

Sokratski dialog kot učna metoda na študenta osredinjenega poučevanja

Tomaž Grušovnik

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

tomaz.grusovnik@pef.upr.si

Poglavje prikaže sokratski dialog kot učno metodo, ki predstavlja enega od temeljev »na študenta osredinjenega poučevanja«. Poglavje izpostavi in reflektira glavne točke sokratskega dialoga, in sicer njegovo zgodovinsko ozadje, njegov cilj in pa vlogo vodje, ki ni prenašalec znanja, pač pa član učeče se skupnosti. Besedilo se osredotoči tudi na postavljanje vprašanj kot glavno orodje vodje dialoga, pri čemer izpostavi tako pomen vrst vprašanj (ki naj bodo odprta, nesuggestivna, na višji ravni) kot tudi druge okoliščine zastavljanja vprašanj (pri postavljanju vprašanj naj prevladuje skrbnostno in sodelovalno mišljenje, pri čemer moramo dati na voljo dovolj časa za odgovor, ne smemo kopirati novih vprašanj, prisluhniti moramo vsem odgovorom ter paziti, da ne izpademo kot zasliševalci). Dodatni namen poglavja je tudi prikaz uporabnosti filozofske tradicije za soočanje s sodobnimi pedagoškimi in edukacijskimi izzivi.

Ključne besede: sokratski dialog, Platon, filozofija vzgoje, na študenta osredinjeno poučevanje, vprašanja

Uvod

Osnovni namen pričujočega poglavja je podati refleksijo večkrat uporabljenih praktičnih smernic za oblikovanje učeče se skupnosti po vzoru sokratskega dialoga. Zraven opisa te učne metode se v sklopu napotkov, kako jo udejanjiti, besedilo dotika še problema vodenja učeče se skupnosti s pomočjo zastavljanja vprašanj. Vprašanja so namreč ključni instrument moderatorja oziroma vodje učeče se skupnosti in v pomembnem obsegu določajo odzive ter razmišljanje študentov oziroma sodelujočih.

Platonova prispodoba o votlini in kritika transmissijskega modela poučevanja

Čeprav se ideja t. i. »na študenta osredinjenega poučevanja« včasih predstavlja kot novost, pa gre, kot vedo filozofi, v resnici za staro idejo, ki jo je moč zaslediti že pri Sokratovu, natančneje v njegovi ideji, da lahko resnico spozna le vsak sam in da je, posledično, »filozofija« (mišljeno širše, kot nekaj, čemur

bi danes nemara rekli »razmišljanje«, »poučevanje«, »razglabljanje«) »babiška veščina«, kjer filozof kot moderator učeče se skupnosti posameznikom ne posreduje znanja, temveč jim pomaga, da sami pridejo do spoznanja. Kot pravi Boris Vezjak (2011), imamo pri Sokratu opraviti »s posebno situacijo, kjer nekdo ni učitelj zaradi prenašanja znanja, temveč želi, da ga ti [učenci] najdejo v sebi« (str. 47). Idejo, ki jo je ob izteku antike razdelal Avrelij Avguštin v dialogu »Učitelj« (Avguštin 1991) in ki s pomočjo logiške analize dokazuje, da je ideja poučevanja kot »prenos vednosti« protislovna, v zametkih torej srečamo že pri Sokratu oziroma Platonu kot tistemu filozofu, ki je zapisoval osnovna načela Sokratove filozofije.¹ V resnici lahko rečemo, da ideja, da ne obstaja kraljeva pot do znanja in da mora do vednosti priti vsak sam, predstavlja temelj Sokratove filozofije in da je, čeprav stara skoraj dve tisočletji in pol, še zmeraj – ali celo čedalje bolj – aktualna.

Preden si pogledamo Platonovo kritiko učenja kot prenosa vednosti, naj na kratko predstavimo Sokratov (in Platonov) položaj v kulturi antične Grčije. Kot je znano, se je sredi šestega stoletja v antični Grčiji zgodila kulturna revolucija, ki jo imenujemo »prehod od mita k logosu« (gr. *λόγος*, v pomenu »um«, »beseda«, »vzrok«, »razlog«, tudi »veda«). To pomeni, da je v tem času vzniknila nova družbena skupina ljudi, ki je prekinila s pojasnjevanjem sveta v skladu z mitom in s tradicijo ter začela svet pojasnjevati na podlagi iskanja skupnih vzrokov pojavov.² Ta nova skupina ljudi se je imenovala »sofisti« (gr. *sophia* oziroma *σοφία*, kar pomeni »modrost«), bili pa so predvsem potujoči učitelji, ki so včasih za kar zavidljivo vsoto denarja poučevali sinove bogatih aristokratov. Osnovna veščina, ki so jo učili, se je imenovala »retorika«, njen cilj pa je bilo v prvi vrsti prepričevanje sogovornika (Vezjak 2011, 48). Sokrata lahko, če pogledamo širšo duhovnozgodovinsko panoramo, uvrščamo med sofiste, a moramo hkrati poudariti tudi pomembno razliko med njim in temi

¹ Vemo, da nam Sokrat zaradi svoje ideje, da je filozofiranje možno zgolj kot živa izmenjava besed, torej kot dialog (kar imamo lahko za še eno različico ideje aktivne metode poučevanja, ki je povsem v skladu s Sokratovo idejo poučevanja kot babiške veščine), ni zapustil nobenih zapisov. Vse, kar vemo o njegovi misli, vemo iz druge roke, pri čemer je bil, kot rečeno, prav Platon največji zapisovalec njegove misli. Zato v pričujočem prispevku včasih uporabljamo oba avtorja izmenično, saj v besedilih, ki ne sodijo strogo v filološko in filozofsko stroko, natančno razlikovanje med obema mislecema ni tako potrebno in je lahko celo preveč tehnično.

² Primer razlike med obema pristopoma: pojav strele bi mitološko pojasnili tako, da bi rekli, da Zevs meče strelice, ki mu jih je skoval Hefajst, z »logosom« pa tako, da bi ugotovili, da se podoben pojav, pa čeprav veliko manjših razsežnosti, povzroči, če približamo dve močno naelektreni površini, ki se hipno razelektrita.

potujočimi učitelji: Sokrat je bil namreč prepričan, da »ve, da ničesar ne ve«,³ zaradi česar seveda ni mogel »prodajati« znanja, temveč ga je lahko »le« iskal skupaj s svojimi sogovorci. Veščina, ki jo je »učil« oziroma s pomočjo katere si je s sogovorci prizadeval, da bi prišel do vednosti, se imenuje »dialektika«, njen cilj pa je resnica.⁴

Idejo, da je pristno spoznanje samo tisto, do katerega se lahko dokoplje zgolj vsak sam, najdemo pri Platonu sicer najjasneje izpričano v enem najznamenitejših besedil zahodnega kulturnega okrožja, in sicer v t. i. *prisposobi o votlini*. V tej nam Platon najprej naslika podobo jetnikov, ujetih v jami, ki gledajo zgolj sence, ki jih imajo za resnično bivajoče stvari. Nekdo izmed teh ujetnikov je nekega dne osvobojen in priveden iz jame. Čeprav bi morda najprej pričakovali, da bo ta posameznik spremembe vesel, Platon pravi, da ni tako: težava je namreč v tem, da ni vaje gledanja stvari pri dnevni svetlobi, zato svojo spremembo dojema kot spremembo na slabše. Platon pravi, da bi tak osvobojenec sprva »trpel bolečine in bil nejevoljen«. Retorično nas sprašuje: »[A]li ne bi [osvobojenec] potem, ko bi že prišel na svetlobo, imel oči polne lesketa, tako da ne bi mogle videti niti ene stvari, o katerih pravimo, da so resnične?« (Platon 2004b, 1163 [Rep VII, 515e–516a]) Šele čez čas, ko se mu oči privadijo na dnevno svetlobo, je osvobojenec stvari zmožen videti takšne, kot so. Ko ugotovi, da je v votlini živel v slepilu, se odloči, da se bo vrnil in razsvetlil svoje bivše sojetnike. A podobno kot sam ni bil zmožen prepoznati resnične narave stvari, ko je bil osvobojen iz jame, tudi jetniki zdaj niso sposobni in tudi ne pripravljeni sprejeti njegovih informacij o tem, da

³ Ta znameniti stavek, ki ga pripisujemo Sokratu, je sicer zgolj parafraza, in sicer tistega mesta v *Apologiji*, kjer Sokrat razlaga, kako je doumel delfski orakelj, da nihče ni modrejši od njega. Tam pravi: »Modrejši sem od tega človeka. Videti je, da namreč noben od naju ne ve ničesar čudovito lepega; vendar pa on misli, da nekaj ve, čeprav ne ve, jaz pa ničesar ne vem, a tega tudi ne mislim. Videti je torej, da sem jaz za neki droben (odtenek) modrejši od njega, a vendar sem modrejši – prav zaradi tega, ker ne mislim, da vem, česar ne vem.« (Platon 2004a, 77 [Apol 21d]) »Vem, da nič ne vem« je tako poved, ki jo je prej kot pri Sokratu mogoče zaslediti pri Nikolaju Kuzanskem – prim.: »hoc scio solum quia scio me nescire« (»Vem samo to, da ne vem«; de Cusa 1997, 38). Dodajmo še, da se pri navajanju Platona v oglatih oklepajih nanašamo na uveljavljeno Stephanusovo paginacijo.

⁴ Dialektični premislek poteka v treh korakih: najprej postavimo tezo, neko trditev, ki se zdi verjetna, denimo: »Kdor je bogat, je srečen.« Potem v drugem koraku poskušamo tej tezi poiskati protiprimer, torej neko konkretno izjemo, denimo »neozdravljiva bolezen«. Sledi sinteza: »Kdor je bogat, je srečen, razen če je neozdravljivo bolan.« Ideja je, da se do resnice prebijemo s pomočjo dvomljenja, kar je pozneje postal znameniti metodični dvom pri Descartesu, ki predstavlja temelj znanstvenega mišljenja. Več protiprimerov kot najdemo, manj so teze seveda resnične. Poudarek tovrstnega raziskovanja je na samostojnem premisleku, ki naj nas pripelje do resnice, ne pa na »učenju na pamet«.

obstaja drugačen, resničnejši svet, zato ga hočejo celo ubiti: »[T]istega, ki bi jih [jetnike] skušal osvoboditi ter voditi gor, bi ubili, če bi ga na kakšen način lahko zgrabili z rokami in umorili.« (Platon 2004b, 1164 [517a])⁵ Na podlagi teh razmišljanj Platon zato sklene, da »vzgoja« ni transmisija znanja in da naloga »vzgojitelja« – torej filozofa – ni vsajanje znanja, pač pa usmerjanje posameznikov, tako da sami pridejo do lastnega spoznanja resnice (Platon 2004b, 1165 [518c–518d]):

[V]zgojenost pač ni takšna, kakšna naj bi bila po zagotovitvah nekaterih ljudi. Ti namreč nekako zatrjujejo, da sami polagajo v dušo védenje, ki ga v njej ni – tako kot da bi vsajali vid v slepe oči. [S]edanji razmislek pa kaže [...] da je ta zmožnost navzoča v duši slehernega človeka: orodje je, s katerim vsakdo dojema, kot se na primer oko samo ne more obrniti iz temačnega k svetlemu, če se ne zasučé vse telo: tako moramo tudi celotno dušo zasukati proč od vsega, kar postaja, vse dokler duša v zrenju ne postane sposobna prenesti Bivajočega in Najsvetlejšega pri Bivajočem [...] [B]ržkone torej obstaja prav za to nekakšna veščina zaobrnitve [...] namreč na kakšen način se bo (nekdo) najlaže in najučinkoviteje zaobrnil: ne na ta način, da bi mu podarila vid, ampak tako, da bi to dosegla kot pri nekom, ki vid že ima, a ga ne usmerja prav niti ne gleda, kamor bi bilo treba.

Kot lahko vidimo v tem pomenljivem odlomku, je »vzgoja« (gr. *παιδεία*) za Platona torej »veščina zaobrnitve« (gr. *τέχνη τῆς περιαγωγῆς*), njena naloga pa je, da nam pove, kako lahko najučinkoviteje usmerjamo ljudi, da pridejo do svojega spoznanja, da nam torej pove, kako se bo nekdo »najlaže in najučinkoviteje zaobrnil« (glej navedek zgoraj). Zato za Platona vzgoja oziroma »iz-obrazba« (lat. *e-ducatio*, ali nem. *Bild-ung*) ni preprosto kopičenje informacij, temveč je nekaj več, nekaj kategorično različnega od enostavnega seznanjanja z dejstvi sveta. Gojenec ali učenec v skladu s platonsko obarvano vzgojo – zdaj seveda najbrž ni več potrebno posebej poudarjati, da je *παιδεία* za Platona tako to, kar mi imenujemo »vzgoja«, kot tudi to, kar ime-

⁵ Ta moment Platonove prispodobе o votlini je znova osrednjega pomena za pedagogiko in edukacijske vede nasploh, saj nam da vedeti, da človek ni – kot je menil Aristotel – zgolj radovedno bitje, da v njem, skratka, ni samo želja po spoznavanju. V isti meri, kot nas resnica privlači, nas tudi odbija, sploh, kadar gre za dejstva in informacije, ki načenjajo naš utečen način življenja oziroma se ne skladajo z našimi drugimi prepričanji. Med krovni pojem tovrstnega zanikanja, ki mu sam pravim »hotena nevednost«, lahko uvrščamo mehanizme, kot je, denimo, »kognitivna disonanca« Leona Festingerja (1957) ali »potrditvena pristranskost«. Več o vlogi hotene nevednosti v pedagogiki je moč najti v Grušovnik (2019).

nujemo »izobrazba« – na koncu pedagoškega procesa namreč ne bo le vedel nekaj več o svetu, ampak bo svet spoznal na docela drugačen način. Ni namreč tako, da bi bili jetniki v votlini izobraženi že s tem, da bi poznali različne vrste senc in zaporedja njihovega prikazovanja, pač pa »vzgojeni« postanejo šele, ko uvidijo resnični vzrok senc, za kar pa je potreben »zasuk duše«, premik na višjo raven spoznavanja, saj nas poznavanje oblik senc samo po sebi še ne more pripeljati do razumevanja njihovega vzroka. Ne glede na to, koliko in kakšne sence bomo videli, brez videnja vira svetlobe in stvari, ki jih mečejo, njihovega vzroka ne bomo poznali. Ravno zato, vnovič, platonsko pojmovana vzgoja ni to, kar je danes v »informacijski družbi« najbolj modno, namreč kopiranje in procesiranje informacij, ampak je trans-formacija ali pre-obrazba.⁶ Nihče ni tega bolje ubesedil od Martina Heideggerja v njegovem znamenitem spisu *Platonov nauk o resnici* (1991, 15): »[B]istvo *paideía* ni vsajanje golih znanj v nepripravljeno dušo kot v kako prazno, poljubno predloženo posodo. Pristna izobrazba nasprotno zajame in preobrazi dušo samo v celoti, s tem ko človeka najprej premesti na kraj njegovega bistva ter ga privadi nanj.«

Vse, kar smo pravkar navedli, je temelj za uvajanje »sokratskega dialoga« kot tiste učne metode, ki je temelj na študenta osredinjenega poučevanja in ki jo v praktičnejšem smislu predstavljamo v nadaljevanju.

Osnove sokratskega dialoga kot učne metode

Takoj na začetku obravnave sokratskega dialoga kot učne metode je potrebno omeniti neko pravzaprav precej šokantno dejstvo: da se ga je zgodovinski Sokrat, kakor ga najdemo ovekovečenega v Platonovih zapisih, v resnici relativno malo posluževal. Kljub temu da Sokrat namreč sprašuje svoje sogovornike, pa so ti – če dejansko beremo Platonove dialoge – velikokrat zreducirani na kimanje Sokratu in potrjevanje njegovih mnenj. To lahko bralec nasluti že iz zgoraj citiranega daljšega odlomka, kjer je moč videti, da Sokrat veliko govori in razlaga za nekoga, ki naj bi zastavljal vprašanja ... Poleg tega je potrebno vedeti tudi, da je Sokratova domnevna nevednost velikokrat hlinjena, zgolj zato, da bi se v naslednjem koraku dokazala dejanska nevednost njegovega sogovorca, ki izpade nastopaško. »Sokratski dialog« tako ni povsem »Sokratov«, kljub vsemu pa je prav Sokratu pripisati zaslugo za vlogo *zastavljanja vprašanj* v filozofiji, ki je ključen moment ne le sokratskega dialoga, pač pa tudi večine na študenta osredinjenih metod poučevanja.

Kot pravi Šimenc (2016, 26–27) v svoji monografiji *Nove prakse filozofije*, lahko pravzaprav govorimo o treh različnih vrstah »sokratskega dialoga«: po-

⁶ Prav je, da v tej »pre-obraz-bi« zaslišimo prej omenjeni nem. *Bild-ung*.

leg že omenjene zgodovinske zvrsti lahko sem prištevamo še splošno učno metodo in pa koncept sokratskega dialoga, ki ga je utemeljil nemški filozof Leonard Nelson. Kar razvijamo v nadaljevanju, so temelji te učne metode, ki pa je prilagojena v skladu z večletno pedagoško prakso avtorja poglavja.

Še pred tem pa velja sokratski dialog razmejiti od morda na videz sorodne, a vendarle precej različne učne metode »debata za in proti« (oziroma po lat. *pro et contra*). Osnovna in gotovo najpomembnejša razlika med obema učnima metodama je v njunem cilju: medtem ko je ta pri sokratskem dialogu iskanje resnice, je smoter debate za in proti predvsem urjenje argumentacije *ne glede na lastno iskreno prepričanje*. Pri debati za in proti je tako pogosto čar intelektualne vadbe ravno v tem, da zagovarjaš trditev, s katero se ne strinjaš, ter na ta način mojstriš svoje argumentacijske sposobnosti (pa tudi po drugi strani uživljanje v mišljenje tistih, ki menijo nasprotno od tebe). To, da bi zagovarjal trditev, s katero se ne strinjaš, v sokratskem dialogu seveda ne pride v poštev, saj je osnovni namen skupno iskanje resnice.

Druga takšna pomembna razlika med obema učnima metodama je v vzdušju, ki naj vlada med udeleženci: kot bomo videli v nadaljevanju, mora biti to pri sokratskem dialogu skrbnostno in sodelovalno, torej takšno, da nam ponudi varno okolje za kritično razmišljanje, medtem ko naj v debati za in proti vlada predvsem tekmovalni duh, ki ekipe motivira za iskanje argumentov.

Še tretja razlika med obema učnima metodama je način razmisleka: ta je v debati za in proti dosti bolj določen, saj je potrebno iskati argumente v prid trditvam, ki jih zagovarjamo, in hkrati proti trditvam, ki jih zagovarja nasprotna ekipa, medtem ko pri sokratskem dialogu tega pritiska ni, saj ni nujno, da iščemo argumente samo za ali samo proti, pač pa kvečjemu, da se držimo dialektičnega načina razmišljanja, opisanega zgoraj. Seveda obstajajo tudi različice učne metode debate za in proti, ki niso tako tekmovalno nastrojene in ki imajo za cilj preprosto nizanje argumentov v prid in proti neki trditvi – podobno kot to, denimo, izpričujejo dela Tomaža Akvinskega –, a vendar tudi tukaj zadnja omenjena razlika med sokratskim dialogom in metodo za in proti ostaja. Na tej točki bomo morali prekiniti razmišljanje o tej drugi iz filozofije izhajajoči učni metodi, ki je torej naslednica sholastične debate, ki se je sama sklicevala na Aristotela, in se posvetiti sokratskemu dialogu. Gotovo pa velja izpostaviti dejstvo, da bi se v bodoče splačalo podrobneje obravnavati tudi to vrsto učne metode.

Cilj sokratskega dialoga

Gotovo je osnovna točka sokratskega dialoga njegov cilj: pri tem je potrebno poudariti tako to, kar ta cilj je, kot tudi to, kar *ni*. Ker metoda izhaja iz prisp-

dobe o votlini in njene osnovne ideje, da je »vzgoja« (razumljena v širšem smislu kot učenje, poučevanje, izobraževanje ...) »veščina zaobrnitve«, torej veščina usmerjanja posameznikov, da sami pridejo do spoznanja, to pomeni, da bo tudi cilj sokratskega dialoga povezan s to idejo. Kot poudarja Šimenc (2016), je tudi Nelson v svojih razmišljanjih, v katerih se je zgledoval po Immanuelu Kantu, za »cilj izobraževanja postavil rast osebne avtonomije in razvoj miselnih sposobnosti« (str. 30). *Prvi cilj sokratskega dialoga je tako učenje samostojnega razmišljanja*, kar lahko seveda vključuje zgoraj omenjano dialektiko. Vsekakor je pomembno, da tekom pedagoškega procesa, ki temelji na sokratskem dialogu, študenti oziroma udeleženci ne le postavljajo svoje trditve, temveč jih tudi preizprašujejo: včasih rečemo, da ni pomembno le, kaj mislimo, temveč tudi – ali predvsem –, *zakaj* tako mislimo.

Ob navedenem je seveda bistveno medsebojno sodelovanje udeležencev, poslušanje eden drugega, medsebojno zastavljanje vprašanj, izmenjava mnenj. Zato je drugi cilj te učne metode *učenje dialoga* in preko tega *razvoj demokratičnega značaja*. S tem namreč, ko se učimo debatirati – filozofirati –, se učimo tudi kultivirano ne strinjati se pa tudi revidirati svoja mnenja, če se izkaže, da stojijo na trhljih temeljih. Vse to pa so osnovne značilnosti aktivnega državljanstva v demokraciji, in zato je sokratski dialog hkrati tudi vaja v le-tej. To je tudi točka, ki nas močno spominja na idejo Johna Deweyja (1916), po katerem so pojmi »vzgoja« (angl. *education*), »demokracija« in »filozofija« pravzaprav istovetni. Tukaj pa postane tudi razvidno, *zakaj* je sokratski dialog lahko eden temeljev na študenta osredinjenega izobraževanja v sklopu učeče se skupnosti: če je za slednjo namreč značilno, da učenje pojmuje kot »konstruiranje znanja skupaj z drugimi«, pri čemer se v učeči se skupnosti »povezujejo socialne relacije in oblikovanje znanja« (Rutar 2011, 178), potem se zdi, da je sokratski dialog učna metoda, ki je več kot dobrodošel del takšne skupnosti. Po drugi strani je potrebno poudariti tudi, da je v skladu s sodobno pedagoško teorijo dialog tudi eno temeljnih pričakovanj učencev, dijakov in študentov, tako da sokratski dialog kot učna metoda po tej plati nagovarja tudi tisti vzgojno-izobraževalni cilj, ki je velikokrat spregledan: ustvarjanje »tretjega prostora«, ki mladim zagotovi »možnost osebno angažiranega delovanja, dialoga in iskanja lastne identitete v širšem družbenem prostoru« (Peček Čuk in Kroflič 2009, 42). Za tretji cilj, ki pa je lahko tudi del prvega, bi lahko rekli, da je preprosto *spodbujanje radovednosti*.

Ob vsem povedanem pa je potrebno torej vnovič poudariti, da *cilj sokratskega dialoga ni prenos znanja*, saj ne gre za to, da bi predavatelj prenašal kakršna koli spoznanja na svoje študente. Nasprotno: v resnici je v tem pogledu v skladu z idealom Sokrata postavljen na podobno pozicijo kot ostali člani učeče se skupnosti. Prav vloga vodje sokratskega dialoga je

njegov najpomembnejši element, zato se ji bomo posvetili v nadaljevanju.

V sklopu pričujočega podpoglavja pa je vendarle potrebno navesti vsaj strukturo tem, ki so primerne, da se jih obdeli s pomočjo sokratskega dialoga. *Tematika naj bo pereča in relevantna za udeležence*, naj bo, skratka, takšna, da spodbuja razmišljanje in da je hkrati odprta, da dopušča zavzemanje različnih stališč in s tem spodbuja razvoj veščin »višje spoznavne ravni«, torej analize, sinteze in vrednotenja. Kot je morda že razvidno, so tovrstne teme po navadi moralne pa tudi spoznavnoteoretske. Če naj (seveda zgolj za orientacijo) iz rokava potegnemo dve takšni temi, povezani z, denimo, informatiko, bi lahko rekli sledeče: temi, primerni, da ju udeleženci predelajo s pomočjo sokratskega dialoga, sta: (a) Ali lahko odločanje glede življenja in smrti ljudi (pri pametnih avtomobilih, vojaških brezpilotnih letalnikih in v medicinski triaži) prepustimo algoritmom? ter (b) Ali lahko ima tudi umetna inteligenca »značaj«?

Gotovo se nam ob tem lahko zastavi tudi vprašanje, kdaj naj se učitelj posluži sokratskega dialoga kot učne metode: naj bo to v uvodu v neko problematiko ali pa šele proti koncu obravnave določene snovi, ko sodelujoči v učeči se skupnosti že poznajo vsebino in lahko zaradi tega nemara kompetentneje razpravljajo? Odgovor na to vprašanje ni preprost in je odvisen tako od konteksta (od vrste snovi, ki jo obravnavamo) kot tudi od našega namena uporabe učne metode: če jo namreč uporabljamo kot orodje za izgrajevanje socialne kohezije, spoznavanje udeležencev in spodbujanje radovednosti, potem jo seveda lahko uporabimo na začetku; v kolikor pa želimo, da s sodelujočimi v učeči se skupnosti neko tematiko obravnavamo kakovostno in pričakujoč nove uvide, potem je osnovna seznanjenost z vsebinami učne snovi nujna.

Vloga vodje v sokratskem dialogu

Videli smo že, da *naloga vodje ni prenašanje znanja, zato naj vsebinsko ne posega v debato*, pa čeprav dialog seveda uporablja v sklopu učnih ciljev in vsebin, ki jih načrtuje vnaprej.⁷ Namesto tega naj bi vodja počel predvsem naslednje:

- držal »rdečo nit« pogovora (skrbi, da pogovor ne skrene s teme);

⁷ Morda tukaj ni odveč dodati, da je posledično potrebno učne cilje in vsebine vnaprej načrtovati na čim odprtejši način, tako, da nam omogočajo vključitev samostojnih in novih odkritij učeče se skupnosti, do katerih smo se dokopali skupaj. Tukaj se posledično lahko izkaže, da preveč načrtovanja, ki nam lahko onemogoči prepoznavanje novih tem, ki od predvidenih odstopajo, a so kakovostne in relevantne, lahko škodi podobno kot premalo načrtovanja.

- zapisoval pomembne ugotovitve in na koncu vodil diskusijo, s katero se povzame osnovne točke razprave;
- skrbel, da vsi sodelujejo.

Glede teh točk je potrebno reči, da je možno vlogo vodje tudi razdeliti na dve oziroma celo štiri osebe, in sicer je možno, da ima vodja zapisovalca oziroma »tajnika«, ki zapisuje ključne ugotovitve in s katerim na koncu vodi diskusijo, v kateri se povzamejo glavne točke, do katerih so se dokopali sodelujoči. To se po navadi izkaže za zelo učinkovito, saj se sicer lahko zgodi, da je vodja preobremenjen z množico nalog v hitro razvijajoči se debati. Dodatna delitev, ki je možna, je še delitev na »oponenta« in »proponenta«. Prvi naj bi skrbel za to, da skupina išče argumente proti neki tezi, drugi pa za to, da išče argumente v prid njej. Poudariti je treba, da naj bi bili ti vlogi *zraven* vodje, tako da bi potem imeli v skupini kar štiri vloge, in sicer vodjo, zapisnikarja, proponenta in oponenta. Vendar pa je potrebno dodati, da je takšna razdelitev lahko tudi tvegana, kajti v skupini se lahko ustvari preveč tekmovalno vzdušje, ki zavira produktivnost mišljenja, saj imajo udeleženci lahko občutek, da morajo zagovarjati ali nasprotovati tezam ne glede na to, kaj o njih dejansko mislijo.

Nadalje je potrebno reči, da mora vodja sokratskega dialoga skrbeti za to, da sodelujejo vsi. Tu moramo seveda naposled omeniti, da je idealno število udeležencev takšne na sokratskem dialogu temelječe učeče se skupnosti med pet in sedem (poleg vodje). Večje število onemogoča sodelovanje vsem (zreducirani so lahko zgolj na kratka javljanja), pri manjšem številu pa tvegamo, da v skupini ne bomo imeli dovolj različnih značajev in izkušenj ter posledično različnih mnenj. Pri večjih skupinah lahko zato udeležence seveda razdelimo na manjše, a paziti moramo, da bodo udeleženci potem lahko prevzeli vloge vodij.⁸ Glede te točke je potrebno poudariti, da mora vodja tako spodbujati udeležence, da sodelujejo, kot včasih tudi omejevati tiste, ki sodelujejo preveč in s tem morda ne pustijo priložnosti drugim: slednje je zelo pomembno in pogosto težko, saj zavzema učiteljevo uveljavljanje avtoritete, je pa sestavni del učenja dialoga in diskusije, kar smo izpostavili zgoraj. Vsled tega je pomembno dodati še, da ni zmeraj dobro, da iniciativo za sodelovanje prepustimo udeležencem, kajti ravno takrat se nam lahko zgodi, da bodo sodelovali samo najbolj entuziastični, ne pa zares vsi. Glede vodjevega povzemanja ključnih ugotovitev pa je potrebno dodati, da tukaj naloga vodje

⁸ Pri predšolskih otrocih to seveda ne bo možno; tam moramo, denimo v sklopu dejavnosti filozofije za otroke, otroke razdeliti na različne koticke in jih potem »rotirati« ter delati na sokratskem dialogu vsakič posamič s skupino, ki pride na vrsto.

ni zgolj deklamirati zapisano in ponoviti izrečeno, pač pa prej voditi zaključni del diskusije, kjer se znova skupaj z ostalimi sodelujočimi pride do zaključkov pogovora.

Vsaka učna metoda, tudi sokratski dialog, ima svoje omejitve. Ta omejitev je lahko veliko število udeležencev, in čeprav lahko v tem primeru uporabimo delitev na skupine, smo vendarle omejeni z že izpostavljenim dejstvom, da morajo biti potem udeleženci (torej vsaj določeno število med njimi) pripravljeni prevzeti vloge vodij. Druga omejitev je čas – iluzorično je pričakovati, da bi lahko vse predelali zgolj s pomočjo takšne metode, kajti sokratski pogovor, ki lahko traja od nekaj deset minut pa tudi do več ur (odvisno od tematike), je za kaj takega prezmuden.

Vrste vprašanj in način postavljanja vprašanj v sokratskem dialogu

Postavljanje vprašanj je glavni instrument vodje sokratskega dialoga, zato je zelo pomembno, kako je izvedeno. Tudi nasploh je postavljanje vprašanj v pedagoškem procesu ključno: v svoji raziskavi je tako, denimo, Ena Bissachi pokazala (2018, 80), da »struktura učiteljevega vprašanja močno vpliva na učenčev odgovor, saj je praktični preizkus pokazal, da sta bili približno dve tretjini odgovorov [...] točno taki, kot smo vnaprej pričakovali, oziroma taki, kot jih narekuje vprašanje.« Če imamo v mislih dejstvo, da povprečen učitelj po raziskavah, ki jih navaja Bissachijeva (2018, 72), dnevno zastavi med 300 in 400 vprašanj, in če k temu dodamo še ugotovitev Barryja Hymerja in Rogerja Sutcliffea (2017, 47), da »pregled 37 študij pokaže, da je povečanje deleža vprašanj višjega reda [...] do 50 odstotkov pomembno izboljšalo zmogljivost in odnos učenca«, lahko zatrdimo, da je nadvse pomembno, da so vprašanja, ki so zastavljena v učilnici, pravilno strukturirana in hkrati tudi postavljena v ustreznem vzdušju. Toliko pomembneje pa je to za sokratski dialog. V tem podpoglavju se zato lotevamo refleksije vrst vprašanj in izpostavljamo, da morajo biti vprašanja zastavljena na način, da so odprta, nesugestivna in na višji epistemski ravni, nadalje se dotaknemo vzdušja in načina zastavljanja vprašanj, še pred tem pa tematiziramo splošni pomen spraševanja.

Splošni pomen postavljanja vprašanj

Preden se dotaknemo refleksije praktičnih momentov zastavljanja vprašanj, se moramo zaustaviti pri postavljanju vprašanj kot takem. Kot vidimo, gre za eminentno filozofsko tematiko, saj je postavljanje vprašanj temelj Sokratove filozofije. Pa ne le Sokratove: tudi pri Aristotelu je čudenje in postavljanje vprašanj izvor tiste radovednosti, ki je značilna za prve mislece in filozofijo nasploh (Aristotel 1999, 980a). Ravno zaradi tega Hans Georg Gadamer, vidnejši

nemški hermenevtik druge polovice dvajsetega stoletja, govori o metodični prednosti vpraševanja (Gadamer 2001). To pomeni, da je odgovor pravzaprav sekundaren, saj se zmerom že giblje na ozadju obzorja, ki ga odpira vprašanje. Vprašanje je torej tisto, ki določa odgovore, a še pomembneje – ki razpira horizont premisleka. To morda abstraktno idejo smo prav gotovo vsi že izkusili na lastni koži, ko smo videli, da je zastaviti dobro vprašanje pravzaprav težje od podajanja ustreznega odgovora.

Kaj naj bo cilj postavljanja vprašanj? V prvi vrsti je odgovor na to vprašanje – vsaj v sklopu Sokratskega dialoga – *spodbujanje mišljenja* oziroma to, kar tehničneje imenujemo procesi na »višji spoznavni ravni« (že zgoraj naštetih analiza, sinteza, vrednotenje). V prvi vrsti torej tukaj *ne gre za utrjevanje znanja*, čemur postavljanje vprašanj tudi lahko služi, a je v tem primeru lahko v vlogi spodbujanja nižjih spoznavnih procesov. Še drugače: nič ni narobe, če kdaj pa kdaj zastavimo kakšno vprašanje, ki je namenjeno obuditvi spomina, a težava je, če počnemo samo to.⁹ Pomislimo namreč, kaj je »naravni« element postavljanja vprašanj, kdaj se vprašanj poslužimo v življenju ... To je seveda takrat, kadar želimo kaj izvedeti, kadar nečesa, kar je za nas pomembno ali nas zanima, ne vemo. Če torej zastavljamo samo vprašanja nižje spoznavne ravni, se nam lahko zgodi, da udeležence (še posebej, če so majhni otroci) zmedemo, kajti zastavljamo vprašanja, na katera očitno dobro poznamo odgovor ... Če v takšnih okoliščinah udeleženci ne odgovarjajo na naša vprašanja, je to torej lahko posledica njihove zmede, ne pa neznanja.

Poleg tega, da naj postavljanje vprašanj spodbuja avtonomno in kritično mišljenje posameznikov, je dobro ne spregledati spraševanja kot izvora filozofije, njene izvirne »rado-vednosti«, kar beseda »filozofija« nenazadnje tudi pomeni.¹⁰ Odlična ideja, ki jo v svojem članku o vlogi postavljanja vprašanj v pedagoškem procesu s hermenevtičnega vidika poda Charles Bingham, je zato ta, da je smoter postavljanja vprašanj dosežen takrat, kadar sproži še več spraševanja. Še drugače: pravi učenčev »odgovor« na učiteljevo vprašanje je ravno – novo vprašanje: »Drugi vidik procesa postavljanja vprašanj, ki ga izpostavlja hermenevtika, je način, kako zastavljanje vpraša-

⁹ Žal lahko sklepamo, da se v šolah po večini dogaja natanko to, saj še zmeraj prevladuje nizanje verbalnih učnih vsebin, zaradi česar učenje premalo usposablja za razumevanje znanja (prim. Strmčnik 2010). Zdi se tudi, da učitelji premalokrat razmišljajo o tem, kakšna so vprašanja, ki jih zastavijo, kaj lahko z njimi dosežejo in s kakšnim namenom so sploh zastavljena (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009; Marentič Požarnik in Plut 1980).

¹⁰ Pojem »filozofija« seveda izhaja iz stare grščine, njegova etimološka izvora pa sta glagol *φιλέω* in samostalnik *σοφία*. Prvi pomeni »ljubiti«, drugi pa »modrost«, kar pomeni, da beseda označuje »ljubezen do modrosti« oziroma »rado-vednost«.

nja ustvari krog med sebstvom [jazom] in drugim. Vprašanje, denimo tisto, ki ga zastavi učitelj, ne more biti zares zastavljeno, ne da bi tvorilo krog, v katerem izvirnemu vprašanju odgovarja *ново vprašanje* učenca.« (Bingham 2005, 562) Imejmo torej v mislih, da je za pedagoga pravzaprav najbolje, če *s svojim vprašanjem sproži plaz vprašanj pri učencih*, kajti s tem v njih vzbudi radovednost kot osnovno motivacijo raziskovanja.

Vrste vprašanj

Vrsta vprašanj, ki so primerna za vodenje sokratskega dialoga, je seveda povezana s ciljem postavljanja vprašanj: vprašanja morajo torej biti oblikovana tako, da je z njimi moč doseči cilje sokratskega dialoga. Čeprav torej ni nič narobe, če vodja tu in tam zastavi kakšno »ogrevalno« vprašanje, pa mora, kot rečeno, poudarek vendarle biti na takih vprašanjih, ki spodbujajo avtonomno in kritično mišljenje. Osnovno pravilo glede vrst vprašanj torej je, da so:

- odprta,
- nesugestivna,
- takšna, da spodbujajo razmišljanje na višji epistemski oziroma spoznavni ravni (analizo, sintezo, vrednotenje ...).

Odprta vprašanja so tista, ki v odgovor ne terjajo zgolj gole pritrditve ali zavrnitve (»da/ne«) oziroma ene besede (»torek«, »Madrid«), saj takšna vprašanja ožijo možnost učenja (prim. Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Kadar ne moremo ravnati drugače, kot da zastavimo zaprto vprašanje, se moramo potruditi, da povprašamo po razlogih za mnenje in predvsem damo možnost pojasnitve odgovora vsem, tako tistim, ki so, denimo, odgovorili »da«, kot tistim, ki se niso strinjali. Če tega ne naredimo, lahko nevede usmerjamo tok debate, s tem pa zmanjšamo možnost medsebojne argumentacije udeležencev, kar pa je v nasprotju s ciljem učne metode.

Posebej moramo torej paziti, da s svojimi vprašanji preveč ne usmerjamo razmisleka, kar je sicer dejstvo, povezano ravno z Gadamerjevo idejo, da namreč vprašanje določa horizont odgovora. Če na začetku moralne debate vprašamo »Kdaj je dovoljeno lagati?«, s tem, denimo, že sugeriramo in učence usmerimo v iskanje upravičljivih razlogov za načrtno govorjenje neresnice, ne da bi prej ugotovili, ali je to sploh kadar koli sprejemljivo. Poleg tega se moramo truditi, da zastavimo takšna vprašanja, ki so na višji epistemski ravni. Ta zajema sintezo posameznih spoznanj (denimo povezovanje ugotovitev iz različne literature (pri otrocih zgodb)), iskanje predpostavk trditev in pro-

blemov (določanje njihovih pogojev možnosti), analizo sklepanj, primerjavo (denimo primerjavo različnih ugotovitev) ter tudi vrednotenje in ocenjevanje, pogosto vživljanje v situacije.¹¹

Ob tem je potrebno dodati, da je zgornja klasifikacija zelo ohlapna in kar najsplošnejša ter da v pedagoški literaturi *ne obstaja ena sama merodajna klasifikacija vprašanj*, pač pa veliko različnih razvrstitev, ki se med seboj včasih prekrivajo, včasih ne. Povzemajoč Tanjo Rupnik Vec in Alenko Kompare (2006) Bissachijeva (2018, 73) takole povzema pestrost različnih kriterijev, na podlagi katerih pedagogi in psihologi, pa tudi filozofi, radi klasificirajo različna vprašanja:

V raznoliki pedagoško-psihološki in didaktični literaturi je moč zaznati številne različne klasifikacije vprašanj, ki upoštevajo različne kriterije razvrstitve, čeprav največkrat predstavljajo mešanico več kriterijev, kot so: metodični (etapa učnega procesa, v katerem se vprašanje pojavlja, namen vprašanja), formalno-oblikovni (jasnost, slovnična pravilnosti), kriterij potenciala za miselno aktivacijo učencev (razmišljujoča vprašanja ...) in drugi.

Morda je glede tega potrebno na koncu skleniti, da je za kakovost vodij učečih se skupnosti v tej točki najpomembnejše predvsem to, da *začnejo razmišljati o raznovrstnosti postavljenih vprašanj in namenu, s katerim so bila postavljena*, saj bomo s to refleksijo naredili že veliko. Zgolj učenje različnih klasifikacij vprašanj na pamet in njihovo rutinsko zastavljanje bi bilo lahko znova nasprotno smotru zastavljanja vprašanj – ta naj bo zmeraj čim odprtejše razmišljanje v skupini, ki prispeva k udejanjenju ciljev sokratskega dialoga.

Vzdušje in način postavljanja vprašanj

Zgornja točka pa nas privede k problematiki načina zastavljanja vprašanj in ustvarjanju primerne vzdušja, ki naj vlada v sokratskem dialogu. To je namreč nujen predpogoj za kreativno in kritično mišljenje, kajti v zatohlem, tekmovalnem in predsodkov polnem okolju je težko pričakovati svobodno in ustvarjalno misel. Ta ideja je lepo povzeta v t. i. konceptu 4C, ki je eden temeljev danes čedalje bolj razširjenega programa filozofija za otroke, ki ga je v

¹¹ Gre za standardne procedure, ki pa jih različni avtorji navajajo nekoliko različno (včasih kaj prištejejo k tukaj navedenemu seznamu, včasih kaj odštejejo). Znana »Bloomova klasifikacija« se tako osredotoča predvsem na analizo, sintezo in vrednotenje kot najpomembnejše elemente »višje ravni« (prim. Bloom idr. 1956), medtem ko, denimo, izpušča v kritičnem mišljenju zelo pomembno iskanje predpostavk trditev. Za zanimivo razpravo o naravi in sestavnih delih kritičnega mišljenja (s fokusom na izobraževanju) glej Fisher (2013).

drugi polovici prejšnjega stoletja razvil Mathew Lipman (prim. Šimenc 2016, 36–39). Ta koncept govori o tem, da moramo negovati mišljenje, ki je (povzeto po Šimenc 2016, 40):¹²

- ustvarjalno (domišljija in ustvarjanje novih pomenov) in
- kritično (samopopravljajoče se mišljenje),

a tudi:

- sodelovalno (sposobnost misliti skupaj z drugimi in graditi na njihovih idejah) in
- skrbno (negovanje vrednot in čustev, zlasti empatije).

Kar koncept izpostavi, je torej dejstvo, da je za kritično in kreativno mišljenje potrebno izpostaviti tudi sodelovanje in skrb v učeči se skupnosti, kajti le v takšnem vzdušju lahko pričakujemo, da ljudi ne bo strah razmišljati, da si bodo upali povedati, kaj mislijo, in da ne bodo »zmrznili« zaradi treme, ko bi morali samostojno razmišljati.

Poleg tega je pri postavljanju vprašanj treba v mislih imeti še tole:

- počakajmo na odgovor;
- ne kopičimo novih in novih vprašanj;
- prisluhnimo vsem odgovorom;
- ne »zaslišujmo«.

Pomembno je, da se med vprašanji *počaka na odgovore*: povprečen čas čakanja učitelja na odgovor je zgolj ena sekunda, jasno pa je, da je v tako kratkem času nemogoče smiselno odgovarjati (Bissachi 2018, 78). Otresti se je potrebno zakoreninjenega prepričanja, da tišina pomeni zadrego ali nedelo, in pomisliti, da je nujni predpogoj za razmislek. Tišino je zato smotrno prekiniti le po daljšem premoru, a še to tako, da najprej samo ponovimo, potem pa morda preformuliramo izvirno vprašanje. Napačno namreč je, če nova in nova vprašanja kopičimo, ne da bi počakali na odgovore. S tem lahko dajemo vtis, da smo zmedeni, da ne vemo, kaj od ljudi sploh pričakujemo. Podobno narobe bi bilo odgovore preslišati: če se na odgovore ne odzovemo oziroma če se ne odzovemo na čim več odgovorov, dajemo vtis, da nas samostojno razmišljanje udeležencev v resnici sploh ne zanima. Nasploh je dobro, da pri zastavljanju vprašanj upoštevamo sledeče zaporedje: *postavitev vprašanja*,

¹² Koncept 4C se tako imenuje zaradi angleških pridevnikov mišljenja, ki naj bo: *creative, critical, collaborative in caring*.

premor za razmislek, poziv enega udeleženca (s tem se izognemo, da bi sodelovali samo najglasnejši in najpogumnejši), vnovični premor za razmislek, odgovor poklicanega, odziv na odgovor (prim. Blažič idr. 2003).

Ob vsem tem je pomembno še, kar izpostavi Bingham (2005, 554), da postavljanje vprašanj ni zasliševanje. Ni namreč res, da je postavljanje vprašanj samo po sebi že dovolj za spodbujanje avtonomnega mišljenja, kajti lahko se sprevrže v »vrtanje«, kar pa ima nasprotni učinek od želenega. Bistveno torej je, da negujemo *odprtost* in da tudi *tvegamo presenečenja*, da smo pri postavljanju vprašanj *pogumni*. Zdi pa se, da je predpogoj tega tudi, da se otresemo standardne ideje, da avtoriteta učitelja počiva (zgolj) v znanju, in sprejmemo idejo, da je ta prej tista avtoriteta, ki jo ima vodja v sokratskem dialogu in učeči se skupnosti, ki jo slednji poganja – to je avtoriteta, ki je podeljena s strani udeležencev za to, da se lahko debata nemoteno odvija, njen sestavni del pa je bolj kot poznavanje vsega negovanje svobode, poguma mišljenja, sodelovanja in skrbi za udeležence.

Sklep

Čeprav sokratski dialog izhaja iz večtisočletne filozofske tradicije, ostaja dober odgovor na sodobne pedagoške izzive, ki poudarjajo na študenta osredinjeno poučevanje. Pri ustvarjanju učeče se skupnosti, ki lahko udejanja sokratsko debato, pa je bistvenega pomena vloga vodje, še posebej njegov način zastavljanja vprašanj. Načela, povezana z načinom postavljanja vprašanj, pa seveda ne veljajo zgolj za sokratski dialog, temveč tudi za splošne pedagoške situacije. Prav pri tej točki se izkaže pomembnost Gadamerjevega hermenevtičnega pristopa, ki daje metodično prednost vprašanju, saj le-to določa obzorje, znotraj katerega je šele možen odgovor.

Literatura

- Aristotel. 1999. *Metafizika*. Prev. V. Kalan. Ljubljana: Založba ZRC.
- Avguštin, A. 1991. »Učitelj.« V *Bog, učitelj, gospodar*, ur. M. Božovič idr., 5–47. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Bingham, C. 2005. »The Hermeneutics of Educational Questioning.« *Educational Philosophy and Theory* 37 (4): 553–565.
- Bissachi, E. 2018. »Filozofija in vprašanja v vzgoji in izobraževanju.« *FNM: filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente* 25 (50): 72–83.
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2003. *Didaktika*. Novo mesto: Inštitut za razvojno in raziskovalno delo.
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill in D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.

- de Cusa, N. 1997. *O božjem pogledu*. Prev. K. Geister. Ljubljana: Družina.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fisher, A. 2013. *Critical Thinking: An Introduction*. 2. izd. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. 2001. *Resnica in metoda*. Prev. T. Virk. Ljubljana: LUD Literatura.
- Grušovnik, T. 2019. »Education and Active Ignorance.« *Phainomena* 28 (110–111): 259–277.
- Heidegger, M. 1991. *Platonov nauk o resnici*. Prev. D. Komel. Ljubljana: Phainomena.
- Hymer, H., in R. Sutcliffe. 2017. *Filozofija za otroke: zelo kratek uvod*. Prev. E. Zakšek. Ljubljana: Krtina.
- Marentič Požarnik, B., in L. Plut. 1980. *Kakšno vprašanje, takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., in L. Plut Pregelj. 2009. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Peček Čuk, M., in R. Kroflič. 2009. »Institucionalni vzgojni dejavniki (na ravni šole in na ravni razreda).« V R. Kroflič, J. Mažgon, T. Klarič, K. Jezernik, P. Štirn Janota, D. Štirn Koren, K. Skubic Ermenc, V. Vončina, Š. Lenič, D. Makovec, V. Rutar in M. Peček Čuk, *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?*, 35–58. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Platon. 2004a. »Apologija.« V *Platon: zbrana dela*, prev. G. Kocijančič, 1:69–91. Celje: Mohorjeva družba.
- . 2004b. »Država.« V *Platon: zbrana dela*, prev. G. Kocijančič, 1:989–1252. Celje: Mohorjeva družba.
- Rupnik Vec, T., in A. Kompare. 2006. *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar, S. 2011. »Razred in skupina otrok kot učeča se skupnost.« V *Social Cohesion in Education*, ur. B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja, 171–184. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- Strmčnik, F. 2010. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Šimenc, M. 2016. *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vezjak, B. 2011. *Sokratov pojmovnik za mlade*. Šentilj: Aristej.

Socratic Dialogue as a Learning Method for Student-Centred Teaching

The chapter illustrates Socratic dialogue as a teaching method that represents one of the cornerstones of 'student-centred learning.' The chapter outlines the

main points of Socratic dialogue – its historical background, its aims and the role of the leader, stressing that the latter does not transfer knowledge and that they are rather one or the members of the learning community. The text also focuses on raising questions as one of the main tools of the dialogue leader, exposing the importance of the structure of questions (open questions, non-suggestive, on a higher level), as well as other circumstances of raising questions (emphasizing cooperative and collaborative thinking, waiting enough time in order to get the answers, avoid raising ever-new questions, listening to all answers, avoiding being an interrogator). An additional aim of the chapter is also to show how helpful philosophical tradition can be when dealing with contemporary educational issues.

Keywords: Socratic dialogue, Plato, philosophy of education, student-centred learning, questions