

Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera*

(Oral narration at school)

Diaz de Gereñu Lasaga, Leire
Aitzogile kalea, 98 – 1. A. 01001 Gasteiz

BIBLID [1137-4446 (2005), 14; 31-42]

Jaso: 05.03.10
Onartu: 05.05.18

Ahozko hizkuntzaren irakaskuntza sistematikoa erronka berria da eskolarentzat, idatzizko gaitasunen aldean gutxiago garatu baitira ahozkoaren eduki eta helburu zehatzak. Kontaketaren komunikazio ekintzari dagokionez ere, beronen ahozko alderdiak ez dira idatzizkoak beste landu. Horregatik, ahozko kontaketa lanketarako abiaburu izan daitezkeen oinarri eta irizpideak proposatuko ditugu.

Giltza-Hitzak: Ahozkoa. Irakaskuntza. Kontaketa. Jendaurreko hizkuntza. Performancea.

La enseñanza sistemática del lenguaje oral representa un nuevo reto para la escuela, pues los contenidos y objetivos característicos del oral se han desarrollado menos que los del escrito. Del mismo modo, en lo que respecta a la actividad comunicativa de la narración, sus aspectos orales no se han trabajado tanto como los correspondientes a su dimensión escrita. Por eso, propondremos una serie de principios y criterios que consideramos válidos como punto de partida del tratamiento de la narración oral en la escuela.

Palabras Clave: Oral. Enseñanza. Narración. Lenguaje formal. Performance.

L'enseignement systématique de la langue parlée est un nouveau défi pour l'école, vu que, comparativement, les contenus et les objectifs précis de l'oral se sont développés dans une moindre mesure que ceux qui se réfèrent à la langue écrite. En ce qui concerne l'activité de communication de la narration, ses aspects oraux ne se sont pas développés autant que les écrits.

Mots Clés: Oral. Enseignement. Narration. Langage publique. Performance.

* Lan hau UPV/EHUk Leire Diaz de Gereñuri emandako Doktore aurreko bekari esker egin da.

1. SARRERA

Ahozko kontaketak eskolan duen lanketaz gogoetarako bidea eskaintzea du helburu lan honek. Kontaketa ez zaio batere arrotza egiten eskolari, eta norbaitek pentsa lezake, beste arlo batzuekin alderatuz behintzat, egiteko gutxi dagoela. Izan ere, eskolaren sorreratik bertatik genero landuenetakoa dugu. Kontakizunaren lekua, lanketa modua eta funtzioak eskolan askotarikoak izan dira. Hainbeste landu delarik, besterik zer egin daiteke? Gure ustez, kontaketa ahozko alderdien lanketan dagoen hutsuneari heldu. Askotan, azken urteotan, didaktikari kontaketa ahozko alderdiak berariaz lantzeko eskatu dioten autoreak (Nonnon, 2000; Dezutter, 1996/7; Larringan, 1992; Igerabide, 1993; eta abar).

Fabre & Lacroix (1974) autoreen arabera ahozko kontaketa gauzatzen uzten duten talde mailako edo jendaurreko solasaldiak eta irakurketa ozenak baztertuz joan dira eskolaren historian zehar, oro har, gizartearen hainbat esparrutan gertatu den bezala. Beharbada horregatik, gurean, Igerabidek (1993) hain ezinbestekotzat jo du askoren arteko ahoz gora saio eta ahozko kontaketa berreskuratu beharra. Arazo hau argitzeak pena merezi duelakoan gaude, ahozko hizkuntzaren irakaskuntza bideratzeko modu berrien beharra nabarmenago egin den garaietan.

Hasteko, orain arteko ahozko kontaketa didaktika aztergai izango dugu. Ondoren, ahozko kontaketa didaktika bideratzeko zenbait proposamen egingo ditugu eta gero, ahozko kontaketa zein alderdi landu proposatuko dugu. Bukatzeko, euskarazko ahozko eta jendaurreko kontalaritzaren azterketak egin ditzakeen ekarpen didaktikoak hizpide izango ditugu.

2. ORAIN ARTEKOARI BEGIRATU BAT: ZER ETA NOLA LANTZEN DA ESKOLAN AHOZKO KONTAKIZUNA?

Eskolari lotuak, besteak beste, animaliak pertsonaia diren ipuin edo kontuak, euskal tradizioko nahiz besteko amandre ipuinak, leiendak, autore ipuinak, didaktikak irakaspen eduki eta helburu jakinen arabera sortutakoak eta abar luzea etortzen zaigu burura. Kontu edo ipuinaren definizioak, hirurogeitik gora behintzat badirela diosku Zumthor-ek (1991). Ezin esan, beraz, objektu homogeneo eta aldagaitza denik, are gutxiago ahozkoan, autore beraren berbetan. *Kontu* eta *ipuin* terminoak, ahozko kontaketa gai diren guztiak izendatzeko erabiliko ditugu. Gure helburua ez da hainbeste klasifikazio jakinak jarraitu eta azpigenere hauen arteko desberdintasunak nabarmentzea. Ahozko kontaketa gauzatze modua izango da gure aztergaia.

Kontu eta ipuin baten ahozko kontaketa diogunean, zertaz ari gara? *Kontu* edo *ipuin bat* (programa narratibo bat) *jendaurre batean eta momentu jakin batean, bere burua kontalaritzat* duen baten eskutik eta *ahoz gauzatzen* den hizkuntza jardura bezala ulertzen dugu. Kontagintza edo ipuingintzaren bidea jarraitzen duena da ahozko kontaketa diogun hau, beti ere, eskolan gertatzen den moduetan eta ahozkoaren eremua dugularik gogoan.

Kontaketa eta eskolaren artean lotura estua dagoela ezin uka, hasieran esan dugun moduan. Zeintzuk dira, ordea, lanketa horri egiten zaizkion kritikak? Gure ustez nabarmenenak direnak aipatuko ditugu ondoren:

2.1. Kontaketaren ahozko alderdiei idatzizkoei beste garapen eta jarraipen egin ez izana

Fabre eta Lacroix (1974) autoreek, kontaketak eskolaren historian izan duen lanketa aztertzean, bere funtzio eta testuinguru sozialetik aldenitu eta gehien bat idatzizko moldean lantzeko joera garatu dela diote. Aldi berean, bakarkako irakurketa bultzatu izana ere ahozko alderdien lanketaren bazterketan erabakigarria izan da haien ustez. Sarreran esandakoa gogoratuz, eskolan talde mailako edo jendaurreko solasaldiak eta irakurketa ozenak baztertuz joan dira.

Horrek ez du esan nahi batere egin ez denik kontaketen nahiz, oro har, ahozkoaren arloan. Schneuwly-k (1996) gogoratzen duen moduan, eskolan beti landu izan da ahozkoa, baina lanketa horrek bi ezaugarri nagusi izan ditu: batetik, errezitazioa eta elokuzio erakoa izan da, antzinako erretorikaren ondarea duen jardunbidea eginez, baina azken finean, idatzizko testua oinarri duena; bestetik, ikasketa plangintzek ez dituzte ahozko irakaskuntzaren ez helburu, ez progresi, ez eta edukirik zehaztu. Ondorioz, idatzizko gaitasunak irakatsi eta ebaluatzeko baliabideak garatu dira gehien bat.

Gure eskolaren joera ere antzekoa izan dela esan dezakegu, Igerabidek (1993) *Bularretik Mintzora* lanean aditzera ematen duenez. Ahozko kontaketa horren eraginik jasan du, eta beste ahozko hizkuntzaren irakaskuntzaren alorretan bezala, kontaketen ahozko alderdiak idatzizkoen ondoan ez dira apenas landu. Berriz, ahozkoak baditu bere bereak diren ezaugarriak maila linguistikoan ere. Larriganek (1992) kontagintza edo ipuingintzak ahozkoan hizkuntz egitura jakin bat dakarrela berarekin gogoratzen digu. Idatzizko edo irakurmenezko kontakizuna lantzen bereganatzen diren ezagupenak ahozko kontakizunean jarduteko nahiko ez direla eta ipuinak idaztea eta kontatzea komunikazio jarduera ezberdinak direla diosku. Ahozko kontakizunaren gertakari gramatikal eta diskurtsibo berezitu horiek jaso eta espreski landu beharra azpimarratzen du. Ildo beretik, Platiel-ek (1991) dio hizkuntzaren didaktikan ipuinaren bitartez –ahozko ipuinaz dihardu– bereganatzen diren ezagutza linguistikoak direla alderdi ezezagunetako bat.

2.2. Eskema narratibo kanonikoari gehiegizko arreta edo garrantzia eman izana

Propp-ek (1987) errusiar ipuin miragarrien corpus batean oinarritu eta pertsonaien ekintzen araberrako hogeita hamaika funtzio proposatu zituenetik, asko garatu da ipuinaren eskema narratiboa. Ekarpen handiak egin dira hainbat diziplinetan: narratologian, semiotikan... baita didaktikan ere. Hainbeste ze, ipuinaren eskema narratibo kanonikoa didaktikaren ardatz bihurtu

den (Dezutter, 1996/7; Nonnon, 2000), ipuinaren beste ezaugarri batzuekin alderatuz.

Egia da eskema hori lantzeak testuaren nondik norakoa, hasi eta buka gertakizunen hurrenkera, edo azken batean, kontaketa edukiaren kudeaketa erraztu egiten duela. Hala ere, egitura narratiboa ipuinaren alderdi bat baino ez dela ohartu beharra dagoela uste dugu. Eskema kanonikoak ez du gaitasunik ipuinaren beste alderdi batzuk azaltzeko, hala nola, interakzio elementuak, polifonia, errekurso estilistikoak, baliabide estetikoak eta abar luzea. Larriganek (1992) dioen bezala, ipuingintza ez da ipuinen berri emate hutsa.

2.3. Idatzizko gaitasunen jabetuntza eta ahozko kontaketa

Dezutter-en esanetan (1996/7), ikasleak idazmen gaitasunez jabetzen joan ahala, ahozko kontaketa jarduera edota lanketa gutxitzen joaten da eskolan, ia guztiz desagertzeraino. Baieztapen honen ondotik galdera hauek datozkigu gogora: ahozko kontaketa haur hezkuntzari (edo ama eskolari) eta lehen hezkuntzako lehen maileri begira dagoen jarduera al da eskolan? Oraindik irakurtzen ez dakitenei soilik kontatzen al zaizkie ipuinak? Gai hau abiaburu hartuta, 6 eta 16 urte bitarteko ikasle talde bati elkarrizketak egin gitezkie (Diaz de Gereñu, 2004). Elkarrizketetatik behin behineko ondorioak besterik atera ez daitezkeen arren, Dezutter-ek esandakoa baieztatzen da. Ipuin edo narrazio laburren lanketa eta sormena idazketaren ikasketak prozesuarekin ia batera egiten den jarduera da, eta beharrezko hezkuntza osoan jarraitzen du, batxilergoa barne. Ahozko kontaketa, berriz, alderantzizko bidea egiten du: haur txikienei ahoz kontatzen zaizkie (ahoz gora edo buruz) ipuinak, baina adinean aurrera egin ahala, desagertu egiten da ahozko kontaketa hutsa irakaskuntza jardueratik, bai gozamenerako ekintza bezala eta bai irakaspenerako objektu bezala. Zergatik hainbeste garrantzi kontaketa idatzizko moldearen lanketari eskolatze prozesu osoan zehar, eta ez hainbeste kontu horien ahozko moldearenari? Gure ustez, biek behar dute lekua izan hizkuntzen didaktikan. Hizkuntza jardun literario batez ari garela ahaztu barik, jakina.

2.4. Ipuinaren puerilizazio prozesua deitzen dutena

Fabre eta Lacroix (1974) autoreen esanetik ekarri dugu kontzeptu hau. Gure gizartean ipuingintza eta kontugintzak duen leku edo estatusaz ari gara. Nabarmen aldatu da azken mendean eta erdian. Europako gizarte tradizionalan ahozko ipuin kontaketa nagusien arteko jarduera zela ikus dezakegu hainbat autoreen lanetan (Hélias, 1990; Alvarez-Pereyre, 1976; Ariztia, 1982; Kaltzakorta, 1989; Fabre & Lacroix, 1974). Haurrei kontaketa egiten zitzaizkienaren edo kontaketa parte hartzen zutenaren zalantzarik ez dugu, baina ezin dezakegu esan bereziki haiei zegokien jarduna zenik, ezta gutxiago ere. Berriz, denborarekin, ipuin eta kontaketa hartzaile nagusi bihurtu dira. Hainbeste ze, Elhuyar hiztegi entziklopedikoan *ipaina* sarreran haurrei bideratuta dagoen jarduera dela –bai idatziz eta bai ahoz– esaten den (Irusta & Calleja, 1999).

Eskolan, ikuspegi hori zabaldu dela uste dugu. Gorago aipatutako elkarriketetan, sei eta hamasei urte bitarteko ikasleekin egindakoetan, ikasle txikienek ahozko kontaketa atsegin dutela diote (salbuespenak badaude eta kritikak ere egiten dituzte). Ikasle nagusienek, berriz, kontaketa-erikiko axolagabekeria eta kasu batzuetan mespretxua ere erakusten dute. Erabilgarritasunik, zentzurik ez diote ikusten nagusiek, ez bada ikasle txikienekin jarduteko. Ipuinak idazteari dagokionez, berriz, nagusiek baliagarritasun handiko ariketa dela diote, nahiz eta argi aditzera eman ipuinak berez ez direla haien adinerako egokiak. Ikasleen iritzi hauen azpian gizartean kontagintza-aren estatusak izan duen bilakaeraren ondorioz etorritako aurreiritziak daude-la ematen du. Esandakoa osatzera datoz ondoko berba hauek:

“(...) ipuinlartzari zer eta pena merezi duen hizkuntza-iharduera deritzogu. Ez du denetarako balio, ez da iharduera bakarra ere, baina ez da inola ere praktika baikua edo besterik ezean gauzatutakoa. Ez da “umekeria” ere.” (Larringan, 1992:504).

Beraz, kontaketa haurren esparru bihurtu izana ez da, gure ustez, kontaketa-aren izaerari erantzuten dion halabeharrezko premisa. Berau landu gura izatekotan, jakina, adin bakoitzerako egokiak diren gaiak eta kontuak bildu eta kontatzeko erak ere zaindu eta ikasi beharko ditugu.

3. AHOZKO KONTAKETAREN DIDAKTIKA BIDERATZEKO OINARRIAK

Goian ahozko kontaketa-aren didaktika-aren hutsune nabarmenenak begitanzten zaizkigunak aipatu ditugu. Hutsune horiei aurre egiteko bi modu edo bide aurkeztuko ditugu ondoren: ahozko hizkuntza formalaren irakaskuntza-aren markoa batetik eta gozamen hutsari dagokion maila, bestetik¹. Duda barik, bata bestea osatu beharko du. Ondorengo lerroetan, ordea, banatuta emango ditugu biak, proposamenak zehazte aldera:

3.1. Ahozko formalaren irakaskuntza

Hezkuntza curriculum berrietan, ahozko hizkuntza-aren irakaskuntza landu beharra jasotzen da. Orain arteko eskolako jardunbidean aldaketa eta egokitzapenak egitea suposatzen du honek, idatzizkoari eman baitzaio lehentasuna, esan dugun moduan. Ahozkoa hizkuntza jarduera konplexua da gainera, eta sarri ahozko hizkuntza-aren kontzeptuaren aldetik zertaz ari garen adosten ere lanak izaten ditugu. Izan ere, *ahozko hizkuntza* terminoak oraindik hizkuntza jakintza eta praktika pedagogiko oso ezberdinak batzen ditu bere baitan (Besson & Canelas-Trevisi, 1991; De Pietro & Withner, 1998).

1. Bestelako lanketa erarik bada, jakina. Ahozkoaren (gaurko kasuan, ahozko kontaketa-arenean barne) lanketa klasean modu integratuan bideratzen duena nabarmenki (Schneuwly, 1996). Berau agertzen denetan, eskolan dauzkan hainbat erabilerari begira lan egiten du didaktika joera honek. Hurrengo atalean aipatuko dugu joera horren adierazle den Nonnon-en lana.

Eskolan jendaurreko ahozko hizkuntzaren irakaspen sistematikoari ekitearen aldekoak gara. Eskola bera eremu formala izanik, ahozko genero formalen irakaskuntza bideratzeko leku egokiena da. Horrela, eskolan egindako ahozko irakaskuntzak hainbat egoera komunikatibo publikoetan gaitasuna garatzeko balio beharko luke Ginebrako eskolaren ikuspegiaren arabera: lan munduan, eskolan, administrazio eta politikan (Schneuwly et alii 1996). Esparru horietan darabiltzagun genero testualetan oinarritutako lana egin beharra dagoela uste dugu, hala nola, debatea, hitzaldiak, jendaurreko kontaketa, eta abar. Lan didaktikoaren oinarri dira genero testualak guk bereganatutako proposamen honetan. Modu sistematikoan egindako interbentzio didaktikoa hobesten da genero horien irakaskuntzarako, sekuentzia didaktikoak erabiliz.

Ginebrako eskolako ikuspegia aintzat hartzen dugularik, jendaurreko ahozko kontaketa ahozko formalaren barruan kokatzen den generoa dela esan behar dugu. Ahozko formala irakasteko hatsarre eta metodologiak jarraitzea komeni zaio hizpide dugun jarduera honi, gure ustez, ahozko kontaketa irakaskuntza eduki eta helburuak zehazte aldera. Eredu batzuk eginak daude (Dolz & Schneuwly, 1998²; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) eta nora jo badago, beraz.

Egia da, hala ere, euskararen egoera soziolinguistikoak eraginda, ahozko ez-formalaren irakaskuntza irakasteko eskaria egiten zaiola eskolari. Jendaurreko hizketa moldeak irakasteak, esan beharra dago, ez du hizketa molde informalekoak irakastea kentzen. Baina honako hausnarketa egitea beharrezkoa begitintzen zaigu: zeintzuk dira hizketa modu bakoitza lantzeko eta garatzeko leku, momentu eta moduak? Ezin, gaurkoan, eztabaida garrantzitsu honetan sartu, baina zerbait gaineratu barik ere ez genuke bukatu gura: kontagintzak aukera ederrak eskaintzen ditu ahozko ez-formalaren alderdi batzuk lantzeko, hala nola, anai-arreben arteko hizketa, lagun artekoa... Kontaketa bat burutzekoan egon daitezkeen hizketa molde, erregistro edo dena delakoak bereiztea eta lantzea lagungarri bezain ezinbestekoa izan daiteke; kontalariari dagokion hizketa eta kontaketa protagonisten desberdinduz, barbarako.

3.2. Ipuin kontaketa balio estetiko bere horretan lantzea

Ahozko ipuin kontaketa Igerabidek (1993) helburu ludiko estetiko³ deitzen duenaren pean lantzea, eskolaren jardunbidean integratua egon behar dela uste dugu. Eta hori ez da, esan dugun moduan, haurrei soilik zor diegun zerbait.

2. Kontaketa gaineko proposamen didaktiko zehatzik ez dagoen arren, ahoz goraren atala ipuina gai hartuta egina dago. Eskaintzen dituzten zenbait proposamen baliagarri izan daitezke gaurkoan darabilgun aztergairako. Hainbat arrazoiengatik elkar osatzen duten bi jarduerak direla uste dugu, gainera (Diaz de Gereñu, 2002).

3. Larringanek (1992) ludiko-artistiko deitzen dio.

Kontagintzak jasan duen pedagogizaziotik aldentzeko beharra du (Larringan, 1992; Igerabide, 1993), bere balio artistiko eta estetikoak ikasleen adinaren arabera bilatuz. Ipuinaren pedagogizazioaren adibideetako bat ekarriko dugu argigarri izango delakoan. Europa guztian, gaztetxoek irakurzetatasuna bultzatu nahi izatetik etorri zaigu sarri liburutegi eta eskoletan ipuin kontaketa saioen antolaketa (Haggerty, 1991). Honek, kontagintzari, zeharka, mesede handia egin dion arren (bazterketa ia erabatekotik ateratzeko aukera izan baitu) ezberdindu beharreko ekintzak direla azpimarratu behar da, gauzaren modu eta hizkuntza moldeei dagokienez ere: batean bakarkako irakurketa isila egiten da; bestean, taldean egindako berehalako kontaketa, ozen. Kontaketak helburu nagusirik badu, taldean egindako ahozko komunikazio estetikoak burutzea da. Eguneroko zirkuitu mugatu eta itogarriari dimentsio berriak ireki eta adierazpide artistikoak lantzeari dagokion jarduerak da (Igerabide, 1993). Aldiz, ahozko kontaketa irakurketarako tresna edo baliabide bezala ikusi da sarri, eta ez bere horretan balioa duen jarduerak bezala. Horregatik, aspalditxo, jendaurreko kontaketa beregaina dela aldarrikatzen da, ez ahoz gora irakurtzearen baliokidea, ez ipuinak biltzearen baliokidea (Larringan, 1992) ez eta antzerkiaren baliokidea ere (Garzón Céspedes, 1995).

Ahozko ipuin kontaketa bere oinarritzko helburu honen baitan ezagutu izana ezinbestekoa da gero noiz edo noiz kontalari jardutekotan –ez, halaber, kontalari profesionala. Gozatzea xede bakar duten momentu eta leku jakinak zehaztu daitezke gelan edo eskolan; kontalari profesionalak gonbidatu daitezke idazleak gonbidatzen diren legez; auzokide edo ikasleen senideek kontaketa egiteko aukerak sortu. Gaur egun heziketa lan astuna eskatzen zaio eskolari, eta irakasleek esku egitasmo asko eta oso ezberdina uzten dira. Etxe giro batzuetan ez da astirik izaten edo kontaketa ohitura galdu da. Ahozko komunikazioaren eremu horiek bila daitezke eskolan herriko edo senide zenbait inplikaturik. Pertsona nagusiek ahozko tradizioetik edan dute, eta badaukate zer eskaini. *L'Age d'Or* (Lalmant, 1991) moduko esperientziak horrela baieztatzen dute. Erretiratuak bildu eta prestatzen dira eskoletan edo bestelako lekuetan haurrei nahiz nagusiei ipuinak kontatzera joateko. Ez da ideia berria azken hau. Gure artean, berriz, ez da oso zabaldua eskoletan gurasoek edo gertukoek era honetan parte hartze ohitura.

Ahozko kontaketa herri, familia edo auzo baten baitan izan duen eboluzioa azter dezakegu galdeketa eta grabazio batzuk eginez. Belaunaldi bakoitzean non, noiz, nork eta zer eta zertarako kontatu izan den jabetzea izango litzateke helburua; atzerakadarik egon den, aldaketarik egon bada zergatik izan daitekeen, inoiz kontaketa dohain handikorik egon ote den herrian, gaur egun kontalaririk al dagoen... Etorkinek esateko asko izan dezaketen gaia da, gainera, zenbaiten kasuan euskaldunek baino hobeto gorde da eta tradiziozko ahozko kontaketa. Eskolaren inguruko egoera ezagutzeak lagun dezake aurrerantzean dimentsio estetikoak eta literarioak bideratzeko jarduerak prestatzen.

4. AHOZKO KONTAKETAREN ZEIN ALDERDI LANDU

Atal honetan ahozko kontaketa alderdiak lantzeko egin diren proposamenak ekarriko ditugu. Bi autore nabarmendu nahi genituzke gaurkoan: Luis Mari Larringan eta Élisabeth Nonnon. Gure ustez, aipatuko ditugun maila eta elementuak ahozko hizkuntza formalaren irakaskuntzako ereduetan irakaspen objektu zehatzak izan beharko lirakeela azpimarratu gura dugu. Era berean, ahozko kontaketa dimentsio horiek idatzizkoarekin batera programatzea litzateke egokiena, eskolako jarduera jarraikorra eta sistematizatu batean.

Larringane (1992) dio kontularitza gertakari diskurtsiboa eta gramatika dugula aldi berean: komunikazioa eta hizkuntza praktika. Komunikazioaren mailan kontagintzaren izaera sozial, dialogiko eta intertestuala azpimarratzen dizkigu. Praktika linguistikoaren produkzio egoera, egitura eta kohesio eta konexio estrategia eta baliabideak deskribatu dizkigu, erreferente eta lexikoaren tratamendua berezia ere jasoaz. Larringane, lau pabost orritan kontagintzaren molde linguistiko eta komunikatiboan lantzekoak diren elementu ugari berri ematen ditu.

Nonnon-en (2000) proposamenen badaude aurrekoarekin puntu komunak, baina bestelakoak ere badira. Hiru mailen lanketa proposatzen du autoreak. Lehenbizi, dimentsio dialogikoa lotzen zaio. Ahozko kontaketa monogestio bidez eraikitako testua izanik ere, interlokuzio egoerari oso lotua dago. Honek testu altasunean duen eragina lantzea proposatzen du. Bigarrenik, *performance* deitzen dugun ahozko giza ekintza komunikatibo poetiko batetaz ari garela azpimarratzen du, eta alde horretatik berezkoak dituen ahozko dimentsioen erabilera estetiko landu beharra: elementu prosodikoa, polifonikoa, erritmikoa... Hirugarrenik, kontaketa zentzuzko ekintza bezala suposatzen duenari lekua egin behar zaiola diosku. Ikasleak jardueraren horrek dituen funtzio sozialez ohartzeari berebiziko garrantzia ematen dio.

5. EUSKARAZKO KONTALARITZAREN AZTERKETAREN EKARPEN DIDAKTIKOAK

Orain arte kontaketa buruz aipatu ditugunak oinarri teorikoak eta bidertze proposamenak izan dira. Faltan ditugu eskoletan eredu didaktiko zehatzak. Horiek eraikitzen eredu garri diren kontaketa saioen azterketa errealak ere faltan ditugu. Gu, dagoeneko ahozko kontaketa eredu behaketa lanetan hasiak gara ahozko jendurreko kontalaritzaren izaera eta ezaugarriak ezagutu nahian.

Hainbat euskal kontalariren jardunak bildu ditugu, eta lehen azterketa batzuk burutu. Beraz, kontalari profesionalek eskainitako jardunak aukeratu ditugu jendurreko kontaketa eredu abiaburu moduan. Konta saio hauek, jendurrean burututako ahozko kontaketa hauek, ahozko hizkuntzaren didaktikarako ere izan dezakete ekarpena. Baina, jakina, ezinbestekoa izango da behar den transposizio didaktikoa egitea, behar diren esperientzia zehatzak prestatzea, esperimentatzea eta ebaluatzea, besteak beste.

Azterketa linguistikoaren hastapenetan besterik ez gaudela egia den arren, ahozko kontaketa didaktikarako baliagarri izango diren oinarritzko zenbait alderdi jorratzeari ekin diogu. Hasteko, kontalarien jardun hauek *konta saioak* direla esan behar da, ipuin edo kontu hutsa kontatuzetik gora dagoen egitura bat agertzen dutelako. Ardatz nagusia ipuin bat edo gehiagok osatzen dute, baina beste izaera bateko elementuak ere agertzen dira antolatuta eta hierarkizatuta. Arreta osoa ipuinaren egiturari jarri gabe, jendaurrean eta ahoz zein baliabide komunikatibo eta linguistiko zehatz erabiltzen diren jakin gura dugu. Ezaugarri asko idatzizko ipuingintzarenak ere izango dira, jakina, genero beraz gabiltzanez gero. Baina ezberdintasun nabarmenak ere badirenez jabetzen hasiak gara, egiturari dagokionez, esaterako. Guk bildutako corpusera etorritik, berau osatzen duten *konta saioetan makroegitura* bera ageri da. Makroegitura horrek ipuinaren egituraz eza gutzen duguna gaintzen du eta hiru gauzatze fase identifikatu dizkiogu: sarrera-aurrezpena, garapena eta amaiera-agurra. Lehen fasea kontalaria eta entzuleak enuntziario testuinguru berean aurkitzen diren momentutik lehen ipuinaren hasierara heldu artekoa da. Bigarren faseak lehen ipuina hasi eta kontatzen den azken ipuineraino iraungo du. Amaiera-agurra fasea, azken ipuinaren ondotik eta *konta saioa* guztiz bukatzen den arteko ekoizpenek osatzen dute. Faseak banan-banan aztertu eta lanerako hipotesi bat proposatu dugu: ahozko narrazioan diskurtso moten arteko artikulazioa konplexua da. Gure corpuseko testuetan ageri diren diskurtso moten segmentuak identifikatu nahi ditugu eta segmentu horien arteko kateatzeak nolakoak diren aztertu. Bronckart-ek (1997) egindako diskurtso moten sailkapenean oinarrituko gara horretarako. Izan ere, ipuinaren trama narratibotik kanpo dauden zenbait gertakari diskurtsibo aurkitu ditugu: komunikazio egoerako parametroei erantzuteko sortzen diren ekoizpenak, ipuinetako pertsonaia eta gaiak dagozkien aipamenak, musika kantu eta hainbat baliabide estilistiko, segmentu argumentatiboak, eta abar. Kontaketa beste jarduera batzuekin –kantak, dantzak, barregarrikeriak, digresioak– dituen harreman estuak agerian geratzen dira bildutako *konta saioen* corpusean. Ahozko eta jendaurreko kontaketa izaera eta beharrei erantzuten dieten elementuak dira (Diaz de Gereñu, Idiazabal & Larringan, 2001), hortik beren garrantzia ahozko kontaketa didaktikaren eredu bezala. Kontagintzaren bereizgarri diren formulak erabilera adibide bezala jarriko dugu. Jakina, idatzizko ipuinetan azaltzen dira *hala bazan* edo *ez bazan...* eta antzeko formulak, baina eskuartean ditugun ahozko testuetan sistematikoki erabiltzen dira, formula ezberdin ugari erabiliz, *konta saioetan* zehar. Guk dioguna baieztatzeraz dator hurrengo aipu hau:

“Léopold Sedar Senghor, dans sa préface aux *Contes d’Amadou Koumba* de Birabo Diop, déplore que ce dernier ait supprimé les formules initiales et finales dans son livre. Comme j’interrogeais le coupable dans sa maison de Dakar à ce sujet, il me répondit qu’il n’avait pas à le faire parce qu’il faisait de l’écriture, non pas de la parole. Il voulait signifier par là que les formules en question étaient une introduction parlée dont l’écrit n’avait pas besoin.” (Hélias, 1990:249).

Honek erakusten du, kontagintza berehalakoan gertatzen denean bere bereak diren ezaugarri eta mailak agertzen dituela. Formula hauen erabilera

badirudi lotuagoa dagoela kontalariaren jendaurreko ahozko komunikazio ekintzarekin eskema narratibo jakin batekin baino, esaterako. Azken hau, bai idatziz eta bai ahoz dago testuaren azpiegituraren mailan. Honetan ez da izango beharbada alde nabarmenik, baina hizkuntzaren beste alderdi batzuetan bai.

6. AZKENA

Ahozko hizkuntza formalaren irakaskuntzaren barruan kontaketa jasotzea beharrezkoa dela begitantzen zaigu. Horrek, kontaketa oro har dugun ezagutza –gehien bat idatzizkoari dagokiona baita– osatu eta aberastuko luke Nonnon-en (2000) arabera. Ahozko genero testual honen lanketarako baliabideak eta proposamen zehatzak prestatzea ezinbestekoa da irakasleek senti ditzaketan ezintasunak gainditzeko laguntzeko. Irakasleek ahozko kontaketa dituzten jakintza inplizituak bideratzen ere lagunduko luke gainera, kontaketa ez baita hain ezezaguna ere.

Hala ere, oinarri-oinarritik arazo latzak eduki ditzakegula aurreikusi behar da. Eskolan, ikasleei ahozkoaren erabileraz Rispailek (1995) egindako inkestetan garbi ageri da oraindik jardun horren errepresentazioan hutsune handia dagoela: ahozko jardunak ez du ikasleengan ez izenik, ez lekurik, ez eta metahizkuntzarik ere. Ikasleengan kontrako jarrerak aurki ditzakegula dirudi, beraz, ahozkoaz eta eskolaz dihardugula. Guk lehenago aipatu ditugun elkarriketatik ateratako ondorioa ere ez da guztiz baikorra kontaketa dagokionean: ahozko ipuin kontaketa, ikasle gaztetxoengan izan ezik –eta hor ere, ez guztiengan– beste ahozko genero batzuk baino kontrako jarrera gogorragoa aurki dezakeela ikusi dugu.

Euskarazko irakaskuntzan lan handia egin den arren, erronka berriak etengabe datozkigu, batez ere ahozkoari dagokionez. Eredugarria da euskal bertsolaritzaren inguruan egin den lana: ahozko molde berezi hori aztertu eta ondoren eskolara zabaldu da, material didaktiko eta jarduera ugari burutuz. Ukaezina bertsolaritzak lortu duen atxikimendua eta zabalkundea. Bertsolaritzak, ordea, ezin ditu euskarak ahozkoan dituen zulo guztiak bete. Horregatik, eskolan ahozkoaren beste generoak ere landu beharra dago, kontaketa ere bai.

Ahozko kontaketa ez da bazterreko jardueratzat jo behar, asko dauka eskaintzeko. Maila altuko interakzio egoera eta testu monogestionatua kudeatu behar da, efektu estetikoa bilatu behar da, ibilbide narratiboa ondo asmatu behar da, testu koherente eta kohesionatua egin, hizkuntza molde jakinak erabili... Zenbait hizkuntza gaitasun –ez errazena, itxura hori hartzen badiegu ere– eta gozamen une lantzerik badago.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ-PEREYRE, Frank. *Contes et tradition orale en Roumanie*, Paris: SELAF, 1976.
- ARIZTIA, Mayi. *Amattoren uzta*. Donostia: Elkar, 1982.
- BESSON, Marie-Joséphé. & CANELAS-TREVISI, Sandra. "Vers une pédagogie de l'oral. Enseignement du français langue étrangère", *Pédagogie de l'oral*, OFIAMT (eskuizkribua), 1991.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.
- DECOURT, Nadine & RAYNAUD, Michelle. *Contes et diversité des cultures*, Lyon: CRDP, 1999.
- DEZUTTER, Olivier. "Redécouvrir le conte par les oreilles et par la bouche", *Enjeux* 39/40, 1996/97; 159-168.
- DE PIETRO, Jean-François & WITHNER, Martine. "L'oral, Bon à tout faire?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires", *Repères* 17, 1998; 21-40.
- DIAZ DE GEREÑU, Leire. "Ahoz gora irakurtzea 2Hren irakaskuntzan", *Helduen Euskalduntzearen IV. Jardunaldiak*, Bilbo: EUE, 2002; 99-111.
- , "El cuento oral", *Actas del VII Congreso Internacional de la SEDLL*. A Coruña: Deputación Da Coruña, 2004; I. alea, 335-342.
- , & IDIAZABAL, Itziar & LARRINGAN, Luis Mari. "Ipuin kontalaritzaren eredu berria", *Euskaltzaindiaren Nazioarteko XV. Biltzarrean aurkeztutako aktak (argitaratzeko)*, 2001.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral*, Paris: ESF, 1998.
- , NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. *S'exprimer en français*, Bruxelles: De Boeck & Larquier, 2001.
- FABRE, Daniel & LACROIX, Jacques. *La tradition orale du conte occitan*, Paris: PUF, 1974.
- GARZÓN CESPEDÉS, Francisco. *Teoría y técnica de la narración oral escénica*, Madrid: ediciones Laura Avilés, 1995.
- HAGGERTY, Ben. "Formes du renouveau en Angleterre". In CALAME-GRIAULE, Geneviève: *Le renouveau du conte*, Paris: CNRS, 1991; 64-66.
- HÉLIAS, Pierre Jakez. *Le quêteur de mémoire*, Paris: Plon, 1990.
- IGERABIDE, Juan Kruz: *Bularretik mintzora*, Donostia: Erein, 1993.
- IRUSTA, Antton & CALLEJA, Seve. *Ipuinen tailerra*. Bilbo: Labayru Ikastegia, 1999.
- KALTZAKORTA, Xabier. "Herri ipuinen hasiera eta amaiera formulak". In Kaltzakorta Xabier, et alii.: *Tradiziozko ipuingintza*, Bilbao: Labayru, 1989; 11-32.
- LALMANT, Simone. "Le répertoire des conteurs de l'Age d'Or". In CALAME-GRIAULE, Geneviève: *Le renouveau du conte*, Paris: CNRS, 1991; 226-227.
- LARRINGAN, Luis Mari. "Ipuingintza: Komunikazioa eta praktika linguistikoa", *Euskera-XXXVII (2. aldia)*, Separata, 1992.
- NONNON, Élisabeth. "Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit", *Repères* 21, 2000; 23-52.

PLATIEL, Suzy. "Le conte, un plaisir, un modèle, un outil". In CALAME-GRIAULE, Geneviève: *Le renouveau du conte*, Paris: CNRS, 1991; 263-267.

PROPP, Vladimir. *Morfología*, Madrid: Fundamentos, 1987.

RISPAIL, Marielle. "Vers un métalangage de l'oral: qu'en disent les élèves", *Actes du sixième colloque Les Métalangages de la classe de Français*, 1995; 77-79.

SCHNEUWLY, Bernard. "Vers une didactique du français oral?", *Enjeux* 39, 1996; 3-11.

SCHNEUWLY, Bernard et alii. "L'oral s'enseigne! Eléments pour une didactique de la production orale", *Enjeux* 39/40, 1996; 80-97.

ZUMTHOR, Paul. *Introducción a la poesía oral*, Madrid: Taurus, 1991.