

IGOR Ž. ŽAGAR  
JANJA ŽMAVC  
BARBARA DOMAJNKO

*»učitelj kot retorik«*  
*retorično-argumentativni vidiki*  
*pedagoškega diskurza*

dissertationes







# »učitelj kot retorik«

retorično-argumentativni vidiki  
pedagoškega diskurza

---

Igor Ž. Žagar, Janja Žmavc, Barbara Domajnko



# Vsebina

---

- 9 Slike
- 11 Uvod k predelani in razširjeni izdaji
- 13 **1.0 Komunikacija v šoli kot posebna oblika jezikovne rabe**
- 19 1.1 Pedagoški diskurz
- 23 1.2 Retorični elementi pedagoškega diskurza
- 32 *Glavne operacije procesa oblikovanja govora/besedila*
- 45 *Točka spora: »Kje se strinjamo, da se ne strinjamo?«*
- 57 *Vrste dokazov – sredstva prepričevanja*
- 69 *Zvrsti govora*
- 73 *Struktura govora*
- 83 *Ubeseđovanje govora – govorniški slog*
- 97 1.3 Retorična analiza pedagoškega diskurza
- 98 *Vljudnostne jezikovne strategije kot dejavnik pospeševanja sodelovalnosti v razredu in povečevanja učinkovitosti pedagoškega procesa*
- 127 *Študija primera 2: Vpliv načina ubeseđovanja na tip pedagoške dejavnosti*
- 129 *Študija primera 3: Znanje kot skupno oblikovanje vednosti*
- 133 1.4 Argumentiranost kot konstitutivni element pedagoškega diskurza
- 133 *Argumentacija v vsakdanjem življenju*
- 141 *Logika, retorika, argumentacija*

153	<i>Oblikovanje in struktura argumenta oz. argumentacije</i>
161	<i>Kriteriji veljavnosti argumentiranja</i>
<b>167</b>	<b>2.0 Retorični model pedagoškega diskurza</b>
171	2.1 Kontekstualni korelati prilagodljivosti pedagoškega diskurza
173	2.2 Etika komuniciranja
177	2.3 Strukturiranje učne ure in oblikovanje govora
183	2.4 »Argumentativni vzorec« <sup>1</sup> – pravila in elementi procesa veljavne racionalne argumentacije pri oblikovanju in utemeljevanju stališč
<b>191</b>	<b>3.0 Reorija argumentacije: problemska obravnava nekaterih sodobnih konceptov</b>
193	3.1 Argumentacija v jeziku in polifonija
207	3.2 O vizualni argumentaciji: multimodalnost kot sestavljeni pomen in sestavljene izjave
235	3.3 Med napakami in še več napakami v sklepanju in argumentaciji
236	<i>J. L. Austin kot retorik</i>
240	<i>Praktični pogled C. L. Hamblina</i>
243	<i>Težave z napakami v sklepanju in argumentaciji</i>
249	<i>Preobilje in redundanca napak v sklepanju in argumentaciji</i>
253	<i>Nazaj k Austinu in Hamblinu (prek pragma-dialektike in Douglasa Waltona)</i>
259	Zaključek
263	Povzetek
265	Summary
267	Literatura
277	<i>Internetni viri</i>
279	Imensko in stvarno kazalo



## Slike

---

- 210 *Slika 1: Riba kadilka*
- 212 *Slika 2: Himere na notredamski katedrali I*
- 212 *Slika 3: Himere na notredamski katedrali II*
- 213 *Slika 4: Himere na notredamski katedrali III*
- 216 *Slika 5: Vodstvo Univerze v Amsterdamu*
- 218 *Slika 6: Konstrukcija pomena v mentalnih prostorih*
- 219 *Slika 7: Marlborovi kavboji – subverzivni oglas*
- 220 *Slika 8: Marlborova dežela – subverzivni oglas*
- 222 *Slika 9: Sadež, najden v reki Detroit I*
- 224 *Slika 10: Plod kruhovca v Tortuguere*
- 224 *Slika 11: Plod kruhovca – cel, prerezan vzdolž in počez*
- 225 *Slika 12: Kruhovec, koristi za zdravje*
- 225 *Slika 13: Sadež, najden v reki Detroit I*
- 226 *Slika 14: Sadež, najden v reki Detroit II*
- 228 *Slika 15: Maclura pomifera*
- 228 *Slika 16: Maclura pomifera*
- 229 *Slika 17: Maclura pomifera*
- 229 *Slika 18: Maclura pomifera*
- 230 *Slika 19: Sadež, najden v reki Detroit I*
- 230 *Slika 20: Sadež, najden v reki Detroit II*
- 233 *Slika 20: Willy Brandt v Varšavskem getu*
- 246 *Slika 21: Grafična ponazoritev makro in mikro ravni napak v sklepanju*
- 247 *Slika 22: Razmerje med praktičnim in logičnim sklepanjem*
- 249 *Slika 23: Razmerje med makro in mikro zgodovino*



## Uvod k predelani in razširjeni izdaji

---

Knjiga, ki jo imate pred seboj, je v občutno skromnejšem obsegu in pod naslovom *Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije* prvič izšla leta 2006 pri založbi Izolit, v avtorstvu Igorja Ž. Žagarja in Barbare Domajnko. Knjiga je bila težko dostopna, v glavnem jo je bilo potrebno naročiti neposredno pri založbi, ki je šla medtem v stečaj. Marsikaj se je spremenilo tudi na teoretskem področju, ki ga knjiga obravnava, na področju retorike in, še posebej, argumentacije. Zato smo se odločili, da knjigo temeljito predelamo, dopolnimo in nadgradimo, pri tem zahtevnem podvzetju pa se nam je pridružila še tretja avtorica, dr. Janja Žmavc.

Knjiga je razdeljena v dva dela. Prvi je (še vedno) posvečen retorični (de)konstrukciji pedagoškega diskurza, le da smo izrazito okrepili njegovo retorično konceptualizacijo. Opozoriti namreč želimo, da je šolstvo, kot ga poznamo danes, prav proizvod (antične) retorične tradicije – dejstvo, ki je že tako rekoč pozabljeno –, argumentiranost pa (pred)pogoj prepričljivega pedagoškega diskurza.

Prav zato v drugem delu opozarjamo na tri argumentativne smeri, ki bi utegnile imeti pomemben vpliv na pedagoški diskurz in pedagoško delo sploh.

Prva je teorija argumentacije v jeziku, ki kaže, pokaže in dokaže, da je določen argumentativni potencial (npr. argumentativne usmeritve) vpisan že v sam jezikovni sistem in njegove dele (npr. leksiko). Pri tem se opiramo na knjigo *Argumentacija v jeziku* (Žagar Ž. in Schlamberger Brezar, 2009),

kjer lahko najdete tudi mnogo podrobnejše in kritično poglobljene študije fenomena argumentacije v jeziku.

Druga teorija, na katero opozarjamo, je teorija vizualne argumentacije, ki postaja vse popularnejša in katere osnovna teza je, da vizualije lahko argumentirajo same po sebi. Naš prispevek takšno tezo zavrača in opozarja na nujnost multimodalnega pristopa k argumentaciji (in pomenjanju na sploh), ki poleg verbalnega in vizualnega vključuje vsaj še mimiko in gestiko (morda tudi vonje, okuse in zvoke, kar pa ni predmet te knjige). Prispevek, na katerega se opiramo, je bil predstavljen na 1. evropski konferenci o argumentaciji, leta 2015 v Lizboni.

Tretja teorija, na katero se nam je zdelo vredno opozoriti v kontekstu (de)konstrukcije pedagoškega diskurza, je teorija oz. natančneje teorije o napakah in zmotah v sklepanju in argumentaciji (prispevek, ki smo ga vpletli v knjigo, je bil predstavljen na mednarodni konferenci Ontario Society for the Study of Argumentation, leta 2011 v Windsorju, v Kanadi). Gre za že staro in vedno bolj razvejano področje v polju argumentacije, kjer pa je morebitne napake in zmote potrebno obravnavati retorično, glede na temo, občinstvo in situacijo, v kateri argumentiramo oz. prepričujemo. Prototip takšne situacije je prav razred in pedagoški diskurz.

Ljubljana, junij 2018

Avtorji

---

*I.0*  
*komunikacija v šoli*  
*kot posebna oblika*  
*jezikovne rabe*



---

Komunikacijo lahko nedvoumno in nesporno prepoznamo kot temelj pedagoškega procesa. Naj bo to govor, pogovor, oblikovanje pisnih sporočil ali obdelava tekstov (slikovnega gradiva, raznih materialov itd.), vedno se srečujemo z jezikovno rabo, z interpretacijo (to je z definiranjem in vrednotenjem) vednosti, idej, občutkov, vrednot, fizičnega sveta okoli nas itd. *Jezikovna raba je tako temeljna za vse klasične segmente pedagoške prakse: razlago, pojasnjevanje, spraševanje, odgovarjanje, ocenjevanje, kritično presojo, izmenjavo mnenj itd. Preučevanje (kakovosti) komunikacije v šoli predstavlja zato enega od možnih in, glede na dosedanjo zapostavljenost, aktualnih ter nujnih vidikov obravnave izobraževalnega procesa v šolah.*

Za namene te monografije bomo izpostavili dva vidika obravnave jezikovne rabe: pojmovanje sleherne jezikovne rabe kot diskurz in opredelitev funkcije/vloge jezikovne rabe v aktivnem, to je konstruktivističnem smislu. Na tej osnovi bomo oblikovali temeljno predpostavko o naravi in značilnostih jezikovne rabe. Služila nam bo kot teoretična osnova obravnave pedagoške prakse, in sicer kot osnova za razumevanje pedagoške prakse kot posebne oblike komuniciranja, kot pedagoški diskurz (1.). Pojmovanje pedagoškega diskurza bomo v nadaljevanju dopolnili s tradicionalnim pojmovanjem retorike (2.), modernimi teorijami vpljudnosti (3.1.) in argumentacijo (4.).

Termin *diskurz* se lahko v najožjem smislu (pogovorno, tudi v vsakdanji komunikaciji, četudi je takšna raba v vsakdanjem govoru redka in

neobičajna) nanaša (tudi) na neposredni (po)govor; v širšem smislu ga lahko razumemo kot vsako besedno komunikacijo (pisno ali govorjeno).<sup>1</sup> Specifičneje konceptualno bi ga lahko opredelili kot jezikovne vzorce, vezane na določen tip institucije ali področje vednosti.<sup>2</sup> V najširšem smislu pa gre za (družbene) sisteme simbolnega pomenjanja oz. komuniciranja, ki niso nujno le besedni, npr. filmski diskurz ali diskurz oblačil<sup>3</sup>. V tej monografiji bomo diskurz razumeli kot besedno komuniciranje, ki je opredeljeno z namenom in s ciljem, kot tekste ali govore, razumljene kot *namerno in željeno* (kar ne pomeni nujno tudi vsakokratno ozaveščeno) družbeno delovanje. V tej konceptualizaciji je ključna tesna povezava med jezikovno rabo in področji družbenega življenja (Foucault): smisel izjav namreč vedno izhaja iz njihove družbene umeščenosti ter dejavnosti. In ta konkretni smisel se nikoli ne izčrpa le z jezikovnimi sredstvi.

*Družbeni konstruktivizem*<sup>4</sup> ni homogena teoretična smer, temveč perspektiva oz. pristop, ki se je razvil na obronkih različnih znanstvenih disciplin (sociologije, psihologije, lingvistike itd.). V okviru preučevanja vloge diskurza se osredotoča na to, kako bi diskurzivne prakse lahko razumeli v njihovi vlogi vzdrževanja in še posebej (pre)oblikovanja (interpretacij) družbene »stvarnosti«. J. Potter (1996a) identificira dve ravni konstrukcije: 1) oblikovanje družbenih predstav oz. družbenega sveta in 2) oblikovanje opisov kot dejstev, kar vključuje različne načine predstavljanja določene

- 1 Pri tem se bomo, glede na namene in cilje našega pisanja, oprli predvsem na dela t. i. *diskurzivne psihologije*, kakor jo je v svojih delih razvil Johnatan Potter s sodelavci. Gre predvsem za dela: *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour* (Potter in Wetherell, 1987), *Discursive Psychology* (Potter in Edwards, 1992) in *Representing Reality Discourse, Rhetoric and Social Construction* (Potter 1996).
- 2 To temeljno, vplivno in vseobsegajočo konceptualizacijo diskurza je v številnih delih, ki so na voljo tudi v slovenskem prevodu, razvijal predvsem francoski teoretik Michel Foucault. Podrobnostim se v tej monografiji ne bomo mogli posvetiti, kar tudi ni njen namen, zainteresirana bralka in bralec pa jih lahko poiščeta v delih *Red diskurza* (v knjigi *Vednost – oblast – subject*, 1991), *Besede in reči* (2010), *Arheologija vednosti* (2001), *Nadzorovanje in kaznovanje* (1984/2004) in številnih drugih.
- 3 Poglavitni teoretik takšne konceptualizacije je francoski semiolog Roland Barthes, katerega številna dela najdete tudi v slovenskem prevodu: *Retorika Starih; Elementi semiologije* (1990); *Fragmenti ljubezenskega diskurza* (2002); *Učna ura: nastopno predavanje na Collège de France, 7. januarja 1977. Roland Barthes: od zgodovine k sistemu, od sistema k besedilu – knjiga* (2003); *Užitek v tekstu; Variacije o pisavi* (2013); *Mitologije* (2015).
- 4 Za seznanitev s temeljnimi koncepti družbenega konstruktivizma priporočamo prelomno delo P. Bergerja in T. Luckmanna *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja* (1988).



interpretacije družbene realnosti kot objektivne. Povedano še drugače, opisi oz. v širšem smislu interpretacije oblikujejo naše razumevanje družbene realnosti, pri tem pa so v ta namen tudi same oblikovane oz. predstavljene kot objektivni opisi oz. dejstva. Konstruktivizem vedno zaznamuje kritična nota. Ukvarja se namreč z naslednjimi vprašanji: kakšne posledice izhajajo iz določenega opisa? Kdo ima moč in priložnost uveljavljati svojo verzijo videnja dogodkov? Kje in kako lahko oporekamo opisom? Kako so opisi oblikovani, da jih obravnavamo kot dejstva, kot nevtralne, objektivne opise, neodvisne od govorca?

Temeljno predpostavko o jezikovni rabi bi v izhodišču torej lahko oblikovali takole: *Jezikovna raba ni »nevtralen prenos dejstev« ali »odsev stvarnosti«, temveč družbena dejavnost, ki (so)oblikuje interpretacije te družbene stvarnosti, s tem pa družbeno stvarnost samo.*

V malce razširjeni obliki to pomeni, da:

- je naše dožemanje sveta odvisno od procesov interpretiranja (kategoriziranja, definiranja, argumentiranja, vrednotenja, itd.), ki potekajo primarno skozi diskurzivne prakse;
- so opisi relativno neodvisni od zunajjezikovne stvarnosti (dogodkov, dejavnosti, ljudi, odnosov itd.), ki jo je torej mogoče predstaviti na različne (celo popolnoma nasprotno) načine;
- so opisi družbeno umeščena dejanja in so si kljub morebitnemu nanašanju na »isto« zunajjezikovno stvarnost funkcionalno lahko precej ali celo povsem različni;
- gre pri jezikovni rabi za obvladovanje jezikovnih tehnik/strategij oblikovanja interpretacij, ki se jih da ozavestiti, naučiti, izboljšati.

Pedagoški proces bomo torej obravnavali primarno kot *posebno obliko (kot učinke) jezikovne rabe* in se osredotočili na vlogo in načine vplivanja tako pojmovane komunikacije v šoli na pedagoški proces. Teza, ki jo bomo skušali osvetliti in dokazati, je, da *je komunikacija v šoli za pedagoški proces temeljnega pomena, da jo lahko pojmuje kot mesto in hkrati kot sredstvo izvajanja vseh pedagoških dejavnosti (aktivnega skupnega oblikovanja učne situacije in znanja).*



## I.1

# Pedagoški diskurz

---

Če torej kot temeljno za pedagoški proces razumemo jezikovno rabo, potem pravzaprav govorimo o dinamičnem in družbeno umeščenem pojmovanju pedagoškega procesa, o *pedagoškem diskurzu*. V tem smislu gre za posebno obliko (učinke) jezikovne rabe v specifičnem družbenem kontekstu, s specifično funkcijo in ciljem. *Kot temeljno funkcijo bi lahko opredelili omogočanje, oblikovanje in hkrati izvajanje pedagoških dejavnosti. Kot njen temeljni cilj bi lahko navedli sooblikovanje/usvajanje znanja. V konstruktivističnem smislu gre za družbeno dejavnost, iz katere pedagoška praksa (v vseh svojih razsežnostih) pravzaprav (kot viden, določljiv in merljiv produkt) šele izhaja.*

Diskurzivni pogled omogoča drugačno pojmovanje temeljnih konceptov pedagoškega procesa. Drugačnost pojmovanja se kaže v *pojmovanju temeljnih konceptov izobraževanja kot diskurzivnih konstruktov oz. retoričnih učinkov uporabe izbranih diskurzivnih strategij. Pedagoški diskurz (pedagoški proces) je pojmovan kot dinamičen družbeni proces sooblikovanja znanja in neposredne učne situacije, v kateri in zaradi katere se ta bolj ali manj uspešno izvaja.* Ko rečemo učna situacija, imamo v mislih tako učno uro (strukturo, potek) kot šolsko institucijo, vloge udeležencev (učitelj, učence) in odnose med njimi (pravice, dolžnosti, pristojnosti, avtoriteto, moč itd.) ter različne tipe dejavnosti (poučevanje, učenje, razlaga, pojasnjevanje, ponazarjanje, predstavitev znanja itd.). Morda se zdi pojmovanje temeljnih konceptov izobraževanja kot produktov, ki se izoblikujejo šele skozi

pedagoški diskurz, na prvi pogled malce nenavadno. Vendar pri tej obrnjeni optiki ne gre za zanikanje obstoja zunajjezikovne stvarnosti, temveč za premestitev poudarka na njeno interpretiranje (npr. na interpretiranje zgradbe kot šole, ljudi kot učiteljev in učencev, dejavnosti kot poučevanja, učenja, vsebin kot znanja itd.). Pedagoški diskurz lahko torej razumemo kot osmišljanje (opredeljevanje, izpostavljanje, vrednotenje itd.) entitet in procesov, ki so kot taki (tako osmišljeni) šele produkt pedagoškega diskurza. Npr.: šele izvajanje *pedagoških/izobraževalnih* dejavnosti podeli neki *instituciji* naravo *izobraževalne institucije*; šele določen tip vedenja, določen način komuniciranja omogoča vzajemno prepoznavanje in upoštevanje tipičnih *šolskih* vlog; narava in potek *učne* ure sta lahko postavljena pod vprašaj, če *učitelj* ali *učenci* drug drugemu ne priznavajo vlog in z njimi povezanih odnosov, ki uro šele delajo za *učno* uro.

Izhajali bomo torej iz teze, da so ti in podobni procesi interpretiranja dokazljivi prav tam, kjer se pravzaprav oblikujejo – v diskurzu, v načinu komuniciranja. Z diskurzivno perspektivo oz. jezikovno rabo se teoretično, metodološko in analitično najcelostneje ukvarja *jezikovna pragmatika*. Verschueren jo opredeljuje kot »splošni kognitivni, socialni in kulturni pogled na jezikovne fenomene, ki je povezan z rabo teh fenomenov v oblikah vedenja« (Verschueren, 2000: 22). Jezikovno rabo pojmuje kot pomensko delovanje jezika, jezik pa v tem smislu kot »poglavitno sredstvo, s katerim skušamo ustvariti pomen v svetu, ki sam po sebi nima pomena« (Verschueren, 2000: 22). Ključna lastnost jezika, ki to omogoča, je prilagodljivost, ki »nam omogoča dogovorljive jezikovne izbire med spremenljivo paleto možnosti, s katerimi se približamo zadovoljitvi svojih komunikacijskih potreb« (Verschueren, 2000: 9). Z drugimi besedami to pomeni, da je jezik prilagodljiv zato, ker ponuja spremenljive nize možnosti, o ustreznosti katerih se pri interpretaciji aktualne situacije lahko pogajamo. Prilagodljivost nadalje interpretira kot aktivno osmišljanje, saj »do jezikovnih izbir prihaja v skladu s predobstoječimi okoliščinami« hkrati pa tudi »izbire spreminjajo okoliščine oz. se jim te prilagajajo« (Verschueren, 2000: 9). Ne gre torej za določanje širine konteksta, ampak pravzaprav za njegovo sprotno tvorjenje:

»Kontekste iz praktično neskončnega števila možnosti ustvarja dinamika interakcije med izjavitelji in interpreti v povezavi s tem, kar je (ali za kar mislimo, da je) 'tam zunaj'. Zato ima relevantni kontekst meje, čeprav te niso stabilne in se o njih lahko nenehno pogajamo.« (Verschueren, 2000: 161)

Sestavine komunikacijskega konteksta, s katerimi so jezikovne sestavine medsebojno prilagodljive, Verschueren poimenuje *kontekstualni korelati prilagodljivosti* ter jih v grobem razvrsti v štiri glavne kategorije: fizični, socialni, kognitivni in jezikovni kontekst.

Kateri so *specifični korelati pedagoškega konteksta*, ki sopogojujejo/sooblikujejo pedagoški diskurz? V grobem bi lahko rekli, da gre za institucionalni kontekst vnaprej določenih vlog in prostora ter odmerjenega časa, v katerem naj bi učitelj kar najučinkoviteje koordiniral sooblikovanje/usvajanje znanja pri učencih. *Fizični kontekst* zajema krajevne in časovne omejitve. *Z vidika kraja* učni proces največkrat poteka v razredu, lahko pa tudi izven njega (knjižnica, dom, ekskurzije, obiski razstav in predstav). Krajevni vidik delno zajema različne prostorske oblike organiziranja pouka (delo v skupinah, posebni sedežni red, virtualne učne skupine). *S časovne perspektive* na oblikovanje komunikacije v šoli vpliva časovna omejenost, in sicer tako v smislu ene učne ure kot v smislu šolskega leta. Fizični kontekst nadalje zajema tudi različne vrste *učnih pripomočkov in virov*, kot so referenčne knjige, dokumentarni viri, audio- in/ali videoposnetki, strokovni gosti, računalnik in dostop do interneta itd. *Družbeni kontekst* se nanaša na družbene vloge in odnose. *Učitelj* sam ali ob pomoči različnih drugih učnih pripomočkov in virov nastopa kot strokovno usposobljen vir znanja, kot didaktično usposobljen koordinator različnih oblik učnega procesa in nenazadnje tudi kot ocenjevalec. *Učenci* so v poziciji tistega, ki mora nova znanja kritično usvajati, to pomeni jih obvladovati na podlagi kritične presoje. V učni proces vstopajo z različnim predznanjem in prav zaradi tega lahko včasih nastopajo tudi kot vir novih znanj. Na učno komunikacijo nadalje vpliva starost pa tudi druge posebnosti učencev (posebne potrebe, število učencev v skupini/skupinah, učenčeve navade in obnašanje itd.). *Z vidika širšega družbenega konteksta* (sistemov, odnosov, kategorij) pa tako na katalog znanj kot interpretacijo določenih posameznih znanj vplivajo ekonomsko-politični, kulturni, verski in vrednostni sistemi, spol itd. Čeprav večina družbenih dejavnikov v smislu zagotavljanja enakih možnosti ne bi smela vplivati na učni proces, ostajajo predmet opazovanja predvsem kritično naravnanih analiz. V smislu akumulirane skupne vednosti bi katalog znanj mogoče lažje umestili v družbeni kot *kognitivni kontekst*. Slednji se nanaša na domnevna mentalna stanja (kognitivne procese, spomin, motivacijo, intence, potrebe, želje, vidike osebnosti, emocije, prepričanja). Seveda lahko pri vseh teh dejavnikih, tako kot smo to omenili za znanje, izpostavimo njihovo družbeno naravo, kolikor jih interpretiramo

kot sooblikovane v interakciji, ki smo jo definirali kot družbeno dejavnost. *Lingvistični kontekst* se v ožjem smislu nanaša na izbiro jezikovnega kanala, jezikovne različice, neposredni lingvistični kontekst, intertekstualnost.

## I.2

# Retorični elementi pedagoškega diskurza

---

Kako predstavljeno pojmovanje pedagoškega diskurza nadgrajuje retorika? Definicije retorike so številne in mnogovrstne. Od samih začetkov razvoja retorike pred skoraj 2.500 leti pa vse do danes velja za enega od vsakokratnih izzivov iskanje najustreznejše opredelitve, kaj je retorika in kakšen je njen cilj.<sup>1</sup> Kot pravi Kvintilijan, ki v svojem obsežnem delu *Institutio oratoria* (*Šola govorništva*) združuje skoraj pet stoletij antične retorične tradicije, je precej razširjena in splošno sprejeta ter že od sofistov izvirajoča

<sup>1</sup> Za zgoščen pregled zgodovine retorike, ki jo ustrezneje imenujemo tudi *klasična retorika*, glejte Murphy, Katula in Hoppman (2014). V slovenskem jeziku referenčna dela s področja zgodovine retorike predstavljajo Barthes (1990), Kennedy (2001) in pripadajoče spremne študije k prevodom antičnih retoričnih del (npr. *Antologija antičnega govorništva*, 2001; Ciceron, M. T., *O govorniku*, 2002; Aristotel, *Retorika*, 2011; Kvintilijan, M. F., *Šola govorništva*, 2015). Za razumevanje vloge retorike v sodobnem pedagoškem diskurzu je ključno vsaj okvirno poznavanje njenih historičnih okoliščin. Klasična retorika je namreč predstavljala eno najpomembnejših antičnih družbenih praks ter hkrati disciplino, ki je v veliki meri vplivala na razvoj drugih humanističnih znanosti (npr. jezikoslovja, literarnih ved, umetnostne zgodovine, arhitekture, pedagogike, filozofije itd.) in zlasti v kulturnem prostoru t. i. zahodne Evrope zaznamovala celoten javni (politični, znanstveni, umetniški in izobraževalni) diskurz. Posledično je skoraj 2.000 let veljala tudi za eno temeljnih izobraževalnih vsebin. Po krajšem zatišju v 19. stoletju se od druge polovice 20. stoletja dalje znova izrazito povečuje zanimanje tako za retoriko kot vedo kakor tudi za njeno pedagogiko, ki že dolgo ni več omejeno zgolj na prostor »zahodne« kulture, temveč dobiva globalni značaj.

predstava, ki retoriko definira kot »sposobnost prepričevanja«.<sup>2</sup> V tem smislu je retorika opredeljena s svojim specifičnim ciljem (tj. *prepričati*) in ima lahko tudi negativen prizvok – pomembno je znati prepričati za vsako ceno, četudi gre za »neresnico« ali vsaj sporen način, s pomočjo katerega govorec doseže zastavljeni cilj. Zato je retorika pogosto bila in je deloma še vedno razumljena kot pretirano ukrašen jezik in prevara. Na drugi strani je že Aristotel pokazal, da pojem *prepričati* v zvezi z retoriko nima nujno negativne konotacije, temveč je retoriko treba razumeti kot »zmožnost, da pri vsakem primeru najdemo razpoložljiva sredstva prepričevanja« (*Rh.* 1355b25–26). Aristotelova retorika kot teorija javnega prepričevanja temelji na štirih glavnih retoričnih postopkih (odkrivanju, strukturiranju, ubeseditvi in predstavitvi argumentov), s pomočjo katerih je to, kar naj bi bilo v danem primeru prepričljivo, mogoče obravnavati s treh različnih vidikov: z vidika govorca, poslušalca in govora oz. njegove vsebine. Kvintilijan se v izhodiščnem pojmovanju retorike bolj kot na Aristotela nasloni na Platonovo in Izokratovo tradicijo o moralnem govorniku<sup>3</sup> ter definicijo retorike zasnuje na znanju »dobrega govornika« (*Inst.* 2.14. 5; 2.15.34,38). Ta opredelitev, ki poleg starogrških temeljev vključuje tudi starorimske moralne predstave o govorniku-državniku, ne zajema le kakovosti govora (tj. »dobre/prepričljive izvedbe«), temveč v prvi vrsti poudarja *moralno-etično razsežnost* samega prepričevanja, to je »dobrega« govornika – njegovo odlič-

- 2 Quint., *Inst.* 2.15.3, prevod Matjaž Babič. Kvintilijan posebej poudari, da ima v mislih starogrški izraz *dýnamis* ('moč', 'zmožnost'), ki pa ga v nasprotju z nekaterimi drugimi pisci ne razume v pomenu 'zmožnosti', temveč kot 'sposobnost', ki se oblikuje skozi izobraževanje. Iz obširne in bogate retorične tradicije smo prav zato izbrali Kvintilijana, ki je živel in delal v Rimu v prvem stoletju našega štetja. Njegovo delo zelo nazorno povzema in razvršča različna dotedanja pojmovanja retorike, predvsem pa je za nas na tem mestu pomembno zato, ker je bilo že v času nastajanja zamišljeno kot celovit priročnik za učitelje govorništva. Na eni strani Kvintilijan z izredno tehnično natančnostjo obdeluje retorične strategije, na drugi pa se povsem konkretno posveča metodam izobraževanja idealnega govornika. *Šolo govorništva* pa smo kot referenčno besedilo izbrali tudi zato, ker predstavlja eno redkih obravnav retorike v njenem tesnem navezovanju na pedagoško prakso. In ker že Kvintilijan posebej poudari, da bi bilo v zvezi z retorično disciplino povsem zgrešeno uporabljati zgolj svoje domisleke (*Inst.* 2.15.37–38), tudi mi pri obravnavi posameznih retoričnih strategij vključujemo druge antične konceptualizacije, ki se uporabljajo v sodobni retorični teoriji.
- 3 Platon in Izokrat sta v svojih koncepcijah retorike izhajala iz povsem različnih ozadij, zelo poenostavljeno bi ju lahko poimenovali »filozofsko« in »solistično« ozadje. V kontekstu, kot ju omenjamo, je značilno to, da sta oba izpostavljala prav moralno podobo govornika kot enega ključnih elementov javnega prepričevanja – Platon je v tem videl edino možno sprejemljivost retorike, Izokrat pa njeno dejansko učinkovitost oz. prepričljivost.



nost in neoporečnost značaja.<sup>4</sup> Med drugim pa nam omogoča, da govorništvu obravnavamo predvsem kot *proces*. Ta je po Kvintilijanovem mnenju neodvisen od rezultata, ki je do neke mere vedno negotov. Spretnost govornišva Kvintilijan torej prepozna v *akciji*, ne samo v *njenih rezultatih*. Seveda gre tudi v procesu (prepričevanja) za uveljavljanje nekega mnenja, vendar naj bi se ta *cilj zagotavljal primarno z dobrim govorjenjem*. Ideal govornišva po Kvintilijanu je tako dobro oblikovan/strukturiran govor, ki ga udejanji dober govorec. V grobem bi torej lahko rekli, da se retorika kot disciplina ukvarja s tehnikami in z razvijanjem spretnosti oblikovanja besedil. Izpostavlja strateško rabo jezika, izbiro strategij jezikovne rabe, ki podpirajo želeno interpretacijo in hkrati zavračajo konkurenčne.<sup>5</sup> Če k temu dodamo še aristotelsko perspektivo, da je retorika veščina uspešnega *javnega prepričevanja*, ki jo torej uporablja javni govorec s specifičnim družbenim položajem v specifičnih okoliščinah (tj. pred določenimi poslušalci, na določenem kraju, času, z določenim namenom in na okoliščinam primeren način), lahko šolo opredelimo kot *polje javnega delovanja*, šolske delavce in učence pa kot javne govorce v konkretni retorični situaciji – njihovi vsakokratni interakciji znotraj pedagoškega procesa. Temeljna retorična priporočila pri oblikovanju pedagoškega diskurza zato lahko razumemo kot osredotočena na naslednja vprašanja:

- *Kako bi z retoričnega vidika opredelili specifično komunikacijsko (tj. retorično) situacijo v šoli, oz. katera retorična pravila so še posebej relevantna zanjo?*
- *Kako uspešno vzpostaviti sodelovalne interakcije v pedagoškem procesu: kako naj nastopi učitelj, da si bo pridobil pozornost učencev in zagotovil njihovo pripravljenost na sodelovanje?*
- *Kako s pomočjo učinkovite jezikovne rabe spodbuditi vzajemno spoštljiv odnos med udeleženci v pedagoškem procesu?*
- *Kako naj bodo oblikovana (govorna in pisna) besedila, da bodo kar najučinkovitejša v razredu oz. kateri koli šolski situaciji?*

*Retorična pravila* (nekateri jih imenujejo tudi retorični principi ali retorične strategije) niso stroga in toga pravila, ki bi v procesu prepričevanja neposredno zagotavljala kakovost in učinek. Ravno nasprotno, njihova

4 Gre za starorimsko maksimo o govorniku, ki je hkrati »dober človek in večč govorjenja« (lat. *vir bonus dicendi peritus*), ki jo tradicija pripisuje Katonu starejšemu.

5 Čeprav se termini, kot sta *govorništvu* in *govor*, neposredno nanašajo na govorjeno besedo, lahko večino retoričnih pravil prepoznamo kot relevantne tudi za pisano besedo. Že tradicionalna retorika se namreč ukvarja tudi s pisanjem.

vsebinsko izpraznjena forma nam takoj pokaže, da gre zgolj za priporočene orientacijske točke, ki so se v praksi izkazale za učinkovite in s pomočjo katerih je mogoče sistematično premisliti, zasnovati in izvesti tisto, o čemer želimo govoriti. Govorništvo je namreč proces, ki je močno družbeno pogojen, to pomeni, da primarno temelji na *vsakokratnem prilagajanju* aktualni komunikacijski/retorični situaciji, zato od govorca zahteva temeljito *poznavanje njenih dejavnikov* (lastne vloge, značilnosti poslušalcev in vsebine govora) ter zlasti *precejšnjo mero sprotnega ocenjevanja in fleksibilnosti*. V tem smislu Kvintilijan pravi:

»Toda nihče naj od mene ne zahteva nasvetov, kakršne najdemo pri večini piscev priročnikov, se pravi nekakšno zavezujočo, nespremenljivo govorniško zakonodajo /.../ Kajti retorika bi bila prav zares lahka in nezahtevna reč, če bi bilo mogoče njeno celotno vsebino podati v enem samem kratkem predpisu. Toda večina pravil *se spreminja* glede na zadevo, čas, okoliščine in zunanjo nujo. Prav tako je za govornika najpomembnejša *preudarnost*, saj se mora na najrazličnejše načine prilagajati trenutnemu stanju.« (Inst. 2.13.1–2, prevod Matjaž Babič, poudarili avtorji)

S kontekstualnimi korelati prilagodljivosti in Kvintilijanovim pojmovanjem narave retoričnih pravil smo že nakazali neposredno povezavo med retoriko in pedagoškim diskurzom. V odlomku Kvintilijan namreč poudari *odvisnost govorništva od neposredne komunikacijske/retorične situacije* (imenuje jih zadeve, čas, okoliščine in zunanja nuja), kontekstualni korelati prilagodljivosti pa so v grobem le pragmatični termini, s katerimi je poudarjena (in malce drugače podrobneje razdelana) prav ta soodvisnost ubesedovanja in konteksta. Upravičljivost povezovanja retorike in pedagoškega diskurza pa ima še močnejše korenine.

Četudi zanemarimo že omenjeni *formalni* vidik pedagoškega diskurza, ki predpostavlja specifično jezikovno rabo (in ta je v določenem pogledu vedno zavezana principom javnega prepričevanja), ne moremo mimo okoliščine, da je retorika pravzaprav sestavni del pedagoškega procesa, saj gre hkrati za *dejavnost in vsebino*, ki je ključna za obvladovanje s kurikuli predpisanih vsebin kakor tudi za oblikovanje medosebnih odnosov in komunikacijskih spretnosti v najširšem pomenu. Povedano drugače, tudi pri pedagoškem diskurzu ne gre v osnovi za nič drugega kot govorništvo: argumentiranje in prepričevanje – učencev v razumevanje in sprejemanje načrtovanih vsebin, učiteljev v izkazano znanje učencev, obojih v učinkovito,

spoštljivo komunikacijo za večjo kakovost medsebojnih odnosov. V skladu s Kvintilijanovim pojmovanjem retorike naj bi tudi komunikacija v šoli temeljila na *dobrem* govorjenju, na *dobro* oblikovani razlagi učiteljev in *dobro* oblikovanih odgovorih učencev. Morda se na prvi pogled znanje zdi skuppek jasnih in neovrgljivih dejstev, ki jih je treba zgolj prenesti oz. se jih naučiti.<sup>6</sup> A velja poudariti dvoje. Prvič, da je znanje pogosto že ubesedeno v argumentativni obliki (npr., trditve o dejstvih, ki so del učnih vsebin, so *podprte* z raziskovanjem, s preverjanjem in z vrednotenjem novih dejstev), in drugič, četudi »gola dejstva« lahko predstavljajo neko osnovo, oporne točke, te same na sebi nimajo nekega globljega pomena. Dejstvo je, npr., da je v angleščini glagol »to go« uvrščen v skupino nepravilnih glagolov in ima še dve nepravilni glagolski obliki: »went« in »gone«. To dejstvo pa je popolnoma neuporabno in nesmiselno, če ne vemo, kaj in zakaj je to *glagol* oz. *glagolska oblika*, iz česa izvira njegova »nepravilnost«, kdaj se določene oblike uporabljajo oz. kakšne razlike izhajajo iz njihove osnovne, idiomatske ali nepravilne rabe pri opredelitvi dogodkov. Vse to – različno poglobljene in utemeljene (ali morebiti celo različne) definicije in rabe oblik glagola »to go« in različne interpretacije sveta v obče niso več »gola dejstva«, temveč že interpretacije, ki so lahko podprte ali zavrnjene z različnimi utemeljitvami in razlogi. *Konstitutiven del dobre razlage/znanja je torej tudi njena/njegova dobra ubeseditiv.* V skladu s tem cilj in namen pedagoškega diskurza nista (ne moreta biti) zgolj reprodukcija faktičnega znanja učencev, temveč hkрати tudi obvladovanje in razvijanje spretnosti jezikovne rabe, v kateri se oblikuje celostno znanje. Izhajajoč iz diskurzivne narave pedagoškega procesa je tako jasno, da se je ob načrtovanju in izvajanju pouka treba osrediniti tudi na proces in spretnosti komuniciranja in ne le na rezultat. Zdi se celo, da je uspešnost rezultata lahko v veliki meri odvisna prav od uspešnosti jezikovne rabe.<sup>7</sup>

*Katere so retorične tehnike dobrega govorništva oz. oblikovanja govora?* Glede na to, da ima retorika zavidljivo tradicijo (že omenjenih skoraj

6 Kurikularne, didaktične in epistemološke teorije znanje definirajo na različne načine. Gre za zelo kompleksen pojem z dolgo tradicijo tudi nasprotujočih si pogledov. Tukaj namenoma privzemamo zelo poenostavljeno, vsakdanje pojmovanje znanja, ki nakazuje na njegovo »vsebinsko« razsežnost in ga teorije običajno opredeljujejo kot *deklarativno znanje* (o (raz)vrednotenju deklarativnega znanja glejte Štefanc, 2011). Pokazati namreč želimo, da vsakršno »vsebino« vedno konstruiramo šele z jezikom, kar pomeni, da je od tega, kako dobro znamo ubesediti to vsebino, odvisna tudi kvaliteta »ubesedenega znanja«.

7 Več o vlogi jezikovne rabe (tj. retorike in argumentacije) v kontekstu učne uspešnosti glejte v Žmavc, 2016.

2.500 let) in je vse do 19. stoletja predstavljala enega od temeljev evropskega (in severnoameriškega) izobraževanja, so nekatera retorična pravila in principi prešli v samo osnovo današnje pedagoške prakse bodisi kot sestavni del didaktičnih priporočil za učitelje bodisi kot bolj ali manj eksplisitno prepoznavne vsebine in cilji znotraj učnih predmetov. V današnjem vzgojno-izobraževalnem sistemu (v Sloveniji) poleg obveznega izbirnega predmeta retorika v 9. razredu osnovne šole, kjer gre za eksplisitno in sistematično obravnavo retorike, posamične retorične principe kot sestavni del učnih vsebin in ciljev, ki pa so pogosto nekoliko drugače ubesedeni, srečujemo zlasti pri jezikovnem pouku (učnega in dodatnih jezikov) ter v okviru družboslovno-humanističnih predmetov (domovinska in državljanska kultura in etika; filozofija; sociologija).<sup>8</sup> Obenem ni mogoče prezreti na neoliberalnih podlagah temelječega koncepta o ključnih zmožnostih (t. i. kompetencah) za vseživljenjsko učenje in njegovih izpeljavah za posamezna izobraževalna področja (npr. t. i. kompetenčni okviri za državljansko kulturo, podjetnost), ki je v zadnjih dvajsetih letih na vseh ravneh (politični, teoretski in praktični) posegel v polje vzgoje in izobraževanja. V duhu globalnega prilaganja izobraževanja gospodarskim potrebam je implementacija ključnih kompetenc kot splošnih ciljev izobraževanja v različne evropske izobraževalne programe preoblikovala tako pojmovanje znanja v kontekstu njegove družbene vloge, kakor je temeljito posegla v formulacije izobraževalnih ciljev znotraj posameznih učnih predmetov.<sup>9</sup> Iz retorične tradicije arbitrarno izbrane prvine so tako postale tudi sestavni del opisov izobraževalnih ciljev, ki znotraj posameznih učnih predmetov govorijo o razvijanju npr. »jezikovnih«, »socialnih in državljskih«, »medkulturnih« ključnih zmožnosti/kompetenc ter t. i. prečnih (transverzalnih) spretnosti in veščin, kot so »kritično mišljenje«, »ustvarjalnost«, »iniciativnost« in »reševanje problemov«.

Za ponazoritev prisotnosti retoričnih principov v okviru didaktičnih priporočil za učitelje si oglejmo nekatere zgolj naključno izbrane dele učnih načrtov za dva predmeta – za kemijo (8. in 9. razred) in angleščino (osnovnošolski program, srednješolski program in prilagojeni program). V njih smo skušali identificirati mesta, ki se navezujejo na retorični postopek

8 Na tem mestu se bomo posvetili opredelitvi retoričnih tehnik z vidika učiteljev, kar pomeni, da se bomo omejili na tiste dele v učnih načrtih, ki govorijo o didaktičnih priporočilih v zvezi z izvedbo pouka. Podrobnejšo analizo prisotnosti retorike na ravni učnih vsebin v slovenskih učnih načrtih je mogoče najti v Žmavc, 2011.

9 O problematiki pojmovanja koncepta ključnih kompetenc in o posledicah na kompetenčnih pristopih temelječe kurikularne prenove glejte v Štefanc, 2012.

ubesedovanja govora (o njem pišemo v nadaljevanju) in kažejo na to, kako naj bi učitelj z vidika učinkovite jezikovne rabe uresničil vzgojno-izobraževalne cilje nekega predmeta.

Iz poglavja o didaktičnih priporočilih v zvezi z uresničevanjem ciljev predmeta kemija navajamo tale odlomek:

»Pri obravnavi kemijskih (naravoslovnih) pojmov v osnovni šoli izhajamo iz znanj, ki so jih učenci pridobili po naravoslovni vertikalni osnovne šole pri predmetih spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika, predvsem pa pri naravoslovju, s ciljem po čim bolj celostnem razumevanju kemije. *Od znanih primerov prehajamo k novim. V začetnih stopnjah usvajanja novih kemijskih pojmov se omejujemo na primere, vezane na učenčevo neposredno okolje. Te primere postopno nadgrajujemo z zahtevnejšimi, manj znanimi primeri.* S takim pristopom povezujemo kemijo z življenjem in jo tako približamo tudi tisti populaciji učencev, ki ni izrazito naravoslovno usmerjena. Učenci *najprej uporabljajo besedne opise za razlago pojmov in pojavov, nato jih učitelj postopno navaja na uporabo simbolnega kemijskega jezika.*« (Učni načrt. Program osnovna šola. Kemija, 2011: 22, poudarili avtorji)

V grobem lahko navedene napotke, ki ustrezajo didaktičnemu načelu postopnosti, prepoznamo kot izvorno retorične iz naslednjih razlogov. Temeljno *retorično* načelo, ki se navezuje na postopek ubesedovanja govora, je *jasnost* in ta se poleg nedvoumne izbire poimenovanj nanaša tudi na način izpeljevanja in tok misli. Pri izbiri in razvrščanju argumentov, s katerimi si prizadeva prepričati dano publiko, naj bi bil govorec še posebno pozoren na to, da izhaja iz znanih, bolj temeljnih, enostavnejših argumentov in iz njih postopno ter transparentno izpeljuje nove, splošnejše, abstraktnejše in kompleksnejše zaključke.

Oglejmo si še odlomke iz treh različnih učnih načrtov za pouk angleščine, kjer so prav tako ponazorjene strategije učinkovite jezikovne rabe in ki kažejo na to, da retorični principi v pedagoški praksi niso zgolj zelo konkretne strategije jasnega ubesedovanja znotraj specifičnih didaktičnih načel, temveč obsegajo niz jezikovnih in nejezikovnih postopkov, ki so sestavni del celovitega učiteljevega načrtovanja, organizacije in izvedbe pouka.

Najprej navedimo odlomek iz učnega načrta za pouk angleščine v osnovni šoli:

»Pri poučevanju angleščine naj bo *učenec enakovreden sogovornik*, učitelj pa naj *upoštevata* tudi njegove posebnosti in sposobnosti ter dejavnosti *smiselno prilagaja* vsem tem raznolikostim. Dejavnosti pri pouku naj bodo čim bolj *raznoverstne* in naj dajejo vsem učencem možnost, da vanje *vključujejo svoje izkušnje in spoznanja* ter da *se učijo kritično sprejemati informacije*.

Učno okolje naj bo spodbudno, učni proces pa osredinjen na učenca, kar pomeni, da učitelj pri pouku uporablja *metodo pozitivne motivacije*, ki spodbuja učenčeve napore, in *se izogiba negativni kritiki*, ki *zavira komunikacijo* v razredu. *Kakovostna povratna informacija* učenca usmerja v izboljševanje njihovega dela in izdelkov.« (Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina, 2016: 39, poudarili avtorji)

Sledi odlomek iz učnega načrta za pouk angleščine v srednji šoli:

»Pri poučevanju tujih jezikov je zelo pomemben *odnos, ki ga učitelj vzpostavi z dijaki/dijakinjami*. Če je ta odnos odprt in učitelj dijaka/dijakinjo *upoštevata kot enakopravnega sogovornika*, potem sta učenje in usvajanje jezika mnogo učinkovitejši dejavnosti. Pomembna sta tudi *pozornost*, ki je namenjena *vlogi posameznega dijaka/dijakinje kot dejavnega udeleženca/-ke v procesu učenja*, in spodbujanje kar se da usklajene spoznavne, čustvene, vrednostne, socialne in telesne rasti dijakov/dijakinj. Pri tem se učitelji/učiteljice lahko oprejo na spoznanja pedagoške in psihološke stroke o pomenu različnih vrst inteligence in tipov dijakov (vizualnih, slušnih, bralnih, kinestetičnih itd.), in *različnosti učnih slogov*, saj so nekateri/e dijaki/dijakinje analitično usmerjeni/-e, drugi/-e pa razmišljajo in rešujejo probleme celoviteje.« (Učni načrt. Angleščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni ali izbirni predmet in matura, 2008: 34, podarili avtorji)

Iz obeh odlomkov, ki v ospredje postavljata podobna priporočila, lahko izluščimo sledeče retorične poudarke: potrebo po govorčevem širokem obvladovanju področja (tj. dobro poznavanje predmetnih učnih vsebin kakor tudi pedagoško-psihološko-didaktičnih znanj), ki govorniku omogoča ustrezno predhodno oceno (tj. načrtovanje) in prilagoditev govora specifikam poslušalcev (tj. optimalno izvedbo v dani situaciji), razumevanje etične razsežnosti govorništva, ki v ospredje postavlja pomembnost sodelovalnega

odnosa med govorcem in sogovorci, ter kritično mišljenje oz. pomembnost obvladovanja argumentativnih spretnosti kot eno ključnih retoričnih orodij, ki govorcju zagotavljajo prepričljivost in uspešno izvedbo pedagoškega procesa.

Izpostavimo še zadnji odlomek, ki je z vidika retorike zanimiv zato, ker ne omenja le priporočil v zvezi z ubesedovalnimi strategijami (tj. razumljivost, jasnost, preprostost) in napotkov racionalnega izpeljevanja zaključkov (logično sosledje), temveč v skladu s specifikko učne/retorične situacije kot enega od ključnih elementov izpostavlja pomembnost kvalitete učiteljevega govora tako na besedni kot nebesedni ravni:

»Učiteljev govor mora biti učencem *razumljiv*, zato je na začetku bogato *podprt z vidnimi in drugimi nejezikovnimi podporami* (mimika, geste itd.), razumevanje pa omogočamo tudi z uporabo slovenščine. *Preklapljanje iz enega v drug jezik znotraj povedi* (npr. del stavka v angleščini, del v slovenščini) *ni sprejemljivo*. Besedila, ki jih učenci *poslušajo*, so *učiteljev govor*, posnetki na avdio in video kasetah, npr. dialogi, pesmi, izštevanka, zgodbe, ali pa jih *bere oz. pripoveduje učitelj*. Besedila *ustrezajo spoznavnim sposobnostim učencev, misli so izražene jasno in neposredno ter si logično sledijo, veliko je ponavljanj in vzporednih struktur*. *Govor je nekoliko počasnejši od normalnega, izgovarjava je jasna, govornici pa nimajo posebnih narečnih značilnosti*. Ustrezna učiteljeva izgovarjava in različni viri slušnih besedil so na tej ravni ključnega pomena, da učenci ne razvijejo in ohranijo napačne izgovarjave, ki jo je z leti vedno težje popravljati.« (Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom za angleščino, 2003: 13, poudarili avtorji)

Upoštevaajoč prikazane elemente v navedenih odlomkih tudi branje ostalih učnih načrtov pokaže, da so se v današnjem vzgojno-izobraževalnem sistemu (v Sloveniji) v rubriki specialnodidaktičnih priporočil nekatera tradicionalna retorična priporočila sicer ohranila, a precej nesistematično. V nadaljevanju bomo zato tiste spretnosti, ki so še posebej relevantne za komunikacijo v šoli, osvetlili z nekaterih najpomembnejših zornih kotov klasične retorike. Tradicionalni retorični okvir nam bo omogočil ne le umestitev, podrobnejšo opredelitev in boljše razumevanje že

omenjenih priporočil, temveč hkrati prepoznavanje retorične narave in pomembnosti tudi nekaterih drugih manj prepoznanih oz. redkeje ozaveščenih spretnosti.<sup>10</sup>

### Glavne operacije procesa oblikovanja govora/besedila

Uvodoma spomnimo, da je retorika kljub svoji usmerjenosti v prakso v velikem delu teoretska disciplina. Vse od Aristotela, ki je prvi na sistematičen način obravnaval retorične principe, v času helenizma pa to postane ustaljena praksa govorniških teoretikov, dalje retoriko opredeljuje *pet glavnih operacij oblikovanja govora*: kako najti snov oz. argumente o temi, o kateri želimo govoriti, kako te argumente smiselno *razporediti* in *katere besede* moramo za njih *izbrati*, kako si argumente uspešno *zapomniti* in kako jih čim bolj prepričljivo *predstaviti*. V antiki so ta izhodišča dobila ime »govornikove naloge/opravila« (lat. *officia oratoris*) in so predstavljala enega najpomembnejših modelov za preučevanje in razumevanje retoričnega sistema ter praktično obvladovanje veščine javnega prepričevanja.<sup>11</sup> Preden jih na kratko predstavimo, pogledjmo, kako jih opiše Ciceron v razpravi *O govorniku*:

»In ker se vsa govorniška moč in zmožnost govornika razvrščata na pet delov, mora /govornik; op. avtorji/, prvič, odkriti, kaj bo govoril; drugič, porazdeliti svoja odkritja in jih združiti *ne samo po golem vrstnem redu, ampak tudi po odločilni teži objektivnih in subjektivnih meril*; tretjič *obleči in okrasiti* jih s svojimi besedami; četrtič, jih s spominom *zagraditi*; in petič, zadnjič, *predstaviti jih z dostojanstvom in mikom*.« (De or. 1.31.142, prevod Ksenja Geister, poudarili avtorji)

- 10 V okviru posameznih pedagoških študijskih programov vseh treh slovenskih univerz lahko učitelji pridobijo nekaj tovrstnih znanj v obliki samostojnih splošnih predmetov (npr. izbirni predmeti z naslovom Retorika in argumentacija ali Retorika na Univerzi na Primorskem in na Univerzi v Mariboru) ali specialnodidaktičnih predmetov (npr. predmeti z naslovom Govorni nastop, Pedagoški govor ipd. na nekaterih pedagoških fakultetah slovenskih javnih univerz). Učiteljev govorni nastop, ki bolj ali manj ustrezno vključuje retorične koncepte, velja tudi za približljivo tematiko diplomskih in magistrskih del. O povezovanju vloge učitelja in javnega govorca tudi npr. v Petek, 2014; 2012, in Podbevšek, 1997; 2006.
- 11 Običajna antična terminologija za opredelitev petih govornikovih opravil (stgr. *érga tou rhétoros*; lat. *officia oratoris*): 1. odkrivanje/najdevanje (stgr. *heúresis*; lat. *inventio*); 2. razporeditev (stgr. *táxis*; lat. *dispositio*); 3. ubeseditev (stgr. *léxis*; lat. *elocutio*); 4. pomnjenje (stgr. *mnéme*; lat. *memoria*); 5. izvedba/nastop (stgr. *hypócrisis*; lat. *actio*). V skladu z uveljavljenostjo v sodobni retorični teoriji bomo v nadaljevanju za različne retorične pojme uporabljali deloma latinsko deloma starogrško terminologijo.



Prva in v antiki daleč najpomembnejša naloga v okviru opravil je bila torej *odkrivanje* (lat. *inventio*), kjer je govorec v okviru intenzivnega razmisleka »našel« argumente za svoj govor in jih s pomočjo različnih miselnih in jezikovnih orodij (npr. *točke spora* – stgr. *stásis*, *sredstva prepričevanja* – stgr. *písteis*, splošna in posebna mesta – stgr. *tópoi*) presejal tako, da je izbral zgolj in samo tiste, ki so bili primerni za čas, prostor in poslušalce, ki jim je govoril.<sup>12</sup> Ko so mu najprimernejši argumenti ostali na takšnem »situ odkrivanja«, jih je moral smiselno urediti ali razvrstiti – ni namreč vseeno, v katerem delu svojega govora kaj poveste oz. kdaj v govoru predstavite kateri argument. To nalogo so v antiki imenovali *razvrščanje* (lat. *dispositio*) in je povezana predvsem s strukturiranjem besedila ali t. i. *deli govora/besedila* (lat. *partes orationis*), o katerih bomo podrobneje pisali v samostojnem poglavju. Zlasti starogrška različica poimenovanja tega opravila – *táxis* (z njo je povezana tudi beseda *taktika*) – nas opomni, da gre pri strukturiranju govora za neposredno povezavo z antično večšino vojskovanja. In tako kot je strateška postavitev posameznih vojaških enot poveljniku omogočala, da je svojo vojsko naredil učinkovitejšo v premagovanju nasprotnikov, podobno razpostavi argumente govorec: premišljeno in vsakič za novo občinstvo. A to seveda še ne zadostuje za prepričljiv govor, kajti »ne zadošča, da imaš na voljo stvari, o katerih je treba govoriti, ampak jih je treba tudi povedati tako, kot je treba« (Aristotel, *Rh.* 1403b16–17, prevod Matej Hriberšek). Vse argumente, ki so primarno že ubesedeni v dani obliki, je v procesu konstrukcije govora treba ustrezno »prebesediti« za dani kontekst. Od občinstva, časa in prostora govora je odvisno, kako bo govorec argumente, ki jih je že našel in razvrstil, sedaj »preuredil še na ravni

12 Podobno razvrstitev kot Ciceron navaja tudi Kvintilijan (*Inst.* 3.3.1-3), ki za omenjeni zapis med drugim pove, da znotraj tradicije različnih delitev in opredelitev *officia* Ciceron velja za zanesljivejšega avtorja (*Inst.* 3.3.8). Tudi Ciceron je namreč v začetnih spisih sledil teoretikom, ki so kot najpomembnejši retorični postopek videli »odkrivanje« in so znotraj skupine *officia oratoris* kot pomembne prepoznavali le prve tri (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*), medtem ko Kvintilijan posebej poudari, da je retoriko treba deliti na pet delov, in sicer v zaporedju *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* in *actio* (*Inst.* 3.2.1-3). Na kratko pojasnimo še omenjene strategije znotraj *inventio*: točka spora (stgr. *stásis*) – nabor vprašanj za natančno opredelitev problema govora; sredstva/načini prepričevanja (stgr. *písteis*) – jezikovne in nejezikovne strategije za prepričljiv prikaz problema; splošna in posebna mesta (stgr. *tópoi*) – ime za več različnih pojmov znotraj retorike, ki v kontekstu *inventio* bodisi zaznamujejo del argumentacije (tj. argumentativno shemo ali argumentativni vzorec ipd.) ali seznam že pripravljenih argumentov. O *stásis* in *písteis* pišemo tudi v samostojnih poglavjih *Točka spora*: »Kje se strinjamo, da se ne strinjamo?« in *Vrste dokazov – sredstva prepričevanja*. Več o antičnem in sodobnem pojmovanju *tópoi* v Rubinelli, 2009, ter Žagar Ž. in Schlamberger Brezar, 2009.

jezika«, da bodo na poslušalce naredili čim močnejši vtis oz. da si jih bodo čim bolj zapomnili. Antični teoretiki so govorili o *vrlinah govora* (lat. *virtutes dicendi*) in jih razvrščali v pet temeljnih načel, ki jih je moral govorec upoštevati v procesu ustrezne »slogovne predelave«: jezikovno pravilnost (lat. *latinitas/urbanitas*), jasnost (lat. *perspicuitas*), primernost (lat. *aptum*), ukrasnost (lat. *ornatus*) in jedrnatost (lat. *brevitas*). Zlasti rimska retorična tradicija je pod vplivom helenističnih retorskih šol glede na namen javnega govora izoblikovala tudi koncept *vrst/ravni sloga* (lat. *genera elocutionis*), ki so ga delili na tri kategorije: nizki (lat. *genus humile*), srednji (lat. *genus medium*) in visoki slog (lat. *genus grande*). Vsako od ravni sloga je odlikoval izbran niz vrlin, ki so kot značilne prvine predstavljale specifičen način ubesedovanja.<sup>13</sup>

Toda vrnimo se na kratko k najprej omenjenim vrlinam. Ali govor ustreza normam zbornega jezika? Kako se izogniti dvoumju in možnim protislovjem, v katera lahko zaidemo v govoru? Katere elemente govorniškega okrasa in koliko je primerno vplesti v govor, da bo ustrezal okoliščinam, v katerih govorimo? Ali je primerneje govoriti v preprostem, manj zaznamovanem slogu ali lahko poslušalce/bralce nagovorimo in jim predstavimo svoje argumente na slovesnejši, morda celo literariziran, pesniški način? To je le nekaj temeljnih vprašanj, ki povzemajo bistvo vrlin govora in so primarni del *prebeseditve* argumentov (lat. *elocutio*) – tretje govornikove naloge. V zvezi z njo je v antiki veljalo, da je govor brez upoštevanja pravil dobrega ubesedovanja tako učinkovit kot meč, ki je trajno spravljen v nožnici (Quint., *Inst.* 8.Pr.15). Od pozne antike pa je zaradi družbenih sprememb, ki so vodile v zmanjševanje vloge javnega govora kot temeljnega orodja za družbeno udejstvovanje, »umetnost ubesedovanja« sploh postala temeljna prvina retorike oz. sinonim zanjo. Posledično se retorika v nekaterih okoljih (tudi slovenskem) še danes otepa oznake, da je zgolj

13 Ciceron (*De or.* 2.27.115, 2.29.128, 3.52.199; *Or.* 21.69) je vrste sloga navezal na tri govornikove dolžnosti (poučevati/dokazovati, zabavati, ganiti – lat. *docere/probare, conciliare/delectare, movere/flectere*) in na govorčev izbor prevladujočega sredstva prepričevanja (stgr. *lógos, éthos* in *páthos*), ki je ustrezalo določenemu retoričnemu namenu. Nizki slog (lat. *genus humile*) je bil namenjen poučevanju (danes bi rekli informiranju) poslušalcev, katerega prevladujoča prepričevalna strategija naj bi se kazala skozi poudarjeno rabo argumentov (*logos*) in v obliki jasnih, jedrnatih ter skorajda »neokrašenih« povedi. Njegovo popolno nasprotje predstavlja visoki slog (lat. *genus grande*), s katerim govorec poslušalce gane tako, da uporabi bogato besedno okrasje in prepričevalna sredstva za vzbujanje čustev (*pathos*). Srednji slog (lat. *genus medium*) predstavlja sredino med obema ekstremoma in je namenjen razveseljevanju poslušalcev. Govorec uporablja zmeren nabor okrasja in prepričevalna sredstva, s katerimi poudarjeno izrisuje lastno verodostojno podobo (*ethos*).

»leporečenje« ali »prazno cvetličenje«. <sup>14</sup> A Kvintilijan takole piše o pomenu in težavnosti ubesedovanja:

»Zato prav to (tj. ubeseditev, op. avtorji) najbolj poučujemo, *tega ne more doseči nihče brez stroke*, tukaj si je treba najbolj prizadevati; k temu je usmerjena vaja, k temu posnemanje, za to porabiš celo življenje; *v tem govornik najbolj presega govornika*, v tem celo nekatere govorniške zvrsti prekašajo druge.« (Inst. 8. Pr.16, prevod Matjaž Babič, poudarili avtorji)

Ključ do dobrega ubesedovanja, ki temelji na zmožnosti vsakokratnega izbora najprimernejšega izraza in je odvisen od širine govorčevega »besednega zaklada«, je ob sistematičnem urjenju v pisanju in govorjenju po Kvintilijanovem mnenju zlasti poglobljeno branje primernih literarnih in retoričnih del (Inst. 8.Pr.28.–29, 10.1). Toda pozornost, ki jo Kvintilijan namenja vlogi *elocutio* pri oblikovanju dobrega govornika in dobrega govora, vsebuje tudi dva pomembna poudarka, ki svarita pred splošno prevlado izraza nad vsebino ali morebitnim neskladjem v izboru besed in govorno vsebino. Kajti procesa prebeseditve argumentov nikakor ne smemo razumeti bodisi lahkotno ali mehanično:

»Skrbimo torej za govorno izražanje, a se hkrati zavedajmo, *da ničesar ne počnemo zaradi besed* – besede so nastale zaradi stvari. Najustreznejše so tiste, ki najbolje podajo pomen, kakor ga imamo v mislih, in s katerimi pri sodnikih dosežejo tisto, kar hočemo.« (Inst. 8.Pr.32, prevod Matjaž Babič, poudarili avtorji)

Na tem mestu je govornik končal z neposredno konstrukcijo in zapisom osnutka govora (govorne predloge) ter se posvetil načrtovanju njegove izvedbe. Prvi korak v tej smeri predstavlja *pomnjenje argumentov* (lat. *memoria*) in v antiki je imel nadvse pomembno nalogo. Vsakršno javno nastopanje, kjer govorec ne bi govoril po spominu, je veljalo za nesprejemljivo. Prav tako je bilo branje govora v formalni situaciji znamenje slabega obvladovanja večine javnega prepričevanja, to pa je pomenilo, da tak govorec slabo opravlja državljsanske dolžnosti, s čimer si je lahko zapravil vpliv,

14 Do izločitve *inventio* iz retorike in njene selitve pod okrilje filozofije oz. logike je prišlo že v zgodnjem srednjem veku. Središčna vloga *elocutio* v kontekstu retorike (sedaj le še umetnosti »lepega govora«) je eden glavnih razlogov, da z razvojem znanosti retorika v 19. stoletju skoraj povsem zamre tako na ravni (v aristotelskem smislu razumljene) discipline kot tudi izobraževalne vsebine in postane veda o »retoričnih figurah«, ki se navdihuje v njihovi klasifikaciji (prim. Barthes, 1990: 93).

ugled in verodostojnost. V antiki so zato poznali precej načinov in učinkovitih sredstev pomnjenja ali *mnemotehnik*, s katerimi so javni govorniki urili spomin in so si lahko uspešno zapomnili dolge govore. Ena takih, ki se uporablja še danes, je *vizualna mnemotehnika* ali pomnjenje s pomočjo »krajev« (lat. *loci*).<sup>15</sup> Temeljila je na pomnjenju govora s pomočjo vizualnih predstav nekega izbranega kraja/prostora (npr. dobro znana pot, domača hiša, soba itd.), v katerem so besedne/besedilne enote dodeljene posameznim elementom znotraj tega kraja/prostora (npr. postojanke ob poti, prostori v hiši, predmeti v sobi). Tovrstna vizualizacija predstavlja le enega od mnogih mnemotehničnih načinov, kajti pomnjenje in priklic informacije s pomočjo oblikovanja vizualnih predstav je mogoče zasnovati tudi na zvočni podobi besed (kot sta ritem in rima), uporabi asociacij, ključnih besed, miselnih vzorcev ipd.<sup>16</sup> Od govornika je odvisno, za katerega od načinov se odloči – izbral naj bi tistega, ki mu je glede na lastne kognitivne specifičnosti najbližji oz. v kontekstu priprave najuporabnejši. Ciceron je, denimo, vizualne predstave štel med najučinkovitejše načine za pomnjenje govora, pri čemer pa jasno poudari tudi osebni vidik uspešnega pomnjenja:

»/N/ašega se duha najbolj drži tisto, kar nam predajo in v nas vtisnejo čutila; najostrejše izmed vseh naših čutil pa je čutilo vida, zato lahko v duhu najlažje obdržimo zaznave, ki jih sprejmemo z ušesi ali z mišljenjem, če jih predamo duhu tudi s posredovanjem vida na ta način, da nevidne in presoji pogleda nedostopne stvari nekakšen obris in podoba in oblika označuje tako, da z *notranjim pogledom tako rekoč zadržimo stvari, ki bi jih z mislijo lahko komajda zaobjeli.*« (De or. 2.37.357, prevod Ksenja Geister, poudarili avtorji)

- 15 Gre za še eno pomensko vlogo starogrškega izraza *tópoi* (lat. *loci*), ki smo ga omenili že v zvezi z odkrivanjem argumentov. Iznajdbo vizualne mnemotehnike tradicija pripisuje starogrškemu pesniku Simonidu iz Keosa. Zgodbo o tem, kako je pesnik s pomočjo vizualizacije uspešno priklical potrebne informacije, je mogoče prebrati pri Ciceronu (De or. 2.86.351) in Kvintilijanu (Inst. 11.2.11-13).
- 16 Zanimivo je, da sodobna retorična teorija pomnjenju in vlogi spomina pri prepričevanju ne posveča posebne pozornosti. Kot poskus teoretične obuditve zanimanja za četrto (in peto) od govornikovih opravil lahko omenimo knjigo iz ameriškega prostora z naslovom *Rhetorical Memory and Delivery: Classical Concepts for Contemporary Composition Communication* (Reynolds, 1993), ki je ena redkih monografskih izdaj na to temo. Pomnjenju in spominu kot sestavnemu delu pedagoškega procesa se v sodobnem času posvečajo v glavnem (pedagoška in razvojna) psihologija, didaktika in pedagogika. O pomenu mnemotehničnih sredstev kot učnih strategij glejte npr. Marentič Požarnik, 2000; Pečjak in Gradišar, 2002.

Povedano drugače, bistvo antične mnemotehnike je bilo aktiviranje spomina, »ki je v pomoč drugemu spominu« (Quint., *Inst.* 11.2.18), oz. povezovanje novega – neznanega (govora, ki si ga je treba zapomniti) s starim – znanim (prostor, kraj z značilnimi predmeti, podobami, znamenji ipd.). Govorec bo uspešno pomnil neko vsebino predvsem takrat, ko jo bo lahko navezal na vizualne predstave, do katerih ima osebni odnos oz. ima z njimi osebno izkušnjo (Quint., *Inst.* 11.2.17).

Šele sklepni del predstavlja *predstavitev argumentov* ali govornikov nastop (lat. *actio*), ki je praktična izvedba pravkar omenjenih faz načrtovanja ali predstavitev tega, kar smo po sistematičnem premisleku sestavili in usvojili do te mere, da lahko vsebino ustrezno priključimo v spomin. Pri pripravi na končno izvedbo naj bi govorec upošteval: a) *okolščine*, v katerih bo nastopil (prostor, čas, vrsta poslušalcev, ob kakšni priložnosti govori), b) *okolščine govora/besedila* (tema govora in jezikovno-govorne posebnosti na ravni ubeseditve vsebine), c) *lastne govorne (z)možnosti na besedni* (tekoče, čim naravnejše in razločnejše govorjenje) *in nebesedni ravni* (t. i. slušni in vidni nebesedni vidiki govorjenja).<sup>17</sup> Kvintilijan je nastopu posvetil obširno 3. poglavje v 11. knjigi, kjer natančno oriše njegove sestavne dele (mimika, gestika, glas, kretnje, telo, obleka), skupaj z napotki, kako jih ustrezno vključiti v urjenje za izvedbo okoliščinam primernega nastopa. Že uvodoma pa o nastopu zapiše misel, iz katere bolj kot pou-darek o pomembnosti nastopa izstopa to, da gre pri javnem prepričevanju

17 Sem sodijo, denimo, glas in objezikovni znaki: intonacija, poudarki, jakost, hitrost, premori, register in barva glasu. Med vidne nebesedne vidike govorjenja štejemo mimiko obraza, očesni stik, kretnje rok, gibanje, držo telesa, telesno bližino/razdaljo, telesni stik/dotik in prostor (tj. govorčev odziv na prostor). Zlasti v psihologiji, sociolingvistiki, komunikacijskih študijih idr. srečamo drugo obliko delitve tipologij neverbalnega komuniciranja, ki zgoraj omenjene vidike opredeljuje kot *vodilne kanale* neverbalnega komuniciranja (Hall in Knapp, 2013; Knapp idr., 2014). Po njih oddajamo (in sprejemamo) neverbalna sporočila hkrati na več načinov, a z različno dinamiko izstopanja. V zvezi z javnim nastopanjem je mogoče zaslediti tudi izraz (nebesedni) »spremljevalci« govorjenja (Petek, 2014: 9), a se zdi za retoriko izraz 'vidik' ustrežnejši, zlasti če neverbalno komuniciranje razumemo kot integralni del vsakega tvorjenja pomena. Slednje namreč implicira, da imajo neverbalni vidiki v komuniciranju samostojno in nezamenljivo vlogo, kar izpostavlja tudi raziskave s področja socialne psihologije (npr. Argyle, 1990) in lingvistične antropologije (npr. Enfield, 2009). Neverbalna komunikacija je zelo kompleksno področje, ki je v vseh pogledih močno kulturno, a tudi situacijsko pogojeno, prav tako so neverbalna sporočila najpogosteje večpomenska. Zato je nebesedne znake/sporočila treba vedno zelo previdno interpretirati ne glede na morebitne splošno sprejete predstave o njihovem pomenu v določenem okolju. Pregleden prikaz značilnosti nebesednega komuniciranja v slovenskem jeziku je mogoče najti v Ule 2009: 170–227.

za *kompleksen proces interpretacije govornega in slišnega*, ki je v trenutku neposredne izvedbe pomembno odvisna od neverbalnega:

»Ta /nastop; op. avtorji/ stvar ima v govoru presenetljivo močan učinek. Ni namreč tako pomembno, kakšne so besede, ki smo jih sestavili sami v sebi. Pomembno je, kako se izgovorijo, kajti na vsakogar vplivajo tako, kakor jih sliši. Zato nobeni dokazi, ki jih podaja govornik, niso tako trdni, da ne bi izgubili moči, če jih ne podpre skrajno resen nastop. Vsa čustva nujno ugasnejo, če jih ne podžgejo glas, obraz in malodane celotna drža telesa. Še ko naredimo vse to, bo potrebne nekaj sreče, da se bo od našega ognja vnel sodnik.« (Inst., 11.3.2–3; prevod Matjaž Babič, poudarili avtorji)

Zanimivo je dejstvo, da ne glede na pomen, ki so ga v antiki pripisovali nastopu/izvedbi govora, retorske šole niso prevzemale tega dela urjenja, temveč so se govorniki urili pri gledaliških igralskih. To vendarle kaže na nekoliko ambivalenten odnos do govorniškega nastopa v okviru javnega delovanja, zlasti v razmerju do konstrukcije vsebine. Že Aristotel in Platon opozarjata na nevarnost, v katero zaide retorika, ki jo zanima zgolj učinek na poslušalstvo. Prvi problematizira »pokvarjenost/lahkovernost poslušalcev« znotraj javnih družbenih struktur, ki se ne menijo za odsotnost dokazov in se običajno odzivajo zgolj na všečen, čustva vzbujajoč govorečev način podajanja (*Rh.* 1403b30–1404a9), drugi zaradi tega retoriki temeljno odreče mesto med veščinami in jo skupaj s kuharsko umetnostjo, kozmetiko in sofistiko označi za obliko prilizljivosti, ki temelji zgolj na izkušnosti in izurjenosti (*Gorg.* 463a–b). To historično okoliščino omenjamo zato, ker je tudi danes, kadar se govori o retoriki v javnem diskurzu, bolj ali manj v ospredju (všečen) način nastopanja. Slednje velja zlasti za neformalne oz. tržne oblike »retoričnega izobraževanja«, ki se bolj kot celovitemu pristopu k retoriki, ki primarno temelji na odkrivanju, urejanju in ubesedovanju argumentov, posvečajo le predstavitvi zbranega gradiva. Ne smemo biti pretirano kategorični in reči, da je nastop nepomembna ali celo zanemarljiva govorečeva naloga. Še tako dobro izbrani argumenti, ki smo jih strateško razpostavili in učinkovito prebesedili, nam ne bodo prav nič pomagali, če jih ne bomo znali primerno predstaviti tako na verbalni kot neverbalni ravni, in to so dobro vedeli tudi tako odkriti kritiki »nastopaške retorike«, kot sta bila Aristotel in Platon. A ne gre pozabiti, da jim je bilo jasno tudi, da do končne izvedbe govora pridemo vedno z že povsem izdelano predstavo o tem, kaj bomo povedali, in da smo do te predstave prišli *postopoma, s skrbnim načrtovanjem in z intenzivnim študijem tako vsebine/ teme govora kakor ustrezne rabe retoričnih principov*. To pa je žal tista pomanjkljivost, ki običajno pesti omenjena izobraževanja, saj se v poudarjeni

usmeritvi k elementom nastopa le malo posvečajo vsebini oz. postopkom, ki sploh omogočajo zasnovo vsebine govora. V antiki o tem ni bilo dvoma in četudi Ciceron za nastop pravi, da je »gospodar govorništva« (*De or.* 3.56.213), so vsa njegova teoretska dela o retoriki v glavnem posvečena prvim trem pravilom, prav tako je tudi Kvintilijan med dvanajstimi knjigami *Šole govorništva* le eno posvetil nastopu.

Da je tako kompleksen postopek, kot so govornikova opravila, sploh mogoče izpeljati, pravi govornik ne potrebuje le uvida v retorična pravila in principe temveč široko, *filozofsko* znanje, ki mu omogoča, da lahko v retorični proces vstopa kot »moralno dober« človek. Ali kot slikovito zapiše Ciceron:

»Pravi govornik mora namreč raziskati, slišati, prebrati, pretresti, obdelati in preudariti vse, kar sestavlja človeško življenje, kolikor se v njem giblje in predstavlja snov, ki mu je na razpolago. Govorniška spretnost je ena izmed najvišjih vrlin, čeprav so vse vrline enakovredne, je vendar ena zunanost lepša in bolj bleščeča kakor druga; tako tudi ta moč, ki je spravila v svoj objem vso vednost o stvareh, z besedami razmotava misli in sklepe razuma tako, da lahko svoje poslušalce zvabi tja, kamor se je usedla. In kolikor večja je njena moč, toliko bolj mora biti zvezana s poštenostjo in najodličnejšo modrostjo; če bi govorniško preobilje predali v roke ljudem, ki teh vrlin nimajo, jih ne bi naredili za govornike, ampak bi norcem dali orožje.« (*De or.* 3.14.54–55; prevod Ksenja Geister, poudarili avtorji)

V duhu tovrstne ideje ponazorimo pet govornikovih opravil še v obliki sodobne sheme, kjer je v prvi koloni predstavljen *primarni govorniški postopek* v odnosu do argumenta kot ključnega elementa retorike, ki ga tukaj razumemo v najširšem pomenu besede: kot tisto, *kar menimo, da je mogoče povedati v prid/podporo problemu, o katerem govorimo* (in slednje, kot bomo lahko videli v drugem delu knjige, niso nujno vedno argumenti, kot jih opredeljujejo teorije argumentacije). V drugi koloni smo nanizali *retorične strategije*, ki jih govorec potrebuje za uspešno izvedbo posameznega postopka.<sup>18</sup> Posebej dodajamo še kolono, kjer smo opredelili *temeljne funkcije* posameznih opravil glede na retorično situacijo (to je *kdaj, kje, komu, kaj in zakaj* govorimo) in kolono z navedbo *konkretnih aktivnosti*, ki naj bi jih govornik v okviru posameznega opravila izvedel.

18 Nekatere med njimi v uvodnem prikazu niso podrobno pojasnjene, ker jim namenimo samostojne opise v nadaljevanju. Kljub temu smo jih zaradi večje jasnosti v preglednici primarno zajeli in opredelili njihovo retorično funkcijo.

Govornikova opravila	Retorične strategije	Retorična funkcija	Aktivnost
	Točka spora ( <i>stasis</i> ): - domneva, - definicija, - kvaliteta, - primernost.	Natančno določiti problem govora in oblikovati stališče do problema.  Najti vse razpoložljive argumente v prid in proti oblikovanemu stališču ter med njimi izbrati najprimernejše glede na retorično situacijo – vsebinski vidik.	Zapis stališča v obliki trditve.  Zapis izbranih argumentov v strukturirani obliki.
<b>ODKRIVANJE, SELEKCIJA IN KONSTRUKCIJA ARGUMENTOV (INVENTIO)</b>	Sredstva prepričevanja ( <i>pisteis</i> ): - zunanja (izvenretorična); - notranja ( <i>ethos, pathos, logos</i> ).	Najti razpoložljiva sredstva prepričevanja, ki ustrezajo retorični situaciji in lahko prispevajo k večji prepričljivosti.	Oblikovanje seznama uporabnih elementov.
	Splošna in posebna mesta ( <i>topoi, mreža topik</i> ).*	Oblikovati izbrane argumente v argumentativne sheme, ki za dano retorično situacijo lahko predstavljajo najprepričljivejše pojavne oblike argumentacije (npr. argumenti v obliki definicije, razdelitve, primerjave, hipotetične sodbe, pričevanja itd.) – <i>strukturni vidik</i> .	Zapis izbranih argumentov v izbrani obliki.
<b>RAZVRŠČANJE ARGUMENTOV (DISPOSITIO)</b>	Deli govora ( <i>partes orationis</i> ): - uvod ( <i>exordium</i> ), - pripoved ( <i>narratio</i> ), - okrepitev ( <i>confirmatio</i> ), - zavrnitev ( <i>refutatio</i> ), - odmik ( <i>digressio</i> ), - zaključek ( <i>peroratio</i> ).	Izhajajoč iz standardne retorične strukture zasnovati specifično zgradbo govora/besedila, ki ustreza dani retorični situaciji. Ob posameznih delih opredeliti njihove ključne funkcije.	Pisni osnutek strukture govora.

\* Uporabna shema topik je dostopna na spletnem portalu *Silva Rhetoricae*: [http://rhetoric.byu.edu/Canons/Invention/topics\\_of\\_invention/topics.htm](http://rhetoric.byu.edu/Canons/Invention/topics_of_invention/topics.htm)



Govornikova opravila	Retorične strategije	Retorična funkcija	Aktivnost
<b>PREBESEDITEV ARGUMENTOV (ELOCUTIO)</b>	Govorniške vrline ( <i>virtutes dicendi</i> ): - jezikovna pravilnost ( <i>latinitas</i> ), - jasnost ( <i>perspicuitas</i> ), - primernost ( <i>aptum</i> ), - ukrasnost ( <i>ornatus</i> ), - jedrnatost ( <i>brevitas</i> ).  Vrste sloga ( <i>genera elocutionis</i> ): - nizki slog ( <i>genus humile</i> ), - srednji slog ( <i>genus medium</i> ), - visoki slog ( <i>genus grande</i> ).	Preoblikovanje besedila v skladu z retorično situacijo; upoštevanje kriterijev pravilnosti, primernosti, jasnosti in jedrnatosti izražanja, izbor ustreznih ubesedovalnih strategij okrasa (npr. tropov in figur).  Morebitna celovita uskladitev besedila s specifičnimi slogovnimi značilnostmi znotraj posamezne slogovne ravni.	Zapis govora v celoti.
<b>POMNENJE ARGUMENTOV (MEMORIA)</b>	Tehnike pomnjenja: - kraji ( <i>loci</i> ); - miselni vzorci ( <i>mind mapping</i> ).	Izbor (govorcu) najustreznejše tehnike pomnjenja. Adaptacija in prenos govora/besedila v mnemotehnično shemo.	Zapis govora v obliki mnemotehnične sheme.
<b>PREDSTAVITEV ARGUMENTOV (ACTIO)</b>	Verbalna in neverbalna sredstva: - glas in objezikovni znaki, - mimika obraza, - očesni stik, - kretnje rok, - gibanje, - drža telesa, - telesna bližina, - telesni stik, - prostor.	Oris/ozaveščenje temeljnih značilnosti izvedbe govora in ključnih posebnosti nastopanja glede na retorično situacijo. Analiza zapisanega besedila z vidika posebnosti njegove izvedbe: vključitev glasovno-slušnih in telesno-vidnih elementov v besedilo.	Urjenje v izvedbi.  Zaznamki v besedilu/shemi za pomnjenje o morebitnih neverbalnih posebnostih.

Iz retorične mreže, kot smo jo predstavili do sedaj, je razvidno, da prav vse naštetje operacije zaznamuje družbena občutljivost. Temeljno so odvisne od treh sestavnih delov komunikacijske situacije:<sup>19</sup> 1.) (stališč in podob) *govorca*, 2.) (stališč in razpoloženja) *nagovorjenca* ter 3.) *sporočila*. »Isto« trditev (stališče) bomo glede na nagovorjenca (tj. otroka, mladostnika ali odraslega, prijatelja ali strokovnega sodelavca, znano ali neznano publiko itd.) drugače utemeljili ali utemeljitev vsaj drugače ubesedili. Povedano drugače, od tega, pred kom govori, kaj govori in kako se želi predstaviti pred poslušalci, lahko govorec za isto stališče poišče vsakič vsebinsko

19 Rekli smo ji tudi *retorična situacija*.

različne argumente, jih drugače preoblikuje in razvrsti ter izbere različne načine ubesedovanja. Nič drugače ni pri njihovi izvedbi: od teme in občinstva je odvisna večja ali manjša formalnost govorne nastopa oz. njegovo bolj ali manj zvesto sledenje govorni predlogi.<sup>20</sup>

Tudi v kontekstu pedagoškega diskurza naj bi pri oblikovanju prepričljivih in utemeljenih stališč in misli (v govoru ali tekstu) tako učitelji kot učenci upoštevali in obvladovali vseh pet operacij. Svoj »govor« (predstavitve, razlago, vprašanja, odgovore, pisna besedila itd.) naj bi najprej vedno premislili – poiskali najustreznejše argumente za trditve, jih ustrezno razvrstili, oblikovali v smiselno celoto, si govor zapomnili (in ga predhodno glasno obnovili) ter ga prepričljivo izvedli. Že uvodoma smo zapisali, da so retorične prvine v slovenskem šolskem sistemu prisotne v nesistematični obliki in arbitrarno, kar velja tako za učence (na ravni učnih vsebin in spretnosti, ki naj bi jih obvladovali) kakor tudi za učitelje (v okviru profesionalnih znanj in spretnosti). Na tem mestu želimo opozoriti na nekatere v vzgoji in izobraževanju vseprisotne učne strategije, vsebine in spretnosti, ki jih, prilagojene razvojni stopnji učencev in dijakov, zasledimo v celotni vertikali in bi jih bilo smiselno obravnavati tudi v retoričnem kontekstu. Koncept govornikovih petih opravil/operacij kot orodje nam namreč omogoča, da pedagoški diskurz v kateri koli njegovi obliki celovito opazujemo, analiziramo in uresničujemo skozi retorično situacijo oz. kontekst. Razumevanje družbene pogojenosti jezikovne rabe, ki od govorca in poslušalca terja nenehno prilagajanje komunikacijski situaciji (ki jo s tem oba hkrati tudi ustvarjata), pa nam omogoča, da se izognemo nevarnosti šablonskega, shematičnega učenja jezikovnih strategij.<sup>21</sup> Ena takih je, denimo, učni pogovor, ki je konstitutivni element pedagoškega procesa tako v smislu učnih ciljev (omogoča sooblikovanje in usvajanje znanja) kakor tudi na ravni medosebnih odnosov (znotraj formalno določenih družbenih, a

20 Na tem mestu velja omeniti tudi neposredne okoliščine, torej tiste, ki se vzpostavijo »na licu mesta« in ki prav tako pomembno vplivajo na govorne izvedbe. Zaradi njih se načrtovani govor na vsebinski, jezikovni in izvedbeni ravni lahko bistveno spremeni, vedno pa vsaj nekoliko odstopa od načrtovane predloge. Zato se mora govorc zavedati, da je vsak govorni nastop v določeni meri vedno improvizacija, ki jo je z dobro predhodno pripravo precej lažje obvladovati, kot govoriti brez nje.

21 To se morda zdi paradoksalno, saj se prav retoriki pogosto očita šablonskost, in sicer da gre pri njej zgolj za skupek receptov in fraz, s katerimi je mogoče vplivati na poslušalce. A to je pravzaprav zgrešen pogled na retoriko, saj je bistvo te večšine prav » jezikovna gibkost« govorca, ki se kaže v njegovi zmožnosti vsakokratne zasnove prepričljivega govora in temelji na poznavanju ter razumevanju soodvisnosti ubesedovanja in konteksta.

spreminjajočih se komunikacijskih vlog).<sup>22</sup> Zavedanje, da gre pri uresničevanju učnega pogovora pravzaprav za vrsto javnega govora, govori v prid uporabi retoričnega pristopa. Uporaba koncepta petih opravil govorniku (učitelju ali učencu) omogoča namreč celovito načrtovanje njegove izvedbe in analizo, obenem pa tudi poznavanje in razumevanje posameznih tehnik in pristopov, ki znotraj procesa opredeljujejo vsakega od postopkov.<sup>23</sup> Spomnimo še na poznano in aktualno tehniko miselnih vzorcev, ki se pogosto uporablja kot učna strategija. Upošteva jo retorični okvir bi jo na prvi pogled uvrstili v četrto opravilo (tj. pomnjenje), med mnemotehnična sredstva, s pomočjo katerih lahko uspešneje pomnimo učno snov oz. poljubno že ustvarjeno vsebino. To seveda drži, a miselni vzorec lahko razumemo in uporabljamo tudi kot vizualizirano podobo celotnega postopka govornikovih opravil, torej kot neposredni rezultat iskanja, izbire in razvrščanja argumentov, ki jih za dano situacijo ustrezno prebesedimo, pomnimo in izvedemo. Pri tem je treba poudariti, da je tehnika miselnih vzorcev izrazito individualna (tj. vsaka asociativna mreža, ki z njeno pomočjo nastane, je lastna in blizu le tistemu, ki jo je ustvaril) in kot princip organiziranja vsebin (tj. prostorsko-grafična shema proti linearnemu ali drugemu načinu povzemanja) vsem ljudem preprosto ne ustreza, zato je ni mogoče prenašati v razred kot edino tehniko oz. obvezujoč način ponazarjanja in pomnjenja informacij.

V zvezi z ubesedovanjem (tj. tretjim govornikovim opravilom), velja omeniti, da se retoriki v obstoječem šolskem sistemu posveča celo neposredna pozornost, in sicer v okviru literature in stilistike. Slednje je rezultat zgodovinske okoliščine, da je retorika postala spretnost estetiziranega govorjenja in je bila v skrajni obliki zreducirana na katalog literarnega izrazja. A kot smo omenili že v uvodnem delu, je vse od začetka 20. stoletja ta pogled na retoriko presežen tako v teoretskem smislu kot tudi v razumevanju njenega družbenega dometa. Če torej v pedagoškem procesu učenci retorične spretnosti spoznavajo predvsem prek umetniških besedil in literarnih jezikovnih konvencij (tj. literarnih figur), ne pa v obliki stilске pestrosti in funkcionalnosti vsakdanjega (pa tudi znanstvenega) govora, potem ne le, da vzdržujemo napačno predstavo o retoriki kot zaprašeni

22 Prim. Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009.

23 Znotraj funkcij posameznih opravil je seveda mogoče uporabiti tudi teoretsko ustrezno utemeljene sodobne tehnike, ki jih najdemo pod imeni *kritično mišljenje*, *ustvarjalno pisanje* in *javno nastopanje* ipd. A je treba še enkrat opozoriti, da je nekritična in šablonska uporaba tehnik, vzetih iz konteksta, in brez temeljne (že v antiki prepoznane) ideje o potrebnih širini znanja lahko celo škodljiva.

vreči za vsakdanje življenje neuporabnih izrazov, temveč učencem ne omogočimo, da bi na ustrezen način spoznali, razumeli in obvladovali temeljne principe demokratičnega delovanja v družbi. Kajti *šele s celovito vpeljavo koncepta o govornikovih pravilih* lahko ustrezno ozavestijo tudi načine in posledice različnega ubesedovanja dogodkov za naše predstave o njih v vsakdanjih oz. neliterarnih kontekstih.

Kot zadnji primer orišimo še t. i. govorni nastop, s katerim se učenci srečajo že v prvem razredu osnovne šole, kot učna obveznost, ki se jo vrednoti, pa je predviden pri številnih učnih predmetih v celotni izobraževalni vertikali (npr. govorno nastopanje pri slovenščini in tujejezikovnem pouku, javna predstavitev referatov, projektnih in seminarских nalog itd.). Glede na to, da gre za aktivnost, ki je primarno povezana z retoriko, se zdi odsotnost slednje v vzgojno-izobraževalnem sistemu še posebej problematična. Zlasti poenostavljene predstave o govornem nastopu, ki da je (lahko) stranski produkt drugih učnih ciljev in se mu ni treba sistematično posvečati na ravni »retorične« obravnave ter urjenja, ne morejo prinesiti dobrih rezultatov v smislu izoblikovanja (javnih) govorcev. Malce drzno bi lahko celo rekli, da se odsotnost tovrstne retorične kulture v šolskem sistemu kasneje pokaže tudi v širšem družbenem kontekstu, kot manjša zmožnost in pripravljenost državljanov za družbeno delovanje. Kajti javno nastopanje in spomin nista zgolj naravni predispoziciji nekaterih ljudi. Tako kot ostale retorične spretnosti se je mogoče in treba tudi slednja naučiti in izboljšati – a ne v obliki seznama arbitrarno izbranih (in pogosto neustrezno pojasnjenih) napotkov za strukturacijo in izvedbo,<sup>24</sup> ki naj bi jih učenci vsakič znova in malce drugače upoštevali v partikularni situaciji, temveč sistematično, z razumevanjem nastopa kot temeljnega elementa javnega udejstvovanja in z njegovo vključitvijo v pedagoški proces tako na ravni socialnih interakcij v razredu kot učnih vsebin. To pomeni, da naj bi učitelji znotraj pedagoškega procesa predvsem ustvarjali situacije (obvezno tudi z lastnim zgledom), ki učence spodbujajo, da postopoma in razvojni stopnji primer-

24 S tem mislimo predvsem na pogosto okoliščino, ko so učenci v okviru obveznosti »govorni nastop« soočeni z bolj ali manj strukturiranimi »navodili za nastop«, po katerih naj bi se ravnali (načrtovali in izvedli nalogo), niso pa jim pojasnjene (retorične) funkcije posameznih elementov v navodilih niti, kako naj se naloge v procesu načrtovanja lotijo. Posebej problematično se v vzgojno-izobraževalnem kontekstu zdi, da je zgolj izvedba nastopa razumljena kot »učni cilj«, kjer je treba (znati) vrednotiti učinke (domnevne prepričljivosti in argumentiranosti?), brez prehodnega usvajanja postopkov načrtovanja in (samo)evalviranja nastopa. Prim. *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina* (2011), ki na ta način vpeljuje govorni nastop v okviru jezikovnega pouka za vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja.

no spoznavajo ter preizkušajo zakonitosti javnega nastopanja, da ozavešijo, kaj se med nastopom z njimi dogaja tudi na neverbalni ravni, da znajo opazovati nastop nekoga drugega, da čim pogosteje vstopajo v različne interakcije, ki od njih zahtevajo načrtovanje in izvedbo v obliki nastopa (nagovora), in da se lasten nastop tudi naučijo reflektirati.<sup>25</sup>

### Točka spora: »Kje se strinjamo, da se ne strinjamo?«

V predhodnem poglavju (2.1) smo o postopku odkrivanja argumentov (lat. *inventio*) zapisali, da je retorična teorija imela na voljo različne raziskovalne metode ali orodja, ki govorniku pomagajo sistematično odkriti/najti vse *razpoložljive argumente*, ki jih lahko učinkovito uporabi v podporo svoji trditvi.<sup>26</sup> Toda še pred tem mora govorec znati oceniti, zakaj in za kaj argumente potrebuje. To pomeni, da mora ugotoviti, zakaj pri dani zadevi gre in ali gre za družbeno relevantno (in ne trivialno) vprašanje. Izvor vsakega (javnega) prepričevanja je namreč kak družbeni problem, tema oz. spor-

25 Načini, kako je do tega mogoče priti, so različni in ne pomenijo, da je treba za vsako ceno in takoj vpeljevati retorične koncepte v pedagoški proces. Veliko lahko storimo že s tem, da učence spodbujamo, da izražajo mnenja v čim bolj strukturirani obliki, da jim zaupamo vlogo vodilnih govorcev v ustreznih (učnih in drugih šolskih) situacijah, da jih spodbujamo k čim slikovitejšemu samostojnemu pripovedovanju in tudi h glasnemu utrjevanju snovi. Tehnika glasnega učenja (ponavljanja) se nam lahko sicer zdi zastarela in ob javnem nastopanju dostikrat zmanjka časa za vajo, pa vendar je to s stališča retorične teorije ena izmed operacij oblikovanja govora, ki ni za uspešen (prepričljiv) govor nič manj pomembna kot iskanje in razvrščanje argumentov ter ubeseditvev. Za vključitev nastopa oz. retoričnih prvin v pedagoški proces je mogoče uporabiti sledečo literaturo v slovenščini: *Žabica polonca ima govorni nastop* (Pokovec, 2010; primerno za 1. triletje osnovne šole), *Retorika: uvod v govorniško veščino: učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja* (Zidar Gale idr., 2006; primerno za 2. in 3. triletje osnovne šole ter srednjo šolo), *Govorniške predvaje: priročnik za sestavljanje besedil na osnovi antičnih progymnasmata* (Žmavc, 2013; primerno za srednjo šolo, posamezne vaje s prilagoditvami primerne tudi za 3. triletje osnovne šole), *Retorika: ali kako mi stari Grki in Rimljani lahko pomagajo pri učinkovitem prepričevanju* (Žmavc, 2010: 132–54 primerno za srednjo šolo), *Primer dobre prakse: Retorika za aktivno državljanstvo* (Žmavc, 2011: 97–116 primerno za srednjo šolo).

26 V klasični retoriki pojem odkrivanja (oz. »najdevanja«) argumentov temelji na predpostavki o vnaprejšnjem obstoju argumentov in potencialu njihovega (pre)oblikovanja v najučinkovitejše načine prepričevanja za dane razmere. Povedano še drugače, argumentov ne iznajdemo ali si jih izmislimo sami, temveč jih preprosto najdemo. Argumenti o sleherni stvari namreč že obstajajo, ker o vsaki temi, ki je lahko predmet (javne) razprave, v skupnosti vedno obstajajo že bolj ali manj oblikovana stališča in razlogi, ki ta stališča podpirajo. Govorec jih mora le *znati* poiskati (tj. obvladati določene retorične tehnike) in *oceniti* njihovo primernost za dano retorično situacijo (tj. komu, kdaj, zakaj, kje in kaj govorimo).

no vprašanje, ki zadeva različna področja človekovega delovanja (npr. znanost, politika, religija, zgodovina, filozofija, vzgoja in izobraževanje itd.) in o katerem ni splošnega ali trajnega konsenza, temveč obstajata potencialno vsaj dva različna pogleda oz. družbeno relevantni stališči, s tem pa tudi interes za (javno) razpravo.<sup>27</sup>

Govorec mora torej najprej ugotoviti, kakšno je *stanje stvari*, zakaj naj bi sploh govoril, oz. povedano še nekoliko drugače, kje obstaja *dejansko ali potencialno nesoglasje* med njim in njegovimi poslušalci. Slednje namreč predstavlja podlago za oblikovanje njegovega stališča do primera, o katerem namerava govoriti.

Stari Grki so takšnemu postopku rekli *stásis*, Rimljani pa *status* ali *constitutio* ('stanje', 'točka spora', 'izhodiščno vprašanje') ali »prvi stik nasprotujočih si zadev« (Quint., *Inst.* 3.6.11., prevod Matjaž Babič).<sup>28</sup> Kot eno od orodij za iskanje argumentov je koncept *spornih točk oz. izhodiščnih vprašanj* verjetno obstajal že v 5. oz. 4. stol. pr. n. št., saj ga obravnava tako Aristotel v *Retoriki* kot retorični priročniki tistega časa. A v kodificirani obliki, tj. kot samostojno retorično metodo iskanja argumentov znotraj *inventio*, naj bi *stasis* dokončno uveljavil starogrški retor Hermagoras iz Temna v 2. stol. pr. n. št., v okviru helenističnega sistema pa so jo nato nadgradili še rimski teoretiki.<sup>29</sup> Kvintilijan uvodoma takole pojasnjuje razlike v antičnem razumevanju tega retoričnega orodja:

»Tisto, kar mi imenujemo izhodiščno vprašanje, so nekateri imenovali 'stališče', drugi 'vprašanje', tretji 'tisto, kar se pokaže na podlagi vprašanja' ... 'glavna tema' ..., na katero se vse nanaša. Imena so sicer različna, a pomen je enak ... « (*Inst.* 3.6.2, prevod Matjaž Babič)

27 Takšnemu spornemu vprašanju pravimo tudi *kontroverza*.

28 Starogrška beseda *stásis* med drugim pomeni 'stanje', '(mirujoči) položaj', ki naj bi predstavljal bokserjev začetni položaj v spopadu z nasprotnikom. Od tod naj bi se pomen besede prenesel v govorniški kontekst, kjer je *stásis* zaznamovala stališče, izhodišče, ki ga zavzame govorec proti nasprotniku (prim. Kennedy, 1994: 98; Murphy idr., 2014: 118).

29 Prim. Cic., *De inv.* 1.10-18; Quint., *Inst.* 3.6. O Hermagoru ne vemo veliko, večina njegovega nauka je rekonstruirana iz poznejših virov. Hermagorov model o *stasis* predstavlja kompleksen in večplasten sistem spornih točk/stališč, znotraj katerega najdemo tudi tukaj obravnavano temeljno štiridelno strukturo.

Osnovna shema orodja za določanje sporne točke temelji na zastavljanju vprašanj in omogoča v vsakem konkretnem primeru določitev štirih vrst situacije oz. štirih vrst *constitutio*.<sup>30</sup> Na kratko jih bomo pojasnili.

- Če ugotovljamo spornost obstoja nekega dogodka oz. spornost izvršitve nekega dejanja, se lahko vprašamo, *ali se je nekaj zgodilo oz. ali je x res storil y*. V tem primeru pravimo, da je sporno *dejstvo ali domneva*. (lat. *constitutio coniecturalis*)
- Če vemo, da se je nekaj zgodilo, ali povedano drugače, če obstoj dogodka ali dejanja za govorca in sogovorca (poslušalce) ni sporen, se lahko premaknemo na drugo vprašanje. Z njim ugotovljamo opredelitev dogodka ali dejanja, to je opis oz. njune bistvene značilnosti. Naše vprašanje se v tem primeru glasi, *kaj se je zgodilo ali kaj je storil x*, in vpeljuje spornost na ravni *definicije* (lat. *constitutio definitiva*).
- Če v takšni situaciji ugotovimo, da sam opis dejanja ali dogodka ni sporen, lahko naprej razpeljemo, *ali je bilo dejanje (x) res primerno*. Z drugimi besedami to pomeni, da se v danem primeru sprašujemo po lastnostih dejanja ali dogodka in ugotovljamo spornost njune *kvalitete* (lat. *constitutio generalis*).
- Če ugotovimo, da so obstoj, definicija in kvaliteta dejanja ali dogodka neproblematični, se nazadnje lahko vprašamo tudi, *ali smo na pravem mestu za razpravo o teh vprašanjih*. Na tej ravni s pomočjo *primernosti* ugotovljamo ustreznost zunanjih okoliščin

30 Za pregled različnih shematskih prikazov antičnega koncepta o *stasis/constitutio* glejte Dodatek III, ki ga je Rastko Močnik sestavil v okviru prevoda knjige *Retorika Starih* (Barthes, 1990: 119–27). Na tem mestu je treba omeniti, da je vsako temo/predmet ne glede na raven njene spornosti vedno mogoče obravnavati na dveh vsebinskih ravneh, ki so ju v antiki imenovali *teza* in *hipoteza*. Teza je *splošno vprašanje*, ki vsako temo obravnava na abstraktni ravni (tj. na ravni izvora in narave stvari) in ne vključuje konkretnih posameznikov in situacij. Hipoteza je *posebno vprašanje*, določeno s konkretnimi osebami in okoliščinami ter vsebuječe sedem okoliščin: osebo/akterja, dejanje, čas, kraj, vzrok, način in izhodišče. Slednje bomo obravnavali v nadaljevanju pod imenom »mreža vprašanj«. Eden najbolj znanih antičnih primerov za ločevanje med tezo in hipotezo je: *Ali naj se oseba poroči? (teza); Ali naj se Katon poroči? (hipoteza)* (prim. Quint., *Inst.* 3.5.13). Znotraj binarne razdelitve na splošna in posebna vprašanja vedno obstaja več ravni »splošnosti« in »posebnosti«, na katerih je mogoče oblikovati neko stališče in ki izhajajo iz okoliščin, v katerih govorci predstavljajo stališče o neki temi. Zato ne moremo govoriti o *absolutno* splošnih ali posebnih trditvah. To spoznanje je pomembno zlasti zato, ker vpliva na to, v kakšnem obsegu in kako podrobno moramo raziskati tematiko, o kateri bomo govorili, ter hkrati tudi na naš izbor vrste argumentov.

našega razpravljanja o dogodku ali dejanju, to je časa, kraja, vrste sogovornikov ipd. (lat. *constitutio translativa*).<sup>31</sup>

Kakor lahko vidimo iz opisanega, je izpeljava *stasis/constitutio* po svoji naravi *hierarhična*, kar pomeni, da potujemo od najsplošnejše opredelitve problema k njegovim vedno konkretnjšim vidikom (tj. od obstoja problema, preko njegove opredelitve, lastnosti ter na koncu do konkretnih pravil in okoliščin, ki ga določajo). Hierarhičnost *spornih točk* hkrati tudi pomeni, da vsaka obstoječa raven spornosti problema predpostavlja spornost tudi vseh naslednjih ravni. Ali povedano preprosteje: če je sporna prva *stasis/constitutio*, so sporne tudi vse ostale itd.

Osnovna shema je torej videti takole:

1. *Izhodiščno vprašanje dejstva/dommeve (stasis/constitutio verjetnosti)*: »Ali se je dejanje zgodilo?/Ali je X res storil Y?«
2. *Izhodiščno vprašanje definicije (stasis/constitutio opredelitve)*: »Kako lahko dejanje opredelimo?/Kaj je storil X?«
3. *Izhodiščno vprašanje kvalitete (stasis/constitutio lastnosti)*: »Kako resno je dejanje?/Je bilo dejanje X primerno (pravično, primerno, sprejemljivo)?«
4. *Izhodiščno vprašanje mesta (stasis/constitutio primernosti)*: »Ali obstaja formalni postopek za obravnavo dejanja?/Ali je to pravo mesto za razpravo o tem (tj. o točkah 1., 2., 3.)?«

Oglejmo si opisano hierarhičnost in konsektivnost določanja spornosti neke zadeve na primeru prikaza dialoga med govorcem in sogovornikom, ki bi sicer prav lahko potekal (če bi šlo za takšne vrste razpravo), a običajno proces določanja spornosti poteka v najzgodnejši fazi govorceve konstrukcije govora in temelji na neke vrste zamišljenem dialogu s poslušalci. Kot smo že omenili, *stasis/constitutio* lahko ponazorimo tudi kot niz vprašanj, katerih odgovori omogočajo iskanje sporazumne rešitve. A ta »rešitev« seveda še *ne* predstavlja končne rešitve problema v zadevi, temveč gre za to, da se govorec in sogovorec »sporazumeta« (razrešita dilemo) o tem, *kaj* v zadevi problem sploh je (tj. »kje se strinjamo, da se ne strinjamo«). Šele od tega trenutka je mogoče iskati *ustrezne* in *vsebinsko relevantne* argumente v prid (ali proti) spornemu stališču, ki je sedaj *skupno* govorniku in sogovorniku (poslušalcem).

31 Antični teoretiki so Hermagorovo shemo o *stasis* še podrobneje razdelali v podkategorije in dodatne sklope vprašanj, ki so omogočali obravnavno konkretnih sodnih primerov in tematik in ki jih tukaj ne bomo obravnavali.



Proces lahko ponazorimo tudi v grafični obliki. Oštevilčeni problemi (problem 1, problem 2 itd.) označujejo spornost zadeve na različnih ravneh (dejstvo, definicija, kvaliteta, primernost), medtem ko puščice prikazujejo potek procesa, v katerem se govorec in sogovorec sporazumeta o rešitvi (trditev 1, trditev 2 itd.).

*Pot k (sporazumni) rešitvi: KAJ JE SPORNO/PROBLEM V ZADEVI?*

<i>Spor</i> →			<i>Rešitev/odločitev</i>
↙			↑
Problem 1 →	<i>dejstvo</i>	→	Trditev 1
Problem 2 →	<i>definicija</i>	→	Trditev 2
Problem 3 →	<i>kvaliteta</i>	→	Trditev 3
Problem 4 →	<i>primernost</i>	→	Trditev 4

In še s konkretnim primerom možnih različic spornosti v razgovoru med govorcem A in govorcem B, ko prvi zjutraj presenečeno ugotovi, da je njegov avto parkiran na B-jevem dovozu:

ZADEVA: »Vzel si moj avto!«

1. Problem 1 (*sporno je dejstvo*) → A (Trditev 1): »Odgovoren si za izginotje mojega avtomobila.«

→ B: »Ne, tvojega avta sploh *nikoli nisem imel v posesti!*«

ZADEVA: »Vzel si moj avto!«

2. Problem 2 (*sporna je definicija*) → A (Trditev 2): »Avto si mi ukradel.«

→ B: »Ne, samo *sposodil sem si ga!*«

ZADEVA: »Vzel si moj avto!«

3. Problem 3 (*sporna je kvaliteta*) → A (Trditev 3): »Tvoja *kraja* mojega avtomobila je *nesprejemljiva*.«

→ B: »Ja, ampak če ga ne bi, *bi ga zasul sneg s strehe in ga poškodoval!*«

ZADEVA: »Vzel si moj avto!«

4. Problem 4 (*sporno je mesto/primernost razprave*) → A (Trditev 4):  
»O tem se želim pogovoriti tukaj in zdaj.«

→ B: »Lahko me  
tožiš, pa bova *na sodišču* razpravljala o tem!«

Zlasti v retorično-argumentativni analizi kompleksnejših besedil ali govorov je včasih zgolj s pomočjo izhodiščnih vprašanj težje določiti, za katero raven spornosti gre pri obravnavi neke tematike oz. ali je tema/predmet obravnavan kot sporen celo na več ravneh. Za lažjo določitev ravni sporne točke kakor tudi njihovega števila si zato lahko pomagamo tudi s podvprašanji:

- Možna vprašanja o verjetnosti problema/dogodka:  
*Ali obstaja? Ali je resnično?*  
*Od kod izhaja? Kako se je pričelo?*  
*Zakaj se je zgodilo?*  
*Ali ga je mogoče spremeniti?*
- Možna vprašanja o definiciji problema/dogodka:  
*Za kaj natanko pri problemu/dogodku gre?*  
*Kateremu splošnejšemu rodu konkretno dejanje/problem pripada?*  
*Kateri posamezni deli ga sestavljajo in kako se med seboj povezujejo?*
- Možna vprašanja o kvaliteti problema/dogodka:
  - (preprosta) *Ali gre za dobro ali slabo stvar?*  
*Ali ji velja slediti ali se ji izogibati?*  
*Ali je pravilna ali napačna?*  
*Ali je častna ali nečastna? ...*
  - (primerjalna) *Ali gre za boljše ali slabše dejanje/dogodek od katerega drugega?....*
- Možna vprašanja o primernosti:  
*Ali so formalne okoliščine ustrezne za razpravo o dejanju/problemu (npr. govornici, čas, način, prostor ....)?*  
*Ali je treba kaj storiti v zvezi z dejanjem/problemom?*  
*Kaj je mogoče storiti v danih okoliščinah? Kaj bi bilo zaželeno storiti?*

*Kaj se bo spremenilo zaradi predlaganih rešitev problema/dejanja?*

*Kako se bo spremenilo (na boljše/slabše)?*

*Za koga se bo spremenilo/Ali naj se sploh kaj spremeni?*

*Ali obstaja kak formalni način (zakonodaja, pravila, postopki) za razrešitev problema? Katere formalne načine je mogoče/dovoljeno uporabiti?*

Oglejmo si še, kako je na primeru preprostega besedila o nepravilnih glagolih v angleščini (ta tema se bo v nadaljevanju iz didaktičnih razlogov še ponavljala) mogoče določiti, kaj je v njem predstavljeno kot »sporno«. Opozoriti velja, da v postopku določanja ravni spornosti teme iščemo le navedbe za ubeseditivno sporno stališče in ne presojamo »kvalitete besedila« v smislu njegove utemeljenosti in prepričljivosti oz. utemeljenosti stališča in ustreznosti ubeseditivne besedila. Besedilo, ki ga navajamo (1), je sestavni del predstavitvene spletne strani nekega zasebnega podjetja, ki se ukvarja s poučevanjem angleščine in svojim (obstoječim in potencialnim) strankam, pa tudi naključnim obiskovalcem strani, ponuja razlago fenomena nepravilnih glagolov (vsi poudarki v besedilu so prvotni):

(1)

**»Nepravilni glagoli = Irregular Verbs«**

*Nepravilni glagoli v angleščini so nekakšne izjeme, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj z dodajanjem končnice »-ed«. **Nepravilni glagoli** so zato tisto poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet. Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.*

*Na srečo **nepravilni glagoli** v angleščini ne tvorijo tako velike skupine glagolov in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav. ([http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Nepravilni\\_glagoli\\_Irregular\\_Verbs](http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Nepravilni_glagoli_Irregular_Verbs), 22. 3. 2018)*

Analiza v stasis/constitutio:

Domneva: Ali se je dejanje zgodilo?

*Nepravilni glagoli so izjeme v angleški slovnici.* – ni sporna

Definicija: Kako lahko dejanje opredelimo?

*Nepravilni glagoli oblik za pretekle čase ne tvorijo z dodajanjem končnice »-ed«.* – ni sporna

Kvaliteta: Kako resno (primerno) je dejanje? – SPORNA

***Nepravilne glagole se je treba naučiti na pamet.***

Primernost: Ali je to pravo mesto za razpravo o tem (točkah 1, 2, 3)? – v besedilu ni opredeljeno

Iz besedila kot sporna *stasis/constitutio* izstopa kvaliteta oz. opredelitev *resnosti problema*. Kaj je tisto, kar je pri nepravilnih glagolih predstavljeno kot sporno izhodišče, oz. ali gre za »dobro ali slabo stran« problema, je nakazano v stavku, ki uspešno obvladovanje nepravilnih glagolov povezuje z nujnostjo njihovega memoriranja – in sicer z vpeljavo členka 'pač', ki v tem primeru nadomešča implicitno trditev (npr.: *Pri angleščini je učenje na pamet nujno, čeprav ni prijetno/zanimivo/zabavno/koristno/običajno* ipd.), s katero naj bi se »bralci« sprijaznili (tj. naj bi jo sprejeli). Dilema o sprejemljivosti učenja na pamet skušata odpraviti tudi navedena razloga, ki opravičujeta nujnost »učenja nepravilnih glagolov na pamet«, in sicer, da je rezultat učenja na pamet znanje glagolov, ki ima svoje koristi (*je podlaga tvorjenju časov in trpnikov*), in da postopek učenja na pamet lajša posebno okoliščina v angleški slovnici, povezana z majhnim številom glagolov, ki jih je treba usvojiti s pomočjo učenja na pamet (*nepravilni glagoli v angleščini ne tvorijo tako velike skupine glagolov*).

### *Mreža sedmih vprašanj*

Ko s pomočjo *izhodiščnih vprašanj* ugotovimo, »kaj se je zgodilo« (oz. kaj je tisto, kar je v danih okoliščinah sporno), lahko iskanje oz. izbor argumentov nadaljujemo s pomočjo »mreže sedmih vprašanj«, katere oblikovanje nekateri prav tako pripisujejo že omenjenemu Hermagoru iz Temna in izvira iz sodnega govorništva. Pomen splošne uporabe takšne mreže je v tem, da s pomočjo niza osnovnih vprašanj o osebah, dejanjih, času, prostoru, načinih in vzrokih ugotovimo konkretne okoliščine spornosti teme/predmeta govora, ki predstavljajo razlog za naš govor: *kaj natanko se je zgodilo, kdo je to storil, zakaj naj bi govorili, zakaj naj bi nekoga prepričevali, zakaj nekaj pisali*. Povedano nekoliko drugače, s pomočjo sedmih osnovnih vprašanj je mogoče identificirati argumente v sleherni situaciji za sleherno stvar, ne da bi v tej točki morali že kaj vedeti o argumentiranju samem (njegovih principih in pravilih).

*Kaj (se je zgodilo)?*

*Kdo (je to storil)?*

*Kje (je to storil)?*

*Kdaj (je to storil)?*

*Zakaj (je to storil)?*

*Kako (je to storil)?*

*/S čigavo pomočjo/ (je to storil)?<sup>32</sup>*

Poskusimo s pomočjo mreže vprašanj izluščiti osnovno trditev iz zgornjega besedila. V besedilu najprej poiščemo tista mesta (besede in besedne zveze), ki predstavljajo odgovor na izbrano vprašanje. V naslednjem koraku besede in besedne zveze povežemo v smiselno trditev, ki odraža v besedilu vzpostavljena razmerja med njimi.

(2)

*Kaj (se je zgodilo)? nujnost učenja nepravilnih glagolov na pamet*

*Kdo (je to storil)? »mi« (kdor se uči angleščino)*

*Kje (je to storil)? pouk/tečaj angleščine*

*Kdaj (je to storil)? v besedilu ni opredeljeno*

*Zakaj (je to storil)? znanje nepravilnih glagolov je uporabno*

*Kako (je to storil)? podlaga za tvorjenje časov in trpnikov*

*/S čigavo pomočjo/ (je to storil)? v besedilu ni opredeljeno*

**TRDITEV:** *Kdor se uči angleščino, se hote ali nehote mora nepravilne glagole naučiti na pamet, ker to znanje lahko uporabi za tvorjenje časov in trpnikov.*

Če pogledamo na podlagi vprašanj oblikovano trditev, vidimo, da je morebitno argumentacijo treba iskati v smeri dokazovanja dobrih plati učenja na pamet v zvezi z nepravilnimi glagoli. Takšna mreža vprašanj je prvo pomagalo, ki je sicer priročno, toda zgolj začasno.<sup>33</sup> Kajti tudi na ravni začetne identifikacije argumentov v besedilu je za kakršno koli tehtno analizo vse argumente treba obdelati z vidika teorije argumentacije. Če obrnemo »retorično perspektivo« iz analitične v sintetično, da bi torej pripravljali govor, ki bi temeljil na podobni trditvi (tj. s sporno definicijo, zakaj

32 V latinščini se vprašalnice v obliki heksametra glasijo takole: *quís, quíd, ubí, quibus aúxiliís, cur, quómodo, quándo*.

33 Dodajmo še, da je sedmo vprašanje (S čigavo pomočjo?), ki obenem nedvoumno kaže na prvotni izvor mreže, zares uporabno le v pravnem kontekstu, medtem ko se v političnem ali hvalnem govoru redkeje pojavlja.

je učenje nepravilnih glagolov na pamet potrebno), bi tudi dejanske argumente šele morali skonstruirati in ti bi bili odvisni od konkretne retorične situacije (pred kom, kje, kdaj in zakaj bi govorili). Kadar govor oz. besedilo sestavljamo ali analiziramo, pa je uporaba sedmih vprašanj koristna, ker z njihovo pomočjo lahko:

- razjasnimo stališče glede točke spora oz. bistva govora;
- okvirno premislimo tudi o predpostavkah in vrednotah poslušalcev, ki jim je govor/besedilo namenjeno;
- ugotovimo, kaj in koliko moramo še raziskati;
- osvetlimo za konkretno situacijo potencialno pomembne argumente.

Veščina spraševanja oz. zastavljanja vprašanj, ki jo sugerirata pravkar predstavljeni antični orodji, je konstitutivni element pedagoškega diskurza. Kot didaktična strategija pomembno sooblikuje pedagoški proces, saj vpliva zlasti na njegovo dinamiko (tj. aktivira njegove udeležence) in kvaliteto (npr. uspešnost izvedbe pouka in doseganja splošnih ter operativnih učnih ciljev znotraj pouka).<sup>34</sup> Gledano nekoliko splošneje pa zastavljanje vprašanj lahko opredelimo tudi kot eno od temeljnih strategij t. i. kritičnega mišljenja, ki v sodobnem izobraževanju velja za eno najbolj uporabljenih (in pomensko tudi izpraznjenih) sintagem, hkrati pa je kot posebej zaželeno sredstvo in/ali cilj izobraževanja sestavni del domala vseh pomembnejših uradnih dokumentov (nacionalnih in mednarodnih), ki so kakor koli povezani z vzgojo in izobraževanjem (tj. učnih načrtov, strategij poučevanja, kompetenčnih okvirov, strokovnih priporočil, smernic, izhodišč za učenje in poučevanje ipd.). Če kritično mišljenje, ki sicer vsebuje številne in zelo raznolike teoretske opredelitve,<sup>35</sup> na tem mestu razumemo v smislu posebnih (miselnih) strategij, ki omogočajo analizo, konstrukcijo in evalvacijo v postopku oblikovanja ter interpretiranja govorjenih in zapisanih besedil, bi med temeljne veščine kritičnega mišljenja prav lahko uvrstili tudi pravkar predstavljena retorična orodja (tj. določanje sporne točke in mreža vprašanj), s pomočjo katerih je mogoče uspešno določiti predmet razprave oz. spornost nekega problema. Kot smo že omenili, gre za temeljna pomagala, ki izhajajo iz specifičnega (sodnega) konteksta, a jih je zlasti za pridobivanje

34 Več o psihološko-pedagoški in didaktični vlogi vprašanj v Marentič Požarnik idr., 1980; Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009: 107–27; Rupnik Vec in Kompare, 2006: 93–127.

35 Prikaz različnih teoretskih pojmovanj kritičnega mišljenja je predstavljen v Rupnik Vec, 2010.

in izražanje osnovnih informacij mogoče uspešno kombinirati s sodobnimi različicami.<sup>36</sup> V čem je torej prednost obvladovanja temeljnih strategij kritičnega mišljenja in kako je to povezano s pedagoškim diskurzom?

Bistvena lastnost posameznikov, ki te strategije obvladujejo, je namreč ta, da si v procesu učenja ali reševanju posameznega primera znajo na posameznih stopnjah samostojno zastavljati ustrezna/primerna vprašanja. Vedo, katero informacijo potrebujejo na vsaki stopnji pri doseganju cilja, pa naj bo to pri pripravi predavanja, pripravi prispevka za diskusijo, pisanju članka ali učenju za izpit. Uporaba tovrstnih strategij v vsakdanji šolski praksi zato lahko prinese predvsem naslednje prednosti: učinkovitejše učenje, kritičnejše in s tem jasnejše razmišljanje, uspešnejše napredovanje h kompleksnejšim vprašanjem in temam, izboljšanje drugih miselnih strategij in spretnejše reševanje problemov.

A v pedagoškem procesu ima zelo pomembno vlogo tudi sposobnost razumevanja in opredelitve snovi oz. predmeta (tako na konkretni kot abstraktni ravni). Obvladovanje strategij kritičnega mišljenja v tem kontekstu omogoča jasno in usmerjeno razmišljanje. Kajti skozi uspešno pridobivanje informacij predmet/snov prepoznamo, ga sooblikujemo in razumemo do te mere, da o njem sploh lahko začnemo razmišljati. Dobro zastavljena vprašanja o predmetu/temi nam omogočajo kritično selekcioniranje podatkov, ki jih potrebujemo, in so podlaga za kvalitetno in celovito obravnavo teme, posledično torej tudi za uspešno učenje. Ena takih strategij je metoda TRON, ki so jo v svoji knjigi *Critical Thinking: Building the Basics* razvili Smith, Knudsvig in Walter (1998).<sup>37</sup>

### *Strategija TRON: tema, razred, opis, namembnost*

Temeljna strategija kritičnega mišljenja (TRON) pride najučinkoviteje do izraza v tistih delih učne ure, ko se osredinjamo na poglobljeno razumevanje določene učne snovi, npr. pri razlagi novih znanj, kritičnem presojanju

36 Retorično-filozofski instrumentarij tehnik in strategij mišljenja, govorenja, pisanja, ki je nastal v antiki, predstavlja osnovo, na kateri so nastale vse kasnejše različice.

37 Akronim se v angleščini glasi TCDR (*topic, class, description, relevance*). Za ilustracijo možnega povezovanja med klasičnimi retoričnimi strategijami in sodobnejšimi različicami kritičnega mišljenja predstavljamo le eno od številnih strategij, ki jih je mogoče uporabiti. Klasična teorija o *stasis* in TRON sta si podobni v hierahičnosti obravnave teme in ju je kot taki mogoče uporabiti skupaj, a pri tem velja seveda premisliti, kaj kombinirati in zakaj – kar nujno predpostavlja dobro poznavanje obeh področij, tako retorike kot kritičnega mišljenja. Nabor drugih strategij kritičnega mišljenja v slovenščini je mogoče najti tudi v Rupnik Vec in Kompare, 2006, ter Kompare in Rupnik Vec, 2016.

in učenju, predstavitvi razumevanja učne snovi itd. Oglejmo si jo ob že uporabljenem primeru nepravilnih glagolov v angleščini, natančneje, v skupini nas zanima glagol »to go« in njegove oblike (ta primer se bo v nadaljevanju še nekajkrat ponovil). Strategijo TRON uporabimo tako, da premislimo, skušamo izluščiti oz. v svojem govoru/tekstu oblikujemo odgovore na naslednja štiri ključna vprašanja:

Katera je ključna tema?

Vprašanje se lahko nanaša na celotno učno uro, na njene posamezne dele/ teme, na celoten predmet, posamezne problematike, knjige, poglavja ali pa celo samo izjave.

Ključna tema v našem primeru je: *oblike angleškega nepravilnega glagola »to go«*.

V kateri višji razred (rod) sodi ta tema?

Vprašanje se nanaša na celoto, katere del je predstavljena tema, na njen »glavni naslov«.

Višji razred v našem primeru je: *angleški nepravilni glagoli oz. angleški glagoli (pravilni in nepravilni) in pravila tvorbe njihovih glagolskih oblik*.

Kako to temo opisati?

Vprašanje se nanaša na osnovne lastnosti in značilnosti obravnavane teme, na njen natančni in izčrpn opis, na podlagi katerega se nek fenomen da prepoznati kot primer te teme.

Opis teme v našem primeru je: *opredelitev (angleškega) glagola in glagolskih oblik, definicija delitve na pravilne in nepravilne glagole, definicije tvorbe posameznih glagolskih oblik, aplikacija definicij in pravil na glagol »to go«*.

Kakšna je njena namembnost?

Vprašanje se nanaša na namembnost teme za sodelujoče v interakciji, za druge akterje, za druge teme; skuša ugotoviti, zakaj se uporablja, kakšno vlogo/vpliv ima pri razumevanju nečesa drugega itd.?

Namembnost teme v našem primeru je: *znanje o tvorbi oblik glagola »to go«, njihova praktična uporaba; v najširšem smislu tudi izboljševanje obvladovanja rabe angleškega jezika*.



Novo snov učitelji sicer najpogosteje in najizraziteje predstavijo v osrednjem delu učne ure, medtem ko učenci predstavljajo svoje razumevanje snovi zlasti, kadar se preverja njihovo znanje (v pisni ali ustni obliki). A to še zdaleč nista časovno in funkcionalno edina dela učne ure (ali pedagoškega procesa nasploh), kjer je mogoče učinkovito uporabiti pravkar predstavljene strategije (npr. *stásis/constitutio*, mreža vprašanj, TRON), ki omogočajo razumevanje ključnih informacij in kritično presojo pomena sporočil.

Po tem krajšem ekskurzu o kritičnem mišljenju se vračamo k retoriki, natančneje, k drugemu pomembnemu vidiku znotraj odkrivanja argumentov, to je k vrstam dokazov.

### Vrste dokazov – sredstva prepričevanja<sup>38</sup>

Aristotel je v *Retoriki* (*Rh.* 1355b35–1356a20) izdelal temeljni in še danes vplivni sistem retoričnih sredstev prepričevanja. Skozi opredelitev retorike kot teorije prepričevanja je namreč vpeljal tudi dihotomijo dveh temeljnih načinov prepričevanja oz. dokazov (stgr. *písteis*), ki jih lahko uporabimo za to, da poslušalci sprejmejo naše stališče. Poimenoval jih je *zunanja* in *notranja sredstva prepričevanja* (stgr. *písteis átekhnoi* in *písteis éntekhnoi*). Temeljna razlika med njimi je v odnosu do govorniške večšine (stgr. *tékhne*). Zunanja (»netehnična«) sredstva prepričevanja namreč obstajajo neodvisno od retorike (tj. izven *tekhne*) in jih govorec v obstoječi obliki zgolj uporabi v procesu prepričevanja, da z njimi podpre oz. utemelji svoje argumente (npr. najrazličnejša pričevanja, pisni dokumenti in drugi neposredni dokazi). Drugo skupino sestavljajo notranja ali »tehnična« sredstva prepričevanja, ki so sestavni del govorniške večšine in jih govorec s pomočjo različnih principov ubesedovanja vsakič na novo *ustvari* za dano retorično situacijo oz. govorni dogodek. Aristotel je opredelil in podrobneje razdelal tri vrste notranjih sredstev prepričevanja: a) tista, ki so *odvisna od značaja govornika* – **ethos**, b) tista, ki temeljijo na tem, da v *poslušalcih vzbudijo določena razpoloženja* – **pathos**, in c) tista, ki temeljijo na (*navideznem*) *dokazovanju v samem govoru* – **logos** (*Rh.* 1355b35–1356a20). Sodobna retorična

38 Starogrški izraz *pístis* (pl. *písteis*) lahko pomeni 'sredstvo prepričevanja', 'dokaz', 'argument'. Kvintilijan uporablja izraz *probatio* ('dokaz', 'dokazovanje') in kot eno od posebnih sredstev prepričevanja navaja tudi argument (lat. *argumentum*, ki ustreza Aristotelovemu entimemu). V pričujočem besedilu uporabljamo bolj ali manj enakovredno tri izraze (*sredstva prepričevanja*, *argumenti*, *dokazi*) povsod tam, kjer izhajamo neposredno iz retorične tradicije. V delih besedila, kjer je obravnavana teorija argumentacije, je izraz 'argument' uporabljen kot *terminus technicus*, to je zgolj v kontekstu specifičnega načina prepričevanja – utemeljevanja/argumentiranja.

teorija temelji na Aristotelovi konceptualizaciji sredstev prepričevanja, a na podlagi narave uporabljenih dokazov v najširšem smislu loči *dve vrsti prepričevanja*, ki bi ju lahko opisali kot *razumsko (logos)* in *na čustvih temelječe prepričevanje (ethos in pathos)*.<sup>39</sup> A pri tem je treba takoj opozoriti, da so tovrstne delitve umetne in da v govoru oz. komunikacijski situaciji nikoli ne moremo govoriti o rabi zgolj enega ali drugega načina, temveč o različnih (tj. »razumskih« in »čustvenih«) strategijah prepričevanja kot jezikovnih izbirah, ki v posameznem diskurzu glede na retorično situacijo bolj ali manj izstopajo.

Znotraj retorike ločimo torej dokaze oz. strategije, s katerimi želimo prepričati s pomočjo logiškega oz. psevdologiškega aparata, in dokaze, s katerimi želimo primarno ganiti. V prvem primeru govorimo o razumskih tehnikah prepričevanja (*logos*), ki temeljijo na verjetnosti.<sup>40</sup> Povedano še drugače, gre za *argumentacijo* oz. pravila in oblike veljavnega argumentiranja. Osnovna pravila in postopki argumentiranja so neodvisni od govorca in publike (tj. dokazi naj delujejo s svojo lastno močjo), zato pri *logosu* govorimo tudi o »objektivni metodi dokazovanja«. Ker gre za temeljni in hkrati v obstoječem šolskem sistemu (in družbenem življenju nasploh) razmeroma zanemarjen del oblikovanja govora/teksta, *logos* oz. argumentacijo obravnavamo v ločenem poglavju.<sup>41</sup>

39 Aristotelova konceptualizacija principov ali strategij prepričevanja odraža tudi njegovo pojmovanje prepričevanja kot govornega (komunikacijskega) dogodka, ki ga določajo njegovi temeljni sestavni deli: *govorec, poslušalci* in *govor*. Terminologija za notranja sredstva prepričevanja (stgr. *éthos, páthos, lógos*) ni Aristotelov izum, ampak se je izooblikovala šele kasneje v helenizmu in rimski antiki. Helenistična retorična tradicija je aristotelaska sredstva prepričevanja le delno prevzela v koncept govorničevih opravil in je bolj poudarjala dihotomijo med »razumom/argumentacijo« in »čustvi/neargumentacijo«. Ciceron in Kvintilijan kot neposredna dediča te tradicije sta *ethos, logos* in *pathos* zato pojmovala nekoliko drugače kot Aristotel. Prvi (*De or.* 2.27.114-116) jih naveže na tri govornikove naloge in govorniški slog: strategije *logosa* govorniku pomagajo dokazovati, s strategijami *ethosa* si pridobi naklonjenost poslušalcev, s *pathosom* vzbuja njihova čustva (glej tudi op. 17). Podobno o piše tudi Kvintilijan (*Inst.* 5. in 6. knjiga), ki v kontekstu prepričevanja temeljno razlikuje med dokazovanjem (lat. *probatio*) in vzbujanjem čustev (lat. *affectus movere*). Dokazovanje ustreza *logosu*, medtem ko *ethos* in *pathos* pojmuje kot dve različni stopnji čustev: *ethos* zaznamuje govornikova blaga, umirjena čustva, *pathos* pa silovita čustva (*Inst.* 6.2.8-11).

40 Naravo *logosa* oz. dokazovanja Kvintilijan opiše kot »postopek, pri katerem s pomočjo tistega, kar je gotovo, naredimo za verjetno tisto, kar je negotovo« (*Inst.* 5.10.8, prevod Matjaž Babič).

41 Glejte poglavje Vrste dokazov – sredstva prepričevanja na strani 33.

V drugem primeru govorimo o subjektivnih tehnikah prepričevanja. Dokaze, s katerimi želimo ganiti, že v osnovi izbiramo glede na poslušalce oz. njihova (domnevna) duševna stanja. *Ethos* so dokazi oz. prepričevalni načini, s katerimi govorec prikazuje in oblikuje svoje lastne značajске poteze ter skuša ustvariti vtis verodostojnosti, zaradi katerega bi občinstvo lažje in hitreje sprejelo njegova stališča ter argumente. *Ethos* je torej samopodoba, kot jo kažemo poslušalcem, ne (nujno) naša prava (samo)podoba, temveč podoba, ki je skladna z vsebino našega govora in za katero želimo, da jo poslušalci vidijo. Gre za *konstruirano, umetno podobo*, ki z našo »pravo« oz. »zasebno« podobo pogosto nima kaj dosti opraviti, temveč je prilagojena cilju, ki ga želimo doseči, in poslušalstvu, od katerega je doseg cilja odvisen. Kar z drugimi besedami povedano pomeni, da bi se – teoretično in ob pogoju, da cilj ostane enak – različnim poslušalstvom lahko (samo) predstavljali povsem različno, z namenom, da bi dosegli oz. prepričali o želenem cilju. Znotraj konstrukcije govorceve podobe lahko govorimo o dveh (pod)vrstah retoričnega *ethosa*, ki glede na retorično situacijo v govoru lahko različno izstopata.<sup>42</sup> Pri ustvarjanju vtisa verodostojnosti je namreč zelo pomembno, ali poslušalci govorca predhodno poznajo. *Ethos*, ki temelji na takšni predhodno znani govorcevi podobi (tj. njegovem slovesu, moralnem in/ali strokovnem ugledu oz. avtoriteti), imenujemo tudi *predobstoječi ethos*. Gre za (bolj ali manj splošno znano) védenje o govorceu izven dane retorične situacije, ki mu lahko zagotovi potrebno verodostojnost za izrečeno. Govorec se lahko nanjo eksplicitno skliče ali zgolj implicitno nakaže pomembnost lastne avtoritete za resničnost, veljavnost, sprejemljivost vsebine/teme govora. Druga vrsta prepričevanja s pomočjo *ethosa* je v govoru neposredno *konstruirana* govorceva verodostojna podoba ali *ustvarjeni ethos*. Govorec jo lahko, glede na retorično situacijo, vsakič na novo in drugače zasnuje, s čimer pri poslušalcih ustvari pogoje za večjo sprejemljivost svojih argumentov. Aristotel (*Rh.* 1356a5–9) je povezavo med ustvarjanjem vtisa govorceve verodostojnosti in učinkovitim prepričevanjem videl v posebnostih medčloveških odnosov, kadar gre za to, komu bolj zaupamo. Opredelil je tri glavne dejavnike, zaradi katerih, kot pravi, govorceu verjamemo celo brez dokazov: *praktična modrost* ali vtis o bistrosti, pametnosti (stgr. *phrónesis*), *vrlost* (stgr. *areté*) ali vtis o poštenosti ter *dobrohotnost*

42 Razmejitev znotraj govorceve podobe izhaja iz antične retorične tradicije o moralni in ustvarjeni govorcevi podobi. *Moralni (predobstoječi) ethos* v ospredje postavljajo zlasti Platon in Izokrat, kasneje tudi Kvintilijan, medtem ko je *ustvarjeni ethos* znan zlasti kot Aristotelov koncept, a se v antični retorični tradiciji prav tako najde v nekoliko drugačni obliki. Prim. tudi op. 43 in 67.

(stgr. *eúnoia*) ali vtis o naklonjenosti (*Rh.* 1378a6–19). Za celovit vtis prepričljivosti pri poslušalcih mora govorec v govoru in z govorom izkazati vse tri lastnosti *hkrati*. Kajti v primeru nespametnosti kljub vtisu o poštenosti in prijaznosti zaradi nepoznavanja teme ali neizkušenosti ne more ustrezno oblikovati svojih trditev. Po drugi strani lahko demonstrira ustrezno praktično znanje, a je njegova verodostojnost vprašljiva z vidika moralne podobe, če z govorom daje vtis, da je neiskren. In končno, če kljub pamebnemu in poštenemu nagovoru v govoru ni podal najboljše rešitve za svoje poslušalce, lahko pri slednjih izgubi verodostojnost, ker daje vtis, da ga njihove koristi ne zanimajo.<sup>43</sup> Aristotel poudarja, da je govorec *ethos* v javnem prepričevanju najpomembnejša strategija (*Rh.* 1356a14). Kajti brez uspešno vzpostavljenega zaupanja med govorcem in poslušalci, ki temelji na govorecavih implicitno ali eksplicitno prikazanih lastnostih in zaradi katerih je oz. postane v očeh poslušalcev vreden zaupanja (stgr. *axiópistos*), je vprašljiv tudi uspeh sprejemanja njegovega stališča, četudi ga (lahko) utemeljuje s povsem veljavnimi argumenti.

*Pathos* je nekakšna druga stran *ethosa* in je z njim tako rekoč neločljivo povezan. Je namreč skupna oznaka za vse tiste aktivnosti govorca, s katerimi namerno – in mimo pravil *logosa* – vpliva na čustva poslušalcev oz. na njihove strasti. Gre za aktivnosti, v katerih smo, prav kakor v argumentaciji, vsakodnevno (so)udeleženi in je zato še toliko pomembnejše, da jih znamo razločiti od argumentacije. *Pathos* je prepričevalni način neposrednega vplivanja na čustvena stanja občinstva, v katerih naj bi bili najdovzetnejši za sprejemanje govorecavih stališč. Govorec z uporabo različnih jezikovnih strategij (posplošeno jih imenujemo retorične figure)<sup>44</sup> in načina predstavitve vsebine (verbalni in neverbalni del nastopa) izpostavlja potre-

43 Aristotel (*Rh.* 1365a28–29) pove tudi, da je tri dejavnike verodostojnosti mogoče uporabiti za prikaz ne le govorecavih verodostojnosti, temveč za karakterizacijo katere koli osebe, ki se pojavi v govoru/besedilu, bodisi kot hvalo ali grajo.

44 Tukaj nimamo v mislih ozkega literarnega oz. estetskega konteksta, ki smo ga nakažali v sklepnih besedah poglavja o glavnih operacijah procesa oblikovanja govora/besedila (glej str. 20), temveč razumemo pojem retorične figure v najširšem pomenu, to je kot načine oz. možnosti ubesedovanja (Fahnestock, 1999: 23), katerih izbor in raba sta določena z retoričnim ciljem – prepričati. To vlogo lahko opravlja skoraj katera koli »figura«, kot jih poznamo iz številnih katalogov. Prav tako je znotraj temeljne prepričevalne funkcije figur mogoče govoriti o njihovih specifičnih, denimo, *etotičnih*, *patotičnih učinkih* ali celo o *argumentativni vlogi* v diskurzu (Fahnestock, 2011). Odvisno je pač od vsakokratne retorične situacije, zaradi katere se govorec odloči, da je, denimo, ta in ta metaforična ali metonimična raba ali način ponavljanja že izrečenega ali nazoren opis nečesa itd. lahko najučinkovitejši in najprepričljivejši za ubeseditev tega, o čemer mora govoriti pred dano publiko.

bo, oblikuje željo, apelira na različna čustvena stanja, kot so npr. jeza, gnus, navdušenje, sočutje, strah itd. Uspešnost prepričevanja s *pathosom* je primarno odvisna od tega, kako dobro govorec pozna trenutna čustvena stanja svojih poslušalcev, kako dobro zna oceniti primernost retorične situacije za to, da z govorom pri poslušalcih bodisi okrepi obstoječa čustva bodisi vzbudi nova, in kako dobro se zna vanje vživeti.<sup>45</sup>

Čeprav je samo prva vrsta prepričevanja (*logos*) eksplicitno označena kot »racionalna«, to ne pomeni, da so subjektivne tehnike »neracionalne«. V primeru argumentiranja se namreč »racionalnost« nanaša na objektivnost uporabe osnovnih pravil in oblik argumentiranja, ki jim argumentiranje sledi, ne glede na neposredno občinstvo. V nasprotju s to objektivnostjo pa so moralne in čustvene tehnike prepričevanja že v osnovi subjektivne, tj. odvisne od (govorčevega dojemanja/interpretiranja) neposrednega občinstva. Vendar pa se lahko o izboru in uporabi t. i. subjektivnih tehnik prepričevanja govorec tudi povsem racionalno odloči. To je pomembno, ker izpostavlja konstruktivistični vidik jezikovne rabe. Obe vrsti prepričevanja (vse tri vrste dokazov) so racionalne strategije naslavljanja občinstva in oblikovanja interpretacij. So funkcionalne spremenljivke (z različnimi dejanskimi učinki), med katerimi se govorec odloča za tisto, ki je najprimernejša za njegove namene, ocene občinstva in trenutno komunikacijsko/retorično situacijo.

Velik del negativnih sodb, ki jih je (bila) deležna retorika, izhaja prav iz okoliščine, da v javnem prepričevanju enega ključnih dejavnikov predstavljajo čustva poslušalcev, na katera skušajo govorniki vplivati v svojem govoru. Ne glede na to, kako problematično je v resnici lahko vključevanje čustev v (javno) prepričevanje, je treba priznati, da je čustveni odziv sestavni del vsakršne interakcije, tudi kadar morda trdimo nasprotno ali se trudimo, da tega ne bi počeli. Posameznikov odnos do nekega stališča, problema, dogodka vedno vključuje tako čustveno zaznavo/odziv kot razumsko presojo. *Ethos* in *pathos* kot sredstvi prepričevanja brez dvoma lahko služita (in sta služila) za zamegljevanje stališča, dogodkov, argumentov; primerov iz bolj ali manj oddaljene zgodovine ni težko najti. Toda na drugi strani, če sta ustrezno vpeta v govor, lahko pomagata razjasniti stališče, pogloblita razumevanje nekega problema in celo okrepita argument. Vse je odvisno od tega, kako in v kakšne namene ju govorec uporablja, a tudi koliko

45 Ciceron poudarja nujnost tudi govornikovega vživljanja v čustva poslušalcev (*De or.* 2.45.189-190), še nekoliko natančneje idejo razdela Kvintilijan, ki opiše tudi način, kako se vživeti v čustva, kadar jih govornik sam primarno ne čuti, in s kakšnimi jezikovnimi strategijami si pri tem lahko pomaga (*Inst.* 6.2.26-36).

so njegovi poslušalci *retorično ozaveščeni*, da tovrstne strategije v samem govornem dogodku prepoznajo in se nanje odzovejo.<sup>46</sup> Slednje je povezano zlasti z uporabo *pathosa* in *ethosa* znotraj konstrukcije argumentov (*logosa*), kjer naj bi se ozaveščena presoja ustreznosti in upravičenosti rabe obeh sredstev dotikala prepoznavanja *veljavnosti* argumentacije in ne le neposredne prepričljivosti povedanega. Argumenti, ki vključujejo etotične in patotične elemente na mestih, kjer jih v skladu s pravili argumentacije ne bi smeli, so namreč lahko povsem prepričljivi za dano publiko, a niso v skladu s kriteriji veljavne argumentacije, zaradi česar obveljajo za »slabe« (šibke, zmotne, zavajajoče) argumente. Četudi so za poslušalce iz takšnih ali drugačnih razlogov morda neproblematični, so v kontekstu vsebine govora (tj. njene utemeljenosti) takšni argumenti neustrezni, v kontekstu govorničevega *ethosa* pa neverodostojni. A le če jih občinstvo prepozna kot takšne.<sup>47</sup> Kako naj se tega loti govorec pri Ciceronu, prikazuje tale odlomek:

»A dokazu moramo nasprotovati tako, da ovržemo njegovo utemeljitev ali da prikažemo, da to, kar nasprotna stran zaključuje, niti učinek danih predpostavk niti posledica, ali, če jih ne zavrneмо drugače, da dodamo nekaj protidokazov z večjo ali enako težo. Tisto pa, kar je bodisi zaradi pridobivanja naklonjenosti opisano blago bodisi zaradi navduševanja strastno, odpravimo z nasprotnimi čustvi, kot se s sovraštvom odpravi dobronamernost in z zavistjo sočutje.« (*De or.*, 2.53.215–216, prevod Ksenja Geister, poudarili avtorji)

Vse tri predstavljene tehnike (»objektivno« argumentiranje in »subjektivno« tehniki prepričevanja) so torej retorični postopki, ki pravzaprav delujejo vedno in sočasno, vendar na različne načine in zato, glede na kontekste rabe, tudi v različnih razmerjih. Na različno dinamično delovanje *logosa*, *ethosa* in *pathosa* posebej opozori tudi Kvintilijan:

»Toda ne bo vedno vse spadalo pod temo, ki jo bomo obdelovali. V nekaterih zadevah ne bo priložnosti za čustva – ta sicer ne pridejo v poštev povsod, a zato ravno tam, kamor prodrejo, učinkujejo toliko močneje. Najuglednejši pisci so mnenja, da je v retoriki

46 Rezultat je namreč jasen: če bodo ugotovili, da je z njimi ravnal nepošteno, govorec ne bo izpolnil osnovnega namena – poslušalcev ne bo uspel prepričati o svojem stališču. Še več, izgubil bo tudi verodostojnost, kajti znotraj njegovega *ethosa* ne bo več izpolnjen kriterij poštenosti (*arete*).

47 Več o pravilih veljavne argumentacije pišemo v samostojnem poglavju Kriteriji veljavnosti argumentiranja na strani 184.

pri nekaterih temah potrebno dokazovanje, pri drugih pa ne /.../.«  
(*Inst.* 3.5.2–3, prevod Matjaž Babič)

Ena izmed temeljnih nalog šole je izobraževanje, ki temelji na osvajanju oz. sooblikovanju znanja. Kljub osredinjenosti pedagoškega procesa na učenca in poudarjanju individualizacije pouka – dveh temeljnih izhodiščih sodobnega izobraževanja – naj bi bilo posameznikovo znanje kot eden od ciljev pouka čim objektivnejše, tj. neodvisno od konkretnih udeležencev pri pouku. Kaj to pomeni v kontekstu retorike? Vrnimo se k primeru nepravilnih glagolov v angleščini. Če naj bi bili dokazi (*logos*) neodvisni od konkretne retorične situacije, to pomeni, da naj bi bila tudi učna vsebina o obliki, klasificiranju in rabi nepravilnih glagolov neodvisna od konkretne šole, učitelja in učencev. Primer dobro argumentirane izjave učitelja je npr. izjava<sup>48</sup>:

(3) »Glagol 'to go' boste v slovnicaх našli opredeljen kot nepravilni glagol, ker pretekle oblike in preteklega deležnika ne tvori po običajnem pravilu, to je s končnico '-ed'.«

V izjavi (3) je trditev, da je glagol »to go« nepravilen, utemeljena z običajnim pravilom (oz. z odstopanjem od pravila), ki velja za večino glagolov (za »pravilne« glagole) in je tudi eksplicitno navedeno. Naveden je bistveni del strokovno-znanstvenih razlag, ki so objavljene v različnih slovnicaх angleškega jezika. V razširjeni obliki bi uporabljeni argumentativni postopek lahko zapisali takole:

(3') Običajno pravilo tvorbe pretekle oblike in preteklega deležnika v angleščini (ki ga lahko najdete navedenega v slovnicaх angleškega jezika) je dodajanje končnice »-ed« na glagolsko osnovo. Glagoli, ki ne sledijo temu pravilu, so (v slovnicaх angleškega jezika) opredeljeni kot nepravilni glagoli.

Glagol »to go« pri tvorbi pretekle oblike in preteklega deležnika ne sledi običajnemu pravilu.

> Glagol »to go« je nepravilen.

Če natančneje beremo oba primera, lahko v njiju prepoznamo tudi element, ki argumentacijo v izjavi dopolnjuje z elementom verodostojnosti

48 Ta in vsi ostali primeri, ki ponazarjajo retorično perspektivo, so izmišljeni, in sicer so oblikovani tako, da kar najbolje ponazarjajo izbrane retorične elemente.

govorca. Gre za sintagmi »boste v slovnica našli« (3) in »ga lahko najde-te navedenega v slovnica angleškega jezika« (3'), ki med drugim odražata tudi ustvarjeni *ethos* govorca: obe namreč implicirata, da učitelj dobro pozna tematiko (sklicuje se na več temeljnih virov za jezikovna pravila, tj. slovnic, in ne le, denimo, na učbenik, ki ga trenutno uporabljajo učenci), da ima poštene namene (navaja preverljive trditve) in da je v izjavi dobronameren (z neposrednim nagovorom učencev v 1. in 2. osebi množine izraža, da gre za vsebino/temo, ki je v kontekstu učne situacije zanje pomembna). *Ethos* je v obeh primerih izrazito postavljen v ozadje in v učiteljev govor (razlago) ne vstopa kot ključni prepričevalni element.

Pomembno mesto, ki ga v pedagoškem kontekstu zavzema dobra razlaga, ne izpodbija pomembnosti učiteljeve verodostojne podobe in/ali upoštevavanja in prilagajanja emocionalnega vidika, npr. splošnega odnosa do predmeta ali vsebin, razredne klime, motiviranosti učencev. Prepričljiv učiteljev govor brez dvoma vključuje tudi konstrukcijo verodostojne podobe na podlagi njegove strokovne in pedagoške usposobljenosti ter v ubeseditvi upošteva emocionalno pripravljenost učencev na pouk oz. snov – ali, v jeziku retorike, *ethos* in *pathos* sta konstitutivna elementa pedagoškega diskurza. Vendar pa, kot že rečeno, obe vrsti prepričevalnih postopkov ne delujeta na enak način in imata drugačno vlogo v primerjavi z argumentacijo. Učenci lažje in bolje sprejemajo (novo) snov, če so za to motivirani. Toda obvladujejo jo le takrat, kadar jo tudi dobro razumejo, tj. če jo znajo tudi ustrezno utemeljiti in uporabiti, nikakor pa ne, če jo sprejmejo zgolj zato, ker je »tako rekel« učitelj, ki jim je všeč, ali ker se ga bojijo.

Za ponazoritev si oglejmo najprej primer prepričevanja, kjer je v ospredje postavljena konstrukcija govorceve podobe. Recimo, da se je učitelj, ki v neki šolski skupnosti nastopa kot priznani strokovnjak, na učenčevu izkazano neznanje odzval takole:<sup>49</sup>

(4) »Ali nisem rekel, da je 'to go' nepravilni glagol?«

S strokovnega vidika (to je z vidika angleškega jezikoslovja, seveda pa ne nujno hkrati tudi z vidika pedagoške stroke) v gornji izjavi ni nepravilnosti – poleg pravilnih obstajajo v angleščini tudi nepravilni glagoli in glagol »to go« je nepravilen. Toda slednje nima oz. naj ne bi imelo nikakršne zveze s tem, da je to »učitelj že enkrat povedal«, četudi je še tako uveljavljen strokovnjak. »Nepravilnost« glagola »to go« v angleščini nima neposredne

49 Orisali smo neposredni kontekst izjave, v okviru katerega je mogoče ilustrirati problem, ki ga želimo izpostaviti. V nekem drugem kontekstu bi isto izjavo (oz. njene prepričevalne elemente) lahko interpretirali povsem drugače.



zveze z učiteljem niti v vprašanju, kolikokrat je to treba ponoviti, temveč je utemeljena v slovnici angleškega jezika. Temeljna naloga vsakega usposobljenega učitelja (tudi angleščine) je med drugim učencem predvsem posredovati strokovno znanje na didaktično ustrezen način, kar vključuje večkratno ponavljanje in podajanje ustreznih utemeljitev razlage. V gornji izjavi (4) je govorec z retoričnega vidika svojo temeljno strokovno nalogo zapostavil na račun domnevne tehtnosti svoje besede, in sicer *v smislu jaz kot učitelj (in implicitno še priznani strokovnjak) sem že enkrat to povedal*. Tisti del izjave, v katerega se je vpisal govorec v svoji konkretni vlogi (kot učitelj in implicitno še kot priznani strokovnjak), čeprav v našem primeru implicitni (*»Ali nisem rekel...«*), lahko z retoričnega vidika interpretiramo kot primer uporabe etotičnega (ne pa racionalnega) dokaza in s tem prepričevanja s pomočjo sklicevanja na verodostojno podobo, ki temelji *zgolj* na govorcevi predobstoječi avtoriteti.

In sedaj še primer prepričevanja z neposrednim apeliranjem na čustva občinstva, ki ga uporabi isti učitelj v okviru ponavljanja že obravnavane učne snovi:

(5) *»Kot pridni učenci gotovo veste, da je glagol 'to go' nepravilni glagol.«*

Podobno kot v primeru (4) je tudi v primeru (5) s stališča jezikoslovja nesporno, da je glagol *»to go«* res nepravilen, neprimerno pa se za pedagoški kontekst zdi *povezovanje* znanja s *»pridnostjo«* učencev. Pustimo na tem mestu ob strani sicer pomembna vprašanja s področja pedagogike, ki bi na primeru tovrstnega pedagoškega govora upravičeno izpostavila problematičnost učiteljeve prikrite avtoritete in njenih moralno-etičnih implikacij, ter se omejimo *zgolj* na retorične vidike učiteljeve izjave. Iz nje lahko razberemo, da so racionalni dokazi (*»to go«* je nepravilni glagol) vpeti v ubeseditiv, ki ima primarno patotično funkcijo. Njen nadredni del, s katerim učitelj neposredno nagovori učence, ima sicer implicitno strukturo navidezno objektivne trditve (*če pridnost .... potem znanje ali celo ker pridnost .... zato znanje*), ki pa vsebinsko ni sprejemljiva iz več razlogov. Nepravilni glagoli pri pouku angleščine predstavljajo eno temeljnih znanj, so del minimalnih standardov, ki bi jih moral dosežati vsak (pozitivno ocenjeni) učenec in ne le tisti, ki so *»pridni«* (kar koli to že lahko pomeni). Stopnja obvladovanja nepravilnih glagolov nima neposredne in nujne zveze s *»pridnostjo«*. Če, denimo, *»pridnosti«* pripišemo razširjeni pomen 'ubogljivost' ali morda 'marljivosti', bi enako lahko trdili za nasprotje: nemalokrat so lahko namreč

prav »poredni« in »nemarljivi« učenci tisti, ki nimajo problemov z obvladovanjem učne vsebine. Govorec pod krinko strokovne avtoritete (tj. učitelja, ki obvladuje angleško slovnico) poslušalce (učence) vpenja v pokroviteljsko-hierarhični odnos, ki ga opredeljuje skozi subjektivni pogled oz. vrednotenje učencev na podlagi njihovega odnosa do predmeta. Z gornjo izjavo zato govorec pravzaprav apelira na čustva občinstva, kar bi lahko parafrazirali v: *če hočete, da vas bom (kot avtoriteta) imel za pridne* (ali celo: *če hočete ugajati*), *morate dobro poznati nepravilne glagole*. Tovrstno apeliranje je nesprejemljivo tako z vidika uspešnega doseganja učnih ciljev kot z etično-vzgojnega vidika. Vpliva pa tudi na motivacijo učencev. Cilj in namen usvajanja znanja namreč ni in ne bi smela biti »pridnost« (oz. ugajanje nadrejenemu), temveč dobro razumevanje in uporaba znanja, ki ju spodbuja odnos vzajemnega pripoznavanja kompetentnosti učitelja in učencev, ter pravica do participacije oz. aktivnega sooblikovanja pedagoškega procesa.

Toda zdi se, da *pathos* kot pomembno retorično sredstvo, s katerim je brez dvoma mogoče učinkovito spodbujati, v pedagoškem procesu vendarle potrebujemo. Ne glede na vrsto učne dejavnosti (ponavljanje, usvajanje novega znanja itd.) je jasno, da zgolj s pomočjo dokazov (*logosa*) vseh učencev ni mogoče uspešno motivirati, da bi pozorno prisluhli učitelju, kaj šele sprejeli njegovo stališče. Kot že rečeno, pedagoški diskurz je ena od oblik javnega prepričevanja in zanj veljajo povsem enake zakonitosti kot za ostale oblike. A kot smo prav tako že večkrat poudarili, pri tem je bistveno, da znamo prepoznati in ločevati med vlogo čustvenih ter racionalnih elementov v diskurzu, da jih v govoru okoliščinam ustrezno uporabljamo in da zlasti v pedagoškem diskurzu to prakso skušamo razvijati skupaj z učenci. Navedimo še primer ubeseditve, ki za predstavitev dokazov uporablja tudi *pathos*, a vanje (v njihovo veljavnost) ne posega:

(5')»Se spomnite besedila tiste zabavne pesmi, ki smo jo poslušali včeraj? Iz nje lahko izluščimo že znano pravilo o tem, da je glagol 'to go' nepravilni glagol.«

Razlaga o tem, da je »to go« nepravilen glagol, je vpeta v sklicevanje na pretekli dogodek, v okviru katerega so učenci obravnavali to konkretno vsebino (»že znano pravilo o tem, da je glagol 'to go' nepravilni glagol«). To znanje, za katerega učitelj predpostavlja, da naj bi ga učenci do neke mere obvladovali (»že znano pravilo«), z neposrednim nagovorom (»Se spomnite ....«) vpiše v kontekst podoživljanja prijetne skupinske izkušnje (»tiste zabavne pesmi, ki smo jo poslušali včeraj«). S takšno strategijo vzbujanja

(prijetnih) čustev učitelj skuša učence motivirati za lažje sprejemanje dokazov (pravila o nepravilnosti glagola »to go«), a pri tem njihove vsebine ne pogojuje bodisi z nujnostjo občutenja (tj. veljavnost pravila je odvisna do uspešnosti občutenja) bodisi z lastno avtoriteto (tj. učenci morajo občutiti predlagano, ker je on tako rekel).

Glede na kontekst (izobraževalne ustanove) naj subjektivna prepričevalna postopka oz. vrsti dokazov (*ethos* in *pathos*) ne bi prevladala nad racionalno argumentacijo (*logosom*). V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS* (1995), v kateri so predstavljene konceptualne rešitve sistema vzgoje in izobraževanja, ki jih zahtevajo globalne družbene spremembe v RS, je v Načelih in teoretičnih izhodiščih na več mestih poudarjena potreba po navajanju na samostojno učenje ter kritično mišljenje. Kot eden izmed treh vidikov pomembnosti spoznanj naravoslovnih, družboslovnih in humanističnih ved je navedeno: »vzgoja ter oblikovanje kritične moči razsojanja oz. odpora proti raznim oblikam manipulacije« (Bela knjiga, 1995: 17). Ob tematiki ideologizacije šole je zapisano:

»Vednost in zmožnost racionalne presoje, pridobljeni v šoli, sta glavna opora pri soočanju z ideološkimi, političnimi, religioznimi in drugimi možnimi težnjami in pritiski.« (Prav tam, 1995: 29)

Nenazadnje pa igra navajanje na avtonomno in kritično mišljenje pomembno vlogo tudi pri vzgoji za participacijo v demokratičnih procesih:

»Nujna predpostavka za participacijo v demokratičnih procesih pa je tudi razvijanje kritičnega duha, osebnih odločitev in avtonomne presoje.« (Prav tam, 1995: 30)

Samostojno učenje in sposobnost kritične presoje v najširšem smislu pomenita samostojno iskanje in kvalitativno ločevanje informacij, kar z drugimi besedami pomeni, da vednost in presoja nista odvisni (zgolj) od avtoritete ali od enega samega vira. Na znanje naj ne bi vplivala niti apriorna nepristranskost znanosti niti simpatičnost oz. nesimpatičnost posameznega učitelja, ampak naj bi temeljilo na kritični presoji. Na tem mestu kritično presojo interpretiramo kot objektivno, racionalno in ne subjektivno, večinoma emocionalno presojo. V skladu z vsem tem naj bi kot konstitutivni element pedagoškega diskurza nastopala pravila veljavnega argumentiranja. To na eni strani pomeni izkazovati, uzaveščati in učiti veljavno argumentirati, na drugi pa prepoznavati načine subjektivnega/moralnega prepričevanja in uzaveščati razliko, kakovost in pomembnost njihovih

učinkov. Če smo s tem nakazali, da naj bi komunikacija v šoli v svojem jedru temeljila na argumentiranem prepričevanju, da je za učenje konstitutivnega pomena racionalno utemeljevanje in izpeljevanje novih vsebin, naj za konec tega razdelka, poleg že omenjene strokovne avtoritete učitelja in motiviranosti učencev, omenimo še enega izmed emocionalnih elementov, ki so pomembni za pedagoški diskurz – entuziazem učitelja. Navdušenje učitelja nad temo pogovora, predvsem pa njegovo veselje do deljenja znanja in izkušenj z učenci lahko bistveno prispevajo k uspešnosti komunikacije.<sup>50</sup> Antična retorika je idejo o govorcevi čustveni identifikaciji z vsebino govora in njenih učinkih na poslušalce postavljala v samo osrčje retorične tehnike, ki se je uresničevala tako v kontekstu izbora in strukturiranja subjektivnih sredstev prepričevanja (*ethosa* in *pathosa*) glede na *logos* kakor tudi ubesedovanja argumentov ter izbora govorniškega sloga za govor v celoti in nenazadnje samega nastopa. Učinke govorcevega (ne)uspešnega vživljanja slikovito ponazori Ciceron:

»Ni namreč lahko doseči, da bi se na tistega, na kogar hočeš ti, jezil sodnik, če *ti to hladnokrvno prenašaš*; niti da bi sovražil tistega, kogar hočeš ti, če ne vidi, da *ti sam goriš od sovraštva*; prav tako ga ne boš privedel do usmiljenja, če mu *ne boš pokazal svoje bolečine* z besedami, mislimi, glasom, izrazom in naposled s prelivanjem solza. Kakor namreč nobena snov ni tako lahko vnetljiva, da bi mogla spočeti ogenj, ne da bi se ji ta približal, tako *nobena glava ni tako pripravljena sprejeti govornikovo moč, da bi lahko zagorela, če se ji ne bi sam približal vžgan in goreč*.« (De or. 2.45.190, prevod Ksenja Geister, poudarili avtorji)

- 50 Znotraj preučevanja vzgoje in izobraževanja so ti vidiki pedagoškega diskurza obravnavani zlasti v kontekstu različnih modelov učiteljeve avtoritete (npr. Bingham, 2008; Kroflič, 1997; Kovač Šebart in Krek, 2009). Na ključno vlogo učiteljevega vživljanja v vsebino za uspešno vzbujanje zanimanja pri učencih in posledično na pomembnost njegovega obvladovanja retoričnih strategij je pokazal tudi Stanko Gogala, eden prvih slovenskih pedagogov, ki so se ukvarjali s konceptom pedagoške avtoritete, in utemeljitelj koncepta o pedagoškem erosu (prim. Kroflič, 2000; Makovec, 2014). Povsem v kvintilijanovskem duhu (prim. Quint., *Inst.* 6.2.36) je zapisal takole: »Psihološko zanimivo dejstvo je namreč, da se nam skoro vedno posreči navdušiti tudi druge za neko stvar, če mi sami pristno doživljamo zanimanje zanje /.../. Obratno pa ostanejo poslušalci hladni in mrtvi za kako stvar, če je posredovalec sam daleč od tega, kar posreduje /.../. V takem primeru tudi vsa zunanja sredstva retorike, ki naj bi vzbudila navdušenje v poslušalcih, prav nič ne pomagajo.« (Gogala, 1936/37: 116)

A ne gre le za prepričevalne učinke, ki jih ima govorničeva celovito življenje na ravni uspešnega vzbujanja čustev pri poslušalcih. Kvintilijan zavedanje o pomenu pristnosti govorničevega občutja naveže tudi na koncept moralnega govornika in v tem dejanju vidi enega od vidikov njegove verodostojnosti:

»Zato bodimo takrat, *kadar bi bili radi verodostojni*, podobni tistim, ki to res občutijo. Naj govor izhaja iz tistega razpoloženja, v kakršno bi radi spravili sodnika. /.../ Preden poskusimo vplivati na koga drugega, *moramo čutiti sami*.« (Inst. 6.2.27, prevod Matjaž Babič, poudarili avtorji)

Ustreznosti porazdelitve in razmerja med racionalnimi ter čustvenimi dokazi v posameznih delih učne ure/pedagoškega procesa se bomo ponovno dotaknili v razdelku o strukturi govora.

### Zvrsti govora

Tradicionalna retorika najpogosteje loči tri zvrsti govora (lat. *genera causarum*): sodni govor (lat. *genus iudiciale*), svetovalni govor (lat. *genus deliberativum*) in hvalni govor (lat. *genus demonstrativum*).<sup>51</sup> Gre za specifične načine javnega prepričevanja, ki sodijo v širši družbeni kontekst govora, saj izhajajo iz treh temeljnih antičnih družbenih praks: političnega odločanja, sodnih postopkov in praznovanja oz. čaščenja. Aristotel (*Rh.* 1358a39–1358b9) je govorniške zvrsti ločil glede na vrsto poslušalcev, ki jih govorec naslavlja v govoru. Pri sodnem govoru so poslušalci razsodniki preteklega, v svetovalnem (političnem) govoru presojujejo o prihodnjem dejanju, v hvalnem govoru pa so gledalci, ki so v nekem smislu prav tako razsodniki sedanjega, to je učinkovitosti govornikovega prikaza objekta hvale (ali graje). Vsaka zvrst, kot dalje ugotavlja Aristotel (*Rh.* 1358b21–1359a29), ima svoj namerani vzrok: s svetovalnim govorom govornik skuša pokazati, da bo določen način delovanja poslušalcem koristil (ali jim vsaj ne bo škodil), s sodnim govorom stranke v postopku dokazujejo pravičnost oz. nepravičnost dejanja, ravnanja; vzrok hvalnega govora je dokazovanje govornika, da je

51 Že antična tradicija je ponujala različice koncepta o zvrsteh govorništva, predvsem v smislu nizanja večjega števila posameznih zvrsti, saj osnovna delitev več kot očitno ne more zajeti raznovrstnosti javnega diskurza oz. govorništva, ki se formira na podlagi različnih priložnosti, ob katerih je treba/mogoče javno govoriti (prim. Quint. Inst. 3.4). Na tem mestu ohranjamo tradicionalno delitev, ker gre za najbolj razširjeno različico tudi znotraj sodobne retorične teorije in ker je s svojo osnovno shemo še vedno koristna za retorično analizo.

nekaj častno (lepo) ali sramotno (grdo). Ker gre za družbeno različne okoliščine javnega prepričevanje, vsaki od zvrsti ustrezajo tudi tipične vrste in načini dokazovanja: za svetovalni govor je najustreznejši (induktivni) način dokazovanja s primeri, ki jih govorec glede na situacijo lahko spelje skozi številne različice topike odnosa mogoče/nemogoče (npr. *Ali je/bo mogoče nekaj storiti? Če je bilo mogoče X, bo mogoče tudi Y*); sodnemu govoru najbolj ustrezajo entimemi, ki jih govorec oblikuje s pomočjo topike obstoječe/neobstoječe (npr. *Ali (Kaj/Kako) se je nekaj zgodilo? Če se je v nekih razmerah zgodilo X, se je v danih razmerah zgodilo tudi Y*); v hvalnem govoru govorec s pomočjo primerov – zgledov vzpostavi implicitno ali eksplicitno primerjavo, s katero povzdigne hvaljeno ali poniža grajano osebo (npr. *Če je X storil Y, je še verjetneje, da je storil Z*).<sup>52</sup>

Barthes (1990: 80) takole povzema Aristotelovo konceptualizacijo govorniških zvrsti:

Zvrst govora	Poslušalci	Namen	Predmet	Čas	Dokazi	Splošni topos
SVETOVALNI	Člani skupščine	Priporočiti/odsvetovati	Koristno/škodljivo	Prihodnost	Primeri	Mogoče/nemogoče
SODNI	Sodniki	Obtoževati/braniti	Pravično/nepravično	Preteklost	Entimemi	Obstoječe/neobstoječe
HVALNI	Gledalci/javnost	Hvaliti/grajati	Lepo/grdo	Sedanjest	Primeri	Več/manj

Aristotel (*Rh.* 1359a11–25) poudari, da mora govorec obvladati vse načine dokazovanja in da jih je mogoče uporabiti za katero koli govorniško zvrst. Prav tako opozori tudi na medsebojno prekrivanje zvrsti in razliko med njimi pripiše slogu. Primer: nekateri hvalni govori so po vsebini lahko sicer svetovalni, a so ubesedeni kot hvala (*Rh.* 1367b38–1368a10). Širši družbeni kontekst s formaliziranimi oblikami javnega govora načeloma torej določi osnovni okvir govorniške zvrsti, ki jo govorec izbere za izhodišče, glede na specifične konkretne retorične situacije pa govor dopolni ali nadomesti z elementi, tipičnimi za drugo zvrst (npr. načini ubeseditve, vsebinska izhodišča, vrste in načini dokazovanja ipd.). Tipičen primer predstavljajo

52 Za ilustracijo navedimo še primer poenostavljene sodobnejše različice opredelitve govorniških zvrsti, ki služi kot orodje za retorično analizo (Charteris-Black, 2013: 7): a) predviden odziv/ravnanje poslušalcev (npr. glasovanje o predlogu – svetovalni; izrekanje sodbe – sodni; odobravanje – hvalni), b) družbeni namen (npr. vpliv na oblikovanje politik – svetovalni; zagotavljanje pravičnosti – sodni; izkazovanje spoštovanja posamezniku/skupini – hvalni) in c) časovna usmeritev (prihodnost – svetovalni; preteklost – sodni; sedanjest – hvalni).

politični nagovori (npr. slavnostni govori ob nastopu neke politične funkcije, pozdravni nagovori ipd.), ki sicer sodijo v svetovalno zvrst, a vsebujejo tudi elemente hvalnega govorništva, ali sodni govori, ki se v določenih vidikih prav tako približajo hvalnemu govoru (npr. neposredni uvodni in zaključni nagovori porotnikov v pravnih sistemih, kot je anglosaški).

Pedagoški diskurz kot ena od specifičnih, a kompleksnih družbenih dejavnosti predstavlja primer, znotraj katerega imamo redko opraviti z rabo »čistih« zvrsti (izjema so, denimo, slovesni nagovori na proslavah). Toda znotraj različnih tipov dejavnosti, ki potekajo v okviru pedagoškega procesa (npr. poučevanje, učenje, razlaga, pojasnjevanje, predstavitev znanja/problema), se odražajo tudi posamezne značilnosti govorniških zvrsti, ki glede na specifičnost situacije bolj ali manj izstopajo. Na kratko si oglejmo temeljne značilnosti posameznih zvrsti in možnost njihovih pojavnih oblik v pedagoškem diskurzu.

### Svetovalni govor

*Svetovalni govor* je govor, ki se poraja v situacijah dvoma in katerega osnovni cilj je predstaviti dovolj trdno/utemeljeno podlago za odločitev o nekem prihodnjem delovanju. Tipični lastnosti svetovalnega govora sta primerjavnje in preudarjanje različnih možnosti, ki omogočata ugotavljanje in priporočanje najboljše rešitve. Učitelji naj bi v razredu v svojih govorih/tekstih v osnovi sicer izražali predvsem prepričanost v povedano. Na videz paradoksalno pa (premišljeno uveden) element dvoma lahko (dodatno) prispeva k prepričljivosti. Nastopa lahko kot izhodišče za predstavitev ostalih, manj ustreznih rešitev in s tem za utemeljenost tiste rešitve, ki jo učitelj želi priporočiti kot najustreznejšo v določeni situaciji. Kljub temu da je v svetovalnem govoru glavno težišče prepričevanja na dokazovanju (*logosu*), saj govorca v okviru primerjave za svoj predlog izpostavi argumente, ki naj bi pokazali, zakaj je ravno ta za poslušalce najboljši, se tudi pri »svetovanju« pogosto uporabljajo tehnike prepričevanja s subjektivni dokazi. Vloga svetovalca v velikem delu temelji na avtoriteti in moralni odličnosti, torej *ethosu* govorca. Nasvet namreč svojo ustreznost in moč črpa tudi iz relevantnega ter kredibilnega vira, ki v navideznem ravnovesju predlogov lahko predstavlja kamenček na tehtnici odločanja za izbiro najboljšega predloga. V tem smislu je pomembna predvsem konstrukcija učiteljevega ustvarjenega *ethosa*, ki verodostojno podobo kaže skozi praktično modrost, poštenost/odkritost in dobronamernost ali, povedano drugače, skozi demonstracijo lastne strokovne usposobljenosti (poglobljenega poznavanja snovi,

odkritega, nedvoumnega in utemeljenega navajanja relevantnih strokovnih virov ter izpostavljanja rešitev in koristi za učence).

### Sodni govor

*Sodni govor* se uporablja v najožje specifični družbeni dejavnosti – v sodni praksi. Njegov cilj je s pomočjo različnih interpretacij dokazov doseči pravično rzsodbo o (ne)krivdi oz. (ne)odgovornosti za konkretno preteklo dejanje, ki je v skladu z obstoječimi zakoni. Kljub vtisu, da med sodnim govorom in pedagoškim diskurzom ni povezave (razen morda asociacij na kakšno »zaslišanje« pri učitelju/ravnatelju o neprimernem vedenju ali ravnanju), se le-ta glede na značilnosti še najneposredneje navezuje na pedagoški diskurz. Temeljna (skupna) točka obeh je namreč argumentirano prepričevanje. Za razliko od svetovalne in hvalne zvrsti sodni govor temelji na racionalnih dokazih oz. tehnikah argumentiranja. Pravzaprav se je teorija argumentacije razvijala predvsem ob izkušnjah in analizah sodnih govorov, zato je prav sodni govor tudi najbolj teoretično razdelan. Poleg tehnik dobrega argumentiranja so se v okviru sodnega govora dodobra razvile tudi tehnike strukturiranja govora. Kot nekakšen predpogoj dobre argumentacije nastopa tudi odmerjanje njenega najustrežnejšega mesta – ko je občinstvo že uvedeno v problematiko in ustrezno motivirano za sprejemanje govorčevih stališč. V naslednjem razdelku si bomo podrobneje ogledali tudi strukturiranje sodnega govora in njegovo relevantnost za pedagoški diskurz.<sup>53</sup>

### Hvalni govor

Pri *hvalnem govoru* gre predvsem za odkrivanje in izpostavljanje pozitivnih plati (stvari, ljudi, dogodkov). Poslušalcem ni treba sprejemati odločitev o koristnosti, pravičnosti itd., temveč so zbrani zato, da bi na bolj ali manj slavnosten način počastili posameznika ali skupino. Govorec je običajno oseba, ki mora glede na družbeni položaj v dani situaciji javno nastopiti z govorom, ali oseba, ki glede na družbeni položaj sme govoriti v danih razmerah, a z govorom nastopi zato, ker se posebej odlikuje v javnem prepričevanju. Od govorca se namreč pričakuje, da bo s prikazom izjemnih govorniških veščin orisal izjemnost predmeta svojega govora (v pozitivnem ali negativnem smislu) in da bo situaciji primerno vzbudil čustva poslušalcev. Običajno najprej pomislimo na pogrebne in spominske govore kot

53 O argumentiranju pišemo v samostojnem poglavju Argumentiranost kot konstitutivni element pedagoškega diskurza.



primere hvalne zvrsti, a vanjo sodijo vsi javni nagovori, ki predpostavljajo formalizirano slavnostno situacijo, kot so, denimo, nagovori ob podelitvah nagrad, nagovori ravnateljev in učiteljev ob začetku in zaključku šolskega leta ipd., če se omejimo na pedagoški diskurz. Ali lahko govorimo o elementih hvalnega govorništva tudi v formalnih situacijah pedagoškega procesa, ki jih ne uokvirja slavnostni dogodek? Pri podajanju snovi bi v tem smislu gotovo lahko govorili o pozitivnem predstavljanju pomena izobrazbe in znanja nasploh in/ali v ožjem smislu specifičnih vsebin. Obliko hvalnega govora imajo tudi različne vrste pohval ob izkazanem znanju ali opravljenih nalogah. Pojmovanje hvalnega govora z diskurzivnega vidika pa je dosti širše od eksplicitnih pohval. Tipična lastnost hvalnega govora je izbira takih opisov, ki v opisu dogodkov ali različnih znanj izpostavljajo njihovo pomembnost in pozitivno vrednost, oz. ko gre za posameznika, izbira takih interpretacij, ki spoštujejo posameznikovo integriteto in zvišujejo njegovo javno (samo)podobo. V tem smislu naj bi učitelji še posebej obvladali spretnosti korigiranja napak – načine, kako na ustrezen način zavrniti napačen odgovor, ne da bi pri tem ogrozili lastno učiteljsko avtoriteto in hkrati ohranili pozitivno osebno integriteto učenca, njegovo samozavest in motiviranost po pridobivanju znanja (česar se bomo dotaknili v poglavju o vljudnosti). Kot to izhaja že iz opredelitve temeljne vloge jezika, stvari same na sebi zgolj so, njihova vrednostna opredelitev pa je stvar jezika oz. govorca. »Isto stvar« je torej mogoče glede na odnos do sogovorca ovrednotiti drugače in celo povsem nasprotno: »isto« dejanje nekega učenca, npr., ko je svoje ime zapisal z malo začetnico, je lahko opredeljeno kot »spregled« ali »površnost«. Hvalni govor zaradi njegove emocionalne narave tipično zaznamuje tudi uporaba subjektivnih dokazov, *ethosa*, predvsem pa *pathosa*.<sup>54</sup>

### Struktura govora

Z vidika strukture retorika govor deli v več delov (lat. *partes orationis*). Retorična operacija strukturiranja govora/besedila sodi v drugo izmed petih govorčevih opravil – *razporeditev* (lat. *dispositio*). Kvintilijan (*Inst.* 3.9.1) kot najpogostejšo navaja delitev v naslednjih pet delov: uvod (lat. *prooemium*), pripoved (lat. *narratio*), dokazovanje (lat. *probatio*), zavrnitev

54 Primere, kako zasnovati govor/besedilo, ki upošteva vidik zvrstnosti, vsebujejo tudi antične govorniške predvaje (stgr. *progymnasmata*). V tem pogledu velja izpostaviti zlasti vaje, kot so anekdota, hvala/graja, karakterizacija, primerjava (elementi hvalnega govora); topos, zavrnitev/okrepitev, teza/antiteza, razprava o zakonu (elementi sodnega in svetovalnega govora). Glejte tudi Žmavc, 2013.

dokazov (lat. *refutatio*) in zaključek (lat. *peroratio*).<sup>55</sup> V antiki ni bilo enotnega stališča tako na širši ravni, kaj vse sodi v *dispositio* (ali le-ta vsebuje tudi že sam izbor argumentov ali zgolj njihovo razvrstitev), kakor tudi glede števila delov govora (štiridelna, petdelna, šestdelna struktura). Toda že najzgodnejši starogrški pisci retoričnih priročnikov in učitelji govornišva iz 5. stol. pr. n. št. so delitvi govora oz. razporeditvi vsebine odmerjali eno najpomembnejših vlog v javnem prepričevanju. Struktura sodnega govora/besedila tako velja za eno prvih in kasneje znotraj urejenega sistema antične retorike tudi za eno najbolj razdelanih konceptualizacij, ki je stoletja predstavljala temeljni načrt organizacije diskurza in prešla tudi v izobraževanje. Kot temeljni princip konstrukcije besedil in govorov (oz. govornih nastopov) antično retorično strukturo brez težav prepoznamo tudi v sodobni pedagoški praksi, in sicer v skrajno osiromašeni obliki uvoda, jedra in zaključka.

Strukturacija govora ni sama sebi namen, ampak je funkcionalna. Temelji na govorčevem tehtanju, kaj od najdenega (v fazi odkrivanja argumentov) uporabiti in kako izbrano razporediti glede na retorično situacijo (kaj, komu, kdaj in kje govori). Odločitev o strukturi govora je tesno povezana tudi z njegovo preliminarno oceno tega, kako se bodo poslušalci *odzvali* tako na *predstavljene argumente*, ki so morda zanje iz različnih razlogov težko sprejemljivi, kakor tudi na *osebo*, ki jih predstavlja, saj lahko slednja s svojo (ne)verodostojno podobo pomembno vpliva na njihovo (ne)pripravljenost sprejemanja argumentov. Z upoštevanjem pravil strukturiranja govorec poslušalcem tako omogoči, da lažje oz. čim bolj nemoteno sledijo vsebini in da do vsebine in govorca zavzamejo naklonjen odnos. S tem ustvarja podlago za uspešno prepričevanje. Na kratko si oglejmo posamezne elemente klasične štiridelne strukture govora.

*Uvod* (lat. *exordium*) je namenjen pripravi občinstva, in sicer tako uvajanju v tematiko kot *pridobivanju* njihove *pozornosti in naklonjenosti* (lat. *captatio benevolentiae*). Kvintilijan (*Inst.* 4.1) v obsežni razčlenitvi navodil, kako naj govorec zasnuje uvod (ki so še danes povsem aktualna,

55 V zapisu Kvintilijan doda, da so nekateri pisci med standardne dele (sodnega) govora šteli še razčlenitev (lat. *partitio*), napoved (lat. *propositio*) in ekskurz (lat. *excursus/digressio*). O njih med drugim pove: »/P/rvi dve /tj. razčlenitev in napoved; op. avtorjev/ spadata k dokazovanju. Kajti napovedati je treba tisto, kar boš dokazoval, dokaz pa je treba tudi zaključiti. /.../ Razčlenitev je podvrsta razporeditve /.../ Za ekskurz velja, da bodisi pelje ven iz zadeve in potemtakem ne more biti del zadeve, bodisi je znotraj zadeve in je potemtakem v oporo ali okras delom, od katerih se oddaljuje.« (*Inst.* 3.9.1-4, prevod Matjaž Babič)

zlasti glede na okleščeno triado uvod-jedro-zaključek), o funkciji slednjega zapiše tole:

»Pri uvodu gre izključno za to, da spravimo poslušalca v tako *razpoloženje*, da nam bo v ostalih delih govora bolj naklonjen. Kot se strinja velika večina piscev, se to doseže s tremi stvarmi: če dosežemo, da je *naklonjen, pozoren in dojemljiv* – na to je treba seveda paziti skozi ves potek govora, a v uvodu je še posebej *nujno* najti pot do sodnikovega duha, da nam bo *dovolil vstopiti*.« (Inst. 4.1.5, prevod Matjaž Babič, poudarili avtorji)

Ustvarjanje razpoloženja pri poslušalcih je tesno povezano z uporabo subjektivnih strategij prepričevanja. Govorec lahko npr. pri občinstvu obuja/oblikuje želje in potrebe po vedenju/znanju, ki ga bo predstavil, in se hkrati predstavlja kot govorec z najboljšimi nameni in kompetencami, s tem ko spregovori o predvideni snovi. Povedano drugače, primarno sredstvo prepričevanja, ki najbolj ustreza tovrstnim ciljem, je *ethos*. Kako pomembno vlogo je imel uvod znotraj strukture govora, kaže okoliščina, da je antična retorična teorija posebej natančno opredeljevala različne načine njegovega oblikovanja, ki so izhajali iz govorčeve ocene o *vrsti primera* (lat. *causa*). Ta je temeljila na opredelitvi razmerja med primerom/zadevo in domnevnim splošnim mnenjem oz. prepričanjem poslušalcev o vsebini, ki jo je primer obravnaval. Ciceron (*De inv.* 1.20–26) je ločil pet vrst različnih primerov (lat. *genera causarum*), ki predvidevajo specifičen odziv poslušalcev in so kot pomagalo za sestavljanje besedila zelo uporabna tudi danes. Kadar gre za *navaden primer* (lat. *genus honestum*), to je tak, ki je v skladu s splošnim prepričanjem, govorec posebnega (tj. strateškega) uvoda v govor ne potrebuje, ker naj bi bili njegovi poslušalci vsebini predhodno že naklonjeni. Druga vrsta je *neobičajen* ali *težaven primer* (lat. *genus admirabile*), ki naj bi zaradi bodisi problematičnosti vsebine bodisi nepriljubljenosti govorca pri poslušalcih zbujal nelagodje in posledično nenaklonjenost. Tretja vrsta je primer, ki velja za *neuglednega* oz. *nepomembnega* (lat. *genus humile*) in pri poslušalcih lahko zbujata nenaklonjenost, ker jih ne zanima. V četrto vrsto sodi *dvoumen primer* (lat. *genus anceps*), ki naj bi pri poslušalcih hkrati zbujal naklonjenost in nenaklonjenost (oz. jih delil v dve polarizirani skupini), ker iz zadeve ni jasno razvidno, za kakšen problem gre. Peta vrsta predstavlja *nenavaden* oz. *težko razumljiv primer* (lat. *genus obscurum*), ki predpostavlja nenaklonjenost poslušalcev, ker zadeve bodisi ne poznajo bodisi je za njih prezapletena. Če v prvem, to je v navadnem primeru govorec pridobi naklonjenost tako, da odkrito nagovori poslušalce,

pa to v ostalih štirih primerih ni mogoče; tam je precej uporabnejše »dobrikanje« (lat. *insinuatio*).<sup>56</sup> Kljub sodnemu kontekstu, za katerega so nastale, so strategije za pridobivanje naklonjenosti prenosljive tudi v pedagoški diskurz, zlasti v smislu načrtovanja pedagoškega procesa, ki mora za to, da bi bil čim učinkovitejši, vsebovati preliminarno oceno potencialnega odnosa poslušalcev – učencev do vsebine/teme, o kateri bo učitelj z njimi spregovoril. Učiteljeva ocena trenutnega razpoloženja in odnosa učencev je lahko zelo pomembna za njegov učinkovit nagovor, bodisi pri obravnavi učnih vsebin bodisi pri vzpostavljanju dobrih medosebnih odnosov in posledično vpliva na »končni rezultat, npr. na to, kako uspešno skupaj z učenci izpelje učno uro, učinkovito razreši nek konflikt ipd. Za lažjo predstavo prvine pridobivanja uvodne naklonjenosti navajamo še v obliki preglednice:

Primer v odnosu do splošnega prepričanja	Pričakovani odziv poslušalcev	Govorčev cilj	Primeri možnih strategij nagovora*
<b>Navaden primer</b>	Naklonjeni	Obdržati naklonjenost	Vzbujanje ugodja; izmenjava izkušenj
<b>Neobičajen/težaven primer</b>	Nenaklonjeni	Pridobiti naklonjenost	Priznati različna mnenja/spornost problema; napoved kratkosti
<b>Nepomemben/neugleden primer</b>	Nezainteresirani	Pridobiti pozornost	Pregleden prikaz; prikaz resnosti/pomembnosti/povezanosti s poslušalci
<b>Dvoumen primer</b>	Neopredeljeni	Pridobiti naklonjenost	Pojasniti nejasnosti; poudariti dobre strani; priznati različna mnenja/spornost problema;
<b>Nenavaden, težko razumljiv primer</b>	Nezainteresirani, nenaklonjeni	Ustvariti dovtetnost	Enostaven prikaz

56 Ciceron (*De inv.* 1.20) v splošnem uvod deli na dva dela: pričetek (lat. *principium* – pregleden, enostaven in neposreden nagovor) in dobrikanje (lat. *insinuatio* – posredno nagovarjanje, pridobivanje naklonjenosti/dovzetnosti/pozornosti s pomočjo sprenevedanja in prikritega govorjenja). Velja poudariti, da *insinuatio* v retoriki nima negativne konotacije. Ciceronu sledi tudi Kvintilijan, ki takole pojasni različna pristopa k uvodu: »Če uporabimo 'pričetek', neposredno prosimo za naklonjenost in pozornost. V zadevi nečastne vrste pa to ni možno, zato se moramo z dobrikanjem 'prikrasti skozi zadnja vrata', še zlasti (1) če nam zadeva na prvi pogled ni ravno v čast, ker gre za kaj nepoštenega ali nekaj takega, česar javnost ne odobrava, ali pa, (2) če smo v slabšem položaju zaradi celotnega videza zadeve oz. bi lahko naredili slab vtis, če je nasprotna stranka naš zaščitnik, oče, beden starec, slepec ali majhen otrok« (*Inst.* 4.1.42, prevod Matjaž Babič).

\* O tem, koga ali kaj pri nagovoru postaviti v ospredje (tj. govorca – sebe, poslušalce ali vsebino), nekaj uporabnih splošnih nasvetov podaja tudi Kvintilijan (*Inst.* 4.1.43-50).

Ko si govorec pridobi naklonjenost poslušalcev in jih ustrezno motivira, sledi pripoved (lat. *narratio*). Govorec poslušalce seznanja z naravo snovi (temo) oz. navede osnovna dejstva in osnovne definicije – predstavi jim to, »kar se je zgodilo ali kakor da bi se zgodilo« (Quint., *Inst.* 4.2.31, prevod Matjaž Babič). V skladu z retorično tradicijo naj bi dobra predstavitev teme/dejstev ustrezala trem pogojem: biti mora jasna, kratka in verjetna/prepričljiva. Slednje pa, kot poudari Kvintilijan, ne sovpa vedno tudi z resničnostjo, kajti »marsikaj je resnično, a skoraj neverjetno, kakor je tudi neresnica včasih podobna resnici« (*Inst.* 4.2.34). Izpolnjevanje treh pogojev v prikazu govorcu omogoča, da bo občinstvo povedano čim bolj razumelo, si zapomnilo in mu lažje verjelo. *Jasnost* se nanaša na ustrezno izbiro besed, nedvoumno in natančno opredelitev, za kaj v primeru gre, ter pregledno strukturiranost v smislu kronološkega zaporedja dogodkov ali odnosov med pojmi. *Kratkost* se v osnovi nanaša na to, da se govorec izogiba vključevanju nerelevantnih elementov v predstavitev in pove, kar je nujno in zadostno za razumevanje. Povedano še drugače, govorec naj v pripovedi ne bi povedal manj, kot je potrebno, in ne več, kot zahteva situacija, hkrati pa naj bi ohranil dovolj slikovit in eleganten (tj. izbran, skladen) način ubesedovanja, ki poslušalcem omogoča lažjo identifikacijo s problemom. *Prepričljivost* pripovedi temelji na nekontradiktornosti, obrazložitvi (za poslušalce) ključnih dejstev in motivov ter usklajenosti (značajske) opredelitve akterjev z dejanji, ki jih zadevajo, kar prispeva k večji ali manjši splošni verjetnosti predstavljenih dogodkov. V tej fazi govora je vedno manj prostora za subjektivne dokaze kot neposredne metode prepričevanja. Predvsem naj se govorec primarno več ne bi osredotočal na čustva in občutke občinstva, medtem ko je še vedno precej aktualna zmerna izgradnja in predstavitev njegove etotične podobe ter avtoritete, ki izhaja zlasti iz ustrezne predstavitve problema na vsebinski in slogovni ravni. Še na nekaj v pripovedi je treba opozoriti, to je na njeno *funkcijo* v odnosu do dokazovanja. Pripoved namreč predstavlja *napoved argumentacije* oz. vsebinski okvir, v katerega so vpeti dokazni argumenti, ki sledijo v nadaljevanju kot samostojni del govora. Zato mora govorec v navajanju dejstev že nakazati smer, v katero bodo šli njegovi argumenti:

»Koristno bo tudi potresti nekaj 'semen za dokaz', vendar tako, da ne bomo pozabili, da pripovedujemo in ne dokazujemo. Včasih bomo tisto, kar smo navedli, podkrepili tudi z dokazom, le da bo enostaven in kratek, ... /.../ Skratka vsega, kar bomo obravnavali pri dokazovanju (osebo, motiv, kraj, čas, sredstvo, priložnost), se

*bomo dotaknili že v pripovedovanju. /.../ Najboljše oblike priprave pa so tiste, ki ostanejo skrite.» (Quint., *Inst.* 4.2.54–56, prevod Matjaž Babič, poudarili avtorji)*

Argumentirano prepričevanje naj bi stopilo v ospredje v osrednjem delu *navajanja dokazov* (za predstavljena dejstva) in *protidokazov* (za drugačne interpretacije oz. morebitne ugovore). Kvintilijan ločuje med dokazovanjem (lat. *probatio*) in zavrnitvijo dokazov (lat. *refutatio*); prvemu namenja obširen prikaz v 5. knjigi (*Inst.* 5.1–12), medtem ko drugega obravnava zgolj v enem poglavju, a poudari, da gre za povsem enake postopke konstruiranja. (*Inst.* 5.13.1). V uvodu v 5. knjigo takole utemelji ključno vlogo dokazov v prepričevanju:

»Edini namen uvoda in pripovedi je *pripraviti sodnika na dokazovanje*. Tudi s poznavanjem izhodišč in vsega tistega, o čemer sem pisal zgoraj, se ne bi imelo smisla ukvarjati, če ne bi prišli do *izpeljave dokazov*. Nenazadnje je vsak drugi izmed petih delov, ki sem jih naštel za sodni govor, lahko kdaj odveč – *ni pa možna pravda, v kateri ne bi bilo treba izpeljati dokazov.*« (*Inst.* 5. Pred. 4.–5, prevod Matjaž Babič, poudarili avtorji)

Šele ko je pridobil naklonjenost poslušalcev, jim predstavil okoliščine problema, se govorec s pomočjo metode izpeljevanja glavne trditve oz. stališča posveti podrobni predstavitvi in razdelanemu utemeljevanju različnih vrst dokazov. Primarno naj bi se posluževal različnih oblik racionalne argumentacije, ki jo Kvintilijan opredeljuje kot postopek dokazovanja negotovega z gotovimi dejstvi.<sup>57</sup> Antični teoretiki so priporočali uporabo tistih argumentov, ki so v zvezi z zadevo lahko najprepričljivejši za konkretne poslušalce v določeni situaciji, torej takšne, ki se jim bodo zdeli najverjetnejši (Quint., *Inst.* 5.12.13). Toda govornik je glede na retorično situacijo moral znati oceniti njihovo *dokazno vrednost* – ali v danem primeru veljajo za *trdne* ali *šibke* in kaj to pomeni za njihovo vključitev v govor.<sup>58</sup>

57 »Argumentum (dokaz) je torej 'postopek dokazovanja, pri katerem se sklepa po enem na drugo in ki tisto, kar je sporno, potrjuje s tistim, kar je nesporno'«. (Quint., *Inst.* 5.10.11, prevod Matjaž Babič). Čeprav se tipični primeri rabe argumentacije tudi v pedagoškem diskurzu zdijo skorajda samoumevni, se pravi povsod tam, kjer obstajajo domnevni ali dejanski različni pogledi/mnenja na zadeve, je zlasti v pedagoški praksi argumentiranost in njeno raznolikost mogoče prepoznati tudi v manj očitnih oblikah, recimo kot del razlage, ki temelji na poglobljenem navajanju primerov, izjem (ki potrjujejo siceršnje pravilo) in praktičnih vaj.

58 O trdnosti argumentov in posledično o veljavnosti argumentacije s stališča teorije argumentacije pišemo na str. 184.

»Trdnejše dokaze je treba izpostaviti posamič, šibkejše pa je treba zbrati. Dokazov, ki so močni sami po sebi, ne smemo zamegliti s spremljajočimi okoliščinami, da se bo bolje videlo, kakšni so, šibki dokazi pa si med seboj pomagajo in podpirajo drug drugega. Zato bodo trditve, ki ne morejo učinkovati, ker bi bile pomembne, učinkovale, ker jih bo veliko, še zlasti ker so vse povezane z dokaznim postopkom za eno dejanje. /.../ Vsaka posamična trditev zase ima malo teže in je precej splošna, vse skupaj pa so obtožencu v škodo – če ne tako kot strela, pa tako kot toča.« (Quint., *Inst.* 5.12.4–5, prevod Matjaž Babič)

Retorična situacija pa lahko določa tudi notranjo strukturo argumentov oz. njihovo *strateško razporeditev v govoru*, s pomočjo katere lahko govorec pomembno vpliva na odziv poslušalcev in s tem na prepričljivost svojega dokazovanja. Ciceron zagovarja razporeditev močnih argumentov, ki razpostavljeni na začetek in konec oklepajo šibkejše v sredini, s čimer se govorec najhitreje približa pričakovanju občinstva (*De or.* 2.77.313–314). Kvintilijan odločitev prepušča govorniku oz. njegovi oceni ustreznosti situacije, a vendarle svetuje, da naj se »govor ne spušča od najmočnejšega k najšibkejšemu« (*Inst.* 5.12.14, prevod Matjaž Babič).

Še nekaj besed o *zavrnitvi* (lat. *refutatio*). Ne glede na to, ali gre za samostojen del govora, ki običajno sledi dokazovanju, ali pa za sestavni del dokazovanja, kjer govorec izmenično navaja argument in nato zavrnitev morebitnega protiargumenta (strukturiranje je ponovno odvisno od retorične situacije), je z vidika funkcionalnosti treba poudariti dvoje. Prvič, v procesu izbora argumentov (torej že v *inventio*) naj bi govorec glede na to, pred kom bo govoril, predvidel vse morebitne ugovore ter oblikoval ustrezno utemeljene zavrnitve. Nato naj bi opravil izbor najverjetnejših ugovorov in se odločil, kam v govoru jih bo postavil (v določenih razmerah je namreč govor mogoče tudi začeti z zavrnitvijo).<sup>59</sup> Drugič, z izpostavitvijo hipotetičnih protiargumentov govorec vnaprej predvidi morebitni miselni tok svojih poslušalcev in ga zato lahko preusmeri k svojim argumentom, medtem ko v naslednjem koraku, to je z utemeljeno zavrnitvijo protiargumenta, svojim argumentom zagotovi večjo dokazno vrednost in prepričljivost. V pedagoškem procesu je ob dokazovanju/argumentaciji vpeljevanje strategij utemeljenega zavračanja izjemnega pomena za razvijanje veščin

59 Različne vrste zavrnitev v zgoščeni obliki obravnava Ciceron (*De inv.* 1.78–79), medtem ko Kvintilijan v obravnavi primerov vrst zavrnitev dodaja tudi različne okoliščine zavračanja (*Inst.* 5.13).

spoštljivega komuniciranja in kritičnega poslušanja. Učitelj je tukaj v dvojni vlogi, kot *govorec*, ki skozi lastno prakso (uporabe in odzivanja na zavrnitve) kaže zgled, in kot »učitelj govorništva«, ki lahko učencem v dani situacijo ustrezno približa in pojasni načine zavračanja ter njihov prepričevalni učinek v dani retorični situaciji. To napotilo je seveda mogoče prenesti na kateri koli retorični princip oz. jezikovno rabo. Zavrnitev izpostavljammo zato, ker gre za jezikovno strategijo, ki v vsakdanjem sporazumevanju pogosto velja za »konfliktni« element in ki se ji v pedagoškem procesu (tako na ravni učnega pogovora kot tudi na ravni učnih vsebin) ne posveča dovolj pozornosti.

*Zaključek* (lat. *peroratio*) je namenjen *povzemanju* in strukturiranju glavnih argumentov ter dejstev, oblikovanju kratke koherentne sheme povedanega in s tem utrjevanju razumevanja ter spomina. Njegova druga pomembna naloga je ustvariti želeno *čustveno razpoloženje* pri poslušalcih, s čimer govorec doseže, da si povedano lažje vtisnejo v spomin, a tudi (v antični retoriki pa predvsem to), da se v stališčih dokončno nagnejo na njegovo stran. Glede vzbujanja čustev Kvintilijan zaključek naveže na uvod govora. Govor je kakor živ organizem, katerega sestavni deli imajo sicer specifične funkcije, a govorec naj bi se v vsakem trenutku zavedal celovitosti njegovega učinkovanja (*Inst.* 6.1.11) in temu prilagajal izbor prepričevalnih strategij. Glede na retorično situacijo govorec vedno tudi izbere/določi, katera čustva želi pri poslušalcih vzbuditi (npr. strah, sovraštvo, nejevoljo, jezo, sočutje, prezir), do koga (npr. naklonjenost do sebe, jezo do nasprotnikov) ali česa (npr. strah zaradi posledic obravnavanega problema) in s kakšnimi sredstvi (tj. z ustreznimi vsebinskimi izhodišči – *kaj reči* – ter z izborom besed, z dejanji ali neverbalnimi elementi – *kako reči*).<sup>60</sup> *Pathos* velja v tem primeru za primarni način prepričevanja in pri tem ne gre nujno za silovito, slogovno nabuhlo (*patetično*)<sup>61</sup> nagovarjanje poslušalcev. Prav tako je čustva mogoče vključiti v kateri koli del govora (tudi v pripovedni, okrepitevni in zavrnitveni del) oz. v kateri koli prepričevalni postopek (npr. vpletanje patotičnih elementov v *logos*/argumentacijo). Najprimernejši mesti

60 Prim. Quint. (*Inst.* 6.1.12-55). Ciceron (*De inv.* 1.101-109) zaključek govora deli na na tri dele: povzetek ali naštevanje (lat. *enumeratio*), zburjanje ogorčenja nad nasprotnikom (lat. *indignatio*) in zburjanje usmiljenja do govorca (lat. *conquestio*). Za vsakega od zadnjih dveh delov navaja petnajst oz. šestnajst različnih toposov (ali vsebinskih izhodišč), s pomočjo katerih je mogoče vzbujati ogorčenje ali usmiljenje.

61 *Patetičen* (pretirano vznesen) – *patotičen* (ki se nanaša na retorični *pathos*), enako *etičen* (ki se nanaša na *etičnost*) – *etotičen* (ki se nanaša na retorični *ethos*).



za to sta po prepričanju Kvintilijana uvod in zaključek, ki pa imata različno dinamiko in kjer naj bi v skladu s temeljnim ciljem (tj. prepričati) govornik stopnjeval intenzivnost vzbujanja čustev ter tako prehajal od *ethosa* («blagih čustev») v uvodu do *pathosa* («intenzivnejših čustev») <sup>62</sup> v zaključku:

»Na začetku si pridobivamo naklonjenost sodnikov nekoliko bolj zadržano; dovolj je že, da nas poslušajo, in konec koncev imamo na voljo še cel govor. Od zaključka pa je odvisno, v kakšnem razpoloženju bo odšel sodnik na posvet.« (*Inst.* 6.1.10, prevod Matjaž Babič)

»Tam (tj. v zaključku; op. avtorjev) pa, če sploh kje, si lahko govornik da duška: če smo dobro izpeljali vse ostalo, bodo sodniki že na naši strani. Izpluli smo iz plitvin in čeri, zdaj lahko razpnemo vsa jadra.« (*Inst.* 6.1.51–52, prevod Matjaž Babič)

Če izhajamo iz dinamike pedagoškega procesa in v retorično strukturo prevedemo katero od njegovih tipičnih aktivnosti (kot so npr. učni pogovor, učiteljeva razlaga, samostojno skupinsko delo učencev ipd.), predstavljajo »strategije zaključevanja« zelo pomemben element tako na ravni uspešnosti usvajanja znanja kot tudi razvijanja medosebnih odnosov. Zaradi retoričnih specifik zaključka kot sestavnega dela diskurza in pedagoškega konteksta, v katerem se ta odvija, se namreč v tem delu (tj. v sklepnem delu izvajanja) med drugim lahko uspešno razvije in krepí interaktivnost, debata, dvosmernost komunikacije med učiteljem in učenci, ki je namenjena kritični presoji, ugotavljanju pomanjkljivosti in morebitnih napak v razlagi, predstavitvi drugačnih zornih kotov. Hkrati je zaključek

62 Gre za dve antični različni pojmovanji *ethosa* in *pathosa* (glej tudi op. 43), ki ju retorična tradicija združuje v kontekstu strukture govora: prvo se nanaša na enotno pojmovanje *ethosa* in *pathosa* kot dveh različnih stopenj čustev, drugo *ethos* in *pathos* ločuje kot ločeni prepričevalni strategiji, ki nista povezani le s čustvenimi vidiki govora, temveč se navezujeta tudi na funkcionalni vidik strukture govora. *Ethos* kot prepričevalna strategija za prikaz govorceve verodostojne podobe »naravno« sodi v uvod, kajti če kje, mora govorec v začetku govora predstaviti sebe tako, da ustvari zadosten razlog za poslušalce, da mu prisluhnejo. V zaključku ni prostora za nove informacije (tj. za predstavitev govorca – *ethos*, ali celo za nove argumente – *logos*). Najučinkovitejše orodje, ki ga ima na voljo »ob slovesu« (poleg kratkega stvarnega povzetka že povedanega), je pravzaprav *pathos*, ker z njegovo pomočjo najučinkoviteje okrepi vse tisto, kar je do tega trenutka skušal pri poslušalcih doseči.

del, kjer lahko v ospredje stopijo želje in potrebe učencev in kjer učitelj pomembno sooblikuje njihov odnos do povedanega.<sup>63</sup>

Oglejmo si temeljne značilnosti retorične strukture še v obliki osnovne preglednice, kjer smo standardnim delom govora sopostavili temeljne funkcije in strategije za njihovo doseganje, ki glede na funkcijo posameznega dela v govoru pogosto stopajo v ospredje. Pri tem velja ponovno spomniti, da zlasti pri opredelitvi strategij prepričevanja ne moremo govoriti o stalnih pravilih, ker je njihova raba temeljno odvisna od retorične situacije.

Deli govora	Funkcija	Prevladujoča strategija
<b>Uvod</b> (lat. <i>exordium</i> )	USTVARITI POZORNOST	<i>ETHOS</i> : nagovarjanje čustev
<b>Pripoved</b> (lat. <i>narratio</i> )	PRIKAZATI DEJSTVA	
<b>Okrepitev</b> (lat. <i>confirmatio</i> )	DOKAZATI STALIŠČE	<i>LOGOS</i> : nagovarjanje »razuma«
<b>Zavrnitev</b> (lat. <i>refutatio</i> )	ZAVRNITI PROTIARGUMENTE	
<b>Zaključek</b> (lat. <i>peroratio</i> )	POVZETI IN GANITI	<i>PATHOS</i> : nagovarjanje čustev

Tako v skladu z retoričnimi pravili oblikovanja govora kot v kontekstu pedagoške interakcije lahko govorimo o funkcionalno strukturiranih oblikah, ki omogočajo optimalno doseganje zastavljenih ciljev.<sup>64</sup> Retorična tradicija strukturo govora opredeljuje kot enega ključnih dejavnikov v uspešnem prepričevanju. Kljub različnim klasifikacijam v grobem vse ustrezajo napotkom dobrega strukturiranja pisnih besedil ali govora (bodisi v okviru celotne učne ure ali posameznih zaključenih enot), kot jih bolj ali manj uveljavljene lahko prepoznamo v pedagoški praksi. Ker pa so retorična pravila spremenljiva glede na okoliščine, Kvintilijan priporoča *preudarnost oz. pametno prilagajanje* (Inst. 2.13.1–2) vsakokratni situaciji. Trajno vodilo pri tem bi moralo vedno biti upoštevanje dvojega: *spodobnosti oz. nekonfliktnosti in potrebnosti oz. koristnosti* (Inst. 2.13.8). Vsaki naši odločitvi o obliki in vsebini govora (teksta) bi morala torej botrovati odgovora na vprašanja, *kaj je res potrebno in kako to sporočiti, da ohranimo/spodbujamo sodelovalnost*. Manj natančno so v pedagoško prakso prešla navodila (tehnik) za argumentirano prepričevanje, opredelitev, razporeditev in prepoznavanje

63 Če povedano postavimo še v nekoliko širši (splošnejši) kontekst izobraževalnih ustanov, je *mutatis mutandis* zaključek govora/besedila mogoče videti tudi kot, denimo, primerno mesto za izpostavljanje pomembnosti in koristnosti novega znanja, v primeru humanističnih predmetov pa hkrati še za utrjevanje veljavnega vrednostnega sistema, socialnih razmerij in raznih oblik družbene zavesti.

64 O učnem pogovoru kot obliki pedagoške interakcije z didaktično-pedagoškega vidika je mogoče več prebrati tudi v Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009: 70–88.

različne vloge ter učinkov obeh glavnih vrst dokazov in posledično tudi njihova raba. Vendar pa to ne bi smelo zniževati njihove pomembnosti. »Pametno prilagajanje« zajema tako grobo strukturiranje govora/teksta kot podrobnejšo strukturacijo in oblikovanje misli znotraj posameznih delov.

### Ubeseđovanje govora – govorniški slog

*Oblikovanje misli, ubeseđovanje oz. prebeseđovanje argumentov* (lat. *elocutio*) je eno izmed petih govornikovih opravil v procesu retorične obravnave/oblikovanja govora. V poglavju o govornikovih opravilih (lat. *officia oratoris*), kjer smo pregledno predstavili značilnosti vseh petih postopkov, smo v okviru *elocutio* izpostavili historično okoliščino v razvoju retorike, ki je od pozne antike postajala vse bolj reducirana zgolj na ukraševanje z retoričnimi figurami in tropi, hkrati pa je bila tudi vse bolj predstavljena kot lastnost literarnih besedil in zgolj pretirano ukrašenih govorov.<sup>65</sup> Vendar retorične figure in tropi niso edini elementi ubeseđovanja, ubeseđovanje ni edina operacija oblikovanja govora, ukrašenost ni značilnost zgolj literarnih besedil. Toda ubeseđovanje kot sestavni del v konstrukciji in izvedbi govora ima ključno vlogo v prepričevanju – iz navedenih odlomkov v poglavju 2.1 je razvidno, da je tako menil tudi Kvintilijan.<sup>66</sup> V nadaljevanju si bomo proces retoričnega oblikovanja govora ogledali še nekoliko pogloblje in ga navežali na pedagoški kontekst.<sup>67</sup>

Pri tem moramo opozoriti, da je koncept retoričnega ubeseđovanja ali sloga zelo razvejan in kompleksen (v poglavju 2.1 smo prikazali osnovno razmejitev na t. i. govorniške vrline – lat. *virtutes dicendi* in vrste sloga – lat. *genera elocutionis*), zato so opisi, ki jih podajamo v nadaljevanju, nujno poenostavljeni in predstavljajo zgolj skice. Če bi se lotili predstavitve vseh njegovih vidikov, bi lahko napisali obsežno samostojno delo (in retorična tradicija jih ima na pretek). Kajti ne le, da koncept retoričnega sloga vsebuje množico različno razvrščenih pojmov, s katerimi je mogoče opisati delovanje jezika (oz. katerega koli znakovnega sistema). V zgodovini

65 Prim. str. 14, op. 5.

66 Kvintilijan med drugim o ubeseđitvi pove tudi, da je bilo to po splošnem prepričanju najtežje področje govorništva, ki ga ni bilo mogoče usvojiti brez ustreznega izobraževanja (*Inst.* 8.1.13). Prim. tudi str. 14.

67 Koristna (tudi v elektronski obliki dostopna) priročnika v slovenščini, ki v velikem delu črpata iz retorične tradicije in obravnavata ubeseđovanje v kontekstu strokovnega pisanja, sta *Praktični spisovnik ali Šola strokovnega ubeseđovanja: Vademekum za študente slovenske književnosti, zlasti za predmet Uvod v študij slovenske književnosti* (Hladnik, 2002) in *Nova pisarija: Strokovno pisanje na spletu* (Hladnik, 2014).

razvoja (zlasti) humanistike je prav *elocutio* predstavljala izhodišče za oblikovanje številnih novih teoretskih spoznanj in disciplin, ki še danes tvorijo terminološka in konceptualna ogrodja področij, kot so jezikoslovje, literarne vede, umetnost, filozofija ipd.

Slog je torej precej širok pojem in obsega obvladovanje dobesednega pomena, idiomatike, neologizmov, dolžine stavkov, ritma, intonacije, poudarkov, retoričnih figur in tropov itd. Nanaša se na način rabe jezika na vseh nivojih jezikovne strukture, na paradigmatško (asociativno) os ureditve govora, za razliko od prej omenjenih zaporednih operacij in strukturiranja govora, ki predstavljajo sintagmatsko (sosledno) os oblikovanja govora.<sup>68</sup> Številni poskusi izdelave pregledne klasifikacije retoričnih figur in tropov, ki jih producirata modernejša retorična in literarna teorija, nakazujejo, da je slog mogoče lažje zaobseči z načelne plati. Povsem splošno bi lahko rekli, da se slog nanaša na *povečevanje oz. umirjanje moči govora*. Specifičneje Kvintilijan (*Inst.* 5.1.1) loči tri temeljna načela, po katerih lahko izbiramo, oblikujemo in merimo dober stil: *jasnost, pravilnost in ukrašenost* (kamor prišteva tudi *ustrezno rabo*).<sup>69</sup> Načela se sicer prepletajo in jih je težko jasno razmejiti. V grobem se jasnost nanaša na poimenovanje s pravimi imeni, izogibanje nedoslednosti, dober vrstni red in primeren obseg. Pravilnost se nanaša na jezikovno pravilnost, upoštevanje slovničnih in pravopisnih pravil, pomensko ustrezno rabo besed na ravni besedila (oz. besedil). Ustrezna raba izraža prilagodljivost: občutljivost na aktualni kontekst (govorno situacijo, govorca, občinstvo, temo) in izogibanje monotoni, nanaša se torej na variacijo v stilu in hkrati improvizacijo – sposobnost sprotnega prilagajanja tudi znotraj istega govora, če je to potrebno. Ukrašenost ne vpliva neposredno na prepričljivost govora. Toda ukraševanje govor lahko povzdigne in prispeva k njegovi učinkovitosti, pretiravanje oz. slaba (nepravilna, nejasna in neustrezna) raba pa ga lahko, prav nasprotno, pokvarita. *Retorične figure* kot temeljni principi ukraševanja so v retorični tradiciji tesno povezane tako: a) s principi ustreznosti ubesedovanja (tj. pojmovanje figur kot odstopanje od običajne in/ali pravilne jezikovne rabe), b) s postopkom odkrivanja (tj. figure kot hevristična metoda za konstrukcijo argumentov), c) z govorniškimi urjenjem (tj. figure kot didaktična metoda za razvijanje govorniške spretnosti) in č) s slogovnimi postopki

68 Za osnovno razumevanje dvojice sintagma – paradigma in njene navezave na retoriko glejte Barthes (1990: 20, 176–98).

69 V preglednem prikazu (poglavje 2.1) smo navedli pet kategorij vrline, kot izhajajo iz antičnega retoričnega sistema. Prvi je vrline govora (*jasnost, ukrašenost, primernost, pravilnost*) na sistematičen način opredelil in opisal Aristotel (*Rh.*1404b1-1414a30).

(tj. figure oz. nabor figur kot reprezentativen način ubesedovanja glede na vrsto govorniškega sloga). Namesto naštevanja dolgega seznama t. i. tropov in figur (ena od alternativ je tudi delitev na besedne in miselne figure), ki jih običajno srečamo v retoričnih in literarnih priročnikih, *učinke ukraševanja* raje ponazorimo s pomočjo funkcionalne delitve figur na štiri kategorije sprememb (lat. *quadripartita ratio*), ki izhajajo iz Kvintilijanovega opisa neobičajne rabe besed (ali besednih zvez): 1.) *dodajanje* (lat. *adiectio*) – kadar izbrani enoti (tj. besedi ali besedni zvezi) dodamo enega ali več novih elementov, ki pred tem niso bili njen sestavni del; 2.) *odvzemanje* (lat. *detractio*) – kadar izbrani enoti odvzamemo enega ali več obstoječih delov; 3.) *premeščanje* (lat. *transmutatio*) – kadar znotraj izbrane enote zamenjamo položaj katerega od njenih sestavnih delov; 4.) in *nadomeščanje* (lat. *immutatio*) – kadar v izbrani enoti nadomestimo enega ali več delov z novimi elementi, ki pred tem niso bili njen sestavni del.<sup>70</sup> V najširšem smislu jih lahko razumemo kot strategije ubesedovanja, ki spreminjajo diskurz na različnih jezikovnih ravneh (tj. na ravni posameznih besednih oblik, stavkov, odstavkov, celih besedil in govorov).<sup>71</sup> Za ponazoritev si s pomočjo štirih kategorij oglejmo možne transformacije že obravnavanega besedila o nepravilnih glagolih in njegove »retorične« učinke. Izvirno besedilo iz primera (1) bo naše izhodišče, za potrebe prikaza delovanja kategorij sprememb bomo transformacije izvedli ločeno, to je za vsako kategorijo posebej, in sicer najprej v:

a) obliki prikaza *postopka prebeseditve izvirnega besedila*, s posebej ločenimi posameznimi enotami besedila (a), b), c), d), ...) in kjer so vse spremembe poudarjene ležeče, ter

70 Delitev figur na štiri skupine je sicer poznejša, a izhaja iz Kvintilijanovega opisa neobičajne rabe besed ali besednih zvez, t. i. *barbarizmov* (oblikoslovnih napak) in *solecizmov* (skladenjskih napak). Po tej logiki predstavljajo odmik od neke osnovne, izhodiščne, neukrašene govornice tudi vse figure ali ukrasi (Quint., *Inst.* 1.5.5; 1.5.38-41).

71 Eno najmonumentalnejših del o retoričnih figurah je še vedno *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation for Literary Study* nemškega romanista Heinricha Lausberga (1998). V spletni obliki je pregleden in prosto dostopen katalog figur s primeri rabe mogoče najti tudi na portalu *Silva Rhetoricae* (<http://rhetoric.byu.edu>). V slovenščini je še vedno zelo uporabno delo *Mala literarna teorija* Matjaža Kmecla (1995), ki figure sicer primarno obravnava v literarnem kontekstu, a v opisih izpostavlja tudi njihovo funkcionalno (komunikacijsko) vlogo. V navezavi na Kvintilijanov sistem delitve figur je uporaben tudi retorični priročnik *Retorične figure* (Smolej in Hriberšek, 2006), ki se naslanja ne le na njegovo delitev figur na štiri vrste, temveč pri opisih izhaja tudi iz njegovih definicij in primerov.

- b) nato še v končni različici kot »novo besedilo«, s katerim želimo prikazati zgolj *rezultat sprememb* na ravni celovite (tudi vizualne) podobe besedila.

Da bi proces spreminjanja prikazali čim nazorneje, smo postopku prebeseditve dodali tudi kratke analize, s katerimi bomo poskušali orisati, kako in zakaj se je zaradi izvedene spremembe morebiti spremenil tudi pomen besedila ter kaj to lahko pomeni za njegovo prepričljivost.<sup>72</sup> Pri tem velja opozoriti, da je v procesu konstrukcije besedil tovrstno spreminjanje vedno kompleksnejše (tj. govorec uporablja hkrati principe vseh štirih kategorij) in tesno povezano z neposredno retorično situacijo.

*Dodajanje (lat. **adiectio**):*

IZVIRNO BESEDILO:

(1)

»**Nepravilni glagoli = Irregular Verbs**«

*Nepravilni glagoli v angleščini so nekakšne izjeme, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj z dodajanjem končnice »-ed«. **Nepravilni glagoli** so zato tisto poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet. Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.*

*Na srečo **nepravilni glagoli** v angleščini ne tvorijo tako velike skupine glagolov in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav.* ([http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Nepravilni\\_glagoli\\_Irregular\\_Verbs](http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Nepravilni_glagoli_Irregular_Verbs), pridobljeno 22. 3. 2018)

POSTOPEK PREBESEDITVE S POMOČJO DODAJANJA (vsi dodani elementi so poudarjeni ležeče):

(1')

- 72 V analizi omenjamo tudi primere, ki jih je mogoče opisati tudi kot »prave« (tj. literarne) retorične figure, a namen ni preoblikovati besedila v literarizirano različico, temveč pokazati na funkcionalno vlogo figur v prepričevalnem diskurzu. Pri vsakem postopku so vse spremembe poudarjene v prikazu prebeseditve. V spremenjenih različicah (tj. v prikazu »novega besedila«) nespremenjene puščamo izvorne tipografske poudarke v odebeljenem tisku in oblikovanje v obliki dveh ločenih enot (odstavkov).

- a) »Nepravilni glagoli = Irregular Verbs« – *Učenje na pamet, a ne boli prehudo*
- b) Nepravilni glagoli v angleščini so nekakšne izjeme, *neobičajne posebnosti, neprijetno presenečenje*, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj s *preprostim* dodajanjem končnice »-ed«.
- c) Nepravilni glagoli so – *za marsikoga od nas* – zato tisto *zoprno* poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet.
- č) Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.
- d) Na srečo – *nobena juha ni tako vroča, kot se skuha* – nepravilni glagoli v angleščini ne tvorijo tako velike skupine glagolov *kot v nekaterih drugih jezikih* in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav.

#### ANALIZA

V izvirnem besedilu (1) lahko opazimo neko značilnost v ubesedovanju, in sicer gre za *poliptoton* ali ponavljanje iste besede/besedne zveze v različnih sklonih (tj. trikrat se pojavi besedna zveza *nepravilni glagoli*, enkrat *nepravilnih glagolov*). Z vidika dodajanja bi bila ponovna uporaba te strategije lahko problematična v smislu pretiravanja, zato so uporabljene nekateri drugi principi: a) dodajanje prirednih členov (*asindeton*), hkrati b) s stopnjevanjem (*klimaks*) čustvene zaznamovanosti (*nekakšne izjeme* – nevtralna raba, *neobičajne posebnosti* – čustveno zaznamovana raba, *neprijetno presenečenje* – izrazito negativno čustveno zaznamovana raba), c) parenteze v obliki sintaktične enote (*za marsikoga od nas* – predmet) in nakazanih maksim ter znanih sentenc, ki povzemajo povedano (tj. v naslovu dodan podnaslov kot poantiran povzetek: *Učenje na pamet, a ne boli prehudo*; duhovito pojasnilo srečnih okoliščin problema: *nobena juha ni tako vroča, kot se skuha*), č) dodajanje epitetonov (*neobičajne posebnosti, neprijetno presenečenje, preprosto dodajanje, zoprno poglavje*) in d) primerjave (*kot v nekaterih drugih jezikih*). Učinek tako spremenjenega besedila, poleg na prvi pogled očitne slikovitosti, je v poskusu vzpostavitve neposrednega stika s poslušalci (bralci). Govorec v vseh delih izpostavlja sporno točko predmeta (tj. problem učenja na pamet), a skuša zlasti s pomočjo čustvene ubeseditve problem prikazati kot rešljiv za tisti del poslušalcev, ki so učenju na pamet posebej nenaklonjeni.

## NOVO BESEDILO – DODAJANJE

(1)

**»Nepravilni glagoli = Irregular Verbs«: Učenje na pamet, a ne boli prehudo**

*Nepravilni glagoli v angleščini so nekakšne izjeme, neobičajne posebnosti, neprijetno presenečenje, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj s preprostim dodajanjem končnice »-ed«. **Nepravilni glagoli so** – za marsikoga od nas – zato tisto zoprno poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet.*

*Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.*

*Na srečo – nobena juha ni tako vroča, kot se skuha – **nepravilni glagoli** v angleščini ne tvorijo tako velike skupine glagolov kot v nekaterih drugih jezikih in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav.*

*Odvzemanje (lat. **detractio**):*

IZVIRNO BESEDILO:

(1)

**»Nepravilni glagoli = Irregular Verbs«**

*Nepravilni glagoli v angleščini so nekakšne izjeme, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj z dodajanjem končnice »-ed«. **Nepravilni glagoli** so zato tisto poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet. Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.*

*Na srečo **nepravilni glagoli** v angleščini ne tvorijo tako velike skupine glagolov in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav. ([http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Nepravilni\\_glagoli\\_Irregular\\_Verbs](http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Nepravilni_glagoli_Irregular_Verbs), pridobljeno 22. 3.2018)*

POSTOPEK PREBESEDITVE S POMOČJO ODVZEMANJA (vsi spremenjeni elementi prvotnega besedila so poudarjeni ležeče):



(1'')

- a) »Nepravilni glagoli = Irregular Verbs«
- b) Nepravilni glagoli v angleščini *svojih oblik ne tvorijo z dodajanjem končnice »-ed«*.
- c) *So poglavje slovnice, ki se ga moramo naučiti na pamet.*
- č) *Znanje nepravilnih glagolov je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.*
- d) *Ne tvorijo velike skupine glagolov in vam ne bi smeli povzročati težav.*

## ANALIZA

Pri odvzemanju je izvirno besedilo spremenjeno s pomočjo rabe ene od strategij izpuščanja (tj. *elipse*). Izpuščeni so deli stavčnih členov (npr. *nepravilni glagoli*), predvsem pa gre za korenit poseg na ravni izpuščanja celih stavkov. Novo besedilo je tako dobilo povsem drugo smer v prepričevanju, kajti s tem, ko so izpuščena dodatna vsebinska pojasnila o značilnostih nepravilnih glagolov in o koristi njihovega znanja, zlasti pa slogovni elementi (*nekakšne izjeme, tisto poglavje, pač, zelo uporabno, na srečo ... ne tvorijo tako velike skupine*), ki v izvirnem besedilu vpeljujejo problem (tj. učenje na pamet) in nakazujejo njegovo rešitev, novo besedilo daje vtis gole dejstvenosti.

## NOVO BESEDILO – ODVZEMANJE:

(1'')

»Nepravilni glagoli = Irregular Verbs«

*Nepravilni glagoli v angleščini svojih oblik ne tvorijo z dodajanjem končnice »-ed«. So poglavje slovnice, ki se ga moramo naučiti na pamet. Znanje nepravilnih glagolov je podlaga tvorjenju časov in trpnikov. Ne tvorijo velike skupine glagolov in vam ne bi smeli povzročati težav.*

Premeščanje (lat. *transmutatio*):

## IZVIRNO BESEDILO:

(1)

»Nepravilni glagoli = Irregular Verbs«

*Nepravilni glagoli v angleščini so nekajšne izjeme, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli*

– zgolj z dodajanjem končnice »-ed«. **Nepravilni glagoli** so zato tisto poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet. Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.

Na srečo **nepravilni glagoli** v angleščini ne tvorijo tako velike skupine glagolov in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav. ([http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Nepravilni\\_glagoli\\_Irregular\\_Verbs](http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Nepravilni_glagoli_Irregular_Verbs), pridobljeno 22. 3.2018)

POSTOPEK PREBESEDITVE S POMOČJO PREMEŠČANJA  
(vsi premeščeni elementi so poudarjeni ležeče):

(1''')

- a) »Nepravilni glagoli = Irregular Verbs«
- b) *Nepravilni glagoli* svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj z dodajanjem končnice »-ed« – v angleščini so zato nekakšne izjeme.
- c) Zato so tisto poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet.
- č) Zelo uporabno pa je znanje nepravilnih glagolov, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.
- d) Posledično vam nepravilni glagoli v angleščini ne bi smeli povzročati večjih težav, na srečo ne tvorijo tako velike skupine glagolov.

#### ANALIZA

Funkcija premeščanja je v glavnem usmerjena v prenos pomenkega fokusa besedila, a v smislu večjega posega (tj. kadar premeščamo večje enote, kot so, denimo, stavki in povedi) lahko pomeni tudi spremembo strukture, s tem pa tudi funkcije posameznih vsebinskih elementov. Povedano drugače, neka ubesedena vsebina, ki smo jo načrtovali v uvodu, lahko po predelavi postane del pripovedi ali celo argumentacije ipd. ter ima drugačne prepričevalne učinke. V izbranem primeru so premeščeni elementi postavljeni bodisi na začetek ali na konec, s čimer intenzivneje stopajo v ospredje. Denimo, v prvi povedi (1''b) oklepata razlago običajne tvorbe glagolov ključna pojma (*nepravilni glagoli*, *nekakšne izjeme*), ki sta na ta način predstavljena kot bistvena informacija, medtem ko je tvorba glagolov s končnico »-ed« postavljena v ozadje. Posebej velja omeniti premeščanje v zadnjih

dveh povedih (1<sup>'''</sup>č) in (1<sup>'''</sup>d), kjer se, če ju beremo skupaj, nekoliko spremeni tudi smisel povedanega. Nova sintaktična struktura, zaradi izpostavljene rabe členka *posledično* na začetku druge povedi, namreč navaja na možnost interpretacije v smeri, da je znanje nepravilnih glagolov tisto, ki vam pri angleščini (tj. tvorbi časov in trpnikov) ne bi smelo povzročati večjih težav, medtem ko je stavek, ki dejansko navaja razlog za manjše težave, pripet kot neke vrste dostavek.

NOVO BESEDILO:

(1<sup>'''</sup>)

»*Neppravilni glagoli = Irregular Verbs*«

*Neppravilni glagoli svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj z dodajanjem končnice »-ed« – in so zato v angleščini nekakšne izjeme. Zato so tisto poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet. Zelo uporabno pa je znanje nepravilnih glagolov, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.*

*Posledično vam **nepravilni glagoli** v angleščini ne bi smeli povzročati večjih težav, na srečo ne tvorijo tako velike skupine glagolov.*

*Nadomeščanje (lat. **immutatio**):*

IZVIRNO BESEDILO:

(1)

»*Neppravilni glagoli = Irregular Verbs*«

*Neppravilni glagoli v angleščini so nekakšne izjeme, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj z dodajanjem končnice »-ed«. **Neppravilni glagoli** so zato tisto poglavje angleške slovnice, ki se ga pač moramo naučiti na pamet. Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.*

*Na srečo **nepravilni glagoli** v angleščini ne tvorijo tako velike skupine glagolov in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav. ([http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Neppravilni\\_glagoli\\_Irregular\\_Verbs](http://svet-anglescine.com/kategorija/256/Neppravilni_glagoli_Irregular_Verbs), pridobljeno 22. 3.2018)*

## POSTOPEK PREBESEDITVE S POMOČJO NADOMEŠČANJA (vsi nadomeščeni elementi so poudarjeni ležeče):

(1<sup>'''</sup>)

- a) »Nepravilni glagoli = Irregular Verbs«
- b) Nepravilni glagoli v angleščini so nekakšne *bele vrane*, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj z dodajanjem končnice »-ed«.
- c) Nepravilni glagoli so zato *poštevanka* angleške slovnice.
- č) Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.
- d) Na srečo nepravilni glagoli v angleščini niso *številčna jata* in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav.

### ANALIZA

V primeru (1<sup>'''</sup>) so nadomeščene tri besede oz. besedne zveze iz izvirnega besedila: *izjema* (nadomeščena z *bele vrane*), *poglavje, ki se ga je treba naučiti na pamet* (nadomeščeno s *poštevanka*) in *velika skupina* (nadomeščeno s *številčna jata*). Zlasti prva (1<sup>'''</sup>b) in zadnja (1<sup>'''</sup>d) kot metafori nakazujeta na poskus »alegoričnega« opisa fenomena nepravilnih glagolov (tj. *maloštevilčna jata belih vran*), medtem ko primer (1<sup>'''</sup>c) lahko razumemo v smislu genitivne metafore oz. prenosa pomena po analogiji (tj., kar je poštevanka matematiki, so nepravilni glagoli angleški slovnici). Kljub vsebinski nepovezanosti metafor (tj. med »ptičjim svetom« in »poštevanko« na prvi pogled ni jasne zveze), je vključitev »poštevanke« smiselna, ker ohranja poanto elementarnega načela učenja in usvajanja znanja (tj. nujnosti memoriranja temeljnih znanj). Retorični (tj. prepričevalni) učinek nadomeščanja v besedilu prepoznamo zlasti v izpostavitvi ključnih pojmov, ki jih posebljajo tri dovolj splošno znane metaforične rabe (*bela vrana, poštevanka, jata vran*) in skupaj tvorijo problem govora/besedila: nepravilni glagoli so *izjema*, ki jo je treba memorirati, za to pa obstaja tudi olajševalna okoliščina. Zaradi takšnega pristopa sporna točka sicer ne izstopi povsem nedvoumno (utegnile bi nastati težave z jasnostjo), a slikovitost, ki jo omogoča preneseni pomen in ki na strateško izbranih mestih dopolnjuje stvarna pojasnila, je tudi v funkciji vzbujanja čustev, s pomočjo katerih govorec lahko uspešneje nagovori temi manj naklonjen del poslušalcev/bralcev.

## NOVO BESEDILO:

(1<sup>\*\*\*\*</sup>)»**Nepravilni glagoli = Irregular Verbs**«

*Nepravilni glagoli v angleščini so nekakšne bele vrane, saj svojih oblik za »Past« in »Past Participle« ne tvorijo tako kot ostali glagoli – zgolj z dodajanjem končnice »-ed«.*

*Nepravilni glagoli so zato poštevanka angleške slovnice.*

*Znanje nepravilnih glagolov pa je zelo uporabno, saj je podlaga tvorjenju časov in trpnikov.*

*Na srečo **nepravilni glagoli** v angleščini niso številčna jata in vam posledično ne bi smeli povzročati večjih težav.*

Toda kolikšno poseganje v besedilo je ustrezno z vidika prepričljivosti? Kajti vemo, da vsakršna kršitev vrlin ubesedovanja lahko rezultira v neprepričljivosti, ne glede na utemeljenost stališča, ki je predstavljeno v besedilu. Najprej je seveda treba upoštevati že tolikokrat omenjeno retorično situacijo, toda pomembno je tudi, da je govorec vsaj v grobem seznanjen z značilnostmi neke figure, saj jo le tako lahko ustrezno uporabi. Ali se je torej še vedno treba učiti na pamet kataloge retoričnih figur (kot so se jih včasih), da bi jih kot govorce znali ustrezno uporabiti? Pravzaprav ne in to je vedel že Kvintilijan (*Inst.* 8.Pr.28.–29, 10.1). Govorčev ubeseditveni »arzenal« se skriva – tam, kjer ga danes morda nočemo (ne moremo?) najti, ker od nas zahteva vztrajnost in dolgotrajno pozornost – v branju literarnih besedil in v sistematičnem urjenju tako v njihovi interpretaciji kot poskusih posnemanja. Takšna ideja se morda zdi zelo daleč od ekonomičnih, znakovno omenjenih in tehnološko povsem drugače podprtih besedil, s katerimi se večinoma srečujemo v vsakdanjem življenju, tudi v pedagoškem kontekstu. A prav pedagoški kontekst predstavlja tisti »prostor«, kjer je to (zaradi institucionaliziranosti in same narave pedagoškega procesa) mogoče in v nekaterih primerih celo obvezno (kot del učnih vsebin in ciljev posameznih predmetov). Zato v kontekstu umetniških besedil in literarnih jezikovnih konvencij nikakor ni koristno preganjati spoznavanja figur (kot bi morda lahko kdo sklepal iz naše predstavitve o prisotnosti retoričnih spretnosti v pedagoškem procesu)<sup>73</sup>, saj le-ta predpostavljajo in navajajo

73 Prim. str. 37.

na branje, temveč je ta prizadevanja treba nadgraditi s prenosom znanja o ukrasu v kontekst njegove funkcionalne vrednosti – v kontekst javnega prepričevanja.

Za ilustracijo si oglejmo, kako z vidika retorične tehnike vidi problem (ne)ustreznosti rabe ukrasa Kvintilijan in kaj pove o ustrezni rabi enega najbolj znanih tropov – metafori. Kvintilijan bistvo metafore opredeli v preneseni rabi samostalnika ali glagola; namesto ustaljene rabe se ju uporabi v primerih, kadar ustaljenega termina ni, ali pa v primerih, ko naj bi bila prenesena raba ustrežnejša od ustaljene (*Inst.* 8.6.5). Poleg relevantnosti je pri prenosu izredno pomembno, da je dobro in jasno poznan pomen prenesenega termina. Vse, kar izberemo z namenom, da bi pojasnili nekaj drugega, mora biti jasno in boljše razumljeno kot tisto, kar naj pojasni. Če je torej uporabljeni preneseni termin sam nejasen, je njegova funkcija izničena že v samem izhodišču. Poleg tega lahko učinek pokvari tudi prepogosta raba metafor, še posebej v neliterarnih tekstih. Kvintilijan v tem smislu trdi, da je slog mogoče pokvariti na povsem enako število načinov, kot ga je mogoče ukrasiti. (*Inst.* 8.3.58) Pri učinkovitosti ukraševanja gre zato predvsem za vprašanje primernosti, ki je močno odvisna od vsakokratne situacije. Kot pravi Kvintilijan, »okrasje namreč ni namenjeno samo sebi, ampak vsebini, za katero se uporablja.« (*Inst.* 11.1.7., prevod Matjaž Babič)

Kako bi torej pedagoški diskurz lahko opredelili z vidika retoričnega sloga? Na načelni ravni je treba upoštevati vse omenjene napotke: izogibanje monotonosti, posvečanje pozornosti jasnemu, pravilnemu in ustreznemu ubesedovanju. Konkretno to npr. pomeni, da je učenčevo pozornost priporočljivo neprestano pritegovati s pestro intonacijo in ritmom, da bi poudarili pomembnejše dele. V iskanju prepričljivega sloga naj učitelji oblikujejo svoje izjave jasno, svoj govor naj strukturirajo enostavno in logično. Ker gre v pedagoški interakciji pogosto za razlago, naj bi bili stavki jasno oblikovani in strukturirani, kratki in jedrnati. V učnem kontekstu je upravičeno tudi večkratno ponavljanje in preoblikovanje (osvetljevanje z različnih zornih kotov) pomembnejših vsebin ali njihovih delov, kar velja v retorični tradiciji za manj priporočljivo, ker je v nasprotju z vrlino kratkosti. Na drugi strani pa naj bi bilo metaforično tvorjenje pomena skrajno premišljeno in uporabljano precej omejeno. Učitelji in učenci naj bi se izogibali tudi prepogosti in nejasni tvorbi neologizmov, tujkam, popačenkam, pogovornim in narečnim izrazom, kletvicam, psovkam, vulgarizmom, uporabi nekonsistentnih izrazov.

V mnogih vidikih je z vidika sloga pedagoški diskurz podoben znanstvenemu. V šolah naj bi si prizadevali posredovati in obvladovati znanstveno pridobljena znanja, ne pa osebnih mnenj ali izrazito ideološko obarvane vednosti. Znanstveni slog zaznamujejo neosebnost, veljavno logično in argumentativno sklepanje, operiranje z dejstvi, jasnost, nedvoumnost in čim manj ukrašen način ubesedovanja (čeprav je uporaba metafore pogosta). Toda, kot dokazujejo nekatera spoznanja sociologije znanosti, predvsem tista, ki temeljijo na retoričnih analizah znanstvenega diskurza, gre tudi pri domnevni neosebnosti in dejstvenosti fenomenov za retorične učinke, ne za nekakšne »resnične« lastnosti. Povedano drugače, vednost in znanje se da predvsem z določenimi tehnikami jezikovne rabe predstaviti kot neodvisno od osebnega mnenja in interesov govorca ter kot objektivno in nespodbitno dejstvo. V pedagoškem kontekstu so te prakse lahko še posebno problematične, če se prepogosto pojavljajo v razlagah/pojasnilih, ki so v osnovi namenjeni poglobljenemu utemeljevanju znanja. Npr., v izjavi:

(6) »Dejstvo je, da je glagol 'to go' nepravilen.«

je omenjeni tezi, da je namreč »to go« nepravilni glagol, res težko tehtno ugovarjati in ima topogledno upravičeno status dejstva, vendar pa to za učence ni dobra oz. dobro ubesedena razlaga. Neki glagol namreč ni nepravilen, ker »je to dejstvo«, ampak zaradi določenih relevantnih znanstvenih ugotovitev in pravil, ki naj bi bila učencem natančneje pojasnjena in naj bi hkrati predstavljala del njihovega znanja. Uvajanje/razlaganje/pojasnjevanje znanja s strukturo »dejstvo je ... « je strategija uvajanja stališč brez razlage, torej mašilo, s katerim je mogoče zakriti nepoznavanje, morda celo pomanjkanje ustrezne utemeljitve, ali pa izpostaviti govorcevo avtoriteto kot edino nosilko znanja. Kot taka je tovrstna strategija neustrezna za pedagoški kontekst, ker je poleg nejasnosti (na podlagi česa je iz izjave mogoče sklepati, da gre za dejstvo?), glede na okoliščine izjavljanja (govorca, občinstvo, temo) tudi neprimerna. Tako z argumentativnega vidika kot tudi z vidika dobrega ubesedovanja bi bila v tem smislu primernejša izjava, ki bi bila podobna že navedenemu primeru (3):

(3) »Glagol 'to go' boste v slovnicaх našli opredeljen kot nepravilni glagol, ker pretekle oblike in preteklega deležnika ne tvori po običajnem pravilu, to je s končnico »-ed«.

Kljub načelni podobnosti se znanstveni diskurz v marsičem tudi razlikuje od pedagoškega. Ena najvidnejših razlik je opazna v naravi občinstva. Znanstveni diskurz se uporablja v t. i. »znanstveni skupnosti«, to je med

ljudmi primerljive stopnje obvladovanja tega specifičnega načina govora in poznavanja širšega ter ožjega znanstvenega področja. V šolah pa se znanstveno pridobljena znanja razlaga in predstavlja učencem, ki imajo drugačno predznanje, nimajo izkušenj s sodelovanjem v znanstvenih procesih oz. z uporabo znanstvenega diskurza. Vse to posledično zahteva uporabo drugačnih strategij jezikovne rabe. Čeprav tudi pedagoški diskurz temelji na racionalni argumentaciji in ga zaznamujejo jasnost, jedrnatost, neosebnost itd., mora veliko več pozornosti posvečati podrobni razlagi znanj in osnovnih konceptov. Prav tako naj bi vseboval veliko več praktičnih primerov, vključeval zmerno poenostavljanje (kadar je to potrebno) in naj se ne bi odrekal ponavljanju. V tem smislu bi pedagoški diskurz sicer lahko primerjali z zelo prilagojeno verzijo znanstvenega diskurza, katere temeljna slogovna (ubesedovalna) značilnost je *ekspozitornost*. Glede na to, da smo prav v tem razdelku opisali kar nekaj specifičnih lastnosti, pa lahko utemeljeno zaključimo, da gre pravzaprav za specifični tip diskurza – pedagoški diskurz.



### 1.3

## Retorična analiza pedagoškega diskurza

---

Predstavitev nekaterih tradicionalnih retoričnih elementov in njihove relevantnosti za opredelitev pedagoškega diskurza bomo sedaj dopolnili z retorično analizo pedagoškega diskurza. Ponazorili jo bomo ob treh ključnih elementih/temah pedagoškega diskurza:

- Ker je vsaka diskurzivna praksa v osnovi (vsaj implicitno) interaktiven proces, pomeni sodelovanje (aktivno ali vsaj namenitev pozornosti) njen ključni predpogoj. Vljudnost lahko interpretiramo kot diskurzivno spretnost spodbujanja/ohranjanja pripravljenosti komunicirati in v skladu s tem nas bo zanimalo, *kako se z uporabo vljudnostnih strategij ohranjajo/oblikujejo vloge in odnosi med učitelji ter učenci.*
- Diskurzivne prakse smo v grobem opredelili kot spretnost jezikovne rabe, to pomeni kot tehnike in strategije, o katerih lahko sistematično razmišljamo in obvladovanje katerih lahko urimo ter izboljšujemo. Opredelili smo jih tudi kot družbeno dejavnost z retoričnimi in konkretnimi družbenimi učinki. V kontekstu ozaveščanja vloge in učinkov konkretnih (izbranih) jezikovnih strategij bomo ob analizi preučili, *kako izbira jezikovnih strategij vpliva na tip (in uspešnost) pedagoške dejavnosti.*
- Znanje predstavlja osrednji predmet in cilj pedagoškega procesa. Ker so še vedno žive predstave o znanju kot »objektivnih

dejavstvih«, bomo ob analizi skušali prepričati v nasprotno, in sicer *kako se šele skozi komunikacijo oblikuje vednost, ki ji je pripisan status znanja.*

Čeprav gre za tri različne empirične primere – primer posredovanja negativne povratne informacije o predstavljenem znanju, primer dobro zastavljenega vprašanja in primer skupnega oblikovanja znanja –, gre pri vseh treh hkrati in predvsem tudi za poudarjanje pedagoškega diskurza kot dinamičnega interaktivnega procesa sooblikovanja vlog, odnosov med njimi, dejavnosti, znanja in učne situacije v najširšem smislu.

### Vljudnostne jezikovne strategije kot dejavnik pospeševanja sodelovalnosti v razredu in povečevanja učinkovitosti pedagoškega procesa

Zaradi pomembnosti fenomena vljudnosti, ki je kasneje v modelu ne bomo mogli tako temeljito razčleniti in sistematizirati, na tem mestu začnemo nekoliko daljšo in bolj poglobljeno obravnavo. V tem razdelku je vljudnost vključena kot eden treh tematskih sklopov, s katerimi smo želeli ponazoriti retorični vidik obravnave pedagoškega procesa, vendar pa je njena vez z retoriko dosti močnejša. Vljudnost je pravzaprav sestavni del retorike. Za razliko od popreproščenega in reduciranega pojmovanja vljudnosti kot (zgolj) ustaljenih vljudnostnih fraz (pozdravov, naslavljanj, vikanja itd.) lahko vljudnost teoretsko in konceptualno opredelimo kot konstitutivno sestavino odnosa med govorcem/piscem in občinstvom/bralci, in sicer kot spretnost pridobivanja in vzdrževanja pozornosti ter naklonjenosti občinstva, kar je hkrati ena temeljnih retoričnih tem oz. tehnik.<sup>1</sup> Opredelimo jo lahko kot predpogoj (uspešnosti) komunikacije nasploh. Ob opisu temeljne funkcije in cilja pedagoškega diskurza smo izpostavili, da sta *usvajanje in kakovost novega znanja v pedagoškem kontekstu vselej odvisna tudi od kakovosti komunikacije med učiteljem in učenci.* Kljub temu, da lahko

1 Vljudnost (and. politeness) ni le stvar bontona, etikete in protokola, kot se to pogosto razume pogovorno in v vsakdanji komunikaciji. Vljudnost je v zadnjih tridesetih letih postala eno ključnih raziskovalnih področij sodobne jezikovne pragmatike, saj predstavlja eno temeljnih družbenih vezi in simbolno tkivo (vzpostavljanja, vzdrževanja pa tudi spreminjanja) družbenih odnosov. Temeljno delo s področja teorije vljudnosti še vedno predstavlja knjiga P. Brown in S. Levinsona *Politeness: Some Universals in Language Usage* (1987), na katero se bomo opirali tudi sami. Bolj diverzificirane in usmerjene poglede pa je mogoče najti v delih kot: *Women Men and Politeness* (Holmes, 1995), *Gender and Politeness* (Mills, 2003), *Politeness* (Watts, 2003), *Understanding Politeness* (Kadar in Haugh, 2013).

v redkih primerih učence za samostojno kakovostno učenje motivira tudi konflikt z učiteljem, lahko vendarle zaključimo, da *je za nemoten in učinkovit potek usvajanja načrtovanih učnih vsebin bistvena uspešna, to je nekonfliktna komunikacija med učiteljem in učenci.*

Nekonflikten odnos, ki pospešuje nemoten in učinkovit potek pedagoških dejavnosti, bi v grobem lahko opredelili kot *spoštljiv in sodelovalen odnos*. Učitelj lahko na (isto) učenčevo napako pri matematičnem izračunu odgovori npr. na naslednja dva kakovostno različna načina:

(7) »Ne! Narobe! Stokrat smo že to ponovili. A si res nisi sposoben zapomniti tako lahke operacije? Glej, da se snov končno naučiš do prihodnjega tedna!«

(7') »Odgovor je napačen. Te operacije še ne obvladaš. Ponovno boš vprašan naslednji teden – če želiš, lahko po uri skupaj ugotoviva, kaj točno ti še dela probleme.«

V obeh primerih učitelj neposredno izrazi nepravilnost odgovora, vendar pa lahko opazimo, da v primeru (7) to stori na način, ki učenca (pred vsemi ostalimi učenci) istočasno osebno degradira in potencialno demotivira. Poudarjeno izražanje nepravilnosti odgovora, posredne in neposredne reference na nesposobnost učenca in ukazovalni ton, ki meji na grožnjo, vse to izpostavlja/izgrajuje negativno javno podobo (integriteto) učenca. Napake, ki je sicer sestavni del učnega procesa, učitelj na ta način ne interpretira kot konstruktivno izhodišče za odpravljanje nepopolnega znanja, temveč jo učencu predstavi kot popoln neuspeh, kot dokaz njegove tudi siceršnje splošne nesposobnosti, kar mu lahko vnaprej vzame upanje in motiv za izboljšanje znanja. Odgovor (7'), prav nasprotno, napačen odgovor interpretira zgolj kot segment njegovega znanja, ki zaenkrat še ni obvladan do popolnosti. Usmerjen je torej k priznavanju siceršnjih učenčevih sposobnosti in znanja ter prepričanju, da mu tudi ta operacija kmalu ne bo več povzročala problemov. Še več, za razliko od odgovora (7), ki je zaničljiv in ukazovalen, izraža (7') sodelovalnost, kar v tem primeru pomeni tudi to, da ga učitelj priznava kot vrednega dodatnega truda. Tak odgovor kljub izkazanemu neznanju ohranja učenčevo (pozitivno) javno (samo) podobo in na ta način lahko prispeva k večji motiviranosti učenca za dopolnitev njegovega znanja.

*Tudi nestrinjanje se torej da izraziti na nekonflikten način. Iz navedenega primera je razvidno, v kateri točki se kljub vsebinskim razlikam*

ohranjata/oblikujeta soglasje in sodelovalnost. Mesto vzajemnega prizadevanja po ohranjanju soglasja je integriteta, javna osebnostna podoba udeležencev v komunikaciji. *Nekonfliktnost v komunikaciji lahko zato definiramo predvsem kot oblikovanje takih izjav, ki izražajo spoštovanje in ne ogrožajo posameznikove integritete.* Tako definirana nekonfliktnost je temeljnega pomena za uspešno komunikacijo v šoli (kot tudi izven nje) in torej za učinkovito izvajanje načrtovanega pedagoškega procesa ter doseganje pričakovanih učinkov.

### *Vljudnost*

Neogrožanje in spoštovanje javne (samo)podobe smo prepoznali kot dejavnika uspešnega komuniciranja in sodelovanja in s tem kot predpogoj družbenega življenja. S preučevanjem spoštovanja, nekonfliktnosti in sodelovalnosti, predvsem pa njihove soodvisnosti, vstopamo na področje *vljudnosti*. J. J. Gumperz v predgovoru k enemu temeljnih del o vljudnosti (Brown in Levinson, 1987) to opredeli kot »temeljno za oblikovanje družbenega reda in predpogoj človeškega sodelovanja, tako da vsaka teorija, ki pojasnjuje ta fenomen, hkrati obravnava tudi temelje človeškega družbenega življenja« (Brown in Levinson, 1987: xiii).

V obravnavi vljudnosti se prepletajo izsledki psihološke, sociološke in lingvistične discipline. V tem interdisciplinarnem smislu bi na kratko vljudnost lahko opredelili kot *diskurzivni fenomen*, kar pomeni kot fenomen, ki se vzdržuje in oblikuje primarno skozi jezikovno rabo, pojmovano kot družbeno delovanje. Pri Brownovi in Levinsonu (1987) lahko izluščimo naslednje tri sklope teoretičnih predpostavk: predpostavke o družbenem kontekstu (naravi družbe in družbeni naravi jezika); predpostavke o posameznikovi integriteti (javni (samo)podobi), o posameznikovi sposobnosti racionalne presoje in njenem medsebojnem prepoznavanju/spoštovanju; in izhajajoče predpostavke o jezikovni rabi (funkcionalnost in njena racionalna narava, vljudnost kot konverzacijska implikatura). Oglejmo si поблиže vsakega od naštetih sklopov.

### Družbeni kontekst

Brown in Levinson (1987) v smislu družbenega konteksta izpostaviata *potencial agresivnosti (ogrožanja)* in možnosti njegovega nadzorovanja. Obvladovanje agresije pojmujeta hkrati kot preprečevanje agresije in vzdrževanje potenciala agresije za izvajanje notranjega družbenega nadzora ter za uravnavanje zunanjih odnosov. Vljudnost »predpostavlja

potencialno agresivnost s tem, da jo skuša onemogočiti in omogoča komunikacijo med potencialno agresivnima stranema. /.../ S tem, ko upošteva 'virtualno žalitev', govorec lahko izraža spoštovanje interesov sogovorca.« (1987: 1 – prevod avtorjev) Ogrožanje posameznikove integritete je relativen fenomen, odvisen od konteksta pojavitve. Neko dejanje, npr. vprašanje o vzroku odsotnosti:

(8) »Kje si bil včeraj prvo uro?«

je lahko med učenci povsem nedolžno vprašanje ali pa celo priložnost, s katero se lahko vprašani pohvali. Isto vprašanje lahko zastavi učitelj, še posebno v primeru, ko gre za ugotavljanje opravičljivosti odsotnosti. Tokrat – recimo, da gre za nasploh vestnega učenca – lahko vprašanje učenca spravi v zadrego in potencialno ogrozi njegovo integriteto. Kot dejavnike, družbene spremenljivke, s katerimi lahko bolje zajamemo to relativnost oz. kontekstualno odvisnost ogrožanja, Brown in Levinson (1987) navedeta družbeno bližino/distanco<sup>2</sup>, družbeno moč<sup>3</sup> in relativno stopnjo/težo ogrožanja<sup>4</sup>. *Odnos med učenci bi (glede na učitelja) lahko opredelili kot odnos bližine in približno enake družbene moči* in v tem primeru ima vprašanje o odsotnosti minimalno moč ogrožanja njihove integritete. *Učitelja in učence pa, nasprotno, ločuje družbena distanca, pri čemer ima učitelj bistveno večjo družbeno moč*: učitelj je upravičen in dolžan učenca vsakič vprašati po vzroku njegove odsotnosti, medtem ko obratno to ne velja. Ker ima učitelj hkrati moč sankcioniranja neupravičene odsotnosti, je njegovo vprašanje potencialno tudi ogrožujoče.

Drugi pomemben vidik družbenega konteksta predstavljata *družbena narava in vloga jezika*. Brown in Levinson (1987) jezikovno rabo opredelita v soodvisnem razmerju z družbenimi odnosi, torej ne le kot odraz, temveč hkrati (*in predvsem*) *tudi kot dejavnik oblikovanja družbenih odnosov*:

- 2 »Družbena bližina/distanca je simetrična družbena dimenzija podobnosti/različnosti med govorcem in sogovorcem v aktualni komunikaciji. V večini primerov (ne pa vseh) temelji na oceni pogostosti interakcije in vrsti materialnih in nekaterih materialnih dobrin (vključno s (samo)podobo), ki si jih izmenjujeta govorec in sogovorec.« (Brown in Levinson, 1987: 76–77)
- 3 »Družbena moč je asimetrična družbena dimenzija relativne moči ... je stopnja, do katere lahko govorec uveljavlja svoje načrte in lastno samopodobo na račun sogovornikovih načrtov in samopodobe.« (Brown in Levinson, 1987: 77)
- 4 »Relativna stopnja/teža ogrožanja je kulturno in situacijsko definirana stopnja uveljavljanja v smislu vpletanja v sogovorničevo samouveljavljanje ali odobravanje (želja, potreba pri oblikovanju negativne ali pozitivne samopodobe).« (Brown in Levinson, 1987: 77)

»Vzorci oblikovanja sporočil, ali 'načini ubesedovanja', ali preprosto jezikovna raba, so del same snovi, ki tvori družbene odnose (ali kot bi raje rekli nekateri, bistveni deli izražanja družbenih odnosov). Odkrivanje principov jezikovne rabe lahko v veliki meri sovpada z odkrivanjem principov oblikovanja družbenih odnosov v njihovem interaktivnem vidiku: dimenzij, skozi katere posamezniki na različne partikularne načine vstopajo v odnose z drugimi.« (1987: 55 – prevod avtorjev)

Družbene odnose v pedagoškem kontekstu – ki smo jih v gornjem primeru opredelili kot odnos družbene bližine in približno enake družbene moči med učenci glede na učitelja, od katerega jih loči družbena distanca in bistveno manjša družbena moč – lahko spremeni izjava, kot je npr. naslednja:

(8')»Izdajalec! Zakaj te ni bilo prvo uro, kot smo se zmenili?!«

Recimo, da so se učenci dogovorili, da svojo zahtevo družno predstavijo učitelju. Na ta način so se odločili skupaj prevzeti tudi (pozitivne in negativne) posledice. Odsotnost enega izmed njih lahko v tem primeru potencialno pomeni izogibanje odgovornosti, kar ogroža kolegialne odnose. Posledično je lahko neupravičeno odsotni učenec glede na ostale učence, s katerimi je bil prej v odnosu socialne bližine in približno enake družbene moči, potisnjen v podrejeni položaj, kar mu ti lahko jasno (čeprav implicitno) sporočijo z gornjo izjavo (kar bomo podrobneje opredelili v naslednjem razdelku). Iz gornjega primera izhaja naša teza, da *prav načini komuniciranja, strategije oblikovanja izjav sooblikujejo določen tip (družbenega) odnosa*.

Posameznik kot družbeno bitje in udeleženec v komunikaciji

Predpostavke o posamezniku (kot družbenem bitju in udeležencu v komunikaciji) lahko v teoriji Brownove in Levinsona razdelimo na nadaljnje tri sklope. Prva je predpostavka o že omenjeni *integriteti, javni (samo)podobi*. Ta je utemeljena v dveh specifičnih željah/zahtevah. Želja/zahteva po neoviranem (svobodnem) delovanju, ki zadeva neoviranje teritorialne pravice, osebne lastnine, pravice do miru itd., je poimenovana negativna integriteta. Želja/zahteva po uveljavitvi, odobravanju konsistentne pozitivne (samo)podobe je poimenovana pozitivna integriteta. Izjava (8') neposredno vsebuje oba vidika ogrožanja. Neposredno in ostro vprašanje o vzroku in upravičenosti odsotnosti ogroža sogovorčevo negativno integriteto, to je

neomejenost njegove pravice do svobodnega gibanja. Očitek, da je zato »izdajalec«, pa ogroža sogovorčevo pozitivno integriteto, zglednost in odobravanje kvalitete njegove osebnosti. Glede na oba identificirana vidika posameznikove samopodobe in v povezavi s potencialom ogrožanja lahko kot bistvena za teorijo Brownove in Levinsona (1987) izpostavimo naslednja teoretična izhodišča:

- posameznikova integriteta je občutljiva v pozitivnem in negativnem vidiku;
- izjave lahko pojmuje kot govorno dejavnost, ki lahko v pozitivnem, negativnem ali obeh vidikih (vsaj potencialno) ogrožajo posameznikovo integriteto;
- obstajajo jezikovne strategije, s katerimi se da omiliti potencialno stopnjo/moč ogrožanja, in sicer so to strategije, s katerimi lahko izražamo spoštovanje integritete sogovorca.

Če bi bili učenci iz primera (8') npr. (vnaprej) prepričani v kredibilnost osebnosti odsotnega sošolca oz. v upravičenost njegove odsotnosti, bi svoje potencialno ogrožujoče vprašanje verjetno oblikovali drugače, npr.:

(8'') »Hej, stari, kje si bil pa prvo uro?«

Izjava (8'') se prav tako nanaša na sogovorčevo odsotnost, vendar je oblikovana na način, ki zmanjšuje stopnjo ogrožanja sogovorčeve pozitivne in negativne integritete (analizo bomo poglobili v naslednjem razdelku).

Druga predpostavka o posamezniku se nanaša na univerzalno posameznikovo sposobnost, in sicer na *sposobnost racionalne presoje*, natančneje na *praktično sklepanje*. Na tem mestu se ne bomo poglobljali v natančno razčlenitev te vrste sklepanja. Povejmo le, da gre za *racionalno presojo in izbor sredstev (generiranje jezikovnih strategij) za zadovoljitev komunikacijskega cilja*. Racionalna presoja te vrste temelji na sklepanju v obratni smeri, kot ga določa formalnologično sklepanje: gre za sklepanje iz cilja k strategijam, s katerimi bi lahko zadovoljili ta cilj.

Tretji sklop predpostavk o posamezniku lahko razumemo kot izhajajoč iz prvih dveh. Brown in Levinson (1987) sta prepričana, da med govoric obstaja *vzajemna vednost* o občutljivosti integritete, *vzajemna vednost* o sposobnosti racionalne presoje in *skupni interes o vzdrževanju/spoštovanju/neogrožanju integritete* kot pogoju za sodelovanje. Od te predpostavke ni odvisen le izbor, temveč hkrati tudi prepoznavanje vpludnostnih strategij, torej razumevanje sogovorca. Nenazadnje integriteto posameznika določa

prav njegov odnos do drugih: »Ponavadi integriteta nekega posameznika temelji na spoštovanju integritete drugih«. (1987: 61 – prevod avtorjev)

### Vljudnost kot učinek jezikovne rabe

Iz predpostavk o družbenem kontekstu in posamezniku izhajajo predpostavke o (vljudni) jezikovni rabi. Že ob opredelitvi družbenega konteksta smo naravo jezikovne rabe opredelili kot družbeno in funkcionalno, in sicer v smislu potenciala sooblikovanja družbenih odnosov. Rekli smo, da je medsebojno priznavanje in spoštovanje integritete mogoče prav prek izbora jezikovnih strategij, ki jih udeleženci v komunikaciji lahko generirajo zaradi racionalne sposobnosti praktičnega sklepanja. V tem sklopu bomo pojmovanje jezikovne rabe poglobili z vidika racionalnosti in učinkovitosti. Kooperativno načelo, ki predstavlja srž Griceove teorije o jezikovni rabi oz. impliciranem pomenu, predpostavlja nevtralen (idealiziran) princip poteka komunikacije:

»Naj bo prispevek h konverzaciji takšen, kot ga na stopnji, na kateri se pojavi, zahteva sprejeti namen in smer govorne izmenjave, v kateri sodeluješ.« (1975: 45<sup>5</sup>)

Splošni princip udejanjajo štiri glavne maksime (kvalitete, kvantitete, relevantnosti, načina)<sup>6</sup>, glede na (ne)upoštevanje katerih poteka generiranje pomena v vsakokratni komunikacijski situaciji. V osnovi Griceove ideje leži torej predpostavka o *racionalni in učinkoviti naravi jezikovne rabe*. Bistveni princip generiranja pomena po Griceovi teoriji Brown in Levinson povzameta v naslednji predpostavki: »Nobene deviacije od racionalne učinkovitosti brez razloga« (1987: 5). V tem smislu vljudnost definirata kot enega izmed razlogov (motivov) za (navidezno) kršenje ene ali več maksim skrajno učinkovite komunikacije, ki pa prav na ta način, torej s prepoznavanjem

5 Prevod vzet iz Verschueren, 2000: 54.

6 1. *Maksima količine*:

Naj bo tvoj prispevek tako informativen, kot zahtevajo trenutni nameni izmenjave.

Naj tvoj prispevek ne bo bolj informativen, kot je potrebno.

2. *Maksima kvalitete*: Naj bo tvoj prispevek resničen.

Ne reci tega, za kar misliš, da ni resnično.

Ne reci tega, za kar nimaš zadostnih dokazov.

3. *Maksima relevantnosti*: Bodi relevanten.

4. *Maksima načina*: Bodi jasen.

Izogibaj se nejasnim izrazom.

Izogibaj se dvoumnosti.

Bodi kratek.

Govori urejeno.



razloga (željo po spoštovanju in neogrožanju integritete sogovorca), ohranjajo kooperativno načelo in spodbujajo sodelovanje. *Vljudnost* je torej definirana kot *tipični primer konverzacijske implikature*, kjer sogovorec predpostavlja (oz. mora predpostaviti), da je govorec (navidezno) kršil katero od maksim prav zato, da bi sledil kooperativnemu načelu.

Naj na tem mestu še malce poglobimo analizo primera (8''):

(8'') »Hej, stari, kje si bil pa prvo uro?«

Rekli smo, da se izjava (8'') prav tako kot izjava (8') nanaša na sogovorčevo odsotnost, vendar je oblikovana na način, ki zmanjšuje stopnjo ogrožanja njegove pozitivne in negativne integritete. Na tem mestu nas podrobneje zanima, na kakšen način je v gornjem primeru implicirana vljudnost oz. zmanjšana stopnja ogrožanja sogovorčeve integritete. Oglejmo si izjavo z vidika maksime količine, ki pravi, naj prispevek ne bo informativnejši, kot je to potrebno. Za izjavo (8'') lahko rečemo, da je izrečena v situaciji, v kateri sogovorec nedvoumno ve, da je nagovorjen. V nasprotnem primeru, ko bi sogovorca morali še pritegniti v pogovor, bi namreč morala biti uporabljena strategija identificiranja, kot sta npr. osebno ime (»Pepi!«) ali kazalni zaimsek (»hej, ti!«). Zato bi lahko rekli, da primer (8'') z naslavljanjem vključuje v pogovor že prisotnega sogovorca, kar je na prvi pogled pravzaprav povsem nepotrebno. V tem smislu bi šlo za kršitev maksime količine oz. maksimalno racionalne in učinkovite jezikovne rabe. Vendar pa uporabljena oblika naslavljanja (»Hej, stari«) pravzaprav sploh ne označuje osebne identitete naslovljenca. »Stari« je oznaka, s katero izpostavimo družbeno intimnost, pripadnost isti družbeni skupini in torej opredeljuje družbeni status nagovorjenca. Zato ne gre za kršitev, temveč upoštevanje (izrabo) maksime kvantitete. Razlog, zaradi katerega je izjava »predolga«, ima svoj namen oz. svoj pomen. Naslavljanje je izrabljeno za izražanje/krepitev solidarnosti oz. neogrožanja, ki naj bi veljalo med člani iste družbene skupine. Izrabljeno je za omilitev, za vnaprejšnje odrekanje morebitnemu ogrožanju, ki bi ga utegnil sprožiti drugi del izjave (neposredno vprašanje o vzroku odsotnosti). Pomeni impliciten napotek sogovorniku – *čepprav te sprašujemo po vzroku tvoje odsotnosti, ki bi bila v primeru neupravičenosti nedopustna za naše kolegialne odnose, se ne čuti ogroženega, ker smo prepričani, da si imel dobre razloge, in verjamemo, da nas ne bi brez razloga pustil na cedilu*. Gre torej za jezikovno strategijo, ki na implicitnem nivoju izraža spoštovanje in neogrožanje sogovorčeve integritete. Izjava (8''):

(8'') »Hej, stari, kje si bil pa prvo uro?«

za razliko od izjave (8'):

(8'')»Izdajalec! Zakaj te ni bilo prvo uro, kot smo se zmenili?!«

torej kljub poizvedovanju po »isti informaciji« (vzroku odsotnosti in upravičenosti) predpostavlja sogovornikovo nedolžnost in s tem zmanjšuje stopnjo ogrožanja njegove integritete.

Vljudnost torej ni vedno nujno izražena eksplicitno. Nasprotno, pretežno jo izražamo na implicitnem nivoju komuniciranja. V tem smislu jo lahko opredelimo kot *učinek neke izjave, ne pa njen dobesedni smisel*.

### *Diskurzivni model vljudnosti*

V prejšnjem razdelku smo skušali z vidika vljudnosti poglobiti prepričanje, da *sta uspešna komunikacija in nekonfliktnost učinek in rezultat uporabe strategij jezikovne rabe, ki upoštevajo občutljivost posameznikove integritete*. Vljudnostne strategije bi v grobem lahko opredelili kot izhajajoče iz *racionalne presoje resnosti (teže) ogrožanja posameznikove integritete*, ki temelji na upoštevanju socialne bližine/distance, družbene moči udeležencev in relativne stopnje ogrožanja. *Udeleženci (s svojimi željami, zahtevami, itd.) naj bi si prizadevali komunicirati drug z drugim na načine, ki bi zmanjševali stopnjo potencialnega ogrožanja: bolj ko naj bi neko dejanje lahko ogrožalo (integriteto) sogovorca, bolj vljudnostno (z višjo in neposrednejšo stopnjo izražanja spoštovanja integritete) naj bi bila zasnovana komunikacija*. S konstruktivističnega zornega kota jezikovne rabe, ki smo ga izpostavili ob primerih (8), (8') in (8''), lahko dodamo še eno značilnost racionalne presoje – *uravnoteženost*. Glede na to, da z izborom jezikovne (vljudnostne) strategije predpostavimo/vedemo stopnjo ogrožanja integritete, ima lahko negativne učinke tudi pretirana vljudnost.

### *Vljudnostne strategije v pedagoškem diskurzu*

Kot smo to že opredelili v prejšnjem razdelku, pedagoški kontekst, ne glede na stopnjo neposredne vključenosti učitelja (torej vloge učitelja kot neposrednega vira novega znanja ali koordinatorja pri samostojnem delu učencev), predpostavlja neenako razmerje družbene bližine in moči med učenci in učiteljem. Ker gre, kot rečeno, v najboljšem primeru vsaj za koordiniranje (če že ne za popolno vodenje) aktivnosti, nekateri najpogostejši vzorci učiteljevega *neposrednega izražanja zahtev* niso dejanja, za katera bi veljalo, da močno ogrožajo integriteto učencev. Npr.:

(9) »Odprite knjige!«

(10) »Sestavite skupine po pet učencev!«

(11) »Pospravite vse z mize in se ne ozirajte naokoli, dokler ne oddate testov!«

V kakšnem drugem kontekstu, npr. v knjižnici, bi bile te izjave verjetno deležne začudenja, kolikor pa bi bile mišljene resno, bi se obiskovalci gotovo pritožili nad ogrožanjem svobode gibanja in obnašanja v knjižnici. »Enake« zahteve bi torej imele relativno višjo moč ogrožanja integritete obiskovalcev knjižnice kot pa učencev. Obratno pa bi način oblikovanja gornjih zahtev na bolj vljudnosten način v pedagoškem kontekstu gotovo deloval skrajno smešno in povsem neumestno. Npr.:

(9') »Se opravičujem, lahko morda odprete knjige?«

(10') »Upam, da ne bi preveč zmotil, če bi vas prosil, da se organizirate v skupine po pet učencev.«

(11') »Vas lahko malo zmotim? Razmišljal sem, da bi bilo pametno, če bi pospravili vse z mize in se ne bi ozirali naokoli, dokler ne boste oddali testov. Kaj mislite?«

Kot značilnost pedagoškega konteksta bi torej lahko navedli, da učiteljem ni treba izbirati relativno visokih<sup>7</sup> vljudnostnih strategij v primerih, kot so npr. (9), (10), (11), čeprav gre tudi pri njih za omejevanje popolne svobode gibanja in delovanja učencev. Kot smo dejali, je del racionalne strategije izbora načina oblikovanja sporočil tudi uravnoteženost. Če bi učitelj uporabljal izjave (9'), (10'), (11'), bi z njimi gornje zahteve povsem nekritično predstavil kot take, ki močno ogrožajo integriteto učencev, kar pa je v nasprotju z osnovnimi značilnostmi pedagoškega konteksta. Na drugi strani to ne pomeni, da vljudnostne strategije v pedagoškem diskurzu niso potrebne. Potreba po njihovi uporabi se še najizraziteje pokaže v primerih grobe kršitve spoštovanja sogovorčeve integritete – npr. ob uporabi zaničljivega (12), pretirano ukazovalnega in pokroviteljskega tona (13) ali napada na učenčevo osebnost (14):

(12) »Zakaj se nisi prikazal na zbiralno akcijo?«

(13) »Sedi! Ena!«

(14) »Preberi to pesem z občutkom, če sploh veš, kaj je to!«

7 Kot visoke vljudnostne strategije lahko opredelimo tiste, ki skušajo vnaprej močno znižati stopnjo ogrožanja neke izjave.

V nadaljevanju si bomo ogledali primere pedagoškega diskurza, ki jih tipično zaznamuje uporaba vljudnostnih strategij. Verjetno se bo večina navedenih primerov zdela močno znanih. Ne gre torej za neke nove napotke vključevanja vljudnostnih strategij v pedagoški diskurz, temveč za izpostavitve funkcije in pomembnosti strategij, ki se lahko komu prav zaradi običajnosti zazdijo tudi nepomembne in nepotrebne, odvečne. *Naša teza je, da prav z vljudnostnimi (in morda za koga nepotrebni) jezikovnimi strategijami soustvarjamo pogoje za samo poučevanje/usvajanje novih znanj.* Razvrstili jih bomo v tri sklope (po vzoru omenjene teorije vljudnosti Brownove in Levinsona (1987)), in sicer na primere pozitivne in negativne vljudnosti ter posrednih govornih dejanj, ki lahko ogrožajo sogovorčevu integriteto.

### Pozitivna vljudnost

Katere primere pedagoškega diskurza bi lahko prepoznali kot strategije *spoštovanja pozitivne integritete*, torej strategije, s katerimi se upoštevajo želje sogovorca po odobravanju njegove osebnosti in dejanj? Pozitivna vljudnost se za razliko od negativne ne nanaša nujno zgolj na aktualno (potencialno ogrožujoče) dejanje, ki ga skuša omiliti, temveč opisuje širši odnos med govorcem in sogovorcem, splošno stanje razumevanja in odobravanja sogovorčevih želja/potreb. Strategija v grobem zajema strategije jezikovne rabe, ki bi jih lahko prepoznali kot značilne za intimen odnos, to so odobravanje sogovorčeve osebnosti, predpostavljane skupnih želja/potreb, skupnega verovanjskega ozadja in podobnih vrednot. Oglejmo si nekaj primerov.

(15) »Kako ste se imeli na počitnicah? ... Prepričan sem, da ste jih res lepo preživeli in ste zdaj pripravljeni na nove izzive. No, pa poglejmo, kaj nas čaka v letošnjem šolskem letu. Kar odprite knjige in si skupaj oglejmo kazalo ...«

Pričetek pouka za učence pomeni konec poletnih vragolij in omejenost prostega časa ter hkrati pričetek novih obveznosti. Pričetek pouka v tem smislu ogroža njihovo relativno neomejeno svobodo gibanja in odločanja o načinih preživljanja časa. Pred neposrednim pričetkom razlaganja nove snovi in drugih pedagoških obveznosti zato niso neobičajne strategije, s katerimi se da prehod omiliti, kar pomeni učence čim neopazneje ponovno uvести v šolsko rutino. Eden izmed takih načinov so vprašanja o preživljanju počitnic, ki praviloma ne predstavljajo teme več kot ene šolske

ure. Ne gre torej za natančno in podoživeto predstavitev preživetja počitnic vsakega učenca, temveč za vljudnostno strategijo, s katero bi lahko učitelj izrazil spoštovanje obžalovanja učencev, da so se počitnice iztekle. Ta(ka) strategija učencem počitnic ne bi podaljšala niti jih vrnila, prispevala pa bi lahko k vzpostavitvi boljšega vzdušja, približno v naslednjem smislu: *vsem nam je žal, da so se počitnice iztekle, vendar smo zdaj vsi spet nazaj in to ne bo oviralo našega nadaljnjega dela*. Pogovor o počitnicah bi s stališča vljudnostne teorije lahko pomenil obliko izražanja upoštevanja in spoštovanja sogovorčevih interesov, potreb ali zahtev in bi lahko v tem smislu zmanjšal stopnjo ogrožanja učencev, ki se lahko pojavi s ponovno vzpostavitvijo rednih šolskih obveznosti.

Empatično oz. pretirano izražanje pravilnosti odgovora ali pohvale za opravljene naloge ima lahko v smislu vljudnostne teorije vlogo izražanja širšega odobravanja sogovorca. Če bi npr. učenec izjavil:

(16) »Zelo dobro! Odlično!«

razumel kot odobravanje svoje osebnosti in tudi siceršnje sposobnosti, bi lahko ta in podobne tako oblikovane izjave bistveno prispevale k njegovi motivaciji za nadaljnje delo in pripravljenosti za sodelovanje ali pa npr. za reševanje problemov, ki so morda nastali pri drugih vsebinah.

Naslednji primer:

(17) »Tole je ena taka splošno priznana mora, ki vsem predstavlja problem, ampak tudi čez tole se bomo prebili«

vsebuje dve vljudnostni strategiji. Pretiravanje oz. dramatiziranje (*»splošno priznana mora, ki vsem predstavlja problem«*) lahko izraža prepoznavanje sogovorčevih potencialnih muk in prek tega povečano govorčevo skrb za (dobrobit) sogovorca. Vključevanje govorca (*»se bomo prebili«*) lahko izraža pripadnost istemu krogu neposredno prizadetih – ne le, da lahko na ta način govorec pove, da je tudi sam imel podobne probleme, sporoči lahko tudi, da je njihovo reševanje tudi njegova, ne le sogovorčeva naloga. Skratka, govorec se lahko prek tako oblikovane izjave skuša prikazati kot oseba, ki sogovorca razume (najverjetneje celo prek lastne izkušnje), deli njegove občutke in nenazadnje prevzema tudi soodgovornost za reševanje problematike.

Izjava:

(18) »Ta odgovor bi pa lahko natančneje oblikoval, se strinjaš/strinjate?«

je oblikovana tako, da se prek iskanja soglasja z vprašanim učencem (oz. tudi ostalimi učenci) učitelj sklicuje na skupno mnenje, sugerirano skupno vrednotenje učenčevega odgovora. Stopnjo ogrožanja učenčeve integritete, ki bi jo lahko predstavljala negativna povratna informacija, tako omili ne le na način, ki bi lahko izključil morebitne učiteljeve predsodke, temveč tudi z vključevanjem možnosti samoocenitve. Oglejmo si še en podoben primer. Za razliko od prejšnjega, ki si prizadeva izpostaviti strinjanje, je naslednja izjava primer izogibanja nestrinjanju:

(19) U: Zakaj Peter ni vzel piškota?

A: Peter ni vzel piškota, ker ga ni hotel.

B: To sploh ni res, Peter ne mara takih piškotov.

U: No, A se verjetno ni natančno izrazil, Peter ni hotel vzeti piškota, ker takih ne mara. (A-ju) *Si imel to v mislih?*

Učiteljica je svoj odgovor na nenatančen odgovor A-ja in ostro ugovarjanje B-ja (ki je ogrožalo A-jevo integriteto) oblikovala tako, da je skušala rešiti A-jevo integriteto, torej omiliti stopnjo ogrožanja B-jeve izjave, in se hkrati strinjati z B-jem, to je nakazati nepravilnost (nenatančnost) A-jevega odgovora. Učiteljica se je odkritemu nestrinjanju s pretirano oblikovano oceno B-ja (»sploh ni res«) izognila tako, da jo je omilila (»A se verjetno ni natančno izrazil«) in tako hkrati ohranila nezadovoljstvo s podanim odgovorom, ki bi po njenem mnenju, v danem kontekstu, lahko tudi povsem zadoščal. S tem je »pomirila duhove« in preprečila, da bi se debata o pravilnosti odgovora potencialno razširila na čustveno raven, kot to nakazuje B-jevo pretirano izraženo kategorično nestrinjanje, ki lahko izraža tudi prizadetost. Kot je lepo razvidno iz tega primera, se lahko tudi v pedagoškem kontekstu interakcija pravzaprav v precejšnji meri dotika tem, ki niso eksplicitno izražene (niso neposredna tema izjave), v našem primeru odnosov med Petrom in učencema A in B. Zato je obvladovanje vljudnostnih strategij in s tem poteka komunikacije ključnega pomena za nemoten in uspešen potek eksplicitno izraženih aktivnosti.

Oglejmo si še en primer predpostavljajanja/vzpostavljanja skupnega verovanjskega ozadja:

(20) »Ne jemljite si preveč k srcu, če operacije ne boste takoj obvladali. Povsem vas razumem, ker sem to tudi sam doživljal. Potrebna je vaja in te se ne da preskočiti.«

Gornja izjava je primer vživljanja v situacijo sogovorca, primer sočustvovanja in deljenja aktualnih težav, kar je strategija, s katero govorec lahko zmanjšuje moč ogrožanja, ki ga prinašata začetni neuspeh oz. potreba po večjem vlaganju truda.

Gornji primeri so si v nečem podobni. Na različne načine se vsi sklicujejo na skupno verovanjsko ozadje, skupne izkušnje in/ali interese. Skupna točka naslednjih primerov bo izražanje/sklicevanje na sodelovanje med govorcem in sogovorcem. Spet si bomo ogledali le nekaj strategij.

(21) »Poslušajta, mi vsi bi šli radi čimprej domov, zato se nehajta hecati in odigrajta prizor do konca.«

Gornja izjava zahtevo po dokončanju naloge omili z apeliranjem na sodelovalnost med učenci (in učiteljem).

Pričakovano dejanje lahko govorec vzpodbudi tudi s ponujanjem pomoči ali obljubo. V interesu in koristi šole in učitelja je tudi, da se učenci prijavljajo na različne vrste tekmovanj. Nesamozavestnim učencem pa lahko to pomeni resno nadlogo. Učitelj učenca v sodelovanje ne more prisiliti, niti neposredna zahteva verjetno ne bi dvignila ravni učenčeve motivacije. Oboje (sodelovanje in motivacijo) pa bi lahko spodbudila primerno oblikovana izjava, npr.:

(22) »Daj, prijavi se na tekmovanje, saj bomo organizirali priprave in bomo skupaj predelali snov. No, malo premisli, upam, da se boš odločila sodelovati. Saj boš, ne?«

Primer izjave vključuje ponudbo pomoči in je optimistično naravnan, to pomeni, da izraža upanje, da se bo učenka vendarle odločila sodelovati. S tem je na implicitni ravni pravzaprav izraženo zaupanje v učenkinde sposobnosti, saj je vredna vsega tega nagovarjanja in obljube pomoči.

Sodelovalnost bi lahko obudili tudi s spraševanjem po morebitnih vzrokih za nesodelovanje. Npr.:

(23) »Zakaj se ne bi kar takoj lotili reševanja naloge, dokler je razlaga še sveža?«

S tako oblikovano izjavo bi učitelj lahko spodbudil učence k nadaljnjemu delu, ne da bi jim to ukazal ali zato kakor koli zmanjšal svojo avtoriteto. Zato pa bi na ta način verjetno spodbudil sodelovalno vzdušje.

In nenazadnje bi lahko govorec uporabil strategijo vzajemne ponudbe in dolžnosti:

(24) »Če boste v miru delali po skupinah in pripravili poročila do konca ure, bom lahko medtem popravil vaše naloge.«

Čeprav je izjava v pogojni obliki, ne izraža izsiljevanja, ker je »pogoj« predstavljen kot vzajemna dobrobit. Učenci in učitelj bi lahko skupaj ugotovili, da jim sodelovanje prinaša koristi: učni proces bi se nadaljeval in učenci bi bili pri tem relativno samostojni, učenci bi takoj dobili povratno informacijo o svojem delu, učitelj pa bi opravil obveznost, ki bi mu sicer vzela dodaten čas. *Zopet je jezikovna strategija tista, ki opravljanje dolžnosti (učenje, popravljanje nalog) predstavi na način, ki je sprejemljiv za vse in hkrati krepi sodelovalnost in zaupanje med učiteljem in učenci.* »Isto« fizično aktivnost, s precej drugačnim vrednostnim predznakom, bi lahko namreč učitelj predstavil/ uvedel takole:

(24') »Zdajle bom začel popravljati naloge, ker popoldne nimam časa, vi pa da mi med tem ne pisnete in sami predelate novo snov, ki jo bom spraševal jutri!«

#### Negativna vljudnost

Oglejmo si sedaj primere pedagoškega diskurza, v katerih so uporabljene strategije spoštovanja *negativne integritete*, to je učenčeve želje po svobodnem (nemotenem) gibanju in delovanju. Če smo za pozitivno vljudnost dejali, da pooseblja intimen odnos, bi za negativno vljudnost lahko rekli, da so to strategije zmanjševanja potencialnega ogrožanja, ki so ozko usmerjene in se nanašajo na konkretna aktualna dejanja. Predstavlja jedro vljudnosti. Povedano drugače, ko pomislimo na vljudnost, nam najprej pridejo na misel prav primeri negativne vljudnosti. Te strategije so posledično tudi najbolj konvencionalizirane. Kot prvo lahko zato navedemo strategijo konvencionalne indirektnosti.

(25) »Bi lahko, prosim, pobrala teste?«

Gornja izjava je na eksplicitni, dobesedni ravni pravzaprav *vprašanje* o sposobnosti/pripravljenosti učenke, da bi pobrala teste, vendar je tako močno konvencionalizirana oblika *prošnje*, da bi jo verjetno malokdo še prepoznal kot vprašanje in namesto, da bi teste pobral, odgovoril preprosto z »Da«.

Naslednja izjava je primer izražanja zmanjšane stopnje prepričanosti:



(26) U: »Kolikokrat je 9 centimetrška daljica daljša od 6 centimetrške?«

X: »Hm .. v bistvu ... mislim, da ena cela ... ena in polkrat.«

V gornji izjavi lahko kot vljudnostno strategijo prepoznamo uporabo glagola *misliti* (»mislím, da ...«), ki glede na to, da gre v šoli pri odgovarjanju predvsem za izražanje znanja, v katerega je učenec prepričan (*vem*, da je ...), izraža zmanjšano stopnjo prepričanosti. Zanimivost gornje izjave je v tem, da vljudnost (zmanjševanje stopnje ogrožanja integritete) ni namenjena učitelju, temveč samemu sebi. Učenec bi z napačnim odgovorom ogrozil svojo integriteto in se pred tem z omenjeno jezikovno strategijo vnaprej zavaruje: s tem, ko v potencialno nepravilni odgovor ni povsem prepričan, je manj huda tudi njegova napaka, saj v pravilnost odgovora ni popolnoma prepričan prav zato, ker sumi, da ni pravilen. Glede na to, da bi pravilnost odgovora potrdila/okrepila njegovo pozitivno integriteto, izbrana strategija (neprepričanost v pravilnost odgovora) slednjo (pozitivno integriteto) potencialno celo ogroža. Vendar se govorniku neprepričanost v pravilnost odgovora očitno zdi manjše zlo kot prepričanost v napačen odgovor. Zato lahko mimogrede gornji primer navedemo tudi kot dober dokaz racionalnosti jezikovne rabe.

Naslednjih nekaj strategij se bo nanašalo na poskuse čim manjšega obremenjevanja sogovorca (čim manjšega oviranja njegove pravice do svobodne odločitve o delovanju in gibanju).

(27) »Fotokopirni stroj se kvari in kopije niso najboljše. Verjetno bi vas preveč motilo, če bi morali najprej skupaj popraviti nekaj besed?«

Gornja izjava vsebuje relativno visoko vljudnostno strategijo. Ne le, da je naveden vzrok za učiteljevo nemoč, da priskrbi kakovostne fotokopije, tudi njegov interes, da se jih vendarle uporabi, je ubeseden na tak način (kot *prošnja*), da mu niti v interpretaciji primera ne bi mogli reči *zahteva*. Govorno dejanje lahko prepoznamo kot indirektno, saj je na ravni slovnice to zgolj vprašanje, ki bi zahtevalo odgovor, ne pa tudi izvršitve dejanja (popravljanja napak). Nadalje je strategija, ki jo želimo izpostaviti na tem mestu, močno izražen pesimizem – »verjetno bi vas preveč motilo« –, torej vnaprejšnje učiteljevo pričakovanje negativnega odgovora. S tem bi učitelj pravzaprav lahko priznal neupravičenost svoje *prošnje* in še toliko bolj zvišal upravičenost negativnega odgovora učencev oz. učence odrešil neugodnega položaja, v katerem se lahko znajdejo ob zavrnitvi učiteljevih zahtev.

Ta strategija je še podkrepljena z kvalifikatorjem »verjetno«, ki še nadalje zmanjšuje morebitno negativno konotacijo zavrnitve.

Tudi s sledečo izjavo skuša učitelj zmanjšati stopnjo oviranja aktivnosti učencev:

(28) »Samo malo bi prosil za vašo pozornost. Na vaših listih je v primeru 7 prišlo do napake ...«

Recimo, da gre za situacijo, ko učenci samostojno delajo v skupinah. Učitelj jim je v ta namen razdelil učne liste in jim s tem naložil delo. Nato je njihovo izvrševanje dolžnosti zmotil. Za morebitne posledice (prekinitev miselnega toka, prekinitev procesa reševanja naloge) v tem primeru niso krivi učenci, kar jim učitelj jasno (čeprav implicitno) da vedeti prav z načinom oblikovanja izjave, s katero jih je zmotil. Z gornjo izjavo bi se jim lahko ne le opravičil, temveč hkrati prevzel tudi odgovornost in s tem v bistvu izničil potencialno ogrožujočo naravo svojega dejanja (prekinitve dela učencev).

Govorec bi lahko omejevanje sogovorca omilil tudi s poudarkom na spoštovanju sogovorca. Recimo, da je učitelj svojo grajo učencev, ki jih je zalotil pri preganjanju poskusnih zajčkov po biološki učilnici, ubesedil takole:

(29) »Ne vem, če so to dejanja, ki se podajo bodoči intelektualni eliti.«

Lahko bi jih sicer odkrito nadrl in pri tem pravzaprav ne bi (pretrano) kršil ne učiteljske ne humane etike, vendar bi s tem verjetno dosegel povsem drugačen učinek. Morda bi s frontalnim napadom učence kot kršitelje spremenil v žrtve, kar bi si ti v uporniških letih povrhu lahko celo želeli. Morda bi imela gornja strategija večji učinek. Zakaj? Z gornjo izjavo bi pravzaprav obrnil razmerja družbene moči. Učence bi predstavil kot perspektivne kadre, ki jih družba potrebuje, šolo in sebe pa v tem smislu kot »pripravljalnico«, kjer jim je treba po najboljših močeh pomagati in jih usposobiti za nadaljnje življenje. Učitelj bi lahko torej s tem, ko bi izbral vljudnostno strategijo, namesto, da bi jih oštel, zvišal njihovo in zmanjšal svojo družbeno vlogo/moč ter apeliral na njihovo vest. Malce dramatizirano bi lahko njegovo implicitno sporočilo razumeli takole: *vi ste tisti, ki boste vzor drugim, vaša odgovornost je, da se v skladu s tem obnašate; je res to obnašanje, ki ga želite uveljaviti?* S tem, ko bi jih postavil v sam vrh družbe,

bi jim lahko vzel smisel upora: se bodo upirali sami sebi, kršili svoja lastna pravila? Gre za trik, ki ima včasih<sup>8</sup> lahko tudi učinek graje.

Tudi naslednji primeri so primeri strategij, s katerimi bi si govorec prizadeval zmanjšati potencial ogrožanja sogovorčeve pravice do svobodne aktivnosti. Za razliko od prejšnjih je pri naslednjih poudarek na izpostavljanju govorčeve zadrege pri oviranju sogovorčeve negativne integritete. Verjetno najprepoznavnejši način vljudnostne komunikacije so neposredna opravičila. Opravičila v vljudnostni teoriji Brownove in Levinsona (1987) pa predstavljajo pojem, ki ne zajema le eksplicitne, performativne oblike (»Se oproščam ...!«), temveč tudi strukture, ki opravičilo izražajo posredneje. Eden takih primerov je npr. navajanje razlogov za postavljanje zahtev, ki potencialno ogrožajo sogovorčevo negativno integriteto. Oglejmo si še enkrat primer (27):

(27) »Fotokopirni stroj se kvari in kopije niso najboljše. Verjetno bi vas preveč motilo, če bi morali najprej skupaj popraviti nekaj besed?«

Prvi del izjave predstavlja navajanje razloga za to, da učitelj učencem ni razdelil tako kvalitetnih kopij, kot jih je dolžan priskrbeti. V kombinaciji z drugimi uporabljenimi vljudnostnimi strategijami, ki smo jih opredelili ob interpretaciji tega primera, ima lahko navajanje razlogov funkcijo zmanjševanja potencialnega občutka ogroženosti pri učencih. To ogroženost bi lahko razumeli v smislu učiteljevega nespoštovanja učencev, ki bi se izražalo v neuvidevnem pričakovanju učitelja, da lahko učencem predloži delovne liste vprašljive kvalitete, nadalje pa naj del časa, namenjenega učenju, porabijo še za vnašanje popravkov. Ker je navedeni razlog objektivne narave (predstavljen kot neodvisen od učiteljeve volje in namena), ima lahko tako ubeseden tudi funkcijo upravičevanja učiteljevega neizpolnjevanja dolžnosti, torej funkcijo ohranjanja njegove pozitivne (samo)podobe.

Govorec bi lahko svojo zadrego ob tem, da se je znašel v situaciji, ko sodloča o sogovorčevem delovanju in s tem potencialno ogroža njegovo negativno integriteto, izrazil tudi tako, da bi iz dejanja potencialnega ogrožanja sogovorčeve negativne integritete izvzel svojo voljo: tudi on je bil v to bolj ali manj prisiljen oz. to od njega zahteva njegova družbena vloga, ne pa

8 Z adverbom *včasih* želimo ponovno poudariti, da igra pri učinkih jezikovnih strategij bistveno vlogo aktualni izjavljalni kontekst. Gornja izjava bi bila namreč lahko izrečena tudi ironično in v tem primeru bi bila žaljiva ter bi, prav nasprotno, lahko zavrla sodelovanje.

morebitna osebna kaprica. Ena izmed jezikovnih strategij, s katero bi lahko govorec realiziral to/tako implicitno sporočilo, je tudi impersonalizacija:

(30) »Učenec v šoli in na šolskih izletih pač ne sme kaditi.«

Recimo, da učenci na razredni uri učitelja prepričujejo, da je povsem neumno, da jim na končnem izletu ne dovoli kaditi, ker to v vsakem primeru velja le v primerih, ko jih vidi. Ne glede na njegovo prepoved lahko učenci kadijo na skrivaj, glede na to, da povsem neovirano kadijo izven šole in da jim mogoče to dovolijo tudi starši, pa prepoved učitelja tako nima nobenega vpliva na njihovo zdravje. To so argumenti, s katerimi bi se lahko učitelj kot človek (in celo morebitni kadilec) povsem strinjal, pa vendar to ni tema, ki bi bila dogovorljiva med njim kot učiteljem in učenci. To vprašanje lahko učenci sprožijo prek svojega predstavnika na sestanku z ravnateljem. Nikakor pa o tem ne more odločati učitelj kot učitelj, v pripadajoči vlogi in s pripadajočimi pristojnostmi.

Podobna strategija izvzemanja osebne vpletenosti je tudi nominalizacija<sup>9</sup>:

(31) »Obtoževanja vredno je predvsem zamujanje.«

Gornji primer vsebuje dve dejanji, ki sta predstavljeni na način, ki eksplicitno ne omenja akterjev. Recimo, da je učenec obtožil učitelja, da je brezsrčen in pretirano strog, ker ni hotel opravičiti njegove zamude. Učitelj bi z gornjo izjavo lahko vzvratno obsodil učenčevo zamujanje, pri tem pa zamolčal identiteto tistega, ki obtožuje. S tem bi ne le zamolčal svoje neposredne vpletenosti, ampak v podporo odločitve navedel tudi splošno sprejemljivost dejanja, predstavil svojo odločitev kot instanco splošno veljavnega in sprejetega pravila. Na drugi strani ostaja tako hkrati neizpostavljen (neizrečen) tudi učenec v vlogi zamudnika, s čimer bi učitelj lahko (med vrsticami) sporočil tudi to, da je pri zavrnitvi opravičila učenec kot oseba povsem nepomemben. Zamujanje kot tako ni dovoljeno in je vredno obsodbe. Učiteljeva reakcija bi bila torej neosebna v obeh vidikih. S tako oblikovano

9 Na kratko in malce popreproščeno, nominalizacija je uporaba besede, ki ni samostalnik, na mestu samostalnika (z ali brez intervencije morfološke transformacije). Nominalizacija je igrala posebej pomembno analitično vlogo v kritični analizi diskurza (še posebej v delih N. Fairclougha), zlasti v povezavi z rabo pasiva in pasivizacije.

izjavo bi se govorec lahko<sup>10</sup> ubranil (morebitnih) očitkov, da je njegov odgovor motiviran z osebnim stališčem, predsodkom ali celo zamero.

### Posredna govorna dejanja

Brown in Levinson (1987) poleg neposrednih potencialno ogrožujočih izjav ter strategij pozitivne in negativne vljudnosti, ki omilijo izražanje potencialno ogrožujočih govornih dejanj, oblikujeta še en sklop jezikovnih strategij zmanjševanja potencialnega ogrožanja integritete sogovorca, in sicer posredna govorna dejanja. Govorna dejanja so posredna, »kadar jim ni mogoče pripisati izključno enega jasnega komunikacijskega namena« (Brown in Levinson, 1987: 211). Ko gre za potencialno ogrožujoča dejanja, posrednost govorniku lahko omogoči, da izvzame/omeji svojo odgovornost, saj izbira enega pomena izmed mnogih potencialnih aktivno vključi tudi sogovorca. Razlika med tem sklopom vljudnostnih strategij in že omenjeno negativno vljudnostjo naj bi bila po avtorjih v stopnji konvencionaliziranosti. Z bolj konvencionaliziranimi izjavami (ki so uvrščene kot strategije negativne vljudnosti) naj bi govorec pravzaprav že izvedel dejanje, ki potencialno ogroža sogovorčovo integriteto, medtem ko lahko smisel (izvedbo dejanja, ki potencialno ogroža sogovorčovo integriteto) manj konvencionaliziranih govornih dejanj, kot rečeno, povsem zanika ali pa odgovornost zanj vsaj deli s sogovorcem. Posredna govorna dejanja predstavljajo srž primerov Griceovega konverzacijskega impliciranja pomena in se jih da zato zelo sistematično razvrstiti glede na štiri maksime kooperativnega načela. Primer navideznega kršenja maksime relevantnosti je npr. namigovanje. Izjavo:

(32) »Saj nimam več kam pisati«

bi reditelj lahko prepoznal kot prošnjo (ali ukaz), da pomije tablo. Primer navideznega kršenja maksime količine je uporabljen v naslednji učiteljevi reakciji na nepravilen odgovor:

(33) »Ni ravno povsem točno«,

s čimer bi pravzaprav impliciral, da je odgovor napačen. Primer navideznega kršenja maksime kvalitete bi lahko ponazorili s primerom:

10 Ponovno poudarjamo relativnost interpretacije primerov, izvzetih iz širšega izjavljalnega konteksta. Namen uporabe pogojnika pri interpretaciji tega primera je zmanjševanje prepričanosti v zgolj eno možno interpretacijo. Učiteljev neosebno oblikovani odgovor je lahko namreč, prav nasprotno, razumljen tudi kot dodaten dokaz njegove hladnokrvnosti.

(34) »Kolikokrat moram ponoviti, da ne zamujajte?«

Vprašanje namreč ni pravo, temveč retorično vprašanje, ki ne zahteva odgovora, ampak deluje le preko svojega učinka, ki bi ga v tem primeru lahko opredelili kot grajo. Od učencev učitelj niti ne pričakuje niti ne zahteva (celo ne dovoli, ker bi bilo to lahko celo žaljivo!) odgovora, ki bi v normalni komunikaciji pomenil pogoj nadaljnje uspešnosti komunikacije.

In nenazadnje gre lahko tudi za navidezno kršitev maksime načina, in sicer:

(35) »Zanimiv odgovor«,

ki lahko izraža dvoumnost, ker se lahko pridevnik »zanimiv« uporabi v primerih pravilnosti ali pa tudi (vljudnega ali zafrkljivega) posredovanja nepravilnosti odgovora.

V vseh štirih interpretacijah smo zapisali, da gre za navidezno kršenje maksim, to pa zato, ker jih govorec pravzaprav upošteva. Hkrati je namreč na implicitni ravni povedal še nekaj več – izrazil je svoj (ne)vljudnostni odnos do govorca. Če upoštevamo (generiramo) ta dodatni (implicitni) pomen, potem je izjava (32) povsem relevantna, saj iz spoštovanja učitelj reditelju ni želel ukazovati kot prvošolcu; ni izjava (33) prav nič premalo informativna, ker noče kategorično zanikati pravilnosti odgovora, saj bi to prineslo tudi učinek pripisovanja nesposobnosti; ima izjava (34) jasen odgovor, ki se ga zavedajo tako učitelji kot učenci, namreč prevečkrat; in je izjava (35) izražena na povsem sprejemljiv način, če seveda v primeru nepravilnega odgovora upoštevamo, da je hotel govorec hkrati izraziti tudi siceršnje spoštovanje in neogrožanje govorca.

### Značilnosti uporabe vljudnostnih strategij v pedagoškem diskurzu

Primere smo sicer zaradi preglednosti ob natančnejši opredelitvi razdelili v tri sklope, po vzorcu vljudnostne teorije Brownove in Levinsona (1987), vendar pa imajo v pedagoškem kontekstu vsi naslednjo skupno značilnost, ki bi jo lahko interpretirali kot temeljno: *vse strategije predvsem uravnavajo sodelovalnost oz. uspešnost komunikacije*. Pomenijo torej *enega temeljnih dejavnikov uspešnosti učnega procesa*.

Večini bralcev so se navedeni primeri vljudnostnih strategij verjetno zdeli povsem običajni, vsakdanji, njihova raba pa, *posledično, samoumevna*.

Smo sploh kaj novega povedali? Sledi iz tega kakšen nov napotek? Jezikovno rabo smo na tem mestu res opredelili kot jezikovne strategije in izraz »strategija« predpostavlja zavestno odločitev delujočega, da uporabi določeno »orodje« za doseg svojega cilja. In čeprav smo zaradi tega lahko izpostavili konstruktivistično vlogo jezikovne rabe, sooblikovanje družbene realnosti, na tem mestu poudarjamo, da to ni vedno povsem zavestno. Pretežni del jezikovne rabe (strateškost pri tem pojmuje kot njeno splošno lastnost) poteka povsem rutinsko in zato so tudi strateške izbire jezikovnih vzorcev očitno lahko povsem nezavedne. Večina bralcev bi prav te primere verjetno spontano uporabila tudi sama. Vprašanje pa je, če bi se pri tem zavedali tudi kompleksne dinamike uravnavanja razmerij in sodelovanja med govorniki, v katero bi se ob tem vključili. In prav to je bil naš namen – *ob poznanih primerih izpostaviti njihovo vlogo uravnavanja družbenih odnosov in v tem smislu, specifičneje za pedagoški kontekst, vlogo uravnavanja stopnje demokratičnosti, sodelovanja, spodbujanja, motiviranja itd.* Pokazati smo želeli tudi, zakaj uporaba vljudnostnih strategij ne bi smela biti posledica srečnega naključja sprožitve ustaljenega mehanizma. Gre za izredno pomembne pretanjene mehanizme jezikovne rabe, ki so konstitutivnega pomena za nemoten uspešen potek pedagoške prakse in katerih naj bi se učitelji tudi zavedali ter jih razumeli, čeprav so jih morebiti v dosedanji praksi že uspešno uporabljali.

Ob upoštevanju značilnosti pedagoškega konteksta lahko ponazoritev klasifikacije jezikovnih vljudnostnih strategij sklenimo z naslednjimi posplošenimi ugotovitvami. Izhajali smo iz ugotovitve, da je v pedagoškem kontekstu predpostavljena neka relativna omejenost gibanja in delovanja učencev, medtem ko v primeru ogrožanja pozitivne integritete, to je osebnosti učencev v najširšem smislu (ne le aktualnih vidikih), veljajo podobni kriteriji kot izven šole. Oglejmo si, npr., izjavo:

(36) »Sedite!«,

ki v smislu negativne integritete omejuje svobodo gibanja učencev. V šoli bi lahko učitelj to izjavo uporabil povsem rutinsko in brez uporabe vljudnostnih strategij, pri tem pa se učenci ne bi čutili ogrožene. Nasprotno pa bi bila izjava v izvenšolskem kontekstu, npr. ko bi se učitelj in učenci srečali na popoldanski rekreaciji v bližnjem športnem centru, povsem neumestna in za sogovorce močno ogrožujoča. Po drugi strani bi lahko izjava

(37) »Kako ste lahko tako neumni?«

ogrožala pozitivno integriteto učencev tako v šoli kot izven nje. Ena naših temeljnih ugotovitev se torej glasi, da *pedagoški kontekst predpostavlja neko relativno stopnjo ogrožanja negativne, ne pa tudi pozitivne integritete učencev*. Delno se ta ugotovitev sklada z ugotovitvijo Brownove in Levinsona (1987), da se ogrožanje negativne integritete nanaša na konkretna dejanja, ogrožanje pozitivne integritete pa na splošnejša stanja, lastnosti osebnosti. V skladu s tem lahko našo ugotovitev oblikujemo še drugače – predpostavlja se, da učitelj učencu brez večjega ogrožanja njegove integritete lahko reče, da nečesa ne sme ali ni dobro naredil, pri tem/zaradi tega pa naj ne bi ogrožal njegove osebnosti. Iz te ugotovitve bi lahko predvideli naslednjo tipično lastnost pedagoškega diskurza. V učiteljevi komunikaciji, namenjeni učencem, bi verjetno lahko zaznali večjo uporabo strategij pozitivne vljudnosti, in sicer zato, ker se lahko na ta način učitelj pri svojem delu vnaprej izogne potencialnemu ogrožanju pozitivne integritete učencev, ki se je v pedagoškem kontekstu izkazala za občutljivejšo. Prisotnost in potrebnost uporabe negativnih vljudnostnih strategij na drugi strani verjetno potencialno zmanjšuje »rutinski šolski red«, ki predpostavlja neko dovoljeno relativno stopnjo ogrožanja negativne integritete učencev, potrebno za usmerjanje učnega procesa. S tem posploševanjem nismo hoteli povedati, da strategije negativne vljudnosti v šoli niso potrebne, temveč, da njihovo uporabo delno omejuje »šolska rutina«. Učiteljem to ne daje nikakršne podlage za pokroviteljsko ali pretirano avtoritativno obnašanje niti ne zmanjšuje utemeljenosti in potrebnosti zmernih (uravnoveženih) oblik negativne vljudnosti. Kar smo pravkar opisali, je »teoretično« *razmerje med potencialnim ogrožanjem integritete učencev in uporabo vljudnostnih strategij, ki lahko služi zgolj kot analitični model, na podlagi katerega lahko interpretiramo realna odstopanja in njihove učinke na integriteto udeležencev oz. kakovost pedagoškega diskurza ter rezultate pedagoškega procesa*.

#### *Študija primera 1: Posredovanje negativne povratne informacije*

V predhodnem razdelku smo skušali sistematičneje prikazati nekaj različnih tipov vljudnostnih strategij. V grobem smo jih navedli v treh sklopih: kot primere pozitivne in negativne vljudnosti ter posrednih govornih dejanj. Pri tem so se primeri nanašali na različne situacije v razredu. Oglejmo si sedaj nekaj primerov različno oblikovanih izjav, ki bi bile lahko uporabljene ob »isti« temi, posredovanju negativne povratne informacije. Na ta način se bomo lažje osredotočili na različne učinke, ki izhajajo iz uporabljanih vljudnostnih strategij.



Obvladovanje posredovanja negativnega odgovora je zelo pomembno za uspešno komunikacijo med učitelji in učenci, saj je povratna informacija o kakovosti obvladovanja novega znanja temeljna za nemoten proces učenja, hkrati pa v sebi nosi potencial demotivacije. Čeprav je specifičnost pedagoškega konteksta ta, da je učitelj postavljen v položaj, da lahko in mora učence nedvoumno opozarjati na napake, kar naj bi zmanjševalo siceršnjo moč ogrožanja teh dejanj, ta vendarle še vedno vsebujejo potencial ogrožanja integritete, ki ga je mogoče obvladovati (preprečevati ali realizirati do različnih stopenj) z izborom jezikovnih strategij oblikovanja sporočil. Na tem mestu bomo navedli nekaj konkretnih primerov spoprijemanja z vprašanjem: kako učencu nedvoumno posredovati negativno informacijo o njegovem znanju in pri tem ne zmanjšati njegove prizadevnosti za nadaljnje delo? Oglejmo si izsek komunikacije<sup>11</sup> med učiteljico (U) in učenci (X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub>, X<sub>3</sub>) osmega razreda pri pouku matematike na neki ljubljanski osnovni šoli. Učenci so narisali dve daljici, dolgi 9 in 6 cm. Učiteljica je postavila dve vprašanji: Za koliko je prva daljica daljša od druge? Kolikokrat je prva daljica daljša od druge? Eden od učencev je na drugo vprašanje odgovoril z 1,5-krat, učiteljica pa je ostale vprašala, če se strinjajo. Eden od učencev je nemudoma odgovoril pritrdilno.

(38) 1 U: Kako pa tako suvereno reče ja (po imenu pokliče učenko X<sub>1</sub>)? ...

Kako pa tako suvereno reče ja ... kaj misliš, kako neki je prišel do rezultata, to bi rada vedela?

2 X<sub>1</sub>: Ja, k je v bistvu, am, je eno, kako bi rekla, za eno tisto, za eno to dolžino pa še za pol te dolžine ... To je vse ena cela ena polovica /...

3 U: */Sej se ... strinjam se s tabo, v redu razmišljaš, sam s katero računsko operacijo (se obrne k drugemu učencu)?*

4 X<sub>2</sub>: Ja, ker smo rekl prej, da je 3 centimetre ... razlika med /njimi ...

5 U: */Mhm*

11 Uporabljen je zelo poenostavljen način transkripcije govora (tehniko, ki je bila razvita za potrebe konverzacijske analize), ki vključuje zgolj:

- ... premor,
- () opombe transkriptorja,
- [ xyz
- [ abc sočasen govor oz. prekinitvev sogovorca.

6 X2: 3 centimetre je pa pol od tistega dela ... tko da sm v bistvu /...

7 U: /Dobr sklepaš  
... (se obrne k drugemu učencu) Ti bi pa kako?

8 X3: Zmnožimo z 1,5 pa dobimo al pa /...

9 U: /Dobr sklepaš, v redu,  
zdej bi pa še en odgovor

...

10 U: Dolžino daljše daljice smo delili z dolžino krajše daljice in smo dobili tri polovice ali 1,5-krat je daljša.

*Podčrtane* dele učiteljičinih odzivov na odgovore učencev (v korakih 3, 7 in 9) lahko prepoznamo kot posredovanje povratne informacije, s katero učiteljica nakazuje, da odgovori na njeno vprašanje niso dovolj natančni in izčrpani. V primeru ocenjevanja učenci verjetno za te odgovore ne bi dobili pozitivne ocene. Vendar pa učiteljičini odzivi ne delujejo ogrožujoče. Oglejmo si nekatere značilnosti učiteljičinih izjav, podrobneje predvsem tiste v koraku 3.

Najprej razložimo, kako lahko rečemo, da z izjavo (korak 3) učiteljica primarno učenki jasno pove, da odgovor ni zadovoljiv. Tu nam bo v pomoč argumentativna analiza. Učiteljica je v izjavi uporabila argumentativni modifikator<sup>12</sup> »samo« (»sam«). Prav slednji obe stališči, ki ju povezuje, predstavi kot nasprotno argumentativno usmerjeni, kot argumentativno usmeritev celotne izjave pa določi argumentativno usmeritev stališča, ki mu sledi. Kaj to pomeni? Prvi del izjave, »sej se ... strinjam se s tabo, v redu razmišljaš«, lahko prepoznamo kot pozitivno oceno. Strinjanje namreč pomeni odobravanje. Prvi del izjave lahko torej prepoznamo kot obliko strinjanja z učenko – kot usmerjen k sklepu, da ima učenka prav. Drugi del izjave, »sam, s katero računsko operacijo« (korak 3), je na eksplicitni ravni preoblikovanje zastavljenega vprašanja »kako neki je prišel do rezultata?« (korak 1). Kakšna pa je funkcija preoblikovanja vprašanja, kakšen pomenški učinek lahko iz preoblikovanja implicitno izhaja? Vprašanje preoblikujemo npr. v primeru, ko imamo občutek, da ga sogovorec ni dobro razumel, ko je npr. nanj narobe ali nepopolno odgovoril. Učiteljičino preoblikovanje vprašanja lahko torej razumemo kot izraz nezadovoljstva z učenkinim

12 Ducrot argumentativne modifikatorje opredeli kot člene (veznike), ki imajo v izjavi predvsem argumentativno funkcijo – določajo argumentativno usmeritev celotne izjave. Idejo najdemo razloženo v Ducrot, 2009.

odgovorom. To interpretacijo podkrepi tudi njena nebesedna komunikacija – po pravilen (popolnejši) odgovor se obrne k drugemu učencu. Drugi del lahko torej prepoznamo kot obliko, s katero je učiteljica izrazila nezadovoljstvo s podanim odgovorom – kot usmerjen k sklepu, da učenka nima (povsem) prav. Kot smo rekli, argumentativno funkcijo celotne učiteljčine izjave zaradi uporabljenega argumentativnega modifikatorja »samo« določa del izjave, ki modifikatorju sledi – v argumentativnem smislu je celotna izjava torej usmerjena k sklepu, da odgovor ni zadovoljiv. V ozadju izjave lahko v skladu s prikazano argumentativno analizo prepoznamo stališče, ki bi ga lahko rekonstruirali približno takole: *dobro razmišljanje še ni zadosten pogoj za popoln (pravilen) odgovor*. In nenazadnje, učiteljica je učenec s svojimi odzivi v njihovem oblikovanju odgovora prekinila, nihče od učencev pa ni niti nadaljeval niti ugovarjal, da je na vprašanje že zadovoljivo odgovoril. Zato lahko *podčrtane* dele učiteljčinih izjav interpretiramo kot posredno<sup>13</sup>, a vendarle jasno izraženo negativno povratno informacijo o izčrpnosti odgovorov učencev, kar smo opredelili kot tip izjave, ki v sebi nosi potencial ogrožanja učenke integritete.

Vendar pa smo lahko hkrati ugotovili tudi, da to ni realni učinek učiteljčinega odgovora. Odgovor na ta navidezni paradoks leži v načinu oblikovanja izjave. Prvi del izjave (»Sej se ... strinjam se s tabo, v redu razmišljaš« – korak 3) lahko prepoznamo kot vljudnostno strategijo. Po teoriji Brownove in Levinsona (1978) bi jo lahko razvrstili kot strategijo, ki izpostavlja skupno verovanjsko ozadje, natančneje skupen način razmišljanja in posledično strinjanje z razmišljanjem učenke. Uporabljena jezikovna strategija se nanaša na odobravanje splošne učne sposobnosti učenke (na uspešen del njenega sicer nezadovoljivega odgovora, ki pa je le del te splošne lastnosti), torej na njeno pozitivno integriteto. V kronološkem smislu učiteljica torej najprej pohvali učenke siceršnje sposobnosti in prav s tem zmanjša potencialno moč ogrožanja njene integritete, ki jo prinaša drugi del izjave.

Podobne interpretacije, ki jih družijo isti tip odgovora, ki izraža spoštovanje in neogrožanje pozitivne integritete učencev, bi lahko prepoznali/oblikovali tudi za učiteljčine odgovore v korakih 7 in 9. Zaključimo lahko, da prav načini ubesedovanja, uporaba vljudnostnih strategij, uravnavajo stopnjo ogrožanja integritete soudeležencev v komunikaciji. Učiteljčini odzivi na odgovore učencev namreč kljub negativni naravi in potencialu

13 Izražanje smisla je posredno zato, ker ni bil izražen eksplicitno, npr. »odgovor ni zadosten«, ampak smo do njega prišli na podlagi kontekstualnega sklepanja.

ogrožanja integritete učencev, ki ga prinašajo s seboj, ne zatrejo sodelovanja učencev. Nasprotno, učinek njenih izjav lahko prepoznamo v spodbujanju sodelovalnosti in poizkušanju skupnega oblikovanja popolnega odgovora<sup>14</sup>. Kot smo rekli, so prav jezikovne strategije tiste, ki dejanja (odgovore učencev) lahko predstavijo (ovrednotijo) na način, ki je sprejemljiv za vse udeležence in hkrati krepi sodelovalnost in zaupanje med učiteljico in učenci. To bomo v nadaljevanju podprli še z vidika variabilnosti odzivov in njihovih učinkov. »Iste« odgovore učencev bi učiteljica z naslednjimi odzivi (za nazaj) lahko interpretirala povsem drugače. Nobena lastnost »stvarne« situacije namreč ne pogojuje zgolj enega samega – »pravilnega« – opisa, marveč nasprotno, iz različnih opisov (in njihovih pomenskih učinkov) izhajajo različne interpretacije dogajanja. Učiteljica bi npr. lahko odgovorila:

(39) »Kaj pa tako jecljaš. Jasno sestavi svoj odgovor in dvigni roko, ko ga boš pripravljena glasno ponoviti!«

Izjava (39) prav tako kot dejansko izbrana izjava (primer (38), korak 3) ne bi izražala popolne nepravilnosti odgovora. V nekem smislu bi celo izražala zaupanje v učenkino sposobnost, da po premisleku vendarle lahko oblikuje pravilen in popoln odgovor. Vendar pa je oblikovana kot frontalni napad na njeno pozitivno integriteto (»Kaj pa tako jecljaš.«), ki ga v nadaljevanju še podkrepi ukazovalen, morda bi lahko rekli celo poniževalen ton. Tako oblikovana izjava bi verjetno ustvarila nesproščeno vzdušje, v katerem bi bila sodelovalnost učencev zatrta z obsojanjem neuspešnih poskusov oblikovanja pravilnega odgovora.

Učiteljica bi lahko odgovorila tudi takole:

(40) »Ne, tole ni popoln odgovor. Kdo ga bo dopolnil?«

Izjava (40) za razliko od izjave (39) ne vsebuje več ultimativnega tona, čeprav neposredno izraža nezadovoljivost odgovora. Lahko bi rekli, da bi

14 Zanimivo je npr. tudi, da je iz nadaljnega neprekinjenega toka komunikacije (aktivnega vključevanja že vprašanih učencev in ostalih) razvidno, da tudi siceršnje nespoštljivo prekinjanje sogovorca (učiteljica je v vseh svojih odzivih v korakih 3, 5, 7 in 9 vpadla v izjave učencev) v tej komunikacijski situaciji nima opaznega ogrožujočega učinka. Morda je prav to tudi dokaz ene izmed posebnosti šolskega diskurza – glede na število učencev, odmerjen čas (šolsko uro) in načrtovane vsebine je potencialna stopnja ogrožanja integritete učenca, ki jo ima vpadanje v besedo, manjša kot prekinjanje sogovorca v vsakdanji komunikaciji. To še vedno ne pomeni, da je potencialna stopnja ogrožanja integritete učenca ob vpadanju v besedo nična – še vedno je učinek odvisen od aktualnega izjavljalnega konteksta in tudi načina prekinitve (grobno prekinjanje, uporaba vljudnostnih strategij, itd.) – lahko pa bi morda vseeno posplošili, da je manjša kot v vsakdanji komunikaciji.

bila njena stopnja ogrožanja enaka relativni stopnji ogrožanja, ki ga ima v pedagoškem kontekstu izražanje negativne povratne informacije. Kot smo dejali, je opozarjanje na napake ena temeljnih učiteljevih nalog, napake pa so pogost in nujno potreben korak pri napredovanju znanja, kar naj bi zmanjševalo moč ogrožanja negativne povratne informacije. V tem smislu izjava (40) verjetno ne bi bila niti žaljiva ali poniževalna niti si posebej ne bi prizadevala krepiti učenkinine pozitivne integritete.

Kako pa bi lahko poleg dejansko izbrane strategije (primer (38), korak 3) učiteljica še lahko zmanjšala potencialno stopnjo ogrožanja učenkinine integritete? Lahko bi npr. uporabila vljudnostno strategijo pretiravanja oz. dramatiziranja:

(41) »Tole je res eno težjih vprašanj, mogoče celo pretežko za vašo stopnjo. Zato verjetno ne morete kar takoj oblikovati odgovora. Dajmo skupaj. Kako bi ti pomagal?«

Snov in vprašanja si je učiteljica pred uro gotovo skrbno pripravila. Poleg tega učence pozna, saj jih matematike ni učila le prejšnje ure, temveč verjetno tudi prejšnja leta. Če izhajamo iz teh predpostavk, bi lahko njeno morebitno opredelitev vprašanja za pretežko razumeli kot spretno uporabljeno jezikovno strategijo, s katero bi k sodelovanju spodbudila več učencev. S tem bi namreč lahko sposobnost takojšnjega izčrpnega odgovora predstavila kot nemožno, s čimer bi lahko izničila morebitne učenkinine občutke ogroženosti. Poleg tega bi lahko v izjavi prepoznali tudi strategijo omilitve, in sicer z uporabo adverba/kvalifikatorja »verjetno«, ki bi zmanjšal stopnjo prepričanosti v učenkinino nesposobnost takojšnjega oblikovanja pravičnega odgovora.

Prav tako bi lahko npr. učiteljica vključila učenkinino mnenje o svojem odgovoru, torej uporabila strategijo, ki smo jo že ponazorili s primerom (18):

(42) »Težko je takoj najti prave besede, se strinjaš? Si za to, da pomagajo še drugi?«

Izjava izraža učiteljičino empatično sposobnost vživljanja v učenkinine težave, ki jih hkrati ne obsodi. S tem, ko je (vsaj retorično) vprašana za lastno mnenje, se učenki ponudi možnost, da sama svoje prizadevanje označi za nezadovoljlivo, da torej ohrani/poveča svojo pozitivno integriteto s tem, da se zaveda, česa ne zna, ne pa, da je prepričana v zadovoljivost

svojega nepopolnega odgovora. Nadalje bi lahko učiteljica izrazila svojo optimistično naravnost:

(43) »Saj bo šlo, prepričana sem, da boste to skupaj zmogli. Kaj bi ti lahko dodal?«

Izjava izraža zaupanje v učenkinde sposobnosti, sodelovanje in sposobnost vseh učencev ter jo zato tudi lahko prepoznamo kot strategijo krepiteve pozitivne integritete.

Oglejmo si še nekaj načinov razreševanja potencialno konfliktne situacije, ki se osredotočajo predvsem na negativno integriteto sogovorca.

(44) »Hm ... mislim, da bi potrebovali popolnejši odgovor.«

Zmanjšana stopnja prepričanosti (»mislim«) lahko omili kategoričnost zavrnitve. Ta je omiljena tudi z uvodno neodločnostjo – mrmranjem in premorom. Pravzaprav lahko to strategijo prepoznamo tudi v obotavljanju, ki ga učiteljica dejansko izrazi na začetku svoje izjave (»sej se ... strinjam se«), in sicer v smislu *saj na neki način se povsem strinjam s tabo*, čeprav gre v dejanskem primeru tudi za hkratno govorjenje. Učiteljica namreč prav na kratko učenki najprej vskoči v besedo in ji s tem nakaže, da je dovolj.

Potrebo po popolnejšem odgovoru bi lahko učiteljica tudi eksplicitno utemeljila, s čimer bi nakazala, da pri nezadovoljstvu z odgovorom ne gre za osebno kaprico do učenke:

(45) »Ker bomo na podlagi odgovora kasneje oblikovali definicijo, bi moral biti odgovor kar se le da natančno in nedvoumno oblikovan.«

Predsodki ali preoseben odnos do učencev predstavlja v šoli posebej občutljivo temo – šola naj bi si prizadevala obravnavati vse učence enako in torej neodvisno od osebnih preferenc. V tem smislu je subjektivnost lahko ogrožujoča, objektivnost pa je lahko razumljena kot oblika zagotavljanja korektnosti in spodbujanja nadaljnje sodelovalnosti. Prvi del izjave bi lahko interpretirali kot navajanje objektivnega razloga. Dodatno bi bila v gornji izjavi potencialna grožnja omiljena še s pogojnikom (»bi moral biti odgovor«), ki je tudi ena izmed oblik negativne vljudnosti.

Navedimo še en primer, strategijo opravičevanja, ki pravzaprav pomeni govorčevo prevzemanje dela krivde oz. vsaj zmanjšanje krivde sogovorca:

(46) »Nočem biti pikolovska, vendar oblikuj odgovor jasneje, da se bomo res razumeli.«

Na povsem objektivni, to je neoseben način (ki izvzema tako učiteljico kot učenko) bi bila izjava lahko oblikovana takole:

(47) »Odgovori bi morali biti kratki in jasni.«

To bi bil primer uporabe negativne vpljudnostne strategije, ki ga lahko poimenujemo impersonalizacija. Pravzaprav bi šlo v tem primeru hkrati tudi za strategijo posrednega govornega dejanja<sup>15</sup>. Učencem bi bilo namreč prepuščeno, da bi lahko to izjavo povezali z učenkinim odgovorom in na podlagi tega morda zaključili, da je bil njen odgovor predolg in premalo jasen. Ta pomen bi torej učenci generirali, če bi privzeli, da bi bila lahko gornja izjava, kljub izraženi občosti, relevantna tudi ali predvsem za konkretni (predolg in premalo jasen) odgovor.

Našteli smo le nekaj možnih oblik posredovanja negativne povratne informacije, najprej dve potencialno ogrožujoči in nato več takih, ki bi lahko zmanjšale relativno moč ogrožanja integritete sogovorca. Izpostavili smo tudi, v katerih vidikih bi slednje stopnjo ogrožanja lahko zmanjšale. Dejanske učinke bi lahko interpretirali le na podlagi dejansko uporabljene strategije in odgovora nanjo. Naš namen je bil izpostaviti predvsem variabilnost možnih zornih kotov, s katerih lahko zmanjšujemo stopnjo ogrožanja, primernost in dejanski učinki njihove uporabe pa vselej ostajajo odvisni od konkretne izjavljalne situacije.

## Študija primera 2:

### Vpliv načina ubesedovanja na tip pedagoške dejavnosti

Druga analiza se osredotoča na proces oblikovanja izjav in njihovega smisla. Študija primera je prikaz retorične analize spretnosti obvladovanja jezikovne rabe v ožjem smislu, in sicer izjav kot družbenih dejanj. Ponazorili in potrdili bomo tezo, da ubesedovanje bistveno vpliva na tip in uspešnost jezikovnega dejanja. Podrobneje si bomo ogledali, kako je razumljivost vprašanja odvisna in izhajajoča iz dinamičnega procesa njegovega oblikovanja, v katerem sta udeležena tako učitelj kot učenec.

(38') 1 U: *Kako pa tako suvereno reče ja, (po imenu pokliče učenko X1)? ...*

15 Govorna dejanja so posredna, »kadar jim ni mogoče pripisati izključno enega jasnega komunikacijskega namena« (Brown in Levinson, 1987: 211, prevod avtorjev).

Kako pa tako suvereno reče ja ... kaj misliš, *kako neki je prišel do rezultata, to bi rada vedela?*

2 X1: Ja, k je v bistvu, am, je eno, kako bi rekla, za eno tisto, za eno to dolžino pa še za pol te dolžine ... To je vse ena cela ena polovica

V zgornjem primeru učiteljica najprej učenki zastavi vprašanje, na katera pa učenka takoj ne odgovori. Učiteljica vprašanje ponovi, nato pa ga preoblikuje. Ob interpretaciji primera (38) smo bežno navedli dva možna vzroka za preoblikovanje vprašanja: ob nepopolnosti učenčevega odgovora bi lahko npr. učiteljica preoblikovala vprašanje na podlagi svojega predvidevanja, da učenec vprašanja ni razumel v celoti ali pa nanj ni znal odgovoriti. Zgornji primer bi morda sicer lahko interpretirali kot primer učenkinega nerazumevanja vprašanja ali neznanja (o dejanskem učinku bi se lahko pogajala le vpleteni učiteljica in učenka), vendar pa je precej verjetno, da gre (še) za nekaj drugega. Z vidika ubesedovanja je za interpretacijo, ki jo kot najverjetnejšo predlagamo na tem mestu, pomemben zlasti zadnji del izjave – »to bi rada vedela«. Kazalni zaimsek »to«, ki ima v sklopu celotne izjave funkcijo anafore, se nanaša na preoblikovano vprašanje. V kontekstu preoblikovanja vprašanja bi nadalje lahko rekli, da se nanaša neposredno na drugačnost novega vprašanja, na izpostavljen smisel, ki ga predhodno vprašanje ni dovolj jasno izrazilo. Prvo vprašanje lahko namreč razumemo tudi v smislu iskanja povsem osebnostnih razlogov za suverenost sošolčevega odgovora, šele preoblikovanje vprašanja pa izpostavi poizvedovanje po uporabljeni računski operaciji, ki ga je pripeljala do prepričanosti v podani odgovor. Morda se je učiteljica ob ponovitvi prvotno zastavljene vprašanja ukvarjala z mislijo, da učenka ni odgovorila, ker ni slišala, ali potrebuje za svoj odgovor več časa ali pa morda odgovora ne ve, kar so razlogi, ki nesposobnost takojšnjega odgovora pripisujejo učenki. Vendar je s preoblikovanjem vprašanja pravzaprav nakazala, da vsaj delno odgovornost za učenkin nesposobnost odgovora prevzema tudi nase. Implicitno je nakazala, da je lahko vzrok za učenkin molk tudi njeno (učiteljičino) slabo oblikovanje izjave, ki je učenki vzbudilo dvome o smislu, če ne celo smiselnosti izjave. To interpretacijo nenazadnje podpira tudi učenkina aktivnost. Kljub temu da na preoblikovano vprašanje ni odgovorila zadovoljivo, je za razliko od prvotne izjave drugo (preoblikovano) prepoznala kot relevantno vprašanje in nanj pričela odgovarjati.



## Študija primera 3:

## Znanje kot skupno oblikovanje vednosti

S prvo analizo smo se dotaknili tematike sooblikovanja odnosov med učiteljico in učenci, z drugo smo (ob primeru oblikovanja vprašanja) ponazorili, kako lahko z retoričnega vidika oblikujemo/interpretiramo izjave (v širšem smislu pa tudi pedagoške dejavnosti) glede na njihovo vlogo in učinke, nazadnje pa se bomo lotili še znanja, ki ga lahko z retoričnega vidika primarno razumemo kot skupno oblikovanje vednosti<sup>16</sup>. Analizirali bomo isti izsek pedagoškega diskurza kot v prvih dveh študijah primerov, le da bomo tokrat pozorni na oblikovanje pravilnega odgovora z vidika procesa skupnega ubesedovanja.

(38") 2 K: Ja, k je v bistvu, am, *je eno*, kako bi rekla, *za eno tisto, za eno to dolžino pa še za pol te dolžine ...* To je vse *ena cela ena polovica /...*

3 U: /Sej se ... strinjam se s tabo, v redu razmišljaš, sam *s katero računsko operacijo* (se obrne k drugemu učencu)?

4 B: Ja, ker smo rekl prej, da *je 3 centimetre ... razlika med /njimi ...*

5 U: /Mhm

6 B: *3 centimetre je pa pol od tistega dela ...* tko da sm v bistvu /...

7 U: /Dobr sklepaš ... (se obrne k drugemu učencu) Ti bi pa kako?

8 X: *Zmnožimo z 1,5* pa dobimo al pa /...

9 U: /Dobr sklepaš, v redu, *zdej bi pa še en odgovor*

...

16 Pojmovanje znanja kot skupnega oblikovanja vednosti povzemamo po Edwards in Mercer, 1987: 1: »Raziskava /ki je predstavljena v knjigi/ preučuje načine, na katere učitelji in učenci v razredu znanje (predvsem znanje, ki tvori vsebino šolskega kurikula) predstavljajo, sprejemajo, delijo, nadzorujejo, se o njem pogajajo, ga pravilno ali napačno razumejo. Zanima nas, kaj to znanje pomeni ljudem ter kako in do katere mere postane del njihovne splošne vednosti, njihovega skupnega razumevanja. Celotna raziskava temelji na verjetju, da izobraževanje v osnovi pomeni razvijanje skupnega razumevanja, vzajemnih perspektiv.« (prevod avtorjev)

10 U: *Dolžino daljše daljice smo delili z dolžino krajše daljice in smo dobili tri polovice ali 1,5-krat je daljša.*

Kot smo to že omenili ob analizi, citirani odgovori učencev niso napačni v celoti – pravzaprav so nepopolni. Posamezne identificirane matematične operacije so neustrezno definirane z vidika uporabe specifične matematične terminologije, ki jo na koncu uporabi učiteljica. V koraku 2 je učenka rekla: »za eno to dolžino pa še za pol te«. Trije centimetri so sicer res »pol od tistega dela« (korak 6), vendar je za pravilen odgovor to treba izraziti v relativni obliki razmerja (»1,5-krat« – korak 10). Nadalje je res, da moramo krajšo daljico »zmnožiti z 1,5« (korak 8), da dobimo daljšo daljico, vendar je učiteljica spraševala po obratnem postopku (kako so do tega prišli) in zato je relevanten odgovor »deljenje« (korak 10). Bistveni del predstavitve zahtevanega (matematičnega) znanja in s tem pravilnosti odgovora je (bila) torej tudi ustrezna, natančna, kratka in izčrpna ubeseditev.

Kot smo že zapisali, se morda na prvi pogled znanje zdi skupek jasnih in neovrgljivih dejstev, ki jih je treba zgolj prenesti oz. se jih naučiti. Vendar pa »gola dejstva« sicer lahko predstavljajo neko osnovo, oporne točke, te pa same na sebi nimajo nekega globljega pomena. V tem smislu tudi odgovor (1,5-krat) na vprašanje (Kolikokrat je prva daljica (9 cm) daljša od druge (6 cm)?) ni zadovoljiv, če učenec ne zna ustrezno razložiti uporabljenih računskih operacij, s katerimi je prišel do rezultata.

Znanje torej ni neka izolirana kognitivna vsebina, ki jo učenec »ima« ali »nima«, ki jo učitelji bolj ali manj uspešno »posredujejo« učencem, temveč (*trenutni*) rezultat interaktivnega procesa ubesedovanja, v katerem so bolj ali manj uspešno uporabljene retorične in argumentativne spretnosti. V njegovo sooblikovanje so bolj ali manj vključeni tudi drugi (aktualni in potencialni) učni viri in učenci, pospešujejo ali zavirajo ga odnosi med udeleženci v interakciji.

Naj zaključimo prikaz retorične analize pedagoškega diskurza s povezavo tem, ki smo se jih lotili v interpretaciji primera. Ob argumentativni analizi učiteljčinega odziva (korak 3) smo prepoznali naslednje implicitno stališče: *dobro razmišljanje še ni zadosten pogoj za pravilen odgovor*. Analiza procesa oblikovanja znanja je prinesla dopolnitev tega stališča. Bistvo pravilnosti odgovora je njegova ubeseditev (izčrpnost, relevantnost, jedrnatost itd.), ki se pri učencih dodobra razvije in utrdi predvsem skozi interakcijo (poskuse, napake, popravke, dopolnitve, skratka skozi voden proces generiranja), oz. natančneje, skozi uspešno (nekonfliktno) interakcijo. Kvaliteta interakcije v razredu (odnosa med učiteljico/učiteljem in učenci) je torej za

oblikovanje znanja temeljnega pomena. Zato lahko kot temeljno za uspešno usvajanje znanja prepoznamo tudi spoštovanje/neogrožanje integritete, torej obvladovanje vljudnostnih strategij.

Predvsem pa smo s prikazano retorično analizo pedagoškega diskurza hkrati potrdili izhodiščni tezi, da je interakcija v šoli za pedagoški proces temeljnega pomena, da jo lahko pojmuje kot *mesto* in hkrati kot *sredstvo* izvajanja pedagoških dejavnosti (aktivnega skupnega oblikovanja učne situacije in znanja).



## I.4

# Argumentiranost kot konstitutivni element pedagoškega diskurza

---

### Argumentacija v vsakdanjem življenju

Zdaj pa si malce podrobneje, in z malce drugačnih zornih kotov, ogledimo same postopke argumentiranja. Argumentiranje je dejavnost, s katero je prežeto vse naše življenje in tako rekoč sleherni trenutek, od trenutka ko zjutraj odpremo oči pa do trenutka, ko zvečer ležemo spat. Z malce pretiravanja bi lahko rekli, da je naše življenje eno samo argumentiranje. Pa niti ne bi kaj dosti pretiravali. Poglejte, dan lahko, npr., začnemo na več načinov. Svoji družici (če jo imamo in če smo topogledno spolno usmerjeni) lahko, npr., rečemo: »A lahko prižgeš bojler? Rad bi se stuširal!« Zelo očitno imamo opraviti z argumentom (»Rad bi se stuširal!«) in sklepom (»A lahko prižgeš bojler?«) in argument navaja razloge (v našem primeru npr. le enega) za dani sklep.

Rečemo lahko tudi le preprosto »A lahko prižgeš bojler?« in zelo verjetno je, da bo oseba, ki jo naslavljamo, iz tega izpeljala podoben sklep. Morda ne ravno dobesedno »Rad bi se stuširal!« (kar sploh ni pomembno, dobesednost namreč), veliko verjetneje pa je, da bo iz moje prošnje sklepa, da se želim (tako ali drugače) umiti, in ne, da bom z vročo vodo skozi okno škropil mimoidoče. Čeprav, seveda, tudi to ni nemogoče, pač odvisno od naših navad in pa seveda tega, v kolikšni meri jih oseba, ki smo jo poprosili, naj vključi bojler, pozna.

In če smo izrekli le argument, sklep pa zamolčali, to še nikakor ne pomeni, da nismo argumentirali. Zaradi ekonomije jezika in ekonomičnosti vsakdanjega sporazumevanja vsega preprosto ni mogoče izreči in biti povsem ekspliciten. Sicer bi naše življenje postalo mnogo prezapleteno. Kakor, po drugi strani, tudi ni verjetno, da bi s svojimi besedami želeli eksplicitno izraziti vse tiste pod- in nadpomene, ki jih besede (od enega konteksta do drugega, iz enega zgodovinskega obdobja v drugega) nosijo s seboj. V tem primeru bi bilo naše življenje ne le preveč zapleteno, temveč že kar nemogoče.

Argumentacija in argumentiranje celo tako zelo prežemata naše vsakdanje življenje in sta tako zelo vraščena v jezik, da se je včasih kar težko ali celo nemogoče odločiti, kaj je argument in kaj sklep. Vzemimo le dva preprosta, res vsakdanja primera:

(48) Kupi dva hlebca kruha! Danes dobimo goste.

(49) Prižgi radio! Poročila bodo.

Kaj je v gornjih dveh primerih argument in kaj sklep? »Danes dobimo goste« brez dvoma lahko nastopa kot argument za sklep »Kupi dva hlebca kruha!«, še zlasti če je tisti, na katerega se naročilo naslavlja, sicer vaje kupovati, npr., le po en hlebec kruha. »Danes dobimo goste« torej deluje kot utemeljitev naročila dveh hlebcev kruha.

Prav lahko pa bi v vlogi argumenta nastopilo tudi naročilo, »Kupi dva hlebca kruha!«, in sicer kot ena od možnih (nikakor pa ne edina) utemeljitev sklepa, »Danes dobimo goste«. Seveda bi sklep »Danes dobimo goste« lahko podprlo tudi (še) mnogo drugih argumentov (npr. »Mama je oblekla svoj modri kostim« ali »Babica peče potico«), prav kakor bi »Kupi dva hlebca kruha!« lahko nastopil kot argument za kak povsem drug(ačen) sklep, npr.: »Nam jutri ne bo treba v trgovino«.

Podobno velja za primer (49): »Prižgi radio!« lahko deluje kot argument za sklep »Poročila bodo«, prav kakor »Poročila bodo« lahko deluje kot argument za sklep »Prižgi radio!«. Vsaj tako se zdi na prvi pogled in preden se lotimo resne argumentativne analize, z vso potrebno metodologijo, instrumentarijem in strokovno terminologijo. Kaj pa potem? In predvsem, kakšno metodologijo, instrumentarij in terminologijo za spopad z argumentacijo, z vsakdanjim argumentiranjem in argumentiranjem vsakdanjosti (kamor, kot specifično polje, štejemo tudi pedagoški diskurz) sploh potrebujemo?

Opirajoč se na različne argumentativne teorije, še zlasti na zelo razširjeno teorijo t. i. pragma-dialektike van Eemeren in Grootendorsta (1996; 2004), bi lahko argumentacijo kar najsplošneje (in ne za potrebe kakega specifičnega »argumentativnega polja« oz. področja argumentiranja) opredelili takole:

»Argumentacija je racionalna, jezikovna in družbena dejavnost, katere namen je narediti kako stališče za poslušalca ali bralca bolj ali manj sprejemljivo oz. bolj ali manj nesprejemljivo.«

Če se vam zdi definicija nekako samoumevna, naj takoj poskrbimo za razbitje te iluzije, ki nas bo obenem zapeljalo tudi globlje v polje argumentacije in argumentativne teorije.

Torej: argumentacija je razumska. Kaj to pomeni? Kako naj to razumemo? Morda predvsem v kontekstu ločevanja retorike in argumentacije. Retorika kot spretnost prepričevanja (in ne le – ali celo predvsem ne – kot umetnost ali večšina dobrega in pravilnega govorjenja) je vse (pre)pogosto razumljena kar kot argumentacija sama, medtem ko se argumentativna teorija dandanes retorike še vedno bolj ali manj otepa.<sup>1</sup> Argumentacija seveda je prepričevanje, ki je nastalo in izšlo iz polja retorike, ni pa (vsako) prepričevanje že tudi argumentacija (če želimo ohraniti nekaj epistemološko ključnih konceptualnih razlik). Poleg »racionalnega« elementa, *logosa*, katerega privilegirano mesto je silogizem (tudi retorični silogizem ali entimem), retorika pozna še dva domnevno »neracionalna« prepričevalna postopka, sredstvi ali načina, *ethos* in *pathos*, in oba sta *logosu* funkcionalno povsem enakovredna (nekaj o njiju je bilo povedanega že v poglavju 2.). V kontekstu retorike, seveda. Izključno od konkretne situacije – trenutka, v katerem govorimo, publike in vsaj še našega poznavanja »materije«, o kateri gre beseda – je odvisno, za katerega se bomo odločili. Kar kaže, da nikakor

1 Enega od poskusov smiselnega povezovanja med obema poljema predstavlja tudi model retorične argumentacije Cristopherja Tindala, ki retorični pristop k argumentaciji pojmuje kot ključnega, kadar gre za razumevanje argumentacije kot komunikacijske prakse: »Toda za dobro argumentacijo je /.../ ključno razumevanje, na kakšne načine argumente izkusimo in kako publika sodeluje z razpravljavci v argumentativni situaciji ...« (Tindale, 2004: xii, prevod avtorji). Omeniti velja tudi danes precej uveljavljeno teorijo o pragma-dialektiki, ki je bila v svojih začetkih izrazito nenaklonjena obravnavi retorike v kontekstu argumentacije, v zadnjih konceptualizacijah pa retorične principe enakovredno z dialektičnimi prvini vključuje v koncept t. i. strateškega manevriranja (*strategic manoeuvring*). Prim. van Eemeren in Grootendorst, 2004. Več o kompleksnem razmerju med retoriko in argumentacijo, njunih historičnih in konceptualnih razhajanjih ter zblíževanjih je mogoče prebrati tudi v *Handbook of Argumentation Theory* (van Eemeren idr., 2014).

ne gre za »neracionalna« postopka in da je naša odločitev za *ethos* ali *pathos* še kako racionalna.

Za kaj torej gre? Obnovimo, kar smo že zapisali. *Ethos* je samopodoba, kot jo kažemo poslušalcem, ne (nujno) naša prava (samo)podoba, temveč podoba, za katero želimo, da jo vidijo poslušalci, konstruirana podoba, umetna podoba, podoba, ki z našo »pravo« podobo pogosto nima kaj dosti opraviti, temveč je prilagojena cilju, ki ga želimo doseči, in poslušalstvu, od katerega je doseg tega cilja odvisen. Kar, ponovno poudarjamo, z drugimi besedami povedano pomeni, da bi se, ob pogoju, da cilj ostane enak, različnim poslušalstvom lahko (samo)predstavljali povsem različno, vse le z namenom, da bi dosegli oz. prepričali o želenem cilju.

*Pathos* je nekakšna druga stran *ethosa* in je z njim pravzaprav neločljivo povezan. *Pathos* je namreč skupna oznaka za vse tiste aktivnosti govorca, s katerimi namerno – in mimo *logosa* – vpliva na čustva poslušalcev oz. na njihove strasti, kot so včasih rekli. Govorimo o aktivnostih, v katerih smo, prav kakor v argumentaciji, vsakodnevno (so)udeleženi in je zato še toliko pomembneje, da jih razločimo od argumentacije. In ker je namen tovrstnih aktivnosti lahko prav konstrukcija specifične samopodobe za specifične poslušalce (»moralne trdnosti« za ene, »emocionalne občutljivosti« za druge, obojega skupaj za tretje), je včasih težko, če že ne kar nemogoče, *ethos* ločiti od *pathosa*.

V argumentaciji oz. teoriji argumentacije takšni postopki tradicionalno niso dovoljeni in veljajo za napako, ki lahko sega od *argumentum ad verecundiam* pa tja do *argumentum ad misericordiam*,<sup>2</sup> pač odvisno od situacije in publike. *Argumentacija mora vedno upoštevati enaka osnovna pravila, ne glede na publiko in ne glede na to, kdo argumentira*. In ta pravila morajo biti jasna, neprotislovna in razumljiva. Katera in kakšna torej?

Preden si jih ogledamo, moramo potegniti še nekaj ločnic. Rekli smo že, da argumentacija je prepričevanje, ni pa še vsako prepričevanje argumentacija. Kakšno prepričevanje imamo v mislih? In kakšna sploh je razlika med argumentacijo in prepričevanjem?

Če ste voznik ali voznica, ste brez dvoma že kdaj zašli k vulkanizerju ali v kako avtomehanično delavnico. Tam lahko po stenah pogosto vidite plakate ali koledarje znanih avtomobilskih znamk (ponavadi iz t. i. višjega

2 Lat. *argumentum ad verecundiam* (sklicevanje na avtoriteto); *argumentum ad misericordiam* (sklicevanje na čustva) Za temeljna pojasnila o konceptu napak v sklepanju glejte van Eemeren idr., 2014: 163–75. Več o napakah v sklepanju – zlasti njihovem pogosto napačnem razumevanju in uporabi – pišemo v poglavju *Med napakami in še več napakami v sklepanju in argumentaciji*.



cenovnega razreda), na katerih slone ali na pol leže pomanjkljivo oblečene gospe, ponavadi v bikinkah, z razkošnim oprsjem in dolgimi, ponavadi rahlo razprtimi nogami. Le zakaj? Pri avtomobilih je (ponavadi) pomembna zmogljivost, varnost, udobnost, pri gospoh, ki se raztegujejo na teh kosih zloščene pločevine, pa ponavadi vse kaj drugega. No, odvisno od tega, za kaj nam pri stvari gre. Vsekakor pa bomo pri avtomobilu zaman iskali bujno oprsje in dolge noge, pri ženskah pa udobnost in zmogljivost. Razen, seveda, če ob pogledu na žensko najprej pomislimo na likanje in druga gospodinjska dela.

Ne, tovrstni plakati (televizijski in drugi oglasi pa tudi avtomobilski saloni) stavijo na najelementarnejšo (primitivno?) tehniko prepričevanja: kar najbolj neposredno hočejo vplivati na vaše občutke in vaša čustva. Povedati vam želijo, da je avto, po katerem se plazi takšna lepotica, vreden vašega zaupanja, predvsem pa vašega denarja. Po skrajno elementarnem principu analognega sklepanja vam želijo dopovedati, da je reklamirani avto vsaj tako lep, dober in privlačen kot gospodična, ki ob njem (in po njem) paradira. Vse torej ostaja na ravni občutkov, brez argumentov in sklepov (vrh vsega pa je očitno namenjeno le heteroseksualnim moškim, kar je zanimiv konceptualni problem). Da sploh lahko govorimo o argumentaciji pa potrebujemo eksplicitne sklepe in nedvoumne argumente, ki te sklepe podpirajo. Če sklepi (zaključki ali trditve, terminologija od avtorja do avtorja pač variira) namreč niso eksplicitni, potem pač ne moremo poiskati argumentov (premis ali dejstev), ki naj bi jih podpirali. In če argumenti niso jasni in nedvoumni (eksplicitni), potem je iz njih težko, vsekakor pa problematično, izpeljati kakršen koli (veljaven) sklep.

Pogoj sleherne rekonstrukcije argumentacije v danem besedilu ali govoru (pa najsi bo veljavna ali ne oz. še preden lahko rečemo, ali je veljavna ali ne) je torej identifikacija sklepov (zaključkov, trditev) in argumentov (premis, trditev), ki jih podpirajo.

Na videz banalna trditev, ki pa ji je včasih težko slediti. Namreč, kako sklepe in argumente sploh lahko identificiramo? Tako, da besedilo natančno analiziramo, vsebinsko in oblikovno, tematsko (glede na predmet) in jezikovno (glede na način in sredstva ubeseditve, ki so uporabljena).

Oglejmo si dve različici dveh primerov<sup>3</sup>:

- 3 Primeri so nabrani iz različnih pisem bralcev in časopisnih člankov, v domačih in tujih časopisih, nekateri so, kot v retoričnem delu, iz metodično-didaktičnih vzrokov, preprosto izmišljeni, nekaj pa smo si jih izposodili iz dela T. Govier, *A Practical Study of Argument* (2014).

(50) Dandanes ne more obstajati nič takega kot pravična vojna. Vojne dandanes uporabljajo orožja in strategije, ki lahko pobijejo na desettisoče nedolžnih ljudi.

(50') Dandanes ne more obstajati nič takega kot pravična vojna, *kajti* vojne dandanes uporabljajo orožja in strategije, ki lahko pobijejo na desettisoče nedolžnih ljudi.

(51) Pomen besede morajo razumeti vsi ljudje, ki to besedo uporabljajo. Pomen besede ne more biti mentalna podoba v glavi neke osebe.

(51') *Ker* morajo pomen besede razumeti vsi ljudje, ki to besedo uporabljajo, pomen besede ne more biti mentalna podoba v glavi neke osebe.

V čem je razlika med različicama (50) in (50') na eni ter (51) in (51') na drugi strani? Če v primeru različic (50) in (51) morda še lahko dvomimo, kaj je sklep in kaj argument, saj se zdi, da bi obe izjavi lahko prevzeli obe vlogi, pa je v različicah (50') in (51') ta dvom odstranjen: z uporabo specifičnih jezikovnih sredstev (*kajti*, *ker*), ki jim ponavadi pravimo argumentativni vezniki ali, nevtralneje, argumentativni indikatorji<sup>4</sup> (to vlogo pa najpogosteje privzamejo jezikovni elementi, ki jim pragmatika pravi jezikovni členki in/ali diskurzivni markerji), govorec namreč, bolj ali manj, nedvoumno pokaže, kaj (v dani situaciji) razume kot argument in kaj kot sklep:

(50'') Dandanes ne more obstajati nič takega kot pravična vojna (sklep),

*kajti*

vojne dandanes uporabljajo orožja in strategije, ki lahko pobijejo na desettisoče ljudi

(argument).

(51'') *Ker*

morajo pomen besede razumeti vsi ljudje, ki to besedo uporabljajo (argument),

pomen besede ne more biti mentalna podoba v glavi neke osebe (sklep).

4 O specifični vlogi argumentativnih veznikov (in jezikovnih elementov, ki jih Toulmin poimenuje »kvalifikatorji«) v teoriji t. i. »argumentacije v jeziku« glejte tudi Ducrot, 2009; Žagar Ž., 1995; 1999; Žagar Ž. in Schlamberger Brezar, 2009.

Argumentativni vezniki so torej tisti, ki nam v besedilu, zlasti daljšem, lahko pomagajo ločiti med argumenti in sklepi oz. nam sploh pomagajo odkriti, kje (če sploh) se skrivajo argumenti in kje sklepi. Poleg že omenjenih dveh naj naštejemo le še nekaj najpogostejših:

*zato (ker),  
namreč,  
kakor kaže,  
kakor izhaja iz,  
iz razloga (ker) pred argumenti in*

*torej,  
potemtakem,  
zaradi vseh teh razlogov,  
iz tega sledi,  
izhajajoč iz tega lahko sklepamo,  
je jasno (da),  
kar dokazuje (da) pred sklepi.*

Tu (še posebej pri prvi skupini) pa takoj nastopi majcen (terminološki) problem. Ta jezikovna pomagala namreč lahko uvajajo tako argument kot pojasnilo, med argumentom in pojasnilom pa je temeljna razlika: medtem ko argument utemeljuje oz. podpira neko (bolj ali manj neznano, še nespregeto) trditev (sklep), pojasnilo neko (bolj ali manj že znano) trditev le dodatno razlaga oz. pojasnjuje.

Oglejmo si to subtilno razliko na nekaj primerih:

(52) Okna so bila zaprta vse poletje in vreme je bilo vroče in vlažno. *Zato* soba smrdi po trohnobi in plesni.

Uporaba veznika *zato*, ki smo ga opredelili kot argumentativnega, nas utegne napeljati na misel, da gre za argumentacijo, za sosledje argumenta in sklepa. Kar pa ni nujno.

Recimo, da smo se z osebo B znašli v sobi, kjer smrdi po trohnobi in plesni, in to tudi glasno povemo. B pa nam odgovori z (52). V tem primeru ne gre za argumentacijo, temveč za preprosto pojasnilo, eksplikacijo ali razlago. Ali je neko sosledje izjav argumentacija ali pojasnilo, je najpogosteje odvisno od konteksta: če govorimo o nekem konkretnem, že opaženem (in znanem) dejstvu, gre najverjetneje za pojasnilo (tega

konkretnega, že opaženega dejstva). Argumentacija pa se ponavadi ne omejuje na konkretna, posamezna dejstva, temveč ima širšo, splošnejšo veljavo: trditev (sklep), ki jo utemeljujemo z neko drugo trditvijo (argumentom), ne velja le v tej konkretni situaciji, temveč v večini podobnih situacij. Je torej splošnejša. Medtem ko s pojasnilom razložimo neko konkretno situacijo (ki se je že zgodila), pa z argumentacijo nasploh utemeljimo, kaj in zakaj se dogaja v podobnih situacijah, ne da bi imeli s takšno situacijo, v danem trenutku, tudi nujno neposredno opraviti.

Oglejmo si razliko med pojasnilom in argumentacijo še na primeru dveh daljših fiktivnih dialogov.

Recimo, da imamo dva podjetna mlada poslovneža – in recimo, da jima je ime Novak in Zavožen –, ki se ukvarjata s hipotekami. Zavožen se osredotoči na Spodnji Graben, kjer imajo ljudje malo denarja, da bi si kupili hiše, in je zato povpraševanje po hipotekah veliko. Nekaj časa jima gre dobro, potem pa se ekonomska situacija v Spodnjem Grabnu poslabša in naša podjetnika imata velike izgube. Brez težav si lahko zamislimo takle pogovor med njima:

(53)

Zavožen: Prav škoda, da sva toliko izgubila, pa saj ne moreš ves čas zmagovati. Le tega ne razumem, kaj se je pravzaprav zgodilo.

Novak: Pravzaprav je stvar zelo preprosta in razumljiva. Vzrok najinega uspešnega poslovanja v Spodnjem Grabnu je bila revščina tamkajšnjih ljudi in slaba zaposlitev. Ker si ljudje niso mogli zares privoščiti hiš, ki so jih kupili, je bilo povpraševanje po hipotekah veliko. In vendar je bil prav to znak, kako šibka in ranljiva je ekonomija v Spodnjem Grabnu. Ko je edina tovarna zaprla svoja vrata, se je situacija takorekoč čez noč še poslabšala in ljudje niso mogli več odplačevati svojih hipotek. Pravzaprav so najine izgube v Spodnjem Grabnu povsem razumljive.

To bi bilo pojasnilo: do izgub je že prišlo, oba se tega zavedata, Novak le pojasnjuje Zavožnu, zakaj se je to zgodilo. Zdaj pa argumentativna različica.

(54)

Zavožen: V Spodnjem Grabnu sva dobesedno pogorela. Morda bi morala posel prenesti v Zgornji Graben: tam je zaposlenost velika,

posel z nepremičninami cveti in povpraševanje po hipotekah je veliko.

Novak: Mislim, da bi bila to napaka. Zgornji Graben se od Spodnjega sicer v mnogočem razlikuje, skupno pa jima je šibko gospodarstvo. Vsa ekonomija v Zgornjem Grabnu je pravzaprav odvisna od tovarne za predelavo neškropljenih jabolk, ki je trenutno v razcvetu. Toda, če izgubijo pogodbo s Fructalom, bodo vsi delavci na cesti, gospodarstvo Zgornjega Grabna pa takorekoč uničeno. Zgornji Graben bi tako postal drugi Spodnji Graben in spet bi bila na istem.

Novak Zavožnu tokrat ne pojasnjuje že doživetega debakla, temveč argumentira, kako bi bilo, če bi ravnala drugače. Govori torej o nečem, kar se ni zgodilo – pa bi se morda lahko –, in skuša argumentirati, do česa bi lahko prišlo, če bi se zgodilo – ne le v Zgornjem Grabnu, temveč v vseh podobnih primerih. Stvari, do katerih ni prišlo, pač preprosto ne moremo pojasniti (saj ni česa pojasniti), lahko pa argumentiramo (in protiargumentiramo), kaj bi se zgodilo, če do njih bi prišlo. V tem je temeljna razlika med argumentom in pojasnilom. In pa seveda v tem, da v primeru pojasnila ne moremo govoriti o argumentativnih veznikih.

### Logika, retorika, argumentacija

Ko kako besedilo z argumentativnega stališča analiziramo, moramo argumentacijo seveda standardizirati. Seveda pa se (neformalna) standardizacija v pragmatični analizi argumentacije močno razlikuje od (formalne) standardizacije v povsem logični analizi. Pravzaprav je nastala prav kot nje – nasprotno, kot njen protipol, kot rezultat nestrinjanja z načinom logične obdelave in predelave vsakdanje govornice oz. njenega reduciranja na logične simbole in operatorje, konstante in spremenljivke. In preden si ogledamo, kaj sta in kako potekata neformalna argumentativna analiza in standardizacija – analiza in standardizacija, kakršni večinoma uporabljamo v pragmatiki –, si na primeru fiktivnega pogovora med Primožem in Lučko oglejmo, kako logična analiza omrtvi in preparira vsakdanjo govornico, jo prevede v svoje simbole in operatorje in nastali laboratorijski preparat šele potem podvrže analizi.<sup>5</sup>

5 Konkretni primer, kakor tudi še nekatere formulacije v nadaljevanju, so sposojeni iz teksta I. Žagarja Ž. »Kaj je argumentacija in kako argumentiramo?«, objavljenega v Justin, 1997.

(55) Primož: Tina je rekla, da bo kupila tuno ali govedino. Ali morda veš, kaj bomo jedli za večerjo?

Lučka: Ne, ampak če je že bila po nakupih, bo vse skupaj verjetno v hladilniku.

Primož: Ja, poklicala me je glede svoje seminarske naloge in mi povedala, da je že bila po nakupih, ker hoče popoldan nadaljevati s pisanjem.

Lučka: Bom na hitro pogledala v hladilnik ... Nabito poln je. Ampak ribe nisem zavohala.

Primož: O.K. A naj torej kupim malo gobic za h govedini?

Lotimo se tega dialoga korak za korakom. Primož na osnovi tistega, kar mu je bila povedala Tina, in tega, kar pravi in naredi Lučka (pogleda v hladilnik), sklepa, da je v hladilniku govedina, ne riba. Ker je Tina že bila po nakupih in ker ima navado nakupljeno spraviti v hladilnik, Primož in Lučka sklepata, da je tisto, kar je Tina kupila, v hladilniku. Ko Lučka pogleda v hladilnik, ne zavoha ribe. Iz česar tako Lučka kot Primož sklepata, da v hladilniku ni ribe. Še več, Primož na osnovi tega sklepa, da je Tina kupila govedino, saj je rekla, da bo kupila ali govedino ali tuno, in očitno ni kupila tune. Tega sklepa Primož ne pove eksplicitno, vendar je Lučki jasno, da ga je naredil, saj je predpostavljen v njegovem vprašanju, »A naj torej kupim malo gobic za h govedini?«

Tisto, kar je pomembno za nas – ko govorimo o razliki med logiko in argumentacijo –, je dejstvo, da četudi sta Lučka in Primož prišla do svojih ugotovitev po poti *sklepanja* (kar je seveda nekaj povsem običajnega), *pri tem nista tudi argumentirala*. Do svojih sklepov sta (res) prišla po poti *dedukcije*, zagovarjala ali zavračala (oz. argumentirala za ali proti) pa nista nobenega stališča (trditve, sklepa), ne eksplicitno ne implicitno. In prav na tem mestu lahko izpostavimo prvo ključno razliko med početjem teoretikov, ki se ukvarjajo z argumentacijo (ki poteka v vsakdanji govorici), in početjem logikov: *teoretiki argumentacije preučujejo, kako ljudje oblikujejo in razumejo argumente, kako jih branijo in zavračajo v konkretnem okolju, medtem ko logike zanima izključno način, kako so sklepi izpeljani iz premis (argumentov) in vitro, v umetnem, laboratorijskem okolju*.

In s tem je povezana tudi druga ključna razlika med logiko in argumentacijo, namreč z logičnim študijem formalnih vzorcev sklepanja in njegovih metodoloških izhodišč. Kaj natančno to pomeni? Če naš primer malce spremenimo, bomo morda lahko pokazali (shematično in malce

poenostavljeno, seveda), za kakšne razlike gre. Predpostavimo, da Primož razgovor sklene takole:

(56) Primož: O.K. Izgleda, da bomo danes jedli govedino. Možni varianti sta namreč bili riba ali govedina in v hladilniku ni ribe. Naj torej kupim malo gobic za h govedini?

Logiki se pri svojem študiju sklepanja omejujejo le na *formalno veljavnost* argumentov in jih vsakokratni *proces* sklepanja in *kontekst*, v katerem se to sklepanje dogaja, ne zanimata. Takšna omejitev preučevanja argumentov in argumentiranja na formalne vzorce sklepanja seveda vodi do izločitve ter zanemarjanja številnih pomembnih problemov diskurzivnega argumentiranja (argumentiranja v t. i. naravnem jeziku oz. v vsakdanji govorici). Na osnovi našega popravljenega primera si oglejmo, kako metodološko poteka proces abstrahiranja v logiki oz. prevajanja vsakdanje govornice v logični jezik simbolov, konstant in spremenljivk.

I) Prvi korak v postopku abstrahiranja *loči študij argumenta(cije) od konkretne situacije, v kateri je do nje/-ga sploh prišlo*. Izhajajoč iz konkretne in dobesečne ubeseditve danega konverzacijskega fragmenta *logika implicitno najprej naredi eksplicitno*, pri čemer *ločene konverzacijske prispevke obeh sogovorcev, ki so pogojeni eni z drugimi in torej soodvisni, strne v enotne besedne bloke*. V primeru Primoževe argumentacije bi to izgledalo nekako takole:

(57) Primož: Za večerjo naj bi jedli ali govedino ali tuno. V hladilniku ni ribe. Če v hladilniku ni ribe, ne bomo jedli tune. Torej bomo jedli govedino.

Lučkino sklepanje bi lahko razvili takole:

(58) Lučka: Če je Tina že bila po nakupih, potem je nakupljeno v hladilniku. Tina je že bila po nakupih. Torej je nakupljeno v hladilniku.

II) Druga abstrakcija *argumente loči od udeležencev dogajanja, od tistih, ki so jih izrekli, in jih naredi neodvisne od konkretnega dogajanja*. Na vsak argument gleda kot na *neosebno povezavo premis in sklepa* in vse, kar jo zanima, je povezava, način povezave, med stališčem (mnenjem), izraženim v sklepu, in trditvami, izraženimi v premisah (argumentih), ki takšen sklep upravičujejo. V našem primeru to pomeni, da moramo ob že sicer umetno tvorjenih besednih blokih, ki zanemarijo nujne konverzacijske specifične, izpustiti imeni Primoža in Lučke in njuni izjavi (trditvi) zapisati kot skupek neosebnih stavkov. Nekako takole:

Za večerjo naj bi jedli ali govedino ali tuno. V hladilniku ni ribe. Če v hladilniku ni ribe, ne bomo jedli tune. Torej bomo jedli govedino.

Če je Tina že bila po nakupih, potem je nakupljeno v hladilniku. Tina je že bila po nakupih. Torej je nakupljeno v hladilniku.

III) Tretja abstrakcija vključuje *predstavitev argumentacije v standardizirani obliki*. Z drugimi besedami povedano to pomeni, da se moramo *odpovedati (morebitnim) različnim ubeseditvam iste informacije, tako da so stavki oz. trditve formulirane na enak (uniformen) način*, ki mu dodamo le še indikatorja *premisa* in *sklep*. V standardizirani obliki bi naš argument zdaj izgledal nekako takole:

*argument 1*

premisa: Jedli bomo govedino ali jedli bomo tuno.

premisa: Ni ribe.

premisa: Če ni ribe, ne bomo jedli tune.

sklep: Jedli bomo govedino.

*argument 2*

premisa: Če je Tina bila po nakupih, potem je nakupljeno v hladilniku.

premisa: Tina je bila po nakupih.

sklep: Nakupljeno je v hladilniku.

IV) Četrty korak abstrakcije argument preoblikuje tako, da *poudari izraze, ki imajo za logiko poseben pomen*, npr. besede, ki povezujejo stavke, kot »in«, »ali«, »če ... potem« ali »ne/ni«. Posamezni stavki nastopijo v okrajšani obliki, medtem ko so logično pomembne besede (logični vezniki, katerih definicija ni enaka homonimno zvenečim veznikom vsakdanjega jezika) kot »in«, »ali«, »če ... potem« zapisane v celoti, tako da jih je mogoče jasno ločiti od vsebinskega dela stavkov, ki sestavljajo argument. *Na tej stopnji abstrakcije postane povsem nepomembno, kako bi bil argument ubeseden v slovenščini ali kakem drugem jeziku*. Stavke lahko zato nadomestimo s poljubnimi velikimi črkami (A, B, C itn.), da le isti stavek vedno zastopa ista črka. Naš primer bi bil okrajšan videti takole:

*okrajšave*

B: Jedli bomo govedino.

C: Jedli bomo tuno.

F: Je riba.



S: Tina je bila po nakupih.

R: Nakupljeno je v hladilniku.

*argument 1*

premise: B ali C; ne F; če ne F, potem ne C

sklep: B

*argument 2*

premise: če S, potem R; S

sklep: R

V) V petem koraku abstrakcije tudi *logično pomembne izraze iz vsakdanje govornice nadomestijo logične konstante*, v obliki logičnih simbolov in s standardiziranim pomenom. S tem izginejo še zadnji sledovi vsakdanje govornice kot »in«, »ali« ali »če ... potem«. Pomen teh logičnih konstant je natančno opredeljen oz. določen v simbolni logiki, vendar se s tem na tem mestu ne moremo posebej ukvarjati. Omenimo le, kako se nekateri od teh »logično pomembnih izrazov« prevajajo v logične konstante: V simbolizira »ali«,  $\rightarrow$  simbolizira »če ... potem« in  $\neg$  simbolizira »ne«. Če še za sklep uporabimo simbol  $\therefore$ , potem lahko naš primer zapišemo takole:

*argument 1*

$B \vee C$

$\neg F$

$\neg F \rightarrow \neg C$

$\therefore B$

*argument 2*

$S \rightarrow R$

S

$\therefore R$

Logične konstante, ki nastopajo v tem primeru, so  $\neg$  (*negacija*),  $\vee$  (*disjunkcija*) in  $\rightarrow$  (*materialna implikacija*), še ena pomembna logična konstanta, brez katere v logiki ne gre, pa je *konjunkcija* ali logični ekvivalent veznika »in«. Pomen teh logičnih konstant je v logiki *definiran veliko bolj strogo in togo* kot pomen njihovih »ustreznikov« v naravnem jeziku. To pa zato, ker je njihov pomen tesno povezan z logičnim konceptom *resničnosti vrednosti*. Kaj to pomeni?

V nekaj besedah: če izhajamo iz binarnega koncepta resničnosti vrednosti (so seveda tudi drugačni, toda namen te knjige ni podrobna razlaga

logičnih mehanizmov), je stavek kot »Tina je bila po nakupih« lahko ali resničen ali neresničen. Stavčna variabla »S« ima torej dve možni resničnostni vrednosti: »resnično« in »neresnično«. Dve ali več stavčnih variabel je lahko z logičnimi konstantami povezanih v stavek, katerega resničnostno vrednost določajo resničnostne vrednosti stavkov, ki ga sestavljajo, in pomen logičnih konstant, ki jih povezujejo. Da bi ugotovili, kakšen vpliv ima pomen logičnih konstant na resničnostno vrednost stavka, se vpliv logičnih konstant ponavadi izračunava v okviru t. i. »resničnostnih tabel«. Te tabele nam pokažejo, katere resničnostne vrednosti sestavljeni stavek pridobi na osnovi možnih resničnostnih vrednosti svojih sestavnih delov. Tako je, npr., resničnostna vrednost stavka »Tina ni bila po nakupih« neresnična, če je stavek »Tina je bila po nakupih« resničen, in resnična, če je stavek »Tina je bila po nakupih« neresničen.

No, kakor koli že, tudi po petem koraku abstrakcije imamo še vedno (čeprav že v zelo omejeni ali vsaj togi obliki) opraviti s specifičnimi argumenti na specifično temo. In ker *se logika ne ukvarja s posameznimi, konkretnimi entitetami, temveč le s skupinami, razredi entitet* (dejstvo, ki je morda najbolj v nasprotju z argumentacijo v vsakdanjem življenju in vsakdanjim življenjem samim), je šesti korak abstrakcije ključen za logično teorijo.

VI) V šestem koraku abstrakcije so namreč *posamezni argumenti interpretirani (le) kot instance argumentativnih oblik*. In kaj to pomeni? Preprosto, specifične (posamične) argumente na specifične (posamične) teme (kar je temelj argumentiranja v vsakdanji govorici) logika vidi le kot instance, kot udejanjenja povsem *formalnih razporeditev premis in sklepa*. V zapisu teh argumentativnih oblik tako ne nastopajo več variable A, B ali C (ki jim je še pripisan konkreten pomen), temveč *variable* p, q, r idr., ki lahko nadomestijo *kateri koli deklarativni stavek* (ne le tiste, ki so (bili) pripisani A, B in C). In ker variable niso stavki (ampak le nastopajo namesto njih oz. na njihovem mestu), *tudi nimajo nikakršne resničnostne vrednosti*: resnične ali neresnične postanejo le, če jih nadomestimo s stavki. To seveda pomeni, da logika posamezne, konkretne argumente obravnava le kot substitutivne instance oz. zapolnitve abstraktnih vzorcev sklepanja. Oba argumenta iz našega primera lahko tako vidimo kot substitutivni instanci oz. (možni) zapolnitvi tehle (abstraktnih) argumentativnih oblik:

*argumentativna oblika argumenta 1*

$p \vee q$

$\neg r$

$\neg r \rightarrow \neg q$

$\therefore p$

*argumentativna oblika argumenta 2*

$p \rightarrow q$

$p$

$\therefore q$

Takoj ko je dopoljenih vseh šest korakov abstrakcije, lahko logiki suvereno razlikujejo med veljavnimi in neveljavnimi *argumentativnimi oblikami* (kar z njihove perspektive seveda pomeni, da lahko ločijo tudi veljavne od neveljavnih *argumentov*). Argumentativna oblika je tako *veljavna*, če ni nobena od njenih substitutivnih instanc argument, katerega premisi bi bili resnični, sklep pa neresničen. Npr. (prevedeno spet v »naravni« jeziku):

(59) Če je šolstvo močno, potem je močna tudi država.

Šolstvo je močno.

-----

Država je močna.

Je pa povsem mogoče, da iz neresničnih premis »sledi« resničen sklep. Tako kot, npr., v sledečem (namerno pretiranem) primeru:

(60) *Janez Drnovšek je človek.*

*Ludvik XIV je bil opica.*

*Trbovlje so glavno mesto Slovenije.*

*Nekateri ljudje niso smrtni.*

*Kadar dežuje, vedno sije sonce.*

*Vsi ljudje so smrtni.*

*Torej*

*Janez Drnovšek je smrten.*

V vsakdanjem življenju (ponavadi) nikoli ne sklepamo tako in še toliko manj argumentiramo. Relativno pogosto pa lahko srečamo argumentacije, kot je sledeča:

(61) »Vsi nuklearni reaktorji predstavljajo veliko tveganje.

Nuklearni reaktorji so namreč zelo kompleksne tehnološke

strukture, vse kompleksne tehnološke strukture pa so bolj podvržene okvaram kot preproste tehnološke strukture.«

Standardizacija v neformalni logiki<sup>6</sup> (slednja se je – kot ena od danes vodilnih šol v teoriji argumentacije – razvila prav iz nasprotovanja postopkom formalne logike), ki jo lahko štejemo za osnovo pragmatičnega pristopa k analizi argumentacije, pozna pravzaprav le en temeljni zahtev: jasno, in brez za argumentiranje nepotrebnega balasta, mora biti izpostavljeno, kaj v analiziranem besedilu je argument (oz. argumenti) in kaj sklep. Primer (59), ki je precej rudimetaren, lahko v prvem koraku zadovoljivo standardiziramo takole:

(61')

1. Nuklearni reaktorji so zelo kompleksne tehnološke strukture (argument).
2. Vse kompleksne tehnološke strukture so bolj podvržene okvaram kot preproste tehnološke strukture (argument).

Torej:

Vsi nuklearni reaktorji predstavljajo veliko tveganje (sklep).

Seveda pa tudi argumentiranje v vsakdanji govorici ni vedno tako preprosto, da ga lahko kar prepíšemo v standardizirano obliko. V večini primerov je potrebnega več napora in še kaka dodatna operacija (v primeru (61') je izpeljani sklep, npr., mogoč le ob implicitni predpostavki/premisi, da »kompleksne tehnološke strukture predstavljajo večje tveganje kot preproste tehnološke strukture«). Lahko se, npr., zgodi (in to kar pogosto), da argumentacija ni linearna, temveč stopnjevita oz. stopnjevana, kar z drugimi besedami povedano pomeni, da argumenti, npr., lahko vsebujejo podargumente, ki jih podpirajo (oz. utemeljujejo) in torej že sami delujejo kot neke vrste sklepi. Npr.:

(62) »Računalnik ne more v vsem posnemati ustvarjalnih procesov človeškega razuma. Človeški razum ne ustvarja v skladu s

6 Več o neformalni logiki glejte v Govier, 1996; 2014; Walton, 1989; Fogelin in Sinnott-Armstrong, 1996. Za splošen pregled je uporabno tudi delo *Handbok of Argumentation Theory* (van Eemeren idr., 2014), ki neformalni logiki namenja samostojno poglavje (prav tam: 373–423), v katerem so predstavljeni tako kronološki razvoj samega gibanja neformalnih logikov v poznih 70-tih letih prejšnjega stoletja kot tudi različna pojmovanja in konceptualni razvoj znotraj logike, argumentacije in retorike.

pravili, ki so potrebna za programiranje računalnika, saj je človeška ustvarjalnost intuitivna in izvirna.«

Če si skušamo pomagati z napotki o tem, kako v besedilu prepoznamo in (raz)ločimo sklepe ter argumente, potem moramo najprej poiskati argumentativne indikatorje, ki bi utegnili nakazovati, kaj je argument in kaj sklep. Veznik *saj* nam je pri tem v precejšnjo pomoč, saj tipično vpeljuje argumente. Opraviti imamo torej s sklepom:

(62)<sub>1</sub> Človeški razum ne ustvarja v skladu s pravili, ki so potrebna za programiranje računalnika,

ki ga podpira argument

(62)<sub>2</sub> Človeška ustvarjalnost je intuitivna in izvirna.

Šele oba skupaj pa tvorita argument za sklep

(62)<sub>3</sub> Računalnik ne more v vsem posnemati ustvarjalnih procesov človeškega razuma.

In kako vemo, da je izjava (62)<sub>3</sub> sklep in ne morda argument (dilema, s katero se najpogosteje soočamo)? Pogledati moramo, kaj (in kako) je rečeno v posameznih argumentih (trditvah): česar ni v argumentih, tega namreč tudi v sklepu ne more biti. (62)<sub>3</sub> je trditev, ki sama zase ne navaja nikakršnih argumentov. Isto velja za (62)<sub>1</sub>. Trditvi (62)<sub>3</sub> in (62)<sub>1</sub> tako tudi ena drugi ne moreta biti argument ali sklep. Če pa vemo, da (62)<sub>2</sub> podpira (62)<sub>1</sub>, da namreč človeški razum ne ustvarja v skladu s pravili, ki so potrebna za programiranje računalnika, ker je človeška ustvarjalnost intuitivna in izvirna, in če vemo (vidimo oz. znamo opaziti), da (62)<sub>3</sub> govori tako o človeškem razumu in človeški ustvarjalnosti kot tudi o računalnikih, potem je jasno, da lahko le trditev (62)<sub>1</sub>, podprta s trditvijo (62)<sub>2</sub>, nastopa kot argument za sklep (62)<sub>3</sub>. Ali se s trditvami tudi sami strinjamo, je povsem drug problem, o katerem bomo govorili v nadaljevanju.

Argumentacijo torej lahko končno standardiziramo:

(62')

1. Človeški razum ne ustvarja v skladu s pravili, ki so potrebna za programiranje računalnika (argument-sklep).

1a Človeška ustvarjalnost je intuitivna in izvirna (podargument).

*Torej:*

Računalnik ne more v vsem posnemati ustvarjalnih procesov človeškega razuma (sklep).

Seveda pa argumentacija v vsakdanji govorici ponavadi ne deluje tako poenostavljeno šolsko. Pravzaprav ni nikoli tako premočrtna, da bi argumentu ali dvema sledil že kar sklep, ampak so argumenti in premise raztreseni po besedilu in pomešani z elementi, ki – strogo vzeto – nimajo argumentativne teže (imajo pa morda retorično, prepričevalno). Seveda lahko bistveno pripomorejo k prepričljivosti besedila, ampak, kakor smo že večkrat poudarili, prepričljivost še ni (nujno) tudi argumentiranost. Oglejmo si tak primer.

(63) »V zvezi s pismom g. X o tem, zakaj ženske ne spadajo v oborožene sile:

Kot ženska nimam nikakršne želje, da bi bila del oboroženih sil. Toda ženskam, ki želijo oponašati moške in se pridružiti njihovi nasilni mitologiji, bi morali to omogočiti, četudi imajo, kot pravi g. X, 'fizične probleme, ki jih moški nimajo'.

Domnevam, da g. X govori o menstruaciji, za katero obstaja učinkovita rešitev in ki dela ženske – ker morajo biti fleksibilne in se prilagajati spremembam skozi ves mesec – psihološko močnejše od večine moških.

In ne nazadnje, strinjam se s priponko, ki sem jo videla pred kratkim: 'Vojna je zavidanje menstruacije'.

Spravite jo med svojo prtljago, g. X.«

Nedvomno imamo v zgornjem primeru opraviti – gledano s strogo argumentativnega stališča – z mnogo kontekstualnega in stilističnega balasta. Ampak, prav ta »balast« je tisto, kar v pragmatiki (pa tudi retoriki) šteje, tisto, kar pragmatiko kot vedo, ki naj bi se ukvarjala z razmerjem med znaki in njihovimi uporabniki, najbolj zanima. Prav zato je še toliko pomembnejše, da se naučimo ločevati med prepričevanjem (ki je stvar retorike in kjer so dovoljena dobesedno vsa sredstva; če so le učinkovita in se zdi jo publiki sprejemljiva oz. dopustna) in argumentacijo (ki, prav zato, ker je v retoriki načelno dovoljeno vse in torej ne moremo nikoli zagotovo vedeti, kaj je bilo tisto, kar je dejansko prepričalo, zahteva spoštovanje nekaterih osnovnih pravil podkrepljevanja in utemeljevanja povedanega).

Če torej izpustimo uvodni stavek primera (63), ki besedilo umešča v širši kontekst (pisem bralcev), drugi in tretji stavek, ki predstavljata osebno videnje obravnavanega problema (v nadaljevanju bomo videli, zakaj moramo osebna stališča do problema, ki je predmet argumentacije, ločiti od vprašanja dobre ali slabe argumentacije), in zadnja dva stavka, ki predstavljata retorično sicer učinkovito digresijo, ki že prehaja v epilog (da stilističnih podrobnosti niti ne omenjam), potem lahko argumentacijo v zgornjem besedilu standardiziramo takole:

(63')

1. Menstrualne probleme je mogoče rešiti zelo učinkovito, na fizičen način (argument).
2. Zaradi menstruacije morajo biti ženske fleksibilne in se prilagajati spremembam skozi ves mesec (argument).

*Zato*

Ženske so psihološko močnejše od moških (argument-sklep).

*Torej*

Menstruacija ni ovira, da bi ženske ne mogle sodelovati v oboroženih silah, če to želijo (sklep).

Nelinearnost argumentacije v vsakdanji govorici pa seveda ni edini problem, ki ga mora premagati standardizacija. Še veliko težji, predvsem pa pogostejši, problem je umanjkanje eksplicitno formuliranega argumenta ali eksplicitno formuliranega sklepa. Nanju moramo pogosto sklepati le na podlagi implicitnega sporočila, konteksta in načina (tona, poudarka ...), kako je besedilo napisano. To pa je sploh področje pragmatike *par excellence*. Vzemimo, npr., tole kratko pismo, objavljeno pred časom v enem od britanskih tednikov:

(64) Ali lahko evolucija pojasni vse globine intelekta Carla Sagana?  
Niti v milijon letih!

Zelo očitno je, da zgornjemu besedilu, če naj velja za argumentativno, (vsaj) nekaj manjka. Namreč, (vsaj) sklep, četudi argument (premissa) ni jasno in nedvoumno izražen. Če v besedilu, ki ga analiziramo, ni eksplicitno izražen, ga moramo pri standardizaciji pač rekonstruirati sami. Torej:

(64')

1. Evolucija ne bi mogla nikoli pojasniti globin intelekta Carla Sagana.

### *Torej*

Evolucijska teorija je neustrezna.

Morda še previdnejši pa moramo biti pri zapolnjevanju manjkajočih premis. Denimo, da imamo opraviti s takšnole argumentacijo:

(65) Miha je majhen, suh, neatletski moški. Verjetno ima manjvrednostni kompleks.

Kaj manjka primeru (65)? Pot (način, vzorec, obrazec itd.), kako smo od neatletskega moškega sploh prišli do manjvrednostnega kompleksa. Manjka mu torej (oz. ostaja implicitno) tisto, kar iz logike poznamo kot višjo, večjo oz. splošnejšo premiso. Premiso (oz. argument), ki je sicer implicitna (in povečini neizrečena) osnova slehernega našega sklepanja, sleherne argumentacije. Premisa, ki je tako splošna, da jo delita tako govorec kot poslušalec (in prav zato lahko ostane neizrečena, implicitna), a vendar še/že dovolj konkretna, da z njo oz. na njej lahko utemeljimo neki konkretni sklep. V primeru (65):

(65')

1. Miha je majhen, suh, neatletski moški (nižja, konkretnejša premisa).
2. Večina majhnih, suhih, neatletskih moških ima manjvrednostni kompleks (višja, splošnejša premisa).

### *Torej*

Miha ima verjetno manjvrednostni kompleks (sklep).

In zakaj moramo biti pri zapolnjevanju oz. eksplikaciji teh splošnih implicitnih premis še posebej previdni? Zato ker z njimi oz. v njih le ubesedujemo neko splošno mnenje, splošno prepričanje, celo (le) stereotip ali kliše, ki ponavadi sploh ostaja neizrečen in ga kot takega tudi nikoli ne moremo empirično preveriti ali definitivno potrditi. Kdo pravi in kje piše, da ima *večina* majhnih, suhih, neatletskih moških manjvrednostni kompleks? V glavnem nihče in nikjer, se pa tako na tihem pogosto misli. In kako lahko dokažemo, da ima *večina* takšnih moških res manjvrednostni kompleks? Težko (tudi zato, ker *večina* takšnih moških tega verjetno ne bi priznala), pa nam pravzaprav niti ni treba, saj gre za implicitno, neizrečeno predpostavko. Ki prav zato tudi je – in mora v vsakdanjem govoru ostati – implicitna.

Povsem drugače bi bilo, če bi rekli – in tudi zato moramo paziti, kako ubesedujemo neizrečene premise – »Vsi majhni, suhi, neatletski moški



imajo manjvrednostni kompleks«. Predvsem zato, ker nikoli ne bi mogli v celoti preveriti in potrditi – s popolno indukcijo –, da imajo dejansko vsi majhni, suhi in neatletski moški manjvrednostni kompleks. Uporaba absolutnega kvantifikatorja *vs*i pa predpostavlja, da gre za sodbo, ki mora biti nujno bodisi resnična bodisi neresnična. Kvantifikator *večina* resničnosti ali neresničnosti sodbe ne implicira s takšno nujnostjo, kajti, koliko pa je *večina*: en več kot 50 %, 51 %, dve tretjini, tri četrtine? Odvisno od človeka in konteksta (in morda še česa). Pa tudi če pristanemo na »objektivno«, aritmetično večino: le kako naj izračunamo in nesporno potrdimo, da ima 50 % majhnih, suhih, neatletskih moških + 1 tak možakar res manjvrednostni kompleks? Ne moremo!

Te v večini primerov neizrečene, splošne oz. posplošene premise potemtakem ne izrekajo nikakršne resnice, temveč (le) aludirajo na verjetnost, na nekaj, kar se morda ne zdi niti mogoče, se pa zdi (sliši) verjetno.

Da bi bolje razumeli, zakaj je tako, moramo na hitro (in precej poenostavljeno) preleteti Aristotelovo silogistiko<sup>7</sup>, ki je – tako ali drugače – v ozadju slehernega našega sklepanja, logičnega in retoričnega, kakor tudi argumentacije.

### Oblikovanje in struktura argumenta oz. argumentacije

Aristotelovo teorijo sklepanja in argumentacije bi v grobem lahko razdelili na tri dele:

- a) logiko (ki jo najdemo predvsem v *Prvih analitikah* in *Drugih analitikah*) – logični argumenti so *univerzalni* (in zato) *nujni*, torej vedno veljavni;
- b) dialektiko (ki jo najdemo predvsem v *Topikah* in *Sofističnih zavračanjih*) – dialektični argumenti *niso univerzalni*, temveč (le) *splošno sprejemljivi*, kar pomeni, da dopuščajo izjeme; danes že skoraj ponarodelo reklo, »Izjema potrjuje pravilo«, opredeljuje prav to območje splošnega: če nekaj lahko nastopa kot izjema, potem je to prav zato, ker obstaja nekakšno pravilo, ki sicer ureja dogajanje na tem področju;
- c) retoriko (ki jo, seveda, najdemo v njegovi *Retoriki*, delno pa tudi v *Poetiki*) – retorični argumenti niso *ne univerzalni ne splošni*, temveč le *verjetni*, torej *prepričljivi oz. prepričevalni za določeno konkretno*

<sup>7</sup> Podrobno razlago Aristotelove silogistike je mogoče najti v vsakem učbeniku logike, različico *digest* pa tudi v Žagar Ž., 1997.

oz. *partikularno* publiko: niso torej ne univerzalni, ne splošni, temveč povsem *naključni*.

Za Aristotela vsa vednost, vsa mnenja in stališča temeljijo na že obstoječi vednosti, mnenjih in stališčih. In samo ta že obstoječa vednost, mnenja in stališča so osnova, na podlagi katere lahko, s pomočjo sklepanja in argumentiranja, pridemo do nove vednosti, novih mnenj in stališč. Argumente, s pomočjo katerih lahko pridemo do te nove vednosti, pa Aristotel deli na *kategorične* in na *retorične silogizme*.

V primeru kategoričnega silogizma nekaj (za)trdimo v obliki (ponavadi) dveh ali več trditev (premis), iz teh trditev (premis) pa potem *nujno sledi* sklep, ki mora biti resničen, če sta resnični tudi obe premisi. Ali še drugače, povsem nemogoče, da bi bile premise resnične, sklep pa neresničen.

V strukturi silogizma ločimo višjo premiso, ki izraža neko že znano, sprejeto oz. resnično dejstvo in služi kot izhodišče, s katerim dokazujemo oz. potrjujemo trditev, ki jo izraža nižja premisa. Višja premisa zato vsebuje predikatni termin (P), ki opredeljuje tisto že znano, sprejeto oz. resnično, nižja pa subjektni termin (S), katerega predikat je potrebno šele opredeliti oz. potrditi. Da bi to bilo mogoče, mora med obema premisama obstajati povezava, to je srednji (ali posredovalni) termin M, ki se zato edini pojavlja v obeh premisah, v sklepu pa ga ni, saj je bilo sklepanje že izvršeno in ni več potreben. Shematično bi temeljno strukturo silogizma lahko ponazorili takole:

$$M - P$$

$$S - M$$

$$-----$$

$$S - P^8$$

Recimo, da imamo premisi: *Vsa mesta imajo mestno upravo* in *Ljubljana je mesto*. Iz teh dveh premis potem nujno sledi (nujen) sklep: *Ljubljana ima mestno upravo*. In to ne glede na to, če v danem trenutku Ljubljana nima mestne uprave – bodisi da je odstopila, bila odstavljena ali pa zaradi številnih političnih nesoglasij preprosto ne deluje. Ne glede na *naključna* empirična dejstva, torej.

Ta in takšna Aristotelova silogistika, naj še enkrat ponovimo, je bila *univerzalna*, *nujno* in *vedno* veljavna, torej *orodje znanosti*, ki se je ukvarjalo s kategorijami, z vrstami bitnosti, ne pa s posamezniki, posameznostmi

8 Seveda so to le osnove osnov. Kako kompleksna je zgradba silogizma, si zainteresirani lahko preberejo v izvrstnem univerzitetnem učbeniku Marka Uršiča in Olge Markič, *Osnove logike* (2009).

oz. posameznimi primeri – in s tem kaj malo primerna za vsakodnevno argumentacijo, ki ima ponavadi opraviti z zelo konkretnimi posameznimi primeri.

Tega se je dobro zavedal tudi Aristotel, zato je poleg logike (oz. analitike), ki velja za orodje znanosti, razvil tudi *dialektiko* (za razliko od logike, ki obvladuje področje *univerzalnega*, stoji dialektika za stopničko nižje, saj obvladuje področje *splošnega*, torej tistega, kar ni vedno nujno, predvsem pa ne univerzalno) in *retoriko* (ki, za razliko od dialektike, stoji še za stopničko nižje, saj se ne ukvarja s splošnim, temveč le z *verjetnim*, torej s tistim, česar ni mogoče *dokazati* na znanstven način kakor v logiki, temveč o stvareh le *prepričuje*). Z dialektiko se na tem mestu ne moremo ukvarjati, smo pa ta šolski uvod v osnove silogistike naredili zaradi retorike. Eno od temeljnih orodij (oz. orožij) retorike (pa tudi argumentacije) je namreč prav silogizem, le da tokrat ne gre za kategorični silogizem, kot v logiki, temveč za retorični silogizem ali *entimem*. In v čem se retorični silogizem razlikuje od kategoričnega?

Najprej v tem, da ne operira z neovrgljivimi resnicami in nespornimi dejstvi, temveč z *verjetnostmi*, s tistim, kar bi se neki konkretni publiki v neki konkretni situaciji utegnilo zdeti verjetno. Retorični silogizem torej (le) *prepričuje*, ne pa *dokazuje in abstracto*, ne glede na prostor in čas, tako kot kategorični silogizem.

Retoričnemu silogizmu oz. entimemu pogosto pravimo tudi »nepravi silogizem«, »nepopolni silogizem« ali »pohabljeni silogizem«, to pa zato (in s tem se spet vračamo k primeroma (64) in (65)), ker lahko zamolčimo bodisi eno od njegovih premis bodisi sklep, tisto pač, za kar se nam (kot govorcem oz. tistim, ki argumentirajo) zdi, da je nesporno, vsem in splošno znano ter kar imajo (po našem mnenju) najverjetneje v mislih tudi poslušalci (od tod tudi ime entimem: *en thymo* – »v duši«, »v mislih«). Retorične silogizme uporabljamo vsak dan, z njimi je prežeta vsa naša konverzacija, ki je, kot smo omenili že na začetku, v dobršni meri pravzaprav vedno argumentacija. Oglejmo si strukturo entimema na nekaj vsakdanjih primerih:

(66) Ti si moški, torej si šovinist.

(67) Jagode so slastne, zato ker so sladke.

(68) Malce sem se zredil. Ne morem se upreti slaščicam.

Če jih prevedemo v klasično silogistično obliko, so primeri (64)–(66) videti takole:

(66a) Vsi moški (M) so šovinisti (P) (zamolčana oz. neizrečena premisa).

(66b) Ti (S) si moški (M) (izrečena premisa).

(66c) Ti (S) si šovinst (P) (izrečeni sklep).

(67a) Vse, kar je sladko (M), je slastno (P) (neizrečena premisa).

(67b) Jagode (S) so sladke (M) (izrečena premisa).

(67c) Jagode (S) so slastne (P) (izrečeni sklep).

(68a) Kdor se ne more upreti sladkarijam (M), se zredi (P) (neizrečena premisa).

(68b) Jaz (S) se ne morem upreti sladkarijam (M) (izrečena premisa).

(68c) Jaz (S) sem se zredil (P) (izrečeni sklep).

Brez posebnega truda lahko opazimo, da na mestu višje (in neizrečene) premise ponavadi nastopa kaka občost, nekaj splošno znanega ali vsaj splošno sprejemljivega, nekakšno skupno mesto (celo stereotip, kliše) ali *topos*, ki mora biti razumljiv in sprejemljiv vsaj za govorca in sogovorca (poslušalca) – ponavadi pa tudi za širšo družbeno skupnost, ki ji govorec in sogovorec (poslušalec) pripadata – sicer tovrstna argumentacija (z neizrečenimi argumenti oz. premisami) preprosto ne bi delovala. Lepota entimema je namreč tudi v tem, da z zamolčanjem oz. tiho predpostavitev skupne (višje) premise poslušalce (ne da bi to eksplicitno izrekel) povabi k aktivnemu sodelovanju: publika tako ni le pasivni sprejemnik govorceve argumentacije, temveč s tem, ko sama zapolni prazno mesto – manjkajočo premiso ali manjkajoči sklep – v argumentaciji tudi aktivno sodeluje. Kar je, mimogrede bodi rečeno, eden od pomembnih *retoričnih* mehanizmov, s katerim publiko pridobimo na svojo stran.

Ko govorimo o pragmatičnih razsežnostih argumentacije oz. o argumentaciji v vsakdanji govorici, moramo prav zato še posebej pazljivo razlikovati med *argumentativno strukturo* povedanega in njegovimi morebitnimi *retoričnimi učinki*. Kako to dosežemo?

Leta 1958 je ameriški filozof Stephen Toulmin objavil vplivno, lahko bi rekli celo epohalno knjigo, *The Uses of Argument (Argumentativne rabe)*, v kateri se ukvarja s konstrukcijo, rekonstrukcijo pa tudi veljavnostjo in kvaliteto argumenta oz. argumentacije. Oglejmo si, korak za korakom, kakšen

je po Toulminovem mnenju veljaven postopek konstrukcije posameznega, konkretnega argumenta.

1. Prvi korak v argumentaciji je formuliranje nekega stališča, ki je lahko bodisi trditev, mnenje, sodba, pogled na kako stvar ali kaj petega. Človek, ki izrazi stališče o kaki stvari, po Toulminu nase prevzame obvezo, da bo to stališče branil, če bo napadano ali izpodbijano. Z drugimi besedami povedano to pomeni: človek, ki je izrazil neko stališče, ga mora biti sposoben tudi braniti oz. utemeljiti, če je to potrebno. Toulmin takšno stališče imenuje *trditev* (mi smo ji dosedaj, v skladu z dolgo tradicijo, rekli *sklep*).

2. In kako lahko trditev, ki je bila napadena, (o)branimos? Eden od načinov – eden od najbolj samoumevnih, spontanih načinov – je, da se sklicujemo na *dejstva* (ponovno, mi smo jih imenovali *argumenti* oz. *premise*), na katerih takšna trditev temelji. Seveda se lahko zgodi, da bo tisti, ki trditvi oporeka, oporekal tudi dejstvom, s katerimi trditev utemeljujemo. Zato moramo pri sleherni argumentaciji misliti tudi že na *pripravljalni* korak, ki bo zavrnil morebitne ugovore.

3. Mogoče je tudi, da bo naš nasprotnik dejstva, na katerih utemeljujemo svojo trditev, sicer sprejel kot točna oz. sprejemljiva, hotel pa bo vedeti, *kako* smo od teh dejstev prišli do naše trditve. V tretjem koraku moramo torej poskrbeti za *utemeljitev*, ki pojasni, kako smo na podlagi uporabljenih dejstev prišli do svoje trditve. Utemeljitev ima ponavadi obliko splošne trditve, ki se sklicuje na kako pravilo, splošno sprejet princip ali maksimo in ima ponavadi obliko tipa »če (dejstva), potem (trditev)«. Utemeljitev torej deluje kot nekakšen most med dejstvi in trditvijo in je po obliki (in definiciji) pravzaprav enaka splošni, neizrečeni premisi retoričnega silogizma. Je torej neka-kšna občost, splošnost, *skupno mesto* (tistega, ki argumentira, in tistega, ki mu je argumentacija namenjena) oz. *topos*.

Toulmin tudi sam ugotavlja, da je pogosto težko ločiti med *dejstvi* in *utemeljitvijo*, saj lahko isti stavek (ista trditev) nekega jezika včasih izraža dejstva, spet drugič pa utemeljitev. Vendar pa je strukturno – v okviru danega konkretnega argumenta – razlika več kot jasna: na dejstva se sklicujemo *eksplicitno*, na utemeljitev pa le *implicitno* (ne da bi jo vsakokrat, če nismo po njej eksplicitno povprašani, ubesedili), saj bi vsakokratno sprotno ubesedenje utemeljitve preprosto onemogočalo komunikacijo, kakor jo poznamo v vsakdanjem življenju.

Oglejmo si zdaj primer konstrukcije argumentacije po opisani Toulminovi shemi. Ta shema je za naše namene, namene pedagoškega diskurza, didaktično še posebej zanimiva, saj nam ne omogoča le konstrukcije

»novih« argumentacij, temveč – s pomočjo vprašanj, ki so zapisana na desni (in so integralni del Toulminove sheme), ter ob upoštevanju navodil v prvem delu besedila (argumentativni vezniki) – tudi rekonstrukcijo argumentacije v že obstoječih besedilih. Namenoma smo seveda izbrali primere iz vsakdanjega življenja.

(69a)

*Trditev* (T) Janez je slovenski državljan.

S čim lahko  
to utemeljite?

*Dejstvo* (D) Janez je bil rojen v Sloveniji.

Kako ste  
prišli do  
tega?

*Utemeljitev* (U) Ljudje, rojeni v Sloveniji, so slovenski državljani.

Shematično bi to osnovno argumentacijo lahko predstavili takole:

(69b)

Janez je bil -----→ Janez je slovenski  
rojen v Sloveniji (D) | državljan (T)

|  
|

Ljudje, rojeni v Sloveniji,  
so slovenski državljani (U)

V primeru (69) smo ravnali, kot da je utemeljitev pravilo, ki ne pozna izjem, kakor tudi, da utemeljitev sama ni sporna. V primeru izjem (ki so v vsakdanjem življenju zelo pogoste, saj imamo opraviti s področjem *verjetnega* in *naključnega*, ne pa *univerzalnega* in *nujnega*) bi morali v shemo argumentacije vpeljati tudi pogoje morebitne *zavrnitve* (Z), *trditve* (če je to potrebno glede na morebitno zavrnitev) *omiliti* s posebnim *kvalifikatorjem* (K), utemeljitev pa podpreti še z dodatno *oporo* (O). Iz osnovnega modela v treh korakih bi tako dobili razširjen (popoln) model v šestih korakih:

(69c)

*Trditev* (T) Janez je slovenski državljan.

S čim lahko  
to utemeljite?

*Dejstvo* (D) Janez je bil rojen v Sloveniji.

Kako ste  
prišli do  
tega?

*Utemeljitev* (J) Ljudje, rojeni v Sloveniji, so slovenski  
državljeni.

Ali to velja  
v vseh  
primerih?

*Zavrnitev* (Z) Ne vedno, na splošno pa. Če  
so Janezovi starši tujci,  
potem pravilo ne velja nujno.

Potem v svoji  
trditvi ne  
morete biti  
tako  
neomajni!

*Kvalifikator* (K) Ne: le *ponavadi* je tako.

Nenazadnje:  
zakaj sploh  
mislite, da  
so nekateri ljudje  
slovenski državljeni  
samo zato, ker so  
se rodili v Sloveniji?

*Opora* (O) V slovenski zakonodaji je opredeljeno ...

Ali če argumentacijo zapišemo še v shematični obliki:

(69č)

Janez	-----→	torej je:	verjetno	Janez je
Je		(K)	slovenski	
bil rojen			državljan	
v Sloveniji	ker	razen	(T)	
(D)				
	ljudje,	če so njegovi		
	rojeni	starši tujci		
	v Sloveniji,	(Z)		
	so slovenski			
	državljeni			
	(U)			
	saj			
	v slovenski			
	ustavi piše ...			
(O)				

Toulminovo osnovno shemo razvite argumentacije bi torej shematično lahko prikazali takole:

(70)

D	-----→	torej je:	K	T
	ker		razen če	
	U		Z	
	saj			
	O			



## Kriteriji veljavnosti argumentiranja

In zdaj morda najpomembnejše vprašanje: kdaj je argumentacija veljavna?

Za Toulmina, kadar sta izpolnjena naslednja dva pogoja:

1. Če smo sledili vsem korakom, ki jih argumentativna shema oz. model predvideva, to pomeni,
  - a) če smo trditev utemeljili na dejstvih,
  - b) utemeljitvi (če je potrebno) priskrbeli oporo,
  - c) trditev pa (če je potrebno) z ustreznim kvalifikatorjem omilili.
2. Če je utemeljitev, ki smo jo uporabili za prehod od dejstev k trditvi, *ustrezna* in *avtoritativna*. Utemeljitev je *ustrezna*, če upravičuje prehod od dejstev k trditvi (če je torej tematsko/vsebinsko primerna), in *avtoritativna*, če je kot taka (kot utemeljujoča prehod od dejstev k trditvi) tudi takoj sprejeta ali pa svojo avtoriteto prejme od opore.

Veljavnost argumentacije je po Toulminu vsaj delno tudi stvar oblike (vse veljavne argumentacije morajo imeti enako obliko, kar z drugimi besedami povedano pomeni le, da *morajo upoštevati vse korake*, ki jih argumentativna shema predvideva), delno pa stvar vsebine: utemeljitve in opore se od področja do področja – ali v Toulminovi terminologiji, od enega »argumentativnega polja« do drugega – pač nujno razlikujejo. Naj gre za estetske norme, moralne sodbe, matematične aksiome ali pa vsakodnevne trivialnosti, struktura argumentacije bo (in mora biti) vedno enaka, očitno pa je, da se bodo (in se tudi morajo) med seboj razlikovale utemeljitve in opore. Razlog je očitni: moralne maksime pač ne morejo utemeljevati prehoda od dejstev k trditvi (ali od premis k sklepu oz. od argumenta k sklepu), npr. v matematiki, kakor tudi matematika ne more biti pravilo utemeljevanja v vsakdanjem argumentiranju o pogosto povsem trivialnih stvareh, kakršne najdemo v primerih (48) ali (49).

Seveda pa Toulminove zahteve, da morajo imeti veljavne argumentacije enako obliko (da morajo potekati v skladu z isto shemo), ne smemo zamenjevati z logično (analitično) argumentacijo, kjer je veljavnost sklepanja *izključno* stvar logične oblike, ne glede na vsebino: v analitični argumentaciji nam sklep pravzaprav ne pove nič novega (kar je vedel že Aristotel), temveč, na neki način, le preformulira premisi, medtem ko v neanalitični argumentaciji (argumentaciji, kot jo poznamo iz vsakdanjega življenja)

trditev (sklep) vedno vsebuje (in posreduje) tudi nekaj novega, novo informacijo. Kar lahko predstavlja problem za teorijo.

Teoretiki neformalne logike so Toulminove kriterije zato malce dodelali oz. natančneje, predelali. Veljavna (oz. dobra) argumentacija mora v skladu z njihovimi kriteriji izpolnjevati dva osnovna kriterija:

- 1) Argumenti morajo biti *sprejemljivi*.
- 2) Argumenti morajo biti *primerno povezani* s sklepom.

Kaj natanko to pomeni, si bomo najlaže ogledali na temle (fiktivnem) primeru:

(71)

- 1) V Kranjski Gori pozimi pogosto sneži.
- 2) V Piranu poleti pogosto sije sonce.

*Torej:*

Uradni jezik v Sloveniji je slovenščina.

Argument 1 se zdi, sam na sebi, povsem sprejemljiv, saj iz lastne izkušnje (ki pa seveda ne vključuje (le) fizične prisotnosti ob vseh sneženjih v Kranjski Gori, temveč tudi izkušnje, ki si jih nabereмо na podlagi branja literature ali spremljanja medijev) vemo, da v Kranjski Gori pozimi pogosto sneži (čeprav je tudi izraz »pogosto« (oz. njegova raba) relativen in odvisen od mnogih dejavnikov). Podobno (vključno z vsemi že omenjenimi omejitvami in zadržki) velja tudi za 2. argument. Na žalost pa iz teh dveh argumentov nikakor ne moremo izpeljati sklepa »Uradni jezik v Sloveniji je slovenščina«: sneg v Kranjski Gori in sonce v Piranu pač v ničemer ne pogojujeta in nista v ničemer povezani z dejstvom, da je uradni jezik v Sloveniji slovenščina. Premisi sta torej *sprejemljivi*, nista pa s sklepom *primerno povezani*.

Zdaj pa si oglejmo tale primer:

(72)

- 1) Vse ženske hočejo biti moški.
- 2) Vse ženske hočejo najboljše na svetu.

*Torej:*

Najboljše na svetu je biti moški.

Zelo verjetno je, da iz vsakdanje izkušnje (takšne ali drugačne) vemo, da nikakor ni res, da hočejo vse ženske biti moški. Če pa tega morda ne

vemo iz svoje vsakdanje izkušnje in če se ne znamo sklicevati na verjetnostni račun, potem lahko že na osnovi absolutnega kvantifikatorja *vsi* zanesljivo sklepamo, da trditev 1 ne bo držala, saj je prav za *vse* ženske na svetu empirično popolnoma nemogoče ugotoviti, ali res hočejo biti moški ali ne. Enako velja za 2. premiso. In če nobena od premis ni sprejemljiva, potem verjetno tudi sklep ne more biti sprejemljiv.

Toda, če bi argumente (in sklep) sodili samo po kriteriju primerne povezanosti, potem oba argumenta sta (vsaj minimalno) primerno povezana s sklepom: če bi bilo res (sprejemljivo), da hočejo vse ženske biti moški in če bi bilo res (sprejemljivo), da hočejo vse ženske najboljše na svetu, potem bi iz teh dveh argumentov lahko upravičeno izpeljali tudi sklep, da je najboljši na svetu biti moški. »Tudi« pravimo zato, ker je domet takšnega sklepanja vseeno omejen, saj domnevno velja le za ženske. »Domnevno« zato, ker ne vemo, kdo je izjavljalec tega argumentativnega sklopa.

Kaj pa tale primer:

(73)

- 1) Če so duševna stanja neodvisna od telesnih stanj, potem pomanjkanje spanja ne more vplivati na koncentracijo pri učenju.
- 2) Pomanjkanje spanja vpliva na koncentracijo pri učenju.

*Torej:*

Duševna stanja niso neodvisna od telesnih stanj.

Premisa 1 je formulirana v pogojniku, ne zatrjuje, da nekaj *je* tako in tako, temveč pravi *če ... , potem ...*. In ker v pogojujoč odnos postavlja dve soodvisni oz. sobivajoči stvari (telesna stanja in pomanjkanje spanja) se zdi povsem sprejemljiva. Tudi 2. premisa – predpostavimo lahko, da na osnovi rezultatov empiričnih raziskav –, ki zanika enega od hipotetičnih delov 1. premise, se zdi povsem sprejemljiva. In sklep je le nujna posledica tega, da 2. premisa zanika enega od hipotetičnih delov 1. premise: zanika namreč drugi del 1., hipotetično formulirane, premise. Argumenta sta torej tako sprejemljiva kot primerno povezana s sklepom.

Seveda pa tako nedoločna in malce ohlapna formulacija, kot je »primerna povezanost s sklepom«, slejkoprej lahko pripelje do nejasnosti in dvoumnosti. Kaj natanko torej pomeni zahteva, da morajo biti argumenti primerno povezani s sklepom? Dvoje:

- 1) da so za dani sklep *relevantni* (da torej ne govorijo o stvareh, ki niso v nikakršni povezavi s sklepom),

- 2) da so za dani sklep *zadostni* (da je torej količina »dokazov« (argumentov) zadostna za izpeljani sklep).

Kaj natanko to pomeni, si bomo spet najlažje ogledali na konkretnih primerih.

Recimo, da se pogovarjamo o otrocih in njihovih sposobnostih pa ena od mater reče:

(74) Moja hčerka je potrpežljivejša od (mojega) sina (argument).  
Deklice so bolj potrpežljive od fantov (sklep).

Če argument(acijo) presojava po kriterijih *relevantnosti* in *zadostnosti* (recimo, da mama ve, kateri od njenih otrok je potrpežljivejši in argument torej lahko ocenimo kot sprejemljiv), potem lahko rečemo, da je argument brez dvoma relevanten za sklep, ki naj bi iz njega izhajal (tako argument kot sklep govorita o potrpežljivosti), nikakor pa ni zadosten: en sam primer nikakor ne more biti zadostna osnova za sklep, da so deklice potrpežljivejše od fantov. Kar seveda odpira (večno) vprašanje, ki pa se ga na tem mestu ne moremo podrobneje lotiti, namreč: koliko primerov bi pa bilo zadostna osnova za takšen sklep? Dva, pet, deset, petdeset?

Oglejmo si še govor veleposlanika Južnoafriške republike pri Združenih narodih, in to iz časov, ko je v Južni Afriki še vladal apartheid (primer si izposojamo iz de Wijze, 1996):

(75)  
»Ekonomske sankcije zahodnih držav proti Južni Afriki, s katerimi želijo pomagati črnskemu prebivalstvu, so povsem neustrezne. Seveda bodo prizadele gospodarstvo, toda prizadele bodo vse. To je tako, kot če skušate ubiti zebro. Če jo ustrelite v belo črto, bo umrla, in če jo ustrelite v črno črto bo prav tako umrla. Cela žival bo umrla. In prav tako bo z južnoafriško ekonomijo. Zaradi sankcij bo trpela celotna država – ne le njen beli del.«

Sklep govora je nedvoumen: ekonomske sankcije proti Južni Afriki so povsem neustrezne. In s čim je podprt? Z alegorijo, s prisposodbo o ubijanju zebre. S stališča argumentacije, s stališča treh kriterijev veljavne oz. dobre argumentacije – sprejemljivosti, relevantnosti in zadostnosti – je takšna argumentacija nesprejemljiva in neveljavna. Če se argumenti morda, sami na sebi, še zde sprejemljivi (res je, da zebra umre ne glede na to, v katero črto jo ustrelite, belo ali črno; četudi je morebitna smrt odvisna od tega, na katerem delu telesa se konkretna črta nahaja), pa nikakor niso relevantni:

ubijanje zebre ni prav v nikakršni povezavi z načinom delovanja kake nacionalne ekonomije. In če argument ni relevanten, potem se je povsem brezpredmetno spraševati o njegovi zadostnosti: če že relevanten ni, kako naj sploh ocenjujemo njegovo zadostnost? In čemu?

Seveda pa je problem gornjega primera v tem, da zveni prepričljivo, da utegne prav s svojo alegoričnostjo koga prepričati. In to je verjetno tudi namen takšnih (in podobnih) govorov (oz. besedil): ker se zavedajo, da (prava, korektno strukturirana) *argumentacija* ni mogoča, se (namerno, zavestno) zatekajo k *prepričevanju*. Kar seveda ni nič slabega, dokler le znamo ločiti, kaj je argumentacija in kaj le prepričevanje.



---

*2.0*  
*retorični model*  
*pedagoškega diskurza*





---

Na podlagi opredelitve komunikacije v šoli z vidika klasične retorike, modernih obravnav kritičnega mišljenja in argumentacije bomo sedaj poskusili oblikovati model pedagoškega diskurza, v katerem bodo poudarjeni predvsem elementi racionalne argumentacije. Oblikovali ga bomo dinamično, in sicer kot sistem opornih točk (vprašanj), ki naj jim sledijo učitelji (in učenci), če želijo ozavestiti in izboljšati spretnosti komuniciranja (razumeti dejanske retorične učinke (svojih) izjav), s tem pa tudi učinkovitost pedagoškega procesa. Eno naših temeljnih prepričanj namreč je, da bi prav na ta način lahko ozavestili in izboljšali spretnosti oblikovanja/predstavljanja znanja kakor tudi njegove recepcije in obvladovanja. Hkrati bo model ponudil tudi ključne kriterije kvalitativne analize pedagoškega diskurza.

Povzemimo na kratko *temeljne predpostavke* pojmovanja pedagoškega procesa kot specifične oblike jezikovne rabe, torej kot mesta in hkrati sredstva izvajanja pedagoških dejavnosti:

- Znanje in razumevanje (dojemanje sveta) sta *odvisna od procesov interpretiranja (kategoriziranja, definiranja, vrednotenja, utemeljevanja itd.)*, ki se odvijajo primarno skozi jezikovno rabo.
- *Opisi/interpretacije sveta so relativno neodvisni od zunanje stvarnosti*, ki jo je torej mogoče predstaviti na različne (celo popolnoma nasprotno) načine.

- Opisi/interpretacije sveta so predvsem *odvisni od aktualne komunikacijske situacije* – udeležencev (učitelja, učencev, morebitnih ostalih udeležencev), njihovih stališč, vrednot, želja, hotenj itd., in odnosov med njimi (osebne, ožje institucionalne in širše ekonomske, politične in ideološke situacije).
- Opisi/interpretacije so družbeno umeščena dejanja in so si kljub morebitnemu nanašanju na »isto« zunejjezikovno stvarnost funkcionalno lahko precej ali celo povsem različni/-e – v pedagoškem diskurzu ne gre le za predstavljanje, razlaganje, prenašanje dejstev, temveč predvsem za njihovo ustvarjanje (oblikovanje določenih interpretacij kot dejstev).
- Pedagoški proces pojmujejo torej kot dinamični proces skupnega oblikovanja znanja, v katerega so aktivno vključeni tako učitelj kot učenci, ki opise/interpretacije skupno oblikujejo, preoblikujejo, se lahko o njih tudi pogajajo. Znanje (kot tudi sama učna situacija in odnosi v njej) je v tem smislu torej produkt aktivnega in dinamičnega procesa komuniciranja oz. ubesedovanja.
- Spretnosti obvladovanja pedagoškega diskurza (jezikovne rabe na sploh) se da ozavestiti, naučiti in izboljševati.

Predvsem iz značilnosti jezikovne rabe – možnosti več (različnih) opisov/interpretacij »iste izvenjezikovne stvarnosti« in pomenke izbire oz. konkretnih družbenih učinkov le nekaterih izmed njih – izvira temeljna oporna točka razumevanja in sooblikovanja pedagoškega diskurza (in komunikacije nasploh), in sicer *upoštevanje ne le tega, kar je izrečeno (izbrano), temveč tudi tega, kar je zamolčano (odrinjeno, zanemarjeno, zakrito)*. Sicer pa smo temeljna retorična priporočila prepoznali v obliki naslednjih vprašanj:

- Kako bi z retoričnega vidika opredelili specifično komunikacijsko situacijo v šoli oz. katera retorična pravila so še posebej relevantna zanjo?
- Kako naj nastopi učitelj, da si bo pridobil pozornost učencev in zagotovil njihovo pripravljenost na sodelovanje?
- Kako naj bodo oblikovana (govorna in pisna) besedila, da bodo kar najučinkovitejša v razredu?

Za osnovno enoto modela pedagoškega diskurza smo v skladu z organizacijo pedagoškega procesa v šolah izbrali *šolsko uro*. Model pa bomo pravzaprav oblikovali širše, in sicer bomo najprej opisali značilnosti pedagoškega konteksta, v katerega je pedagoški proces posamezne šolske ure umeščen.

## 2.1

# Kontekstualni korelati prilagodljivosti pedagoškega diskurza

---

Pedagoški diskurz sopogoujejo/sooblikujejo specifični *korelati pedagoškega konteksta*. Pri načrtovanju učne ure (določanju obsega in strukture učne snovi, aktivnosti itd.) in/ali katerega koli njenega posameznega dela pa tudi pri oblikovanju/interpretiranju izjav naj bi učitelji upoštevali njihovo soodvisnost od fizičnega, družbenega, kognitivnega in lingvističnega konteksta. Oglejmo si za ponazoritev pobleže le nekatere možne oporne točke<sup>1</sup> pri oblikovanju/interpretiranju izjav po posameznih sklopih.

Z vidika *fizičnega konteksta* naj bi se učitelji zavedali predvsem krajevnih in časovnih omejitev in možnosti. Npr.:

- Kako je govor/besedilo prilagojen različnim učnim prostorom (razredu, virtualnemu prostoru, ekskurziji, razstavi)?
- Kako oblikovati/interpretirati govor/besedilo glede na različne oblike sedežnega reda oz. dela?
- Kako govor/besedilo dopolnjujejo raznovrstni učni pripomočki in viri, ki so dostopni v razredu?

1 Točke so poimenovane »oporne«/»orientacijske« zato, ker želimo izpostaviti, da ne gre za stroga pravila, ki v naprej zagotavljajo želeno kvaliteto in učinek. So zgolj napotki in priporočene strategije, ki so se v praksi izkazale za učinkovite. Govorništvo (oz. javno prepričevanje) je namreč proces, ki je močno družbeno pogojen, to pomeni, da primarno zahteva prilagajanje aktualni komunikacijski situaciji in od govornca zahteva precejšnjo mero sprotnega ocenjevanja in prilagajanja specifični publikli.

- Kako je strukturirana obravnava učne teme glede na razpoložljivi čas in na potrebo vključitve vseh funkcionalnih delov učne ure (uvoda, motivacije, ponavljanja, proste debate itd.)?

Z vidika *kognitivnega konteksta* je oblikovanje/interpretiranje pedagoškega diskurza sopogojeno, npr., v naslednjih vidikih:

- Kako obravnavo učne snovi prilagoditi predznanju učencev?
- Kako govor/tekst upošteva potrebe, želje, motiviranost učencev za obravnavanje načrtovane učne snovi?
- Kako govor/besedilo odraža motive in namene učitelja?
- Kakšna naj bo stopnja zahtevnosti razlage/odgovora?
- Ali so izjave oblikovane tako, da učenci razumejo njihov pomen in smisel?

*Lingvistični kontekst* v ožjem smislu npr. soodloča o sledečem:

- Kakšna je jezikovna kompetenca učencev? Ali obvladujejo vse štiri spretnosti jezikovne rabe (branje, pisanje, poslušanje, govorjenje) oz. do katere stopnje?
- Kakšne jezikovne različice obvladujejo učenci?
- Katere zvrsti diskurza (znanstvenega, tehničnega, poljudnega itd.) obvladajo oz. naj se naučijo obvladovati učenci?
- Ali se izjava ustrezno navezuje na predhodne in uvaja nove izjave/dele izjav/besedila/govore?
- So učencem poznani viri, na katere se izjave intertekstualno nanašajo?

Najkompleksnejši je verjetno *družbeni kontekst*, ki se nanaša na povsem osebne, ožje institucionalne in/ali širše družbene vloge ter odnose. Zajema t. i. etiko komuniciranja, ki jo podrobneje predstavljamo v nadaljevanju. Na oblikovanje in interpretacijo izjav zavestno ali nezavedno vplivajo npr. naslednji dejavniki:

- Kakšen odnos med sodelujočimi odraža oz. skuša oblikovati govor/tekst?
- Katere pravice in dolžnosti, ki so vezane na določene institucionalne vloge, npr. učiteljev in učencev, upošteva govor/tekst?
- Kakšno etično/etotično podobo odraža učitelj oz. kako jo (lahko) sooblikuje?
- Kako se interpretacija učne vsebine vklaplja v obstoječe ekonomsko-politične, kulturne, ideološke in moralno-etične sisteme?

## 2.2

### Etika komuniciranja

---

Na gornja vprašanja nam pomaga odgovoriti t. i. etika komuniciranja. To v grobem lahko opredelimo kot načine komuniciranja, s katerimi odražamo in hkrati sooblikujemo vloge ter predvsem odnose med ljudmi. Kot taka je torej vitalen del družbenega konteksta komunikacije. Na tem mestu izpostavljam dve ožji temi, ki se nam zdita izredno pomembni za pedagoški diskurz: vljudnost in etično podobo učiteljev.

*Vljudnosti* smo se podrobneje posvetili v enem od predhodnih teoretičnih poglavij, in sicer kot strategiji uravnavanja družbenih odnosov in s tem kot predpogoju uspešne ter učinkovite komunikacije oz. družbenega delovanja. Specifično za pedagoški kontekst smo odnos med učenci opredelili kot odnos bližine in približno enake družbene moči, učence in učitelja pa, nasprotno, ločuje družbena distanca, pri čemer ima učitelj bistveno večjo družbeno moč. Glede na predpostavko o potencialnem ogrožanju posameznikove integritete (javne samopodobe), ki jo imajo izjave, in obstoj strategij jezikovne rabe, s katerimi lahko udejanjamo in reguliramo stopnjo spoštovanja/ogrožanja posameznikove integritete, na tem mestu le v precej grobi obliki navajamo naslednje oporne točke, ki naj bi bile v pomoč aktivnim udeležencem<sup>1</sup> pedagoškega diskurza pri oblikovanju/interpretiranju

<sup>1</sup> Tekst v principu obravnava pedagoški diskurz in s tem govor tako učiteljev kot učencev. Predvidevamo, da bodo rezultati raziskave uporabni predvsem za učitelje, zato je tekst ponekod bolj drugje manj očitno namenjen prav njim.

izjav (za natančnejšo predstavitev glej poglavje o retorični analizi pedagoškega diskurza):

- Ali izjava pospešuje ali ogroža sodelovalnost (oblikovanje znanja) pri pouku?
- Ali je izjava oblikovana tako, da potencialno ogroža integriteto sogovorca?
- V katerih vidikih (pozitivnem, negativnem, obeh) je ogrožena integriteta sogovorca?
- Katere vljudnostne strategije jezikovne rabe (pozitivna vljudnost, negativna vljudnost, posredna govorna dejanja) bi bile lahko uporabljene, da bi bila morebitna stopnja ogrožanja sogovorčeve integritete znižana?

Za ponazoritev na tem mestu navajamo še eno od podrobnejših opornih točk (več vljudnostnih strategij smo navedli v razdelku o vljudnosti):

Ali argument morebiti ne temelji na karikiranju protiargumentov? (Če ljudje postavljajo trditve iz resnih razlogov in so nam njihovi razlogi nedojemljivi, jih mogoče preprosto (še) ne razumemo.)

Te in njim podobne oporne točke pravzaprav le poglobljajo tisto, ki smo jo kot prvo navedli pri ponazoritvi vloge družbenega konteksta – kakšen odnos med sodelujočimi odraža oz. skuša oblikovati govor/tekst? Glede na izhodiščno predpostavko, da je kakovost interakcije temeljnega pomena za učinkovitost pedagoškega procesa, gre po našem mnenju za enega ključnih elementov pedagoškega diskurza.

Druga tema, ki jo moramo omeniti, je *etična (samo)podoba učiteljev*. O njej je bilo nekaj že povedanega ob vljudnostnih jezikovnih strategijah in retoričnih elementih pedagoškega diskurza (ob *ethosu* kot eni izmed vrst argumentov).<sup>2</sup> Na tem mestu etično (samo)podobo povezujemo še s problematiko pridobivanja/ohranjanja in povečevanja naklonjenosti ter pozornosti (benevolentnosti) učencev. Pozornost in minimalna izhodiščna naklonjenost sta pravzaprav ključna subjektivna predpogoja, da nekomu prisluhnemo in ga skušamo čim boljše razumeti. Prav iz njune subjektivnosti pa izhaja tudi nemoč neposrednega vpliva nanju. Tesno sta povezani z všečnostjo in ker so okusi različni, všečnost ni nekaj, kar bi lahko formalizirali. Težko je torej objektivno in univerzalno določiti, kakšni bi lahko bili učitelji, če bi želeli, da bi jih (vsi) učenci z veseljem in naklonjenostjo

2 Glejte zlasti str. 53–68.

poslušali ter jim sledili. Tema je toliko občutljivejša, ker lahko hitro preraste v svoje nasprotje – to je razumevanje, da naj bi bila naloga učiteljev tudi ugajanje (ali celo zabavljaštvo). Če vendarle ostajamo v realnih okvirih, lahko ob tej temi, zaradi njene izjemne pomembnosti v smislu predpogoja samega vključevanja v pedagoški diskurz, ponovno izpostavimo *entuziazem učiteljev*.<sup>3</sup> Kot kaže praksa (in kot že rečeno, je pojav zaradi subjektivne narave povsem nemogoče formalizirati v obliko pogoja ali strategije), ima lahko zavzetost, navdušenost za predmet (svoje delo), ki se kaže npr. v osebno angažiranem in zanimivem govoru/tekstu, precej veliko vlogo pri pridobivanju pozornosti učencev in spodbujanju aktivnega sodelovanja. Hkrati je to tudi eden redkih načinov vplivanja na čustveno stanje učencev (*pathos*), ki se zdi že v izhodišču dopusten za pedagoški diskurz.

Vesetje, osebna angažiranost in zanimivost so seveda povsem relativni in subjektivni pojmi, diskurzivni pristop pa nam vendarle omogoča vsaj naslednje: v skladu z diskurzivnim pristopom so tudi to učinki oblikovanja diskurza (v najširšem smislu naštetih retoričnih elementov) in zato bi si moral ob tej temi zgolj vsak učitelj posebej v strateškem smislu zastaviti vsaj naslednje izhodiščno vprašanje:

Kako oblikovati svoj nastop, da bi izražal lastni entuziazem?

Čeprav se pričujoča študija torej po zastavljeni tematiki posveča predvsem racionalni argumentaciji, kar ne moremo dovolj poudariti pomembnosti *subjektivne plati pedagoškega diskurza*, posebej (še zdaleč pa ne izključno!) v uvodnih, pripravljalnih delih šolskega leta, posamezne učne ure ali teme. Na izredno pomembnost osebnega stika in odnosa med učitelji ter učenci želimo opozoriti vsaj s tem, da smo ta razdelek (relevantni temi o vljudnosti oz. etiki komuniciranja in o entuziazmu učiteljev oz. razmisleku o možnih strategijah pridobivanja pozornosti ter naklonjenosti učencev) umestili povsem na začetek našega modela. S tem mu pripisujemo konstitutivno vlogo *predpogoja uspešnega in učinkovitega izvajanja pedagoškega procesa ter pomembnost, enakovredno racionalni argumentaciji*.

3 Entuziazem učiteljev omenjamo v povezavi z vlogo/uporabo retoričnih sredstev prepričevanja v pedagoškem diskurzu na strani 66.





## 2.3

### Strukturiranje učne ure in oblikovanje govora

---

V obstoječi pedagoški praksi lahko prepoznamo kar nekaj retoričnih elementov. Kljub pomembnosti pa v praksi zaradi odvisnosti od okoliščin učitelji ne morejo vedno vključiti vseh teoretičnih napotkov. Zahtevam vsakokratne aktualne situacije naj bi se znali »pametno prilagajati«, kar po Kvintilijanu pomeni predvsem to, da pri oblikovanju celotnega govora upoštevajo dve ključni vodili:

- Kaj je primerno oz. nekonfliktno?
- Kaj je res potrebno oz. koristno?

Osnovne Kvintilijanove napotke in razvrstitev retoričnih elementov (v krepkem tisku) bomo v nadaljevanju dopolnili z izsledki modernejših obravnav neformalne logike ter argumentacije. Za strukturiranje učne ure je z vidika klasične retorike izredno relevantna obravnava *strukture govora*. Kot smo prikazali že v prvem delu knjige, za nemoten in učinkovit miselni tok klasična retorika priporoča uvod (ki naj bo namenjen pridobivanju pozornosti in naklonjenosti občinstva), navajanje dejstev (ki naj občinstvo seznanjajo s temo in predstavi osnovna dejstva ter definicije), navajanje argumentov (in ustrezno utemeljevanje oz. dodatno podpiranje argumentov), navajanje in zavračanje morebitnih protiargumentov, zaključek (namenjen povzetku in sklepnim mislim). Oporne točke pri strukturiranju učne ure bi lahko oblikovali takole:

- Kako motivirati in si pridobiti pozornost učencev?
- Katera je ključna tema (od tega je pogosto odvisno tudi motiviranje učencev)?
- V kateri širši razred sodi ta tema?
- Kako to temo opisati – katere so njene osnovne lastnosti in njene značilnosti?
- Ali je predstavitev teme kratka (pregledna) in jasna (nedvoumna)?
- Kakšna je njena namembnost – zame, za druge, za druge teme, zakaj se uporablja, kakšno vlogo ima pri razumevanju nečesa drugega itd.?
- So izbrana, navedena in pojasnjena ustrezna dejstva, argumenti in protiargumenti?
- Ali je razlaga zadosti ilustrativna?
- Ali so navedene tudi alternativne interpretacije, razlage, hipoteze, rešitve itd?
- Kako kratko in pregledno povzeti predstavitev teme?
- Ali imajo učenci možnost nove vsebine in znanja preizkusiti, vaditi?
- Kako spodbuditi aktivni odziv učencev na predstavljeno temo?
- Kako spodbuditi samostojno delo (predstavitev ali vajo) učencev?
- Ali struktura učne ure vsebuje vseh pet delov oz. zakaj ne?

*Oblikovanje celotnega govora/besedila* in hkrati katerega koli posameznega dela/teme učne ure je v retoriki povzeto v *petih glavnih operacijah*: iskanje argumentov, ureditev argumentov, ubeseditev, vaja, pomnjenje. V bistvu gre za podrobnejšo razdelavo procesa argumentiranja, ki pa se lahko pojavlja na katerem koli mestu celotnega govora/besedila ali učne ure. V grobem bi ključne oporne točke lahko oblikovali takole:

- Kako načrtovati govor/besedilo – ali pri oblikovanju svojih govorov/besedil upoštevam vseh pet glavnih operacij?
- Katere argumente izbrati glede na namembnost prispevka in (primernost za) pričakovano občinstvo?
- Je argumentacija jasno in eksplicitno strukturirana?
- Ali so navedeni argumenti utemeljeni?

- Ali argumenti veljavno (po metodi racionalne argumentacije) podpirajo trditve?
- Ali so navedeni, pojasnjeni in zavrjnjeni morebitni protiargumenti?
- Ali so argumenti/protiargumenti smiselno razvrščeni: ali si sledijo na način, ki omogoča nemoten miselni tok (najprej sklep in potem premise, najprej premise in potem sklep, izhajanje iz zanesljivejših, sprejemljivejših premis ipd.)?
- Ali je govor/tekst stilsko primerno oblikovan?
- Kako prepričljivo nastopiti?
- Kako izboljševati tehnike pomnjenja?

Glede na to, da se naštetih pet glavnih operacij nanaša pretežno na argumentacijo, lahko dodatne oporne točke izpeljemo še iz posameznih vrst argumentov. Weston (1987)<sup>1</sup> navede naslednjih pet glavnih tipov argumentov: argumenti s primerom<sup>2</sup>, argumenti po analogiji<sup>3</sup>, argumenti iz avtoritete<sup>4</sup>, argumenti o vzrokih<sup>5</sup>, deduktivni argumenti<sup>6</sup>. Iz te delitve izhajajo med drugim naslednji napotki:

- Ali obstaja za dano generalizirano trditev več kot samo en primer?
- Ali so navedeni primeri reprezentativni za množico pojavov, ki se jo generalizira?

1 Westonov učbenik je zelo zgoščen in elementaren prikaz nekaterih vrst argumentov, ki lahko služijo kot dobro izhodišče pri načrtovanju procesa argumentiranja v okviru učne ure. Mogoče je izhajati tudi iz obširnejših učbenikov za argumentacijo, kot sta npr. že omenjeno delo *A Practical Study of Argument* (Govier, 2014) in *Good Reasoning Matters! A Constructive Approach to Critical Thinking* (Groarke in Tindale, 2013). V slovenskem jeziku smo v besedilu navedli že nekatera dela, ki obravnavajo argumentacijo (tudi v kontekstu vzgoje in izobraževanja). Vsekakor so uporabna, a v nekaterih delih se pojmovanja retorike in argumentacije bistveno razlikujejo od našega, zato jih velja pozorno brati.

2 V argumentih s primerom je v podporo generalizaciji naveden eden ali več specifičnih primerov.

3 Argumenti po analogiji se sklicujejo na en sam specifičen primer in sklepajo na drugega prek podobnosti: ker sta si primera v mnogih vidikih podobna, naj bi se ta podobnost prenesla še na druge specifične lastnosti.

4 Ker vsake trditve (hipoteze, mnenja itd.) ne moremo vedno preučiti sami, se moramo zanašati na druge (njihovo vednost, znanje, sposobnosti itd.) – te vire imenujemo avtoritete in argumenti, v katerih se sklicujemo nanje, so argumenti iz avtoritete.

5 Z argumenti o vzrokih želimo razložiti, zakaj se nekaj (nek pojav) dogodi.

6 Deduktivni argumenti so formalnologični argumenti, v katerih resničnost premis jamči resničnost sklepov, ki so iz premis izpeljani po pravih logičnega sklepanja.

- Ali imajo sogovorniki dovolj skupnega predznanja in kontekstualnega znanja?
- Ali morebiti resničnost trditve govorec izpeljuje zgolj iz domnevnega dejstva, da ni argumentov o njeni neresničnosti?
- Ali obstajajo protiargumenti? Kateri so?
- Ali morebiti govorec pretirano ne reducira možnosti, ne navaja zgolj dveh opcij, iz katerih naj sogovorec izbira?
- Ali analogija izhaja iz relativno podobnega primera?
- Ali so citirani uporabljeni viri?
- Ali so ti viri relevantni in kvalificirani?
- Ali so viri nepristranski?
- Ali izpeljava trditve temelji zgolj na korelaciji ali je ta tudi zadostno osmišljena? (Korelacija še ne jamči vzročno-posledične zveze, lahko je naključna ali ima povsem tretji vzrok, korelirana pojava pa se lahko tudi vzajemno pogojujeta, vzroki so lahko zelo kompleksni.)
- Ali je navedeni vzrok tudi najverjetnejši?
- Ali govorec kot vzrok morebiti ne navaja prav tega, kar skuša šele dokazati?
- Če gre za obliko logičnega sklepanja, ali ta dosledno izpolnjujejo vse pogoje logičnega sklepanja (tipične napake v deduktivnem sklepanju)?

Pri izbiri in ureditvi argumentov se podrobneje posvetimo tudi njihovi specifičnosti glede na retorična sredstva prepričevanja (*logos, ethos, pathos*) oz. ustreznosti posamezne metode prepričevanja za različne dele govora. Učitelji naj pri oblikovanju nastopa/izjave upoštevajo:

- Ali je primerno racionalno prepričati ali ganiti?
- Če je izbrana subjektivna metoda, ali se je res primerno sklicevati na govorničeve značajske poteze, se posvetiti oblikovanju dobrega vtisa ali vplivati na čustvena stanja občinstva?
- Ali je izbrana vrsta argumenta primerna za aktualni komunikacijski kontekst, del učne ure oz. govora o ožji izbrani temi?

- Ko zavračajo protiargumente: ali se ugovori nanašajo na temo protiargumenta, na strokovnost in ne na osebno podobo vpletenega vira/avtoritete?
- V kolikšni meri se je pri uveljavljanju argumentov res primer-  
no sklicevati na sočutje, ali je ta tip argumenta res primeren za  
dani komunikacijski kontekst (pedagoški kontekst, del učne ure,  
izbrano temo, konkretno izjavo itd)?
- Ali se sklicujejo na druge, na domnevno splošno razširjenost po-  
java, mnenja in ali je te vrste (potencialno pristranski) argument  
primeren za dani kontekst?

Pri *ubeseditvi* govora stopi v ospredje tudi vprašanje sloga, ki naj nika-  
kor ne bi bil zreduciran zgolj na ukraske oz. literarni diskurz. V grobem bi  
ob izogibu naštevanja literarnih in retoričnih figur lahko oblikovali nasled-  
nje temeljne oporne točke:

- Je oblikovanje misli jasno – nedvoumno, razumljivo, sledi misel-  
nemu toku (je smiselno izpeljano), je struktura transparentna, so  
misi izražene eksplicitno, je terminologija konsistentna in se ter-  
mini znotraj istega govora/teksta uporabljajo dosledno v istem  
smislu, je zaključena govorna/tekstovna enota primerno obsežna  
itd?
- Je govor/besedilo oblikovano slovnično pravilno, sledi osnovnim  
pravilom oblikovanja besedila in navezovanja na druga besedila?
- Je govor/tekst oblikovan preprosto (ne prekompleksno za dani  
kontekst), a hkrati jezikovno izbrano in nemonotono?
- Sta izbor besedišča in način njihove prezentacije primerno uskla-  
jena s temo in z okoliščinami, v katerih bomo govorili?



## 2.4

### »Argumentativni vzorec«

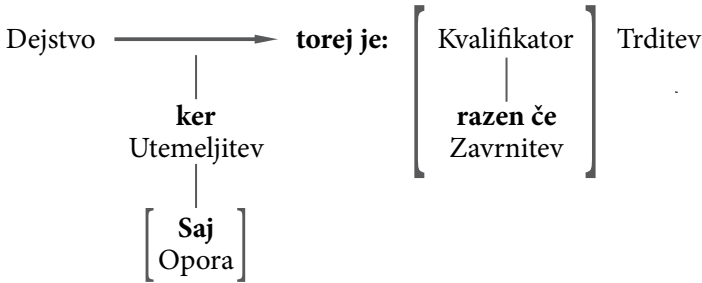
#### – pravila in elementi procesa veljavne racionalne argumentacije pri oblikovanju in utemeljevanju stališč

---

Na podlagi umestitve v predstavljeni širši retorični kontekst se lahko zdaj podrobneje posvetimo ožji zastavljeni temi preučevanja (in poučevanja) – argumentiranosti. Mogoče se na prvi pogled zdi, da naj bi bila spretnost veljavnega argumentiranja pomembna predvsem pri razlaganju nove učne snovi in s tem predvsem spretnost učiteljev. Vendar pa predstavlja enega temeljnih delov komunikacije, značilnih za vse sodelujoče v komunikaciji (učitelje in učence), ki je lahko prisoten v različnih delih učne ure. Prisotno je lahko tam in takrat, kjer/ko se osredotočamo na poglobljeno razumevanje določene teme, npr. tudi pri opravičevanju. Racionalno argumentacijo lahko opredelimo »funktionalno«: *uporablja se pri oblikovanju, utemeljevanju, zavračanju, preoblikovanju stališč, ki naj jih sprejmejo sogovorniki*. Tudi z vidika predstavljene retorične perspektive ne gre toliko za strukturni del govora kot za izbiro argumentov – *argumentacija je prisotna v tistih delih oz. takrat, kjer/ko želimo racionalno prepričati, oz. izberemo pretežno objektivno metodo prepričevanja (logos)*. Ne glede na to, da racionalne argumentacije nismo opredelili kot fiksni strukturni del govora/teksta, ostaja v pedagoškem procesu nujna v delih učne ure, ki so namenjeni razlagi novih znanj in predstavitvi usvojenega znanja.

*Osnovni in razviti model argumentacije*, ki naj omogočata oblikovanje veljavnih in kvalitetnih argumentov oz. procesa argumentacije, povzemamo po Toulminu (1958/1987), o katerem smo podrobneje pisali v prejšnjem poglavju:

(76)



Dopolnili ga bomo z dinamičnim interaktivnim modelom argumentiranja, ki ga je Tim van Gelder s sodelavci na Univerzi v Melbournu razvil v *interaktivni diagramatični obliki* (program Reason!Able).<sup>1</sup>

Veljavnost argumentacije je izpolnjena, če smo sledili vsem korakom v shemi, če je utemeljitev ustrezna in avtoritativna. Omenjene lastnosti utemeljitve so Johnson in Blair (1987) ter Govier (1992) kasneje razdelali v naslednje *kriterije veljavnosti argumentacije*, če naj ponovimo: argumenti morajo biti sprejemljivi, relevantni za dani sklep in zadostni za dani sklep. Model in kriterije veljavnosti lahko v dinamičnem smislu tako preoblikujemo v naslednje osnovne korake (re)konstrukcije argumentativnega vzorca.

1. *Osnovni sklep* oblikuj jasno in kratko!

(sklep)

kajenje (na javnih mestih) morali prepovedati

2. Navedi *argument*: zakaj tako misliš?

(argument)

Raziskave kažejo, da kajenje povečuje tveganje obolenosti za pljučnim rakom

→ torej

(sklep)\*

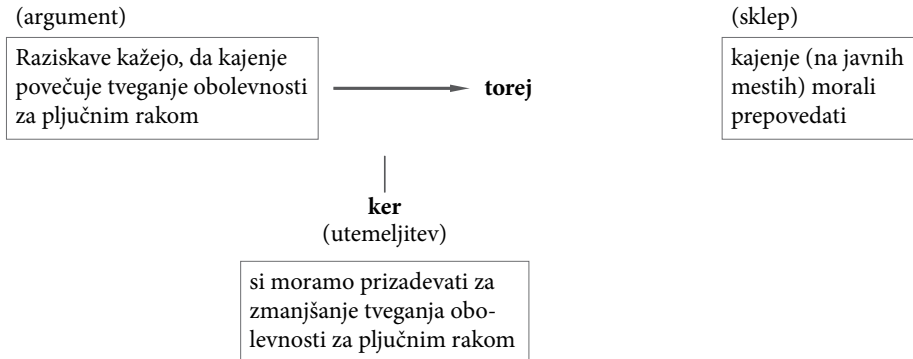
kajenje (na javnih mestih) morali prepovedati

<sup>1</sup> Program danes ni več dostopen, nadomestil ga je kompleksnejši *Rationale*.

\* Pozornega bralca utegne zmotiti omejenost prepovedi kajenja le na javna mesta. Kajti, če raziskave kažejo, da kajenje povečuje tveganje obolenosti za pljučnim rakom, potem to velja za vse oblike kajenja, ne le za kajenje na javnih mestih. Vendar pa zakonodajalec s prepovedmi lahko poseže le na javna mesta, ne pa v zasebne prostore ali celo v intimo posameznikov.



3. Navedi tudi *utemeljitev*: s čim lahko utemeljiš izpeljavo sklepa iz argumenta?



Ti trije elementi predstavljajo osnovno shemo argumentacije. Kljub navidezni preprostosti je treba na tem mestu izpostaviti predvsem dvoje: dinamiko implicitnosti/eksplicitnosti njihovega navajanja in prožnost vrstnega reda.

Pri vsakdanjem argumentiranju vsi trije elementi niso nujno eksplicitno izraženi. Največkrat sta eksplicitno izražena argument in sklep, velikokrat pa tudi samo sklep ali pa samo argument. Neizrečene elemente se da iz konteksta bolj ali manj uspešno in zanesljivo rekonstruirati, velikokrat pa je to tudi povsem nemogoče in posledično stvar špekuliranja. Gornji argument (*Raziskave kažejo, da kajenje povečuje tveganje obolenja za pljučnim rakom*), sam na sebi, namreč lahko podpira različne vrste sklepov<sup>2</sup> (npr.: *Takoj nehaj kaditi; Del dobička od prodaje cigaret bi morali nakazati neposredno v zdravstvo* itd.). Najzanesljivejši način rekonstruiranja implicitiranih elementov je vsekakor neposredni odziv sogovorca, njegov poziv govorncu, da svoje argumentiranje dopolni. Najpogosteje lahko zaradi ekonomičnosti ostane neizrečena utemeljitev, in sicer v principu zato, ker naj bi bila to neka splošna »resnica«, obče sprejeto verjetje ali mnenje, ki ga sogovornici po predvidevanju govornca poznajo in sprejemajo (nekakšna višja premisa silogizma). To bi lahko rekli tudi za utemeljitev v navedenem primeru: prizadevanje za zmanjševanje obolenosti oz. ohranjanje zdravja je v naši družbi splošno sprejeta vrednota oz. načelo. Vendar pa tega ne moremo

2 In to je značilnost, ki bi si jo veljalo res dobro zapomniti: en in isti argument (v enaki ubeseditvi) lahko služi kot podpora in utemeljitev več različnim sklepom, ne le enemu!

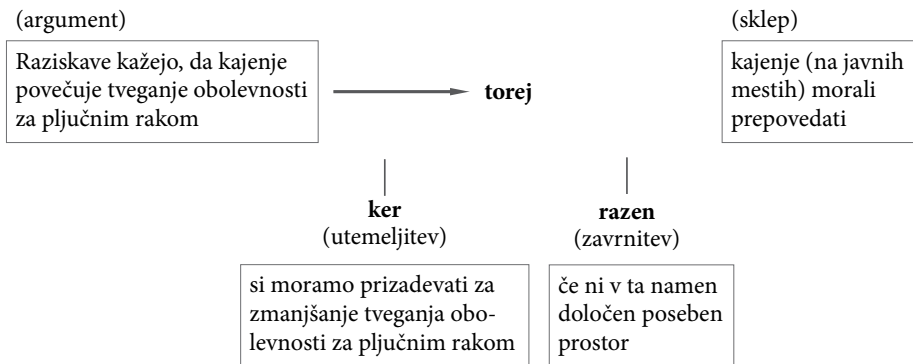
posplošiti in neizrečena utemeljitev je lahko tudi ena ključnih strateških jezikovnih spretnosti podtikanja stališč kot splošnih »resnic«. Npr., v izjavi *Ne zdržim več te negotovosti, grem na en cigaret* lahko na podlagi izražene-ga argumenta in sklepa rekonstruiramo utemeljitev *ko ne zdržiš več negotovosti, je priporočljivo pokaditi cigareto*, česar sicer ne bi mogli opredeliti kot obče načelo, vsekakor pa kot (dobro) prikrit mehanizem promocije kajenja.

V pedagoškem diskurzu, katerega osnovni namen je kritično oblikovanje znanja, je *eksplicitna izraženost vseh treh elementov ključnega pomena*. Uteleša načelo nazornosti in logične izpeljave, nadgradnje, torej pregledne razlage novega in predstavitve usvojenega znanja. Predvsem mora biti jasno izražena utemeljitev, ker je prav ta element tisti ključni vezni člen med argumentom in sklepom. Pri tem pa vrstni red njihovega navajanja pravzaprav ni tako zelo togo določen. Govorec lahko začne z argumentom, navede sklep, h kateremu argument vodi, in nazadnje izpostavi utemeljitev, ki omogoča prav to izpeljavo. Npr.: *Raziskave kažejo, da kajenje povečuje tveganje obolenja za pljučnim rakom, zato bi morali kajenje na javnih mestih prepovedati. Prizadevati si moramo namreč za zmanjševanje tveganja obolevnosti*. Argumentacija je jasna in pregledna tudi v primeru, ko začnemo z argumentom, ki ga prek utemeljitve usmerimo k sklepu. Npr.: *Raziskave kažejo, da kajenje povečuje tveganje obolenja za pljučnim rakom in ker si moramo prizadevati za zmanjševanje tveganja obolevnosti, bi morali kajenje na javnih mestih prepovedati*. Začnemo lahko tudi pri koncu in najprej izpostavimo sklep, nato pa argument in utemeljitev, ki ju poveže: *Kajenje na javnih mestih bi morali prepovedati – raziskave kažejo, da kajenje povečuje tveganje obolenja za pljučnim rakom in nujno je, da si prizadevamo za zmanjševanje tveganja obolevnosti*. Nenazadnje lahko po sklepu najprej navedemo utemeljitev in šele nato glavni argument, npr.: *Kajenje na javnih mestih bi morali prepovedati, ker si moramo prizadevati za zmanjševanje tveganje obolenja za pljučnim rakom*. Vrstni red torej ni tako pomemben in ga lahko z vidika argumentacije prilagajamo poudarkom, ki jih želimo vnesti morebiti prav z vrstnim redom navajanja posameznih elementov, nadvse pomembno za učinkovitost pedagoškega diskurza pa je, kot že rečeno, eksplicitno navajanje prav vseh treh osnovnih elementov.

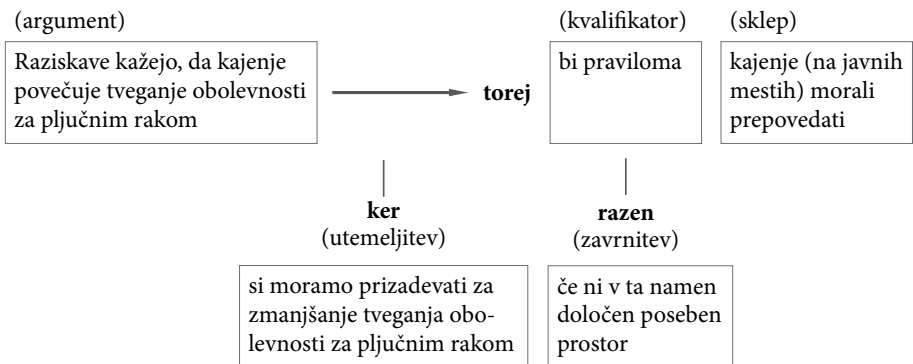
Argumentiranje je seveda lahko mnogo kompleksnejši proces. V procesu interakcije lahko govorec in sogovorci (učitelji in učenci), glede na sprotno ocenjevanje situacije in poteka argumentiranja, po potrebi vključujejo dodatne elemente. Ker je argumentiranje proces, ki se oblikuje sproti

in je torej do neke mere nepredvidljiv, zaporedja vključevanja dodatnih elementov ni mogoče predpisati. Vseeno navajamo zaporedje korakov, ki se nam vsaj načelno zdi najuporabnejše pri (re)konstrukciji argumentacije. V pedagoškem procesu argumentacija lahko postane kompleksnejša oz. natančnejša tako, da vključimo najmanj enega od sledečih elementov: zavrnitev, kvalifikator in/ali oporo, pač odvisno od snovi in stopnje njenega obvladovanja.

4. Upoštevaj *zavrnitev*: v katerem primeru sklep iz navedenega argumenta in utemeljitve ne izhaja s takšno gotovostjo?<sup>3</sup>

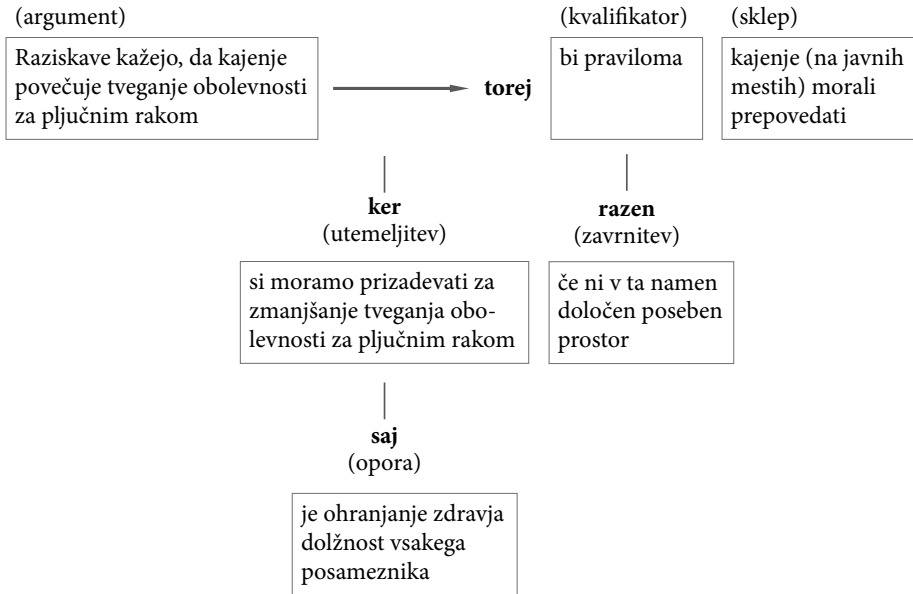


5. Dodaj *kvalifikator*: pod katerimi pogoji, glede na zavrnitev, je sklep vendarle upravičen, veljaven?



3 Veljavnost in kvaliteto te (in takšne) argumentacije si bomo podrobneje ogledali v naslednjem poglavju.

6. *Opora* oblikujemo tako, da z njo odgovorimo na vprašanje: kaj podpira tvojo utemeljitev?



7. *Kriteriji veljavnosti argumentacije*

V korakih 1–6 smo na konkretnem primeru predstavili elemente argumentacije in opisali princip (re)konstruiranja argumentativnega vzorca. Namenoma smo se, zaradi jasnosti in sistematičnosti, v tem delu izognili procesu vrednotenja posameznih elementov, ki je pravzaprav vsaj implicitno/nezavedno prisoten skozi celotno fazo izbiranja in razvrščanja elementov argumentacije, torej ob vsakem od prej navedenih korakov. V predzadnjem koraku se torej posvečamo kriterijem veljavnosti argumentacije, ki so podrobneje razloženi in ponazorjeni v poglavju *Kriteriji veljavnosti argumentiranja*. Rekonstrukcija in sprotna kritična presoja argumentacije temeljita na procesu vrednotenja argumentov in veljavnosti postopka argumentacije. Predvsem pri konstrukciji argumentacije pa je kljub morebitnemu sprotne vrednotenju ta korak priporočljivo sistematično ponoviti še ob zaključku oblikovanja sheme. S tem se namreč lahko v naprej izognemo vsaj tistim predvidljivim poskusom izpodbijanja argumentacije, ki izhajajo iz upoštevanja kriterijev veljavnosti. Vrednotimo sprejemljivost argumentov, relevantnost argumentov za sklep in zadostnost argumentov za izpeljavo sklepa.

7.1. *Sprejemljivost argumentov* ocenimo tako, da ugotovimo njihovo naravo – gre za splošno vednost, osebno mnenje, strokovno oceno, pričevanje, vsebino vprašljive verjetnosti itd.? Na podlagi tega se odločimo ali so sprejemljivi za dani kontekst – vprašamo se, zakaj in ali sploh so ti argumenti sprejemljivi sami na sebi oz. ali/koliko navedeni argumenti okrepijo/zavrnejo naše prepričanje v verjetnost/trdnost sklepa?

V našem primeru lahko utemeljitev (*prizadevati si moramo za zmanjševanje tveganja obolevnosti (za pljučnim rakom)*) ovrednotimo kot sprejemljivo, in sicer jo lahko prepoznamo kot občo vednost in vrednoto, ki velja v naši družbi. Kot smo že omenili, vsaka utemeljitev ni obča vednost sama na sebi. Za kontrast si oglejmo naslednjo različico: *Ker je minister za zdravstvo odredil, da je vsak dejavnik tveganja obolevnosti treba prepovedati*. Minister bi ob taki odredbi sicer lahko imel iskrene človekoljubne namene, vendar pa ne moremo trditi, da je za nas (za državljane) avtomatično sprejemljivo vse, kar(koli) odredi minister (oz. kaka druga avtoriteta). V demokratični družbi se odredba še tako visokega državnega uradnika praviloma ne bi smela izogniti kritični presoji.

Pa tudi utemeljitvi iz našega primera, za katero smo sicer rekli, da ima status obče sprejemljivega načela, bi v principu lahko kdo ugovarjal (Kdo to pravi? Zakaj bi se morali s tem vsi strinjati?). V tem primeru bi bila potrebna dodatna opora, npr: *ohranjanje zdravja je dolžnost družbe in vsakega posameznika*. Ta bi utemeljitev iz našega primera interpretirala kot eno izmed človekovih dolžnosti, te pa skupaj s človekovimi pravicami poosebljajo družbeni konsenz, so torej tisti nujni nabor skupne sprejemljive vednosti in vrednot, ki družbi omogoča obstoj (med drugimi).

7.2 *Relevantnost argumentov* za sklep ocenimo tako, da odgovorimo na vprašanje, ali so argumenti tematsko, vsebinsko v povezavi s sklepom.

Da sta argumenta v našem primeru relevantna za sklep, bomo ponazorili tako, da bomo argumentacijo zapisali v malce drugačni (logični) obliki.

Splošni argument: *Prizadevati si moramo za zmanjševanje obolevnosti (za pljučnim rakom)*.

Posebni argument: *Raziskave kažejo, da kajenje povečuje tveganje obolenja za pljučnim rakom*.

Sklep: *Kajenje (na javnih mestih) bi morali prepovedati*.

Na podlagi te rekonstrukcije lahko potrdimo, da sta argumenta za sklep relevantna, ker se oba tematsko navezujeta na sklep: prizadevanje za zmanjševanje obolevnosti za pljučnim rakom iz splošnega argumenta se

neposredno navezuje na prepoved iz sklepa, kajenje kot dejavnik povečanega tveganja obolevnosti iz posebnega argumenta pa na kajenje kot objekt te prepovedi iz sklepa. To ponazoritev lahko dopolnimo še s primerom ne-relevantnih argumentov:

Splošni argument: *Prizadevati si moramo za opustitev prekomernega uživanja alkohola.*

Posebni argument: *Kajenje lahko močno obremeni družinski proračun.*

Sklep: *Kajenje (na javnih mestih) bi morali prepovedati.*

Čeprav je v splošnem argumentu govora o zmanjševanju tveganja obolevnosti, gre tokrat za zlorabo alkohola, in čeprav posebni argument govori o kajenju, tega obravnava s finančnega vidika – zato takšna argumenta nista vsebinsko relevantna za navedeni sklep. Pri tem nas ne sme zavesti, da sta sama na sebi oba argumenta lahko povsem nesporna in sprejemljiva.

73 *Zadostnost argumentov* za sklep ocenimo tako, da se vprašamo, ali navedeni argumenti zadoščajo za izpeljavo sklepa, ali jih je dovolj, da predstavljajo zadostno osnovo za sklep. Oglejmo si podrobneje argument iz našega primera: *Raziskave kažejo, da kajenje povečuje tveganje obolenja za pljučnim rakom.* Zadostnost tega argumenta za dani sklep je upravičena s kategoričnostjo argumenta – (vse) raziskave potrjujejo, da ... Če bi kajenje kot dejavnik tveganja za zdravja potrjevale le *nekateri* raziskave, bi bila zadostnost argumenta za sklep vprašljivejša, vsekakor pa šibkejša.

Kot rečeno, so opisani (zelo shematični) koraki mišljeni kot napotki, tako pri oblikovanju kot tudi kritični presoji argumentativnega vzorca, s katerim si lahko pomagamo pri obvladovanju (kompleksnejšega) procesa argumentiranja. Argumentiranje je proces, v katerem sta aktivna tako govorci kot sogovorniki – razvija se v skupnem dinamičnem procesu sooblikovanja, to je navajanja argumentov, presojanja veljavnosti, oblikovanja protiargumentov, utemeljevanja, sprotnega preoblikovanja itd. Dinamika argumentiranja se lahko odvija ne le v okviru nekaj izmenjav govorcev, torej v relativno kratkem in neprekinjenem časovnem obdobju, temveč tudi v okviru daljšega in celo prekinjenega pogovora/dopisovanja. Zato je še posebno v fazi razvijanja spretnosti argumentiranja potek argumentiranja/strukturo argumenta s priporočljivo istematično opazovati in razčlenjevati, kar nam omogoča prav predstavljeni argumentativni vzorec.

---

*3.0*  
*teorija argumentacije:*  
*problemska obravnava*  
*nekaterih sodobnih*  
*konceptov*





### 3.1 Argumentacija v jeziku in polifonija

---

Pr eden sklenemo, bi želeli najprej opozoriti na pogosto zanemarjen vidik pri študiju (in poučevanju) argumentacije, na dejstvo namreč, da jezik nikakor ni nevtralen »medij«, ki bi ga vedno in povsod lahko gnetli in oblikovali povsem in izključno v skladu s svojimi nameni ter cilji. Francoski lingvist Oswald Ducrot tako že nekaj desetletij razvija novo, drugačno, teorijo argumentacije, »teorijo argumentacije v jeziku« (TAJ), s katero raziskuje *argumentativni potencial jezika kot sistema*. S TAJ želi pokazati, da so v jezik kot sistem že vpisane določene argumentativne strukture, da lahko jezik na nekaterih ravneh argumentira že sam po sebi, s tem pa naši, dialoški in interaktivni, argumentaciji vsili določene omejitve.

Teorijo argumentacije v jeziku bi lahko povzeli v treh osnovnih, soodvisnih trditvah:

1. Argumentativno v jeziku prevladuje nad informativnim (oz. »dejstvenim«).
2. Semantični opis neke izjave (argumenta) je odvisen od (njenih) možnih nadaljevanj (sklepov), h katerim vodi, ne pa od njenega razmerja do »dejstev«.
3. V argumentativnih nizih ((A)rgument > (S)klep) je semantična vrednost argumenta in sklepa vedno odvisna od njunega medsebojnega razmerja. Ali še drugače: semantične vrednosti argumenta ne moremo ocenjevati neodvisno od sklepa, h kateremu

napeljuje, kakor tudi semantične vrednosti sklepa ne moremo obravnavati neodvisno od argumenta, iz katerega izhaja.

Naj zgoraj navedene trditve ilustriramo s pomočjo nekaj primerov. Recimo, da nam sogovornik pravi:

(77) Ura je osem.

Je to argument? Le zakaj bi nam želel kdo povedati, da je ura osem? Zgolj zato, da bi vedeli, koliko je ura? Malo verjetno, razen če smo ga povprašali po točnem času. Če pa nas točen čas ne zanima in nam kdo kljub temu reče (77), kakšen bi utegnil biti njegov namen?

Človek, ki nam je rekel (77), je želel s to izjavo očitno povedati nekaj povsem drugega. Toda kaj? H kakšnim (diskurzivnim) nadaljevanjem lahko izjava (77) napeljuje? V katero smer argumentira? Kaj lahko iz nje sklepamo? Ker ne poznamo natančnega konteksta<sup>1</sup>, v katerem je bila izrečena, lahko sklepamo na precej različnih možnosti:

(77) Ura je osem. > Pohiti!  
> Vzemi si čas!  
> Prižgi radio!  
> Pojdi si umit zobe!

.....

Če pa v izjavo (77) vpletemo, npr., prislova *že* in *še*, kot v

(77') Ura je *že* osem

in

(77'') Ura je *še* osem,

potem, *ceteris paribus*, primera (77') ne moremo več speljati v sklep: »Vzemi si čas!«, kot v primeru (77), ampak le v sklep, ki kaže v smer hitenja: »Pohiti!«. Po drugi strani pa iz (77'') ne moremo več sklepati na: »Pohiti!«, ampak le v smeri: »Vzemi si čas!«.

In zakaj bi morali biti ob tem dejstvu presenečeni? Zato, ker (77), (77') in (77'') govorijo o *popolnoma istem kronološkem dejstvu* – namreč, da je ura osem –, pri čemer lahko (77) napeljuje na povsem različne (sklepe),

1 Pokazati bomo skušali, da je vloga konteksta v lingvistični analizi včasih precenjena. Osnovne poteze konteksta daje *že* izjava (ali celo stavek kot abstraktna jezikovna struktura) sama: kontekst (lahko) dano izjavo sicer (pre)interpretira, toda izjava *že* sama ustvari svoj osnovni kontekst.

medtem ko (77') dovoljuje le sklepe, ki napeljujejo na poznost, (77'') pa sklepe, ki napeljujejo na zgodnost.

Toda, zakaj je to sploh mogoče, če (77), (77') in (77'') govorijo o istem kronološkem dejstvu in je osnova (77), (77') in (77'') isto stanje stvari? No, zato, ker prav to »isto stanje stvari« *gledamo z različnih zornih kotov*, iz različnih perspektiv. V primeru (77') osmo uro vidimo (in jo diskurzivno tako tudi predstavimo) kot pozno, v primeru (77'') pa kot zgodnjo. Takšno razlikovanje v okviru »istega stanja stvari« lahko povzroči že preprosta vpeljava dveh argumentativnih veznikov<sup>2</sup>, v našem primeru dveh (slovnično vzeto) prislovov. V primeru (77') prislov *že* naš sklep usmeri v smer »poznosti«, ne glede na to, o katerem delu dneva (kateri uri) v nadaljevanju govorimo. Podobno velja tudi za primer (77''), le da nas ta navaja na sklep o »zgodnosti«. Dejanski čas je, zaradi uporabe teh specifičnih jezikovnih sredstev, v obeh primerih povsem nepomemben!

To pa, z drugimi besedami povedano, pomeni, da mora biti argumentativna usmeritev v poznost ali zgodnost na neki način vpisana že v obe leksikalni enoti jezikovnega sistema. Naj pojasnim, kaj hočem reči, s pomočjo še enega primera. Recimo, da smo soočeni z izjavo kot:

(78) Janez je delal.

Na kakšen sklep napeljuje ta izjava: pozitiven, (+)(»Uspelo mu bo.«) ali negativen, (-)(»Ne bo mu uspelo.«)?<sup>3</sup> Prepričan sem, da bi se vsakdo odločil za pozitiven sklep, saj beseda »delo« implicira, da je v nekaj bil vložen določen trud; in če je v nekaj bil vložen določen trud, potem je verjetneje, da bo tisti, ki se je trudil, uspel, kot pa ne.

Nasproten sklep (»Ne bo mu uspelo.«) postane splošno sprejemljiv šele, če ga uvedemo s protivnim veznikom *ampak*. Npr.:

(78'') Janez je delal. *Ampak* mu ne bo uspelo.

*Ampak* uporabljamo zato, da argumentativno pričakovanje in argumentativno usmeritev odvrnemo od tistega, kar se – glede na tisto, kar je bilo povedano pred *ampak*, v argumentu, torej – zdi samoumevno in pričakovano. V primeru, da nam kdo reče:

(79) Zelo sem zaposlen, *ampak* to ponudbo bom sprejel.

2 V nadaljevanju »vezniki«.

3 Natančna ubeseditev je seveda stvar rekonstrukcije argumenta. Ali z drugimi besedami, nikoli ni in tudi ne more biti »natančna«.

bi lahko po prvem delu (»Zelo sem zaposlen«) povsem upravičeno in utemeljeno sklepali na: »Ponudbe ne morem sprejeti.« Prav kakor bi v primeru:

(80) Pavel je inženir, *ampak* nič prida.

če bi izhajali *le iz prvega dela* argumentativnega niza (»Pavel je inženir«), najverjetneje sklepali, da se inženir Pavel zna lotiti opravil, za katere je izučen.

Vloga besede<sup>4</sup> *ampak* v primeru (78') je prav opozoriti na drugačen razvoj dogodkov, kot ga ponavadi pričakujemo, če je (ne)kdo delal. Zdaj pa si oglejmo tale dva primera:

(81) Janez je *malo* delal.

in

(81') Marko je *malce* delal.

Teoretske raziskave (Ducrot, 1996) in praktične izkušnje kažejo, da obstaja nekakšen konsenz, splošno strinjanje o tem, koliko sta Janez in Marko delala – namreč, bolj malo. Vendar pa bi se večina vprašanih na podlagi primerjave obeh izjav verjetno odločila, da je Marko delal več (recimo, dve uri) od Janeza (ki je delal, denimo, le eno uro).

Skoraj nemogoče je objektivno in nesporno ugotoviti, koliko več je delal Marko in kakšna je dejanska razlika med *malo* in *malce* (razen, seveda, če bi delo že od vsega začetka merili). In vendar izjavi (81) in (81') napeljuje ta na sklepa, ki sta (argumentativno) nasprotno usmerjena:

(81) Janez je *malo* delal. > Ne bo mu uspelo.

(81') Marko je *malce* delal. > Uspelo mu bo.

Če izjavi presojava po informativni plati – s stališča »dejstev« oz. »dejanskega« stanja stvari v svetu –, potem je pomembno predvsem to, da jezik *malo* in *malce* predstavlja kot leksema, ki zaznamujeta majhno količino nečesa; med njima je seveda lahko tudi (manjša) kvantitativna razlika, toda še vedno gre le za majhno količino nečesa. Če pa se usmerimo na argumentativni vidik presojanja izjav, vidimo, da jezik prislov *malo* postavi v isto kategorijo kot *nič*, *sploh nič*, prislov *malce* pa v isto kategorijo kot *veliko*. Zakaj? Zato, ker prislov *malo* očitno argumentira v isto smer kot prislova *nič*, *sploh nič*, saj (81) brez težav parafraziramo kot:

4 Ponovno opozarjamo, da bi bil primernejši kot izraz »(argumentativni) vezniki« morda izraz »(argumentativni) indikatorji«, saj »indicirajo« (nakazujejo, napovedujejo, opozarjajo), da bi v nadaljevanju utegnili priti do (nekakšne) spremembe.

(82) Janez *sploh* ni nič delal. > Ne bo mu uspelo.

(81') pa kot (82):

(82') Marko je *veliko* delal. > Uspelo mu bo.

Zdaj pa to naše *delo* – besedo *delo*, kot jo »razume« jeziki – še malce spremenimo in se vprašajmo, v katero smer je lahko usmerjen sledeči argument:

(83) Janez je delal eno uro.

Če ne poznamo konteksta – in ne vemo, koliko časa je potrebno za opravilo, ki se ga je lotil Janez –, potem sta možni obe usmeritvi, pozitivna in negativna:

(83) Janez je delal eno uro. > Uspelo mu bo.  
> Ne bo mu uspelo.

Če pa smo soočeni z argumentativnim nizom kot:

(83') Janez je delal eno uro. > *Ampak* mu ne bo uspelo.

nas uporaba veznika *ampak* takoj, *ne glede na kontekst in empirična »dejstva«*, opozori, da je v normalnem oz. pričakovanem poteku dogodkov (ena) ura dela v takšnem primeru (ponavadi) dovolj za uspeh. Protivni veznik *ampak* nas tu opozori, da bodisi nimamo opraviti z normalnim potekom dogodkov – da so se razmere spremenile – bodisi moramo upoštevati nov, dodaten kriterij.

*Delo* pa lahko spremenimo še bolj. Če je bil (83) na neki način nevtralen primer, ki je omogočal dve nasprotni sklepanji, kaj lahko potem rečemo o primerih (84) in (85)?

(84) Janez je delal *samo* eno uro.

(85) Janez je delal *skoraj* eno uro.

Spet govorimo o istem »dejstvu« – eni uri dela –, jeziki pa s prislovoma *samo* in *skoraj* to dejstvo predstavi kot (v primeru (84)) nezadostno za dosego uspeha:

(84') Janez je delal *samo* eno uro. > Ne bo mu uspelo.

ali pa kot (v primeru (85)) zadostno za dosego uspeha:

(85') Janez je delal *skoraj* eno uro. > Uspelo mu bo.

Ponovno bi radi poudarili, da *na naša sklepa v primerih (84') in (85') ne vpliva kvantiteta (količina) dela, ampak jezik oz. raba specifičnih jezikovnih sredstev*. Janez bi lahko delal štiri ali osem ur (kar bi ob »normalnem« poteku dogodkov morda utegnilo biti dovolj za delo, ki ga opravlja), toda če bi argument formulirali s pomočjo prislova *samo*, kot uvajalcem dejanskega časa dela, bi bil sklep lahko le negativen (»Ne bo mu uspelo«) v vseh primerih. *Skoraj* pa, nasprotno, usmeri zaključke v pozitivno smer, ne glede na »dejstva«. In še več. »Skoraj X« pomeni, če gledamo s informativne perspektive (perspektive »dejstev«), »še ne X«, »malo manj kot X«; opisuje torej količino, ki je *manjša* od »samo X« (ki je pravzaprav preprosto X). In vendar to *dejstveno* manjšo vrednost, »skoraj eno uro«, jezik *argumentativno* predstavlja kot *dejstveno* višjo vrednost, »samo eno uro«!

Oglejmo si, kako vplivni so lahko argumentativni vezniki še na nekaj drugih primerih. Če primerjamo stavka:

(86) Steklenica je *že* na pol prazna.

in

(87) Steklenica je *še* na pol polna.

vidimo, da opisujeta isto stanje stvari, isto objektivno dejstvo – da namreč v »na pol polni« ali v »na pol prazni« steklenici gladina tekočine sega nekako do polovice. Dejstvi, na kateri se nanašata primera (86) in (87), sta torej pravzaprav enaki, *vendar videni z dveh različnih (jezikovno-diskurzivnih) perspektiv*. Kar nam pove, da izjavi (86) in (87) verjetno nista namenjeni poročanju oz. informiranju o dejanskem stanju količine tekočine v obeh steklenicah, ampak nečemu povsem drugemu. Namreč, primera (86) in (87), kljub temu, da opisujeta isto dejstvo, napeljujeta na povsem nasprotna sklepa:

(86') Steklenica je *že* na pol prazna. > Odpreti je potrebno novo.

(87') Steklenica je *še* na pol polna. > Ni še potrebno odpreti nove.

Zaradi vpliva veznikov *še* in *že* postane tako sklepanje nujno. Če opišemo stanje steklenice kot »*že* na pol prazno«, se dejansko pritožujemo nad tem, da bo kmalu povsem prazna. V tem primeru sklepanje kot »Ni še potrebno odpreti nove« pač ni najverjetnejše. Podobno velja tudi takrat, kadar stanje steklenice opisujemo kot »*še* na pol polno«, saj tudi v tem primeru verjetno ne želimo argumentirati za sklep »Odpreti je potrebno novo«.

Argumentativni vezniki (ne pozabimo, da so, slovnično gledano, to večinoma prislovi) pa zmorejo še veliko več – lahko kontekstualizirajo primere, ki se na prvi pogled zdijo dekontekstualizirani, in jim tako pripišejo neki osnovni kontekst. Če je namreč nekaj »že na pol prazno« ali »še na pol polno«, potem lahko povsem upravičeno sklepamo, da gre za opisovanje (takšnega ali drugačnega) procesa praznjenja. Če pa v obeh izjavah zamenjamo mesti *že* in *še*, kot v:

(86") Steklenica je *še* na pol prazna.

(87") Steklenica je *že* na pol polna.

potem očitno opisujemo proces polnjenja. O kakšnem praznjenju ali polnjenju govorimo – kakšne so »umazane podrobnosti« –, je za lingvistično analizo nepomembno: to je ves kontekst, ki ga potrebuje.

Pa to še vedno ni vse, kar (argumentativni) vezniki zmorejo; argumente lahko namreč tudi dobessedno (pre)strukturirajo in (pre)oblikujejo. Denimo, da vam na topel poletni dan nekdo predlaga sprehod. Utrujeni ste, zato mu odgovorite:

(88) Toplo je, *ampak* sem utrujen.

Vabilo na sprehod ste očitno zavrnil. Če pa bi odgovorili malce drugače, recimo:

(89) Utrujen sem, *ampak* je toplo.

je »dejansko stanje« še vedno enako kot v primeru (88) – dan je še vedno topel in vi ste še vedno utrujeni –, vendar je iz vašega odgovora tokrat mogoče sklepati, da ste vabilo sprejeli. Vse je pač odvisno od tega, *kam* postavite besedico *ampak*, kateri argument se nahaja pred njo in kateri argument ji sledi. *Argumentativno usmeritev sklepa namreč vedno določa tisti argument, ki ampak (ali kakemu drugemu vezniku) sledi, in ne tisti, ki mu je predhoden!* To pa, povedano z drugimi besedami, pomeni, da imamo (lahko) opraviti z različnimi argumentativnimi usmeritvami že znotraj enega samega stavka. Na kakšen način lahko kaj takega sploh analiziramo?

Na tej točki je Ducrot vpeljal »polifonijo« – koncept, ki si ga je sposodil od Bahtina, le da ga je *posplošil na jezik kot sistem*.

Znano je, da je Bahtin razlikoval med dialogizmom in polifonijo. V svojem delu *Marksizem in filozofija jezika* polifonijo opiše kot: »Nekaj izrazito in bistveno ločenega od dialoga. V dialogu besedila vpletenih oseb med seboj niso slovnično povezana, prav tako niso strnjena v enoten kontekst«

(Bahtin, 1973: 116, prevod avtorjev). Dialog tako proizvedeta dva govorca ali več, *polifonija pa je monološka struktura*. Primere za polifone strukture (izjave) je Bahtin našel predvsem v romanih, v svojem delu o Dostojevskem pa je zapisal tudi tole (zdaj že slovito) definicijo fenomena polifonije:

»Avtor lahko govorico nekoga drugega prilagodi svojim namenom in to tako, da vanjo vnaša nove namere, izjave pa kljub temu zadržijo svoj referenčni namen. Pod temi pogoji in upoštevajoč avtorjeve namere moramo v taki izjavi prepoznati pravega – drugega pošiljatelja. Zato lahko v eni sami izjavi zasledimo dve različni nameri, dva različna glasova.« (*Problems of Dostoevsky's Poetic*, 1984: 180, prevod avtorjev)

Tako po Bahtinu polifona struktura pripada enemu samemu govorniku, obenem pa vsebuje (oz. sta v njej pomešani) »dve različni govorici, dve izreki, dva sloga, dva jezika, dva semantična in aksiološka sistema verovanj« (Bahtin, 1981: 304, prevod avtorjev).

Bahtinov študij polifonije se je naslanjal predvsem na romane, Ducrot pa je ta fenomen, kakor smo že omenili, posplošil kar na jezik kot sistem. Kako je torej polifonijo opredelil Ducrot?

Ducrot meni, da je to, kar tradicionalna lingvistika poimenuje z govornikom, zelo kompleksna in zmedena predstava, ki pod enim pojmom združuje več povsem različnih idej. Zato predlaga razločevanje med *avtorjem*, *govornikom* in *izjavljalcem* izjave.

Avtor izjave je tisti, katerega aktivnost ima za posledico nastanek izjave; avtor opravi vso nujno intelektualno aktivnost, ki je potrebna za oblikovanje izjave. Čeprav se zdi to morda na prvi pogled očitno, pa lahko postane v nekaterih primerih dvoumno.

Predstavljajte si npr. sebe v vlogi učenca (primer smo si izposodili od Ducrota (1996)). Šola prireja športni dan, vi pa potrebujete, če se ga želite udeležiti, pisno privoljenje svojih staršev. Razrednik vam razdeli obrazce, ki jih morate podpisane prinesiti nazaj v šolo. Na obrazcih piše nekaj takega kot: »Svojemu sinu/hčerki dovoljujem, da se udeleži športnega dneva«, na dnu pa se nahaja črta, pod katero piše »podpis«. Obrazec prinesete domov, vaš oče ali mama pa se morata podpisati na črto, nad besedo »podpis«. Kdo je tu avtor besedila »Svojemu sinu/hčerki dovoljujem ...«? Vaša mama oz. oče, ki sta se pod izjavo podpisala? Učitelj, ki vam je obrazec izročil? Tajnica, ki je obrazec natipkala? Ravnatelj, ki ji je izjavo naročil natipkati?



Šolsko ministrstvo, ki jo je predpisalo/odobrilo? Težko je reči. Prav zato je potrebno ločevati še med govorcem in izjavljalcem.

Govorec je tisti, ki je odgovoren za izjavo, ki ga ima za odgovornega izjava sama (je vpisan vanjo) oz. je odgovoren za dejanje izjavljanja izjave.

V našem primeru z učencem in njegovimi starši na prvi pogled nimamo težav – izjava (glagola) vsebuje morfem 1. osebe ednine sedanjika (-m), ki kot govorca izjave (nedvoumno) določi osebo, podpisano pod izjavo. Kaj pa se zgodi, če izjava ne vsebuje tako transparentnih jezikovnih sredstev? Ali naj bo (empirični, materialni) govorec res odgovoren za vse, kar je vsebovano v izjavi? Moramo res vse, kar je izrečeno (ali nakazano) v izjavi, nujno obravnavati kot govorcevo stališče?

Na tej točki je torej potrebno vpeljati še en koncept: izjavjalce. Po Ducrotu ima namreč vsaka izjava (lahko) več izjavjalcev ali (če smo natančnejši in manj zavajajoči) več različnih *izjavjalnih položajev*, kar, povedano z drugimi besedami, pomeni, da je lahko v eni sami izjavi zastopanih oz. predstavljenih več različnih stališč. Ducrotovo stališče je pravzaprav še radikalnejše; trdi namreč, da lahko *vsako izjavo* razčlenimo v najmanj dva izjavjalna položaja. Vzemimo primer negacije:

(90) Ta ograja ni rdeča.

Govorec te izjave pred(po)stavlja dva izjavjalca oz. izjavjalna položaja:

- prvega, (I<sub>1</sub>), ki trdi, da je ograja rdeča,  
in
- drugega, (I<sub>2</sub>), ki zavrača njegovo trditev.

Sam, kot tisti, ki izjavo izreka, se priliči I<sub>2</sub>.

In vendar – kaj nam omogoča, kaj nam sploh dovoljuje, da postopamo na ta način? Kaj nam daje pravico, da razlikujemo med *različnimi* izjavjalnimi položaji v okviru *iste* izjave? V primeru (90), npr., že samo dejstvo, da ograj, ki bi bile »nerdeče«, »nerumene« ali »nerjave«, sploh ni. Seveda ograjo lahko *opišemo* kot »nerdečo«, »nerumeno« ali »nerjavo«, vendar nam ta podatek ne da prav nobene predstave o tem, kakšne barve ograja v resnici je. Zato nekdo, ki trdi, da »X ni ...«, nujno (četudi implicitno) ugovarja nekemu (četudi morda neizrečenemu) mnenju, ki trdi nasprotno – da namreč »X je ...«. Kar pa seveda nikakor ne pomeni, da trdilne izjave ne morejo biti polifone; če kdo pravi: »Ta ograja je rdeča«, lahko s tem zatrjuje nekaj, kar je nekdo drugi zanikal!

Vendar pa ti argumenti morda zvenijo preveč ontološko, zato se bomo raje oprli na primer iz filozofije jezika. Pred leti (Žagar Ž., 1991a) smo skušali analizirati eksplicitne performative<sup>5</sup> s pomočjo polifone analize. Zdelo se nam je, da so izjave kot:

(91) Obljubim.

zelo nenavadne. Če se vam zdi primer morda sporen, ker da je izvzet iz konteksta, si ga seveda lahko ogledamo v eni od mogočih »kontekstualiziranih« oblik:

(91') Obljubim, da bom prišel.

Na žalost pa izjava še vedno zveni precej nenavadno. Le težko si namreč predstavljamo koga, ki bi, kar tako, brez posebnega povoda in razloga, rekel (91). Zato lahko spet, in to povsem upravičeno, ugovarjate, da je izjava vzeta iz konteksta in da njen govorec verjetno odgovarja na kako vprašanje, npr.:

(92) Prideš?

Recimo, da zdaj imamo nek osnovni in neposredni kontekst. Kljub temu pa se nam dialoške povezave, kot je, npr.:

(93) A: Prideš?

B: Obljubim, da bom prišel.

še vedno zdijo zelo nenavadne. V kaki grški tragediji ali francoski klasični drami se morda še zdijo verjetne, ne pa tudi v vsakodnevnem pogovoru. Nekaj ne zveni prav: ali nekaj manjka ali pa je nečesa preveč. Kaj želimo povedati?

Najobičajnejši, najvsakdanjši odgovor na vprašanje (92) bi se verjetno glasil – pod pogojem, seveda, da ostane pritrdilen – ali:

(94) Da.

ali

(95) Pridem.

5 Naj na hitro (in malce poenostavljeno) spomnimo: eksplicitni performativi so izjave, kjer že s tem, da jih izrečemo, izvršimo dejanje, ki ga imenujejo. Npr.: če rečemo »Obljubim, da ...«, smo s tem že tudi obljubili. Ali: če rečemo »Ukazujem, da ...«, smo s tem že tudi ukazali (če je to, seveda, v naši moči in pristojnosti).

le težko pa (91'). Če na vprašanje (92) odgovorimo s (91'), naš odgovor vsebuje neki presežek glede na zastavljeno vprašanje, presežek, ki opozarja, da (nam nekje) nekaj manjka. Primerjajmo dve kratki, simulirani, dialoški navezavi:

I

A: Prideš?

B: Pridem.

II

A: Prideš?

B: Obljubim, da bom prišel.

Kakšna je razlika med njima? V prvem dialogu oseba B osebi A odgovori z jedrnatim, neposrednim odgovorom, v katerem potrdi svoj prihod. V drugem dialogu pa oseba B ne odgovori neposredno, ampak svoj prihod obljubi – s performativnim dejanjem obljube se (svečano) obveže, da bo prišla. Kaj to pomeni?

Če si pogloblje ogledamo odgovor osebe B v drugem dialogu, vidimo, da sploh ni odgovorila na vprašanje, ki ji ga je zastavila oseba A! Oseba A od nje ni zahtevala obljube, da bo zares prišla, ampak jo je le vprašala, ali pride ali ne. Tako postane očitno, da oseba B v drugem dialogu ni odgovorila na vprašanje, ki ji ga je zastavila oseba A, ampak na vprašanje (ali morda del poprejšnjega pogovora), ki v danem dialogu sicer ni prisotno, *lahko pa nanj sklepamo prav zaradi rabe performativnega prefiksa!*

Osnovna struktura drugega dialoga bi zato morala biti poliloška, ne le dialoška. Nekako takole:

(93") A: Jutri imamo zabavo. Prideš?

B: Da.

C: To bi bilo pa prvovrstno presenečenje! Nikoli te ni!

B: Obljubim, da bom prišel.

Različnih stališč izjavljalcev seveda ne moremo prikazovati na način, ki smo ga pravkar uporabili sami – kot pogovor, sestavljen iz »resničnih«, »materialnih« izjav, ki naj bi jih (ne)kdo dejansko izrekel. So *le rekonstrukcija*, in to rekonstrukcija konteksta. Prav tako ni mogoče stališčem različnih izjavljalcev prisoditi ontološkega statusa, ki bi bil enakovreden izhodiščni izjavi, izjavi, s katero smo analizo začeli, saj so ta stališča *le produkt analize* in imajo zgolj teoretičen in hipotetičen status. *Različna stališča izjavljalcev smemo predstaviti le kot odnose, položaje in usmeritve*; na ta način pa primer (93) lahko analiziramo s pomočjo govorca in treh izjavljalcev:

- I<sub>1</sub> predstavi dejstvo D (zabava jutri zvečer) in svojo izjavo formulira kot povabilo;
- I<sub>2</sub> predstavitev I<sub>1</sub> prepozna kot povabilo in ga sprejme;
- I<sub>3</sub> podvomi v iskrenost I<sub>2</sub> in njegov sprejem povabila prikaže kot dvomljiv;
- I<sub>2</sub>' nasprotuje I<sub>3</sub> in sprejem povabila dodatno podkrepi z obljubo prihoda.

Oglejmo si pomembnost polifone analize (oz. zavedanja možnosti, da bi konkretni diskurzivni fragment, s katerim imamo opraviti, utegnil imeti polifono interpretacijo) na še enem primeru. Ena Ducrotovih najslovitějšíh analiz je analiza pragmatične uporabe francoskega prislova »*toujours*«<sup>6</sup> (Cadiot idr., 1985). Recimo, da imamo opraviti s takim argumentativnim nizom:

(96) Allons au bistro. On y sera *toujours* au chaud.  
»Pojdimo v bistro. Tam nam bo *vsaj* toplo.«

Po Ducrotu lahko v tem argumentativnem nizu razločimo ne le dva, temveč kar pet izjavljalcev (I):

- I<sub>1</sub> predstavi dejstvo D, v našem primeru lastnost L (toploto) objekta O (bistroja): »V bistroju je toplo«, hkrati pa predstavi to lastnost (toploto) kot prednost objekta O;
- I<sub>2</sub> uporabi lastnost L kot argument za sklep S: »Pojdimo v bistro«;
- I<sub>3</sub> predstavi lastnost L kot le šibko prednost objekta O;
- I<sub>4</sub> to šibkost predstavi kot šibkost, ki dejstvu D odvzame sleherno argumentativno vrednost, posledica tega pa je zavrnitev stališča I<sub>2</sub>;
- I<sub>5</sub>, po drugi strani, meni, da je lastnost L, čeprav zgolj šibka prednost, še vedno zadosten argument za sklep S (»Tudi majhna prednost je boljša kot nič«), s čimer zavrne stališče I<sub>4</sub>.

En argumentativni členek, pet izjavljalcev in ključno vprašanje: ali sploh obstaja zgornja meja števila izjavljalcev, ki jih lahko razločimo v posamezni izjavi ali argumentativnem nizu? Ducrotov odgovor je (v principu): ne. Število izjavljalcev je lahko neomejeno. Sami menimo, da moramo

6 Najpogosteje ga prevajamo kot »vedno«, »še vedno«, v nekaterih specifičnih pragmatičnih rabah (kakršna je naša) pa tudi kot »vsaj« (s čimer vseh rab, seveda, nismo izčrpali).

biti pri tovrstni analizi skrajno previdni in števila izjavjalcev ne smemo povečevati čez mejo, ki jo (še) dopušča konkretni primer, ki ga analiziramo. V zgornjem primeru tako ne vidimo pravega razloga za ločevanje med I3 in I4. Takšno ločevanje bi bilo lahko le hipotetično, idealno, in ga ni mogoče utemeljiti z razpoložljivimi podatki: raba prislova »tousjours« (v našem primeru »vsaj«) nam pove le, da je argument za morebitno odločitev šibak (kar podpira stališče I3), vendar pa v obravnavanem primeru ni nobenega pokazatelja, na podlagi katerega bi lahko sklepali, da je argument tako (zelo) šibak, da izgubi sleherno argumentativno vrednost. Povedano še drugače: če želimo polifono analizo jemati resno (in kot smo videli, je lahko zelo uporabno analitično orodje), potem se moramo držati danih empiričnih podatkov, ne pa umišljenih ali zgolj mogočih domnev.

Vrnimo se po tem ekskurzu še enkrat na primer (88):

(88) Toplo je (argument), *ampak* sem utrujen (sklep).

s katerim smo odgovorili in zavrnilo vabilo na sprehod.

Po Ducrotu (1996) imamo tu opraviti z najmanj štirimi izjavjalci: I1 in I2 se nanašata na »Toplo je«, I3 in I4 pa na »Utrujen sem«. I1 z besedami: »Toplo je« opiše vreme. Ta »Toplo je« – ne pozabite, da je nekdo predlagal sprehod – je predstavljen kot argument, ki govori v korist sprehodu, I1 pa to argumentacijo (lahko) podpre tako, da se opre na topos kot:

(T1) Bolj ko je toplo, prijetneje je iti na sprehod.<sup>7</sup>

Tu se vključi I2, ki, izhajajoč iz stališča I1, (implicitno) argumentacijo zaključi z (implicitnim) sklepom: »Pojdiva na sprehod». Nasprotuje jima I3, katerega glas lahko slišimo v tistem delu argumentativnega niza, ki pravi: »Utrujen sem.« I3 svojo argumentacijo (lahko) podpre s toposom, kot:

(T2) Slabše ko se človek počuti, manj prijetno je iti na sprehod.

S tem ko »Utrujen sem« ponudi kot argument proti sprehodu, je počutje predstavljeno kot lastnost, zaradi katere sprehod lahko postane neprijeten. Končno se vključi še I4, ki, izhajajoč iz stališča I3, (implicitno) zavrne vabilo na sprehod.

7 Na žalost nam prostor ne dopušča, da bi podrobneje predstavili razmerje med polifonijo in *topoi*. Podrobnejšo informacijo o tem bo zainteresirani bralec (kakor tudi zainteresirana bralka) našel v Ducrot, 1996; Žagar Ž. 1995; Žagar Ž. in Schlamberger Brezar, 2009. Na hitro naj omenimo le, da *topoi*, sicer retorični pojem mnogih pomenov (prim. str. 25–26), v tem kontekstu zaznamujejo »splošna mesta« ali »skupna mesta« (pogosto tudi stereotipe ali klišeje), ki omogočajo prehod od argumenta k sklepu (četudi pri tem ostajajo najpogosteje neizrečena oz. implicitna).

Predhodno (v Žagar Ž., 1997) smo takšno analizo zavrnilo takole: če I2 nekaj sklepa, izhajajoč iz stališča, ki ga zagovarja I1, I4 pa nekaj sklepa, izhajajoč iz stališča, ki ga zagovarja I3, zakaj potem sploh potrebujemo I2 in I4? I2 in I4 bi lahko svoje sklepe oblikovala tudi sama.

Prav takšnim predpostavkam pa se moramo izogniti, če želimo polifono analizo jemati resno. Kakor smo že opozorili, Ducrotovi izjavljalci niso konkretne, fizične osebe, ki bi lahko poslušale druga drugo in glede na povedano sproti oblikovale lastne sklepe; *izjavljalci zaznamujejo le različne izjavljalne položaje, različna stališča in perspektive, ki jih lahko razločimo v posameznih argumentativnih nizih*. Ducrotovi izjavljalci niso živa bitja, ki bi se lahko med seboj pogovarjala. So le teoretične (in analitične) entitete, ki nam pomagajo rekonstruirati argumentativni tok analiziranih primerov in na katere moramo biti pozorni, ko konstruiramo svojo lastno argumentacijo. V šoli še toliko bolj, zato se nam je zdel ta teoretski ekskurz nujen.

## 3.2

### O vizualni argumentaciji: multimodalnost kot sestavljeni pomen in sestavljene izjave

---

Druga sodobna teorija, na katero bi želeli opozoriti in ki se na prvi pogled (morda) zdi druga, nasprotna stran teorije argumentacije v jeziku, je multimodalnost. Multimodalnost (angl. *multimodality*)<sup>1</sup> v jezikoslovju oz. družboslovju in humanistiki nasploh zaznamuje različne pristop(e) v pojmovanju komunikacije oz. diskurza kot rezultata interakcije različnih semiotskih kodov. Izhajajoč iz pojmovanja jezika kot zgolj enega od znakovnih (semiotskih) sistemov, s katerimi je mogoče upomenjanje, multimodalnost v najširšem pomenu zaznamuje načine, na katere se jezik, slika, zvok in drugi komunikacijski kodi *povezujejo – součinkujejo*, da ustvarjajo pomen.<sup>2</sup> Kot aktualno in polemično živahno področje raziskovanja, ki vsebuje zelo raznolike poglede na to, kaj multimodalnost sploh je in kako se (lahko) tvorijo pomeni multimodalnih diskurzov, je multimodalnost kot eden od načinov za interpretiranje (zlasti) vizualne kulture stopila v ospredje v drugi polovici 20. stoletja z razvojem novih komunikacijskih sredstev in poudarjeno družbeno vlogo vizualnih podob. Njena primarna

1 V slovenščini se namesto *multimodalnosti* ponekod uporablja tudi izraz *večkodnost*.

2 Osnove o teoretsko in metodološko izjemno raznolikem polju semiotike, ki jo v najširšem smislu lahko razumemo kot disciplino, ki se ukvarja z znaki (tj. oblikami besed, podob, zvokov, gest in objektov), znakovnimi sistemi ter njihovimi pomeni v družbi, je mogoče prebrati npr. v delih *Encyclopedia of Semiotics* (Bouissac, 1998) in *Semiotics: The Basics* (Chandler, 2007; različica tega dela je dostopna tudi v obliki portala *Semiotics for Beginners*: <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/index.html>).

teoretska izhodišča predstavljajo strukturalistične in semiotične teorije (npr. de Saussure, Jakobson, Barthes, Peirce)<sup>3</sup>, ki jih na eni strani nadgrajujejo bodisi na Hallidayevi sistemski funkcijski slovnici<sup>4</sup> zasnovana Kress in van Leeuwenova teorija t. i. vizualne slovnice<sup>5</sup> ter druge teorije s področja t. i. socialne semiotike, kognitivnega jezikoslovja, analize diskurza pa tudi teorij argumentacije in retorike.<sup>6</sup>

V nadaljevanju predstavljamo problemski pogled na (t. i.) *vizualno argumentacijo*, ki trenutno velja za eno od precej aktualnih smeri znotraj sodobnih teorij argumentacije, in opozarjamo na *nezmožnost (čiste) vizualne argumentacije ter njeno zelo nejasno metodologijo in epistemologijo*. Izhajajoč iz revolucionarnega dela N. J. Enfielda *Anatomija pomena* (2009) si bomo prizadevali pokazati, da je vsak pomen *multimodalen* in da je vsakršno analizo pomena treba opraviti v smislu *enhrone analize* ter jo rekonstruirati s *sestavljenimi izjavami*.

Leta 1996 je izšla dvojna številka ameriške revije *Argumentation and Advocacy*, ki je bila v celoti posvečena vizualnemu argumentu. Šlo je za zbirko prispevkov, ki so možnosti vizualnega argumenta obravnavali z vidika teorije argumentacije.<sup>7</sup> Zanimanje za tovrstno preučevanje je med preučevalci argumentacije naraščalo in po desetih letih je pri isti reviji ponovno izšla tematska številka z naslovom *Orisi vizualne argumentacije* (Birdsell in Groarke, 2007), ki je v prispevkih poleg študij primerov vizualnega argumenta nakazovala tudi možnosti teorije vizualne argumentacije. Leta 2016

3 Gre za temeljna dela, ki jih je mogoče prebrati tudi v slovenskem prevodu: *Predavanja iz splošnega jezikoslovja* (de Saussure, 1997), *Lingvistični in drugi spisi* (Jakobson, 1996), Barthes (*Retorika Starih; Elementi semiologije*, 1990; *Mitologije*, 2015), *Izbrani spisi o teoriji znaka in pomena ter pragmaticizmu* (Peirce, 2004).

4 Angleški jezikoslovec M.A. K. Halliday velja za utemeljitelja teorije o sistemsko-funkcijski slovnici, ki temelji na družbeno semiotičnem pogledu na jezik, a ne v smislu jezika kot sistema znakov, temveč jezika kot systemskega vira za upomenjanje. Več o razvoju sistemsko-funkcijske slovnice in njenih pglavitnih konceptih v Halliday in Matthiessen, 2004.

5 Vizualno slovnico Kressa in van Leeuwen (Kress in van Leeuwen, 2006; Kress, 2010) posebej omenjamo zato, ker je pogosto uporabljena kot izhodišče za oblikovanje sodobnih multimodalnih pristopov v učenju in poučevanju (prim. Kress idr., 2001; Jewitt, 2008; Jewitt in Kress, 2003).

6 V množici literature, ki z različnih perspektiv obravnava multimodalnost, na tem mestu omenimo dve takšni pregledni deli: *Introducing Multimodality* (Jewitt idr., 2016) in *Multimodality and Cognitive Linguistics* (Pinar Sanz, 2015).

7 Poudariti je treba, da ne gre za osamljen pojav, saj je v približno istem času v Severni Ameriki in Evropi izšlo kar nekaj razprav tudi na področju retorike, komunikacije in analize diskurza, ki so obravnavale vlogo podob (kot enega od semiotskih kodov) v konstrukciji pomena/argumenta ali fenomen multimodalnosti nasploh.



je revija *Argumentation and Advocacy* izdala še tretjo tematsko številko z naslovom *Dvajset let vizualnega argumenta*, kjer gostujoči uredniki David Godden, Catherine H. Palczewski, in Leo Groarke zapišejo takole:

»Leta 1996 je revija *Argumentation and Advocacy* objavila prelomno številko, posvečeno vizualnemu argumentu. Šlo je za prvo zbirko razprav na to temo. Dvajset let kasneje obravnavamo nekatere dvome o možnosti vizualnega argumenta, ki so bili predstavljeni v prvi številki. Trdimo, da so v dvajsetih letih raziskave o vizualnem argumentu te dvome zadovoljivo odpravile /.../« (Godden, Palczewski in Groarke, 2016: 217, prevod avtorjev)

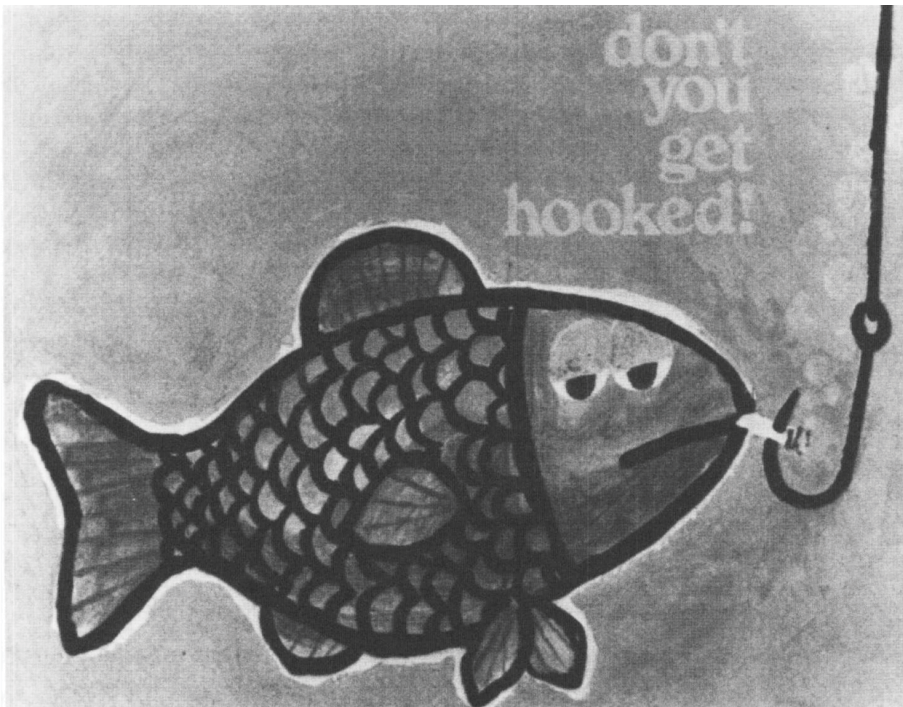
A zdi se, da dvomi in zagate v zvezi z multimodalnostjo, argumentacijo in vizualnim argumentom še zdaleč niso odpravljene, kaj šele teoretsko dovolj utemeljene. Zato bomo najprej na kratko osvetlili omenjenih zadnjih dvajset let, nato pa se bomo – s poglobljenim komentarjem članka Lea Groarkeja *The Elements of Argument: Six Steps to a Thick Theory* (2013) – osredinili na nekatere (osnovne/nujne) koncepte, ki, vsaj po našem mnenju, manjkajo vizualni argumentaciji, a bi morali biti vključeni v njen konceptualni okvir, da bi lahko bolje pojasnili, kako vizualije (vključno z vizualno argumentacijo oz. prepričevanjem) delujejo, tj. pridobijo in ohranijo gledalčevo pozornost, kako gledalci predstavljene vizualije razčlenijo in kako rekonstruirajo njihov pomen. Vpeljali bomo naslednje koncepte, ki jih pri analizi vizualij štejejo za nepogrešljive: okviri (Goffmanovi izkustveni in Fillmorjevi semantični okviri), polifonija (Ducrot), enhronija in sestavljeni pomen (Enfield), mentalni prostori (Fauconnier), morda celo superdiverziteteta (Vertovec, Blommaert) in teorija rizoma (Deleuze).

Zadnjih dvajset let razvoja vizualne argumentacije bi pravzaprav lahko izrazili skozi nasprotja, skoraj kot antitezo. Po eni strani sta bila D. Birdsell in L. Groarke v uvodu v dvojno številko revije *Argumentation and Advocacy* o vizualni argumentaciji, ki sta ga pred dvajsetimi leti napisala, glede zmožnosti vizualij (razumljivo) še precej previdna (prevod avtorjev, vsi poudarki v navedenih odlomkih so prav tako naši):

- »prvi korak k teoriji vizualnih argumentov mora biti boljša ocena tako *možnosti* (!) vizualnega pomena kot tudi *omejitev* verbalnega pomena« (Birdsell in Groarke, 1996: 2);
- »slednje (tj. govornjene ali napisane besede) pogosto *razjasnimo* z vizualnimi *namigi*« (prav tam);

- »besede lahko določijo pomenski kontekst, v katerega *lahko vstopijo slike* z visoko stopnjo specifičnosti, vendar lahko dosežejo pomen, ki se razlikuje od samih besed« (prav tam: 6);
- »diagrami lahko *podpirajo* argumente« (prav tam);
- »implicitno verbalno ozadje, ki nam omogoča *izpeljati* argumente iz slik, se jasno razlikuje od neposrednega konteksta, ki ga ustvari postavitvev podpisov pod sliko« (prav tam).

Če strnemo: vizualije imajo lahko določen argumentativni ali prepričevalni potencial (obstaja *možnost* vizualnega pomena, vizualije lahko *podpirajo* argumente in argumente lahko *izpeljemo* iz vizualij), vendar so po navadi (vedno?) še vedno povezane z verbalnim in lahko te argumentativne učinke dosežejo le (?) v kombinaciji z verbalnim. Glavni primer, ki ga Birdsell in Groarke ponudita za ponazoritev zgornjih trditev (tj. možnosti vizualne argumentacije), je plakat proti kajenju, ki ga je leta 1976 izdalo ameriško ministrstvo za zdravje, izobraževanje in socialne zadeve (komentirali ga bomo v nadaljevanju):



Slika 1: Riba kadilka

Po drugi strani pa v zadnjih letih zagovorniki vizualne argumentacije vizualije čedalje pogosteje predstavljajo, kot da same neposredno in nedvoumno podajajo argumente, in sicer brez vsakršnega posredovanja ali pomoči verbalnega (ali katerega koli drugega koda) ter brez pogojevanja ali kakršne koli druge odvisnosti od verbalnega. Namesto ne zelo produktivnega komentarja množice razprav, ki so izšle na to temo,<sup>8</sup> navajamo dva rekonstruirana primera (rekonstruirana zato, ker od avtorjev nismo uspeli pridobiti izvirnega gradiva).

Prvi primer je kvadratna žoga, ki jo je na mednarodni konferenci o argumentaciji ISSA (*International Society for the Study of Argumentation*) leta 2014 uporabil eden od govorcev. Šlo je za majhno risbo kvadratne žoge z napisom »Kitajska« (žal od govorca nismo uspeli pridobiti točne risbe). Risba je bila očitno izrezek iz nekega časopisa ali revije, vendar pa je bila predstavljena brez vsakršnega neposrednega konteksta. Prav tako ni bilo jasno, iz katere časopisne rubrike je bila vizualija vzeta (govorec tudi tega ni pojasnil), pa tudi sosednji članki niso bili vidni (in govorec tudi ni govoril o tem). Vendar pa je zelo jasno trdil, da je argument, ki ga ponuja vizualija, očitni: »Kitajski nogomet je zanič!«

V razpravi je prišlo do nasprotnega argumenta. Kolega iz občinstva je kvadratno žogo z napisom »Kitajska« razumel kot prisposodbo korupcije na Kitajskem. Spet drugi smo jo razumeli kot prisposodbo hibridnega družbeno-političnega sistema: turbokapitalizma pod vodstvom Centralnega komiteja Komunistične partije Kitajske. Argument očitno ni bil jasen sam po sebi, sicer tako različne interpretacije ne bi bile mogoče. Toda, če bi bila risba postavljena v ustrezen okvir (tako da bi lahko videli, v kateri časopisni rubriki je bila objavljena ali s katerimi članki je bila obdana), bi tako ustrezno in zadostno uokvirjanje odpravilo dvome glede interpretacij(e).

Navedimo še drugi primer pomanjkljive postavitve v okvir:

- 8 Od že omenjenih posebnih števil *Argumentation and Advocacy* so to zlasti članki na temo vizualne argumentacije (in retorike), objavljeni v reviji *Argumentation*, in prispevki, objavljeni v zbornikih pomembnejših mednarodnih konferenc o retoriki in argumentaciji, ki potekajo pod okriljem International Society for the Study of Argumentation (ISSA), Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA), Rhetoric Society of Europe (RSE), Rhetoric Society of America (RSA), The European Conference on Argumentation (ECA) itd. Zadnje tako delo, ki retoriko in argumentacijo obravnava z vidika »multimodalnosti«, je *Multimodal Argumentation and Rhetoric in Media Genres* (Tseronis in Forceville, 2017).



Slika 2: Himere na notredamski katedrali I<sup>9</sup>



Slika 3: Himere na notredamski katedrali II

9 Običajno ime za prikazani arhitekturni element (odtočni žleb) je *bruhalnik*. A za skulpture, ki niso pravi odtočni žlebovi, temveč imajo zgolj estetsko funkcijo, kakor tudi te, ki so prikazane na fotografijah, se uporabljajo izrazi *groteska*, *himera* ali *sklepnik*. Vir: Wikipedija, [https://sl.wikipedia.org/wiki/Bruhalnik\\_\(arhitektura\)](https://sl.wikipedia.org/wiki/Bruhalnik_(arhitektura)).



Slika 4: Himere na notredamski katedrali III

Fotografija, ki je podobna tem trem (žal dejanske fotografije nismo mogli pridobiti), je bila predstavljena na mednarodni konferenci o pragmatiki (IPrA) v New Delhiju leta 2013, in sicer s skoraj enakimi besedami kot kvadratna žoga na konferenci ISSA 2014: »Argument je očiten iz fotografije same.«

Pa je res? Morda bi se morali spomniti na to, kar je že C. S. Peirce poudaril pred več kot osemdesetimi leti: »Nič ni znak, razen če je interpretirano kot znak« (Peirce, 1931–58, 2.172). Z drugimi besedami, nič ni interpretirano kot znak (tj. predstavlja nekaj drugega ali se na nekaj drugega sklicuje), razen če imamo *namen*, da to vidimo, da to razumemo kot znak. In znaki na zgornjih primerih (slike 2, 3 in 4) imajo lahko veliko različnih interpretacij (če niso ustrezno in zadostno uokvirjeni):

- pogled na Pariz (ali eden od pogledov na Pariz);
- pogled na Pariz z notredamske katedrale;
- notredamska katedrala s pariškim ozadjem;
- razglednica s pozdravi iz Pariza;
- neka spominska fotografija (iz) Pariza;
- podrobnosti notredamske arhitekture;
- primeri sakralne arhitekture;

- motivika z notredamskega zunanjega ostenja;
- mitološka motivika z notredamske arhitekture;
- izsek iz knjige o vodovodni napeljavi (te skulpture so bile pogosto uporabljene kot žlebovi).

Kaj želimo povedati z naštevanjem vsega tega? Preprosto to, da *bi morali najprej poznati (neposredni) kontekst vizualije in jo šele nato interpretirati ter konstruirati pomen*. Ali, z Wittgensteinovimi besedami (1953, I–663): »Šele ko človek pozna zgodbo, pozna tudi pomen slike.« Kar pa je, če ta problem nekoliko premeljemo, le dostavek slovite sedme teze iz njegovega *Tractatus Logico-Philosophicus*: »O čemer ne moremo govoriti, o tem moramo molčati.« Če to tezo uporabimo na primeru vizualij, bi jo lahko parafrazirali kot: dokler ne vemo, za kaj (vse) pri vizualiji gre, o njej ne moremo govoriti.

Ali če se (končno) izrazimo v smislu tega, kar bomo predlagali v nadaljevanju: vizualijo (ali pa verbalno) moramo najprej postaviti v določen okvir (angl. *frame*) oz. najprej analizirati okvir (tj. pred kakršno koli konstrukcijo pomena). Okviri, o katerih govorimo, niso semantični okviri, kot jih je leta 1977 razvil in opredelil Charles Fillmore (čeprav imajo (lahko) tudi ti vlogo pri potencialno argumentativni interpretaciji vizualij), temveč okviri, ki nam pomagajo organizirati vsakdanje izkušnje, okviri, kot jih je razvil sociolog Erving Goffman v svoji vplivni knjigi *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (1974).

Kaj so Goffmanovi okviri? Z njegovimi besedami:

»Ko posameznik v naši zahodni družbi prepozna neki dogodek, stremi k temu, da v odgovoru dejansko uporabi enega ali več okvirov ali interpretacijskih shem, ki jih je mogoče poimenovati primarne. Primarne pravim zato, ker tisti, ki uporabijo tak okvir ali perspektivo, te uporabe ne razumejo, kot da bi bila odvisna od vračanja k »izvirni« interpretaciji; res, prav *primarni okvir je tisti, ki osmisli sicer nesmiselni vidik nekega prizora*.« (Goffman, 1974: 21, poudarki in prevod avtorjev)

Goffman razlikuje med naravnimi in družbenimi okviri. Naravni okviri

»identificirajo dogodke, ki se štejejo za neusmerjene, neorientirane, nevodene, čisto fizične« (prav tam: 22, poudarki in prevod avtorjev).

## Družbeni okviri pa na drugi strani

»zagotavljajo razumevanje ozadja dogodkov, ki vključujejo intelektualno voljo, cilj in nadzorovani napor. /.../ *Vključena sta motiv in namen, njuna uporaba pa pomaga pri odločitvi za uporabo enega od različnih družbenih okvirjev razumevanja*« (prav tam: 24, poudarki in prevod avtorjev).

Obstajajo torej različni okviri, ki jih je mogoče uporabiti za en dogodek oz. entiteto, kot v naših dveh rekonstruiranih primerih kvadratne žoge in notredamskih himer, vendar »stremimo k zaznavi dogodkov v smislu primarnih okvirov, *vrsta okvira, ki ga uporabimo, pa omogoči način opisa dogodka, za katerega smo ga uporabili*« (prav tam: 24, poudarki in prevod avtorjev).

Za kontekstualno ponazoritev se vrnimo k oglasu z ribo kadilko (slika 1). Birdsell in Groarke najprej priznavata, da »so lahko vizualne slike seveda nejasne in dvoumne. Vendar jih samo to dejstvo ne razlikuje od besed in stavkov, ki so lahko prav tako nejasni in dvoumni« (Birdsell in Groarke, 1996: 2, prevod avtorjev). S tem se strinjamo. Nato plakat označita kot »zmes verbalnega in vizualnega« (prav tam), kar je prav tako sprejemljivo. Vendar pa nato zaključita: »To je argument, da bi se morali paziti cigaret, ker se lahko ujamete nanje /zasvojite/ in lahko ogrozijo vaše zdravje, *podan z vizualnimi slikami ...*« (prav tam: 3, poudarki avtorjev) To pa očitno ne drži. Brez verbalnega dela, »ne pustite se ujeti /zasvojiti!«, je plakat mogoče razumeti (postaviti v okvir) kot šalo, kot karikaturu, na kateri je npr. kajenje predstavljeno kot nekakšna vseprisotna dejavnost, ko cigarete uporabljajo celo ribiči kot vabo za ribe. Šele ko dodamo verbalni del, »ne pustite se ujeti /zasvojiti!« – kjer glagol »ujeti« aktivira (tokrat semantični) okvir (semantičnega) vedenja, nanašajoč se na ta specifični koncept, ki vključuje tudi frazem »postati zasvojen«, in je sočasno povezan z vizualno predstavitvijo trnka s cigareto na njem –, je podoba postavljena v ustrezen okvir: plakat lahko zdaj razumemo kot protikadilski oglas, ki je del kampanje proti kajenju.

Enako problematičen in dvoumen je plakat Univerze v Amsterdamu, ki ga Groarke uporabi v svojem delu *Logic, Art and Arguing* (1996: 112):



Slika 5: Vodstvo Univerze v Amsterdamu

Groarke takole zgradi svoj argument:

»Črno-bela fotografija /.../ pred uradnim vhodom na univerzo predstavlja tri glavne upravnike univerze. Fotografija, zlasti v velikosti plakata, naredi močan vtis, ki postavlja vso to samozavestno moškost pred (vizualno blokiran) glavni vhod v univerzo. *Po mnenju odbora*, ki je plakat naročil, gre za 'izjavo', ki dejansko poudarja, da 'na naši univerzi želimo več žensk' in 'da je do tega cilja še daleč'.« (prav tam: 112, poudarki in prevod avtorjev)



Toda, če ne poznamo »izjave« odbora, da si na svoji univerzi želi več žensk (kot je »povprečni« Amsterdamčan verjetno ne pozna), in če samo na sprehodu po amsterdamskih ulicah naletimo na ta plakat s tremi kor-pulentnimi moškimi, ki »izjavljajo« »UvA za ženske«, sploh ni jasno, kak-šen okvir so si avtorji posterja zanj zamislili. Je to (preprosto) slaba šala? Ali ga je treba razumeti ironično, morda cinično, kot metaizjavo nekoga, ki pozna dejstvo, da so na UvA sami moški, in se s tem ne strinja? Obstaja celo (vsaj implicitno) seksistična interpretacija, da vsi ti moški na UvA pač potrebujejo več žensk.

Z drugimi besedami, zaradi premalo nedvoumne postavitve okvira ni dovolj jasnosti, da bi opazovalci lahko (in bi celo morali) rekonstruirali za-devno argumentacijo, kot jo je rekonstruiral Groarke:

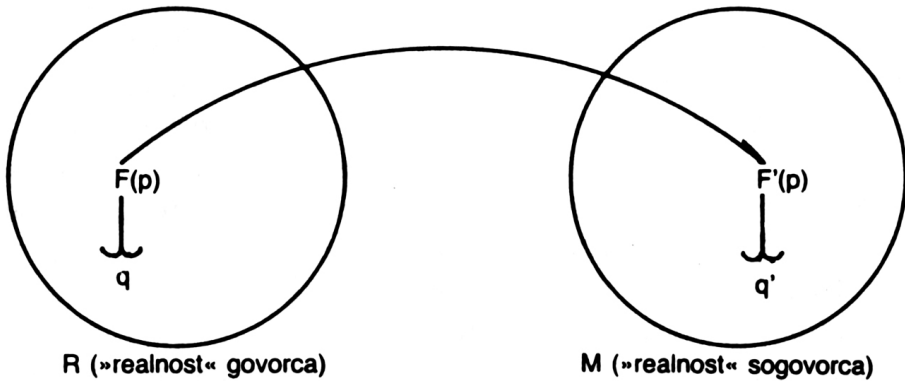
»Plakat tako predstavlja argument:

P  
↓  
S

kjer je premisa P (vizualna) izjava, da so 'vsi trije glavni upravni-ki Univerze v Amsterdamu moški', S pa je zaključek, da 'univerza potrebuje več žensk'« (Groarke, 1996: 111).

Tudi če premiso P razumemo kot nedvoumno (kar pa ni; že zato ne, ker samo dejstvo, da so trije glavni upravniki Univerze v Amsterdamu vsi moški, ni splošno znano), puščica, ki vodi do sklepa S, »Univerza potrebuje več žensk«, ne more biti tako linearna, enosmerna ali monotona, da vodi iz-ključno do sklepa (S). S bi imel lahko tudi precej drugih interpretacij (P pa hkrati veliko drugačnih formulacij), npr.: »UvA ne potrebuje žensk!«, »UvA je seksistična ustanova« in »UvA potrebuje nekaj žensk za boljši videz«.

Veliko primernejšo predstavitev, kako bi lahko brali plakat UvA in kako bi ga lahko interpretirali, bi lahko formulirali s teorijo mentalnih prostorov:



Slika 6: Konstrukcija pomena v mentalnih prostorih

Sliko 6 bi bilo treba brati (interpretirati) takole. R pomeni »realnost« govorca (govorčev mentalni prostor, mentalni prostor avtorja plakata), M pomeni »realnost« opazovalca (opazovalčev mentalni prostor).  $p$  predstavlja zadevni plakat,  $F(p)$  (želeno) premiso in  $q$  (želeni) zaključek v mentalnem prostoru R. Po drugi strani  $p$  v mentalnem prostoru M, seveda, še vedno predstavlja isti zadevni plakat (zato tudi dolga puščica, ki povezuje dva prostora), vendar pa sta lahko  $F'(p)$  (opazovalčeva premisa) in  $q'$  (opazovalčev zaključek) precej različna od govorčeve premise in njegovega zaključka (pač odvisno od opazovalčevih izkušenj, socialnega in kulturnega ozadja, izobrazbe, spola in številnih drugih, celo bionevroloških in kognitivnih dejavnikov). Prav zato se lahko prostori M glede na prostor R namnožijo, namreč prav zaradi različnih (socialnih, kulturnih itd.) ozadij, izobrazbe, spola ... različnih opazovalcev.

Za nekoliko drugačen mehanizem gre pri Marlborovih oglasih, ki jih je uporabil Assimakis Tseronis na konferenci o argumentaciji leta 2012 na Braču.<sup>10</sup> Pravzaprav ne gre za oglase, temveč za subverzijo oglasov (angl. *subvertisements*), ki jih je ustvarila skupina Adbusters (že njihovo ime je precej povedno glede tega, kaj počno z oglasi)<sup>11</sup>.

Kronološko se seveda najprej pojavijo izvirni oglasi. Ozadje je vedno ameriški (Divji?) zahod, predstavljen v toplih, rumenkastih in rjavkastih

10 Prispavek je v nekoliko predelani obliki objavljen v obliki članka z naslovom *Arguing Against Corporate Claims Visually and Multimodally: The Genre of Subvertisements* (Tseronis in Forceville, 2017).

11 Več o mednarodnem kolektivu Adbusters na <http://www.adbusters.org/about/#we-talk-in> <https://en.wikipedia.org/wiki/Adbusters>.

barvah, v ospredju pa je en ali več kavbojev. Kavboji lahko kadijo ali pa tudi ne, škatlica Marlborovih cigaret skupaj z logotipom družbe pa je vendarle vedno zelo vidna in postavlja okvir (= tukaj govorimo o cigaretah, ne pa npr. o vesternih ali konjereji). Tako kot v oglasu, ki ga zaradi varovanja avtorskih pravic, seveda, ne smemo objaviti, prikazuje pa tri kavboje, ki galopirajo v sončni zahod, izpod konjskih kopit se dviguje prah, v levem zgornjem kotu se nahaja škatlica cigaret Marlboro Lights, napis Marlboro Lights je v belih črkah raztegnjen preko četrtnine fotografije, v spodnjem levem kotu pa je opozorilo »Surgeon General«, da kajenje povzroča pljučnega raka, srčne bolezni, emfizem in lahko pripelje do zapletov v nosečnosti.

In kaj naredijo Adbusters iz izvirnih oglasov? Seveda tudi oni ne morejo in ne smejo uporabiti logotipa družbe in škatlice cigaret, zato pa uporabijo standardizirano Marlborovo scenografijo (toplo, z rumenkastimi in rjavkastimi barvami v ozadju ter z nekaj kavboji v ospredju), da v opazovalcu aktivira ustrezen okvir (= tukaj je (gre za) Marlboro). Besedilo v tej znani »Marlborovi deželi« pa implicitno in posredno meri na manjkajoče škatlice cigaret. Kot na sliki 7:



Slika 7: Marlborovi kavboji – subverzivni oglas

Morda še učinkovitejša je naslednja parodija (slika 8). Na izvirnem oglasu vidimo kavboje na konjih v zimski pokrajini, z Marlborovimi škatlicami v spodnjem desnem kotu in napisom »Come to Marlboro Country« v levem zgornjem kotu.

Na »subverzivni« različici vidimo samo konje na praznem pokopališču, odetem v sneg, nagrobniki pa simbolično nadomeščajo škatlice cigaret

(v izvirni različici, ki jo je predstavil Tseronis, manjka naslov »Marlboro Country« – Marlborova dežela).



Slika 8: Marlborova dežela – subverzivni oglas

Za kakšen mehanizem gre tukaj? Zdi se, da nekakšen »gestalt« (toplo, v rumenkastih oz. rjavkastih barvah v ozadju in s kavboji v ospredju ...) postavlja okvir (= Marlborovi oglasi), besedilo ali postavitev na fotografiji pa aktivira (nekakšno) polifonično branje: subverzivni oglas je smiseln in ga lahko razumemo le, če ga lahko povežemo z izvirnim oglasom, razumemo ga lahko torej le na ozadju izvirnega oglasa, tj. kot nekakšen metaoglas.

Ko omenjamo polifonijo, seveda mislimo na Bahtina, še bolj pa na Ducrotovo teorijo polifonije, utemeljeno na Bahtinu, ki smo jo že predstavili. Spomnimo se, da Ducrot (2009: 32–44) razlikuje med avtorjem, govorcem in več izjavljalci ali izjavljalnimi položaji. Avtor je oseba oz. organizacija ..., ki je »materialni« avtor posameznega besedila (ali vizualije). V našem primeru bi bil(i) avtor(ji) Adbusters (in njihovi sodelavci), ljudje, ki so izdelali zadevni protioglas, skratka tisti, ki so imeli zamisel, postavili pokrajino, fotografirali, razvili in podobno ...

Govorec je oseba oz. organizacija ..., ki je (simbolično) odgovorna za sporočilo oglasa. V našem primeru bi lahko sporočilo rekonstruirali

nekako takole: »Kajenje ubija«. Toda to (meta) sporočilo je očitno možno samo zato, ker obstaja medsebojno povezovanje (vsaj dveh) izjavljalcev ali izjavljalnih položajev; prvo sporoča, da je kajenje »kul«/privlačno/odraslo (prvotni Marlborovi oglasi) ..., drugo pa to sporočilo subvertira in kritizira (oglasilci Adbusters). In kritika je tista, ki prevlada kot glavno sporočilo (v oglasih Adbusters).

Na tej točki je morda potrebno omeniti, da imamo pri obravnavi vizualij – pri konstrukciji pomena in interpretaciji vizualij – očitno opraviti s t. i. rizomsko strukturo in rizomskim branjem. Rizom je (filozofski) koncept, ki sta ga leta 1980 razvila G. Deleuze in F. Guattari (2004) in je opredeljen kot teoretični pristop, ki omogoča večkratne, nehierarhične vstopne in izstopne točke pri reprezentaciji ter interpretaciji podatkov. Na kratko, katera koli točka rizomske strukture je lahko povezana s katero koli drugo točko in nenehno vzpostavlja povezave med (različnimi) semiotičnimi verigami, organizacijami moči in okoliščinami, ki so v določenem odnosu do umetnosti, znanosti in socialnih bojev. Rizom in rizomske strukture postanejo konceptualno še posebej zanimive, če jih povežemo in dopolnimo z novejšim sociološkim konceptom, ki pa hitro postaja čedalje vplivnejši – konceptom superdiverzitete. Tega je zasnoval sociolog Steven Vertovec, opredeljuje pa ga kot

»dinamično medigro spremenljivk med večjim številom novih, majhnih in raztresenih, iz več virov, transnacionalno povezanih, socialno-ekonomsko diferenciranih in pravno stratificiranih priseljencev, ki so prispeli v zadnjem desetletju« (Vertovec, 2007:1025; prevod avtorjev).

In kakšen bi bil lahko pomen tega novega koncepta za analizo in interpretacijo vizualij? Prav nakazovanje možnosti, da lahko čedalje bolj raznoliko kulturno, izobraževalno in ideološko ozadje potencialnih bralcev oz. interpretov (seveda ne nujno priseljencev kot v zgornji definiciji) pri branju in interpretaciji vizualij pomeni še več različnih točk vstopa ter interpretacijskih poti. Z drugimi besedami, domnevno enosmerna in neproblematična puščica, ki povezuje P in S pri interpretaciji plakata UvA L. Groarka, ne utegne biti zgolj večkrat pomnožena na različne načine, ki kažejo v različne smeri, temveč lahko tudi spremeni svojo obliko – od ravne do valovite ali ukrivljene ali celo prelomljene, odvisno od tega, kako kompleksni in diferencirani so pomen ter možnosti njegove interpretacije. Kar, seveda, prinese S-je v različnih oblikah in formulacijah.

To je razlog, zakaj se mora vizualna argumentacija *bolj osrediniti na različne možne vstopne in izstopne točke pri reprezentaciji podatkov ter interpretaciji hipotetičnih vizualnih argumentov*. Kot na nekakšno študijo primera – da bi izpostavili možne zagate in slepe ulice vizualne argumentacije – se bomo osredinili na nedavni Groarkejev predlog o rekonstrukciji vizualnih argumentov, kot ga je predstavil in konceptualiziral v že omenjenem članku *The Elements of Argument: Six Steps to a Thick Theory* (2013).

To je fotografija, ki jo je Groarke uporabil za izhodišče:



Slika 9: Sadež, najden v reki Detroit I

Če vzamemo fotografijo na sliki 11 samo po sebi – tako, kot je (kot jo vidimo *prima facie*) –, brez vsakršne predhodne verbalne razlage, in če ničesar ne vemo o morebitnih kontekstih, bi bila lahko fotografija postavljena v več različnih okvirih. Npr.:

- 1) predstavitev oz. prikaz nenavadnega sadeža;
- 2) priprava prigrizka (ali katerega drugega obroka);
- 3) prikaz oz. predstavitev novega noža;
- 4) prikaz oz. predstavitev ostrega oz. močnega noža;
- 5) prikaz zaščitnih rokavic ali kako so videti zaščitne rokavice oz. kako jih uporabljamo;
- 6) opozorilo, da je treba ob uporabi noža nositi zaščitne rokavice (prikaz varnostnega postopka),

in še veliko drugih.

Toda Groarke dvome glede fotografije precej hitro razblini z naslednjo razlago (prevod in vsi poudarki celotnega besedila, ki bo sledilo, so naši):

»Vzemimo razpravo, ki jo je spodbudilo moje odkritje nenavadnega sadeža med veslanjem s kajakom *po reki Detroit*. Ko je moj opis (»nič znanega; buškasta rumena lupina«) sprožil razpravo in konkurirajoče hipoteze o vrsti sadeža, sem se vrnil in *posnel fotografiji, ki sta objavljeni spodaj. Na podlagi teh fotografij je bil sadež hitro prepoznan kot plod kruhovca.*« (Groarke, 2013: 34– 35)

Pravi okvir je torej tisti, ki smo ga navedli najprej: predstavitev oz. prikaz sadeža nenavadnega videza. Groarke takole rekonstruira zadevni argument (pravzaprav proces od argumenta(-ov) do zaključka):

»Argument, iz katerega sem izpeljal ta sklep, je *primerjava fotografij, ki sem jih posnel, s podobnimi fotografijami, ki sem jih našel v enciklopedičnih geslih o kruhovcu*. Sklepanje bi lahko povzeli takole: 'Sadež je plod kruhovca, ker so te fotografije podobne standardnim fotografijam plodov kruhovca.' Ampak to je le besedna parafraza. *Dejansko sklepanje – kar nekoga prepriča v zaključek – je videnje nabora zadevnih fotografij*. Z uporabo variante standardnih diagramskih tehnik za analizo argumentov lahko strukturo argumenta prikažemo takole:

$$\frac{F^1}{\quad} + \frac{F^2}{\quad}$$

↓

Z

kjer je Z zaključek, da je sadež kos ploda kruhovca, F<sup>1</sup> je nabor fotografij, ki sem jih naredil, F<sup>2</sup> pa so značilne fotografije plodov kruhovca, s katerimi sem jih primerjal.« (Groarke, 2013: 36)

Ampak ali (naj) sklepanje resnično tvori zgolj »gledanje nabora zadevnih fotografij«? Je samo gledanje in vizualno primerjanje fotografij *iz različnih virov* res dovolj za utemeljen, upravičen zaključek (o tem vprašanju)? Navsezadnje pa ne smemo preslišati Groarkejeve opombe, da je bil »na podlagi teh fotografij sadež *nemudoma* prepoznan kot plod kruhovca«

(prav tam: 35). Ali lahko hitrost (vizualnega?) sklepanja štejemo za potrebno in zadostno merilo za dobro argumentacijo?

Poskusimo ponoviti Groarkejev postopek. Tukaj je nekaj fotografij plodov kruhovca, ki jih lahko najdemo v različnih enciklopedijah:



Slika 10: Plod kruhovca v Tortugueru; Wikipedia, <https://en.wikipedia.org/wiki/Breadfruit>



Slika 11: Plod kruhovca – cel, prerezan vzdolž in počez; Wikipedia, <https://en.wikipedia.org/wiki/Breadfruit>





Slika 12: Kruhovec, koristi za zdravje,  
<http://healthybenefits.info/the-health-benefits-of-consuming-bread-fruit%E2%80%8F/>

Še enkrat pogledjmo Groarkejevi fotografiji (z vidika percepcije, obdelave in konstrukcije pomena je za gledalca pomembn o, da sta vključeni med nove fotografije (ploda kruhovca) in da ju ne omenjamo le s številkami (npr. slika 11)). Že videna:



Slika 13: Sadež, najden v reki Detroit I  
in ta, ki je še nismo videli:



Slika 14: Sadež, najden v reki Detroit II

Zdaj pozorno preglejte te fotografije. Ali sta si predstavljena sadeža resnično tako podobna, da lahko sadež iz reke Detroit *nemudoma* prepoznamo kot plod kruhovca? Menimo, da ne, oz. če uporabimo Groarkejeve besede, ne vidimo take podobnosti.

Plod kruhovca, kot smo videli, ima nekakšno hrapavo izbočeno lupino s špicami ali trdimi dlačicami, ki je sestavljena iz nepravilnih štiri- do šestkotnikov z valjastim jedrom v središču. Po drugi strani pa se zdi lupina sadeža, najdenega v reki Detroit, gladka, brez špic ali dlak, prekrita z gladkimi nepravilnimi buškami in brez štiri- do šestkotnikov, v središču pa se zdi, da ni valjastega jedra (čeprav je to lahko posledica osvetlitve, kota ali katerega drugega motečega dejavnika).

V takšnem primeru (kadar so si nekateri predmeti oz. entitete videti podobni, vendar ne popolnoma enaki; čeprav se zdi, da je bil Groarke zadovoljen s primerjavo in je celo *nemudoma* prišel do zaključka, da je sadež iz reke Detroit dejansko plod kruhovca) samo »videnje« ni dovolj in je pametno – če ne celo nujno – preveriti še druge zanesljive vire, kot je, npr., verbalni opis. Vse enciklopedije jih običajno imajo (kar je tudi eden od razlogov, zakaj se imenujejo enciklopedije).

Zakaj verbalni opisi? Preprosto zato, ker v takem primeru ne moremo preveriti prav veliko drugega. Po drugi strani pa je jezik še vedno edini komunikacijski »medij«, ki je dovolj linearen, preprost in nedvoumen, v

kombinaciji z ustreznimi vizualijami pa skoraj neovrgljiv. In če pri pregledu enciklopedij ali drugih ustreznih virov *ne preverjamo samo fotografij, temveč tudi besedilo*, najdemo naslednji opis kruhovčevega plodu (prosimo, bodite pozorni na poudarke v poševnem tisku):

»Kruhovec (*Artocarpus altilis*) je ena od najuspešnejših kulturnih rastlin, saj lahko eno samo drevo obrodi do 200 ali več plodov na sezono. V Južnem Tihem oceanu drevesa prinašajo 50 do 150 plodov na leto. V južni Indiji je običajna proizvodnja 150 do 200 plodov letno. Obrodi različno na mokrih in suhih območjih. Na Karibskem otočju je konservativna ocena 25 plodov na drevo. Študije na Barbadosu kažejo na potencial od 16 do 32 ton na hektar.

/.../

Kruhovec, *ekvatorialna nižinska vrsta*, najbolje uspeva nižje od 650 metrov nadmorske višine, čeprav ga lahko najdemo tudi na nadmorski višini 1.550 metrov. Optimalna količina padavin zanj je 1.500–3.000 milimetrov letno.

/.../

Kruhovec je glavno živilo v številnih tropskih regijah. Drevesa so krepko onkraj njihovih matičnih rastišč razširili polinezijski morščaki, ki so prevažali koreninske potaknjence na dolge razdalje po oceanu.« (Z Wikipedije: <http://en.wikipedia.org/wiki/Breadfruit>, poudarki in prevod avtorjev)

Če povzamemo: kruhovec je tropska rastlina, ki jo običajno najdemo (in uporabljamo) v tropskih območjih. Zato ni verjetno, da bi ga našli v Ontariu, v reki Detroit, čeprav ni popolnoma nemogoče, da bi primerek kruhovčevega plodu prišel v reko Detroit iz ene od (ne tako pogostih) lokalnih karibskih restavracij ali trgovin.

Toda, če bi ustrezne vire (enciklopedije ...) dejansko dodobra pregledali (tj. prebrskali) in če izhodišče pri ugotavljanju narave najdenega sadeža ne bi bila nekakšna že vnaprej oblikovana sodba ali slutnja, da je sadež iz reke Detroit zelo podoben plodu kruhovca, bi nevtralni, objektivni in zainteresirani raziskovalec zlahka našel tudi naslednje fotografije:



Slika 15: *Maclura pomifera*; Wikimedia Commons,  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maclura\\_pomifera\\_Inermis\\_BotGardBlnt105Fruit.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maclura_pomifera_Inermis_BotGardBlnt105Fruit.jpg)



Slika 16: *Maclura pomifera*; Plants for a Future,  
<http://www.pfaf.org/user/Plant.aspx?LatinName=Maclura+pomifera>



Slika 17: *Maclura pomifera*; Acta Plantarum,  
<http://www.actaplantarum.org/acta/galleria1.php?aid=463>



Slika 18: *Maclura pomifera*; Wikimedia Commons,  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maclura\\_pomifera\\_Fr.JPG.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maclura_pomifera_Fr.JPG.jpg)

**In ponovno fotografiji sadeža, najdenega v reki Detroit:**



Slika 19: Sadež, najden v reki Detroit I



Slika 20: Sadež, najden v reki Detroit II

Natančno primerjalno opazovanje fotografij tega drugega sadeža v enciklopedijah in fotografij kruhovčevega plodu razkrije, da je ta drugi sadež precej podobnejši plodu, najdenem v reki Detroit: njegova lupina se zdi gladka, brez špic ali dlačic, in je prekrita z gladkimi nepravilnimi buškami, in ne s štiri- do šestkotniki kot pri plodu kruhovca.

Če pa se seznanimo še z verbalnim delom enciklopedije, ki se nanaša na ta sadež, ugotovimo naslednje (prosimo, bodite tudi tokrat pozorni na naše poudarke v poševnem tisku):

»*Maclura pomifera*, pogosto imenovana *pomaranča Osage*, *konjsko jabolko*, *opičja žoga*, *bodark ali bodeck*, je majhno listnato drevo ali velik grm, ki običajno zraste do višine 8–15 metrov. Je dvodomna rastlina z moškimi in ženskimi cvetovi na različnih rastlinah. Plod je v *grobem kroglast*, *vednar buškast s premerom 7,6–15 centimetrov*. Napolnjen je z lepljivim belim mlečkom. *Jeseni se obarva svetlo rumeno-zeleno*.

/.../

Maklura se je zgodovinsko pojavila v drenažah Rdeči reki v Oklahomi, Teksasu in v Arkansasu ter v črniških prerijah, savanah Post Oak in na planinah Chisos v Teksasu. *V Združenih državah Amerike in Ontariu je večinoma udomačena.*« (Z Wikipedije: [http://en.wikipedia.org/wiki/Maclura\\_pomifera](http://en.wikipedia.org/wiki/Maclura_pomifera), prevod in poudarki avtorjev)

Kot lahko vidite, verbalni opis *Maclura pomifera* dejansko bolj ustreza plodu iz reke Detroit kot pa opis kruhovčevega plodu. In ker smo ugotovili, da je maklura »v ZDA in Ontariu široko udomačena«, je precej verjetneje, da je njen plod padel v vodo nekje ob reki Ontario, kot pa da je prišel v reko iz ene od karibskih restavracij v Ontariu.

Kaj se lahko iz tega naučimo? Zlasti to, da je treba reklo »Slika pove tisoč besed« vzeti zelo resno. *Toda*, če želimo biti (popolnoma) prepričani, *katera od teh tisoč besed* se nanaša na to konkretno sliko, ki je pred nami v teh konkretnih okoliščinah, *moramo količino teh (hipotetičnih) besed precej oklestiti*. Po drugi strani pa *brez besed nikakor ne moremo določiti natančnega pomena slike!*

Ali povedano še drugače, zdi se, da ni čistih vizualnih argumentov (tako kot imamo najverjetneje zelo malo čisto verbalnih argumentov, če ti sploh obstajajo), in namesto vizualne argumentacije (ali tudi čiste verbalne argumentacije) moramo (vedno) govoriti o multimodalni argumentaciji ter multimodalnem pomenu (v našem primeru je potrebno kombinirati vsaj vizualne in verbalne načine, čeprav je potrebno ponavadi vključiti tudi druge semiotične načine, kot sta gesta in pogled). *Toda multimodalni pomen in multimodalna argumentacija zahtevata drugačen (vsaj razširjen)*

analitičen okvir; imenujmo ga preprosto *multimodalna analiza*. In v zvezi s tem želimo poudariti nekaj točk.

V primerih, ko samo »videnje« ni dovolj in se moramo zateči tudi k verbalnim (ali drugim) virom (in vključiti druge vrste znakov, kot so geste, pogledi itd.), bi morali govoriti o *enhroni analizi* (Enfield, 2009). Kaj je enhrona analiza?

»Enhrona analiza obravnava *razmerja med podatki iz sosednjih trenutkov*, sosednjih vedenjskih enot v lokalno koherentnih komunikacijskih zaporedjih.« (Enfield, 2009: 10, poudarki in prevod avtorjev)

Enhrona analiza torej obravnava *zaporedja družbenih interakcij, v katerih se poteze, ki predstavljajo socialne akcije, pojavljajo kot odzivi na druge takšne poteze, kar pripelje do nadaljnjih potez*. Sadež iz reke Detroit je prav tak primer: od opazovanja fotografij sadeža, ki je bil najden v reki, se moramo premakniti k opazovanju fotografij v enciklopedijah. Če želimo dobiti popolnejše in natančnejše informacije, se moramo s fotografij premakniti k besedilu in vključiti tudi informacije, podane z besedilom. In če želimo biti pri svojih ugotovitvah (razumevanju) res natančni, moramo vključiti še druge fotografije (če je to potrebno) in še dodatno besedilo (če je to potrebno), pa vse skupaj primerjati s prvotno fotografijo (sadeža iz reke).

Če pri pregledu enciklopedij to res storimo, tj. *ne samo preverimo fotografije, temveč tudi besedilo*, nato preverimo še druga besedila in fotografije ter jih primerjamo s prvotno fotografijo, je potrebno končni rezultat, ki ga dobimo, opisati kot *sestavljene pomen*, katerega rezultat so *sestavljene izjave*: »sestavljeno izjavo lahko opredelimo kot *komunikacijsko potezo, ki vključuje več znakov več vrst*« (Enfield, 2009: 15, prevod avtorjev).

Ponazorimo to z vizualnim primerom sestavljenega znaka (s sestavljenim pomenom), ki ga uporabi tudi Enfield sam:

In tole je avtorjeva analiza:

»Medtem ko ima lahko klečanje notranjo, etološko podlago za interpretacijo, je imelo tako vedenje *globoko obogaten pomen* za številne posameznike, ki so ga videli, ker ga je izvedel ta človek v tem času in na tem kraju. Človek je Willy Brandt, kancler Zahodne Nemčije. *Ko to vemo, dejanje že dobi obogaten pomen*. Ne gre samo za človeka, ki kleči, temveč za človeka, čigar dejanja so dejanja v imenu naroda. Gre za državni obisk v Varšavi na Poljskem, 7. decembra 1970. Ti *novi sloji informacij bi morali*





Slika 20: Willy Brandt v Varšavskem getu

*še dodatno obogatiti vašo interpretacijo. Dodajmo še en sloj: priložnost je spomin na židovske žrtve vstaje v Varšavskem getu leta 1943. /.../ Telesna drža /.../ je sestavljen znak, kolikor je njen pomen delno odvisen od njene sočasne pojavitve z drugimi znaki: zlasti vlogo, ki jo ima njegov avtor glede na okoliščine časa in kraja avtorstva. Vedénje črpa svoj pomen tako iz svojega položaja v teh koordinatah kot tudi iz svojega notranjega pomena.» (Prav tam: 3–4, prevod in poudarki avtorjev)*

Če po pregledovanju in vnovičnem pregledovanju različnih fotografij, različnih besedil in nenavadnega sadeža, najdenega v reki Detroit, končno pokažemo na ta sadež in (verjetno stremeč vanj) izjavimo »Ta sadež je/ni plod kruhovca!«, smo ustvarili sestavljeno izjavo, s katero (enhrono) zajamemo več ((vsaj) sedem) pomenskih slojev, ki pripadajo trem vrstam znakov (konvencionalni znaki: besede/besedilo; nekonvencionalni znaki: fotografije, gesta, pogled; simbolični kazalci: kazalni zaimek »to«).

Za analitično verodostojnost in interpretativno moč moramo zato v okvir vizualne argumentacije vključiti vse te postopne korake, pa tudi vse te medsebojno odvisne koncepte.

### 3.3

## Med napakami in še več napakami v sklepanju in argumentaciji

---

V zadnji problemski obravnavi nekaterih vprašanj, s katerimi se ukvarjajo sodobne teorije argumentacije, bomo osvetlili fenomen t. i. napak v sklepanju in argumentaciji, ki je pravzaprav star toliko kot retorika in zanimanje za katerega je vedno bolj živo.<sup>1</sup> Zlasti po prelomnem delu C. L. Hamblina *Fallacies* iz leta 1970, v katerem avtor reinterpreтира to, kar je bilo od Aristotela naprej znano kot »napake v sklepanju« ali »slabi argumenti«<sup>2</sup>,

- 1 Seznam strokovne literature, ki s teoretskega vidika obravnava napake v sklepanju, je zelo raznolik in obsežen (dober pregled vsebuje zlasti *Handbook of Argumentation Theory* (van Eemeren idr., 2014), kjer so napake v sklepanju obravnavane z vidika različnih perspektiv – argumentativne, retorične, formalnologične, historične itd.). Prav tako poglavje o napakah v sklepanju vsebuje tako rekoč vsak učbenik za logiko, argumentacijo (tj. kot argumentacijo v vsakdanjem življenju) in retoriko – vsi trije tipi odražajo različne (tudi nasprotujoče si) tradicije v obravnavi koncepta o napakah, zato na prvi pogled podobna pojmovanja (npr. kaj je argumentacija, kaj je argument, kaj je napaka v argumentaciji ipd.) še zdaleč niso poljubno združljiva in/ali prenosljiva. V slovenščini tovrstne tematiko najdemo v univerzitetnih učbenikih za logiko (Uršič in Markič, 2009; Šuster, 2015), specialnih priročnikih (Bregant in Vežjak, 2007) in pedagoško-didaktični literaturi, namenjeni učiteljem za razvijanje kritičnega mišljenja pri pouku (Rupnik Vec in Kompare 2006; Kompare in Rupnik Vec, 2016).
- 2 Aristotel je napisal samostojno razpravo *O sofistčnih dokazih zavračanja* ali *O sofistčnih ovrzbah* (stgr. *Perí sofistikhón elénhon* oz. lat. *De sophisticis elenchis*; ohrnila se je v okviru njegovih spisov o logiki, znanih kot *Organon*), v kateri na zgoščen način obravnava trinajst primerov napak v sklepanju. Ta seznam je ostal merodajen ves srednji vek, dobil latinske terminološke ustreznice in še danes tvori izhodiščno jedro vseh standardnih prikazov t. i. napak v sklepanju (angl. *fallacies*).

se je raziskovanje napak v sklepanju razcvetelo pri odkrivanju novih in novih vidikov ter konceptualizaciji vprašanja, kaj bi morali šteti za napako v sklepanju in argumentaciji ter zakaj bi morali posamezno vrsto sklepanja sploh šteti za napačno.<sup>3</sup> Ta sklepni prispevek monografije obravnava eno samo temeljno vprašanje (tako epistemološko kot tudi metodološko): ko kot filozofi, sociologi, jezikoslovci itd. zaznamo nekaj, kar bi lahko opisali kot napako v sklepanju in argumentaciji, na kateri konceptualni osnovi se odločimo, ali gre za napako ali ne? Mar nismo nekako prisiljeni v »napako v sklepanju« (ali celo k njeni uporabi?) vsakič, ko govorimo o drugih ljudeh, njihovih stališčih ali njihovem delu? Za podrobno predstavitev naših izhodišč bomo uporabili konceptualna stališča iz Austinovih in Hamblinovih del ter primere iz (pre)številnih spletnih virov. Predlagali bomo retorično branje Austina, austinovsko interpretacijo Hamblina in hibridni austinovsko-hamblinovski vidik o napakah v sklepanju in argumentaciji.

### J. L. Austin kot retorik

J. L. Austina po navadi štejemo za »očeta« teorije govornih dejanj in »izumitelja« performativnosti. V zelo splošnem smislu oboje drži, toda zgodovinsko in epistemološko gledano sta obe teoriji (performativnosti in govornih dejanj) tesno in prepleteno povezani, hkrati pa med njima zeva tudi globok prepad.

Performativnost je nastala kot posledica Austinovega globokega nezadovoljstva s klasično filozofsko (logično) delitvijo na trditve, ki so lahko (oz. bi morale biti) ali resnične ali neresnične (brez morebitnega vmesnega stopnjevanja), njihov edini namen pa naj bi bil opisovanje izvenjezikovne realnosti (delitev, ki kaže na še eno nasprotovanje med govorjenjem in početjem v jeziku ter z jezikom).

Po drugi strani pa so govorna dejanja nastala zaradi Austinovega nezadovoljstva z lastnim razlikovanjem med performativi in konstativi, ko je na eno stran postavil izjave, s katerimi lahko nekaj storimo (izvršimo) (in niso niti resnične niti neresnične, ampak performativne), na drugo stran pa izjave, s katerimi lahko samo opišemo, kaj »tam zunaj« že obstaja (in so lahko resnične ali neresnične, torej konstativne). Po skrbnem premisleku o tem, kaj bi lahko bila merila performativnosti v prvem delu njegovih predavanj (ki so bila pozneje objavljena v obliki knjige), Austin v drugem delu ugotovi ne le, da performativi nekaj izvršijo (z besedami), temveč da vsaka izjava nekaj izvrši (z besedami). »Nekaj« implicira, da ne gre le za golo

3 Prim. zlasti Woods in Walton, 1989; van Eemeren in Grootendorst, 1992, itd.

opisovanje resničnosti. Vendar med obema poloma predavanj – performativnim in tistim o govornih dejanjih – obstaja pomemben, poimenovali ga bomo retorični, prehod. Bralci in razlagalci Austina ga običajno prezrejo, mi pa želimo začeti preiskovanje napak v sklepanju in argumentaciji prav z njim.

»Ali smo lahko gotovi, da je resnično trditi cenitev drugega *razreda*, kakor utemeljeno argumentirati, dobro svetovati, pravično soditi in upravičevano očitati? Ali nima vse to na zapletene načine opraviti z dejstvi? /.../ Dejstva so enako pomembna kakor naša vednost ali mnenje o dejstvih.« (Austin, 1990: 122, prevod Bogdan Lešnik)

V tem odstavku sta dve pomembni epistemološki novosti:

1. Trditvam (zatrjevanju resničnosti) je podeljen *enak status (ne privilegirani) kot vsem drugim izjavam*, ki jih lahko proizvedemo;
2. dejstvom je podeljen *enak status kot (našemu, vašemu, njihovemu ...) poznavanju dejstev*.

In tule je Austinova utemeljitev teh novosti:

»Toda preudarite za hip, ali je vprašanje resničnosti ali neresničnosti tako zelo objektivno. Vprašamo: 'je to *pravična* trditev?', in ali sta *utemeljenost in razvidnost* tega, da trdimo in rečemo, tako zelo različni od utemeljenosti in razvidnosti performativnih dejanj argumentiranje, svarjenje in presojanje itn.? Mar je torej konstativ vedno resničen ali neresničen? Ko soočamo konstativ z dejstvi, ga res vrednotimo *na načine, ki vključujejo rabo dolge vrste terminov*, ki se prekrivajo s tistimi, ki jih uporabljamo pri vrednotenju performativov. *V življenju – v nasprotju z enostavnimi situacijami, ki jih srečamo v teoriji logike –, ni mogoče vselej enostavno odgovoriti, da je resničen ali neresničen.*« (Austin, 1990: 122, prevod Bogdan Lešnik, poudarili avtorji)

*Kaj je resnično in kaj je neresnično?*

Resničnost oz. neresničnost torej ne pozna objektivnih meril, temveč je odvisna od »utemeljenosti in razvidnosti«, ki jih *imamo* za zatrjevanje nečesa. In celo pri ocenjevanju konstativov uporabljamo »dolgo vrsto terminov«, ki jih ne smemo razumeti zgolj v smislu »ali se trditev ujema z dejstvi« (Austin, 1990: 121, prevod Bogdan Lešnik). Austinov zaključek je

enak Hamblinovemu (kot bomo videli v nadaljevanju): v logiki (kot v formalno konstruiranem sistemu) je preprosto reči, kaj je resnično in kaj neresnično, v vsakdanjem življenju in vsakodnevni uporabi jezika pa je to precej bolj zapleteno in manj očitno.

Tule so Austinovi argumenti za to »relativizacijo«:

»Recimo, da soočimo 'Francija je šesterokotna' z dejstvi, v tem primeru, domnevam, s Francijo, je to resnično ali neresnično? No, če hočete, *kolikor toliko*; seveda mi je jasno, kaj mislite, ko rečete, da je za *nekatero namene in smotre resnično*. Za kakšnega vrhovnega generala je morda dovolj dobro, ne pa za geografa. 'Sicer je precej približno,' bi morali reči, 'a za približno trditev je kar dobro.' Ampak potem kdo reče: 'Toda ali je resnično ali neresnično? Ne zanima me, ali je približno ali ne; seveda je približno, vendar mora biti resnično ali neresnično – saj je trditev, ne?' Kako naj odgovorimo na vprašanje, je res ali ni res, da je Francija šesterokotna? *Je kratko malo približno, in to je pravilen in dokončen odgovor na vprašanje o razmerju med 'Francija je šesterokotna' in Francijo. Opis je približen; ni resničen ali neresničen.*« (Austin, 1990: 123, prevod Bogdan Lešnik, poudarili avtorji)

### *Resnično, neresnično ali (kratko malo) približno*

Trditve oz. izjave torej ne morejo biti zgolj resnične ali neresnične, saj obstaja (ali bi vsaj moralo obstajati) stopnjevanje med tem, kaj je resnično, in tem, kaj je neresnično, med 1 in 0. Tisto, kar v vsakodnevni komunikaciji govorimo, je lahko bolj ali manj resnično, resnično do (določene) mere ali natančneje: resnično za določene namene in smotre. Tako kot je »Francija je šesterokotna« približen opis, enako velja npr. tudi za »Francija je dežela dobrih vin« ali »Francija je dežela zrelih sirov«. Vendar pa te izjave niso resnične (ali neresnične) v nobenem formalnem (tj. logičnem) smislu izraza: izjavitelj mora imeti za njihovo izrekanje utemeljene (posebne) razloge in poseben (ustrezno usmerjen) namen.

To pa nas pripelje do pomembnega dela te razprave, do vprašanja uokvirjanja.

»/K/ar velja za resnično v šolskem učbeniku, ne velja za resnično v zgodovinski raziskavi. Preudarite konstativ 'Lord Raglan je zmagal v bitki pri Almi' in se pri tem spomnite, da je bitka pri Almi zgleden primer bitke vojakov, saj ukazi Lorda Raglana

sploh niso dosegli nekaterih podrejenih. Je torej Lord Raglan zmagal v bitki pri Almi ali ni? V nekaterih kontekstih, morda v učbeniku, je seveda čisto upravičeno reči, da je – morda je za kaneec pretirano, in nobenega vprašanja ne bo, ali naj Raglan dobi medaljo. *Kakor je 'Francija je šesterokotna' približno, je 'Lord Raglan je zmagal v bitki pri Almi' pretirano in primerno za nekatere kontekste, za druge pa ne; nesmiselno bi bilo vztrajati, da je resnično ali neresnično.*« (Austin, 1990: 123, prevod Bogdan Lešnik, poudarili avtorji)

### *Resničnost, neresničnost in kontekst*

To, kar izrečemo, torej ni le bolj ali manj resnično, delno resnično ali resnično za določene namene in smotre, temveč je lahko resnično tudi zgolj v nekaterih kontekstih, v drugih pa ne. A to še ni vse, Austinova relativizacija se nadaljuje:

»Tretjič, preudarimo vprašanje, ali je res, da se vse snežne gosi selijo na Labrador, ko pa je mogoče, da pri selitvi kakšni hromi kdaj spodleti in ne pride do konca poti. Že marsikdo je, ko se je soočil s takimi problemi, zelo upravičeno trdil, da so, npr., izreki, ki se začnejo z 'Vsi ...', predpisujoče definicije ali nasvet, naj sprejmemo pravilo. Toda kakšno pravilo? Do te misli pridemo delno zato, ker ne razumemo *reference*, ki je pri takih trditvah omejena na znano; nekako ne gre, da bi trdili, da je resničnost trditev kratko malo odvisna od dejstev, ki bi jih razlikovali od tega, kar o dejstvih vemo. Denimo, da X reče 'Vsi labodi so beli', preden odkrijejo Avstralijo. Je X postavljen na laž, če nato v Avstraliji odkrijete črnega laboda? Je njegova trditev zdaj neresnična? Ne nujno: preklical jo bo, vendar lahko reče: 'Nisem govoril o labodih absolutno povsod; ničesar nisem trdil, npr., o morebitnih labodih na Marsu.' *Referenca je odvisna od védenja v času izrekanja.*« (Austin, 1990: 123–24, prevod Bogdan Lešnik, poudarili avtorji)

Če povzamemo vse Austinove omejitve, dobimo naslednje:

1. tisto, kar rečemo, je lahko le bolj ali manj resnično (tj. do neke mere);
2. lahko je resnično le za določene namene in smotre;
3. lahko je resnično le v nekaterih kontekstih in
4. resničnost (ali neresničnost) je odvisna od védenja v času izrekanja.

*Okoliščine, občinstva, smotri in nameni – ne pa resničnost ali neresničnost*

To je res prava retorična perspektiva komunikacije (resnice, logike in filozofije), ki je bila pogosto spregledana, večinoma zaradi obsedenosti s klasificiranjem, ki se je začela z J. R. Searlom. Austin namreč predlaga, da – onkraj logike, v realnem svetu, v vsakodnevnem občevanju, v katerem ne hodimo naokrog s propozicijami v žepu in resničnostnimi tabelami v rokah – resničnost ali neresničnost tega, kar izrečemo, nadomestimo z *ustreznostjo in primernostjo izrečenega, v teh okoliščinah, temu občinstvu, za te namene in te smotre*. Tak predlog je po naravi zelo protagorovski in ustreza prvim trem kanonom retorike ali, ustrežneje *officia oratoris*, s poudarkom na *inventio* in še zlasti na *elocutio*.

Trdimo, da si je Hamblin petnajst let pozneje za to prizadeval v svojem delu *Fallacies*. Obe prelomni deli sledita istemu vzorcu, tečeta vzporedno in pokazali bomo (upajmo), zakaj.

### Praktični pogled C. L. Hamblina

*Formalni jezik v razmerju do naravnega jezika*

1) V realnem življenju, v nasprotju s preprostimi situacijami, ki jih predvideva teorija logike, ne moremo vedno odgovoriti preprosto, ali je nekaj resnično ali neresnično. Hamblin nadaljuje:

»Znotraj *formalnega jezika* je na splošno dovolj jasno, kateri argumenti so formalno veljavni; vendar pa argumenta navadnega jezika ni mogoče razglasiti kot 'formalno veljavnega' ali 'formalno neveljavnega', dokler jezika, v katerem je izražen, ne povežemo z enim od logičnih sistemov.« (Hamblin, 1970/2004: 193, poudarili avtorji)

Sporočilo tega odlomka je zelo jasno: o formalni veljavnosti (ki vključuje resničnost in neresničnost ter posledično tudi napake v sklepanju in argumentaciji) lahko govorimo le v formalnih sistemih (toda Hamblin relativizira tudi te, ko pravi, da »je **na splošno dovolj jasno**«), vendar ne v »naravnih jezikih«. Če želimo v naravnih jezikih doseči kakršno koli formalno veljavnost, ki ne bi vključevala le *la langue* (jezika) po de Saussurjevi konceptualizaciji, temveč bi zajemala tudi njegovo *la parole* (govor, (vsakdanje) komuniciranje), jo moramo povezati s formalnim jezikom formalnega (logičnega) sistema. To »povezovanje« običajno pomeni: prevajanje zelo



obsežnega besednjaka (leksike) navadnega jezika, z njegovo zelo razvejano semantiko in pragmatiko, v zelo omejen besednjak logike z njeno še bolj omejeno semantiko.

In to lahko storimo, pojasnjuje Hamblin, »samo na račun značilnosti, ki so bistvene za naravni jezik« (Hamblin, 1970/2004: 213).

*Argumenti so namenjeni interpretaciji, ne opisovanju »realnosti«*

2) Referenca je odvisna od védenja v času izjavljanja. Hamblin nadaljuje:

»Če so argumenti, o katerih razpravljamo, argumenti, ki jih je Janez Novak proizvedel v svoji glavi in za lastno razumevanje, se bodo *merila za presojo nanašala izključno na to, kar je Janezu Novaku znano*, kar je Janezu Novaku dvomljivo in tako naprej. Vendar gre za paradigmatški primer argumenta takrat, ki je proizveden *s strani* ene osebe z namenom *prepričati* drugo.« (Hamblin, 1970/2004: 239, poudarili avtorji)

Naša interpretacija zgornjega odlomka bi bila, da večna in univerzalna resnica ne obstaja oz., posledično, da tudi večni in univerzalni pogoji ali merila za resničnost ne obstajajo. Resnica je relativna, vendar »relativnosti« ne smemo razumeti v smislu trivialnega stereotipa, da se vse spreminja in da je lahko vse drugačno. »Relativnost« je treba razumeti bolj v etimološkem smislu (lat. *relativus* = 'ki se nanaša na ali je v razmerju do'; od *referre* = 'nositi nazaj', 'vračati'/'ozirati se'), kot stvar (koncept, misel), ki ima odnos ali je v odnosu do druge stvari (koncept, misel). V posameznem odnosu (X v razmerju do Y) je lahko resnica (oz. »resnica«) razumljena in predstavljena kot taka in taka; v nekem drugem odnosu (X v razmerju do Z) pa je lahko resnica (oz. »resnica«) razumljena in predstavljena povsem drugače.

*Argumenti in sprejemanje: vloga občinstva*

3) Ustreznost in primernost izrečenega, v teh okoliščinah, temu občinstvu, za te namene in te smotre. Hamblin nadaljuje:

»Razlogi, ki jih imajo različni ljudje za sprejemanje različnih trditvev in postopkov, so včasih nedvomno relevantni za vrednost argumenta, ki je na njih zgrajen; vendar, če že moramo nekje potegniti črto, *sprejetje s strani osebe, ki ji je argument namenjen* – osebe, za katero naš argument je argument – *je ustrezna podlaga za niz meril.*« (Hamblin, 1970/2004: 242, poudarili avtorji)

Hamblin tako meni, da ni univerzalnih argumentov ali univerzalnih meril za to, kakšen bi moral biti argument, da bi bil argument oz. da bi ga šteli kot takega. Argument je treba sprejeti in/ali zgraditi *v relaciji* do (konkretnih) okoliščin in (konkretnega) občinstva, pa tudi do namenov in smotrov, ki jih imamo kot razpravljavci. Iz tega sledi, da ne morejo obstajati niti univerzalne napake v sklepanju in argumentaciji ali univerzalna merila, po katerih presojamo, kaj napaka v vsakdanji komunikaciji (prepričevanju in argumentiranju) sploh je.

*Argumenti in pogoji resničnosti? Čigavi pogoji resničnosti?*

4) Argumentiranje oz. prepričevanje ni nujno povezano z resničnostjo ali neresničnostjo. Hamblin nadaljuje:

»Razlikovati moramo med različnimi nameni, ki jih lahko ima praktični argument. Predpostavimo, prvič, da *A* želi prepričati *B* v *T* in ob tem ugotovi, da *B* že sprejema *S*: *A* lahko trdi 'S, torej *T*' neodvisno od tega, ali sta *S* in *T* zares resnična. Če sodimo po *B*-jevih standardih, gre za dober argument in če *A* razpravlja z *B* in želi zmagati, bo moral izhajati iz nečesa, kar *B* že sprejema. Enako velja za postopek sklepanja. Eden od namenov argumentacije, pa če nam je to všeč ali ne, je prepričati; in naša merila ne bi bila povsem ustrezna, če na njihovi podlagi ne bi mogli ugotoviti, kako dobro je argumentacija izpolnila ta namen.« (Hamblin, 1970/2004: 241, poudarili avtorji)

To nekako izhaja že iz prejšnje točke (3): ne le, da se moramo zanašati na argumente, ki so sprejemljivi za tisto osebo, ki so ji namenjeni, temveč moramo te argumente uporabiti (vsaj kot izhodišče) tudi takrat, ko nismo prepričani, ali so resnični ali neresnični, dobri ali slabi.

*Racionalni argumenti in/ali racionalna izbira argumentov?*

Prejšnji citat tudi odkrito izpostavlja in poudarja enega od vidikov argumentov, ki jih teorije argumentacije prepogosto plaho potiskajo v senco: eden od namenov argumenta je *prepričati*, ne le podati dober, trden, veljaven »dokaz«. In pri svojem zagovoru prepričevalne komponente Hamblin stopi še korak dlje, za nekatere argumentacijske teorije morda celo čez rob:

5)

»Prepričati je seveda mogoče tudi z grožnjo, vodnim mučenjem ali hipnozo namesto z argumenti, in precej mogoče je, da logika ne bi imela ničesar povedati o teh sredstvih; vendar težko trdimo, da argument ni argument, ker izhaja *ex concessio*, ali da taki argumenti nimajo nikakršnih vrednostnih racionalnih meril.« (Hamblin, 1970/2004: 241)

Grožnjo, vodno mučenje ali hipnozo (lahko bi še kaj dodali) bi vsekakor lahko šteli kot napačna sredstva za zagotovitev prepričanja po standardnih in vodilnih teorijah argumentacije (če kaj takega sploh imamo). Kljub temu je o Hamblinovem poudarku vredno razmisliti: ta sredstva »prepričavanja« vendarle *so* argumenti. Morda niso racionalni *argumenti* v tradicionalnem pomenu, vendar pa lahko imamo (bolj ali manj) racionalna *merila* ali *razloge* za njihovo uporabo (vsaj v konkretnih okoliščinah).

### Težave z napakami v sklepanju in argumentaciji

S tega vidika tudi lažje razumemo Hamblinovo trditev z začetka njegove knjige, da še ni bilo *knjige* o napakah v sklepanju: *Die Kunst, Recht zu behalten* Arthurja Schopenhauerja je po njegovem mnenju prekratka, *Book of Fallacies* Jeremyja Benthama je preozka, srednjeveške razprave, ki so večinoma komentarji Aristotela in njegove razprave *O sofistčnih dokazih zavračanja*, so po Hamblinovem mnenju »le deveta knjiga njegovih *Topik*« (Hamblin, 1970/2004: 11).

Stanje je torej tako, da nihče ni prav posebej zadovoljen s tem kotičkom *logike*, zaključuje Hamblin (in pri tem poudarja logiko, ne jezik).

### *Nemožnost klasificiranja napak v sklepanju in argumentaciji*

Za to morda obstaja razlog. Četudi lahko v skoraj vsakem delu od Aristotela naprej preberemo, da je napačen argument tisti, ki *se zdi veljaven*, vendar *ni*, avtorji pogosto trdijo, da je napake nemogoče klasificirati (pravkar smo predstavili Hamblinov prispevek k tej nemožnosti). Hamblin sam navaja sledeče primere:

»Klasifikacija načinov, na katere lahko človek pride do napake, *ne* obstaja: upravičeno lahko dvomimo, da bo to kadarkoli sploh *mogoče*.« (De Morgan, 1847/1926: 276, v Hamblin, 1970/2004: 13)

»Resnica lahko pozna svoje norme, vendar je napaka v odstopanjih neskončna in je ni mogoče zajeti z nobeno klasifikacijo.« (Joseph, 1906/1916: 569, v Hamblin, 1970/2004: 13)

»Nemogoče bi bilo navesti vse kršitve načel logike, ki se pojavljajo na različnih področjih človekovega delovanja.« (Cohen in Nagel 1934: 382, v Hamblin 1970/2004: 13)

### *Nemožnost izogibanja napakam v sklepanju in argumentaciji*

Po drugi strani pa se zdi, da so nekatere (domnevne) napake neizogibne, zaradi česar se postavlja vprašanje, ali sploh gre za napake, porajajo pa se še nekatera pomembnejša vprašanja: Kako klasificirati napake? Ali obstajajo kakšna stabilna merila za odkrivanje napak? In najočitnejše: ali kaj takega, kot so napake, sploh obstaja?

Že logika Port Royaala opozarja na morebitne *pasti*:

»In končno, ko iz nepopolne indukcije izpeljemo splošni zaključek, razmišljamo sofistično. Indukcijo izpeljemo takrat, ko na podlagi preučitve *veliko posamičnih* primerov oblikujemo posplošeno trditev. Ko ugotovimo, da so vode *številnih morij* slane, vode *številnih rek* pa sladke, sklepamo, da je morska voda slana, rečna voda pa sladka. /.../ Dovolj je, če tukaj povemo, da nas nepopolne indukcije – to so *indukcije, ki temeljijo na pregledu manj kot vseh primerov* – pogosto vodijo do napake.« (Arnauld in Nicole, 1662/1964: 264, v Hamblin, 1970/2004: 46, poudarili avtorji)

David Hume (1748/1963 v Hamblin, 1970/2004: 29) je precej bolj nedvoumen: *vsak* argument, ki iz posameznih primerov oblikuje splošno pravilo, *mora* biti napačen.

### *Ali so vse napake v sklepanju in argumentaciji napačne?*

Hamblin je 200 let po Humeu odstrl nov pogled na ta problem: če se zdi, da so nekatere napake vsesplošne in neizogibne, jih morda sploh ne bi smeli obravnavati kot napake:

»Napaka *secundum quid* /prenagljena posplošitev/ je v praksi vedno prisotna in neizogibna možnost in če se ji kak formalni sistem izogne, lahko to stori samo na račun značilnosti, ki so bistvene za naravni jezik.« (Hamblin, 1970/2004: 213)

*Ignoratio elenchi* (zgrešiti poanto, nerelevanten sklep) je še ena napaka te neizogibne vrste. Hamblin (1970/2004: 31) trdi:

»To kategorijo je mogoče raztegniti na skoraj vsako vrsto napak. Če razpravljavec zagovarja določen sklep, medtem ko goji lažno prepričanje ali predlaga, da se sprejme drugačen sklep, tak, za katerega je prvi sklep nerelevanten, potem razpravljavec stori napako nerelevantnega sklepa. Premise zgrešijo bistvo.« (Hamblin, 1970/2004: 31)

*Secundum quid* bi npr. tako lahko zlahka interpretirali kot primer oz. različico *ignoratio elenchi*.

Zmote krožnega sklepanja (*petitio principii*) spadajo v isto kategorijo; že J. S. Mill (1843) je trdil, da pri vsakem veljavnem sklepanju naredimo to napako. Cohen in Nagel (1934: 379, v Hamblin, 1970/2004: 35) mu pritrjuje ta (ta odlomek je absolutno bistven):

»V nekem smislu je vsa znanost krožna, saj vsi dokazi temeljijo na predpostavkah, ki niso izpeljane iz drugih, temveč so upravičene z nizom posledic, ki izhajajo iz njih. /.../ Vendar obstaja razlika med krogom, ki ga tvori majhno število propozicij, ki jim lahko uidemo tako, da vse zanikamo ali jim zoperstavimo nasprotja, in krogom teoretične znanosti ter človekovega opazovanja, *ki je tako obsežen, da mu ne moremo poiskati nobene alternative.*« (Cohen in Nagel, 1934: 379, v Hamblin, 1970/2004: 35, poudarili avtorji)

Na podlagi teh ugotovitev bi lahko izpeljali naslednji sklep: na mikro ravni lahko sitnarimo glede drobnarij, vsakdanjih pogovorov in vsakdanjega sklepanja ter preživljamo čas z izumljanjem vedno novih napak (*fallacies*), na makro ravni oz. glede velikih stvari (t. i. velike slike) pa napakam ne moremo več ugovarjati – ker preprosto ni druge alternative. Gre za težavo, ki je zelo podobna Gödelovemu (prvem) teoremu nepopolnosti:

»Vsaka učinkovito ustvarjena teorija, s katero je mogoče izraziti elementarno aritmetiko, ne more biti hkrati neprotislovna in popolna. Zlasti za katerokoli konsistentno, učinkovito ustvarjeno formalno teorijo, ki dokazuje nekatere osnovne aritmetične resnice, *obstaja aritmetična izjava, ki je resnična, vendar je v (tej) teoriji ni mogoče dokazati.*« (Kleene, 1967: 250, poudarili avtorji)

Ta teorem je bil zasnovan tako, da dokazuje inherentne omejitve (nepopolnost) aksiomatskih sistemov v matematiki, toda to, kar trdita Cohen

in Nagel, je *mutatis mutandis* aplikacija Gödelovega (prvega) teorema na (mogoče) teorije napak. Grafično bi to lahko ponazorili takole:

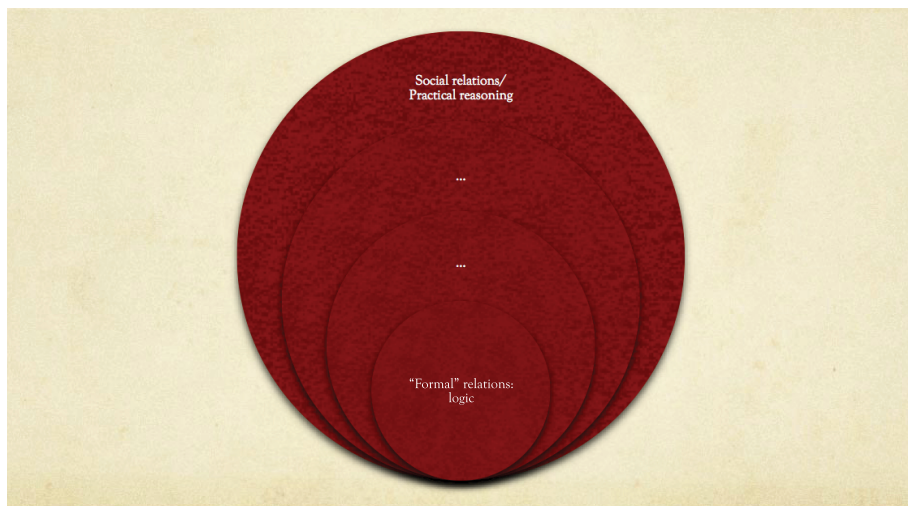
Prikazane kroge bi lahko ubesedili takole: manjši kot so sistemi ali okviri (interesa in dela), s posebnimi in nedvoumnimi pravili, lažje je nekaj odkriti in razglasiti za napako. Večji kot so sistemi ali okviri (ki »naravno« obsegajo številne majhne oz. manjše), z manj specifičnimi in ohlapnejšimi pravili, težje in manj pomembno je, da nekaj zaznamo in razglasimo za napako.

Razmerje med družbenimi odnosi (tj. praktično sklepanje v vsakdanjem življenju oz. družbi) in »formalnimi« odnosi (tj. logično sklepanje) bi lahko torej predstavili takole:



Slika 21: Grafična ponazoritev makro in mikro ravni napak v sklepanju

Ali še drugače: z vidika majhnega kroga (mikro ravni, kjer so kriteriji in pravila praviloma specifičnejša in strožja) bi lahko dogajanje v največjem krogu (makro ravni, kjer so kriteriji in pravila praviloma fleksibilnejša in manj zavezujoča) zlahka opisali kot napačno (po standardih in merilih mikro ravni). In to, kar se dogaja znotraj največjega kroga, bi lahko opisali kot absolutno pravilno, veljavno in/ali brez napak (po standardih in merilih na makro ravni), standarde in merila majhnega (najmanjšega) kroga pa bi lahko zlahka opisali kot napačne (po standardih in merilih na makro ravni). Glede tega razmerja med mikro in makro ravnjo je nekoliko presenetljivo



Slika 22: Razmerje med praktičnim in logičnim sklepanjem

in celo nenavadno to, da bi lahko na obeh ravneh (mikro in makro) za razglasitev napačnosti nečesa uporabili enake »konceptualne« utemeljitve.

Tule pa je ilustrativna ponazoritev pravkar povedanega z uveljavljenih področij humanistike in družboslovja, in sicer gre za razliko med makro zgodovino in mikro zgodovino:

Makro zgodovina ima dolgoročni pogled na zgodovino, saj različne družbe in nacije obravnava *skozi stoletja* in tako doseže širok spekter ugotovitev o toku zgodovine. Z uporabo velike količine podatkov – nekaterih preverjenih, toda *v precejšnji meri zgolj ocenjenih* – makro zgodovinar oblikuje domneve na podlagi povprečenja. Lahko je videti, da je tak pristop najbolj osredinjen na splošno raven, vendar pa pogosto *spregleda lokalne in posamične razlike*.

Pri pisanju mikro zgodovine se avtor osredini na posameznika ali skupnost ter si s pomočjo študij in analiz prizadeva doseči razumevanje širših problemov. Zelo tesno omejena, tako prostorsko kot tudi časovno, lahko mikro zgodovina deluje kot manj pomembna za bralca, čigar interesi segajo onkraj te določene točke v času in prostoru, pa vendarle

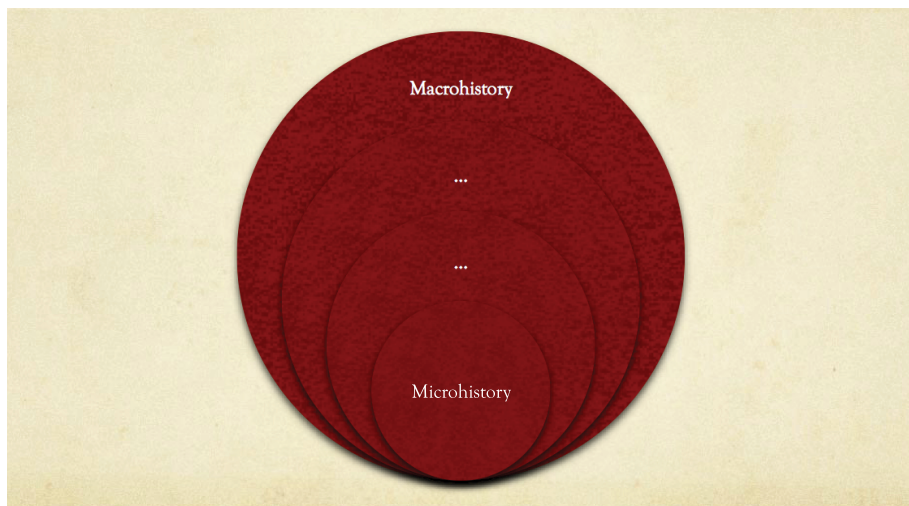
ima tak način nekatere prednosti. Avtor take zgodovine je po navadi *strokovnjak na svojem področju*, ki ne pozna le splošnega vidika, temveč je s predmetom svojega preučevanja seznanjen do *potankosti*.

To omogoča globino, ki je običajno ne najdemo v širših delih. Poleg tega se lahko tak avtor izogne naravni pristranskosti makro zgodovin področja specializacije avtorja. (Steele, 2006, <http://www.guernicus.com>, poudarili avtorji)

Če strnemo: makro zgodovinar »ima dolgoročni pogled na zgodovino in obravnava različne družbe ter nacije skozi stoletja, da lahko pride do širokih zaključkov o toku zgodovine; pri čemer »oblikuje domneve na podlagi povprečenja« in lahko zagreši napako slamnatega moža (strašila; angl. *Straw Man fallacy*), s tem ko jemlje dejstva in podatke iz posameznega (mikro) konteksta in jih projicira na precej večji zaslon. Take posplošitve nujno vključujejo »domneve na podlagi povprečenja« in kot take običajno veljajo za neko drugo (zelo splošno) napako, in sicer »prenagljeno posploševanje« ali *secundum quid*.

Po drugi strani pa se mikro zgodovinar »osredinja na posameznika ali skupnost«, »je zelo tesno omejen prostorsko in časovno« ter znova – vendar iz nasprotne smeri – črpa dejstva in podatke iz veliko večjega (makro) konteksta ter jih zamejuje na precej ožji zaslon. Na ta način lahko v očeh makro zgodovinarja zagreši tako napako slamnatega moža kot tudi prenagljenega posploševanje ali *secundum quid*, ker ne upošteva vseh elementov večje slike. To razmerje bi vnovič lahko predstavili takole:





Slika 23: Razmerje med makro in mikro zgodovino

Z zgodovinskega vidika makro zgodovina nedvomno vključuje mikro zgodovino. Toda z vidika zgodovinopisja bi zgodovinarji lahko tisto, kar šteje kot osnovno načelo delovanja (tudi osnovna epistemološka in metodološka smernica) makro zgodovine, na ravni mikro zgodovine kaj hitro razumeli kot napako v sklepanju in *obratno* – če bi sprejeli to, kar bomo poimenovali hipoteza o napakah (tj. predpostavka, da obstajajo vnaprej določene in pripravljene napake, ki prežijo na to, kar izrečemo (ali storimo)). Če pa ne sprejmejo hipoteze o napakah, se mikro in makro zgodovina lahko konstruktivno dopolnjujeta.

### Preobilje in redundanca napak v sklepanju in argumentaciji

Če pogledamo, kakšna je situacija 40 let po Hamblinu, torej danes, vidimo ogromno zanimanje za napake v sklepanju in argumentaciji (in ne le med teoretiki argumentacije): obstaja veliko, celo preveč pisanj o napakah in precej, celo preveč definicij teh napak. Ampak razlog za to inflacijo pisanj o napakah (in celo iskanje in ustvarjanje novih in novih) *je lahko enak kot tisti, ki ga je Hamblin omenil v povezavi s pomanjkanjem sodb o napakah*: nezmožnost, da bi jasno in nedvoumno klasificirali napake.

Tukaj je nekaj primerov definicij, ki jih lahko najdemo na spletu. Zakaj se sploh posvečamo napakam, ki jih lahko najdemo na spletu? Zato, ker bi se človek, ki bi ga zanimalo, kaj napake (v sklepanju in argumentaciji) so in

kako delujejo, o tem danes verjetno najprej poučil na spletu, ne pa iz akademskih razprav teoretikov argumentacije.

V ležečem tisku smo poudarili najdvoumnije in najbolj nejasne dele teh spletnih definicij, med poševnice pa zapisali kratke (kritične) glose:

*Nejasnost in dvoumnost definicij*

- 1) »Napaka je, zelo splošno, /ni dovolj konkretno, brez informativne vrednosti/ zmota v sklepanju. V tem se razlikuje od dejanske zmote, ki preprosto pomeni biti v zmoti glede dejstev. Nekoliko natančneje, pri napaki gre za 'argument', v katerem podane premise ne zagotavljajo *potrebne stopnje podpore* /kakšne vrste podpore, kakšna je »potrebna stopnja« podpore?/ za sklep.« (Labossiere, The Nizkor Project (<http://www.nizkor.org/features/fallacies/>))
- 2) »V logiki in retoriki /logika in retorika delujeta po zelo različnih načelih/ je napaka nepravilno *sklepanje v argumentaciji* /nejasno; kaj je sklepanje v argumentaciji?/, posledica tega pa je *napačno razumevanje* /napačno razumevanje česa?/. Po nesreči ali namenoma lahko napake pritiskajo na *čustvene sprožilce* v poslušalcu ali sogovorniku (npr. sklicevanje na čustva) ali izrabljajo *socialne odnose med ljudmi* (npr. argument avtoritete) /kaj pa 'racionalne' ali 'logične' napake?/.« (Wikipedia (<http://en.wikipedia.org/wiki/Fallacy>)).
- 3) »Napaka v sklepanju je *neke vrste zmota* /nejasno; kaj 'neke vrste ...' sploh pomeni?/ v sklepanju. /.../ Napake ne bi smele biti prepričljive, vendar pogosto so. Napake lahko nastanejo nenamerno, ali pa so lahko ustvarjene namenoma zaradi prevare drugih ljudi.« (Internet Encyclopedia of Philosophy (<http://www.iep.utm.edu/fallacy/>))
- 4) »Napake so *defekti* /kakšne vrste defekti?/, ki *oslabijo* /ali 'oslabeiti' pomeni, da so ti argumenti še vedno argumenti, vendar s šibkejšo argumentacijsko silo?/ argumente /.../ Glede napak se je pomembno zavedati dveh stvari: prvič, napačni argumenti so zelo, zelo pogosti in lahko delujejo zelo prepričljivo, vsaj običajnemu bralcu oz. poslušalcu. /.../ Drugič, včasih je težko oceniti, ali je argument napačen.« (Izročki in povezave (<http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/fallacies.html>))

- 5) »'Napaka v sklepanju' je *napaka* /kakršnakoli napaka?/ in 'logična' *napaka je napaka v sklepanju* /je vsaka napaka v sklepanju – mimogrede, kaj sploh šteje kot napaka v sklepanju? – 'logična' napaka?/. Obstajajo seveda tudi druge vrste napak poleg napake v sklepanju. Npr., *dejanske napake so včasih označene kot 'napake v sklepanju'* /ponavljajoč, celo krožen opis, a ne dovolj pojasnjevalen/.« (Fallacy files (<http://www.fallacyfiles.org/introtof.html>))

### *Izumljanje napak v sklepanju*

Očitno je, da danes vlada precejšnja zmeda o tem, kaj sploh so napake v sklepanju. In ta zmeda, ta nesposobnost (nezmožnost?) postaviti jasna merila, meje in opredelitve ustvarja nove napake. Pravzaprav smo priča pravi inflaciji (novih) napak v sklepanju. Tukaj je nekaj naših najbolj priljubljenih (prav tako s spleta):

- a) *Napaka zastrupitve studenca* (Poisoning the Well fallacy)

(Nizkor project: <http://www.nizkor.org/features/fallacies/poisoning-the-well.html>)

»Taka vrsta 'sklepanja' vključuje poskus diskreditacije tega, kar bi oseba lahko pozneje zatrjevala, s predložitvijo neugodnih informacij (resničnih ali neresničnih) o tej osebi. Ta 'argument' ima naslednjo obliko:

- (1) Predloženi so neugodni podatki (resnični ali neresnični) o osebi A.
- (2) Zato bo katerakoli trditev osebe A neresnična.

Primer

*Pred poukom:*

Bill: 'Pa ta profesor je pravi kreten. Zdi se mi, da je nekakšen evrocentrični fašist.'

Jill: 'Japs.'

*Med poukom:*

Prof. Jones: '... in tako vidimo, da leta 1895 v Ameriki ni bilo nobene 'zlate dobe matriarhata!'

*Po pouku*

Bill: 'Ti je zdaj jasno, o čem govorim?'

Jill: 'Japs. Sigurno je obstajala zlata doba matriarhata, ker je ta kreten rekel, da je ni bilo.'«

Prvič, ni povsem očitno, da gre za napako v sklepanju; napaka v sklepanju je *napačen argument*, ki ga moramo iz zgornjega dialoga šele izluščiti (če sploh obstaja).

Drugič, če smo dobrohotni in priznamo, da v zgornjem dialogu obstajajo argumenti, nam ni treba izumljati nobene nove napake, saj bi jo lahko zlahka analizirali kot *ignoratio elenchi*, *secundum quid* ali celo *petitio principii* (če ostanemo pri vseobsegajočih napakah (ali »napakah«)). Lahko pa bi šlo tudi za različico *ad hominem*, slamnatega moža, celo *ad populum*. Zakaj bi torej sploh ustvarili novo napako v sklepanju? Morda zato, ker se je težko odločiti za eno, ki že obstaja, ker so merila tako nejasna?

b) *Napaka nirvane* (Nirvana fallacy)

(Wikipedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/Nirvana\\_fallacy](http://en.wikipedia.org/wiki/Nirvana_fallacy))

»*Napaka nirvane* je logična napaka pri primerjanju dejanskih stvari z nerealnimi, idealiziranimi alternativami. Lahko se naša tudi na težnjo po domnevanju, da za posamezen problem obstaja popolna rešitev.

Primer: 'Če bomo po avtocesti št. 95 vozili ob štirih zjutraj, se bomo na cilj pripeljali pravočasno, ker NE bo prav nobenega prometa.'«

Prvič, ni nobenega razloga ali utemeljitve, da bi to »napako« označili kot »logično napako«; v njej ni nič »logičnega«, razen če štejemo, da je vse, kar izrečemo, »logično«. Drugič, čeprav merila za odkrivanje napak niso prav jasna, je dovolj jasno, da bi bilo mogoče »napako nirvane« analizirati v okviru *ad consequentiam* in/ali *ad ignorantiam* (pri čemer bi pustili ob strani vsaj vseprisotnega *secundum quid*).

c) *Argument iz Hitlerja* (Argumentum ad Hitlerum)

(Wikipedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/Reductio\\_ad\\_Hitlerum](http://en.wikipedia.org/wiki/Reductio_ad_Hitlerum))

»*Reductio ad Hitlerum*, tudi *argumentum ad Hitlerum*, (v gospodinjski oz. psevdolatinščini 'redukcija na Hitlerja' ali 'argument iz Hitlerja') je argument *ad hominem* ali *ad misericordiam* in pomeni neformalno napako. Gre za napako nerelevantnosti, pri kateri je predlagani sklep utemeljen zgolj na izvoru nečesa ali nekoga in ne na trenutnem pomenu ali kontekstu. To spregleda vsakršno

razliko, ki nam jo predoči trenutna situacija, ki običajno prenaša pozitivno ali negativno mnenje iz prejšnjega konteksta. Zato se pri tej napaki trditev ne presoja po njeni vsebini.

Primer: Hitler je bil vegetarijanec, zato je vegetarijanstvo zabloda.«

Kot je bilo že omenjeno v »definiciji«, gre za argument *ad hominem* (ali *ad misericordiam*), zakaj bi torej ustvarjali novega? Morda zato, ker bi ga bilo mogoče interpretirati tudi kot *ignoratio elenchi* in *secundum quid* ali celo kot *ad populum* in/ali *ad baculum*. In da bi se izognili domnevni dvoumnosti, ustvarimo novo napako? To pravzaprav še poveča (možnost) dvoumnosti, vsaj kar zadeva merila in definicije. Toda po drugi strani lahko nove in ločene označbe (nove napake) potrošnikom in navdušencem nad napakami omogočijo večjo izbiro.

### Nazaj k Austinu in Hamblinu (prek pragma-dialektike in Douglasa Waltona)

V akademskih krogih in med teoretiki argumentacije vlada precej večja teoretična disciplina glede tega, kaj so napake v sklepanju in argumentaciji ter kako jih zaznati. Na kratko se bomo dotaknili dveh pogledov na napake: pragma-dialektičnega in pristopa Douglasa Waltona.

#### *Pragma-dialektika: kršitev pravil za kritično razpravo*

Od začetka, vse od prve knjige van Eemeren in Grootendorsta (1984: 177), so napake v sklepanju opredeljene kot »kršitve pravil ravnanja za racionalne razpravljavce«. Kaj to pomeni? Tukaj je citat iz njunega nekoliko kasnejšega dela *Argumentation, Communication and Fallacies*:

»Predstavljamo *idealen model*, v katerem so pravila za razumen argumentacijski diskurz določena kot pravila za izvajanje govornih dejanj v kritični razpravi, katere cilj je *reševanje spora*. Za vsako fazo razprave pravila določajo, kdaj so udeleženci, ki nameravajo rešiti spor, upravičeni ali celo dolžni narediti posamezno potezo. Upoštevati morajo vsa pravila, ki so bistvena za rešitev spora. Vsaka kršitev pravil razprave ne glede na to, katera stranka in v kateri fazi razprave jo zakrivi, lahko ogrozi rešitev spora in jo je zato treba obravnavati kot nepravilno potezo v razpravi. Napake se analizirajo kot take napačne poteze v razpravi, v katerih je bilo

kršeno razpravno pravilo.« (van Eemeren in Grootendorst, 1992: 104, poudarili avtorji)

Pragma-dialektika razlikuje med štirimi fazami (razprave): fazo konfrontacije, otvoritveno fazo, fazo argumentacije in sklepno fazo, spodaj pa navajamo seznam deset zahtev (»deset zapovedi«), ki sestavljajo osnovna »pravila ravnanja za racionalne razpravljavce« (van Eemeren in Grootendorst, 2004: 190–95). Kršitev katere koli od teh zahtev ali potez v razpravi velja kot napaka:

1. Razpravljavci drug drugemu ne smejo preprečevati zagovarjanja ali izpodbijanja stališč.
2. Razpravljavec, ki zagovarja svoje stališče, ne sme zavrnil obrambe tega stališča, ko se to od njega zahteva.
3. Ni dovoljeno napadati stališč, ki jih druga stranka ni podala.
4. Stališč ni dovoljeno braniti z neargumentiranjem ali z argumentiranjem, ki s stališčem ni povezano.
5. Razpravljavci ne smejo lažno pripisovati neizraženih premis drugi strani niti se ne smejo odreči odgovornosti za svoje neizražene premise.
6. Razpravljavci ne smejo lažno predstaviti nečesa kot sprejeto izhodišče ali lažno zanikati, da je nekaj sprejeto izhodišče.
7. Sklepanje, ki je v argumentaciji podano kot formalno zadostno, ne sme biti neveljavno v logičnem smislu.
8. Stališča se ne sme obravnavati kot zadostno ubranjenega z argumentiranjem, ki ni podano na podlagi formalno zadostnega sklepanja, če obramba ni podana v obliki ustreznih argumentativnih shem, ki so pravilno uporabljene.
9. Ne zadostna obramba stališč ne sme voditi v ohranjanje teh stališč in zadostna obramba stališč ne sme voditi v ohranjanje izražanja dvoma glede teh stališč.
10. Razpravljavci ne smejo uporabljati nobenih formulacij, ki niso dovolj jasne ali so zavajajoče dvoumne, in ne smejo namerno napačno interpretirati formulacij druge strani.

Pragma-dialektični pogled na napake v sklepanju in argumentaciji je zagotovo velik korak naprej od t. i. »standardne obravnave« (napak): je dinamičen in ne statičen (to pomeni, da ne izhaja iz fiksnega seznama

domnevnih napak) ter dialektičen (to pomeni, da se tisto, kar je napačno, razkrije v dialogu oz. razpravi in skozi dialog oz. razpravo). Kljub temu je pragma-dialektični pristop glede napak v sklepanju še vedno precej tog, saj:

- 1) pri vsakem argumentiranju ne gre za »razreševanje razlik v mnenjih« (epistemološko gledano ni jasno, zakaj bi bilo treba razlike v mnenjih sploh odpravljati);
- 2) so napake v sklepanju opredeljene kot kršitve zgoraj omenjenih pravil razprave, ki so potrebna za in vodijo k odpravljanju razlik v mnenjih.

Povedano z drugimi besedami, pragma-dialektični pogled na napake je ozko omejen na samo pragma-dialektično teorijo.

#### *Douglas Walton: nedovoljeni dialektični preklopi*

Pristop Douglasa Waltona (tj. proces preoblikovanja njegovih stališč) je v tem pogledu precej zanimivejši. V delu *Fallacies* (1989) – zbirki njegovih in Woodsovih že objavljenih člankov – Walton še vedno izhaja iz logike (čeprav pri pojasnjevanju različnih napak v sklepanju upošteva različne vrste logike).

Do velike spremembe pa pride z Waltonovim sistematičnim preučevanjem dialoga in njegovih vrst. Leta 1992 je dialog opredelil takole:

»*Dialog* je izmenjava govornih dejanj med dvema govornima partnerjema, ki se pri podajanju stališč z namenom doseganja skupnega cilja zaporedoma izmenjujeta. Dialog je *koherenten*, kolikor posamezna govorna dejanja skupaj prispevajo k temu cilju. Vsak udeleženec ima tudi svoj posamezni cilj v dialogu, oba udeleženca pa imata v dialogu obveznost, ki jo določa narava njunega skupnega in posamičnega cilja.« (Walton, 1992a: 133, poudarili avtorji)

Walton loči različne vrste dialoga (prepričevalni dialog, dialog iskanja informacij, dialog iskanja nasvetov, dialog posvetovanja s strokovnjakom, pogajalski dialog, preiskovalni dialog, eristični dialog) in trdi, da je »argumentacijo potrebno oceniti kot pravilno ali nepravilno *v razmerju do več različnih modelov razumnega dialoga*« (1992a: 133). Tudi med posamezno razpravo lahko sogovornika preklapljata med različnimi vrstami dialoga in te »dialektične preklope«, kot piše Walton, lahko pogosto povežemo z neformalnimi napakami:

»Nekateri dialektični preklopi so nedovoljeni in ti nedovoljeni preklopi so pogosto povezani z neformalnimi napakami. Pri presojanju, ali je bil preklop v posameznem primeru argumentacije dovoljen ali nedovoljen, se je treba najprej vprašati, kaj naj bi bil izvirni kontekst dialoga. Nato je treba ugotoviti novi kontekst in se vprašati, ali je bil preklop dovoljen ali nedovoljen, tako da gledamo nazaj in presojamo po ciljnih in standardnih prvotnega konteksta. Ali novi dialog podpira te stare cilje ali vsaj dovoljuje, da se njihovo izpolnjevanje prenese naprej ali jih blokira? Ali sta se prvotna govorna partnerja o tem preklopu dogovorila ali pa je bil preklop enostranski ali ga je ena stran celo vsilila? To so vprašanja, ki si jih moramo postaviti.« (Walton, 1992a: 139)

Po tem postopku je sklicevanje na čustva sogovornika lahko legitimno v prepričevalnem dialogu, vendar ne (nujno) tudi v drugih oblikah dialoga. »Ne nujno« pomeni, da moramo (kot analitiki) preučevati prav vsak dialog v njegovem kontekstu *posamično*, preden sprejmemo sodbo o morebitnih napačnih potezah. In to je tisto, po čemer se Waltonov pristop razlikuje od pragma-dialektičnega pristopa, pri katerem je treba vsako dialektično izmenjavo ovrednotiti z enako množico meril (»deset zapovedi«). Obema pa je skupno, da je treba te dialektične izmenjave ovrednotiti od zunaj, s strani »nevtralnega« opazovalca (tj. analitika), ne od znotraj, s strani udeležencev dialektične izmenjave (vsaj ne nujno). V zvezi s tem (problemom) še zadnjič omenimo Austina in Hamblina.

Potem ko pokaže na to, da je referenca odvisna od védenja v času izrekanja, Austin poudari:

»Bistveno je spoznati, da 'resnično' in 'neresnično' enako kot 'svoobodno' in 'nesvoobodno' sploh ne pomeni česa enostavnega; temveč le *splošno razsežnost, ali je prav ali primerno*, v nasprotju z narobe, reči to ***v teh okoliščinah, temu občinstvu, s temi smotri in v te namene***. V splošnem lahko rečemo to: pri obojih, trditvah (in, npr., opisih) ter stvaritvah itd., kolikor ste imeli pravico svariti in ste res svarili, res trdili ali res svetovali, se lahko postavi vprašanje, ali ste imeli prav, da ste trdili ali svarili ali svetovali – ne v smislu, ali je bilo pravočasno ali koristno, ampak ali je bilo to, kar ste rekli, prav glede na dejstva in glede na to, ***kar veste o dejstvih, in glede na smotre, s katerimi ste govorili, in tako naprej***.« (Austin, 1990: 124, prevod Bogdan Lešnik, poudarili avtorji)



Kadarkoli sodimo, ne le, ali je nekaj resnično ali neresnično, ampak tudi, ali je nekaj napačno oz. nepravilna poteza v sklepanju in argumentaciji, moramo torej upoštevati okoliščine, občinstvo, smotre sporočanja (in s tem povezano argumentacijo) ter namere sporočevalca. In ko to storimo, moramo upoštevati tudi naslednje:

»Kadar je treba upoštevati dve ali več strani, je lahko argument za različne posameznike in skupine sprejemljiv v različnih stopnjah in **dialektično ocenjevanje** lahko poteka na drugačni podlagi, glede na to, katero stran ali skupino imamo v mislih; ampak spet« (Hamblin, 1970/2004: 242, poudarili avtorji)

je izbira argumentov, meril in sprejemljivosti njihove uporabe zato vedno stvar, o kateri lahko odločijo le stranke, ki sodelujejo v argumentirani razpravi, glede na njihovo védenje v času razprave, okoliščine, v katerih poteka razprava, občinstvo, ki je povezano z razpravo, namene in smotre, ki jih imajo stranke v razpravi. In ker te razprave potekajo v naravnih jezikih, v konkretnih okoliščinah in v določenih časih, logika kot umetni sistem ne more zares pomagati.



## Zaključek

---

Namesto povzetka v razmislek ponujamo naslednje sklepno razmišljanje o strokovni in komunikacijski usposobljenosti in (kontinuiranem) usposabljanju učiteljev.

Rekli smo, da je argumentiranje spretnost, ki se jo prav vsak posameznik lahko nauči in jo izboljšuje. Morda se zato komu še vedno zdi tudi lahko obvladljiva. Še tako vsakdanje prisotna, sistematično predstavljena in teoretično poglobljena pa ostaja precej kompleksna, odvisna od vsakokratnega konteksta in zahtevna spretnost.

Pri učenju in izboljševanju obvladovanja spretnosti argumentiranja je ključna praktična izkušnja. Veliko neposredne vaje, kritične analize in oblikovanja argumentov šele naredi mojstra. Veliko napak naredijo učitelji, ki kritično mišljenje *le razlagajo*, ne glede na to, da je razlaga lahko sistematična, nazorna in didaktično neoporečna. Motijo se tudi tisti, ki mislijo, da je dovolj samo izpostavljenost dobremu kritičnemu mišljenju, ki naj bi ga bili učenci kar sami od sebe sposobni ponotranjiti in ponoviti. *Vaja je vsaj tako pomembna kot razlaga in ponazoritev*, kar bi bilo priporočljivo razvijati v obliki samostojnega predmeta, predvsem pa kontinuirano, v teku več let. Učitelje bi bilo treba kot samostojen del njihovega strokovnega izobraževanja in dodatnega spopolnjevanja kontinuirano, v povsem samostojnih in neposrednih oblikah (predmetih, seminarjih itd.), usposabljati tudi v obvladovanju spretnosti argumentiranja.

V tej knjigi smo pedagoški diskurz razumeli mnogo širše od argumentiranja. Na številnih mestih smo omenili in tudi podrobneje razdelali njegovo kontekstualno umeščenost in predvsem t. i. etiko komuniciranja (v katero smo zajeli odnose med sogovorniki, vljudnost, etično podobo, entuziazem itd., skratka t. i. subjektivni vidik). Opozorili smo na temeljno argumentativno naravo jezika samega (kot sistema), na argumentativno sporno in zavajajočo naravo podob (vizualij) in na (pre)številne zmote in napake, na katere lahko naletita sklepanje in argumentacija. Tako celostno pojmovanje pedagoškega diskurza je v *osnovi retorične narave*. Zato je upravičeno in relevantno, da sklenemo s popolnejšo paletto spretnosti in za konec navedemo še nekatere napotke enega najstarejših raziskovalcev pedagoškega govora – Kvintilijana (s katerim smo pravzaprav tudi začeli).

Popolni govornik je po Kvintilijanovem »lahko samo dober človek, zato od njega ne zahtevamo samo izjemne govorniške zmožnosti, ampak tudi vse duševne vrline« (*Inst.1.Pr.9*, prevod Matjaž Babič). S tem Kvintilijan poudarja celovitost in moralno-etično neoporečnost govornika oz. subjektivne vrline ter sposobnosti postavlja ob bok objektivnemu znanju in tehniki govorjenja. Te kriterije naj izpolnjujejo tudi zgledi iz okolja, v katerem bodoči govornik odrašča. Ljudje, ki od malega skrbijo za otroka, naj bi bili v obeh pogledih najboljši, kar se jih da dobiti, meni Kvintilijan. Že pri dojljah naj bi npr. starši upoštevali zlasti »značaj, a tudi govorijo naj pravilno«, kajti »otrok naj se torej niti v najzgodnejšem otroštvu ne nauči govoriti na način, ki bi se ga bilo treba pozneje odvaditi« (prav tam, 1.1.4–5, prevod Matjaž Babič). Starši sami naj bi bili kar se le da visoko izobraženi. Celo *paedagogus* (ki je bil v tistem času varuh in spremljevalec otrok, a primarno ni bil tudi njihov učitelj) bi moral biti zelo izobražen ali pa se vsaj zavedati, da ni izobražen (prav tam, 1.1.8).<sup>1</sup> Kvintilijan torej svetuje visoke standarde izobraženosti odraslih, ki so v stiku z dojenčki in otroki, kar lahko zasledimo tudi v naslednjem citatu:

»Zakaj pa je makedonski kralj Filip želel, naj da njegovemu sinu osnovno izobrazbo Aristotel, največji tedanji filozof, in zakaj je Aristotel to nalogo sprejel? Zato, ker je vedel, da mora šolanje

1 Pedagogi (stgr. pais, paid- = 'otrok'; agogos = 'vodilni, usmerjevalni') so bili v starem Rimu sužnji, ki so skrbeli za majhne otroke (se z njimi igrali, jih vozili na sprehode in izlete ter učili osnovnih pravil vedenja ipd.), medtem ko so starejše otroke spremljali v šolo, na kopališče, v gledališče in na obiske. Včasih so lahko prevzeli tudi naloge osnov opismenjevanja (osnove branja in pisanja), a njihova veliko pomembnejša zadolžitev je bila moralna vzgoja, kar je pomenilo, da so otroke varovali pred morebitnimi kvarnimi vplivi družbe, ko so ti aktivneje pričeli zahajati vanjo.

ravno na začetni stopnji voditi najboljši učitelj in da začetna stopnja pomembno vpliva na končne dosežke.« (*Inst.* 1.1.23, prevod Matjaž Babič)

Kvintilijan zagovarja skrajno odličnost, in to ne le v strokovni usposobljenosti, temveč tudi moralno neoporečnost. Nekaj torej, kar je na eni strani izredno težko privzgojiti in usmerjati, na drugi strani pa tudi formalno-pravno določiti ali pa celo izbrati med učitelji. T. i. subjektivni vidik, ki se v družbenem kontekstu v najsplošnejšem okviru lahko imenuje ideologija (lahko pa tudi kultura ali kaj tretjega), je vsekakor težje obvladljiv, vendar zato nič manj pomemben ali manjši. Zahteva pa svoje specialne oblike in spretnosti prepoznavanja, ozaveščanja in delovanja.

Zaključujemo torej z mislijo, da je spretnost obvladovanja pedagoškega diskurza nekaj, česar se ne da usvojiti in izpiliti, niti na hitro niti zgolj s teorijo. Je predvsem spretnost vsestranskega obvladovanja jezikovne rabe, ki prežema naše vsakdanje življenje in delovanje ter zahteva nenehno in kontinuirano (samo)refleksijo ter aktivno nadgrajevanje. Hkrati pa je tudi spretnost, ki je po našem prepričanju (utemeljenem v izsledkih te študije) temeljna za uspešnost pedagoškega procesa. Zato jo je potrebno sistematično razvijati ne le v okviru temeljnih strokovnih izobraževalnih programov, temveč tudi dodatnega izpopolnjevanja in kontinuiranih oblik samorefleksije.



## Povzetek

---

Jezik je osnova naših vsakodnevnih aktivnosti. Je podlaga našega skupnega življenja – od njega je odvisno naše razumevanje sveta, z njim se sporazumevamo in z njim nenazadnje tudi poučujemo ter se učimo. Jezikovna raba je temeljna za vse klasične segmente pedagoške prakse: razlago, pojasnjevanje, postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje, preverjanje in ocenjevanje, kritično presojo, izmenjavo mnenj, razvijanje novih pogledov itd. Zato je poznavanje in obvladovanje komunikacije v šoli eden temeljnih vidikov kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa.

Retorika in argumentacija skozi svojo skoraj dvatisočpetstoletno zgodovino postavljata temelje pravilnega in učinkovitega oblikovanja argumentov in prepričevanja. Z dobrim obvladovanjem retoričnih in argumentativnih spretnosti lahko tako učitelji kot učenci bistveno prispevajo k izboljšanju pedagoškega procesa. Nastopajo kot samostojni in kritični akterji, ki so sposobni oblikovati, izražati, kritično vrednotiti, braniti in utemeljeno zavračati stališča, ter v konkretni situaciji učinkovito prepričati.

Knjiga je razdeljena v tri glavne vsebinske sklope. V prvem je komunikacija v šoli opredeljena kot posebna oblika jezikovne rabe, kot pedagoški diskurz. Pedagoški proces je pojmovan kot dinamičen družbeni proces sooblikovanja znanja in neposredne učne situacije, v kateri in zaradi katere se ta bolj ali manj uspešno izvaja. Konceptualiziranje pedagoškega diskurza je podprto s temeljnimi koncepti tradicionalne (klasične) retorike. Poudarjen je pomen razumevanja retorične narave pedagoškega procesa in

nujnost učiteljevega obvladovanja retoričnih principov za njegovo uspešno uresničevanje. Sledi primer retorične analize v treh delih. Tematika vljudnosti v pedagoškem diskurzu je najprej predstavljena skozi analizo vsakdanje komunikacije v šoli na primeru posredovanja negativne povratne informacije. Z analizo drugega primera je ponazorjen vpliv načina ubesedovanja na tip pedagoške dejavnosti. Tretja študija primera pokaže, zakaj lahko znanje pojmuje kot aktiven proces sooblikovanja vednosti in ne le memoriranje golih »dejev«. Prvi sklop zaokroži nazorna konceptualizacija argumentacije, razlikovanje med logiko, retoriko in argumentacijo ter opredelitev njihove vloge v vsakdanjem življenju. Podana je tudi osnovna struktura argumenta oziroma argumentacije in razdelani kriteriji veljavnega argumentiranja.

Drugi sklop obravnava retorični model pedagoškega diskurza in poučarja elemente racionalne argumentacije. S pomočjo pragmatičnih konceptualnih orodij so opredeljeni kontekstualni elementi pedagoškega diskurza, z vidika etike komuniciranja sta pojasnjena vloga in pomen vljudnosti in et(ot)ična podoba učitelja. Osrednji del je namenjen predstavitvi »argumentativnega vzorca« ter opredelitvi osnovnih elementov in kriterijev veljavne argumentacije pri oblikovanju stališč.

Tretji sklop predstavlja problemsko razdelavo treh aktualnih teoretskih smeri v polju argumentacije, ki bi utegnile imeti pomemben vpliv na pedagoški diskurz in pedagoško delo sploh. Prva je teorija argumentacije v jeziku, ki pokaže, da je določen argumentativni potencial vpisan že v sam jezikovni sistem in njegove dele. Druga je teorija vizualne argumentacije, s katero opozarjamo na nujnost multimodalnega pristopa k argumentaciji (in pomenjanju na sploh) in ki poleg verbalnega in vizualnega vključuje vsaj še mimiko in gestiko. Kot zadnje obravnavamo (vse od antike naprej aktualne) teorije o napakah in zmotah v sklepanju in argumentaciji, kjer pokažemo na vlogo konteksta v njihovi konceptualizaciji ter potrebo po njihovi retorični obravnavi (glede na temo, občinstvo in situacijo, v kateri argumentiramo oz. prepričujemo).



## Summary

---

Language can be interpreted as the basis of our everyday activities. It is the foundation of our living together – our understanding of the world depends upon it, we communicate with language, and, last but not least, we teach and learn by using it. Language use is fundamental for every segment of educational practice, such as explanation, clarification, asking questions, giving answers, testing and evaluating knowledge, critical assessment, exchange of opinions, development of new viewpoints, etc. The knowledge along with the mastering of communication skills in the classroom is, therefore, one of the most critical aspects of the quality of the educational process.

In their almost 2500 years long tradition, rhetoric and argumentation set the foundations for the proper and effective persuasion and construction of arguments. By mastering rhetorical and argumentative skills, teachers, as well as students, can substantially improve the quality of the educational process. They can become independent, competent, critical agents that can construct, adequately express, critically evaluate, defend and refute arguments, and effectively persuade their audience in the concrete situation.

The book is divided into three main parts. The first part defines pedagogical communication as a particular form of the language use, that is, as the pedagogical discourse. Pedagogical discourse is conceptualized as a dynamic social process, in which the pedagogical process and knowledge are

jointly constructed. This conceptualization is underpinned with the basic theoretical concepts from the traditional (classical) rhetoric. The rhetorical nature of the pedagogical process and the necessity of a teacher's rhetorical competence for the successful realization of educational goals are emphasized. Next, three thematic cases of rhetorical analysis are presented. Everyday classroom communication is analyzed as a case study of providing negative feedback information to the students and interpreted within the framework of politeness theory. In the second case study, the influence of a message construction on the type of pedagogical activity is studied. In the third case, study we demonstrate the interpretation of knowledge as an active process of the co-construction instead of a mere memorizing of »facts«. The first part ends with a thorough conceptualization of argumentation, bringing forth the distinction between logic, rhetoric, argumentation, and an explanation of their role in everyday life. The structure and the criteria of the soundness of argument(ation) are explained.

The second part of the book presents the rhetorical model of pedagogical discourse and focuses on elements of rational argumentation. Additionally, the contextual elements of the pedagogical discourse are defined and from the viewpoint of the ethics of communication, the importance of politeness and teacher's ethos is stressed. The main focus in the second part is on the presentation of the »argumentative pattern«, where basic elements and criteria of cogent argumentation are explained.

In the last part of the book, three contemporary theoretical directions in the field of argumentation are explored as they might present important perspectives in the context of pedagogical discourse and education in general. The theory of argumentation in language shows that there is an argumentative potential, which is inherent to the language itself and it is not (only) the result of the working of the context. By discussing the theory of visual argumentation, we want to point out that argumentation (and meaning-making in general) should be approached from the multimodal perspective, where together with verbal and visual at least gestures and mimic should be included. Finally, the theory of fallacies is discussed, and the need for its rhetorical conceptualization is presented.

## Literatura

---

- Andrin, A., idr. 2016. *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Elektronski vir. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_anglescina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf).
- Anscombe, J.- C., in O. Ducrot. 1983. *L'Argumentation dans la langue*. Bruselj: Mardaga.
- Argyle, M. 1990. *Bodily Communication*. Second Edition. London: Routledge.
- Aristoteles. 2011. *Retorika*. Prevedel Matej Hriberšek. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič.
- Austin, J. L. 1962/1980. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bačnik, A., idr. 2011. *Učni načrt. Program osnovna šola. Kemija*. Elektronski vir. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_kemija.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_kemija.pdf).
- Bakhtin, M. 1981. *Discourse in the Novel. The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetic*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barthes, R. 1970. »L'ancienne rhétorique.« *Communications* 16: 172–223.
- Barthes, R. 1990. *Retorika Starih/Elementi semiologije*. Ljubljana: ŠKUC/FF.

- Barthes, R. 2002. *Fragmenti ljubezenskega diskurza – knjiga*. Ljubljana: Založba / \*cf.
- Barthes, R. 2003. *Učna ura: nastopno predavanje na Collège de France, 7. januarja 1977. Roland Barthes: od zgodovine k sistemu, od sistema k besedilu – knjiga*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Barthes, R. 2013. *Užitek v tekstu; Variacije o pisavi*. Ljubljana: Študentska založba.
- Barthes, R. 2015. *Mitologije*. Ljubljana: Krtina.
- Berger, P. L., in T. Luckmann. 1988. *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berrendonner, A. 1981. *Éléments de pragmatique linguistique*. Pariz: Minuit.
- Bingham, C. 2008. *Authority Is Relational (Rethinking Empowerment)*. Albany: State University of New York Press.
- Birdsell, D. S., in L. Groarke. 1996. »Toward a Theory of Visual Argumentation.« *Argumentation and Advocacy* 33 (1): 1–10.
- Birdsell, D. S., in L. Groarke 2007. »Outlines of a Theory of Visual Argument.« *Argumentation and Advocacy* 43 (3–4): 103–13.
- Blazinšek, A., idr. 2003. *Učni načrt za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom za angleščino*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., in B. Rampton. 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13 (2): 1–21.
- Bouissac, P., ur. 1998. *Encyclopedia of Semiotics*. Oxford: Oxford University Press.
- Bregant, J., in B. Vezjak. 2007. *Zmote in napake v argumentaciji: vodič po slabi argumentaciji v družbenem vsakdanu*. Maribor: Subkulturni azil.
- Brown, P., in S. C. Levinson. 1978: *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cadiot, A., O. Ducrot, T.-B. Nguyen in A. Vicher. 1985. »Sous un mot, une controverse: Les emplois pragmatiques de "Toujours".« *Modèles linguistiques* 7 (2): 105–24.
- Chandler, D. 1994. »Semiotics for Beginners.« Dostopno 18. 6. 2018 na <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/>.
- Chandler, D. 2007. *Semiotics: The Basics*. Second Edition. London: Routledge.
- Charteris-Black, J. 2013. *Analyzing Political Speeches: Rhetoric, Discourse and Metaphor*. New York: Palgrave Macmillan.

- Ciceron, M. T. 2002. *O govorniku. Trije pogovori o govorniku, posvečeni bratu Kvintu*. Prevod K. Geister. Ljubljana: Družina.
- Cole, P., ur. 1978. *Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Copi, I., in J. Gould, ur. 1978. *Contemporary Philosophical Logic*. New York: St. Martin's Press.
- Corbett, E. P. J., in R. J. Connors. 1999. *Classical Rhetoric for the Modern Student*. Fourth Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Crowley, S., in D. Hawhee. 2014. *Ancient Rhetorics for Contemporary Students*. Third Edition. New York: Pearson Longman.
- Coulmas, F., ur. 1981. *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. Haag: Mouton.
- Deleuze, G., in F. Guattari. 1980/2004. *A Thousand Plateaus*. London, New York: Continuum.
- de Saussure, F. 1997. *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. Ljubljana: ISH.
- de Wijze, S. 1996. »Helping to Undo the Past: Teaching Critical Reasoning in South Africa.« *Informal Logic* 18 (1): 57–82.
- Domajnko, B. 2002. »The Rhetorical Rules of Educational Discourse.« *School Field* 13 (8): 73–90.
- Domajnko, B. 2003. »Retorični vidik obravnave šolske prakse.« *Šolsko polje* 14 (5–6): 151–64.
- Domajnko, B. 2004. »Šolski diskurz (konstruktivistični vidik razumevanja interakcije v šoli)«. V B. Marentič Požarnik idr., *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, 247–59. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Ducrot, O. 1972. *Dire et ne pas dire*. Paris: Herman.
- Ducrot, O. 1973. *Le preuve et le dire*. Paris: Mame.
- Ducrot, O. 1978. »Structuralisme, énonciation et sémantique.« *Poétique* 33: 107–28.
- Ducrot, O. 1980. *Les échelles argumentatives*. Paris: Minuit.
- Ducrot, O. 1982. »Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter.« *Cahiers de linguistique française* 4: 143–63.
- Ducrot, O. 1983. »Opérateurs argumentatifs et visée argumentative.« *Cahiers de linguistique française* 5: 7–36.
- Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Ducrot, O. 1988. *Izrekanje in izrečeno*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Ducrot, O. 1996. *Slovenian Lectures/Conférences slovènes*. Ljubljana: ISH.
- Ducrot, O. 2009. *Slovenian Lectures*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Ducrot, O., idr. 1980. *Les mots du discours*. Pariz: Minuit.
- Edwards, D., in N. Mercer. 1987. *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London, New York: Methuen.
- Eelen, G. 2001. *A Critique of Politeness Theories*. Manchester, Northampton, MA: St. Jerome Publishing.
- Enfield, N. J. 2009. *The Anatomy of Meaning: Speech, Gesture, and Composite Utterances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eržen, V., idr. 2008. *Učni načrt. Angleščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni ali izbirni predmet in matura (420 ur)*. Elektronski vir. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_anglescina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_anglescina_gimn.pdf).
- Fahnestock, J. 1999. *Rhetorical Figures in Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Fahnestock, J. 2011. *Rhetorical Style: The Uses of Language in Persuasion*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, I., in N. Fairclough. 2011. »Practical Reasoning in Political Discourse: The UK Government Response to the Economic Crises in the 2008 Pre-Budget Report.« *Discourse & Society* 22 (3): 243–68.
- Fauconnier, G. 1984. *Espaces mentaux*. Paris: Minuit.
- Fillmore, Ch. J. 1977. »Scenes-and-Frames Semantics.« V *Linguistic Structures Processing*, ur. A. Zampolli, 55–81. Amsterdam: North-Holland.
- Fisher, A., in M. Scriven 1997. *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Norwich: University of East Anglia, Centre for Research in Critical Thinking,.
- Fogelin, R. J., in W. Sinnott-Armstrong. 1996/2010. *Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic*. Eight Edition. Wadsworth: Cengage Learning.
- Foucault, M. 1991/2008. *Red diskurza. Vednost – oblast – subjekt*. Ljubljana: Krt.
- Foucault, M. 2001. *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Foucault, M. 1984/2004. *Nadzorovanje in kaznovanje. Rojstvo zapora*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. 2010. *Besede in reči. Arheologija humanističnih znanosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Gilbert, D. 1984. *La logique et le quotidien*. Pariz: Minuit.
- Godden, D., C. H. Palczewski in L. Groarke, ur. 2016. *Argumentation and Advocacy* 52 (4): Special Issue: Twenty Years of Visual Argument.

- Goffman, E. 1974. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. London: Harper and Row.
- Gogala, S. 1936/37. »Pomen pedagogike za učitelja.« *Popotnik: časopis za sodobno pedagogiko* 18 (5): 113–18.
- Govier, T. 1992. »What is a Good Argument.« *Metaphilosophy* 23 (4): 393–409.
- Govier, T. 1996/2014. *A Practical Study of Argument*. Seventh Edition. Wadsworth: Cengage Learning.
- Groarke, L. 1996. »Logic, Art and Arguing.« *Informal Logic* 18 (2–3): 105–29.
- Groarke, L. 2013. »The Elements of Argument: Six Steps to a Thick Theory.« *V What Do We Know about the World? Rhetorical and Argumentative Perspectives*, ur. G. Kišiček in I. Žagar Ž., 24–41. Ljubljana: Educational Research Institute.
- Groarke, L., in C. W. Tindale. 2013. *Good Reasoning Matters! A Constructive Approach to Critical Thinking*. Fifth Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, J. A., in M. L. Knapp, ur. 2013. *Nonverbal Communication*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Hall, J. A., M. L. Knapp in T. G. Horgan. 2014. *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Eighth Edition. Wadsworth: Cengage Learning.
- Halliday, M. A. K., in C. M. I. M. Matthiessen. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. London: Routledge.
- Hamblin, C. L. 1970/2004. *Fallacies*. Newport: Vale Press.
- Hladnik, M. 2002. *Praktični spisovnik ali Šola strokovnega ubesedovanja: vademekum za študente slovenske književnosti, zlasti za predmet Uvod v študij slovenske književnosti*. 6., spremenjena izdaja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Hladnik, M. 2014. *Nova pisarija: Strokovno pisanje na spletu. Wikiknjige: Odprte knjige za odprto svet*. [https://sl.wikibooks.org/wiki/Nova\\_pisarija#Izbira\\_jezika](https://sl.wikibooks.org/wiki/Nova_pisarija#Izbira_jezika).
- Holmes, J. 1995. *Women Men and Politeness*. London: Longman.
- Hutchby, I., in R. Woofitt 1998. *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Cambridge, Malden MA: Polity Press.
- Jakobson, R. 1996. *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: ISH.
- Jewitt, C. 2008. »Multimodality and Literacy in School Classrooms.« *Review of Research in Education* 32 (1): 241–67.
- Jewitt, C., in G. Kress 2003. *Multimodal Research in Education. V Language, Literacy and Education: A Reader*, ur. S. Goodman, T. Lillis, J. Maybin, in N. Mercer, 277–92. Stoke on Trent: Trentham Books/Open University.

- Jewitt, C., J. Bezemer in K. O'Halloran. 2016. *Introducing Multimodality*. London: Routledge.
- Johnson, R. H., in J. A. Blair. 1987. »Argumentation as Dialectical.« *Argumentation* 1: 41–56.
- Kadar, D., in M. Haugh. 2013. *Understanding Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, G. 2001. *Klasična retorika ter njena krščanska in posvetna tradicija od antike do sodobnosti*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Kišiček, G., in I. Žagar Ž., ur. 2013. *What Do We Know about the World? Rhetorical and Argumentative Perspectives*. Ljubljana: Educational Research Institute.
- Kleene, S. C. 2002. *Mathematical Logic*. Second Edition. Mineola: Dover.
- Kmecl, M. 1995. *Mala literarna teorija*. Četrta popravljena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Založba Mihelač in Nešović.
- Kompare, A., in T. Rupnik Vec. 2016. *Kako spodbujati razvoj mišljenja. Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kovač Šebart, M., in J. Krek. 2009. *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Krek, J., ur. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kress, G., in T. van Leeuwen. 1996/2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, New York: Routledge.
- Kress, G., C. Jewitt, J. Ogborn in C. Tsatsarelis. 2001/2014. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Bloomsbury.
- Kroflič, R. 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. 2000. »Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije.« *Sodobna pedagogika* 51 (5): 56–83.
- Kvintilijan, M. F. 2015. *Šola govornišva*. Prevod M. Babič. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič.
- Larochebouv, D. A. 1984. *Essais sur la Conversation Quotidienne*. Paris: Didier-Credif.
- Lausberg, H. 1963/1998. *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation for Literary Study*. Leiden: Brill.



- Logique, Argumentation, Conversation*. 1983. *Actes du Colloque de Pragmatique, Fribourg 1981*. Bern: Peter Lang.
- Lycan, W. G. 1984. *Logical Form in Natural Language*. Cambridge, MA: M. I. T.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Makovec, D. 2014. »Avtoriteta učitelja in koncept spoštovanja.« *Sodobna pedagogika* 65 (3): 72–92.
- Marentič Požarnik, B. 2009. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., in L. Plut Pregelj. 2009. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., idr. 1980. *Kakršno vprašanje takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Mills, S. 2003. *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moeschler, J. 1985. *Argumentation et conversation. Element pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier-Crédif.
- Murphy, J. J., R. A. Katula in M. Hoppmann. 2014. *A Synoptic History of Classical Rhetoric*. Fourth Edition. New York: Routledge.
- Pečjak, S., in A. Gradišar. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peirce, Ch. S. 1931–58. *Collected Writings* (8 Vols.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, Ch. S. 2004. *Izbrani spisi o teoriji znaka in pomena ter pragmaticizmu*. Ljubljana: Krtina.
- Pelerman, Ch., in L. Olbrecht-Tyteca. 1969. *The New Rhetoric*. Notre Dame: UND.
- Petek, T. 2012. »Ozaveščenost o javnem govornem nastopanju – priložnost za profesionalni razvoj učitelja.« *Jezik in slovstvo* 57 (3): 115–29.
- Petek, T. 2014. »Didaktični model razvijanja zmožnosti javnega govornega nastopanja.« *Jezikoslovni zapiski: zbornik Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša* 20 (2): 143–61.
- Pinar Sanz, M. J., ur. 2015. *Multimodality and Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pokovec, N. 2010. *Žabica Polonca ima govorni nastop*. Radovljica: Didakta.
- Potter, J. 1996a. *Representing Reality Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Potter, J. 1996b. »Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background.« V *Handbook of Qualitative Research Methods*

- for Psychology and the Social Sciences*, ur. J. T. E. Richardson, 125–40. Leicester: BPS Books.
- Potter, J., in D. Edwards. 1992. *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Potter, J., in M. Wetherell. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior*. London, Newbury Park: Sage.
- Podbevšek, K. 1997. »Učiteljeva govorna kultura.« V *Zbornik za učitelje slovenščine kot drugi/tuji jezik*, ur. M. Bešter, 25–33. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Podbevšek, K. 2006. *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- Poznanovič Jezeršek, M., idr. 2011. *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Reynolds, J. F., ur. 1993. *Rhetorical Memory and Delivery: Classical Concepts for Contemporary Composition Communication*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubinelli, S. 2009. *Ars Topica: The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*. Dordrecht: Springer.
- Rupnik Vec, T. 2010. »Različni teoretični pogledi na kritično mišljenje – primerjalni pregled.« *Sodobna pedagogika* 61 (3): 172–90.
- Rupnik Vec, T., in A. Kompare. 2006. *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Senegačnik, B., ur. 2001. *Antologija antičnega govorništva (Lisija, Izokrat, Demosten, Ciceron, Evmenij)*. Ljubljana: Študentska založba.
- Smith, D. E. P, G. M. Knudsvig in T. L. Walter. 1998. *Critical Thinking: Building the Basics*. Belmont: Wadsworth Pub. Co.
- Schiffrin, D. 1988. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smolej, T., in M. Hriberšek. 2006. *Retorične figure*. Ljubljana: DZS.
- Stanislavski, K. S. 1977. *Igralec in njegovo delo*. Ljubljana: Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega.
- Steele, H. 2006. »Microhistory and Macrohistory: Different Approaches to the Analysis of History.« Dostopno 20. 6. 2018 na <http://www.guernicus.com> (20.6.2018)
- Štefanc, D. 2011. »Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problem.« *Sodobna pedagogika* 62 (1): 100–40.
- Štefanc, D. 2012. *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Šuster, D. 2015. *Moč argumenta – neformalna logika v teoriji in praksi*. Druga, dopolnjena in popravljena izdaja. Maribor: Aristej.
- Tindale, C. W. 2004. *Rhetorical Argumentation. Principles of Theory and Practice*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Toporišič, J. 1966. »Praktična stilistika.« *Jezik in slovstvo* 11 (4): 81–91.
- Toporišič, J. 1976. *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- Toulmin, S. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trdina, S. 1957. *Besedna umetnost*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Tseronis, A., in C. Forceville. 2017. »Arguing Against Corporate Claims Visually and Multimodally: The Genre of Subvertisements.« *Multimodal Communication* 6 (2): 143–58.
- Tseronis, A., in C. Forceville, ur. 2017. *Multimodal Argumentation and Rhetoric in Media Genres*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ule, M. 2009. *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Založba FDV.
- Uršič, M., in O. Markič. 1997/2009. *Osnove logike*. Druga razširjena izdaja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- van Eemeren, F. H., ur. 2001. *Crucial Concepts in Argumentation Theory*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- van Eemeren, F. H., in R. Grootendorst. 1984. *Speech Acts in Argumentative Discussion*. Dordrecht: Foris.
- van Eemeren, F. H., in R. Grootendorst. 1992. *Argumentation, Communication, and Fallacies*. London: Routledge.
- van Eemeren, F. H., in R. Grootendorst. 2004. *A Systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F. H., idr. 1996. *Fundamentals of Argumentation Theory, A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Eemeren, F. H., idr., 2014. *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer.
- Verschueren, J. 2000. *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: Založba /\*cf.
- Vertovec, S. 2007. »Super-Diversity and Its Implications.« *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024–54.
- Voloshinov, V. N. 1973. *Marxism and the Philosophy of Language*. Prevod L. Matejka and I. R. Titunik. Cambridge: Harvard University Press.

- Walton, D. N. 1987. *Informal Fallacies. Towards a Theory of Argument Criticism*, Amsterdam: John Benjamins.
- Walton, D. N. 1989. *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. N. 1992a. »Types of Dialogue, Dialectical Shifts and Fallacies.« V *Argumentation Illuminated*, ur. F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair in C. A. Willard, 133–47. Amsterdam: SicSat.
- Walton, D. N. 1992b. *The Place of Emotion in Argument*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Walton, D. N. 2007. *Media Argumentation – Dialectic, Persuasion, and Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watts, R. J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weston, A. 1987. *The Rulebook for Arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Wittgenstein, L. 1953/1986. *Philosophical Investigations*. Prevod G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.
- Woods, J., in D. N. Walton 1992. *Fallacies*. Dordrecht: Foris.
- Zidar Gale, T idr. 2006. *Retorika: uvod v govorniško veščino: učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: iz.
- Žagar Ž., I. 1991a. »How to do things with words – The polyphonic way.« V *Speech Acts: Fiction or Reality?*, ur. I. Žagar Ž., 77–88. Ljubljana: Inštitut za družbene vede.
- Žagar Ž., I. 1991b. »Argumentacija v jeziku proti argumentaciji z jezikom.« *Anthropos* 23 (4–5): 172–85.
- Žagar Ž., I. 1992. »O polifoniji, argumentativnem pričakovanju in njegovem sprevrčanju.« *Časopis za kritiko znanosti* 19 (140–41): 111–30.
- Žagar Ž., I. 1995. *Argumentation in Language and the Slovenian Connective pa*. Antwerp: University, IPrA Research Center.
- Žagar Ž., I. 1997a. »From Reported Speech to Polyphony, from Bakhtin to Ducrot.« V *Bakhtin and the Humanities, Proceedings of the International Conference, October 19–21, 1995*, ur. M. Javornik, 416. Ljubljana: ZIFF.
- Žagar Ž., I. 1997b. »Kaj je argumentacija in kako argumentiramo.« V Justin, J. (ur.), *Etika, družba, država (I): nov slovenski vzgojni projekt, stare evropske dileme*, ur. J. Justin, 123–69. Ljubljana: iz.
- Žagar Ž., I. 1999. »Argumentation in the Language-System or Why Argumentative Particles and Polyphony are Important for Education.« *The School Field* 10 (3–4): 159–72.

- Žagar Ž., I. 2000. »Pragmatika in argumentacija.« V J. Verschueren, *Razumeti pragmatiko*, 427–62. Ljubljana: Založba /\*cf.
- Žagar Ž., I., in B. Domajnko. 2005. »Retorični model pedagoškega diskurza.« *Šolsko polje* 16 (1–2): 49–70.
- Žagar Ž., I., in M. Schlamberger Brezar. 2009. *Argumentacija v jeziku*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J. 2010. »Retorika: ali kako mi stari Grki in Rimljani lahko pomagajo pri učinkovitem prepričevanju.« V B. Damjan idr., *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, Latinščina*, 132–54. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žmavc, J. 2011. *Vloga in pomen jezika v državljanski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J. 2013. *Govorniške predvaje. Priročnik za sestavljanje besedil na osnovi antičnih progymnasmata*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žmavc, J. 2016. »Rhetoric and Argumentation as Factors in Student Achievement.« V *Student (Under)achievement: Perspectives, Approaches, Challenges*, ur. U. Štremfel, 199–222. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

### Internetni viri

- Reason!Able: <http://www.goreason.com> (27. 12. 2005)
- Silva Rhetoricae: <http://rhetoric.byu.edu>. (11. 6. 2018)
- Fallacy Files: <http://www.fallacyfiles.org/> (11. 6. 2018)
- Internet Encyclopedia of Philosophy. *Fallacies*: <http://www.iep.utm.edu/fallacy/> (11. 6. 2018)
- Nizkor Project. *Fallacies*: <http://www.nizkor.org/features/fallacies/> (11. 6. 2018)
- [https://sl.wikipedia.org/wiki/Bruhalnik\\_\(arhitektura\)](https://sl.wikipedia.org/wiki/Bruhalnik_(arhitektura)) (11. 6. 2018)
- <http://www.adbusters.org/about/#we-talk> in <https://en.wikipedia.org/wiki/Adbusters> (11. 6. 2018)
- <http://healthybenefits.info/the-health-benefits-of-consuming-bread-fruit%E2%80%8F/> (11. 6. 2018)
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Breadfruit> (11. 6. 2018)
- [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maclura\\_pomifera\\_Inermis\\_BotGardBln1105Fruit.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maclura_pomifera_Inermis_BotGardBln1105Fruit.jpg) (11. 6. 2018)
- <http://www.pfaf.org/user/Plant.aspx?LatinName=Maclura+pomifera> (11. 6. 2018)
- <http://www.actaplantarum.org/acta/galleria1.php?aid=463> (11. 6. 2018)
- [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maclura\\_pomifera\\_FrJPG.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maclura_pomifera_FrJPG.jpg) (11. 6. 2018)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Maclura\\_pomifera](https://en.wikipedia.org/wiki/Maclura_pomifera) (11. 6. 2018)

*Fallacy*. Dostopno na: <http://en.wikipedia.org/wiki/Fallacy> (11. 6. 2018)

*List of fallacies*. Dostopno na: [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_fallacies](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_fallacies)  
(11. 6. 2018)

## Imensko in stvarno kazalo

---

### A

actio/predstavitev 37, 38, 41  
Anscombe 267  
argument 24, 29, 32, 33, 34, 39, 42, 45, 52, 57, 62, 78, 79, 133, 134, 137, 139, 140, 143, 148, 149, 151, 157, 161  
argumentativna analiza 122, 130, 134, 141  
argumentativna oblika 146, 147  
argumentativna teorija 135  
argumentativna usmeritev 122  
argumentativni indikator 138, 149  
argumentativni modifikator 122, 123  
argumentativni niz 193, 196, 197, 204, 205, 206  
argumentativni veznik 138, 139  
argumentativni vzorec 33, 188, 190  
relevantnost 163, 164, 189  
sprejemljivost 162, 163, 164, 189, 242, 257  
standardizacija 141, 148, 149, 151  
struktura 153

teorije argumentacije 148  
zadostnost 164, 190  
argumentacija 40, 53, 58, 61, 63, 64, 67, 72, 78, 79, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 148, 150, 152, 153, 156, 157, 160, 165, 235, 242, 255  
argumentacija, multimodalna 231  
argumentacija, veljavnost 62, 161, 162, 164, 188  
argumentacija, vizualna 207, 208, 209, 211, 222, 231, 234  
argumentacija v jeziku 193  
Argyle 37, 267  
Aristotel 23, 24, 32, 33, 38, 46, 57, 58, 59, 60, 69, 70, 84, 153, 154, 155, 161, 235, 243, 260, 267  
Austin 236, 237, 238, 239, 240, 256, 267  
avtoriteta 59, 65, 66, 68, 71, 73, 77, 95, 179

### B

Bahtin 199, 200, 267

Bakhtin 276  
 Barthes 16, 23, 35, 47, 70, 84, 208,  
 267, 268  
 Berger 16, 268  
 Berrendonner 268  
 besedna/nebesedna komunikacija  
 37, 41  
 Bezemer 272  
 Bingham 68, 268  
 Birdsell 208, 209, 210, 215, 268  
 Blair 272, 276  
 Blommaert 209, 268  
 Bouissac 207, 268  
 Bregant 235, 268  
 Brown 98, 100, 101, 103, 104, 117, 127,  
 268

## C

Cadiot 204, 268  
 Chandler 207, 268  
 Charteris-Black 70, 268  
 Ciceron 23, 32, 33, 34, 36, 39, 58, 61,  
 62, 68, 75, 76, 79, 80, 269  
 Coulmas 269

## D

dejstvo 157, 161  
 Deleuze 209, 221, 269  
 de Saussure 208, 269  
 dialektika 153, 155  
 diskurz 15, 16, 20, 23, 38, 58, 60, 66,  
 69, 85, 207, 253  
 pedagoški diskurz 19, 20, 21, 23, 26,  
 42, 54, 66, 68, 71, 72, 73, 76, 94,  
 95, 96, 108, 112, 120, 169, 170, 260  
 znanstveni diskurz 95  
 dispositio/razvrščanje 33, 40, 73  
 dokaz 38, 57, 58, 59, 63, 66, 70, 78,  
 242

dokazovanje 57, 58, 69, 71, 73, 78, 79,  
 154, 155  
 Domajnko 269, 277  
 Ducrot 122, 138, 193, 196, 199, 200,  
 205, 209, 220, 267, 268, 269, 270, 276

## E

Edwards 16, 129, 270, 274  
 Eelen 270  
 elocutio/prebeseditev 33, 34, 35, 41,  
 83, 240  
 Enfield 37, 208, 209, 232, 270  
 ethos 34, 40, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64,  
 71, 73, 75, 81, 82, 136  
 predobstoječi 59, 65  
 ustvarjeni 59, 64, 71

## F

Fahnestock 60, 270  
 Fairclough 116, 270  
 Fauconnier 209, 270  
 Fillmore 209, 214, 270  
 Fisher 270  
 Fogelin 148, 270  
 Forceville 211, 218, 275  
 Foucault 16, 270

## G

genera causarum/govorniške zvrsti  
 69  
 genera elocutionis/vrste sloga 34,  
 41, 83  
 Gilbert 270  
 Godden 209, 270  
 Goffman 209, 214, 271  
 Gogala 68, 271  
 Govier 137, 148, 179, 271  
 govorec 24, 25, 29, 34, 39, 41, 45, 57,  
 58, 59, 60, 61, 62, 69, 70, 72, 74, 75, 81



govorni nastop 44  
 Gradišar 36, 273  
 Grice 104, 117  
 Groarke 179, 208, 209, 210, 215, 216,  
 217, 222, 223, 226, 268, 270, 271  
 Grootendorst 135, 236, 253, 254, 275,  
 276  
 Guattari 221, 269

## H

Hall 37, 271  
 Halliday 208, 271  
 Hamblin 240, 241, 242, 243, 244,  
 245, 249, 257, 271  
 Haugh 98, 272  
 Hermagoras 46, 48, 52  
 Hladnik 83, 271  
 Holmes 98, 271  
 Hoppman 23  
 Hoppmann 46, 273  
 Horgan 37, 271  
 Hriberšek 85, 267, 274  
 Hutchby 271

## I

informacija, povratna 98, 110, 112,  
 120, 121, 122, 123, 125  
 inventio/odkrivanje 33, 35, 40, 45,  
 240  
 izjava 117, 194, 201, 208, 217, 236  
 izjavitelj 20, 238  
 izjavljalec 163, 200, 201, 203, 204,  
 206, 220, 221  
 izjavljalni položaj 201, 206, 220, 221  
 Izokrat 24, 59

## J

Jakobson 208, 271  
 Jewitt 208, 271, 272

jezikovna raba 15, 17, 19, 20, 25, 27,  
 29, 42, 61, 84, 95, 96, 97, 102, 104,  
 105, 106, 119, 127, 169, 170, 198, 261  
 Johnson 272

## K

Kadar 98, 272  
 kategorije sprememb 85  
 dodajanje 85, 86  
 nadomeščanje 85, 91  
 odvzemanje 85, 88  
 premeščanje 85, 89  
 Katula 23, 273  
 Kennedy 23, 46, 272  
 Kišiček 271, 272  
 Kleene 245, 272  
 Kmecl 85, 272  
 Knapp 37, 271  
 Knudsvig 55, 274  
 Kompare 54, 55, 235, 272, 274  
 komunikacija 15, 16, 17, 20, 21, 27, 68,  
 98, 99, 100, 102, 104, 106, 115, 118,  
 121, 123, 240  
 komunikacijski kontekst 21  
 kontekst 20, 26, 33, 42, 62, 84, 139,  
 143, 151, 189, 194, 197, 199, 203, 210,  
 211, 214, 222, 239, 256  
 kontekst, družbeni 19, 21, 44, 69, 70,  
 100, 101, 104, 261  
 kontekst, fizični 21  
 kontekst, kognitivni 21  
 kontekst, lingvistični 22  
 kontekst, makro 248  
 kontekst, mikro 248  
 kontekst, pedagoški 21, 64, 67, 81, 83,  
 93, 98, 106, 107, 118, 119, 120, 121  
 kontekstualni korelati 21, 26  
 Kovač Šebart 68, 272  
 Krek 68, 272

Kress 208, 271, 272  
 kritično mišljenje 54, 55  
 Kroflič 68, 272  
 kvalifikator 114, 138, 158, 161  
 Kvintilijan 23, 24, 25, 26, 27, 33, 35,  
 36, 37, 39, 46, 57, 58, 59, 61, 62, 69,  
 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84,  
 85, 93, 94, 260, 261, 272

## L

Larochebouvry 272  
 Lausberg 85, 272  
 Levinson 98, 100, 101, 103, 104, 117,  
 127, 268  
 logika 35, 141, 142, 143, 144, 145, 146,  
 148, 152, 153, 155, 235, 237, 238, 240,  
 243, 244, 255, 257  
 neformalna logika 148, 162  
 logos 34, 40, 57, 58, 61, 62, 63, 66, 71,  
 80, 81, 82, 135  
 Luckmann 16, 268  
 Lycan 273  
 Lyons 273

## M

Makovec 68, 273  
 Marentič Požarnik 36, 43, 54, 82,  
 269, 273  
 Markič 154, 235, 275  
 memoria/pomnjenje 35  
 Mercer 129, 270, 271  
 Mills 98, 273  
 miselni vzorci 41, 43  
 Moeschler 273  
 mreža vprašanj 52, 53  
 multimodalnost 207, 208, 209  
 Murphy 23, 46, 273

## N

napake v sklepanju in argumentaciji  
 235  
 Nguyen 268

## O

officia oratoris/govornikova opravila  
 32, 39, 42, 240  
 Ogborn 272  
 O'Halloran 272  
 Olbrecht-Tyteca 273  
 opora 161, 189

## P

Palczewski 209, 270  
 partes orationis/zgradba govora 33,  
 40, 73  
 pathos 34, 40, 57, 58, 60, 61, 62, 64,  
 66, 73, 81, 82, 136  
 Pečjak 36, 273  
 pedagoška praksa 15, 19, 24, 28, 29,  
 55, 74, 78, 82, 119  
 pedagoški proces 15, 17, 19, 25, 26, 27,  
 42, 44, 54, 55, 66, 71, 73, 76, 79, 81,  
 97, 98, 120, 131, 169, 170, 261  
 Peirce 208, 213, 273  
 Pelerman 273  
 performativ 115, 202, 203, 236, 237  
 performativnost 236  
 Petek 32, 37, 273  
 Pinar Sanz 208, 273  
 Platon 24, 38, 59  
 Plut Pregelj 43, 54, 82, 273  
 Podbevšek 32, 274  
 pojasnilo 139, 140, 141  
 Pokovec 45, 273  
 polifonija 193, 199, 200, 205, 209, 220  
 Potter 16, 273, 274

pragma-dialektika 135, 253, 254, 255  
 pragmatika 20, 26, 98, 138, 141, 150,  
 151, 241  
 premisa 142, 143, 144, 146, 147, 148,  
 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,  
 161, 217, 218  
 prepričevanje 24, 25, 26, 37, 45, 57,  
 59, 61, 67, 69, 71, 78, 83, 135, 136, 150,  
 155, 165, 209, 242  
 progymnasmata/govorniške predvaje  
 73  
 publika/poslušalci 24, 26, 29, 34, 37,  
 38, 41, 42, 46, 47, 54, 57, 58, 59, 60,  
 61, 62, 68, 69, 70, 74, 75, 77, 78, 79,  
 80, 87, 135, 136, 156, 241

## R

racionalnost 61, 67, 78, 100, 103, 104,  
 106, 135, 242, 243  
 Rampton 268  
 resničnost 153, 154, 237, 238, 239, 240,  
 241, 242  
 resničnostna vrednost 145, 146  
 retorična situacija 25, 26, 31, 39, 40,  
 41, 42, 54, 59, 61, 70, 74, 78, 79  
 retorične figure 35, 60, 83, 84, 85, 93  
 retorične spretnosti 25, 28, 31, 42, 43,  
 44, 68, 130, 169  
 retorika 23, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 34,  
 35, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 55, 57, 58,  
 61, 63, 68, 69, 73, 135, 141, 148, 150,  
 153, 155, 235, 240  
 izbirni predmet 28  
 Reynolds 36, 274  
 Rubinelli 33, 274  
 Rupnik Vec 54, 55, 235, 272, 274

## S

Schlamberger Brezar 33, 138, 277

Scriven 270  
 Senegačnik 274  
 silogizem 135, 154  
 kategorični silogizem 154, 155  
 retorični silogizem/entimem 135, 154,  
 155, 157  
 Sinnott-Armstrong 148  
 sklep 133, 134, 137, 139, 140, 142, 143,  
 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154,  
 155, 156, 157, 161, 189, 190  
 sklepanje 103, 133, 142, 143, 146, 151,  
 152, 153, 154, 194, 198, 223, 246  
 slog 83, 84, 94  
 Smith 55, 274  
 Smolej 85, 274  
 sredstva prepričevanja 24, 33, 34, 40,  
 57, 58, 61, 68, 135  
 stasis/sporna točka 33, 40, 45, 46, 47,  
 48, 50, 51, 52, 55  
 Steele 248, 274

## Š

Štefanc 27, 28, 274  
 Šuster 235, 275

## T

Tindale 135, 179, 271, 275  
 topos/topoi 33, 36, 40, 70, 156, 157,  
 205  
 Toulmin 138, 156, 157, 275  
 trditev 157, 161  
 Tsatsarelis 208, 272  
 Tseronis 211, 218, 220, 275

## U

Ule 37, 275  
 Uršič 154, 235, 275  
 utemeljitev 134, 157, 161

## V

- van Eemeren 135, 136, 148, 235, 236,  
253, 254, 275  
van Leeuwen 208, 272  
vednost 15, 16, 21, 67, 95, 98, 103, 129,  
154, 189, 237  
verjetnost 58, 153, 155, 158, 189  
Verschueren 20, 21, 104, 275, 277  
Vertovec 209, 221, 275  
Vezjak 235, 268  
Vicher 204, 268  
virtutes dicendi/vrline govora 34,  
41, 83  
vljudnost 97, 98, 100, 104, 105, 106,  
108, 112, 113, 115, 117, 118, 120, 131  
diskurzivni model 106  
vljudnostne strategije 98, 106, 123

## W

- Walter 55, 274  
Walton 148, 236, 253, 255, 256, 276  
Watts 98, 276  
Weston 276  
Wetherell 16, 274  
Wittgenstein 214, 276  
Woods 236, 276

## Z

- Zidar Gale 45, 276

## Ž

- Žagar Ž. 33, 138, 153, 202, 205, 206,  
272, 276, 277  
Žmavc 27, 28, 45, 73, 277



Igor Ž. Žagar, Janja Žmavc, Barbara Domajnko  
*»Učitelj kot retorik«: retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*  
znanstvena monografija  
pregledana izdaja in razširjena izdaja

Digitalna knjižnica

Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),  
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),  
Alenka Gril (Educational Research Institute)

Zbirka: Dissertationes (znanstvene monografije), 35

Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Recenzenta: Gregor Pobežin, Mitja Sardoč

Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Ljubljana 2018

Za založnika: Igor Ž. Žagar

ISBN 978-961-270-285-4 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-285-4.pdf>

ISBN 978-961-270-286-1 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-286-1/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-285-4>

© 2018 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute



---

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=296543488

ISBN 978-961-270-285-4 (pdf)

ISBN 978-961-270-286-1 (html)

---



