

UVOD V REBOULOVO ANALIZO RETORIKE PEDAGOŠKEGA DISKURZA

Zdenko Kodelja

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Pričujoči zapis je nadaljevanje krajše razprave o elementih za analizo pedagoškega diskurza,¹ v kateri sem se oprl predvsem na analizo pedagoških diskurzov, ki jo je že pred dvema desetletjema objavil francoski filozof Olivier Reboul v svoji znani knjigi *Le langage de l'éducation*.² V njej je analiziral več variant petih glavnih pedagoških diskurzov, ki so tedaj prevladovali v Franciji.³ Sam pedagoški diskurz pa ima po njegovem mnenju, enako kot vsak drug diskurz, tri pomeni.

Prvič pomeni neko koherentno celoto stavkov o določeni temi, ki jih javno izreče neka oseba, včasih pa pomeni tudi napisan tekst. Drugič pomeni diskurz »lingvistično enoto, ki je enakega ali višjega reda kot stavek« (npr. neka maksima, članek, okrožnica šolskih oblasti, poročilo šolskega inšpektorja, knjiga itd.). Tretjič pa diskurz pomeni skupno ime za celoto diskurzov v ožjem pomenu besede, ki jih producira bodisi ena in ista oseba (na primer Rousseaujeva dela) bodisi družbena skupina (recimo pedagoški diskurz moderne), in ki predstavljajo skupne lingvistične značilnosti. V tem smislu je diskurz umeščen med jezik in govor. Podobno kot govor ohranja tudi diskurz določeno svobodo, ki se kaže na primer v tem, da je mogoče izbirati med dvema sinonimoma, med dvema sintaktičnima oblikama. Toda ta izbira je bolj ali manj določena s pod-kodom kot sistemom prisil neke družbene skupine ali ideologije. Za razumevanje diskurza je pomembna tudi enotnost diskurza, ki izhaja tako iz enotne teme kakor tudi iz notranje organizacije diskurza: sintaktične, logične in retorične. Med njimi posveča Reboul največ pozornosti retorični organizaciji diskurza, saj je prav od nje v največji meri odvisna prepričevalnost pedagoškega diskurza.

Reboul se je lotil analize pedagoških diskurzov tako, da je prehajal od besed h stavkom in od stavkov h diskurzu. Najprej je analiziral leksiko oziroma določen del besedišča, tj. slovarske in iz drugih pedagoških

besedil vzete opredelitve posameznih pedagoških terminov, ki jih je imenoval »besede-pasti«. Razlog, da te besede delujejo kot »past«, v katero se ujamemo, je po Reboulu predvsem v njihovi dvoumni in polemični rabi.⁴ Za večino od teh besed (učenje, kreativnost, demokracija, humanizem, laičnost, norma, narava, cilj, vzgoja itd.) se je pokazalo, da so polisemične, za druge pa, da so mnogokrat metafore, med katerimi jih je največ hortikulturnega izvora (odrasel, avtonomija, rast, razcvet itd.).⁵ Toda problem s temi pedagoškimi izrazi po njegovem mnenju ni v tem, da so te besede večpomenske ali metafore (saj je to edini način, da se izognemo množanju neologizmov), ampak v njihovi nekritični rabi.

Prva past, ki jo navaja Reboul, ko analizira pedagoške termine kot »besede-pasti«, je torej v dvoumni rabi pedagoških izrazov. Druga past pa je v polemični rabi pedagoških terminov. Vsak pedagoški diskurz je namreč po njegovem mnenju v eksplicitni ali implicitni opoziciji z drugimi pedagoškimi diskurzi in zato imajo v njih pedagoški termini dvojno funkcijo: dvigati vrednost lastni pedagoški teoriji ali praksi in diskvalificirati druge pedagoške teorije in prakse.

Poleg nekaterih ključnih večpomenskih izrazov in tipičnih hortikulturnih metafor je Reboul obravnaval še slogane, ki jih razume kot koncižne, kratke in udarne formule, ki učinkujejo presenetljivo in katerih cilj je pridobiti javnost za neko stvar prav prek učinka presenečenja, ki ga sproža. Od informacije, navodila ali predpisa jih loči njihova retorična forma. Ta forma naredi, da učinkuje formula presenetljivo na različne načine: z ritmom, rimo, besedno igro, metaforo, hiperbolo, aluzijo, zgoščenim argumentom itd., vedno pa je takšna formula retorična, ker hoče prepričati in ne informirati ali predpisovati. Pedagoški slogani so, kot pokaže Reboul, lahko bodisi stavek (izobraževanje je produktivno delo itd.), sintagma (demokratizirati izobraževanje, učiti se učiti itd.) ali udarna beseda (selekcija, kreativnost, avtonomija itd.). Imajo pa, enako kot drugi slogani, pet značilnosti. Prva je, da se skušajo v pedagoškem diskurzu vedno prikriti, to je, da se v njem ne predstavljajo kot slogani, ampak kot nekaj drugega: pedagoška načela, dokazi, dejstvene ali razumske očitnosti. Njihova druga značilnost je, da so to anonimne formule. Prav v anonimnosti je njihova retorična moč, kajti kot take poudarjajo vtis evidentnosti, ki jo slogani ustvarjajo: ne izražajo to, kar misli ta ali oni posameznik, ampak to, kar je, kar je že od nekdaj znano. Tretja značilnost pedagoških sloganov je njihova polemičnost. Ko nas skušajo pridobiti za nekaj, to vedno pomeni, da nas skušajo odvrniti od nečesa drugega; ko nekaj trdijo, je ta trditev vedno v nasprotju z neko drugo trditvijo (tako je na primer slogan »učiti

se učiti« v opoziciji s pojmovanjem pouka kot prenašanja znanja). Četrta značilnost sloganov je, da so sumarni, peta pa, da so okrajšave. In prav okrajšave jim dajejo moč upravičevanja, prepričevanja, diskvalificiranja, pridobivanja za neko stvar itd. Če bi bili daljši, ne bi bili samo manj udarni in težji za ponavljanje in ohranjanje v spominu, temveč ne bi bili več sumarni, skratka, ne bi bili več slogani. Bistvo sloganov kot samoprikriva-jočih, kratkih, udarnih in polemičnih formul je po Reboulu predvsem v njihovi moči prepričevanja, v legitimiranju ali diskvalificiranju določene pedagoške prakse ali teorije.⁶

Bolj ko so slogani v tem pogledu učinkoviti, večja nevarnost obstaja, da bodo vedno bolj nadomeščali mišljenje. Edini način, da slogani ne bodo določali naše mišljenje, pa je, da razmišljamo o sloganih,⁷ da jih vzamemo kot spodbudo za razmislek in ne kot nadomestilo zanj. Podobno bi lahko rekli tudi za retoriko pedagoškega diskurza. Kajti »edino sredstvo, ki preprečuje, da se ne ujamemo v pasti retorike, je, da jo poznamo.«⁸

Retorika pedagoškega diskurza

Reboul zavrača tista sodobna pojmovanja retorike, ki jo reducirajo bodisi na argumentacijo bodisi na slog (ali celo na besedne figure kot so metafore, metonimije, oksimoroni itd.). Po njegovem mnenju sodi v retoriko oboje. Kajti predmet njenega preučevanja je tisto, kar naredi, da je nek diskurz prepričevalen. To pa je tako argumentacija kakor tudi slog oziroma večča raba besednih figur. Vsak diskurz, ki hoče nekoga prepričati o nečem, je za Reboula retoričen. Zato zavrača poenostavljeno delitev diskurzov na retorične in objektivne.⁹ To še posebej velja za pedagoške diskurze, ki jih je analiziral. V nadaljevanju bomo prazali nekatere vidike njegove analize retorične zgradbe pedagoškega diskurza na primeru analize znamenitega in kratkega odlomka iz *Emila*, v katerem Rousseau govori o negativni vzgoji in pravi naslednje:

- 1 »Ali naj si drznem tu razložiti največje, najvažnejše, najkoristnejše načelo vse vzgoje? To ni
- 2 pridobivanje časa, ampak zgubljanje. Preprosti bralci, oprostite mi moje paradokse: saj
- 3 jih mora delati, kadar razmišlja; in - vi lahko rečete, kar hočete - raje sem človek para-
- 4 doksov
- 5 kot človek predsodkov. Najbolj nevarno obdobje človeškega življenja je tisto od rojstva do
- 6 dvanajstega leta. To je čas, ko klijajo zmote in pregrehe, ne da bi imeli že kako sredstvo, s
- 7 katerim bi jih uničili; ko sredstvo pride, so korenine tako globoko, da ni več časa, da bi jih
- 8 izruvali. Če bi otroci z materinih prsi naenkrat skočili v dobo razuma, bi bila zanje
- 9 vzgoja, ki jim

- 8 jo nudijo, morda primerna; toda glede na njihov naravni razvoj, potrebujejo ravno nasprotno.
- 9 Ničesar ne bi smeli storiti iz svoje duše, dokler bi le-ta ne imela vseh svojih sposobnosti; kajti
- 10 nemogoče je, da bi opazila baklo, ki ji jo vi kažete, dokler je slepa, in da bi na širni planjavi idej
- 11 krenila po poti, ki jo celo za najboljše oči komaj zaznavno zarisuje razum.
- 12 Prva vzgoja mora torej biti povsem negativna.«¹⁰

Navedeni odlomek je iz druge knjige *Emila*, v kateri Rousseau obravnava vzgojo otroka od drugega do dvanajstega leta starosti in pri tem zagovarja tezo, da bi ta vzgoja morala biti negativna. Negativna vzgoja temelji, kot pojasni Rousseau v svojem pismu Christophu De Beaumontu, na predpostavki, da je človek dober po svoji naravi in da torej ostane tak vse dotlej, dokler ga kaj njemu tujega ne spremeni. Iz tega sledi, da lahko zlo, ki pokvari človeka, pride vanj le od drugod. Če hočemo, da človek ostane dober, moramo torej zapreti vhod za pregrehe. Ker negativna vzgoja prepreči pregreho in obvaruje otroka pred zmoto, je za Rousseauja v tem obdobju otrokovega življenja najboljša oziroma edina dobra vzgoja, četudi ne daje kreposti in ne uči resnice. Negativna vzgoja namreč, v nasprotju s pozitivno (ki hoče oblikovati otrokovega duha, ga učiti resnice in ga seznaniti z človekovimi dolžnostmi še preden jih je sposoben razumeti), pripravi otroka »za vse tisto, kar ga lahko privede do resnice, ko jo je zmožen doumeti, in do dobrega, ko ga je zmožen ljubiti.«¹¹

V prej navedenem odlomku iz *Emila* pa Rousseaujeva argumentacija v prid tezi, da mora biti vzgoja negativna, izhaja iz *paradoksa*, ki je bil po Reboulovem mnenju videti enormen ne samo za bralca iz osemnajstega stoletja, za katerega je bila vzgoja isto kot dresura in stroga disciplina, ampak tudi za tistega iz dvajsetega stoletja. To pa zaradi naslednjega razloga. Rousseau je zagovarjal določeno *načelo* (v. 1), in vsako načelo je, dokler ni dokazano nasprotno, nosilec neke vrednosti, vrednosti, ki ga naredi zares za »največje«, »najvažnejše«, »najkoristnejše« (v. 1). Toda to načelo je izraženo z izrazom »zgubljeni čas« (v. 2), ki ima izrazito slabšalen pomen in kot tak nima nobene prave vrednosti. Zato se zdi nepojmljivo, da lahko velja za načelo vzgoje. To je nekako tako, pravi Reboul, kot če bi rekli, da je glavno načelo vrtnarjenja to, da zelenjavo pustimo gniti. Paradoks se je zdel tako velik, da so v prvi izdaji Rousseaujevo besedilo celo korigirali in besedo »zgubljeni« (*perdre*) čas nadomestili z »vzeti si čas« (*prendre du temps*). Paradoks je tu mišljen kot mnenje, ki je v nasprotju z običajnim mnenjem, ne pa kot mnenje, ki je v nasprotju z razumom.¹²

Pri tem je pomembno, da Rousseaujevo eksplicitno priznanje svojih paradoksov na začetku odlomka ni zgolj konstatacija. Je veliko več. Je razlaga paradoksa kot sredstva za refleksijo, kot poziva k odpravi predsodkov, in nenazadnje kot poti, ki vodi k preseganju z vzgojo povezanih običajev in navad tedanjega časa in prostora.¹³ Celoten obravnavani odlomek iz Rousseaujevega besedila pa ima po Reboulu naslednji cilj: spremeniti paradoks, s katerim začenja, v dokazano resnico: vzgoja mora biti čisto negativna. Najprej pa Rousseau opraviči svoj paradoks z uporabo naslednjega silogističnega sklepanja oziroma, natančneje rečeno, entimema:

1. Človek ne more razmišljati ne da bi delal paradokse.
2. Razmišljam.
Torej: sem človek paradoksov.¹⁴

Temu sklepu sledi primerjava, ki, kot pokaže Reboul, temelji na »dvojni hierarhiji: ker je premišljanje boljše od nepremišljanja, je tudi paradoks boljši od predsodka.«¹⁵ Tako izpeljana argumentacija pa je za Reboula sporna zaradi dveh razlogov. Prvič zato, ker lahko vodi bralca v sofizem (delam paradokse, torej razmišljam), ki se mu Rousseau sicer izogne. Drugič pa zato, ker temelji na nedokazani alternativni, da je mogoče izbrati le paradoks ali predsodek.¹⁶

Opravičba paradoksa ni za Reboula nič drugega kot proleptisa, celotna argumentacija, ki temu sledi, pa se spet opira na entimem:

1. V nasprotju z »naravo« je, da nudimo otrokom vzgojo, ki zanje ni primerna.
2. Pozitivna vzgoja zanje ni primerna (pred njihovim 12-im letom).
Torej: otroci »potrebujejo ravno nasprotno« (v. 8) vzgojo.¹⁷

Izraz »biti primerna« (v. 8), okrepljen z besedo »nemogoče« (v. 10) označuje po Reboulu kvazi logično argumentacijo temelječo na toposu esence. Rousseau namreč izhaja iz otrokovega »naravnega razvoja« (v. 8) in nato dokazuje nekompatibilnost med vzgojo, ki jo nudijo otroku, in tem, kar otrok dejansko je. Rousseau pri tem poudarja, da se človek rodi pred razumom. In ravno zato, ker otrok še nima razuma, ker še ne poseduje »sredstva, s katerim bi uničil« (v. 5–6) »zmote in pregrehe« (v. 5), ki so bile vanj vnesene s pozitivno vzgojo, je otroštvo »nevarno obdobje« (v. 4). Toda Rousseau verjame, da je vzgojo mogoče spremeniti in se tako izogniti zmotam in pregreham. Potrebno je le, da se odpovemo prezgodnji pozitivni vzgoji, ki od nas zahteva, da delujemo v nasprotju z naravo.¹⁸

pripeljalo.«²⁴ Rousseau namreč zelo jasno pokaže, kam nas privede sprejetje teze o pozitivni vzgoji. »Če poučujete otroka preden potrebuje vaše znanje in preden ga lahko razume,« pravi Reboul povzemajoč Rousseauja, »mu vcepljate zgolj predsodke, četudi gre za resnična znanja in avtentične vrednote. Naučili ga boste misliti in vrednotiti tako, kot to dela nekdo drug, torej ga boste indoktrinirali. Ali natančneje rečeno: če hočete otroka na silo ločiti od otroštva, tvegate, da bo vedno ostal v otroštvu: 'ustvarjeni smo bili, da bi bili ljudje; zakoni in družba pa so nas ponovno pogreznili v otroštvo' (*Emile*)«.²⁵

Po drugi strani pa Rousseau z namenom, da bi okrepil argumentacijo v prid nasprotni tezi, to je tezi o negativni vzgoji, uporabi hiperbolo kot besedno figuro, ki izraža pretiravanje. Izraz »negativna vzgoja« je namreč izraz pretiravanja, saj negativna vzgoja, kakor jo Rousseau pojasnjuje v že omenjenem pismu Christophu de Beaumontu, nikakor ni prazna, ni odsotnost vzgoje. Prav nasprotno, to je »vzgoja, ki hoče izpopolniti organe, orodje našega znanja, preden nam to znanje da, in ki pripravlja otroka za razum z vajo čutov.«²⁶ To je torej vzgoja, ki »pripravlja« orodja mišljenja in delovanja, puščajoč otroka v zavetju okolja, v katerem se ta orodja vadijo, vendar okolja, ki ga vzgojitelj skrbno pripravi. Danes bi rekli, da ne učimo otroka ničesar, kar ne more razumeti, ker še ni zrel, da bi lahko razumel.«²⁷

Ne glede na to, ali Rousseauju s takimi retoričnimi prijemi uspe bralca prepričati, da je negativna vzgoja edina prava vzgoja (za otroka do dvanajstega leta), ali ne, je poznavanje retorične razsežnosti njegovega besedila nujno, če ga hočemo bolje razumeti. To pa seveda ne velja samo za to besedilo, ampak, kot je pokazal Reboul, bolj ali manj za vse pedagoške diskurze.

Opombe

- [1] Z. Kodelja, »Elementi za analizo pedagoškega diskurza«, *Šolsko polje* 2005/1-2, str. 5-15.
- [2] O. Reboul, *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*, Presses Universitaires de France, Pariz 1984.
- [3] Kljub tej omejenosti je Reboulova analiza pedagoških diskurzov pomembna, ker je še vedno aktualna in teoretsko zanimiva, saj skozi analizo v njih prisotnih metafor, hiperbol, sloganov, klišejev, analogij, napačnih alternativ, sklepov, temelječih na premisi, ki bi jo bilo treba prej dokazati itd., razkriva retorično razsežnost pedagoških diskurzov, ki še zdaleč ni značilna le za pedagoške diskurze tedanjega časa in prostora.

- [4] Ibid., str. 55–76.
- [5] Ibid., str. 77.
- [6] Ibid., str. 81–85.
- [7] Ibid., str. 100.
- [8] Ibid., str. 101. V tem kontekstu retorika ni predmet proučevanja zato, da bi na tak način pridobili intelektualna orodja za produkcijo retorično bolj učinkovitih pedagoških diskurzov, ampak zato, da bi jih bolje spoznali. Pri tem pa retorika ni razumljena tako kot se v vsakdanjem jeziku pogosto razume, to je bodisi kot večšina, če že ne varanja, pa vsaj manipuliranja z ljudmi s pomočjo govora, bodisi kot večšina brezplodnega, praznega govoričenja. Takšni razumevanji sta po Reboulu namreč neustrezni in tudi protislovní, saj nek diskurz ne more biti hkrati brezploden in manipulativen. Zato ju zavrača in retoriko razume v glavnem v dveh pomenih: kot veččino prepričevanja s pomočjo govora (diskurza) in kot teorijo o tej veččini oziroma umetnosti (O. Reboul, *La rhétorique*, Presses Universitaires de France, Pariz 1993, str. 5–8).
- [9] O. Reboul, *Le langage de l'éducation*, str. 101–102.
- [10] J.-J. Rousseau, *Emile*, Librairie de Firmin Didot Frères, Pariz 1858, str. 79–80.
- [11] J.-J. Rousseau, »Pismo Christophu De Beaumontu«, *Problemi* 1988/11, str. 166–167.
- [12] O. Reboul, *Introduction á la rhétorique*, Presses Universitaires de France, Pariz 1994, str. 219–220.
- [13] G. Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio*, La Scuola, Brescia 1972, str. 12.
- [14] O. Reboul, *Introduction á la rhétorique*, str. 220.
- [15] Ibid., str. 220.
- [16] Ibid., str. 220.
- [17] Ibid., str. 220–221.
- [18] Ibid., str. 221.
- [19] Ibid., str. 221.
- [20] Ibid., str. 222.
- [21] Ibid., str. 222.
- [22] Ibid., str. 218.
- [23] Rousseau namreč na več mestih nagovarja bralce (odsotni univerzalni avditorij) s: »preprosti bralci« (v. 2), »vi lahko rečete« (v. 3), »ki jo vi kažete« (v. 10). S tem vzbuja vtis, kot da je avtor besedila prisoten in nas interpelira. Toda za Reboula apostrofa kljub temu ni osrednji motiv tega besedila, saj ni nepogrešljiva. Povsod je namreč mogoče nadomestiti osebno obliko (*vous*) z neosebno obliko (*on*) ne da bi se s tem argumentacija kakorkoli spremenila (ibid., str. 218–219).
- [24] Ibid., str. 223.
- [25] Ibid., str. 223.
- [26] J.-J. Rousseau, »Pismo Christophu De Beaumontu«, *Problemi* 1988/11, str. 167.
- [27] O. Reboul, *Introduction á la rhétorique*, str. 223.

Literatura

- Flores D'Arcais, G. (1972). *Il problema pedagogico nell'Emilio*. Brescia: La Scuola.
- Kodelja, Z. (2005). Elementi za analizo pedagoškega diskurza, *Šolsko polje*, 1-2, str. 5-15.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1993). *La rhétorique*, (Que sais-je?), Pariz: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1994). *Introduction á la rhétorique*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- Rousseau, J.-J. (1858). *Emile*. Pariz: Librairie de Firmin Didot Frères.
- Rousseau, J.-J. (1988). Pismo Christophu De Beaumontu, *Problemi* 11.