
AHOSKERAREN IRAKASKUNTZAREN GARRANTZIA

Master Bukaerako lana

Maialen Camino Elizagoyen

EUSKAL IKASKETAK GRADUA

2019/20 ikasturtea

Tutorea:

Patxi Salaberri Zaratiegi

Bigarren Hezkuntzako irakasletza masterra

Euskal ikasketak eta literatura arloa

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

LABURPENA

Ahoskerari garrantzi gutxi eman izan zaio hezkuntza sisteman. Lan honen helburua eman izan zaion garrantzi eskas hori aztertu, honen zergatiak bilatu, eta honetan eragitea izanen da.

Egun ikasle asko eskolaratzen dira D edota A ereduan Nafarroan, euskara irakasgaia jasotzen dute, beraz. Euskara idatziari pisu gehiena ematen zaion heinean, ahozketasunak ez du pisurik hartzen hezkuntza sisteman. Adituek diotenez halarik ere, ahoskera ikas-irakats daiteke, baina, nola? Zerk du eragina? Zergatik ez da egiten? Hainbat galderaren erantzunak emanen dira lan honetan.

Tafallako "Garcés de los Fayos" ikastolako ikasleak oinarri, hauen ahoskera eta EBAZ arauak abiapuntu hartu, egoera formaletarako haien ahoskera ohituretan eragin nahi da. Horretarako, jarduera bat proposatuko da hurrengo lerroetan.

Horrez gain, ikasleen ikuspuntua kontutan hartzekoa denez, ahoskeraren jarduera bukatu ondoren, ikasle guztiei galdetegi bat pasatuko zaie haien iritziak edo usteak biltzeko xedez. Ahoskeraren irakaskuntza faltan sumatzen ote dute? Jarduera interesgarri edota baliagarri suertatu ote zaie? Haien eskutan utziko da hitza.

Hitz-gakoak: ahoskeraren garrantzia, ahoskeraren irakaskuntza, EBAZ araua, unitate-didaktikoa, ikasleen pertzepzioa.

RESUMEN

A la pronunciación se le ha dado poca importancia en el sistema educativo. El objeto de este trabajo será examinar la poca importancia que se le ha dado, buscar sus causas y influir en ella. Hoy en día muchos alumnos se escolarizan en el modelo D o en el modelo A en Navarra, por lo que reciben la asignatura de euskera. A medida que se le da la mayor parte del peso al euskera escrito, la oralidad no adquiere peso en el sistema educativo. Sin embargo, los expertos dicen que la pronunciación se puede aprender, pero, ¿cómo? ¿Qué influye? ¿Por qué no se hace? En este trabajo se darán respuestas a varias preguntas.

En base a los alumnos de la ikastola "Garcés de los Fayos" de Tafalla, se pretende incidir en sus hábitos de pronunciación para situaciones formales a partir de su pronunciación y de las normas del EBAZ. Para ello, se propondrá una actuación en las siguientes líneas.

Además, teniendo en cuenta el punto de vista del alumnado, una vez finalizada la actividad de pronunciación, se someterá a todos los alumnos y alumnas a un cuestionario para recabar sus opiniones o opiniones. ¿Echan de menos la enseñanza de la pronunciación? ¿Les habrá resultado interesante o útil? Se dejará la palabra en sus manos.

Palabras clave: importancia de la pronunciación, enseñanza de la pronunciación, norma del SMI, didáctica de la unidad, percepción del alumnado.

ABSTRACT

Pronunciation has received very little attention from the current education system. The purpose of this work is analyzing and seeking the reasons behind this lack of interest in pronunciation to later tackle this problem.

Nowadays many students in Navarra are involved in the models D or A in education, meaning that they receive the Basque Language (Euskara) as a subject. While written Basque has received the most attention, speaking has not been prioritized. Experts say that speaking and pronouncing can be taught and learned, but how is it done? What affects this process? Why is it not applied? This research addresses many related questions.

Using the school “Garcés de los Fayos Ikastola” as a case study and exploring their pronunciation through EBAZ rules (Basque acronym that can be translated as “Careful Pronunciation of the United Basque Language”), the purpose of the study is to influence their pronunciation in formal situations. In order to achieve this, an activity will be proposed.

Besides that, considering that the perspective of the students will be taken into account, the students have filled a questionnaire with their perception on the topic. Will they miss working pronunciation in the subject? Will they think that the exercise has been useful and practical? They will have the word.

Key words: relevance of pronunciation, pronunciation speaking, Careful Pronunciation of the United Basque Language rules, teaching unit, student perception

AURKIBIDEA

SARRERA.....	5
1. HIZKUNTZA EREDU ESTANDARRA.....	6
1.1. Euskara Batua.....	6
1.2 Euskara Batuaren Ahoskera zaindua (EBAZ).....	8
2. AHOSKERA IRAKASKUNTZAN.....	11
2.1. Ahoskera i(ra)kas daiteke?.....	11
2.2. Ahoskeraren irakaskuntza.....	15
2.3. Antzerkia eta ahoskera: “Esatearen ederra” metodoa.....	17
3. JARDUERA PRAKTIKOA.....	19
3.1 Tafalla: kokapen soziolinguistikoa.....	19
3.2. Curriculuma.....	20
3.3. Ikasleen profila.....	26
3.4. Unitate didaktikoa.....	29
3.4.1. Helburuak.....	29
3.4.2. Metodologia.....	30
3.4.3. Ebaluazioa.....	33
3.4.4. Emaitzak.....	35
3.4.5. Ondorioak.....	36
4. ONDORIOAK.....	38
5. BIBLIOGRAFIA.....	39
6. ERANSKINAK.....	40
6.1. EBAZ araua.....	40
6.2. <i>Egonarria</i> (Leire Bilbao).....	43
6.3. <i>Atlas sentimental</i> (Patxi Zubizarreta).....	44
6.4. Kontsonante bilkurak.....	44
6.5. Ataza.....	45

Sarrera

Hizkuntzen ezaugarrien artean bi alor ezberdin daitezke: idazkera eta ahoskera. Jakina da bi alor hauei eman izan zaien garrantzia ez dela bera; jende ikasiak, oro har, idatziari eman izan dio lehentasuna. Jarraian aipatuko diren gertaerek ere errandakoa berresten dute, ahoskerak ez du idatziak adinako garrantzirik izan. Lehentasunik ez izateak ez dio garrantzirik kentzen ordea; izan ere, ulertua izateko eta ulertarazteko ezinbesteko ezaugarria da (Cuenca 2019, 961. or.).

Lan honetan, ahoskerak duen garrantzia azpimarratuko dut, euskararen kasuan oinarrituz.

Horretarako, ezinbestekoa da atzera begiratu eta hizkuntza estandarra sortzeko eman izan diren pausoak aztertzea: zergatik sortu zen euskara batua izateko premia hori? Nolakoa izan zen prozesua? Ahoskerak izan zuen presentziarik prozesuan? Noiz sortu zen *Euskara batuaren ahoskera zaindua* (EBAZ)? Zein izan ziren hura sortzeko prozesuan kontuan hartutako ezaugarriak? Galdera hauei eta bertze zenbait erantzutena ematen saiatuko naiz lan honetan.

Euskara batuaren eta EBAZ-ren inguruko zenbait zertzelada azaldu ondoren, ahoskeraren irakaskuntzara egingo dut salto. Atal honen hasieran, Oñederraren zenbait erranetan oinarritu eta ahoskeraren i(ra)kaskuntza posible ote den argitzen saiatuko naiz. Jarraian, inguruko bertze hizkuntza batzuetan eginikoa bistaraziko dut, Cuenca (2019, 961. or.) unibertsitate irakasleak ingelesaren ahoskeraren irakaskuntzan egindako zenbait azalpenetan oinarrituta. Inguruko hizkuntzetan egindakoa ikusi eta gero euskararen kasura igaroko naiz. Bertan, Marinek antzerkia eta, ahoskera nola uztartu dituen erakutsiko dut eta era berean, sortutako “esatearen ederra” metodoa azalduko.

Jarraian, alderdi praktikoari helduko diot. Praktikak Tafallako “Garces de los Fayos” ikastolan burutu ditudala kontuan harturik, bertako ikasleak izanen dira nire abiapuntu. Bertako ikasleekin, Marinen “Esatearen ederra” metodoa praktikan jarritz, ahoskera hobetzeko jarduerak eginen ditut; helburua egoera formaletan erabili beharreko ahoskeran eragitea izanen da.

Bukatzeko, praktiken emaitzak bistarazi eta ateratako ondorioak plazaratuko ditut.

1. HIZKUNTZA ETA HIZKERA ESTANDARRA

Hizkuntza edo hizkera estandarrak ez dira betidanik gure artean egon. Historian zehar lan handia egin da horien sorrera gauzatzeko. Euskararen kasuan, euskara batua ez da goizetik gauera etorri, ezaugarri jakinak zituen / dituen euskara horren aukeraketa eta sorrera prozesua luzea izan da. Estandarrak ez zuen ahoskera araurik ekarri, baina, gerora, ordea, ahoskeraren garrantziaz jabetu eta Euskararen Ahoskera Zaindurako arauak egin zituen hainbat adituk.

Atal honetan, Euskara Batuan eta Euskara Baturako Ahoskera Zainduan murgilduko gara.

1.1. Euskara Batua

Euskara Batuaren beharra aldarrikatzen zuen idazle eta euskaltzale ugari egon da historian zehar. Gatazka handiak sortu izan ditu gai honek. Gizarteak islatu du euskara batuaren beharra. Adibidez, Koldo Zuazok *Euskara Batua Ezina Ekinez egina* (2005) liburuaren atarikoan emandako adibidea XVII. mendean euskarak bizi zuen egoeraren isla zuzena da. Ipar Euskal Herriko eta Hego Euskal Herriko euskaldunei zaila egiten zitzairen elkarren arteko komunikazioa, idatziz batez ere. Izan ere, Hegoaldean gaztelerara jotzeko edo honen arauak gure hizketan sartzeko joera izan dugu, eta idazteko moldean gaztelerako moldea hartu dugu euskal molderik izan ez dugulako. Gauza bera gertatu da Iparraldean frantsesarekin eta honek hemengo eta hango euskaldunen arteko komunikazioa zaildu du, Zuazok (2005, 8. or.) dioen bezala.

Hori horrela, XVI. mendean euskara batuaren ideia zabaldu zenetik, honen aldeko zein kontrako jarrerak ikusi dira, eta era berean, euskara batuaren alde zeudenen artean ere hizkera edo euskalki bat hautatzeko arazo ugari izan dira. Izen handiko idazle asko izan dira egoera hau mahai gainean jarri dutenak, hala nola Larramendi, Axular, Leizarraga, Oihenart, Arana eta abar.

Txillardegik (1959, 150. or.) lanean adierazi bezala, euskaltzaleek ez zuten batasunik. Txillardegik euskara batua beharrezkoa zela aldarrikatu zuen, honela adierazi zuen (1959, 151. or.): “Guztiok dakigu gure etsaiak zein diran. Baña geure arteko batasuna lortzen ez ba dugu, etsairik izan edo ez izan, kalte besterik ez diogu geronek emango gure euskera aulduari, eta alperrik izango da gure etsaiak aipatzea”.

Eredu bateratuaren alde eta kontra egoteaz gain, erran bezala, aldekoen artean tirabira ugari egon dira euskara batua zein euskalki edo hizkeratan oinarritu erabakitzeke orduan. Ideia bat argi egon da: hizkuntza estandarra izendatuko zen hark jarraian aipatuko ditudan ezaugarriak bete beharko lituzke. Argi utzi nahi dut aipatuko ditudan gaur egun hizkuntza estandarra aukeratzeko garaian erabiltzen diren printzipioak direla, garai hartan ere kontuan hartu zituztenak (Zuazo 2005, 33. or.):

-Demolinguistikoa: ahalik eta hiztun kopuru gehien duen hizkera behar zuen.

-Sozioekonomikoa: hizkera hori zabaltzeko azpiegitura egokia izan behar zuen, herri edo hiri jendetsu eta haziak, bertzeak bertze.

-Soziolinguistikoa: prestigiozko hizkera izatea beharrezkoa zen.

-Linguistikoa: euskal hiztun guztientzat, edo gehienentzat behintzat, ulergarria eta ikasterraza izan behar zuen.

Honako lau ezaugarri hauek biltzen dituen euskara batu egokienaren bilaketa edo hautaketa prozesuan proposamen asko izan dira, hala nola gipuzkera osotua, euskara bizkaitarra, euskara giputza, Iparraldeko euskara kostatarra, etab. Irizpide asko eta desberdinak hartu izan dira kontuan euskara batua finkatzeko orduan, hala nola usadioa, arkaismoak, literatura, erabilera, jatortasuna, etab. (Txillardegik 1959). Txillardegik berak (1959, 159. or.) Oiartzun, Sara eta Elizondoko euskara hartzen zituen oinarri, berak adierazi bezala.

Zuazok (2005, 83. or.) adierazi bezala, XIX. mendetik aurrera izan ziren Euskararen akademia sortzeko ahaleginak. Ibilbide luze baten ondoren, 1919an Euskaltzaindia sortu zen eta hasieratik hiru helburu nagusi izan zituen (Euskaltzaindia 2016):

1. Hizkuntza literarioa sortzea.
2. Hizkuntza bultzatzea.
3. Hizkuntza babestea.

Akademiaren hasierako helburuak horiek izan arren, euskara batuaren sorrerak urte batzuk itxaron behar izan zituen Euskal Herrian bizi zen giro politikoak eta Euskaltzaindian bertan zituzten desadostasunak zirela medio (Zuazo 2005, 103. or.).

Hirurogeiko hamarkadaren hasieran, aldaketa giroa piztu zen Euskal Herrian. Politika eta kultura arloko mugimendu berriak sortu ziren, euskal kazetari, bertsolari, abeslari eta zenbait norbanakok jende multzorik zabalenera iritsi nahia erakutsi zuten, eta Euskal Herriari nazio estatusa eman nahia ere asko indartu zen. Euskararen egoera ez zen onena; gure hizkuntza bi hizkuntza handiren mende bizi zen eta zapalkuntzak zituen (Zuazo 2005, 150. or.). Horrela bada, batua jaiotzeko giroa egokitzen hasia zela dirudi. Giro horretan etorri zen euskara batuaren sorrera 1968an. Aitzindariak Aresti, Mitxelena, Villasante eta Txillardegik izan ziren. Erdialdeko euskara izan zen euskara batuaren oinarritako hartu zutena, izan ere, lehenago aipatu bezala, hizkuntza estandar batek bete beharreko ezaugarriak betetzen zituen. Erdialdean kokatuta egonik, euskaldun guztientzat ulerterraza eta ikasterraza zen. Gainera, XVIII. mendetik aurrera, euskara giputza izan da osperik handiena izan duena. Horrez gain, hiztun kopuru handia zuen eta hiri sare zabala zegoen Gipuzkoan. Eta azkenik, XVIII. mendetik hona, Zuazok (2005, 196. or.) berresten duen gisan, euskalki horrexek izan du nagusitasuna literaturan.

Honela, Mitxelenak 1968an Arantzazuko batzarrean euskara batua izango zenaren

proposamena aurkeztu zuen. Aurkeztutako lanak bortz atal zituen: ortografia, euskal hitz eta aldaera lexiko zaharrak, hitz berriak, morfologia eta sintaxia. Ikus daitekeenez, atal guztiak idazkerari lotutakoak dira, ahoskerari dagokion zertzeladarik ez, izan ere, Zuazok (2005, 159. or.) adierazten duenez, hori ez zen helburuen artean sartzen

Geroago etorri baziren ere, 1998an iritsi ziren ahoskeraren gaineko arauak, eta orduan ere ez ziren etorri beharreko guztiak etorri. Hala ere, eman ziren arauak berrikuntza eta hobekuntzak ekarri zituzten. Funtzionamendu aldaketa bat suertatu zen, nolabait errateko. Ordura arte, ideia batzuk onartu eta gainontzekoak baztertzeko joera zegoen. Ahoskeraren kasuan, baina, hizkera mailak bereizi ziren eta hizkera maila horien arabera aukerak egin ziren. Argi utzi zen arauak aurrerago etorriko zen “Euskara Batuko Ahoskera Zaindurako” (Euskaltzaindia 1998) zirela, ez euskalkietarako edo lagun arteko solasaldietarako. Hizkera jasoaz gain, bestelako hizkerak ere egon bazirela onartu zen, Zuazoren arabera (Zuazo 2005, 185. or.).

1.2 Euskara Batuaren ahoskera zaindua (EBAZ)

Arantzazuko biltzarrean Koldo Mitxelena euskara batua idatzirako zela mugatu zuen (Euskaltzaindia 1998, 805. or.). Baina, irrati eta telebista euskaldunak ditugunetik ahoskera arautu baten beharra gehiago nabarmendu da. Euskal irrati eta telebistak 1982an izan zuten sorrera, Eusko Jaurlaritzak euskararen normalizazioa helburu izanik sortu zituelarik. Hedabide hauek Euskal Herri osoan zabalduta ziren, eta horregatik, denek ulertzeko moduko euskara bat beharrezkoa zen.

1993an ahoskera langai hartu zen Euskaltzaindian. 1994an lehen txostena aurkeztu zen, baina ahoskeraren inguruko EBAZ (Euskara Batuaren Ahoskera Zaindua) araua 1998an aurkeztu zen lehen aldiz, Doneztebeko jardunaldian (Oñederra eta beste 2015).

Euskaltzaindiaren 1994ko txostenaren ondoren, Ahoskera Azpibatzaordearen Lantaldeak 1995ean hasi eta 1998 bitarte egindako lana aurkeztu zuen Donezteben. Hizkuntzaren erabilera errealean zer gertatzen den entzun eta aztertu zuten, batez ere, irakaskuntzako zenbait aditurekin batera. Honela, bi gauza hartu zituzten kontuan hasieratik. Batetik, ahoskera ezin dela idatzia bezala arautu; eta bestetik, araugintzaren arrakasta eta hizkuntzari egin diezaiokeen mesede-kaltea zuzenean arauen nolakotasunarekin eta egokitasunarekin lotuta daudela (Oñederra eta beste 2015).

EBAZ araugile eta arau erabiltzaileen arteko zubia da. Euskara Batuaren ahoskera zainduak zenbait arau proposatzen ditu hizkera zaindua egoki litzatekeen uneetan erabiltzeko, egoera formaletan, irrati-telebistako berri emanaldietan eta abar ahoskerari eman diezaiokegun trataerari dagokionez, betiere egoera ez-formaletan tokian tokiko ahoskera erabiltzera animatuz. EBAZ euskal hiztunen erreferentzia tresna gisa erabiltzeko sortu zen, ez ordura arte erabiltzen ziren hizkeren ordezkatzaile erabiltzeko. Helburua osagarria izatea da, ez ordezkoa. EBAZak hamahiru arau

proposatzen ditu, eta bakoitzak bere azpiatalak edo azalpenak biltzen ditu (ikus 6.1. eranskina).

Kontuan hartzekoa da ahoskera arauak idatzizko arauak baino denbora gehiago behar dutela ohitura aldaketak jasateko. Aldaketaren zailtasunak eragina izaten ahal du horretan; izan ere, zailagoa da hitz egiten dugunean ahoskera arauak erreparatzea idazten dugunean kontuan hartzea baino; zailagoa da norberaren ahoskoan fosilduta dauden ohiturak aldatzea, idatzizkoan aldatzea baino ahoskoaren bat-batekotasunak ere eragina izan dezake horretan. Idatzizkorako eta ahoskorako arauak desberdinak dira, ahoskerak, idazkerak ez bezala, gizakion zenbait alderdi ukitzen dituelako, hala nola psikologikoa, ohitura artikulatioak eta abar (Euskaltzaindia 1998).

Araugileek arauak egiten dituzte arau erabiltzaileek beren ahoskoan txertatzeko. Ahosko hizkuntza estandarra euskal hiztun ororen erreferentzia tresna da, betiere hizkuntzaren erabilera formaletan erabili beharrekoa. Horrek ez du erran nahi ahoskera estandar hau gure bizitzako esparru, egoera zein pertsona guztiekin erabiltzeko baliagarria denik, formaltasuna eta neutraltasuna beharrezko diren esparruetan erabiltzeko baizik. Ez dugu ahoskera berbera erabiltzen, ezta erabili behar ere, aurkezpen formal batean eta gure lagunekin garagardo bat eskutan gaudenean. Soinuak ebakitzeko dugun modua egoera jakinetara moldatzen ikasi behar dugu.

Oñederrak (1998b) dioten bezala, euskarazko ahoskera-araua bilatzea batasun beharrak eta erdaratzearen arriskuak justifikatzen dute. Garbi dago arau bateragilerik gabe euskalkiak gero eta hurbilago egonen liratekeela elkarrengandik. Oñederraren (1998b) arabera, batuaren beharrak eta aipatutako arriskuak ematen dio hizkuntzalariari lan egiteko baimena.

Zenbait adituk erraten dutenaren arabera, estandarrak ez du bat eta bakarra izan beharrik. Estandar honen barruan azpiestandarrak egon daitezkeela defendatzen du zenbait soziolinguistak, geografia irizpidetzat hartuz eta funtzioa ere bai. Ideia horiek kontuan hartuz, helburua ez da euskara berri bat asmatzea, eta hori horrela, euskalkien arteko ezberdintasun minimoak egonen dira. Helburua egoera formaletarako euskararen ahoskera ahalik eta bateratuena eta jantziarena lortzea da (Oñederra eta beste 2015).

Egungo gizartean, hainbat pertsonak estandarra eta euskalkia elkarren aurka doazen ideiak direla uste du. Euskal komunitate txiki hau oso zabala da euskalkiei dagokienez, hau da, askotariko euskara/ahoskerak entzun daitezke horren barnean. Denok elkarrekin konpartitzen ditugun esparruak ugariak dira, ordea: euskal unibertsitateak, hedabideak, kultura eta abar. Euskalkiaren eta estandarren nolabaiteko lehia horren baitan, Oñederrak (2019, 944. or.) erran bezala, “batua euskalkietan kantatzen ikasi beharko genuke”. Batuak euskalkiak beharrezkoak ditu; izan ere, euskararen ahoskera euskaratik beretik heldu da, eta historian zehar hitz egin izan den euskara euskalkietan islatzen da. Ez legoke estandar bizirik euskalkiak edo hizkerak inguruan izango ez balitu.

Egia da estandarrak euskalkien arteko ezberdintasunak leun ditzakeela. Hiztunak batuaren eragina izan ahala, bere euskalkian hainbat aldaketa egon daitezke, eta horren ondorioz, euskalkien

arteko desberdintasunak txikitu eta elkarrengandik hurbilago utz ditzake. Oñederrak (1998a, 439. or.) dioen bezala, euskal ahoskera bat baino gehiago dago eta aniztasuna nabarmena da: euskal hitzak osatzen dituzten kontsonante-bokal kateak azentu-molde, neurri eta doinu desberdinetan txertatzen dituzte euskal hiztunek beren jatorriaren arabera, adinaren arabera, hizkuntz gaitasunaren arabera, alfabetizazio mailaren arabera, bertzeak bertze.

Adibidez, gaur egungo 60 urteko euskaldun zahar baten euskara ez da D ereduan eskolatutako horren seme-alaba baten euskararen berdina izango, nahiz eta batak besterekin harreman zuzena izan, eta euskalki bera mintzatzen den inguruan bizi. Bigarren horren hizkeran euskara batuaren eragina egonen da garaiko egoera soziolinguistikoaren eraginekin batera. Hori, baina, Oñederrak (2019) dioen bezala, hizkuntzaren biziraupenagatik ordaindu beharreko prezioa da. Gauza bera gertatzen da gainontzeko hizkuntzekin ere. Gurasoek erabiltzen duten hizkuntza eta seme-alabek erabiltzen dutena, ez dira berdinak izaten hizkuntza belaunaldiz belaunaldi aldatzen delako. Euskararen kasuan baina, bizi duen egoeragatik, aldaketak handiagoak edo nabarmenagoak dira.

Euskalkien arteko desberdintasunak kontuan harturik, EBAZ arauak sortzeko orduan izan zen malgutasuna aipatzekoa da. Hori kontuan hartuz, EBAZ erabiltzean ezberdintasun minimoak egonen dira, adibidez, <hau> esatean, <h> ahoskatzen dutenak eta ahoskatzen ez dutenak. Ahoskeran ezberdintasun minimoak egon arren, arau komun bat izateak onurak ekarriko dizkio hiztunari erreferentzia tresna bat izanen duelako eta, beraz, nolabaiteko baliabideak izango dituelako euskararen ahoskera finkatzeko orduan. Arauak jasotzeko tenorean, erran bezala, kontuan hartu behar da ezin garela aniztasunaz ahaztu. Horrez gain, hiztun bakoitzarengan hainbat ahoskera egon daitezkeela jakinik, araua malgutu egiten da zenbait aspektutan (Euskaltzaindia 1998, 806. or.).

Oñederrak (1998) dioenez, batua euskaldun guztiek ezagutzea, ulertzea, edo ez arrotz gertatzea funtsezko helburua litzateke. Nahiz eta aktibo ez inoiz erabili, euskaldun guztion erreferentzia litzateke. Hori erreferentzia izateak, hiztuna patroiz aniztasunera ohiturik, berea ez den hizkera edota hizkerekin deseroso ez sentitzea lekarkeela baieztatzen du adituak (Oñederra 1998b).

Erreferentziarik izan ezean, euskararen ahoskera bere horretan utziz gero, gure azentua/ahoskera erdalduntzearen arriskua egon daiteke. Bi hizkuntza handiren menpe bizi garenez, Gaztelaniak eta Frantsesak gure hizkuntzan duten indarra oso handia da, eta eragin handia du gure ahoskeran ere.

2. AHOSKERA IRAKASKUNTZAN

Ahoskerak irakaskuntzan duen tokiaz eta garrantziaz mintzatu dira hainbat aditu. Atal honetan horietako hiruren hitzak hartu eta gai honen inguruko hainbat puntu landuko dira. Oñederrak Euskaltzaindiaren mendeurreneko “Eta ahoskera zer?” jardunaldian, ahoskera i(ra)kas daitekeela aldarrikatu zuen. Bertan esandakoak izanen ditut hizpide atal honen lehen zatian.

Jarraian, jardunaldi berean Cuencak ingelesean oinarriturik ahoskerak irakaskuntzan zer-nolako garapena izan duen erakutsi zuen. Horrela bada, euskararen inguruko hizkuntzetan ahoskerari emandako tokia aipatuko dut. Atal honen bukaeran, Julia Marin antzerki itzultzaileak ahoskera irakasteko sortutako “Esatearen ederra” metodoa izanen dut mintzagai, kasu honetan ere Euskaltzaindiaren mendeurreneko “Eta ahoskera zer?” jardunaldian esandakoetan oinarrituz.

2.1. Ahoskera i(ra)kas daiteke?

Oñederrak (2019, 933. or.) dioenez, orokorrean ahoskerari ez zaio garrantzi handirik ematen gure hezkuntza sisteman, prestakuntza-curriculumean ez du pisu handirik eta hizkuntza eskoletan ere gainontzeko eremuei (gramatika, hiztegia eta abarri) baino indar gutxiago ematen zaio. Irakasle asko ez daude ahoskera irakasteko prestatuak, eta hala daudenen artean askok ez dute irakatsi beharrekoen artean txertatzen. Nire esperientziari dagokionez, eta AEKn euskara irakasle ibilia naizen aldetik, ahoskera irakasteko orduan, baliabide eta ezagutza hutsuneak topatu izan ditut.

Ahoskerari lehentasuna eta garrantzia ematean dago kontua, eta irakats daitekeela sinestean. EBAZ-k (Euskaltzaindia 1998) ahoskera estandarraren hainbat arau hartzen ditu bere baitan. Zertarako arauak sortu, ezin badira ikasi edo irakatsi? Arauak betetzeko, ikasteko eta erabiltzeko helburuarekin sortzen dira.

Oñederrak (2019, 933. or.) erran bezala, ahoskera ikas eta irakats daiteke. Askotariko aukerak egon daitezke ahoskeraren irakaskuntzan: hizkuntza batetik bertzera hizkuntza berri bat ikastea, hizkuntza horren egoera formalean gertatzen den hizkeratik egoera ez-formalera pasatzea, hizkuntza bateko dialektoak, erregistro desberdinak eta abar. Egoera batetik bertzera igarotzen ikastean datza irakaskuntza hau, hizkuntza batetik bertzera edo erregistro batetik bertzera igarotzen ikastean. Euskararen kasuan aukera hauek aipa genitzake:

- Gaztelania → euskara
- Frantsesa → euskara
- Etxeko euskara → euskara zaindua
- Gelako euskara → kaleko euskara

Merezi duen garrantzia eman ez arren, ahoskera da hiztunak jendaurrean (izan egoera formal

zein ez-formalean) erakusten duen lehen ezaugarria; ahoskera da edozein hiztunetatik jasotzen dugun lehen inpresioa (Oñederra 2019, 933. or.). Ahoskerak hiztunari ziurtasuna ematen dio eremu psikolinguistikoan, eta baita kognitiboan ere. Oñederrak dioenez (2019, 943. or.) maiz galdetu izan da zergatik axola duen ahoskerak; hizkuntza batean mintzatzen garenean ulertzeko eta ulertua izateko ezinbertzekoa zaigu, ahoskerak ulermena baldintza dezake. Egia da baieztapen hau baliagarriagoa zaiela ipar Euskal Herriko euskal hiztunei hego Euskal Herrikoei baino. Izan ere, gaztelania eta euskara, arrazoi historikoengatik, biziki hurbil daude fonetikaren aldetik. Hala ere, horrek ez du erran nahi hego Euskal Herrian ebakera landu behar ez denik.

1998an ahoskera batzordean Euskaltzaindiari proposatu zitzaizkion EBAZ arauak ez ziren nolana ere hautatu. Arau batzuk erdaren eta idatziaren estandartzeak bultzatutako eragin kaltegarriari aurre egiteko gomendatu ziren, adibidez 10. araua (ikus 6.1. eranskina). Oñederrak (2019, 942. or.) dioenez, ahoskera ezinbertzean da aldakor, baina aldakortasuna ahultzaile izan ordez indartzaile izan dadin, fonologikoki antolatua izan behar du araugintzak arauen irizpide eta irispidearen aldetik.

Alderdi psikolinguistikoan hizkera mailak bereizi behar dira ondoko bi hizkuntza handietatik (gaztelania eta frantsesa) babestuz. Izan ere, ahoskera da inguruko hizkuntzen eraginaren sarlekurik zuzenena (Oñederra 2019, 942. or.).

Alderdi linguistikoari dagokionez berriz, gure hizkuntza aztertzea litzateke interesgarri. Horren adibide, Oñederrak (2019, 942. or.) erran bezala, ez baita zozokeria euskaraz *neska*, *pazko*, *ustela* eta antzekoak egotea, hau da, bi trabari elkarren segidan gertatzen direnean, biak ahoskabe izatea. Erregularitasun horrek hizkuntzaren muinarekin, barreneko erritmo antolaketarekin zerikusia du (Oñederra 2019, 942. or.). Halakoak dira txistukarien herskarien arteko bilkurak (Oñederra 2004).

Aipatutako erregularitasuna ez da kasualitatea, hizkuntzaren muinarekin, hizkuntzaren barruko erritmo antolaketarekin du zerikusia. Euskarak silabak zaintzen ditu eta horretarako silaben hasierak indartzen ditu. Oñederrak (2019, 942. or.) dioenez, honelakoak ergatiboa edo mugagabea bezainbat zaindu beharko lirateke hizkuntza bere osotasunean indartu nahi bada.

Erran bezala, ahoskeraren irakaskuntzari gainerako atalei baino toki gutxiago eman izan zaio. Horren adibide gisa Oñederrak (2019, 943. or.) aipatzen du *-a* organikoa ahanzteak askoz larriagozat hartzen dela *joan*, *jarraitu* eta antzekoak belarrarekin [x] ahoskatzea baino. Honen aitzakia gisa, teknikotasuna azaltzen dute zenbait irakaslek, hau da, ahoskeran sartzea teknikoegia omen da hizkuntzaren irakaskuntzan. Gainera, nafar eta giputz anitzek etxean ikasten dute [x] ahoskera, eta aldaketa erakustea edo gauzatzea ez zaie ongi heldu. Hau baina, garrantziarekin lotzen du Oñederrak (2019, 943. or.), azken finean egunerokotasunean gramatikaz hitz egiteko ohitura handiagoa dugu, eta bizitzako bertze alorretan bezala, segurtasun falta horrek beldurra eman ohi du.

Ahoskeraren irakaskuntzan zailtasuna sortzen duen bertze alderdi bat azentuarena eta esaldi doinuarena litzateke. Oñederrak (2019, 944. or.) dioen bezala, azentuari dagokionez, euskara batuak

ez du fonologiarik, ez du ahoskera sistematik hizkera artifiziala den heinean; izan ere, estandartzea ez da gauza linguistikoki naturala (Oñederra 2019, 955. or.). Egia da egun euskara batua dela askoren ama hizkuntza, eta horrek artifizial kutsu hori kentzen ahal diola. Hala ere, modu artifizialean sortua izan zen heinean, hizkera artifiziala deitzen ahal zaio. Erabileraren eta erabiltzaileen poderioz, ahozko hizkuntzak hainbat ahoskera azpisistema garatu ditu. Hauen ezaugarri dira tokian tokiko erabiltzailearen fonologia, eta letra eta hotsaren arteko identifikazioa.

Euskararen ahoskera eredu bat eta bakarrik ez izateak inguruko hizkuntzetara jotzeko joera bultzatzen du, egoera soziolinguistikoak bultzatuta. Euskararen kasuan, Hegoaldean gaztelaniaren azentua hartu dugu kasu askotan, unibertsala izateak ematen dion indarraz lagunduta.

Ahoskera batua egitean bertze ezaugarri bat ere badu azentuak; hizkuntza modu formalean ikasteak, euskaltegietan erraterako, hizkako azentua sendotu du. Badirudi joera orokorra izan daitekeela bigarren edo bertze hizkuntza bat ikastean. Hori konpontzeko itxaropen bakarra irakaskuntzan egon daiteke. Euskaldun zaharren kasuan, etxetik dakarten azentua ez desikastea lortu behar litzateke; edozein hizkera mailatan beren azentuaren erabilera bermatzea litzateke helburua. Euskara batuarekin topo egiteak ez dezala euskaldun zaharren hizkeran erritmo aldaketarik ekar. Egia da eguneroko eskoletan irakasleek beren lan ingurunera egokitu beharko luketela, hau da, txistukariak bereizten ez dituen bizkaitar batek ezin die ikasleei txistukariak bereiztea eskatu Nafarroan eskolak ematen ari bada; horrela, egokitzen saiatzea litzateke egokien.

Hego Euskal Herrian, euskara helduaroan ikasten dutenengan eta hainbat euskaldun zaharengan, hizkako azentua entzun daiteke; hau da, hitz bakoitzaren azken-aurreko silaban azentua jarrita. Iparraldean ere hainbat joera ikus daitezke. Batzuetan, azken silaban jartzen dute azentua, frantsesaren eraginez; bertze batzuetan, azken-aurreko silaban aipaturiko eragin unibertsalaren eta erdaren eraginagatik. Izan ere, euskara batua Hegoaldekoen ahotatik zabaldu da Iparraldeko hainbat alorretan (Oñederra 2019, 945. or.).

Aipatutako ideien adibide da, Lizarrako AEKn ikasle ezagutu nuen doneztebar bat. Urte luzez atzerrian euskara erabili gabe egon ondoren, euskaltegira itzuli zen jarioz berreskuratzeko asmoz. Bere hizkera inguruan zituen euskaldun berrien euskarara “euskara modernora” hurbiltzen saiatzen zen, imitaziora jotzen. Bere-berezko azentua desikasten ari zen, nolabait. Iruditzen zitzaion nire (Baztango euskara) euskara eta berea (Malerrekako euskara) euskara zaharrak zirela eta batua berriz “euskara modernoa”. Horren ondorioz, euskara batuan testu bat irakurtzen zuenean erabiltzen zuen ahoskera eta bere eguneroko euskararen erabiltzen zuena erabat desberdinak ziren. Irakaskuntza honetan hiztegia eta gramatika ikasteko egiten den memoria ahaleginak arreta hitzetan eta morfemetan jartzera bultzatzen zuen, eta bere-berezko ahoskera galdu egiten zuen nolabait, edo ez zuen erabiltzen, behintzat.

Hizkako azentua bigarren hizkuntza ikasten duten ikasle guztien joera orokorra dela dio

Oñederrak (2019, 945. or.). Era berean, hizkuntza bat haurtzaroa pasatu ondoren ikasten bada, polikiago hitz egiteko joera omen dago. Egun irakaskuntzak, baita azterketek ere, gramatikan eta hiztegian jartzen du indarra. Bi ezagutza mota hauek memoriaz barneratzen diren ezagutza motak dira. Ahoskera ordea, ez da mota horretakoa.

Oñederraren erranetan (2019, 945. or.) gramatika eta hiztegia hizkuntzak hiztunari ematen dizkion ezagutzak dira, hiztunak ikasi beharrekoak, bai txikitik ikasten denean, baita helduaroan poliki-poliki barneratzen direnean ere. Ahoskera ordea, hiztunak bere gorputz eta adimenaz hizkuntzari dakarkiona da. Haurra hizkuntzaz jabetzen ari denean, hizkuntza ikasten duenean, ohartu egiten da giza gorputzak errazten duen guztitik bere hizkuntzaren aukerak zeintzuk diren. Helduaroan hizkuntza bat ikasten duten pertsonei hori bera egiten irakatsi beharko litzaieke. Izan ere, ahoskera ez da gramatika eta hiztegia bezala ikasten, eta beraz, ezin da gramatika eta hiztegia bezala irakatsi (Oñederra 2019, 945. or.). Ahoskera ikasteko hizkuntzak duen musika ikasi behar da, erritmoa, itxura akustikoa, eta abar, bai lagun arteko elkarrizketena baita hitzaldi formalena ere (Oñederra 2019, 955. or.).

Oñederraren (2019, 946. or.) arabera, hiztunei baliabideak eman behar zaizkie ahoskera ikasteko. Helburua hizkera informaletako kanta/prosodia ematea da, betiere, musika galdu gabe. Norberaren hizkeratik batura pasatzean, ez dezala hizkako azenturako joera hartu, manten dezala erritmoa. Azpimarratu beharrekoa da ez dagoela modu egoki bakarra, eta honen adibide gisa, kasu bat azalduko dut. Nire euskarak, baztandarra naizen aldetik, ez du Arrankudiagako hiztunaren euskarak duen musika bera. Hitzaldi bat ematen dugunean, edo jendaurrean modu formalean hitz egin behar dugunean, ahoskera zenbait alderditan aldatu badaiteke ere, bakoitza bere musika mantentzen saiatzen gara. Hala ere, jendaurrean azentua aldatzeko joera erakutsiz gero, zuzenduko litzaigukeen lehen gauza gramatika litzateke, eta ahoskerari garrantzirik ematekotan, bigarren mailakoa izanen litzateke eta jendaurrean erabiltzeko azentu berri hori bere horretan geratuko litzateke.

Euskararen ahoskera estandarra ikastearen arrazoia, erran bezala, hizkako azenturantz lerratze horrek dakar, hau da, hizkako esaldia saiheste aldera, ahoskera irakasteko esaldiak ahoskatzen ikasi behar litzateke. Hori bera proposatzen du Oñederrak (2019, 947. or.). Ez da hitz bakoitzean azentua non kokatzen den ikasi behar, esaldi kantua zein den baizik; hitz kateka ikastea komeni da (Oñederra 2019, 947. or.).

Oñederrak (2019, 947. or.) Julia Marinek antzerkiaren bidez ahoskera ikasteko metodoa hobeki aztertu beharko litzatekeela azpimarratzen du (hurrengo atalean azalduko da). Antzerkirako metodoa irakaskuntzara hedatzea oso mesedegarria izanen litzateke adituaren arabera (Oñederra 2019, 947. or.), ahoskera ohartu gabe ikasi beharrekoa delako, ikaslea beldurtu gabe eta buruz ikasi beharreko araez kargatu gabe.

Gramatika irakasten denean, arau multzo handiak (zenbaitetan izugarriak) irakasten dira,

ariketak egin eta memoria erabiliz. Askok baina, galdera bat egin izan didate eduki berri bat aurkezten nienean AEK-ko klaseetan: <<zer da hau? Ez dizugu zuri sekula entzun, baina, erabiltzen da? Bestela “pedanteak” ematen dugu>>. Ikasleak jakitun dira irakasten ditugun gauza asko ez dizkidatela niri inoiz entzun eta kalean ere ez dituztela entzuten. Ikasle hauetarik gehienek euskara lagunartean erabiltzeko nahi eta behar du, eta horrelako testuinguruetan zenbait gramatika forma ez dira sekula entzuten. Hau ikusita ikasle askok lotsa izaten dute haien euskara kalean erabiltzeko, dela ahoskeragatik dela, euskara “teknikoegia”gatik. Gauza bera gertatzen da institutuko ikasleekin ere. Institutuan ikasten duten euskarak askotan ez ditu kalean dituzten hizkuntza beharrak asetzen; izan ere, institutuko euskara gehienetan erabat formala da, eta kalekoa berriz ez.

Julia Marinek antzerki bidez ahoskera irakaskuntza metodoa sortu zuen. Metodo horrek ahoskeraren lanketa bermatzea du helburu, eta era berean komunztadura, mugagabea eta bertze zenbait erregulartasun gramatikal sendotzen dira. Izan ere, Oñederrak (2019, 948. or.) erran bezala, ez dago ahoskerarik eduki lexiko, gramatikal, pragmatikorik gabe, eta ez litzateke egon behar eduki lexiko gramatikal edo pragmatikorik dagokion ahoskerarik gabe. Hitzak banaka ahoskatzen ikasten bada, hori da bultzatzen dena, edukirik gabeko ahoskera, eta emaitza oso artifiziale litzateke.

2.2. Ahoskeraren irakaskuntza

Euskararen kasuan bezala, inguruko bertze hizkuntza batzuetan landu da ahoskeraren esparrua. Marieli Cuenca Sevillako unibertsitateko irakasleak 30 urte daramatza ingelesaren fonetika eta fonologia irakasten, eta bere ibilbidean toki handia eman dio ahoskerari eta ahoskeraren irakaskuntzari. Interesgarria da berak egindakoak lan honetara ekartzea, inguruko hizkuntzetan egindakoak beti baitira aberasgarri gurean txertatzeko orduan (Cuenca 2019, 961. or.).

Cuencak aldagarritasuna eta ahoskera irakats daitezkeela erakutsi nahi du. Horretarako ingelesaren ahoskeraren irakaskuntzan oinarritu da, betiere bigarren hizkuntza gisa.

Gorago aipatu bezala, ahoskeraren garrantziaren zergatia galdetu da maiz. Ulertzeko eta ulertua izateko ezinbertzeko tresna da, eta ulermena baldintza dezake. Kasu batzuetan, subkontzienteki azentuak aurreiritziak sor ditzake solaslagunaren adimenaren eta sinesgarritasunaren inguruan. Bigarren hizkuntza ikasten ari diren ikasleek sarri ahoskera ikasi nahi izaten dute, hau da, *euskaldun zaharron* ahoskera dute helburu. Argibideak jaso nahi izaten dituzte ikasten ari direnen hizkuntzaren ahoskeraren inguruan. Ohartzen dira etxetik dakarten ahoskera eta beren irakasleak duena ez direla berdinak. Institutuko ikasleen kasuan, askotan ez dira kontziente ahoskera zer den ere, baina lanketa murriz bat egin eta galdetuz gero, garrantzia ematen diote. Hori horrela, beren ahoskeraren inguruko ezaugarri batzuk identifikatuta dituzte, eta konfiantza gehiago izan ohi dute solaskideekin hitz egiteko orduan.

Euskaldun zahar ugari, euskal hiztun batekin hitz egiten duenean, ahoskerari erreparatu, esfortzurik gabe nabaritu ohi du nor den *euskaldun berri* eta nor *euskaldun zahar*. Egia da salbuespenak egoten ahal direla; izan ere, *euskaldun zaharrek* euskara kaskarra izan dezakete edota *euskaldun berriek* oso euskara ona, baina, askotan fenomeno hau gerta daiteke. Horren arrazoia, hizkuntzaren irakaskuntza prozesuan ahoskera irakatsi ez izana edo behar den garrantzirik eman ez izana izan daiteke, nahiz eta jarioak, erraztasunak, naturaltasunak, etab. ere eragina duten. Ahoskera egoki irakatsiz gero, agian, ez litzateke inolako desberdintasunik nabarituko edo desberdintasuna txikiagoa izanen litzatekeela pentsa daiteke. Hori horrela, ahoskeraren entrenamenduak findu eginen luke ikasleen ahozko gaitasuna. Horrekin beren hizketan naturaltasuna garatzen laguntzen die, adigarritasuna hobetzen dute eta solakidearekiko ahalegina minimizatzen dute.

Cuencak (2019, 962. or.) erraten duen bezala, ahoskeraren irakaskuntzan zenbait faktore izan daitezke garrantzitsuak edo eraginkorrak:

- Lehen hizkuntzak
- Gaitasun fonetikoak
- Lehen eta bigarren hizkuntzen artean dagoen aldea
- Adina
- Identitatea
- Motibazioa
- Prestakuntza formala

Puntu guztiak azalduko ez ditudan arren, horietako pare bati arreta eskainiko diet. Lehen puntuari dagokionez, lehen eta bigarren hizkuntzaren arteko sistema fonologikoak nahasi egin ohi dira. Bi hizkuntzen arteko hotsak antzekoak direnean gertatzen da hau batik bat. Askotan pentsatu dugu, eta baita ikasleek ere, ikasteko hotsik zailenak beren hizkuntzarekin alderatuz diferenteenak izanen liratekeela; baina, ikasle gehienek kasuan ikus daiteke, hots zailenak beren hizkuntzatik hurbilen daudenak direla. Askotan ekoizteko gai dira, baina eguneroko solasean, erosotasunagatik ziurrenik, beren hizkuntzako hotsera jotzen dute. Nire esperientzian oinarrituz, Marieli Cuencak (2019, 964. or.) errandakoa berrets nezake. Kasu hauetan, soinuaren antzekotasunagatik, hiztuna konformatu egiten da eta ez du aurrera egiten.

Gaitasun fonetikoak ere garrantzia izan dezake. Badira imitazioa oso ongi egiten duten pertsonak; kasu hauetan zenbat eta aurkezpen gehiago egin bigarren hizkuntzan, orduan eta gaitasun fonetiko handiagoa izan ohi dute.

Aipatutako eragile guztiez gain, azpimarratzekoa da irakaskuntza prozesu horretan irakasleak duen garrantzia. Askotan ikasleek egiten dituzten akatsak fosilizatu egiten dira irakasleak gaizki ahoskatzen duelako. Prozesua kate bat da, hau da, irakasleak gaizki ahoskatzen badu, ikasleek ere gaizki ahoskatuko dute, eta kate horrek aurrera jarrai dezake. Horregatik, duen garrantzia eman

beharko litzaioke.

Atal honetan eta aurrekoan errandakoaren haritik, ahoskeraren garrantziaz ohartu arren, ahoskeraren irakaskuntza oso urria dela dakigu. Horren gibelean zenbait arrazoi edo oztopo daude (Cuenca 2019, 963. or.):

1. Denbora: bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan ematen diren eskolak laburrak izan ohi dira eta horrez gain, ikasleen ahoskera ez da ebaluatzen.
2. Metodoa: hizkuntza irakasleak fonetika eta fonologia ezagutzak izan beharko lituzkeela argi dago, bai lehen hizkuntzan, baita bigarren hizkuntzan ere; baina irakasle askok ez daki nola irakatsi ahoskera, gaitasunik eza sentazio orokorra da. Hainbat irakaslek ikasleen ahoskeran hainbat akats identifikatzen dituzte, baina zuzentzeko orduan zailtasunak izaten dituzte. Hori horrela, ikasleek askotan ahoskatzeko orduan intuizioa erabili behar izaten dute, egokien dela uste duten bezala ahoskatu.

Irakaslearen ama-hizkuntza irakasten ari den hori ez denean, hau da, irakaslea natiboa ez denean, askotan ez du ziurtasunik izaten bere jardunean. Honek eragina izanen luke ikaslearekin feedbacka emateko orduan, irakasle horrek ez baitaki zer den gaizki egiten duen hori.

3. Fokua: ikasleek beren kasa ikasiko dutelako eta ingurukoak imitatuko dituztelako ustea dago. Ahoskeraren irakaskuntzan garrantzitsuena eta irakatsi beharrekoa den hori zer den identifikatzeko zailtasunak egoten dira. Joera orokorra da irakasleek ez jakitea irakaskuntza eraginkorra lortzeko zer den egin beharrekoa; ez dakite zer den adigarritasuna lortzeko irakatsi beharrekoa. Honen konponbidea curriculumean ahoskera baloratu, eta praktikaren eta ikerketaren artean zubi bat eratzea izanen litzateke.

Ahoskeraren irakaskuntzaren helburua ahoskera inteligible bat lortzea da. Ikasle askok ikasten duten hizkuntzaren ahoskera ahalik eta natiboena nahi izaten dute (Cuenca 2019, 965. or.). Ahoskerari dagokion denbora eta garrantzia emanez gero, hizkuntza bateko hiztun berriek ahoskera egokia lor lezakete.

2.3. Antzerkia eta ahoskera: “esatearen ederra” metodoa

Atal honetan Julia Marinen metodoa ezagutzeko saioa egingen da. Julia Marin antzerki itzultzailea da. Mende laurdenetik gora darama ahoskeraren gaia jorratzen. Euskaltzaindiaren mendeurrenako jardunaldian (2019) erran bezala, 1995ean hasi zen antzerkian lehen aldiz. Une hartan, testu itzuli baten gainean bi zeregin jarri zizkioten Marini (Marin 2019, 977. or.). Batetik, testua berridatzi behar zuen, errateko moduan arreta berezia jarritz; eta bertzetik, aktoreekin lan egin behar zuen testu interpretazioan. Artean metodorik ez zuen, eta horrela intuitiboki jardun zuen lanean. Imitazioak indar handia izan zuen prozesuan. Gerora ordea, imitazioak mugak zituela ohartu zen

(Marin 2019, 978. or.).

Teoria praktikan jartzea oso beharrezkoa zela konturatu zen Marin (2019, 978. or.). Praktika eginez emaitza onak lortzen badira ere, aktoregaiek tresnak beharrezkoak zituztela jabetu zen (Marin 2019, 978. or.), oholtza gainean komenigarria zer den jakin zezaten. Kezka honen emaitza “Esatearen ederra” deituriko metodo bat sortzea izan zen. Metodo hau esparru batean baino gehiagotan aplikatu izan du: aktoreekin oholtza gaineko prestaketak egiteko, politikariek, bikoiztaileekin, irakasleekin, etab.

Metodo honek hiru urrats ditu, eta eskema honetan laburtuko litzateke (Marin 2019, 980. or.) :

1. Ahots gora irakurri: mahai lana

-Doinua: partitura

-Mezua: komunikazioa

2. Testua altxatu: taularatzea

3. Pertsonaiak eraiki: sinesgarritasuna

Testu interpretazioa abestien interpretazioarekin konparagarria dela aipatzen du Marinek (2019, 981. or.). Abeslari batek abesti bat interpretatu behar duenean, lehen momentutik ez da emozioekin lanean hasten. Lehendabizi, melodia barneratzen du abesti horren nota bakoitza dantzan jarriz. Testuekin ere antzeko zerbait gertatzen da. Testua partitura huts bat da, eta kontua da partitura hori nola abesten den. Testuko hitz bakoitza ez da banaka hartu behar, testua bere osotasunean da abesti, beraz, esaldiak abestu behar dira, ez hitzak (Marin 2019, 981. or.).

Mahai lana egin ondoren, testua altxatu beharko litzatekeela dio adituak (Marin 2019, 982. or.). Hemen gorputzaren inplikazioa landu beharko litzateke. Testuaren partitura oinarri hartu eta mugimenduen, emozioen eta irudien partiturekin uztartzea dator.

Lehen bi faseen ondoren, hirugarren fasean testuak berak askotan euskara batutik euskalkirako saltoa egitea eskatzen duela dio Marinek (2019, 983. or.), betiere pertsonaiaren arabera.

Metodo honek fruituak ematen dituela frogatu du Julia Marinek (2019, 985. or.), eta beraz, ahoskera irakats eta ikas daitekeela erakutsi du. Honen adibide, ikasle argentinar baten kasua erakutsi zuen Euskaltzaindiaren urteurrenean ospatu zen ahoskera jardunaldian (Marin 2019, 985. or.). Hemen, euskara existitzen zela ere ez zekien ikasle batek, lehen urteko lehen lanean egindako testua, eta metodoa aplikatu eta bigarren urtean egindakoa konparatu zituen. Ikasle honek ez zekien euskaraz, noski. Lehen adibidean euskara guztiz artifizial eta irreal bat entzun zitekeen bere ahotik, eta bigarrean berriz, euskalduna, euskaren melodia guztiz erreal batekin. Metodo honek beraz, ikasle honengan behintzat eragina izan du.

Ikasleek ahoskatzen duten hori ulertzen dela, ulergarria dela, bermatu behar da; komunikazioa gertatzen dela, hain zuzen. Mezua ongi ulertu behar da, zer den garrantzitsu, zer ez, eta abar. Mezua ulertu gabe ez da komunikaziorik. Ikasle askok robot automatiko batzuen gisan irakurtzen dute, azken

puntuaren bila, ezertxo ere ulertu gabe. Testua landu beharrekoa da; mezuak eta testuak bat egin behar dute komunikazioa gauzatzeko (Marin 2019, 981. or.).

3. JARDUERA PRAKTIKOA

Atal honetan, bigarren hezkuntzako irakasle masterreko bigarren praktikaldia lagun, Tafallako Garcés de los Fayos Ikastolako ikasleetan oinarrituta sortutako ahoskera lantzeko unitate didaktiko bat proposatuko da.

Lehenik eta behin, testuinguruan hobeki kokatzeko, unitatea gauzatuko den ingurunea zehaztuko da: bertako datu soziolinguistikoak, euskararen presentzia, erabilera, etab. Jarraian, Nafarroako bigarren hezkuntzako curriculum a oinarri hartuz, ahoskerak duen presentzia aztertuko da; hezkuntzan duen pisua eta garrantzia azalratzea helburu. Ondoren, unitatea eginen duten ikasleen profila zehaztuko da; zein da ikasle hauen adina? Zer euskara maila dute? Zer harreman dute euskararekin? Hori egin ondoren, unitate didaktikoa azalduko da; markatutako helburuak zehaztu, metodologia adierazi, unitatea deskribatu, eta bukatzeko ebaluazioa eta emaitzak zein izan diren azalduko da. Bukatzeko, unitatea egin ondoren ateratako ondorioak azalratuko dira.

3.1. Tafalla: kokapen soziolinguistikoa

Tafalla Nafarroa garaiko erdialdean kokatuta dagoen udalerrria da. Nafarroako zazpigarren udalerririk jendetsuena da eta ia 10.809 biztanle ditu. Erriberriko merindadean kokatuta dago eta eskualde geografikoari dagokionez, Piedemonte Tafalla-Erriberri dago (Tafallako udala).

Nafarroan Euskarari dagokionez, “Vascuencearen legea” izeneko legea dago indarrean. Lege horrek Nafarroa hiru zatitan banatzen du hizkuntza-politikari dagokionez. 1986an onartu zen Euskararen Foru Legea, gaur egun ere, indarrean dagoena. Lege horrek hizkuntza eremuen banaketa ezarri zuen. Espainieraz lurralde osoan bizi daiteke, eta euskaraz berriz, eremuaren arabera. Horren ondorioz, legez ezarri zen eskubide maila desberdineko nafarrak izatea.

Lege horrek hiru eremu ezarri zituen Nafarroan administratiboki: eremu euskalduna, eremu mistoa eta eremu ez-euskalduna. Geroztik, legeak bere horretan dirau, nahiz eta moldaketa txiki batzuk izan dituen, hau da, eremu mistoko herri batzuk eremu-euskaldunera igaro dira, eta eremu ez-euskalduneko batzuk berriz, eremu mistora; Tafallaren kasuan, eremu ez-euskaldunetik eremu mistora pasa zen 2017an.

Eremu euskaldunean bakarrik da ofiziala euskara; hizkuntza ofizialtasunaren araubidea berbera da eremu mistoan eta eremu ez-euskaldunean, eremu euskaldunean ordea, aitortua dute zerbitzu publikoak euskaraz jasotzeko eskubidea. Eremu ez-euskaldunean zerbitzu publikoetan

euskaraz egiteko eskubidea aitortua egon arren, ez dute euskaraz artatuak izateko eskubiderik, herritarrak euskaraz artatzeko baimena izanda ere, ez dute betekizunik (Euskararen gizarte erakundeen kontseilua 2017).

Tafalla, erran bezala, eremu mistoan kokatuta dago. Hezkuntzari dagokionez, D ereduari ikasteko aukera bat baino gehiago dute bertako biztanleek. Orain gutxi arte, Tafallako Garcés de los Fayos Ikastola zen eskualdean euskaraz alfabetatzeko zegoen aukera bakarra; 2017tik aitzin ordea, Tafallan, zein inguruko bertze zenbait herritan, hezkuntza publikoan D ereduari jarri dute, hala nola Erriberrin edo Orbaibarren.

Eskualdean D ereduak geroz eta presentzia handiagoa duela erakusten dute datuek; horrela bada, euskararen hizkuntza-gaitasunak eta erabilerak goranzko joera beharko luketela pentsa liteke.

Aipatutakoez gain, kontuan hartzekoa da Tafallan AEK¹ dagoela. Horrela bada, hiriguneko taldeei eta inguruetako herrietan sortutako taldeei esker, hamaika heldu ari dira euskalduntzen.

VII. kale neurketen arabera, Tafallako euskararen erabilera oso urria da, %0-25 artean kokatuko genuke zehazki.

3.2. Curriculumak

Unitate didaktikoa edo jarduera prestatu aurretik, Nafar Gobernuaren hezkuntza Curriculumak biltzen duena behatzea beharrezkoa da. Kasu honetan, aurrerago zehaztuko den gisan, abiapuntu den taldea zein den jakinda, DBH 1 mailako helburuak, edukiak eta gaitasunak aztertu dira. Asmoa ahoskerak zer leku duen ikustea izan da. Nafar Gobernuaren hezkuntza curriculumak multzoka banatzen ditu bete beharrekoak eta ahoskerari dagokion multzoa 1. multzoa da. Honakoa da Curriculumak dioena:

EDUKIAK	EBALUAZIO IRIZPIDEAK	EBALUATU BEHARREKO IKASKUNTZAKO ESTANDARRAK
1. MULTZOA.-AHOZKO KOMUNIKAZIOA: ENTZUTEA ETA ULERTZEA, HITZ EGITEA ETA ELKARRIZKETAN JARDUTEA		
Entzutea eta ulertzea. -Ahozko testuak ulertzea, interpretatzea eta baloratzea, erabilera esparruari dagokionez: esparru pertsonal, akademiko/eskolako eta soziala.	1. Esparru pertsonal, akademiko/eskolako eta sozialean berezkoak diren ahozko testuak ulertzea, interpretatzea eta baloratzea.	ULERTZEN DU: 1.1. Informazioa aurkitu eta eskuratzen du: -Informazio zehatzak erazten ditu. 1.2. Testua orokorrean ulertzen du:

¹ AEK Euskal Herri osoan aritzen da. Xede du Euskal Herriko biztanle guztiek euskara ezagutzea, eta herritarrek egunerokoa euskara normaltasunez erabiltzea. Horretarako, euskararen normalizaziorako eremu guztietan aritzen da: ezagutzan, erabileran eta sustapenean (AEK).

<p>-Ahozko testuak ulertzea, interpretatzea eta baloratzea, bilatzen duten xedeari dagokionez: narrazio eta deskribapen testuak. Elkarrizketa.</p> <p>-Bat-bateko solasaldien zentzu globala eta solaskide bakoitzaren komunikazio asmoa behatzea, hausnartzea, ulertzea eta baloratzea eta haien oinarritzko arauak aplikatzea.</p> <p>Hitz egitea eta elkarrizketan jardutea.</p> <p>-Ahozko testuen ekoizpen eta ebaluaziorako behar diren estrategiak ezagutzea eta progresiboki modu autonomoan erabiltzea.</p> <p>-Jendaurrean hitz egiteko behar diren estrategiak ezagutzea, erabiltzea eta aplikatzea: diskurtsoa planifikatzea, ahozko praktika formal eta ez formalak eta ebaluazio progresiboa.</p> <p>-Bat-bateko elkarrizketetan parte hartzea, ahozko praktika hauetan elkarri eragiteko, txanda hartzeko eta kortesiazko oinarritzko arauak zainduz.</p>	<p>2. Hainbat motatako ahozko testuak ulertzea, interpretatzea eta baloratzea.</p> <p>3. Ahozko testuen zentzu orokorra ulertzea.</p> <p>4. Elkarrizketan jarduteak bizitza sozialean duen garrantzia baloratzea, hizketa moldeak praktikatzu: kontatzea, deskribatzea, iritzia ematea, eztabaidatzea, etab., eskola jarduerako egoera komunikatibo berekietan.</p> <p>5. Ezagutzea, interpretatzea eta progresiboki ebaluatzea norberaren eta inoren ahozko ekoizpenen edukiaren azalpen-argitasuna, egokitasuna, koherentzia eta kohesioa eta, orobat, alderdi prosodikoak eta ez-ahozko elementuak (keinuak, mugimenduak, begirada, etab.).</p> <p>6. Jendaurrean hitz egiten ikastea, egoera formal eta ez formaletan, banaka edo taldeka.</p> <p>7. Bat-bateko elkarrizketetan parte hartzea eta haietan izandako esku-hartzea baloratzea.</p> <p>8. Komunikazio egoera errealak edo alegiazkoak birsortzea, trebetasun sozialen, ahozko eta ez-</p>	<p>-Eremu pertsonalean, akademikoak/eskolakoan eta aisialdikoan berezkoak diren narrazio eta deskribapen asmoko ahozko testuen zentzu orokorra ulertzen du, informazioa esanguratsua identifikatuz, gaia zehaztuz eta hizlariaren asmo komunikatiboa ezagutuz.</p> <p>-Testuak laburtzen ditu, ahoz, ideia nagusiak jasoz.</p> <p>1.3. Integratzen eta interpretatzen du: -Ahozko jarraibideak jarraitzen eta interpretatzen ditu, emandako hierarkia errespetatuz. -Hizlariaren zenbait estrategia identifikatzen eta interpretatzen ditu, kasu, galderak eta errepikapenak.</p> <p>1.4. Testuaren edukiaren gainean hausnartzen du: -Emandako informazioa bere alde aurreko ezagutzekin eta esperientziarekin erlazionatzen du eta egiazko eta alegiazko gertaeren artean bereizten du.</p> <p>1.5. Testuaren formaren gainean hausnartzen du: -Diskurtsoaren kalitatea baloratzen du eta diskurtso hasierako eta bukaerako formulak identifikatzen ditu.</p> <p>2.1. Narrazio eta deskribapen xedeko ahozko testuen zentzu orokorra ulertzen du, informazio esanguratsua identifikatuz, gaia zehaztuz eta hizlariaren komunikazio xedea zein egitura eta ahozko testu-kohesiorako estrategiak ezagutuz.</p>
---	---	--

	<p>ahozko adierazpen abilezien eta errealitateen, sentimenduen eta emozioen irudikapenaren garapen progresiboa sustatuz.</p>	<p>2.2. Igorlearen eta testuko edukiaren ideiak aurreratu eta datuak inferitzen ditu, ez-ahozko iturriak aztertuz.</p> <p>2.3. Informazio esanguratsua atxikitzen du eta informazio zehatzak erauzten ditu.</p> <p>2.4. Narrazio eta deskribapen testuen edukiko eta egiturako alderdi zehatzak interpretatzen eta baloratzen ditu, iritzi arrazoituak emanez, eta kontzeptu pertsonalekin erlazionatuz, ikuspegi partikular bat justifikatzeko.</p> <p>2.5. Hitz edo enuntziatu ezezagunen esanahia aurkitzeko tresna egokiak progresiboki erabiltzen ditu (laguntza eskatzen du, hiztegieta bilatzen du, gogoratzen du zein testuingurutan azaltzen den, etab.).</p> <p>2.6. Narrazio testuak argitasunez laburtzen ditu. Ideia nagusiak jasoz eta informazioa logikoki eta semantikoki erlazionatzen diren perpausetan integratuz.</p> <p>3.1. Bat-bateko elkarrizketen zentzu orokorra entzuten, behatzen eta azaltzen du, informazio esanguratsua identifikatuz, gaia zehaztuz eta parte-hartzaile bakoitzaren komunikazio asmoa eta jarrera antzemanaz, hala nola bat-bateko komunikazio trukeak eta truke formalak arautzen dituzten diferentzia formalak eta edukiari dagozkionak.</p> <p>3.2. Atzematen eta onartzen ditu zeinahi ahozko komunikazio truke arautzen duten elkarreragin, esku-hartze eta kortesia arauak.</p> <p>HITZ EGITEN DU:</p> <p>4.1. Esku hartzen eta parte hartzen du ahozko ekintza komunikatiboetan,</p>
--	--	---

		<p>kontuan izanik diskurtsoaren alderdi esanguratsuak.</p> <p><i>-Plangintza:</i> Edukia antolatzen du eta ahozko esku-hartze formalaren aurreko gidoiak egiten ditu, ideia nagusia eta bigarren mailako ideia orokorrak hautatuz.</p> <p><i>-Azalpenaren argitasuna:</i> Laguntza pixka bat behar badu ere, atzematen du zenbait alderdi prosodikoren garrantzia (intonazioa, bolumena...) eta diskurtsoa eskuragarri dagoen denborara egokitze premia. Intonazioa aski naturala da, erritmo onean hitz egiten du nahiz eta diskurtsoan zenbait eten egiten dituen.</p> <p><i>-Egokitasuna:</i> Asmoarekin bat datorren diskurtsoa egiten du, modu aski autonomoan, gaia behar bezala garatuz eta kortesiazko oinarrizko arauak erabiliz (agurtzeko formulak)..</p> <p><i>-Koherentzia eta kohesioa:</i> Gaiaren inguruko ideiak behar bezala antolatzen ditu, testu motan ohikoa den egitura errespetatzen du eta azalpenean modu aski ordenatuan egiten du aurrera, nahiz eta hutsuneren bat izan edo beharrezkoa ez den errepikapenen bat egin. Zenbait markatzaile eta testu lokailu erabiltzen ditu eta ahozko denboraren mekanismoa gramatikal eta lexiko nagusien erabilera egokia egiten du.</p> <p><i>-Zuzentasuna:</i> Hiztegia askotarikoa da eta diskurtsoari egokitzen zaio, akats gramatikal handirik gabe. Ahoskera aski argia da.</p> <p><i>-Hizkuntzaz bestelako alderdiak:</i> Alderdi prosodikoen garrantzia atzematen du: intonazioa eta</p>
--	--	---

		<p>bolumena, eta hizkuntzaz bestelako beste elementu batzuk: jarrerak eta keinuak.</p> <p><i>-Ebaluazioa:</i> Giden bidez, ebaluatu egiten ditu bere ekoizpenak eta inorenak, progresiboki bere praktikak hobetuz.</p> <p>5.1. Ahozko diskurtsoen ekoizpen prozesua ezagutzen du eta azalpenaren argitasuna, egokitasuna, diskurtsoaren koherentzia eta edukien kohesioa baloratzen ditu.</p> <p>5.2. Badaki garrantzitsuak direla ez-hitzezko hizkuntzako alderdi prosodikoak, denboraren kudeaketa eta ikus-entzunezko laguntzen erabilera, zeinahi motatako diskurtsoetan.</p> <p>5.3. Bere ahozko ekoizpeneko akatsak eta inorenak atzematen ditu, ebaluazioaren eta autoebaluazioaren ohiko praktikak abiatuz, hura hobetzeko soluzioak proposatuz.</p> <p>6.1. Ahozko aurkezpenak egiten ditu.</p> <p>6.2. Edukia antolatzen du eta ahozko hitzaldi formala eman baino lehenago, aldez aurreko gidoiak prestatzen ditu, ideia nagusia eta entzuleei ideia hori aurkezteko unea aukeratzen ditu eta, orobat, bigarren mailako ideiak eta azalpena osatuko duten adibideak.</p> <p>6.3. Planifikatu gabe hitza hartzen du ikasgela barruan, diskurtso formalen eta bat-batekoen arteko antzekotasunak eta diferentziak aztertuz eta erkatuz.</p> <p>6.4. Hizkuntzaren maila formaleko hitzak progresiboki txertatzen ditu bere ahozko praktiketan.</p> <p>6.5. Ongi eta argi ahoskatzen du, bere mezua ahozko jardunaren xedearan arabera modulaturaz eta egokituz.</p>
--	--	---

		<p>6.6. Giden bidez, ebaluatu egiten ditu bere ekoizpenak eta inorenak, progresiboki bere praktika diskurtsiboak hobetuz.</p> <p>ELKARRIZKETAN JARDUTEN DU:</p> <p>7.1. Gaiari lotzen zaio, ez du zehaztasunik gabe hitz egiten eta moderatzailearen jarraibideei kasu ematen die eztabaidetan eta mahai-inguruetan.</p> <p>7.2. Bere eta inoren elkarrizketetako esku-hartzeak ebaluatzen ditu.</p> <p>7.3. Ahozko elkarrizketak gidatu behar dituzten kortesiazko arauak errespetatzen ditu, hitz egiteko txandara egokituz, espazioa errespetatuz, keinuak behar bezala eginez, gainerakoak aktiboki entzunez eta agurtzeko formulak baliatuz.</p> <p>8.1. Komunikazio egoera errealak eta alegiazkoak dramatizatzen eta inprobisatzen ditu.</p>
--	--	--

Taulan ikusi bezala, curriculumak ahoskeraren inguruko zertzeladak aipatzen ditu bigarren hezkuntzako lehen mailatik hasita. Egia da aipatu aipatzen direla, baina oso orokorrak direla erran daiteke, eta gainera, praktikotasunari begira, curriculumean agertzeak ez du eskoletan lantzen dela bermatzen.

Tafallako ikastolari dagokionez, euskara irakasgaia lantzeko *Eki proiektua* erabiltzen dute. *Eki Proiektua* Elkar argitaletxeak eta ikastolen elkarteak sortutako edizio enpresa da. Euskal curriculumak oinarri hartuz material pedagogiko berritzailea sortu dute, eta Euskal Herriko testuinguru sozial eta kulturalean erreferentziazko maila lortu. Ekimen hori euskara, euskal kultura, Euskal Herria ulertzeko modua, globaltasuna, eta tokian tokikoa uztartzeko moduak ematen dituen ekimen soziala da (Ikaselkar 2014). Proiektuko liburuak bildumak banatuta daude; bilduma bakoitzean hiru liburu daude eta ikasturte bakoitzean bilduma bat lantzen da.

Euskararen ahoskerari dagokionez, DBH 1eko liburu bilduman ahoskeraren presentzia dago, kontsonante bilkuren lanketa, hain zuzen. Presentzia egon arren, bigarren hezkuntzako etapa guztian

zehar, lehenasuna bertze gaitasun batzuek hartzen dutela erran daiteke; horren arrazoia garrantzirik ez ematea, gaitasun falta edota denbora bera izaten ahal da.

Tafallako ikasleen euskara mailari dagokienez, DBH etapa bukatu ondoren, B2² maila eskuratuta itxi ohi dute zikloa. Horrela bada, badirudi ahozko komunikazioari dagokionez maila hartzen dutela. Hala ere, erabilera datuek ez dute bat egiten gaitasun datuekin. Horren arrazoia konfiantza edo segurtasun falta izan daiteke. Ahoskera gehiago landuko balitz, ikasleek baliabide gehiago izanen lukete, eta beharbada, erabileran lagungarri litzateke.

Poliki-poliki bada ere, badirudi ahoskera hizkuntzen irakaskuntzan lekua hartzen ari dela. Ikasleen kasuan ere, interesa egon badago, ikasleek aurrerago erakutsiko ditudan galderetan adierazi bezala. Tafallako kaleetan euskara geroz eta gehiago entzuteak eragin zuzena izan dezake honekin. Ikasleek orain gutxi arte, ikastolako irakasleak zituzten erreferentzia bakarra. Orain ordea, kalean, irratian, telebistan, etab. presentzia handiagoa dauka eta ikasleak geroz eta maila altuagoetan egon, orduan eta gehiago ohartzen dira ahoskeraz eta azentuaz.

Ikasleen ahoskerarekiko interesak eta ematen dioten geroz eta garrantzi handiago horrek eragina izan dezake curriculumean toki handiagoa lortzeko.

3.3. Ikasleen profila

Proposatuko den unitate didaktikoa Tafallako Garcés de los Fayos ikastolako DBH 1eko talde batean oinarrituko da. Talde hori 19 ikasleek osatzen dute, eta 12-13 urte dituzte. Kontuan hartzekoa da nerabezaroaren atarian daudela, haur izatetik heldu izatera pasatzeko trantsizioa bizi dute.

Aipatutako ikasle guztiak eskualdekoak dira; gehienak Tafallakoak, baina, badira inguruetako herrietako ikasleak ere, hala nola Amunarrizketako bat, Iratxetako bat, eta Erriberriko ikasle bat.

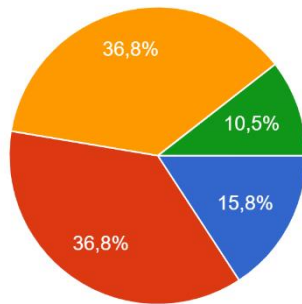
Euskarari dagokionez, hainbat datu bildu dira ikasleen profila zehazteko. Horretarako inkesta bat bete dute ikasle guztiek.

Gurasoen hizkuntzak eragina du seme-alaben hizkuntza gaitasunarekin. Grafikoan ikus daitekeen gisan, ikasle gehienek, guraso bat (edo biak) euskaldunak dituzte, edota ikasten ari dira.

² Hizkuntzetarako Europako erreferentzia esparru bateratuaren arabera, B2 mailan ikaslea gai da gai zehatzei nahiz abstraktuei buruz diharduten testu konplexuetako ideia nagusiak ulertzeko, baita testu teknikoek ere, betiere bere espezialitatearen arlokoak badira. Jatorrizko hiztunekin mintza daiteke, jarioasunez eta naturaltasunez, halako eran non ez solaskide batek ez besteak ez duten ahaleginik egin behar elkar ulertzeko. Testu argiak eta xeheak sor ditzake gai askori buruz, eta gai da, orobat, gai orokorrei buruzko ikuspegi jakin bat aldezteko, aukera bakoitzaren aldeko eta kontrako argudioak emanez.

1. Zure gurasoa(k) euskaldunak dira?

19 erantzun

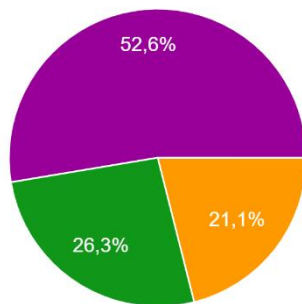


- Bai.
- Ez.
- Bat bai, bestea ez.
- Ikasten ari dira.

Gaitasun datuak nahiko onak badira ere, etxeetako euskararen presentzia txikiagoa da. Etxe guztietan gaztelera erabiltzen da (gehiago edo gutxiago) eta ez dago euskara hutsean bizi den etxerik.

2. Zein da etxean erabiltzen duzuen hizkuntza?

19 erantzun

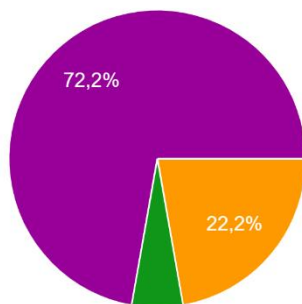


- Euskara.
- Euskara batez ere.
- Euskara eta gaztelania.
- Gaztelania batez ere.
- Gaztelania.
- Beste hizkuntza bat.

Nerabe guztiek euskara badakite ere, lagunartean gaztelera erabiltzen dute, salbuespenak salbuespen.

3. Zein da lagunartean erabiltzen duzun hizkuntza?

18 erantzun



- Euskara.
- Euskara batez ere.
- Euskara eta gaztelania.
- Gaztelania batez ere.
- Gaztelania.
- Beste hizkuntza bat.

Ikasle hauen euskararen erabilera ikastolara mugatzen da gehienbat. Horrela bada, euskara hizkuntza akademiko gisa ikusten dute.

5. Non erabiltzen duzu euskara?

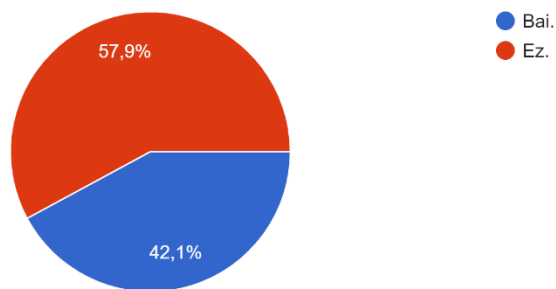
19 erantzun



Ikasle gehienek gazteleraz bizi direla aitortu dute; horrez gain, beren herrietan euskaraz bizitzea zaila dela diote.

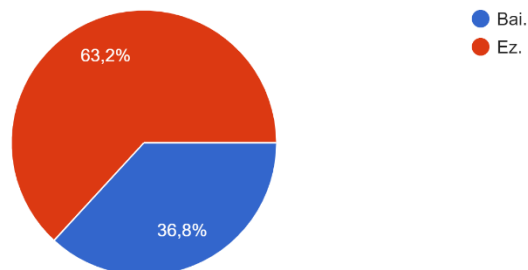
6. Euskaraz bizi zarela esango zenuke?

19 erantzun



4. Tafallan (edo zure herrian) euskaraz bizi daitekeela esango zenuke?

19 erantzun



Datuek erakutsi bezala, ikasle gehienek euskara ikastolako hizkuntza gisa ikusten dute. Horrek beren ahoskeran zailtasunak izatea ekartzen ahal du. Horrez gain, azpimarratuko dut, ikasle guztiak direla euskalki gabeak. Beren ingurunean euskalkia hilda dago eta ondorioz, erabiltzen edo

dakiten euskara bakarra euskara batua da.

Irakasle masterreko bigarren praktikaldian behatu ahal izan dudaren arabera, ikasleak nahiko ongi moldatzen dira euskaraz komunikatzeko orduan, baina akats asko egiten dituzte. Eskola orduetan behintzat euskaraz aritzen dira uneoro, baina, ikasteko asko dute oraindik.

Ahoskerari dagokionean, idatzi bezala hitz egiten dute, aldaketarik gabe.

3.4. Unitate didaktikoa

Atal honetan, proposatutako unitate didaktikoaren nondik norakoak zehaztuko dira. Behin testuingurua, curriculum eta ikasle profila aztertuz gero, ahoskera lantzeko emanen diren pausoak zehaztuko dira.

Lehenik eta behin, unitate didaktikoaren helburua adieraziko da. Jarraian, erabiliko den metodologia eta jarraituko den prozesua zein den erranen da. Bukatzeko, egingen den ebaluazioa eta ateratako ondorioak azaleratuko dira.

3.4.1. Helburuak

Unitate didaktiko honen helburua, Tafallako ikasleek egoera formaletan ahoskera egokia, edota arautua erabiltzen ikastea izanen da. Horretarako, EBAZ arauen artean, bi hautatu eta klasean landuko ditut, aukeratutakoak lanketa egin ondoren egoki ahoskatuko dituztelakoan.

Aukeratutako arauak ez dira ausaz aukeratu. Oinarri hartutako taldea alde aurretik ezagutu, eta beren solasa aztertu zen lanean hasi aitzin. EBAZ arauak ezagutuz, arazoak ekar zitzaketen soinuak hartu ziren oinarri, betiere ikasleen gabeziak oinarri. Landuko diren arauak edo ikasleen gabeziak zein ziren lehendik ikusten ahal baziren ere, behaketa egitea ezinbertzekoa da unitatea beren neurrira diseinatzeko.

Landuko ditudan arauetan lehena, <j>-ren ahoskera izanen da. Gipuzkeran eta Nafarroako zenbait lekutan erabiltzen den j [x] belarra ahoskatzeko joera egon ohi da ikasleen zein gainontzeko euskaldun zenbaiten artean. EBAZ arauak (Euskaltzaindia 1998) dioen bezala baina, <j> letraren euskarazko ahoskera oinarrizkoa <y> da eta hori da ahoskera zaindurako hobesten dena (ikus 6.1. eranskina).

Arau horri dagokionez, gutxiago landuko da gerora aipatuko den arauarekin baino. Izan ere, ikasleen profilak eta institutuko egunerokoak behartuta, denbora tarte handirik ez zen izan lanketa egiteko. Horrela bada, <j>-ren ahoskera gutxiago landuko da.

Bertzalde, kontsonante bilkurak landuko dira. Euskara batuaren idatzizko eraginaren ondorioz, kontsonante bilkurak behar bezala egiten ez direla iruditzen zait, hau da, ez dute bi hitzen

arteko kontsonante bilkurarik egiten. Baliteke askok horiek existitzen direla ere ez jakitea; beraz, normala da kontsonante bilkurak nola egiten ahal diren ez jakitea. Horrela bada, bilkura horiek zer diren eta nola egiten diren azaldu, eta ikasleek berek ekoiztea gustatuko litzaidake. Horretarako, EBAZ arauaren (Euskaltzaindia 1998) X, XI, XII eta XIII. azpiarauak landuko dira. Kasu honetan, <zb,zd,zg>, <zz>, <nz, lz, rz>, <ns, ls, rs> eta <zn, zl, zh> kontsonante bilkurak nola ahoskatzen dituzten ikusi nahi dut hitz kateak sortzeko garaian nola jokatzeko duten ikusteko (ikus 6.1. eranskina).

Horrez gain, ikasleek ahoskerari hezkuntzan ematen zaion garrantziaren inguruan zer iritzi duten aztertu nahiko nuke. Horrela bada, beraien pertzepzioak neureganatzea da nire xedea, ariketa egin aurretik eta egin ondoren ea iritzia aldatu duten ala ez, bertzeak bertze.

Helburuak finkatzeko orduan kontuan hartzekoa da ikasle guztien erreferente nagusia euskara batua izan dela.

Helburu zehatza hautatu aurretik, erran bezala, behaketa sakona egin zaio hautatutako taldeari. Ikasle hauek idatzitakoa hitzez hitz irakurtzera eta ahoskatzera jotzen dute ia beti. Hori ikusirik, ahoskera zainduko arau asko haien eremu formal zein ez-formaletan berdin erabiltzen dituztela ohart gaitezke, inongo ezberdintasunik egin gabe, haien egoera formaletako eta ez-formaletako ahoskera oso antzekoa baita. 4. Araua (ikus 6.1. eranskina) izan daiteke salbuespen ikasleren baten kasuan, salbuespenik egotekotan. Kasuren batean, *lehen* edo *zahar* hitzetako bokalak silaba bakar batean ahoskatzen dituzte, *len* eta *zar*; gutxiengoa da hala ere. Arauen artean, bokalei dagozkienetan, ez dute txandakatze askorik eta ondorioz, aipatu bezala, kontsonanteei arreta jartzea erabaki dut.

Unitate didaktiko honen bidez, Garcés de los Fayos ikastolako ikasleen ahoskeran eragin nahi dut. Ahoskera ohiturak aldatzea oso zaila bada ere, eta nahiz eta denbora tarte urria izan, duen garrantzia transmititu nahiko nieke.

3.4.2. Metodologia

Unitate didaktikoa egiteko Julia Marinen “Esatearen ederra” metodoa hartu da oinarri, egokituta bada ere. Horrez gain, *Eki proiektuaren* DBH 1eko euskarako liburuxkak proposatutako lanketa egin da, betiere, “Esatearen ederra” metodoa ahantzi gabe.

Honakoa izan da egindako lanketa:

Unitate didaktikoa: Egoera formaletan erabili beharreko ahoskeraren lanketa	
Maila: DBH 1	Helburua: <ol style="list-style-type: none"> 1. Kontsonante bilkurak ezagutu eta erabiltzen hastea. 2. Egoera formaletan <j>-ren ahoskera egokia zein den erakustea. 3. Ahoskerak duen garrantzia ikasleei helaraztea.

1. Jarduera: Lehen kontaktua

Materiala:

-*Egonarria* poema (Leire Bilbao). (Ikus 6.2. eranskina)

-*Egonarria* poemaren irakurketa grabatua. (Ikus 6.2. eranskina)

-57. Miatze-jarduera (Ekigunea)

Leire Bilbao idazlearen “Egonarria” poema irakurri dute ikasleek. Jarraian, poemaren irakurketa grabatua jarri zaie. Ikasleek idatzitik ahozkoa aldatu diren hitzak azpimarratu behar dituzte, desberdintasunik topatzen badute behintzat.

Identifikagarriak diren ezberdintasunak, kontsonante bilkurak dira.

2. Jarduera: aplikazio-jarduera. Lehen irakurraldia

Materiala:

-Patxi Zubizarretaren *Atlas sentimental*a poema (ikus 6.3. eranskina)

Ikasleak binaka jarri eta Patxi Zubizarretaren *Atlas sentimental*a lana irakurri beharko diote elkarri. Batek irakurtzen duen bitartean, bertzeak idatziaren eta ahozkoaren artean identifikatutako aldaketak azpimarratuko ditu.

Behin Patxi Zubizarretaren lanarekin bukatuz gero, eta gauza bera eginen dute lehen jardueran erabilitako *Egonarria* poemarekin. Kasu honetan, entzumena izanen dute oinarri. Berriz ere entzuteko jarriko diet eta jarraian imitatzen saiatu beharko dira. Kasu honetan ere, bikoteka eginen dute, eta batak bertzearen ezaugarriak azpimarratuko ditu. Nik ere ikasleen irakurraldiak behatuko ditut, kontsonante bilkurarik egiten duten edo ez ikusteko.

3. Jarduera: ariketa praktikoa.

Arbelean esaldi laburrak idatziko ditut: *ez zion, ez luke, ez gaude, etor zaitez, hil zen, etab.* Denon artean irakurriko ditugu. Ikasle gehienek, seguruenik, ez dute kontsonante bilkurarik ahoskatuko, hau da, *etzion, eluke, ezkaude, etortzaitez, hiltzen...* gisako esaldirik ez da entzungo. Horrela, honako galdera eginen diet:

-*Ez zaizkizue ahoskatzeko zailak suertatzeko hitz lotura hauek?*

Denon artean probak eginen ditugu. Horrela, ahoskera errazago suertatzeko dauden formulak edota, EBAZ-k proposatutako ahoskera bilkurak azalduko dizkiet arbelean (ikus 6.4. eranskina).

Kontsonante bilkurak erabiliz, ahoskera egokiagoa, erosoagoa eta errazagoa lor daitekeela transmitituko diet.

4. Jarduera: aplikazio-jarduera

Kontsonante bilkuren nondik norakoak ikasi ondoren, atzera egin eta landutako bi testuetara joko dugu berriz. Ikusitako bilkuren gisakoak identifikatu beharko dituzte bi poemetan.

5. Jarduera: aplikazio-jarduera. Bigarren irakurraldia

Identifikazioa bukatu ondoren, berriz ere goraki irakurri beharko dituzte Patxi Zubizarretaren eta Leire Bilbaoren poemak. Oraingoan kontsonante bilkurak identifikatuta dituzte eta ahoskatuko dituztela espero liteke. Kasu honetan ere, bigarren irakurraldiaren datuak jasoz behaketa egingen zaie.

Prozesu guztian zehar, egoera formaletan erabili beharreko <j>-ren ahoskera zein den zehaztuko zaie ikasleei.

Jardueretan adierazi ez bada ere, ikasleei EBAZ arauak zer diren azalduko zaie, gainera bada ere. Kontuan hartzekoa da ikasle hauek oso txikiak direla eta ez dutela Euskaltzaindia bera ere ezagutzen. Horrela bada, lehen irakurraldia egin ondoren, EBAZ arauak zer diren ikusiko dugu eta zertarako sortu zituzten ere bai.

Denbora kontuengatik ezinezkoa izan bazait ere, prozesuan zehar, ikasleei lagungarriagoa egingen zitzaielakoan, Ikasbil³-en topatutako ataza bat txertatzea zen hasierako asmoa. Atazak hainbat ipuin-kontalariren⁴ ereduak proposatzen ditu: “Nola kontatu ipuin bat” ataza, hain zuzen (ikus 6.5. eranskina). Bertan hiru ipuin kontalariri egindako elkarrizketak agertzen dira. Esaldi doinuaren inguruko hainbat gauza aipatzen dituzte, hala nola ipuinarekin transmititu nahi denaren arabera, beldurra, umorea eta abar tonu eta erritmo jakin bat erabiltzen dutela azaltzen dute ipuin kontalariek. Eran berean, ipuina norentzat den kontuan hartzea eta buruz ez ikastea garrantzitsuak direla diote, eta hitz gako batzuk erreferentziatzat hartu eta horrekin aurrera egin behar dela azpimarratzen dute. Bideo hau ikasleei erakustea zen asmoa, lehen irakurraldiaren eta bukaerako irakurraldiaren artean bertan agertzen diren zenbait ideiaz jabetzea interesgarria izanen zitzaielakoan.

Prozesua bukatu ondoren, eta behaketak egin ondoren, hurrengo atalean zehaztuko den gisan, ebaluazio froga bat egingen zaie ikasleei, edukiak barneratu dituzten edo ez sakonkiago ikusteko.

³ Bertze zenbait gauzaren artean, euskara ikasteko atazak sortzen dituen plataforma da, Habe hizkuntza eskolaren adarretako bat.

⁴ Amaia Elizagoyen, Joxe Mari Karrera eta Josune Velez de Mendizabal.

Bukatzeko, galdetegi bat pasako zaie unitate didaktikoan parte hartutako ikasleei. Unitatearen inguruko eta beren ikas prozesuan ahoskerari ematen zaion lekuaren inguruko hainbat galdera eginaraziko dizkiet test moduko galdetegi baten bidez.

3.4.3. Ebaluazioa

Ebaluazioari dagokionez, 24/2015 FORU DEKRETUAK DBH 1. mailarako ebaluazio irizpideak eta estandar ebaluagarriak zehazten ditu. Horrela bada, Euskal Hizkuntza eta Literatura ikasgaiari dagozkionak, eta proposamen honetan erabiliko direnak, curriculumean bilduta daude.

Aurreko atalean aipatu bezala, ikasleei ahoskera lantzeko unitate didaktiko bat proposatuko zaie. Horrela bada, errubrika baten bidez, landutako ahoskera arauak ebaluatuko dira unitatearen hasieratik bukaerara emandako aurrerapausoa neurtzeko.

Horretarako, hautatutako poema batean kontsonante bilkurak eta <j>-k identifikatu, eta horietatik zenbat betetzen dituzten (EBAZ-k adierazi bezala) neurtuko da.

Errubrika bera erabiliko da lehen irakurraldian eta bigarreanean. Honela, bi errubrikak alderatuta emaitzak zein diren jasoko da.

Kontsonante bilkurak	Zenbat daude?	1. Irakurraldia	2. Irakurraldia
		Zenbat egin ditu?	Zenbat egin ditu
<zb, zd, zg> → <zp, zt, zk>			
<zz> frikaria → afrikaria			
<nz, lz, rz> frikaria → afrikaria			
<zn, zl, zh> vs. <n, l, h>			

<j>-ren ahoskera	Zenbat daude?	1. irakurraldia	2. irakurraldia
		Zenbat egin ditu?	Zenbat egin ditu?
<j> → <y>			

Ebaluazio osoa egiteko, honakoak hartuko dira kontuan:

- Behaketa sistematikoa eta irakasleen koadernoak.

- Ulermena ebaluatzeko galdetegiak.
- Ahozko froga.
- Autoebaluazioa / inkesta.

Hori guztia kontutan hartuz, eta eskoletan erabiltzen diren kalifikazio irizpideak oinarri, honakoak lirateke kalifikazio irizpideak:

KALIFIKAZIO IRIZPIDEAK	
Jarrera	% 10
Klaseko parte hartzea	% 10
Eskolako lana	% 20
Ulermenaren ebaluazioa	% 30
Ahozko froga (bigarren irakurraldia)	% 30

DBHko etapan ikasleen jarrerari eta klaseko parte-hartzeari ehuneko bat ematen zaie, beren hezte prozesuan eragina dutelako. Eskolan egiten duten lanari ere garrantzia ematea garrantzitsua iruditzen zait; modu horretan, ematen duten aurrerapausoa ere kontutan hartzen da, eta ez egun bakar batean jasotako informazioa bakarrik.

Azkenik, bi “froga” egingen zaizkie. Batetik, ulermena ebaluatu eta bertetik ahozko froga. Lehena egiteko, idatzizko ariketa bat egingen zaie. Ariketa horretan kontsonante bilkurak identifikatu beharko dituzte:

5. Identifikatu testuan ahoz gora irakurtzean egin beharko dituzun bost aldaketa fonetiko gehiago. Ondoren, **idatz ezazu nola ahoskatuko duzun** bakoitza.

Gaur egun txarra izan dut. Bezero batek gaizki tratatu nau. Hasieran atsegina izan da eta limonada bat hartzera gonbidatu nau. Nik, hala ere, **ez dut** onartu. Ez nekien zergatik, baina gizona ez zait begi onetik sartu. Gero, hitzetik hortzera esan dit: “zerbitzaria, **etor zait**ez hona, kafea ez dago ona”. Nik beste bat eraman diot eta gizonak berak ez zuela kaferik nahi, te bat nahi zuela oihukatu dit. Nik, isil-isilik, te bat atera diot. Halere, gizona sutan jarri zait, nonbait, kikararen ertza ukitu diot. Jadanik ez zuela bertatik ezer edango eta tabernaren jabeaari zuzendu zaio: “aizu, zure zerbitzari mukizu horrek ez dit esan, bada, nire te kakazu hori behingoz **edan nezala**”. Orduan, nagusiak lanetik bota nau: “ez badakizu bezeroak behar bezala zerbitzatzen, beste lanposturen bat bilatu beharko duzu”.

Rafik Schami, *Eskua bete izar* (moldatua)

- ez dut →	- →
- etor zait →	- →
- edan nezala →	- →
- →	- →

Ahozko frogari dagokionez, jardueretan aipatutako bigarren irakurraldia hartuko da kontuan ebaluatzeko.

3.4.4. Emaitzak

Orokorrean edukiak ulertu dituztela ematen du, hala ere, zailtasun handia dute oraindik ahoskerari dagokionez. Lehen kontaktua izan dela kontutan hartuz, emaitzak txarrak izan ez direla erranen nuke.

Lehen jardueran ez du ikasle batek ere desberdintasunik topatu *Egonarria* poemaren testuaren eta ahozko audioaren artean. Horrela bada, lehen irakurraldian ez du inork kontsonante bilkurarik egin.

Honakoak dira lehen irakurraldian erabilitako bi testuetan identifikatu beharreko kontsonante bilkurak eta hauetan lortutako emaitzak:

	Egonarria (Leire Bilbao)	Atlas sentimentala (Patxi Zubizarreta)
Lehen irakurraldia	Izan nadin (19/0) Ez naiz (19/0) Ez dakit (19/0) Ez bada (19/0) Izan nadin (19/0) Ez naiz (19/0)	Behinik behin (19/0) Ez dut (19/0) Berdin zait (19/0) Berdin zait (19/0) Ez badut (19/0)

Bigarren irakurraldian, edukiak azaldu ondoren emaitzak hobeak izan badira ere, ahoskera behartua nabaritu zaie ikasleei. Beren egunerokoan sekula erabili ez duten lotura bat ahoskatzera behartu ditut nolabait, eta emaitza naturala izatea erronka handia da. Hala ere, batzuk konturatu dira kontsonante loturek naturaltasuna ematen diotela euskarari.

Honakoak izan dira bigarren irakurraldiaren emaitzak:

	Egonarria (Leire Bilbao)	Atlas sentimentala (Patxi Zubizarreta)
Bigarren irakurraldia	Izan nadin (19/15) Ez naiz (19/16) Ez dakit (19/12) Ez bada (19/9) Izan nadin (19/15) Ez naiz (19/16)	Behinik behin (19/2) Ez dut (19/12) Berdin zait (19/8) Berdin zait (19/8) Ez badut (19/9)

Ikusten ahal den bezala, aurreko irakurralditik kontsonante bilkuren ahoskatzea nabarmen hazi da, hori horrela, emaitza positiboa jaso dudala erranen nuke. Egia da, kontsonante bilkura gehienak

nahiko modu artifizialean ikus daitezkeela irakurraldian, baina naturaltasuna praktikaren emaitza dela erranen nuke.

Azterketan sartutako ahoskera ariketari dagokionez, askok emaitza nahiko ona lortu dutela erran daiteke. Egia da ez dela gauza bera ahozko ariketa bat idatziz edota ahoz egitea, izan ere askoz errazagoa baita idatzizko ohiturak aldatzea ahozkoak aldatzea baino.

Gauzak horrela, testuan identifikatuta zituzten hitz loturak nola ahoskatu galdetzean, emaitzak onak izan dira; bertze zenbait kontsonante lotura bilatu behar zituztenean ordea, gehiago kostatu zaie.

3.4.5. Ondorioak

Unitate didaktikoari dagokionez, ondorio positiboa atera dudala adierazi nahi dut. Ahoskera ikastetxeetan gutxi lantzen den arloa dela ikusi dut, eta aurreiritziak baieztatu ditut. Aldi berean, ikasleek ahoskerari guk uste baino garrantzi handiagoa ematen diotela erranen nuke; izan ere, unitatearen amaieran egindako inkestak informazio hori eman dit.

Lehen irakurraldiaren eta bigarren irakurraldiaren artean aldea nabaritu dut. Lehen irakurraldian, inongo asmorik gabe irakurtzen zuten, irakurtze hutsagatik. Hori horrela, esaldi batzuek ez zuten asmo jakin batekiko norabide garbirik erakusten. Kontsonante bilkurei dagokienez berriz, espero nuen bezala, lehen irakurraldian ez zuten bakar bat ere gauzatu.

Lehen eta bigarren irakurraldiaren artean EBAZ-ren inguruan landutakoek beren irakurraldia hobetu dutela erranen nuke. Bigarren irakurraldian sinesgarritasuna eta interpretazioa asko hobetu zuten, esaldiak josten saiatu ziren eta, kontsonante bilkurei dagokienez, aurrekoan baino gehiago gauzatu zituzten, denak eta denek egin ez arren.

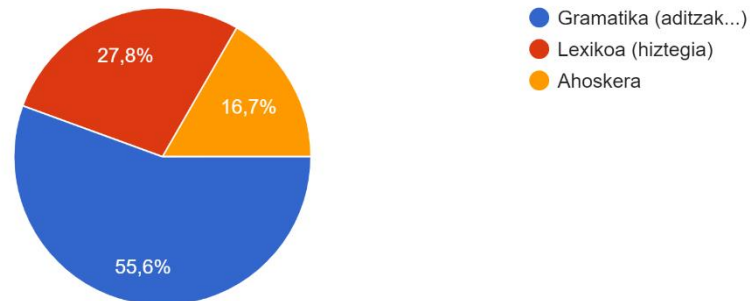
Edukiak azaldu aurretik, lehen jarduera egin genuenean, ez zuten inolako ezberdintasunik topatu idatziaren eta ahozko testuaren artean; DBH 1eko ikasleak izanik, ordura arte sekula ez omen zuten ahoskeraren inguruko ariketarik edo jarduerarik landu. Horrela bada, ez da hain arraroa ezberdintasunik ez topatzea.

Horrez gain, erran zidatenez, asko kostatzen zaie kontsonante bilkurak ahoskatzea; hori ohitura kontua delakoan nago. Hasieran zailagoa suertatzen zitzaien *ezta*kit gisakoak ahoskatzea, *ez dakit* ahoskatzea baino. Dena den, dirudienez ariketak gustura egin zituzten eta umorez hartu zituzten. Horrela, batzuk beren solasaldietan txertatzen hasi ziren, umore hutsez bada ere.

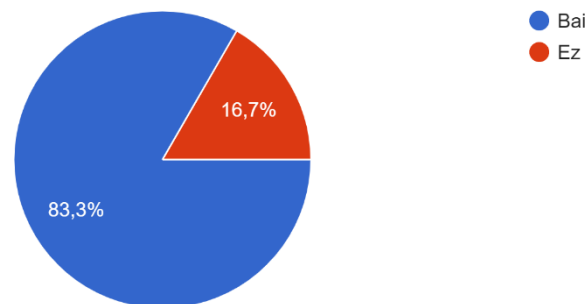
Egindako galdetegietan ikusten dudanez, beren ikas prozesuan, orokorrean, garrantzi gehien gramatikari garrantzi eman zaiola adierazi dute ikasleek. Era berean, euskarari dagokionez garrantzitsua iruditzen zaie ahoskeraren irakaskuntza.

Komunikatzeko orduan ordea, ahoskera oso garrantzitsua iruditzen zaiela jakinarazi didate, eta klasean behar baino gutxiago lantzen omen da.

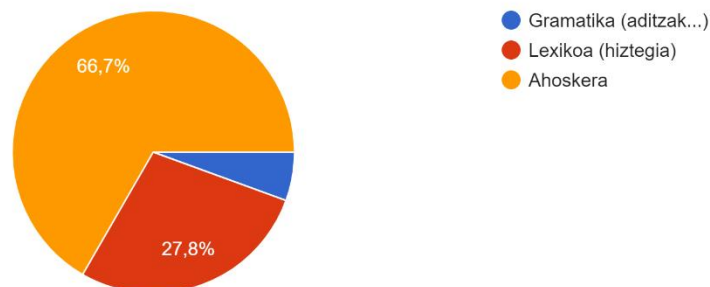
5. Ikastolan zer da gehien lantzen duzuenena?
18 erantzun



6. Klasean ahoskerari garrantzi handiagoa eman beharko litzaiokeela uste duzu?
18 erantzun



4. Euskaraz komunikatzeko zer da garrantzitsuena zuretzat?
18 erantzun



Unitate didaktikoa interesgarria iruditu zaie, eta gustura aritu direla erran didate. Horrela bada, lan-praktikoari dagokionez, nik helburua bete dut. Ahoskera hobetu daitekeela ikusi dut, eta ikasleekin klasean lantzen ahal dela. Kontsonante bilkurak ezagutu ere egiten ez zituztela jabetu naiz,

eta harrigarria bezain ulergarria iruditu zait. Izan ere, klasean, ez diete sekula gai honen inguruan hitz egin orain arte. Aste bateko lanketaren emaitzak ikusirik, eta izandako denbora urria kontutan harturik ahoskerari garrantzia gehixeago emanen bagenio, emaitza oso onak lor litezkeela erranen nuke.

Era berean, ikasleek beren ikas-prozesuan halako lanketak faltan sumatzen dituztela ondorioztatu dut, ahoskera gehiago landu nahiko luketela erran dutenean. Ohartu dira ariketatxo hauen bidez ahoskera hobetu dezaketela eta oso interesgarria iruditu zaie.

4. ONDORIOAK

Historian zehar, adituek diotenaren arabera, orokorrean ahoskerari idatziari baino garrantzi gutxiago eman izan zaiola ondoriozta daiteke.

Euskara estandarra sortzeko prozesuan hainbat kezka eta aukera egon direla ikusi dugu Koldo Zuazok (2005) bere liburuan aipatu bezala. Euskara estandarrak izan beharreko ezaugarriak mahaigainean izan zituen Euskaltzaindiak horren sorreran (Zuazo 2005, 33. or.).

Ahoskera estandarraren sorreran (EBAZ) malgutasuna azpimarratu zuten egileek. Euskal hiztunen erreferentzia tresna izateko sortu zen, erabilera formaletan erabiltzeko (Euskaltzaindia 1998). Arauetan oinarrituz, ahoskeraren irakaskuntza posible dela ikusi dugu. Oñederrak (2019) erran bezala, zertarako egin arauak gero irakatsi ezin badira. Ikasketa prozesua baina, metodologia askoren bidez egin daiteke. Lan honetan, Julia Marinen “Esatearen ederra” metodoa ikusi dugu. Antzerkia metodo egokia izan daiteke ahoskera lantzeko, eta ikusi dugunaren arabera fruituak eman ditzake. Nik egindako saioari dagokionez, ez da oso bideratua egon antzerkira, denbora faltaren eta institutuko betebeharren eraginez, eta hala ere, aurrerapausoak eman direla erranen nuke.

Tafallako ikastolan egindako unitate didaktikoari dagokionez, eremu ez oso euskaldun bateko ikasleekin egindako lana izanik, emaitza onak lortu direla iruditzen zait. EBAZ arauak zer diren ikusi eta landu ditugu eta oso aberasgarria izan da. Hori horrela, arau hauek landuz, imitazioa erabiliz irakurraldiak hobetuz joan da ikasle bakoitza.

Ikasleek, euskararen ikasketa-prozesuan, ahoskerari behar baino garrantzi gutxiago ematen zaiola erran dute. Gai honek irakaskuntzan toki handiagoa hartu beharko lukeela uste dut. Baina, horretarako, irakasleen formakuntza ezinbertzekoa iruditzen zait. Horrez gain, ikasketa osoa izateko komenigarria da ikasleei euskararen aldagarritasunaz jakinaraztea eta jakinduria horretatik eta ditugun arauetatik ikasketa prozesuan sakontzea.

Bukatzeko, erran nahi nuke, gai hau ikasleekin lantzea oso interesgarria iruditu zaidala. Ahoskeraren ikasketa ikasleengana zabaldu eta aurrera pausoak ematea posible dela ikusarazi diet. Era berean, nigan ere eragina izan du. Irakasle naizen aldetik, konturatu naiz, ahoskerari oso leku eskasa ematen zaiola. Ahoskera da pertsona oroengandik jasotzen dugun lehen inpresioa, guk uler

dezagun eta guri uler diezaguten beharrezkoa dugun giltza, eta lantzen den baino gehiago landu beharko genuke.

5. BIBLIOGRAFIA

24/2015 FORU DEKRETUA, apirilaren 22koa, Nafarroako Foru Komunitatean

Anduaga, E., Kasares, P. (2018). Kale-erabilera: Nafarroako datuen irakurketa. *BAT* 106, 65-78.

AEK. Hemendik jaso: [Inicio - : Euskal Herriko AEK](#) (Azken kontsulta: 2021/04/18).

Cuenca, María Heliadora. (2019). ¿Se puede enseñar la pronunciación? *Euskera* 64, 2, 2. 959-973.

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakaskuntzen curriculuma ezartzen duena (127. NAO, uztailaren 2koa).

Ekigunea. Hemendik jaso: <https://www.ekigunea.eus/dbh/eu/edukia/dbh1/euskara/eus-1-2?lang=eu> (Azken kontsulta: 2021-04-18).

Euskaltzaindia. (1998). Euskara batuaren ahoskera zaindua. *Euskera* 43 (2), 485-490.

Ikaselkar (2014) *EKI proiektua*. Donostia: Elkar Argitaletxea.

Marin, Julia. (2019). Nola ikasi ahoskerak. *Euskera* 64, 2, 2. 977-987.

Oñederra, Miren Lourdes. (1998a). Prosodiaren oraina eta ahoskera araua. *Euskera* 43 (2), 439-449.

Oñederra, Miren Lourdes. (1998b). Ahoskera eta Arauak. Arauak eta ahoskera. *BAT* 27, 13-20.

Oñederra, Miren Lourdes. (2009) *Fonetika fonologia hitzez hitz*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Oñederra, M.L, Elordui, A. ta beste. (2015). Euskaltzaindiaren Ahoskera batzordearen txostena. (Ahoskerak axola du). *Euskera* 60 (2), 509-517.

Oñederra, Miren Lourdes. (2019). Atarikoak. *Euskera* 64, 2, 2. 933-938.

Oñederra, Miren Lourdes. (2019). Ahoskera arautzeaz eta ikaste-irakasteaz. *Euskera* 64, 2, 2. 939-956.

Tafallako udala. Hemendik jaso: [Hasiara - Ayuntamiento de Tafalla/Tafallako Udala](#) (Azken kontsulta: 2021/04/18)

Txillardeggi [José Luis Álvarez Empananza]. (1959). Batasunaren bidea. *Euskera* (4), 150-170.

Zuazo, Koldo. (2005). *Euskara batua Ezina ekinez egina*. Donostia: Elkar.

Bideoak

Euskararen gizarte erakundeen kontseilua. (2017). Euskara ofiziala Nafarroa osoan. Hemendik jasoa: <https://kontseilua.eus/euskara-ofiziala-nafarroa-osoan/> (2021/02/03)

Cuenca Villarín, Maria Heliadora. (2021/02/03). Irakats al daiteke ahoskera? *Eta ahoskera zer? Jardunaldia*. Hemendik jasoa: <https://www.youtube.com/watch?v=llVwgEqjly0> (2021/02/03)

Euskaltzaindia. (2009). Euskaltzaindia, historia laburra. Hemendik jasoa: <https://www.euskaltzaindia.eus/es/historia-es> (2021/02/03)

Marín, Julia. (2021/02/03). Nola ikasi ahoskerak. *Eta ahoskera zer? Jardunaldia*. Hemendik jasoa: <https://www.youtube.com/watch?v=olbX17jvtEM&t=1109s> (2021/02/03)

Oñederra, Lourdes. [Euskaltzaindia]. (2021/02/03). Ahoskera arautu eta i(ra)kas al daiteke? *Eta ahoskera zer? Jardunaldia*. Hemendik jasoa: <https://www.youtube.com/watch?v=r0tccOmIRvo&t=304s> (2021/02/03)

6. ERANSKINAK

6.1. EBAZ araua

Bokalak

I. <a, e, i, o, u> Idatzi bezala ahoskatu: [a, e, i, o, u]; sei bokaleko sistema duten Iparraldeko euskaretan <u>ren ahoskera biak onartzen dira ([u] eta [ü]) hala eskatzen duten hitzetan eta baita ere euskalkiaren erabilera zainduan.

Bokal bilkurak

II. Bokalak bokalen ondoan daudenean ere idatzi bezala ahoskatuko dira hizkera maila zainduetan: *etxea etxea, geroago geroago, mendia mendia, burua burua*.

Gainera aintzat hartu behar da:

II.a. <ea, oa> idazten direnen bestelako ahoskerak egoki eta zuzen direla gainerako hizkera mailetan (hala nola: *etxia, etxie; geruago, telefonua* eta kidekoak).

II.b. <ia, ua> idazten direnen bestelako ahoskerak egoki eta zuzen direla gainerako hizkera mailetan (hala nola, zerbait tartekatuz: *mendiya, mendixa, mendiza; buruba* eta kidekoak edo, bigarren bokala aldatuz edo kenduz: *mendie, mendi; burue, buru* eta kidekoak).

III.1. Bokal bi elkarren segidan daudenean, lehenengoa <i> edo <u> bada, bokal bilkura bi silabatan ahoskatuko da (hala nola: *abi.an, sozi.ala, zi.ur*). Dena den, badira hitz batzuetan **ui** diptongoak.

III.2. Bokal bilkura hauek silaba bakarrean (diptongoan) ahoskatzen dituzten Ekialde eta

Iparraldeko euskalkietako hiztunengan hizkera zaindutzat hartuko da ahoskera hori.

IV. Bokal biren artean <h> idazten denean, <h> ahoskatzen ez den euskalkietako hiztunek ere bokal bakoitza silaba batean ahoskatzera joko dute hizkera maila zainduan (hala nola: **za.harra**; **na.hi** du; **bi.hurturik**; **a.hula**; **be.hi**). Arauaren zenbakiari letrak gehitu zaizkio, ulerterraztasunagatik araua zatitu denean (**II.a eta II.b**).

Kontsonanteak

V. Idatzi bezala ahoskatuko dira hizkera maila zainduan

<b, d, f, g, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, rr, s, t, ts, tx, tz, z>

Beraz:

1. <g> <e> eta <i> bokalen aurrean beste bokalen aurrean bezalaxe ahoskatu behar da ahoskera zainduan behintzat (hala nola *geologia*). Azken orduko maileguetan, salbuespenak banan-bana markatuko dira. Esaterako, dagoeneko onartua dugun gin (edaria).

2. <s, z> eta <ts, tz> Hizkera zainduenatarako pare hauek bereiztea hobetsiko da. Bestalde <z> euskaraz beti (eta areago hizkera zainduetan) zistukaria da eta gaitzetsi egin behar da gaztelaniazko ahoskera hortzartekoa (gaztelerazko *zapato* hitzaren lehen kontsonantea, alegia). Beraz, *eskizofrenia* hitzaren lehen eta hirugarren kontsonanteak zistukariak dira (bata apikaria eta bestea bizkarkaria); halaber *soziologia* hitzaren lehena eta bigarrena.

3. <b, d, g, r> bokalartean gertatzen direnean, hurrenkera honetan handiagotzen den oparotasunaz desager edo alda daitezke hizketa arduragabeen (hala nola: *ari naiz* ai naiz, *horiek* (h)oiak, *egon* eon, *edanean*, eran, etab.). Ahoskera horiek erabat egoki eta bidezko dira gainerako hizkera mailetan, baina hizkera zainduan bokalarteko kontsonanteak ahoskatu egin behar dira.

4. <r, rr> euskaraz beti (eta areago hizkera zainduetan) hortzobikari dira eta gaitzetsi egin behar da frantsesezko ahoskera ubularra (frantsesezko *rue* hitzaren lehen kontsonantea, alegia).

VI. <h> Letra hau hostuna den Iparraldeko euskalkietako hiztunek idatzi bezala ahoskatuko dute hizkera zainduan. Letra hoskabea den Hegoaldeko euskalkietako hiztunen ahoskera zainduan ere <h> ez da ahoskatuko. Letra horren mututasunaren salbuespen bakarra Hegoaldekoen ahoskeran *zihoan*, *zihoazen* bezalakoetan gertatzen da, hor <h> [x] belarraz ahoskatzen delarik (gaztelaniazko *jamón* hitzaren lehen kontsonanteaz, alegia).

<h>az esanak berdin balio du <ph, th, kh> ahoskeretarako: erabat egoki da ebakera hasperenduna halakoa duten Iparraldeko euskalkietako hiztunengan (hala nola eperra epherra eta kidekoak).

VII. <il, in> letra bilkura hauek <(i)ll> eta <(i)ñ> (hala nola: *mila* *milla* edo *mailua* *mallua*, *bina* *biña* edo *baino* *baño*) ahoskatzen diren euskalkietako hiztunengan bustikuntza hori ahoskera zainduan ere egoki da (ahoskera zaindua <ll> —milla— da eta ez <y> —miya—). Bustikuntza hori

ez duten euskalkietako hitzunengan, noski, bustidurarik gabea izango da ahoskera zaindua ere (hala nola: *mila mila* edo *mailua mailua*, *bina bina* edo *baino baino*).

VIII. <j> letraren euskarazko ahoskera oinarritzkoa <y> da eta hori da hizkera zaindurako hobesten den ahoskera oro har. Halaz ere eta beraz:

VIII.1. <j> hitz hasieran <y> ahoskatuko da (hala nola *jateko* yateko, *jokalariak* yokalariak).

Badira [x] belarraz ere ahoska daitezkeen hitzak. Hitz horietako batzuk hizkera maila zainduetan gertakortasun urrikoak dira, beste batzuk (*Heg.* marka daramatenak) Hegoaldean erabiltzen dira (hala nola *jertse*, *jipoi*, *jira*).

VIII.2. <j> hitz barruan gertatzen denean, <y> izango litzateke ahoskera zainduena. Hala ere, gaurko egoera kontuan izanik, Hegoaldeko [x] belarra (gazt. *jamón*) eta Iparraldeko < ζ > sabaiaurrekoa ere (fr. *jambon*) onartzen dira hizkera zainduan *garaje*, *ijito* bezalako hitzetan.

IX.1. <x> Ahoskera sabaikaria du lehengo euskal hitzetan: *xagu*, *xoxo*, *Xabier*.

IX.2. <x> Maileguetan bokalartekoa <ks> ahoskatzea hobesten da hizkera zainduan (hala nola: *sexua* seksua, *taxian* taksian, *faxe*z faksez). Hitz amaieran oso gutxitan agertzen da eta hitz bereziak dira. Horietan ere [ks] ahoskera egin daiteke.

Kontsonante bilkurak

X. <zb, zd, zg> Ahoskera zaindurako ere ez adberbioaren ondoren ondorengo <d> kontsonantea (aditz formen hasieran agertuko dena) ahoskabe ebaki behar da (hala nola *ez da: ezta*). Ez adberbioaren ondorengo <b, g> kontsonanteak ere ahoskabe ebakitzea hobesten da (hala nola: *ez gara: ezkara*; *ez bada: ezpada*). Hortik kanpo ere <z> eta <b, d, g> ahoskeran biltzen diren guztietan ahoskabetzea onargarria da hizkera maila zainduan ere.

XI. <zz> Ahoskera zaindurako ere ez adberbioaren azkeneko <z> kontsonantea eta ondorengo <z> (aditz formen hasieran agertuko dena) batera ebaki behar dira afrikatua osatuz (hala nola: *ez zara: etzara*; *ez zetoze*la: *etzetoze*la; *ez zenion: etzenion*; *ez zuen: etzuen*).

XII. <nz, lz, rz> eta <ns, ls, rs> Letra bilkura horietako zistukaria (<z, s>) afrikatu (<tz, ts>) egin ohi da euskaraz (hala nola unibertsitate, Frantzia, faltsua). Hitz mugan ere ordezkatzeko hori egiten den euskaretan afrikatzea onartzen da ahoskera zainduan (hala nola *esan zuen: esantzuen*; *eman zion: emantzion*).

XIII. <zn, zl, zh> Ahoskera zaindurako ere ez adberbioaren ondoren <n, l, h> kontsonantez hasitako aditz formak agertzen direnean, euskara batzuetan <z> ez da ahoskatzen. Ahoskera zaindutat hartuko da horrelakoetan <z> ahoskatzea eta baita ez ahoskatzea ere (alegia, *ez nai*z: *eznai*z edo *enaiz*; *ez luke: ezluke* edo *eluke*; *ez haiz: ezaiz* edo *ehaiz*).

6.2. Egonarria (Leire Bilbao)

57 Miatze-jarduera

1. Irakurri, entzuten duzun bitartean, Leire Bilbaoren “Egonarrria” poema. Azpimarratu idatzitik ahozkoa aldatu diren hitzak, eta idatzi, bakoitzaren aldemenean, nola ahoskatu dituen:

EGONARRIA

Ez eskatu ispiluak bezain leiala izan nadin
ezin bazara ikusi zure aurrean,
ezin badidazu barrura so egin
zabalik etsi den leiho batetik bezala.

Ez naiz sugelandarea arrakala artean,
nagoen lekuan irauten erakutsi didate.

Egonarriz eramaten ditut egunak,
aitak emandako etxeari eutsiz
etsi naiz oharkabean.

Ez dakit bestearen minaz nireaz ez bada.
Ikusten dudan bezala diotsut,
ez eskatu ispiluak bezain leiala izan nadin,
ez naiz mugituko
hatsak agintzen didan heinean.
Nagoen lekuan irauten erakutsi didate.

Leire Bilbao

Ezkatak

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Audioa: <https://www.ekigunea.eus/dbh/eu/edukia/dbh1/euskara/eus-1-2/U/57?lang=eu>

6.3. Atlas sentimental (Patxi Zubizarreta)

58 Aplikazio-jarduera

1. Bikotekide batek testua irakurriko du. Besteak, lagunak idatzitakotik ezberdin ahoskatu dituen hitzak azpimarratuko ditu, eta, albo batean, nola ahoskatu dituen idatzi:

<p>Behinik behin ez dut kandela mutur hau itzaliko. Ea egunsentia arte irauten duen! Zer ez ote nukeen emango Naima orain ikusteko. Berdin zait gosariarekin ala gabe etortzen den. Berdin zait haren hitzik ere ulertzen ez badut. Orain haren irribarrearen beharra daukat, inguruan norbait dudala sentitu behar dut...</p> <p style="text-align: right;">Patxi Zubizarreta <i>Atlas sentimental</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	--

6.4. Kontsonante bilkurak

B, d, g > p, t, k		
	Idatzi	Ahoskatu
z + b > zp	ez bada	<i>ezpada</i>
z + d > zt	ez dakit	<i>eztakit</i>
z + g > zk	ez gara	<i>ezkara</i>
Zz, rz, lz, nz > tz		
	Idatzi	Ahoskatu
z + z > tz	ez zara	<i>etzara</i>
r + z > rtz	etor zaitez	<i>etortzaitez</i>
	hil zen	<i>hiltzen</i>

$l + z > ltz$ $n + z > ntz$	esan zuen	<i>esantzuen</i>
Zn, zn > l, n		
$z + l > l$ $z + n > n$	Idatzi	Ahoskatu
	ez luke ez naiz	<i>eluke</i> <i>enaiz</i>

6.5. Ataza

Nola kontatu ipuin bat

Seguraski gehienok kontatu dugu noizbait ipuinen bat, baita entzun ere beste norbaitek kontatutakoa. Bada, langintza horretan aditu direnek ipuin bat nola kontatu azaltzen digute bideo honetan.

Ipuinak kontatzeko teknikak eta baliabideak aipatzen dituzte bideoan Amaia Elizagoien, *Ameli*, eta Joxe Mari Karrere ipuin-kontalariek eta Josune Velez de Mendizabal aktoreak. Ahotsak.eus egitasmoak sortutako bideoa da. Euskal Herriko hizkerak eta ahozko ondarea biltzen du Ahotsak.eus proiektuak.

Ahozko tradiziotik jasotako zenbait ipuin aukeratu dituzte, zortzi zehazki, eta Ameli eta Joxe Mari Karrere ipuin-kontalarien esku utzi dituzte. Haiek, bakoitza bere modura moldatu eta grabatu

ondoren, *Kontu eta kanten kantoia* webgunean jarri dituzte, *Kontaketak* atalean. Atal horretan aurkituko dituzue ondoko ipuinak: Hontzaren ipuina, Astakumearen istorioa, Txoria eta otsoa, Peru eta Maritxu, Sasi guztien gainetik, Katu beltzaren istorioa, Otsoa eta ilargia, Kipuliotxu, eta Axeriko eta Otsoko.



Hemen eskaintzen dizuguna ipuinak nola kontatu azaltzen duen bideoa da

