

*Lucija Zala BEZLAJ****INTERPELACIJA UČENCEV IN UČENK V NOSILCE
ČLOVEKOVIH PRAVIC: RETORIČNA ANALIZA
UČNE PRIPRAVE^{1**}**

Povzetek. V pričujočem članku s pomočjo diskurzivne analize primera učne priprave ugotavljam, na kakšen način so učenci in učenke interpelirani v zamišljeno skupnost nosilcev in nosilk človekovih pravic. Ideološki proces interpelacije je mogoče spremljati skozi rabo jezika, ki je mesto in orodje izvajanja pedagoške prakse. Za analizo tega je uporabljena retorična metoda, izhajajoča iz Aristotelovega retoričnega aparata, s katero so analizirani trije različni momenti interpelacije skozi diskurz – vzpostavitev sentimentalne podobe »univerzalne skupnosti«, vzpostavljanje ločnice do časovno in prostorsko oddaljenih družb, ki domnevno kršijo človekove pravice, ter »samostojno« izrekanje obsodbe kršenja pravic. Z analizo procesov interpelacije skozi jezikovno rabo v pedagoškem procesu so obenem prikazani nepredvideni, neeksplicitni in pogosto kontradiktorni učinki te rabe, skozi katere se nakazuje razpoka, inherentna sami ideologiji človekovih pravic, ki s sklicevanjem na univerzalnost vzpostavlja in reproducira specifične načine izključevanja.

Ključni pojmi: interpelacija, človekove pravice, učna priprava, diskurzivna analiza, retorika

413**Uvod**

Diskurz človekovih pravic, ki ga je mogoče opredeliti kot osrednji moment ideološkega horizonta modernih zahodnih družb, se nikakor ne nanaša le na pravno, temveč na širše družbeno-ideološko področje. Kot je prikazal Balibar, ravno ideološki horizont diskurza človekovih pravic sam vzpostavlja ločnico med »nami«, ki smo nosilci človekovih pravic »po

* Lucija Zala Bezljaj, doktorska študentka, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani in mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, Slovenija.

** Izvirni znanstveni članek.

DOI: 10.51936/tip.60.3.413

¹ Članek je nastal v okviru doktorskega študija pod mentorstvom dr. Primoža Krašovca in dr. Janje Žmavc. Obema se zahvaljujem za pomoč in predloge.

naravi«, in »drugimi«, ki niso upravičeni do teh pravic, čeprav naj bi bile univerzalne (Balibar, 2007). Obenem se kot glavna ideološka ločnica med »civiliziranim Zahodom« in »neciviliziranimi« drugimi deli sveta vzpostavlja ravno zahodocentrični očitek domnevnega nespoštovanja človekovih pravic v drugih delih sveta. Ideološko vzpostavljanje te ločnice, ki je tolikanj bolj zakrito z domnevno univerzalnostjo človekovih pravic, se med drugim reproducira in konstruira tudi skozi pedagoški proces šolske institucije kot ideološkega aparata države (glej Althusser, 2000). Pričujoči članek predstavlja diskurzivno analizo primera učne priprave s temo človekovih pravic, ob čemer predpostavlja, da je skoznjo mogoče spremljati postopek ideološke interpelacije učencev in učenk v zamišljeno skupnost² nosilcev človekovih pravic. Za analizo je izbrana učna priprava za učno uro utrjevanja znanja pri predmetu zgodovina, namenjena 9. razredu osnovne šole (glej Učna priprava). Izbor učne priprave je po eni strani povezan z učno vsebino – obravnavo človekovih pravic –, po drugi strani pa z njeno skladnostjo s sodobnim pedagoškim diskurzom, ki kot normo pedagoškega procesa postavlja »inoviranje« (priprava je tako nastala v sklopu Inovacijskega projekta OŠ Blaža Kocena Ponikva in je kot primer dobre prakse objavljena na spletni strani projekta (glej Strokovni prispevek, 2016)).

414

Pedagoški proces kot institucionalizirana praksa z eksplicitno zastavljenimi vzgojnimi in izobraževalnimi cilji, ki naj jih doseže pri učencih, je izrazito komunikacijski proces: znanje in spretnosti, ki jih predvidevajo cilji učnih načrtov, se namreč v šoli v veliki meri oblikujejo prav skozi komunikacijo med učiteljem in učenci. Pedagoški proces tako lahko opredelimo kot učinek posebne oblike jezikovne rabe oziroma, upoštevajoč njegov institucionalni okvir in specifično družbeno dejavnost, pedagoškega diskurza (glej Žagar, Žmavc, Domajnko, 2018: 21, 23). Pri tem jezikovna raba nikoli ni le v funkciji prenašanja določene vednosti, temveč proizvaja sebi lastne učinke, ki (pogosto tudi nezavedno) vplivajo na vse udeležence komunikacijskega procesa. Ob takšnem pojmovanju jezikovne rabe analiza pedagoškega diskurza ponuja plodna tla ne le za razumevanje usvajanja in oblikovanja znanja, temveč tudi konstruiranja »družbeno zaželenega učenca«, kot ga opredeljujejo vzgojno-izobraževalni cilji, v praksi.

Na pomembnost ideološke analize jezikovne rabe v pedagoškem procesu sta denimo odmevno opozorila Apple in Christian-Smith, ki sta šolske učbenike definirala kot nosilce t. i. uradnega znanja, ki nikakor ni nevtrarno, temveč odvisno od stalnih bojov različnih družbenih skupin in posameznikov za oblikovanje učbeniških besedil (torej za to, katero znanje bo prepoznano kot uradno), pa tudi za določanje njihovih pomenov in njihove

² Izraz si sposojam iz Andersonovega dela *Zamišljene skupnosti* (glej Anderson, 2007), pri čemer ga ne vežem več le na narod, kot Anderson.

rabe (Apple in Christian-Smith (ur.), 1991: 2). Z dekonstrukcijami takšnih partikularnih interesov in selektivnih tradicij v učbenikih se je ukvarjalo kar nekaj študij, ki so preučevale reprezentacije spola, razreda, etnične, verske ali rasne pripadnosti v učbenikih in podobno (glej Apple in Christian-Smith (ur.), 1991; Hickman in Porfilio (ur.), 2012, vol I in II; Bruillard *et. al.* (ur.), 2005; in drugi). V slovenskem prostoru sta z diskurzivno analizo učbenikov z vidika reprezentacije tujcev in tujosti analizirala Vogrinčič Čepič in Čepič (2003), z vidika diskurzivne podobe Evrope, vključno z reprezentacijami kolonializma in kolonialnih praks, pa Žmavc in Žagar (2011). Raziskovalne pozornosti je bilo deležno tudi analiziranje jezikovne rabe pedagoškega procesa zunaj učbenikov. Tako denimo odmevni zbornik *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (Rogers (ur.), 2011) prikazuje možne pristope preučevanja vzgojno-izobraževalnega diskurza z metodo kritične analize diskurza, ki omogoča vpogled v vzpostavljanje odnosov moči med različnimi družbenimi skupinami in vlogami. V slovenskem prostoru gre izpostaviti študijo *Učitelj kot retorik: retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza* (Žagar, Žmavc, Domajnko, 2018) o pomenu jezikovne rabe učitelja, ki utemeljuje tudi vlogo učitelja kot retorika. Razumevanje jezikovne rabe učitelja kot v temelju retorične, torej v funkciji prepričevanja, je tudi podlaga pričujoči analizi.

Ideološkost procesa jezikovne rabe je mogoče zajeti z Althusserjevim konceptom interpelacije, ki zajema prepoznanje individuov kot subjektov ideologije (glej Althusser, 2000). Ideološko prakso šole kot »ideološkega aparata države« (*ibid.*) je tako med drugim mogoče spremljati na ravni konstruiranja učencev in učenk v samem pedagoškem diskurzu. Pričujoči članek se ukvarja z vprašanjem, na kakšen način lahko besedilo pedagoškega procesa entiteto družbeno zaželenega učenca vzpostavlja in vanjo interpelira dejanske učence kot udeležence komunikacijskega procesa. Vprašanje bo obravnavano skozi analizo primera izbrane učne priprave, ki ponuja vpogled v učiteljevo načrtovanje izvedbe učne ure in s tem v načine konstruiranja entitete »zaželenih« učencev skozi njeno besedilo, kljub temu da nimam dostopa do dejanske izvedbe učne ure na njeni podlagi, niti ne vem, ali se je dejansko odvila. Čeprav ta nemožnost analiziranja izvedbe besedila učne priprave skozi dejansko interakcijo med učiteljem in učenci močno zamejuje pričujočo analizo, samo besedilo učne priprave vendarle omogoča ugotavljanje njegovih učinkov in oblikovanje določenih sklepov.

Izbrana učna priprava s temo človekovih pravic bo obravnavana kot besedilo procesa prepričevanja; analizirana bo z uporabo retoričnega pristopa, naslanjajočega se na Aristotelov retorični aparat. Pri učni uri gre namreč za učiteljevo (eksplicitno ali implicitno) utemeljevanje določenih stališč ali trditev, ki občinstvu, tj. učencem, (še) niso samoumevna, s ciljem, da izjaviteljevo (učiteljevo) stališče občinstvu (učencem) postane sprejemljivo. Pri

tem gre za povsem institucionalizirano prakso, saj učiteljevo utemeljevanje poteka v funkciji realizacije in legitimacije učnih ciljev, eksplicitno zapisanih v učnem načrtu. Grška klasična retorika, ki se je zgodovinsko vzpostavila kot družbena in agonalna praksa³ javnega prepričevanja, tako ponuja ploden metodološki okvir analize učne ure, kjer učitelj prek prepričevanja učencev poskuša dosegati institucionalno zastavljene učne cilje. Retorika je tako razumljena kot tehnika prepričevanja, torej v jedru kot tehnika vzpostavljanja oblastnega razmerja (in nikakor ne kot nevtralen aparat iskanja »resnice«).

Medtem ko retorično prepričevanje lahko poteka na različnih ravneh jezikovnih rab in na različne načine (glej spodaj), pa v temelju zahteva ideološko prepoznanje, torej interpelacijo, tudi kadar samo prepričevanje ni uspešno: interpelacija tako predstavlja tiste momente diskurza, ki tega delajo za samoumevnega ter s tem določajo mesta znotraj diskurza tako izjavitelju kot občinstvu. Ta moment ideološke interpelacije se denimo zgodi že ob samoumevnosti deiktčnih izrazov, kot sta *jaz* in *ti* (glej Pêcheux, 1982), ob navidezni samoumevnosti pogosto zamolčanih predpostavk argumentov (glej Šumić-Riha, 1988: 42–47), ob samoumevnem zakoličevanju pomenov izrazov, ki so vselej večpomenski (prim. Bahtin, 2007; Lecercle, 2006) – kot primer je v nadaljevanju predstavljena naturalizacija človekovih pravic) – itd. Interpelacija torej steče na vseh tistih mestih v diskurzu, ki subjekte umeščajo na določena mesta v njem in v določene odnose med seboj, iz katerih se prepoznajo kot subjekti. Če je torej interpelacija notranji moment vsakega diskurza kot družbene prakse, tudi prepričevanja, ne gre za prekrivajoča se koncepta. Prepričevanje je lahko tudi neuspešno, a se bo skozenj kljub temu vselej odvil proces interpelacije kot notranje značilnosti vsakega diskurza.

Če je učna priprava opredeljena kot proces prepričevanja, pa je treba opozoriti na sledeče: prepričevanje predpostavlja določeno nestrinjanje. Toda nikjer v izbrani učni pripravi morebitno nestrinjanje ali drugačen pogled učencev nista predvidena. Nasprotno je en pogled na snov skozi celotno besedilo predstavljen kot edini možen in samoumeven, torej se na nobeni točki ne vzpostavi možna zarez ali dvom, ki bi lahko vodil/-a v polemizacijo obravnavanega stališča ali oblikovanje drugačnega pogleda nanj. V celotnem besedilu priprave torej umanjka ekspliciranje *stásis*, izhodišča prepričevalnega procesa, ki v retorični terminologiji pomeni prvo točko nestrinjanja in ključno vprašanje, ki ga je treba raziskati v procesu prepričevanja (Kvintilijan, 2015: 3.6, 206, 218–221). *Stásis* je v obravnavanem primeru sicer mogoče rekonstruirati za nazaj (»Kršenje človekovih pravic je treba obsoditi.« »Ni ga treba obsoditi« → »Ali je treba obsoditi kršenje

³ V nasprotju denimo z rimsko retoriko, ki je predvsem v funkciji pomiritve nasprotij – retorika konsenza (glej Žmavc, 2009: 3).

človekovih pravic?«), čemur bi sledila razčlenitev opredelitve človekovih pravic in različnih možnosti njihovega utemeljevanja. A med učno pripravo *stásis* umanjka, besedilo pa ga celo predstavlja kot neobstoječega. To umanjkanje eksplicacije *stásis* ima samo na sebi retorični učinek: obravnavano problematiko predstavlja kot »neproblematiko«, kot naravno samoumevnost, ki ji vendarle nihče ne more nasprotovati. Tako lahko kljub zamolčanju nestrinjanja besedilo razumemo kot prepričevanje, saj je njegov namen (in v učnih ciljih eksplicirani cilj) doseči, da se učenci strinjajo s ciljem učne ure in ga ponotranjijo, zamolčanje nestrinjanja pa kot le še enega od retoričnih učinkov.

Metoda

Analiza diskurza, torej jezika v rabi, je (vsaj od t.i. lingvističnega obrata v humanistiki in družboslovju) uveljavljeno področje raziskovanja, znotraj katerega so se oblikovale številne in raznolike metode. Dandanes močno priljubljena je denimo šola kritične analize diskurza (glej Faircough, 1995), ki raziskuje umeščenost in poseganje diskurzivnih praks v širše družbenopolitične strukture moči in ideologijo (a slednjo razume v ožjem smislu kot tu, tj. v smislu svetovnega nazora ali političnega prepričanja). Pomembno področje raziskovanja je tudi jezikovna pragmatika, ki odpira zelo raznolik nabor tem in raziskovalnih možnosti (od denimo različnih implicitnih pomenov in njihove rekonstrukcije do performativnosti jezika idr.), in se, sledeč nekaterim pogledom, prepleta z metodo retorike (glej Verschueren, 2000). Prav tako se na področju analize diskurza znova uveljavlja metoda retorične analize, katere temelji segajo že v obdobje antike.

V pričujoči raziskavi bo, kot rečeno, uporabljena metoda retorične analize, ki preučuje proces prepričevanja v diskurzu. Pri tem omogoča analiziranje momentov ideološke interpelacije predvsem zaradi svojih izhodišč: prvič, da je besedilo vselej treba analizirati kot umeščeno v specifično, enkratno družbeno situacijo, in drugič, da je potrebno analizirati načine, na katere se občinstvo in izjavitelj pozicionirajo v besedilu oz. na kakšen način jih to konstruira. Na koga je besedilo naslovljeno in na kakšen način, sta dve ključni vprašanji retorične analize (tako je denimo eden od vidikov prepričevanja postavljanje argumentov, s katerimi se določeno občinstvo že strinja, tako da se oblikuje občutek skupne identitete med impliciranim izjaviteljem in impliciranim občinstvom) (Leach, 2000: 210). Pozicioniranje občinstva (v tem primeru učencev) in identifikacija z diskurzivno konstruiranimi skupnostmi (v tem primeru skupnost nosilcev človekovih pravic) sta tako pomembna elementa retorične analize in obenem ključna momenta ideološke interpelacije. Zato retorično analizo vidim kot najprimernejšo metodo za analiziranje diskurzivnih momentov interpelacije.

Aristotel sredstva prepričevanja razdeli na tista znotraj tehnike, ki se jih poslužuje in ustvarja izjavitelj, in tista zunaj tehnike, ki so že dana, izjavitelj pa se jih lahko zgolj posluži (denimo zakoni in odloki, javna pričevanja, priznanja, pridobljena z mučenjem, različne listine itd.). Sredstva prepričevanja znotraj tehné, ki jih oblikuje izjavitelj, Aristotel deli na tiste, ki prepričujejo racionalno (z argumentacijo), tiste, ki prepričujejo s konstruiranjem osebe izjavitelja, in tiste, ki prepričujejo z vplivanjem na čustva občinstva – elementi, ki so v klasični tradiciji poimenovani *logos*, *ethos* in *pathos*. Pri *logosu* gre predvsem za uporabo argumentov, ki pa so znotraj retorike spet v funkciji prepričevanja, ne razumskosti ali iskanja »resnice«; ključen je torej njihov učinek na občinstvo, morebitna veljavnost argumentov je drugotnega pomena in zgolj, v kolikor je v funkciji prepričevanja občinstva; entimemi kot retorični silogizmi tako denimo niso namenjeni dokazovanju univerzalnih in obćih resnic, temveč dokazovanju verjetnosti mogočega, ne nujno resničnega. Pri *ethosu* gre za to, kako se skozi besedilo vzpostavi domneven značaj izjavitelja, ki pa je povsem neodvisen od njegovih dejanskih lastnosti, temveč zopet izključno konstruiran z namenom prepričevanja občinstva – v tem vidiku se grška retorika denimo razlikuje od rimske, ki poudarja predhodne značajske lastnosti, izražene v družbenem delovanju govorca.⁴ Aristotel vidike, s katerimi prepričuje *ethos*, dalje deli na *phronesis* – praktična vednost, razumskost, dobro poznavanje teme govora, *arete* – vrlina, iskrenost in *eunoia* – dobronamernost, prijaznost, spoštljivost v odnosu do občinstva; vsi trije elementi *ethosa* se oblikujejo skozi samo besedilo, so le učinek besedila na občinstvo! Tudi pri *pathosu* gre za vzbujanje čustev pri občinstvu, le da ta čustva tokrat niso usmerjena na izjavitelja. Razlikovanje med navedenimi tremi elementi ni vselej samo-umevno, temveč v nekaterih primerih predstavljajo različne vidike istega retoričnega momenta.⁵

⁴ Navedeno velja za grško klasično retoriko. V rimski retoriki *ethos* nasprotno poudarja že konstruirani značaj govorca, ki se odraža predvsem v njegovem družbenem delovanju (prednikih, zasedanju javnih funkcij, njegovih vrlinah, cenjenih v takratni družbi ipd.) (Žmavc, 2009: 147–151).

⁵ Konceptualizacija teh elementov se pri različnih avtorjih lahko tudi močno razlikuje. Tako denimo nekateri etotični in patotični argument razumejo kot argumentacijsko zmoto (npr. pragma-dialektiki), drugi kot legitimen način argumentiranja. Med slednje sodi denimo Tindale, ki meni, da argumentacije, ki bi po takšni delitvi spadala k *logosu*, nikakor ne moremo zamejiti zgolj nanj. Ker jo s kriterijem sprejemljivosti notranje konstituira njen učinek na občinstvo, ker je razumskost vselej odvisna od tega, za koga nekaj velja kot razumsko, in ker se argumentacija nanaša na to, kar je verjetno, ne kar je nujno, ima argumentacija, če jo razumemo v vsem njenem družbenem kontekstu, vselej tudi patotične in etotične elemente. Deduktivno in induktivno dokazovanje (*logos*), torej entimem in paradeigma (primer), vselej zahtevata vključenost občinstva: entimem kot retorični silogizem tako po svoji lastni formi zahteva od občinstva, da argument tudi izkusi v duhu (»en thymo«). Paradeigma, torej primer, ki je lahko fiktiven ali zgodovinski, je prav tako del argumentacijskega procesa – kar pomeni, da v proces argumentacije lahko sodi tudi del besedila *narratio* (Tindale, 1999: 8–14). V retorični analizi sta dalje tudi etotični in patotični argument povsem legitimni obliki prepričevanja – tako je denimo *argumentum ad hominem* lahko pov-

Obravnavanje učne priprave kot retoričnega besedila omogoči analizirati specifično prepletenost med uporabljenimi argumenti (*logos*), vzpostavljanjem avtoritete učitelja in s tem sprejemljivosti argumentov (*ethos*) ter čustvenim učinkom besedila na občinstvo (*pathos*). Ti elementi prepričevanja so nujni pogoj, da učni proces sploh steče in učinkuje. Pri tem, kot rečeno, ne gre za besedilu zunanje entitete, temveč se skozi besedilo v relaciji drug do drugega šele vzpostavijo. Koncepti *ethosa*, *pathosa* in *logosa* tako ne ponujajo vnaprej danih vsebinsko zapolnjenih tematik, s katerimi je mogoče prepričevati, temveč elemente, ki se vselej izumljajo in prilagajajo kontekstu oz. situaciji izjavljanja ter, nasprotno, posegajo v slednjo in jo spreminjajo. O tem govori retorični koncept *kairos*, ki opredeljuje prilagajanje času izjavljanja, širši situaciji, v okviru katere je določena izjava ustrezna, določeno izrekanje primerno itd., oziroma ima drugačne učinke, kot bi jih imelo v drugačni situaciji, v drugačnem času. V nadaljnji analizi bo *kairos* upoštevan v dveh vidikih. Prvi bo besedilo umestil v kontekst njegovega nastanka, v njegov institucionalni in didaktični okvir; ta dva namreč določata didaktična načela, ki jim sledi učna priprava. Drugi (obravnavan nekoliko kasneje) bo besedilo umestil v zgodovinski kontekst, neposredno vezan na temo učne priprave, ki pa je v njej povsem zamolčan. Prikazano bo, da ima odsotnost tega konteksta v besedilu prav tako izrazite retorične učinke kot tisto, kar je v njem eksplicirano.

Z uporabo navedenih konceptov se pričujoča analiza osredini na določitev momentov v procesu prepričevanja, ki vzpostavljajo »zaželeno« občinstvo kot končni cilj pedagoškega procesa. Proces, če je uspešen, torej vselej vzpostavlja oblastno razmerje, s tem da šele konstituira element občinstva »po svoji podobi«. Z retorično analizo bo ugotovljeno, kako z retoričnimi sredstvi prepričevanja učitelj dosega cilj pedagoškega procesa, torej prepričati učence, da sprejmejo glavno tezo učne priprave (ki obenem predstavlja enega od učnih ciljev). Pri tem bo analiza upoštevala tri od petih stopenj oz. kanonov klasične retorike, in sicer *inventio* (določitev vsebine, s poudarkom na iznajdbi argumentov), *dispositio* (razporeditev vsebine, organizacija in ureditev delov besedila) in *elocutio* (ubesedovanje); ker je obravnavano le besedilo učne priprave, ne njena izvedba, o četrtni in peti stopnji (*memoria* – pomnjenje in *pronuntiatio* – izrekanje) ne moremo govoriti.

sem legitimen argument, in ne argumentacijska napaka, kot je pogosto veljalo v teorijah argumentacije (Tindale, 2004: 2. poglavje). Dalje imajo same figure ubesedovanja lahko argumentacijsko usmeritev: kot pokaže Fahnestock, v nekaterih primerih, odvisno od konteksta, nekatere retorične figure niso zgolj v funkciji stilističnih okrasov besedila, temveč inherentno tvorijo lasten argument (2011: 101, 103, 105 idr.).

Umestitev besedila v širši didaktični kontekst

Retorični koncept *kairos* besedilo obravnava z vidika procesa njegovega izrekanja (oz. zapisovanja), torej nujno upošteva širši kontekst, v katerem besedilo nastaja. V primeru izbrane učne priprave sta najprej relevantna institucionalni in didaktični okvir, ki s svojimi načeli v veliki meri določata didaktične pristope in usmeritev, ki jim priprava sledi. Brez razumevanja tega okvira torej ne moremo razumeti učiteljevih jezikovnih izbir.

Neposredni intertekstualni kontekst, v katerega se umešča besedilo izbrane učne priprave, predstavlja veljavni učni načrt pri predmetu zgodovina za osnovno šolo (*Učni načrt*, 2011). Ta namreč določa učne cilje, ki naj jih učenci pri predmetu usvojijo, ter formulira didaktična priporočila, ki naj jim učitelji sledijo. Z vidika tu obravnavane teme – človekovih pravic je za pričujočo analizo relevantno vključevanje slednjih v formulacije učnih ciljev. Nekateri od teh so tako denimo eksplicitno vključeni v obravnavano učno pripravo (denimo »[učenec] zna obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic« (*Učna priprava*: 1) je oblika cilja iz učnega načrta »[učenci] obsodijo zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic« – str. 26). Nekateri drugi relevantni cilji učnega načrta sicer niso eksplicirani v učni pripravi, a jim ta implicitno sledi, denimo cilj: »[Učenci so zmožni] obsoditi politične sisteme, ki ne spoštujejo človekovih pravic.« Tako so vzgojni cilji učne priprave, ki obravnavajo odnos učencev do človekovih pravic, predpisani z uradnim učnim načrtom. Vendarle pa bo v nadaljevanju prikazano, da ideološki procesi rabe jezika v njej prese-gajo zgolj moralne opredelitve do kršenja človekovih pravic in proizvajajo učinke, ki v učnem načrtu niso predvideni.

Drugi, manj neposreden vidik didaktičnega konteksta, predstavlja širši pedagoški diskurz, v katerega se vpenja izbrana učna priprava, ki je nastala v okviru Inovacijskega projekta OŠ Blaža Kocena. Inovacijski projekt so oblikovali in izvedli štirje predmetni učitelji na šoli in ravnateljica, vanj pa je kot konzulentka vključena tudi predstavnica Zavoda RS za šolstvo dr. Komljanec (*Strokovni prispevek*: 1). Kot je zapisano na spletni strani projekta, je njegov namen spodbuditi h kritičnemu mišljenju in aktivnosti učencev, pri čemer je kritiziran domnevno tradicionalen model pouka, pri katerem naj bi bili učenci »manj aktivni, niso tako kreativni in inovativni.«

Z odprtim učnim okoljem, novimi oblikami in metodami dela ter z boljše načrtovanim medpredmetnim sodelovanjem in timskim delom želimo doseči, da bi bilo znanje učencev trajnejše in vseživljenjsko, da bi pri učencih spodbujali kritično mišljenje, samostojnost, kreativnost, inovativnost ter pozitiven odnos do učenja in znanja. *Odprt učni prostor*

omogoča fleksibilno prilagajanje okoliščinam in potrebam učencev ter različne oblike sodelovanja med učenci. Učenci sodelujejo tudi pri načrtovanju pouka, reflektiranju in vrednotenju znanja. Učitelji jih vodijo in usmerjajo. Vse to vpliva na večjo motivacijo učencev, samozavest in komunikacijske sposobnosti. (Zakaj smo se vključili v projekt; poudarki so v originalu)

Navedeni citat jasno odraža sodobni pedagoški diskurz, ki vzpostavlja striktno distinkcijo med domnevno tradicionalnim in sodobnim učnim pristopom, pri čemer naj bi slednji temeljili na zmanjševanju poudarka na transmisiji deklarativnega znanja ter njegovem povečevanju na domnevno aktivnejših in netransmisijskih didaktičnih strategijah (Štefanc, 2011). Slednje zajemajo denimo skupinske, parne ali individualne učne oblike namesto frontalnih in čim pogostejše kombiniranje različnih učnih metod. Kot pokaže Štefanc, je opisano distanciranje do »tradicionalnih« pristopov neutemeljeno, tako z vidika njim pripisanim lastnostim (domnevna pasivnost učencev, zaviranje kreativnosti ali kritičnega mišljenja) kot z vidika striktnega ločevanja med različnimi formami znanja – kot pokaže Štefanc, namreč nikakor ne moremo trditi, da gre pri »tradicionalnih« didaktičnih pristopih le za prenos deklarativnega znanja, ne pa za usvajanje proceduralnega ali strateškega. Štefanc sklene, da

ima vsako znanje deklarativno, hkrati pa tudi proceduralno, strateško in vrednotno razsežnost, ob čemer je kot znanje nujno vselej vsebinsko; prav vsebinska razsežnost je namreč tista, ki ima procesni in strateški potencial. Zato prizadevanja, ki temeljijo na verjetju, da je učence mogoče naučiti »procesnosti« in »strateškosti«, tako da se jima daje večji pomen ali poudarek kot domnevno manj pomembnemu deklarativnemu znanju, didaktično ne morejo biti produktivna. (Ibid.: 116, 117)

Novodobni pedagoški diskurz je torej mogoče zavrnilo tako z vidika didaktične ustreznosti kot z vidika pojmovanja znanja. V pogosti uporabi izrazov, kot so »inovativnost«, »kreativnost«, »samostojnost«, ter poudarjanju usvajanja spretnosti in veščin (namesto znanja) prav tako ni težko prepoznati težnje po funkcionalizaciji znanja, inherentne neoliberalnemu diskurzu, ki je v zadnjih desetletjih prešel tudi v sfero javnega šolstva (glej Laval, 2005).

V konkretnem primeru obravnavane učne priprave se takšne »inovacije« pedagoškega procesa najizraziteje odražajo v nekaterih izbirah učnih metod in oblik, ki naj bi, sledeč predpostavki širšega pedagoškega diskurza, spodbujale »aktivnost« učencev, denimo skupinsko delo in projektno delo (ki se zaključi z menjavo vlog, tako da učenci postanejo »učitelji« in predstavijo

snov učencem nižjega razreda – več o tem v analizi). Pri tem naj poudarim, da izbira tovrstnih učnih metod ni nujno problematična sama na sebi – problematičen je ideološki kontekst, v katerega se te izbire umeščajo, in njegove predpostavke, da so takšne metode samoumevno ustreznejše in sodobnejše od denimo metode razlage. Prav tako je v primeru učne priprave mogoče zaznati odraz težnje po funkcionalizaciji znanja, saj je pri glavnih vzgojno-izobraževalnih ciljih poudarek na spretnostih in zmožnostih, ne na znanju (le dva od petih ciljev se začneta z »učenec zna«, a se to znanje navezuje bodisi na operacionalizacijo – zna predstaviti svoje znanje – bodisi se veže na moralno držo – zna obsoditi).

A če je sledenje novodobnemu pedagoškemu diskurzu v učnem procesu didaktično neproduktivno in prej ideološko kot strokovno utemeljeno, ima vendarle učinke na konstituiranje »zaželenih« učencev skozi pedagoški proces. Pri tem je opredelitev tega »zaželenega« učenca kot produkta učnega procesa po eni strani transparentna in formalizirana v ciljih, zapisanih v učnem načrtu; po drugi strani pa je proces njegovega vzpostavljanja njegovim udeležencem zakrit in ga je šele potrebno natančno analizirati in konceptualizirati. To bo v nadaljevanju opravljeno na primeru izbrane učne priprave. Analiza po vrsti sledi njeni strukturi.

Uvodni del učne priprave

Izbrana učna priprava načrtuje učno uro utrjevanja znanja iz zgodovine za 9. razred. Kot glavno tezo prepričevalnega procesa je mogoče glede na celotno besedilo smiselno prepoznati enega od navedenih glavnih učnih ciljev, dobesedno navedenega iz veljavnega učnega načrta za zgodovino za osnovne šole: »[učenec zna] obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic« (*Učni načrt*, 2011) – doseganju tega cilja z njegovim utemeljevanjem in legitimiranjem namreč sledi vsak od delov učne priprave.

V uvodnem delu učitelj učencem prikaže videoposnetek, ki govori o človekovih pravicah, v njem izpostavljene človekove pravice pa naj si učenci sproti zapisujejo. Nato učitelj napove predvidene cilje učne ure. Navedba učnih ciljev je sklepno dejanje uvodne motivacije; s tem naj bi učitelj učni proces naredil transparenten, kar je tudi ena od eksplicitnih teženj Inovacijskega projekta (»Učenci sodelujejo tudi pri načrtovanju pouka, reflektiranju in vrednotenju znanja« – glej zgornji citat). Cilj prepričevalnega procesa je torej učencem že v začetku predločen, toda – in to je ključno! – v nobeni točki procesa jim ni predstavljen kot potencialno sporen, kot nekaj, kar je šele treba utemeljiti. Nasprotno, predstavljen je kot dan, samoumeven in samozadosten, čeprav lahko skozi analizo prepoznamo, da je celotna učna priprava namenjena temu, da ga učenci ponotranjijo. V kolikšni meri

lahko v tako zastavljenem prepričevanju govorimo o »reflektiranju in vrednotenju znanja«, naj ostane retorično vprašanje.

Video, ki so ga učenci pogledali v okviru uvodne motivacije, je pripravila Fundacija enakovrednega življenja (glej *Video: Temeljne človekove pravice*). Video v angleščini s slovenskimi podnapisi predstavi nekaj temeljnih človekovih pravic in utemeljuje, zakaj so te pravice temeljne. Pri tem je edini del učne priprave, v katerem je mogoče rekonstruirati element *logosa*, torej razumskega prepričevanja, in iz njega rekonstruirati argumentacijski proces, torej navedbe premis, ki naj bi vodile k določenim sklepom. Za pravico do življenja je denimo povedano: »Prva temeljna človekova pravica [...] je: Vsak posameznik, vsako človeško bitje ima enakovredno pravico do življenja. To pomeni, da je naše življenje enakovredno vsem drugim ob rojstvu.« In nekoliko kasneje: »Ne moremo trditi, da ima nekdo več življenja kot nekdo drug. To življenje kot življenjska sila obstaja enakovredno v vsakem bitju. Zato je to prva temeljna pravica.« Sklepanje lahko zapišemo nekoliko bolj shematično:

Prva temeljna človekova pravica je pravica do življenja. (A)

To pomeni: Vsako življenje je enakovredno drugim. (B)

Ne moremo trditi, da ima kdo več življenja kot nekdo drug. (C)

To življenje je enakovredno v vsakem bitju. (B)

Zato je to [pravica do življenja] temeljna pravica. (A)

Premisa C je za utemeljevanje vsebine prve temeljne pravice povsem irelevantna, saj enaka količina ne pomeni nujno enake vrednosti. Da so si življenja med seboj enakovredna, je definicija temeljne pravice do življenja – enakovrednost se lahko vzpostavi zgolj skozi neko pravico, ki to enakovrednost zagotavlja, in nasprotno, pravica po definiciji pomeni, da za njene nosilce velja enakovredno. Gre torej za krožno sklepanje, saj A predstavlja tako premiso kot sklep, premisa C pa je za argument povsem irelevantna. Sklepanje je torej utemeljeno samo v sebi.

A čeprav bi z vidika logične analize opisano argumentacijo lahko označili za napako v sklepanju, ima z vidika retorične analize vsekakor določene učinke na občinstvo. Krožnost argumentacije, čeprav gre za napačno sklepanje, ravno skozi »napačnost« argumenta pravico do življenja predstavlja kot utemeljeno v sami sebi: argument sam jo naturalizira in postavlja za samoumevno. Občinstvo se tako kot pripadnik človeške vrste prepozna kot nosilec človekovih pravic, četudi na empirični ravni večina učencev nima zavestne izkušnje delovanja institucionalizirane pravne prakse teh pravic, ki v končni fazi predstavlja izključno realno dejstvo njihovega obstoja: človekove pravice dejansko ne predstavljajo ničesar onkraj konkretne pravne prakse, a navedena argumentacija vzpostavi prepoznanje v njih

in zamišljeno konstituiranje skupnosti njenih nosilcev, ki je od te prakse povsem neodvisna. To prepoznanje še dodatno spodbudijo spremljajoči posnetki dobro situiranih belskih in slabše situiranih temnopoltih otrok, ki se vsi zadovoljno igrajo, smejejo ali rišejo, ter posnetek, v katerem se slika razdeli kot v puzzlu na devet prizorov, ki prikazujejo ljudi, od premožnih belcev (ki so denimo reprezentirani ob igranju golfa in igranju na klavir) do revnih temnopoltih (ki so denimo reprezentirani pri igranju s staro avtomobilsko pnevmatiko na prašni, neasfaltirani cesti), pri različnih opravilih. Ko opis pravice do življenja preide v razlago, da se razlike med ljudmi zgodijo po rojstvu, ko »začne na nas vplivati okolje, ko na nas vplivajo starši ali sistem«, pa sentimentalne posnetke nadomestijo v kontekstu šolskega polja bolj negativno čustveno nabiti posnetki aluzij na nasilje, kot so posnetek vojaške parade ob omembi besede »okolje«, ob besedi »sistem« posnetek kitajskega trga z veliko sliko Maa Cetunga v središču (ki v šolskem kontekstu praviloma sproži konotacijo na demonizirani »totalitarizem«)⁶ in ob omembi nespoštovanja življenja posnetek boksarske tekme. Ob besedi »življenje« in sklepni utemeljitvi, zakaj gre za človekovo pravico, spremljajoči posnetki spet postanejo sentimentalni: vidimo lahko dobro preskrbljeno (slednje gre sklepati po brezmadežnih oblačilih, uhanih in laseh, spletenih v lične kite) belsko deklico ob risanju in nato revna (kar gre sklepati iz prašnega okolja s ponjavami ali pločevino (?) v ozadju – morda gre za šotorsko naselje), a zadovoljna temnopolta dečka ob igri. Kontrast še poudari domnevno enakovrednost, ne glede na družbene razlike, zahodni sentimentalni pogled na otroštvo kot nedolžno in naddružbeno pa prikazano vsebino vzpostavi predvsem skozi čustveni naboj.⁷ Tako je človekova pravica do življenja predstavljena kot po definiciji preddružbena, utemeljena v samem dejstvu življenja in vzbujajoča pozitivne čustvene konotacije zahodnega meščanskega pogleda na domnevno preddružbeno in naturalizirano otroštvo.⁸

⁶ Bežen pregled ciljev učnega načrta jasno implicira razlikovanje med totalitarizmi, kamor prišteva tako socialistične kot fašistične in nacistične sisteme na eni strani ter liberalno demokracijo na drugi, pri čemer je izrazito poudarjena vrednotna konotacija obeh pojmov vzpostavljena kot samoumevna.

⁷ O meščanskem imaginariju otroštva kot nedolžnem, naddideološkem in naddružbenem obdobju ter sentimentalnem pogledu na nuklearno družino kot sfero harmonične intime glej Burcar, 2007, in Ariés, 1991.

⁸ Enako logiko utemeljevanja je mogoče prepoznati pri utemeljitvi človekove pravice do doma: »Nihče, ki ima hišo, ne more trditi, da je njegova pravica do hiše večja od pravice drugega in da ima pravico dopuščati, da drugi spijo na ulici ali da nimajo lastnega bivališča. Zato je dom, ki mu rečemo »moj dom«, temeljna človekova pravica. Dom je del osnovne narave človeka, del dejanske človekove narave, saj potrebujemo hrano, vodo in dom.« Zopet gre za krožnost argumenta: ker nihče nima pravice dopuščati, da je kdo brez doma, je dom temeljna človekova pravica – a te pravice nima ravno zato, ker obstaja pravica do doma. Prav tako je pravica utemeljena v sami naravi človeka in torej naturalizirana.

Dalje video predstavi pravico do dobrin:

Druga temeljna človekova pravica temelji na dejstvu, da je vsako človeško bitje zgrajeno iz snovi, ki nam jih Zemlja daje tako rekoč brezplačno. Prah, voda, glina. Vse kemične snovi in sestavne dele, ki tvorijo fizično telo. Dobrine Zemlje so prosto dostopne. Zato vse dobrine na Zemlji kot temeljna človekova pravica pripadajo vsem. Z dobrinami moramo le učinkovito upravljati, da vsem na Zemlji zagotovimo dejansko prejetje podpore, ki omogoča življenje vredno obstoja. Dostojanstveno, veselo življenje v miru in harmoniji. (Video: Temeljne človekove pravice)

Tudi druga temeljna človekova pravica je naturalizirana, saj je utemeljena v sami človekovi telesni sestavi. Pri tem manjka utemeljitev, ki bi naredila preskok iz kemičnih in fizioloških značilnosti telesa do specifične družbenosti pravnega sistema. Zagotavljanje pravice do dobrin je prav tako prikazano kot izhajajoče iz domnevno povsem »naravnega« »dejstva«, da Zemlja te dobrine proizvaja sama od sebe in so zato prosto dostopne. Trditev je seveda napačna, saj v istem pravnem sistemu, ki vzpostavlja človekove pravice, zemlja skupaj z dobrinami, izhajajočimi iz nje, pogosto predstavlja zasebno lastnino. A ne glede na to argumentacija sledi podobi, da so človekove pravice vpisane v polje naravnega, ne družbenega. Družbenost je omenjena le v predzadnji povedi, ki za pogoj spoštovanja te človekove pravice postavi »le« učinkovito upravljanje, ta »le« pa jasno implicira, da gre za banalno samoumevnost, ki ne potrebuje dodatne razlage ali razprave. Zadnja poved znova vzpostavi sentimentalno brezčasnost »veselega« življenja »v miru in harmoniji«, ki jo spremlja posnetek srečne temnopolte družine iz višjega razreda (na kar sklepam iz po videzu moderne in prestižne opreme prostora). Norma tega naravnega in samoumevnega življenja (če se le spoštuje človekove pravice) je torej dobro situirana nuklearna družina z majhnim otrokom – da je temnopolta, naj samo dokazuje, da gre za univerzalno normo.

Pomenljiva je uporaba besede »brezplačno«, ki se pojavi tako pri utemeljitvi druge temeljne človekove pravice kot tudi pri pravicah do hrane in do vode. V vseh primerih je beseda uporabljena v smislu, da Zemlja dobrine, hrano in vodo zagotavlja brezplačno, sama od sebe. V pridobitev navedenih dobrin je potrebno vložiti *le* še nekaj dela. V kapitalističnem sistemu, v katerem se je diskurz človekovih pravic sploh vzpostavil in katerega ključna značilnost je tržno gospodarstvo, izraz »brezplačno« pomeni nekaj zunajsystemskega, nekaj, kar ni vezano na kapitalistične tržne odnose, ki v družbi prevladujejo. Ker je v videu poudarjeno, da dobrine ponuja zemlja sama od sebe, izraz »brezplačno« tako še dodatno poudarja izvendružbenost in naravnost navedenih pravic. Podoba, ki jo takšna argumentacija vzpostavlja,

sledi mitičnim podobam raja na zemlji, kjer srečni posamezniki polno in svobodno živijo svoj čas in jim vse potrebno pade v naročje kot mana z neba. Predstava, ki jo je prevzel tudi meščanski sentimentalni pogled na otroštvo in sfero intimnega družinskega življenja, torej ne čudi, da je ta idiličnost vselej pospremljena s posnetki srečnih otrok ali nuklearnih družin.

V takšni srečni družbi vsak posameznik razvija svoje potenciale in s tem prispeva k »ekosistemu«:

So ljudje, ki radi raziskujejo in iščejo rešitve, s katerimi bodo vsem izboljšali življenje. So tudi ljudje, ki se radi izražajo skozi fizična opravila. Tako ima vsak možnost, da odkrije svoj pravi potencial in krepí svoje spretnosti. S tem odkrije lastne veščine, s katerimi lahko prispeva. (Ibid.)

Razlike med ljudmi, ki opravljajo intelektualne in manualne poklice, so tako pripisane le njihovim različnim »praviim potencialom«. Manualni delavci so predstavljeni kot tisti, ki se »radi izražajo skozi fizična opravila«. Razredna delitev družbe ne obstaja, eksistenčna prisila po mezdnem delu tudi ne – nasprotno, gre za svobodno »izražanje« in odkrivanje svojega potenciala skozi različna opravila.

Opisana podoba je še bolj poudarjena ob kontrastu s svojim domnevnim nasprotjem. Pri utemeljitvah pravice do hrane, do izobrazbe in do dela so odnosi, ki bi vladali, če teh pravic ne bi spoštovali, opisani z besedno zvezo »odnos gospodar-suženj«. Tako so človeški odnosi reducirani bodisi na srečne posameznike, živeče v harmoniji, ki jim narava priskrbi vse, kar potrebujejo, če le spoštujejo človekove pravice, bodisi na suženjske odnose, ki očitno ne predstavljajo dejanskih institucionalnih razmerij realnih sužnjelastniških odnosov, temveč so v svoji samoumevnosti namenjeni demonizaciji odnosov, ki bi nastali ob nespoštovanju človekovih pravic. Izraz torej učinkuje izključno v smislu čustvenega naboja, ki ga v liberalnih družbah sproži izraz »suženj«, ne pa v svojem denotativnem pomenu konkretnega institucionaliziranega odnosa.

V tako naturalizirani podobi človekovih pravic se občinstvo – učenci že zgolj kot pripadniki človeške vrste prepoznajo kot njihovi nosilci. S tem so konstituirani v skupnost »srečnih ljudi, ki živijo v harmoniji«, ki se v posnetku kaže kot samoumevna apriorna danost, izhajajoča iz same biološke narave človeka. Videoposnetek tako predstavlja prvi moment ideološke interpelacije učencev, ki sledijo argumentaciji, zakaj izpostavljene pravice predstavljajo temeljne človekove pravice. Skozi *logos* argumentacij (kljub njihovi logični napačnosti oz. prav zaradi nje) in *pathos* spremljajočih jih podob in čustvenega naboja ubeseditve se človekove pravice kažejo kot samoumevne danosti, utemeljene same v sebi oz. v biološkem dejstvu človeške vrste. Skupaj video sproži patotični učinek prepoznanja pripadnosti skupnosti.

Do sedaj je bil video analiziran z vidika retorične stopnje *inventio* (torej iskanja vsebine in argumentov) in deloma *elocutio* (načina ubesedovanja s patotičnimi učinki) kot nosilec argumentacijskega procesa, kljub temu da je točka nestrinjanja, ki je začetni in konstitutivni vidik argumentacijskega procesa, v njem povsem izpuščena in jo je mogoče le analitično rekonstruirati. Če upoštevamo tudi retorično stopnjo *dispositio*, torej ureditev delov besedila, pa se opustitev eksplikacije točke nestrinjanja pokaže še v drugačni luči. Po retoričnih napotkih namreč del besedila, v katerem so predstavljeni argumenti in morebitna ovržba protiargumentov, nikakor in nikoli ne more stati na začetku besedila – ta del, t. i. *exordium*, je namenjen predstavitvi problematike, ne že utemeljevanju določenega stališča. Tudi če ne predpostavljamo, da je učitelj retorično izobražen, besedilo učinkuje nenavadno, če ga začne z argumentiranjem, ne da bi bila prej predstavljena problematika. Če že ne iz tradicionalnih konvencij pisanja besedil (ki v grobem izvirajo iz klasične retorike), pa učitelj gotovo pozna didaktične napotke za pisanje učnih priprav, ki se v grobem glasijo: uvodni del in uvodna motivacija naj vsebujeta napoved, predstavitev ali umestitev v nadaljevanju obravnavane teme. Kako si torej lahko razlagamo dejstvo, da učitelj brez kakršnega uvodnega nagovora (vsaj v učni pripravi ta ni zapisan) učencem predvaja video, ki utemeljuje posamezne temeljne človekove pravice? Le tako, da na vsebino videa dejansko ne moremo gledati, kot da je namenjeno argumentiranju določenega stališča, temveč predstavitvi teme.⁹ Tako se še zaostri podoba, ki jo prikazuje besedilo, da človekove pravice niso tema, o kateri bi bilo možno razmišljati na različne načine in jih utemeljevati, temveč je edini predstavljeni pogled prikazan kot edini možen in kot tak nesporen.

Glavni del učne priprave

Drugi, glavni del učne priprave temelji na skupinskem delu. Z vidika *dispositio* lahko govorimo o delu besedila *narratio*, torej pripovedovanju z namenom prepričevanja. V tem delu se bo analiza še posebej osredotočala na ubesedovanje – *elocutio* in njegove patotične učinke.

Učitelj razdeli učence v dve skupini po spolu, vsaka pa nato prejme različen učni list z besedilom zgodbe in dvema vprašanjema. Na koncu sledita predstavitvi rešitev vsake skupine pred razredom in skupen premislek o njih (glej *Učna priprava*, 2). Skupina deklet dobi učni list (*ibid.*: 4, 5), na katerem je zapisana zgodba o zgodnjenovoveški kmetici, obtoženi in nato obsojeni čarovništva. Gre za dobreseden navedek dela članka iz spletne revije Govori.se,

⁹ Pri tem je povsem vseeno, kaj je učitelj dejansko razmišljal, ko je pisal učno pripravo, tega pač ne moremo vedeti – ključno je, da besedilo zaradi uveljavljenih družbenih konvencij učinkuje na določen način.

hčerinske izdaje revije Metropolitan, pri čemer na delovnem listu vir ni naveden, tako da dvomljiva strokovnost vira učencem ni predočena. Slog besedila, ustrezen reviji za trače, astrologijo in modne trende, v kontekstu šolskega polja doseže povsem drugačne učinke. Bralstvo spletne revije od njenih prispevkov načeloma pričakuje predvsem prostočasno zabavo ali informacije, za katere praviloma ve, da nimajo ne izobraževalnega namena ne zanj ustrezne strokovne podlage. Nasprotno pa se v kontekstu učne ure gradivo, za katerega ustreznost s svojo strokovnostjo in izobrazbo jamči učitelj, kaže kot nevtralen in neproblematičen vir usvajanja znanja.

Besedilo učnega lista bralca neposredno naslavlja v drugi osebi:

Za nekaj trenutkov si predstavljam, da si evropska kmetica iz 17. stoletja. Pridno obdeluj majhno zaplato zemlje, na kateri gojiš korenčnice in nekaj vrst zelišč s tradicionalnimi zdravilnimi učinki. Si bogaboječa ženica, redno obiskuješ cerkev oziroma tako pogosto, kolikor te stare kosti še lahko odnesejo k maši. Trdno verjameš v hudiča, čeprav se ne oziraš na pripovedke o čarovnicah, ki se ponoči nekje globoko v gozdu predajajo Satanu, se mazilijo s hudičevo mastjo in z zlimi uroki preklinjajo živino. (Ibid.: 4)

Sledi podroben opis »tvojega« doživljanja aretacije, mučenja in priznanja, z uporabo domnevno »domačinskega« pogleda na dogajanje. Pri tem »domačinskem« pogledu ne gre za sledenje Geertzovemu pozivu zgodovinarjem, naj zasedejo t.i. domačinsko stališče, saj naj bi bilo le tako mogoče razumeti mentaliteto in simbolne pomene posameznega obdobja (Geertz, 2015: 37–60). V opisanem kontekstu se skozenj vzpostavlja nasproten učinek: ne gre za to, da bi skozi izbor besednih zvez, kot je »dušni pastir« namesto župnik, ter zatrjevanje domnevno domačinskih prepričanj, denimo »Si bogaboječa ženica, redno obiskuješ cerkev oziroma tako pogosto, kolikor te stare kosti še lahko odnesejo k maši« [poudarki Z. B.] in »v agoniji zavrtiš oči – prepričljivo znamenje, da iščeš Satanovo pomoč,« subjekta besedila dejansko postavila v miselni okvir zgodovinskega konteksta. Nasprotno, takšna jezikovna raba z načrtnim izpostavljanjem za današnji pogled »absurdnih« in pretiranih stališč ter zaznamovanih izrazov, ki dandanes zvenijo tuje, »kmečko« in zastarelo, do teh vzpostavi distanco in humorni učinek. Uporaba izrazov, ki tako izrazito odstopajo od danes uveljavljenih »navadnih« izrazov, denimo sinekdohe »stare kosti te nesejo«, metafore »dušni pastir« ipd., ima ravno nasproten učinek od navadnih oz. nevtrálnih izrazov. Kot zapišeta Perelman in Olbrechts-Tyteca, »[o]dnos med navadnim jezikom in sprejetimi idejami ni naključen: navaden jezik je sam na sebi manifestacija strinjanja, skupnosti misli« (1969: 152–153; navedeno po: Fahnestock, 2011: 93; prev. Z. B.). Po njunem mnenju takšna raba jezika pri

občinstvu ustvari občutek skupnosti oz. povezanosti (*communion*) (*ibid.*: 165, 177). Poudarjeno izogibanje navadnim izrazom torej, nasprotno, sproži distanciranje do neke ideje, ki se ne kaže več kot splošno sprejeta in samoumevna. Hkratno naslavljanje bralca v drugi osebi učinek distanciranja skozi uporabo bralcu nenavadnih izrazov izrazito ironizira – težko bi si namreč razlagali poziv »Predstavljaš si« kot pristen in dobeseden.

Uporaba takšnega sloga sicer v sami učni pripravi ni utemeljena, didaktično utemeljitev pa bi lahko ponudila maksima sodobnega pedagoškega diskurza o t. i. izkustvenem učenju, ki ji sledi tudi Inovativni projekt: »Učenje v odprtem učnem okolju daje veliko možnosti za izkustveno učenje, ki omogoča pridobivanje trajnejših in vseživljenjskih znanj« (*Strokovni prispevek*: 6) ter cilj razvijanja empatije pri učencih (*ibid.*: 3). Domnevno bi bila uporaba takšnega besedila pri učni uri namenjena vživljanju v dogajanje takratnega časa, ki naj bi ponudilo domnevno učinkovitejše usvajanje znanja skozi nekakšno osebno izkušnjo pregona čarovnic ter razvijanje empatije do njegovih žrtev. A glede na zgoraj predstavljeni ironični učinek takšnega »vživljanja« si je težko zamisliti, da bi učenci takšno besedilo brali resno ali da bi jim dejansko dalo boljši vpogled in vživljanje v zgodovinsko dogajanje. Prav tako bi težko govorili o morebitnem razvijanju empatije: podrobni opisi mučenja in trpljenja, poudarjeni s stopnjevanjem in prav tako zapisani v drugi osebi, ki daleč presegajo zgolj podajanje zgodovinskih informacij o mučilnih praksah sodnih procesov, prej dajejo vtis perverznega naslajanja nad dogajanjem:

Eden izmed sodnikov te sleče do golega in te v iskanju prikritih hudičevih znamenj na tvoji koži temeljito pretipa. Tvoj palec zaprejo v čudno, kleščam podobno napravo in ga močno stisnejo. Ponovno te vprašajo, ali si pripravljena priznati. Prvi dan zaslišanja preživiš v neznosni bolečini, a ne kloneš, čeprav se skoraj nezavestna zgrudiš z natezalnice. Ko se vzvod sproži in potegne narazen tvoje ude, v agoniji zavrtiš oči – prepričljivo znamenje, da iščeš Satanovo pomoč. Ah, priznanje je tako sladko. Naslednje jutro te posadijo na voz s štirimi čarovnicami, odpeljejo na grmado in sežgejo. (Učna priprava: 4)

Pathosa besedila torej nikakor ni mogoče označiti kot dejansko vzbujajočega empatijo ali vživljanje v trpljenje, kaj šele kot poskus razumevanja zgodnjenovoveške mentalitete. Kljub eksPLICITNEMU pozivu k vživljanju (»Za nekaj trenutkov si predstavljaš«) je namen besedila kratkočasje skozi naslajanje po eni strani in ironično rabo »domačinskega« besedišča, ki naj bralcem zveni smešno, po drugi. Poudarjeno izpostavljanje »absurdnosti« takratne mentalitete (npr. »To je absurdno, poveš.«) ter očitno ironično opisovanje (denimo »V agoniji zavrtiš oči – prepričljivo znamenje, da iščeš Satanovo

pomoč.«) bralca nikakor ne moreta približati njenemu razumevanju, temveč sprožita le vzvišeno norčevanje iz domnevno neumnih zgodnjenovoveških »vraž«, (V nadaljevanju besedila na spletni strani je denimo eksplicitno uporabljen izraz »vraževerni norčki«, a takšna nastrojenost je jasno implicirana skozi celotno besedilo.) S tem se miselnost časa, v katerem je besedilo pisano in brano (današnjost), vzpostavi kot obdobje, v katerem smo, v nasprotju s prejšnjimi, dosegli racionalno in zdravorazumsko normalnost.

Na drugem učnem listu (*Učna priprava*: 6, 7), namenjenem skupini fantov, so navedeni prvoosebni odlomki pripovedi dveh judovskih deklet, Mirjam in Erike, ki sta opisali svojo izkušnjo z nacističnimi taborišči, navedeni po delu *Judovstvo, antisemitizem in holokaust v slovenski zgodovini* (Luthar *et al.*). Tudi v tem primeru vir odlomka učencem ni predločen. Odlomek pripovedi Miriam Steiner Aviezer je vzet iz njenega romana *Vojak z zlatimi gumbi*, v katerem svojo izkušnjo opiše skozi sanje protagonistke romana Bibe, pri čemer pa je učitelj, ki je pripravil učni list, ime Biba spremenil v avtoričino ime Mirjam (domnevno zaradi še bolj poudarjene pristnosti osebne izkušnje?). Prvi odlomek, ki ga pripoveduje Mirjam, predstavlja njeno ločitev od matere:

Mama je vrisnila, kot da šele zdaj dojema vse: da ne spi, ne sanja. [...] Skočila je pokonci ravno takrat, ko je kamion ustavil pred dolгим vlakom. Na peronu je bilo vse polno žensk. [...] Postavili so jo na tla in še preden se je tega dobro zavedla, že se je izvila vojaku iz rok in se pognala iz mesta. [...] 'dajte mi otroka ...' je slišala nekje pred seboj. 'Mama, mama mama!' je kričala, kot bi hotela prevpiti pisk lokomotive, brnenje avtomobilov, kričanje podivjanih žensk, ki so jih tlačili v vagone in povelja, ki so grmela preko zvočnikov. Prerivala se je med škornji, kovčki, kamioni, vagoni, tekla je, proti glasu, ki je še zmeraj klical: 'Mirjam!' In tedaj je med dvema vojakoma zagledala mamo. Držali so jo za lase in jo skupaj z ostalimi ženskami tlačili skozi odprta vrata vagona. (Učna priprava: 6; poudarki Z. B.)

Izbrani odlomek opisuje Mirjamino ločitev od mame, ki so jo nacistični vojaki »tlačili skozi odprta vrata vagona«. Čustveni učinek doseže s sekvencami paralelizmov: »da ne spi, ne sanja«, in »Mama, mama mama!« je kričala, kot bi hotela prevpiti pisk lokomotive, brnenje avtomobilov, kričanje podivjanih žensk, ki so jih tlačili v vagone, in povelja, ki so grmela preko zvočnikov. Prerivala se je med škornji, kovčki, kamioni, vagoni, tekla je, proti glasu, ki je še zmeraj klical: 'Mirjam!« [poudarki Z. B.]. Asindeton v zadnji povedi, v kateri so izpuščeni vezniki, ki bi jih v nevtralnem jeziku pričakovali, ustvari učinek okrepitve ter daje vtis, da je več stvari izraženih hkrati (Fahnestock, 2011: 247), in vtis hitrega ritma dogajanja. Trušč in vpitje v prizoru sta bralcu

predočena s pogostim ponavljanjem izrazov: »je vrisnila«, »je kričala«, »hotela prevpiti pisk [...], brnenje [...], kričanje [...], povelja, ki so grmela iz zvočnikov«, »proti glasu, ki je še zmeraj klical«. Poleg hitrih vtisov dogajanja in poudarjenega trušča in gneče besedilo dalje daje občutek nerealnosti in nezmožnost, da bi dojeli grozo dogajanja: »kot da šele zdaj dojemam vse: da ne spi, ne sanja«, »še preden se je tega dobro zavedla«.

Še izrazitejši je paralelizem v drugem odlomku, ki ga pripoveduje Erika:

Ostala sem sama, čisto sama in jokala, jokala ... Nikogar več nisem imela od svojih, da bi se mu lahko vsaj malo potožila. Prav nikogar ni bilo. Niti ena teta ni preživela, vse so šle v smrt, v krematorij, tako kot sestra Judita. Upala sem, da bo preživela vsaj sestra po mamini strani, teta Olga. Prosila sem boga, naj mi pusti vsaj njo. Pa me ni uslišal, vzel mi je tudi teto Olga. Tudi ona je za vedno ostala v pepelu Auschwitz-Birkenaua... [...]

Vedela sem, da **grem v smrt**. Za sestro in očetom še jaz. Ni me bilo **strah**, bili smo čisto **apatični**, **nebogljani**, **enostavno smo šli**, kot so nas vodili **esesovci**. (Ibid., poudarki Z. B.)

Epizeusis »jokala, jokala«, ponavljanje izraza »nikogar« in sinonimnih izrazov za »umreti« ter stopnjevanje pripovedi v prvem odstavku od »Upala sem, da bo preživela vsaj [...]« prek »Prosila sem boga, naj mi pusti vsaj [...]« do »Pa me ni uslišal, vzel mi je tudi [...]« in »Tudi ona je za vedno ostala v pepelu« sprožijo poudarjeni učinek obupanosti in bralcu pred očmi naslikajo razvoj od upa do brezupa. Z izrazom Perelmana in Olbrechts-Tytece besedilo tako doseže enega od treh elementov pathosa oz. učinkov na občinstvo, *presence*: predmet obravnave občinstvu predочи v mislih oz. »naslika pred očmi«. (1969: 174)

Medtem ko prvo besedilo vsaj na videz tudi informira, denimo z opisom verovanjskih vzorcev skozi navedbo obsodb (čaranje slabega vremena, skisanje kravjega mleka sosedu, vzbujanje spolne sle), opisom mučilnih naprav ipd., je vsebina drugega besedila izrazito osredotočena na opisovanje trpljenja. Medtem ko prvo besedilo torej vzpostavi predvsem ironizacijo zgodnjenovoveške mentalitete in njeno distanco do današnje, je za drugega mogoče skleniti, da omogoči vzbujanje empatije in izkustveno učenje (kar sta dve od maksim Inovativnega projekta) ter s tem čustveni odpor do »kršenja človekovih pravic«, kar predstavlja cilj retorične argumentacije učne priprave.

Takšna učinka se še okrepi skozi po dve vprašanji, ki sledita opisanim besediloma. Na prvem učnem listu: »Katere osnovne človekove pravice bi ti bile kršene, če bi doživljala opisane dogodke?« in »Navedi kakšen primer množičnega kršenja človekovih pravic iz obdobja 20. stoletja.« (*Učna*

priprava: 5). Na drugem: »Naštej človekove pravice, ki so bile kršene Mirjam in Eriki.« in »Tudi danes ljudje v nekaterih delih sveta doživljajo množične kršitve človekovih pravic. Navedi kakšen primer.« (*Ibid.*: 7). Seveda v času pregonov čarovnic koncepta človekovih pravic niso niti poznali niti takrat ni bila uveljavljena njim podobna pravna praksa, torej je prvo vprašanje povsem anahronistično. Kljub temu se s takšnim anahronizmom človekove pravice vzpostavijo kot univerzalna in ahistorična danost, neodvisna od posamezne družbene pravne prakse in torej naturalizirana. A pomenljivejši sta drugi dve vprašanji na vsakem od učnih listov, ki sprašujeta po drugih primerih kršenja človekovih pravic. Pri tem se prvo nanaša na časovno oddaljenost (kršenje človekovih pravic v 20. stoletju – ki za osnovnošolske učence leta 2015 izkustveno predstavlja daljno zgodovinsko preteklost) in drugo na geografsko oddaljenost (poudarek na »v nekaterih delih sveta«).

Ti dve vprašanji več kot o dejanskih družbenozgodovinskih situacijah, po katerih sprašujeta, povesta o dožemanju trenutka njenega branja: čas in prostor učne ure se predstavi kot nadzgodovinski okvir, v katerem kršenje človekovih pravic ne obstaja oz. v katerem smo dosegli fazo »veselega življenja v miru in harmoniji«, ki se jasno razlikuje od geografsko in časovno oddaljenih družb. Na ta način se učenci spet prepoznajo kot pripadniki te, z vidika človekovih pravic naravne, samoumevne in harmonične družbe. A v nasprotju s prvim momentom interpelacije, kjer je bila ta domnevno naravna danost človekovih pravic predstavljena kot vsesplošna, je v drugem momentu ta vsesplošnost poudarjeno razbita in zamejena: »naša« družba ohrani »naravnost« in samoumevnost spoštovanja človekovih pravic, medtem ko je njihovo kršenje potisnjeno na geografsko in časovno oddaljene ter empirično neizkušene družbe. Skupina deklet je v to »naše« interpelirana skozi ironizacijo, skupina fantov pa skozi empatijo do teh oddaljenih družb, kjer se kršitve »še« dogajajo. V tem pogledu ideološke interpelacije z vzpostavitvijo distance med »nas« in »one« tudi opisana empatija lahko predstavlja le še pokroviteljsko sočustvovanje.

Zaključni del učne priprave

V zaključnem delu (*Učna priprava*: 3) učitelj učencem predvaja fotografije begunskih otrok iz Sirije (glej *ibid.*: 8–11). Učenci morajo znova zapisati, katere človekove pravice so otrokom kršene, in razmisliti, kje se danes dogajajo kršitve človekovih pravic. To, da gre pri fotografijah ravno za otroke, v zahodnem svetu s sentimentalnim in naturaliziranim pogledom na otroštvo še zaostri čustveni učinek, ki naj ga sproži prikazano trpljenje. A zopet se kljub temu vzbujanju empatije skozi učno nalogo vzpostavlja distanca. Na vseh slikah, na katerih je mogoče kaj razbrati o geografski lokaciji beguncev, je prikazano peščeno oz. puščavsko okolje, kar jasno nakazuje, da gre za

dogajanje na Bližnjem vzhodu oz. v krajih, oddaljenih od Evrope (oziroma od podob narave v videoposnetku na začetku ure, kjer je med opisi dobrin, ki jih »brezplačno« priskrbi narava in so zato predmet človekovih pravic, prikazani zeleni travniki, čista modra reka in drevesa). Odgovor na vprašanje, kje se danes dogajajo kršitve človekovih pravic, je tako impliciran v samih podobah.

Na tem delu je pomenljiv *kairos* – časovno dogajanje učne ure, njen zgodovinski kontekst – namreč konec novembra leta 2015. Gre za čas, ko se je v javnem diskurzu intenzivno govorilo o t.i. »migrantski krizi«, 10. novembra tistega leta pa je Slovenija, sledeč Hrvaški in Madžarski, začela s postavljanjem rezilne žice na meji, ki jo je vlada evfemistično poimenovala »tehnična ovira«. Sirska vojna je tedaj dokončno prerasla v geopolitično posredniško vojno s pomembnimi posledicami za celoten Bližnji vzhod, v državah Zahoda pa je v kontekstu govora o migrantih v javnosti porasel varnostni diskurz. S konca novembra prav tako datira odločitve Evropske unije, da Turčiji podeli tri milijarde evrov pomoči pri zaustavitvi napredovanja migrantov proti Evropi ter ji spregleda vse bolj avtoritarno notranjo politiko in slabe razmere za migrante, ki naj bi jih oskrbela. Opustitev kakršne koli reference na opisano družbenozgodovinsko situacijo v učni pripravi je pomenljiva. Implicira namreč, da se kršenje človekovih pravic otrok vojnih beguncev iz Sirije dogaja nekje daleč stran na Bližnjem vzhodu, Slovenija pa s tem nima nič. S tem je argumentacijska usmeritev priprave, ki kršitve človekovih pravic postavi v daljno odmaknjenost, vsaj implicitno podobna težnji tedanjega premiera Mira Cerarja, ki je potrebo po rezilni žici na meji utemeljil z željo, da do humanitarne katastrofe ne bi prišlo na slovenski strani meje.¹⁰ Z vidika intertekstualnosti besedil zamolčanje oz. umanjkanje kakršnega koli ekspliciranja odnosa do drugih vsebinsko relevantnih izjav, v času izvajanja učne priprave v javnem diskurzu dovolj pogostih, da je mogoče z veliko gotovostjo sklepati, da je bila večina učencev vsaj v določeni meri z njimi seznanjena, učinkuje samo na sebi: z vidika interpelacije učencev je v tem prepoznavanju kršenja človekovih pravic beguncev iz Sirije tako znova ponovljena logika glavnega dela učne ure, torej vzpostavitev distance med brezčasnim in naravnim prostorom/časom dogajanja učne ure na eni strani in oddaljenimi kraji/časi, zaznamovanimi s kršenjem človekovih pravic, na drugi. V učni pripravi vzpostavljeni odnos do teh, ki so jim pravice kršene, je vselej pokroviteljski – bodisi ironično vzvišen nad »necivilizirano« mentaliteto bodisi pokroviteljsko sočuten in viktimizirajoč.

Takšna interpretacija seveda temelji zgolj na gradivu učne priprave. Povsem mogoče si je zamisliti, da učitelj/ica pri njeni izvedbi na tem mestu v razredu odpre vprašanje aktualne situacije v Sloveniji. A ker to v učni

¹⁰ Miro Cerar o postavljanju ograje na meji: »V razmerah, ko prihaja zima na našem ozemlju, lahko pride do humanitarne katastrofe, če ne bomo sprejeli potrebnih ukrepov« (citata naveden po Žurnal24).

pripravi ni predvideno, nasprotno, predvidena aktivnost je le učenčev »razmislek« o vprašanju, kje se kršitve človekovih pravic pojavljajo (ob projiciranju slik s peščenim ozadjem, ki že same napeljujejo na odgovor), ne pa tudi razprava o odgovorih nanj, se zdi prva interpretacija utemeljena.

Učna priprava predvideva še tretji moment interpelacije, v katerem učenci ponotranjeno prepoznanje v nosilcih človekovih pravic in stališče, ki naj jim postane sprejemljivo, sami izjavljajo. Ta vidik se pojavi že v zaključku glavnega dela učne ure, ko mora vsak učenec zapisati po eno misel, s katero obsodi zločine proti človeštvu in kršitve človekovih pravic. Še izrazitejši pa postane ta moment v zaključku ure. Po ogledovanju in komentiranju fotografij sirskih beguncev spet sledi naloga, naj učenci s svojimi besedami obsodijo zločine proti človeštvu in kršitve človekovih pravic (*ibid.*: 3). Skoraj dobresedna ponovitev naloge, naj učenci obsodijo zločine proti človeštvu in kršitve človekovih pravic, glavni argumentacijski cilj učne ure (»učenec zna obsoditi zločine proti človeštvu, genocide, holokavst in druge oblike množičnega kršenja človekovih pravic«) po eni strani dodatno poudari, po drugi strani pa gre za od zunaj zadano zahtevo (s strani učitelja), za katero učenci že vnaprej, od napovedi učnih ciljev dalje, vedo, da je cilj učitelja, da jo ponotranjijo. Pa vendar bi težko rekli, da gre pri tem (le) za vsiljevanje tujega stališča od zunaj: kot je bilo prikazano, učitelj skozi celotno učno uro učence vodi skozi argumentacijo utemeljevanja domnevne nujnosti in samoumevnosti spoštovanja človekovih pravic ter jim živo prikljiče pred oči *pathos* trpljenja, ki ga povzroči njihovo kršenje. Učenci so se z lastno ubeseditvijo zahtevanega stališča prisiljeni še enkrat samostojno podati skozi proces utemeljitve človekovih pravic oz. si ga predočiti, s tem pa se učitelj dokončno prepriča, da so učenci dejansko sledili njegovemu argumentacijskemu procesu in jim je bil ta sprejemljiv. V fazi učne ure, ko morajo učenci z lastnimi besedami kršitve človekovih pravic obsoditi, so torej že interpelirani v navidezno skupnost njihovih nosilcev. A pri tem ne gre zgolj za potrdilo učitelju, da je cilj argumentacije dosežen, temveč obenem za še en nadaljnji element interpelacije učencev, ki povsem sledi Althusserjevemu opisu ideološke interpelacije: moment interpelacije predstavlja samo prepoznanje, da je izjava namenjena tebi (trenutek, ko se ozreš proti klicu »Hej, vi tam!«), ideologija, v kateri se vselej že prepoznaš, pa predstavlja dojemanje same materialne prakse (po slovitim Pascalovem izreku »Pokleknite, premikajte ustnice v molitvi in verovali boste.«) (Althusser, 2000: 93). Pri zahtevi po lastni ubeseditvi gre torej prav za zahtevo po »premikanju ustnic v molitvi«. Ideologija po tej logiki namreč učinkuje ne glede na to, kaj si učenci o njej dejansko mislijo.

Moment interpelacije skozi materialno prakso se ponovi v sledečem zadnjem stadiju učne ure, ki predstavlja projektno delo: učenci naj pripravijo didaktično gradivo za osmošolce o čarovništvu v zgodovini – izdelajo

časovni trak, zemljevid z označenimi kraji čarovniških procesov ter pripravo in izvedejo kviz. Tako so devetošolci postavljeni v navidezno vlogo učiteljev, ki naj ponotranjeno snov predstavijo osmošolcem. Gre za isto logiko materialne prakse, v katero so prisiljeni učenci, le da so v tem primeru potisnjeni še v (navidezno) vlogo avtoritete. Da je ta avtoriteta navidezna, jasno kaže formulacija iz učne priprave, ki govori o dejavnosti učitelja med projekt-nim delom: »učence usmerjam«, »dam navodila«. Takšno prakso je mogoče prepoznati v še eni od maksim Inovacijskega projekta, ki si prizadeva k t.i. odprti šoli. Ena od značilnosti slednje je, z besedami Komljanec, konzulentke v projektu z ministrstva: »Biti na obeh straneh 'učnega pulta'« (2010: 5), pri čemer strokovna utemeljitev takšne prakse ni podana. Vendarle je mogoče sklepati, da podelitev navidezne avtoritete sledi Althusserjevemu opisu materialne ideologije, pri čemer je v tem primeru logika še zaostrena: medtem ko so v prejšnji nalogi učenci morali ubesediti določeno stališče, pri čemer je bilo jasno, da to od njih zahteva zunanja avtoriteta, so sedaj oni tisti, ki na videz predstavljajo avtoriteto. Zunanja zahteva (ki, kot rečeno, že v prvem primeru ni bila zares povsem zunanja, saj so učenci do tistega momenta že sprejeli opisano stališče) se sedaj bistveno bolj zakrije, saj se zdi, da imajo učenci avtonomijo pri predstavitvi snovi.

Takšen učinek lahko primerjamo z Beauvoisovim opisom učinka navidezne podelitve svobode: avtor opisuje številne eksperimente, v katerih so ljudje, ki jim je bila tekom eksperimenta na videz podeljena svoboda odločanja o tem, ali bodo storili nekaj, kar gre proti njihovim dotedanjim pogledom, v to skoraj vselej privolili. V nasprotju z eksperimentalno skupino, ki ji navidezna svoboda ni bila podeljena in jo je v neko dejanje silila zunanja avtoriteta, jih je večina po tem dejanju dejansko spremenila prvotni pogled. Beauvois opisani fenomen poimenuje liberalna sužnost in ga razlaga s psihološko potrebo po razrešitvi kognitivne disonance, ki nastane ob na videz prostovoljnem pristanku na sporno dejanje. Zaradi navidezne svobode se osebe ne morejo sklicevati na zunanjo prisilo, temveč razlago za dejanje poiščejo v sebi, ob tem pa svoj prvotni pogled spremenijo oz. prilagodijo na način, da kognitivna disonanca med njim in opravljenim dejanjem ne obstaja več (Beauvois, 2000). V obravnavanem primeru projektnege dela učencev sicer ne gre za stališče, ki je sporno za učence, saj je učna priprava do tega trenutka domnevno že dosegla razumevanje pogleda, ki ga postavlja za cilj prepričevanja. Prav tako v sami učni pripravi nikjer ni navedeno, da bi učenci osmošolcem morali predstaviti tudi vrednotno stališče do pregonov čarovnic, temveč opis didaktičnih pripomočkov, ki jih pripravljajo učenci, predpostavlja le njihovo informativno vrednost skozi dejstveno vsebino. Pa vendar bi še posebej v kontekstu poudarjeno vrednotne usmeritve celotne učne ure lahko sklepali, da tudi pri realizirani izvedbi poučevanja osmošolcev s strani devetošolcev, ideološki vidik gotovo ne bi umanjkal.

Čeprav o tem zgolj na podlagi učne priprave ni mogoče povedati ničesar konkretnjšega, je smiselno opozoriti na učinek, ki ga podelitev navidezne avtoritete samodejno proizvede: učenci, ki jim je podeljena, so prisiljeni v delovanje, ki ga praviloma začnejo utemeljevati iz samih sebe, na podlagi svojih pogledov in stališč. Če se morda s tem delovanjem ne strinjajo, po opravljeni nalogi obstaja veliko večja verjetnost, da se bodo.

Podoba učitelja v besedilu – prepričevanje z ethosom

Do sedaj je pričujoča analiza učne priprave obravnavala dva od treh načinov prepričevanja, kot jih definira retorika: *logos* (v pripravi le v manjši meri) in *pathos* (v pripravi izrazito poudarjen). Vendarle v besedilu ne umanjka tretji vidik prepričevanja, *ethos*, čeprav je zgolj impliciten in ga je treba rekonstruirati. *Ethos* po Aristotelu predstavlja prepričevanje s sklicevanjem na značilnosti govorca, kot se vzpostavi skozi besedilo. *Ethos* tvorijo trije vidiki: *phrónesis* (govorec se vzpostavi kot tisti, ki ve, ki se spozna na obravnavano tematiko, ki je zdravorazumski), *aréte* (blagohotnost, vtis odkritosti, ki ne zavaja) in *eunoía* (govornik se vzpostavi kot občinstvu simpatičen in z njim vzpostavi zaupljivost). Izhajajoč iz te delitve se najprej vrnimo k že omenjenemu zamolčanju morebitne problematizacije ali nestrinjanja, torej zamolčanju omembe *stásis*: lahko bi rekli, da gre za kršitev načela *aréte*, saj izjavitelj (učitelj) z občinstvom (učenci) ni odkrit v razčlenjevanju obravnavane teme, svojo pozicijo predstavi za edino možno in neproblematično, kljub temu da skozi celotno besedilo stremi k doseganju cilja, da bi jo učenci razumeli in jo ponotranjili kot sprejemljivo. A to je mogoče skleniti le skozi retorično analizo, ki pokaže, da v besedilu vendarle gre za željo po vzpostavljanju sprejemanja v njem opredeljenega stališča s strani občinstva. Z vidika učenca, če ta le ni že seznanjen s stališči, ki v pripravi predstavljena stališča problematizirajo, kršitev načela ni zaznana, s tem pa ne doseže podobe učitelja, ki bi negativno učinkovala na sprejemljivost teze. Nasprotno se z napovedjo učnih ciljev v uvodnem delu ure učitelj vzpostavi kot tak, ki proces (vsaj navidez) vodi transparentno. Kljub temu da je ta videz lažen, pri občinstvu lahko doseže retoričen učinek zaupanja. Vzpostavljanje *aréte* z napovedjo učnih ciljev, kar je postala ena od norm sodobnega pedagoškega diskurza, tako doseže vzpostavitev oblastnega razmerja do učencev in prispeva k učinkovitejšemu doseganju cilja prepričevalnega procesa – učenčevemu razumevanju in sprejemanju izjavljenih stališč. Kritičnost učencev, ki naj jo takšna praksa spodbuja, je tako očitno zgolj navidezna in v funkciji sprejemanja enega pogleda kot samoumevnega. Po drugi strani že samo dejstvo, da učno pripravo vodi učitelj, za katerega institucionalni okvir zahteva določeno izobrazbo in se zanj predpostavlja, da »ve«, prepričuje učence tudi z vidikom *phronésis*, saj se zdi, da nimajo razloga, da bi v povedano dvomili.

Sklep

Skleniti je mogoče, da izjavitelj skozi *logos* (krožno sklepanje, utemeljeno samo v sebi) oz. pomanjkanje le-tega, *pathos* (pokroviteljsko ironizacijo ali viktimizacijo) in *ethos* (*arête* z zamolčanjem dvoma in institucionalizirano predpostavljane avtoritete – *phronésis*) proces prepričevanja vodi od prepoznanja učencev s pripadnostjo zamišljeni skupnosti nosilcev človekovih pravic kot samoumevnih in utemeljenih na naravni danosti in vzpostavlja joče brezčasen »raj na zemlji«, prek distanciranja te skupnosti od tistih, ki so jim pravice kršene, ki pa so potisnjeni v geografsko in časovno oddaljenost od »normalnega stanja« »harmonije«, do končnega razumevanja in sprejemanja utemeljevalnega procesa skozi njegovo lastno, na videz samostojno ubeseditev. Interpelacija učencev v »zaželeno« občinstvo, ki »zna obsoditi kršenje človekovih pravic«, tako doseže postavljeni cilj oziroma tezo prepričevanja. Enakega procesa interpelacije je deležen učitelj, ki se tako kot učenci vzpostavi kot nosilec človekovih pravic. A možnosti razumevanja, reflektiranja in argumentiranja trditve, ki predstavlja glavno tezo prepričevanja v obravnavani učni pripravi, slednja ni zagotovila, nasprotno, na vsakem koraku si je prizadevala za njihovo nemožnost. In če je res, da je vsak pedagoški proces obenem nasilen proces vzpostavljanja oblastnega razmerja, skozi katero se konstituira »zaželeni« učenec, je treba izpostaviti, da doseganje enega cilja »za vsako ceno« lahko (in v tem primeru tudi res) pomeni spregledanje številnih drugih sprejetih ciljev, kot so razvijanje učenčevih zmožnosti argumentiranja, kritičnega mišljenja, samostojnega razmišljanja ipd. Nasprotno, kot je bilo prikazano v pričujoči analizi, ti zadnji cilji prej lahko služijo kot še dodatni momenti vzpostavljanja oblastnega razmerja in orodja podreditve učencev določenemu stališču.

Pričujoča analiza učne priprave, ki sledi retoričnemu pristopu, se osredini na točke interpelacije, ki občinstvo skozi prepoznanje interpelira v »zaželeno«. Uporaba koncepta interpelacije, menim, omogoča globlji vpogled v učinkovanje besedila na svoje občinstvo, namreč razumevanje, na kakšen način besedilo šele konstituira občinstvo. S takšnim pristopom je mogoče analizirati performativno in konstituirajočo moč besedila, ki učence šele vzpostavi kot vselej-že subjekte človekovih pravic. Šele z razumevanjem tako občinstva kot izjavitelja (v obravnavanem primeru učencev in učitelja) kot vzpostavljajočih se skozi proces prepričevanja, ki ga vzpostavlja besedilo učne priprave, je mogoče ostati na retoričnem pojmovanju relacijske prepletenosti *logosa*, *pathosa* in *ethosa* ter razumeti njihovo preoblikovanje skozi učinkovanje enega na drugega med celotnim procesom prepričevanja.

Pri tem velja znova poudariti, da pričujoča raziskava, ki se omejuje na en sam primer učne priprave, le težko ponuja širši vpogled v procese

interpelacije skozi jezikovno rabo v pedagoškem procesu na splošno, zato je kakršnokoli posploševanje njenih sklepov nemogoče. Prav tako nemožnost spremljanja jezikovne rabe skozi dejansko izvedbo učne ure, za katero je bila priprava narejena, močno omejuje samo analizo, ki ne more upoštevati morebitnih drugačnih jezikovnih rab in vsebinskih poudarkov učitelja/učiteljice. Kljub temu omogoča prepoznavanje nekaterih problematičnih procesov interpelacije, ki so splošnejši in jih je mogoče identificirati tudi v širšem javnem diskurzu, denimo naturalizacija človekovih pravic, vzpostavljanje vrednostne distance do tistih, ki jih nimajo, viktimizacija itd. Problematičnost takšnih procesov ni v tem, da učitelji oz. učiteljice poskušajo dosegati v učnem načrtu predpisane vzgojne cilje – ideološkost in vzgojnost sta namreč po definiciji nujni in inherentni lastnosti vsakega vzgojno-izobraževalnega sistema, katerega temeljna funkcija je reproduciranje dane družbe in zatorej subverziranja slednje ni mogoče pričakovati znotraj njenih institucij. Problematičnost tu izpostavljam z vidika procesov jezikovnih rab, ki dosegajo nepredvidene, neeksplicirane in pogosto kontradiktorne učinke. Z razumevanjem le-teh se nato lahko nakaže razpoka, inherentna sami ideološki tvorbi človekovih pravic, ki s sklicevanjem na univerzalnost reproducira kapitalistične razredne odnose in načine izključevanja (glej Balibar, 2007). Tako torej ni zadostno vprašanje, *čigavo* je »uradno znanje« v kurikulumih (prim. Apple in Christian-Smith, 1991), temveč si je treba zastaviti tudi vprašanje, *na kakšen način je ubesedeno*.

LITERATURA

- Althusser, Louis (2000): Izbrani spisi. Ljubljana: Založba /*cf.
- Anderson, Benedict (2007): Zamišljene skupnosti: O izvoru in širjenju nacionalizma. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Apple, Michael W. in Linda K. Christian-Smith (1991): The Politics of the textbook. New York; London: Routledge.
- Ariès, Philippe (1991): Otrok in družinsko življenje v starem režimu. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Aristotel (2011): Retorika. Ljubljana: Šola retorike.
- Bahtin, Mihail Mihailovič (2007): Problemi poetike Dostojevskega. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Balibar, Étienne (2007): Mi, državljani Evrope? Meje, država, ljudstvo. Ljubljana: Založba Sophia.
- Beauvois, Jean-Léon (2000): Razprava o liberalni sužnosti: Analiza podrejanja. Ljubljana: Krtina.
- Bruillard, Éric, Benke Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen, Horsley, Mike (ur.) (2005): Caught in the Web or Lost in the Textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media.
- Burcar, Lilijana (2007): Novi val nedolžnosti v otroški literaturi: Kaj sporočata Harry Potter in Lyra Srebroust. Ljubljana: Založba Sophia.

- Fahnestock, Jeanne (2011): *Rhetorical Style: The Uses of Language in Persuasion*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Geertz, Clifford (2015): Debeli opisi: k interpretacijski teoriji kulture. *Analiza, Časopis za kritično misel* 2–3 (19): 37–60.
- Hickman, Heather in Brad Porfilio (ur.) (2012): *The New Politics of the Textbook: Critical Analysis in the Core Content Areas. Vol I in II*. Leiden: Brill.
- Kvintilijan, Mark Fabij (2015): *Šola retorike*. Ljubljana: Šola retorike.
- Laval, Christian (2015): *Šola ni podjetje: Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Leach, Joan (2000): *Rhetorical analysis*, v: M. Bauer and G. Gaskell (ur.) *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook*. London: Sage.
- Lecercle, Jean-Jacques (2006): *A Marxist Philosophy of Language*. Leiden: Brill.
- Pêcheux, Michel (1975): *Language, Semantics and Ideology*. New York: St. Martin's Press.
- Perelman, Chaïm, Lucie Olbrechts-Tyteca (1969): *The new rhetoric: A treatise on argumentation* (J. Wilkinson & P. Weaver, Trans.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Rogers, Rebecca (ur.) (2011): *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.
- Štefanc, Damijan (2001): Poimovanja znanja v pedagoškem diskurzu: Nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*, 1/2011: 100–119.
- Šumič-Riha, Jelica (1988): Rationalität in der Argumentation. *Filozofski vestnik* 9 (1): 42–47.
- Tindale, Christopher (2004): *Rhetorical Argumentation; Principles of Theory and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Tindale, Christopher (1999): *Acts of Arguing. A Rhetorical Model of Argument*. Albany: State University of New York Press.
- Verschuereen, Jef (2000): *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Vogrinčič Čepič, Ana, Mitja Čepič (2003): Tujec in tuje v učbenikih. *Kritična diskurzivna analiza izbranih primerov iz učbenika zgodovine. Teorija in praksa* 40 (2): 313–334.
- Žmavc, Janja, Igor Ž. Žagar, Barbara Domajnko (2018): »Učitelj kot retorik«: retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žmavc, Janja, Igor Ž. Žagar (2011): *Kako so Evropejci odkrili neznane dežele in se spoznali z novimi ljudstvi: Evropa v slovenskih osnovnošolskih učbenikih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Žmavc, Janja (2009): *Govorniške zvrsti in sredstva prepričevanja v zgodnji rimski retoriki: metaretorika v nastajanju*. *Annales, Series Historia et Sociologia*, 19, 1.

VIRI

- Cerar, Miro (Žurnal24, 10. 11. 2015): V prihodnjih dnevih tehnične ovire, lahko tudi ograja <https://www.zurnal24.si/slovenija/cerar-v-prihodnjih-dnevih-tehnicne-ovire-tudi-ograj-259687>, 2. 10. 2023.

- Komljanc, Natalija (2010): Koncept odprtega učenja v odprtem učnem okolju. Dostopno prek https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/519688/mod_folder/content/0/KONCEPT%20ODPRTEGA%20UcENJA%20V%20ODPRTEM%20UcNEM%20OKOLJU.pdf?forcedownload=1, 2. 10. 2023.
- Strokovni prispevek (2016): Inovacijski projekt OŠ Blaža Kocena Ponikva. Dostopno prek http://inovacijskiprojekt.splet.arnes.si/files/2016/12/Strokovni-prispevek_2016.pdf, 2. 10. 2023.
- Učna priprava (2015). Dostopno prek <http://inovacijskiprojekt.splet.arnes.si/files/2016/09/U%C4%8Dna-priprava-zgo.pdf>, 2. 10. 2023.
- Učni načrt (2011): Zgodovina. Program osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno prek https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf, 2. 10. 2023.
- Videoposnetek YouTube kanal (2014): Temeljne človekove pravice – Fundacija enakovrednega življenja. Dostopno prek https://www.youtube.com/watch?v=LivS36I3_io, 2. 10. 2023.
- Zakaj smo se vključili v projekt, Inovacijski projekt OŠ Blaža Kocena Ponikva. Dostopno prek <https://inovacijskiprojekt.splet.arnes.si/zakaj-smo-se-vkljucili-v-projekt/>, 2. 10. 2023.