

SOKRAT MED UČENJEM IN POUČEVANJEM FILOZOFIJE

BOJAN BORSTNER, SMILJANA GARTNER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
bojan.borstner@um.si, smiljana.gartner@um.si

Razmislek o učenju in poučevanju filozofije izhaja iz prvoosebnih izkušenj, ki poskuša s pogledom k Sokratu utemeljiti smiselni metodološki pristop. Izhajajoč iz delfskega oraklja Sokrat razgrajuje svoj način iskanja resnice, ki je, skladno s platonskim naukom, skrita v zavesti vsakega posameznika. Spoznanje o lastni nevednosti in s tem spoznavni ponižnosti vodi osnovno smer sokratskega dialoga. A dejstvo, da sogovorca spravimo v zadrego, ko mora priznati svojo nevednost, še ne zagotovi prave vednosti. Potreben je korak naprej, ki razpre resnico, kot se v gozdu pokaže jasna jase: v razgovoru, tako kot je bilo pri Sokratu, morajo biti jasno opredeljene metodologije in sprejeti standardi filozofskega dialoga, da se izognemo težavam, ki izhajajo iz nekonsistentnih drž ali prepričanj. Zavedati pa se moramo, da je ta dejavnost usmerjena na preoblikovanje življenja, na doseganje vrline skozi spoznanje, kaj vrline je. Toda, učenje in poučevanje filozofije je lahko v običajnem svetu nevarno, za kar je najboljši primer Sokrat sam.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.16)

ISBN

978-961-299-082-4

Ključne besede:

sokratski dialog,
nevednost,
Sokrat,
učenje filozofije,
poučevanje filozofije



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.16)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

Socratic dialog,
ignorance,
Socrates,
teaching philosophy,
learning philosophy

SOCRATES BETWEEN LEARNING AND TEACHING PHILOSOPHY

BOJAN BORSTNER, SMILJANA GARTNER

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
bojan.borstner@um.si, smiljana.gartner@um.si

The reflection on learning and teaching philosophy comes from first-person experiences, which, with a view to Socrates, tries to justify a meaningful methodological approach. Starting from the Delphic oracle, Socrates explains his method of searching for truth, which, according to Platonic teaching, is hidden within the consciousness of each individual. The realization of one's own knowledge-ignorance and thus cognitive humility guides the basic direction of the Socratic dialogue. But the fact that we embarrass the interlocutor, where in the end she has to admit her own ignorance, does not guarantee truth. A step forward is needed, which reveals the truth. In this case, as was the case with Socrates, the methodology must be clearly defined and the standards of philosophical dialogue must be accepted to avoid the difficulties arising from inconsistent attitudes or beliefs. At the same time, we must be aware that this activity is aimed at transforming life, at achieving virtue through the knowledge of what virtue is. But learning and teaching philosophy can be dangerous in the ordinary world, the best example of which is Socrates himself.



University of Maribor Press

1 Uvod

"Kaj je tvoj cilj v filozofiji? - Da pokažem muhi izhod iz steklenice za lovljenje muh."
(Wittgenstein, 2014, 309)

»Današnji učitelji oblikujejo bodoče državljane v dobi kulturne raznolikosti in vse večje internacionalizacije... Kot državljani smo vedno bolj pozvani, da razumemo, kako vprašanja, kot so kmetijstvo, človekove pravice, ekologija, celo ekonomija in industrija, sprožajo razprave, ki združujejo ljudi iz različnih narodov.« (Nussbaum 1997, 6)

Pričujoči tekst je poskus razmisleka o učenju in poučevanju filozofije, ki izhaja iz najinih specifičnih prvoosebni izkušenj v razponu štirih desetletij in temeljnega spoznanja, da ne obstaja kraljevska pot niti ne en vedno zveličaven recept, ki bi nam z gotovostjo omogočil vstop v učenje in poučevanje. Zato je samorefleksija lahko primeren postopek, da osmislimo svoje početje.¹

1978: Izhodišče je kruto spoznanje: končamo študij in se naenkrat sami znajdemo v razredu. Več kot trideset parov oči zre zvedavo v nas. Če smo imeli srečo, potem smo opravili vsaj kratko "vajeništvo", ki ga, običajno, omogoča učitelj(ica) filozofije, ki nas je vpeljal(a) v filozofijo. Poglejmo, kako je to delovalo. Prva ura vajeništva je bila čista katastrofa. Govorimo o Wittgensteinovem Traktatu. Kako ta govor izgleda? Zelo čudno, saj predavatelj sedi za katedrom v klasični učilnici z odrom, na katerem je bil kateder. Kateder je bil simbolni znak vzvišenosti tistega, ki poseduje védenje in ga (bolj ali manj uspešno) prenaša na poslušalce, ki naj bi (vsaj tako se zdi na začetku) kot izsušena goba vpijali vodo modrosti, ki jih pripoveduje učitelj. V štiridesetih minutah, kolikor vajenec dejansko govori, ni uspel niti enkrat pogledati po razredu. Ko to stori, naenkrat presenečeno ugotovi, da so obrazi pred njim blede, oči pa brez pravega sijaja. "Zamoril sem jih do konca," mu šine skozi možgane. Kaj pa sedaj? Na srečo je vajenčevo zagato odrešil šolski zvonec. Druga vajeniška ura je bila, po temeljitem razgovoru z učiteljico filozofije, že malo drugačna. Vajenec ne zgolj sedi, ampak tudi stoji, še vedno le pri katedru, in govori, govori zazrt v levi zgornji kot zadnje stene učilnice. In obrazi dijakov so, na žalost, čista preslikava prve vajeniške ure. Na srečo so bili ti iz drugega razreda. Spet je sledila refleksija z učiteljico. V tretje se zgodi preobrat: vajenec začne uro za katedrom, se nato sprehodi

¹ Tekst je poglobljena različica teksta, ki je bil pripravljen za Svetovni dan filozofije 2023 (Borstner, 2023), in je bil, zaradi posebnega spleta okoliščin, objavljen pred izvirnim. Tekst je posvečen Rudiju Kotniku, prijatelju, kolegu, učitelju, s katerim smo trli filozofske orehe skozi tako hitro pretečenega pol stoletja v različnih vlogah, situacijah in okoljih, vendar vedno na ozadju starega rekla "Spoznav samega sebe.", utemeljenega skozi izvorno čudenje.

do srednje vrste klopi, govori in od časa do časa opazuje, kako dijaki reagirajo na njegovo razlago. Ob tem zastavi celo dvojno vprašanje in, na njegovo presenečenje, se razvije zanimiva razprava. Šele po razgovoru z učiteljico po uri vajenec izve, da so takšna vprašanja običajna, da so dijaki vedno pripravljeni razpravljati in celo zagovarjati posamezno trditev.

2003: Vajenka je imela prve izkušnje že tekom študija: vaje in nastopi na fakulteti, praksa na osnovnih in različnih srednjih šolah. Prav tako je med študijem usvajala metodo problemskega pouka in razpravljanja, refleksije in samorefleksije, ki so jo predavatelji že prakticirali pri svojih urah. A sedaj gre zares: sami v razredu, kako naj delujemo? Navdušeno zastavimo vprašanje, dilemo. Nič, tišina. Mahamo z rokami, hodimo po razredu, dajemo primere. Vse, samo da dobimo odziv dijakov. Končno, tretjo uro razumejo, da je pouk filozofije drugačen. Da so oglašanje, razpravljanje, zagovarjanje različnih pozicij zaželeno. Da tudi sprememba stališča tekom razprave ni slaba ali napačna stvar.

2023: Zdi se, da je izobraževanje v 21. stoletju, vsaj na prvi pogled, zaradi razvoja sodobnih tehnologij, ki omogočajo neverjetno hitro zbiranje in posledično kopičenje novih informacij, nemogoče početje. Ali postajajo učitelji nepotrebni in vse prepogosto zaviralci razvoja, ki ga sodobne tehnologije prinašajo s seboj? Še posebej naj bi to veljalo za tiste, ki poučujejo filozofijo. Zato je potreben premislek o njihovi vlogi in o (ne)potrebnosti filozofije kot šolskega predmeta. Ali je vredno pogledati v zgodovino filozofije, da bi našli kakšen smiselni napotek, kako se učiti in poučevati filozofijo? Avtor se še dobro spomni, kaj mu je na brucovanju (pa je minilo že petdeset let) dejal profesor Mirko Hribar, ki je ravno odhajal v pokoj: "Poglejte, kaj pravi Ksenofont v svojih Spominih o Sokratu. Ne bo vam žal. Našli boste navdih, kako delovati v različnih okoliščinah in z različnimi ljudmi." Morda je res, kar trdijo mnogi strokovnjaki, da je Ksenofontov govor preveč olepšal Sokrata. Treba pa je priznati, da je to čudna trditev, saj je na drugi strani le Platonov Sokrat, ki je Platonov proizvod in kot tak namenjen "uporabi" za določene namene. Torej se, ne glede na pomisleke, zdi, da so Ksenofontovi *Spomini na Sokrata* uporabni kot vstopna točka v razmislek o tem, kaj in predvsem kako poučevati (in hkrati učiti se) filozofijo. V nadaljevanju teksta bomo stopili na Sokratovo pot poučevanja in učenja filozofije in pogledali, če jo lahko varno in uspešno uporabimo tudi danes.

2 S Sokratom na pot poučevanja in učenja filozofije

Poglejmo, kaj pravi Ksenofont: "Sokrat je bil v vseh stvareh in v vseh pogledih v tolikšno pomoč ljudem, da je vsakomur, ki o tej zadevi razmisli in jo pošteno oceni, povsem jasno, da ni bilo nič bolj koristno kakor družiti se s Sokratom in preživljati z njim čas, in to kjer koli ter v kakršnih koli okoliščinah." (Ksenofont, 2018, 227) Nam, ki živimo skoraj dva in pol tisočletja za Sokratom, ni dano, da bi živeli z njim v dobesednem pomenu, vendar lahko živimo z njim skozi analizo tekstov, v katerih nastopa Sokrat. Na ta način lahko Ksenofontovo trditev, da je Sokrat v vseh pogledih v tolikšno pomoč, da se je vredno družiti z njim, ustrezno podkrepimo. Morda se sliši paradoksalno, kot bomo pokazali kasneje, da Ksenofont skozi Sokrata ponuja možnost učenja, ki bo ljudi obvarovalo pred slabimi izbirami, odločitvami in posledično slabimi dejanji, ki naj bi, kot je prepričan Sokrat, izhajalo iz človekove nevednosti, ker niso bili poučeni:

"Podobno tudi posamezniki z najboljšimi prirojenimi lastnostmi, najkrepkejših duš in najbolj sposobni do konca izpeljati, česar so se lotili, s pomočjo vzgoje in pouka o tem, kaj je prav, postanejo izjemni in nadvse koristni ljudje, sposobni številnih pomembnih dejanj. Če pa ta uk in vzgoja izostaneta, se takšni ljudje spridijo in postanejo škodljivci, ki niso sposobni presoditi, kaj je prav, zato se pogosto oprimejo malopridnega početja; ker so ošabni ter vihravi, jih je težko krotiti in spreobrniti, to pa je razlog, da zagrešijo številne hude zločine." (Ibid., 227–229)

Te trditve imajo svoja ustrezna mesta tudi v Platonovih tekstih. Začnimo z Državo, kjer v tretji knjigi teče razprava o tem, kaj naj bo dopuščeno v polisih v obliki pesniškega bolj ali manj natančnega posnemanja, ki ga srečujemo v tragedijah in komedijah. Sokrat na tej točki razprave ne želi ponuditi dokončnega odgovora, čeprav ga Adejmat sili v to, ampak pravi: "... morda pa še več od tega. Kajti ne vem še, ampak moramo iti tja, kamor nas kot veter nosi pogovor [logos]." (Država, 394d). K temu lahko dodamo še spoznanje iz Kritona, ko Sokrat utemeljuje, kaj mora storiti in zakaj ne (more) sprejeti ponudbe rešitve – pobega iz ječe, ko pravi:

»Dragi Kriton, tvoja prizadevnost je dosti vredna, če je združena z določeno pravilnostjo; če pa ni, je zame toliko težja, kolikor večja je. Zato morava dobro premisliti, ali naj to storim ali ne. Ti veš, da sem takšen, da ne le zdaj, ampak nikoli ne poslušam nikogar drugega od svojih, ampak le misel, ki se mi pokaže najboljša, ko premišlujem. Misli, ki sem jih v preteklosti izrekel, ne morem zdaj zavreči, ker me je doletela ta usoda: kažejo se mi skoraj enake – ter spoštujem in častim iste misli, kot sem jih spoštoval in častil prej.« (Kriton, 46b–c)

Iz teh začetnih razprav lahko izpeljemo več spoznanj. (i) Najprej je jasno, da ima v okviru učenja in poučevanja Sokrat posebno držo, ki ga loči od njegovih sodobnikov, ki se radi poimenujejo učitelji. (ii) Izhaja iz spoznanja, da je v ozadju učenja vedno poudarek na kritičnem in doslednem razmišljanju, ki mora temeljiti na trdnih načelih in zdravih argumentih. (iii) Nato prihaja v ospredje njegovo prizadevanje za izobraževanje brez učiteljev, kar dobi neposredno podkrepitev v njegovih izjavah, da on ni (in ne more biti) učitelj, saj nima ustreznega znanja za poučevanje. In nazadnje (iv) se srečamo s Sokratovim prepričanjem, da lahko učenje filozofije pripomore k spremembi življenja ljudi na boljše, kar morda najlepše prikaže v svojem zagovoru pred sodiščem, ko pravi:

“/.../ - in dokler bom dihal in bom za to sposoben, ne bom nehal filozofirati in vas opominjati ter opozarjati vsakogar, ki ga bom srečal, in govoriti, kot sem navajen... /.../ ... za razumnost, resnico in za to, da bi imel čim boljšo dušo, pa si ne prizadevaš in za to ne skrbiš? /.../ ga bom spraševal, preiskoval in skušal spodbiti. In če se mi ne bo zdelo, da poseduje krepost, ampak da to le zatrjuje, mu bom očital, da zanemarja to, kar je vredno največ, bolj pa ceni, kar je manj pomembno.” (Apologija, 29d -30a)

K temu bi lahko dodali še spoznanje iz Kritona, da je za človeka pomembnejše ne delati krivice, kot pa prenašati posledice krivičnega delovanja drugih. (Kriton, 49a-b) Učenje je tako po Platonu proces, ki smo mu priča celotno življenje, saj ni nikoli prepozno, da bi lahko izboljšali svojo dušo.

2.1 Kdo in kdaj se učiti filozofije?

Če je to, kar zagovarja Sokrat, dobro izhodišče za učenje filozofije, se nujno zastavi dodatno vprašanje: kdaj pa se naj začnemo učiti filozofije? Ob prebiranju Platona se hitro pokaže, da obstaja določena notranja napetost med tem, kdaj se naj začne učenje filozofije in kdo je lahko Sokratov sogovorec. Očitno je, da nam tekstovna analiza ponudi ugotovitev, da je učenje filozofije iskanje védenja, je vseživljenjski proces, vendar Sokrat sam opozarja na težave, če v to stopimo prezgodaj:

»Ko sem bil mlad, Kebes, sem si osupljivo zaželel te modrosti, ki jo imenujejo raziskovanje narave. Prečudovito se mi je zdelo to, poznati vzroke sleherne reči, zakaj nastane, zakaj je uničena in zakaj biva. /.../ Prej sem nekatere stvari jasno vedel – vsaj meni in tudi drugim se je zdelo tako –, tedaj pa sem od tega razmišljanja tako zelo oslepel, da sem pozabil še nje – še to, kar sem mislil, da sem pred tem vedel ...« (Fajdon, 96c)

Sokrat brez težav razvije razgovor tako z mladimi (dober primer je Teajtet) kot s starimi (na primer Kefal). Pri tem je zanimivo, da Sokrat starejše, ki so prepričani v svoje védenje, zelo rad podvrže ironiji, vendar pri tem noče prevzeti vloge učitelja, vloge tistega, ki podaja znanje, in to prepušča sogovornecem samim. Zato ni nobeno presenečenje, da postavi Sokrat v Državi (537–538) starostno mejo za učenje filozofije trideset let, da ne bi prihajalo do potencialnih težav pri razumevanju filozofije v odnosu do vsakdanjega življenja. Na to so Sokratovi sodobniki pogosto opozarjali s pomočjo primerov, kot sta bila Alkibiad, obtožen mnogih zločinov in kasneje tudi pomoči Špartancem, in Kritija, eden od tiranov. Iz analize teksta je težko presoditi, če je bil za te težave kriv Sokrat s svojimi delovanji in je filozofija v vsakdanjem življenju lahko tudi nevarna. Dejstvo pa je, da je za Platona filozofija v idealni skupnosti ob idealni starosti izjemno uporabna in koristna. Morda bi to lahko strnili v trditev: Vsakdo je lahko Sokratov sogovorec (učenec), vendar se ni vsakdo zmožen iz tega razgovora nekaj (na)učiti.

2.2 Kako (na)učiti filozofijo ali zakaj dela Sokrat to, kar dela?

Preden se dotaknemo poslanstva, ki si ga je zadal Sokrat, se bomo ukvarjali z vprašanjem, kaj je veščina, o izvajanju in prenašanju veščin, o delitvi na stohastične in nestohastične veščine in o poti do modrosti. Tako bomo tudi razumeli nekatere vzroke za Sokratovo delovanje.

O veščinah

Začnimo z razmislekom iz Fajdroso, kjer poskuša Sokrat sogovornicu Fajdroso razložiti, kako lahko pridemo do posamezne veščine na primeru Periklesa:

“Vse pomembne veščine potrebujejo razpravljanje in vzvišeno razmišljanje o naravi. Ta visokomiselnost in popolna sposobnost vse izpeljati do konca je prišla od tod nekod. Perikles si je to po mojem pridobil – poleg tega, da je bil po naravi nadarjen –, ko je srečal Anaksagora, ki je bil takšen človek; izpolnil se je z vzvišenim razmišljanjem ter je prišel do narave uma in razuma, o čemer je Anaksagora mnogo govoril. Iz tega je potegnil v večino govorov to, kar je bilo koristno zanj.” (Fajdros, 269e–270a)

V ozadju te razlage je uporaba temeljne razlike med *technê* in *epistêmê* – veščina in prava vednost. V Gorgiji poskuša Sokrat utemeljiti, kaj je *technê*/veščina: “Sleherna veščina se ukvarja z govori, ki se nanašajo na stvar, s katero se pač ukvarja” (Gorgija,

450b). V bistvu je to posebna dejavnost, ki je vedno povezana z razumom ter se nanaša na posebno področje posamezne veščine. Pri tem Sokrat vpelje razlikovanje:

- (i) Dejavnost, ki je lahko fizična ali je tesno povezana z govorom, a je neveščinska oz. nestrokovna.
- (ii) Dejavnost, ki je predvsem fizična in zahteva nič ali minimalno uporabo govora (npr. slikanje, kiparjenje). Celotno vedenje se tako nanaša na fizično, ročno, delo.
- (iii) Dejavnost, ki ne zahteva ali zahteva minimalno fizično aktivnost in je tesno povezana z govorom (npr. aritmetika, geometrija, logika, astronomija). (Gorgija, 450c–d)

Prvo vrsto dejavnosti, tako Sokrat, je mogoče opisati kot atechnos – neveščinske, nestrokovne – kot sta kuhanje in prepričevanje. To so tiste dejavnosti, ki jih običajno jemljemo kot čisto rutinske. Tovrstne dejavnosti temeljijo zgolj na izkustvu. Kuharstvo si prizadeva za užitek in vsa njegova skrb je posvečena temu ter se zanj žene brez vsakršne veščine: ne da bi premišljevalo o naravi užitka ali o njegovem vzroku. Izkušenos, na čemer temelji kuharstvo, ne vključuje niti razloga za to, na kar se nanaša, niti ne more opredeliti vzroka za to, kar je. Zato je to Sokrat opredelil kot iracionalno (alogos) opravilo. Kaj pomeni biti iracionalen – alogos? Ni nujno nelogično, je pa nekaj, kar je brez zavedanja prave narave (to bi dandanes opisali: takšne dejavnosti so čiste tehnike). Če uporabimo Sokratovo lastno interpretacijo, bi bila dejavnost, ki je brez veščine/technê, lahko podobna procesu ustvarjanja pesmi. Ko pesnik, ki ima božanski navdih, izvaja svojo ustvarjalno opravilo, poiesis, se ne zaveda narave tega, kar počne in tega tudi ni zmožen razložiti drugim: "... saj (pesniki) ne ustvarjajo in o stvareh ne govorijo mnogo lepega na osnovi veščine, ampak – kot ti govoriš o Homerju – zaradi božanskega daru." (Gorgija, 534b–c) Zdravilstvo, ki pa je veščina, iz opazovanja pozna naravo tega, za kar skrbi, in razlog za vse, kar dela, tako da lahko za sleherno od tega navede utemeljitev (Gorgija, 501a).

Lahko povzamemo: pri Sokratu je bila veščina/technê nekaj, kar se nanaša na vse človeške dejavnosti, o katerih je mogoče razmišljati – niso niti spontane dejavnosti niti rezultat nekega nezavednega procesa ali intuitivne percepcije. *Veščina/technê je dejavnost, ki je povezana z govorom in s tem z zavestjo ali znanjem (vedenjem) o notranji naravi (bistvu in vzroku) stvari.*

Vendar pa ne smemo pozabiti, da Sokrat v Filebu naredi naslednjo razliko med dvema vrstama znanja:

- (i) znanje, ki je povezano z izobraževanjem in vzgojo;
- (ii) znanje, ki je povezano z izdelavo in s proizvodnjo.

Danes bi to pomenilo tehnično/veščinsko znanje, ki je po Platonu zasnovano v dveh podrazredih: v prvem podrazredu so dejavnosti, ki potekajo na podlagi domnev in intuicije ter izhajajo iz preprostih izkušenj (Popper bi te dejavnosti opisal kot dejavnosti "poskusov in napak"), kot je to v medicini, glasbi, kmetijstvu; v drugem podrazredu so dejavnosti, ki zavestno uporabljajo seštevanje, merjenje, tehtanje, kot je to v primeru gradbeništva. (Fileb, 55e–56c) Te dejavnosti imajo več natančnosti in so veščine v primarnem smislu.

Sokrat pa je v Filebu uvedel tudi razlikovanje med tako imenovano filozofsko aritmetiko in gradbeniško aritmetiko. Filozofska aritmetika se ne ukvarja s preštevanjem stvari, temveč jo zanimajo sama števila (Fileb, 56d). Na nek način bi lahko to primerjali s sodobnim razlikovanjem med "čisto znanostjo", ki temelji zgolj na spoznavanju, in tistimi znanostmi, ki temeljijo na dejavnostih in so opredeljene kot "uporabne" (Politik 258e). Veščino/technê je treba razlikovati od najglobljega spoznanja, ki je sposobno dojeti počela sveta, ki niso materialna (Fileb, 58a). Veščina/technê preprosto uporablja *logos* in, kar ni presenetljivo, nikoli ne govori o *logosu* same veščine/technê. V primeru gradbeništva: le tu se uporablja bolj splošno znanje (*epistêmê*) – namreč računsko védenje in njegov (aritmetični) *logos* naj uporablja gradbeništvo. Vendar ta *logos* ni *logos* gradbeništva, ker ne izhaja iz te določene dejavnosti, niti ni to celoten *logos* te dejavnosti – gradbeništva. *Logos* gradbeništva ni v celoti izrazljiv skozi *logos* aritmetike, saj je gradbeništvo dejavnost, ki vključuje posameznike iz materialnega sveta (platonske fenomene) in nekaterih njegovih elementov zato sploh ni mogoče izraziti. Tisto, kar lahko spoznamo z veščino/technê skozi *logos*, je oblika ali ideja, *eidos* (kakšnost stvari – njena sama narava) stvari, ki jo je treba narediti. Pri tem pa je treba poudariti, da same dejavnosti, samega ustvarjalnega procesa, *poiesis*, ni mogoče ujeti.

»Na kaj se ozira strugar, ko dela (tkalski čolniček)? Mar ne na nekaj takšnega, kar je tkanje po naravi? ... Kaj pa če se tkalski čolniček strugarju med delom zlomi – bo drugega naredil tako, da se bo oziral na zlomljenega ali pa na tisto obliko, po kateri je napravil tudi (čolniček), ki ga je zlomil? ... Torej morajo tedaj, ko naj bi naredili tkalski čolniček za obleko – tenko ali debelo, platneno ali volneno ali kakršnokoli drugo – vsa orodja imeti obliko čolnička, vendar moramo vsakemu čolničku dati takšno naravo, kakršna je zanj po naravi najboljša za vsako delo?« (Kratil, 389a–c)

Ta trditev dobi še dodatno podkrepitev v Timaju (29a), kjer Sokrat ugotavlja, da v primeru, ko je ustvarjalec dober, ustvari svet tako, da se ozira na večno, nespremenljivo obliko ali vzorec, *paradeigmo*, ki jo motri logos. Dejavnost (kako to storiti) se dojame le skozi pistis (kot je v primeru postajanja) – osebno prepričanje –, mentalno naravnost, ki je v Državi povezana z zaznavo materialnih stvari. Toda tudi v tem primeru ne smemo pozabiti, da so tisti, ki obvladajo veččino, z vadbo svoje veččine zmožni tisto, kar delajo, izboljševati in ne slabšati: glasbenik z glasbeno umetnostjo naredi človeka muzikalnega; konjeniki z veččino jahanja naredijo ljudi konjenike; ljudje, ki so večči pravičnosti, ki je človeška vrlina, ne morejo ljudi narediti slabe, ampak jih zmorejo narediti boljše.

Predhodna spoznanja lahko strnemo v obliki argumenta (na podlagi Države, 341c4–342e11):

- (i) Vsak pravi obvladovalec veččine (strokovnjak) se ukvarja z dejavnostjo, ki je usmerjena k predmetu.
- (ii) Za vsakega (strokovnjaka in njegov predmet) je to delovanje nekaj koristnega.
- (iii) Vsaka veččina (v strogem pomenu) ima namen iskati in zagotoviti prednosti dejavnosti, ki je usmerjena k predmetu.
- (iv) Za vsako veččinsko dejavnost je koristno, da je čim bolj popolna. Popolnosti lahko razdelimo v tri razrede:
 - Predmet, na katerega je veččinska dejavnost usmerjena, je nepopoln in kot tak potrebuje izboljšavo. Veščinska dejavnost je zasnovana tako, da zagotavlja tisto, kar je koristno za njen predmet – da odpravlja pomanjkljivosti predmetov.
 - Veščinska dejavnost sama po sebi ni pomanjkljiva ali ne potrebuje nikakršne dodatne odličnosti. Nikoli ne zgreši svojega cilja, če ne spregleda temeljnih spoznanj, na katerih temelji.
 - Vsaka veččina torej išče tisto, kar je koristno za njen predmet (saj je sama popolna in ne potrebuje dopolnjevanja; njeni predmeti pa so nepopolni in potrebujejo dopolnitve).
 - Veščinska dejavnost obvlada svoj predmet in ga v procesu delovanja (poskuša) izpopolniti.

- Zato nobeno pravo spoznanje kot podlaga za veččinsko dejavnost ne temelji na dejstvu nepopolnega, ampak na popolnem vpogledu logosa v naravo predmeta.

Vidimo lahko, da poskuša Sokrat celotno razpravo o veččini/technê prilagoditi usmeritvam na podlagi epistêmê. To je mogoče vzpostaviti le v situacijah, kjer imamo primere s popolno veččino/technê. Iz tega sledi, da temelji Sokratovo razlikovanje veččin na moči ali popolnosti veččine/technê na eni strani in šibkosti ali nepopolnosti predmetov, s katerimi deluje veččina/technê.

Takšna razlaga izhaja iz Sokratovega sprejemanja predpostavke, da je epistêmê (vednost) vedno o oblikah (eidos). Zato mora v posameznih primerih, kjer ni mogoče neposredno uvesti teorije oblike, Sokrat uporabiti primere, ki so znani iz analiz različnih veččin/technai. Epistêmê zlahka postane technê, ker obstaja veliko veččin in znanj, ki so vključeni v tako imenovane praktične veččinske dejavnosti, kot so navigacija, medicina ali vladanje. Vendar pa pri tem ni implicirano, da v primerih, ko se združita praktični in teoretični del veččinske dejavnosti/technê, ne obstaja razlika na ravni epistêmê, znanja. Za Sokrata je evidentno jasno, da je veččina/technê kot/qua epistêmê popolnoma opredeljena sama po sebi in je zato v sokratskem smislu opisana kot dobra. Na drugi strani pa je veččina/technê kot/qua veččina/têchnê lahko izpopolnjena le takrat, ko je udejanjena v svoji uporabi. Tako v pravi naravi stvari ni vrzeli med vedenjem in delovanjem. Možna težava pa se pojavi, ko se mora ta, ki obvlada neko veččino, v dejanskem svetu spopasti z dejstvom, da njegovo znanje ni popolno in da se, zaradi tega, pogostokrat pojavlja razkorak med vednostjo in delovanjem, kar v idealnem primeru popolne vednosti ni mogoče.

O izvajanju in prenašanju veččin

Na tej točki se pojavi zanimiv obrat. Če je res, da je veččina/technê skupek znanja, potem je to znanje treba prenašati. To prenašanje je mogoče s poučevanjem, saj, kot ugotavlja Sokrat glede vrline (Protagora, 319a), ni stvar naravne danosti ali rezultat nenadzorovane prakse, ki bi jo danes označilo kot dejavnost na podlagi poskusov in napak.

V sokratski predstavi o možnostih izvajanja veščine/technê obstajajo vsaj trije dejavniki, ki so pomembni – naravne sposobnosti, praktične izkušnje in vedenje:

- (i) Celota veščinskega znanja mora biti sistematična in zaokrožena. (Primerjaj Država, 342d10, 345d, 360e–361a; Fajdros, 269d–e, 272a–b)
- (ii) Veščinsko znanje mora delujočemu dati več kot le nekaj učinkovitih postopkov – zagotoviti mu mora sistematično in organizirano obvladovanje postopkov, ki bodo njegovi veščinski dejavnosti zagotovili doseganje ustreznega cilja.
- (iii) Delujoči se mora učiti in mora biti poučen, veščina, ki se mu posreduje, pa mora zajeti vse možne načine za doseganje uspeha.

Kdaj je to mogoče doseči? Samo v primeru, da obstaja znanje, ki zna povezati sredstva z naravo predmetov, s katerimi se mora delujoči ukvarjati. Kot smo pokazali že prej, obstajajo nekatere veščine, kjer ne moremo doseči te, predpostavljene, popolne situacije. Ali to pomeni, da taka veščina v resnici ni veščina? Zagovornik dejavnosti, ki ji je tak status izpodbijan, mora racionalno razložiti morebitno nepopolnost svojega znanja – znanja, ki je podlaga za obravnavano veščino.

Kaj pomeni spodleteti v primeru veščine/technê? Običajno to lahko opišemo kot težavo, ko delujoči ne doseže cilja, ki ga njegovo veščinsko delovanje želi doseči. Obstajajo različne vrste napak: če krmar svoje ladje ne pripelje varno do predvidenega cilja, gre za napako v natančnosti; v primerih, ki jih najdemo pri hipokratskih piscih, da medicinska veščina ni vsemogočna in od nje ni mogoče pričakovati, da bo ozdravila vse bolezni ali vsakemu bolniku povrnila zdravje – obstajajo nekateri ozdravljivi in nekateri neozdravljivi bolniki. Če parafraziramo Sokrata, splošna značilnost tistega, ki je več neke dejavnosti, ki je izredno sposoben strokovnjak, je, da zna razlikovati med mogočim in nemogočim na svojem strokovnem področju (Država, 360e). Torej je za Sokrata jasno, da si strokovnjaki prizadevajo pridobiti celovito in sistematično znanje, ki jim bo omogočilo predvideti, kdaj bo njihov trud uspešen in kdaj ne. In v takšnih primerih neuspeh le kaže na vrzel v strokovnjakovem znanju, ki jo je treba zapolniti, preden se lahko šteje za vrhunskega strokovnjaka. Danes bi takšno stanje opisali le kot pomanjkljivo usposobljenost praktikanta.

O stohastičnih in nestohastičnih veščinah

Ob tem pa je treba poudariti, da za Sokrata obstaja velika razlika med veščinami, ki temeljijo na popolnem in sistematičnem znanju, in drugimi, ki vključujejo tudi (možnost) neuspeha. Na primer, nekdo, ki mu spodleti poskus izdelave čevljev, ni mojster čevljarstva. Hkrati pa odpoved krmarja ni (nujno) znak za sklep, da ni mojster krmarjenja; enako velja za zdravnike. Torej, obstajajo veščine, v katerih so napake dovoljene. Ta spoznanja lahko povzamemo v naslednjo trditev: tiste veščine, ki nekako vključujejo možnost neuspeha, so tako imenovane stohastične veščine (*stobasmos* kot domneva – Gorgija, 463a; Fileb, 55a–56b).

Takoj ko je možnost neuspeha sprejeta v sami osnovi veščin, so odprta vrata za novo vrednotenje le-teh. To lahko storimo na podlagi razlikovanja med ciljem (*telos*) in funkcijo (*ergon*) veščin. V nestohastičnih veščinah sta cilj in funkcija soprisotna in ne more se zgoditi, da je funkcija izpolnjena, ne da bi bil hkrati dosežen tudi cilj. Sokrat pravi, da je korist same veščine mogoče doseči, če in samo če je veščina popolna in brez pomanjkljivosti. (primerjaj Država, 341d6–11; 345d1–5) V stohastični veščini je možno, da strokovnjak izpolnjuje zahteve svoje veščine, ne da bi dosegel svoj cilj, tj. zdravnik je strokovnjak, ki bo uspešen v izpolnjevanju svoje funkcije (uspešen bo kot delujoči, ker je funkcija medicine zdraviti) takrat, ko naredi vse, kar je mogoče, da reši pacienta, čeprav ne bo dosegel cilja medicine, saj pacient ne bo preživel.

Četudi smo dosegli soglasje, da obstaja delitev med veščinami, je še vedno res, da je neka dejavnost veščina/technê, če in samo če ta dejavnost vključuje dojetje in uporabo korpusa znanja, ki zagotavlja uspeh. V tem smislu so lahko stohastične veščine veščine le v nižjem pomenu. In Sokratov namen je to dokazati (Fileb, 55e–56a). Če torej hočemo imeti stohastične veščine kot veščine v pravem, ne v manjvrednem pomenu, potem je treba zagotoviti dodaten argument za strokovno znanje, ki bi vključevalo tudi možnost strokovnega neuspeha. Namig lahko najdemo v Sokratovi trditvi, da mora strokovnjak, ki bi rad dal vse od sebe, razviti občutljivost, kako dojeti “/.../ kdaj je treba govoriti in kdaj se zadržati, in /.../ razpozna[t]i primernost ali neprimernost trenutka, [takrat] je njegova veščina lepo in popolno uresničena, prej pa ne.” (Fajdos, 272a) Stohastični strokovnjak mora torej razviti občutljivost, senzibilnost, za posebnosti posamezne situacije, občutek za primeren trenutek, ki mu omogoči, da se loti pravih postopkov, ob pravem času in na pravi način. Iz tega sledita še dve ugotovitvi:

- (i) Stohastičnih veščin ni mogoče izvajati z mehansko uporabo pravil veščine, ker mehanska uporaba pravil ne zagotavlja uspeha.
- (ii) Stohastične veščine so veščine, ki razlikujejo med posameznimi primeri in situacijami – dovoljujejo izjeme.

V ozadju tega je spoznanje, da je res, da stohastične veščine dopuščajo neuspehe, vendar je hkrati res, da poskušajo njihovo število čim bolj omejiti. Da morajo strokovnjaki uspeti v večini primerov svoje dejavnosti, je bila predpostavka vsakogar, ki je poskušal zagovarjati stohastično veščino. Morda pove to najbolj neposredno Galen v svojem dobro znanem stavku: "Če se nekdo zmoti enkrat v dvajsetih primerih, ni dosegel popolne gotovosti, vendar je boljši od človeka, ki se moti dvakrat, in boljši od tistega, ki se trikrat zmoti ... in vendar so se vsi držali izraza 'večinoma'." (De meth. med. X, 58, 17)

Omejitev neuspehov pa je možna le, če je strokovnjak res strokovnjak – da v celoti obvlada veščino, ki je (veščina kot veščina) sama utemeljena na epistêmê, saj samo v takih primerih omejitev neuspehov ni dosežena naključno, kot bi to bilo v primeru laika, ampak namerno s strani strokovnjaka, ki je mojster te veščine.

Prejšnjo analizo primerov, zakaj bi lahko v stohastični veščini strokovnjaki v nekem smislu imeli popolno znanje o svoji veščini in pravilno izvajali le-to, pa kljub temu ne uspejo doseči želenih rezultatov, ki so pravi cilj njihove veščine, lahko nadgradimo s tremi predlogi:

- (i) Strokovnjak stohastične veščine ima lahko popolno znanje, a včasih ne doseže želenih ciljev, ker lahko nekateri zunanji dejavniki nepričakovano posežejo in preprečijo, da bi se strokovnjakova veščina pravilno udejanjila.
- (ii) Če je nekaj resnično načelo neke veščine (npr. medicine), potem mora biti nujno resnično. Ne more biti tako, da je načelo resnično le večinoma. Toda celoten sistem takšnih načel, ki jih poznajo strokovnjaki (tj. zdravniki), je abstrakten in premalo podroben, da bi zagotovil relevantno prakso za vse posamezne primere. Takšno stališče lahko pripišemo racionalistični šoli v starodavni medicini.
- (iii) Če obstajajo stohastične veščine, potem so (morajo biti) tudi njihova načela stohastična. Strokovnjaki znajo poiskati pomembne lastnosti stvari v naravi, vendar je prisotnost teh lastnosti le do neke mere povezana s prisotnostjo same narave stvari in zato dobimo kot rezultat nekaj, kar je zelo blizu

frekvenčni verjetnosti. Začetke te ideje lahko najdemo v empiristični šoli starodavne medicine.

Spoznanja o naravi stohastičnih veščin in o prizadevanjih strokovnjakov, ki jih udejanjajo tudi danes, lahko strnemo v tezo: *Ni nam dano, da se ne bi motili. V naši naravi pa je, da stremimo k temu, da se motimo čim manj.*

O poti do modrosti

Zakaj je bila potrebna predhodna analiza? Pokazali smo, kako in zakaj deluje Sokrat. Na drugi strani pa ostaja še vedno odprto vprašanje, kaj se je zalomilo takrat, ko je Sokrat poučeval ljudi, kot sta bila Alkibiad, obtožen mnogih zločinov in kasneje tudi pomoči Špartancem, in Kritija, eden od tiranov. Zgolj iz analize teksta je težko presoditi, če je bil za te težave kriv Sokrat s svojimi delovanji in je filozofija v vsakdanjem življenju lahko tudi nevarna. Zelo verjetno, čeprav je ta razlaga bolj ohlapna, bi bilo treba Sokratov neuspeh pri poučevanju opreti na dejstvo, da je poučevanje veščina, ki jo moramo razvrstiti med stohastične in tudi pri najboljšem strokovnjaku – učitelju – lahko pride do neželenega rezultata. Ob tem pa ne smemo pozabiti tudi na to, da Sokrat sam nikoli ne sprejema vloge učitelja, tj. tistega, ki podaja znanje.

Tako smo spet pri slovitem delfskem oraklju: "Najmodrejši med vami, ljudje, je tisti, ki je kot Sokrat spoznal, da je v resnici glede modrosti ničvreden." (Apologija, 23b) Sokrat si tako zada nalogo, da bo poiskal tistega, ki je modrejši od njega, in tako spodbil sporočilo oraklja. V Apologiji se začne razgovor o tem, kaj so pesniki hoteli povedati v svojih delih. Upa, da se bo lahko od njih kaj naučil (Apologija, 22b). Na žalost dobi odgovore, ki so zanj povsem nezadovoljivi. Iz tega izpelje sklep, da niso z vednostjo ustvarjali tega, kar so napisali, da je to zgolj stvar nadarjenosti, navdiha, in da ne vedo, kaj govorijo (Ibid., 22b–c). Če pa ne vedo, kaj govorijo, potem se od njih ne moremo učiti. Sokrat pričakuje in na nek način zahteva od svojih sogovorcev, da podajo definicije izrazov, ki jih uporabljajo. Pri tem pa ves čas poskuša, na poseben način, ovreči orakelj "Nihče ni modrejši od Sokrata." Če bi torej pesniki vedeli, kaj so pomeni etičnih izrazov, ki so jih uporabili v svojih zapisih, potem bi imeli vednost, ki je Sokrat nima, in tako bi bil orakelj ovržen. Vendar pa Sokrat skozi spraševanje spodbije njihove tako imenovane definicije in, kot pravi sam: »Ko namreč koga v čem spodbijem, navzoči poslušalci vsakokrat menijo, da sem v tem moder.« (Ibid., 23a) Toda to ni res. Res pa je, da Sokrat išče definicijo (etičnih)

izrazov v kontekstu osebnega življenja, da bi jo nato lahko razširil na druga področja. V ozadju pa je uresničevanje tistega, kar ima Sokrat za svojo najvišjo filozofsko dolžnost: na eni strani potrjevanje in prenašanja sporočila delfskega oraklja o univerzalni človeški nevednosti na etiskem področju in na drugi strani priprava posameznika za etične izboljšave skozi spodbijanje napačnih izvornih predstav o tem, da že poseduje etično vednost. Na ta način se udejanja izvorno načelo, ki ga zagovarja Sokrat, da nepreiskanega življenja ni vredno živeti.

Pri tem je zanimivo, da Sokrat ponudi svoje razumevanja sporočila oraklja tako, da vpelje idejo o treh stopnjah modrosti. Najvišja stopnja je prava modrost – tista, ki jo ima bog (Apologija, 23a5–6). Srednja raven je “najmodrejši med ljudmi” (Ibid., 23b2), ki je lahko značilnost vsakogar, ki je, tako kot Sokrat, “spoznal, da je v resnici glede modrosti ničvreden” (Ibid., 23b3–4). Najnižja raven je, “da se mnogim ljudem zdi moder, in najbolj sam sebi. Da pa to ni.” (Ibid., 21c6–7) Torej, kot ugotavlja Sokrat, če ima orakelj prav, najvišja stopnja modrosti ljudem ni dosegljiva. Stremeti pa moramo k doseganju druge stopnje, kar je mogoče le: “... če trdim, da je za človeka najvišje dobro to, da se sleherni dan pogovarja o kreposti in vsem drugem ... ter da preizkušam samega sebe in druge (Ibid., 38a1–4).

Sokrat ve, da ker je neveden, ljudem ne more dati modrosti. Tako kot zdravniki koristijo telesom, ko jih delajo zdrave, bi lahko bili tudi modreci strokovnjaki za dobro počutje ljudi. To bi lahko dosegli skozi motrenje njihovih duš. Sokratu je jasno, da ni tak modrec. Dejansko je v situaciji, ki je podobna tistemu, ki hoče biti zdravnik, vendar to ni in ni sposoben zdraviti drugih. Sokrat se zaveda, da ni v njegovi moči, da bi zdravil duše tako, da bi postale krepostne. Sposoben je prisiliti druge, da v pogovoru priznajo stvari, kot so, da človeška odličnost ni nič drugega kot nekakšno strokovno znanje. Vendar je očitno, da bi nekdo obvladal veliko takšnih argumentov in še vedno ne bi bil zmožen ustrezno pretehtati izbire med boljšim in slabšim v dani situaciji.

2.3 Sokratova metoda

Zato si Sokrat kot svojo pedagoško nalogo zada, da bo svoje someščane poskusil dvigniti iz najnižje v srednjo stopnjo modrosti in jim pokazati, kaj je pomen sporočila delfskega oraklja. Kako lahko to doseže? V dialogu Protagora Sokrat sprašuje Hipokrata (mladeniča iz Aten), zakaj bi bil pripravljen plačati učnino Protagori? Kaj naj bi ga le-ta naučil? V čem je strokovnjak? (Protagora, 311a) Sokrat v pogovoru

vodi Hipokrata do tega, da prizna, da je Protagora sofist in da pravzaprav ne ve, kaj to sploh je. Hipokrat meni, da je sofist poznavalec reči, ki zahtevajo modrost. A Sokrat sprašuje, kaj je torej tisto, kar sofist sam pozna in v čemer tudi učenca naredi za poznavalca, kot kitarist usposobi svojega učenca za govor o tem, kar sam pozna, tj. igranje kitare.

»Sokrat: »V kateri od reči, ki zahtevajo modrost, je izveden sofist?« Hipokrat: /.../ tega ti pa ne znam več povedati. /.../ Sokrat: »Imenuješ ga 'sofist', toda očitno ne veš, kaj neki je 'sofist', ki se mu nameravaš zaupati.« Hipokrat: »Tako je videti, Sokrat, po tem, kar praviš.« (Ibid., 312d - c)

Sokrat je Hipokrata pripeljal do tega, da spozna svojo nevednost. Pri tem mu ni bilo treba Hipokrata spraviti v situacijo, kjer bi izjavljal nekaj, kar bi vodilo v kontradikcijo.

Sokrat ima na zalogi tudi drugačno pedagoško taktiko, kar se lepo vidi v Apologiji, ko analizira Meletovo tožbo proti njemu. Melet naj bi govoril protislovno in se norčeval iz Sokrata. Zato ga mora Sokrat napeljati na napačno pot, da bo na koncu lahko prišel v situacijo, kjer bo Melet ali spoznal, da govori protislovja, ali pa, da je nevednež. V bistvu gre za naslednji postopek:

- (i) Sokrat postavi vprašanje.
- (ii) Sokrat, če je treba, sogovornika spodbudi s predlogom, ki je dejansko napačen, vendar se zdi tistim, ki so nevedni, resničen.
- (iii) Sogovornik sprejme Sokratov predlog.
- (iv) Sokrat ovrže sogovornikov odgovor.

Če Sokratu uspe ovreči nasprotnikovo pozicijo, potem znova zastavi izvorno vprašanje in proces se začne znova. To ponavljanje lahko traja tako dolgo, da ali sogovorec preneha z dialogom ali pa prizna svojo nevednost.

Dober primer za to je razgovor z mladim sužnjem v Menonu, ki lahko pride do posameznega spoznanja skozi spominjanje, ki je povzročeno s Sokratovim spraševanjem, vendar je predpogoj, da to uspe, znanje grščine. In kot se izkaže kasneje, ničesar drugega ni potrebno, da lahko suženj reši matematični problem. Vendar pa na tej poti Sokrat demonstrira Menonu, kako je mogoče sužnja spraviti v zadrego. Toda ta zadrega ob nepoznavanju specifičnega dela matematičnega

problema ne temelji na navideznem vedenju, saj suženj: »Zdaj pa že meni, da je v zadregi, in kakor ne ve, tudi ne misli, da ve.« (Menon 84a–b) Tako smo prišli do točke, kjer se znova pojavi star problem, ki ima običajno oznako Menonov paradoks, in ga srečamo na začetku dialoga:

- (i) Če veš, kaj iščeš, potem je iskanje nepotrebno.
- (ii) Če ne veš, kaj iščeš, potem je iskanje nemogoče.
- (iii) Torej je iskanje ali nepotrebno ali nemogoče.

V bistvu gre za problem, kako priti do odgovora na vprašanje: Kaj X je? Tipičen odgovor je: Možno je, da že intuitivno (implicitno) vemo, kaj X je, in to implicitno vedenje je zadostno, da nekaj prepoznamo kot instanco X-sa. Težava tega odgovora je, da umanjka jasna, eksplicitna opredelitev (definicija) tega, kaj X je. Pri tem nam mora biti jasno, da je fizični svet nepopoln in je tako nujno, da imamo določene pojme (koncepte), ki so neizkustveni in so dobljeni apriori, ker le na ta način lahko sploh utemeljimo možnost našega empiričnega izkustva (Primerjaj Fajdon, 74a–76c).

Zanimivo je, da v pogovoru z Lahesom Sokrat poveže to, kar smo označili kot napačen predlog, z ugotovitvijo iz Menona o nepotrebnosti ali nemožnosti iskanja pravega odgovora. "Toda ali nam ni potrebno prav vedenje o tem, kaj neki je krepost? Kajti če sploh ne vemo, kaj neki je krepost, na kakšen način lahko komur koli svetujemo, kako naj si to najlepše pridobi?" (Lahes, 190b–c). Lahes se s tem strinja in sprejme Sokratovo trditev, da če naj bo svetovalec komu, potem mora vedeti, kaj je krepost in mora to znati tudi povedati. Težava te izpeljave je v tem, da je Sokrat z lažno trditvijo napeljal Lahesa, da sprejme trditev, da ve, kaj je krepost. In to napeljevanje nato v nadaljevanju izrabi, da pripelje Lahesa do protislovja. Kaj želi Sokrat doseči? Najprej to, da Lahes spozna, da je zgolj na najnižji stopnji modrosti – da se mu le zdi, da ve, kaj je krepost. Nato pa pokazati, da to, kar zagovarja, vodi v protislovje in tako doseči tisto, kar smo opredelili kot srednjo stopnjo modrosti – spoznanje, da je neveden.

Sokratovo metodo, da sogovorca zapelje na napačno pot, bi lahko interpretirali na dva načina:

- Prvi je dobronameren: s to metodo Sokrat pomaga sogovorcem, da se premaknejo z najnižje na srednjo stopnjo modrosti. Tistim, ki so na najnižji

- ravni, se zdi, da vedo, čeprav so nevedni. Sokrat, ki se opisuje kot preizkušalec takih ljudi, se zaveda, kaj takšen preizkus pomeni in kam vodi. Zavestno spelje sogovorca in pri tem preizkuša njegovo zmožnost prepoznavanja napačne poti.
- Na drugi strani je interpretacija, da se Sokrat igra s svojimi sogovorci in jih želi zgolj osmešiti.

Vendar, če bi veljalo to drugo, potem bi bil Ksenofontov opis Sokrata, ki smo ga predstavili na začetku, neresničen. Če pa sprejmemo prvo razlago, potem je jasno, da Sokrat s svojo metodo pomaga sogovorcem, da spoznajo svojo nevednost in se lahko v nadaljevanju izboljšajo v svoji modrosti in odličnosti nasploh. To je Sokratov poskus reševanja človeških duš pred navidezno vednostjo, ki je dejanska nevednost.

Vidno je, da ima v okviru učenja in poučevanja Sokrat posebno držo, ki ga loči od njegovih sodobnikov, ki se radi poimenujejo učitelji (sofisti):

- (i) Izhaja iz spoznanja, da je v ozadju učenja vedno poudarek na kritičnem in doslednem razmišljanju, ki mora temeljiti na trdnih načelih in zdravih argumentih.
- (ii) Nato prihaja v ospredje njegovo prizadevanje za izobraževanje brez učiteljev, kar dobi neposredno podkrepitev v njegovih izjavah, da on ni (in ne more biti) učitelj, saj nima ustreznega znanja za poučevanje. In nazadnje,
- (iii) kar pa ni najmanj pomembno, se srečamo s Sokratovim prepričanjem, da lahko učenje filozofije pripomore k spremembi življenja ljudi na boljše.

3 Sokratska metoda danes

Ali takšna drža in temu prilagojene pedagoške metode lahko predstavljajo dober vstop v poučevanje filozofije v današnjem svetu? Odgovor na to ni enostaven. Najprej je zanimivo, če sploh obstaja nekaj, čemur lahko, upravičeno, rečemo Sokratova metoda. Brickhouse in Smith (2002) ter Wolfsdorf (2003) v svojih analizah pokažejo, da nekaj, kar bi bilo upravičeno opisati kot Sokratova metoda, enostavno ne obstaja. Na drugi strani so Benson (2000, 2011), Beversluis (2000), McPherran (2002), Vlastos (1994), Boghossian (2002, 2006, 2011), ki eksplicitno zagovarjajo upravičenost sintagme Sokratova metoda, saj, kot smo razdelali tudi v naši analizi, lahko s konsistentno razlago Platonovih dialogov pridemo do koherentne predstavitve Sokrata, ki prakticira posebno filozofsko metodo, ki ustreza

običajni obliki, strategiji in epistemološkim predpostavkam filozofije v antičnem času. Boghosian naredi korak naprej in trdi, da je sokratska metoda dvoje: je del pedagogike, saj je specifična pedagoška metoda, ki jo uporabimo v skupini; in je hkrati teorija učenja, saj ima ontološke in epistemske predpostavke (Boghossian, 2006).

Ob tem se odpre še zanimivo vprašanje: Kdaj se pravzaprav pojavi potreba po vedenju? Tipičen odgovor bi bil, da se pojavi takrat, ko nevednost osebi predstavlja problem. Takrat nevednost doživljamo kot stisko, draženje ali na nek način nezadovoljstvo. Na drugi strani se vednost dojema kot pomembno, dragoceno, koristno, potrebno. Zakaj? Zaradi določenega cilja ali namena posameznikovega delovanja, v katerega posameznik vloži vso svojo strokovnost, vendar se, zaradi različnih vzrokov, kot smo pokazali v primerih stohastičnih večšin, ne udejanji v končnem rezultatu delovanja. Stopnja osebnega vlaganja v ta cilj bi delno določila stopnjo začutene potrebe po vedenju, kar bi posledično povzročilo primerljivo stopnjo radovednosti in prizadevanja za raziskovanje. Kot izhaja iz parafraze Menonovega paradoksa: nihče ne bo iskal tistega, kar že ima, niti če tega nima, če mu ga ni treba imeti. Zato mora Sokrat sogovornika najprej prepričati o instrumentalni vrednosti modrosti. Tako ga motivira, da se ukvarja s filozofijo kot sredstvom za doseganje nekega nefilozofskega cilja, na primer napredovanje v karieri ali dvig njegovega družbenega ugleda. V drugi fazi pa naj bi to instrumentalno odkrivanje vrednosti modrosti povzročilo, da sogovornik dojame užitek filozofskega preiskovanja, kar mu omogoči, da lahko preoblikuje svoja prepričanja o dobrem življenju. Prva stopnja torej vključuje poziv k razumnemu analiziranju, vendar je ta poziv zgolj na instrumentalni ravni, dočim je druga stopnja poskus vzpostavitve samostojne drže posameznika, ki v zadnji instanci pripelje do udejanjanja Sokratovega načela, da nepreiskanega življenja ni vredno živeti.

Še enkrat se moramo vprašati: Zakaj vse te analize Platonovih tekstov? Naš cilj je bil opredeliti sokratsko metodo kot možno obliko učenja in poučevanja filozofije.

3.1 Sokratska metoda kot psihična zloraba udeležencev

Ali Sokratova metoda res cilja na vzpostavljanje radovednosti pri sogovorncu? Nekateri trdijo, da ne. Dillon (1980) trdi: "Iz sokratskega spraševanja v Dialogih ali v razredu nikakor ne sledi radovednost." (Ibid. 22) Trdijo celo, da je namen sokratske metode ponižati, osramotiti in/ali zмести udeležence razprave, najpogosteje zato, da

bi prišli do boljšega razumevanja teme, o kateri se razpravlja. (Abbs, 1994 v Boghossian 2011). Trdijo, da je metoda, kjer udeležence zmedemo, jih spravimo v zadrego, kruta, da lahko govorimo celo o psihični zlorabi udeležencev. Od kod takšna predstava predstavljene metode? Vzemimo hipotetični primer: Zunanji opazovalec vidi učitelja, ki zastavi vprašanje. Sledijo odgovori učencev, ki jih učitelj zavrača. Znova in znova. Izpeljava opazovalca je naslednja: Učitelj kaže nevednost udeležencev. Jih s tem osramoti, saj morajo spremeniti mnenje ali obupati, priznati, da ne vedo. Razred zapustijo s sklonjeno glavo, osramočeni, zmedeni, z občutkom nesposobnosti. Učitelj je tisti, ki jih je "zrušil, ponižal, osramotil". Pokazal je njihovo nevednost, svojo vednost. Lahko sestopi s podesta in zapusti prizorišče. Takšno izpeljevanje opazovanja dogajanja je podobno zlonamerni interpretaciji delovanja Sokrata, ki smo jo predstavili v podpoglavju 2.3 in jo zavrnil s Ksenofantovim opisom. Opazovalec naredi več napak:

Prva napaka je ta, da gleda na učitelja in na celoten proces skozi oči tradicionalnega poučevanja, kjer je učitelj nosilec moči, ki jo lahko tudi zlorablja. Res je, da se učitelj s tradicionalnim poučevanjem izogne interakciji, izogne se vključevanju lastnih predsodkov, a se s tem izogne tudi lastni profesionalni in osebni rasti, hkrati pa ohranja razmerje moči. S sokratsko metodo se izognemo razmerju moči, saj se ne osredotočamo na ljudi, ki so udeleženi v procesu, temveč na izjave. Namen sokratske metode je namreč ta, da udeleženci razprave odkrijejo resnične propozicije s pomočjo preiskovanja (Boghossian, 2011).

Druga napaka je v izpeljavi, da spreminjanje mnenja, stališč, zavrnitev primerov, razlogov itd. pomeni za osebo, ki je tega deležna, osramotitev in ponižanje. A kako naj bo nekaj, kar ti je pomagalo oblikovati dobre argumente, izboljšati kritično mišljenje, pomagalo pri razvoju veščine etične senzibilnosti, razumljeno kot orodje tvojega poniževanja? Za nekoga, ki je radoveden in bi želel odgovore na svoj zakaj, ni ponižujoče ali sramotno, če ti nekdo spoštljivo pokaže, da si zmotno mislil, da primer ali razlaga, ki si jo podal, ni dobra. In si zmeden. In začuden. A ta zmedenost/začudenost ni nujno nekaj slabega. Ni sramotna ali poniževalna. Je posledica iskanja odgovorov na intelektualna, na filozofska odprta vprašanja, tako da s pomočjo razprave preiskujemo hipoteze, zahtevne in nenavadne ideje, fenomene, kjer intuicija večkrat zadene ob steno razuma.

Ti neugodni občutki se pojavijo, tako Boghossian, ker pride do zamenjave rezultata metode z namenom metode. Torej, da si zmeden in v zadregi, ko gre za zahtevne koncepte in ideje, je povsem običajno in ni posledica uporabljene metode (Boghossian, 2011). Zato so tukaj tudi tisti drugi, ki na vprašanje, zastavljeno na začetku tega razdelka, tj. ali Sokratova metoda res cilja na vzpostavljanje radovednosti pri sogovorniku, odgovarjajo pritrdilno. Trdijo, da danes študenti izberejo predmet Filozofija iz čisto instrumentalnega razloga, ker menijo, da bodo tako postali dobri učitelji npr. slovenščine, nato pa jih v procesu izvajanja predmeta radovednost vodi k preučevanju modrosti kot take (Stump 2020, Benson 2011, Scott 2000). Naša analiza je pokazala, da smo lahko upravičeni zagovorniki druge pozicije. S tem pa tudi podpiramo t. i. dobronamerno razlago delovanja Sokrata, in sicer da s to metodo Sokrat pomaga sogovorniku, da se premaknejo z najnižje na srednjo stopnjo modrosti. Tistim, ki so na najnižji ravni, se zdi, da vedo, čeprav so nevedni. Sokrat, ki se opisuje kot preizkušalec takih ljudi, se zaveda, kaj takšen preizkus pomeni in kam vodi. Zavestno spelje sogovornika in pri tem preizkuša njegovo zmožnost prepoznavanja napačne poti.

3.2 Interakcija kot bistvo delovanja

Ugotovili smo, da lahko v izhodišču sprejmemo izvorna Sokratova stališča:

1. Ta, ki sprašuje, ni učitelj, ampak je nevednež.
2. Ta, ki odgovarja, ni pasivni učenec, ampak je delujoči, ki s pomočjo usmerjenega spraševanja preiskuje samega sebe.

Bistvo tega delovanja je interakcija, kjer rezultat ni sporočilo (nauk), ki ga učitelj prenaša na učenca. Odgovornost za to, kakšni so odgovori, je tako (predvsem) na strani učenca.

Kaj nam taka metodološka naravnost lahko prinese v procesu izobraževanja? Najprej je jasno, da je za učenca proces, v katerem je (so)odgovoren za izid, velik izziv in hkrati spodbuda za delovanje. Na učiteljevi strani je spraševanje utemeljeno na ozadju, ki vključuje pravo mero vodenja (kritičnega) razmišljanja in usmerjanja razgovora tako, da ne zapade v neko obliko slogana: »Vse je dopustno.«, kjer se v izidu realizira čisti relativizem. Ali drugače: osebna vpletenost v razgovor in (so)odgovornost za izid je vedno nekaj, kar temelji na subjektovi (učenčevi) drži, vendar izid naj ne bi bil niti čisto subjektiven, niti ne relativen.

Kako je to mogoče udejanjiti? V bistvu gre za vprašanje, kako se naj v razgovoru uprimerjajo temeljni filozofski standardi, ki bodo omogočili doseganje želenega izida. Pri tem je jasno, da ti standardi ne morejo biti zapovedani s strani učitelja, ampak morajo biti stvar dogovora obeh partnerjev, ki sta vključena v proces učenja. To je še posebej pomembno takrat, ko želi učitelj opozoriti na izid, ki je, skladno z dogovorjenimi filozofskimi standardi, neustrezen. Takšne primere smo večkrat srečali v prej analiziranih Sokratovih razgovorih in niso, zaradi jasno opredeljene metodologije in sprejetih standardov, povzročali pretiranih težav za nadaljevanje dialoga. Hkrati pa so v primeru pozitivnega izida posamezna spoznanja lahko skladna z že sprejetimi prepričanji in razkrivajo nekatere presenetljive posledice za nadaljnje delovanje, saj na podlagi sprejete metodologije učenec ne more izpeljevati nekaj, kar bi bilo nekonsistentno z njo. Zato:

»Poskus osramotitve ali ponižanja študentov nima nič opraviti s sokratsko pedagogiko in ima vse opraviti s slabim (po)učevanjem.« (Boghossian 2011, 7)

4 Zaključek

V sklepnem delu lahko povzamemo osnovna spoznanja, do katerih smo prišli z analizo Sokratovega delovanja v razgovoru kot eni od možnih metodoloških poti za poučevanje filozofije:

1. Ves proces učenja naj bi potekal brez učitelja.
2. Ta, ki vodi razgovor, mora s sogovorncem doseči soglasje o osnovnih metodoloških pravilih in standardih razgovora.
3. Sogovorec je (so)odgovoren za izid spraševanja.
4. Spraševalec je na začetku, bolj ali manj upravičeno, prepričan, kaj je tisto, kar sogovorec že implicitno ve, vendar se mu to razkrije šele skozi proces razgovora.
5. To učenje vključuje tako kritično mišljenje kot konsistentnost izgrajevanja izida s predhodnimi prepričanji, ki jih sogovorec poseduje.
6. Pri tem je pomembno spoznanje, da je poučevanje platoniska stohastična veščina/technê in zato so napake možne.
7. Paradoks izobraževanja kot veščine/technê v Sokratovi podobi: Sokrat ne more pokazati na nikogar, ki je njegov učitelj in je pripomogel k njegovemu napredku; ne more pokazati na učenca, kateremu je pomagal izboljšati življenje; niti ne more uspešno odgovoriti na vprašanja, ki si jih je zastavil sam.
8. Torej, Sokrat ni učitelj.

9. Vendar, dejavnost, ki jo prakticira, je usmerjena na preoblikovanje življenja, na doseganje vrline skozi spoznanje, kaj vrлина je.

Morala sklene: Toda, učenje in poučevanje tega (filozofije) je v običajnem svetu nevarno, za kar je najboljši primer Sokrat sam.

Literatura

- Benson, H. H. (2000). *Socratic Wisdom: The Model of Knowledge in Plato's Early Dialogues*. New York.
- Benson, H. H. (2011). "Socratic Method." V D. R. Morrison, *The Cambridge Companion to Socrates*. Cambridge: CUP. Str. 179–200.
- Beverluis, J. (2000). *Cross-Examining Socrates: A Defence of the Interlocutors in Plato's Early Dialogues*. Cambridge.
- Boghossian, P. (2002). »Socratic Pedagogy, Race and Power: From People to Proposition«, *Education Policy Analysis Archives*, 10(3), doi: 10.14507/epaa.v10n3.2002
- Boghossian, P. (2006). »Behaviorism, Constructivism, and Socratic Pedagogy«, *Educational Philosophy and Theory*, 38:6, str. 713–722. doi:10.1111/j.469-5812.2006.00226.x
- Boghossian, P. (2011). »Socratic Pedagogy: Perplexity, humiliation, shame and a broken egg«, *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00773.x>
- Borstner, B. (2023). "Pogled nazaj, da bi (morda) bolje videli naprej". V Šimenc, M., T. Grušovnik, A. Hladnik, *Filozofija v šoli, šola v filozofiji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 114–127.
- Brickhouse, T. C., Smith, N. D. (2002). "The Socratic Elenchos?" V G. A. Scott (ur.), *Does Socrates Have a Method?*, College Park, PA. str. 145–157.
- Dillon, J. T. (1980) "Curiosity as Non Sequitur of Socratic Questioning", *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 14(1). Str. 17–22.
- Galen, De meth. med. V Opera Omnia. C. G. Kühn (Ed.) Leipzig. 1821 - 1833.
- Ksenofont (2018). *Spomini na Sokrata*. Prevod in spremna beseda Gregor Pobežin. Ljubljana: KUD Logos.
- McPherran, M. (2002) "Elenctic Interpretation and the Delphic Oracle." V G. A. Scott (ur.), *Does Socrates Have a Method?*, College Park, PA. Str.114–144.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Platon (2009). *Zbrana dela*. Prevod in spremna beseda G. Kocjančič. Celje: Mohorjeva družba.
- Scott, G., A. (2000) Plato's Socrates as Educator. New York: SUNY.
- Stump, J. (2020) "On Socrates' Project of Philosophical Conversion", *Philosopher's Imprint*, 20(32). November.
- Vlastos, G. (1994). *Socratic Studies*. V M. Burnyeat (ur.). Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (2014). *Filozofske raziskave*. Prevedla Erna Strniša. Spremljena beseda Jure Simoniti. Ljubljana: Beletina.
- Wolfsdorf, D. (2003) "Socrates' Pursuit of Definitions", *Phronesis*, 48. Str. 271–312.