# Ahozkoaren meta-mintzaira baterantz: zer diote ikasleek?[1]

Marielle RISPAIL

Nizako IUFM eta Grenobleko LIDILEM

**Laburpena**

Ahozkoaren didaktika gauza dadin aurrebaldintza jakinak behar ote diren galdera abiaburu izanik, ikasleengan ahozkoa objektu irakasgarri gisa agertzen den jakin nahi da lan honetan. Ikasleek ahozkoaz duten iritzia behatuz, bi urtean zehar hainbat ikaslerekin egindako elkartrukeen bidez, ahozkoaz duten irudikapena aztertu da. Hizketari buruz diharduten elkartruke horiek ikasleen bizitzari, aisiari nahiz eskolari buruzkoak dira. Ikasleengan antzematen den ahozkoaren irudikapenak agerian uzten du ahozkoaren aurkako jarrera eta, beraz, egilearen ustez, ahozkoaren didaktika nekez gauza daiteke egoera horretan. Ikasleengan ahozkoak ez du aurkitu ez bere izen, ez bere lekua, ez bere hizkuntza. Ikasleengan hizketarekiko jarrera nola hobetu eta landu proposatzen du egileak, sozio-didaktikaren bidetik.

**Gako-hitzak**: ahozkoa, irudikapena, didaktika, meta-mintzaira, eskola, sozio-didaktika, hizketa.

Didaktika-aldizkarietan irakur ditzakegun ahozkoari buruzko lan ugarietan, honako galdera hau egiten da batez ere: zer didaktika hautatu ahozkorako? Nola gauzatu ikasgelan? Nire buruari galdetu diot, arazoari buelta emanez, ea ahozkoaren didaktika gauza dadin aurrebaldintza jakinak behar ote diren. Honako galdera honi erantzuteko, ikasleei begira jar gintezke: zer diote eurek ahozkoari buruz? Zein da euren irudikapena ahozkoari eta haren lekuari buruz, bizitzan nahiz frantseseko eskolan?

Gure helburua, beraz, euren diskurtsoaren bidez (kolegioko 14 ikasle, 2 urtean zehar hiru hilean behin elkarrizketatuak) gaur egun ahozkoaren irakaskuntzarako

[1] Itzulpenak honako testu hau du iturburu: RISPAIL, Marielle: "Vers un métalangage de l'oral: qu'en disent les élèves?", *in* BOUCHARD, R. et MEYER J.-C. (Arg.): *Les Métalangages de la classe de français. Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*, Actes du 6ème colloque, Lyon- Septembre (1995). Itzultzailea: Leire Diaz de Gereñu (Egilearen baimenarekin).

mesedegarriak diren baldintzak dauden atzematea izan da: beste era batera esanda, ea ahozkoa objektu irakasgarri gisa agertzen den, ikasleen ikuspegiaren arabera.

Hausnarketa ahozkoaren beraren gainetik jartzen da; zertan oinarritu ahozkoari buruzko meta-mintzaira? Ahozkoaren inguruan berriki ateratako DFLM[2] aldizkariaren ale batean, E. Nonnon-ek ikasleen praktikei eta jakintzei atxikitzea iradokitzen zuen, "horiek zehatzago ezagutzen ikasi" ahal izateko. Iturburu horretara itzuli nahi izan dugu. Ikasleekin egindako gure 70 bat elkarrizketa horietan euren bizitzari, eskolari eta aisiari buruz aritu gara; azken hilabeteotako saioek, batzuetan, laguntza-eskolen itxura hartu dute, eta elkartrukeak, askotan, berbazko elkartrukeei buruzkoak izan dira. Denetik hitz egitea, hizketari buruz hitz egitea.

Hizketari buruzko hizketa horren berri emateko, honako ardatz hauek aukeratu ditugu: zer diote ikasleek? Nola adierazten dute? Zer irakaskuntza/ikaskuntza bide trazatzen dira?[3]

## 1. Zer diote ikasleek?

Oro har, galdekatutako kideek (cf. aipatu Lettre DFLM, Nonnon) ikasleen mututasuna jartzen dute ahozkoaren irakaskuntza posible baten lehen eragozpen gisa. Zer diote ikasleek beraiek? Aurrena, eskola mailako arrazoiekin lotzen dituzte eragozpenak eta, ondoren, kultura mailako arrazoiak ematen dituzte; hizketa/eskola eta hizketa/familia, bi pareek mantentzen dituzten harremanak nabarmentzen dira ikuspegi horretan.

**Hizketa/eskola harremana** negatibo agertzen da beti ("*isiltzeko esan didate*", "*3 edo 4 aldiz gertatu eta gero, ez duzu gehiago ezer esaten*"), paradoxiko ("*erantzuten nuenean eta txarto bazegoen, irakasleak zioen: ergela zara(…). Gero esaten dute: parte hartu behar da.")*, eta iragan astun baten zama daramana. Elkarrizketa horietan nabarmentzekoak dira, besteak beste, pasarte hauek: "*irakaslea da beti arrazoia duena*", "*beti esaten digute isiltzeko*", eta ondo hitz egitea ikasgelan "*galderei erantzutea*" da. Bitartekoak erabiltzen dituen hizketa da, beraz ("*lehenengo besoa jasotzen dugu*", edo

[2] *La lettre de la Association de Didactique du Français Langue Maternelle*. Pour une didactique de l'oral, (1994-2), 15. zenbakia.

[3] Elkarrizketa hauen gainean edukiaren analisia egin dugu, ez kuantitatiboa, baina utz ditzagun nahita lanaren alderdi metodologikoak alde batera oraingoan. Lan hau Louise Dabène-en zuzendaritzapean burutzen ari den ikerketa zabalago baten (tesia) zati da.

“*hitz egiteko ondo prestatu behar izaten da*”), askotan baliogabetua izaten dena (zarata, irri edo lan ez egitearen parean jartzen da hizketa). Gainera, ikasgelan ez da “hitz egiten”, baizik eta hitza “*eskatzen*”.

**Hizketa/familia harremana** parea ere ez da askoz pozgarriagoa. Familian, lehenik, intimitatea ez dator beti bat hizketarekin: “*nik asko hitz egiten dut, denbora guztian esaten didate: isil zaitez*”, eta baita isiltasunarekin babesten dugun lekua ere: “*familia, hori pertsonala da, ez dut horretaz hitz egiten*”, non hizketa neurtu egiten den: “*nire gurasoei, berba egiten didatenean, nik erantzun egiten diet, eta hori da dena*”. Familia, beraz, esaten ez den hori da, eta hitz gutxi egiten dugun lekua.

Kasu guztietan, honela deskribatua den hizketa ahula edo zaila da, izan ere “ez dugu edonoren aurrean hitz egiten”. Orduan, **noren aurrean hitz egiten dugu**? Gehienetik gutxienerako hurrenkeran, lehenengo, lagunekin, gero, anai-arrebekin, beharbada, amarekin (ama-hizkuntzan, hala denean). Horrek guztiak agerian uzten duen egitura erabatekoa eta aldaezina da: hizketa, parekoarekin, berdinarekin, leku seguruarekin lotzen da. Hizketaren nozio edo irudikapen kodifikatu eta konplexu horrek, “ezin esan daitekeen horretatik” haratago joaten ez dakien horrek, ez dirudi oso bateragarria denik eskolak espero lezakeen horrekin.

Eta batez ere hizketa agertzen da izatearen eremu gisa, ukiezina, ahula delako (“*hiztuna naiz/ez naiz*”, “*maite dut/ez dut maite hitz egitea*”), non ez dugun esku-hartzerik. Egoera hori, objektibagarria den objektuaren aldean baino gehiago, hitz egiten duen subjektuaren aldean kokatu behar da, ikasteko eremua den edozerengatik urrun, itxuraz. Esan behar da, horren guztiaren arabera, aurre-nerabezaroaren testuinguruan bizitako hizketa, askotan, bizitzaren beraren aurkakoa dirudiela, izan ere, isiltasunaren iniziazioa baita… hitz egitea, arriskutsua da.

## 2. Hizketaren zer definizio hautatu behar da ikasgelan?

**Esplizituki**, hitz egitea, bat-bateko “solasa” (ikasgelan eta ikasgelatik kanpo) eta berekin batera datozen gisakoez kanpo (“*eztabaidatzea, gogaitzea, zarata egitea, lanik ez egitea*”), ia beti erabilgarritasun birtualaren arabera definitzen da: “*lasaitzen du,*

*komunikatzen laguntzen du, besteak ezagutzen, norberan bizitza kontatzen, denbora pasatzen, gauzak azaltzen…*”.

**Inplizituki**, kontzeptuak zama kultural handiagoa hartzen du. Ordena hierarkikoan, ikastea, jakintza, eta hitz egitea katearen azken muturrean aurkitzen ditugu (“*buruz ikasten dut baina ez dakit erantzuten*”). Esaten jakitea, oroimena gainditu izana da, barneratu izana: “*lehen, dena buruz ikasten nuen eta ez nekien*”, “*buruz ikasten dutenek, ez dakite zer esaten duten*”.

Kontzeptuak balio komunikatibo handiagoa ere hartzen du: hitz egitea konfiantza izatea da. Analisiaren maila horrek erakusten du goian deskribatutako eskolako hizketarekiko erabateko dibortzioa.

Azkenik, ikasleen diskurtsoan ahozkoa idatziaren menpe jartzen duten pasarteak jaso ditugu etengabe, ahozkoaren kalterako: idatziak baieztatu, iraunarazi, ordezkatu egiten du ahozkoa. Idatzia beti serioagoa agertzen da, fidagarriagoa, ezinbestekoa, baita ahozkoaren aurkako ere (“*ahozkoan asko egiten dutenek idatzian ez dute ezer egiten*”).

### 3. Ahozkoa ikasi?

Hizketaren irudi horrek uzten al die bere ikasketa aurreikusten ikasleei? Ezagun denez, ez. Lehenik, ahozkoaz zalantza egiten dugulako (“*ez dira zure erantzunak erakutsi dezaketenak ulertu duzun edo ez*”); ondoren, denen aurrean hitz egiteak kideen aldetik epaitua izateko arriskua ekar dezakeelako (“*huts egiteko beldurra duzu, barre egin diezazuten*”), eta azkenik, ahozkoa ez menderatzea arroztasunari eta integraziorik ezari lotzen zaielako. Beraz, praktika gisa, ikasleen bizitzan ahozkoa baden arren, ikasgarria den objektu posible baten ahozkoaren irudirik ez da existitzen. Horren froga moduan hona hemen, 6. mailaren bukaeran, “zer aholku emango zenioke etorkizuneko 6. mailako bati?” galderan lehen postuetan gelditutako erantzunak: “*1-lasai egon eta entzun; 2-ondo hitz egin irakasleekin begikoa izateko; 3-ez hitz egin*”.

### 4. Nola esaten dute?

Hiru ardatz nagusi trazatzen dira, apur bat karikaturizatuta leku falta dela eta, 14 haur hauengan, 2 ikasturteetan zehar, behin eta berriz azaltzen diren mintzaira-ohiturak alderatzen ditugunean:

• Berbazkoa ez denak lehentasun oso garbia du helduarekin egiten den solasean; ahalik eta gutxien esan ahalik eta gutxien arriskatzeko. Ahozko hizkera zurruna darabilte, edozertarako balio duten hitzez ("*zerak, gauzak, hori, hor, zu*"), eta elkartrukea ixten duten formula magiko ugariz betea ("*ez dakit*", "*beharbada*").

• **Ahozkoari dagokionez,** nabarmena da **segurtasun falta** (cf. F. François eta bere hizketa bertikalaren analisia). Askotan nahiago dute binaka hitz egin ("*etor naiteke X edo Y-rekin?*")[4], inoiz ez dago iniziatibarik helduarekin egindako solasean (cf. Porcher, 1995), baieztapen eta galderen arteko erdibidean dauden intonazio-formak erabiltzen dira, eta konprometitzea edo baieztatzea saihesten duten berbazko forma ugari ageri dira.

• Hizketa horren praktikak **ez du uzten inongo "meta-jokaerarik"** sor dadin hizkuntzan.

Helmugara heltzea baldin bada, bizkor esanda, errealitatearen hainbat mailaren kontzientzia izatea (adibideak eman, analisiak egin, orokortasunetara iritsi, lehentasunak, ordenak praktikatu, frogatu, abstrakzio mailara eraman, eta abar) eta haiek adierazten jakitea, gaitasun hori elkarrizketatutako haurren gaur egungo praktiketatik guztiz kanpo dago. Denbora-espazioa aztoratua izan den unibertso kognitibo batean bizi direla dirudi.

## 5. Zer egin?

Egoera horrelakoa delarik ere, tartean topaketarako eremuak ere antzematen dira, inplizitu dauden iradokizunen bitartez.

[4] Haurrak elkarrizketan binaka hartzeko kontseilua, dagoeneko Labov-ek eman zuen.

Lehenik, guztien gainetik, hizketa sortzeko, **gorputzak parte hartu** beharra daukala dioen baieztapena nabarmendu beharra dago: behatza altxatzea, ibiltzea, bira ematea, egokia den lekuan esertzea,… Praktika horiek segurtasuna eman eta ziurtasun linguistikora eramaten dute. Ondorioz, ahozkoa ikasgelan lantzeak esan nahiko luke, adibidez, lanerako espazioa berrikustea, hizketa eta gorputza mugitzen uztea, estutasunik gabeko jariakortasuna sortzea.

Gero, aintzat hartu beharrekoa da ahozkoaren problematika guztia **testuinguru kultural zehatz** eta itxi batean gertatzen dela, oso mendebaldekoa, franko-frantsesa zehazki, non haur denek ez duten halabeharrez giltza beren eskuetan. Horrek guzti horrek eskatzen dituen konpetentziak eta balioak ez dira berezkoak. Meta-mintzaira mailako **hausnarketa**, eta behin eta berriz ekin beharreko talde-berbalizazioa beharrezkoak dira eginbide horretan, beraz.

Azkenik, "**ahizpa/arreba erakoa**" deituko genukeen komunikazio eredu bat ondorioztatzen dela iruditu zaigu. Ahizpa/arreba, ahizpa/arreba nagusia, lagun baten modukoa da, baina berak ziurtasuna ematen du adinean aurreratuxeago dagoelako; laguntza- eta sostengu-egoerei bide ematen die. Mundu femenino baten isla da, intimoa baina eragozpen astunik gabekoa, parekoen arteko solasa sortzen duena eta kanpoko mundura ateratzen laguntzen duena, norberak konpromisoa hartzea. "Ahizpa/arreba erako" lan-baldintzak ikasgelan birsortzea, fantasia goxo bat baino gehiago izan liteke horrela…

Ez dut bukatuko gogora ekarri gabe isiltasunari zor zaion lekua, isiltzeko eskubideari, eta babeslekua izan daitekeen idatziaz egiten den paradoxazko erabilera beti posibleari. Dudarik gabe, hizketa/isiltasuna/idatzia dialektika zorrotzetik jaio liteke, ikasteko modukoa den ahozkoa, frantseseko hizkuntza-eskolan.

## 6. Amaiera?

Haurren diskurtsoen azterketak estutasunean jartzen du, itxuraz, ahozkoaren balizko didaktika: hitz egitea bera iraintzen duen diskurtsoa atzeman dugu, bere burua ukatzen

duen hizkuntza. Agerian uzten du **hipo-mintzaira**[5] bat, lehen begi-bistan ahozkoaren aurkakoa dena: haurrengan, ahozkoak ez du bere izena aurkitu (hizketaz hitz egiten dugu), ez bere lekua ez bere hizkuntza. Ez dago bere meta-mintzaira aurkitzetik hurbil: hark behar du, beharbada, azaleratzeko, hizketarekiko **hipo-jokaera** bat, positiboa eta sortzeko dagoena ikasleengan. Horrela, **sozio-didaktikarako bidea** trazatuko litzateke, eskolako jarduerak ikasleen bizitzaren testuinguruan esplizituki berriz kokatzeko gai izango dena batetik, eta meta-mintzairarako bidea irekitzeko bestetik, hau da, irakasgarria den objektu baten gaineko diskurtso menderatu bat.

Didaktika, beraz, ahozkoaren meta-mintzaira, utopia bat besterik ez baldin bada behintzat?…

**Bibliografia**

BOURDIEU, P.: *Ce que parler veut dire*, Paris: Fayard, 1982.

FRANÇOIS, F. (Zuzendaria): *La communication inégale*, Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1990.

LABOV, W.: *Le parler ordinaire*, Paris: Minuit, 1978.

DE WIRTHNER M., MARTIN D., PERRENOUD PH.: Parole étouffée, parole libérée, Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1991.

LETTRE DE LA DFLM: Pour une didactique de l'oral, 1994-2.

[5] *Hipo* ez da hartu behar hemen "azpi-" zentzu hierarkikoan, baizik eta, bere adiera kronologiko edo espazialean, "aurretik dagoena, oinarria ematen duena, sostengua ematen duena".