

Naslavljanje kot metoda, s katero spodbujamo sodelovanje med učiteljem in učenci

Nina Modrijan

Biotehniški center Naklo

Z vljudnostnimi strategijami v razredu pripomoremo k uspešnosti pedagoškega procesa, in sicer h krepitvi medsebojnega sodelovanja in zaupanja. Eno od retoričnih sredstev, ki uravnavajo medsebojna razmerja med učiteljem in učenci v pedagoškem diskurzu, je tudi naslavljanje. Gre za del odnosnega govora, s katerim učitelj v razredu uravnava medosebne odnose in spodbuja k sodelovanju. V prispevku navajamo konkretne primere pedagoškega govora, ob tem pa smo izvedli analizo rabe določenih (posrednih in neposrednih) oblik naslavljanja. Učitelj lahko, če se zaveda pomena naslavljanja v pedagoškem diskurzu, nominalno in zaimkovno-glagolsko naslavljanje uporabi namenoma: predvsem ob podeljevanju vloge govorca, lahko pa tudi kot uspešno metodo, ki spodbuja h krepitvi medsebojnega sodelovanja udeležencev v pedagoškem diskurzu ter pripomore k uspehu učencev. To pri opazovanju pouka spremlja tudi ravnatelj. Prispevek odpira drugačen pogled na vodenje učenja in ravnatelja nagovarja, da za spremljanje učiteljevega dela in njegovih metod za uspešno komunikacijo v razredu vključi tudi opazovanje naslavljanja. *Ključne besede:* naslavljanje, pedagoški diskurz, vljudnostne strategije

Uvod

Oblika spontane komunikacije v vsakdanjem zasebnem diskurzu je najpogostejše nepredvidljiva in podvržena improviziranju, saj se udeleženci največkrat prosto vključujejo v pogovor, prekinjajo sogovorca in se sproti odzivajo na njegovo mnenje. Načeloma govorimo o enakovrednem odnosu, saj nihče nikogar ne nadzira in ne omejuje – lahko je prisotna le neformalizirana dominantnost, ki se kaže predvsem v prekinjanju sogovorca. Ko pa se komunikacija odvija v posebnem, institucionalnem okolju, npr. v razredu, je njen potek načeloma bolj predvidljiv in podrejen vnaprej določenemu protokolu, čeprav lahko ohrani tudi prvine spontanosti.

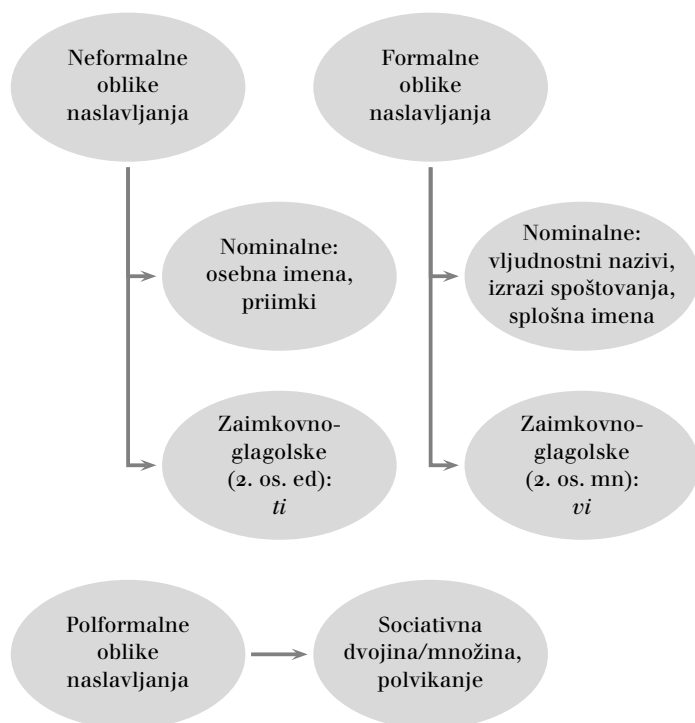
Naslavljanje

Naslavljanje je del procesa vzpostavljanja komunikacijskega stika, pri katerem govorec izbira, kako bo jezikovno izražal oziroma

gradil svoj odnos do naslovnika – izrazil solidarnost, moč, distanco, (ne)spoštovanje, bližino, (ne)naklonjenost ipd. (Modrijan 2005; 2007; 2013).

Z naslavljanjem torej vzpostavljamo in označujemo odnos oziroma družbeno razmerje med govorcem in naslovnikom, zato igra v družbeni interakciji pomembno vlogo. Po Leechu (1999, 107–118) opravlja tri glavne praktične vloge: pridobivanje naslovnikove pozornosti, naslovnikova identifikacija, ohranjanje in krepitev družbenih odnosov. Schwitalla (1995) pragmatične funkcije naslavljanja opredeli še podrobneje. Meni, da po rabi oblik naslavljanja posegamo, kadar hočemo v komunikaciji pridobiti naslovnikovo pozornost (npr. zaradi izgube očesnega stika); hočemo iz retoričnih oziroma govorniških razlogov povečati naslovnikovo pozornost (npr. javno nastopanje); od naslovnika pričakujemo odziv oziroma znotraj večje skupine naslovnikov izberemo točno določenega (npr. zastavimo neposredno vprašanje); preverjamo navzočnost oseb (npr. v primeru sodnih procesov); hočemo naslovnika na nekaj opozoriti in ga pri tem zavestno naslovimo; naslovnike povabimo k sodelovanju pri pogovoru (jih npr. nagovorimo k odzivu) itd.

Pri naslavljanju torej uporabljamo besede in besedne zveze, ki jih poimenujem s pojmom *oblike naslavljanja* (Modrijan 2005; 2007; 2013). Njihov nabor v določenem jeziku je *sistem oblik naslavljanja*. Najpogostejša je delitev oblik naslavljanja na *nominalne/samostalniške* in *pronominalne/zaimkovne*, mednje pa prištevamo tudi z zaimki ujemajoče se *glagolske* oblike, zato v nadaljevanju uporabljam poimenovanje *zaimkovno-glagolske* oblike. Vse oblike delim tudi glede na stopnjo formalnosti in bližine – od *neformalnih* do *formalnih* (slika 1). Utemeljitelja naslavljanja, Brown in Gilman (1960), sta oblike naslavljanja prav tako razdelila na formalne (vi-oblike, angl. *v-form*) in neformalne (ti-oblike, angl. *t-form*). V primeru rabe formalnih vi-oblik v slovenščini govorimo o *vikanju*, v primeru neformalnih ti-oblik pa o *tikanju*. Vikanje tako izraža družbeno moč in ustvarja določeno distanco med udeleženci komunikacije, tikanje pa je kazalec poznanstva, bližine, večje solidarnosti oziroma prijateljstva. V slovenščini poznamo tudi vmesne, *polformalne* različice, in sicer t. i. *polovično vikanje* oziroma *polvikanje*, ki je, sodeč po odzivih javnosti, v formalnih govornih položajih nezaželen oblika naslavljanja. Med polformalne oblike naslavljanja uvrščam še sociativno dvojino/množino in hkratno rabo vikanja in naslavljanja z osebnim imenom (Modrijan 2013).



SLIKA 1 Oblike naslavljanja v pedagoškem diskurzu (prirejeno po Modrijan 2013)

Pedagoški diskurz kot podtip javnega diskurza

Razmerja med posamezniki v družbi temeljijo na moči ali solidarnosti in se kažejo tudi prek diskurza. Pedagoški diskurz je podtip javnega diskurza, za katerega je značilno družbeno izvajanje moči.

Diskurz določa družbeno prakso in je hkrati tudi sam določen z njo. Govorimo o dialektičnem odnosu med določenim diskurzivnim dogodkom in situacijo, družbeno strukturo in institucijo. Za diskurz je značilno, da je podrejen *diskurzivnim praksam* in hkrati družbeno konstituiran, saj ga poleg diskurzivnih oblikujejo tudi nediskurzivne prakse – konteksti in institucije, v katerih ti diskurzi nastajajo, npr. šola (Fairclough 1994). V diskurzu so pogosto prisotne tudi ideologije, med udeleženci pa obstajajo razmerja moči, zato je namen preučevanja institucionalnih diskurzov ugotavljanje, kakšna je vloga diskurza pri ohranjanju tovrstnih odnosov v družbi in kakšen je njihov vpliv na družbene spremembe. V

formalnih govornih položajih med udeleženci diskurza (npr. pedagoškega) obstajajo določena hierarhična razmerja. Že sistem menjavanja vlog med govorcem in sogovorcem v diskurzu ne deluje naključno, temveč morajo udeleženci upoštevati zapisana ali nezapisana *diskurzivna pravila* (potek pouka v razredu določa šolski red, pogovor v razredu vodi oziroma usmerja učitelj, ki določi temo učne ure, pri delu v skupinah in ob govornih nastopih pa vlogo glavnega govorca lahko prevzame učenec). Menjava vloge govorca v pedagoškem diskurzu poteka bolj ali manj po posebnih diskurzivnih pravilih. Po Sinclairju in Coulthardu (1975; 1992) v razredu prevladuje tridelna struktura izmenjave (oziroma menjava govornih vlog), saj učiteljevemu vprašanju sledi učenčev odgovor, temu pa učiteljeva povratna informacija. S tem ko učitelj začne in zaključi izmenjavo vlog, nadzira potek diskurza. Učitelj učence spodbuja zlasti k doseganju učnih ciljev in k povratnim informacijam, učenci pa se najpogosteje odzivajo na učiteljeva vprašanja (Pirih Svetina 1999, 599).

Diskurzivne vloge udeležencev (vloga učitelja in vloge učencev) v razredu so torej določene vnaprej in so strukturirane hierarhično, pri čemer učitelj zavzema višji institucionalni položaj kot učenci. Različne so tudi njihove diskurzivne dejavnosti. Učitelj je tisti, ki načrtuje in vodi učno uro, posreduje določeno znanje in ga nato pri učencih preverja, predaja govorno vlogo, nadzira vedenje učencev itd. Na drugi strani so dejavnosti učencev bolj omejene – poslušajo učiteljeve razlage in jih zapisujejo, odgovarjajo na njegova vprašanja, predstavljajo svoje naloge, ki jih določi učitelj, opravljajo določena opravila po navodilih in še vedno v okviru omejitev itd. (Fairclough 1992, 154). Asimetrija obstaja predvsem v njihovi moči, saj je učitelj tisti, ki (upoštevajoč družbena pravila) lahko med drugim uporablja tudi ukaze. Prek učiteljevega govora in govora učencev se vzpostavljajo in vzdržujejo njihove (institucionalne) diskurzivne vloge. Lahko pride do zamenjav vloge govorca, npr. pri pogovoru, govornem nastopanju učencev, njihovi predstavitvi seminarskih nalog ali referata, diskusiji ipd., v izjemnih primerih pa lahko pride tudi do pogajanja in izpodbijanja diskurzivnih vlog.

Za pedagoški diskurz sta značilna specifičen tip govora (tj. pedagoški govor, znotraj katerega ločimo med odnosnim in spoznavnim govorom, glej Kunst Gnamuš 1992) in odzivanje udeležencev komunikacije. Pomemben element komunikacije v razredu so tudi nebesedne prvine, npr. prikimavanje učencev, učiteljeva usmerjenost k tabli ali proti učencem, gibi rok ipd. Besedno in nebesedno

komunikacijo tvorijo interakcijska zaporedja, ki v različnih fazah učne ure služijo različnim namenom. Na začetku ure, v t. i. izhodiščnem delu le-te, učitelj z učenci ponavlja ponovi snov prejšnje ure oziroma z motivacijsko nalogo napove novo učno snov in učne cilje, ki jih je treba doseči glede na učni načrt. Sledi glavna faza učne ure, tj. obravnava nove učne vsebine. Komunikacija med učiteljem in učenci pogosto temelji na Sinclair-Coulthardovi strukturi *vprašanje-odgovor/odziv-povratna informacija*. Ob koncu učne ure sledi utrjevanje slišane, zapisane – gre za odslikavo začetnega dela učne ure, le da učitelj povzame ugotovitve in oceni, ali so bili zastavljeni cilji doseženi ali ne (Drew in Heritage 1992; Žagar in Domajnko 2006).

Eno od retoričnih sredstev, ki uravnavajo medsebojna razmerja med učiteljem in učenci v pedagoškem diskurzu, je tudi naslavljanje (Kunst Gnamuš (1992, 27) ga imenuje *nagovarjanje*). Gre za del odnosnega govora, s katerim učitelj v razredu uravnava medosebne odnose in spodbuja k sodelovanju, ob tem pa učence navaja na osnovna pravila uradnega pogovora (začetek pogovora s pozdravom, navajanje na vljudno in spoštljivo izražanje, vljudno pridobivanje besede med učiteljevim govorom ipd.). »Z odnosnim govorom umestimo spoznavni govor v govorni položaj v razredu.« (Pirih Svetina 1999, 6) Obe vrsti pedagoškega govora morata biti zastopani v ustreznem razmerju, saj večji delež učiteljevega odnosnega govora ne zagotavlja kakovosti odnosov med udeleženci komunikacije v razredu in lahko zelo hitro vpliva na kakovostno spoznavanje (Kunst Gnamuš 1992, 27) – tj. na kakovost posredovanega stvarnega znanja določene stroke.

Vljudnostne strategije pri vzpostavljanju odnosov med učiteljem in učenci

Žagar in Domajnko (2006) opozarjata, da je za uspešno usvajanje učnih vsebin in za nekonfliktno komunikacijo med udeleženci pedagoškega diskurza ključno spodbujanje odnosov, ki temeljijo na spoštovanju in medsebojnem sodelovanju, pri čemer ne prihaja do ogrožanja posameznikove *integritete*. Učenčeva integriteta oziroma podoba je lahko ogrožena, kadar učitelj zavrne njegovo prošnjo (npr.: *Lahko zadnjo nalogo naredim doma? – Ne, kar zdaj jo daj!*), pri čemer je še bolj poudarjena asimetrija v moči – učenci ne izrekajo ukazov, temveč le prošnje, res pa je, da včasih zavračajo učiteljeve zahteve, s čimer zmanjšujejo njegovo avtoriteto. Žagar in Domajnko (prav tam) prikažeta, kako lahko z vljudnost-

nimi strategijami v razredu pripomoremo k uspešnosti pedagoškega procesa, in sicer h krepitvi medsebojnega sodelovanja in zaupanja – učitelj to lahko doseže z empatijo, spodbujanjem učenčeve samozavesti, prevzemanjem soodgovornosti ipd. Poudarjata (prav tam), da na uspešnost pedagoške dejavnosti vpliva tudi učiteljev način ubesedovanja, kar je bistveno zlasti pri zastavljanju vprašanj.

Posredno izražena zahteva učitelja, ki ima avtoriteto, bo skoraj zagotovo dosegla namen, saj s takšnim načinom izrekanja zahtev učitelj pri učencih vzbudi pozitiven odziv (z vljudnostjo doseže svoj namen), prisila pa ima pogosto nasproten učinek. Na splošno je v družbenih razmerjih, ki temeljijo na nesimetričnosti oziroma hierarhičnosti, posredno izražanje zahtev zelo učinkovita strategija, saj se nesimetričnost tako navidezno zmanjša, naslovniku pa je tako dana možnost svobodnega odločanja, čeprav si v resnici z njim nehotе prizadevamo zadovoljiti sporočevalčevo željo (zahtevo).

Učitelj se na eni strani predvsem z rabo vljudnostnih jezikovnih oblik, s katerimi izražamo pozitivno vljudnost, izogiba morebitnemu ogrožanju pozitivne integritete učencev, na drugi pa uporablja tudi negativne vljudnostne strategije, saj je v pedagoškem diskurzu relativen delež ogrožanja negativne integritete učencev dovoljen – uravnoteženost obeh tipov vljudnostnih strategij je namreč nujna za normalen potek komunikacije v razredu.

Naslavljanje v pedagoškem diskurzu

V razredu je učitelju dana moč, da podeljuje vlogo govorca oziroma določi, kdo bo tisti, ki bo spregovoril naslednji, vlogo govorca pa lahko tudi kadar koli odvzame. Predajo govornih vlog izvajata na različne načine – neposredno in posredno. Eden od neposrednih načinov je lahko naslavljanje učencev (npr. z osebnim imenom ali pa zaimkovno-glagolskimi oblikami naslavljanja), drugi pa je nebesedna komunikacija (npr. učitelj pomigne z glavo proti določenemu učencu/učenki, vzpostavi očesni stik ipd.). Pri demokratično vodenem pogovoru (ko učitelj zastavi vprašanje in pri tem ne določi nikogar, da bi odgovarjal nanj) se zdi, da imajo učenci večjo možnost za pridobitev vloge govorca, a je tudi v tem primeru še vedno učitelj tisti, ki nadzira predajo vloge govorca oziroma poskrbi, da v danem trenutku govori le en učenec in da ne pride do prekrivanja govornih vlog (Modrijan 2013).

Včasih učitelj poseže po oblikah, s katerimi izraža nespoštova-

nje učenčeve integritete (je npr. pokroviteljski, preveč ukazovalen ipd.), na drugi strani pa lahko uporablja jezikovne oblike, s katerimi izraža pripadnost isti skupini – t. i. *ogovorno množino* oziroma (vključujoče) prvoosebne množinske oblike zaimkov/glagolov, ki jih Yule (1996, 64) opredeli kot primer pozitivne vpljudnosti (npr. *Poglejmo si drugo nalogo. Danes bomo obravnavali ...*). Z rabo omenjenih jezikovnih oblik učitelj tudi sam prevzema del obveznosti oziroma odgovornosti, hkrati pa se učencem približa.

V pedagoškem diskurzu je interakcija med učiteljem in učenci formalna, glede na moč udeležencev pa asimetrična (Schlamberger Brezar 1998/1999). Zaradi nesimetričnih odnosov med udeleženci diskurza se predvideva predvsem raba nevzajemnih oblik naslavljanja (najpogostejše enosmerno vikanje: učenci učitelja vikajo, učitelj jih tika; manj pogosti so primeri vzajemnega vikanja/polvikanja), in sicer predvsem znotraj učiteljevega odnosnega govora – na začetku ure, med vzdrževanjem govorne vloge (ko hoče pridobiti pozornost učencev) in ob predaji le-te oziroma pri zastavljanju vprašanj učencem ali pri spodbujanju učencev k sodelovanju (ko bi rad pridobil odziv učencev). Ker učitelji pogosto uporabljajo posredne zahteve, se pričakuje tudi raba posrednih oblik naslavljanja. Načeloma učitelj v razredu naslavlja vse učence hkrati, kadar pa se odloči za vzpostavitev stika s posameznim učencem, ga ponavadi naslavlja z osebnim imenom, zaimkovno-glagolskimi oblikami ali pa nanj pokaže s kretnjo. Učitelj naslavlja učence predvsem takrat, ko (Modrijan 2013):

- jih motivira za novo učno snov,
- jih spodbuja k odzivu/sodelovanju/pozornemu poslušanju,
- jim posreduje navodila,
- jih opozarja na pomembne informacije,
- od njih zahteva disciplino,
- učencu, ki odgovarja, pritrjuje ipd.

Predvsem pri posredovanju navodil učitelj kot govorec (v odnosu do besedila v učbenikih oziroma delovnih zvezkih in drugem učnem gradivu) opravlja vsaj tri dejavnosti (Goffman 1981; Levinson 1988):

- glasno bere navodila,
- poroča o prebranem in to parafrazira,
- interpretira navodila (ta si učenci lahko tudi zapišejo).

Po branju navodil učitelj ob parafraziranju in interpretaciji le-teh ponavadi preklopi z ene oblike naslavljanja na drugo. Uporablja prvoosebne množinske glagolsko-zaimkovne oblike (npr. *Pri prvi nalogi bomo ponovili poznavanje pravil.*), ko pa daje dodatna navodila, uporabi drugoosebne oblike zaimkov oziroma glagolov (ti/vi): edninsko – posameznemu učencu (npr. *Mateja, katero pravopisno pravilo boš uporabila* (2. os. ed.) *pri prvi nalogi?*), množinsko pa v primeru, ko naslavlja celoten razred (npr. *Pri drugi nalogi boste* (2. os. mn.) *na prazna mesta vstavljali ustrezne predloge, nato pa boste* (2. os. mn.) *zapisali še pravila.*).

Učitelj in učenci se med seboj naslavljaajo z nominalnimi oblikami naslavljanja. Tako kot pri zaimkovnih in glagolskih oblikah se tudi tu kažeta nevzajemnost v rabi teh oblik in asimetrija v moči. Učenci učitelja naslavljaajo s kombinacijo vljudnostnega naziva *gospod/gospa* in poimenovanja funkcijske vloge *učitelj/-ica* oziroma *profesor/-ica* (ali le s poimenovanjem funkcijske vloge) in ga vikajo, učitelj pa učence naslavlja z osebnimi imeni in/ali s priimki in jih običajno tika.

Preučevanje naslavljanja v pedagoškem diskurzu

Pri preučevanju pedagoškega diskurza je treba upoštevati *institucionalni kontekst* izobraževanja, za katerega je značilna specifična raba jezikovnih oblik. Značilne so tudi specifične diskurzivne prakse in besedilne oblike. Govor in dejavnosti udeležencev komunikacije v razredu usmerjajo družbene prakse institucije, struktura pedagoškega diskurza oziroma učne ure kot diskurzivne prakse je določena. Asimetrija moči med učenci in učitelji se ne kaže le prek njihovih diskurzivnih vlog in dejanj, temveč tudi v njihovi rabi jezikovnih oblik.

V središču komunikacije v razredu je učitelj, ki mnenja izraža bodisi v 1. osebi ednine bodisi v 1. osebi množine. Naslovnik, ki je najpogosteje izražen z 2. osebo množine, so pri učni uri učenci kot razredna celota. Učitelj pri svojem govoru pogosto uporablja ogovorno množino (ki je izražena v zaimku *mi* oziroma v z njim povezanih glagolskih oblikah). Z njo se učitelj istoveti z učenci, zmanjša medsebojne razlike in udeležence pedagoškega diskurza poveže v t.i. skupnem *pedagoškem osebku* (Kunst Gnamuš 1992, 27–28). Raba ogovorne množine je namreč povezana z govorčevo močjo in položajem. To obliko uporabljajo govorci, ki v skupini zasedajo osrednji položaj, imajo najpomembnejšo vlogo ali pa predstavljajo skupino. Po rabi ogovorne množine govorci posegajo tudi

v primeru, ko je sporazumevanje enosmerno in bi radi pridobili naslovnikovo pozornost ali pa ga spodbujajo k pogovoru oziroma odzivu.

Namen in metodologija preučevanja naslavljanja v pedagoškem diskurzu

Z analizo konkretnega pedagoškega govora (komunikacije med učiteljem in dijaki), ki sem jo opravila za namene doktorske disertacije (Modrijan 2015), sem skušala ugotoviti: *(a) kdaj (in zakaj) udeleženci pedagoškega diskurza uporabljajo določene oblike naslavljanja – kakšne so povezave med naslavljanjem in vpljudnostnimi strategijami udeležencev pedagoške komunikacije glede na vpliv spola; (b) kako učitelj naslavlja učence pri menjavi govornih vlog; (c) kje se kaže vpliv ideologije na rabo preučevanih jezikovnih oblik*. V tem prispevku na kratko povzemam ugotovitve (a) in (b).

V analizo sem zajela tri učne ure. Uri slovenščine sta bili posnети pri isti učiteljici – ena učna ura v gimnazijskem oddelku (1. letnik, 26 dijakov – 15 ž, 11 M), druga pa v oddelku srednjega strokovnega izobraževanja (2. letnik, 15 dijakov – 11 ž, 4 M). Ura zgodovine je bila posneta pri učitelju, ki je v tistem šolskem letu poučeval isti gimnazijski oddelek kot učiteljica slovenščine. Te tri šolske ure sem izbrala namenoma, saj sem želela ugotoviti, ali morda obstajajo razlike v naslavljanju tudi glede na učiteljev spol in srednješolski program. Z videoposnetkov sem izbrala posamezne (za naslavljanje relevantne) dele pedagoškega govora in jih zapisala v ortografskem zapisu, in sicer v standardni oziroma knjižni normi.

Oba učitelja sta si ure zamislila kot aktivno obravnavo učne snovi s pomočjo vprašanj na delovnih listih. Pri vseh treh učnih urah količinsko prevladuje njun govor – zaradi razlage snovi, predaj vloge govorca in povratnih informacij, predvsem pa zaradi kratkih, večinoma enopovednih odgovorov dijakov (v nadaljevanju poimenovanje *dijak* nadomešča poimenovanje *učenec*). Učiteljica je prek celotne učne ure komunicirala z dijaki in skupaj z njimi reševala delovni list, učitelj pa je na začetku ure najprej izpeljal (pretežno) frontalno predstavitev snovi, nato pa od dijakov zahteval samostojno delo s pomočjo učbenikov, zaradi česar je bilo pri njegovi uri izmenjav manj.

Analiza konkretnih primerov komunikacije v razredu

V nadaljevanju sledi analiza izbranih primerov komunikacije med učiteljico oziroma učiteljem in dijaki ter dijakinjami. Ponekod

spola udeležencev konkretnih govornih situacij ne izpostavljam in tako uporabljam nevtralni moški obliki *učitelj* oziroma *dijak*.

Glede na asimetrijo v moči, ki obstaja med udeleženci pedagoškega diskurza, sem v preučevanem gradivu pričakovala, da bosta učitelja dijake naslavljala z osebnim imenom (I) in drugoosebnimi edninskimi in množinskimi zaimkovno-glagolskimi oblikami, od dijakov pa sem pričakovala predvsem rabo vikanja in naslavljanje z vljudnostnim nazivom (VN) in poimenovanjem funkcijske vloge (PF) – tj. *gospa/gospod profesor*.

Učiteljica je v prvem primeru (1) dijakinjo naslavljala z I, zanimiva pa je predvsem posredna predaja govorne vloge (*bi* lahko mogoče, *Nina* (I), kar *ti* začela (2. os. ed.)) – s pogojnikom izražena zahteva in v nadaljevanju posredno izrečeno vprašanje (Kaj *misliš* (2. os. ed.)), da bo treba vstaviti ...) učinkujeta vljudno. Zanimivo pa je, da na to vprašanje kasneje sploh ni odgovorila naslovljena dijakinja, temveč njen sošolec. Z rabo osebnih zaimkov (tudi v nadaljevanju jih označujem s krepkim tiskom) je vsaka učiteljčina zahteva učinkovala hkrati kot spodbuda in neposredno navezovanje stika z naslovljeno osebo.

- (1) Už: Torej prva stvar, ki **nas** (1. os. mn.) čaka, je, da *moramo* (1. os. mn.) dopolniti v besedilu nekaj podatkov. Eee, *bi* lahko mogoče, *Nina* (I), kar *ti* začela (2. os. ed.)? Kaj *misliš* (2. os. ed.), da bo treba vstaviti v prvo poved? (*učiteljica prebere poved – gre za vprašanje o začetku francoske revolucije, na kar v nadaljevanju tudi namigne, ker pa dijakinja odgovora ne ve, namesto nje odgovori sošolec*).

Naslednji primer (2) je zanimiv zaradi naslavljanja dijakinje z *ogovorno dvojino*. Ker dijakinja ni vedela odgovora na vprašanje, ji je učiteljica dala dodaten namig, ob tem pa uporabila prvoosebno množinsko glagolsko obliko oziroma ogovorno množino. Razlago je namesto dijakinje pravilno dopolnil dijak, nato pa je učiteljica vsem posredovala navodilo, kam naj zapišejo odgovor. Pri tem je dijake in dijakinje naslavljala z drugoosebno množinsko glagolsko obliko v velelnem naklonu.

- (2) Už: [...] *Saša* (I), **midve** se bova (1. os. dv.) pa malo *trudili* (1. os. dv.) s podčrtanimi besedami. »Kdo rojen prihodnjih« – kako *bi* temu lahko *rekli* (1. os. mn.) drugače? (*ni odgovora, zato učiteljica da dodaten namig*) ... Oziroma kako *rečemo* (1. os. mn.) – naši nasledniki oziroma ...

Dm: Potomci.

Už: Potomci, ja, torej potomci, in to kar zraven pesmi *napišite* (2. os. mn.) [...].

Učitelj je vprašanja dijakom načeloma zastavljal z drugoosebnimi množinskimi glagolskimi oblikami naslavljanja (npr. *Zakaj mislite* (2. os. mn.) ..., da niso želeli velikih zvez, tudi če ne bi bile recimo vojaško naperjene proti Rimu?), redko z nominalno obliko naslavljanja (tj. z 1), brez zaimkovno-glagolske oblike naslavljanja (npr. *Jernej* (1), municipiji – kaj so?), še pogostejše pa je vprašanje zastavil vsem dijakom, brez izraženega naslavljanja (npr. *Se pravi, s katerimi ljudstvi so se v tem času Rimljani bojevali in kakšen je bil rezultat teh vojn?*).

Ko je učitelj v primerih (3) in (4) dijakom dajal navodila za delo, jih je izrekal neposredno – uporabljal je pretežno drugoosebne množinske glagolske oblike naslavljanja. Ko je omenjal skupne dogovore in dejavnosti, je dijake naslavljal z ogovorno množino, kadar pa je poudarjal svoja pravila ali dejanja, je uporabil prvoosebne edninske oblike. (4) prikazuje primer, ko se je učitelj razjezil, saj je bila večina dijakov brez učbenikov. Naslavljal jih je z drugoosebnimi množinskimi zaimkovno-glagolskimi oblikami. (4) je tudi primer ogrožanja integritete dijakov, ki so brez učbenikov, saj je učitelj zaradi jeze povzdignil glas in uporabljal velelniške oblike. Zanimivo je, da je učitelj ob očitkih dijakom in naslavljanju z drugoosebnim množinskim zaimkom uporabil trpno glagolsko obliko, ki jo je nato ponovil v 1. osebi ednine, s čimer je poudaril svojo moč: *Če se vam reče, nosite ... Tega ne rečem zaradi lepšega!*

(3) Um: *Dajte* (2. os. mn.), pet minut, tole *izpolnite* (2. os. mn.), tri vprašanja. Knjig *vidim*, da *nimate* (2. os. mn.) s sabo, čeprav *smo zmenjeni* (1. os. mn.), ampak ta tri vprašanja *sem vam jaz* (1. os. ed.) zdaj že povedal. Če *ste poslušali* (2. os. mn.), *morate vedeti* (2. os. mn.) [...]. Vprašanja so taka, da *morate malo razmišljati* (2. os. mn.) tudi zraven, no.

(4) Um: No, in *vidim* (1. os. ed.), da *ste* (2. os. mn.) že kar nemirni, *boste* (2. os. mn.) spet *sami* nekaj *naredili* (2. os. mn.), in sicer zdaj *boste* (2. os. mn.) pa drugi del tegale lista, *prebrali boste* (2. os. mn.) na strani 126, 127, potem pri treh vrstah pravnih statusov, ki so jih podeljevali Rimljani. [...] Povzetek *preberete* (2. os. mn.), mislim, da v petih, desetih minutah lahko tole *naredite* (2. os. mn.). Če bo čas, *bomo* (1. os. mn.) danes *pogledali* (1. os. mn.), drugače pa na začetku naslednje ure. Tako da *tisti* (2. os. mn.), če slu-

čajno *nimate* (2. os. mn.) knjig, *veste* (2. os. mn.), kaj *imate* (2. os. mn.) za domačo nalogo ... Kje *ste* (2. os. mn.) brez knjig? [...] Kaj *vam* (2. os. mn.) ni jasno?! Če *se vam* (2. os. mn.) *reče*, *nosite* (2. os. mn.) knjige s sabo, *nosite* (2. os. mn.) knjige s sabo! Tega *ne rečem* (1. os. ed.) zaradi lepšega! [...]

Ko je učiteljica posredovala navodilo za domačo nalogo, je di-jake naslavljala z drugoosebno množinsko glagolsko obliko (5), ko pa je znova napovedovala dejavnost pri šolski uri (6), je z vklju-čujoče prvoosebne množinske glagolske oblike oziroma ogovorne množine prek prvoosebne edninske oblike preklapljala na drugo-osebno množinsko glagolsko obliko. Z rabo prvoosebne edninske glagolske oblike je izrazila dvom o tem, da dijaki poznajo pomen vseh besed v odlomku.

- (5) Už: [...] Torej zopet *boste imeli* (2. os. mn.) nalogo, to, kar *imate* (2. os. mn.) že nekaj časa navado, da se ena kratka zgodbica na-piše [...].
- (6) Už: [...] Ja, zdaj *bi* pa najprej *razložili* (1. os. mn.) nekaj besed, za katere *nisem* (1. os. ed.) ravno *prepričana* (1. os. ed.), da jih *poznate* (2. os. mn.).

Učitelj je pri napovedovanju skupne dejavnosti oziroma ome-njanju skupnega dogovora uporabil ogovorno množino, nato pa z različno rabo zaimkovno-glagolskih oblik jasno ločil svoje dejav-nosti (1. os. ed.), tj. razlago učne snovi, od dejavnosti dijakov (2. os. mn.) – poslušanja in reševanja delovnega lista (7).

- (7) Um: No, in zdaj pa *poglejmo* (1. os. mn.), kako se je začelo s to, s temi osvajanji. *Jaz* (1. os. ed.) *vam* (2. os. mn.) *bom razložil* (1. os. ed.), potem *boste* (2. os. mn.) pa v delovnem listu te stvari, kar *vam* (2. os. mn.) *bom jaz povedal* (1. os. ed.), *boste* (2. os. mn.) ne-kaj po spominu *napisali* (2. os. mn.), to, kar *vam* (2. os. mn.) *bom razložil* (1. os. ed.), ta drugi del *boste* (2. os. mn.) pa iz učbenika *pre-brali* (2. os. mn.), *jaz upam* (1. os. ed.), da jih *imate* (2. os. mn.) s sabo, *zmenjeni smo* (1. os. mn.), am, tako da *boste dopolnili* (2. os. mn.) in *ne bomo* (1. os. mn.) te snovi nič *zapisovali*. (*učitelj nato začne frontalno razlagati snov*)

Učiteljica je v naslednjem primeru (8) vprašanje naslovila na celoten razred, saj je uporabila ogovorno množino. Na vprašanje je odgovoril dijak.

- (8) Už: Gramatike. Kako *bi mi* (1. os. mn.) danes drugače *rekli* (1. os. mn.) gramatiki?

Dm: Slovnica.

V primerih (9) in (10) je učiteljica zastavila vprašanje dijaku oziroma dijakinji, ki ju je naslovila z ogovorno dvojino, s prvoosebnimi dvojinjskimi zaimkovno-glagolskimi oblikami. V (10) pri njenem dodatnem pojasnilu ni povsem jasno, ali je učiteljica uporabila prvoosebno dvojinjsko ali množinsko glagolsko obliko.

- (9) Už: In sicer, *Timotej*, ***midva*** *morava razložiti* (1. os. dv.) dve besedi ... krava mu je doli stopila ...

Dm: Ja, da je umrla.

Už: Umrla oziroma ali krava umre? [...]

- (10) Už: Ja, hvala, Anja. Saša, midve se bova (1. os. dv.) pa malo trudili (1. os. dv.) s podčrtanimi besedami. »Kdo rojen prihodnjih« – kako bi temu lahko rekli (1. os. dv./mn.) drugače?

Kadar učitelji vprašanje naslovijo na vse dijake, se pogosto zgodi, da ne odgovori nihče ali pa hkrati odgovarja več dijakov. Omenjeno ponazarja primer (11). Ker je na njegovo vprašanje odgovorilo več dijakov hkrati, je učitelj del vprašanja (z rabo nominalne oblike) naslovil še na dijakinjo.

- (11) Um: No, *dajmo* (1. os. mn.), prvo vprašanje. Se pravi, s katerimi ljudstvi so se v tem času Rimljani bojevali in kakšen je bil rezultat teh vojn? (*nerazločno, odgovarja več dijakov hkrati*)

Um: Kakšen je bil ... rezultat vseh teh vojn, je pa bil, *Lea* (1) [...]. Kdo je zmagal?

Dž: Rimljani.

Um: Ja, Rimljani, seveda, a ne, govorimo o osvajalnih vojnah, o širitvi Rima.

V nadaljevanju navajam tudi nekaj primerov (12–17), pri katerih so dijakinje in dijaki z nominalno obliko naslavljali učiteljico oziroma učitelja ob izrekanju prošnje (12, 13, 15, 17), opozorila (14) ali vprašanja glede snovi (16). Dijaki so učiteljico oziroma učitelja zelo redko naslavljali, saj so večinoma poslušali, pisali, odgovarjali na vprašanja ali brali besedilo. Nekoliko me je presenetilo, da med primeri nominalnega naslavljanja prevladuje naslavljanje s PF (*profesor/-ica*), brez VN, le pri zadnjem primeru (17) je dijak učitelja naslovil z omenjeno kombinacijo nominalnih oblik.

- (12) Dž: *Profesorica* (PF), a poveste še enkrat ... *Profesorica* (PF), še enkrat ...

Už: Torej, opisi natančneje bralcu predstavljajo [...].

- (13) Už: A še hočete, da vam rafaelote prinesem?

Dijaki: Jaaa!!!

Dm: Ja, *profesorica* (PF), 50 dek, če je treba.

- (14) Dm: *Profesorica* (PF), ura je kajt ...

- (15) Dž: *Profesor* (PF), a lahko še en list dobim?

- (16) Dm: *Profesor* (PF), kaj so bili že »uni« na L? A so na L, ki so se bojevali z njimi? S Kelti pa z L ...?

Um: Latini.

- (17) Dm: *Gospod profesor* (VN + PF), grem lahko po robček, bri-sačko?

Zanimiva je primerjava med odzivoma obeh učiteljev ob nespoštovanju njune integritete. Učiteljica se je prvič, ko jo je dijakinja z neprimernim vedenjem zmotila med branjem besedila, odzvala z velelnikom (18), drugič z rabo ogovorne množine, s katero je tudi sama prevzela del odgovornosti (19), tretjič, ko jo je dijakinja presenetila z negativnim odgovorom, pa je vprašanje naslovila na drugo dijakinjo (20). Učitelj je takoj, ko je ugotovil, da so dijaki ob njegovi frontalni razlagi postali nemirni, dal nova navodila za samostojno delo, ko pa je ugotovil, da je večina dijakov in dijakinj brez učbenikov, za katere so se dogovorili, da jih bodo prinašali k uri, se je odzval s povzdignjenim glasom in rabo drugoosebnih množinskih (velelniških) glagolskih in zaimkovnih oblik (21), ki v pedagoškem diskurzu veljajo za manj vljudne od posrednih.

- (18) Už: Torej *imamo* (1. os. mn.) Pesem na moje rojake oziroma Dramilo. To zadevo *ste vi* (2. os. mn.) že v osnovni šoli *poslušali* (2. os. mn.), je tako? Am, *prebrala* (1. os. ed.) *vam* (2. os. mn.) jo *bom* (1. os. ed.), *Jure* (1) *bo* (3. os. ed.) pa potem *se* malo z vprašanji *po-mučil* (3. os. ed.). (*začne brati, v razredu je nemir, zato branje prekine*) ... *Čakaj* (2. os. ed.)!

Dž: *Oprostite* (2. os. mn. – vikanje).

- (19) (*dijaki hočejo iti na malico*)

Dž: *Profesorica* (PF), ura je že devet.

Už: Super, pet čez devet *bomo končali* (1. os. mn.), če *bomo* (1. os. mn.) z Adijem Smolarjem prej, *bomo* (1. os. mn.) takrat *šli* [...].

- (20) Už: Torej **mi** (1. os. mn.) *bi* danes *nadaljevali* (1. os. mn.) s tistim, s čimer *smo začeli* (1. os. mn.) prejšnjič. Pred seboj *vidim* (1. os. ed.), da *imate* (2. os. mn.) že liste z odlomkom iz nekega romana, mogoče *veš* (2. os. ed.), *Sara* (1), kateri roman je to?

Dž1: Ne. (*smeh*)

Už: Ne? *Anja* (1)? [...]

(*še vedno ni odgovora*)

Dž1: Danes grofje celjski in nikdar več!

- (21) Um: No, in *vidim* (1. os. ed.), da *ste* (2. os. mn.) že kar nemirni, *boste* (2. os. mn.) spet *sami* nekaj *naredili* (2. os. mn.), in sicer zdaj *boste* (2. os. mn.) pa drugi del tegale lista, *prebrali boste* (2. os. mn.) na strani 126, 127, potem pri treh vrstah pravnih statusov, ki so jih podeljevali Rimljani. [...] Povzetek *preberete* (2. os. mn.), mi-slim, da v petih, desetih minutah lahko tole *naredite* (2. os. mn.). Če bo čas, *bomo* (1. os. mn.) danes *pogledali* (1. os. mn.), drugače pa na začetku naslednje ure. Tako da *tisti* (2. os. mn.), če slučajno *nimate* (2. os. mn.) knjig, *veste* (2. os. mn.), kaj *imate* (2. os. mn.) za domačo nalogo. [...] Kje *ste* (2. os. mn.) brez knjig? ... Kaj **vam** (2. os. mn.) ni jasno?! Če *se vam* (2. os. mn.) *reče*, *nosite* (2. os. mn.) knjige s sabo, *nosite* (2. os. mn.) knjige s sabo! Tega *ne rečem* (1. os. ed.) zaradi lepšega! [...]

Kadar sta hotela poudariti lastno mnenje oziroma dejavnost ali pa dijake opozoriti na svoje zahteve (22–26), sta učitelja uporabljala prvoosebne edninske oblike. Učiteljica je te oblike uporabila tudi, ko je pripovedovala o lastnih izkušnjah, doživetjih, učitelj pa je na drugi strani s temi oblikami pogosteje kot učiteljica izrazil svoje zahteve in pravila, s čimer je poudaril avtoriteto.

- (22) Už: Anton Tomaž Linhart ... tukaj *sem* (1. os. ed.) malo kratko, verjetno, črto *naredila* (1. os. ed.) [...]. (*op. a. učiteljica predvideva, da je črta za odgovor prekratka*)
- (23) Už: Tukaj *sem vam pripravila* (1. os. ed.) še nekaj za domačo nalogo. [...]
- (24) Už: Ne, ne. Veliko bolj znani so moški. Ženske *moramo* (1. os. mn.) tako ali tako doma *kuhati*, moški imajo pa to za hobi. **Jaz** (1. os. ed.) načeloma *trdim* (1. os. ed.), da imajo moški veliko boljši občutek za kuhanje [...].
- (25) Um: No, in recimo, tukaj *vam* (2. os. mn.) *bom prebral* (1. os. ed.) primer take pogodbe, ki je bila iz tistega časa [...].

- (26) Um: [...] Če se *vam* (2. os. mn.) reče, *nosite* (2. os. mn.) knjige s sabo, *nosite* (2. os. mn.) knjige s sabo! Tega *ne rečem* (1. os. ed.) zaradi lepšega! [...]

Če povzamem ugotovitve ob analiziranih primerih, lahko sklenem, da je učiteljica pogostejše kot učitelj uporabljala vključujoče prvoosebne množinske glagolske in zaimkovne oblike oziroma ogovorno množino; predvsem ob izrekanju vprašanj in navodil posameznim dijakom je uporabila tudi nominalno naslavljanje z osebnim imenom (in priimkom), kar, kot na podlagi rezultatov svoje raziskave meni Kunst Gnamuš (1991/1992), »močno okrepi vpljudnostni učinek velelniške oblike«. Poleg tega je zahteve, navodila in vprašanja pogostejše izrekla posredno, saj je ob drugoosebnih zaimkovnih in glagolskih oblikah uporabila pogojnik. Učitelj pa je na drugi strani dijake zelo redko naslavljal z nominalnimi oblikami, na obe izrečeni prošnji dijakov se je odzval nebesedno, navodila, zahteve in vprašanja je pogostejše izrekal neposredno z drugoosebnimi množinskimi zaimkovno-glagolskimi oblikami, kar naj bi bilo manj vpljudno od posrednega izrekanja (prav tam), ali pa je vprašanja zastavljal brez naslavljanja.

Sklep

Potek učne ure temelji na sodelovanju med učiteljem in učenci, čeprav je delež govora učencev v primerjavi z njihovo nebesedno komunikacijo (npr. očesni stik, prikimavanje, nagibanje glave ipd.) manjši. V praksi je delež govora učencev zelo različen, saj je odvisen od narave interakcije v razredu – od tega, koliko učitelj spodbuja učence k sodelovanju in na kakšen način (lahko se zanaša na njihovo samoiniciativnost ali pa delež govora učencev celo izsili). Učenci lahko včasih pokažejo nepripravljenost za sodelovanje, kar nakažejo z neprimernimi oziroma nesmiselnimi odgovori ali pa z molkom (ta je pogosto tudi izraz neznanja).

Pouk v današnjem času ni več usmerjen v učitelja in učno snov, temveč v učenca, ki se s pomočjo učiteljevega usmerjanja in spodbujanja privaja na samostojno učenje. Učitelj tako ni le prenašalec znanja, temveč učence spodbuja k miselni dejavnosti, h kakovostnemu samostojnemu učenju in jih usmerja h kritični presoji o relevantnosti oziroma ustreznosti številnih informacij, ki so na voljo. Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009, 71–74) poudarjata, da je učni pogovor tisti, ki vodi do določenega znanja.

Fairclough (1992, 201) meni, da je zaradi demokratizacije prišlo do manjšega izražanja moči v odnosu med učitelji in učenci. Pri-

zadevanje za odpravljanje neenakosti med udeleženci v diskurzu je pravzaprav močno povezano s stremljenjem k neformalnosti, zaradi česar tudi institucionalni diskurz vsebuje vedno več prvih spontanе komunikacije. Ob tem Fairclough poudarja, da obstaja velika verjetnost, da so ta prizadevanja pogosto zgolj krinka za prikrivanje očitnih znamenj moči, prikrita znamenja pa tako postajajo vedno bolj učinkovita.

Prispevek na podlagi analize konkretnih primerov pedagoškega govora nakazuje možnosti za urejanje odnosov med učiteljem in učenci in spodbujanje k sodelovanju. Osredotoča se na vpljudnostne strategije v pedagoškem diskurzu, povezane z naslavljanjem. Učiteljica ob predaji vloge govorca in odvzemanju le-te dijake naslavlja pogostejše kot učitelj, s čimer nadzoruje potek interakcije in tako kaže moč, ki jo določa njena institucionalna vloga. Dijaki nekajkrat niso upoštevali njene izbire vloge govorca in so jo prevzeli sami oziroma so učiteljico prekinili, ona pa je v teh primerih vlogo govorca dijakom odvzela s ponovitvijo pravilnega odgovora (npr. *Potomci, ja, torej potomci, in to kar zraven pesmi napišite* (2. os. mn.) [...]). Učitelj je kljub navidezno bolj demokratičnemu načinu predavanja vloge govorca potek razredne interakcije obvladoval tako, da v nobenem trenutku ni bilo dvoma, kdo ima večjo moč. Če je na vprašanje odgovarjalo več dijakov hkrati, je hitro znova prevzel vlogo govorca ali pa je vprašanje naslovil na točno določenega dijaka/-injo. Dijaki so učitelja in učiteljico z nominalnimi oblikami (v večini analiziranih odlomkov s PF – *profesor/-ica*) naslavljali le ob izrekanju vprašanja ali prošnje.

V tem prispevku prikazani rezultati analize pedagoškega govora (govorjenega diskurza) temeljijo zgolj na konkretnem gradivu, zato je nemogoče, da bi analitični aparat prenašali na drugo gradivo. Ne glede na to pa tako učitelj kot ravnatelj lahko iz njih razbereta možnosti za urejanje dobrih medsebojnih odnosov v razredu, ki so pogoj za uspešno in učinkovito komunikacijo med učiteljem in učenci, predvsem pa za njihovo uspešno delo in sodelovanje. Ravnatelj lahko tako pri spremljanju pouka (predvsem dejavnosti učiteljev in učencev) nekaj pozornosti nameni opazovanju naslavljanja in ugotavljanju, katere oblike naslavljanja so se v konkretni učni situaciji pokazale kot učinkovitejše.

Literatura

- Brown, R., in A. Gilman. 1960. »The Pronouns of Power and Solidarity.« V *Style in Language*, ur. T. A. Sebeok, 253–276. Cambridge: MIT Press.
- Drew, P., in J. Heritage. 1992. »Analyzing Talk at Work: An Introduction.«

- V *Talk At Work: Interaction in Institutional Settings*, ur. P. Drew in J. Heritage, 3–65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1994. »Conversationalization of Public Discourse and the Authority of the Consumer.« V *The Authority of the Consumer*, ur. R. Keat, N. Whiteley in N. Abercrombie, 253–268. London: Routledge.
- Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Kunst Gnamuš, O. 1991/1992. »Vljudnost in posrednost pri izrekanju zahtev.« *Jezik in slovstvo* 37 (1–2): 9–21.
- Kunst Gnamuš, O. 1992. *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- Leech, G. 1999. »The Distribution and Function of Vocatives in American and British English Conversation.« V *Out of Corpora: Studies in Honour of Stig Johansson*, ur. H. Hasselgard in S. Oksefjell, 107–118. Amsterdam: Rodopi.
- Levinson, S. 1988. »Putting Linguistics on a Proper Footing: Explorations in Goffman's Participation Framework.« V *Goffman: Exploring the Interaction Order*, ur. P. Drew in A. Wootton, 161–227. Oxford: Polity Press.
- Marentič Požarnik, B., in L. Plut Pregelj. 2009. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Modrijan, N. 2005. »Naslavljanje med žensko in moškim v slovenskem romanu.« *Jezik in slovstvo* 50 (5): 35–47.
- Modrijan, N. 2007. »Naslavljanje pri predajanju, pridobivanju in ohranjanju vloge govorca na parlamentarnih razpravah.« *Jezik in slovstvo* 52 (5): 3–17.
- Modrijan, N. 2013. »Naslavljanje v političnem in pedagoškem diskurzu.« Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pirih Svetina, N. 1999. »Analiza šolske ure pouka književnosti po modelu analize govorjenega diskurza.« *Jezik in slovstvo* 45 (1–2): 5–18.
- Schlamberger Brezar, M. 1998/1999. »Pogajanja v pedagoškem sporazumevanju.« *Jezik in slovstvo* 44 (1–2): 5–18.
- Schwitalla, J. 1995. »Namen in Gesprächen.« V *Ein internationales Handbuch zur Onomastik*, ur. E. Eichler, 498–504. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Sinclair, J., in M. Coulthard. 1975. *Toward an Analysis of Discourse: The English Use by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Yule, G. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Žagar, I. Ž., in B. Domajnko. 2006. *Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije*. Domžale: Izolit.

■ Nina Modrijan je učiteljica slovenščine v Biotehniškem centru
Naklo. nina.modrijan@gmail.com