

Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika¹

(Debates of two bilingual class-groups of 10 years old. Analysis and teaching)

Garro Larrañaga, Eneritz
Iturriotz, 17 – behea A. 20500 Arrasate

Idiazabal Gorrotxategi, Itziar
UPV / EHU. Filologia, Geografia eta Historia Fak. Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Saila. Unibertsitateko Ibilbidea, 5.
01006 Gasteiz

BIBLID [1137-4446 (2005), 14; 43-54]

Jaso: 05.03.10
Oartu: 05.05.18

Euskaraz gaitasun desberdina duten bi ikastalderen debateak alderatzen dira lan honetan. Aztergaia bestearen hitza norberarenean txertatzeko erabilitako trebezieta datza. Nahiko urriak dira agertzen diren erreferentzia eta atribuzio baliabideak. Halere, talde batek, B eredukoak, euskaraz zailtasun handiagoak izan arren debaterako gaitasun diskurtsibo handiagoa erakusten du besteak baino (azken hau, D eredukoa). Ezberdintasuna B taldeak debatea aurrez eskolan landu izanak azal dezake. Debate gaia ere garrantzitsua da saio emankorrak bideratzeko.

Giltza-Hitzak: Bestearen hitza. Hitz hartzeak. Interlokuzioa. Atribuzioa. Erreferentzia. Ahozko jendaurrekoa. Gaitasun diskurtsiboa.

En este trabajo se comparan debates realizados en euskera de dos grupos-clase cuya competencia en esta lengua es diferente. Se analiza la manera de integrar la "palabra del otro" en el propio discurso. Los recursos para establecer referencias o atribuciones son bastante elementales. No obstante, el grupo de modelo B, aunque tiene más dificultades en euskera, manifiesta mayor competencia discursiva que el otro grupo (de modelo D). Estas diferencias pueden explicarse porque el grupo B ha trabajado el debate previamente en la escuela. También influye en la calidad del debate el tema que se propone para el mismo.

Palabras Clave: "La palabra del otro". Toma de palabra. Interlocución. Atribución. Referencia. Oral público. Capacidad discursiva.

Dans ce travail on compare les débats de deux groupes d'élèves de capacité d'expression en euskara différente. Le but de l'étude réside dans l'habileté à incorporer "la parole de l'autre" dans le propre discours. Les ressources de référence et d'attribution qui apparaissent sont assez rares. Malgré tout, un groupe, celui du modèle B, bien que présentant de grandes difficultés à s'exprimer en euskara, démontre plus de capacité discursive pour le débat que l'autre groupe (du modèle D). La différence peut s'expliquer par le travail préalable de préparation du débat réalisé par le groupe B. Il est aussi important tenir compte du sujet du débat.

Mots Clés: "La parole de l'autre". Prise de la parole. Interlocution. Attribution. Référence. Oralité publique. Capacité discursive.

1. Lan hau EHU (9/UPV 00033.130-13614/2001) eta MEC (PB1998-0239) erakundeek diruz lagundutako ikerketa proiektuei eta Eneritz Garroren Eusko Jaurlaritzaren Doktore aurreko bekari esker egina dago.

1. SARRERA

Debateak ahozko argudiozko generoen artean garrantzia berezia du, hala hizkuntzaren azterketan, nola irakaskuntzaren alor desberdinetan. Haatik azken denboran honek izan duen ikerketa garapena. (Ikus adibidez, Authier-Revuz, 1985; Cortes & Bañon, 1997a), 1997b); Kerbrat-Orecchioni, 1984; Toral, 1997) Gizartean presentzia zabala duen generoa da debatea. Bereziki hedabideetan, irrtiaren eta telebistaren bidez, gauzatzen da, baina lehen mailako hezkuntza errekurtsioa ere bada. Erretorikaren joko klasikoak –oposaketa / argudioa / negoziazioa / kontzesioa– trebatzea baimentzen bazuen, eskolan debatearen dimentsio heuristikoa ere landu daiteke eta landu behar da, honek ezagutza eraikitzea posible egin baitezake. García-Debanek (1982, 1997) edo Nonnon-ek (1997) aipatzen duten moduan, debateak auzi baten aurrean erantzun bateratu, eta batez ere garatuago bat eraikitzea bideratu behar du: hitzunik debatearen azkenerako hasieran zuena baino ezagutza (edo egia) maila handiagoa izatea bideratu, alegia. Debateak, partaideetarik bakoitzarentzat (solaskideak eta hartzaile/helburu den publikoa) –hala beharrez gero– hasierako iritzia zehaztu eta aldatu ahal izateko hausnarketa tresna izan ahal eta behar du, eta ez bakarrik norberaren iritzia edo jarrera mantentzeko gunea (Ikus Larringan, 2002).

Debaterako trebetasunak hainbat dira, baina oraingo gure aztergaiak hizkuntzari dagozkion zenbait izango dira. Euskarazko debateen inguruan egindako lehen lanetan (Idiazabal eta Larringan 2001a), Larringan eta Idiazabal 2001) helduen ahozko testuak eta gaztetxoek alderatzen ziren, batzuen eta besteen ezaugarriak azaleratuz. Diskurtsoaren edukien edota gaiaren sortzeari eta lantzeari zegokionean, ikasleek zailtasun handiak zituztela ikusten zen. Gauza bera frogatzen zen kortesiazko baliabide oinarrikoa den hitzartzearen luzera edo neurri kuantitatibo hutsa ez den beharrezko hitz jario hori aztertzean (Idiazabal eta Larringan, 2001b).

Oraingoan beste alde batetik begiratuko diegu gaztetxoek debateei: *bestea-
ren diskurtsoaren edo hitzaren kontu hartzea* deitu dezakeguna aztertu nahi dugu. Besteen hitza entzutea eta kontuan hartzea (norberaren diskurtsoan egiten den honen errepresentazioa) debatearen giltza da askok esan eta erakutsi duten bezala (De Pietro eta beste 1997). Kontuan hartze hori gauzatzeko erabiltzen diren hizkuntza baliabide zenbait izango dira aztergai lan honetan. Aukeratu dugun corpusaren bitartez bi ikastalde desberdin alderatuko ditugu. Etxetik eta giro aldetik euskaldunak eta euskaraz eskolatuak dira batzuk (D taldea) eta besteak berriz, etxean nahiz inguruan euskara gutxi erabiltzen dutenak eta eskolan euskarazko murgilpen partziala den egoeran (B eredu) eskolatutakoak (B taldea). Nolanahi ere, B taldekoek eskolan debateak landu egin dituzte, D taldekoek, berriz, ez. Modu honetan, debatea den hitz egintzarako ezinbestekoa den hizkuntzaren erabileran lortutako trebetasuna alderatu ahal izango dugu.

Lan honetan, eta hasteko, debatean bestea (eta haren esana edo hari buruzko irudia) kontuan hartzeko aztertu izan diren hizkuntza formei buruzko zenbait zehaztasun emango ditugu. Bertan aztertuko dugun corpusa eta bildu ditugun emaitzak aurkeztuko ditugu ondoren, eta azkenik, irakaskuntzari begira zenbait iruzkin egingo ditugu.

2. BESTEAREN HITZA DEBATEAN

Debatean parte hartzeak norberaren jarrera eta iritzia gailentzean bila dezake baina hori egin ahal izateko ezinbestekoa da besterena kontuan hartzea. Eta bestea esaten denean, debatakide edo solaskidea ez ezik hartzailea edo entzulea ere bada; are gehiago, debateko solaskideak beste edozein ahots ekar dezake berearen indargarri, osagarri edo bestearen ahulgarri. Haatik, debatearen didaktikaz arduratu direnek, adibidez, De Pietro eta bestek (1996, 1997) azpimarratzen dute bestearen hitza edo ahotsa kontuan hartzeko baliabideen garrantzia: hiztunaren hasierako jarrera zehaztea bera ere bestea kontuan hartzen delako egin behar den hitz egintza da. Horrekin batera beste hainbat baliabide diskurtsibo erabili behar lirateke: besteak entzuteko, iritziak justifikatzeko, kontrajartzeko, modalizatzeke, edota bestearen hitzak berrartu eta berformulatzeko. Debatearen izaeratariko bat iritzia eratzea da, garrantzitsua ez da hitz egiten duenaren iritzia zein den, baizik eta iritzi hori besteen iritziekin nola txertatzen eta moldatzen den.

Debatea esaten denean ez dugu guztiok hitz egintza berdina irudikatzen. Hedabideetan debatea delakoan eztabaida bortitzak aurkezten zaizkigu, edozein bitarteko erabiliz bestea zapaltzeko aukera bezala, inongo errespetu gabe eta indarrez nagusituz. Hedabideentzat askotan ikuskizuna da garrantzitsuen eta "debate" modu hauek hori bilatzen dute. Eredu hauek ez zaizkigu inondik inora egokiak iruditzen eskolarako, zer saihestu behar den erakusteko ez bada. Debatearen didaktikan Dolz eta Schneuwly-k (1998) eskolarako proposatzen duten debate eredia partaide guztien artean gaian aurrera egitea helburu duena litzateke, alegia, partaideen arteko elkarlana eskatzen duena. Hau da, besteen hitzak edota ahotsak norberaganatuz eremu komunak lortu eta aurrerapausoak ematea. Beraz, garrantzitsua da norberaren diskurtsoan besteen diskurtsoen zantzuak agertzea, horrek entzun, barnerratu, onartu edota onartzen ez denaren berri emango baitu. Aipatu egileek dioten bezala, moderatzailea bitarteko ona da baliabide horiek lantzeko. Parte hartzeen dinamika erraztu eta ezagutza eraikitzeke oso garrantzitsua izango da moderatzailearen zeregina: bakoitzaren jarrera edo ikuspuntua argitzen laguntzeko, hitz txandak errespetatu eta ongi kudeatzeko, besteari entzutea baliagarri egiteko, partaide guztien iritziak ulertarazteko, besteena norberarenean itsatsi eta norberarenari aurre egin edo beste norbaitenarekin kontrajartzeko.

Polifoniaren eremukoak liratekeen elementu hauek, Bronckartentzat (1996) kontuan hartze mekanismoen baitan ulertu behar dira. Kontuan hartze mekanismo hauek testuaren antolaketan gainjarritako hiru eragiketetan azkena dira eta bertan biltzen dira, alde batetik, erantzukizun enuntziatiboa eta ahotsak, eta bestetik modalizazioa. Kontuan hartze mekanismoek testuaren koherentzia pragmatikoa eratzten laguntzen dute. Aipatutako ahotsak iturri ezberdinak izan ditzakete: egiazko autorearen ahotsa, ahots sozialak edota pertsonaien ahotsak. Bestalde, ahots horien iturriak testu barrukoak edota testuz kanpokoak izan daitezke. Testu barrukoak izango dira debatearen kasuan elkarregintza horretan esandakoei oihartzun egiten dizkietenak. Testuz kanpokoak aldiz elkarregintzaz kanpokoak, norberak edo besteek beste momentu batean esandakoak, esapide sozialak, autoritate zitak, etab.

Gaurko azterketan ez ditugu kontuan hartzearekin lotutako unitate guztiak begiratuko, gure corpusean nabarmenenak direnak baizik. Nabarmenak eta bi corpusen artean alderaketa egiteko baliagarrienak direnak. Izan ere, besteen iritziak kontuan hartu eta hau adierazteko gaztetxoek dituzten baliabideen eta zailtasunen argazki bat egitea da oraingo helburua.

Orain arte esandakoa adibide zehatzen bidez azaltzen saiatuko gara orain. Debate batean ezinbestekoa da parte hartzeak lankidetzazkoak izatea: bai errefusatzeko zein onartzeko. Besterik gabe, norberaren iritzia azaltzen duten parte hartzeak, edota aspektu berriak modu eranskor edo kontrajarkor hutsean gehitzen dituztenek (1 adibidea) besteak esandakoa norberaren diskurtsoan barneratzeke eta osatzeko ez dute balio, testuinguru komunikatiboren eta debatearen generoak eskatzen dituen formak ez direla ezagutzen erakusten dute.

1 Adibidea, D debatetik aterata

1. NER ointxe daz telefo / ointxe daz telefono moderno batzuk / holan etzanda / daukie tapa bat // zaketan dozu botoi bat / eta hortik entzuten dozu / eta erantzuten dozu / eta hortxe eskuetan eukitta
2. Ama(M) aber baina / zueik ze uste dozue / zuek / igual eskuan be eragina daukie e::
3. JOK baina ez badaukie?
4. Ama(M) baina baldin badaukie
5. JOK baina etxoin / bera da medikua / berak jakingo dau / ez?
6. Ama(M) zu / medikua zarenez ze uste dozu ba?
7. Iñi(M) ze uste dozu?
8. Ama(M) ze uste dozu ba?
9. ALE bai / ze e:: / eragina e::: / zerebruan
10. ?? zerebruan ez / eskuetan
11. ALE ba eskuetan baita // eskuetan be txarra / ze bebai egon leikeda zeozer // kortozirkuito bat edo holako bat eta kalanbria emun
12. NER orduan guante batzuekin
13. ALE bai / baina ez da erosua guantiakin XXX
14. JOK baina behintzat badaukotzu
15. NER seguro zauz behintzat
16. Iñi(M) aber
17. Ama(M) aber

Adibide honek (1) ez dirudi jendaurrean egindako debate batetik ateratakoa. Hemen agertzen den elkarrizketak lagunartean egindakoa ematen du.

Inork ez du gaia berrartzen (uhinen eragina edo balizko erradiazioa). Gaia jakintzat ematen da; gaia eta azpigaiak (sakelako telefonoak burmuinean izan dezakeen eragina, eskuetan izan dezakeena; eskularruen aukera eta hauen deserosotasuna, eta abar) modu eranskorrean gehitzen dira, zein informazio osatu gura den esplizitatu gabe. Ez da publikoarentzat hitz egiten. AMA(M), moderatzailea izan arren, nahiz eta 2an azpigai berri bat (eskuetan izan dezakeen eragina) proposatu eta parte hartu, 4an bere papera albo batera utzi, eta partehartze publiko batek eskatzen dituen betebeharrak aintzat hartu gabe, eztabaidan zuzenean murgiltzen da. Badirudi moderatzaileak diren IÑIk eta AMAk “galdetzaile”aren betekizunak gehiago betetzen dituztela moderatzailearenak baino: 7an eta 8an solaskidearen iritzieren inguruan galdetzen dute, bigarren pertsonan “*zer uste duzu?*”, 16an eta 17an diziplina mantendu gura dute, eztabaida liskar huts bihurtu delako eta ez dakitelako nondik nora jarraitu. Hain zuzen ere, errekurtsioak falta zaizkie solaskideen hitza kudeatzeko. Ez dute ziurtatzen interbentzioen barneratzea edo aintzat hartzea; gai berriak proposatzeko zailtasuna dute, gaiak nola bukatu edo aldatu behar diren ez dakite.

Debateetan oso ohikoa da bestearen posizioa indartzea edota honi kontrajartzea, eta hori, jakina, modu modulatu batean egin behar da; askotan hitz hartzea horretarako “*sortutako*” esamolde metadiskurtsiboen bidez gauzatzen dira. Aurretik esandakoa zehaztu edo sakondu nahi bada ezinbestekoa da hau adieraztea: “*Xek ondo esan duenez...*”, “*Yk esandakoari jarraiki...*”, “*Nik ere Zk bezala ...*”, eta abar. Modu bertsuan, aurretik agertutako iritzi baten kontra azaltzeko edo hau errefusatzeko forma ugari erabiltzen dira. Ñabarduradun ezezkoetatik abiatu “*bai, baina nik ...*”, “*ez dakit, nik ez dut uste...*” eta forma kontzesibo landuenetara arte, bidean, esandako iritzia-rekiko desadostasuna modu sinple edo konplexuagoan adierazi ohi da: “*Xekin ez nago ados*”, “*Ez dut uste Yk arrazoirik duenik*”, “*Nire ustez Zk esan duena ez da egia*”. Ikus dezagun beste adibide bat:

2. Adibidea. “B” debatetik aterata

1. Mai(M) eta zergatik erderaz Iñaki≠
2. IÑA joe / ez dakit
3. Mai(M) ez pasaiozu Enekeri
4. ENE gertatzen zaiguna da / e:: / erd gazteleraz hitz egiten / ohitu / garelara eta orain euskera hitz egitea kostatzen zaigula
5. Mai(M) pasaiozu Unairi
6. UNA zergatik / maisua / nahi dute euskeraz lehengo hizkuntza izatea
7. MIK ze ni ni nahi dut alderantziz / Eneko esan duena dauka arrazoia ze: / ni nahiago dut euskera nire / lenengo hizkuntza izatea // ze gusatzen zait asko // eta erdera ere bai baña ezagutzen dut ondo / eskola eskola batzuetan e:: / eta saiatuko gara // egitea
8. YER erderaz egiten dugu errazago / delako

Adibide honetako formak, jendaurreko debatetzat ulertzen dugun horretatik hurbilago daude. MAIK (moderatzaile moduan jarduten duen maisua) erdaraz zergatik hitz egiten duten galdetzen duenean, erantzun ezberdinak agertzen dira. 2.a eta 6.a justifikazio hutsak dira “joe, ez dakit”, “zergatik, maisua nahi dute euskeraz lehenengo hizkuntza izatea”. Galdera-erantzuna eskema erakusten dute. Aldiz, 4.a, 7.a eta 8.a, publikoari zuzendutako parte hartzeak dira; lehenengo pertsona pluralean hitz egiten dute, beraz taldea ordezkatzeko da eta 4.ean eta 8.ean galdera berformulatu egiten da erantzun aurretik: “*gertatzen dena da...*”, “*erderaz egiten dugu...*”. 7.ean MIKek bere interbentzioa aurrekoarekin integratzen du, lehenengo beste bati kontrajartzen zaio eta ondoren bera bat datorren argumentuaren autorea aipatzen du “*Eneko esan duena dauka arrazoia*”, bukatzeko argumentu propioak gehitzen ditu.

Bai bestearen hitza eta baita besteak entzun izanaren aztarnak gaiaren tratamenduan antzeman ditzakegu batez ere. Hau da, hitz hartze batean, hiztunak, moderatzaileak edota enuntziatzaileak berak aipatutako eztabaida objektuari egin ahal dio erreferentzia. Nominalizazioa “*mobila erabiltzea*” oso errekurtso erabilia da. Gaiaren pronominalizazioa eta hau autoreari atxikitzea “*Mikel(ek) esan duena*”, mekanismo ohikoena eta landugabeena litzateke. Interbentzio kolaboratzaileagoak ere badaude, hala nola aurretik esandakoa eraldatuz barneratzen dutenak, esate baterako baieztapena galdera bihurtuz. “*Eta goizetan hitz egiten badugu euskeraz eta arratsaldetan erderaz*”. Hauek adostasuna bilatzen dute aurrez ezarritako eremuan.

Interlokutoreei erreferentzia esplizituak, iritziak edota juizioak egozte (atribuzioak) eta hauek baloratzea “*ez nago konforme Cristianekin*”, besteak beste, laguna entzuten eta kontuan hartzen jakitearen oinarritzko gaitasuna erakusten duten adibide garbiak dira. Zehar estiloa erabiltzea, solaskideari buruz hitz egiteko hirugarren pertsona erabiltzea, debateetako parte hartzeen formaltasuna adierazteko ezaguna den marka da. Interbentzio hauek modu zuzenean egiten badira (“*zuk uste dozu txarra dala*”), aldiz, elkarriketan ohikoa den hizkuntza dialogala litzateke. Modu berean, norberaren iritzia ematerakoan lehenengo pertsona plurala erabiltzea, testuaren formaltasunaren erakusgarri izan daiteke, 2. adibidean ikusi dugun moduan.

Besteak ezeztatzea bera ere, ñabarduraz eginez gero “*bueno, bai baina... ez dakit*” ezezko zuzena edota kontraesan inposatzailea (“*ba ez, ezetz*”) baino jarrera kolaboratzaileagoa da. Modu honetako ezeztatze kategorikoak ez dira inoiz agertzen heldu “*aditu*”en jendaurreko debateetan. 2. adibidean 7an kontrajartzea elkarlanean eta formalki egiten dela ikusi dugu “*ze ni nahi dut alderantziz*”, aurreko interbentzioarekin desadostasuna adierazteko. Linguistikoki forma ez da oso onargarria, hau ziurrenik euskaraz ikasle honek duen gaitasun faltari zor zaio, baina bere konpetentzia diskurtsiboa egokia da.

Ahots inpersonalen manipulazioa, orokorpenak, galdera erretorikoak, autoritate errekurtsoak, edota aipuak ere debateetan besteen hitza nola

baliatzen den ikusteko irizpide garrantzitsuak dira, batez ere, diskurtsoarteko dialogia jokoei dagokionean, baina gure corpusean ia ez dago horrelako adibiderik.

Gure corpusean interlokutoreei erreferentzia egiteko erabiltzen dituzten elkarrizketa elementuak aztertu nahi ditugu, hauek baitira entzutea adierazteko moduetariko bat. Bereziki aztertu ditugu, zehar estiloa erabiliz bestearen hitzaren (iritziaren) erreferentzia esplizitua egiten duten adibideak. Hau da, solaskideen erreferentzia esplizituak zenbatuko ditugu, hirugarren pertsonan egiten denean (“Xek arrazoia du”, “Xek esan duena”, eta abar). Errekurtsio formalen erabilera ikustea interesatzen zaigu, nahiz eta hauek oso oinarrizkoak izan eta neurri batean erritual bihurtuta egon.

Oinarrian gure hipotesia ondorengoa da: euskaraz ikasleak duen konpetentzia gora-behera, alegia, L1 edo L2 izan, esku hartze didaktikoak eta generoren praktikak trebetasun diskurtsiboen garapenean izugarritzko eragina dute. Gure ustez, B debatean besteen hitza kontuan hartzen denaren indize kopuru altuagoa agertuko da D debatearekin alderatuz.

3. CORPUSA

Lan honetarako eskola testuinguruan jasotako testuak erabili gura izan ditugu. Hauen artifizialtasuna gora behera (eskola ariketa bat da), esku-hartze didaktikorako aukera gehien eskaintzen dituztenak direla uste dugulako egin dugu aukeraketa. Lehen hezkuntzako laugarren mailako (10 urte) bi talde dira. Hizkuntza ezaugarri ezberdinak dituzte eta baita praktika didaktiko ezberdinak ere. D deituko dugun debatea² D ereduko ikasle elebidunek ekoitzia da. Eskoriatzako ikastetxe batean gauzatu da debate hau. Gaztetxo hauen L1a euskara edo gaztelera izan daiteke, baina eskolaren zein ingurune soziolinguistikoaren eraginez, euskaraz konpetentzia osoa dute. Ikasle hauek ez dute aurrez debatea landu, hala ere, corpus hau jaso aurretik debateko gaia prestatzeko astia izan dute: “Sakelako telefonoa: beharra ala kapritxoa?”. Ordu erdi batez aldeko eta kontrako argumentuak zerrendatu dituzte taldeka, aurrez banatu dira moderatzaile rolak (2 ikasle) eta talde bakoitzeko ordezkari bat izendatu da; bi ikaslek sakelako telefonoaren aldeko jarrera dute (erabiltzailea eta saltzailea) eta bik kontrakoa (medikua eta erabiltzen ez duena). Maisuak ere parte hartzen du debateko zenbait momentutan, besteak beste debatearen arauak ezarri alde. Debatea bidez grabatu da eta ohiko arauak jarraituz transkribatu da.

Bigarren debatean, B deituko dugunean³, klasea osatzen duten 10 ikasleek parte hartzen dute; maisuak eta praktikak egiten ari den Irakasle Esko-

2. Eskerrak eman gura dizkiegu Arizmendi ikastolari, Martxi Perez irakasleari eta honen ikasleei corpus hau jasotzeko eskainitako denbora eta pazientziagatik.

3. Material hau eskaini izana eskertu gura diogu Gorka Azkarateri.

lako ikasleak egiten dute moderatzaile lana. Talde honetan B ereduko ikasleak daude eta eskola nahiz ingurunea nahikoa erdaldundua dago (Ugao-Miravalles). Talde honetako ikasle guztiak etxetik erdaldunak dira eta euskaraz jarduteko zailtasunak dituzte. Debatearen gaia “Zergatik ez dugu euskaraz hitz egiten?” da. Debatea ez da aurrez prestatu, baina euskara eskoletan behin eta berriz hitz egiten dute gai honen inguruan. Bestalde, ikasturtean zehar talde honek debateak ia astero egin ditu eta hemen maiztean bildutako corpusa erabiliko dugu. Hau izan da bideoz jasotako lehenbizikoa eta eztabaidan parte hartu ahal izateko ezinbestekoa izan da mikrofonoa eskuetan izatea. B debatea ere arau berdinak jarraituz transkribatua dago.

4. ZENBAIT EMAITZEN AZTERKETA

Aztertu dugun corpusaren arabera zenbait indize edo marka aukeratu ditugu. Debatean bestearen hitza kudeatzeko erabili daitezkeen baliabide guztien artean gutxi eta oso oinarritzkoak. Oro har besteari edo norberari erreferentzia egin edota solasera ekartzeko moduak aztertu ditugu. Nolanahi ere, aukeratu ditugun indizeek debatea gauzatzeko orduan ezinbesteko trebetasun diskurtsiboa adierazten dute, eta uste dugu nahikoa garbi erakusten dutela bi taldeen arteko desberdintasuna. Bestalde, oso ezaugarri argiak diren heinean, debate irakaskuntzaren abiapuntutarako ere baliagarri izan daitezke. Hona hemen:

- Interlokutore edo solaskideei egindako zehar erreferentziak. Oro har solaskidearen izena aipatzen da, aurretik “esan”en erako aditz batez lagunduta edota solaskideak esandakoarekiko adostasun/desadostasuna adierazteko esapide metadiskurtsibo batekin: “*Xek arrazoia du*” “*Yekin ez nago ados*”, “*Zk esan duena ez da egia*”, eta abar. Zehar erreferentziak edota hirugarren pertsonan egindakoak dira. Mintza baliabide hauek atribuzioak ere deitu izan dira.
- Lehenengo pertsona plurala taldeari buruz berba egiteko. Neurri batean taldearen ordezkari izendatzea da eta hitza honen izenean hartzea. Jendaurreko debate batean parte hartzeko baliabide zuzena dela uste dugu. Solaseko interbentziotik haratago, kokatze pertsonaletik haratago doa.
- Bigarren pertsona erabiliz solaskideari egiten zaizkion interpelazioak edota erreferentzia zuzenak: “*zuk zeuk esan duzun hori*” “*zuk jakingo duzu*” “*ez duzu arrazoirik*”. Erabilera hauek elkarrizketa dialogalean (bat-bateko solasean) eman ohi dira, baina oro har ez jendaurreko debate batean. Hauek agertzeak debeteari dagokionez trebetasun diskurtsibo falta adierazten du.

1 TAULA. Erreferentzia moduak "B" eta "D" debateetan				
		2. pertsonan erreferentzia zuzena	1go pertsona pluralean erreferentzia	Zehar erreferentzia
"B" debatea	Moderatzailea	12	0	1
	Solaskideak	3	50	20
	Guztira	15	50	21
"D" debatea	Moderatzaileak	11	3	0
	Solaskideak	21	8	4
	Guztira	32	11	4

Taula honetan hirugarren zutabearen bigarren pertsonaren erabilera ageri da. Oso nabarmen ikusten da bi taldeen arteko desberdintasuna. B debatean, moderatzaileaz kanpo apenas erabiltzen den erreferentzia zuzena. Badirudi ikasleak ohartu direla solas arruntean ez daudela, eta beraz, izaera deiktikoa duten marka hauek ez dutela hemen lekurik. Ageri diren erabilera ia guztiak, 12/15, moderatzailearenak (maisuaarenak) dira, hitza (eta mikrofonoa) banatzeko esandakoak. D taldean, aldiz, ikasleek erruz dihardute bigarren pertsonan. Goragoko adibidean ikusi dugun moduan, debate honetan solas arruntaren ezaugarriak oso nabarmen ikus daitezke, badirudi ez direla debatearen hizkuntza moldeez jabetu.

Taularen 4. zutabearen, norbere burua ezkutatzuz, lehenengo pertsona plurala zenbatetan erabiltzen den ikus daiteke. B debatean erabilera askoz ugariagoa da (50/11), eta erabilera guztiak ikasleenak dira. D debatean, lehen esan den moduan, erreferentzia zuzenak hobesten dira eta hor apenas agertzen den lehen pertsona pluralik.

Azken zutabearen, bestearen zehar erreferentziak edo atribuzioak biltzen dira. Aipagarria da D debatean besteari zein gutxitan egiten zaion zehar erreferentzia esplizitua. Aldiz, B debatean errekurtsu hau gehiagotan azaltzen da. B taldeak barneratua dauka debateetan ezin dela 2. pertsona erabili eta iritzien eraikuntzan bestearen hitza edo ahotsa esplizituki aipatuz onartu, osatu, kontrajarri edo ezabatu behar dela. "Enekok esan duena" "ni ere Alexekin bat nator" edo pronominalizazio bidezko "berak arrazoia du" eta antzeko zehar erreferentzia horiek egiten B taldekoek badirudi ikasi dutela.

Adineko trebatuen artean oso ohikoak dira orokortzeak (*hemen esan da, jakina da, badakigu,...*) debateetako jardunean. Horrelakorik ez dugu batere aurkitu gure corpusean, ez D ez B debatean.

Oro har, esan daiteke B taldeko ikasleek besteei erreferentzia egin beharra barneratuago daukatela D taldekoek baino. Azken hauek errekurtsu hau ia ez dute erabiltzen eta euren diskurtsoa gaiarekiko iritzien gainjartze edo batuketara soilik bihurtzen da, elkartrukearen oinarritzko antolaketa galderaerantzuna delarik.

5. EMAITZEN EZTABAIDA ETA DEBATEAREN IRAKASKUNTZARAKO GOGO-ETA ZENBAIT

Hamar urteko bi ikasle talde desberdinen debateak aztertu ditugu eta mintza jardun horietan bestearen hitza nola kudeatzen duten begiratu dugu. Erreferentziaren eraikuntzaz ari gara, jakina. Gaia, hizketa gaia jarria izaten da baina eztabaidaren ekarpenak eta debatearen eraikuntza interlokuzio bidez egiten direnez, ezinbestekoa da besteen hitzak, besteen ikuspuntuak, iritziak, baieztapenak, solasera ekartzea norberarena hitzetan txertatzeko. Hizkuntza baliabide asko erabili ohi dira eginkizun honetan: atribuzioak, galderak, errepikapenetik hasi eta kontzeptuzko anaforarik abstraktuenerainoko berraipamenak, ironia, ezeztapen forma ugari, konparaketak, orokorpenak, metadiskurtsoa, lelo-esamolde eta esaera zahar eta berriak,... Gure corpusean gutxi batzuk besterik ez ditugu aurkitu eta bi debateen arteko alderaketa egiteko asmoz konparagarriak izan daitezkeen elementuak (unitate linguistikoak) bakarrik aztertu ditugu: 2. pertsona singularra, 1. pertsona plurala eta atribuzioak edo zehar erreferentziak.

Bi taldeen hizkuntza ezaguera desberdina da: D taldekoek, oro har, ondo dakite euskaraz, B taldekoek, aldiz, eskolan ikasten ari denaren maila dute, zailtasunak dituzte euskaraz hitz egin ahal izateko. Debatea ez da hitz egintza edo egoera komunikatibo arrunta. Egia da hedabideetatik ezagutza pasiboa garatua dagoela, baina honek zerikusi gutxi du parte hartze aktiboaren unea heltzen denean. B taldea, debatean aurrez jardundako taldea da eta D taldea berriz ez. Nahiz eta aipatu B taldeak garatutako esku-hartze didaktikoa zehatz-mehatz ez dugun ezagutzen, hitza egozteko formak, zehar estiloaren erabilpena, gaiari erreferentziarik egin gabeko komentarioen gaineratze hutsak albo batera uztea, eta abar ikasi dituztela ikusi dugu. Gure ustez debateren praktikan aritu izana bada eragin faktore garrantzitsu bat. Honek azalduko luke B taldearen emaitzen aldea.

Ahozko testu molde honen irakaskuntzarako beste kontu garrantzitsua debaterako proposatutako gaiena da. Eragin handia dute gaiak debateetan sortzen diren hitz hartze formetan (Larringan, 2002; Larringan & Idiazabal, prentsan). Sakelako telefonoaren gaia (D debatea) eremu oso zehatzekoa dela esan daiteke, gainera edukiaren lanketa alde/kontra jartzetik abiatu da, modu itxian. Honela, ez da modu negoziatuan aurrera egiteko inongo biderik zabaltzen. Gaia zein den argi dago, interbentzioak honetara mugatzen dira, ezin da beste ezertaz hitz egin eta hauen balioa justifikatiboa edo argumentuzkoa da. B debaterako gaiak (Zergatik ez dugu euskaraz hitz egiten?), aldiz, eremu orokorragoa dauka, edozein modutako interbentzioak errazten dituena eta hauen balioa gehiago da informatiboa argumentuzkoa baino. Jokabide baten azalpena ematea da helburua, proposamen berriak edo ezberdinak eginez aurrera egiteko. Jarduera honek aurretik egindako proposamenetan eustea ahalbidetzen du, hauetan sakontzea edota beste ikuspuntu bat hartzeko hauetatik aldentzea.

Didaktikari begira ondorio argi bat ikusten dugu: debaterako gaiari arreta berezia jarri behar zaie helburua partaideek elkarlanean parte hartzea bada,

norberaren posizioaren justifikaziotik aurrera eginez. Honela, “Uniformearen alde ala kontra?”, “Etxeko lanak bai ala ez?”, “Telebistarako ordutegirik, bai ala ez?” moduko gaiak ez dira egokienak, ikuspuntu ezberdinetatik ezagutza komunak eraiki gura dituzten, eta balio heuristikoa duten debateak sortzeko.

Ikusi dugu B debatean, solaskideari erreferentzia 3. pertsonan egiten dioten forma gehiago agertzen badira ere, hauek oro har baloraziozkoak, edota iritzi bati atxikitze edo kontra jartzearekin oso lotuak daudela: “*Ni Xekin ados nago*” “*Ni Xekin ez nago ados, baina bai Yrekin*”. Ia esaldi eginak direla esan daiteke; hala eta guztiz ere, jendaurreko debateak eskatzen duen formalizaziorako jokabide hau lehen urratsa ere badela uste dugu.

Hala ere, B taldearen trebetasunak ez dira nahikoak: ez dago elementu metadiskurtsiborik ez eta bestearen diskurtsoari erreferentzia egin eta norberarenean txertatzeko forma konplexurik ere. *Esan* aditza eta *arrazoia izan ala ez, ados egon ala ez* adierazteko espresioak soilik agertzen dira. Era berean, erreferentzia tematikoak oso oinarritzkoak dira, anafora pronominalak bakar bakarrik, eta mugimendu tematikoak ere oinarritzkoak dira: gaia mantentzea baizik ez dute egiten, zailtasunak dituzte hau garatu edota bere norabidea aldatzeko.

Erreferentziarena, hizketa gai edo edukiaren eraikuntza eta kudeaketa, behin eta berriro aipatzen ari garen baliabide diskurtsibo zail bezain beharrezkoa da hitz egintza askotan eta bereziki argudiozkoetan. Alegia, Nonnoken (1997) esaten duen bezala testuinguruan ez dagoen erreferentzia eraiki behar denean eta gainera solaskideak eta entzuleak erreferente horren partaide egin behar direnean agerian jartzen dira hizkuntza trebetasunak eta gabeziak. Atribuzio sinpleenak ere (*Mikelek esan duena*) errutinazko formak izan arren, ez dira gaitzestekoak. Honelako forma arruntetatik abiatu daiteke didaktikan eta haien inguruan lan egin, zabalduz, zehaztuz, birformulatuz, osatuz.

Bukatzeko, euskara bigarren hizkuntza bezala irakasteari begira jarriz, garrantzitsua iruditzen zaigu debatearen irakaskuntzaz lan honetatik ondorioztatu daitekeena. Debateak hizkuntza trebetasun konplexuak eskatzen ditu baina haren ariketa guztiz posible da, baita hizkuntza konpetentzia mugatuetan ere. Komunikazio egoera aproposak eta hizkuntza baliabideak ikasleen eskura jartzeak (gaiaren kudeaketarakoak, bestearen aipamena eta haren adostasuna edo harekin negoziatzekoak erabiltzen diren hizkuntza moldeak) posible egin dezake itxuraz oso zaila ikusten den hizkuntza jarduna. Eta gainera, gogorarazi behar da, L1en pareko hizkuntza gaitasunak, bere baitan, ez duela trebetasun diskurtsiboa ziurtatzen genero formaletan, nahiz eta debatearen moduan, egunerokoa edota gizartean edo komunikabideetan pisu eta presentzia handikoa izan.

BIBLIOGRAFIA

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "La representation de la parole dans un débat radiophonique: figures de dialogue et de dialogisme". *Langue Française* 65, 1985, 92-102.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé. 1996.
- CORTÉS, Luis eta BAÑÓN Antonio M. *Comentario lingüístico de textos orales. I Teoría y práctica (La Tertulia)*, Madrid: Arco/Libros, S.L., 1997.
- , *Comentario lingüístico de textos orales. II El debate y la entrevista*, Madrid: Arco/Libros, S.L., 1997.
- DOLZ, Joaquim eta SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris: ESF, 1998.
- DE PIETRO, Jean-François; ÉRARD, Serge eta KANEMAN, POUGATCH, Massia. "Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire", *Enjeux*, 39/40, 1997; 100-129.
- , & DOLZ, Joaquim. "L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable?", *Enjeux*, 39/40, 1997; 335-359.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. "Interaction et analyse du discours: Étude comparative de débats entre adolescents". *Études de Linguistique Appliquée*, 46, 1982, 98-118.
- , "Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans". *Enjeux*, 39/40, 1997; 50-79.
- IDIAZABAL, Itziar eta LARRINGAN, Luis M. "Berbaldiaren ildotiko euskalduntzea", Bilbao: Helduen euskalduntzearen II. eta III. Jardunaldiak. Udako Euskal Unibertsitatea, HABE, 2001a), 41-64.
- , "Ahozko euskara formala eta haren egitura sozio-diskurtsiboa", Bilbao: *Actas del V. Euskal Soziología Kongresua - V Congreso Vasco de Sociología*, Bilbao 2001b), 1695-1748.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. "Les négociations conversationnelles", *Verbum*, 7 (2/3), 1984; 223-243.
- LARRINGAN, Luis M. "Estructura dialogal y organización temática en el debate de adolescentes", Málaga: III Jornadas Internacionales sobre la Adquisición de las lenguas del Estado, 23-25, IX, 2001. (Argitaratzeko).
- LARRINGAN, Luis M. "Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea", *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 29, 2002; 21-30.
- NONNON, Elisabeth. "Activités argumentatives et élaboration de connaissances: le dialogue comme espace d'exploration", *Langue Française*, 112, 1996; 67-87.
- , "Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus du discours?". *Enjeux*, 39/40, 1997; 12-49.
- TORAL, Gotzon. *Las tertulias de la radio. La linterna. Análisis de un modelo*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, 1997.