

Uvod(nik): Od jezika k številkam – pa spet nazaj.....	3
<i>Igor Ž. Žagar</i>	
Pomen in vloga mednarodnih primerjav znanja v vzgoji in izobraževanju	7
<i>Mojca Štraus</i>	
Jezikovni pristop k problemom izobraževanja	27
<i>Kenneth Burke</i>	
Predvaje za pouk govornišva	69
<i>Matjaž Babič</i>	
Kaj retorika sploh je in zakaj jo (tudi v šoli) danes še potrebujemo	101
<i>Igor Ž. Žagar</i>	
Vloga šole pri jezikovnem načrtovanju	117
<i>Simona Bergoč</i>	
Predstavitev pogledov otrok in staršev iz različnih držav na nekatero vidike učenja in poučevanja manjšinskih jezikov	127
<i>Nives Zudič Antonič in Anja Zorman</i>	
»Spopad knjig«: kurikularna perspektiva med literaturo in kulturo	143
<i>Valerija Vendramin</i>	
Književna vzgoja kot profesionalni izziv bodočih vzgojiteljev/vzgojiteljic in učiteljev/učiteljic	153
<i>Vida Medved Udovič</i>	
Jezik podobe in podoba jezika	165
<i>Ernest Ženko</i>	
Povzetki / Abstracts	175

ISSN 1581-6036 (tiskana izdaja)

ISSN 1581-6052 (CD-ROM izdaja)

ISSN 1581-6044 ("online" izdaja)

ŠOLSKO POLJE

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XVII • Številka 1/2 • 2006

**Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje
indekse in baze podatkov:**

Contents Pages in Education

Educational Research Abstracts

International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)

Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA)

Multicultural Education Abstracts

Pais International

Research into Higher Education Abstracts

Social Services Abstracts

Sociological Abstracts

Worldwide Political Science Abstracts

UVOD(NIK): OD JEZIKA K ŠTEVILKAM – PA SPET NAZAJ

Igor Ž. Žagar

*Pedagoški inštitut, Ljubljana in
Fakulteta za humanistične študije
Univerza na Primorskem*

S šolstvom in izobraževanjem je nekako tako kot s povsem običajnim vsakdanjikom: sooči nas lahko s hudo zagatnimi situacijami. Zdi se namreč, da nekatere stvari so, nekaterih drugih pa da ni. Toda, če nekaterih stvari ni (ne obstajajo), kako sploh lahko *vemo*, da jih ni (da ne obstajajo), če jih pa ni? Če česa ni (ne obstaja), pač niti *vedeti* ne moremo, da tistega ni (da ne obstaja), saj ga/je preprosto ni. O tistem, česar ni (kar ne obstaja), pa seveda tudi *vedeti* ne moremo ničesar (saj ne obstaja). Logično (se zdi).

In vendar se kljub temu kaj pogosto zgodi, da pravimo ali koga slišimo reči, da »tega in tega ni«. Le zakaj? In kako je to sploh mogoče? Če česa ni, pač niti *reči* ne moremo, da ga/je ni, saj niti ne *vemo*, kaj in kakšen naj bi bil/-a, če bi bil/-a.

In tu (končno) izstopi paradoks. Kajpada stvari (bitij in bitnosti in kar je še podobnih bivajočnosti), ki jih ni, lepo in preprosto ni. Toda, da bi to lahko povedali, da bi bilo to vsem jasno in očitno, moramo o njih govoriti. Čeprav jih ni. S tem, ko o njih govorimo, pa jim že damo specifično eksistenco, eksistenco v jeziku. Čeprav jih »v resnici« ni. V trenutku, ko se to nebivajoče in neobstoječe znajde v jeziku, ko o njem govorimo, pa seveda postane povsem enakovredno tistemu, kar baje »v resnici« je. Kajti tudi »resnični« svet poznamo le skozi jezik in o njem govorimo in komuniciramo le z jezikom in v jeziku. Seveda večino stvari iz t. i. »resničnega«, zunanjega sveta najprej zaznamo s čuti, toda da bi te občutke in izkustva sploh lahko opisali, uredili in osmislili, jih ovrednotili in prenesli drugim, jih *moramo* »prevesti« v jezik. Ta (tak ali drugačen) je pač še vedno tisto edino in privilegirano komunikacijsko sredstvo človeške vrste, ki omogoča (ne)sporazumevanje o vsem. Tudi o tistem, česar ni (ali, če smo natančnejši, česar *naj ne bi bilo*).

Seveda pa jezik tu, hvala bogu, omogoča pomembne distinkcije. O stvareh namreč lahko govorimo na različne načine in v različnih modalitetah. So na primer stvari, za katere *vemo* (ali vsaj pravimo, da vemo), da so takšne in takšne, in stvari, za katere (le) *mislimo*, da so takšne in takšne (pa vseh modalitet s tem seveda sploh še nismo izčrpali). Stvari, ki jih baje *vemo*, se nam ponavadi zdijo neproblematične in lahko preverljive v resničnem, zunanjem svetu. Če na primer *vemo*, da je trava zelena, je verjetno najbolj preprosto, da pogledamo skozi okno in preverimo oz. potrdimo, ali je to res (če in kadar je to treba). Če jo pogledamo v pravem letnem času, je ponavadi res zelena, lahko pa nimamo sreče in si moramo travo ogledovati pozimi, ko je pogosto rumeno rjava. Lahko kljub temu še vedno rečemo, da *vemo*, da je trava zelena? Če smo natančni, težko, verjetno bi morali reči nekaj takega kot »*Vem*, da je trava *ponavadi* zelena« ali »*Vem*, da je trava *najpogosteje* zelena« ali vsaj »*Vem*, da je trava *v nekaterih letnih časih* zelena«. Ampak to bi bilo prezapleteno in pregostobesedno za vsakdanje pogovorne potrebe. Zato preprosto pravimo, da je trava zelena. Toda, ali to tudi res *vemo*? Kajti ne le da je trava zelena le v nekaterih letnih časih, zelena tudi ni za vsa živa bitja. Na primer nekatere žuželke (pa je izjem še mnogo več) jo vidijo rdeče. Če bi torej hoteli res natančno opredeliti svojo *vednost*, bi morali reči nekaj takega kot »*Vem*, da je za ljudi trava v nekaterih letnih časih zelena«. S takšno verbalno stonogo pa bi že v tolikšni meri kršili sicer nenapisano pravilo o ekonomičnosti komuniciranja, da bi naš sogovornik utegnil podvomiti o dobesednosti povedanega in se vprašati, če mu morda v resnici ne želimo povedati česa povsem drugega ...

Večini teh pasti se lahko izognemo, če namesto nedvoumnega *vem* uporabimo šibkejši in omejevalni *mislim*. Seveda tudi ta ni povsem brez pasti, saj z izjavo tipa »*Mislim*, da je trava zelena« utegnute tvegati vsaj začudene poglede tistih, ki *vedo*, da vendar vsi *vedo*, da je trava zelena. V večini primerov pa *mislim* deluje kot šibilec, ki povedano omejuje le na nas, na naše mišljenje in prepričanje. Naša pravica in pravica vsakogar pa seveda je, da *misli(mo)*, kar hoče(mo).

Kar je sicer lepo in prav, ni pa vedno najbolj uporabno. Kajpak lahko z vso pravico na primer *mislite*, da bo uporaba izdelkov, ki vsebujejo kostno moko (če naj oživimo že malce zamrlo debato), škodljivo vplivala na vaše zdravje. Ampak če tako le *mislite*, je seveda povsem mogoče, da uporaba izdelkov, ki vsebujejo kostno moko, sploh ne vpliva škodljivo na vaše zdravje. Lahko pa škodljivo vpliva na vaše zdravje dejstvo, da tako *mislite*, ne da bi to v resnici *vedeli*. In, vsaj zaenkrat, tega zanesljivo ne *ve* nihče.

Po drugi strani pa lahko *veste*, da se kostna moka uporablja v tako rekoč celotni prehranjevalni verigi in še kje, pa s to *vednostjo* ne boste vedeli, kaj početi. *Veste* že, da se kostna moka uporablja tudi za prehrano prašičev, perutnine in celo rib, ne *veste* pa, kako nanje deluje. In, vsaj zaenkrat, tudi tega zanesljivo ne *ve* nihče. To, da vi *veste*, da se kostna moka uporablja za prehrano govedi, prašičev, perutnine in rib, pa seveda v ničemer ne vpliva na delovanje kostne moke na te živali. Kakor tudi to, da vi *mislite*, da bi uživanje mesa teh živali lahko škodljivo vplivalo na vaše zdravje, ni v ničemer povezano z dejanskim vplivom takšnega mesa na vaše zdravje.

In nekako tako je tudi z velikimi (v veliki meri statistično zasnovanimi) mednarodnimi raziskavami, ki merijo uspeh učencev/učenk in dijakov/dijakinj na posameznih področjih znanja: na podlagi doseženih rezultatov pri testiranju se zdi, da *vemo*, kakšno je znanje testiranih na posameznih izbranih področjih. Vendar pa so ti rezultati povsem *statični* (da različnih metodoloških principov, na katerih temeljijo različni testi, in lahko – kakor v uvodnem članku opozarja tudi Mojca Štraus – pri isti populaciji testiranih pripeljejo do različnih rezultatov, sploh ne omenjamo), celo *popredmeteni*, saj nam o *dinamiki* pedagoškega procesa, ki je (oz. natančneje, naj bi) do teh rezultatov pripeljal, ne povedo prav nič. Da bi rezultate teh velikih mednarodnih raziskav *sploh lahko* interpretirali, bi morali poznati (in potemtakem raziskati) *dinamiko* pedagoškega procesa samega, procesa, v katerem učenci/učenke in dijaki/dijakinje usvajajo znanje, katerega končno obvladovanje potem privede do (nikakor povsem objektivnih) rezultatov, kakršne kažejo velike mednarodne raziskave. Le s poznavanjem (in torej raziskovanjem) *dinamike* pedagoškega procesa, načinov in postopkov *podajanja* znanja s strani učiteljev in učiteljic kakor tudi načinov in postopkov *usvajanja* tega znanja učencev/učenk in dijakov/dijakinj lahko kompetentno in ustrezno interpretiramo rezultate velikih mednarodnih raziskav in, posledično, sklepamo, *zakaj* so rezultati takšni, kakršni so, *kaj* bi bilo treba spremeniti, da bi bili drugačni (predvidoma boljši), predvsem pa, ali učenci/učenke in dijaki/dijakinje šolsko snov, ki je bila predmet raziskav(e), res obvladujejo le do stopnje in na način, kakor to izkazujejo stati(s)tični rezultati raziskav (kjer je rezultat pogosto odvisen od načina, kako je bil problem formuliran in vprašanje zastavljeno). Vse do takrat ne moremo reči, da na podlagi teh rezultatov *vemo*, kakšen je uspeh (tudi slovenskih) učencev/učenk in dijakov/dijakinj, ampak si to lahko le *mislimo* ...

Prav zaradi nezadovoljstva s takšnim tipom raziskav in zaradi velike odmevnosti in zanimanja za prvo številko Šolskega polja na temo *Vloga*

in pomen jezika v vzgoji in izobraževanju, ki smo jo izdali ob koncu leta 2005, smo se odločili za nadaljevanje, za *Vlogo in pomen jezika v vzgoji in izobraževanju II*, ki je zdaj pred vami.

V uvodnem članku tako Mojca Štraus podrobno opisuje vse poti in stranpoti velikih mednarodnih raziskav šolskega znanja (in uspeha), Kenneth Burke, največje in najslavnejše ime ameriške retorike, pa v nadaljevanju podrobno opisuje in utemeljuje princip *jezikovno-retoričnega* raziskovanja pedagoškega *procesa*, ne le njegovih petrificiranih rezultatov.

Tudi članka, ki sledita, sta ozko vezana na Burkovo zastavitev; Matjaž Babič na podlagi antičnih retoričnih vaj, *progimnazmov*, natančno opisuje in pojasnjuje, zakaj je bila retorika s svojimi postopki *temelj uspešnega pedagoškega procesa* vse od antike pa tja do začetka novega veka. S svojim objavljenim nastopnim predavanjem ga ustrezno podpre Igor Ž. Žagar, ki pregledno pojasnjuje, kaj retorika sploh je, zakaj jo (tudi v šolstvu) še vedno potrebujemo in zakaj je na Slovenskem na slabem glasu.

Sledi »jezikovno-književni« sklop, ki se v večji meri posveča prav »naši temi«: analizi in refleksiji elementov pedagoškega procesa, od učnih načrtov do formiranja učiteljev in učiteljic. Simona Bergoč tako kritično analizira *Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah* in ugotavlja, da ne sledi sociolingvističnemu stanju sodobne večkulturne družbe, temveč reproducira homogenizacijo kot vrednoto nacionalne države.

Nives Zudić-Antonič in Anja Zorman osvetlujeta problem poučevanja manjšinskih jezikov na večjezičnih območjih in odnos do te teme, pri čemer ugotavljata, da je obravnava teme manjšinskih jezikov v večini zajetih skupin med manj popularnimi.

Književni podsklop uvaja Valerija Vendramin s pretresom spopada med zagovorniki prave Literature in zagovorniki različnih literatur in kultur v izobraževanju, sledi pa ji Vida Medved Udovič, ki osvetljuje pomen raziskovanja dialoga današnjih otrok z mladinsko književnostjo v dodiplomskem izobraževanju študentk, bodočih vzgojiteljic in učiteljic, za dvig bralne kulture in pismenosti v otrokovem predšolskem in šolskem obdobju.

Številko sklene – za »tradicionaliste« verjetno sporno – Ernest Ženko, ki ugotavlja, da so pogledi nekaterih pedagogov, ki trdijo, da je danes vseprisotnost podobe že ogrozila jezik, literaturo in branje, pretirani in tudi neustrezní, saj v imenu zaščite jezika prisegajo na zgolj enostransko vzgojo in izobraževanje, ta pa ne omogoča razumevanja in interpretacije podob. Na ta način, pravi avtor, ne omogočajo uravnotežene vzgoje in izobraževanja novih generacij, temveč jih silijo zgolj v nove, sodobnejše oblike nepismenosti. Prijetno branje!

POMEN IN VLOGA MEDNARODNIH PRIMERJAV ZNANJA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Mojca Štraus

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Čeprav so prvi rezultati mednarodnih primerjav znanja običajno objavljene kot lestvice povprečnih dosežkov sodelujočih držav na merjenem področju, rezultati teh primerjav služijo tudi bolj poglobljenemu ugotavljanju kakovosti izobraževalnih sistemov. Oblikovanje kazalnikov o stanju v izobraževalnem sistemu in analize rezultatov v povezavi z nacionalnimi dokumenti, ki navajajo, kaj naj bi se učenci naučili oziroma kaj so cilji in standardi izobraževanja, so lahko vir informacij za izboljšave kurikula, učnega procesa in rezultatov izobraževanja.

Pred desetletji so bili kazalniki kakovosti izobraževalnih sistemov oblikovani na primer kot število šol in učencev na posameznih stopnjah izobraževanja ali število učiteljev v razmerju do števila učencev (Poslethwaite, 1994: 26). V zadnjih desetletjih pa ugotavljanje dostopnosti izobraževanja ni več med najpomembnejšimi kazalniki njegove kakovosti, saj je postalo jasno, da zgolj skrb za zagotavljanje dostopnosti ne zagotavlja uspešnosti izobraževanja. V ospredje so prišli kazalniki tako imenovanih rezultatov izobraževanja, na primer ravni doseženega znanja učencev na različnih področjih. Znanje v današnji družbi namreč predstavlja kritični element uspešnosti v globalni gospodarski konkurenci (npr. OECD 2001: 265; Husén in Tuijnman, 1994: 6). To je povzročilo premik politične pozornosti s problemov omogočanja in upravljanja kvantitativne rasti izobraževalnega sistema na spremljanje njegovega delovanja v smislu rezultatov (Husén in Tuijnman, 1994: 11). Dosežki učencev, učinkovitost šol in odgovornost za doseganje zastavljenih ciljev so postali eni najpomembnejših kriterijev

za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov (Bottani in Tuijnman, 1994: 23). Tudi v Sloveniji je eden od ciljev prenovljenega šolskega sistema, da »omogoča doseganje mednarodno primerljivih standardov ob koncu osnovne šole« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995: 71).

Potrebe po informacijah in podatkih o kazalnikih te uspešnosti so tako vedno večje. Eden od načinov pridobivanja teh podatkov je izvajanje nacionalnih in mednarodnih primerjalnih raziskav znanja. Primeri teh raziskav so Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA (*Programme for International Student Assessment*), ki poteka pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) in Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), ki potekata pod okriljem Mednarodnega združenja za raziskovanje učinkov izobraževanja IEA (*International Association for Evaluation of Educational Achievement*). Te raziskave dopolnjujejo podatke o ravneh znanja učencev, ki jih nudijo ocene učiteljev in rezultati državnih preizkusov znanja. Vendar so med državnimi preizkusi in raziskavami znanja razlike. Medtem ko je osnovni namen državnega preizkusa obvestilo učencu o njegovem znanju, raziskave znanja nudijo informacije o delovanju izobraževalnega sistema nasploh, na nacionalni ali na mednarodni ravni. Običajno rezultate raziskav znanja podajamo na ravni celotne populacije učencev ali posameznih podskupin.

V članku opisujem vlogo in pomen mednarodnih primerjav znanja za oblikovanje strategije razvoja izobraževalnega sistema. Pomembnost teh raziskav se kaže tudi v številčnosti držav, ki v teh raziskavah sodelujejo. To nakazuje, da se veliko držav, še posebej iz razvitejšega dela sveta, pri oblikovanju strategije razvoja izobraževalnih sistemov naslanja na podatke, zbrane v teh raziskavah, in primerjave stanja v svojem izobraževalnem sistemu s stanjem v drugih državah. V članku opisujem zasnovo in namene mednarodnih primerjalnih raziskav v splošnem, možne uporabe njihovih podatkov in kako lahko iz podatkov teh raziskav oblikujemo veljavne sklepe.

Spremljava in evalvacija izobraževalnega sistema skozi mednarodne primerjave znanja

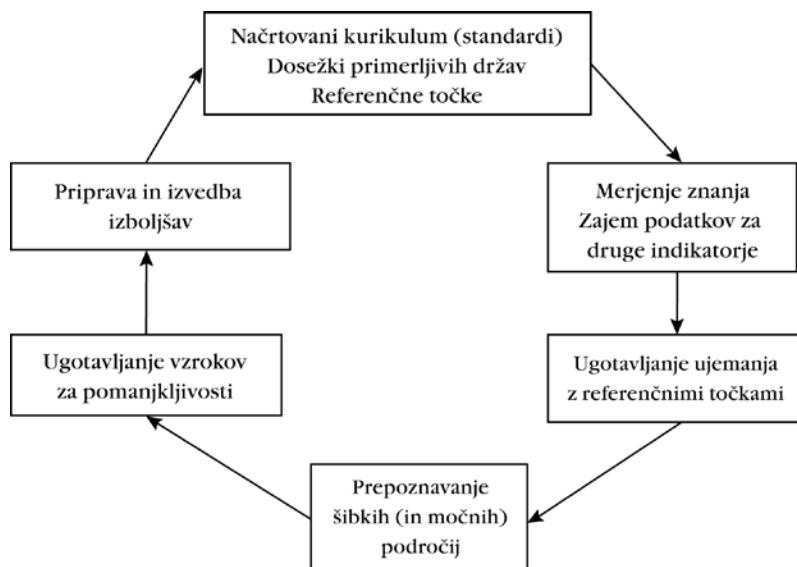
Mednarodne primerjalne raziskave so se pojavile iz interesa več držav za pridobivanje dodatnih informacij o kakovosti njihovega izobraževalnega sistema skozi primerjavo dosežkov učencev z dosežki učencev iz drugih držav. V raziskavah znanja iščemo odgovore na vprašanja, kot so: Kakšno je znanje učencev glede na splošna pričakovanja, dosežke v drugih državah, cilje kurikula ali pripravo na nadaljnje izobraževanje in vključevanje v družbo? Na katerih področjih dosežki učencev ustrezajo pričakovanim ravnam in na katerih ne? Kakšno je znanje posameznih podskupin učencev, na primer učencev iz posameznih regij, ali kakšne so primerjave med dosežki učenk in učencev? Kateri dejavniki v šolskem sistemu ali zunaj njega so povezani z uspešnostjo učencev? Ali se ravni znanja učencev med letom spreminjajo?

Obstajajo pa tudi druga področja primerjanja. Države med seboj lahko primerjajo podatke o kurikulu, številu ur, ki so namenjene posameznim predmetom, organizaciji šolskega sistema na nacionalni ravni in organizaciji življenja in dela na ravni posameznih šol. Ne nazadnje so pomembne primerjave podatkov o mnenjih in stališčih učencev do določenih vprašanj v povezavi z njihovim izobraževanjem. Tako so na primer v povezavi z naravoslovnimi dosežki pomembna stališča učencev do okoljevarstvene problematike, načinov raziskovanja in uporabe znanosti (na primer gensko raziskovanje) in zanimanje učencev za poklice, ki so povezani z naravoslovjem.

Prvi korak v mednarodni primerjalni raziskavi je priprava mednarodne definicije področja merjenja znanja in zajete populacije učencev. Na podlagi teh definicij so pripravljene instrumenti za merjenje znanja in zajemanje podatkov o spremljajočih dejavnikih. Preizkuse znanja in spremljajoče vprašalnike izpolnjujejo reprezentativni vzorci učencev, običajno istočasno v vseh sodelujočih državah. Po mednarodno dogovorjeni metodologiji sodelujoče države izvedejo zajeme podatkov na izbranih šolah in učencih in pripravijo podatkovne baze. Po dodatnih mednarodnih preverjanjih so baze združene v skupno mednarodno bazo podatkov raziskave, ki je po objavi njenih rezultatov običajno javno dostopna, na primer prek svetovnega spleta. Veliko mednarodnih raziskav dosežke učencev spremlja s ponavljajočimi zajemi podatkov v razmikih nekaj let za ugotavljanje, kako se dosežki s časom spreminjajo in ali so imele uvedene spremembe v izobraževalnem sistemu želen učinek.

Za oblikovanje sklepov o stanju v izobraževalnem sistemu pa same številke kot rezultati analiz podatkov iz mednarodnih baz niso dovolj. Za vrednotenje rezultatov potrebujemo ustrezne referenčne točke. Te lahko izberemo ali sestavimo na podlagi ciljev izobraževanja, standardov v učnih načrtih, ali pa, kot je najpogostejše v mednarodnih raziskavah, na podlagi dosežkov primerljivih učencev v drugih državah. Zbrane podatke potem lahko interpretiramo v smislu ujemanja z izbranimi referenčnimi točkami. Iz tega lahko izpeljemo izsledke o močnih in šibkih področjih v dosežkih, ugotavljamo, kaj so vzroki za problematična področja in kaj bi bilo treba storiti za izboljšanje stanja. Povezava med temi elementi je prikazana na *sliki 1*.

Slika 1: Spremljava in evalvacija izobraževalnega sistema



Vloga raziskav znanja je v izvedbi korakov v prvi polovici kroga, ki omogočajo prepoznavo močnih in šibkih področij v dosežkih učencev glede na izbrane referenčne točke. Za oblikovanje poglobljenih interpretacij rezultatov in odločitve o potrebnih ukrepih za izboljšanje pa so pomembni koraki v drugi polovici kroga, v kateri zajemu podatkovnih baz in osnovnim analizam sledijo kvalitativne ocene in študije rezultatov iz zbranih podatkov s sodelovanjem šolskih strokovnjakov in drugih. Brez tega vsi

zbrani podatki in izračunani dosežki ne morejo učinkovito služiti izboljševanju stanja v izobraževalnem sistemu.

Spremljavo in evalvacijo izobraževalnega sistema lahko izvajamo z nacionalnimi ali z mednarodnimi raziskavami znanja (glej tudi Kellaghan in Greany, 2001). Pri tem so med nacionalnimi in mednarodnimi raziskavami nekatere razlike. Nacionalne raziskave imajo lahko prednost v tem, da se prilagodijo morebitnim specifičnim okoliščinam v državi, še posebej kurikulumu, ki je v izobraževalnem sistemu v uporabi, in tako natančno izmerijo njegove učinke. Poleg tega v nacionalnih raziskavah ni problemov oblikovanja primerljivih definicij ciljne populacije učencev ter prevajanja in prirejanja instrumentarija, ki pogosto otežujejo zagotavljanje veljavnosti primerjav med državami. Kljub temu pa ima sodelovanje v mednarodnih primerjalnih raziskavah tudi nekaj pomembnih prednosti. Očitna prednost je, da mednarodne raziskave nudijo podatke o izobraževalnem sistemu, ki so primerljivi s podatki o drugih sistemih. Ker absolutnih standardov za dosežke v izobraževanju ni, so mednarodne primerjalne raziskave nujne za pridobivanje opisnih podatkov o razponu dosežkov ali drugih podatkov v izobraževalnih sistemih drugih držav (Kellaghan in Greany, 2001: 63; Plomp, 1992: 278). Na ta način mednarodne primerjalne raziskave pripomorejo k postavljanju smiselnih izobraževalnih standardov.

Mednarodne primerjalne raziskave lahko pripomorejo k razumevanju povezav med dejavniki v izobraževalnem sistemu in pojasnjevanju razlik v dosežkih učencev med državami in znotraj njih. Eden izmed pogosto obravnavanih dejavnikov je kurikulum. Beaton, Postlethwaite, Ross, Spearitt in Wolf (1999: 13–14) poudarjajo, da je prednost sodelovanja v mednarodnih primerjalnih raziskavah, da so države prisiljene podrobneje pregledati svoje učne načrte. Ti na posameznem področju morda postanejo zastareli in s tem ne vključujejo vsebin in pristopov, ki v svetu pridobivajo večji pomen. Sodelovanje v nekaterih mednarodnih primerjalnih raziskavah vključuje pregled učnih načrtov držav na področju, ki je predmet raziskovanja. S tem so ministrstva in strokovnjaki za kurikulum lahko opozorjeni na razlike med državami glede vsebin in poudarkov v njih. Države se lahko odločijo za posodobitev učnih načrtov po vzoru primerljivih držav. Lahko pa že same primerjave dosežkov z drugimi državami vodijo do razmišljanja o prenovi učnih načrtov. To še posebej velja za področja, na katerih so ugotovljeni primanjkljaji s konkurenčnimi državami.

Predvsem državam v razvoju sodelovanje v mednarodnih primerjalnih raziskavah lahko pomeni še nekaj dodatnih pridobitev (Plomp, Howie in McGaw, 2003: 954). Zahteva mednarodnih primerjalnih raziskav

po doseganju tehničnih standardov zajemanja podatkov (glej npr. Martin, Rust in Adams, 1999) lahko pripomore k izboljševanju kakovosti samega raziskovanja v državah, ki sicer morda nimajo močne tradicije na tem področju. S sodelovanjem v mednarodnih primerjalnih raziskavah nekatere države zberejo osnovne podatke o dosežkih na posameznih področjih kurikula, kjer morda prej ti niso bili na voljo. Skupno sodelovanje z izkušenejšimi državami omogoča učenje iz njihovih izkušenj. Ne nazadnje pa je pomembno tudi, da je zaradi pozornosti medijev mednarodnim primerjalnim raziskavam izobraževanje napredovalo na prednostni listi področij, ki potrebujejo pozornost političnih vrhov.

Definicije znanja in interpretacije rezultatov v mednarodnih raziskavah

Med najpomembnejšimi elementi zasnove mednarodne primerjalne raziskave je definicija področja znanja, ki ga želimo meriti. V splošnem Cole (1990: 2) omenja dva glavna koncepta: lahko je to diskreten nabor znanj in veščin, ki ga je moč neposredno povezati s specifično zapisanimi cilji in standardi v učnih načrtih, lahko pa so to višje ravni in celovitejša znanja, ki jih ni tako preprosto meriti. Obe definiciji igrata pomembno vlogo v pripravi zasnove raziskave in interpretaciji njenih rezultatov. Povezavo med definicijo merjenja znanja in uporabo rezultatov si pogledjmo na primerih raziskav PISA in TIMSS.

Medtem ko obe raziskavi vključujeta merjenje znanja na področju matematike in naravoslovja in tudi zajemata populacijo učencev ob koncu oziroma tik po koncu obveznega dela izobraževanja, je med raziskavama razlika predvsem v tem, koliko se definicija znanja naslanja na kurikule sodelujočih držav. Definicija področja merjenja znanja matematike in naravoslovja se v TIMSS-u naslanja na kurikule sodelujočih držav v smislu, da je pregled pokritosti predlaganih nalog v mednarodnem preizkusu znanja eden od ključnih elementov, na podlagi katerih oblikujejo končni izbor teh nalog. Domena merjenja in mrežni diagrami za preizkuse znanja so pokriti s kurikuli sodelujočih držav, kolikor je to le mogoče (Plomp in dr., 2003: 968; Mullis, Martin, Gonzalez in Chrostowski, 2004: 397).

V PISI pokritost nalog s kurikuli sodelujočih držav pri izboru nalog za mednarodni preizkus znanja ni odločilni kriterij. Domene merjenja znanja oziroma kompetence, kot jih imenujemo v PISI, se oblikujejo v mednarodnem projektu DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*, OECD, 2002, 2003). Merjene kompetence v PISI so definirane kot sposobnost

uspešnega soočanja z zahtevami na ravni posameznika ali družbe ter uspešnega izvajanja dejavnosti ali nalog. Pri tem projekt DeSeCo razlikuje med pojmom kompetence in veščine. Medtem ko veščine pomenijo izvajanje kompleksnih motoričnih in/ali kognitivnih postopkov natančno in prilagodljivo okoliščinam, kompetence ponazarjajo kompleksni sistem delovanja, ki vključuje tako kognitivne veščine kot tudi stališča in druge nekognitivne komponente. Kompetence so kombinacija kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja, motivacije, vrednostne orientacije, stališč, vedenja, čustev in drugih socialnih in vedenjskih komponent, ki se glede na potrebe vključujejo v učinkovito delovanje posameznika. Čeprav sta kognitivna spretnost in osnovno znanje kritična elementa, je vključitev drugih komponent, na primer motivacije in vrednostne orientacije, pomembna.

Tako je na primer naravoslovna pismenost v PISI 2006 definirana kot znanja, vrednote in zmožnosti, ki naj bi jih 15-letniki izkazovali v okviru ustreznih osebnih, družbenih in globalnih naravoslovnih kontekstov. To se razlikuje od naravoslovnih disciplin v šoli, jih pa vključuje. Naravoslovna pismenost v PISI 2006 se nanaša na posameznikovo naravoslovno znanje in uporabo tega znanja za prepoznavanje vprašanj v raziskovanju, pridobivanje novega znanja, pojasnjevanje naravoslovnih pojavov, izpeljevanje na opažanjih in podatkih temelječih sklepov v naravoslovnem kontekstu, razumevanje karakteristik naravoslovja kot načina pridobivanja znanja in razumevanja sveta, zavedanje, kako naravoslovje in tehnologija vplivata na naše materialno, intelektualno in kulturno okolje, ter pripravljenost angažirati se v problemih, ki so povezani z naravoslovjem.

V PISI je naravoslovna pismenost opredeljena v dveh dimenzijah: znanje naravoslovja in vedenje o naravoslovju. Znanje naravoslovja pomeni znanje pomembnejših področij, kot so fizika, biologija, kemija ter znanje o Zemlji in vesolju. Vedenje o naravoslovju pa pomeni poznavanje načinov naravoslovnega raziskovanja, njegovih ciljev pojasnjevanja naravnih pojavov in poznavanje znanosti in tehnologije ter njune vloge v družbi. K nalogam v preizkusu znanja bodo v PISI 2006 priključena tudi vprašanja o mnenjih in stališčih učencev o pojavih in problemih, ki so povezani z vsebino v nalogah. Ti podatki bodo omogočili pridobitev informacij o stališčih učencev do določenih naravoslovnih vprašanj. Ta stališča učencev v svetu in pri nas razumemo kot pomemben del rezultatov naravoslovnega izobraževanja.

Glede na opisane razlike med definicijami znanja v raziskavah TIMSS in PISA so interpretacije, ki jih iz rezultatov teh dveh raziskav oblikujemo, različne. V TIMSS-u lahko neposredno ugotavljamo, ali učenci izkazujejo

želeni ravni dosežkov na področjih, ki so zajeta v kurikulumu. V primeru nezadovoljivih dosežkov tako lahko ugotavljamo, kje so problemi v kurikulumu ali njegovi implementaciji, da že zapisani cilji in standardi niso doseženi. To je mogoče vsaj za večji del področij, ki jih zajema preizkus znanja in so pokrita z nacionalnim kurikulumom. Nepokrita področja, ki jih je po zasnovi raziskave manj, pa morda nakazujejo, kaj bi bilo treba v kurikule še dodati za ustrezne rezultate.

V PISI ta povezava ni tako neposredna. V tej raziskavi ugotavljamo, ali učenci ob koncu obveznega izobraževanja, natančneje v starosti 15 let, izkazujejo znanja in veščine, ki jih na mednarodni ravni razumejo kot pomembne za 15-letnikovo nadaljnje izobraževanje in vključevanje v družbo. Pri tem ni nujno, da so ta znanja in veščine pridobili med izobraževanjem, čeprav naj bi to predstavljalo najpomembnejši vir teh znanj. Naloge v PISI tako niso zastavljene neposredno po vzoru učnih načrtov in učbenikov sodelujočih držav, ampak od učenca zahtevajo uporabo šolskega znanja v širšem kontekstu, na primer v vsakdanjih situacijah ali pri razumevanju pomena in uporabi znanja v znanosti. Če na nacionalni ravni v dosežkih ugotovimo pomanjkljivosti, lahko ugotavljamo, ali kurikulum in njegova implementacija ustrezno podpirata pridobivanje teh znanj, katere vsebine bi bilo treba v kurikulumu dodatno ali bolje obravnavati in kako izboljšati njegovo implementacijo za doseganje splošnega cilja »pripravljenost na življenje«. Po vzoru uspešnejših primerljivih držav se lahko na primer pripravijo predlogi za posodobitve učnih načrtov.

Zaradi razlik v definicijah raziskav torej ni nujno, da bodo rezultati TIMSS-a in PISE enaki. V nobenem primeru jih ne bomo mogli razumeti kot kontradiktorne, ampak kvečjemu kot dopolnjujoče. Različne definicije v raziskavah lahko namreč vodijo do različnih razvrstitev na lestvicah držav. Primer so rezultati Slovenije v Mednarodni raziskavi IAEP (*International Assessment of Educational Progress*, 1991) in v raziskavi TIMSS 1995. Medtem ko je bila razvrstitev Slovenije za populacijo 13-letnih učencev pri matematiki v IAEP 1991 proti dnu lestvice (Lapointe, Mead in Askew, 1992: 16), je TIMSS 1995 za približno leto in pol starejšo populacijo učencev pokazal boljšo sliko (Beaton, Mullis, Martin, Gonzalez, Kelly in Smith, 1996: 22). Mogoči so različni vzroki za te rezultate in med njimi je razlika v metodologiji teh dveh raziskav prav gotovo eden pomembnejših. IAEP 1991 je primerjal 13-letne učence ne glede na razred, ki so ga obiskovali, medtem ko je TIMSS 1995 v večini držav primerjal učence v 7. in 8. razredu. Nadalje je bil v IAEP 1991 uporabljen preizkus znanja, ki je bil sestavljen na podlagi ameriške nacionalne raziskave znanja NAEP (*National*

Assessment of Educational Progress), v TIMSS-u 1995 pa je bil mednarodni preizkus znanja sestavljen z upoštevanjem povezave s kurikuli držav za področji matematike in naravoslovja. Ti dve raziskavi nakazujeta, da preden sklepamo o slabih ali dobrih rezultatih glede na razvrstitev države na lestvici sodelujočih držav ali glede na kak drug enoštevilični kazalnik, je treba podrobno preučiti posamezne elemente raziskav.

Možne uporabe podatkov iz mednarodnih raziskav

Mednarodne primerjalne raziskave lahko služijo vrsti uporab za oblikovanje šolske politike in prakse. Čeprav so medijsko najodmevnejše objave skupnih lestvic držav po povprečnih dosežkih na merjenem področju, lahko iz podatkov teh raziskav izpeljemo vrsto drugih informacij za uporabo v šolski politiki. Poleg neposrednih primerjav dosežkov je eden od pomembnih ciljev mednarodnih raziskav znanja podati opise delovanja različnih dejavnikov v šolskih sistemih in njihovih povezav z dosežki. Spodnji pregled možnih uporab podatkov mednarodnih raziskav temelji na Plomp in dr. (2003: 953).

Posamezna država lahko primerja opis stanja svojega šolskega sistema s stanjem druge države, ki jo posebej zanima, kot so na primer »kulturni« sosedje ali ekonomski konkurenti. Če na primer neka država želi izboljšati svoj kurikulum, lahko primerja stanje v svoji državi s stanjem v drugi državi, in sicer po specifičnih spremenljivkah, ki se povezujejo s kurikulumom (kurikularni materiali, pristopi k poučevanju, usposabljanje učiteljev, dosežki itn.). Take primerjave lahko vodijo do oblikovanja predlogov za spremembe.

Redno sledenje stanju izobraževalnega sistema je potrebno, da bi v izobraževalni sistem lahko vpeljali spremembe takrat, ko bi se to izkazalo za potrebno, in na področju, kjer bi bilo to treba. V ta namen se mnoge mednarodne primerjalne raziskave izvajajo v večletnih ciklih.

Na pridobivanje in izkazovanje znanja vplivajo mnogi dejavniki v izobraževalnem sistemu, zato je treba čim bolj razjasniti njihovo delovanje in vplive. To še posebej velja za tiste dejavnike, na katere je moč vplivati z vpeljavo sprememb v sistemu. Za to so pomembne mednarodne primerjave podatkov o spremljajočih dejavnikih, ki so v raziskavah znanja zajeti z vprašalniki za učence, učitelje, ravnatelje in včasih tudi starše.

Za čim bolj informirano sprejemanje odločitev o potrebnih spremembah v izobraževalnem sistemu je treba pridobiti tudi podatke o možnih vzrokih za razlike med sistemi, prek katerih potem lahko poskušamo oblikovati vzroke za izboljšanje stanja.

Raziskovanje vpliva različnih dejavnikov v izobraževalnem sistemu na njegovo uspešnost

Med možnimi uporabami podatkov mednarodnih raziskav je raziskovanje vpliva različnih dejavnikov v izobraževalnem sistemu na njegovo uspešnost verjetno deležno največje pozornosti v tako imenovanih sekundarnih raziskavah. Primerjave povprečnih dosežkov med državami, ugotavljanje trendov v določenih časovnih obdobjih in seznanjanje s procesi v izobraževanju sicer temeljijo na zahtevnih tehničnih in statističnih pripravah, sama uporaba podatkov pa temelji na preprostejšem opisovanju. Raziskovanje dejavnikov poleg ustrezne priprave baz podatkov zahteva kompleksnejše pristope k analizi podatkov. Še pomembneje pa je, da razumemo, kakšne interpretacije rezultatov iz teh analiz lahko oblikujemo.

Raziskave zbirajo podatke o spremljajočih dejavnikih, kot so šolski program, karakteristike učencev, podatke o domačih pogojih, pogojih v šoli in drugih spremenljivkah, kot so motivacija, mnenja in želje za prihodnost. Vendar pa iz rezultatov analiz ne moremo sklepati neposredno o *vzrokih* za uspešnost v šoli oziroma pri mednarodnem preizkusu znanja. Slikovit primer za to so podatki raziskave NAEP 1992 (Mullis, Campbell in Farstrup, 1993, pridobljeno iz Mislevy, 1995: 428). Čeprav vemo, da dodatno branje povečuje uspeh pri branju, je bila v raziskavi korelacija med količino učenja branja in dosežkom pri preizkusu branja negativna. Tako se zdi, da učenje branja zmanjšuje dosežke pri branju. Vendar povprečna razlika v dosežkih pri preizkusu branja med učenci z različnimi časi učenja branja ne meri nujno povprečnega *vzročnega* učinka večje količine branja na dosežke. Drugi dejavniki, ki lahko vplivajo na razlike v dosežkih, namreč niso upoštevani. Negativna korelacija je smiselna, če upoštevamo, da so učenci, ki se dodatno učijo brati, običajno slabši bralci. Zanje se zdi smiselno, da tudi potrebujejo več učenja, hkrati pa imajo učenci, za katere se zdi, da potrebujejo več učenja, običajno že na začetku nižje dosežke. Tudi drugi dejavniki, ki bi jih morda interpretirali kot vzročne vplive na dosežke, so lahko napačni iz povsem podobnih razlogov.

Vzročne vplive bi lahko raziskovali, če bi lahko raziskave znanja izvajali kot znanstvene poskuse s slučajnostnim razvrščanjem opazovanih enot, torej učencev, v kontrolno in eksperimentalno skupino. V tem primeru bi opazovane vplive lahko razumeli tudi kot vzroke, saj so vse druge spremenljivke, tudi tiste, ki se jih ne zavedamo, neodvisne od določevanja pogojev, ki jih hočemo primerjati. Njihovi učinki se izničujejo, ko povečujemo velikost vzorca. Brez slučajnostnega razporejanja se učinki

drugih spremenljivk ne izničujejo nujno in morajo biti predpostavke, ki jih potrebujemo, da lahko sklepamo o vzročnih povezavah opazovanih vplivov, zelo močne: obe primerjani skupini bi morali biti zelo homogeni s podobnimi načini odgovarjanja na vplive, ki jih raziskujemo. Ampak v mednarodnih raziskavah nimamo podobnosti med učenci različnih držav. Tudi ko jih poenotimo glede na starost, spol, dohodke doma in izobrazbo staršev, ostanejo razlike med učenci iz Tajvana, ZDA in Slovenije glede kulture, mnenj, motivacije in vrednot. Ti dejavniki pa lahko vplivajo na učinek izobraževanja in torej na dosežek pri mednarodnem preizkusu znanja.

Vseeno raziskovanje povezav med dosežki in spremljajočimi dejavniki ni povsem nesmiselno. Občasno lahko poenotimo in primerjamo skupine učencev, ko niso slučajnostno razporejeni v primerjalne skupine, in uporabimo statistične pristope, kot je regresija, da izločimo »moteče« vplive. S temi pristopi seveda izločimo le del takšnih motenj in tako sam obstoj opazovanih in dobro razumljenih spremenljivk, ki izkazujejo močne povezave z dosežki, ne more nikoli povsem izločiti možnosti, da so opažene povezave posledica neopazovanih dejavnikov. Raziskovanje povezav med spremljajočimi dejavniki in dosežki je torej uporabno kot podpora hipotezam o vzrokih in pogojih za visoke dosežke. Na podlagi opaženih povezav lahko oblikujemo nove hipoteze, ki jih potem preverjamo v nadaljnjih zajemih podatkov ali na bolj »eksperimentalne« načine.

Poleg izogibanja napačnemu sklepanju o vzročnosti povezav je pri raziskovanju dejavnikov v izobraževalnem sistemu ključnega pomena kakovost zbranih podatkov. Če so spremljajoče spremenljivke slabo definirane ali nezanesljivo merjene, so izsledki o povezavah z dosežki lahko napačni. Običajno je seveda treba uravnotežiti kakovost spremenljivk z njihovo ceno v smislu časa, vloženih sredstev, motivacije in pripravljenosti za sodelovanje. Zbiranje podatkov o spremljajočih dejavnikih od učencev samih je zelo ekonomično v primerjavi z zunanjimi sodelavci, ki v razredu opazujejo dogajanje. Vendar pa je pri mlajših učencih cena za to natančnost podatkov. Pri učiteljih in ravnateljih pa nikoli ne moremo biti gotovi, koliko se podatki, ki jih poročajo v vprašalnikih, dejansko ujemajo s potekom pouka v razredih in s stanjem na šolah. V nekaterih predraziskavah zato uporabljamo zbiranje istih podatkov iz več virov in tako imenovano trianguliranje, s katerim ugotavljamo kakovost in zanesljivost zbranih podatkov.

Veljavnost izpeljanih sklepov

Temeljnega pomena pri izvedbi raziskave in uporabi njenih podatkov je veljavnost izpeljanih sklepov. Obstaja veliko nevarnosti v samem izvajanju raziskave in kasnejšem oblikovanju interpretacij, ki lahko to veljavnost zmanjšujejo (glej npr. Crooks, Kane in Cohen, 1996). Na mednarodni ravni je zato uvedena vrsta standardov za izvedbo raziskave v sodelujočih državah, ki jih mednarodni center preverja s tako imenovano kontrolo kakovosti. Poleg ustrezne nacionalne definicije ciljne populacije zajetih učencev morajo sodelujoče države zagotoviti ustreznost prevodov mednarodnih predlog preizkusov znanja in spremljajočih vprašalnikov, vzorčenja šol in učencev, okoliščin poteka zajema podatkov na šolah in kodiranja odprtih odgovorov. Problemi, ki lahko pri teh elementih izvedbe raziskave ogrozijo veljavnost izpeljanih sklepov, so podrobneje opisani v nadaljevanju. Tudi računanje skupnega dosežka pri preizkusu znanja in posploševanje le-tega na celotno področje merjenja znanja lahko vplivata na veljavnost sklepov. Ti vplivi so opisani na koncu razdelka.

Pri prevodu izvirnika mednarodnega preizkusa znanja, ki je pogosto v angleščini in pri PISI še v francoščini, je poleg samega prevajanja treba paziti na »funkcionalno ekvivalentnost« nalog. Funkcionalna ekvivalentnost pomeni, da želimo sestaviti naloge za učence iz različnih držav, ki bodo njihovo znanje merile na primerljiv način. Pogosto je pri prevajanju težko najti ustrezne prevode besed, ki jih učenci v šolah uporabljajo, ob tem pa ohraniti vse merske elemente naloge, kot so težavnost, diskriminativnost, privlačnost distraktorjev in podobno. Mednarodna verifikacija pripravljenih prevodov omogoča zagotavljanje ustreznosti nacionalnega instrumentarija standardom prevajanja in s tem zmanjševanja nevarnosti za neprimerljivost zbranih podatkov.

Mednarodni centri raziskav tudi ugotavljajo ustreznost pripravljenih vzorcev šol in učencev za sodelovanje v raziskavi. Pri tem sta pomembni ujemanje nacionalne definicije ciljne populacije učencev z mednarodno definicijo in reprezentativnost izbranega vzorca za nacionalno definicijo. Pogosto je nemogoče zagotoviti, da bi bili kot ciljna populacija v raziskavi vključeni prav vsi učenci, ki bi načeloma ustrezali mednarodni definiciji. V nekaterih državah iz finančnih ali drugih razlogov ni moč zagotoviti, da bi bili v ciljno populacijo vključeni učenci iz oddaljenih geografskih območij, specifičnega kulturnega ali jezikovnega okolja ali učenci s posebnimi potrebami. Mednarodni standardi v PISI tako na primer določajo,

da na ta način izključenih učencev ne sme biti več kot 2,5 odstotka celotne populacije učencev v državi, ki bi ustrezali mednarodni definiciji.

Po končani izvedbi zajema podatkov mednarodni center preveri tako imenovano odzivnost vzorca. To je odstotek učencev izmed učencev, izbranih v vzorec, ki so se tudi dejansko udeležili raziskave. Če je ta odstotek premajhen ali z drugimi besedami, je veliko manjkajočih podatkov, na podlagi zbranih podatkov ne moremo veljavno sklepati o lastnostih celotne ciljne populacije, ki smo jo želeli zajeti.

Okoliščine, v katerih poteka zajem podatkov o znanju učencev z na-logami v preizkusih znanja, imajo lahko velik vpliv na veljavnost interpretacij rezultatov merjenja znanja. Na primer nizka motivacija za reševanje lahko vpliva na to, da so izsledki iz rezultatov zelo drugačni, kot bi jih dobili iz odgovorov visoko motiviranih učencev. To je lahko še posebej problem v mednarodnih primerjalnih raziskavah, kjer dosežek učencev ne vpliva na njihove ocene v šoli. Vir problema so lahko tudi nezanimive ali pa pretežke naloge.

Dosežki učencev so lahko neustrezno nizki, če niso bili uporabljeni primerni postopki za zajem podatkov. Lahko se zgodi na primer, da ni dovolj časa za reševanje, prostorske razmere niso bile ustrezne ali navodila za reševanje niso vsebovala vseh potrebnih informacij. Dosežki učencev so lahko neustrezno visoki, če so jim bile naloge predstavljene vnaprej, če so imeli na voljo vire, ki običajno niso dovoljeni, jim je kdo pri reševanju nalog pomagal, ali pa so rešitve koga drugega predstavili kot svoje. Nevarnosti »pozitivnega« odstopanja od realnih dosežkov so seveda večje pri preizkusih znanja, ki vplivajo na oceno učencev, kot pri raziskavah znanja.

Če naloge niso ustrezno predstavljene, so lahko slabši odgovori učencev napačno interpretirani kot njihovo neznanje, čeprav je vzrok pomanjkljivega ali napačnega odgovora slabo razumljena naloga ali nezmožnost predstavitve rešitve. Očitni primeri so učenci s posebnimi potrebami, ki potrebujejo posebne prilagoditve, da lahko izkažejo svoje znanje.

Če dejavnikov okoliščin izvajanja preverjanja znanja ne uspemo kontrolirati, lahko to omeji veljavnost interpretacij rezultatov zunaj danih okoliščin. Standardizacija teh okoliščin tako zelo pripomore k izboljšanju veljavnosti interpretacij. Vendar pa lahko toge standardizacije po drugi strani preveč zožijo definicijo področja merjenja znanja, da bi bile interpretacije splošneje uporabne.

Ko so podatki o znanju učencev zajeti, je naslednji korak vrednotenje oziroma, kot rečemo v mednarodnih raziskavah, kodiranje njihovih odgo-

vorov. Pri tem je več nevarnosti za veljavnost interpretacij rezultatov. Pri vrednotenju nalog z vnaprej danimi odgovori je nevarnost, da je vnesena napačna koda ali da je v programu za računanje dosežkov kot pravilen določen v resnici nepravilen odgovor. Pri vrednotenju nalog z odprtimi odgovori je nevarnost poudarjanje nekaterih elementov znanja in ne drugih, ki pa so lahko prav tako pomembni. Problem je na primer, če koderji pozitivno vrednotijo le nekatere stile odgovorov in ne drugih, prav tako pravilnih. Če se recimo pri merjenju znanja naravoslovja koder omeji na pozitivno vrednotenje le tistih odgovorov, ki so tudi slovnično pravilni, rezultati neustrezno prikazujejo slabše naravoslovno znanje učencev, ki so pri izražanju naredili slovnične napake.

Pri vrednotenju nalog z odprtimi odgovori je lahko problem nizko ujemanje kod posameznih koderjev pri istih nalogah ali kod med različnimi koderji. Če koderji spreminjajo vrednotenje istih nalog, različno upoštevajo standarde za vrednotenje ali kodirne sheme, je to velika nevarnost za veljavnost interpretacij rezultatov. Standardizacija vrednotenja med koderji in med nalogami je tako zelo pomembna. V mednarodnih primerjalnih raziskavah poskušamo doseči standardizacijo vrednotenja s pripravo enotnih kodirnih shem in z izvedbo večkratnega vrednotenja dela nalog z odprtimi odgovori. Ujemanje med različnimi koderji tako pomaga ugotavljati stopnjo objektivnosti, ki jo takšno vrednotenje lahko zagotavlja.

Računanje skupnega dosežka pri preizkusu znanja

Preizkusi znanja v mednarodnih raziskavah so sestavljeni iz več samostojnih nalog. Že rezultati pri vsaki posamezni nalogi nam povedo svojo zgodbo. Rezultati pri preizkusu znanja s sto ali več nalogami nam povedo sto ali več zgodb – kar je zlahka prevelika količina informacije še za kurikularne strokovnjake. Določene skupine nalog, ki se povezujejo glede vsebine in znanj, ki jih merijo, običajno povedo podobne zgodbe. Temeljni zakon povzemanja podatkov je, da združevanje poudari skupne lastnosti v nalogah in hkrati zasenči lastnosti, ki so značilne le za posamezne naloge (Mislevy, 1995: 426). Tako je določanje skupin nalog, ki optimizirajo povzemanje informacije za oblikovanje interpretacij rezultatov, ključnega pomena.

Optimalne ravni povzemanja informacije se lahko razlikujejo za različne ravni in namene interpretacij. Skupni dosežki povedo večino zgodbe, če so razlike v dosežkih po posameznih nalogah med skupinami približno podobne. V mednarodnih raziskavah različno uteževanje rezultatov

pri posameznih nalogah ne bi smelo imeti velikega vpliva na primerjave med državami. Vendar pa so načini, kako učenci odgovarjajo na vprašanja, pogosto povezani s poudarki snovi v učnih načrtih in ti se med državami lahko zelo razlikujejo. Čeprav so lahko primerjave podobne med nalogami znotraj posameznih vsebinskih sklopov, se lahko primerjave med državami zelo razlikujejo med posameznimi sklopi v preizkusu znanja. Tako je na primer naravoslovje zelo široko področje, ki ni hierarhično razporejeno, zato si je težko zamišljati, kaj pomeni skupni dosežek glede na to, da so vključena podpodročja, kot so fizika, kemija, biologija in deloma tudi geografija.

Če so primerjave na podpodročjih zelo različne, so interpretacije skupnih dosežkov pri celotnem preizkusu odvisne od števila nalog v posameznem sklopu. Število nalog za posamezno podpodročje v skupnem dosežku naj bi odsevalo njegovo relativno pomembnost znotraj skupnega področja, ki ga merimo. Neprimerno uteževanje pa lahko izvira tudi iz postopkov vrednotenja ali premajhne razpršenosti dosežkov v katerem od posameznih delov preizkusa. Na primer, če je preizkus znanja sestavljen iz nalog z vnaprej danimi odgovori in iz eseja, kjer imata oba enako težo pri končnem dosežku, lahko zaradi nizke razpršenosti dosežkov v enem delu na lestvico vpliva le drugi del.

Če torej želimo delati primerjave med državami na podlagi enoštevničnega skupnega dosežka, moramo poskušati določiti dejavnike v preizkusu znanja, ki vplivajo na ta dosežek, in interpretirati rezultate skupnih dosežkov le, če se vplivi majhni.

Obstajata dva splošna modela za računanje skupnih dosežkov, t. i. klasična teorija in teorija odgovora na postavko (Item Response Theory, IRT). Gonzalez in Beaton (1994: 180) pojasnjujeta, da v klasični teoriji predpostavljamo, da so naloge v preizkusu znanja vzorec iz populacije vseh možnih nalog za merjenje znanja na izbranem področju. Skupni dosežek pri preizkusu znanja ali odstotek pravilnih odgovorov je ocena za učenčev dosežek, če bi uporabili vse možne naloge. Dosežek pri preizkusu znanja predstavlja najboljšo možno oceno za učenčev »resnični« dosežek. Standardna napaka te ocene (napaka zaradi vzorčenja in drugih slučajnostnih vplivov) predstavlja razpršenost ocen za dosežek, ki bi jo dobili, če bi učenec reševal več naborov vzorcev nalog iz množice vseh nalog. Vendar pa ocenjevanje dosežkov na ta način ohrani vezanost na naloge, ki so bile izbrane za merjenje znanja. Če so bile naloge lahke, bodo dosežki učencev visoki, če pa so težke, bodo dosežki istih učencev z istim znanjem nižji.

V zadnjih desetletjih se je pri sestavljanju skupnih dosežkov pri preizkusih znanja uveljavila teorija IRT. V okviru teorije IRT je interpretacija skupnega dosežka pri preizkusu znanja drugačna. Predpostavljamo, da so naloge razporejene na skupni lestvici težavnosti in da je skupni dosežek učenca pri izbranih nalogah najboljša ocena učenčevega znanja, ki jo tudi lahko umestimo na to lestvico. Predpostavljamo, da je učenčevo znanje enako ne glede na težavnost nalog, ki so bile izbrane za merjenje njegovega znanja. Napaka merjenja predstavlja razpršenost ocen učenčevega znanja, če bi uporabili različne nabore nalog za izračun teh ocen.

Osnova za izračun skupnih dosežkov v teoriji IRT so verjetnostni statistični modeli, ki opazovan odgovor učenca na zastavljeno nalogo povezujejo z znanjem učenca in težavnostjo naloge (in lahko še drugimi karakteristikami naloge) prek verjetnosti, da ta učenec na to nalogo odgovori pravilno. Ti modeli omogočajo izločitev neposrednega vpliva težavnosti nalog na dobljeno oceno učenčevega znanja. Prednost teorije IRT za izračun skupnih dosežkov pred klasično teorijo je tako v tem, da omogoča primerjave na skupni lestvici dosežkov in težavnosti nalog tudi v primerih, ko niso vsi učenci reševali povsem istih nalog. To je še posebej pomembno pri raziskovanju trendov v dosežkih, kjer je težko doseči, da bi učenci ob vsakem merjenju znanja reševali iste naloge.

Veljavnost modela IRT je seveda še vedno odvisna od tega, da so v preizkusu znanja naloge, ki merijo isto vrsto znanja. Rezultati na lestvici IRT omogočajo primerjavo tistih elementov znanja, ki so nalogam v preizkusu znanja skupni. S tem modeli IRT sovpadajo s temeljnim zakonom povzemanja podatkov – poudarjanje skupnih značilnosti in zasenčenje posebnosti, ki so lastne le posameznim nalogam. Seveda pa je preverjanje veljavnosti predpostavk modela IRT, ki ga nameravamo uporabiti za zbrane podatke, z dejanskimi značilnostmi v teh podatkih pomemben del postopkov za pripravo ocen skupnih dosežkov pri preizkusu znanja.

Posploševanje primerjav skupnih dosežkov na celotno področje merjenja znanja

Ko smo pridobili ocene skupnih dosežkov učencev pri nalogah v preizkusu znanja, je naslednji korak interpretacija rezultatov zunaj specifičnih okoliščin, nalog in postopkov, ki so bili uporabljeni v samem preverjanju znanja, na celotno področje merjenja znanja, kot je bilo definirano v zasnovi raziskave. Posploševanje pomeni, kako natančno lahko iz učenčevega skupnega dosežka sklepamo na njegovo znanje celotnega področja

merjenja znanja. Splošen okvir konceptov in premislekov pri posploševanju podatkov, zbranih neposredno s preizkusi znanja, na sklepe o vsebini in ravneh znanja učencev je predstavljen v Mislevy, Wilson, Erickan in Chudowsky (2003).

Ko posplošujemo interpretacije o ravneh znanja učencev z izbranih nalog na celotno področje merjenja znanja, je za veljavnost izsledkov pomembno, da je število nalog, iz katerega sklepamo na skupni dosežek, dovolj veliko. Če je število nalog premajhno, področje merjenja znanja lahko ni dovolj široko pokrito, da bi naloge zagotavljale veljavnost interpretacij skupnih dosežkov, saj so lahko posamezna pomembna vsebinska ali procesna podpodročja premalo zastopana v preizkusu znanja.

Še tako dobro izvedeno preverjanje znanja pa bo imelo zelo omejeno uporabnost, če uporabniki rezultatov in interpretacij niso dobro seznanjeni s potekom preverjanja znanja, postopki in nalogami, ki so bili uporabljeni. Nepoznavanje teh elementov lahko vodi do napačnih sklepanj iz rezultatov. Podobno lahko neprimerna pričakovanja za dosežke učencev vodijo do napačnih sklepov. V mnogih državah imajo standardi pomembno vlogo pri poučevanju in učenju ter so pogosto zapisani v učnih načrtih. Če so previsoki, so lahko dosežki učencev (napačno) interpretirani kot slabi, če so prenizki, so lahko dosežki učencev (napačno) interpretirani kot dobri. Nenehna evalvacija standardov in preverjanje načinov njihove uporabe zato igrata pomembno vlogo pri interpretiranju rezultatov preverjanj znanja v povezavi s standardi.

Pogoji za veljavnost izpeljanih sklepov

Kellaghan (1996: 152–156) navaja več pogojev za veljavnost interpretacij mednarodnih primerjalnih raziskav. Pridobljeni podatki morajo dovolj natančno predstavljati dosežke učencev v posameznih državah, kot so ti definirani v raziskavi, dopuščati morajo veljavne primerjave med državami, hkrati pa naj bi jih bilo moč posploševati na oceno »človeškega kapitala« v državi, saj naj bi bil ta pomemben pogoj za ekonomsko konkurenčnost države. Nameni mednarodne raziskave morajo biti jasni. To je pomembno, ker je s tem določeno, katere informacije se bodo zbirale in kako se bo o njih poročalo ter se jih uporabljalo. Toda če je zastavljenih veliko različnih namenov, so lahko neusklajeni ali si celo nasprotujoči. Informacija iz mednarodnih raziskav naj bi služila uporabi pri oblikovanju politike in izbiri strategij za razvoj izobraževalnega sistema; na voljo morajo biti podatki o spremljajočih dejavnikih za interpretacijo razlik v dosežkih. Spremembe,

ki so vpeljane na podlagi rezultatov mednarodnih raziskav, je treba spremljati, raziskovati njihove učinke in posledice. Ne nazadnje je pomembno, da nameni raziskave in izpeljane informacije upravičijo obseg sredstev, ki so bila zanjo porabljena.

Pogoji, ki jih Kellaghan navaja, seveda niso samodejno izpolnjeni. Nekateri so za posamezne uporabe podatkov in rezultatov pomembnejši kot drugi. Dva pogoja sta osnovna: reprezentacija dosežkov in izobraževalnega sistema v državi in veljavnost primerjav. Neizpolnjenost drugih pogojev ne bo onemogočila primerljivosti dosežkov, vendar pa podatki ne bodo optimalno uporabljeni. To velja predvsem, če namen raziskave ni jasen, če informacije ne služijo oblikovanju politike in če podatki o spremljajočih dejavnikih niso na voljo. Ob tem je seveda nekatere od pogojev zelo težko zagotoviti.

Sklep

Odmevnost mednarodnih primerjalnih raziskav se je v zadnjih letih povečala tako v svetu kot pri nas. V članku opisujem vlogo in pomen mednarodnih raziskav znanja pri oblikovanju strategije razvoja izobraževalnega sistema in principe raziskovanja v njih. Sodelujoče države pridobijo iz skupnih izkušenj, tehnik in rezultatov mednarodnih raziskav. Mednarodne primerjave dosežkov na primer pripomorejo k razumevanju in določanju standardov znotraj države. Mednarodne primerjalne raziskave tako lahko imajo pomembno vlogo v vsaki državi, ki poskuša izboljševati svoj izobraževalni sistem.

Čeprav mednarodne raziskave ne morejo nuditi informacije o neposrednih vzrokih za visoke dosežke, ampak največ le posredne informacije o tem, so kazalniki o stanju v šolskem sistemu potrebni pri oblikovanju politike razvoja šolskega sistema. Namesto določanja strategij razvoja v nevednosti in neinformiranosti lahko kazalniki opozarjajo na uspehe in pomanjkljivosti. Kazalniki nudijo sicer nepopolno, vendar dovolj poceni informacijo o poteku izobraževanja in rezultatih učenja v državi. Nudijo neposredne odgovore na »Kakšne so stvari?« in le posredne odgovore na vprašanje »Zakaj so stvari takšne kot so?« oziroma »Kaj moramo spremeniti, da bi jih izboljšali?«. Vloga kazalnikov iz raziskav znanja je podobna vlogi indeksa cen življenjskih potrebščin za ekonomsko politiko (Mislevy, 1995: 433).

Kot smo videli na primeru raziskav IAEP 1991 in TIMSS 1995, lahko različne definicije populacije, izbire nalog in drugih elementov vodijo do

različnega razvrščanja na lestvici dosežkov in torej do različnih interpretacij o kakovosti izobraževalnega sistema. Razprava o tem, katera izbira definicij bi vodila do »pravih« razvrstitev, je brezupna. Čeprav so primerjave dosežkov med državami zaželeno, se izobraževalni sistemi in dosežki učencev v mnogočem razlikujejo in je nemogoče zahtevati, da bi bilo primerjanje tako kompleksnih sistemov, kot so izobraževalni sistemi z vsemi svojimi karakteristikami in okoliščinami, preprosto. En sam kazalnik ne more opisati vseh značilnosti procesa izobraževanja in dosežkov učencev v državi.

Literatura

- Beaton, A. E., Postlethwaite, T. N., Ross, K. N., Spearitt, D. in Wolf, R. M. (1999). *The benefits and limitations of international educational achievement studies*. Perth: International Academy of Education.
- Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. in Smith, T. A. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bottani, N. in Tuijnman, A. (1994). International education indicators: framework, development and interpretation. V OECD, *Making education count: developing and using international indicators*, str. 21–35. Paris: OECD.
- Cole, N. S. (1990). Conceptions of educational achievement. *Educational researcher*, 19, 2–7.
- Crooks, T. J., Kane, M. T. in Cohen, A. S. (1996). Threats to the valid use of assessments. *Assessment in education*, 3, 265–285.
- Gonzalez, E. J. in Beaton, A. E. (1994). The determination of cut scores for standards. V A. C. Tuijnman in T. N. Postlethwaite (ur.), *Monitoring the standards of education: papers in honor of John P. Keeves*, str. 171–190. Oxford: Pergamon Press.
- Husén, T. in Tuijnman, A. (1994). Monitoring standards in education: Why and how it came about. V A. C. Tuijnman, & T. N. Postlethwaite (ur.), *Monitoring the standards of education: papers in honor of John P. Keeves*, str. 1–21. Oxford: Pergamon Press.
- Kellaghan, T. (1996). IEA studies and educational policy. *Assessment in education*, 3, 143–160.
- Kellaghan, T. in Greaney, V. (2001) *Using assessment to improve quality of education*. Pariz: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Lapointe A. E., Mead, N. A. in Askew, G. M. (1992). *Learning mathematics*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

- Martin, M. O., Rust, K. in Adams, R. J. (ur.) (1999). *Technical standards for IEA studies*. Amsterdam, Nizozemska: IEA.
- Mislevy, R. J. (1995). What can we learn from international assessments? *Educational evaluation and policy analysis*, 17, 419–437.
- Mislevy, R. J., Wilson, M. R., Erickson, K. in Chudowsky, N. (2003). Psychometric principles in student assessment. V Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. in Wingate, L. A. (ur.), *International handbook of educational evaluation*, str. 489–532. Dordrecht, Nizozemska: Kluwer Academic.
- Mullis, I. V. S., Campbell, J. R. in Farstrup, A. E. (1993). *NAEP 1992 reading report card for the nation and the states*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. in Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report: findings from IEAs Trends in International Mathematics and Science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OECD (2001). *Education at a glance*. Pariz: Avtor.
- OECD (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations, strategy paper*. Pridobljeno v juliju 2005 s spletne strani http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf
- OECD (2003). *Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo), summary of the final report »Key competencies for a successful life and a well-functioning society«*. Pridobljeno v juliju 2005 s spletne strani http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf
- Plomp, T. (1992). Conceptualizing a comparative education research framework. *Prospects*, 22, 278–288.
- Plomp, T., Howie, S. in McGaw, B. (2003). International studies of educational achievement. V Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., & Wingate, L. A. (ur.), *International handbook of educational evaluation*, str. 951–978. Dordrecht, Nizozemska: Kluwer Academic.
- Poslethwaite, N. (1994). Monitoring and evaluation in different educational systems. V A. C. Tuijnman, & T. N. Postlethwaite (ur.), *Monitoring the standards of education: papers in honor of John P. Keeves*, str. 23–46. Oxford: Pergamon Press.

JEZIKOVNI PRISTOP K PROBLEMOM IZOBRAŽEVANJA¹

Kenneth Burke

Osnovna usmeritev

Začnimo z absolutno trditvijo, da lahko človeka definiramo kot žival, za katero je značilno, da uporablja jezik ali simbole. Na podlagi takšne definicije lahko zagovarjamo »jezikovni pristop k problemom izobraževanja.« Lahko pa se zadovoljimo tudi s precej manjšim in le nakažemo na očitno pomembnost jezikovnega dejavnika, ki se dotika tako izobraževanja samega kakor tudi medčloveških odnosov sploh.

Jezik v teoriji izobraževanja

Zaradi simetrije bi morali graditi na temeljitejšem od obeh izhodišč. Toda zaradi preudarnosti naj opomnimo bralca: čeprav se z nami ne bo povsem strinjal, obstaja še vedno veliko dobrih lastnosti, ki zagovarjajo (kakor koli že različno) vrnitev pomembnega vpliva, ki ga je imel nekoč jezik v teoriji izobraževanja. (Spomnimo se, da je srednjeveški *trivium* vseboval gramatiko, retoriko in logiko oziroma dialektiko).

Ne glede na to, ali bomo sprejeli bolj ali manj temeljito izhodišče, bomo naš predmet obravnavali v smislu simbolnega dejanja. Na jezikovno rabo bomo gledali kot na način obnašanja in temu primerno bomo oblikovali izrazje. Takšno stališče lahko imenujemo »dramatistično«, saj se začne s poudarkom na »dejanju«. Nasproti mu lahko postavimo idealistične terminologije, ki se začnejo z obravnavo percepcije, znanja in učenja. V nasprotju s takšnimi *epistemološkimi* pristopi velja ta pristop za *ontološkega* in v središče postavlja *substancialnost dejanja*. In še, tako zamišljen »dramatistični« pristop je *dobeseden*, ne *figurativen*. Človek je *dobesedno*

žival, ki uporablja simbole. V svet resnično vstopa s pomočjo simbolov in z njihovo bolj ali manj domiselno rabo.²

Toda »dramatistični« pristop, ki človeka definira kot žival, za katero je značilno, da uporablja jezik oziroma simbole, nakazuje dve smeri. Prvič, principe uporabe simbolov moramo upoštevati kot samostojne, kot ločeno »področje« ali »dimenzijo« (ki jih ni mogoče omejiti na »naravo« v neverbalnem ali ekstraverbalnem pomenu izraza). Drugič, formula nas naj opomni, da v naši definiciji ne smemo spregledati izraza »žival«. Človek *kot žival* pripada področju ekstraverbalnega ali nesimbolnega oziroma področju materialne nujnosti, ki jo najbolje opisuje izraz *gibanje*. V njegovi čisti animaličnosti je človeka torej treba opisati v smislu *fizičnega* ali *fiziološkega gibanja*, kar je v nasprotju s izrazi, ki jih potrebujemo za analiziranje področja besednega dejanja.

Ko se je profesor Brubacher soočil s klasično definicijo o človeku kot »racionalni živali«, je naletel na podobno težavo. O tistih, ki »so se zavezali humanistični teoriji izobraževanja«, pravi: »Strinjali so se z Aristotelom, da je značilna lastnost človeka, ki ga razlikuje od živali, njegova racionalnost. Glavna funkcija izobraževanja je bila torej razvijati to racionalnost«.

Ta delni *non sequitur* je nekatere mislece pripeljal do prevelikega poudarjanja neenakosti (človekove »racionalnosti«), druge pa je privedel do prekomernega poudarjanja vrste (človekove »animaličnosti«). Če zdaj ostanemo zvesti naši, nekoliko podobni, definiciji, moramo paziti, da ob vnetem predstavljanju *formalnih* pojmovanj neenakosti (raba jezika oziroma raba simbolov) ne prezremo *materialnih* pojmovanj vrste (žival). Povedano drugače: paziti moramo, da v navdušenju nad terminologijo, ki se nanaša na *dejanje*, ne spregledamo področij, ki spadajo v okvir *gibanja*.

»Dramatistična« terminologija, ki temelji na tej definiciji človeka, potemtakem ne bo poudarjala izrazov za »dejanje«, tako da bi izključevala izraze za »gibanje«. Ko govorimo o področju fizičnega in pri tem mislimo nebesedno (»subverbalno« ali »ekstraverbalno«), je *področje fizičnega* primerno zastopano v smislu gibanja. »Dejanje« (etika, »osebnost« in podobno) pa bo omejeno na rabo simbolov, kjer je treba upoštevati ustrezne principe, ki veljajo na tem področju. Tako razumljena »dramatistična« perspektiva nas nikakor ne zavezuje, da moramo »stvari« obravnavati z izrazi, ki so primerni za »osebe«, in nasprotno.

Problem je zapleten zaradi tegale dejstva: medtem ko lahko obstaja gibanje brez dejanja (padanje predmeta ali delovanje kakšne povsem mehanske naprave), ni dejanja brez gibanja (kot ni mogoče misliti, govoriti

ali sprejeti odločitve, ne da bi pri tem naše živčevje ali mišice izvedle določene operacije). Vsako človeško dejanje ima tudi svojo izključno fizično ali fiziološko podlago. Medtem ko na primer *dejanja* v igri motivira logika pravil igre, takšna dejanja vsebujejo čisto fizično *gibanje* igralcev in njihovih instrumentov v spreminjajoči se kvantitativni razporeditvi po igrišču. (*Nulla actio sine motione*. Moštvo ne more zmagati, če se ne zna gibati.)

Spomnimo še na primere, kjer moralna drža vpliva na fiziološko funkcioniranje (vpliv čustvenega nemira na delovanje telesnih organov). Tukaj vidimo, da območje dejanj (in njihovih »strasti«!) navdihuje območje gibanja na načine, ki so groteskno podobni moči »milosti«, ki, tako trdijo teologi, »izpopolnjuje« naravo. Čeprav sta območji »dejanj« in »gibanja« *nepovezani* na enak način, saj tudi »zakonov« dejanja ne moremo dobesedno omejiti na »zakone« gibanja (podobno kot si s slovničnimi pravili ne moremo pomagati pri elektroniki), morata biti obe področji *prepleteni* tako trdno, kot človek doživlja svojo *generično animaličnost* v smislu lastne *specifične »simbolnosti«*.

Za trenutek si predstavljajmo »lastnino«, kolikor je mogoče, v »fizičnem« smislu. Opazimo lahko, da organizem »akumulira zasebno lastnino« tako, da svojim posameznim potrebam prilagodi določene dele okolja, ki ga obdaja: hrano, zrak, vodo, svetlobo, prostor, zatočišče, partnerja; nekatere ali vse od omenjenih stvari si organizem lahko »pridobi« v skladu s svojo specifično naravo. V tem smislu lahko rečemo, da asimilacija vsebuje povsem *fiziološko* vrsto »zasebne lastnine«, ne glede na to, kako vzajemni so lahko odnosi, ki prevladujejo med različnimi organizmi oziroma »substancami« v njihovem »ekološkem ravnovesju«.

To je področje »animaličnosti« oziroma povsem fizične »nujnosti«. Če organizem ne dobi primernih »spodbud« za asimilacijo ali prebavo, ki jih nujno potrebuje za preživetje, umre. V skladu z naravo *svoje* biti *mora* vase vnašati tuje snovi. Določena stopnja takšne povsem *materialne* prisvojitve z mnogimi materialnimi »spodbudami«, ki sodelujejo v teh procesih, je nujna za golo preživetje živali. Človek se tako kot žival sooča z istimi nujnostmi.

Nato pomislimo na številne primere, kjer so takšne osnovne potrebe presežene, takoj ko stopimo v območje »simbolnega dejanja«. Tukaj naletimo na obsežno strukturo »pravic« in »dolžnosti«, ki se izoblikuje, ko na »premoženje« gledamo *legalistično* (kot pri »pravnih fikcijah« moderne finančne korporacije, ki jo sodišča obravnavajo kot »osebo«). Gotovo ni človeka, ki bi verjel, da je mogoče »potrebe« takšnega »telesa« omejiti na nekaj bioloških nujnosti. Tako razumljeno lastništvo vsebuje neverjetno

zapleteno mrežo povsem *simbolnih* operacij, kar dokazuje cela armada uradnikov, ki tako ali drugače skrbijo za promulgacijo, zapisovanje, interpretacijo in uveljavljanje popolnoma *človekovih* zakonov o lastništvu.

Če želimo o tem področju razmišljati jasno in razumljivo, moramo najprej razpravljati o simbolnih manipulacijah kot takih. Kajti očitno je, da imajo te sebi lastno »dovršenost«, formalno iznajdljivost, ki presega nesimbolno ali ekstrasimbolno področje povsem biološkega funkcioniranja. Takšno področje »osebnosti« se razteza daleč onstran potreb čiste »animaličnosti«, kjer si lahko fizični organizem »biološko lasti« le toliko virov, kot jih je njegovo telo sposobno sprejeti ali kot jih je zgolj zaradi svoje fizične moči sposoben odreči drugemu organizmu. Član vrste, ki uporablja simbole, si lahko »simbolno lasti« vire, ki jih v svoji sposobnosti kot čisti fizični organizem ne more izrabiti niti v milijonih življenj.

Res je, ko lastništvo določijo okoliščine golega simbolnega dejanja, vstopimo v območje fantazije in paradoksa. Ali si na primer véliki vodja lahko »lasti« svoj položaj voditelja države? Ali pa morda ne drži raje, da je sam »last« svojih podanikov, ki ga zaradi lastnega občutka za sodelovanje v skupni stvari doživljajo kot sebi enakega? Ne glede na to, kateri odgovor izberemo, moramo priznati, da nas tovrstne misli soočajo z veliko *dramo medčloveških* odnosov. Tako kot državo fizično drži skupaj mreža popolnoma *materialnih* komunikacijskih virov (stvari, ki obstajajo in delujejo v skladu z zakoni *gibanja*), samo mrežo pa v njeni sestavi in nadzoru usmerja mreža povsem *simbolnih* dejanj in namenov, ki jih vodijo simboli. Oboji se gibljejo od skromnih knjigovodskih in računovodskih procesov pa vse do celovite terminologije »pravice«, »pravičnosti«, »lepote«, »spodobnosti«, »resnice« »dobrega življenja« itd., kjer se logika danega družbenega reda približa idealnemu, teoretskemu vodilu.

Nad golo človekovo animaličnostjo (nad človeško vrsto, ki je zakoreninjena v zakonih materialnega gibanja) je torej vzpostavljena družbena kompleksnost, ki ne bi mogla obstajati brez človekove različnosti (njegove zmožnosti za simbolna dejanja). In v tem smislu, čeprav moramo posvariti pred skušnjo, da bi v prizadevanju za različnost pozabili na vrsto, trdimo, da pravilna obravnava vrste poteka *prek* raziskovanja simbolnega dejanja, saj se to izoblikuje v drami medčloveških odnosov. Sicer nam dejstvo (zaradi razlogov, ki jih nameravamo obdelati v nadaljevanju), da nismo zmožni razumeti celotnega obsega »jezikovne dimenzije« v človeških zadevah in vedenju, zastira razumevanje tako jezikovnega kakor tudi zunajjezikovnega. V skladu s stališčem, ki ga tukaj zagovarjamo, obstaja v objektih »živahnost« oziroma »socioanagoški« element, ki jim je, ko govo-

rimo o človeku, vsiljen, kajti ta se jih nujno loteva v skladu z genijem svoje narave kot simbolno-človeške vrste. Ker je jezik v političnem, administrativnem smislu družben, ima tako povsem fizična družbenost nejezikovnih stvari glede človeškega ravnanja z »naravo« komaj opazne lastnosti zgolj simbolnega duha.

Kot na dnu vodnjaka leži tukaj resnični problem našega raziskovanja. Naš moto bi lahko bil: z jezikom in skozi jezik, onstran jezika. *Per linguam, praeter linguam*.

»Dramatistično« in »dramatično« je treba razlikovati, saj je lastnost drame simboliziranje ali posnemanje dejanja, medtem ko je »dramatistično« kritična ali esejistična analiza jezika in s tem medčloveških odnosov v najširšem smislu z uporabo izrazov, do katerih pridemo s preučevanjem drame.

Toda dramatistično lahko velike drame vzame kot izhodišče. Te nudi jo ustaljene oblike, v skladu s katerimi želimo ustvariti našo terminologijo. Resnični svet dejanj je tako zmeden in zapleten, da se zdi skoraj brezobliččen, hkrati pa je tudi preobširen in nestabilen za metodično opazovanje. Zato potrebujemo material, ki je bolj omejen in lahko predstavlja človeško delovanje, ob tem pa vsebuje zadostno trdnost, da omogoča sistematično raziskovanje.

V tem oziru velike drame laboratorijskemu eksperimentatorju predstavljajo ustreznico »testnim primerom«. Vendar bi se tovrstni »kontrolirani pogoji« razlikovali od arbitrarnega nadzora tipičnega laboratorijskega eksperimenta. Izgube so precej bolj očitne od koristi, vse dokler ne spoznamo, kako težko je ustvariti laboratorijske pogoje za ugotavljanje primerov simbolnega dejanja. Takšni pogoji bi morali imeti dovolj stabilno obliko za metodično opazovanje, hkrati pa bi morali biti dovolj kompleksni in zreli, da bi lahko predstavljali človeške motive.³

Toda ko poudarjamo pregledovanje pisanih besedil kot najpomembnejše, se znajdemo na manj trdnih tleh. Profesor Benne je ta pomislek učinkovito predstavil v svoji korespondenci, v kateri je ob literarnem besedilu pokazal na mnoge druge elemente, ki sestavljajo gledališko predstavo. Ob tem je omenil, da bi lahko bila tudi poklicna psihoza sodobnega pisatelja, ki velja za specialista za literaturo, delno odgovorna za tolikšno poudarjanje besedila. Da bi se o tem prepričali, čeprav lahko pokažemo vsaj na primer Aristotela, ki je dramsko besedilo vrednotil višje kot samo predstavo, ne smemo nikoli pozabiti, da so mnoga nova eksegetična spoznanja posledica prisostvovanja na dejanskih predstavah (na primer kadar primerjamo recitiranje istih vrstic različnih igralcev); in sočutnega gledalca lahko skrivnostno gane celo predstava, odigrana v jeziku, ki ga

ta sploh ne razume. In vendar, čeprav gledališki in koreografski elementi (tonalni, oblikovni, scenski) usodno prispevajo k uživanju v drami in njenem razumevanju, ali ne gradijo vsi takšni načini izražanja svoje logike *na interpretaciji samega besedila*?

Profesor Benne je dalje ugotavljal, da smo nagnjeni k zanemarjanju plodnega polja dramam podobnih situacij iz resničnega življenja (situacij, do katerih lahko pride slučajno, ali takšnih, na katere deloma vpliva prekanjenost impresarija, ki jih ustvarja; kot pri kakšni »pristni« radijski ali televizijski oddaji). Ta očitek je še posebej pomemben, saj izobraževanje predstavlja velik del področja javnih odnosov sploh. Tukaj želimo poudariti le, da v takšnih primerih ne smemo *začeti* z »dramatistično« analizo. Vendar je koordinate, *izpeljane iz analize formalnih dram*, vsekakor treba aplicirati na tovrstni spremenljivi material. Dalje, takšne aplikacije, ki jih izdelajo različne vrste strokovnjakov, bi morale razkriti pomembne poglede, v katerih se dramam podobne situacije iz resničnega življenja *razlikujejo* od pravih dram (razlika, kjer je verjetno najpomembnejše to, da situacijam iz resničnega življenja manjka *dokončnosti*, razen do mere, ko življenje »posnema umetnost«). Želja profesorja Benna, da bi dali večjo težo drami podobnim situacijam v resničnem življenju (»na primer pretep na igrišču«), nas je pripeljala do naslednjega spoznanja: zaradi novih naprav za zapisovanje gibanja in zvoka takšni dokumenti novega sloga v tem, da dovoljujejo ponavljajočo se analizo posameznega nespremenljivega dogajanja (»dejanje«, ki v svoji celovitosti ostane vedno enako), dejansko spominjajo na besedilo formalne drame. Tukaj so nova sredstva za zapisovanja ali »pisanja« dejansko razširila področje »besedila« na območja, ki mu nekoč niso bila dostopna. Tak material se približa »tekstualnemu« idealu, ki ga imamo v mislih, saj lahko opazovalec znova in znova opazuje identičen objekt, kar mu nudi najboljše možnosti, da njegova opazovanja dozori.

Kljub temu se nam zdi (na »poklicno psihotičen« način), da se pisana beseda najbolj približa (kolikor se »zapisi« lahko približajo) zlitju »jezikovne anatomije« z »jezikovno fiziologijo«. Kajti posamezne besede (veliko takšnih se ponavlja tudi v pričujočem besedilu) so v svoji posameznosti precej »mrtve«, a vendarle »oživijo« glede na način, kako kontekstualno sodelujejo med seboj. In tudi ob nastanku naše kulture je bilo zagotovilo, da je na začetku bila beseda.

Na drugi strani nikakor ne enačimo »rabe simbolov« z »rabo besed«. Vse umetnosti, kot so glasba, slikarstvo, kiparstvo, ples, celo arhitektura, so na različne načine in do različnih stopenj simbolne aktivnosti. Verbalna

raba simbolov (tako kot njena različica matematika) uživa posebno mesto med njimi, saj ima posamezna beseda neke vrste konceptualno jasnost, ki je ne najdemo v posameznih notah, barvah, črtah, gibih in podobno (razen v smislu, da so to v resnici *besede* kot pri konvencionaliziranih doktrinarnih predstavah v kakšnem tradicionalnem ritualnem plesu).

V zvezi s tem je profesor Benne domneval, da upravičenost za uvrščanje jezika med simbolne medije lahko »leži v sposobnosti besed-simbolov za *kritiko* in *analizo* ostalih, vključno s samimi besedami-simboli«. To opažanje nas tako napeljuje na še en korak v isto smer: glede na to, da se izobraževanje staplja s filozofijo izobraževanja, lahko vidimo, da so verbalni simboli najboljši medij za »filozofiranje« o čemer koli.

Profesor Benne dodaja:

Zdi se, da g. Burke ni najbolje seznanjen z mojim izborom primerov, ki naj bi jih pri izobraževanju uporabili za dramatično analizo. Res je, »velike drame bi bile naši ekvivalenti 'testnim primerom' laboratorijskega eksperimentatorja«. Pod vplivom dramatičnega filozofiranja bi učitelji pri svojem izobraževanju analizirali te »testne primere« ter začeli ceniti neumnosti in veličino človekove različnosti, rabo simbolov, pridobili pa bi tudi spretnosti za analizo kompleksnosti jezika znotraj široke drame medčloveških odnosov. Toda, ali bi otroci pod vodstvom takšnih učiteljev svojo izobraževalno izkušnjo z dramatično analizo človeških dejanj odlašali, dokler ne bi dozoreli za ukvarjanje s temi »testnimi primeri«? Upam, da ne. Ne pretvarjam se, da vem, pri kateri starosti bi lahko učenci velike drame dramatično analizirali tako, da bi jim to koristilo. Recimo, da lahko začnejo pri petnajstih ali šestnajstih. Dolgo pred tem trenutkom si seveda pridobivajo usmeritve in navade, s katerimi jezik uporabljajo in se mu prepuščajo v uporabo ter z njimi uprizarjajo neumnosti in veličastnosti človeškega (simbolnega) dejanja. Ali njihovo izobraževanje naj ne bi vsebovalo elementov dramatične analize, še preden so pripravljeni na »celotna besedila«? Sam menim, da bi moralo. Nekaj snovi za tako analizo lahko vzamemo iz drame medčloveških odnosov v vsakdanjem življenju, katerega del so. Pri tem je treba uporabiti katero koli sredstvo mehničnega zapisovanja, spontane dramatizacije, opazovanja z udeležbo itd., ki lahko izboljšajo učenje.

Ko bi dovolj dozoreli, da bi se z njimi lahko ukvarjali neposredno, bi bili morda tako vzgojeni učenci bolje pripravljeni na koristi, ki jih prinaša analiza testnih primerov *par excellence*, od tistih, ki tovrstne predhodne usmeritve k dramatizmu in njegovim metodam ne bi bili deležni.

Jezik in problemi medčloveških odnosov

Toda za splošne principe je nujno izbrati izraze, ki so dovolj posplošeni, da jih lahko apliciramo na dela, ki se zelo razlikujejo po kakovosti (tako kot imata tako »izvrstna« kot zgolj »reprezentativna« drama začetek, sredi- no in konec, sta napisani v blankverzu, ali sta tragediji).

Če povzamemo: projekt se loteva problema medčloveških odnosov s pomočjo preučevanja jezika in njegovih štirih glavnih vidikov: a) logičnega ali indikativnega, b) retoričnega ali prepričevalnega, c) poetičnega, d) etičnega ali osebnega. Toda le določene teorije in priporočila, na katerih temelji ta esej, se neposredno dotikajo filozofije izobraževanja. In če se poskušamo odločiti, katere dele tega gradiva bi bilo treba posebej poudariti, bomo pri tem sledili zelo koristnemu članku, ki ga je pod naslovom »Toward a Grammar of Educational Motives« januarja 1947 v *Educational Forum* objavil profesor Benne. Članek je sestavljen okoli kritike knjige pričujočega pisca *A Grammar of Motives*, ki nam oriše »dramatistični« vi- dik jezika in splošne motivacijske težave.

Glavne teze članka so:

Grammar »lahko beremo kot reakcijo proti 'scientističnim' poskusom, da bi razlago za človeško obnašanje 'omejili' na vplive različnih okoliščin in vzrokov – fizičnih, kemičnih, bioloških ali takšnih, ki izhajajo nasploh iz okolja«. Burku »se zdi minimalno število izrazov nujno za ustrezno raz- pravo o človeški motivaciji« in le-te izpelje »iz analize dramskega dejanja«. Obstaja pet takšnih izrazov, ki »v vsakem človeškem dejanju 'kažejo' na: igralca, sceno, nekaj delovanja (sredstev), namen, hkrati pa tudi na celo- tno dejanje, v katerem so združeni ostali izrazi«.

»Ne glede na raznolike motivacije semantikov, lahko na Burka ponov- no gledamo kot na semantika, ki želi podati interpretacijo pomena in nje- govih transformacij skozi 'dramatistično' perspektivo, ki je v nasprotju s 'scientistično' in ki prevladuje v večini semantičnih študij«.

»Kakšen drug pristop« bi lahko poudarjal dejstvo, da s tem, »ko je po- zorna na jezik *katere koli* razprave o motivih«, predstavlja knjiga »'slov- nični' pristop k diskurzu o motivih«. »Zaradi tega različne filozofije posta- nejo 'kazuistika', ki želi te slovnične principe aplicirati v 'primeru' in na 'primer' kakšne dejanske in dane kulturne situacije«. Torej si tudi Burke prizadeva za »svojo 'kazuistiko', saj ima velike filozofske sisteme za 'pri- mere' in njihove značilne lastnosti razvija v smislu spremenljivega poudar- ka na katerem od izrazov iz svoje peterke«. Materializem tako predstavlja

»scenski« element v motivaciji, idealizem poudarja »gibalo«, pragmatizem »delovanje« (instrument), misticizem »namen« in realizem »dejanje«. (Na tem mestu lahko dodamo, da knjiga poudarja tudi načine, kjer izrazi postanejo funkcije drug drugega: z izrazom »razmerje scena-dejanje« mislimo na ugotovitev, da je bila substanca dejanja potencialno ali analogno prisotna v sceni in jo je iz nje tudi treba izpeljati; podobno velja za razmerje »vršilec-dejanje«, kjer kakovost dejanja izhaja iz ustrezne narave vršilca; »razmerje namen-delovanje« se dotika razmerja konsistentnosti oziroma konsustancialnosti med ciljem in sredstvom itd.).

Projekt kot celota (vključno z deli, ki bodo še objavljeni) meri na »široko zastavljeno komično obravnavo medčloveških odnosov ter 'šibkosti in čudaštev človeške pameti'«. Pri poskusu ponovne vzpostavitve »parlamentarnega procesa« projekt motivira »človekoljubno zanimanje, da bi videli, kako daleč lahko konflikt (vojno) praktično prevedemo v jezikovni boj in kako bi ga bilo mogoče končati s skupnim zaključkom, ki ne bo pomenil fizičnega spopada«.

Druge podrobnosti omenjajo: »spekulacijo, ki spodbuja strpnost«, »neoliberalni ideal«, ki predlaga, da z ironično resignacijo sprejmemo »razvoj tehnologije, ki bo terjal tako velikansko birokracijo (pri političnem in trgovinskem upravljanju), kot je še svet ni videl«, in bi se »z globalno situacijo soočal s pristopom, ki ni ne lokalni ne imperialističen«, ter je oblikovan tako, da »svoj pristop uteleša v metodi jezikovne analize«.

V svojih »vendar« (in »vendar« so bistveni v tej perspektivi) profesor Benne ugotavlja, da Burkova knjiga ni dovolj »normativna, preferenčna«. A tudi za ta *vendar* se najde delni vendar: »Kljub temu lahko implicitne norme najdemo v njegovem opisu lastnih metod«, kot pri Burkovem poudarku na *dialektičnem*, ki je izenačen z »dramatizmom« na eni in »znanstveno metodo« na drugi strani ter celostno kompleksnostjo pogleda, ki je ironičen (kajti do ironije »pride, ko nekdo z interakcijo med izrazi poskuša ustvariti dogajanje, ki uporablja vse izraze« v metodičnem iskanju »'perspektive perspektiv', v kateri se vrednote posameznih perspektiv do neke mere ohrani«).

Ko knjigo imenuje »metodologija praktične presoje«, profesor Benne govori o delu, *The Discipline of Practical Judgement in a Democratic Society* (avtorji so Raup, Benne, Smith in Axtelle), »ki poskuša izkazati spoštovanje pomenu Burkove peterke dramatičnih izrazov v dejanju presoje, čeprav ne uporablja njegove terminologije«. »Zdi se, da se ti knjigi uspešno dopolnjujeta« in »pomenita vsaj začetek pri interpretaciji racionalnosti in sodobne simbolne ustreznosti«. Ali če povzamemo: »Razviti simbol-

no ustreznost« in »obvladati svoje jezikovne vire (ki so ne nazadnje naši racionalni viri) je mogoče le, ko do tega pridemo s pomočjo dramatične perspektive pomembnih konfliktov našega časa«.

Na kratko si oglejmo le nekatere poglede, ki so poudarjeni v tej perspektivi: njihovo sistematično zanimanje za princip »identifikacije«, ki prevlada, ko se na primer vladar in vladani, ne glede na to, kako nezdržljivi je njihov način življenja, počutijo združene ob kakšni skupni stvari; odsevi »skrivnostnosti« in ustrezni občutki krivde, ki se pojavijo, ko komunicirajo pripadniki različnih družbenih položajev; oblike *simbolnega očiščenja*, ki so ukoreninjene v naravi simbolnega dejanja in ki dosežejo vrhunec v dejanjih žrtvovanja; princip dovršitve, h kateri nas zavezuje jezik, kot takrat ko zaključimo sodbo nad drugimi s tem, da se ta vrne nazaj nad nas (prim. kantovski »kategorični imperativ«); besedni izvori *transcendence*, implicitni v prvotnem pomembnem dejstvu, da beseda presega stvar, ki jo poimenuje; in predvsem, delovanje tega čudesa nad čudesi, negacije, ki je ne najdemo v naravi, ampak le v virih simbolizma (in ki svojo »dokončnost« ali »dovršenost« doživi v prepovedi »Ne...!« *thou shalt not*).

Pristop k medčloveškim odnosom s študijem jezika v smislu drame takšna vprašanja postavlja v ospredje. Da bi se lahko v tem duhu loteval vprašanj, povezanih s človekom, si prizadeva zgraditi sistematično terminologijo. Trdi, da so osnovni motivi človeškega napora skriti za zmedo tako tehnološke kot tudi administrativne mehanizacije, ki jo je civilizacija nakopičila v poskusu, da bi dobro živela. Zagovarja tudi tezo, da nam metodičen študij simbolnega dejanja nudi najboljšo možnost videti onstran te zmede, v ironično naravo človeške vrste. In vendar želi biti tako instrumentalen kot je instrumentalizem, ki ga postavlja pod vprašaj. Toda medtem ko priznava, da je za terminologijo gibanja ustrezno poskrbljeno na področjih praktičnih znanosti, ki se posebej ukvarjajo z vidiki gibanja (kot naravoslovne znanosti), se kategorično upira vsem kvazipozitivističnim tendencam, da bi tudi področje človeškega obravnavali s takšnimi izrazi.

Veliko pomembnih vprašanj moramo tukaj pustiti neodgovorjenih. Toda ta del lahko končamo tako, da se sklicujemo na »bližnjico«, ki jo imamo za primarno, ko gre za analizo posameznih jezikovnih struktur: govorimo o stališču, da je treba s preučevanjem simbolnega dejanja v posameznih literarnih delih začeti tako, da najprej zarišemo »enačbe«. To pomeni: ko začnemo brati besedilo, za katerega upamo, da bomo iz njega izvedeli kaj o splošnih človeških vprašanjih, se moramo vprašati, »kaj je enako čemu v tem besedilu«. In nato še: »kaj sledi čemu v tem besedilu«.

Preučevanje takšnih »enačb« pomeni *predajo brez demoraliziranja*. Ne moremo napovedati vnaprej, kakšne enačbe bomo dobili (kaj je enako »junaku«, kaj »zlobnežu«, kaj »modrosti« itd.).⁴ In vendar nas v iskanju »enačb«, ki jih je sam avtor spontano ponazoril, ne pa povzdignil v zavestno doktrino, vodi metoda. V skladu s tem analiza ne pomeni vdaje, čeprav ustvari pripravljalno stopnjo, v kateri se popolnoma »predamo« besedilu.

Ko smo tako brez vmešavanja sistematično pustili besedilu, da pove svoje, celo onstran tega, kar je sam avtor mislil, da je povedal, smo za človeka dobili osnovno svarilo, ki se nanaša na njegovo posebnost, »simbolno dejanje«. Vidimo, da se silno pomembne »spodbude« pripravljajo celo, kadar pisec nima v mislih nobenega takšnega namena. Kajti če določene elemente enačimo z »dobrim«, druge pa s »slabim« (ali mnogokrat pomembnejše, če določene elemente enačimo z »družbeno superiornim« in druge z »družbeno inferiornim«), ali potem pri razmišljanju o dinamiki »enačb« (njihovi implicirani hortativni vrednosti) ne razmišljamo pravzaprav o samem bistvu človeških šibkosti?

Ali to ne pomeni, da bi morali vsaj znotraj idealnosti naših izobraževalnih prizadevanj upoštevati opozorilo, da je treba opazovati in čakati ne le v smislu podajanja naukov, ampak tudi v tehničnem smislu?

»Dramatizem«, »jezikovni« pristop k človeški situaciji v smislu simbolnega dejanja, svoj namen izpolnjuje le takrat, kadar metodičnost prevede v držo potrpežljivosti. »Dramatično« sme grmeti. Tako je tudi prav. »Dramatistično« bo v mešanju tehnik in hipohondrije znalo »ceniti« človekove načine grmenja.

Izobraževalni cilji in vrednote

Tako zastavljeno izobraževanje bi v osnovi imelo opominjevalno vlogo. Prizadevalo bi si postati sofisticiran in metodičen niz prilik oziroma fabul. Če upoštevamo, da je ravnanje s simboli, ki je človekova posebnost, lahko vir njegovih značilnih dosežkov, a tudi njegovih značilnih nezmožnosti, bi bilo tako zamišljeno izobraževanje predvsem »deljeno mnenje« in bi se v tej neenotnosti skušalo počutiti domače.

Vse prevečkrat pa izobraževanje nosi pečat obljube. Resen učenec se šole loti z upanjem, da bo povečal svoje sposobnosti, da se bo opremil za tekmo, kjer je nagrada »uspeh«, da si bo pridobil »stike«, ki mu bodo prinesli boljše plačano službo. Poklicni programi skoraj neizogibno potrjujejo

tak pristop, saj je njihov glavni cilj izpopolniti tehnične sposobnosti in učiti posebne spretnosti.

Pristop k »humanističnemu« vidiku kurikula ponavadi poteka v istem duhu. To velja celo za tiste, ki se imajo za nasprotnike poudarjanja poklicnega izobraževanja. Od programov se na takšen ali drugačen način pričakuje, da bodo učencem pomagali, da bodo kot posamezniki »v prednosti«. Humanistično izobraževanje tako postaja poskus, da bi učili in si pridobili takšne vrste »insignij«, za katere velja, da pomenijo dokaz kulturnega izbora.

Ta pragmatični poudarek ni nujno zmeraj individualistično motiviran. Na primer znotraj koncepta *Država*, kjer so se urili tudi vojščaki, je bila bolj poudarjena Platonova želja, da bi lahko izobraževanje koristilo zmagoslavju vseh grških držav, združenih v skupni stvari proti »barbarom«.

Sem prištevamo tudi poudarjanje nacionalizma sploh; čeprav si lahko predstavljamo idealni svet nacionalizmov, ki bi bili med seboj povezani tako mirno, kot so različni portreti v galeriji, zato ne potrebujemo zapletenih zgodb, da nas opominjo o vedno prisotnih dialektičnih virih, kjer nacionalne »razlike« lahko hitro prerastejo v nacionalne »konflikte«.

Le resnično »univerzalen« odnos do izobraževalnih namenov lahko modificira ta, v resnici *tekmovalen* poudarek. Takšen odnos bi moral temeljiti na mišljenju, da je v interesu celotnega človeštva, da poskuša krotiti vsakršna nagnjenja, ki nas vodijo k vedno prisotni grožnji vojne. V tem duhu bi si prizadevali za odkritje metod, ki bi bile *tehnično* ustrezne takšni neprijetnosti, kot jo v religioznem smislu imenujemo »strah pred Bogom«. Prizadevali bi si tudi za tehnično ustreznico »pokorenju« in pri tem upali, da bodo tako pomisleki, ki so zdaj vse prevečkrat omejeni na ločeno področje samostana, znova aktivni in vsakodnevni.

Vendar bi tovrstni »tehnicizem« prinesel opazne spremembe pri poudarku, saj tukaj govorimo o popolnoma *sekularnih* načinih izobraževanja. Pri tem bi pobožni »strah pred Bogom« zamenjal delno brezbožni »strah pred rabo simbolov« (se pravi, ironični strah pred iznajdljivostjo, s čimer se človek najbolj postavlja). »Trpinčenje« v religioznem smislu pa bi tako prineslo, kar velja tudi za sekularno »dramatistično« analogijo, metodično nezaupanje do konkurenčnih ambicij, ki nas ženejo kot posameznike ali kot skupine. Ali natančneje: poskusili bi, *vsaj znotraj omejenega območja teorije ali kontemplacije*, izpopolniti tehnike dvoma o večini stvari, za katere velja, da so zunaj sence dvoma.

Golo vcepljanje »strpnosti«, »dobre volje«, »spoštovanja pravic drugih« in podobnega ne more zadostovati. Takšni pristopi so preveč lahkomiisel-

no »pozitivni«. Izobraževanje, ki ga zagovarjamo tukaj, bi bilo v samem bistvu *negativno*, tako negativno, kot je deset božjih zapovedi.

Vendar bi bila njegova negativnost paradoksalne vrste; lahko jo označimo za »faustološko«, saj bi si prizadevala ambicijo preučevati kot *bolezen*. Hkrati bi dopuščala, da smo nadvse ambiciozni in dovolj natančni v našem prizadevanju, da se odpovemo mnogim trenutnim ambicijam, ki nam glede na novo orožje grozijo, da nas bodo uničile.

Tako se zlijejo *pragmatično*, *opominjevalno* in *spoštljivo*. Kajti proučevali bi sredstva, s katerimi so bili ljudje sposobni povečati svojo samozavest; zato bi morali »ceniti« človeškega genija, toda s strašljivostjo (čeprav s takšno strašljivostjo, ki jo lahko zaradi tehničnega pristopa ublažimo v prijaznem duhu komedije, medtem ko poskušamo najti načine, kako na vse nas gledati kot na norce in ne kot na prevarante). Vendar pa moramo v takšni trojnosti poudarka na opominjevalno (»negativno«) gledati kot na »prvo med enakimi«.

Cilj je torej spustiti se vsaj *ad interim* (znotraj posebnih pogojev izobraževalnega delovanja, ki ga jemljemo kot eno izmed faz v človekovem življenju), vendar spustiti se tako metodično, da je lahko vsak dan poln trditev, ko poskušamo izpopolniti poznavanje človeške zmešnjave (tega, kar Goethe imenuje *Zeitenstrudel* in Diderot *grand branle*).

Tako zamišljeno izobraževanje bi nastajalo kot pri Flaubertu, ki je napisal *L'Education Sentimentale*. Vendar bi se pri poskusu izpopolnjevanja tehnike nastajanja naučilo ceniti zapise kot še nikoli doslej. Brez vsakršnega brisanja zapisanega. Vse je treba ohraniti in pazljivo pregledati; in ne samo da je lahko takšno izobraževanje potrjeno ali ovrženo, ampak je treba nanj gledati kot na izziv, ki preizkuša naš pogum pri njegovem umeščanju znotraj neskončnega medčloveškega dialoga kot celote.

Če začasno tvegamo, da nas takšna disciplina *ustavi*, moramo vedeti, da je namenjena natanko temu. Na izobraževanje ni mogoče gledati kot le na sredstvo, ki učence pripravlja za vstop na trg, čeprav to danes velja za velik del izobraževanja. Moramo ga imeti za *tehniko pripravljalnega umika*, institucionalizacijo mišljenja, da smo se tudi vedno kasneje v življenju sposobni *pobrati v ključnih trenutkih*.

Treba je priznati, da ta pogled na izobraževanje kot na neke vrste smehljajočo se hipohondrijo predstavlja določene težave. Tisto, kar obljublja, že po naravi stvari izraža veselo pričakovanje. In očitno obstaja nevarnost, da bi mladi ali preveč nasprotovali takšnim doktrinom, češ da gre za »nasvet iz obupa«, ali pa bi jih sprejeli preveč temeljito, če bi ves izobraževalni program temeljil na takšnem duhu. Morda bi zaradi sveta, v kakršnem

živimo, bilo bolje, če bi se takšnega načrta lotili le v obliki posameznega predmeta v kurikulumu in ta načrt ne bi imel vloge glavnega izhodišča izobraževalne politike sploh. A če bi se za to odločili, bi si morali tak predmet zamisliti kot neke vrste »osrednji« ali »celoviti« predmet, kot »sinoptični« projekt za »poenotenje kurikula«, kjer bi prosili učence, naj o svojih predmetih razmišljajo v smislu neke posebne človekove lastnosti (jezika), ki svoje bistvene značilnosti vsiljuje vsem posameznim učnim predmetom.

Tudi veliko aktivnega veselja lahko nudi tovrstno obravnavanje dragocenih dokumentov s tega zornega kota. Ko smo poniževalen »strah pred človekom kot uporabnikom simbolov« »komično« obravnavali s tehničnega vidika, nam tak pristop nikakor ni zožil obzorja, ampak nam je odprl veliko novih pogledov in tako povzročil, da so vsi novi vidiki simbolne aktivnosti nekako »časovno skladni« z nami.

Izobraževalni proces

Metodologija

Medtem ko pregledujemo posamezna dela, da bi odkrili posebne primere, ki nikoli ne nehajo ogrožati našega okvira posplošitev, moramo vedno najprej biti pozorni na slovnične in dialektične vire sploh. V tem smislu se postopek v ničemer ne razlikuje od tradicionalnih načinov raziskovanja in umeščanja. Vendar je postopek nekoliko »eksistencialističen« v tem, da vedno znova začenjamo iz edinstvenih izkušenj (saj nas vsaka knjiga, ki jo vzamemo za izhodišče, vodi v posploševanje iz edinstvenega niza pogojev in nas torej sili, da jih vidimo v perspektivi, ki se nikoli ne ponovi, če za »informativno izkušnjo« vzamemo katero koli drugo knjigo). Kasneje ko bomo govorili o negativnem, bomo omenili še eno točko, na kateri je to stališče, če smo ga interpretirali pravilno, vzporedno z eksistencialnim.

Preučevanje je tako pedagoško zgrajeno okoli »indeksiranja« neke specifične »simbolne strukture« z namenom, da bi preučevali naravo notranje konsistentnosti dela in kako se ta razvija. Toda v nasprotju s predmeti, ki se ukvarjajo z »literarnim vrednotenjem«, posplošitve, ki zanimajo nas, niso omejene na ukvarjanje z »lepoto« dela. Naše iskanje se dotika njegove jezikovne narave sploh in ob tem še razumevanja, ki ga delo lahko ponudi človeku, uporabniku simbolov.

Nadaljujemo s predpostavko, da je »popoln primer« za analizo zagotovo literarno besedilo. Ta pogled je najprej gotovo različica tradicionalne analogije, kjer je bila »narava« izenačena z »zapisom«, ki bi se ga dalo raz-

vozlati, če bi človek poznal jezik, v katerem je bil napisan. V tem primeru bi »znake«, ki se kažejo v človeški osebnosti ali z družbenim dogodkom (družbenim redom, družbenim gibanjem, kulturnim trendom nasploh), obravnavali kot razmeroma nepomembne vidike motivacijskih struktur, ki so še najmanj nepomembne v literarnih besedilih. Tako »načeloma« ne bi bilo nobene razlike med tekstualno in družbeno analizo. Čeprav bi tekstualna analiza tukaj predstavljala »idealno normo«, ni razloga, zakaj strokovnjaki z drugih področij, *mutatis mutandis*, ne bi mogli uporabiti enakih postopkov pri svojih predmetih raziskovanja (kot pri Freudovi sistematični pozornosti do »svobodnih asociacij« njegovih pacientov ali uporaba vprašalnikov pri anketiranju javnega mnenja). Glavna razlika (če sploh lahko govorimo o bistveni razliki!) je v tem, kakšno splošno usmeritev izberemo za takšne postopke. Ko je veliki izvršitelj končal svoj morilski triler in se je, potem ko je odšel, pogreznil v zaslužen spanec, se začne naša pozornost po strogo predpisani poti od umora žrtve do umora skrivnosti. Vprašati moramo: »Kaj je enako žrtvi? ... Kaj je enako morilcu? ... Kaj je enako krepotni ali neiskreni in hujskaški junakinji ... Katere so faze tega popotovanja ...?«

Tega ne počnemo le zato, da bi se poučili o posameznem delu, ampak dejansko zato, ker upamo, da se bomo naučili, kako je »osebnost« literarnega dela povezana z »osebnostjo« v družbenem redu; in nato v skladu z našim projektom metodičnega spuščanja iščemo poti, po katerih delo pooseblja – ne glede na to, kako odločno ali celo militantno – *nelagodje* dane strukture lastnosti (z bodicami in »pokorenji«, s preizkušanjem našega »potrpljenja« in s povabili k žrtvovanju, ki so bistvena v vsaki tovrstni ureditvi).

Tragedije so precej primerne za naše namene, saj sprejemamo Aristotelovo trditev, da tragična poezija išče določeno vrsto »katarze« – in predvsem civilna, državniška in sodna narava tistih tragedij, ki jih tradicionalno štejemo za velike, nam olajša iskanje poti, ki jasno povezujejo gole »osebne enačbe« z »velikimi besedami preganjanja«, kot so usoda, pravo, pravica, pravičnost, Temida, Mojra, Nemesis, nujnost. Da bi izvedeli, katere vrste katarze ali transcendence so lastne njihovim naravi, preiskujemo tudi druge vrste izrazov.

Obstajajo ohlapni principi in pravila, ki nas vodijo pri »indeksiranju«. Na voljo nam je niz vsaj delno usklajenih trditev o splošni naravi simbolnega dejanja. S takšnim izhodiščem se začne skupno potovanje učitelja in razreda k odkrivanju. V idealnem primeru si puščamo odprt kanal, ki nas vodi naprej in nazaj med splošnimi principi ter kazuistiko, in ker so bile

določene metode za odkrivanje stvari že razvite, si učitelj in razred skupaj prizadevata, da bi te še izpopolnila. Toda tam, kjer si prvotno branje prizadeva izslediti »malopridneža«, nas zanima bolj, kako odkriti naravo avtorjeve ideje o »malopridnosti«, ki je ne razumemo le historično in v zvezi s »klimo javnega mnenja«, ki je prevladala v danem družbenem redu, temveč jo razumemo univerzalno ali formalno, z ozirom na načine in motive takšnega simboliziranja nasploh.

Nadaljujemo tako, da sistematično »prenašamo« dano besedilo v upanju, da bomo odkrili več o simbolni aktivnosti v njegovih posebnih oblikah trpljenja. »Formalna disciplina« je identična izvajanju tovrstnega raziskovanja. »Resnica« je absolutna v smislu, da je mogoče kategorično postavljati trditve o določenih osnovnih virih in zadregah simbolov. Je skoraj absolutna glede določenih »dejanskih« trditev, ki jih je mogoče postaviti o pogojih določenega dela. Je izredno problematična glede vprašanja, ki nas na koncu najbolj zanima: kakšna je narava živali, ki uporablja simbole? Tukaj, vsaj v idealnem primeru in ne glede na to, kako vzneseni lahko postanemo zaradi slabosti trenutka, se bo naš primarni slogan glasil: »Nimamo še vseh podatkov«. Ta pristop (»deweyjevski« poudarek) bomo ohranjali tako, da ga bomo uvrstili med metode, ki nas praktično *obvezujejo* k temu, da ostajamo neodločni vsaj med pripravljalno fazo, ko poskušamo najti vse pomembne korelacije v knjigi, ne da bi se pri tem odločali, ali so »dobre« oziroma »slabe«, temveč da bi enostavno poskušali ugotoviti, kaj natančno sploh so.

Ker je vsak predmet v kurikulumu simbolno vodena oblika dejanja, uvrstitev vseh predmetov z vidika simbolnega dejanja ne krši nobenega od njih. Čeprav v mnogih znanstvenih disciplinah velja, da je lahko jezikovni pristop neprijeten za predavatelje, ki bi radi prepričali tako sebe kot svoj razred, da govorijo o »objektivni realnosti« tudi takrat, ko je jasno, da v tistem trenutku izvajajo le golo jezikovno operacijo. Ker ima vsaka stroka svojo terminologijo, jo lahko preučujemo kot pri kateri koli pesmi ali filozofski razpravi, tako da iščemo »enačbe«. In če dovolj natančno preučimo katero koli terminologijo znanstvenega pisca, lahko zagotovo upamo, da bomo odkrili mostove, ki povezujejo njegovo povsem tehnično izrazje z območjem osebnega.

Čeprav so takšne trditve potrebne za celovit prikaz človeškega dejanja na področju fizičnega gibanja, »dramatistični« pristop nikakor ne zahteva, da zakone gibanja kot takega enačimo z dejanjem. Dejansko smo poskušali pokazati, kako nas že zavedanje o poudarjanju dejanja sili, da razlikujemo med dejanjem in navadnim gibanjem (razlikovanje, ki je na

primer nejasno v Aristotelovem izrazu *kinesis*, čeprav nam prav ta dvoumnost služi kot opozorilo, kako se lahko dve uporabi križata, tako kot tudi Aristotel »dramatistično« razpravlja o področju fizike v smislu »dejanja« in »strasti«).

Čeprav učenec ne bi ostal zvest duhu našega prizadevanja, s tem ko bi si zastavil tako fragmentarno raziskovanje, kar je mnogokrat značilno za doktorske teze, je v vseh metodah velik odstotek »nevtralnosti« v smislu, da lahko imamo teorijo balistike za »nevtralno«, ker jo lahko uporabita obe vojskujoči se strani. Torej lahko analizo usmerimo daleč stran od našega prvotnega iskanja (to velja za vsako metodo, ki nosi potencial, da je dovolj dvoumna, da se loči od pristopa, za katerega je bila ustvarjena).

Zares si je lahko predstavljati celo situacije, čeprav bi človeštvo nako-pičilo spoštovanja vredno znanje o najbolj nenavadnih oblikah »mesečnosti«, za katere smo dovzetni, ker smo po naravi simbolisti, kljub vsemu lahko pride do katastrofalnega »povratnega delovanja«; le-to uporabi vse, da bi stvari poslabšalo namesto izboljšalo, približno tako kot se pravila za zdravljenje duše spremenijo v tehnike »psihološke vojne«. Ker pozna vsako stališče ustrezno »pragmatičnost«, ta dilema o dvoumnosti moči ali metode ni omejena na pragmatizem. In vsaj svarilen vidik našega položaja nam lahko prepreči, da bi o katerem koli človeškem viru, kot so »um«, »duh«, »zgovornost«, »domišljija«, »razum«, »razumevanje«, »racionalnost«, razmišljali kot o resnično dobrem namesto o takšnem, ki je nagnjen h prevaram (in veličini!) simbolnega reda, na katerega se taki viri močno opirajo.

Princip »negativnosti«, ki je pri »dramatističnem« pristopu osnoven, je v bistvu »represivne« narave (v nasprotju z liberalnimi praksami, za katere se je večkrat zdelo, da so naredile vse, kar je bilo v njihovi moči, da bi se izognile duhu prepovedi »Ne ...!«). To pomeni, da se mora soočiti z veliko grožnjo interesu učencev, ki spremlja ta pristop. Vendar pa v nasprotju s starejšimi načini sholastične organiziranosti reče nè nekoliko drugače. Nè reče tako, da »nè« *preučuje*, da poskuša kljub našim domnevam o nasprotnem sistematično odkriti, kako široko je pravzaprav področje principa negativnosti. Tovrstnega raziskovanja se prav tako ne lotevamo le z upanjem, da bi s takšnim uvidom postali sposobnejši rešiti se »vladavine nè-ja«. Kot samoumevno moramo jemati dejstvo, da je negativnost vsakršne vrste neizogibna v družbenem redu, kot si ga je zamislila in zasnovala vrsta, ki dolgotrajno uporablja simbole. Ne smemo pozabiti, da so »negativne plati« lastnine in spodobnosti zelo »pozitivne« v smislu, da potrjujejo

norme sodelovanja v dani družbi. Negativne plati, ki so skupne, so kot skupno bogastvo.

Ne ukvarjamo se z vprašanjem, ali je človek po naravi dober ali izprijen; gre za vprašanje spoznanja, da tako, kakor animaličnost na splošno vključuje niz pozitivnih potreb, želja in zadovoljitev (v skrajnem primeru jih lahko omejimo na raven materialnega gibanja), tudi značilna lastnost človeka, njegov način rabe simbolov ali jezikov, izvira iz njegove sposobnosti, da uporablja negativni del »zavesti«, ki je simbolno vodena sposobnost in je prav tako prepletena s prepovedma »Ne ...!« ali »Ni prehoda!« v povezavi z lastnino.

Organiziranje kurikula

Za boljše usmerjanje raziskovanja si poskušajmo zapomniti kurikularno razporeditev te vrste:

Najprej, obstajajo znanosti gibanja, kot so fizika, mehanika, kemija, astronomija, geologija, mineralogija, oceanografija. Čeprav oblikovanje tovrstnih disciplin spada v območje simbolnega *dejanja*, pripada njihov predmet raziskovanja izključno področju nesimbolnega gibanja, *razen v tisti meri, ko morajo presoјati lastno terminologijo*.

Tudi biološke znanosti lahko uvrstimo v skupino gibanja, čeprav manj absolutno. Lahko bi sklepali, da obstajajo zametki simbolizma v vseh živih bitjih, kot so ugotovili s poskusi »pogojevanja« in »nepogojevanja«, sprememb v obnašanju, ki jih je mogoče klasificirati kot najnižjo vrsto »učenja« ali »interpretacije«. Toda čeprav je mogoče zagovarjati trditev, da obstajajo pogledi, v katerih bi nečloveške živali lahko »brale znake«, nihče, vsaj ne v okviru znanja, ki je na voljo, nima nobene od teh vrst za »značilno vrsto, ki uporablja jezik ali simbole«.

Nedavne študije o gibanju čebel in mravelj kažejo na to, da imata ti dve vrsti visoko organiziran kod signalov, kjer posamezne živali medsebojno komunicirajo z natančnimi informacijami. Torej obstaja majhna možnost, da bodo nekoč dovolj raziskali izraznost živalskih kretenj in da bodo morda celo odkrili zametke slovnice v tem, kako živali behavioristično vplivajo druga na drugo z rabo drže in zvoka, da bi izrazile to, kar enačimo s »pomenom«, a je zgolj »motiv«.

V vsakem primeru lahko še zmeraj predlagamo način razlikovanja med »pravim simbolnim dejanjem« in tem, čemur pravimo »gibanje, na katerega vplivajo znaki«. Za pravo simbolno dejanje gre takrat, ko je prisotna neke vrste možnost »druge stopnje«. Za opice lahko rečemo, da uporablja-

jo orodje, na primer v situaciji, ko lahko eno palico vtaknejo v drugo, da bi dobile eno samo daljšo palico. Opice se lahko naučijo te operacije in jo uporabijo, ko želijo doseči nekaj, kar je bilo prej zunaj dosega dveh manjših palic. Takšno obnašanje lahko imenujemo rudimentarno »izumljanje orodja«. Od opic pa ne moremo pričakovati, da bodo stopile še korak dlje in sestavile napravo, ki omogoča sestavljanje dveh palic v eno. Torej ne kažejo zametkov obnašanja »na drugi stopnji«, kot je izdelava orodja za izdelavo orodja. In človeška inteligenca je zaznamovana s tovrstno dejavnostjo na drugi stopnji, ki jo dramatično pripisujemo vrsti inteligence, implicirane v sposobnosti rabe jezika. Kajti jezik rade volje uporablja ne samo znake, ampak tudi znake o znakih, kot lahko splošna beseda povzame niz posameznih besed, ali kot je lahko napisana beseda »miza« znak za govorjeno besedo, ki je hkrati tudi znak za samo stvar, ali ko govorimo o pogovoru, ponosu, ki se nekoliko prenapihnjeno razcveti v kritikovi kritični kritiki o kritiki kritike.

To naj bo vsaj empirično in eksperimentalno naš temelj za razlikovanje, dokler (in če sploh) nam nadaljnji vpogled ne razkrije potrebe po drugačnem kriteriju. Če upoštevamo, da so kolonije mravelj in čebel kot burleske človeškega družbenega reda in da predstavljajo niz premikov, podobnih dejanjem in strastem politične skupnosti, je po našem mnenju pomenljivo, da se zdita ti dve vrsti najbližji sposobnosti človeškega jezika. Domnevno je takšna organizacija, ki spominja na kompleksno tehnologijo, mogoča le pri vrstah, ki so sposobne signalizirati dovolj natančne informacije in navodila.

Čeprav je gibanje v vsakem dejanju, lahko razlikujemo tudi med praktičnim in simbolnim dejanjem (obe potrebujeta posredovalno osnovo za gibanje). Praktično dejanje je etično (delanje dobrega), politično (nadzor in uboganje avtoritete) in ekonomsko (konstruiranje in upravljanje koristi ali moči). Da bi sploh lahko povedali toliko, kot smo, moramo najprej spoznati, da je področje praktičnosti prepleteno s simbolnim elementom (ker igrajo ideje o dobroti, pravici in koristnosti zelo pomembno vlogo v teh praktičnih dejanjih). Vendar pa si je vsaj v ekstremnih primerih mogoče predstavljati jasno razdelitev med praktično in simbolno dejavnostjo. Praktično dejanje je, ko se umaknemo z dežja, simbolno pa, ko o tem napišemo pesem; praktično dejanje je jesti, simbolno je pogovor o hrani.

Na *simbolni* strani naše uvrstitve bomo uvedli še nadaljnje razlikovanje med »umetnim« in »nevrotičnim«. Pesem je »umetno« simbolno dejanje, kar velja tudi za filozofijo ali znanstveno teorijo. Če postavimo teorijo na simbolno stran tabele, potem pristanejo različne *uporabne* znanosti

na praktični strani, čeprav štejemo *knjige* o njih med simbolne izume. Historiografija tako predstavlja vidik umetnega simbolnega dejanja ne glede na to, kako resničen *človek* je bil Napoleon. V zgodovini ali biografiji ima vlogo enega simbola med drugimi. On je *beseda*.

Tudi za retoriko velja, da je umetno simbolno dejanje. Aristotel jo imenuje »nasprotje dialektike« in jo s tem umešča v področje golih besed. Vendar jo njena uporabnost za etične, politične in ekonomske namene uvršča bliže praktični strani. Longinov spis *O vzvišenem* se v glavnem ukvarja s primeri iz govornišтва, ki je bilo prvotno namenjeno praktični uporabi, še dolgo po tistem, ko je praktična priložnost zanjo že izginila; »cenil« ga je izključno kot poezijo, zaradi njegove lepote ali »domišljije« pa kot močno simbolno izvajanje, v katerem naj bralec uživa in ga občuduje zaradi njega samega.

Drugi vidik povsem simbolnega, »nevrotično«, lahko dodatno razdelimo na tiste patološke pogoje, v katerih je trpeči še zmeraj v mejah komunikacije, in na tiste onstran komunikacije. Za slednje se zdi (kot pri popolni shizofreniji), da pomenijo vrnitev h golemu gibanju, kot da je trpeči postal le še rastlina. Vendar obstajajo indikacije, da je tukaj povsem simbolna aktivnost pridobila »enostavnost« in »dovršenost« notranje konsistence, ki ni mogoča v sistemu simbolov, kadar deluje pod normalnimi pogoji. Znotraj komunikacije obstajajo različne delne »mentalne« motnje, med katere spada tudi področje »psihogenih bolezni« in kjer telesne *gibe* radikalno ovirajo *strasti*, ki se ujemajo z motnjami jezikovnih dejanj. Umetno simbolno dejanje pesmi postane simbolno dejanje nevrotične vrste v tolikšni meri, kot pesem odseva pesnikove poskuse, da bi rad problem, ki zahteva praktično rešitev (etično, politično, ekonomsko), reševal s povsem simbolnimi sredstvi (z »lepotami domišljije«).

Ampak takoj ko nehamo razmišljati o tem, kako voljno spretnost pesnikovega simbolnega dejanja prevzema *nevrotične* sestavine, si lahko čestitamo, da naši najljubši pesniki zaradi tega ne klonejo; lahko pa si čestitamo tudi zato, ker nismo pesniki, ampak »ljudje praktičnih dejanj«. Na drugi strani pa jezikovni pristop k raziskovanju medčloveških odnosov napeljuje na to, da smo »vsi pesniki«. Morda zato pri tipičnem bitju, ki uporablja simbole, velja, da ga nobena rešitev njegovih težav, razen popolnoma simbolne, ne more zadovoljiti ne glede na to, kako praktično ali normalno se zdi samo sebi.

Izobraževalni sistem, kot je zastavljen tukaj, vodi ta ironična verjetnost: človek je lahko zadovoljen le s popolnostjo in tipična vrsta, ki uporablja simbole, si popolnost izmisli večinoma na simbolni način, nekako

tako, kot predstavljajo »angeli« golo »sporočilo«. Takšno pojmovanje vodi tudi na primer naše raziskovanje poetičnega rituala. In nekatere Santayane bistroumne misli o prizadevanju duha, ki bi rad presegel materialne pogoje, tako da bi se um raztopil v svet čiste biti, bi mi jezikovno interpretirali kot ultimativno človeško hrepenenje po stanju, ki se tako trdno oklepa človekove različnosti, da bi se njegova animaličnost, značilna za vrsto, spremenila v popoln sistem simbolov. Vidno burlesko takšne transcendence lahko opazimo v sanjah kibernetikov, ki skušajo zaradi *čistega* gibanja vse miselne operacije omejiti na njihova nasprotja. Vsi tudi poznamo novinarske kritike, ki berejo in pišejo o knjigah tako hitro, da njihov um ni nič več kot telefonska centrala, kjer se sporočila avtomatično zbira in pošilja naprej.

Toda potem ko smo navedli naše absolutno stališče, spet pridemo do točke, na kateri se lahko v zvezi s procesi našega raziskovanja zadovoljimo z mnogo manjšim. Poiskati moramo le ozire, kjer je mogoče družbeno-jezikovno dimenzijo opazovati v vseh naših dejanjih in kjer postanejo ta dejanja *simbolna* za principe, ki navdihujejo tako dani družbeni red kot tudi družbeni red nasploh. Ta družbeno-jezikovni vozle je na čelu principa *negativnosti*, osupljiv jezikovni genij *nè-ja*, ki se čudovito združi z natančno prepovedjo Ne...! v zvezi z lastnino. V skladu s tem pogledom tako velja, da tam, kjer razdelimo kurikulum na načine, ki dopuščajo tradicionalno avtonomijo različnih disciplin, svoje raziskovanje usmerjamo tako, da bomo morda ob premišljevanju o vsem skupaj lahko bežno uzrli nauk o *univerzalni živahnosti*, v kateri vsi ljudje nujno in nekoliko mesečniško sodelujemo zaradi naše narave, ki uporablja simbole.⁵

Šola in družba: socialna psihologija

Zamislimo si naslednjo izobraževalno lestev: na najnižjem klinu je vzgajanje učencev v skladu s takojšnjimi lokalnimi nameni. Gre za način »indoktrinacije, katere namen je potrditi ozko strankarsko stališče pri predmetih »kontroverzne« narave in odvrniti pozornost od vsakršne socialne psihologije pri predmetih »svobodne« narave, kot je »čista« literatura.

Vrsta izobrazbe na naslednjem klinu je pri svojih ciljih prav tako ozko strankarska, a je bolj preudarna pri načinih njihovega uresničevanja. V svojem obsegu je širše zastavljena, zato da bi učenec vedel kaj tudi o drugih pogledih, saj mu takšno znanje omogoča, da se uspešneje bori proti njim. Ko na vse sovražnike in celo nasprotnike gleda kot na hudičevo orodje,

pomeni, da hudiču skuša dati, kar je njegovega, a ne zato, ker mu kaj dolgujemo, ampak zato, ker poznavanje njegovih moči dolgujemo sebi.

Naslednji klin predstavlja bolj »humanitarni« pogled na načine delovanja, ki so nam tuji. Izhajajoč iz tega, da imajo ljudje na splošno velike moralne vrednote, želi prav tako kot etnolog, antropolog ali sociolog opisati in »spoštovati« druge skupine v vsej njihovi različnosti navad, prednosti in hib, ne zaradi strankarskih namenov, ampak zgolj v skladu z ideali o »resnici« oziroma »znanstveni točnosti«. Čeprav do spoznanj prihaja na nepristranski način, jih je mogoče uporabiti tudi za ožje namene. V tem pogledu je tretji klin le najvišji predel drugega klina, saj bi bil sicer na novi stopnji, kjer bi presegel »kritično točko«.

Četrty klin vsebuje veliko bolj zapleten niz ravnanj. Tukaj velja, da material, ki se je pri raziskovanju nabral na tretjem klinu, jemljemo kot glasove v dialogu. Poskušali bi se odločiti, katera stališča so dovolj pomembna, da jih zastopajo »glasovi«. Nato bi storili vse, kar je v naši moči, da bi vsakemu glasu omogočili, da na najboljši možni način predstavi svoje stališče. Nobenega glasu, za katerega se ve, da je v zvezi s posamezno temo ali polemiko, ne bi prezrli ali ga pomanjkljivo zastopali (kot če bi ga hoteli prikazati, tako da bi navedli le njegove šibkejšje argumente). Čeprav bi hoteli biti kolikor se le da pošteni in tako pomagati vsem, da povedo svoje stališče, tega ne želimo utemeljiti z golim kultom »fair playa«. Želimo si poti, kjer nas različni glasovi, ki medsebojno korigirajo drug drugega, pripeljejo do stališča, ki je boljše od stališča vsakega posameznega glasu. To pomeni, da nasprotnika ne želimo le prelisičiti ali ga preučiti, ampak želimo, da ta na nas vpliva, da ga do neke mere vključimo; delovati želimo tako, da nam bo lahko njegov način pomagal izpopolniti našega – na kratko, od njega se želimo učiti.

Ta četrti princip izobraževanja je najzrelejši od vseh in zanj bi si zagotovo prizadevali v idealnem svetu civiliziranih in uglajenih ljudi. Vendar ga je zaradi različnih razlogov zelo težko ohraniti, razen bežno in v srečnih trenutkih. V resnici se v izobraževanju dogaja to, da v določeni meri vsi omenjeni poudarki izmenoma prevladujejo. Če bi vsakega od njih označevala različna luč, ki bi se prižgala, ko bi bil čas, da eden od štirih motivov prevlada, in se izklopila, ko bi bil čas, da ga nadomesti kakšen drug, bi med tipično učno uro nedvomno izmenično utripale vse štiri signalne luči. In kljub temu da bi bil četrti klin nedvomno zadnji, bi tudi ta doživel svoje trenutke.

Čeprav lahko jezikovni pristop k izobraževanju do neke mere ustreza potrebam vseh štirih poudarkov (najbolj bi bil seveda oviran na prvem

klinu, ki bi ga lahko imenovali tudi klin »über alles«), ni povsem identičen z nobenim od njih. Zanj tudi ne moremo zahtevati višjega klina od četrtega. Gre bolj za to, da bi praviloma odvrnil pozornost od *vsakršne* socialne filozofije, kakor smo govorili že pri »svobodnih« predmetih, ki se poučujejo na najnižjem klinu. Kajti socialne filozofije so strankarske filozofije in preučevanje človeka kot živali, ki uporablja simbole, se ukvarja z univerzalnimi lastnostmi vrst, ki uporabljajo simbole (kasneje bomo govorili o razlogih, zakaj tak princip ne more prevladati v celoti).

Ne glede na to, ali se soočamo s »konzervativno« ali »progresivno« filozofijo, se tako moramo odločiti za dramatično analizo strukture njenih trditev, ki jih imamo za simbolna dejanja. Vprašali bi, katera terministična sredstva so tukaj uporabljena, kako se kombinirajo itd.

V tem smislu jezikovno stališče ne bi pomenilo toliko koraka »gor« ali »dol«, ampak bolj korak v eno stran. Ponuja nam tehniko, kako se ustaviti, da bi analizirali spodbudo natančno v trenutku, ko bi nas sicer spodbuda nevarno zamajala. *Praktično* rabo jezika za retorični učinek sooča s *teoretičnim* raziskovanjem takšne uporabe.

Jezikovni pristop k medčloveškim odnosom bi bil verjetno med vsemi političnimi sistemi še najbolj zadovoljen z demokracijo, saj se ta najuspešneje približa institucionalizirani ustreznici dialektičnega procesa (z upanjem o zorenju mnenja, o katerem smo govorili v zvezi z idealnim dialogom izobraževanja na četrtem klinu). Vendar nas je Platon, največji mojster dialoške oblike, opozoril, da je demokracija zaradi neobvladljivega presežka svobode nagnjena k degeneriranju v tiranijo. V praksi se demokratične države pomaknejo v stanje delne tiranije do te mere, da kanali izražanja niso več enako dostopni vsem strujam, ki sodelujejo v pomembnih javnih vprašanjih. Tako vidimo, da demokraciji grozi vzpon ogromnih masovnih medijev, ustvarjalcev družbene politike, ki izvajajo velik retorični pritisk na svoje bralce, ne da bi jih istočasno poučili, kako izločiti tovrstna sredstva; in samo zelo temeljito urjenje v izločanju retorične prepričljivosti lahko državljanje glede jezikovnih testov naredi resnično svobodne. Vendar lahko kljub temu rečemo, da *idealna* demokracija dovoli sodelovanje v dialogu države vsem glasovom in da je takšna *idealna* demokracija najbližja možna institucionalna ustreznica jezikovnemu idealu.

Glede vprašanja, ali naj bodo šole vodje ali tisti, ki sledijo družbenim spremembam, nas jezikovni pristop sooča z mnogimi paradoksi, ki jih je mogoče delno pripisati dejstvu, da so lahko etikete na socialnih filozofijah le redko točne. Nikoli ne moremo biti povsem prepričani, kako bo doktrina delovala, ko vstopi v kombinacijo z mnogimi drugimi dejavniki

v življenju, ki so zunaj njenega nadzora in zanjo celo nedoumljivi. Vedno lahko pričakujemo »nenamerne stranske učinke«. Pomislimo, koliko prepričanih marksistov je povzročil antimarksizem in koliko antimarksistov je hkrati ustvaril marksizem. In včasih je lahko nerazumen učitelj v osnovni šoli učencem učinkovitejši predmet-lekcija o tem, kako ne biti nerazumen, kot je zapisano v pravilih poučevanja. Nič ni bolj nepredvidljivega, kot je usoda doktrine v rokah njenih učencev.

V nekem smislu lahko preučevanje človeka kot živali, ki uporablja simbole, povežemo s toliko različnimi lokalnimi verstvi, kot jih lahko poveže pogled, da obstaja oziroma ne obstaja osebni Bog. Analiza jezika nas hitro nauči, kakšen pomen imajo *kombinacije*. Mislec lahko začne z izrazom, ki ne obljublja veliko, vendar ga lahko nato obda z dobrimi izrazi, medtem ko lahko nekdo drug začne z izvrstnim izrazom in ga obda z resnično grozljivimi.

Drugič, jezikovni pristop nas vpleta v socialno filozofijo zaradi svoje naključne zveze z določenimi družbenimi silami, ki ga lahko bodisi podpirajo ali ovirajo. Pristop mora na primer biti sekularen; čeprav ni v nasprotju z religiozno doktrino, mora k takšni doktrini pristopati *formalno* (»morfološko«) in ne v smislu, ali je ta doktrinarno točna oziroma napačna. Tak formalni pristop lahko priznajo tudi pripadniki cerkve in velikokrat tudi ga; toda kjer oni tega ne morejo narediti, se jezikovni pristop po naključju znajde v zavezništvu s sekularno »socialno filozofijo«. Ali kadar nastopijo skupine pritiska, ki so odločene in sposobne uveljaviti zadosten vpliv proti poudarjanju jezikovne uglajenosti, takrat se »dramatizem« najde v zavezništvu z liberalno socialno filozofijo celo v militantnem smislu. Seveda je stališče brezkompromisno liberalno v smislu, da mora biti njegov prvi princip sistematično nezaupanje do vseh trenutno vzpostavljenih družbenih gotovosti (naše stališče tukaj nujno ponovno potrjuje Deweyjevo cenitev eksperimentalnega pristopa, ki ga podpira eksperimentalna metoda).

Spontano tak program identificiramo z obema, s patriotizmom in z mednarodnim sodelovanjem. Patriotizmu bi moral pomagati, tako da bi oviral demagogijo in da bi gojil pristop, ki bi olajšal mednarodno sodelovanje. S tem bi izostril naše čute o tem, da smo kot uporabniki simbolov vsi ljudje enaki, kar je v nasprotju z naivnimi pogledi, ki tujce vidijo kot ljudi, ki so drugačni. Dramatizem tako že po svoji naravi zagovarja spoštovanje posameznika. Vnovič se moramo zavedati, da se naše poudarjanje velike pomembnosti negativnega lahko nekaterim liberalcem zdi »reakci-

onarno«, predvsem tistim, ki si smelo prizadevajo najti načine, kako otrokom »ne reči nè«.

Morda lahko še najučinkoviteje prikažemo naravo naše socialne filozofije, tako da opozorimo na vrsto »jezikovnega urjenja«, za katerega menimo, da je povsem v duhu tega projekta: nekdo v časopisu prebere »resnično zgodbo«, ki je očitno izrazila odločno mnenje za ali proti nečemu. Med branjem bi si človek poskušal predstavljati, kako bi lahko bil isti material predstavljen, da bi prinesel druga mnenja. Tako ne gre za to, da bi se želel odločiti glede »dejanske točnosti« zgodbe, saj v večini primerov niti ne bo dovolj opremljen, da bi lahko sprejel tovrstno odločitev. Glede njene *stilizacije* si bo spekulativno dovolil več svobode. »Pristranskosti« se ne bo uprl tako, da bi se poskušal odločiti, ali je novinar iskren ali lažnivec, ali celo da je oziroma ni pravičen, ampak tako, da o podanih dejstvih sploh ne bo podvomil, hkrati pa si bo samo skušal zamišljati, kako drugače jih je še mogoče predstaviti oziroma katere bi lahko bile možne strateške opustitve.

Če bi ponovno vzpostavili prej omenjeno pedagoško prakso debatiiranja, bi moral vsak udeleženec braniti ne le eno stališče, ampak bi moral napisati dve debati, kjer bi najprej zagovarjal prvo in nato še drugo stališče. Onstran tega bi obstajal še tretji del, ki bi predstavljal formalno preseganje celotnega spornega vprašanja s tem, ko bi analiziral gole besedne prijeme, ki so vključeni v vzpostavljanje spornega vprašanja in diskutiranje o njem. Takšen tretji korak ne bi v nobenem primeru »rešil« vprašanja, niti v razumnem, sociološkem smislu odkritja, da »imata do neke mere prav obe strani«. In tovrstnih postopkov ne priporočamo le kot urjenje v večini verbalnega spopada. Čeprav bi se dalo tovrstno izkušnjo uporabiti pragmatično, je končna vrednost takšne verbalne vaje ravno njen prispevek k »trpljenju« mnenja, ki pokaže na nezaupljivo občudovanje vsega simbolizma in na poskus, da bi sistematično dvomili o mnogih simbolno ustvarjenih spodbudah, ki jih zdaj prepogosto sprejemamo brez vprašanja.

Učenec bi lahko napisal esej, v katerem bi analiziral načine izražanja v svojih dveh prejšnjih esejih. Prvi odkriva človekov napredek »kvišku«, od »divjaštva« do »visokega standarda življenja«, ki ga omogoča moderna tehnologija, medtem ko drugi esej obravnava ta isti razvoj kot obžalovanja vredno »degeneracijo«, kjer divjina plitkega abstraktnega zakona preraste globoko plemensko skrb.

Vendar pa je treba vedno znova poudarjati, da na izobraževanje gledamo kot na poskusno, pripravljalno in ne kot na končno fazo v življenju. Končna je le v smislu, da ima svojevrstno dovršenost, in tako jo je v ideal-

nem primeru mogoče priklicati v vseh obdobjih življenja. Kajti pri soočanju s problemom razvije eno fazo do popolnosti. To je faza, kjer se umaknemo, kolikor je mogoče temeljito, in poskušamo v duhu absolutnega jezikovnega skepticizma premišljevati o zapletenosti simbolizma, kamor so po naravi stvari ujeti vsi ljudje.

Ustrezne metode interpretacije človekovih zapletov smo drugje imenovali »socioanagoške«, saj je naš primarni cilj odkriti, v kakšnem pogledu predmeti tega sveta predstavljajo enigmatična znamenja človekove povezave z družbenim redom (torej v katerih pogledih imajo lahko za človeka »simbolni« značaj, ki obstaja prek in onstran njihove narave golih stvari). Ker je jezik ne glede na to, koliko z njim manipulira posameznik, kolektivni oziroma družbeni produkt, se v njem neizogibno kažejo moči družbenega reda, podobno kot se lahko te moči razvijejo le z rabo jezikovnih virov. Tako zamišljena socialna psihologija bi bila zgrajena okoli štirih ureditev: verbalne ali jezikovne, sociopolitične, naravne in nadnaravne. Ta del bomo zaključili tako, da bomo na hitro prikazali razmerja, za katera menimo, da potekajo med njimi.

Verbalna piramida se najbolj jasno pokaže v modelu platonistične in novoplatonistične dialektike, kjer se pot kvišku od posameznega proti vedno višjim redovom abstraktnega ujema z ustrezno potjo navzdol od enega proti mnogim, ki so navdihnjeni s substanco njene enosti. Takšni viri postanejo prepleteni s poljubnim prevladujočim družbenim redom ali takšnim, ki je prevladoval v času, ko so se formirale simbolne tradicije. Tak red ima bolj ali manj jasno definirano piramidalno strukturo in kriterije za ločevanje med družbeno smerjo navzgor ter družbeno smerjo navzdol. Tukaj iščemo situacije, ki so oblikovale terminologijo za znane odnose, kot tudi velike besede preganjanja, ki imenitno povzemajo princip negativnosti, ta pa je neločljivo povezan z naravo lastnine.

Tretjič, obstaja naravni red, zasnovan bodisi po Aristotelovih načelih (kot srednjeveško zanimanje za »veliko verigo bivanja«) ali po Darwinovih načelih, ki prikazujejo evlucijski »izvor« od »nižjih« do »višjih« vrst entitet. To je ureditev, o kateri se v dramatični terminologiji najprimerneje razpravlja v smislu gibanja.

In končno, poznamo izraze za nadnaravni red; gre za terminologijo, ki je ustvarjena po analogiji z ostalimi tremi, saj ne more biti empirično točnega besedišča za opisovanje področja, ki že po definiciji presega pogojenost človeškega jezika in izkušnje. Če torej zadnje prizorišče ali »izvor vsemogočnosti« poimenujemo »gospodar«, dobi nadnaravno razmerje metaforično ime v enakem smislu, kot ga ima zastarelo družbeno razmerje

je glede na naše institucije. In opis Boga kot »preprostega« je v skladu z določenimi dialektičnimi viri, ki dopuščajo napredek proti skupnemu »terminu terminov«, ki bo povzel kompleksnost, tako kot lahko rečemo za naslov romana, da poenostavlja neštete podrobnosti z eno samo besedo, ki pooseblja enoten duh in navdihuje vse ostale besede. In izrazi, ki zaznamujejo Boga kot telo, so sposojeni iz naravnega reda.

Vendar obstaja paradoks, ki ga dramatična filozofija družbenih motivacij zelo poudarja: medtem ko zaradi narave primera nujno vidimo vlogo, ki jo ostali trije redovi izrazov igrajo v terminologiji nadnaravnega reda, in medtem ko poznamo transcendentalistično dialektiko pisatelja, kot je na primer Emerson (ki si prizadeva interpretirati mnoge oblike delovanja vsakdanjega sveta, tako da vse različno vključujejo en sam nadnaravni cilj), je mnogo težje odkriti načine, v katerih jezikovne in družbene ureditve vplivajo na naše ideje o naravnem redu. In zlasti to je neznanka, s katero se ukvarja dramatik kot socialna filozofija.

Pri socioanagoškem poudarku v jezikovnem kriticizmu nas zanimajo oblike, v katerih struktura družbenih in jezikovnih ureditev vpliva na metafore, ki jih ljudje uporabljajo za nadnaravni red, in barva »empirično realnost«, za katero ljudje mislijo, da jo dojemajo v naravnem redu. Verjamemo, da je naravni red globoko navdihnjen s simbolizmom, »skrivnostnostjo« in »božanskostjo« povsem sekularne in družbene vrste ne glede na to, kako nadčuten se lahko včasih zdi njegov lesk. Verjamemo, da od tu izvirajo človekove pretirane spodbude in napačna poveličevanja, in verjamemo tudi, da ta izvor predstavlja glavni vir pehanja, ki nenehno zastruplja velike narode, tako da se zdi, da večina ljudi to priznava za »normo«, in ki nam včasih zatrjuje, da je človek »po naravi plenilec«, drugič pa nas prepričuje o nezavednem svetoskrunstvu, kjer se taka svetovna borba interpretira kot dokaz o človekovem »božanskem nezadovoljstvu«.

Izobraževalna politika, zgrajena v skladu s tem principom, svoje tehnike utemeljuje v socialni filozofiji, ki na takšno raziskovanje gleda kot na končni cilj sekularnega učenja. Vendar pa v tovrstnem projektu ne moremo poznati resnične »usmeritve« in ne moremo vedeti, katere družbene sile bi bile za in katere proti njemu, razen če bi se ga dejansko lotili v precejšnjem obsegu.

Šola in posameznik

Ampak naše navdušenje nad negativnim oziroma opominjevalnim v izobraževanju ne bi smelo prevladati nad njegovim nasprotjem, naukom

o »pozitivnem« vrednotenju. Glede treh glavnih ciljev tako zastavljenega izobraževanja, torej urjenja v veščinah, moralnega opomina in estetskega vrednotenja (gre za sekularne ali tehnične podobnosti s trojico: »moč«, »modrost« in »ljubezen«), omenimo, da je to odlično mesto, kjer si lahko priključimo v spomin zahteve tretjega.

Za veščine lahko rečemo, da so kot kovina kovanca. Na zadnji strani je vtisnjena negativistična, svarilna socialna ali moralna filozofija jezika. Na sprednji strani pa najdemo znamenja popolnoma drugačne vrste, ki označujejo področje estetskega užitka.

Če je staranje enako prenašanju človekovih hierarhičnih bremen, je estetska potrditev virov, ki so naravni za takšna stanja, oblika vnovičnega rojstva kot pri »enačbah« Goethejevega *Fausta* (in morda, če sprejmemo pedagoško »poniževalno« sredstvo, ki nas naredi teoretično stare, medtem ko smo fizično še zmeraj mladi, lahko »kot dodatek« dobimo nadomestilo, ki nas ohranja teoretično mlade, medtem ko smo fizično stari).

Kadar vrednotimo, lahko gledamo stvari, ki smo jih prej dojemali kot »ovenele«, skoraj s pričakovanjem mladega kužka, za katerega se zdi, da je zmeraj pripravljen na kak osupljiv dogodek. Tukaj je naša priložnost za emersonovsko povračilo, za estetsko »nadomestilo«.

Negativnosti, ki jih vsilimo posamezniku (oziroma negativnosti, za katere želimo, da jih prepozna kot že prej vsiljene s kombinacijo družbenih in jezikovnih ureditev, ki jih okrepijo mehanične nujnosti naravnega reda), so »kolektivne« in vplivajo na njegove dolžnosti do plemena in do sebe kot člana plemena. Tukaj gre za posvetno različico »izvirnega greha«.

V nasprotju s tem pa lahko posameznik sprejema pozitivne, estetske užitke (čeprav javna narava simbolnega medija, skozi katerega estetsko sprejema, zanika, da bi tovrstne posamezne radosti lahko bile izključno »solipsistične«). Navdušenje, s katerim o svojih užitkih govorimo drugim, kaže na to, kako željno želimo vse »socializirati«. Gre za tendenco, ki nam jo pomaga vsiliti družbena narava jezika, ki pa ne more preseči dejstva, da ko uživaš v okusu pomaranče *ti*, uživaš samo ti in nihče drug.

Čeprav so torej plemenske negativnosti edinstveno prevedene v odločitve vsake posamezne »zavesti« in čeprav ima tudi estetski užitek svoj »plemenski« vidik (kot pri posebnem zanosu, ki preveva javna zborovanja), bomo estetsko pozitivno obravnavali pod naslovom »Šola in posameznik«, medtem ko se zdi, da je moralistično negativno najprimernejše za obravnavo pod naslovom »Šola in družba«.

O razmerju med moralističnim opominom in estetskim vrednotenjem: ko enkrat »razumeš« vzorec, vidiš, s kakšno lahkoto se lahko etični pomisleki spremenijo v estetske premise.

Smo torej predlagali nezaupanje v ambicijo? Potem pogledajmo na drugi strani, kako imenitne izjave o takem nezaupanju najdemo v tragedijah, kot na primer pri grotesknostih v *Macbethu* ali veličastnosti umora *Julija Cezarja*. Ali opazamo, kako motivi čistega lastništva delujejo v odnosu med možem in ženo? Potem lahko opazimo tudi, kako so ti motivi v *Othellu* skoraj veseli.

Ali se zdi, da želi pisec reči, da bodisi posamezno ali nasploh prezira vse *ljudi*? Potem je treba videti, kako že s samo natančnostjo svojega dela kaže, da najiskreneje spoštuje občinstvo. In ne glede na to, kako vprašljivo je pehanje, obstaja vljudnost, bistven kult poklona, impliciran v vnemi, s katero dober umetnik prinese na trg najboljše, kar premore, čeprav sumi (če stvari vmes ne poslabša), da bo delo prodal za manj.

Ali obstaja prvinski strah pred smrtjo? Potem si predstavljajmo, kako umetnik takšno držo, v upanju, da bo svojemu delu dodal pogrebno oziroma takšno dostojanstvo, ki je značilno za trupla, izkoristi do konca.

Ali obstaja potreba po viktimiziranju, po tem, da bi se razbremenili z razmišljanjem o nadomestnem žrtvovanju? Moramo poiskati kozo? Potem raje pogledajmo, kako tragična sredstva take impulze spremenijo v veličastne.

Ali teža družbenega reda na nas boleče pritiska, nas žene znotraj nas samih, nam nalaga neprostopoljne zaobljube k psihogeni bolezni, nas naredi nagnjene k fantazijam spolne perversnosti, ki v smislu erotičnega poželenja predstavlja ljubosumnost, zlobo in samokaznovanje, tipično za »hierarhično psihozo«? Vse to je mogoče z »alkimijo besede« spremeniti v estetski »spomin na minule stvari«, ki nadvse rad premišljuje o živahnosti pokvarjenosti. In zapleteni družbeni motivi lahko dobijo obliko, ki jo je Stanley Hyman imenoval »albertinska strategija« (v mislih je imel Proustove vire, kjer heteroseksualna ljubezen ni zamišljena neposredno, temveč posredno z estetskim pervertiranjem izkušnje, ki je bila v realnem področju moralnega *homoseksualna*).

Smo postavili pod vprašaj ves moderni kult tehničnih naprav, zaradi katerega se v glavnem vrtijo kolesa industrije in to veliko dlje od gole produkcije za vojne potrebe? Potem omenimo, kako ta isti kult postane prijetno gibanje in blesk spektakularne hollywoodske odrske revije, v kateri igra ženska glavno vlogo kot tehnična naprava nad tehničnimi napravami. Lepo negovano, bleščeče meso, ki prekriva okostje.

Ni zapleta, ki bi bil tako brezupen, da ne bi pri vrsti, ki uporablja simbole, mogel postati temelj za bistrumno trditev, ki ta zaplet presega že s samo naravo jezikovne trditve. Noben način življenja ne more biti tako odvrten, pokvarjen ali celo dolgočasen, da ga več uporabnik simbolov ne bi mogel uporabiti kot predmet za dobro knjigo. Kadar koli se pojavi priložnost, da moralistično zakličemo: »Kako grozno!«, to pomeni tudi priložnost, da estetsko smelo odgovorimo: »Ampak kako očarljivo grozno!«

Skratka, obstaja transcendenca v izrazu kot takem (poanta, poudarjena v Crocejevi estetiki). Povrhu tega obstaja transcendenca, ki je implicitna v procesih, kjer se »delo očiščuje« v procesu lastnega odvijanja. In onstran tega obstaja transcendenca, ki se kaže na več načinov, kjer se sami počutimo podobno očiščeni, medtem ko doživljamo imaginarno disciplino dejanja in strasti zgodbe (doživljamo jo bodisi kot spontani gledalci ali kot preučevalci ali oboje). In tako smo lahko vsakič, ko preiskujemo kakšno veliko delo človeškega duha (torej veliko simbolno opravilo), očarani zaradi razodevanja njegovega genija oziroma spretnosti, kjer je celo poudarjene tožbe mogoče spremeniti v nekaj prijetnega.

Tukaj obstaja veličastno območje *rešitev* in tu lahko prevlada nad težkim. Ampak takšen izraz je hkrati strašen zaradi lastne posrečenosti, kajti dostopnost takšnih virov nas lahko spravi v skušnjava, da bi ohranili moralno zlo s tem, ko bi gojili veselo nalogo, ki jo dela lepo. Znan primer se pojavlja v popularni umetnosti, ki s podporo komercialnih oglaševalcev v realnem življenju pomaga ustvariti nenasitne ravno tiste želje, ki jih simbolno zadovolji v svetu navideznega. Kakor koli, z izmikanjem med estetsko pozitivnim in moralistično negativnim poskušamo improvizirati »dobro življenje«. Takšen poskus je, kot nas opominja Aristotelova *Etika*, vedno zapleten, kajti preden lahko živimo *dobro*, si moramo prizadevati, da bi *živeli*.

Ko želimo opisati dobro življenje, moramo biti jezikovno pronicljivi tudi glede lastnega stališča. Vedno obstaja povabilo, da bi takšne stvari izrazili v smislu bolj ali manj popolnega nasprotja (to pogosto imenujejo polarni termini), a z različico, da je tisto, kar želimo, vmesna pot med obema ekstremoma. Različica je odkritje, da pri dveh nasprotnih principih velja, da ima vsak od obeh »pomankljivosti v kvaliteti«, zato iščemo nekaj, kar se izogne tipičnim slabostim obeh in kombinira tipične odlike obeh. Ali, če so dialektični viri to, kar so, lahko z veseljem predlagamo, da se vsak težavni *ali-ali* spremeni v *oba-in*. Ko na eni strani razmišljamo o »avtoriteti, kontroli in disciplini« in na drugi o »svobodi in iniciativi«, za večino ljudi velja, da bi izbrali zmerno mešanico obojega. »Obstajati mora

oboje, tako spoštovanje posameznika kot tudi podrejenost posameznika skupini; patriotizem in internacionalizem morata biti v ravnotežju; izobraževanje kot projiciranje tradicij v nove situacije mora kombinirati konzervativne in progresivne tendence; interesi učenca ne smejo postati togi zaradi preveč avtoritativnega vodenja, vendar mu tovrstnega vodenja tudi ne smemo odrekati tam, kjer ga potrebuje, itd. Takšni jezikovni viri nam pokažejo, zakaj je mogoče, da celo pretirano pristranski edukatorji lahko sebe dojemajo kot zagovornike zlate sredine.

Ponujajo se nam še nadaljnji dobri razlogi za takšno gledanje. Glede odnosa med avtoriteto in svobodo je raziskovanje simbolnega dejanja še zmeraj zelo problematična faza, medtem ko so mnogi učljivi principi in praktična pravila že formulirani; in ta situacija nas obvezuje, da od učenca zahtevamo disciplino, ki je ni mogoče razlikovati od jasne osebne iniciative.

In v izobraževanju je zmeraj avra takšne *obljube*, ki je implicirana, kadar ni eksplicitno izražena. Motiv obljube je pomagal raznim nezanesljivim skupinam, ki so si, zato da bi se okoristile z razmerami, ko so se z vojne vračali vojaki, hitro izmislile podobne tečaje, na voljo pa so imele sredstva iz naslova Zakona o pravicah izobraževanja vojakov. Tečaji v poklicnem izobraževanju so še posebej temeljili na upanju oziroma pripravljenosti učenca-potrošnika, da se pusti prepričati, da bo z udeležbo na tečaju iz nekega razloga imel veliko večjo možnost zadeti »glavni dobitek« in tako izkusiti slastno nemoralno vznemirjenje, do katerega pride, ko majhna gesta, storjena v pravem trenutku, nesorazmerno izzove neustavljivo in nespodobno ploho prihodka.

Do neke mere bo obstajala tudi neiskrena obljuba. Vsaj glede jezikovnega pristopa k izobraževanju obljuba ne sme biti nikoli v celoti neiskrena. Kajti analiza simbolnega dejanja ne bi smela ostriti samo tistih vrst percepcije, ki so konkurenčno koristne pri manipuliranju s simboli, ampak mora prispevati tudi k poznavanju človeških slabosti nasploh in s tem pomagati čisto pravi spretnosti pri raznovrstnih zmešnjavah. To bi moralo še posebej veljati, če preučevanje jezikovnih taktik razširimo še na »postmakiavelistične« vrste raziskave v območju, kjer se gola retorična sredstva prekrivajo s področjem neverbalne materialnosti, tako kot pri izjavah promotorjev, politikov, diplomatov, urednikov in podobno, katerih rabo povsem simbolnih virov podpira povezava z organizacijskimi in birokratskimi silami.

A vsaj v idealnem primeru, če nanj gledamo »absolutno«, bi se tovrstni izobraževalni program približal takšnim obljubam, ki so se včasih

imenovale *consolatio philosophiae*. Opozorilo bi iz izobraževanja naredilo opazovanje in čakanje, vrednotenje pa bi poiskalo pozitivne pristope, ki korigirajo takšne negativnosti. Njegov velik poudarek na jezikovnem skepticizmu implicira, da ni zasnovano tako, da bi se odločalo namesto učencev. Kajti ne more si lastiti pravice (ali si domišljati, da ima zmožnost), da bi vnaprej predvidevalo *svojskost*, ki označuje odločitve posameznika. Pravzaprav ne more niti zanikati svojega znanja o paradoksalnih primerih, kjer je lahko urjenje za človeka popolna ovira, kot takrat, ko nenapovedana uvedba novih tehnoloških metod zahteva odpustitev nekdanjih strokovnjakov, saj jih že njihova lastna sposobnost za delo na stari način dela manj sposobne za novi način dela. Vendar pa lahko izobraževanje takšne pomisleke naredi za pomemben del svojega poučevanja v skladu s posebno vrsto zbadljivosti, kjer bi se počutilo doma.

Tako zastavljeno izobraževanje bi bilo pripravljeno polno priznati vsak pomemben naklonjen in nenaklonjen dejavnik v dani situaciji. Če mu to ne bi uspelo, bi bil vzrok za neuspeh pomanjkanje znanja ali percepcije in ne kategorična pravica do individualnih, profesionalnih, nacionalnih ali univerzalnih pravic ali dostojanstev, razen pravice in dostojanstva, da naredi vse, kar je v njegovi moči, da razišče poznavanje takšnih pravic in dostojanstev.

Takšno je torej naše mnenje o izobraževanju kot »pripravi na odraslo življenje«. Nad nami visijo obveznosti ureditve, čeprav se ji upiramo. Zaradi takšnih zadreg iznajdljivi kolegi vstanejo in zapojejo; s tem so bile vse naše slabosti z rabo simbolov v trenutku spremenjene v prednosti. Podobno estetski je s tega vidika vsak način, kjer analitično *uživamo* v tem, da vstanemo in zapojemo. Ti načini so lahko »diagnostični« in tako je na nek način vsako izobraževanje. In tako smo se spet vrnili v območje opozorilnega.

Končno in predvsem, ko se držimo »socioanagoškega« iskanja načinov, v katerih magija družbene ureditve navdihuje človekovo presojanje o lepem (tako kot navdihuje njihovo etiko in njihovo zaznavanje celo »naravnih« stvari), poskušamo povsod opaziti razodevanja »hierarhičnega« motiva, ki ga Odisej v *Troilu and Kresidi* imenuje »nadrejenost«. Pravi, da le »zaradi nadrejenosti« skupnosti, šole, bratovščine, podjetja, dedovanja, privilegiji, ki izhajajo iz starosti in položaja, celo naravne zakonitosti, »stojijo na pravem mestu«. Zato »spodkopli jo, razglási njene strune / pa boš čul le še hrup. Vse stvari / si bodo brž v laseh«. In nato, z nenavadno imagistično vzporednico z *Othellom* povzame: »Takšen kaos nastane ..., kjer ni reda in nadrejenosti«. ⁶ Iz tega dolgega odlomka ne citiramo zato, da bi

potrdili Shakespearov odgovor, temveč da spomnimo, kako širok je bil okvir vprašanja v perspektivi Shakespearove drame.

Šola in religija

Preučevanje religije se v smislu simbolnega dejanja odlično ujema s pristopom k izobraževanju. Kje bi lahko našli temeljitejše primere simbolnega dejanja kot v bogoslužju? Kaj je bolj dramatičnega od religiozne terminologije dejanja, strasti in osebnosti? Katera terminologija je izčrpnjša od dialektike teologa? Kaj je jezikovno bolj paradoksalno kot načini, kjer mistično, ki želi izraziti transcendentalno neizrekljivo, preobleče teološke ideje v pozitivne upodobitve čisto animaličnih občutij? Kje, razen v različicah nebeške hierarhije, lahko najdemo bolj dovršene paradigme hierarhične terminologije? In kar zadeva princip negativnosti, kje se slednji pokaže bolj dokončno kot v dialektičnih subtilnostih negativne teologije?

Velika globina in področje religioznih terminologij; nabor osebnosti in težav, ki so našle prostor znotraj religijskega okvira; tista vrsta »notranje svobode«, ki gre skupaj s kultom skrajne hvale in ki jo omogoča religijsko načelo; religiozna umestitev lepote in praktičnega; načini, na katere lahko religiozni pomisleki izostrijo celo povsem sekularne vrste simpatije in zavedanja – razmišljanje o takšnih stvareh pomeni uvideti, da nam dolga tradicija religije daje polje za raziskovanje, ki je tako vitalno in obsežno kot celotna zgodovina človeške kulture.

Tako lahko nedvoumno izjavimo, da je jezik religije najbolj osrednji predmet za preučevanje medčloveških odnosov v smislu simbolnega dejanja. Morda pa bi morali to trditev še natančneje določiti in reči, da osrednje zanimanje ni namenjeno le religiji, ampak *teologiji*, torej strogemu področju dogme in cerkvenim simbolnim praksam (njenim obredom in ritualom), kot so umeščene v smislu dogem.

A čeprav se v idealnem primeru dramatični pristop posveča preučevanju religioznih oblik, so družbene ovire očitne. Prvič, pri narodu mnogoterih ver bi nastala zadrega, če bi želeli za posebno preučevanje v sekularni šoli izpostaviti eno samo doktrino. Drugič, dramatizem bi zahteval tudi sistematično zanimanje za *zlorabe*, na katere v religiozni terminologiji naletimo takrat, kadar njena duhovnost postane goli retorični ščit za manj duhovne posebne interese. In če nič drugega, od resnično religiozne osebe bi pričakovali, da sprejema vsakršno učenje iz vseh virov, ki pomagajo opozarjati na zlorabe religije, tukaj pa je še veliko vrst občutljivosti, ki nam odsvetujejo tovrstne očitke.

Pomislimo na besnost, s katero so napadali Molièra zaradi njegove komedije *Tartuffe*. Njegovi sovražniki so trdili, da je v svojem portretiranju religioznega hinavca neposredno klevetal religijo. In čeprav bi bila dramatična analiza takšnih zadev precej milejša, saj bi »preučevala« skušnjave, ki jih je Molière skušal prikazati kot dramatično izstopajoče, vendar ne bi mogla nadaljevati, ne da bi vzbudila zamere, ki bi nasprotovale njenim lastnim namenom, tako da bi stopnjevale tiste strasti, ki naj bi jih analiza blažila.

Na srečo se glavno zanimanje v dramatični obravnavi religioznega jezika (in obredih, ki jih takšen jezik racionalizira) nahaja drugje. Obstajajo široki principi teološke umestitve, ki jih je mogoče preučevati, če preučujemo splošne načine umeščanja. Ko formalni odnos, ki prevladuje med »prizorom« in »dejanjem«, preučujemo s sistematično terminologijo tega področja, lahko različne teološke izjave uvrstimo na seznam, ki vključuje tudi različne sekularne obravnave istega problema. In s takšnimi sredstvi lahko teološke pomisleke načnemo na ustrezen način, ne da bi tvegali zadrego, do katere bi lahko prišlo, če bi razred sekularnih učencev »indeksiral« katero koli religiozno terminologijo tako temeljito, kot bi lahko indeksiral roman ali dramo.

Vendar dramatični poudarek tovrstnih vprašanj ne more enostavno prezreti. Kajti njegovo stališče temelji na zavedanju, da so religijske terminologije s posebno nujno in temeljitostjo orisale probleme »greha« in »odrešitve«, ko se ti oblikujejo v ozadju hierarhičnega reda. Torej lahko tukaj najdemo najveličastnejše terminologije za odkrivanje drž, ki po naši interpretaciji temeljijo v občutenju negativnega, v »ideji Nè-ja«, v simbolnem geniju, ki je prisoten v različnih vrstah razodevanja. Primeri takšnih manifestacij so žrtvovanje, trpinčenje, pokora, nadomestna sprava, spreobrnitev, ponovno rojstvo, izvirni greh, podreditev, ponižnost, očiščenje, skratka »vest«; ta se kaže še v zavrnitvah, upiranju, nepotrpežljivosti; in tako v vmesnih področjih, kot so indiferentnost, izdaja in psihogena bolezen, poskuša razrešiti družbena nasprotja; in končno je prisotna na povsem tehničnem področju delovanja, kot je na primer zmožnost vedeti, da besede, ki opisujejo stvari, niso stvari, da je treba ironične izjave interpretirati nasprotno od njihovega navideznega pomena in da je mogoče obseg jezika metaforično razširiti brez napake le v primeru, če vemo, kako »odbiti« metaforični izraz.

V dramatičnem pristopu k religiji obstaja odločilen paradoks. Kajti medtem ko vodi do skoraj neznatnega interesa glede črke vere in pri tem zahteva poseben poudarek na izrazih, ki določajo *doktrino*, *dogmo*,

njegov pristop k tovrstnim elementom ni doktrinaren, temveč formalen. Torej ne vpraša: »Ali je ta doktrina dobesedno *resnična* ali *napačna*?« Vpraša raje: »Kateri so tisti odnosi, ki prevladujejo med ključnimi izrazi te doktrine?« In: »Ali lahko terminologijo vsaj nekoliko priredimo za ostale terminologije?« Vprašajmo se na primer, ali se teološke trditve o »izvirnem grehu« lahko skladajo s povsem sekularnim pojmom, da obstaja *kategorična krivda*, vpletena v naravo celotnega družbenopolitičnega reda z nelagodjem različnih »stopenj«. Gre za nelagodje, ki ga izostri občutek za negativnost; ta je del »prav in narobe« oziroma »da in ne«, ki spadata v človekovo jezikovno poudarjeno natančnost.

Tako sekularno formalen (ali, če hočete, »estetski«) pristop k literarnim posebnostim dogme je prav gotovo nezadosten, o čemer pričajo poskusi zagovornikov, ki bi eno samo doktrino radi razglasili za popolno in edino resnico. Čeprav lahko štejemo edukatorje, ki jih bolj kot izpolnitve skrbijo priprave, med »obrezovalce« (ki so se jim po smrti odrekli celo v peklu, saj niso mogli v celoti umreti, ker nikoli niso v celoti živeli), kljub potrebam izobraževanja po »globalnih« pogojih, ki nam jih vsiljuje tehnologija, vendarle velja, da je v tem času natanko takšen odklon še posebej potreben. Kajti videti je, da se, kolikor je mogoče, bliža izoblikovanju takšnih pristopov, ki so potrebni, če naj ljudje številnih različnih ver sodelujejo v skupnem parlamentu vseh narodov in se soočijo na način, ki je boljši od gole obožene nevtralnosti ali diplomatske tišine, kjer ostane neizrečenih veliko pomembnih stvari. Čeprav je mogoče v takšnem duhu pretresti vsak specifičen ukrep, lahko svetovna organizacija »pozitivno« uspeva le v primeru, ko lahko vsi njeni člani prispevajo k skupnemu okviru delovanja.

To je teza tega eseja: ker se morajo vse divergentne doktrine med seboj nujno soočiti kot doktrinarni »idiomi«, lahko dobimo okvir za njih le tako, da izpopolnimo terminologijo za preučevanje idiomov nasploh. Tako zastavljena terminologija mora nujno privzeti neko stališče, ki bi ga lahko delili vsi. In formalistični vidik je tak vsaj v principu. »V principu« pravimo zato, ker še zmeraj ostanejo tehtne točke nestrinjanja o tem, ali je »dramatistična« vrsta formalizma tista, za katero si je treba prizadevati. In profesor Benne bi zaradi razlogov, ki jih je navedel v svojem članku z naslovom »Education for Tragedy«, v tem »dramatizmu« dal prednost »tragičnemu« in ne »komičnemu«. Mi si prizadevamo, da bi bil *splošni* jezikovni pristop k problemu ustrezno nasprotje povsem pragmatični ureditvi. Kajti to, da so govori v Združenih narodih prevedeni in da med temi prevodi delegacije lahko hitro izbirajo, je posledica pomoči strojev.

Enaki pomisleki seveda veljajo tudi za povsem »sekularne religije«, kot sta znani politični filozofiji kapitalizem in dialektični materializem. Obe sta terminologiji dejanja, saj sta po strukturi v glavnem »dramatistični« in ne glede na ogromno nestrinjanje med njima se lahko srečata vsaj v smislu, da sta po naravi terminologiji dejanja. Treba je priznati, da je takšen pristop nezadosten za razreševanje specifičnih vprašanj, ki peljejo v brezobzirna, čelna trčenja. Od metode izobraževanja ne moremo zahtevati nemogočega. Lahko pa od nje pričakujemo, da predstavlja pozitiven ekvivalent za področje skupnosti, ki ga, če naj se udeležijo iste bitke, morajo spoštovati celo nasprotniki.

Če bi lahko prevladalo eno prepričanje izmed mnogih, potem dopuščamo možnost, kakor koli nejevoljno, da je takšen izid lahko samo dober, vendar pa želimo omeniti vsaj naslednje: razlike med različnimi področji sveta bi kmalu povzročile nove lokalne poudarke, veliko bi jih bilo videti kot odkrita herezija in prepričani bi se znova začeli. Kajti takšne so skušnjave zaradi narave simbolov, h katerim je nagnjena vrsta, ki uporablja simbole. In iz teh razlogov, vsaj glede jezikovnega pristopa k izobraževanju, verjamemo, da *faute de mieux*, se lahko človek med mnogimi prepričanji najdlje približa stanju praktičnega miru le s teoretičnim preučevanjem oblik vseh prepričanj.

Obžalovanja vredno je, da je avtor najpomembnejše retorike svojo razpravo napisal, preden so mu bili dostopni podatki o velikih svetovnih prepričanjih. Torej medtem ko Aristotelova formalna obravnava predmeta do današnjih dni ostaja največja svoje vrste, je imel za analizo žal primerjalno trivialne primere besedne rokoborbe (trivialne v primerjavi s simbolnimi načini velikih svetovnih religij, tako zemeljskih kot tudi zunaj zemeljskih, ki so se izoblikovale od časa njegovega življenja ali od takrat, ko mu je bilo dostopno zavedanje o tem). A principi ostajajo nedotaknjeni; in v samem bistvu so dramatistični; in iskanje *oblik* prepričevanja, kot je ponazorjeno v kasnejših materialih, si na veliko pomaga s predlogi, ki jih ponuja njegova razprava. Pozabiti ne smemo niti, da nam drugod v svojem delu ponuja nadaljnje oblike, potrebne za najbistroumnejše iskanje hierarhičnega motiva; ta je bistven za načine podreditve (»islam«), ki označujejo svetovne religije.

Vsem tovrstnim prepričevalnim močem, vrhuncem duha, ki uporabljajo simbole, kot so utelešeni v definiciji, izrazu in opominu, bomo izkazali globoko spoštovanje. Takšna je dramatistična različica jezikovnega pristopa k izobraževanju, ki ga zdaj pogosto imenujemo »semantistični«.

Epilog

Recimo, da se glede izobraževalnih programov vse skupaj izteče po naših željah. Kaj sledi? Kakšni so lahko izidi?

Prvič: V tem, ko bi videli onstran omejitev jezika, bi mnogi dosegli pobožnost, ki je sedaj dana le redkim. Za mnoge bi to pomenilo, da bi se s pomočjo temeljitejšega vpogleda v prvobitno realnost, ki se razteza onstran meglic jezika in njegovega izražanja s slogani, lahko približali resničnemu strahu pred Bogom.

Ali ravno nasprotno: na človeštvo bi se lahko spustil dolgčas, ki bi za bitja, ki uporabljajo simbole, pomenil največje prekletstvo do tedaj. Kajti ljudje bi lahko tako močno začeli dvomiti o motivih sekularnega častihlepja, ki so ga glasno vzpostavili vsi tisti, ki poskušajo sekularne cilje narediti za »blesčeče«, da bi se ves blesk imperija zdel irealen kot scenografija na odru.

A to sta absolutni alternativni: alternativa popolne pobožnosti (ali »zvestoba virom naše biti«) in popolne suše (najsi bo to mistična »otrplost« ali baudelairovski »spleen«).

Toda ob slovesu se bomo še enkrat »zadovoljili z manjšim« in pri tem upali le na naslednje: ta pristop naj prispeva k zmanjšanju surovosti tako, da s strahospoštovanjem na čelu vključi veliko širši domet človekove simbolne zmožnosti in tako omogoči manj spodbud, ki v nas ne bi pretirano izzivale vzvišenega počutja skupaj z moralno prizadetostjo.

Značilno za izobraževalno situacijo bi bilo, da sta inštruktor in njegov razred v dobrih odnosih, po možnosti naklonjena drug drugemu. Mar v idealnem primeru izobraževanje ne predstavlja napora, da bi vzdrževali takšno vedenje karseda temeljito in izčrpno, ne da bi pri tem izgubili svojo integriteto? Če že ne moremo »ljubiti« načina življenja svojega soseda, lahko vsaj »s strahospoštovanjem *gledamo na*« njegovo obliko; ali ne bi bili takrat v metodah, ki razkrivajo naš način znotraj kroga »*strahospoštovanja*«, vsaj usmerjeni na pravo pot? In ali ni ta smer skrajno nujna z ozirom na novo orožje, ki ogrožajo ne samo to, da bi živeli dobro, ampak celo možnosti, da bi sploh živeli?

Bibliografske opombe

Obstaja splošno mnenje, kjer se lahko *vsaka* knjiga uvrsti v »dramatistično« bibliografijo, saj je vsaka knjiga že po definiciji primer »simbolnega dejanja«. Če pogledamo natančneje, bi morali sem vključiti dela, ki so zgrajena okoli oblikovanja kakšnega od izrazov za »dejanje«, ki se razte-

zajo vse od ekonomskih teorij ali komercialnih »transakcij« do teologij, ki na Boga gledajo kot na »čisto dejanje«. Spinozova *Etika* je dober primer zaradi simetrije, s katero eksplicitno izpelje ravnotežje aktivov in pasivov.

Tukaj bi lahko našeli vse pisce, ki so se ukvarjali s premikom poudarka od filozofije do kritike jezika, kot pri tradicionalnih bitkah glede »univerzalnosti« (kjer so nominalisti in realisti enako pomembno osvetlili normalne vire jezika in vidike zunajjezikovne »realnosti«, ki jih navdihuje jezik). V tem oziru bi bile lahko v našo bibliografijo ustrezno vključene celo najbolj pozitivistične ali »scientistične« semantične teorije.

Čeprav bi bil empiristični poudarek Locka, Berkeleyja in Huma vreden manj od sholastične tradicije, so njegova svarila glede kritike jezika skoraj popolna za naše namene, če nanj gledamo kot na filozofijo. Naš glavni premik poudarka bi šel v smeri večje skrbi glede načinov, v katerih sociopolitični motivi navdihujejo poglede ljudi o tako imenovanih »senzornih« percepcijah. Podobno se psihoanalitične in psihosomatske spekulacije dobro ujemajo z dramatičnim vidikom zaradi njihovega velikega poudarjanja oblik simbolnega dejanja, čeprav pri empirizmu preveč psihologistični vidik ponavadi nekoliko preusmeri pozornost iz sociopolitičnega območja motivov. Z izrazom »dramatizem« mislimo izrecno na jezikovno teorijo, zgrajeno na preučevanju izrazov, kot so »dejanje«, »strast« in »substancia«, ter ustvarjeno zato, da na jezik gleda v smislu logike, virov in težav tovrstnih izrazov. Na začetku bi bilo verjetno bolje poudariti *glagole* kot *samostalnike*, čeprav se zdi paradoksalno prav zaradi tega razloga dramatizem precej blizu iskanju idealne definicije samostalnikov Jeremyja Bentham (z njegovo »teorijo fikcij«, zasnovano tako, da upošteva vidike, v katerih močni, glagolom podobni samostalniki in negativno zveneči samostalniki ne bi bili primerni za njegov materialno pozitivni ideal). Tudi ta pristop najde veliko koristnega v tako različnih delih, kot sta *Hermes* Jamesa Harrisa in strašljive *Diversions of Purley* Horna Tooka (s poudarjanjem narave »okrajšav« v jeziku).

V tem specifičnem smislu je sistematično zavedajoče se stališče o dramatični perspektivi podano v Kenneth Burkovi *A Grammar of Motives in Rhetoric of Motives* (Prentice Hall, Inc., 1945 oziroma 1950). *Grammar* preučuje logiko »substance« nasploh, *Rhetoric* pa njeno mesto v osebnih in družbenih »identifikacijah«. Obe knjigi tudi ponujata veliko primerov o načinu, na katerega se lahko dela drugih piscev interpretirajo kot implicitni prispevki k dramatični perspektivi.

Glede etične dimenzije v jeziku glej zlasti »A Dramatistic View of the Origins of Language« (*Quarterly Journal of Speech*, oktober in december 1952, februar 1953) in »Postscripts on the Negative« (ista publikacija, april 1953).

Delo, ki je v pripravi, *A Symbolic of Motives*, se bo ukvarjalo s poetiko in tehniko »indeksiranja« literarnih del. Drugi objavljeni članki Kennetha Burka na to temo so: »The Vegetal Radicalism of Theodore Roethke« (*Sewanee Review*, zima 1950); »Three Definitions« (*Kenyon Review*, pomlad 1951); »Othello: An Essay to Illustrate a Method« (*Hudson Review*, poletje 1951); »Form and Persecution in the Oresteia« (*Sewanee Review*, poletje 1952); »Imitation« (*Accent*, jesen 1952); »Comments on Eighteen Poems by Howard Nemerov« (*Sewanee Review*, zima 1952); »Ethan Brand: A Preparatory Investigation« (*Hopkins Review*, zima 1952); »Mysticism as a Solution to the Poet's Dilemma« v sodelovanju s Stanleyem Romainom Hopperjem, (*Spiritual Problems in Contemporary Literature*, uredil Stanley Romaine Hopper, izdal Institute for Religious and Social Studies, distribucija Harper & Bros., 1952); »Fact, Inference, and Proof in the Analysis of Literary Symbolism« (referat predstavljen na Trinajsti konferenci o znanosti, filozofiji in religiji ter izdan v knjigi, ki jo je distribuiral Harper & Bros., 1954).

Avtorjeva prva knjiga o literarni kritiki *Counter Statement* (v originalu izdana 1931; ponatis z novim predgovorom in epilogom, 1951, Hermes Publications, Los Altos, Kalifornija) je za to raziskovanje pomembna zato, ker literarno obliko obravnava v smislu ugajanja občinstvu. Njegovo delo *Permanence and Change: An Analysis of Purpose* (v originalu izdano 1935, revidirana izdaja objavljena maja 1954, Hermes Publications) izpostavlja probleme interpretacije, komunikacije in »novih pomenov«, čeprav se tukaj perspektiva imenuje »poetična«, ne »dramatistična«. Delo, ki ni več na voljo, *Attitudes Toward History* (New Republic), se v glavnem ukvarja s problemi birokracije (ki jo danes pogosto imenujemo »organizacijsko vedenje«). Naslednje delo, ki ga tudi več ne tiskajo, je *The Philosophy of Literary Form* (Louisiana State University Press, 1941) in preučuje veliko problemov pri »indeksiranju« ter prikaže teorije »simbolnega dejanja«, ki so v ozadju takšne analize.

Različna druga dela: *Nous Autres Matérialistes* (*Esprit*, november 1946) analizira motive v »višjem standardu življenja«; »Rhetoric Old and New« (*Journal of General Education*, april 1951); »Ideology and Myth« (*Accent*, poletje 1947); »Thanatopsis for Critics: A Brief Thesaurus of Deaths and Dyings« (*Essays in Criticism*, oktober 1952), študija motivov o imaginariju smrti; »Freedom and Authority in the Realm of the Poetic Imagination« (*Freedom and Authority in Our Time*, Dvanajsti simpozij konference o

znanosti, filozofiji in religiji, uredniki Lyman Bryson, Louis Finkelstein, R. M. MacIver, Richard P. McKeon, distribucija Harper & Bros., 1953). Na simpoziju »The New Criticism« (*American Scholar*, zima, pomlad 1951) Burke na različnih mestih razloži, kako si predstavlja »socioanagoški« pristop k literarnim oblikam.

Za merodajen povzetek »dramatističnega« stališča glej »Kenneth Burke and the 'New Rhetoric'« (Marie Hochmuth, *Quarterly Journal of Speech*, april 1952).

Medtem ko se članek Kennetha D. Benna »Education for Tragedy« (*Educational Theory*, november in december 1951) strinja z Burkovim splošnim poudarkom, ponuja tudi temelj za »tragično« obliko takšnega pogleda v nasprotju z Burkovim »komičnim«. Glej tudi Kenneth D. Bennovo recenzijo eseja »Toward a Grammar of Educational Motives« (*Educational Forum*, januar 1947) za njegovo oceno Burkove *Grammar of Motives* z vidika edukatorjev, ki so prišli do dramatističnega stališča po nekoliko drugačni poti. V zvezi s tem glej tudi: *The Improvement of Practical Intelligence: The Central Task of Education*, avtorji R. Bruce Raup, George E. Axtelle, Kenneth D. Benne, B. Othanel Smith (Harper & Bros., 1950).

Medtem ko se s sociologijo literature ukvarja na načine, ki le delno sovpadajo z Burkovim poudarkom, Hugh Dalziel Duncanovo delo *Language and Literature in Society* (University of Chicago Press, 1953) ponuja temeljito analizo načinov, kako je mogoče dramatistično perspektivo uporabiti pri problemih sociologije. Donald E. Haydenovo delo *After Conflict, Quiet: A Study of Wordsworth's Poetry in Relation to His Life and Letters* (Exposition Press, New York, 1951) je napisano v skladu z dialektičnim vzorcem, ki se zelo navezuje na dramatistični vidik simbolnih razkritij. In med mnogimi izvrstnimi zvezki v *International Encyclopedia of United Science* moramo posebej opozoriti na »The Development of Rationalism and Empiricism« avtorjev Georgea De Santilliana in Edgarja Zilsa (University of Chicago Press, 1941).

Deli, kot sta Francis Fergussonovo *The Idea of the Theater* (Princeton University Press, 1949) in Herbert Weisingerjevo *Tragedy and the Paradox of the Fortunate Fall* (Michigan State College Press, 1953), zaradi svojega velikega poudarjanja dramatističnih oblik skoraj neizogibno padeta v »dramatistično« orbito. Fergussonova novejša knjiga *Dante's Drama of the Mind* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1953) je močno dramatistična v obravnavi *Purgatorija*; še posebej je pomembna za naše namene, če med branjem nanjo gledamo, kot da se implicitno ukvarja s »hierarhično psihozo«.

Opombe

- [1] Naslov izvirnika: »Linguistic Approach to Problems of Education.« V: *Modern Philosophies and Education*. Ur. Nelson B. Henry. Chicago: National Society for the Study of Education, 1955, str. 259–303. Prevedel: Robi Kukovec.
- [2] »Semantičnost« razumemo v *jezikovnem* smislu. Vendar ta esej noče veljati za področno raziskavo. Posebej pomembno je poudariti, da je celo v odkritem nasprotju s tipičnimi »semantičnimi« postopki. Jedro nauka pokojnega Korzybskega so bili napadi na »elementalizem«, kakor ga je sam imenoval. Druga beseda zanj bi bila »substancialno mišljenje«. Tudi sami delimo njegovo nezaupanje do takšnega načina razmišljanja (politične »rasistične« teorije nudijo dovolj trdne temelje za tovrstno nezaupanje); vendar menimo, da principa substance (in konsustancialnosti) ne moremo ločiti od jezika. V skladu s tem bomo raje poiskali takšne izraze, ki bodo kar najbolj očitno prikazali njegovo navzočnost. Kant je »substanco« razumel kot univerzalno obliko *uma*. Temu ustrezno bomo »substancialno mišljenje« pojmovali vsaj kot univerzalni motiv *jezika*.
- [3] Z »dramatističnega« vidika bi bili na primer eksperimenti z živalmi kategorično sumljivi, ker živali niso tipično jezikovna bitja. Enako velja za eksperimente z otroki, saj ti niso dovolj zreli. Takšen material nam pomaga sugestivno, nikakor pa ne more imeti vseh potrebnih »dimenzij« za analizo katerega koli celostnega jezikovnega delovanja. Delamo pod domnevo, da morajo naši testni primeri že v osnovi izpolnjevati takšne pogoje.
- [4] Glede na pomembnost takšnega poudarjanja pomislimo na razliko med enačbo »razum je enako spoštovanje avtoritete« ter enačbo »razum je enako nezaupanje do avtoritete«. Tovrstne enačbe preučujemo najprej na nenormativen, nepreferenčen način pod predpostavko, da je najboljša funkcija izobrazbe v tem, da nam omogoča svoboden dostop do takšnih povezav, za katere se sicer zdi, da kličejo po avtomatičnem odzivu in nas v bistvu spremenijo v mesečnike.
- [5] Na kratko: V zvezi s kurikulumom naj njegove posebnosti ostanejo bolj ali manj takšne, kot so zdaj, kjer je največja razdelitev različica »kartezijanskega preloma«, ki v tem primeru vključuje razlikovanje med »naravnim gibanjem« in »simbolnim dejanjem«. A kot velja na sploh za semantiko, bo dramatizem posebej poudarjal čisto terministične elemente, ki bi jih drugače lahko razumeli napačno, kot da so gola »objektivna dejstva« v nejezikovnem smislu. Na primer pri laboratorijski opremi, ki je v svoji sestavi jezikovno vodena, lahko tudi pri najbolj objektivnih instrumentih pričakujemo, da bodo razkrili določeno mero čisto »simbolnega« duha. Ko razmišljamo o dejanjih v življenju, se lahko zgodi, da bomo morali ubrati bližnjico skozi posebna področja v specializaciji kurikula, tako kot to počnejo sama dejanja.
- [6] Prev. M. Bor (1970).

PREDVAJE ZA POUK GOVORNIŠTVA (PRIPISANE HERMOGENU IZ TARSA)

Matjaž Babič

*Filozofska fakulteta
Univerza v Ljubljani*

Spremna beseda in komentar

Kako se da naučiti govorništva?

Kaj torej? Ali naj pohvaliva govor tudi zato, ker je avtor povedal, kar je treba, in ne predvsem zaradi tega, ker je jasen in zaokrožen in ker je vsak izmed izrazov dobro izdelan?

Platon, *Fajdros* (234e)

S temi besedami odgovori Sokrat mlademu Fajdru, ki mu je pravkar navdušeno prebral govor Lizije, tedaj najbolj priljubljenega govornika. Zanima ga, ali je moč govor ocenjevati samo kot bolj ali manj uspelo celoto in ali se govora res ne da razčleniti, razstaviti na dele ter ga ocenjevati po tem, kako ustrezne so sestavine.

Platon, ki je v dialogu Gorgias retoriko še ostro obsojal, je v Fajdru napredoval toliko, da se je že pripravljen pogovarjati o vprašanju, koliko je govorništvo vendarle uporabno in kakšno bi moralo biti. Njegovo izhodišče je sicer še vedno, da mora govornik predvsem govoriti resnico (kot že v Sokratovem zagovoru, npr. 18a), a zdaj Sokrat Fajdru vendarle pomaga najprej tako, da mu – kar iz glave – pove govor z enako vsebino, kot je bil Lizijev, se zanj nato opraviči Erosu in po kratki razpravi pove še en govor, tudi po vsebini tak, kot se za božanstvo spodobi.

Tukaj nas zanima predvsem razlika med Lizijevim in prvim Sokratovim govorom: Sokratov se odlikuje predvsem po dovršeni zgradbi. Kjer Lizija niza eno izjavo za drugo brez prave vsebinske povezave, Sokrat zač-

ne z nagovorom bogovom, nadaljuje s kratko pripovedjo in z opredelitvijo pojma »ljubezen«, nato dokazuje, da ljubezen škodi duši, telesu in premoženju in da kažejo zaljubljeni značajske napake. Notranja členitev torej že spominja na petdelno zgradbo, znano iz klasične retorike (uvod – pripoved – utemeljevanje – zavrnitev protidokazov – zaključek). Še bolj bije v oči nekaj drugega: postopek, po katerem se pojem najprej razdeli na sestavine, tako da se v nadaljevanju obravnava vsaka posebej, skorajda po točkah. Napoved se glasi: »Govoriva o tem, kakšna korist ali škoda bo doletela tistega, ki ustreže zaljubljenemu, in tistega, ki ustreže nezaljubljenemu.« (238e). Nato se razišče učinek na duha, telo in imetje.

Govorniki in filozofi

V sporu med govorniki in filozofi 4. stoletja pr. Kr. je bila večkrat omenjena govorniška zmožnost povedati kaj na dolgo ali na kratko, bodisi da gre za izčrpno prikazano (eksplicitno) predstavitev dokazov¹ bodisi za obširnejšo predstavitev določenega vprašanja z opisom, vzbujanjem čustev ipd.² Že tedaj se je, kot je videti, postopoma izoblikovala predstava o razumevanju in poučevanju osnovnih prvin govorniškega prikaza in nastopa, čeprav je bila naloga sprva videti nerešljiva.³ Ravno Platon govornikom svojega časa očita, da dajejo pri sestavljanju preveč poudarka obliki in premalo vsebini. V *Fajdru* je tudi že pokazal pot, po kateri bi bilo treba iti. Poznejši razvoj retorike je pokazal, da so njegovi nauki padli na plodna tla. Izokrat, ki je v Atenah ustanovil prvo pravo govorniško šolo in za učence tekmoval s Platonom, se je manj od svojih predhodnikov, zlasti svojega učitelja Gorgije, zanašal na zunanji učinek in si prizadeval za trdnejšo notranjo zgradbo, ki jo pač lahko da le notranja vsebinska povezava.⁴

Kako se je tega lotil? Antični viri nam o njegovi šoli ne povedo kaj dosti. Po eni strani je, podobno kot se je v mladih letih učil pri Gorgiji, verjetno tudi sam od učencev zahteval, da se naučijo na pamet nekaj zglednih govorov, da bi po njih videli, kako se govor sestavlja. Po drugi strani bi bili pomembni, dolgi govori, kot so bili njegovi objavljeni sodni govori ali hvalnica Heleni, za učenca začetnika najbrž prevelik zalogaj.

Še danes imamo težave, ko hočemo antične govorniške nauke povezati z izdelki tedanjega govorniškega vsakdana, kot so Lizijevi, Demostenovi, Ajshinovi in pozneje Ciceronovi govori. Kaj pomaga poznati temeljno delitev na pet delov, če je vsak izmed teh delov dolg (v današnjih izdajah) po nekaj strani? Osnovno poznavanje antične govorniške teorije nam sicer da pregled nad okvirno zgradbo (makrostrukturo) antičnega govora, a ne

pojasni zgradbe v podrobnostih (mikrostrukture). To preučevanje otežuje še toliko bolj, ker je najvažnejši in najzahtevnejši del govorniškega ustvarjanja ravno zgradba v podrobnostih.

Zaradi tega smemo upravičeno domnevati, da je bil velik del pouka tudi v Izokratovi šoli namenjen prav zgradbi v podrobnostih, da so se torej že morale izoblikovati nekatere izmed pozneje tako priljubljenih predvaj. Kako in kdaj so te dobile dokončno obliko, ne vemo.⁵ Vemo le, da se v rimskih retoričnih priročnikih zgodnjega 1. stoletja pr. Kr. omenjajo kot nekaj samoumevnega, torej so bile v tistem času že neločljiv del govorniškega pouka v Rimu in nedvomno tudi v Grčiji.

Helenistična in rimska šola

V novoustanovljenih mestih na ozemlju, ki je od Aleksandra Velikega postalo del grškega sveta, a kmalu tudi v matični Grčiji, so se v 3. stoletju pr. Kr. razvile nove vrste šol, ki so nastale, kot posrečeno pravi Nilsson (1955), »okrog telovadnice«. Ker je bilo grško ime za telovadnico *gymnasion*, je enako ime ohranila tudi šola, ki je nastala kot dodatek. Najlepše ohranjen je gimnazij⁶ v Pergamu. Bil je več kot šola, hkrati tudi shajališče meščanov in nekakšno kulturno središče. Njegovo vlogo je ustrezno ocenil šele Nilsson (1955), ki je v nasprotju z Marroujem (1957) predvsem na podlagi arheoloških najdb dokazal, da je poznal helenizem tudi šolanje, ki (vsaj približno) ustreza naši srednji šoli. V helenističnem gimnaziju je bil poudarek resda na telesni vzgoji in verstvu, toda ni manjkalo niti knjižne učenosti. Pomembna značilnost so bila tekmovanja, ne samo v športnih panogah, ampak tudi v znanju drugih predmetov.

Jezikovni pouk je v helenistični Grčiji in Rimu potekal v treh stopnjah:⁷

1. Osnovni pouk branja, pisanja in računanja je vodil učitelj, ki so mu Grki rekli *grammatisthēs* in Rimljani *litterator* (približno od 7. do 11. ali 12. leta).
2. Slovnice in književnosti⁸ so se do starosti 15 ali 16 let učili pri t. i. »grammatiku« (grški izraz *grammatikōs* so Rimljani prevzeli kot *grammaticus*⁹). Pouk slovnice na srednji stopnji je bil bistveno drugačen od današnjega, kajti v antiki je veljala slovnica samo za veščino pravilnega branja in razlage pesniških umetnin. Zlasti Rimljani so obravnavali tudi prozne pisce, a prednost so imeli slej kot prej pesniki.
3. Pouk govorništva je potekal pri »retorju« (beseda je pri Grkih pomenila govornika ali učitelja govorništva, medtem ko so jo Rimljani upo-

rabljali samo v pomenu »učitelj govornišтва«, govorniku so rekli po domače *orator*).

Prelom med drugo in tretjo stopnjo je bil pri Grkih ostrejši kot pri Rimljanih. Pri Grkih se je gramatik ukvarjal skoraj izključno z razlago književnih besedil in je na področje samostojnega ustvarjanja posegel le redko. Pri Rimljanih so se učitelji govornišтва verjetno že v klasični, a še bolj v zgodnji cesarski dobi odpovedali začetnim vajam in jih prepustili gramatikom.¹⁰

Zbirke govorniških predvaj

Verjetno je prav helenistična šola prispevala veliko, da so se posamezne vaje za govorniški pouk povezale v sklop, imenovan *progumna smata*.¹¹ Bile so prvo, s čimer se je učenec srečal pri govorniškem pouku. Komu bi pripisali zasluge za nastanek, ne vemo, a če bi bil pri nastanku udeležen kakšen znamenit govornik ali filozof, bi nam ohranjene zbirke ta podatek gotovo ohranile. Domnevamo lahko, da je imel precej zaslug za nastanek govorniški učitelj Hermagora z otoka Temnos, ki je živel v 2. stoletju pr. Kr. in velja za utemeljitelja teorije »statusov« (izhodišč za obravnavo vprašanja, na katerem temelji govor).

Večina zbirk, nastalih v antiki, se je sicer izgubila, vendar lahko po tistih, ki so se ohranile, tudi za druge vsaj deloma sklepamo, kakšne so bile. Najstarejši viri segajo v čas t. i. druge sofistike, (1.–2. stoletje po Kr.), ko je v Grčiji delovalo veliko uglednih učiteljev govornišтва in potujočih govornikov. Kot med antičnimi priročniki ni redkost, so se tudi pri predvajah izgubila ravno tista dela, ki veljajo za začetnike te vplivne smeri.¹²

Kot navaja Heath (2002), je za antiko izpričanih 16 zbirk predvaj, vendar je pri večini znano samo ime pisca. V celoti so se ohranile štiri zbirke:¹³

- Psevdo-Hermogenes (v nadaljevanju okrajšano v PsHerm.): v prvem delu tega prispevka prevedena zbirka predvaj, ohranjena v zborniku spisov Hermogena iz Tarsa, govorniškega učitelja (2. st. po Kr.). Po vsej verjetnosti ni njegova, a najbrž vendarle izvira iz približno tistega časa; ohranjena je v nekaterih zbirkah Hermogenovih del, čeprav jo je v večini zamenjal Aftonijev spis; zbirko je v 6. stoletju v latinščino prevedel slovničar Priscijan.¹⁴
- Teon; razprava o časovni umestitvi te zbirke še ni končana: medtem ko Patillon (1988) in Kennedy (2003) menita, da jo je sestavil Teon iz Aleksandrije v 1. stoletju po Kr., jo je po Heathovi (Heath 2002) dokaj

prepričljivi utemeljitvi treba pripisati nekemu drugemu istoimenske-mu učitelju, ki je deloval v 5. stoletju. Ker so vaje v njej obširno ko-mentirane, je njegova zbirka med ohranjenimi daleč najobsežnejša, dodaja tudi nekatere vaje, ki jih v drugih zbirkah ni.

- Aftonij: živel je v drugi polovici 4. stoletja. Njegov priročnik vsebuje si-cer manj razlage od Psevdo-Hermogenovega, a ima za vsako predvajo dodan primer izdelanega besedila. Aftonijeva zbirka je bila v grškem srednjem veku temeljni priročnik za predvaje, zato so ga v bizantinski dobi večkrat opremili s komentarji, najpomembnejši je komentar Ja-neza iz Sard (verjetno 9. stoletje).
- Nikolaj Sofist: bil je stoletje mlajši od Aftonija; poučeval je v Konstanti-noplu na šoli, ki jo je ustanovil Teodozij II. in ki ji danes mnogi pravijo »Univerza v Konstantinoplu«. Njegova zbirka, podobno kot Teonova, vsebuje precej dodatnih opisov in pripomb, vendar mu razlage niso vedno najboljše uspele.

Mnenja o kakovosti in pomenu antičnih govorniških predvaj se razhajajo, a je vendarle moč reči, da se v zadnjih desetletjih tehtnica nagnila v prid tistim, ki jih visoko cenijo: medtem ko Marrou (1957: 252 in nasl.) o njih še govori z neprikritim zaničevanjem, jih Bonner (1977: 250–276) že prika-zuje v lepši luči. Heath je najprej (Heath, 1995)¹⁵ pokazal pot za didaktični opis in vrednotenje predvaj in pozneje (Heath 1997: zlasti str. 91 in nasl.) nazorno prikazal, česa je bil sposoben učenec antične govorniške šole, če je dosledno uporabljal tisto, česar se je naučil pri začetnem pouku.

Najvidnejša značilnost antičnih govorniških predvaj je nespremenljivi-zvo zaporedje, v katerem si sledijo. Posamezni pisci sicer v nekaterih po-drobnostih odstopajo od zaporedja, a nikoli ne postavljajo pod vprašaj temeljnega načela, po katerem mora biti zaporedje, po katerem si vaje sledijo, ustaljeno. Osnovno načelo je bilo samoumevno, tako da se piscem večinoma ne zdi potrebno, da bi ga razlagali in utemeljevali. Nekaj več opazk o tem najdemo v zadnji antični zbirki, namreč pri Nikolaju Sofistu¹⁶, in pri Teonu (čigar datacija je sporna, gl. zgoraj).¹⁷

Notranja zgradba

Dejstvo, da so vsa ohranjena besedila (z izjemo Priscijanovega prevoda) tudi iz cesarske dobe grška, ne pomeni, da so bile predvaje posebnost grških šol, ampak se da razložiti ob upoštevanju dvojega:

- del pouka je še vedno potekal v grščini,
- ohranjeni spisi niso učbeniki, ampak priročniki za učitelje, zato jih ni bilo treba prevajati v latinščino: učitelji so bili dovolj izobraženi, da so lahko, če je bilo treba, uporabljali tudi »grško strokovno literaturo«.

Bistvena lastnost predvaj je torej ustaljeno zaporedje.¹⁸ Pisci si ga včasih sicer prizadevajo razložiti (zlasti Teon in Nikolaj), a ne z namenom, da bi kar koli spremenili. Vrstni red se je prenašal iz roda v rod, tako da večina učiteljev najbrž ni znala prepričljivo razložiti, zakaj si vaje sledijo po vrsti ravno tako in ne drugače:

1. pripovedka,
2. poročilo,
3. anekdota,
4. izrek,
5. utemeljevanje in izpodbijanje,
6. splošna tema,
7. hvalnica,
8. primerjava (oz. primerjalna sodba),
9. slikanje značaja,
10. opis,
11. teza,
12. razprava o predlogu zakona.

O posameznih vajah

Spodnji komentar bo poskusil prikazati, kako je v vajah razporejena snov in kakšna načela so osnova za tako razporeditev. Znamenji, ki se uporabljata, pomenita:

- ⊕ – nova snov;
- ⊗ – poglobljanje že pridobljenega znanja.

Pripovedka

Opis vaje:

Obnova dane zgodbe, praviloma basni. V navodilih se posebej opozarja, naj bo slog preprost in naj ne vsebuje dolgih zloženih stavkov (period). Nauk (morala, *fabula docet*) je lahko na začetku ali na koncu. Kot predlaga Teon, naj bi jo učenec iz besedila izluščil sam in jo dodal na koncu; to bi

bila priprava na anekdoto in izrek, le da v nasprotni smeri (basen: zgodba → izrek, anekdota: izrek → zgodba).

Cilji:

⊕ podajanje vsebine;

⊕ osnova značajskega označevanja (karakterizacije) – živalski liki;

⊕ krajšanje, razširitev;

⊕ nauk (lahko ga poda učitelj, lahko ga učenec izlušči sam).

Vaja ni posebej zahtevna, ker so pripovedke in basni učencu blizu še iz predšolske dobe, a tudi iz pouka slovstva.

Poročilo

Opis vaje:

Obnova dane zgodbe. Snov se lahko vzame iz:

- mitologije,
- književnosti (zlasti vsebina tragedije ali komedije),
- zgodovinopisja,
- govorništva (sodnega ali svetovalnega).

Poroča se lahko na 5 načinov glede na stavčno obliko in zvezo:

- zveza prostih stavkov,
- podredje,
- vprašalni stavek (predvsem retorično vprašanje),
- brezvezje,
- protistava (»namesto da bi naredil A, je naredil B«).

Cilji:

⊗ podajanje vsebine (že pri pripovedki);

⊗ ponavljanje slovnic;

⊕ seznanjanje z različnimi možnostmi izražanja (učenec preseže raven preprostih stavkov, nauči se jih povezovati in podajati dano vsebino tudi v obliki vprašanja ali protistave).

Na tej stopnji se torej nadgrajujejo pripovedne prvine pripovedke. Na prvi pogled je videti, da snov ne spada v govorniško šolo: najverjetneje je bila namenjena deloma ponavljanju slovnične snovi in deloma učencem, ki so prišli k retorji, ne da bi hodili h gramatiku.¹⁹

*Anekdota*²⁰

Opis vaje:

Izhodišče za to vajo je izrek oz. opis dejanja s poučno ali vzgojno vsebino (lahko tudi oboje skupaj). Tako iz ohranjenih priročnikov kot iz arheoloških najdb (ohranjene tablice in papirusi z izdelki učencev) je videti, da sta v antični šoli za obravnavo te vaja obstajala dva načina:

- preprostejši, »slovnični« način: učenec izrek ponovi in ga »sklanja«, ²¹ tj. spreminja v vseh osebah in številih oz. ga izrazno spreminja (podobno, kot je opisano pri poročilu, gl. zgoraj). Ta način izvedbe je dokaj preprost, zato so učitelji, ki so zahtevali tako izvedbo, anekdoto med vajami uvrščali na prvo mesto;
- zahtevnejši »izpeljevalni« način: učenec razširi izrek v anekdoti podoben kratek sestavek, v katerem utemelji njegovo pravilnost. Učenec se pri tej vaji sreča z novostjo, in sicer s pisanjem sestavka po vnaprej določenem obrazcu, kjer je natančno določeno zaporedje točk.²² Pisci, ki zahtevajo tako izvedbo, tako tudi PsHerm., anekdoto uvrščajo na tretje mesto med poročilo in izrek.

Obrazec, po katerem je bilo treba izdelati vajo, je bil ustaljen in se od pisca do pisca ne razlikuje:

1. besedilo izreka ali opis dejanja;
2. pohvala osebe, ki je povedala izrek (ali naredila dejanje);
3. navedba razloga;
4. navedba nasprotja (tj. razlaga, da je tisto, kar je nasprotno izreku ali dejanju, narobe);
5. primera: podobna vsebina na drugem nosilcu;
6. navedba zgleda: najbolje znamenita osebnost, ki je upoštevala izrek oz. dejanje ali ki izrek/dejanje zanjo velja;
7. pričevanje ali navedba piscev (ni obvezno).

Cilji:

- ⊗ krčenje in širjenje (ponovitev iz pripovedke);
- ⊗ morala (podobno kot nauk iz pripovedke/basni, le da poteka naloga tokrat v nasprotno smer: dan je izrek (ali predstavljeno dejanje), ki ga je treba razviti);
- ⊕ razdelava po točkah (določenih vnaprej);
- ⊕ pohvala;
- ⊕ podkrepitev z zgledom in nasprotjem.

Izrek

Opis vaje:

Dana je modra misel, ki se razširi po enakih točkah kot pri anekdoti. PsHerm. navaja delitev na 8 vrst.

Cilji:

- ⊗ enako kot pri anekdoti;
- ⊕ razprava o splošnem vprašanju.

Naloga je videti na prvi pogled preprostejša od anekdote, zato bi se lahko vprašali, zakaj ji šele sledi. Vendar ni tako: namen vaje je usposobiti učenca, da razmisli in razpravlja o vsebini sami ne glede na konkretne osebe, kar je nujno za naslednje vaje.

Utemeljevanje in izpodbijanje

Opis vaje:

Resničnost ali verjetnost dane zgodbe je treba utemeljiti ali izpodbijati, eno ali drugo po točkah v predpisanem zaporedju.

Cilji:

- ⊗ predstavitev vsebine (kot v pripovedki in poročilu);
 - ⊗ obravnava po točkah (učenca se pripravlja delo s »ciljnimi postavkami«²³);
 - ⊕ utemeljevanje, opredeljevanje za kaj ali proti čemu.
- Potem ko se je učenec naučil razpravljati o splošnem vprašanju, je čas za 5. vajo, ki predstavlja prestop na višjo raven.

Splošna tema

Opis vaje:

Dana je lastnost (ali dejanje), ki jo (ga) je treba prikazati stopnjevano,²⁴ tj. predstaviti tako, da bodo njene dobre ali slabe strani karseda dobro vidne. Tistega, kar je dano za izhodišče vaje, se ne sme dokazovati, ampak je to treba samo prikazati v čim močnejši luči.

Cilji:

- ⊗ obravnava po točkah (uvedejo se »ciljne postavke«, vendar le kot pomožno sredstvo);
- ⊗ obravnava splošnega vprašanja (ponovitev iz izreka);
- ⊕ stopnjevana predstavitev;

⊕ vzbujanje čustev pri bralcih/poslušalcih.

Hvalnica

Opis vaje:

Učenec mora v sestavku hvaliti dano osebo, stvar ali kaj drugega. Hvalnica se navezuje po eni strani na splošno temo, po drugi strani na anekdoto. Povezuje znanje, pridobljeno z anekdoto (pohvala določenega posameznika), po drugi strani na splošno temo (stopnjevana predstavitev).

Cilji:

⊗ razdelitev po točkah;

⊗ protistava (ponovitev iz anekdote ter utemeljevanja/izpodbijanja);

⊕ razdelitev točk na več ravni.

Na stopnji pohvale, torej 7. vaje, učenec obdelavo določene snovi po točkah že obvlada do te mere, da se mu lahko v uporabo ponudi večravninsko razporeditev točk. Pri hvalnici ima na izbiro točke na štirih ravneh. Najpodrobneje so razdelane točke za hvalnico osebe, ker se učenec s tako hvalnico sreča najpogosteje.²⁵ Podana je naslednja razdelitev točk:

1 Oseba

1.1 narodnost

1.2 državljanstvo

1.3 družina

1.4 rojstvo

1.5 narava

1.5.1 duševne lastnosti

1.5.1.1 pravičnost

1.5.1.2 preudarnost

1.5.1.3 modrost

1.5.1.4 pogum

1.5.2 telesne lastnosti

1.5.2.1 lepota

1.5.2.2 postava

1.5.2.3 urnost

1.5.2.4 moč

1.6. življenje

1.6.1 dejavnost (poklic)

1.6.2 dosežki

- 1.6.3 dolžina
 - 1.6.3.1 kratko
 - 1.6.3.2 dolgo
- 1.6.4 smrt
 - 1.6.4.1 način
 - 1.6.4.2 svečanosti in slava

2 žival

- 2.1 kraj, kjer živi
- 2.2 bog, ki mu je posvečena
- 2.3 vzreja
- 2.4 narava
 - 2.4.1 duša
 - 2.4.2 telo
 - 2.4.3 koristne lastnosti

3 dejavnost

- 3.1 začetnik
- 3.2 izvajalec

4 rastlina

- 4.1 kraj, kjer raste
- 4.2 bog, ki mu je posvečena
- 4.3 gojenje
 - 4.3.1 veliko dela
 - 4.3.2 malo dela
- 4.4 narava
 - 4.4.1 rast
 - 4.4.2 korist

5 mesto ali država

- 5.1 prebivalci
- 5.2 vzreja
- 5.3 vzgoja
- 5.4 narava
 - 5.4.1 značaj
 - 5.4.2 ustanove
 - 5.4.3 dejavnosti
 - 5.4.4 dosežki

Primerjava

Opis vaje:

Učenec primerja dani osebi, dejanji, kraja ipd. Primerja ju z namenom dokazati, da je ena boljša od druge, a lahko tudi, da sta obe enaki.

Cilji:

⊗ primerjava;

⊕ vrste primerjave.

Vaja je nekoliko lažja, zato se celo Ps.Herm. sprašuje, ali jo je sploh umešno obravnavati kot samostojno vajo. Upravičeno ugotavlja, da se je primerjava uporabila že v prejšnjih vajah kot sredstvo za izdelavo, zlasti v hvalnici. A ker si antični učitelj ni smel dovoliti odstopanja od predaje in naukov predhodnikov, tudi PsHerm. vajo pusti, kjer jo je našel, torej na 8. mestu. Lahko jo spet označimo za pretežno ponavljalno vajo, katere poglavitni cilj je utrjevanje pridobljenega znanja le z malo novostmi, predvsem z natančnejšo razdelavo primerjanja in prikazom vrst:

1 primerjanje enako – enako;

2 primerjanje različno – različno:

2.1. zelo dobro – dobro;

2.2. dobro – slabo;

2.3. slabše – boljše (najzahtevnejše, primerno le za najbolj nadarjene učence).

Natančnejša razdelava, potrebna v tej vaji, bi v prejšnjih vajah učenca kvečjemu zmedla, ker je primerjava tam zgolj sredstvo oz. pripomoček in ne cilj.

Slikanje značaja²⁶

Opis vaje:

Učenec mora sestaviti govor, kot bi ga določena, največkrat zgodovinska, a lahko tudi bajeslovna oseba, povedala v določenem položaju.

Cilji:

⊗ ločevanje določenega posameznika od splošne osebe;

⊗ izdelava po časovnih stopnjah (znano že iz splošne teme in hvalnice);

⊗ izražanje v skladu z značajem;

⊗ vzbujanje čustev;

⊕ izražanje čustev.

Prikaz določene osebe v skladu z njenim značajem je veljal v antični govorniški šoli za eno najzahtevnejših nalog. Vživeti se je bilo namreč treba v drugo osebo in hkrati dosledno upoštevati, kar je bilo znano o človeškem značaju in čustvih. Od učenca se je torej še bolj kot pri prejšnjih vajah zahteval zavesten in discipliniran odnos do sestavljanja besedila. Slikanje značaja posega nazaj na pripovedko/basen s stalnimi živalskimi liki. Kako se obravnava določenega posameznika, se je učenec naučil že pri anekdoti in hvalnici. Izdelava po točkah je pri tej vaji postranska, navezuje se edino na slovnično obravnavo prvih vaj in na splošno temo.

Opis

Opis vaje:

Učenec mora opisati dano osebo, predmet, dogodek ipd. Poudarek je znova na izdelavi po vnaprej pripravljenih točkah. Predstavljeni obrazec je spet dokaj obsežen, le da ni popoln do enake mere kot pri hvalnici – od učenca se že pričakuje samostojnost.

Cilji:

- ⊗ pripovedovanje (iz poročila);
- ⊗ izdelava po točkah (iz anekdote in hvalnice);
- ⊗ odlike opisa (iz poročila);
- ⊕ povezava vsebinskih in okoliščinskih točk (prve iz anekdote in hvalnice, druge iz slikanja značaja).

Tudi tu je PsHerm. v dvomih podobno kot pri vaji iz primerjave, verjetno tudi iz enakih razlogov. Očitno ni opazil, da gre pri tej vaji pretežno za ponavljanje z delnim poglobljanjem. Spet je uvedena podrobnejša razdelitev, ki bi učenca pri vajah, v katerih je opis zgolj pripomoček, samo begale. Tudi tej nekoliko lažji vaji bo v naslednji sledil preskok na višjo raven, od katere je do celotnega govora samo še korak. Sezname niso več izčrpni.

Teza

Opis vaje:

Učenec mora dano vprašanje (ki se ne nanaša na posamično osebo ali stvar, ampak na razred) dokazati ali ovreči z uporabo splošnih meril.

Cilji:

- ⊗ splošna obdelava (iz izreka);
- ⊗ utemeljevanje/izpodbijanje;
- ⊗ stopnjevanje (iz splošne teme);
- ⊗ ciljne postavke;
- ⊗ zaključek s spodbudo;
- ⊕ dve ravni splošnega (splošno-posebno za razliko od posamičnega).

Razprava o zakonu

Opis vaje:

Dan je predlog zakona, učenec ga mora zagovarjati ali mu oporekati, spet z uporabo splošnih meril.

Cilji:

- ⊗ utemeljevanje/zavračanje;
- ⊗ stopnjevanje;
- ⊗ ciljne postavke.

Ponovitev teze, le da je manj splošna in da se ne nanaša na splošno znano in občečloveško vprašanje, ampak na dano besedilo zakona (lahko tudi precej neživljenjsko), zato zahteva več spretnosti in samostojnega razmišljanja.

Sklep

Preglednica

Spodnja preglednica ponazarja, kako so v predvajah razporejene in obravnavane nekatere (ne vse) izmed vsebin oz. spretnosti, ki si jih mora učenec pridobiti:

Št. vaje	Podajanje vsebine	Stopnjevanje	Dokazovanje	Izražanje značaja	Izražanje čustev	Posamično - posebno - splošno	Izdelava po točkah
1	⊕			⊕			
2	⊗						
3			⊕				⊕
4						⊕	⊗
5	⊗		⊗				⊗
6		⊕			⊕		⊗
7							⊗
8			⊗				⊗
9				⊗	⊗	⊗	
10	⊗						⊗
11		⊗	⊗			⊗	⊗
12		⊗	⊗				⊗

Ugotovitve

Iz podanega komentarja in pregleda lahko pri predstavljenih govorniških predvajah ugotovimo naslednje značilnosti:

1. Snov se uvede v eni vaji, utrjuje se v naslednjih, vendar ne v tistih, ki sledijo neposredno. Tako so vaje povezane v mrežo, v kateri so spretnosti prepletene do te mere, da jih je težko pozabiti. Učencu se nikoli ne zdi, da je določena spretnost omejena na nekaj vaj in da je koristna samo zanje.
2. Pred težjimi vajami s prestopom na višjo raven je uvrščena lažja vaja, namenjena predvsem utrjevanju:²⁷
 - pred utemeljevanjem/izpodbijanjem (5. vaja, ko mora učenec prvič dokazovati) je vaja v izreku;
 - pred slikanjem značaja (9. vaja, ko mora učenec prvič izraziti značaj in čustva) je vaja v primerjavi;
 - pred tezo (11. vaja, ko je treba povezati vse pridobljeno) je vaja v opisovanju.

3. Kadar nastopi nova spretnost/veščina prvič, praviloma ne nastopi kot osrednja snov vaje, ampak le kot pripomoček za izdelavo. Vaje, namenjene utrjevanju in poglobljanju te spretnosti/veščine, sledijo kasneje, navadno kot lažje vaje pred prestopom na višjo raven (gl. tč. 2). Primeri:
 - izražanje značaja je pripomoček v 1. vaji (pripovedka) in osrednja snov 9. vaje (slikanje značaja); čustva, ki v 9. vaji prav tako spadajo v osrednjo snov, so pripomoček v 6. vaji;
 - dokazovanje je pripomoček v 3. vaji (anekdota) in osrednja snov v 5. vaji (utemeljevanje/izpodbijanje);
 - pohvala je ena izmed točk v 3. vaji, nato osrednja snov 7. vaje;
 - primerjanje je pripomoček v 3. vaji in osrednja snov v 8. vaji.
4. Izjema od zgoraj povedanega je izdelava po točkah. Uvede se namreč kot osrednja snov v 3. vaji (anekdota) in se nato utrjuje in pogloblja v večini naslednjih vaj (z izjemo 8. in deloma 9. vaje). To ni postranski prijem, ampak temeljni način dela, ki mora bodočemu govorniku priti v kri.

Predvaje kot temelj govorniške vzgoje

Prav obravnava po točkah je tisto, kar iz učenca v govorniški šoli naredi govornika. Šele ko ponotranji ta način dela, je sposoben tiste govorniške razčlenitve snovi, ki omogoča presojo posameznih sestavin, nato izbor na podlagi ciljev govora in nazadnje sestavo.²⁸ Resda je moč tovrstnim vajam očitati (kot so jim tudi že velikokrat očitali), da ne spodbujajo ustvarjalnosti in učenca ne dajejo priložnosti za razvijanje osebne ustvarjalnosti, a po drugi strani jim ni moč odrekati, da predstavljajo poleg usposabljanja za govorniški poklic tudi uvod v javno nastopanje in prozno pisanje na sploh,²⁹ torej prinašajo dvoje sposobnosti, ki sta imeli v antiki in srednjem veku izjemno velik pomen za posameznikovo socializacijo.

Ko se predvaje iztečejo, učenec zna, kar je treba znati. Ni še govornik, a če bo delal enako skrbno, kot je v vseh dvanajstih predvajah, bo kmalu pripravljen na samostojen govorniški nastop.

*Prevod*³⁰

I. Pripovedka

(μυφο, *fabula*)

(1) Najprej je treba, kot se zahteva, mladim predstaviti pripovedko, ker lahko njihovo dušo usmeri k boljšemu; zahtevajo torej, da jih oblikujemo, dokler so še nežni. Očitno so tako ravnali tudi stari: Heziod, ko je povedal pripovedko o lastovki,³¹ Arhiloh o lisici.³² Imenujejo se po iznajditeljih: kiprske, libijske in celo sibiritske.³³ (2) A vse se imenujejo ezopske, ker jih je Ezop prvi uporabljal pri poučevanju.

Njihov oris podajajo nekako takole: zahtevajo, naj bo izmišljen, vendar povsod koristen za kaj v življenju. Želijo tudi, da bi bil verjeten. Kako bi postal verjeten? Če osebam pripišemo dejanja, ki jim pristajajo. Če se npr. kdo prepira glede lepote, naj se ga predstavi kot pava. Je treba komu pripisati kaj modrega? Naj bo lisjak. Tisti, ki oponašajo človeška dejanja, naj bodo opice.

Pripovedke je treba včasih razširiti in včasih skržiti. Kako bi se to naredilo? Tako, da jo enkrat povemo kot golo pripoved, drugič oblikujemo pripoved z dodajanjem oseb. Da boš razumel tudi po zgledu, vzemimo npr.: (3) »Opice so se na zborovanju posvetoval, ali naj ustanovijo mesto. Potem ko so sklenile, da ga bodo, so se že nameravale lotiti dela. Stara opica pa jih je zadržala, rekoč, da jih bo lažje uloviti, če bodo obdane z ogrado.«

Tako bi povedal na kratko. Če pa hočeš razširiti, pojdi po tejle poti: »Opice so se na zborovanju posvetoval o ustanovitvi mesta. In že je ena izmed njih stopila na govorniški oder in razpravljala, da morajo tudi one imeti mesto: 'Kajti vidite,' je dejala, 'kako srečni so zaradi tega ljudje: vsak izmed njih ima hišo, pa tudi, ko gredo vsi skupaj na zasedanje skupščine ali v gledališče, uživajo v gledanju in poslušanju vsakovrstnih stvari.'«

Tako nadaljuj in vzemi si čas: reci, da je bil spisan skupščinski sklep, oblikuj govor tudi za staro opico. Toliko o tem.

Za način podajanja želijo, naj bo brez period³⁴ in blizu prijetnemu. (4) Stavek, ki razlaga, v čem je zgodba koristna, naj se včasih postavi na začetek, včasih na konec. Kot se zdi, so zgodbo tudi govorniki včasih uporabljali namesto zgleda.

II. Poročilo

(*dihghsi~*, *narratio*)

Poročilo naj bi bilo prikaz dejanja, ki se je ali naj bi se zgodilo. Nekateri - resnici na ljubo - predenj uvrščajo anekdoto. Poročilo se razlikuje od pripovedi enako kot pesem od pesnitve. Pesem in poročilo obravnavata en sam dogodek, medtem ko zadevata pripoved in pesnitev več dogodkov, npr. pesnitvi sta Iliada in Odiseja, pesmi so Kovanje ščita, Klicanje mrtvih, Pobje snubcev.³⁵ Podobno sta pripoved Herodotova in Tukididova Zgodovina, medtem ko sta poročila zgodba o Arionu³⁶ ali zgodba o Alkmajonu.³⁷ Vrste poročila naj bi bile štiri: t. i. mitološko, namišljeno (ki ga imenujejo tudi dramsko, npr. v tragedijah), zgodovinsko, državniško ali zasebniško.³⁸ Toda naša razprava obravnava zadnjo izmed naštetih vrst.

Načini tvorjenja poročila so: imenovalniški povedni, (5) odvisni povedni, z izpraševanjem, z brezvezjem, primerjalni. Imenovalniški povedni je npr.: »Medeja je bila Ajetova hči. Ona je izdala zlato runo.« Imenuje se »imenovalniški«, ker se v celotni pripovedi ali večini pripovedi ohranja imenovalnik. Odvisni povedni je npr.: »Govori se o Medeji, ki se je zaljubila v Jazona.«. Imenuje se »odvisni«, ker dovoljuje tudi druge sklene. Način z izpraševanjem je npr.: »Ali je kakšen zločin, ki ga Medeja ni zagrešila? Mar se ni zaljubila v Jazona, izdala zlatega runa, umorila brata?« Način z brezvezjem nastane takole: »Medeja, Ajetova hči, se je zaljubila v Jazona, izdala zlato runo, umorila brata Apsirta.« Primerjalna vrsta je naslednja: »Medeja, Ajetova hči, se je zaljubila, namesto da bi bila pametna, namesto da bi varovala zlato runo, ga je izdala, namesto da bi rešila brata Ajeta, ga je umorila.«

Imenovalniški način je primeren za zgodovinopisje, je namreč najjasnejši; odvisni način je boljši za razpravo. Način z izpraševanjem je primeren (6) za preiskave, način z brezvezjem pa za zaključek, saj vzbuja čustva.

III. Anekdota³⁹

(*creia*, *usus*)

Anekdota je spomin na kakšen izrek ali dejanje ali oboje, ki se ga da na kratko povzeti, večinoma zaradi česa koristnega. Izmed anekdot so nekatere »z izrekom«, druge »z dejanjem«, tretje so »mešane«. »Z izrekom« so tiste, ki vsebujejo samo izrek, npr. »Platon je rekel, da v dušah nadarjenih

ljudi prebivajo Muze.« »Z dejanjem« so tiste, v katerih je samo dejanje, npr. »Ko je Diogenes videl mladeniča, ki se je nespodobno obnašal, je udaril njegovega vzgojitelja.« »Mešane« so tiste, v katerih je zmes izreka in dejanja, npr.: »Ko je Diogenes videl mladeniča, ki se je nespodobno obnašal, je udaril vzgojitelja, rekoč: 'Zakaj neki si ga tako vzgojil?'«

Anekdota se od zapisa spominov (*apomnhmoneuma*) razlikuje predvsem po obsegu. Zapis spominov je lahko tudi daljši, medtem ko mora biti anekdota kratka. Od izreka se loči po tem, da se reklo pove v goli izjavi, (7) anekdoto pa lahko tudi kot vprašanje in odgovor. Anekdota je lahko tudi o dejanjih, reklo pa je samo besedno. Nadalje vsebuje anekdota osebo, ki je kaj rekla ali storila, medtem ko se reklo pove brez nosilca (avtorja). O vrstah anekdot stari govorijo zelo veliko; da so ene povedne, druge vprašalne, tretje poizvedovalne.

Toda zdaj preidimo k poglavitnemu, to je k izdelavi. Ta naj bo torej naslednja: najprej kratka pohvala tistega, ki je povedal izrek ali izvršil dejanje, nato s svojimi besedami povedana vsebina anekdote, nato razlog.

Primer: »Izokrat je dejal, da so korenine vzgoje grenke, sad pa sladek.« Pohvala: »Izokrat je bil moder.« In na tem mestu boš malce razširil. Nato anekdota: »Rekel je tole: ...« In ne boš je podal gole, ampak boš predstavitev razširil. Nato razlog: »Največja dejanja se ponavadi izvedejo z napor, ko pa so končana, prinašajo veselje.« Nato z nasprotjem: »Za vsakdanja dejanja ni treba naporov in imajo neprijeten konec, (8) pomembna pa ravno nasprotno.« Nato s primerom: »Kakor si morajo poljedelci pridelke pridobiti z napornim obdelovanjem zemlje, tako je tudi z govori.« Nato z zgledom: »Demostenes se je zaklenil v hišo,⁴⁰ se silno trudil in si nazadnje pridobil pridelke, vence in priznanja.« Lahko se poskusi tudi z oceno, npr. »Heziod je dejal: 'Pred vrlino so bogovi postavili znoj.' Neki drugi pesnik pravi, da nam bogovi vse dobrine prodajajo za napore.«

Na koncu boš dodal spodbudo, da je treba ubogati tistega, ki je povedal izrek ali izvršil dejanje. Toliko zaenkrat; popolnejša navodila boš izvedel pozneje.

IV. Izrek

(*gnwmh, sententia*)

Izrek je skržena izjava, ki v splošni obliki kaj odsvetuje, svetuje ali kaj pojašnjuje. Odsvetuje npr.: »Ne sme vso noč spati mož, ki nosi odgovornost.«⁴¹ Svetuje npr.: »Kdor se hoče izogniti revščini, se mora vreči, Kirnes, tudi z

visoke skale v morje, polno velikih pošasti.«⁴² Lahko pa ne dela ne enega ne drugega, temveč pove kaj (9) o naravi stvari, npr.: »Uspeti bolj, kot bi si zaslužil, je za neumne razlog, da se prevzamejo.«⁴³

Nekateri izreki so resnični, drugi verjetni; eni preprosti, drugi sestavljeni, tretji presežniški. Resni so kot npr.: »Nikomur ni dano življenje brez bolečin.«⁴⁴ Verjetni so kot npr.: »Nikoli nisem vprašal, kateri mož se rad družī s slabimi, ker vem, da je tak kot tisti, s katerimi se rad družī.«⁴⁵ Preprosti so npr.: »Bogastvo lahko koga naredi tudi človekoljubnega.«⁴⁶ Sestavljeni so kot npr.: »Ni dobro imeti več kraljev, eden naj bo kralj.«⁴⁷ Presežniški so kot npr.: »Zemlja ne redi ničesar tako bednega, kot je človek.«

Izdelava je podobna kot pri anekdoti, potekala bo po naslednjih točkah: najprej se pove kratka pohvala tistega, ki je reklo povedal, (10) povsem enako kot pri anekdoti, z enostavnim prikazom, razlogom (entime-mom), s primerom, z zgledom, oceno.

Recimo, da je izrek: »Ne sme vso noč spati mož, ki nosi odgovornost.« Najprej boš seveda na kratko pohvalil tistega, ki je to rekel, nato v enostavnem prikazu, tj. s svojimi besedami, poveš reklo, npr.: »Ne spodobi se, da bi mož, ki se preizkuša v odločitvah, spal celo noč.« Nato z razlogom: »Voditelj mora biti vedno priseben, spanec pa jemlje zmožnost razmišljanja.« Z nasprotjem – nasprotje kralja je zasebnik, nasprotje budnosti je spanje. Kako bi se torej izvedlo? Takole: »Če za zasebnika ni nič hudega spati vso noč, je jasno, da mora kralj bedeti in razmišljati.« S primerom: »Kakor krmariji bedijo in skrbijo za skupni blagor, tako morajo bedeti tudi voditelji.« Z zgledom: »Tudi Hektor ponoči ni spal, ampak je razmišljal in poslal Dolo-na k (ahajskim) ladjam.«⁴⁸

Na zadnjem mestu je obravnava s sodbo, konec naj vsebuje spodbudo.

V. Izpodbijanje in podkrepitev

(*anaskeuh kai kat askeuh, refutatio et confirmatio*)

(11) Izpodbijanje je ovržba dane vsebine, podkrepitev pa njeno potrjevanje. Česa docela izmišljenega ni treba niti podkrepiti niti izpodbijati, npr. pripovedk, temveč je treba vaditi podkrepitev in izpodbijanje na tistem, česar se je moč lotiti z obeh strani. Izpodbijal boš na podlagi nejasnega, neverjetnega, nemogočega, na podlagi nedoslednosti (ki se imenuje tudi »nasprotje«), neprimernega, nekoristnega. Na podlagi nejasnega npr.: »Ni jasno, v katerem času naj bi živel Narcis.« Na podlagi neverjetnega: »Ni ver-

jetno, da bi se Arionu v nesreči zahotelo peti.«⁴⁹ Na podlagi nemogočega: »Ni mogoče, da bi se Arion rešil na delfinu.«

Na podlagi nedoslednosti (ki se imenuje tudi »nasprotje«): »Nasprotje od rešitve demokracije bi bilo, če bi jo hoteli ukiniti.« Na podlagi nepri-
mernega: »Ne bi bilo primerno, da bi se Apolon, ki je bog, združil z umr-
ljivo žensko.« Na podlagi nekoristega, kadar rečemo, da se tega ne sple-
niti poslušati. Podkrepi pa boš z nasprotnimi trditvami (od naštetih).

VI. Splošna tema

(koinon~ topoi, locus communis)

T. i. splošna tema vsebuje stopnjevanje dane vsebine, kot da so dokazi za-
njo že podani. (12) Ne preiskujemo več, ali je ta in ta svetoskrunc, ali je ta
in ta junak, temveč stopnjujemo, kot da je že dokazano. »Splošna tema« se
imenuje, ker se prilega svetoskruncu nasploh in junaku nasploh.

Postopek mora biti naslednji: najprej s preverjanjem nasprotja, nato
stvar sama, primerjava, izrek; nato boš očrnil preteklo življenje tako, da
boš sklepal po sedanjem, nato zatrl sočutje s t. i. »ciljnimi postavkami« in s
slikovitim prikazom dejanja. Izrazitega uvoda splošna tema nima, temveč
se ga ohrani samo do določene mere.

Da ti bo jasno na zgledu, vzemimo splošno temo proti svetoskruncu.
Uvodni stavki seveda ne bodo veljali namenu storilca, ampak zločinu na-
sploh. Prvi stavek: »Vse hudodelce, spoštovani sodniki, moramo sovražiti,
a najbolj tiste, ki so predrzni do bogov.« Drugi: »Če hočete pokvariti tudi
druge, je treba oprostiti tudi tega; če pa ne, ga je treba kaznovati.« Tretji:
»Videti je, kot da bi bil v nevarnosti samo obtoženi, v resnici pa ste tudi vi,
sodniki. Če se ne držimo prisege, (13) ne vem, ali si to ne zasluži še hujše
kazni od kršenja zakonov.«

Nato, še preden preidemo k dejanju samemu, je treba spregovoriti o
nasprotju: »Zakoni so poskrbeli za bogočastje, postavili oltarje, jih okrasili
s svetinjami, jih počastili z žrtvovanji, zborovanji, sprevedli.« Nato dodatna
sodba s preverjanjem razloga: »In prav je tako. Njihova blagohotnost rešuje
države, če pa bi bili drugačni, bi te prav gotovo propadle.« In preidi na
dejanski primer: »In pri vsem naštetem – kaj si je drznil obtoženi?« Nato
povej, kaj je storil, a ne v obliki poročila, ampak s stopnjevanjem: »Omade-
ževal je celo državo, tako javnosti kot zasebnikom. Bati se je, da propade
letina, bati se je, da nas porazijo sovražniki!« In tako naprej. Nato pojdi
naprej na primerjave: »Hujši je od morilcev, razliko pa vidimo po žrtvah:

oni so si drznili napasti ljudi, ta pa se je v pijanosti lotil bogov. Podoben je tiranom, a celo njim ne vsem, ampak najstrašnejšim. Kajti pri njih velja za najhujše, če se spravijo nad svetinje.« Primerjave z manjšim boš uvedel z grajo, ker drugače lahko škodijo:⁵⁰ »Ali ni nezaslišano, da se tatu kaznuje, svetoskrunca pa ne?« Na podlagi trenutne obtožbe lahko očrniš tudi prejšnje življenje: »Začel je z malim, končal pa takole. (14) Zato ga lahko imate za tatu, roparja in prešuštnika hkrati.« Preiskal boš tudi namen, s katerim se je tega lotil: »Ker noče kmetovati, bi rad bogatel od takihle dejanj.« Če govoriš proti morilcu, lahko omeniš tudi posledice: »Žena vdova, otroci sirote.« Pomagaj si tudi z zatiranjem sočutja. To boš zatrl s t. i. ciljnim postavkami: z zakonitostjo, pravico, koristjo, možnim, dostojnim in z živim opisom zločina: »Nikar ne glejte človeka, ki joče, ampak človeka, ki prezira bogove, vstopa v svetišča, snema vrata, jemlje v roke svetinje.« Končaj s spodbudo: »Kaj oklevate? Kaj bi še radi izvedeli o človeku, o katerem je sodba že zdavnaj znana?«

Toliko zaenkrat. S popolnejšim postopkom se boš seznanil kasneje.

VII. Hvalnica

(egkwmion, *laus*)

Hvalnica je predstavitev dobrih lastnosti, ki jih ima kdo, gledano splošno ali posamično. Splošna je npr. hvalnica človeku, posamična je hvalnica Sokratu. Hvalimo tudi stvari, kot pravičnost, (15) živali brez razuma, npr. konja, pa tudi rastline, gore in reke. Imenuje se »hvalnica« (eg-kwmion), kot pravijo, zato ker so pesniki sprva peli hvalnice bogovom po vaseh (kwmh). Tako (kwmh) pa so imenovali tudi steze.

Hvalnica se razlikuje od pohvale, ker je lahko pohvala tudi kratka, npr. »Sokrat je moder,« medtem ko je obseg hvalnice večji. Toda vedi, da med hvalnice uvrščajo tudi grajo, bodisi ker jo (tako) imenujejo na olepšan način bodisi ker oboje poteka po enakih točkah.

V čem se torej hvalnica razlikuje od splošne teme? V nekaterih značilnostih se, kot se zdi, docela ujemata, npr. hvalnica junaka in splošna tema o junaku. Trdijo torej, da je razlika v namenu in izidu. Pri splošni temi je cilj dobiti darilo,⁵¹ medtem ko gre pri hvalnici zgolj za pričevanje o vrlini.

Točke (*topoi*) za hvalnico so: ljudstvo (npr. Grk), mesto (npr. Atenec), rod (npr. Alkmajonid). Povedal boš tudi kaj čudovitega, kar se je zgodilo ob rojstvu, npr. iz sanj, znamenj ali česa podobnega. (16) Nato vzreja, npr.

pri Ahilu, da so ga hranili z levjim mozgom in da je bil pri Hejronu;⁵² nato vzgoja, kako se je vzgajal in kako učil. Preveril se bo seveda tudi duševni in telesni ustroj, in sicer vsaka značilnost ločeno. Govoril boš o telesu, da je človek lep, velik, hiter, močan; o duši, da je pravičen, razumen, moder, pogumen. Nato o čem iz poklica, npr. kakšno življenje je živel: filozofsko, govorniško ali vojaško. Najpomembnejša pa so dejanja: ta so namreč sestavni del poklica. Npr. če si je izbral vojaško življenje, kaj je v njem dosegel. Nato še zunanje lastnosti, npr. sorodniki, premoženje, služinčad, sreča ipd. Dodatno še o tem, koliko je živel: zelo dolgo ali (samo) zmerno; Oboje je lahko izhodišče za hvalnico. Tistega, ki je živel izredno dolgo, boš hvalil zaradi tega samega, tistega, ki ni, pa »ker ga niso doletele starostne bolezni«. Poleg tega o načinu smrti, npr. da je padel v boju za domovino. Če je pri tem kaj nenavadnega, kot pri Kalimahu, da je stal še kot truplo.⁵³ Pohvalil ga boš tudi, če navedeš, kdo ga je ubil, npr. Ahila bog Apolon. Preveril boš tudi dogodke po smrti, če so njemu v čast priredili igre kot v čast Patroklu, (17) če je bila o njegovih posmrtnih ostankih dana kakšna prerokba, kot npr. Orestu, če je imel slavne otroke kot npr. Neoptolemos.⁵⁴ Najboljše izhodišče za hvalnico so primerjave, ki jih boš razporedil, kakor bo narekovala priložnost.

Podobno boš hvalil tudi živali brez razuma, kolikor bo mogoče. Pri hvali boš prav tako izhajal iz kraja, kjer živijo. Namesto rodu boš povedal, kateremu bogu je posvečena, npr. sova Ateni, konj Pozejdonu. Podobno boš povedal, s čim se hrani, kakšna je po duši, kakšna po telesu, kakšnih dejanj je sposobna, za kaj koristna, kakšna je njena življenjska doba. Tudi primerjal jo boš in sploh uporabil točke, ki bodo prišle v poštev.

Dejavnosti boš hvalil na podlagi iznajditeljev, npr. lovstvo sta iznašla Artemida in Apolon; na podlagi tistih, ki so se z njim ukvarjali, npr. da so se z njim ukvarjali heroji. Najboljši način obdelave pri tovrstnih hvalnicah, namreč o dejavnostih, je, da se osredinimo na tiste, ki jih izvajajo, kakšni so po duši in telesu, npr. da so lovci pogumni, drzni, bistrourni, krepkega telesa. Iz povedanega boš dobro vedel tudi, kako je treba hvaliti bogove, toda pomni, da se tisto, kar povemo o bogovih, imenuje himna.

Tudi rastline boš seveda hvalil podobno: na podlagi kraja, (18) kjer rastejo, boga, ki so mu posvečene, npr. oljka Ateni; o gojenju, npr. kako se skrbi zanje. In če potrebuje veliko skrbi, boš občudoval to; če malo, pa tudi to. O rasti stebila, lepoto, ali je zimzelena, npr. oljka; nato korist (temu se boš posvetil najbolj). Povsod je treba dodajati primerjave.

Tudi s hvalnico mestu boš na podlagi povedanega opravil brez posebnih težav. Govoril boš tako o rodu, da so praprebivalci,⁵⁵ o vzreji, da so jih

vzredil bogovi, in o vzgoji, da so jih vzgojili bogovi. Enako kot pri človeku boš preveril, kakšne so nravi mesta, kakšne ustanove, kakšne dejavnosti opravlja in kaj je doseglo.

VIII. Primerjava

(sugkrisi~, *comparatio*)

Primerjalna sodba je bila uporabljena v splošni temi, ko smo s primerjalno sodbo stopnjevali zločine, a tudi v hvalnici, ko smo s primerjavo stopnjevali dobre lastnosti, uporabili pa smo jo tudi v graji z enakim učinkom. A ker so nekateri upoštevanja vredni pisci naredili iz nje samostojno vajo, (19) je o njej vendarle treba nekaj malega povedati.

Izdela se po točkah za hvalnico: primerjamo nameč mesto z mestom, od koder izhajajo možje, rod z rodом, vzrejo z vzrejo, vedenje, dejanja, zunanje lastnosti, način smrti in tisto, kar sledi. Podobno boš tudi ob primerjalni sodbi rastlin vzporedno obdelal bogove, ki so jih dali, kraje, kjer rastejo, gojenje, uporabo sadežev itd. Podobno boš, če boš primerjal dejavnosti, povedal, kdo je to dejavnost uvedel, in ga primerjal s tistimi, ki so prišli pozneje, njegovo duševno in telesno kakovost. Tega načela se drži pri vsem.

Včasih izvajamo primerjalno sodbo na enaki ravni: pokažemo, da je tisto, kar primerjamo, enako v vsem ali v večini lastnosti. Tu in tam damo enemu izmed dvojega prednost, a hvalimo tudi tisto, pred čemer smo mu dali prednost. Tu in tam eno v vsem grajamo, medtem ko drugo hvalimo, npr. če bi v govoru primerjal pravičnost in bogastvo. Možna je tudi primerjava z boljšim: (20) tam je glavna naloga prikazati, da je slabše enakovredno boljšemu, npr. če bi primerjal Herakla in Odiseja. Vendar to zahteva ognjevitiga govornika in zanos, za izvedbo pa je treba tudi živahnosti, ker morajo biti prehodi hitri.

IX. Slikanje značaja

(hqopoiia, *allocutio*)

Slikanje značaja je posnemanje (mimhsi~) značaja obravnavane osebe, npr. kaj bi rekla Andromaha Hektorju.⁵⁶ Poosebitev (*proswpopoiia*) pa je, ko določeno dejanje oblečemo v osebo kot Preiskava pri Menandru⁵⁷ in kot pri Aristejdu morje govori Atencem.⁵⁸ Razlika je jasna. V prvem primeru

oblikujemo govor za obstoječo osebo, v drugem oblikujemo osebo, ki je ni. »Oblikovanje podob« (eidwlopoiia) imenujejo tisto, ko umrlim pripišemo besede, kot Aristejdes v Govoru proti Platonu za četverico.⁵⁹ Besede je namreč pripisal Temistoklejevemu spremstvu.

Oblikovanje značaja je mogoče za določeno in nedoločeno osebo. Nedoločeno kot npr. kaj bi kdo povedal svojcem, če bi se nameraval odseeliti, določeno, kot npr. kaj bi povedal Ahil Dejdamaji,⁶⁰ ko bi se odpravljala na vojno. Slikanje značaja je lahko enostavno, kadar se predpostavlja, (21) da kdo te besede govori sam, drugo pa je dvojno, če govori drugemu; sam zase, kot npr. kaj bi rekel vojskovodja, ko bi se vračal iz zmagovite bitke, drugemu, kot npr. kaj bi povedal vojskovodja vojski po zmagi.

Povsod boš ohranjal tisto, kar je lastno osebi sami in priložnosti: kajti drugače govori mladenič, drugače starec, drugače kdo, ki je vesel, drugače kdo, ki se jezi. Primeri za slikanje značaja so: značajski, čustveni in mešani. Značajski so tisti, pri katerih docela prevladuje značaj, npr. kaj bi rekel kmet, ko bi prvič videl ladjo. Čustveni so tisti, pri katerih docela prevladuje čustvovanje, npr. kaj bi Andromaha povedala Hektorju. Mešani so tisti, v katerih se srečujeta značaj in čustvo, npr. kaj bi povedal Ahil Patroklu. Vseboval bi tako čustvovanje zaradi Patroklove smrti kot tudi značaj v trenutku, o katerem se posvetuje o vojski.⁶¹

Izdelava poteka v treh časih: začel boš s sedanjim, rekoč, da je težak; (22) nato se boš vrnil v preteklost, rekoč, da ji je bilo dano veliko sreče; nato preidi k prihodnosti, rekoč, da je tisto, kar sledi, še veliko hujše. Tako figure kot besede naj pristajajo predstavljenim osebam.

X. Opis

(ekfrasi~, *descriptio*)

Opis je, kot pravijo, opisovalno besedilo, ki je slikovito in priključno obravnavano pred oči. Možni so opisi besed, dogodkov, obdobj, krajev, časov in mnogo drugega.

Opis osebe je npr. kot pri Homerju: »Bil je grbast in šepav na eno nogo.«⁶² Opis dogodkov je npr. opis kopenske ali pomorske bitke. Opis obdobj je npr. (opis) miru, vojne. Opis kraja je npr. opis zalivov, obrežij, mest, letnih časov npr. pomladi, poletja, praznika. Mogoč je tudi mešan opis, npr. pri Tukididu opis nočne bitke.⁶³ Noč je namreč obdobje, bitka dogodek.

Opisa dogodkov se bomo lotili pri preteklosti, nadaljevali bomo s tistim, kar je potekalo med dogodki, in tistim, kar je sledilo. (23) Če npr. podajamo opis vojne, bomo najprej povedali tisto, kar je bilo pred vojno, novačenje vojakov, stroške, strah, nato spopad, pokol, smrt, nato znamenje zmage, nato slavnostne pesmi zmagovalcev, pri poražencih pa solze in suženjstvo. Če bomo opisovali kraje ali osebe, bomo imeli na voljo dele govora iz poročila, snov pa bomo jemali tudi iz častnega, koristnega ali nepričakovanega.

Glavni odliki opisa sta jasnost in preglednost. Prikaz mora skozi sluh skorajda proizvesti vidno predstavo. Treba je tudi prilagoditi izrazno plat stvarjem. Če je stvar cvetoča, naj bo tak tudi govor; če je dejanje suho, naj bo podoben tudi govor.

Vedeti je treba, da nekateri zelo natančni učitelji opisa niso postavili med vaje, češ da ga vsebujejo že pripoved, poročilo, splošna tema in hvalnica. »Tudi tam,« pravijo, »opisujemo kraje, reke, dogodke in osebe.« A vseeno, ker so nekateri ne ravno slabi pisci tudi to prišteli k vajam, smo se ravnali po njih tudi mi, da bi se izognili očitku površnosti.

XI. Teza

(*qesi~, positio*)

(24) Tezo so opredelili kot razpravo o določeni obravnavani stvari, ki se ne nanaša na noben posamični položaj. Očitno vsebuje splošno temo občega nasveta in se ne nanaša na določeno osebo, temveč na katero koli, in sicer ob upoštevanju samo tistih lastnosti, ki spadajo k stvari sami. Kadar namreč razpravljamo o tem, ali se je treba poročiti, ne govorimo tako, da bi to navezali na določeno osebo, npr. Perikleja ali Alkibiada, temveč vse to odmislimo in imamo pred očmi dejanje samo, npr. ali mora to narediti kdor koli zaradi tega, ker ima to za tistega, ki gre po tej poti, take in take posledice. Če namreč vzamemo določeno osebo v določenem položaju (25) in jo tako obravnavamo v besedilu, to ne bo teza, ampak hipoteza.

Med tezami so ene državniške, druge ne. Državniške so tiste, ki spadajo med splošna stališča, npr. ali je treba javno nastopati ipd. Niso pa državniške tiste, ki spadajo v določeno vedo in pristajajo tistim, ki se ubadajo z njimi, npr. ali je nebo kroglasto, ali je svetov veliko, ali je sonce ogenj. To pritiče filozofom, medtem ko se morajo govorniki uriti v drugih. Nekateri so prve imenovali praktične, druge pa teoretične. Prve se da namreč tudi izvajati, medtem ko je cilj drugih zgolj teoretično preučevanje.

Teza se od splošne teme razlikuje po tem, da je splošna tema stopnjevanje obravnavane stvari, medtem ko je teza raziskovanje stvari, o kateri ni soglasja.

Izmed tez so ene enostavne, druge se uporabijo za odnos glede na kaj, tretje so dvojne. Če pravimo: »Ali se je treba poročiti?«, je preprosta; če pa »Ali se je treba poročiti s kraljem?«, je to odnos glede na kaj. Če pravimo: »Ali se je treba ukvarjati s športom bolj kot s poljedelstvom?«, je dvodelna: eno moramo namreč odvrčati, drugo priporočati. Teze se razčlenjujejo po t. i. ciljnih postavkah: (26) pravično, koristno, možno, dostojno; npr. da se je pravično poročiti in vrniti isti prispevek življenju, ki si ga bil deležen sam; da je koristno, kajti iz tega sledi veliko vrst tolažbe; da je mogoče, kajti ni težko dobiti neveste med sebi enakimi; da se to spodobi zato, da ne bi bilo videti, da živimo kot zveri.

Tako boš utemeljeval; izpodbijal boš z nasprotnimi trditvami, ovrgel boš tudi ugovore, ki se bodo našli na nasprotni strani. V zaključku bodo spodbude in omemba navad, skupnih vsem ljudem.

XII. Predlog zakona

(*nomou eis fora, legis latio*)

Tudi predlog zakona uvrščajo nekateri med vaje. Ker pa tudi v svetovalnem govorništvu razprava izhaja iz predloga zakona in ugovorov, ki sledijo, pravijo, da je razlika naslednja: v dejanskem primeru obstaja določena okoliščina, pri vaji pa ne, npr. »Ali naj kdo v pomanjkanju denarja predlaga zakon, da naj bodo državne službe naprodaj?« Nedvomno imaš pomanjkanje za dano priložnost.⁶⁴ Pri vaji pa tega ni, temveč kdo preprosto predlaga, naj bodo državne službe naprodaj, brez posebne priložnosti in drugih okoliščin. (27) Razdeli se glede na: jasnost, pravico, zakonitost, korist, možnost, dostojnost. Po jasnosti kot pri Demostenu: »Temveč da lahko vsakdo prebere in spozna, da je pravica preprosta in jasna.«⁶⁵ Po zakonitosti, ko pravimo: »Ni v skladu s starodavnimi zakoni«. Po pravici, ko pravimo: »Tako po naravi kot po značaju«. Po koristi, ko pravimo: »Škodoval bo tako zdaj kot tudi v prihodnje«. Po možnosti, ko pravimo: »Saj se tudi ne more zgoditi«. Po dostojnosti, ko govorimo: »Škodi ugledu«.

Opombe

- [1] Kot znamenita primerjava stoiškega filozofa Zenona, v kateri je filozofijo ponazoril z roko, stisnjeno v pest, in govorništvo z razprto roko (prim. Kvintilijan II, 20, 7).
- [2] Prim. Weische (1989: 26).
- [3] Desbordes (1991: 497) predstavlja vprašanje takole: »Comment peut-on isoler et enseigner ce qui ne dépend que de l'instant, qui s'enracine dans la personne d'un orateur particulier, qui se forme et s'épuise dans l'interaction avec un certain public, à un certain moment, dans une certaine situation?«
- [4] Ne nazadnje po mnenju nekaterih učenjakov (npr. Cole (1991)) v 5. stoletju o govorniški teoriji skorajda ni moč govoriti in si šele Aristotelova *Retorika* zasluži ime »govorniški priročnik«.
- [5] Dokončno podobo so dobile sicer šele v helenističnem 2. stoletju pr. Kr.; morda (vsaj deloma) pod vplivom stoiškega nauka o retoriki in nauka o naravnem razvoju.
- [6] Izrazu »gimnazija« se bomo tukaj raje izognili, da ne bi bilo nesporazuma.
- [7] Povzeto po Hovdhaugen (1991).
- [8] Ali, kot bi mu lahko rekli s skupnim imenom, pouk slovstva.
- [9] V tem se Rimljani torej niso veliko razlikovali od Slovencev: podobno kot mi so tudi oni ime za učitelja najnižje stopnje vzeli iz svojega jezika, medtem ko so za učitelje na višji stopnji (»profesorje«) raje uporabljali izposojenko, le da grško.
- [10] Bonner (1977: 252) to pripisuje čedalje večjemu zanimanju za javne govorniške nastope (t. i. deklamacije), ki so učitelju sicer prinašali in ohranjali ugled v javnosti, a so zahtevali obilo priprave. S tem bi se ujemale tudi Kvintilijanova omemba »učiteljev, ki se jim ne zdi vredno učiti osnov (govorništva)« (II, 3, 4-5).
- [11] Grško pro- »pred-« in *gummasma* »vaja«. V antiki so jih dostikrat imenovali kar na kratko *gumnasmata*; pri Rimljanih se zanje dobijo nazivi *exercitationes*, *materiae* ali (pri Priscijanu) *praeexercitamina*.
- [12] Tako se npr. ni ohranila Latinska slovnica Remija Palajmona, čeprav je bila včasih silno priljubljena.
- [13] Prevod vseh štirih in spremno besedo je objavil Kennedy (2003).
- [14] Keil, p. 423.25 K.–p. 459 K.
- [15] Dostopno tudi na <http://www.leeds.ac.uk/classics/heath/heath.html>.
- [16] Npr. da je anekdota uvrščena za pripovedko in poročilom, ker vsebuje več logične razčlenitve.
- [17] Kako zvesti so bili antični učitelji tradiciji, priča med drugim Priscijanov prevod Psevdo-Hermogenove zbirke. Čeprav je bil prevajalec kristjan in je deloval v krščanskem Konstantinoplu 6. stoletja, je dobesedno prevedel tudi tista mesta, kjer grški priročnik iz 2. stoletja govori o »čaščenju bogov« in »žrtvovanju bogovom« (v poglavju o splošni temi).
- [18] Ker vsebuje pričujoči članek prevod Hermogenu pripisane zbirke, se tudi predstavitev naslanja predvsem nanjo. Prevedena zbirka je sicer precej manj

obširna od Teonove in vsebuje tudi bistveno manj razlage kot Nikolajeva, vendar pridejo osnovne značilnosti predvaj prav zaradi tega v njej najboljše do izraza.

- [19] To ni bila v antiki nobena redkost, resda nekoliko manj na helenističnih gimnazijah, kjer je obstajala neke vrste šolska obveznost (Nilsson, 1955).
- [20] Grško ime je *creia*, kar pomeni »raba«. Tako ime je najbrž dobila zato, ker je moral učenec dani izrek ali dano dejanje uporabiti za izdelavo sestavka. Pomen je torej dokaj blizu naši »uporabni nalogi«.
- [21] Tega PsHerm. sicer ne zahteva, a po drugih virih, zlasti arheoloških najdbah, vemo, da je bil tudi ta način izvedbe dokaj razširjen.
- [22] Tukaj grški izraz *topo~* po smislu dokaj natančno ustreza našemu »točka«, zato je tudi tako preveden.
- [23] »Ciljne postavke« (gr. *telika kefalaia*, lat. *capita finalia*) se pri PsHerm. imenujejo skrajne utemeljitve oz. najvišja merila za človeško ravnanje: »zakonito«, »pravično«, »koristno«, »mogoče«, »dostojno«.
- [24] Gr. *auxhsi~*, lat. *amplificatio*.
- [25] Podana navodila že skoraj zadostujejo za manjši slavlilni govor, zato ni nenavadno, da Kvintilijan, ko daje navodila za slavlilni govor (III, 7. 1–18), ne pove bistveno več kot tisto, česar so se učenci naučili že pri tej predvaji.
- [26] Grški izraz *hqopoiia* je Priscijan nekoliko nerodno prevedel kot *allocutio* »nagovor«.
- [27] Potek je torej podoben načinu tvorbe besedila, ki se v antičnem nauk o figurah imenuje stopnjevanje (*klimax*), prim. Mortara Garavelli (2003: 195 in nasl.).
- [28] Osnovne govorniške korake bi torej lahko opisali kot zaporedje: *analiza* → *evalvacija* → *selekcija* → *sinteza*.
- [29] Prim. Curtius (1965, 80). Kako priljubljeno sredstvo za prozno sestavo so bile predvaje v srednjem veku, priča npr. zbirka srednjeveških basni v nemškem govornem prostoru (Dicke-Grubmüller (1987)), ki obsega – brez posebnega komentarja – čez 800 strani.
- [30] Po grškem besedilu: *Hermogenis opera*; Teubner, Leipzig, 1913.
- [31] Dela in dnevi, 203.
- [32] Fragm. 86, p. 143 (Edmonds).
- [33] Po mestu Sibaris v južni Italiji.
- [34] Perioda ali »veliki stavek« je zgrajena iz več med sabo povezanih podredij.
- [35] Deli *Iliade* in *Odiseje*.
- [36] Herodot, I, 23.
- [37] Tukidides, II, 102.
- [38] Tj. tako, kot bi bilo poročilo v svetovalnem ali (zasebnem) sodnem govoru.
- [39] Prevod »anekdota« je predlagal Heath (1995).
- [40] Da bi se laže posvetil govorniškemu urjenju, se je dal po polovici glave ostriči na balin: zato ni mogel med ljudi, dokler mu lasje niso zrasli nazaj.
- [41] *Iliada* II, 24.
- [42] Teognis, 175.
- [43] Demostenes I, 23.

- [44] Menander, fr. 411 (Koch).
- [45] Evripides, Feničanke, fr. 812 (Nauck).
- [46] Menander, fr. 19 (Koch).
- [47] *Iliada* II, 204.
- [48] *Iliada* X, 299–330.
- [49] Gl. opombo št. 36.
- [50] Tj., treba je paziti, da primerjava z manjšim ne bi naredila vtisa, da je zločin manj hud.
- [51] Kot nagrado za uspešen govor, v katerem bi uporabil splošno temo.
- [52] Kentaver, ki je bil Ahilov vzgojitelj.
- [53] Atenski vojak, padel v bitki pri Maratonu. Zgodbo omenja Plutarh, *Moralia* 305C.
- [54] Ahilov sin.
- [55] Avtohtoni.
- [56] Prim. *Iliada* VI, 406–439.
- [57] Frag. 545, ed. Koch.
- [58] Ajlij Aristejdes, 2. st. n. š. Omenjeni govor ni ohranjen.
- [59] Ta govor je ohranjen. V njem Temistokles, Miltiades, Perkles in Kimon vstanejo od mrtvih in se branijo pred očitki, ki jih je Platon zapisal v dialogu *Gorgias*.
- [60] Hči kralja Likomeda, pri katerem se je Ahil skrival, da mu ne bi bilo treba oditi na trojansko vojno. Z njo je imel sina Pira.
- [61] Prim. *Iliada* XVIII, 324–342.
- [62] O Terzitu; *Iliada* II, 217.
- [63] III, 22 in VII, 44.
- [64] Tj. za okoliščino, zaradi katere se predlaga zakon.
- [65] XX, 93, 6.

Literatura

- Bonner, S. (1977). *Education in Ancient Rome. From the Elder Cato to the Younger Pliny*. London.
- Clarke, M. L. (1953). *Rhetoric at Rome. A Historical Survey*. London 1953 (repr. 1966).
- Cole, T. (1991). *The Origins of Rhetoric in Ancient Greece*. Baltimore-London.
- Curtius, E. R. (1965). *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. München (1948).
- Desbordes, F. (1991). *Agir par la parole: La rhétorique*. V: Schmitter (1991), str. 395–426.
- Dicke, G. in Grubmüller, K. (1987). *Die Fabeln des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Ein Katalog der deutschen Versionen und ihrer lateinischen Entsprechungen*. München.
- Heath, M. (1995). *Hermogenes on Issues: Strategies of Argument in Later Greek Rhetoric* (prev. M. Heath). Oxford.

- Heath, M. (1997). *Invention*. V: Porter (1997), str. 89–119.
- Heath, M. (2002). Theon and the history of the progymnasmata. *Greek Roman and Byzantine Studies*, 43 (2), 129–160.
- Hovdhaugen, E. (1991). *The Teaching of Grammar in Antiquity*. V: Schmitter (1991), str. 377–391.
- Kennedy, (2003): *Progymnasmata. Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric* (prev. G. A. Kennedy). Atlanta.
- Lausberg, H. (1990). *Handbuch der literarischen Rhetorik*. (München 1960, Stuttgart 1990).
- Marrou, H., I. (1957). *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* (prev. C. Baumann). Freiburg-München.
- Mortara Garavelli, B. (2003). *Manuale di Retorica* (1988-1). Milano.
- Nilsson, M., P. (1955). *Die hellenistische Schule*. München.
- Patillon, M. (1998). *La théorie du discours chez Hermogène le rhéteur. Essai sur la structure de la rhétorique ancienne*. Paris.
- Porter, S. E. (ur.) (1997). *Handbook of Classical Rhetoric in the Hellenistic Period*. Leiden-New York-Köln.
- Schanze, H. in Kopperschmidt, J. (ur.) (1989). *Rhetorik und Philosophie*. München.
- Schmitter, P. (ur.) (1991). *Geschichte der Sprachtheorie 2: Sprachtheorien der abendländischen Antike*. Tübingen.
- Weische, A. (1989). *Rhetorik und Philosophie in der Antike*. V: Schanze - Kopperschmidt (1989), str. 23–33.

KAJ RETORIKA SPLOH JE IN ZAKAJ JO (TUDI V ŠOLI) DANES ŠE POTREBUJEMO?¹

Igor Ž. Žagar

*Pedagoški inštitut, Ljubljana in
Fakulteta za humanistične študije
Univerza na Primorskem*

Hvala za prijazno predstavitev in čestitke dr. Čokove in dr. Žekša. Po takšni predstavitvi je kar težko govoriti, saj sem očitno pred zelo težko nalogo; dr. Čokova je na začetku namreč omenila, da ste se verjetno v takšnem številu odzvali zato, da boste videli, kaj pomeni inavguracijsko predavanje. In prav to je tista zelo težka naloga zame. Ponuja pa zanimivo in kar pravo iztočnico za to, o čemer mislim govoriti. In to je, kot ste sami prav gotovo opazili, retorika, njen pomen in njena, recimo temu, današnja uporabnost. Ko me je tedanji dekan Fakultete za humanistične študije dr. Gosar takrat še povsem neformalno obvestil o datumu in uri tega predavanja, mi je na srce položil tri stvari, namreč, kako naj bi, če bi se le dalo, predavanje izgledalo: naj bi ne bilo predolgo, naj bi ne bilo preveč strokovno, ker pač ne govorim publiki strokovnjakov, in naj bi bilo zabavno, če je le mogoče. Vse to izpeljati in izvesti, ni prav lahko, nasprotno. Če se pri tem, seveda, zavedamo, da ima retorika kot disciplina nekatere svoje zelo stroge zahteve, kako naj bi govor oz. predavanje izgledalo. Namreč, da imamo na začetku govora nekaj, čemur rečemo *captatio benevolentiae*, kjer pritegnemo pozornost poslušalcev, povemo, o čem bomo govorili (*propositio*) in kako bomo govorili (*narratio*), da v nadaljevanju, kot *narratio*, podamo dejstva (oz. »dejstva«) o stvari, o kateri bo govora, da potem v točki, ki ji latinsko pravimo *confirmatio*, podamo svoje argumente in v *refutatio* zavrnamo morebitne argumente nasprotnikov, da se po tem dolgem delu prepustimo *digressio*, ki naj bi služila bodisi relaksaciji občinstva bodisi temu, da govornik zablesti kot govornik. In da temu sledi še *peroratio* oz. epilog, kjer (še enkrat) povemo, kaj smo povedali, zakaj smo to povedali in kaj smo s tem želeli povedati – po vsem tem stvar, ki že v izhodišču ni bila lah-

ka (nastopno predavanje), postane že kar malce zagatna. In če potem kot govorec oz. govornik v zadnjem trenutku izvemo še, da imamo na voljo pravzaprav le dobrih trideset minut, postane stvar že skoraj nemogoča. Kar dvojno nemogoča pa postane, če vemo – ali pa si vsaj predstavljamo oz. domnevamo – kaj naj bi bil smisel in namen nastopnega predavanja, namreč pokazati suvereno obvladovanje svojega področja oz. področja habilitacije. Dvojno nemogoča postane ta naloga še zlasti za predstavnike nekaterih naravoslovnih, zelo teoretsko naravoslovnih področij, namreč sam si zelo težko predstavljam, kako naj bi, recimo, teoretski fizik, nekdo, ki se na primer ukvarja s kvantno mehaniko, govoril v svojem nastopnem predavanju, ki naj bi seveda izkazovalo njegovo moč in znanje na tem področju, hkrati pa naj bi to področje predstavil hitro, poljudno in še zabavno. Domnevam, da bi bil tudi dr. Žekš s svojim področjem v podobni zagati. Če temu dodamo še zahteve retorike, ki se jih danes kaj preveč ne upošteva več, da naj bi bil namreč govor oz. nastop zgrajen v skladu z nekaterimi pravili, postane stvar za predstavnika kakega zelo teoretskega področja pravzaprav težko drobljiv oreh. Mogoče tudi za retoriko. Namreč, zelo lahko in v naši sredini, vsaj v Sloveniji, je to več kot običajno, je o retoriki govoriti na zabaven način, kratko in pravzaprav ne vsebinsko. Če pa začnemo o retoriki govoriti na retoričen način, skratka na način, ki sem ga skiciral na začetku, pa se stvari rahlo, če uporabim evfemizem, zapletejo. Dodaten problem je seveda sama razdelitev govorov, kot jih pozna retorika. Verjetno veste, ali pa mogoče tudi ne, da retorika pozna tri zvrsti govorov: sodne, svetovalne in zahvalne. Sodni govori, tu vam že samo ime pove, za kaj gre. Sodni govori se nanašajo na dogodke, ki so se zgodili v preteklosti in ki so se zgodili na način, ki ni v skladu z obstoječimi zakoni, torej ponavadi potekajo pred sodiščem. Potem je tu svetovalna zvrst, ki se ji včasih reče tudi politično govorništvo in govori o stvareh, ki naj bi se šele zgodile. In na koncu še hvalna zvrst, ki lahko hvali in opeva dogodke, predvsem pa hvali in opeva ljudi. In zdaj: kam bi lahko uvrstili tole predavanje? Prav gotovo težko v sodno zvrst, saj ne govorimo o nečem, kar se je že zgodilo, ampak se pravzaprav šele dogaja pred vašimi očmi in ušesi. Težko bi tudi rekli, da gre za svetovalni govor, saj vam ne nazadnje ne svetujem ničesar, ne napeljujem vas na nikakršno odločitev, ta odločitev, če zadeva mojo profesuro, je bila že sprejeta, torej ostane samo hvalna zvrst, kar pa mogoče ni toliko zagatno, kot je neprijetno. Nastopno predavanje kot samohvala nekako ne zveni preveč higienično in trezno. Dodatna neprijetnost pri tej hvali ali samohvali – sam se bom trudil, da to ne bo samohvala, ampak bolj hvala področja, s katerim se ukvarjam – pa

je v tem, da je hvalna zvrst retorike nastala na nekem precej nenavadnem področju. Grki so hvalili predvsem svoje mrtve, vsaj na začetku. Potem ko sta rojeni že obe zvrsti, tako sodna kot svetovalna, se rodi še hvalna, in sicer na način nagrobnega govora. In res ne bi želel, da bi tole nastopno predavanje zvenelo kot bodisi pogreb za retoriko bodisi zame osebno.

Vendar pa situacija ni samo nemogoča, ampak nekako tudi paradoksalna. Namreč, retorika ni nikoli sama sebi namen. Je *nujna* pomožna veda za *vse* druge vede, ki jim lahko učinkovito pomaga pri organizaciji njihove vednosti, materiala, kakor tudi pri prezentaciji tega materiala – le da se večina ved tega danes ne zaveda več ... In seveda nekomu, ki se ukvarja z retoriko, je, če ne drugega, malce neobičajno, da o retoriki govori retorično. Razen, kadar gre za povsem didaktična navodila, kaj in kako početi z retoriko. Ta didaktična navodila jaz ponavadi naslavljam na študente, ne na senatorje in profesorje Seveda, po drugi strani pa si je težko predstavljati, da bi fizik o svojem področju, na primer o kvantni fiziki govoril drugače kot na način in s pojmi kvantne fizike. Ta paradoksalnost pa seveda pozna tudi paradoksalni odgovor: namreč, v naravi retorike, vsaj v zgodovinski definiciji retorike je, da se lahko loti prav vsega. Na tem mestu bi vseeno poudaril, da je to zgodovinska definicija, nastala nekako pred dva tisoč petsto leti. In zakaj to poudarjam? Zato ker takrat, pred dva tisoč petsto leti, še nismo imeli vseh teh številnih znanosti, ki jih imamo danes. In se je retorika res lahko lotevala vsega. Če bi se danes retorika lotevala prav vsega, bi to zvenelo vsaj neskromno, če že ne neumestno. Vseeno pa je področje retorike tisto, čemur pravimo področje vsakdanjega življenja: mišljenje, sklepanje, argumentiranje, govorjenje in predvsem prepričevanje v vsakdanjem življenju. In pogoj za to, da se retorika lahko ukvarja z vsem tem, je, da vemo, kaj retorika sploh je. To pa je, vsaj v Sloveniji, precejšen problem: velikanski in skorajda nepremostljiv. Poglejmo si za začetek nekaj definicij, ki jih najdemo v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika*, te so zelo povedne za način, kako večina, vsaj v Sloveniji, retoriko pojmuje. Prva definicija pravi, da je retorika »spretnost, znanje govorjenja, zlasti v javnosti, govorništvo«, in kot zglede navaja: »prevzela jih je njegova bleščeča retorika«, »vaditi se v retoriki«, »študirati retoriko«. Precej nevtravno. Zdaj si pa pogledajte tole definicijo: »knjižno lepo, izbrano, a navadno vsebinsko prazno govorjenje, izražanje; leporečje«. Z zgledi: »Za njegove spise sta značilni gostobesednost in retorika«. »Govornik je zašel v patos in retoriko«. In potem še zadnja: »govorjenje, izražanje nasploh, taka retorika je bolj primerna za pravnike kot za pisatelje«.

No, in zdaj, kakšna je situacija na Slovenskem, ki sem jo že nekajkrat omenil? Pravzaprav natanko ustrezna definicijam v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika*. Retorika je, pa ne vem zakaj, tisto področje, za katerega vsakdo misli, da o njem vse ve in se lahko o njem ne samo svobodno in brez zadržkov izraža, ampak jo tudi poučuje. Če boste na primer šli na slovenski splet in vtipkali geslo retorika, boste našli nepregledno »mnooo-žico« šol retorike, ki vam v 20 urah ponujajo, citiram, poglobljena znanja iz logike, argumentacije in retorike. V 20 urah! Značilno je tudi, kdo retoriko na Slovenskem uči. To so v glavnem igralci, dramaturgi in režiserji, našli boste tudi kakšnega »faliranega« sociologa in filozofa, kar seveda pomeni, da zato, ker je »faliran« sociolog in filozof, ne more učiti sociologije in filozofije, lahko pa uči retoriko ... Prikladna zadeva, tale retorika? In kaj ti ljudje učijo? Kaj se na Slovenskem razume pod šolo retorike? Kaj se poučuje v šoli retorike? Poučuje se dih, intonacijo, poudarjanje, kako kontrolirati svoj glas glede jakosti, višine, tempa, ritma, kako kontrolirati govorico telesa, kako se znebiti treme in se sprostiti.

Vendar pa retorika *ni* veščina/spretnost lepega in pravilnega govorenja, veda, ki nas uči, kako moramo obvladovati svoj glas (jakost, tempo, ritem, dikcijo/izgovorjavo, naglaševanje ...) in stas. Da bi te veščine – *kako* moramo govoriti – sploh lahko uporabili, moramo najprej imeti *kaj* povedati. Če namreč nimamo česa povedati, nam tudi obvladovanje spretnosti, *kako* naj kaj povemo, nič ne koristi. In retorika nas uči prav to, *kje in kako* najti snov za svoj govor, kako ga *organizirati* in kako ga spraviti v primerno *besedno* obliko. To so teme, ki so se jim posvečali teoretiki in tradicionalne šole retorike, *udejanjenje* (tisto, na kar so usmerjene slovenske samooklicane »šole retorike«) pa so večinoma prepuščali improvizaciji. Da bo zmeda popolnejša, lahko v letošnjem katalogu SSS, ki je namenjen doizobraževanju učiteljev osnovnih in srednjih šol, izdaja pa ga MŠZŠ, najdete tudi ponudbo, v kateri bodo bodoče učitelje retorike v novi devetletki o retoriki poučevali strokovnjakinja za mladinsko književnost, doktor tehničnih ved in docentka za didaktiko pouka slovenskega jezika. Skratka, o retoriki je mogoče govoriti tudi z akademske ravni – ne da bi o njej sploh kaj vedeli ... Zato mi dovolite, da tole nastopno predavanje posvetim rehabilitaciji retorike kot akademske discipline. Kajti, le kakšen smisel ima imeti rednega profesorja za področje retorike in argumentacije, če se z retoriko lahko ukvarja vsak »pikzigmar«?

In kot se v tem primeru spodobi, bomo začeli pri Homerji, kot pravi pesnik.

V Homerjevih časih (8. stol. pr. n. št.) je veljalo, da je občutiti (zaznati) tudi že vedeti, da sta misel in beseda eno, da je delovanje nasprotje mišljenja in govorjenja, kar posledično pomeni, da dejanj ni mogoče popraviti ali omiliti z besedami. In če kaka izjava zgreši svojo tarčo in svoj namen, to ni zato, ker bi ne dosegla razumevanja naslovnika (občinstva), temveč zato, ker je zgrešila resnico.

Povedano še z drugimi besedami to pomeni, da ko je beseda enkrat izrečena, je za govorca tudi že izgubljena. V tistih časih se namreč nihče ni ukvarjal z načini in možnostmi *različnih* ubeseditiv glede na različno vrsto javnosti. Ena in ista ubeseditiv je bila primerna za vse. To so časi govornišva, ne pa še tudi retorike, in prav zato med govorništvom in retoriko ne moremo postavljati enačaja (kot se na Slovenskem tako rado dogaja).

Pojav retorike vse to radikalno spremeni. Zakaj? Zato ker je retorika *veščina spretnega prepričevanja*, to spretnost pri prepričevanju pa doseže z *zavestno manipulacijo* svojega medija s ciljem, da bi pri konkretnem občinstvu ki jo naslavlja, dosegla kar najprimernejši in najugodnejši sprejem svojega sporočila.

In v čem je razlika glede na homersko dobo? Prav v poudarku na manipulaciji, različnem občunstvu in temu primerni oblikovanosti sporočila. Veliko manj pa na *resnici*.

In prav zato Platon retoriko povsem odklanja (saj ga zanima le iskanje resnice), Aristotel pa jo naredi za nujen del svojega filozofskega sistema, saj spozna, da *nujnost in univerzalnost* znanosti z vsakdanjim življenjem nimata kaj dosti opraviti. Modalnosti, ki obvladujeta vsakdanjik, sta *možnost in verjetnost*, o teh pa je mogoče le prepričevati, ne dokazovati.

O tem, da retorika ni nikakršno sajenje verbalnih rožic, ampak nekaj povsem drugega, nas bodo prepričale tudi okoliščine rojstva retorike. Povod za pojavitev retorike ni nikakršna želja po izboljševanju klasičnega grškega jezika, ampak ima povsem politično-ekonomske vzroke: pravdanje o zemljiški lastnini. Okrog leta 485 pr. n. št. sta namreč v Sirakuzah na Siciliji vladala tirana Gelon in Hieron (ta letnica ni povsem natančna), obstaja več različic, ampak če primerjamo, kdaj sta delovala Platon in Aristotel, potem postane zelo verjetno, da se je to zgodilo nekje na začetku petega stoletja pred našim štetjem). Za kaj je šlo? Ta dva tirana sta, tako pravijo zgodovinski viri, razlastila domače prebivalstvo in zemljo podarila najemnim vojakom. Ko sta izgubila oblast, je bilo treba zemljo spet vrniti prvotnim lastnikom. Ampak o lastništvu ni bilo nikakršnih zapiskov! Kaj zdaj, kako ravnati, kako rešiti problem? Tako, da so ustanovili posebne ljudske porote, pred katerimi so nastopili pretendenti na lastništvo zemlje,

ki jim je bila odvzeta, in jih skušali *prepričati*, da je ta in ta kos zemlje njihov. Tisti, ki so bili *prepričljivi*, so svojo zemljo dobili nazaj, tisti, ki to niso bili, pa so ostali praznih rok.

To novo spoznanje, da je beseda lahko močno in učinkovito orodje in orožje, je pripeljalo do nastanka nove vede oz. veščine, retorike. Izraz se sicer prvič pojavi pri Platonu, s poučevanjem retorike (za precejšnje vsote) pa so se ukvarjali predvsem *sofisti*, potujoči veščaki, ki so večino spreminjanja družbene realnosti s spretnim obračanjem besed prodajali za velike denarje. Namen tega predavanja ni oris zgodovine retorike in njenih protagonistov, zato naj na tem mestu omenim le enega od sofistov, ki pa je odločilno zaznamoval zgodovino retorike: Protagoro. In s čim je tako temeljno opredelil retoriko? S svojima stališčema, da je človek mera vseh stvari in da mora dober retorik znati vsako stvar zagovarjati z obeh strani, tudi s tiste, s katero se sam ne strinja. Kaj ti stališči pravzaprav pomenita? Prvo, da resnica dejansko ne šteje dosti, da je uporabna le, kolikor je komu koristna. Drugo stališče pa je le radikalizacija prvega: če mora namreč retorik znati vsako stvar učinkovito in prepričljivo zagovarjati z obeh strani, pro et contra, potem to lahko pomeni le, da resnica v retoriki nima prav velike vrednosti ...

Tukajle sem vam pripravil nekaj ilustrativnih primerov, ki vam bodo zelo domači. Namreč štirje argumentativni nizi, ki jih boste videli čez nekaj trenutkov, se ponavadi pojavljajo – letos se niso, ker so novinarji stavkali – ob vseh volitvah. Tukaj jih bom samo omenil, podrobneje jih bom analiziral kasneje. Takole gredo:

- Vreme je bilo lepo (argument), zato je bila udeležba na volitvah slaba (sklep).
- Vreme je bilo slabo (argument), zato je bila udeležba na volitvah slaba (sklep).

Ali pa:

- Vreme je bilo lepo (argument), zato je bila udeležba na volitvah dobra (sklep).
- Vreme je bilo slabo (argument), zato je bila udeležba na volitvah dobra (sklep).

Vse te štiri stavke ste tako ali drugače – pri letošnjih volitvah ne, pri prejšnjih pa – že imeli priložnost slišati. In kot verjetno opazite, so si nekako, če bi bilo tisto, kar nam je pomembno, resnica in samo resnica, v hudem nasprotju. Vendar pa pokrivajo celoten spekter možnosti. Da se jih lahko

ustrezno lotimo in izvemo kaj več o retoriki, moramo vedeti, da retorika pozna pet strogih kanonov, ki so tukajle predstavljeni analitično, takole:

- 1) *inventio* (*heuresis*) – argumente najti,
- 2) *dispositio* (*taxis*) – argumente razporediti,
- 3) *elocutio* (*lexis*) – argumente ubesediti,
- 4) *memoria* (*mneme*) – argumente (govor) si zapomniti,
- 5) *actio* (*hypokrisis*) – govor udejanjiti/zaigrati

Analitično v tem primeru pomeni, da so med seboj ločeni zaradi predstavitve, zato da jih lažje predstavimo. V resnici pa jih je drug od drugega težko ločiti. To še zlasti velja za *inventio*, kar pomeni najti argumente, *dispositio*, ki govori o tem, kako argumente razvrstimo, in *elocutio*, ki nam pove, kako argumente ubesedimo (ti prvi trije kanoni so med seboj ozko povezani in jih lahko ločimo le zaradi načina prezentacije, torej zaradi didaktičnih razlogov). Potem imamo še zadnja dva kanona, s katerima se teoretiki retorike niso pretirano ukvarjali, to je *memoria* ali kako si argumentne zapomniti, in pa zadnja *actio*, kako govor udejanjiti. Opozoril vas bi na grški izraz za akcijo – *hypokrisis*. Vsi veste, kaj hipokrizija pomeni. In že to vam pove, da je v retoriki vedno nekaj pretvarjanja. Cicero je o tem zadnjem, petem kanonu, dejal, da mora uspešen govornik govor *zaigrati* kot igralec na odru. Tudi tega danes pravzaprav ne vidimo več.

No, najpomembnejši del retorike je brez dvoma *inventio* – kje argumente najdemo. Sestavljen je iz treh temeljnih točk. Vse te tri točke so lahko učljive, če se je kdo tega seveda pripravljen lotiti. Namreč, najprej moramo ugotoviti, kakšen je *status* ali grško *stasis* stvari, kakšno je stanje, v katerem se nahajamo. Zakaj smo tu, zakaj moramo govoriti, zakaj smo se tu sploh znašli? Ko to enkrat ugotovimo, sledi retorična analiza tega konkretnega trenutka: ugotoviti moramo: 1. kakšen je ta trenutek, 2. kakšen je kontekst (v katerem bomo govorili) in 3. kakšni publiki bomo govorili. To je pravzaprav pri retoriki najpomembnejše, znati presoditi, kakšni publiki bomo govorili. In pa nekaj, čemur pravimo *decorum*. Pod *decorum* spada množica bolj ali manj stilističnih značilnosti, v glavnem pa klasična retorika pozna štiri stilistične značilnosti, ki jih mora dober govor oz. dober retorični nastop izpolnjevati: 1. govor mora biti jezikovno pravilen, torej brez napak; 2. biti mora jasen – to pomeni logično jasen, ne smemo si prihajati v nasprotja; 3. biti mora nazoren – govorec mora o stvari govoriti tako, da poslušalcu zaživi pred očmi; in 4. biti mora primeren okrašen – kar pa ne pomeni, da mora biti ovešen z množico retoričnih figur. Latinski izraz, ki tukaj nastopa, je – *ornare*. Ampak *ornare* v tistih

časih ni pomenilo okrasiti z okraski (četudi verbalnimi), ampak je *ornare* pomenilo (nekoga) preprosto oskrbeti s primernim orodjem. Ali z drugimi besedami: govor mora biti postavljen v primerno besedišče, ki ustreza konkretnemu trenutku, času, predvsem pa naslovniku.

In potem, ko smo ugotovili, v kakšnem trenutku se nahajamo, kaj moramo storiti? Tu nastopi mreža vprašanj in topik. Tukajle so:

- 1) Kaj (se je zgodilo)?
- 2) Kdo (je to storil)?
- 3) Kje (je to storil)?
- 4) Kdaj (je to storil)?
- 5) Kako (je to storil)?
- 6) Zakaj (je to storil)?

Splošne topike

- *Definicija*
Rod/vrsta
- *Razdelitev*
Celota/deli
- *Primerjava*
Podobnost/razlika
- *Odnos*
Vzrok/učinek
Antecedens/konsekvens
Kontrarnosti
Kontradikcije
- *Okoliščine*
Mogoče/nemogoče
Preteklo/prihodnje
- *Pričevanje*
Avtoritete (izvedenci)
Priče
Prisege
Maksime/rekla
Govorice
Dokumenti
Zakoni
Precedensi

Posebne topike

- *Sodna (pravne)*
pravično (prav)
nepravično (narobe)
- *Svetovalna*
dobro
nevredno
ugodno
neugodno
- *Hvalna (ceremonialna)*
krepost (plemenito)
slabost (nizkotno)

Zakaj to poudarjam? Zato, ker sta ta dva elementa – mreža vprašanj in pa mreža topik – najpomembnejša za razumevanje in obvladovanje paradoksalne trditve klasične retorike, da retorika argumentov ne iznajdeva, ampak jih najdeva. Vsakdo lahko o vsaki stvari govori le, če upošteva ti dve stvari. Najprej mrežo vprašanj. Ko je ugotovil, kje je, zakaj, čemu naj bi govoril, si mora postaviti tehle šest vprašanj: kaj (se je zgodilo), kdo (je to storil), kje, kdaj, kako in zakaj. Obstajalo je še sedmo vprašanje, ki pa je bilo strogo vezano na sodno situacijo, namreč, s čigavo pomočjo je nekdo nekaj storil. In če dobro premislite, boste verjetno hitro ugotovili, da če si v vsaki situaciji in pri vsaki stvari zastavite teh šest vprašanj in si skušate nanje odgovoriti, ste že dobili neko osnovo. Morda zelo tanko, vsekakor pa osnovo za nadaljnje razmišljanje in za nadaljnjo konstrukcijo govora, ki ga v nadaljevanju nadgradite s splošnimi topikami.

Toda, kaj sploh so topike? To je verjetno eno od najtežjih mest v retoriki, predvsem pa, govorim iz lastne izkušnje, je topike, topose oz. skupna mesta silno težko razložiti študentom. Zakaj? Zato, ker so to *prazna mesta*. Mesta in delitve (dihotomije), s katerimi si pomagata pri ustvarjanju govora (glej zgornjo razpredelnico). In zakaj pravimo, da gre za prazna mesta? Zato, ker svojo temo – potem ko ste enkrat ugotovili, kje ste, zakaj in o čem vam je govoriti – preprosto »potegneta« skozi ta prazna mesta. To so po eni strani definicija, kjer govorimo o rodu in vrsti, razdelitev, kakšna je stvar, o kateri govorimo, glede na celoto in del, v čem si je (s čim) podobna in v čem različna, kakšni so (njeni) vzroki in učinki, kontrarnosti, kontradikcije, okoliščine, je sploh mogoča ali morda nemogoča ...

Zelo pomembna topika so pričevanja: avtoritete, priče, prisege, maksime, rekla, govorice, dokumenti, zakoni in precedensi. Zakaj poudarjam prav te? Zato, ker smo s tem že na področju aristotelovskih argumentov, ki jih lahko uporabljamo pri tvorjenju govora. To bi bili t. i. zunanji argumenti oz. zunanja sredstva prepričevanja. In zakaj zunanji? Zato, ker so vsakomur na razpolago: zakoni, sporazumi, govorice, ponekod boste našli tudi, pravzaprav ne ponekod, zelo klasičen del navedkov, kaj spada med zunanje argumente, so pričevanja, pridobljena z mučenjem. Ampak, to je, seveda, zgodovinski nasledek, ki si ga danes težko privoščimo. Pa kakor koli že: poznamo tri sredstva prepričevanja. Po Aristotelu so to: logos, etos in patos. Beseda *logos* vam je, če drugega ne, vsaj znana in v stari grščini pomeni množico stvari: od misli, razuma, vzroka pa tja do besede in govora. V retoriki pa pomeni *racionalni* način prepričevanja, prepričevanje, kjer uporabljate, poenostavljeno rečeno, razum. Iz česar bi, seveda, posledično lahko sledilo, da pri etosu in patosu razuma ne uporabljate. Boste pa

videli, da je situacija precej drugačna. Namreč, kaj sploh je etos? Na kratko, *etos* je prepričevanje z *avtoriteto*. Je podoba, ki si jo retorik oz. govorec ustvari z *govorjenjem in s svojim nastopom*, s preprostim namenom, da bi publiko pridobil na svojo stran, kar seveda, povedano z drugimi besedami, pomeni, da ni nujno, da publiki kaže svojo pravo podobo. Ampak lahko kaže podobo, za katero meni, da je potrebna, da bi mu publika sledilo oz. verjela njegovim argumentom. In če to še ni dovolj, imam na razpolago *patos*. Za vsako publiko zelo racionalni argumenti pač niso primerni, ker jih preprosto ne bi razumeli. In retorik si tukaj lahko pomaga z igranjem na *emocionalne strune* svojih poslušalcev. In če je tako, potem pač težko rečemo, da etos in patos nista racionalna načina prepričevanja, saj smo se zanj odločili prav zato, ker smo po premisleku ugotovili, da povsem racionalni načini prepričevanja za določeno publiko ne bodo uspešni. Vendar pa se v tem predavanju ne bom imel časa posvečati nelogičnim, torej etičnim in patetičnim sredstvom prepričevanja, pač pa bom skušal na primeru štirih argumentativnih nizov o udeležbi na volitvah, ki sem jih že omenil, pokazati, kako retorika pravzaprav prežema celotno intelektualno zgodovino zahodnega sveta in kako so celo nekatere sodobne argumentativne teorije le preobleke starih. Zavestno ali ne.

Torej, temeljna oblika racionalnega argumentiranja v vsakdanjem življenju je *entimem*. In kaj je entimem? Je pokvečeni ali pohabljeni (ali nepopolni) silogizem. Kar pa, seveda, odpira novo vprašanje: kaj je silogizem? Je osnovna in temeljna oblika zahodnjaške racionalnosti. In bi ga v najbolj shematični obliki lahko zapisali takole:

$$M - P$$
$$S - M$$

$$S - P$$

Kaj ta obrazec oz. ta formula pravzaprav pomeni? Vidite, da imate tri izraze, pardon, v resnici so izrazi tukaj zaznamovani s posameznimi črkami, imate predikatni termin (P), ki se nahaja v predikatu sklepa, subjektni termin (S), ki se nahaja v subjektu sklepa, in pa termin, ki je označen z M, kar pomeni medium, vmesni termin. To je namreč termin, ki služi kot posrednik med subjektivnim in predikatnim terminom in ga, potem ko uspešno posreduje med S in P, v sklepu ni več. Potem imate tukaj višjo premiso (M - P), ki je ponavadi kaka zelo splošna trditev. Spodnja premisa, druga, takoj nad črtkano črto (S - M), je konkretna premisa, ki nekako postavlja

situacijo, o kateri je treba prepričati oz. argumentirati, v kontekst, ki ga zaznamuje oz. prikazuje zgornja, splošnejša premisa. In iz tega izpeljemo potem sklep. Kot je rekel že Aristotel: »Nič ni novega na svetu, vse novo izhaja iz starega in že slišane.« In tako je tudi s silogističnim sklepom, ki je pravzaprav le eksplikacija tistega, kar povesta že obe premisi.

No, to je bila abstraktna oblika, verjetno pa boste vsi prepoznali tole konkretno obliko, ki so vam jo, če ne drugje, *ad nauseam* ponujali v srednji šoli, kot primer vzorčnega logičnega sklepanja:

Vsi ljudje so smrtni.
Sokrat je človek.

Sokrat je smrten.

Težava je samo v tem, da to ni pravilno sklepanje! Aristotel česa podobnega ne bi nikoli napisal, ker se je ukvarjal s kategoričnimi silogizmi. Kategorični silogizmi pa se ukvarjajo s *kategorijami stvari*, ne pa s *posameznimi stvarmi*. Če bi torej hoteli zgornji silogizem prikazati v pravi obliki, bi ga morali zapisati takole:

Vsi ljudje so smrtni.
Vsi, ki so Sokrat, so ljudje.

Vsi, ki so Sokrat, so smrtni.

Morate priznati, da je takšno umovanje prilično neprimerno, predvsem pa nepraktično, za vsakdanje sporazumevanje in za vsakdanje sklepanje. Zato sam raje uporabljam, vsaj na predavanjih, primer iz zoologije, ki se glasi takole:

Vse kurokare so leptitie.
Vsi glukolati so kurokare.

Vsi glukolati so leptitie.

Vam je to kaj bolj razumljivo? (Sem upal, da bo vsaj kdo pokimal z glavo ...) Da ni pravilno sklepanje? Aha, ampak kateri pa je tisti moment, ki ni razumljiv? Vidite, nekaj podobnega sem čakal. Namreč, ti primeri so popolnoma izmišljeni: niti kurokare niti leptitie niti glukolati ne obstajajo! Ampak

vzorčnost in lepota tega primera sta v tem, da pokaže, da silogizma ne zanimajo konkretne bitnosti, ne zanima ga, kaj so npr. kurokare ..., ali kar koli bi si pač že izmislili, *zanima ga samo forma sklepanja*, kar pa, mislim, ta (namerno malce pretirani) primer dovolj nazorno prikazuje.

In če nas zanima samo forma sklepanja ali če uporabimo izraz, ki ga uporabljajo v formalni logiki, če nas zanima predvsem formalna resnica, ne pa materialna resnica, torej dejstvena resnica, potem si s silogizmi v vsakdanjem življenju pač ne moremo kaj dosti pomagati. Dodaten problem nastopi še s tem, kar vidite tule:

M – P	P – M	M – P	P – M
S – M	S – M	M – S	M – S
S – P	S – P	S – P	S – P

Obstajajo namreč štiri osnovne *figure* silogizma. In poleg tega obstajajo še štirje *načini*, kako te stavke med seboj povežemo: lahko jih povežemo na univerzalno-afirmativni način, partikularno-afirmativni način, univerzalno-negativni način in partikularni-negativni način. Kaj to pomeni? Nič manj kot to, da ima vsaka figura 64 *modusov*, torej skupaj 256 – vendar pa je od teh samo 24 pravih, 232 pa jih moramo zaradi relativno zapletenih in obsežnih pravil, ki jih silogistično sklepanje pozna, preprosto zavreči. Težko si predstavljam, da bi kdo sklepal na silogističen način v vsakdanjem življenju, ker bi seveda potem moral vsako izjavo z natančnim logičnim kalkulusom na novo preračunati, preden bi z gotovostjo lahko rekel, da je veljavna in resnična.

In zato si je Aristotel izmislil entimem. Izmislil verjetno ni prava beseda, ker si ga ni preprosto izmislil, pač pa je opazil, da ljudje v vsakdanjem življenju sklepajo na ta način. Aristotelova definicija entimema – ker ga je pri retoriki, glede na znanost, ki je nujna in univerzalna, zanimalo tisto, kar je verjetno – je, da sta obe premisi samo verjetni, ne pa nujni, v primerjavi s premisami v znanosti, kjer sklepanje poteka strogo po pravilih silogistike. In če sta premisi le verjetni, to pomeni, da dopuščata tudi možnosti nasprotnih sklepanj. Vendar pa se je veliko bolj »prijela« Kvintilijanova definicija. Kvintilijan je bil retorik, kompilator, napisal ni pravzaprav nič svojega, ampak kompiliral stare stvari, ki so jih dognali drugi. In Kvintilijanova definicija entimema je takšna: ena od premis, ponavadi splošnejša, lahko umanjka in jo obdržimo le v mislih. Grško *en thymo*, odtod tudi entimem. Entimem je torej nekaj, kar imamo samo v mislih. To pa je tudi dodatna ugodnost za poslušalca, saj ni postavljen pred nekaj, kar mu mi

kategorično serviramo, ampak ga tako pritegnemo v svoje sklepanje. In če bi hoteli zdaj primer s Sokratom prevesti v entimeme, bi dobili tole:

Vsi ljudje so smrtni.		Vsi ljudje so smrtni.
.....	Sokrat je človek.	Sokrat je človek.
Sokrat je smrten.	Sokrat je smrten.	

V prvem primeru manjka konkretna premisa: Sokrat je človek. V drugem primeru manjka splošna premisa: Vsi ljudje so smrtni. In v tretjem sklep: Sokrat je smrten. Entimem je tudi odličen ilustrator enega najtežje razumljivih delov retorike, pojma topos, skupno ali obče mesto. Zakaj? Zelo težko je razumeti, da lahko z aplikacijo in uporabo nečesa praznega, v našem primeru »praznega mesta«, dobimo konkretne argumente. In zato se je v zgodovini pravzaprav ta stvar tudi najbolj spreminjala. Najprej so toposi oz. topoi, če sem natančen, res prazna mesta, ki jih, glede na temo, o kateri nameravamo govoriti, zapolnimo sami. Potem pa, v srednjem veku in zlasti še v renesansi, postajajo čedalje bolj zapolnjeni. Pojavijo se zelo konkretne sentence, ki jih danes štejemo za stereotipe, klišeje, puhlice – kot je, recimo, prav naš primer Vsi ljudje so smrtni – ki ta mesta zapolnijo. Izhajati začnejo cele knjige toposov, s katerimi si lahko pomagamo pri konstrukciji govorov. In s tem, počasi, iz zapolnjenih mest dobimo obča mesta, obča, ker so tako splošno znana.

Vendar pa je meni veliko ljubša definicija, da gre za skupno mesto. Zakaj? Zato, ker je skupno meni, ki govorim, in na primer vam, ki poslušate. To je tisto mesto, na katerem se oba najdeva in prav zato lahko nadaljujeva pogovor tako ali drugače. Nekako gre za predpostavko, predpostavk pa eksplicitno ne izrekamo, ampak jih imamo za privzete.

No, in zdaj se spet lahko vrnemo na primere z volitvami:

1. Vreme je bilo lepo (argument), zato je bila udeležba na volitvah slaba (sklep).
2. Vreme je bilo slabo (argument), zato je bila udeležba na volitvah slaba (sklep).
3. Vreme je bilo lepo (argument), zato je bila udeležba na volitvah dobra (sklep).
4. Vreme je bilo slabo (argument), zato je bila udeležba na volitvah dobra (sklep).

Če te argumentativne sekvence zdaj prevedemo v entimeme, ugotovimo, da je tista splošna premisa, ki ni izrečena, v prvem primeru tale: *Če je vreme lepo, se ljudje ne udeležujejo radi volitev*. V drugem primeru je princip podoben, zamolčana je splošna premisa: *Če je vreme slabo, se ljudje ne udeležujejo radi volitev*. Vreme je bilo slabo, zato je bila udeležba na volitvah slaba. Enako velja za tretji primer: *Če je vreme lepo, se ljudje radi udeležujejo volitev*, in za četrtega: *Če je vreme slabo, se ljudje radi udeležujejo volitev*.

Kaj smo s tem dobili? Dobili smo štiri splošne trditve, ki pa si med seboj absolutno nasprotujejo. Najprej sta si v nasprotju trditvi 1 – 2 in 3 – 4, potem pa tudi, če natančno pogledate, 1 – 3 in 2 – 4. In kaj si torej s tem lahko pomagamo? S tem si, na neki splošni stopnji, ne moremo pomagati. Če bi imel na voljo več časa, bi predstavil argumentativno teorijo Stephena Toulmina, ki v takih primerih opozarja, da je utemeljitvi – te splošne trditve namreč služijo prav kot utemeljitve prehoda od argumenta k sklepu – treba najti še (dodatno) oporo. Ampak zakaj lahko s takšno utemeljitvijo sploh omogočimo prehod od argumenta k sklepu? Ker bi mi to vzelo preveč že tako skopo odmerjenega časa, si bom pomagal z griceovsko implikaturο. In kaj je zdaj spet to griceovska implikatura? To je, malce poenostavljeno povedano, ena od dveh oblik implicitne vednosti. Prva je predpostavka. To je tisto, kar smo tiho privzeli tako jaz kakor vi, da pogovor o neki temi sploh lahko začnemo in ga uspešno nadaljujemo. In ostaja v glavnem neizrečena. Implikatura je pa tisto, kar mi sami kot govorci pustimo *izveneti* oz. *dozveneti* pri poslušalcu s tem, kar smo dejansko eksplicitno rekli. In če pogledamo, kakšne bi utegnile biti implikature naših volilnih primerov, dobimo tole:

1. Če je vreme lepo, se ljudje ne udeležujejo radi volitev. (Možna implikatura: Raje počnejo kaj drugega, prijetnejšega.)
2. Če je vreme slabo, se ljudje ne udeležujejo radi volitev. (Možna implikatura: Raje počnejo kaj drugega, prijetnejšega.)
3. Če je vreme lepo, se ljudje radi udeležujejo volitev. (Možna implikatura: Poleg vsega drugega, kar počnejo, pridejo še na volišče.)
4. Če je vreme slabo, se ljudje radi udeležujejo volitev. (Možna implikatura: Ker nimajo početi kaj drugega, pridejo pač na volišče.)

Te štiri implikature pa med seboj že imajo neko skupno točko. In ta se glasi: *volitve so nekaj postranskega*. Kar je pri vsej tej stvari oz. kratki analizi zanimivo in pomembno, je to, da teh implikatur ne moremo pripisati samim volilcem, ampak tistim, ki po vsakih volitvah modrujejo

o vplivu meteorologije na volilno telo. Tistim, ki se udobno namestijo v televizijskih studijih – letos tega, na žalost, nismo bili deležni v tolikšni količini – in razpravljajo o tem, zakaj je določena stranka dobila desetinko odstotka več kot druge. Ti so tisti, ki s svojim etosom – predstavljeni so namreč kot poznavalci volilne problematike – poslušalcem in gledalcem razlagajo, zakaj so volitve potekale tako, kot so, in ne drugače. Seveda tukaj ne smemo pozabiti, da ti gledalci in poslušalci niso samo poslušalci in gledalci, ampak tudi potencialni volilci. In da se tovrstne stvari, tudi če so neizrečene in podane implicitno, kaj lahko in zelo pogosto tudi primejo: volitve so nekaj postranskega.

In če se na koncu še enkrat vrnem na začetek in se vprašam, ali pa si skušam odgovoriti na vprašanje, kakšen status je tale govor imel, bi si upal reči, da ni šlo za hvalilni govor, torej za samohvalo, ampak, upam vsaj, za hvalo retorike kot univerzalne in nujne (nujno potrebne) discipline. Danes morda še bolj kot nekdanj.

To pa je bilo tudi treba dokazati (Q. E. D.). Hvala.

Opombe

- [1] Članek je avtorizirani magnetogram nastopnega predavanja, ki ga je imel avtor ob izvolitvi v naziv redni profesor za področje retorike in argumentacije pred Senatom Univerze na Primorskem, oktobra 2004.

VLOGA ŠOLE PRI JEZIKOVNEM NAČRTOVANJU

Simona Bergoč

*Fakulteta za humanistične študije
Univerza na Primorskem*

Uvod

Zavedajo se /dijaki/, da je slovenščina kot njihov materni jezik zanje najbolj naravna socializacijska danost, saj se z njo vseskozi, najlažje in najuspešneje izražajo.

Iz Učnega načrta za gimnazije (Splošni cilji predmeta)¹

Jezikovno načrtovanje lahko v teoriji razumemo dvostopenjsko: najprej kot znanstveno dejavnost, kot polje refleksije, ki pripravi teren za drugo fazo, konkretno družbeno akcijo. V praksi se seveda obe fazi načrtovanja prepletata in med njima ni jasne ločnice. Zlasti velikokrat ni povsem jasno, katere vidike jezikovnega načrtovanja lahko štejemo za povsem znanstveno refleksijo, katere pa že lahko umestimo v samo polje družbene prakse, k jezikovnim uporabnikom. Zdi pa se, da jezikovno načrtovanje kot konkretna družbena dejavnost večkrat nekoliko zaostaja za znanstvenim premislekom o tem pojavu. Za ilustracijo si pogledjmo definicijo Brede Pogorelec iz leta 1996 (str. 41):

»Pojmovanje jezikovnega načrtovanja in z njim povezane jezikovne politike je ob raznovrstnih pogledih uporabne (socio)lingvistike na novo razloženo in pomeni poskus razumevanja dejavnosti, povezanih z vzpostavitvijo statusa kakega jezika in njegovim uveljavljanjem kot jezika javnega življenja naroda ali države.«

Pričujoča definicija² umešča jezikovno načrtovanje (in jezikovno politiko) zgolj na raven makronačrtovanja jezika v okviru nacionalne države; tako se izogiba mikronačrtovalskim dejavnostim, ki so skozi optiko urejanja komunikacije v okviru določene skupnosti ravno tako pomembne (prim.

Cooper, 1989: 35–40). Druga, še pomembnejša implikacija pričujoče definicije pa je izenačevanje naroda in države, ki je razvidna v formulaciji »jezik javnega življenja naroda ali države«, ki pa v okviru reševanja etničnih vprašanj že dolgo velja za problematično (prim. Anderson 1998/1983; Gellner 1994/1983; Hobsbawm 1993/1990; Smith 1991).

Nekoliko kasneje, pravzaprav skoraj istočasno (in v tem smislu alternativne), so se na področju znanstvene refleksije o jezikovnem načrtovanju pojavile definicije, ki se ravno omenjenih pasti zavedajo in se jim skušajo že v samem izhodišču izogniti; tako Marko Stabej v slovenski prostor uvaja splošnejšo definicijo področja: »Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika sta dejavnosti, ki usmerjata in določata jezikovno podobo neke družbe« (2001a: 33); tako vključi v okvir jezikovnega načrtovanja in jezikovne politike širšo paleto vprašanj s področja javne komunikacije. V tem oziru je v primerjavi z »utečenim« znanstvenim premislekom, ki se je ukvarjal zlasti z načrtovanjem korpusa in statusa slovenskega jezika, premaknil fokus pozornosti na načrtovanje jezikovne zmožnosti (2001b: 98), tudi slovenščine kot drugega/tujega jezika (2004).

Premik raziskovalne pozornosti k jezikovni zmožnosti, ki je v tuji literaturi sicer že ustaljena topika znotraj polja jezikovnega načrtovanja (prim. Cooper, 1989: 157 in naprej), je bil glavni vzrok tudi nekaterim premikom v slovenskih šolskih učnih načrtih. Kurikularna prenova je potekala v okviru zavedanja o nezadostnosti strukturno-formalne obravnave jezika in v skladu z diskurzivnim obratom v ustaljeni jezikoslovni paradigmi (prim. Križaj, Bešter 1995/96). Zadnji učni načrt za slovenščino (na gimnazijah), ki ga na tem mestu omenjam in ga bom v nadaljevanju natančneje predstavila, je začel veljati leta 1998. Čeprav so spremembe učnih načrtov problematične, ker zahtevajo od učiteljev pa tudi učencev precejšnje prilagajanje, so z vidika ustreznosti aktualnim družbenim razmeram ter zlasti vedno novim znanstvenim spoznanjem v okviru stroke pravzaprav nujno potrebne.

Učinkovitost jezikovnega pouka lahko raziskujemo z več vidikov: najustreznejša raziskava bi najbrž vključevala takšno ali drugačno merjenje jezikovne zmožnosti in drugih sestavin jezikovnega pouka pri ciljni skupini, tj. učencih. Druga možnost je analiza učbenikov za jezikovni pouk, ki so bili usklajeni z novim učnim načrtom, tretja možnost pa je analiza samega učnega načrta, zlasti splošnih ciljev predmeta. Omejen okvir pričujoče razprave mi omogoča zadnjo možnost, ob zavedanju, da bodo rezultati analize lahko pokazali le del zgodbe, njeno ilokucijsko plat. Učinki pouka so odvisni od kompleksne šolske prakse: učiteljev in njihovih pre-

ferenc, učbenikov, ki tako ali drugače interpretirajo cilje predmeta, ter ne nazadnje od motivacije in individualnih preferenc samih učencev.

Predpostavka razprave je naslednja: zadnji učni načrt za gimnazije (1998) kljub programski usmeritvi v zviševanje jezikovne zmožnosti in načelnemu pragmatično-diskurzivnemu izhodišču v okviru sodobnega jezikoslovja ohranja nekatere elemente jezikovnega načrtovanja, ki je značilno za predmoderno koncepcijo odnosa med jezikom in skupnostjo. Vloga šole v okviru jezikovnega načrtovanja namreč ni omejena zgolj v razvijanje jezikovne zmožnosti, pač pa tudi v uzaveščenje vedenja o statusu slovenščine in drugih jezikov na območju Republike Slovenije. Toda učni načrt poveže vprašanje statusa slovenščine z nekaterimi predpostavkami, ki niso v skladu s sodobnimi pogledi na jezikovno načrtovanje v ožjem smislu niti s pojmovanjem sodobne multikulturne družbe v širšem smislu.

Jezik kot odraz kulture

Če se vrnemo na naslovni citat iz učnega načrta za gimnazije, lahko razberemo kar nekaj poenostavljajočih predpostavk: 1) *slovenščina je materni jezik vseh dijakov, ki obiskujejo predmet slovenščina na gimnazijah*. Predpostavka je z današnjega stališča ne le površna, ampak tudi nedemokratska. Da je 2) *materni jezik najbolj naravna socializacijska danost*, je poenostavljena izjava v tem smislu, da jezik kot družbeni fenomen *par excellence* povezuje z naravnimi zakonitostmi, saj raznovrstne jezikovne situacije tako v sinhroni kot diahroni perspektivi pričajo, da so vselej rezultat takšnih ali drugačnih vplivov in posledica razmerij moči med družbenimi akterji (prim. Cameron, 1995: 215). Omenjene izjave 3) *jezik implicitno enoznačno povezujejo s kulturo*, ki jo razumejo očitno kot homogeno entiteto z zgolj etničnimi sestavinami (tj. slovenska kultura). Omenjeni izsledki antropološke lingvistike prve polovice 20. stoletja (prim. Sapir 2003/1921; Whorf 1956) so v stroki že dolgo postavljeni pod vprašaj (Crystal, 1997: 15), vprašanje pa je, s kakšnim namenom se še vedno ohranjajo kot pomemben element slovenskega jezikovnega načrtovanja.

Jezik kot simbol nacionalne identitete

»Zavedajo se /dijaki/, da je slovenski jezik temeljna prvina njihove osebne, nacionalne in državljske identitete, skupaj s književnostjo pa tudi najpomembnejši del slovenske kulturne dediščine; tako si oblikujejo svojo narodno in državljsko zavest« (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah, Splošni cilji predmeta).

Citirani odlomek iz učnega načrta je nekoliko ambivalenten: z dejstvom, da je (slovenski) jezik temeljna prvina osebne, nacionalne in državljske identitete, se lahko strinjamo le v smislu diskurzivne re/konstrukcije identitete; identiteto (-e!) gradimo s pomočjo diskurza in socialnih praks, ki jih le-ta evocira in sooblikuje. Druga razlaga, ki si jo lahko postavimo s pomočjo sklicevanja učnega načrta na kulturno dediščino, pa identiteto pravzaprav povezuje s poljem simbolike. Da je jezik ne le modus konstrukcije identitet, ampak tudi fiksna simbolna sestavina (skupinskih) identitet, bi se težko brezkompromisno strinjali. Identifikacija je namreč interakcijski in potemtakem relativnostni proces/koncept, kar pomeni, da je na vprašanje »Kdo sem?« brez avtentičnega konteksta težko odgovoriti, še posebej pa hierarhično organizirati sestavine identitete. Učni načrt tako nadaljuje zgodbo o jeziku kot temelju etnične identitete, ki se je začela v 18. stoletju in na začetku 19. stoletja s Herderjem (2001/1784–91) in Fichtejem (2001/1808), ki sta narodni duh povezovala z narodnim jezikom, se implementirala v okviru primordialističnih teorij o etničnosti (prim. Poutignat, Streiff-Fenart 1997/1995: 97 in naprej) ter se za potrebe vzdrževanja nacionalne države ohranja še danes. Misel, da je »slovenski jezik temeljna prvina državljske identitete«, omenjeno tezo še dodatno poudarja, saj koncept državljanstva načeloma presega etnične omejitve oziroma vsaj hierarhizacijo etničnih skupin, ki pa jo omenjena formulacija implicira. Nadalje je v odlomku jasno razvidno, da je eden od ciljev pouka slovenščine oblikovanje narodne zavesti; državljska zavest je ponovno v kombinaciji z narodno relativizirana.

Hierarhija jezikov znotraj nacionalne države

»Zavedajo se /dijaki/, da je slovenski jezik državni jezik v Republiki Sloveniji, poznajo pa tudi položaj italijanskega in madžarskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter položaj slovenskega jezika v zamejstvu in izseljenstvu« (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah, Splošni cilji predmeta).

Iz izjave je jasno vidna hierarhija jezikov v Republiki Sloveniji; slovenskemu jeziku je podeljen status državnega jezika, čeprav te formulacije ustavna določila, ki opredeljujejo statute jezikov, nimajo. Državni jezik je pravzaprav nacionalni jezik, legitimizirajo ga njegovi uporabniki – večinska nacija znotraj državnih meja. Italijanski in madžarski jezik sta navedena imensko, ostali jeziki so v učnem načrtu anonimni, čeprav različna razmerja med govorniki ne upravičujejo tovrstne obravnave. Omenjena dikcija reproducira sprejete in zdravorazumske kriterije podeljevanja statusa uradnega jezika italijanščini in madžarščini na eni strani ter diskriminiranja »ostalih jezikov« na drugi: pri tem mislim zlasti na kriterij avtohtonosti jezikovne/etnične skupnosti. Z vidika učinkovitega urejanja javne komunikacije tukaj in zdaj je avtohtonost pravzaprav drugotnega pomena: vprašanje seveda je, ali je cilj jezikovnega načrtovanja in jezikovne politike, kot si ju predstavlja državna politika, tj. politika nacionalne države, resnično učinkovito urejanje javne komunikacije. Praksa kaže, da je politika nacionalne države kot prevladujočega političnoorganizacijskega principa homogenizacija, tako etnična kot jezikovna, s predpostavko etnične in jezikovne »usklajenosti« (prim. Blommaert, Verschueren 1992). Toleffson tezo celo radikalizira in trdi, da je cilj jezikovne politike (tj. tisti del jezikovnega načrtovanja, ki ga realizirajo državne institucije) v modernih družbah pravzaprav vzdrževanje obstoječih razmerij moči (Toleffson, 1991: 11). Razmerja neenakosti se največkrat vzdržujejo s pomočjo konsenza med dominantno in podrejeno skupino ter so tako sprejeta kot »naravna«. Dikcija iz učnega načrta pomenljivo ilustrira razmerja med jeziki ter jih hkrati predstavlja kot naravna. Zanimiva je tudi uporaba glagolov: slovenski jezik se druži z glagolom *zavedati*, ostali jeziki, od katerih sta italijanščina in madžarščina na prvem mestu, z glagolom *poznati*. Implikacije so naslednje: slovenski jezik je neizbrisljivo vgrajen v kognitivni aparat dijakov, del njihovega dojemanja sveta (prim. poglavje o razmerju med jezikom in kulturo v pričujočem članku), ostali jeziki so del nekakšnega fakultativnega poznavanja. Poleg tega glagol *zavedati se* v tem kontekstu pomeni

tudi moralni imperativ: uporabniki jezika morajo simbol slovenščine kot nacionalnega jezika sprejeti po »moralni dolžnosti«.

Jezikovna standardizacija kot orodje homogenizacije

»Dijaki razvijajo zmožnost sporazumevanja v slovenskem knjižnem jeziku. Poznajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila. Znajo presoditi, ali je v danih sporazumevalnih okoliščinah ustrezna raba knjižnega ali neknjižnega jezika« (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah, Splošni cilji predmeta).

V citiranem odstavku je končno jasno, da gre pri jezikovnem pouku za *knjižni jezik*. Pojem slovenskega jezika ali kateregakoli jezika je namreč vedno konstrukt, saj je v postopku standardizacije vedno izbran iz množstva različic v jezikovnem kontinuumu. V postopku zamišljanja nacionalne države (prim. Anderson, 1998/1983) in njenih fizičnih mej so velikokrat zamišljeni tudi jezik in njegove specifike (ter »meje«) v odnosu do drugih zamišljenih jezikov (prim. Billig, 1995: 29–31; Škiljan, 2002: 7 in naprej). Prestižni jezik kanalov javne komunikacije na Slovenskem je torej *slovenski knjižni jezik*; izbor te različice sega v 16. stoletje, ko je bil avtoriziran s strani protestantske elite in njene instrumentalistične logike, brati Sveto pismo v domačem jeziku. Da je bila Trubarjeva slovenščina zgolj relativno domač jezik vsem samostojnim potencialnim bralcem, je zaradi nakazanih mehanizmov standardizacije jasno. Ne nazadnje je kasnejša zgodovina slovenskega knjižnega jezika pokazala kar nekaj bojev alternativnih različic knjižnega jezika za prestiž in dostop do kanalov javne komunikacije (prim. Toporišič, 1966: 17). Učni načrt ne nakazuje nobenih smernic v smislu problematiziranja oz. vsaj poznavanja principov standardizacije, ki temelji na jezikovni homogenizaciji oz. omenjenem boju za prestiž in dostop. Nasprotno, knjižni jezik je pojmovan kot »naravno« jezikovno dejstvo.

Omenjeni odstavek je v okviru Učnega načrta vendarle dobrodošel v tem smislu, da eksplicitno uvaja kategorijo jezikovne zmožnosti kot posebnega cilja jezikovnega načrtovanja. Poleg vedenja o jeziku (poznavanja sistema) izpostavi tudi jezikovno rabo in tako sledi ugotovitvam kontekstualne lingvistike ter sodobni jezikovni didaktiki.

Eden naslednjih odstavkov se bežno dotika pomembne teme, ki jo Fairclough pojmuje kot primarno emancipatorno nalogo jezikovnega pouka, t. i. kritično jezikovno zavest (Fairclough, 1989: 239).

Kritična jezikovna zavest

»Različna besedila poslušajo in berejo /dijaki/ razmišljujoče in kritično: besedila vrednotijo z različnih vidikov ter prepoznavajo morebitno manipulativnost« (Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah, Splošni cilji predmeta).

Fairclough poudarja, da ozko pojmovana jezikovna zmožnost v smislu spretnosti oz. veščine učinkovite komunikacije pri jezikovnem pouku ne zadošča. Jezikovna raba (diskurz) namreč ni le vprašanje opravljanja komunikacijskih nalog/ciljev, pač pa tudi re/produciranja družbenih identitet in odnosov, vključujoč odnose moči med dominantnimi in deprivilegiranimi družbenimi skupinami (Fairclough, 1989: 237). Učni načrt za slovenščino torej izpostavi reflektirano in kritično branje, toda tega vprašanja se v primerjavi z drugimi cilji jezikovnega pouka dotakne pravzaprav le bežno. Po drugi strani neposredni kontekst, v katerem je ta cilj izpostavljen, relativizira kritično branje, saj so drugi cilji, ki smo jih zgoraj citirali in analizirali ter predstavljajo glavnino nalog jezikovnega pouka veljavnega učnega načrta, pomenljiv primer nekritičnega in poenostavljajočega pisanja. Tretji pomislek zadeva usposobljenost učiteljev za tovrstni pouk: vrednote določenega dela dijakov, ki se odločijo za študij slovenistike, niso del večkulturne stvarnosti, pač pa so interiorizirane želje politike nacionalne države po jezikovni in siceršnji homogenizaciji. Nalogi bolj ali manj vseh štirih slovenskih slovenistik sta refleksija omenjenih vprašanj in prilagoditev učnih načrtov izzivom sodobne družbe.

Če se nazadnje znova vrnem na izhodiščno predpostavko o razmerju med jezikovnim načrtovanjem kot teoretično dejavnostjo in jezikovnim načrtovanjem kot prakso, lahko potrdim, da praksa (kamor štejem tudi učne načrte) zaostaja za najnovejšimi spoznanji v polju znanstvene presoje. Šolska praksa in vse (diskurzivne) dejavnosti, ki jih v končni fazi le-ta sproducira, so namreč posledica predpostavljene jezikovne manjšinskosti. Omenjeno sociolingvistično stanje, značilno za povojno Jugoslavijo (širše pa tudi za »celotno zgodovino Slovencev« kot nacionalno pripoved), v kateri je bila slovenščina kljub uradnemu statusu znotraj večnacionalne skupnosti na določenih področjih deprivilegirana (Pogorelec (ur. 1983)), se kot predpostavka utečenega jezikovnega načrtovanja reproducira do danes – ne glede na vzpostavitev Republike Slovenije leta 1991 in dejansko privilegiranemu statusu slovenščine v razmerju do drugih jezikov. Sodobna spoznanja o večkulturni družbi, večplastnih (skupinskih) identitetah ter jezikovnih pravicah manjšin si počasi in s težavo utirajo pot do učnih

načrtov na vseh izobraževalnih ravneh: srednješolskih, osnovnošolskih in ne nazadnje visokošolskih.

Opombe

- [1] http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/doc/Slo_01.doc
- [2] Citat je, kot rečeno, ilustrativen in ne aludira na celotno sliko slovenskega jezikovnega načrtovanja, ki je s številnimi akterji in njihovimi ideologijami v okviru zastopanja (poenostavljeno rečeno) bodisi direktivne bodisi liberalne jezikovne politike prekompleksna, da bi jo na tem mestu v celoti predstavljala.

Literatura

- Anderson, B. (1998/1983). *Zamišljene skupnosti. O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage Publications.
- Blommaert, J. in Verschueren, J. (1992). The Role of Languages in European Nationalist Ideologies. *Pragmatics*, 2, 3, 355–375.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. London, New York: Routledge.
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman Inc.
- Fichte, J. G. (2001/1808). Addresses to the German Nation. V: Pecora, V. P. (ur.), *Nations and Identities. Classic Readings*, str. 114–127. Massachusetts: Blackwell.
- Gellner, E. (1994/1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Herder, J. G. von (2001/1784-91). Ideas for a Philosophy. V: Pecora, V. P. (ur.), *Nations and Identities. Classic Readings*, str. 87–92. Massachusetts: Blackwell.
- Hobsbawm, E. J. (1993/1990). *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Mith, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Križaj Ortar, M., Bešter M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo*, 41, 1-2, 5–15.
- Pogorelec, B. (ur.) (1983). *Slovenščina v javnosti. Posvetovanje o jeziku. Portorož, 14. in 15. maja 1979. Razprave in sporočila*. Ljubljana: Republiška konferenca SZDLS in Slavistično društvo Slovenije.
- Pogorelec, B. (1996). Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika pri Slovencih med 1945 in 1995. V: Vidovič Muha, A. et al. (ur.), *Jezik in čas*, str. 41–61. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Poutignat, P. in Streiff-Fenart J. (1997/1995). *Teorije o etnicitetu*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Sapir, E. (2003/1921). *Jezik. Uvod v proučevanje govora*. Ljubljana: Krtina.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Stabej, M. (2001a). Institucionalizacija jezikovne politike v državnih organih Republike Slovenije. V: Požgaj-Hadži, V. (ur.). *Zbornik referatov s Prvega slovensko-hrvaškega slavističnega srečanja, ki je bilo v Novigradu od 25. do 27. marca 1999*, str. 33–42. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- Stabej, M. (2001b). Jezikovna politika v Republiki Sloveniji. *Philologica LIII*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Stabej, M. (2004). Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo*, 49, 3–4, 5–16.
- Škiljan, D. (2002). *Govor nacije. Jezik, nacija, Hrvati*. Zagreb: Golden marketing.
- Toleffson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toporišič, J. (1966). *Slovenski jezik 2*. Maribor: Založba Obzorja.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. New York: Palgrave Macmillan.

PREDSTAVITEV POGLEDOV OTROK IN STARŠEV IZ RAZLIČNIH DRŽAV NA NEKATERE VIDIKE UČENJA IN POUČEVANJA MANJŠINSKIH JEZIKOV

Nives Zudič Antonič

*Pedagoška fakulteta in
Fakulteta za humanistične študije
Univerza na Primorskem*

Anja Zorman

*Pedagoška fakulteta
Univerza na Primorskem*

Uvod

Prispevek je nastal na podlagi rezultatov prve skupne raziskave mednarodnega projekta Comenius 2.1 (2003-2006). Tema projekta je preučevanje sociolingvističnih in pedagoško-didaktičnih vidikov učenja in poučevanja manjšinskih jezikov na večjezičnih območjih držav, zajetih v raziskavo. V okviru te teme razvijamo teoretična izhodišča in didaktična gradiva za delo učitelja v razredu. V ta namen je prva skupna raziskava želela preučiti pomen učenja manjšinskega jezika z vidika otrok, staršev in učiteljev, identificirati teme, ki se anketirancem pri tem učenju zdijo pomembne, ter analizirati pedagoško-didaktične prijeme pri dvojezičnem pouku v praksi.

Mednarodni projekt Comenius 2.1 »Promocija manjšinskih jezikov na večjezičnih območjih s poudarkom na izobraževanju učiteljev in učiteljic«

V tem projektu sodelujejo strokovnjaki s fakultet, nacionalnih in lokalnih šolskih oblasti ter po tri šole iz posameznega dvojezičnega območja v Avstriji, Italiji, na Madžarskem in v Sloveniji.

Projekt je namenjen preučevanju različnih možnosti učenja in poučevanja manjšinskih jezikov, kot jih urejajo zakonodaja in drugi regulativni dokumenti v posameznih državah, analizi različnih modelov dvojezičnega učenja ter didaktičnih pristopov in gradiv za delo v praksi. Delo v projektu je osredinjeno na zgodnje učenje in poučevanje manjšinskih jezikov in analizo dobrih praks pri izobraževanju otrok od 6. do 10. leta starosti.

Cilji projekta

Temeljni cilj projekta je prepoznavanje možnosti za izboljšavo didaktičnih strategij, pristopov k učenju in poučevanju manjšinskega jezika ter priprava učnega gradiva za izvedbo dvojezičnega pouka na zgodnji stopnji učenja. V ta namen si je projektna skupina zastavila naslednje podcilje:

- izpeljava skupne raziskave o interesu za učenje manjšinskih jezikov, o vsebinah, oblikah dela in didaktičnega gradiva pri dvojezičnem pouku na vseh dvojezičnih območjih, zajetih v raziskavo. Ta naj bi pokazala, kje so v posameznih regijah potrebe za izboljšave in nadaljnji razvoj dvojezičnega pouka. Že pred izvedbo raziskave je projektna skupina na skupnih srečanjih ugotovila, da primerjave med dvojezičnimi regijami, zajetimi v raziskavo, ne bodo mogoče, saj so možnosti in oblike dvojezične vzgoje in izobraževanja v teh regijah izjemno različne;
- postavitev spletne strani (www.bildungsserver.com), na kateri bi si sproti sodelujoči v projektni skupini izmenjevali izkušnje in gradivo, kasneje pa bi bila spletna stran z objavo znanstvenih in strokovnih prispevkov ter didaktičnega gradiva dostopna širšemu krogu uporabnikov;
- priprava elaborata o sistemu dvojezičnega izobraževanja na posameznih dvojezičnih območjih, pri čemer so strokovnjaki iz posamezne regije upoštevali tudi formalno-pravne in širše družbene vidike, ki so vplivali na razvoj tovrstnega izobraževanja v njihovem prostoru;
- priprava didaktičnega gradiva, ki temelji na najsodobnejših pedagoško-didaktičnih spoznanjih o učenju in poučevanju na večjezičnih in večkulturnih območjih;

- priprava izhodišč za oblikovanje programov dvojezičnega pouka v različnih sistemih dvojezičnega izobraževanja ter programov usposabljanja učiteljev za izvajanje dvojezičnega pouka.

Projektno delo torej poteka na dveh ravneh: raziskovalni in praktični. Raziskovanje se ukvarja s preučevanjem že omenjenih vidikov učenja in poučevanja manjšinskih jezikov. Raziskava je bila izvedena s pomočjo vprašalnikov za otroke, starše in učitelje ter z izmenjavo elaboratov o modelih dvojezične vzgoje in izobraževanja na dvojezičnih območjih, zajetih v raziskavo. Praktični del projekta pa je namenjen izmenjavi izkušenj, didaktičnega gradiva ter analizi in promociji prikazanih dobrih učnih praks. Projekt traja tri leta in se bo končal z objavo znanstvenih in strokovnih prispevkov s področja zgodnjega učenja manjšinskih jezikov, rezultatov prve skupne raziskave, didaktičnega gradiva ter izhodišč za nadaljnje izobraževanje učiteljev.

Prva skupna raziskava

Opredelitev problema

Kot izhodišče nadaljnjega dela v projektu smo želeli preučiti, v čem so si stališča otrok, staršev in učiteljev tako znotraj posamezne skupine kot na ravni projekta podobna in v čem se razlikujejo. V ta namen je bil sestavljen vprašalnik za otroke, vprašalnik za starše in vprašalnik za učitelje, ki smo ga na skupnih srečanjih izpolnjevali in usklajevali, da bi z raziskavo dobili čim bolj primerljive in relevantne rezultate.

Opis vzorca

V prvi skupni raziskavi so sodelovali otroci, starši in učitelji z nemško-slovenskega dvojezičnega območja avstrijske Koroške, nemško-hrvaškega in nemško-madžarskega dvojezičnega območja na avstrijskem Gradiščanskem, italijansko-ladinskega dvojezičnega območja Južne Tirolske, italijansko-slovenskega dvojezičnega območja v Furlaniji, madžarsko-slovenskega dvojezičnega območja v občinah Győr in Szombathely, slovensko-madžarskega dvojezičnega območja v Prekmurju ter slovensko-italijanskega dvojezičnega območja Slovenske Istre.

Vzorec sodelujočih otrok, staršev in učiteljev šol z italijanskim učnim jezikom na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre je bil prilo-

žnosten in zelo majhen. Sodelovalo je 55 otrok, 36 staršev in 7 učiteljev. Vprašalnik so izpolnjevali jeseni 2004.

Opis uporabljenega instrumenta

Vprašalnike so sestavili raziskovalci Inštituta za psihologijo Univerze v Celovcu. Na skupnih srečanjih smo jih nato predelali in jih prilagodili posameznim učnim situacijam. Vprašalniki so kombinacija anketnih vprašanj odprtega tipa in tristopenjske oziroma štiristopenjske Likertove lestvice stališč. Pri vsaki trditvi so merjenci lahko izbrali in označili le en odgovor. Vsak vprašalnik je bil razdeljen na tri tematske sklope, in sicer prvi sklop obravnava odnos do učenja in poučevanja manjšinskega jezika, drugi prednosti in pomanjkljivosti učenja v praksi, tretji pa didaktične pristope in gradivo. Učitelji so poleg tega odgovarjali še na vprašanja o poznavanju različnih modelov dvojezičnega izobraževanja.

Način zbiranja podatkov

Pred izvedbo anketiranja na šolah z italijanskim učnim jezikom smo vse tri vprašalnike prevedli. Staršem in učiteljem je bil vprašalnik predstavljen in podan na enem od srečanj na šoli, izpolnili pa so ga doma. Na tem srečanju so starši tudi podpisali soglasje, da se rezultati anket njihovih otrok uporabijo za namene naše raziskave. Učencem so vprašalnik predstavili njihovi učitelji, izpolnili so ga v šoli in takoj oddali učitelju.

Opis obdelave podatkov

Podatke smo posredovali Inštitutu za psihologijo Univerze v Celovcu, ki jih je statistično obdelal. Rezultate obdelanih vprašalnikov nam je predstavila raziskovalka Inštituta na enem od srečanj projektne skupine. Odgovore na posamezne trditve so uredili v strukturne preglednice in jih prikazali s pomočjo krožnega oziroma linijskega diagrama.

Predstavitev in razlaga odgovorov otrok, ki obiskujejo šole z italijanskim učnim jezikom v Slovenski Istri, in njihovih staršev

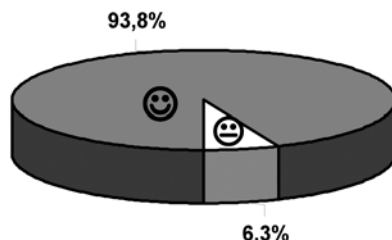
Zaradi preobsežnosti raziskave sva se odločili, da v prispevku podrobneje predstaviva rezultate vprašalnika za otroke in jih interpretirava s pomočjo

odgovorov njihovih staršev ter s pomočjo rezultatov otrok z drugih dvojezičnih območij.

Prvi sklop vprašalnika: Odnos do učenja in poučevanja manjšinskega jezika

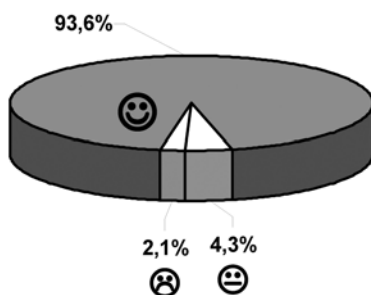
Na 1. trditev vprašalnika za otroke »*Italijansko se učim z veseljem*« je večina otrok odgovorila z najvišjo oceno, trije otroci s srednjo oceno, nihče ni odgovoril z najnižjo oceno, sedem otrok ni odgovorilo.

Slika 1: Odstotek odgovorov otrok iz Slovenske Istre na prvo trditev



Odgovori otrok z narodnostno mešanega območja Slovenske Istre so v primerjavi z odgovori drugih dvojezičnih otrok, zajetih v raziskavo, presenetljivi, saj kažejo na izjemno pozitiven odnos naših otrok do učenja manjšinskega jezika. Ta pojav je razložljiv z modelom dvojezičnega izobraževanja, ki v Slovenski Istri družinam italijanske etnične skupnosti omogoča, da svoje otroke vključijo v vzgojno-izobraževalne institucije z italijanščino kot učnim jezikom od vrtca do zaključka srednje šole, hkrati pa se ti otroci od prvega razreda dalje obvezno učijo slovenščino tri šolske ure na teden. To pomeni, da so bili anketirani otroci večinoma otroci italijansko govorečih (ali mešano italijansko-slovensko govorečih) družin¹ oziroma otroci, katerih sporazumevalni jezik sicer ni italijanščina, vendar so visoko motivirani za izobraževanje v tem jeziku.

Na 2. trditev vprašalnika za otroke »*Italijansko se zlahka učim*« je 44 otrok odgovorilo z najvišjo oceno, dva otroka sta navedla, da imata občasno težave z učenjem italijanščine, le za enega otroka je učenje italijanščine težavno.

Slika 2: Odstotek odgovorov otrok iz Slovenske Istre na drugo trditev

Podobno kot na prvo trditev so tudi na drugo trditev z najvišjimi ocenami odgovarjali otroci z dvojezičnih območij Slovenske Istre, Prekmurja in Južne Tirolske. Tudi sicer večina otrok ocenjuje, da se manjšinskega jezika učijo zlahka, pri čemer pa je na dvojezičnih območjih avstrijske Koroške (40,3 %) in Gradiščanske (42 % in 54,8 %), v Furlaniji (32,4 %) ter na Madžarskem (46 %) visok delež otrok, ki ocenjujejo, da jim učenje manjšinskega jezika občasno dela težave. Najvišji delež otrok, ki so odgovorili, da je zanje učenje manjšinskega jezika zelo težavno, je na nemško-madžarskem (16,1 %) in nemško-hrvaškem (17,7 %) dvojezičnem območju na avstrijskem Gradiščanskem. Tudi odgovori na drugo trditev kažejo na to, da je učenje manjšinskega jezika najlažje za otroke, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalne ustanove, kjer je učni jezik (pretežno) manjšinski jezik, in ta jezik v različnih oblikah jezikovnega stika govorijo tudi zunaj šole (*Tabela 1*).

Tabela 1: Primerjava količine in raznovrstnosti stika z manjšinskim jezikom v raziskavo zajetih otrok

Dvojezično območje ² Področje stika	NS	NH	NM	IS	IL	MS	SM	SI
Družina	59,7 %	46,8 %	77,8 %	57,7 %	97,1 %	84,2 %	81,9 %	86,1 %
Prijatelji	20,9 %	22,3 %	11,1 %	23,1 %	92,4 %	5,3 %	72,6 %	77,8 %
Mediji	3,7 %	9,6 %	5,6 %	7,7 %	27,6 %	7,9 %	38,1 %	75,0 %
Društva	8,2 %	9,6 %	11,1 %	21,2 %	56,2 %	2,6 %	22,6 %	41,7 %
Počitnice	7,5 %	13,8 %	5,6 %	20,2 %	11,4 %	23,7 %	21,4 %	41,7 %
Varstvo	0,7 %	3,2 %	0,0 %	21,2 %	1,0 %	0,0 %	19,0 %	36,1 %
Cerkev	54 %	73 %	38,9 %	4,8 %	80,0 %	34,2 %	39,3 %	0,0 %

Iz zgornje tabele je razvidno, da so z manjšinskim jezikom v najpogostejšem stiku v raznovrstnih situacijah otroci z dvojezičnih območij Južne Tirolske, Prekmurja in Slovenske Istre. Le 2,9 %, 18,1 % oziroma 13,9 % vprašanih otrok doma ne govori v manjšinskem jeziku, kar pomeni, da so se s tem jezikom seznanili kasneje, drugi otroci pa manjšinski jezik govorijo predvidoma od rojstva dalje. Prav otroci z omenjenih dvojezičnih območij so odgovarjali na prvo in drugo trditev vprašalnika z najvišjo oceno. Na drugih dvojezičnih območjih pa je stik z manjšinskim jezikom redkejši, večinoma je tudi omejen na določeno sporazumevalno okolje, najpogosteje na družino, le pri nemško-hrvaško govorečih otrocih je stik s hrvaščino najpogostejši v cerkvi. Iz tega razloga so otroci s teh dvojezičnih območij slabše ocenili tako veselje do učenja kot znanje manjšinskega jezika.

Drugi sklop vprašalnika: Prednosti in pomanjkljivosti učenja manjšinskega jezika v praksi

Odgovori otrok na trditve prvega sklopa vprašalnika so primerljivi z odgovori staršev na trditve o pomenu dvojezičnega učenja v drugem sklopu vprašalnika za starše (8. postavka vprašalnika za starše). Ta vidik je bil obravnavan tako kvantitativno (*Slika 3*) kot kvalitativno.

Slika 3: Pomen dvojezičnega učenja po presoji staršev dvojezičnih otrok v Slovenski Istri



Kot prikazuje zgornja slika, so starši otrok, zajetih v raziskavo v Slovenski Istri, vse prednosti dvojezičnega učenja, navedene v vprašalniku, ocenili kot zelo pomembne. Pri tem so kot najpomembnejšo prednost ocenili interes za druge kulture in torej medkulturno zavedanje, kot najmanj pomembno pa iskanje lastnih korenin. Na vprašanje odprtega tipa o drugih prednostih dvojezičnega učenja je 9 staršev navedlo naslednje prednosti: usvajanje oziroma pospešen razvoj jezikovnih kompetenc (3), prednosti pri izvedbi pouka, na primer manjše število otrok v skupini, stalen stik z dvema jezikoma ipd. (2), doživljanje in poznavanje italijanske kulture (2) in druge prednosti (7). Štirje starši so mnenja, da so zaradi dvojezičnega pouka zanemarjeni drugi učni predmeti in učne vsebine, v čemer tudi vidijo temeljno slabost dvojezičnega pouka.

Na 30. vprašanje vprašalnika za starše »Navedite, kaj VAM pri dvojezičnem pouku najbolj ugaja« so starši dvojezičnih otrok Slovenske Istre odgovorili, da so zelo zadovoljni z delom učiteljev. Poleg tega je 17 staršev našlo še druge dobre plati dvojezičnega pouka, in sicer: organizacija in oblika pouka, predvsem manjše število otrok v skupinah, kar omogoča individualno spremljanje otrok (11), vidiki, ki so vezani na delo učitelja, predvsem osebno angažiranje (7), boljše znanje predvsem italijanskega

jezika (6), dejavniki, ki so vezani na šolo, na primer majhnost in dobra opremljenost šole (2).

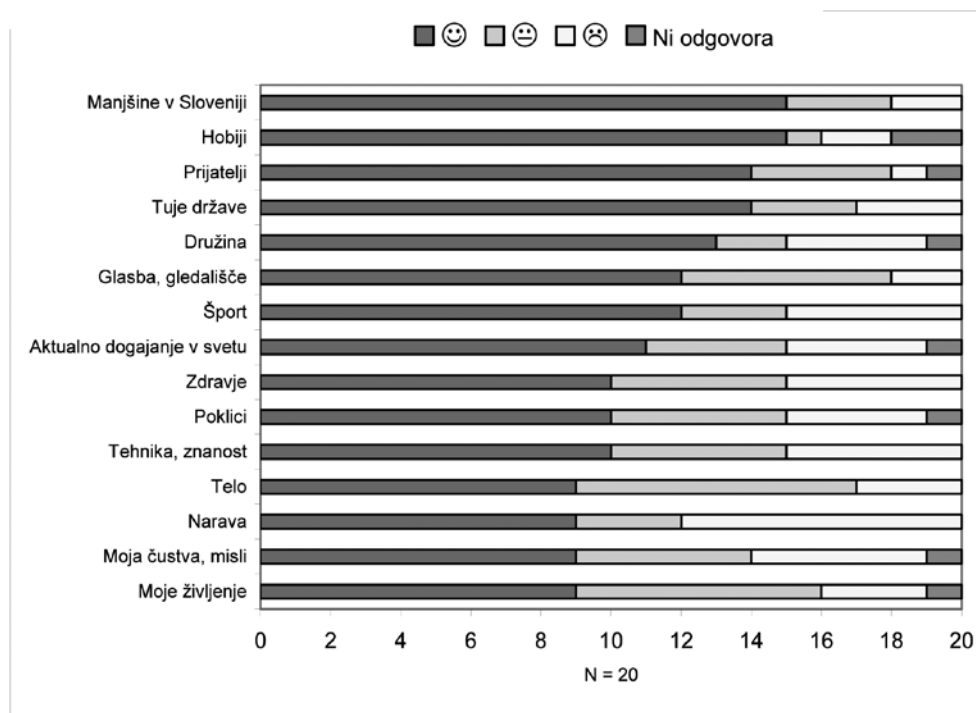
Na 29. vprašanje vprašalnika za starše »*Ce vidite še druge probleme ali težave glede dvojezičnega pouka, jih prosim navedite*« je odgovorilo le sedem staršev. Ti ocenjujejo, da je učni načrt preobsežen, jezikovna izobrazba učiteljev slaba, status italijanske manjšine in jezika nizek, omenjajo pa tudi nasilno obnašanje učiteljev do otrok.

Na 31. vprašanje vprašalnika za starše »*Ce imate še druge predloge, ideje ali želje glede dvojezičnega pouka, jih, prosim, navedite*« je 32 staršev (94,1 %) odgovorilo, da bi bilo zaželeno obvezno nadaljnje izobraževanje učiteljev, enak delež staršev je izrazilo željo po možnosti učenja italijanščine, kar 97,1 % staršev je izrazilo željo po večjem vključevanju v šolske dejavnosti, 33 staršev (91,7 %) bi bilo naklonjeno znanstveni spremljavi pouka italijanščine. Med pobudami, ki so jih podali starši otrok, zajetih v raziskavo, so še številnejše dejavnosti, na primer italijansko gledališče (5,5 %) in uvajanje večje ponudbe tujih jezikov za zgodnje učenje, predvsem angleščine in nemščine (5,5 %).

Tretji sklop vprašalnika: Didaktični pristopi in gradiva pri učenju manjšinskega jezika

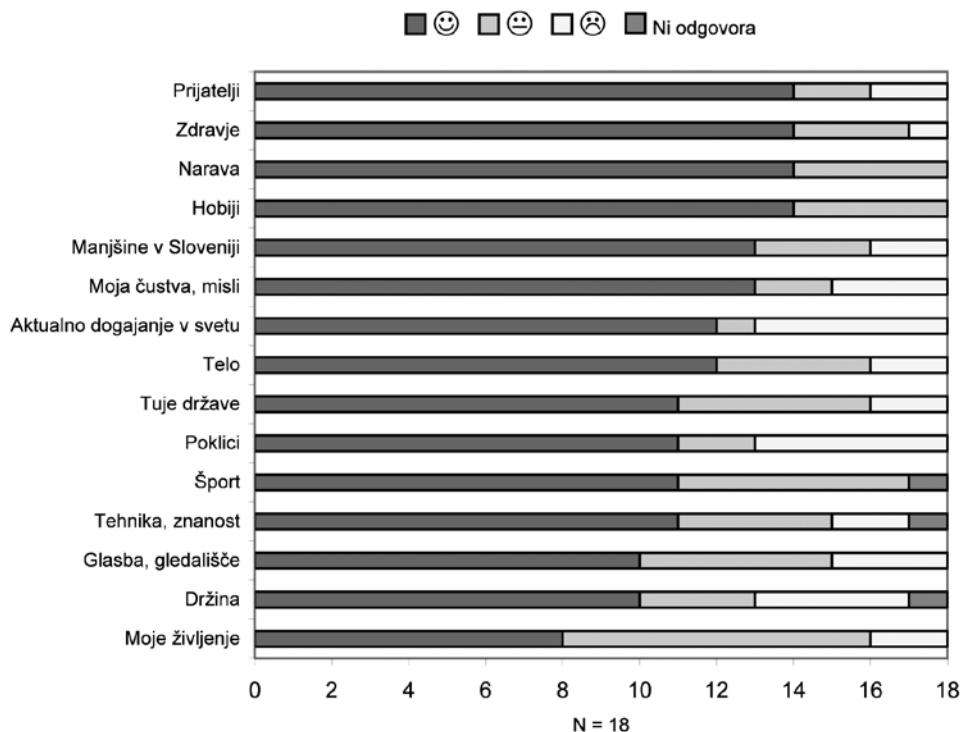
Pri 3. trditvi vprašalnika za otroke »*Pri pouku italijanščine bi rad govoril o ...*« so rezultati razdeljeni glede na starostne skupine otrok, zajetih v raziskavo. Iz dobljenih rezultatov tako lahko sklepamo, kakšni so trendi v procesu razumevanja in upoštevanja poznavanja in uporabe manjšinskega jezika med šolanjem in odraščanjem dvojezičnih otrok.

Slika 4: Odgovori otrok 2. razreda (N = 20) glede pomena učnih tem, ki jih obravnavajo pri pouku italijanščine



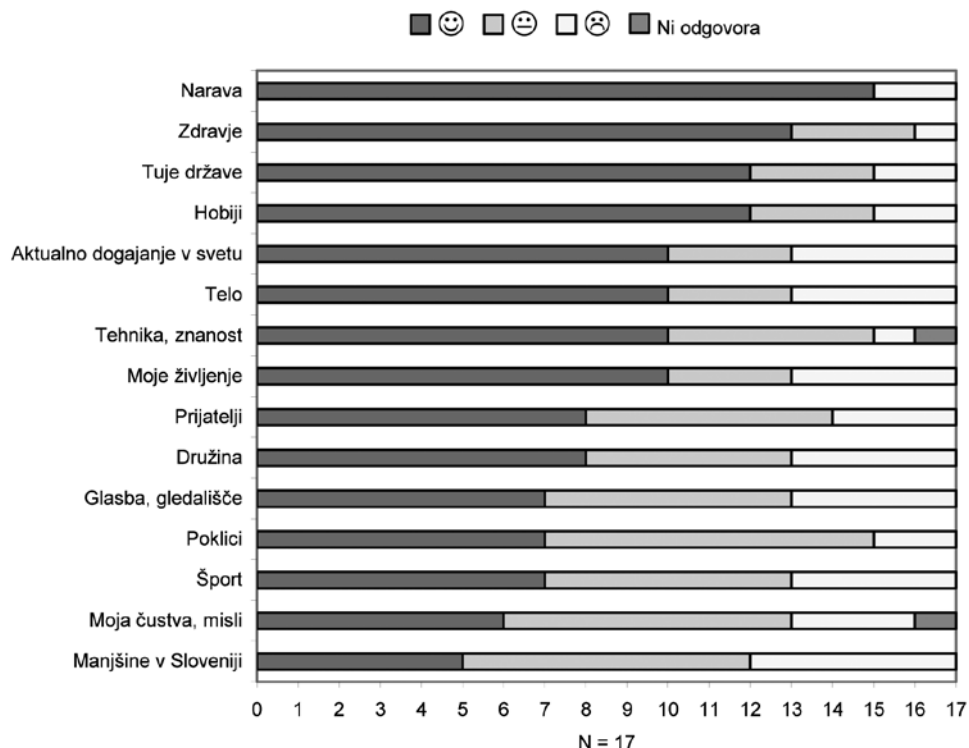
Slika 4 prikazuje, da so otroci 2. razreda kot najpomembnejšo temo navedli manjšine v Sloveniji, medtem ko obravnavo tem o življenju, njihovih čustvih in mislih, o naravi ter človeškem telesu večina anketiranih otrok zavrača.

Slika 5: Odgovori otrok 3. razreda (N = 18) glede pomena učnih tem, ki jih obravnavajo pri pouku italijanščine



Prijateljstvo, zdravje, narava in hobiji so teme, ki jih je večina tretješolcev navedla kot najpomembnejše teme pouka (14 otrok). Hobiji so bili tudi v 2. razredu priljubljena tema, medtem ko se je izkazalo, da je v primerjavi z 2. razredom v 3. razredu večji interes za obravnavo tem iz naravoslovja. V 3. razredu ostaja kot nepriljubljena tema življenje otrok.

Slika 6: Odgovori otrok 4. razreda (N = 17) glede pomena učnih tem, ki jih obravnavajo pri pouku italijanščine



Učenci 4. razreda ocenjujejo kot najpomembnejše teme s področja naravoslovja in zdravja, priljubljene so tudi teme o aktualnem dogajanju v svetu, o telesu, tehniki in znanosti ter njihovem življenju. Slednja tema se je iz zadnjega mesta, ki ga je zasedala pri rezultatih otrok 2. in 3. razreda, tako pomaknila v zgornjo polovico najbolj priljubljenih tem. Tema, ki je v primerjavi z odgovori otrok 2. in 3. razreda dosegla največji padec v priljubljenosti, je manjšine v Sloveniji; iz prvega mesta (2. razred) se je pomaknila na zadnje mesto (4. razred).

Iz zgornjih prikazov izhaja, da so določene teme pri mlajših otrocih pomembnejše in z leti postajajo manj pomembne, pri določenih temah interes pada in se znova dviga, druge teme pa postajajo z leti čedalje pomembnejše. Najočitnejši je padec interesa za temo manjšinske skupine v Sloveniji, ki jo otroci 2. razreda ocenjujejo kot najpomembnejšo, v 3. razredu je na petem mestu, v 4. pa na zadnjem mestu. Pri temah, kot so prijatelji, tuje države, moja čustva in misli, interes v 3. razredu rahlo upade glede na 2. razred, nato se v 4. razredu spet dvigne. Pri temah družina, glasba in gle-

dališče pa je padec v 3. razredu večji glede na 2. razred, v 4. razredu se znova dvigne, vendar ne pretirano. Pomemben dvig pa opazimo v interesu za obravnavo aktualnega dogajanja po svetu, zdravja in predvsem pri temah, povezanih s telesom in naravo, ki se iz predpredzadnjega mesta v 2. razredu dvignejo na tretje mesto v 3. razredu in prvo mesto v 4. razredu.

Zanimiva je primerjava z odgovori staršev otrok, zajetih v raziskavo, predvsem glede upadanja interesa za obravnavo teme manjšine v Sloveniji, ki smo ga opazili pri otrocih. Starši otrok 2. razreda te teme sploh niso navedli med pomembnejše teme, starši otrok 3. razreda so jo umestili na enajsto mesto, za starše otrok 4. razreda pa je to druga najpomembnejša tema pouka. Ti rezultati kažejo na sorazmerno nasproten trend odgovorov pri otrocih in starših, kar bi bilo v prihodnosti zanimivo podrobneje raziskati.

Tudi rezultati odgovorov na 4. trditev vprašalnika za otroke »*Pri pouku italijanščine mi je všeč ...*« so razdeljeni v tri starostne skupine. Rezultati kažejo, da se med najbolj priljubljene oblike dela v vseh treh starostnih skupinah uvrščajo enodnevni izleti. Za obiskovanje italijanskih prireditev, delo z računalnikom, projektno delo, frontalno poučevanje in programe izmenjav interes v 3. razredu nekoliko upade glede na 2. razred, nato pa se v 4. razredu znova poveča, pri čemer je najizrazitejši pomik priljubljenosti projektnega dela iz šestega mesta (2. razred) na deveto mesto v 3. razredu in nato kar na drugo mesto v 4. razredu.

Iz odgovorov na 5. trditev vprašalnika za otroke »*Da bi se z veseljem učil italijanščine, bi pri pouku uporabljal ...*« izhaja, da se med najbolj priljubljena učna gradiva v vseh starostnih skupinah uvrščajo delo z elektronskimi mediji, gledanje mladinskih filmov v italijanščini, reševanje ugank, didaktične igre in igre vlog, pri čemer pa je zanimivo, da se zdi otrokom 2. razreda delo z elektronskimi mediji pomembnejše kot otrokom 3. in 4. razreda. 90,0 % otrok 2. razreda namreč meni, da je delo z elektronskimi mediji izjemno pomembno, 10,0 % drugošolcev pa meni, da je srednje pomembno. Med otroki 3. razreda jih je 83,3 % tako učenje ocenilo z najvišjo oceno, 16,7 % pa s srednjo oceno. Učenje s pomočjo elektronskih medijev pa je najmanj priljubljeno med četrtošolci, pri katerih jih le 64,7 % ocenjuje, da je tako učenje zelo pomembno, 23,5 % srednje pomembno, kar 11,8 % pa jih je mnenja, da je nepomembno. Med najmanj priljubljena učna sredstva se uvrščajo delo z učbeniki in časopisi v italijanščini. Učenje z branjem mladinskih knjig v italijanskem jeziku se prav tako uvršča med manj priljubljena sredstva za učenje, vendar otroci sorazmerno s starostjo to učno sredstvo vedno bolj cenijo.

Povzetek odgovorov na 3., 4. in 5. trditev kaže na to, da so pri dvojezičnem pouku otokom 2., 3. in 4. razreda *najbolj všeč*:

- učenje matematike in branje v italijanščini (16);
- jezikovne dejavnosti, predvsem dejavnosti za učenje italijanščine in govorne dejavnosti v obeh jezikih (10);
- umetnost, petje, risanje (7);
- dejavniki, vezani na učitelja, predvsem način posredovanja učne snovi in navezanost na učitelja (7);
- motorične in športne dejavnosti (5);
- učenje drugih predmetov, predvsem angleščine in religije (5);
- različne zunajšolske dejavnosti, kot so izleti in ekskurzije (3).

Glede same izvedbe pouka so trije otroci odgovorili, da jim je všeč delo v skupinah, dva sta odgovorila, da jima je všeč učenje jezika z igro, prav tako je dvema otrokoma všeč komunikacijski pristop k učenju italijanščine.

Slabe strani pouka je navedlo le 19 otrok, pri čemer jih je 10 odgovorilo, da je pouk prezahteven in da imajo preveč domačih nalog, štirim otrokom ni všeč pretirana kritičnost učiteljev, trije so odgovorili, da je preveč pouka slovenščine, dvema se zdi, da je pouk dolgočasen oziroma da učitelji predstavljajo premalo zanimivih tem, dva sta odgovorila, da je preveč športa.

Sklep

Rezultati prve skupne raziskave v okviru projekta Comenius 2.1 kažejo, da imajo dvojezični otroci v Slovenski Istri in njihovi starši izjemno pozitiven odnos do učenja italijanščine kot manjšinskega jezika. Več kot 90 % otrok navaja, da se radi učijo italijanščino in v primerjavi z drugimi otroki, zajetimi v raziskavo, navajajo bistveno večje število prednosti dvojezičnega pouka. Kot najpomembnejše navajajo veselje do učenja italijanščine, zabavno učenje matematike v italijanščini in branje v italijanščini. Otroci tudi menijo, da jim učenje italijanščine ne dela posebnih težav. Anketirani starši menijo, da je možnost učenja manjšinskega jezika za njihove otroke izjemnega pomena, in v tem vidijo več prednosti kot pomanjkljivosti. Med prednostmi najpogosteje omenjajo manjše število otrok v razredu in s tem večje možnosti za individualno obravnavo otrok. Iz rezultatov anke te za starše izhaja še, da so zadovoljni z delom učiteljev.

Po navedbah staršev ima več kot 80 % otrok možnost stika z italijansko govorečim govorcem v družini, za več kot 70 % otrok pa so pomemben vir jezikovnega stika tudi množična občila in prijatelji.

Pri oceni pomembnosti in privlačnosti tem, ki jih obravnavajo pri dvojezičnem pouku, opazimo razlike glede na starosti otrok. Ocena otrok se tudi pomembno razlikuje od ocene staršev. Najbolj priljubljena tema pri otrocih vseh starostnih skupin so hobiji in prosti čas. Pomemben premik je opazen pri temi manjšine v Sloveniji, kjer se sorazmerno z leti kaže trend upadanja interesa za to temo. Nasprotno sorazmeren trend pa je opazen pri njihovih starših.

Pri oceni pomembnosti ciljev in oblik pouka ter učnega gradiva se ni pokazala enotna disperzija rezultatov, saj vse cilje in oblike pouka ter vrste gradiva, navedene v vprašalniku, tako otroci kot njihovi starši ocenjujejo kot zelo pomembne. Pri otrocih je v vseh starostnih skupinah najbolj priljubljena oblika pouka enodnevni izlet, prav tako je v vseh starostnih stopnjah najbolj priljubljeno učno gradivo mladinski film v italijanskem jeziku.

Rezultati prve skupne raziskave projekta Comenius 2.1 kažejo, da je dvojezični pouk zelo pomemben in zaželen tako pri otrocih kot njihovih starših. Oboji izražajo izjemen interes, otroci pa tudi veselje do učenja manjšinskega jezika, kar se je pokazalo na vseh dvojezičnih območjih, zajetih v raziskavo. Pokazali sta se tudi želja in potreba po ohranitvi ter nadaljnjem razvoju tovrstnega izobraževanja.

Za konec želiva poudariti, da so za ohranitev in nadaljnji razvoj majšinskih jezikov poleg kakovostnega dvojezičnega izobraževanja pomembni tudi drugi zunajšolski družbeni dejavniki. Poleg izvajanja dvojezičnega pouka je za učinkovito obravnavanje jezikov manjšin potrebno tudi oza-veščeno ravnanje z jezikom v družbi. V ta namen je treba razvijati splošno senzibilizacijo družbe in možnosti za bolj razširjeno uporabo manjšinskega jezika tudi zunaj družinskega in šolskega okolja.

Opombe

- [1] Kar 69,4 % otrok, zajetih v raziskavo, govori italijansko že od rojstva, 27,8 % jih je italijansko začelo govoriti v vrtcu, kar pomeni, da se le 2,8 % z italijanščino prvič sreča ob vstopu v šolo. Podobna slika se kaže na italijansko-ladinskem dvojezičnem območju (92 % - 4,8 % - 2,9 %) in na slovensko-madžarskem dvojezičnem območju v Prekmurju (61,9 % - 28,6 % - 8,3 %) , medtem ko je na

drugih dvojezičnih območjih, zajetih v raziskavo, delež otrok, ki manjšinski jezik govorijo od rojstva, bistveno nižji, giblje se med 13,6 % in 33,3 %. Na nemško-hrvaškem (45,7 %) ter nemško-madžarskem (50 %) dvojezičnem območju na avstrijskem Gradiščanskem, na italijansko-slovenskem dvojezičnem območju v Furlaniji (58,8 %) ter na madžarsko-slovenskem dvojezičnem območju (54,1 %) se je največji delež otrok z manjšinskim jezikom prvič srečal v vrtcu. Le na nemško-slovenskem dvojezičnem območju avstrijske Koroške je večina otrok manjšinski jezik začela govoriti v šoli (67,4 %).

- [2] Legenda: NS: nemško-slovensko dvojezično območje na avstrijskem Koroškem, NH: nemško-hrvaško in NM: nemško-madžarsko dvojezično območje na avstrijskem Gradiščanskem, IS: italijansko-slovensko dvojezično območje v Furlaniji, IL: italijansko-ladinsko dvojezično območje na Južnem Tirolskem, MS: madžarsko-slovensko dvojezično območje na Madžarskem, SM: slovensko-madžarsko dvojezično območje v Prekmurju in SI: slovensko-italijansko dvojezično območje v Slovenski Istri.

Literatura

- Balboni, P. E. (1999). *Educazione Bilingue*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P. E., Coonan, C. M. in Garotti Ricci, F. (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra.
- Blassnig, E., Mayring, Ph., Vovk Korže, A., Korže, D., Bernjak, E., Pišot, R., Zudič Antonič, N., Zorman, A., Hieden, J. (ur.), Abl, K. H. (ur.) (2005). *Input-Evaluation des Projekts Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung: Endbericht*, (Förderung von Minderheitensprachen, Bd. 2). Klagenfurt: Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten.
- Čok, L. (2001). The role of the minority languages in Slovene education policy: the case of Slovene Istria. *Geogr. Slov.*, 34, 1, 253–266.
- Čok, L. (2003). Cultures and languages of the environment: the role of minority language in slovene education policy. V: Schiavi Fachin, S. (ur.), *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, str. 59–69. Udine: Forum.
- Učni načrt za osnovno šolo (1996). Nacionalna kurikularna komisija Republike Slovenije. Ljubljana.
- Zudič Antonič, N., Zorman, A. (2004). Linguistic and Sociocultural Transition in Slovenia: the Italian Ethnic Group, Past and Present. *Transition Studies Review*. Springer Wien, 11, 3, 171–184.
- Zudič Antonič, N., Zorman, A. (v tisku). Teaching/learning Italian in Slovenia. Hieden, J. (ur.), ABL, Karl Heinz (ur.), *Förderung von Minderheitensprachen, Bd. 1*. Klagenfurt: Pädagogische Akademie des Bundes in Kärnten.

»SPOPAD KNJIG«: KURIKULARNA PERSPEKTIVA MED LITERATURO IN KULTURO

Valerija Vendramin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Prvi del naslova tega prispevka ni brez aluzij na satirično delo Jonathana Swifta iz leta 1704 *The Battle of the Books*,¹ odkoder smo si sposodili besedno zvezo, ki govori o spopadu knjig klasikov in novejših avtorjev. Ta besedna zveza se kot metafora sicer čedalje pogosteje uporablja prav ob temi, o kateri govorimo v prispevku in ki bi jo v grobem lahko opisali kot »spopad« med zagovorniki tradicionalne, velike, »prave« Literature ter modernejšimi zagovorniki različnih kultur in literatur. S tem pa je povezano vprašanje o načinu »branja«, analizi literature in, nazadnje, oblikovanju kurikula in uradni vednosti. Pred razmišljanjem o tem problemu in omembo prispevkov različnih intelektualnih praks k njegovi osvetlitvi pa je treba poudariti, da so v ospredju tu predvsem definicije, koncepti – in skrb za koncepte ni nekaj postranskega, »zgolj teoretičnega« ali »abstraktnega«, ali vsaj ne bi smela biti, saj koncepti vzniknejo iz prakse in vanjo spet vstopajo. Skupaj s tem pa se velja posvečati »prenosu v prakso« oziroma aktualizacijam v učnih načrtih, didaktičnih materialih ipd. Ob delu s koncepti, kot so kanon, tradicija, uradna vednost, bi lahko tudi razpravljali o tem, kakšen je njihov vpliv na pedagoško prakso. Pomembno je namreč, kako se kanon literarnih del bere na vseh stopnjah šolskega sistema, kako je predstavljen oziroma definiran.

Vprašajmo se, ali se ta »ločnica« – med tradicijo in inovacijo – kako kaže v slovenskem osnovnošolskem prostoru. Je književna vzgoja v načelih in praksi dovolj aktualizirana in podprta z novejšimi teoretskimi dognanji, ki prečijo tako Kulturo kot kulture in ki problematizirajo različne koncepte (kot so vednost, pismenost, umetnost, ipd.)? *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* na primer eksplicitno (in utemeljeno) pravi, da »šola ni le mesto prenašanja vednosti in vključevanja v kulturo, ampak tudi mesto proizvajanja vednosti in proizvajanja kulture,

kar je treba upoštevati pri oblikovanju načinov za 'rahljanje' znanstvenega kanona in kulturne tradicije» (*Bela knjiga*, »Uvod«).

Po pedagoških teorijah devetnajstega, pa morda tudi še dvajsetega stoletja je bila ena najpomembnejših funkcij branja literature oblikovanje značaja. Literatura (beri: leposlovje) je bila razumljena kot vzgojno orodje na precej moralističen način. Literarno vzgojo je sestavljalo parafraziranje pesmi ali odlomkov iz del slavnih pisateljev ter preučevanje njihovih biografij. Postopoma se je začel pojavljati še drug element, ki je zadeval vrednote, pripisane literaturi v romantičnem duhu – da namreč literatura ohranja večino najboljšega v »naši« kulturi (Christie, 1993: 91, 93; gl. tudi Bordons in Rins). Temeljna predpostavka je bila, da je velika literatura univerzalna in da izraža univerzalne resnice o človeškem življenju. »Naša« kultura je bila torej skupna kultura, ki naj bi segla do vseh in naj bi bila odraz vseh. Tako je nastal tako imenovani kanon velikih literarnih del kot »zgodovinsko dejstvo«, kot »objektiven« in univerzalen, a prav ta pečat univerzalnosti, ki ga nosi (in ki je najbrž še vedno zahodni privilegij), ga pomembno določa in omogoča.

Danes je kanon bolj ali manj v fazi prevpraševanja in osvetljevanja družbeno-kulturnih kontekstov pisanja in branja literature ter tako neka-ko umeščen na presečišče med preskripcijo in deskripcijo, spremembo in brezčasnostjo, okamenelostjo in dinamičnostjo (Vendramin, 2004b: 32), kjer se hkrati premeščajo meje predmeta, pa tudi disciplin, ki se s tem ukvarjajo. Na ta način se oblikujejo precejšnje revizije predpostavk in mnenj, ki so pogosto v konfliktu s tradicionalnimi stališči, po katerih literatura nima nič opraviti z ideologijo in vse z estetiko. Pojem estetske avtonomije je bil pogosto uporabljen v bran ahistoričnega in apolitičnega branja kulture, a po eni strani je treba pripoznati formalno kompleksnost literarnega dela, hkrati pa vseskozi poudarjati družbeno posredovano naravo tako literarnega dela kot tudi odzivov nanj. Vsekakor se estetske sodbe ne odvijajo na področju brez zgodovine in ideologije.

V navezavi na polji literature in kulture (nekako razumljeni ločeno) se govori celo o »kulturnih vojnah«, kar še dodatno širi razkorak medsebojnega nerazumevanja med zagovorniki »Kulture« in zagovorniki »kultur« (Garber, 1996: 27), med literarnimi in družbenimi prioritetami, ali, z drugimi besedami, med literarno kritiko in kulturno kritiko, med »tradicionalisti« in »relativisti«, med *les anciens* in *les modernes*.² Izraz »kulturne vojne« označuje intelektualne razprave in tako pravzaprav nekako zlorablja vojaško terminologijo, hkrati pa nakazuje nekakšne spopade, »dvo-boje«, kjer uživajo predvsem gledalci na tribuni.³

Da ne bi tega razkoraka širili še naprej in da bi potrdili pomembna izhodišča obeh strani, si pogledajmo, kaj o tem pravi Marjorie Garber:

Estetski angažma z literaturo [...] ne izključuje nujno skrbi za družbeno pravičnost v svetu in ne zavedanja o političnih in zgodovinskih resonancah v besedilu. In skrb za kulturno produkcijo besedil in artefaktov [...] ne izključuje zavedanja ter globokega in trajnega užitka ob estetskih lastnostih umetniškega dela (Garber, 1996: 32).

To je pravzaprav napačna dihotomija, pravi Garberjeva, in s tem se je mogoče samo strinjati, saj ne gre za to, katero stran je treba zavzeti in proti kateri se obrniti. A vprašanje o literarnih in družbenih prioritetah se vseeno vedno znova pojavlja in večina ljudi, ki se s tem ukvarja, se običajno nagne na eno ali drugo stran. Ali pa so le razlike v poudarkih zakrinkane kot razlike v načelih (Hunt, 1992: 21)?

Morda pa bi to vprašanje lahko preoblikovali v vprašanje o družbenih prioritetah skozi literaturo – kar pa ne pomeni, da je literatura »program za družbeno odrešitev« (kot Harold Bloom v svojem delu *Zahodni kanon* očita novejšim pristopom) ali da bi to morala biti. Prav tako to tudi ne pomeni, da bi morala biti politično korektna in da bi jo morali vrednotiti v skladu s tem (roman ni sociološki učbenik, je v enem od intervjujev dejala kanadska pisateljica Margaret Atwood). Pomeni pa, da »drugačni pogledi« lahko odprejo druge probleme in prinesejo drugačne poudarke. Vsekakor je na preučevanju literature danes več, kot je zajel »tradicionalni« konceptualni aparat. Eden od bolj uporabnih ali koristih vpogledov moderne – kulturne – kritike je, da nobeno literarno delo, niti knjige za otroke, ni brez ideološkega bremena (Hunt, 1992: 18), da posreduje določene kulturne vrednote in tako predstavlja neko podobo našega družbenega sveta.

Lahko beremo v skladu z dominantnimi interpretacijami ali pa tudi ne. Prav gotovo se lahko vsakdo pri sebi odloči, da bo dal prednost »politični« sodbi pred »literarno« ali nasprotno. Tu je pogosto slišati očitke, da je razprava o etični komponenti ali, v nekaterih kontekstih, razprava o političnih misijah, ki so danes aktualne (proti rasizmu, seksizmu itn.) literaturi nekaj zunanjega. Lahko pa bi te očitke tudi preformulirali – da gre za obrat k teoriji in prizadevanja, da bi na novo zarisali meje literarne vede ter razmerje med literarnimi in drugimi kulturnimi diskurzi. Taka reorientacija

je začela spreminjati nekatere tradicionalne paradigme in prakse literarne kritike: estetsko analizo literarnih besedil, ki so jih imeli za relativno samozadostne jezikovne artefakte, je zamenjala ideološka analiza diskurzivnih kulturnih praks, tudi skupaj, a ne izključno, z literarnimi in nediskurzivnimi praksami; interpretacija literature v strogo *literarni* zgodovini, diahronem zaporedju kanoničnih besedil, ki so v dialogu

eno z drugim, a sicer relativno avtistična, se odpira manj teleološki, a odločno bolj heteroglosni interpretaciji socialnih, političnih in zgodovinskih pogojev možnosti za literarno produkcijo in vzajemnih učinkov literarne produkcije in diseminacije na te pogoje (Mullaney, v Hawkes, 1996: 18–19).

Zato je o literarnih umetninah prav gotovo mogoče govoriti tudi s perspektive vrednot, ki jih utelešajo, namenoma ali ne. Smiselno pa je preseči korektnost in v ospredje prinesiti transgresije in drznost in angažma umetnosti (gl. tudi Garber, 1996: 32). In to je lahko priložnost za zastavljanje vprašanj in razmišljanje o njih. Manj pa gre za to, da bi razmišljali, kakšen je domnevno »pravi« pomen literarnega dela. Tak »pravi« pomen ni pomemben (ni pomena samega na sebi), pomembno je »kako deluje kot del skupka diskurzov, ki ustvarjajo pomene, s katerimi kultura osmišlja svet, ki ga ustvarja in naseljuje« (Hawkes, 1996: 9). Bralec ali bralka ne more doumeti pravega pomena avtorjevega besedila, tudi če bi obstajal, z dekodiranjem, ker je ta vedno multipel, sporen, kulturno in zgodovinsko pogojen. Ni nekaj, kar se »naliže« v bralce in bralke, kot bi bili prazna posoda (prim. Hollindale, 1992: 35). Morda še nekoliko drugače, vsekakor pa antirealistično in antiesencialistično: »‘stvari tega sveta’ ne ‘pomenijo’ same po sebi. *Mi* smo tisti, ki pomenimo z njimi« (poud. Hawkes, Hawkes, 1996: 8). (Najbrž je poezija v konkretni učni situaciji še posebej ranljiva za ta pristop – skrb za »pravost«, skrb za to, »kaj je avtor hotel s tem povedati«, ipd.)

Poleg tega je seveda nemogoče reči, kaj so si veliki avtorji na primer o suženjstvu ali podrejeni vlogi ženske. Na primer: bi morali brati Shakespearov *Vihar* kot vrhunec njegove umetnosti in refleksijo umetnosti ali kot grdo resnico kolonializma in suženjstva? Bi morali brati *Ukročeno trmo-glavko* kot osvetlitev težavnega položaja ženske ali kot odraz avtorjevega seksizma? Vprašanja, zastavljena na ta način, seveda niso smiselna. Očitki politični korektnosti so tu najbrž na mestu, vendar pa tako nasprotovanje ni novo in tudi ni vedno neupravičeno. Kaj je tu »ozadje«⁴ – literarna figura ali družbeni položaj, besedilo ali življenje ...? Vsako literarno delo pač naseljuje različne svetove in vsako besedilo ponuja dilemo ali pa priložnost različnih referenčnih okvirov (Garber, 2003: 57).

Tradicionalni pogled morda preprosto ne zadošča več; bolj grobo rečeno, ne zajame dovolj. Družbene in estetske vrednote se spreminjajo in ena od glavnih nalog je izogibanje skrajnostim kulturne togosti – tako promoviranju absolutnih vrednot, ki ne dopuščajo prostora za razpravo, kot tudi relativnosti in *laissez-faire*.⁵ Tako so bolj nedavne (tj. v zadnjih desetletjih) revizije prinesle pomembne ugotovitve o vlogi kanona, raz-

ličnih kulturah (»visoki«, »nizki«, »naši«, »drugi«). Tule ni prostora, da bi šli v podrobnosti, omenimo le primer *par excellence* – Williama Shakespeara kot pomemben del zgodbe o kanonu, kurikulu, vlogi klasičnih literarnih del pri ohranjanju identitete zahodne civilizacije in širše kulture. Teoretsko mesto pa si Shakespeare prilašča tudi zaradi svojega posebnega položaja v literarnem kanonu in kulturi nasploh: analiza njegove vloge v literaturi in kulturi lahko marsikaj pove o oblikovanju kanona kot lokacije, kazalca in zapisa o boju za kulturne reprezentacije.

Razprava o tem pravzaprav ni čisto nova, a zdi se, da je doslej sprožila največjo krizo v literarni vedi (Guillory, 1993: 15): zgodovino literarnega kurikula je vedno zaznamovala težnja po modernizaciji na račun starejših del – na primer odprtje kurikula klasičnih del in vključitev del v nacionalnih jezikih v osemnajstem stoletju ali pa bolj nedavna vključitev romana v devetnajstem stoletju.⁶

Shakespeare je bil nekoč namreč nedvomno del popularne (pogojno lahko rečemo »nizke«) kulture, skupaj z medijem, v katerem je deloval, torej gledališčem, danes pa je po eni strani osrednji med klasiki, po drugi pa že skoraj neke vrste skupni kulturni jezik (za katerega Shakespeara torej gre, bi se lahko vprašali).⁷ Podobnih primerov je še in še – kar je danes »visoko«, je bilo nekoč »nizko« in je domnevno ogrožalo »kulturo«.

Kako torej na taki ravni brati avtorje, kot je Shakespeare? Zakaj in odkod to fetišiziranje Shakespeara v zahodni visoki, pa tudi popularni kulturi? In zakaj se v humanistiki nasploh in še posebej v shakespeareologiji pojavlja neustavljiva nuja po gotovostih resnice in lepote, celo nekakšna nostalgija, ki je prav verjetno nostalgija po nečem, česar ni nikoli bilo? Je to, kot namiguje Garberjeva, fantazma o izvorni kulturni celosti, zadnje zatočišče univerzalizma (1999: 167 in nasl.)? Kajti le malokdo od nas bi, na primer, pričakoval, da bo šolski kurikulum otroku ponudil iste matematične, kemijske ali fizikalne vsebine, s katerimi smo se sami seznanjali pred dvajsetimi ali tridesetimi leti. Absurdno bi bilo poučevati znanstvene ugotovitve devetnajstega stoletja, a v humanistiki se taka praksa ne zdi nič nenavadnega. Le maloštevilni pričakujejo ali želijo, da bi se njihovi otroci seznanjali z »velikimi avtorji« na drugačen način, skozi druge navedke ali drugačne interpretacije, nasprotno, pričakuje se enakost, univerzalistična razlaga. Humanistične resnice nekako kar ne smejo zastarati, o njih se ne sme dvomiti, ostati morajo trdne in nespremenljive. Če se vrnemo malce nazaj, h »kulturnim vojnám«: kot da bi bil napredek v preučevanju, vednosti in področju samem (tj. humanistiki) že sam po sebi »vojna« proti neče-

mu, pa tudi skrbništvo in varovanje določenih kulturnih vrednot, ki naj bi bile shranjene v skrinjah literature in umetnosti (Garber, 2003: 39).

Najzanimivejše vprašanje pa morda ni tisto znano, koga vključiti v kanon in koga iz njega izključiti in zakaj, pač pa vprašanje, zakaj je razprava o tem danes sprožila tako krizo v literarni vedi, pravi John Guillory v svojem delu o problemih oblikovanja literarnega kanona (1993: vii). Guilloryja predvsem zanimajo načini, kako ideologija in kulturna politika vplivata na oblikovanje kanona: »Menim, da je problem, ki mu rečemo oblikovanje kanona, najbolje razumeti kot problem vzpostavljanja in distribucije kulturnega kapitala, bolj specifično, problem dostopa do sredstev literarne produkcije in porabe« (1993: ix). Sredstva pa po njegovem daje šola, ki regulira in tako neenako distribuira kulturni kapital. Po njegovem je torej treba predvsem govoriti o šoli in institucionalnih oblikah kurikula.⁸

Guillory je hkrati tudi skeptičen glede različnih rešitev, kako narediti kanon bolj reprezentativen, oziroma zahtev različnih družbenih skupin. Takih rešitev je več, omenimo le dve najočitnejši: integracionistično (vključitev nekanoničnih avtorjev, avtoric) in pa separatistično (oblikovanje ločenega kanona ali celo nekanona, morda protikanona). Na kratko je njegov pogled na problem mogoče očrtati takole (1993: 5 in nasl.): če je politika kanona razumljena kot politika reprezentacije (v skladu z omenjenima rešitvama) – kar pomeni reprezentacije ali neprezentacije določenih družbenih skupin – potem je najprej treba razjasniti natančno razmerje med politiko reprezentacije in reprezentacijsko politiko. Ko kanski avtor reprezentira dominantno družbeno skupino ali nekanonski avtor (avtorica) družbeno definirano manjšino, je to razumljeno skupaj s tem, da njegovo (njeno) delo neposredno izraža njegovo (njeno) izkušnjo kot reprezentativno izkušnjo neke družbene skupine, pravi Guillory (1993: 10).

Poleg tega – če kanoničnost definiramo skozi socialno identiteto avtorja oziroma avtorice – kritika kanona odkrije in napačno predstavi dejstvo, da starejša kot je literatura, bolj verjetno je, da ne bomo našli veliko besedil družbenih manjšin, s pomočjo katerih bi lahko vzpostavili reprezentativni kanon. Guillory (1993: 15) se tu neposredno loteva feminističnih poskusov »ponovnega branja kanona« in ta kritika je do tu deloma upravičena. Problem kanona vidi skozi optiko razrednih delitev, kar se seveda razlikuje od feministične polemične politizacije »(spolne) razlike« ter kanona kot diskurza spola in diskurza, ki »ospoljuje«. Spolni razliki se je tradicionalna literarna zgodovina doslej izogibala oziroma je sploh ni

mogla misliti, saj v njej obstaja nekakšna sinonimnost moškega in umetnika, povezave med ženskim in estetskim pa so (bile) pogosto devalvirane.

A najpomembnejša poteza in razlog, zakaj v kanonu ni več ženskih avtoric, po njegovem ni v tem, da so njihova dela rutinsko izključevali po merilu, ki ga je zaznamoval predsodek do žensk, ampak v tem, da ženske niso imele dostopa do pismenosti oziroma se niso mogle preizkušati v »resnih« žanrih.⁹ Z drugimi besedami, če priznamo moč pismenosti v zgodovini oblikovanja kanona, se s tem lahko odpovemo temu, da bi mislili, da je pisanje »neke vrste *plenum*, tekstualna ponovitev družbene različnosti, kjer ima vsakdo dostop do sredstev literarne produkcije« in ga je treba samo pošteno oceniti (Guillory, 1993: 18). A dejstvo je – če navedemo in hkrati že tudi reflektiramo feministične strategije ukvarjanja s kanonom¹⁰ – da, po eni strani, ne bomo našli, pa če še tako iščemo, ženskih imen, ki bi bila lahko protiutež na primer Shakespearu ali drugim imenom zahodne civilizacije, ki danes veljajo za velika. Po drugi strani pa je to pravzaprav manj pomembno, če vztrajamo pri tem, da je treba za »žensko« umetnost zaradi tega ali onega vzpostaviti drugačna merila. Razlogi, zakaj je stanje tako, kot je, pa so pomembni. Podpis umetnice ne nosi iste teže in istega pomena kot podpis umetnika, njuna ekonomska vrednost in institucionalni status se razlikujeta – in v to smer Guillory, ko predlaga kanon kot vprašanje razporeditve kulturnega kapitala in ne reprezentacije kulturnih podob, ne gre.

A oba pojma, tako kanon kot pismenost, ki ju je med sabo kaj lahko povezati, sta še posebej nagnjena k neke vrsti kulturni nostalgiji, nostalgiji po nečem, česar nikoli ni bilo: o »veličini«, univerzalnosti in brezčasnosti kanona ter visokih ravneh pismenosti v primerjavi z današnjim domnevnim upadom in krizo. Oba sta nagnjena k utišanju kulturnih delitev, ki spodkopavajo posplošene pojme kulture, pismenosti, subjekta ipd. Če definiramo pismenost kot le eno samo vrsto »kulturne prtljage«, s tem diferenciramo in diskriminiramo; podobno pa velja tudi za kanon – če ga imamo za naključen in objektiven izbor zgodovine, ne moremo razmišljati o »kulturnih tišinah«.

A kaj če bi »posodobili« naša razmišljanja in preučevanja tradicionalnega kanona skozi leče zgodovine in kulture, namesto nespremenljive človeške narave? Kaj če bi preučili nove vrednote in pogledali, katere vrednote so zamenjale? Kaj če bi učencem in učenkam pokazali, kako in zakaj so določena literarna dela dobila svoje mesto v kanonu neke kulture? Bi bil tak pristop lahko prvi korak k premostitvi vrzeli med tradicionalistično in relativistično pozicijo, saj se pomen nekega literarnega dela in njegove

intelektualne moči ne zmanjša, če raziščemo zgodovinske, sociološke ali antropološke kontekste? Kanon morda ni neprekosljivo pričevanje večne človeške duše, ampak kaže določene odnose do sveta, ki ni več naš (Muller, 1991).

A vse to literarnim delom ne odvzema moči, pravzaprav veča možnosti literarnega polja in odpira prostor za druge interpretacije, celo druge pedagoške pristope. Potencial se v navezavi na prakso poučevanja literature skriva v senzibilizaciji »pedagoške zavesti« na ideološke prakse ter povezovanju in uravnoteženju »starega« in »novega«. To hkrati omogoča tudi prepoznavanje »drugih«, »nasprotnih« pripovedi (*counternarratives*) kot »majhnih zgodb tistih posameznikov in skupin, katerih vednost in zgodovine so bili postavljeni na obrobje ... ali pozabljeni pri pripovedovanju uradnih pripovedi (Peters in Lankshear, nav. po Gaylie, 2002). V ta okvir spadajo tudi razmisleki o vrednotah in standardih, ki so do sedaj konstituirali koncept »velikega«, kanonskega avtorja, lepoti in »resnici« tradicije, njeni sublimnosti in reprezentativnosti.

Opombe

- [1] Celoten naslov se glasi: *A Full and True Account of the Battle Fought Last Friday Between the Ancient and the Modern Books in St. James's Library*.
- [2] Ta razkorak ni povsem brez povezave z razkorakom v polju raziskovanja otroške literature: med »book people«, ki govorijo o razlikah v literarnih odlikah, in »child people«, ki govorijo o vplivu družbenih in političnih vrednot knjige na otroško bralstvo. Prve so nekako začeli povezovati z reakcionarnostjo, druge s progresivnostjo (prim. Hollindale, 1992: 20–21).
- [3] Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?*, Cambridge: Harvard University Press, nav. po Garber, 2003: 39.
- [4] Gre za znano nasprotje *figure/ground*.
- [5] Če se bolj neposredno navežemo na kurikulum: kot poudarja tudi NACCCE v svojem poročilu (2005: 59), je pri poučevanju vseh predmetov treba vzpostaviti ravnotežje med tradicijo in inovacijo ter poskrbeti za ravnotežje pri poučevanju različnih kulturnih vrednot in tradicij.
- [6] Na vprašanje kanona je mogoče navezati tudi prevpraševanje veličine dela oziroma avtorja ali koncepta veličine nasploh. Pojmi, kot so avtor, veličina, genij, so obsežni in se jih tu pravzaprav niti nismo dobro dotaknili.
- [7] Najverjetneje za tistega, ki ga je oblikovalo 18. stoletje. Šele takrat se je začel namreč proces »shakespearizacije«. Shakespeara so v nekaj stoletjih preoblikovali iz avtorja nizke kulture v avtorja visoke. Poleg tega: večino Shakespeareovih iger so najprej natisnili v kvartih, ki jih je ustanovitelj slavne oxfordske Bodleian Library sir Thomas Bodley kot zbiratelj zavrnil, da ne bi diskreditirale njegove zbirke.

- [8] Torej je po njegovem bistveni problem dostop do izobraževanja, ne pa vsebina izobraževanja.
- [9] Vprašanje pa je, ali je na ta način mogoče razložiti številne spreglede literarne zgodovine in tudi pristrano vrednotenje nekaterih del, pa tudi žanrov, ki pogosto postanejo »trivialni« oziroma trivializirani, ko so ženske čedalje bolj prisotne na literarnem trgu. Čustvo in čustvenost sta na primer začela pomeniti sentimentalnost in pretiravanje. »Ženska umetnost se bere kot izraz meja oziroma omejenosti ženskega spola, ki ne more nikoli doseči 'univerzalnih' kvalitet Umetnosti (z veliko začetnico). Moški svojo seksualnost lahko preseže, ženska je z njo omejena, moški je breztelesno univerzalen, ženska ima telesa nekako 'preveč'« (Vendramin, 2003: 53).
- [10] Za več o »feminističnih« strategijah prim. Vendramin, 2003: 51 in nasl.

Literatura

- Balibar, E., in Macherey, P. (1980). O literaturi kot ideološki obliki. V Althusser, L., Balibar, E., Macherey, P., in Pêcheux, M., *Ideologija in estetski učinek*, Skušek - Močnik, Z. (ur.), Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). J. Krek (ur.), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bordons, G., in Rins, S. Leer y escribir textos literarios para reflexionar sobre los conflictos del mundo, Grupo de Investigación *Poesía y Educación en Barcelona*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Christie, F. (1993). The »Received Tradition« of English Teaching: The Decline of Rhetoric and the Corruption of Grammar, v Green, B. (ur.), *The Insistence of the Letter. Literacy Studies and Curriculum Theorizing*, str. 75–106. London in Washington: The Falmer Press.
- Garber, M., Walkowitz, R. L., in Franklin, P. B. (ur.) (1996). *Field Work. Sites in Literary and Cultural Studies*. London in New York: Routledge.
- Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.
- Garber, M. (2003). *A Manifesto for Literary Studies*. Seattle: Walter Chapin Simpson Center for the Humanities, University of Washington.
- Gaylie, V. (2002). Taking (A)Part: Poetic Counternarratives for Troubled Times, *Current Issues in Education* [On-line], 5 (6), <http://cie.ed.asu.edu/volume5/number6/>, dostop 12. 3. 2004.
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago in London: The University of Chicago Press.
- Hawkes, T. (1996) (ur.). *Alternative Shakespeares. Vol. 2*. London in New York: Routledge.
- Hollindale, P. (1992). Ideology and the Children's Book, v Hunt, P. (ur.), *Literature for Children*, str. 19–40. London in New York: Routledge.
- Hrženjak, M. (2004). Vsebinske opredelitve kulturne vzgoje med koncepti otroštva in kulture, *Šolsko polje*, XV, 3/4, 5–22.

- Mueller, M. (1991). Cultural Literacy and Foreign Language Pedagogy, *ADFL Bulletin* 22, 2, 19–24.
- NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education), *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, <http://www.dfes.gov.uk/naccce/index1.shtml>, dostop 18. 4. 2005.
- Poetry, Response and Education (1992). V Hunt, P. (ur.), *Literature for Children*, str. 126–139. London in New York: Routledge.
- Vendramin, V. (2003). *Shakespearove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura*. Ljubljana: Delta.
- Vendramin, V. (2004a). Uvod: kulturna vzgoja – nove prakse in nove teoretizacije, *Šolsko polje*, XV, 3/4, 3–4.
- Vendramin, V. (2004b). Književna vzgoja kot del kulturne vzgoje: problematizacija kanona in navezava na kurikulum, *Šolsko polje*, XV, 3/4, 29–36.

KNJIŽEVNA VZGOJA KOT PROFESIONALNI IZZIV BODOČIH VZGOJITELJEV/ VZGOJITELJIC IN UČITELJEV/UČITELJIC

Vida Medved Udovič

Pedagoška fakulteta

Univerza na Primorskem

Prihodnje izobraževanje učiteljev/-ic in vzgojiteljev/-ic je usmerjeno v kakovost razvijanja njihovih profesionalnih kompetenc. Dvigovanje kakovosti profesionalne pripravljenosti učitelja/-ice in vzgojitelja/-ice na višjo raven, ki mora biti seveda tudi evropsko primerljiva, nedvomno od snovalcev učnih načrtov od vrtca do univerze zahteva nove strategije in drugačne študijske pristope.

Specialne didaktike predstavljajo pomembno področje začetnega pedagoškega usposabljanja, še posebej, ker gre pri navedenem predmetnem področju za tesno povezovanje z vrtci in šolami. Cilj tega je preizkušanje novih teoretičnih izhodišč tako pedagoško-psihološkega kot predmetnega področja v avtentičnem učnem okolju.

V prispevku bomo osvetlili, kako študentje/-ke med študijem na programih predšolske vzgoje in razrednega pouka pri metodiki jezikovne vzgoje in didaktiki književnosti v manjših raziskavah načrtujejo in izpeljujejo književnodidaktične modele, osredinjene na otrokovo recepcijo del iz mladinske oz. otroške književnosti. Njihovi izsledki so pomemben vir pri posodabljanju strategij učenja in poučevanja književnosti na diplomskem študiju in pri evalviranju osnovnošolskega Učnega načrta slovenščina (1998) in Kurikula za vrtce na področju jezika (1999). Uspešna književna vzgoja izhaja iz otrokovih literarnih doživetij, ki so izhodišče za oblikovanje književnodidaktičnih modelov v vrtcu in šoli. Pri tem ne smemo zanemariti predhodne šolske izkušnje s književnostjo študentov in študentk, ki jih lahko ovirajo pri spremenjenih (pred)bralnih potrebah današnjih otrok ter novih teoretskih spoznanjih literarne vede in književne didaktike.

Razvijanje kompetenc za poučevanje mladinske književnosti v vrtcu in šoli

V zborniku besedil o izobraževanju učiteljev z naslovom *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi in Sloveniji* (2005) je predpostavljeno, da so si strokovni delavci med svojim začetnim študijem pridobili kompetence, ki so potrebne za opravljanje pedagoških poklicev v sodobnih družbah. Pri tem so poudarjeni tako splošno znanje, veščine in razumevanje, ki jih dosegamo z visokošolskim študijem, kot poznavanje in obvladovanje procesov v vzgoji in izobraževanju v razmerju do posameznika in do družbe nasploh ter poznavanje in obvladovanje specifičnega (predmetnega) področja in/ali discipline, na katerem bodo strokovno delovali (vzgajali, poučevali, svetovali ipd.).¹ Ker so pedagoški poklici akademski poklici, vsebujejo akademsko izobrazbo in poklicno kvalifikacijo; oboje pa si morajo bodoči/-e učitelji/-ce in vzgojitelji/-ce pridobiti že med začetnim študijem. Zato je poklicno delovanje vzgojiteljev/-ic in učiteljev/-ic treba opreti na sodobna znanstvena spoznanja predmetnega področja in metod učenja ter poučevanja ipd. Torej se bomo v prispevku osredinili predvsem na obvladovanje enega izmed specifičnih predmetnih področij, na katerem bodo delovali/-e vzgojitelji/-ce v vrtcih in učitelji/-ce v osnovni šoli, in sicer pri književni vzgoji otrok v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju.

Posebnosti mladega bralca

Posebnosti mladega bralca, tj. njegove odprtosti, recepcije, »dvojnega« branja otroka s starši, z vzgojitelji, učitelji in drugimi izkušenimi bralci so ključni dejavniki, ki vplivajo na premišljeno oblikovanje bralnih modelov v vrtcu in zgodnjem šolskem obdobju. Branje otrok oz. doživljajsko poslušanje branja odraslega je mnogo trši oreh kot branje odraslega. Kot piše uveljavljena raziskovalka branja Meta Grosman, se preučevalci procesov branja lahko opirajo vsaj na lastne izkušnje in prve eksperimentalno zbrane podatke in poročila o branju. Tudi eksperimentalno raziskovanje otroškega razumevanja leposlovne pripovedi je prineslo le delne rezultate, ki jih je težko posploševati (v Grosman, 2004: 86).

V izobraževanju vzgojiteljev/-ic in učiteljev/-ic je treba uvesti študijske vsebine in učne strategije glede na širšo pojmovano pismenost. Pridobiti morajo zmožnosti oblikovanja strategij za spodbujanje recepcije pravljice in slikanice ter pripovedovanja zgodb otrok v vrtcu in šoli tudi na primerih slikanic brez besedila, ki temeljijo le na opomenjanju slikovne naracije

otrok. Poznavanje različnih bralnih strategij besedilnega in likovno oblikovanega sporočila, upoštevanje individualnih pripovednih zmožnosti otrok in oblikovanje pozitivnega bralnega okolja v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju so za učinkovito bralno pismenost temeljnega pomena.

Literarnovedni temelji sodobnega preučevanja pravljice

Pri pilotskih raziskavah otrokove recepcije leposlovne pripovedi se študentke med svojim študijem in pripravi izhodišč za raziskavo otrokove recepcije opirajo predvsem na teoretične izsledke o pravljčnih besedilih slovenskih raziskovalcev/-valk, in sicer Alenke Goljevšček,² Marijane Kobe,³ Metke Kordigel,⁴ in razpravljalnih besedil o mladinski književnosti edine specializirane strokovne revije za mladinsko književnost na Slovenskem *Otrok in knjiga*.⁵ Med tujo strokovno literaturo sežejo najpogosteje po naslednjih knjigah: *Morfologija pravljice* Vladimirja Proppa (srbohrv. prevod 1984, slov. prevod, 2005), *Raba čudežnega* Bruna Bettelheima (1999) in *Srečanje z domišljijo* Giannija Rodarija (1977, 1996).

Teoretične osvetlitve praviloma pravljčnih besedil so le ena izmed pomembnih strokovnih izhodišč za oblikovanje pravljčnega modela v vrtcu in šoli. Interes za izvedbo pravljčnega modela je med študentkami na prvem mestu, brez dodatne spodbude se za lirski ali gledališki/dramski model ne odločijo.

Pomemben prispevek v raziskavah študentk o recepciji ljudske oz. sodobne živalske pravljice sta izčrpen pregled dostopnih zbirk pravljic od leta 1975 do leta 2004 in kritična analiza izbranih spremnih besed. Primerjava med ljudsko in klasično umetno pravljico ter med sodobno in ljudsko pravljico kaže na zgledno analizo pravljčnih vzorcev, katerih poznavanje je pričakovano in posebej zaželeno v poplavi sodobnih trivialnih besedil, namenjenih mlademu naslovniku. Namen raziskav študentk je prikazati otrokovo doživljanje pravljčnih besedil, tako ljudskih kot sodobnih, in ugotoviti, katere pripovedovane pravljice doživljajo globlje. Natančen in kritičen prikaz ur pravljic, ki so jih študentke izpeljale v vrtcih⁶ in osnovnih šolah⁷ v preteklem akademskem letu, so temeljile na otrokovem doživljanju pravljic, opazovanju otrokovih odzivov po doživljajskem poslušanju pravljic, na analizi dejavnosti otrok in vrednotenju njihovih primerov igre vlog in likovnih odzivov glede na izbrano pravljico. Avtorice raziskav dokazujejo, da je temeljito pripravljeni pravljčni model ključen za razvijanje otrokovih književnih interesov za kakovostno otroško književnost. Zato preučijo vse faze didaktično-metodičnega sistema za spodbujanje

književne recepcije v vrtcu in šoli ter jih smiselno vključijo v domiselne uvodne motivacije, doživljajsko poslušanje in (po)ustvarjanje otrok. Pri tem posebej poudarijo temeljni cilj književne vzgoje v vrtcu in šoli, to je otrokovo zbliževanje z otroško književnostjo ter zgodnje navajanje na izražanje doživetij po poslušanju pravljčnih besedil.

Raziskave o recepciji pravljic⁸ izpeljujejo na podlagi kvalitativne metode zbiranja podatkov, usmerjene so v vrtčevsko in šolsko okolje pri urah pravljic. Pridobljeno gradivo analizirajo na besedni način; pri raziskovanju se ne usmerjajo samo na eno tehniko zbiranja podatkov. Ponavadi uporabijo projektno učno delo, komunikacijski model zbliževanja književnosti z otroki, opazovanje (z udeležbo in sodelovanjem) ter analizo didaktično-metodičnega sistema pravljčnih izvedb in analizo izdelkov otrok.

Ugotovitve nekaterih raziskav glede na pravljčne izpeljave kažejo, da so otroci v vrtcu globlje doživljali ljudske živalske pravljice kot sodobne živalske pravljice, slednje sicer imajo prednost glede na oblikovno-likovno plat, kar pa otroke pritegne le za krajši čas. Raziskovanje ljudskih pravljic je v teoretičnih osvetlitvah pravljčnega žanra naslonjeno, tj. glede na možnosti njenega prenosa v pravljčni model v vrtcu in šoli, predvsem na funkcije delujočih oseb (likov) v pravljici.⁹ Na spletnih straneh, namenjenih književni vzgoji s pravljico, naletimo na pogosto citirani vir o raziskavi ljudske pravljice ruskega znanstvenika Vladimirja Proppa. Poučen primer so spletne strani študentov mladinske književnosti Univerze v Stockholmu, kjer na njihova vprašanja o pravljčnih prvinah odgovarjajo kompetentni strokovnjaki.¹⁰ Na spletni strani¹¹ priznane raziskovalke mladinske književnosti Marie Nikolajeve je prikazan pravljčni model na podlagi strukturnih prvin V. Proppa. Zanimiv je tudi prikaz pravljčnih funkcij na primeru klasičnih pravljic bratov Grimm, Ch. Perraulta itd. na spletnih straneh o Proppu.¹²

Vizualno podprta pripoved – slikanica

Poleg pravljčnih modelov so študentke predvsem predšolske vzgoje raziskovale v akademskem letu 2004/2005 dialog otrok s slikanico.¹³ Med raziskavami je zanimivejša o pripovedovanju otrok ob slikanici brez besedila. Ponovili smo raziskavo o slikanici M. Amaliettija *Maruška Potepuška*¹⁴ iz leta 1997, v kateri smo preverili, kako zgodbenoslikovna naracija v slikanicah M. Amaliettija *Maruška Potepuška* (1977) in M. Mančka *Medved se igra* (1978) spodbuja otrokovo pripovedno zmožnost. Estetski učinek slikanice

je bil predstavljen glede na dialektično soudeležbo mladega »bralca« in gledalca ter njune interakcije.

Prva raziskava o recepciji Maruške Potepuške je bila narejena na OŠ Janka Premrla Vojka v Kopru 1997. leta.¹⁵ Vanjo je bilo vključenih 20 naključno izbranih otrok 1. razreda osemletne OŠ, starih od 7 do 8 let. Pripovedovanje otrok je bilo posneto na magnetofonski trak, ob tem so bili zapisani učenčevi neposredni neverbalni odzivi (mimika, čustveni odzivi).

V ponovljeni raziskavi (2005),¹⁶ ki je bila izvedena v Vrtcu pri OŠ Žirovnica, je sodelovalo 8 naključno izbranih otrok, starih od 4 do 5 let. Otroci so pod vodstvom vzgojiteljice poslušali zgodbo, sledilo je njihovo pripovedovanje, ki je bilo zapisano, prav tako tudi neposredni neverbalni odzivi (mimika, čustveni odzivi). V središču je bila komunikacijska situacija, in sicer med mladim gledalcem in likovnim sporočilom.¹⁷ V obeh raziskavah smo ugotavljali naslednje:

1. dosežke govorne zmožnosti (pripovedovanja) realistično zasnovane uvodne in sklepne likovne naracije glede na prostorsko/časovno razsežnost, stopnjevanje dogajanja v prvem uvodnem nizu štirih slik ter čustveno in doživljajsko identifikacijo s književno osebo;
2. dosežke govorne zmožnosti (pripovedovanja) domišljjsko/pravljичno zasnovane likovne naracije osrednjih (2) likovnih prizorov glede na zapolnjevanje belih lis oz. vrzeli ter čustveno in doživljajsko identifikacijo s književno osebo.

Pri pripovedovanju realistično zasnovane uvodne in sklepne likovne naracije so bili 7-8-letni otroci uspešnejši kot 4-5-letni, kar je bilo tudi pričakovano.

Dosežke govorne zmožnosti (pripovedovanja) domišljjsko/pravljичno zasnovane likovne naracije dveh osrednjih likovnih prizorov *Maruška in gozdne živali* ter *Maruška se poslovi* glede na zapolnjevanje belih lis oz. vrzeli ter čustveno in doživljajsko identifikacijo s književno osebo je treba povezati s predhodno likovno dogajalno enoto *Maruška in volkovi*. V njej Maruško zasledujejo volkovi, pa jim pokaže jezik, da prestrašeni zbežijo. Nekateri otroci v raziskavi (1997) so domišljjsko povezali oba likovna prizora, ki sta pravljичno vtkana v celotno likovno naracijo.¹⁸ Izrazito pravljичno nasprotje hudobnih in dobrih pravljичnih živalskih likov, ki glavno književno osebo ogrožajo, pa se je prestrašijo, ko jih na pravljичno zviti način užene, so otroci zaznali in tudi ustrezno ubesedili. Večina otrok (16) je prijazne pravljичne živali povezala z njihovim veseljem, da jih je Maruška obvarovala pred strašnimi volkovi in se sedaj z njo veseli.

Tudi v raziskavi (2005) so otroci, tri leta mlajši kot v prvi raziskavi, smiselno pripovedovali ob obojestranski ilustraciji o pravljčnih živalih in domišljjsko zapolnjevali bele lise. Tako kot starejši otroci, od 7 do 8 let, so bili tudi mlajši otroci, od 4 do 5 let, učinkoviti pripovedovalci z domišljjsko rabo jezika.

O recepciji slikanice kot prve otrokove knjige je potrebno vedeti, da »(s)likanica razvije svoj učinek šele takrat, ko prihaja do zlitja vizualnega/likovnega in besednega/zgodbenega. Njenih učinkov in odzivov ni mogoče opazovati le glede na njen besedilni del oz. le glede na njen vizualni del. Pomen slikanice se aktualizira šele v hkratnem bralnem in vidnem procesu. Na podlagi bralnega procesa se konstituira smisel besedila, vizualni del pa gradi svoj smisel na podlagi sprejemanja likovnega sporočila« (Medved Udovič, 2005: 81).

Pri tem je treba upoštevati, kot je zapisano v citiranem članku, predvsem komunikacijsko situacijo med mladim bralcem in besedilom oz. med mladim gledalcem in likovnim sporočilom slikanice.¹⁹ Komunikacija v literaturi oz. tudi v likovnosti je proces, ki spodbuja in uravnava odnos razkrivanja in zakrivanja, in ne dani kod. Kar je v besedilu/sliki zakrito, spodbode bralca/gledalca k vzpostavljanju besedilnih/likovnih svetov, ki jih nadzira to, kar je v besedilu/sliki že razkrito (W. Iser, 2001).

Koncept otroškega tiska in razvijanje književnih interesov otrok

Vpliv na razvijanje otrokovih književnih interesov ima tudi koncept otroškega tiska. Nekaj raziskav o recepciji predvsem revij *Ciciban* in *Cicido* so opravile v vrtcu študentke.²⁰ Dobra tretjina obeh revij je namenjena umetnostnim besedilom mladinske književnosti, predvsem sodobnih slovenskih književnih ustvarjalcev. Izbor nekaterih besedil se navezuje na teme, povezane z otrokovimi prazničnimi pričakovanji in praznovanji ter letnimi časi, druge književne teme naslavljajo mladega naslovnika in ubesedujejo njegov doživljajsko in domišljjsko zastavljen svet predvsem v otroških pesmih, kratkih sodobnih in ljudskih pravljicah, domišljjskih in živalskih zgodbah ter preprostih pravljčnih dramatizacijah. Vsa umetnostna besedila so zaokrožena s pretanjenimi ilustracijami izvrstnih tako mlajših (M. Cerjak, A. Zavadlav, P. Lovšin) kot najizkušenejših likovnih ustvarjalcev (A. G. Godec, M. Manček, M. Schmidt). Stike z mladimi bralci spodbujajo rubrike *Cici Vesela šola*, *Cici nabiralnik* in *Umetnija meseca*.

Uporabnost revij *Ciciban* in *Cicido* v šoli in vrtcu s svojo tematsko usmerjenostjo omogoča otrokov dialog z raznovrstnimi besedili in suge-

stibilno likovno govorico, tako da otrok lahko samostojno vstopa v literarno komunikacijo z likovno spodbudo in doživljajskim poslušanjem učitelja ali staršev ali pa je v vlogi bralca pri krajših besedilih in slikopisih.

Nekatere teme je mogoče vključiti neposredno pri pouku v 1. triletju devetletke tako pri slovenščini, likovni in glasbeni vzgoji, okoljski vzgoji in zgodnjem naravoslovju, saj odpirajo aktualne teme današnjega otroka, ki jih lahko razvijajo z različnimi komunikacijskimi dejavnostmi in drugimi spretnostmi.

Reviji *Ciciban* in *Cicido*²¹ zgledno izpolnjujeta svoje poslanstvo razvijanja bralne kulture in književnih interesov v zgodnjem bralnem obdobju ter s svojim konceptom gradita svojo prepoznavnost z uravnoveženim deležem kakovostnih mladinskih umetnostnih in neumetnostnih besedil ter z izjemnim likovnim jezikom.

Otroški lik v revijah *Cicido* in *Ciciban* je praviloma sodobni otrok iz urbanega okolja z individualnimi značajskimi lastnostmi. Popolnoma drugače je bil prikazan otrok v prvi slovenski reviji *Vedež* (1848–1850), kjer je bil zgolj projekcija odraslih vzgojnih želja. M. Kobe piše, da »ni nič nenavadnega, da otroški glavni lik v *Vedeževih* zgodbah nima individualnih značajskih lastnosti: označuje ga samo spol in najpogosteje tudi lastno ime. /.../ Otroški liki so skoraj praviloma kmečkega stanu, podobno kot v prvotnem nemškem razsvetljskem vzorcu *Rochowa*« (Kobe, 2004: 173–174). Pa vendar gre *Vedežu* zasluga, da je na Slovenskem vzniknila kategorija mladinskega časopisa in se je tako začel razvoj mladinske književnosti tudi v revijah, ki so mu sledile (*Vrtec*, *Angeljček*, *Zvonček*, *Naš rod*).

Sklep

Predstavitev književnih del s pretežno otroškim naslovnikom je v vrtcu in šoli zasnovana kot njegov dialog z besedilom in hkrati kot približevanje izbranega besedila ali slikanice skupini otrok. Takšen tip obravnave predpostavlja poseben tip estetske komunikacije, drugačne kot pri odraslem bralcu. Komunikacija v vrtcu in šoli je naslonjena na didaktično-metodični scenarij, saj izbrano književno besedilo narekuje tudi izbor ustreznega književnodidaktičnega modela. Njegova učinkovita izpeljava je odvisna od:

- a) stališča otrok do branja;²²
- b) strokovne priprave (literarnovedne s posebnim poudarkom na poznavanju tipoloških značilnosti pravlјice oz.slikanice);

- c) upoštevanja izsledkov razvojne psihologije, ki osvetljujejo tipične otrokove razvojne faze v predšolskem in šolskem obdobju;
- č) književnodidaktične zmožnosti,²³ udejanjene v smiselni integraciji književno-likovnih določil, izbranih za izpeljavo književnega modela;
- d) komunikacijskih zmožnosti, ki so odločilne pri spodbujanju otrokovih odzivov v zvezi z oživljanjem pravlјice oz. slikanice glede na otrokov pričakovani horizont tako besedilnega kot likovnega sporočila ali le likovnega v slikanici brez besedila.

Književna vzgoja v vrtcih in šolah doživlja v zadnjih letih ostre kritike predvsem zaradi obravnave literarnih odlomkov v berilih. Pri književnem pouku v šoli je do rabe odlomkov kritična Meta Grosman, ki je nedvomno ena izmed vodilnih slovenskih raziskovalk literarne recepcije (*Književnost in bralec*, 1989, *Zagovor branja*, 2004). Njena kritična ost je uperjena proti novoizhajajočim berilom, ki »namesto integralnih besedil prinašajo odlomke, opremljene s podatki o avtorju, povzetkom celega besedila in včasih še z vprašanji, ki se nanašajo na besedilo, ki ga učenec iz odlomka nikakor ne more spoznati, /.../ branje odlomka ne spodbuja razvoja učenčeve bralne zmožnosti in pozitivnega odnosa do (domačega) leposlovja, marveč, nasprotno, učencem posredno sporoča, da celih besedil sploh ni smiselno brati in z njimi izgubljati časa, če pa jih lahko 'obvladamo' s tujim povzetkom in odlomkom« (Grosman, 2004: 265–266). V nadaljevanju obravnavo umetnostnega besedila na podlagi odlomka ponazarja z zgledi iz likovne umetnosti s poskusom razlage skrivnostnega nasmeha Mone Lize, in sicer z opisovanjem in razčlenjevanjem dveh kvadratnih centimetrov izreza njenega smehljaja. Torej naj bi odlomek po Grosmanovi, iztrgan iz integralnega besedila, izkrivljal pomen in smisel celovitosti besedne umetnine.

Poudariti velja, da je literarno branje intimno dejanje, ki ga šolsko in vrtčevsko okolje nikakor ne moreta nadomestiti, obravnava odlomka mladega bralca le motivira za branje integralnega besedila, zato ga šolska interpretacija zgolj senzibilizira za poglobljeno branje doma.

Opombe

- [1] Zbornik *Pomembne teme v izobraževanju* (ur. Tatjana Plevnik), 2005, prinaša med drugim tudi študijo o začetnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev, v kateri so za pričujoči prispevek zanimivi in uporabni članki *Teze za prenovu pedagoških študijskih programov* avtorja Pavleta Zgage, *Zamisli o preoblikovanju izobraževanja na pedagoških smereh študija na Filozofski fakulteti* Barice Marentič Požarnik in *Izobraževanje učiteljev v bolonjski prenovi* Zdenka Medveša.
- [2] Raziskava A. Goljevšček o pravljičah, izšla v knjižni izdaji *Pravljice, kaj ste?*, je pomemben vir informacij o umeščenosti pravljice v literarni vedi na Slovenskem.
- [3] Kobetova velja za najpomembnejšo preučevalko mladinske književnosti na Slovenskem; njena razprava v knjižni obliki *Pogledi na mladinsko književnost* (1987) je še nepresežena, prav tako *Ura pravljič* (1972).
- [4] M. Kordigel v prvem delu knjige *Književna vzgoja v vrtcu* (1999) piše o otrokovi recepcijski shemi za pravljico.
- [5] Najpogosteje se študentke v reviji *Otrok* in knjiga naslonijo na prispevke, ki osvetljujejo estetske določilnice mladinske književnosti, o katerih so pisali Niko Grafenauer, *Igra v pesništvu za otroke* (1975, *Sodobna slovenska poezija za otroke* (1991); Igor Saksida, *Bogastvo poetik in podob* (1999); Darka Tancer Kajnih, *Slovenska pravljica po drugi svetovni vojni* (1993), Vida Medved Udovič, *Žanri slovstvene folklorne v šoli* (1994), in Marijana Kobe, *Sodobna pravljica* (1999), *Mit / mitsko in sodobna pravljica* (2002).
- [6] Vrtec, Semedela Koper, 2004, 2005; Vrtec Medvode, 2005; Vrtec pri OŠ Žirovnica, 2004/2005; Vrtec Ribnica, 2005 idr.
- [7] OŠ Janka Premrla Vojka Koper, 2004, 2005; OŠ Komen, 2005; OŠ Bogomirja Magajne Divača, 2004, OŠ Antona Globočnika Postojna, OŠ Stična, 2005 idr.
- [8] Filipič, Anina, *Zvočne prvine v radijski pravljični igri in otrokovo doživljanje*, diplomska naloga, Koper, 2005; Koren, Katja, *Pravljičarka Anja Štefan in sodobna pravljica*, diplomska naloga, Koper, 2004; Žerjal, Alenka, *Pripovedovanje pravljič*, diplomska naloga, Koper, 2004; Ergaver, Ingrid, *Domače branje in razvijanje bralne zmožnosti*, diplomsko delo, Koper, 2005; Kodele, Nadja, *Muca Copatarica in gledališki dogodek v vrtcu*, diplomska naloga, Koper, 2005; Pustoslemšek, Jasna, *Recepcija ljudske in sodobne živalske pravljice v vrtcu*, diplomska naloga, Koper, 2005; Vidmar, Majda, *Pripovedovanje in ustvarjalno pisanje 8-letnih otrok*, diplomsko delo, Koper, 2005; Pelicon, Jana, *Živalska pravljica v 1. triletnju*, diplomsko delo, Koper, 2004; Rutar, Vesna, *Književna vzgoja v kurikulumu za vrtce in v učnem načrtu za slovenščino v 1. razredu devetletke*, diplomska naloga, Koper, 2004. Mentorica vseh navedenih del pričujočega prispevka je Vida Medved Udovič.
- [9] Funkcije likov so osnovne prvine pravljice. Razumemo jih kot dejanje lika, ki je pogojeno z njegovim pomenom za razvoj dogajanja. Funkcije likov so stalne, nespremenljive prvine pravljice ne glede na to, kdo in kako jih izvaja.

- Število funkcij, ki jih pozna čudežna pravljica, je omejeno (v: Propp, 2005: 35–36).
- [10] Propp's elements – What do you consider Essential Fairy tale elements? See Vladimir Propp's MORPHOLOGY OF THE FOLKTALE (v: <http://www.surlalunefairytales.com/boardarchives/2003/aug2003/ftelements.html>, 7. 11. 2005).
- [11] http://webbet.utu.fi/SCRIPT/nikolajeva/scripts/student/button_bar/nikolajeva/Unit2.htm1, 26. 2. 2005.
- [12] http://www.brown.edu/Courses/FR0133/Fairytale_Generator/gen.html, 7. 11. 2005.
- [13] Čehovin, Tjaša, *Razvijanje predbralnih spretnosti v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju*, diplomska naloga, Koper, 2004; Zupanc, Andreja, *Odkrivajmo zgodnico z vsemi čuti*, diplomska naloga, Koper, 2004; Užmah, Barbara, *Slikaniški projekt – iz dnevnika čebelice Medke*, diplomska naloga, Koper, 2004; Dobovšek, Ksenja, *Pravljčarka Anja Štefan in slikaniški projekt*, diplomska naloga, Koper, 2004; Lindič, Lea: *Vpliv vidnih in slušnih didaktičnih sredstev na otrokovo zgodnjo pismenost*, diplomska naloga, Koper, 2005.
- [14] Slikanica Maruška Potepuška spada v model avtorske slikanice brez besedila; njen ustvarjalec je arhitekt, ilustrator in karikaturist, ki z likovno naracijo upodablja zgodbo o smučarskem potepu navihane deklice na Triglav. Slikanica po zasnovi in likovnem izrazu spominja na slikaniške projekte brez besedila Guillerma Mordillia. V slovenskem slikaniškem prostoru sedemdesetih let je pomenila radikalno inovacijo.
- [15] Fras, Jasna, *Razvijanje jezikovne zmožnosti v prvem razredu osnovne šole*, diplomsko delo, Koper, 1997.
- [16] Baloh, Mateja, *Igralna knjiga in govorne dejavnosti v vrtcu*, diplomska naloga, Koper, 2005.
- [17] Komunikacija v literaturi oz. tudi v likovnosti je proces, ki spodbuja poglobljanje domišljijjskih svetov besedilnega oz. slikovnega dela slikanice. Torej je treba estetski učinek slikanice analizirati glede na dialektično soudeležbo besedila, likovnosti, mladega bralca in gledalca ter njihove interakcije. W. Iser v razpravi o teoriji učinka (*Bralno dejanje*, v slov. prevedena 2001) piše, da se le-ta sooča s problemom, kako je dotlej neformulirano dejstvo mogoče obdelovati in sploh razumeti, nasprotno pa, trdi, ima teorija recepcije vselej opraviti z bralci, ki so zgodovinsko pogojeni in katerih odziv bi nam omogočil izkusiti literarni pomen. Teorija učinka korenini v besedilu, teorija recepcije pa v bralčevih sodbah.
- [18] V prvem prizoru nastopajo pravljčične živali, tj. krdelo volkov, kot sovražniki/nasprotniki glavne književne osebe, v drugi pa množica prijaznih gozdnih živali kot njeni pravljčični pomočniki.
- [19] W. Iser piše, da je branje literarnega besedila dejavnost, ki jo usmerja besedilo, in jo začne bralec, na katerega potem povratno učinkuje to, kar je obdeloval v bralnem procesu. Literarna veda seveda ne daje trdnejše opore za samo dogajanje med bralnim procesom, zato W. Iser utemeljuje

posebno razmerje med besedilom in bralcem z vidika različnih tipov interakcije glede na raziskovanje komunikacijskih struktur v socialni psihologiji in psihoanalitičnih razpravah. Tako sta interakcijska teorija socialne psihologije kot psihoanalitično raziskovanje komunikacije uporabni za ocenjevanje interakcije med besedilom in bralcem. Takšno uporabnost pa je seveda mogoče prenesti tudi na interakcijo med likovnim sporočilom in gledalcem.

- [20] Oražem, Petra, *Recepcija pesemskega besedila v predšolskem obdobju*, diplomska naloga, Koper, 2005. Žorž, Petra, *Povezava med pripovedovanjem pravlјice, otrokovim doživljanjem in konceptom otroškega tiska*, diplomska naloga. Koper, 2005.
- [21] Periodika za otroke se je v zadnjem desetletju razrasla, saj premoremo enajst revij za otroke, in sicer Bim bam, Bučka, Zmajček, Pikapolonica, Boni, Petka, Trobentica, Galeb (zamejska revija), Cicido, Ciciban in Kekec.
- [22] Raziskava študentke o stališčih otrok do branja (N. Trontelj, 2005), v kateri je v anketnem vprašalniku sodelovalo 100 učencev 3. razreda 9-letne OŠ in 100 razrednih učiteljev, je pokazala, da učenci kljub medijskemu pritisku ohranjajo pozitiven odnos do branja. Zgovoren podatek je tudi, da imajo tudi učenci, ki preživijo pred TV-sprejemnikom veliko časa, nekateri celo več kot pet ur, pozitiven odnos do branja.
- [23] Književnodidaktični sistem bi glede na rezultate raziskave (N. Trontelj, 2005), ki jih seveda ne gre posploševati, morali dopolniti z ustvarjalnejšimi učenčevimi dejavnostmi po branju, predvsem tistimi, ki usmerjajo otroke v doživljanje besedilne stvarnosti in domišljjsko (po)ustvarjanje z igro vlog, pripovedovanjem itd. Učiteljice v raziskavi po obravnavanem besedilu največkrat učencem le zastavljajo vprašanja, sledita pogovor in odgovarjanje na vprašanja v delovnem zvezku.

Literatura

- Amalietti, M. (1977). *Maruška Potepuška*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Mala slikanica).
- Avguštin, M. (2003). Ob 50-letnici knjižnih zbirk Sinji galeb in Čebelica: likovno razmišljanje. *Otrok in knjiga*, 30, 57.
- Avguštin, M. (2004). O slovenski slikanici. *Otrok in knjiga*, 31, 59, 42–47.
- Baloh, M. (2005). *Igralna knjiga in govorne dejavnosti v vrtcu*. Diplomska naloga. Koper.
- Bettelheim, B. (2002). *Rabe čudežnega: o pomenu pravlјic*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Binda, R. (1994). *Progetto Cetem. Lingua italiana per la classe terza*. Milano: C. E. T. E. M.
- Fras, J. (1997). *Razvijanje jezikovne zmožnosti v prvem razredu osnovne šole*. Diplomsko delo. Koper.

- Grosman, M. (2003). Novi pogledi na mladinsko književnost. *Otrok in knjiga*, 30, 57.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Iser, W. (2001). *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Jauss, H. R. (1998). *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo »Literatura« (Zbirka Labirinti).
- Kobe, M. (2004). *Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem 1778–1850*. Maribor: Mariborska knjižnica, Revija Otrok in knjiga.
- Kordigel, M. in Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.
- Medved Udovič, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*, letnik. 56, posebna izd. 80–95.
- Medved Udovič, V. (1994). Žanri slovstvene folklorne v šoli. *Otrok in knjiga*, letnik 21, številka 37, 130–141.
- Plevnik, T. (ur.) (2005). *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi: v Sloveniji*. Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Propp, V. (2005). *Morfologija pravljice*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Trontelj, N. (2005). *Stališča učencev do branja*. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta: Koper.

JEZIK PODOBE IN PODOBA JEZIKA

Ernest Ženko

*Fakulteta za humanistične študije Koper in
Znanstveno-raziskovalno središče Koper
Univerza na Primorskem*

»Analfabet prihodnosti [...] ne bo (samo) tisti, ki ne bo znal brati,
marveč (tudi) tisti, ki ne bo znal fotografirati.«

László Moholy-Nagy / Walter Benjamin

Teorija: slikovni obrat

Leta 1967 je ameriški filozof Richard Rorty zgodovino filozofije opredelil kot sosledje »obratov«, ki so povezani s pojavom nove oblike problemov, pri čemer stare oblike izgubijo svojo prejšnjo vlogo in pomen. Omenjeni pogled je nato natančneje razdelal v delu *Philosophy and the Mirror of Nature* (*Filozofija in ogledalo narave*), ki je izšlo leta 1979:

»Podoba antične in srednjeveške filozofije, ki se ukvarjata s *stvarmi*, filozofije 17. in 18. stoletja, ki se ukvarja z *idejami*, ter razsvetljene sodobne filozofske scene, ki se ukvarja z *besedami*, se zdi dokaj verjetna« (Rorty, 1979: 263).

Za zadnjo razvojno stopnjo filozofije Rorty, nanašajoč se na tradicijo ameriških analitičnih filozofov jezika, uporabi izraz »jezikovni obrat«. Vendar pa jezikovni obrat, kolikor ga obravnavamo širše, ni vezan zgolj na filozofijo, temveč gre za razvoj, ki mu je mogoče slediti tudi na drugih humanističnih in družboslovnih področjih. Gre za rezultat procesa, ki omogoči, da se jezikoslovje, semiotika, retorika in drugi modeli »tekstualnosti« uveljavijo kot *lingua franca* za kritične refleksije o umetnosti, medijih, kulturi in družbi.

Končni rezultat jezikovnega obrata bi bilo mogoče povzeti v radikalnem stališču, po katerem velja: družba je »tekst«, narava in znanstvene teorije so »diskurzi« in celo nezavedno je strukturirano kot jezik oz. govorica.

Vse, kar obstaja, od narave in družbe do kulture in celo naši psihični procesi, vse je mogoče obravnavati s stališča jezika. Oziroma z drugimi besedami: jezik je tisto (edino) sredstvo, s pomočjo katerega lahko vsa našeta področja relevantno obravnavamo.

Jezikovni obrat, kot ga predstavi Rorty, s seboj prinaša tudi vrsto problemov, kajti nikakor ni samoumevno, da so prelomi v zgodovini filozofije povezani s prelomi ali obrati na drugih intelektualnih področjih, še manj pa, da se vse te intelektualne razprave nanašajo na vsakdanje življenje in na vsakdanji jezik ter da se ne nazadnje navezujejo na šolski sistem.

Vendar pustimo te probleme za zdaj ob strani in se premaknimo za četrto stoletja naprej, do sredine devetdesetih let. Tedaj, natančneje leta 1994, W. J. Thomas Mitchell (profesor na oddelku za literaturo in na oddelku za umetnost univerze v Chicagu) v delu *Picture Theory (Teorija podobe)* zapiše:

»Zdi se očitno, da se v tem, o čemer govorijo filozofi, dogaja nov premik, in da se ta kompleksno prepletena transformacija pojavlja v drugih humanističnih disciplinah in tudi na področju javne kulture. Ta premik bom poimenoval 'slikovni obrat'« (Mitchell, 1994: 11).

Mitchell ugotavlja, da se je slikovni obrat nakazoval na različnih področjih in pri različnih avtorjih, ki niso izhajali iz temeljne predpostavke, da zgolj jezik omogoča tvorbo pomena. V evropski miselni tradiciji opozori na fenomenologijo in na tem področju nastale raziskave o predstavah in vidnem izkustvu (pomemben je bil v tem kontekstu npr. francoski fenomenolog Maurice Merleau-Ponty); na Jacquesa Derridaja (predvsem njegovo »gramatologijo«, ki pozornost s »fonocentričnega« modela jezika prenese na vidne, materialne sledi jezika); na frankfurtsko šolo (razprave o modernosti, množični kulturi oz. kulturni industriji ter vizualnih medijih) ipd.

Posebej izpostavi primer Ludwiga Wittgensteina, ki je v svoji filozofski karieri doživel zanimiv obrat. Filozofsko pot je začel s teorijo, ki je pomen utemeljevala s pomočjo podobe (*Tractatus logico-philosophicus*, 1918), končal pa v ikonoklazmu, v kritiki in ostrem nasprotovanju podobe na račun jezika. Tako v *Filozofskih raziskavah (Philosophical Investigations, 1945)* zapiše:

»Podoba nas je držala v ujetništvu. In nismo mogli iz nje, ker je ležala v našem jeziku in ta jezik se nam je neizprosno vračal« (Wittgenstein, 1984: 300).

Na podoben pogled naletimo tudi pri Rortyju v njegovi odločenosti, da »izžene vse vidne in še posebej zrcalne metafore iz naše govorice«. Tako

Wittgenstein kot Rorty spadata po Mitchellovem mnenju v kontekst splošne bojazni, ki jo ima filozofija jezika pred vizualno reprezentacijo oz. slikovnim upodabljanjem. Prav ta bojazen ali strah, ki se izraža v potrebi po obrambi govornice oz. jezika pred podobami oz. vidnim, je zanj očiten znak, da se je slikovni obrat v resnici že zgodil.

Takšen strah ali vsaj nelagodje lahko zasledimo na različnih področjih, zato bom stanje ponazoril vsaj s primerom. Organizatorji konference z naslovom *Obrat literarne vede v kulturne študije* (The Cultural Studies' Turn of Literary Studies), ki je potekala avgusta 2005 v Kaifengu na Kitajskem, so pred tem pošiljali okrog vabilo, v katerem lahko preberemo:

»Tako imenovani 'kulturni študiji' [Culture Studies], s svojo zdaj skoraj polstoletno aktivnostjo in predvsem z eksplozivno razpršitvijo med ostale discipline v devetdesetih, danes vedno intenzivneje vsiljujejo naslednjo težnjo: pod vplivom udarnega vala kulturnih študijev se na estetiko in modernizem vezana literarna veda, podprta s filozofijo, metodologijo ter institucijami, maje in trese; še več, je na robu uničenja. Z literaturo je konec.«

Očitek organizatorjev konference, ki je potekala kot redno letno srečanje literarnih teoretikov, je bil v tem, da se kulturni študiji namesto z »visoko literaturo« ukvarjajo z množično kulturo, predvsem z množičnimi mediji, ki posredujejo podobe. Tudi če to načeloma drži, je sklep, da temu procesu sledi konec literature ali celo jezika, dokaj neprepričljiv. Morda pa zgolj neverjeten glede na to, da je omenjena konferenca potekala na Kitajskem, kitajsko pa govori vsak peti Zemljan. Vendar pa je slikovni obrat v tem kontekstu še zanimivejši, ker naj bi se kitajsko slikarstvo razvilo iz pisave, slikar pa je na družbeni lestvici vedno zasedal nižje mesto kot kaligraf, človek, ki je pisal. Logika, ki jo slutimo v ozadju, torej trdi: če se namesto z jezikom zdaj vsi ukvarjamo s podobami, v družbenem smislu vsi skupaj nazadujemo.

Mitchell seveda nikjer ne trdi, da različna soočenja s podobami in prikazovanjem (vizualno reprezentacijo) vodijo k enotni teoriji ali da imajo vsi strahovi pred njimi isti cilj. Rorty si tako prizadeva predvsem za to, da bi filozofijo očistil nekakšne obsedenosti z modeli, ki podobo postavljajo za simbol transparentnosti in realizma: tudi tam, kjer se filozofija pojavlja v svoji najbolj nevtralni in brezinteresni obliki, je odvisna od vizualnih metafor in modelov (gre za modele, kot je npr. Platonova votlina v VII. knjigi *Države*, *tabula rasa* ali *camera obscura* v spoznavni teoriji, v podoben kontekst pa gotovo spadata tudi Freudovi *topiki* kot prostorska modela duševnosti).

V nasprotju s tem pogledom je za avtorje frankfurtske šole domena vidnega povezana z množičnimi mediji in grožnjo kulture totalitarizma.

Poleg tega, kot je opozoril Martin Jay v svoji izčrpni analizi francoske filozofije dvajsetega stoletja, se tudi v tem stoletju pojavlja *ikonofobija*, strah pred podobami, ki je močno zaznamoval številne religiozne tradicije v celotni zgodovini. Še več, pojavlja se tam, kjer se zdi skoraj neverjeten – v Franciji, deželi mode, filma in »člaščenja sonca« ob Azurni obali:

»Glavni namen te študije bo pokazati in raziskati, kar se na prvi pogled zdi presenetljiva predpostavka: velik del sodobne francoske misli je na različnih področjih tako ali drugače obarvan z globokim nezaupanjem do pogleda in njegove hegemonске vloge v moderni dobi« (Jay, 1993: 14).

Gre torej za različne poglede na slikovni obrat, tem pogledom pa ni skupna nikakršna dominantna oblika vizualne reprezentacije, pač pa predvsem ugotovitev, da podobe povzročajo trenja in nevšečnosti v celi vrsti intelektualnih dejavnosti. Kot trdi Mitchell, zasedajo podobe danes vmesno območje med modelom in anomalijo. Po eni strani nastopajo kot modeli za druge stvari, po drugi strani pa ostajajo nerešen problem, morda celo predmet svoje lastne znanosti, ki jo je Erwin Panofsky poimenoval »ikonologija«.

Slikovni obrat se torej izraža prej posredno kot neposredno, tako da obdobje po slikovnem obratu opredeljujejo predvsem izrazi, kot so npr. doba »spektakla« (po Guyu Debordu); »nadzorovanja« (po Michelu Foucaultu); »simulakrov« po Jeanu Baudrillardu; ali pa je govor o vseprisotnosti produkcije in potrošnje podob (razprave o postmodernosti in postindustrijski družbi).¹ Vsi ti izrazi izražajo prepričanje, da imajo danes podobe v takšni ali drugačni obliki izjemno moč in da jih ne moremo zanemariti, tudi če na njihovo vlogo ne pristajamo. Takšno naj bi bilo torej družbeno stanje, kot se kaže skozi prizmo teorije. V naslednjem koraku si pogledjmo, kako se na slikovni obrat in njegove posledice odziva šolski sistem.²

Praksa: šolski sistem

Vzgoja in izobraževanje na področju vizualnosti se začne s predšolsko vzgojo z namenom spodbujanja razvoja otroka in njegove ustvarjalnosti. V tem smislu je ta vzgoja nedvomno izjemnega pomena in verjetno bi bilo zanimivo ugotavljati, kako poteka in kakšni so njeni rezultati. Vendar pa nas kljub temu zanima predvsem šola, saj se šele v osnovni šoli lahko izpostavi vprašanje razmerja med besedilom in podobo.

Devetletno osnovnošolsko izobraževanje je razdeljeno na tri vzgojno-izobraževalna obdobja in vseh devet let šolanja učenci obiskujejo predmet *likovna vzgoja*, ki jim nudi osnovna znanja s področja vizualne kulture in

umetnosti.³ V prvem triletju je za predmet na voljo 210 ur (70 ur letno), kar pomeni dve uri na teden. Skupno število ur na teden je 21, od tega je npr. za slovenščino na voljo 7 ur in za matematiko so na voljo 4 ure. Drugo triletje predmet obsega 175 ur – dve uri tedensko v 4. in 5. razredu ter ena ura tedensko v 6. razredu. Skupno tedensko število ur v tem obdobju je 26, od tega npr. za slovenščino 4 ure, za tuji jezik 4 ure in za matematiko 5 ur. V tretjem triletju je obseg predmeta še bolj skrčen, obsega samo 105 ur oz. 1 uro tedensko (primerjava: vseh ur na teden je 30, od tega 4 ure za slovenščino, 3 ure za tuji jezik, 4 ure za matematiko).

Analiza osnovnošolskega predmetnika pokaže, da je od 7908 ur, ki so na voljo za izvajanje izobraževalnega programa, za likovno vzgojo namenjenih vsega 487 ur oz. 6 % časa. Če ta rezultat primerjamo z nekaterimi drugimi predmeti, dobimo naslednjo zastopanost predmetov (v odstotkih) – slovenščina 20,6 %; tuji jezik: 8,3 %; matematika: 16,7 %; športna vzgoja: 10,5 %; glasbena vzgoja: 5,7 % itn. Če primerjamo zastopanost likovne vzgoje v različnih razredih, ugotovimo, da ta od prvega do devetega razreda strmo pada. V prvem razredu je zanj na voljo še 10 % vseh šolskih ur, v devetem pa le še dobre 3 %. Rezultat se nekoliko popravi pri tistih učencih, ki si v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju kot izbirni predmet izberejo *likovno snovanje* in/ali *zgodovino umetnosti*. V tem primeru se njihovo vizualno izobraževanje nadgradi še za eno oz. dve uri tedensko.⁴

Tabela 1: Delež ur, ki so na voljo za likovno vzgojo in jezikovni pouk

Razred	Število ur tedensko	Likovna vzgoja	Likovna vzgoja (v %)	Slovenščina	Slo. (v %)	Tuji jezik	Tuji jezik (v %)	Skupaj jeziki	Skupaj jeziki (v %)
1.	20	2	10,00	6	30,00	0	0,00	6	30,00
2.	21	2	9,52	7	35,00	0	0,00	7	35,00
3.	22	2	9,09	7	35,00	0	0,00	7	35,00
4.	24	2	8,33	5	25,00	2	8,33	7	33,33
5.	26	2	7,69	5	25,00	3	11,54	8	36,54
6.	26	1	3,85	5	25,00	4	15,38	9	40,38
7.	29,5	1	3,39	4	20,00	4	13,56	8	33,56
8.	30	1	3,33	3,5	17,50	3	10,00	6,5	27,50
9.	30	1	3,33	4,5	22,50	3	10,00	7,5	32,50

Temeljno izobrazbo si pridobimo v osnovni šoli, kar očitno velja tudi za vizualno izobraževanje, kajti sistem srednješolskega izobraževanja vizualni kulturi namenja še manj prostora kot osnovnošolsko izobraževanje. V izobraževalnem programu splošne gimnazije je za vizualno izobraževanje na voljo le 1,5 ure tedensko (skupaj 54 ur) v prvem letniku v okviru predmeta *likovna umetnost* ter v okviru izbirnih vsebin še 18 ur. Kot izbirni predmet je na nekaterih šolah na voljo še predmet *zgodovina umetnosti*, ki pa zgolj delno pokriva področje vizualne kulture in umetnosti, saj se posveča predvsem zgodovinskim pojavnim oblikam umetnosti.⁵ Več ur je na voljo za vizualno kulturo in umetnost v okviru programa klasične gimnazije, kjer imajo dijaki *likovno umetnost* v drugem (1 ura tedensko obvezno) tretjem in četrtem letniku (2 uri tedensko izbirno) ter *zgodovino umetnosti* (tretji in četrti letnik, 2 oz. 4 ure izbirno).

Poseben status v sistemu srednjega izobraževanja imajo umetniške gimnazije, ki pa od dijakov in dijakinj zahtevajo specifično nadarjenost, ki se ugotavlja s posebnim preizkusom, zato predstavljajo izjemo in ne pravilo. Podobno velja tudi za nadaljevanje študija na različnih visokošolskih izobraževalnih ustanovah, od katerih nekatere ponujajo tudi vizualno izobraževanje (npr. Akademija za likovno umetnost in Fakulteta za arhitekturo, poleg tega pa vizualno izobraževanje vsaj deloma ponujajo

tudi Filozofska fakulteta in Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani, Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem, pedagoške fakultete in nekatere druge visokošolske izobraževalne ustanove, ki delujejo zunaj univerzitetnih okvirov).

Sklep: paradoks

Kratka in v vseh pogledih pomanjkljiva analiza stanja na področju vizualne vzgoje in izobraževanja (nujno bi bilo upoštevati tudi kvalitativni vidik) pokaže, da je kljub vseprisotnosti podob v vsakdanjem življenju izobraževanje na tem področju – če uporabimo najbolj blag izraz – pomanjkljivo.

Za moto prispevka je bila izbrana izjava, ki jo Walter Benjamin v *Kratki zgodovini fotografije* pripisal vsestranskemu madžarskemu avantgardnemu umetniku in vplivnemu pedagogu Lászlu Moholy-Nagyju:

»Analfabet prihodnosti [...] ne bo tisti, ki ne bo znal brati, marveč tisti, ki ne bo znal fotografirati (Benjamin, 1998: 103).«

Tako Moholy-Nagy kot Benjamin velikokrat veljata za avtorja, ki sta bila pred svojim časom in videla v prihodnost; v čas, ki ga živimo tukaj in sedaj. Benjamin se je zelo dobro zavedal, kakšne posledice predstavlja pojav množičnih vizualnih medijev, saj lahko ugotovitve, ki veljajo za fotografijo, brez večjih težav uporabimo tudi pri sodobnih oblikah množičnega posredovanja podob: filmu, televiziji, videu, računalniških igrah, medmrežju itn. Svet prihodnosti je tako v nekem smislu svet, v katerem podoba zamenja besedilo, oz. svet, ki ga prizadene slikovni obrat.

Benjamin tako Moholy-Nagyju pripiše pojmovanje sveta, v katerem podobe prevladujejo ter po pomenu in moči presežejo pisano in govoreno besedo. Zato tudi že v naslednjem stavku izrazi svojo skrb: tisti, ki ne bodo znali fotografirati, bodo nepismeni, vendar ali bodo tudi fotografi, ki ne bodo znali brati svojih podob, nepismeni? »A ni manj kot analfabet tisti fotograf, ki ne zna brati lastnih podob (Benjamin, 1998: 103)?

Ravno to Benjaminovo vprašanje je ključno. Danes živimo v svetu, v katerem pravzaprav vsi znamo fotografirati, kar je bil cilj že prve fotografske kamere, ki so jo množično izdelovali. Podjetje *Eastman Kodak Company*, ki ga je ustanovil George Eastman, je svojo kamere oglaševalo pod gesli: »You Press the Button, We Do the Rest« (Vi pritisnite na gumb, mi bomo naredili ostalo) ali »Even a Child Can Do It« (Celo otrok zmore).

Tehnologija, ki vse opravi sama, dejansko zakrije problem, ki ga izpostavi Benjamin; problem, ki je v tem, da tehnologija podobam sicer lahko

omogoči fizično prisotnost, ne more pa jim podeliti pomena. Čeprav je tako lahko fotografirati, da zmore že otrok, to neposredno ne pomeni, da zna vsakdo, ki lahko pritisne na gumb, tudi tako nastale podobe brati. In Benjamin je na tem mestu nedvoumen: zapiše brati in ne zgolj gledati. Podobe imajo svoj jezik in ta postaja čedalje pomembnejši, a je še vedno zanemarjen. Tako vsaj kaže površen pogled na število ur, ki so mu v šolskem sistemu namenjene. In kje naj se tega jezika naučimo, če ne v šoli? Verjetno še vedno ni mogoče trditi, tako kot to verjamejo kitajski kolegi, da bo učenje jezikov vidnega sveta pomenilo konec govorjenega in pisane jezika. Lahko pa si predstavljamo, da je nezmožnost branja jezika podob enakovredna nepismenosti. Benjamin nas namreč s svojim navajanjem Moholy-Nagyja zavaja. Ta je namreč svoj pogled v prihodnost izrazil manj radikalno in nemara bolj realistično:

»Analfabet prihodnosti [...] ne bo samo tisti, ki ne bo znal brati, marveč tudi tisti, ki ne bo znal fotografirati (Moholy-Nagy, 1925).«

Tako eno kot drugo bi moralo biti na uravnotežen način del vzgoje in izobraževanja vsakega posameznika. Če danes ni tako, lahko trdimo, da naš šolski sistem še vedno vzgaja in izobražuje analfabete prihodnosti.

Opombe

- [1] Večina razprav, ki so nastale po razmahu teoretske produkcije o postmodernosti od osemdesetih let 20. stoletja dalje, se osredinja na odnos postmodernosti do modernosti (ali ožje, postmodernizma do modernizma). V tem kontekstu avtorji analizirajo razlike med industrijsko (moderno) in postindustrijsko oz. informacijsko (postmoderno) družbo in pripadajočimi prevladujočimi načini produkcije. Za postmoderno proizvodnjo naj bi bilo tako značilno, da kot model nastopa produkcija podob, ki omogočajo neskončno manipulacijo in trenutno distribucijo na globalni ravni.
- [2] Na tem mestu seveda ni mogoče zajeti vseh podrobnosti in značilnosti šolskega sistema, kar pa tudi ni bil namen tega prispevka, ki si je za nalogo vzel predvsem prikazati splošno zastavitev tega sistema.
- [3] Predmet *likovna vzgoja*, ki je postavljen v kontrast z jezikovnimi predmeti, samo deloma predstavlja »vizualno vzgojo« v pravem pomenu, ker njegove vsebine dejansko niso prilagojene »branju« podob, ki nastopajo v sodobnih množičnih vizualnih medijih (fotografija, film, video, animacija ipd.). Kljub temu pa za primerjavo nimamo boljšega predmeta.
- [4] Zaradi poenostavitve v izračunu niso upoštevane dodatne možnosti izbire.

V tem primeru so rezultati malenkostno bolj uravnoteženi, vendar pa ravno zaradi izbirnosti ne veljajo za vse.

- [5] Za predmet *likovna umetnost* velja podoben pomislek kot prej za *likovno vzgojo*. Vizualna vzgoja se ne bi smela omejevati na kontekst likovne umetnosti, ker presega tako področje likovnega kot področje umetnosti, hkrati pa omenjeni predmet pokriva samo uveljavljene umetniške prakse in ustrezno ne reflektira sodobnega dogajanja na področju vizualne umetnosti in kulture.

Literatura

- Baudrillard, J. (1999). *Simulaker in simulacija. Popoln zločin*. Ljubljana: ŠOU, Študentska založba.
- Benjamin, W. (1998). Mala zgodovina fotografije. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Debord, G. (1999). *Družba spektakla. Komentarji k družbi spektakla. Panegirik*. Ljubljana: ŠOU, Študentska založba.
- Derrida, J. (1998). *O gramatologiji*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Foucault, M. (1984). *Nadzorovanje in kaznovanje: nastanek zapora*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Freud, S. (2000). *Očrt psihoanalize*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Horkheimer, M. in Adorno T. W. (2002). *Dialektika razsvetljenstva. Filozofski fragmenti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Jay, M. (1993). *Downcast Eyes. The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- Merleau-Ponty, M. (2004). Oko in duh. *Horizonti: priloga revije Likovne besede za filozofijo in teorijo umetnosti*. 1, 2, 35–45.
- Mitchell, W. J. T. (1987). *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moholy-Nagy, L. (1925). *Malerei. Fotografie. Film*. Bauhausbücher 8. München: Albert Langen.
- Passuth, K. (1986). *Moholy-Nagy*. Weingarten: Kunstverlag Weingarten.
- Platon. (1976). *Država*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.

POVZETKI / ABSTRACTS

PREDVAJE ZA POUK GOVORNIŠTVA

Matjaž Babič

Prispevek v prvem delu prinaša prevod Hermogenu pripisane zbirke predvaj za pouk govornišтва (verjetno 2. st. po Kr.). Drugi del vsebuje spremno besedo, kjer je na kratko opisan nastanek predvaj in so našete zbirke, ki so se iz antike ohranile. Uvaja se domneva, da je treba izvor predvaj iskati v sporu med govorniki in filozofi, ki se je vnel v 4. stoletju pr. Kr. in se ni polegel do konca antike. V nadaljevanju so posamezne vaje iz zbirke razčlenjene in predstavljene glede na učne cilje. Ugotavlja se, da so vaje premišljeno sestavljene in spretno razvrščene tako, da zagotovijo kar najboljši izkoristek učnega časa in karseda visoko stopnjo ohranjanja pridobljenega znanja.

Ključne besede: govornišтво, vaje, učni cilji

PROGYMNASMATA

Matjaž Babič

The first part of the article is a translation of the collection of *progymnasmata* (rhetorical exercises) attributed to Hermogenes (probably 2nd century AD). The second part contains an accompanying text with a brief description of the origin of the exercises and a list of the collections that have survived from antiquity. The author conjectures that the origin of the exercises needs to be sought in the dispute that raged between rhetoricians and philosophers in the fourth century AD and did not subside until the end of antiquity. Individual exercises from the collection are then analysed and presented with regard to their aims. It is established that the exercises are carefully compiled and skilfully arranged so as to ensure the best possible use of study time and the highest possible level of retention of acquired knowledge.

Key words: rhetorics, exercise, learning goals

VLOGA ŠOLE PRI JEZIKOVNEM NAČRTOVANJU

Simona Bergoč

Prispevek predstavlja *Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah*, ki je stopil v veljavo leta 1998. Avtorica analizira koncept jezikovne vzgoje, kot ga ponuja Učni načrt, z vidika štirih problemskih žarišč: odnosa med jezikom in kulturo, odnosa med jezikom in etnično identiteto, statusne hierarhije jezikov in kritične jezikovne zavesti. Sklep prispevka je, da uveljavljeni učni načrt ne sledi sociolingvističnemu stanju sodobne večkulturne družbe, pač pa po eni strani reproducira homogenizacijo kot vrednoto nacionalne države, po drugi strani pa odslikava kolektivni občutek manjšinskosti, ki še vedno obvladuje določeno smer jezikovnega načrtovanja in je posledica deprivilegiranja slovenščine na določenih področjih jezikovne rabe v okviru večnacionalne Jugoslavije.

Ključne besede: izobraževanje, jezikovna vzgoja, učni načrt, slovenščina, gimnazije

THE ROLE OF THE SCHOOL IN LANGUAGE PLANNING

Simona Bergoč

The paper considers the *Slovene Language Curriculum in Grammar Schools (gimnazija)* that came into force in 1998. Analyzing the proposed concept of language education, it focuses on four issues: the relationship between language and culture, the relationship between language and ethnic identity, the hierarchal status of languages and critical language awareness. The paper demonstrates that the established curriculum disagrees with the socio-linguistic condition of multi-cultural society by reproducing homogeneity as a value promoted by nation-states on one hand and on the other by mirroring the collective minority frame of mind which still pervades a certain direction in language planning and was caused by the underprivileged status of Slovene language in certain fields of its use in the context of multi-national Yugoslavia.

Key words: education, language education, curriculum, Slovene language, gymnasium

JEZIKOVNI PRISTOP K PROBLEMOV IZOBRAŽEVANJA

Kenneth Burke

Avtorjevo izhodišče je definicija človeka kot živali, za katero je značilno, da uporablja jezik oz. simbole. Tako (in zato) tudi izobraževanje obravnava kot simbolno dejanje. Takšno stališče imenuje »dramatistično«, saj se prične s poudarkom na »dejanju«, nasproti pa mu postavlja idealistične terminologije, ki se začnejo z obravnavo percepcije, znanja in učenja. V nasprotju s takšnimi *epistemološkimi* pristopi velja avtorjev pristop za *ontološkega* in v središče postavlja *substancialnost dejanja*. Tako zamišljeni »dramatistični« pristop je *dobeseden*, ne *figurativen*, in izobraževanje obravnava kot *retorično* dejanje/dejavnost.

Ključne besede: izobraževanje, jezik, simbolno, retorično, dramatistično

LINGUISTIC APPROACH TO PROBLEMS OF EDUCATION

Kenneth Burke

The author's starting-point is the definition of the human being as an animal characterized by its use of language or symbols. Thus (and for this reason) he also treats education as a symbolic act. He calls this position 'dramatistic' because it begins with an emphasis on 'the act', and against it places idealistic terminologies that begin with the treatment of perception, knowledge and learning. In contrast to such *epistemological* approaches, the author's approach is *ontological* and places the *substantiality of the act* at the centre. The 'dramatistic' approach thus conceived is *literal* not *figurative*, and treats education as a *rhetorical* act/activity.

Key words: education, language, symbolic, rhetorical, dramatistic

POMEN IN VLOGA MEDNARODNIH PRIMERJAV ZNANJA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Mojca Štraus

Kot mnoge druge države se pri oblikovanju strategije razvoja izobraževalnega sistema tudi Slovenija vse bolj naslanja na podatke mednarodnih raziskav znanja. To nakazuje že vključevanje Slovenije v mednarodne raziskave, kot so PISA, TIMSS, PIRLS, razprave o rezultatih in njihovem pomenu. Tema tega članka so pomen in vloga teh mednarodnih raziskav znanja pri oblikovanju strategije razvoja šolskega sistema ter principi raziskovanja, na katerih te raziskave temeljijo. V članku opisujem kakšne informacije lahko iz mednarodnih raziskav znanja pridobimo in kako jih lahko interpretiramo. Za uspešno oblikovanje strategije razvoja izobraževanja je še posebej pomembna veljavnost sklepov, ki jih izpeljemo iz analiz zbranih podatkov. Te veljavnosti ne moremo neizpodbitno dokazati, lahko pa se s skrbno premišljeno zasnovo in natančno izvedbo raziskave izognemo mnogim nevarnostim, ki to veljavnost ogrožajo. V članku so opisani pristopi, ki učinkovito zmanjšujejo nevarnosti za veljavnost uporabe rezultatov.

Gljučne besede: mednarodne raziskave, kazalniki izobraževanja, merjenje znanja, TIMSS, PISA

THE ROLE AND IMPORTANCE OF INTERNATIONAL COMPARATIVE SURVEYS IN EDUCATION

Mojca Štraus

As in many other countries, educational policy makers in Slovenia in the past years take into account the results from the international educational research studies in their decision making. This can be seen through participation of Slovenia in international studies PISA, TIMSS and PIRLS as well as public discussions on their results and importance. The theme of this paper are the role and importance of the international comparative studies for educational policy and the principles of research that are used in these studies. For educational policy on the basis of these studies, the validity of the use of the data is especially important. This validity can never be ultimately proved, however, by using high standards of study design and data collection procedures, many threats to this validity can be avoided. In the paper these procedures and the standards for them are described.

Key words: international comparative surveys, educational indicators, knowledge, TIMSS, PISA

KNJIŽEVNA VZGOJA KOT PROFESIONALNI IZZIV BODOČIH VZGOJITELJEV/ VZGOJITELJIC IN UČITELJEV/UČITELJIC

Vida Medved Udovič

Začetni študij za pedagoške poklice omogoča akademsko izobrazbo in poklicno kvalifikacijo; v visokošolskem študiju so poudarjene profesionalne kompetence za opravljanje pedagoških poklicev v sodobni družbi, kot sta obvladovanje procesov v vzgoji in izobraževanju ter poglobljeno poznavanje specifičnega (predmetnega) področja.

Članek osvetljuje pomen raziskovanja dialoga današnjih otrok z mladinsko književnostjo v dodiplomskem izobraževanju študentk, bodočih vzgojiteljic in učiteljic, za dvig bralne kulture in pismenosti v otrokovem predšolskem in šolskem obdobju. Pri tem se opira na komunikacijsko vlogo mladinske književnosti in recepcijsko zmožnost mlajših otrok. V

raziskavah študentk poudari uporabo literarnovednih izsledkov žanrov mladinske književnosti, predvsem pravljice (V. Propp, A. Goljevšček, M. Kobe) in slikanice (M. Nikolajeva, M. Avguštin) ter upoštevanje recepcijskih procesov mladega sprejemnika (W. Iser, H. R. Jauss, M. Kordigel). Navedeno pomeni izhodišče za spodbujanje otrokovega opomenjanja besedilnih in likovnih svetov, ki ga začitujejo književnodidaktični modeli, namenjeni zblizavanju kvalitetne literarne produkcije za otroke v času nezadržnega pritiska trivialne mladinske književnosti in sodobnih medijev. Cilj povzetih raziskav študentk je prikazati, kako preizkušanje novih teoretičnih izhodišč tako pedagoško-psihološkega kot predmetnega področja v avtentičnem učnem okolju odpira pot iskanja novega znanja za uspešno delo z otroki.

Ključne besede: izobraževanje učiteljev/-ic in vzgojiteljev/-ic, mladinska književnost, profesionalne kompetence, recepcijska zmožnost otrok, didaktika književnosti

LITERARY EDUCATION AS A PROFESSIONAL CHALLENGE FOR FUTURE TEACHERS

Vida Medved Udovič

Initial studies for the teaching professions provide an academic basis and a vocational qualification; the emphasis in university-level studies is on the professional skills needed by teachers in contemporary society such as mastery of educational processes and in-depth knowledge of a specific (subject) area.

The article sheds light on the importance of research into children's relationships with juvenile literature in the undergraduate education of future teachers as a way of improving reading culture and literacy in the child's pre-school and school phases. The author bases her argument on the communicative role of juvenile literature and the reception capacity of younger children. In the research carried out by undergraduates she emphasises the use of literary studies findings relating to juvenile literature genres, particularly fairytales (V. Propp, A. Goljevšček, M. Kobe) and picture books (M. Nikolajeva, M. Avguštin), and consideration of the reception processes of the young recipient (W. Iser, H. R. Jauss, M. Kordigel). This means a starting-point for the stimulation of the process by which the child makes sense of textual and artistic worlds, as outlined by literary teaching models aimed at a convergence of quality literary production for children in an age of relentless pressure from trivial juvenile literature and modern media. The aim of the undergraduate research summarised in the article is to show how the testing of new theoretical starting-points from both pedagogical/psychological and subject spheres in an authentic learning environment opens the way to finding new knowledge that facilitates successful work with children.

Key words: teacher training, youth literature, professional skills, children's reception capacity, teaching literature

»SPOPAD KNJIG«: KURIKULARNA PERSPEKTIVA MED LITERATURO IN KULTURO

Valerija Vendramin

Avtorica se najprej posveti kontroverzam, ki so danes relevantne v literarni kritiki in tako tudi v poučevanju literature oziroma obstoječi doktrini književne vzgoje in kurikulu. Ena od njih je t. i. razcep med estetiko in ideologijo, med »starimi« in »novimi« načini inter-

pretacije, med »literaturo« in »kulturo«. Avtorica poskuša po eni strani pokazati, da je taka delitev problematična, po drugi pa, da nova reorientacija postavlja izziv nekaterim tradicionalnim paradigmam – tu je v ospredju literarni kanon in njegov najbolj reprezentativni avtor, W. Shakespeare, kot metafora za koncepte avtorstva, veličine, visoke in nizke kulture ipd. Avtorica nato problematizira ustvarjanje pomenov in družbene realnosti. Na koncu predstavi nekatere teoretske pristope h konceptu kanona.

Ključne besede: literatura/kultura, kanon, kurikulum, ustvarjanje pomenov, branje/pismenost

»THE BATTLE OF THE BOOKS«: CURRICULAR PERSPECTIVE BETWEEN LITERATURE AND CULTURE

Valerija Vendramin

The author first deals with some controversies that are relevant in the literary criticism of today and hence in education and the formation of the curriculum. One of them is the so called split between aesthetics and ideology, between »the old ways« and »the new ways«, between »literature« and »culture«. She tries to show on the one hand that such polarisation can be problematic, and, on the other, that the reorientation does challenge some traditional paradigms – in the forefront here is the canon of literary works and its most representative author, W. Shakespeare, as a metaphor for the concepts of authorship, greatness, high vs. low culture etc. She then elaborates on the problematization of meaning-making and our social realities. Finally, she presents some theoretical work of approaching the concept of canon.

Key words: literature/culture, canon, curriculum, meaning-making, reading/literacy

PREDSTAVITEV POGLEDОВ OTROK IN STARŠEV IZ RAZLIČNIH DRŽAV NA NEKATERE VIDIKE UČENJA IN POUČEVANJA MANJŠINSKIH JEZIKOV

Nives Zudič Antonič in Anja Zorman

V prispevku so prikazani izsledki prve skupne raziskave programa Comenius 2.1 z naslovom »Promocija manjšinskih jezikov v večjezičnih območjih s poudarkom na izobraževanju učiteljev in učiteljic«. Prispevek prikazuje odnos priložnostnega vzorca otrok osnovnih šol z italijanskim učim jezikom na dvojezičnem območju Slovenske Istre in njihovih staršev do nekaterih trditev, ki so povezane z učenjem in poučevanjem italijanščine kot manjšinskega jezika. Odgovore smo statistično obdelali in posamezne rezultate interpretirali tudi z vidika odgovorov otrok in staršev drugih, v raziskavo zajetih držav (Avstrija, Italija, Madžarska). Med najpomembnejše ugotovitve prištevamo, da se dvojezični otroci v Slovenski Istri, ki obiskujejo šole z italijanskim učnim jezikom, v primerjavi z drugimi, v raziskavo zajetimi otroki, jezika manjšine najraje učijo, večina brez težav. Skupaj z vrstniki iz Prekmurja in Južne Tirolske manjšinski jezik uporabljajo pogosto in v raznovrstnih sporočanjskih situacijah, medtem ko se je pri drugih otrocih pokazalo, da je uporaba manjšinskega jezika manj pogosta in večinoma omejena na določeno področje jezikovnega stika. Obravnava teme manjšinskih jezikov je v vseh skupinah med manj priljubljenimi temami, razen pri madžarsko-slovensko govorečih otrocih z območja Győr in Szombathely, kjer se uvršča v sam vrh najbolj priljubljenih tem. Pri dvojezičnih otrocih v Slovenski Istri pa je

opazen trend izrazitega upadanja interesa za obravnavo te teme, ki narašča sorazmerno s starostjo anketiranih otrok.

Ključne besede: manjšinski jeziki, italijanščina, Comenius 2.1, odnos do učenja/poučevanja, učenci, starši

PRESENTATION OF THE VIEWS OF CHILDREN AND PARENTS FROM DIFFERENT COUNTRIES ON CERTAIN ASPECTS OF LEARNING AND TEACHING MINORITY LANGUAGES

Nives Zudič Antonič and Anja Zorman

The article presents the results of the first joint research of the Comenius 2.1 programme entitled 'Promotion of minority languages in multilingual areas with an emphasis on teacher training'. The article presents the attitude of a random sample of children from Italian-language primary schools in the bilingual area of Slovenska Istra and their parents to certain statements connected to the learning and teaching of Italian as a minority language. Their answers were statistically processed and individual results were also interpreted from the point of view of the answers of children and parents from other countries included in the research (Austria, Italy, Hungary). Among the most important findings is the fact that bilingual children in Slovenska Istra attending Italian-language schools are keener to learn the language of the minority than other children included in the research, and the majority of do them do so without difficulty. Like their peers in Prekmurje and South Tyrol, they use the minority language frequently and in a variety of communication situations, whereas in the case of the other children it is demonstrated that the use of the minority language is less common and for the most part limited to a specific area of linguistic contact. Discussion of the topic of minority languages is among the least popular topics in all groups except among Hungarian/Slovene speaking children from the Győr and Szombathely areas, where it is top of the list of favourite topics. A marked decline in interest in discussion of this topic is evident among bilingual children in Slovenska Istra, becoming more noticeable as the surveyed children get older.

Key words: minority languages, Italian, Comenius 2.1, attitude towards learning/teaching, pupils, parents

KAJ RETORIKA SPLOH JE IN ZAKAJ JO (TUDI V ŠOLI) DANES ŠE POTREBUJEMO?

Igor Ž. Žagar

Članek podaja kratek pregled nastanka in pogojev nastanka (antične) retorike, njenih osnovnih konceptov in pojmov, kanonov in načinov prepričevanja, ter razumevanja in vrednotenja retorike na Slovenskem. Ob prikazu neustreznosti formalne logike in klasične silogistike za obravnavo vsakdanjega jezika, prikaže vlogo in pomen entimema tako v retoriki kot v sodobni neformalni logiki, na primeru poročanja o meteoroloških vplivih na državnozborske volitve pa aktualnost in uporabnost retorike danes (tudi, in morda še zlasti, v šoli).

Ključne besede: retorika, argumentacija, silogistika, entimem, implikatura

WHAT ACTUALLY IS RHETORIC AND WHY DO WE STILL NEED IT TODAY (IN SCHOOL)?

Igor Ž. Žagar

The article offers a brief look at the origin and the conditions surrounding the origin of (ancient) rhetoric, its basic concepts and notions, canons and means of persuasion, and the understanding and evaluation of rhetoric in Slovenia. While demonstrating the unsustainability of formal logic and traditional syllogistics for the treatment of everyday language, it shows the role and importance of the enthymeme both in rhetoric and in modern non-formal logic, and, in the case of reporting on how the weather affects parliamentary elections, the topicality and usefulness of rhetoric today (even, and perhaps especially, in school).

Key words: rhetoric, argumentation, syllogistics, enthymeme, implicature

JEZIK PODOBE IN PODOBA JEZIKA

Ernest Ženko

Besedilo obravnava razmerje med diskurzivnim in slikovnim, ki se v drugi polovici 20. stoletja v filozofiji in teoriji izraža kot premik od jezikovnega (Rorty) k slikovnemu obratu (Mitchell), na izkustveni ravni pa se kaže kot primat sveta negibnih in gibljivih podob. V 30. letih preteklega stoletja je vsestranski umetnik in pedagog László Moholy-Nagy zapisal, da bodo v prihodnosti nepismeni tisti, ki ne bodo znali fotografirati. Vse kaže, da je prihodnost, ki jo je imel v mislih, že del našega časa, nenavadno ob tem pa je, da se na ravni vsakdanjega življenja tega procesa očitno že zavedamo, saj podobam pripisujemo izjemno vlogo in moč, v okviru izobraževanja pa žal še ne, kar pokaže že preprost pogled na učni načrt za osnovne in srednje šole, ko je npr. v zadnjem razredu devetletke za jezike na voljo skoraj desetkrat toliko ur kot za likovno vzgojo. Avtor ob tem ugotavlja, da so pogledi nekaterih pedagogov, ki trdijo, da je danes vseprisotnost podobe že ogrozila jezik, literaturo in branje, pretirani in tudi neustrezni, ker v imenu zaščite jezika prisegajo na zgolj enostransko vzgojo in izobraževanje, ki ne omogoča razumevanja in interpretacije podob. Na ta način ne omogočajo uravnotežene vzgoje in izobraževanja novih generacij, temveč jih silijo zgolj v nove, sodobnejše oblike nepismenosti.

Ključne besede: diskurzivno, slikovno, (ne)pismenost, izobraževanje

THE LANGUAGE OF IMAGE AND THE IMAGE OF LANGUAGE

Ernest Ženko

The article deals with the relationship between the discursive and the pictorial, which is expressed in philosophy and theory in the second half of the 20th century as a shift from the linguistic turn (Rorty) to the pictorial turn (Mitchell) but which at the empirical level appears as the primacy of the world of fixed and moving images. In the 1930s the multifaceted artist and teacher László Moholy-Nagy declared that the illiterate of the future would be 'the man who cannot take a photograph'. It appears that the future he had in mind is already part of the age we live in, although the unusual thing here is that at the level of everyday life we are clearly already aware of this process, since we attribute an extraordinary role and power to images. Unfortunately this is not the case in education,

as is demonstrated by a simple look at primary and secondary school curricula, where for example in the final year of nine-year primary education almost ten times as many hours are dedicated to languages as to art education. The author further establishes that the views of some teachers who claim that the omnipresence of images today is already threatening language, literature and reading are exaggerated and inappropriate, since in the name of the protection of language they advocate a form of education that is one-sided and does not enable the understanding and interpretation of images. In this way they do not allow the balanced education of new generations but instead force them into new, more contemporary forms of illiteracy.

Key words: discursive, pictorial, literacy/illiteracy, education

ZAHVALA

**Revija *Šolsko polje* izhaja s finančno podporo naslednjih
inštitucij:**

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO in ŠPORT

AGENCIJA RS ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST

PEDAGOŠKI INŠTITUT, Ljubljana



The **Network for Citizenship and Democracy in Europe** is a virtual organisation of more than 1500 institutions and persons that work in the field of citizenship and political education and wish to co-operate at a European level.

The goals of the network are to:

- Inform and motivate EU-citizens, to promote social and political participation by activities for and with intermediaries and multipliers.
- Discuss strategies for the involvement of citizens in the European democracy by organising conferences and via printed and digital media.
- Strengthen the European dimension in citizenship education.
- Promote the European co-operation and establishment of accessible, non-partisan institutions in the field of political socialisation and participation.
- Exchange information and expertise.

Seminars and Conferences

Topics of past conferences: Political education in a European democracy, Crime and security, Media literacy, Global changes, national challenges and Migration and integration.

POLITEIA Newsletter

The newsletter brings information on developments in the field of European politics, civic and political education, interviews, the signalling of (electronic) publications, NGO's, didactical materials, Internet, conferences etceteras.

www.politeia.net

On this site information is given about the network. Included are a database of organisations, issues of the Newsletter, the announcement of seminars, articles of previous meetings and a virtual resource centre with links to other sites.

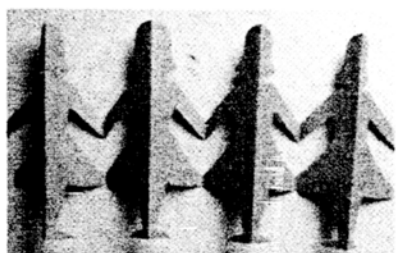
The membership and newsletter are free of charge.

Secretariat of the POLITEIA Network:

Prinsengracht 911-915, 1017 KD Amsterdam,

The Netherlands, Phone +31 20 5217600

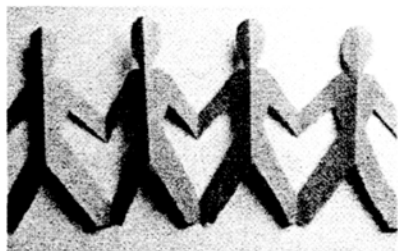
E-mail: info@politeia.net, Internet www.politeia.net



**Add dimension to
your sociological
research**

sociological abstracts

Comprehensive, cost-effective, timely



Abstracts of articles, books, and conference papers from nearly 1,500 journals published in 35 countries; citations of relevant dissertations as well as books and other media.

Available in print or electronically through the Internet Database Service from Cambridge Scientific Abstracts (www.csa.com).

Contact sales@csa.com for trial Internet access or a sample issue.



sociological abstracts

Published by Cambridge Scientific Abstracts

7200 Wisconsin Avenue • Bethesda MD 20814 • USA

Tel: +1 301-961-6700 • Fax: +1 301-961-6720 • E-mail: sales@csa.com
