

Ahozko elkarrekintza ikasgelan



Diego Egizabal Ollokiegi

MU-HUHEZKO irakasi

Atal honi gure ikerketa jardunaren oinarri-oinarrrian dagoen uste pedagogiko bati aipua eginez eman nahi genioke hasiera: ikasgela da ikasteko eta irakasteko prozesua gauzatzen den lekurik erabakigarriena (Tharp, 2002); hain zuzen eta batik bat, ikasgelan gertatzen direlako ikasleen arteko nahiz ikasleen eta irakaslearen arteko elkarrekintzak, ahozkoak barne.

Ikaskuntza prozesuak susartzera xedaturako espazio bat da ikasgela, non irizpide soziologiko, didaktiko, epistemologiko eta psikologiko barzuen arabera ezarzen den noiz, nork, zer, nola eta zertarako ikasi, irakatsi eta ebaluatu behar den. Horiaz, elkarrekintza eta beru arautzen duen arau sistema edo *kontratu didaktiko* hezkuntza helburuei begira egongo da, betebetan eta ezinbestean (Brousseau, in Venturini, 2002).

Ikasgelan hizkuntza gauza askotarako erabiltzen da. Alde baretik, hizkuntza jokariek eragireko, bideratzeko, epuitzeko eta argudiatzeko tresna dugu, eta, horrenbestez, kontratu didaktikoa betearazteko, moldatzeko nahiz aldatzeko tresna ere bada. Horrekin, esan nahi dugun, neurri batean bederen, hizkuntzaren bidez adostuko eta osatuko dutea ikasleek eta irakasleak ikasgelako arau sistema, hau da: egoera bakoitzean, bakoitzak nola jokatu behar duen ikasgelan eta zergatik. Baina ez hori bakarrik. Besteen jokabideak kudeatzeko eta arauak adosteko tresna izateaz gain, arautu beharreko jokatera ere bada. Zalanztarik gabe, ahozko jarduna ere araututa dago kontratu didaktikoan (Piazza eta Leutenegger, 2003). Hala da, bai. Izan ere, ikasgelan hizkuntza ez da nolamahi erabiltzen. Badago hizkera akade-

miko bat (Chapelle, 1998), *curriculum*ean aurrera egingo bidu ikasle orok menderatu behar duena, eta badago hizkuntza erabiltzeko arautegi bat ere. Horregatik, hain zuzen, ikasleek eskolarze goiztarrerik ikasten dute hitza hartu aurretik eskua altxatzen eta irakaslearen baimenaren zain egoten, esaterako. Hizkuntzazko jokateraren arauze horrek ondorio larriak ditu ikasgelan, eta horrenbestez, ikasteko eta irakasteko prozesuan.

Halaber, ikasgelan hizkuntza beru ikasi beharreko objektua da eta. Hori gutxi ez balitz, gainera, *curriculum* ikasteko bitartekoa ere bada. Horiaz, *curriculum* egiterko bitartekoa ez ezik, hizkuntza helburu ere bada.

Bar egiten dugun konstruktibismo sozialak irakasteko eta ikasteko prozesuari buruz egiten duen irakurketarekin. Horregatik ipintzen dugun, irakasteko eta ikasteko prozesuaren muinean, irakasleak eta ikasleak ikasgelan gauzatzen duen elkarrekintza (Gazden, 1991; Lemke, 1997; Coelho, 2005).

Elkarrekintza horretan aipatzekoa da zeinen garrantzitsua den, besteak beste, ikasgelan irakasleak eta ikasleek egiten duten ahozkoaren erabilera. Ahozko elkarrekintzaren bidez zela irakastearrekin dela berdinkideekin, dela talde txikian, dela talde handian?, ikasleek mun-

duari buruz duen ezagutza transmititzen diote elkarri; ezagutza eraitzen eta erakitzen dute, eta, elkarbizitza eta lankidetzara kudeatzen dute. Bestela esanda, elkarriketaren bidez, ingurune zabalarri buruzko ezagutza erakitzen eta besteekin harenan jartzeko ereduak esperimentatzen eta ikasten trebatzen dira.

Guztietan ere, oker geundelke irakasteen era ikaslearen arteko elkarriketara orok erekin didaktiko bera dela pentsaruko bagenu. Lehen esan dugun legez, ikasgela barruan gertatzen diren elkarriketara guztiak ez dira berdinak, eta ez dute xede bera. Badira *curriculum*aren zurruntasunetik eta helburuetatik kanpo gertatzen diren batzuk. Bat-batekoak dira eta inolako helburu didaktiko aurorturik gabe ematen direla esango genuke. Hauek jorriak dira eskolaren egunerokoan, eta, hauen eragina eta garrantzia gurtzisten ez dugun arren, ez dira orain gure ikerketaren arretagune izango. Guk ikaskuntza eta irakas-kuntza jardunari lotuta dauden ahozko elkarrekintzei so egin diegu, hots, programazio didaktiko baren kokaturia egonik, hainbat era hainbat helburu didaktiko erdiesatearen gauzatzen direnei. Bi mota bereizi ditugu: a) ikaskuntza objektua erakitzera bideratu direnak; eta b) gela kudeatzera bideratu direnak. Hala ere, guk bereziki lehenengoei erreparatuko diegu oraingon.

Ikasgelan ikaskuntza objektua erakitzera bideraturako ahozko elkarrekintza gertatzen dela diogu-

nean, lehenik eta behin, ondo ulertu behar dugun zergatik ipintzen dugun ahozko elkarrekintza ikas-kuntzaren eta irakaskuntzaren erdilekunean. Tharpék eta honen taldeak (2002), esaterko, pedagogia eraginkorretako proposaturiko bost printzipioetatik honako hau nabarmentzen dute: elkarriketaren bidez irakasa. <Hezkuntzazko elkarriketaz edo irakaskuntza dialogikoz> mintzatzen dira. Hauen iritziz, ikasteko eta irakasteko prozesuan, nor bere esperientzia eta ezagueren ondaretik abiatzen da.

Ikasgelako elkarriketaren bidez, ikasleak nahiz irakasleak askotariko esperientziak, bizipenak, usuek, sinismenak eta ezagutzak ematen dizkio adituzera besteari. Elkarriketara horretan, irakastearen eta ikaslearen artean ezagutza hori partekatu, aldatu, eztabaidatu, adostu eta berria erakitzeko dute. Ikus daitenkeenez, irakaskuntza dialogikoa, ikasleak eta irakasleak elkarri aurortzen diote munduaren gaineko ezagutza, nork bere esperientziatik; eta prest agertzen dira elkarrekin ezagutza hori partekatu, aldatu, eztabaidatu, adostu eta, azken finean, elkarrekin erakitzeko. Edonola ere, ikaslearen ezagutzak aintzat hartzen badira ere, elkarren arteko erakuntza horretan ezin dugun ahaztu irakasleari aurortzen zaizkion autoritate intelektuala edo aditasuna eta eskarmentua. Ikusi hurrengo adibidea.

1. adibidea: HU2007-24/ 1. saioa/ 180-199 lerroak
Ir: baitina a veri zertarako dia

iragarriak?

De: xxxxxx (ez da ezer niretzat)

Ir: bolan danak batera ez dugu ezertxo ere niretzat! a ver Amanin.

Aw: jandak erakurrtekol ta erusteko Ir: eta zeinek egiten ditu ba iragarriak?

Aw: bai! Didekue eta Eruskiekuek Ir: Eruskiekuek?

Aw: babil Eruskieko pndiekuek agerizzen die Ir: abili edozezinek ordunail nibe

oin ein neike bolako Aw: ez

Ir: zeinek jone?

Ja: bi erpateko jifake iten danie! horretako publizitateia er... / salhezko xxx

Ir: clarol beharria zein da ordun?

Har: salzez Ir: salzez ezta?!(...)

Pasarte honetan, hainbat eta hainbat gauza ikus daitezke. Ikasleak (am) eta (jo), beren eguneroko esperientzian oinarritzen dira irakastearen galderei erantzuteko. Horretarako, beren aurretzazko ezagutzak aktibitzen dituzte. Oso nabarmena da hori, eurenzate ezagunak eta gertukoak diren adibide zehatzekin erantzuten dituztelako galderek. Erantzun horiek aukera ematen diote irakasleari, baretik, ikasleek iragarriak kontsumoekin eta kontsumo exzeberestek, publizitate testu molde jakin bat identifikatzeko gai direla ikasleko: saihneurri exikiaguan dauden produktuen katalogoa, etxer

exse banatu eta paperezko euskarrian banatzen dena. Horra hor irakastek nola arakutzen diren eta nola egiten duen copo ikasleak aurreiazko ezagurtekin. Aipatzen da, halaber, irakastek nola laguntzen duen ikasi behar den objektuaren transformazioan, adibide zeharretik okortzerria. Go-goan hartu <zerranako dira iragar-kiak?> galderari ikasleek eurek ezagutzen dituzten adibide zeharretan erantzuten diotela. Pasartearen amaieran, aldez, adierazten da publikizitatearen helburua salteza dela. Horra ikasi beharreko edukiaren alderdi bat nola kategorizatzen duen: <publizitatearen helburua>.

2. adibidea: HU2007-24/ 8. saioa/ 157-166 lerroak.
- Ir: *bat falta da bakarriz? ez geliru xv. genitueni maite*
 - Mr: *errimake*
 - Ir: *errimal errimaki adibide bat?*
 - Mr: *ehi nare dahl ebi ez dakin*
 - Ir: *ai ama! zer dia errimak?*
 - Mr: *nik badakini*
 - Ir: *zer dia errimak?*
 - Ir: *ba iguall binbo ogial binbo*
 - Ir: *binbi binbo ogia?*
 - Ir: *bilbon evosia*
 - Ir: *baiz? bori da?*
 - Er: *binbo ogial evoskin evosia*
 - Ir: *a ver! binbo*
 - Mr: *ogia*
 - Ir: *ogial evoskin evosia*
 - Mr: *evosia*
 - Ir: *non dago errima bemen?*
 - Ar: *ogial evosia*
 - Ir: *bori dal bakera bendiak ez? bal bale errimaki gelibax?*

2. adibidea: HU2007-24/ 8. saioa/ 157-166 lerroak.

Ir: (...) eta bemen agertzen den? ez den ganza bati eta egin bebar duzuenan dal iragarri bakoriza ikusten dazuenan? idatzi bebar dazuel zer trasmintin dizuel bildural alaitasunul pozal suspensel misterioal trismiral baserrea

Mr: zer da suspense?

Ir: suspense zer da? suspensel misterioal bati burrek pelikula bat ikusten dazuenan? eta zandean bori ai gertatuko ote danul bori da suspensel misterioarekin lotutako zerbait

Honean ere ikasleek argi aitortzen du bere oztopoa, galdera bat eginez. Irakastek makina bat emozio izendatzen ditu, eta, zerrrenda

horri erretparatuta, ikasle batak <suspense> zer den galdeetzen du. Irakastek jakintzar ematen zituen zerrrendaturiko denak, eta ikaslea bera da bere ezjakintasunaz oharartzen duena. Irakastek ikaslearen galdera berehala hartzen du aitortzen. Baina aintzar hartzearekin batera, ziturantik aldez aurretik planifikatuta ez zegoen eduki bat jorratu behar izan du, ikasle guztien bistara ekartziz <suspensena> zer den. Horretarako, ez du definitziorik ematen; aitzitik, irakastelen usuez ikasle guztiek inoiz izan duen eta ezaguna zaien esperientzia arunt bat aipatzen du. Aurregiko adierazpenaz ere balartzen da <suspense> emozioari dugokion aurregiera erakusteko, horrek ere suspensena identifikatzen lagunduko die-lakoan.

3. adibidea: HU2007-24/ 8. saioa/ 157-166 lerroak.

Ir: (...) eta bemen agertzen den? ez den ganza bati eta egin bebar duzuenan dal iragarri bakoriza ikusten dazuenan? idatzi bebar dazuel zer trasmintin dizuel bildural alaitasunul pozal suspensel misterioal trismiral baserrea

Mr: zer da suspense?

Ir: suspense zer da? suspensel misterioal bati burrek pelikula bat ikusten dazuenan? eta zandean bori ai gertatuko ote danul bori da suspensel misterioarekin lotutako zerbait

Honean ere ikasleek argi aitortzen du bere oztopoa, galdera bat eginez. Irakastek makina bat emozio izendatzen ditu, eta, zerrrenda

horri erretparatuta, ikasle batak <suspense> zer den galdeetzen du. Irakastek jakintzar ematen zituen zerrrendaturiko denak, eta ikaslea bera da bere ezjakintasunaz oharartzen duena. Irakastek ikaslearen galdera berehala hartzen du aitortzen. Baina aintzar hartzearekin batera, ziturantik aldez aurretik planifikatuta ez zegoen eduki bat jorratu behar izan du, ikasle guztien bistara ekartziz <suspensena> zer den. Horretarako, ez du definitziorik ematen; aitzitik, irakastelen usuez ikasle guztiek inoiz izan duen eta ezaguna zaien esperientzia arunt bat aipatzen du. Aurregiko adierazpenaz ere balartzen da <suspense> emozioari dugokion aurregiera erakusteko, horrek ere suspensena identifikatzen lagunduko die-lakoan.

resaki eta aktoriarik etal bizkuntza guztietan ituen danela filma? pelikularik eta?

(...) ze nolako esalikak erabili behar ditugu iragarrietan? Irizkiak?

As: ez
Ir: lehenengo bizkuntza

Al: besteak ez inongo da

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

Al: etan erakargarriak

ituen dot (naharia josten du) bori onomatopoeia bat da?

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

Al: ez baina esan esan

egitena, ez da hitz egiten onomatopoeien izatea kulturalaz? hizkuntza guztietan ez baitira berdinak onomatopoeiak. Euskaraz zuku-
rek <zanak> egiten dute, eta gaztelaz aldiz <ganak>. Aipu horren, ez dugu esan nahi, inolaz ere, irakasteak alderdi hori jorratu behar zuenik. Besterik gabe, ikas-kuntza objektuaren transformazioan edo ikasiko den objektuaren transformazioan elkarrekintzak duden garrantzia azpimarratu nahi izan dugu. Adibide honetan elkarrekintzak jo duen biderik jona, ikas-kuntza objektuaren alderdi bartzik landu dira, guztiz egokiak eta esanguratsuak, eta beste batzuk, aldiz, ez. Pentsa zeinen desberdina zartkeen <onomatopoeien> gaineko errepresentazio berrira, ikasituen batak edo irakasteak batak onomatopoeien izatea kulturala aipatu izan balu. Edonola ere, lehen sutaon gaudela, eta helburu didaktikoak zirenak zitela. Ezin da esan, berraz, SD honen aurrekiko onomatopoeien izatea kulturala landu ez dutenik. Esan daitekeen gauza bakarra da ez dela aurrekiazko eza-gurza hori modu esplizitatu ekarri ikasgelara SD honen lehen saioan.

garrakietak bari? Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

metazaki bizimutak los Simpson gero natural animal baten inguruan Ir: dokumentala eta? Al: antz

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

Al: baina biderakietak biderakietak gogorren diaz telebistari?

tatea?

Har: konturra

Ir: ta bori ikasi ganen?

Ar: bai

Ir: zerbait bai ezta?/ ba gogo-ratuko dugul gogoratu beharko dugu guzti bori/ bale?/ benenol basiko gara ea zer dakigun bonen inguruan/ (mi-k eska/ altxatu du) zerbait esatea nahi dazun?

Aliz: ez

Ir: balel bikoizketal bikoizke-ta bitza aipatu dut lehen/ bairtz?

Ar: bai

Aliz: bikoiztu

Ir: bikoiztut bai bori/ bikoiz-ketal bikoiztu bitarkein zer ikusirik dauka ala ez dauka?

Har: bider bi

Ir: bikoiztut bider bi orduan/ ta telebista saio batekin?/ zelan?/ ze nolako lanura enkeiko daut (...)/ bikoizketal bikoiztut telebistarekin?

Har: bai igual/ ebigorban iten du/ etal baien abotsa ez duu ipintzen eta gore abotsa ipintzen duu

Ir: abiz:..

Har: bori da bikoiztea ez?/ bikoiz-keia bai itia?

Ir: bori da bikoiztea?/ daukun

abotsa kendu

Aliz: aldatzia

Ir: aldatzea

Aliz: abotsa aldatzia/ keitza berria

ta

Agertzea da adibidean irakastea nola doan ikasleek egunko ekarpe-nak bere diskurtsoan txertatzen. Kasu honetan, ikasleek emandako

erantzunak (hitz bakunak) bere horretan edo hirtzez hitz txertatzen ditu bere diskurtsoan. Pasarte honetan, dena den, irakastleek ikas-leen ekarpenak errepikapenaren bidez txertatzen ditu bere diskur-tsoan, bide onezik dauzala eta eran-tzunok ontzat jotzen dituela adi-zterra emanaz. Pasartearren hasieran ez dago errepikapenik, baina ira-kasleak espizitua egiten ez badu ere, nabarmena da ontzat jotzen dituela ikaslearen ekarpena, bestean beste, ez dagoelako irakastlearen alderik inolako zuzenkerarik edo kargu hartzerik; baizik eta aurka-koa <Hori> kolposio marka erabi-lia, galdeta berri bat formulatzen du, erreferentziakoa esparru espezi-fikoa ir heldu nahian. Estrategia diskurtsibo eta baliabide semiotiko honetan, guztiz erabakigarria da ikaslearen ekoizpenaren lanbetera maila. Kasu honetan, hitz bakunak dira, baina irakastleak bere diskur-tsoan ikasleak emandako azalpenak edo argudiak ere txertatuz, bere horretan edo ia-ia birformula-tu barik.

Ezagutza partekatutaz jotzea eta laburpenak edo laburbilke-tak egitea

10. adibidea: HU2007-24/ 1. saioa/ 647-650 lerroak (ezagu-tza partekatutaz jotzea)

Ir: *dana dala bori/ ingo dugu ebi/ ezer/ ezer ikasi aurretik/ egingo dugu bikoizketa lantxo bati bai?/ ta gero ikasten dugu-nean/ egingo dugu/ ja azenen/ gero bikoizketal ta gero/ enkeiko dugu materialal ezer ikasi aurretik*

grabatu dugun/ eta ikasi ondo-rrer/ gal eta alderatut/ konparatu egingo dugul/ bai?

Pasarte hau lehenengo saioaren amaieran gertatzen da, eta honen bidez, irakastleak amaiera emango dio saioari, sekuentzia osan zehar zer egingo duten laburbiltuz. Lehenengo saioaren helburua sekuentzia didaktikoaren xedea aurkeztea eta egin beharko zurena eta izan zitzezkeen zailtasunak aurreikustea zela kontuan hartuta, zentzu osoa du irakastleak egiten duen laburbilketa aurrean errepikapenaren bidez, irakastleak ikasleei hurrengo saiocetan zer egingo duten azaltzen die. Halaber, merezi du irakastle-aren modalizazioari errepikazteak, edo nondik hitz egiten duen azter-tzeak. Denbora gutzian, pluralleko lehenengo pertsonan hitz egiten du, berak ere egin duela eta egingo duela aditzera emanaz, hau da, ikaslearen egitekoa berea ere badela adieraziz; horrek egin beharrekoaz ikasleak duten iriztarian eragina du, pentsa baitaiteke egin beharrekoaz iritzi positiboago izango duela ikasleek, baldin badakite irakastlea lagun izango duela eta bere gain hartzen dituela egin beharrik.

Ikasteko eta irakasteko eduki- en gainean gero eta espezial- tatuagoak eta konplexuagoak

diren errepresentazioak egiteko estrategia diskurtsiboak eta bala-bide semiotikoak l. adibidean azal-du ditugunez (ikusi l. adibideko azalpena), ez ditugu berriro ere aipatuko. Baina gogora dezagun ekarri ditugun adibideetan estrate-gia bat baino gehiago ager daitez-keela aldi berean.

Ondorioak

Orain arte esandakoren haritik, "ikasgela" ikasteko eta irakasteko prozesuaren eremu garrantzitsu eta erabakigarritzat aldarrikatu nahi izan dugu (Tharp, 2002), ikasgelan ebazten delako *intrinsic* agin-tzen dituen edukien zein alderdi landuko diren eta zein ez. Ahaztu gabek, euren oztopo eta ekarpen-ekin, ikasleek ere parte hartzen dutela, irakastlearekin batera eta irakastlearen oniritziarekin, ikas-kuntza objektuaren transformazio-an (Aeby eta Dolz, 2006).

Era berean, argi utzi nahi izan dugu gure ustera ahozko elkarrekin-tzari ikasgelan utzi beharreko tar-teari eta ahozko elkarrekin-tza diszi-natzeko beharri buruz (Gazden, 1991; Coelho, 2005; Lemke, 1997). Uste dugu irakastlearen eta ikaslearen arteko elkarriketa fun-tsezko biarreko didaktikoa dela, eta irakastlearen elkarriketarako diskurtsoaren bidez makina bat estrategia didaktiko bideratzen dela ikaskuntza prozesuari lagun-tzeko. Zalarzarrik gabek, <elkarri-tz-keia> aukera anitz eskaintzen dituen baliabide didaktikoa da, eta ondorioz, baliabide didaktiko gisa

elkarriketa ondo erabiltzeko eta diszi-natzeko gauza den irakastleak laguntza bikaina eskainiko die ikasleei, euren ikaskuntza proze-suan aurrera egin dezaten. Bestela esanda, ikasleek hitza hartu behar dute ikasgelan, baina ez nolana-hi. Serra-ren (2004) esaldiari arras aproposa deritzogu, adierazi nahi duguna adierazteko: "no es lo mismo hablar en clase de mates, o hablar de mates en clase".

COLL, C.; ONRUBIA, J. (2001): Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. Investigación en la escuela, 45. zk., 21-31 or.

LEMKE, J.L. (1997): Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Paidós.

PLAZAOLA, I.; LEUTENEGGER, F. (2003): Enseñar mate en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. Cultura y Educación, 15 (4) 357-371.

SEIRA, T. (2004): Hablar de "mates" en clase. UNO. Revista de didáctica de las matemáticas, 35. zk., 23-38.

Bibliografía

AEBY, D.; DOLZ, J. (2006): Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignant/l'apprentissage du texte d'opinion, non era BUCHETON, D.; CHABANNE, J.C. (eds.) Les gestes professionnels de l'enseignant de français. Paris. PUF.
CAZDEN, C.B. (1991): El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona. Paidós.
CHAPELLE, C. (1998): Construct definition and validity inquiry in SLA research; in BACHMAN, L.F.; COHEN, D. (arg.) Interfaces between second language acquisition and language testing.

THARP, R. G. (2002): Trans-formar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y escuelas. Paidós. Barcelona.
VENTURINI, P.; AMADE-ESCOT, CH.; TERRISE, A. (2002): Etudes des pratiques efficaces: L'approche des didactiques. Le Pensée sauvage.

biarzen artizen dena dela. Azken baterean, 'jakin-min' bezalakoak denera, haur txiki batak gauzak jakiteko gogoz dena egiten duen bezalaxe.

Oso gutxienez da irakastek, hasierako prestakuntzarik, horrelako praktika arakatzaileran mugitzea; modu jarratian era esanguratsuan, gainera. Asko falta zaigu oraindik horretarako, baina bidean gaude.

6. Kataluniako

Generalitatearentzat lan egin duzu lau urtez, eta 200 irakasleri baino gehiagori lagundu diezu hausnarketan oinarritutako praktika egiten. Egin ezazu hausnarketa zuk lan horren inguruan: zer aukeratuko zenutke? Zer aldatu? Eta gehitu?

Gaztea, baita zailtasunak ere. Izugari pozten naudelako irakasle-en begiak diriditarka ikustek, ulertzen dutelako zer egiten ari diren, zergatik egiten duten era, batez ere, nola egin dezaketen aurrera. Nik ere burutu nuen prozesu hori, era, zenbaitetan, nekeza eta gogortza izan zen, baina oso baliagarria, ez nuke arzera egingo. Kataluniako Generalitatean egindako lana oso asseginna izan da, eta da oraindik ere. Arrazoi askoren gainetik izan da horrela, baina, batez ere, lehen aldiz ikusi dardalako erakunde bati prestakuntza eredu moca horren alde gogor eta serio apustu egiten. Oharri dirielako adituen era ez aditu harremanean oinarritutako prestakuntza ereduak ez direla

erakartzailak.

Prestatu ditudan prestakuntzak berrisi dezakete esaten dudana. Horietako askok prestakuntza ibilbide luzea egin dute (LOGSEren hasieratik edo), era guztiak berridatzen ideia beraren: metodologi honek aldaketa esanguratsua dakar darumarza gelatik beriere ongi era modu sistemikoan egiten bada. Gainera, guztiak nabarmen dute hasierako irakasle ikasketaren erantsreko beharra.

Ez ezazu pentsa prozesu erraza izan denik, ez urte luzean guztiak egin behar izan ditugun aldaketak eta zuzenkerak amaitzeko izan dira. Baina guztiok daukagu argi: prestakuntza eredu hau erakitzeko unean bertan hausnarketa oinarritutako praktika erabiltzen ari gara. Ba al da adibide hoberiak?

7. Asko hausnartzen al duzu irakasleok? Zein galderean inguruan egin beharko genuke beste izaki hausnarketa: zer? nola? noiz? zergatik?

Hausnarketa asko egiten dugu, baina ez modu sistemikoan. Gelatik ateratzen garenean egiten dugu, edo lankideekin kafeta hartzen ari garenean... Hausnarketa interesgarriak dira, baina ez dira nahikoa lehen aipatu dugun irakaste ikertzaile sozial horretara ailegatzeko. Horretarako, zergatik barneratu beharra dagoelako. Horixe da gakoa, era horretarako ezarbaiderako gune egituratuak eta antolatutak izan behar ditugu gelan beharutakoak aztertzeko, gauza batak besteak baino hobeto zerga-

rik funtzionatzen duen ikuspegi, irakastek dituzten erakzioei buruz hitz egiteko, irakasleak sormenari arte txikia zergatik zuten dion pentsatzeko... Nire irakasle handienetako batak, Leo van Lierrek, beti hitz egiten dit zergatik: biltzaizazu zergatik askoren erantzunak era ikuspegi dituzunak baino gauza gehiago ikusiko dituzu gelari buruz. Berez, irakasleak euren zergatik biarza animatzen ditur.

Nola bihurtu ahozkoa irakasgarri?

Generoetan oinarritutako proposamen baterantz!



Arantza Ozaeta

MU-HUHEZIKO irakaslea



Eneritz Garro

MU-HUHEZIKO irakaslea

Azken urteotan areagotu egin da eskolan ahozkoa irakaste-tzairean irakaspenak duen garrantzia azaleratu da:

bateik, hitza hartzeko gai diren herritar parte hartzaile eta kritikoak sortu nahi dira; bigarrenik, beste ikasgai batzuk ikasteko bitartekari gisa ikusten da ahozkoa; hirugarrenik, ahozkoak gelako interakzio didaktikaren eremua eta metodologia aktiboak ukitzen ditu; laugarrenik, ikasleen eskola arrakastarako eta integratzaileak

erremintatzen hartzen da, eta abar.

Ahazkoaren irakaskuntza, berriz, eronka bihurtu zaigu irakasleoi: ahozko irakaskuntzaren toki, disziplinu, progresio eta sistematizazioan sakondu nahi dugu. Nola ekin, ordea, ahazkoaren lankeari? Nola bihurtu ahozkoa irakasgarri? Zer landu? Zer alderdi hartu kontuan? Monografiako honen sarreran erakutsi dugu ahazkoaren lankeari nola ulertzen dugun. Guk alderdi horietako bati erreparatuko dugun orain: generoa edo testu molda. Asko eta asko idatzi da generoa-

ri buruz, bereziki, LOGSEren erformaren ondorioz hizkuntza irakaste modua diskurtso teoriatik hurbildu zenetik. Gure ustez, hala ere, generoek ahazko hizkuntzaren irakaskuntzan duten egiteko ez da nahi beste idatzi edo sakondu gure herrian. Gure arrikulu hau testuinguru horretan kokatzen da, horrenbestez. Lehenik, generoa hurbiltzeko ahalegina egingo dugu, eta, ondoren, generoa didaktikarekin eta, zehazki, ahazko hizkuntzaren didaktikarekin harremanetan jarriko dugu. Azkenik, ahazkoaren irakaskuntzan aintzat hartu behar diren berezko ezaugarri batzuk agertzeko ahalegina egingo dugu.

1. Generora hurbiltzea

Generoa zer da? Guretzat, orain eta heren, ahazko hizkuntza irakaste balio duen objektua da generoa. Gainera, kontuan hartzen dugu mintzairaren praktika esanguratsua direla generoek: giza-erakundeak eta giza-erakundeak: eta hain zuzen horretarako, aste dugu hizkuntzaren irakaskuntza (ahozkoa zein idatzia) gidatu behar dute. Generoa definitzeko diskurtsoaren komunikaziozko izanera eta izan-

Lan hau ondoko proiektuak eskertzen da: MICINER, finantzatuak Diseño de una metodología para la práctica reflexiva del profesorado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral (Escuela Infantil y Primaria) (EDU-2008-0567/EDUC) eta Eusko Jaurlaritzaren finantzatuak El desarrollo del discurso oral en la educación obligatoria. Estudio del aprendizaje en los usos orales de un centro escolar y su entorno.

era soziala aintzat hartzea eskarzen du. Adibidez, jendaurreko hizaldian, ezinbestekoa da elkarrekin-eraren egoera ondo hausnartzeari on egingo den, zein entzuleri begira, zer espero duen entzuleak, zer helbururkin joango den hizaldia, zer-nolako erantzuna espero duen, era abar. Tescuinguru sozial horrez gain, beharrezko da gure hizariak genero horren (hizaldia-*ren*) *erregulartamake* eta *ezangari formalek* kontuan hartzea. Eta aurretiko ezangari horiek arauen bidez funtzionatzen dute: historian zehar belunaldiz belunaldi egin diren hauetara linguistiko eta diskurtsiboak dandae ezkurtuan. Adibidez: rol diskurtsiboen banaketa era egitekoa, edukitza era esateko moduak (fraseologia, antolaketa, hasiera eta bukaera...) historian zehar garatu eta finkatu dira, esan bezala, gure aurreko belaunaldiek era askotariko instituzioek harturako erabakietan.

Gure hizariak kontuan izan beharke luke, baita-in hizarekin esateko (1995), gizaikiaren zein ezintra esferatan kokatzen den bere hizaldia, era zein helburu planteatzen diren esfera horietan (komunikabideen esfera, elizarenta, politikak edo eskolarenta...). Hizaldia esferatzen edo beste batean emateak gaitik behera era errotik baldintzatuko baitu gure hizariaren diskurtsoa. "La riqueza y la variedad de los generos del discurso son infinitos, pues la variedad virtual de la actividad humana es inagotable y cada esfera de esta actividad comporta un repertorio de géneros del discurso que se diferencia y amplia

a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera en cuestión" (Bajtin, 1995).

Horrela, bada, generoak lotura daude pertsonen ekinizaren, erakari funtsezkoak dira, askotariko egoeretan jarduteko erremintak balira moduan. Era nola barmatzen era garatu erreminta horiek? Era-bileraren bidez.

2. Generoa ahozkoa ikasteko eta irakasteko erreminta gisa

Didaktikaren ikuspuntutik, generoa aspalditik hartzen da ahozko-aren eta idaztaren irakastuntzaren oinarritzko unitate gisa. Erabaki hau generoak komunikazio egoerarekin duen loturagaririk ulertu behar da. Testuak (ahozkoak edo idazkiak izan daitezke testuak) elkarrekinza sozialai erantzuten diete, era gaitzera egoera partikularretara egokitzen. Komunikazioa ez da gerrak ezan esaldiki edo hitz bakarrikak lorzen direlako; ez da nahikoa esaldi zuzenak egitea ipuin bat kontatzeko edo gutun bat idazteko.

Dolz eta Gagnon-ek (2008) aipatzen dute testua didaktikarako unitate gisa hartzeak badituela mugak barzuk. Lehen mugak hizkuntza jardueraren ugartasuna da. Alegia, hizkuntzaren funtzioari begirarzen baditugu, gizaikiaren berbakto praktika askotarikoa dela ikusten dugu: komunikazio egoerari lotura, beharuei, konbentzio sozialei era abarri lotura, hirrezko hamaika zeregin bete behar ditugu egunero. Irakastuntzari begira, estrategiak bilatu behar dira, aniztasun horri

ekitako. Generoek irakastuntzari dakarkioten bigarren arazoa testuen sailkapena da. Generoak dima-mikoak dira, aldatu egiten dira denborarekin (genero barzuk agertu, beste barzuk desagertu), eta ezin-nezka da sailkapen egonkor eta behin betikoak egitea. Didaktikari lotura, ahozkoaren era idaztaren progresio bat erakiki ahal izateko, ezaguna da Dolz eta Schneuwly-*ren* proposaturako sailkapena (1997): sailkapen horretan, bost kategoriarara ekarri zituzten testu asko eta asko: narrazio (ekinizten mimesia irringaren bidez modu sinetsagarrian), kontatu (diskurtsuarekin bidez denboran kokaturako bizipenak irudikariz), argumentatu (ikuspuntu baten baitzatze, errefusarze eta negoziarzea), azaldu (ezagutzen aurkezpen testuala egitea), ekinizten deskribapena egina (poratzen elkar erregulartzen).

Horiez gainera, beste bat legoke, testu poetikoak zipiritzen direnari: poesia egina.

Arestiko kategoria horien argitan, era ahozko hizkuntzari dagokionez, gure nahiugan dugu "ahozkoak" esatea, era ez "ahozkoa". Ahozkoa ez baita beti bar era bera. Ahozkoa, idazkia bezala, egokitu egiten da komunikazio egoerari, era horrek erabaki barzuk hartzea dakarkio hiztunari (eta solaskidari). Ez da berdina debatzen parte hartzea edo hizaldia ematea, edo bertso bat botarzea, edo existe bat kontarzea, edo matematikako enuntziatu bat ebazteko hitz egitea. Era irakurketa ozena ere ez da berdina, poema bat denean, edo

manifestu bat, edo albiste bat. Tebeatsun desberdinak eskarzen dituzte, era oso bestetako hizkuntza planak era haurrak. Modu hone-tan, gogoratu behar dugu genero baten eginadako lanterak ez duela bermatzen beste komunikazio egoera barzuei egoki erantzuteko balibide linguistiko-diskurtsiboen jabe izango denik ikasle. Hau da, ikasle barek egoki bete dezake ipuin bat kontatzeko egitekoa, baina elkaritzera bar gidatzerakoan gaizki molda daitezke. Esan dugun moduan, batean era bestean aktibuzten diren balibideak desberdinak direlako. Hori dela eta, azpimarratu nahi dugu ahozkoaren didaktikaren diseinuan askotariko egoerak era generoak kontuan hartzea eskarzen duela horrek. Ikasleek euren burua behar komunikatiboterri erantzuteko premian ikus-ten dutenean, egoera horiei egokitasunez erantzuteko errepertorio zabal era aberatsak izan ditzaizen.

Baina mugak bakarrik ez, Dolz eta Gagnon-ek (2008) generoak lantzeko dakartzan zenbait abantaila ere azpimarratzen dituzte. Hemen, abantaila horiek gogoratu, era gureara ekarri ditugu:

- Lehenik era behin, generoak multzokarizteak errazago biltuzten du bareak irakastea era progresio bat proposarzea. Izan ere, multzo batean zein genero txertatzen den azpimarratu daitezke. Horrela, bada, narrazio testuen ezangariak ikus-ten baditugu, errazago ulertuko ditugu misteriozko ipuinarenak. Eta era berean, misteriozko ipuinari ekiten baditugu, lehenago landu-

tako fikziozko narrazio genero-ko transferentziarik egongo direla espero dezakegu. Horrela, aniztasunarekin lan egiteak ikuspegi konpartido era bereizgarria ematen du, ezangari espeziifikoetan zentratuik, baina multzo bereko beste barzuen kontrastean.

- Bigarren abantaila erreferentziako praktika sozialekin kontuan hartzea da. Generoak nola erabiltzen diren analitzarzea garrantzitsua da, zein egokitasunekin irakasten diren ebaluarzeko. Horrela, bada, pedulogoelek era irakusleek testuek gizarrean dituzten ekoizpen era garrantzitsua litzatekeela debete corpusak bilzean, hizaldiak, disertazioak, narrazioak, era abar, genero horien ezangari zeharzak ezagutzeo eta horien trantera diaktikotzkoan aurretarzen joateko, betiere, ikasleak gaitasunak garrantzari begira.

Hirugarren abantaila genero bakoitzari buruz dugun errepresen-tazio kolektiboa da. Har dezagun mitin bat, sermoi bat, isripu bati buruzko xosten bat. Gure eskarmentu sozial era diskurtsiboa delareta, egoera horri loturik egon daiterkeen testuak era euren ezangari material era linguistikoak irudikatzen ditugu. Generoak gizarrean daude, era aipatu egiten ditugu (esaten dugu "hizaldia", "errepertajea", "xisitea", "bertsoa", "xostenak..."), era betiere, erabiltzeran anberta identifikatzen era multzokarzen ditugu. Horrenbestez, erre-

presentazio sozialekin lan egiteak erraztu egiten du ikastuntzaren zentzua era esanguratasuna. Generoa irudikarizteak txaroponak sortzen ditu ekoizlearen era harretzailaren baitan. Horrela, bada, generoak orientatzen ditu ikasle-*ren* ahozko jarduerak era estrategiak. Era arago oraindik, irakusleoi ere aukera ematen dugu ikasleak aurteagutzen anberta esku hartze estrategiak garatzeo. Izan ere, ahozkoaren zein idaztaren irakus-kuntza "aurre-testu" baten konfrontazioaren bidez egiten da.

- Genero gizarrekin platurako esperientziaren gertalekua da, era, generoak irakarsiz, eskolako irakus-kuntza ikuspuntu historiko era sozialekin antolatzen da. Larringanek (1998) dioten moduan, hiztunak, bere jardunari ekiteko, kontuan izan ohi ditu generoak, era eskura dituen horietatik guztietatik komunikazio egoerara ondoen egokitzen zaiona aukeraturko du; ez da normala aldez aurretik eredulirik ez balego bezala jardurea.

- Generoak orientatu egiten ditu irakagari diren dimentsioak: komunikazio egoera zedarritzea, testu plana, generoari zor zaizkion hizkuntza unitateak, era abar. Ematea dioten unitateak, era abar. Generoa eredu diaktiko gisa erabiltzeak zera dakar: irakagari diren dimentsioak identifikatzea, era dimentsio horiek ikasketa jarduerak era sekuentziak sortzeo erabiltzea. Eredu hau maritze edo nagusi bezala erabil daitezke, era honen bidez integratzen dira testu-berriak aurretik zeuden konstruk-

tuean. Eskolan generoen eredu didaktikoari jarraituz egiten den lana bi tentsioen artean mautitzen da: baretik, mugen dinamika, zeren generoak guzuzak esateko modu bat inposatzen digu; bestetik, sormena eta autonomia, genero guzuzteran nobnakorke prozesu bat dagoelako.

- Azkenik, generoak irakasketoi transformazio garrantzitsunik ulertzen laguntzen digu. Zer transformazio? Adituen jakintzak eta hizkuntza praktikak transformatu egiten dira eskola egoeran. Egokitu egiten dira, "murriztu", irakaskagai bihurtzeko. Generoak ere transformatu egiten dira eskolan sartzean. Ikasleak ikasketan laguntzeko, irakaskuntza dimentsioak definitu behar dira, eta horrek erreferentziazko praktiketikiko disantzia hartzea eta apurkera dakartzu. Horixe gertuete transposizio didaktikoa. Baina, transposizio horretan, Dolz eta Schneuwly-k (1997) kontuan izan beharreko zenbait aspektu aipatzen dizkigute: a) genero baten eskolan sartzea erabaki didaktikoa baten ondorioa da, helburu jakin batzuk lortu guran, bai testu genero horren ezaugarriak menderatzen, bai antzeko generoetarako abileziak gartzeko; b) generoa eskolan sartzen den momentorik, jatorrikoa ez den leku sozial baten gauzatzen da. Horrek nahitaez aldaketak ekarriko ditu. Berez, eskolak erreferentzia genero horren eskola aldaera landuko du. Aldaera hori ikasketen prozesuan garrantzitsu da, eta prozesu hori bera izango da, gainera, azken helburua.

3. Generoak irakasteko eremutarako: eredu didaktikoa eta sekuentzia didaktikoa

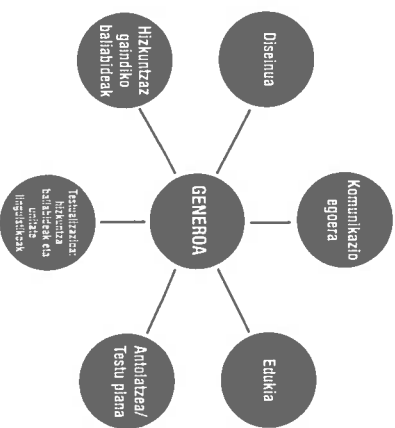
Eskolari begira bada beste alderdi garrantzitsua bat ere: ingeniariak didaktikaren alderdia. Alde baretik, eredu didaktikoa dago (Dolz eta Gagnon, 2008), eta bestetik, horren gauzatzea, sekuentzia didaktikoa (Dolz eta Schneuwly, 1998).

Generoen eredu didaktikoa (Dolz eta Gagnon-ek aipatutako: De Pietro eta Dolz 1997; Dolz eta Schneuwly 1998; De Pietro eta Schneuwly, 2003) deritxo ahozkoaren irakaskuntzarako (eta idazteran irakaskuntzarako) irakaskuntza dimentsioak formalizatuari. Eredu didaktikoa genero baten osagaien deskripzioa egiten du betonen irakaskuntzarako, hau da, genero baretako zein alderdi eta edukiri biltur daitezkeen ikaste eta irakaste prozesurako gai zehazten du. Halaaber, eredu didaktikoa honako dimentsio hauek espizitatu bilturzen laguntzen du: generoekin lan egiteko zein erreferentziaz-

ko jakintza mobilizatu behar den zehazten du, testuen osagai zehazten deskripzioa egiten du, eta ikaslearen hizkuntza gaitasuna erabiltzen du.

Eredu didaktikoa jakintza teoretikoa dagoen datuean oinarritzen da, bai eta adituen jardueren analitikatik eta irakaskuntza jardueren analitikatik datuztenen ere. Horien arteko interakzioa egiten dira analitikoak, eta baliokotasun didaktikorako honako hiru irizpideak erabiltzen dira:

- Zilegitasun irizpidea, erabiltzen diren baliabideak eta jakintza egiazkoak dira, baliokotasun diren baliabideak eta jakintza erabiltzeko.
- Solidaritate irizpidea, baliabide guzuzen koherentzia ziurartzen duena. Eredu didaktikoren jakintza "osotasun" baten bidez aurkezten dira, eta ikaskuntza eta irakaskuntzaren esparruan hartzen dute zentzua.

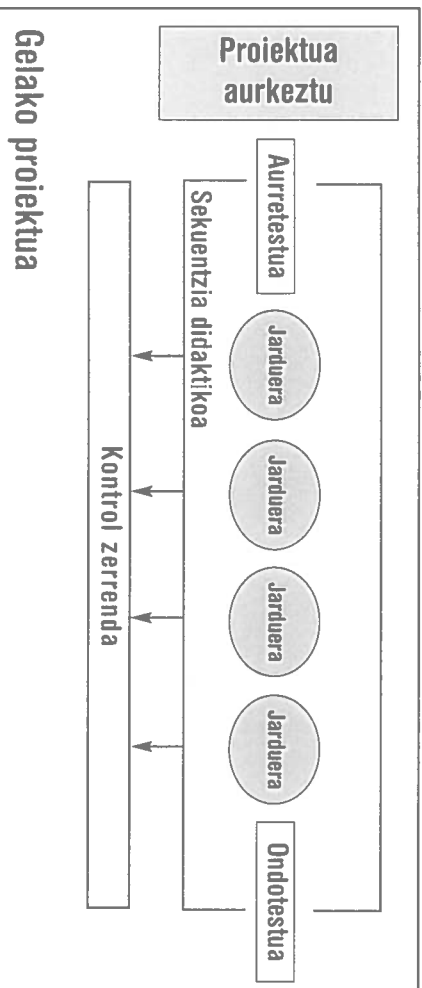


1. irudia. Generoen eredu didaktikoa, irakaskuntza dimentsioak (Dolz eta Gagnon, 2008)

Eredu didaktikoa horrek genero baten baitan irakaskuntza erabiltzeko gaitasunak eskaintzeko ditzake, eta, horietatik abiatuta, hainbat eta hainbat esku hartze diseinatu ahal izango dira, hau da: Dolz eta Gagnon-en esanetan, eredu didaktikoa izango da generoen "datu baste", irakaskuntza potentzialki langai diren alderdiak edo edukirik eskaintzeko ditzakiona.

Zer tresna sortuko dugun genero irakasteko, eredu didaktikoa horren baitan? Modu askotara gauza daitezke ikaste eta irakaste prozesu hori. Hala ere, generoak lantzeko gaitasun erabiltzeko erreminta sekuentzia didaktikoa da (Dolz eta Schneuwly, 1998). Izan ere, generoari buruzko ikaslearen aurreneko ezagutzak erabiltzen dituzten du, hainbat alderdi lantzeko lanerik diseinatzea erabiltzen du, eta baita prozesua eta azken emaitza ebaluatzeko aukerak ere eskaintzen dizkigu.

2. irudiak sekuentzia didaktikoa baten egitura erakusten du:



2. irudia. Sekuentzia didaktikoren egitura. Dolz eta Schneuwly, 1998 (modulatu)

Irudian ikus daitezkeen, genero baten inguruan egiten den lanak komunikazio proiektu baten esparrua du, eta sekuentzia didaktikoa lau urratsetan antolatzen da: egoeran sartzea eta kokatzea, hasierako ekoizpena, lanerik eta azken ekoizpena.

1. **Azken xedea aurkezte.** Ikasleak hasieratik argi izan behar du zein izango den egiteko. Konstigitak argia eta ulertteratza izan behar du.

2. **Aurre-testia.** Ikaskuntza objektuak ikaslearen gaitasun eta beharren arabera aukeratu eta egokituko dira. Gaitasun eta beharrezan horiek aurre-testuan identifikatuko dira irakaskuntza.

3. **Jarduerak.** Behin ikaslearen abarapnua ezagututa, ondo-testua ekoizteko behar duen baliabideak eta gaitasunak lortu bidean egiteko jarduerak egingo dira. Hala, Dolz eta Schneuwly-k (1997:85) diotenaren haririk, "Las actividades comunicativas completas que los alumnos todavia no son capaces de realizar de forma autónoma son descompuestas para permitirles abordar de una en una aquellas que les supongan un problema".

4. **Ondo-testua.** Behin jarduerak burutuak, ikasleak ondo-testua ekoiztuko du. Hori izango da azken ebaluaziorako datua, bai irakaskuntzarako bai irakaskuntzarako.

5. **Kontrol zerrenda.** Prozesu guzuzian zehar, ikasleak eta irakaskuntza kontrol zerrenda osatuko dute. Kontrol zerrenda horretan jasoko da sekuentzia didaktikoa zehar irakasteko. Horrek lagunduko dio ikasleri ondo-testua ekoizten eta bere burua autorregulatzeko, eta irakaskuntza ebaluazioa sistematzeko eta irizpideak argitzean.

lagundu diezagukeen eresa da, era, modu horretan, ahoz eta idatziz egiten diren ekoizpenaren datu-den prozesuak kontzientzeari kon-trolatzen lagundu diezaguke.

4. Kontuan hartu beharreko ahozko berbaldien zeharri ezaugarri

Orain arte generoaz eta betonen irakaskuntzaz jardun dugu. Aipatu

A /baakit askotan/galderekin hasita zuzenean ez dela izaten erraza orduan ba/ nik eh aurrena// baaz 10 minutuz eo gutxiagoz ba gauza txiki bat // esango dizuet gauza txiki bat kontaktuko dizuet// eta // gauza txiki hori kontaktuta geoba ikusiko deu aterako det halako ondorio bat halako moraleja txiki bat aterako de/ eta handikan aurrea ba zuei utziko dizuet hitza ezta? // // esango nuke// nire irtiziz / mundu hontan dena sekretua da eo garrantzia duen / dana o gehiena sekretua da // eta jakin behar dugu sekretu horiyek geureganatzen da sekretu horiyek asmatzen // eta hori erakusteko / hain zuzen ere dena sekretua dela erakusteko nik orain hemen jarriko dizuet / kanta oso txikiya / seguru asko ba ezagutuko duzuenaz ez dakit ezagutzen duzuen kanta txiki bat // euskaraz // gutxi gorabehera esaten duena...

Bernardo Atxaga

dugu egokiagoa dela "ahozkoaz" keurten kontuan hartu behar diren baina "ahozkoaz" mintzatzen, eta, genero baten lantera planifikatze-ko orduan, genero hori ezaugarri-koa dela abajuntua, horrik jakin-go bairugu ikasteak zein alderdi-landu behariko litzukeen eskarren zaien eginikizuna betetzeko. Hala ere, uste dugu badirela zeharri ezaugarri oro har, ahozko kodetari dagokionak, eta beraz, ahozko lan-

B /badakit askotan galderekin hastea zuzenean ez dela izaten erraza; orduan, aurrena, gauza txiki bat esango dizuet, 10 minutuz edo gutxiagoz, eta ondoren, halako ondorio edo moraleja bat aterako dut. Gero, zuei utziko dizuet hitza. Nire irtiziz, mundu honetan dena sekretua da, garrantzia duen dena da sekretua; halatan, jakin egin behar da sekretu horiek asmatzen eta geureganatzen. Eta horretarako, hots, dena sekretua dela erakusteko, nik orain kanta txiki bat jarriko dizuet euskaraz; ez dakit ezagutzen duzuen, seguru asko bai. Gutxi gorabehera honela esaten du...

Esan bezala, arestiko adibideak agerian jarren ditu ahozkoaren alderdi barzuek. Guri bereziki argi-garriak iruditzen zaizkigun hortecariko bi jorruko dugu: errepikak-penak eta erredundantziak, eta erroretaren trastera. Errepikakpen eta erredundantziak ohiokak dira ahozko berbalduan, eta ahozkoaren nolakoratasuna definitzeko balio dute. Ahozkoan gaink joan-erortian

ematen dira, ez linealki, baizik eta jira-biran. Horrela, errepikakpen eta erredundantziak lagunari dira bai hiztunak bai entzuleek hariari eusteko. hau da, "memoriaren mugak eta denboraren presioak sortutako eragozpenak gainditzeko joko luke hiztunak errepikakpenetara" (Larrinagan, 2007:5). Beste

1993 edo Ávarez 1994) errepikak-penak izan ohi dituzten funtzio erroretikoez eta poetikoez ere mintzatzen dira. Hala ere, errepikakpen guztiak ez dira maila eta garrantzia berekoak: barzuek baliabide falta, prestaketa falta eta abar adieraz ditzakete, eta beste barzuek ez, ahozkoaren esparturikak dira, hiztunak sinagunak, esaldiak edo zenbait zati errepikatuz ematen ditu,

esandakoa ahaztu egin zaitoiako edo pentsatzeko betea hartu nahi duela-ko. Gogoratu behar dugu ahozkoan ulertena ziurtatzeko ardurak ekoiz-leana dela, idatzian irakurterena den bezala; horregatik, hizlariak entzuleak harri gal ez dezan eta informazioa prozesatzeko asira izan dezan, iderik berrasan eta errepika-tzen ditu. Horrela, Larrinaganek dioen moduan, berbalduaren aitzin-neratze geldoagoa eragiten da, baina hizkeradaren artea guneari behin eta berrin eusiz.

Erroretaren trasteramenduari dago-kionez, gogoratu behar dugu ahoz-koak, behin ekoiztuta, ez duela zuzenkerarik onartzen, hau da, ez du uzten beregain bueltatu eta aldatzen. Ahozkoan, errore bat dagoenean, hiztunak konpondu egin dezake, esana luzatuz, birfor-mulatuz... Esate baterako, erexekoei ohar bat idazten diegunean, badu-kagu hori berriz begiratu eta zuzentzerik; ohar hori ahoz emanez gero, ostera, bere horretan jasoko du hartzaileak, guk inolako zuzen-kerarik egiteko aukera gabe; soilik

Hizkuntzaz kanpoko baliabideak ahozko komunikazioan

Alderdi paralinguistikoak	Alderdi kinesikoak	Esatariaren lekua	Kanpoko itxura	Espazioaren zatiketa
Ahotsaren kaltetzea, melodia, kadentzia eta isiluneak, arnasa, barra, hasperenak	Gorputzaren jarrera, mugimenduak, keinuak, begirada trukeak, aurrepiko mimika...	Espazioa betetzea, pertsonaren espazioa, distantzia, kontaktu fisikoa...	Jantzia, moztorra, garbitasuna, betaurrekoak, garbitasuna...	Tokiarren atontzea, argitasuna, aulkien kokapena, akustika, ordena, araztetzea, dekorazioa...

luzatu, birformulatuz, eta horretik-koek eginez konponduko dugu.

Ezaguena den moduan, ahozkoan hiztunak esaldi laburrak egiteko jenera dauka, gehiago egiten ditu esaldi koordinatuak monepkoak baino, dektrikak baliatzen ditu ("hor" "han", "zera"...); edota zehaztasun lexiko txikiagoa erabi-tzen du ("gauza bat ikusi dut..."). Ahozko hizkuntzaren transkribatze penek (gofko adibidekoak, kasu guxtiago egituratuak dira, edo, akats gehiago dituztela ematen badure ere, ahozkoa hizkuntza "berdiratzi" gabe aurkezten dugu-lako dir; hala ere, idatzian ez da ahoz-koa baino egituratuago edo komple-xuago. Ahozkoa askotan idatzia-rekin kontrajarrira agertzen da (Luque eta Alcobá, 1999), eta bira-ren izatera jasoa eta besteren for-malasan eza aipatzen du orain-dik ere barek baino gehiago.

Baina badirudi garri hauetan, informazio eta komunikazio tekno-logien garapenarekin, ahozkoaren eta idatziaren kodezean desberdin-etasunak lausotu egin direla, eta

continuum bat martzatu dela bi kodezeen artean, inork gurek jarriko bailuke zalantza ez bat-er erabili ohi den hizkuntza baino jasoagoa dela hitzaldi bat emate-koan erabiltzen dena, nahiz eta lehendabizikoa idatzia izan, eta bigarrena ahozkoa. Gainera, kate-an erabiltzeko hizkuntza erregista-eta baliabideak oso hurbil daude solasaldi informatik.

Ahozkoaren berekoratasun horiek gurtiak kontuan hartzea bereziki garrantzitsua da ahozko jardunen ebaluazioari begira, zuzena eta oke-rra zer den aldatu egin baina, zer den egokia eta zer desegokia, hiz-kuntza begiratzeko moduaren ari-bera, hau da, ahozkoaren edo ida-tziaren "beturrekoekin".

Besaldea, ahozkoaren beste ezau-garri bereizgarrietako bat hitzezko-ak ez diren baliabideak dira. Dolz-eta Schnewly-k (1998) zerrenda bat proposatzen dute hitzezkoak ez diren elementu horien berri emate-ko:

Hizkuntzaz kanpoko balibideek umbertso oso bat osatzen dute, eta ahozko jarduna baldintzatu dezakete (espazioaren ezaugarriak, argi-faltak, aukien antolaketa); eta hitza osatu edo ukatu ere egin dezakete (ahoz esaten ari garena eta gorputzez adierazten duguna kontrajarririk direnean).

Taula horri bi alderarik errepardakioke, ikaslearen ikuspegitik edo irakaslearenetik. Ikaslearen ikuspegitik, ahozko generoen lankeari ekitean, alderdi ez-linguistikoak kon-tuan hartzea eta arreta eskaintzea ere programatu behar da: ikaskide guzteri begirata, eta ez soilik irakasleari; gorputzaren jarrera lasaia izatea eta natural jardutea; hitz egitean ez azkarregi eta ez moretelegi hitz egitea (urduritasun seinale?); eskual ez gorderzei; boligrafarekin zaratarik ez egitea; presentzia fisiko sendoarekin hitz egitea; espazioan eroso sentitzea; eta abar. Keinuek bat errori behar dute hizlaria esaten ari denarekin, eta hizlari trebeak jakingo du eskuen mugimenduaren bidez esaten ari dena indartzen eta azpimarratzen. Jakingo du, orobat, isilune bat egiten arretari eusteko, emozioa transmitzeko, testua bera antolatzeko.

Irakasleari dagokionez, ahozkoaren didaktikan bereziki zaindu behar dugun alderdi bat eskolako giron da, errespeta, parte hartzea, erroterako askatasuna, batak beste-ari entzuz... berrituko duen giro "ireki" bat sortzea. Irakasleon alderdi enpatikoa gorputzaren bidez (ahosaren tonua, begirada...) transmititzen dugun, curricu-

lum gorde gisa askotan.

Orobat, ezin dugu ahaztu hitzezkoak ez diren alderdiak kulturalk izan ohi direla, eta desberdin interpretazen dira keinuek, dismurtzia fisikoak, begiradak eta abar mundaan, han eta hemen. Izatera kultur hori ere aintzat hartu behar dugu, gure eskolako aniztasunari errepertuz.

Aral honetara ekarri ditugun ahozko hizkuntzaren ezaugarriak eredu didaktikoaren baitan ulertuko dira, genero baren sekuentzia didaktikoa diseinatzeko orduan.

5. Hondar hizak

Agerian jarri nahi izan da ahozko jardunak duen konplexutasuna: komunikazio egoerako egokia den generoa menderatzeaz gain, ikasleek hiztun gisa jardun behar dute (eta ez idurtziz balitz bezala: esan beharreak buruz ikasi eta bota), eta, hori guxi balitz, hitzezkoak ez diren alderdiak ere aintzat hartu behar dira. Ahozkoak besarkatzen dituen alderdi guztiak aldi berean gertatzen diren arren, irakaskuntzari begira ezin dira denak aldi berean irakatsi. Horregatik, ere ure dugu ahozkoaren lankeak aukera eskaintzen duela modu kon-rtzienterago, sistemarik eta antola-tiaogan lantzeko ere. Horretarako, ahozko generoen sekuentzia didak-tikoan helburu guxuri, zehatzak eta neurgarriak programatu behar dira. Beterre, ikaslearen eskola jar-dumbidea hartu beharko da kon-tuan, eta ibilbide osoa begien aurtean izanda egin ahozkoaren planifikazioa eta hurrenkera. Dolz

era Schneuwly-k aipaturako genero multzoak eta progresioa izan dai-rezke horretarako laguntza eta abiapuntu.

Bukarzeko, gogoratu nahiko ge-nuke ikaslearen prestatuntzan asko-tariko elkarrekinza egoerara ego-rituko diren diskurtso motak ekoizteko gaitasun teknikoak izare-ak lehenasuna duela. Barzuek ahozkoaren ikaskuntzaz eta irakas-kuntzaz hitz egiten dute, beste barzuek komunikazio gaitasunaz edo trebetasunaz, baina argi dago ez garetla ari ondo hitz egiten duen ikaslearen prestatuntza, "liburu batak bezala" hitz egiten dakienaz, baizik eta askotariko komunikazio egoeretara (monologara eta dialoga-lak, formalak eta informalak...) egokitzten dakien hiztunaz eta entzuleaz. Ahozko generoen lanke-rak gizarte eta eskola bizitzaren garapenean laguntzeko balio beharko du.

Bibliografia

- BAJTIN, MM. (1995): *Estética de la creación verbal*, Madrid: Siglo XXI.
- DOIZ, J. & GAGNON, R. (2008): *Le genre du texte, un outil didactique pour développer la lan-gage oral* eta écrit. In *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- DOIZ, J. eta SCHNEUWLY, B. (1997): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de un expe-riencia realizada en la Suiza francó-fona", *Textos*, 11 zk., 77-98 or. [B:

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996): "Genres et progression en expres-sion écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande", *Enjeux*, 37/38 zk., 49-75 or.]

DOIZ, J. eta SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'o-ral. Initiation aux genres formés à l'école*, Paris: ESF.

LARRINGAN, L.M. (1998): "Testuen analisirako zenbait nozio-ren konzeptualizazio bidean". In Idiazabal, I.; Larringan, L.M. (koord) *Koberentzia. Kobesioa eta konexioa: testuaz balibideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakas-kuntza*, Gasteiz: EHU-UPV.

LARRINGAN, L.M. (2007): Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoera, in I. Idiazabal & I. Garcia (argit.): Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza. Bilbo, UPV-EHU (sareko argitalpena: www.tresubilegia.ehu.es).

LUQUE, S. eta ALCOBA, S. (1999): "Comunicación oral y ora-lización", In Alcoa, S. (koord) *La oralización*, Bartzelona: Ariel Practicum, 17-44 or.