

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 »čaščenja 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 pogledajmo, 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 zanjo 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 govorno 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 fotografске 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 govornega 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.

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 unsuitability 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