

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOSOCIÁLNÍCH VĚD A ETIKY

magisterské prezenční studium
2003-2009

Petr M. Královič

Rétorická výchova a vzdělávání
Rhetoric Education

Diplomová práce
Praha 2009

Vedoucí práce:

Mgr. Jiří Lukeš, Th.D.

Anotace

Diplomová práce Rétorická výchova a vzdělávání srovnává pojetí rétorické výchovy ve Starověkém Řecku a Římě se současným přístupem k rozvíjení komunikačních funkcí ve vzdělávacích programech základních škol a gymnázií v ČR. Práce vychází z teoretické analýzy východisek a cílů formulovaných v nejstarších klasických dílech o rétorice a v nejnovějších koncepčních dokumentech školních kurikulí. Zpracovávané téma se orientuje na diskuzi o úloze, podmínkách a možnostech intencionálního pěstování komunikační gramotnosti ve škole. Dílčí pozornost je věnována očekávaným výstupům z uplatňovaného kompetenčního modelu ve výuce primárního (základního) a sekundárního (středoškolského) vzdělávání.

Annotation

Diploma thesis "Rhetoric Education" compares the concept of education in ancient Greece and Rome with the current approach to the developing of communication skills in the curriculum of primary schools and secondary schools in the Czech Republic. The work is based on theoretical analysis of the background and objectives formulated in the ancient classical works on rhetoric and in recent strategic documents shaping the curriculum. Processed theme focuses on the debate on the role, conditions and possibilities of growing literacy in communicational behavior. Split attention is paid to the expected effects of the competency model which is being implied in schools.

Klíčová slova:

paideia, argumentace, funkční gramotnost, klíčové kompetence, Rámcové vzdělávací programy.

Key words:

paideia, argumentation, adult literacy, core skills, General educational programs.

Prohlašuji,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracoval zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

datum, podpis

„Mluvící subjekt je srdcem subjektu jednajícího.

A když zmizí odpovědný subjekt, pak také

není občanů odpovědných

za své společenství.“

/ Paul Ricoeur

(prosloveno v Praze 2. září 1980)

Obsah

ÚVOD.....	8
1 RÉTORIKA VE STAROVĚKÉM ŘECKU A ŘÍMĚ	9
1.1 Od mýtu k logu – počátky řečnického umění	9
1.2 Sofisté	12
1.3 Isokrates.....	14
1.4. Aristoteles	18
1.4 Vzdělávání v období helénismu	22
1.5 Rhetorica Ad Herennium	25
1.6 Markus Tullius Cicero.....	28
1.7 Marcus Fabius Quintilianus (Kvintilián)	30
1.8 Rétorická výchova – inspirace ze starověku	33
2 PŘEDMĚT A USPOŘÁDÁNÍ RÉTORIKY	35
2.1 Vymezení pojmů	35
2.2 Předmět a uspořádání rétoriky.....	37
2.3 Tři zdroje přesvědčivého řečníka	42
2.4 Předmět rétoriky ve 21. století.....	44
3 PŘEDMĚT RÉTORIKY V SOUČASNÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU.....	46
3.1 Pojetí a význam komunikačních dovedností v konceptu klíčových kompetencí.....	46
3.2 Klíčové kompetence - vymezení pojmů a definice	48
3.3 Změny v přístupu ke vzdělávání – klíčové kompetence v rámcových vzdělávacích programech (RVP)	50
3.3.1 Rozvoj komunikativní kompetence v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	54
3.3.2 Rozvoj komunikativní kompetence v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	56
3.3.3 Rozvoj komunikativní kompetence v Rámcovém vzdělávacím programech pro gymnázia.	58
ZÁVĚR	61
BIBLIOGRAFIE	64
Seznam zkratk	67
PŘÍLOHY.....	68

SUMMARY.....69

ÚVOD

O schopnosti používat řeč a efektivně zacházet s jazykem se od samého počátku vzniku prvních rétorických škol, až do současnosti, hovoří jako o umění. Publikace o jazykové komunikaci často nesou v názvech *umění argumentace*, *umění přesvědčit*, *umění domluvit se* apod. Znamená to, že se schopností účinně komunikovat a rozumět zákonitostem komunikace, se člověk nerodí, ale je k ní podněcován výchovou a vzděláváním. Renesance zájmu o lidskou komunikaci ukazuje na stálou aktuálnost a potřebu rozvíjení jejího předmětu. Nejnovějším dokladem toho je definování cílů komunikační výchovy v Rámcových vzdělávacích programech, které určují hlavní směr probíhající reformy školství.

Cílem mé práce je vytvořit obraz o tom, jakou úlohu mělo rétorické vzdělání v době svého vzniku a největšího rozmachu - v období antiky a helénizmu, a jak je pojmán smysl a cíl zdokonalování komunikačního potenciálu dnes. Práce je svým zaměřením výhradně teoretická a nezabývá se experimentálním ověřováním metod v prostoru vymezeného tématem. Místo toho se orientuje na vyhledávání a bližší zkoumání východisek a cílů intencionálního rozvíjení lidské komunikace v rámci výchovy a vzdělávání. Očekávám, že se touto cestou naskytne možnost zajímavého srovnání, které bude zdrojem nových podnětů k diskuzi nejen o užitečnosti a uplatnění probíhajících koncepčních změn českého školství.

1 RÉTORIKA VE STAROVĚKÉM ŘECKU A ŘÍMĚ

1.1 *Od mýtu k logu – počátky řečnického umění*

Ještě dříve než můžeme z dochovaných textů mapovat nejstarší snahy o formulaci prvotních rétorických zásad, musíme se zmínit o vysoké úctě a veřejném uznání, kterému se těšila veřejná řeč vypravěčů (řec. *rhetor mython*), kteří uměli svým vyprávěním a recitací starých antických dramát zaujmout a získat obdiv posluchačů. Řeč je podle mýtu od nepaměti považována za dar bohů, který zasluhuje mimořádný obdiv:

*„Zřejmá, že nikoli všem jsou libé dávány dary
od bohů: pěkný vzrůst, též výmluvná slova a důvtip.
Neboť některý muž jest velice pozadu krásou,
Zato však slovům jeho jest od boha propůjčen půvab:
S rozkoší hledí naň lid, jak mluví jistě a plynně ...“*

(Vaňorný, 1940. Zdroj: Anderlová, 2003).

Cit a smysl pro vhodně pronesenou řeč se u klasických vzorů, jakým je např. Achilles, snoubí dohromady se sílou, udatností, důvtipem a dalšími ctnostmi, jenž propůjčují jejím nositelům titánský charakter. Vzdělání ve veřejné promluvě (řec. *agorai*) se připodobňuje umění zápasu (řec. *agón*) a proto se mu má dostávat při vzdělávání stejné pozornosti jako cvičení v boji (Gagarin, 2007. s. 27). O staletí později tento ideál fyzické a duševní síly potvrzuje např. Isokrates, kde v jednom ze svých spisů uvádí výčet znaků, podle kterých se poznají „nejmocnější a nejmávanější muži svého města“. Není to majetek, ani odvaha, ale způsobu jejich řeči: „... *those educated literally from the start, are not recognized by courage and wealth and such benefits, but most educated by what has been said, and that those who use speech well are not only*

powerful in their own cities, but also honored among other men...“ (Papillon, 2007. s.66). Umění veřejné promluvy bylo v Řecku od nejstarších dob ceněno pro jeho estetickou i etickou hodnotou, jež se projevuje v osobitém stylu, v moudrosti a bystrosti jejího řečníka. Její význam začíná masivně narůstat se změnou celospolečenského uspořádání. K ní dochází s pádem tyranských vlád a s nástupem nového demokratického zřízení městských států. Na rozdíl od doby vzniku eposů, se promluvy slavných vypravěčů, jenž po staletí podněcovaly cit a vnímavost k řeči, nestávají pouhým zdrojem pobavení a udržování kulturní tradice. Veřejný projev získává klíčový politický význam, a díky vzniku občanských práv a povinností, i přímý vliv na každodenní život občanů. Strhující promluvou s nezvratnými důkazy a obratnými argumenty je možné ovlivnit výsledek soudní pře, domoci se spravedlnosti, vydat někoho na smrt, zachránit město, velebit živé i mrtvé. Všechna důležitá rozhodnutí, a tedy i všechny důležité projevy, se ve městě pronášejí veřejně za aktivní účasti všech svobodných občanů. Pokud má tedy občan nově obstát ve své obci, musí umět veřejně obhájit své záležitosti.

Rétorika se jako systematická věda, která hledá konkrétní odpovědi na otázku, jak zacházet se slovem v mluveném projevu, aby dokázalo přesvědčit a zapůsobit na své posluchače, začíná rozvíjet na přelomu 5. stol. př.n.l na základě svobody slova a svobody jednání. Svobodný občan je od teď kompetentní rozhodovat o svých záležitostech a vybírat si z možných variant chování ne už pod pohrůžkou síly mocných, ale příklonem k některému z předložených argumentů. Řeč z pohledu rétoriky přesouvá svůj zájem z oblasti mýtu a symbolické úlohy slova, kde doménou řeči byla ještě oblast nevyvratitelného vědění (*apodeixis*) a jistoty, do roviny úvah, které jsou založeny na základě mínění (*doxa*), které si člověk vytváří na základě svého smyslového poznávání a úsudku (Kraus, 1998. s. 19). Řešení záležitosti soukromého i veřejného života o nichž mají nově právo rozhodovat všichni svobodní občané *polis*, má být dosaženo na základě předložených argumentů, které posluchače dovedou k rozhodnutí a přesvědčení (*pistis*) o jeho správnosti.

Řecké slovo, které odkazuje k té části rétorické praxe, která se zabývá persvazí (přesvědčováním), je sloveso peithein (z. řeč. přemlouvám, přesvědčuji). Jeho latinský ekvivalent persuadere (z. lat. přesvědčovat) etymologicky předpokládá indoevropský základ slova svadús (sladký, libý) a evokuje tak činnost spojenou s lahoděním a omamným šálením. (Kraus, 1998. s. 21) To naznačuje jádru sporu o úloze rétoriky ve veřejném diskurzu a plynoucí z obav jejího zneužití k prosazování soukromých a politických zájmů. Předmětem diskuze se tak stává postoj rétoriky k hledání pravdy, jejíž vznik se započal v antice, kdy se začala formovat jako svébytná disciplína, přes období středověku, kdy zakotvila na univerzitě, až do současnosti, kde se rétorika stává zdrojem inspirace komunikačních teorií a příbuzných oborů.

1.2 Sofisté

Nejčastějšími institucemi kde se mluvené projevy pronášely, byly porotní a odvolací soudy (řec. *heliaia*; od r. 462 př.n.l.), kde se uplatňovaly *řeči soudní* (obhajoba, žaloba) a veřejné sněmy (řec. *ekklésia*). Jejich doménou byly *řeči poradní a politické*, které se zabývaly otázkami týkající se života a chodu obce. V případě, že se občan ocitl před soudem a měl se hájit, musel svou řeč přednést výhradně sám. Jediné služby (placené), které mohl využít, byla pomoc tzv. *logografa*, odborníka, sepisovatele řečí, který dokázal s klientem řeč sestavit, napsat a případně procvičit její přednes.

Pokud jde o řízení života obce, měl právo se na něm podílet a zastávat veřejné funkce každý bezúhonný občan. Postavení, které mohl občan v řízení veřejných záležitostí dosáhnout, pak záviselo vedle velikosti jeho majetku (funkce byly neplacené) především na vzdělání, zkušenostech a zejména na umění obhájit svá stanoviska, která byla posuzována shromážděním z hlediska užitečnosti pro život obce. Vzniká tak nově poptávka po vzdělání, které se by sloužilo změněné politické praxi a poskytlo potřebné znalosti a výcvik k praxi. Teorii a praktickému umění o tom, jak vést veřejnou polemiku s účastníky sporu (*agón*) (Kraus, 1998 s.22), se začali profesionálně věnovat nejdříve putovní učitelé rétoriky (*sofisté*). Až později se začala rétorika pěstovat v rétorických školách. Podle dokladu z Platónova dialogu *Menon* se dozvídáme, že to bylo umění vysoko ceněné a jeho učitelé na něm mohli i zbohatnout: „...*Protagorás získal za svou učitelskou praxi více peněz než Feidas, který dělal tak uznaně krásné práce, a nežli deset jiných sochařů.*“ (tamtéž, s. 22). V dialogu zmíněný Protagorás (Protagorás z Abdér, asi 480 – 410 př.n.l) se stal jedním z prvních filozofů, kteří se začali zabývat funkcí jazyka a řeči, a problematizovali je jako specifický předmět

zkoumání.¹ Protagorás jako člověk, který rozuměl zákonům a jeho výkladům (vystupoval i jako advokát u soudu) si velmi všímal funkcí významů slov a možností jejich záměrného i nezáměrného ovlivňování. Dospěl při tom k poznání, že význam slov není sám o sobě neutrální, ale mění svůj obsah podle kontextu, který vyplývá ze způsobu jejich užití a ze schopností jejich původce. Dověšení jeho relativismu představuje známý výrok dochovaný ve spisech Sexta Empirika: „Měrou všech věcí je člověk ...“ (Blecha, 2002. s. 86).

Sofisté svým zájmem o člověka, jeho myšlení a řeč významně posunuli hranice vývoje kritického myšlení a jako učitelé ochotni za úplatu učit kohokoliv, zároveň přispěli k demokratizaci vzdělání. Jejich relativistický postoj nevyhýbající se krajnostem se však stal terčem ostré kritiky. Stejně tak rétorice v jejich pojetí, které scházela jakákoliv etická reflexe, je vyčítána účelovost a snaha manipulovat. Nicméně rozvoj a popularitu rétoriky, i přes mnohé útoky, to nezastavilo. Naopak kritika na adresu sofistů byla do budoucna významným impulzem začít promýšlet rétoriku v širokém kulturním a vědním kontextu.

¹ Za první placené učitele rétoriky jsou tradičně považováni dva učenci ze Sicílie, Korax a Teisias, kteří podle pozdějších zmínek působili již v první polovině 5. stol. př.n.l. po demokratických převratech v Akragantu a Syrakusách. Bývá jim připisováno autorství první učebnice rétoriky, jejíž návod na členění řečí na úvod (proomnion), stať (agón, zápas, argumentace) a závěr (epilog), byl pak převzat a dále rozpracován v učení pozdějších sofistů, např. Gorgia z Leontin a dalších.

1.3 *Isokrates*

Jednou z nejvýznamnějších a nejdiskutovanějších osobností rétoriky je Isokrates (436 – 338 př.n.l.), který se stal účastníkem široké diskuze o povaze úlohy rétoriky ve výchově a politice. Pro bohatost a inspirativnost svých myšlenek je zmiňován ve všech pozdějších velkých rétorických spisech Aristotela, Cicera a Kvintiliána. Isokrates byl vychován učením první generace sofistů, kteří pojímali rétoriku jako soustavu postupů a pouček, jejichž cílem je rozvíjet řečnickou zdatnost (řec. *arete*), zejména pro politickou praxi. Domnívali se, že soustavným tréninkem je možné si osvojit řečový projev až na úroveň pohotové a univerzálně použitelné dovednosti (řec. *techne*). Systém sofistů předávaného vědění, který zahrnoval principy výstavby řeči, pravidla stylizace, ale i použití různých druhů triků, které využívaly dvojznačnosti slov a paralogismy (*sofismata*) za účelem manipulace, se stal terčem ostré kritiky a odmítání ze strany filozofů až do té míry, že výraz *sofista* získal hanlivý význam, jako označení pro člověka záměrně využívajícího klamavé argumentace k vyvození chybných závěrů. (Petráčková aj. 1998. s. 699).

Svým polemickým až útočným postojem vůči sofistům a rétorice je znám především Platon obviňující sofisty z toho, že jim jde pouze o důmyslné a účelové manipulování s výroky a soudy, které pocházejí z oblasti mínění (řec. *doxa*) pramenícího ze smyslového poznání, tedy z toho, co je pouze pravdě-*podobné*. Rétorice proto nejde o odhalování pravdy (skutečné podstaty věcí) ve smyslu *episteme* (pravého poznání) a způsobem vědy (*sofia*), jež je vedena snahou o dosažení dobra a poznání bytí (dialog Gorgiás)². Proti těmto výtkám, které napadají řečnictví, že je pouhým přemlouváním a

² "Sofista tedy má, jak se nám objevilo, ve svém majetku jakési zdánlivé vědění o všech věcech, ale ne pravdu. ... zdalipak je už jasno, že to je odrůda kejklířů, protože je napodobitel skutečnosti, či se ještě rozpakujeme, zdali snad opravdu nemá vědění o všech těch věcech, o kterých je podle zdání schopen se přít?" (Platon: Sofistek. Zdroj: Vybíral, psychol. lidské kom, s. 193)

zdokonalenou *techne*, se Isokrates vymezuje. Proti Platónově výtce staví svůj program studia rétoriky, který označuje jako studium filozofie (Poulakos 2007. s. 20). Tento jeho postoj by se mohl zdát jako provokace v reakci na Platónovu kritiku, avšak Isokratovy východiska jsou založeny v hledání odpovědí na otázky nejen po tom, jak zdokonalovat přesvědčovací techniku ve smyslu učení jeho předchůdců, ale také, jak má rétorické vědění pomáhat uschopňovat jedince k zodpovědným občanským rozhodnutím, která mají dosah na život celé *polis*.

Isokrates, který založil první rétorskou školu, viděl svůj závazek pedagogicky, přičemž vycházel z toho, že pokud život obce, její prosperita nebo pád, závisel na rozhodnutích lidí, kteří měli moc ovlivňovat mínění pospolitosti (*rethores*), tak je nutné zasadit se o jejich vzdělávání nejen v řečových schopnostech a obratném zacházení s jazykem, ale neméně potřeba je vybavit tyto lidi moudrostí (*sofia*) a morální zodpovědností za jejich rozhodnutí, která budou z hlediska prospěšnosti pro obec nejlepší (tamtéž, s. 21).³ Tato moudrost spočívá v pěstování vnímavosti pro přiměřenost (řec. *prepon*) a citu pro situační vhodnost (řec. *kairos*)⁴ (Kraus, 1998. s. 28). V Platónově pojetí je pravé poznání (řec. *epistéme*), které je získáno na základě rozumového poznání a reflexe idejí (řec. *methexis*), základem pro správné rozhodování a vyhnutí se chybným úsudkům⁵. Podle Isokrata však sebevětší poznání není schopno zvážit všechny varianty, které se při rozhodování nabízejí, a též nelze obsáhnout všechny důsledky, které mohou potenciaálně nastat. Lidé, kteří mají právo rozhodovat o veřejných věcech k němu nemají apriori přistupovat s neochvějnou jistotou o správnosti svého poznání (*epistéme*), ale musí zvažovat všechny nepředvídatelné důsledky vlastního úsudku (*doxa*) (tamtéž, s.21). Jedině tak se, podle Isokrata, ocitá předmět studia filozofů,

³ „...to enable an orator by his power of conjecture (*doxa*) arrive generally at the best course of action ...“ (Worthington, s.21)

⁴ Pojem *kairos*, přebírá Isokratés od svého předchůdce Gorgia a dál jej rozvíjí v kontextu svých pedagogických východisek pojetí rétoriky jako vědy vychovávající především k zodpovědnosti v rozhodování o životě v obci.

⁵ „...He who has knowledge (*epistéme*) will always hit on the right way, whereas he who has right opinion (*doxa*) will sometimes do so, but sometimes not.“ (Paulakos, 2007. s. 21)

tedy *sofia* a *epistéme*,⁶ ve službách praktického rozumu pohotového k moudrým rozhodnutím, které se osvědčují v praxi a vytvářejí předpoklady k vzájemnému porozumění (řec. *tú fronein eu*) lidí a politickému souladu (řec. *homonioia*) (Kraus, 1998. s. 29). Isokratés proto ve své výchově budoucích rétorů zdůrazňuje potřebu individuální péče o talent žáků a jejich morální rozvoj. Podle něj je především „ryzí a zřetelná mluva je obrazem lidské duše“ (tamtéž, s.30).

Přestože morální závazky v rétorické výchově definuje Isokratés jako první, nejsou zde ještě příliš problematizovány. Vnější kritériem morálnosti je vybroušená řeč podporující konsenzus, hájící právo a spravedlnost. Vnitřní motivy záleží na povaze každého člověka. Podle jeho slov dokáže vycvičit z nadaného žáka dobrého řečníka, ale nenaučí jej morálce, pokud pro ni nemá od mládí vypěstován cit (Papillon, 2007. s. 62). Nicméně morální vzor učitele a výchova k etickým principům je jedním ze základních nároků a předpokladů k výchově dobrého řečníka.⁷ Pokud rétorika někdy z těchto nároků formulovaných v Isokratově myšlení slevovala, dávala za pravdu jejím kritikům a zakrňovala pouze na úrovni účelově používané *techné*, čímž ztrácela svojí legitimní úlohu jako věda (*sofia*).

Isokrates při svém hledání odpovědí na otázku, jak pomoci k řešení společenských a politických problémů své doby a odvrátit hrozbu přecházející krize, rezignoval na dosažení epistéme – absolutnímu vědění, které by zajistilo jejím nositelům bezúhonnost a neomylnost, jak implikovala Platónova filozofie. Klíč k praktické moudrosti nacházel ve výchově budoucích státníků, kterou postavil na dva pilíře. První z nich ukotvil v pěstování vzdělání, které by poskytlo vědomostní základ a stalo se zdrojem

⁶ Isokratés tak otvírá prostor pro smíření a vzájemnou spolupráci filozofie s rétorikou, kdy filozofie, podle něj, přispívá studiem života slavných státníků jakými byli Solon a Perikles k čerpání inspirace a poučení pro současnou praxi. (Paulakos, 2007. s. 22)

⁷ Morální senzibilitu se učitelé snažili žákům vštěpovat i prostřednictvím cvičných učebních textů na různá témata, tzv. *progymnasmata*, které sloužili jednak jako předloha významovou a jazykovou analýzu a pro nacvičování přednesu a zároveň v sobě často ukrývaly morální ponaučení. Isokratés byl znám jejich sbíráním, a jeden z takových textů, jehož autorství je přisouzeno jemu, zdomácněl i v češtině: „*Isokratés řekl*“: „*vzdělání má hořké hořeny, ale přináší sladké ovoce*“ (Paulakos, 2007. s. 22).

inspirace. Šlo především o příklady z historie moudrých činů slavných státníků, jejichž jména se proslavila a byla v té době stále živá v básních a dramatech (Solón, Perikles). Druhým pilíř tvořilo studium rétoriky, které mělo trénovat žáky jednak v řečnických schopnostech (techné) a vedle toho je též vést (paidagogein) ke kritickému myšlení a pěstovat v nich schopnost činit moudrá a zodpovědná rozhodnutí (doxa), jež přinesou dlouhodobý užitek společnosti. Tímto svým programem rétorické výchovy dal do budoucna významný podnět k utvoření pevného základu učiva rétoriky jako svobodného umění mezi gramatikou a dialektikou a na staletí tak nepřímo ovlivnil celý systém západního evropského vzdělávání.

1.4. Aristoteles

První pokus o teoretické vymezení rétoriky jako svébytného oboru, které započal Isokrates, dovršuje o generaci později Aristoteles důslednou a propracovanou systemizací. Své pojetí vyložil ve třech knihách o rétorice, a některé související úvahy jsou pak zachyceny i v dalších spisech, např. v Topikách (dialektika; argumentace), Etice Nikomachově (etika; ctnosti) a v Poetice (metafory; alegorie). Podobně jako Platón ani Aristoteles nepovažuje rétoriku za vědu ve smyslu *epistéme* (poznání pravé skutečnosti), neboť nesměřuje primárně k hledání pravdy, ale zabývá se řečnickým uměním z hlediska jeho významu a praktičnosti pro poznání toho, co je skutečně přesvědčivé a co je pouze zdánlivé (Aristoteles. Rét., 1999. 1355b, s. 30). Rétorika jako praktická schopnost učí člověka vyhledávat důkazy (*pisteis*) proto, co je pravděpodobné a logicky platné (Kraus, 1998. s. 31). *Přesvědčivost a logická platnost* sdělení jsou v Aristotelově myšlení dvě hlavní vztažná kritéria, od nichž se odvíjí všechny další úvahy o základních prvcích rétorického systému: argumentaci (*logos*), osobnosti řečníka (*étos*) a stylistice (*patos*).

Argumentace, nebo-li dokazování a zdůvodňování, je metodologií ověřování platnosti tvrzení (z řeč. *logos*). Její základ tvoří dva myšlenkové postupy – dedukce (řec. *sylogismos*) a indukce (řec. *epagogé*). V prvním případě zastupuje myšlenkovou operaci *entythéma*, tedy druh řečnické figury (výrazového prostředku), kde jedna z premis, z níž je vyvozován závěr, je zamlčena. Může jít o záměr autora, který neuvede problematický soud o němž se domnívá, že by jej posluchači nepřijali (a snižovaly by hodnotu závěru) (tamtéž, s. 32) nebo jde o nezáměrné vypuštění jednoho nebo více myšlenkových kroků, které jsou v běžném hovoru pokládány za plausibilní (samo sebou se rozumějící) a nesporné. Typem induktivního rétorického dokazování je *paradigma*, jejíž podstatou je vyvozování závěrů z příkladů (názornosti) a analogií (Aristoteles. Rét., 1999. 1356b, s. 33). Logická korektnost argumentu je nutnou podmín-

kou přesvědčivosti, ale zároveň jako receptivní schopnost dokáže i varovat před používáním klamných argumentů - *paralogismů* a *sofismat*, které vyplývají z chybného užití jazyka nebo logicky nesprávné formy usuzování (Kraus, 2003. s. 72). Se stavbou argumentů souvisí Aristotelovo učení o vyhledávání argumentů pomocí tzv. obecných míst (řec. *topoi*; lat. *loci communes*). Podle Krause tato obecná místa původně označovala „místa v paměti“, od nichž se odvíjela myšlenková stavba řeči (tamtéž, s. 67). V aristotelském pojetí jde o soubor „argumentačních schémat“ (tamtéž, s. 68), které slouží řečníkovi jako pomocný nástroj k uspořádání argumentu – výběru premis a jejich kompozičnímu zpracování v řeči.⁸

Znát logiku argumentů a umět pro ně vyhledávat důkazy předpokládá zvládnutí formální a kompoziční stránky projevu, která je proto nezbytnou podmínkou přesvědčivosti. Stejně tak důležité je podle Aristotela řečníkovo umění stylizovat svá sdělení a přednes, neboť „*nedostačuje vědět, co se má říci, ale je nutno také znát, jak se to má říci, a to již velmi přispívá k tomu, že se stane zřejmý ráz řeči.*“ (Aristoteles. Rét., 1999. A1403b, s. 187).

Vedle argumentace je řečníkův individuální styl druhým ze tří základních kamenů rétorického umění. Podobně jako herec na jevišti dodává svému vystoupení pomocí gest, mimiky a práce s hlasem přesvědčivosti, tak i řečníkův projev těmito prostředky získává na životnosti a atraktivitě. Nicméně zde, v otázce pojetí stylu, platí více než kde jinde Aristotelovo učení o uměřenosti, které navazuje na jeho předchůdce: „... *konat věci přiměřené době (kairos) a přiměřené okolnostem (prepon), to je střed a to nejlepší co náleží ctnosti. Skutky se vyznačují přílišností (hyperbolé), nedostatečnou mírou (eleipsis) a uměřeností (mesotés). Ctnost se pak vztahuje k skutkům, jimž je vzdálena jak přílišnost, tak nedostatečná míra ...*“ (Aristoteles. Nikomachova Etika, 1106b. Zdroj: Kraus, 1998. s. 32). Pokud řečník ve svém projevu selhává vzhle-

⁸ Příkladem toposů jsou různá ustálená spojení, která slouží v řeči jako argumentační východisko, např: „Každý ví...“, „Nikdo nepochybuje...“ atd. Podle hodnot ke kterým odkazují se dělí do různých skupin (*loci a re, loci a personam*) (podrobně Kraus, 2003. s. 68).

dem ke kritériu uměřenosti, ať už v neverbálním projevu, při práci s hlasem, v používání řečových ozdob a metafor atd., míjí se jeho snaha zaujmout a přesvědčit účinkem. Univerzálním indikátorem toho jak řečník ve svém projevu působí je ideál, o který má vždy usilovat, a tím je přirozenost.⁹ K přirozenosti a přesvědčivosti svého projevu však řečník nepřispívá jen propracovanou argumentací, vyváženým stylem a plastickým přednesem - neméně důležitou složkou jsou jeho charakterové vlastnosti a pověst.

Třetí oblastí, kterou je proto nutné v rámci rétoriky zkoumat je řečnickova osobnost, která, má-li být přesvědčivá, se neobejde bez vlastností, které u posluchačů vzbuzují k řečníkovi důvěru (z řeč. *ethos*): „*Jsou to rozumnost, ctnost a přízeň. Neboť kdo klame v tom, o čem mluví nebo v čem uděluje radu, činí tak buď podle všech těch věcí nebo podle jedné z nich; buď totiž z nedostatku rozumnosti má o věci nesprávné mínění, nebo má sice o ní správné mínění, ale pro svou špatnost je neřekne, anebo jest sice rozumný a dobrý, ale není příznivě nakloněn.*“ (Aristoteles. Rét., 1378a. 1999. s. 104). Rozumnost znamená jednak informovanost získanou vzděláním, ale zároveň je nutná kompetentnost k moudrým rozhodnutím a posouzení jejich důsledků pro *polis*, jak zmiňuje už Isokrates (srov. 1.3, s. 7). Jestliže je řečník (politik) prospěšný pro život ve své obci, nachází také větší důvěru a přijetí u auditoria a je považován za „přítele města“ (Fortenbaugh, 2007. s. 116). Aby si tuto přízeň udržel, potřebuje disponovat morálními kvalitami (ctnostmi), které zajistí to, že bude usilovat o spravedlivé společenské zájmy před svými osobními a zůstane neúplatný. Díky praktické moudrosti, morálním kvalitám a dobré pověsti bude mít rétor již dopředu větší šance, že se jeho sdělení setká u publika s přijetím a vzbudí u něj pozitivní emoce (případně omezí negativní předsudky).

⁹ „*Proto je nutno, aby se mluvčel dal neobvyklý ráz, neboť lidé obdivují to, co je odlehlé, a co vzbuzuje obdiv, je příjemné*“ (Aristoteles. Rét., 1999. 1404b, s. 190). „*...řečník to musí činit nepozorovaně...a jeho řeč musí budít zdání, že není vyumělkovaná, nýbrž přirozená*“ (tamtéž, s. 191). O estetických výrazových prostředcích a výstavbě řeči s ohledem na jeho rytmus nebo metriku je podrobněji pojednáno v Aristotelově spisu *Poetika*.

Emoční odezva auditoria (z řeč. *pathos*) je důležitým ukazatelem v průběhu samotné řeči, protože umožňuje sledovat (při bezprostředním kontaktu s auditoriem), jak jsou jednotlivé argumenty přijímány a podle toho se okamžitě orientovat. Dobrý řečník, který zná své publikum, pak dokáže cíleně používat citové apely k ovlivnění mínění a dosažení odezvy. U některých žánrů, jako jsou řeči oslavné a hanlivé (*to epideiktikon genos*)¹⁰, jež se soustředí na estetickou hodnotu (Kraus, 1998. s. 21), je to dokonce prvotním záměrem. Na důležitost umění přizpůsobit sdělení nejen jeho povaze, účelu, místu, ale také publiku poukazuje už Platón ve svém dialogu Faidros: „*Síla řeči spočívá v tom, že je to vedení duše, a proto musí budoucí odborník v řečnickém umění vědět kolik podob duše má. Lidi určitého druhu je možno o něčem přesvědčit řečmi určitého druhu, a to z té a té příčiny, kdežto lidi jiného druhu týmiž řečmi přesvědčit nelze...a když ví, kdy je vhodné mluvit a kdy mlčet a když dovede poznat vhodnost či nevhodnost stručného slohu, nebo zase slohu dojemného či pádného a všech těch slohů řeči, které se naučil – teprve tehdy dosáhl krásy a dokonalosti řečnického umění, dříve ne.*“ (tamtéž, s. 27)

Ze Sokratovy řeči je zřejmé, že představa ideálního řečníka byla živá v antické filozofii již dávno, avšak nikdy před tím nedosáhlo učení o rétorice ucelenějšího pohledu, než za Aristotela, který položil základ systému rétoriky jako svébytného oboru lidského poznání. Na Aristotelovo pojetí v budoucnu navazovali další vzdělanci, kteří jej doplňovali o nové systematické poznatky z teorie a praxe, přesto základním vymezením předmětu, kterému odpovídá trojice konceptů známá jako – *étos* (o osobnosti řečníka), *pátos* (o stylizaci promluvy) a *logos* (o argumentaci), zůstává do dnešní doby beze změn.

¹⁰ Do žánru tzv. *genos epideiktikon* se řadí tzv. *panegyrik* (chvála veřejných osob institucí a obce), *enkomion* (chvalozpěv intimnějšího charakteru při oslavách různého charakteru), *epithalamion* (svatební řeč), *genethliakon* (řeč u příležitosti narozenin) a *epitafios logos* (řeč nad mrtvými). Jiným žánrem byl např. *protreptikon logos*, jejichž úkolem byla propagace (např. veřejných osob) nebo získávání sympatií pro nějakou myšlenku apod. (Kraus, 1998. s. 21).

1.4 Vzdělávání v období helénismu

S vítězstvím Alexandra Makedonského a jeho nástupců (*diadochů*), kteří vytváří velké územní celky, se mění společenské a kulturní poměry. Charakteristickým znakem je střetávání se různých kultur a šíření řecké vzdělanosti (jazyka, filozofie, rétoriky) na území západního středomoří a do oblastí daleko na východ od Athén. K helénistickému myšlenkovému synkretismu a kosmopolitismu, který je pro toto období typický, velmi přispěl věhlas a prestiž antických škol a učitelů, kteří byli pozýváni a vydržováni ze soukromého zájmu vládců bohatých měst z nejrůznějších koutů Makedonské říše. Jejich přítomnost se považovala za známku prestiže a urozenosti. Velké přízni se též těšilo sbírání klasických děl a studium poetiky a rétoriky (Kraus, 1998. s.35). Jazykem, kterým se vzdělání šířilo, byla řečtina (tzv. *koiné*, z řeč. obecná), která se stala *lingua franca* a spojovacím komunikačním mostem mezi národy. Po řeckém vzdělání narůstala poptávka pramenící jednak ze soukromého zájmu a obdivu, tak i z politické a občanské potřeby zejména místních elit. Koncept vzdělávání (řec. *paideia*), který stavěl na antickém dědictví filozofických, etických a politických hodnot ctnostného člověka a občana, se stal postupně ideovým základem moderního vzdělání, daleko za hranicemi původní antické říše.

Nejsoustavněji a nejuceleněji předávali vzdělání stoické a peripatetické školy, jejichž obsah byl zaměřen na výuku gramatiky, rétoriky a dialektiky (tamtéž, s. 36). Příprava na rétorickou praxi se adeptům škol dostávala prostřednictvím školních cvičení, tzv. *progymnasmat*, na nichž se studenti učili napodobovat, nejčastěji užitím různých fiktivních témat z historie, mytologie, soudních sporů apod., klasické řecké vzory (Morgan, 2007. s. 313). Začínalo se s jednoduššími učebními texty, které bylo nejdříve potřeba naučit se čtením nazpaměť. Jednalo se o tzv. *chrie* (z řeč. *chretai* – stručné, užitečné), které měly podobu krátkých vyprávění z mytologie, nebo formu bajek, slavných výroků a rčení. *Chrie* obsahovaly teze v jejichž explikaci a parafrázi spočíval

studentův úkol, jehož prostřednictvím si nacvičoval přednes a základy argumentace (Lukeš, 2009. s. 4). Následně v učivu přicházela složitější látka v podobě zkrácených textů ze slavných klasických děl, která dobře ilustrovala různá témata ze života (řec. *topoi*) (srov. 1.4., s. 11), a na jejichž základě se žáci učili stylistickou nápodobou vytvářet své texty vlastní.

Trénink složitější argumentace čerpal z učení o stasech (řec. *stasis*), jehož autorství se přisuzuje řeckému rétorovi Hermagorovi z Temnu (pol. 2. stol. př.n.l.). Ačkoliv se jeho spis nedochoval, jsme o něm informováni v dílech pozdějších vykladačů např. Cicerona a Kvintiliána. Vyhledávání statusů, tedy sporných míst v polemických vystoupeních, původně čerpal z praxe prostředí soudních sporů, jejichž cílem bylo spornou věc pojmenovat, klasifikovat a posoudit kontext vzhledem k relevantním souvislostem (např. právní normě, zvyklostem apod.) (Kraus, 1998. s. 40). Tento postup se později začal uplatňovat a zdokonalovat ve filologické analýze sestávající ze složky označované jako *ratio*, která zahrnuje posouzení jazykové správnosti a obsahové koherence, a ze složky *consuetudo* hodnotící běžné používání textu a jeho sdělení (tamtéž, s.42). Analýza statusů pomohla následně vystavět argumentaci, jejíž cílem bylo najít *pistis* (z řec. důkaz, jádro argumentace) a předjímat možné protiargumenty (*prolepsis*; z řec. zodpovězení námitky předem).

Z dochovaných papyrů z různých oblastí Malé Asie, Egypta a Sýrie, které byly zasaženy helénismem a později se staly součástí římského impéria, je zřejmé, že učební schéma zaměřené na rétoriku, bylo prakticky bez zásadních odlišností praktikováno ve všech školách podobně (Morgan, 2007. s. 312) Výuka, která probíhala doma nebo ve školách typu gymnázií (řec. *gymnasion*; místo, kde se rozvíjelo vzdělání a pěstovaly sporty) stála v tomto období především na rétorice. Její studium však nebylo nezbytně podmíněno rétorickou praxí. Rétorika tvořila obecný základ vzdělání nižšího stupně zahrnujícího čtení, psaní, gramatiku, dialektiku a vedle těchto disciplín i fyzické cvičení, hudbu a náboženský tanec (Gymnasium [ancient Greek], <online>).

Z absolventů se většinou stali úředníci, představitelé měst nebo obchodníci. Synové nejmajetnějších rodin mohli dále pokračovat ve studiu ve velkých kulturních centrech, jakými byli např. Atény, kde získali vzdělání na úrovni trivia (dialektiky, gramatiky, rétoriky) nebo se věnovali studiu z oblasti přírodních věd (aritmetice, geometrii a astronomii), k jejichž významnému rozvoji došlo vlivem kulturního střetu s oblastmi na východě, kde se toto vědění tradičně pěstovalo (Egypt, Sýrie). Postupně se tak začíná formovat systém dělení věd a evropského vzdělávání, který byl později označován jako *enkyklios paideia*¹¹ (z řeč. kruh vzdělání; základ slova *encyklopedie*) zahrnující veškeré tehdy dostupné poznání. Řím i středověk na toto dědictví plynule navázal a trvale jej spojil s univerzitou, jejímž prostřednictvím helénistická vzdělanost ovlivnila tvář západního evropského vzdělávání.

¹¹ Enkyklios paideia (samotný termín byl použit poprvé v díle [Joachima Fortiuse Ringelbergiuse](#) v r. 1541) dostal již kolem druhého století př.n.l. ucelenou podobu zahrnující gramatiku, rétoriku, aritmetiku, geometrii, múzická umění a astronomii. Navazující systémy trivia (logika, gramatika, rétorika) a kvadrivia (ostatní vědy) se vyučovaly na univerzitě až do období renesance (Conley, 1994. s 30)

1.5 *Rhetorica Ad Herennium*

Přestože se politický i kulturní vliv Říma na přelomu letopočtu neustále zvětšoval, úloha řeckého vzdělávání jako vzoru a standardu nikterak významně neoslabila. Stále to byli především řečtí učitelé, kteří přijížděli na objednávku bohatých občanů, nebo vyučovali jejich syny přímo v někdejších helénských centrech, kde byli svými rodiči posíláni na zkušenou (Kraus, 1998. s. 42). Působení latiny však bylo nezadržitelné, a tak se začíná pozvolna prosazovat zprvu v literatuře, později i jako řeč kulturního dorozumívání, aby nakonec získala výsadní postavení jazyka vědy a církve s příchodem středověku.

První reakce římských rétorů k východiskům řecké rétoriky a jejímu uspořádání nebyly bez kritiky. Svým odporem k helénistické kultuře je znám např. Markus Porcius Cato (234-149 př.n.l.), který jako prétor prosazující stoické ctnosti neokázalosti a jednoduchosti, zastával stejné zásady i v rétorice v duchu jeho známého výroku: „*Rem tene, verba sequentur!*“ („Drž se věci, slova přijdou sama.“) (Cato the Elder <online>). Ač je sám považován spíše za odpůrce jakéhokoliv jiného než politicky angažovaného řečnictví, obohatil pozdější rétoriky svým požadavkem na morální kvality řečníka jako politika a občana.

Mezi nejvýznamnějšími římskými rétorickými spisy se uvádí jako nejstarší učebnice *Rhetorica ad Herennium* (1. stol. př.n.l.), která podává nejsoustavnější výklad o řeckém řečnictví, a mimo to dosvědčuje jeho rozvoj v Římě. Ačkoliv středověcí učenci připisovali dílo tradičně Cicerovi, otázka autorství zůstává pro moderní badatele stále otevřená. Pro svojí systematickosti a přehlednosti se latinský psaný spis *ad Herennium*¹² stal především ve středověku nejpopulárnějším dílem o rétorice a jako stan-

¹² Český překlad díla neexistuje, ačkoliv z latinského rukopisu pocházely, podle Krause

dardní učební text se používal ještě za renesance. Jeho důraz je položen na logickou strukturu výkladu, praktickou aplikaci a uvádění příkladů. Celé čtyřsvazkové dílo uvádí trojí systém dělení rétoriky - podle řečových žánrů (lat. *genera artis*), kompozičních kánonů (lat. *officia*) a částí řečnického vystoupení (lat. *partes orationis*).

V souvislosti s dělením řeči podle žánrů (*poradní, oslavné, soudní*) *Ad Herennium* věnuje pozornost úloze přednesu a přizpůsobení jeho jednotlivých složek – zvukové stránky řeči, mimiky a gestikulace. Výslovnost a mimika se liší podle toho, zda jde o běžný hovorový projev (lat. *sermo*), argumentativní (lat. *contentio*) nebo emocionální (lat. *amplificatio*) (Kraus, 1998. s. 45). Hovorovému typu řeči odpovídá nepatetický typ vyjadřování, který může vystihovat čtyři způsoby, lat. *sermo quattutor: demonstrationem* (poučující), *narrationem* (oznamovací), *dignitatem* (důstojný) a *iocationem* (žertovný). V polemikách se typicky uplatňuje argumentativní typ, který může řečník stylizovat podle účelu tak, aby působil prudce, nebo naopak zdrženlivě, podobně jako emocionální projev, může na posluchače působit uklidňujícím dojmem nebo pateticky, podle toho jestli směřuje k vyvolání souhlasu nebo rozhořčení (tamtéž, s. 45). Součástí učení o stylu je soupis řečnických ozdob (tropů a figur), které se vztahují jak k větné stavbě, tak ke sdělovanému významu, a dodávají řeči díky své významové mnohoznačnosti na zajímavosti a působivosti.¹³ Funkční podmínkou stylu, jehož účelem je přesvědčit ke změně něčího postoje (*movere*), sloužit k pobavení (*delectare*) nebo k poučení (*docere*), je jazyková správnost a logická jasnost.

Kompoziční kánony rozdělují proces vznikání a uspořádávání řeči na *inventio* (vyhledávání látky), *dispositio* (uspořádání), *elocutio* (styl), *memoria* (zapamatování) a *pronuncio* (přednes). Učení o výstavbě projevu podle pěti kánonů (fází) je základem i

nejstarší učebnice rétoriky v Čechách z 13. a 14. století autorů Jindřicha z Isernie a Mikuláše Dybina (1998, s. 46). Nejmladšími evropskými překlady jsou aglický *Rhetorica ad Herennium* (Harry Caplan, 1956) a francouzský *Rhétorique à Herennius*. (G. Achard, 1989).

¹³ Kraus vyjmenovává ze seznamu všech známých tropů a figur jako nejpoužívanější konkrétně čtyři z nich, které jsou současnými literárními badateli považovány za základní a v běžné řeči nejčastěji používané: *synekdocha, metafora, metonymie a ironie* (Kraus, 2003. s.30).

pro pozdější Cicerovy a Kvintiliánovy učebnice rétoriky, kde je dále rozvíjeno a v této podobě zůstává součástí teorie až do dneška.

Z doby před Aristotelem pak pochází starší dělení jednotlivých částí řečnického vystoupení na *exordium* (úvod), *narratio* (vyprávění, líčení události), *divisio* (naznačení osnovy řeči), *confirmatio* (argumentace), *confutatio* (vyvracení argumentu) a *conclusio* (závěr).

Uvedené tři modely členění, které postihují předmět rétoriky z několika možných úhlů pohledu, jsou dokladem vývoje a rozmachu nejen praxe řečnictví, ale i rétorického myšlení, které se postupně stalo uznávanou a nezbytnou součástí jakéhokoliv vyššího vzdělávání.

1.6 *Markus Tullius Cicero*

Řečník, politik a vášnivý obránce demokracie Cicero (106 – 43 př.n.l.), je jednou z necitovanějších postav antiky a jeho dílo zůstává i v současnosti základním odrazovým můstkem pro porozumění oboru rétoriky.

Cicerovo myšlení vychází podobně jako u Isokrata z kontextu úlohy řečníka ve veřejném a politickém životě, a proto se ve svých úvahách systematicky soustřeďuje na jeho výchovu a osobnost. Podle jeho slov „... na moudrém vedení dokonalého řečníka se zakládá hlavně nejen hodnota jeho samého, nýbrž i blaho soukromníků a veškerého státu.“ (O řečníku, 1940. I. 8.34. s. 13) Proto nabádá mladé řečníky ve studiu, které má být co nejvšestranněji zaměřeno, vedle rétoriky pak na umění, historii, zahraniční politiku, právo a především filozofii. Cicero varuje před těmi, kteří by chtěli podle jeho slov učit dobře mluvit, ale neučili by moudrosti (tamtéž, III. 16.60. s.101). Vedle vzdělanosti se má osobnost řečníka vyznačovat také přirozeným nadáním a morálními vlastnostmi. Výchova má proto u řečníků pěstovat vedle svědomitosti i pokoru a poctivost, bez nichž působí člověk v projevu nestoudně, protože chtěje dosáhnout úspěchu napodobuje pouze a nekriticky cizí vzory (tamtéž, II. 22.91. s. 56) nebo neautenticky předstírá emoce (II. 47.195. s.61). Vedle rozvíjení všeobecného vzdělání (*sofia*) a pěstování morálních vlastností je potřeba rozvíjení talentu k výmluvnosti především tréninkem a aplikací rétorických pravidel v praxi (lat. *praecepta*).

Umění řečníka se pak projevuje v tom, jak je schopen vyložit podstatu věci, v dovednosti obhájit vlastní stanovisko, v argumentaci a v získání přízně posluchačů. Úspěch v těchto aspektech předpokládá podle Cicera působivý styl, který se má v duchu stoických hodnot vyhnout krajnostem vyumělkovanosti, nebo naopak přílišné strohosti, a měl by vhodnou formou podtrhnout obsah (lat. *decorum*) (Kraus, 1998. s. 48). Speciální pozornost je věnována doporučením, jak uchovat obsah řeči v paměti

(lat. *memoria*) pomocí názorných obrazů a tzv. obecných míst (lat. *loci communes*), které vedle vybavování z paměti pomáhají udržet také logickou strukturu sdělení.

Cicero svým univerzalistickým postojem k rétorice významně posunul hranice jejího chápání, které z ní nečiní pouze izolovaný nástroj přesvědčování (*techné*) sloužící k dosahování osobních a politických cílů. Rétoriku staví na roveň praktické moudrosti, která čerpá poznání ze všech oborů lidské činnosti a zpětně v syntéze s nimi, dokáže sloužit jejich rozvoji. Cicero také zásadně ovlivnil samotnou praxi výuky rétoriky, která je pojímána jako výchova k všestrannému rozvoji jedince. Svými důrazy na morální vedení a zodpovědnost při výuce řečnictví, dostává rétorika explicitně formulovaný etický kontext. Jeho myšlení velmi inspirovalo pozdější křesťanskou tradici, jejíž myslitelé nacházeli v jeho díle podněty pro výchovu, školství a homiletickou praxi, a v nichž Cicerovy myšlenky ožívaly v průběhu staletí až do novověku.

1.7 *Marcus Fabius Quintilianus (Kvintilián)*

Kvintilián (35-96 n.l.) je nejčastěji zmiňován v souvislosti s jeho funkcí prvního státem placeného učitele řečnictví a jako autor nejucelenějšího antického díla o rétorice, které zásadním způsobem ovlivnilo evropskou vzdělanost.

Jeho dvanáctisvazkové dílo *Základy rétoriky (Institutio oratoria)*; vznik kolem 95 n.l.) je kompendiem veškerého rétorického myšlení a poznání za pět staletí vývoje, od jeho počátku až do autorovy současnosti. Vlastní autorova myšlenková linie navazuje na Cicera a jeho koncept dokonalého řečníka a ctnostného občana (*vir bonus, orator perfectus*), který Kvintilián dále v diskuzi se starším řečníky a filozofy rozvíjí ve třech oblastech: teoretické - pojednávající o řečnickém umění (*de arte*), výchovné – zabývající se formováním řečnickovy osobnosti (*de artifice*) a praktické – reflektující zásady řečnickém projevu (*de opere*).

Směr teoretického rozpracování oboru je veden Kvintiliánovou snahou reflektovat dosavadní myšlenkový vývoj pokračujícího sporu rétoriky s filozofií o její povaze a místu v systému věd. Jeho východiskem je pochopení rétoriky pojímající svůj předmět jako umění, které rozvíjí nejvyšší lidské schopnosti - řeč a myšlení, a proto nad ostatním lidským uměním vyniká. Na druhé straně je v *Základech* rétorika zároveň obhajována jako věda mající společný předmět zkoumání s filozofií, jelikož „...její látkou je všechno, co jí bude poskytnuto jako námět k řeči“ (*Základy rétoriky*, 2.21.4, s. 122). Rétorika je srovnávána s filozofií, jelikož stejně jako ona je nucena pokládat si otázky související s veškerým lidským poznáním, ačkoliv rozdíl obou věd ve způsobu dotazování je patrný. Primárním úkolem a specifickým zájmem rétoriky je podávat definitivní (konkrétní) odpovědi pocházející z filozofického hledání (z oblasti pravdy) takovým způsobem, který bude srozumitelný, jasný a přesvědčivý. Zde je zřejmá ná-

vaznost na Aristotelovo vidění rétoriky jako jedné z možných cest (metodologie) hledání pravdy a možností jejího dialektického ověření. Aby dostála rétorika svým závazkům být uměním i vědou, usiluje o dosahování čtyř ctností (kvalit), jimiž jsou: *čistota* (gramatická a jazyková správnost), *jasnost* (preciznost logického úsudku a kompozičního uspořádání), *přiměřenost* a *ozdobnost* (působivost a stylu a jeho vhodnost) (Kvintilián, *Základy rétoriky* 1.5.1, s. 44).

Cíl teorie a praxe rétoriky se u Kvintiliána zosobňuje v ideálu, k němuž směřuje výchova morálně odpovědného řečníka s dokonalým vystupováním, integrujícího myšlenkovou aktivitu s občanskou angažovaností. Kvintiliánova velice promyšlená reflexe vzdělávacích potřeb člověka je podepřena jeho bohatou pedagogickou praxí, v níž dosáhl věhlasného úspěchu, když byl pověřen výchovou synovců císaře Domitiána.

K zodpovědné výchově nabádá věcně a prakticky učitele i rodiče, kteří slouží dítěti již od útlého věku jako morální vzor a zdroj nápodoby také v oblasti řečové kultury. Proto na bedrech rodičů spočívá prvotní zodpovědnost, aby s dítětem mluvili takovým způsobem, který cíleně přispívá k rozvíjení jeho slovní zásoby a citu pro gramatickou správnost (tamtéž, I.2. s. 32). Na druhou stranu upozorňuje na potřebu zachovat přiměřené nároky k věku dítěte, nezahlcovat jej složitými podněty a vyhnout se tvrdé kritice, která by dítě zmalomyslněla (2.4.17. s. 87).

Samotná příprava na řečnictví začíná velmi záhy po příchodu dítěte do školy. Poté, co žák zvládne čtení, se již souběžně začíná učit základy gramatiky a pravopisu, včetně stavbu a vedle toho je také veden k rozvoji vnímavosti zvukomalebnosti slov a schopnosti umět prvotně rozlišovat, čím se od sebe liší jednotlivé styly řečí podle látky a příležitosti (tamtéž, 1.4.6.-7.35, s. 40 - 64). Jakmile je bezpečně zvládnuto čtení a gramatika, seznamují se žáci s historickými narativními látkami. Nejprve se začíná jejich hlasitým předčítáním, aby se trénovala správná artikulace, a vedle toho se se-

znamují s jejich charakteristikou. Později následuje nacvičování samostatné kompozice a základů argumentace na zvolené téma prostřednictvím *confirmatio* (potvrzení) a *confutatio* (vyvrácení). Podstatou je nácvik vedení sporu na různá fiktivní témata, kdy žáci jsou vedeni, aby hovořili v zájmu obecné postavy, která je z něčeho obviněna (např. z kuplířství, nevěry apod.), a poté dovedli ke zvolenému problému (thesis) vést diskuzi (tamtéž, 2.4.-5, s. 85-94). Instruktivně působí také reflexe dochovaných příkladů špatných řečí a rozšiřování teoretických poznatků z rétoriky a dějin jejího myšlení.

Kurikulum, které popisují *Základy rétoriky*, se velmi podobá systému předrétorické přípravy v řeckých učebních textech, tzv. *progymnasmatech* (*A Companion to Greek Rhetoric*, s. 313). (srov. 1.5., s. 16)

V závěru svého díla se Kvintilián věnuje obrazu ideálního řečníka, vzdělaného muže s dokonalými morálními vlastnostmi, který své rétorické umění používá k prosazování práva, hájení pravdy a k činorodé občanské aktivitě (tamtéž, 7.1.26, s. 549), čímž se odkazuje ke svým prvotním myšlenkovým východiskům: „*Jestliže je však rétorika vědou o tom, jak mluvit dobře, to jest čestně (což je definice, které se držím já), takže řečník je především čestný muž, je rozhodně nutno přiznat, že je užitečná.*“ (2.16.11., s. 112)

Kvintilián svým dílem shrnuje celou rétorickou tradici a ukazuje vývoj, kterým se má rétorika a její výuka v budoucnu ubírat. *Základy rétoriky* formulují východiska, cíle a metody, jejichž teoretické vyústění se zosobňuje ve vzdělávacím programu, který pojímá rétoriku jako zásadní integrální složku vzdělávání a kulturní výchovy jedince od jeho nejrannějších počátků. Kvintiliánovo myšlení tak završuje pětistoleté období vývoje, v němž se rétorika konstitovala jako svébytný obor, a jemuž se na jeho konci otevřel široký prostor v systému věd a na univerzitě.

1.8 *Rétorická výchova – inspirace ze starověku*

První kapitola stručně nastíní pozadí vzniku zájmu o jazyk a řeč v antické kultuře. Na jeho počátku stál impulz, který přišel se svobodou slova a vznikem první demokracií v řeckých *polis*. Nová kulturně-politická situace spustila do té doby nebyvalý rozmach orální kultury. Veřejné řečnictví se stalo vedle kulturního a společenského života, hlavním médiem politického diskurzu a přímým nástrojem správy. První rétorické školy, které byly odpovědí na nově vzniklou poptávku po řečnickém vzdělávání, pojímaly svůj předmět jako umění, které rozvíjí *nejvyšší lidskou schopnost*. Dovednost sestavit přesvědčivou řeč a vtisknout ji vyvážený styl, který zohledňuje vlastní účel a svého posluchače, byla považována za ctnost (*arété*). Rétorika nicméně od začátku své existence čelila kritice filozofů s nimiž se střetávala v ostrých diskuzích. Rétorika tak byla nucena vedle zdokonalování své praxe (*techné*), která byla často sofisty zneužívána k prosazování soukromých zájmů a vlivů, promýšlet svou úlohu také ve společenském kontextu života v *polis*. Stalo se zřejmým, že má-li rétorika sloužit veřejnému zájmu, musí vzdělávat schopné řečníky (*orator perfectus*) a zároveň z nich formovat jedince, kteří ponесou morální zodpovědnost za svá rozhodnutí (*vir bonus*). Vyústěním tohoto zápasu získalo rétorické vzdělávání zcela univerzalistický styl mající za cíl, jak zdokonalování člověka v oblasti jazyka a řeči, tak kultivování jeho osobnosti (*paidagoge*).

V době helénizmu se již rétorika stala integrální složkou veškerého vzdělávání od jeho nejnižších stupňů, kde prostřednictvím kritické práce s historickými texty, vedle základů argumentace a stylistiky, zprostředkovávala kulturní přenos hodnot. Na vyšší úrovni vzdělávání se studentům dostalo dalšího rétorického výcviku spolu se studiem dialektiky a logiky (*trivium*), po jehož ukončení se jeho absolventi většinou zapojili do veřejného života, kde se podíleli na utváření jazykového diskurzu v pravém slova smyslu.

Středověká univerzita přijala rétoriku jako obor do svého systému sedmi svobodných umění, čímž ji natrvalo spojila se systémem evropského myšlení. Rétorika jako specifická oblast kritického myšlení v teorii a praxi jazykové kultury, byla pojímána jako univerzální součást jakéhokoliv vzdělání. Později, s rozvojem písemnictví, se do středu jejího zájmu začala stavět více forma na úkor obsahu jejího předmětu, podobně jako kdysi u sofistů a později i v novodobé historii. Kdykoliv k tomu v historii docházelo, ztrácela rétorika ze zřetele svůj původní cíl.

Dějiny antické rétoriky jsou z jistého úhlu pohledu historií pedagogické praxe reflektující nároky a společenské potřeby své doby. Inspirace antickou rétorikou proto spočívá v její specifické optice, kterou nahlíží na vzdělávání jako společenskou funkci k výchově kriticky myslícího jedince a zároveň angažovaného a odpovědného občana.

2 PŘEDMĚT A USPOŘÁDÁNÍ RÉTORIKY

2.1 Vymezení pojmů

Rétoriku (z řeč. *rhetorike*; *rthesis* - řeč), jejíž počátky se datují podle nejstarších antických písemných památek do 3. stol. př. n. l. (Aristotelův spis *Rétorika*), definoval Kvintilián o dvě století později ve svých *Základech rétoriky* jako učení o tom, jak se v záležitostech veřejných i soukromých (mluvených i písemných) vyjadřovat dobře a přesvědčivě (Kraus 2004, s.7). Je však nutné specifikovat slovo *dobře* (*bene*) ve smyslu přiměřeně, srozumitelně, působivě, které se liší od významu slova *recte* (správně) vztahujícího se ke gramatické správnosti. Proto se někdy rétorika označovala jako *gramatika secunda* (druhá gramatika), nádstavbová gramatika (tamtéž, s.11-12).

V duchu klasické definice Szymanek vymezuje rétoriku jako “*umění správného užívání řeči za účelem vyvíjení vlivu na lidi*“ (2003, s. 286). Obě definice, klasická i současná, v sobě spojují dva pilíře oboru - stylistiku a argumentaci. Český akademický slovník cizích slov shodně definuje rétoriku jako nauku o řečnictví, stylistice a teorii argumentace (1998, s.661).

Některé slovníky ztotožňují rétoriku výhradně s pojmem *řečnictví* (řeč. *ars oratoria*), které Kraus vymezuje v užším slova smyslu než rétoriku, pro označení situace uspořádané třemi prvky – osobou řečníka, auditoriem a podobou veřejně pronesené řeči. (2004, s.8) *Rétorika* se chápe nadřazeně vůči pojmu řečnictví, které je dílčím předmětem jejího zájmu.

Podstatnou složkou přesvědčování je argumentace (z lat. *argumentum* – důkaz, důvod), zde chápeme ve smyslu neformální logiky, jako výpověď, která dokazuje,

zdůvodňuje a vysvětluje určité tvrzení. Každá taková výpověď musí obsahovat dvě části – výchozí tvrzení (*premisy*) a závěr (konluze; lat. *conclusio*), jenž na základě formálního logického vztahu z premis vyplývají. Principem, jehož pomocí se dosahuje závěru, je přenesení platnosti premis (věrohodných nebo obecně platných tvrzení, která jsou nerozporná, vzbuzují obecný souhlas apod.) na tvrzení jiná (závěr). Argumentace je typicky obsažena v dialogických žánrech jako je debata, polemika, vyjednávání, ale zároveň hraje nezastupitelnou roli také v procesu logického myšlení. (Kraus, 2004. s.35)

V běžné komunikaci si ovšem nevystačíme pouze s argumenty vycházející z nezvratných faktů, nezpochybnitelného poznání a významové koherence. Při formulaci hypotéz a závěrů se nevyhneme významové ambivalenci, pravdě-*podobnosti* (mínění, postoje atd.). V takovém případě se při dokazování soudů a závěrů uplatňují kromě racionálních apelů další prostředky argumentace související s postoji, hodnotovou orientací a sdílenými normami. Tím je naznačen rozdíl mezi argumentací logickou a argumentací rétorickou, kde se nevychází pouze z logického dokazování, ale v níž se zároveň uplatňují také argumenty, které souvisejí s vžitými hodnotami, normami, city, morálkou, tradicí, s osobností řečníka, se skutečnými nebo předpokládanými vlastnostmi publika apod. (tamtéž, s.35). K označení tohoto vícevrstevného působení argumentace na řečového partnera, které se neomezuje na ovlivňování pouze kognitivní složky, se používá termín *persvaze*. Prvky *persvaze* (z lat. *persuadere* – přemlouvat; *persuasio* – přesvědčení, víra, názor) jsou neoddělitelnou součástí většiny argumentací, se kterou se setkáváme.

Někteří autoři považují umění *persvaze* za vůbec hlavní cíl rétoriky v současném pojetí (Szymanek 2003, s.241).

2.2 *Předmět a uspořádání rétoriky*

Ačkoliv se v průběhu staletí v různých historických etapách postoj k rétorice a jejímu předmětu v různé míře měnil, základní uspořádání a klasifikace oboru zůstávají od Antiky až do dneška prakticky bez změn. Vlivem boje o vlastní legitimitu a myšlenkového zápasu s filozofy během prvních pětiset let svého vývoje, teorie rétoriky vykryštovala v propracovaný systém, jehož koncepce dokázaly postihnout všechny hlavní aspekty týkající se řečové situace – řečové žánry, funkce a témata, etapy kompozice řeči, argumenty a stylové ozdoby, osobnost řečníka a auditorium.

Výchozí klasickou klasifikaci oboru představuje členění podle typů (žánrů) řečí, které se tradičně rozlišovaly podle účelu a příležitostí u nichž byly pronášeny. Mezi tyto tři základní (z lat. *tria genera dicendi*) patří řeči *poradní* (*genus deliberativum*; např. politické rozpravy), *soudní* (*genus iudicale*; při soudním líčení) a *demonstrativní* (*genus demonstrativum*; při různých příležitostech např. uvítání, řeči na rozloučenou, pohřební atd.). Pozdější křesťanská tradice k těmto třem přiřadila ještě kázání (*ars praedicandi*; homilie nebo kerygma) (Kraus 2004; Szymanek 2003).

Povaze řeči, která má být pronesena, se přizpůsobuje kompozice. Jejímu samotnému vzniku předchází tzv. *intellectio* – seznámení s kontextem tématu, o němž má řečník hovořit, a zaujetí řečnickova stanoviska. Jinými slovy, *intellectio* znamená hledání odpovědi na otázku, *co se říká*, a je východiskem samotného zpracovávání řeči (2004, s.63). Nalezení této odpovědi má zcela zásadní význam, jelikož vymezuje pevný základ kompozice – cíl promluvy. Bez jeho explicitní formulace se nedá naplnit smysl žádné promluvy. Konkrétní vytyčování cíle znamená hledání odpovědi na otázku dvojího typu: „*Co chci, aby se můj posluchač dozvěděl?*“ a nebo „*Co chci, aby můj posluchač udělal?*“ (Špačková 2003, s. 92) Klasický rétorický kánon dělí učení o vzniku řeči na pět etap, které formulují zásady, podle nichž se má postupovat při hle-

dání odpovědi na otázku, *jak* optimálně podat obsah řeči. Dodnes jsou východiskem teorie rétorického myšlení a platným měřítkem úspěšného zvládnutí řeči.

Inventio (invence) představuje fázi zpracovávání myšlenek a vyhledávání argumentů, sběr materiálu k tématu řeči. Cílem této etapy tvoření řeči je získat výhodu plynoucí ze znalostí daného problému a z objevení nových souvislostí. S invencí se v klasické rétorické výchově pojil trénink ve vyhledání tzv. statusů (stasis), tedy odpovědí na otázky týkající se věcného obsahu sdělení. Původně učení o statusech pochází se soudní praxe, kde pomáhalo v procesu dokazování viny nebo vyvracení obvinění. Později se systém používání statusových otázek přenesl i na ostatní žánry a jejich fungování vysvětluje Cicero i Kvintilián v Základech rétoriky (kap. VII. 2. 2, s. 317). Čtyři druhy Statusů – aptum (shoda), voluntas (záměr) res (věcný obsah), verba (forma výrazu) a od nich odvozené otázky pomáhají vytyčit, co je v řeči tématem, jaký je jeho kontext, jak reflektuje téma řečník, a konečně, jaké kategorie (topoi) se k tématu hodí nejlépe. Učení o statusech mělo za cíl pomoci řečníkovi co nejdříve zachytit téma (problém) a nalézat originální, neotřelé myšlenky a jejich spojitosti, které by přispěly k přesvědčivé argumentaci a přitáhly pozornost publika. Podle Krause právě v této úvodní fázi přípravy řeči vznikají vůbec nejvýznamnější složky přesvědčování publika nebo řečového partnera (2003, s.63).

Dispositio (dispozice) je v pořadí druhou fází přípravy řeči a jejím předmětem je logické, situaci i druhu výpovědi přizpůsobené rozestavení slov, vět, myšlenek a argumentů. Funkčním principem k jeho dosažení je dobré strukturování, které tradičně zahrnovalo šest částí. První z nich se označuje jako exordium (úvod, představení sebe a tématu), narratio (vylíčení tématu a uvedení relevantních informací), partitio (kompoziční plán a jeho představení auditoriu), confirmatio (zdůvodnění, předložení důkazů argumentace), refutatio (vyvrácení možných argumentů protistrany) a poslední, peroratio (závěr, shrnutí tématu, apel na auditorium). Ačkoliv může tento model působit poněkud strnule, řečník se nemusel při jeho uplatňování držet za každou cenu po-

řadí a v průběhu jej aktivně podle aktuální potřeby mohl měnit (např. byl-li argument protistrany silnější a velmi naléhavý, bylo lepší přistoupit před ostatním k jeho vyvrácení). *Dipositio* je tak v podstatě velmi otevřený proces, v jehož rámci se rodí dvojí typ argumentů: argumenty přirozené (řeč. *technoi*), vystavené na základě předložených faktů, a argumenty umělé (*atechnoi*), které jsou druhotně vyvozené z důkazů nepřímých. Zejména pro druhý typ argumentů hraje klíčový význam způsob jejich organizace a *Elocutio* zkoumá možnosti stylizace, nebo-li způsoby formulace a vyjádření myšlenek, jejímž prostřednictvím řeč získává určitý ráz (styl). Cílem tohoto kánonu je, aby se informace snadno dostala k posluchači, tedy zajistit posluchači snadnou přístupnost a srozumitelnost myšlenek. K tomuto účelu klasická rétorika rozvinula učení o řečových ctnostech (*virtutes elocutionis*) a řečových nedostacích (*vitia elocutionis*). Za hlavní překážky srozumitelného projevu tak byly považovány nejasnost (*obscuritas*), významová víceznačnost (*ambiguitas*), nadměrná stručnost (*brevitas*) nebo rozvláčnost (*adiectio*) (Kraus 2004, s. 73). Ke ctnostem stylu patří jazyková správnost (*latinita*) a logická jasnost (*explanatio*). (Kraus 1998, s. 45) Řečník má především usilovat o to, aby styl jeho řeči byl vzhledem řečové situaci vhodný a přiměřený podle řecké zásady *prepon a kairos* (srov. 1.3.).

Jedním z hlavních rétorických prostředků, které řečníkovi otvírají široký prostor pro vyjádření vlastní osobnosti a jichž se používá ke stylizaci, jsou řečnické *tropy* (užití slova v přeneseném významu) a *figury* (řečnické ozdoby). Jejich vlastní doménou je básnický jazyk, přesto jsou v mnoha obměnách často i nevědomě používány v běžném jazyce. V současnosti se *tropy* a *figury* velmi uplatňují v mediální komunikaci, zejména v reklamní tvorbě, kde důmyslná hra s jazykem nahrazuje věcné, méně poutavé argumentativní postupy. Jejich princip spočívá v záměrném a promyšleném porušení gramatických a idiomatických pravidel. Narůstající výskyt těchto stylizačních prostředků, nejen v médiích, mimo jiné poukazuje na skutečnost, že cílené porušování

gramatických a syntaktických pravidel v mluvené řeči není chybou, naopak intencionalně velmi využívaným prostředkem.

(Schlüter 1974. s. 26; Zdroj: Wieke 2005, s. 90)

Memoria je učení o paměti. Zvláště v době převažující antické a helénistické kultury měla mezi pěti kánony nezastupitelné místo a v rétorické výchově ji byla věnovaná značná pozornost, ačkoliv její teoretické a písemné rozpracování v učebnicích rétoriky nedosahuje velkého objemu vzhledem k povaze jejího předmětu. Jejím cílem však nebylo učit pouhému mechanickému memorování určité látky. Úplný význam memorie vyplývá z interakce s předešlými etapami přípravy řeči, které by bez rozvíjení řečnickovy paměti nebyly schopny uplatnit svou kvalitu. Synergický efekt tréninku paměti, ke kterému byli žáci ve rétorických školách vedeni, lze spatřovat v pěstování intelektuální paměti systematizující poznatky ze široké oblasti poznání, a také v rozvíjení pohotovosti k improvizované argumentaci či interpretaci.

Někteří současní autoři studií o rétorice dávají do přímé souvislosti poznatky o *memoria* s uplatněním požadavku na vhodnost okamžiku - *kairos* (srov. 1.3.), který je závislý na řečnickově schopnosti přizpůsobit svou řeč měnícímu se kontextu vyžadujícího operativní změny v kompozici, argumentaci, stylu atd.

Actio (pronuntiatio) představuje tu část přípravy projevu, která se zabývá podáním a přednesem. Přednes je podle Cicera vůbec nejdůležitější schopností řečníka, která zásadním způsobem ovlivňuje reakci auditoria na sdělení (O řečníku, 3.213, s. 112). Actio sestává z práce s hlasem a se všemi složkami neverbální komunikace – gesty (posunky), mimikou (výraz tváře), proxemikou (vzdálenost), posturikou (postavení), kinesikou (pohyb) a haptikou (dotyky) (podle Špačková, s. 57). Tento v řadě poslední kánon rétoriky je v současné době nejvíce rozvíjen jako samostatná problematika z oblasti jazykové komunikace. Jeho nově objevená přitažlivost souvisí především se

zájmem o persvazivní aspekty řeči, protože právě řečníkův způsob (výraz), jakým je sdělení směrem k posluchači předáváno, nejvíce ovlivní jeho přijetí, nebo odmítnutí.

2.3 *Tři zdroje přesvědčivého řečníka*

Kritéria přesvědčivé argumentace klasický rétorický kánon rozlišuje ve třech oblastech. První dvě, *étos* a *patos*, se vztahují k řečníkovi a auditoriu, třetí *logos* pak na samu řeč.

Étos (řec. ethos) je prvním atributem řečníka, který se nezastupitelně podílí na výstavbě přesvědčivého argumentu. Aristoteles řadí étos k typu tzv. nepřímým důkazům (pistis atechnoi), který zahrnuje v nejširším významu slova celou řečnickovu osobnost. Přesvědčivost řečnickova argumentu se z pohledu étosu zakládá na obrazu, jaký sám o sobě vytváří. Ačkoliv jednotlivé představy o jeho konkrétní podobě mohou podléhat změnám s tím, jak se proměňují některé kulturní hodnoty a společenské normy (např. zdvořilost; forma jazyka apod.), beze změny zůstává měřítko auditoria posuzující především individuální charisma, zkušenosti, znalosti, pověst a mravní kompetentnost řečníka prezentující se nejen aktuálně v promluvě, ale u osob veřejných, i v celé jejich životní praxi.

Patos (řec. pathos) se vztahuje na emocionální rozpoložení, do něhož řečník nezáměrně, nebo cíleně uvádí své auditorium nebo individuálního řečového partnera. Snaha vyvolat v publiku sympatie, vděčnost, hněv nenávisť, estetický zážitek apod., může být vlastním cílem sdělení. Emoční odezva posluchače rovněž slouží řečníkovi jako okamžitá zpětná vazba, podle níž se může orientovat a aktuálně svůj projev přizpůsobovat. Aristoteles přirovnává řečníkův patos k vystoupení herce v divadle, jehož plastičnost a autentičnost je podmínkou hercova přesvědčivého výkonu přitahující pozornost a oblibu u diváka (1.4, s. 11). Učení o patosu však ze všech tří oblastí učení o persvasi vzbuzovalo v klasické rétorice nejvíce diskuzí poukazující na hrozbu zneužití

a manipulace s emocemi posluchačů na jedné straně, a na zesměšnění řečníka exaltovaným krasořečněním na straně druhé.¹⁴ Na tomto místě v rétorice platí více než kde jinde potřeba uměřenosti (phronesis), která má být formována v řečnickém vystoupení v součinnosti všech tří složek, patosu, étosu a logosu.

Poslední oblastí vyhledávající nástroje přesvědčivosti je *logos*, který odkazuje na logickou hodnotu řečnickova sdělení. *Logos* je těsně spjat s učením o *inventio*, v němž se rodí základ budoucích argumentů. Kvalita argumentace spočívá ve schopnosti vyhnout se *falaciím* (logicky neplatným argumentům) a v prezentaci použitých argumentů způsobem srozumitelným a blízkým posluchači, čehož se dosahuje především praktickým tréninkem (srov. 1.5, s. 16). *Logos* v neposlední řadě předpokládá důkladnou faktickou obeznámenost řečníka s tématem a schopnost receptivně porozumět a předjímat možné argumenty protistrany. Řečník má v ruce prostřednictvím prakticky zvládnutého *logu* efektivní nástroj k demonstraci vlastní fundovanosti, čímž podtrhuje svou kompetentnost a i kvalitu étosu.

¹⁴ Zvýšený zájem o oblast *patosu* je patrný i v současnosti, především v publikacích zabývajících se přesvědčovacím diskurzem, kde lze nalézt inspiraci původním klasickým kánonem v podobě různých pouček a modifikovaných doporučení. Např. Wieke formuluje pro oblast marketingu princip přenosu emocí na posluchače ve formě čtyř zásad vytvářejících akrostich (AIDA): **A**ttention - vzbudit pozornost; **I**nterest - vzbudit zájem; **D**esire - směřovat na něco přání; **A**ction - vyvolat akci nebo reakci (2005, s. 82).

2.4 *Předmět rétoriky ve 21. století*

Klasická koncepce rétoriky ukazuje na promyšlenou reflexi řečnické praxe ve své době. Rozdělení předmětu na pět kánonů podle jednotlivých etap přípravy řeči postihuje celistvě základní atributy mluveného projevu, tedy argumentaci a individuální styl, a to z hlediska funkce všech tří složek řečové situace – řečníka, auditoria a vlastního sdělení.

Z komplexnosti předmětu rétoriky vyplývají značné nároky na studujícího. Ten musel v minulosti ovládnout teoretická pravidla týkající se kompozice textu, výstavby argumentace, technik stylizace a přednesu, a zároveň sám aktivně získané vědění převážet a upevňovat. Za vydanou energii však také hodně získal - studium jej rozvíjelo velmi všestranně: v oblasti kognitivní (logické soudy, argumentace); v oblasti konativní (reprodukce sdělení, recepce sdělení); a rovněž v oblasti emocionální (estetická výchova, dramaturgie sdělení). Cíl rétorického vzdělání nebyl zaměřen jen na praktické dílčí dovednosti, ale zahrnoval rozvíjení univerzálnějších schopností, které slouží jako podklad pro samostatné tvůrčí zdokonalování v ústní i písemné komunikaci. Neodmyslitelnou funkční podmínku systému rétorického vzdělání tvořilo formativní působení na osobnost, v němž se vzdělávání propojovalo s výchovou. V tomto pojetí zůstává rétorika integrální složkou vzdělání až do 19. století, kdy se její předmět rozpadá na dílčí obory studující funkčnost jazyka (výuka mateřského jazyka, poetika, estetika, pragmatická lingvistika) a disciplíny zabývající se aspekty persvaze a společenského diskurzu (teorie komunikace, teorie masových médií, teorie propagandy, reklamy, marketingu apod.).

Rétorika se prakticky po dobu dvou století přestala systematicky vyučovat na všech úrovních školského systému (základního, středního, vysokoškolského), čímž

ztratila svoji celistvost a její tradiční smysl se vyprázdnil. Přívlastek „rétorický“ získal nelichotivý význam, který evokuje politickou agitaci (totalitních režimů) nebo ideologickou či komerční propagandu sledující výhradně utilitární cíle (Kraus, 1998. s. 151). Přesto v posledních letech zájem o rétoriku a jazykovou komunikaci zažívá renesanci. Ukazuje se, že vzhledem ke stále se zvyšujícímu objemu předávaných informací ve společnosti, prudce narůstá i nárok na jejich efektivní předávání a vyhodnocování. V oblasti teorie vzdělávání se hovoří o potřebě zvyšování tzv. *funkční gramotnosti*¹⁵ (bez ohledu na stupeň vzdělání), která zahrnuje mimo jiné i literární a receptivní schopnosti porozumění informacím v textu a jejich formulování ve sdělení.

Otázka přítomnosti univerzální složky ve vzdělávání, která by se opět systematicky zabývala *komunikačním chováním*¹⁶ jedince v jeho nejširším kontextu, se stává vysoce aktuální. Odpovědí na vzniklou potřebu nového přístupu ke vzdělání je formulace cílu a zavádění učebních strategií formulovaných v konceptu *klíčových kompetencí*, jejichž pozornost se podstatnou částí zaměřuje na oblast rozvíjení komunikačních kompetencí.

¹⁵ *Funkční gramotnost* dle mezinárodních výzkumů IALS/SIALS byla definována jako schopnost aktivně participovat na světě informací (Lidské zdroje, 1999. s. 88 <online>). Tato gramotnost není přímo úměrná s výší dosáhnutého vzdělání. Zatímco pojem *gramotnost* označuje schopnost číst a psát, tedy komunikaci v písemné formě, *funkční gramotnost* se považuje za vyšší schopnost (vyšší gramotnost), která v nejširším slova smyslu umožňuje jedinci orientovat se ve světě informací a porozumět jejich významu (úřední jazyk, právní diskurz, politický diskurz, jazyk reklamy a marketingu apod.), rozhodovat se a efektivně komunikovat.

¹⁶ Termín *komunikační chování* vychází z pojetí, že komunikace a chování jsou dva pojmy, které se téměř překrývají. Podle Watzlawicka komunikací „... není jenom řeč, nýbrž veškeré chování, a každá komunikace – včetně komunikačních aspektů jakéhokoliv kontextu – ovlivňuje chování.“ (Watzlawick, 1999. s. 18).

3 PŘEDMĚT RÉTORIKY V SOUČASNÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

3.1 Pojetí a význam komunikačních dovedností v konceptu klíčových kompetencí

Formulování konceptu klíčových kompetencí je výsledkem dlouhé diskuze probíhající od 70. let 20. století, která vznikla v německé pedagogice. Jejím impulzem byla reflexe vzrůstající potřeby reformy vzdělávání vzhledem ke zrychlujícímu se tempu hospodářských a společenských změn. Snahou diskuze bylo hledat odpovědi na otázky, jaký by měl být obsah a zaměření vzdělávacích institucí, aby dokázaly vybavit mladou generaci k efektivnímu zvládnutí změn vnějšího prostředí a nároků, které sebou přináší vědecko-technický pokrok zejména na měnícím se trhu práce. Nejistota v tom, jak se budou vyvíjet technologie a požadavky na výkon jednotlivých profesí navodila potřebu utvářet v rámci odborného vzdělávání také širší „neprofesní“ dovednosti člověka, a to i přesto, že podstatnou součástí přípravy na povolání je osvojení specifických odborných dovedností definovaných požadavky na kvalifikovaný výkon dané profese (K vývoji konceptu klíčových kompetencí <online>). Stav školství (na všech úrovních) začal být v tomto ohledu kriticky nedostatečný, učební obsahy byly příliš úzce vymezeny typem školy, specializací studia a očekávaným profesním zařazením absolventů. Přetrvávající diskuze se později přesunula na půdu odborných institucí Evropské unie a institucí národních států zodpovědných za vzdělávání, které shodně dospěly ke konsenzu, že člověka je potřeba vybavit takovými vědomostmi, dovednostmi, postoji a návyky, které jej povedou k sebeřízenému rozvoji a umožní mu lépe se v průběhu celého jeho života orientovat a pružně se přizpůsobovat změnám na trhu práce, i v osobním životě. Na základě zmíněných východisek byl formulován

koncept *klíčových kompetencí*, který vychází z novodobé analýzy společenských, vzdělávacích a i výchovných potřeb.

Vzdělávání podle cílů *klíčových kompetencí* se uplatňovalo v soukromých firmách a v podnikovém vzdělávání, ještě dřív než byly podrobně formulovány ve vzdělávacích strategiích národních států EU. *Klíčové kompetence* se ve firmách staly nástrojem zvyšování kvalifikovanosti a připravenosti zaměstnanců na modernizaci výrobních technologií, zvládnutí budoucích nových úkolů souvisejících s restrukturalizací a změnou požadavků pracovní náplně.¹⁷ V devadesátých letech pak *klíčové kompetence* poprvé zmínila ve svých dokumentech Evropská unie jako součást svého strategického přístupu dosahování cílů rozvoje vzdělávání a podpory občanů k celoživotnímu učení.¹⁸ V současnosti je model klíčových kompetencí hlavním přístupem v kurikulární reformě školního vzdělávání v ČR.

¹⁷ V podnikovém a firemním vzdělávání zaměstnanců je výukový přístup podle klíčových kompetencí označován zkratkou CBA (z . angl. *competency-based approach*; přístup podle kompetencí). Později přešel model CBA také do teorie řízení (managementu) jako CBM (*competency-based model*), *kompetence* se používají jako nástroj plánování rozvoje zaměstnanců a strategie řízení lidských zdrojů (Veteška, 2008. s. 36).

¹⁸ Rozhodnutí Evropského parlamentu Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení definující celoživotní učení jako „veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě“ (čl. 2 odst. 29).

3.2 *Klíčové kompetence - vymezení pojmů a definice*

Klíčové kompetence jsou definovány jako soubor základních a univerzálně přenosných schopností, dovedností a postojů, které jsou nezbytné pro úspěšnou adaptaci jedince především vzhledem k jeho celoživotnímu rozvoji a trvalému uplatnění (Veteška 2008. s. 27). Jejich výběr a pojetí vychází z obecně přijímaných hodnot a sdílených představ ve společnosti o tom, jaké dispozice potřebuje člověk rozvíjet k jeho úspěšnému vzdělávání, spokojenému a naplněnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Označení *klíčové kompetence* pochází z anglického překladu, kde termín *kompetence* (ang. *competency*) má poněkud širší význam, ve smyslu *oprávnění, schopnost, způsobilost*, než v češtině, kde se chápe převážně jako *oprávnění* (zprostředkované formální autoritou) (tamtéž, 2008. s. 25). *Klíčové kompetence* pochází ze staršího spojení *klíčové kvalifikace* (ang. *core skills*), které se více vztahují k profesním rolím, resp. označují znalosti a dovednosti nutné k úspěšnému výkonu povolání (Palán, 2002. s. 95).¹⁹ Přesto je možné se v literatuře setkat se zaměňováním obou označení a s jejich významovým překrýváním.

Kompetence se osvojují na základě záměrného rozvíjení specifických zdrojů, které zahrnují schopnosti, dovednosti a vědomosti jedince spolu s jeho individuálními zkušenostmi získanými v průběhu života (viz příloha A).²⁰ Dispozice k využití těchto zdrojů na úrovni, která je definovaná kompetencemi, je významným způsobem podmíněna také motivační a hodnotovou strukturou (postoje, normy, návyky atd.) osob-

¹⁹ Termín *klíčové kvalifikace* poprvé popsal německý pedagog Dieter Mertens ve své práci „Schlüsselqualifikationen“ (1974) (Palán, 2002. s. 96).

²⁰ K definici pojmů *dovednost* a *schopnost*, které se často v literatuře nerozlišují, vycházím z běžných psychologických přístupů. *Dovednosti* se nejčastěji významově váží k určitým typům úkolů a situacím, kde se projevují jako dispozice (osobní, odborné atd.) k efektivnímu a pohotovému řešení. Návyk je pak zautomatizovaná dispozice. Vedle toho *schopnosti* figurují u jedince jako „pouze“ potenciaální možnosti, které se mohou, ale nemusí uplatnit. V souvislosti s *klíčovými kompetencemi* však není vždy možné vlastnosti vztahující se k určité kompetenci jednoznačně pojmově zařadit k jednomu nebo druhému. Proto jsou nejčastěji používány pojmy *dovednost* a *schopnost* vedle sebe.

nosti. *Kompetentnost* jako vlastnost (znak) se pak specificky projevuje v chování a jednání a její kvalita se posuzuje podle míry zvládnuté situace nebo úkolu (Veteška 2008, s. 33).

Mezi základní *klíčové kompetence*, které se považují za výchozí, se řadí tyto:

- kompetence k řešení problému a kreativita,
- kompetence k učení,
- kompetence k odůvodňování a hodnocení,
- kompetence ke komunikaci a ke spolupráci,
- kompetence k odpovědnosti,
- kompetence podávat samostatně výkon

(Veteška, 2008. s.46).

Klíčové kompetence ovšem vedle sebe nestojí izolovaně, ale různými způsoby se prolínají, uplatňují se multifunkčně, mají nadpředmětovou podobu, a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. S tímto záměrem jsou koncipovány Rámcové vzdělávací programy, které jsou nosnými dokumenty probíhající kurikulární reformy školství.

3.3 Změny v přístupu ke vzdělávání – klíčové kompetence v rámcových vzdělávacích programech (RVP)

České základní (primární) a střední (sekundární) školství v současnosti prochází zlomovým obdobím reforem školního kurikula na základě nové strategie, která významně mění pojetí a přístup k cílům vzdělávání. Změna vychází z nově definovaných společenských a hospodářských potřeb formulovaných Evropskou unií v tzv. v Lisabonském procesu²¹, který si stanovil za cíl podporovat vznik společnosti a národních ekonomik založených na informacích, vědě a výzkumu. Za finanční podpory z evropských strukturálních fondů má být v programovém období 2007-2013 dosaženo v reformě vzdělávacích systémů členských států zejména tří cílů:

- zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů,
- usnadnění všem přístupu ke vzdělávání,
- otevření vzdělávacího systému a jeho propojení se světem práce, s výzkumem a celou společností

(Viz Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2005. Zdroj: Veteška, 2008).

V souvislosti s definovanými záměry je jednou z oblastí priorit, k jejichž realizaci je zaměřeno úsilí, rozvoj *klíčových kompetencí* a jejich zavádění do školních osnov (kurikulum) prostřednictvím RVP nejdříve pro základní vzdělávání (RVP ZV), později i do soustavy středních škol (RVP GV, RVP SOV) a proo předškolní vzdělávání (RVP PV). „*Rámcové vzdělávací programy stanovující zejména konkrétní cíle,*

²¹ V březnu 2000 vytyčila v Lisabonu Rada Evropy hlavní strategický cíl pro evropské společenství pro období 2000-2010: Evropa by se měla "stát nejkonzurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností, a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti". Tento cíl inicioval přípravu a schválení programu formulujícího cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy, na kterém se shodli ministři členských států Evropské unie zodpovědní za vzdělávání a odbornou přípravu. Evropská komise v této souvislosti vytyčila 3 strategické záměry a 13 cílů (viz. příloha) (Lisabonský proces, 2004. <online>).

formy, délku a povinný obsah vzdělávání ...“ (Veteška, 2008. s. 68) a jsou regulovány podle školského zákona.²²

Při výběru klíčových kompetencí v rámci Lisabonského procesu byly sledovány tři priority, jejichž zaměření ukazuje na širší výchovné, kulturní a společenské aspekty, které má školní vzdělávání do budoucna podporovat:

1. osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života - klíčové kompetence musí vybavit jedince k tomu, aby byl schopen sledovat vlastní životní cíle a usiloval o celoživotní vzdělávání,
2. aktivní občanství a zapojení se do společnosti - klíčové kompetence by měly vést každého jedince k tomu, aby se jako občan zapojil aktivně do dění ve společnosti,
3. zaměstnatelnost jedince - každý jedinec by měl být schopen získat odpovídající a kvalitní zaměstnání na trhu práce (Veteška 2008, s.60).

Klíčové kompetence se získávají jen v kontextu celkového procesu vzdělávání, který musí být koncipován tak, aby k jejich získání přispíval vzdělávacím obsahem a všemi školními aktivitami. Žáci by měli osvojováním kompetencí získávat předpoklady pro účinné a komplexní využívání získaných poznatků a schopností. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale

²² Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu

Rámcové vzdělávací programy (RVP), které představují novou probíhající systémovou, ideovou a metodickou reformu českého školství, považují pro nový vzdělávací systém za klíčové těchto šest kompetencí: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 124).

Základní orientaci v koncepci jednotlivých kompetencí v RVP představuje pro oblast vzdělávání stěžejní dokument EU – *Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU z 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení* (2006/962/ES) - formulující základní východiska a principy, které mají kompetence naplnit. Jelikož se další kapitoly zaměřují specificky na kompetenci vztahující se k oblasti jazykové komunikace v jednotlivých typech rámcových vzdělávacích programů, uvádím z tohoto dokumentu pouze výňatek vztahující se ke *komunikaci v mateřském jazyce*. Tato kompetence je zde definována jako „... *schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech*

situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.“ (2006. <online>. s. 5) „Schopnost komunikovat vyplývá z osvojení mateřského jazyka, jež je neodmyslitelně spojeno s **rozvojem poznávací schopnosti jedince interpretovat okolní svět a vycházet s ostatními**. Pro komunikaci v mateřském jazyce je nezbytné, aby jedinec znal základní slovní zásobu, funkční gramatiku a jazykové funkce. Zahrnuje to též **znalost hlavních typů verbálních interakcí, různých druhů literárních a neliterárních textů, hlavních rysů různých stylů a jazykových registrů a proměnlivosti jazyka a komunikace v různých**

ných situacích. Pokud jde o dovednosti, měli by jedinci **umět komunikovat** v ústní a psané formě **v různých situacích a sledovat**

a přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace. Součástí této schopnosti je rovněž **schopnost rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a přesvědčivým způsobem odpovídajícím dané situaci vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty.** Kladný postoj ke komunikaci v mateřském jazyce vyžaduje **schopnost vést kritický a konstruktivní dialog, smysl pro estetické kvality a ochotu o ně usilovat,** a zájem komunikovat s ostatními. To zahrnuje **uvědomění si vlivu jazyka na ostatní a nutnosti rozumět jazyku a používat jej pozitivním a společensky uvážlivým způsobem.**“ (tamtéž. <online>. s. 5 Dodatečně zvýraznil P.K.)

3.3.1 Rozvoj komunikativní kompetence v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Základní dílčí předpoklady pro budoucí vytváření obecných dovedností použitelných na úrovni kompetencí vznikají a jsou ovlivnitelné již výchovou a učením v mateřských školách. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) dává metodické návody a stanovuje priority, podle kterých má být přizpůsoben vzdělávací obsah. Výchozím předpokladem v oblasti rozvíjení jazykové komunikace dítěte je postoj, že řečové a komunikační dovednosti je potřeba systematicky podněcovat již od nejtělejšího věku dětí v mateřských školách, a to zejména s využitím her zaměřených na artikulační, řečové, rytmické techniky, na slovní hádanky, poslech, přednes, recitaci a podobně (Smolíková a kol., 2004. s. 14-31).

RVP PV formuluje pro *komunikativní kompetenci* následující výstupy, jichž má být na konci této etapy u dětí dosaženo:

- správná výslovnost, tempo, intonace,
- rozlišování některých obrazných symbolů a porozumění jejich komunikativní funkci (např. orientační a dopravní značky, označení nebezpečí atd.),
- pojmenovat a poznat většinu toho, čím je obklopeno,
- navazovat kontakty s dospělým, komunikovat s nimi a respektovat je.

(Smolíková a kol., 2004. s. 12)

Cíle rámcového programu jsou zaměřeny tak, aby metodicky vedly učitele ke koncepci výuky, aby vytvořila co nejlepší podmínky pro zprostředkování pozitivních zkušeností ve výuce, aby si dítě zvykalo používat řeč jako přirozený nástroj navazování vztahů s vrstevníky i dospělými. Všechny aktivity v této vývojové etapě by mě-

ly vést zábavnou formou k podněcování dítěte k mluvní aktivitě a zároveň jej opravovat a usměrňovat ke složitějšímu a rozvinutějšímu jazykovému kódu. Je na zodpovědnosti a ochotě učitelů, aby s tímto pochopením k RVP PV přistupovali, a na státních institucích, aby zprostředkovali otevřenou výměnu informací, zajistili potřebné zdroje (materiálové, lidské, finanční), a připravili kvalitní metodickou podporu. Jak se daří vytyčené cíle naplnit, ukáže vzhledem k nedávné a stále probíhající realizaci zavádění změn, až čas.

3.3.2 Rozvoj komunikativní kompetence v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Na systém podpory osvojování *klíčových kompetencí* v předškolním vzdělání navazuje Rámcový vzdělávací program ZV rozšiřováním cílů a zvyšováním nároků úměrně s rostoucím psychosociálním potenciálem žáků. Konkrétní výstupy v oblasti jazykové komunikace, které má žák v deváté třídě na úrovni *komunikativní kompetence* ovládat a umět použít v praktickém životě a v procesu dalšího učení, jsou formulovány v RVP ZV následovně:

- žák umí formulovat a vyjadřovat své myšlenky v logickém sledu (vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně),
- žák dokáže naslouchat promluvám druhých a vhodně na ně reagovat (účinně se zapojovat do diskuze, obhajovat, svůj názor a vhodně argumentovat),
- žák je schopen rozumět běžně používaným gestům, zvukům, různým typům textů, záznamů a jiným informačním a komunikačním prostředkům,
- žák přemýšlí o sděleních a umí na ně tvořivě reagovat a využívat jich ke svému aktivnímu zapojení do společenského dění,
- žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie jako zdroje svého rozvoje,
- žák je zvyklý využívat získaných komunikačních dovedností k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

(Smolíková a kol., 2007. s. 14-18)

Dílčí cíle komunikačních dovedností, na úrovni *komunikativní kompetence* žáků základních škol, očividně směřují k podněcování co největšího zapojení vlastních zdrojů k využívání komunikace jako prostředku osobního růstu a spolupráce v kolektivu. Snahou je transformovat učební systém (kurikula a metody) tak, aby se dostal

v jazykové výchově „dál“ než jen k drilu v osvojování gramatických pravidel a elementárních zákonitostí jazyka v písemném a osobním styku (slohové útvary, zdvořilost, bonton apod.). Uvedený cíl předpokládá především dialogický přístup učitele (a jeho kompetence) k žákům, jimž bude jejich aktivní zapojení v komunikačním procesu vítáno a cíleně podporováno. Nejedná se ovšem pouze o možnost participace žáků v diskuzích a rolových hrách, která je nutným předpokladem k osvojování stylů komunikace podporujících spolupráci a aktivní postoj k řešení problémů. S vědomím odpovědnosti je rovněž potřeba přistupovat k dialogu jako k prostoru, jenž má v tomto věku zásadní vliv na utváření osobnosti jedince a jeho obrazu o sobě samém. Absence vzoru efektivní komunikace a pozitivní zpětné vazby nemůže v tomto ohledu naplnit výše formulované cíle a působit formativně na jedince i kolektiv v otázce přenosu hodnot vzájemného respektu, vnímavosti hranic a tolerance.

3.3.3 Rozvoj komunikativní kompetence v Rámcovém vzdělávacím programech pro gymnázia

Úroveň *komunikativní kompetence*, kterou si přináší student ze základní školy se spolu s jeho znalostmi a dovednostmi významně podílí na úrovni zvládnání středoškolského učiva. Rostoucí tempo a objem souboru poznatků a tím i nároků studia, sebou nese i potřebu zdokonalování komunikačních dovedností (diferenciované obsahy sdělení) včetně receptivních schopností (porozumění pojmům, odborné terminologii apod.). V dospívání se postupně začínají měnit sociální role studentů a s nimi i nároky na schopnost ovládnout různé komunikační styly a strategie. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G), cíle prohlubují *komunikativní kompetence* a podněcují studenty v následujících schopnostech a dovednostech:

- porozumění a používání odborného jazyka, symbolických a grafických vyjádření informací různého typu,
- přiměřené vyjadřování (mluvenou i psanou formou) vzhledem k příjemci sdělení, záměru a kontextu (situaci) komunikace, přizpůsobení se míře zkušeností možným pocitům partnera v komunikaci (senzibilita, empatie, meta-komunikace),
- prezentace sebe a své práce vhodným způsobem, před známým i neznámým publikem,
- porozumění sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správná interpretuje přijímaných sdělení, věcná argumentace,
- zaměření na porozumění – snaha a ochota dosahovat konsenzu v nejasných nebo sporných komunikačních situacích.

(Jeřábek a kol., 2007.s. 9-10)

Během studia na střední škole se jedinec připravuje na roli aktivního činitele ve společnosti a proto má vzdělávání v tomto úseku života člověka připravovat nejen po

odborné stránce, ale rozvíjet také jeho osobnost. V oblasti komunikace je zásadní zaměření RVP G na vedení studenta ke kritické reflexi své vlastní komunikace, kterou má být postupně schopen přizpůsobit různým situacím, v souladu s nároky, které vyžadují volbu různých jazykových prostředků a stylů. Škola by k tomu měla poskytnout studentu dostatek příležitostí a podporovat získání pozitivních zkušeností s vlastní prezentací (mluvenou i psanou), v různých situacích (diskuze, mluvnické vystoupení, rollové hry apod.) a tím vytvářet podmínky k podněcování schopností využívat autonomním komunikační dovedností jako nástroje vlastní realizace.

Druhou oblastí, ke které směřuje výchova v rámci komunikativní kompetence, je zaměřena na oblast získávání informací, schopnost jejich hodnocení a interpretace. Student při svém studiu vyhodnocuje velký objem nových poznatků, jejichž kvalita upevnění a potenciál budoucího využití spočívá ve schopnosti porozumět jejich obsahu, tvůrčím způsobem je třídit a zasazovat do kontextu. Při práci s učebním textem tento proces velmi zefektivňuje, umí-li se studenti zorientovat v jeho argumentační výstavbě a nacházet jeho smysl a zdůvodnění, ne pouze na základě vlastní intuice, ale vědomě korigovanými postupy.²³ Podporování interpretační schopnosti má také podstatný význam z hlediska dovedností kritického posouzení důvěryhodnosti sdělení. Její význam narůstá také v kontextu každodenního vlivu médií ve společnosti, kdy často většina přijímaných informací je zprostředkována prostředky masové komunikace. V tomto prostoru se v osnovách potkává *komunikativní kompetence* s úlohou mediální výchovy, která by u studentů gymnázií posilovala *mediální gramotnost*. Její význam a předpoklady implementace ve výuce nově popisuje RVP G (Jeřábek a kol., 2007, s. 4)

²³ Šebesta navrhuje zařazovat v učivu středních škol praktickou a na tréninku založenou *argumentační analýzu* (narozdíl od teoretického poučení o argumentaci v osnovách předmětu *Základy společenských věd*), která by byla rozložena na práci s textem ve čtyřech krocích vyhledávajících: 1. *otázku*, které se argumentace týká, 2. *stanovisko k otázce – tezi*, 3. *důvody*, které se pojí k tezi – *argumenty* a 4. *východiska pro uvedené důvody – podmínky platnosti*. Závěrečný, pátý krok spočívá ve zhodnocení argumentace jako celku, její kvality a potenciální úspěšnosti (přesvědčivosti atd.) (2004. Zdroj: Český jazyk a literatura, s. 168).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia formuluje cíle rozvoje *komunika-tivní kompetence*, které vycházejí z velmi komplexního pohledu na fungování jedince v komunikaci. Avšak jejich rozvoj není na gymnáziích vázán na žádný jednotlivý předmět nebo výukový celek. Zodpovědnost za jejich naplnění tak spočívá v obecném nastavení výuky napříč předměty a na iniciativě samotných pedagogů.

ZÁVĚR

V posledním desetiletí prochází systém školního vzdělávání v České republice zásadní změnou, která se dotýká zejména obsahu, forem a cílů primárního (ZŠ) a sekundárního (SŠ) studia. Inovativní přístup ke koncepci školního kurikula, jehož východiska jsou formulovány na základě konceptu klíčových kompetencí uplatňujícího se za posledních třicet let se stále rostoucí oblibou v pedagogice a příbuzné disciplíně andragogice, představuje snahu o návrat integrálního pojetí jedince do vzdělávacího a výchovného procesu. Viděno optikou probíhajících změn, je předmětem vzdělávání ne vzdělání samo, ale jedinec vybavený poměrně komplexním souborem vědomostí, schopností, dovedností a postojů, které mu umožňují přiměřeně zvládat nároky jeho osobních i profesních rolí a orientovat se v konkrétních situacích vyžadujících vykonávání různých činností, udržení si motivace a zaujímání určitých postojů. Analýza univerzálních zdrojů, které slouží člověku k úspěšnému zapojení do společenských vztahů a které jsou formulovány v konceptu klíčových kompetencí, vychází z pojetí společnosti, jejíž fungování je založeno na znalostech, kde podmínkou úspěšné adaptace je schopnost zacházet ze stále rostoucím objemem informací. Z toho plyne potřeba umět tyto informace především efektivně vyhodnocovat, interpretovat, a předávat - komunikovat. Pozornost, která je nově v učebních plánech zaměřena na lidskou komunikaci, není pouze záležitostí současného trendu podporovaného popularizací objevů moderní psychologie, ale zahrnuje intencionální zájem o rozvíjení komunikační výbavy člověka za účelem zvyšování kvality jeho života v nejširším slova smyslu.

Podobně jako se dnes ve školní teorii přistupuje nově ke komunikační kompetenci jedince jako klíčovému (elementárnímu, výchozímu) zdroji, nalézajícímu univer-

zální uplatnění ve světě vzdělávání, vědy a kultury, tak i kdysi v antice, v době vrcholné orální kultury, sloužilo řečnické umění jako integrující složka veškerého předávaného vědění. Teorie a praxe tohoto umění - rétorika, sloužila jako nástroj výuky k předávání znalostí nejen z oblasti jazyka (čtení, gramatiky, slohu), ale uskutečňovala také přenos kulturních hodnot, etiky a morálky. Důvěryhodnost osob ve veřejném diskurzu byla poměřována nejen silou argumentů, ale i étosem a charakterovými vlastnostmi. Rétorika se považovala za umění rozvíjející nejvyšší lidskou schopnost - řeč, její pěstování se považovalo za ctnost a nejlepší řečníci té doby byli ctěni jako vzor.

Východiska a cíle rétorické výchovy i vzdělávání podle klíčových kompetencí- dvou nosných vzdělávacích konceptů své doby, ačkoliv je od svého vzniku dělí téměř 2500 let, si jsou překvapivě velmi podobné. Nicméně vývoj zájmu o jazykovou komunikaci byl v období, kdy písemná kultura dosáhla vrcholu, zatlačen do pozadí a ztratil svou kontinuitu i celistvost. Dílčí obsahy předmětu, kterým se rétorika zabývala, začaly přebírat podle svého zaměření nově vzniklé specializované disciplíny (lingvistika, pragmatika, teorie komunikace, médií atd.). Ke ztrátě zájmu o pěstování mluveného projevu přispěla zkušenost s agresivní a klamavou „rétorikou“ totalitních režimů. Současná reflexe nově objevených vzdělávacích, společenských a výchovných funkcí jazykové komunikace v konceptu klíčových kompetencí a jeho uplatňování v soustavě školního vzdělávání, vede k postupnému „ozdravení“ ztraceného zájmu a důvěry v její možnosti. Částečně nezodpovězenou otázkou však zůstává, do jaké míry se v rozvíjení komunikačních možností jedince podaří naplnit tu část cílů, které se předávají formativním působením na osobnost (výchovou) v komunikaci, tedy hodnot týkajících se respektu k člověku a jeho individualitě, k toleranci, morálce, estetickým hodnotám atd. Zatím můžeme v tomto ohledu vzhledem ke krátkosti zavedených změn pouze konstatovat, že záleží na individuálním přístupu jednotlivých pedagogů a jejich schopnosti poskytnout vzor. Výše položená otázka po možnostech naplnění cílů výchovy, se tak zároveň stává tématem diskuze o dostatečnosti metodické a systémové

podpory i kontroly, která může zprostředkovaně započatou reformu vzdělávání zefektivnit a především urychlit.

BIBLIOGRAFIE

- ANDERLOVÁ, Marie. *Rétorika ve starověkém Řecku a Římě*. 2003. 10 s. Fakulta humanitních studií. Západočeská univerzita v Plzni. Seminární práce. 2003
- ARISTOTELÉS. *Rétorika*. Antonín Kříž. 2. vyd. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 1999. 319 s. ISBN 80-86027-14-7.
- BLECHA, Ivan. *Filosofie*. 4. rozš. vyd. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2002. 279 s. ISBN 80-7182-147-0
- Cato the Elder [online]. [cit. 2009-05-30]. Angličtina. *Wikipedia. The Free Encyclopedia* : Dostupný na Internetu: <http://en.wikipedia.org/wiki/Cato_the_Elder>.
- CONLEY, Thomas. 1990. *Rhetoric in the European Tradition*. Chicago : The University of Chicago Press, 1994. 336 s. ISBN O-226-11489-9.
- FORTENBAUGH, W.W. Aristotle's Art of Rhetoric. In WORTHINGTON, Ian. *A companion to Greek rhetoric*. Oxford : BlackWell Publishing, 2007. s. 107-123.
- GAGARIN, Michael. Background and Origins: Oratory and Rhetoric before the Sophists. In WORTHINGTON, Ian. *A companion to Greek rhetoric*. Oxford : BlackWell Publishing, 2007. s. 16-24.
- Gymnasium (Ancient Greek) [online]. [cit. 15-05-2009]. Angličtina. *Wikipedia: The Free Encyclopedia*. Dostupné na Internetu: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Gymnasium_\(ancient_Greece\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Gymnasium_(ancient_Greece))>.
- HUČÍNOVÁ , Lucie, SVOBODA, Zdeněk. Lisabonský proces - Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010. *Metodický portál RVP* [online]. 2004 [cit. 2009-07-20]. Dostupný na Internetu: <www.rvp.cz>.
- KENNEDY, George A. *Aristotle on Rhetoric : A Theory of Civic Discourse*. New York : Oxford University Press, 1991. 335 s. ISBN 0-19-506486-0.

- KRAUS, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 184 s. ISBN 80-246-0898-7.
- KRAUS, Jiří. *Rétorika a řečová kultura*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. 184 s. ISBN 80-246-0898-7.
- LUKĚŠ, Jiří. *Antický román a apokryfní skutky apoštolů na literárním kolbišti své doby*. 2009. 24 s. Autor se zmiňované problematice věnuje v rámci grantového projektu "Rétorika - společný fenomén raně křesťanské literatury", který je financován GA AV ČR - grant.č. IAA 901830701.
- MORGAN, Teresa. Rhetoric and Education. In WORTHINGTON, Ian. *A companion to Greek rhetoric*. Oxford : BlackWell Publishing, 2007. s. 303-319. ISBN-13:978-1-4051-2551-2.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje : Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PAPILLON, L. Terry. Isocrates. In WORTHINGTON, Ian. *A companion to Greek rhetoric*. Oxford: BlackWell Publishing, 2007. s. 58-73. ISBN-13:978-1-4051-2551-2.
- PAULAKOS, Takis. Modern Interpretation of Classical Greek Rhetoric. In WORTHINGTON, Ian. *A companion to Greek rhetoric*. Oxford : BlackWell Publishing, 2007. s. 16-24.
- PETRÁČKOVÁ, Věra, a kol. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha : Academia, nakladatelství AV ČR, 1998. 844 s. ISBN 80-200-067-9.
- ROZHODNUTÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY č 1720/2006/ES. *Úřední věstník Evropské unie* [online]. 2006 [cit. 2006-06-15], s. 1-24. čl. 2 odst. 29. Dostupný z WWW: <<http://eur-lex.europa.eu>>.
- ŠEBESTA, Karel. Argumentační analýza ve škole. *Český jazyk a literatura*. 2004, č. 4, s. 168-173.

ŠPAČKOVÁ, Alena. *Moderní rétorika : Jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. Praha : Grada Publishing a.s., 2003. 120 s. ISBN 80-247-0633-4.

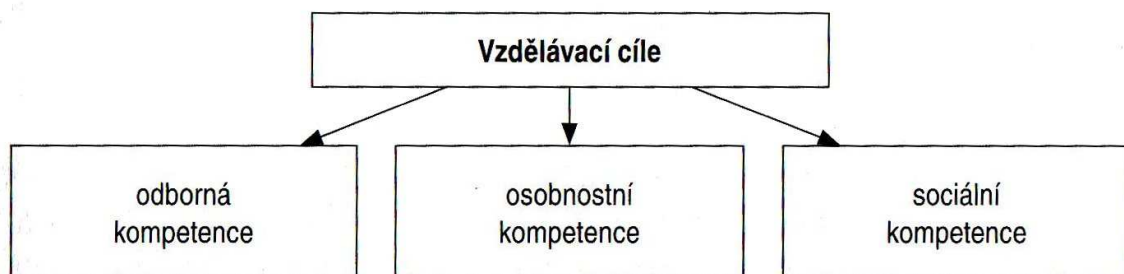
VAŇORNÝ, Otmar. *Homérova Odysseia*. Praha. Jan Laichter, 1940. 581 s.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D. *Pragmatika lidské komunikace*. 1. vyd. : Konfrontace, 1999. 246 s. ISBN 80-86088-04-9.

Seznam zkratk

EU	Evropská unie
IALS	International Adult Literacy Survey
lat.	Latina
PV	Předškolní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
řeč.	Řečtina
GV	Gymnazijní vzdělávání
ZV	Základní vzdělávání
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

PŘÍLOHY**A. Kvalifikace vs. kompetence (Veteška, 2008. s. 47)****B. Cíl vzdělávání v konceptu klíčových kompetencí**

SUMMARY

Today society is being approached as the knowledge-based society. One must deal with a huge volume of information to be able to organize one's own life and to be capable to fully participate in interpersonal relationships. The system of education reacts to these demands by focusing on proceeding the „key competencies“, which are considered to be the universal set of sources (skills, attitudes, motivation etc.). One of its components is the ability to communicate well. In general that communication includes a whole complex of the processes of someone's behavior. Some of these are the communication the message, interpretation the texts, use of arguments, sharing values. All this needs emerges a question, how to teach students to develop their „communicational competency“, not just for utilitary use, but of the way which will contribute to the raising the values of ethos - responsibility, tolerance and respect. The study of integration of paideia in Hellenistic rhetoric schools represents an inspirational framework for comparison. Unless nobody will be seeking to find answers about responsible discursus, the complex goal of education - participative and proactive citizen and successful man – can not be achieved.