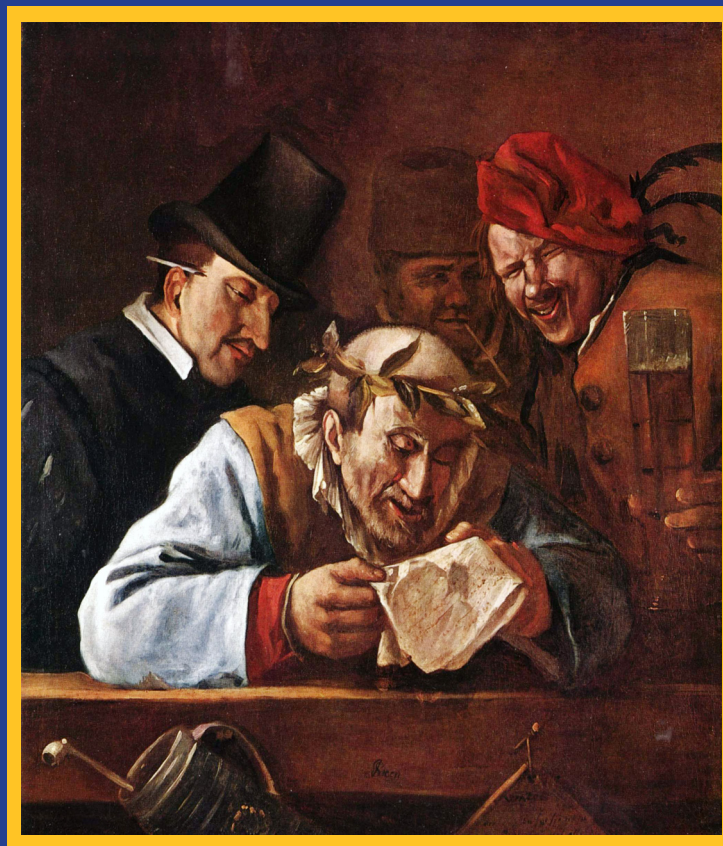


■ JANJA ŽMAVC

VLOGA IN POMEN JEZIKA V DRŽAVLJANSKI VZGOJI



PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2011

DIGITALNA KNJIŽNICA / DOCUMENTA / 2

VLOGA IN POMEN JEZIKA





■ JANJA ŽMAVC

VLOGA IN POMEN JEZIKA V DRŽAVLJANSKI VZGOJI

Komunikacijska kompetenca
kot nujna sestavina odgovornega
državljanstva

Janja Žmavc, *Vloga in pomen jezika v državljanski vzgoji – komunikacijska kompetenca kot nujna sestavina odgovornega državljanstva*
Strokovna monografija

Zbirka: *Digitalna knjižnica*

Uredniški odbor: dr. Igor Ž. Žagar (glavni in odgovorni urednik), dr. Jonatan Vinkler, dr. Janja Žmavc,
dr. Alenka Gril

Podzbirka: *Documenta, 2*

Urednik podzbirke: dr. Alenka Gril

Recenzenta: dr. Igor Ž. Žagar, dr. Alenka Gril

Tehnični urednik, oblikovanje, prelom in digitalizacija: dr. Jonatan Vinkler

Fotografija na naslovnici: Jan Steen, *Kronani govornik*, 1650–1675, olje na platnu (München, Alte Pinakothek)

Izdajatelj in založnik: *Pedagoški inštitut*

Ljubljana 2011

Zanj: dr. Mojca Štraus

Naklada izdaje na CD-ju: *100 izvodov*

Izdaja je primarno dostopna na <http://www.pci.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=105>

Publikacija je nastala v okviru dejavnosti projekta *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo*, ki ga je omogočilo financiranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport RS.

Imetnica moralnih avtorskih pravic na tem delu je avtorica Janja Žmavc; imetnik stvarnih avtorskih pravic je izdajatelj. To delo je na razpolago pod pogoji slovenske licence Creative Commons 2.5 (priznanje avtorstva, nekomercialno, brez predelav). V skladu s to licenco sme vsak uporabnik ob priznanju avtorstva delo razmnoževati, distribuirati, javno priobčevati in dajati v najem, vendar samo v nekomercialne namene. Dela ni dovoljeno predelovati.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

808.5:373(0.034.4)
37.017.4(0.034.4)

ŽMAVC, Janja
Vloga in pomen jezika v državljanski vzgoji [Elektronski vir] :
komunikacijska kompetenca kot nujna sestavina odgovornega
državljanstva / Janja Žmavc. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški
inštitut, 2011. - (Digitalna knjižnica. Documenta : 2)

Način dostopa (URL): <http://www.pci.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=105>

ISBN 978-961-270-073-7 (pdf)
ISBN 978-961-270-074-4 (swf)
ISBN 978-961-270-075-1 (zip iso)

257218048

Vsebina

O avtorici	9
Uvod	11
Nekaj besed o retoriki in argumentaciji	17
Problematika poučevanja retorike in argumentacije na Slovenskem	27
Retorika in argumentacija v osnovni šoli	28
Retorika in argumentacija v srednji šoli	38
Retorika in argumentacija v visokošolskem izobraževanju	45
Retorika in argumentacija v luči pouka državljanske vzgoje	53
Poznavanje ter raba retorike in argumentacije med slovenskimi učitelji – empirična raziskava	69
Opis vzorca in metodologija	71
Analiza rezultatov	75
Poučevanje in raba retorike in argumentacije pri pouku	76
Argumentacija pri pouku	84
Komunikacijske kompetence v razredu	88
Sklep	93
Primer dobre prakse: Retorika za aktivno državljanstvo	97
Orodja učinkovitega prepričevanja – kako in za kaj jih je mogoče uporabiti? (učni list)	100

Sklop A: Retorika – starodavna veščina uspešnega javnega prepričevanja, ki je v rabi še danes	101
Sklop B: Retorična analiza časopisnega članka »Recept za sožitje« (delo v skupinah)	113
Sklop C (izbirno): Retorika neposredno v praksi	115
Povzetek	117
Summary	121
Literatura	125
Priloge	131
I: Placebo	133
II: Recept za sožitje	135
III: Kratka zgodovina retorike	137
Imensko in stvarno kazalo	143

○ avtorici

Janja Žmavc je docentka za jezikoslovje in kot znanstvena sodelavka zaposlena na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Področja njenega raziskovanja so: zgodovina retorike, retorična teorija in praksa, retorična sredstva prepričevanja (etos, patos, logos), argumentacija, teorija argumentacije, jezikovna pragmatika in besediloslovje klasičnih ter sodobnih jezikov, didaktika klasičnih jezikov ter didaktika retorike.

Je soavtorica edinega slovenskega učbenika za pouk retorike v osnovni šoli pri nas, prav tako je zasnovala in izvaja delavnice za pouk retorike v gimnaziji, z naslovom *Retorika za srednješolke in srednješolce*.

V okviru stalnega strokovnega sodelovanja deluje kot koordinatorica programa *Retorika za učitelje retorike* ter kot predavateljica na seminarjih, ki so namenjeni učiteljem obveznega izbirnega predmeta retorika. Kot predavateljica retorike sodeluje z Oddelkom za klasično filologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in s Fakulteto za humanistiko Univerze v Novi Gorici, Fakulteto za elektrotehniko in računalništvo Univerze v Mariboru in Pedagoško fakulteto Univerze na Primorskem.

Janja Žmavc is an assistant professor in linguistics and works as a research fellow at the Educational Research Institute in Ljubljana. Fields of her research are: history of classical rhetoric, rhetorical theory and practice, rhetorical means of persuasion (ethos, pathos, logos), argumentation, linguistic pragmatics and text linguistics of classical and modern languages, didactics of classical languages and rhetoric.

She is a co-author of the only Slovenian textbook for rhetoric lessons in the primary school and the author of workshops for rhetorical lessons in the secondary school titled *Rhetoric for schoolgirls and schoolboys*.

She is a coordinator and lecturer at the Expert Advanced Study Courses for teachers of rhetoric and collaborates as a lecturer of rhetoric with the Faculty of Arts (University of Ljubljana), Faculty of Humanities (University of Nova Gorica), Faculty of Electrical Engineering and Computer Science (University of Maribor) and Faculty of Education (University of Primorska).



V pričujoči monografiji osvetljujemo dva diskurzivna fenomena, ki imata v okviru vzgoje in izobraževanja precej pomembno vlogo, a pogosto ostajata prezrta. Govorili bomo o retoriki in argumentaciji, *veščinah uspešnega javnega prepričevanja in utemeljevanja*, družbenih in jezikovnih dejavnostih, brez katerih o sodobni šoli v najširšem smislu skorajda ni mogoče govoriti. Pravzaprav si brez njiju težko predstavljamo vsakršno komunikacijo, zato bi ju s skupnim imenom lahko poimenovali tudi *komunikacijska kompetenca*, pri čemer se zavedamo, da gre za zamejeno pomensko polje omenjene sintagme. Ni vsaka komunikacija že retorika in/ali argumentacija in niso vsi njeni vidiki, ki jo opredeljujejo kot eno od tako imenovanih *ključnih kompetenc*, vezani na *prepričevanje* in/ali *utemeljevanje*. Oba diskurzivna fenomena, bodisi razumljena kot sestavini komunikacijske kompetence ali pa tudi ne, imata tudi danes pomembno vlogo zlasti v družbenem udejstvovanju. Ker je jezik oziroma jezikovna raba še vedno eno njegovih temeljnih orodij, predstavlja obvladovanje retorike in argumentacije sredstvo oziroma način, s pomočjo katerega je mogoče dosegati temeljne zahteve javnega, družbenega, demokratičnega delovanja. Toda, kot bomo pokazali v nadaljevanju, velja za retoriko in argumentacijo vsaj v slovenskem prostoru, da kot izobraževalni vsebini še vedno ostajata v ozadju bodisi sta napačno razumljeni ali ju v obliki izobraževalnih vsebin celo ni. Naš glavni namen je tako pokazati:

- zakaj je eksplicitno vključevanje retorike in argumentacije pomembno za slovensko vzgojo in izobraževanje,
- zakaj je ključno, da se obe veščini v izobraževalnem prostoru tako poučujeta kot uporabljata čim bolj sistematično,

- kje v okviru izobraževalne vertikale se retorika in argumentacija (že) pojavljata in v kakšni obliki ter
- kako je mogoče obe večini uspešno poučevati.

Ker se retorika in argumentacija pri nas zelo redko samostojno poučujeta,¹ se bomo v naši analizi posebej osredinili na tiste učne vsebine, predmete in šolske dejavnosti, ki bodisi po svoji tematiki ali naravi predvidevajo tudi obvladovanje obeh veččin. V mislih imamo najprej vsebine, ki so kakorkoli povezane z javnim udejstvovanjem, zlasti tiste, ki vključujejo koncepta aktivnega državljanstva in multikulturalnosti. Slednja sta v zadnjih letih deležna velike pozornosti tako raziskovalcev kot šolskih praktikov in načrtovalcev izobraževalnih politik.² Tudi za pričujoče pisanje sta predstavljala izhodiščna dejavnika, saj je bilo naše raziskovanje del projekta *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo*, ki sta ga v obdobju 2010–2011 izvajala Znanstveno raziskovalni center SAZU in Pedagoški inštitut.³

Učinkovita jezikovna raba, opredeljena v kontekstu uspešnega (javnega) prepričevanja in utemeljenega predstavljanja stališč, je namreč v izhodišču najtesneje povezana z razvojem in pojmovanjem demokratičnosti in demokracije v evropskem kulturnem prostoru vse od antike do danes. Glede na njeno naravo in prostor uporabe, bi jo v luči aktualnih vzgojno izobraževalnih konceptualizacij, zlasti tako imenovanih kompetenc (prim. DESECO, 2002), lahko opredelili tudi kot svojevrstno komunikacijsko kompetenco, ki je tudi danes ključna za posameznikovo uspešno in aktivno družbeno udejstvovanje.⁴ Povedano z drugimi besedami, zmožnost prepričljive in/ali utemeljene zasnove tega, kar želimo povedati, kakor tudi zmožnost kritične presoje slišane, predstavljajo tista ključna orodja ali primarna sredstva, s pomočjo katerih je sploh mogoče udeležati načela demokracije. Tako ni naključje, da sta retorika in argumentacija:

- 1 O tem pišemo več v poglavju *Problematika sodobnega poučevanja retorike in argumentacije na Slovenskem*.
- 2 Omenimo le nekaj ključnih projektov, ki so potekali v zadnjih letih: *Primerjalna raziskava državljankega izobraževanja in vzgoje* (1997–1999, 1999–2001, Pedagoški inštitut Ljubljana); *Pojem državljanstva in konstrukcija predmeta ter vsebin državljanske vzgoje za medpredmetno poučevanje* (2001–2004, Pedagoška fakulteta UL); *Vključevanje stališč in vrednot v vzgojno-izobraževalni proces s posebnim poudarkom na poučevanju človekovih pravic* (2002–2004, Pedagoški inštitut, Ljubljana); *Državljanstva vzgoja, vrednote ter stališča učencev v Sloveniji* (2004, Pedagoški inštitut, Ljubljana); *ICCS* (International Civic and Citizenship Education Study, 2007–, Pedagoški inštitut Ljubljana); *Prakse družbenega udejstvovanja mladih v sodobni demokratični družbi* (2007, Pedagoški inštitut Ljubljana); *Razvoj politoloških vsebin in didaktičnih praks za državljansko vzgojo* (2008–2010, Fakulteta za družbene vede, UL); *Državljan(stvo) v novi dobi: državljanska vzgoja za multikulturni in globaliziran svet* (2011, Fakulteta za družbene vede, UL).
- 3 Več o projektu, njegovih sodelavcih in rezultatih je mogoče najti na spletni strani: <http://www.medkulturni-odnosi.si/>
- 4 O vlogi argumentacije v sodobni demokraciji glej Vežjak (2009), kjer je podobno opredeljena t. i. *argumentacijska kompetenca*.

– v antiki predstavljali temeljna principa, brez katerih ni bilo mogoče aktivno delovati v družbi (tako v političnem kot tudi v kulturnem smislu), in sta se intenzivno poučevali v celotni izobraževalni vertikali;⁵

– kot temeljni izobraževalni vsebini (zaradi intenzivnega vpliva grško rimske antike na tako imenovani evropski kulturni prostor) imeli pomembno mesto tudi v srednjeveških izobraževalnih modelih, ki so se v skorajda neokrnjeni obliki ohranili vse do 19. stol;⁶

– v različnih oblikah danes še vedno sestavni del izobraževalnih modelov zlasti v državah zahodnega dela Evrope in Severne Amerike.⁷

Nekoliko drugačne so razmere v slovenskem prostoru, kjer tradicija samostojnega pouka retorike in argumentacije v sodobnem javnem izobraževanju ne obstaja. Z večina ma prepričevanja in utemeljevanja v najširšem smislu se učenci praviloma tako seznanjajo v razdrobljeni obliki in v kontekstu različnih izobraževalnih vsebin. Še več, ker gre pri retoriki in argumentaciji za specifično rabo jezika, ki je del naše vsakdanje komunikacije, se pogosto od učencev pričakuje tudi, da bodo razmeroma kompleksne principe, pojme in koncepte utemeljevanja, prepričevanja ter kritičnega mišljenja⁸ usvojili v obliki hitrih »receptov«⁹ brez daljšega urjenja, ki je za njihovo obvladovanje nujno potrebno, ali da jih bodo znali uporabljati samodejno skozi nereflektirano rabo v teku pedagoškega procesa.⁹ Na drugi strani pri obravnavi retorike in argumentacije v kontekstu slovenske sodobne

5 O razlikah med vlogo retorike in argumentacije v antični grški in rimski družbi glej Žmavc (2008c, 2009b).

6 Retorika in argumentacija (kot *rhetorica* in *logica*) sta v sistemu septenija (*septenium*) ali sedmih svobodnih umetnosti (*septem artes liberales*) predstavljali prvo izobraževalno stopnjo ali trivij (*trivium*). Pregledno predstavitev evropskih modelov humanističnega izobraževanja in vloge retorike vse do 20. stol. je mogoče najti v Barthes (1990), Conely (1994), Kennedy (2001).

7 Gre zlasti za različne, a povečini samostojne izobraževalne vsebine, ki so naslednice srednjeveškega trivija (tj. retorike, logike in gramatike) in predstavljajo literarne in komunikacijske veščine, ki so v najširšem smislu povezane z veščinami branja, pisanja, govora, poslušanja in pogosto vključujejo tudi koncept kritičnega mišljenja. Za oris razmer glede pouka retorike in argumentacije v evropskem in severno ameriškem prostoru glej Conely (1994) in Welch (1990).

8 Opredelitev kritičnega mišljenja je zelo veliko, prav tako se med seboj zelo razlikujejo (prim. Rupnik Vec in Kompare, 2006). V kontekstu retorike in argumentacije kritično mišljenje razumemo kot zmožnost samostojnega iskanja in kvalitativnega ločevanja informacij, ki jih je mogoče uporabiti pri analizi in konstrukciji argumentov, njihovem oblikovanju in evalvaciji.

9 Na to kažejo zlasti tiste vsebine, ki od učencev zahtevajo že razumevanje in rabo posameznih retoričnih in argumentativnih konceptov (opredelitev stališča, razumevanje različnih načinov prepričevanja, poznavanje elementov javnega nastopa, zmožnost identifikacije, konstrukcije in evalvacije argumentov ipd.), ne da bi posamezni predmeti ali šolske dejavnosti tem konceptom posvečali posebno pozornost v smislu predhodnega poučevanja in urjenja. Kot tipičen primer bi lahko navedli učbenike za različne predmete, ki pogosto vsebujejo naloge, kjer morajo učenci navesti

vzgoje in izobraževanja vendarle ni mogoče zanemariti predmetov, kjer predstavljata obe večini sestavni del učnih vsebin zaradi evropske humanistične tradicije. Pri tem je treba poudariti, da gre pri tovrstnih predmetih le za posamezne koncepte, ki niso posebej predstavljeni kot del retorike in argumentacije (npr. obravnava retoričnih figur v okviru pouka literature ali osnove sklepanja pri matematiki in filozofiji ter nekateri temeljni spoznavni pojmi v okviru pouka filozofije). Prav tako ne moremo mimo pojmovanja pedagoškega procesa kot posebne oblike diskurza, ki temelji tudi na retorično-argumentativnih principih in ga je mogoče prenesti v katero koli izobraževalno vsebino. Vsaka učna/šolska situacija je namreč tudi »retorična«, kjer učitelj in učenci predstavljajo govorca/govorce in poslušalca/poslušalce, učna snov, razredni odnosi, dogodki, projekti ipd. pa morebitno temo (po)govora. V takšni situaciji, ki je prav tako oblika javnega nastopa, mora govorec, če želi doseči svoj cilj, najprej oceniti, zakaj mora sploh govoriti, v kakšnih okoliščinah bo govoril in kakšno je njegovo občinstvo, šele nato izbere ustrezne argumente in druga sredstva prepričevanja ter razmisli o njihovi ubeseditvi in predstavitvi. Podobno tudi temeljni dokumenti pedagoškega procesa, kot so, denimo, učni načrti, odražajo, da so se – čeprav nesistematično – zlasti v didaktičnih načelih in priporočilih ohranila zgoraj omenjena tradicionalna retorična izhodišča (prim. Žagar Ž. in Domajnko, 2006: 10–12), ki so v kontekstu pedagoškega diskurza vezana na:

- opredelitev učne situacije¹⁰ kot specifične komunikacijske situacije,
- učiteljevo pridobivanje pozornosti učencev in zagotavljanje njihove pripravljenosti za sodelovanje ter
- oblikovanje govornih in/ali pisnih besedil.

Pedagoški diskurz kot »dinamičen družbeni proces sooblikovanja znanja in neposredne učne situacije, v kateri in zaradi katere se ta bolj ali manj uspešno izvaja« (ibid.: 8) to-

»argumente« za neko trditev, ali zakaj »menijo«, da nekaj je (oziroma ni) tako, ali svoje odgovore »utemeljiti« ali o nečem oziroma na nekaj »sklepati«. Težava nastane, ker pri posameznih predmetih učenci v veliki večini (zlasti pa ne iz učbenikov, kjer je predstavljena določena snov) ne izvedo, kakšna je razlika med stališči, argumenti, mnenji, utemeljitvami, sklepanjem in argumentiranjem, dalje, kako sestavimo argument, kdaj je nek argument trden, kako je mogoče prepričevati tudi drugače ipd. Tako sta njihovo razumevanje in uspešna uporaba tovrstnih konceptov največkrat odvisni od ozaveščenosti in usposobljenosti učitelja, ki prepozna pomembnost obvladovanja retoričnih in argumentativnih principov za snov, ki jo poučuje.

- 10 Pojem »učna situacija« razumemo v najširšem smislu delovanja šole. Pomeni nam tako učno uro (npr. struktura, potek) kot šolsko institucijo, vloge udeležencev (npr. nepedagoški delavci, učitelji, učenci), odnose med njimi (npr. pravice, dolžnosti, pristojnosti, avtoriteto, moč ipd.) ter različne tipe dejavnosti, ki na šoli potekajo (npr. poučevanje, učenje, razlaga, pojasnjevanje, ponazarjanje, predstavitev znanja, javna razprava, zbor učencev, javna prireditev ipd.). Glej tudi Žagar Ž. in Domajnko (2006: 8).

rej v najširšem smislu vsebuje nepogrešljive retorične elemente, kjer v ospredje stopa zlasti strateška raba jezika. Še več, kot ugotavljata Žagar Ž. in Domajnko, so retorika, argumentacija in pedagoški diskurz tesno povezani:

Tudi pri pedagoškem diskurzu gre pravzaprav za govorništvo: argumentiranje in prepričevanje učencev o smiselnosti razumevanja in sprejemanja načrtovanih vsebin in učiteljev o izkazanem znanju učencev. 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 skupek jasnih in neovrgljivih dejstev, ki jih je treba prenesti oziroma se jih naučiti. Vendar pa »gola dejstva« sicer lahko predstavljajo neko osnovo, oporne točke, toda te same po sebi nimajo nekega globljega pomena. (ibid.: 11)

Vsaka učna vsebina, ne glede na svojo »dejstveno naravo«, je kot del učne situacije namreč podprta z različnimi in različno poglobljenimi in utemeljenimi definicijami, razlagami, ponazoritvami, kar jo opredeljuje kot interpretacijo. V tem primeru več ne moremo govoriti o »golih dejstvih«, saj gre za predstavitev stališč, ki so lahko podprta ali zavrjnena z različnimi razlogi in utemeljitvami. Zato je po mnenju avtorjev dobro razlago in/ali znanje treba razumeti tudi v kontekstu dobre ubeseditve:

V skladu s tem cilj in namen pedagoškega diskurza nista zgolj reprodukcija faktičnega znanja učencev, temveč hkrati tudi obvladovanje in razvijanje spretnosti jezikovne rabe, v kateri se oblikuje celostno znanje. Ob načrtovanju in izvajanju pouka se je torej treba osredotočiti tudi na proces in spretnosti komuniciranja, ne le na rezultat. (ibid.: 11)

Izhajajoč iz zgoraj predstavljene problematike, smo tako naše raziskovanje in utemeljevanje pomena in vloge, ki ju imata in naj bi ju imela retorika in argumentacija v slovenski vzgoji in izobraževanju, zasnovali na treh metodoloških izhodiščih:

- Pregled kurikulumov za osnovno in srednjo šolo, kjer skušamo najti in ovrednotiti pojavne oblike retorike in argumentacije. Posebej nas je zanimalo, koliko in v kakšni obliki so učenci na osnovno- in srednješolski ravni izobraževanja deležni pouka komunikacijskih spretnosti, ki sodijo v teoretski polji retorike in argumentacije in imajo ključno vlogo pri izobraževanju za demokratično državljanstvo.
- Anketa o vlogi in pomenu retorike in argumentacije v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Na vzorcu izbranih osnovnih in srednjih šol iz vseh slovenskih regij ugotavljamo, kaj o retoriki in argumentaciji učenci in učenke, dijaki in dijakinje ter njihovi učitelji in profesorji vedo in menijo ter kaj od njiju neposredno uporabljajo v šolskem vsakdanjiku, bodisi v okviru pouka (učnih vsebin in metod dela) ali na ravni širšega šolskega udejstvovanja.

– Prikaz praktičnih primerov izobraževalnih vsebin s področja retorike in argumentacije za srednješolski pouk, ki so bili že uspešno izvedeni in ovrednoteni ter vsebujejo tako metodološki kot vsebinski oris. Na ta način skušamo v okviru pedagoške prakse (ne glede na učni predmet) načrtovati enoten komunikacijski model, ki bi lahko ponudil uporabna orodja za oblikovanje, izražanje, kritično vrednotenje, branjenje in utemeljeno zavračanje vsakršnih stališč, kakor tudi obvladovanje različnih ravni in strategij učinkovitega prepričevanja.

Nekaj besed o retoriki in argumentaciji

Naj že uvodoma povemo, da v tem kratkem poglavju ne bomo govorili o zgodovini retorike in argumentacije ter o njunih raznolikih interpretacijah.¹ Čeprav bi se tak pregled lahko ponudil sam po sebi, bomo skušali zgolj nakazati razsežnosti obeh diskurzivnih praks, ki so nedvomno zgodovinsko pogojene, in to okoliščino kontekstualizirati z njunim sodobnim pojmovanjem v slovenskem vzgojno izobraževalnem prostoru.

Sloviti in že pokojni književni kritik Wayne C. Booth v svoji knjigi *The Rhetoric of Rhetoric: The Quest for Effective Communication* pravi, da bi verjetno »težko našli disciplino z bolj zmedeno in daljšo zgodovino, kot jo ima retorika« (2004: 1). Kot samostojna teoretska in praktična disciplina, ki jo je mogoče preučevati in poučevati, ima retorika namreč zavidljivo več kot 2500 letno tradicijo. Ta »meta-govorica« (Barthes, 1990: 13), ki je vzniknila iz družbeno političnih razmer v grških mestnih državah v 5. stoletju pr. n. št. (zlasti zaradi vprašanj lastninskih pravic) in je postala ena temeljnih antičnih in srednjeveških diskurzivnih praks, še danes v veliki meri določa različne družbene in kulturne fenomene. Slednji vključujejo tako uspešno oziroma učinkovito komunikacijo v najširšem smislu (katerih del predstavljajo konkretne tehnike prepričevanja), ali določajo specifična diskurzivna polja (npr. politika, izobraževanje, znanost), kakor zadevajo tudi vprašanja družbenih odnosov (morala, nadzor, moč, avtoriteta ipd). Kot pravi Booth, je retoriko (in posledično tudi argumentacijo)² treba razumeti kot:

- 1 Ker gre za izjemno dolgo tradicijo preučevanja, je seznam v svetu uveljavljenih del o zgodovini in razvoju retorike in argumentacije izjemno dolg. Pregled nekaterih ključnih del je mogoče najti v Žmavc (2009b, 2011) in Domajnko in Žagar (2006), medtem ko v slovenskem jeziku nikakor ne gre spregledati nekaterih prevodnih in izvirnih del za preučevanje retorike in argumentacije, kot so Kennedy (2001), Barthes (1990), Ducrot (2009), Žagar Ž. in Schlamberger Brezar (2009).
- 2 O tem, zakaj tudi slednjo, bomo spregovorili nekoliko kasneje.

/Polje vseh razpoložljivih virov, ki jih ljudje med seboj delimo za to, da drug v drugem ustvarjamo učinke: učinke, ki so etični (vključujejo vse o značaju), praktični (vključujejo politično), čustveni (vključujejo estetsko) in intelektualni (vključujejo vse akademske discipline). Gre za polje vseh razpoložljivih 'znakov', ki jih uporabljamo pri komuniciranju, bodisi učinkovito ali površno, etično ali nemoralno. V svoji najgrši podobi je /retorika; op. J. Ž./ najbolj škodljiv učitelj – razen nasilja. Toda v svoji najlepši podobi – ko se naučimo poslušati 'drugega', nato poslušamo sebe in se tako uspemo odzvati na način, ki ustvarja pristen dialog – je to naš primarni vir za izogibanje nasilju in za krepitev skupnosti. (Booth, 2004: xi; vsi poudarki so avtorjevi.)

Prav zaradi tako razumljene razsežnosti vloge in pomena retorike ni nenavadno, da jo v zvezi z ugledom spremljajo nenehni padci in vzponi, ki so številnejši in bolj intenzivni kot pri kateri koli drugi disciplini: od začetka in vsesplošnega razcveta v antiki, do počasnega propadanja vse od renesanse do 19. stoletja in ponovnega preporoda v 20. in 21. stoletju. Obenem je za retoriko vedno veljalo, da je vsaj nekoliko kontroveržno tudi njeno preučevanje, saj se zaradi neizogibne vpetosti v družbeni in kulturni prostor, ne more povsem izogniti vsakokratnemu vrednotenju večšine, ki je najtesneje povezana z vplivanjem na človekovo mišljenje in delovanje v skupnosti – z javnim prepričevanjem. Toda ne glede na splošno znano problematičnost vrednotenja retorike skozi različna časovna obdobja je danes njeno poznavanje ključnega pomena, saj je kakovost našega vsakdanjega življenja (še vedno) presenetljivo močno odvisna od kakovosti naše retorike, prav tako številne značilnosti naše literature, izobraževanja, naših institucij govornice vidimo v drugačni luči ali drugače razumemo, če dobro poznamo »retorični kod, ki je naši kulturi dal njeno govornico« (Barthes, 1990: 104). Zato morda ne bo tako odveč, če na tem mestu navedemo sicer slikovit, a pomenljiv Boothov zaključek o vlogi, ki jo imajo in jo bodo imeli v sodobni družbi dobro poznavanje, kvalitetno poučevanje in vztrajno urjenje v retoriki: »Če se ne bomo pozorneje posvečali izboljševanju naše komunikacije na vseh ravneh življenja, če ne bomo skrbneje preučevali retoričnih strategij, od katerih smo vsi odvisni, zavestno, nezavedno ali podzavestno, bomo še naprej podlegali nepotrebnemu nasilju, izgubi potencialnih prijateljev in propadanju skupnosti« (Booth, 2004: xii).

Paradoksalno (ali pa tudi ne), kljub naraščanju zanimanja za retoriko, ki je v svetu ponovno oživelo v 20. in 21. stol. (prim. Kennedy, 2001: 320–331),³ se pri nas védenje in mišljenje o tem, kaj je retorika, še vedno precej razlikujeta od ustreznih opredelitev, ki so se uveljavile v sodobnem raziskovanju in praksi. Družboslovje in humanistika v slovenskem

3 Že najbolj okrnjen seznam temeljne literature bi tole opombo zelo podaljšal, zato na tem mestu omenimo le pred kratkim izdano in zajetno delo Lunsford et al. (2009), ki zajema temeljit pregled vseh pomembnejših teoretskih raziskav v 20. in 21. stoletju.

prostoru retoriki pogosto namenjata vloga priveska v okviru »resnejših« znanosti (kot so filozofija, literarne vede, komunikologija idr.), neartikulirana ostaja v okviru formalnega izobraževanja. Neredko pa se zgodi, da je retorika pri nas zapostavljena tudi zato, ker je (še vedno) neustrezno razumljena: bodisi v duhu 19. stoletja kot katalog govornega okrasja, ki sodi (zgolj) v literarno ustvarjanje, ali kot gola manipulativna tehnika, ki predstavlja nasprotje argumentacije in je namenjena goljufanju. Obenem se v zadnjih letih pojavljajo najrazličnejše »govorniške šole«, tečaji, delavnice »učinkovitega komuniciranja in javnega nastopanja«, ki marsikaj obljublajo (največkrat poglobljena znanja o retoriki in argumentaciji v zelo kratkem času), a v veliki večini primerov nimajo veliko skupnega z retoriko kot *veščino (javnega) prepričevanja*. Tovrstna »izobraževanja« konceptov retorične mreže ne obravnavajo celostno in v obliki jasnih, teoretsko podprtih eksplikacij, temveč v svoji poudarjeni »praktičnosti« retoriko (in argumentacijo) predstavljajo kot skupek receptov za različne priložnosti in/ali urjenje v posameznih prvinah pogosto izvajajo v nepopolni, če že ne neustrezni obliki.⁴ Kljub svoji usmerjenosti v prakso – da gre za orodja, s pomočjo, katerih je mogoče prepričljivo govoriti o čemer koli, kjer koli, kadar koli in pred komer koli – je namreč to v velikem delu *teoretska disciplina*, skozi katero je mogoče premisliti predvsem, kako *najti* argumente o temi, o kateri želimo govoriti, kako najdene in izbrane argumente *smiselno razporediti* in *ubesediti* ter kako vse to *pomniti* in prepričljivo *predstaviti* (prim Žagar Ž. in Domajnko, 2006: 12). Ta izhodišča je sistematično prvič opredelil Aristotel, predelovali in dopolnjevali ali kako drugače obravnavali pa so jih vsi pomembnejši govorniški teoretiki in praktiki vse od antike do danes. Čeprav ne gre za enoten koncept, ampak za skupek različnih nauk, pojmov in jezikovnih orodij, jih retorična teorija (in praksa) pozna v sintetizirani obliki kot »govornikove dolžnosti oziroma opravila« (lat. *officia oratoris*):

- *inventio* (odkrivanje argumentov; vključuje zlasti koncepte, kot so *staseis* – opredelitev spornih točk, *topoi* – principi, izhodišča za konstrukcijo argumentov, *pisteis* – sredstva prepričevanja);
- *dispositio* (urejanje izbranih argumentov; *partes orationis* – strateška razporeditev v obliki delov govora);

4 Za boljšo predstavbo navedimo tale primer: če v Googlov iskalnih vtipkamo geslo »retorika« in iskanje zamejimo le na slovenske spletne strani, dobimo vsaj 375000 strani, med katerimi je na prvih petih straneh mogoče najti kar 20 različnih ponudnikov izobraževanja o »retoriki«. Pregled njihovih storitev pokaže, da gre večinoma za izobraževalne seminarje, ki trajajo od 10 do 20 ur, njihovi izvajalci (in/ali organizatorji) pa obljublajo, da bodo udeležence naučili prepričljivo govoriti, pisati in rešiti težave z nastopanjem v vsakršni življenjski situaciji, obenem pa jih bodo seznanili še z logiko in argumentacijo.

- *elocutio* (ubesedovanje izbranih argumentov, ki vključuje dve temeljni izhodišči: *virtutes dicendi* (vrline govora: jezikovna pravilnost, jasnost, primernost, okras, jedrnatost) in *genera elocutionis* (vrste sloga: preprosti, srednji, vzvišeni));
- *memoria* (principi pomnjenja besedila) in
- *actio* (elementi govorniškega nastopa).⁵

Zanimivo in za današnjo rabo bistvenega pomena je, da so *officia* že od antike naprej predstavljala enega ključnih modelov tako za raziskovanje retoričnih fenomenov, kakor so nudila učinkovita orodja za praktično obvladovanje večšine. Pri tem je treba omeniti še vsaj dva koncepta, ki izvirata iz antičnih časov in danes zasedata pomembno mesto v retorični teoriji in praksi. To sta *retorična situacija* in *kontroverza*. Retorična ali tudi *govorniška situacija* predstavlja situacijski vidik govora in pomeni govorčevo predhodno oceno, kje, kdaj in komu bo govoril o tem, o čemer želi prepričati svoje občinstvo. Od celovitega upoštevanja tovrstnih okoliščin (tj. kraja, časa, občinstva in »aktualnosti« teme) sta namreč močno odvisni njegovi *priprava* (izbor, ureditev, ubeseditev in načrt predstavitve argumentov) in *dejanska izvedba* govora. Prav tako mora upoštevati možnost, da se bodo okoliščine v času njegovega nastopa povsem spremenile, kar z drugimi besedami pomeni, da mora imeti na voljo več »scenarijev«, prav tako mora biti izurjen v zmožnosti prilagajanja oziroma improvizaciji.⁶ *Kontroverzno* v antični retorični teoriji najdemo v obliki različnih pojmov,⁷ medtem ko je v sodobni retorični teoriji to eno od izhodišč, ki omogoča govorčevo pripravo na iskanje argumentov. Gre namreč za govorčevo zavedanje, da je o nečem sploh *mogoče, smiselno in/ali primerno javno razpravljati* ter da obstajata o isti temi/problemu vedno vsaj *dve nasprotni, a enakovredni stališči*, ki ju je mogoče podpreti ali zavrnila z argumenti, ki v okviru kontroverze predstavljajo enega od *postopkov* njene-

5 Za zgoščen pregled *officia* in posameznih elementov glej Barthes (1990) ter Crowley in Hawhee (2004); za prikaz izbranih konceptov, kot so, denimo, *staseis*, *topoi* in *pisteis* glej Žagar Ž. in Schlamberger Brezar (2009) in Žmavc (2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2011).

6 Antični teoretiki so ta koncept označevali z grško besedo *kairós* ('pravi, ugoden trenutek/čas').

7 Izraz, kot se uporablja danes, torej kontroverza ali spor (angl. *controversy*), v antiki najdemo v kontekstu specifične govorniške vaje. *Controversia* in *suasoria* (s skupnim imenom *declamatio*) sta veljali za dva tipa posebnih govorniških vaj v konstrukciji in predstavitvi govora na vnaprej določeno temo v okviru govorniškega izobraževanja vse od 1. stol. n. št. naprej, a izvirata iz grške tradicije govorniških vaj v splošnih in posebnih temah (thesis, hypothesis). *Suasoria* je bila (od)svetovalni govor posameznim zgodovinskim ali mitološkim osebam v namišljenih situacijah (npr. ali bi se moralo 300 Spartancev pri Termopilah boriti s Perzijci ali bi morali pobegniti). *Controversia* je sodila v zvrst sodnega govora in je predstavljala namišljen sodni proces, v katerem so učenci nastopali bodisi kot tožniki bodisi kot branilci v namišljenih pravnih situacijah (npr. ali je vojak kriv skrunitve pokojnika, ker se je pogumno boril z orožjem, ki ga je vzletel iz groba, potem ko je izgubil svoje orožje).

ga *razreševanja*. Prav retorična situacija in kontroverza kot koncepta lepo osvetljujeata bistvo retorike: to sta njena povezanost z neposrednim kontekstom, v katerem se govor »odigrava«, in posledično razumevanje »resničnosti« argumentov skozi prizmo verjetnosti. Oboje (še) danes pogosto predstavlja enega od razlogov za negativno pojmovanje večšine prepričevanja. Če izhajamo iz vrednostno nevtralnega pojmovanja retorike kot discipline, lahko iz različnih perspektiv, ki smo jih pravkar orisali, retoriko razumemo kot *mrežo konceptov, pojmov in idej*, ki omogočajo na eni strani *konstrukcijo prepričljivih besedil*, obenem pa imajo isti koncepti tudi *analitično vrednost*, saj je z njihovo pomočjo mogoče kritično brati, razumeti in celovito interpretirati vsakršno že ustvarjeno besedilo, govor, komunikacijo.⁸

Sedaj, ko smo zelo na hitro orisali temeljna izhodišča retorične mreže,⁹ ne bo odveč, če na kratko opredelimo še dvojico *retorika – argumentacija*, ki jo uporabljamo tudi v našem raziskovanju in analizi. Omenili smo že, da obstaja tudi v Sloveniji zelo razširjeno pojmovanje retorike in argumentacije, ki prvi pridaja negativno in drugi pozitivno pomenško konotacijo. Ta vrednostni razkol med obema poljema ima sicer dolgo zgodovinsko tradicijo, ki izvira iz antičnih časov in ki je zaznamoval pojmovanje retorike v njeni celotni zgodovini (a ne le retorike, temveč humanistiko na sploh).¹⁰ Tovrstno dihotomijo še vedno najdemo tudi v sodobnih teorijah (zlasti na področju formalne logike in deloma tudi nekaterih teorij argumentacije), kakor tudi v tako imenovanem vsakdanjem pojmovanju. Argumentacija ima danes marsikje tako položaj edine legitimne diskurzivne prakse v polju javnega, ki jo določata dva kriterija – *razumskost* in *resnica*, medtem ko velja retorika za nelegitimno, manjvredno prakso, ki jo določajo *nerazumskost*, *neresnica* in celo *prevara*. Pogosto srečamo tudi pojmovanja, da je vse, kar je retorika, že tudi argumentacija, na drugi strani pa lahko najdemo opredelitve, ki tako imenovano »slabo argumentacijo« ime-

8 Na to opozarja tudi Igor Ž. Žagar, ko pravi, da »retorika ni nikoli sama sebi namen. Je *nujna* pomožna veda za *use* druge vede, ki jim lahko učinkovito pomaga pri organizaciji njihove vednosti, materiala, kakor tudi pri prezentaciji tega materiala« (2006: 103; poudarki so avtorjevi). O praktični uporabi nekaterih konceptov pišemo več v poglavju *Primeri dobre prakse*, medtem ko je primere sistematične aplikacije retorične mreže v didaktično prakso mogoče najti v Corbett in Connors (1999) ter v Crowley in Hawhee (2004). Pri tem velja opozoriti, da se posamezni tovrstni priločniki med seboj pogosto razlikujejo v interpretaciji oziroma razumevanju posameznih retoričnih in argumentativnih konceptov, zato je bralčevo/uporabnikovo predhodno poznavanje retorične teorije in njene zgodovine ključnega pomena za njihovo ustrezno vrednotenje.

9 Zgoščen, a zelo dosleden teoretski prikaz retoričnih konceptov v obliki mreže je mogoče najti v Barthes (1990: 54–103).

10 Povedano nekoliko natančneje, vrednostna razmejitev med retoriko in argumentacijo izhaja zlasti iz Platonovih in Aristotelovih kritičnih ocen sofističnih retoričnih nauk in praks ter Aristotelove tridelne teorije sklepanja in argumentacije.

nujejo »retorika«, bodisi retoriki odrekajo vsebinsko (tj. materialno) vrednost in jo reducirajo na golo estetsko formo (tj. element sloga), ali jo v celoti izpuščajo iz argumentativnih analiz.¹¹ A s to, sicer zanimivo problematiko, se na tem mestu ne bomo ukvarjali, ker to ni namen našega pisanja. V pričujočem poglavju skušamo namreč orisati *retorično-argumentativni model*, ki je podlaga našega pojmovanja retorike in argumentacije ter njune uporabe v okviru pedagoškega diskurza.

Najprej odgovorimo na morebitno vprašanje, zakaj sploh ločujemo med obema pojmljema, ko obenem poudarjamo, da ju je treba razumeti združeno? Prvi razlog je v že zgoraj omenjeni tradiciji, ki je med drugim pripeljala do tega, da je argumentacija oziroma teorija argumentacije danes povsem samostojna disciplina, z lastnim teoretskim aparatom, terminologijo in tradicijo preučevanja (ki je izšla iz polja formalne logike¹²). Če bi vse to vključili v »retoriko«, ki je v teoretskem smislu prav tako samostojna disciplina ter zaradi dolge in raznolike zgodovinske tradicije še obsežnejša, bi tvegali nepotrebno konceptualno zmedo, prav tako bi morali nenehno pojasnjevati, kateremu od teoretskih polj posamezne opredelitve pripadajo. Drugi razlog je povezan s prvim: če argumentacijo razumemo kot samostojni diskurzivni fenomen in se zavedamo njene komunikacijske vrednosti v polju javnega (torej tudi v vzgoji in izobraževanju), potem jo je tudi zaradi didaktičnih razlogov smiselno razmejiti in obravnavati vzporedno s tem, kar ponuja retorična konceptualna mreža. Pri tem seveda ne pristajamo na primerjalne vrednostne opredelitve, da je nek diskurz »slaba« retorika in drugi »dobra« argumentacija, temveč skušamo olajšati identifikacijo, razumevanje in evalvacijo *posameznih* (tj. retoričnih in argumentativnih) *fenomenov* v javnem diskurzu. Pri tem sta ključni dve izhodišči:

- 11 Tovrstno pojmovanje lepo razkrije tudi geslo »retorika«, kot ga najdemo v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika*, ki zraven običajnih vrednostnih opredelitev, le-tej odreka tudi osnovno funkcijo – da gre za večino uspešnega javnega prepričevanja: retorika -e ž (o) 1. *spretnost, znanje govorjenja*, zlasti v javnosti, govorništvo: prevzela jih je njegova bleščéča retorika; vaditi se v retoriki / študirati retoriko; pravila retorike; 2. *knjiž. lepo, izbrano, a navadno vsebinsko prazno govorjenje, izražanje; leporečje*: za njegove spise sta značilni *gostobesednost in retorika*; govornik je zašel v *patos in retoriko* // *govorjenje, izražanje sploh*: taka retorika je bolj primerna za pravnika kot za pisatelja; 3. do 1848 zadnji razred šestletne gimnazije: končati retoriko (vsi poudarki so naši).
- 12 Temeljno razliko med logiko in argumentacijo oziroma formalno in neformalno logiko, kakor tudi neuporabnost prve za analizo vsakdanje govornice lepo orišeta Žagar Ž. in Domajnko (2006: 46–47): »/T/eoretiki argumentacije proučujejo, kako ljudje oblikujejo in razumejo argumente, kako jih branijo in zavračajo, medtem ko logike zanima izključno način, kako so sklepi izpeljani iz premis (argumentov). /.../ 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 omejitve proučevanja argumentov in argumentiranja na formalne vzorce sklepanja seveda vodi do izločitve in zanemarjanja številnih pomembnih problemov diskurzivnega argumentiranja (argumentiranja v t. i. naravnem jeziku oziroma v vsakdanji govorici).« (Vse poudarke sta označila avtorja.)

-
- temeljna definicije retorike, kot *veščine uspešnega javnega prepričevanja*, ki omogoča, da argumentacijo razumemo v kontekstu retorike kot *posebno vrsto prepričevanja*, in
 - koncept o *retoričnih sredstvih prepričevanja* (*pisteis*), ki argumentacijo opredeljuje kot enega od *treh* možnih načinov prepričevanja.

Sodobna klasična retorična teorija sredstva prepričevanja opredeljuje v smislu treh različnih prepričevalnih postopkov oziroma strategij (prim. Tindale, 2000). Pri tem običajno izhaja iz konceptualno najbolj izpopolnjenega antičnega modela sredstev prepričevanja, za katerega velja Aristotelova opredelitev v *Retoriki*.¹³ Slednja na antično retorično teorijo in prakso sicer ni vplivala neposredno, temveč le posredno v okviru kasnejših peripatetiških interpretacij, ki so postale sestavni del retorične tradicije. Za označevanje retoričnih sredstev prepričevanja so se v antiki že pred Aristotelom (pa tudi po njem) uporabljali konceptualno in semantično sicer raznoliki pojmi, ki jih v sodobnem preučevanju klasične retorike zaznamujemo s termini *logos*, *ethos* in *pathos*. Če jih opredelimo v kontekstu tradicionalnega retoričnega komunikacijskega modela *govorec-govor/besedilo-poslušalci* : *ethos-logos-pathos* (Wisse, 1989: 6), lahko ugotovimo, da imajo te strategije enako funkcijo (»prepričati«), a različna izhodišča (»kako prepričati«). *Logos* v retoriki tako velja za postopek, ki je najtesneje povezan z *govorom/besedilom* in katerega temeljno lastnost zaznamuje uporaba argumentativnih orodij, ki izhajajo iz procesov razumskega sklepanja in so podvržena pravilom in oblikam *veljavnega argumentiranja*.¹⁴ Zanje je značilno, da jih kot take v konstrukciji govora predvidi tako govorec, kakor jih v takšni obliki prepoznajo tudi poslušalci. Pravila in postopki argumentiranja so namreč neodvisni tako od prvega kot od drugih, saj mora argumentacija »vedno upoštevati enaka osnovna pravila, ne glede na publiko in ne glede na to, kdo argumentira« (Žagar Ž. in Domajnko, 2066: 43). Uporaba prepričevalnih postopkov, ki jih običajno opredeljujemo z izrazoma *ethos* (ali *retorični etos*) in *pathos* (ali *retorični patos*), je prav tako posledica govorečevega razumskega premi-

13 V okviru *zunanjih* (*pisteis átekhnoi*) in *notranjih* sredstev prepričevanja (*pisteis énteknoi*), Aristotel (*Rh.* 1.2.3 1356a1–4) slednja opredeli takole: »Obstajajo tri vrste sredstev prepričevanja, ki jih je mogoče doseči z govorom: ta, ki obstajajo v značaju govorca, ta, ki privedejo poslušalca v neko razpoloženje, in ta, ki v samem govoru nekaj dokazujejo ali se zdijo, da dokazujejo.« (Prevod J. Ž.)

14 V retorični teoriji so to zlasti pravila, ki veljajo za silogistiko, s poudarkom, da za retorično sklepanje ne velja nujno *resničnost* temveč le *verjetnost* premis in sklepov v danem trenutku/kontekstu retorične situacije. Danes daleč najbolj razširjeni in uporabni kriteriji za presojo veljavnosti argumentacije, ki jih je mogoče obravnavati skupaj z retoričnimi koncepti, izhajajo iz neformalne logike in temeljijo na ocenjevanju *sprejemljivosti*, *relevantnosti* in *zadostnosti* argumentov za dani sklep (Johnson in Blair, 1987; Govier, 2005).

sleka v procesu konstruiranja in izvajanja prepričljivega govora.¹⁵ A funkciji argumentativnega prepričevanja poslušalcev so dodani (ali pa jo lahko v celoti nadomestijo) elementi, ki segajo onkraj temeljnih postopkov ter pravil argumentacije kot »objektivne« metode prepričevanja in ki so intenzivno vsebovani zlasti v ostalih dveh dejavnikih (retorične) komunikacije (tj. *govorec in poslušalci*). *Ethos* v vlogi prepričevalne strategije v najširšem smislu zaznamuje učinkovito predstavitev govorcevega *značaja* oziroma njegove *verodostojne podobe*. Ta »retorični konstrukt« nima veliko skupnega z govorcevo dejansko podobo (značajskimi lastnostmi, navadami, slovesom v družbi), ampak je podoba, ki je prilagojena retorični situaciji ter jo govorec želi predstaviti poslušalcem zato, da bi slednji lažje, hitreje in z večjo naklonjenostjo sprejeli njegovo stališče. Še danes uporabno tridelno opredelitev koncepta *retoričnega etosa* nam ponuja Aristotel v razpravi *Retorika*, ki pove:

Obstajajo trije razlogi, zakaj *so govorniki sami po sebi prepričljivi*, kajti poleg logičnih dokazov verjamemo še trem stvarim. To so *praktična modrost, vrlina in naklonjenost*. Govorniki se namreč motijo o tem, o čemer govorijo ali svetujejo, zaradi vseh ali ene od teh stvari; zaradi nespametnosti ne izrazijo pravilno svojega mnenja ali kljub temu, da pravilno mislijo, tega ne povejo zaradi pokvarjenosti; ali pa so pametni in tudi pošteni, a niso dobronamerni, zaradi česar je mogoče, da ne svetujejo najboljših stvari, četudi jih poznajo. To so edine možnosti. Zato je tisti, ki daje vtis, da ima vse te lastnosti, nujno prepričljiv za poslušalce. Sredstva, s pomočjo katerih bi se lahko pokazali kot pametni in vrli, je treba poiskati v analizi vrlin; kajti na podlagi istih virov bi nekdo na ta način predstavil sebe in drugega; o dobronamernosti in prijateljstvu pa je treba govoriti v razpravi o čustvih. (Aristotel, *Rb.* 2.1.5-7 1378a6-20; poudarki so naši.)

Če na tem mestu pustimo ob strani dolgo tradicijo razprav in preučevanja retoričnega etosa, lahko v najširšem smislu rečemo, da je ta koncept mogoče pojmovati v dveh smereh, ki v retorično-argumentativnem diskurzu lahko delujeta ločeno ali sočasno: retorični etos je lahko a) *neposredno konstruiran v diskurzu* (poslušalci naj govorcevo stališče sprejmejo, ker se jim v *danem govoru/trenutku* kaže kot verodostojna oseba oziroma razumski, iskren in dobronameren); b) in/ali tudi *predobstoječ element* (poslušalci naj govorcevo stališče sprejmejo, ker se je v preteklosti izkazal kot verodostojna, ugledna, izkušena ipd. ose-

15 Pogosto srečamo dihotomično opredelitev sredstev prepričevanja, in sicer bi *logos* naj zaznamoval »racionalne«, *ethos* in *pathos* pa »neracionalne« postopke. A ker se govorec zanje v procesu načrtovanja in izvedbe govora odloča zelo racionalno – na njegov izbor sredstev prepričevanja namreč bistveno vpliva konkretna situacija, lastno poznavanje teme/snovi in ocena, kdo so/bodo njegovi poslušalci – tovrstna opredelitev ni najbolj posrečena (prim. Žagar Ž. in Domajnko, 2006: 43). Več o razvoju in pojmovanju obeh konceptov v okviru retorične teorije glej Žmavc (2008b, 2009a in 2011).

ba), ki ga govorec preprosto uporabi kot »avtoriteto« za to, o čemer želi v dani situaciji prepričati).¹⁶

Na drugi strani teoretiki retorični patos najpogosteje opredeljujejo kot govorcevo *manipulacijo* s čustvi poslušalcev. V antiki je veljal za splošno uveljavljeno sredstvo, s pomočjo katerega je bilo mogoče *ob* argumentaciji legitimno poseči v mnenja oziroma sodbo poslušalcev. Definicijo retoričnega patosa lahko prav tako najdemo pri Aristotelu (*Rh.* 1.2.5 1356a14-19): »Na razpoloženje poslušalcev vplivamo, kadar jih govor privede v čustveno stanje. Kajti *ne sodimo enako, če smo žalostni ali veseli, če smo prijateljsko ali sovražno razpoloženi*« (prevod in poudarki J. Ž.).¹⁷ S tole opredelitvijo (in analizo posameznik čustev nadaljevanju) Aristotel v retoričnem kontekstu prikaže, kako si govorec lahko pridobi uvid v motiviranost ljudi za dejanja in sposobnost vzburjanja čustev pri poslušalcih, s čimer si lahko zagotovi želeno sodbo. To izhodišče je pomembno zlasti zato, da lahko razumemo, da 'čustvena manipulacija' v kontekstu retorike nima nujno slabšalnega pomena, temveč preprosto odraža rabo jezikovnih in nejezikovnih strategij, s pomočjo katerih želi govorec neposredno vplivati na čustvena stanja svojih poslušalcev, zaradi katerih bi ti (tako kot v primeru vključevanja etotičnih elementov) lažje sprejeli stališče, ki ga predstavlja. Ali v nekoliko sodobnejši in splošnejši opredelitvi:

Ni se mogoče izogniti dejstvu, da govorniki in pisci z namenom igrata na čustva svojega občinstva in to nam pomaga pojasniti tradicionalno nezaupanje do retorike in njenega povezovanja z neiskrenostjo, iracionalnostjo in hujskaštvom. Kljub temu bi bilo nenavadno, da se ljudje, ki skušajo prepričati, ne bi obračali na čustva občinstva! Ni se mogoče izogniti temu, da to, kako do predmeta razprave 'čutimo', združuje čustven odziv z racionalno in logično presojo. Nasprotna predpostavka je, da je cilj čustva izkrivljanje resničnosti naše percepcije; pravo vprašanje je, ali zmoremo ločiti med čustvom, ki megli predmet razprave, in čustvom, ki razjasnjuje in pogloblja naše razumevanje tega predmeta razprave. (Cockcroft in Cockcroft, 2005: 55)

Kljub temu, da smo sredstva prepričevanja predstavili v obliki samostojnih principov, *ethos*, *pathos* in *logos* kot temeljna izhodišča v procesu prepričevanja delujejo »vedno in sočasno, vendar na različne načine, in zato glede na kontekst rabe tudi v različnih razmerjih« (Žagar Ž. in Domajnko, 2006: 14). Od govorceve ocene retorične situacije (kaj, kdaj, komu in kje govori) je odvisno, kateremu sredstvu oziroma elementu prepričevanja bo namenil več prostora in kako jih bo med seboj kombiniral. Gre torej za *simultan proces* in s

16 Več o tako imenovanih etotičnih strategijah pišemo v razpravi z naslovom *Retorika? Le v omejenih količinah, prosim! Študija dveh primerov slovenskega političnega govornišva* (Žmavc 2009a).

17 Navedeni odlomek je sicer uvod v filozofovo daljšo razpravo o čustvih (*Rh.* 2.2-11 1378a30-1388b30), za katero preučevalci pravijo, da je prva sistematična razprava o človeški psihologiji.

stališča retorične teorije je povsem neustrezno pojmovanje nekaterih, ki zlasti ethosu in pathosu v primerjavi z logosom odrekajo legitimnost v prepričevalnem diskurzu. Predvsem se pogosto zgodi, da sta ti dve sredstvi (če ju že strogo ločujemo) tudi sestavni del argumentacije v najožjem pomenu, torej del argumentativnega postopka in v okviru katerega igrata povsem regularno vlogo.¹⁸ Kar je ključno pri razumevanju razmerja med logosom (argumentacijo) in drugimi prepričevalnimi postopki, je njegov izhodiščni položaj v kontekstu »razumske« oziroma »objektivne« presoje: čustva so njeno nepogrešljivo dopolnilo, a je ne morejo nadomestiti.

V tem kratkem orisu, kjer smo osvetlili le nekaj temeljnih retoričnih in argumentativnih principov, smo želeli pokazati, kako je za obvladovanje in poučevanje prepričljivega in utemeljenega komuniciranja pomembno tudi, da posamezne principe, koncepte in pojme poznamo ter se zavedamo teoretskih polj, v okviru katerih so nastali. Kajti le ustrezno razumljeni in poučevani retorični-argumentativni elementi, omogočajo tudi ustrezno razumevanje neizkrivljenega razmerja med retoriko in argumentacijo.

18 To je zlasti mogoče videti v argumentativnih modelih Stephena Toulmina, kjer je so *etotični* in *patotični* elementi pomemben del zlasti utemeljitve (angl. *warrant*) in opore (angl. *backing*).

Problematika sodobnega poučevanja retorike in argumentacije na Slovenskem

Problematika pojmovanja in sodobnega poučevanja retorike v slovenskem izobraževanju je *večplastna* in je pravzaprav povezana z že večkrat omenjenim vsesplošnim pomanjkanjem in/ali neustreznim vrednotenjem retorike in argumentacije v okviru celotne vzgojno-izobraževalne vertikale. Če osvetlimo le nekaj bistvenih značilnosti, bi kot eno temeljnih lahko izpostavili okoliščino, da se kljub zanimanju za retoriko in argumentacijo, ki je drugod tako na raziskovalno-teoretski kot izobraževalni ravni ponovno oživel v 20. in 21. stoletju, v slovenskem prostoru védenje in mišljenje o tem, kaj sta retorika in argumentacija, še vedno oklepa precej posplošenih tradicionalnih sodb. Retoriko se pojmuje bodisi kot del literature, natančneje literarnega okrasja ali kot golo manipulativno tehniko, kamor sodijo vse mogoče »strategije«, s pomočjo katerih je mogoče nekoga prepričati, pregovoriti, celo preslepiti, še najpogosteje tako, da ta oseba z ničemer ne more vplivati na to dejanje. Na drugi strani je argumentacija v veliki meri še vedno razumljena kot formalna logika, ki na vsakršen argumentacijski postopek (tudi tistega v vsakdanji govorici) gleda le z vidika formalno veljavnih vzorcev sklepanja, ne glede na vsakokratni proces in kontekst sklepanja. Slednje velja za temeljni problem pri preučevanju, analizi in razumevanju argumentacije v naravnem jeziku, kjer je prav vključitev pragmatične dimenzije jezika ključna za uspešno razlikovanje med dobro in slabo argumentacijo, kakor tudi med ostalimi oblikami družbeno jezikovnih dejavnosti (Žagar Ž., 2000: 438).

Druga nadvse pomembna okoliščina, ki določa položaj retorike in argumentacije na Slovenskem, je njuna *neobičajna dinamika vključevanja v formalne in neformalne oblike izobraževanja*, ki odraža v večini primerov neartikulirano in brez jasnih ciljev zastavljeno delovanje. Samostojno poučevanje obeh večšin je redko, posamezne elemente je mogoče prepoznati v kurikulumih za slovenščino, filozofijo, državljansko vzgojo in v osnovni šoli

v okviru nekaterih izbirnih predmetov. V nadaljevanju bomo videli, da se razmere nekoliko izboljšujejo na ravni univerzitetnega izobraževanja, kamor retorika in argumentacija počasi vstopata v okviru novih bolonjskih programov, čeprav lahko iz prikaza razberemo tudi, da gre še vedno bolj ali manj za izbirne predmete ter za teoretsko in konceptualno celo nasprotujoče si vsebine.

Retorika in argumentacija v osnovni šoli

V strukturirani in enotni obliki se v Sloveniji retoriko in argumentacijo poučuje le v *osnovni šoli*, kjer je retorika (skupaj z osnovami argumentacije) kot *obvezni izbirni predmet* v 9. razredu sestavni del vzgojno-izobraževalnega programa od leta 2001. Za predmet, ki mu je namenjeno 32 ur, sta na voljo učni načrt in uradno potrjen učbenik, prav tako vsako leto potekajo usposabljanja za učitelje, ki ta predmet že poučujejo ali bi ga želeli poučevati.¹

Pouk retorike je že na osnovnošolski ravni zasnovan *celovito*, kar z drugimi besedami pomeni, da se učenci spoznajo z retorično-argumentativnim modelom v celoti in na način, da ga lahko neposredno uporabijo v praksi bodisi v obliki konstrukcije ali kritične analize. V učnem načrtu tako že uvodoma lahko preberemo:

Namen retorike kot obveznega izbirnega predmeta je učence in učenke seznaniti ne le s *pojmi prepričevanja in argumentiranja*, temveč, po eni strani, tudi s *tehniki prepričevanja, elementi prepričevalnega postopka, dejavniki uspešnega prepričevanja, oblikami prepričevanja, strukturacijo (prepričevalne-*

I Učitelji znanja o retoriki in argumentaciji v obliki, kot sta predvideni v okviru izbirnega predmeta retorika, niso mogli in še vedno marsikje ne morejo pridobiti v okviru dodiplomskega izobraževanja. Da bi lahko predmet uspešno poučevali, je treba omogočiti usvojitev in poglobitev znanja o ključnih teoretskih konceptih polj retorike in argumentacije, ki so predvideni v okviru predmeta. V ta namen je prof. dr. Igor Ž. Žagar s sodelavci zasnoval izobraževalne seminarje *Retorika za učitelje retorike*, ki potekajo v okviru tako imenovanega stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev (organizator MŠS, izvajalec Pedagoški inštitut v Ljubljani). Na seminarjih, ki so zasnovani v dveh stopnjah (24 urni seminar *Retorika 1* in 20 urni seminar *Retorika 2*) in vsebujejo predavanja ter praktične delavnice, sodelujejo predavatelji, ki se z retoriko in argumentacijo ukvarjajo tako v teoretskem kot praktičnem smislu in veljajo za uveljavljene strokovnjake in strokovnjakinje na svojem področju (prof. dr. Igor Ž. Žagar, doc. dr. Janja Žmavc, prof. Tončka Godina in prof. Mojca Cestnik). Udeleženci omenjenih seminarjev pridobijo zlasti nova retorično-argumentativna in metodično-didaktična znanja, ki jim pomagajo pri vpeljevanju predpisanih teoretskih vsebin v vzgojno-izobraževalno prakso, pomembna pa je njihova neposredna izkušnja z obema veččinama, ki jo pridobijo z lastnimi govorniški nastopi, saj jim pomaga pri lažjem razumevanju podobnih situacij v razredu. Poseben poudarek predavatelji namenjajo zlasti predstavitvi primerov dobre prakse in izmenjavi izkušenj med udeleženci, ki na ta način pomembno sooblikujejo tako seminar, kot tudi njegove vsebine. Zlasti pomembne so njihove povratne informacije v zvezi z uspešnostjo poučevanja retorično-argumentativnih konceptov na osnovnošolski ravni, ki tako pripomorejo k izpopolnjevanju in posodobitvam učnega načrta.

ga) govora in vsestranskim obvladovanjem govorne situacije, po drugi strani pa z razliko med prepričevanjem in argumentiranjem, razlikovanjem med dobrimi in slabimi argumenti, elementi dobre argumentacije in (če čas in zanimanje to dopuščata) nepravilnimi oz. nedovoljenimi postopki.

Poučevanje retorike v devetem razredu devetletke tako ni samo sebi namen, temveč naj učence in učenke nauči predvsem *samostojnega, koherentnega ter kritičnega oblikovanja in izražanja stališč* pri drugih predmetih, v teku nadaljnega izobraževanja, kakor tudi na vseh (drugih) področjih družbenega in zasebnega življenja. (Žagar Ž. et al., 1999: 5, poudarila J. Ž.)

Če nekoliko pregledamo še operativne cilje v pravkar omenjenem učnem načrtu, lahko v njih prepoznamo nabor zelo konkretnih konceptov, ki sodijo v teoretska polja retorike, argumentacije (in deloma jezikovne pragmatike) ter so vpeti v doseganje funkcionalnih in izobraževalnih ciljev predmeta:

Funkcionalni cilji

1. Učenci in učenke spoznavajo, *kaj* je retorika.
2. Učenci in učenke spoznavajo, *zakaj se je koristno učiti* retorike.
3. Učenci in učenke spoznavajo *etiko dialoga*.
4. Učenci in učenke spoznavajo, *kaj* je argumentacija.
5. Učenci in učenke spoznavajo *razliko* med dobrimi in slabimi argumenti (fakultativno).
6. Učenci in učenke s spoznavanjem *sestavnih delov* retorične tehnike razumejo, *kako* lahko oblikujejo prepričljive govore.
7. Učenci in učenke spoznavajo, *kako* pomembni za uspešno prepričevanje so značaji (govorca) in strasti (poslušalcev).
8. Učenci in učenke spoznavajo nastanek in zgodovino retorike (fakultativno).

Izobraževalni cilji

1. Učenci in učenke se (na)učijo *javnega nastopanja in izražanja svojih stališč*.
2. Učenci in učenke se (na)učijo *učinkovitega prepričevanja in argumentiranja*. (ibid.: 5–6; poudarila J. Ž.)

Ubeseiditev zgornjih ciljev kaže tudi na to, da učenci izbrane koncepte spoznavajo sistematično – skozi njihovo umestitev v širši družbeni okvir (tj. *zakaj se je koristno učiti retorike, etika dialoga*), podrobnejšo opredelitev (tj. *kaj je retorika, kaj je argumentacija, sestavni deli retorične tehnike oziroma mreže*), razlikovanje med posameznimi pojmi in koncepti (tj. *retorika-argumentacija, dobri-slabi argumenti*) ter njihovo neposredno uporabo (tj. *kako lahko oblikujejo prepričljive govore*).

Čeprav gre v primeru predmeta retorika za posebnost v svetovnem merilu, sta retorika in argumentacija v kontekstu osnovnošolske vzgoje in izobraževanja še vedno pogojeni

z izbirnostjo. Sicer gre za *obvezni* izbirni predmet, kar z drugimi besedami pomeni, da ga v okviru seznama izbirnih predmetov *mora* ponuditi vsaka slovenska osnovna šola. Toda zaradi prevladujočega nerazumevanja in nepoznavanja področja ter deloma tudi zaradi nezmožnosti rednega usposabljanja učiteljev, predmet še ni zaživel v polni obliki. Zato se ga drži sloves predmeta, ki ga učenci redko izberejo. To je na prvi pogled mogoče razbrati tudi iz raziskave, ki jo je o izbirnih predmetih za šolsko leto 2005/2006 opravil Zavod za šolstvo RS (Zajc, 2007).² Rezultati namreč kažejo, da je bila v šolskem letu 2005/2006 retorika ponujena 243 krat, izbrana pa v 37 primerih, kar jo uvršča v skupino predmetov, ki so bili ponujeni več kot 50 razredom, izbrani pa so bili najmanjkrat oziroma manj kot v 20 odstotkih. Sem spadajo še predmeti, kot so *verstva in etika*, *literarni klub*, *matematične delavnice*, *logika*, *kaj nam govorijo umetnine*, *okoljska vzgoja* in *informacijsko opismenjevanje*. Prav tako je med izbirnimi predmeti, ki so ponujeni že več let zaporedoma, a niso bili izbrani, retorika dosegla slabe rezultate: »Največkrat je bil naveden predmet *verstvo in etika* (VE) in sicer 177 krat oziroma navedlo ga je 69,69 odstotka ravnateljev, sledi mu predmet *retorika* (RET) z 105 navedbami oziroma 41,34 odstotki« (ibid.: 9). Ker so se podatki ujemali s ponudbo in izbiro v šolskem letu 2005/2006, so v raziskavi sklepali, da je »razmerje med ponudbo in izbiro izbirnih predmetov v šolskem letu 2005/2006 odraz večletnega stanja« (ibid.: 9). Toda z metodološkega vidika se zdi problematično, da so v raziskavi zanemarjena zlasti okoliščine, ki smo jih omenili že zgoraj in ki po našem mnenju predstavljajo enega pomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na število osnovnih šol, kjer se retorika poučuje. S tem posledično vplivajo tako na razumevanje dejanskih razmer na področju problematike izbirnih predmetov kot tudi na širšo družbeno podobo predmeta retorika v smislu relevantnosti njenega poučevanja. Ta raziskava namreč v ničemer in nikjer ne upošteva pomembnega dejstva, da je retorika (kakor tudi *verstva in etika*) *obvezni izbirni predmet* in jo po Zakonu o osnovni šoli *mora* ponuditi vsaka osnovna šola, ne glede na to, ali je s predmetom seznanjena, ali ga je ustrezno predstavila učencem in staršem in ali ima ustrezno izobražen kader za poučevanje retorike. Prav to izhodišče je ključno za celovito interpretacijo navedenih podatkov, saj ti ne odražajo dejanskega položaja *obveznih izbirnih predmetov*. Kajti očitno je, da bo retorika na visokem mestu, če merimo zgolj, kolikokrat je bila ponujena in kolikokrat izbrana, ne pa tudi, zakaj ni bila izbrana – ponuditi jo namreč *mora* vsaka slovenska osnovna šola, medtem ko je izbrati ni treba učencem na vsaki šoli. Prav tako je predmet retorika *edini* predmet v seznamu izbirnih predmetov,

2 Projekt se je imenoval *Analiza izvajanja izbirnih predmetov in predlogi za pripravo koncepta izbirnih predmetov*, končno poročilo je dosegljivo na spletni strani: http://www.zrss.si/pdf/_Izbirni%20predmeti%20februar%2007.pdf.

ki temelji na *samostojni znanstveni disciplini*, v kateri se ni mogoče ustrezno usposablјati v okviru dodiplomskega izobraževanja. Z drugimi besedami to pomeni, da retorike in argumentacije ni mogoče študirati, do uvelјavitve bolonjske reforme pa je na večini univerzi ni bilo mogoče poslušati niti v okviru samostojnega predmeta.³ Zato bi vsaka šola, še preden bi predmet sploh ponudila, morala omogočiti ustrezno izobraževanje vsaj enemu učitelju. Kot ugotavljajo na Pedagoškem inštitutu, ki verificirana izobraževanja za učitelje retorike izvaja vse od leta 2003, tega do danes še ni storila vsaj tretjina slovenskih osnovnih šol. Obenem je zaradi narave predmeta retorika, ki kljub svoji izraziti usmerjenosti v prakso predpostavlja razmeroma velik miselni napor in lepo število obveznosti, mogoče pričakovati, da bo kot dejansko izbran predmet dosegla občutno nižje rezultate, saj v večji meri še vedno velja za predmet, ki se mu tako šole kot tudi učenci zaradi različnih razlogov izogibajo. Zato tudi podatka, da je bila retorika več let zaporedoma ponujen predmet (v skoraj 42 odstotkih), ki pa so ga učenci najmanj krat izbrali, ne moremo interpretirati zgolj v luči nezanimanja za ta predmet, ampak gre za kompleksnejšo problematiko, ki ni povezana le s šolsko »logistiko«, ampak tudi z interesi učencev. Raziskava namreč še ugotavlja, da so učenci navedli kot tri najpogosteje izbrane izbirne predmete s področja športa:

[Š]port za zdravje je navedlo 135 učencev (18,5 odstotka vseh učencev, izbrani šport 129 učencev (17,7 odstotka vseh učencev), šport za sprostitvev 128 učencev (17,6 odstotka vseh učencev). Športnim izbirnim predmetom nato sledita izbirna predmeta s področja računalništva. Urejanje besedil je navedlo 107 učencev (14,7 odstotka vseh učencev) in multimedijo 100 učencev (13,7 odstotka vseh učencev). (Zajc, 2007: 8).

To okoliščino je mogoče pojasniti tudi v smislu »manjšega napora« in »aktualnosti«: učenci izberejo tiste predmete, za katere menijo, da bodo predstavljali manjšo obremenitev in jim hkrati omogočili dobro oceno (npr. predmeti s področja športa) oziroma predmete, ki so zanje izrazito zanimivi, ker jih že poznajo, saj so vsebine neposredno povezane z njihovimi interesi v vsakdanjem življenju (npr. predmeti s področja računalništva). Skoraj nemogoče je namreč pričakovati, da bi učenci predmet retorika razumeli v kontekstu manjšega napora ali trenutnih interesov. Zato je njihova odločitev, da bodo retoriko izbrali, tesno povezana z učinkovito predstavitvijo, saj učenci na tej stopnji večinoma ne vedo, kaj je retorika in za kaj je koristna. Zaradi že omenjenih okoliščin se tako še največkrat zgodi, da v naboru izbirnih predmetov neke šole retorika ostane le na papirju, učenci in njihovi starši pa si pod njo predstavljajo vse kaj drugega kot večino uspešnega prepriče-

3 O retoriki in argumentaciji v visokošolskem izobraževanju pišemo več v poglavju *Retorika in argumentacija v visokošolskem izobraževanju*.

vanja. To potrjujejo tudi učitelji, ki se udeležujejo seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja. Zelo pogosto namreč poročajo, da je uspeh retorike (tj. da se kot izbirni predmet obdrži več let) odvisen od dveh dejavnikov: dobre predstavitve predmeta in osebne motivacije in prizadevnosti učitelja.

Če je obvezni izbirni predmet retorika mesto oziroma oblika, kjer se učenci z retoriko in argumentacijo srečajo v *najbolj sistematični in celoviti obliki*, pa si sedaj nekoliko oglejmo še predmete, katerih kurikuli kot učne cilje navajajo tudi vsebine, ki neposredno ali posredno kažejo na to, da gre za koncepte, ki sodijo v teoretski polji retorike in argumentacije.

Temeljna izhodišča učnega načrta (tj. opredelitev predmeta in učne cilje) za predmet retorika bomo primerjali z učnimi načrti nekaterih obveznih predmetov (tj. *slovenščina, državljanska vzgoja in etika*) in izbirnih predmetov (tj. *logika in filozofija za otroke*) za tretje triletno osnovnošolskega izobraževanja ter skušali osvetliti, kateri retorično-argumentativni koncepti so vključeni v učne vsebine izbranih predmetov in kako so ti koncepti predstavljeni.

V učnem načrtu za pouk slovenščine, ki je vezano na tretje triletno, najdemo med drugim tole opredelitev predmeta:

Pouk slovenščine se /.../ po svojih učinkih in pomembnosti razteza daleč prek samega predmeta; seveda pa njegova temeljna naloga slej ko prej ostaja skrbno in vztrajno razvijanje učenčevega osebnega jezika *v dobro uporabno in uzavešeno obvladovanje materinščine same na sebi* ter utrjevanje zavesti, da je slovenščina tudi državni jezik.

To se uresničuje z jezikovnim in književnim poukom v okviru štirih sporazumevalnih dejavnosti – poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Končni namen jezikovnega pouka je *opismenjenost v smislu kar najboljšega praktičnega in ustvarjalnega obvladovanja vseh štirih dejavnosti*, pa tudi znanja jezikovnosistemskih osnov (Križaj Ortari et al., 2005: 5; poudarila J. Ž.).

Iz odlomka lahko razberemo, da je pouk slovenščine tesno povezan z jezikovno rabo (tj. *obvladovanje materinščine, obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti*). Retorične elemente znotraj jezikovnega pouka bi lahko prepoznali zlasti v ubeseditvah, kot sta *dobro uporabna in uzaveščena jezikovna raba* ter *praktično in ustvarjalno obvladovanje sporazumevalnih dejavnosti*, ki implicirata zmožnost strateške rabe jezika, ki je vpeta v kontekst specifičnih socialnih in materialnih situacij. Zlasti *jezikovno praktičnost in ustvarjalnost* je v kontekstu retorične teorije mogoče povezati s konceptom retorične mreže (oziroma tehnik), kamor sodi tudi *prepričljivo ubesedovanje (elocutio)*.

V nadaljevanju med splošnimi cilji najdemo ubeseditev, ki jo je mogoče posredno povezati s *tehniki prepričevanja in obvladovanjem govorne situacije*:

/U/čenci razvijajo tudi pripravljenost za govorjenje in pisanje; tako *izražajo* svoje misli, *stališča*, *hotenje*, *čustva* ali izkušnje, *se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v različnih življenjskih položajih*. Zavedajo se, da je *govorjenje/pisanje medosebna dejavnost*, pri kateri je *treba spoštovati sogovorca, upoštevati načelo vljudnosti in govorni položaj*. (ibid.: 9–10; poudarki J. Ž.).

Zelo nedvoumno pa so znotraj operativnih ciljev omenjenega učnega načrta nakazani elementi argumentacije in razumevanja kontroverze: »*Razmišljujoče in kritično sprejemajo besedila ter tako razvijajo zmožnost logičnega mišljenja, sklepanja, vrednotenja in utemeljevanja*, pa tudi *spoštovanja drugačnega mnenja*« (ibid.: 60).

V obliki primerjalne preglednice so retorično-argumentativni elementi videti takole:

Tabela 1: Retorično-argumentativni elementi v učnih načrtih za osnovnošolski pouk retorike in slovenščine.

Retorika	Slovenščina
<ul style="list-style-type: none"> – spoznavanje sestavnih delov retorične tehnike (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>) – oblikovanje prepričljivih govorov/ nastopov (<i>actio</i>) – etika dialoga (pragmatične dimenzije jezika) 	<ul style="list-style-type: none"> – dobro uporabno in uzaveščeno obvladovanje materinščine – praktično in ustvarjalno obvladovanje poslušanja, branja, govorjenja in pisanja
<ul style="list-style-type: none"> – postopki prepričevanja (<i>ethos, pathos, logos</i>) – prepričevanje/argumentiranje – obvladovanje retorične situacije (govorna situacija, govorec, občinstvo, tema) 	<ul style="list-style-type: none"> – izražanje lastnih misli, stališč, hotenj, čustev izkušenj – pogajanje – miroljubno reševanje problemov v različnih življenjskih položajih – govorjenje kot medosebna dejavnost
<ul style="list-style-type: none"> – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – razlika med dobrimi in slabimi argumenti – prepričevanje/argumentiranje 	<ul style="list-style-type: none"> – zmožnost logičnega mišljenja, sklepanja, vrednotenja in utemeljevanja – spoštovanje drugačnega mnenja

Učni načrt za pouk DVE oziroma DDE⁴ bomo natančneje pregledali v naslednjem poglavju, kjer si bomo ogledali, kako sta retorika in argumentacija kot družbeni praksi vpeti v vzgojo za aktivno državljanstvo. Na tem mestu si oglejmo le ubeseditev iz prenovljenega učnega načrta, ki bo pričel veljati v šolskem letu 2011/2012 in prinaša nekaj izhodišč, ki se neposredno povezujejo zlasti z argumentacijo, implicitno pa tudi z retoričnimi elementi (kot so *retorične tehnike, postopki prepričevanja, retorična situacija, etika dialoga*), ki bi jih lahko prepoznali zlasti v rabi pojma 'komuniciranje' in njegovi povezavi z 'demokracijskim javnim prostorom':

4 Predmet se danes namesto *državljska vzgoja in etika* imenuje *državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Pri našem pisanju bomo uporabljali oba akronima, DVE in DDE.

Predmet pri učencih spodbuja razvoj veščin:

- presoje družbenih in etičnih dilem in vprašanj,
- *komuniciranja in argumentiranja v kontekstu demokratičnega javnega prostora,*
- obveščene, kritičnega, konstruktivnega in angažiranega družbenega delovanja, vseživljenjskega učenja. (Karba et al., 2011: 5; poudarki J. Ž.)

Nekaj podobnega velja tudi za izbirni predmet filozofija za otroke, kjer med splošnimi cilji lahko prav tako najdemo izhodišča, ki implicirajo retorične in argumentativne elemente :

- Filozofsko raziskovanje etičnih, socialnih, spoznavnih in ontoloških problemov,
- razvijanje avtonomnega, kritičnega, reflektivnega mišljenja,
- razvijanje domišljije in kreativnosti,
- *razvijanje kulture dialoga (izražanje in zagovor lastnih stališč, mnenj, poslušanje, upoštevanje stališč drugih itd.),*
- razvijanje miselnih spretnosti (*oblikovanje mnenj, analiziranje, sintetiziranje, primerjanje, klasificiranje, postavljanje vprašanj*, iskanje hipotez, izpeljevanje, odkrivanje predpostavk in posledic, reševanje problemov). (Hladnik in Šimenc, 2006: 6; poudarki J. Ž.)

Ker gre v tem primeru za zelo specifične ubeseditve, prikažimo vzporednice s predmetom retorika tudi v obliki preglednice:

Tabela 2: Retorično-argumentativni elementi v učnih načrtih za osnovnošolski pouk retorike in filozofije za otroke.

Retorika	Filozofija za otroke
– retorične tehnike (<i>inventio, dispositio</i>)	– razvijanje miselnih spretnosti (oblikovanje mnenj, analiziranje, sintetiziranje, primerjanje, klasificiranje, postavljanje vprašanj)
– retorične tehnike (<i>elocutio</i>)	– razvijanje kulture dialoga (izražanje lastnih stališč, mnenj)
– obvladovanje retorične situacije (govorna situacija, govorec, občinstvo, tema)	– razvijanje kulture dialoga (izražanje in zagovor lastnih stališč, mnenj, poslušanje, upoštevanje stališč drugih)
– argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – prepričevanje/argumentiranje	– razvijanje kulture dialoga (izražanje in zagovor lastnih stališč, mnenj, poslušanje, upoštevanje stališč drugih)

Nekaj podobnega je mogoče zaslediti tudi v učnem načrtu za izbirni predmet logika:

Splošni cilji predmeta

Z vsebino in metodami poučevanja učenci pridobivajo osnovne logične pojme in se usposobijo za njihovo uporabo;

1. razvijajo sposobnost *logičnega mišljenja* in *natančnega izražanja*;
2. usposabljaajo se za vztrajno in urejeno delo;
3. uporabljajo logiko pri matematiki, učenju jezikov in naravoslovju ter vsakdanjem življenju in tehniki;
4. pridobivajo samozavest pri samostojnem odločanju in *zagovarjanju svojih stališč*;
5. *razlikujejo argumentirano utemeljevanje od slabega pojasnjevanja*;
6. *razvijajo govor (retorika)*.

Socializacijski cilji predmeta

Z metodami predmeta učenci;

1. razvijajo *sposobnosti medsebojnega komuniciranja*;
2. *jasno in argumentirano izražajo svoje misli*;
3. spoznavajo miselne sposobnosti drugih;
4. se usposabljaajo za timsko delo;
5. *se kritično odzovejo na neargumentirane trditve*;
6. *spoštujejo argumente drugih*. (Hafner, 2002: 6; poudarki J. Ž.)

V zgornjem primeru je zanimiva najprej okoliščina, da se v okviru ciljev pojavlja izraz 'retorika'. To je namreč *edino* mesto v vseh izbranih predmetih in njihovih učnih načrtih, kjer se 'retorika' pojavi v eksplicitni obliki. Toda težava je v avtorjevem očitnem nerazumevanju, kaj retorika zaznamuje, saj je slednja očitno izenačena s pojmom »govor«. Če na tem mestu zanemarimo kompleksnejše teoretske opredelitve obeh pojmov, nam že preprosta primerjava gesel v SSKJ (kljub problematičnosti gesla 'retorika') pokaže, da ne gre za pomensko prekrivanje do te mere, da bi pojma 'retorika' in 'govor' lahko preprosto in brez vsakršnega pojasnila razumeli kot sinonima. Še več, če v učnem načrtu pregledamo tudi podrobnejšo vsebinsko razčlenitev ciljev ter didaktična priporočila, lahko ugotovimo, da se splošni cilj, ki je povezan z *razvijanjem govora (retorike)*, ne uresničuje v *nobeni* predvideni učni vsebini. Zato morda ni odveč vprašanje, kaj ta cilj v izhodiščni opredelitvi sploh počne. Druga značilnost, ki jo lahko razberemo iz zgornjega odlomka, je veliko število elementov, ki se posredno ali neposredno navezujejo na »argumentacijo« (tj. *sposobnost logičnega mišljenja, zagovarjanje stališča, razlikovanje med argumentiranim utemeljevanjem in slabim pojasnjevanjem, kritičen odziv na neargumentirane trditve, spoštovanje argumentov drugih*). Izraz smo namenoma postavili v navednice, ker ni povsem jasno, za

kaj pri rabi izrazov »argumentacija« in »argumentiranje« natanko gre. Če namreč zgoraj poudarjene ubeseditve primerjamo s tistimi v učnem načrtu za obvezni izbirni predmet retorika, lahko razberemo, da gre za precej drugačno pojmovanje, kar posledično kaže na drugačna teoretska izhodišča pri oblikovanju učnih ciljev.⁵

Tabela 3: Retorično-argumentativni elementi v učnih načrtih za osnovnošolski pouk retorike in logike.

Retorika	Logika
– retorične tehnike (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>)	– natančno izražanje – jasno in argumentirano izražanje misli
– argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – razlika med dobrimi in slabimi argumenti	– logično mišljenje – zagovarjanje stališč – razlikovanje med argumentiranim utemeljevanjem in slabim pojasnjevanjem – jasno in argumentirano izražanje misli
– prepričevanje/argumentiranje	– kritičen odziv na neargumentirane trditve
– obvladovanje retorične situacije (govorna situacija, govorec, občinstvo, tema)	– sposobnosti medsebojnega komuniciranja – spoštovanje argumentov drugih

V okviru obveznega izbirnega predmeta retorika pojmovanje argumentacije v najširšem smislu izhaja iz teoretskega polja *neformalne logike*, medtem ko je iz učnega načrta za izbirni predmet logika mogoče razbrati, da temeljni pojmi in koncepti izhajajo iz *formalne logike*. Bistvena razlika med njima je zlasti v tem, da je druga omejena na preučevanje argumentov in argumentiranja *zgolj v kontekstu formalnih vzorcev sklepanja*, kot smo že omenili na nekaj mestih. Če je neposreden prenos tovrstnih konceptualizacij mogoč v pouk *matematike* (kot navaja eden od splošnih ciljev), pa to ne more kot samoumevno veljati tudi za *učenje jezikov in naravoslovja ter vsakdanje življenje in tehniko*. S pravili formalne logike namreč ni mogoče zadovoljivo pojasniti vsakdanje govore, kar velja danes med teoretiki argumentacije za splošno sprejeto. Da gre v zgornjem primeru za takšno samoumevno povezavo, je mogoče razumeti zlasti iz skupine tako imenovanih »socializacijskih ciljev predmeta«. Slednji namreč vsebujejo ubeseditve, ki so vezane na »argumentacijo« v družbenem kontekstu (kakor koli je v izhodišču že razumljena) in jo predstavlja-

5 Pri tem se ne bomo spuščali v sicer zanimivo analizo, kaj v besedilu pomenita dvojici »argumentirano utemeljevanje« in »slabo pojasnjevanje« ter, ali je »slabo pojasnjevanje« pomensko enakovredno, denimo, »slabo argumentiranemu utemeljevanju«. Prav tako ni jasno, ali učni načrt sploh razlikuje med diskurzivnima fenomenoma, ki ju teorija argumentacije označuje kot *argumentiranje* in *pojasnjevanje*. (Prim. Govier, 2005: 15–19; Žagar Ž. in Domajnko, 2006: 44–45).

jo kot diskurzivno prakso (tj. *sposobnosti medsebojnega komuniciranja, jasno in argumentirano izražanje misli, kritičen odziv na neargumentirane trditve, spoštovanje argumentov drugih*), medtem ko »argumentativni elementi«, ki naj jih v okviru učnih vsebin usvojijo učenci, tega vidika ne upoštevajo, temveč vsebujejo zgolj pojme in koncepte s področja formalne logike.

Na koncu poglavja na kratko povzemimo značilnosti analize izbranih primerov, s katero smo želeli pokazati na prisotnost retorično-argumentativnih elementov v okviru predmetov v tretjem triletju osnovnošolskega pouka. Temeljne značilnosti lahko strnemo v sledeče ugotovitve:

- Slovenska devetletka ima v skupini obveznih izbirnih predmetov tudi predmet retorika, kjer se retorika in argumentacija poučujeta samostojno in celovito.
- V primerjavi z obveznim izbirnim predmetom retorika nekateri drugi obvezni in izbirni predmeti (tj. slovenščina, DVE/DDE, filozofija za otroke, logika) sicer vsebujejo posamezne retorično-argumentativne elemente, a je le-te večinoma mogoče razbrati skozi drugačne ubeseditve in konceptualizacije, ki niso neposredno povezane s teoretskimi polji retorike in argumentacije.
- 'Retorika' in njene izpeljanke se (razen v primeru učnega načrta za logiko) nikjer ne pojavljajo v eksplicitni obliki. Prav tako v vseh učnih načrtih analiziranih predmetov umanjka koncept *prepričevanja*.
- Učni načrti analiziranih predmetov razmeroma pogosto rabijo izraza 'argument' in 'argumentacija' (in njune izpeljanke, kot so 'argumentirati', 'argumentiran'), a iz ubeseditvev ni razvidno, za kakšno pojmovanje gre. Posebej problematično je pojmovanje, ki ne ločuje med »logiko« in »argumentacijo« (oziroma formalno in neformalno logiko).
- V okviru ciljev analiziranih predmetov najpogosteje ni konkretno ubesedeno, kaj dejansko v zvezi z argumentacijo naj bi učenci pri predmetih spoznali, ampak gre za zelo posplošene formulacije, ki »argumentacijo« bolj ali manj predstavljajo kot samoumevno kompetenco, katere zakonitosti učenci predhodno domnevno že obvladujejo in jo posledično tudi uspešno ločujejo od »ne-argumentacije«.
- S tem, ko retoriko izpuščajo iz ubeseditvev učnih ciljev, učni načrti analiziranih predmetov odražajo implicitno ločevanje med retoriko in argumentacijo, kar kaže na zadržan, morda celo odklonilen odnos do retorike. Problem, ki ga vidimo v takšnem načinu vpeljevanja retorike in argumentacije v pedagoški diskurz, je zlasti v implicitnosti in/ali drugačni terminologiji (ali celo konceptualizaciji), ki posledično vodita k slabšemu poznavanju, razumevanju in uporabi tovrstnih konceptov.

Retorika in argumentacija v srednji šoli

V prejšnjem poglavju smo lahko videli, da sta retorika in argumentacija v razmeroma velikem številu (čeprav bolj ali manj implicitno, nesistematično in konceptualno neenotno) prisotni na ravni osnovnošolskega pouka. Prav zaradi razmeroma številnih izhodišč za poučevanje retorike in argumentacije, ki jih je na osnovnošolski ravni formalno mogoče realizirati, je še toliko bolj problematična ugotovitev, da sta retorika in argumentacija povsem zapostavljeni na srednješolski ravni izobraževanja. V najboljšem primeru se tukaj namreč skozi kurikulum obravnavajo posamezni in naključno izbrani retorični in argumentativni elementi, ki so pogosto vpeljani celo brez ustreznih teoretskih podlag. Tak primer odražajo slovenščina, filozofija in sociologija, kjer sta retorika in argumentacija zaradi tradicionalnih povezav sicer prisotni, a ju je iz učnih ciljev mogoče zgolj razbrati.

V okviru splošnih ciljev in kompetenc pri pouku slovenščine lahko opazimo, da sta retorika in argumentacija zastopani kot del *zmožnosti pogovarjanja, poslušanja (gledanja), branja, pisanja in govorjenja raznih besedil* in kot del *jezikovne, slogovne in metajezikovne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku*:

2. Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja), branja, pisanja in govorjenja raznih besedil.

- Pogovarjajo se vljudno in strpno; *spoštujejo mnenje drugih, izražajo svoje mnenje in ga utemeljijo*.
- Besedila *poslušajo in berejo razmišljujoče in kritično, razčlenjujejo in vrednotijo jih z različnih vidikov ter prepoznavajo morebitno manipulativnost*. Umeščanje prebranih/poslušanih besedil v časovni in kulturni kontekst spodbuja razvijanje in poglobljanje kulturne in medkulturne zmožnosti.
- *Tvorijo učinkovita, razumljiva, ustrezna in jezikovno pravilna ustna in pisna besedila*. Razumevanje in vrednotenje procesov sprejemanja in tvorjenja besedil spodbuja učenje učenja.
- Razvijanje sporazumevalne zmožnosti se povezuje z uporabo IKT; tako se razvija posameznikova digitalna zmožnost.

3. Dijaki/dijakinje razvijajo *jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost* v slovenskem knjižnem jeziku.

- Svoja in tuja besedila sistematično opazujejo in razčlenjujejo z različnih vidikov ter utrjujejo in nadgrajujejo svojo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost ter *zmožnost nebesednega sporazumevanja*.
- Spoznavajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila.

- Znajo presoditi, katera jezikovna zvrst je ustrezna v danih sporazumevalnih okoliščinah. (Poznanovič Jezeršek et al., 2008: 6–7; poudarki J. Ž.)

Če poudarjene ubeseditve razumemo v kontekstu retoričnih in argumentativnih principov, bi izbrane cilje lahko interpretirali tudi takole:

Tabela 4: Retorično-argumentativni elementi v učnih načrtih za srednješolski pouk slovenščine.

Cilji učnega načrta	Retorični in argumentativni principi
– Vljudno in strpno pogovarjanje; spoštujejo mnenja drugih, izražanje in utemeljevanje lastnega mnenja.	– razumevanje kontroverze – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka)
– Poslušanje in razmišljujoče in kritično branje, razčlenjevanje in vrednotenje besedil z različnih vidikov, prepoznavanje morebitne manipulativnosti.	– razumevanje kontroverze – retorična analiza – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti) – argumentiranje/prepričevanje
– Tvorba učinkovitih, razumljivih, ustreznih in jezikovno pravih ustnih in pisnih besedil.	– retorična mreža (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>)
– Sistematično opazovanje in razčlenjevanje besedil z različnih vidikov; utrjevanje in nadgrajevanje jezikovne, slogovne in metajezikovne zmožnosti ter zmožnosti nebeseednega sporazumevanja.	– retorična analiza – retorična mreža (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>) – verbalna in neverbalna komunikacija
– Presojanje ustrezne jezikovne zvrsti v danih sporazumevalnih okoliščinah.	– retorična analiza – obvladovanje retorične situacije (govorna situacija, govorec, občinstvo, tema)

Filozofija se kot predmet v srednji šoli uresničuje v več različnih oblikah (3 različni moduli glede na izobraževalni program). V okviru splošnih in operativnih ciljev, ki veljajo za vse module, lahko najdemo ubeseditve, ki posredno odražajo tudi retorično-argumentativne principe in se navezujejo na *zmožnost filozofskega raziskovanja lastnega življenja, obvladovanje specifičnih principov jezikovne rabe*, kakor tudi *zmožnost kritičnega mišljenja ter aktivnega delovanja v družbi* v najširšem smislu:

Splošni cilji/kompetence

Pouk filozofije uvaja dijake/dijakinje v filozofsko raziskovanje lastnega življenja:

- usmerja jih v samostojno, ustvarjalno mišljenje in presojanje;
- spodbuja razmislek o njih samih in svetu, družbi in naravi;
- spodbuja kritično refleksijo vsakdanjega izkustva, vednosti, vrednot in delovanja;

- omogoča razumeti pomen različnih disciplinarnih usmeritev v filozofiji in vlogo posameznih filozofskih šol;
- *prispeva k razvijanju jezikovnega izražanja;*
- *vodi k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov;*
- omogoča razumeti, kako so temeljni filozofski pojmi osnova humanistike, družboslovja, naravoslovja, religije in umetnosti;
- pomaga pri usmerjanju v življenju.

Operativni cilji/kompetence

Pri pouku filozofije dijaki/dijakinje:

- odkrivajo in raziskujejo filozofske probleme,
- filozofsko proučujejo pojme,
- povezujejo raziskovanje pojmov in problemov z osebnim izkustvom, ustreznimi avtorji in besedili,
- *oblikujejo in predstavljajo racionalne utemeljitve,*
- *uporabljajo jezik jasno, konsistentno in ustrezno obravnavanim problemom,*
- vzpostavljajo dialog med osebno izkušnjo in različnimi filozofskimi tradicijami.

Tako skozi navedene cilje dijaki/dijakinje *razvijajo sposobnost kritičnega mišljenja* in etične refleksije, zaradi česar *se lažje znajdejo v življenju in samostojno odločajo v demokratični družbi*. Ker so filozofski problemi odprti, ukvarjanje z njimi spodbuja odprtost duha in pogloblja sposobnost ustvarjalnega oblikovanja novih idej in rešitev problemov. (Dačić et al., 2008: 6; poudarki J. Ž.)

V obliki primerjalne preglednice bi pravkar navedene cilje lahko ponazorili tudi takole:

Tabela 5: Retorično-argumentativni elementi v učnih načrtih za srednješolski pouk filozofije.

Cilji učnega načrta	Retorični in argumentativni principi
– razvijanje jezikovnega izražanja	– retorična mreža (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>) – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka)
– strpni dialog na podlagi racionalnih argumentov	– razumevanje kontroverze – argumentiranje/prepričevanje – obvladovanje retorične situacije (govorna situacija, govorec, občinstvo, tema)

Cilji učnega načrta	Retorični in argumentativni principi
– oblikovanje in predstavljanje racionalnih utemeljitev	– argumentiranje/prepričevanje – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti)
– jasna, konsistentna in ustrezno obravnavanim problemom uporaba jezika	– retorična mreža (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>)
– sposobnost kritičnega mišljenja	– argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti)
– samostojno odločanje v demokratični družbi	– razumevanje kontroverze – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti) – argumentiranje/prepričevanje

Še v nekoliko slabšem položaju sta retorika in argumentacija kot vsebini na ravni srednješolskega pouka sociologije. Ubeseditve, ki jih najdemo v učnem načrtu (prim. Popit et al., 2008) in ki jih je mogoče povezati z retoriko in argumentacijo kot družbenima diskurzivnima fenomenoma, namreč odražajo, da gre za navajanje posplošenih in teoretsko precej ohlapnih formulacij, ki izvirno retorično-argumentativne pojme in koncepte, kot so *utemeljevanje, kritično vrednotenje, argumentiranje, argumentirano izražanje stališč* itd., predstavljajo v nesistematični obliki in kot samoumevne elemente razumevanja družbenih vprašanj, procesov in pojavov.

V splošni ciljeh in kompetencah, ki naj jih dijaki in dijakinje usvojijo pri pouku sociologije, tako preberemo:

Dijakinje/dijaki razvijajo:

- občutljivost za zaznavanje družbenih vprašanj, procesov in pojavov;
- razumevanje družbenih in individualnih vprašanj v kontekstu širše družbene in kulturne perspektive;
- sposobnost razumevanja temeljnih socioloških koncepcij in teoretičnih pristopov ter njihove uporabe pri razumevanju in pojasnjevanju družbenih pojavov;
- *sposobnosti refleksije lastnega socialnega položaja in oblikovanja stališč, prepričanj, predsodkov in delovanj kot temelja za vključevanje v družbeno življenje ter za strpno in odgovorno ravnanje;*
- sposobnost razumevanja večplastnosti in kompleksnosti družbenega in osebnega življenja posameznika/posameznice in zmožnost večplastnega in kompleksnega obravnavanja konkretnih družbenih procesov in pojavov ter osebnih težav;

- sposobnosti kritičnega, na znanju utemeljenega odnosa do družbenega delovanja;
- sposobnost za analizo in kritično vrednotenje različnih podatkov in izsledkov družboslovnih raziskav in različnih vrst informacij, gradiv in virov;
- sposobnost izdelave enostavnejših socioloških raziskav;
- sposobnost strokovnega, argumentiranega in strpnega izražanja lastnih stališč;
- sposobnost empatije in strpnost do različnosti;
- sposobnosti za demokratično državljanstvo;
- sposobnost povezovanja socioloških znanj s spoznanji z drugih znanstvenih področij in humanistike. (Popit et al.2008: 3, poudarki J. Ž.)

V obliki primerjalne preglednice bi bili cilji pouka sociologije v luči retoričnih in argumentativnih principov videti takole:

Tabela 6: Retorično-argumentativni elementi v učnih načrtih za srednješolski pouk sociologije.

Cilji učnega načrta	Retorični in argumentativni principi
– sposobnosti refleksije lastnega socialnega položaja in oblikovanja stališč, prepričanj, predsodkov in delovanj kot temelja za vključevanje v družbeno življenje ter za strpno in odgovorno ravnanje	– razumevanje kontroverze – retorična mreža (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>) – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – obvladovanje retorične situacije (govorna situacija, govorc, občinstvo, tema)
– sposobnosti kritičnega, na znanju utemeljenega odnosa do družbenega delovanja;	– razumevanje kontroverze – argumentiranje/prepričevanje
– sposobnost za analizo in kritično vrednotenje različnih podatkov in izsledkov družboslovnih raziskav in različnih vrst informacij, gradiv in virov;	– retorična analiza – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti)
– sposobnost strokovnega, argumentiranega in strpnega izražanja lastnih stališč;	– razumevanje kontroverze – retorična mreža (<i>inventio, dispositio, elocutio</i>) – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – obvladovanje retorične situacije (govorna situacija, govorc, občinstvo, tema)
– sposobnosti za demokratično državljanstvo;	– razumevanje kontroverze – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti) – argumentiranje/prepričevanje

Pri predmetu sociologija se stvari v zvezi z retoriko in argumentacijo še nekoliko zapletejo pri specifični učni vsebini z naslovom *Odločanje v skupnosti*. V poglavju, kjer je v ospredje postavljena »povezanost odločanja z močjo, vpliv sistema oblasti na način razporejanja moči znotraj države, različne oblike možnosti odločanja in spremembe v teh procesih« (ibid.: 10), in ki želi dijake in dijakinje spodbuditi »k tvornemu vključevanju v družbo in sodelovanju pri za skupnost pomembnih odločitvah oziroma razvijanje dejavnega demokratičnega državljanstva« (ibid.: 10), je popolnoma izpuščen jezik kot temeljno orodje uresničevanja omenjenih nalog. Cilji, ki naj bi jih dosegli dijaki in dijakinje, so namreč predstavljeni takole:

Dijaki in dijakinje

- razumejo, da je odločanje v družbi povezano z močjo in oblastjo;
- razumejo načine oblikovanja in delovanja modernih držav, različne pristope pri razlagi pomena in delovanja politične oblasti, moči in države ter povezanost demokracije s pravno državo (delitev oblasti ...);
- analizirajo in pojasnijo dileme moderne demokracije;
- razumejo in ovrednotijo pomen delovanja različnih subjektov pri odločanju v demokratičnih družbah (politične stranke, interesne skupine, poklicna združenja, skupine pritiska, sindikati, civilna gibanja in posamezniki);
- analizirajo procese odločanja v lokalnih skupnostih;
- razumejo procese odločanja v modernih organizacijah, ovrednotijo vpliv na življenje ljudi,
- analizirajo odnos med birokracijo in demokracijo;
- razumejo pomen socialne države za družbeno kohezijo in pojasnijo način njenega delovanja;
- razumejo spreminjanje pomena nacionalne države in načine odločanja v mednarodnih skupnostih (Evropska unija) (Popit et al., 2008: 10).

Če zgolj preletimo pojme, ki so uporabljeni v zgornjem navedku, lahko vidimo, da jih je pravzaprav nemogoče obravnavati, ne da bi pri tem osvetlili jezik kot družbeni fenomen. Jezik oziroma jezikovna raba namreč ni »'nevtralen prenos dejstev', 'odsev stvarnosti', temveč družbena dejavnost, ki sooblikuje interpretacije družbene stvarnosti« (Žagar Ž. in Domajnko, 2006: 7). Da bi še jasneje pokazali na neustreznost obravnave družbenih pojavov izven konteksta jezika, kot jih predvideva učni načrt za pouk sociologije v poglavju *Odločanje v skupnosti*, navedimo še izpeljavo zgornje opredelitve jezika. Žagar Ž. in Domajnko (ibid.) namreč jezik kot družbeno dejavnost pojasnita skozi štiri temeljne postavke, ki temeljijo na družbenem konstruktivizmu:

-
- Naše dojetanje sveta je odvisno od procesov interpretiranja (kategoriziranja, definiranja, argumentiranja, vrednotenja itd.), ki primarno potekajo skozi diskurzivne prakse;
 - Opisi oziroma interpretacije so relativno neodvisni od zunajjezikovne stvarnosti (dogodkov, dejavnosti, ljudi, odnosov itd.), ki jo je torej mogoče predstaviti na različne (celo popolnoma nasprotno) načine;
 - Opisi oziroma interpretacije so družbeno umeščena dejanja in so si kljub morebitnemu nanašanju na »isto«⁶ zunajjezikovno stvarnost funkcionalno lahko precej ali celo povsem različni;
 - Pri jezikovni rabi gre za obvladovanje jezikovnih tehnik/strategij obvladovanja interpretacij, ki se jih da ozavestiti, naučiti, izboljšati.

Če tole prenesemo v kontekst »odločanja v demokratični družbi«⁶ ter retoriko in argumentacijo razumemo kot ena od procesov interpretiranja družbene stvarnosti, potem skorajda ni potrebno poudarjati pomena njune vloge. A ne le zaradi 2500 letne tradicije, ki ju neposredno vpenja v družbeno politični kontekst; gre preprosto za principe, orodja in koncepte, s pomočjo katerih je mogoče dosegati temeljne zahteve javnega, družbenega, demokratičnega delovanja.

V kontekstu pojavnih oblik retorike in argumentacije na ravni srednješolskega izobraževanja velja omeniti še manjšo posebnost. Kot *edino* samostojno oblika poučevanja retorike in argumentacije v srednji šoli lahko najdemo izbirni predmet retorika na Gimnaziji Poljane v Ljubljani. Predmet se poučuje približno 5 let, in sicer v 3. letniku splošne in klasične gimnazije.⁶ Uradni oziroma potrjeni učni načrt za retoriko kot izbirni predmet v srednji šoli sicer ne obstaja, saj je izobraževalna vsebina nastala v okviru omenjene srednje šole. Je pa na voljo priročnik (Marc in Torkar Papež, 2006), ki je nastal na podlagi prakse tovrstnega poučevanja na omenjeni gimnaziji in se v najširšem smislu navezuje na učni načrt za pouk slovenščine v gimnazijah in drugih srednjih šolah, deloma pa tudi na teme učnega načrta za izbirni predmet retorika v 9. razredu osnovne šole. Nekoliko natančnejši vsebinski pregled priročnika pokaže, da so retorični in argumentativni koncepti deloma vpeti v kontekst sporazumevalnih dejavnosti (poslušanje, govorjenje, pisanje, branje), deloma pa so obravnavani samostojno v okviru vpeljave dodanih konceptov prepričevanja, utemeljevanja ter kritičnega presojanja. Če se omejimo na didaktično vrednost gradiva, je njegova dobra stran je zlasti v tem, da prvič eksplicitno obravnava retoriko in argumentacijo in da ju obravnava skupaj. Kajti pregled obeh izbranih učnih načrtov za pouk sloven-

6 Vir: <http://www.gimnazija-poljane.com/S59999/T100004/P2010057/Retorika>

ščine in filozofije v srednji šoli pokaže zelo podobno sliko, kot primerljivi dokumenti za osnovno šolo: sicer vsebujejo posamezne retorično-argumentativne elemente, a se ti kažejo skozi drugačne ubeseditve in konceptualizacije in niso neposredno povezani s teoretskimi polji retorike in argumentacije. 'Retorike' in 'prepričevanja' prav tako ne najdemo v eksplicitni obliki, razmeroma pogosta in od »retorike« ločena pa je raba 'argumenta' in njegovih izpeljank, ki ga dopolnjujeta zlasti dopolnili 'kritičen' in 'racionalen'. Iz ubeseditvev tudi ni razvidno teoretsko izhodišče v pojmovanju argumenta/argumentacije.

Zlasti dijakom in dijakinjam bi moralo biti omogočeno, da spoznajo principe uspešnega javnega prepričevanja in utemeljevanja v čim bolj strukturirani in celoviti obliki. Kajti če tovrstnih vsebin že ne razumemo kot *temeljna znanja*, ki bi jih moral usvojiti vsak dijak in dijakinja, lahko v njih najdemo čisto pragmatično vrednost (sic!): s pomočjo tovrstnih orodij se je namreč mogoče uspešneje odločiti o nekaterih ključnih javnih in zasebnih vprašanjih, s katerimi se dijaki in dijakinje soočajo na tej stopnji osebnostnega razvoja.

Retorika in argumentacija v visokošolskem izobraževanju

V slovenskem visokošolskem prostoru so zlasti z bolonjsko reformo v okviru marsikaterega študijskega programa nastali predmeti, ki vsebinsko in/ali metodološko intenzivneje posegajo v teoretski polji retorike in argumentacije. Hiter prelet novejših študijskih programov na štirih slovenskih univerzah pokaže, da sta retorika in argumentacija precej pogosto zastopani disciplini, ki jih študijski programi ponujajo bodisi v okviru *samostojnih predmetov* ali kot *vsebinska sklopa* znotraj drugih družboslovnih in humanističnih predmetov, ki sodijo v področje jezikoslovja, filozofije, antičnih študijev, sociologije, medijskih študijev ipd. Če si zaradi večje preglednosti nekoliko podrobneje ogledamo prvo skupino – torej le samostojne predmete, kjer se eksplicitno in v prevladujoči meri obravnavata retorika in argumentacija⁷ – lahko za štiri slovenske univerze ugotovimo, da je ponudba le-teh precej bogata:⁸

7 Omenjeno trditev je treba razumeti v pogojnem smislu, saj za vse predmete, ki jih navajamo spodaj, vsi učni načrti niso bili na voljo. Šele iz slednjih bi bilo predvsem na podlagi opredeljenih ciljev in vsebin ter seznama strokovne literature mogoče sklepati, kaj od retorike in argumentacije predmeti ponujajo in koliko se teoretsko dejansko navezujejo na obe disciplini. Pri tem velja še nadaljnji zadržek tudi ob izpolnitvi omenjenega pogoja, to je morebitni dosegljivosti vseh učnih načrtov. Nemogoče je namreč vedeti, ali dejanska obravnavana snov pri vseh predmetih ustreza tudi predstavljenim vsebinam v pripadajočih učnih načrtih. To neujemanje bi utegnilo biti v glavnem posledica specifičnega položaja retorike in argumentacije pri nas: ker se v disciplinah ni bilo mogoče ustrezno izobraževati, je med izvajalci predmetov raznoliko tudi vedenje o njiju, ki lahko variira od poglobljenega in teoretsko dobro utemeljenega pa vse do pomanjkljivega ali morda celo neustreznega.

8 V naš pregled nismo vključili predmetov na 2. in 3. stopnji univerzitetnih študijskih programov, čeprav so nekateri dostopni na spletnih straneh posameznih univerz. Naš seznam bi se namreč podaljšal za predmete, ki zaradi postopno-

Univerza v Ljubljani

*Filozofska fakulteta – 4 samostojni predmeti*⁹

- *Antična etika in retorika* – obvezni predmet za 3. letnik na 1. stopnji študija v okviru programa Filozofija;
- *Antična retorika* – izbirni predmet za 1. ali 2. letnik v okviru programa Antični študiji;
- *Logika in argumentacija* – izbirni predmet za 1. ali 2. letnik na 1. stopnji študija v okviru programa Filozofija;
- *Literarna retorika* – izbirni predmet za 1. ali 2. letnik na 1. stopnji študija v okviru programa Primerjalna književnost in literarna teorija.

*Fakulteta za družbene vede – 2 samostojna predmeta*¹⁰

- *Retorika* – izbirni predmet za 1. letnik na 1. stopnji v okviru programa Komunikologija – medijske in komunikacijske študije;
- *Kultura govornega izražanja* – obvezni predmet za 2. letnik na 1. stopnji v okviru programa Novinarstvo.

*Ekonomska fakulteta – 1 samostojni predmet*¹¹

- *Učinkovite predstavitve* – splošno izbirni predmet za 3. letnik na 1. stopnji študija.

*Pravna fakulteta – 1 samostojni predmet*¹²

- *Retorika* – neobvezni izbirni predmet za vse letnike na 1. stopnji študija.

*Pedagoška fakulteta – 4 samostojni predmeti*¹³

- *Pedagoški govor v vrtcu* – izbirni predmet na 1. stopnji v okviru programa Predšolska vzgoja;
- *Medosebna komunikacija* – obvezni izbirni predmet na 1. stopnji v okviru programa Predšolska vzgoja in Socialna pedagogika;
- *Razvijanje strategij kritičnega mišljenja* – izbirni predmet na 1. stopnji v okviru programa Socialna pedagogika;
- *Pedagoško sporazumevanje v slovenščini* – izbirni predmet na 1. stopnji v okviru programa Razredni pouk.

sti uvajanja bolonjske reforme še niso bili izvedeni in obstajajo bolj ali manj »le na papirju« v okviru sicer akreditiranih študijskih programov. Glede na trenutne razmere v visokem šolstvu pa je celo veliko vprašanje, če bodo programi sploh lahko izvedeni v obliki, kot so bili zasnovani in potrjeni.

9 Vir: <http://www.ff.uni-lj.si/>

10 Vir: <http://www.fdv.uni-lj.si/>

11 Vir: <http://www.cf.uni-lj.si/>

12 Vir: <http://www.pf.uni-lj.si/>

13 Vir: <http://www.pef.uni-lj.si/>

Univerza v Mariboru

*Filozofska fakulteta – 2 samostojna predmeta*¹⁴

- *Kritično mišljenje z osnovami argumentacije – obvezni* predmet za 1. letnik na 1. stopnji študija v okviru programa Filozofija;

*Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko – 3 samostojni predmeti*¹⁵

- *Kritično mišljenje in izražanje – obvezni* predmet za 1. letnik na 1. stopnji študija v okviru programa Medijske komunikacije;
- *Komunikacijska kultura – obvezni* predmet za 1. letnik na 1. stopnji študija v okviru programa Medijske komunikacije;
- *Nastopanje v medijih – obvezni* in izbirni predmet za 3. letnik na 1. stopnji študija v okviru programa Medijske komunikacije.

*Pedagoška fakulteta*¹⁶

- *Retorika in komunikacija – izbirni* predmet na 1. stopnji študija v okviru programa Razredni pouk.

Univerza na Primorskem

*Pedagoška fakulteta Koper – 1 samostojni predmet*¹⁷

- *Retorika in argumentacija – obvezni* predmet za 2. letnik na 1. stopnji študija v okviru programa Edukacijske vede

*Fakulteta za humanistične študije Koper – 1 samostojni predmet*¹⁸

- *Retorika in argumentacija – obvezni* predmet za 1. letnik na 1. stopnji študija v okviru programov Medijski študiji in Slovenistika; izbirni predmet za 1. letnik na 1. stopnji študija v okviru ostalih programov

*Fakulteta za management Koper – 1 samostojni predmet*¹⁹

- *Komuniciranje in poslovni svet – izbirni* predmet na 1. stopnji študija v okviru programa Management.

14 Vir: <http://www.ff.uni-mb.si/>

15 Vir: <http://www.feri.uni-mb.si/podrocje.aspx>

16 Vir: <http://www.pfmb.uni-mb.si/>

17 Vir: <http://www.pcf.upr.si/>

18 Vir: <http://www.fhs.upr.si/sl/>

19 Vir: <http://www.fm-kp.si/si/>

- (Novi bolonjski program Slovenistike ne predvideva več izbirnega predmeta *Retorika*, ki je bil sestavni del starega univerzitetnega programa)

Kljub zgornjemu seznamu, ki odraža trenutne razmere in odpira zanimiva vprašanja na ravni pojmovanja retorike in argumentacije na Slovenskem, je treba poudariti, da ne gre za iznajdbo ali dosežek zadnje vsebinske in konceptualne prenove visokega šolstva. Retorika in argumentacija sta bili že pred prelomnico, ki jo predstavlja bolonjska reforma, – zaradi svoje specifične narave (tj. kot učinkoviti analitični orodji) ter neločljivih historičnih, teoretskih in metodoloških povezav z mnogimi drugimi disciplinami, katerih predmet preučevanja se kakorkoli navezuje na uspešno javno prepričevanje in utemeljevanje –, bolj ali manj navzoči pri nekaterih predmetih, ki sodijo v področje študijskih programov humanistike in tudi družboslovja (npr. slovenistika, književnost, filozofija, komunikologija, klasično jezikoslovje). Obenem so zlasti zadnjih nekaj let pred uvedbo novih bolonjskih programov obstajali celo *samostojni* predmeti, ki so se *redno* izvajali tako na dodiplomski ravni (npr. izbirni predmet *Retorika in argumentacija* v okviru programa Slovenistika na FHŠ UP; izbirni predmet *Retorika* v okviru programa Slovenistika na FH UNG; izbirni predmet *Medosebna komunikacija* – v okviru programa Socialna pedagogika na Pef UL, predmet *Retorika* v okviru programa Latinski jezik in književnost FF UL) kot tudi na podiplomski ravni (npr. *Osnove jezikovne pragmatike* v okviru programa Sociologija kulture na FF UL; *Stil strokovnih besedil in argumentacija* – v okviru programa Novinarstvo na FDV UL). Tudi ti naslovi (kakor tudi že zgoraj navedeni naslovi novih »bolonjskih« predmetov) kažejo, da gre za med seboj zelo raznolike vsebine in pristope, ki kot taki odsevajo bogato dediščino več kot 2500 letnega razvoja večšine javnega prepričevanja in katerih vpetost v različne študijske programe lahko deloma razumemo kot ponovno zavedanje o pomenu obeh disciplin v sodobnem visokošolskem izobraževanju.

V kontekstu izobraževanja ne moremo mimo vsesplošnega zanimanja za »retoriko«, ki obstaja izven formalno šolskega okolja, a ima nanj razmeroma velik vpliv zlasti v smislu pojmovanja in uporabe retoričnih in argumentativnih principov. Zadnja leta smo namreč lahko pričali pojavu množice vsebin, ki se predstavljajo kot izrazito usmerjene v prakso in v polje izobraževanja prihajajo kot *neverificirani programi* ali v oblikah različnih *tržno naravnanih tečajev* »retorike«. Na tem mestu ne bomo analizirali tovrstnih posameznih izobraževanj, a velja omeniti, da velika večina z retoriko in argumentacijo kot večšinama jav-

nega prepričevanja in utemeljevanja, ki sta utemeljeni v več kot 2500 letni tradiciji evropskega izobraževanja, nima veliko skupnega. Ker pa večini v okviru formalnih oblik izobraževanja (še vedno) nimata samostojnega in stalnega mesta in ker je tudi teoretsko védenje in ukvarjanje z retoriko in argumentacijo v slovenskem prostoru še vedno omejeno na razmeroma ozek krog strokovnjakov, tovrstni *tečaji* pogosto predstavljajo skoraj edino dostopno informacijo za tiste, ki bi retorično-argumentativne prvine želeli spoznati in prenesti v pedagoški proces.

Zakaj sta torej retorika in argumentacija kljub »formalnemu« nezanimanju dovolj pomembni, da v izobraževalno polje vstopata »skozi stranska vrata«? Najprej predvsem zato, ker se ukvarjata s tehnikami in z razvijanjem spretnosti oblikovanja besedil ter njihove uresničitve v komunikacijski situaciji. Kot takšni sta v pedagoškem diskurzu stalno navzoči, najsi se njune prisotnosti zavedamo ali ne. Če v tem kontekstu še nekoliko izpostavimo argumentacijo kot enega ključnih elementov pedagoškega procesa, ki naj bi pripeljal k sooblikovanju oziroma usvajanju znanja, potem je njena vrednost zlasti v tem,

- da s svojimi pravili bolj kot katera koli jezikovna strategija omogoča sooblikovanje in usvajanje znanja, ki je *neodvisno* od konkretnih udeležencev pri pouku, in
- da njeni postopki, ki vključujejo poslušanje, identifikacijo, oceno in konstrukcijo argumentov, udeležencem pouka omogočajo kritično presojo, zlasti pa razumevanje tega, *kaj in kako mislijo drugi*, in obenem tudi *refleksijo lastnega mišljenja*.

Za lažjo predstavo o pravkar povedanem navedimo še misli Trudy Govier, ene pomembnejših sodobnih preučevalk teorije argumentacije, ki o tem, zakaj so argumenti pomembni, med drugi pravi tole:

Če smo pozorni na argumente tistih, ki se z nami ne strinjajo, nam to pomaga razumeti, zakaj mislijo tako, kot mislijo. Prav tako nam lahko ponudi dober razlog, da premislimo o lastnem stališču. Če se posvečamo argumentom drugih ljudi, lahko pridemo do sklepa, da se sami motimo. To morda zveni neprijetno, toda odkrivanje naših lastnih napak je izjemnega pomena, ker nam daje priložnost, da popravimo naša verjetja. /.../ Če nikoli ne vzamemo v obzir razlogov, zakaj bi se lahko motili, potem imamo malo možnosti za to, da bi vedeli, da imamo prav. Da bi razumeli to, čemur verjamemo, moramo razumeti in upoštevati tudi, zakaj to verjamemo. Proces poslušanja, evalvacije in konstrukcije argumentov predstavlja najboljši način za to početje. (Govier, 2005: 9).

Pomen sistematičnega poučevanja retorike in argumentacije v okviru formalnega izobraževanja v Sloveniji pa je mogoče osvetliti še na drugi ravni. Kajti retorika in argumentacija kot specifični strategiji učinkovite jezikovne rabe pomembno sovpadata s trenu-

tno zelo aktualno problematiko pismenosti v Sloveniji.²¹ Rezultati mednarodne raziskave PISA za leto 2009 namreč kažejo na upad pismenosti med slovenskimi učenci na ravni temeljnih bralnih kompetenc, ki so ključne za uspešno in učinkovito delovanje mladostnikov tako v kontekstu izobraževanja kot tudi v vsakdanjem učenju:

V Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %. Temeljne bralne kompetence (2. raven branja) učencem omogočajo nadaljevanje učenja na vseh področjih in s tem tudi uspešno in učinkovito delovanje v vsakdanjem življenju. 55 % slovenskih učencev dosega 2. ali 3. raven bralnih kompetenc. Najvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %. (Štraus et al., 2010: 2)

Za opredeljevanje pomena obvladovanja in formalnega poučevanja retorično-argumentativnih principov v kontekstu bralne pismenosti so pomembni zlasti rezultati povprečnih dosežkov na podlestvicah z vidika *vrste bralnega procesa*, ki kažejo prav na primanjkljaj tovrstnih jezikovnih strategij :

Slovenski učenci v primerjavi s povprečjem OECD dosegajo nižje rezultate na vseh treh procesnih podlestvicah, medtem ko v primerjavi s povprečjem EU dosegajo nižje rezultate le na podlestvici *razmišljanja o... in vrednotenje besedila*. Povprečna slovenska dosežka na lestvicah *iskanja in priklica informacij* (489 točk) ter *povzemanja in interpretiranja besedila* (489 točk) dosegata 3. raven lestvice bralne pismenosti, medtem ko povprečni slovenski dosežek na podlestvici *razmišljanja o... in vrednotenja besedila* dosega 2. raven. (Štraus et al., 2011: 16; vse poudarke so označile avtorice.)

Še jasnejšo povezavo med bralno pismenostjo ter vlogo in pomenom poučevanja in obvladovanja retorike in argumentacije, lahko neposredno vidimo, če si ogledamo vse vidike, ki jih v okviru bralne pismenosti preverja raziskava PISA 2009 (ibid.: 7):

- značilnosti besedila:
 - kako je podano besedilo (na papirju ali elektronsko),
 - možnost sooblikovanja elektronskega besedila,
 - (ne)vezanost besedila ter
 - besedilne vrste (opis, pripoved, navodilo) in *faze sporočanja* (ekspozicija, argumentiranje, transakcija),
- vrsta bralnega procesa:
 - *iskanje in priklic informacij*,
 - *povzemanje in interpretiranje besedila* (izpeljava pomenov in sklepov),

21 Ker so pojmovanja pismenosti številna in raznolika, na tem mestu uporabljamo definicijo, kot jo navaja PISA: »Pismenost je sposobnost učenca v vsakdanjem življenju uporabiti znanje, ki ga je pridobil v šoli in tudi drugod, ter zmožnost analizirati, presojati in informacije uspešno posredovati«. (Štraus et al., 2010: 5).

-
- razmišljanje o prebranem in *ovrednotenje* prebranega (povezovanje z lastnimi izkušnjami, zamislimi in znanjem) ter
 - avtorjev *namen uporabe* besedila, ki je lahko uporabljeno: v zasebnih, javnih, poklicnih ali izobraževalnih situacijah.

Zlasti elementi, ki smo jih znotraj posameznih vidikov poudarili, kažejo na to, da obvladovanje retoričnih in argumentativnih principov lahko pomembno pripomore k dvigu in izboljševanju bralne pismenosti: retorični koncepti, kot so govornikove naloge (tj. *inventio, dispositio, elocutio* in *memoria*), razumevanje retorične situacije in kontroverza, omogočajo lažjo opredelitev faz sporočanja, iskanja in priklica informacij, povzemanja in namena uporabe besedila, medtem ko obvladovanje osnovnih postopkov argumentacije bistveno pripomore k interpretiranju besedila ter razmišljanju in ovrednotenju prebranega. Če bi podrobneje analizirali tudi posamezne ravni bralne pismenosti, ki jih učenci z reševanjem nalog lahko dosežejo (prim. *ibid.*: 9), bi ugotovili, da je obvladovanje retorično-argumentativnih prvin mogoče identificirati prav na vseh ravneh, od prve, ki je omejena zgolj na iskanje informacij in preproste razlage, pa vse do šeste, ki, denimo, zahteva večkratno izpeljavo podrobnih in natančnih sklepov in primerjav, oblikovanje in postavljanje hipotez ter kritično ovrednotenje in analizo.

Principe retorike in argumentacije v okviru institucionalnega izobraževanja je treba ne le uporabljati, temveč tudi ustrezno poučevati. To je treba početi v čim bolj strukturirani obliki in celovito, brez vrednostnega ločevanja med retoriko in argumentacijo, a s teoretskim ozadjem in ob jasnih konceptualnih opredelitvah, kaj je prva in kaj druga. V idealnih razmerah bi na vseh treh stopnjah formalnega izobraževanja obstajali predmeti, kjer bi se retorika in argumentacija poučevali samostojno. Ker te spremembe vsaj v kratkem času ni mogoče doseči, bi bilo treba retorično-argumentativne vsebine vnesti v tiste predmete, ki tradicionalno že vključujejo tovrstne prvine. A to po našem prepričanju pomeni tako temeljito seznanitev s tem, kaj retorika in argumentacija sploh sta in kakšna je njuna vloga v pedagoškem diskurzu, kot tudi oblikovanje ustreznih vsebin v okviru temeljnih strokovnih izobraževalnih programov ter kontinuirano izvajanje dodatnega usposabljanja pedagoških delavcev, ki bodo omogočili uspešen prenos obeh veščin v pedagoški proces.

Retorika in argumentacija v luči pouka državljske vzgoje

V pričujočem poglavju želimo nekoliko jasneje osvetliti vlogo in pomen poučevanja principov retorike in argumentacije v okviru pouka državljske vzgoje v Sloveniji. Naše izhodišče je namreč, da je retoriko in argumentacijo treba razumeti kot posebno kompetenco (recimo ji *retorično-argumentacijska kompetenca*), ki velja za pomemben dejavnik uspešnega družbenega udejstvovanja, zato naj bi predstavljala tudi enega od učnih ciljev pouka. Na to nas navajajo različna pojmovanja o državljski vzgoji oziroma vzgoji za demokratično državljanstvo (Audigier, 2002; Gril et al., 2009: 16–21). Kljub raznolikosti odražajo namreč nekatere »skupne tematike, koncepte in dimenzije« (Kerr in Sardoč, 2002: 10) in v okviru katerih lahko (retorično-argumentativne) diskurzivne strategije razumemo kot *vsebinski* in *veščinski* element uresničevanja tovrstnih tematik, konceptov in dimenzij v ožjem (šolskem) in širšem (družbenem) okolju. Izhajajoč iz temeljnih teoretskih opredelitev retorike in argumentacije, kakor tudi iz njune historične vpetosti v družbeno politično okolje »evropskih demokracij«, je namreč *poznavanje in učinkovito rabo* retorično-argumentativnih principov v kontekstu državljske vzgoje mogoče posredno ali neposredno povezati s:

- tematikami, kot so *obranitev demokratične skupnosti in z njo povezanih pravic, pojem udejstvovanja v družbi, priprava oziroma večanje zmožnosti mladih za aktivno in ozaveščeno udejstvovanje v družbi ter vključevanje v družbo*;
- ključnimi koncepti, kamor sodijo *demokracija, pravice, odgovornosti, toleranca, spoštovanje, enakost, različnost, skupnost*, in
- dimenzijami državljske vzgoje, kjer so pomembne zlasti *dimenzija znanja in razumevanja, veščine, odnosi in vrednote* (prim. *ibid.*: 10).¹

I Obenem ne gre pozabiti, da je utemeljenost poznavanja in obvladovanja retorike in argumentacije v kontekstu demokratične družbe mogoče pojasnjevati tudi v luči pojmov, kot sta *deliberacija* in *deliberativna demokracija* (prim. Vežjak, 2009).

Povedano nekoliko drugače, retorika in argumentacija sta družbena fenomena, ki sta neločljivo povezana ne le s pojmi, koncepti in idejami (demokratskega) državljanstva, temveč tudi z njegovim poučevanjem in vzgojo za sodelovanje v demokratičnih procesih. Toda, ali sta kot izobraževalni vsebini tudi zadovoljivo zastopani v temeljnih dokumentih o državljski vzgoji? In kako sta v njih opredeljeni?

V nadaljevanju bomo izhajali iz zelo splošne opredelitve, kot ga navaja Eurydiceva študija o državljski vzgoji v Evropi (Sardoč, 2005b) in državljsko vzgojo opredeljuje v luči vzgoje za *odgovorno državljanstvo*, natančneje kot »šolsko izobraževanje mladih, ki si prizadeva zagotoviti, da bodo postali dejavni in odgovorni državljani, sposobni prispevati k razvoju in dobrobiti družbe, v kateri živijo« (ibid.: 18). Tako formulirana definicija državljske vzgoje zlasti v delu, kjer se omenjajo *dejavni in odgovorni državljani, sposobni prispevati k razvoju in dobrobiti družbe, v kateri živijo*, vključuje tudi

- *poznavanje* (kaj sta retorika in argumentacija),
- *razumevanje* (kakšna je/je bila njuna vloga v evropskih družbah) in
- učinkovito *obvladovanje* retorično-argumentacijske kompetence (kako je mogoče retoriko in argumentacijo uporabiti v družbenem udejstvovanju).

Kajti aktivno udejstvovanje v (demokratični) družbi, ki ga implicirajo izrazi, s katerimi so v omenjeni definiciji opisani državljani (tj. *dejavni, odgovorni, sposobni prispevati*), predpostavlja tudi in predvsem zmožnost ozaveščenega »jezikovnega delovanja«, ki ga v polni obliki posebej koncepta *prepričevanje* in *utemeljevanje*. V luči takšne predpostavke bomo tako pregledali nekaj dokumentov, ki so nastali v okviru evropskih projektov v zvezi z izobraževanjem za demokratično državljanstvo in učne načrte za pouk DVE in DDE v Sloveniji ter analizirali morebitno prisotnost (eksplicitne in implicitne rabe) retorično-argumentativnih principov.

Za potrebe naše analize najprej še nekoliko natančneje definirajmo *retorično-argumentacijsko kompetenco*. Pri tem se nam zdi ključno, da ohranjamo opredelitev, ki vključuje obe veščini – tako *retoriko* kot *argumentacijo* –, saj retorična perspektiva vključuje elemente/strategije javnega (oziroma državljskega) diskurza, ki jih zgolj z argumentacijo ne bi mogli zajeti. Tukaj mislimo zlasti na konkretne koncepte, kot sta *retorična mreža* (najti, urediti, ubesediti, pomniti in predstaviti argumente) in *retorična oziroma komunikacijska situacija* (govorec/pisec, govor/besedilo, občinstvo, tema, okoliščine), kakor tudi v širšem smislu na historično vlogo in »evropsko« tradicijo *prepričevanja* kot oblike družbenega vedenja.² Argumentacijska perspektiva nam v tem kontekstu predstavlja posebno meto-

2 *Prepričevanje* razumemo v smislu vrednostno nevtralne interakcije kot (besedno ali nebesedno) delovanje na nekoga, da sprejme naše stališče.

do *znotraj* retorike – *metodo objektivnega prepričevanja* oziroma *racionalno prepričevanje* v smislu specifičnih (argumentacijskih) postopkov. Zaznamuje eno od možnih diskurzivnih izbir/strategij v določeni situaciji (prim. Žagar Ž. in Domajnko, 2006: 68) in ne predstavlja antipoda drugim metodam (npr. etotičnim in patotičnim strategijam)³. Obenem se utemeljenost in ustreznost izbire metod prepričevanja neposredno navezuje na značilnosti javnega diskurza in ni vedno izključno vezana na rabo argumentacije kot *edine strategije*, ki naj bi odražala družbeno/državljsko sprejemljive oblike vedenja, kot so, denimo, *razumnost, resnicoljubnost, nekonfliktnost* itd.

Vežjak v razpravi o državljanstvu in argumentaciji sicer trdi nekoliko drugače. Kot poseben tip državljske kompetence vpelje *argumentacijsko kompetenco* in nujnost nje-nega obvladovanja utemeljuje s stališčem, da lahko le dobra argumentacija prepreči, denimo, slabe in sporne politične odločitve ter sovražni govor (prim. Vežjak, 2009: 39). S tem argumentacijo kot edino *sprejemljivo obliko* jezikovne rabe ločuje od *prepričevanja* in *retorike*, kateri le pogojno priznava veljavo:⁴ »Moralna, čustvena in govorna komponenta (tj. *ethos, pathos* in *logos*; op. J. Ž.) skupaj ustvarjajo prepričevalni naboj naših besed in nastopa; če naj ima retorika kakšen smisel, mora dobra nujno vsebovati dobre argumente« (ibid.: 45). Takšno pojmovanje strogo ločuje med *racionalnostjo*, ki jo pooseblja argumentacija, in *ne-* ali celo *iracionalnostjo*, ki jo poosebljajo druge, v primeru Vežjakovega pojmovanja, *retorične* ali *prepričevalne strategije* oziroma njihovi *moralni in čustveni elementi*: »Argument je vaja v racionalnosti, je pa tudi vaja v demokratični razpravi. Status argumentacije je odvisen od kulturnih predpostavk o naravi in vrednosti racionalnosti. Nižje kot jo postavljamo, manj bomo cenili tehtno razpravo« (Vežjak, 2009: 38).

Z avtorjevim stališčem o pomenu in nujnosti argumentirane javne razprave ter poznavanja dobre argumentacije v kontekstu državljanstva in državljskega diskurza se v vseh pogledih strinjamo. Toda kot smo zapisali že v začetku te knjige, sami retoriko pojmuje mo izrazito v smislu večine javnega prepričevanja, kamor sodi *tudi* argumentacija.⁵ Priključitev argumentacije k retoriki tako ne pomeni vpeljevanja neresnice, nerazumnosti, slabe argumentacije v državljski diskurz. S stališča govorca to pomeni premisliti in ovrednotiti argumente skozi lastno vlogo in vlogo občinstva v konkretni situaciji, še pre-

3 Izraza 'etotičen' in 'patotičen' izhajata iz retorične teorije in se navezujeta izključno na retorični *etos* in *patos* kot sredstvi prepričevanja. To pojasnilo navajamo predvsem v izogib pogostemu zamenjevanju z izrazoma 'etičen' in 'patetičen', ki imata nekoliko drugačno konceptualno ozadje.

4 Avtor pri tem izhaja iz nekoliko poenostavljene interpretacije Aristotelove definicije retorike kot »umetnosti uporabe sredstev prepričevanja« (Vežjak, 2009: 45) in sodobnih posplošenih sodb o retoriki.

5 Glej poglavje *Nekaj besed o retoriki in argumentaciji*.

den mu te argumente predstavimo: kako bi poslušalci/bralci argumentom *utegnili* ugovarjati, kateri argumenti bi v danih okoliščinah *lahko bili* zanje sprejemljivi in zakaj, kako *bomo* te argumente ustrezno *povezali* z akterji govorne situacije ipd. Logos tako ostaja *središčni element* znotraj procesa prepričevanja, a ima zaradi retorične perspektive (implicitno ali eksplicitno) dilematično strukturo in s tem dialoško naravo (logos : anti-logos), ki pa ni zaprta v togo formo logike, ampak izhaja iz anticipirane in kasnejše dejanske interakcije (lahko bi rekli celo pravega dialoga) med govorcem in občinstvom. Ali, kot pravi Billig: »Moč govora ni moč zapovedovanja ubogljivosti s tem, da argument nadomestimo s tišino. To je moč, da tiho ubogljivost izzovemo z odpiranjem argumentov. Prvo je mogoče doseči tako s silo kot z logosom, toda drugo je mogoče doseči zgolj z logosom, ali še raje z anti-logosom« (Billig, 1996: 78).

Zato menimo, da bi bilo argumentacijsko kompetenco, kot jo pojmuje Vežjak, primerno dopolniti z retorično perspektivo. Avtor tezo o argumentacijski kompetenci definira kot »spodobnost državljanov, da v javnih debatah in še zlasti v zadevah, ki neposredno zadevajo politično odločanje, v svojih preferencah sledijo načelom dobre argumentacije in izbirajo tiste rešitve, ki so z njo podprte, izogibajo pa se slabo argumentiranim« (Vežjak, 2009: 37). Če v skladu s tem, kar smo o retoriki in argumentaciji povedali zgoraj, izhajamo iz Vežjakove definicije in se naslonimo še na opredelitev retorično-argumentativnih vidikov pedagoškega diskurza, kot jih predstavljata Žagar Ž. in Domajnko (2006: 85), lahko poskusimo oblikovati tudi definicijo *retorično-argumentacijske kompetence*, ki bo naše izhodišče pri analizi retoričnih in argumentativnih prvin v okviru pouka državljanske vzgoje:

Retorično-argumentacijska kompetenca je sposobnost državljanov, da v javnih debatah in še zlasti v zadevah, ki neposredno zadevajo politično odločanje, nastopajo kot samostojni in kritični akterji, ki zmorejo oblikovati, izražati, kritično vrednotiti, braniti in utemeljeno spodbijati stališča, ter učinkovito prepričevati.

Oglejmo si sedaj, ali je to definicijo (vsaj deloma) mogoče prenesti v okvir konceptualizacij pouka državljanske vzgoje, kot jih predstavljajo dokumenti, ki so bili zasnovani za izobraževanje za demokratično državljanstvo na evropski ravni.

V študiji *Osnovni koncepti in temeljne kompetence izobraževanja za demokratično državljanstvo* (Audigier, 2002), ki je nastala v okviru projekta *Izobraževanje za demokratično državljanstvo* (Svet Evrope, 1997–2004),⁶ so predstavljeni osnovni pojmi in ključ-

6 Najpomembnejši cilji projekta so bili opredelitev temeljnih konceptov, identifikacija osnovnih spretnosti, ki jih potrebujejo mladi za aktivno vključevanje v sodobno družbo, spodbujanje izobraževalnih reform na širšem področju državljanske vzgoje ter dviganje zavesti o skupnih temeljnih vrednotah za svobodnejšo, pravičnejšo in strpnejšo evropsko družbo (prim. Kalčina in Sardoč, 2005: 2).

ne kompetence, ki so potrebne za uresničevanje demokratične prakse v evropskih družbah. Audigier pomen učinkovitega obvladovanja jezika (s tem pa tudi retoričnih in argumentativnih strategij) nakaže v izhodiščnem poudarjanju pomena javne razprave v okviru vzgoje za demokratično državljanstvo. V nadaljevanju, ko natančneje opredeli posamezne koncepte in kompetence, ki so povezane z izobraževanjem za demokratično državljanstvo, znotraj ene od klasifikacij ključnih kompetenc Audigier (2002: 20) predstavi tri velike in medsebojno odvisne kategorije: *kognitivne kompetence, emocionalne in etične kompetence* ter *družbene kompetence*. Z vidika našega raziskovanja je zanimiva ubeseditev zlasti prve kategorije, kjer Audigier omenja družino *proceduralnih kompetenc* in pravi:

.../ /k/ompetence proceduralne narave, za katere upamo, da so prenosljive in zato uporabne v različnih situacijah. Poleg različnih splošnih intelektualnih sposobnosti, na primer za analizo in sintezo, bomo poudarili dvoje kompetenc, ki sta *še posebej pomembni za demokratično državljanstvo*: *sposobnost argumentiranja*, ki se nanaša na razpravo, in *sposobnost premisleka* – sposobnost vnovičnega pregleda dejanj in argumentov v luči načel ter vrednot, povezanih s človekovimi pravicami, sposobnost premisleka o smeri in mejah možnih dejanj, o konfliktnih vrednot in interesov itd. (Audigier, 2002: 21; poudarki J. Ž.).

Iz odlomka lahko neposredno razberemo, da je *sposobnost argumentiranja* ena od pomembnejših kompetenc vzgoje za demokratično državljanstvo in v kontekstu izobraževanja predpostavlja temeljitejše seznanjanje z argumentativnimi postopki. Čeprav ni jasno, katero teoretsko izhodišče v zvezi z argumentacijo zavzema avtor, je iz njene umestitve v kontekst *razprave* in vpeljave *kompetence sposobnosti premisleka* mogoče razbrati, da ne gre za golo teorijo sklepanja, ampak rabo argumentativnih jezikovnih strategij v konkretnih situacijah. Slednje pa predpostavlja tudi vključitev retoričnih prvin v smislu opredelitve retorične/komunikacijske situacije in ustreznega ubesedovanja argumentov. To potrjuje v nadaljevanju tudi natančnejša opredelitev tretje kategorije kompetenc (tj. družbene kompetence), kjer Audigier opredeli kot specifično *kompetenco udeleževanja javnih razprav*, ki vključuje »zmožnost argumentiranja in izbiranja v resničnem življenju« (ibid.: 22). Ko poudarja medsebojno povezanost kognitivnih, afektivno-etičnih in družbenih kompetenc, ki so vedno odvisne od posamezne situacije in odražajo »tri razsežnosti posameznikove prisotnosti v odnosu do drugih in sveta« (ibid.), Audigier na primeru povezanosti argumentacije z drugima dvema kategorijama, pravzaprav v nekoliko drugačni ubeseditvi opredeli retorično-argumentacijsko kompetenco, ki smo jo definirali zgoraj. V odlomku smo poudarili ključne opise, ki se navezujejo na retorične in argumentativne koncepte:

Argumentacija in razprava na primer zahtevata *poznavanje teme, o kateri se razpravlja, zmožnost poslušanja drugega in priznavanje njegovega mnenja*, kot tudi *uporabo teh zmožnosti v natančno dolo-*

čeni situaciji, v kateri se znajdejo ljudje. Ne obstaja nobeno drugo učinkovito državljanstvo kot tisto, ki se izvaja v dejanjih in z dejanji posameznika; po drugi strani pa so prav tako pomembni poznavanje in premislek o svojih dejanjih ter njihov družbeni, osebni, praktični ter etični pomen. (ibid.; poudarki J. Ž.)

V drugem dokumentu, ki smo ga izbrali za analizo in je prav tako nastal kot del projekta *Izobraževanje za demokratično državljanstvo*, so predstavljene konkretne strategije za učenje in poučevanje demokratičnega državljanstva (Dürr et al., 2005). Publikacija z naslovom *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva* obravnava različne ravni, sisteme in področja izobraževanja, ki so vezani na državljsko vzgojo v najširšem smislu. Zlasti v drugem delu, kjer so obravnavane specifične metode in praksa, so navedene nekatere spretnosti, ki bi lahko odražale tudi vidike retorično-argumentacijske kompetence :

A) Osnovne spretnosti:

- spretnosti kritičnega in argumentiranega razmišljanja,
- kreativne in produktivne spretnosti,
- spretnosti reševanja problemov,
- spretnosti ocenjevanja in evalvacije,
- proceduralne spretnosti in spretnosti pridobivanja znanja,
- spretnosti moralnega sojenja.

B) Posebne spretnosti v socialnem vedenju:

- participativne spretnosti,
- mnogovrstne spretnosti komunikacije,
- spretnosti sodelovanja in timskega dela,
- spretnosti razpravljanja, pogajanja in sklepanja kompromisov,
- interkulture spretnosti,
- spretnosti preprečevanja in reševanja konfliktov,
- spretnosti posredovanja,
- asertorične spretnosti,
- spretnosti demokratičnega vodenja,
- spretnosti lobiranja. (Dürr et al., 2005: 57; poudarki J. Ž.)

Zakaj smo zapisali, da bi v seznamu poudarjene spretnosti *lahko* odražale vidike retorično-argumentacijske kompetence? Predvsem zato, ker gre za zelo splošne formulacije spretnosti oziroma veččin, ki so predstavljene v obliki seznama in brez podrobnejših opredelitev v smislu konceptov, ki bi odražali konkretno teoretsko ozadje. V tem primeru lahko rečemo le, da je na osnovi poznavanja retorične teorije, poudarjene elemente v odlomku mogoče opredeliti kot *izvorno* retorične in argumentativne (npr. *spretnosti kritičnega*

in argumentiranega razmišljanja kažejo na zvezo z argumentativnimi postopki; *spretnosti razpravljanja, pogajanja in sklepanja kompromisov* se povezujejo z razumevanjem kontroverze in principov *inventio* v retorični mreži), pri čemer pa njihova vsebinska navezava na pojme in koncepte, ki sodijo v državljansko vzgojo, ni nakazana.

Kot tretji primer si oglejmo še ubeseditev iz Eurydiceve študije o državljanski vzgoji v Evropi (Sardoč, 2005b), iz katere smo si že izposodili definicijo državljanske vzgoje. Slednja naj bi učence vodila k *politični pismenosti, h kritičnemu mišljenju in razvoju nekaterih stališč in vrednot* ter k *dejavni udeležbi v družbi*. Tri teme, ki jih sicer v nekoliko drugačni obliki navajata tudi zgoraj omenjena evropska dokumenta, predstavljajo koncept tridelnega izobraževanja za demokratično državljanstvo in so v tej publikaciji za nas relevantne zato, ker so opisno nekoliko bogatejše in ker so elementi, ki jih lahko opredelimo kot retorično-argumentativne, pripisani specifičnim vsebinam:

Razvoj politične pismenosti naj bi vključeval:

- učenje o družbenih, političnih in državljanskih institucijah ter človekovih pravicah;
- študij okoliščin, v katerih je mogoče skladno sobivati, družbenih vprašanj in aktualnih družbenih problemov;
- poučevanje mladih o državni ustavi, s čimer bodo boljše pripravljene za uveljavljanje svojih pravic in odgovornosti;
- spodbujanje poznavanja in spoštovanja kulturne in zgodovinske dediščine;
- *spodbujanje poznavanja in spoštovanja kulturne in jezikovne raznolikosti družbe.*

Razvoj kritičnega mišljenja ter nekaterih stališč in vrednot naj bi vključeval:

- pridobivanje *spretnosti*, ki so potrebne *za dejavno vključevanje v javno življenje*;
- razvoj prepoznavanja in spoštovanja sebe in drugih s ciljem doseči večje medsebojno razumevanje;
- pridobivanje socialne in moralne odgovornosti, vključno s samozavestjo, in učenje odgovornega ravnanja z drugimi;
- krepitev duha solidarnosti;
- izoblikovanje vrednot, s poudarkom na raznolikosti družbenih pogledov in stališč;
- *učenje poslušanja in mirnega reševanja konfliktov*;
- učenje, kako prispevati k zagotavljanju varnega okolja;
- razvijanje učinkovitejših strategij za boj proti rasizmu in ksenofobiji.

In končno, dejavno vključevanje učencev je mogoče spodbujati, če:

- jim omogočimo, da se bolj vključujejo v skupnost v širšem pomenu (na mednarodni, državni, lokalni in šolski ravni);

-
- jim ponudimo *praktično izkušnjo demokracije* v šoli;
 - razvijamo njihove sposobnosti za povezovanje z drugimi;
 - spodbujamo učence k sodelovanju pri pobudah skupaj z drugimi organizacijami (kot so zveze v okviru skupnosti, javne institucije in mednarodne organizacije), pa tudi v projektih drugih skupnosti. (Sardoč, 2005b: 18, poudarki J. Ž.)

Če si v okviru posameznih tem nekoliko ogledamo poudarjene cilje in priporočila, lahko iz njih ponovno razberemo posredno zvezo z retoriko in argumentacijo (npr. *spretnosti za dejavno vključevanje v javno življenje* implicirajo poznavanje tako retoričnih kot argumentativnih postopkov; *učenje poslušanja in mirnega reševanja konfliktov* implicira tudi razumevanje kontroverze, principov retorične mreže in tudi argumentativnih postopkov), a ponovno brez eksplicitnih navedb posameznih pojmov, konceptov, idej, ki nakazovali tesnejšo povezavo z obema teoretskima poljema. Kljub temu je odlomek zanimiv iz treh razlogov:

- prvič, ker posamezne elemente, ki jih prepoznavamo kot (pogojno) retorično-argumentativne, postavlja v okvir treh konceptov (politična pismenost, kritično mišljenje, udejstvovanje v družbi), ki predstavljajo tri glavne oziroma splošne cilje izobraževanja za demokratično državljanstvo;
- drugič, ker posamezne elemente, ki jih prepoznavamo kot (pogojno) retorično-argumentativne, v določenem obsegu opredeljuje tudi na ravni *učnih vsebin* in ne zgolj spretnosti, ki jih učenci pridobivajo ob usvajanju drugih predvidenih tematik (na to kaže zlasti ubeseditev *učenje poslušanja in mirnega reševanja konfliktov*); in
- tretjič, ker je v konceptu politične pismenosti nakazana tudi jezikovna komponenta, ki kljub usmerjenosti v *poznavanje in razumevanje jezikovnih razlik v družbi* daje vtis, da jezikovna raba v kontekstu izobraževanja za demokratično državljanstvo ni pojmovana kot povsem samoumevna kategorija ali kot vsebina izključno drugih (zlasti jezikovnih) izobraževalnih predmetov.

V vseh treh dokumentih smo pokazali na prisotnost elementov, ki jih je izvorno mogoče opredeliti v luči retorike in argumentacije, a so te povezave večinoma implicitne. V iskanju podrobnejših opredelitev posameznih spretnosti, ki bi lahko jasneje osvetlile retorično-argumentativne principe v okviru izobraževanja za demokratično državljanstvo, smo se naslonili še na *Pojmovni slovar izobraževanja za demokratično državljanstvo* (Kalčina in Sardoč, 2005). Omenjena publikacija je nastala v drugem delu projekta *Izobraževanje za demokratično državljanstvo* (Svet Evrope, 2002–2004) in predstavlja poenoteno razumevanje vsebinskega področja izobraževanja za demokratično državljanstvo. Vsebu-

je namreč pregled enaintridesetih najpomembnejših pojmov, ki izhajajo iz različnih dokumentov, poročil in raziskav Sveta Evrope (tudi tistih, ki smo jih omenjali zgoraj), in so razdeljeni v tri večja poglavja (ta ustrezajo že zgoraj omenjenemu tridelnemu konceptu izobraževanja za demokratično državljanstvo):

1. *osnovni pojmi* (pregled izobraževanja za demokratično državljanstvo: »državljanstvo«, »državljske in politične pravice« in »človekove pravice« ipd.);
2. *procesi in praksa* (prikaz procesov in prakse izobraževanja za demokratično državljanstvo: »vseživljenjsko učenje«, »dejavno učenje«, »medsebojno učenje« in »kri tična analiza« ipd.) ter
3. *rezultati izobraževanja za demokratično državljanstvo* (rezultati, povezani z izobraževanjem za demokratično državljanstvo: »kognitivne kompetence«, »participacija«, »odgovornost« in »solidarnost« ipd.).

V pregledu smo tako skušali najti predstavitve, ki bi vsebovale tudi retorično-argumentativne principe v kontekstu obravnave jezika oziroma diskurzivnih strategij kot enega od konceptov (*vsebina*) in sredstev (*veščine*) uresničevanja izobraževanja za demokratično državljanstvo. Ugotovili smo,

- da se tudi v pričujočem dokumentu retorika in argumentacija ne pojavljata v obliki samostojnih diskurzivnih strategij, kot pojma ali koncepta, ki bi bila sestavni del izobraževanja za demokratično državljanstvo,⁷
- da imamo ponovno opraviti z implicitnimi povezavami zgolj z izvorno retoričnimi in argumentativnimi koncepti, in
- da se tovrstne omembe pojavljajo le v poglavjih procesov, prakse in rezultatov kot del spretnosti/veščin in zmožnosti.⁸

Oglejmo si nekaj primerov ubeseditev, ki smo jih predstavili v shematični obliki tako, da na eni strani predstavljamo besedilo s ključnimi poudarki, na drugi pa potencialne retorično-argumentativne elemente, kot jih lahko izluščimo iz predstavitev.

7 Na tem mestu navajamo primer, kjer ta okoliščina še posebej lepo izstopi. V predstavitvi osnovnih pojmov, kot je, denimo, *demokracija/demokratičnost* (Kalčina in Sardoč, 2005: 14), se nikjer ne omenja jezik oziroma jezikovna raba kot pomembno (ali celo ključno) sredstvo (ali način participacije) za uresničevanje demokracije kot »oblike življenja v skupnosti« (ibid.). V okviru prikaza drugih pojmov (npr. *državljan/državljanstvo*, *državljske in politične pravice*) se sicer omenjajo sintagme 'raznovrstne dejavnosti delovanja' 'javni prostor' in 'pravica do sodelovanja v javnem življenju' (ibid.: 15), a neposredna povezava z jezikovno rabo iz ubeseditev ni razvidna.

8 Kot primer lahko navedemo predstavitev pojma *refleksija* v poglavju *Procesi in praksa*: »Refleksija je proces, v katerem posameznik ali skupina dejavno analizira to, kar se je zgodilo. Refleksijo štejejo za enakovredno idejam refleksivnega učenja in dejavnosti. /.../ lahko vključujejo uporabo časopisov, ki so na voljo, revij, zapiskov in izmenjavo mnenj o tem, kar se je dogajalo ali kar je bilo naučeno v majhnih skupinah« (ibid.: 22, poudarki so naši). Iz odlomka lahko »jezikovno dejavnost« sicer razberemo iz sobesedila, a ni jasno, kaj posamezne sintagme, ki se nanjo nanašajo, dejansko pomenijo.

Tabela 1: Pojemovni slovar IDD in retorično-argumentativni elementi.

Pojem	Potencialni retorično-argumentativni elementi (implicitno nakazani)
<p>Kritična analiza</p> <p>V procesu kritične analize je treba učenca spodbujati in mu pomagati pri razvijanju in uporabi spretnosti kritičnega mišljenja.</p> <p>Med slednje štejemo <i>spretnosti raziskovanja, razlaganja, predstavitve in premisleka</i>. Predpostavljajo <i>izoblikovanje lastnega mnenja, njegovega izražanja</i> in po možnosti njegovega ponovnega preverjanja. Kritična analiza presega <i>preprosto razlago</i> in predpostavlja <i>zahtevnejše preučevanje problemov</i>. /.../ (Kalčina in Sardoč, 2005: 20–21; poudarki J. Ž.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – poznavanje retorične mreže (<i>inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio</i>) – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti) – razumevanje kontroverze
<p>Afektivni rezultati</p> <p>/.../ V izobraževanju za demokratično državljanstvo se posebna pozornost posveča vrednotam, ki utemnjujejo idejo demokracije in človekovih pravic. Le-te vključujejo: <i>spoznavanje in spoštovanje samega sebe in drugih, sposobnost poslušanja in reševanje sporov na miroljuben način</i>. (ibid.: 25; poudarki J. Ž.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – razumevanje kontroverze – retorična/komunikacijska situacija – poznavanje retorične mreže (<i>inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio</i>) – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti)
<p>Konkretni rezultati</p> <p>/.../ V okviru izobraževanja za demokratično državljanstvo je splošno sprejeto, da so znanje, drža in vrednote pomembne šele v vsakdanjem osebnem in družbenem življenju in da se kažejo v <i>konkretnih zmožnostih</i>, kot so: <i>zmožnost za skupno življenje in delo, sodelovanje in dajanje skupnih pobud, zmožnost za nenasilno urejanje sporov in sodelovanje pri javnih razpravah</i>. (ibid.: 26; poudarki J. Ž.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – razumevanje kontroverze – retorična/komunikacijska situacija – poznavanje retorične mreže (<i>inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio</i>) – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argumenti)
<p>Participacija</p> <p>/.../ Izobraževanje za demokratično državljanstvo torej vključuje ponujanje priložnosti za participacijo in <i>razvijanje spretnosti</i> ter odpravljanje ovir pri njenem udejanjanju. (ibid.: 27; poudarki J. Ž.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – retorika in argumentacija kot temeljni veščini participacije

Pojem	Potencialni retorično-argumentativni elementi (implicitno nakazani)
Pozitivni mir Vključuje <i>zavezanost k nenasilnemu reševanju sporov</i> in teži k <i>spodbujanju te možnosti</i> pri posameznikih ter skupinah, da bi se lahko konstruktivno spoprijemali z družbenimi problemi. (ibid.: 28; poudarki J. Ž.)	– retorična/komunikacijska situacija – poznavanje retorične mreže (<i>inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio</i>) – argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka) – evalvacija argumentacije (dobri in slabi argument)
Solidarnost Solidarnost je v številnih pogledih povezana z zmožnostjo posameznika, da izstopi iz svojega lastnega sveta, prepozna pravice drugih in jih je <i>pripravljen tudi zagovarjati</i> . (ibid.: poudarki J. Ž.)	– razumevanje kontroverze

Na koncu tega poglavja se še enkrat vrnimo k izobraževanju za demokratično državljanstvo v slovenskem prostoru in osnovnošolskemu pouku državljanske vzgoje kot edinemu samostojnemu in obveznemu predmetu pri nas.⁹ Glavni učni načrt za sodobni pouk obveznega predmeta *državljska vzgoja in etika* v osnovni šoli, ki je izhajal iz smernic, kot jih je opredelil že omenjeni projekt Sveta Evrope *Izobraževanje za demokratično državljanstvo*, nosi letnico 2000. Medtem je predmet spremenil ime v *državljska in domovinska vzgoja ter etika* ter doživel prvo posodobitev v letu 2008 ter zadnjo v letu 2011. Vse tri redakcije odražajo izobraževalne smernice in pojmovanja izobraževanja za demokratično državljanstvo, ki so bile začrtane v okviru raziskav, študij, projektov in priporočil Sveta Evrope. Z drugimi besedami to pomeni, da na ravni tako konceptualizacije izobraževanja za demokratično državljanstvo, kakor tudi opredelitve konkretnih ciljev, vsebin in metod, vsebujejo podobne ubeseditve, kot smo jih lahko srečali v zgoraj predstavljenih dokumentih. To velja tudi za tiste cilje, vsebine in metode, ki jih je mogoče povezati z retorično-argumentativnimi principi. Slednji so v slovenskih učnih načrtih obravnavani

9 To seveda ni edini predmet, kjer se učenci seznanjajo z državljansko vzgojo, saj se slednja predvidoma udejanja tako na širši kurikularni ravni, pri medpredmetnem povezovanju (npr. zgodovina, geografija, slovenščina, retorika), obenem pa lahko najdemo tudi posamezne predmete in izbirne vsebine, ki bolj ali manj celovito obravnavajo tematike državljanske vzgoje (tj. *družba* – predmet v 4. in 5. razredu osnovne šole; *državljska kultura* – izbirni predmet v 9. razredu osnovne šole; *državljska kultura* – obvezne izbirne vsebine v gimnazijskem programu; *sociologija* – predmet v različnem obsegu glede na srednješolski program; *družboslovje* – srednje poklicne šole). Pri tem ne gre pozabiti, da je šola oziroma javni sistem izobraževanja le ena od dimenzij izobraževanja za demokratično državljanstvo in da tudi ta ne sestoji le »iz posamičnih predmetno osredotočenih vsebin, temveč je za to področje enako pomembna celovita kurikularna in medpredmetna integracijska dejavnost tako na vsebinski in izvedbeni ravni, prav tako pa tudi številne izven-šolske dejavnosti in druge oblike spodbujanja družbenega udejstvovanja mladih« (Gril et al., 2009: 29).

bolj ali manj implicitno (z izjemo rabe izraza *argument* in njegovih izpeljank, za katerega pa ni vedno jasno, kaj natanko pomeni) in na ravni kompetenc ter učnih pristopov, ne pa kot del samostojnih učnih vsebin. Toda pri prebiranju učnih načrtov smo v naleteli na zanimivost, ki sicer ne prinaša izboljšanja razmer na ravni poučevanja retorike in argumentacije v okviru državljanske vzgoje, kaže pa na potencial, ki sta ga že imeli in ga lahko imata v tem kontekstu obe večini.

Ko namreč primerjamo učna načrta iz 2000 in 2011, lahko ob precejšnjih spremembah ugotovimo, da učni načrt iz leta 2000 v okviru vsebinskega sklopa *Sporazumevanje in sporočanje v skupnosti*, ki je predviden za 7. razred, *eksplicitno* omenja retoriko in argumentacijo. Še več, posamezni elementi obeh veččin so predvideni tako na ravni ciljev, učnih vsebin, pojmov in standardov znanja. Oglejmo si nekaj ključnih ubeseditv v obliki preglednice, kot jo deloma navaja učni načrt (Justin et al., 2000: 16–18), pri čemer smo poudarili ključne omembe retorično-argumentativnih elementov:

Tabela 2: Stari učni načrt za DVE.

Sporazumevanje in sporočanje v skupnosti		
Cilji	Predlagane vsebine	Pojmi
– Razvijajo <i>spodobnost za utemeljevanje (argumentiranje)</i> in spoznavajo <i>vlogo čustev in razuma v sporazumevanju</i> .	<i>Vloga razuma in čustev v sporazumevanju.</i> Bistvo razumnega sporazumevanja: opiranje na dejstva, preverjanje resničnosti trditev, uporaba razumnih, za druge sprejemljivih argumentov, iskanje soglasja (konsenza); čustva, ki omogočajo in otežkočajo sporazumevanje.	<i>argument</i> (razumen ra zlog), <i>utemeljevanje</i> (argumentiranje), <i>soglasje</i> (konsenz), <i>razumskost</i> , čustveni <i>pogoj sporazumevanja</i> , <i>retorika</i> <i>vživljanje v sogovornika</i> (empatija)

Sporazumevanje in sporočanje v skupnosti		
Cilji	Predlagane vsebine	Pojmi
<p>– Spoznavajo pomen, ki ga ima <i>sporazumevanje za demokracijo</i>.</p> <p>– Prepoznavajo <i>manipulacije in zlorabe v sporazumevanju</i>.</p> <p>– Razvijajo sposobnost za prepoznavanje predsodkov in posplošenih sodb.</p> <p>– Spoznavajo, da je <i>sporazumevanje najpomembnejše sredstvo za razreševanje konfliktov</i>.</p> <p>– Razvijajo sposobnost razlikovanja <i>med obliko in vsebino sporazumevanja</i>.</p> <p>– Razvijajo sposobnost za <i>razpravljanje</i> (diskutiranje) in spoznavajo <i>vlogo</i>, ki jo ima <i>razprava v državljski skupnosti</i>.</p> <p>– Spoznavajo, da sta <i>etični vidik in učinkovitost sporazumevanja</i> tesno povezana.</p>	<p><i>Sporazumevanje in demokracija</i>. Diskriminacija v sporazumevanju (po spolu, narodnosti, veri, socialnem položaju).</p> <p>Predsodki, pristranske sodbe.</p> <p>Pomen <i>razumnega sporazumevanja</i> v skupnostih z raznovrstno (heterogeno) sestavo socialno, etnično, versko.</p> <p>Govorica učencev.</p> <p>Mladostniški sleng.</p> <p>Vulgarnost v sporazumevanju.</p> <p>Kritičen odnos do vulgarnosti.</p> <p><i>Razprava (diskusija): cilj, priprava nanjo, pravila razpravljanja, način izvedbe</i>. Kaj lahko z njo dosežemo?</p> <p>Razprava v razredu, na šoli, med vrstniki, v družini, v soseski.</p> <p>Razprava med državljani (slovenske) države.</p> <p><i>Načela sporazumevanja: izrekati resnico, biti iskren, kratak, jasen in vljuden.</i></p> <p><i>Razumeti sogovornika – postavljati se v njegovo glediščno točko.</i></p>	<p><i>enakopravnost v sporazumevanju, demokratično, nedemokratično sporazumevanje; diskriminacija, predsodek, stereotip, pristranska sodba</i></p> <p>medkulturno sporazumevanje</p> <p>sleng, žargon; <i>oblika in vsebina sporazumevanja; sporazumevalni slog; vulgarnost</i></p> <p><i>razprava (diskusija), pravila razpravljanja,</i></p> <p><i>javna razprava</i></p> <p><i>načela sporazumevanja, stališče, glediščna točka</i></p>
<p>– Prepoznavajo <i>manipulacijo</i>. Usposablajo se za razreševanje etičnih dilem, ki nastajajo v sporazumevanju.</p>	<p><i>Prepričevanje v sporazumevanju.</i></p> <p><i>Zloraba prepričevalne veščine.</i></p> <p><i>Etična razsežnost sporazumevanja. Prikrivanje resnice – v izjemnih primerih upravičeno?</i></p> <p><i>Vživiljanje v čustva in potrebe sogovornika.</i></p>	<p><i>manipulacija, etična dilema, prepričevalna (retorična) veščina</i></p>

Iz preglednice lahko zelo jasno razberemo retorično-argumentativne principe, katerih ubeseditev kaže, da izhajajo iz teorije argumentacije in klasične retorične teorije in se navezujejo na sledeče pojme in koncepte:

- retorika in argumentacija kot temeljni veščini javnega (demokratičnega) udejstvovanja;
- retorična/komunikacijska situacija;
- kontroverza;

- retorična mreža (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*);
- sredstva prepričevanja (ethos, pathos, logos);
- argumentacija (osnovni elementi argumentativnega postopka);
- razlikovanje med dobrimi in slabimi argumenti;
- prepričevanje in argumentiranje;

V novem učnem načrtu je vsebinski sklop *Sporazumevanje in sporočanje v skupnosti* v celoti izpuščen, nekaj retorično-argumentativnih principov lahko posredno razberemo iz vsebinskega sklopa *Demokracija od blizu* (Karba et al., 2011: 12–13), katerega obravnava je predvidena v osmem razredu (vsi poudarki J. Ž.):

Tabela 3: Novi učni načrt za DDE.

Vsebina	Operativni cilji
Mediji nadzirajo oblast; pluralnost medijev	Učenci na primerih spoznajo vlogo medijev pri odkrivanju zlorab politične moči. Seznanijo se s ključnimi mediji v Sloveniji. Razvijajo <i>kritično pismenost</i> v zvezi z mediji.
Značilne <i>državljske razprave</i> ob etičnih vprašanjih (npr. cvtanazija, splav, kloniranje itd.)	Učenci usvojijo načelo pluralizma (<i>soočanja različnih mnenj</i>). Ob etičnih vprašanjih razvijajo <i>spodobnost argumentiranja</i> .
<i>Pravila in norme javne razprave</i> ; meje medijev.	Učenci spoznavajo, zakaj je pomembno, da v <i>javnih razpravah</i> spoštujemo norme. V analizah medijskih posegov v zasebnost razvijejo kritičen odnos do medijev.

Primerjava pokaže, da sta retorika in argumentacija bistveno bolj zastopani v starem učnem načrtu, medtem ko ju v novem učnem načrtu na ravni *vsebin* pravzaprav sploh *ni*, razen v implicitni obliki in zelo splošnih opredelitvah, kot sta, denimo, *pravila in norme javne razprave* ter *soočanje različnih mnenj*. Ubeseditve, ki bi jih lahko razumeli v kontekstu retorike in argumentacije, ne vsebujejo eksplicitno navedenih retorično-argumentativnih elementov, ki bi odražali jasno teoretsko ozadje, tudi sintagma *spodobnost argumentiranja*, ki jo lahko neposredno povežemo z »argumentacijo«, ne vsebuje pojasnila, za kakšno sposobnost konkretno gre. Kot domnevni diskurzivni strategiji, ki bi ju lahko izvorno povezali z retoriko in argumentacijo, se v ubeseditvah pojavljata pojma *kritična pismenost* in *kritična analiza*, ki prav tako ne vsebujeta natančnejših opredelitev.

Retorika in argumentacija v pouku državljske vzgoje v luči novega učnega načrta torej ostajata zgolj na ravni državljskih kompetenc, pri čemer nista jasno in celovito opredeljeni. Zato se zdi, da je tudi v tem kontekstu tovrstno učenje pragmatičnih razsežnosti jezika pojmovano kot samoumevna, že usvojena kompetenca učencev, ali pa je prepušče-

no drugim predmetom, denimo, slovenščini, ki – če izhajamo iz analize predpisanega učnega načrta –, tovrstnega vidika prav tako ne obravnava v celoviti in sistematični obliki.

Da gre vendarle za pomembne elemente izobraževanja za demokratično državljanstvo, ki po svojem pomenu presegajo strogi šolski okvir, kažejo tudi sklepne ugotovitve udeležencev posveta v Državnem svetu RS o argumentaciji in retoriki v slovenski politiki in javnem prostoru,¹⁰ kjer so v luči teze, da v slovenskih politični razpravah primanjkuje dobre argumentacije in da jo pogosto nadomešča argument moči, med drugim zapisali:

Med kratkoročnimi ukrepi, ki lahko pripomorejo k izboljšanju retorično-argumentativnih sposobnosti in dvigu kulture dialoga in polemike, je brez dvoma strokovno usposabljanje (predavanja, tečajji, delavnice) s področja retorike in argumentacije. Tako za politike (in poslance), v širšem oziru pa za učence, dijake in študente v javnem šolstvu. *Retorika in argumentacija bi morali postati sestavni in nujni del kurikulumov v osnovnih šolah, srednjih šolah in na univerzi.*

Retorično-argumentativna usposobljenost in ozaveščenost državljanov in državljanek bi, posledično, lahko pripeljala tudi do njihovega intenzivnejšega in samozavestnejšega sodelovanja v procesih odločanja. Namreč, na eni strani imajo politični akterji tako rekoč monopol nad javno besedo, pri tem jim izdatno pomaga novinarski ceh; na drugi strani potekajo zelo močni procesi de-politizacije političnega establišmenta. Rezultat je, da se politične debate odpirajo zunaj političnih in ideoloških aparatov, torej zunaj uradne javnosti, kar pa močno zavira spodobnost družbe, da se ustrezno odziva na zgodovinske pritiske in procese. (Flajšman, 2009: 85; vsi poudarki so naši.)

10 Posvet, ki sta ga organizirala Državni svet Republike Slovenije in Liberalna akademija, je potekal 9. 4. 2009.

Poznavanje ter raba retorike in argumentacije med slovenskimi učitelji

Empirična raziskava

Vloga retorike in argumentacije, če ju pojmujeemo kot posebni obliki oziroma učinka jezikovne rabe, je v pedagoškem diskurzu večplastna. Slednji je namreč »mesto in hkrati sredstvo izvajanja pedagoških dejavnosti« (Žagar Ž. in Domajnko, 2006: 7) in temelji na aktivnem skupnem oblikovanju učne situacije in znanja, ki nastaja v interakciji med učiteljem in učencem (prim. Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009: 13). Zlasti individualno znanje kot eden temeljnih izobraževalnih ciljev je »rezultat procesa, v katerega je učenec aktivno vpleten« (ibid.: 13), zato je retoriko in argumentacijo treba razumeti kot eni od ključnih strategij, ki pomagata pri osmišljanju znanja. V prejšnjih dveh poglavjih smo vlogo in pomen obeh veščin nekoliko osvetlili na kurikularni ravni oziroma v kontekstu predpisanih učnih vsebin in metod s posebnim poudarkom na izobraževanju za demokratično državljanstvo. Toda, kot smo nakazali že v uvodnem poglavju, predstavlja pedagoški diskurz tudi *neposredno* učno situacijo, v kateri retorika in argumentacija (zaradi interakcije med učitelji in učenci) prihajata v ospredje kot ključni *strategiji uspešnega in učinkovitega komuniciranja*. V tem pogledu omogočata tako uspešno sooblikovanje oziroma usvajanje znanja, kot vplivata na naravo in kvaliteto odnosov med udeleženci pedagoškega procesa ter njihovo uspešno udejstvovanje v širšem družbenem smislu. Zato je za celovitejši oris vloge in pomena retorike in argumentacije v pedagoškem diskurzu treba obe veščini predstaviti tudi na ravni njune neposredne (ne)uporabe v šoli kot izobraževalni instituciji.

V sodelovanju z osnovnimi in srednjimi šolami v Sloveniji, smo tako izvedli tematsko kompleksnejšo raziskavo, ki je izhajala iz treh vsebinskih področij, pri čemer je enega od njih predstavljala tudi raba retorično – argumentativnih principov v šoli.¹ Celotna raziskava je temeljila na preučevanju vloge šole pri *spoznavanju medkulturnosti, spodbuja-*

1 Podrobno predstavitev raziskave in njenih rezultatov je mogoče najti v Gril (2011).

nju *aktivne participacije mladih* ter osvetljevanju *učinkovite rabe retoričnih in argumentacijskih veščin kot pomembnih sestavin aktivnega državljanstva*. Skušali smo namreč ugotoviti, kakšen odnos imajo današnje generacije mladih do vprašanj, povezanih z zagotavljanjem enakosti in enotnosti ter sprejemanjem, vključevanjem in spoštovanjem različnosti v sodobni pluralni družbi. Drugi pomembni cilj raziskave, ki ga bomo osvetlili tudi v pričujoči monografiji, je bil spoznati, kako se mladi *seznanjajo in soočajo* z vprašanji kulturne raznolikosti, aktivnega državljanstva in retorično-argumentativnih komunikacijskih veščin na ravni šolskih in obšolskih dejavnosti, saj smo izhajali iz predpostavke, da lahko zlasti na podlagi teh izkušenj uspešneje prepoznajo možnosti za lastno aktivno vključevanje in tvorno sodelovanje tudi v družbenih procesih. Šola lahko skozi strukturirane in vodene dejavnosti namreč veliko pripomore k sistematičnemu pridobivanju znanja o družbeni in kulturni raznolikosti, aktivnem državljanstvu ter retoriki in argumentaciji v celotni populaciji mladih, s čimer razvija njihove potenciale, da bodo kot odrasli lahko in pripravljeni aktivno sodelovati pri reševanju skupnih družbenih vprašanj. Zato smo v raziskavi želeli preučiti tudi *načine poučevanja mladih o vsebinah, ki se navezujejo na pojmovanje medkulturnosti in komunikacijskih (retorično-argumentativnih) spretnosti*, tako pri posameznih predmetih, kot tudi pri obšolskih dejavnostih, v povezovanju šole z lokalno skupnostjo in dnevih šole, organiziranih na to tematiko. Obenem pa smo med mladimi skušali preučiti *njihovo razumevanje družbene in kulturne raznolikosti, procesov odločanja ter rabo komunikacijskih veščin*, kakor tudi njihove *dosedanje izkušnje* z doživljanjem raznolikosti, sodelovanjem in soodločanjem ter pripravljenost za aktivno družbeno delovanje. Izhajajoč iz tako zastavljenega problema, smo oblikovali konkretna raziskovalna vprašanja, ki so predstavljala izhodišče za oblikovanje vprašalnikov:

1. Kako in koliko učenci/dijaki participirajo v šoli (ali so vključeni kot soodločevalci pri pouku in obšolskih dejavnostih)?
2. Kakšni so medosebni odnosi med učenci/dijaki različnih narodnosti (in drugih socialnih skupin)?
3. Kako in koliko sta retorika in argumentacija vključeni kot sestavini pouka v OŠ in SŠ?
4. Kako participacija učencev v šoli vpliva na njihovo medskupinsko percepcijo in stališča do drugih?
5. Kako izkušnje participacije v šoli in pouk retorike in argumentacije vplivajo na razumevanje procesov skupinskega odločanja in solidarnosti do drugih skupin?
6. Kako organizacija pouka in klima šole vplivata na medosebne odnose v razredu in stališča mladostnikov do multikulturnosti in aktivnega državljanstva?

Opis vzorca in metodologija²

Vzorec:

Mladostnike smo vzorčili v treh starostnih skupinah (zgodnje mladostništvo: 11-12 let; srednje mladostništvo: 14-15 let; pozno mladostništvo: 17-18 let) po osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Glede na različne velikosti populacij mladostnikov v dvanajstih slovenskih statističnih regijah (vir: Urad RS za statistiko, demografski podatki za leto 2010), ki so stari 10-14 let in 15-19 let, smo regije s sosednjih področij združevali, da bi populacije čim bolj izenačili po velikosti. Tako smo oblikovali 6 širših regij: *Gorenjska*, *Primorska* (Notranjsko-kraška, Obalno-kraška in Goriška), *Dolenjska* (Spodnjeposavska, Jugovzhodna Slovenija), *Celjska* (Savinjska, Zasavska), Štajerska (Podravska, Pomurska, Koroška) in *Osrednjeslovenska*. V vsaki združeni regiji sta bili populaciji mlajših in starejših mladostnikov velikosti med 10 in 15.000, v zadnjih dveh navedenih regijah pa med 23 in 27.000, zato smo iz njiju vzorčili dvakrat več mladostnikov kot v prvih štirih združenih regijah.

V vsaki regiji smo vzorčili eno osnovno šolo in po eno srednjo treh različnih smeri izobraževalnih programov (gimnazija, srednja strokovna šola družboslovne smeri in naravoslovno tehniške smeri); v dveh regijah – osrednjeslovenski in štajerski – pa po dve šoli vsakega tipa. Zaradi premajhnega odziva učencev/dijakov na nekaterih šolah, smo za sodelovanje zaprosili dodatne šole enake smeri iz iste regije. Tako smo za sodelovanje v raziskavi pridobili 8 osnovnih šol in 27 srednjih šol. V vsaki osnovni šoli smo v vzorec vključili po en celoten oddelek učencev 6. razreda in en oddelek 9. razreda. V vsaki srednji šoli so bili v vzorec vključeni dijaki enega oddelka 3. letnika. V vzorec so bili vključeni tudi učitelji izbranih oddelkov. Porazdelitev sodelujočih mladostnikov ($N = 868$) po posameznih regijah je sledeča: Gorenjska 10,9 %, Primorska 11,1 %, Dolenjska 12,8 %, Celjska 13,1 %, Štajerska 24,6 % in Osrednjeslovenska 27,5 %. Podobna je tudi regijska porazdelitev učencev osnovnih šol in dijakov srednjih šol, medtem ko je porazdelitev sodelujočih učiteljev ($N = 333$) po posameznih regijah videti takole: Gorenjska 13,5 %, Primorska 7,5 %, Dolenjska 13,5 %, Celjska 12,6 %, Štajerska 28,5 % in Osrednjeslovenska 24,3 %.

V raziskavi je sodelovalo 868 mladostnikov in mladostnic iz osnovnih ($N = 246$) in srednjih šol ($N = 621$) v Sloveniji. V vzorcu je bilo 42,3 % dijakov iz gimnazij, 30,4 % dijakov družboslovnih srednjih šol ter 27,3 % dijakov naravoslovno-tehniških srednjih šol. Vzorec je bil uravnotežen po spolu, vključenih je bilo 46,7 % fantov in 53,3 % deklet (v OŠ: 49,6 % oz. 50,4 %; v SŠ: 45,6 % oz. 54,4 %).

2 Pričujoče poglavje razen shematičnega pregleda vsebinskih izhodišč navajamo po Gril (2011).

Na sodelujočih šolah smo v raziskavo povabili tudi vse učitelje, ki poučujejo v izbranih oddelkih. Odzvali so se v različnem številu, od 2 do 13 iz posameznega oddelka v osnovnih šolah in od 2 do 17 na oddelek v srednjih šolah. V raziskavi je sodelovalo skupaj 333 učiteljev izbranih razredov v osnovnih in srednjih šolah: 103 učitelji v osnovni šoli (62 učiteljev 6. razreda, 41 učiteljev 9. razreda; 28 jih je poučevalo v obeh izbranih oddelkih 6. in 9. razreda na isti šoli) ter 230 profesorjev v srednji šoli (80 na gimnazijah, 81 na družboslovnih tehniških šolah in 69 na naravoslovno-tehniških srednjih šolah). V vzorcu učiteljev je bilo več žensk kot moških, tako iz osnovnih kot srednjih šol (več kot dve tretjini žensk in manj kot tretjino moških). Od skupno 333 učiteljev je bilo 33,9 % učiteljev naravoslovnih in tehniških predmetov (31,1 % med osnovnošolskimi in 35,2 % med srednješolskimi učitelji), 22,5 % učiteljev družboslovnih in umetniških predmetov (17,5 % med osnovnošolskimi in 24,8 % med srednješolskimi učitelji), 30,6 % učiteljev jezikovnih predmetov (36,9 % med osnovnošolskimi in 27,8 % med srednješolskimi učitelji) ter 10,2 % učiteljev športne vzgoje (12,6 % med osnovnošolskimi in 9,1 % med srednješolskimi učitelji).

Pripomočki

Učitelji in učenci so anonimno in pisno izpolnjevali vprašalnike, ki so vključevali vprašanja o *demografskih podatkih, vzgoji za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo, participaciji učencev v šoli* ter poznavanju in rabi *principov retorike in argumentacije*. Vprašanja so bila večinoma izbirnega tipa, nekatera pa odprtega tipa. Vprašalniki za učence osnovnih šol so se mestoma jezikovno razlikovali od vprašalnikov za dijake; vsebovali so enostavnejše izraze za vsebinsko enake pojme in koncepte, kot so bili navedeni dijakom.³

Če si v luči zgoraj omenjenih tematskih izhodišč (tj. multikulturnost, aktivno državljanstvo, retorika in argumentacija), nekoliko natančneje ogledamo strukturo vprašalnikov, lahko vprašanja, ki smo jih zastavili učiteljem in učencem, opredelimo takole:

3 V luči raziskovanja njihovega poznavanja retorično-argumentativnih principov se to nanaša zlasti na pojem retorika, za katerega smo predpostavljali, da bi utegnil učencem v osnovni šoli povzročati večje težave pri razumevanju, zato smo ga nadomestili s sintagmo (*kaj od naštetega*), ki se je neposredno nanašala na ponujene konkretne izbire retorično-argumentativnih principov, ki so jih morali označiti.

Tabela 1: Pregled vsebinskih izhodišč vprašalnikov za učitelje.

<i>Aktivno državljanstvo, participacija</i>	<i>Multikulturalnost</i>	<i>Retorika in argumentacija</i>
<i>Stališča učiteljev do vzgoje za AD v šoli</i> – pogled na vlogo šole pri vzgoji mladih za AD	<i>Stališča do vzgoje za MK v šoli</i> – pogled na vlogo šole pri vzgoji mladih za MK	<i>Poučevanje in raba R&A</i> – vključevanje principov R&A v pouk – poučevanje principov R&A pri predmetu – ločevanje med dobro in slabo argumentacijo
<i>Participacija učencev/dijakov na šoli</i> – vključevanje učencev/dijakov v pouk in šolske dejavnosti	<i>MK v razredu</i> – obravnava družbenih razlik med učenci/dijaki pri pouku predmeta	<i>Vpliv R&A na pouk:</i> – vpliv kvalitete argumentacije na ocenjevanje znanja – izboljšanje komunikacijskih spretnosti pri predmetu
<i>Participativna razredna klima</i>		<i>Vključevanje R&A</i> ovire pri vključevanju R&A v pouk
<i>Kohезivnost razreda</i> – odnosi med učenci/dijaki v izbranim razredu		<i>Zaznane komunikacijske kompetence pri učencih/dijakih</i>
<i>Vključevanje učencev/dijakov pri pouku</i> – organizacija pouka pri predmetu		

Tabela 2: Pregled vsebinskih izhodišč vprašalnikov za učence/dijake.

<i>Aktivno državljanstvo, participacija</i>	<i>Multikulturalnost</i>	<i>Retorika in argumentacija</i>
<i>Razumevanje solidarnosti</i> – predlog za rešitev razrednega problema – sodelovanje vseh učencev/dijakov pri reševanju problema	<i>Etnična identiteta</i>	<i>Obvladovanje argumentativnih postopkov</i> – konstrukcija argumenta – identifikacija argumenta – ločevanje med dobro in slabo argumentacijo

<i>Razumevanje skupinskega odločanja</i> – upoštevanje predlogov vseh učencev/dijakov – sodelovanje vseh učencev/dijakov pri reševanju problema – upoštevanje nesprejemljivih/žaljivih predlogov – možnost pogoste odprte razprave	<i>Zaznana etnična diskriminacija sebe v šoli</i>	<i>Stališča do R&A</i> – razumevanje retorične situacije – kdo argumentira (upoštevanje predlogov vseh učencev/dijakov) – kako argumentira (upoštevanje nesprejemljivih/žaljivih predlogov) – možnost pogoste odprte razprave – aktualnost problemov za razpravo
<i>Participacija učencev/dijakov na šoli</i>	<i>Medskupinsko zaznavanje</i> (drugih narodnostnih skupin)	<i>Pouk R&A</i> – uporaba principov R&A pri pouku (glede na predmet) – učenje principov R&A pri predmetih
<i>Razredna klima</i> – medosebni odnosi v razredu – reševanje težav v razredu	<i>Medskupinska stališča</i> – socialna distanca glede na zaznano etnično identiteto drugih – stališča do multikulturalnosti v šoli	<i>Izkušnje z R&A</i> – odziv na nestrinjanje – izražanje lastnega mnenja – reševanje težav
<i>Izkušnje participacije</i> – izražanje lastnega mnenja		<i>Zaznavanje komunikacijskih kompetenc</i> – pri drugih (participacija v šoli, reševanje težav, socialna distanca) – pri sebi

Postopek

V vzorec izbrane šole smo pisno zaprosili za sodelovanje v raziskavi v jeseni 2010. V primeru odklonilnega odgovora, smo k sodelovanju povabili drugo, nadomestno šolo iz iste regije. Koordinatorje na šolah smo zaprosili, da izberejo po en oddelek 6. in 9. razreda v osnovnih šolah in en oddelek 3. letnika v srednjih šolah. Učencem in dijakom izbranih oddelkov so razdelili pisna vabila in soglasja staršev za sodelovanje v raziskavi. Ker so nekateri starši mladoletnih oseb zavrnilo sodelovanje, smo raziskavo izvedli v izbranih oddelkih le med učenci in dijaki, ki so imeli podpisana soglasja staršev.

Izvedba raziskave na šolah je potekala v novembru in decembru 2010. Učenci in dijaki so vprašalnike izpolnjevali v razredu (večinoma med razredno uro), približno 30 minut, po predhodnih navodilih testatorjev (usposobljeni sodelavci PI), ki so v vsakem oddelku skrbeli za enoten postopek izvedbe raziskave. Polovica učencev/dijakov v razredu je izpolnjevala vprašalnike A, polovica pa vprašalnike B (razdeljeni so bili izmenično po sedežnem redu, vsakemu drugemu učencu/dijaku).

Vprašalnike za učitelje smo na šole poslali po pošti. Koordinatorji so jih razdelili v individualno izpolnjevanje vsem učiteljem izbranega oddelka na šoli. Izpolnjevanje vprašal-

nika je od učitelja zahtevalo 10-15 minut časa. Vse izpolnjene vprašalnike učiteljev so nam iz šol vrnilo po pošti.

Vse odgovore izbirnega tipa iz vprašalnikov za učence/dijake in učitelje smo vnesli v elektronske baze podatkov, ločeno za učitelje in učence/dijake. Tudi vse proste odgovore smo dobesedno prepisali v elektronske baze. Na podlagi pridobljenih odgovorov na posamezna vprašanja smo oblikovali kodirno shemo za vsako vprašanje, ki je vsebovala vsebinsko različne kategorije odgovorov. Nato smo odgovore vseh učencev in dijakov ustrezno kodirali po pripravljenih shemah. Četrtno odgovorov na vsako vprašanje smo kodirali dvakrat, da smo preverili zanesljivost ocenjevanja prostih odgovorov (kodiranja). Nato smo pri vsakem vprašanju oblikovali širše kategorije drugega reda, ki so zajemale strukturno podobne kategorije prvega reda. Združevanje kategorij prvega reda v kategorije drugega reda smo izvedli s pomočjo programske opreme SPSS. Te podatke o kategorijah odgovorov drugega reda smo vključili v nadaljnje statistične analize, skupaj z numeričnimi podatki iz vprašanj izbirnega tipa.

Odgovore na posamezna vprašanja izbirnega tipa smo analizirali z analizo glavnih komponent in preverjali notranjo konsistentnost postavk, ki so ga sestavljale. Na podlagi tega smo za posamezna vprašanja oblikovali sestavljene, kompozitne spremenljivke, ki smo jih nato vključili v nadaljnje statistične analize.

S pomočjo uni- in multivariatnih statističnih metod smo preverjali zastavljene hipoteze, ki so se nanašale na posamezna področja preučevanja, t.j. medkulturni odnosi, participacija v šoli, retorika in argumentacija, razumevanje solidarnosti in skupinskega odločanja, ter povezanost med temi področji.

Analiza rezultatov

Analiza, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju, ima dve omejitvi:

- v okviru vprašalnikov bomo obravnavali le na tista vprašanja in zastavljene hipoteze, ki se *nanašajo na vlogo šole pri poznavanju, razumevanju in rabi retorično-argumentativnih spretnosti v šolskem okolju* (pri pouku posameznih predmetov, šolskih in obšolskih dejavnostih ter v medosebnih odnosih).
- rezultati, ki jih bomo predstavili, se nanašajo *le na analizo izbranih vprašanj iz vprašalnikov, ki so jih izpolnjevali učitelji*.

Razlog, da prav tako zanimive rezultate v zvezi z retoriko in argumentacijo, ki jih odražajo vprašalniki za učence in dijake, tokrat puščamo ob strani, je osredinjenost našega preučevanja zgolj na načine formalnega *vključevanja* retorično-argumentativnih princi-

pov v šolski pouk. Zato smo se odločili, da v pričujoči predstavitvi podrobneje osvetlimo učitelje kot glavne akterje v tem procesu.

Poučevanje in raba retorike in argumentacije pri pouku

Vključevanje principov uspešnega prepričevanja v pouk

Izhajajoč iz pragmatičnega pogleda na jezik, v okviru katerega retorika in argumentacija predstavljata posebni strategiji jezikovne rabe in sta kot posebna oblika komunikacije navzoči tudi v pedagoškem diskurzu, smo učitelje najprej povprašali po pogostosti vključevanja principov uspešnega prepričevanja v pouk pri predmetih, ki jih poučujejo. Pri tem smo izhajali iz razumevanja retorike kot večšine prepričevanja in utemeljevanja ter kot *principe uspešnega prepričevanja* opredelili tako retorične kot argumentativne elemente.

V vprašanje izbirnega tipa smo zato vključili postavke, ki predstavljajo opise temeljnih retorično-argumentativnih elementov iz retorične mreže in argumentativnih postopkov ter nekaj tipičnih formalnih/javnih situacij, ki glede na svoje specifikke predpostavljajo strukturirano rabo omenjenih principov:

- a) kako predstaviti novo temo,
- b) kako povzeti bistvo teme/problema,
- c) kako oblikovati stališče do problema,
- d) kako poiskati in oblikovati argumente, ki podpirajo stališče,
- e) kako poiskati in oblikovati argumente, ki nasprotujejo stališču,
- f) kako poslušati sogovornika,
- g) kako utemeljeno zavrni stališče sogovornika,
- h) kako se odzvati na nasprotujoče stališče,
- i) kako postaviti vprašanja sogovorniku,
- j) kako sodelovati v javni razpravi,
- k) kako sodelovati v debatni tekmi, in
- l) kako se pripraviti in izvesti samostojni govorni nastop.

V okviru komponentne analize smo na podlagi naštetih postavk oblikovali kompozitne spremenljivke (*principi uspešnega prepričevanja*), ki smo jih združili v dve komponenti.

Prva komponenta (a, b, c, d, e, f, g, h, i), ki smo jo poimenovali *razumevanje in konstrukcija stališča*, je pokazala izjemno visoko notranjo konsistentnost lestvice ($a = 0,94$), prav tako je visoko notranjo konsistentnost lestvice ($a = 0,85$) pokazala tudi druga komponenta (j, k, l), ki smo jo poimenovali *javno udejstvovanje*. V okviru prve komponente so visoko korelirale zlasti spremenljivke, ki v kontekstu retorične teorije sodijo v koncept *in-*

ventio oziroma predstavljajo tako imenovana orodja za *odkrivanje in konstrukcijo argumentov* (kako oblikovati stališče do problema = ,840; kako povzeti bistvo neke teme, problema = ,834; kako poiskati in oblikovati razloge, ki podpirajo stališče = ,831), medtem ko v drugi komponenti izstopata zlasti *sodelovanje v javni razpravi* (,876) in *sodelovanje v debatni tekmi* (,848).

Glede na pogostost vključevanja principov uspešnega prepričevanja v pouk se skupini učiteljev na OŠ in SŠ statistično značilno razlikujeta v oceni prve komponente ($t_{(1,292)} = -1,997$; $p = 0,047$). Učitelji v SŠ ($M = 26,39$; $SD = 8,306$) namreč statistično značilno redkeje kot učitelji v OŠ ($M = 24,47$; $SD = 7,452$) pri pouku vključujejo principe uspešnega prepričevanja skozi *razumevanje in konstrukcijo stališča*.

Učitelji se pri vključevanju principov uspešnega prepričevanja razlikujejo tudi glede *predmetna področja* (tj. naravoslovje in tehnika, družboslovje in umetnost, jezik, šport), pri čemer se v prvi komponenti (*razumevanje in konstrukcija stališča*) razlikujejo tudi glede na raven poučevanja (tj. ali poučujejo v OŠ ali v SŠ).

Učitelji OŠ izbranih predmetnih področij se medsebojno statistično značilno razlikujejo v vključevanju principov uspešnega prepričevanja skozi *razumevanje in konstrukcijo stališča* ($F_{(3,106)} = 3,24$; $p = 0,025$). *Najpogosteje* te principe vključujejo pri pouku učitelji *družboslovnih in umetniških predmetov* ($M = 22,72$; $SD = 6,871$), sledijo jim učitelji jezikov ($M = 23,32$; $SD = 7,744$), športa ($M = 24,29$; $SD = 7,956$) in *najmanj pogosto* učitelji predmetnega področja *naravoslovje in tehnika* ($M = 28,03$; $SD = 6,467$).

Če si ogleđamo še parne primerjave, lahko vidimo, da so razlike med posameznimi predmetnimi področji statistično značilne med skupinama naravoslovje/tehnika in družboslovje/umetnost ($p = 0,047$) ter naravoslovje/tehnika in jezik ($p = 0,047$).

Učitelji SŠ izbranih predmetnih področij se prav tako medsebojno statistično značilno razlikujejo v prvi komponenti ($F_{(3,173)} = 2,81$; $p = 0,041$). *Najpogosteje* principe uspešnega prepričevanja skozi *razumevanje in konstrukcijo stališča* vključujejo pri pouku učitelji *jezikovnih predmetov* ($M = 24,48$; $SD = 8,371$), sledijo jim učitelji, ki poučujejo družboslovne in umetniške predmete ($M = 25,28$; $SD = 8,492$), naravoslovje in tehniko ($M = 27,89$; $SD = 7,894$) ter *športa*, kjer teh principov vključujejo *najmanj* ($M = 29,45$; $SD = 8,121$).

V luči parnih primerjav razlike med posameznimi predmetnimi področji učiteljev SŠ niso statistično značilne.

V drugi komponenti (*javno udejstvovanje*) se učitelji OŠ in SŠ glede na izbrana predmetna področja (tj. naravoslovje in tehnika, družboslovje in umetnost, jezik, šport) medsebojno statistično značilno razlikujejo ($F_{(3,820)} = 6,17$; $p = 0,000$), razlike pa ni opaziti gle-

de na raven poučevanja. *Najpogosteje* principe uspešnega prepričevanja skozi javno udejstvovanje vključujejo pri pouku učitelji OŠ in SŠ družboslovnih in umetniških predmetov ($M = 10,16$; $SD = 2,930$), sledijo jim učitelji, ki poučujejo jezik ($M = 10,43$; $SD = 2,508$), nato šport ($M = 11,28$; $SD = 2,562$) in *najmanj* učitelji s področja naravoslovje in tehnika ($M = 11,72$; $SD = 2,461$).

V parnih primerjavah so razlike med posameznimi predmetnimi področji statistično značilne med skupinama naravoslovje/tehnika in družboslovje/umetnost ($p = 0,001$) ter naravoslovje/tehnika in jezik ($p = 0,005$).

Poučevanje principov uspešnega prepričevanja

Učitelje smo spraševali, ali principe uspešnega prepričevanja, ki smo jih navedli v predhodnem vprašanju izbirnega tipa, tudi neposredno poučujejo. Pri tem smo jih prosili, naj te principe eksplicitno navedejo. Odstotki pritrilnih odgovorov so bili zelo nizki in niso presegli 30% v luči izbora posameznega retorično-argumentativnega elementa s seznama. Najpogosteje je bila izbrana postavka *kako poslušati sogovornika/sogovornico*, za katero je 28,2% učiteljev OŠ (in 15,2% učiteljev SŠ) trdilo, da jo poučujejo. Sledi ji postavka *kako se pripraviti in izvesti samostojni govorni nastop*, ki jo poučuje 18,3% učiteljev OŠ (in 15,7% učiteljev SŠ), in *kako povzeti bistvo neke teme, problema*, kar poučuje 14,5% učiteljev OŠ (in 12,6% učiteljev SŠ).⁴ Omeniti velja primer odgovora, kjer so učitelji eksplicitno navedli, da navedenih principov uspešnega prepričevanja *ne poznajo*. V tem oziru so izstopali učitelji SŠ (19,1%), medtem ko učitelji OŠ tovrstnega odgovora niso navajali.

Odgovore učiteljev na vprašanje o poučevanju principov uspešnega prepričevanja smo kategorizirali skladno s postavkami v vprašanju o vključevanju retorike in argumentacije v pouk. Tako smo tudi kompozitne spremenljivke kategoričnih odgovorov oblikovali glede na dve komponenti, ki ju je pokazala analiza omenjenega vprašanja (tj. *razumevanje in konstrukcija stališča ter javno udejstvovanje*). Pri vsakem učitelju smo sešteli število navedenih kategorij, ki sodijo v prvo komponento, in število tistih navedenih, ki sodijo v drugo komponento.

Razlike med učitelji OŠ in SŠ niso statistično značilne ne po prvi ne po drugi komponenti, saj so učitelji v svojih odgovorih navedli premalo elementov, ki bi sodili v obe skupini.

Drugačen rezultat je bil na ravni predmetnih skupin. Razlike med učitelji različnih predmetov v poučevanju principov *razumevanja in konstrukcije stališča* (1. komponenta) so statistično značilne (Kruskal Wallis $H_{(3,349)} = 48,275$ $p = 0,000$). Največ (povprečno skoraj

4 Prikaz izbranih elementov ne pomeni, da učitelji v OŠ retorične principe poučujejo v večjem številu, saj je pri posameznih kategorijah odgovorov razmerje tudi obrnjeno, a ne presega 11%.

2 retorično-argumentativni prvini) poučujejo učitelji jezikov ($M = 1,69$; $SD = 1,990$), sledijo jim učitelji družboslovnih in umetnostnih predmetov ($M = ,59$; $SD = 1,326$), naravoslovja in tehnike ($M = ,54$; $SD = 1,296$) in najmanj učitelji športa ($M = ,32$; $SD = ,878$).

Tudi razlike med posameznimi predmeti (parne primerjave) so statistično značilne med učitelji jezika in športa ($p = 0,000$), jezika in naravoslovja/tehnike ($p = 0,000$) ter jezika in družboslovja/umetnosti ($p = 0,000$).

Prav tako so statistično značilne razlike med učitelji različnih predmetov v poučevanju principov *javnega udejstvovanja* (Kruskal Wallis $H_{(3,349)} = 34,29$; $p = 0,000$). Največ jih poučujejo učitelji jezikov ($M = ,57$; $SD = ,777$), sledijo jim učitelji družboslovnih in umetnostnih predmetov ($M = ,25$; $SD = ,548$), naravoslovja in tehnike ($M = ,13$; $SD = ,433$) in najmanj učitelji športa ($M = ,12$; $SD = ,327$).

Razlike med posameznimi predmeti so statistično značilne med učitelji jezika in športa ($p = 0,000$), jezika in naravoslovja/tehnike ($p = 0,000$) ter jezika in družboslovja/umetnosti ($p = 0,002$).

Povezanost z ovirami za vključevanje in poučevanje principov uspešnega prepričevanja v pouk

Retorika in argumentacija se v okviru posameznih predmetov tako v osnovni kot srednji šoli ne poučujeta sistematično in celovito, kar potrjuje zlasti pregled učnih načrtov.⁵ Kot smo lahko videli v našem pregledu, tudi pri predmetih, kjer bi zaradi vsebinskih in metodoloških povezav lahko predvidevali njuno prisotnost, večini nista zastopani kot eksplicitni vsebini. V zelo omejeni obliki se pojavljata le kot metodi poučevanja in večini, ki jih učenci domnevno razvijajo ob obravnavi drugih predpisanih vsebin.⁶ V poglavju o problematiki poučevanja retorike in argumentacije na Slovenskem, smo opozorili tudi na problem izobraževanja oziroma izpopolnjevanja učiteljev, ki še vedno ni urejeno do te mere, da bi se učitelji lahko dejansko in v celoti usposobili za poučevanje tovrstnih vsebin. Zato smo domnevali, da tovrstne okoliščine predstavljajo dejavnike, ki učitelje utegejo ovirati pri pogostejšem vključevanju in poučevanju retorike in argumentacije pri pouku. V vprašanju smo navedli sedem dejavnikov, ki po našem mnenju lahko predstavljajo takšne ovire:

- a) pomanjkanje ustreznega usposabljanja,
- b) pomanjkanje ustrezne strokovne literature v slovenskem jeziku,
- c) občutek nezadostne strokovne nepodkovanosti,

5 Izjema je seveda obvezni izbirni predmet retorika v 9. razredu OŠ.

6 Glej poglavje *Problematika poučevanja retorike in argumentacije na Slovenskem*.

- d) premalo prostora za retorično-argumentativne vsebine v okviru predmeta,
- e) nepovezanost retorično-argumentativnih vsebin s predmetom,
- f) preveč samostojnega dela (raziskovanje literature in priprava materialov) ter
- g) dodatno motiviranje učencev za tovrstne vsebine.

Kot večjo oviro so učitelji navedli dodatno motiviranje učencev (učitelji OŠ: $M = 2,02$; učitelji SŠ: $M = 2,03$), nato samostojno delo (učitelji OŠ: $M = 2,57$; učitelji SŠ: $M = 2,36$) in premalo prostora za tovrstne vsebine (učitelji OŠ: $M = 2,68$; učitelji SŠ: $M = 2,57$).

Na podlagi naštetih postavk smo oblikovali kompozitne spremenljivke, ki smo jih združili v eno komponento in jo poimenovali *ovire pri vključevanju retorike in argumentacije v pouk*. Notranja zanesljivost lestvice oziroma komponente je bila zmerno visoka ($\alpha = 0,73$), pri čemer so najvišje korelirale postavke *ne čutim se dovolj strokovno podkovan/podkovana* ($,761$), *na voljo ni ustreznega usposabljanja* ($,749$) in *na voljo ni ustrezne strokovne literature* ($,710$). Razlike med OŠ in SŠ ter razlike med posameznimi predmeti se niso pokazale kot statistično značilne.

V analizi smo še ugotovili, da se vključevanje in poučevanje prvin retorike in argumentacije (šibko) negativno povezuje z zaznavanjem ovir za vključevanje *principov uspešnega prepričevanja* pri pouku, natančneje principov *razumevanja in konstrukcija stališča* in principov *javnega udejstvovanja*. Učitelji, ki pri pouku *pogosteje poučujejo* prvine javnega udejstvovanja, zaznavajo *manj* ovir za vključevanje komunikacijskih veščin pri pouku ($r = -0,111$; $p = 0,049$). Prav tako velja tudi za učitelje, ki pri pouku *pogosteje vključujejo* principe uspešnega prepričevanja (obe komponenti: *razumevanje in konstrukcija stališča*; *javno udejstvovanje*), da za to zaznavajo *manj* ovir (1. komponenta: $r = -0,273$; $p = 0,000$; 2. komponenta: $r = -0,123$; $p = 0,035$).

Povezanost vključevanja in poučevanja principov uspešnega prepričevanja z vključevanjem učencev pri pouku

Da bi osvetlili morebitno povezanost med retoriko in argumentacijo ter metodiko pouka, smo v okviru raziskave učitelje spraševali tudi o tem, kako organizirajo pouk pri predmetih, ki jih poučujejo. V vprašanju izbirnega tipa smo navedli 14 različnih oblik in jih prosili, naj navedejo pogostost njihove uporabe:

- a) dogovarjanje o učnih ciljih,
- b) dogovarjanje o pravilih vedenja v razredu,
- c) razpravljanje o izbiri teme za obravnavo,
- d) obravnavo snovi z učiteljevo razlago,
- e) razpravljanje o izbiri učnih gradiv,

- f) razpravljanje o izbiri oblike dela pri pouku,
- g) delo v skupinah,
- h) razpravljanje o obravnavanih vsebinah,
- i) obravnava snovi v obliki vprašanj učencev,
- j) obravnava snovi v obliki predstavitev učencev,
- k) razpravljanje o ocenjevanju znanja,
- l) razpravljanje o predlogih tem obšolskih dejavnosti,
- m) skupno reševanje konfliktov v razredu, in
- n) organiziranje medsebojne pomoči v razredu.

Na podlagi navedenih postavk smo nato oblikovali kompozitno spremenljivko tako, da smo vanjo vključili vse postavke od a) do n), razen postavke d), in spremenljivko poimenovali *aktivni pouk*. Notranja konsistentnost lestvice je bila visoka ($\alpha = 0,82$), pri čemer so najvišje korelirale postavke *razpravljanje o izbiri oblike dela pri pouku* ($,741$), *razpravljanje o izbiri teme za obravnavo* ($,677$) in *razpravljanje o ocenjevanju znanja* ($,654$).

Uporaba metod aktivnega pouka se statistično značilno razlikuje med učitelji OŠ in učitelji SŠ ($t_{(1,305)} = -3,06$; $p = 0,002$), saj prvi ($M = 42,86$; $SD = 6,932$) aktivni pouk organizirajo *pogosteje* kot drugi ($M = 45,50$; $SD = 7,583$). Prav tako so statistično značilne razlike med učitelji različnih predmetnih skupin ($F_{(3,299)} = 4,16$; $p = 0,007$), a ne na ravni poučevanja (tj. med učitelji OŠ in SŠ). *Najpogosteje* aktivni pouk organizirajo učitelji jezika ($M = 42,86$; $SD = 6,190$), sledijo jim učitelji športa ($M = 43,30$; $SD = 7,975$), nato družboslovja in umetnosti ($M = 45,10$; $SD = 7,170$) ter *najmanj pogosto* učitelji naravoslovja in tehnike ($M = 46,26$; $SD = 7,575$). V luči parnih primerjav se v pogostosti organiziranja aktivnega pouka statistično značilno med seboj razlikujejo učitelji jezikov od učiteljev naravoslovnih in tehniških predmetov ($p = 0,006$).

Izhajajoč iz domneve, da obstaja povezava med retorično-argumentativnimi elementi in metodami aktivnega pouka, smo v nadaljnji analizi še ugotovili, da se vključevanje in poučevanje prvin retorike in argumentacije zmerno pozitivno povezuje z vključevanjem učencev pri pouku. Učitelji, ki *pogosteje* organizirajo aktivni pouk, *pogosteje vključujejo* v pouk tudi principe uspešnega prepričevanja (razumevanje in konstrukcija stališča: učitelji OŠ ($r = 0,555$) in učitelji SŠ ($r = 0,367$); javno udejstvovanje: učitelji OŠ ($r = 0,468$), učitelji SŠ ($r = 0,476$)). Obenem učitelji, ki *pogosteje* organizirajo aktivni pouk, *pogosteje tudi poučujejo* prvine razumevanja in konstrukcije stališča (učitelji OŠ ($r = 0,228$); učitelji SŠ ($r = 0,186$)).

Povezanost vključevanja in poučevanja principov uspešnega prepričevanja s stališči učiteljev do medosebnih odnosov v razredu

V okviru raziskave smo učitelje spraševali tudi o tem, kako zaznavajo odnose v razredu, ki ga poučujejo. Vprašanje, pri katerem smo jih prosili, naj označijo, za koliko učencev veljajo izbrane trditve, je vključevalo postavke:

- a) dobro medsebojno razumevanje,
- b) opozarjanje na medsebojne žalitve in krivice,
- c) neopaženost v razredu,
- d) medsebojna zanesljivost,
- e) medsebojna žaljivost,
- f) motenje drugih pri pouku,
- g) žaljivost do učiteljev,
- h) nezanimanje za uspeh sošolcev,
- i) medsebojno tekmovanje v znanju,
- j) pomoč le svojim najboljšim prijateljem, in
- k) razredne odločitve kot rezultat predlogov sošolcev.

Oblikovali smo dve kompozitni spremenljivki. Prva komponenta ($a = 0,66$) je vključevala postavke a, b, d, k, ki smo jih opisali s sintagmo »splošna razredna kohezivnost«, z dopolnilom, da komponenta vsebuje tudi elemente *vključenosti*, *prosocialnosti* in *sodelovalnosti*. V okviru te komponente so najvišje korelirale postavke *medsebojna zanesljivost* (.760), *dobro medsebojno razumevanje* (.680), *opozarjanje na medsebojne žalitve in krivice* (.675) in *razredne odločitve kot rezultat predlogov sošolcev* (.608).

Druga komponenta ($a = 0,58$) je vključevala postavke c, e, f, g, h, i, j, ki smo jih opredelili kot »nepovezanost«, z dopolnilom, da vsebuje tudi elemente *tekmovalnosti* in *nesposljljivosti*. Znotraj nje sta najvišje korelirali postavki *medsebojna žaljivost* (.662) in *žaljivost do učiteljev* (.659).

Zaznani medosebni odnosi se statistično razlikujejo med učitelji OŠ in učitelji SŠ, in sicer tako po prvi komponenti ($t_{(1,316)} = -2,00$; $p = 0,046$) kot tudi po drugi komponenti ($t_{(1,316)} = -3,37$; $p = 0,001$). Večja stopnja *splošne kohezivnosti* je zaznana med učitelji SŠ ($M = 10,23$; $SD = 2,519$), medtem ko je večja stopnja *nepovezanosti* zaznana med učitelji OŠ ($M = 27,19$; $SD = 2,536$).

Pri učiteljih OŠ so statistično značilne razlike tudi v zaznavanju medosebnih odnosov glede na predmetna področja ($F_{(3,118)} = 3,85$; $p = 0,011$). Nepovezanost je *najpogosteje* zaznana med učitelji športa ($M = 26,12$; $SD = 2,058$), sledijo jim učitelji jezika ($M = 26,57$;

$SD = 3,156$), naravoslovja in tehnike ($M = 27,66$; $SD = 2,057$) in *najmanj* med učitelji družboslovja in umetnosti ($M = 28,24$; $SD = 1,877$).

V nadaljevanju analize smo ugotavljali, ali se z zaznanimi medosebnimi odnosi v razredu povezuje tudi poučevanje in vključevanje prvin retorike in argumentacije v pouk. Povezava se je pokazala kot šibko pozitivna ($r = 0,267$, $p = 0,004$): učitelji OŠ, ki zaznavajo razred kot *bolj nepovezan* oziroma *tekmovalen* (2. komponenta), *pogosteje* vključujejo v pouk prvine *javnega udejstvovanja* (2. komponenta). Pri učiteljih SŠ te povezave ni bilo mogoče opaziti.

Povezanost vključevanja in poučevanja principov uspešnega prepričevanja s stališči učiteljev do vzgoje za aktivno državljanstvo

Naša analiza je pokazala tudi, da se stališča učiteljev do vloge šole pri vzgoji mladih za aktivno državljanstvo šibko pozitivno povezujejo z vključevanjem in poučevanjem retorično-argumentativnih elementov pri predmetih, ki jih poučujejo. Vzgojo mladih za aktivno državljanstvo smo v vprašalnikih opredelili skozi trditve o participativni vlogi šole:

- a) V družbenih organizacijah izven šole lahko mladi pridobijo več izkušenj s soodločanjem kot v šoli.
- b) Vključevanje v javno življenje je močno odvisno od v šoli pridobljenih komunikacijskih spretnosti.
- c) Sodelovanje šole v lokalni skupnosti daje učencem zgled za njihovo aktivno vključevanje v družbo.
- d) Z aktivnim sodelovanjem pri pouku se mladi učijo spretnosti soodločanja in javnega komuniciranja.
- e) Za pridobivanje govorniških veščin zadostuje, če mladi javno nastopajo.
- f) Učitelji lažje dosežemo cilje, če se o njih sproti dogovarjamo z učenci.
- g) Šola lahko pripravi mlade za aktivno vključevanje v družbo le s tem, da jim posreduje kakovostno znanje.
- h) Poučevanje temeljnih komunikacijskih spretnosti ne bi smelo biti le del jezikovnega in družboslovnega pouka.

Na podlagi postavk b), c), d), f) smo oblikovali kompozitno spremenljivko »*vloga šole pri pripravi na aktivno državljanstvo*«, znotraj katere so najvišje korelirale postavke *sodelovanje šole v lokalni skupnosti daje učencem zgled za njihovo aktivno vključevanje v družbo* (.691), *z aktivnim sodelovanjem pri pouku se mladi učijo spretnosti soodločanja in javnega komuniciranja* (.678) ter *učitelji lažje dosežemo cilje, če se o njih sproti dogovarjamo z učenci* (.656). Notranja konsistentnost spremenljivke je bila zelo nizka ($a = 0,53$).

Stališča do vzgoje za aktivno državljanstvo se statistično značilno razlikujejo med učitelji OŠ in SŠ ($t_{(1,331)} = 2,97; p = 0,003$). Učitelji v OŠ ($M = 8,35; SD = 1,700$) imajo *pozitivnejša* stališča do vloge šole pri vzgoji za aktivno državljanstvo kot učitelji v SŠ ($M = 8,90; SD = 2,047$).

V nadaljevanju je analiza pokazala, da učitelji OŠ, ki imajo *pozitivnejša* stališča do participativne vloge šole, pri pouku svojega predmeta *poučujejo več prvin*, ki smo jih opredelili kot *razumevanje in konstrukcija stališč* ($r = 0,311; p = 0,002$), in tudi sicer *pogosteje vključujejo* prvine retorike in argumentacije, ki se nanašajo na *razumevanje in konstrukcijo stališč* ($r = 0,268$) ter na *javno udejstvovanje* ($r = 0,271$). Na drugi strani učitelji SŠ, ki imajo *pozitivnejša* stališča do participativne vloge šole, pri pouku svojega predmeta *pogosteje* vključujejo prvine retorike in argumentacije, ki se nanašajo na *javno udejstvovanje* ($r = 0,149$).

Argumentacija pri pouku

V raziskavi smo nekaj vprašanj namenili izključno argumentaciji kot posebni strategiji jezikovne rabe. Razlog, da smo se odločili za tovrstno ločeno obravnavno, je zlasti v tem, da so izrazi »argument«, »argumentirati«, »argumentiran« in »argumentacija« *edini* eksplicitni izrazi s področja retorike in argumentacije, ki se pojavljajo v okviru različnih učnih načrtov. Posebnost tovrstnih pojavitev je samoumevnost njihove rabe, saj niso nikjer podrobno opredeljeni. Ta okoliščina bi lahko implicirala, da se od učiteljev vnaprej pričakuje določeno predhodno védenje o veččinah pravilnega utemeljevanja, obenem pa bi bilo na tej podlagi mogoče domnevati tudi, da argumentacija (kakor koli jo že pojmujejo pisci učnih načrtov in učitelji) pomembno vpliva na delo v razredu.

Učiteljem smo postavili dve vprašanji, ki sta se eksplicitno nanašali na njihovo pojmovanje in odnos do argumentacije v kontekstu poučevanja predmetov.

V prvem vprašanju smo jih prosili, naj zapišejo, *kdaj je po njihovem mnenju argumentacija učencev dobra*. Ker jih nismo spraševali po teoretskih opredelitvah temveč zgolj po osebnem mnenju, ki lahko odraža najrazličnejše (tudi napačne) poglede in predstave o tem, kaj je argumentacija, posledično pa tudi kaj je *dobra* argumentacija, smo kategorije odgovorov oblikovali kombinirano. Deloma smo izhajali iz kriterijev dobre oziroma veljavne argumentacije, kot jih pozna sodobna teorija argumentacije,⁷ deloma pa iz pojmovanj, ki so se bolj kot na argumentacijo navezovala na retoriko, zlasti na nastop, zmožnosti

7 V teoretskem smislu je argumentacija dobra oziroma *veljavna*, kadar so izpolnjeni tri kriteriji: argumenti morajo biti sprejemljivi za dani kontekst, relevantni (tj. vsebinsko, tematsko povezani s sklepom) in zadostni (tj. predstavljajo zadostno osnovo za dani sklep). Prim. Govier (2005: 63-64).

ubesedovanja in intenco oziroma zavzetost govorca. Znotraj odgovorov smo najprej oblikovali kategorije 1. reda ter jih nato združili v štiri kategorije 2. reda:

1. Kriteriji veljavne argumentacije⁸
 - a. sprejemljivost
 - b. relevantnost
 - c. zadostnost
2. Nastop
 - a. učinkovitost, odziv poslušalcev
 - b. dobro predstavljena
3. Jezikovna komponenta
 - a. zmožnost oblikovanja stališča
 - b. spretnost jezikovne rabe
4. Intenca prepričevanja
 - a. pripravljenost zagovarjati mnenje

Kot »dobro argumentacijo« učencev so učitelji najpogosteje prepoznali tisto, ki izpolnjuje enega od *kriterijev veljavne argumentacije* (učitelji OŠ: 48,9%; učitelji SŠ: 43,0%), pri čemer sta v podkategorijah izstopali zlasti sprejemljivost (učitelji OŠ: 37,4%; učitelji SŠ: 28,3%) in relevantnost (učitelji OŠ: 22,9%; učitelji SŠ: 21,3%), precej redkeje so odgovori vsebovali tudi zadostnost (učitelji OŠ: 5,3%; učitelji SŠ: ,9%).⁹ Na drugem mestu po mnenju učiteljev »dobro argumentacijo« opredeljuje *nastop* (učitelji OŠ: 18,3%; učitelji SŠ: 13,5%), sledita mu *angažiranost govorca* (9,9%), in *jezikovna zmožnost* (5,3%) pri učiteljih OŠ ter v obratnem vrstnem redu pri učiteljih SŠ (*jezikovna zmožnost*: 12,2%; *angažiranost govorca*: 8,7%).

8 Zavedajoč se, da je brez vsakršne predhodne zamejitve (ali naknadnega preverjanja) težko ali celo nemogoče vedeti, kaj so učitelji mislili s tem, ko so, denimo, zapisali, da je dobra argumentacija tista, ki je »utemeljena«, ali tista, ki »temelji na podatkih«, smo se odločili, da v to kategorijo štejemo vse odgovore, ki so v ubeseditvah kakor koli nakazovali možno pomensko povezavo z enim od kriterijev (tj. sprejemljivosti, relevantnosti in zadostnosti). Ker pa s stališča teorije argumentacije izpolnjevanje enega od kriterijev še ne pomeni dobre argumentacije oziroma njene veljavnosti, ampak morajo biti izpolnjeni vsi trije kriteriji hkrati, bomo sintagmo *dobra argumentacija* v kontekstu naše raziskave od sedaj naprej zapisovali v navednicah (tj. »dobra argumentacija«).

9 Na tem mestu še enkrat poudarimo, da se v pričujoči raziskavi nismo osredinili na kvalitativno analizo odgovorov, ki so bili mestoma tako kompleksni, da so, denimo, vsebovali elemente, ki bi dejansko ustrezali teoretski opredelitvi dobre/veljavne argumentacije (in posledično verjetno odražajo učiteljevo poznavanje argumentacije). Na drugi strani smo naleteli na veliko odgovorov, ki so združevali zelo različne elemente, (od argumentativnih, retoričnih, pa vse do povsem neustreznih), nekaj pa je bilo tudi takšnih, ki so v celoti odražali očitno nepoznavanje in nerazumevanje argumentacije (učitelji OŠ: 8,4%; učitelji SŠ: 10,4%).

Učitelji OŠ in SŠ se v pojmovanju »dobre argumentacije« med seboj statistično značilno ne razlikujejo, prav tako ni razlik med predmetnimi področji.

Drugo vprašanje, ki smo ga v zvezi z argumentacijo zastavili učiteljem, je bilo, *koliko in kako zaznavajo vpliv »dobre argumentacije« učencev*, kadar *ocenjujejo njihovo znanje*. Pri tem smo ponovno izhajali iz pragmatične razsežnosti jezika, in sicer v luči tako imenovanega ustnega ocenjevanja znanja, ki predstavlja poseben *govorni dogodek* v kontekstu pedagoškega diskurza in ga opredeljuje več dejavnikov. Enega od njih gotovo opredeljujejo tudi retorične in argumentativne strategije jezikovne rabe, katerih uspešno obvladovanje, poznavanje in razumevanje zaznamuje tovrstno interakcijo med učiteljem in učencem. V iskanju sicer »objektivnega znanja«, ki ga učitelj želi/mora ustrezno tudi ovrednotiti, je namreč nemogoče povsem izključiti vpliv komunikacijskega konteksta. Vsi elementi (besedni in nebesedni), ki določajo, kako predstavljamo neko vsebino, brez dvoma vplivajo na učinek, ki ga bomo dosegli pri poslušalcih. In prav nič drugače ni v primeru, ko je v situaciji ustnega spraševanja glavni govorec učenec in njegov poslušalec učitelj.

Učitelji so večinoma prepoznali vpliv argumentacije učencev na njihovo ocenjevanje, pri čemer se v odgovorih učitelji OŠ in SŠ med sabo statistično značilno ne razlikujejo. Večina učiteljev OŠ je navedla, da kvaliteta argumentacije učencev *srednje* vpliva na njihovo ocenjevanje (40,5%), ali celo, da *zelo* vpliva (36,2%), medtem ko je 15,5% učiteljev navedlo, da vpliva *malo* in 7,8% učiteljev, da *sploh ne* vpliva. Podobno so odgovarjali učitelji SŠ, le da jih je večina odgovorila, da kvaliteta argumentacije učencev *zelo* vpliva na njihovo ocenjevanje (42,8%), sledijo tisti, ki so navedli, da vpliva *srednje* (35,8%), nato tisti, ki so trdili, da je ta vpliv *majhen* (15,4%) ali da ga *sploh ni* (6,0%).

Vsebinska pojasnila, ki so jih k odgovorom navajali učitelji, smo ponovno oblikovali v kategorije 1. reda, ki smo jih nato združili v 3 kategorije 2. reda. Pri tem smo izhajali iz opredelitve pogojev, ki morajo biti izpolnjeni, da takšna argumentacija vpliva na učiteljevo ocenjevanje znanja:

- a) ali je »kvalitetna argumentacija« *sestavni del učne vsebine (znanja)* in s tem tudi del preverjanja,
- b) ali je »kvalitetna« argumentacija *jezikovna strategija*, ki *glede na upoštevanje pravil argumentiranja* opredeli uspešnost komunikacijske situacije (in s tem vpliva na ocenjevanje), in
- c) ali je »kvalitetna argumentacija« *sredstvo prepričevanja*, ki je s *subjektivne perspektive* učitelja prepoznana kot dejavnik spremembe v njegovem ocenjevanju.

Kategorije odgovorov smo po stopnjah razvrstili takole:

1. Kvalitetna argumentacija kot del učne vsebine
 - a. je pomemben del reprodukcije znanja pri predmetu (sestavni del učne vsebine)
 - b. ni del znanja/učne vsebine pri predmetu
 - c. je manjši del znanja/učne vsebine pri predmetu
2. Kvalitetna argumentacija kot večšina, ki jo opredeljujejo posebna pravila
 - a. je dobra/veljavna
 - b. je slaba, je pičla
3. Kvalitetna argumentacija kot dejavnik odziva učitelja
 - a. učitelj zaradi nje spremeni mnenje

Učitelji so najpogosteje navajali, da kvaliteta argumentacije učencev na njihovo ocenjevanje vpliva takrat, kadar je *del učne vsebine* (učitelji OŠ: 31,3%; učitelji SŠ: 32,6%), pri čemer je znotraj te kategorije najvišji odstotek dosegla podkategorija, da je *kvalitetna argumentacija pomemben del reprodukcije znanja pri predmetu* (učitelji OŠ: 25,2%; učitelji SŠ: 23,0%). Drugi najpogostejši odgovori so se nanašali na *kvaliteto argumentacije v smislu veljavnosti* (učitelji OŠ: 21,4%; učitelji SŠ: 20,4%), sledili so *nepprimerni odgovori* (učitelji OŠ: 12,2%; učitelji SŠ: 6,5%) in na koncu še odgovori, ki so sodili v kategorijo *odziv učitelja* (učitelji OŠ: 8,4%; učitelji SŠ: 5,2%).

Učitelji OŠ in SŠ se med sabo v odgovorih niso statistično značilno razlikovali. Prav tako ni bilo statistično značilnih razlik v odprtih odgovorih glede na intenzivnost vpliva argumentacije (zelo, srednje, malo, sploh ne) in v tem pogledu se tudi učitelji OŠ in SŠ med sabo niso razlikovali.

Statistično značilne razlike so se pokazale na ravni predmetnih skupin ($\chi^2_{(6,186)} = 12,72; p = 0,048$). *Najpogosteje* so vpliv kvalitetne argumentacije učencev na ocenjevanje, kadar je ta *del učne vsebine*, zaznali učitelji jezika (.603%), sledijo jim učitelji družboslovja in umetnosti (.628%), naravoslovja in tehnike (.536%) ter učitelji športa (.450%). Znotraj kategorije odgovorov o *veljavnosti argumentacije*, ki je po pogostosti izbire na drugem mestu, so v ospredju učitelji naravoslovja, ki so jo izbrali *najpogosteje* (.393%), sledijo jim učitelji jezika (.353%), družboslovja in umetnosti (.349%) ter športa (.300%). Znotraj kategorije odgovorov o *odzivu učitelja*, ki je po pogostosti izbire na tretjem mestu, precej v ospredje stopijo učitelji športa (.250%), za njimi so nato učitelji naravoslovja in tehnike (.071%), učitelji jezika (.044%) in na koncu učitelji družboslovja in umetnosti (.023).

Povezanost vključevanja in poučevanja principov uspešnega prepričevanja z zaznavanjem »dobre argumentacije«

Med zaznavanjem »dobre argumentacije« in vključevanjem principov uspešnega prepričevanja ni bilo statistično značilne povezave, zato te hipoteze nismo mogli potrditi.

Se pa statistično značilno povezujeta *poučevanje* uspešnega prepričevanja skozi *razumevanje in konstrukcijo stališč* (1. komponenta) in *zaznavanje »dobre argumentacije«* (Kruskal-Vallis n-par. ANOVA; $H_{(3,200)} = 8,08$; $p = 0,044$). *Najpogosteje* poučujejo principe razumevanja in konstrukcije stališč učitelji, ki so kot »dobro argumentacijo« opredelili *nastop* ($M = 1,79$; $SD = 2,021$), sledijo jim tisti, ki so jo opredelili kot *intenco prepričevanja* ($M = 1,58$; $SD = 1,838$), nato učitelji, ki so »dobro argumentacijo« opredelili v okviru *kriterijev veljavne argumentacije* ($M = 1,01$; $SD = 1,807$), in *najredkeje* tisti, ki so jo opredelili v okviru *jezikovne komponente* ($M = ,83$; $SD = 1,177$).

V luči parnih primerjav med posameznimi kategorijami ugotovimo, da se povezujeta kategoriji *kriteriji veljavne argumentacije* in *nastop* ($p = 0,022$): učitelji, ki so »dobro argumentacijo« opredelili v okviru *nastopa*, poučujejo *več* principov uspešnega prepričevanja skozi *razumevanje in konstrukcijo stališč*, kot učitelji, ki so »dobro argumentacijo« opredelili po kriterijih *veljavne argumentacije*.

Povezujeta se tudi kategoriji *kriteriji veljavne argumentacije* in *intenca prepričevanja* ($p = 0,030$): učitelji, ki so »dobro argumentacijo« opredelili po kriteriju *intenca prepričevanja*, poučujejo *več* principov uspešnega prepričevanja skozi *razumevanje in konstrukcijo stališč*, kot učitelji, ki so »dobro argumentacijo« opredelili po *kriterijih veljavne argumentacije*.

Povezanost vključevanja in poučevanja principov uspešnega prepričevanja z vplivom kvalitete argumentacije na ocenjevanje

Vključevanje in poučevanje principov uspešnega prepričevanja se statistično značilno (a zelo šibko) pozitivno povezuje z intenzivnostjo vpliva kvalitete argumentacije na ocenjevanje ($r = 0,150$). Učitelji, ki v pouk pogosteje *vključujejo* prvine konstrukcije stališča, tudi menijo, da kvaliteta argumentacije, ki jo izkažejo učenci, *v večji meri* vpliva na njihovo ocenjevanje znanja.

Med vključevanjem in poučevanjem principov uspešnega prepričevanja ter posameznimi kategorijami kvalitetne argumentacije ni statistično značilne povezanosti.

Komunikacijske kompetence v razredu

V raziskavi smo skušali ugotavljati tudi razmerje med komunikacijskimi kompetencami v razredu ter vključevanjem in poučevanjem retorično-argumentativnih principov.

Komunikacijske kompetence v tem kontekstu pojmujeemo v najširšem smislu, kot vse tiste jezikovne in nejezikovne dejavnosti, ki v razredu omogočajo uspešno interakcijo med učitelji in učenci. Naša predpostavka je bila, da bi intenzivnejše vključevanje veščin prepričevanja in utemeljevanja v pouk moralo pozitivno vplivati izboljšanje komunikacijskih kompetenc v najširšem smislu ter na dinamiko medosebnih odnosov.

V raziskavi smo učitelje spraševali po *zaznavanju komunikacijskih kompetenc učencev v razredu*, ki ga poučujejo. Vprašanje je vključevalo postavke:

- a) učenci se ne bojijo odkrito pogovarjati o problemih pri pouku,
- b) pripravljenost za dogovarjanje o pravilih vedenja v razredu,
- c) učenci znajo razpravljati v razredni diskusiji,
- d) učenci zmorejo utemeljeno predstaviti svoje stališče o problemih pri pouku,
- e) učenci želijo razpravljati o izbiri teme pri pouku,
- f) učenci zmorejo razpravljati o izbiri učnih gradiv,
- g) učenci so motivirani za razpravo o izbiri oblike dela pri pouku, in
- h) učenci predlagajo primerno temo obšolskih dejavnosti.

Na podlagi odgovorov smo oblikovali kompozitno spremenljivko, ki je vključevala vse postavke od a) do h) in jo poimenovali *govorniške kompetence*. Notranja konsistentnost lestvice oziroma komponente je bila visoka ($a = 0,86$), pri čemer so najvišje korelirale postavke *učenci zmorejo razpravljati o izbiri učnih gradiv* (.837), *učenci zmorejo utemeljeno predstaviti svoje stališče o problemih pri pouku* (.787), *učenci znajo razpravljati v razredni diskusiji* (.782) in *učenci so motivirani za razpravo o izbiri oblike dela pri pouku* (.781). Zaznane komunikacijske spretnosti učencev se pri učiteljih OŠ in SŠ niso statistično značilno razlikovale, prav tako ni bilo razlik v okviru različnih predmetnih skupin.

Učitelje smo spraševali tudi, *ali pri učencih zaznavajo izboljšanje komunikacijskih spretnosti na ravni medosebnih odnosov, če se le-ti pri pouku srečujejo s prvinami uspešnega prepričevanja*.

Odgovore smo oblikovali v kategorije 1. reda, ki smo jih nato združili v 3 kategorije 2. reda:

1. Odnosi
 - a. boljši medosebni odnosi (boljše reševanje konfliktov, sodelovanje, dobra klima)
 - b. pogostejši dialog, pogovor
 - c. več poslušanja
 - d. ni izboljšanja
 - e. slab vpliv na medosebne odnose

2. Interes za delo
 - a. večje zanimanje za delo pri pouku, boljše obvladovanje znanja, snovi
3. Samozavest v komuniciranju
 - a. višja samozavest, boljši nastop
 - b. jezikovna, komunikacijska ozaveščenost, boljše obvladovanje jezika

Učitelji so najpogosteje navedli, da večšine prepričevanja, s katerimi se učenci srečujejo pri pouku, izboljšajo njihove komunikacijske spretnosti na ravni *medosebnih odnosov* (učitelji OŠ: 42,7%; učitelji SŠ: 35,2%). Znotraj te kategorije odgovorov so učitelji OŠ (26,7%) in učitelji SŠ (19,6) kot *najpogostejše* zaznali izboljšanje medosebnih odnosov v smislu boljšega reševanja konfliktov, sodelovanja, dobre klime.¹⁰ Nekoliko manj pogosto so učitelji navajali, da se izboljša samozavest učencev v komuniciranju (učitelji OŠ: 19,1%; učitelji SŠ: 15,2%)¹¹ in šele *na koncu* interes za delo pri pouku (učitelji OŠ: 9,2%; učitelji SŠ: 5,7%).

Glede navajanja vrst kategorij se učitelji OŠ in SŠ med seboj niso statistično značilno razlikovali, prav tako ni bilo razlik v okviru različnih predmetnih skupin. *Povezanost vključevanja in poučevanja principov uspešnega prepričevanja z zaznavanjem komunikacijskih kompetenc*

Vključevanje principov uspešnega prepričevanja, natančneje *razumevanje in konstrukcija stališč* ($r = 0,214$; $p = 0,000$) ter *javno udejstvovanje* ($r = 0,273$; $p = 0,000$) se statistično značilno povežeta z zaznavanjem komunikacijskih kompetenc oziroma z *govorniško kompetenco*. Učitelji, ki *pogosteje* vključujejo prvine uspešnega prepričevanja v pouk svojega predmeta, hkrati zaznavajo govorniške kompetence pri učencih *večjega dela* razreda, a obenem ne zaznavajo tudi izboljšanja te kompetence.

Povezanost med zaznanimi komunikacijskimi kompetencami in ovirami za vključevanje in poučevanje principov uspešnega prepričevanja v pouk

Zaznavanje *govorniških kompetenc* učencev se šibko negativno povezuje z zaznavanjem ovir za vključevanje *in poučevanje principov uspešnega prepričevanja v pouk* ($r = -0,216$; $p = 0,000$). Učitelji, ki zaznavajo govorniške kompetence pri učencih *večjega dela* razreda, zaznavajo *manj* ovir za vključevanje komunikacijskih veščin pri pouku.

IO Pri razvrščanju ostalih podkategorij se učitelji OŠ in SŠ med seboj nekoliko razlikujejo. Učitelji OŠ kot drugi najpogostejši rezultat izboljšanja navajajo pogostejši dialog med učenci (11,5%), sledijo odgovori, kjer učitelji ne zaznavajo izboljšanja (9,9%), in odgovori, kjer je zaznana višja stopnja poslušanja med učenci (8,4%). Učitelji SŠ kot drugi najpogostejši odgovor navajajo izboljšanje v medsebojnem poslušanju (9,6%), sledijo odgovori, kjer izboljšanje ni zaznano (9,1%), in na koncu dialog (5,2%).

II V okviru te kategorije so najpogosteje navedli boljše obvladovanje jezika (učitelji OŠ: 13,0%; učitelji SŠ: 13,9%) in nato izboljšanje nastopa (učitelji OŠ: 7,6%; učitelji SŠ: 3,0%).

Povezanost med stališči do vzgoje za aktivno državljanstvo in zaznavanjem komunikacijskih kompetenc učencev

V raziskavi smo ugotovili, da pri učiteljih OŠ stališča do vzgoje za aktivno državljanstvo statistično značilno niso povezana s tem, kako zaznavajo komunikacijske kompetence učencev.

Na drugi strani smo pri učiteljih SŠ opazili statistično značilno povezavo, ki je sicer šibko pozitivna ($r = 0,149$; $p = 0,043$), a vendarle lahko rečemo, tisti učitelji SŠ, ki imajo *pozitivnejša* stališča do vloge šole pri vzgoji za aktivno državljanstvo, zaznavajo *večji delež* učencev v razredu za govorniško kompetentne.

Povezanost med zaznavanjem komunikacijskih kompetenc učencev in vključevanjem učencev pri pouku

Zaznavanje komunikacijskih kompetenc učencev se statistično značilno povezuje tudi z vključevanjem učencev pri pouku: učitelji, ki *pogosteje* organizirajo aktivni pouk, zaznavajo *večji delež* učencev v razredu za govorniško kompetentne. Pri tem se je ta povezava kot močnejša pokazala pri učiteljih OŠ ($r = 0,430$; $p = 0,000$), medtem ko je bila pri učiteljih SŠ šibkejša ($r = 0,308$; $p = 0,000$).

Povezanost med zaznavanjem komunikacijskih kompetenc učencev in medosebnimi odnosi v razredu

Izhajajoč iz predpostavke, da učinkovita jezikovna raba vpliva tudi na kvaliteto medosebnih odnosov, smo v raziskavi skušali ugotoviti, ali se z zaznanimi komunikacijskimi kompetencami učencev, kot so jih opredelili učitelji, povezuje tudi njihovo zaznavanje medosebnih odnosov v razredu.

Pri učiteljih OŠ se je ta povezava pokazala kot nekoliko šibkejša in le na ravni komponente, ki smo jo opredelili kot *sodelovalnost* ($r = 0,386$; $p = 0,000$): učitelji OŠ, ki zaznavajo razred kot *bolj sodelovalen*, zaznavajo večji delež učencev v razredu, ki so govorniško kompetentni.

Pri učiteljih SŠ je bila pozitivna povezava med *sodelovalnostjo* in *govorniškimi kompetencami* močnejša ($r = 0,401$; $p = 0,000$), obenem pa se je pokazala tudi šibka negativna povezava ($r = -0,308$; $p = 0,000$) med *govorniškimi kompetencami* in 2. komponento v okviru medosebnih odnosov (tj. *tekmovalnost*), iz česar je mogoče izpeljati sledeče: učitelji SŠ, ki zaznavajo razred kot *manj tekmovalen*, zaznavajo *večji delež* učencev v razredu za govorniško kompetentne.

Povezanost med zaznavanjem komunikacijskih kompetenc učencev in stopnjo participativne klime šole

Ker smo v raziskavi kot mesto in sredstvo izvajanja pedagoških dejavnosti opredelili komunikacijo v šoli (in ne le pouka posameznih predmetov), nas je zanimala tudi politika vključevanja učencev na širši šolski ravni. Naša predpostavka je bila, da bi šolska klima, ki odraža intenzivnejše in aktivnejše sodelovanje učencev na ravni oblikovanja splošnih šolskih pravil in dejavnosti, lahko prispevala k dvigu komunikacijskih kompetenc učencev.

Učitelje smo povprašali o tem, kako pogosto šola, kjer poučujejo, vključuje učence v pouk in druge dejavnosti, ki določajo njeno delovanje. Vprašanje izbirnega tipa je vključevalo postavke:

- a) Na naši šoli se učitelji posvetujemo z učenci, preden se odločimo o pomembnih stvareh (npr. izrekanju disciplinskih ukrepov, izbiri ekskurzij, pravilih šolskega reda);
- b) Pobude in predloge učencev o šolskih dejavnostih skušamo realizirati;
- c) Predstavniki učencev v šolski skupnosti soodločajo o poteku pouka in dejavnostih na šoli;
- d) Na naši šoli učence spodbujamo, da opozarjajo na krivice in nepravilnosti, ki jih opazijo;
- e) Učitelji se odzivamo na nasilje (verbalno in fizično) med učenci; in
- f) Treba je uporabiti tudi grožnje, da pri pouku dosežemo cilje, ki smo si jih zastavili.

Na podlagi postavk smo oblikovali kompozitno spremenljivko, ki sta jo sestavljali dve komponenti. Prvo komponento, ki je vključevala postavke a), b), c), smo poimenovali »vključevanje učencev«. Notranja konsistentnost lestvice je bila zmerno nizka ($a = 0,69$), pri čemer sta najbolj izstopali postavki *na naši šoli se učitelji posvetujemo z učenci, preden se odločimo o pomembnih stvareh* (,796) ter *pobude in predloge učencev o šolskih dejavnostih skušamo realizirati* (,773). Druga komponenta je vključevala postavke d), e), f) in poimenovali smo jo »odzivanje na kršitve norm«. Notranja konsistentnost te lestvice je bila nizka ($a = 0,62$), najbolj sta izstopali postavki *učitelji se odzivamo na nasilje (verbalno in fizično) med učenci* (,798) in *treba je uporabiti tudi grožnje, da pri pouku dosežemo cilje, ki smo si jih zastavili* (,780).

Učitelji OŠ in SŠ so se statistično razlikovali v drugi komponenti ($t_{(1,314)} = -3,78; p = 0,000$). Učitelji OŠ ($M = 5,17; SD = 1,553$) statistično pogosteje zaznavajo participativno klimo šole na ravni odzivanja na kršitve norm kot učitelji SŠ ($M = 5,96; SD = 1,774$).

Prav tako so se učitelji OŠ v drugi komponenti statistično značilno razlikovali na ravni predmetnih skupin ($F_{(3,120)} = 2,8; p = 0,043$). Najpogosteje so participativno klimo šole

na ravni odzivanja na kršitve norm zaznali učitelji jezika ($M = 4,96$; $SD = 1,551$), nato učitelji naravoslovja in tehnike ($M = 5,11$; $SD = 1,369$), sledili so jim učitelji družboslovja in umetnosti ($M = 5,50$; $SD = 1,642$) ter *najredkeje* učitelji športa ($M = 6,19$; $SD = 1,759$).

V okviru parnih primerjav se v zaznavanju klime šole glede odzivanja na kršitve norm med seboj razlikujeta skupini učiteljev jezikov in športa ($p = 0,043$).

Pri učiteljih SŠ ni bilo statistično značilnih razlik na ravni predmetnih skupin.

V nadaljevanju smo preverili našo začetno hipotezo o tem, ali se pri učiteljih zaznavanje komunikacijskih kompetenc učencev povezuje z zaznано stopnjo participativne klime šole. Pri učiteljih OŠ statistično značilne povezave ni bilo, medtem je bila pri učiteljih SŠ nizka pozitivna povezava tako pri prvi komponenti ($r = 0,358$) kot tudi pri drugi komponenti ($r = 0,339$). V tem oziru lahko rečemo, da učitelji SŠ, ki zaznavajo kulturo šole kot *bolj vključevalno* za učence, zaznavajo *večji delež* učencev v razredu za govorniško kompetentne, kakor tudi, da učitelji SŠ, ki zaznavajo kulturo šole kot *bolj odzivno na kršitve norm*, zaznavajo *večji delež* učencev v razredu za govorniško kompetentne.

Sklep

Na podlagi rezultatov raziskave, ki smo jih predstavili, lahko o vlogi retorike in argumentacije v šoli, kot jo zaznavajo učitelji v luči različnih dejavnikov (tj. vključevanja in poučevanja njihovih principov, vpliva na metodiko pouka, medosebne odnose, komunikacijske kompetence in šolsko klimo), povzamemo sledeče najpomembnejše ugotovitve:

- Učitelji pogosteje *vključujejo* retorično-argumentativne prvine v pouk, kot jih *poučujejo*. To okoliščino bi lahko pojasnili tudi s tem, da retorika in argumentacija ne predstavljata vsebin v učnih načrtih, zato učitelji njune prvine v večji meri uporabljajo (kadar jih) kot neposredno metodo poučevanja in ne kot učno vsebino.
- Retorično-argumentativne prvine (tudi v maloštevilnih primerih, kjer jih učitelji poučujejo), se ne poučujejo celovito in sistematično, čeprav so precej bolj v ospredju argumentativne prvine, ki so povezane z razumevanjem in konstrukcijo stališč, kot pa prvine javnega udejstvovanja.¹²
- Od narave predmeta je odvisno, koliko in kaj v zvezi z retoriko in argumentacijo bodo učitelji poučevali in/ali vključevali v pouk. Zato ni naključje, da je v tem pogledu v ospredju pouk jezika, ki vedno vključuje tudi tako imenovani *pragmatični oziro-*

12 To izhodišče bi na prvi pogled sicer lahko ustrezalo uveljavljeni sistematiki poučevanja retorike in argumentacije, kot jo predvideva model retorične mreže, ki udejstvovanje (oziroma nastop) postavlja na sklepno mesto, torej šele takrat, ko znamo argumente poiskati, izbrati, razvrstiti, ubesediti in pomniti. Toda v raziskavi so učitelji elemente izbirali zelo posamično, zato tega ne moremo trditi.

ma komunikacijski vidik, nato mu sledi družboslovje, kjer retorične in argumentativne večšine *deloma tradicionalno sovpadajo* z učnimi vsebinami (oziroma večšinami, ki naj jih učenci razvijajo ob njih), ter šele na koncu naravoslovje ter šport, prvo kot tradicionalno področje izrazite »objektivnosti«, ki v izhodišču ne predvideva kontroverze, in drugo kot »veščina telesa«, kot takšna naj ne bi bila neposredno združljiva z elementi strateške jezikovne rabe.

- Eden od razlogov, zakaj učitelji intenzivneje ne vključujejo in/ali poučujejo retorično argumentativnih prvin pri pouku svojih predmetov so tudi različne ovire, ki jih lahko v grobem razdelimo na *subjektivne* (osebni zadržki, neznanje, dodaten napor) in *objektivne* (formalna nezastopanost vsebin v kurikulumih). Zanimivo je, da učitelji kot bolj problematične pogosteje prepoznavajo prve, pri čemer sta v ospredju zlasti dodatno motiviranje učencev za tovrstne vsebine in napor, ki ga mora učitelj vložiti v dodatno pripravo materialov za izvedbo tovrstnih vsebin. A zdi se, da to bolj velja za učitelje, ki nimajo veliko prakse z vključevanjem retorično-argumentativnih principov v pedagoški proces, saj njihovi kolegi, ki to počnejo oziroma počnejo pogosteje, ovir za svoje početje ne prepoznavajo v veliki meri.
- Retorika in argumentacija sta tesno povezani z metodami vključevanja učencev pri pouku. Kajti učitelji, ki pogosteje organizirajo *aktivni pouk*, vanj pogosteje vključujejo tudi prvine retorike in argumentacije. Pri tem je zanimiva zlasti ugotovitev, da metode aktivnega pouka pogosteje uporabljajo osnovnošolski učitelji, kar sovпада tudi z izhodiščno ugotovitvijo, da ti učitelji pogosteje vključujejo v pouk tudi retorično-argumentativne prvine na sploh.
- Pri učiteljih na vključevanje retorično-argumentativnih prvin v pouk deloma vplivata tudi njihovo *zaznavanje medosebnih odnosov v razredu* in stališča do vloge šole pri *vzgoji za aktivno državljanstvo*. Prva okoliščina je značilna le za osnovnošolske učitelje, ki v okviru dinamike odnosov prepoznavajo zlasti tekmovalnost v razredu kot element, zaradi katerega v pouk vključujejo prvine javnega udejstvovanja, medtem ko bolj pozitivna stališča do tako imenovane participativne vloge šole vplivajo tudi na intenzivnost njihovega vključevanja retorično-argumentativnih prvin v pouk.
- V kontekstu pedagoškega procesa učitelji zelo različno pojmujejo *argumentacijo* oziroma njeno *kvaliteto* (tj. razlike med dobro in slabo argumentacijo). To bi bilo mogoče pojasniti tudi z okoliščino, da se viri, od koder so učitelji pridobili tovrstno vedenje, med seboj zelo razlikujejo v ustreznosti in pravilnosti pojmovanja. Ker gre za eno temeljnih strategij pedagoškega diskurza, bi kazalo tej okoliščini v prihodnje nameniti

ti večjo pozornost zlasti v smislu organiziranih izobraževanj. To potrjuje tudi ugotovitev, da učitelji tej diskurzivni praksi pripisujejo razmeroma velik vpliv v kontekstu ocenjevanja in da jo pogosto razumejo kot sestavino znanja, ki naj bi ga učenci izkazali v okviru predvidenih učnih vsebin predmeta.

- »Senzibilnost« učiteljev za argumentacijo se odraža tudi v razmerju med vplivom kvalitete argumentacije na ocenjevanje učiteljev in njihovim vključevanjem retorično-argumentativnih prvin v pouk: tisti učitelji, ki v pouk pogosteje vključujejo zlasti argumentativne prvine, tudi menijo, da kvaliteta argumentacije, ki jo izkažejo učenci, v večji meri vpliva na njihovo ocenjevanje znanja.
- Z vključevanjem retorično-argumentativnih principov v pouk je povezano tudi to, kako učitelji zaznavajo *komunikacijske zmožnosti* pri učencih. Učitelji prepoznava-jo pozitiven vpliv retorike in argumentacije zlasti na ravni reševanja konfliktov, medsebojnega sodelovanja in deloma tudi večje samozavesti v komuniciranju. Obenem vidijo svoje učence kot govorniško kompetentnejše, če sami v pouk vključijo retoriko in argumentacijo, če pogosteje uporabljajo metode aktivnega pouka in če imajo pozitivnejša stališča do vloge šole pri vzgoji za aktivno državljanstvo.

V luči navedenih spoznanj je mogoče skleniti, da retorika in argumentacija še zdaleč nista zanemarljiva elementa v pedagoškem kontekstu in da bi njuno bolj sistematično in celovito vpeljevanje v šolski kurikulum lahko prispevalo h kvaliteti znanja, k večji dinamičnosti pouka, izboljšanju medosebnih odnosov in dejavnejšemu vključevanju učencev v delovanje šole v širšem smislu.

Učitelji morda (dovolj natančno še) ne poznajo retoričnih in argumentativnih teoretskih konceptov, a ko so jim le-ti predstavljeni v obliki konkretnih tehnik in postopkov, prepoznava-jo njihovo prisotnost in vrednost tako na ravni vključevanja v pouk kot na ravni medosebnih odnosov. Slednje se sklada tudi s pojmovanjem retorike in argumentacije v luči tipičnih jezikovnih strategij, ki jih uporabljamo vsakdanjem življenju in ki igrata zelo pomembno vlogo pri učinkovitem komuniciranju. Toda šele s poznavanjem, ozaveščanjem, poučevanjem in razumevanjem njunih posameznih vidikov, elementov in principov lahko te strategije tudi »nadzorujemo« v smislu izboljševanja lastne komunikacije in prepoznavamo njihov pomen v interakciji z drugimi. Prav zato se zdi redukcija retorike in argumentacije v pedagoškem diskurzu na postranska elementa, ki naj ju učenci obvladujejo bolj kot ne samoumevno, ali na sestavine, ki naj se jih uporablja zgolj v kontekstu tako imenovanih izobraževalnih debat (prim. Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009: 165), zgrešena perspektiva. Retorika in argumentacija kot veščini uspešnega (javnega) pre-

pričevanja in utemeljevanja na ravni poučevanja zlasti družboslovnih in jezikovnih predmetov predstavljata pomembno vsebinsko obogatitev, obenem pa sta nepogrešljiv metodološki element, ki neodvisno od vsebine učnega predmeta aktivno sooblikujeta učno situacijo in znanje.

Primer dobre prakse

Retorika za aktivno državljanstvo

Predvideni čas izpeljave	10-15 šolskih ur
Bistveno vprašanje	<i>Ali so retorične strategije uporabne tudi v vsakdanjem življenju?</i>
Splošni cilji in kompetence	Dijaki/dijakinje: razvijajo jezikovno kompetenco (K1 – sporazumevanje v maternem jeziku) s tem, ko: <ul style="list-style-type: none">– se podrobneje seznanijo z izbranimi retoričnimi koncepti;– znajo izbrane retorične koncepte uporabiti pri konstrukciji in analizi besedila;– spoznajo in znajo uporabljati govorniško terminologijo;– izboljšajo svoje zmožnosti pri presojanju smiselnosti, utemeljenosti in prepričljivosti prebranega in/ali slišaneega.
Operativni cilji	Dijaki/dijakinje: <ul style="list-style-type: none">– spoznajo vlogo klasične retorike in zmorejo izluščiti njen pomen za razumevanje sodobnih komunikacijskih praks;– pri delu z viri znajo izluščiti pomembne podatke, jih učinkovito interpretirati in ustrezno ovrednotiti;– prepoznajo in utemeljijo uporabnost retorične mreže ter njene elemente znajo ilustrirati na primerih konstrukcije lastnega besedila;– zmorejo analizirati retorične prvine v sodobnem;– rezultate svoje analize interpretirajo tako, da jih jasno in učinkovito predstavijo.
Potrebno predznanje in izkušnje	Dijak/dijakinja: <ul style="list-style-type: none">– suvereno obvladuje slovenski jezik in pozna njegove slovnične zakonitosti;– pozna temeljne značilnosti antične civilizacije in zgodovine evropskega prostora.

Pričakovani dosežki/rezultati dijakov	<p><i>A: Poznavanje in razumevanje retoričnih konceptov</i> Dijak/dijakinja: – pozna in razume vlogo retorike in razloge za njen vpliv na sodobne oblike in načine komuniciranja; – pozna in razume izbrane retorične koncepte in jih zna uporabiti v praksi.</p> <p><i>B: Zmožnost retorične analize besedila</i> Dijak/dijakinja: – ima razvite spretnosti za retorično analizo besedil; – izboljša svoje zmožnosti pri presojanju smiselnosti, utemeljenosti in prepričljivosti prebranega in/ali slišaneega.</p> <p><i>C: Zmožnost konstrukcije besedila glede na retorične zakonitosti</i> Dijak/dijakinja: – ima razvite spretnosti za sestavljanje lastnega prepričljivega besedila in/ali govora po retoričnih principih; – izboljša svoje zmožnosti za kritično poslušanje.</p>
Didaktični pristop	<ul style="list-style-type: none"> – kompetenčni pristop – medpredmetno povezovanje (slovenščina, filozofija, sociologija) – aktivne oblike poučevanja in učenja (skupinsko delo, delo v parih, individualno delo) – aktivne metode učenja (diskusija, delo z viri, igra vlog)

Potek učnega procesa

Sklop A

	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti učencev
1	razlaga in pojasnjuje neznane pojme, koncepte ter jih primerno kontekstualizira s predhodnim vedenjem dijakov o obravnavanih učnih vsebinah	sodelujejo, pozorno berejo in dopolnjujejo besedilo na izročku ter postavljajo vprašanja
2	usmerja in daje ustrezno povratno informacijo o pravilnosti/ustreznosti/utemeljenosti odgovorov	rešujejo naloge v gradivu
3	vodi in usmerja razpravo, opozarja na ključna izhodišča pri oblikovanju mnenj in stališč	pripravijo in predstavijo svoja razmišljanja

Sklop B

	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti učencev
1	obnovi in pojasni morebitne nejasnosti v razumevanju retoričnih konceptov	sodelujejo, po potrebi dopolnjujejo besedilo na izročku in se aktivno vključujejo v razpravo

	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti učencev
2	dijake usmerja in jim pomaga pri pripravi predstavitve	iščejo dodatne informacije v ustreznih virih, jih interpretirajo in ovrednotijo, se pripravljajo na predstavitev
3	ocenjuje predstavitve skupinskega dela	predstavijo svoj primer naloge za skupinsko delo in se aktivno vključujejo v razpravo
4	izvede evalvacijo učnega sklopa in predstavi lastne vtise in opažanja	v obliki razgovora predstavijo lastne vtise in opažanja ter skupaj izdelajo predlog izboljšav

Sklop C (izbirno)

	Dejavnosti učitelja	Dejavnosti učencev
1	dijake usmerja in jim pomaga pri pripravi predstavitve	iščejo dodatne informacije v ustreznih virih, jih interpretirajo in ovrednotijo, se pripravljajo na predstavitev
2	vodi in usmerja razpravo, opozarja na ključna izhodišča pri oblikovanju mnenj in stališč o predstavitvah	pripravijo predstavitve in se aktivno vključujejo v razpravo
3	izvede evalvacijo učnega sklopa in predstavi lastne vtise in opažanja	v obliki razgovora predstavijo lastne vtise in opažanja ter skupaj izdelajo predlog izboljšav

Če se izvedejo vsi sklopi, se faza 4 (evalvacija) v sklopu B izpusti in se izvede le kot faza 3 v sklopu C.

Preverjanje in ocenjevanje dosežkov/rezultatov	– preverjanje učnega sklopa v sprotnih nalogah – ocenjevanje predstavitve skupinskega dela
Potrebna programska oprema/učna tehnologija	– fotokopirano gradivo – obvezna literatura s seznama na učnem listu – računalnik in projektor (za izvedbo 3. faze v sklopu B)

Viri za učitelje

- Barthes, R. (1990). *Retorika Starib. Elementi Semiologije*, Ljubljana: ŠKUC/FF.
- Kennedy, G. A. (2001). *Klasična retorika ter njena krščanska tradicija od antike do sodobnosti*, Ljubljana: ZRC SAZU.
- Zidar Gale, T. et al. (2007). *Retorika: uvod v govorniško veščino: učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: i2.
- Žagar Ž., I. (2006). Kaj retorika sploh je in zakaj jo (tudi v šoli) danes še potrebujemo? *Šol. polje*, XVII/1, 101–115.
- Žmavc, J. (2008). Retorika – orodje medkulturne komunikacije starih Grkov in Rimljanov. *Šol. polje*, XIX/3, 15–33.

Priloge

Gradivo za dijake:

- Učni list: Orodja učinkovitega prepričevanja – kako in za kaj jih je mogoče uporabiti?

-
- Kratka zgodovina retorike
 - *Placebo* (priloženo besedilo za analizo)
 - *Recept za sožitje* (priloženo besedilo za analizo)

Evalvacija učnega sklopa

Vsebinski sklop na temo antične retorike in njene uporabnosti danes je bil že dvakrat uspešno izveden v obliki 18-urne delavnice, ki poteka v okviru Klasičnih dni na Prvi gimnaziji Maribor (januar 2009; januar 2010). Dijakinje in dijaki so se zelo pozitivno odzvali na vsebine, četudi so delavnice zastavljene intenzivno in predvidevajo tako seznanitev z njim bolj ali manj nepoznanimi in kompleksnimi teoretskimi koncepti (kot so, denimo, principi določanja sporne točke in prvine argumentacije) kot tudi samostojen prikaz njihove praktične uporabe.

V procesu usvajanja retoričnih prvin so dijakinje in dijaki prepoznali kot učinkovito, da so bile različne ravni retorične analize prikazane vsakič na primeru istega besedila. Posebej pa se jim je vtisnil v spomin lasten govorniški nastop, ki so ga morali oblikovati na podlagi predhodnih navodil, izvesti in nato (samo)evalvirati.

Ker gre za časovno omejeno obravnavo precej obsežne tematike (kot je sistem klasične retorike), so zmožnosti retorične analize in konstrukcije, ki jo v predlaganem sklopu demonstrirajo dijakinje in dijaki, le nakazane. Zato bi bilo načrtovanje in izvedbo sklopa smiselno razširiti na ravni medpredmetnih povezav v smislu skupnih rezultatov, ciljev in dejavnosti.

Orodja učinkovitega prepričevanja – kako in za kaj jih je mogoče uporabiti?

Učni list

Vsebina:

A. Retorika: pregled glavnih značilnosti, razvrstitev temeljnih retoričnih principov (retorična mreža), uporabnost mreže danes: poskus postopne retorične analize časopisnega članka (*Placebo*) z družbeno aktualno problematiko.

B. Retorična analiza besedila: *Recept za sožitje*


C. Priprava lastnega besedila s pomočjo obravnavanih retoričnih principov (izbirno).


Učni cilji:

1. seznanil/-a se bom z nekaterimi elementi retorike (A);
2. razumel/-a bom vlogo retorike v antični družbi in razloge za njen vpliv na sodobne oblike in načine komuniciranja (A);

3. znal/-a bom uporabljati izbrane retorične elemente pri analizi (antičnega in sodobnega) besedila, kakor tudi pri sestavljanju lastnega prepričljivega besedila in/ali govora (A, B, C,);
4. obnovil/-a in nadgradil/-a bom svoje znanje o različnih družbenih problematikah (A, B);
5. izboljšal/-a bom svoje zmožnosti pri presojanju smiselnosti, utemeljenosti in prepričljivosti prebranega in/ali slišane (A, B, C).

Nekaj navodil za delo:

 – naloga ni obvezna

 – nalogo je treba opraviti v pisni obliki

 – temeljna literatura, ki jo poleg fotokopiranega gradiva potrebuješ za delo:

- Zidar Gale, T. et al. (2007). *Retorika: uvod v govorniško veščino: učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: i2.
- (1998). *Leksikon Antika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Smolej, T. in Hriberšek, M. (2006.). *Retorične figure*. Ljubljana: DZS.

Sklop A: Retorika – starodavna veščina uspešnega javnega prepričevanja, ki je v rabi še danes

Beseda retorika¹ je grškega izvora in ima podoben pomen kot slovenska beseda *govorništvo*.

Osnovna definicija retorike je, da je to *veščina uspešnega javnega prepričevanja*, ki izvira iz antične Grčije in se je v tej obliki ter prostoru t. i. zahodne civilizacije ohranila vse do danes. Zaradi njene zveze z antično kulturo in neprekinjenega vpliva na družbeni in kulturni razvoj Evrope ter tudi vseh tistih dežel, ki jih je oblikovala evropska kultura, to retoriko pogosto imenujemo tudi *klasična retorika*. Da bi lahko razumeli bistvo in glavni namen nastanka ter razvoja retorike, je zelo koristno, če poznamo *temeljne značilnosti antične civilizacije* (najprej grške in nato rimske), njuno zgodovino, kulturne dosežke, stike z drugimi civilizacijami in ljudstvi. Šele takrat lahko razumemo značilno vlogo, ki jo je retorika odigrala v antiki in v kasnejših obdobjih. Ne smemo namreč pozabiti, da grško-

¹ Izraz izvira iz grškega pridevnika *rhetorikós* (izg. retorikós). Ta je etimološko povezan z besedo *rhéma*, ki pomeni 'beseda'. Pridevnik *rhetorikós* se je uporabljal kot del besedne zveze *rhetoriké tékhne* (izg. retoriké téhne), a že kmalu se je izgubila odnosnica *tékhne*, ki pomeni 'spretnost', 'umetnost', 'veščina'. Ostala je torej *rhetoriké*, ki so jo stari Rimljani polatili v (*ars*) *rhetorica* (izg. árs retórika) in z njo utrdili današnje poimenovanje.

rimska antika predstavlja temelje zahodne civilizacije in da kot taka v veliki meri še vedno določa tudi sodobne kulturne vzorce, pri čemer to še posebej velja za retoriko.

☞ *Razširi svoje obzorje:*

Doma preberi kratko zgodovino retorike iz priloge in obnovi, kaj že veš o Gorgiu, Platonu, Aristotelu, Ciceronu in Kvintilijanu. Razmisli tudi o razlogih za različno vlogo retorike v izobraževanju nekoč in danes.

Retorična mreža

V ožjem smislu nas retorika kot večšina uči *poiskati, razporediti, ubesediti, pomniti in predstaviti argumente* oziroma *tisto, kar želimo povedati*, ali še natančneje, *o čemer želimo prepričati*.

Zato jo lahko razumemo tudi kot *mrežo prepričevalnih strategij*, ki govorc/piscu omogočajo premišljen izbor in uporabo takšnih tehnik in postopkov, ki govor/besedilo naredijo *sprejemljiv* in *verjeten* za dano občinstvo. To sta namreč ključna pogoja, ki govorc/piscu omogočata, da to občinstvo tudi *prepriča*. Obenem nam obvladovanje retorike in njenih principov omogoča raziskovanje tudi v smeri prepričljivosti besedil/govorov, ki so jih že napisali ali z njimi nastopili drugi. Vloga retorične mreže je torej vedno dvojna: na eni strani lahko z njeno pomočjo skonstruiramo prepričljivo in koherentno besedilo, ki nagovarjata točno določeno občinstvo (*sinteza*), na drugi strani pa nam ista orodja odpirajo kritičen vpogled v ustvarjalnost drugih (*analiza*).

✎ *Nalogi:*

1. S sošolci in sošolkami razpravljaj o teh vprašanjih: Kaj je sprejemljivo? Kaj je verjetno? Kaj je prepričljivo? (v pomoč naj ti bo znanje, ki si ga že osvojil/-a pri sociologiji in filozofiji; pomagaš si lahko tudi z učbenikom *Retorika: uvod v govorniško veščino*, str. 21-24.)

2. Nato razmisli še o tem pomembnem izhodišču retorike: *Govoriti resnico ni nujni pogoj, da nekoga o nečem prepričamo*. Ali lahko utemeljiš to trditev s pomočjo konkretnega primera?

V antiki sta mrežo prepričevalnih tehnik in postopkov med drugim sestavljali tudi ti dve shemi: *govorniške zvrsti* (*genera causarum*, izg. génera kavzárum) in *govornikove naloge* oziroma *dolžnosti* (*officia oratoris*, izg. ofícia oratóris):

Govorniške zvrsti (*genera causarum*, izg. génera kavzárum)

- Sodno govorništvo (*genus iudicale*, izg. génus judikále)
- Svetovalno, politično govorništvo (*genus deliberativum*, izg. génus deliberatívum)
- Hvalno govorništvo (*genus demonstrativum*; izg. génus demonstratívum)

☞ *Razširi svoje obzorje:*

1. V prilogi *Kratka zgodovina retorike* preberi, kako je Aristotel opredelil značilnosti posameznih govorniških zvrsti.
2. Razmisli o govorništvu v Sloveniji in poišči po 2 različna sodobna primera, ki bi ustrezala sodnemu, svetovalnemu in hvalnemu govorništvu.

Govornikove naloge (officia oratoris, izg. oficia oratoris)

1. Najti glavne točke/argumente v govoru (*inventio*, izg. invencio): identificirati sporne točke, določiti vsebinska izhodišča, možne argumente in prepričevalne postopke.
2. Urediti snov (*dispositio*, izg. dispozicio): izbrati in razvrstiti najdeno v smiselno in prepričljivo celoto.
3. Ubesediti snov (*elocutio*, izg. elokucio): za najdene, izbrane in smiselno razvrščene argumente izbrati besede, ki ustrezajo okoliščinam, v katerih govorimo.
4. Zapomniti si govor (*memoria*, izg. memória): uporabiti učinkovite tehnike pomnjenja.
5. Nastopiti z govorom (*actio*, izg. ákcio): zavedati se svojega telesa med govornim nastopom, poznati ustrezen način govora in obvladovati govorno situacijo (sebe in poslušalce).

V antiki te naloge sicer niso predstavljale ustaljenega in enotnega sistema, a njihova rekonstrukcija nam kaže, da so vsebovale zaporedje obveznih dejanj, ki jih je moral govornik izvršiti, če je želel doseči svoj *cilj*: uspešno prepričati poslušalce. V nadaljevanju si bomo nekoliko podrobneje ogledali prve tri naloge.

☞ *Razširi svoje obzorje:*

1. Razmisli o vprašanju zaporednosti *officia*: zakaj je skorajda nujno, da si govornikove naloge sledijo v tem zaporedju? Utemeljitev predstavi v obliki konkretnega primera, kjer prikaži, kaj bi se po tvojem mnenju lahko zgodilo, če bi govor načrtovali v drugačnem zaporedju).

In kako mrežo uporabiti danes?

Z vidika retorike konstrukcijo ali analizo besedila običajno pričnemo z opredelitvijo *retorične situacije*. To so tri ključne točke, ki nam pomagajo pri začetni umestitvi in orientaciji v shemi govornikovih nalog:

Konstrukcija besedila	Analiza besedila
1. Zakaj moram govoriti? (O čem želim prepričati?)	1. Zakaj je besedilo nastalo in kaj želi avtor/avtorica z njim doseči?

Konstrukcija besedila	Analiza besedila
2. <i>Kakšne so okoliščine govora?</i> (V kakšnih razmerah moram govoriti, kaj se dogaja s temo, ki jo želim predstaviti?)	2. <i>Kakšne so okoliščine besedila?</i> (V kakšnih razmerah je besedilo nastalo, kaj se dogaja (se je dogajalo) s temo, ki jo obravnava?)
3. <i>Komu moram govoriti?</i> (Kdo so moji poslušalci v danem trenutku?)	3. <i>Komu je besedilo namenjeno?</i> (Koga avtor/avtorica še posebej nagovarja?)

Naloge:

1. *Koraki v konstrukciji:* S sošolko/sošolcem si zamislita poljubno retorično situacijo za vajin potencialni govorni nastop *O izboljšanju prehranjevalnih navad na vaši šoli* in jo v obliki miselnega vzorca ali kratkega zapisa opredelita s pomočjo zgornjih vprašanj.

2. *Koraki v retorični analizi:*

I. Obnovi svoje znanje o zdravi prehrani in prehranskih dopolnilih. (v pomoč ti bosta tudi ti dve spletni strani: <http://www.zzv-ms.si/si/zdrava-prehrana/Zdrava-prehrana.htm> in http://sl.wikipedia.org/wiki/Prehransko_dopolnilo)

II. Samostojno in čim bolj zbrano preberi besedilo *Placebo*, nato pa skupaj s sošolko/sošolcem določita retorično situacijo tega besedila.

Inventio

Inventio v retorični teoriji in praksi predstavlja *proces*, v katerem govornik s pomočjo različnih *raziskovalnih metod/orodij* sistematično skuša najti vse *razpoložljive argumente*, ki jih lahko učinkovito uporabi v podporo svoji trditvi.

Za iskanje ustreznih in prepričljivih argumentov je pomembno vedeti, *kaj je bistvo problema*. Z drugimi besedami to pomeni, da je izhodišče vsake *inventio dejanska ali potencialna* »točka nestrinjanja«, ki o neki temi obstaja med govorcem in sogovorcem oziroma poslušalci. Točko nestrinjanja ali tudi *sporno točko* v retoriki imenujemo *stasis*. (gr. *stasis*, izg. *stázis* = 'stanje', 'položaj', 'stališče').²

Kaj pomeni poiskati ali določiti *stasis*? Govorec/pisec predpostavlja (ali morda celo ve), da se poslušalci v določenih pogledih z njim ne bodo strinjali, zato želi ta stališča še posebej prepričljivo (utemeljeno) predstaviti.

Ko išče točko nestrinjanja ali spora, se premika skozi štiri možne ravni, ki mu odstirajo bistvo problema in so zgrajene stopnjevito (prva predstavlja osnovno raven in je vsebovana v drugi, prva in druga raven sta del tretje in vse tri so vsebovane v četrti ravni). Če govorec s pomočjo vprašanj torej ugotovi, da problem ni sporen na prvi ravni, se premakne na dru-

2 Za utemeljitelja teorije o *stasis* velja govorniški učitelj Hermagoras iz Temna (2. stol. pr. n. št.), ki je za potrebe sodnega govorništva sestavil niz vprašanj, ki so govorcemu pomagala osvetliti točko spora.

go raven, če tudi druga raven ni sporna, stopi na tretjo itd. Njegov cilj je poiskati natanko tisto točko, ki bi utegnila biti (ali je) sporna za poslušalce, in oblikovati argumente oziroma rešitev v prid stališču. Govorčevo stališče tako predstavlja problem na ustrezni ravni, za katerega nam ta v svojem govoru ponudi rešitve v obliki argumentov.

Kako deluje *stasis* ali kako poteka iskanje poti k (sporazumni) rešitvi?

Antična shema	Sodobna opredelitev	Primer
<i>Stasis dejstva/donneve</i> (stasis verjetnosti): »Ali je X res storil Y?«	<i>Dejstvo:</i> \Downarrow Problem 1 \rightarrow Trditev 1 <i>Ali je dejanje resnično? Od kod izhaja? Kako se je pričelo?; Kdo/kaj so povzročitelji?</i>	<i>Dejstvo:</i> »Vzel si moj avto!« spor: »Ne, tvojega avta sploh nikoli nisem imel v posesti!« (v primeru spora o dejstvu je treba predstaviti je treba argumente, ki so vsebinsko povezani z njegovo rešitvijo) ni spora: »Ja, priznam!« (premik na definicijo)
<i>Stasis definicije:</i> »Kaj je storil X?«	<i>Definicija:</i> \Downarrow Problem 2 \rightarrow Trditev 2 \Uparrow <i>Kakšne vrste je? V kateri razred spada? Kateri so njegovi sestavni deli in kako so povezani med sabo?</i>	<i>Definicija:</i> »Vzel si moj avto!« spor: »Ne, samo sposodil sem si ga!« (v primeru spora o definiciji je treba predstaviti je treba argumente, ki so vsebinsko povezani z njegovo rešitvijo) ni spora: »Ja, vzel sem ga!« (premik na kvaliteto)
<i>Stasis kvalitete:</i> »Je bilo dejanje X primerno (pravično)?«	<i>Kvaliteta:</i> \Downarrow Problem 3 \rightarrow Trditev 3 \Uparrow <i>Ali gre za dobro ali slabo stvar? Ali gre za zaželeno ali nezaželeno dejanje? Ali je častno ali nečastno? Ali gre za boljšo ali slabšo stvar kot ...? Ali gre za bolj zaželeno dejanje kot ...?</i>	<i>Kvaliteta:</i> »Vzel si moj avto!« spor: »Ja, ampak če ga ne bi, bi ga zasul sneg s strebe in ga poškodoval!« (v primeru spora o kvaliteti je treba predstaviti je treba argumente, ki so vsebinsko povezani z njegovo rešitvijo) ni spora: »Ja, vzel sem tvoj avto in to ni bilo primerno!« (premik na primernost)

Antična shema	Sodobna opredelitev	Primer
<p><i>Stasis mesta: »Ali je to pravo mesto za razpravo o tem (točke 1, 2, 3)?«</i></p>	<p><i>Primernost</i> ↴ Problem 4 → Trditev 4 ↵ <i>Ali je to mesto primerno za razpravo o dejanju? Ali naj se v zvezi z dejanjem izvedejo kakšni ukrepi/rešitve? Katere rešitve so glede na retorično situacijo možne/zaželenne?</i></p>	<p><i>Primernost: »Vzel si moj avto!«</i> ni spora: »Vzel sem tvoj avto in to ni bilo primerno, zato se ti opravičujem. Sem pa vesel, da sva se tukaj in zdaj pogovorila.« spor: »To res ni mesto, na katerem bi razpravljaj o tem! Če misliš, da sem vzel tvoj avto, me toži, pa bova na sodišču razpravljala o tem!« (v primeru spora o primernosti je treba predstaviti je treba argumente, ki so vsebinsko povezani z njegovo rešitvijo)</p>

Običajno je v analizi nekega besedila mogoče identificirati vsa 4 izhodišča (npr. brez domneve in definicije ne moremo govoriti o kvaliteti problema), *a vsa niso nujno sporna*. To pomeni, da jih govorec/pisec posebej ne utemeljuje, temveč jih uporablja bodisi kot del celovitejšega orisa spora ali kot strateško sredstvo, s katerim želi preusmeriti pozornost.

Naloge:

1. *Koraki v konstrukciji:* Upoštevajoč že skicirano retorično situacijo, si s sošolko/sošolcem sedaj za vajin potencialni govor *O izboljšanju prehranjevalnih navad na vaši šoli* zamislita še, kaj bosta predstavila kot sporno stališče (ali domnevo, definicijo, kvaliteto ali primernost) in s konkretno ubeseditvijo izbrane sporne točke dopolnita miselni vzorec oziroma zapis iz 1. naloge. V pomoč vama je lahko tudi učbenik *Retorika: uvod v govorniško veščino*, str. 31-35.

2. *Koraki v retorični analizi:*

I. Ponovno skrbno preberi besedilo *Placebo*.

II. S pomočjo zgornje sheme določi sporne točke (kaj je tisto, kar je v besedilu predstavljeno kot sporno (kot problem)? Je to vprašanje obstoja »problema«, morda njegove definicije ali kvalitete, morda celo primernosti razprave o njem v pričujočem besedilu?)

III. Ko sporne točke odkriješ, jih utemelji (kje v besedilu jih najdemo in kaj natanko jih nakazuje) ter v obliki sheme prenesi v že obstoječi miselni vzorec oziroma zapis.

Dispositio: strateško razvrščanje argumentov

Ko smo našli sporno točko in izbrali argumente zanjo, je le-te treba ustrezno razvrstiti. Ni namreč vseeno, kaj bomo povedali na začetku, kaj v osrednjem delu in kaj na koncu. Predvsem pa moramo upoštevati tudi dinamiko poslušalcev/bralcev – njihova pozornost

je običajno največja na začetku, nato nekoliko upade in se ponovno okrepi proti zaključku. Že v antiki so govorniki zelo dobro vedeli, kako se je treba lotiti strukturiranja, ki je temeljilo zlasti na upoštevanju retorične situacije in ni bilo vedno enotno.³

Oglejmo si shemo standardne razporeditve antičnih delov govora (*partes orationis*, izg. *partes oraciónis*) z njihovimi funkcijami:

Retorična zgradba besedila	Funkcija
1. <i>Exordium</i> , izg. eksórdium/ <i>uvod</i>	<i>Ustvariti pozornost: nagovarjanje čustev</i> – ustvarjanje želenega razpoloženja: – predstavitev govorca, – napoved teme, – pridobivanje naklonjenosti poslušalcev.
2. <i>Narratio</i> , izg. naráció/ <i>pripoved</i> 3. <i>Confirmatio</i> , izg. konfirmáció/ <i>okrepitev</i> ⁴ 4. <i>Refutatio</i> , izg. refutáció/ <i>zavrnitev</i> ⁵	<i>Prikazati dejstva: nagovarjanje razuma</i> – ustvarjanje objektivnega, razumskega pogleda na predstavljen problem: – prikaz trenutnega stanja, – navajanje lastnih argumentov in – zavrnitev morebitnih protiargumentov.
5. (<i>Digressio</i> , izg. digrésio/ <i>odmik</i>) 6. <i>Peroratio</i> , izg. peroráció/ <i>zaključek</i>	<i>Ganiti: nagovarjanje čustev</i> – ustvarjanje tesnejše povezave med že predstavljenimi razumskimi argumenti in čustvovanjem: – vsebinski odmik od teme govora – sprostitvev po miselnem naporu, – kratek povzetek povedanega v argumentativnem delu, vsebinsko povezovanje med temo/problemom ter govorcem in/ali poslušalci: osvetljevanje posledic, koristi, dolžnosti, pravic, odgovornost itd.

Pri strukturiranju besedila si velja zapomniti še ključno pravilo: *vsako razvrščanje izhaja iz retorične situacije* (zakaj, v kakšnih okoliščinah in komu govorimo). To pomeni, da se govori (in pisana besedila) lahko med seboj zelo razlikujejo glede na zgradbo, saj so vedno povezani s konkretno retorično situacijo, za katero so nastali.

Oglejmo si še retorično strukturo, kot jo lahko določimo na konkretnem primeru:

Deja Crnović, Nina Osenar: *Missunderstood* (http://www.mladina.si/tehdnik/201010/nina_osenar_missunderstood)

3 Zlasti grška različica izraza *dispositio* – *taxis*, izg. táksis (z njo je povezana tudi beseda taktika) nas opomni, da gre pri strukturiranju govora za povezavo z antično večšino vojskovanja. Tako kot je strateška postavitvev posameznih vojaških enot poveljniku omogočala, da je svojo vojsko naredil učinkovitejšo v premagovanju nasprotnikov, podobno razpostavi argumente govornik: nadvse premišljeno in vsakič za novo občinstvo.

4 Argumenti/Trditve, ki podpirajo govorcevo/avtorjevo stališče.

5 Zavrnitev morebitnih argumentov, ki govorcevemu/avtorjevemu stališču nasprotujejo. Običajno jih prepoznamo po takšnih ubeseditvah: »Morda se kdo ne bo strinjal, da ..., toda ...« ali »Res je sicer, da ..., ampak ...« ali »Čeprav ..., vendar ... ipd.

Je že res, da imamo Nino Osenar veliko rajši, odkar vemo, da se rada norčuje iz Angelce Likovič, in morda smo prav zato njeno prvo ploščo pričakali z malce manjšim skepticizmom, četudi gre za plato misice. Ni kaj, Osenarjeva se je obdala z res sposobno ekipo in ustvarila za medijski multipraktik glasbeno zadovoljiv prvenec. Škoda le, da se večino albuma zdi, da glas Osenarjeve ne dosega višin in globin, ki bi jih sicer tako raznolika plošča potrebovala. Zanimivo se Osenarjeva veliko bolj znajde v sentiših, kot sta *Te dni in Ti*, malo manj pa v poskočnicah, kjer vokalno včasih povsem odpove. Osenarjeva sicer rada tudi kakšno zarepa, dvomimo pa, da bodo vokalni primanjkljaj nadomestile na pol slečene fotografije, ki jih je predložila plošči.

Analiza

Uvod:

<p>Je že res, da imamo Nino Osenar veliko rajši, odkar vemo, da se rada norčuje iz Angelce Likovič, in morda smo prav zato njeno prvo ploščo pričakali z malce manjšim skepticizmom, četudi gre za plato misice.</p>	<p><i>Pridobivanje naklonjenosti (bralcev):</i> Avtorica predvideva, da bodo recenzijo prebrali bralci časopisa Mladina, ki bi lahko bili (tako kot ona sama) manj naklonjeni Nini Osenar in njeni pevski karieri: – prikaže se kot poznavalka javne podobe N. O. (povezava z Angelco Likovič, N.O. kot pevka, N. O. kot misica), a ne kot njena občudovalka – prizna »težavnost primera« (»manjši skepticizem«) – vzbuja ugodje s pomočjo humorja in ironije: »N. O. imamo veliko rajši ...«, »plata misice«).</p>
	<p><i>Napoved stališča:</i> Ni dobesedno izrečena, a jo lahko rekonstruiramo, npr.: [O kvaliteti plošče N. O. obstaja dvom, ker ne gre za profesionalno pevko.] <i>Prikaz teme »od splošnega k posebnemu«:</i> Splošen odnos do N. O., nato prehod k njenim pevskim dosežkom.</p>

Pripoved, okrepitev, zavrnitev:

<p><i>Pripoved:</i> Ni kaj, Osenarjeva se je obdala z res sposobno ekipo in ustvarila za <u>medijski multipraktik glasbeno zadovoljiv prvenec</u>.</p>	<p><i>Stanje stvari:</i> N.O. je zbrala sposobno ekipo. Prvenec je glasbeno zadovoljiv. <i>Priprava na argumentacijo:</i> »glasbeno zadovoljiv«; »medijski multipraktik«</p>
---	--

<p><i>Okrepitev:</i> <u>Škoda le, da se večino albuma zdi, da glas Osenarjeve ne dosega višin in globin, ki bi jih sicer tako raznolika plošča potrebovala. Zanimivo se Osenarjeva veliko bolj znajde v sentiših, kot sta Te dni in Ti, malo manj pa v poskočnicah, kjer vokalno včasih povsem odpove.</u></p>	<p>– Strnjena definicija točke spora: / – Argumentacija: 1. Glas N. O. na večini albuma ne dosega višin in globin, ki jih potrebuje raznolika plošča. 2. N. O. v poskočnicah včasih vokalno povsem odpove.</p> <p>----- S: Album/plošča N. O. je glasbeno LE zadovoljiv izdelek</p>
<p><i>Zavrnitev:</i> <u>Zanimivo se Osenarjeva veliko bolj znajde v sentiših, kot sta Te dni in Ti, malo manj pa v poskočnicah, kjer vokalno včasih povsem odpove.</u> <u>Osenarjeva sicer rada tudi kakšno zarepa, dvomimo pa, da bodo vokalni primanjkljaj nadomestile, ki jih je predložila plošči.</u></p>	<p>– Protiargument: 1. »Osenarjeva se veliko bolj znajde v sentiših ...« 2. [implicitni protiargument in zavrnitev z »utemeljitvijo«: Res je sicer, da ... plošča vsebuje elemente rapa – »N. O. v svoje petje vključuje tudi rap, zato njena plošča glasovno ni nujno tako slaba » ...toda na pol slečene fotografije <u>vokalnega primanjkljaja</u> ne morejo nadomestiti.]</p>

Zaključek

<p><u>Osenarjeva sicer rada tudi kakšno zarepa, dvomimo pa, da bodo vokalni primanjkljaj nadomestile na pol slečene fotografije, ki jih je predložila plošči.</u></p>	<p><i>Vzbujanje čustev:</i> – Posmeh (»Osenarjeva rada tudi kakšno zarepa«, »na pol slečene fotografije«), nejevolja (»dvomimo«, »vokalni primanjkljaj«). Prikaz posledic: – Implicitno nakazan: »Tudi na pol gole fotografije ne morejo rešiti plošče.« Prehod od posebnega k splošnemu: – karakterizacija od pevke (»zarepa«) do »misiice pevke« (»vokalni primanjkljaj«, »na pol slečene fotografije«).</p>
---	---



Naloge:

1. *Koraki v konstrukciji:* S sošolko/sošolcem sedaj dopolnita miselni vzorec ali kratek zapis tudi z nakazano strukturo za vajin govorni nastop *O izboljšanju prehranjevalnih navad na vaši šoli*. Pomagata si lahko tudi z učbenikom *Retorika: uvod v govorniško veščino*, str. 91–98.

2. *Koraki v retorični analizi:*

I. V besedilu *Placebo* poskusi določiti strukturo. Ali lahko prepoznaš funkcijo posameznih delov in interpretiraš, kaj je avtorica v njih skušala doseči? Posebej skrbno poišči del, v katerem predstavlja svoje argumente in zavrača morebitne nasprotnikove protiargumente.

II. Dobljeno strukturo v obliki kratke sheme prenesi v miselni vzorec ali v zapis.

Elocutio: strategije ubesedovanja

Vse argumente je treba sedaj še ustrezno »prebesediti«. Od občinstva, časa in prostora govora je ponovno odvisno, kako bo govorec argumente, ki jih je že našel, izbral in razvrstil, sedaj *uredil še na ravni jezika*. Ali govor ustreza normam zbornega jezika? Kako se izogniti dvoumju in možnim protislovjem, kamor 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 nekoliko bolj vzvišen, pesniški način? To je le nekaj elementov, ki so sestavni del tretje govornikove naloge, *elocutio*. Zanj veliki antični govorniški učitelj Kvintilijan pravi, da je govor brez upoštevanja pravil dobrega ubesedovanja tako učinkovit kot meč, ki je trajno spravljen v nožnici (*Inst.* 8 Pr. 14. 15). Od pozne antike je zaradi družbenih sprememb in zmanjšane vloge javnega govora to sploh postala temeljna prvina retorike oziroma sinonim zanjo, kar je na nek način povzročilo tudi njen propad in vplivalo na še danes prisotne, a povsem neustrezne opredelitve, da je retorika »vsebinsko prazno cvetličenje«.

Oglejmo si glavna izhodišča, ki predstavljajo antične vrline govora/besedila (lat. *virtutes dicendi*, izg. virtútes dicéndi):

- *Jezikovna pravilnost*: odsotnost gramatičnih in pravopisnih napak → govoriti in pisati moramo v skladu z slovničnimi in pravopisnimi zakonitostmi, sicer se bodo naši poslušalci namesto z vsebino ukvarjali z našimi jezikovnimi napakami;
- *Jasnost*: nedvoumnost → trditve moramo ubesedovati jasno in nedvoumno; ne sme se nam zgoditi, da bi prihajali v nasprotje sami s seboj oziroma, da bi o isti stvari najprej trdili eno in potem drugo;
- *Primernost*: usklajenost jezika/besedišča z okoliščinami govora → svoje argumente moramo na ravni izbora besed prilagoditi temu, komu, kdaj in kje govorimo;
- *Ukrasnost*: strateška raba besed v obliki govorniških figur → naši argumenti bodo imeli večji učinek, če jih bomo glede na primernost okoliščin strateško ubesedili s pomočjo principov *dodajanja* (različna ponavljanja, naštevanja in stopnjevanja besed, besednih zvez), *odvzemanja* (izpuščanja oziroma zamolki besed, stavkov), *premeščanja* (spreminjanje besednega reda stavkov ali povedi) in *nadomeščanja* (zamenjava besed, besednih zvez s pomočjo metafor, metonimij, sinekdoh itd.);
- *Jedrnatost*: zgoščena, ne ponavljajoča se pripoved → paziti moramo na to, da v besedilu/govoru prepogosto in dobessedno ne ponavljamo že izrečenega, sicer se bodo

bralci/poslušalci namesto z vsebino ponovno ukvarjali z našo rabo jezika.⁶ V tem primeru lahko imajo občutek, da se ponavljamo, da smo dolgočasni, da morda nimamo česa povedati ipd.

Oglejmo si že znani primer v luči analize prepričljivega ubesedovanja:

Deja Crnović, *Nina Osenar: Missunderstood* (http://www.mladina.si/tebnik/201010/nina_osenar_missunderstood)

Je že res, da imamo Nino Osenar veliko rajši, odkar vemo, da se rada norčuje iz Angelce Likovič, in morda smo prav zato njeno prvo ploščo pričakali z malce manjšim skepticizmom, četudi gre za plato misice. Ni kaj, Osenarjeva se je obdala z res sposobno ekipo in ustvarila za medijski multipraktik glasbeno zadovoljiv prvenec. Škoda le, da se večino albuma zdi, da glas Osenarjeve ne dosega višin in globin, ki bi jih sicer tako raznolika plošča potrebovala. Zanimivo se Osenarjeva veliko bolj znajde v sentiših, kot sta *Te dni in Ti*, malo manj pa v poskočnicah, kjer vokalno včasih povsem odpove. Osenarjeva sicer rada tudi kakšno zarepa, dvomimo pa, da bodo vokalni primanjkljaj nadomestile na pol slečene fotografije, ki jih je predložila plošči.

*Analiza:*⁷

<i>Jezikovna pravilnost</i>	Besedilo ne vsebuje slovničnih in pravopisnih nepravilnosti. Z vidika pravopisa bi utegnili biti nekoliko sporna raba pogovornih in žargonskih besed (<i>misica</i> , <i>medijski multipraktik</i> in <i>zarepa</i>), ki niso posebej označene.
<i>Jasnost</i>	V besedilu je avtoričino stališče o kvaliteti plošče jasno predstavljeno, prav tako so nedvoumne karakterizacije oseb (Angelca Likovič, Nina Osenar).
<i>Primernost</i>	Besedilo vsebuje ubeseditve, ki so skladne z okoliščinami njegovega nastanka: – recenzija ob izidu glasbenega albuma je objavljena v časopisu <i>Mladina</i> , ki dovoljuje nekoliko bolj pogovorno rabo jezika (pogovorni in žargonski izrazi <i>misica</i> , <i>medijski multipraktik</i> in <i>zarepa</i>); – besedilo je namenjeno bralcem časopisa <i>Mladina</i> , ki v veliki večini verjetno niso ljubitelji glasbe, ki jo izvaja Nina Osenar (raba I. osebe množine, ki implicitno vključuje tudi bralce: ... <i>imamo ... Nino Osenar veliko rajši, odkar vemo, ... smo pričakali...</i> ; negativne karakterizacije); – besedilo je aktualizirano s pomočjo ubeseditvev, ki obravnavajo konkretne dogodke (znani »spor« med A. L. in N. O. v oddaji <i>Trenja</i> ⁷ , N. O. kot bivša miss in predstavnica skupine tako imenovanih estradnic, ki so se uveljavile s pomočjo objave svojih golih fotografij).

6 Pri tem je treba ločiti nestrategično ponavljanje od strateškega ponavljanja. V prvem primeru imamo opraviti z nenačrtno in z vidika učinkovitosti ponesrečeno rabo jezika, v drugem primeru pa gre za premišljen in načrtovan korak v rabi jezika, ki sodi v ukrasnost in nam služi za to, da lažje dosežemo svoj cilj: učinkovito prepričati poslušalce/bralce o nekem problemu. Gotovo se spomnite stavka, ki ga je v svojih predvolilnih govorih načrtno in zelo pogosto ponavljal Barack Obama: »Yes we can.« Kakšna je bila po vašem mnenju vloga tovrstnega ponavljanja?

7 <http://24ur.com/ekskluziv/domaca-scena/trenja-big-brother-deli-javnost.html>

<i>Ukrasnost</i>	Ubeseđovanje, s pomočjo katerega avtorica prikazuje stališče do teme (nenaklonjenost do glasbenega izdelka) tako, da predstavlja N. O. na ironičen način oziroma kot neresno pevko: ponavljanje svojilne oblike priimka (»Osenarjeva«), uvajanje stavkov s pomočjo pogovornih elementov (»ni kaj«, »je že res«, metonimične rabe za N. O. (»misica«, »medijski multipraktik«), raba žargonskih glasbenih izrazov, ki jih ne bi pričakovali v zvezi z N. O. (»zarepa«, navidezna skromnost ali dobronamernost v prikazovanju odnosa do glasbenega izdelka N. O. (»malce manjši skepticizem«, »na pol slečene fotografije«), raba ironije (»imamo rajši, odkar vemo, da se norčuje«)
<i>Jedratost</i>	Ocena plošče je predstavljena zgoščeno in brez odvečnega ponavljanja.

Kaj pa, če bi pričujoče besedilo avtorica ubeseđila takole:

Je že res, da imamo Nino Osenar veliko rajši, odkar vemo, da se rada norčuje iz Angelce Likovič, zname moralistike in komentatorke resničnostnih šovov, in morda smo prav zato njeno prvo ploščo pričakali z malce manjšim skepticizmom. a toliko večjo radovednostjo, četudi gre za plato misice, teve voditeljice, razvpite estradnice. Ni kaj, Osenarjeva se je obdala z res sposobno ekipo mladib in ustvarjalnih glasbenikov in ustvarila za medijski multipraktik glasbeno zadovoljiv prvenec. Prvenec, v katerega je marsikaj vložila, ni kaj. Škoda in precej neprijetno je le, da se večino albuma zdi, da glas Osenarjeve ne dosega višin in globin, širin in ožin ki bi jih sicer tako raznolika plošča potrebovala. Zanimivo in celo malce presenetljivo je, da se Osenarjeva veliko bolj znajde v sentiših, kot sta Te dni in Ti, malo manj pa v poskočnicah, kjer vokalno včasih povsem odpove. Osenarjeva sicer rada tudi kakšno zarepa, dvomimo pa, da bodo vokalni primanjkljaj nadomestile na pol slečene, neokusne, skorajda pornografske fotografije, ki jih je Osenarjeva predložila plošči.

Ali celo takole:

[...]Nino Osenar imamo [...] rajši, odkar vemo, da se rada norčuje [...], in [...]zato smo njeno prvo ploščo pričakali z [...] manjšim skepticizmom, četudi gre za plato misice. [...]Osenarjeva se je obdala s [...]sposobno ekipo in ustvarila [...]zadovoljiv prvenec. Škoda [...], da se [...]zdi, da glas Osenarjeve ne dosega višin in globin, ki bi jih [...]plošča potrebovala. [...] Osenarjeva se veliko bolj znajde v sentiših, [...], malo manj pa v poskočnicah [...]. [...]

- Kateri principi ubeseđovanja (dodajanje, odzemanje, nadomeščanje, premeščanje) glede na izvorno besedilo prevladujejo v zgornjih dveh primerih?
- Ali se zaradi tovrstnih posegov spreminja učinek obeh novih besedil?
- Ali se spremeni tudi vsebina argumentov?

Svoja stališča utemeljite v obliki kratke razprave.

 *Naloga:*

1. *Koraki v konstrukciji:* S sošolko/sošolcem s pomočjo osnutka vajinega govora *O izboljšanju prehranjevalnih navad na vaši šoli* sedaj poskusita zapisati resnično besedilo govora (delo lahko opravita doma). To naj ne bo daljše od strani in pol, v njem pa na

vsebinski ravni upoštevajta vse, kar sta do sedaj že preučila (retorično situacijo, sporne točke, strukturo), obenem pa skušajta spoštovati načela antičnih govorniških vrlin. V pomoč pri uporabi govorniških figur naj vama bo priročnik *Retorične figure* in učbenik *Retorika: uvod v govorniško veščino*, str. 103-106.

2. Koraki v retorični analizi:

I. V besedilu *Placebo* poskusi na kratko utemeljiti, ali in kako so bile upoštevane govorniške vrline. Ali lahko pojasniš tudi rabo govorniškega okrasa? Katere elemente avtorica uporabi in kaj želi z njimi doseči?

Sklop B: Retorična analiza časopisnega članka »Recept za sožitje« (delo v skupinah)

I. Predpriprave:

1. skupina: Raziščite in pripravite kratko predstavitev o Romih (zgodovina, kultura, jezik, kateri stereotipi in sodbe se v Sloveniji v zvezi z Romi najpogosteje pojavljajo in kje se pojavljajo).

2. skupina: Raziščite in pripravite kratko predstavitev o položaju Romov v Sloveniji (kako so uresničene ali neuresničene njihove pravice, kakšne so njihove resnične možnosti za aktivno sodelovanje v družbi, kakšne so razmere v posameznih lokalnih skupnostih, kjer živijo romske skupnosti).

3. skupina: Raziščite in pripravite kratko predstavitev o novinarju Matjažu Albrehtu (o čem najpogosteje poroča, v katere časopisne rubrike piše, kakšen je njegov način poročanja).

4. skupina: Preberite in pripravite kratko predstavitev časopisa Delo (katere rubrike vsebuje, komu je namenjen, kako poroča o Romih).

Vse skupine predhodno pripravijo tudi kratke povzetke in jih razdelijo ostalim skupinam.

II. Retorična analiza:

- V vsaki skupini ponovno preučite povzetke.
- V obliki miselnega vzorca ali kratkega zapisa prikažite retorično analizo v teh korakih:

1. Opreделите retorično situacijo:

- Zakaj in v kakšnih razmerah je besedilo nastalo in kaj želi avtor z njim doseči?
- Kakšne so okoliščine besedila? (kaj lahko poveste o temi odlomka ter: a) o njeni povezavi z uresničevanjem pravic Romov in b) značilnostih medijskega poročanja o Romih)

- Komu je besedilo namenjeno? (koga avtor/govorec še posebej nagovarja?)
- 2. Opreделите sporno točko prologa:
 - Določite sporne točke besedila (domnevo, definicijo, kvaliteto in primernost).
 - Kaj je tisto, kar je za avtorja/govorca sporno – o čem meni, da mora razpravljati z občinstvom?
- 3. *Kako je besedilo strukturirano – opredelite njegove sestavne dele:*
 - Zakaj je avtor izbral takšen način razvrstitve in kaj je skušal v posameznih delih doseči? Opreделите sestavne dele odlomka.
 - Kako si avtor skuša pridobiti pozornost bralcev?
 - Kako si skuša pridobiti njihovo naklonjenost?
 - Kako avtor predstavlja sebe?
 - Kako predstavlja posamezne akterje, ki v besedilu nastopajo?
 - Opreделите, kateri argumenti/trditve podpirajo avtorjevo izhodiščno trditev v okviru sporne točke?⁸
 - Ali avtor zavrača tudi nasprotniška stališča? Katera in kako?
 - Opazite posebnosti tudi v zaključku?
 - Ali skuša v avtor pri bralcih vzbujati tudi čustva? Katera in kje?
 - Ali v zaključku lahko najdemo tudi poziv bralcem?
- 4. Opreделите govorniške vrline, ki jih posebej opazite v besedilu:
 - Ali v besedilu najdete odstopanja od pravopisnih in slovničnih pravil?
 - Ali je bistvo oziroma to, kar avtor želi povedati, nedvoumno predstavljeno?
 - Ali besedilo vsebuje ubeseditve, ki so skladne z okoliščinami njegovega nastanka in objave?
 - Ali v besedilu najdete tudi kaj govorniškega okrasa (npr. ponavljanja, rabo besed in izrazov v prenesenem pomenu, neposredni nagovor bralcev, vprašanja, vzklike ipd.)? Kako bi pojasnili najdene elemente v luči prepričljivosti besedila?

III. Predstavitev:

Ker ste vse skupine opravile retorično analizo v celoti, ste verjetno prišle do različnih rezultatov. To ni nič nenavadnega, saj je vsako branje in vsaka interpretacija (četudi je plod

8 Verjetno ste že opazili, da v okviru retorične mreže nikjer niso posebej predstavljeni primeri, kako konstruirati argumente, kaj argumenti sploh so in kaj je dobra/slaba argumentacija. To ne pomeni, da v antični retorični teoriji koncepti niso vsebovali argumentacije. Prav nasprotno, starogrški in rimski govorniški teoretiki (in praktiki) so se zelo veliko ukvarjali s prepričevalnimi postopki, ki so vključevali utemeljevanje – to je bil eden ključnih elementov retorične mreže. Ker pa je to zelo široko polje ga v našem okviru nismo mogli zadostno obravnavati. Zato naj naloga identifikacije argumentov temelji na vašem predhodnem vedenju o argumentih, ki ste ga pridobili v okviru drugih vsebin (filozofije, sociologije, slovenščine ipd.).

skupinskega dela) individualna in določena z vedenjem in pogledom tistega, ki bere in interpretira. Dobra je toliko, kolikor je utemeljena – če ste zanj navedli dovolj sprejemljivih argumentov.

1. skupina: Poročajte o retorični situaciji besedila.
2. skupina: Poročajte o sporni točki besedila.
3. skupina: Poročajte o strukturi besedila.
4. skupina: Poročajte o govorniških vrlinah.

 **Pomembno!**

Po vsakem poročanju posameznih skupin naj bo nekaj časa namenjenega razpravi. To pomeni, da se v razpravo aktivno vključite tudi ostale skupine s svojimi rezultati in interpretacijami (primerjajte razlike in podobnosti ter skušajte ugotoviti, zakaj je do njih prišlo).

Sklop C (izbirno): Retorika neposredno v praksi

Če vas je retorika navdušila, jo lahko preizkusite tudi na lastni koži. Pripravite 3-minutni govor, v katerem boste igrali določeno vlogo, prav tako bo imelo posebno vlogo tudi vaše občinstvo, ki ga boste skušali kar najbolj učinkovito prepričati.

Izbirate lahko med temami:

- *Sošolke in sošolce, želiš prepričati, da je koristno sodelovati v akciji prostovoljne pomoči starejšim, ki jo organizira tvoja lokalna skupnost.*
- *Devetošolce bližnje osnovne šole skušaj prepričati, naj se vpišejo v srednjo šolo, ki jo sam/sama obiskuješ.*
- *Dijake in dijakinje vaše šole želiš prepričati, naj aktivneje sodelujejo na javni tribuni, ki jo v zvezi s problematiko drog na vaši šoli organizirate s svojim razredom.*

I. Priprava:

- Opreделите retorično situacijo (v kakšnih okoliščinah, komu in kako boš govoril/-a).
- Določite sporno točko.
- Strukturirajte besedilo v 5-6 delih, skušaj upoštevati njihove funkcije in pazite na govorniške vrline.
- O elementih nastopa preberite poglavje v učbeniku *Retorika: uvod v govorniško večino*, str. 111–118.

II. Izvedba:

- Besedilo si skušajte čim bolj zapomniti (lahko si pomagata z opornimi točkami, a branje besedila ni dovoljeno) in ga predstavite pred razredom.

III. Ocena:

- Poslušalci naj v okviru svoje vloge ocenijo *prepričljivost* vašega nastopa po teh kriterijih, za katere pa morajo podati utemeljitve:
 - Ali ste upoštevali retorično situacijo in v čem je bilo to mogoče zaznati?
 - Ali je bila sporna točka jasno razumljiva in ali so bili vaši argumenti povezani z njo?
 - Ali je bilo besedilo ustrezno strukturirano in kako je bilo mogoče zaznati funkcije posameznih delov?
 - Ali ste upoštevali govorniške vrline in kaj je bilo še posebej opazno na tej ravni?

Povzetek

Knjiga je nastala kot del projekta *Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo*, ki sta ga v obdobju 2010-2011 izvajala Znanstveno raziskovalni center SAZU in Pedagoški inštitut, ter predstavlja raziskovanje dveh diskurzivnih fenomenov, ki imata v okviru vzgoje in izobraževanja precej pomembno vlogo, a pogosto ostajata prezrta. Retorika in argumentacija, veščini uspešnega javnega prepričevanja in utemeljevanja, sta družbeni in jezikovni dejavnosti, brez katerih o sodobni šoli v najširšem smislu skorajda ni mogoče govoriti. Pravzaprav si brez njiju težko predstavljamo tudi vsakdanjo komunikacijo, še posebej pomembna je njuna vloga v družbenem udejstvovanju. Ker je jezik oziroma jezikovna raba še vedno eno njegovih temeljnih orodij, predstavlja obvladovanje retorike in argumentacije sredstvo oziroma način, s pomočjo katerega je mogoče dosegati temeljne zahteve javnega, družbenega, demokratičnega delovanja.

V slovenskem prostoru za retoriko in argumentacijo velja, da kot izobraževalni vsebini še vedno ostajata v ozadju bodisi sta napačno razumljeni ali ju v obliki izobraževalnih vsebin celo ni. Zato v monografiji skušamo osvetliti pomen sistematičnega in celovitega vključevanja retorike in argumentacije v slovensko vzgojo in izobraževanje ter na primerih dobre prakse pokazati, kako je mogoče obe veščini tudi uspešno poučevati.

Glede na to, da se retorika in argumentacija pri nas samostojno poučujeta le v nekaj primerih, smo se v našem raziskovanju posebej osredinili na tiste učne vsebine, predmete in šolske dejavnosti, ki bodisi po svoji tematiki ali naravi predvidevajo tudi obvladovanje obeh veščin. To so najprej vsebine, ki so kakorkoli povezane z javnim udejstvovanjem, med njimi zlasti tiste, ki vključujejo koncepta aktivnega državljanstva in multikulturalnosti. Učinkovita jezikovna raba, opredeljena v kontekstu uspešnega (javnega) prepričeva-

nja in utemeljenega predstavljanja stališč, je namreč v izhodišču najtesneje povezana z razvojem in pojmovanjem demokratičnosti in demokracije v evropskem kulturnem prostoru vse od antike do danes. Zato jo glede na njeno naravo in prostor uporabe v luči aktualnih vzgojno izobraževalnih konceptualizacij opredeljujemo kot svojevrstno (retorično-argumentacijsko) komunikacijsko kompetenco, ki je tudi danes ključna za posameznikovo uspešno in aktivno družbeno udejstvovanje. Povedano z drugimi besedami, zmožnost prepričljive in/ali utemeljene zasnove tega, kar želimo povedati, kakor tudi zmožnost kritične presoje slišane, predstavljajo tista ključna orodja ali primarna sredstva, s pomočjo katerih je tudi danes sploh mogoče udejanjati načela demokracije.

Izhajajoč iz takšnih konceptualizacij, smo naše raziskovanje pomena in vloge, ki ju imata in naj bi ju imela retorika in argumentacija v slovenski vzgoji in izobraževanju, zasnovali na treh metodoloških izhodiščih, ki monografijo delijo v tri sklope.

V prvem sklopu obravnavamo nekaj tipičnih pojmovanj retorike in argumentacije ter razmerja med njima. Skozi kratek oris izbranih retoričnih in argumentativnih konceptov osvetljujemo tezo, da je za razumevanje, obvladovanje in poučevanje prepričljivega in utemeljenega komuniciranja pomembno temeljito poznavanje retorike in argumentacije kot teoretskih disciplin. Sledi prikaz problematike sodobnega poučevanja retorike in argumentacije na Slovenskem, v katerem predstavljamo pregled in analizo kurikulumov in izobraževalnih programov za osnovno in srednjo šolo. Posebej nas je zanimalo, koliko in v kakšni obliki so učenci na osnovnošolski in srednješolsko ravni izobraževanja deležni pouka tistih komunikacijskih spretnosti, ki sodijo v teoretski polji retorike in argumentacije. Z vidika vključevanja vsebin retorike in argumentacije dodajamo tudi pregled visokošolskih programov treh slovenskih univerz. Ker je v monografiji eno od izhodišč, da je *retorično-argumentacijska kompetenca* pomemben dejavnik uspešnega družbenega udejstvovanja, v tem delu nekoliko podrobneje predstavljamo tudi vlogo in pomen poučevanja principov retorike in argumentacije v okviru pouka državljanske vzgoje v Sloveniji in analiziramo, koliko sta retorika in argumentacija kot izobraževalni vsebini zastopani v temeljnih dokumentih o državljanski vzgoji.

V drugem sklopu monografije predstavljamo empirično raziskavo o vlogi in pomenu retorike in argumentacije v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Raziskava podaja odgovor na dve temeljni vprašanji: 1) kaj o retoriki in argumentaciji učenci in njihovi učitelji vedo in menijo; 2) kaj od njih neposredno uporabljajo v šolskem vsakdanjiku. V analizi predstavljamo rezultate, ki osvetlujejo vlogo šole in učiteljev pri poznavanju, razumevanju in rabi retorično-argumentativnih spretnosti v okviru posameznih predmetov, šolskih in občolskih dejavnosti ter v medosebnih odnosih.

V zadnjem sklopu prikazujemo praktične primere izobraževalnih vsebin s področja retorike in argumentacije za srednješolski pouk, ki so bili že uspešno izvedeni in ovrednoteni. Poglavja vsebujejo metodološko in vsebinsko razčlenitev, skupaj z vsemi delovnimi materiali, ki so potrebni za izvedbo. Na ta način skušamo v okviru pedagoške prakse (ne glede na učni predmet) načrtovati enoten komunikacijski model, ki lahko ponudi uporabna orodja za oblikovanje, izražanje, kritično vrednotenje, branjenje in utemeljeno zavračanje vsakršnih stališč, kakor tudi obvladovanje različnih ravni in strategij učinkovitega prepričevanja.

Summary

The book is a part of the research project *Professional Bases, Strategies and Theoretical Frameworks of Education for Intercultural Relations and Active Citizenship*, which was carried out by Scientific Research Centre SAZU and Educational Research Institute from January 2010 to August 2011. We present the research of the two discursive phenomena that play a considerable role in the education yet they quite often remain overlooked. Under these phenomena we are referring to the rhetoric and argumentation, the art of successful (public) persuasion and construction of arguments. As such they represent one of the social and linguistic activities, which can hardly be omitted when we talk about contemporary education. Generally speaking it is quite impossible to imagine even everyday communication without using these two skills and techniques, not to mention their role in the public participation. Since language use is still one of the fundamental tools of the public participation, mastering of rhetoric and argumentation represents a means, how to achieve basic needs of the public, social and democratic participation.

In the Slovenian education, rhetoric and argumentation are still put in the rear, misunderstood or even completely absent as topics. Therefore our aim is to shed light on the importance of a systematic and holistic incorporation of rhetoric and argumentation in the Slovenian education as well as to present some examples of how to successfully teach both disciplines.

Since rhetoric and argumentation in Slovenia are independently taught only in some cases, our research is particularly focused on those school topics, subjects and activities, which on thematic level or by their nature presuppose mastering of skills and techniques of the both disciplines. Among such topics, subjects and activities there are particularly the ones that are referring to the concepts of public participation, such as active citizen-

ship and multiculturalism. In the European cultural space an effective language use that is defined in the context of public persuasion and construction of arguments since antiquity shows a close connection between a notion and development of democracy. With regard to the nature and place of such language use and in the context of contemporary education concepts we define it as a particular competence, namely as a (rhetorical-argumentative) communication competence, which represents an essential factor in the individual's successful and active social participation. In other words, the ability of persuasive and/or correct construction of what we want to say, as well as the ability of critical judgement are fundamental tools or primary means that help us realize the principles of democracy.

Deriving from such conceptualisations our research of the role of rhetoric and argumentation in the Slovenian education is based on three methodological starting-points, which represent three separate parts in our book as well.

In the first part of the book we discuss some of the typical notions of rhetoric and argumentation and the relationship between them. Through the brief outline of the selected rhetorical and argumentative concepts we argue that understanding, mastering and teaching of persuasion and argument construction is based on a thorough knowledge of rhetoric and argumentation as theoretical disciplines. This is followed by the chapter, where we problematize contemporary teachings of rhetoric and argumentation in Slovenia and present an analysis of the curricula and education programs for the primary and secondary schools. In this respect we focused mainly on two questions: how many and what kind of lessons in Slovenian primary and secondary schools incorporate topics of communication skills that originate from the theoretical fields of rhetoric and argumentation. As a part of discussion on the incorporation of rhetoric and argumentation into education programmes we added a short survey of the study programmes of the three Slovenian universities. Since we argue that the rhetorical-argumentative competence represents an important factor in a successful social participation, this part of the book includes a survey of the importance of rhetorical and argumentative principles in the framework of the citizenship education as well. In the analysis the presence of such principles in the curriculum and some other documents regarding citizenship education is presented.

The second part of the book contains an empirical research of the role of rhetoric and argumentation in Slovenian primary and secondary schools. The research provides the answer to the two main questions: firstly, what Slovenian pupils and their teachers know and think about rhetoric and argumentation; secondly, what principles regarding rhetoric and argumentation they use in their everyday school life. The results of our analysis shed light

on the role that school and teachers play in the knowing, understanding and the use of the rhetorical-argumentative skills and techniques in the context of particular school subjects, activities and interpersonal relationships.

In the third part of the book we present practical examples of teaching rhetoric and argumentation for the secondary school, which were proven and properly evaluated. The chapters in this part contain a methodological and topical analysis along with all the working materials that are necessary for the realization of such lessons. With these examples we try to sketch a communication model that can be used as a part of any teaching practice and can provide a number of useful tools for construction, expression, critical assessment, defending and proper refutation of any arguments as well as mastering of different levels and strategies of successful persuasion.

Literatura

- (1998). *Leksikon Antika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Survey 5. Brussels: Eurydice, European Unit, http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok67-eng-Key_competencies.pdf (1. 7. 2010).
- Aristotle (1926¹, 2006^{repr.}). *Art of Rhetoric*. Translated by John Henry Freese. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Audigier, F. (2002). *Osnovni koncepti in temeljne kompetence izobraževanja za demokratično državljanstvo*. Ljubljana: IDS Sveta Evrope in i2.
- Barthes, R. (1990). *Retorika Starih. Elementi Semiologije*, Ljubljana: ŠKUC/FF.
- Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology. New Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth, W. C. (2004). *The Rhetoric of RHETORIC: The Quest for Effective Communication*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Cockcroft, R. in Cockcroft, S. (2005). *Persuading People. An Introduction to Rhetoric. Second Edition*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Conely, T. M. (1994). *Rhetoric in the European Tradition*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Corbett, E. P. J. in Connors, R. J. (1999). *Classical Rhetoric for the Modern Student*. Oxford: Oxford University Press.
- Crowley, S. in Hawhee, D. (2004). *Ancient Rhetorics for Contemporary Students*. Third Edition. New York: Pearson Longman.
- Dačić, M. et al. (2008). *Učni načrt. Filozofija (Elektronski vir). Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni, izbirni predmet, matura (70, 105, 210 ur)*. Lju-

- bljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_filozofija_gimn.pdf (1. 7. 2011).
- Ducrot, O. (2009). *Slovenian Lectures*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 6, <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=70> (10. 7. 2011)
- Dürr, K. et al. (2005). *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici.
- Enos, T. (ur.) (1996). *Encyclopedia of Rhetoric and Composition. Communication From Ancient Times to the Information Age*. New York: Routledge.
- Fahnestock, J. (1999). *Rhetorical Figures in Science*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Flajšman, B. (ur.) (2009). *O argumentaciji in retoriki v političnem in javnem prostoru, Zbornik referatov in razprav, 2009/4*. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.
- Govier, T. (2005). *A Practical Study of Argument*. Sixth Edition. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Gril, A. (2011). *Oblikovanje državljske identitete mladih v šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Documenta 3.
- Gril, A. et al. (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hafner, I. (2002). *Učni načrt . Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Logika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Logika_izbirni.pdf (1. 7. 2011).
- Hladnik, A. in Šimenc, M. (2006). *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Filozofija za otroke*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Filozofija_za_otroke_izbirni.pdf (1. 7. 2011).
- Johnson, R. H. in Blair, J. A. (1987). Argumentation as Dialectical. *Argumentation* I/41–56.
- Justin, J. et al. (2000). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Državljska vzgoja in etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Drzavljska_vzgoja_in_etika_obvezni.pdf (1. 7. 2011).

- Kalčina, L. in Sardoč, M. (ur.) (2005). *Izobraževanje za demokratično državljanstvo. Pojmovni slovar*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Karba, P. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika (Elektronski vir)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE__OS.pdf (1. 7. 2011).
- Kennedy, G. A. (2001). *Klasična retorika ter njena krščanska tradicija od antike do sodobnosti*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Kerr, D. in Sardoč, M. (2002). Redefining Citizenship Education: Common Parallels and Challenges. *Šolsko polje* XIII/3, 7–23.
- Križaj Ortar, M. et al. (2005). *Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf (1. 7. 2011).
- Lunsford, A. A. et al. (ur.) (2009). *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*. London; New Delhi: Sage Publications.
- Marc, D. in Torkar Papež, K. (2006). *Kultura govorjene in zapisane besede ali retorika za današnjo rabo*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik B. in Plut Pregelj L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Popit, T. (2008). *Učni načrt. Sociologija (Elektronski vir). Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni, izbirni predmet, matura (70, 120 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_sociologija_gimn.pdf (1. 7. 2011).
- Poznanovič Jezeršek, M. et al. (2008). *Učni načrt. Slovenščina (Elektronski vir). Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (1. 7. 2011).
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (ur.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe Publishing.

- Sardoč, M. (2005a). *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Državljanska kultura*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Drzavljanska_kultura_izbirni.pdf (1. 7. 2011).
- Sardoč, M. (ur.) (2005b). *Državljanska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Smolej, T. in Hriberšek, M. (2006.). *Retorične figure*. Ljubljana: DZS.
- Štraus, M. et al. (2010). *OECD, PISA. Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (1. 7. 2011).
- Tindale, C. W. (2000). *Acts of Arguing. A Rhetorical Model of Argument*. Albany – New York: University of New York Press.
- Vezjak, B. (2009). Argumentacijska kompetenca in državljanstvo. V: Gaber, S. et al. (ur.), *Za manj negotovosti: aktivno državljanstvo, zdrav življenjski slog, varovanje okolja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Welch, K. E. (1990). *The Contemporary Reception of Classical Rhetoric: Appropriations of Ancient Discourse*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Wisse, J. (1989). *Ethos and Pathos from Aristotle to Cicero*. Amsterdam: Hakkert.
- Zajc, S. et al. (2007). *Analiza izvajanja izbirnih predmetov in predlogi za pripravo koncepta izbirnih predmetov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, http://www.zrss.si/pdf/_Izbirni%20predmeti%20februar%2007.pdf (1. 7. 2011).
- Zidar Gale, T. et al. (2006). *Retorika: uvod v govorniško večino: učbenik za retoriko kot izbirni predmet v 9. razredu devetletnega osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: i2.
- Žagar Ž., I. et al. (1999). *Učni načrt za izbirni predmet Retorika. Program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Retorika_izbirni.pdf (1. 7. 2011).
- Žagar Ž., I. in Domajnko, B. (2006). *Argumentiranost kot model uspešne komunikacije*. Domžale: Izolit.
- Žagar, Ž., I. in Schlamberger Brezar, M. (2009). *Argumentacija v jeziku*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 4, <http://193.2.222.157/Sifranti/StaticPage.aspx?id=67> (10. 7. 2011).

- Žagar Ž., I. (2000). Pragmatika in argumentacija. V: Verschueren, J. *Razumeti pragmatiko*, (Rdeča zbirka). Ljubljana: Založba /*cf., 427–462.
- Žagar Ž., I. (2006). Kaj retorika sploh je in zakaj jo (tudi v šoli) danes še potrebujemo? *Šolsko polje* 17/1, 101–115.
- Žmavc, J. (2008a). Sofisti in retorična sredstva prepričevanja. *Časopis za kritiko znanosti* XXXVI/233, 23–37.
- Žmavc, J. (2008b). Ethos and Pathos in Anaximenes' Rhetoric to Alexander: A Conflation of Rhetorical and Argumentative Concepts. V: van Eemeren, F.H. et al. (ur.), *Understanding Argumentation: Work in Progress*. Amsterdam: Sic Sat, 165–179.
- Žmavc, J. (2008c). Retorika – orodje medkulturne komunikacije starih Grkov in Rimljanov. *Šolsko polje*, XIX/3, 15–33.
- Žmavc, J. (2009a). Retorika? Le v omejenih količinah, prosim! Študija dveh primerov slovenskega političnega govorništva. V: Flajšman, B. (ur.). *O argumentaciji in retoriki v političnem in javnem prostoru*, Zbornik referatov in razprav, 2009/4. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije, 63–76.
- Žmavc, J. (2009b). Govorniške zvrsti in sredstva prepričevanja v zgodnji rimski retoriki: metaretorika v nastajanju. *Annales. Series historia et sociologia*, XIX/1, 1–14.
- Žmavc, J. (2010). Retorika: ali kako mi stari Grki in Rimljani lahko pomagajo pri učinkovitem prepričevanju. V: Damjan, B. et al.: *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, Latinščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 132–154.
- Žmavc, J. (2011). The Ethos of Classical Rhetoric: From Epieikeia to Auctoritas. V: van Eemeren, F.H. et al. (ur.), *Proceedings of the 7th Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: Rozenberg/Sic Sat, 2101–2111.

Viri

- Ferlič Žgajnar, B. (2011). Placebo. *Delo, Ozadja*, 11. 04. 2011, <http://www.delo.si/clanek/147848> (1. 7. 2011).
- Albreht, M. (2011). Recept za sožitje. *Delo, Notranja politika*, 08. 04. 2011, <http://www.delo.si/clanek/147657> (1. 7. 2011).
- Crnović, D. (2010). Nina Osenar: Missunderstood. *Mladina, Plošče*, 12. 3. 2010, http://www.mladina.si/tednik/201010/nina_osenar_missunderstood (1. 7. 2011).

Spletne strani

- <http://www.medkulturni-odnosi.si/> (1. 7. 2011).
- <http://www.gimnazija-poljane.com/S59999/T100004/P2010057/Retorika> (1. 7. 2011).

<http://www.ff.uni-lj.si/> (1. 7. 2011).
<http://www.fdv.uni-lj.si/> (1. 7. 2011).
<http://www.ef.uni-lj.si/> (1. 7. 2011).
<http://www.pf.uni-lj.si/> (1. 7. 2011).
<http://www.pef.uni-lj.si/> (1. 7. 2011).
<http://www.ff.uni-mb.si/> (1. 7. 2011).
<http://www.feri.uni-mb.si/podrocje.aspx> (1. 7. 2011).
<http://www.pfmb.uni-mb.si/> (1. 7. 2011).
<http://www.pef.upr.si/> (1. 7. 2011).
<http://www.fhs.upr.si/sl/> (1. 7. 2011).
<http://www.fm-kp.si/si/> (1. 7. 2011).
<http://www.ung.si/si/> (1. 7. 2011).
<http://24ur.com/ekskluziv/domaca-scena/trenja-big-brother-deli-javnost.html> (1. 7. 2011).
<http://www.zzv-ms.si/si/zdrava-prehrana/Zdrava-prehrana.htm> (1. 7. 2011).
http://sl.wikipedia.org/wiki/Prehransko_dopolnilo (1. 7. 2011).

Priloge



Priloga I

Placebo¹

Veliko prehranskih dopolnil nima preverjenega ozadja.

Nedavni prizor v eni od javnih lekarn v Ljubljani: starejša gospa močnejše postave v tresočih se rokah drži spisek izdelkov, ki jih potrebuje. Pri enem za hip postane, kot bi se poskušala zbrati, in reče, da bi rada nekaj za krepitev spomina. Zaposleni farmacevtki se zasvetijo oči. Nemudoma ji ponudi kalmin, prehransko dopolnilo Lekarne Ljubljana. Gospa ga z zaupanjem in brez pomislekov vzame. Kako ne, saj zanj s kartico zvestobe in nabranimi jabolki dobi še tri evre popusta. Odšteje dobrih 13 evrov in na njen obraz se zariše upanje v lepšo prihodnost. Pa bo res lepša? Kdo jamči, da ji bo izdelek pomagal? Nihče. Farmaceutka ji tega seveda ne pove, ampak svoje dejanje olepša z besedami: »Pa da ne boste mislili, da vas kaj silim, to je zdaj nov izdelek iz naše ponudbe!« Ko človek podrobneje prouči področje prehranskih dopolnil, najprej ugotovi, da je trg z njimi zasičen. Število ponudnikov je zadnja leta silovito naraslo, zato se mora, če želi poiskati prvovrstne izdelke, poglobiti v literaturo, se posvetovati z znanci iz farmacevtske stroke... Ker večina za kaj takega nima časa, udarimo na prvo žogo. Zapupamo zaposlenim v javni službi, misleč, saj so tam vendar plačani, da skrbijo za to, da se bodo ljudje še dolgo dobro počutili in ne bodo v še večje breme zdravstveni blagajni. Nazadnje nas prepriča še ugodna cena. Kar za te čase seveda ni čudno. Čudno pa je, da se tako malo cenimo, da se danes pod pretvezo, da nam bo to pomagalo k dobremu počutju, pustimo prepričati v nakup marsičesa, česar v resnici ne potrebujemo. Lahko da nam prodajajo placebo. Veliko prehranskih dopolnil namreč nima preverjenega ozadja. Nekatera ga sicer imajo, vendar se izgubijo v poplavi cenejših. Pri prehranskih dopolnilih se uporablja sistem notificiranja: izdelek prijavite ministrstvu za zdravje, ki preveri zgolj, ali je

¹ Brigitte Ferlič Žgajnar, *Ozadja*, pon, 11. 04. 2011, 06:00, <http://www.delo.si/clanek/147848>

ustrezno označen. Od proizvajalca ne zahteva, da dokazuje, kaj vsebuje, ali predloži kakšne druge dokaze v zvezi s tem. In zato so prehranska dopolnila za mnoge odličen vir zaslužka. Vrnimo se na izhodišče. Farmaceutka gospe ni vprašala, zakaj potrebuje nekaj za krepitev spomina, kaj natančno se ji dogaja. Ni je zanimalo, ali jemlje kakšna druga zdravila. Če strnemo, je pozabila na vse tisto, kar je osnova njenega poklica, to pa je strokovna skrb za sočloveka. Praksa pri zasebnih lekarnarjih in povsod tam, kjer hlepenje po dobičku ni zamenjalo človečnosti, je k sreči še drugačna. Tam je človek človek, ne pa denarnica na dveh nogah. In kako se to prepozna? Od njega želijo izvedeti vse o počutju, o vplivu določenih zdravil, potem pa mu poskušajo s palete najrazličnejših izdelkov najti takega, ki mu bo lahko najbolje pomagal. Pa čeprav gre samo za prehransko dopolnilo. Resda je tako med drugim zato, ker zaenkrat še ne proizvajajo lastnih. Toda tudi tisti, ki jih, jih strankam ne vsiljujejo tako kot v Ljubljani. Izkušnja s štajerskega konca je pokazala, da tam kljub nekaterim lastnim izdelkom še vedno pazijo, da je stroka na prvem mestu. Lahko da se motimo in bo tudi njih sčasoma zavedel vonj po denarju. Konkurenca na tem področju je kruta, boj za vsak evro pa ne pozna milosti.

Priloga II

Recept za sožitje²

Lokalne skupnosti morajo spoznati, da bodo imele manj problemov, če bodo pripravljene sodelovati.

Število dogodkov, ki so se zgodili ob svetovnem dnevu Romov, daje vtis, da si država na vseh področjih družbenega življenja res prizadeva za izboljšanje položaja pripadnikov romske skupnosti in njihovo večjo vključenost v družbo. Že danes, ko bodo visoki gostje odšli, pa bodo romski otroci lahko le še sanjali o tem, kot so povedali na eni od prireditev, da bodo enaki otrokom večinskega naroda, da bodo imeli enake pravice in možnosti, da eden med njimi morda postane predsednik države. Ne slepimo se. Čeprav sta kulturno-informacijski center v Kamencih ali nov večnamenski prostor z vrtcem v Leskovcu potrebna, pa žal ne moreta odžejati otrok v Dobruški vasi. Dobesedno! Pred kratkim smo bili soočeni z bivanjskimi razmerami v romskem naselju, ki predstavljajo resno grožnjo življenju in zdravju ljudi iz naselja, zaradi možnosti širjenja nalezljivih boleznih pa razmere ogrožajo tudi zdravje okoliških prebivalcev. Varuhinja človekovih pravic je morala opozoriti oblast, da komunalna neurejenost v tem naselju lahko privede tudi do trajnega ogrožanja okolja. A to ni osamljen primer. Poročilo Amnesty International ugotavlja, da številni Romi, predvsem na območju Dolenjske, Posavja in Bele krajine, živijo v neustreznih razmerah; brez pitne vode, elektrike, dostopa do druge infrastrukture in brez varnega bivališča. Glede na raziskavo do 30 odstotkov romskih naselij v jugovzhodni Sloveniji nima dostopa do vode. Nekatere občine Romom nočejo zagotoviti javne infrastrukture, ker so njihova naselja nelegalna, čeprav romske družine tam živijo že desetletja. Minister za šolstvo se je pred dnevi pohvalil, da se stanje na področju izobraževanja Romov izboljšuje, kar je eden izmed strateških ciljev nacionalnega programa ukrepov za Rome.

1 Matjaž Albreht, notranja politika, pet, 08. 04. 2011, 20:24, <http://www.delo.si/clanek/147657>

Pozivamo tudi druge ministre, naj se ob naslednjem praznovanju pohvalijo z izboljšanjem bivalnih razmer, zdravstvenim varstvom ali večjo zaposlenostjo Romov. Pri tem bodo toliko bolj uspešni, kolikor jim bo uspelo prepričati lokalne veljake, naj v prostorske občinske načrte uvrstilo tudi romska naselja. Lokalne skupnosti morajo spoznati, da bodo imele veliko manj problemov, če bodo pripravljene na sodelovanje. Po drugi strani pa bi si tudi Romi morali prizadevati za uspešno sobivanje z domačini, kot na primer v Prekmurju. Ali kot nam je priporočil tudi komisar za človekove pravice. Recept za sožitje je, da poskušamo drug drugemu prisluhniti.

Priloga III

Kratka zgodovina retorike

Zgodovino retorike, kot jo poznamo v Evropi in Severni Ameriki, lahko razdelimo na štiri večja obdobja. Vsa so zelo obsežna in vsako posamezno obdobje ima svoje tipične značilnosti, med katerimi bomo omenili le najpomembnejše.

Obdobje antike (5. stol. pr. n. št. do 5. stol. n. št.) – rojstvo in razcvet retorike

V antični Grčiji je bila retorika tesno povezana z vsakdanjim življenjem. Prvotno je bilo namreč to vsako *javno nastopanje z govorom* ob različnih priložnostih: na političnih in vojaških zborih, pogrebnih, poročnih in drugih slovesnostih. Javno so z govori nastopali tudi na sodiščih, ki so bila takrat nekoliko drugačna kot danes. Govorniki so bili nardarjeni in zelo spoštovani posamezniki, ki so znali izkoristiti moč besede za to, da so prepričali poslušalce o koristnosti, primernosti, verjetnosti in lepoti tega, o čemer so govorili.

Ko so Grki spoznali, kako pomembno je znati učinkovito govoriti – da ima tak človek tudi velik vpliv in moč, so začeli *sistematično razdeljevati in opisovati prvine govora*, vse to pa so vključili v izobraževanje svojih moških državljanov.

Pravimo, da se je takrat rodila *retorika kot samostojna veščina*. Poudariti moramo, da ima antična retorika nekaj značilnosti, ki so v nasprotju z običajnimi sodobnimi predstavami o njej:

- retorika *ni umetnost lepega govorjenja* ⇒ *retorika je veščina prepričevanja*;
- izvor retorične teorije *ni povezan z literarno umetnostjo* ⇒ *retorična teorija je nastala zaradi denarnih potreb*;
- govornik *ne govori* nujno *resnice* ⇒ *retoriko zanima verjetnost*.

Za začetek retorike štejejo leto 485 pr. n. št., ko sta bila v Sirakuzah na Siciliji odstavljena tirana *Gelon* in *Hieron* in so v mestni državi uvedli demokratični sistem po zgledu atenske polis. Zaradi delitve in vračanja premoženja so se začele na sodiščih številne tožbe. Ker so odločale velike ljudske porote, so jih stranke lahko *prepričale le z učinkovitimi govori*, s svojo govorniško sposobnostjo.

A vsi niso bili sposobni sestaviti govora, katerega uspeh bi bil pri poroti zagotovljen, in tudi število tožb je naraščalo. Zato so postali iskani govorniki, ki bi hoteli (za plačilo) stranko bodisi naučiti napisati govor ali bi govor napisali kar sami.

Prvi učitelji nove veščine so bili *hkrati praktiki* (govorniki in pisci govorov) in *teoretiki* (učitelji govorništva in snovalci prvih pravil za učinkovito govorjenje). Imenovali so se *logografi*; le-ti so poučevali in pisali priročnike z naslovom *Govorniška veščina*. S tem se začena *tradicija pisanja retoričnih priročnikov*, ki traja od 5. stol. pr. n. št. pa vse do 17. stol. n. št. Prvi priročniki (okvirno zasnovo so prevzeli tudi vsi naslednji) so vsebovali osnovna navodila oziroma *nasvete*, kako sestaviti učinkovit govor. Pisci so priporočali tudi *delitev govora na dele, uporabo argumenta verjetnosti in posameznih figur* ter ob tem navajali *vzorčne primere*, kaj je dobro uporabiti v posamezni situaciji (v uvodu, v predstavitvi, pri dokazih ...). Za začetnika takih priročnikov veljata sicilska Grka *Koraks* (gr. Kóraks) in *Tejsias* (gr. Teisías) iz 5. stol. pr. n. št.

Pomembne novosti v retoriki je prispeval tudi njun učenec *Gorgias* (gr. Gorgías, 483–375 pr. n. št.), ki je menil, da ima govor magično moč. Zato da bi očaral poslušalce, je uporabljal tudi posebne govorniške figure. K razvoju in širjenju retorike kot veščine so sploh veliko prispevali *sofisti* (mednje spada tudi Gorgias), ki so kot *poklicni učitelji* potovali po Grčiji in poučevali za denar znanja z različnih področij. Zanimale so jih zlasti vsebine, ki so se navezovala na človeka in družbo, med njimi tudi retorika, veščina učinkovitega prepričevanja. Bili so spretni govorniki in so na ta način množicam približevali znanost in umetnost, mnogi med njimi pa so tudi skrbno preučevali govor, jezik in tehnike prepričevanja.

Znameniti grški filozof *Platon* (gr. Pláton, 429–347 pr. n. št.) retorike ni posebej maral (v veliki meri zaradi sofistov), ker po njegovem mnenju ta ne išče resnice in *skuša z besedami le ugajati*. Zato je bila zanj to *oblika prevare* oziroma iluzija.

Toda Platonov učenec *Aristotel* (gr. Aristotéles, 384–322 pr. n. št.), ki velja za utemeljitelja moderne znanosti, je postavil *temelje retorične teorije*. Zbral in preučil je vse, kar so do takrat dognali o retoriki, jo označil za veščino in prvič sistematično opredelil retoriko glede na različna izhodišča:

- *Naloge govornika* ⇨ *Kaj mora govornik storiti, preden začne sestavljati govor?* (najti snov (dokaze), razporediti snov, ubesediti in okrasiti misli);

- *Govorniške zvrsti* ⇒ *Katere zvrsti govora obstajajo v retoriki?* (na osnovi treh različnih vrst poslušalcev je Aristotel govore razdelil na: *sodne govore* (poslušalci razsojajo o preteklem dejanju – najpogosteje z vidika pravično/nepravično), *svetovalne ali politične govore* (poslušalci razsojajo o prihodnjem dejanju –koristno/nekoristno) in *hvalne govore* (poslušalci so zgolj gledalci – lepo/grdo));
- *Deli govora* ⇒ *Kako je treba razdeliti govor?* (*uvod, predložitev primera, predložitev dokazov, sklep*);
- *Odlike govora* ⇒ *Kdaj je govor dober?* (*pravilnost, jasnost, primernost, okras*).

Aristotel velja tudi za *utemeljitelja teorije sklepanja in argumentacije*.

Rimljani so Grke občudovali in posnemali v marsičem in tudi retorika ni bila izjema. Tako so od njih prevzeli retorična pravila za sestavo govorov, študirali so pri grških učiteljih govorništva in temeljito preučevali grške priročnike, s pomočjo katerih so kasneje sami pisali podobne priročnike.

Največji razcvet pri Rimljanih je retorika dosegla v obliki *sodnega in svetovalnega govora*, kjer se je odlikoval zlasti *Mark Tulij Ciceron* (lat. *Marcus Tullius Cicero*) v 1. stoletju pr. n. št. Bil je *odličen praktik*, ukvarjal pa se je tudi z retorično teorijo, saj je napisal kar nekaj razprav o retoriki. Pomembno mesto v zgodovini retorike ima zlasti zato, ker še danes uporabljamo njegove *latinske strokovne izraze*, tako v retoriki kot tudi v filozofiji, ki jih je ustvaril ob preučevanju grških vzorov. Ciceron je bil velik zagovornik rimske republike in velja za najboljšega govornika tega obdobja. Obenem je tudi zadnji veliki govornik rimske republike, saj je ta po njegovi smrti kmalu propadla. Svoboda govora in moč besede, ki sta prej pomembno vplivali na javno in politično življenje, sta v cesarstvu povsem izgubili svojo vlogo in s tem je počasi začela propadati tudi retorika. Pravimo, da je rimska retorika s Ciceronom doživela vrhunec, z njegovo smrtjo pa zaton.

Retorika je bila v antiki obvezni del izobraževanja in mnogi govorniki – učitelji so pisali učbenike za svoje učence ali priročnike za druge učitelje. Najboljši in najobsežnejši tak priročnik za učitelje, ki je ohranjen še danes, je napisal *Mark Fabij Kvintilijan* (lat. *Marcus Fabius Quintilianus*) v 1. stol. n. št. Imenuje se *O govorniški izobrazbi* in obsega kar dvanajst knjig. Kvintilijan je v njih orisal celovito govorniško vzgojo učencev od najzgodnejšega otroštva do odrasle dobe. Cilj takega izobraževanja je postati velik govornik. A ta mora biti po Kvintilijanovem mnenju tudi dober človek, ki je sposoben voditi, vplivati na dogodke in obvladovati svoj položaj.

Srednji vek (od 5. do 14./15. stol. n. št.) – zaton retorike

V srednjem veku je retorika zaradi sprememb v načinu življenja doživela zaton. Govorniška vzgoja ni bilo več urjenje in priprava na govorniški, državniški in odvetniški poklic, kot so to poznali v antiki. Govorniki se namreč niso šolali več zato, da bi javno nastopali, ampak se je govorništvo uveljavilo kot *del splošne izobrazbe*. Tako njegov osnovni namen ni bil več prepričati, temveč je govornik vse bolj skušal svoje občinstvo očarati oziroma *navdušiti z bleščečim govorniškim slogom*. Retorika je s tem postala *veščina govorniškega sloga* in se je ukvarjala z vprašanjem, kako čim bolj olepšati svoje misli z različnimi tropi in figurami.¹

Splošno izobraževanje v srednjem veku se je imenovalo *septem artes liberales* (sedem svobodnih umetnosti). To je bil srednjeveški učni načrt celovitega študija, ki so ga v nekoliko drugačni obliki poznali že v antiki. Sedem svobodnih umetnosti je v srednjem veku predstavljalo *zaporedje dveh študijskih nivojev*. To sta bila *trivij*, ki so ga sestavljali predmeti: gramatika, dialektika/filozofija, *retorika*, in *kvadrivij*,² v okviru katerega so poučevali glasbo, aritmetiko, geometrijo, in astronomijo.

Od renesanse (14./15./16. stol.) do 19. stol. – vzpon in propad retorike

Družbene in kulturne spremembe v obdobju renesanse so povzročile, da je Zahod ponovno spoznal grščino in se seznanil z grško književnostjo, tudi z retoričnimi razpravami in govori. Ponovno so odkrivali pomembna latinska dela o retoriki, za katera so mislili, da so izgubljena, sedaj pa so jih našli v starih rokopisih, ki so bili spravljeni v samostanskih knjižnicah. Nastajalo je veliko prevodov, komentarjev in novih del. Naposled je bila tu še iznajdba tiska, ki je omogočila širjenje znanja. Med prvimi natisnjenimi besedili so bila prav Ciceronova dela o retoriki in celotna Kvintilijanova razprava *O govorniški vzgoji*.

Gibalno kulturnega razvoja so bili posamezniki, ki jih imenujemo humanisti. Najprej so delovali v Italiji, kasneje pa v vseh delih zahodne Evrope. *Humanist* ni bil humanistični filozof, temveč nekdo, ki je *poučeval ali na višji stopnji študiral* predmete, znane pod skupnim imenom *studia humanitatis*. Predmeti so vključevali gramatiko, *retoriko*, zgodovino, poezijo in moralno filozofijo.

1 Tropi in figure so poznali že v antiki (Gorgias je npr. uporabljal figure, ki se po njem imenujejo *Gorgijeve figure*). Tropi so besede v prenesenem in zamenjanem pomenu. Figure so tiste jezikovne oblike, ki odstopajo od običajne rabe besed in so zato bolj učinkovite. Ločimo glasovne in besedne figure.

2 Lat. *trivium* – tripotje; *quadrivium* – četverpotje.

Retorična veščina v tem času izstopa kot *kultura pisanja uradnih pisem* ali kot *skupek pravil za pisanje pesništva* ali *v obliki posebnega pogovora med nasprotnikoma*. Slednjega so imenovali *disputatio* (razprava) in je bil priljubljen način razpravljanja v obliki zavrnitve ali zagovora določene teze.

V obdobju od 16. do 19. stol. se je retorika iz javnega življenja povsem preselila v *šolske klopi*. A ker je izginila iz javnega življenja, je začela propadati. Ukvarjala se je le še z umetnostjo dobrega pisanja, s *slogom*. V tem času je nastalo tudi veliko retoričnih učbenikov in priročnikov v modernih jezikih, ki so jih morali uporabljati učenci pri pouku, ko so brali in sestavljali besedila po togih pravilih. Tako je zaradi svojega zanimanja le za govorniški okras postala skoraj neuporabna v takratni znanosti, ki sta jo zanimali jasna in razločna govorica.

20. in 21. stoletje – preporod retorike z drugimi sredstvi

Po propadu se je v 20. in 21. stol. zanimanje za retoriko začelo ponovno prebujati, kar se kaže na različne načine:

- izšlo je veliko število knjig, člankov in razprav, kjer se pojavlja beseda »retorika«, a beseda povsod ne pomeni iste stvari;
- ustanovljena so bila nova strokovna društva, ki prirejajo različna srečanja;
- pojavile so se nove revije, ki objavljajo članke o retoriki, njeni tradiciji in uporabi;
- *sodobni pristopi k retoriki*: retorične prvine so začeli preučevati s pomočjo drugih teoretičnih smeri modernega jezikovnega izražanja.

V 20. stol. pa se pojavi še neka druga smer v preučevanju retorike: to je *komparativna oziroma primerjalna retorika*. Preučevalci te smeri menijo, da je na svetu *več retorik*, kajti *retorika kot mreža sredstev in tehnik prepričevanja* je nekaj, kar je *skupno vsem človeškim družbam*. Retorika, ki jo boste spoznavali, se pogosto imenuje tudi *klasična retorika* in je med ostalimi govorniškimi veščinami v drugih kulturah nekaj posebnega zaradi dveh lastnosti:

1. *grške retorične teorije* so se za *govornike večinoma razvile na sodišču*, medtem ko druge sodna retorika ni (bila) predmet posebnega zanimanja;
2. *samo v Grčiji* (in zato tudi v Evropi) so *retoriko ločili od politične in etične filozofije* ter *zasnovali posebno vedo*, ki je postala *sestavni del splošne izobrazbe*.

Retorika, ki se je rodila v antični Grčiji, torej ni umrla in zagotovo ne bo izginila, dokler bo obstajala zahodna civilizacija. V dolgem procesu razvoja je le spreminjala svoje izhodišče: od veččine javnega govornega prepričevanja se je na koncu spremenila v šolsko veščino govorniškega sloga.

Za sodobno retoriko se zdi, da se na nek način vrača k svojim izvirom: v središču njenega zanimanja je ponovno glavna značilnost antične retorike, (javno) prepričevanje, toda samo retorično večino nenehno bogatijo spoznanja sodobnih jezikoslovnih ved, filozofije, antropologije, psihologije in drugih znanstvenih disciplin. Pojasnjena na nekoliko drugačen način retorika tako ponovno postaja pomemben del sodobne družbe.

Za konec dodajmo še Ciceronovo misel o retoriki:

»V eni stvari imamo največjo prednost pred živalmi, da se namreč pogovarjamo med seboj in da z govorjenjem lahko izrazimo svoje misli. Kdo ne bi te sposobnosti po pravici občudoval in mislil, da se je treba kar najbolj truditi, da bi se v tej edini stvari, v kateri ljudje najbolj prekašamo živali, odlikoval tudi pred ljudmi samimi? In da pridemo do tega, kar je najpomembnejše, katera druga sila je imela dovolj moči, da bodisi zbere skupaj razkropljene ljudi, bodisi jih privede od divjega in surovega načina življenja k sedanji človeški in državljanski omiki, bodisi že ustanovljenim državam izoblikuje zakone, sodišča in pravice?«³

3 Ciceron, *O govorniku* 1. 32-33, prevod Ksenja Geister.

Imensko in stvarno kazalo

A

actio 20, 33, 62, 63, 66, 103
aktivni pouk 81, 91, 94, 95
aktivno državljanstvo 12, 72, 73, 83, 84,
91, 94, 95, 97, 117
Albreht 129
anti-logos 56
argumentacija 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 38,
45, 53, 54, 55, 57, 64, 66, 67, 69, 70,
72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84,
85, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 117, 118, 119
Aristotel 19, 21, 23, 24, 25, 55, 102, 103,
125, 138
Audigier 53, 56, 57, 125

B

Barthes 13, 17, 18, 20, 21, 99, 125
Billig 56, 125
Blair 23, 126
Booth 17, 18, 125

C

Ciceron 102, 139, 140, 142

Cockcroft 25, 125
Conely 13, 125
Connors 21
Corbett 21, 125
Crnović 107, 111, 129
Crowley 21, 125

D

Dačić 40, 125
Damjan 129
dispositio 19, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42,
51, 62, 63, 66, 103, 106, 107
Domajnko 14, 15, 17, 19, 22, 23, 24, 25,
36, 43, 55, 56, 69, 128
državljanska vzgoja 53, 56, 58, 59, 63, 64, 66
Ducrot 126
Dürr 58, 126

E

elocutio 20, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42,
51, 62, 63, 66, 103, 110
Enos 126
ethos 23, 24, 25, 26, 33, 55, 66
etotičen 25, 26, 55

- evalvacija argumentacije 33, 36, 39, 41, 42, 62, 63
- F**
- Fahnestock 126
Ferlič Žgajnar 129
Flajšman 67, 126, 129
formalna logika 21, 22, 27, 36, 37
- G**
- genera causarum 102
genera elocutionis 20
Gorgias 102, 138, 140
Govier 23, 36, 49, 84, 126
govor 23
govorec 23
govorniške kompetence 89, 90, 91
Gril 53, 63, 69, 71, 126
- H**
- Hafner 35, 126
Hawhee 21, 125
Hermagoras 104
Hladnik 34, 126
Hriberšek 101, 128
humanisti 140
- I**
- inventio 19, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 51, 59, 62, 63, 66, 77, 103, 104
izobraževanje za demokratično državljanstvo 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 67
- J**
- Johnson 23, 126
Justin 64, 126
- K**
- kairos 20
Kalčina 56, 60, 61, 62, 127
Karba 34, 66, 127
Kennedy 13, 99, 127
Kerr 53, 127
Kompere 13, 127
komunikacija 11, 13, 17, 18, 21, 24, 39, 58, 117
komunikacijska kompetenca 11, 12, 117, 118
komunikacijska situacija 14
komunikacijska situacija gl. retorična situacija 49
komunikacijske kompetence 73, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93
komunikacijske spretnosti 15, 118
kontroverza 20, 21, 33, 39, 40, 41, 42, 51, 59, 60, 62, 63
Koraks 138
Križaj Ortar 32, 127
Kvintilijan 102, 110, 139, 140
- L**
- logika 13, 22, 34, 36, 37, 56
logografi 138
logos 23, 24, 25, 26, 33, 55, 56, 66
Lunsford 127
- M**
- Marc 44, 127
Marentič Požarnik 69, 95, 127
memoria 20, 51, 62, 63, 66, 103
- N**
- neformalna logika 22, 23, 36, 37
- O**
- Obama 111
officia oratoris 102, 103

osnovni elementi argumentativnega postopka 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 62, 63, 66

P

partes orationis 19, 107
pathos 23, 24, 25, 26, 33, 55, 66
patotičen 26, 55
pedagoški diskurz 14, 15, 37, 49, 51, 56, 69, 76, 86, 94, 95
pisteis gl. sredstva prepričevanja 19, 20, 23
Platon 21, 102, 138
Plut Pregelj 69, 95, 127
Popit 41, 42, 43, 127
poslušalci 23
Poznanovič Jezeršek 39, 127
prepričevanje 11, 13, 18, 19, 25, 37

Q

quadrivium 140

R

retorična mreža 54, 59, 60, 62, 63, 66, 102
retorična situacija 20, 21, 23, 24, 25, 33, 34, 36, 39, 40, 42, 51, 54, 57, 62, 63, 65, 86, 103, 104, 106, 107, 113
retorični etos gl. ethos 23, 24, 55
retorični komunikacijski model 23
retorični patos gl. pathos 23, 25
retorično-argumentacijska kompetenca 53, 54, 56, 57, 58, 118
retorika 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 38, 45, 53, 54, 55, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 93, 94, 95, 99, 101, 102, 110, 117, 118, 119

Rupnik Vec 13, 127

Rychen 127

S

Salganik 127
Sardoč 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 127, 128
Schlamberger Brezar 128
septem artes liberales 140
Smolej 101, 128
sredstva prepričevanja 14, 19, 23, 25
stasis 19, 20, 104, 105, 106

Š

Šimenc 34, 126
Štraus 50, 128

T

Tejsías 138
Tindale 23, 128
topoi 19, 20
Torkar Papež 44, 127
Toulmin 26
trivium 140

U

učna situacija 14, 15, 96

V

van Eemeren 129
Vežjak 12, 53, 55, 56, 128
virtutes dicendi 20, 110

W

Welch 13, 128
Wisse 23, 128

Z

Zajc 30, 31, 128
Zidar Gale 99, 101, 128

Ž

Žagar Ž. 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
25, 27, 28, 29, 36, 43, 55, 56, 69, 99,
128, 129

Žmavc 13, 17, 20, 24, 25, 28, 99, 129



ISBN 978-961-270-073-7



9 789612 700737 >