

Ez-hitzezkoaren behaketa hizkuntz klasean*

Clara Ferraô Tavares

Hizkuntz klasea behatu eta analizatzen jakiteak eskatzen du aurretik elkarreragina deskribatzeko lanabesak horretarako egokitzea. Hitzeko elkarreragina askok aztertu dute, baina oraindik ere ez-hitzezkoa ez “ikusteko” joera dago batzuetan edo, hain da begien bistakoa, edozein behatzaile sentitzen baita horretaz hitz egiteko gai. Artikulu honen egileak komunikazioaren “ezkutuko alderdi” horren analisisian lagundu nahi du, orain arte gai horretan egin diren ikerketen berri emanez, lehenbizi, eta, gero, azterketa horrek hezkuntzaren behaketan dituen inplikazioak aurkitzen saiatuz.

Artikulu honi hasiera emango diot ikasleek, beren irudia bideoan ikusten dutenean, askotan esaten dutena aipatuz: “Keinu gehiegi egiten dut”. Solamente, irakasleen ahotan ere horixe bera aditzen da maiz aski: “Keinu gehiegi egin duzu” edo “Ez duzu behar hainbat keinu egin”. Ez batzuek eta ez besteek izaten dute normalean ez-hitzezkoa *aztertze*ko modurik; baina edozeinek uste du gauza dela balore-judizioak egiteko, azpian arau batzuk badaudela aditzera ematen dutenak. Bada, beraz, hor arazo bat konpondu gabekoa eta badirudi ez-hitzezkoaren gai hori ikasaien behaketan ezinbestean kontuan hartu beharreko zerbait dela.

Gai horrek, bestalde, indarra hartzen du komunikazioan alderdi bakoitzak duen egitekoa bereizi nahi duten ikerketak kontuan hartzen badira. A. Mehrabian-ek (1972) “formula” bat proposatu du irakasleen eginbide asko zalantzan jartzen dituen eta, bidenabar, horien heziketa. Era horretan, autore horren ustez, esanahiaren %7 hitzaren bidetik joango litzateke, %38 ahozkoaren bidetik eta %55 ez-ahozkoarenetik. Jakina, komunikazioa prozesu osoa denez¹, ez du erraza ematen eta paradoxa ere izan daiteke kanal bakoitzaren garrantzia zehaztu nahi izatea. Proporzioa asko aldatuko da pertsona batetik bestera, maila sozial batzuetatik besteetara eta adinaren, ohituren, kulturen eta testuinguruaren arabera. Dena den, aho batez onartua da ez-hitzezkoak jeneralean aitortzen zaion baino eginkizun handiagoa duela, eta horrek ondorio garrantzi handikoak ditu harreman pedagogikoetan.

Arau ezartzeak dituen amarruetatik ihes egiteko, ezinbestekoa da egoera pedagogikoa ulertzen lagunduko duten deskribapen-tresnak proposatzea.

Eta guztiaren gainetik, garatu nahi den ikuspuntua definitzen saiatzea: alegia, zer esan nahi dugu ez-hitzezkoaz mintzo garenean?

Nik proposatzen dudan definizioa behaketa hezitzailetik dator zuzen-zuzen. Ukapenaren bidez izendatzeak, hau da, *ez-hitzezko komunikazioa* esateak –horixe da alderdi guztiak behar bezain aintzat hartzeko modua, ahozko komunikazioarekin konparatuz– hierarkizazio eta mailaketa bat markatzen du.

Proposatu izan diren beste izen guztiek –“proxemia”, “kinesia”, “gestualtasuna”, “mimo-gestualtasuna” edo baita “paraverbal” terminoak ere– komunikazioa den fenomenoaren, bereziki Frantsesa hizkuntza arrotza irakasteko klasean gertatzen den komunikazioaren, alderdi bat besterik ez dutenez adierazten, beharrezko iruditzen zait izen horri, *ez-hitzezko komunikazioari*, eustea. Izan ere, bere baitan hartzen baititu proxemia (ikasle-irakasleek espazioa nola erabiltzen duten eta espazio horretan dauden distantziak eta egiten diren mugimenduak) denbora, kinesia (gorputzaren orientazioa, jarrerak, keinuak, mimika, begiradak, irribarrea, “berezitasun semantiko berezko eta artifizialak”²). Nik definizio horri honako hau ere gehitzen diot: eta “komunikazio-balioa duten adierazgarriak, beti baitaude presente elkarreragina gertatzen den edozein testuingurutan” (Watzlawick, 1972: 60). Adierazgarri horiek aterako dira testuingurutik, bere esanahi zabalean ulertuz, hau da, bakoitzaren historiatik, eta, esanahi estuagoan, hau da, une eta leku jakin batean hitza hartzen deneko egoeratik.

Behaketarako zailtasun batzuen kariaz, ez dut hemen sartzen parahitzaren alderdia, hots, ahotsa eta honen ezaugarriak (erritmoa, indarra etab.) horiek beste ikerketa-mota baten gaiak baitira.

Ez-hitzezkoaren behaketa ezinbesteko eginbeharra iruditzen zait irakaslearen gaitasun komunikatiboa garatuko bada, alderdi honek gaitasun teknikoa eta profesionala, biak batera, hartzen baititu bere barnean.

1. Ikerketaren ikuspegia

Ez-hitzezkoari buruz ikerketa asko egin izan baitira, aukera bat egin beharrean nago, eta klaseko komunikazioan eragina dutela iruditzen zaizkidan lanak bakarrik aurkeztuko ditut hemen.

1.1. Ekoizpenetik elkarreraginera

Kintiliano-k azpimarratzen du ikaskuntzaren aldetik begiratuta ez-hitzezkoak komunikazioaren eraginkortasunean duen garrantzia. Keinuaren alderdi bat azpimarratzen du “pragmatiko” izena eman dakioketena (galdetu, agindu, deitu, errietan eman), sentimenduak adierazteko alderdia (beldurra, haserrea, ukamena, poza adieraztea) alderdi “diskurtsiboa” (berbaldiaren atal bakoitzaren lagun diren keinuak) eta, azkenik, alderdi “deiktikoa” (lekuak eta pertsonak erakustekoan ez al dira eskuak adizlagunen eta izenordainen ordezkotik?, Kintiliano: 246). Bestalde, begien bistan jartzen du hizlariaren sinesgarritasunean jantziak duen garrantzia.

Denboran aurrera egin eta 1960 urtean jartzen baldin bagara, ikusten dugu ez-hitzezkoaren azterketa aldatu egin dela bai helburuetan, bai metodo eta

erabilitako euskarrietan ere. Keinuaren izaera alderdi genetiko edo soziale-
tik ikertzen duten lanekin batera, egin dira beste ikerketa batzuk arreta ez-
-hitzezko komunikazioan jartzen dutenak komunikazio-prozesuan mimi-
kak eta jestuek duten rola aurkitu nahian. Horrela, ikerketa askoren gaia
izango da ahozkoaren eta ez-ahozkoaren arteko lotura eta ez-ahozkoak per-
tsonen arteko komunikazioan duen zeregina arau-bide diren aldetik. Bes-
talde, azkeneko denboretan, ikerketaren aktoreak eta objektuak aldatu egin
dira, ez dira lehengoak berak. Gaur egun arreta harrerari eta elkararreraginari
eskaintzen zaie batik bat, jokabideek erreakzioak, emozioak eta bestereki-
ko eraginak sortzen baitituzte. Elkarreraginezko ondorioak analizatzea eta
ez barne-zirraren bila ibiltzea, horixe da ikerketak lortu nahi duen helmuga
eta horixe da bereziki interesgarria ikasaien behaketaren barruan.

Horren ondorioz aurkeztu diren lanak lehendik iragarritako ardatzen
ondorengoak dira. Neure artikulua, beraz, komunikazioa pertsonarteko
ikuspegi sistematikotik ikertu duten lanetako batekin hasiko dut: *Collège
Invisible* delakotik³. Hitz horiekin Palo Alto-ko eskolako eta Filadelfiako
Unibertsitateko ikertzaileak ezagutzen ditugu, komunikazioaren kon-
tzeptu kanalanitza garatu dutenak, postulatu batetik abiatuz, hauxe:
“edozein jokaerak mezua balioa du, hots: komunikazioa da” (Watzla-
wick, 1972: 46), eta erreakzio batzuk sortzen ditu besteengan. Ondorioz,
elkarren antz handia dute pentsaera horrek eta E. Goffman-en elkarre-
raginaren definizioak “partaideak elkarren aurrean fisikoki daudenean
bakoitzak bestearen ekintzetan duen eragina” (Goffman, 1973: 23).

Idazle horiek komunikazioaz emandako definizioa retroekintza eta kana-
laniztasuna aldarrikatzen dituen sistemaren barrukoa da. Izan ere, komu-
nikazioa autore horientzat, portaera-arau batzuen mendean dagoen
prozesu soziala da; portaera hori izan daiteke hitza, espazioaren antola-
kuntza, keinua, postura, mimika... Definizio horrek, beraz, ez ditu kon-
trajartzen hitzezkoa eta ez-hitzezkoa. Y. Winkin-ek dioen bezala,
hitzezko komunikaziotik ateratzen diren mezuek eta beste komunikatze-
ko moduetatik ateratzen direnek, ez dute beren soilean esanahirik; komu-
nikazio-modu guztien ingurunean eta elkarreraginaren ingurune barruan
bakarrik eraiki daiteke esanahia (Winkin, 1981).

1.2. Hitzezkoaren eta ez-hitzezkoaren artean egon daitezkeen kontraesanak

Badu garrantzia P. Watzawick-ek eta haren lagunek formulatutako axio-
ma gogoratzeak, hain da handia ikasgelan duen eragina: “Komunikazio
orok bi alderdi ditu, edukia eta harremana; bigarren honek bere baitan
hartzten du lehenengoa eta, beraz, metakomunikazio bat da” (Watzla-
wick, 1972: 52). Horrela, bi pertsona elkarrekin hizketan ari direnean,
informazio bat, eduki bat ematen diote elkarri, baina, aldi berean, hitz
egin dezakete egiten ari direnari buruz edo argibideak eman aurrez esan
dutena hobeto ulertarazteko. Batak besteari esaten badio “Bihar test bat
egingo dugu”, aholku hau ere gehi dezake: “Saia zaitetz ikasten” eta
horrela hitzez azaltzen da horien arteko lotura. Baina gehienetan, harre-
mana gertatzen da irribarre, jarrera, mimika eta horrelakoen bitartez. Ez-
-hitzezko portaera horiek aholku, agindu edo mehatxu gisa ulertuko dira,
segun eta testuingurua nolakoa den.

Bereizketa horri buruz “beharpen bikoitzaren” teoria atera du G. Bateson-ek, eta badirudi hizkuntz klasearen behaketarako egokia dela. Irakasle batek esango dio agian ikasle bati “oso ondo”, baina jarrera, mimika eta doinua ez datoz esaten dionarekin bat, eta, beraz, kontrakoa adierazten dute. Uste baino gehiagotan gertatzen dira horrelako portae-rak klasean. Kontu hori, beraz, askoz ere kontuan hartzekoagoa da jardun pedagogikoan; izan ere, G. Bateson-ek dioen bezala, “kode bakoitza desberdina da eta bere inplikazioak ditu”, eta, Winkin-ek idatzi duen bezala” ez da guretzat erraza kodez aldatzea, eta horrek esan nahi du ez-hitzezko kodeekiko sentiberatasun handiagoa dutenak ez direla oso trebeak hitzezko mezuak *entzuteko* eta hitzezko kodeekiko sentiberak direnek ere ez dituztela *entzuten* mezu kinesikoak” (1981: 285-286).

1.3. Espazioa

“Proxemia” izena eman dio Edward Hall-ek “gizakiak espazioa nabaritu eta erabiltzeko moduaren ikerketari (Haal, in Winkin, 1981: 1991). Antropologo horren ustetan, kulturaren ondorio da bakoitzak espazioa egituratzeko modua. Berak dio: “kultura desberdinetako gizabanakoek hizkuntza desberdinetan hitz egiteaz gain, eta horixe da garrantzitsuen, sentitzeko modu desberdinean bizi dira”. Eta gero dio: “sentimenen datuak aukeratzear elementu batzuk onartu eta beste batzuk baztertzea denez, esperientzia oso diferentea izango da segun eta kultura batetik bestera aldatzen den iragazki pertzeptiboa nolakoa den” (Hall, 1971: 15). Bestalde, autore honek etologoei kendu die “lurraldetasunaren” kontzeptua eta definitzen du: “Organismo batek lurralde baten jabetza hartzeko eta bere espezieko beste kideengandik babesteko jokaera berezia da” (idem: 22).

Animalietan gertatzen denarekin erkatuz definituko ditu E. Hall-ek giza-kien espazio hartzearen mekanismoak. Horrela, esperimenduek erakutsiko diote, esparru jakin baten barruan lau eratako distantziak izaten dituztela amerikarrek: tarte intimoa (15tik 40ra cm), tarte pertsonala (45etik 125era cm), tarte soziala (120tik 160ra cm) eta, azkenik, jendaurrean, hitzaldietan eta, izaten den tarte publikoa. Kulturen arabera espazioa erabiltzeko era desberdinak baldin badira, pertsona bakoitzak izango ditu aukeran hainbat “egoeraren araberako izaera”, ikasiko dituenak edo ez dituenak. E. Hall-en ustez, gizakia hiru era desberdinetan egoten da espazioan: era finkoan, erdi-finkoan eta dinamikoan.

Bada beste bereizketa bat E. Hall-ek H. Osmond-i maileguan hartua eta aurrekoarekin batera begiratuta, eskolako espazioaren analisisan lekua baduena, eta da espazio “soziopeta” eta espazio “soziofugoa”. Lehenengoak pertsonen arteko harremanak sortzen ditu, bigarrenak, aitzitik, norbere baitaratzea dakar, elkarrengandik banatuz. Baina, proxemiaren asmatzaileak dioen bezala: “espazio *soziopeta* ez da ezinbestean beti txarra den espazio *soziofugoa* baino hobea. Nahi litzatekeena da espazioa malgua izatea eta asmoen eta funtzioen koherentzia bakoitzaren aukeren edo umorearen arabera harremanak edukitzeko moduak emango dituztenak” (Idem: 140).

Erraz ikus daiteke zein izango diren lekuen eta pertsonen arteko distantziaren, espazio soziopeta eta soziofugoen, formaren eta kontzeptuen

arteko malgutasun eta kongruentziaren kontzeptu horiek komunikazio pedagogikoaren analisiak dituzten ondorioak.

1.4. *Denbora* Antropologo horrek berak ez-hitzezko komunikazioan ikertu duen beste alderdi bat denborarena da. Denboraren egitura bi eratakoa zen E. Hall-ek (1984) egiten zuen bereizkuntzaren arabera segun eta nolakoa zen kultura. Alde batetik, kultura “monokronoak” ikusten zituen, jeneralean iparraldeko lurraldeetan gertatzen direnak, hango jendea “organizatu eta puntual gisa” ikusten baitugu; eta, beste alde batetik, kultura “polikronoak”, hegoaldeko herrialdeetakoak, alegia, hango biztanleek, uste denez, “gauza asko egiten baitituzte batera eta ez baitira orduak errespetatzeko gauza”.

Bereizketa horrek berebiziko garrantzia du hizkuntza/kultura arrotzak ikasterakoan, ikasle bat bera ikasten ari den hizkuntzek denbora era desberdinetan egitura baitezakete.

1.5. *Kinesia* R. Birdwhistell-ek “kinesia” terminoa proposatu du gorputz mugimen-duen alderdi kultur komunikazionalaren ikerketarako. Ikertzaile honentzat “Ez-hitzezko komunikazioa esatea bihotzekoa ez beste fisiologia esateak hainbat esanahi izan ditzake. (Winkin-en arabera, 1981: 24).

Berarentzat kulturak markatzen ditu gorputzaren mugimenduak; kultur eta gizarteko ikaskuntzaren ondorio dira. Horrela, kultura eta hizkuntza desberdinetako pertsonak bereizteko aski izango litzateke horien jokamolde kinesikoak ikustea. Ondorioz, ikertzaile horrek dio: “badirela hainbat gorputz-jokamolde motore hizkuntzaren egiturei lotuta daudenak. Aspaldiko esaera xeblebre hark “ez dizu hitzik egingo geldirik egotera behartzen ez baduzu” hitzez hitz dirudi egiazkoa (Birdwhistell, 1968: 131).

Beste ikertzaile batek, A. Scheflen-ek, hiru sailetan bereizten du jarrearen analisia: “puntua, posizioa eta aurkezpena”. *Puntua* da “eztabaida batean “puntu” bat jorratzeko behar zen denbora-epean izandako postura” (Winkin-en arabera, 1981: 80). Unitate horietako bakoitzak hainbat segundo irauten du eta “markatzaile” batzuek mugatzen dute. Posizioa hainbat punturen konbinazioa da: posizio batetik bestera gorputzaren erdia aldatzen da gutxienez. Gizabanako bakoitza, ikertzaile berak dioenez, bitik lauera posizioen jabe da, eta posizioak aurkezpenean integratuko dira eta hori da “elkarreragin bateko prestazioen kopurua. Elkarreragina lekualdatze batekin hasten eta bukatzen da” (idem: 81).

Bereizkuntza horiek ematen digute elkarreraginaren egitura ulertzeko aukera. Batez ere ikastaro edo ikasaio baten egitura ulertzeko modua ematen dute, askotan “posizioei” dagozkien sekuentzia pedagogikotan banatua egon ohi baita. Hizkuntza ikasteko saioak behatzean interesgarri izan daitekeen beste bereizkuntza bat ere egiten du A. Scheflen-ek, harreman afektiboak konprenitzeko ulerpideak ematen baititu. Berak, izan ere, hiru oinarritzko alderdi ikusten dizkio posturari:

- Posturaren kontraktotasuna pertsonak mugatzen dutena eta “barne hartzailea” edo “kanporatzailea” izan daitekeena.
- Aurrez aurrekoa, paraleloa.
- Postura berek edo ispiluen modukoek ematen duten “kongruentzia”, edo “kongruentziarik eza” posizio desberdinek ematen dutena.

Postura aldatzeak, ikusteko moduan ere bai baitu eragina, esan nahi dezake pertsona hori beste “puntu” bati edo/eta bere diskurtsoaz, edo diskurtso hori hartuko duenari buruz zer jarrera duen azaldu.

Hizkuntza arrotzeko ikasakia hainbat eratan ikertu izan da ikuspuntu desberdinetatik. G. Calbris-ek “mimika-sistema frantsesaren analisi semiologikoa” egin du, keinuen esanahiri gehiago erreparatuz elkarreraginaren alderdi pragmatikoari baino areago (Calbris, Porcher, 1989: 47). Ez-hitzezkoaren ikerketa-ardatz hori oso garrantzi handikoa da frantsesaren irakasleentzat, horrela kontura baitaitezke berezko hiztunekiko jokaeren diferentziez eta beren idiolektoan integratu irakasten duten hizkuntza-kulturaren jokamoldeak. Begien bistakoa denez, planteamendu hori beharrezkoagoa da formakuntza-garaian komunikatzeko moduak edo aribide kulturalak desberdinagoak direnean, M. Gharib Ali-k (1993) Kuwait-eko “elkarriketako keinuak” analizatuz bistaratu duen bezala.

1.6. *Begiratu*

Azken urte hauetan ikerketa asko egin dira begiratuari buruz. Aipa ditzagun lehen-lehenik M. Argyle-ren lanak (1981). Horren ustez, begiratu da “hitzezko komunikazioaren atal bat (...) estuki lotua baitago hitza hartzearekin, entzuteko jarrerarekin, feedback prozesuekin eta, horrela, badu parte solaskideen arteko txandak antolatzen” (Argyle, 1982: 491) eta, azken buruan, arau jartzaile da eta eginkizun afektiboa du elkarreraginean. Jeneralean, hitz hartzearen hasieran, hiztunak begirada joana eduki ohi du, bere diskurtsoa antolatzen ari baita. Gero begirada autosinkronizatuko du, diskurtsoaren laguntzaile prosodiko izango da, eskuak eta burua diren bezala.

Begiradak, beraz, kanal edo seinale batek bezala funtzionatzen du: hizketan ari denari solaskideak hizketaldia nola hartzen duen adieraziko dio, eta berak markatuko du hitza hartzeko edo uzteko unea. Bestalde, Argyle-k azpimarratzen du entzuten ari denak hizketan ari denak halako bi begiratzen duela. Gainera, egin dituen probak elkarreraginean ari diren gizabanakoen begiradaren eta jarreraren arteko lotura ezarri nahi lukete. Horrela, begirada aldatu egingo da segun eta solaskideak nolako tira nabaritzen duen. Begirada galduaren esanahia izan daiteke solaskidearekiko jarrera negatiboa, baina, esan berri dugun legez, izan daiteke diskurtsoa antolatzen ari delako seinale ere.

Begirada, gainera, solasaldia elikatuko duten beste hainbat gauza izateari eta horien arteko distantziari ere lotua egongo da. Jokaera-modu desberdin horiei Argyle-k “barruko orekaren eredua” deitzen die. Hurbiltzeak, adibidez, apurtu egingo du solaskideen arteko hasierako oreka eta aldatzera behartuko ditu.

Kendon-ek (1972) bistaratu zuen bi gauza egiten dituela begiradak, alde batetik, hizketan noiz hasi adierazten du eta, bestetik, emozioen adierazle da, horrek berak egiaztatu zuen adibidez, solasean ari denak gaia ondo ezagutzen duenean, gehiago begiratzen diola solaskideari. Alderantziz, zalantzak dituenean edo hitzen bila dabilenean, ez dio begiratzen.

Dirudienez, bide beretik dabil R. Exline-ren (1965) ikerketa ere. Horren ustez, hizketan ari denak begirada desbideratzen duenean, ozenki pentsatzen ari da. Baina solaskideari begiratzea, parte hartzeko, solasaldia eteteko eskubidea ematea da. Horrek esan nahi dezake hizketaldiko hurrengo txanda bestearena dela. Norbaiti berari begira gaudela konturatzen uzteak, aipatutako autore horien arabera, esan nahi du elkarrizketarako beharra piztea.

Begirada, beraz, erreferentzi puntuak izateko tresna bat da ikasleentzat, badu zeregina hizketako txanden banaketan eta afektibitatean ere. Harremanen ikuspegi pragmatikoa hartu du C. Foerster-ek hizkuntza arrotzaren ikaskuntzan proxemiak, begiradak eta barreak duten zereginari buruz egiten ari den ikerketan, beraren ustez jokaera horiek guztiak “enuntziatio-prozesuen arautzaileak” baitira (1990: 74).

Arrazoi pedagogikoak direla medio, jokaera horiek banan-banan ikertu eta aurkeztu beharrekoak dira, baina komunikazioan batera azaltzen dira eta horregatik ikertzaileek jokaera-motak eta jokaeren konfigurazio desberdinak bereiztera jo dute.

1.7. Jokaera-tipologiak eta jokaeren konfigurazio kanalanitza

Ez-hitzezko jokaera-tipologiak aipatzeak ezinbestean garamatza David Effron-en (1941) lanak aipatzera. Haren tipologiak hainbat sailkapen-sistema ekarri ditu; horien artean J. Cosnier-ena da interesgarria hezkuntza-esparruaren behaketan, solasaldiko jestoen behaketa. Autore horrek bereizten ditu “komunikatzeko keinuak” eta “komunikazioz kanpoko keinuak”. Lehenengo kategorian, berriz, bereizten ditu:

- “Hitzarekin batekoak”, termino horrekin izendatzen baititu solaseko ekoizpenak lagun dituen keinuak eta dira: “argitzekoak” eta “parahitzezkoak” (erritmoa, doinuera).
- “Adierazgarriak”, horien barruan, aurpegiaren mimika, eta “berbaldia-
ren edukiaren konnotazioak eta kalifikazioak ematen dituztenak, edo edukiari buruz hizketan ari denak duen iritzia bistaratzen dutenak” (1987: 296); metakomunikatiboa da, beraz, horien egitekoa.
- “Sinkronizatzaileak” elkarreragina ziurtatzen dutenak, dira “faktikoak”, kontaktuari eusteko balioko dutenak eta “arautzaileak” entzuten ari denak egiten dituenak. Gehixeago begiratu diot “sinkronizatzaileen” sistemari, garrantzi handia baitu egoera pedagogikoan; izan ere, hor sartzen da bi solaskideen arteko jarduna eta bere barruan hartzen ditu hitzezko jokaerak (Schegloff-ek (1981) “jarraitzaileak” deitzen dituenak –hala nola, “bai” “hummm” edo hizketan ari denaren hitzak errepikatzea, baina haren jarduna eten gabe) eta ez-hitzezkoak, beste kategorietan sartzen direnak. J. Cosnier-ek horri “solasaldiko zedarrisistema” (Système de pilotage conversationnel) izena eman dio.

Keinuen bigarren kategorian, “komunikazioaz kanpokoetan” alegia, beste bereizkuntza bat egiten du idazle honek: “erosotasunarenak” (postura aldatzea), “autozentratuak” (gorputzaren atalen bat manipulatzeko, balantzak) eta “ludikoak” (gauzak erabiltzea, lumak, klera-zatiak, lepoko zapiak...).

Jokaeren tipologia hori, funtzioei begira dagoena eta “testuaren” ingurua edo testua bere osoan hartzen duena “hitzezko gertaerak, ahozkoak eta mimo-keinuak osatutakoa, alegia” (1987: 306) oso interesgarria da interpretazio pedagogikoan.

Beste autore batzuek ere ikertu dituzte konfigurazioen ondorio elkarreraginezkoa. Montagner-ek ume txikiekin egin zituen ikerketetan aurkitu du helduak umeari begira lasaitzeko edo harekin lotura badiela adierazteko egiten dituen keinuetan honako kate hau dagoela: “makurtu-irribarre egin-eskaini-burua alde batera bota-makurtu-besoa xuabe-xuabe ukitu –hitz egin, gauzaren bat edo pertsonaren bat seinalatuz–burua alde batera bota, etab” (1978: 282). Alderantziz, ohartu da umearen eraso bati erantzuten diotenean, helduak “bularra bortizki aurrera botatzen duela, ahoa ireki eta sendotasun handiko zerbait esaten duela (ez, hori ez), eskua edo besoa jasotzen duela edo besoa haurraren aldera luzatzen duela (behatz bat luzatuz edo luzatu gabe)” (1978: 283).

Hainbat konfigurazio kanalanitz aurkitu dituzte idazleek testuinguruaren arabera, segun eta solasaldia arrunta den edo telebistako solasaldi politiko edo kulturala den (ikus Montagner 1978, Mouchon 1985, Cosnier 1987, Ferraô Tavares 1991, Hodebine-Gravaud, Charaudeau-renean, 1991).

Ez-hitzezkoari buruz horrelako ikerketak era horretan aurkeztu ondoren, orain begira geniezaioke hizkuntza arrotzaren klasean gertatzen denari.

2. Frantsesa hizkuntza arrotzaren klaseen behaketa hezitzailea

Artikulu honetan nik neuk ari naizen institutuan egindako behaketa hezitzaileen berri emango dut –irakasleak prestatzeko goi-institutua da– eta hala berean Europako hezitzaileen formazio-taldeetan LINGUA programaren barruan egindakoarena. Bideo-heziketa da nire lanen metodologia, horren barruan sartzen dira nik garatu nahi ditudan lanak eta neure ikerketak eta ez-hitzezkoari buruzko heziketan bateratzeko moduan aurkitzen ditut. Grabaketak ditut euskarri eta horrela bideo-heziketak ematen dizkit teknika batzuk mikro-irakaskuntzarako⁴, mikro-irakaskuntza horrek, bestalde, pisu handiagoa hartzen du aurreste teorikoengatik, helburuengatik eta lana egiteko modurengatik berarengatik ere. Bideo-heziketaren oinarria aurkikuntza dinamikoa da hipotesiak formulatu, egiaztatu eta “zuzenketatik” baitator eta, beraz, egiten dugunarekiko “*distantzia hartzea*” da hitz gakoa (mikro-irakaskuntzarena *modelizazioa* den bezalaxe).

Lehenengo une batean beren irakasteko edo ikasteko moduez ohartzen dira formakuntzaren hartzaileak, ikaskuntzako egoerak irudikatuta. Talde bakoitzak (nazio batekoa, ikastaroak nazioanitzak direnean) ikasgaia prestatuko du beste taldeek, ustez, ezagutzen ez duten gai batez (hizkuntza arrotza, eduki teknologikoa, sukaldeko errezeta...) eta ikasle

batek “antzeztu” egiten du. Gero erkatu egingo da “irakasleak” ustez irakatsi duena eta “ikasleek” ikasi dutena, aurrez planifikatu zena eta gauzak egiterakoan hartu diren erabakiak. Argi dago komunikazioari buruzko gogoeta jeneralean oso axalekoa izaten dela. Ikasten ari direnek normalean hizketaldi arautzailea eraikitzen dute.

“Diagnostikoa” egiten dutenean (ikus Charlier, Donnay, 1990: 127) konturatzen dira distantzia hartzeko tresnak falta dituztela. Teorizazioa hainbat diziplinaren haritik egiten den galdera-prozesu gisa ikusten da. teorizazio horrek erakutsiko du badirela beste jokamolde posible batzuk, ikaskuntza-egoera baterako badirela beste agertoki edo taxuera batzuk. Nik, ondorioz, behaketa etnometodologikoa egiteko proposatzen diet (ikus Salins, 1992) eta eraiki ditzatela lanabes batzuk ez bakarrik kultura jakin bateko “arau finko” proxemiko edo kinesikoak aurkitzeko moduak emango dizkietenak, baita beren eta beren ikasleen jokaera proxemiko eta kinesikoak objektibatzen lagunduko dietenak ere.

Pedagogiako komunikazioa eta zehazkiago ez-hitzezkoa kontuan hartze hori dator, lehenbizi komunikazio mediatikoaren moduak ikusteko joan-etorrizko prozesu batetik (distantzia hartzea errazago izan dadin nik proposatzen diet neure ikasleei rol bertsuak dituzten beste profesional batzuei begiratzea –animatzaile eta horrelakoei– ekintza berdinak burutzen baitituzte: definizioak, adibideak eman...). Era berean, lehenengo prestazioen behaketa, eta ikastaroen eta teorizazioaren arteko txantiloien behaketa egiten ditugu hasiera horretan. Ez-hitzezkoaren teorizazioa, beraz, heziketak berak eskatzen duen zerbait da. Formakuntzan daudenek ez dituzte beste profesionalen aribideak behatzeko tresnak bakarrik behar, beste ikastaroak eta beren klaseak behatzekoak ere behar dituzte.

Irakasleak bere estiloa bereiziko badu, beren idiolekto kanalanitza aurkitzen jakiteko baliabideak eman beharko zaizkio. L. Porcher-ek azpimarratzen duen eran, jestuak ez dira behin eta berriz eginaraziz bakarrik eskuratzen den eta betirako lortu den zerbait, ikas daitekeen gaitasun bat baizik. (Calbris, Porcher, 1989: 22). Prestatutako materialen bitartez formagaiek grabatu zaiena behatzen dute eta beren jarduna analizatzen. Horrelako ikastaroen xedeak beste hitz batzuetan azaltzeko, esango nuke niri garrantzizkoa iruditzen zaidala irakasleei beren komunikamena eta ikasleena garatzeko medioak ematea. Ikerketen helburu hori ipinita, eginak ditut lan batzuk artikuluaaren azken zatian aurkeztuko ditudanak.

E. Hall-ek proxemiaren ikerketarako proposatu zuen metodologiari jarraiki (behaketa, esperimentazioa, elkarriketak –egituratuak zein egituratu gabeak– lexiko ingelesaren analisia eta espazioa literaturan eta artean birsortzen den eran ikertuta), saiatu naiz aurkitzen nola dauden irudikatuak maisuaren eta ikasleen jokaerak literatur lanetan, aldaketa metodologikoak nola planteatuta dauden eskolako liburuaren sarreretan, klaseei buruzko lanetan eta eskuliburu pedagogikoetan FLE** klaseak nolako irudiz aurkeztu diren. Era berean, bildu eta aztertu dut irakasle portugaldarrek komunikazio-kontu honetan erabiltzen duten hiztegia. Hainbat egoera pedagogikotan aritu izan naiz: helduen simulazioak, gazetxoen klaseak eta umetxo aurreratuen irakaskuntza behatuz.

2.1. Espazioa

Aski da hezkuntza-aro desberdinetako eskolak ikustea espazioa ulertze-ko moduak berdinak ez direla ohartzeko. Ama-eskolan edo lehen hezkuntzan espazioak dinamikoak izaten dira (aulkiak, mahaiak, kuxinak erraz alda daitezke lekuz segun eta zer egin nahi den) eta espazioa oso-osorik hartzen dute.

Horrela espazioa plazerez, lasaitasunez eta elkartrukez betetzen da. Gune horretako mugimenduak askotan gizarte-arau batzuek eskatzen dituztenak izaten dira eta ekintza batetik bestera aldatzeko egiten dira. Mugitu behar duten umeak beren egitekoa bukatu dutelako mugitzen dira edo beste zerbait egitera doazelako. Gauzak erritualizatuta egoteak eta errutinak ezagutzeak berrespen eta aurre hartzeko mekanismoei bide ematen diete. Era horretan, espazioa segurantzia eta atsegin-emailea da, eta baita funtzionala ere. Haurrak ekintzen segida aurrez ikusten du, helduarengan jokamolde finkoek eta beraz aurrez jakiteko modukoak direla atzematen du eta horrek, gelan egiten denari aurrea hartzeaz gain, irakaslearen jokakerak, eta ondorioz helduarenak, lehenago ulertzen lagunduko dio.

Bestalde, egiaztatu dut hizkuntza arrotzeko klaseak bi egitura proxemiko izan ditzakeela. Eskola batzuetan, espazio berezi batean garatzen dira, eta horrek bi hizkuntzaren (H_1 eta H_2) arteko igarobideak erraztu egiten ditu. Igarotze horrek funtzio sinbolikoa du –arlotako bakoitzak bere lekua du–, baina prestakuntza kognitiboa ere ematen du, beste hizkuntza bat ikasteko jarrera sortuz eta eskolako jardunen arteko lotura da. Beste eskola batzuetan, aitzitik, gelako espazioa oso-osorik erabiltzen dute. Horietan, irakasleak hizkuntza aldatzen du, baita ikasleak lan berean ari badira ere. Izan ere, gauzak horrela eginez ikasleek eskulana edo lan fisikoak egin dezakete hizkuntza arrotzaren harreran edo ekoizpenean ari diren bitartean. Eraketa “ardatzanitz” hori egokiagoa iruditzen zait hizkuntz heziketaren ikuspegitik.

Adin handiagoko ikasleak direnean, nolakoa izaten da jokabide proxemikoa? Begiradak hizketako txanden banaketan garrantzi handia badin badu, nola eman diezaioke ikasleek hitza elkarri bizkarrez bizkar badaude? Ikasleak irakaslearen ondoan baldin badaude U eran edo mintegi batean bezala, bistan al dauzka irakasleak hitz egin nahi dutela ulertzeko moduan? Helburua mintzamina edo entzumena lantzea denean, egoki dirudi eraketa aldatzea ikasle guztiak leku soziopetetatik igaro daitezen. Baina ariketa idatzizkoetan, ez al da beharrezko lekuak mugatzea? Behar horren bidetik antolatuko ziren noski antolatu diren bezala eskola tradizionalak. Horrelako antolamendua da, izan ere, eskola tradizionalaren jardunbiderako egokiena: material idatziaren gaineko lanketa, alegia. Gaur egun idatzizko lanak egiteko, garrantzi handikoa da irakasleak distantziak eta bakoitzaren eremuak kontuan hartzea. Behaketa hezitzailea bideratu nahi bada, honako galdera hauei erantzuten saiatzeko gomendatzen dut nik:

- Nolakoa da gelako espazioa?
- Lan-taldeetan, zenbateko tarteak daude kultura desberdinetatik etorritako ikasleen artean?

- Hizkuntza arrotzeko bideo-dokumentu batean ageri den taldean ikusten diren distantziak bideo hori ikusten ari direnen kulturaren izaten diren berberak al dira?
- Taldeak nazioartekoak direnean, nolako distantziak ezarri dira?
- Espazioaren banaketa nolakoa da soziofuga edo sozioropeta ikasleak ustez egiten ari diren atazari buruz?

2.2. Denbora

Lehenengo atalean azaldu nuen bezala, ikasketan erabiltzen diren dokumentuetako denboraren banaketa aztertu beharrekoa da, bai ama-hizkuntzan, bai hizkuntza arrotzean. Bestalde, hizkuntza ikasteko saioak izan dezake eite sekuentziala, adibidez, saioko uneen arabera antolatua, edo alderantziz, ikuspegi polikronikoarekin batik bat.

Medietatik hartutako grabazioak eta ikasgelako grabazioak batera behatzen direnean, honako galdera hau sortzen da: Nolako ikuspegia ageri da denborari buruz telebistako elkarrizketa baten joanean gertatzen den egintza batean eta ikasgelan era bereko egintza bat gertatzen denean?

Ikastaldeak nazioanitzak direnean, denbora-egitura desberdinak azaltzen dira, baina baita “egoeraren araberrako nortasun” (personnalités situationnelles) diferentek ere edo, hobeto esateko, nik “egoeraren araberrako estilo” desberdinak deituko nituzkeenak.

2.3. Kinesia

Kontuan hartuz irakaslea eredu dela, badu garrantzia ikustek zer-nolako keinuak egin ditzakeen irakasten duen hizkuntzarekin lotuak, eta adierazteak keinuak izan daitezkeela ikasgelako lanak eragindakoak. Nik neuk ikusi ahal izan dudanez, informazio edo kontsignak emateak irakaslea jarrera estatikoan jarri ohi du espazio sinbolikoan. Irakaslea bere indarraren jakitun da –bera da dakiena– eta espazio panoptikoan jartzen da –ikasle guztiek ikusteko moduan–. Solamente, ikaslea horrelakoetan batetik bestera mugitzen denean, informazio edo kontsigna berriz eman beharko du, bere ondo-ondoan dauzkan ikasleak bakarrik mugitu baitira entzuteko. Adore emateko edo ebaluatzeke ekintzek askotan mobilizazioa dakarte, dagokien ikasleengana hurbiltzea. Jardun pedagogikoak espazioaren baitan daude, hori begien bistakoa da. Ozenki irakurtzeko, taldean egindako lanaren sintesia aurkezteak eskatzen dute “esplikatzeko” ari dena egoera panoptikoan mugitzea. Ikasleak taldean lanean aritzeak beste era bateko antolamendua eskatuko du.

Baina keinu bati edo besteri baino areago, keinu-kateei begiratu behar zaie. Behaketak horrelakoetan honako galdera hauei erantzuteko modua eman behar du:

- Zein zeinu kinesikok adieraziko die ikasleei jardun pedagogikoa aldatu egingo dela?
- Zein da posturen eta funtzio pedagogikoen arteko lotura?

2.4. Begirada

Artikulu honen lehen zatian azpimarratu dugun eran, begiradak garrantzi handia du hitza hartzeko txandaren aldaketan. Irakasleak berari begiradan

harrapatzen duen ikaslea erantzun beharrean egongo da; horregatik saiatzen da begiradak saihesten, adibidez, bere zorrotxoan lumaren bila hasiko da. Bestalde, elkarri begiratzeko zailtasunak are gehiago bazter dezake zenbait ikasle jardun pedagogikotik, adibidez, gelan atze-atzean dauden ikasleak.

Baina begiradak edo begiradarik ezak adieraz dezake pentsatzen ari dela. Irakasleek askotan esaten dute: “Erantzuna ez dago paretan idatzia”, baina horrelakoetan ez dute kontuan hartzen ikasleak agian “bakartu” beharra nabaritutako duela problemaren bat irtenbidera eramateko edo erantzuna egituratzeko. Ikasleren baten begirada galdua, askotan behatzaileek gaitzesten dutena, horren beraren isla izan daiteke. Bestalde, zenbat eta era automatikoagoan egin ataza bat, neurri hartan da errazagoa besteri begiratzea. Ez da ahaztekoa pertsonen arteko harremanen lehen oinarria begiz ikustea dela. Begirada, beraz, erabakigarria da ikasgelako arauketan, bata besteetik portaeran, hizketa-txandean banaketan, eta emozioak eta barruko bizikizunen azalpenean; horrek guztiak garrantzi handia du ikasgelako giroaren sorreran.

2.5. Portaera- -tipologiak eta jokaera kanalanitzen eraketa

Keinu-tipologia hau hizkuntza ikasteko saioak behatuta aterea dut, kategoria batzuk J. Cosnier-en (1987) tipologiatik hartuz. Alde batetik, badi-ra keinu batzuk *artikulatzaileak* edo *eratzailak*, berez-berezkoak. Une batean hitz egiten ari zaren hizkuntzarekin lotutakoak dituzu. Badi-ra *norberarengan ardaztutako* keinuak ere, besteentzat atseginak edo desatseginak izango direnak, baina norberaren estiloa osatzen dutenak. Adibidez, batere konturatu gabe estutuko duzu lepoko zapia. Bestalde, besteei zuzendutako keinuak ere berezi egin behar dira. Badi-ra keinu *diskurtsiboak*. Elkarriketaren egitura –gauzak zerrendatzeko, adibidez– bat da frantsesaren era eta beste bat portugesearena (frantsesez behatz loditik hasten da kontaketa eta portugesez, oster, txikitik aurrera, gero beste behatzak apartatuz, agian horretarako portugaldarrak eskuineko eskua erabiliko du). Keinu horiek garrantzi handia dute ikasgelan, batik bat narratiba tartean denean. Irakaslea zerbait kontatzen ari da eta junta-gailuak keinu bidez azpimarratzen ditu, baina keinu horiek agian ez dira aurrean dauzkanen kulturakoak berak izango. Azalpen eta esplikazioak keinu diskurtsiboz indartua izaten dira. Begien bistakoa denez, jokaera parahitzezkoak (ahotsaren txiki-handiak eta modulazioak) garrantzi handia dute diskurtsoa zertzeko prozesuan.

Keinu ilustratzaileak, gauzen mimoa egiten dutenak, ekintzak edo mugimenduak deskribatzen dituztenak, oso garrantzi handikoak dira semantikaren aldetik ikasgelan. Baina badute garrantzia narrazioan ere. Irakasleari maiz aski pertsonaia bat baino gehiagorena egiteko modua ematen diote, dramatizatzeko, gauzak azaltzekoa...

Azpimarra dezagun, era berean, keinua normalean ahozko esaldia baino lehenagokoa izaten dela, eta horren kariaz haurrak edo gaztetxoak gauzak lehenago ezagutzen dituela.

Solasaldian piloto diren keinuak (pilotage conversationnel. J. Cosnier-ek emandako izena, 1987) ere garrantzi handikoak dira ikasgelan. Horrela-

ko keinuen bitartez irakasleak adierazten du ikasleei entzuten ari dela eta, aldi berean, ohartzen da horiek zenbateko arreta eskaintzen dioten. Horrela eskatzen du irakasleak, gainera, hizketarako txanda.

Ume-taldeetan, ikasleak oso biziak izaten dira, gauza asko egiten dituzte, keinu funtzionalak egiten dituzte guraizeekin, kolarekin, paperarekin... Eskolarizazioan aurreratu ahalean, horrelako keinuak gutxitu egiten dira.

Keinu afektiboek harreman pedagogikoa indartu egiten dute. Maisuak askotan umearen ileak palagutzen ditu, esan diona ulertu duela adierazteko, edo isilik egon dadin nahi duela edo adeitasuna azaldu nahi diolako... Irribarrea, burua alde batera okertzea izan daitezke zenbaitetan horrelako adierazgarriak. Lehen ere azpimarratu dugun bezala, keinuak ez dira banaka sortzen, continuum batean daude eta horregatik jokaera kanalanitzen eraketa aztertu beharrean aurkitu naiz.

Neure ikerketetan corpus idatzia aztertu dut eta bi eratako jokaera kanalanitza aurkitu; soziofugoak eta soziopetak deitu diet, E. Hall-ek (1984) erabilitako terminoak baliatuz; lehen gauza bera egin dugu espazioaz aritu garenean. Behaketak egiaztatu egin du horrelako eraketak badirela. Eraketak komunikazioa zailtzen duenean, era honetako jarrerak ikusi dizkiet irakasleei: jarrera hieratikoa edo atzerakakoa, irribarrerik ez, esku eta besoek keinu zorrotzak, horiekin batera, agintera ugari erabili eta galderak egin eta ahotsa ere agindu-doinuerakoa. Aitzitik, eraketa soziopetak beste jarrera hauek ditu: aurrera makurtuta umeari hitz egiten zaionean, ispilu jarrera, beraz, jarrera elkarerraginezkoa, irribarrea, burua alde batera egitea, keinu borobilak ez zorrotzak. Hipotesiak ugari eta baldintzazko edo subjuntibozko esaldiek ere gauzak goxatu, estimatuarazi edo eskatzera eramaten dute. Ahotsaren doinuera eta neurria dira eraketa horren beste ezaugarriak, sinkronizazioaz eta hizketan ari denaren eta entzuten duenaren arteko elkarerragin bateratuaz gain. Jakina, beste kateamendu batzuk ere aurkitu izan ditugu.

Bestalde, aurkitu ditut irakasleak ikasle berberen aurrean era batera edo bestera jokatzeko dutenak segun eta ikasle bakoitzari buruz nolako irudia duten, baikorra ala ezkorra. Lehen ere azpimarratu dudana, irakasleek jarrera zorrotzagoak izan ohi dituzte asko estimatzen ez dituzten ikasleekiko. Irakasleak onartuko du ikasleak esan berri duena, baina ez dute hori adierazten keinuek. Jeneralean edukiak ebaluazio positiboa izaten du, baina ez hala formak. Era berean, egiaztatu dut ordainetan nolako erantzuna ematen duten ikasleek: isilik egotea edo parte hartzea. Ikasleek jaramonik ez egiteko edo sinkroniako jarrerak izaten dituzte segun eta nola hartuak diren (Ferraô Tavares, 1992).

Ondorioak

Bukatzeko, honako galdera honi erantzuten saiatuko naiz: “Zer du egin zikun ez-hitzezkoak ikasgelan? Honako hauek ikusten ditut nik:

- Funtzio sinbolikoa. Ez-hitzezkoak distantziak handitu edo txikitu egiten ditu. Ikasgelako gauzak, hala nola mahaiak eta pupitreak agintearrekin lotuta daude eta “bakoitza bere lekuan” jartzen laguntzen dute.

- Funtzio afektiboa edo harremanetakoa. Jokaera ez-hitzezkoak askotan modalizatzaileak dira. Agindu bat leuntzeko, erasoren bat baretzeko, ikasle-irakasleak jokaera afektiboez baliatzen dira. Ez-hitzezkoa askotan izaten da zirraren bideratzaile. Emozioak eta estetikarako irispideak askotan solaskideen ahotsaren eta keinuen baitan egongo dira.
- Alderdi funtzionala. Jokaera proxemikoek eta kinesikoek lagundu egiten dute ikasakia kudeatu eta egituratzen; “lekuz” aldatzeak, adibidez, sekuentziak zedarritu egiten ditu. Bestalde, ez-hitzezko jokabideek indartu egiten dituzte funtzio pedagogikoak.
- Funtzio semantikoa. Jokaera argitzaileek lagundu egiten dute esanahira hurbiltzen.
- Funtzio pragmatikoa. Ez-hitzezko jokaerek kulturaren testuingurua ulertzearekin lotura badute. Izan ere, txandaz txandako harremanak mekanikoak baitira. Eskaera bat prestatzeak edo zuritzeak jokaera hitzezkoak eta ez-hitzezkoak inplikatzin ditu. Kulturen arabera, gainera, aldatu egin daitezke erriualak eta jokamoldeak.

Ez-hitzezkoa behatzea, beraz, ezinbesteko pasagunea da irakaslearentzat komunikatzeko eta harremanetarako gaitasuna garatzeko, bere hezkuntza profesionalaren atal bat baita.

Itzultzailea: Boni Urkizu

Oharrak

- * Frantsesez “L’observation du non verbal en classe de langue” *éla*, *Revue de Didactologie des langues-cultures* (114: 153-170, 1999) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.
 - ** FLE = Frantsesa hizkuntza atzeritar gisa. I. O.
- 1 P. Watzlawick-ek (1972) eta Palo Alto-ko beste ikertzaile batzuek diote “edozein jokaera komunikazioa dela” eta komunikazioa prozesu “oso” edo “orkestratua”. Horiek horrela, ez du erraza ematen zer-nola egiten duen kanal bakoitzak. Horrela, C. Goodwin-en lanei erreferentzia eginez gero, ez-hitzezkoa ez litzateke izango hizketarako txanda hartzeko sistema edo estrategia bakarrik, hizkuntzaren barruko egitura bat ere izango litzateke. C. Goodwin-ek azaldu du, adibidez, hizketan ari denak ez duela bere hizketaldia bukatzen harik eta entzulearen begirada bereganatu arte. Eta dio, gainera, behin begirada hori lortuz gero, hiztunak jeneralean esaldi “koherente” bat egingo duela. Horren arabera, begirada ere enuntziatua egituratzeko elementu bat izango litzateke.
 - 2 Ikus ez-hitzezko komunikazioaren definizioa J. Corraze-k (1980: 13) eman duena: “Ez-hitzezko komunikazioa esaten zaie keinuei, posturei, gorputzaren orientazioari, gorputzaren bereizgarri, berezko zein artifizialei; baita objektuak jarrita dauden moduari ere, nolako distantziak dauden gizabanakoen artean, horrek guztiak baitu parte informazioaren igorpenean”.
 - 3 Palo Alto-ko eskolak biltzen zituen hasiera batean, G. Bateson antropologilariaren inguruan, Don Jackson bezalako espezialistak, psikiatra eta psikoanalista baitzen, edo P. Watzlawick, psikiatra. Gero Filadelfiako Eskolako beste batzuk elkartu zitzaizkien, horien artean: R. Birdwhistell, E. Goffman eta A. Kendon.
 - 4 Heziketa-metodologia horretan, 1970-1980 hamarkadan garatu zena, irakasteko mikro-egoerak sortzen ziren eta, horietan, formatzen ari ziren irakasleak, denbora mugatu batean eta “akuri” batzuen aurrean “gaitasun pedagogiko” batzuk lotzen saiatzen ziren; gaitasun horiek aurrez identifikatuak zeuden “irakasle onaren” ereduetan, “galderak egiteko” moduetan, “estimuluak aldatzeko” ahaleginetan oinarriturik.

Bibliografia

- Altet, M. & Britten, J.** 1983. *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Argyle, M.** 1981. The different functions of gaze. In Kendon: *Non verbal communication and gesture*. Mouton Publishers, The Hague.
- Argyle, M.** 1982. La communication par le regard. *La Recherche* 132.
- Begioni, L. Costanzo, E. Ferrao Tavares, C., Ferreira, F.** 1998. *Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe*. Paris: CIRMI. Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- Birdwhistell, R.** 1971. *Kinesic and context, essays on body-motion communication*. New York: Allen Lane the Penguin Press.
- Calbris, G., Porcher, L.** 1989. *Geste et Communication* (coll. "Lal"). Paris: Crédif/Hatier.
- Charaudeau, P.** (dir.) 1991. *La télévision, les débats culturels Apostrophes*. Paris: Didier Érudition.
- Corraze, J.** 1980. *Les communications non verbales*. Paris: PUF, Le Psychologue.
- Cosnier, J. Brassard, A.** (dir.) 1984. *La communication non verbale*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cosnier, J. et al.** (dir.) 1987. *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Donnay, J. & Charlier, E.** 1990. Une stratégie de formation. L'analyse de situations éducatives: le diagnostic situationnel, *Colloque Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow.
- Donnay, J. & Charlier, E.** 1991 *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Exline, R. & Fehr, B.** 1982. The assessment of gaze and mutual gaze. In E. Scherer: *Handbook of methods in non verbal behaviour research*. Paris, Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme, Cambridge University Press.
- Ferraô Tavares, C.** 1990. Former autrement des professeurs de langues étrangères. In *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow: Jordanhill College.
- Ferraô Tavares, C.** 1992. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*, Thèse de Doctorat, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Ferraô Tavares, C.** 1993. Rôles et pratiques des enseignants et des animateurs de la télé – zones de proximité. *Les pratiques de classe en langue étrangère* (Actes du 3^e. Colloque International ACEDLE, E. N. S. Saint-Cloud).
- Ferraô Tavares, C.** 1995. Télévision/classe de langue: formes communes de mise en scène. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial "Médias: Faits et Effets". Paris: Hachette.
- Foerster, C.** 1990. Et le non verbal? In Dabène et al: *Variations et rituels en classe de langue*. (coll "LAL"). Paris: Crédif/Hatier.
- Galisson, R.** 1996. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. *Referências/Ressources, numéro spécial (Congrès de l'APPF)*. Lisboa: APPE.
- Gharib A.** 1993. *Contribution à une analyse fonctionnelle de la gestualité conversationnelle du Koweït*. Thèse de Doctorat, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Goffman, E.** 1963. *Engagement*. In Winkin (dir.), 1981.
- Goffman, E.** 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*. (trad. de Thé presentation of self in everyday life). Paris: Minuit.
- Goffman, E.** 1974. *Les rites de l'interaction*. (trad. de Interaction ritual). (coll "LAL"). Paris: Les éditions de Minuit (coll. "Le sens commun").
- Goodwin, C.** 1981. *Conversational organisation: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Hall, E.** 1966. *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, E.** 1976. *Behind culture*. New York: Doubleday.
- Hall, E.** 1984. *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*. (trad. de The dance of life). Paris: Seuil.
- Kendon, A.** 1972. Some relationships between body motion and speech. *Studies in dyadic communication*. Pergamon Press Inc.

- Mehrabian, A.** 1972. *Non verbal communication*. Aldine. New York: Atherton.
- Montagner, H.** 1978. *L'enfant et la communication*. Pernoud/Stock.
- Mouchon, J.** 1986. Aspects proxémiques de la communication didactique. *Études de Linguistique Appliquée* 61. Paris: Didier Érudition.
- Mouchon, J.** (dir.). 1985. *Vidéo, didactique et communication*. *Études de Linguistique Appliquée* 58. Paris: Didier Érudition.
- Orecchioni, C.** 1994. *Les Interactions Verbales*. Tome III. Liège: Armand Colin.
- Quintilien** (s.d.). *Institution oratoire*, Livre XI, trad. J. Cousin. Les Belles Lettres. 1979.
- Salins, G. de.** 1992. *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.
- Watzlawick et al.** 1972. *Une logique de la communication*. (trad. *Pragmatics of Human Communication*. 1967). Paris: Éditions du Seuil.
- Winkin, Y.** 1996. *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.