

ANTIČNA RETORIČNA PERSPEKTIVA SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI KOT POTENCIAL NJENEGA SODOBNEGA RAZISKOVANJA IN POUČEVANJA

Prispevek podaja oris nekaterih konceptualizacij javnega govornega nastopanja, ki izhajajo iz klasične retorike in njene pedagogike ter predstavljajo podlago za celovitejše razumevanje vloge nastopa kot vitalnega govorčevega opravila v okviru procesa tvorjenja besedila. Hkrati opozori na problem odsotnosti retorične perspektive v sodobnih konceptualizacijah sporazumevalne zmožnosti v okviru pouka slovenščine in nakaže možna izhodišča za oblikovanje celovitejšega pristopa k uresničevanju dejavnosti govornega nastopanja.

Ključne besede: klasična retorika, javno govorno nastopanje, *officia oratoris*, pouk slovenščine, vzgoja govorca

»Demosten je na vprašanje, kaj je v vsem govorništvu najpomembnejše, postavil na prvo mesto podajanje, potem pa še na drugo in tretje, dokler ga niso nehali spraševati.«
(Kvintilijan, *Šola govorništva*, 11.3.6, prevod Matjaž Babič)

1 Uvod: zakaj še vedno klasična retorika

V prispevku želimo predstaviti nekoliko drugačen, z antiko navdihnjen razmislek o javnem govornem nastopanju kot strateški sestavini sporazumevalne zmožnosti, na razvijanju katere temelji sodobni jezikovni pouk (Vogel 2012: 71). Zastavili smo ga kot konceptualni premislek o značilnostih pojmovanja udejanjenja govora/ besedila z vidika klasične retorike in njene dolge tradicije poučevanja, ki je hkrati

pomembno oblikovala prostor t. i. zahodne kulture.¹ Družbeno-kulturni domet retorike kot discipline, ki se celovito ukvarja z javnim prepričevanjem, je namreč izjemen tako v kronološkem smislu več kot dvatisočletnega obstoja znotraj različnih izobraževalnih sistemov kot tudi glede na vpliv, ki ga je v tem času imela kot disciplina in družbena praksa uspešnega javnega prepričevanja (Charteris-Black 2005; Conely 1990; Fahnestock 2011).² Ne glede na različna vrednostna pojmovanja in dileme o upravičenosti retorike kot samostojnega področja znanosti ali morda še bolj razvpita vprašanja o etičnih mejah (javnega) prepričevanja, ki retoriko spremljajo vse od nastanka (Booth 2004), (vz)trajnost njene prisotnosti v znanosti, izobraževanju in vsakdanjem življenju kaže, da gre za temeljni družbeno-kulturni fenomen, za vseprisotno *meta-govorico*, kot jo označi Roland Barthes (1990: 13), ki pa se v različnih družbenih kontekstih različno uresničuje in je trajno podvržena ideološkim procesom.

To hitro skico razsežnosti fenomena klasične retorike smo nakazali kot napoved zamejitve tematike v pričujočem prispevku. Omejili se bomo zgolj na pedagoški kontekst retorike. Spomniti želimo na njeno prisotnost v obliki posamičnih konceptov, pojmov in didaktičnih metod, ki morda niso več prepoznani kot izvorni del retorične tradicije, predvsem pa bi radi pokazali na koristi seznanjanja z retoriko v okviru obstoječih učnih vsebin.

V sodobni vzgoji in izobraževanju lahko retoriko v najširšem smislu povežemo s pojmom govorno nastopanje. Ta je tematiziran bodisi kot dejavnost učencev pri posameznih predmetih (npr. slovenščina in tuji jeziki) bodisi kot sestavni del strategij poučevanja in pedagoške komunikacije (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009; Petek 2019; Žagar, Žmavc in Domajnko 2018). V pričujočem prispevku nas zanima *retorična perspektiva* govornega nastopa v okviru osnovnošolskega pouka slovenščine. Čeprav pregled učnih načrtov drugih predmetov pokaže, da je govorno nastopanje pogosto zastopana tematika, ki v okviru pouka vertikalno in horizontalno preči različne predmete, se bomo v nadaljevanju ukvarjali le z učnim načrtom za pouk slovenščine. Govorni nastop je v njem namreč opredeljen kot dejavnost na ravni ciljev in standardov znanja, ki se neposredno navezujejo na razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Slednje lahko pomeni tudi njegovo sistematično obravnavo, katere cilj je vsaj deloma usvajanje novega in nadgradnja pridobljenega znanja o govornem nastopanju in ne le razvijanje naravno obstoječe posameznikove zmožnosti govorjenja. Ker je tematika eksplicitno prisotna v vertikali poučevanja slovenščine, ponuja tudi možnost celovitega pogleda. Drugi razlog, da smo se v prispevku omejili na osnovno šolo, pa je povezan z našo »antično« usmeritvijo. Kajti razvojno obdobje otrok, ki obiskujejo sodobno devetletko, v grobem ustreza tudi

¹ V prispevku enakovredno rabimo izraza »retorika« in »klasična retorika«, ki nam predstavljata na antični tradiciji utemeljeno pojmovanje discipline uspešnega javnega prepričevanja. V primerih, ko se pojavlja daljša različica (tj. klasična retorika), želimo posebej opozoriti na relevantnost antičnega konteksta.

² Z navedbo treh zelo različnih bibliografskih referenc želimo zgolj opozoriti na raznolikost področij, ki jih pokriva retorika.

obdobju, v katerem so se otroci v starem Rimu že intenzivno pričeno izobraževati za javno govorno nastopanje.³

2 Govorno nastopanje kot sestavina sporazumevalne zmožnosti

Izhodiščna opredelitev govornega nastopanja, zlasti če želimo govoriti o njegovi didaktiki in pedagogiki, je tesno povezana s cilji sodobnega pouka slovenščine, ki temeljijo na splošno uveljavljenem funkcionalnem oz. komunikacijskem pristopu k usvajanju jezika. Poimovanje in opredelitve govornega nastopanja so tako primarno del opredelitev sporazumevalne zmožnosti in s tem jezikoslovnih raziskav, ki izhajajo iz različnih tradicij in teoretskih smeri (strukturalistične, besediloslovne, pragmatične itd.) ter v slovenskem prostoru kontinuirano potekajo vse od 80. let 20. stoletja. Zlasti v okviru raziskav o razvijanju sporazumevalne zmožnosti kot enega temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev je tematika govornega nastopanja najpogostejše sestavni del pouka slovenščine in opredeljena v okviru ene od sporazumevalnih dejavnosti, tj. govorjenja (prim. Bešter Turk 2011: 118–119; Vogel 2012: 71–72).⁴ Toda hkrati zasledimo tudi novejšo samostojne opredelitve (javnega) govornega nastopanja, tako v najširšem smislu kot »tvorjenje enogovornih besedil, namenjenih širši ali ožji javnosti« (Petek 2019: 20), ali v natančnejši definiciji kot dejavnost, »kjer govorec z določenim namenom v (tipičnih) sporazumevalnih situacijah o izbrani temi govori neposredno prisotnim poslušalcem, s katerimi vstopa v interakcijo in pred katerimi za svoje sporočilo prevzema odgovornost« (Vogel 2019: 442). Zlasti zadnja definicija, ki v nastop vpeljuje kategorijo interakcije med govorncem in poslušalci ter pri tem poudarja pomen govorne odgovornosti za sporočilo, evocira nekatere temeljne koncepte iz klasične retorične tradicije, saj se avtorica pri njenem oblikovanju v veliki meri opira tudi na teoretska izhodišča dveh znanih imen s tega področja, kot sta Ivo Škarić in David Zarefsky. Zdi se, da zanimanje za samostojno opredeljevanje govornega nastopanja v okviru slovenističnega raziskovanja kaže vsaj na dve okoliščini: na eni strani pripoznanje, da gre za relevantno tematiko, ki potrebuje samostojno obravnavo in posledično razširitev teoretskega okvirja. Na drugi strani pa te opredelitve kažejo tudi na logično vključitev teoretskega polja retorike, če hočemo zadovoljivo pojasnjevati kompleksnost govornega nastopa bodisi kot del sporazumevalne zmožnosti bodisi v kontekstu poučevanja slovenščine. Kajti z nastopom se najceloviteje ukvarja prav retorika, ki kot disciplina z več kot dvatisočletno tradicijo neprekinjenega razvoja raziskuje tako jezikovne kot družbene in miselne vidike javnega prepričevanja.⁵ Posledično s svojo mrežo konceptov, pojmov

³ V antiki je »pravo« retorično izobraževanje sodilo zlasti na terciarno raven, zato se na prvi pogled ponuja teza, da bi bilo primerneje raziskovati govorno nastopanje v srednješolskih in visokošolskih programih. A hkrati moramo vedeti, da je antično pojmovanje retorike v vseh pogledih (tudi na ravni njene pedagogike) povezano s procesnostjo (tj. s sistematično vzgojo govornca), zato je enako pomembno vlogo pri oblikovanju javnih govorcev imelo tudi primarno in sekundarno izobraževanje.

⁴ Tako M. Bešter Turk kot J. Vogel v svojih razpravah problemsko obravnavata historični razvoj pojmovanja sporazumevalne zmožnosti in njenega prenosa v kontekst poučevanja slovenščine. Pri tem navajata številne reference, ki jih sami zaradi omejenosti prispevka nismo mogli vključiti.

⁵ Seznam literature za to področje je ogromen, zato navedimo zgolj tri sodobna priročniška dela, ki predstavljajo sintezo raziskav: *Handbook of argumentation* (van Eemeren idr. 2014), *The Oxford Handbook of Rhetorical Studies* (MacDonald 2017), *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies* (Lunsford, Wilson in Eberly 2009).

in orodij omogoča celovito (receptivno – analitično in produktivno – sintetično) rabo jezika v kontekstu javnega prepričevanja, hkrati pa z zgrajenim (in v več kot v dvatisočletni praksi preizkušenim) pedagoškim modelom omogoča sistematično poučevanje in urjenje v tovrstni rabi. Retorična perspektiva govornega nastopanja namreč v ospredje postavlja troje:

1. *procesnost* oz. razumevanje, da je govorni nastop sestavni del kompleksnega procesa govornega delovanja in ga primarno določajo specifični retorični postopki, zaobjeti zlasti v antičnem konceptu govornega opravi (stgr. »érga toû rhétoros«/lat. »officia oratoris«);
2. *interakcijskost* oz. pojmovanje govornega nastopa kot rezultata vzajemne interakcije med govorcem, sogovorci in vsebino/temo, ki ga je mogoče na različnih ravneh retoričnega procesa identificirati v okviru teoretskih konceptov (npr. teorija o spornih vprašanjih – stgr. »stásis«, teorija ugodnega trenutka – stgr. »kairós«, konceptualizacije treh temeljnih načinov prepričevanja, tj. prepričevanja na podlagi prikaza govornega verodostojnega značaja, vzbujanja čustev in utemeljevanja – stgr. »éthos«, »páthos« in »lógos«), na drugi strani pa ga izpričuje antična tradicija raznolikih retoričnih praks;
3. *edukacijskost* oz. posebnosti ciljev in pristopov v formaliziranem poučevanju principov javnega nastopanja kot vzgoje za aktivno udejstvovanje v družbi, ki temeljijo na načelih sistematičnosti in postopnosti ter jih najdemo v prikazih Kvintilijanove retorične pedagogike in uveljavljenih antičnih didaktičnih modelih, kot so govorniške predvaje (stgr. »progymnásmata«/lat. »praeexercitationes«) in deklamacije (stgr. »meletê«/lat. »declamationes«).

3 Govorno nastopanje v osnovnošolskem učnem načrtu za slovenščino in problem odsotnosti retorične perspektive

V osnovni šoli so operativni cilji v zvezi z govornim nastopom na ravni jezikovnega pouka ubesedeni kot »razvijanje zmožnosti govornega nastopanja« oz. »razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja« (UČNI načrt. Program osnovna šola. Slovenščina 2018: 10, 20; v nadaljevanju UN 2018; poudarek J. Ž.), na ravni književnega pouka pa kot »razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih« oz. »razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje« (UN 2018: 31; poudarek J. Ž.). Prav tako je v okviru doseganja standardov znanja predvideno, da imajo učenci razvito zmožnost govornega nastopanja oz. enosmernega sporazumevanja, ki jo v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih (v nadaljevanju VIO) prikažejo v obliki samostojnega govornega nastopanja z napovedano temo oz. besedilno vrsto ter tvorbo smiselnega, razumljivega besedila, z razločnim in čim bolj knjižnim govorom ter ustrezno uporabo nebesednih spremljevalcev govora, ki mu pripada

tudi sklepno utemeljeno vrednotenje same dejavnosti (npr. UN 2018: 48, 52, 58). V didaktičnih priporočilih učnega načrta sta uvodoma poudarjeni avtonomnost učitelja pri uresničevanju ciljev in vsebin glede na vzgojno-izobraževalno obdobje, potrebe, zmožnosti ter pričakovanje učencev in medsebojna prepletenost ter nadgradnja ciljev in vsebin, ki »omogočajo *postopno pridobivanje* znanja, veščin in spretnosti, ki *vodijo k oblikovanju* jezikovno kultiviranega človeka in kultiviranega bralca književnih besedil« (UN 2018: 63; poudarek J. Ž.). Ob pregledu ciljev in vsebin bi na prvi pogled lahko rekli, da se učenci tudi z govornim nastopom pri pouku slovenščine seznanjajo postopoma in se tako oblikujejo v (javne) govorce.⁶ Toda natančnejše branje pokaže, da ti cilji odražajo zelo shematično pojmovanje govornega nastopa in implicirajo pojmovanje retorike, reducirano na zbirko praktičnih napotkov. Govorno nastopanje je namreč na posamezno leto učenja slovenščine omejena dejavnost (tj. govorni nastop po navodilih), umanjka pa *procesno naravnana vzgoja govorca*, ki bi v obstoječe cilje in vsebine integrirala raznolike metode sistematičnega retoričnega urjenja in bi se uresničevala v okviru celotne vertikale pouka slovenščine.⁷ Vse od prvega razreda so učenci namreč soočeni s ciljem uresničevanja načel/strategij uspešnega govornega nastopanja, ki ostaja nespremenjen do devetega razreda. Kljub nakazani postopnosti v usvajanju omenjenega cilja, ki nakazuje na izvorno retorično tradicijo, pa o dejanskem retoričnem pristopu k poučevanju govornega nastopa ne moremo govoriti. Iz zapisov ciljev namreč ni razvidno, za kakšna načela/strategije uspešnega govornega nastopanja gre: ali govorimo o »receptih« ali tudi npr. o idejah, pojmi, konceptih, ali je govorni nastop razumljen kot procesna vsebina/dejavnost, tj. ali na ravni uresničevanja te dejavnosti obstajajo tudi med seboj (vertikalno in horizontalno) povezani »etapni« cilji tako v procesu usvajanja znanj s področja govornega nastopanja (znotraj posameznega VIO in med različnimi VIO) kot tudi urjenja v prvinah govornega nastopa (in ne le pogovarjanja o njih (prim. UN 2018: 10, 34, 66)). Prav tako je kategorija govornega nastopanja pri pouku jezika povsem ločena od tiste pri pouku književnosti in je v nasprotju s klasično perspektivo, ki književnost vidi kot pomemben sestavni del javnega govornega nastopanja, kot vir in metodo tako za razvijanje govornične jezikovne zmožnosti kot tudi za usvajanje in reflektiranje splošne, »civilizacijske« vednosti. Hkrati je iz jezikovnega pouka v celoti izpuščen cilj vsaj osnovne seznanitve s temeljnimi postopki argumentiranja, čeprav se med dejavnostmi učencev vseskozi pojavljajo ubeseditve, kot so »vrednotenje« (npr. UN 2018: 34, 47) in »utemeljevanje mnenja« (npr. UN 2018: 10, 25), ki predpostavljajo osnovno poznavanje načel argumentacije, če želimo govoriti o dejanskem uresničevanju tako ubesedenih ciljev pouka. Predvsem pa iz zapisov ni jasno, ali je končni cilj govornega nastopanja kot sestavnega dela razvijanja sporazumevalne zmožnosti v vertikali pouka slovenščine ob jezikovno

⁶ Npr: V prvem VIO za izvedbo nastopa ni predvidena obvezna besedilna podlaga, ker proces opismenjevanja še ni zaključen. Prav tako je zgradbena ustreznost besedila cilj, ki je predviden šele od drugega VIO, kar sovпада s temeljno usmeritvijo pouka slovenščine k tvorjenju besedil v tem obdobju.

⁷ Z vidika pravorečja Tivadar (2015: 163–165) izpostavlja problem šablonskih zapisov govorov za nastope in njihovo memoriranje, dotakne pa se tudi vprašanja samostojnosti učencev pri tem početju.

kultiviranem človeku in kultiviranem bralcu književnih besedil tudi oblikovanje nastavkov »kultiviranega javnega govorca«.⁸

Pričujoča izpostavitve mest v učnem načrtu ni njegova kritika niti kritika pouka slovenščine, ampak želimo z njimi pokazati na možnosti, ki jih ponuja vključitev principov klasične retorike, ki poleg tehnik prepričevanja in utemeljevanja ter modelov sistematičnega urjenja v načinih njihove rabe v ospredje postavlja predvsem razvijanje posameznikove zmožnosti prepoznavanja in analize kompleksnosti vsakokratnih okoliščin, v katerih se to prepričevanje ter utemeljevanje odvija.⁹ Zlasti že omenjena vidika procesnosti in edukacijskosti retorike pa omogočata razumevanje govornega nastopanja kot kompleksnega procesnega cilja v okviru vertikale, ki nikoli ni (zgolj) rezultat uspešne aplikacije napotkov v izolirani učni situaciji (tj. priprave vsakoletnega govornega nastopa po navodilih), temveč je vedno tudi rezultat zmožnosti refleksije posameznikovih preteklih izkušenj in odnosa do javnega nastopanja, v kateri se vsakič aktivirajo govorcevo mišljenje, vednost, čutenje ter čustvovanje na receptivni in produktivni ravni.¹⁰

Prav zato je shematično pojmovanje načel uspešnega govornega nastopanja nezadostno za njihovo učinkovito uresničevanje pri pouku in potrebuje širši konceptualni okvir. V nadaljevanju prispevka ponujamo dva antična pogleda na govorno nastopanje, s katerima je mogoče dopolniti sodobne konceptualizacije sporazumevalne zmožnosti v tistih delih, kjer evidentno izhajajo iz polja retorike in tvorijo podlago za vključevanje govornega nastopa v okviru ciljev, vsebin in standardov osnovnošolskega pouka slovenščine.

4 Fragment iz klasične retorike in njene pedagogike kot podlaga za razumevanje pomena ustreznega poučevanja govornega nastopanja

4.1 *Officia oratoris*: krožno-povratni pogled

Eden temeljnih in najbolj znanih konceptov znotraj sistema klasične retorike, katerega sestavni del je tudi govorno nastopanje, so že omenjena govorceva opravila (lat. »officia oratoris«). Kot konceptualizacija retorične discipline glede na temeljne operacije, ki jih je prvi sistematično opredelil (ne pa tudi iznašel) Aristotel (*Rh.* 1403b6–23), oz. formalizirano zaporedje postopkov v procesu priprave in

⁸ Pod to besedno zvezo razumemo vzgojno-izobraževalni cilj, kot ga v svojem načrtu za retorično vzgojo opredeli David Fleming, z vidika katerega je v duhu klasične retorične tradicije »ne kot drugorazredna spretnost v predstavljanju vsebine, temveč kot bogata in dragocena smer študija, katerega cilj je razvijanje določene vrste osebe: zavzete, artikulirane, domiselne, razumevajoče, državljanske – osebe izurjene, vzgojene in predane temu, kar se je nekoč imenovalo spretnost govorjenja« (1998: 172–173).

⁹ Tukaj želimo nakazati na »humanistično dimenzijo« retoričnega izobraževanja in družbeno osmišljene rabe retorike, ki od nas vsakič terja tudi razmislek o samoumevnih oz. v našem družbeno-kulturnem prostoru splošno sprejetih konceptih, pojmi in idejah, ki so se oblikovali v preteklosti.

¹⁰ Do podobnih zaključkov na srednješolski ravni prihaja tudi J. Vogel, ki v sklepnih ugotovitvah med drugim zapiše, da bi bilo razvijanje govornega nastopanja »smiselno zasnovati procesno, z refleksijo lastnega tvorjenja« (Vogel 2019: 447).

izvedbe govora, ki se je od helenizma naprej oblikovalo v okviru grških in rimskih retoričnih razprav (Cic., *De inv.* 1. 7, Kvint., *Inst.* 3.3.1–3), govorčeva opravila še danes predstavljajo uveljavljen model tako za preučevanje retoričnega sistema kakor tudi za poučevanje in praktično obvladovanje načel javnega govora (Crowley in Hawhee 2004; Bartsch, Hoppmann, Rex in Vergeest 2013). Kljub že v antiki neenotnim klasifikacijam v smislu zaporedja in/ali narave posameznih opravil v retoričnem procesu jih v retorični teoriji najpogosteje srečamo v obliki petdelne sheme:

1. *odkrivanje* (lat. »inventio« – določitev problema, retorične situacije in odkrivanje ustreznih argumentov za temo, o kateri bomo govorili);
2. *razvrščanje* (lat. »dispositio« – izbor in smiselna razvrstitev najdenih argumentov oz. tega, o čemer bomo govorili glede na retorično situacijo);
3. *ubeseditev* (lat. »elocutio« – okoliščinam prilagojena prebeseditev oz. slogovna predelava na podlagi ubeseditvenih načel in strategij);
3. *pomnjenje* (lat. »memoria« – pomnjenje govora s pomočjo tehnik pomnjenja);
4. *nastop* (lat. »actio«/»pronuntiatio« – izvedba načrtovanega govora na podlagi upoštevanja ustrezne rabe glasu in kretenj).¹¹

Na prvi pogled samoumevno in tudi v sodobnih aplikacijah prisotno linearno in sukcesivno razumevanje retoričnega procesa, ki ga sugerira zgornja shema, temelji na ločevanju med primarnimi – miselnimi (»teoretičnimi«) in sekundarnimi – izvedbenimi (»praktičnimi«) postopki. Zato pomnjenje in nastop v smislu naravnega zaporedja govorčevih opravil logično predstavljata sklepni del govorčevih aktivnosti (tj. od zasnove k izvedbi). To je bilo že Kvintilijanovo stališče (*Inst.* 3.3), ko je skušal razrešiti antično dilemo o prioriteti in vrstnem redu posameznih opravil (lat. »officia«), in tudi sodobni učbeniki oz. razprave, ki temeljijo na antičnem sistemu, tega ne problematizirajo. Kot povzema Fredal (2001: 251), je tudi splošno uveljavljeno preučevanje nastopa kot sklepnega dejanja znotraj govorčevih opravil že od antike naprej temeljilo na treh med sabo povezanih predpostavkah, in sicer:

1. da je nastop primarno zunanji element k govoru/besedilu (prim. Arist., *Rh.* 1403b6–26);
2. da se skladno z govorčevo mislijo uresničuje skozi t. i. »jezik telesa« kot jezik kretenj, pogledov, glasu (prim. Cic., *De or.* 3.59.222, Kvint., *Inst.* 11.3.30);
3. da nastop v glavnem služi za izražanje oz. prepričevanje s čustvi (Arist., *Rh.* 1386a33–35; Kvint., *Inst.* 11.3.2–3).

Toda kljub redkejši obravnavi – v primerjavi z bogato razdelavo ostalih principov – gre nastop razumeti kot integralni del antičnega retoričnega sistema in kot neločljivi del koncepta govorčevih opravil, v katerem nima postranske (in zgolj

¹¹ V nadaljevanju se osredinjamo na rimsko retorično izobraževanje, zato navajamo različico z latinskimi izrazi. V retorični tradiciji se sicer uporabljajo tudi starogrški izrazi: »heúresis« (odkrivanje), »táxis« (razporeditev), »léxis« (ubeseditev), »mnéme« (pomnjenje), »hypócrisis« (izvedba).

končne, izvedbene) vloge, temveč je bistvena sestavina retoričnega procesa (prim. Arist., *Rh.* 1403b15–18; Cic., *De or.* 3.56.213; Kvint., *Inst.* 11.3.2). Slednje postane posebej očitno, če na antično retoriko pogledamo tudi kot na mrežo izobraževalnih in kulturnih praks, skozi katere se v družbi (re)producirajo pomen, kultura, identiteta, vedenje in prakse (Fredal 2006: 183), ki so se tako v stari Grčiji kot Rimu artikulirale skozi govor in telo.¹² Takšno razumevanje retorike pomeni tudi preseganje njenega zgolj tekstualnega in jezikovnega vidika in gre v smeri širšega pojmovanja kot »manipulacije znakov v katerem koli simbolnem sistemu« (Fredal 2006: 183). Družbeno-kulturna perspektiva govornega nastopa omogoča tudi razširjen pogled na koncept govornikovih opravil, v katerem nastop kot sklepno dejanje v retoričnem procesu ni toliko rezultat zaporednosti opravil, temveč njihove krožnosti in povratnosti. To najprej pomeni, da antični koncept govornikovih opravil (lat. »*officia oratoris*«) kot napredujoča strukturacija vsebuje tudi predpostavko o izvedbi besedila/govora, ki je vpisana v druge faze njegovega nastajanja. R. Sonkowsky (1959) pokaže, da je iz antičnih teoretskih razprav mogoče rekonstruirati, da tehnike nastopanja niso le površinski dodatek ob zaključku postopka snovanja besedila/govora, temveč jih moramo videti kot vitalni del retoričnega procesa v celoti. Še nekoliko dlje gre Kathleen E. Welch (1990), ki tezo o neločljivosti tega antičnega retoričnega koncepta in vzajemnem ter sinergičnem razmerju med petimi govornikovimi opravili utemeljuje s povratnostjo postopkov, ki ima svoj izvor v kulturno političnem okolju antike in s katerim se prav nastop organsko povezuje. Snovanje besedila/govora ni linearno in deljivo na samostojne dele, temveč se vsi njegovi vidiki med sabo na različne načine združujejo. »Če kanone reduciramo le na tri vidike tvorjenja – odkrivanje, razporeditev in ubeseditev – ne le da je s tem globoko prizadeta očitna energija nihanja med njimi, temveč izgine tudi odnos s kulturo, ki ga omogoča nastop, in pomembna postane ideja o kategoriji zaradi kategorije« (Welch 1990: 96).

Tako razumljen »krožno-povratni« pogled na antični koncept govornikovih opravil predpostavlja razumevanje retoričnega procesa, v katerem govorec fizično izvedbo govora/besedila razume kot sestavni, neločljivi del njegovega upomenjanja v družbeno-kulturnem kontekstu in jo *misli* že v fazah, ko se odloča, kaj, v kakšnem zaporedju in kako bo govoril. Še več, v okviru priprave in izvedbe govora ima kljub okvirni linearnosti samega postopka (tj. od zasnove k izvedbi) vedno v uvidu vseh pet opravil, čeprav jih v procesu snovanja praviloma aktivira v obliki napredujoče strukture (tj. od odkrivanja, prek razvrščanja, ubeseditve in pomnjenja do izvedbe).

¹² Glavne družbene okoliščine, ki kažejo na središčno vlogo nastopa oz. izvedbenega vidika v starogrški in rimski retoriki, so: 1.) ključna vloga javnega govornega nastopanja v sodnih in političnih institucijah kot orodja za uveljavljanje oz. ohranjanje moči v atenski *polis* in rimski *res publica*, ki je bilo v veliki meri odvisno od neposrednega fizičnega okolja (Johnstone 2001); 2.) izpostavljenost govora kot temeljnega sredstva za izmenjavo pomena v antičnih družbeno-kulturnih praksah, kot so javne filozofske debate, zasebna in javna slavlja, gledališka in športna tekmovanja na festivalih in pogrebnih slovesnostih (Whitmarsh 2013); 3. afiniteta antičnega poslušalca do vizualnega spektakla tudi v okviru retoričnih praks (Gunderson 2000); 4.) kulturna, konceptualna in telesna povezanost atletike z retoriko v stari Grčiji v smislu vrednot agonizma (stgr. »*agón*«) in vrline (stgr. »*areté*«) ter sočasnega izvajanja obeh dejavnosti na javnih prireditvah kot tudi skupnih pedagoških podlag (Hawhee 2004).

Toda hkrati v smislu potrebne modifikacije in improvizacije poljubno prehaja med njimi, kar v praksi pomeni, da se lahko kjerkoli v postopku (tudi tik pred izvedbo ali celo v sami izvedbi) vrača k vprašanju o dejanski uporabnosti predhodno izbranega argumenta za ciljno publiko ali strateški ustreznosti obstoječe strukture govora, možnosti prilagoditve sloga glede na odziv poslušalcev itd.¹³

Kot odgovor na morebitne pomisleke o uspešnosti prenosa tako kompleksnega pojmovanja retoričnega procesa v sodobno pedagoško prakso in ker je koncept o govorčevih opraviilih dejansko predstavljal eno ključnih vsebin v antičnem retoričnem izobraževanju, v nadaljevanju prikazujemo nekatere značilnosti izobraževanja v starem Rimu, ki osvetljujejo pristop v poučevanju govornega nastopanja.¹⁴

4.2. Govorno nastopanje v retoričnem izobraževanju

Kot del izobraževalnega sistema je retorika predstavljala temeljno izobraževalno vsebino znotraj starogrškega koncepta encikličnega izobraževanja v t. i. svobodnih umetnostih (stgr. »enkýklios paidéia«), ki je svojim državljanom (svobodnim moškim) omogočala pripravo na nadaljnje izobraževanje, hkrati pa jih je usposabljala za aktivno delovanje v okviru tako raznolikih družbenih struktur, kot so atenska *polis*, helenistične države in rimska *res publica*.¹⁵ Zlasti v okviru slednje se je retorika že od Ciceronovih časov (1. stol. pr. n. št.) formalno uveljavila kot jedrna vsebina, na kateri je bil zgrajen koncept rimske šole, ki je vključeval standardizirane učne metode in vsebine ter v obliki procesno strukturiranih izobraževalnih obdobji omogočal uresničevanje njenega temeljnega vzgojno-izobraževalnega cilja, to je vzgojo govorca, ki je »izpopolnjen v vsaki vrsti govora in omike« (Cic., *De or.* 1.35), oz. ima razvito zmožnost učinkovite jezikovne rabe v kateri koli družbeni situaciji. Za lažjo predstavo o tem, kaj je pomenila razvita zmožnost jezikovne rabe in kakšno vlogo je imela retorika v antičnem izobraževanju, spomnimo, da je Mark Tulij Ciceron temeljni cilj tovrstnega izobraževanja videl v smeri prizadevanja za človeškost (lat. »studium humanitatis«), kot proces celovitega (tudi značajskega) oblikovanja govorca-državljana, ki šele kot tak osmisli družbeno korist retorike (Cic., *De or.* 3.54–55). Skoraj 60 let kasneje in v povsem drugačnih družbenih

¹³ Obvladovanje te gibkosti retoričnega procesa je pravzaprav bistvo oz. temeljni smoter retorične pedagogike, ki se v najbolj ekstremni različici retorične prakse kaže že v obliki sofističnega ekstemporalnega govora (razpravi o poljubni temi brez vnaprejšnje priprave) in drugih principov urjenja prvih starogrških retorjev (Žmavc 2008). Vsem je skupno to, da se pri njihovem izvajanju sofist-javni govorec zaveda aktivne vloge v retoričnem procesu, da lahko *in situ* izpelje vse postopke in učinkovito prezentira argumente za neko splošno znano stališče, hkrati pa kot retor-pedagog svojim učencem nudi zgled za posnemanje. A tudi sofisti so tovrstno obvladovanje javnega govora videli kot rezultat sistematičnega urjenja. Podobno usmeritev srečamo pri Kvintilijanu (*Inst.* 10.7.), ko govori o pomenu improvizacije (lat. »dicendi facultas«).

¹⁴ Rimski sistem smo izbrali zato, ker gre za najbolj sistematično obliko antičnega izobraževanja. A pri tem ne gre pozabiti, da zgodovina rimske retorike ni preprosto nadaljevanje grške (Steel 2017: 205).

¹⁵ Retorika se je v okviru encikličnega izobraževanja povezovala z drugimi predmeti (Quint., *Inst.* 1.10.1). Kot samostojna učna vsebina je bila sestavni del programov, ki jih danes poznamo kot sekundarno, zlasti pa terciarno izobraževanje (Vidmar 2013: 34–36).

razmerah je Mark Fabij Kvintilijan Ciceronovo podobo govorca-državljana povzel in jo postavil za temelj retoričnega izobraževanja, v okviru katerega je cilj vzgojiti popolnega govorca (*Inst. 1 Praef. 9–10*), ki kot modrec »naj ne bo popoln samo po značaju /.../, ampak tudi v znanju in v vseh sposobnostih za javno nastopanje« (*Inst. 1 Praef. 18*, prevod Matjaž Babič). Kot pomemben element takšne vzgoje Kvintilijan (*Inst. 1 Praef. 20*) izpostavlja sam proces, ki je na ravni razvijanja posameznikove zmožnosti jezikovne rabe in oblikovanja osebnosti pomembnejši od končnega izobraževalnega cilja. Vidik procesnosti kot temeljno načelo v retoričnem izobraževanju posebej izstopa zlasti v okviru njegovega prikaza tristopenjskega izobraževanja in sistematičnega pristopa v retorični pedagogiki. Njegova glavna odlika je v tem, da posamezni pristopi poučevanja predstavljajo samostojne, ciljno naravnane module znotraj retoričnega urjenja, hkrati pa ima vsak pomembno vlogo znotraj procesno zastavljenega programa kot celote, tj. celovite vzgoje govorca. James J. Murphy, Richard A. Katula in Michael J. Hoppman (2014: 190–191) Kvintilijanov prikaz temeljnih principov retoričnega izobraževanja povzemajo takole:

1. govorčeva opravila kot retorična načela – lat. »*officia oratoris*« (seznam pravil, ki predstavljajo tako primarno metodo retorične pedagogike kot tudi temeljni sistem govor(ništva));
2. posnemanje – lat. »*imitatio*« (pristopi poučevanja, ki temeljijo na obstoječih modelih in predstavljajo zglede jezikovne rabe);¹⁶
3. vaje v pisanju – strg. »*progymnasmata*« (stopnjevito zasnovane vaje v pisanju in govorjenju, kjer vsaka naslednja vaja predstavlja višjo stopnjo zahtevnosti ter hkrati vključuje usvojeno znanje predhodnih vaj);¹⁷
4. deklamacije – lat. »*declamationes*« (deklamacije oz. javni govorni nastopi na izmišljeno tematiko, ki so bili poustvarjeni kot v dejanskih okoliščinah izvedeni javni govori);¹⁸
5. sekvenciranje – strukturirano načrtovanje in izvajanje učnih aktivnosti, kar danes v najširšem smislu ustreza didaktičnemu načelu sistematičnosti in postopnosti.

Zadnjo kategorijo, ki se je kot temeljna didaktična strategija uresničevala v vseh predhodnih, najlepše vidimo v strukturnem prerezu rimskega izobraževalnega sistema, ko ji sopostavimo Kvintilijanov prikaz »izvedbenega kurikula« v retoričnem

¹⁶ Vaje v posnemanju so vsebovale glasno branje modelov, posnemanje učiteljeve predhodne analize modela, pomnjenje, parafraziranje in transformacijo modelov (proza/poezija, prevajanje stara grščina/latinščina), recitiranje oz. govorno izvedbo parafrazirane ali transformirane različice modela ter popravljanje oz. izboljševanje ustvarjenih različic.

¹⁷ Običajni seznam je sestavljalo dvanajst vaj: basen, pripoved, anekdota, pregovor, zavrnitev ali dokazovanje obtožbe, topos oz. dokazovanje predloga, hvala ali graja osebe ali stvari, primerjava oseb ali stvari, govor v skladu z značajem, opis oz. natančen prikaz prodrbnosti, zavrnitev ali dokazovanje splošne trditve in zavrnitev ali dokazovanje zakona.

¹⁸ V rimskem izobraževalnem sistemu so poznali dve vrsti deklamacij: svetovalni oz. politični govor o ravnanju, ki je v danih okoliščinah pomenil najboljšo rešitev (lat. »*suasoriae*«), in sodni govor v obliki obtožbe ali obrambe izmišljene ali zgodovinske osebe v okviru konkretnega pravnega primera (lat. »*controversiae*«).

Z vidika govornega nastopanja kot enega od kompleksnih retoričnih načel lahko v vertikali vzgoje rimskega govornika prav tako razberemo sistematičen pristop kot primarno načelo v okviru njegovega poučevanja, ki v svoji celoviti različici kot strukturirana dejavnost (to bi lahko ustrezalo tudi uresničevanju načel uspešnega javnega nastopanja v sodobnih zapisih operativnih ciljev) nastopi šele v sklepnih fazah izobraževanja (v obliki t. i. deklamacij), medtem ko v posameznem izobraževalnem obdobju vstopajo v ospredje posamezni vidiki izvedbe govora (govorni, telesni, tekstualni, situacijski). Zastopani niso enakomerno (npr. pomen obvladovanja jezika in pisanja govora/besedila kot tekstualni vidik govornega nastopa bistveno odstopa od ostalih glede na intenzivnost obravnave), a so prilagojeni starostni stopnji učencev (npr. situacijski vidik govornega nastopa, ki predstavlja uresničitev govora v konkretnih družbenih okoliščinah, nastopi šele po tem, ko učenci do potankosti obvladajo različne principe konstruiranja besedila/govora). Vsi vidiki izvedbe govora se med seboj tesno povezujejo (npr. tako branje, analiza književnih del kot vaje v pisanju so v funkciji retoričnega urjenja) in se uresničujejo skozi raznolike, postopno zasnovane principe urjenja ter jih lahko razumemo tudi v smislu etapnih ciljev: od prvega glasnega branja, recitiranja in pripovedovanja na primarni ravni izobraževanja, kjer je v ospredju govorni vidik, prek interpretativnega branja, pravorečja z elementi »gledališkega govora« v sekundarnem izobraževanju, ki pomeni seznanitev s formalnimi besednimi in nebesednimi kategorijami javnega nastopanja, do pravega retoričnega nastopa na terciarni ravni, ki predstavlja celovito poznavanje zakonitosti javnega govornega nastopanja in razvito zmožnost njegovega uresničevanja.

5 Sklep

Če povlečemo vzporednico s sodobnim poukom slovenščine, lahko ob pregledu ciljev v učnem načrtu za osnovno šolo prepoznamo marsikatero stično točko, kar je dobra osnova za premislek o možnostih nadgradnje sodobnega razumevanja in poučevanja (javnega) govornega nastopanja s spoznanji klasične retorike in njene pedagogike. Predvsem nas antični koncepti in modeli izobraževanja opozarjajo, da gre pri razvijanju zmožnosti govornega nastopanja za kompleksen proces, ki se uresničuje postopoma na ravni celotne izobraževalne vertikale ter v obliki sistematičnega in raznolikega urjenja, ki v velikem delu vključuje opazovanje in posnemanje, a ne vpeljuje strukturiranega govornega nastopa kot izhodišča za spoznavanje z njim. Kot pravi Kvintilijan, zahteva vzgoja govornika »veliko naporov, vztrajno učenje, raznovrstne vaje, nešteto poskusov, skrajno preudarnost in zmožnost bliskovitega presojanja« (Kvint., *Inst.* 2.13.15; prevod Matjaž Babič). Prav zato je tudi v skrajšani različici, tj. v govornem nastopanju pri pouku slovenščine, ni mogoče podati v kratkih predpisih »načel uspešnega govornega nastopanja«, temveč je treba njene elemente prepoznati kot del retorike in jih urediti v okviru različnih učnih vsebin jezikovnega ter književnega pouka in zlasti medpredmetnega povezovanja z drugimi učnimi vsebinami. Na ta način bi lahko presegli njegovo danes pogosto shematično pojmovanje v smislu toge, ponavljajoče se recepture in se približali antičnemu celovitemu pogledu na govorni nastop kot proces, v katerem

z vsakokratnim vključevanjem relevantnih retoričnih postopkov govorec misli govor v vseh njegovih materialnih instancah (tekstualni, govorni, uprizoritveni) in ga lahko šele tako uresniči preudarno in na avtentičen način.

Viri

Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja), 2018: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop: 14. okt. 2020.)

Literatura

Aristotle, 2020: *Art of Rhetoric*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barthes, Roland, 1990: *Retorika starih: Elementi semiologije*. Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Bartsch, Tim-Christian, Hoppmann, Michael, Rex, Bernd F. in Vergeest, Markus, 2013: *Trainingsbuch Rhetorik. 3. aktualisierte Auflage*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Bešter Turk, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 111–130.

Booth, Wayne C., 2004: *The Rhetoric of RHETORIC: The Quest for Effective Communication*. Malden MA: Blackwell Publishing.

Charteris-Black, Jonathan, 2005: *Analyzing Political Speeches: Rhetoric, Discourse and Metaphor*. New York: Palgrave Macmillan.

Cicero, Marcus T., 1942: *On the Orator: Volume I–II*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cicero, Marcus T., 1949: *On Invention: The Best Kind of Orator: Topics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Conley, Thomas M., 1990: *Rhetoric in the European Tradition*. New York: Longman.

Crowley, Sharon in Hawhee, Debra, 2004: *Ancient Rhetorics for Contemporary Students*. New York: Pearson Longman.

Fahnestock, Jeanne, 2011: *Rhetorical Style: The Uses of Language in Persuasion*. Oxford: Oxford University Press.

Fleming, David, 1998: Rhetoric as a course of study. *College English* 61/2. 169–191.

Fredal, James, 2001: The language of delivery and the presentation of character: Rhetorical action in Demosthenes' *Against Meidias*. *Rhetoric Review* 20/3–4. 251–267.

Gunderson, Erik, 2000: *Staging Masculinity: The Rhetoric of Performance in the Roman World*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Hawhee, Debra, 2004: *Bodily Arts: Rhetoric and Athletics in Ancient Greece*. Austin: University of Texas Press.

Johnstone, Christopher L., 2001: Communicating in classical contexts: The centrality of delivery. *Quarterly Journal of Speech* 87/2. 121–143.

Kvintilijan, Mark F., 2015: *Šola govornišтва*. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič. Prev. Matjaž Babič.

Lunsford, Andrea A., Wilson, Kirt H. in Eberly, Rosa A., 2009: *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Marentič Požarnik, Barica in Plut Pregelj, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.

Murphy, James J., Katula, Richard A. in Hoppmann, Michael J., 2014: *A Synoptic History of Classical Rhetoric. Fourth Edition*. New York: Routledge.

Petek, Tomaž, 2019: *Govorno nastopanje v pedagoškem procesu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

MacDonald, Michael J. (ur.), 2017: *The Oxford Handbook of Rhetorical Studies*. Oxford: Oxford University Press.

Quintilian, Marcus F., 2002: *The Orator's Education, Volume I–V*. Cambridge: Harvard University Press.

Sonkowsky, Robert P., 1959: An aspect of delivery in ancient rhetorical theory. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association* 90. 256–274.

Steel, Catherine, 2017: Rhetoric and pedagogy. MacDonald, Michael J. (ur.): *The Oxford Handbook of Rhetorical Studies*. Oxford: Oxford University Press. 205–214.

Tivadar, Hotimir, 2015: Vloga pravorečja in njegovo poučevanje v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževanju. *Jezik in slovnost* 60/3–4. 161–172.

Van Eemeren, Frans H., Garssen, Bart, Krabbe, Erik C. W., Snoeck Henkemans, Francisca A., Verheij, Bart in Wagemans, Jean H. M., 2014: *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer.

Vidmar, Tadej, 2013: *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Vogel, Jerca, 2012: Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovnost* 57/1–2. 67–81.

Vogel, Jerca, 2019: Vloge besedila, naslovnik in etična načela kot pomembni dejavniki javnega govornega nastopanja. Tivadar, Hotimir (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zvest. Obdobja* 38. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 441–448.

Whitmarsh, Tim, 2013: *Starogrška literatura*. Ljubljana: Modrijan.

Welch, Kathleen E., 1990: *The Contemporary Reception of Classical Rhetoric: Appropriations of Ancient Discourse*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Žagar Žnidaršič, Igor, Žmavc, Janja in Domajnko, Barbara, 2018: »Učitelj kot retorik«: retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza. *Digitalna knjižica, Dissertationes*, 35. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Žmavc, Janja, 2008: Sofisti in retorična sredstva prepričevanja. *Časopis za kritiko znanosti* 36/233. 23–37.