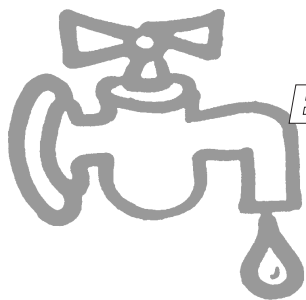




Beste iturrietatik

Kulturaren kontzientzia hiztegia ikasteko bide*

Michael Byram

Gauza jakina da hizkuntza bat ez dela komunikazio-tresna huts-hutsa. Autore askok eta askok aitortzen dute osagai kultural edota soziokultural bat baduela hizkuntzak bere baitan. Artikulugilearen iritziz, hizkuntza arrotzaren ikasleak hizkuntza ez ezik horrekin bat eginik dagoen kultura ere aurrean du. Eta kultura hori bereganatzeko bide bat hiztegia izan daiteke. Hitzen adiera konnotatiboei erreparatuz, hau da, hitzok zein egokieratan, nola, norekin eta zertarako erabiltzen diren ikasiz, kultura ere eskuratuko du ikasleak.

Sarrera

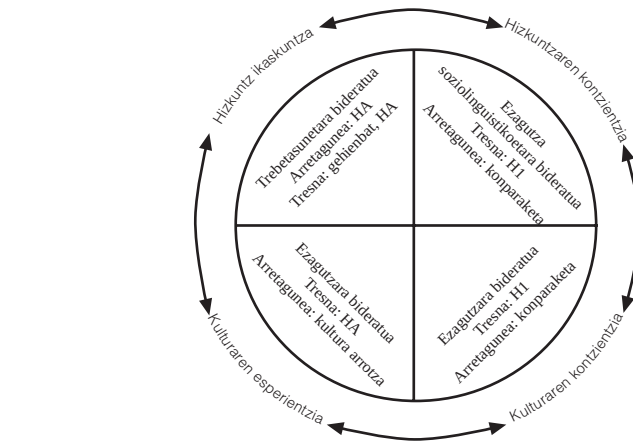
Hizkuntza arrotzen irakaskuntzan gora handia hartu du Britainia Handian 1991an Ingalaterra eta Galesko Curriculum Nazionalean sartu zenez geroztik, “kulturaren kontzientzia” terminoak. Kontzeptua zenbait xehetasunekin azaltzen da Curriculum Nazional berrirako Lantalde Aholkulariak egindako txostenean:

“Ikasgai den hizkuntzako hitzunen kulturaz kontzientzia hartzen joatea berez dago lotuta hizkuntza hori ikasteari (...) Alde kulturala barik, sarritan zaila izaten da komunikazio arrakastatsua lortzea: gerta daiteke oinarritzko hitzak ere (...) modu partzialean edo gutxi gorabehera baino ez ulertzea, eta hitzun zein idazleek huts egin dezakete, eta esan nahi dutena behar bezala ez adierazi, edo are irain egin ere. (...) ikaslearen bizimodua eta beste hizkuntzako hitzunen komunitatearen bizimodua erkatzea funtsezkoa da bata zein bestea hobeto ulertzeko”. (DES, 1990: 37)

Denbora gutxi lehenago, nik neuk esana nuen “kulturaren kontzientzia-
ren” ideia hizkuntzaren kontzientzia kontzeptuaren analogiaz gara zite-
keela (Byram, 1989: 142), batak eta besteak norbera bizitzzen eta ikasten
ari denaren gaineko hausnarketa dakartela, eta biek eskatzen dutela
metodologia konparatibo bat, ikaslearen hizkuntza eta kultura nahiz
beste hizkuntz komunitatearena hobeto ulertzea bideratuko duena.

Nik proposatzen nuen hizkuntza eta kultura irakasteko metodo bat zeine-
tan bai H_1 eta bai HA^1 erabiliko ziren. Jatorrizko hizkuntza esangura arro-
tzak eta norberaren hizkuntzakoak eratzeko erabiliko litzateke.
Hizkuntza arrotza, berriz, kultura arrotzeko fenomenoak bizitzeko tresna
litzateke. Jende askorentzat hizkuntza arrotzeko klasean ikasleen hizkun-
tza erabiltzea anatema da, baina hizkuntzaren izaeraren kontzientzia (hiz-
kuntzaren kontzientzia) eta kulturaren izaeraren kontzientzia (kulturaren
kontzientzia) sendotzeko tresna da. Hizkuntza-eta-kulturaren ikaskuntza-
ren osagaien eta tresnen arteko harremanak .1 irudian daude azalduta.

.1:



Eredu honetan lehendabizi hizkuntza ikastea dugu, trebetasunak eskura-
tzea bezala ulertuta, “hizkuntz irakaskuntza komunikatibo” askotan age-
rikoa den legez; gero hori aberasten da hizkuntza fenomeno sozial eta
kultural bezala ikasiaz (Hizkuntzaren Kontzientzia). Bigarrenik, hizkun-
tzaren ikaskuntza kultura ikastearekin konbinatzen da, eta biok teknika
konparatiboen bitartez burutzen dira, ikasleen H_1 ez baliatuz. Hirugarrenik, kultura arrotzeko alderdi aukeratu batzuen esperientzia
zuzena letorke, ikaskide arrotzen ikuspegitik eta euren nortasun etnikoa-
ren baitatik abiatuta, hori dena hizkuntza arrotzean burututa, honek ere
laguntzen duelarik hizkuntza ikasteko prozesuan.

Sarrera zelanbait pertsonal hau justifikatuta dago –hala espero dut– era-
kusten duelako zein lotuta dauden “kulturaren kontzientzia” eta “hizkun-
tzaren kontzientzia” espresioak, eta, garrantzitsuago dena, erakusten
duelako hizkuntza eta kultura ezin direla zein bere aldetik hartu hizkuntz

irakaskuntzaren teoriaz eta praktikaz berba egitean. Artikulu honetan gertuagotik aztertu nahi ditugu harreman honen nondik norakoak, eta ikertu erlazio honek zelako garrantzia daukan hizkuntz irakaskuntzarako, eta zelan jokatzeko ahal dugun berarekin ikasgelako lanean.

Hizkuntza eta kultura

Ez da beharrezkoa hemen luze eta zabal azaltzea hizkuntzaren eta kulturaren arteko erlazioak, edo hizkuntzaren eta giza talde jakin baten mundu-ikuskeraren arteko harremanak zertan diren. Hüllen-i (1992) jarraiki, hizkuntza bakoitzak mundu ikuskera bat ispilatzen duelako hipotesi erlatibista Humboldt-ek (1836/1988) plazaratu zuen lehenengo aldiz. Whorf (1956) izan zen mende honetan hizkuntzalarien arreta hipotesi horretara bideratu zuen lehena. Ikuspegi hauek aditzera ematen dute saihestezinezko erlazio bat dagoela hizkuntzaren eta kulturaren artean, edo hizkuntzaren eta pentsamenduaren artean. Hemen erabiltzen ari naizen kulturaren definizioaren arabera –hau da, gizarteko talde sozial jakin baten ideia, balio eta ezagutzen egitura, eta horiek guztiek talde horren portaeran eta emaitzetan daukaten agerpena– hipotesi erlatibistak hizkuntza eta kultura lotzen ditu, txanponaren bi aldeak balira legez.

Hipotesi erlatibistak hizkuntz irakaskuntzan daukan ondorioetako bat zera da, argi uzten duela hizkuntza ikasteko arreta handia jarri behar zaiola hizkuntza bakoitzaren berezitasunari eta hizkuntza horrek adierazten duen pentsaera eta kulturari. Britainia Handian hizkuntzen irakaskuntzaz 1918an egindako txosten batean, nazio mailan sekula egin den txosten bakarrean, hori funtsezko gauzatza jotzen zen hizkuntz irakaskuntzaren jomuga hezitzaileen artean:

“Hizkuntz irakaskuntzak diziplina eta heziketa helburuak dauzka eskolatan, eta halaxe behar du. Burua, gustua eta izaera landu behar-kio lituzke. Hizkuntza pentsamendua adierazteko bide bat da, eta hizkuntza arrotz bat ikastea pentsamenduaren anatomia jartzeko da agerian. Hizkuntza bakoitzak bere adierazmoldeak ditu, eta adierazmolde desberdinen arteko kontrasteak eta erkaketak ideia zehatzagoa ematen dute prozesu logikoez, eta aukera ematen dute esanahiaren tolestura meheagoak hurbilagotik behatzeko”.

Gobernuaren txostenen estiloa desberdina da gaur egun, baina goiko adierazpen hori bat dator hizkuntzaren kontzientziaz eta kulturaren kontzientziaz gaur egun dauzkagun usteekin. Aurreraxeago, txostenak gogorra ekartzen digu espresio horrek hizkuntzaren alde poetikoari buruzko sentiberatasuna ere jaso beharko lukeela:

“Baina hizkuntzan bada logika baino zerbait gehiago ere. Hizkuntzaren legeak ziurak eta baliagarriak dira, baina legeok hizketan eta idazketan azaltzen zaizkigu, naturaren legeak izaki bizidunetan azaltzen diren bezalaxe... indar orekatuen eta kualitate nahasien harmonia delikatuak. Osagaiak bereizten ahal dira, baina harmoniak muzin egiten dio azken hondarrerainoko analisiari. Beraz, hizkuntz trebakuntzak ez dauka balio logiko eta intelektuala bakarrik; balio estetiko eta artistikoa ere badauka”. (Leathes Report, 1918: 86)

Hizkuntza batek adierazten dituen “pentsamolde” desberdinei arreta jar-
tzeko gaur egun erabiltzen den argudioa komunikazio interkulturalerako
laguntza bezala azaldu ohi da gehiago. “Hizkuntz irakaskuntza interkul-
turalari” buruzko sarrera batean, honako hau dio Doyé-k, “landeskundli-
chen Lernens” kontzeptu berriak aztertu eta gero:

“Land-etako (autonomia) irakaskuntza-helburu nagusietako bat da
ikaslea kulturarteko komunikaziorako prestatzea...” (Doyé, 1992: 6)

Argi dago alde komunikatiboak eta poetikoak ez dutela elkar baztertzen,
eta hipotesi erlatibistaren erronkak alderdi bietarako dauka zeresanik.
Beraz, galdetu egin behar dugu hipotesi hau noraino den baliagarria.
Orain gutxi Wierzbicka-k (1992) egin dituen azterlan linguistiko konpa-
ratiboek hipotesi horren alde neurri batean mintzo diren zenbait ebiden-
tzia aurkeztu dituzte. Wierzbicka-k dio hizkuntzaren zenbait arlok
kultura ispilatzen dutela, baina ez dio, hala ere, hizkuntzak pentsamen-
dua moldatzen duenik, Whorf-ek zioen bezala. Esate baterako, sentimen-
duen unibertsaltasunaz eta sentimenduek hizkuntza desberdinetan
adierazten diren moduez ari denean, honako hau dio:

“Ingelesak ez dauka berbarik polonieraz *tesknic* hitzaz kodetuta dago-
en sentimendurako. Esan nahi ote du horrek jatorrizko ingelestunek ez
dutela ezagutzen (ez dutela inoiz izaten) sentimendu hori? Ez nahitaez.
Ingeleseko hiztun indibidualek bizi izan dute, zalantza barik, senti-
mendua. Baina kultura anglosaxoiari, orokorrean hartuta, ez zaio iru-
ditu sentimendu horrek izen berezi bat merezi zuenik”. (1992: 123).

Wierzbicka-ren planteamendua hizkuntzalariarena da. Hizkuntzaren
alderdi guztietan dago interesatuta, eta item gramatikaletatik eta hiztegi-
tik abiatzen da. Nik hemen hiztegiari baino ez diot erreparatuko, baina
printzipioz ez dago arrazoirik ikasleei ez erakusteko zelan analiza daite-
keen egitura gramatikalen eta kultura bakoitzari lotutako fenomeno-
en arteko lotura.

Ikasleak ikas-prozesuan aurreratu eta independenteagoak egin ahala,
esperientzia kultural eta linguistikoaren arlo berrietako hiztegi berria
eskuratzea izaten da funtsezkoa, beste guztiaren gaineratik. Bestalde, talde
sozial bateko kideak batzuetan euren sineste eta balioak adierazten dituz-
ten gako-hitzez edo item “aberatsez” ohartzen dira (ikus Agar-en aipua,
beherago), baina zailagoa izaten da pertsona horiek ohartuta egotea sin-
taxi edo morfologia mailan ispilatzen diren hizkuntzaren eta kulturaren
arteko loturen xehetasunez, edo gai izatea xehetasunok azaltzeko.

Lexikoa ikertuz: “Hiztegi Metodoak”

Berben eduki kulturala ulertzeko giltza euren konnotazioetan datza.
Hitzek taldearen kultura adierazten dute, eta berorren nortasunari eusten
diote, taldekideek hitz horien konnotazioak (batzuk) konpartitzen dituz-
telako. Hiru ikerketa-bide aurkeztuko ditut, hizkuntz ikaskuntzako adin
eta etapa desberdinetarako egokiak.

Lehendabizikoei “hiztegi metodoak” deituko diet. Helburua zera da, hiz-
kuntza arrotzeko berben esangura eta konnotazioak aztertzea eta ikaslea-
ren hizkuntzan parekoak omen diren hitzekin erkatzea. Adibidez, Estatu

Batuetan alemana irakasteko idatzitako testuliburu batean (Behal-Thomsen et al., 1993), “pribatu” eta “publiko” hitzekin egin daitezkeen hainbat asoziazio erkatzen dira, ingeles amerikarraren eta alemanaren arteko kontrastea bilatuz. Ikasle amerikarrei eskatzen zaie “pribatu” eta “publiko” hitzekin lotzen dituzten berbak idazteko, eta gero hitz horiek alderatzeko euren klaseko beste ikasle batzuek idatzitakoekin, ezaugarri komunak bila. Gero esaten zaie bi gako-hitzekin erlazionatutako berba zerrenda bat egiteko, adibidez “pribatutasuna” edo “publikatu” bezalako hitzekin. Hirugarren pausoa eskatzen zaie hiztegi elebidun batean euren zerrendako berben itzulpenak bilatzeko, eta gero alemaneko hiztegi elebarkarrean itzulpenoi ematen zaizkien esanahiak begiratzeko. Horrela, ikasleak euren hizkuntzako konnotazio eta asoziazioez ohartzera bultzatuak dira, eta gero horiek alemaneko asoziazioekin erkatzera. Prozesua aurrerago eramateko, ikasleei alemanezko “privat” eta “öffentlich” hitzen adibideak ematen zaizkie, testuinguru desberdinetan. Azkenik, testu batzuk ematen zaizkie, gizarte alemanean eta amerikarrean espazio pribatu eta publikoen inguruan dauden jarrera desberdinez dihardutenak.

Era honetako lanen jomuga zera da, halako gako-hitzei jatorrizko hitzuen ematen dizkieten interpretazioak ulertuz joatea, eta ikasleek interpretazio horiek euren konnotazio inkontzienteekin erkatzea. Hala ere, begi bistan dago honek lar-jeneralizazioen eta estereotipoen arriskua daukala, eta metodo honekin batera ikasleen arreta euren gizarteko konnotazio ugarietara bideratzeko metodo bat erabili behar da. Hori ikas-taldean bertan egin daiteke. Helburua da erakustea badagoela denek ezagutzen duten muin komun bat, nahiz eta guztiak bat ez etorri horrek inplikatzan dituen sineste eta balioekin. Esate baterako, “familia” hitzak gogora ekartzen ditu guraso bi eta ume bi edo gehiago elkarrekin biziz, talde bezala. Nahiz eta agian gaur egun hori ez den ohikoena, munduaren xehetasunen ulermena pertzepzio komun horretatik abiatzen da. Pertzepzio horixe dago, adibidez, familia bat otordurako bilduta erakusten diguten telebistako iragarkien atzean, edo familia bizitzaz diharduen eta “Two Point Four children” izena duen BBCko telekomediaren atzean. Jakina, egia da, era berean, “familiarren” konnotazioak apika ispliatzen hasita egongo direla aldatzen ari diren jokaera sozialak, eta bistan dago jatorri kultural desberdinetako ikasleen talde batean konnotazioak desberdinak izango direla. Hau guztia egia da beste gizarte eta hizkuntzetarako ere, eta ez dago ekuazio sinplerik ‘family’ eta ‘famille’ edo ‘famille’-ren artean, hiztegi elebidunak aditzera ematen duenaren kontrara.

Modu honetara ikasleak konturatzen dira badirela balio kulturalen eta eza-gutza komunak adierazpide linguistikoak, eta horiek ikertzen ahal direla. Horrela, hiztegiko itemarekin batera bere konnotazioak ere eskuratzen dituzte, beste hizkuntzako hitzari euren konnotazioak atxiki beharrean.

Halako planteamendu batek hizkuntzaren eza-gutza ona eskatzen du, adibidez, bigarren hezkuntzako goiko kurtsoetako maila ertaina. Bestalde, trebetasun analitikoak ere eskatzen ditu, eta ikasle gazteago eta esperientzia gutxiagokoengan aurkitu ohi ez den garapen kognitiboaren maila bat. Azken horien kasuan, metodo konkretuagoa behar izaten da. Kulturaren irakaskuntzari buruz egin duen liburuan, Zarate-k (1986)

“fromage” adibidea hartu eta hiru erataraz aurkezten du gazta noiz eta nola jaten den eta zerekin erlazionatzen den.

Zarate-k kontu handia dauka esateko asoziaziook “pertsona frantses mota batzuentzat” balio dutela, hartara lar-jeneralizazioak saihesteko. Ohar bera egin behar da goian esandako guztirako, estereotiporik sor ez dadin. Taldeak kideko talde bat daukanean kasuan kasuko hizkuntza mintzo den herrian, ikasle bakoitzak edo ikasle bikoteek euren asoziazioen koadroa edo armiarma-diagrama osatzen dute, eta gero kideko taldekoekin trukatzeko dituzte. Orduan besteen diagrama eta koadroak alderatzen dituzte, muin komuna bilatuz baina aldi berean desberdintasunei errepikatuz, eta gero hori guztia euren kulturako jokaerekin eta ideia-asoziazioekin erkatuz eta kontrastatuz. Hemen ere, nahiz eta hitzen esangurak konkretuagoak izan (erabilitako metodoa ere halakoa delako) helburua da ikasleek “fromage” berbaren esanahiak eta asoziazioak eskuratzea, eta ez pentsatzea hitz horrek “gazta” esan nahi duela beste barik. Aldi berean ikerketa-teknika bat eskuratzen dute, eta hori adibidea bera ikastea bezain garrantzitsua da.

Beste hiztegi metodo bat corpus hizkuntzalaritzari esker² eta datu kopuru oso handiak ordenadore bidez analizatzeari esker erabil daiteke. Orain gutxiko artikulu batean, Channell-ek (prentsan) erakutsi du zelan gaur egungo hiztegiek ez dieten ikasleei hitzen konnotazioen ulerpiderik ematen. Adibiderako, “haragijale” hitza hartzen du, ikertzaile honen arabera “lexikoan denbora asko daraman berba baten esanahiaren garapen polita, gaur egungo kultura britainiarraren barruko zenbait oposaketa ispilatzen dituen”. Berrehun milioi hitzeko corpus batean, Channell-ek 11 aipu aurkitu ditu, non berba hori haragia jaten duten gizakiak aipatzeko erabiltzen den, oposaketako itema “barazkijalea” delarik. Channell-ek erakutsi du erabilera hori urruti dagoela neutrala izatetik. Badu “txantxa, ironia, agian kritika kutsu bat”, dio berak, eta corpuseko adibide batzuk ematen ditu (ikus .2 irudia).

Corpus handi hori analizatzeko erabilitako programa informatikoak kasuan kasuko hitza ematen du, jatorrizko testuan ezker eta eskuinean dituen lehen hitzekin batera. Sarritan harri garri erraza izaten da aiputik testuingurua eta konnotazioak inferitzea, adibide honek agerian jarriko duenez³:

- .2: *Corpus linguistiko batetik ateratako adibidea; ‘Haragijalea’.*
-
- beteta egon behar. *Haragijalea* bazara, dastatu Errazuriz Panquehus
sinestuta Carling *haragijalea* dela. Bere ama Pamek berak onartu
haragijalerik tematiaren eztarria ere. Milizka bazara edo
haragijalerik sutsuena ere pozik uzteko modukoa, eta hori aipatu barik
haragijalerik bihotzgorrrena ere linburtzeko. Kasu askotan arduradunak
zurbil eta anemiko, benetako *haragijale* bat inoiz egongo ez zen moduan. Kinnairdek
barazkijale, arrainjale edo *haragijaleak* gara, eta baditugu janari batzuk, zein
eta Denis Leary (*haragijale* profesionala, nikotinaren adiktoa, osasunaren txorua
haragijalerik irmoena ere kilikatuko luke. Ez da bakarrik badaukatela
alboko tabernak *haragijaleak* hornitzen ditu, bai eta mama goxoaz eta tabakoaz ametsetan
haragijale dietarako alternatibaren bila dabiltzanak. Errezeten artean, besteak beste
-

Hiztegigile gisa, Channell-ek dio konnotazio hauek definizioetan sartu behar direla. Irakasle bezala, nik honetara ikusten dut datu hauen erabile-
ra eskolan: ikasle bakoitzak bere analisia eginez eta bere hiztegia osatuz. Badago erosterik ordenadore pertsonaletan lantzeko moduko *corpusak* eta beroriek analizatzeko programak, 200 milioi hitzekoak ez izan arren, egokiak direnak maila ertaineko eta goi-mailetako ikasleek aztertze-
ko. Gainera, planteamendu hau beheko mailetako ikasleentzat ere egokitu daiteke, baldin eta irakasleak lehenago analizatzen badu materiala, eta aipuak kontu handiz hautatzen.

**Lexikoa ikertuz:
metodo
etnografikoak**

Bigarren planteamendu-motakoei “metodo etnografikoak” deitzen diet. Berriz ere, helburua berben konnotazioak aztertzea da, baina oraingo honetan datuak etnografoek biltzen dituzte, kalera irten eta jendearekin hitz eginez. Esate baterako, Agar-ek azaldu du zelan berak eta bere ikasle-
ek aleman austriarreko “Schmäh” hitzaren inguruko datuak bildu zituzten.

Wierzbicka-k legez, Agar-ek (1991) dio hizkuntzaren parte *batzuk* bere-
ziki “aberatsak” direla esangura kulturaletan, eta horregatik gaitzagoak izaten direla harrapatzen beste hizkuntza bateko hiztunentzat. Agar-i jarraituz, hizkuntzen arteko “horma” Whorfiarraz berba egin beharrean, Alpe Whorfiarrez hitz egin beharko litzateke, alegia, “haran eta bide asko eta amildegi bertikal gutxi batzuk dauzkan mendikatea” (176. or.), non muga batzuk errazago zeharkatzen ahal diren beste batzuk baino. Parte “aberats” hauek hizkuntzak erkatzean azaleratzen dira, baina, horretaz gain, badira arlo batzuk zeinetan jatorrizko hiztunek, ezagutu arren, ez datozen bat. Parte horiek, dio Agar-ek, hizkuntzari “estekatuta” daude, eta hortik altxatzen direnean, era guztietako izpi eta puskak eramaten dituzte josita. Item “aberats” horietako bat “Schmäh” berba da. Hiru modutara ikertu zuten: elkarrizketa sistematikoaren bidez, kontzeptua mahai gainean jarrita eta galderak eginez konnotazioak eta harremanak elizitzeko; anekdota-bilduma bat eginez, etnografoen kanpo-oharren antzeko zerbait; elkarrizketa informalararen bidez, jatorrizko hiztunei aukera emanik “Schmäh”-z nahi bezala hitz egiteko. Agar-ek honela laburtu ditu emaitzak:

“*Schmäh* mundu ikuskera bat da, “bizi-sentimendu” bat (*Lebensgefühl*), oinarrizko premisa ironiko honetan zimentatua dena: gauzak ez dira diruditena, askoz ere txarragoak baino, eta horren aurrean egin dezake-
zun gauza bakarra barre egitea da. Jarrera hori ez da Vienakoa bakarrik. Baina agian beste hau bai izango da Vienarra bakarrik: mundu ikuskera bat, bere osagai korapilotsu guztiekin, hizkuntz zati bakarrean sartzea, eta gero hizkuntz zati aberats hori autoidentifikaziorako ikur gisa erabil-
tzea. (...) *Schmäh*-ren analisiak sakon barneratu gintuen Vienako diskur-
tsoaren munduan. Mailarik gorenean *Schmäh*-ek, “bizi-sentimendu” bezala, beste xehetasun ugari elikatzen ditu, berba egin edo entzuteko moduak, idatzi edo irakurtzeko erak. *Schmäh* beste izaera batera bultza-
tzen hasi zitzaidan; horrek errazago egin zidan Vienan egotea eta Austriako alemana erabiltzea, eta zailagoa, berriz, bueltan etortzea eta ingeles amerikarra erabiltzea”. (178-179. or.)

Beste adibide bat Londresko *Thames Valley University*n burututako ikerketa-proiektua dugu, kasuan kasuko hizkuntza berori mintzatzen den herrian ikasten ari ziren goi-mailako ikasleekin burutu zena. Ikerketa honetan, etnografo aritzeko prestatu genituen ikasleak. Ikastaldiak “Urtebete Atzerrian” pasatzera behartzen zituen, eta hara abiatu baino lehen, “Etnografiako Sarrera” izeneko modulu bat eman zitzaien. Sarrera horretan prestakuntza praktikoa eman zitzaien datuak biltzeko teknike-tan, eta horretaz gain antropologiako kontzeptu teorikoei buruzko sarrera bat ere eskaini zitzaien. Atzerriko egonaldian ikerketa-txosten bat idatzi behar zuten, eta ikastarook lagungarri izango zitzaizkien datuak analiza-tzeko. Beraz, atzerrian zeuden bitartean ikerketa etnografikoak burutu zituzten, eta sarritan hitzen esangura hartu zuten aztergai. Esaterako, Espainian zegoen ikasle batek erabaki zuen aztertzea Sevillako egunero-ko bizitzan dantzak betetzen duen eginkizuna. Sevillanak ikertu zituen. Honela deskribatzen du berak aukeratutako aztergunea:

“Kontua da itzelezko presioa dagoela dantza egiteko, zeren, mundu guztia, ni neu tartean gonda ikusi ahal izan dudanetik, gela bat jende-z beteta, eta denak sevillanak dantzatzeko, eta bikote pare bati begira geratzen zinen, eta bikote bietako batek ikaragarri erakartzen zintuen, eta besteak, ordea, ez”.

Jendearekin honetaz berba egitean, halako bikoteek “grazia zeukatela” esan zioten, eta halan ikasleak esamolde horren esanahiaren inguruan idatzi zuen proiektu osoa. Beste ikasle bat Alemaniara joan zen, eta han ikusi zuen “Ausländer” hitza modu desberdinetara erabiltzen zela berari eta beste atzerritar batzuei buruz, segun eta nongoak ziren. Beraz, berba hori eguneroko hizketan, agiri ofizial eta formalean eta abarrean zelan erabiltzen den ikertzeari ekin zion. Proiektuan hitzaren konnotazioak ikertu zituen, bai eta aztertu ere berba honek gaur egungo Alemaniako gizarteaz zer adierazten zion.

Grace Susay-k (1992) ikerketa zelan hasi zuen azaltzen du lehenengo eta behin:

Gure ikasle-etxetan nire solairuan bertan bizi ziren palestinar eta pertsiar batekin hizketatu nintzen. Bazuten nirekin konfiantza kanpotar nintzenez eta aski itxiak ziren. Alemanian ikasle kanpotar zirenez, beren esperientziaz mintzo ziren, batez ere alemanekin zituzten tentsio eta elkarreraginaz. Beren ustez, beti arrotz jotzen zituzten. Gure solasaldien ondorioz, neure egoera eta Alemanian hartu dudana tratua gogoetatu ditut. Ikasle horiek, batez ere Asia, Afrika eta ekialde Hurbilekoak, ez bezala hartu nautela iruditzen zait. Zergatik ez nuen nik haiek bezala neure burua arrotz sentitzen Alemanian? Dirudienez, ikasle alemanek ikasle kanpotarrak katego-riatan banatzen dituzte.

Nik jakin nahi nuena zera zen: zergatik egiten zuten hori, zeren ara-bera eta bakoitza zein kategoriatan jartzen zuten.

Grace-k *Ausländergesetz* alemanen hizkera ikertu du, elkarrizketak egi-nez ikasle alemanei, ikasle atzeritarrei eta *Akademisches Auslandsamt*-

-eko ordezkari. Ikasle atzerritarrek ezkutatu ezin dituzten hainbat kategoria finko identifikatu ditu, hala nola itxura fisikoa edo jaioterria, eta gero beste faktore aldagarri batzuk, hala nola hizkuntz maila edo beste sexukoekiko harremanak, ikasle atzerritarren artean desberdinak direnak, eta, hortaz, ikasle alemanei ikasle atzerritarrak era diferenteetan sailkatzeko bidea ematen dietenak. Portaera eta balio alemanak hartzen dituzten neurrian, eta hizkuntza alemanean maila altuagoa eskuratzen doazen heinean, ikasle atzerritarrak ez dira hain “atzerritar” ikusten.

Ingalaterran frantsesa ikasten ari ziren maila ertaineko ikasleekin burutu-tako beste proiektu batean (Byram, Morgan et al., 1994; 94-104), materialen idazleek egin behar izan zuten datu-bilketa. Esate baterako, eskola frantses bateko ikasleari egindako elkarrizketan, ikasleak deskribatzen zuen zelan berak eta bere lagunek greba egin zuten eskolako baldintzen kontra protesta egiteko. Ikasle ingelesei lehendabizi itaundu zitzairen ea eurek zer egingo luketen protesta egin gura izanez gero. Ikasleok irakasle-buruarengana protestan joatea, gurasoei protesta egiteko eskatzea eta halakoak aipatu zituzten, baina “greba” hitza txantetan baino ez zuten erabili. Irakasleak eurekin batera arakatu zuenean ikasleok grebarekin zer erlazionatzen zuten, industria munduko ekintza besterik ez zen azaldu. Orduan ikasle frantsesarekiko elkarrizketa irakurri eta aztertu zuten, eta ikasgaiaren bukaerarako ikasle ingelesak ohartzen hasita zeuden ikasle horrek ‘école’-rekin lotzen zituen konnotazioetako bat ‘grève’ zela, hain zuzen. Gainera, ikasle frantsesak azaltzen zuen zelan bere gurasoek ezin zioten kritikarik egin eskolan greba egiteagatik, eurek ere parte hartu zutelako Parisko 1968ko ikasleen grebetan eta iraultzan; konnotazioak, historikoak ez ezik, garaikideak ere badira, beraz. Ikasgaiaren amaierarako, frantseseko ikasle ingelesak ulertzen hasita zeuden “école” hitzaren esangura, eta ikusten hasiak ziren berba horren konnotazioak diferenteak direla “school” hitzaren konnotazioetatik.

Elkarrizketa etnografikoaren adibidea

*Stéphane mintzo:
“grève au lycée”*

Stéphane lycée-ko ikaslea da. Hona hemen berari egindako elkarrizketaren zati batzuk:

“Lehenengo egunean bildu ginenean, lizeorik handienean bildu ginen. Galdetu zuten ea bazegoen gela bakoitzera etortzen zen talde bakoitzeko ordezkari. Bazen gelako ordezkari bana eta han bertan aukeratu genuen denen burua; nola bost lizeo ziren eta denen artean berrogeita hamar bat ikastalde, berrogeita hamar bat lagun ginen. Beste bost lagun aukeratu ziren, bost lizeoen ordezkari, lizeoko bat. Eta, ondoren, beste ikasle batzuk eskatu ziren, indartsu samarrak, milizia bat osa zezaten. Parisen bezala gehiegikeriarik izan ez zedin, polizia txiki baten antzekoa prestatu genuen. Eta horiek inguruan genituela ibili ginen. Brive-en oinezkoentzako kalea igaro genueneko daukat buruan: baziren han saltzaileak beren jeneroak erakusten zituztenak; ez zen batere zaila haiei berak ohartu gabe lapurtzea. Une horretan milizia sartu zen gure eta saltzaileen tarteetan eta horrela ez zen izan ez lapurretarik, ez gehiegikeriarik, ez sesiorik, eta ontasunei ez zitzairen inolako kalterik egin.

Nire ustez, horixe bera egin beharko zuketen Parisen, beren manifestazioak oker ez zitezen. Izan ere, poliziak uxatu beharra dago... Polizia izan zen manifestariei eraso ziena eta ingurutik pasa zirenak jo zituen.

Elkarriketatzailerak: “*Mesedez, hitz egingo al duzu zeure buruaz zuzenago, zer iruditut zitzazun hura guztia? Zein zen zure eginkizuna?*”

Erantzuna: Ez, nik ez nuen eginkizun berezirik. Ni lagun bat beste-rik ez nintzen dirua eskatzeko garrasika ari zen talde handi hartan. Nik uste dut manifestazio hartan egon zirenak ausartak izan zirela; izan ere lehenengo egunean hotz handia zen. Euria egin zuen. Denak blai eginda geunden suprefekturara iritsi ginenerako, elkarrengana arrimatuta ibili ginen elkar apur bat berotzeko, baina, hotzak hotz, han geunden. Eta han iraun genuen. Eta oporren ondoren berriro hara joan ginen, nahi genuen hartan sinesten genuelako. Eta hezkuntzarako dirua lortu nahi genuen.

Elkarriketatzailerak: “*Eta gurasoek zer egin zuten?*”

Erantzuna: “Hara: nire gurasoek hirurogeita zortzikotan han ibili ziren; ulertzen zuten guk greba egitea baina dibertigarria zera zen hirurogeita zortziko maiatzean, nire gurasoek gainbegiratzailerak gutxiago izatea eskatzen zutela, eta askatasun handiagoa. Gure greba honen xedea ez zuten oso ondo ulertzen, horixe”.

Lexikoa ikertuz: metodo historiko eta literarioak

Hirugarren planteamendukoei “metodo historiko eta literarioak” deitzen diet. Gizarte baten kultura ezagutzeko testu literarioez baliatzeak nahiko tradizio garrantzitsua dauka (cf. tradizio honetako klasiko bi: Goldman, 1955, Williams, 1958). Obra hauek hizkuntz ikasleentzat egokitzearen adibide on bat Alemanian aurkitzen ahal dugu, Kramer eta beste batzuen lanean (Kramer, 1990). Gaur egun joera hau modu aktiboan garatzen ari da, herri askotan Kultura Britainiarreko Ikasketek unibertsitate-mailan hartu duten indar berriarekin. Era berean, gero eta eragin handiagoa dauka ingelesez hizkuntza arrotz gisa ikasteko testuliburuetan. Joera hori bultzatzeko sortutako aldizkari batean, *British Studies Now* izenekoan, Alan Pulverness-ek (1995) hizkuntza eta kultura ingelesaren ikasketa bateratua defendatzen du, metodo etnografikoetan oinarritua eta ingurune britainiarrean burutua, baina era berean dio ikasleei ezinezkoa zaienean Britainia Handian bolada bat ematea, testu literarioa ordeztu aukera bat izan daitekeela. Zalantza barik, Pulverness zuzen dago esatean testu literarioek “gaur egungo Britainia Handiko bizimoduaren mamiaren” ezagupidea eman dezaketela, baina berez testu literario eta etnografikoen konbinaketa bilatu beharko genuke. Azken hauek datu etnografikoen forman etor daitezke, lehenago deskribatu dudan moduan, edo txosten etnografikoen eran, irakurle-mota guztientzat idatzita dagoen Nigel Barley-ren *Native Land* (1989) bezalakoak kasurako, edo baita irakurle profesionalentzat idatzitako etnografien moldean ere. Adibidez, badira oso etnografia onak Britainia Handiko gaur egungo eskoletako bizitzari buruz. Halakoetatik ateratako testuak askoz ere interesgarriagoak dira hezkuntza-sistemaren diagramak baino, eta eskolako

benetako bizitzaren ezagutza sakonagoa ematen dute. Txosten profesionala bada ere, *Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province* (Bozon, 1984) lanak badauzka guztiz irakurgarriak diren zenbait pasarte labur, goi-mailako frantseseko ikasleei bizimodu frantsesaren zenbait alderdiren ezagupidea ematen dietenak. Beste liburu bi ere badira frantsesez eta ingelesez, gizarte-maila desberdinen eguneroko bizimoduaren berri ematen dutenak (Carroll, 1987/1990; Le Wita, 1988/1994).

Testu literarioen erabilerak alde historikoa ere zabaltzen digu, eta aukera ematen digu hitzen erabilerak denboran barrena izandako aldaketen arrastoari jarraitzeko. Esaterako, hitz jakin baten erreferentzia historikoa bila genitzake *Duden Etymologie*-n edo OEDn⁴, eta gero ikastunitate bat egin, berba horrek dituen erabilerak pasarte desberdinetan erakutsiz. Jakina, horrek suposatzen die ikasleei bigarren hezkuntzako goi-mailetara arte garatzen ez den hizkuntz maila, baina kontuan hartuta bigarren hezkuntzako goi-mailetako ikasleei batzuetan klasikoak eta egungo fikzioa aurkezten zaizkiela, txosten etnografiko baten hizkuntz eskakizunak ez daude euren gaitasunetik harago.

Gako-hitzak aukeratuz

Aurreko paragrafoetan itaun bat sortu da, oraindik ere erantzunaren zain dagoena: “Zein berba aukeratu? Zelan bideratu testu-zatien eta bestelako materialen aukeraketa?” Ezinezkoa da, eta desiragarria ere ez da, ikasleek eskuratzen dituzten hitz guztien esanahi eta konnotazio guztiak arakatzeari. Lehenago ikusi dugunez, Wierzbicka-k adierazi du kultura bizia ondoen ispilatuko duten arloak hiztunaren eta hartzailearen arteko harremanekin zerikusia duten parteak direla. Kortesi formak begi bistako adibide bat dira, eta garrantzi berezia ematen zaie Europako Kontseiluak ingelesezko komunikazioaren ataria zeharkatzeko ikasleek behar dutena zehaztuz argitaratu duen txostenaren bigarren edizioan (van Ek eta Trim, 1991: 105). Zalantza barik, lan honek eragina izango du beste hizkuntza batzuetan ere, lehen edizioak izan zuen moduan. Nik emandako adibideak, hala ere, gako-izen edo adjektiboak izan dira, eta Raymond Williams-en *Keywords* bilduma (1976) ageriko abiapuntua da gizarte britainiarraren alderdi historiko eta gaur egungoak ulertzeko funtsezko hitzak zeintzuk diren erabakitzeko orduan. Ingelesa hizkuntza arrotz gisa ikasten duten goi-mailako ikasleentzako materialak prestatzekoari begira, proiektu interesgarria litzateke Williams-en gako-hitzetako batzuk hautatzea eta haren azalpenak testu literarioekin, txosten etnografikoekin eta gaur egungo erabileratik bildutako hizkuntz corpusen analisi informatikoarekin konbinatzea.

Halako proiektu batek bi xede izango lituzke beti ere: lehendabizi ikasleei hitz jakin baten ezagupidea ematea, eta haren asoziazioen, historiaren, eta egungo gizartean dauzkan esangura eta konnotazioen berri ematea. Hori egitean ikasleek hitz hori eta bere esanahiak eskuratuko lituzkete, bai eta hari lotutako beste berba batzuk ere. Bigarren xedea izango litzateke ikasleei datuak biltzen eta analizatzen irakastea, dela irakurgaietatik, dela telebista edo irratitik nahiz metodo etnografikoez baliaturik.

Izan ere, azken buruan edozein hautaketa, oso ondo oinarrituta egon arren, hautaketa bat da beti. Ikasleek metodoak ikasi behar dituzte, eta metodoek irakaslanaren parte esplizitua izan behar dute, irakaslearen planteamenduan inplizitu geratu beharrean, beste barik.

Ondorioak

Lau alde edo *savoir* bereiztu ditugu ebaluaziorako proposamenei oinarria emango dien gaitasun komunikatibo interkulturalaren definizioan:

- *savoir être*: beste kultura batzuei buruzko jarrera eta pertzepzio etnozentrikoak baztertzeko trebezia, eta norberaren kulturaren eta kultura arrotzaren arteko diferentziak ikusi eta ulertzekoa; honek aldaketa afektibo eta kognitiboa eskatzen du ikasleen partetik.
- *savoir apprendre*: behatu, datuak bildu eta beste hizkuntza-eta-kultura bateko jendeak mundua zelan sumatzen eta bizitzen duen eta munduaz zelako sineste, balio eta esanahiak dituen analizatzeko trebezia; honek trebetasun praktikoak eskatzen ditu, eta prest egotea erdigunea ez izateko eta perspektiba diferente bat hartzeko.
- *savoirs*: beste kulturaren hainbat alderdi ezagutzea; ezagutzea kultura horretako kideek berea duten erreferentzia-puntuen sistema, jatorrizko hiztunei laguntzen diena sinesteak, balioak eta esangurak konpartitzen eta komunikatzen, suposamendu komun horiek esplizitu egiten ibili barik.
- *savoir faire*: beste hiru *savoir*-etatik edateko trebezia, eta hirurak bate-ra erabiltzekoa denbora errealean eta hizkuntza-eta-kultura jakin bateko jendearekiko interakzioan.

(Byram eta Zarate, 1994. Egokitua)

Artikulu honetan egindako proposamenak ikasleen *savoir*-ak garatzeko eta gako-hitzen, item aberatsen ezagutza bultzatzeko bideak dira. Hala ere, hori bezain garrantzitsua da azpimarratzea ikasleak ohartu egin beharko liratekeela kasuan kasuko hizkuntza-eta-kultura analizatzean erabiltzen ari diren metodoez. Trebetasun hori beste kasu batzuetan ere aplikatu daiteke, eta ikasten ari diren hizkuntza konkreturako ez ezik, erabilgarri izango zaien beste hizkuntza eta kultura batzuei heltzen dietenean ere, euren *savoir apprendre*-rako alegia. Bestalde, ikasleek euren jatorrizko hizkuntzari proposamen hauek aplikatzea eta hizkuntza arrotzarekin erkaketak egitea neurri handiagoko garapen baten parte izango da, hots, euren kontzientzia kultural *kritikoa* garatzeko prozesuarena (Byram, 1989 eta 1997). Bestela esanda, pauso bat izango da euren buruaren eta gizartearen ikuskera berria izateko, eta gizarte horretako kide bezala berorren izaera eta esanahiaren kritika berria egiteko trebezia garatzeko bidean. Horra hor hizkuntz irakaskuntzak ikasleen heziketari egin diezaiokeen ekarpen nagusietako bat: beste hizkuntza, kultura eta herri batzuen kontzientzia biziagoa ez ezik, ikasleek kulturadun izaki bezala euren buruaren kontzientzia handiagoa izatea.

Itzultzailea: Koldo Jule Garai

Oharrak

* Ingelesez “Cultural awareness” as vocabulary learning. *Language Learning Journal* (1997, 16: 51-57) aldizkarian argitaratua. Beraien baime-nez itzulia eta berrargitaratua.

1. HA = hizkuntza arrotza. I.O.
2. Corpus hizkuntzalaritza: *corpusak* (edo *corpora*) ordenadorean bildutako ahozko zein idatzizko testu-bilduma handiak dira, hizkuntza baten edo hizkuntz zati baten erakusgai edo lagin bezala erabiltzekoak; material horiekin lan egiten duen hizkuntzalaritza da *corpus hizkuntzalaritza*. I.O.
3. Channell-en datuak ingeles hizkuntzaren banku batetik ateratakoak dira; adibide hauek euskal itzulpen-egokitzapena baino ez dira. I.O.
4. OED: *Oxford English Dictionary*.

Bibliografia

Agar, M. 1991. The biculture in bilingual. *Language in Society* 20: 167-81.

Barley, N. 1989. *Native Land. The bizarre rituals and curious customs which make the English*, Harmondsworth, Penguin Books.

Behar-Thomsen, H. et al. 1993. *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin: Langenscheidt.

Bozon, M. 1984. *Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Byram, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. 1997. “Cultural studies and Foreign Language Teaching”. In S. Bassnett (ed), *Studying British Cultures*. London: Routledge.

Byram, M. Morgan, C et al. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M and Zarate, G. 1994. *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Carroll, R. 1987. *Evidences invisibles: Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil, Translated as (1990): *Cultural Misunderstandings: the French American experience*. Chicago: University of Chicago Press.

Channell, J. 1994. “Cultural assumptions and shared knowledge in English dictionaries”, Paper presented at the BAAL Conference.

DES (Departament of Education and Science) 1990. *Modern Languages for ages 11 to 16*. London: HMSO.

Doyé, P. 1992. Neuere Konzepte lanc eskundlichen Lernens. *Der Fremdsprachliche Unterricht* 26/ 7: 4-7.

Goldmann, L. 1995. *Le Dieu Caché*. Paris: Gallimard.

Hüllen, W. 1992. Interkulturelle kommunikation- was ist das eigentlich? *Der Fremdsprachliche Unterricht* 26, 7, 8-11.

Humbolt, W. von 1836/1988. *On Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramer, J. 1990. *Cultural and Intercultural Studies*. Frankfurt: M. Peter Lang.

Leathe's Report. 1918. *Modern Studies, being a report of the committee on the position of modern languages in the educational system of Great Britain*. London: HMSO.

Le Wita, B. 1988. *Ni vue ni connue: approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Paris. Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme. (Translated as (1994) *French Bourgeois Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.)

Pulvernesh, A. 1995. English as a Foreign Culture? ELT and British Cultural Studies, *British Studies* Now 6: 13-14.

Susay, G. 1992. *Die Kategoriisierung ausländischer Studenten durch ihre deutschen Kommilitonen, Ein ethnographischer Bericht*. Thames Valley University, School of European and international Studies.

van Ek, J. A. and Trim, J L M. 1991. *Threshold Level* 1990. Strasbourg: Council of Europe.

Whorf, J. 1956. *Language, thought, and reality*, New York: Wiley.

Wierzbicka, A. 1992. *Semantics, Culture and Cognition*. New York: Oxford University Press.

Williams, R. 1958. *Culture and Society*. London: Chatto and Windus.

Williams, R. 1976. *Keywords* London: Fontana.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.