

Mojca Schlamberger Brezar
Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 81'42:371.21

Pogajanja v pedagoškem sporazumevanju¹

0 Uvod

Pogajanje je oblika sporazumevanja, kjer se dve strani (lahko tudi več) med seboj dogovarjata in se trudita za razreševanje nasprotujočih si interesov (Pruitt, 1981: xi). Najpogosteje se pogajanja omenjajo na področju mednarodnih političnih odločitev, pogovorov med delodajalci in sindikati in v trgovini. Gre pa za mnogo širši pojav, ki ga zasledimo tako v poslovnem svetu kot doma: v odnosu do sodelavcev, staršev, sorodnikov. Pogajanja najdemo na vseh socialnih ravlinah. Zato ni presenetljivo, da teoretiki sporazumevanja in besedilne analize soglašajo (Roulet, 1985: 8), da vsako sporazumevanje nosi v sebi idejo pogajalskosti. Vsak pogovor lahko označimo kot pogajalski: dvogovorne izmenjave se morajo vedno zaključiti s soglasjem, da lahko pogovor teče. Da se doseže soglasje, ni nujno, da se sogovorca povsem strinjata. Dovolj je, da se strinjata o tem, da soglasja ta trenutek še ni mogoče doseči.²

Koncept pogajalskosti nosi v sebi idejo soglasja. Soglasje obeh vključenih strani je potrebno med drugim tudi za uspešno sporazumevanje v pedagoškem procesu, zato pedagoško sporazumevanje nosi v sebi zametke pogajalskosti, če seveda pogovor v razredu ni skrčen na učiteljev samogovor in je vloga učencev v pedagoškem procesu aktivna, ne pa skrčena na vlogo sprejemnikov sporočila.

Naša naloga je, da na primeru analize učne ure v razredu pokažemo, na katerih mestih v učnem procesu je sporazumevanje pogajalsko in o čem se v razredu sploh da pogajati. Nakazali bomo tudi možnosti za bolj pogajalsko usmerjene učne ure.

1 Okoliščine in predmeti pogajanj v pedagoškem procesu

1.1 Okoliščine pogajanj

Okoliščine pogajanj v pedagoškem procesu lahko glede na podane iztočnice (Schlamberger Brezar, 1996: 9-16, Schlamberger Brezar, 1998) označimo takole:

1.1.1 Oblika interakcije

Interakcija je formalna, jezik naj bi bil zborni (v mejah zmožnosti govorcev). Vikanje poteka enosmerno (učenci — učitelj) ali dvosmerno (učenci — učitelj, učitelj — učenci) glede na učiteljevo izbiro. Interakcija sama je asimetrična.

¹ Članek je nastal kot del raziskovalne naloge v projektu Prenova pouka slovenskega jezika, podprojekt Slovenski jezik v pedagoškem sporazumevanju za leto 1997, katerega koordinatorica je bila prof. Alenka Kozinc.

² Soglasje kot pogoj za napredovanje oziroma zaključevanje interakcije je opisano v Schlamberger Brezar, 1998.

1.1.2 Predmeti pogajanj

Predmeti pogajanj so tema izmenjave, izmenjani znaki, mnenja, zgradba interakcije ter identitete in položaji.

Tema izmenjave je v pedagoškem procesu dana z učnim načrtom. Po učiteljevi presoji se da temo popestriti s predlogi učencev, a le v danih okvirih. To področje ni odprto za pogajanja.

Pogajanja o izmenjenih znakih potekajo na osi zaznamovano, zaznamujoče, nanosnik. To so pogajanja o pomenu besed.

Pogajanja o mnenjih v pedagoškem procesu lahko potekajo med diskusijo, obnovo obravnavane snovi, a kot bo razvidno iz analize učne ure v nadaljevanju, v naših šolah ni veliko prostora za pogajanja o mnenjih.

Podobno je s pogajanjem o zgradbi interakcije. Kot prejšnja so tudi ta zelo redka: učitelj vnaprej določi program, kako bo potekala učna ura. Zaradi obsežnega učnega načrta, velikega števila učencev v razredu in majhnega števila ur, namenjenih obravnavi posamezne snovi, učenci ne pridejo do tega, da bi izražali svoja mnenja o tem, kako naj poteka učna ura. Navadno je zgradba interakcije določenega profesorja že vnaprej določena in s strani učencev predvidljiva (spraševanje za ocene, razlaga, vprašanje, ali so učenci razumeli itn.).

Tudi identitete in položaji v pedagoškem procesu so določeni institucionalno. Lahko se včasih zamenjajo, kadar učenci predstavljajo seminarje ali o čem poročajo (skupinsko delo). To je prej izjema kot pravilo.

V pedagoškem procesu samem je torej zaradi institucionalno določenih vlog in programa malo prostora za prava pogajanja o mnenjih in dejstvih, kljub temu pa ves čas potekajo minipogajanja, ki se nanašajo na pomen izrečenega in na skupno predmetnost, kot bo prikazano v nadaljevanju.

Da lahko teče pedagoški proces, morajo neprestano potekati pogajanja o skupni predmetnosti oziroma skupnem znanju. Govorec (G) in naslovnik (N) delita predmetnost *p*, če N ve, da *p*, G ve, da N ve *p*, N ve, da G ve, da N ve *p* in tako dalje (Levinson, 1983: 113). Po Diku (1989: 10) je za sporazumevanje pragmatična informacija G in N ključnega pomena. Teorija drugega igra pomembno vlogo v besedni interakciji, saj sta od nje odvisni tako možna interpretacija kot sporazumevalna namera. Na osnovi deljenih in nedeljenih informacij, ki jih posedujejo učenci in učitelj, bo učitelj zasnoval svojo razlago in jo temu primerno razvil oziroma skrčil.

Sporazumevanje v pogovoru poteka na osnovi skupne predmetnosti in deljenih podmen v tej predmetnosti. O skupni predmetnosti oziroma skupnem znanju pa se moramo pogajati, da jo ves čas vzdržujemo in razvijamo. Pogajanja o skupni predmetnosti so implicitna in eksplicitna. Eksplicitna pogajanja o skupni predmetnosti v pedagoškem procesu se odražajo predvsem kot ocenjevanje podmen, spraševanje po soglasju, reformulacija vprašanj, če ni bil dan zadovoljiv odgovor, pogajanja o razumevanju prejšnjih izrekov, postavljanje lastnih podmen in sklepov, spraševanje po informaciji, povabilo h komentarju in popravljanju (Gick, 1996).

Vsa pogajanja o skupni predmetnosti, ki smo jih navedli zgoraj (povzeto po C. Kerbrat-Orecchioni, 1985), spadajo v kategorijo izmenjenih znakov, kjer se pogaja o pomenu.

2 Pragmatični okviri pogajanj v pedagoškem sporazumevanju

2.1 Griceova sporazumevalna pravila

Griceova pravila (1975: 45-46) so v osnovi teorija, kako ljudje uporabljajo jezik. Grice meni, da obstajajo pravila, ki vodijo potek konverzacije. Ta pravila izhajajo iz osnovnih razumskih dognanj in predstavljajo navodila za učinkovito in uspešno vodenje poteka konverzacije. Sestojijo iz štirih osnovnih konverzacijskih maksim: maksime kakovosti, maksime količine, maksime relevantnosti in maksime načina. Te maksime pa so del **občega sodelovalnega načela**, ki se glasi: *tvoj prispevek naj*

bo tak, kot ga na stopnji, kjer se pojavlja, zahteva namen ali smer govorne izmenjave, v katero si vključen.

Posamezne maksime.

1. Maksima kakovosti.

Prizadevaj si, da bo tvoj prispevek resničen, predvsem:

- i) *ne trdi nečesa, za kar misliš, da je neresnično,*
- ii) *ne trdi nečesa, za kar ti primanjkuje dokazov.*

2. Maksima količine.

- i) *Tvoj prispevek naj bo tako informativen, kot se zahteva za namen izmenjave.*
- ii) *Prispevek naj ne bo bolj informativen od zahtevanega.*

3. Maksima relevantnosti.

Tvoj prispevek naj bo relevanten (ustrezen).

4. Maksima načina.

Bodi jasen, predvsem:

- a) *izogibaj se nejasnostim,*
- b) *izogibaj se dvoumnostim,*
- c) *bodi kratek,*
- d) *bodi urejen.*

Ta načela ne veljajo zmeraj, zato jih moramo dopolniti z Leeehevimi vljudnostnimi načelom.

2.2 Leeechevo vljudnostno načelo

Leech (1983: 80-103) Griceovim sporazumevalnim načelom dodaja še **načelo vljudnosti**, saj načelo sodelovanja samo po sebi ne more pojasniti, zakaj so ljudje velikokrat tako posredni v izražanju, pa tudi, kakšen je odnos med pomenom in ilokucijsko silo, kadar gre za tipe povedi, ki niso izražene v pripovednem skladenjskem naklonu. Leech meni, da je mogoče sociopragmatično dokazati, da igra v določenih družbah v določenih okoliščinah načelo vljudnosti pomembnejšo vlogo kot načelo sodelovanja. Predvsem sta pri tem prizadeti maksima kakovosti in maksima količine, ko iz vljudnosti ne povemo tega, kar mislimo, ali ne povemo vsega, kar vemo.

Načelo vljudnosti se deli na več maksim (Leech, 1983: 132).

1. Maksima takta.

Zmanjšaj stroške sogovorca, povečaj korist za sogovorca.

2. Maksima radodarnosti.

Zmanjšaj svojo korist, zvečaj svoje stroške.

3. Maksima odobravanja.

Zmanjšaj grajo sogovorca, povečaj hvalo sogovorca.

4. Maksima skromnosti.

Zmanjšaj lastno hvalo, povečaj svojo grajo.

5. Maksima soglašanja.

*Zmanjšaj nesoglasje med seboj in sogovorci.
Zvečaj soglasje med seboj in sogovorci.*

6. Maksima simpatije.

*Zmanjšaj antipatijo med seboj in sogovorci.
Zvečaj simpatijo med seboj in sogovorci.*

Griceova konverzacijska načela in Leeechevo vljudnostno načelo se odražajo tudi v pedagoškem sporazumevanju, poleg njih pa nista zanemarljivi še dve načeli, in sicer načelo stroška in koristi ter načelo pravic in dolžnosti.

2.3 Strošek in korist

Po Leechu (1983: 107) je vljudnost povezana tudi z načelom stroška in koristi. Večji strošek predstavlja prošnja oziroma zahteva od naslovnika, manj vljudna se bo zdela. Večjo korist predstavlja za naslovnika, bolj bo vljudna. V pogajanjih je načelo stroška in koristi povezano z uspešnostjo doseganja soglasij. Večji je strošek, ki ga ponudba predstavlja za naslovnika, manjša je možnost soglasja, in obratno: večja je korist, ki jo ponudba predstavlja za naslovnika, večja je možnost soglasja. Težava je v tem, da obstajata dve različni lestvici stroška in koristi: lestvica stroška in koristi v odnosu do govorca ter lestvica stroška in koristi v odnosu do naslovnika. Na splošno sta obratno sorazmerni, lahko pa delujeta neodvisno (Leech, 1983: 124).

Načelo stroška in koristi v pedagoškem sporazumevanju se odraža takrat, ko med učiteljem in učenci poteka demokratičen dialog in učenci lahko aktivno sodelujejo v odločanju glede stvari, ki jih zadevajo, npr. kdaj bodo pisali kontrolno nalogo, kdo bo pisal na tablo (kot prostovoljec). Seveda ima učitelj glede na svojo vlogo vedno pravico veta, določeno s pragmatičnim načelom dolžnosti in pravic.

2.4 Dolžnosti in pravice

Sopogajalci se morajo vzajemno potrjevati, se priznavati kot veljavni sogovorci in sprejeti sistem pravic in dolžnosti, ki naj bi ga sprejeli vsi člani skupnosti (C. Kerbrat-Orecchioni, 1985), v našem primeru učitelj in učenci. V razredu je sistem pravic in dolžnosti jasno določen, zato lahko do pogajanj prihaja le na določenih mestih, npr. ne moremo se pogajati, ali bomo pisali preizkus znanja ali ne, lahko pa se pogajamo, kdaj bomo pisali. Ravno tako je točno določeno, kdo ima besedo in kdaj: prav pogajalsko sporazumevanje pa nam omogoča, da se te meje od časa do časa zabrišejo, če seveda sogovorci upoštevajo načela kulturnega dialoga. Kje in kako, bomo videli v nadaljevanju.

2.5 Sklep

Definicija pedagoškega sporazumevanja glede na zgoraj opisane pragmatične okvire je naslednja: pedagoško sporazumevanje mora potekati v okvirih Griceovih sporazumevalnih načel (kar je tudi značilnost vsakega dobro oblikovanega sporočila). Tako učitelj kot učenci morajo paziti, da so v sporočilu zastopana načela kakovosti, količine, relevantnosti in načina. Sporočilo se mora podrežati načelom vljudnosti. Pri pogajanju v okviru pedagoškega sporazumevanja je manj pomembno načelo stroška in koristi, bolj pa načelo dolžnosti in pravic, saj je to sporazumevanje institucionalizirano in so tako dolžnosti in pravice učitelja in učencev jasno določene.

3 Razčlemba pogajalskega govora med učno uro³

Učno uro smo razdelili na pet delov:

1. uvodni del s predstavitvijo T1 — T3 (3.1),
2. uvajalni del (priprava na snov) T4 — T10 (pregovori, ki se tematsko nanašajo na obravnavano snov) (3.2),
3. predstavitev tematike: uvod (risba glavnega junaka) T11 — T15 (3.3.1), zgodba (branje odlomka, diskusija, obnova preostale zgodbe) T16 — T57 (3.3.2), razširitev tematike T57 — T84 (3.3.3),
4. sklepni povzetek (primerjava Jurčičeve Telečje pečenke z Gogoljevim Plaščem) T85 — T120 (3.4),
5. zaključek T121 (3.5).

³ Pogajalski govor smo razčlenili in opisali v učni uri iz slovenske književnosti na Škofijski gimnaziji v Ljubljani. Obravnavana snov je bila Jurčičeva novela Telečja pečenka. Mag. Nataši Pirih se zahvaljujemo za posredovanje videoposnetka.

3.1 Uvodni del

V uvodnem delu je dana pobuda (T1: */.../ bi vas prosila, če si razdelite tele liste, in sicer na vsaki klopi naj bi bil en list*), sledi nemo soglasje in na videoposnetku si lahko ogledamo, kako si učenci delijo liste. Izmenjava je spopolnjena. Pogajanje je potekalo v okviru ukazov in dejanj (ta kategorija manjka med zgoraj naštetimi), smer delovanja (Searle, 1979) je od besed k dejanjem, gre za direktive. To je posredno izražena zahteva, posrednost pa je dosežena z modalnimi sredstvi (pogojnik).

Od T2 do T3 učiteljica preveri, ali je dejanje bilo izvršeno (T2: *Je na vsaki klopi en list?*

U1: */.../ tu sta dva. T2: Ni problema.*) Tudi to pogajanje se zaključi s soglasjem.

3.2 Uvajalni del

Uvajalni del se začne s predstavitvijo tematike učne ure in v ta namen bodo učenci potrebovali liste, ki so jih prej delili. Pogajalski nagovor T4, ki želi soglasje (*Lepo bi vas prosila, če bi označili, pač podčrtali ta pregovor, ostalim pa poiskali skupno vsebino, če bi določili, o čem teh pet pregovorov govori*), se nanaša na dejanja in mnenja. Direktiv je posredno in modalno izražen. Tudi tokrat je soglasje nemo, učenci preidejo k dejanjem.

Sledi pogajanje o mnenjih (T6 — U3) (T6: *Kaj mislite, kateri pregovor ne sodi k ostalim? U2: Tretji. T7: Zakaj pa? U3: Ker ne govori o hrani.*) in ustvarjanje skupnega izhodišča v skupni predmetnosti za nadaljnje delo. Gre za spraševanje po informaciji in povabilo h komentarju. Odgovor U3 predstavlja zasetke utemeljevanja (raba vzročnega veznika), ki ostaja v okvirih vprašanja. S soglasjem so si učenci in učiteljica ustvarili skupno izhodišče, ki ga učiteljica povzame (T8: *Ja. Vsi ostali pregovori govorijo o hrani, jedi, ne, medtem ko tretji pa ni nujno, da se nanaša na hrano*). Tu se nanašanje na pregovore konča in postavlja se vprašanje, če je bila njihova vključitev v učno uro sploh smiselna.

3.3 Predstavitev tematike

Predstavitev tematike obsega naslednje stopnje: uvod v tematiko, zgodbo in razširitev tematike.

3.3.1 Uvod

V govornih posegih T11 in T12 poteka pogajanje o skupni predmetnosti oziroma skupnem znanju, sprašuje se po soglasju: so učenci prebrali novelo ali ne (T11: *Upam, da ste prebrali novelo. U3: Ja. U4: Ja. T12: Ste prebrali, saj vem, da ste.*). Učenci še vidijo risbo, na kateri je narisana glavna oseba. Sledi navedba novele in njenega avtorja. S tem se uvod zaključi. Govorni poseg T11 je modalen, odgovor učencev je najkrajši možen.

3.3.2 Zgodba

Osrednji del predstavitve tematike se začne z branjem odlomka iz Jurčičeve novele Telečja pečenska. Bere učiteljica (T16), učenci so dobili navodilo, naj bodo pozorni na besedišče in čas dogajanja.

Od T17 do T31 (primer (1)) sledijo pogajanja o pomenu besed (zaznamujoče — zaznamovano) po shemi VPRAŠANJE — ODGOVOR — POVZETEK, kjer učiteljica sprašuje, učenci odgovarjajo, nato učiteljica povzame in ponovno postavi vprašanje. Spet gre za pogajanje o skupni predmetnosti, kjer se preverja razumevanje prejšnjih izrekov in vabi h komentarju. Komentarja, kjer bi bilo zastopano utemeljevanje, od učencev ne dobimo.

(1)

T17: *No, to je ta odlomek. Ste bili pozorni na besede v tem odlomku?*

Ali vam kakšna beseda ni prav jasna, recimo, ali veste, kaj so to florinti pa krajcarji?

- U6: Denar.
- T18: *Potem pol maseljca.*
/brez odgovora/
- T19: *To je zanimivo, tudi sama nisem vedela, pa sem se obrnila na vašo profesorico in mi je rekla, da je to tri deci in pol.*
- T20: *Kakšne so se vam pa zdele te besede: penzioniran ...*
- U7: *Upokojen.*
- T21: *To je upokojen, ja, pa sam nasledek besed, recimo, ali bi danes rekli: ne da se izvedeti, ali pa recimo: imel bi ga, ali bi kaj obrnili —*
- U8: *Bi ga imel ...*
- T22: *Bi ga imel, ne.*
Kaj pa recimo, ali rečete vi: sel, del ...
- U9: *Ne.*
- T23: *No, tem besedam bi lahko rekli, da so arhaizmi. To so arhaizmi. Starinske besede, ki se danes ne uporabljajo več tako pogosto.*
- (...)

Pogajanja o rabi časa v noveli so pogajanja o razumevanju prejšnjih izrekov in vprašanja o informaciji. Do novih ugotovitev učiteljica in učenci prihajajo skupaj. Učiteljica dopolni informacijo, ki je učenci v svoji predmetnosti nimajo (primer (2)).

(2)

- T32: *Kaj pa, če pogledamo čas. Jaz sem vam rekla, da bodite pozorni tudi na sam čas v berilu.*
- T33: *Ali je vse napisano v istem času?*
- U14: *Ni.*
- T34: *V katerem delu se pa razlikuje?*
- U15: *Ja, na začetku, v drugem odstavku ... MMM. Če bi ...*
- T35: *Mislím, da bolj tu spodaj. Če pogledamo, recimo, na začetku večinoma zapisuje v pretekliku, ne.*
- U16: *Ja.*
- T36: *Recimo, v tistem samem delu, ko pa opisuje, kako Bitič uživa pečenko, telečjo pečenko, ki njemu pomeni življenje, ne, v katerem času pa takrat opisuje?*
- U17: *V sedanjiku.*
- T37: *Temu bi lahko rekli tudi dramatični sedanjik, ker je za Bitiča to pač zelo pomembno, uživanje te telečje pečenke, ne.*
- (...)

Sledi predstavitev celotne vsebine odlomka (T39 do T47). Tu učiteljica ob ključnih trenutkih zgodbe v pripovedovanje pritegne učence. Spet gre za pogajanja o skupni predmetnosti po shemi: vprašanje po informaciji, povabilo h komentarju, povzetek trditev, ki naj bi bile veljavne (primer (3)).

(3)

- T39: *Ali je kdo izmed vas prebral to delo v celoti?*
- U18: *Da.*
- T40: *No ... Upam, da ga bodo potem vsi prebrali, ko bomo prišli do konca.*
Kaj mislite, da se je v nadaljevanju zgodilo? Ker tle berilo se zaključí s tem pač, da usoda pretrga uživanje te pečenke in veselje v življenju. Kaj mislite, kaj se je zgodilo?
- U19: *Zmanjkalo jo je.*
- U20: *Umril je.*

- T41: *Ne, to mislim, tu imate odlomek iz začetnega dela, tu je moral še živeti, ne. Kaj mislite, da se je zgodilo?*
- U21: *Oropali so ga.*
- T42: *Prosim?*
- U22: *Oropali so ga.*
- T43: *Pa recimo, da je imel še nekaj denarja v banki.*
- U23: *Banka je zgorela (smeh).*
- T44: *Ja, to je bilo v zvezi z denarjem. Kaj pa v zvezi s samim uživanjem telečje pečenke, kaj mislite, da bi se lahko zgodilo?*
- U24: *So prišle nore krave.*
- U25: *Nore krave.*
- T45: *Ja ...*
- U26: *Da se mu je zagnusila hrana.*
- U27: *Mogoče je bila kakšna žuželka notri.*
- T46: *Ja, imamo kar nekaj namigov. Ste vsi slišali?*
- U28: *Ne.*
- T47: *Vaša kolegica je rekla, da se mu je zagnusila hrana iz več različnih razlogov. Da je nekdo prišel zraven in grdo jedel. Potem, da je našel tudi kako žuželko tam, v hrani sami.*
- (...)

Od T48 do T54 učiteljica še vedno razlaga vsebino in vmes sprašuje. Z vprašanji po informaciji (primer (4)) se pogaja o skupni predmetnosti. Pogajanja o skupni predmetnosti ves čas potekajo enosmerno: učiteljica postavlja vprašanja, ki vnaprej programirajo odgovore učencev glede na to, kar si ona želi slišati. Učenci nimajo možnosti, da bi ustvarjalno sodelovali v pouku.

(4)

- T48: *Pojdimo kar k nadaljevanju. No, v gostilni so večkrat imeli kakšne debate, seveda s političnega področja, ne, in naš Bitič, naš oficir Bitič je bil nemškutar in se je tudi večkrat preveč razburjal in tako ... in je nekoč pač šel iz jedilnice ven in ravno videl v kuhinjo. In kaj mislite, da je zagledal v kuhinji?*
- U29: *Kuharja.*
- T49: *Aha, točno. Sicer ni bil kuhar, bila je pa kuharica. In to kakšna kuharica, ne! Starejša ženska, ampak to ni še nič slabega, če je starejša ženska, ampak to je bila taka nesnažna starejša debela ženska, z nečistim orodjem in priborom je pripravljala njegovo telečjo pečenko tam, jo rezala in tako in za nameček je na mizo skočil še maček, no, in ga sploh ni odgnala, ne, muc, muc, ampak je rezala naprej. In to se mu je tako zagnusilo, da je Bitič prenehal zahajati v gostilno in se je odločil, da si bo on pripravljal hrano sam doma. Zdaj si pa predstavljajte starejšega možakarja, ki se spravlja, da si bo sam pripravljal hrano in tako naprej in skoraj si je zastrupil želodec. No, in potem so njegovi kolegi rekli, ne, če si sam ne znaš pripravljati hrane, ne, če v gostilno ne zahajaš, kaj je potem rešitev?*
- U30: *Poročiti se.*
- T50: *No, možakar se je odločil, poročiti se. In potem je bil spet en problem. Kaj mislite, kakšen problem?*
- U31: *Kje bo kuharico dobil.*
- (...)

Sledijo navodila (T55 — T57), ki usmerjajo zapisovanje danih informacij. Tu govori le učiteljica.

3.3.3 Razširitev tematike

Razširitev tematike predstavljajo pogajanja o razumevanju prejšnjih izrekov (preverjanje usvojenega znanja) od T58 do T84 (primer (5)). Na to skupno predmetnost se naveže definicija značajke (T84-T88).

(5)

- T58: *No, ugotovili smo torej, da je glavna oseba torej kdo ...*
- U35: *Bitič.*
- T59: *Saj ste prepisali, ne. Jaz bom to vzela dol pa bomo potem dali še nazaj. No, kdo je torej Bitič?*
- U36: *Oficir.*
- T60: *Oficir, ja. Ali avtorja zanima kaj njegova preteklost?*
- U37: *Ne.*
- T61: *Ne, ne. Vse, kar izvemo, je potem posredno iz samega besedila. Recimo, kaj izvemo iz besedila?*
- U38: *(xxx)*
- T62: *Tudi to, da je oficir, izvemo iz besedila. Ampak kaj še izvemo?*
- U39: *Da je prišel do denarja.*
- T63: *Kako izvemo, da je prišel do denarja?*
- U40: *Pododoval je ... Po sukriji.*
- T64: *Kakšna je njegova zunanost?*
- U41: *Brez zob je.*
- T65: *Ja, brez zob je. Kaj še?*
- U42: *Suh je.*
- T66: *Ja, suh. Pa kaj še?*
- U43: *Brez ...*
- T67: *Pa je kaj podoben oficirju?*
- U44: *Ja, oficirju ... (xxxx)*
- T68: *Kaj pravi v besedilu, da je komu podoben?*
- U45: *Staremu advokatskemu pisarju.*
- T69: *Se pravi, da ga opiše. Kaj pa njegove lastnosti? Ali jih opisuje ali jih kako drugače poudari?*
- U46: *(xxxxxx) Drugače.*
- U47: *Opiše.*
- T70: *Mislím, ali je več ... Kakšen se vam je zdel Bitič? Glede na njegove značilnosti, recimo značaj.*
- U48: *Dost visok.*
- T71: *To je zunanost.*
- U49: *Ne, ne, tako po značaju.*
- T72: *Aha, aha. Visok. Kakšen še?*
- U50: *Tečen.*
- T73: *Tečen, zakaj tečen?*
- U51: *Ker je bil dost natančen do sebe pa do drugih: počasi je prišel, kam je sedel ...*
- T74: *Se pravi, da je bil tudi redoljuben. Bi lahko rekli?*
- U52: *To je že preveč.*
- T75: *Kaj pa natančen?*
- U53: *Ne, tudi ne, prav tečen je.*
- T76: *Kako je to njegovo značilnost prikazal pisatelj? A je rekel, da je bil tečen pa ...*
- U54: *Ne, to natanko opiše, kako je jedel, pa kako se je obnašal ...*
- T77: *Vidiš, da je bil natančen.*

U55: *Poudari, da je bil natančen.*

T78: *Poudari zunanje lastnosti tako, da ga opiše, medtem ko značajske lastnosti pa pokaže z njegovimi dejanji.*

(...)

3.4 Sklepni povzetek

Sledi (T89-T94) pogajanje o pridobivanju informacij (primer (6)) o skupni predmetnosti. Rezultat tega pogajanja je primerjava med Gogoljevim Plaščem in Jurčičevo Telečjo pečenko. Tudi tu gre za pogajanja o pomenu.

(6)

T88: *Pravijo, da je značajka realistična literarna vrst. Ali se vam zdi to res?*

U62: *Ne, romantična. Spor je s svetom, pa ena oseba.*

T89: *Ja, to bi bila romantična značilnost. Kaj pa je realističnega?*

U63: *Opis.*

T90: *Kaj pa opisi oseb?*

U64: *Negativni.*

T91: *Mhm. Dost realno, ne. Pa, recimo, glavne osebe so čisto povprečne, ne.*

T92: *Ali ste ... ali opazite kakšno podobnost še s katero drugo novelo? Mislím predvsem iz svetovne književnosti.*

U65: *S Čehovom.*

U66: *S Plaščem. Z Gogoljem.*

T93: *To sem hotela slišati.*

Sledi pobuda, ki jo lahko umestimo na lestvico strošek — korist (T94 — primer (7)). Učiteljica skuša prikazati strošek kar se da majhen za naslovnika, da bi na ta način dobila prostovoljca, ki bo pisal na tablo.

(7)

T94: *Prosila bi enega, ne bom zdaj klicala, saj bomo skupaj naredili, saj bomo skupaj prihajali do ugotovitev, in da bi naredili eno sliko, primerjavo med Gogoljevim Plaščem in pa našo Telečjo pečenko.*

Učenec — prostovoljec je prišel pisat na tablo: to dejanje zanj predstavlja strošek. Učiteljica mu koristi sicer ne navaja, a skuša omiliti stroške, da bi se sploh kdo javil. Sledi sklepni povzetek vseh informacij o Gogolju in Jurčiču, kar vnašajo v tabelo na tabli (primera (8) in (9)).

(8)

U67: *A napišem?*

T95: *Ja, kar napišite. Telečja pečenka pa Gogolj, Plašč.*

T96: *Najprej bodite pozorni na glavne osebe. Koliko glavnih oseb opisuje Jurčič in koliko Gogolj?*

U68: *Eno, eno.*

T97: *Napišite: glavna oseba, ena in ena.*

T98: *Kaj pa v sami zgodbi? Ko sem vam narisala shemo zgodbe: ali sta zgodbi popolnoma enaki? Mislíte predvsem na preobrat.*

U69: *Pri Jurčiču sta dva vrhova, pri Gogolju eden.*

T99: *Telečja pečenka ima praktično dva preobrata, pri Jurčiču. Napišite vrh ali pa preobrat. Prvič je pač takrat, ko spozna, kako mu pripravljajo pečenko, drugič pa, ko ga zamrejo. Kaj pa pri Gogolju?*

U70: *En.*

T100: *Ja, preobrat je samo en, ko mu ukradejo plašč.*

(...)

(9)

T114: *Opazite še kakšne razlike ali pa skupne točke?*

U84: *Pečenka in plašč sta središči.*

T115: *No, ampak v obeh je en predmet.*

T116: *Še kaj?*

U85: *Izgled ... Uradniški.*

U86: *Mhm.*

T117: *Ja. Ampak je to samo omenjeno, pač ...*

T118: *Tam tudi ni. On je samo živel tam pri mesarju.*

U87: *Osamljena sta.*

T119: *Tako, ja. Osamljenost.*

3.5 Sklep

Zaključek ure je kratek in enostranski, ker je zvonec prekinil izdelovanje tabele (primer (10)). Morda bi tu od učencev lahko izvedeli kako mnenje, če bi se ura nadaljevala.

(10)

T16: *Zdaj smo končali. Hvala za pozornost. Bili ste zelo pridni ...*

3.6 Uporabljene pogajalske strategije

Glede na to, da je pogajanje predvsem enosmerno in gre predvsem za pogajanje o skupni predmetnosti, in sicer predvsem za vprašanje o soglasju, tudi uporabljene pogajalske strategije⁴ niso bogate. Osnovna (in skoraj edina, če odštejemo dva posredno izražena direktiva T1 in T4) pogajalska strategija je strategija vprašanj, ki ji sledi povzetek pravilnega oziroma pričakovanega odgovora. V celotnem besedilu je modalnost uporabljena le kot modalna strategija za posredno izražanje direktivov (T1, T4). Le v začetku besedila zaznamo sled utemeljevanja: na vprašanje *zakaj pa sledi odgovor zato ker*.

Če strnemo ugotovitve o pogajalskem sporazumevanju v okviru učne ure, lahko ugotovimo, da v analizi učne ure ni drugih pogajanj kot pogajanja o pomenu, pa še ta pogajanja se omejuje na to, da učenci ugibajo, kaj v učiteljičini predmetnosti je tisto, po čemer jih sprašuje. Vsi poizkusi, da bi učenci kaj utemeljili ali da bi se razvila pogajanja o mnenjih, propadejo oziroma zanje ni prostora.

4 Pogajanja v pedagoškem procesu

4.1 Rezultati analize

Kot smo omenili v uvodu, se pogajamo na vsakem koraku, a tega se ne zavedamo. Pogajati se začnejo že majhni otroci (predšolski), pa tudi kasneje v življenju ta dejavnost ne zamre. Pogajalsko sporazumevanje v šolah nima prostora v okviru pouka, poučujejo ga v posebnih tečajih,

⁴ Podrobneje o strategijah glej Schlamberger Brezar, 1998.

namenjenih predvsem odraslim poslovnem. Torej je usvajanje znanja pogajanja predvsem funkcionalno in le v majhni meri institucionalno osnovano. Glede na predlansko raziskavo v pričujočem projektu (Schlamberger Brezar, 1996) menimo, da bi bilo smotno poučevanje pogajalskega sporazumevanja skupaj s prvinih retorike in utemeljevanja uvrstiti v učne načrte. Prostor za te prvine bi se lahko našel v okviru teorije sporočanja in sporazumevanja, kjer bi potekalo uzaveščanje pojma samega pri učitelju in učencih. Vaje iz pogajalskega sporazumevanja, retorike in utemeljevanja pa bi lahko potekale pri vseh predmetih, če bi seveda bile učne ure zasnovane drugače kot ta, ki je analizirana zgoraj.

V analizirani učni uri je pobudnik pogajanj učitelj. Moč učencev v pogajanjih je omejena z učiteljevimi vprašanji. Prevladujejo pogajanja o pomenu: predvsem gre ves čas za pogajanja o skupni predmetnosti. Ta pogajanja o skupni predmetnosti so enosmerna. Pogajajo se o informacijah, ki glede na učiteljevo predmetnost učencem še manjkajo in jih morajo svoji skupni predmetnosti dodati. Učenci so poklicani, da dopolnjujejo manjkajoče informacije, ki jih o tej predmetnosti že imajo, in da potrdijo mnenje o pomenu, ki ga izraža učitelj. Ni nobenih možnosti za pogajanja o mnenjih. Glede na to lahko ugotovimo, da kljub postavki, da je pogajanje oziroma pogajalskost ena od osnovnih prvin kulturnega dialoga, pogajanj v okviru analizirane učne ure ni veliko. Sporazumevanje je enostransko in se omejuje na iskanje soglasja pri učencih, ki smejo soglašati s pritrilnico, ali pa (največkrat) kar nemo. Ni pretoka mnenj in idej. Učenci pri pouku govorijo premalo, glede na analizo je udeležba učencev 28-odstotna (112 govornih posegov⁵ učitelja in 86 govornih posegov učencev, a to so le odgovori na vprašanja). Če primerjamo število govornih dejanj oziroma izrekov, je učiteljevih govornih dejanj 220, govornih dejanj učencev pa 86. Od skupnih 306 govornih dejanj jih je torej 72 % učiteljevih, 28 % pa predstavljajo govorna dejanja učencev. Če pomislimo, da je učitelj eden, učencev pa trideset ali več, to pomeni, da je posameznik v interakciji udeležen z manj kot 1 % prispevkov k pogajanjem.

Pričujoča analiza najbrž ni osamljen primer učne ure, kjer učenci v učno-vzgojnem procesu sodelujejo le kot iskalec in posredovalec tistih informacij, ki jih od njih hoče izvedeti učitelj. Je pa najbrž primer, kako dokaj kakovostno z malo truda učencem posredovati znanje, ki se ga bodo doma naučili in ga prihodnjic posredovali v šoli brez izpostavljanja, ki bi ga od njih zahtevalo problemsko učenje, kjer je treba svoje ugotovitve utemeljevati in po možnosti braniti pred drugače mislečimi.

Učitelj bi moral graditi uro na nadgrajevanju znanega, z izpeljavo novih dognanj iz primera in s posploševanjem posameznih primerov v pravila skozi dialog z učenci, kjer bi tudi učenci utemeljevali svoje ugotovitve in bi se pogajali o mnenjih, ne le o pomenu, kot si ga predstavlja učitelj. Učenci kot aktivni nosilci učno-vzgojnega procesa bi morali biti v njem zastopani z malo več kot 28 % govornih dejanj oziroma izrekov, med katerimi je 50 % (43 od 86) enobesednih povedi, ki izražajo bodisi strinjanje s povedanim bodisi z eno besedo dopoljnijo zastavljeno vprašanje. Seveda gre v teh malih odstotkih za udeležbo vseh učencev skupaj, ne posameznika. Če bi računali število besed na posameznika proti številu besed učiteljice, bi bil rezultat še slabši.

Zato smo pripravili predlog, kako isto učno zastaviti tako, da pridejo do besede učenci, da se razvije pogajanje o skupni predmetnosti in mnenjih in da učenci sodelujejo v pouku dejavno, ne le kot sprejemniki sporočila.

4.2 Predlogi za izboljšanje pogajalskega sporazumevanja v pedagoškem procesu

Analizirano učno uro smo razdelili na 5 delov. Zdaj bomo za vsak del predlagali dejavnosti, ki zahtevajo aktivno vključevanje učencev v sporazumevanje v pedagoškem procesu.

⁵ Govorni poseg je največja monološka enota, ki sestavlja izmenjavo. Sesetavljen je iz enega ali več govornih dejanj (Roulet et al., 1985: 25, Moeschler, 1985: 81, Schlamberger Brezar, 1997: 92).

1. Uvodni del s predstavitvijo T1 — T3.

V okviru predstavitve bi bilo logično, da se predstavijo tudi učenci, saj morajo, če hočejo sodelovati v učno-vzgojnem procesu kot subjekt, nositi tudi identiteto. Seveda je situacija tu izjemna, saj gre za učiteljico, ki ne uči vedno tega razreda, navadno vsaka učiteljica svoj razred pozna. Prav tako bi predstavljanje vzelo preveč časa. A učenci bi lahko pred seboj na klop postavili vsaj listek z imenom. Z videoposnetka je razvidno, da tega niso storili.

2. Uvajalni del (priprava na snov) T4 — T10.

Pregovori, ki se tematsko nanašajo na obravnavano snov, bi lahko predstavljali dober uvod v obravnavano snov in tudi izhodišče za pogovor, pogajanje, utemeljevanje. Ta možnost ni izrabljena, saj učiteljica sama postavi omejujoče vprašanje, ki ima le en možen odgovor in eno možno utemeljitev. S tem tudi ostro začrta meje obravnavane tematike. K pregovorom se v uri ne vrne več.

3. Predstavitev tematike: Uvod (risba glavnega junaka) T11 — T15.

Ko za uvod pokaže risbo karikaturu, se učenci sprostijo in bi bili morda pripravljeni na diskusijo glede na to, da bi doma novelo morali prebrati. Te možnosti učiteljica ne izkoristi.

Zgodba (branje odlomka, diskusija, obnova preostale zgodbe) T16 — T57.

Učiteljica ima v razredu ves čas besedo. Vsaj glasno branje bi lahko izvajali učenci. Lahko pa bi analiza odlomka temeljila tudi na tihem branju. Namesto da učiteljica vodi pogovor, bi bilo dovolj, da usmerja diskusijo na osnovi danih vprašanj o vsebini in pomenu, ki bi jih učenci dobili na mize.

Razširitev tematike T57 — T84.

Učiteljica je usmerjena le k temu, kar želi slišati. Če učenci zadanejo pravo besedo, jim ni treba nič utemeljevati, ampak je odgovor avtomatično pravilen (primer enobesednih izrekov *tragikomična perspektiva, groteska* itn.). Ta del ure bi lahko potekal kot skupinsko delo po manjših skupinah, kjer bi učenci sami prišli do tabele, ki je v analizirani uri predstavljala končni cilj. Seveda bi za delo morali dobiti natančna navodila in morda še druge odlomke iz novele Telečja pečenka.

4. Sklepni povzetek (primerjava Jurčičeve Telečje pečenke z Gogoljevim Plaščem) T85 — T120.

Če bi bil prejšnji del organiziran kot skupinsko delo, bi do rezultatov v sklepnem povzetku lahko učenci prihajali skupaj. Morda bi si o novelah ustvarili različna mnenja, ki bi jih vsak po svoje utemeljevali. To bi bila odskočna deska za pogajanja o skupnih izhodiščih, ki bi jih tudi utemeljili in do katerih v okoliščinah učne ure, ki smo jo analizirali, ni moglo priti.

5. Zaključek T121.

Zaključek vsebuje ovrednotenje učiteljičinega doživljanja učne ure. Zanimivo bi bilo, če bi ob koncu ure učiteljica vprašala učence, kako so oni doživljali učno-vzgojni proces in kaj predlagajo za izboljšanje komunikacije v razredu. Za ta »sporazumevalni izlet« bi zadoščalo par minut in bi se ga dalo v okviru Leechevih vljudnostnih načel izpeljati brez škode za samopodobo govorca in naslovnika.

Zgoraj zapisani predlogi za izboljšanje pogajalskega sporazumevanja v razredu niso in nočejo biti absolutno veljavni. Predstavljajo le namig, kako se izogniti sporazumevalni okorelosti stereotipnih učnih ur in kako učenca, subjekt v učno-vzgojnem procesu, res postaviti na to mesto in mu dati besedo. Da pa bo učenec sposoben prevzeti besedo, ga je treba v ta namen izuriti oziroma ga spomniti na zmožnosti, ki jih za pogajalsko sporazumevanje že ima v sebi, pa se jih ne zaveda oziroma se mu zdijo v šolskem okolju nepotrebne.

Literatura

- Austin, J. L. (1952). *How to Do Things With Words*. London: Oxford University Press.
- van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague — Paris — New York: Mouton Publishers.
- Dik, S. C. (1989). *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.
- Gick, A. (1996). Negotiating common ground in foreign language discourse. Referat. 5th International Pragmatics Conference. Mexico City, 4-9. julij 1996.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. V: Cole in Morgan (1975). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- Kennedy, G., Benson, J., McMillan, J. (31991). *Managing Negotiations*. London: Business Books Limited.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1985). Les négociations conversationnelles. *Verbum*, VII, 1984; 2-3, str. 223-243.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London, New York: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation*. Paris: Hatier (LAL).
- Mulholland, J. (1991). *The Language of Negotiation*. London, New York: Routledge.
- Nolke, H. (1993). *Le Regard du Locuteur*. Paris: Kimé.
- Pruitt, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.
- Roulet, E. et al. (1985). *L'Articulation du discours en français contemporain*. Bern: Lang.
- Roulet, E. (1985). De la conversation comme négociation. V: *Le Français aujourd'hui*, 71, str. 7-13.
- Roulet, E. (1992). On the Structure of Conversation as Negotiation. V: Searle, J. R. et al.: (On) Searle on Conversation. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, str. 91-100.
- Schlamberger Brezar, M. (1996). Zgradba pogajalske komunikacije. Poročilo o delu v Projektu za prenovo pouka slovenščine, podprojekt Slovenski jezik v pedagoškem sporazumevanju. Ljubljana, tipkopolis.
- Schlamberger Brezar, M. (1997). Prvine konverzacijske analize. V: Kunst Gnamuš, O., Nidorfer Šiškovič, M., Schlamberger Brezar, M. Posrednost in argumentacija v govoru F(p) — T(r). (Zbirka Diskurzivne študije). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schlamberger Brezar, M. (1998). Analiza pogajalskega sporazumevanja. *JiS XLIII/5*, 195-207.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning. Studies in the theory of the speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Mojca Schlamberger Brezar

UDK 81'42:371.21

SUMMARY

NEGOTIATION IN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Negotiation as a method of reaching an agreement is characteristic of any communication, thus also of pedagogical interaction. The circumstances and objects of negotiation in pedagogical discourse are determined by the teacher - student relations and are mainly restricted to negotiating common ground and opinions.

Negotiation in pedagogical discourse is determined also by pragmatics, the main factors there being Grice's conversational maxims, Leech's principle of politeness, and the cost-benefit and right-duty principles. This last principle is discussed more in detail.

Analysis of pedagogical discourse during a lesson shows that negotiation proper is present only marginally and

that it mainly concerns common ground, which has to be determined within the scope of the teacher's expectations: the teacher asks questions, which predetermine the students' answers; they will depend on what the teacher wants to hear from students. In classroom interaction, students are represented with 28 percent of utterances per class, not per individual student. In consequence, suggestions are given along the lines of the theory of negotiation for improving the student's participation, in order to make him/ her the active subject of the learning process.