

SOKRATSKA METODA, NASILJE SPRAŠEVANJA IN SPOZNAVANJE SAMEGA SEBE PRI POUKU FILOZOFIJE

MARJAN ŠIMENC^{1,2}

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
marjan.simenc@pef.uni-lj.si

² Pedagoški inštitut v Ljubljani, Ljubljana, Slovenija
marjan.simenc@pef.uni-lj.si

Rudi Kotnik v svojem delu v ospredje pouka filozofije postavi samospoznanje dijakov in didaktiko filozofije povezuje z gestalt terapijo. V članku obravnavamo vprašanje, ali sokratska metoda ponuja možnost za vključitev spoznavanja samega sebe v pouk filozofije. Pri tem sledimo Kotnikovemu zgledu in se pri analizi rabe sokratske metode pri pouku filozofije opiramo na njeno rabo v kognitivni terapiji. Ta navezava odpira celo vrsto poudarkov. Izkaže se, da lahko sokratsko spraševanje deluje nasilno in vzbuja odpor učencev. Če pa je metoda uporabljena v okviru pedagoškega odnosa, ki temelji na sprejemanju učencev, lahko pomaga učencem raziskovati njihovo izkustvo in prispeva k samospoznanju.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.13)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
didaktika filozofije,
sokratska metoda,
terapija,
samospoznanje,
nasilje

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.13)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

didactics of philosophy,
Socratic method,
therapy,
self-knowledge,
violence

SOCRATIC METHOD, THE VIOLENCE OF QUESTIONING AND SELF-KNOWLEDGE IN TEACHING PHILOSOPHY

MARJAN ŠIMENC^{1,2}

¹ University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
marjan.simenc@pef.uni-lj.si

² Institute of Education, Ljubljana, Slovenia
marjan.simenc@pef.uni-lj.si

In his work, Rudi Kotnik focuses on the self-knowledge of students and connects the didactics of philosophy with Gestalt therapy. In this paper, we discuss the question of whether the Socratic method offers the possibility of including self-knowledge in the teaching of philosophy. In doing so, we follow Kotnik's example and, in analyzing the use of the Socratic method in the teaching of philosophy, rely on its use in cognitive therapy. This connection opens up a whole range of insights. It turns out that Socratic questioning can act violently and arouse student resistance. However, if the method is used within a pedagogical relationship based on student acceptance, it can help students explore their experience and contribute to self-awareness.



University of Maribor Press

1 Uvod

Raziskovalni interesi Rudija Kotnika¹ segajo na tri področja: edukacija, filozofija, terapija. Edukacija in filozofija sta zaznamovali njegovo prvo obdobje, obdobje poučevanja filozofije v gimnaziji, najprej v slovenskem programu, potem tudi v programu mednarodne mature. V drugem obdobju je prevladovalo ukvarjanje s teorijo te prakse, se pravi z didaktiko filozofije (Kotnik, 1996a, 2003). V tretjem obdobju se je temu pridružila tretja tematika in ukvarjanje s prakso gestalt terapije. Povezava teh treh tem je za slovenski prostor nenavadna, vendar se ujema z nekaterimi premiki v prostoru filozofije. Zanje je najbolj značilno delo Pierra Hadota in njegovo dokazovanje, da antična filozofija ni bila samo teoretski diskurz, temveč tudi način življenja (Hadot, 2012). Martha Nussbaum (1994) helenistične etike povezuje s terapijo želje in tudi nekateri sodobni filozofi filozofijo navezujejo na terapijo, najbolj odmevno Ludwig Wittgenstein (Šimenc, 2014).

Na področju didaktike filozofije Rudija Kotnika že od prvih objav² zanima osebna izkušnja učencev. Pri tem izhaja iz pričakovanj dijakin in dijakov, da bodo pri filozofiji razmišljali o svojem življenju:

»Če je šlo Sokratu za objektivno vednost, ki teži k univerzalnosti, kako je mogoča vednost o SEBI, ki je po svojem bistvu individualna in subjektivna? Ne glede na Sokratove namere se v zgodovini filozofije kaže očitna težnja k objektivnosti in univerzalnosti, ki želi preseči subjektivnost... Ker sama filozofija in njena didaktika ne ponujata orodja za izkustveno, doživljajsko dimenzijo, jo je treba najti drugje. Spoznavanje samega sebe je hkrati domena psihologije in psihoterapije, kjer pa je poudarjena predvsem izkustvena plat. Zato se raziskovanje presega med območjem filozofije, psihologije in psihoterapije kaže kot raziskovanje možnosti za orodje, ki bi ga ponudila psihoterapija. Kot posebej primerna se kaže Gestalt terapija, in sicer zaradi poudarjanja holizma in doživljanja.« (Kotnik, 2003, 8)

Da bi v poučevanju filozofije poudaril izkustveno razsežnost, se Kotnik obrne po pomoč h gestalt terapiji. V svojem prispevku bom sledil njegovemu zgledu. Zanimala me bo raba sokratske metode pri pouku filozofije, se pravi pot, ki jo Kotnik omeni,

¹ Rudi Kotnik je bil najprej moj gimnazijski učitelj, nato sodelavec, potem pa kolega in prijatelj. Ta članek je nadaljevanje sodelovanja, pa tudi diskusij, srečevanj in razhajanj, ki sedaj potekajo že več kot štiri desetletja.

² Naslov njegovega prvega objavljenega članka je bil »Personal Experience in Philosophy Class« (Kotnik, 1995).

a je ne ubere, ker naj bi se nanašala bolj na obče spoznanje, ne pa na spoznavanje sebe. Poskusil bom preveriti, ali morda tudi ta pot ponuja možnost za vključitev spoznavanja samega sebe v pouk filozofije. Pri tem si bom pomagal z izkušnjami pri uporabi sokratske metode v psihoterapiji. Sokratska metoda izvira na področju filozofije, tako ne gre za tematiko, ki je filozofiji zunanja. Psihoterapija si jo je »sposodila« iz filozofije, vendar je na področju psihoterapije zaživela in se razvijala. Zanimivo bi bilo torej videti, ali se od izkušenj s sokratsko metodo na področju psihoterapije lahko kaj naučimo za pouk filozofije, predvsem glede tega, ali ima sokratska metoda potencial, da prispeva k »spoznavanje sebe«.

Oprli se bomo na delo Jamesa C. Overholserja, ki je o rabi sokratske metode na področju psihoterapije napisal vrsto člankov in leta 2018 tudi monografijo (naj opozorim, da pri Overholserju ne gre za gestalt, temveč za kognitivno terapijo). Overholser razlikuje tri elemente sokratske metode: sistematično spraševanje, induktivno sklepanje, univerzalne definicije. Taki so tudi naslovi prvih treh v seriji člankov, posvečenih sokratski metodi. K temu doda še četrty, peti in šesti element: *Zanikanje vednosti*, *Samoizboljšanje* in *Razvijanje vrline v vsakdanjem življenju*, kar so naslovi zadnjih treh člankov serije. Pri branju Overholserjevega dela v ospredju ne bo predstavitev posameznih elementov sokratske metode, temveč se bomo ustavili predvsem na mestih, kjer se v razlagi rabe sokratske metode v psihoterapiji pokažejo možne navezave na njeno rabo pri pouku filozofije.

2 Priznanje nevednosti in nasilnost vprašanj

V uvodu v prvi članek, posvečen sokratski metodi, ki ima naslov »Sistematično spraševanje«, Overholser sokratsko metodo opredeli kot tehniko, ki jo kot orodje uporabljajo v različnih oblikah psihoterapije, prevladujoča pa je v pristopih, ki v ospredje postavljajo kognitivni vidik (Overholser, 1993a, 67). Kot primer uporabnosti sokratske metode navede, da se ponavljajoče spraševanje uporablja, da bi se kliente »prisililo, da priznajo, da ne vedo« (ibid.). V terapiji je to prvi korak v procesu racionalnega preverjanja klientovih prepričanj, ki vodi k identifikaciji »iracionalnih« prepričanj in v naslednjem koraku k terapiji kot rabi razuma, ki popravi neprimerna prepričanja.

Običajno se poudarja, da lahko z vprašanji vplivamo na učence in spodbujamo določen tip mišljenja. Namesto da učencem vsiljujemo abstraktne teorije, jim z vprašanji pomagamo, da jih sami odkrivajo. Pri tem ustvarjamo spodbudno okolje in učencem pomagamo, da premislijo, kako sami vidijo in razumejo stvari. Tako se lahko vprašanja zdijo kot pedagoška *čarobna paličica*: ne dogmatsko vsiljevanje vednosti, temveč spodbujanje svobodnega raziskovanja učencev.

Opozorilo na moment prisile je pomembno za šolsko rabo sokratskega spraševanja. Če z vprašanji *učence prisilimo, da priznajo svojo nevednost*, to pomeni, da je s spraševanjem povezano nasilje. Spraševanje, naj se zdi še tako nedolžno (»Saj samo vprašam!«), lahko deluje nasilno. Iz tega lahko sklepamo, da se kot odgovor na nasilje spraševanja lahko *vzbudi odpor*, ki zaustavi spraševanje ter z njim povezan proces mišljenja. Tako se zastavi vprašanje o samem vpraševanju: kako spraševati, da ne bo prišlo do nasilja? To vprašanje je etično vprašanje, v kolikor je nasilje nad učenci samo na sebi slabo. Lahko pa se besedo nasilje uporablja metaforično. Morda gre zgolj za spraševanje, ki potisne učence s področja lagodja. V tem smislu je vprašanje pragmatično: kako spraševati, da odpor učencev do »nasilja« *spraševanja ne bo oviral pouka?*

Naj opozorimo, da so nekatere rabe spraševanja pri pouku brez dvoma problematične. Najbolj očiten primer bi bil učitelj, ki bi učence spraševal stvari, ki so *zasebne narave*. Če bi učenec na njegova vprašanja odgovoril, bi drugim razkril vsebine, ki so njegova zasebna stvar. Zato je tako spraševanje etično sporno. Spraševanje je lahko etično sporno tudi, če učenec v odgovorih razkriva svojo zasebnost, ne da bi ga učitelj o njej spraševal. V tem primeru je dolžnost učitelja, da učenca opozori, da mu pri pouku ni treba razkrivati stvari zasebne narave. Opozorilo je potrebno, da ne bi učenec zaradi učiteljeve avtoritete mislil, da to mora storiti. V tem primeru je nasilje povezano s *temo spraševanja*.

Lahko pa spraševanje ni sporno zaradi vsebine, po kateri sprašuje (ali pa zaradi vsebine, ki se pojavi v odgovorih učencev), temveč zaradi načina spraševanja: če učitelj »vrt« *v učenca, ki je v zadregi, pa učitelj tega ne zna videti in vztraja in vztraja. Učenca, ki je »zablokir«*, z nadaljnjimi vprašanji ne spodbujamo k razmisleku. Če učitelj ne prepozna, da vprašanje učenca spravlja v stisko, se lahko spraševanje spremeni v zaslivanje, učitelj v očeh učenca postane nasilnež, učilnica pa mučilnica.

Spraševanje je lahko nasilno tudi zaradi *vzdušja*, ki ga ustvari v razredu. Mnogi starejši se spomnijo časov, ko je bilo učiteljevo spraševanje orodje nadzora v razredu. Učitelj je vprašanja uporabljal za ustvarjanje odnosa nadrejenosti in podrejenosti, spraševanje je bilo orodje za zagotavljanje discipline in vzpostavljanje učiteljeve dominacije v razredu. Učitelj lahko vprašanja uporablja na ta način, ker ga moti negativen odnos učencev do filozofije, pa jim hoče z vprašanji zbiti njihovo domišljavost. A tudi taka »obrambna« raba vprašanj je v razredu neprimerna.

Res pa je, da je ločnica med »dobro« in »slabo« rabo vprašanj lahko zabrisana. Učitelj v razredu »sprašuje«, ko preverja in ocenjuje znanje, ki bi ga učenci morali usvojiti, tako da ne gre za tematiko zasebne narave. Učenec, ki ne ve, se lahko počuti osramočenega, ker je bila njegova nevednost razkrita pred razredom, ne da bi bila to učiteljeva namera in ne da bi ga sošolci zaradi nevednosti zbadali.

Do razkritja nevednosti lahko pride tudi pri običajnem dialogu v razredu. Učenci lahko to razkritje doživljajo kot frustracijo. Vendar lahko frustracija vodi do motivacije za učenje. Kritično preizpraševanje lastnih prepričanj je lahko zelo zahtevno, tako da miselno delo, ki ga zahteva odgovarjanje na vprašanja, ni razlog za ugovor spraševanju. Ko sogovornik v sokratskem dialogu zgubi tla pod nogami in zaide v slepo ulico, nad tem ni navdušen, a tovrstna ne-navdušenost učencev ne priča o slabem poučevanju.

Kako torej preprečiti nasilnost vprašanj? Overholser sicer obravnava terapevtsko situacijo, v kateri je klient en sam, tako da je poskrbljeno za zaupnost povedanega, pa vendar opozarja na zastranitve sokratskega spraševanja in na načine, kako se temu izogniti. Središčno vlogo pri tem ima po Overholserju *terapevtski odnos*. Sestavni del vsakega posega terapevta je ohranjanje terapevtskega odnosa. Njegov pomembni del je dejanska in metodična nevednost terapevta:³ terapevt ne ve, kako čuti klient, niti ne, kaj hoče, niti ne, kaj vse doživlja. Klient pa je po drugi strani *ekspert za samega sebe*: klient ve, kako se počuti, kaj doživlja, kako interpretira stvari. To trditev je treba dopolniti: klient to lahko izve, ni pa nujno, da tudi že ve. Bistvo terapije je prav v tem, da se klient s pomočjo terapevta zave vsega tega. In ena ključnih rab sokratskih

³ Overholser (1995) obravnava priznanje nevednosti na strani klienta in na strani terapevta. Terapevtska nevednost ima v njegovi analizi tri komponente: intelektualno skromnost, pristno željo učiti se in sodelovalni empirizem.

vprašanj je pri vzpostavitvi strukture, ki bo klientu omogočila, da bo bolje spoznal svoja prepričanja, doživljanja in ravnanja.

Tako da terapija ni direktivna: terapevt ne pove klientu, kaj je njegov problem in kako naj ga reši, temveč je treba terapevtski proces zasnovati kot soiskanje. To pa je mogoče samo, če se vzpostavi zaupanje med klientom in terapevtom. Pomemben element zaupanja je, da klient verjame, da ga terapevt posluša in sliši. Ko se vzpostavi ta temeljna vez, lahko vprašanja v terapiji opravijo svojo nalogo. Terapevt je vodič, olajševalec, je pa tudi tvorec strukture, ki klientu pomaga pri raziskovanju samega sebe. Terapijo bi lahko primerjali s sestavljanjo, ki jo mora klient sestaviti, kjer terapevt z vprašanji podaja delčke, s katerimi klient sestavi sliko (Overholser, 1993a, 72).

Če to prenesemo na poučevanje filozofije, dobimo navodilo za izogibanje nasilju pri pouku filozofije. Prvi korak je vzpostavitev pedagoškega odnosa med učiteljem in učenci. Njegov sestavni del je zaupanje učencev, da si prizadeva poučevati, ne pa zasramovati, poniževati, podrežati. In da učitelja iskreno zanima, kaj učenci mislijo, razumejo in doživljajo – da bi jim pomagal, da mislijo bolje in razumejo več.

Šola se kot del razsvetljskega projekta vpisuje v proces pridobivanja vednosti, ki osvobaja od predsodkov in praznoverja. V tradiciji filozofije ima pri tem pomembno vlogo *čudenje* – se pravi pozornost do sveta in odprtost zanj ter raziskovanje, ki ne poudarja nevednosti, temveč radovednost in radost nad iskanjem vednosti. Res pa je, da to iskanje poleg odprtosti duha terja tudi toleranco do tega, da ne vemo vsega in da ne vemo, kako zanesljivo je znanje, ki ga imamo. Pa tudi pripravljenost postaviti pod vprašaj splošno sprejeta mnenja ter pogum s kritičnim očesom lotiti se samoumevnega. V tem smislu ima radikalnost filozofije moment destruktivnosti tako v odnosu do tega, kar je splošno sprejeto, kot tudi v odnosu do tega, kar je za posameznega učenca samoumevno. *Simbolno nasilje*, ki je lahko del filozofske refleksije, lahko učenci razumejo na različne načine. *Radikalnost filozofskega mišljenja* lahko doživljajo kot močno orožje, s katerim se upirajo pritisku družbe na posameznika, lahko pa jo razumejo kot instrument, ki jim jemlje tla pod nogami in jih pušča brez vsake opore.

Glede na povedano je pomembna spretnost učitelja oblikovati specifično »vzdušje« v razredu, ki vzpostavi kontekst delovanja spraševanja. Ta pomembno vpliva na to, kako bodo dejanja sprejeta in kako bodo vplivala v razredu. V enem okviru razumevanja je vprašanje razumljeno kot spodbijanje tistih opor, ki posamezniku pomagajo najti se v svetu, drugi okvir razumevanja pa lahko vprašanje interpretira kot del dogodivščine, ki nam odpira oči za tisto, česar prej nismo opazili, pomaga pri spoznavanju ter prisvajanju lastnih stališč in vrednot ter pomaga pri izdelavi bolj premišljenih temeljev, ki nam nudijo boljšo orientacijo v svetu.

Del tega prostora ni samo pripravljenost učitelja resno vzeti njihove razmisleke, temveč tudi možnost učencev, da vplivajo na to, kaj se bo obravnavalo pri pouku. Pa tudi, da učitelj skrbi za prostor, v katerem se bo vsak učenec počutil varnega premisliti svoja prepričanja. Overholser predlaga sodelovalno raziskovanje – v tem primeru vprašanja niso samo vprašanja za učence, temveč tudi za učitelja. Kar pravzaprav pomeni, da je naloga učitelja spremeniti učilnico v skupnost raziskovanja.

3 Nevednost, ki je povezana s položajem

Pri izsiljeni nevednosti je smiselno opozoriti na še nek moment: ko je nevednost izsiljena, pa vendar ne bi rekli, da gre za nasilje, ki se dela subjektu, temveč je povezana s položajem, ki ga v procesu zavzame subjekt. Pri tem si lahko pomagamo z znano *zen zgodbo*. K japonskemu mojstru pride nekoliko vsiljiv in zelo skeptičen ameriški novinar, ki pravi, da bi se rad poučil o modrostih zen budizma. Mojster novinarju ponudi čaj. Novinar ponudbo sprejme. Mojster mu začne natakati čaj. Skodelica je že do roba polna, pa še kar naliva. Čaj se začne razlivati po mizi. Novinar v zadregi vzklikne: »Prenehajte, kaj ne vidite, da je skodelica že do roba polna!« Na to mojster odgovori: »S skodelico je tako kot z vami. Tudi vi ste polni predsodkov o zenu, pa pravite, da bi se radi poučili o njem!«

Situacijo, ki jo opisuje zgodba, lahko razumemo kot zahtevo po priznanju nevednosti. Novinar je prišel do mojstra in nanj naslovil zahtevo po vednosti. V ozadju te zahteve pa je bila zahteva po priznanju nevednosti: situacija, v kateri se je od mojstra pričakovalo, da pred drugim utemelji svoje pozicije, je vključevala predpostavko, da je ta pozicija sporna. Mojster je pričakovanje naslovil tako, da ga je obrnil: novinar lahko od mojstra pričakuje pojasnila samo, če sprejme lastno nevednost. Ta zahteva po sprejetosti nevednosti ni bila novinarju samo sporočena,

temveč je bila zanj tudi *uprizorjena*. Oziroma natančneje: ni bila uprizorjena *zanj*, temveč je bila uprizorjena *z njim*. Uprizoritev je predstavila dvojnost novinarjeve pozicije. Na ravni izjave je novinar spraševal po vednosti, na ravni izjavljanja pa je možnost te vednosti postavljal pod vprašaj. Prišel je namreč po odgovor k drugemu, ki je bil postavljen kot drugi prave vednosti, ki je zahodna vednost. Da bi bil odgovor mogoč, je moralo biti izhodišče, da je prava vednost že znana, postavljeno pod vprašaj.

Iz zahodnega zornega kota je bila vzhodna vednost le »vednost«. Potrebna je bila sprememba perspektive, da bi se dozdevno vednost spremenilo v kandidata za pravo vednost. Tako da priznanje nevednosti s strani novinarja ni bilo zgolj kognitivne narave. Lahko ga razumemo kot dejanje, s katerim se ločimo od »prehitre« vednosti, ki nam onemogoča, da slišimo in vidimo.

Osebnostno izkustvo v tem primeru ni bilo samo stvar (osebne) doživljanja novinarja, ampak tudi stvar strukture, v katero je bil vpet. Pri tem ne gre preprosto za to, da je bil subjekt pasivni opazovalec: novinar se je sam pripoznal kot naslovnik govora mojstra in se s tem umestil na mesto, ki je bilo pripravljeno zanj. Vendar ni deloval sam, deloval je skupaj z mojstrom. Del delovanja je bil v tem, da je bilo treba to strukturo postaviti pod vprašaj – a najprej se jo je bilo treba zavedati. Morda je zato priznanje nevednosti težavno: ker ne gre samo za to, da nečesa ne vemo, temveč tudi zato, da *priznamo tudi, da smo mislili, da vemo*. Pri čemer je pomembno, da vednost, za katero gre, ni nepomemben detajl, temveč gre *za gradnike temeljev našega sveta*. Ko je ta vednost postavljena pod vprašaj, je naš svet postavljen pod vprašaj in z njim tudi naše mesto v njem. Pod vprašajem se najdemo tudi mi, ki smo gotovost črpali iz gotovosti našega mesta v našem gotovem svetu. Taka nevednost temeljito zamaje naš svet – morda to ne bi označili kot nasilno, zanesljivo pa je destruktivno. Kdaj pa je ta destrukcija pri pouku sprejemljiva? V navezavi na zgornjo razpravo o čudenju bi lahko rekli, da v primeru, če učencem odpira svet.

4 Pričakovanja učencev do filozofije

Odnos med mojstrom in skeptičnim novinarjem je podoben odnosu med učiteljem filozofije in učenci. Večkrat se je že opozorilo na opredelitev filozofiranja v SSKJ. Na eni strani je filozofiranje po SSKJ brezplodno razpravljanje, po drugi pa se ukvarja z nadvse pomembnimi stvarmi. Slovar navaja kot zgled poved »Filozofirali

so o skrivnostnih globinah človeške duše.« (Šimenc, 2007, 137) Ko Rudi Kotnik govori o dijakih, ki od uvoda v filozofijo pričakujejo spoznanje samega sebe, s tem meri na drugi pomen filozofiranja. Dijaki, ki imajo tovrstna pričakovanja do filozofije, so nad »klasičnim« poukom navadno razočarani, saj jim učitelj ne uspe razkriti skrivnostnega zaklada, ki so ga pričakovali od filozofije. Lahko bi rekli, da Kotnik naslavlja njihova pričakovanja s strukturirano situacijo, v kateri se razkrije skrivnost, za katero se izkaže, da so oni sami.

Možno pa je, da se dijaki naslavljaajo na učitelja tudi iz prve perspektive, ki jo izpostavlja SSKJ. V tem primeru učenci predpostavljajo, da je filozofija nesmiselno nakladanje, se pravi ne zaklad, temveč izguba časa. V tem primeru je učitelj pred drugačnim izzivom. Pouk mora organizirati tako, da bodo dijaki sicer spet nekaj doživeli, a v tem primeru bo doživetje bolj podobno dožitju novinarja. Kar se zdi dijakom nevtrarno izhodišče (da je filozofiranje prazno nakladanje), se bo v procesu pouka izkazalo za izhodišče, ki terja utemeljitev. In pri pouku se bo vera, da je kritika filozofije kot nakladanja samoumevna, izkazala za prazno vero. Učitelj bo torej moral pouk filozofije organizirati tako, da se bodo učenci znašli v situaciji, v kateri se bodo soočili z neutemeljenostjo svojih stališč. Pridobili ne bodo novih uvidov, temveč jim bo najprej odvzeta gotovost, s katero so prišli v filozofsko učilnico. Z drugimi besedami: dijaki bodo spoznali, da je njihova kritika filozofije sama že potencialno filozofska: je že filozofska pozicija, vendar gre za slabo filozofijo, ker za svoje stališče ne nudi dobrih argumentov in se niti ne zaveda, da argumente potrebuje.

Razpravljali smo o možnosti, da sokratsko spraševanje deluje nasilno. Ta razprava lahko privede do razmisleka o pogojih, ki morajo biti izpolnjeni, da je sokratsko spraševanje sploh mogoče. Overholser večkrat opozori, da je sokratska metoda mogoča samo z nekaterimi klienti in da morajo biti zanje izpolnjeni določeni pogoji: »Sokratska metoda ni primerna za vse kliente. Sokratska metoda zahteva, da so klienti dovolj pošteti, da povedo, kar res verjamejo, dovolj razumni, da priznajo področja svoje nevednosti, in dovolj pogumni, da nadaljujejo s procesom raziskovanja.« (Overholster, 1993b, 284) Najbolj primerna je za kliente, »ki potrebujejo pomoč pri razjasnitvi svojih problemov, identifikaciji potencialnih rešitev in boljšem razumevanju samega sebe.« (Ibidem)

Ta poudarek bi lahko razvili v splošno konceptualizacijo pogojev možnosti sokratskega spraševanja v razredu. S tem bi opozorili, da uspešna raba sokratske metode v razredu ni samoumevna. Rezultat takega pristopa bi bil seznam pogojev za uspešno rabo sokratske metode v šoli. Vendar pa je mogoče razmišljati tudi v drugi smeri, ki bolj upošteva transformativni potencial sokratskega spraševanja. S tem se izognemo odlašanju z rabo sokratske metode in čakanju na prave razmere zanj ter začnemo razmišljati o tem, kaj vse lahko postane mogoče, če sokratskemu spraševanju uspe prebiti led in dialog nekako steče. Ta premislek izhaja iz domneve, da lahko sokratsko spraševanje samo vzpostavi lastne predpostavke, če le uspe učence pritegniti v gibanje mišljenja. Ključno je torej začetno obdobje, ko stvari ne tečejo, ko se zatika in ni videti, da se bo kaj izboljšalo. To je obdobje interpelacije – če uporabimo Althusserjev izraz – dijakov v sogovornike v dialogu. Ta interpelacija je videti enostavna, če dijaki filozofijo gledajo kot področje, ki obravnava pomembne reči, in precej težavna, če jo vidijo kot prazno besedičenje. Ključno vprašanje v tej fazi pouka je torej v tem, kako dijake »zagrabiti«. To pa ni samo vprašanje, kako doseči, da dijaki »vidijo« pomen in relevantnost filozofije, temveč tudi vprašanje, kako doseči, da to tudi doživijo. In prav interpelacija učencev v določeno pozicijo v dialogu lahko pomaga, da jih filozofija nagovori, in da učenci izkusijo, da jih filozofija zadeva.

5 Neobvladljivo izkustvo

Ko Overholser v članku predstavi spisek vprašanj za opredelitev problema, mimogrede opozori na pomembno pozitivno funkcijo vprašanj, namreč na to, da z vprašanji postane problem *bolj obvladljiv*.

»Čustveni in medosebni problemi se klientom pogosto zdijo neobvladljivi, zato težko mislijo in delujejo na racionalni način. Če primoramo kliente, da odgovorijo na vprašanje o frekvenci, intenzivnosti in trajanju problema, se lahko neobvladljiv problem zdi bolj obvladljiv.« (Overholser, 1993a, 69)

V tem navedku se skrivata dva poudarka. Prvi opozarja na spremembo, ki se zgodi, ko začne subjekt odgovarjati na vprašanja: neznosno postane bolj obvladljivo. Terapevt s spraševanjem klientu omogoči vzpostaviti distanco, ki klientu da dihati. Ker se odziva na vprašanja in skuša nanje odgovoriti, ni več potopljen v zanj premočno izkustvo. Vendar spraševanje ne odpira samo možnosti distance do

neposrednosti, v katero je subjekt potopljen, sokratsko spraševanje tudi vodi opazovanje, ki klientu omogoči analizo izkustva. Terapevt ne pozna njegovega doživljanja, tako da je klient sam ekspert za lastno doživljanje. Vendar ga lahko napačno interpretira in so njegova prepričanja in posplošitve neustrezne. Zato je potrebna pomoč terapevta. Samo doživljanje ni dovolj, treba je znati opazovati svoje doživljanje in ravnanje, da bi ugotovili, kaj zares čutimo in počnemo. Tu ima pomembno vlogo *raziskovanje izkustva*.

»Namesto da bi pojasnil, zakaj je terapevt prepričan, da se je pojavil nek problem, je bolje raziskati klientovo razumevanje problema z vprašanjem: 'Ali se vam to zdi smiselno?' Na primer, na seansi terapevt začetnik vpraša klienta: 'Zakaj imate potrebo, da se prenađedate?' Klient odgovori: 'Ne vem.' Terapevt nato vpraša: 'Morda zato, ker v vašem življenju ni veliko pozitivnega in si želite nekaj, v čemer uživáte?' Ne glede na to, ali je bila ta interpretacija točna, je veliko preveč vodila klienta in je zato omejila sodelovalno raziskovanje v terapiji. Bilo bi bolj sodelovalno, če bi zastavil serijo kratkih vprašanj, kot so: 'Kako pogosto se pojavi ta potreba? Se je zadnje čase spremenila njihova pogostost? Kdaj do njih pride najbolj pogosto? Ste morda opazili kaj, kar jih sproži?' če je potrebno, se lahko proces raziskave vodi z bolj specifičnimi vprašanji: 'Ali do tega pride, ko na televiziji ali v reviji naletite na oglase za hrano? Ali se te potrebe pojavijo, ko slišite slabo ali ko slišite dobro novico? Ali do tega prej pride, če sta dobro razpoloženi ali če ste slabo razpoloženi? Se pojavijo pogostejše, ko ste sami, ali ko ste v družbi?' To zaporedje vprašanj vključí klienta v proces raziskovanja in omeji interpretativno držo, ki bi lahko povzročila, da se klient počuti, da se terapija dela njemu. Ko se uporablja sokratsko metodo, terapevt poskuša pomagati, da klient oblikuje novo perspektivo na problem.« (Overholser, 1995, 290-291)

Poudarek na samostojnosti klienta je včasih pospremljen z opazko, da je tako učenje bolj učinkovito. Na drugih mestih pa avtor izpeljuje, da je proces pridobivanja teh spoznanj tudi proces spreminjanja klienta. Ko se spremenijo njegova prepričanja, ko se spremenijo interpretacije, ko zavzame novo perspektivo, se je klient spremenil. Videti oziroma razumeti v tem primeru pomeni spremeniti se. Ko subjekt odgovarja na vprašanja o tem, kdaj, koliko, kako, ko skuša v odgovoru natančneje opisati svoje doživljanje, čutenje in ravnanje, se vrne na raven konkretnega. Pri tej vrnitvi k doživljanju subjekta doživljanje ne potegne vase, temveč mu omogoča, da ga bolj natančno opiše. Pomemben korak v mišljenju je torej odmik od abstrakcije in

povratak h konkretnosti. Overholser nenehno vztraja: abstrakcija je problematična, zlasti če izgubi stik z izkustvom.

6 Vloga abstraktnega

Induktivno sklepanje, ki je po Overholserju tako pomemben del sokratske metode, da si zasluži obravnavo v posebnem članku, povezuje dva elementa: posamezno in splošno, konkretno in abstraktno. Overholser (1993b, 75) raven občega, ki jo klient pridobi z vodenim posploševanjem s posameznih primerov, poveže s preseganjem osebnega in konstrukcijo širšega, bolj objektivnega pogleda na realnost. Dostop do abstraktnega in formiranje splošnih opredelitev pojma je pomemben cilj terapije. To je tudi cilj, glede katerega se terapevtski proces zgleduje pri Sokratu. Vendar to ne pomeni, da ima abstraktno samo pozitivno konotacijo. Abstraktno mišljenje je namreč pogosto težava, zaradi katere klient obišče terapevta. Overholser opozarja, da številni »tipi iracionalnega mišljenja temeljijo na nepravilnem posploševanju« (Overholser 1993b, 76). Klienti včasih iščejo samo informacije, ki podpirajo prepričanja, ki jih že imajo. Tako nastajajo »kognitivne popačitve«. Terapija je potrebna, da se popravi te nefunkcionalne kognicije. Primer takih napak v mišljenju so prehitre posplošitve, ki so temelj »iracionalnega mišljenja« in »kognitivnih distorzij« (ibidem).

Pogosto gre pri tem za razumevanje samega sebe, ki je povezano z rabo abstraktne oznake. Klient, ki je samega sebe opisoval kot »zguba«, je to označbo povezoval s celim spiskom obtožb: »Moj zakon je grozen, ne najdem dobre službe, in zredil sem se 15 funtov. Kakšna zguba sem postal.« (Overholser, 1993b, 76; 1995, 287) Overholser poudarja, da je pogovor o tem, kdo je zguba, in s tem povezana analiza pojma zgube klientu pomagal, da se je »distanciral« od zadnjih dogodkov v svojem življenju in našel širši nabor dogodkov, na osnovi katerih se je lahko presojal. Tako je spredidel, da je na nekaterih področjih uspešen. Širša perspektiva, bogatejši nabor primerov, na osnovi katerih se zgradi splošna definicija termina, je pomagala, da je omilil ostrost samoobsojanja.

Za drugo klientko avtor zapiše: »Ni bila sposobna videti, da so bile njene težave manjša ovira, ne pa grozni dogodki.« (Overholser, 1993a, 77) Klientka je imela težave z bivšim možem. Ker je oče njenih dveh otrok, mu je dovolila, da se vmešaval v njeno življenje, čeprav se ni držal dogovorov in včasih prišel na obisk vinjen. Po

vodenem pogovoru o vsebini pojma oče je klientka sprevidela, da oče ni le biološki oče, temveč pojem vsebuje ljubezen, skrb in podporo (Overholser, 1994, 291). Vsega tega njen bivši mož otrokom ni nudil. Po analizi pojma oče se je spremenilo njeno razumevanje; slabo utemeljeno abstrakcijo je zamenjalo bolj premišljeno pojmovanje, posledično je klientka lahko spremenila svoj odnos do bivšega moža.

Vodena pozornost klienta do dogodkov v njegovem življenju, ko terapevt z vprašanji pomaga usmeriti pogled in pokazati na širšo sliko, spremeni perspektivo klienta. S tem preseže hitre posplošitve, tako da se izriše bogatejša slika in abstrakcija, ki temelji na več konkretnih primerih – v tem smislu gre za bolj utemeljeno, manj pristransko abstrakcijo.

Iz Overholserjevih primerov je razvidno, da abstrakcija ni nekaj, kar mora klient šele doseči, temveč abstrakcijo že »ima«, ko pride k terapevtu. Raven splošnega ni šele stvar konstrukcije, videti je, da je v obravnavi prvi korak prav *dekonstrukcija* že obstoječega pojmovanja. Kot pravi avtor: »Sokratska metoda klientom pomaga preiskati in spremeniti njihove konceptualizacije različnih problemov ...« (Overholser, 1993b, 83) Sokratska metoda tako vodi k ponovni konceptualizaciji, saj je bila prva konceptualizacija vir težav. Lahko bi rekli, da gre pri terapiji vselej tudi za revizijo predhodnih posplošitev.

Kotnik v zvezi s Sokratom opozarja na prehod v abstraktno, ker abstraktno lahko pomeni odpravo individualnega. Vendar v svojem premisleku odnosa med subjektom in abstraktnim pri Sokratu podrobneje ne tematizira. Subjekt je res zavezan partikularnemu, vendar je del subjekta tudi način, kako razume stvari, in del subjektovega samorazumevanja je tudi simbolna mreža, v katero je vpet. Ta del vsebine subjekta poudarjanje neposrednega doživljanja ne pokrije. Pojem prijatelja ima na primer afektivno dimenzijo. Povezan je z dogodki v osebni zgodovini, z afektivno nabitostjo nekaterih odnosov. Ti lahko služijo kot prototip za razumevanje prijateljstva. Razmislek o tem, kaj prijateljstvo je, pa tudi razmislek o tem, kakšni so bili primeri prijateljstva, pa vendarle pripomore k samo-spoznavi subjekta. Tako da je za spoznavanje samega sebe vendarle pomemben tudi abstraktni pojem, ne samo neposredno doživljanje.⁴ Rdeča nit Overholserjevih člankov je poudarek, da imajo

⁴ Če odnos med doživljanjem in poukom filozofije poskušamo nekoliko zaplesti, lahko rečemo, da gre pri pouku filozofije, ki poudarja abstraktne teorije, res za manko doživljanja. Lahko pa se zastavi vprašanje še z druge

abstraktna pojmovanja *osebni* pomen. Prav zaradi »slabih« posplošitev klienti pridejo do terapevta. In to abstraktno je treba korigirati, da klienti pridejo do boljšega razumevanja sebe. Tako da bi lahko rekli, da obstajata dve *ravni abstrakcije: slaba in dobra*. Slaba je rezultat hitrega posploševanja, ki vodi do koncepta, ki služi samokritiki klienta. Dobra posplošitev se opira na več konkretnega in vodi do širšega abstraktnega.⁵

Iz optike poučevanja filozofije je pri tem zanimivo dejstvo, da je do večjega sprejemanja samega sebe prišlo s pomočjo uvida o splošnem človeškem položaju. Tako da pri vednosti o sebi ne gre samo za vednost o sebi kot enkratnem posamezniku, temveč tudi za zavedanje značilnosti človeške realnosti. Osebnost in enkratno tako v razmisleku prehaja v obče človeško. Ko klient pride do občega, to pomeni tudi, da je na tej poti svoje konkretno izkustvo vsaj deloma predelal. Obče tako ne nastopa kot oddaljena in tuja forma, obče je – kadar nastane kot rezultat premisleka doživetih situacij – osebno razumljeno obče, ponotranjeno obče, predelano obče. Ni oddaljena abstraktnost, kot se lahko zdi v primeru Sokrata, temveč znak prehoda od zgolj osebne, delne, enostranske perspektive k bolj vseobsegajočem pogledu, prehod od ozkega zornega kota k širšemu pogledu. Prav to potrjuje tezo, da imamo opravka z dvema konceptoma splošnega: *odtujeno splošno*, ki nekaj posebnih potez fiksira kot določujočih za celoto, in *bogato splošno*, ki integrira širok spekter primerov v splošno opredelitev, v tem procesu pa vključi tudi individualni pogled in osebno izkustvo subjekta. Ko subjekt pride do spoznanja sebe, ki presega perspektivo posameznika in oblikuje vednost o človeški usodi nasploh, s tem tudi preseže neustrezna prepričanja, ki so bila vir njegovih težav in razlog za prihod na terapijo.

7 Sprejemanje samega sebe

Temeljni cilj sokratske metode je po Overholserju omogočati avtonomijo klientov; v predzadnjem v seriji člankov o sokratski metodi pa Overholser v ospredje postavi izboljšanje samega sebe: »Trije temeljni cilji sokratske metode psihoterapije vključujejo pomoč klientom razumeti samega sebe, sprejeti samega sebe in regulacija njihovih čustev in ravnanj.« (Overholser, 1996, 550) V članku obravnava vsak

perspektive: ali je mogoče, da je pri pouku filozofije kdaj preveč doživljanja – je mogoče reči, da bi poudarek na doživljanju lahko privedel do presežka doživljanja, ki onemogoča pouk?

⁵ Spominja na Heglov članek o tem, kdo misli abstraktno (Hegel, 1998).

element posebej, največ pozornosti pa nameni elementu, ki je v tradiciji najbolj povezan s sokratsko metodo, namreč spoznavanje samega sebe. Ob tem opozarja, da so vsi trije elementi v razmerju »dinamičnega medsebojnega vplivanja« (ibid., 558), tako da ni presenetljivo, da je pri obravnavi spoznavanja samega sebe včasih videti, kot da bi lahko iste primere in iste poudarke uporabili tudi za predstavitev sprejemanja samega sebe. In prav odnos med vednostjo o sebi in sprejemanjem sebe bo za nas najbolj zanimiv.

V okvir poznovanja samega sebe avtor vključi poznavanje in razumevanje lastnega ravnanja, čustev, kognicij, pričakovanj, nagnjenj, motivov, aspiracij, šibkosti in moči, ciljev v življenju (ibid., 551). Vidimo, da je ta opredelitev tako široka, da presega klasično razumevanje spoznavanja samega sebe, ko govorimo predvsem o prepričanjih in vrednotah. Ta širina je razumljiva. Ne gre za poučevanje filozofije, temveč za terapijo. Prva danes poteka v večjih skupinah, terapija je individualna. Cilj poučevanja filozofije je najpoprej vednost, cilj terapije je reševanje klientovih težav.⁶

Po obravnavi koristi vednosti o sebi, predstavitvi ovir za adekvatno spoznanje samega sebe in analizi procesa izboljševanja spoznavanja samega sebe Overholser vpelje tezo, da lahko spoznavanje samega sebe pripomore k sprejemanju samega sebe (ibid., 553). Samosprejemanje opredeli kot odobravanje samega sebe kot celoto (ibid., 553). Opredelitev pospremi s primerom. Klientka se je pritoževala, da ne more svojega življenja objektivno vrednotiti. Terapevt jo je prosil, naj naredi spisek svojih življenjskih uspehov. Ko sta v terapiji razpravljala o tem spisku, je izpostavljala negativne vidike vsakega dogodka. Terapevt jo je vprašal, kaj natančno je bilo v dogodku negativnega, pa tudi, kaj bi lahko bilo pri dogodku pozitivnega. Skozi razpravo je klientka postopno uvidela, da gre pri vsakem dogodku za mešanico uspeha in neuspeha. Ta splošni uvid je pripomogel, da je začela sprejemati tudi tiste elemente svojega življenja, ki jih je prej negativno vrednotila. Ko subjekt pride do spoznanja sebe, ki presega perspektivo posameznika in oblikuje vednost o človeški usodi nasploh, s tem preseže neustrezna prepričanja, ki so bila vir njegovih težav. Vendar je ta sklep nekoliko prehitel. Spregleda, da je odnos med posameznim in splošnim vendarle bolj zapleten. Naj to ilustriramo s preprostim zgledom.

⁶ Naj dodamo, da avtor nekoliko modificira danes razširjeno pojmovanje terapije in v zadnjem članku v seriji cilj terapije poveže s samorazvojem, samo-izboljševanjem in razvijanjem vrlin.

Klienti imajo težave s samosprejemanjem takrat, ko gre za negativne poteze in napačno vednost, se pravi za elemente, za katere se zdi, da jih je treba spremeniti. Zaradi tega se lahko zdi, da je v odnosu do njih nesprejemanje prava drža subjekta: delov sebe, ki jih negativno vrednotimo, ne smemo sprejeti, saj je prav nesprejemanje motiv, da bo subjekt zbral energijo za njihovo spreminjanje. Vendar je tak premislek nezadosten. Da bi dele sebe subjekt spremenil, jih mora najprej identificirati in opazovati. Da bi jih lahko opazoval in spoznal, mora najprej sprejeti, da so to res njegovi deli. Sprejeti jih mora prav zato, da bi jih lahko kritiziral in spremenil.

Ta izpeljava nekaj pove tudi o težavah, ki jih imajo nekateri s kritičnim mišljenjem. *Prehitro kritično* mišljenje, razumljeno v ožjem pomenu besed, je lahko ovira spoznanju, ki je pogoj, da se lahko nekaj temeljito premisli. Tako da je (prehitro) kritično presojanje lahko ovira, da bi zares kritično premislili stvari. Za spremembo je potrebno spoznanje, za spoznanje je potrebno natančno opazovanje, za natančen opis je treba postaviti (kritično) vrednotenje začasno v oklepaj.

Paradoks samosprejemanja bi tako lahko povzeli takole: da bi se lahko sprejeli, se moramo poznati. Da bi se lahko spoznali, se moramo sprejeti. Sprejeti pri tem ne pomeni, da se sprijaznimo s svojimi napakami. Sprejemanje pomeni, da ne bežimo pred njimi. Ko se realistično poznamo, lahko spremenimo, za kar ocenimo, da je treba spremeniti. Overholser nasprotuje iracionalnim prepričanjem, prezahtevnim kriterijem in fiksnim prepričanjem, ki se upirajo racionalni presoji in se ne pustijo postaviti pod vprašaj. Če pa prepričanja ne sprejmemo, ga ni mogoče spremeniti. Lahko bi rekli, da je logika sprejemanja podobna logiki prisvajanja. Del sebe, ki ga ne sprejemamo, je sicer del nas, a ostaja izven nas oziroma izven področja racionalnega premisleka. In ta notranja zunanost nesprejetega onemogoča racionalno obravnavo, ki je pogoj za spremembo neadekvatnih stališč.

Overholster opozarja, da močna čustva, kot sta krivda in sram, otežujejo samosprejemanje. K temu bi lahko dodali, da otežujejo tudi poznavanje samega sebe in racionalno raziskovanje svoje prepričanj. Ker je subjekt močno vezan na nekatera prepričanja, jih v diskusiji ne more postaviti pod vprašaj. Tako da bi lahko rekli, da je samosprejetost subjekta pogoj za rabo sokratske metode v razredu. Če je v terapiji vednost o sebi pogoj za sprejemanje samega sebe, je v diskusiji v razredu sprejemanje samega sebe pogoj za raziskovanje svojih prepričanj. In tu lahko vpeljemo

pomemben poudarek, ki ga avtor nakaže, ga pa sam ne reflektira. V kontekstu obravnave sramu kot ovire za samosprejemanje Overholser navaja primer klienta s prisilnim preverjanjem:

»Odrasel moški je bil v obravnavi zaradi prisilnega preverjanja. Svojega terapevta je vprašal: '*Je to vedenje normalno?*' ko je terapevt obravnaval racionalno skrb za varnost, ki je za preverjanje ali je pečica izključena, vendar jo opiše kot navado, ki je postala preveč skrajna, to pomaga zmanjšati klientov občutek sramu. Ko je postal bolj toleranten do svojega ravnanja, je lahko v terapiji začel razpravljati o svojih navadah in identificirati področja, kjer bi bila potrebna sprememba. Sprejemanje samega sebe ga ni spodbudila, da bi svoje simptome sprejel kot del svoje identitete, temveč je pomagalo povečati poznavanja sebe in k samodisciplini. Naučil se je sprejeti samega sebe ne kot nespremenljivo entiteto, temveč kot nekoga, ki je pripravljen poskušati spremeniti se na številne načine.« (Ibid., 554)

Overholser v odlomku opozarja na dinamiko samosprejemanja, ki omogoča samospremembo. Dokler ima klient samo željo spremeniti se, se ne more spremeniti. Šele ko se sprejme, se lahko spremeni. Pomemben je tudi poudarek, da je sprememba subjekta povezana z uvidom v splošno lastnost človeške situacije: ljudje nismo fiksne entitete, temveč bitja, ki se lahko spremenimo. Overholser pa ne tematizira dela dinamike, ki se v primeru, ki ga navaja, vendarle nakazuje. Klient je lahko začel razmišljati o svojih navadah, ko je sprejel samega sebe. Overholser opozarja na to povezavo med samospoznavanjem in samosprejemanjem. Ne opozori pa, kako je bilo klientovo sprejemanje samega sebe povezano z dejstvom, da je bil naprej deležen sprejemanja s strani terapevta. Ta se nad klientovim iracionalnim vedenjem ni zgražal, temveč ga je povezoval s čisto racionalnimi skrbmi, ki jih imamo vsi ljudje. Njegovo vedenje je sprejel. In ta sprejetost od drugega je pomembno prispevala h klientovem sprejemanju samega sebe.

To je poudarek, ki je pomemben tudi za pouk filozofije. Da bi učenci lahko raziskovali svoja stališča in vrednote, morajo najprej sprejeti sami sebe in svoja stališča. In da bi sprejeli sami sebe, potrebujejo sprejetost s strani drugega. Pomembni drugi v razredu je učitelj. Zato je pomembno, da učenci vedo, da so sprejeti (tako posamezno kot razred kot celota). Za učence pa lahko vlogo pomembnega drugega privzamejo tudi vrstniki, kar pomeni, da mora učitelj

poskrbeti za to, da sprejetost posameznega učenca ne bo ogrožena s strani drugih učencev.

S tega vidika dobi nov pomen odgovor, na katerega se pogosto naleti, ko otroke sprašujejo, kaj jim je všeč pri filozofiji za otroke. Otroci namreč pogosto izjavijo, da jim je filozofija všeč, ker pri njej ni napačnih odgovorov. Te izjave so lahko problematične. Ali ne gre pri filozofiji za iskanje resnice, tako da so nekateri odgovori preprosto napačni ali pa vsaj slabo utemeljeni? Ali odgovor po načelu *everything goes* ne potiska filozofijo na področje relativizma? Zgornji premislek nakazuje, da je morda pri teh odgovorih otrok v ospredju neki drugi moment. Tako kot pri klientu samosprejetost ne pomeni preprosto, da se odobrava iracionalna prepričanja, temveč je pogoj, da se jih poskuša odpraviti, lahko tudi za napačne odgovore, ki jih omenjajo učenci, rečemo, da drža, da ni napačnih odgovorov, otrokom šele omogoči vključitev v proces raziskovanja (samega sebe). Vedo, da bodo sprejeti ne glede na to, kaj bodo povedali. V drugem koraku pa se lahko na osnovi skupnega premisleka za nekatere odgovore izkaže, da bi jih bilo smiselno spremeniti, dopolniti ali pa nemara v celoti opustiti. A če se jih zavrne takoj, ko so izrečeni, potem otroci, ki so jih podali, ne bodo izvedeli, zakaj so stališča, ki so jih dolgo časa sprejemali, neustrezna in potrebna revizije.

Refleksija omogoči, da se tako fiksno ravnanje preveri in spremeni, če se izkaže, da je neprimerno. A najprej je treba to ravnanje opaziti in sprejeti kot svoje ravnanje in kot svojo zmoto. Zato je sprejemanje tako pomembno. V tem smislu je sprejemanje tudi pogoj za sokratsko metodo pri filozofiji – namreč sprejemanje sebe, ki učencem omogoči, da se opazujejo in javno artikulirajo svoja stališča, svoje izkustvo in svoje vrednote. Če želijo samo ugajati drugim, ne morejo izraziti in premisliti svojih stališč. Tako da je to sprejemanje samega sebe oziroma – če povemo drugače – temeljna odprtost do sebe pogoj sokratskega dialoga. Prav tako kot je pogoj sokratskega dialoga tudi odprtost do drugih in pripravljenost prisluhniti jim. V tem smislu terapevtski pogled, ki ga predstavi Overholser, lahko prispeva k razumevanju delovanja sokratskega dialoga v razredu.

8 Sklep

Rudi Kotnik se pri uporabi doživljanja pri poučevanju filozofije nasloni na gestalt terapijo. Sledeč njegovemu zgledu smo se pri raziskovanju rabe sokratskega dialoga naslonili na njegovo tematizacijo v (kognitivni) psihoterapiji. Pri tem se je odprla cela vrsta zanimivih poudarkov. Prvi je bil povezan z nasiljem vprašanj, se pravi z dejstvom, da vprašanje v sokratskem dialogu lahko deluje nasilno in vzbuja odpor učencev. Drugi je povezan z mestom v strukturi, v katerega se z vprašanji interpelira dijake. Tretji je bil povezan z vodenim raziskovanjem izkustva, ki sokratski dialog povezuje z individualnim doživljanjem. Četrti je povezan s pomenom ravni abstraktnega za samospoznanje subjekta, peti pa s pomenom samosprejemanja za samospoznanje subjekta. Mnoštvo tematik, relevantnih za didaktiko filozofije, ki se je tako odprlo, dokazuje plodnost dialoga med psihoterapijo in didaktiko filozofije, ki ga je s svojim delom začel Rudi Kotnik.

Literatura

- Hadot, P. (2009). Kaj je antična filozofija? Krtina.
- Hegel, G. W. F. (1998). Kdo misli abstraktno? *Problemi*, 36 (7-8), 43–47.
- Kotnik, R. (1995). Personal experience in philosophy class. *Znanstvena revija. Družboslovje in filozofija* 7(2), 199–210.
- Kotnik, R. (1996). Učiti filozofijo ali učiti filozofirati. V R. Kotnik & M. Šimenc (ur.), *Filozofija v šoli* (5-20). Zavod RS za šolstvo.
- Kotnik, R. (2003). *Pouk filozofije kot osebno doživljanje*. Pedagoška fakulteta Maribor.
- Nussbaum, M. (1994). *The therapy of desire. Theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton University Press.
- Overholser, J. (1993a). Elements of the Socratic method: I. Systematic questioning. *Psychotherapy*, 30(1), 67–74.
- Overholser, J. (1993b). Elements of the Socratic method: II. Inductive reasoning. *Psychotherapy*, 30(1), 75–83.
- Overholser, J. (1994). Elements of the Socratic method: III. Universal definitions. *Psychotherapy*, 31(2), 286–293.
- Overholser, J. (1995). Elements of the Socratic method: IV. Disavowal of knowledge. *Psychotherapy*, 32(2), 283–291.
- Overholser, J. (1996). Elements of the Socratic method: V. Self-improvement. *Psychotherapy*, 33(4), 549–559.
- Overholser, J. (1999). Elements of the Socratic method: VI. Promoting virtue in everyday life. *Psychotherapy*, 36(2), 137–145.
- Overholser, J. (2018). *The Socratic method of psychotherapy*. Columbia University Press.
- Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Filozofska fakulteta.
- Šimenc, M. (2014). Philosophy for children and philosophy as therapy. *Metodiški ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 21(2), 13–33.