
Helduen euskalduntzearen II. eta III. jardunaldiak
HABE
Udako Euskal Unibertsitatea

Helduen euskalduntzearen II. eta III. jardunaldiak

Udako **Euskal Unibertsitatea**
Bilbo, 2001

© Udako Euskal Unibertsitatea
© Artikuluena: egile bakoitzarena

ISBN: 84-8438-014-9
Lege-gordailua: BI-718-01

Inprimategia: RGM, Bilbo
Azalaren diseinua: Iñigo Ordozgoiti
Hizkuntza-zuzenketen arduraduna: Jose Ramon Etxebarria Bilbao

Banatzaileak: UEU. Concha Jenerala 25, 4. BILBO telf. 94-4217145
e-mail: argitalpenak@ueu.org www.ueu.org

Zabaltzen: Igerabide, 88 DONOSTIA

Aurkibidea

AGURRAK

Jokin Azkue-ren agurra (HABEko Zuzendaria) 9
Xabier Isasi-ren agurra (UEUko Zuzendaria) 11

SARRERA

Glotodidaktika Saila 15

PONENTZIAK

HEOK: hizkuntzaren ikuspegi dialektikoa, Pello Esnal (HABE) 19

Berbaldiaren ildotiko euskalduntzea, Luis M. Larringan eta
Itziar Idiazabal (EHU) 41

KOMUNIKAZIOAK

Irakurketa-prozesua eta lanketa estrategikoa,
Abel Camacho (Santurtziko Udal Euskaltegia) 67

Ezin badiezu irabazi, erabil itzazu!, edo Nola aprobetxatu ikaslearen itzulpen-joera eta erroreak, Karlos del Olmo (EIZIEI) 75

Hizkuntza-normalizazioa euskaltegian,
Aitor Etxebarria (Santurtziko Udal Euskaltegia) 83

Autonomia ikasgelaren barruan: jarraipena, ebaluazioa eta negoziazioa marko kurrikularraren baitan, Joseba Ezeiza (Legazpi 6 Euskaltegia) 99

Testuak tipologiak eta ikasgelako lanaren programazioa,
Joseba Ezeiza (Legazpi 6) 111

Testuen ustiabideak 3. mailaren hastapenetan: Etxaldetarrak eta Lehiatilaz Lehiatila material-sortak,
Ainhoa Ezeiza (Legazpi 6) 119

Goi-mailarako estrategia, Benito Fiz (AEK) 123

Euskal Telebista euskararen irakaskuntzarako tresna baliagarria bihurtzeko saiakera, Manu Goenaga (Santurtziko Udal Euskaltegia) 129

Irakasleen prestakuntza ikas-materialen diseinuaren haritik,
Natxo Guillen (HABE) 147

Testuen lanketa. Esperientzia baten berri, Joseba Irazabal (AEK) 153

Helburu komunikatiboak, Iñaki Lasa (AEK) 179

Ikaslea: ikas-prozesuaren protagonista nagusia, Itxaso Lejarza eta
Gloria Sanchez (Santurtziko Udal Euskaltegia) 195

Autoikaskuntzarako oinarrizko baliabideak: aholkularitza-saioak,
Pedro Lonbide (Santurtziko Udal Euskaltegia) 207

EDUKI KULTURALAK, BAI. Baina zer da hori?,
Pedro Lonbide (Santurtziko Udal Euskaltegia) 215

Ikas-estrategiak Barrenet-etik, Begoña Martinez, Sabin Zabala (HABE) 225

Euskalduntzerako helburuak: euskalduntze-prozesuaren banaketa komunikazio-gaitasunaren ildotik, Mertxe Mujika (AEK) 237

Ikas-estiloak, Iñaki Pikabea (EHU) 257

Ikasten ikastearen eragina ikasleen jarreraren aldaketan,
Aitziber San Roman (Pasaiako Udal Euskaltegia) 269

Zergatik erabili testu errealak ikasle hasiberriekin?
Aitziber San Roman (Pasaiako Udal Euskaltegia) 273

Ikaslearen autonomia, Alex Vadillo (AEK) 281

AGURRAK

Goraipatzekoa ez ezik eskertzekoa ere bada prestakuntza-esparruan euskalduntze-alfabetatzean dihardugunok urratzen ari garen bidea; poz ematekoak dira euskaltegietako irakasleen interes eta kemena, berrikuntza-prozesuak sustatu eta oinarri sendoen gainean eraikitzeko ahalegina; eta txalotzekoa, sektorearen eta Udako Euskal Unibertsitatearen arteko lankidetza azken urte hauetan.

Batetik, bere glotodidaktika-ikastaroekin arlo horretan arduratuta daudenen indarrak jarri zituen gai horiek ikasten eta irakasten Udako Euskal Unibertsitateak. Eta bestetik, HABErekin lankidetzan, hiru urtez jarraian *Helduen Euskalduntzearen Jardunaldiak* antolatzeari ekin zion, arrakasta handiz antolatu ere. Hain zuzen, II. eta III. Jardunaldietan egindako ekarpenak biltzen ditu argitalpen honek.

Behar-beharrezkoa dugu helduen euskalduntze-alfabetatzearen esparruan, Udako Euskal Unibertsitatearekin lankidetzan, euskaltegi-sare guztientzako topagune edo forum egokiak sortzea, geurean eta geurean ez bestean egin, egiten edo egiteko asmo dena aztertzeko, elkarren berri izateko. Eta bide hori behar beste jorratzea da, Euskara Biziberritzeko Plan Nagusiak adierazi bezala, datozen urteetarako erronka. Izan ere, esperientziak, oztopoak, irtenbideak eta emaitzak erkatzea hain da garrantzi handikoa arlo honetan ari garenontzat, ezen beharrezkoa izango baita geroan ere horretarako mintzaguneak antolatzea. Euskal irakaskuntzan gabiltzanon sinergiak behar ditugu, gure hizkuntza, hiztunez txikia izanda ere, aberasteko eta indarrak alferrik ez galtzeko.

Hasitako bidetik jarrai dezagun irmo hurrengo hamarkadan. Euskalgintzaren onerako izango baita. Zorionak eta mila esker guztioi.

Jokin Azkue Arrastoa
HABEko Zuzendari Nagusia

UEUk HABEren laguntzaz eta babesaz antolatutako II. eta III. Jardunaldi hauetan euskalduntze-alfabetatzearen sektoreko hainbat profesional eta aditu bildu dira. Euskalduntze-alfabetatzearen jarduera, bereziki helduei zuzendutakoa, esparru profesionaletik kanpoko jardueratzat hartu izan ohi da urte luzeetan. Egia da, euskaltzale askoren ekarpena ezinbestekoa izan dela euskalduntze-alfabetatzearen oinarriak ezartzeko. Egia da, halaber, gauden egoeran gaudela aurrerantzean beste euskaltzale askoren ekarpena behar-beharrezkoa izango dela aurreranzko urratsak eman ahal izateko.

Horrek guztiak ez du ezkutatu behar, ordea, jarduera hori ezagutzaren gizarterako egokitu beharra dagoela, euskalduntze-alfabetatzearen eraginkortasuna lortzeko. Dagoeneko aski frogaturik dago euskalduntze-alfabetatzeko eginkizunetan dihardutenek izugarrizko arrakasta lortu dutela beren eginkizunetan. Datuak agerikoak eta ukaezinak dira; euskararen iraupena, hobekuntza eta berreskurapena zuei dagozkizue, neurri handian behintzat. Gizalegezkoa da hori horrela dela aitortzea; ez da nahikoa, ordea.

Batek baino gehiagok euskalduntze-alfabetatzearen jarduerari iraungitze-data jarri nahi izan dio. Hezkuntza formalak euskararen irakaskuntza bere gain harturik, gizaldiz gizaldi jendarte osoa euskaldunduko zela iradoki zaigu behin baino gehiagotan, berez, ahalegin berezirik gabe. Dagoeneko ditugun datuetan oinarriturik, hori horrela ez dela esan dezakegu; ez horren sinplea behintzat. Badakigu, jakin, euskararen berreskurapena prozesu mantsoa dela, urte luzetako prozesua alegia. Gaur egun Euskal Herrian dagoen hezkuntza-diseinurik aurreratuenak ere ezin lezake jendarte osoa epe laburrean euskaldundu. Horrela, luzera begira, euskalduntze-alfabetatzearen jarduerak ez du iraungitze-datarik; data jakinik ez du, bederen.

Gauzak horrela, euskalduntze-alfabetatzearen jarduera egiturazko jarduera gisa definitu behar dugu Euskal Herri osoan. *Egiturazko* esatean egituratu eta antolatu beharreko jarduera dela adierazi nahi dugu. Euskarak, irauteko bidean, gizarte-mugimendu zabal eta sendoa behar du. Baina gizarte-mugimendu horrek, soilki, ez du ekarriko euskararen berreskurapena. Baliteke, mugimendu horren eskutik euskara eta euskaldunen garapenerako egoera sozio-politiko egokiagoa ekartzea; baina, berez, ahaleginik gabe, ez zaigu garapen hori etorriko.

Euskalduntze-alfabetatzearen sektorea normalkuntzaren euskarria da. Berau izan da gaur egun *euskalgintza* deritzon hainbat eta hainbat alderdiren sorburua. UEU bera ez da hortik urrun ibiltzen; izatez, orpoz orpo ibili izan gara beti, inoiz urrunago inoiz hurrago. Oraingo honetan topo egiten dugu, eta badugu elkarri zer esan eta zer eskaini, eta elkarrengandik zer jaso. UEUk berea egiten du formazio-beharraren kezka; berezkoa du, zehazkiago esanda.

Azken urteotan mota desberdinetako saiakerak izan dira, euskalduntze-alfabetatzearen sektoreko eragileei prestakuntza-proiektuak eskaintzeko. Horietako saiakera batzuk, bizi izandako abaguneari erantzutekoak izan dira. Alderdi honetan ez nuke ahaztu nahi herri-erakunde eta gizarte-ekimenen ekarpenak. Gaurko honetan gurekin batera dabiltzanen ekarpena ikusgarria da. HABEren berrikuntza eta eskaintza ere hor dago. Dena den, horietan ez dago berezko hezkuntza-proiekturik euskalduntze-alfabetatzearen alorrerako.

Argi esanda, unibertsitateak erantzun egin behar dio euskalduntze-alfabetatzearen beharrizan horri. Udako Euskal Unibertsitatea, bere tamainan, prest dago eginkizun horri lotzeko. Ez, orain arte bezala, abagune jakinari adabakia jartzeko, ez. Uste dugu formazio-proiektu osoa eta iraunkorra eratzeko garaia iritsi dela. Egia da, euskal filologiaren alorrean lizentziaturak eta diplomaturak (irakasle-eskoletan) ditugula. Baina ez filologoak, ezta Lehen edo Bigarren Hezkuntzako irakasleak ere ez dira espreski prestatzen euskalduntze-alfabetatzearen eginkizunetarako. Ene ustez, unibertsitateak euskalduntze-alfabetatzerako diplomatura eskaini beharko luke. Unibertsitate-mailako lehen zikloko ikasketak izango lirateke, 250 kreditu inguru. Euskalduntze-alfabetatzerako prestakuntza teoriko-praktikoaren maila jasoa eskainiko lukeena.

Hori lortzea ezinezkoa ez bada ere, aitortu behar dugu urrun gaudela epe laburrean diplomatura hori lortzetik. Batetik titulazio berri hori nekez txerta baitaiteke Euskal Herriko unibertsitateen diseinuetan, titulu hori berezko titulazioa delako. Bestetik, oraindik euskalduntze-alfabetatzearen jarduera gutxietsi egiten delako.

Hala ere, bidea ez dago itxita. Gaur egun unibertsitatearen esparrua zabaltzen ari da. Luze jo badu ere, itzulpengintza- eta interpretaritza-titulua abian dago. Euskalduntze-alfabetatzearen alorrari dagokionez, graduosteko hezkuntza-proiektuetan egon daiteke abiatzeko giltzarria.

Jardunaldi hauek berauek erakusten dute sektoreak duen premia eta beharra. Lehen emandako urratsei darraien beste pauso bat da oraingo hau; eta, besterik ezean, UEUk eutsi egingo dio. Gramatika, pragmatika, glotodidaktika, taldedinamika, metodo-logia... jakintza-alor ugari jorratu behar izan du euskalduntze-alfabetatzearen arloko eragileak, bere eguneroko jarduerari eraginkortasunez erantzun ahal izateko. Horri guztiari forma eman nahiko genioke. Testuinguru horretan, ikerkuntza eta materialen sorkuntza propioa izango lirateke biderik egokienak.

Jardunaldi horien aktak argitaratzean, atarikoan jarri nahi izan ditut gogoeta hauek, zuetako askok gurekin konpartitzen dituzuela jakitun izanik. Batzuen eta besteen ahaleginak metatuz gero, uste baino lehenago lor dezakegu behar duguna.

Xabier Isasi
UEUko Zuzendaria

SARRERA

Sarrera

Udako Euskal Unibertsitateko Glotodidaktika Sailaren helburu behinena Helduen Euskalduntzean ari garenon arteko komunikazio-esparru berriak osatzen laguntzea da. Bestela esateko, azken urte hauetan, sare eta euskaltegi ezberdinetan zer-nolako berrikuntza pedagogikoak burutzen ari diren, nolako emaitzak lortu diren eta zein arazorekin topo egin duten ezagutu eta aztertu ahal izateko bilgunea osatzea izan dugu gogoan.

Asko dira helburu nagusi horretatik eratortzen diren lan-esparruak eta zereginak; besteak beste, irakasleen formazioa mesedetzea, euskara irakatsi eta ikasteko prozesuei buruzko literatura zientifikoa bultzatzea, kezkak edo beharrak diagnostikatu eta soluzio-bidean jartzen ahalegintzea...

Ezari-ezarian, beraz, helburu horiek lortu ahal izateko jardunbideak jarri ditugu abian; eta ildo horretan, Helduen Euskalduntzearen Jardunaldiak ditugu, helduen euskalduntzeko partaideon artean ibilitako guztion bidearen adierazle. 1998an Bilbon antolatutakoen arrakasta ikusirik, jarraipena izan behar zutela argi ikusi genuen, eta horretan jarraitu genuen gogotik lanean. Emaitzak agerikoak dira: 1999ko martxoan Gasteizen bildu ginen *Autonomia eta ikas-estrategiak* gai nagusia jorratzeko asmoz eta 2000ko maiatzean Donostian, *Hizkuntzari buruzko ikuspegi berriak helduen euskalduntzean: alderdi pragmatikoa* izenburupean. Harrera ezin hobea jaso dute bi edizio horiek, urterik urte hizlari eta entzuleen kopurua handituz.

Liburu honetan bildutako ponentzia eta komunikazioak Gasteizen eta Donostian aurkeztutakoak dira. Bilaketa errazteko asmoz, bi ataletan banatu ditugu: batetik Donostiako Jardunaldietako ponentziak, eta bestetik, bi jardunaldietako komunikazioak, bai batzuk eta bai besteak alfabetikoki ordenatuta.

Espero dugu guztion artean hasitako eta etorkizunari begirako bide honi, eutsi ez ezik, bultzada nabaria emango diola oraingo ahalegin honek.

Abel Camacho
Koordinatzailea

PONENTZIAK

HEOK: hizkuntzaren ikuspegi dialektikoa*

Pello Esnal
HABE

SARRERA

UEUk eta HABEk antolatutako Helduen euskalduntzearen III. jardunaldietan hitzaldi bat emateko aukera eskaini zidatenean, bat-batean kokatu nuen hitzaldiaren gaia helduak euskalduntzeko kurrikuluaren markoan eta lehendik egindako saio baten harian. Izan ere, aurretik urratua genuen jardunaldietako gaia ("Hizkuntzari buruzko ikuspegi berriak helduen euskalduntzean: alderdi pragmatikoa"), 1998-1999 ikasturtean, kurrikulu berria euskaltegiratzeko mintegi batean.

Mintegi hartan, sei gai jorratu genituen, beste horrenbeste saiotan. Lehenengo biak "Metakurrikulua" eta "Kurrikuluaren oinarriak: hizkuntzaren ikuspegi berria" izan ziren. Lehenengoa *HIZPIDE* aldizkarian dago argitaratuta (Esnal, 1999); bigarrena, berriz, abiapuntu izan nuen jardunaldietako hitzaldia prestatzeko.

Bai. Hitzaldirako, mintegian landutakoa hartu nuen oinarritzat, edukia gehiago sakontzeko asmotan. Izenburua ere antzekoa izan zuen: "HEOK: hizkuntzaren ikuspegi dialektikoa". Izan ere, ikuspegi hori jasotzen eta hobesten du HEOK (Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrukulua) izeneko dokumentuak (HABE, 1999).

Gainera, mintegian bezala landuko genuen gaia: liburu bat bidelagun hartuta. Eta, hala, 1998-1999ko mintegian José Antonio Marina-ren *La selva del lenguaje* bezala (Marina, 1998), hitzaldian Jean-Paul Bronckart-en *Hizkuntzaren zientziak: irakaskuntzarako desafioa?* (Bronckart, 1993) izango genuen langai, euskarazko nahiz gaztelaniazko bertsioetan.

---

* Donostian aurkeztutako ponentzia, 2000ko maiatzaren 12an.

Artikulu honetan, berriz, hitzaldian azaldutakoa bildu dut, baina puntu batzuk gehiago landuz eta argiago eskainiz, hitzaldia entzun zuten zenbait lankidek egindako iradokizunak jaso ondoren.

Hitzaldiaren izenburua du artikuluak ere: "HEOK: hizkuntzari buruzko ikuspegi dialektikoa". Asmoa ere bai: hizkuntza zer den eta hizkuntzalaritzaren ekarpenak ikuspegi dialektikoaz azaltzea eta lantzea. Eta hiru puntutan. Lehenengoan, hizkuntzari buruzko lau ikuspegi orokor aurkeztuko ditut, "Metakurrikulua" artikuluan oinarrituz. Bigarrenean, hizkuntzaren zientzien historia soila azalduko dut, ikuspegi dialektikoaz. Eta hirugarrenean, azkenik, hizkuntzalaritza eta hizkuntzen didaktika ikusiko ditugu harreman dialektikoan.

Bestalde, aipuak, kasu batean ez beste guztietan, jatorrizko hizkuntzan utzi ditut, argitasuna helburu. Euskarazkoak, batzuetan, moldatu egin ditut zerbait.

1. HIZKUNTZARI BURUZKO LAU IKUSPEGI OROKOR

Lehen hurbilketa honetan, hiru urratsetan jardungo dugu. Lehenengoan, irakurmolde bat eskuratzen saiatuko gara, hizkuntzari buruzko lau ikuspegiak atzematea bidera diezagun. Bigarrenean, ikuspegiak landuko ditugu. Eta hirugarrenean, zenbait ondorio atera.

1.1. Irakurmoldea

Aurreratu bezala, "Metakurrikulua" izeneko artikulua du oinarri puntu honek. Izan ere, artikuluak gaur egun gertatzen ari den aldaketa orokor eta handiaren berri ematen digu, Carr eta Kemmis-en lanez baliatuz (Carr eta Kemmis, 1988; Kemmis, 1988; Carr, 1996). Eta aldaketa horren baitan azaltzen ditu kurrikuluari buruzko lau ikuspegi nagusi: 1) ikuspegi zaharra, 2) teknikoa, 3) praktikoa eta 4) dialektikoa; bi binomio aztertuz: 1) irakaskuntza eta gizartea, eta 2) teoria eta praktika (Esnal, 1999).

Orain, lehenengo puntuan, marko horretan bertan kokatuko ditugu hizkuntzari buruzko ikuspegiak eta ikuspegi horien bilakaera. Funtsean, lau ikuspegi dira, eta izenez ere aurreko horien berdintsuak: 1) ikuspegi zaharra, 2) formalista, 3) postmodernoa eta 4) dialektikoa. Izan ere, azken batean, antzeko bilakaera gertatzen ari da, gaur egun, jakintzaren arlo eta eremu guztietan, modernitatearen paradigma aldatzen ari den neurrian.

Eta, era berean, binomio bateko bi elementuen arteko harremanak aztertuko ditugu marko horretan: hain zuzen, hizkuntz formaren eta ekintzaren artekoak.

Harreman horiek markatzen dute ikuspegi bakoitza, eta harreman horien bilakaerak adierazten digu aurrerabidearen nondik norakoa.

Has gaitezen José Antonio Marina-ren pasarte batekin (1998, 13. or):

> Honako esaldi hau aztertu nahi badugu, "hitz ematen dizut: beti leial izango nauzu", disjuntiba baten aurrean ikusten dugu geure burua: edo hizkuntz adierazpidea kontuan hartu, edo hiztunak hori esatean egiten duen egintzari erreparatu. Esaldi bezala, emaitza gramatikala da eta era abstraktuan azter daiteke, bazter utzita hiztuna, hartzailea edo egoera. Baina esaldi hori "benetan" esan badu norbaitek, hizkuntz azterketa ez da nahikoa, noski, gertatu dena ulertzeko. Izan ere, egitura ideala, mintzaira, bizitza errealean txertatu da, aldaketak sartuz eta gure bizitza moldatuz. Honela esan zuen Émile Benveniste-k [...]: *"Bien avant de servir à communiquer, le langage sert à vivre"*. Halaxe da: hitzak, batez ere, bizitzeko balio du.
>
> Ezin bazter dezakegu disjuntibaren adarrik. Mintzaira hori da: jarduera (Leontiev), ahalmena (Chomsky), modelo operatiboa (Fodor), hizkuntz egintzen multzoa (Austin, Searle); baina baita ere emaitza (gramatika tradizional osoa), hiztunik behar ez duen egitura (Lévi-Strauss), sistema formala (Hjemslev).

Horra hor, beraz, binomioaren bi elementu-sailak: hizkuntz adierazpena eta ekintza, egitura ideala eta bizitza erreala; edo, bestela esanda, alde batetik, produktua, egitura eta sistema formala, eta, bestetik, jarduera, gaitasuna, modelo operatiboa, hizkuntz ekintza; azken batean, eta asko laburtuz, hizkuntz forma eta hizkuntz ekintza.

1.2. Lau ikuspegiak

Baina, aldi berean, lau ikuspegiak atzematen hasteko laguntza ere eskaintzen digu Marina-k, aurreraxeago. Honelaxe dio (14. or.):

> Los lingüistas, deslumbrados por el fulgor de las ciencias formales, quisieron convertirlo en una estructura independiente, en un complejísimo código que podía estudiarse en sí mismo, desgajado del campo de los hombres, de sus venturas y desventuras, de las complejidades biográficas. En una palabra, el lenguaje fue separado del Mundo de la vida. Chomsky lo dijo contundentemente en su famosa *Syntactic Structures*: "La gramática es autónoma e independiente del significado".

Gero, 229-230. orrialdeetan, zenbait hizkuntzalariren nahiak eta ametsak azaldu dizkigu. Hona hemen hiru pasarte:

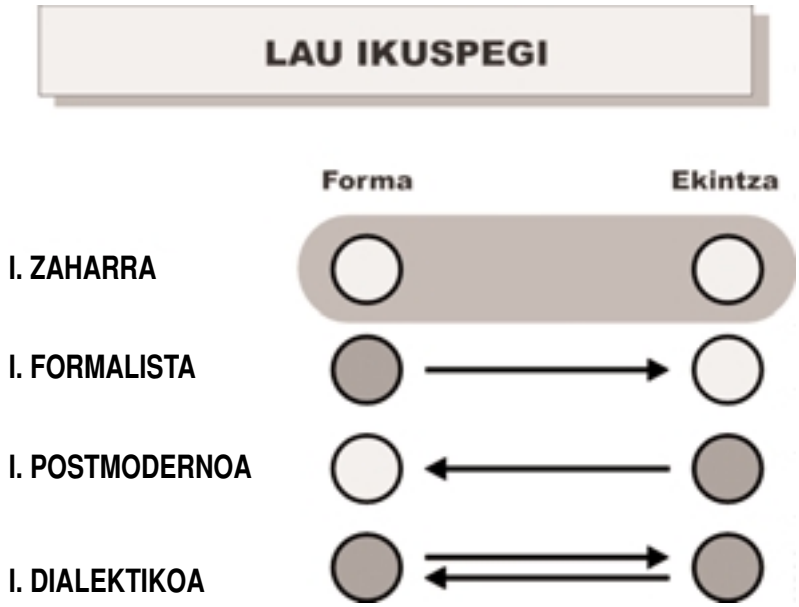
> Hjelmslev aspiraba a un "álgebra del lenguaje", Harris preconizaba procedimientos mecánicos de análisis y Chomsky está muy cerca de una lingüística matemática.
>
> Me parece que en el deslumbrante intento de Chomsky se estudia un lenguaje en el que [...] la función comunicativa y la intención comunicativa no desempeñan ningún papel. Esto lleva a algo ya defendido por la lingüística estructuralista de cuño bloomfieldiano: el rechazo de todo lo que tenga que ver con "significado". Pero ¿cómo se puede estudiar un lenguaje insignificante? No se puede.
>
> El triunfo de la lingüística estructural —sería mejor decir "formal", ya que toda gramática es estructural— dejó fuera la semántica —lo que a mi juicio amputaba insoportablemente las funciones del lenguaje— sólo porque era un territorio poco formalizable.

Horra hor hizkuntzaren ikuspegi formalista, gordin-gordin azalduta. Horixe dugu bigarren ikuspegia, paradigma modernoaren adibide garden. Eta paradigma moderno hori ardatz hartuta adieraz ditzakegu beste hiru ikuspegiak.

Izan ere, funtsean, 1) modernitatearen aurrekoa da ikuspegi zaharra, 2) ikuspegi modernoarekin bat dator formalista, 3) modernitateak ekarritako ikuspegi zurrun eta murritzari uko eginez sortzen da ikuspegi postmodernoa eta 4) sintesi berria aurkitu nahian dabil ikuspegi dialektikoa edo ultramodernoa, modernitatearen ekarria bereganatuz, baina hark murriztua eta bazter utzia ere kontuan izanik eta postmodernitatearen partikularismo eta erlatibismo gehiegizkoan erori gabe. Bai: zerbaitek moldatzekotan, modernitateak moldatu ditu eta moldatzen ditu gure jarrera, pentsakera eta jokabideak. Hain hala, modernoa ez dena zaharra baita guretzat. Eta, nahiz eta modernitatea kritikatu, hau gainditu ezinik baikabiltza, heldu den (datorren) ondorengo aroari (paradigmari) zer izen eman ere ez dakigula, ez bada *modernitate* izena bera, aurrizkiz osatua: ultramodernitate, transmodernitate...

Baina azal dezagun xeheago nola lotzen dituen ikuspegi bakoitzak binomioaren bi gaiak (edo "disjuntibaren bi adarrak", Marina-ren hitzetan esanda): forma eta ekintza. Horretan hasi aurretik, ordea, gogora dezagun nolakoak ziren loturak, kurrikuluaren gaian, teoriaren eta praktikaren artean. Labur-labur esanda, ikuspegi zaharrak ez ditu biak bereizten; modernoak, teoriaren mende jartzen du praktika; praktikoak, alderantziz, praktikaren mende teoria; eta dialektikoa, biak lotzen eta uztartzen saiatzen da.

Gauzak horrela, aurrera dezagun era grafikoan, kurrikulua azaltzean erabilitako eskema egokituz (Esnal, 1999, 29. or.), nola ulertzen dituen ikuspegi bakoitzak formaren eta ekintzaren arteko harremanak.



Eta, aurrera eginez, eman dezagun ikuspegi bakoitzaren berri.

Ikuspegi zaharra

Hasieran, hizkuntza ekintza zen. Ekintza. Funtzio performatiboa. Horixe zen hizkuntza. Eta horrela ulertzen zen. Hori da hizkuntzaren izaera eta ikuspegi zaharra. Ikuspegi osoa eta betea. Gero, ikuspegi zabal hori murriztuz joan zen hizkuntzalarien eraginez, hizkuntzaren eremu osoa gramatika formalaren esparrura mugatzeraino.

Ikuspegi formalista

Bai. Hasieran, hizkuntza ekintza eta bizitza zen. Eta, ulertu ere, horrela ulertzen zen.

Ikuspegi formalistak, ordea, ekintzatik bereizi zuen hizkuntza. Bizitzatik apartatu. Forma huts bihurtu, formalizatu ezin daitekeen guztia —semantika, pragmatika, komunikazioa eta sinboloa— kanpoan utziz; hain zuzen, horrexegatik: formalizatu ezin direlako. (Gogoan izan Hjelmslev-en asmoa: "mintzairaren algebra" egitea. Harris-ek, azterketak egiteko prozedura mekanikoak nahi zituen. Chomsky, oso gertu dago hizkuntzalaritza matematikotik. Horrexegatik, honela dio Hörmann-ek Chomsky-ri buruz: honen hizkuntzaren azterketan, hizkuntzak ez du zeregin eta asmo komunikatiborik. Antzeko zerbait egiten dute Bloomfield-en

jarraitzaileek ere: esanahiarekin zerikusi duen guztia arbuiatu.) Autonomo bilakatu gramatika. (Chomsky-k esana da bere *Syntactic Structures* obran: "La gramática es autónoma e independiente del significado".) Hizkuntza *per se* aztertu eta ez erabiltzen dena. Amildegia sortu teoriaren eta praktikaren artean... Azken batean, hizkuntza deshumanizatu eta hustu.

Ikuspegi berriak, noski, galdutako hori guztia berreskuratu beharko du ezinbestez.

Ikuspegi postmodernoa

Ikuspegi formalistaren aurka jaikitzen da ikuspegi postmodernoa. Ikuspegi formalistak helduleku ziurra behar du zientzia egiteko. Horregatik jotzen du hizkuntzaren alderdi objektibora eta mugatzen da formara eta, azken batean, dena bihurtzen du forma huts, lege eta sistema. Ikuspegi postmodernoa, ordea, beste muturrera joaten da: hizkuntzaren alderdi objektibora mugatzetik alderdi subjektibora mugatzera; formatik jardunera. Eta, horrela, ikuspegi modernoaren arabera, hizkuntza forma objektibo, zehatz eta argia bazen, orain jardun subjektibo, zehazgabe eta lanbrotsu bihurtzen da, erlatibismoan erortzeraino.

Ikuspegi postmodernoa ez da iristen ikuspegi modernoa gainditzera. Horretarako, ikuspegi dialektikoak etorri beharko du.

Ikuspegi dialektikoa: hizkuntzalaritza kognitiboa eta humanista

Ikuspegi dialektikoa, bai, hizkuntzaren osotasuna eta ekintza-izatea berreskuratzera dator. Alderdi subjektiboa berreskuratzera, baina alderdi objektiboa ukatu gabe. Zientzia formalaren ekarriak bereganatzera, subjektua ukatu gabe.

Beraz, ikuspegi honen arabera, hizkuntza forma da, eta testua, eta semantika, eta ekintza, eta pragmatika, eta kultura. Dena batera, osotasun batean eta betean.

1.3. Zenbait ondorio

Orain, lau ikuspegi horiek azaldu ondoren, errazago jabetzen gara nondik nora doan HEOKak jasotako hizkuntzari buruzko ikuspegi-aldaketa: ikuspegi formalistatik ikuspegi dialektikora. Norabide hori adierazten dute, hain zuzen, "Oinarriak: hizkuntza" ataleko sei izenburuek (HEOK, 17-20. orr.): "ezagutzatik erabilerara", "sistema linguistiko sintetikotik analitikora", "produktutik prozesura", "esalditik testura eta pragmatikara", "zuzentasunetik egokitasunera" eta "gaitasun linguistikotik gaitasun komunikatibora".

Gehiago ere zehatz dezakegu nondik norako hori. Bai: hizkuntzaren ikuspegi formaletik ikuspegi dialektikora doa, baina ikuspegi postmodernoan erori gabe; edo, bestela esanda, ikuspegi formalistaren ekarriak baztertu eta ukatu gabe. Hain zuzen, horrexegatik deitzen diogu ikuspegi dialektikoa: binomioaren bi elementuak —forma eta ekintza—, biak, bereganatzen eta uztartzen dituelako, beste maila batean eta sintesi berrian. Izan ere, kontua ez da bien arteko oreka konpromisozkoari eustea edo bien artean, erdi bidean, gelditzea, halamoduzko bakea lortzearren. Bakoitzari berea aitortzea baizik.

Hizkuntzaren ikuspegi dialektiko honek ondorio argiak ditu: 1) ikuspegi dialektikoz uztartu behar ditugu hizkuntzaren alderdi objektiboa eta subjektiboa; 2) geureganatu egin behar ditugu azterketa formalaren emaitzak; 3) berreskuratu egin behar ditugu ikuspegi formalaren gehiegikeriaz baztertutako errealitateak: a) hiztuna, b) esanahia, c) semantika, d) kultura, e) pragmatika, f) testua; 4) hitz batean, berreskuratu egin behar dugu hizkuntza ekintza izateak esan nahi duen guztia.

Eta, hain zuzen, berreskurapen horretara doa HEOKaren planteamendua, Canale eta Swain (1980), Canale (1983), eta Celce-Murcia eta adituen (1998) ekarriez baliatuz, besteak beste (ikus Cenoz, 1996). Horrexegatik dihardu gaitasun komunikatiboaz, eta ez soilik hizkuntz gaitasunaz edo formalaz. Izan ere, hizkuntz gaitasun soila baino gehiago da gaitasun komunikatiboa: hizkuntz gaitasuna edo gaitasun formala da, baina baita gaitasun testuala eta diskurtsiboa ere, eta gaitasun sozio-pragmatiko-kulturala, eta gaitasun estrategikoa. Eta, aldi berean, lau (azpi)gaitasun horien batuketa soila baino gehiago ere bada: puskatu ezin daitekeen osotasuna. Izan ere, horiek, ez dira lau gaitasun beste gaitasun handiago bat osatuz; gaitasun bakarraren lau alderdi baizik. Horregatik, esaterako, ikasle baten gaitasun komunikatiboa ebaluatzen ari garela, ez da egokia gaitasun hori bost puntutan baloratzea oro har, hiru puntu lortu dituelako gaitasun batean eta zazpi beste batean. Izan ere, gaitasun bakoitzean eman beharko du gutxieneko maila, gaitasun komunikatiboan oro har gutxieneko maila emateko; gaitasun bakoitza delako gaitasun osoaren isla.

Baina aurrerago begira ere ipintzen gaitu ikuspegi dialektiko honek. Munta handiko aldaketaren atarian gaude. Aldaketa ez da azalekoa edo moda hutsalak eragindakoa eta ez da irakaskuntzara mugatzen; are gutxiago, hizkuntzaren irakaskuntzara. Izan ere, aldaketa orokor eta sakon batean murgilduta gaude, eta bizitza osoan du eragina. Hain da sakona aldaketa, non paradigma berriaz ere hitz egin baitezakegu.

Gaur egun, bizitzaren esparru eta arlo guztietan, modernitatearen paradigma dago auzian Mendebaldean. Paradigma horren mugak eta murrizketak gainditu

nahi ditu gizakiak, eta paradigma berri bat sortu: osoagoa, beteagoa, egokiagoa. Kontua ez da soilik modernitatearen gehiegikeriak edo gutxiegikeriak salatzea eta horien aurka joatea; modernitatea erabat gainditzea baizik. Alegia, paradigma bat beste batez ordezkatzea; erreakzio hutsean gelditu gabe, postmodernitateak egiten duen bezala.

Baina paradigma berria moldatu gabe dago, nahiz eta antzematen diren zer-nolako eta nondik-norako batzuk. Izenik ere ez dauka. Eta erabiltzen ari diren izenek —ultramodernitate, transmodernitate...— *modernitate* izena dute oinarri; oraindik ere paradigma modernotik irten ezinik gabiltzala seinale.

Funtsean, paradigma moderno horren baitan egon dira eraikita —eta oraindik ere badaude, neurri handi batean— gure helduen euskalduntzea eta alfabetatzea ere. Eta, azken batean, ikuspegi modernoaren araberakoak ditugu gaur indarrean hainbat osagai, elkarreragin estuan: euskaltegien izaera, irakasleen (eta ikasleen) egitekoa, hizkuntza eta ikaskuntza ulertzeko era, irakaskuntza eratzeko modua eta... lehengo programa.

Eta, hain zuzen, helduen euskalduntze eta alfabetatze osoari eragin nahi dio HEOK egitasmoak, lehendik egindakoa ukatu gabe, eta ikusmolde berriaren arabera urratutako urratsak areagotuz.

2. HIZKUNTZ KONDUKTISMOA ETA LAU GARAPEN

Lehen irakurketa horrek asko argitu digu panorama. Oro har, badakigu nolakoa den hizkuntzari buruzko ikuspegi berria: zer-nolakoa den eta nondik-nora doan aldaketa. Baina ez da nahikoa. Gehiago ere zehaztu nahi genuke. Eta horrexetara goaz bigarren puntu honetan.

Orain ere, hiru urratsetan jardungo dugu. Lehenengoan, molde grafiko eta adierazgarria eskuratzen saiatuko gara; ea laguntzen digun hizkuntzaren ikuspegi osoa atzematen. Bigarrenean, hizkuntzaren zientziak nola ari diren ikusiko dugu, apurka-apurka, hizkuntzaren ikuspegi oso hori berreskuratzen, konduktismotik abiatu eta lau garapenetan gauzatuz. Eta, hirugarrenean, zenbait ondorio aterako ditugu.

2.1. Irakurmoldea

Hizkuntza oso dugu errealitate anitza eta konplexua, eta arriskutsuegia da dena grafiko batez azaldu nahi izatea. Baina ausartu egingo gara. Izan ere, argigarria gertatuko zaigu lehen momentu batean.

Hasteko, jauzi egin dezagun esalditik testura, mailak eta unitateak definitu eta sarrera biko taula osatuz. Horretarako, Combettes (1983, 5-13. or.), García-Debanc eta Mas (1987, 139. or.) eta Zock (1992, 14. or.) ikertzaileen ekarriez balia gaitezke.

Hona hemen, lehen-lehenik, taula hutsa:

UNITATEA / MAILA	ESALDIA	ESALDIARTEKOA	TESTUA
TEMATIKOA			
SEMANTIKOA			
MORFO-SINTAKTIKOA			

Taula ulertzen eta betetzen hasteko, errepara diezaiogun maila morfosintaktikoari, esaldiaren unitatean. Hain zuzen, esparru horixe da, berez, gramatikarena: esaldiarena eta morfosintaxiarena. Eta hortxe mugitzen gara hizkuntz gaitasunaz edo gaitasun formalaz ari garenean.

Baina hizkuntzak maila eta unitate gehiago ere baditu. Besteak beste, esaldiarteko unitatea. Eta, hain zuzen, horretaz dihardu EGLU III.ak (Euskaltzaindia, 1990), lokailuak aztergai dituelarik. Baina, lokailuak aztertzen hasi aurretik, eztabaida bat sumatzen dugu lehen orrialdeetan (1-6. orr.), honela laburbil dezakeguna: Euskaltzaindiaren Gramatika Batzordeari al dagokio, *gramatika*-batzorde izaki, lokailuak aztertzea, hauek esaldiz kanpoko eta, beraz, gramatikaren esparruz kanpoko direnean? Izan ere, horixe ditugu lokailuak: esaldiak lotzeko lokarri; hortaz, esaldiarteko baliabide; maila morfosintaktikoak nahi bada, baina esaldiartekoak.

Eta horrela, lokailuei esker, gramatikaren esparru itxitik irten gara, esaldiaren unitatetik esaldiartekora pasatuz. Dena den, esparru horretatik, aspaldi irten ginen euskaldunok, euskal hizkuntzalarien eskutik. Izan ere, zer da galdegaia? Non kokatu galdegaia, goiko taula horretan: zein mailatan eta zein unitatetan?

Azken galdera horiek maila tematikora garamatzate: informazio-banaketaren mailara edo mintzagai-mailara. Maila horretakoak dira, hain zuzen, mintzagaia (*tema*) eta iruzkina (*rema*); eta baita iruzkin hanpatua den galdegaia ere eta,

honekin batera, izen berezirik ez duen mintzagai hanpatua. Egoki asko azaldu ditu gai hauek Euskaltzaindiaren Gramatika Batzordeak (1987), hitz-ordenaz jardutean.

Taulako gainerako esparruak betetzen jarraituz, esaldiarteko unitatekoak ditugu HEOKaren 119. orrialdeko baliabide testualak: maila morfosintaktikokoak dira loturazkoak (3. puntukoak); maila semantikokoak, berriz, deiktikoak eta errepikapenezkoak (1 eta 2. puntukoak); eta maila tematikokoak, hitzen ordenari dagozkionak (4. puntukoak).

Aurrera eginez, koka ditzagun beren esparruan funtzioak eta nozioak: hain zuzen, esaldiaren unitatean eta maila semantikoan; horixe baitira funtsean: esanahiarekin (eta ekintzarekin) estu lotutako hitz eta esaldiak. Xede edo asmo komunikatiboa, berriz, maila semantikoan bertan eta testuaren unitatean —testua bere osoan hartuta— kokatu beharko dugu; izan ere, horrexek bereizten ditu funtzioa eta asmo edo xede komunikatiboa: hura esaldiaren unitatekoa izateak eta hau testu osokoa.

Baina funtzioen —eta xede komunikatiboaren— eskutik beste dimentsio bat erantsi behar diogu taulari: sakoneraren dimentsioa. Funtzioa eta xede komunikatiboak ez baitira forma huts; forma ez ezik, kontuan hartzen dute, izan ere, norbaitek zertarako erabiltzen dituen formak testuinguru batean. Eta, horregatik, lehenago bi dimentsioko taula behar izan dugun bezala, orain hiru dimentsiokoa behar dugu. Eta hirugarren dimentsio horrekin adieraziko ditugu, hain zuzen, testuingurua, komunikazioa, alderdi subjektiboa... eta, hitz batean, ekintza. Hau da, lehenago forma hutsa hartu badugu kontuan (azalera), orain, hirugarren dimentsioa erantsiz, osoago ikusten dugu forma hori: azal eta mami (testuingurua, edukia, komunikazioa..., ekintza).

Eta, hain zuzen, testuari sakonera erantsiz, diskurtso bihurtzen dugu testua: forma da, bai, baina testuinguru batean kokatua eta helburu komunikatiboa duena. Eta, gainera, ekintza dena: pragmatikoa dena. Eta abar.

Baina, oraingoz, bere horretan utziko dugu taula. Nahikoa dugu honako. Asmo horixe baikenuen, puntu honetarako: molde grafiko eta adierazgarria eratzea, ondoren azalduko dugun hizkuntzaren zientzien bilakaera uler dezagun.

Dena den, osa dezagun taula, orain arte esandakoak bilduz. Eta esan dezagun, bidenabar, sakonera adierazten duela letrakera lodiak; hau da, sakoneraren dimentsioa ere baduela horrela nabarmendutako osagaiak.

UNITATEA / MAILA	ESALDIA	ESALDIARTEKOA	TESTUA
TEMATIKOA	– hitz-ordena	– mintzagaia – mintzagai hanpatua – iruzkina – iruzkin hanpatua – progresio tematikoa	
SEMANTIKOA	**– nozioak** **– funtzioak**	– deiktikoa – anaforikoak – ordezkapen lexikala – elipsia – mugatzaileak	**– xede komunikatiboa**
MORFO-SINTAKTIKOA	GRAMATIKA	– lokailuak – testu-antolatzaileak	

2.2. Ikuspegi formalista eta lau garapen

Hizkuntzalaritza ere, azken urteotan, arestian azaldu dugun antzeko ibilbidea egiten ari da; azken batean, gramatika eta forma hutsa aztertzetik hizkuntza bere osotasunean aztertzera daramana.

Jean-Paul Bronckart-ek egoki asko azaltzen du ibilbide hori (1993). Eta hemen, bere *Hizkuntzaren zientziak: irakaskuntzarako desafioa?* obran (euskal nahiz erdal bertsioetan) oinarrituta egingo dut ondorengo azalpena, hizkuntz konduktismotik hasita.

Hizkuntz konduktismoa

Izan ere, hizkuntzalaritzara ere iritsi zen konduktismoa. Jokaera honek, jakina denez, giza portaera zientifikoki aztertzean, bazter uzten du atzeman ezin den oro. Berdin egingo du hizkuntz konduktismoak: baztertu hizkuntzaren alderdi atzemanezinak. Eta kanpoan utziko du semantika, eta baita Europako estrukturalismoa, Saussure eta Pragako eskolakoak barne.

Hona hemen, Bronckart-en hitzetan (1985, 42. or.):

> En la década del 20, particularmente bajo la égida de Watson (1925) y de Weiss (1925), surge una nueva corriente de pensamiento, conocida con el nombre de *conductismo*, que trata de proporcionar una explicación científica de los comporta-

> mientos humanos ("conducta") en términos estrictamente maquinales, es decir rechazando especialmente todos los conceptos mentalistas. Bloomfield, padre (con Sapir) de la lingüística norteamericana, se alineará resueltamente en dicha corriente (se hablará a su respecto de "conductismo lingüístico") y tratará de analizar los enunciados de una lengua haciendo abstracción de las categorías semánticas y, por lo tanto, mentales que se insinuaban en los trabajos estructuralistas de los europeos.

Azken batean, ikuspegi modernoa da, azken muturreraino eramana, Marina-k gordin azaldu eta gogor salatu duen bezala.

Bloomfield-en lanak, jakina, badu jarraitzailerik: Hockett, Harris... Eta, mugak muga, horiek jarritako oinarrien gainean eraikiko da gaurko hizkuntzalaritza. Hona hemen, berriro ere, Bronckart-en hitzak (1985, 44. or.):

> La clasificación de las unidades morfosintácticas lograda por el enfoque de Bloomfield (llamada también lingüística taxonómica) presenta la particularidad de ser utilizada *de hecho* por (casi) todos los lingüistas contemporáneos, al mismo tiempo que es criticada a veces con una severidad sorprendente (por Chomsky, por ejemplo). Por nuestra parte, la consideramos como una primera etapa, a partir de la cual pueden emprenderse diversos desarrollos. Son precisamente esos desarrollos los que caracterizan las corrientes de la lingüística contemporánea.

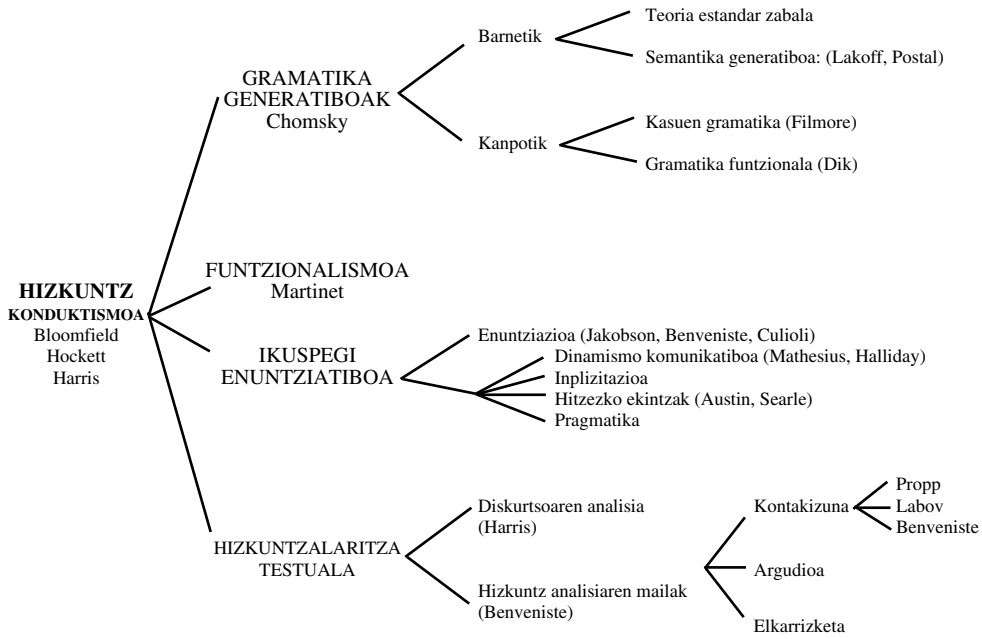
Eta, ondoren, lau korronte edo eskola nagusi aipatu eta azaltzen ditu. Ikus ditzagun hemen ere.

Eta lau garapen

Bai. Oro har, lau eskola nagusi ageri dira gaur egungo hizkuntzalaritzan (Bronckart, 1985, 44. or.): gramatika generatibo edo sortzaileak, funtzionalismoa, ikuspegi enuntziatiboa eta hizkuntzalaritza testuala.

Eta lau eskolek, arestian esan bezala, Bloomfield-en eta honen jarraitzaileen ekarriak dituzte abiapuntu, eta horien ikuspegia kritikatuz, gaindituz eta osatuz egingo dute lan.

Hemen, ezin geratuko gara eskola bakoitzaren berri xehea ematen. Hori oso egoki egiten du Bronckart-ek bere liburuan. Hona hemen, modu grafikoz adierazita:



Guk, ordea, nahikoa dugu bi puntu azpimarratzearekin. Labur esanda: 1) eskola berriak gero eta ikuspegi osoagoaz eta beteagoaz ari dira hizkuntzaren errealitate osoa aztertzen eta berreskuratzen; eta 2) eskola baten ikuspegiak ez du, oro har, bestea ukatzen, osatzen baizik. Beraz, ikuspegi dialektikoz ulertu beharko ditugu eskola bakoitzaren ekarriak, Bronckart-ek egiten duen bezala.

Aldez edo moldez, ezaguna dugu gramatika sortzailea. Halako itzala du Chomsky-k gaur egungo hizkuntzalaritzan, eta hain dira garrantzizkoak bere bi lan nagusiak: *Syntactic structures* (1957an argitaratua) eta *Aspects of the theory of syntax* (1965ean argitaratua). Izan ere, Chomsky-ri zor diogu fenomeno sintaktikoak ulertzeko egin den ekarririk bikainena. Dena den, *Syntactic structures* oso gertu dago hizkuntz konduktismotik, eta Chomsky-k pixkana-pixkana berreskuratu du hizkuntzaren maila semantikoa; ez, ordea, askoren ustez behar den neurrian. Horregatik sortu dira zenbait mugimendu, Chomsky-ren eredua kritikatuz, batzuk barrutik (Lakoff eta Postal: *hizkuntzalaritza kognitiboa*) eta beste batzuk kanpotik (Filmore: *kasuen gramatika*; Dik: *gramatika funtzionala*). Mugimendu hauen eskutik joan da hizkuntzalaritza maila sintaktikoaren muga hertsiak gaindituz eta maila semantikoarenak bereganatuz.

Funtzionalismoa, Martinet-ek eta bere jarraitzaileek eratu dute. Horien iritziz, hizkuntza ez da berezko zerbait, komunikazio-beharren baitan eta gizarte jakin batean sortu eta garatuz doan errealitatea baizik. Eta, hain zuzen, gizakien interakzioetara jo beharko dugu (eta ez gizaki bakoitzaren psikismora soilik), baldin eta hizkuntza bakoitzaren sistemen antolakuntza ulertu nahi badugu.

Ikuspegi enuntziatiboak eta hizkuntzaritza testualak, berriz, zenbait kontzeptu berriren (eta zaharberrituren) eremu nahasian sartzen gaituzte. *Enuntziatu, testu, mintzagai, iruzkin, diskurtso, hizkuntz ekintza, pragmatika* eta abar dira kontzeptu horiek. Bronckart-ek egiten duen bezala, argigarri da hiru teoria-multzo bereiztea (1985, 86-103. orr.): 1) *enuntziazio* kontzeptuan oinarritzen direnak; 2) ekintza komunikatibotik ikuspegi pragmatikora iristen direnak; 3) hizkuntzalaritza testuala.

Enuntziatuaren ikuspegitik, hizkuntza ez da esaldi-multzo bat eta testuingururik gabea, Chomsky eta Saussure-rentzat bezala. Hizkuntz unitatea, berriz, ez da esaldia, enuntziatua baizik. Errealitate bera dira, baina ikuspegi ezberdinez ikusita: esaldia, formaren eta barne-ikuspegiaz (Saussure); eta enuntziatua, aldiz, gauzatzearen eta funtzionamenduaren ikuspegiaz (kanpo-ikuspegiaz, enuntziatuaren egoera ere kontuan hartuta).

Hizkuntzalaritzak bide luzea egin du, bestalde, ikuspegi komunikatibotik ikuspegi pragmatikora. Mathesius-ek eta bere ondorengoek landu zituzten "*tema*" eta "*rema*" kontzeptuak, eta gero Hallyday-k garatu eta argitu. Ezagunak dira, halaber, Austin-en eta Searle-ren ekarriak ere, hizkuntz ekintzetan gauzatzen direnak. Azken batean, bai ikuspegi funtzionalak eta bai Benveniste-k eta aipatu berri ditugun hizkuntzalari horiek ikuspegi pragmatikora garamatzate. Eta, hala, hizkuntzaren bi ikuspegi ezberdinen aurrez aurre gaude: batetik, ikuspegi formala (erabil daitekeen hizkuntza eta forma aztertzen dituena) eta, bestetik, pragmatikoa (erabiltzen den hizkuntza bere osotasunean aztertzen duena). Horra hor, berriro ere, José Antonio Marina-ren eskutik aipatutako binomioa.

Hizkuntzalaritza testualak, azkenik, esaldiaren (eta enuntziatuaren) unitatearen esparrutik kanpora garamatza. Izan ere, hizkuntzaren zenbait elementu ezin dira ulertu esparru txiki horretan; adibidez, deiktikoak, anaforak eta lokailuak. Eta, hain zuzen, hizkuntzalaritza testualak aztertuko ditu elementu horiek. Dena den, hemen ere bi ikuspegi ezberdin aurkituko ditugu: Harris-ena (barne-ikuspegia edo formala) eta Benveniste-rena (kanpo-ikuspegia). Baina bi ikuspegi horiek ere ez dira elkarren kontrako, elkarren osagarri baizik, berriro ere Bronckart-ek dioen bezala (1985, 97. or.). Eta Bronckart-ek berak azalduko dizkigu, hurrengo orrialdeetan, testuen azterketetan nagusi diren hiru norabide nagusiak: kontakizunaren azterketa, argudioaren azterketa eta hizketaren azterketa.

Beraz, lehen aurreratu dugun bezala, batetik, hizkuntzalaritza gero eta ikuspegi osoagoaz eta beteagoaz ari da aztertzen hizkuntza, eta, bestetik, ikuspegi batek ez du bestea ukatzen, osatzen baizik.

Eta, 2.1. atalean azaldutako taulara itzulita, honelaxe jaso dezakegu 2.2. honetan ikusitakoa:



Gauzak horrela, paradigma berriaz hitz egin dezakegu hizkuntzalaritzan ere, Enrique Alcaraz-ek egiten duen bezala: pragmatika testualaren paradigmaz (1996, 26. or.). Hizkuntzaren bi alderdi (bi dimentsio) berreskuratzen ditu ikuspegi berri honek: testuala (esaldiaz gaindikoa) eta pragmatikoa. Eta honela gainditzen ditu Saussure-ren eta Chomsky-ren paradigmak, horien ekarriak ere ikuspegi dialektikoaz bereganatuz.

2.3. Ondorioz, zenbait zehaztasun terminologiko

Besterik ez bada ere, merezi du, labur-labur, zenbait termino bereiztea, Bronckart-en eskutik eta Harris / Benveniste antinomian oinarrituz.

Hasteko, bereiz ditzagun hiruko bi sail paralelo: batetik, *testu*, *esaldi* eta *monema* eta, bestetik, *diskurtso*, *enuntziatu* eta *hitz*. Lehentxeago, bereiziak ditugu *esaldi* eta *enuntziatu*. Esan dugunez, gauza bera dira, baina ikuspegi desberdinetatik aztertuta: lehenengoa, ikuspegi formaletik (forma huts bezala hartuta); bigarrena, pragmatikotik (formaz gain, komunikazioa, testuingurua eta abar ere kontuan hartuta). Berdin gertatzen da beste bi pareekin ere. Ikuspegi formaletik *testu* dena, ikuspegi pragmatikotik *diskurtso* da; eta ikuspegi formaletik *monema* dena, ikuspegi pragmatikotik *hitz*. Tauletara itzulita, testuak bi dimentsio ditu eta diskurtsoak hiru.

Eta, aurrera eginez, Bronckart-ek berdin bereizten ditu *kohesioa* eta *koherentzia*. Hitz bitan esanda, kohesioa testuari dagokio eta koherentzia diskurtsoari.

3. HIZKUNTZALARITZA ETA HIZKUNTZEN DIDAKTIKA

Baina Bronckart-ek beste bi errealitate ere jartzen ditu aurrez aurre, bien arteko harremanak berraztertzeko: hizkuntzalaritza eta hizkuntzen didaktika. Are gehiago, harreman horien nolakotasuna dago bere liburuaren oinarri-oinarrian, eduki osoa baldintzatuz. Berdin baldintzatzen dute idazlan honen edukia ere. Horregatik, ezin gera gaitezke nolakotasun hori azaldu gabe eta Bronckartek aipatutako ondorio batzuk gogoratu eta beste batzuk ere gehitu gabe. Dena den, gaingiroki jardungo dugu.

3.1. DIDAKTIKAREN LEHENTASUNA

Bronckart-en hitzez esanda, honako hauxe da oinarri-oinarrizko ideia, liburuaren sarreran bertan aurkitzen duguna (1993, 9-10. orr.):

> Egiatan, kontraesan sakonen eremua da hizkuntzen irakaskuntza. Baina kontraesan horiek pedagogikoak dira lehen-lehenik. Eta ezin izango dira gainditu, ez bada erabaki pedagogikoak eta politikoak hartuz. Argitasun pedagogikoa behar da lehenik eta hizkuntzaren zientzien ekarpenak ondoren.

Aurrerago, berriz, honelaxe dio Bronckart-ek (1993, 18. or.):

> Hizkuntz teorien martxa azkarrak ilusio huts bihurtu du irakaslegoaren etengabeko formazioa.

Baina funtsezko arazoa ez da hori. Horregatik jarraitzen du esanez:

> Oinarrizkoagoa den arlo batean, argi eta garbi ikusi da, gainera, helburu pedagogikoek agindu behar dutela zer hartu hizkuntzalaritzatik.

Beraz, berriro ere, jardun pedagogikoa aurretik. Baina are gehiago. Ez da, soilik, jardun hori erreferentziazko zientzien (hizkuntzalaritza, psikologia eta soziologiaren) aurretik ipini nahi izatea. Izan ere, autonomo bihurtu nahi da didaktika.

> Une honetan [1985ean], korronte bat ari da sortzen. *Didaktika* hitzari eduki berria emanez (orain arte, teknikei eta ezagutzak transmititzeko tresnei aplikatzen zitzaien soilik), didaktika egin nahi du, aldi berean, psikologiaren eta hizkuntzalaritzaren ekarrien jakitun eta bi zientzia horiekiko autonomo.

Bai: didaktika berria ari da sortzen, psikologia eta hizkuntzalaritzaren (eta soziologiaren) jakinaren gainean egonik, autonomoa izan nahi duena. Horrek

guztiak argi erakusten digu nola ulertu HEOK dokumentua. Baina ondorioetan jardungo dugu horretaz.

Orain, ekar ditzagun hona Bronckart-ek sarreran idatzitako azken hitzak (1993, 10. or.):

> Hizkuntzaren zientziak eta hizkuntzen irakaskuntza, beraz, erronka-egoeran daude. Baina bi aldeetakoa da erronka. Pedagogoek asko daukate teorikoetatik ikasteko; zientzialarien egitekoa da, berriz, egokiak diren egintza pedagogikoak deskribatu eta teorizatzea.

Bai: elkarren beharrean gaude irakasleak eta hizkuntzaren zientzialariak. Batzuek eta besteek daukagu hitza, eta ezin dugu inor baztertu edo ahaztu. Berriro ere, jarrera eta ikuspegi dialektikoa. Baina irakaslearena da lehenengo hitza: egintza pedagogiko egokiak zein diren esatea. Ondoren dator zientzialarien egitekoa: egokiak diren egintza pedagogiko horiek deskribatu eta teorizatzea. Eta ez alderantziz.

Liburuaren amaieran ere, ideia horietara itzuliko da Bronckart (1993, 127. or.)

> Guk kritikatzen dugun jokabidea da disziplina zientifikoetatik praktika pedagogikoetara doana; hau da, haiek hauetara *aplikatzea*, esan ohi den bezala. Azken hamarkadetan, bi eratan mamitu da jokabide hori: hizkuntzen psikopedagogian eta hizkuntzalaritza aplikatuan.

Jokabide hori, azken batean, ikuspegi moderno edo teknikoaren ondorio da: teoriak esango digu praktikan nola jokatu (Esnal, 1999; batez ere, 28-35. orr.); beraz, hizkuntzen irakaskuntzarako programa eta metodoetara egokitu beharko genituzke hizkuntzaren zientzien ekarriak. Baina, aurreratu genuen bezala, desegokia da jokabide hori. Horregatik, buelta eman behar zaio (Bronckart, 1993, 130. or.).

> Hikuntzalaritza aplikatua eta psikopedagogia kritikatu ditugu, hain zuzen, horiek hizkuntzalaritza eta psikologia direlako lehen-lehenik eta batez ere. Hizkuntzaren didaktikak, ordea, alderantziz jokatu nahi du, berriro ere pedagogiari emanez lehentasuna.

Eta, horrela, "Metakurrikulua" artikuluan esandakora itzultzen gara: batetik, teoria eta praktika harreman dialektikoan nola ipini behar ditugun eta, bestetik, eta batez ere, irakaslearen profesionaltasuna areagotzea zeinen beharrezkoa den. Baina hauek ere ondorioetara garamatzate. Eta ondorioak azalduko ditugu ondoren.

3.2. Zenbait ondorio

Bi ondorio aipatu ditugu arestian. Biak dira orokorrak eta oinarrizkoak. Beste ondorio batzuk, berriz, lotuago daude jardun didaktikoarekin. Hemen, bi sailetan ikusiko ditugu, baina labur-labur.

Oinarri-oinarrizko ondorioak

HEOK nola irakurri behar den; zehatzago, oinarrien eta osagaien arteko harremanak nola ulertu. Horretara garamatza lehen ondorioak.

Izan ere, bi zati nagusi ditu HEOK dokumentuak: oinarriena (15-29. orr.) eta osagaiena (31-138. orr.). Bronckart-en eskutik ikusitakoak dira oinarriak: 1) linguistikoak ("Hizkuntza"), 2) psikologikoak ("Alderdi psikopedagogikoa") eta 3) soziologikoak ("Alderdi soziokulturala"). Kurrikuluaren osagaiak, berriz, lau: 1) helburuak, 2) edukiak, 3) metodologia eta 4) ebaluazioa.

Beraz, nola ulertu lehenengo hiruren eta ondorengo lauren arteko harremanak? Bronckart-i jarraiki ikusi dugu: era dialektikoan, baina alderdi didaktikoari emanez lehentasuna. Esanda dago 3.1. puntuan.

Bigarren oinarrizko ondorioa, berriz, berez ateratzen da: irakasle profesionalak behar ditugu. Irakaslea ez baita hizkuntzalaritzaren aplikatzaile edo psikologiaren aplikatzaile edo soziologiaren aplikatzaile. Irakaslea horixe baita: irakasle. Eta, irakasle izaki, didaktika hartuko du abiapuntu eta helburu; gainerako zientzien ekarriei ateak itxi gabe, jakina. Berriro ere, jarrera dialektikoa.

Bigarren ondorio honek urrutira garamatzake. Besteak beste, irakasleen oinarrizko prestakuntza eta etengabeko prestakuntza aztertzera, lan-egoeraz ahaztu gabe. Adierazita geratzen dira.

Ondorio didaktikoak

Amaitzeko, Bronckart-en bi pasarte ekarriko ditut hona, bestelako iruzkinik eta iradokizunik gabe.

Lehenengoa (1985, 54. or.):

> Para una cantidad importante de actividades de pedagogía de la lengua, las descripciones estructuralistas serán ampliamente suficientes; por ejemplo, para el análisis de la lengua materna que sirve de apoyo al paso a la escritura, al dominio de la ortografía y al desarrollo de enunciados largos; asimismo, para el análisis inicial de las lenguas extranjeras una conceptualización surgida del distribucionalismo o del

> funcionalismo de Martinet será más eficaz que las fórmulas nacidas de la gramática generativa, de las teorías de la enunciación o de una lingüística textual. Se impone, en este punto, un poco más de modestia frente a ciertas orientaciones de la lingüística.
>
> [...]
>
> Las teorías del lenguaje [...] sólo son pertinentes en pedagogía para el conjunto de las actividades de profundización**:** reflexión acerca de las cuestiones de léxico o sintaxis, sobre todo en el marco del aprendizaje de las lenguas extranjeras, y puesta en evidencia de las grandes características de la actividad discursiva, que permitirá al alumno llegar a dominar el funcionamiento del texto.

Bigarrena (1985, 95-96. orr.):

> La corriente de ideas que acabamos de describir ha tenido el mérito de plantear una serie de problemas pertinentes y ha introducido igualmente diversas nociones útiles (en particular las de *tema*, *tópico*, *presuposición* y asimismo la de *actos de habla*). Hay que reconocer sin embargo que los marcos teóricos elaborados han permanecido imprecisos y que con frecuencia han tenido un ámbito limitado. El "dinamismo comunicativo", la "fuerza ilocutoria" e incluso la teoría de los "actos de habla" son marcos de referencia llamados a desaparecer y/o a ser integrados en una perspectiva más amplia. Esta situación tiene claras implicaciones a nivel de la utilización pedagógica de las teorías: la tentativa de aplicar estas teorías en la enseñanza es prematura o incorrecta [...]. Algunos conceptos pueden por cierto ser adoptados (por ejemplo, el de tema), pero a condición de redefinirlos en el marco de la lógica de la didáctica utilizada.

Hasieratik banekien eremu handi eta nahasian sartuko ginela. Izan ere, errealitate osoa (gurera etorriz, hizkuntza eta hizkuntzen irakaskuntza) ulertzeko era ari da errotik aldatzen. Paradigmaz ari gara aldatzen, paradigma modernotik ultramodernora. Egoera honetan, argia eskaintzea izan dut asmo, HEOKaren harian. Ez dakit zer neurritan lortu dudan. Baina uste dut ikuspegi bakar batek lagunduko digula aurrera egiten: ikuspegi dialektikoak.

BIBLIOGRAFIA

ALCARAZ, E. (1996): "El paradigma de la pragmática", in Cenoz, J, Valencia, J (ed.).

AZNAR, E.; CROS, A. eta QUINTANA, L. (1991): *Coherencia textual y lectura*, I.C.E. Universidad de Barcelona / Editorial Horsori, Barcelona.

BRONCKART, J. P. (1993): *Hizkuntzaren zientziak: irakaskuntzarako desafioa?*, HABE, Itzulpen Saila, 33, Donostia. [Jatorrizkoa frantsesez dago: *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?,* Paris, Unesco — Delachaux & Niestlé, 1985. Gaztelaniazkoa ere 1985ean plazaratu zen: *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?,* París, Unesco. Lan honetan, gaztelaniazkoa eta euskarazkoa erabili ditut, batik bat. Aipuak, bietan ematen ditut: gaztelaniazkoak, (ia) dauden daudenean hartuta; eta, euskarazkoak, jatorrizkoak neronek (zerbait) moldatuta. Orrialdeak, argitalpen banaren jatorrizkoei dagozkie.]

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", in Varios autores: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, 1995, Madrid.

CANALE, M. eta SWAIN, M. (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua", in *Signos*, **17**: 54-62 eta **18**: 78-89, 1996.

CARR, W. (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid.

CARR, W. eta KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona.

CELCE-MURCIA, M.; DÓRNYEI, Z. eta THURRELL, S. (1998): "Gaitasun komunikatiboa: asmo pedagogikoek sortutako eredu bat, osagaien edukiak zehaztuta", in *Zutabe*, **41**: 59-89.

CENOZ, J. (1996): "La competencia comunicativa: su origen y componentes", in Cenoz, J., Valencia, J. (ed.).

CENOZ, J. eta VALENCIA, J. (ed.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

COMBETTES, B. (1983): *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, De Boeck-Duculot, Bruxelles.

ESNAL, P. (1999): "Metakurrikulua", in *Hizpide,* **44**: 22-50.

EUSKALTZAINDIA (1987): "Hitz ordena", in *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak-I (Eranskina)*. Bilbo, Euskaltzaindia, 19-46. [Bigarren argitalpena: EUSKALTZAINDIA (1991): *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak*-I. Bilbo, Euskaltzaindia, 355-379. Laburpena: EUSKALTZAINDIA (1993): "Osagarrien ordena perpausaren barnean: mintzagai hanpatua eta galdegaia", in *Euskal Gramatika Laburra: Perpaus Bakuna*. Bilbo, Euskaltzaindia, 22-31.]

————, (1990): *Euskal Gramatika: Lehen Urratsak-III (lokailuak)*, Euskaltzaindia, Bilbo.

GARCIA-DEBANC, C. eta MAS, M. (1987): "Evaluation des productions écrites" in *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck-Wesmael, 133-145, Bruxelles.

HABE (1999): *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua*, HABE, Donostia.
KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.
MARINA, J. A. (1998): *La selva del lenguaje*, Anagrama, Barcelona.
ZOCK, M. (1992): *Arianaren haria*, HABE: Itzulpen Saila, 31, Donostia.

Berbaldiaren ildotiko euskalduntzea: debatea aztergai*

Itziar Idiazabal eta Luis Mari Larringan
EHU/UPV

1. SARRERA

a) Gaur egungo hizkuntzaren ikas/irakaskuntzaren ezaugarrietarik ditugu honako hauek:

- hiztunarentzat/ikaslearentzat hizkuntza komunikazio-tresna ezeze elkarreragin-tresna da.
- hizkuntzaren ikas/irakaskuntza honetan benetako dokumentuak erabiltzearen aldeko apostua egiten da;
- hizkuntzaren ikas/irakakuntza hori beti ere ariketa propioez hornitu eta segurtatzea komeni da, hizkuntzaren arau, marka eta alderdi sistematikoez laguntzea eta hornitzea hain zuzen.

b) Hizkuntzaren helburua elkarreragitea baldin bada, zer esanik ez, norberaren lehen hizkuntzan trebatzerakoan nahiz bigarrena irakasterakoan elkarreragiteko ahalmena lortzea edota garatzea izango da planteamendu pedagogiko, proposamen didaktiko, metodo, jarduera eta urrats guztien noraezeko jomuga. Nolanahi ere, hiztunak testuen bidez soilik ahal du erabili hizkuntza helburuak lortzeko moduan. Horrela, hobeto ulertzen da testuak eta diskurtsoak hizkuntz kurrikulu desberdinen euskarri eta ardatz serioak izatea.

Hona hemen A. Lertxundi-ren gogoeta batzuk:

* Donostian aurkeztutako ponentzia, 2000ko maiatzaren 12an. Lau hau Eusko Jaurlaritzaren ikerketa-laguntzari esker egin ahal izan da (HU.1998.128). Hemendik gure eskerrona.

> "Sarri esana dut hizkerak oinetakoaren lana bete behar duela: oinetakoak oinaren neurriko behar du izan, testuarena hizkerak. Neurriak zehaztasuna esan nahi du. Ez da, ordea, zehaztasun kontu soila. Alpargaten antzeko hizkera hondatu egingo zaigu egun euritsuetan (esperientzia amankomunak esana: zapata txuri paperez, euriak busti eta ezerez); astuntxoak ditugu mendiko botak uda partez hondartzan ibiltzeko; zapata baino erosoagorik bada paseatzeko. Estetika eta dekoroa (testuaren eta hizkeraren arteko loturaren egokitasuna) daude hor, besteak beste, jokoan. Kontua ez da alpargatak eta txarolezko zapatak kontrajartzea, gertakizun bakoitzak behar duen oinetako klasea erabakitzea baino. (...) Noiz eta zer, non eta nola, horien arteko loturaren koherentziak erabakitzen du sistema." (*Euskaldunon Egunkaria*, 1995-V-21).

Testuen eta testu-generoen arazoa ere, egia esan, ez da nobedadea euskararen pedagogian. Ikus, besteak beste, III. Jardunaldi hauetako zenbait ekitaldi eta komunikazio.

c) Lehenbiziko puntuan hizkuntza komunikazio-tresna ezezik elkarreragin--tresna dela esan dugu; bigarrenean, bestalde, testua/diskurtsoa erdigunetzat eta saialekutzat hartzen duen pedagogia aipatu dugu. Bi alderdi horiek estuki lotuta daudela antzeman dezakegu. Izan ere, testuak/diskurtsoak ingurune fisiko eta sozial jakinei egokituta daude, partaide mugatuen artean ematen dira, eta rol zehaztuetan, xede batekin, partaideen munduaren ezagutza zehatza bitarteko delarik, etab. Hau da, *kokatuta* eta *norabidetuta* daude. Hizkuntza praktikatzeko *modu jakinak* dira.

d) Produkzio-egoerak eta baldintzak ugariak eta ezberdinak izanik, testuak eta hizkuntz erabilerak ere ezberdinak izango dira. Egia esango bada, gizarteak bere komunikazio-premien arabera, testu-era edo hizkuntza praktikatzeko molde desberdinak bideratu ohi ditu. Alderdi honetatik, "forma" bat dute, hots, erabilera formalak dira. Testu-generoa nozioa, azken batean, hizkuntz erabilera "berezitu" horiek (= hizkuntza praktikatzeko moldeak) ulertzeko eta berorien onargarritasuna erabakitzeko tresna baliagarria da. Baita hizkuntzen i(ra)kaskuntzan kontuan izan beharreko errealitatea ere.

e) "Debatea" izenekoa hizkuntz erabilera "berezitu" bat dugu; gizartean eginkizun jakin bat betetzeko existitzen den hizkuntza praktikatzeko molde edo forma bat da debatea. Eginkizun horrek erabakiko du zer-nolako jarduna "itxuratu" beharko den, hura onargarri(ago)a izan dadin. Gure gizartean, bestalde, mintzajardun edo praktika "arrunt" bihurtu zaigula esan behar da. Eta horregatik-edo sartzen zaigu hizkuntzaren irakaskuntzan ere.

f) Debatearen barruan, eta hemen ere, alderdi bakarra hautatuko dugu ekitaldi honetarako: *topikoa*ren —*gaia*, bere zentzu zabalean hartuta— bideratzea eta

garatzea, gaiaren lanketa eta jorratzea. Analisi hori, bestalde, ondorengo lau alderdiei dagokienean egingo dugu: lehenbizi, topikoaren ezartzea edo finkatzea aztertuko dugu; ondoren, gaiaren mantentzeari egingo diogu arreta; hirugarrenik, progresioari ekingo diogu; laugarrenik eta azkenik, gaiaren aldaketa hartuko dugu kontuan. Diogun, bestalde, analisi honetan gaiaren tratamendurako erabiltzen diren estrategia diskurtsiboak hartuko ditugula kontuan.

Debateetan, dakigunez, eztabaidagaia edo hizketagaia aldez aurretik ematen da, izenburu modura, edota hizpide-aitzakia legez; mintzagaiaren hornitzea baina, ez da "berezkoa", zeren eta mintzajardunean aurrera egin ahala, hasierako mintzagai hura interakzioan hezur-mamitzen baita; eta horretarako dauden aukerak oso desberdinak dira.

Gaiaren jorratzea hartu dugu geure hitzaldiaren gai nagusitzat. Zergatik? Ez da gure kapritxo hutsa, ezta besterik gabeko kasketaldia, ezta gustu kontua ere. Gure hautapen honek ebidentzia edo konstatazio enpiriko bat du abiaburu: benetako debateetako mintzajardunetara jo dugu, eta praktika horietatik atera dugu geure gaia, eta horietatik bildu geure esatekoak. Eta esatekoen artean, gaiaren negoziazioa —eta tratamendua— oso kontuan hartzekoa iruditzen zaigu, hala hiztun berriak egiterakoan nola lehengoak trebatzen jarraitzerakoan.

g) Gauzak horrela, hona hemen gure hipotesiak:

– Debatearen eginkizun nagusia iritziak, aburuak, gai batekiko jarrerak... zenbaiten artean eztabaidatzea izanik, topikoaren/gaiaren eratzea elkarlaneko kontua da, nahiz eta moderatzailearen egitekoa gidariarena eta lemazainarena egitea izan.

– Topikoa deritzogunaren mamitzea, sailean-sailean eta tokiko aribide tematiko desberdinei esker egiten da. Topikoak, jardunean zehar, hara-hona, tirabira eta interesgune desberdinak (behin-behineko finkatzea, jarraipena, garapena, modifikazioak eta desplazamenduak) erakutsi ohi ditu, beti ere elkarreraginari esker eta elkarreraginaren arabera.

– Topikoaren eraikuntza eta tratamendurako, debateak bere hizkuntz ezaugarriak (unitateak, mekanismoak) eta estrategia diskurtsibo bereizgarriak ditu, zerbait formala baita. Testuinguru batean erabiltzen da debatea, eta erabiltze horrek eratu du "erabilera". Beraz, ez da arbitrarioa, kulturaren eta gizartearen menpeko erabilera baita. Eta horrek badu kontuzko ondoriorik, hizkuntzaren irakaskuntzan ari den irakaslearentzat besteak beste.

2. AZTER-UNITATE BATZUEN ZEDARRITZEA

Unitate nagusiari *topikoa* deituko diogu, eta diskurtsoari egokitzen zaio. Diskurtsoaren topikoa *arlo tematiko* (AT) desberdinez dago osatuta. ATa, askotan, *hitz nagusi*, *gako-hitz* edo *giltza-hitz* baten inguruan mamitzen da; beste batzuetan, ostera, hiperonimo/hiponimo/sinonimo erlazioen arabera ezarri ohi dira osagai desberdinen arteko kateamenduak. Edozein modutan, AT batetik beste batera igarotzearen deskripzio egokirik egingo bada, alderdi semantikoez gain elkarreraginezkoak ere hartu behar dira kontuan. Izan ere, ATaren kateamendu semantikoa hitz nagusi edo giltza-hitzen bitartez egiten den bitartean, elkarreragin-mailari dagokionean *urrats tematikoen* (UT) bitartez egiten da kateamendu hori. UT bat, honenbestez, AT baten barnean eta bi mintzakide edo gehiagoren artean elkarlanean burututako hitz nagusi baten jorratzea da. Alor tematiko batek urrats tematiko bi edo gehiago biltzen ditu bere barnean. Elkartrukearen egiturari dagokionean**,** topikoak, ATak eta UTak duten elementu komuna *hizketa-segida* (HS) da; organizazio tematikoari dagokionean, berriz, *segida tematikoa* (ST).

Esandakoa argitzeko, adibide bat ipiniko dugu. Jo dezagun SH (Sexu heziketa, 1. eranskina) testuko 1-36. lerroetara. Gai nagusia edo topikoa, hots, jardunaren izenburua "Sexu-heziketa" da. Hala gogorarazten du moderatzaileak. Ondoren, baina, arlo tematiko (AT) ezberdinak atzeman ahal dira: beldurra eta ohitura-falta arrazoi objektiboen barnean, eta planteamendua. Arlo tematikoak (AT) dira horiek. Ohart gaitezen gako-hitz gisa datozkigula emanak, beltzez eta guzti. Bestalde, hor bitartean, eta interakzio ikuspegitik, urrats tematiko (UT) bat gertatzen da. Elkartrukearen *egitura* osoa hizketa-segida bat dugu; organizazio tematikoari dagokionean, berriz, segida-tematiko baten aurrean gaude.

3. TOPIKOAREN (GAIAREN) LANTZEA BI DEBATETAN: AZTERKETARAKO METODOLOGIA

Bi debate, Sexu-heziketa (SH) eta Matxismoa (M)[1], alderatuko ditugu, eta horietako topikogintzari egingo diogu arreta. Eta esan dugun legez, baliabide eta estrategia diskurtsiboak aztertuko ditugu bereziki. Eranskinean, bi debate horietako testu-zati bat soilik ekarri dugu, arazoa zein den adieraztea beste asmorik ez dugu eta.

SH debateko partaideak helduak dira, eta beraientzat, seguruenik, ez da estreinako saioa; 4 partaide dira guztira. M debateko partaideak gaztetxoak dira,

1. Ikus 1. eta 2. eranskinetan aztertuko ditugun debateen transkripzio-atalak. SH debatea Larraitz Madinabeitia-k bildu eta transkribatua da; M debatea, berriz, Maider Uriarte-k egina. Biei gure eskerrona.

eta, seguruenik, lehenengo aldiz ari dira; kopuruari dagokionez, 10 dira. M debatea telebista bidez gauzatua da; SH, berriz, irratiz. Bietan moderatzailearen bitartekotza dugu. Publiko zabal bati zuzenduta daude bi debateak.

Eztabaidagaia —hizpidea—, debateetan ohikoa denez, aurretiaz finkatuta dago kasu bietan, eta besteek emandakoa da: M matxismoaren gainean da; SH, aldiz, sexu-heziketaz. Nolanahi ere, topikoaren edo gaiaren zedarritzea ez dago, esan bezala, aldez aurretik zehaztuta.

Gatozen, bada, aipatutako bi debateetako topikoaren jorratze-lana eta modua aztertzera. Aipatu dugun bezala, modu kontrastiboan egingo dugu, eta lau alderdi hartuko ditugu kontuan: *gaiaren ezarpena* edo *finkaketa, gaiaren mantentzea, gaiaren garapena* eta *gaiaren aldaketa***.**

4. EMAITZAK

4.1 Gaiaren ezarpena edo finkaketa

Gaian sartzeko, debate bakoitzetik pasarte bana gogoratuko dugu; M debatetik 95-133 atala; SH debatetik, 1-67 atala.

4.1.1 M debatea

a) Hiru arlo tematiko antzeman ditzakegu: a) 95 (eztabaida serioa, arrazoiak eman behar); b) 115-119 (lan batzuk gizonezkoentzat, besteak —etxekoak— emakumezkoentzat?); eta c) 131 (gizonak lana kanpoan?). Gai-arloa hiruretan moderatzailearen eskutik dator. Ildo beretik, ondo erreparatzen badugu, mintzakideek ezer gutxi egiten dute eduki tematiko berri horren sorkuntzan. Debate honetako aribide arrunt eta hedatuena da. Hala ere, badira salbuespenak, geroago ikusiko dugunez.

b) Honelatsu finkatzen dira ATak: moderatzaileak arlo tematiko bat finkatzen du, aldi baterako irauten duena; partaideek hari ekiten diote beste aldi batez, hura agortu edota bide itsu batean sartu arte: arlo tematikoko azken urratsei gainbegiratu bat ematea nahikoa da, berbaldiak atzera-aurrera, ika-mika, eta tirabira antzuetarako bidea hartzen duela ohartzeko. Orduan, berriz ere moderatzaileak, beste eduki tematiko bat planteatzen du, galdera bidez gehienetan.

c) Aribide horrek argi eta garbi adierazten du mintzaideek ez diotela alderdi horri jaramon handiegirik egiten, ez baitute horren tratamendurako ahaleginik erakusten. Hor gaia zintzilik dago, eta sinekdoke legez funtzionatzen du. Ohart gaitezen, bestalde, egitura sintaktiko nagusia koordinazioa dela.

d) Irudi okerra emango litzateke, dena den, arestian zirriborratutako aribidea jokabide bakartzat joko bagenu, zeren eta badira arlo tematikoa finkatzeko eta sortzeko erabiltzen diren saio eta interbentzioak (estrategiak) ere. Gaia finkatzera zuzendutako lanak ez dira ugariak, baina, esan bezala, bada horrelakorik. Besteak beste, M 23-30, honelatsu:

– 26-30 pasartean mintzakideak, hasteko, gaiaren inguruan aurreikus daitekeen zenbait kasu partikularri buruzko gogoeta bideratzen du, eta horrela, egoera tematikoaren alderdi hipotetikoa markatzen du;

– alderdi berezi bat markatzen du *"ta netzat hoi nei behintzat iruitzen zait askoz errezago dela konpartitzea eta bien artean itea"*. Bestalde, *"gauzak konpartitzea"* nozioaren bidez gaiaren birformulazio bat egiten da;

– *"joe hemen denak dakigun gauza bat da inor ez geala jaio jakinda"* enuntziatuari indar programatikoa nabari zaio, hots, balio kataforikoa gaiari dagokionez, urrats tematiko edo arlo tematiko berri bat ahalbidetzen baitu;

Ikus daitekeenez, gaiaren ezartzea/gaurkotzea bere gain hartzen du hiztunak, trebatuen tankeran, kontsumitzaile bezain egile eta eragile dela erakutsiz. Beste hitzetan esanik, gaiaren negoziazioaz arduratzen dela erakusten du.

4.1.2. SH (1-67) debatea

Debate honetako partaideek, oro har, bere gain hartzen dute gai-arloaren jorratzea, honelatsu:

a) Hemen ere hiru AT antzeman ditzakegu: a) SH 1; b) SH 17-20; eta c) SH 51-53. Lehenbizikoan izan ezik —lehenbizikoa baita!—, gainerako bietan moderatzaileak laguntzea edo esplizitatzea besterik ez du, gaia dagoeneko, aurrez aurre, "hortxe" du eta. Izan ere, moderatzaileak "gogoratze/xehetze" lana besterik ez du egiten, honela: "*eta ohitura-falta: askotan, ohitura-falta beraiek ere ez dutelako jaso hori etxean*". Formulazio horrek argi eta garbi adierazten digu arlo tematikoa dagoeneko gauzatuta dagoela, eta gehiago ekitea falta zaiola bakarrik. Moderatzaileari aski zaio zeresana iruzkin modura aurkeztea. Eta SH 51-53 pasarteari dagokionez: a) onarpen bidez bideratuta dago, luzapen gisa; b) ikus "gainera" antolatzailearen presentzia, ondorengoa aurrekoaren ildo edo orientazio beretik doala esan nahi baitu; c) bestalde, formulazio berri baten itxura du, hots, ez da aurrekoaren errepikapen hutsa.

b) Beste hau ere antzemango dugu: moderatzaileak gai orokorra edo topikoa proposatzen badu ere, horren arrimura jorratutako edukiak ez dira "kanpotik ekarriak", edota besteek ekarriak, nolabait partaideek sortuak baizik, interakzioan sortuak hain zuzen. Izan ere, mintzaideak uste du, kontua ez dela ustezko arrazoi objektiboen zerrenda egitea, arrazoi objektibo horien estatusa eztabaidatzea baizik. Horrela, "beste" era berri bateko *arrazoi objektiboak vs gai-arloa* erlazioa proposatzen du. Gaia interesgune eta ikuspuntu pertsonalen inguruan kokatzen du mintzaideak, interakzioan eta elkarlanean hain zuzen, arrazoi objektibo baliodunak (praktikoak) eta baliogabeak (teorikoak) bereiziz, besteak beste.

c) Esan bezala, arlo eta eduki tematikoak ikuspuntu eta interesgune pertsonalen arabera sortzeko eta formulatzeko ahalegin eta saioak atzeman ahal ditugu. Jakina, horrek berekin dakar, ezinbestean, hitz-txandaren luzatzea eta hizkuntz baliabideen presentzia.

Lanketa honi dagokionez, nabaria da bi debateen arteko aldea. Batean (SHn) eskabide diskurtsibo jakin bat uneoro kontuan hartzen dute partaideek; bestean, Mn hain zuzen, gutxienetan.

4.2. Gairen mantentze-lana

Ondoren gaiaren beste jorratze-alderdi bat analizatuko dugu, gaiaren mantentzearena hain zuzen.

4.2.1. M debatea

a) Esana dugu, hitz-txandak, oro har, nahiko motzak direla. Debateak elkarrizketa itxura du askotan. Horrek, dudarik gabe, eragina du enuntziatuak kateatzeko eran. Debate honetako zenbait atal, esaterako, ez daude egitura gramatikal osoez eginda, "satelite-unitate" deritzenez baino, hau da, hizkuntz modu osorik gabeko adierazpenez. Edota hortik hurbil daude. Esan nahi duguna hauxe da, alegia, mintzaideek ez dutela, oro har, beren mezuetarako "hedatze-estrategiarik" erabiltzen, eransketarakoak (zabaletarakoak) baino. Adibidez esatearren, M 75-89:

75 AL./ jo baino badaukate emakumek eta gizonek kanpon itea lana eta
76 normalean etxea juten bazea emakumek iteitu lanak
77 YY./ eske neskak X daukate
78 NB./ txxxist
79 WW./ eske neskak baino geio zeate
80 AL./ bai
81 MA./ hemen inor ez da jaio jakinda

82 NB./ eta ehhh gainera nexkame bat hartu dezakete
83 MA:/ eta ez badaukate diruik
84 NB./ eta biak lan iten baldin badute
85 MA:/ xxx
86 NB./ biak lana iten baldin badute
87 MA:/ igual ez daukate nahikoa eta bost ume baldin baituzte ze
88 IÑ./ ba umek lanen hasteko
89 VV./ baino
90 NB./ biek lan iten baldin badute
91 JF./ aber aber bota Iñigo zer

Ikus daitekeenez, hor ez da luzetarako hedatze-estrategiarik baliatzen, kasu bati beste bat eransten zaio lehenbiziko hura zabalduz. Ohart gaitezen koordinazio--gailuen presentziaz (*eske* (77, 79), *eta* (82, 83, 84) , *igual* (87), *baino* (89)). Bestalde, elkarreragin markatzaile bat ere ez da ageri (*ba* (88) hori ez da horietakoa, aurreko *ze* (87) zuriztatzailearen baliokidea baizik). Era berean, gaia berriz hartzerik edo gaurkotzerik ere ez, ezta esango denaren markogilerik ere: *"langabezian baldin badago", "biak lan iten baldin badute"...,* eta gainerako azpigai edo kontsiderazioak tupustean botatzen dira. Eta horixe da debate honetako jokamolde nagusiena.

b) Gauzak horrela, gaiaren mantentzea beti ere ihardeste edo galde-erantzunen koadroaren barruan egiten da. Maiz, esaldi —eta eduki— bera errepikatzen da, baina errepikapena dela esan gabe, edota errepikatze hori zuritu gabe. Gaiaren mantentzea "hurbileko bikotea" delako egituraren gainean egiten da, eta, beraz, modu eliptikoan. Hurbileko bikotearen gaineko jorratze hori kateamendu markatua bada ere, gaiaren aldetik nahiko ahula da, haren indar kataforiko-anaforikoa inplikaturaren araberakoa baita. Azken batean, predikazio gehigarriak egitera jotzen dute partaideek; inolaz ere ez gaiaren jorratzearen manipulazio esplizitura.

c) Molde horretako mantentzeak dira honako estrategia hauek ere: "ba bai", "zeba ez", etab. Adierazpen "trinkoak" dudarik gabe, baina ø markadunak. Eta ø erako loturekin batera izenorde-anaforak agertzen dira: horiek ere, dakigunez, nahiko anbiguoak. Arrazoi horregatik, hau da, gaiarekiko erlazioa modu esplizituan ez markatzeagatik, edota soilik izenorde-anaforez egiteagatik, testua bere sinpletasunean asmagaitza gertatzen da zenbaitetan. Mintzajarduneko hezurdura ez da berehala asmatzen. Deskripzio honekin ez dugu esan gura baliabide horiek okerrak direnik, baizik eta debate gisako jardunak beste estrategia batzuk dituela gogokoago. Edozein kasutan, beste ezaugarri edo tasun batzuk —estilistikoak?— nabari zaizkio: trinkotasuna (?), hurbiltasuna, ekonomia...

4.2.2. SH debatea

Debate honetako partaideek beren gain hartzen dute gaiaren mantentzea, ageriko lana eginez. Nabaria da beren mezuak luzetara —hau da, berbaldi mailan— emateko ohitura. Luzetarakoa esatean, agerikoa ere esan nahi da, hots, esplizitua. Badirudi, zenbaitetan, "debaldekerietan" edo "gehiegikerietan" ere erortzen direla. Hona hemen hedatze eta markatze esplizitu horiek lortzeko erabiltzen dituzten zenbait estrategia eta mekanismo:

a) beste mintzakide baten proposamena kontuan hartzen da, hura errepikatuz eta ondorengo zeresana haren inguruan gehituz (SH 55);

b) norberak aurretik egindako adierazpen edo proposizio baten inguruan egiten da gehitzea, baina erlazioa beti ere gogoraraziz (SH 57, 72, 78, 79);

c) bi lokuzio edo gehiago elkarren ondoan jartzen dira, biak kateatzeko konektari bat baliatuz (SH 35, 39, 40, 42);

d) askotan, dagoeneko hitz-txandaren hasieran bertan aipatzen da arlo tematikoa, edo azpiatala (= urrats tematikoa). Ez hori bakarrik, interbentzioan zehar ere gogorarazten da gaia modu esplizituan. Hala nola: SH 2 (hasieran), 13, 14: *"arrazoi objetiboak"* gaia errepikatu egiten da; SH 21ean ere *"ohitura-falta"* gaia gaurkotu egiten da;

e) mantentzea, termino lexikalen bidez egiten da: *"arrazoi objetiboak"* → *"jarrera desberdinak", "kontradikzio asko"...* segmentuen bidez berrartzen da (semantika-proiekzioa);

f) izenorde anaforikoez gain, beste adierazpen anaforiko batzuk ere agertzen zaizkigu; makulu neutroak: *"arazoa", "kontua", "gauza"...* , edota kontzeptuzkoak: *"kontradikzioak", "kakotx arte hori"...*

g) Sarrera eta markogileak agertzen dira: *" ... buruz", "askotan", "dela eta"...*

4.3. Gaiaren garapena

Berbaldiaren elkarlana da garapen tematikoaren eragilea; elkarlana, berriz, xede-asmo diskurtsiboen funtzioetarikoa dugu. Beraz, zeresana bildu eta ontzeko ahalegin eta estrategiei zer tarte eta arreta egiten zaizkien azter dezakegu. Itzul gaitezen geure debateetara:

4.3.1. M debatea

Gaiaren jorratzeak, haren sarbidea eskatzen du edonola ere, alegia, hura badagoelako baieztapena egitea gutxienez. Gero gerokoak.

a) Gaiaren aurkezpena egiteko, edota hura badagoela adierazteko —hots, gaurkotzeko— baliabiderik ia ez dugu aurkitzen M debatean. Hitz-txanden hasierei gainbegiratu bat ematen badiegu, ez dugu gaiaren berresterik atzematen; hots, ez da zeresana biltzeko urratsik ematen. Horrez gainera, posizio horretan markatzaile interaktibo ia bat ere ez dugu: *"bueno ba", "eh ba bueno ba", "bai, bueno"*... tankerakoak, kasurako.

b) Urrats tematikoetan zehar ere oso gutxitan ekartzen da arlo tematikoko hitz nagusirik. Halaber, ez da zeresana gogorarazten, edota biltzen duen adierazpenik aurkitzen ahal (sinonimoak, birformulazioak, errepikapenak, oihartzun-adierazpenak...). Ohart bedi, dena dela, enuntziatuak oso laburrak direla, laburregiak askotan, eta horrek ere baduela berea.

c) Gaiaren garapenerako berebiziko garrantzia izan ohi du interpretazio ezberdinak proposatzeak, edota terminoen irakurketa diferenteak egiteak.

– Egia esan, luzaz ekin behar zaio, zeresanari buruzko modalizaziorik aurkitu nahi bada; *"aipatuko nuke", "esango nuke", "azpimarratu nahi nuke"*... moldeko adierazpenak urri dira.

– Elementu metadiskurtsibo gutxi dugu: "*X-k esan duenari jarraiki", "X-ren ildotik", "X-k aipatu duen haritik"*... erako adierazpenak hain zuzen.

– Inoizka baliatzen dira elementu lexikal berriak, baina horiek ere nahiko gutxitan ematen dira: M 127.

Hemen ere irudi okerra emango genuke a), b) eta c) puntuetan aipatutako mekanismorik azaltzen ez dela esango bagenu. Modalizazioak oso gutxi dira, egia esan. Komunikazio-adierazpenak ere oso gutxitan agertzen dira. Honetan badu "erantzukizunik" moderatzaileak berak ere. Mintzajarduna aurrera joan ahala, dena den —20. minututik aurrera, esaterako—, gero eta atribuzio-markatzaile gehiago azaltzen da, aurreragoko eduki tematikoen aipamenak egiten dira, berrartzeak ere bai, etab. Horrenbestez, zeresanak bilduago eta onduago agertzen dira, enuntziatuak ere luzeagoak direlarik. Hori ere kontuan hartzekoa da.

d) Gaiaren garapenerako gehien agertzen zaigun estrategia honako hau da: argudiapenaren norabide-aldaketak, bereziki norabide kontrajarriena. Hau da, modu kontrakarrean erantzutea: bi argudio aurkakok eragiten dute zeresanaren garapena. Adibideak ugari dira, horixe baita gehien erabilitako baliabidea.

e) Modalitate tematikoak bideratzeko estrategiak ere oso urri dira. Hala nola, zehar-diskurtsoak, galdera erretorikoak, bide hipotetikoak, erreferentzia inpertsonalak, jeneralizazioak, ahots desberdinen manipulazioa...

Horrek guztiak, urrats tematikoak lantzeko moduan eragiten du, baita gaiaren modifikazioa egitean edota gaiaz aldatzean ere. Eta horrela, beste leku batean ohartarazi dugunez, nahiko arin gertatzen da zeresanak azpiatalik edo azpigairik ez dakarreneko egoera, hau da, urrats tematiko gehiagorik ez ekartzea. Edota horren premiarik ez ikustea.

4.3.2. SH debatea

Hona hemen zenbait estrategia aipagarri:

a) Gaiaren jasotzea markatzen da, ia beti egin ere. Esaterako, 2an.

– jasotzea modu positiboan egiten da; *"m, bueno ba, e..."*. Ikus baita 21, 71, 85.

– hitz nagusi baten gaurkotzea atzeman dezakegu: *"arrazoi objetiboak";* edo zeresana haien jarraipen legez adierazten dela, *"adibidez"*. Holakoetan, zehazte-lana argi eta garbia da.

b) Interpretazio bat baino gehiago proposatzen da: *ezberdintasun espezifikoa* (gaiaren progresioa) enuntziatzen ahal da, "arrazoi objetibo" haien *berrinterpretazioa* eskainiz. Horrela, aurreko predikatuaren "modaltze" bat egiten da, eta gaiaren hariltzeari ekiten zaio, hala nola:

– sinonimiazko adierazpenak edota baliokideak baliatzen dira; adibidez, "*arrazoi objetiboen*" nozioa ordezkatzeko beste adierazpen baliokideak agertzen zaizkigu;

– proposizio-jarrerak beti ere aurreko enuntziatuaren gainean eginda daude, haren jarraipen eta progresio modura: *"bueno ba...", "ezta", "ba"...*

– modalitate tematiko ugari atzeman ditzakegu: esaterako, *cf.* 4, 10, 29, 37-39, 55, 57, 59, 61, 71, 78, 85, 97...

Honenbestez, gaiaren garapena —aurrerabidea— berehala egiten da nabarmen.

Hona hemen esandakoaren adibide batzuk, zeinetan solaskideek gaia norabidetzeko, ondorioak atera, azpigaiei amaiera eman, punturen bat azpimarratu, azaldu edo zabaltzeko erabiltzen dituzten estrategiak atzeman daitezkeen:

– zeresana birformulatzeko, berriro gaiari heltzeko:

54-55 bai/ e: eztakit // nik uste dot / e eten bat dagoela (*galdera eginez*)
hor ezta / ba nere tertuliakideek esaten duten bezela / ba ohitura:
62 bai guraso / eta eurak esaten zutena bezela / igual ...
65-67 eta // bueno piska bat / e harira / e: tertuliakide batek ez dakit
nork / e:: hain zuzen / baina bueno / komentatzen zuen bere
lagunak dutenean ::/

– gaia norabidetzeko:

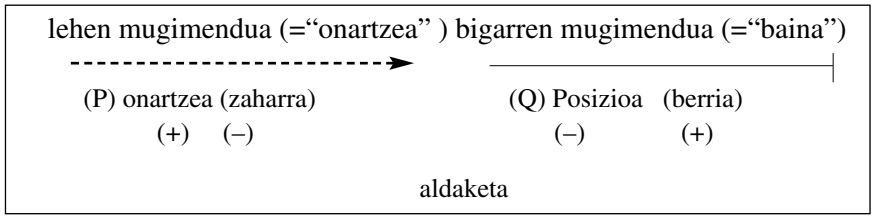
76-79 (...) bai guraso eta bai irakaslegoak berak ere (*galdetuz*) ez /
bai neska edo mutilentzako / eta igual : / bueno/ horretaz mintzatzea
ere / ba izango litzateke: / ba bueno / e: garrantzitsua (*galdetuz*) ez /
ba nolabait / e / (...)

Dena den, ikus hurrengo puntua.

4.4. Gaia aldatzea

Hemen estrategia jakin bat aztertuko dugu: kontzesio-mugimendua deitutakoa, hori baita eskuhartze topikogileetariko estrategia nagusi bat. Estrategia horrek berariazko logika edo aribide bat eskatzen du, eta baita gaitasun tekniko bat ere. Zirkuitu horrek honako egitura hau du: a) hiztunak abiaburu edo ikuspuntu bati buruzko behin-behineko adostasuna markatzen du; planteatutako gaiaren eta planteamenduaren onartze bat egiten du; b) baina, hala ere, hipotesi berri bat proposatzen du; azken proposamen hau lehenesten da aurrekoarekiko. Horrek, jakina, beti ere gaiaz aldatzea eragin ohi du.

Egitura aldetik, bi mugimenduz osatutako estrategia dugu:



Esan behar da, jorratze tematiko honi dagokionez, nabarmena dela bi debateen arteko aldea. Alegia, SH debatean sarri ageri da (*cf.* 32-33, 47); aldiz, M debateari dagokionez, nahiz eta estrategia diskurtsibo arrunta izan, nekez eta oso gutxitan agertzen zaigun horietakoa da.

SH debateari dagokionez, esan bezala, ibilbide tematiko hau guztiz normala dela esan behar da. Modu ezin argiagoan antzeman daiteke estrategia horren bidezko gai-jorratzea: a) arretagunearen aldatzeak berekin dakar gaiaren aldatzea ere; b) estrategia horren bitartez interpretazio berriak bidera daitezke; c) argudiapen-eskemen aldaketa ere bidera daiteke. Honelatsu:

Gaia	Argudioa 1 →	Konklusioa 1 = (P) Proposizioa
	Kontra-argudioa 2 →	Konklusioa 2/Erantzuna 2 = (P)-ren Aurkakoa

5. IRUZKIN BATZUK

a) Lan honetan, bi debate —mintzajardun— ezberdin alderatzea mesedegarri izan zaigula uste dugu: lehenik, gaiaren jorratzeak garrantzi galanta duela argitu digu, gaia interakzioan eta elkarlanean gauzatzen dela argitzean; bigarrenik, debate horietako "on-gaitzak" modu kontrastiboan aurkezten eta diagnostikatzen lagundu digu; hirugarrenik, debate-saio bakoitza bere horretan aintzat hartzera behartu gaitu.

b) Alderatze horren alderdi aipagarria da beste hau ere: bakoitzari berea eman diogu, eta ez dugu inolako ordezkatzerik proposatu. Ez dago debateak bitan banatzerik. Ez gara M debatea baztertzen ari. Ez gara SH eredu bakartzat jartzen ari. Gauzak ez dira, hemen ere, zuri ala beltz. M debatean estrategia batzuk eskas dabiltza, baina ez dago gabetasunak jota; bestean, ostera, ugari edo gehiegi dira. Bi debate horien arteko koordinazioa edo zubia posiblea da. Autoestima eta autozuzenketa elkartu ahal dira.

c) Alde batetik, "*aditu-morfismoari*" itzuri zaio; era berean, hasiberrien eta ez-trebatuen hizkeran nolabaiteko "*dinamismoa*" atzematen ahal da, kontua ez baita gabezia, eskasia baizik, eskasia horren gakoa, askotan, irudikapen oker batean dagoelarik. Beraz, ez dago gazteen hizkera zerbait "*fosildu*" edo "*homogeneo*" modura deskribatzerik.

d) Areago, baten batek, komunikazio-etika tarteko, gogokoago izango du M moduko diskurtso-praktika: gauzak modu zuzenean esan behar direla uste duen horietakoa delako edo, trinkoagoa iruditzen zaiolako, edo... Badugu iritzi horren eskarmenturik. SH moldeko debatea, aitzitik, "debateago" irudituko zaio beste bati. M gisako debatea, onenean ere, ikas-prozesuan dago oraindik, eta, beraz, ondu gabea dugula esango du norbaitek; beste batek, ordea, SH tankerako debateari dagokionez, iritsi nahi ditugun emaitzen mailara heldua dela botako du. Gaitzak eta akatsak batean eta bestean ditugu, seguruenik.

e) Badakigu, jakin, zein den irakaskuntzaren xede-hizkuntza: hizkuntz komunitateko "trebatuagoena" hain zuzen. Hala ere, hizkuntza horrek baditu bere "akatsak", bere auzi-arazoak... Hala nola, gehiegikeria, debaldekeria, gauzak modu opakoan ematea, edukia modu zuzenean ez ematea, formak edukiaren aurretik jartzea, etab. Edota astunegia, erritmo gutxikoa, hitz-jariotsua... gerta daiteke. Eta beste zenbait ere bai. Eredugarria da, baina bada, seguruenik, zer aldatu, zer zuzendu.

M gisako debate bat aurrean izateak, hauxe adierazten digu, alegia, nork bere egoera eta beharrak kontuan hartuz, deskribatutakoaren arabera, bakoitzaren parte-hartzeak taxutu eta biribildu ditzakeela.

6. PERSPEKTIBA PEDAGOGIKOAK

Bi debatetako gaiaren jorratzea zirriborratu dugu gaingiroki eta laburki. Gure helburua honako hau izan da, hots, euskara ikasterakoan erabide diskurtsiboei ere arreta egin behar zaiela erakustea, gaiaren jorratzeari bereziki.

Debatearen alderdi funtsezko bat sakontzen dugun neurrian, ideia eta deskripzio baliagarriak eskaini ahal zaizkie debatearen praktikari eta didaktikari. Gure aldetik, berbaldi-mota honen *diskurtsobide* batzuk —osagai pragmatiko batzuk— argitan ipini gura izan ditugu.

Gaiaren jorratzeak ulergarriago egiten du hizketa edo debateko mintzajarduna, eta, horrenbestez, baita egokiago ere. Horretarako zenbait bide estrategiko gogoratu ditugu. Irakasleak ezingo du mugatu bere jarduna eta irakaskuntza alderdi morfosintaktikoetara, ezta lexikoetara ere. Era berean, ikasleak ere ezingo du mugatu bere jarduna ekintzen eta sentimenduen adierazpenera. Elkarlanari lotu beharko zaio.

Eskabide diskurtsibo bat dugularik, debatekideak jakinaren gainean ipini behar dira eduki tematikoak aurkeztuz. Moderatzailearen arabera ezezik, partaideen aukeren eta ikuspuntu pertsonalen arabera ere finkatu behar direla ikasi behar da. Hala izateak bai baitu berea: gai-arloak ere elkarlaneko kontuak direla, negoziatu beharreko alderdiak hain zuzen. Izan ere, garrantzi galanta dute gai-arloen sorkuntzak eta finkatzeak, eta gaia interakzioan gauzatzen dela ohartzeak.

Koordinazioa eta zubigintza ere aipatu ditugu gorago. Horixe izan daiteke aurrerabidea: debateetan jarduteko beharrezko hizkuntz abilezietan trebatzea ikastaria.

Euskararen deskribapen berriek, euskararen alderdi pragmatikoak argitzeak, langaien diseinuan eragin lezakete, eta halaber euskalduntze-alfabetatzearen alorrean ari diren prestakuntza-ahaleginen diseinuan ere.

BIBLIOGRAFIA

AGIRRESAROBE, K. eta beste (1997): *Irakasleen euskalduntzea*, Euskara zerbitzua. Glotodidaktika-lanak, Vitoria-Gasteiz.

ANDERSON, A. H. (1995): "Negotiating coherence in dialogue", in M. A. Gernsbacher & T. Givon (arg.) *Coherence in Spontaneous Text*, John Benjamins Publisching Company, 1-40, Amsterdam.

BERRIER, A. (1997): "S'opposer dans une conversation à quatre: de quelques moyens", *Revue québécoise de linguistique*, **25/2**, 1997, 13-33.

BERTHOUD, A-C. (1996): *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*, Ophrys, Paris.

————, (1999): "Les formes linguistiques comme lieux d'inscription de l'action conjointe", *Verbum*, 1999, XXI/2, 163-174.

BOUCHARD, R. (1994): "De l'oral à l'écrit en français langue étrangère: les procédes d'intégration discursive", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, **59**, 1994, 103-125.

CADIOT, P. (1988): "Le thème comme synecdoque", *Langue Française*, **78**, 1988, 9-25.

CHARAUDEAU, P. (1984): L'interaction comme interaction de strategies discursives", *Verbum* , VIII, vol. 2-3, 1984, 165-183

DITTMAR, N. (1988): "A propos de l'interaction entre la construction du thème et l'organisation de la conversation: l'exemple du discours thérapeutique", *Langue Française*, **78**, 1988, 88-100.

DOLZ, J. eta SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral*, E.S.F., Paris

FORNEL, M. de (1988): "Construction disloquées, mouvement thèmatique et organisation préférentielle dans la conversation", *Langue Française*, **78**, 1988, 101-123.

GARCIA, C. (1982): "Interaction et analyse du discours: étude comparative de débats entre adolescents", *Études de linguistique appliquée*, **46**, 1982, 98-118.

————, (1980): "Argumenter à l'oral. De la discussion au débat", *Pratiques*, **28**, 1980.

GARCIA, I. (1998): "Erlazio anaforikoak argudiozko testuetan", in I. Idiazabal eta L. M. Larringan (arg.) (1998): *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratze baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. EHU/Arabako Foru Aldundia, 11-137.

GERNSBACHER, M. A. & GIVON, T. (arg.) (1995): *Coherence in Spontaneous Text*, John Benjamins Publisching Company, Amsterdam.

GOODWIN, Ch. (1995): "The negotiation of coherence within conversation", in M.A. Gernsbacher & T. Givon (arg.) *Coherence in Spontaneous Text*, John Benjamins Publisching Company, 117-130, Amsterdam.

IDIAZABAL, I. eta LARRINGAN, L.M. (arg) (1998): *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratze baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. EHU/Arabako Foru Aldundia, Gasteiz.

LARRINGAN, L. M. (1998): "Testuen analisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean", in I. Idiazabal eta L. M. Larringan (arg.) 1998, 49-94.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984): "Les negociations conversationnelles", *Verbum* , VIII, vol. 2-3, 1984, 223-243.

KIHM, A. (1988): "Récupérer un thème: une étude contrastive", *Langue Française*, **78**, 1988, 57-66.

KORTA, K. (1994): *Elkarrizketaren eredu baterantz: asmoa, ekintza, komunikazioa.* EHUko Argitalpen Zerbitzua, Donostia.

Lankidetzan (1985): *L'oral du débat*, zuzen. M.A. Morel, *Langue Française*, **65**, 1985.

MAKAZAGA, J. M. (1996): "Perpausen arteko testu mailako lotura: testu zientifikoak sortzen", in I. Zabala (arg.) 1996.

MONDADA. L. (1999): "L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions", *Verbum*, 1999, XXI/2, 93-36.

————, (1995): "La construction interactionnelle du topic", Actes du Colloque "*Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles", Cahiers de l'ILSL*, **7**, Université de Lausanne: 111-135.

OSA, E. (1990): *Euskararen hitzordena komunikazio zereginaren arauera.* EHUko Argitalpen Zerbitzua, Donostia.

ROULET, E. (1999): "Co-enonciation and the definition of dialogue units", *Verbum*, 1999, XXI/2, 233-242.

SALAZAR ORVIG, A. eta HUDELOT, C. (1989): "Enchainements, continuités et déplacements dialogiques chez le jeune enfant", *Verbum*, XII/1, 1988, 99-115.

ZABALA. I. (arg.) (1996): *Testu-loturarako baliabideak: euskara teknikoa*, EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

————, (1996): "Testu-lotura: lotura tematikoa eta erreferentzia-sareak testu teknikoetan", in I. Zabala (arg.) 1996, 15-44.

1. ERANSKINA : (SH) SEXU HEZIKETA

"Babel", Euskadi Irratian egiten den irratsaioan, tertulia hasi berri da. Alde batetik gaurko hizketagaiaren inguruan eman beharreko azalpenak eman ondoren gaia mahaigaineratuta dago; eta bestetik, irratiko mahaiaren inguruan dauden tertuliako solaskideen aurkezpena egin ondoren, aditu hauei piskanaka bakoitzak gai horren inguruan dituen iritziak plazaratzen hasteko unea iritsi zaie.

1. SM 1 **zeintzuk dira arrazoi objetibo horiek /** *(galdetuz)* **Juan Ramon:**

2. JR 2 m: bueno ba / arrazoi objetiboak / adibidez e nik e:: / bueno ezdakit e:
3 / nere ba ingurukoekin da / e askotan ikusten dittut (*galdetuz*) ez / e /
4 bueno e: e:: / feminismoaren alderditik eta askotan e sartzen da
5 (*galdetuz*) ez / ba bueno ba haurrek /e: / **seme**kenganako e jarrera / e
6 jarrera desberdinak daudela alabanganako baino (*galdetuz*) ez // eta
7 bueno / ba nik e (*irriparrez*) bueno ba:: / (*barrez*) adibide bat
8 jartzeagatik nik e:: / alabak dituzten lagunak e: baditut (*galdetuz*) ez
9 / eta bueno ba / ba hor:: / hor sortzen dira / bueno ba / teorian e asko: /
10 bueno ba:: / hutsak edo egin edo beharko lirateken gauza asko / baino
11 bueno / baino gero / gero praktikaa ailatzen direnean ba hori ba /
12 kontradikzio asko / asko sortzen dira (*galdetuz*) ez // eta:: / eta
13 arrazoi objetiboak e: (*galdetuz*) zein dira / bueno ba / arrazoi
14 objetiboak / bueno ba / nik uste det askotan / e:: **beldurra / beldurra**
15 izaten dela / gauzak **nola** / e: / **nola** aurreratu e: / ez e:/ oso ondo ez
16 e: / ez jakittea:::

3. SM 17 **eta ohitura falta:: askotan** *(zihurtasunez)*

4. JR 18 (*harrituta*) e:: / (*galdetuz*) zer

5. SM 19 .....***ohitura falta*** (*azpimarratuz*) **//**
20 **beraiek ere ez dutelako jaso hori etxean** (*harrituta*)

6. JR 21 ..... e ohittura falta // eta nik uste det hor ba bueno ba: /
22 bat da papelean eta irakurrita ondo / ondo zetzea / baina gero
23 praktikan (*galdetuz)* ez // eta nola / nola e urreatzen zera / e / arazo
24 horretara / eta arazo konkreturik bizi dun / bizi duen gazte horren / e
25 adoleszente horren horrengana (*galdetuz*) ez / eta bueno ba / zenbait
26 gauza / ba nola:: / nola aurre egin / zenbait gauzari / ba bueno ba ba /

ba eztakit ba / prebentzioak eta gauza asko (*galdetuz*) ez / eta bo ba::
// nik ez det uste arazo / arazoa / arazo errexa denik / eta egia da / ba
bueno ba / familia ez dakit nik e / dan e / lekuik onena / bueno ba esan
liteke familiaren inguruan zeatu beharko liratekeela / eskola re /
eskolari re leporatzen zaio / ba eskolari gauza asko leporatzen zaio /
baina bueno eztakit e gauzarik:::

7. MB baina arazoa / e: nire ustez **planteamenduan** da**go** // azkenean
planteatzen da / e:: hori dela familiak egin beharko lukeen zerbait //
hau da / familiaren eginbeharren e: / eginbeharretako bat // eta ez da
planteatzen gizartean / ba beste edozein gai bezala / e: tratatu behar
dan / e: zerbait // ezta / e: / sexuaz eta sexuaren inguruan dagoen e:
guztiaz / e: gizartean / tabernan / e: dendan / e: lanean / e: lagunartean
eta // **ezta** beste edozein gairi buruz bezala hitzegiten // eztago
normaltasunik / **lotsa** da nagusi / tabuak / eta azken finean e:: /
intimitatea e gordetzeko **beharra** da**go** / e beste guztiaren gainean
(*galdetuz*) ez // eta orduan / e: / e: / e gure eguneroko bizimoduan
horretaz hitzegiteko ohiturarik ezpadaukagu / e guraso eta seme-
alaben artean e:: horretaz hitzegiteko
momentua ailegatzen danean / ba / ba ezta naturaltasunez sortzen / eta
orduan ba / nola edo hala / egiten zaio aurre / nola::: ba hori / e::
behar horri / (*galdetuz*) e / egin behar horri // baina ezta / gauza ezta /
natural bihurtzen / ezta e: normaltasun guztiarekin hartzen

8. SM **Maitena //** *(galdetuz)* **hortxe zaude ezta**

9. MZ bai / bai

10. SM .....**askotan ez al da gertatzen e gainera: / ba eztakit / e: / seme-
alabek guraso:ei /** ***galdera*** **ere eztietela egiten // esan nahi dut /
elkarrizketa hori eztela:: /** ***askotan*** **ematen:::**

11. MZ bai / e: eztakit // nik usten dot / e **eten** bat dagoela (*galdera eginez*)
hor ezta / ba nere tertuliakideek esaten duten bezela / ba ohitura: /
naturaltasun falta / beldurrak / lehendik ez jasoa / gurasoek ez izana /
bueno / hezkuntza bat // horretaz esango nuke nik / hezkuntza beti
egiten dela (*galdetuz*) ez / hori da gakoa (*galdetuz*) ez / konturatzen
garenean / e:: denok ditugula jarrera batzuk eta ideia batzuk / ba
manifiestoagoak / edo ez hain esplizituak / edo guzti horretaz
konturatzea izango litzake agian: / ba: lelengo pausua (*galdetuz*) ez /
bai guraso / eta eurek esaten zutena bezela / igual arduradunak ez
direla bakarrik::: gurasoak / denok gara (*galdetuz*) ez / bai

64 hedabideak::: / edo irakaslegoa::: / edo ba eztakit (*galdetuz*) ez // ba
65 gizarteko ajente guztiak (*galdetuz*) ez / eta // bueno piska bat / e
66 **hari**ra / e: tertuliakide batek ez dakit nork / e:: hain zuzen / baina
67 bueno / komentatzen zuen bere lagunak dutenean:: / alabak

12. SM 68 ..... **Juan**
69 **Ramonek aipatu du**

13. JR 70 .....bai

14. MZ 71 .....bai / alabak eta guzti hori / nahi nun
72 aipatu agian / e / bizi ga**re**la / e: / gizarte batean eta kultura baten eta
73 sistema baten / non eredua koitala dan (*galdetuz*) ez / orduan eragin
74 desberdinak dituzte / e / eredu horrek / eragin / eragin / desberdinak
75 ditu / bai e::: / mutilentzako edo neskentzako // orduan / jarrera ere
76 desberdinak hartzen dituzte / bai guraso eta bai irakaslegoak berak ere
77 (*galdetuz*) ez / bai neska edo mutilentzako / eta igual : / bueno /
78 horretaz mintzatzea ere / ba izango litzake: / ba bueno / e:: /
79 garrantzitsua (*galdetuz*) ez / ba nolabait / e / bueno / heltzeko gaiari
80 ero::

14. SM 81 **m: / m: // sexuaz / hitzegiteko adin jakinik e** (*galdetuz*) **ba al dago**
82 **// Maite /** (*galdetuz*) **Maitane**

15. MZ 83 (*galdetuz*) sexuaz

16. SM 84 ***hitzegiteko* //** (*zehaztuaz*) **adin jakinik ba al dago**

17. MZ 85 e: / (*barrez*) ez / guk / e / guk:: / bueno e:: / korronte desberdinak
86 daude sexologian / baina adibidez gure korrontean / bizi izate
87 sexuala:: / hau da / e sexuatuak gara e jaiotzetik / bueno ernal
88 momentutikan / ernalketa gertatzen den momentutikan heriotzaraino /
89 orduan bizitzeko ezpadago adinik ez da hitzegiteko ere (*galdetuz*) ez
90 / gero garai bakoitzean / eta segun ze biografia eta ze eboluzio
91 daramazun / desberdina izan leike (*galdetuz*) ez // mintzatzeko: / e
92 gogoa / gaitasuna / baina askotan agian gauza bat e erantzun finkoak
93 ez ditugu / baina beste gai batzuetan ez dakigunean / **la**sai / esaten
94 degu ba ezdakigu eta biok e / topatuko degu erantzu**na** / edo:: (*galdera*
95 *boteaz*) ez / ba horretarako / e / naturaltasun hori ere falta zaigu
96 (*besteei galdera eginez*) ezta

19. JR
bai / baina nik / e / zuk esan dezun e / zenbait gauzatan / e / esaten
dugu ba ez dakitt / eta biok e aurkituko dugu erantzuna / nik uste dut
horrek ez dula / ez dula funtzionatzen // irakasle batei / askotan zail
gertatzen zaio / e / ikasle batek galdera bat egitten badio / eta gerta
gerta daiteke momentuan / e / erantzunik ez eukitzea / eta hori e
zenbaitt ikaslek / e / ondo hartu lezakete baina beste batzuek ordia ez /
eta hori behin da berriz gertatzen baldin bada / ba bueno ba / irakasle
batek / e / beharreko errespetu / kakotx arte hori / ba seguru asko
zalantzan jarriko da (*galdetuz*) ez // eta: eta **guraso**: e guraso:: / o
seme-alaba / edo bo / erlazio hortan ere / ba bueno ba / horrelako
gauzak e / gertatu / e gertatu leiz**ke** (*galdetuz*) ez / ba bueno ba /
galdera bat e: egin eta / bueno ba / ba erantzuna ez izate hori / ba
bueno ba / horrek e kolokan e jartzen du / e bai / bai gurasoa aita-ama
/ edo edo baita ere / seme-alabandik / seme-alabak e / seguru asko
berenganako duen / duen e jarrera (*galdetuz*) ez // eta::: bueno // eta
nik ez det (*barrez)* esa: esaten hori gertatzen baldin bada / ba gertatu
da (*galdetuz*) ez / ba zerbait egin behar duzu // baino zuk aipatu
dezunaren haritik nik esango nuke / ba zuk esaten zenuen bizitza
sexuala / bueno ba / jaiotzen danetik / e / hil arterako / artekoa dela //
gertatzen dena da / hori bueno ba / zu beharbaldinbada zure e
langintzaz / pro ba arlo hortako profesionala zera (*Maitenari galdera*
zuzenduz) ez / eta baino // **nola** / e / bost urteko haur bateri / nola
zenbaitt e gauza / e / adierazten dio**zun** / (*galdera eginez*) e / e:: / e:
/ reprimitu ga**be** // eta / bueno ba eztakit e / (*barreak*) ez dira batere
errexak (*azpimarratuz*)e::

20. MB
baina hori / e / azken finean / zuk esan dozu / e: / (*galdera-*
-adierarekin) Maitena

2. *ERANSKINA: (M) MATXISMOA*

"Hori duk arrazoia" ETBko programa batetik transkribatutako zatia da testu hau. Negritaz, JF moderatzailearen partehartzeak datoz.

JF./eta gaurko gaia zein den ba nik uste dut ehhh matxismoa aipatzea ba askotan
oso orokorra oso teorikoa gerta daitekeela ezta baina inundikan ere mmmm ikuspegi
praktikoagoa hartzen baldin badugu adibidez ba hemen dauden gaztetxo hauen
gurasoen bizimoduan nola ikusten duten zuek etxean zuek beraien guraso zareten
hoiek etxean ze jarrera daukazuen eta ikusi ezkero
eta hori hemen eztabaidatu ezkero nik uste dut badela erakargarria ezta hain zuzen
ere zuen seme-alabek zer pentsatzen duten ba aitatxok zer egiten duen amatxok zer
egiten duen eta beraien artean zer gertazen den ba guzti hori gaur hori da arrazoian
eta gaian sartzeko bideotxo bat prestatu dugu beraz aurrera lehenengo irudiak
ai ama ai ama ikusi duzuela ba hain zuzen ere matxismoa eta feminismo eta kontu
guzti honek ba gaztetxo hauen atean ere baduela zeresanik zerentzunik eta
zereztabaidaturiketa hain zuzen ere gaurko galdera oroar gaurko gaia izango dena da
zure zuen zuen guztion ustez matxista izango al da hurrengo belaunaldia horix
erronka hori bota diegu eta pittin bat fffff ba gaiari heltzeko beste galderatxo bat
edoooo beste gai batetik ehhh jorratuko genuke adibidez hementxe bi lagun baditut
maialen eta ta hire izena nola huan gaztetxo
MZ./ (*barre egiten du*)
JF./mikel zubilaga ezta eske gaur hiru mikel baitauzkagu eta ordun ba zubi ta xugux
ta ibiliko gera bueno ba hasteko gaiarekin ehhh zergatik gertatzen da hau zergatik
gertatzen da etiketaz eta eskubidez neskamutilok berdin berdinak garen arren
zergatik uste izaten da oraindik etxeko lanak emakumeen kontua edo zeregina dela
zergatik maialen
MA./jo ba hasiera baten mutil batek ezbaldinbauka gogoa esateu a hoi neshan lana da nik
eztakit pero joe hemen denak dakigun gauza bat da inor ez geala jaio jakinda
JF./ dudarik ez
MA./eta gero neska bat ezkontzen bada tipo batekin eta biak egiten badute lana ba gizonak ba
kanpon iten du lana ala yazda nere kontua baino andra batek beti euki beharra dauka kontutan
etxea daukala eta seme bat baldinbadaukate ba ffff gero ta osea lan geio ez pero umea gaixo
jartzenbaldibaa medikuta andreak eramateio ta dena osea ta netzat hoi nei beintzat iruitzen zait
askoz errezago dala gauzak konpartitzea eta bien arten itea
JF./ bai baino mikelek gainea etxen lan
asko iten omen du ezta e o
MZ./ bueno
JF./ ta zer pentsatzen du kontu honetaz
MZ./XXXXXXXX ba nik uste det ba gizonak eta neskak daudela banatuta ba nahiz ta sexu

desberdina izan ba beste gauza batez ebai ban banatuta daudela ba andreak dauzke lan batzuk ta gizonak beste batzuk ta oain feministak nahi dutena da gizonai bere lanak euki ta gainea gizonai kendu beste lanak

JF./ klaro

MZ./ta hoi nei etzait ondo iruitzen

JF./ klaro klaro ondo ondo ikusten dezue iritzi ezberdinak daudela jaun-andreok eta ea ba zuetaz zuen jarreraz eta beraienaz zer pentsatzen duten baina guzti hori eztabaida pil-pilean bero bero ondoren izango da iragarki ttiki batzuak eta berealaxe gatoz hori da arrazoian ez alde egin

JF./eta iragarkien bueltan ia hementxe gaituzue hori da arrazoian ia gori-gorian girotuta erabat ba fffff eztabaidan hasteko lixto gaia jarri dugu etxeko lanak eta horren bueltan eta bueno hortxe daukat hementxe ile horia polit-politta leire eta bota etxeko lan lanetan z ze zure ustez zer lagundu beharra al dago ala etxeko lan hoiek den-denen artean egin behar dira ala emakumearen kontua al dira

LU ./ehhh nere nere ustez etxen dena lan denak banatu behar dia eta ez mutilak esaten dun bezela oaintxe honek esan dun bezela publizitate aurretik ehhh neskak nahi deula kendu lana beaiei ez dieu nai kendu X nik esaten det dena banatzeko ezta zeatikan batzuk neskak etxeko lanak dena banatu ezta

JF./ mmhh hori ez datorrela berez horrela ezta zuek zer diozue urtzi eta konpania abigail edo ze iruitzen zaizue bere berezkoa dela banaketa hori ba gizonezkontzako batzuk direla eta bestek emakumezkoentzako

NB./ ez eske

JF./ aber nino

NB./ ehhh gizona etortzen baldin bada ehhh nekatuta lanetik zerba egin behar du lana

JF./ emakumea ez da nekatzen

LU./zergatikan egingo du neskak

NB./zeba eztauka beste lanik

ZZ./ emakumeak

LU./ baina igual emakumek ebai iten du lana kanpon

JF./ (*barre egiten du***) bueno**

MA./ que chorrada

JF./ edukiko ez balu bueno akaso igual etxean egongo litzateke lana egiteko baino eta kontrakoa balitz nino gizonezkoa langabezian edo balego eta andrea lanean

NB./(*irripar maltzurraz*) ba gizonezkoa ehhh lan bila jun behar jungo zan da yasta ta nekatuta etorriko zan

DENAK./ (*barrez*)

JF./ (ja ja ja) bueno bota zuek zer iritzi duzue horri buruz aber

AL./jo baino badaukate emakumek eta gizonek kanpon itea lana eta normalen etxea juten bazea emakumek iteitu etxeko lanak

YY./eske neskak X dauka

NB./txxxist
WW./eske neskak baino gehio zeate
AL./ bai
MA./ hemen inor ez da jaio jakinda
NB./ eta ehhh gainea nexkame bat hartu dezakete
MA./eta ez badaukate diruik
NB./ eta biak lan iten baldin badute
MA./ xxx
NB./ biak lana iten baldin badute
MA./igual ez daukate nahikoa eta bost ume baldin baituzte ze
IÑ ./ba umek lanen hasteko
VV./ baino
NB./biek lan iten baldin badute
JF./ aber aber bota iñigo zer
IÑ./umek lanen hasteko
ZZ./ bai bi urtekin no te jode uuy
DENAK./(*barre*)
JF./umek ja ja ja bueno hau eztabaida serioa da hori da arrazoia e aber irtenbideak ateratzen ditugun hemengo kezka hauendako
EE./ nino zuk leno esan dezu osea emakumeak adibidez gizonak lana iten badu eta emakumek ezetz emakumean lana dala etxean lana itea ezta ta ehhh gizonezkoak ez baldin badauka lana emakumeko emakumezkoak bai gizonak ze in behar du lana bilatu ezin du etxen lana in
NB./hmmpf
JF./kontestau
YY./berdina gertatzen da
EE./XXXXko zergatik emakumeak bai bauka etxean itea lana eta gizonezkoak ez
NB./ba hoi zure etxen gertatuko da
NB./ez zeba ez
EE./ez nik ez det esan nere etxen gertatzeana zuk esan dezu gizonezkok lana bilatu behar dula zeatikan ezin du etxen in lana gizonezkok
NB./neskak ez ta juten neska ez ta juten lan bila mutila bai
EE./ zeba ez
NB./ez zeba ez
EE./bai berdin berdin dauka jutea lan bila
JO./nor normalen mutil gizonak bilatzeio neskai lana
MA./beira normalen ez esan porque orain arte gertatu dana behintzat netzat normala ez ta osea normalen ez esan
JF./baina ze zuek ala uste duzue lana batzuk gizonezkoentzat
WW./ bai
JF./direla eta etxeko lana emakumeen kontua dela
YY./ bai bai

JF./e jon aber arrazonatu
J0./gizona baildin badao lan gabe etxekoandrek zerbaitetarako daude
VV./ bainan etxekoandrek
EE./ ta emakumeak lana baldin bauka kanpon
JO./ ba nexkame bat
WW./ lana iteko
LU./ta gizona zertako daude etxen alperrik
JO./lan bila juteko lasai lasai
MA./ta zuk ze ustezu orain gauden gizarte hontan errexa dala lana bilatzea
JO./ez ba segitzeko bilatzen
AL./ bai
JO.I/nexkamek lana aurkikoue
LU./eta gizonak ezin du etxen lana egin
JO./ez zertako
JF./eta zergatik egin behar du gizonezkoak kanpoan lan zergatik
NB./beti hola izan dalako
ZZ./ ya
NB./ eta neskak etxen
YY./ eta ezin da kanbiatu
MUTIL ASKO./ ez ez
zetik ze
IÑ./orain arte ederki jun da mundua ta orain zergatik aladatu behar deu
LU./zenek esan du ederki jun dala
EE./ederki jun da gizonezkoentzat baina emakumezkoentzat ez
YY./joe ba
AB./a bai baino maialenek esan du ja jakinda inor ez geala jaiotzen
EE./ hoiba ta gizonezkok badaukate berdin berdin ikastea emakumek bezela
XX./ta zeatikan ez du ba emakukmeak ikasi eehh baa mekanika hasiera hasieratik
MA./ ez diguzuetelako inoiz oportunitaterik eman
LU./ XXinoiz ez dulako hartuko jefe batek mekanikoa
EE./baino eske ikasiu baina nola hasieratik daon ikusita emakumezkok etxen in beuela lana
ordun ya etxen sartuta daude
ta gizonezkok kanpoan itea lana baina horrek bauka aldrebes gertatzea

KOMUNIKAZIOAK

Irakurketa-prozesua eta lanketa estrategikoa*

Abel Camacho
Santurtziko Udal Euskaltegia

SARRERA

Inork ez du dudarik egingo irakatsi eta ikasteko prozesuetan irakurketak duen garrantziaz eta zereginaz. Irakurketa-prozesuaren garapena funtsezkoa da helduen euskalduntzean ere. Asko eta asko dira irakurketaren bitartez lortu nahi ditugun helburuak, hala nola, euskararen ikaskuntzari eragitea (hiztegia, gramatika, eduki soziokulturalak...), ikasleek testuen ulermena garatzea, beste jarduera pilo baterako osagarria izatea (idatzi edo hitz egin aurretik zer esana izateko...), irakurritako testuetatik plazerra eta atsegina eskuratzea...

Komunikazio honetan, lehenik, irakurketa-prozesuaz hausnarketa egin nahi genuke, zenbait hutsunetatik abiatuz. Jarraian, orain arte azaldutako ereduen berrikusteka azkarra egindakoan, irakurketa-prozesuaren ezaugarri behinenak zirriborratuko ditugu. Amaiera gisa edo, ikasgelari begirako zenbait inplikazio metodologiko agertu nahi genituzke.

1. HUTSUNEAK ULERMENAREN LANKETAN

Alcaraz-ek (1992:100) metodo estrukturaletan ondoko hutsune larriak azpimarratu ditu orain gutxira arteko ulermenaren lanketan:

a) Ulermena trebetasun pasibo edo hartzailetzat hartu izana: ikuspuntu honetatik entzuleak edota irakurleak behin fonemak bereizita edo grafemak eta morfemak erlazionatuta, testuaren zentzua hartu edo jaso egingo du, bestelako esfortzurik egin gabe.

---

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

b) Aurrekoaren ildotik, ulertzea testu bateko esaldien proposiziozko esanahien interpretazio semantikoa baino ez dela pentsatu izana.

Hori guztia, ordea, ez da horren sinplea. Ulermena ez da batere prozesu pasiboa, nahiz zerbait ulertu nahian dabilenak ezpainik ez mugitu edo boligrafoa hartu ez: ulermenak era askotako prozesuak (kognitiboak, metakognitiboak, linguistikoak...) jartzen ditu abian, nahitaez. Gainera, gaur egun ulermena diogunean, mezuaren esanahia eraikitzeaz ari gara, interpretatzeaz, azken batean. Hori dela eta, trebetasun erabat aktiboa dela esan dezakegu, zeren, interpretatzaileak mezua jasoko badu, testuari bere ezagutzak eta estrategiak aplikatu behar baitizkio.

Irakurriaren ulermenari zehazkiago dagokiola, Colomer-ek (1993) beste bi errore azpimarratu ditu:

c) Eskolak ez du ulertzen irakasten. Egiten irakatsi ez dutena ebaluatzen dute irakasleek, eta ikasleen erroreak mota bereko beste ariketa osagarriekin zuzentzen saiatzen dira.

d) Irakurtzen irakurriz ikasten delako ideia oso zabaldua da: zeregina behin eta berriz errepikatuz, irakurleak irakur-autonomia eskuratuko du.

Sarri askotan gertatutako erroreak ditugu aurrekoak. Ulermena lantzen ari ginelakoan, etengabeko ebaluazioan jarduten genuen, trebetasuna garatu gabe, ulertu duten ala ez behin eta berriro egiaztatuz. Autonomiaren garapenari dagokionez, gaur egun nahiko argi geratu da, ez dela espero izatekoa irakurlea modu autonomoan autonomo bihurtzea. Gainera, Colomer-ek aipatutakoa ez da bakarrik irakurriaren ulermenaren arloan gertatzen, irakatsi eta ikasteko prozesuen gainerako alor guztietan ere baizik.

2. IRAKURKETA-EREDUAK

Irakurketa-prozesuaren konplexutasuna azaltzeko, eredu ezberdinak formulatu izan dira. Alonso-k eta Mateos-ek (1985) *behetik gorakoa*, *goitik beherakoa* eta *interaktiboa* laburbildu dituzte:

a) *Behetik gorako eredua* (*bottom up*): informazioa prozesatzeko eredu honen bitartez, irakurleak grafemak identifikatuko ditu lehenengoz, gero hitzak eta sintagmak, eta perpausak azkenean. Honela, testuaren prozesatze semantiko osoa egitera ailegatuko da, behetik gorako norabidean eta sekuentzia hierarkikoan.

b) *Goitik beherako eredua* (*top down*): eredu honen arabera, aurre-ezagutza eta testuinguruari esker irakurleak hipotesiak formulatuko ditu, igorleak zer esango duen igarri nahian. Testutik jasotako informazio berriari esker, eginiko hipotesi batzuk ezeztatu eta berriak egingo ditu. Beraz, ulermena, goitik beherako prozesua izango da.

c) *Eredu interaktiboa*: aurreko bi ereduek ez dute irakurriaren ulermena bere osotasunean azaltzen. Gabeziak gainditze aldera, eredu interaktiboa proposatu da. Horren arabera, testua ulertu nahian dabilenean, irakurleak aurreko bi prozesuak erabiliko ditu, behetik gorakoa eta goitik beherakoa. Irakurle trebeak, beraz, testuak dakarren informazioari erreparatuko dio, baina baita berak testuinguruaz baliatu eta aurre-ezagutzak abian jarri ere. Hartara, irakurlearen eta testuaren arteko interakziotik sortuko da ulermena.

Azkenik, azken boladan ikertzen ari den beste irakurketa-eredu bat agertu nahi genuke, *irudi mentalak* sortzekoa, alegia. Neurobiologiaren alorrean eginiko azken ikerketek baieztatzen dutenez, gizakien pentsamenduaren ezaugarri garrantzitsua da irudi mentalak sortu eta ordenatzeko trebetasuna; eta baita beroriekin jarduteko gaitasuna ere. Ildo honetan, zenbait proposamen metodologiko ari da agertzen (Ávila, 1999).

3. ZERTAN DA IRAKURKETA?

Solé-k (1992, 1997) honela definitzen du irakurketa: «Irakurlearen eta testuaren arteko interakzio-prozesua da. Prozesu honen bitartez, irakurleak irakurtzean dituen helburuak betetzeko informazioa bilatzen du». Azter ditzagun, bada, definizio honen osagaiak banan-banan:

Irakurlea

Testua prozesatu eta aztertzen duen irakurle aktiboaz ari gara, munduaz eta errealitateaz ezagutza jakin batzuk dituen irakurleari buruz. Testua irakurtzean, direlako ezagutza horiek aktibatu eta testuari aplikatu beharko dizkio. Bi alderdi ditugu hemen. Batetik, irakurleak *zer dakien* (ezagutza kontzeptualak); hau da, zer dakien testuaren gaiaz, baina baita testualitate-ezaugarriez zein hizkuntzaren sistema lexikoaz eta sintaktikoaz ere. Bestaldetik, *zertan dakien* (prozedurazko ezagutzak); hau da, nolako ezagutza estrategikoa duen. Ez da nahikoa gaiaz edo lexikoaz nahiko informazio izatea, zeren, testuaren esanahia eraiki ahal izateko, era askotako estrategia kognitibo zein metakognitiboak ezinbestez erabili beharko baititu irakurleak.

Edonola ere, gaur egun irakurleak gutxieneko ezagutza *linguistikoak* izan behar dituela azpimarratzen ari dira ikertzaile batzuk (Pérez Basanta, 1995): estrategia kognitiboen ustezko erabilera hori irakurleak duen gaitasun linguistikoaren araberakoa izango da. Inferentzia-estrategiak, esaterako, abian jarriko ditu, baldin eta, lexikoaren gutxieneko ezagutza edukita, hitzak automatikoki ezagutzen baditu. Honela, bada, hiztegi murritza eta joskeraren ezagutza eskasa duten irakurleek ezingo dute hitz ezezagunen esanahia atera, nahiz estrategia horietan trebatuak izan[1].

Testua

Asko eta askotarikoa izango da testuan aurkituko dugun informazioa, forma zein edukiaren aldetik: baliabide linguistikoek emanikoaz gain, testu-mota eta testu-era jakin baten aurrean izango gara, halako ideien antolamendua izango duena, egilearen asmo komunikatiboaren mesedean.

Testuak ematen digun datu piloagatik ere, ez dugu ahaztu behar, dena delako idazkia ulertu ahal izateko beharrezko dugun informazio osoaren zati txiki bat baino ez zaigula testuan bertan agertuko. Beraz, irakurketa esanahiaren desanbiguatze-prozesua izango da irakurketa: irakurleak desanbiguatzea lortuko du, batetik, estrategia kognitiboei esker (testuaren gaineko hipotesiak formulatu eta irakurri ahala baieztatu ala ezeztatuz), eta bestetik, erredundantziaren funtzionamenduagatik.

Bestaldetik, burmuinean informazioa eta ezagutzak nola gorde eta biltzen diren azaltzeko, eskemen teoria proposatu zen. Eskema izenekoa (bestela, *schemata*, *gidoi* edo *marko* ere deitua) kontzeptu partikular bat irudikatzen duen ezagutza-multzo egituratua da[2] (Cornaire, 1991). Eskema kognitibo hauez gain, badirudi bestelakoak ere badirela. Azken boladan, burmuinean testuen antolamendu erretorikoak ere eskemen moduan bilduta ditugula baieztatzen ari da. Honela, diskurtso-mota ezberdinekin erlazionatutako buru-eskema hauek aktibatzeak ulermena erraztuko luke (Pérez Basanta, 1995).

Prozesua

Irwin-i (1986) jarraituz, irakurketa-prozesuak berarekin batera dakartza beste hainbat azpiprozesu ere. Hona hemen labur-labur:

1. Estrategia kognitiboak aplikatu ahal izateko gutxieneko ezagutza-multzo horri *sabai linguistikoa* deitu izan zaio.

2. Jatetxearen eskeman, esaterako, hainbeste informazio ditugu bilduta: jatetxe batean sukaldariek eta zerbitzariek lan egiten dute; bertan, bezeroei jaten emango diete diruaren truke; bezeroek, mahaian jarritakoan, zenbait jaki aukeratu eta jango dute; jandakoan, ordaindu eta joan egingo dira. Eskema nagusi honen azpian beste hainbat izango ditugu: jatetxe txinatarra, janari azkarrekoa...

1. Mikroprozesuek esaldien mailako informazioaz jabetzea ahalbidetzen dute, hala nola, hitzak ezagutu edo sintagmaz sintagma irakurtzea. Azken batean, gogoratu beharreko informazioaren mikroaukeraketa egiten da.

2. Integrazio-prozesuek esaldiak lotzea mesedetzen dute lokailu eta testu-antolatzaileen bitartez, baina baita testuari buruzko inferentziak sortzea eta irakurlearen aurre-ezagutzak aktibatzea ere. Hau guztia, delako testu horretatik aldendu gabe.

3. Makroprozesuek ulermen globala mesedetuko dute, testuari koherentzia emango dioten baliabideen bitartez. Honako prozedura hauek gertatuko dira: ideia nagusiak atzematea, laburpenak egitea eta testu-egituraz jabetzea.

4. Elaborazio-prozesuek testuaren informazioaz harantzago eramango gaituzte, idazleak aurreikusi ez dituen inferentzia eta arrazonamenduak eginez. Hemen hainbat kontu aurkituko ditugu: predikzioak egitea, irudi mentalak egitea, erantzun afektiboak, informazioa eta irakurlearen aurre-ezagutzak lotzea (testutik kanpokoak) eta arrazonamendu kritikoa.

5. Prozesu metakognitiboen bitartez zer ulertu dugun eta zer ulertu ez dugun kontrolatuko dugu, irakurritakoaren auto-erregulazioa egiteko modua izanez. Honez gain, irakurketa testu-motari eta irakur-helburuari egokitzea ahalbidetuko dute.

Helburuak

Testuinguruaren arabera, arrazoi batengatik edo besterengatik irakurriko dugu, interes eta helburu ezberdinei erantzuteko. Gainera, irakurketa gidatzen duen helburuaren araberako estiloa aukeratu eta horri esker posible suertatuko zaigun interpretazioa egingo dugu.

4. IKASGELARI BEGIRAKO INPLIKAZIOAK

Amaitzeko, hona hemen orain arte esandakotik atera genitzakeen zenbait inplikazio metodologiko (Manchón *et. al.*, 1993; Pérez Basanta, 1995):

1. Irakasleak ikaslea epe luzera autonomo bihurtzea lortu behar luke, idatzizko testuen aurrean irakaslearekiko zein hiztegiarekiko menpekotasunik sortu gabe. Autonomizatze-prozesu honetan zenbait helburu ditugu gogoan, hala nola, irakur-helburuaren araberako irakurketa-mota egiten trebatzea, irakurketaren auto-erregulazioa egiten trebatzea, gaiaren eta informazioaren garapena atze-

matea, testuaren ezaugarri pragmatikoak (testu-era, testuaren funtzioa, asmo komunikatiboa...) atzematea, testuaren makroegitura igartzea, irakurketa kritikoa bultzatzea, etab.

2. Irakasleak testu-mota ezberdinei (narrazioa, azalpena, argudioa...) dagozkien testu-era bariatuak (ipuinak, erreportaiak, publizitate-iragarkiak, iritzi-artikuluak...) aurkeztu behar lituzke irakur-helburu ezberdinetarako (informazioa bildu, atsegina lortu...), zereginak ere (datu jakin bat jaso, informazio orokorra, idazlearen asmoari igarri...) ugariak izanik. Honela, kasuan kasuko estrategiak erabiltzera bultzatuko dugu ikaslea.

3. Instrukzio estrategikoaren beharrean izango gara. Manchón *et. al.*-ek (1993) honako segida hau proposatu dute estrategietan trebatzeko:

   a) Ikaslearen prestakuntza estrategikoa zenbaterainokoa den jakin beharra dago lehenik eta behin.

   b) Behin identifikazioa eginda, ikaskuntzaren osagai metakognitiboari egingo zaio tartea: zertarako estrategiak, nola erabili...

   c) Irakur-estrategiak praktikan jarriko dira zeregin ezberdinetan.

   d) Ebaluazioa: orain nolako estrategiak erabiltzen dituen, horiek erabiltzean zein arazo izan duen, nolako emaitza izan duen...

4. Lexikoaren lanketari dagokionez, jokabide bikoitza izan behar genuke. Zenbaitetan, hori komeni denean, instrukzio estrategikoari lehentasuna eman eta testu batean ager daitezkeen hitz ezezagunen aurrean zer egin irakatsi eta lantzea izango dugu helburu. Honela, bestelako testuetan ere prozedura hauek aplikatzeko modua mesedetuko da, ikasleen autonomizatze-prozesua indartuz. Beste askotan, ordea, lexikoaren lanketari eman beharko diogu garrantzi handiagoa, hitzen ezagutza automatikoa garatu ahal izateko. Dena dela, ez genuke ahaztu behar, lexikoaren lanketari instrukzio estrategikoak ere ekar diezaiokeen onura.

5. Irakurmenaren lanketak, bere ezagutza eta bitartekoetan konfiantza izatera adoretu behar du ikaslea. Hemen garrantzi handikoa izango da ikasleen aurre-ezagutzak aktibatzea, baina ez bakarrik testuaren gaiari buruzkoak, baita testu-mota horren ezagutza-eskemei buruzkoak ere baizik.

6. Ikasgelan erabilitako testuek ikaslea erronka komunikatibo baten aurrean jarri behar dute: testuak eguneroko bizimoduan topa daitezkeenak eta jatorrizko hiztunentzat idatzitakoak izango dira. Hartara, ikaslearen estrategia kognitiboak abian jartzea mesedetuko dugu.

BIBLIOGRAFIA

ALCARAZ, E. (1992): "La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras" in V. García (ed.): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Rialp, Madrid.

ALONSO-TAPIA, J. eta MATEOS, M. del M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación", in *Infancia y aprendizaje*, **31-31**, 5-19. orr.

ÁVILA, J. (1999): "Una revisión del modelo de la lectura. La formación de imágenes mentales y su potencial en relación con la adquisición de la lectura en L2", AESLAko XVII. Kongresuan aurkeztutako komunikazioa, Alcalá de Henares.

COLOMER, T. (1993): "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía,* **216**, 15-18. orr.

————, (1997): "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". *Signos,* **20**, 6-15. orr.

CORNAIRE, C. (1991): *Le point sur la lecture en didactique des langues*. CEC. (Euskaraz: *Irakurketa hizkuntzen irakaskuntzan. Gogoeta batzuk*, HABE, 1994), Donostia.

IRWIN, J. (1986): *Teaching Reading Comprehension Processes*, N.J. Prentice-Hall, Englewood.

MANCHÓN, R. M.; MURPHY, E.; ORTS, M. A. (1993): "Estrategias de inferencia y comprensión lectora en una L2", in R.M. Manchón eta A. Bruton: *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso de lenguje (I),* Sevilla.

PÉREZ BASANTA, C. (1995): "Teorías sobre las destrezas lectoras y sus repercusiones en la enseñanza de la segunda lengua", in *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. III y IV Jornadas sobres aspectos de la enseñanza del E/LE*, Método Ediciones, Granada.

SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona.

————, (1997): "De la lectura al aprendizaje", *Signos*, **20**, 16-23. orr.

Ezin badiezu irabazi, erabil itzazu!, edo Nola aprobetxatu ikaslearen itzulpen-joera eta erroreak*

Karlos del Olmo
EIZIE

Lehenik eta behin, orri hauetara bildutakoak euskara-irakasle izandako itzultzaile baten gogoetak besterik ez dira. Irakaskuntzaren alderdi pragmatikoa dugu aztergai jardunaldietan, eta ikuspegi horretatik, hiztunen (edo hiztun-gaien) "ekoizte-hutsak" ezin alboratzekoak ditugu, beraz.

Judoan eta beste borroka-arte batzuetan garrantzi handiko lege bat izaten dute beti begi aurrean: kontrarioaren eraso-indarra norberaren onurarako erabiltzea. Bigarren hizkuntza irakasterakoan, irakasleak nahi baino indar handiagoa eta denbora luzeagoa eman behar izaten ditu erroreen aurkako borrokan, baita akatsa "ia" kontuan izaten ez duten metodologietan ere. Hori guztia, ikasleak bere buruaren aurka egindako borroka eskerga ahaztu barik.

Beste hizkuntza bat ikasten hastean, ikaslea, nahitaez, interprete bihurtzen da; hau da, entzundakoa deskodetu, ulertu, mezu berria kodetu eta igorri beharko du. Zertan esanik ez dago, interpretazioak oso teknika bereziak behar ditu, horietako batzuk ikasten gaitzak direnak. Baina ikaslea ez da interpretea izango lanbidez, eta ez ditu zertan ikasirik. Nolanahi ere den, oso begi aurrean izan beharko du oinarrizko arau bat: interpretazioan garrantzikoena mezua da, forma bera baino garrantzizkoagoa. Mezu zehatza, hori bai. Eta hortik ikasle askoren alferreko ahaleginen jatorria: buruan dena hitzez hitz itzuli nahi izatea, formari mezuari baino areago begiratzea.

Bestalde, gaur egun ere, kontraesan moduko bat izaten da: metodologia askok itzulpena ikas-metodo gisa baztertu arren, itzulpena erabili ohi dute ariketetan. Eta bidenabar esan dezakegu: erabilera didaktiko horretan, eskaintzen diren itzulpen

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

guztiak ez dira itzulpenik egokienak itzulpengintzaren aldetik. Hori, bidaidea ahaztu gabe; hau da, hiztegi elebiduna, edo bestela esanda, hiztegi "itzulia". Itzulpena helburu didaktikoa ez bada, zergatik erabili material elebiduna? Segur aski, bai irakasleak bai ikasleak ezinbesteko makulu dutelako. Baina kezkatxo bat piztu behar genuke: zergatik ez erabili hizkuntza bakarreko hiztegia?

Horrekin guztiarekin, erroreaz dihardugula, itauntxo bat ere egin dezakegu: hiztun-talde batek "txarto" egin dezake berba? Edo bestela galdetuta? Zelan defini daiteke errorea? Noiz da oztopo errorea, hutsa? Komunikazioa eragozten duenean, hau da, "itzulpen naturala" ez denean. (Adibideren bat: "Ni ez dakit" gogorragoa da gramatikaren aldetik pragmatikaren aldetik baino; baina "Kaixo!" adineko bati esatea baino, "Ez dogu asko balixo!" erantzuna eragiten badu, larriagoa inondik ere.)

Psikolinguistikaren ikuspegitik, ez ei dago errorea eta itzulpen-joera guztiz saihesterik. Oso gogoan izatekoak dira Steven Pinker irakasleak "buru-hizkuntzaz" egindako ekarpenak, alegia, giza hiztunak halako mekanismo biologikoen sorta bat duela eta horrelakoei esker txikitan hizkuntzak erraz samar ikasten direla. Zenbat eta adinean aurrerago, beste hizkuntza bat ikasterakoan, hainbat eta gehiago kalkatu beharra izaten da hasierako edo jatorrizko hizkuntz sistemaren gainean. Azken ikerketen arabera, adina faktore erabakigarria da hizkuntza ikasteko ahalmenaren fosilizazioan. Ondorioz esatea dugu, bigarren hizkuntza ezin dela ikasi lehenengoa bezain ondo, batez ere ahoskeraren aldetik, neurona-zirkuituek malgutasuna galtzen dute eta. Hizkuntza baten sostengu diren neurona-zirkuituak (umetan sendotuak) beste hizkuntzara egokitu beharra, horra hor, segur aski, arazoen jatorria.

Guztiarekin ere, errorearen garrantzia erlatibizatu beharrean geundeke: ikasitakoa gizartean erabilita, errore-tasa izugarri jaisten da. Bestalde, dikotomia faltsua bezain benetakoa jazotzen da: ikaslea ikasten hasten den unetik beretik bihurtzen da hiztun-komunitatearen kide; baina, halaber, ez da kide, solaskideak halakotzat jo arte. Zein dira horretarako baldintzak? Horra hor Euskal Herrian ere argitu beharreko kontu muntaduna.

Erroreei atzera ere oratuta, hutsak itzulpen-arazo moduan aztertuz gero, itzulpen-jakintzen soluzioak erabili behar genituzke. Oro har, batez ere gertaera bat nabarmentzen da, hiztegi eta joskera mintzagai hartuta: ikasleak halako gramatika-kategoria baten ordez beste kategoria bereko beste bat espero du ("hiztegiaren sindromea"), hau da, izenaren ordez izena, nahiz eta maiztasunaren aldetik, kategoriek ez duten beti agerpen-tasa bera izaten hizkuntza guztietan; eta halako joskeraren ordez, baliokidea espero du, hau da, ("gramatikaren sindromea") erlatiboa → erlatiboa. Bestela esanda, ia nahi gabe, estilistikaren alorrera lerratzen gara, estilistika konparatura. Eta alor hori ia batere jorratu barik dugu.

Irtenbideetako bat itzulpengintza lantzea litzateke, baina ez orain arte eginiko moduan. Kontua litzateke itzulpen "profesionala" asmo didaktikoz erabiltzea, hau da, itzulpen-ariketa klasikoa gainditzea. Inongo didaktikak ez dio itzulpenari itzuri egiten. Galdetu ere egin genezake zergatik egin behar ote dion? Zein oinarri biologiko eta psikolinguistiko datza bi hizkuntza edo hizkuntza gehiagoren harremanen pean? Buru-algoritmo eta eragiketa ezkutuak izan daitezke, eta, zelan edo halan, ia gehienetan halako buru-itzulpen moduko bat gertatu.

Hizkuntza-ikasketa eta itzulpena hizkuntza unibertsalen ikuspegitik ere aztertu behar ditugu, alegia, ia gizaki guztiok gauzak izendatzeko eta esateko partzuer ditugun hizkuntza-baliabideak aztertuz. Hortik ere abiatu behar genuke ikaslearen prozesadorean zer gertatzen den aztertzen, hizkuntza-baliabideak ematekotan.

Errealitate bera adierazteko, ikasleak bi adierazle izango ditu: lehen hizkuntzakoa eta bigarrenekoa. Batek huts egiten badu, hiztunak bestera joko du, errealitatea bat eta bera delako. Ikasleak segurtasunez lotu behar du adierazle ikasi berria beste hizkuntzako adierazlearekin eta denotatzen duen errealitatearekin. "Hobe ez!" erabil dezakegu adibidetzat: erreferenteak segurtasunez identifikatu beharko ditu ikasleak; bestela, ez du inongo aukerarik izango bere sisteman txertatzeko.

Itzulpenaren lehenengo oinarria: itzulgaia ondo ulertzea. Horra hor zereginik gaitzena ikaslearentzat! Bestalde, nolako itzulpena behar du? Askea eta ez lotua, orpoz orpokoa. Hitzarekiko fideltasunaren arazoa da muina, gakoa! Ikasleak ulertu egin behar du, muina ez dela adierazlea, adierazia baino. Baina, horra hor kontraesana: adierazleak ere zuzen eta artez ezagutu beharko ditu.

Bada itzulpen-joera areagotzen duen beste arazo bat: ikasleak jasotzen duen *input*aren kalitatea ez da behar bezain ona izaten sarri, ez behintzat komunikazioaren aldetik.

Baliokidetasun-arauak kontuan hartzen dituzten metodologiek ikaslearen arrakasta areagotu dezakete. Irakasleak baliokide ofizialik ematen ez badu, zer egin dezake ikasleak? Segur aski, bere aldetik bilatu, ezinegona sortzen baita esangura zehatzik jakin ezean.

Mezua deskodetzen eta berriro formulatzen trebatu behar dugu ikaslea, baliokidetasuna irizpide gisa erabilita adierazleak lantzerakoan.

Psikolinguistikaren eta Neurolinguistikaren ikuspegitik, itzulpena hauxe baino ez da: *dispositibo biologiko autonomoa***,** eleaniztunak menperatzen dituen hizkuntza guztien azpikoa. Beraz, inhibizio-mekanismoak kontrolatu behar dira, halako neurona-sare jakin batzuei itzuri egiteko. Nekez borrokatuko da errore eta

itzulpen-joera “txarren” aurka, interferentzia-fenomenoaren oinarri neuropsikolinguistikoak aztertzeke. Gauzak horrela, honako hauek izan behar ditugu kontuan:

a) Zenbateraino sakondu behar da bigarren hizkuntzan, lehenengo hizkuntzaren mezua emateko?

b) Itzultzerakoan, zenbateraino barrendu daitezke bigarren hizkuntzako egitura linguistikoak? (interpretazioaren arazoa)

Ikaslea itzultzaile modura hartuta, zertan bereizten da elebidun arrunta eta itzultzailea? Itzultzaileak, sarritan, ez du betetzen elebitasun indibidualaren definizio eskolastiko osoa. Itzultzaileak inoren ideiak darabiltza; elebidunak, bereak (normalean).

Itzulpena aipagai, ezin alde batera utzi euskal literaturan gertatutakoa: garbizalekeria-boladan izan denean, itzulpena gaitzetsi dute batzuek, sormen-lana ulergarriagoa eta jatorragoa delakoan. Gero, itzulpen-lan batzuk ulergarriago gertatzen dira sormenezkoak baino. Komunikazio-eginkizunak daude tartean.

Itzulpena, baina, ez da osagai bakarreko gertaera. Hainbat itzulpen-mota daude: akademikoa, pedagogikoa, profesionala, artistikoa... Begi bistan dago, denak ez direla erabilgarri hizkuntza-irakaskuntzaren ikuspegitik; ez neurri berean, bederen.

Proposamen moduan, zergatik ez erabili akatsak zuzentzen emandako denboraren erdia, behintzat, itzulpen-teknikak lantzen?

Itzulpenetan, alderdi pragmatikoaren aldetik, bi mutur izango genituzke: itzulpen semantikoa eta itzulpen komunikatiboa. Bigarrenak kontuan hartzen du hartzailea, eta ahalik eta testurik ulergarrienak sortzera jotzen du. Lehenengoa jatorrizko testuaren ezaugarri guztiak errespetatzen ahalegintzen da. Hizkuntzen irakaskuntzan, itzulpen komunikatiboa bilatu behar da, baina oinarri semantikoa ahaztu gabe.

Translatologiak aztertutakoetatik, honako itzulpen-prozedura hauetan treba dezakegu ikaslea:

a) Gardenak, asko landu behar ez direnak:
   - **Mailegua**.
   - **Sinonimia**.
   - **Kalkoa**:
     - adierazpidekoa: mugimendu feministak (adierazpen-modu berria)
     - egiturazkoa: "sei ken bi berdin lau" (egitura sintaktiko berria).

   - **Hitzez hitzeko itzulpena**: *ipar mintzatokia → tribuna norte*

b) Lausoak, ikasleekin landu beharrekoak:

   - **Transposizioa** (gramatikarekin zerikusia duen prozedura bakarra):
     - Automatikoa, nahitaezkoa: *Echar sal → gatza eman*.
     - Gramatika-egiturarik ez : *Se trata de entenderlo → gauza da ulertzea*.
     - Zuzeneko itzulpena ez da naturala: *Fue publicado → argitaratu zuten*.
     - Hutsune lexikoa ordezkatzea: *Comunmente se cree → jendearen ustez*.

   - **Modulazioa** (ikuspegia aldatzea):
     - Baiezkoa ezezkoaren ordez: *No tiene nada de tonto → azkarra da oso*.
     - Ezezkoa baiezkoaren ordez: *No llueve → ateri du*.
     - Konkretua abstraktuaren ordez: *Sentarse junto a la chimenea → sutondoan jesartzea*.
     - Kausa efektuaren partez: *No se te ve el pelo → ia ez zara etxetik agertzen*.
     - Zati bat beste baten partez: *De cabo a rabo → lehehengo orritik amaieraraino*.
     - Terminoak alderantziz*: Seguro de enfermedad → gaixo(tasun)--asegurua*.
     - Aktiboa pasiboaren partez: *Se comenta → adierazi dute, esan omen dute*.
     - Espazioa denboraren partez: *De ahora en adelante → hemendik aurrera*.
     - Ikurrak: 5% → %5.
     - Mugak, tarteak, neurriak eta abar.

     Newmark itzulpen-gaietako teorialariaren aburuz, "positiboa bi ukapenen partez" edo "bi negatibo positiboaren partez" deritzona da modulazio garrantzitsu bakarra:

     - *No tiene nada de tonto: Azkarra da oso.*
     - *No te quepa ninguna duda: Seguru egon!*
     - *Ateri da!: ¡No cae ni gota!*
     - *Bai ote!: ¡No me digas!*
     - *Bai?: ¿No me lo creo ni un poquito!*

– **Baliokidetasuna**: azken muturrerainoko modulazioa; hizkuntza bakoitzean irudi finko eta aldaezin bihurtu direnak, ez dira aukerakoak.

  – *cara a cara → aurrez aurre.*
  – *cambio de sentido → itzulbidea.*
  – *lluvia fina → zirimiria.*

– **Egokitzapena** (kulturak elkarretara moldatzea):

  – *etxeko abereak → Afrikan: alde egiten ez duten abereak.*
  – *muy señora mía → andre hori.*
  – *el pan nuestro de cada día → egun honetako ogia.*
  – *taloa → tortilla* (Mexikon).

– **Zabalkuntza:**

  – *cincuentón → berrogeita hamarretik gorakoa.*

– **Azalpena:**

  – *euskaltegia → centro de enseñanza de euskara a adultos.*
  – *euskalgintza → conjunto de actividades culturales producidas en euskera.*

– **Ezabapena:**

  – *procedimiento a seguir → jardunbidea.*
  – *el día 24 de abril → apirilaren 24an.*
  – *diferentes fases de la contratación → kontratazio-aldiak.*
  – *mi padre → aita.*

– **Konpentsazioa:**

  Nonbait galdutakoa beste inon berreskuratzea.

Ezin amaitu literatura bera harira ekarri barik, metafora modulazioaren eta baliokidetasunaren arteko baliabidea dugu eta!

Proposamena hauxe izango litzateke, hots, ikasleen erroreak itzulpen-teknika eta prozeduren aldetik aztertzea eta lantzea, horretarako lan-metodologia ikasleekin *itzulpen-mintegia* eratzea izanik. Ikasleak testu erreal sakon samarrak jasoko lituzke (pentsalarienak). Testu fotokopiatua, gainean lan egin ahal izatekoa

(meta-hizkuntza), banatuko litzaieke. Etxean aurretik landutakoan, ikasgelan bakoitzaren ekarpena aztertuko litzateke. Ikasleak erabilgarri izan behar lituzke nahi beste hiztegi elebakar eta kontsultarako materialak. Eskolako lanketa ikasle bakoitzaren diagnosia egiteko bide on-ona da (interferentziak, bortxak...). Ostean, azken ber-tsioa denon artean prestatu behar lukete. Testu bakoitzak agerrarazitako hutsek bestelako lanketarako bidea erakutsiko lukete.

Hizkuntza-normalizazioa euskaltegian*

Aitor Etxebarria
Santurtziko Udal Euskaltegia

0. ABIAPUNTUA

Ezertan hasi aurretik, zein errealitatetatik hitz egiten dudan argitu nahi nuke. Santurtziko Udal Euskaltegiko irakaslea naiz eta 13 urte daramat bertan.

- ingurua, imajina dezakezuenez, ia erabat erdalduna da. Euskaltegia "uharte euskalduna", inguruko itsaso gaztelaniadunaren erdian.
- Normalizazio-kontu hau (definitu aurretik, deskriba dezagun ohiko ikastorduetatik kanpo egiten diren ekintza osagarriak, ikasgelatik kanpokoak) aspalditik hartu izan da kontuan, eta premiazkotzat edo hartu izan da, baina ez du izan tratamendu jarraitua, berezitua... eta beste faktore batzuen menpe egon da (irakasleon lan-baldintzak, beste zereginek uzten zuten neurrian...).

Hain zuzen ere, errealitate horrek bultzatu nau gai honi ekitera, gai honetan sakontzera. Beraz, aurretiaz esan behar dizuet, ez duzuela aurkituko praktikatik sortutako esperientzia ederren kontakizunik. Esperientziaren beraren urritasunak animatu nau orain kontatuko dizkizuedan gogoeta hauek egitera. Esan genezake, beraz, gai honetan aditua baino gehiago, gai honek kezkatua naizela.

1. ZER DA HIZKUNTZAREN NORMALIZAZIOA?

Kontzeptu hori argitze aldera, hainbat iturritara jo dut. Hala ere, ez da orain nire

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

asmoa hori goitik behera jorratzea, gero baliagarriak izango zaizkigun zenbait elementu ateratzea baizik.

1.1. Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia

Bertan agertzen da "normalizazioa" hitza, nahiz eta ez definitu. Zuzenean esaten da, Plana hizkuntzaren normalizazioa eskuratzen jarraitzeko plan estrategikoa dela; eta arazo nagusiez, horri begirako helburuez, egitarau eta ebaluazio--irizpideez mintzo da.

HPSren zuzendari zeneko elkarrizketa batean, honelaxe laburbildu zuen Josune Ariztondo-k helburua: «Euskararen aldeko urratsak areagotzea Euskal Herrian euskararen berresku-rapen osoa lortzeko, maila pertsonalean, sozialean eta ofizialean». Horixe litzateke Biziberritzearen helburu nagusia. Eta horrek hiru helburu estrategiko ditu:

a) Lehenak euskararen ondorengoetaratzea aurreikusten du. Hots, euskararen transmisioa.

b) Bigarrenak hauxe dio: «Belaunaldi berrietako euskaldunentzat euskara helduaroko eremu berezi eta garrantzizkoetarako atsegin eta gaztelania bezain baliozko egitean datza, beste erabilera-eremu garrantzizkoetara zabalduz (lanmundua, aisia, kirola...)».

c) Hirugarrena euskararen elikadurarekin dago lotuta: hizkuntza eroso eta erraz hitz egitekoa, liburu, irrati, aldizkari, egunkari, telebista eta bestetan erabiltzekoa.

1.2. Euskararen Unibertsoa

Izen honen inguruan antolatu ziren jardunaldietan, bai horiek prestatu aurretik, bai horien garapenean, bai horien emaitza izango zen *Kontseilua*ren garapenean, garrantzi handia eman zitzaion gogoetari, hausnarketari. Eta gogoeta horren baitan beste termino bat erabili zen: "garapen oso eta eutsigarria". Berau definitzeko, honelako parafrasia egin zen:

- Euskal hizkuntza komunitatean: komunitatearen bizitza euskaraz egitea garatu behar da norabide guztietan.

- Euskaldun pertsona: gure komunitatea euskararen jakintza eta erabilera-gradu desberdinetako euskaldunez osatuta dagoenez, euskaldun gehienen euskarazko gaitasuna "goren gradura" jasotzea da garapen osoaren zantzua.

- Euskara: hizkuntzari dagokionez ere, garapen osoa behar du lortu euskal komunitateak, gaur eta biharko erronken aurrean hizkuntza-baliabide eta tresna egokiak izan ditzan.

- Euskararen aldekotasuna: euskararen aldeko zaletasuna eta motibazioa iraunkorki garatu behar da.

"Garapen eutsigarria" definitzerakoan, besteak beste, protagonista berrien beharra aipatu zen, euskaldun pertsonena hain zuzen: «Ez da deus egiten pertsonak euskara ikasi arren, gero eskuratutako gaitasun hori galtzen badu». Horretarako estrategia berriak behar dira.

Ildo beretik *Bai Euskarari Akordioa*n ere aipatzen da kontu hau, gauzatu gabeko errealitatea balitz bezala: egoera ez-normaldutik abiatu eta arlo eta esparru guztietako euskararen normalkuntza osora iristea. Hitz batean esateko, eta Bai Euskarari Akordioaren Plan Estrategikoaren Misioa definitzeko hitz berak erabiliz: «Euskarak garapen osoa lor dezan, bere normalizazioa behin-betiko bideratu».

Noren edo zeren normalizazioa, beraz? Argi dago euskararen normalizazioa lortu nahi dugula, hizkuntza den aldetik. Baina euskara, beste edozein hizkuntza bezala, ez da berez bizi, espiritu hutsa bailitzen. Beraren bizitza erabileran eta produkzioan gauzatzen da. Eta horretan sartzen dira hiztunak, gizabanakoak, subjektu indibidualak. Beraz, "normalizazioa" hitzarekin, eta gure jardunari begira, hauxe esan nahi dugu:

– Gure eskuetatik igarotzen den hiztungai hori euskal hiztun bihurtzea: hau da, euskaraz komunikatzeko gaitasunarekin eta euskaraz komunikatzeko joera argiarekin.

– Hiztunak irabazteaz gain, hiztunok aritzen diren esparru sozialak ere, aldi berean, euskararentzat irabaztea.

2. ZERGATIK EUSKALTEGIAN NORMALIZAZIOA?

Agian baten bat harritu egingo da normalizazioa euskaltegiaren zereginen barruan kokatzen dugulako. Jarraian, hori justifikatzen edo arrazoitzen saiatuko naiz.

Ezer baino lehen aitortu behar dugu ezen euskararen irakaste hutsa normalizazioaren atal bat dugula; ezinbesteko atala dela esango genuke, ezinbestekoa baita gure hizkuntzaren normalizaziorako, gutxienez, euskara bera ezagutu eta menperatzea.

Beraz, hizkuntza irakastea normalizaziorako ezinbesteko baldintza da. Baina nahikoa ote da? Hementxe bukatzen ote da gure lana? (eta "gure" diodanean, zentroez, euskaltegiez... ari naiz). Muga gintezke lan honetara?

Galdera horiei erantzuteko, errepara diezaiogun berriro ere zenbait dokumentutan esaten denari.

2.1. Biziberritzeko Plan Nagusia

HEAri buruz ari delarik —Helduen Euskalduntze-Alfabetatzeari buruz, alegia—, plan honek lorpenei erreparatzen die lehendabizi:

- Hegoaldeko gazteetan gero eta gutxiago dira euskaraz irakurtzeko edo idazteko zailtasuna duten euskaldunak. Euskararen berreskurapenean, ikastolekin batera, HEA izan da ekinbiderik eta mugimendurik garrantzitsuena.
- Eskaera handia dago gizartean. Euskaltegiekiko oniritzia ere nahiko zabala dela esan daiteke.
- Etengabeko berrikuntza eta hobekuntzan dihardu ekimen horrek.
- Azkenik, homologazioa eta sinatutako akordioak ere aipatzen ditu.

Baina gabezietara joaz, honako hauek nabaritzen ditu:

- Emaitzak ez dira onak: hasten diren askok ez dute ikasturtea (are gutxiago ikas-prozesua) amaitzen.
- Harreman urria dute beste euskaltegiekin eta hizkuntzak irakasten dituzten akademiekin.
- Beste gabezia bat, dirulaguntzen banaketarekin eta laguntza ofizialekiko menpekotasunarekin lotzen du.
- Azkenik, euskararen ideologizazioa aipatzen du.

Eta aurrera begira, honako erronka hauek planteatzen ditu:

- HEAko ekintzabideak erabileraren ingurukoarekin uztartzea.
- Euskararen bizitasun soziolinguistikoa indartzeko ezinbestekoak diren gune geografikoetan, giza taldeetan eta gizarte-eremuetan arreta berezia jartzea.

– Horretarako efektu biderkatzailea izan dezaketen giza taldeak identifikatu behar dira, helburu zehatzei erantzuteko ikastaroak antolatu, etab.

2.2. HEOK

Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikuluak badu, "Hizkuntza" eta "Alderdi Psikopeda-gogikoarekin" batera, "Alderdi Soziokulturala" izeneko atala ere. Eta, beronen barruan, "Alderdi Soziologikoa" eta "Alderdi Kulturala".

Alderdi Soziologikoa

Hemen hiru atal edo arlo bereizten ditu: normalizazio soziala, normalizazio linguistikoa eta motibazioa.

a) Normalizazio soziala

Normalizazio sozialari dagokionez, ideia hau aipatzen du: euskararen egoera soziolinguistikoak badu eraginik eta ondoriorik euskararen irakaskuntzan eta kurrikulugintzan. Eta egoera hori deskribatzeko, populazioaren laurden batek baino ez duela ezagutzen aipatzen da, nahiz eta orain arte hartutako neurriak onuragarriak izan diren Euskal Autonomia Erkidegoan.

Egoera horri aurre egiteko, "euskaldun osoak" lortu beharra azpimarratzen du, HEAren azken helburua horixe izanik.

Ildo beretik, euskararen berreskurapenerako euskaltegiaren zeregina garrantzitsua dela aipatzen da.

Euskaltegitik kanpoko eguneroko jardunean osatu behar du ikasleak euskaltegiko lana. Giro erdaldunetan aukera hori oso murritza denez, euskaltegiaren esku gelditzen da egoera normal batean nolabait gizarteari edo inguruari dagokion zeregina. Horrela, ahalegin berezia egin beharko dute irakasleek eta euskaltegiak, inguruak ikasleari eskaintzen ez diona eskaintzen: euskara ikasteko eta erabiltzeko aukera.

b) Normalizazio linguistikoa

Normalizazio linguistikoari dagokionez, kurrikuluak irakaskuntzan ahozko erregistro bereziak lantzeak eta euskara-ikasleen hizkera artifiziala leuntzeak eta girotzeak duten garrantzia azpimarratzen du. Honen inguruan, bi esparru aipatzen dira:

– Hizkuntzaren irakaskuntzaren inguruko hausnarketa, euskaratik bertatik egin beharrekoa, beste hizkuntzetakoa ere gogoan izanik, noski.

– Euskarak berezkoak dituen esparruak (etxea, kalea, lagunartea...) gogora ekarri eta berauek aintzat hartzea.

c) Normalizazio eta motibazioa

Arlo honetan esaten dena, egia esan, urrun samar geratzen zaigu, azken batean gizarte osoari baitagokio. Kurrikuluan planteatzen den bezala, motibazioa hizkuntza batek gizarte-mailan eskuratzen duen prestigioarekin lotzen da. Dena den, motibazioak hori baino inplikazio handiagoak ditu, nire ustez, hirugarren atalean ikusiko ditugunak, hain zuzen ere.

Azkenik, **Hizkuntza** atalaren deskribapenean, berau definitzeko erabiltzen diren zenbait kontzeptuk argi islatzen dute arloen arteko erlazioa:

– Ezagutzatik erabilerara.

– Zuzentasunetik egokitasunera.

– Gaitasun linguistikotik gaitasun komunikatibora.

2.3. Errealitatean bertan oinarritua

Errealitateak berak zer dioen hobeto ikusteko, SIADECOk 1996ko ekainean buruturiko *"Helduen Euskalduntzea: Eskaintza eta Eskariaren egoera eta Etorkizunaren aurreikuspenak"* izeneko ikerlanera jo dugu, bertan eskaintzen diren hainbat daturen entresaka eginez.

- Oro har, panorama nahiko baikorra aurkezten du: euskararekiko jarrera positiboa, euskaltegien irudi eta onarpen-maila nahiko ona; ezagutza--mailan potentzial ona ulermenari dagokionez (gehiago dira nekez ulertzen dutenak ezer ulertzen ez dutenak baino), ez horrenbeste, ordea, ahozko adierazpenari dagokionez. 27 urtekoa da matrikulatuen batezbesteko adina, eta denbora-falta da ez matrikulatzearen edo prozesua uztearen arrazoi nagusia, beste batzuen artean. Motibazioak direla eta, handiagoa da motibazio afektibo-ideologikoen pisua, motibazio pragmatikoena baino, motibazio komunikatzailea tartean geratzen delarik.

- Euskaltegien zenbait arlo zehatz baloratzean**,** baloraziorik baxuena kultur edukien lanketak eta ekintza osagarrien arloak jasotzen dute. Ikerketa egin dutenek berek hiru hipotesi zabaldu dituzte arazo horren inguruan: edo jendeak aspektu hauek gehiago lantzea eskatzen du, edo ez dago konforme gaur eguneko lanketarekin, edo ez die garrantzi handirik eskaintzen.

- Datuek argi erakusten dute, gutxiago izan direla euskaltegietan lortutako mailari eutsi diotenak edo berau hobetu dutenak, galdu dutenak baino. Euskara-maila apaldu edo galtzeko arrazoi nagusi modura, ikasleen inguru erdalduna aipatzen da, alde handiarekin gainera (%55); euskara-mailari eusteko edo berau hobetzeko erabili dituzten bideen artean, lagunena eta familia barruko komunikazioa izan dira bide nagusiak.

- Euskaltegietako ikastaroen bidez zer lortu nahi zuten galdetu denean, gehienek beren helburu nagusia ondo hitz egitea zela esan zuten (%63,7). Ondoren, eta oso urrun, bestelako helburuak datoz: ondo ulertu (%9,6), gramatika-ezagutzak (%3,5), EGA (%6,9), oinarrizko ezagutza (%7,2)... Baina horren ostean helburuak bete zituzten ala ez galdetu zitzaienean, aspektu kezkagarri bat azalarazi zuten: euskaltegietatik pasa diren 20-39 bitarteko erdaldunen artean gehienek (%67) ez dute lortu irakaskuntza-prozesu honen bidez lortu nahi zuten maila.

- Tartean prozesuaren etetea ere gertatu da kasu askotan. Etetearen arrazoi nagusia denbora-falta izan da (%47,4) edo lana (%9,9). Hain zuzen, %1,9k bakarrik adierazi zuten nahi izandako maila jaso ondoren utzi zutela prozesua.

- Kulturaren kontsumoaren mailari dagokionez, beste hizkuntzetan gertatzen den bezala, baxu samarra da kultura idatziarena eta altuagoa ikus-entzunezkoena, nahiz eta, ikerketak adierazi zuenez, zenbat eta gazteagoak izan, hainbat eta handiagoa den euskarazko kultur produktuen kontsumoa.

- Ikerketak agertutako bi ondorio nabarmendu nahi nituzke:

  – Zeregin eta planteamendu berrien beharra, ikasleen bilakaera gertutik jarraitu eta hainbat elementu kontuan hartuta (adina, dakarten euskara-maila, interesak, helburuak, euskaltegiarekin zerikusia duten aspektuen balorazioa, erabilera-aukerak, ekintza osagarrien beharra eta balorazioa...).

  – Gune geografiko desberdinen eta euskaltegi desberdinen artean sumatzen diren desberdintasun handiak. Nahiz eta euskalduntzeari buruzko joerak homogeneo samarrak izan, desberdintasun nabarmenak sumatzen dira herrien eta hiriburuen artean, eta baita erakundeen eta euskaltegien artean ere. Beraz, euskaltegiek, duten ikasleria nolakoa den ezagutu, eta ahalik eta egokien erantzun beharko diote ikasle-mota bakoitzak planteatzen dituen esakune eta ahalmenei.

2.4. Dokumentuetatik harantzago

Orain arte agiri eta dokumentu idatzietan aipatutako arrazoiak aurkeztu ditugu. Ez da nire asmoa izan, inoren aurrean zerbaiten inposaketa proposatzea edo balizko inposizio baterako oinarriak ezartzea. Ez. Horrekin, hurrengo atalean garatuko dudan punturako nolabaiteko oinarri teorikoa eskaini nahi izan dut, borondate eta militantzia hutsean geratu gabe.

Dokumentu idatzietan aurki daitezkeenak baino arrazoi gehiago aipa genitzake euskaltegien ardura hori argudiatzeko:

– Euskal Herriko zenbait lekutan (Nafarroan eta Iparraldean bereziki) eskola ez da tresna nahikoa normalizaziorako.

– *Larrun* aldizkariak HEAren inguruan antolatutako mahai-inguru batean Erramun Osa-k esandakoa ekarri nahi dut orain gogora: «Ezin dugu ahaztu haurrentzat helduak direla erreferentzia eta helduek finkatzen dituzten hizkuntza-erreferentziak txertatzen direla haurrengan. (...) Zenbaitetan pertsona helduen artean eragiteak haurrengan ere eragina du. (...) Helduak euskalduntzean eta alfabetatzean erabilera-esparru berriak irabazteko gauza bagara, horrekin erakusten ari gara euskara ikastea ez dela alferrikako ahalegina. (...) Erabilera-esparruak irabazi behar dira; modu honetan bakarrik kontzientzia ditzakegu gazteak».

– Honekin lotu beharra dugu EKBk *BAT* aldizkarian *"Gazteen mundua euskalduntzeko egitasmoa"* izeneko artikuluan egiten duen baieztapen hau:

> Gazteak dira, oro har, euskararen ezagutza mailaren eta erabilpenaren arteko desfaserik handiena agertzen dutenak, euskararekiko motibaziorik altuena adieraztearekin batera. Kontraesan honen azalpena ez da lortzen gazteen bizkar errua botaz eta beren jokabidea gezur sozialtzat salatuz. (...) Adin talde horrek gizartean nagusi den egoera (erdararen nagusitasunarena) islatu eta areagotu baizik ez du egiten.

– Aipatutako mahai-inguru horretan Sagrario Aleman-ek esanak dira honako hauek:

> Guk euskaldunak atera nahi ditugu eta, beraz, gure lana ez da izan behar bakarrik hizkuntza egiturak eta horrelakoak irakastea; gurean euskara irakastea beti egon da loturik motibazio eta erabilerarekin. Datozkigun ikasleak motibazio batekin datozkigu eta ateratzean zaletuak bihurtzen ditugu.

Azken argudio hauekin iritzien munduan sartu gara, eta eztabaidagarriak izan litezkeela jabetzen naiz, oso, aurreko guztiak ere eztabaidagarriak izan diren bezala. Izan ere, azken batean borondateak eta euskararekiko konpromisoak nolabaiteko pisua izango du planteamendu honetan. Bide honetatik abiatzeko azken erabakia ez da etorriko argudio pisutsu eta ukaezinetatik, nolabaiteko konbentzimendu pertsonaletik baizik.

Eta beste kontu bat. Hemen, nagusiki, Euskaltegiek zentro eta erakunde gisa izan ditzaketen erantzukizun eta ardurez ari gara. Beste kontu bat izango da (eta ukaezineko garrantzia duena) ardura horri aurre egiteak berarekin dakartzan bestelako kezka eta arazoak, antolaketa eta baldintza laboralen aldetik.

Tokian tokiko egoeraren arabera (bai euskarak toki horretan bizi duen egoera, zein bertako euskaltegiak dituen aukera eta baliabideen arabera) ikasgu bakoitza hausnarketa bat egitera gonbidatu nahi dut, gai honek zer nolako oihartzuna duen eta izan beharko lukeen argitze aldera.

3. NOLA EKIN HIZKUNTZA-NORMALIZAZIOARI EUSKALTEGIAN

Atal honi ekin aurretik, berriro gogoratu nahi dut nondik abiatzen naizen eta, bereziki, gogoan zein errealitate dudan.

Hiru egoera posible ikusten ditut:

a) Normalizazioaren kontu hau oso argi duen sare nagusi baten barruan dago Euskaltegia, eta sare honek ere oso argi ditu arlo hori aurrera eramateko klabeak, behar diren bitartekoak, etab. (Lehenago aipatu ditudan AEK, IKA edo bestelako erakundeak leudeke egoera honetan).

b) Kokatuta dagoen herriko instituzio publikoekin harreman ona du Euskaltegiak, eta horiekin elkarlanean normalizazio-plangintza itxurosoa diseina dezake.

c) Euskaltegiak bere buruaren ardura du, eta dituen bitartekoen arabera antolatu behar du bere jardun osoa.

Nik, nagusiki, azken egoeran dauden euskaltegietan pentsatuz egingo ditut ondorengo hausnarketak (eta, gainera, ingurune soziolinguistiko nagusiki erdalduneanean), nahiz eta hasieran esango ditudan kontsiderazio orokorrak denentzat izan daitezkeen baliagarriak.

3.1. Hasierako ohar batzuk

Berriro gogoratu nahi nuke irakaste hutsarekin ere normalizazioan ari garela.

Bestetik ezinbesteko printzipio nagusi eta saihestezina gogoratu nahi dut: ikaslearengandik/ikasleengandik abiatu behar dugu. Eta hau diodanean, ikaslea kokatuta dagoen ingurua esan nahi dut; baita ikaslea euskaltegira hurbiltzen denean dituen espektatibak, helburuak eta berezko motibazioa ere. Hau da, daukagun egoerarekin jokatu behar dugu, ez nahi genukeenarekin. Eta lehendabizi, datorkigun ikaslearen helburuak ase behar ditugu. Motibazio instrumental jakin bat badu, lehenengo horixe ase beharko dugu.

HABEren zuzendari orokorrak *Euskaldunon Egunkaria*n 2000ko otsailaren 10ean egindako adierazpen batzuk ekarri nahi ditut hona:

> Ikasle bakoitzak bere arrazoiak ditu euskara ikasteko, besteak beste, lana bilatzeko aukerak gehitzea, gizartean hobeto integratzeko bideak eraikitzea, seme-alabei ikaslaguntza eskaintzea, administrazioetako euskara plangintzetan parte hartzea, eta abar. Bestetik, ikaslea euskaltegira joaten denean, euskara ahalik eta azkarren ikasi nahi du. Bai HABEk bai euskaltegiek saiatu behar dugu ikasle bakoitzak nahi duen hori lor dezan kalitatezko irakaskuntza eskainiz. Hori da gure erronka.

Hauxe da gure etxea, geure proiektuan eraiki behar dugun oinarria. Honen gainean gauzatu beharra dugu geure asmoa.

Eta honekin batera, hurrengo kontsiderazioa: gure jardun pedagogikoa zenbat eta kalitate handiagokoa izan, hainbat eta eraginkorragoa izango da. Baliteke (eta uste dut gehienok izango dugula horren esperientzia) ikasle bat titulu edo agiri jakin baten bila hurbiltzea euskaltegira, edo bestelako beharrizan jakin eta zehatz bat betetzera, eta gero prozesuan zehar euskaltzaletzea. Horretarako ezinbesteko baldintza da gure lana kalitatezkoa izatea.

3.2. Azken batean, zer lortu beharko genuke normalizazioaren klabe hori izanda?

- Lehenengo eta behin ikasleak/ek euskararen aldeko pertzepzio positiboa izatea.
- Identifikatzea, zaletzea: euskara kontsumitu eta euskara erabiltzea.
- Erabilera-esparru minimoak ziurtatzea.
- Azkenean, euskaldun osoak lortzea.

3.3. Nola? Lanerako printzipio orokorrak

"Nola" hau aipatzean, motibazioa datorkigu burura (oraingo honetan "motibazioa" zentzu hertsiago batean). Nola zaletu ikasleak?

Pertsuasioaren bidea. Nola lortu? Euskara esperientzia gozagarriekin lotuz. Eta hona ekarri nahi ditut *Kafe Antzokia*n eta *Zenbat Gara* euskara-taldean lanean diharduen Todor Etxaburu-k Argia aldizkarian (2000ko martxoaren 19an) adierazitakoa:

> "Euskarak motiba dezake, baina beti ere ikasleari zerbait berezia eskaintzen badio; plus bat, gainerako hizkuntzena ez bezalako kultur molde original bat (ez hobea, ez txarragoa, desberdina baizik), munduari erantzunak emateko kosmo-ikuskera propio bat, ikasleari zerbait esango diona, ikaslea aberastuko duena. (...) Gainerako hizkuntzetan egin ohi dutenaren fotokopia merke batekin ez goaz inora. (...) Erantzun propioak, originalak behar ditugu (...).
>
> "Euskarak motibatu egingo ditu ikasleak baldin eta hizkuntza horren bidez bestelako harreman batzuen lekuko badira, baldin eta euskal guneetan giro ona, osasuntsua ikusten badute, baldin eta euskara eta ludikotasuna, euskara eta bitalismoa lotzen badituzte. Hortaz, euskararen aldeko dei agonikorik ez, mesedez, akabo hileta-jotzeak, biba euskara, biba Pellot eta biba festa!" (...)
>
> "Motibazio handiena zer da? Bizitza eta harremanak, eta harreman horietan zer sartzen da? Dena: larru jotzea, lana, juerga, kultura, askatasuna, erantzukizuna".

Jakina, hitz horiek nondik eginda dauden ez dugu bistatik galdu behar (kultura-proiektu handi bat...). Edonola ere, berriro azpimarratu nahi nuke, guztion esku baitago, arestian esandako zerbait: ikasleak euskaltegira dakartzan beharrak asetzeak eta hori kalitatezko irakaskuntzarekin lortzeak duten garrantzi izugarria.

Beste kontu bat honako hau da, alegia, zeharka egin beharreko edo egin genezakeen lan guztia, hots, lehen aipatutako kalitatezko jarduna, eduki soziokultural egoki eta aukeratuak.

Eta beste ohar bat. Agian modaz pasaturikotzat joko dute askok, beste garai bateko kontua... Hala ere, esan egingo dut: nire ustez ikasle-mota jakin batentzako garrantzi handikoa izan daiteke irakaslearen eredua. Modu askotara adieraz genezake zer-nolako kultura-kontsumitzaileak garen: pertsonaia famatuen adibideak jartzen ditugunean, telebista-saioren bat gomendatzen dugunean, irakur-zaletasunak

adierazten ditugunean, erosten dugun egunkaria, euskararekiko eta ikasleen kulturarekiko agertzen dugun jarrera baikor eta errespetagarria...

"Seriotasunez" landu arlo hau. Honen aurka joango litzateke noizean behineko dedikazioa, "*a salto de mata*" aritzea... Zer eskatu eta ekarriko luke seriotasun honek?

a) Inguruaren azterketa batetik abiatzea. SIADECOren ondorioetan lehen nabarmendu dudanez, Euskaltegira datorren eta klase jakin batean dagoen ikasleriaren azterketa: adina, zaletasunak, kultura-kontsumoa, inguruak erabilerarako eskaintzen dituen aukerak...

b) Arlo iraunkorra: gure kurrikulu eta programazioan txertatua, programatua (ikuspegi globalarekin, maiztasun jakin batekin...), arduradun bat edo batzuekin, beharrezkoa balitz edo horretara dedikatu ahalko balitz, diru-partida jakin bat asignaturik...

c) Helburu jakin batzuekin, egiten denari osotasuna emateko (motibatu, girotu, praktikatu, kontaktua egin...).

d) Elkarlanean, koordinazioan... jardutea, ahal den neurrian. Elkarlanerako gune posible batzuk: herriko edo inguruko euskalgintza, erakunde publikoak... indarrak sakabanatu ordez, metatzeko. Honelako esperientzia asko ekar genezake gogora. Bat aipatzearren, oraintsu komunikabideetan agertu dena aipatu nahi dut, Lasarte-Orian 1998tik martxan dagoen "Kuadrillategi" izenekoa, bertako AEK erakundeak, *Ttakun* kultur elkarteak eta Udaleko Euskara Zerbitzuak bultzatua. Lasarte-Orian gazteen artean euskararen erabilera-hutsune handia zegoela ikusirik, lanean hasi ziren ekintza-programa bat martxan jarriz. Ekintza hauen helburua ondokoa da: modu natural batean euskaraz hitz egitea eta elkar ulertzea, gazte euskaldun eta erdaldunez osatutako gazte-koadrilen artean.

3.4 Jardunbide zehatzak

Honetan sailkapen hau egitea erabaki dut:

a) Alde batetik ohiko jardun estandarrean (hau da, irakastaldietan) txertatu ahal diren proposamenak.

b) Bestetik, dedikazio akademikotik kanpo landu beharrekoak.

3.4.1. Ohiko jardun estandarrarekin lotuak

a) Ikasle-talde eraginkorrak eta berezituak osatzeko ahaleginak egitea... Eskaintza zabaldu, efektu biderkatzailea izan dezaketen ikastaldeei lehentasuna emanez (adibidez, dendariz, kirol-monitorez, gazte-hezitzailez... osatutako ikastaldeei). Hori ikasturtearen hasieran burutu beharreko ekintza litzateke, eta aurretiaz ondo pentsatu eta erabakitzea ezinbestekoa da (argi dago, arlo honetarako, kasu askotan, ez dela nahikoa gure asmoa, gure gainetik dagoen beste baten erabakiaren zain egon behar izaten baita. Horrez gain, hemen ere elkarlanaren premia nabari-nabaria da, euskaltegi bat baino gehiago dagoen herrietan).

Josune Ariztondo-k (1999) ideia bera azpimarratu du:

> "Euskaltegiek eta erabilera-planak. Euskaltegiek leku oso esanguratsua dute euskararen normalizazioan, euskararen erabilera bermatzeko hizkuntza--gaitasuna ezinbesteko baldintza delako. Hau guztia dela eta, euskaltegiek, euren planifikazioa egiten dutenean kontuan hartu beharko dute lehenetsi egin behar dituztela hainbat ikasle edo ikasle-talde, gehienbat lehentasunezko esparruetakoak direnak eta hain zuzen ere erabilera-planetan parte hartzen dutenak: dendari, sektore sozio-ekonomikokoak, gurasoak, herri-langileak, irakasleak... Honek guztiak ahalegin berezia eska dezake ikas-moduluak antolatzerakoan, ikasmaterialak prestatzerakoan, egutegi eta ordutegiak diseinatzerakoan.

b) Eduki soziokulturalak lantzea. Badakit hurrengo komunikazioak (ikus Pedro Lonbide-ren lana) honetaz zabalago hitz egingo duela, baina adibide batzuk jarri nahi nituzke hemen:

- Literatur zaletasuna pizteko, "Literatur ibilbideak". Kultur elementu ezberdinak uztartzeko baliabideak dira: hizkuntza, literatura, artea, historia, etnografia... Ibilbide horiek ongi diseinatuta eta behar duten dokumentu osagarriekin programatuta egon behar dute. (Badira hainbat jardun "aurkikuntza-joko"en tankerakoak, liburutegian edo entziklopedian bilaketak egitekoak...) Edota literatur tailerrak antolatu.
- Ikasle bakoitzaren ekarpenak ere bultzatu behar dira. Irakasleak ikasle bakoitzak zer eman dezakeen ezagutu behar du, eta taldekideen aurrean azaltzeko aukerak sortu.
- Historiaren gaineko testuak hizkuntzaren alderditik jorratzeak ikasleen adorea eta jakin-mina piztu ditzake.
- Publizitatearen lanketa: ikuspuntu soziolinguistikotik sektore jakin batzuei zuzenduriko mezuen erregistro-mota, oraindik bizi-bizirik dauden aurreiri-

tziak edota "euskal produktuek" nortasun-sentimenduekin duten lotura... Ikuspegi linguistiko soiletik ere, trebetasun-sortzaile nahiz hartzaileen alderdi guztiak dira jorratzekoak: osagai semantikoak, morfologikoak, ortografikoak, sintaktikoak... Gainera, ikuspegi bikoitzetik, hots, analisiarenetik eta ekoizpenarenetik.

c) Kultur produkzioa klasera eramatea. Klasearen dinamikan txertatzea litzateke, azken batean, hemen proposatzen dena. Baina, kontuz: ondo aukeratu eta erabiliak, kontrako efektua sor ez dezaten.

Aurreko iradokizun hauek galizieraren irakaskuntzan eta hedapenean lanean ari den Xosé A. Calviño-ri (1999) zor dizkiot.

3.4.2. Klasetik kanpo

a) Lehenengo eta behin, komunikabideetan eta inguru hurbilean egunero antolatu eta eskaintzen diren ekintza, ospakizun eta kultur saioen berri ematea. Hau ilustratzeko geure euskaltegian egiten dugun esperientzia xume baten berri emango dizuet: badugu pasabideetan informazio orokorrerako horma-kortxo handia. Bertan dugu, besteak beste, "Gaurko gomendioak" izeneko txoko txiki bat, eta hori egunero betetzen saiatzen gara ETBko bizpahiru saio gomendatuz eta inguruan euskaraz antolatzen diren ekitaldien berri eskainiz (hitzaldiak, erakusketak, kontzertuak, filmak...).

b) Kultura kontsumitzera bultzatzea. Honetarako aurrebaldintza egokia litzateke liburu, aldizkari eta diskoen mailegu-zerbitzua antolatzea.

c) Euskaltegian bertan klasetik kanpo egoteko gunea sortzea, gure baliabideek aukera hau eskainiz gero (gela txiki bat irakurtzeko, kafea hartzeko...). Hemen aitortu behar dizuet, nire aspaldiko ametsa dela, gure euskaltegian gauzatzekoa, baina orain arte beteezina. Jabetzen naiz honelako ekimenak martxan jartzeak zer eskatzen duen: kudeaketa egokia, ardurak banatzea, etab.

d) Barnetegiak, txangoak... antolatzea.

e) Pertsonaia ezagunak (artistak, ipuin-kontalariak, kirolariak...) euskaltegira ekartzea. Arlo honetan ere, beste askotan bezala, ezinbestekotzat jotzen dut elkarlana. Pertsonaien inguruan antolatzen dena, gehienbat euskaltegiaren ikuspegitik baino harantzago egin beharko litzateke, gutxienez inguruan euskararen ikaste-prozesuan dauden guztiei begira eta horretan ari diren guztiekin elkarlanean. Bakoitza bere aldetik aritzea, baliabide asko kontsumitzeaz gain, kalterako izan baitaiteke.

f) Gidatutako bisitaldi historikoak antolatzea: ikastaroaren osagarri gisa, onuragarriak dira bertako historia, artea, ohitura eta tradizioak ezagutzeko, eta, halaber, kulturaren osagaiez eta nortasun-kontzeptuari batasuna ematen dioten alderdiez jabetzeko.

4. BUKATZEKO

Nire jardun honetatik bizpahiru gauza azpimarratu nahi nituzke:

a) Orain arte egindako lana aintzat hartu eta baloratu beharrekoa da.

b) Hortik hasita, eta gaur egungo egoera soziolinguistikoa ikusirik, ezinbestekotzat jotzen dut normalizazio-arlo honi ekitea, beti ere argi izanik, gure lana ikaslearen beharren betetzetik harantzago doala.

c) Arlo honi ekiteko, hiru elementu hauek lehenetsi nahi ditut:

   – Ikasleen beharretatik abiatu eta eguneroko lanaren kalitatea zaindu beharra.

   – Normalizazio-lan horri seriotasunez ekitea, seriotasun hori azalpenean planteatu dudan bezala ulertuz (programazio baten barruan, dedikazio finko eta iraunkorra...).

   – Elkarlana. Tokian tokiko indarrak bildu, metatu eta koordinatzea.

d) Azkenik, ezin ahaztu eta saihestu, arlo hau guk nahiko genukeen bezain ongi aurrera eramateko garrantzitsua den faktore bat: ekimen honek behar dituen giza baliabideak; eta horrekin lotuta, langileon lan-baldintzak, etab. Horri aurre egiteko formula magikorik ez dago: ahal den guztia negoziatu (eta honetarako planteamendu serioak aurkeztu) eta, lortzen dena lortzen dela, ahalik eta etekinik handiena atera.

OINARRIZKO BIBLIOGRAFIA

ARIZTONDO, J. (1999): "Helduen euskalduntze alfabetatzea eta Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia", *HIZPIDE. Monografiak,* **3**, 5-12.

ASKOREN ARTEAN, (1998): *Euskararen Unibertsoa. Jardunaldiak*, Donostia.

————, (2000): "Mahaingurua: Euskalduntze-Alfabetatzea", *Larrun,* **32**.

CALVIÑO, X. A. (1999): "Helduei galiziera irakasteko curriculumaren berrikuntza: paradigmak eta irakasleen formazioa eta materialak", *Hizpide. Monografiak*, **3**, 119-135.

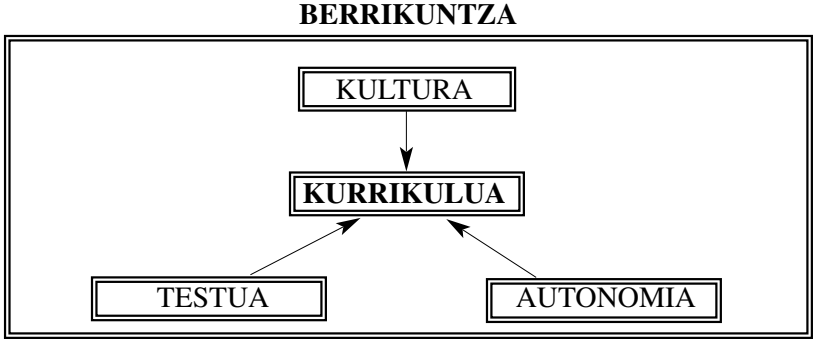
EKB (1990): “Gazteen mundua euskalduntzeko egitasmoa”, *BAT Soziolinguistika Aldizkaria,* **7-8**, 159-175.
EUSKO JAURLARITZA. *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia.*
HABE (1999): *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua*, Donostia.

Autonomia ikasgelaren barruan: jarraipena, ebaluazioa eta negoziazioa marko kurrikularraren baitan*

Joseba Ezeiza, LEGAZPI 6

0. SARRERA

Jakina denez, hizkuntzen irakaskuntzaren eredu berrietan badira hiru hitz, nolabait, berrikuntzaren gako egin ditugunak: "testua", "kultura" eta "autonomia". Kontzeptu horiek hizkuntza modu zabalean ulertzeko modua irudikatzen dute, eta hizkuntz ikasgelan ezinbestean jorratu beharreko hiru oinarrizko eremuak gogorarazten dizkigute.



Hirurak dira zailak jorratzen, eta are zailagoak, aldabidearen hastapen honetan, baina aitortu behar dut autonomiarenean aurkitu dudala malkarrik gehien eta zelairik gutxien.

Izan ere, zailtasunak zailtasun, badugu beste biei nolabaiteko hesia jartzea; hots, badugu hautatzea, zein hizkuntza eta kultura-eredu ekarri geure ikasgelara,

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

eta geure jarduna muga horien barruan burutu. Baina nola heldu, aldi berean ikas--prozesuaren sorburu eta jomuga, objektu eta baliabide, ardatz eta gurpil, euskarri eta eragile den autonomiaren zertasun konplexu honi? Nola heldu ikasle bakoitzak hain berezko duen gaitasunari? Niri kosta egin zait behintzat.

Egia da, gaurko jardunaldian ikusiko dugun bezalaxe, modu ugari daudela ikasgelan autonomiaren esparrua lantzeko, eta denak direla baliagarri; baina, ikas--prozesuaren helburua hiztun eraginkorrak sortzea dela gogoan izanda, zailena iruditzen zait, ikasgela autonomoki jarduteko gonbitea egingo duen gunea egitea eta jardun hori ikas-prozesuaren mesederako izatea. Uste dut hor dagoela autonomiaren gaiari heltzeko zailtasunik handiena.

Izan ere, gaurko hitzaldi honetan hauxe aldarrikatu nahi dut, hots, autonomiaren gaiari kurrikulutik heldu beharra; alegia, irakaskuntzaren aldagai guztiak aldi berean aintzat hartzen dituen markotik; horrela baino ez baitugu ziurtatuko ikasgelan autonomia sustatzeko egingo diren ahaleginak ez direla prozesuaren beste oinarrizko kontzeptuetatik isolatuko, eta estrategia orokor baten aldera lerratzen direla.

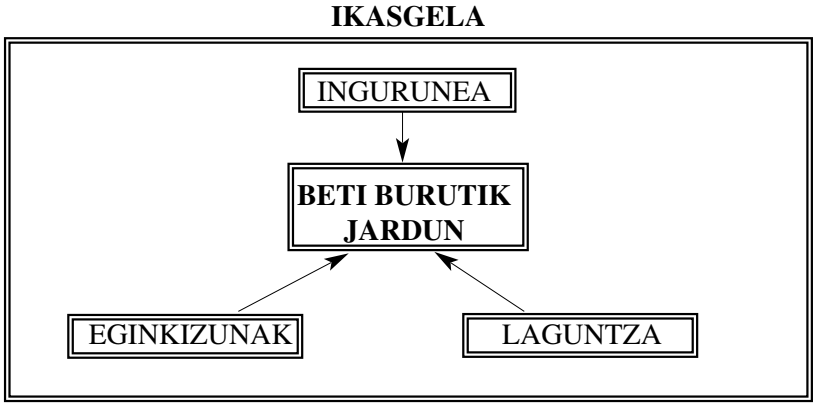
Horretarako, ikasgelaren zereginaz hitz egiten hasiko naiz; ondoren, gogoeta labur bat egingo dut autonomiaren aldarrikapenak hizkuntzen ikaskuntzan dukeen zentzuaz; jarraian, autonomia sustatuko duen ikas-eredua ezaugarritzen ahaleginduko naiz; eta, azkenik, ikasgelako jarduerak diseinatzeko oinarrizko irizpide batzuk emango ditut, betiere aldez aurretik jakinaraziz ezen horiek guztiak ez direla “adituen” hitzak, geure euskaltegian egitasmoa berritze aldera egindako hausnarketak eta hartutako erabakiak baino.

1. IKASGELAREN ZEREGINA HIZKUNTZAREN JABEKUNTZA/IKASKUNTZA-PROZESUAN

Gaiari heltzeko, ezinbestekoa dugu eredu berrietan ikasgelako jardunari egozten zaion eginkizunaz hitz egiten hastea, izan ere, testuinguru horretan txertatzen baita jardunbide autonomoaren aldarrikapena. Horretarako, azken urteotan geure egin ditugun hainbat irizpide bildu ditut:

- Ikasgelak ahalbidetu egin behar du, hizkuntzaz kanpoko errealitatea horren bidez nola irudikatzen den ezagutzea; halaber, ikasgelatik kanpoko errealitatean hizkuntzaren bidez komunikatzea ahalbidetu behar du.
- Ikas/irakas-prozesuaren xede nagusia ez da hizkuntzari buruzko ezagutzak metatzea (horiek beharrezkoak izango badira ere), hizkuntzaren erabileran trebatzea baizik.

- Ikasle bakoitzak modu ezberdinean egingo du bidea, eta proposatzen zaizkion ikas-esperientziei atarramendu ezberdina aterako die. Are gehiago, eginkizun horiek elkarreraginean burutuko diren heinean, ez dute talde guztietan balio edota erabilgarritasun berbera izango, eta ondorio/emaitza ezberdinak (ez beti "ikusgarriak") eragingo dituzte talde batean eta bestean, ikasle batengan eta beste batengan.
- Ikas-esperientzia horiek proposatzeaz gain, ikasleekin batera horien jardunbidearen eta emaitzen gainean hausnartuko du irakasleak, beraien prozesua bideratzen lagundu ahal izateko.



Gauzak horrela, ikasgelan...

- Ikasleari *bere burutik* jarduteko oztopoak jarriko ez dion *ingurunea* eskainiko diogu; alegia, bere bide propioak aurkitzera bultzatuko duten *eginkizunak* burutzeko aukera eta aurrerabidean aurkituko dituen oztopoak gainditzeko *laguntza* emango dizkiona.
- Batetik, ingurune honetan erabakiak bere kasa hartzera animatuko dugu ikaslea, eta, halaber, hartutako erabakien ardura bere egin dezan eskatuko diogu, horrek ikas-prozesuan duen balioaz ohartaraziz. Hots, modu autonomoan jarduteko borondatea piztuko dugu beregan.
- Bestetik, proposatuko zaizkion ikas-esperientziak esanguratsuak izan dakizkion (ikas-prozesuan eraginkor izan daitezen, azken batean), horiei probetxurik handiena ateratzeko modua aurkitzen lagunduko diogu.

Ikus dezakegun bezala, eredu berri honetan hauxe pentsatzen da, alegia, ikas/irakas-prozesua esperientzia komunikatiboen bidez eraikitzen dela eta ikasgelak esperientzia horiek ahalbidetu behar dituela, bertaratzen diren orotariko baliabideak (giza baliabideak eta baliabide materialak) eraginkortasunez aprobetxatuz.

Testuinguru horretan, ikasleei beren tokia aurkitzen laguntzea dateke irakaslearen lana; hau da, ikasleak, ikasgelak eskaintzen dizkien "ikasteko" aukerez baliatzera animatzea, eta baita ikasgelako dinamikari nolako ekarpena egin diezaioketen bilatzera ere.

Beste hitzetan esanda, uste da, ikasleek ikasiko badute, ikasgelako markoan beren bide propioa aurkitu beharko dutela, eta, halaber, marko hori eraikitzen eta aldatzen parte-hartze aktiboa izan behar dutela.

Azken batean, jokabide autonomoa zapuztu ordez, jokabide hori aldarrikatu egin behar dela uste da.

2. AUTONOMIAREN ALDARRIKAPENA MARKO KURRIKULARREAN

Baina, nolako mesedea egiten dio ikas-prozesuari, nork bere burutik jardute horrek? Galdera honek hainbat erantzun izan ditzake baina helduen euskalduntzerako diseinatu den kurrikuluaren eremuan hiru dirateke muntadunenak edota esanguratsuenak:

- Batetik, autonomia ikuspegi soziokulturaletik aldarrikatuko genuke. Izan ere, talde batera biltzen diren ikasle guztien berezko motibazioa, ingurune soziala/pertsonala, euskarari eta euskal kulturari buruzko ikuspegia eta beste hainbat ikuspegi desberdinak dira. Gainera, bakoitzak ikas-esperientzia, gaitasun komunikatibo eta epe laburreko aurreikuspen ezberdinak izango ditu. Izan ere, denen errealitatea ezberdina da. Ahalik eta ikasle gehienei erantzun egokia emango badie, ikasgelako jardunbideak hori guztia hartu behar du aintzat; hots, ikasleen aniztasun horri erantzuteko mekanismoak behar ditu izan, eta, malgutasunez jokatuta ere, koherentea izango den lan-eredu bat proposatu beharko du.
- Bestetik, dakigunez, ikasteko gaitasunak gaitasun komunikatiboa areagotzen laguntzen du nabarmenki, (eta honekin autonomiari ikuspegi psikologikotik helduko genioke): eraginkortasunez jarduteak arrakasta dakar; horrek, motibazioa indartzen du, eta, horrenbestez, gogoa pizten; gogoz jarduteak, bestalde, ahaleginaren eraginkortasuna areagotzen du. Haatik, ikasteko bide eraginkor bat baino gehiago dagoenez, ikasleengan ardazturiko edozein proposamenek beren estiloa identifikatu, egokitu, zuzendu edota horri eusteko modua eskaini behar die.
- Hirugarrenik, ikuspegi komunikatibotik, ikasleak hizkuntza bere egingo badu, bere kasa jarduten ohitu beharko du. Alegia, ingurune sozialaren unean uneko eskakizunetara makurtzeko trebetasuna garatu behar du; sor dakizkiokeen komunikazio-beharrei bere burutik erantzun beharko die, eta bere gaitasunari eusteko (edota zabaltzeko) bideak jorratu beharko ditu.

- Azterbide honek erakusten digunez, ikas-prozesuaren oinarrizko aldagaia da autonomia, eta ikas-prozesuaren sorburu, eragile eta jomuga gisa, ezinbestekoa dugu autonomia aldarrikatzea. Izan ere, ikaslearen estiloa zapuztuko ez badugu, ikasgelako jarduna esanguratsua izango bazaio eta hiztun eraginkor izango bada, irakas-ereduak aintzat hartu beharko du norbanakoaren *autonomia zaindu*, *jokabide autonomoaz baliatu* eta *autonomia sustatu* beharra. Baina kontuan hartu behar dugu, halaber, "autonomia" ezin dela irakatsi; alegia, ezin dela irakas-planean modu "esplizituan" jaso.

  Nola txertatu, orduan, jokabide hau ikasgelan? Bi bide azpimarratuko nituzke.

- Batetik, "autonomia" irakatsi ezin bada, nork bere ikas-estiloaren bilakuntza ahalbidetu-behar hori helburu didaktiko-metodologikoetan integratu beharko da, ikasgelako erabaki guztietan presente egon dadin moduan. Integrazio hori modu ezberdinetan egin daiteke; autonomiaren zein ikuspegiri ematen diogun lehentasuna, horretan datza gakoa.

  Gure hautua hauxe izan da, hots, autonomiaren ikuspegi komunikatiboa lehenestea; alegia, autonomiaren kontzeptua gaitasun komunikatiboarekin bat egiten denekoa, eta horrek gardenkian jasota dituzuen helburuetara eraman gaitu, nolabait.

  Orain ez ditut banan-banan aztertuko, baina ikusiko duzuenez, helburuak autonomiaren ikuspegi komunikatiboaren analisitik eratortzen dira zuzen-zuzenean:

  a) Bere buruaz irudi positiboa izatea, euskalduntzeko/alfabetatzeko egindako ahaleginari ondo iriztea, ingurune euskaldunetan euskaraz gogo onez jardutea eta euskarak eta euskal kulturak eskaintzen duen aberastasuna balioestea.

  b) Sor dakizkiokeen behar komunikatibo berriei eraginkortasunez erantzutea, bere hizkuntz maila horien neurrira zabaltzeko bideak jorratuz.

  c) Egoera eta helburu komunikatibo ezberdinei begira, ahozko testuak zein idatziak beren ñabardura komunikatiboak kontuan izanik eta eduki ideologikoa kritikoki interpretatuz ulertzea, eta, ahoz zein idatziz, jardun koherente eta zuzenak sortzea, estilo adierazkor eta propioa erabiliz.

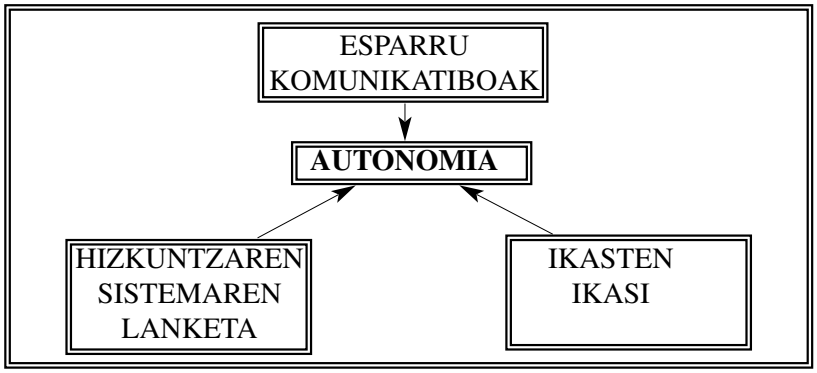
  Hots, geure egitasmoan autonomiaren kontzeptuari helduko diogu, batez ere, hiztun eraginkor izateko beharrezkoa den heinean; eta autonomia lantzeko ahalegin nagusiak alde horretara bideratuko dira.

Puntu hori azpimarratu nahi dut, gaurko jardunaldian bertan autonomiari beste ikuspegietatik helduko dioten proposamenak entzungo baitituzue.

Horrek ez du esan nahi gazte-talde baten kasuan, adibidez, autonomia ikas--prozesuaren arrakastari begira landuko ez denik, edota ikasgelatik kanpo euskara berehalakoan erabiltzeko gogoa duten ikasleen kasuan (guraso-taldeak, merkatariak...) ingurune sozialean eragiteko estrategiak landuko ez direnik.

Horiek, plangintza berezietarako programetan jasoko lirateke, oinarrizko kurrikulu-egitasmotik kanpo.

KOMUNIKAZIOA



- Bestetik, ikasleari bilakuntza horretan lagunduko dion lan-eredua proposatu beharko zaio, helburuen erdiespena ahalbidetuko duena. Eredu honek aukera eman beharko du:

  a) Batez ere, muntaduntzat jotzen diren ikas-estrategiak etengabe eta oharkabean erabiltzeko. Hau da, ikas-estrategia horiek sistematikoki aktibatu, garatu eta sustatuko direla ziurtatuko duten baldintzak sortu behar ditu.

  b) Helburu orokorren aldera aurrerabidea/trebakuntza emango dela ziurtatzeko, estrategia horiek une jakinetan selektiboki azaleratu eta modu berezituan lantzeko aukera eman beharko du, hots, ikasten ikasteko jarduera esplizituak modu naturalean integratzeko. Bestela esanda, ondoko guneak aurreikusi behar ditu:

     – Ikasle bakoitzaren diagnosia egiteko.

     – Prozesuaren hein bateko negoziazioa (diagnosiaren araberakoa) bideratuko duen jardun-moldea hautatzeko.

– Ikasleen aldabide/aurrerabidearen jarraipena egiteko modua adosteko.

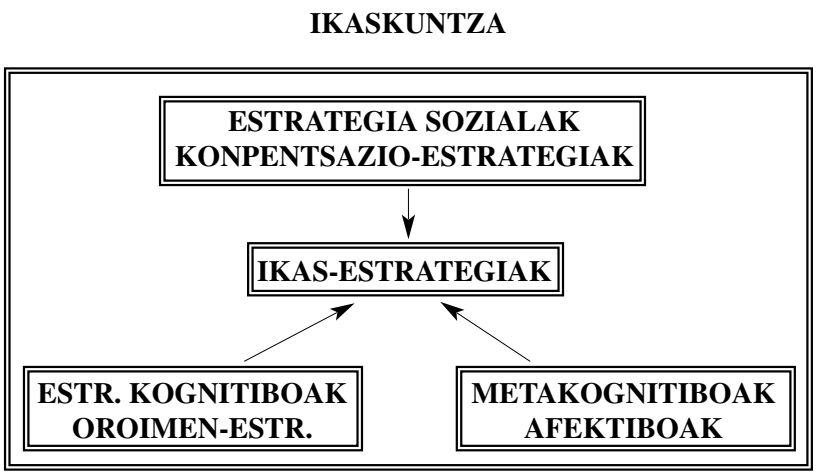
– Eta helburu orokorren itzalpean horren guztiaren *ebaluazioa* egiteko irizpideak eta tresnak hautatzeko.

3. AUTONOMIA ETA IKAS/IRAKAS-EREDUA

Esan berri dugunez, autonomiari helduko dion ikas/irakas-ereduak, autonomiaren gaiari heltzeko ikuspegi jakina lehenetsi eta, horrenbestez, helburu orokorretara eramateaz gain, estrategia zehatzak hautatu, horiek lantzeko ingurunea proposatu eta horien garapenaren segimendurako bideak zehaztu beharko ditu.

Zeregin zaila eta korapilatsua, dudarik gabe! Batez ere, bere osotasunean heldu eta aztertzeko. Hori gabe, geure kurrikulu-proiekturako lehenetsi dugun ikuspegi komunikatiboaren esparrura mugatuko dut azterketa, bestetarako ere baliagarria delakoan.

Zein direteke, hain zuzen, autonomiari ikuspegi komunikatibotik helduko dion ereduko estrategia muntadunak? Proposamen ezberdinak daude, noski, baina guk Rebeca Oxford aditu ezagunak egindako zerrenda hartu dugu oinarritzat, eta jarraian duzuen diagraman irudikatu dugun moduan sailkatu ditugu, kurrikuluaren alderdi soziokultural, linguistiko eta psikolinguistikoekin dituzten harremanik behinenak kontuan hartuz.



Zein direnak estrategia horien lanketa sistematikoa ahalbidetuko luketen baldintzak?

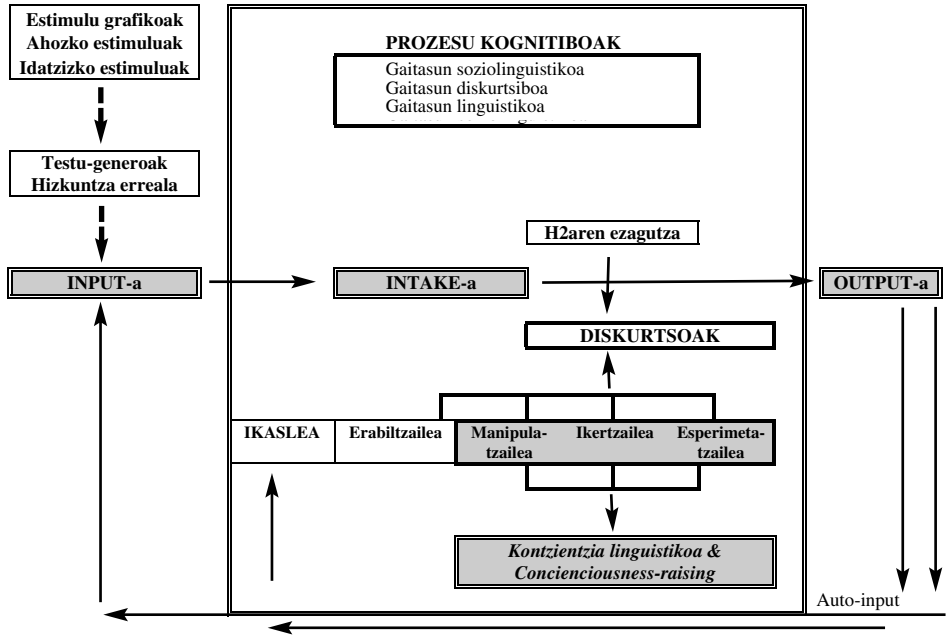
a) Estrategia sozialak eta konpentsazio-estrategiak aztertu ahal izateko, ikas--ereduak interakzio-hein handiko egoerak sortu behar ditu, ikasleek hizkuntza modu espontaneoan erabiltzeko aukera izan dezaten.

b) Estrategia kognitiboen eta oroimen-estrategien segimendua hein handiko monitorizazioa eskatzen duten jardunen bitartez egin ahal izango da; alegia, bigarren hizkuntza ikertzea eta prozesua ulertzen saiatzea, hizkuntzaren gaineko gogoeta eskatzen duten diskurtso planifikatuen lanketarekin batera.

c) Estrategia afektiboen garapenean laguntzeko, ikas-ereduak irakaslearen etengabeko behaketa eta beronen eskuhartzea ahalbidetu behar du, sistematikoki ikaslearen motibazioa indartu, konfiantza suspertu eta gaitasuna neurtzeko.

d) Estrategia metakognitiboetan trebatzeko, ikasleari ardurak bere gain hartzeko gonbitea egin behar diogu ikas-ereduan, behar ezberdinetara egokituko eta ikasgelako errealitate ezberdinei erantzuna emateko egokiak izango diren proposamen malgu eta anitzen bitartez.

Irizpide horiek aintzat hartuta, ondoko eskeman irudikatuta agertzen den ikas--ereduaren hautua egin dugu, lehen aipatutako helburuak erdiesteko egokiena delakoan.



Lau gune nagusi seinalatzen ditu eredu honek:

- Lehenak harremanetan jartzen du ikasgela kanpoko errealitatearekin. Errealitate horri bere esperientzia eta pentsamoldetik abiatuta erantzuteko eskatuko diogu nolabait ikasleari; hots, modu espontaneoan erantzun dezala.
- Bigarrenak, testuen manipulazioa proposatzen du, hizkuntzaren erabileraren mekanismoak hobeto ezagutzeko asmoz.
- Hirugarrenak, testuen ekoizpena proposatzen du, komunikazioaren bidezko ikasbidea jorratzeko.
- Laugarrenak, ikasgelako produkzioa langai bihurtzea ahalbidetzen du, sozializazioa eta nork bere gaitasunaren gaineko gogoeta bultzatzeko.

Eredu honek hiztun autonomoak egiteko balio duela uste dugu, hainbat arrazoirengatik:

- Hizkuntza modu espontaneoan eta modu monitorizatuan erabiliko direneko uneak seinalatuta dauzka (INPUT/OUTPUT—INTAKE).
- Ikasle-mota ezberdinei erantzuteko estrategiak jasotzen ditu. Izan ere, eredu orokor honetan Marton-ek eraginkortzat hartutako irakaskuntzako hiru estrategia nagusiak jaso dira (hartzailea, berreraikitzailea eta komunikatiboa): Hirurak hein berean eraginkorrak izan daitezkeenez, hirurez baliatzeko aukera eskaintzen diogu ikasleari. Horrek, nork bere estiloa definitzen laguntzen du nabarmen.
- Ikasleari hizkuntz laginak manipulatu, ikertu eta horiekin esperimentatzeko gonbitea egiten diogun neurrian, *ardurak bere gain* hartzeko aukera izango du.
- *Feedback*a sistematikoki egitea ere aurreikusten da. Horren bidez, ikaslearen *jarraipena* egitea dugu eta, aldi berean, ikasleari *autoebaluazioa* egiteko tresnak eskaintzea.
- Irakasleen eskuhartzea ahalbidetzen du (linealki/ziklikoki).

Hain zuzen, eredu honek Rebeca Oxford-en sailkapenean zehaztutako estrategia nagusi guztiak garatzeko marko didaktiko egokia eskaintzen duela uste dugu, eta, horrenbestez, inplizituki autonomiaren aldarrikapen orokorra aintzat hartzen duela.

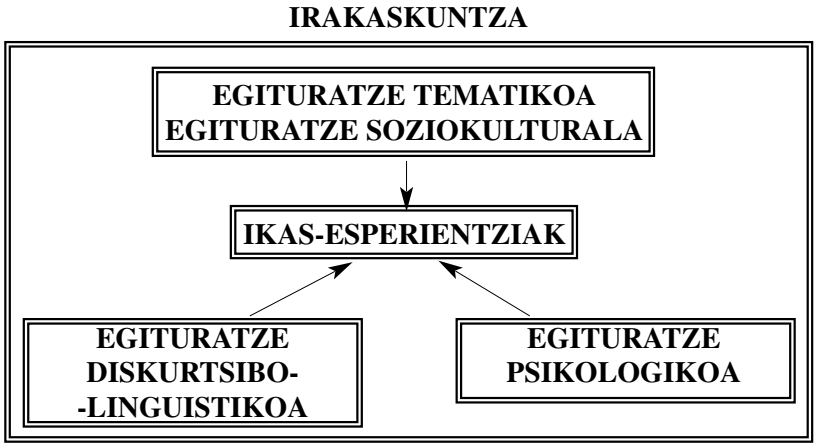
Dena den, proposamen honen eraginkortasuna ikasgelaratzean hartzen duen dimentsioaren baitan egongo da, noski. Hau da, eredu honetan oinarritutako ikas--esperientzia guztiek ez diote autonomiari hein bereko mesedea egingo. Izan ere, horien ezaugarriek zeresan handia izango dute kontu honetan.

4. AUTONOMIA ETA IKASKUNTZA ESANGURATSUA

Nolako ikas-esperientziak dirateke eredu honekin bateragarri? Zein dirateke autonomia aintzat hartzeak dituzkeen eskakizun horiek jasotzen direla ziurtatuko luketen irizpideak?

Aurkeztu berri dugun ereduan oinarrituz, lau jarduera-mota diseina daitezke: esanahiari begirakoak (INPUTean indarra jartzen dutenak), komunikazio-estrategiak lantzekoak (INTAKEean indarra jartzen dutenak), diskurtsoa lantzekoak (OUTPUTean indarra jartzen dutenak) eta formari begirakoak. Hauexek osatuko lukete ikasgelako negoziazio-markoa, nolabait esatearren.

Izan ere, taldeari buruz duen ezagutzan oinarrituta, irakasleak honako hauek proposatuko ditu: jarduera-mota bakoitzari zenbateko pisua eta tartea eskaini; jarduera horiek hezurmamitzeko jorratuko diren esparru komunikatiboak eta testuak hautatzeko eta ebaluazioa egiteko irizpideak; jarduera horien hurrenkeratzea.



Bestalde negoziazio-marko horretan zuhur eta ziur mugitzeko, kontuan hartu beharko dira, halaber, ikasleen estiloa eta beharrak identifikatzeko uneak, hots, beren jardunaren jarraipena segitzekoak eta ebaluazioa egitekoa. Hori ahalbidetzeko, honako irizpide hauei segitzeko gomendatzen zaio irakasleari: ikas-esperientzien hautapen eta diseinuan hiru guneen bereizketa zaintzea, eta bakoitzean diagnosi, jarraipen eta ebaluazioa egiteko tresnak ikustea. Alegia, programatzean honako irizpide hauek aintzat hartzea:

- Esanahiari begirako jardueretan, gaiaren progresio bat antzemango da: beti abiatuko gara ikasleen ezagutza eta esperientzietatik, ondoren gaiaren lanketa eta berrelaborazioa egiteko.

- Komunikazio-estrategiak lantzeko jardueretan, bereziki zainduko da eginkizunen hurrenkera: hasieran ikasleen aurre-ezagutzak estimatzeko jarduerak egingo dira; ondoren, hizkuntzaren lanketa sistematikoa eskatzen dutenak, eta, azkenik, sintesirako aukera eskaintzen dutenak.
- Diskurtsoa lantzeko jardueretarako hautatuko diren eginkizunek, azken ataza hornituko dute. Hots, amaierako eginkizuna testuinguratzen lagunduko duten ariketak hasieran egingo ditugu; ondoren, egituratzea bideratzen dutenak eta azkenik, ekoizpen-eragiketarekin zerikusia dutenak.
- Hizkuntzaren sistema formalaren erabilera lantzeko jardueretan, bide induktiboari emango zaio lehentasuna. Jardueraren hasieran testuinguru esanguratsua sortuko dugu eta horren laguntzaz ikasleek beren aurre-ezagutzak aktibatu eta hipotesiak egingo dituzte. Ondoren, dena delako hizkuntz formaren erabilera beste esparruetan zertan den ezagutzeko eginkizunak proposatuko zaizkie, eta azkenik, aurkitutako araua zeregin komunikatibo jakinetan aplikatzeko aukera emango zaie.

	NEGOZIAZIOA			
	DISKURTSIBOA	**LINGUISTIKOA**	**TEMATIKOA**	**PROZEDURAZKOA**
DIAGNOSTIKOA	TESTUINGURATZEA	AURRE-EZAGUTZAK	GAIA AKTIBATU	ESTR. AKTIBATU
JARRAIPENA	EGITURATZEA	HIPOTESIAK	GAIA JORRATU	LANKETA INTENTSIBOA
EBALUAZIOA	EKOIZPENA	APLIKAZIOA	BERRELABORAZIOA	SINTESIA

Bestalde hainbat ohar ere egiten zaizkie, autonomiaren alderdi honi behar duen arreta osoa eskain diezaioten:

- Gogoan har dezatela, eginkizun didaktikoei egozten diegun oinarrizko egitura edozein delarik ere (diskurtsiboa, komunikatiboa, tematikoa edo linguistikoa), euskarri gisa testuak erabiliko direnez, hizkuntzaren lau ikuspegi horiek bertan egongo direla beti, eta, horrenbestez, kontzienteki edo oharkabean beti jorratuko direla. Hots, edozein jardueratan barrena seinalatu ahal ditugula arlo ezberdinetako edukiak lantzeko uneak, eta, horren bidez, helburu zehatzen erdiespena bila dezakegula.
- Egin dezatela ahalegin berezia, ikasleei arlo bakoitzari ematen zaion tratamendua eta unean uneko helburua zein diren ulertzen laguntzeko, eta egin diezaiotela gonbitea hizkuntza lantzeko zein alderdi gertatzen zaion asegarrien ikertzeko; batez ere, ikasgelako “metadiskurtsoa” esparru horretara bideratzeko.

- Eta, ahal den guztietan, egituratze-moldeak gainezartzeko proposatuko zaie, ikasle guztiek ikasgelako proposamenarekin identifikatuta senti daitezen. Are gehiago, animatu egingo ditugu, beren ikasbidea "lagungarrien" sentitzen duten euskarrian oinarritu dezaten.

Bestela esanda, unitate didaktikoen "azaleko" eta "ezkutuko" kurrikuluak ikertzea eta ustiatzea proposatzen da, horrela ikasgelako ataza eta ariketek, sentsibilitate eta behar ezberdinetako ikasleei erantzun ahal izan diezaieten. Izan ere, autonomiaren lanketa eta garapena —eta hori da artikulu honetan barrena nolabait aldarrikatu nahi izan dudana— ezin da mugatu, une jakinetan galdeketak, estrategia lantzeko ariketa isolatuak eta antzekoak proposatzera; askoz garrantzitsuagoa da, nire ustez behintzat, une oro ikasgelan bultzatzen dugun dinamika eta egiten dugun proposamen didaktikoa bere osotasunean hartzea; eta horixe da proiektu kurrikularren sorburutik bertatik aztertu eta landu behar dena, gero ikasgelan bere isla izan dezan.

Testuak, tipologiak eta ikasgelako lanaren programazioa*

Joseba Ezeiza, LEGAZPI 6

Azken urteotan hizkuntzen irakaskuntzan aldaketa ugari eman dira; besteak beste, edukiak sekuentziatzeko moduak berraztertu dira. Hortik ikasgelako lana programatzeko eredu berriak sortu dira, betiere behinenik honako irizpideak aintzat hartuta (Ikus Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua, 21. orria):

- Batetik, landuko diren edukiek lotura logikoa izatea. Alegia, kurrikuluetan aurreikusitako edukiak multzotan bilduta landu beharko dira, komunikazio--gaiei lotuta eta elkarrekin uztartzeko moduan.
- Bestetik, eduki horiek ikaslearen aurreko eskemetan txertatzeko moduan lantzea; hau da, edukiak ikaslearen aurreko esperientzia eta ezagutzekin harremanetan jarririk landu beharko dira.
- Hirugarrenik, ikaslearen partehartzea eta motibazioa suspertzeko moduak aintzat hartzea.

Horiek guztiak buruan, hainbat bide landu dira, eta programazioak testu--tipologietan ardazteak beste aukera batzuen aldean abantailak bazituela ikusi da. Besteak beste, honako hauek:

– Ikaskuntza-helburu gehienak testuen gaia edota iturria aldatuta ere erdiets daitezke. Izan ere, testu-euskarri ezberdinak erabilita programazio berbera gara daiteke. Honek motibazioa suspertzen lagun dezake eta ikasle ezberdinen ezaugarrietara egokitzea ahalbidetzen du.

---

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

– Testuak erraz atxiki dakizkioke testuinguru komunikatibo jakinari; gainera, testuinguru komunikatibo esanguratsuak sortzeko ere erabil daitezke testuak. Horrek ahalbidetzen du, eduki-multzo oinarrizkoenak aldatu gabe, landuko diren edukiak komunikazio-gaiei lotu ahal izatea.

– Bestalde, testu-hautapen egokia eginda eta testuak erabilita, eduki-mota ezberdinak landu daitezke modu selektiboan (eduki linguistikoak, estrategiak...); eta, nahi izanez gero, testu-mota (testu-era) ezberdinen arteko aldeak aztergai dugun puntuaren inguruan aldera daitezke. Honek edukiak multzokatzea ahalbidetzen du.

Gauzak horrela, ideia honek arrakasta handia izan duela esan daiteke. Izan ere, gaur egun ugari dira testu-tipologietan ardaztutako egitasmo, programazio eta materialak, bai irakaskuntza arautuaren eremuan zein bestelako inguruneetan.

Haatik, proposamen guztiak ez dira berdinak. Testuak sailkatzeko modu ezberdinak daude; bakoitzak lehentasun batzuk ezartzen ditu eta modu ezberdinean begiratzen die testuei. Izan ere, jarraian ikusiko dugun bezala, ikasgelarako testu-corpusa zehazteak baditu inplikazio metodologikoak. Zer esan nahi du horrek? Bada, nolabait, programazioak eratzeko testu-tipologia batzuetan edo besteetan oinarritzeak helburu jakinak erdiesteko ahalbide batzuk eskainiko dizkigula, baina, halaber, baita zenbait muga ere.

Jarraian ikusiko dugu zein izan daitezkeen tipologiak eratzeko oinarrizko irizpide batzuk eta zein diratekeen irizpide horietatik eratutako programazioen ekarpen eta muga nagusiak.

1. TESTUEN EGITURATZEA, TIPOLOGIAK ERATZEKO IRIZPIDE

Jakina denez, egituratze-moldeen arabera sailkatu izan dira testuak. Horrela, funtsean, bost testu-mota identifikatu dira: *narrazioa, deskribapena, azalpena, instrukzioa* eta *argudioa*.

Irizpide hau, bere soiltasunean, oso lagungarri gertatu zaie irakasle eta materialgileei, ikasgelarako proposamen berritzaileak eratzeko orduan. Azken orduko argitalpen eta esperientzia askotan oraindik eusten zaio bide honi.

Proposamen didaktiko horiek funtsean honako hipotesian oinarritu dira: hizkuntza ikasteak, besteak beste, testu-mota nagusiak eratzeko moduak ezagutzea eta horiek beren artean konbinatzen ikastea eskatzen du, horrela helburu komunikatibo zehatzei erantzungo dieten diskurtsoak eraikitzeko.

Ideia hauei jarraiki, programazio komunikatibo klasikoaren diseinuak eraldatu dituzte materialgile eta irakasle askok; izan ere, hauek dirateke hori ahalbidetu duten ideiak:

a) Trebetasunei lehentasuna ematen dioten programazio komunikatiboei lehen ez zuten egitura logikoa egoztea dugu. Ideia honi heldu bitartean gaia zen antolabide nagusia; gaia ardatz bezala erabiltzeak badu interesa, noski, baina ez zen lagungarria epe mugatuko programazio itxiak eratzeko orduan, adibidez.

b) Ulermen- eta ekoizpen-jarduerak testuaren egitura aintzat hartuta diseinatzea ahalbidetzen du. Horrela, testuaren hezurduraren bila gidatu ahal izango dugu ikaslea, edo berez duen ibilbidean barrena; edota, bere ekoizpenak testu-ereduen bitartez gidatzen erakutsi ahal izango diogu ikasleari.

c) Komunikazio-jarduerei erraz uztar dakizkieke gogoeta-langaiak; bai behintzat ikaslea testuaren osagai nagusiei begira jarriko dituenak.

Testuak sailkatzeko modu honi hainbat aitzakia bilatu zaizkio.

Alabaina, hori guztia zalantzan jarri gabe, zenbait muga ere antzeman zaizkio eredu honi:

a) Tipologia honek *sekuentzia* prototipikoez hitz egiten digu. Oso testu erreal gutxi makurtzen dira prototipoen ereduetara. Hortaz, zailtasun nabarmenak izango ditugu ikasgelarako "baliagarriak" izango diren testuak aurkitzeko.

b) Ezaugarri prototipikoak zaintzen ez dituzten testuei nekez egin ohi zaie toki bat ikasgelan. Ondorioz, ikasleek ez dute aukerarik izango egitura konplexu edo berezia duten testuekin lan egiteko.

c) Eredu honek testuak ustiatzeko, ikertzeko eta ekoizteko proposatzen duten metodologiek:

- Nekez erantzuten diete maila baxuetako ikasleen premiei
- Diskurtso ez-jarraituak (interakzionalak) lantzeko ez dira oso egokiak

2. HIZKUNTZ ADIERAZLEAK, TIPOLOGIAK ERATZEKO IRIZPIDE

Testuen egituratze-moldeen ikerketarekin bateratsu ikusi zen, zenbait hizkuntza baliabide bazirela (*adierazpide pragmatikoak*, *aditz-formak*, *egitura sintaktikoak*,

antolatzaileak, *modalizatzaileak*, *lexikoa*...), testu-mota nagusien adierazletzat har zitezkeenak.

Hau oso interesgarria izan zaigu hizkuntza-irakasleoi besteak beste honako arrazoi hauengatik:

– Trebetasunak/hizkuntza-formak dikotomiarekin apurtzeko modua eskaintzen zigun. Izan ere, testu-moten gainean egindako azterketei esker, bi langaiak integratuko dituzten eredu integralagoen aldera pausu erabakigarriak eman ahal izan dira.

– Esaldiaren gramatikatik harantzago, testuaren gramatika bat aurkitu genuen. Horrek lagundu zigun hizkuntzari modu globalagoan begiratzen; alegia, lagundu zigun ikusten hizkuntza-baliabideek ez dutela modu isolatuan funtzionatzen diskurtsoaren baitan.

Aurkikuntza honekin hipotesi berri bat erabiltzen hasi ginen ikasgeletan. Testu-pasarte jakinak eratzeko, ikasleei hizkuntza-baliabideak modu selektiboan hautatzen erakusten badiegu, ezagutzatik erabilerarako jauzia erraztuko diegu. Bestalde, hizkuntza-baliabideak erabilera jakinei atxikirik lantzen baditugu, ikasleak modua izango du horiek modu esanguratsuagoan bereganatzeko.

Aipatutako zenbait kontu zalantzan jartzen dira gaur egun, baina, hala ere, irakaskuntza arautuan indar handia dute oraindik ere. Alabaina, oinarri teorikoen baliagarritasuna eztabaidatzen jarri gabe, ezin dugu ezkutatu eredu honek zenbait muga erakutsi dituela, ikasgelako praktikan behintzat:

a. Testu errealetan nekez aurkituko ditugu testu-mota horri egotzitako hizkuntza-baliabide guztiak; izatekotan, testu-lagin bakoitzean adierazleetako batzuen adibideak baino ez ditugu topatuko. Alegia, oso testu-banku zabala eta antolatua behar dugu izan, funtsezko erabilera guztiak modu antolatuan aurkeztu eta landuko baditugu.

b. Zailtasun handiak daude kurrikuluek ikas-prozesuaren maila bakoitzeko aurreikusten dituzten edukiak testuinguratuko dizkiguten testu egokiak aurkitzeko. Zenbait eduki eta kontzeptu ikas-prozesuan behin eta berriro errepikatzen aritzeko arriskua dugu, beste batzuk alboratuta gelditzen diren bitartean.

c. Testu-tipologien analisietan jasotzen ez diren edukiak “programaziotik kanpo” landu behar izaten dira. Horrek zapuztu egiten du, nolabait, marko global batean mugitzeko helburua.

3. TESTUAREN FUNTZIOA, TIPOLOGIAK ERATZEKO IRIZPIDE

Ebidentzia bat da hizkuntza-eragiketa berbera testu ezberdinen sorburu izan daitekeelakoa. Adibidez, etxebizitza bat modu ezberdinetan deskribatuko da honako testuinguru hauetan:

- Lagun bati etxebizitza erosi dugula esaten diogun eskutitzean.
- Etxebizitza saltzeko iragarki batean.
- Bertara oporretan etorriko diren maizterrei egindako instrukzio-zerrendan.
- Gure gizartearen ezaugarrien berri ematen den artikulu batean.
- ...

Alegia, testuen gaineko ikerketek ikusi dute ezen testuek forma ezberdina hartzen dutela funtzio komunikatiboaren arabera. Gainera, aldabide horietako batzuk errekurrenteak direla ikusi da, hau da, irizpide jakinen arabera egiten direla.

Horrela, testu-moten azpisailkapenak egiteko baliagarriak izan diren kategoriak identifikatu dira. Adibidez Beute-k (in *Hizpide*, 37, 73-78) proposatutakoak aipa ditzakegu: *esan*, *konbentzitu*, *azaldu*, *agindu*, *galdetu*, *norberaren adierazpena*, *konpromisoa hartu*, *aurresan* eta *jolastu*.

Analisi hauek oso praktikoak izan zaizkigu hizkuntza-irakasleei.

A. Ikuspegi honek ibilbide programatiko aberatsago eta dibertsifikatuagoak egiteko aukera eskaintzen digu. Testu-mota ez da kategoria bakarra.

B. Bateragarria da hizkuntzen irakaskuntzan hain arrakastatsua izan den hurbilpen nozio-funtzionalarekin.

C. Testuaren ikuspegi formaletik harantzago doa eta testuaren balio komunikatiboa ustiatu beharra aldarrikatzen du. Honezkero, testuak ikasgelan ez dira izango soilik aztertu eta "imitatuko" ditugun objektu linguistikoak.

Izan ere, honek guztiak ikasgelan beste lan-hipotesi bati toki egitea ahalbidetu digu: Ikaslea hiztun eraginkor izango bada, trebatu egin beharko du estrategia diskurtsibo/testual nagusiak modu selektiboan hautatzen eta jarduera komunikatiboen helburuen arabera erabiltzen.

Ikuspegi honek aurreko ataletan aipatutako biak baino interesgarriagoa ematen du, baina praktikan zailagoa da bideratzen. Besteak beste, honako oztopo hauek gainditu behar ditugu:

a. Funtzioen kategorizazioa ez dago oso landuta; ez, behintzat, hizkuntzen irakaskuntzari begira.

b. Testuen alderdi formalak bigarren mailara lerratzen dira. Hori zenbait irakasle/ikaslerentzat deseroso izan liteke.

c. Testuak lantzeko eredu metodologikoak berraztertzea eskatzen du

4. TESTUINGURU SOZIALA, TIPOLOGIA ERATZEKO IRIZPIDE

Azken urteotan, testuaren kontzeptuari diskurtsoarena gailendu zaio. Diskurtsoak hizkuntza-unitate gisa hartzen du aintzat testua, baina beste parametro batzuk ere jasotzen ditu bere baitan.

Horrela, sortzen direneko testuinguru sozialei atxikita ikusiko ditugu diskurtsoak. Ikuspegi honetatik, testuinguru horiek berak ikertzea testu isolatuak ikertzea baino interesgarriagoa dela pentsatzen hasi gara. Izan ere, albiste batek, adibidez, oso forma testual ezberdinak hartzen ditu testuinguruaren arabera:

- Gertaera bizi dutenek testigantza bezala azalduko dute.
- Testigantza jaso duen kazetari batek teletipo bat edo mezu elektroniko azkar bat egingo du horrekin.
- Albiste horri beste batzuk erantsiko zaizkio egunkarian, irratsaioan...
- Entzuleek horien gaineko iruzkinak egingo dituzte; edota debateak, artikulu kritikoak...
- Albiste hori bera ere albiste berrien sorburu izan daiteke, ezkutukoa zen zerbait azaleratu duenean, gezurren bat jasotzen duenean...

Identifikatuko ditugun aldaera hauen guztien iturburu bakarra ez da izango testuaren helburu komunikatiboa; konplexuagoa da. Izan ere, parametro asko aldatzen dira batetik bestera: testu-mota, erregistroa, kanala, hartzaileak... Horien konbinazio ezberdinek diskurtso-mota ezberdinak eratuko dituzte.

Hizkuntzen irakaskuntzari begira, hainbat sailkapen egin dira, baina gehienek kategoria bertsuak jasotzen dituzte funtsean. Hona hemen, adibidez, DBHko kurrikuluan proposatutakoa:

- Hizkuntza pertsonen arteko harremanetan.
- Hizkuntza komunikabideetan.
- Hizkuntza eremu akademikoan.
- Hizkuntza erakundeekiko harremanetan.
- Hizkuntza literaturan.

Mota honetako analisiek zenbait erabaki metodologiko hartzen laguntzen digute:

a. Iradokitzen digute ezen, programazio bat eratzean, aztertzea komeni dela ikasleek nolako premia izango duten testuinguru ezberdinetan esku hartzeko, eta aintzat hartzea komeni dela testuinguru horietan duten esperientzia, langai dugun hizkuntzan zein besteetan.

b. Halaber, irizpideak iradokitzen dizkigute, ikasgelan testua prozesu komunikatiboen eragile, gune edota ondorio egiteko. Horri esker, ikasgelatik kanpo egin beharko dituen eragiketetarako trebakuntza esanguratsuagoa proposatu ahal izango diogu ikasleari.

Azken batean, lanerako hipotesi berri bat eratzen hasten gara honekin guztiarekin: ikaslea hiztun autonomoa izango bada, ikasgelan ahalbidetu behar diogu estrategia eta ezagutza egokiak bereganatzea, funtsezkotzat jotzen diren (dituen) testuinguruetan esku hartu ahal izan dezan. Alegia, gelan aukera nahikoak izan behar ditu, hautatutako tetuinguruetan sortzen diren testu-genero nagusiekin harremanetan jarri eta eginkizun jakinetarako erabiltzeko.

Honek berekin dituen erronketatik bi dirateke bereziki azpimarragarriak:

a. Esparru komunikatibo bakoitzak lanketa berezitua eta, ondorioz, trataera metodolgiko ezberdina eskatzen du.

b. Helburuak erdietsiko badira, ikasgela komunikazio-marko esanguratsu eta eraginkorra izan behar da.

Testuen ustiabideak 3. mailaren hastapenetan: Etxaldetarrak eta Lehiatilaz Lehiatila material-sortak*

Ainhoa Ezeiza
LEGAZPI 6

0. SARRERA

Hitzalditxo honetan azalduko dugu nola sortu dugun 3. mailaren hastapenerako materiala komunikazio-egoerak kontuan hartuz eta nolako testuak erabili ditugun eta zertarako. Bi bloke hauen lanketaz hitz egingo dizuegu, alegia, hizkuntza pertsonen arteko harremanetan eta hizkuntza lan-giroan, erakundeekiko harremanetan.

1. BI BLOKEEN HELBURU NAGUSIAK

– Komunikazio-egoeraren ezaugarriak identifikatu eta garrantziaz jabetzea. Ikasleek maila honetan ez dute kontuan izaten zein den egoera komunikatiboa, eta, ondorioz, ez dute hizkera egokitzen. Bloke hauen bidez hizkera formalaren eta informalaren ezaugarriak ezagutu, kontrastatu eta aplikatzeko aukera izango dute, hizkuntza beren inguruan topa ditzaketen egoeretan nola egokituko luketen hausnartuz. Lehenengo blokearen kasuan, diskurtsoen naturaltasuna eta arintasuna azpimarratzen zaie, eta bigarrenean, zehaztasuna eta hizkuntz formek duten garrantzia.

– Ulermen-estrategiak garatzea, batez ere ahozkoaren ulermena. Erabiltzen diren testuek erreferentzia kontestual mugatua dutenez, bestelako estrategiez baliatu behar dute, ideia nagusiak eta xehetasunak erauzteko.

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

– Komunikazio-estrategiei erreparatzea eta berauek eskatzen duten alderdi linguistikoa lantzea. Ahozko testu guztietan elkarrizketa da testu-era nagusia, eta horrek aukera ematen du egoera komunikatiboaren araberako baliabide komunikatiboak aztertzeko.

– Idazmena garatzea egoera komunikatibo jakinaren erantzun gisa, eta ez, besterik gabe, hizkuntzaren lanketa egiteko modu gisa. Eguneroko bizitzan inoiz edo behin sortzen ditugun idatzizko testuak eskatzen zaizkie, hizkuntz formen eta edukiaren arteko harremanak iker ditzaten.

2. ATAZEN EGITURA ETA ATAL BAKOITZAREN HELBURU NAGUSIAK

Guztira hamasei ataza dira, zortzi *Etxaldetarrak* blokean eta zazpi eta gutunen inguruko osagarri bat *Leihatilaz lehiatila* blokearen kasuan. Atazen hurrenkera progresio jakinaren barruan antolatuta badago ere, irakasleak nolabaiteko malgutasuna du atazak edota atalak antolatzeko orduan. Bi blokeetako atazek antzeko egitura dute, hauxe, hain zuzen ere:

– **Testu-lanketa**:

Helburu nagusia: ulermen-estrategiak garatzea eta gizakien arteko harremanak "arautzen" dituzten ezaugarriak aztertzea, ikertzea.

1. *Aurrelana*: atal honetan mintzagaia aurkezten zaie galdera batzuen bidez gaia aktiba dezaten.

2. *Belarriak erne!*: Bideo-pasarte bat ikusten dute, HABEk sortutako *Izurungoak* materialetik hartuta; baina pasarte isolatu bat da, ulermen zehatza eskatzen duena, elkarrizketa baten harian atazan landu nahi diren funtzioak dituena. Pasartean oinarritutako ariketa batzuk egin behar dituzte, batez ere ulermen-estrategia desberdinak aplikatzeko (ikaskideekin ideiak trukatu, hipotesiak formulatu, baliabide paralinguistikoei erreparatu, informazio-hutsuneak osatu,...) eta komunikazioa gidatzen duten elementu jakinak ikertzeko.

3. *Hau esan eta hura esan nahi* (*Etxaldetarrak*): bideo-pasartean agertzen diren esapideek edo esaldi jakinek betetzen duten funtzioa aztertzen da batik bat.

Hau esan, bai; nola, ordea? (*Leihatilaz leihatila*): bideo-pasarteko lexikoari eta hizkuntz baliabide jakinei begiratzen zaie, hizkera formalean edukia bideratzeko formak duen garrantzia ulertarazteko eta baliabide desberdinek betetzen duten funtzioa ulertzeko.

– **Hizkuntzaren erabilera**:

Landu nahi diren funtzioak fokalizatzen dira, eta egoerak eskatzen dituen hizkuntz baliabideen lanketa egiten da. *Leihatilaz lehiatila* blokearen kasuan, gainera, idatzizkoaren ulermena hobetzeko irakurmen-ariketaren bat txertatzen da, hala nola herri aldizkari ofizialen pasarteren bat. Atal honetan irakasleak material osagarria erants dezake ikasleen behar zehatzei erantzuteko.

– **Sortzen**:

Helburu nagusia: ikasleak ahozko zein idatzizko komunikaziora bultzatzea, gaian zehar landutakoa aplika ditzaten. Horretarako, *simulazio globala* hartu dugu oinarritzat, batez ere komunikazioa ikasgelaren esparrutik harantzago eramateko, ikasgelan bertan gertatu ezin diren egoerak gauzatu ahal izateko.

Ikas-unitate guztiak pertsonaia batzuen inguruan mamitzen dira, Etxalde auzoan bizi diren pertsona batzuk. Hasieran, pertsonaien oinarrizko ezaugarriak ematen zaizkie ikasleei (adina, lanbidea, nortasunaren inguruko zerbait...) eta poliki-poliki beraiek aberasten dituzte eta imaginatzen dute nolakoak diren, zer nahi duten... eta, garrantzitsuena, nola mintzatzen diren. Horrek asko laguntzen die egoera jakin bakoitzean egokitasunez erantzuten, eta gainera, aukera ematen die bizitzaren esparru desberdinetan rol desberdinak hartuz esango luketena praktikan jartzeko.

1. *Nobelatxoaren atalaren hasiera*: bertan oinarrizko egoera ematen zaie, eta ikasleek erauzten dute behar duten informazio inplizitua.
2. *Eztabaidatu eta erabaki*: egoera jakinari erantzuteko irizpideak eta gertatuko dena adostu behar dute taldeka, edukia negoziatuz eta ideiak trukatuz.
3. *Zuk zeuk!*: bakarkako lana egin behar dute; alde batetik, egoera horretan erabiliko luketen idazkia sortu behar dute, eta bestaldetik, nobelatxoaren atala garatu eta amaiera eman behar diote, nahi dituzten baliabideak erabiliz.
4. *Antzeztu*: binaka-hirunaka, eskainitako egoeran sortuko litzatekeen elkarrizketa sortu behar dute, hasieran idatziz, gero ahoz (ikasleen arteko hizkuntz baliabideen trukea sustatzeko), eta atazetan aurrera egin ahala, inprobisazio handiagoz.

– **Autoebaluazioa**:

Helburu nagusia: ikasleek ikas-estrategiak gara ditzaten, autoikasketa bultzatuz, aurrerapenaren kontrola eraman dezaten, beren gramatika propioa sortuz, eta aldi berean, atazan zehar egindakoa errepasatuz. Horrela ohar daitezke zertarako egin dituzten jarduera guztiak eta ea hasieran proposatutako helburua bete duten. Irakaslearentzako ere tresna ona da, aukera ematen baitio gaizki-ulertuak argitzeko edo jarduera osagarriak proposatzeko, ikaslez ikasle.

Goi-mailarako estrategia*

Benito Fiz
AEK

1. GOI-MAILA IKAS-PROZESUAN

A. Ikas-prozesuaren faseak

Bigarren hizkuntza bat ikastea prozesua da, denbora eskatzen duen prozesua. Hizkuntza horretan ezer ez jakitetik nahi den trebetasun-maila lortu arte, hilabeteak behar dira gutxienez —helburua oso apala ez bada, behintzat—, eta kasu gehienetan urteak izango dira ikasteko denboraren denbora-neurria. Eta hain denbora luzeko prozesua ezin da homogeneoa eta monotonoa izan; gorabeherak eta mugarriak izango ditu.

Dena dela, zaila da H2ren irakaskuntzako profesionalentzako mugarri horiek zehaztea. Egia da, geure prozesuak kurtso/urrats/mailatan banatzen ditugula, eta zatiketa horiek trebetasun-maila baten aurrean gaudela adierazi behar digutela. Baina, ez dugu beti espero duguna topatzen. Izan ere, mugarri horiek beharrizan administratiboek eta antolaketakoek xedatzen dituzte gehienbat, ikaslearen prozesu naturalak baino areago.

Baina, zein dira ikas-prozesuaren "fase naturalak"? Horiek xedatzerik ba ote dago?

Ez da galdera erraza, norberaren ikas-prozesuan estadio ezberdinak aurkituko baitira seguruenik. Baina estadio horiek ez dira berdinak izango ikasle ezberdinen artean, ez estadioak berak, ez estadioen arteko denbora-tartea eta luzera ere. Dena dela, guk goi-maila izeneko estadioaz jardun gura badugu; hor prozesuaren fase batez ari garela onartu beharko dugu, eta kontziente edo inkontzieteki fase horren mugarriak ezarri ditugula. Horren mugak apur bat gehiago zehazten saiatuko gara, hasiera eta amaiera non dauden argitzen, behintzat.

---

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

Azkenetik hasiko gara, azken batean, lortu gura dugun helburua baita interesgarriena. Eta amaiera zein den, denboran behintzat, ez da zaila kokatzen: ikas-prozesuaren azken fasean gaude, azken helburua erdietsiko den fasea. Ikaslea, xede-hizkuntza ikasteko duen motibazioa asetzeko moduan egotea lortu behar dugu prozesu honetan. Zein da helburu hori? Ikasle guztiek ez dute helburu bera, eta helburua betetzeko neurriak ere ez dira berdinak izango. Baina, Euskal Herrian HEAk duen funtzioa eta murgilduta gauden normalizazio-prozesuari erreparatuta, guk argi dugu geure helburua: helduen euskalduntze-alfabetatzean dihardugun erakundeok hiztunen kopurua gehitzeko gabiltza lanean, hots, euskarak *status* "normalagoa" izan dezan ari gara. Hortaz, gure erakundeetatik, ahal denik eta euskaldun gehien eta "osoen" irtetea nahi dugu, normalizazio-prozesuan eragiteko. Horixe jarriko dugu, beraz, helburu orokor modura, gure jarduna planifikatzerakoan aintzat hartuko dugun helburu orokor gisa.

Baina, noiz hasten da goi-maila? Zailagoa da galdera horri erantzuten. Egia esanda, arbitrarioa da hau, guk ikas-prozesuaz dugun pertzepzioak gida baitezake momentuaren aukeratzea. Edozelan ere, erakunde bakoitzak irizpide batzuekin diseinatzen du bere programa. Honetarako, Bizkaiko AEKn erabili dugun estrategian kokatuko dugu kontu hau guztia.

B. Goi-maila ikas-prozesuan

Gure estrategiaren diseinuan, testua hartzen dugu ardatz, testua hizkuntzaren bidez hartu edo ematen den edozein adierazpen modura ulerturik. Beraz, testua komunikazio-ekintza da, idatzia izan nahiz ahozkoa izan, norberak sortzen duena nahiz jasotzen duena. Honela bada, ikasleak lortu behar du H2n bere interesekoak diren testuak jaso eta produzitzea. Horretarako, lehenengo momentuetatik ikaslea testuak jasotzen eta produzitzen jarri behar dugu, baina ikas-prozesuan ahal denik eta eraginkorren aurrera egitea ziurtatuko duen estrategia baten bidez.

Testuak sailkatzeko irizpide batzuk zehaztu behar ditugu lehenengo; eta honetan ere irizpide desberdinak egon daitezke. Guk eginda daukagu geurea, baina ez dugu hemen azalduko, luze joko bailuke; gainera, interesa izanez gero, laster argitaratuko dugu, eta orduan aukera izango da hura aztertzeko. Nolanahi dela, testuak zelan tratatuko ditugun azalduko dugu hemen.

Testuen prozesua jasotzetik produzitzera doa. Ikasleak H2n helburu modura adierazpenak sortzea badu, lehenengo eta behin adierazpen horien erreferentzia izan behar du, eta hizkuntza horretan horrelako testuak zelakoak diren jakin behar du; hau da, "*input*" bat jaso behar du, bere hipotesiak eraikiz joateko. Beraz, gure lana testuak jaso eta ulertzen direla jakitetik abiatu behar da, hortik, apurka-apurka produkziorantz joateko.

Hau guztia faseen sistema baten bidez garatzen da. Ikasleari hasieran laguntza handia emango zaio, eta zereginak errazak izango dira, geroago testuak laguntza barik, era librean, jaso eta produzitu arte.

Momentu honetara iristen garenean, ikaslea nahikotasun-mailan dagoela esan dezakegu. Ohikoak diren testuak autonomoki jaso eta produzitzeko gai da, H2n "ondo konpontzen da".

Oinarrizko maila deitu diogu guk honi. Eta kontzeptu honek antz handia du aspaldiko "atalase-maila" deitu zenarekin.

Baina, nahikoa ote da horra iristea? Ikaslea honekin konformatzen ote da? Gure helbururako ere nahikoa ote da?

Galdera beste era batera planteatuko dugu: Normalizazio-prozesuan "oinarrizko" euskaldunak interesatzen ote zaizkigu? Gauza ote dira euskaldun hauek eguneroko bizimoduko beharrizanei euskaraz normaltasunez erantzuteko?

Ez. Seguruenik, oinarrizko mailako ikasleak zailtasunak ditu H2n jarduteko. Autonomoa da eta ez du laguntza handirik behar jarduteko, baina erosotasun-puntua falta du, eta bere hizkera ez da komunitate euskaldunak normaltzat duena; eta ikasleak berak ere badaki hori.

Hemen kokatu dugu guk goi-mailaren hasiera. Oinarrizko maila eskuratuta, hortik normaltasun-mailara abiatzen garen unean.

Zehaztuta dugu orain arteko estrategia, baina, hona hemen arazoa, ohiko testu-mota guztiak jaso eta produzitzeko gauza bagara, zer egingo dugu? Testuen aukeraketa berria, testu espezializatuetara jo?...

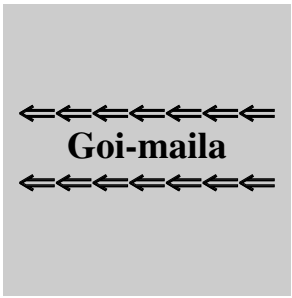
Gure ustez, ikasleen interesa ez da, gehienetan behintzat, testu-espezializatuak sortzea —testu idatziak gehienbat—, baizik eta orain arte landu dituen testu-motetan trebetasun-maila hobetzea, bere hizkera eta gaitasun komunikatiboan sakontzea, eta, seguruenik, kasu askotan behintzat, euskal komunitatean integratuz joatea.

2. GOI-MAILARAKO ESTRATEGIA: EBALUAZIOAN OINARRITUTAKO BIDEA

C. Goi-mailaren helburua: nahikotasunetik normaltasunera

Laburbilduz, Goi-maila hori Oinarrizko mailaren eta azken helburuaren bitarteko fasea da ikas-prozesuan. Ikasleak onargarritasun- eta nahikotasun-maila batetik hiztun normala izaterainoko pausoa eman behar duenekoa. Honelako eskeman laburbil daiteke:

Oinarrizko maila
- Ikasleak *autonomiaz* jaso eta produzitzen ditu ohiko testu-mota guztiak.
- *Onargarritasunez* erantzuten die komunikazio-beharrei.
- Hutsuneak/gabeziak *tarteko hizkuntzaren* ondorioak dira.



Normaltasun-maila:
- Testuak *egokitasunez* eta *normaltasunez* jaso eta produzitzen dira.
- Komunikazio-beharrei normaltasunez erantzuten zaie.
- Hutsuneak "normalak" dira; *norberaren euskara-eredua* aukeratu da.

Hiru lerrotan banatu ditugu helburuak, autonomiatik egokitasunera, onargarritasunetik normaltasunera eta tarteko hizkuntzatik norberaren hizkerara. Hau da, hizkuntzan ondo "konpontzetik" diskurtso egokia ezagutu eta produzitzera. Onargarri izan daitekeen gaitasunetik komunikazio jardun integratua lortzera, eta hipotesiak egitetik norberaren hizkuntza-ingurunean uztartzen den hizkera garatzera.

D. Ikasleen gabezien azterketa: ebaluazioa

Orain arteko estrategia —faseen bidez jasotzetik ekoizpen librera, gero eta laguntza gutxiagorekin—, ez da baliagarria momentu honetan. Ikasleak estrategia horren helburua beterik du dagoeneko. Beharrezkoak izan ditzakeen testu-mota guztiak laguntza barik jasotzeko eta emateko gauza da. Oraingo arazoa bestelakoa da, jasotze eta produzitze hori autonomoki baina ahaleginez egitetik, erraztasunez eta normaltasunez egitera igaro behar da. Beraz, abiapuntua ezin da testuen zerrenda izan, urrats bakoitzerako zehazten dena. Abiapuntua ikaslearen komunikazio-eginkizuna izango da oraingoan. Ikasleak ohiko testuen aurrean, jaso edo emateko orduan zelako arazoak dituen, zer jarrera duen, zein zailtasun dituen erreparatu behar da. Horri guztiari gabezia deituko diogu (izen bat aukeratu behar baita). Eta gabezia horiei "erreparatzea" izango dugu helburu.

Zer da, orduan, ikaslearen hizkuntz egoera aztertzea? Azken aldion barra-barra erabiltzen dugun berbarekin dauka zerikusia: ebaluazioa. Eta horixe da, hain zuzen

ere, proposatu gura duguna: ebaluazioan oinarritutako estrategia, ebaluazio formatiboan oinarria hartuta; hau da, ebaluaziotik abiatu behar dugu geure lana, eta lana hortik baloratu. Baina beti ere ebaluazioa lan-ildoa zehaztuko digun tresna gisa ulertuta.

Seguruenik, ez da gauza berria hona ekarri duguna. Irakasle askok ikasleei entzun, ikusi edo igarritako zerbaitetan oinarrituta erabaki dituzte sarritan klaseko zereginak: errakuntzaren bat, ez dakiten zerbait... Baina normalean egikera horri ez zaio garrantzirik eta sistematizaziorik eman. Momentuko konponbidea izan da, egun bateko ariketa, baina klaseko planifikazioaren helburuak beste nonbaitetik hartuta. Guk, berriz, gabeziak detektatu eta lantzeko sistematizazioa proposatzen dugu. Ikasleen komunikazio-gaitasunaren gabezi modura ulertuta, komunikazio--gaitasuna bere osotasunean ebaluatu behar da, azpigaitasun guztiak kontuan hartuta: hizkuntz gaitasuna, gaitasun estrategikoa, gaitasun soziolinguistikoa, gaitasun testuala... Eta inportantea dena, geure planifikazioa horretan oinarritu.

Honako eginbide hau proposatzen dugu:

1. EBALUAZIOA
Ikaslearen komunikazio--jarduna
Gabeziak detektatu:
- Trebetasuna
- Testu-mota
- Azpigaitasuna
- Kausa

2. LANKETA
Ariketa
Gabeziak murriztu
1. Lehentasunak
2. Teknika erabaki
3. Landu

3. EBALUAZIOA
Komunikazio-jarduna
Emaitzak eta prozesua baloratu
- Zer lortu da?
- Noraino?
- Zer geratu da?

Hau da, ikaslea komunikazio-jardun batean murgildu behar da, testu bat jasotzen edo ekoizten. Eta jardun hori ebaluatzeko tresna batzuk eduki behar ditugu, handik gabeziak detektatzeko. Lau puntu hauek hartu behar ditugu kontuan:

1) Testu-mota hori zein trebetasuni lotuta dagoen, hots, ahozkoa ala idatzizkoa den, formala ala informala, jasotzeari ala ekoizteari dagokion.

2) Zer testu-mota den: elkarrizketa informal baten, debate formal baten edo eleberri baten aurrean ikasleak gabezia desberdinak eduki ditzake.

3) Azpigaitasun guztiak aztertu behar dira. Gabeziak ez dira hizkuntz erroreak soilik. Aitzitik, komunikazioa oztopatu edo zailtzen dituzten faktore guztiak gabeziak dira. Eta gramatika- edo hiztegi-erroreez gainera, beste hainbat gauza izaten dira; adibidez, euskararen ezagutza soziolinguistikoaren falta, komunikaziorako estrategia egokiak ez aukeratzea edo ez ezagutzea, testuen eraketarako konbentzioak ez ezagutzea...

4) Gabezia ikusi ostean, gabezia horren kausa zein den hausnartzea ere beharrezkoa da. Lanketara igaro baino lehen gertatzen dena zergatik gertatzen den jakin behar da. Adibidez, gramatika-errore bat arrazoi desberdinengatik gerta daiteke. Arrazoia, arau egokia ez jakitea, fosilizazioa, teoriatik praktikara saltoaren arazoa edo, besterik gabe, lapsusa izan daiteke.

E. Ebaluaziotik lanketara

Honekin guztiarekin, ikasleen komunikazio-jardunetik eginkizunen zerrenda aterako dugu seguruenik. Baina orain gabezia horiek murriztu edo "konpontzeko" sasoia da. Horretarako hemen ere hiru fase proposatzen ditugu:

1) Detektatu ditugun gabezien artean lehentasunak ezarri behar dira. Maiztasunak, larritasunak, komunikazioa oztopatzeko neurria eta beste zenbait puntu hartuko ditugu kontuan. Eta honek guztiak bakoitzari zenbat denbora eta ahalegina emango diogun esango digu.

2) Zer, zenbateraino eta zergatik gertatzen den erabakita, eginkizun horri erantzuteko teknika egokia zein den erabaki beharko dugu.

3) Eta azkenik, egin egin beharko dugu.

F. Azken ebaluazioa

Hirugarren pauso bat ere badago, apur bat hasierara berriro eroango gaituena. Egin dugunaren ebaluazioa. Ikasleak antzeko komunikazio-jardun batean kokatu beharko ditugu, egindakoa komentatu, eta baloratu. Zer lortu dugun, zelan baloratu den eta zer geratu zaigun jakiteko. Eta, jakina, gure lanaren fruitua eta gure estrategiaren baliagarritasuna ere zein den erabakitzeko.

Euskal Telebista euskararen irakaskuntzarako tresna baliagarria bihurtzeko saiakera*

Manu Goenaga
Santurtziko Udal Euskaltegia

1. IKERKETA-EKINTZA

1.1. Ideia orokorra aurkitu eta argitzea

Ikerketa-ekintzaren abiapuntuak, hau da, ideia orokorrak, bi baldintza bete beharko omen lituzke, taxuzko lana egin ahal izateko: alde batetik, erreferentziazko egoerak edo arazoak estu loturik egon behar du ekintzaren alorrarekin, eta, bestetik, egoera hori aldatu edo hobetzeko saiakeraren beharra ikusi behar da.

Nik aukeratu dudan ideia orokorrak xuxen-xuxen betetzen ditu bi baldintza horiek. Ikus dezagun.

Bilbo inguruko Euskaltegietan dabiltzan ikasleek ez dute, eskuarki, klasean ikasitakoa klasetik kanpo kontrastatu eta indartzeko aukerarik izaten, eta hori badirudi oztopo handia dela ikaskuntzaren eraginkortasunari begira. Hala diote behintzat arlo honetako adituek, eta guk geuk izandako esperientziak ere uste hori berretsi baino ez du egiten. Inguru hauetako ikasleek behar "artifizial" gisa sumatzen dute askotan euskara ikastearena, lana aurkitu ahal izateko ezinbesteko giltza moduan, edo gainditu beharreko ikasgai moduan. Kalean eta gizarte-bizitzaren edozein arlotan, euskararen presentzia hutsaren hurrengoa da, eta erdal hiztunak ez du inolako eragozpenik eroso asko bizitzeko.

Gauzak horrela, ezin da ukatu oso zaila dela ikasleak motibatzea eta egiten ari diren ahaleginaren benetako balioaz ohartaraztea.

---

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

Nik burututako ikerketa-ekintzak arazo honi egin nahi dio aurre. Badakit arazoa handiegia dela, eta neure lanarekin lortuko dudana aurrerapauso txiki bat besterik ez dela izango. Hala ere, zerbait egin beharra dago, eskuetan ditugun baliabideak ahalik eta ondoen aprobetxatuz.

Nire helburua ikasleek klasetik kanpo ere nolabaiteko erreferente positibo bat aurki dezaten ahalegintzea izan da. Horretarako, euskal komunikabideek eskaintzen duten aukera aprobetxatzea iruditu zait modurik errealistena eta eraginkorrena. Zorionez, euskaraz diharduten komunikabideak (prentsa, irratia, telebista) normaltasun osoz hedatu dira Euskal Herriko eskualde erdaldunetan ere, eta nolabaiteko euskal bizitza eraikitzen hasteko ezinbesteko tresna bilakatu zaizkigu. Beraz, euskalgintzaren arloan gabiltzanok, eta batez ere irakasleok, komunikabide horien presentzia aintzat hartu, sendotu, eta aprobetxatu egin beharko genuke, hiztun-komunitatearen trinkotzea lortzeko bide aproposa izan baitaiteke.

Ahalegin horren barruan kokatu behar da nik egindako lana. Gaur egun dugun komunikabide ahaltsuena (telebista) hartu dut, eta saiakera bat egin dut ikasleak medio horretara hurbil daitezen, aukeran dituzten telebista-kate gero eta ugariagoen artean gure Euskal Telebistak gero eta tarte zabalagoa izan dezan.

Delako hurbilpen hori lortzeko, ulermena garatzeko hainbat ariketa egin ditugu, formatu eta ezaugarri desberdineko dokumentu errealekin. Horrekin batera, ulermen-estrategiak zenbateraino bereganatu dituzten ikusteko, eta medioaren erabileran lehenengo urratsak eman ditzaten, ikasleak berak inplikatu ditut ariketen prestaketa eta diseinuan.

1.2. Egoerako gertaerak deskribatu

Ikerketa-ekintza martxan jarri aurretik, neure baitan nahiko ziurtzat jotzen nituen hainbat hipotesi egiaztatu nahi izan nituen galdeketa baten bidez. Suposatzen nuen, ikasle gehienek denbora dezente pasatuko zutela telebista aurrean, baina Euskal Telebista ez zutela apenas ikusiko. Suposatzen nuen, baita ere, etxe gehienetan telebista bat baino gehiago edukiko zutela, eta ikasleek nahiko ondo jakingo zutela zein motatako saioak zituzten gustuko eta zein ez, hau da, gai izango zirela telebistaren nolabaiteko erabilera selektiboa edo kritikoa egiteko. Horretaz aparte, asko interesatzen zitzaidan bideorik zeukaten jakitea, edukiz gero ariketen prestaketan inplikatu ahalko nituelako eta aukera didaktiko berriak sor zitezkeelako.

Aipatutako puntu horiek guztiak jasoz, galdeketa bat prestatu nuen ikastaroaren hasieran, nire usteek “usteletik” zenbat zuten jakin beharra baineukan, ezertan hasi baino lehen.

Galdeketa neure bi taldeetan burutu nuen, eta guztira hogeita zortzi ikaslek erantzun zuten. Ikastaroaren hasiera zen eta ikasleek ez zekiten zer tipotako lana egingo genuen gerora entzutezko ulermenaren esparruan.

Galdeketa-orriak jaso eta handik hilabete batera edo, ebaluazio-elkarrizketak aprobetxatuz, ikasle bakoitzarekin galdeketako puntuen errepasoa egin nuen, gaizki--ulerturik egon zen ikusteko. Alde horretatik, jasotako erantzunak fidagarritasun handikoak dira.

Emaitzak:

Lehenengo galderan —zenbat telebista dituzue etxean?— nire hipotesia konfirmatu egin da, eta nola konfirmatu ere! Ez dago etxerik telebistarik ez duenik; eta telebista bakarra daukatenak ere oso gutxi dira, sei bakarrik, ehuneko hogei pasatxo. Bi edo hiru telebista edukitzea da arruntena (hamaika etxetan bi telebista, eta bederatzitan, berriz, hiru). Salbuespen ia-patologikotzat jo beharko genituzke lau eta bost dituzten bi etxe horien kasuak.

Emaitza horiek ikusita, pentsa daiteke Euskal Telebista ikusi nahi duen ikasleak ez duela zertan enbarazu eginik etxeko beste inori.

Bigarren galderaren erantzunetan aniztasun handiagoa ikusten da. Hiru multzotan banatu ditut ikasleak, telebista aurrean pasatzen duten batezbesteko ordu-kopuruaren arabera:

- Lehenengo multzoan telebista asko ikusten dutenak sartu ditut. Ikasle horiek egunean bi ordutik gora ematen dituzte telebista aurrean, eta asteburuetan, kasu gehienetan, ordu-kopuru hori igo egiten da nabarmen. Multzo honetan sei ikasle sartu ditut, ehuneko hogei eskas.
- Bigarren multzokoak telebistazale moderatuak dira. Hauek, egunean ordubetetik bi ordura bitartean ikusten dute. Asteburuetan, kasu askotan, kopuru hori bikoiztu egiten da, baina ez beti. Multzo honetakoak dira ikasle gehienak, hemezortzi, ehuneko hirurogeita bost gutxi gorabehera.
- Hirugarren multzoan telebista gutxi ikusten dutenak daude. Guztira ehuneko hogei bat dira. Hauek, astegunetan ordubete eskas pasatzen dute telebista aurrean, eta asteburuetan ere askoz gehiago ez.

Datu horiek erakusten digutenez, telebista oso barneratuta daukagu geure eguneroko bizitzan, eta ia ezinbesteko erreferentzia bihurtu zaigu, familia-giroko aisialdiaren ardatz nagusi.

Hirugarren galderaren —telebista aurrean ematen duzun denbora horren ehuneko zenbat izaten da Euskal Telebista ikusten?— inguruan nituen espektatibak bete egin dira, tamalez.

Hogeita zortzi ikasleetatik hemezortzik ez dute Euskal Telebista ia inoiz ikusten; telebista aurrean emandako denbora guztiaren ehuneko hamar baino gutxiago, preseski. Azpimarratzekoa da, baita ere, ikasle gutxi batzuek (bostek) Euskal Telebistari dioten atxikimendu eta aprezioa, euskara oso ondo ez menperatuagatik erdietan baino gehiagotan kate hori sintonizatzen baitute.

Datu horien argitara, garbi ikusten da ikasle gehienentzat telebistako euskarazko katea oraindik ere nahiko kate baztertua dela. Nahiz eta hizkuntzaren ikaskuntzan murgilduta egon, ikasleek ez diote onura handirik ateratzen eskura daukaten medio horri.

Laugarren eta bosgarren galderetan gustuko zituzten saioei buruz galdetu nien. Zaila da atal honetan ondorio erabatekorik ateratzea, jasotako erantzunen aniztasuna oso handia baita. Hala ere, pare bat ondorio garrantzitsu zirriborratzen saiatuko naiz:

- Ikasle askok ezin izan dute esan Euskal Telebistako zein saio duten gustuko. Hori, esan beharrik ez dago, nahiko normaltzat hartu beharko genuke, ikasle askok ez baitute Euskal Telebistarik apenas ikusten. Dena dela, ez litzateke soberan egongo programazioaren berri ematea ikasleei, beren gustuko saioak aurki ditzaketela ikus dezaten.
- Euskal Telebistako saioren baten aipamena egin dutenen artean, bereziki bi saio-mota izan dira aipatuenak: Kirol-erretransmisioak eta “Goenkale”. Erantzun horrek ere eman beharko liguke zer pentsatua. Izan ere, badirudi oso programazio estereotipatua eta pobrea duela Euskal Telebistak, interes-mota eta zaletasun-espektro zabal bateko ikus-entzuleak erakarri ahal izateko.

Seigarren galdera —ea etxean bideorik ba al duten— ikerketa-ekintzaren ziklo-amaieran martxan jarri nahi nuen proiektuari begira planteatu nuen. Bideo-aparatuaren ahalmen didaktikoa aprobetxatuz, ikasleei ulermen-ariketa batzuk presta zitzaten eskatzea zen nire asmoa, eta horretarako, jakina, lehenengo eta behin bideo-aparaturik bazeukaten jakin behar nuen.

Erantzunak irakurrita, garbi dago ez dagoela aparteko arazorik, lau ikaslek izan ezik, beste guztiek badaukate-eta bideo-aparatua. Ez daukatenek daukanen batekin elkartuta burutu beharko lituzkete proposatutako ariketak.

1.3. Egoerako datuak esplikatu

Aurreko puntuko galdeketan islatzen den egoeraren arrazoi edo zergatien bila hasita, zenbait hipotesi bururatu zaizkit. Ondoko azalpenetan ikusiko den bezala, bata bestearekin lotuta daude hipotesi horiek. Esan liteke ezen, arrazoi horietako edozeinen aldaketak, ezinbestean, beste guztien iraulketa eragingo lukeela. Horregatik, non edo nondik tiraka hasi eta egoerari buelta ematen hasteko lehenengo bultzadatxoa ematea da irakasleon eginbeharra.

A) Motibazio ahula

Horixe dugu betiko leloa, irakasleok hitzetik hortzera darabilgun aitzakia, sarritan geure erantzukizuna ezkutatzeko eta porrot guztiak zuritzeko erabiltzen dugun giltza-hitza. Hona hemen arrazoibidea: "Ikasleak eskueran dituen aukerei muzin egiten badie, lan horri ekiteko gogorik ez daukalako da; ez dago beste esplikaziorik".

Baina, motibazioa ez da behin-betiko emanda datorren gogo-isuri aldaezina. Batzuetan motibazioa hazi egiten da, eta beste batzuetan ximeldu eta hil, landareak bezalaxe. Landareen hazkuntza haziaren berezko ontasunak, lurraren ongarritzeak eta eguraldiak erabakitzen duten gisan, halatsu gertatzen da gure ikasleen motibazioarekin ere; hots, baldintza egokiak sortuz gero, onera egiteko proportzioa duela. Beraz, negarrak alde batera utzi, eta geure partetik ahal dugun guztia egin beharko genuke, ikaslearengan eragin aberasgarria izango duten urratsak emateko. Beste guztia ez dago gure esku, eta hor alferrik da jardutea.

B) Ulermen-arazoak. Ulermen-estrategiak garatu beharra

"Pellokeria" bat dirudi, baina esan beharra dago, badaezpada ere: "Ikasleek Euskal Telebista aukeran gutxitxo ikusten badute, seguruen, ondo ulertzen ez dutelako izango da". Eta ez da hor bukatzen gurutzebidea: ikasleek ez dakite zer egin, zein estrategia erabili, ulermen-arazoei aurre egiteko. Ulermena trebetasun aktiboa omen da, ikaslearen aldetik buru-ahalegin handia eskatzen duena; baina horretan ere gutxieneko trebakuntza behar da. Ulermen-gaitasunean erabakigarriak diren hainbat eta hainbat azpitrebetasun aktibatzen ikasi behar dute ikasleek; bestela, ezina eta etsipena izango dira nagusi.

C) Euskaltegian egindako lanaren desegokitasuna

Eta zer egin dugu orain arte Euskaltegian ikasleei gutxieneko trebakuntza estrategiko hori emate aldera? Nire iritziz, oso gutxi. Entzutezko ulermenaren lanketa oso modu desegokian burutu dugulakoan nago. Nekez esan liteke besterik, gai honetan aditu direnen iradokizun eta arrazoiak aztertu eta gero.

Jarraian datozen puntuek argi erakusten dute zertan den aipatutako desegokitasuna:

- Material errealak oso gutxitan erabili dira. Entzutezko ulermenaren lanketarako erabili den materiala, Erakundeak eskura jarritako material didaktikoa izan da gehienetan. Irakasleok muzin egin diogu telebista edo irrati-emanaldi errealak klasean erabiltzeari, besteak beste, horrek izugarrizko lana eskatzen duelako (grabatu, aukeratu, ariketa prestatu, gorde, etab.). Horren ondorioz, ariketek ez dute balio izan helburu garrantzitsuena betetzeko, hau da, ikasleei eguneroko bizitzan aurkituko dituzten benetako komunikazio-egoeren eredu edo adibideak aurkezteko. Hori gutxi balitz, dokumentu errealek ikasleen motibazioari begira izan ohi duten eragin positiboa ere neutralizatuta geratu da, gure jokabidearen erruz.
- Aurreko puntuarekin lotuta, aipatzekoa da, halaber, zein proportziotan erabili diren ikusizko euskarridun testuak (bideoa, telebista) eta soinuarekin bakarrik emanak (irratia, kaseteak). Uste dut, orain arte, erosotasunagatik edo beste arrazoiren batengatik, bigarren hauek izan direla nagusi, eta ez dugula jakin ikusizko euskarria ulermena indartzeko baliatzen.
- Ariketa gehienak ulermena testatzeko edo neurtzeko izan dira, eta ez ulermena garatzeko. Azpitrebetasunen lanketa oso pobrea izan da, "behetik gorako" planteamendu zurrun bati lotua. Ulermena *item* edo elementu batzuen identifikaziora eta memorizaziora mugatu dugu.
- "Goitik beherako" lanketarik ez da egin. Beraz, azpitrebetasun-multzo zabal bat alde batera utzi dugu; hain zuzen ere, pittin bat bultzatuz gero, ikasleek, pertsona heldu gisa, ongien erabiliko lituzketen multzoa.
- "Hiru faseko" prozedurarik ez da erabili. Prozedurarik usuena hauxe izan da: ikasleei bideo-pasartea ikusarazi eta, amaieran, ikusitakoari buruzko ariketaren bat proposatu, gehienetan galderei erantzutean oinarritutakoa. Horrela pentsatutako jardueretan, ez dago ez girotze-faserik, ez eginkizunaren fokalizaziorik, ez lanketa integraturik; eta, jakina, ulermen-lanketa taxuzkorik ere ez.
- Ulermena negoziatzeko eta esanahia elkarreraginean eraikitzeko aukerarik ez diegu eman izan. Ikasleak, normalean, bakar-bakarrik egin behar izan dio aurre ulermen-ariketari, eta, gainera, bideoa behin bakarrik ikusita. Lehen esan dugun bezala, jokabide horrek memoria-lanari ematen dio lehentasuna, eta ikasleengan izugarrizko estresa sortzen du.

D) Telebista-ikusle gisa dituzten ohiturak

Ikasleek telebista-ikusle gisa oso errotuta dituzte zenbait ezaugarri eta ohitura, eta horiek aldatzea lan zaila da. Ondo zuzendutako lan estrategiko luze baten bidez bakarrik lortuko dugu ohitura horien aldaketa. Horretarako, arazoari begira pentsatutako epe ertain-luzeko plan bat diseinatu, martxan jarri eta ebaluatu behar da, memoria honetako ikerketa-ekintzan egin nahi den bezala, hain zuzen ere.

E) Medioaren ahalmen didaktikoaz ohartu gabe egotea

Medioaren ahalmen didaktikoaz ohartarazi behar ditugu ikasleak. Horixe da, azken finean, ikerketa-ekintza honek lortu nahi duena.

Ez dut uste telebistaren ahalmen hori inork zalantzan jarriko duenik. Krashen-en "*input* ulergarriaren" teorian bertan esaten den bezala, ulertze hutsetik ere ikasleak beti aterako du onuraren bat bere hizkuntz konpetentziaren garapenerako. Eta, pixka bat harantzago joanda, behin gutxieneko ulermen-maila ziurtatuz gero, telebistak aukera zabala eskaintzen du xede berezietara (idazmena lantzea, mintzamena lantzea, etab.) fokalizatutako lan-tresna didaktiko gisa.

1.4. Plangintza orokorraren egituratzea

Egoeraren deskribaketan eta analisian aipatutako arazo eta faktore guztiak kontuan hartuta, ikerketa-ekintzaren xedea zehaztasun handiagoz definitzeko moduan gara.

Ikerketa-ekintza honetan bultzatutako esperientziak euskal komunikabideek —gure kasuan, telebistak— duten ahalmen didaktikoa aprobetxatu nahi du. Aurrerapauso garrantzitsua litzateke hori, batez ere gurea bezalako eskualdeetan, non ikasleek ez duten klasean ikasitakoa kaleko bizimoduko inongo esparrutan kontrastatu eta sendotzeko aukerarik. Hori lortzeko, Euskal Telebistarako hurbilketa-saio bat bultzatu dut, telebistaren programazioa ezagutu, ulermen-estrategiak garatu eta lehendabiziko erabilpen didaktikoa egiten has daitezen. Hurbilketa-saio hori arrakastaz gauzatzeko, orain arteko lanketa-moduak berrikusi behar izan ditut, eta ekarpen teoriko berriak aintzat hartuta, entzutezko ulermenaren lanketa integralagoa egin.

Gauzak ondo joanda, ikasleek euskal komunikabide honekin duten harremana normaliza dezaten lortu beharko genuke; hau da, gai izan beharko lukete ia beste edozein kate bezalaxe ikusteko, eta, gainera, hortik beren ikaskuntza-prozesua aberasteko *input*a jasotzeko.

Hona, jarraian, esperientziaren plana eta egutegia:

Egoeraren diagnosia	Galdetegia
Lehenengo bi hiruhilabetekoak (urritik martxora)	Entzutezko ulermena garatzeko ariketak (irakasleak prestatuak)
"Zubi-ariketa"	"Segoviako ihesa"
Azken hiruhilabetekoa	Entzutezko ulermena garatzeko ariketak (ikasleek prestatuak)
Ebaluazioa /ondorioak	Irakasle urraskideen iritzia Ikasleen ariketak Ikasleei egindako galdetegia

Ikus daitekeen bezala, ziklo bakarreko esperientzia izan da. Zikloa ikasturtearen hasieran —urrian— ireki, eta ekainaren amaieran itxi da. Horrek esan nahi du ziklo luzea izan dela, eta ez dela astirik izan ziklo berriak pentsatu eta martxan jartzeko. Beharbada, esperientzia honen balorazio-ebaluaziotik, aurrera begira lan eta esperientzia berriak proposatzeko ideiak sortuko dira.

Esperientziaren abiapuntua egoeraren deskribapenean aipatzen den galdetegia da. Galdetegi horretan, nire aldez aurretiko uste eta hipotesiak konfirmatzeaz gain, ikerketa-ekintza honen bideragarritasuna ziurtatzen zuten zenbait datu lortu nituen.

Ikasturteko lehenengo bi hiruhilabetekoetan, astean behin, entzutezko ulermenaren lanketarako bideo-ariketak egin genituen. Guztira hogeita bosten bat ariketa, klase-ordu guztien ehuneko hamabost, gutxi gorabehera. Ariketa horiei buruzko xehetasunak dokumentu honen hurrengo atalean jaso ditut.

Zikloaren bigarren partearen hasieran "zubi-ariketa" izenaz bataiatu dudan ariketa bat tartekatu nuen ("Segoviako ihesa"). Ariketaren prozedura-orrian ikusten den bezala, horren helburua entzutezko ulermena lantzean kontuan hartu beharreko zenbait printzipio eta irizpide azaldu eta eztabaidatzea zen. Ariketa horrekin ikasleei pasatu nien estatxa. Handik aurrera, ikastaroa bukatu arteko tartean, berek arduratu behar zuten asteroko ariketa hori prestatzeaz, bakarka nahiz binaka lan eginez.

Alde batetik, ikasleek ulermen-estrategien kontu hori zenbateraino ulertu eta barneratu duten testatzeko froga gisa erabili ditut ariketa horiek; eta, bestetik, ikasleei telebista xede didaktikoekin erabiltzen hasteko parada eman diete, kreatiboa eta motibagarria izan daitekeen proposamen baten bidez.

1.5. Ariketen diseinurako irizpideak

Atal honetan lagundu egin didate "M1" mintegian egindako hausnarketa eta ariketek. Mintegi horretan agindutako irakurgai guztietan (Martín Peris, *La didáctica de la comprensión auditiva*; Daniel Cassany, *Enseñar lengua*; S. Rixon, *Entzumena lantzen*) planteamendu berbera egiten da entzumenaren lanketari dagokionez. Badirudi, beraz, arlo honetako ikertzaile eta adituak nolabaiteko kontsentsu batera iritsi direla, eta kontsentsu horrek irakasleon jardunaren gidari izan beharko lukeela.

Neure ariketei begira, honako irizpide hauek nabarmenduko nituzke:

A) Erabilitako dokumentuen aniztasuna

Bideo-ariketetarako erabili ditugun pasarte guztiak Euskal Telebistaren ohiko programaziotik hartutako dokumentu errealak izan dira. Alde horretatik, egindako lanak programazioa ezagutzeko ere balio izan duela uste dut.

Bestalde, dokumentuen izaerari dagokionez, aniztasuna izan da irizpide gidatzailea; aniztasuna gaietan, formatuetan (erreportaiak, elkarrizketak, fikziozko saioak, etab.), hizkera-erregistroetan eta abarretan.

B) Landutako bideo-pasarteen batezbesteko iraupen laburra

Entzute estentsiboa helburu zuten pare bat ariketa kenduta, beste guztiak oso iraupen laburreko bideo-pasarteak izan dira (bizpahiru minutukoak, batez beste). Hala ere, ariketen prozeduraren konplexutasuna dela medio, lanketa osoaren iraupena, askotan, ordubete ingurukoa izan da.

Bideo-pasarte laburren aldeko apustu hori oso garrantzitsua da entzumenaren garapena indartu nahi duten ariketak diseinatu nahi direnean. Pasarte luzeagoekin, entzuketa estentsiboaren lanketarako ez bada, oso zaila da ondo fokalizatutako ulermen-jarduerak bideratzea.

C) "Hiru faseko" planteamendua prozeduretan

Aipatu dudan bezala, ariketen prozedura konplexua dela kausa, ia ordubeteko lanketak egin ditugu bizpahiru minutuko dokumentu laburretatik abiatuta. Horrek garbi erakusten du prozeduren diseinuak zer-nolako garrantzia izan duen.

Nolabaiteko deskribaketa tipologikoa egin beharko banu, autore gehienek bultzatu eta aholkatzen duten "hiru faseko" planteamenduari atxiki natzaiola esango nuke:

- Entzun aurreko fasea: Fase honetan sartuko lirateke ikasleak girotu, ariketaren eginkizuna fokalizatu (entzute-mota), eta beharrezko laguntza (hiztegia, etab.) emate aldera pentsatutako jarduerak.
- Entzun bitarteko fasea: Beharbada, hau da estres gehien sortzen duen fasea, ikasleak aurrez aurre jarri behar baitu dokumentuarekin. Estres-zama hori arintzearren, alde batetik, erantzun ez linguistikoa eskatzen duten ariketak egiten saiatu naiz, eta, bestetik, bideo-pasartea behin eta berriro ikusentzuteko eta ulertutakoa ikaskideekin konfrontatzeko aukera eman diet.
- Entzun osteko fasea: Ikasleen erantzunak ebaluatzerakoan (ulermen-ariketaren *feed-back* edo atzera-elikadura) kontuan hartu dut ulermen-gaitasunaren izaera aktiboa; hau da, erantzunaren egokitasunaz bezainbeste arduratu naiz erantzunaren prozesaketan egindako lanaren balioaz. Bestalde, ariketa askotan, bideo-dokumentutik jasotako *input*a beste zeregin batzuetarako erabili dugu, dela idazlantxo bat egiteko, dela eduki gramatikalen bat argitu eta azaltzeko, eta abarretarako.

D) Azpitrebetasunen lanketa kontzientea

Ariketen prozedura-orrietan ikusiko den bezala, oso kontuan hartu dut puntu hau, horrela egin ezean ulermena garatzen baino gehiago ulermena neurtzen edo testatzen arituko ginatekeelako. Ulermenaren garapenerako ezinbestekoa da ikasleei azpitrebetasunak aktibatzen eta erabiltzen irakastea. Eta, horretarako, berariazko lanketa egin behar da azpitrebetasun bakoitzarekin.

E) Zailtasun-maila kontrolatua

Ariketen zailtasun-mailari dagokionez, esan behar dut, beti ere, oso gogoan izan dudala ariketa horien hartzailea, eta hartzaile horren behar eta neurrietara egokitu ditudala bai prozedurak, eta bai eskakizun-mailak ere. Ildo horretatik, gauza jakina da ariketaren zailtasun-maila faktore askoren konbinazioak ezartzen duela, hala nola gaiaren aurretiko ezagutzak, testuaren konplexutasun gramatikalak, eginkizunak eta abarrek.

F) Ariketen progresioa

Aurreko puntuan zailtasun-mailaz esan denaz gain, ezer gutxi esan daiteke ariketen progresio edo mailaketari buruz. Memoria honetan, klasean erabili ditudan hurrenkera errealean ordenatuta aurkeztuko ditut, baina horrek ez du esan nahi erabilera zentzuzkoena edo zentzuzko bakarra horixe denik, unean uneko beharren arabera hurrenkera hori moldatu egin baitaiteke.

G) Programazioarekiko uztarketa

Programazioko beste atal batzuekin nolabaiteko uztarketak egiten saiatu naiz, batzuetan gaiarekin, beste batzuetan eduki gramatikalen batekin, eta abarrekin. Dena dela, batzuetan ez da horrelako loturarik egon, eta holakoetan entzutezko ulermenaren lanketa estrategikoan bertan bilatu dut ariketaren justifikazioa edo euskarria.

1.6. Emaitzak eta ebaluazioa

Ikerketa-ekintzaren emaitzak aztertzeko, hiru informazio-iturri erabiliko ditut: ikasleek diseinaturiko entzute-ariketak, irakasle urraskideen iritzia eta horretarako propio prestatutako galdetegia (ikasleek erantzun beharrekoa).

Gerta liteke iturri batetik eta bestetik jasotakoak bat ez etortzea. Horrelakorik gertatuz gero, azken hitza esperientziaren gidari izan den irakasleari berari dagokiola uste dut; hori bai, alde guztien ekarpenak aintzat hartu eta hausnartu ondoren. Uste dut, askoz hobe dela horrela jokatzea, hots, iritzi desberdinak bilduz, norbere usteak eztabaidatuz, datu eta froga objektiboak bilatuz, etab., pertsona bakar baten badaezpadako iritzira mugatzea baino.

Hiru iturri horietatik edanda, nahiko datu, iritzi eta froga eduki beharko nuke ondorio fidagarri batzuk zirriborratu ahal izateko.

- Lehenengo iturria da iturririk seguruena, bere sorburua iritzi eta usteetatik harantzagokoa den egintzen munduan duelako. Ariketak hor daude, ikasleek eginda. Irakasleari dagokio, orain, horiek aztertu eta ikasleen lana neurtu eta ebaluatzea.
- Bigarren iturriak lankide izan ditudan irakasleen ekarpen kritikoak emango dizkit. Ekarpen horiek, langintza berean zaildutako profesionalenak diren heinean, aintzat hartu beharrekoak dira oso. Gainera, ikuspuntu-trukaketa honek geure antolakuntza eta koordinazio-sistemaren eraginkortasuna utz lezake agerian, gauza bat baita nik pentsatu eta egin dudana, eta beste bat, seguruenez, irakasle urraskideek ulertu eta egin dutena.
- Azkenik, hirugarren iturriak, galdeketak alegia, ikerketa-ekintzaren planteamenduan helburutzat hartzen genituen zer guztiak zenbateraino bete diren ikusteko balioko digu.

Ikasleek prestatutako ariketak nahiz ikasle eta irakasleen iritziak jasotzeko erabili ditudan galdeketatxoak memoria honen eranskinetan bildu ditut.

A) Ikasleen ariketak. Balorazioa

1. Esperientzia zein egoeratan burutu den

Ikerketa-ekintzaren planteamenduan azaldu dudan bezala, ikasturteko azken hiruhilabetekoan zehar jardun dute ikasleek ariketak prestatu eta azaltzen. "Atazak norberak sortu. Segoviako ihesa" izeneko ariketa izan zen lehenengo faseari amaiera eman eta bigarrenaren atarian jarri gintuena. Ariketa horretan, prozedura--orrian garbi ikusten den bezala, ulermen-ariketen prestaketarako gutxieneko irizpideak eztabaidatzen ahalegindu ginen, ariketak prestatzerakoan ikasleek nondik nora jo behar zuten jakin zezaten. Horrenbestez, prest zegoen guztia lanari ekin ziezaioten.

Hasteko, ikasturtea amaitu bitarteko egutegia proposatu nien, eta ikasleek inolako eragozpenik jarri gabe onartu zuten. Egutegi-proposamen horretan, astean ariketa bat egitea aurreikusten zen; baina azkenean ez dira horrenbeste ariketa izan, ikasle askok, horretarako aukera eman niela aprobetxatuz, ariketak binaka prestatzea erabaki baitzuten.

Garbi utzi nien, bestalde, ariketen prestaketan inolako laguntzarik edo aholkurik behar izanez gero, niregana jo zezaketela, gogo onez hartuko nituela eta. Gero, ariketak klasean azaltzeko unean, berek bakarrik moldatu beharko zuten, irakaslearen laguntzarik gabe.

Horretaz aparte, baten batek ariketa bat baino gehiago prestatu nahi izanez gero, beldurrik eta lotsarik gabe egin zezaketela esan nien. Tamalez, inor ere ez da dohaineko eskubide horretaz baliatu.

2. Balorazioa

Ikasleek prestatutako ariketei buruz zenbait burutapen egin nahi nuke:

Hasteko esan behar dut, esperientzia hau ez dela inolaz ere aspergarria edo astuna izan ikasleentzat. Ariketen prestaketan izan dituzten buruhauste eta arazoen berri berek bakarrik jakingo dute, baina, ariketa burutzeko unean, guztiak ere, bai azaldu behar zutenak eta bai ikasle gisa jokatu behar zutenak, ohikoa baino motibatuago ikusi ditut. Dirudienez, beti irakaslearentzat erreserbaturik egon ohi den protagonismo berri horren jabe sentitzeak badu zerbait pizgarri. Alde horretatik, karga afektibo handiko komunikazio-egoera errealak sortu dira ariketen kudeaketan, eta, alderdi askotatik begiratuta, berariaz planifikatutako zenbait mintza-saio baino aberatsagoak izan dira.

Bestalde, memoria honetan jasotzen ditudan hamar ariketak ardatz kronologikoan aztertu eta alderatuta, nolabaiteko kalitate-galtze progresiboa antzematen dela uste dut. Neurekiko, nahiko garbi daukat zein diren beherakada horren zergatiak. Alde batetik, ikastaro-amaieretako neke eta lan-pilaketari zenbait ikasleren berezko nagikeria gehitu behar zaio, gauza guztiak gerorako eta azkenerako uzteko joera dutenena hain zuzen ere. Horrela ulertzen da zergatik izan diren "betiko" ikasleak ariketarik kaskarrenak prestatu dituztenak. Beste alde batetik, denborak aurrera egin ahala ariketen prestaketarako irizpideak ilundu edo galdu egin direla uste dut. Eta puntu honetan irakaslea da bekatari nagusia, protagonismoa ikasleei pasatzeko ahalegin horrekin urrunegi joan eta ikasleak *feed-back* egokirik gabe utzi dituelako. Zinez uste dut, ez zela gertatuko irizpide-galtze hori, baldin eta ariketaren diseinuari buruzko *feed-back*a eman izan banie. Horra hor hurrengo baterako irakasbidea.

Ariketen tipologia eta taxukerari dagokionez, garbi dago ikasturtean zehar landutako estrategiek eta teknikek oihartzuna izan dutela. Ikasleek benetako saiakera egin dute berentzat berria izan den ikuspegi baten elementuak integratzen. Dena dela, oso zorrotz begiratuz gero, zenbaitetan berrikuntzaren axalean geratu direla dirudi, tekniken mamia eta benetako funtsa bereganatu gabe. Baina, tira, gehiegi eskatzen hastea ere ez da zilegi, ez baita ahaztu behar ikasleak direla eta egindako lana jarduera edo saiakera bat baino ez dela izan. Azken emaitzari duen garrantzia kendu gabe, garrantzitsuena, beharbada, prozesuan egindako lana izan da.

B) Irakasle urraskideen iradokizunak eta iritzia

Atal honetako azalpenak irakasleentzako galdetegiko puntuen inguruan taxutu eta osatuko ditut.

Irakasleek ariketen helburuak eta prozedurak ulertzeko arazoren bat edo beste izan omen zuten ikastaroaren hasieran, lehendabiziko ariketetan. Arazo horiek, hala ere, ia ezerezean geratu ziren ikastaroak aurrera egin ahala, irakasleak prozedura eta lanketa berriak ulertu eta horietara ohitzen joan ziren heinean. Alde horretatik, beraz, badirudi gure arteko komunikazioa emankorra izan dela guztiontzat. Hala ere, uste dut, hori benetan horrela izan denentz frogatzeko, oso lagungarria izango zela behaketaren bat egitea, askotan uste edo iritzietan bat datozen irakasleek oso modu ezberdinean jokatzen baitute praktikan.

Ikasleek ariketen aurrean erakutsi duten jarrerari buruz, nahiko kezkatuta agertu dira bi irakasleak. Zenbait ikaslek (oso gutxik, dirudienez) ez omen dute lanketa "berria" ulertu eta onartu nahi izan, gogo txarrez bezala jardun omen dute, eta, azkenean, taldeko giroa ozpindu eta ingurukoengan eragin txarra izan omen dute. Irakasle horien hitzetan, klase magistraletara ohituak eta gramatikazaleak

omen dira aipatutako "ardi beltz" horiek, beren jarrerei tinko eusten dieten horietakoak, gainera. Kontrako jarrera honek eraginda, bi irakasle horietako batek ezin izan du planteatu zikloaren amaierako fasea, hau da, ikasleak ariketen prestaketan inplikatzen zituena, eta batzuetan ariketen prozedura birmoldatu beharra ere izan omen du. Beste irakaslearen klasean, berriz, ariketen prestaketa klasean bertan egin omen dute, horretarako pare bat egun hartuta.

Ardi beltzek, ordea, nabarmenak izan arren, ez lukete artalde osoaren itzala bereganatu behar. Beraz, esan daiteke, salbuespenak salbuespen, ikasle gehienek gogo onez jardun dutela aurten proposatutako bidean eta ondo ulertu dutela egindako planteamenduaren funtsa.

Galdeketako hirugarren puntuan, egindako lanaren balioaz galdetzen nien. Irakasle biak bat etorri dira esperientziaren alderdi onak azpimarratzean. Hona, jarraian, irakasle horiek egindako zenbait iruzkin:

- Egindako ariketetan entzutezko ulermenari orain arte ez bezalako tratamendu aktiboa eman omen zaio; ikasleak adi egotera eta modu aktiboan parte hartzera bultzatzeaz gain, jasotako *input*a manipulatzera eta aztertzera behartu ditugu, eta hori oso lorpen handia da.
- Aurrekoarekin estu-estu lotuta, telebista-saioen ahalmen didaktikoa hain agerian eta hain garbi uztea ere ez omen da hutsaren hurrengo lorpena izan. Irakasleei berei ere begiak ireki omen dizkie.
- Irakasleetako bat harrituta geratu da memoria-lanari eman diogun trataerarekin; ez omen zuen uste entzute-ariketak memoriaren garrantzia saihestuz bidera zitezkeenik, eta orain horrelaxe dela konturatu omen da.
- Egindako lanketari esker ikasleek ulermen-estrategia eraginkorrak garatu omen dituzte, hala nola hitz guztiak ulertu gabe mezu nagusia ulertzea edo aurretiko ezagutzaz baliatzen jakitea.
- Hasierako beldurrak eta errezeloak gainditu eta hartzaile trebeago bihurtzen joan diren heinean, ikasle bat baino gehiagoren ahotan entzun omen dituzte ETBn ikusitako zenbait saiori buruzko iruzkinak; gero eta gehiago ikusten duten seinale.

Zailagoa izan zaie laugarren puntuari erantzutea, lankideak ezezik lagunak ere izaki, nire akatsekin barkaberegiak agertu direlako, apika. Akats teknikoak aipatu ditu batek, grabazioen eta euskaltegiko bideo-aparatuen kalitate eskasa. Besteak, berriz, erabilitako bideo-pasarteen iraupenaz zituen zalantzak: ez ote ziren laburregiak?

Bosgarren puntuan etorkizunean esperientziari zer jarraipen-mota eman lekiokeen galdetzen nien. Egia esan, ez didate ezer askorik proposatu; ez dute, nonbait, batere argi ikusten aurten egindakoaz aparte zer gehiago egin daitekeen. Irakasleetako batek komentatu du gure aldetik egin beharrekoa eginda dagoela, eta orain ikasleek berek, beren kabuz, eman beharko lioketela jarraipena aurten egindakoari. Baina, hori horrela gerta dadin, norberaren konbentzimendu-maila eta lanerako prestutasuna omen dira giltzarriak.

Amaitzeko, seigarren galderari eman dioten erantzunak ere ez nau gutxi harritu, alajainetan! Koordinazio-bilerak, nire ustez ia beti presaka eta puntu garrantzitsuetan behar bezala sakondu gabe burutu ditugunak, oso-oso eraginkorrak eta aberasgarriak izan omen dira, horietan izugarri ikasi omen dute eta. Hala bada, bego!

C) Ikasleen iritzia

Ikastaroaren amaieran, ebaluazio-elkarrizketak aprobetxatuz, ikasleen iritzia jasotzeko galdetegitxo bat prestatu nuen (ikusi eranskinetan). Galdetegi horretan, ikerketa-ekintzaren planteamenduan helburu estrategikotzat jotzen nituen puntu guztiak agertzen dira, hala nola programazioaren ezagutza, ulermen-gaitasuna, telebista-ikusle gisa dituzten ohiturak eta esperientziaren inplikazio didaktikoak.

Atal honetan, ikasleek emandako erantzunen azterketa egingo dut eta ondorio nagusi batzuk ateratzen saiatuko naiz.

Lehenengo puntuarekin Euskal Telebistaren programazioaren ezagutzan aurrerapenik egon denentz jakin nahi nuen. Inkestari erantzun dioten ikasleen %70ek baietz erantzun dute. Beraz, zenbaki horien argira, ezin esan emaitza txarra izan denik, ezta gutxiagorik ere. Ezezkoa eman dutenen artean lehendik ere ondo samar ezagutzen zutenak eta telebistazaleak ez direnak sartzen baditugu, emaitzak ezin hobeak izan direla esan behar. Dena dela, puntu honetara iritsita, autokritika-punttu bat ere ez dago gaizki: irakasleak prestatutako ariketa asko (gehiegi, agian) saio beretik ateratakoak izan dira, "Bertatik Bertara" saiotik, eta horrek asko murriztu du programazioaren ezagutzan egin zitekeen aurrerapena.

Bigarren puntuan telebista-ikusle gisa dituzten ohitura eta joeretan aldaketarik izan denentz galdetzen nien. Jakin nahi nuen ea telebista-kontsumitzaile gisa egiten dituzten aukeretan Euskal Telebistak tarterik irabazi duen.

Bigarren puntu honetan lortutako emaitzak ez dira hain ikusgarriak: ez da %40ra iristen baiezkoa eman dutenen kopurua, eta ezezko garbia eman dutenak ere proportzio horretan dabiltza. "Porrot" txiki horren zuriketan kontuan hartu beharreko faktore guztiak gorabehera, emaitzek garbi erakusten dute zein zaila den

kontsumozko ohiturak aldatzea eta zein mugatuta gauden, komunikabideen aro honetan, etxeko medioen alde apustu egin nahi dugunok.

Hirugarren puntua ulermen-gaitasunean egindako aurrerapenaz zuten iritzia jakin nahian zegoen planteatuta. Espero zitekeen moduan, ia aho batez (%90etik gora) aurrerapenik sumatu dutela erantzun dute. Izan bedi aurreko puntuko emaitza kaskarraren kontsolagarri; bata bestearen ordainetan. Datuak ikusita, badirudi lortu dugula ikasleek gutxieneko ulermen-gaitasun bat eskuratzea, edo horretarako bidean jartzea behinik behin. Beraz, hemendik aurrera ikasleek berek ere badute zeresana lanketa horretan sakondu ala ez erabakitzerakoan.

Laugarren puntuan jasotako erantzunak ere oso adierazgarriak dira, inortxok ere ez baitzuen ukatu telebistaren ahalmen didaktiko izugarria. Argi geratu da, itxura denez, telebista oso tresna emankorra dela hizkuntzaren ezagupidean sakontzeko. Erabateko konbentzimendu-maila horretaz gain, ahalmen didaktiko hori gauzatu eta bideratzeko proposamenak eta teknikak ere jaso badituzte, harro asko esan dezakegu esperientziak merezi izan duela.

2. ONDORIOAK

Labur esanda, ikerketa-ekintza honetan deskribatzen den esperientzia oso positiboa izan dela uste dut. Badakit arlo batzuetan emaitzak ez direla biribil-biribilak izan, baina hori aldez aurretik ere bagenekien, gutxi gorabehera. Garbi dago arlo estrategiko garrantzitsua dela hemen ukitzen dena, eta hor planteatutako borroka konplexua eta zaila dela, inolako zalantzarik gabe.

Aurten egindako lana hor geratu da bere alde on eta txarrekin. Jakin bezate esperientzia honen balizko jarraitzaile edo aplikatzaileek alderdi on guztiak aintzat hartzen, eta saia bitez alderdi makurretan berriro ez erortzen. Irakasleren batek hemen proposatutako bidea jorratu nahi izango balu, esperientziaren idatzizko sintesi honek nahiko argibidea ematen duela uste dut.

Nire aldetik, bukatzeko, aurrera begira zirriborratuta utzi nahi ditut aurtengo esperientziak izan dezakeen jarraipenaren ildoak. Batetik, euskalkien munduari berariazko tratamendua emateko aukera paregabea eskaintzen du bideoak, eta arlo horretan oraindik ez da ezer egin. Bestetik, aurtengoaren indargarri gisa, xede berezietara begira didaktizatutako erabilera legoke, hau da, nola erabili bideoa idazmena lantzeko, mintzamena lantzeko eta abarretarako, Brian Hill-ek *Bideoari bere mamia ateratzen* liburuan proposatzen duen haritik. Bi lan-esparru horien atarikotzat jo behar dugu aurten egindakoa, bide luze eta emankor baten hastapeneko urrats modura.

ERANSKINAK

1. Telebistaren erabilerari buruzko galdetegia

IZENA:
ADINA:
MAILA:

1. Zenbat telebista dituzue etxean?
2. Batez beste, zenbat denbora ematen duzu egunean telebista aurrean?
   - astegunetan:
   - asteburuetan:
3. Telebista aurrean ematen duzun denbora horren ehuneko zenbat izaten da Euskal Telebista ikusten?
4. Zein saio-mota ikusten duzu gehien?
5. Euskal Telebistako zein saio gustatzen zaizu?
6. Bideorik ba al daukazu etxean? Ba al dakizu erabiltzen?

2. Ikasleentzako galdetegia

Erantzunak: a. Ados nago.

b. Ez nago ados.

c. Ez dakit zer esan.

1. Euskal Telebistaren programazioa hobeto ezagutzen dut orain ikastaroaren hasieran baino.
2. Ikastaroaren hasieran baino gehiago ikusten dut orain Euskal Telebista.
3. Gero eta hobeto ulertzen dut Euskal Telebista.
4. Euskal Telebista ikusiz, asko ikas dezakedala uste dut.

3. Irakasle urraskideentzako galdetegia

1. Ariketen helburuak eta prozeduren zergatiak ulertzeko eta horiek ikasleei helarazteko arazorik izan al duzue. Zer motatako arazoak?
2. Orokorrean, nola baloratuko zenuke ikasleek egindako lana eta erakutsitako jarrera?
3. Zure ustez, zertarako balio izan du esperientzia honek? Zer lortu dugu ariketa horiekin?
4. Entzutezko ulermenari eman diogun tratamenduan, zein akats azpimarratuko zenuke? Zergatik?

5. Etorkizunean zein motatako jarraipena eman beharko genioke aurten egindako lanari?
6. Koordinazio-bilerak eraginkorrak izan al dira esperientziaren jarraipen egokia egin ahal izateko?

BIBLIOGRAFIA

CASSANY, D.; LUNA, M. eta SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.

ELLIS, G. eta SINCLAIR, B. (1989): *Learning to learn English*, Cambridge University Press, Cambridge.

HILL, B. (1989): *Making the most of the video*, CILT, London (Euskaraz: *Bideoari bere mamia ateratzen*, Donostia, HABE, 1990).

MARTÍN PERIS, E. (1991): "La didáctica de la compresión auditiva", *Cable,* **8**, 16-26.

NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*, Prentice Hall International (Euskaraz: *Hizkuntzak irakasteko metodologia. Irakasleentzako testuliburua*, Donostia, HABE, 1995).

RIXON, S. (1986): *Developing listening skills,* Macmillan Publishers, (Euskaraz: *Entzumena lantzen*, Donostia, HABE, 1988).

Irakasleen prestakuntza ikas-materialaren diseinuaren haritik*

Natxo Guillen
HABE

Hasteko mintegi hauek abian jarri zireneko kontestua azalduko dizuet. Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua (HEOK) aplikatu eta hedatzeko asmoz, 1997an HABEk hasiera eman zion materialgintza-proiektuari. Materialgintza-proiektu hau ezin da ulertu irakasleen prestakuntzarako plan zabal baten baitan ez bada. Izan ere, aurrerago azalduko dudan mintegian ikas-materialak beharrezkoak genituen, ikas-materialek mintegia behar zuten moduan.

HEOK abian jartzeko estrategien artean, estrategia ber-hezitzailearen aldeko apostua egin zuen HABEk, norabide bakarreko ikuspegitik datozenak baztertuz. Estrategia honek, ber-hezitzaileak, partaidetza aktiboan eta inplikazioan jartzen du indarra; arazoak konpontzeko eta lankidetzarako planteamendua da. Ikus dezagun, bada, Kennedy-k honetaz esaten duena.

BERRIKUNTZARAKO ESTRATEGIAK

- ***Botere/behartzerako estrategia***: boterean daudenek behartu egiten dituzte besteak aldatzera.
- ***Estrategia arrazional/enpirikoa***: ebidentziak erakusten dituzte informazioaren bidez, jendeak horren arabera aldaketa gauzatuko duelakoan.
- ***Estrategia arauemaile/ber-hezitzailea***: beharrezkoa da lankidetzazko eta arazoak konpontzeko planteamendu bat hartzea. Aldaketak eragingo dien pertsona guztien partaidetza aktiboan eta inplikazioan jartzen du indarra. Parte-hartze horren ondorioz, norbanakoak bizi duen garapen-prozesuari ere erreparatzen dio.

---

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

Hori esan ondoren, materialgintza-proiektuaz hitz egin behar dugu. Arestian esan dugun bezala, proiektu hau heziketa-proiektua da. Jokin Azkue-k, HABEren Zuzendari Nagusiak, Miramar Jauregian 1998ko uztailean Berrikuntza Kurrikularrari buruzko Jardunaldietan esandakoa ekarriko dugu gogora:

> Materialgintza-proiektua heziketa-proiektua da. Heziketarako materiala idatziko duten irakasle eta teknikarientzat, HABEn heziketan arituko diren teknikarientzat eta material horiek erabiliko dituzten irakasleentzat. Euskaltegietako irakasle asko aldaketarako prest baitaude une honetan, baina, aldaketarik egin ahal izateko, material hezitzaileak behar dituzte, aldaketa hori nola gauzatzen den azalduko duten ereduak (Azkue, 1999).

Gauzak honela, 1997-98 ikasturtean ikas-materiala sortzeari ekin genion, HABEren teknikariek eta euskaltegi batzuetako irakasleek osatutako bi lan-taldetan: bata, 1B mailaz arduratu zen; bestea, 2. mailaz.

Hurrengo ikasturtean, hots, 1998-99 ikasturtean, HABEk Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua (HEOK) inplementatzeko heziketa-plan zabala jarri zuen abian. Egitasmo zabal horren baitan hiru mintegi ezberdin antolatu ziren:

HELDUEN EUSKALDUNTZEAREN OINARRIZKO KURRIKULUA

- 01. mintegia: HEOK dokumentutik euskaltegiaren jardunera (18 ordu, 8 talde: 149 irakasle).
- 02. mintegia: *Barrene* materiala, HEOKaren aplikaziorako proposamena 1B eta 2. mailetan (33 ordu, 12 talde: 182 irakasle).
- 03. mintegia: egitasmoa eta memoria autoebaluazioaren bidean (20 ordu, 5 talde: 72 irakasle).

01. mintegiaren helburua: kurrikulua indarrean jarri aurretik, oinarrizko prestakuntza eskaintzea, dauden uste okerrak zuzenduz.

02. mintegiaren helburu nagusiak: langaietan islatzen diren printzipioetara heltzeko bidea urratzea, langaiak aplikatuz eta baloratuz; eta ikas-unitate bat diseinatzea printzipio horiek aplikatuz.

03. mintegiaren helburua: euskaltegia oinarrizko ekintzagune bilakatzea, euskaltegietarako aplikagarri izan daitekeen talde-dinamika egokia sortuz.

Komunikazio honen gaia 02. mintegia da. Mintegi hau *Barrene* eta *Barrenet* langaiak ezagutu eta frogatu nahi zituzten irakasleentzat eratu zen. Material-

gintzaren inguruan hausnarketak egin eta esparru horretan bide berriak urratu nahi zituzten irakasleentzat. Bereziki 1B eta 2. mailetan ari ziren irakasleentzat, saio horietan banatu zen materiala, beren geletan erabil zitzaten.

Lehenago mintegi honen —02. mintegia hain zuzen— helburu nagusiak aipatu baditugu ere, tarteko helburuak asko izan ziren, azpiko zerrendak ondo erakusten duenez:

MINTEGIAREN HELBURUAK

- *Barrene/t* materiala ezagutaraztea.
- Material horren azterketaren bidez kurrikuluaren oinarrietara hurbiltzea.
- Ikas-unitateak ikasgelan erabiltzea.
- Irakasleok geure lan egiteko moduaz hausnarketa kritikoa egitea.
- Gogoeta horretarako baliagarriak izan daitezkeen tresna batzuk (behaketa, egunerokoa...) ezagutzea.
- Arretagune batzuei buruz (ikas-estrategiak, *syllabus*ak...) gogoeta egitea.
- Ikas-unitate bat diseinatzen gaitzea.

Helburu hauek betetzeko programa zabal bat antolatu genuen:

PROGRAMA

- Irakasleen usteak eta eskarmentua.
- Ikaskuntza eta eskurapenari buruzko teoriak.
- Nola ikasten dira hizkuntzak? Bigarren hizkuntzaren eskurapenari buruz egindako ikerketak.
- HEOK: paradigma-aldaketa.
- *Syllabus A* eta *syllabus B* (hizkuntzaren ezagutzan oinarritutakoak edo erabileran oinarritutakoak).
- Hizkuntzen irakaskuntzari buruz hausnarketa egiteko estrategiak eta tresnak.
- Zer da ataza? APPtik AOIra.

- Materialgintza-proiektuaren ezaugarriak.
- Ikas-unitateen azterketa: ikas-estrategiak, hiru helburuak (zuzentasuna, jarioa eta berregituratzea), etab.

Irakasleen eskarmentua izan zen gure abiapuntua, izan ere, irakasleok daukagun ondare preziatuenetakoa baita. Baina, eskarmentu honek egiazkotzat jotzen ditugun uste batzuetan ditu bere sustraiak eta horiexek azaleratu nahi genituen.

Programa zabal honetaz gain jarritako beste helburu bat, ikas-unitate bat diseinatzea izan zen. Horretarako, pausoz pauso sekuentzializatu genuen lan hori: gaia aukeratu, materiala bildu, testuak aukeratu eta sailkatu, maila erabaki, jarduerak edo atazak diseinatu, edukiak aukeratu, helburuak zehaztu... Gure asmoa ikas-unitatearen diseinuan emandako urratsak programako puntu teorikoekin uztartzea izan zen, hots, praktikatik abiatuta bidea egitea.

HELBURUEN BETETZE-MAILA

Mintegi honen helburuen betetze-mailari buruz esan behar da ezen, ikasturte amaieran egindako galdeketa baten arabera, irakasle gehienek ekarritako helburuak bete zituztela eta espero ez zuten gauza gehiago ere ikasi zutela. Baina, hori ere esan beharra dago, irakasle gehienek aitortu zuten, mintegira ikas-unitateak ezagutzera baino ez zirela etorri, eta berentzat ustekabekoa izan zela hain programa zabala aurkitzea.

Ikasturte amaieran egindako balorazio horietan, irakasleek garrantzia eman diote irakasteko moduaren gainean hausnarketa egiteko parada izateari; eta diseinuan hartutako esperientzia oso baliagarritzat jo dute, lan handia egin behar izan zutela aitortzen bazuten ere.

Kurrikuluaren oinarrietara hurbiltzea zen beste helburu bat; horretaz, irakasle gehienek hauxe erantzun zuten: “orain badakit zer den kurrikulua”. Baina guk ikusi genuenez, egindako lanetan oso maila ezberdinetan gauzatu zen hori; esate baterako, bi edo hiru mintegitan parte hartu zuten irakasleengan ikuspegi osoagoa antzeman genuen.

Eta, beharbada, galdera hau egin genienean ikusi genuen alderik ahulena: “euskaltegian eraginik izan ote du mintegi hau egiteak?” Kasu gehienetan ezetza jaso baikenuen erantzun gisa.

ONDORIOAK

Irakasleek egindako balorazioak eta geure iruzkinak aztertu ondoren, guk geuk ere ikusi genuen helburu asko eta maila ezberdinetakoak jarri genituela mintegi hauetarako. Horren ondorioz, programa zabalegia izan zen, eta partaideek lan handia —beharbada, handiegia— egin behar izan zuten.

Bestalde, prestakuntzari dagokionez, oso maila ezberdinak egon ziren irakasleen artean. Hori dela eta, aurrerantzean, abiapuntua ere ezberdina izan zitekeela pentsatu genuen.

Azkenik, irakasle gehienek diseinuaren bidetik jarraitu nahi zutela esan zuten.

Gauzak honela, HABEk, Prestakuntza Atalaren bitartez, 1999-2000 ikasturterako 02. mintegiaren programa eta edukiak hiru modulu hauetara ekartzea erabaki zuen:

02. MINTEGIA. HEOK-ERAKO LANGAIAK

02A mintegia: trebetasunak lantzen *Barrene/t/Barrenkale* ikas-unitate berrietan.

02B mintegia: ikas-unitateen inguruko hausnarketa eta erabilera AOIren bidetik.

02C mintegia: langaiak diseinatu, eskolan erabili eta mintegikideekin aztertzea.

Testuen lanketa. Esperientzia baten berri*

Joseba Irazabal
AEK

1. SARRERA

Iragan maiatzean Miramar jauregiko didaktika-jardunaldirako *Komunikazioa* izeneko saioa prestatzeko eskatu zidatenean, oso erraza egin zitzaidan aurkeztu nahi nuen gaia aukeratzea. "*Testuen gainean lan eginez gure eskolak zelan antolatu"* horixe izan da azken urteotan egin ditudan lanen ardatz nagusia. Hala, bada, irakasle batzuen laguntzaz aipatutako gaiaren inguruan esperientzia txiki bat antolatu eta irudimen erakustaldi batean "*Testuen lanketa hizkuntz eskoletan"* izenaz bataiatu ondoren, saioa prestatzen hasi nintzen.

Komunikazioak orduerdiko iraupena izan behar zuela-eta, materiala muga horretara egokitzen ahalegindu nintzen. Baina, aldez aurretik, kronometroa eskuan hamaika entsegu arrakastatsu egin arren, egun hartan denborak arinegi egin zidan ihes, eta saioaren bigarren erdia ziztu bizian egin behar izan nuen, entzuleen kalterako.

Orriak, gardenkiak eta abar nahasteko dudan berezko trebeziak ere ez zuen, seguru asko, azalpenak ulertzeko orduan laguntza handirik emango.

Zorionez, hilabete batzuk pasatu ondoren, izandako esperientziaz mintzatzeko bigarren aukera egokitu zait: jardunaldiaren arduradunen eskariei erantzunez, komunikazioan azaldu nuena (edo hobeto esanda, azaldu nahi izan nuena) idatzi dut hurrengo orrialdeetan. Miramar-ko saioan pairatu zutenentzat (eta gaiaren inguruan interesa izan dezakeen beste edonorentzat ere) lagungarria izatea espero dut.

---

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

2. ESPERIENTZIAREN NONDIK NORAKOAK

Miramar-ko jardunaldiaren parean, gero eta ugariagoak dira euskalduntze-arloan geure lanez mintzatzeko antolatzen diren ikastaro, mintegi eta bestelako guneak. Gune horiek, elkarrengandik ikasteko aukera aproposa izateaz gain, norberaren ezagutza teoriko eguneratua eta zabala plazaratzeko erakustoki aparta ere eskaintzen digute irakasleoi. Zigarrotxoa erretzeko geldiuneetan, saioen arteko atsedenaldietan eta horrelakoetan ohikoak diren "*Aspaldiko!"*, *"Zerbait nahi?"*, *"Nik tortilla--pintxo bat"* eta antzeko esaeren artean, *ataza*, *mikrotrebetasuna*, *ikas-estiloa*, *psikolinguistika* eta glotodidaktika-hiztegiaz kanpo beste inon aurkitu ezin diren terminoez ondo apaindutako adierazpen sakonak ere edozein bazterretan entzun daitezke, eta Zanón, Willis, Krashen, Vygotsky eta abarren esan-eginei buruz, gure poteo-lagunak izango balira bezala mintzatzen gara, etxekotasunez.

Eta, euskalduntzearen arazo guztiak konpontzeak ekar litzakeen hainbat eta hainbat hausnarketa burutsuren artean, ezin falta zitezkeen testuen erabileraren botere sasi-magikoei buruzko aipamenak. Are gehiago, esaldi-mailako ariketa *analitikoak* bekatu aitorrezin bihurtu zaizkigun garai honetan.

"Edozein testu edozein ikaslerekin erabil daiteke. Zelan erabili da kontua, zer eskatzen zaion ikasleari", "Testuak lagun, edozein helbururi ekin dakioke: trebetasunen lanketari, hizkuntz formen lanketari, ikasleen autonomiari, ikas--estrategien garapenari... edozeini", "Testu errealek, eskoletarako bereziki sortu ez direnek, hizkuntza ikasteko input ezin hobea eskaintzen digute" eta antzeko baieztapenek ahoz aho ibiltzen dira solaskideen onespen eta erabateko adostasun-keinuak sorraraziz.

Eta, euskarazko hedabideen egoera guztiz bazterrekoa den arren, onartu behar dugu egunero sortzen den testu-kopurua gure eskoletako beharrak asetzeko erabat nahikoa dela, bai horixe! Endemikoa zirudien material-eskasiaren gaitza zirt-zart batean konponduta!

Baina, estrategia-guneak utzita, eskoletako guda-zelaietara itzultzen garenean, irakasle askok, urruntasunak eman digun ikuspegia nonbait galdu, eta betiko arazoekin egiten dugu topo: behar dugun zorioneko testua ez da inon agertzen, hau luzeegia da, beste hori *didaktizatu* gabe dago, hura ez da batere interesgarria...

Eta mintegietan entzundako eta esandako ideia ilusionagarriak trintxeretan lurperatu ondoren, eguneroko borrokari ekiten diogu ahal bezain ondo, betiko armak erabilita. Teoriatik praktikara, zoritxarrez, jauzi handiegia dago batzuetan!

Baina, horren handia ote da, benetan, jauzi hori? Ez ote da egongo teoriak erakusten digun lur emankorretara hurbiltzeko biderik? Galdera horiei erantzun nahian, irakasle batzuekin bildu eta haiek lagun hartuta, jarraian azalduko dugun esperientzia burutu dugu Bizkaiko AEKn.

2.1. Testuen lanketari buruzko hipotesiak

Aurreko paragrafo batean, irakasleok testuen lanketaz egin ohi ditugun aipamen batzuk ageri dira: testuek edozein helburu lantzeko balio ei dezakete, edozein egoeratan eta ikaslerekin erabilgarriak ei dira eta erraz lortu eta erabil ei daitezke.

Baieztapen horien balioa frogatzea izan da, besteak beste, esperientzia honen helburu nagusienetako bat. Eta horretarako, honako urrats hauei jarraitu diegu:

- Hipotesi-sorta bat zerrendatu dugu (testuen lanketa lagun lor daitezkeen helburuak, testuen eskolaratze egokirako irizpideak...).
- Esperientzian parte hartuko duten irakasleak, taldeak eta erabiliko ditugun testuak aukeratu ditugu.
- Irakasleekin batera eskolak prestatu eta eman ditugu.
- Eta, azkenik, emaitzak aztertuta, ondorioak atera ditugu.

Has gaitezen, bada, urrats horiek banan-banan ikusten.

2.1.1. Testuen lanketaren ekarpenak

Sarri askotan, ikasleari entzuteko edo irakurtzeko testu bat eskaini diogunean, *trebetasun hartzaileak* izenaz ezagutzen ditugunak lantzea izan da eduki dugun helburu bakarra: ahozko testuak jaso ohi ditugu entzumena (entzundakoa ulertzeko gaitasuna) lantzeko; eta testuak irakurri ditugunean, irakurtzeko gaitasuna hobetzea izan dugu helburu. Eta beste horrenbeste gertatu zaigu ikasleari testu bat ahoz edo idatziz ekoizteko eskatu diogunean. Baina, testuak entzuteak, irakurtzeak, idazteak edo ahoz sortzeak bestelako ekarpen interesgarri asko ere eskain diezaizkieke ikasleei.

Testu bat klasean entzuteak edo irakurtzeak honako ekarpen hauek izan ditzake:

- Eskolatik kanpo ager dakizkiokeen antzeko testuak ulertzeko gai dela erakutsiko dio ikasleari.
- Aipatutako testuak eta bestelakoak ere errazago eta hobeto ulertzeko erabil ditzakeen estrategiak eskuratzen lagunduko dio.
- Ahozko zein idatzizko testuen ezaugarri bereziei erreparatzeko bidea eskainiko dio (fonetika, azentua, puntuazio markak, ortografia-arauak...).
- Antzeko testuak edo bestelakoak ekoitzi ahal izateko ikasleari hizkuntz baliabideak aurkeztu eta hipotesiak egiteko lehengaiak eskainiko dizkio (lexikoa, baliabide diskurtsiboak, gramatika-arauak...).

Klasean testu bat ahoz zein idatziz ekoizteak, berriz, honelako ekarpenak izan ditzake:

- Jasotako testuei esker eginiko hipotesien egokitasuna frogatzen lagunduko dio, hala ikasleari berari nola irakasleari ere.
- Eskolatik kanpo erosoago eta egokiago jardun ahal izateko erabil daitezkeen komunikazio-estrategiak eskuratzea ahalbideratuko dio.
- Ikasleari eskolatik kanpo antzeko egoeretan parte hartzeko gaitasuna duela erakutsiko dio.

Azkenik, hala jarduera hartzaileen bidez nola jarduera emaileen bidez, ikas--estrategiak ezagutzeko, baloratzeko eta egokien deritzenak aukeratzeko aukera eskainiko zaio ikasleari.

2.1.2. Testuak eskolaratzean kontuan hartu beharrekoak

Esandakoaren arabera, testuen lanketa jarduera ezin aproposagoa izan daiteke gure eskoletako edozein helburu lortzeko. Baina, testuek ez dute berez ziurtatuko helburuak lortuko direla. Testuak *erabili* egin behar ditugu, ondo erabili gainera, emankorrak izatea nahi badugu. Prozedura egokiak sortu behar ditugu, gure eskolak nahi bezain arrakastatsuak izan daitezen. Eta prozedura horiek eraikitzeko, honako puntu hauek hartu beharko ditugu kontuan:

- Erabiliko den testuaren aukeraketa.
- Ikastaldearen baldintzak.
- Landu nahi diren helburuak.
- Prozedurak izan behar dituen ezaugarriak.

2.1.2.1. Testuaren aukeraketa

Eskolaratuko dugun jardueraren ardatza *testua* izango denez, horrek gutxieneko baldintza batzuk bete beharko ditu ezinbestez:

- Hizkuntza ikasteko eredu egokia izan beharko du (testu erreala edo testu errealen antzekoa, zuzena...).
- Entzuteko edo irakurtzeko bada, kalitate nahikoa izan beharko du.
- Eskolan erabiltzeko ezaugarriak bete beharko ditu (iraupena...).
- Ekarpenen bat egin beharko dio ikasleen ikas-prozesuari.

2.1.2.2. Ikastaldearen baldintzak

Testu bat lagun hartuta eskola antolatu nahi dugunean, derrigorrezkoa dugu aurrean dugun ikastaldearen ezaugarriei erreparatzea. Ikastaldeak, ikasleak bezala, ez dira, zorionez, hainbat irakaslek nahiko luketen bezala, izaki erabat homogeneoak, ia klonikoak. Gure eskoletan heterogenotasuna da nagusi, alde guztietatik: ikastaldeen tamaina, ikasleen adina, euskararekiko interesa, gaitasuna, munduaren ezagutza, gustuak, jarrerak... Eta bizitzaren piper eta gatza den heterogenotasun horrek gure eskolak erabat baldintzatuko ditu:

- Erabiliko dugun testua egokia izango ote da gure ikasleentzat? Ulertzeko edo ekoizteko arazorik izan ote dezakete? Zelan gaindituko ditugu arazo horiek?
- Zer ekar diezaieke testu horren lanketak ikasleei? Zer lantzeko, zeri erreparatzeko, zer hobetzeko erabiliko dugu?
- Zelan hartuko ditugu kontuan ikasleen gaitasun komunikatiboa, ikas--estiloak, munduaren ezagutza, motibazioa eta bestelako ezaugarriak?

Horri guztiari adi erreparatu beharko diogu, erabiliko ditugun testuak aukeratzeko eta prozedurak erabakitzeko orduan.

2.1.2.3. Lortu nahi diren helburuak

Prozedura erabaki aurretik, zein helbururi ekin nahi diogun erabaki beharko dugu, dagokigun ikastaldea eta aukeratu ditugun testuak abiapuntu harturik. Testu berarekin, behin baino gehiagotan esan dugun bezala, hainbat helburu landu ahal izango ditugu (trebetasunak, hizkuntza-adierazleak, ikas-estrategiak, komunikazio--estrategiak, ikasleen motibazioa...). Helburu bat edo beste aukeratzeak erabili beharko dugun prozedura baldintzatuko du.

2.1.2.4. Prozedurak izan behar dituen ezaugarriak

Testu bat lantzeko, prozedura ugari erabili ahal izango ditugu geure eskoletan. Gure ikastaldearen, testuinguruko baldintzen eta aukeratu ditugun helburuen arabera, prozedura batzuk oso egokiak izango dira, baina beste asko ez zaizkigu batere lagungarri suertatuko. Kasu bakoitzerako, beraz, prozedura egokia erabili beharko genuke.

Dena dela, edozein testu jaso edota ekoizteko orduan, badaude lagungarri izango ditugun jarraibide batzuk, eta horiek testuak entzun, irakurri, idatzi ala ahoz sortzeko prozedura arrakastatsuak eraikitzen lagunduko digute.

Geure esperientziarako adostu ditugun jarraibideak hauexek dira:

- Entzun edo irakurriko den testua behar bezala aurkeztu behar da. Ikasleak testuaren inguruan jakin behar duen guztiaren berri izango du: zein testu-mota den, parte-hartzaileak nortzuk diren, zein testuingurutan sortu den, mintzagaia zein den...
- Testua jaso aurretik, ikasleari eginkizun aproposa aurkeztuko diogu, alegia, eskolatik kanpo horrelako testu bat entzun edo irakurtzean egin ohi den antzeko zeregina (informazioa behar duen beste nor edo nori ematea, dakigunarekin alderatzea, behar ditugun datuak identifikatzea...). Horren bidez ikaslearen interesa ziurtatu ahal izango dugu.
- Testua jaso ondoren, ikasleek prozeduran aurkeztutako eginkizuna bete beharko dute.
- Testua jaso eta ulertu osteko unea egokia izan daiteke agertzen diren hizkuntz formak lantzeko.
- Edozein testu sortzeko eskatu aurretik, ikasleak gaiaz duen ezagutza nahikoa dela ziurtatu behar dugu.
- Mintzamen- edo idazmen-saioari ekin aurretik, oso argi azaldu beharko zaio ikasleari zer espero dugun.
- Nahi dugun testua eroso sortzeko, testuinguruaren berri zehatza emango diogu ikasleari.
- Ahoz edo idatziz sortuko duen testua beste norbaitek behar duela jakin behar du ikasleak. Horrela, motibazio handiagoa izango du jarduera egiteko. Beraz, ikaskideek testua zerbaitetarako beharko dutela ziurtatu behar du prozedurak.
- Jarduerari amaiera egokia emango diogu, hots, ez dugu bat-batean bukatuko; nolabait esatearren, biribildu egingo dugu, eta joaten utziko.

"Testua naturala da ala ez? Zer atera dezakete hemendik nire ikasleek? Ikasle guztiek erraz ulertuko dute? Atzeratuxeago dabiltzan hiru horiek ere kontuan hartu beharko ditut, jakina. Interesgarri iritziko ote diote? Zerbait egin beharko da hori ziurtatzeko. Eta prozeduran lehia apur bat sartu beharko dut, bestela buruan dudan baten bat lo geratuko zait, beti bezala. A! Eta gogoratu behar naiz aurkezpen egokia egiteaz, eta girotzeaz, eta helbururen bat jartzeaz, eta...". Eta hori guztia kontuan hartuta, irakasleak klase biribila prestatuko du seguru asko... lehenago inbutua buruan eta eskua bihotzaren gainean (enperadore famatu haren modura) zoroetxean amaitzen ez badu behintzat.

Irizpide horiek guztiak hartu behar ote dira kontuan ordubeteko saioa prestatu nahi dugun bakoitzean? Egia esanda, ez dut uste horrenbesterako denik. Gidatzen ikastean bezala gertatuko zaigu kontu honetan ere: lehenengo egunetan hamaika etengailu, pedal, palanka eta erdiko gauza biribil horien artean esertzeko lekurik aurkitu ezinean gabiltzan arren, hilabete eskas baten buruan gai gara edozein errepidetatik lasai gidatzeko, eta aldi berean zigarroa piztu, kaseteri buelta eman, eta baita aurreko "dortoka" horri ikasi berri dugun *Kamioilari onaren irainen hiztegia* "a"-tik "z"-ra errezitatzeko ere. Behin mugimenduak mekanizatu ostean, ustez talentu handiko bakan batzuen eskura soilik zegoen jarduera hura, munduko gauzarik arruntena eta errazena bihurtuko zaigu.

Eta berdin gertatuko zaigu dagokigun kasuan ere, zeren, aurretik aipatutako irizpideak gure funtzionatzeko eran txertatu ondoren, kasu bakoitzean lagungarri izango zaigun prozedura moldatuko baitugu, zailtasun handirik gabe. Hala uste dugu guk behintzat; eta egin dugun lantxo hau horren frogagarri izatea espero dugu.

2.2. Esperientziaren berri

2.2.1. Ikastaldeak, testuak eta lana planifikatzeko galdetegia.

Lan honen helburu nagusia, fede handirik ez dugun irakasleoi testuen lanketa oso praktika eragingarria izan daitekeela erakustea izan da.

Baina, gauza bat argi izan behar dugu: *eguneroko eskolak prestatzeko ditugun benetako baldintzak izan behar ditugu oinarri*. Ordubeteko saioa prestatzeko bost ordu izanez gero, nahi dugun bezalako testua berehala lortzeko aukera izanda eta prozedurak eskatzen digun materiala egiteko behar den tresneria guztia eskura, oso eskola biribilak prestatu ahal izango dira seguru asko. Baina, bizi dugun egoerak ez dauka inondik ere horren antzik. Eta ez du ematen berehala horrenbeste hobetuko denik.

Interesatzen zaiguna, beraz, oso bestelakoa da: gaurko errealitate gordinean eskolak planifikatzeko dugun denbora murritza eta baliabide eskasekin zer egin dezakegun ikustea. Beste era batera esanda, *ahalik eta lan gutxien eta erosoen eginez* eskola arrakastatsuak zelan presta ditzakegun aztertu behar dugu.

Horretarako hauxe pentsatu dugu: gai baten inguruan testu batzuk bildu (errealak ahal dela), ezaugarri ezberdinetako ikastalde batzuk aukeratu (maila ezberdinak, adinak, lekua...), eta, aurreko orrietan aipaturikoak kontuan hartuta, eskolak programatzeko galdetegia eraikitzea.

Esperimenturako aukeratu genuen gaia *lan-istripuak eta gaixotasunak* izenekoa izan zen. Berez ez dirudi oso gai alai eta motibagarria, baina, gaur egun, zoritxarrez, gaurkotasun osoa duten testu ugari lortzeko aukera handia eskaintzen digu. Horrela, bada, denetariko testu ugari bildu ostean (egunkarietako berriak, artikuluak, eleberrietan agertutakoak, elkarrizketak, irratsaioak...), bederatzi testu aukeratu genituen eskoletan erabiltzeko. Sei testu errealak ziren, horietako bi itzulpenak; eta gainerakoak eskolak emateko sortuak izan arren, inolako gidoirik gabeko solasaldi naturalak ziren. Testu horien artean apur bat denetarik dago: *Euskaldunon Egunkaria*n agertutako artikulua, *Bizkaia* irratiko erreportaiatxoa, komiki bat, langile batzuen lagunarteko narrazioak, gutun formal bat...

Eta testu horiek erabiltzeko hautatu genituen ikastaldeak ere mota guztietakoak zirela esan daiteke: behe-mailako langile-taldea, goi-mailako euskaltegiko ohiko taldea, alfabetatze-taldea... Orotara, sei taldek hartu zuten parte esperientzian.

Eta talde hauekin erabili genuen funtzionamendua sistematizatzeko, orain arte onartu ditugun irizpideei erreparatzea ahalbideratuko zigun galdetegitxoa prestatu genuen:

SAIOA PRESTATZEKO KONTUAN HARTU BEHARREKOA

TESTUEN BALORAZIOA	
IKASTALDE HONETAN KONTUAN HARTZEKOA	
ZERTARAKO ERABILIKO DUGU TESTUA?	
PROZEDURAN KONTUAN HARTU BEHARREKOA	

Ikastalde guztietan izandako emaitza oso antzekoa izan zenez, eta batez ere, zuek irakurleok (inor irakurtzen ari bada) gehiegi ez aspertzeko, kasu gutxi batzuk baino ez ditut azalduko orri hauetan, horiek behar bezain adierazgarriak izango direlakoan.

Jarduera edo ataza beraren parte izateko sortuak diren testu bi aukeratu ditut, bata idatzizkoa eta bestea ahozkoa. Lehenengoa aseguru-etxe batean lortutako gutun bitxi bat da (guk euskaratua), eta bigarrena esaera batzuen erabilera modu informalean azaltzen duen bideoa.

1. testua: "Galiziarraren gutuna"

Jaun/andre agurgarriak:

Zuen gutunari erantzunez, lerro hauek idaztea erabaki dut, neure istripua zelakoa izan zen berriro azaltzeko eta kontua behin betiko argitzeko asmoz.

Duela hamar urte hasi nintzen igeltsero. Istripua izan nuen egunean, etxe bateko seigarren solairuan nengoen lanean. Une horretan bi lagunekin nengoen eta horma batean adreiluak jartzen ari nintzen. Lana amaituta, 100 bat adreilu soberan geratu ziren. Nabarmendu nahi nuke adreilu bakoitzak kilo bi eta erdi inguruko pisua duela. Kaleraino eskuz eramatea lan handia zen. Horregatik, txirrika erabiltzea erabaki nuen.

Kalean upel handi bat zegoen. Hara jaitsi nintzen, upela soka batez lotu nuen eta txirrikarekin seigarren solairuraino igo nuen. Orduan, sokaren mutur bat zutabe bati loturik utzi nuen, eta gora igo nintzen berriro adreiluak upelean sartzera. Eta adreilu guztiak upelean sartu eta gero, kalera joan nintzen berriro. Soka askatu nuen eta gogor heldu nion, adreiluak astiro-astiro jaisteko. Baina, ustekabean, oinak lurretik altxatu eta sokaren atzean ziztu bizian igotzen hasi nintzen (gogoratu nahi nuke, aitorpenean poliziari esan nion bezala, nire pisua laurogei kilokoa dela). Ikaragatik zentzuna ere galdu nuen eta, pentsatu barik, indar handiagoz eutsi nion sokari, tximista baino arinago gorantz nindoan bitartean.

Upela arin-arin zetorren beherantz (ni bezain arin gutxienez), eta hirugarren solairuaren parean topo egin genuen elkarrekin. Burezurreko haustura orduan egin nuela uste dut.

Kolpearen ondoren, eta oraindik sokari gogor helduta, gorantz jarraitu nuen, atzamarrak txirrikarekin harrapatu arte. Horrek ondorio bi ekarri zituen: alde batetik nire igoera arina bertan amaitu zen. Bestetik, ezkerreko eskuko

atzamarrak eta eskumuturra ere guztiz apurtu nituen. Ordurako, neure onera etorria nintzen berriro, eta min handia izan arren, sokari gogor helduta jarraitu nuen. Baina, une horretan, upelak lurraren kontra jo zuen, apurtu egin zen eta adreilu guztiak lurrean zabaldu ziren.

Adreilurik gabe upelak hogeita bost bat kiloko pisua izango zuen, nik baino 55 kilo gutxiago, eta oso ezaguna den lege bati esker, beherantz joan nintzen berriro, abiada handiz. Gutxi gorabehera hirugarren solairura heltzean, upelarekin egin nuen topo berriro ere. Eta ia seguru nago kolpe horren ondorioz etorri direla nire orkatilen eta sudurraren hausturak. Kolpeak, zorionez, nire jaitsieraren abiada moteldu zuen. Horrela, adreiluen gainean erori nintzenean hiru saihets baino ez nituen apurtu.

Dena dela, aitortu behar dut, adreiluen gainean min handiarekin nengoela, berriro ere zentzuna galdu nuela eta askatu egin nuela soka. Upela soka baino pisu handiagokoa zenez, beherantz etorri zen ziztu bizian, nire hanken gainean erori zen eta hanka biak apurtu zizkidan.

Eta horixe da gertatu zen guztia. Oraingoan dena argi geratzea espero dut.

Besterik gabe, bada, zuen erantzunaren zain geratzen naiz.

Agur bero bat.

Luis Riveiro

Testu hau lantzea erabaki ondoren zorte handia izan genuela onartu behar dugu: esperimentuan parte hartu zuen irakasle batek gutunean azaltzen den istorio ia berdina erakusten duen film labur bat lortu zuen, eta horrek asko lagundu zigun prozedura atseginago egiten. Dena dela, aurrerago ikusiko duzuen bezala, bideorik gabe ere oso antzeko teknikak erabili ahal izango genituen.

2. testua: “Nola erabiltzen dira?”

a. Barkatu, badakizu ...-(e)n?

Ba, horrelako esaldiak erabiltzen dira, adibidez, kaletik zoazenean eta zerbait jakin nahi duzunean, ezezagun bat gelditzeko eta galdetzeko, ez dakit... helbide bat adibidez... Hitz egiten hasteko. Edo, autobusaren zain zaudela baten bati esatea: *Barkatu, badakizu Arrigorriagarako autobusa irten den?* Edo horrelako zerbait. Bestea laguna edo ezaguna bada, normalean ez diogu *barkatu* edo horrelakorik esango.

b. Gure aldetik bihar arte izango da.

Esaldi hau izatez oso jatorra da, baina ez da asko erabiltzen. Familian-eta erabiltzen da batez ere, gauez ohera joateko orduan. Beno, batez ere gurasoek erabiltzen dute umeak ohera bidaltzeko. Esate baterako, oso berandu denean, eta umeek pelikula bat ikusten gelditu nahi dutenean gurasoek esatea: “Ea ba. *Gure aldetik bihar arte izango da, e?”*. Umeak ohera joateko.

c. Hor dago koska.

Bai, zera, *hor dago koska* erabiltzen dugu, ba, zer edo zer garrantzitsua dela esateko, konturik inportanteena, mamia-edo horixe dela esan nahi dugunean. Eta noiz erabiltzen den? Bai ia edonoiz, ezta? Lagun-giroan, giro formala-goetan, idatziz, ahoz... ez dakit, askotan erabil daiteke. Adibide bat ipintzeko, bi lagun berbetan:

– *Athletik nahiko txarto doa, e?*

– *Ez dira entrenatzailearekin ondo konpontzen eta.*

– *Hor dago koska, bai.*

Azken testu hauen transkripzioa euskara batu estandarrean egin dugun arren, bideoan lagun bakoitzak bere euskalkiz egin ditu. Eta ohar bat: bigarren pertsonak egindako azalpenak harritu bazaituzte, ez hasi pentsatzen euskara ondo ote dakizuen zalantzan jarri behar duzuenik. Horrela esateko eskatu diogu, prozedura bitxiagoa egiteko asmoz.

Eta ikastaldeak aurkeztu aurretik ere, beste aipamen bat egin nahi nuke: ikasleen gaitasunari erreferentzia egiteko, orain arte ohikoa izan den urratsen kontzeptua erabili dut, “urratsa” ikas-prozesuan 100 bat ordutan egiten den pausotzat jota (sistema hau egile honen gustuko inola ere izan ez arren). Seigarren urratsean, beraz, bostehun ordutan lortzekoa gainditu duten ikasleak kokatuko genituzke.

1. taldea:

EZAUGARRIAK	
Urratsa:	3. urratsa (hasi berria)
Irakaslea:	Kristina (irakasle berria, aurten hasitakoa)
Herria:	Mungia
Ikasle-kopurua:	8 ikasle
Aipatzeko kontuak:	Talde oso heterogeneoa: – adin ezberdinetakoak (14 urtetik 50era bitartekoak) – gaitasun aldetik alde nabarmenak (hiru nahiko atzeraturik) – batzuek parte-hartzeko zailtasun handiak

2. taldea:

EZAUGARRIAK	
Urratsa:	6. urratsa
Irakaslea:	Ane (irakasle nahiko berria, iaz hasitakoa)
Herria:	Bilbo (Lizardi euskaltegia)
Ikasle-kopurua:	11 ikasle
Aipatzeko kontuak:	Arazo handirik gabeko taldea: – talde nahiko homogeneoa eta dinamikoa – ez daude oso ohituta horrelako jarduera-motak egiten – parte-hartzea nahiko ona izaten da

Eta hona hemen, testuak hartuta eta aipatu dugun galdetegia lagun, talde bakoitzarentzat programatu genuen saioa:

3. urratsa (Mungiako taldea)

Irakaslearekin bilduta, honela erantzun genien gidoiko galderei:

TESTUEN BALORAZIOA	– Testu biak hizkuntza ikasteko eredu egokiak dira: naturalak dira, hizkuntza--eredu egokiak eskaintzen dituzte...
IKASTALDE HONETAN KONTUAN HARTZEKOA	– Gutuna ulertzea zail egin dakieke ikasleei: lexiko berri gehiegi, egitura konplexuak... – Entzungaia nahiko arina da eta ez da lar ondo entzuten; agian zail egingo zaie. – Testu hauek jasotzean ikastaldean dauden erritmo ezberdinak agerian geratuko dira.
ZERTARAKO ERABILIKO DUGU TESTUA?	– Gutun formalak nola egiten diren ikusteko. – Testuei hasiera emateko, amaitzeko, eta bestelako diskurtso-funtzioez hausnarketa egiteko. – Lexikoa lantzeko (lana eta osasuna). – Ikas-estrategiak lantzeko (hizkuntza--adierazpide batzuen erabileraz hausnarketa egin, adibideetan kokatu...).
PROZEDURAN KONTUAN HARTU BEHARREKOA	– Testu biak eroso jasotzeko zerbait egin behar da (prestakuntza-lanen bat). – Gutuna irakurtzean, ikasleen erritmo ezberdinen arazoa gainditzeko zerbait egin behar da. – Ariketa girotzeko eta testuak aurkezteko zerbait egin behar da (ikaslea ondo kokatzeko). – Testu biekin eginbehar egokiren bat aurkeztu behar zaie ikasleei (jasotzera motibatzeko). – Ikasteko edo lantzeko aukeratu ditugun helburuei begira, testuak jaso ostean jarduerak aurkeztu behar dira: gutun formalen egituraketa, lexikoa, diskurtso--funtzioak, ikas-estrategiak... – Saioari amaiera emateko zerbait egin behar da.

Eta bileran esandakoa oinarri hartuta, honako saio hau prestatu genuen (komatxoen artean aipatzen den material guztia eranskinean aurki dezakezue):

1. Talde bi egin genituen, alde batetik erritmo azkarragoa zeramaten bostak eta bestetik, apalago zebiltzan beste hirurak. Boskoteari "*Zer ote da*?" ariketa egiteko eskatu genion: bikoteka hitz multzoetan lekuz kanpo dauden hitzak identifikatu eta, galdetegiaren laguntzaz testua zelakoa izango den asmatzen saiatuko behar ziren. Bitartean, beste hirurek, irakaslearen laguntzaz, "*Gutun osatu gabea"* izeneko testua irakurri behar zuten.
   Lehenengo bost ikasleek testuari buruz eginiko hipotesiak azaldu behar zituzten, eta besteek asmatu zuten ala ez esango zieten.

   Honela, jasoko zuten testua errazago ulertzeko laguntza eman genien ikasleei (batzuei besteei baino handiagoa) eta, aipatu ez arren, testuak errazago ulertu ahal izateko estrategia landu genuen, jasoko denaz hipotesiak egiteko, hain zuzen ere.

   Azkenik, ariketan ikusitakoaz baliatuz, irakasleak jarduera (edo nahiago baduzue "ataza") aurkeztu zuen labur. Horretarako, "*Sinestezina baina egia"* izeneko oharra prestatu genuen.

   Aurkezpen horren bidez, ikasleak testuinguruan kokatu, interesa piztu eta jarduera girotu nahi izan genuen.

2. Ikasleak bikoteka jarri eta "*Lesioen txostena"* izeneko orria eman genien. Egiteko eskatzen zaiena orrian irakurrita, "*Lesioen txostena"* bideoa ikusi eta igeltseroak lesio bakoitza zelan egin zuen asmatzen saiatu behar zuten. Hipotesiak ikaskideei azaldu zizkieten.

3. "*Galiziarraren gutuna*" irakurri zuten, eta eginkizun bi egin zituzten: alde batetik, igeltseroak lesioak benetan zelan egin zituen ikusi zuten; eta bestetik, bideoaren eta gutunaren artean zeuden aldeak atzematen saiatu ziren. Ustez atzemandako aldeak guztion artean komentatu ondoren, bideoa berriro ikusi zuten, asmatu zuten ala ez ikusteko.

   Eginkizun horiekin guztiekin, gutuna irakurtzeko interesa piztea izan genuen helburua.

4. Gutunean kontatzen den istorioaz labur mintzatu ginen: egia ote zen, ezagutzen ote genuen, antzeko kasurik ezagutzen ote genuen.

   Horren helburua, gutunarekin egin genuen jarduera biribiltzea izan zen.

5. Ikasleei, aurreko gutuna gordetzeko esan, "*Gutun aldrebesa"* izenekoa eman, eta, azpimarraturik zeuden atalak irakurrita, *elementu arrotzak* (horrelako gutunetan lekurik ez daukatenak) atzemateko eskatu genien. Behin atzemandakoan, gutunarekin batera eskaini genizkien, adierazpideen artean egokiak hautatu eta ordeztu zitzaten.
   Aukeran eskaini ziren gainerako adierazpideak noiz eta nola erabiltzen diren ikusteko hauxe egin genuen:
   – "*Honela erabiltzen dira"* hutsunedun testuak eman genizkien irakur zitzaten. Behin irakurrita, bideoa ikusi genuen, eta hutsuneak betetzen saiatu ziren.

   Horren helburua, testuak entzutean ager zitezkeen zailtasunak ekiditea izan zen, hots, ikasleek testua errazago ulertzen laguntzea.

   – Entzundako azalpen guztiak zuzenak zirenentz aztertzeko esan genien.
   – Gainerako adierazpideen artean bikote bakoitzak nahi zuena antolatu, eta, jasotako ereduei jarraituz, beren ustez nola erabiltzen ziren azaltzeko eskatu genien (lehenik idatzi, eta gero elkarri azaldu zioten prestatutakoa).

   Aurreko guztiarekin, jasotako testua oinarri hartuta, diskurtsoak egituratzeko baliabideen inguruan hausnarketatxo bat egin genuen.

6. Azaldu barik geratu ziren adierazpideez mintzatu ginen guztion artean, eta baldintza sozialek hizkuntzaren erabileran duten garrantziaz mintzatuta amaitu genuen saioa.

Saioan erabilitako material guztia sortzeak, maketazioak-eta, lan handia irudi dezakeen arren, ez du zailtasun handirik ekarri: oinarrizko testuak hartu eta artaziak, *tipexa* eta idazmakina bat erabilita berehala prestatzeko modukoa da. Hainbat kasutan, taxutu ditugun orriak soberan daude: "*Lesioen txostena"* orria erabili beharrean, lesioak arbelean zerrendatu edo ikasleei ahoz azal diezazkiokegu; "*Zer ote da?"* orrian dauden hitzekin eta galderekin ere gauza bera egin dezakegu... Hala, bada, ordu bi eta erdi inguru iraun duen saio hau prestatzeko, ordu eta erdia behar izan dugu (materiala eta guzti egiteko).

6. urratsa (Bilboko taldea)

Irakaslearekin adostutako ildoak honako hauek izan ziren:

TESTUEN BALORAZIOA	– Testu biak hizkuntza ikasteko eredu egokiak dira: naturalak dira, hizkuntza--eredu egokiak eskaintzen dituzte...
IKASTALDE HONETAN KONTUAN HARTZEKOA	– Gutuna ulertzeko ez dute arazo berezirik izango; gehienez, hitz berriren bat. – Entzungaia ulertzeko ere ez dugu espero zailtasun handirik. – Gutun formalak idaztea egun hauetako helburuetako bat dugu.
ZERTARAKO ERABILIKO DUGU TESTUA?	– Gutun formalak nola egiten diren ikusteko. – Gutun formalak idazten trebatzeko. – Testua hasteko, amaitzeko... diskurtso--funtzioez hausnarketa egiteko. – Lexikoa berrikusteko (lana eta osasuna). – Ikas-estrategiak lantzeko (hizkuntza--adierazpide batzuen erabileraz hausnarketa egin, adibideetan kokatu...).
PROZEDURAN KONTUAN HARTU BEHARREKOA	– Ariketa girotzeko eta testuak aurkezteko zerbait egin behar da (ikaslea ondo kokatzeko). – Testu biekin eginbehar egokiren bat proposatu behar zaie ikasleei (jasotzera motibatzeko). – Ikasteko edo lantzeko aukeratu ditugun helburuei begira, testuak jaso ostean jarduerak aurkeztu behar dira: gutun formalen egituraketa, lexikoa, diskurtso--funtzioak, ikas-estrategiak... – Gutun formala idatzi beharko lukete. – Saioari amaiera emateko zerbait egin behar da.

Ideia hauekin honako saio hau planifikatu genuen. Eskolak prestatzean ahalik eta denbora laburren eta indar gutxien erabiltzeko politikari jarraiki, aurreko ikastaldearentzat eginiko lanak (prozedura eta materiala) hartu genituen oinarri. Hala, bada, ikastalde berriari begira egin genituen moldaketak baino ez ditugu hemen aipatuko.

a. Ikastalde horretan "*Lesioen txostena"* bideoa ikusita eta gutuna irakurri aurretik, ikasleek berek, taldeka, beren ustez langileak idatziko lukeen gutuna idatzi zuten. Kasu honetan, ikasle bakoitzak egin zuen lana eredu egoki batekin alderatu ahal izan zezan erabili genuen "*Galiziarraren gutuna"*. Helburua ez zen izan gutun formalekin lehenengo harremana izatea, ikasleek ezagutzen zuten testua sortzen trebatzea baino.

b. Bigarren moldaketa honako hau izan zen: "*Nola erabiltzen dira?"* bideoa jaso aurretik, aparteko laguntzarik beharko ez zutela iritzirik, ez genuen aurreko ikastalderako sortu zen hutsunedun testua erabili.

c. Eta azkeneko aldaketa honako hau izan zen: Bideoa ikusi ondoren, soberan zeuden adierazpideak hartuta, ikasle-bikote bakoitzak nahi zuena aukeratu eta, zein zen aipatu gabe, noiz, nola eta zertarako erabiltzen zen azalduko zuen (oraingoan aurretik idatziz prestatu gabe).

Eta horrela, 3. urratserako prestatutako materiala oinarri hartuta, eta haren gainean aldaketa gutxi batzuk eginda, seigarren urratsean erabiltzeko moduko jarduera antolatu genuen.

Eta gainerako talde eta testuekin ere funtzionamendu bera erabili genuen: prestakuntza-bileran erabakitako ildoen arabera, prozedurak sortu edo moldatu egiten genituen.

2.3. Esperientziaren ondorioak

Orotara, ikastalde horietan hamar bat eskola-ordu eman genituen. Ikastalde bakoitzarentzat bost bat ataza prestatu genituen, aipaturiko bederatzi testuak erabilita (testuak jaso edo sortu, moldatu, aztertu...).

Eta eskoletan egindako lana aurkeztu ondoren, baloraziorako ordua heldu zitzaigun. Esperientziaren ebaluazioa egiteko, fitxa bi sortu genituen, lehenengoa ikaslearentzat eta bigarrena irakaslearentzat; eta erantzunak irakurrita, honako ondorio hauek atera ditugu:

- Bai irakasleek, bai ikasleek, orokorrean, oso gustukoak izan dituzte emandako (eta jasotako) eskolak. Atsegin eta dinamiko iritzi diete saioei, eta horrek ikasleen motibazioa eta parte-hartzea sustatu duela uste dute.
- Ikasleek eta irakasleek erabilitako lan-ildoak (testuen lanketaren inguruko jarduerak) euskara arrakastaz ikasteko modu oso egokitzat jo dituzte. Ikasle askok, gainera, ohiko eskolak baino eragingarriagoak izan daitezkeela adierazi dute.

- Eskolen prestaketak ekarri duen lana onargarria dela aipatu dute irakasleek (horren inguruan ikasleak isilik egon dira, ezer gutxi baitakite irakasleok eskolatik kanpoko izan ohi ditugun neke eta buruhausteez). Hemen kasu bi bereizi behar ditugu:
  - Testu gordinak —prozedurarik eta bestelako tresnarik gabekoak— euskarri bakar izan ditugunean (ikusitako adibidean, Mungiako ikastaldearen kasua), ohiko eskolek baino lan handiagoa ekarri du oraingoan eskolen prestaketak. Dena dela, egin daitekeela uste dugu eta merezi duela ondorioztatu dugu (ordu biko saioa prestatzeko eta behar den materiala sortzeko, batez beste, ordu bete behar izan dugu).
  - Testuez gain prozedura eta bestelako materiala eskura izan dugunean (nahiz eta oso bestelako mailari dagozkionak izan), askoz ere errazagoa izan da ikastaldearentzat eskola egokiak prestatzea, prozedura moldatuz eta osatuz eta materiala apur bat egokituz.
- Dugun helburua edozelakoa izanda ere, testuek horri ekiteko aukera egokia eskaini ahal digutela ikusi dugu.
- Lanerako irizpide batzuk argi izanda, inguruan aurki ditzakegun testu gehienak erabili ahal izango ditugu arrakasta nahikoz geure eskoletan.
- Irizpide horiek oinarri hartuta, beste edozein mailatako materiala erraz moldatu eta erabili ahal izango dugu geure eskoletan.

Hitz batez, testuen lanketan oinarritutako jarduera, gure eskolak antolatzeko bide atsegin, bizi eta eragingarria izan daitekeela esango genuke.

Ahalegindu gara ikastaroetan, liburuetan eta gure lankide jakintsuei entzun dizkiegun ideia teoriko batzuei itxura ematen, eta gure errealitatera ekartzen; eta, dirudienez, gure gaitasun mugatuari dagokion funtzionatzeko era eragingarria aurkitu dugu, proiektuan ibili garenok konbentzitu gaituen funtzionamendua, bederen.

Horren gustura geratu ginen esperientziarekin, ezen, egindako lanak erabilita, HABErekin elkarlanean luze gabe argitaratuko den "*Erne ibili!*" izeneko ikas-unitatea sortu genuen. Hor izango duzue, beraz, egindakoa argiago ikusteko aukera, eta baita gainerako testu batzuk (denak ez baititugu ikas-unitatean erabili) zelan eskolaratu ditugun ikusteko aukera ere.

Oraingo honetan, gutxienez, ez du ematen teoria praktikatik horren urrun dagoenik. Eta honetan bezala, beste hainbestetan ere gauza bera gertatuko zaigu, seguru asko. Azaldu dugun moduko esperientziak egitea, beraz, ideia berriek sortzen diguten beldurra gainditzeko aukera ezin hobea izan daiteke. Baina, hurrengo erronda zuen kontura doa, honelako txostenak idaztea oso nekagarria da eta.

ERANSKINA

Sinestezina baina egia (egileen oharra)

Orain ikusi eta irakurriko duguna oso bitxia da. Alde batetik, igeltsero galiziar batek aseguru-etxeari idatzi ei zion gutuna dugu (euskaratuta, jakina). Aseguru-etxeak ez zuen sinesten nonbait, igeltseroaren lesio guztiak istripu laboralaren ondorio izan zitezkeenik, eta hori argitzeko asmoz, gizonak gertatutako guztia azaltzen zuen gutuna idatzi zien.

Gutuna aseguru-etxeko artxibategian lortua ei da, eta kasua Pontevedra-ko Lehen Auzialdiko epaitegi batean ikusi zen. Euskaratzeaz gain, guk geuk, gehitu diogun bakarra pertsonaiaren izena izan da, aurkitu genuen dokumentuan izenik ez baitzegoen. Baina bestelako datu guztiak gutun originalak zekartzanak dira. Dakigunagatik, beraz, egiazko istorioa da.

Dena dela, eta gutunaren gainean jadanik lanean ari ginela, geure eskuetara istorio ia berdina kontatzen duen film-labur norvegiarra heldu zen. Film horretan, garrantzi txikiko kontu batzuk alde batera utzita, gutunean azaltzen diren gora-behera berberak ikusten dira. Kasualitatea ote? Filma galiziarraren istorioan oinarritutik egongo ote da, ala alderantziz izango ote da?

Ez dakigu galdera horien erantzuna zein izango den, baina ariketa honetan gutuna zein film-laburra aztertzeko aukera izango dugu. Norberak erabaki dezala gero, istorioa sinetsi nahi duen ala ez.

Segurtasuna lanean

ZER OTE DA?

1. Multzo hauetan zer dago sobera? Zergatik?

a.	b.	c.	d.
BUREZURRA	ZIZTU BIZIAN	SOLAIRUA	KOLPEA HARTU
MUTURREKOA	TXIMISTA BAINO ARINAGO	POLEA	ZENTZUNA GALDU
SAIHETSAK	USTEKABEAN	ZUTABEA	HAUSTURA EGIN
ESKUMUTURRA	ARIN-ARIN	MULTZOA	ADARRA JO
ORKATILAK	ABIADA HANDIZ	ALDAMIOA	ONERA ETORRI

2. Aurreko hitzak segidan jasoko duzuen testuan agertuko dira. Testuaren hasiera hauxe da:

Jaun/andre agurgarriak:

Zuen gutunari erantzunez, lerro hauek idaztea erabaki dut ..... berriro azaltzeko eta kontua behin betiko

Hau guztia ikusita:

1. Zer idazki-mota da irakurriko duzuena?

.....

.....

2. Nork idatzi du, zure ustez?

.....

.....

3. Nori uste duzu idatzi diola?

.....

.....

4. Zer kontatuko du gutunean?

.....

.....

5. Zuen ustez, zergatik azaldu behar izan du berriro (testuaren hasieran dioen bezala)?

.....

.....

A LESIOEN TXOSTENA

Dagokionari:

Luis Riveiro jaunak, etxe baten teilatuan teilak ipintzen ari zela, lan-istripua izan du, eta horren ondorioz burezurra, hiru saihets, atzamarrak, sudurra, eskumuturra, hanka biak eta orkatila hautsi ditu.

Haustura horiek direla-eta, hiru hilabeteko baja eman diogu.

Sendagilea:
Amaia Mendiburu

Amaia M.

B LESIOEN ARRAZOIAK

1. Zelan egin du burezurreko haustura?

a. Soka askatzean teila bat erori zaio eta burezurra hautsi dio.
b. Gorantza doala, kutxaren kontra jo duenean egin du burezurreko haustura.
c. Ospitaleko ohetik erori denean hautsi duela uste dugu.

2. Zelan apurtu ditu saihetsak?

a. Gure ustez kutxaren kontra bigarrenez jo duenean hautsi ditu saihetsak.
b. Kutxa gainera erori zaionean hautsi ditu saihetsak.
c. Uste dugu lurrera erori denean apurtu dituela.

3. Zelan hautsi ditu atzamarrak?

.....

4. Zelan apurtu du sudurra?

.....

5. Zelan egin du eskumuturreko haustura?

.....

6. Zelan hautsi ditu hankak?

.....

7. Zelan apurtu du orkatila?

.....

2. Atazak

Galiziarraren gutuna

Jaun/andre agurgarriak:

Zuen gutunari erantzunez, lerro hauek idaztea erabaki dut, neure istripua zelakoa izan zen berriro azaltzeko eta kontua behin betiko argitzeko asmoz.

Duela hamar urte hasi nintzen igeltsero. Istripua izan nuen egunean, etxe bateko seigarren solairuan nengoen lanean. Une horretan bi lagunekin nengoen eta horma batean adreiluak jartzen ari nintzen. Lana amaituta, 100 bat adreilu soberan geratu ziren. Nabarmendu nahi nuke adreilu bakoitzak kilo bi eta erdi inguruko pisua duela. Kaleraino eskuz eramatea lan handia zen. Horregatik, txirrika erabiltzea erabaki nuen.

Kalean upel handi bat zegoen. Hara jaitsi nintzen, upela soka batez lotu nuen eta txirrikarekin seigarren solairuraino igo nuen. Orduan, sokaren mutur bat zutabe bati loturik utzi nuen, eta gora igo nintzen berriro adreiluak upelean sartzera. Eta adreilu guztiak upelean sartu eta gero, kalera joan nintzen berriro. Soka askatu nuen eta gogor heldu nion, adreiluak astiro-astiro jaisteko. Baina, ustekabean, oinak lurretik altxatu eta sokaren atzean ziztu bizian igotzen hasi nintzen (gogoratu nahi nuke, aitorpenean poliziari esan nion bezala, nire pisua laurogei kilokoa dela). Ikaragatik zentzuna ere galdu nuen eta, pentsatu barik, indar handiagoz eutsi nion sokari, tximista baino arinago gorantz nindoan bitartean.

Upela arin-arin zetorren beherantz (ni bezain arin gutxienez), eta hirugarren solairuaren parean topo egin genuen elkarrekin. Burezurreko haustura orduan egin nuela uste dut.

Kolpearen ondoren, eta oraindik sokari gogor helduta, gorantz jarraitu nuen, atzamarrak txirrikarekin harrapatu arte. Horrek ondorio bi ekarri zituen: alde batetik nire igoera arina bertan amaitu zen. Bestetik, ezkerreko eskuko atzamarrak eta eskumuturra ere guztiz apurtu nituen. Ordurako, neure onera etorria nintzen berriro, eta min handia izan arren, sokari gogor helduta jarraitu nuen. Baina, une horretan, upelak lurraren kontra jo zuen, apurtu egin zen eta adreilu guztiak lurrean zabaldu ziren.

Adreilurik gabe upelak hogeita bost bat kiloko pisua izango zuen, nik baino 55 kilo gutxiago, eta oso ezaguna den lege bati esker, beherantz joan nintzen berriro, abiada handiz. Gutxi gorabehera hirugarren solairura heltzean, upelarekin egin nuen topo berriro ere. Eta ia seguru nago kolpe horren ondorioz etorri direla nire orkatilen eta sudurraren hausturak. Kolpeak, zorionez, nire jaitsieraren abiada moteldu zuen. Horrela, adreiluen gainean erori nintzenean hiru saihets baino ez nituen apurtu.

Dena dela, aitortu behar dut, adreiluen gainean min handiarekin nengoela, berriro ere zentzuna galdu nuela eta askatu egin nuela soka. Upela soka baino pisu handiagokoa zenez, beherantz etorri zen ziztu bizian, nire hanken gainean erori zen eta hanka biak apurtu zizkidan.

Eta horixe da gertatu zen guztia. Oraingoan dena argi geratzea espero dut.

Besterik gabe, bada, zuen erantzunaren zain geratzen naiz.

Agur bero bat.

Luis Riveiro

Galiziarraren gutuna

Gutun aldrebesa

Zer moduz politok?
Oso poztu nau zuen gutuna hartzeak, eta lerro batzuk idaztea erabaki dut, neure istripuaren nondik norakoak berriro azaltzeko eta kontua behin betiko argitzeko asmoz.
Duela hamar urte hasi nintzen igeltsero. Istripua izan nuen egunean, lau solairuko etxe bateko teilatuan ari nintzen lanean. Une horretan bi lagunekin nengoen eta horma batean adreiluak jartzen ari nintzen. **Lana amaituta, 100 bat adreilu soberan geratu ziren. Adreilu bakoitzak —entzun ondo hau, e?— kilo bi eta erdi inguruko pisua du. Kaleraino eskuz eramatea lan handia zen. Horregatik txirrika erabiltzea erabaki nuen.**

Kalean upel handi bat zegoen. Hara jaitsi nintzen, upela soka batez lotu nuen eta txirrikarekin seigarren solairuraino igo nuen. Orduan, sokaren mutur bat zutabe bati loturik utzi nuen, eta gora igo nintzen berriro adreiluak upelean sartzera. Eta adreilu guztiak upelean sartu eta gero kalera joan nintzen berriro. Soka askatu nuen eta gogor heldu nion, adreiluak astiro-astiro jaisteko. **Baina, ustekabean, oinak lurretik altxatu eta sokaren atzean ziztu bizian igotzen hasi nintzen (aitorpenean poliziari esan nion bezala, nire pisua laurogeita hamabost kilokoa da, gogoratuko zarete, ezta?). Ikaragatik zentzuna ere galdu nuen eta, pentsatu barik, indar handiagoz eutsi nion sokari, tximista baino arinago gorantz nindoan bitartean.**

Upela arin-arin zetorren beherantz (ni bezain arin gutxienez), eta hirugarren solairuaren parean topo egin genuen elkarrekin. Burezurreko haustura orduan egin nuela uste dut. Kolpearen ondoren, eta oraindik sokari gogor helduta, gorantz jarraitu nuen, atzamarrak txirrikarekin harrapatu arte. Horrek ondorio bi ekarri zituen: alde batetik nire igoera arina bertan amaitu zen. Bestetik, ezkerreko eskuko atzamarrak eta eskumuturra ere guztiz apurtu nituen. Ordurako, neure onera etorria nintzen berriro, eta min handia izan arren, sokari gogor helduta jarraitu nuen. Baina, une horretan, upelak lurraren kontra jo zuen, apurtu egin zen eta adreilu guztiak lurrean zabaldu ziren.

Adreilurik gabe upelak hogeitabost bat kiloko pisua izango zuen, nik baino 55 kilo gutxiago, eta oso ezaguna den lege bati esker, beherantz joan nintzen berriro, abiada

1 **Hasteko agurra:**
Gabon guztioi!
Bai, esan?
Kaixo maitea:
Jaun / andre agurgarriak:
Zelan zuek hemendik?
Aspaldiko!
Dagokionari:
Jaun agurgarria, agur t'erdi:

2 **Testua sortzen hasteko:**
Oso poztu nau zuen eskutitza hartzeak.
Gutun honen bidez hauxe adierazi nahi dut...
Parkatu, Enparantza Berria?
Zelan zabiltza?
Mikel para daiteke?
Gaurko gaiari hasiera emateko...
Zuen gutunari erantzunez...

3 **Testuari amaiera emateko:**
Zure erantzunaren zain gelditzen naiz.
Ea hurregoan zeuk deitzen duzun, e?
Zure laguntza aurretiaz eskertuz...
Gure eskaria onartuko duzuelakoan...
Eta hau esanda amaituko dut.
Gure aldetik bihar arte izango da.
Ez zaitez alferra izan eta idatzi.
Eta hau izan da dena.

4 **Amaierako agurra:**
Gero arte!
Musu bat eta hurrengora arte!
Agurtzen zaituztet.
Goraintziak etxekoei
Agur t'erdi
Besarkada bat eta ikusi arte
Egongo gara

5 **Esandakoa azpimarratzeko:**
Hauxe azpimarratu nahi nuke
Eta garrantzitsuena da....
Hori argi eta garbi uztea komeni da
Hori azpimarratzekoa da
Hor dago koska
Entzun ondo hau, e?

6 **Zerbait gogorarazteko:**
Hauxe gogoan izan behar dugu
Gogoratuko zarete, ezta?
Ez zenuten ahaztuko, ezta?
Gogoratu nahi nuke.

Gutun osatu gabea

Jaun/andre agurgarriak:

Zuen gutunari erantzunez, lerro hauek idaztea erabaki dut, ... zelakoa izan zen berriro azaltzeko eta kontua behin betiko argitzeko asmoz.

.....
.....
.....
.....
..... Azpimarratu nahi nuke adreilu bakoitzak kilo bi eta erdi inguruko pisua duela. Kaleraino eskuz eramatea lan handia zen. Horregatik, txirrika erabiltzea erabaki nuen.

.....
..... Orduan, sokaren mutur bat zutabe bati loturik utzi nuen, eta gora igo nintzen berriro .....
.....
Soka askatu nuen eta gogor heldu nion. Baina, ustekabean, oinak lurretik altxatu eta sokaren atzean ziztu bizian igotzen hasi nintzen (gogoratu nahi nuke, aitorpenean poliziari esan nion bezala, nire pisua larogei kilokoa dela). Ikaragatik zentzuna ere galdu nuen eta, pentsatu barik, indar handiagoz eutsi nion sokari, tximista baino arinago gorantz nindoan bitartean.

Upela arin-arin zetorren beherantz (ni bezain arin gutxienez), eta hirugarren solairuaren parean topo egin genuen elkarrekin. ..... Kolpearen ondoren, eta oraindik sokari gogor helduta, gorantz jarraitu nuen, ... Horrek ondorio bi ekarri zituen: alde batetik nire igoera arina bertan amaitu zen. Bestetik, ...
..... Ordurako, neure onera etorria nintzen berriro, eta min handia izan arren, sokari gogor helduta jarraitu nuen. Baina, une horretan,.....
.....
..... oso ezaguna den lege bati esker, beherantz joan nintzen berriro, abiada handiz. Gutxi gorabehera hirugarren solairura heltzean, upelarekin egin nuen topo berriro ere.

Luis Riveiro

Galiziarraren gutuna

ZELAN ERABILTZEN DA "HOR DAGO KOSKA"?

Horrela erabiltzen dira

"Hor dago koska" sarritan erabiltzen dugu. Eta, ... noiz erabiltzen den hori? ...., ... mamia esan nahi dugunean erabiltzen dugu. Eta zelan erabiltzen dugun? Lagun giroan, giro formalean ere bai, idatziz, ahoz, ... Eta hau hobeto ikusteko adibide bat jarriko dut, ez?

Imajinatu lagun bi daudela berbetan eta batek esaten dio besteari: "Jo, Athletik nahiko txarto doa, ezta?" eta besteak esaten dio: "....", eta besteak: "Bai, hor dago koska!"

Zelan erabiltzen da "gure aldetik bihar arte izango da"?

..... Lehen askoz gehiago erabiltzen zen. Eta zer esan nahi duen? Gehienetan familia artean erabiltzen da eta horrela erabiltzen da, ez? Esate baterako, umeak telebista ikusten daude gauean eta gurasoek .... Orduan aitak diotso umeari: "Gure aldetik bihar arte izango da, e?" Eta orduan umeak lerdoak edo tontoak edo lar espabilatuak ez badira, ohera joango dira seguruenik.

Zelan erabiltzen da "Barkatu, badakizu ...-(e)n?"

Horrelako esaldiak erabiltzen dira, adibidez, kaletik zoazenean eta zerbait jakin nahi duzunean. Ezezagun bat gelditzeko edo berari galdetzeko, ... helbide bat izan daiteke, ... edo hitz egiten hasteko, edo .....: "Barkatu, ba al dakizu Donostiako autobusa irten den?" Edo horrelako zerbait. .....
.....

Helburu komunikatiboak. Komunikazioa eta ikas-prozesua*

Iñaki Lasa,
AEK

Euskal Herria euskalduntzeko helburuaren alde lan egin behar duen euskara-irakaslearentzat asko dira jokamolde komunikatiboak eskaintzen dizkion abantailak. Bigarren hizkuntzen irakaskuntzan aritzen diren irakasleen kezka nagusia, ikasleak ikasten ari diren hizkuntza erabateko zuzentasunez eskuratzea da, eta, gainera, ahalik eta denbora eperik laburrenean. Gure kasuan, ordea, bigarren kezka nagusi bat ageri da, ikas-prozesuaren amaieran euskara erabiltzen duen euskalduna lortu nahi dugulako. Euskararen berreskuratze-prozesuak euskara erabiltzen duen euskalduna eskatzen digu, eta ez bakarrik euskara ezagutzen duena. Ondorioz, komunikazioak garrantzi handia hartzen du ikas-prozesuan, hizkuntzak komunikazio-tresnak besterik ez direlako, eta ikasleak behar komunikatiboak asetzeko baliagarria dela frogatzen duen neurrian erabiliko duelako. Hizkuntzaren arlo formalaren eta komunikazio-gaitasunaren artean dagoen harremana oso estua da helduen euskalduntzean, hizkuntza ezagutzeko motibazioa komunikatzeko erabiltzen hasten diren neurrian handitzen delako. Komunikaziorako erabilgarritasunak prozesuan aurrera egiteko indarra ematen dio ikasleari, eta aurrera egiteak komunikaziorako gaitasuna handitzea dakarkio. Beraz, autoelikatzen den prozesua da: komunikatzeko gaitasunak gehiago ikasteko gogoa sortzen du; eta, era berean, gehiago ikasteak komunikazio-gaitasuna handitzen du. Ikusten duzuenez, komunikazioak ez du eragiten bakarrik metodologiaren beraren egituraketan, gizabanakoaren barne-prozesu intelektualean eusteko indarrak eskainiz ere baizik. Helduen euskalduntzean urte askotako esperientzia dugun irakasleok argi aski konprobatu ahal izan dugu, hasiera-hasieratik euskara erabiltzen hasten diren ikasleak erraztasun handiagoz eta azkarrago iristen direla beren burua euskalduntzera. Ikas-prozesua estuki erlazionaturik dago komunikazio-gaitasunarekin.

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

Arestian esandakoaren haritik tira egiten badugu, berehalaxe ohartuko gara ikasgelaren mugak hautsi egin behar direla, eta ikastaldea txertaturik dagoen ingurunearekin harreman estuetan lan egin behar dela. Etorkizuneko euskalduna den gure ikaslea bertan biziko delako, ingurune horretan bertan bizi direnekin komunikatuko delako eta euskara bera komunitate horretan dagoelako. Ikastaldearen ingurune hurbiletik taldera eta taldetik ingurune hurbilera, zubiak luzatu behar dira, ikas-prozesuaren hastapenetatik ohitura komunikatiboak sortzen hasteko. Jarduera honek ikaslea eta euskal hiztuna harremanetan jartzea du helburu, batetik ikasleak hiztunak ezagut ditzan eta haiekin ohitura komunikatiboak sortzen hasteko, eta bestetik euskal hiztuna ikaslearen ikas-prozesuaz jabe dadin eta lagun diezaion. Aurrerago azalduko dugu hau patxada handiagoz, adibide batzuen bidez hobeki ulertzeko.

Agerian da komunikazioak ikas-prozesua egituratzen duela. Beraz, ebaluazio-sistemak gaitasun komunikatiboa hartuko du oinarritzat prozesuan, definitu ditugun mugak gainditzen ote diren epaitzeko. Bestalde, klase barneko jarduera bera komunikazio-gaitasunera iristeko estrategia da, hizkuntzaren arlo formala bigarren mailara pasatuz, komunikazioaren zerbitzuan agertzen baitzaigu. Egitura gramatikalak ez dira landu beharreko helburua, komunikazio-beharrek egitura horiek eskatzen dituztelako, eta komunikatzeko behar dituzten neurrian eskainiko dizkiegulako. Maiz gaizki ulertua izan da hori, eta klase barneko jarduera kontrolik gabeko komunikatze-saio bilakatu da, eta batzuetan egitura gramatikalen lanketak oso denbora-tarte txikia bete du klaseko zereginetan. Hau oker handia da; izan ere, hizkuntzaren arlo formala komunikazioaren menpe dagoela esateak ez du esan nahi egitura gramatikalak behar bezain maiz eta ongi landu behar ez direnik. Beraz, helburu komunikatiboak ere dagozkien egiturei atxikirik agertzen zaizkigu.

Euskara erabiltzen duten euskaldunak lortzeko, jokamolde komunikatiboak aukera paregabea eskaintzen digulakoan gaude; hala ere, zailtasunez beteriko bidea da.

KOMUNIKAZIOA ARDATZ MODURA HARTZEAREN ZAILTASUNA

Hizkuntzaren aukera mugagabeak komunikaziorako

Hauxe da dudarik gabe zailtasunik handiena. Hizkuntzak komunikatzeko eskaintzen dituen aukerak mugagabeak dira; gainera, era pertsonal batez aukeratzen dira, batzuetan gure izaeraren arabera, bestetan entzulearengan lortu nahi dugunaren arabera, beste batzuetan entzuleria-motaren arabera... eta horrela luze segi genezake. Beraz, hain mugagabea, pertsonala eta hainbeste faktoreren eraginpekoa bada, nola egingo dugu, komunikatzeko aukerek jokamolde komunikatiboan helburuei

eskaini diegun zeregin garrantzitsua bete dezaten? Nola egituratuko dute ikas--prozesua? Nola egingo dugu komunikazioan oinarrituz ebaluatzeko? Nola prestatuko dugu eguneroko klasea komunikazioan oinarrituz, zerbait konkretu, mugatu eta zehatz ez bada? Erantzuna erraza da: helburu komunikatiboak erabiliz lan egin behar dugu.

Prestakuntza eta esperientzia laburra duen irakaslearentzat askoz ere errazagoa da hizkuntza erabiltzea zeregin horietarako. Izan ere, mugatua eta ezaguna da hizkuntza, eta horrek ziurtasuna ematen dio irakasleari, hizkuntzaren ezagutza handiak ikaslearen eta irakaslearen arteko rolen desberdintasunen sakontzea sortzen duelako. Ikasleek hizkuntzari buruz galde dezaketen guztirako galdera zuzen eta azkarra izateak ziurtasun eta harrotasunez betetzen du irakaslea. Gainera, porrota ikaslearen aldean gelditzen da, irakaslea orojakilea delako. Arazo honengatik, ziurtasunaren beharrarengatik, hain zuzen ere, oraindik ere, irakasle asko egitura gramatikalen magalean kulunkatzen dira. Helburu komunikatiboek irakasleari egiturek eskaintzen dioten ziurtasun bera eskaini behar diote. Ulergaitzak, beteezinak eta neurtezinak izateak ziurtasun-eza sortuko luke, eta ez lukete beren funtzioa beteko. Ondorioz, helburuen ezaugarriak zehazten hasi gara.

Era berean, aldez aurretik hizkuntzak komunikatzeko eskaintzen dizkigun aukera guztiak klasean lantzeko aukerarik inoiz izango ez dugula aitortu behar badugu ere, ikasleari bere eguneroko harremanetan komunikatzeko behar dituen tresna guztiak eskaini behar zaizkio; eta, gainera, aukera eskaini behar diogu, emandako tresnekin bere arlo sortzailea garatu ahal izateko.

Irakaslearen eguneroko beharrak

Aurkezten ari garen lan hau ez da lan teorikoa, irakaslearen eguneroko beharrei erantzun nahi dien lan praktikoa baizik. Lan honi esker, helburu komunikatibo hauei esker, irakasleak diseinu kurrikularrean ezinbestekoak diren zehaztapenak aurkituko ditu, bere eguneroko klasearen ikuspegi komunikatiboa ez galtzeko. Bertan, klasea menderatzeko beharrezkoak diren elementu guztiak ageri dira ongi ordenaturik, begirada bakar batez zer egin behar den jakiteko.

Helburu horiek bete behar dituzten hiru ezaugarri nagusiak irakasleon beharretatik sortzen dira zuzen-zuzenean. Ulergarriak izan behar dutela esaten dugu, badakigulako irakasleak ezagutu behar duela zer den ikasleei eskatu behar diena; eta era berean, ikasleek ere jakin behar dute komunikazioa zer ingurunetan eta norekin burutzen ari diren. Bestalde, ikaslea bere prozesuaren jabe izatea faktore motibagarria da berarentzat, autoebaluaziorako aukera eskaintzen diolako. Ezaugarririk garrantzitsuena da hau, zeren helburua ulergaitza balitz, arazoak izango baikenituzke ebaluatzeko momentuan, eta bai klasea prestatzeko momentuan ere.

Bigarren ezaugarria helburu bakoitzak ikas-prozesuan bete behar duen denborarekin erlazionaturik dago: ehun orduko epean betegarria izan behar du. Beraz, helburu guztiek berekin dituzten faseak ehun orduko epean hasi eta bukatuko dira, horrela ebaluazioa errazteko, beharrezkoa balitz taldeak berregituratzeko eta prozesu orokorraren kontrol zehatzagoa lortzeko. Ehun orduko epean helburu betegarriak behar ditugu.

Azkenik, helburuek neurgarriak izan behar dute, hots, elementu objektibo ugari eskaini behar dizkigute, egindakoa neurtu ahal izateko.

Bistan denez, lan-tresna da helburu komunikatiboen zerrenda hau. Jokamolde komunikatiboa aurrera eramateko ezinbesteko lana, irakasleari bere eguneroko klasean ikuspegi komunikatiboa mantentzea ahalbidetuko diona.

Lanaren nondik norakoak

Komunikazioa zatitu eta behar ditugun unitateak lortzeko, bide bat baino gehiago hauta dezakegu. Aukera guztiak lantzea ezinezkoa denez, arreta handiz aukeratu behar ditugu. Aipaturiko helburuetan oinarrituz, ikasleek bizitzaren arlo guztietan ageri zaizkien egoera komunikatiboetan arrakastaz erantzutera iritsi behar dute. Euskara erabiltzearen eta ez erabiltzearen arteko gatazkan, ziurtasuna da eragile erabakigarria. Ziurtasunez aritzen den ikaslea da euskara erabiliko duena. Ondorioz, helburuak aukeratu behar ditugu, ikas-prozesuan zehar ikasleek gaitasun komunikatiboa lor dezaten. Berriro errepikatuko dugu: hizkuntza ezagutzea eta gaitasun komunikatiboa eskuratzea bi gauza desberdin dira eta lehenak ez dakar bigarrena halabeharrez.

Gure ustez, bi dira komunikazioan eragiten duten elementuak: nola komunikatzen den eta zer komunikatzen den. Diskurtsoa eta edukia, hain zuzen ere. Bi elementu hauen arteko konbinazioz sortuko dira helburuak.

Diskurtsoa

Mezua bidaltzeko bidea da diskurtsoa. Ideiak garraiatzen dituen euskarria da. Diskurtsoak zuzen-zuzenean eragiten du ideiak azaltzeko moduan, bertan arau jakin batzuen arabera funtzionatzen dutelako. Ziur aski, hobeki ulertuko da adibide baten bidez. Oporretan Peru-n bagaude, diru guztia lapurtu badigute eta behar dugun dirua bidal diezaguten geure familiarekin harremanetan jartzen bagara, aukeratzen dugun bidearen arabera, komunikatzeko modua desberdina izango da. Telegrama erabiltzen badugu, ez dugu azalpen askorik emango eta zuzen-zuzenean harira joango gara; telefonoz egiten badugu, ordea, azalpen gehiago emango badugu ere, hainbat ideia geroko utziko ditugu; eta eskutitza erabiliz gero, patxada

eta zehaztasun handiagoz azalduko ditugu gauzak. Hau da, ideia bera azaltzeko modua aldatzen da, erabiltzen dugun bideak zuzen-zuzenean eragiten baitu komunikatzeko moduan.

Beraz, lanaren lehen pausoa diskurtsoen azterketa da. Dauden guztietatik zein diren erabilgarrienak eta bakoitzak zertan eragiten duen komunikatzeko momentuan. Bestalde, definizioak landu behar izan ditugu, diskurtsoez hitz egiten dugunean irakasle guztiek gauza bera uler dezaten.

Hona hemen hautatutako diskurtso-motak: oharra, iragarkia, elkarrizketa, postala, berria, prospektua, ipuina, eskutitza, pasadizoa, iruzkina eta txisteak. Hauek guztiak diskurtso orokorrak dira. Izan ere, hauetariko bakoitzak beste sailkapen bat du; alde batetik, diskurtsoen kokapen ziklikoa errazteko eta, bestetik, zehaztapen-maila handitzeko. Esate baterako, "berria" motako diskurtso orokorrak honako sailkapen hau du: agenda, berri motzak, eguraldiaren iragarpena, horoskopoa, berri normala, kronika eta erreportaia.

Ikus dezakezuenez, sailkapen honek dezente errazten du diskurtso orokorraren agerpen ziklikoa ikas-prozesuan zehar, eta zailtasunaren araberako graduazioa ere errazten du. Ikasleek etengabe eta urrats askotan landuko dute diskurtso orokorra, honek duen azpisailkapenean agertzen diren zikloetan oinarrituz. Adibide honetan, esate baterako, 1. urratsean agenda landuko dute, 2.ean berri motzak, 3.ean eguraldiaren iragarpena, 4.ean horoskopoa, 5.ean berri normalak, 6.ean kronika eta 7.ean erreportaia.

Diskurtso-mota bakoitzak bere sailkapena du. Batzuen kasuan, ikas-prozesu osoan zehar agertzen dira, eta beste batzuenean, ordea, zenbait urratsetan bakarrik; izan ere, ez baita gauza bera elkarrizketak eskatzen diguna eta iragarkiak eskatzen duena, esate baterako.

EDUKIA

Edukia mezua bera da, komunikatu nahi dugun zer hori. Edukiak zehazteko momentuan, oso baliagarriak izan dira testu-moten inguruan argitaratutako lanak. Izan ere, neurri handi batez, edukia sailkatzeko saioak baitira testu-motetan oinarrituz egindako sailkapenak. Nolanahi dela, sailkapen guztiak helburu jakin baten arabera egin dituztenez, bakar batek ere ez gintuen erabat asetzen; eta, ondorioz, geure beharren araberako hautaketa egin dugu, arestian aipatutako ezaugarriak betetzeko, hots, ulergarritasuna, neurgarritasuna eta betegarritasuna.

Hemen bost eduki-mota nagusi ditugu: *deskribapena*, *narrazioa*, *azalpena*, *argudioa* eta *instrukzioa*.

Edukiaren eta funtzio komunikatiboen arteko harremana

Funtzioa hitzaldi batek duen komunikazio-xedea da edo, beste modu batez esanda, hiztunak edo idazleak lortu nahi duena. Beraz, eduki orokorrak funtzio komunikatiboekin estuki erlazionaturik daude, eta erlazio hau aprobetxatuko dugu beharrezkoak diren zehaztapenak lortzeko. Hala ere, eduki guztiekin bide hau ezin erabil daitekeenez, banan-banan azalduko dizuet aurrerago eduki-mota bakoitzak duen sailkapena. Interesgarria da eduki-mota bakoitzari definizio txiki bat eskaintzea, zertaz hitz egiten ari garen hobeki uler dezagun.

Deskribapena gauza bat nolakoa den erakusten duen testua da; nolakotasunaz ari da, eta maiz sekuentzia deskriptiboak bestelako testuen barruan agertzen dira txertaturik. *Narratzea*, bestalde, denbora-tarte jakin batean gertatzen diren ekintzak kontatzea da. Narrazioaren ardatza denbora da, eta gertakarien arteko erlazioa denborazko konektoreen bidez gauzatzen da. *Azalpena*ri dagokionez, edozein gaiari buruz ezer ere ez, zerbait edo asko dakien jasotzaile bati informazioa ematea da. Informazio-emate hutsa da, mezu-emailearengan ez baitago bestelako asmorik. *Argudioa*ren kasuan, ordea, berezitasunik handiena mezu-emailearen asmoa da. Asmo hau pertsuaditzea, norberaren ikuspuntua onarraraztea edota jasotzailearen iritziak edo pentsamoldea aldaraztea da. Beraz, argudioak mezu-jasotzailearengan eragitea du helburu. Bukatzeko, *instrukzioa* dugu, honen bitartez ekintza bat egitera bultzatu edota egiten gidatzeko helburua beteko dugu, jasotzailearen jokabidea erregula-tzeko.

Segidan eduki orokor bakoitzaren azpisailkapena aztertuko dugu. Deskribapenaren kasuan gauzak eta lekuen deskribaketak, pertsonen deskribaketa fisikoa eta psikikoa, barne-egoeraren deskribaketa eta egoeraren deskribaketa dira hautatu ditugunak. Narrazioaren kasuan, ordea, bi irizpide hartu ditugu kontuan: estiloa eta narratzailea. Estiloa zuzena, zeharkakoa edo bien arteko konbinazioa den estilo librea izatea, eta narratzailea narraziotik kanpo edo narrazioaren barruan egotea dira posibilitateak. Bi eratako posibilitate hauen artean konbinazioak eginez sortzen da narrazioaren sailkapena. Argudioei dagokienez, funtzio komunikatiboak erabili ditugu zehaztapenak lortzeko, hala nola proposamenak, adostasuna/desadostasuna, iritziak, balorazioak, onarpena, kexa, kritika, mehatxua; konbentzitu, salatu, hipotesiak egin, eskatu, eskaini, ukatu, negoziatu, arrazoitu eta aitzakiak jarri. Azalpenaren kasuan ere funtzio komunikatiboek egituratzen dute sailkapena: aurkezpena, identifikazioa, gustuak eta preferentziak, nahiak, asmoak, planak, beharra, arrazoiketa, iragarpena, abisua, balorazioak, prozesuak eta gonbidapena. Bukatzeko, instrukzioari dagokionez, honako hauek ditugu: argibideak, aginduak, aholkuak, iradokizunak, baimena eman eta debekatu.

Ikus dezakezuenez, edukia zehazteko aukera asko dugu. Hauek guztiak egokiro lantzeak euskal hiztun batek dituen behar komunikatiboak asetzea dakar, zalantzarik gabe.

Testu mistoen zailtasuna

Ziur aski, irakurle zaren hori dagoeneko ohartu zara eduki-mota hauek ez zaizkigula inoiz agertuko hemen aurkeztu ditugun bezala —edo oso gutxitan agertuko zaizkigula—. Komunikazio errealean gurutzatu egiten dira edukiak, eta diskurtso baten barruan eduki-mota asko ager dakizkiguke. Izan ere, horrela da. Ez dago testu pururik; izatez, testuak era nahasian agertzen zaizkigu, eta bertan dago hizkuntza bidezko komunikazioaren arlorik zailena. Gure ustez, ikasleari aukera eskaini behar diogu bere burua prestatzeko, hau da, gaitasun komunikatiboa eskuratzeko; eta hori helburuak ondo isolatzen baditugu soilik lortuko dugu, gero arretaz, patxadaz eta sakontasunez lantzeko. Baina, era berean, aukera eskaini behar diogu ikasleari arlo sortzailea landu dezan, eta zatika landutakoak bere behar komunikatiboen arabera ager ditzan, aldez aurretikako inolako irizpiderik gabe, irizpide bakarra komunikazioa bera izanik.

Arazo honen konponbidea faseen planteamenduan dago, azken fasean landutakoa era sortzailean agertzeko aukera eskainiko diogulako ikasleari. Dena den, aurrerago aztertuko dugun gaia izango denez, geroko utziko dugu.

Testuaren egitura eta mezu-igorlearen asmoa

Egindako sailkapen honetatik ondorioztatzen den beste arazo bat da hori. Izan ere, mezu-igorleak mezu ezkutuak bidal ditzake; edo, bestela esanda, gauza bat esaten du, beste bat esan nahirik. Hori oso ohikoa da, eta edukiak desitxuratzen ditu. Adibide bat jarriko dugu, hobeki ulertzeko. Arestian aipatu dugu argudioaren ezaugarria dela mezu-igorleak jasotzailearengan eragin nahi izatea, ikuspuntu edo pentsamolde bat onarrarazteko. Beraz, bi lagunen artean oporretara nora joan erabakitzen ari direnean, helburu hori lortzeko deskribapen bat erabiltzea oso eraginkorra izan daiteke, mezu-jasotzailea leku jakin batera joan dadin konbentzitzeko, hau da, mezu-emailearen ikuspuntua onarrarazteko. Beraz, deskribapenak argudio-lana betetzen du.

Gure uste apalean, kasu hauek asko badira ere, ez genuke ezer aurreratuko ñabardura hauek klasean lantzea proposatuko bagenu, neurri handi batez ikas-prozesua amaigabea litzatekeelako. Bestalde, deskribatzen ikasi duenak deskribatzeko helburu soilarekin deskriba dezake berdin-berdin, bestelako helburu bat badu ere. Ondorioz, helburu komunikatiboek ez dituzte posibilitate hauek guztiak kontuan hartzen.

JARRERA-FUNTZIOAK

Jarrera-funtzioek orain arte bete dutena baino leku garrantzitsuagoa bete behar dutela uste dugu. Gure euskaltegietatik ateratzen den euskaldunak ez daki ongi haserretzen, ironia erabiltzen edo maitasuna adierazten. Oso hizkuntza formala erabiltzen du, eta zailtasunak ditu sentimenduen mundua baldintza egokitan adierazteko. Jarrera-funtzioen lanketa da hori ekiditeko dugun tresna bat.

Hirugarren urratsetik aurrera hasiko gara jarrera-funtzioen arloa lantzen. Helburu bakoitzean erraz txerta daitezkeen bizpahiru jarrera-funtzio proposatuko ditugu, bere ikasleek dituzten gabezien arabera irakasleak hautaketa egin dezan.

Bestalde, freskotasuna eta jarioa euskalkien erabilpenarekin eta alokutiboarenarekin estuki erlazionatuta daudela aitortu behar da. Hau dela eta, lekuan lekuko euskalkiak hasieratik erabiltzea gomendatzen dugu, baita alokutiboa ere. Hala ere, azken honekin 9. eta 10. urratsak izango direnak prestatzen ari gara, non bete-betean euskalkiak eta alokutiboa landuko ditugun, horretarako bereziki sortuko ditugun helburuekin eta materialarekin. Plangintza hori batez ere eskualde erdaldunetan erabiltzeko dago pentsaturik, horrelakoetan ez baitago erreferenterik komunikazio errealean.

Helburuen banaketa orekatua ikas-prozesuan zehar

Ikusi duzuenez, diskurtso eta edukien arteko konbinaziotik sortzen dira helburu komunikatiboak. Diskurtsoen azterketa egin ondoren, bakoitzari dagozkion edukiak zehaztu genituen, eta unitateak sortu genituen. Unitate horiek zortzi urratsetan banatu ditugu, gure ustez 800 ordu nahikoa izan daitezkeelako, baldintza normaletan aritzen den ikastalde batentzat, ondo euskalduntzeko. Arestian aipaturiko diskurtsoen azpisailkapenak sortzen zituen zikloak urrats desberdinetan kokatzeko momentuan, helburuen arteko oreka lortzea ezinbestekoa da, urrats bakoitzak bere baitan duen lan-kopurua antzekoa izan dadin. Lan hau egiteko, segidan aztertuko ditugun irizpideak erabili genituen.

ORDENATZEKO IRIZPIDEAK ETA HORIEN PROBLEMATIKA

Maiztasuna

Lan hau egin baino lehenago erabiltzen genituen helburu komunikatiboak ordenatzeko erabili genuen irizpiderik garrantzitsuena da maiztasuna. Planteamenduaren oinarria oso erraza da: maizen erabiltzen diren helburuak gutxitan erabiltzen direnak baino lehenago landuko dira. Askotan esan dugu komunikazio-

-gaitasuna faktore motibatzailea dela; beraz, helburu erabilgarriena hasiera-hasieratik eskaintzeak eragingo du ikasten irauteko. Hala ere, arazo handi bat sortzen du horrek, oso garbi ikusten baita zer den erabilgarriena eta zer gutxitan erabiltzen dena, baina erdiko guztia egituratzeko ideia argi nahikorik ez baitu eskaintzen. Irizpide garrantzitsua bada ere, garbi dago beste irizpide batzuk behar direla.

Konplexutasuna

Irizpide garrantzitsua da hau ere. Logikoa da helburuak komunikazioaren zailtasunaren arabera ordenatzea. Egon badaude beste batzuk baino konplexuagoak diren helburuak. Maiztasunaren ikuspuntu soiletik, helburu erraz batzuk berandugi landu beharko genituzke, eta hori gerta ez dadin, irizpide honek korrektore--lana egin du urratsak orekatzeko momentuan.

Irizpide soziolinguistikoak

Soziolinguistikan oso garrantzitsua da oinarrizko espazioen kontzeptua. Oinarrizko espazioak garden azaltzen dira gurea bezalako egoera diglosikoetan, espazio horiek hizkuntza desberdinek betetzen dituztelako. Osotara zazpi dira: barne-pentsamenduak, familia, lana eta bere ingurua, auzoa edo herria, herrialdea, nazioa eta, azkenik, nazioartea. Lehen ondorioa, espazio bakoitzean hizkuntza--molde desberdina erabiltzea da; baita gauzapen linguistiko desberdinak sortzea ere. Bestalde, gaiak, funtzioak, testuinguruak eta abar desberdinak dira espazio bakoitzean. Gainera, pertsonen bizitzan espazioek eragin desberdina dute eta hau kontuan hartu beharrekoa da.

Behar komunikatiboak

Arazo nabarmenak planteatzen ditu irizpide honek zerrendaketa estandarizatu batez ari garenean. Oso irizpide aldakorra da, nazio batetik bestera aldatzen dena, talde batetik bestera eta pertsona batetik bestera ere aldatzen dena. Hau dela eta, ikasle estandarraren behar komunikatiboak izan dira abiapuntua. Horretarako, AEK-k dituen 15.000 ikasleak kontuan harturik, batezbesteko adina kalkulatu genuen. Bestalde, barne-kontsumorako ditugun lan batzuetan oinarrituz, motibazioa, ingurunea, kezka intelektual eta kulturalak ezagutu ahal izan ditugu, eta horietan oinarrituz, ikasle estandarraren definizioa egin dugu, eta horren araberako behar komunikatiboak lortu ditugu: irizpide gisa erabili ditugun behar komunikatiboak, hain zuzen ere.

Honekin erlazionaturik dago ikasleen ingurune hurbilaren azterketa. Lan hau kulturgintzaren diseinurako oinarria izan da.

Sortzailetasuna

Irizpide hau azkena —eta dudarik gabe zailena— izan da, subjektibo xamarra delako. Lanerako hipotesi modura, helburu komunikatibo batzuk landuz gero beste batzuen lanketa errazteko aukera genuela kontsideratzea jarri genuen. Kasu batzuetan garbi ikusten bada ere, aplikazio zaileko irizpidea da; beraz, bakar bakarrik garbi ikusi dugun kasuetan aplikatu dugu.

Horiexek izan dira erabilitako irizpideak. Ondoren, helburu komunikatibo guztiak irizpide guztietatik pasatu eta poliki-poliki ikas-prozesua orekatu genuen.

FASEAK

Lan honek planteatzen dituen erronkak asko dira eta oso sakonak. Horien artean azpimarragarriena (bere zailtasunarengatik), helburuen eskuratze-prozesuan dauden fase desberdinak definitzea da. Azken finean, nola ikasten den ari gara aztertzen, hots, gaitasun komunikatiboa eskuratzeko ikasleak zer bide ibili behar duen. Arazo hau ezinbestean gainditu behar da, neurri handi batez ebaluazioa, materiala, irakasle eta ikasleen momentu bakoitzeko rola, helburuen iraupena eta beren banaketa ikas-prozesuan hemen hartuko ditugun erabakien menpe daudelako.

Faseak definitzeko momentuan erabilitako zutabe nagusiak, lortu beharreko helburuak eta lan honetan parte hartu dugun irakasleon esperientzia izan dira. Osotara, gure ustez, lau fase nagusi daude, *A*, *B*, *C* eta *D* izenez bataiatu ditugunak.

A fasea

Ikaslea trebetasun hartzailean murgilduko dugu. Ikasleak eredu egoki eta errealak jasoko ditu etengabe, errealitatean aurki ditzakeen berberak, ez baita komenigarria testuak ukitzea ulergarriagoak izan daitezen; izan ere, hori egiten badugu, ez baitira errealak izango; eta ikasleak kalean topatuko duen hizkuntzarekin kontaktua izan behar du.

Gero sortu beharko dituen ereduak izango dira fase honetan aurkeztuko zaizkionak; baina ikasleak ez ditu erabat mamitu behar. Ikaslearentzat eredua jasotzetik ekoiztera dagoen prozesuan lehenengo urratsa izango da. Esan genezake fase hau trebetasun hartzailearen aurkezpen-fasea dela. Irakasleak ikasleak ulertu ote duen neurtzeko teknikak erabili beharko ditu.

Honelatan, ba, A fase honetan hurrengo asteetako helburua izango denarekin lehen kontaktua izango du ikasleak; eta, nagusiki, ulermen-mailako lana egingo da.

Ondorioz, garrantzi ikaragarria hartzen dute audio- eta bideo-euskarriek; baita, irakurmenaren kasuan, idatzizko testuek ere. Euskarri hauen ezaugarririk garrantzitsuena errealitatearekiko lotura da.

Azken urte hauetan euskaltegietatik atera diren euskaldunei freskotasunik gabeko hizkera sumatzen zaie. Sobera formalak dira, graziarik gabeak, aseptikoak. Hori, trebetasun hartzaileen garrantzia kontuan hartu ez dugulako eta behar bezain ongi landu ez ditugulako gertatzen da. Ikasleak beren inguruan txertatzeko prestatu behar ditugu, eta erabiltzen diren hizkeren jabe izatea lortu behar dugu; ez bakarrik hizkera hori uler dezaten, erabil dezaten baizik.

Fase hau denboran ez da gehiegi luzatzen baina interesgarria da eredu garbi eta zehatzak —azken fasera iristen garenean berriz hartuko ditugunak— eskaintzea, ekoizpen-maila ebaluatu ahal izateko.

B fasea

Trebetasun hartzaileari dagokionez, fase honetan ikaslea lantze-fasean egongo da. Ulertzeko orduan zehaztapen handiagoak eskatuko zaizkio, eta testuaren mamiaz jabetu beharko du, behin eta berriro bertan dagoen informazioa landuz. Ulertzeko momentuan aurkitzen dituen oztopoak landuko ditugu, eta horiek gainditzen irakatsiko diogu. Trebetasun emaileari dagokionez, lehen fasean ukitu ez badugu ere, oraingo honetan ikaslea zerbait ekoizten hasiko da, ideia nagusietan baka-rrik oinarrituz. Hau da, ikasleak ekoiztuko duena, datu zehatzik gabekoa izango da; ideia orokorrak azalduko ditu, eta zehaztapenak geroko utziko ditugu.

Zuzenketari dagokionez, irakaslearen jarrera eskuzabala izango da. Honek ez du esan nahi zuzenketarik egin behar ez denik, zuzenketa arina izango dela baizik, ikasleak estutu gabe.

Fase honetan erabiliko ditugun tekniken ezaugarria, ulermenarekin zorrotzak izatea da.

C fasea

Trebetasun hartzaileak azkeneko ukituak hartuko ditu. Beraz, azken oztopoak gainditu eta bukatutzat emango dugu. Trebetasun emailea, ordea, bete-betean dago, lanketa intentsiboan. Helburura hurbiltzen diren ereduak sortzen hasiko da ikaslea, helburutik gertu xamar daudenak. Etengabe lagunduko diogu, eta zuzenketa intentsiboa izango da, betiere arazoak gainditzeari begirakoa.

Fase honetan zehaztapenak landuko ditugu. Jarioa, bizitasuna eta freskotasuna komunikatzen dena bezain garrantzitsuak izango dira.

D fasea

Trebetasun emaileek azkeneko bultzada jasoko dute, helburuan markatutako ereduak lortu arte. Bultzada hori konbinazioan agertuko da trebetasun hartzaileekin. Helburuaren prozesuaren bukaera da, beraz, eta ez da laguntzarik egongo, ez sortzen dutenean ezta hartzen dutenean ere. Ikasleak kalean aurki ditzakeen egoerak klaseratuko ditugu, erreal-errealak hizkuntzari dagokionez; eta ikasleak aurre egin beharko dio egoerari bat-batean, inolako laguntzarik gabe.

Irakasleak ez du zuzenduko, baina arreta handiz eta etengabe aztertuko du ikasleen solasa, gaizki landutakoak detektatu eta beharrezkoa balitz atzera jotzeko.

Dena den, *D* fase hau ez da ebaluaziorako; oraindik ere bada zer landu. Horren bukaeran ikasleak gaitasun komunikatiboa eskuratu behar du, helburuak ezartzen dituen mugen barruan. Lantze-fasea da, beraz. Komunikazio errealarekiko kontaktua areagotu behar dugu, ikasleek ziurtasuna lor dezaten eta gaitasunaren kontzientzia har dezaten.

FASEEI BURUZKO ZENBAIT OHAR

Faseak ez dira estankoak, hau da, ez da bat erabat bukatzen hurrengoarekin hasteko. Adibidez, prozesuaren momentu batean, klase berean ariketa batzuk *B* faserako izango dira eta beste batzuk, ordea, *C* faserako.

Faseen iraupena ikastaldeak markatzen du. Talde guztiek erritmo, motibazio, ordutegi, ratio... desberdina dute, eta faktore hauek taldearen beraren martxan eragiten dute. Hori dela eta, nekez estandariza dezakegu prozesua. Irakaslearen lana da taldearen beharrak zein diren erabakitzea, momentu oro.

Trebetasunen berezko ordena

Gauza jakina da didaktikarion artean trebetasunen berezko ordena ez errespetatzeak hainbat arazo sortzen duela. Entzutetik idaztera zuzen pasatzen badira, arazo asko sortzen dira, ez baita esaten idazten den guztia; eta entzun gabe irakurtzen bada, bi hizkuntzetan dauden desberdintasun fonetikoek arazoak sortzen dituzte. Beraz, trebetasunen berezko ordena errespetatzea oso garrantzitsua da.

Desordenarik gerta ez dadin, helburu komunikatiboekin batera horiei dagozkien trebetasunak agertu behar dira. Helburu bakoitzarekin bi: mintzamena entzumenarekin batera eta irakurmena idazmenarekin batera. Helburuak lau trebetasunak eskatzen dituenean, berezko ordena errespetatu dugu —entzumena, mintzamena, irakurmena eta idazmena—, arestian aipatutako arazoak saihesteko.

Kulturgintza

Artikulu honen hasieran esaten genuen bezala, Euskal Herria euskalduntzeko helburuarekin ari garenok, euskara erabiltzen duten pertsonak behar ditugu. Beraz, gure lana ez da bukatzen euskara ikasten dutenean, erabiltzen dutenean baizik. Helburu hori lortzeko, ez da bukaera arte zain egon behar. Aitzitik, gaitasun komunikatibo partziala lortzen duten neurrian, aurrerapausoak emango ditugu, ikasi duten hori beren ingurune hurbilean praktikara eramateko; eta, era berean, ingurune hurbilean dauden euskaldunek parte hartu behar dute aktiboki ikaslearen ikas-prozesuan, berau azkartzeko, eta batez ere, ohitura komunikatiboak sortzeko. Honela ikasteari *kulturgintza* deitu diogu.

Komunitatean txertaturik ikastea da kulturgintza. Ikasleak ikasten duen neurrian jarriko du praktikan eskuratzen duen gaitasun komunikatiboa; eta guk komunitate euskalduna aktibatuko dugu, ikasleei prozesua errazteko. Komunitatearen kontzeptua ezin dugu bere zentzurik zabalenean aplikatu, beste gauza batzuen artean, ikasleek egin beharrekoak prozesu pertsonalak direlako eta gizarte-proiekziorik inoiz eskuratzen ez dutelako. Hori dela eta, ingurune hurbila erabiltzen dugu.

Ingurune hurbila

Ikaslearen bizitzan zuzen-zuzenean eragiten duten pertsona eta taldeek osatzen dute ingurune hurbila. Ez da ulertu behar talde homogeneo gisa, eragina ez baita horrelakoa. Bestalde, norbanako bakoitzak bere ingurunea du, ondoko ikasleak duenarekin antzekotasunak izan ditzakeena edo ez. Beraz, prozesu indibidualaz hitz egiten ari gara: ikasle bakoitzak erabakiko du ikasitakoa noiz, nola eta norekin jarri behar duen praktikan.

Ingurune hurbilak garrantzi handia du, ikaslea bertan bizi baita; eta hizkuntzak ez dio aldatuko ingurunea osatzen dutenekin duen harremana. Ingurune horretarako behar du euskara, eta bertan erabiliko du; edo bertan eragingo du, erabili ahal izateko.

Eskualde erdaldunen kasuan ikasleen lana ez da izaten euskara erabiltzea, euskara zabaltzea baizik, ikastera jende gehiago hurbil dadin —edo zertxobait ikasteko—. Herriko dendaria, mendigoizale-taldeko lagunak, lagun-taldea, familia,

ikaskideak... den-denek osatzen dute gure ingurunea; horiekin burutzen dugu komunikazioa, eta aurrerantzean ere horrela izango da. Beraz, lehen momentutik zubiak luzatu behar ditugu, inguruneko euskaldunak ikaslearen prozesuan inplikatzeko, eta ikasitakoa erabiltzen hasteko.

Kultur ekintza eta kontaktua

Bi hauek dira kulturgintzaren zutabeak. Kultur ekintza beti *D* fasean agertzen zaigu, logikoa den bezalaxe. Fase hau azkena da, eta bertan lortuko du ikasleak gaitasun komunikatiboa. Iritsi da ikasitakoa errealitatera eramateko momentua. Ikasleak frogatu egin behar du, orain arte ikasgelako hormen babesean ikasitako hori egoera erreal batean egiteko gai den ala ez. Klasean landutakoa ingurune hurbilera eramatea da kultur ekintzaren helburua. Arestian esan bezala, ikasle bakoitzak ikusiko du noiz, nola eta norekin egingo duen. Irakaslearen rola ideiak ematea da.

Kultur ekintza hauen bitartez inguruneko euskaldunekin egiten den guztiak bere isla du klasean, beti eskatzen baitzaie klasean lantzeko moduko zerbait: iritziak ikasleak zerbait kontatu eta gero inkestari erantzutea, ikasleak kontatutakoa euskaldunaren ikuspuntutik kontatzea... Ehunka teknika dago joan-etorri hori burutzeko. Beti eskatzen dugu lan hori, alde batetik, ikasleak ongi ari direla ziurtatzeko, eta bestetik, klasean lantzeko aukera paregabeak sortzen direlako.

Kontaktua *B* eta *C* faseetan kokatzen dugu. Ikasleak ikasteko erabiltzen du kontaktua, komunikazio errealarekin harreman zuzena lortzeko. Esan liteke zuzen-zuzenean burutzen den entzute-ariketa dela, guztiz erreala, ezagutzen duten pertsona batekin eta lantzen ari diren zerbaiti buruz. Erabat didaktizaturik dago kontaktuaren parte-hartzea. Helburu komunikatiboaren berri du eta irakasleak emandako aholkuak errespetatzen ditu. Batzuetan klasean izaten da eta beste batzuetan ez; komunikazio errealak agintzen du erabakia hartzeko momentuan.

Helburu komunikatiboek beti proposatzen dute ideia bat gutxienez, irakaslearentzako gida moduan.

Gaia

Gaiak jokamolde komunikatiboan duen zeregina oso garrantzitsua da, faktore motibatzailea delako. Gauza jakina da, gai batek guregan zirrara sortzen duenean askoz ere behar handiagoa izaten dugula komunikatzeko. Gaia ezagutzen badugu, menperatzen badugu eta gustatzen bazaigu, motibagarriagoa da komunikatzeko momentuan. Gaiak hari argumentala eskaintzen dio klase barneko jarduerari, eta ondorioz, atazak kateatzen laguntzen digu.

Bestalde, gaiak lexikoa lantzeko aukera paregabea eskaintzen du, gaia lantzen dugun epean aukera izango baitugu nozio espezifikoak behar den maiztasunez lantzeko. Agertzen zaizkigun nozio espezifikoak gaur erabiliko ez bagenitu, bihar lantzeko aukerarik izango ote dugun ez dugu jakingo.

Urrats bakoitzak gai-sorta bat du urrats osoan zehar erabiltzeko. Bestalde, gaiak ezagunak izateak materialgintza-proiektuak errazten ditu.

Hona hemen adibide bat, orain arte esan dugun guztia liburuan agertzen den bezala ikus dezazuen. Gure helburua, begirada bakar batez jakin beharreko guztia eskura izatea izan da. Helburu komunikatiboa definitzen eta mugatzen duten elementu guztiak ageri dira bertan. Azter dezagun eskema.

MATERIALAREN AZALPENA

7. urratsa
1. zikloa

ELKARRIZKETA INFORMALA

LAGUNEN ARTEAN JAI-GIROKO NARRAZIOAK ETA AZALPENAK

Entzumena **Mintzamena**	**Estilo librea** **Narratzailea barnean eta kanpoan** **Prozesuak** **Abisatu** **Identifikazioa** **Asmoak eta planak**	**Jarrera-funtzioak** **gogoz** **pozez** **adar joka**	***A*, *B***

KULTURGINTZA

NOR:
Ikasle bakoitzaren lagun bat
ZER:
- **Taldearekin poteatzera joan; lehenengo lagunak aurkeztu, eta gero bakoitzak narrazio eta azalpen batzuk egin ditzala.**
- **Ikasleen lagunak gonbidatu eta "narrazio-afaria" egingo dugu, non bakoitzak istorio bat kontatu beharko duen.**

Lehenengo eta behin urratsa eta zikloa ageri dira. Hain zuzen, 7. urratseko lehen zikloan dago kokaturik helburu komunikatibo hau.

Elkarrizketa informala da diskurtsoa. Hau da, komunikatzeko erabiliko dugun bidea elkarrizketa da, horrek berekin dakarren guztiarekin; eta gainera, informala dela azpimarratzen da, horrek erabiliko dugun hizkuntz moldean eragiten duelako.

Ondotik edukia zehazten da. Narrazioak eta azalpenak dira komunikatzen direnak. Jai-giroan dela esaten da, eta gainera, lagunen artean; horregatik informaltasunaren aipamena. Konturatzen bazarete, honek guztiak komunikazioa nolakoa izan daitekeen adierazten du.

Ezkerraldeko zutabean trebetasunak ageri dira. Kasu honetan entzumena eta mintzamena. Trebetasunen eskuinaldean edukiei dagozkien funtzioak eta zehaztapenak. Kasu honetan narrazioari dagozkionak (estilo librea eta narratzailea barnean eta kanpoan) eta azalpenari dagozkionak ere (prozesuak, abisatu, identifikatu, asmoak eta planak). Horiek komunikatu beharrekoa zehaztu eta mugatzen dute.

Eskuinalderago, jarrera-funtzioak daude. Ohartzen bazarete, informaltasunarekin erlazionatuta daude, eta baita jai giroarekin ere (adar joka, pozez eta gogoz).

Hurrengoak faseak dira. Oraingo honetan *A* eta *B*. Horrek esan nahi du, trebetasun hartzaileek pisu handia dutela fase hauetan. Kasu honetan entzumenak du pisua; eta mintzamenarekin ez gara oso zorrotzak izango, oraindik bakar-bakarrik ideia nagusiak komunikatu behar dituztelako.

Bukatzeko, kulturgintza dugu. Ezkerraldeko laukian kontaktuak ageri dira. Kasu honetan kontaktu bat da, *B* fasean gaudelako; azken fasea balitz, eskuinaldeko laukian kultur ekintza bat egongo litzateke.

Ziklo bakoitzean gehienez hauetako sei azalpen daude; askotan, gutxiago. Helburuen zehaztapen-maila berbera da kasu guztietan, eta urratsaren barruan lantzen dira trebetasun eta fase guztiak. Beraz, urratsa unitatea da. Dinamika eta erritmoak mantentzeko egin dugu honela, ehun ordu pasatu ondoren irakaslea aldatzen dugulako. Era horretan, taldea uzten duen irakasleak prozesuak bukaturik utz ditzake, eta hasten duenak helburu berriak izango ditu.

Material honekin ikas-prozesua hasieratik bukaerara kontrolatzea errazagoa da irakaslearentzat, egunerokotasunak ezartzen digun erritmoa ikastaldea urrats egokian kokatzeko oztopoa izan gabe. Bestalde, helburu lorgarriak eta ulergarriak izateak egunerokotasuna errazten du, lanketa exhaustiboak ahalbidetuz.

Ikaslea: ikas-prozesuaren protagonista nagusia*

Itxaso Lejarza eta Gloria Sanchez
Santurtziko Udal Euskaltegia

Azken urteotan gure euskaltegiak zenbait aldaketa didaktiko bizi izan ditu. Hemen, duela bost urte non geunden eta nora heldu garen irakurtzeko aukera izango duzue. Izenburu honetan "prozesu" hitza aipatu dugu. Hemen ikusiko duzuenez, "prozesuan", aldatzeko prozesuan, den-denak ibili gara, irakasleak eta ikasleak, oinarri teorikoak eta metodologia, materiala eta ariketak, kontzeptu orokorrak eta zehatzak, ebaluazioa eta abar.

Duela bost bat urte, hau da, 1994ko ikasturtearen hasieran, urteetan izan genuen azterketen inguruko kezka pedagogiko bat plazaratu genuen.

Ordura arte, euskaltegi guztietan bezala, azterketak egiten genituen hiru hilabeterik behin, eta beti entzuten genuen irakasleen artean lelo bera: "ikasle honek ez du azterketan dakien guztia eman." Emaitzek ez zuten islatzen ikasleek benetan menperatzen zutena. Azken batean, hiru hilabetearen bukaeran jarritako azterketa batean oinarritzen zen nota, eta datu horiek baino ez genituen kontuan hartzen. Ebaluazio sumatiboa egiten genuen. Datuen batuketa eta zenbakitan oinarritutako ebaluazioa, ebaluazioa kontatu ahal den zerbait izango balitz bezala jokatuz.

Hori dela-eta, ebaluazioaren inguruan eztabaidatzen hasi ginen: ebaluazioa zer zen, benetako ebaluazioa zer zen, azkenean horri buruzko ikuspuntua aldatuz. Linea berri bat ireki genuen ikasturte hartan, ebaluazio jarraituaren inguruan esperimentu bat egiteko.

---

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

Azterketa ebaluazioaren ardatza ezin izan zitekeela ikusi genuen, eta alternatiba bat bilatu behar geniola, azterketen ordez, beste bide bat bilatuz. Gure ustez, eguneroko jardueran arreta jarri behar genuen, ikasleen aurrerapena neurtzeko eta horren inguruko informazioa aurkitzeko. Bagenekien hori guztia ebaluatzeko gure ikuspuntua baino ez izatea ez zela nahikoa, ikasleei ere eman behar geniela aukera beren iritziak kanporatzeko eta autoebaluazioa egiteko.

Orduan ikasleen eta irakaslearen arteko komunikazioak garrantzi handia zeukala pentsatu genuen; eta horren guztiaren analisia egiteko, elkarrizketez baliatu ginen.

Autoebaluazio-fitxak prestatu genituen, behar genuen informazioa lortu ahal izateko, eta informazio hori eskuan ikasleekin hitz egiteko. Ordura arte, ohituta geunden informazioa geuk ematen, norabide bakarreko informazioa lortuz; eta orain hori aldatu beharra zegoen, norabide bikoitzeko informazioa lortzeko, garrantzitsuena ikasleek hitz egitea baitzen. Ikaslearen rola aldatzen hasi zen, eta ikaslea pasibo izatetik aktibo izatera pasatu zen, hau da, ebaluatua izatetik (ebaluazioaren objektua izatetik) autoebaluazioa egitera (ebaluazioaren subjektua izatera).

Baina, zer ebaluatu behar genuen? Elkarrizketa horietan ikasleekin helburuak adostu behar genituela ikusi genuen; eta ikasturtearen hasieran egin behar genuen hori, helburu horien arabera klaseko jarduera markatzeko, eta hortik eguneroko martxa zehazteko. Ikasleen helburuen garrantziaz ohartzeak, ikas-prozesuaren protagonista nagusia ikaslea zela ikustera eraman gintuen; eta berak ebaluazioa kontrolatu behar bazuen, berak izan behar zuela gure ardatz, eta ez beste ezerk.

94-95 ikasturte hartan egin genuenaren ondorioak honako hauek izan ziren:

1. Ikasleei ordura arte zeukaten presio psikologikoa desagerrarazi genien.
2. Ikasleak beren gain hartzen hasi ziren ebaluazioaren ardura, autoebaluatzeko ohitura hartuz. Ikas-prozesuaren eta ebaluazioaren artean lotura bat ikusten hasi ziren, eta horrela ikas-prozesuaren erantzule izaten hasi ziren.
3. Koherentzia ikusi genuen klaseko eguneroko jardueraren eta emaitzen artean.
4. Ebaluazio sumatibo hutsetik ebaluazio formatibo edo ebaluazio jarraitura pasatu ginen, hau da, ikas-prozesuaren gaineko datu-bilketa antolatura.

1994-95 ikasturtea baino lehen	**1994-95 ikasturtean**
• Ebaluazio sumatiboa baino ez genuen egiten, azterketen bidez, eta zenbakitan oinarrituta.	• Ebaluazioa formatiboa (ikas--prozesuan oinarrituta, eta ez produktuan) kontuan hartzen hasi ginen, sumatiboarekin uztartuz.
• Egun bateko emaitzari ematen genion garrantzia.	• Eguneroko jarduerari ematen genion garrantzia.
• Irakaslearen ikuspuntua baino ez genuen hartzen kontuan.	• Ikaslearen ikuspuntua hasi zen guretzat nagusi izaten.
• Irakasleok epaileak ginen ikasleentzat.	• Irakaslea aholkularia zen ikasleentzat.
• Norabide bakarreko ebaluazioa zen.	• Norabide bikoitzeko ebaluazioa egiten hasi ginen.
• Ebaluazioan ikaslea pasiboa zen, objektua, ebaluatua.	• Ebaluazioan ikaslea aktiboa zen, subjektua, autoebaluazioa egiten zuena.
• Ikasleak urduri zeuden, epaiketa kanpotik baino ez zetorkielako.	• Ikasleak lasaiago zeuden, ebaluazioa kanpotik eta barrutik zetorkielako.
• Ikasleek konformatu egin behar zuten emaitzekin.	• Ez zuten zertan emaitzekin konformatu; ados ez bazeuden, esateko aukera zeukaten.
• Ez genuen ikaslearen progresioa ikusten.	• Ikasleen progresioa ikusten hasi ginen.
• Ikasleen helburuak ez ziren guretzat existitzen.	• Ikasleen helburuak kontuan hartzen hasi ginen.
• Ikaslea ez zen gure lanaren ardatz.	• Ikasleak gure lanaren ardatz izan behar zuela ikusi genuen.

Hurrengo ikasturtean ebaluazio jarraituarekin segitu genuen. Bestalde, ikastaro trinkoak atera ziren lehenengo aldiz gure euskaltegian, eta honek aukera eman zigun prozedura aldatzeko.

Talde trinko hauetan urrats desberdinetako ikasleak talde berean jarri behar izan genituen halabeharrez. Ordurako kurrikulu berriaz bageneukan zerbait entzunda, eta bagenekien urratsetan barik ziklo handitan banatuko zela ikas-prozesua. Guk, azken batean, etorriko zen aldaketa aurreratu baino ez genuen egin. Baina horretarako metodologia —eta horren barruan materiala—, irakasle eta ikasleen rola, eta beste hainbat puntu egokitu behar izan genituen.

Era berean, urrats desberdinetako ikasleak talde berean jartzean, eduki gramatikalen sekuentzializazioak balio ez zigula ikusi genuen, alegia, ikaskuntza "*continuum*" bat zela eta gramatika bertan txertatu behar genuela. Horregatik ezin zela ataletan banatu eta, bata bestearen atzean pilatuz, azterketa baten bidez ebaluatu. Ikasleek gramatika zerbaiterako nahi zuten, gramatika horrekin zerbait egin nahi zuten; bitartekoa zen gramatika, ez helburua. Llobera-k dioen moduan: «ikasten irakatsi behar dugu, eta ez gramatika irakatsi. Irakasleak zein ikasleak interpretatutako gramatika izan behar da, eta ez irakasleak soilik emandakoa. Kontzientzia gramatikala aldatu behar dugu: gramatika bidea da, eta ez helburua; beharrezkoa da, eta ez ezinbestekoa; gramatika ulertu behar da, eta ez buruz ikasi; gramatikaren ikuspegi orokorra izan behar dugu, eta ez atal solteena. Gramatika erabili eta ikertu egin behar dugu, eta ez arau zerrenda bat ikasi».

Horrela, hizkuntza orokortasunean lantzen zen, globaltasunean. Gramatika kontestualizatzen hasi ginen, edukiak isolatu gabe. Testuetatik abiatuta eta ikasleen beharrak ikusita (orokorrean ikusita) aukeratzen genituen eduki horiek, prozedura errealagoa erabiliz, beharren arabera edukiak hautatuz. Era berean, azalpen magistralak alde batera uzten hasi ginen, gramatika ikasleengandik atera nahian; hau da, gramatika deduktiboki azaltzetik modu induktiboan lantzera pasatu ginen. Eta gramatika osotasun batean ikusten hasi ginen, osotasunetik zehaztasunera joz, ikasleek zekitenetik ez zekitenera.

Klasera eramaten genuen materiala berria zen; bai materiala eta baita material horren erabilera ere. Testu errealez baliatzen ginen, *Euskaldunon Egunkaria* beheko mailetan ere irakurriz eta landuz. Garrantzitsuena ez zen testua, testuarekin egin behar zutena baizik. Ordura arte materiala testuaren zailtasunaren arabera mailakatzen genuen; eta zailtasuna, eduki gramatikalen arabera. Adibidez, testuan subjuntibo bat agertzen bazen, bi aukera genituen: edo testua ez erabili, edo ikasleek galdetuta zer zen, hurrengo urrats batean ikasiko zutela esan, haien jakin-mina nolabait moztuz. Hori guztia aurreko ikasturteetan egiten genuen; orduan, berriz, hau da, 95-96 ikasturtean, ariketaren zereginak markatzen zuen zailtasuna, eta horren arabera hasi ginen materiala mailakatzen, testutik ezer kendu gabe, eta haien jakin-mina betetzeko aukera emanez. Era berean, trebetasunak testu horietara egokitzen genituen, testu berberarekin trebetasun gehienak landuz.

Guretzat hori guztia aldaketa handia izan bazen, are handiagoa izan zen ikasleentzat, beren ohiturak aldatu behar izan zituzten-eta. Bakarka lan egitetik taldeka lan egitera pasatu ziren, pasibo izatetik aktibo izatera; eta irakaslearen rol-aldaketa onartu behar izan zuten, orojakile eta informaziodun bakarra izatetik, aholkulari eta gidari hutsa izatera pasatu baitzen.

95-96 ikasturte horretan hasi ginen teorian janzten, alderdi biak —teoria eta praktika— batera landuz. Esperimentatzen genuen bitartean, autoformatzen aritu ginen. Gutako batzuk euskaltegitik kanpo antolatutako ikastaroetara joaten hasi ziren: HABEkoetara, Expolingua-ra (Madrilen), eta abar. Ikastaro horietan parte hartzen zuten lankideek transmititu egiten ziguten han ikasitakoa, euskaltegian formazio-bilerak eta mintegiak egiten genituen, artikuluak irakurtzen genituen...

1995-96 ikasturtea baino lehen	**1995-96 ikasturtean**
• Talde bakoitzean urrats bat baino ez genuen hartzen.	• Talde berberean urrats desberdinetako ikasleak genituen.
• Gramatika deduktiboki lantzen genuen.	• Gramatika induktiboki lantzen hasi ginen.
• Gramatika-edukiak linealtasun batean kokatzen genituen.	• Gramatika osotasunean lantzen hasi ginen, osotasunetik zehaztasunera joz.
• Programazio finkoa geneukan ikasturte osorako, aldatzeko aukerarik ez genuela.	• Bagenekien, egoeraren arabera programazioan aldaketak egon zitezkeela.
• Klasea zehatz-mehatz generaman planifikaturik.	• Askotan ez genekien klasean zer egingo genuen.
• Inportanteena programazioari eustea zen.	• Inportanteena egoera zen, ez programazioari nahitaez eustea.
• Taldearen egoera programaziora egokitzen genuen.	• Programazioa egokitzen genuen taldearen egoerara.
• Materiala oso kontrolatuta zegoen.	• Materiala ez zegoen hain kontrolatuta.
• Material fiktizioa gehienetan; zerbait lortzeko prestatua.	• Material erreala; *Euskaldunon Egunkaria* beheko mailetan ere bai.
• Testuaren zailtasunean zetzan mailaketa.	• Zereginean zetzan mailaketa. Testua zaila izanda ere, ikasleek zeregina burutu zezaketen.
• Intuizioa erabiltzen bagenuen ere, ez genion garrantzi handirik ematen.	• Intuizioa ezinbestekoa genuen egunero klasean lan egiteko.

Gure hirugarren urtea 96-97 ikasturtea izan zen. Ordurako kurrikulua heldu zitzaigun euskaltegira, bide estrukturaletik bide komunikatibora zihoan kurrikulua, hain zuzen. Oraindik ez genuen martxan jarri behar, baina handik urte pare batera indarrean jartzeko asmoa zuen HABEk. Bi aukera agertu zitzaizkigun: goitik agindua heldu arte ezer ez egitea, edo, gure kabuz, ahal genuen moduan aplikatzen hastea. Guk bigarrenaren alde egin genuen apostu.

Prestatzen eta formatzen segitu genuen, irakurtzen, teoriaz janzten. Prozesua, autonomia eta ikas-estrategiak aipatuta zeuden, eta horren inguruko informazio bila abiatu ginen. Mª Luisa Villanueva, Sonsoles Fernández, Mª José Hernández, Ernesto Martín Peris eta horrelakoen artikuluak izan ziren gure orduko iturriak, haiengandik ikasi baikenuen hainbat gauza.

Aurreko ikasturtean zabaldutako linea berria modu formalagoan hasi ginen lantzen. Hasierako bi urratsetan ekin genion berriz esperientzia pilotuari, irakasle-klaustroak hala erabakita. *Syllabus* estrukturalaren sekuentzializazioa alde batera utzi genuen ofizialki. Ikasturte horretan pauso bat gehiago eman genuen, eta programazioan "txoke-ariketak" erabiltzen hasi ginen; adibide moduan Mª José Hernández-ek bere artikulu batean ateratako ariketa erabili genuen, hungarieraz idatzita dagoen bidaia-agentzia baten propaganda hain zuzen, eta horrelako beste batzuk ere bai. Horiekin hauxe demostratu nahi genien ikasleei, alegia, gai zirela hizkuntza ezagutu gabe ere testua ulertzeko, gakoa zereginean zegoela, eta ez testuan. Aurreko urtean hasiak ginen horrela lan egiten, baina orain materiala eta oinarri teorikoak genituen, hori frogatu ahal izateko. Era berean, ordura arte geneukan dinamika apurtu behar genuen, hots, ikasleek zeukaten testua hitzez hitz ulertzeko "ohitura" hori, hain justu.

Programazioari dagokionez, irakasle bakoitzak bere programazio propioa zeraman; horrela, ariketa ugari sortu genuen, baina filosofia berberaren barruan. Azken batean, ezin dezakegu ahantz gure gainetik (irakasleon gainetik) euskaltegia dagoela, eta euskaltegiaren gainetik HABE. Horrela, hiru kurrikulu dauzkagu; baina hiru horien artean adostasuna —edo koherentzia, behintzat— ezinbestekoa da.

Horrek guztiak beste modu batez lan egitera eraman zituen ikasleak: estrategiak lantzen eta aplikatzen hasi ziren, baita ikas-estiloak ezagutu eta horien arabera ikasten ere. Aurreko urtean hau guztia antzematen bagenuen ere, ikasturte horretan egiaztatzeko aukera izan genuen.

Horrela, 1996-97 ikasturtearen bukaeran hainbat kontu egiaztatu ahal izan genituen:

1. Esperientzia egin aurretik, maila bakar bat zegoen, eskola bat guztiontzat. Heltzen ez zirenak estresaturik zeuden, beti presiopean, klaseko "batezbestekora" heltzen ez zirelako. Orain, berriz, beren erritmoa zeramaten eta utzitako puntuan segitzeko aukera zuten.

2. Ikasleek aukera zeukaten markatuta zegoena baino gehiago egiteko, eta harritu gintuen zer-nolako abiadura zeramaten eta zer-nolako lorpenak izan zituzten ikusteak.

3. Erritmo bakar bat izan beharrean, klasean ikasle bezainbeste erritmo genuen, baina inor ez zen kanpoan geratzen klaseko "batezbestekora" heltzen ez zelako.

4. Ulermena asko lantzean, emaitzak izugarriak izan ziren. Ulermen-estrategiak garatu eta erabiltzen zituzten, desblokeatzen hasi ziren, behar ez zuten informazioa alde batera uzten ikasi zuten, hiztegia ateratzeko teknikak eskuratu zituzten, gramatika ateratzen, hipotesiak eraikitzen...

5. Aurreko ikasturteetan, lehenengo momentutik zeuden produzitzera behartuta; ikasturte honetan, berriz, ez. Bere burua hitz egiteko moduan ikusten zutenean hasten ziren ekoizten, inolako estresik gabe eta inork presionatu gabe.

6. Ikusi genuen ikastea ez zela eskolara mugatzen, alegia, hori baino gehiago zela, klasetik kanpo ere ikas zezaketela. Ikasteko zituzten aukera guztiak aprobetxatzeko trebatzen genituen.

7. Ikusi genuen garrantzitsua ikasleak egiten zuena zela, baina garrantzitsuena honako hau zela, alegia, nola egiten zuen eta ez zer egiten zuen, hau da, prozesua eta ez produktua. Ariketen ebaluazioa egitean, ikasleek, horretarako propio egindako fitxa baten bidez, argi adierazten ziguten zer ikasi zuten, ariketa horrek zertarako balio izan zien...

96-97 ikasturteko aldaketak

	LEHEN (kurrikulu estrukturala)	**ORAIN (kurrikulu komunikatiboa)**
KLASEKO ERRITMOA	• Maila bakar bat, erritmo bakar bat. • Heltzen ez zena deskolgatuta geratzen zen. • "Batezbestekotik" pasatzen zenak ez zuen aukerarik aurrera egiteko.	• Erritmo ugari dago, nork bere erritmoa dauka. • Heltzen ez denak bere erritmoan segitzeko aukera dauka. • "Batezbestekotik" pasatzen denak aukera dauka aurrera egiteko.
ETAPA HARTZAILEA	• Ulermenari (ereduei, etapa hartzaileari) ez zitzaion garrantzirik ematen, etapa hori ez zen kontuan hartzen. • Estrategiak ez ziren kontuan hartzen, ez zen uste lagundu zezaketenik. • Gauza berrien aurrean blokeatzen ziren. • Garrantzitsuena produktua zen, hau da, zer ikasten zuten.	• Hasieratik ematen zaio garrantzia ulermenari. • Ulermen-estrategiak garatzen dituzte. • Gauza berrien aurrean ez dira blokeatzen. • Garrantzitsuena prozesua da, hau da, nola ikasten duten.

ETAPA SORTZAILEA	• Hasieratik zeuden produzitzera behartuta.	• Beren burua ondo ikusten dutenean hasten dira hitz egiten.
	• Presioa sentitzen zuten.	• Ez dute presiorik sentitzen.
NON IKASI	• Klasean soilik ikas zitekeen.	• Klasetik kanpo ere ikas daiteke.
	• Ikasteko, irakasleok genuen materialak baino ez zuen balio.	• Edozerk balio du ikasteko.
	• Guk ematen genuena onartzen zen soilik.	• Dena onartzen da.

1997-98 ikasturtean hasi ginen HABEtik etorritako behin behineko kurrikulua gurera ekartzen. Kurrikulu honek prozesua hiru mailatan banatzen zuen, seiehun ordu emanez. Guk lehenengo mailari dagokion puntu hau moldatu genuen. Seiehun ordu asko ziren, horrek klasean bostehun ordu zeraman ikasle bat eta zero ordu zeraman beste bat elkarrekin izatea ekar baitzezakeen. Printzipioz hori posiblea da, baina zaila ere bai. Jakin badakigu, momentuz behintzat, txokea txikiagoa dela talde homogeneoetan hetereogeneoetan baino.

Beraz, lehenengo maila bi ataletan banatu genuen 1A eta 1B, preseski 1A mailan lehentasuna ulermenari emanez eta 1B mailan ekoizpenari. Honelaxe hain zuzen:

1A. Hizkuntza ezagutu: nola dagoen eratuta, nola funtzionatzen duen...

- Hizkuntzarekin nolabaiteko konfiantza hartu.
- Ulermen-estrategiak landu, ulermenari garrantzi handia emanez.

1B. Garrantzia ekoizpenari eman, batez ere.

- 1A mailan jasotako oinarriaren gainean lan egin.
- Ekoizpen-estrategiak landu.

Ikuspegi komunikatiboaren alde egin dugu apostua; honetan helburua komunikazioa da, eta ikaslea da kurrikuluaren ardatz. Beraz, ikaslearen beharrak hartu behar ditugu kontuan. Bestetik, garrantzi handia ematen zaio ikaslearen autonomiaren garapenari. Ikuspegi honen barruan, irakasteko eredu desberdinez balia gaitezke, ikasteko estilo eta prozedura guztiak baitira baliagarriak. Azken batean, ikuspegi komunikatiboak ez du hartzen bide bakar eta itxia, bide zabala baizik. Dena dela, estilo guztiak errespetatu arren, orain arte ezagutu dutena baino gehiago existitzen direla erakusten diegu; hortik datoz bai ikas-estrategiak lantzea eta baita gramatika lantzeko modu “berria” ere, adibidez.

1998-99 ikasturte honetan 2. mailara zabaldu dugu “kurrikulua”; hala ere, iaz saiakerak egin ziren modu naturalean sortuta. Ariketa “ezberdinak” sortzen eta erabiltzen hasi ziren 2. mailan. Izan ere, lehenengo hiruhilabetean “urratsez” hitz egiten bazuten ere, berehala hasi ziren “mailez” hitz egiten. Horregatik, abiapuntua hori izanda, aldaketa ez da batere traumatikoa izan.

Bost urte luze hauetan egin duguna ikusita, begi-bistan dago prozesu hori geuk ere bizi izan genuela. Honetan geu izan gara ikasleak, guretzat ere ikas--prozesua izan da: etengabe ibili gara ikasten, gauza batek bestera eraman gaitu, genekienetik ez genekienera jo dugu, eta oraindik bidaia bukatu gabe daukagu. Sarritan bidaia zaila, gogorra eta iluna egin bazaigu ere, beti jakin dugu zuzen genbiltzala, ez une horretan hartutako bidea zuzena zelako, mugitzea soilik zuzena zelako baizik. Ordura arte eginikoa zalantzan jartzea, eta beti bide bat baino gehiago daudela jakitea, azkenean estilo guztiak zilegi direla onartu arte.

1996-97 ikasturtea	**1997-98 ikasturtea**
• Oraindik urratsak mantentzen genituen.	• Mailatan sailkatu genituen ikasleak. Hasieran 1. maila baino ez; gero modu naturalean zabaldu zen 2. mailara.

Orain arte esan dugun guztiarekin lotuta, gaur egun badugu beste proiektu bat: autoikaskuntza-zerbitzua. Zer da autoikaskuntza-zerbitzua? Ikasleari, bere helburuen arabera, daukan denboraren arabera, bere kabuz lan egiteko aukera ematen diona. Eta oraindik martxan jarri ez badugu ere, lanean ari gara horren inguruan.

Zerbitzu hau, oro har, euskaltegiak eskaintzen ez dituen zerbitzuak nahi dituenarentzat dago diseinatuta; edo, euskaltegiko ikaslea izanda, klasekoaz gain lan gehiago egin behar edo nahi duenarentzat.

Dena dela, nork bere beharrak ditu, eta behar horiek aldakorrak dira. Une batean behar jakin batzuk izan ditzake, eta handik aldi batera aldatu, autoikaskuntza-zerbitzu honek honetarako bidea ere ematen du eta.

Honetan zerbitzu osoa eskaintzen da, honen barruan euskaltegiko zein kanpoko bezeroaren beharrak asetzeko moduko hainbat azpizerbitzu dagoelarik, hala nola, ariketa-bankua, aholkularitza-zerbitzua...

Ikasleak erabakiko du (aholkulariaren laguntzaz) zer, noiz eta nola erabiliko duen zerbitzua. Ikasleak markatuko ditu helburuak eta prozedura, beti aholkulariaren gidaritzapean; honetan ere ikaslearen autonomiaren garapena ezinbestekoa da, aurrera egin dezan.

Nola gauzatuko da hau guztia?

- BALIABIDE TEKNIKOAK: Ordenagailuen barne-sare bat antolatu dugu. Guztietan egongo da ikasleek behar duten materiala, eta horrekin lan egiteko aukera izango dute. Era berean, ikasleek karpeta bana izango dute beren ariketak artxibatzen joateko. *Internet*eko euskarazko orriak erabiltzeko aukera ere izango dute.

- BALIABIDE DIDAKTIKOAK: Honen barruan ordenagailuetan izango ditugun ariketak eta testuak daude. Ariketa hauek izateko bi bide daude, bata ariketa berriak sortzea, eta bestea klaserako diseinatuta daudenak (guk diseinatuta, originalak) moldatzea, pantaila baten aurrean, eta bakarka erabili ahal izateko. Euskaltegian sortu ez den materiala ere egongo da. Alde batetik, *Euskaldunen Egunkaria*ko, *Argia*ko eta *internet*en publikatzen diren testuak izango ditugu. Bestetik, euskara ikasteko publikatutako metodo "informatikoak" ere bai, eta azkenik kontsultarako materiala (hiztegiak, Euskaltzaindiaren arauak, gramatika-orriak...)

- GIZA BALIABIDEAK: Momentuz badaukagu horretarako egun-erdiz diharduen irakasle bat, alde teknikoaz arduratzen dena: ariketa horretara nola heldu nahi duzun, ariketak babesteko teknikak...

Dena dela, ondotxo dakigu hau guztia gauzatzeko hamaika gauza aldatu beharko direla, materiala etengabe sartzen, aldatzen, eta berritzen batetik, eta giza baliabideen moldaketa egin beharko dela bestetik, eta baita orain aurreikusten ez ditugun hainbat kontu ere. Azken batean, bukaera ez duen proiektua da.

BIBLIOGRAFIA

CASSANY, D., LUNA, M. eta SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.

ELOSUA, Mª. R. (1993): *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*, Narcea, Madrid.

FERNÁNDEZ, S. (1991): "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto", *Cable,* **7**, 14-20.

————, (1996): *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Universidad Antonio de Nebrija, Colección Aula de Español, Madrid.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.

HERNÁNDEZ, M. J. (1991): "Del pretexto al texto (La lectura en la enseñanza/ /aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como LE)", *Cable* **7**, 9-13.

HOLEC, H. (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. (Euskaraz: *Autonomia bigarren hizkuntzen irakaskuntzan*, HABE, Donostia, 1984).

JIMENEZ RAYA, M. (1994): "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras", in *Didáctica del español L/E.*, Colección Expolingua, Madrid.

LLOBERA, M. (ed.) (1995): *La competencia comunicativa*, Edelsa, Madrid.

MARTÍN PERIS, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", *Cable,* **1**, 16-21.

MARTÍN PERIS, E.; GIOVANNINI, A. eta RODRÍGUEZ SIMÓN, T. (1996): *Profesor en acción (I, II eta III)*, Edelsa, Madrid.

NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*, Prentice Hall International (Euskaraz: *Hizkuntzak irakasteko metodologia. Irakasleentzako testuliburua*, HABE, Donostia, 1995).

SÁNCHEZ PEREZ, A. (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*, SGEL, Madrid.

VILLANUEVA, M. L. (1992): "El aprendizaje de la autonomía: desarrollo de la conciencia lingüística"*, ICI &LÀ*, **22**.

Autoikaskuntzarako oinarrizko baliabideak: aholkularitza-saioak*

Pedro Lonbide Lizarralde
Santurtziko Udal Euskaltegia

1. SARRERA

Azken urteotan, ekimen askoren oinarrietan, ikerketan eta gure eguneroko lanean hainbat kontzeptu eta errealitate berri azaldu dira guztion ahotan: autonomia, autoikaskuntza, baliabide-zentroak, autoikaskuntza-gelak, ikasten ikasi, etab. Horien inguruan, azpian eta baitan kokatu beharko dugu aholkularitza-zerbitzua eta aholkularitza-saioa. Aldez aurretik, ordea, labur bada ere, aurreko guztiak definitzea komeni da, ondorengo kokapenean arazorik sor ez dadin.

Autonomia hitzaz nor bere ikas-prozesuen arduradun izatea adierazten dugu. Ikasleak lortu duen edo lor dezakeen gaitasuna da, eta bost azpigaitasun hauek osatzen dute: helburuak ezartzeko gaitasunak, helburu horiek lortzeko bitartekoak bilatzeko eta erabiltzeko gaitasunak, erritmo egokian aritzeko gaitasunak, egindako lana ebaluatzeko gaitasunak, teknikak eta metodoak aukeratzeko gaitasunak (Holec, 1979).

Gaitasun hauek direla-eta sortu zen "ikasten ikasi" kontzeptua. Ikasleak edozer ikasteko, ikasten jakin behar du, eta ez badaki, ikasi egin beharko du. "Ikasten ikasi" hau ikasi beharrekoa (gure kasuan, hizkuntza) ikasten hasi aurretik gara daiteke, edo aldi berean; modu esplizituan egin daiteke, edo inplizituan. Ikaslearen, ikas-estiloaren eta egoeraren araberako erabakiak izango dira hauek guztiak.

"Baliabide-zentroak" eta "autoikaskuntza-gelak" aurreko lerroetan aipatutako kontzeptu horiek abian jartzeko gune gisa sortu ziren. Bertan, ikasleak lanerako behar dituen bitartekoak aurkituko ditu, bere erritmoan aritzeko aukera izango du,

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

eta gainera, helburuak ezartzeko, ebaluatzeko tresnak eta teknika ezberdinak eskainiko zaizkio. Hala ere, gaur egun eskaintzen diren horrelako askok badute nolabaiteko gezur bat. Alferrikakoak izango dira guztiak aurrerago esan dugun puntu bat ahazten badugu: "autonomia" deritzogun hori gaitasun bat da, eta gaitasun hori lortu eta garatu egin behar da. Ikaslea eskura dituen bitarteko horiek guztiak erabiltzeko gai ez bada, edo beste norbaitek ezartzen badizkio, prozesuak ez du ikasketa autonomo baten inongo arrastorik izango.

Horretara dator aholkularitza-zerbitzua. Ikaslearen autonomia garatzeko tresna da. Bertan aholkulari batek ikasten, hobeto ikasten, eta azkarrago ikasten lagunduko dio. Ez dio irakatsiko; bere ikasteko modua, dituen gabeziak eta beharrak aztertzen eta horien araberako erabaki egokiak hartzen lagunduko dio.

2. PARTAIDEAK

2.1. Aholkularia

Aholkulariaren lehenengo eginkizunetako bat bere lana eta zeregina zehaztea da. Horretarako, ondo bereizi behar dira bi lan: aholkulariarena eta irakaslearena.

Irakaslea ikasleari irakasteko dago. Honek hainbat eta hainbat erabaki hartzea dakar, eta modu askotara egin badaiteke ere, zer irakatsi, nola irakatsi, zertarako irakatsi, eta noiz irakatsi erabaki beharko du. Nahiz eta ikaslea ahalik eta gehien kontuan hartu, irakaslearen erabakiek markatuko dute irakaskuntza-prozesua, eta, beraz, ikaskuntza-prozesua.

Aholkularia, berriz, laguntzeko dago. Ikaslearenak izango dira bere ikas--prozesuari buruzko erabaki guzti-guztiak. Aholkulariak ez du ezer erabakiko; baina ikaslearen erabakiak aztertuz, zein gabezia, zein ondorio, zein behar ekar dezaketen eta zer adierazten duten azalduko dio, ikasleak ikasten ikas dezan.

Orokorrean esanda, hiru lan-mota egin beharko ditu aholkulariak. Batetik, saioetan ikasleak esandakoa eta egindakoa aztertu beharko du, etengabe ikaslearen diagnostiko egokia egiteko. Ikaslearen egoera, beharrak eta gabeziak detektatu beharko ditu, aholkularitza-saioetan esandakotik. Behin lan hori eginda, ikasleak beharrezkoa izango duen informazioa eman beharko dio. Alegia, hauxe izango da bigarren lana: ikasleak ez duen eta beharrezkoa duen informazioa eskuratzea. Geroago aztertuko dugu nola egin daitekeen lan hori. Hirugarren lana psikologikoki eustea izango da. Gauza jakina da, ikas-prozesuak desorekak sortzen dituela ikasleengan, eta are gehiago horrelako egoera batean; beraz, aholkulariaren lana ikasleari desoreka horiei aurre egiteko moduak, desorekak erlatibizatzeko bideak, etab. eskaintzea izango da.

Orain arte esandakoarekin, aurrerago argiago ikusiko bada ere, argi ikusten da ezen, aholkulariak egin beharreko lanerako, ohiko irakasle batek ez bezalako beharrak izango dituela, eta prestakuntza ezberdina beharko duela. Hizkuntzan aditua izan beharko du, baina ez derrigorrez ikasleak ikasi nahi duen hizkuntzan; hizkuntza bat zer den, nola aztertzen den, zein unitate dituen, kulturarekin zein erlazio duen, eta erlazio hori nola gauzatzen den jakin beharko du. Ikasten jakin beharko du; ez bakarrik berak nola ikasten duen; horrez gain, zein bide dauden, zein estilo, zerk zer ekartzen duen eta eginkizun bakoitzak zein ondorio duen ere. Labur esanda, hitz batean, ikaskuntzan ere aditua izan beharko du. Horrez gain, hori guztia trasmititzen jakin beharko du. Bakarkako elkarrizketetan esaten denari, esaten ez denari eta esateko moduari ahalik eta etekin handiena ateratzeko gai izan beharko du, eta hori guztia, ahal dela, momentuan bertan. Aurrean duenari egokitzen jakin beharko du aholkulariak, ikaslearen beharretara eta moduetara makurtu beharko baitu.

2.2. Ikaslea

Aurrerago esan dugu nolako gaitasuna izan beharko duen ikasle autonomoak. Baina ez gero pentsatu ikasleek berez dakartela gaitasun hori. Zenbaitek garatuago badu ere, gaur egungo egoeran (aurretiko esperientziak, gaitasun-ezak, etab.) oso gutxi dira besterik gabe ikasten dakitenak. Beraz, aholkulariak aurrean izango dituenak, ikasten ikasteko prozesuan hasierako egoeretan dauden ikasleak izango dira gehienbat. Askok hizkuntza ikastea eta ikasten ikastea bi gauza ezberdin eta inongo loturarik gabeak direla uste izango dute. Askok aholkularia irakasle partikularra dela pentsatuko dute. Askok emaitzak hasiera-hasieratik ikusi nahiko dituzte.

Horren guztiaren aurka aritu beharko du aholkulariak. Ez dugu ahaztu behar ikaslea ez dela aditua, eta askotan ez dakiela kontzienteki zer nahi duen, zer behar duen edo zergatik egiten dituen gauzak. Urteetan izandako ikas-prozesuen inertzia hor dago, eta horri ihes egitea oso lan nekeza da ikaslearentzat. Ezin zaio egun batetik bestera bere ohitura eta usteak aldatzeko eskatu; are gutxiago, exijitu.

3. TESTUINGURUAK SORTUTAKO BEREZITASUNAK

3.1. Lekua

Aholkularitza-saioak baliabide-zentroan egiten dira, jakina. Baina horrek baditu hainbat ondorio, eta horiek kontrolatu ezean, kaltegarriak izan daitezke ikas-prozesuan. Garrantzizkoena, lekuak sortzen duen egoera asimetrikoa da. Ikaslea ez dago bere elementuan, eta duen babesa oso eskasa da.

Aholkularia bere zelaian dago, etxean. Ezagutzen du egoera fisikoa eta kontrolatu egiten du. Aditua izateaz gain, bere eskura ditu babesak, behar izatekotan. Ikasleak, berriz ez; "arerioa"ren etxean ari da jokatzen eta horrek urduritasuna sor dezake, egonezina.

Aldagai horren garrantzia aholkulariak txikitu beharko du, egoera ahalik eta atseginen eta ikaslearen ahalik eta aldekoen bihurtuz. Denborarekin, ikaslea lasai eta gustura sentitzea lortu beharko du.

3.2. Denbora

Saioek informazioa trukatzeko behar bezainbeste denbora behar dute; ez nekatzeko adina, baina bai probetxuzko ondorioak ateratzeko bezainbeste. Denbora luzeegiz arituz gero, nekea, aprobetxamendu-ezaren ustea eta haserrea sor daitezke. Aholkulariak jakin beharko du unean-unean zenbat denbora eskaintzea komeni den; baina, saio bakoitzeko 45 minututan aritzea nahikoa izan daiteke. Zenbatero egin behar den ikasleak ezarriko badu ere, astero egitea izan daiteke gomendagarri, hasieran batez ere.

Horrek aukera emango du ikaslearen eta egindako lanaren jarraipena egiteko, eta hartu diren eta hartu behar diren erabakiak aztertu eta une egokian ezarri, aldatu edo baztertzeko. Bere autonomia garatzen duen neurrian, ikasleak aholkuariaren behar txikiagoa izango duenez, saiotik saiora tarte luzeagoa utzi beharko da, eta saioak ere bestela gauzatuko dira.

3.3. Kontrola

Lehen esan dugun bezala, sortuko den egoera asimetrikoa izango da, eta horrek eragin zuzena izango du elkarrizketan. Saioaren kontrola aholkula-riaren esku uzten saiatuko da ikaslea, eta elkarreraginean pasibo agertuko da.

Hasiera-hasieratik kontrolatu beharreko arazoa izango da hori; bestela, lortu nahi den gaitasunaren kontrako ohiturak eta usteak sortuko eta indartuko ditugu.

Ikasleak ikas-prozesua bere gain hartzea lortu nahi badugu, hasieratik saiatu beharko dugu aholkularitza-saioen kontrola ere bere gain uzten; eta horretarako, eskura ditugun bitarteko guztiak erabili beharko ditugu.

3.3.1. Isiluneak

Elkarrizketan isiluneek berezko funtzioa eta esanahia dute. Egoera simetriko batean isiluneak normalak dira; baina, aztertzen ari garen egoera asimetrikoan sortzen direnek lotura zuzena dute egoeraren kontrolarekin. Ikaslea isilik geratzen denean, isilunea apurtzea aholkulariari dagokiola eta gehien dakienak hitz egin behar duela uste izango du. Isilune horiek berak apurtu behar dituela uste duenean, dituen kezkak, usteak, etab. agerian uzteko momentuan dagoela jakinarazi behar zaio. Horretarako, ahalik eta gehien luzatu beharko ditu aholkulariak isiluneak, ikaslea hitz egitera behartuz. Jakina, une batetik aurrera egoera hori bortitz bihur daitekeenez, aholkulariak adi egon beharko du, ikaslea gaizki senti ez dadin.

3.3.2. Txandak

Aurreko puntuarekin lotuta dago elkarrizketan parte hartzen dutenen arteko txanden banaketa. Egoera simetrikoan, txandak modu naturalean banatzen dira; baina, gure egoera simetrikoa izango ez denez, txanden kontrola aholkulariaren esku uzten saiatuko da ikaslea. Bai isiluneak apurtzeko orduan, baita mozteko edota hitza hartzeko orduan, aholkulariak beti ikasleari utzi beharko dio lehenengo aukera. Hitz egiten ari denean ikasleak mozteko keinu txikiena egiten badu, hitza eman beharko dio, alde batetik konfiantza har dezan, eta bestetik benetako kontrola har dezan.

4. SORTUTAKO DISKURTSOA: ELKARRERAGINA

4.1. Eztabaida

Hauxe izango da aholkularitza-saioetan garatuko den diskurtso nagusia. Eztabaidaren bidez aholkulariak ikaslearen uste, nahi eta beharrak agerian uztea lortu nahi du. Aholkulariaren helburuetako bat, nagusiena agian, ikasleak bere lanean beharko dituen irizpideak lortzea da. Lehenengo lana, ordea, gehienetan modu inkontzientean erabiltzen dituenak aztertzea da, eta horiek agerian uztea lortu beharko du. Lan hau eztabaidaren bidez garatuko da. Hurrengo fase batean irizpide horien egokitasuna aztertu ondoren, bestelakoen artean komenigarria eta bestelakoen artean erabilgarria zein den erabakitzen lagundu beharko dio ikasleari.

Eztabaidan lau baliabide nagusi erabiliko ditu aholkulariak. Guztien arteko oreka lortzen saiatu beharko du, gehiegikeriek kalte egin baitezakete.

4.1.1. Azalpena

Zenbaitetan, aholkulariak ikasleak egindakoa edota esandakoa azaldu beharko dio, adituaren ikuspuntutik. Aditua den aldetik, beste perspektiba batekin azter eta azal ditzake arazoak. Argi ibili beharko du, ordea, aurrean duena ez baita bera bezalako aditua. Bere mezua modulatzen jakin beharko du, eta aurrean duenari egokitzen, kontua ez baita bere ezagutzak agerian uztea, informazio berria eta ikuspuntu ezberdina ikaslearen esku era erabilgarrian ipintzea baizik.

4.1.2. Argudioa

Erabiliko dituen irizpideak erabakitzeko, azalpenez gain argudioak ere erabili beharko ditu ikasleak, eta baita aholkulariak ere. Zer esanik ez, argudioek ikasleak ulertzeko modukoak izan beharko dute. Horretarako ustetik frogetarako jauzia egin beharko da. Ikasleak edozer aukera dezake, egokia dela frogatuz gero. Emandako informazio guztia frogatzeko moduan planteatzea izango da aholkulariaren lanetako bat.

4.1.3. Iradokizuna

Aholkulariak ez du inongo erabakirik hartu behar. Hauxe da sistema honen berezitasunik handiena. Horretarako aginduak alde batera utzi, eta iradokizunak egin beharko ditu. Ikasleak iradokizuna bere horretan hartzea lortu beharko du, arriskutsua izan baitaiteke ikasleak agindu bezala ulertzea. Aholkulariak bere mezuak moldatzen jakin beharko du, hori gerta ez dadin.

4.1.4. Adibideak

Argudioen puntuarekin lotuta egongo dira, batez ere. Ikasleari gauzak ulertzeko eta erabiltzeko moduan jarri behar bazaizkio, modurik errazena adibideak ematea izan daiteke; baina ez edonolako adibideak. Zuzen-zuzen bere egoerarekin eta ezagutzekin lotuta daudenak badira, askoz errazago ulertu eta bereganatuko ditu. Ezinbestekoa da, beraz, ikaslea ondo ezagutzea, ikaslearen inguruak, esperientziek eta abarrek eskain dezaketena aprobetxatzeko.

5. HIZKUNTZA

Irakaslearen lana hizkuntza irakastea baldin bada, elkarrizketetarako xede-hizkuntza erabiltzea justifikatuta dago. Bestelakoa da, ordea, aholkulariaren eginkizuna. Ez du hizkuntza irakatsi nahi, hizkuntza hori ikasten lagundu baizik. Beraz, ikasleari aukera guztiak emango dizkion hizkuntza erabili beharko da aholkularitza-saioetan. Horrek sarri ikaslearen ama-hizkuntza erabiltzea esan nahiko du.

Horrela egiteak ere lagunduko dio ikasleari saio horien helburua zein den argitzen, eta aurrean duena irakasle partikularra ez dela hobeto ulertzen. Dena dela, ikaslearen maila dela eta, xede-hizkuntza ere erabil daiteke, beti ere ikaslea lasai sentitzen bada, eta esan nahi duena esan nahi duen bezala esateko gaitasuna badu.

6. ONDORIOAK

Hona hemen, horrelako zerbitzu bat martxan ipini nahi duenak kontuan izan behar dituen hainbat puntu, egoeraren arabera zehaztu beharko direnak.

***6.1. Ahalik eta aholkulari gutxien*:** prestakuntza aldetik eskatzen duen esfortzuagatik, eta lanak exijitzen duen koordinazioagatik. Hala ere, egunen batean ikasleari aholkularia aukeratzeko aukera eman beharko litzaioke.

6.2. Aholkulari bakoitzari gehienezko ikasle-kopurua: lanak exijitzen duen jarraipen-, prestaketa- eta ebaluaketa-lanak kontuan hartuta, bere lana nahi bezain ondo egin nahi badu, ez da komeni aholkulari bakoitzak dedikazio- -ordu bakoitzeko bi ikasle baino gehiago izatea.

6.3. Aholkulariaren ezaugarriak

6.3.1. Ezagutzak

6.3.1.1. Hizkuntza: aurretik azaldutakoaren arabera, hizkuntzari buruzko ezagutza handiak izango ditu (ez euskarari buruzkoak, bereziki). Linguistika, neurolinguistika, psikolinguistika, pragmatika, linguistika kontrastiboa, diskurtsoaren analisia, testu-linguistika, linguistika aplikatua, etab. ezagutu eta kontrolatu beharko ditu.

6.3.1.2. Ikaskuntza: ikaskuntzan aditua izan beharko du (ez irakaskuntzan). Ikasteko moduak, ikas-estrategiak, ikas-estiloak, kognizioa, pertzepzioa, ikas-egoerak, etab. ezagutu eta kontrolatu beharko ditu.

6.3.1.3. Metodologia: hizkuntzak ikasteko metodologia desberdinak ezagutu eta aplikatzeko gai izan beharko du.

6.3.1.4. Teknikak: ahalik eta teknika gehien ezagutu beharko ditu.

6.3.1.5. Baliabide-zentroko materialak: derrigorrezkoa da zentroan zein material, non eta nola dauden jakitea. Eskura izan beharko ditu, gainera. Materialak ondo ezagutu beharko ditu; ez bakarrik zertarako diren, baizik eta, horrez gain, zein aukera eskaintzen duten eta zein aldaketa egin dakiekeen.

6.3.1.6. Izaera: pertsona irekia izan beharko du. Traturako arazorik ez duena, eta gustuko ez dituen egoeretan aise moldatzen dena.

6.3.1.7. Elkarrekintza: Eztabaidarako izaera egokia duena, baina besteari terrenoa ematen dakiena. Jendea konbentzitzeko gaitasuna izan behar du, diplomazia eta tenplea.

6.3.2. Formazioa: martxan jartzeko momentuan, aholkularien formazioa aztertu eta zein gabezia duten ikusita, formazio-plan egokia garatu beharko da.

6.4. Non, noiz, nola: gutxienez gela bat behar da (hobe bi izatea) eta gela irekitik hurbil. Bertan mahaia, aulkiak, arbela, ordenagailua, grabagailua eta kaseteak beharko lirateke. Ikasleak eskatzen dituenean egin beharko lirateke saioak; baina, printzipioz, astean behin egitearekin nahikoa izango litzateke. Hasiera-saioa edo saio pare bat diagnosirako eta azalpenetarako beharko lukete izan; ondorengoak egindakoa, hartutako erabakiak, erabilitako materialak, lortutakoa eta helburuak aztertzeko izango dira.

6.5. Aholkularia/sortzailea/kudeatzailea/harrerakoa: figura desberdinak dira, nahiz eta zenbaitetan (hasieran batez ere) pertsona batek lan bat baino gehiago har ditzakeen. Aholkularia saioez aritzen da, eta saioetan. Sortzaileak behar diren baliabideak sortzen aritu beharko luke; aholkulariak eskatutakoa sortzen, batez ere. Kudeatzaileak gela irekiaren kontrola eramango luke, zer non dagoen, ezer aldatu den edo aldatu behar den, arazo teknikoak konpondu, etab. Harrerakoak zenbat ikasle, zein ordutan, nora eta zertara datozen kontrolatu beharko luke.

Eduki kulturalak, bai. Baina, zer da hori?*

Pedro Lonbide Lizarralde
Santurtziko Udal Euskaltegia

1. SARRERA

Lan honen asmoa ez da inola ere aurkikuntzak edota ezeren konponbiderik eskaintzea. Hainbat urtetan askorekin konpartitu dugun kezka bat, plazaratu eta argitzeko balizko bide bat erakutsi nahi dugu. Aldez aurretik esan behar dugu, ez dugula inongo ikerketarik egin; inpresio eta sentipen-mailan besterik ez gara arituko, eta geure hausnarketa hauek konpartitu egin nahi ditugu, norbaitek guk erakutsitako hariari tira eginez ondorio zehatzagoak aterako dituelakoan.

"Eduki kulturala" onartutako kontzeptua izaki, gaur egungo material eta programa guztietan ageri da. Hizkuntza gramatika hutsa baino gehiago dela ikusi denetik, gero eta gehiagotan aipatzen dira eduki kulturalak. Beldur gara, ordea, definitzen eta adibideak ipintzen hasiz gero, ez ote genukeen onartu beharko ez dakigula oso ondo kontzeptu hori zer den, zer eskatzen duen eta euskararen ikas/irakaskuntzan berekin zer dakarren eta zein ondorio dituen.

Gaitasun komunikatiboaren definizio guztietan aipatzen dira, modu batera edo bestera, kultura, gaitasun kulturala, gaitasun soziolinguistikoa... Termino hauen guztien azpian eduki kulturalak daude, eta modu askotara definitu badira ere, harremanen ezaugarri kulturalekin egokia zer den eta zer ez den bereizteko ahalegina egin da.

---

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

Hizkuntzen irakaskuntzan era askotan integratu izan dira eduki kulturalak. Zenbaitetan programetan atal berezi bat hartu dute, gainontzekoetatik aparte; beste askotan, berriz, gainerako edukiekin lotzeko saioa egin da. Batera edo bestera jokatu, guztietan onartzen da hizkuntza bat ikasi nahi duenak derrigorrezkoa duela hizkuntza hori sostengatzen duen kultura ezagutzea eta kultura horren legepean aritzea.

2. KULTURA

Zer da, ordea, kultura? Zein lege ezartzen ditu? Ez gara ari maiuskulaz idatziriko kulturaz, baina ezta dantza eta folklore hutsari buruz ere. Izan ere, askotan, hain garrantzitsu diren eduki kulturalak gelaratzerakoan, folklore, tradizio eta ohitura jakin batzuk erakustearekin konformatu da irakaslea, eta ikasleei ez zaie ikustarazi zein lotura duen kulturak hizkuntzarekin.

Kultura mundua interpretatzeko modua da, eta kultura bakoitzak errealitatea modu batera erakusten du. Asko eztabaidatu da zer den lehenago, kultura ala hizkuntza. Interesgarri izan badaiteke ere, eztabaida hori irakasle-lanetarako hain garrantzitsua ez denez, ez gara horretan sartuko; hizkuntzan kulturaren nolakotasunak aurkitu nahi ditugu guk. Ez dugu konformatu nahi hizkuntza pragmatikaren ikuspuntutik aztertzearekin, ez dugu esan nahi zertarako eta noiz erabiltzen den forma bat edo bestea; erabileratik harantzagoko pauso bat eman nahi dugu, erabilera horren atzean dauden usteak aztertuz. Norbaitek esan dezake nahikoa dela erabilera aztertzea ondoren hizkuntza era egokian erabiltzeko. Ordea, gu konbentzituta gaude hizkuntza horren kulturan murgildu ezean ikaslea ez dela inoiz jabetuko bigarren hizkuntzaz, eta atzerritar hizkuntza modura ikasiko duela. Badirudi gaur egun bereizketa hau ere eztabaidatik kanpo geratu dela. Gure ustez, ordea, irakatsi eta ikasteko prozesuan sortzen diren arazo askoren iturria hortxe dago. Baina ez da hau gai honi heltzeko momentua, eta segi dezagun aurrera.

Gaur egungo beste tentazio bat globalizazioarena da. Gero eta sarriago entzuten dira “mendebaldeko kultura”, “kulturen arteko nahasketa”, “kultura europarra” eta antzeko kontzeptuak. Nahasketa ukaezina da; baina, azken finean, benetako galdera hauxe da: ezberdinak al gara?, edo bestela esanda, kultura ezberdina al dugu?

3. LANAREN EZAUGARRIAK

Galdera horri erantzutea da gure asmoa. Eta ez makala, alajaina! Hiztunek mezuak trukatzeko erabiltzen dituzten formak aztertu nahi ditugu, horiek zein kultura erakusten duten aztertzeko, hots, munduaren zein ikuspegi erakusten duten aztertzeko.

Jakina, gauza hauek berez dira oso eztabaidagarriak, eta are gehiago gure gaur egungo egoeran. Horregatik, aldez aurretik esan nahi dugu hipotesi bat egingo dugula, eta, gainera, azterketa sakonegia egin gabe aurkezten dugula. Arazo larri baten irtenbidea nondik etor daitekeen erakutsi nahi dugu, eta baita bide horretatik nola abia gaitezkeen ere. Seguruenik, ez dugu asmatuko; baina, beste norbaitek gauzak hobeto egiteko lehen oinarria ezarri nahi dugu lan honetan.

Lanerako tresna modura —eta hemen ere arazoak izango ditugula aurreikusten dugu— analisi kontrastiboaren teknikak erabiliko ditugu. Ez dut uste analisi kontrastiboa hemen justifikatu behar denik; eta, urteetan hizkuntzen arteko aldeak aztertzeko erabili bada ere, oraingo honetan kulturen arteko aldeak aztertzeko erabili nahi dugu. Analisi kontrastiboaren teoria planteatu zuenean, Lado-k hizkuntzak bere osotasunean alderatzea proposatu zuen; hasiera-hasieratik, analisi-mota hori hizkuntzen alderdi linguistiko eta gramatikalak alderatzeko erabili zen; eta, ustez, alde horiek hizkuntzen ikaskuntzan izango zuten eragina aurreikusteko erabili bazen ere, Lado-k hori baino gehiago nahi zuen, eta ez bereziki ordena horretan. Sistema osoak konparatzea proposatzen zuen berak. Sistema horien alderik ilunen eta ezkutuena kulturarena da, dudarik gabe. Ordea, ez dugu lan-tresna honen ezaugarrietan sakonduko, ez baita hori gure oraingo asmoa.

Has gaitezen, bada, lanaren nondik norakoak azaltzen. Aldezten dugun hipotesia hauxe da: hizkuntza batean ari direnek erabiltzen dituzten hizkuntz formek hizkuntza horri dagokion kultura deskribatzen dute.

Lana egiteko, *Euskaldunon Egunkaria*tik hiru berri labur eta HABE aldizkaritik artikulu bat hartu ditugu. Hartu esan dugu eta ez aukeratu, hain zuzen ere, erakutsi nahi dugun fenomenoa edozein testutan gertatzen dela frogatu nahi baitugu; eta aukeratu izan bagenitu, interesatzen zaizkigunak aukeratu izana leporatu ahal izango ziguten.

Gaztelaniaren kulturarekin egin dugu alderaketa, gertuen dugulako eta ondoen horixe ezagutzen dugulako. Aukera hau ez da, ordea, derrigorrezkoa, eta saiatuko gara frantsesarekin aldatuz ere egin daitekeela erakusteko.

Testuetan agertzen direnez gain, beste hainbat adibide ere emango ditugu. Adibideak bata bestearen atzetik agertuko dira, eta inongo sailkapenik ezarri ez badugu ere, ziur gaude sailkapen egokia osa daitekeela. Horretarako, zein irizpide erabili behar den ez dugu oraindik erabaki, adibideen corpusa laburra da eta.

4. ADIBIDEAK

Has gaitezen adibideak banan-banan aztertzen. Testuetatik ateratakoak aztertu aurretik, urteetako eskarmentuak eskaini dizkigunak ekarri nahi ditugu hona.

Adibide hauetan ez dugu erantzunik ematen; askotan galdera baino ez dugu egiten. Hauexek dira:

a) Gogoa. Zein kontzeptu adierazten du termino honek? *Gogoa izan, gogoan izan, gogora ekarri, gogotik aritu, gogoz kontra, gogoak eman*... Badirudi hizkuntza guztiek dutela erabakiak, sentipenak, aginduak-eta emateko gune bat. Gazteleraz *cabeza, corazón, mente, gana, alma* eta horrelakoak erabiltzen dira. Horietako zein da gure *gogoa*, ordea? Horietako bat ere ez, gure ustez.

b) Adizki inpertsonalak. Gaztelaniaz —eta baita frantsesez ere— adizki inpertsonalak erabiltzeko joera handia dago. Euskaraz? Badirudi ezetz. Aditz iragangaitzekin hirugarren pertsona singularrarekin nahasteko arriskua dago: *hemendik joaten da* esaten badugu ez dakigu gaztelaniazko *se va por aquí* edo *él suele ir por aquí* esaten ari garen. Aditz iragankorrekin, berriz, badirudi hankamotz geratzen garela subjektua aipatzen ez badugu: *se ha pensado*, *pentsatu da* ala *pentsatu dute*? Antza denez, gure ezaugarri kulturaletako bat ekintza guztiak nork egin dituen adieraztea da, eta oso kasu gutxitan gertatzen dira gauzak inork egin gabe.

c) Sartu naiz / Sartu dut. Gaztelaniaz *entrar* eta *meter* bezalako asko ditugun era berean, badirudi euskarazko joera horiek aditz bakar batekin adieraztea dela. Gure kulturan ekintza bera, inguruko testuinguruari jaramonik egin gabe, izendatzen delako izan daiteke. Hau da *kanpotik barrura igaro*tzeko ekintzari ipintzen zaio izena, zer den igarotakoa, nork igaroa den, etab. kontuan izan gabe. Frantsesez ere *entrer* bakarra dute gaztelaniazko biak adierazteko.

d) Min eman / Min hartu. Aurrekoaren kontrakoa badirudi ere, fenomeno bera gertatzen da adibide honetan. *Eman* edo *hartu* da ekintzaren definizioa, nahiz eta gaztelaniaz eta frantsesez *hacer*, *faire* erabiltzen diren.

e) Gure, nire... Posesiboak aztertuta, alde handiak ikusten dira: *mi, mis, tu, tus, nuestro, nuestros; mon, ma, mes, ton, ta, tes, notre, nos; nire, hire, gure*. Badirudi alde hauek guztiek "jabetza"-kontzeptu ezberdinak adierazten dituztela. Zergatik erabiltzen dira askoz gutxiago euskaraz inguruko hizkuntzetan baino? *Ha venido mi hermano* itzuli nahi dugunean, zer esan behar dugu *anaia etorri zait*, *anaia etorri da* ala *nire anaia etorri da*? Eta zergatik erabiltzen dugu euskaraz plurala, gaztelaniaz singularra erabiltzen den tokian? *En mis tiempos, gure garaian*. Azalpena hauxe izan daiteke: *euskal posesioa* askoz ere laburragoa da, gauza gutxiago dira *nireak* eta gainera, *nireak* izan beharrean gehienetan konpartitu egiten ditugu, eta *gureak* dira. Horregatik, *en mi casa, gure etxean* da, edota *mi pueblo, gure herria*.

f) Ikasi. Gaztelaniazko *aprender* eta *estudiar* eta frantseseko *apprendre* eta *étudier* esateko forma bakarra dugu. Hemen ere, *ezagutzak eskura*tzea nola ulertzen den kultura bakoitzean argi geratzen da. Badirudi euskaraz ez dakiguna eskuratzeko ekintza bakarra dagoela: *ikasi*.

g) *Nor zaitut*? Izaerak berak nolako kontsiderazioa duen aztertu beharko da puntu honetan. Badirudi euskaraz derrigorrezkoa dela erreferentzia-markoa zehaztea, zerbaiten izaera definitzeko. *Aita dut* eta *es mi padre* alderatzen baditugu, argi geratzen da gaztelaniaz *izaera* objektuari berari dagokiola eta euskaraz, berriz, alderatzen denean hartzen duela objektuak *izaera*, bitartean berez ezer ez delarik. *Irakaslea naiz* esan ahal izateko ikasleak behar ditut, ezin baita ikaslerik gabeko irakaslea izan.

h) Denbora eta espazioa. Zergatik erabiltzen da deklinabide-kasu bera denbora eta espazioa adierazteko? Gaztelaniaz *de ahora en adelante* eta *de aquí en adelante hemendik aurrera* dira euskaraz. Bestalde, liburu batean zerbait *aurrerago* dagoela esaten dugunean, nora jotzen dute gure ikasleek? Beraz, nolako banaera dute espazioak eta denborak euskaraz?

5. TESTUETAKO ADIBIDEAK

Aurreko adibideak ikusita, testuetan markatutakoak aztertuko ditugu:

1. testua: ANBULANTZIA BATEAN

Anbulantzia batean zihoazen bost gaixo eta beste lagun bat hil dira auto-istripuz Toledon

Sei lagun hil ziren atzo goizean Esquivias (Toledo) herriaren parean anbulantzia batek eta auto batek elkarrekin talka egin ondoren. Antza denez, euriaren ondorioz, anbulantziak irrist egin zuen eta bere atzeko aldeak kontrako norabidetik zihoan auto bat bete-betean harrapatu zuen. Bi ibilgailuak irauli egin ziren gero. Autoan zihoan pertsona bat berehala hil zen, anbulantzian zihoazen lau gaixorekin batera. Beste gaixo bat ospitalean hil zen. Anbulantziako gidaria onik dago, baina beste hiru lagun larri daude. Anbulantziak Toledoko Virgen de la Salud ospitalera errehabilitazioa egitera zihoazen gaixoak garraiatzen zituen.

Euskaldunon Egunkaria
1998-9-29

a) Testuan *zihoazen* agertzen da. Baina, ez al da egokiagoa, *zeramatzaten*: gaixoek berek egiten al zuten ekintza ala beste norbaitek egiten zuen? Zein zen gertatzen ari zen ekintza: *joan* ala *eraman*?

b) Testuak *zihoan* dakar. Ez al da *zetorren* egokiagoa? Nondik ikusten dira gertaerak euskaraz? Kanpotik, aktorearen ikuspuntutik? Badirudi, euskarazko joera protagonistaren ikuspuntutik begiratzea dela.

2. testua: PINTURAK EZ ZUEN LAPURRETA ESTALI

Ertzaintzak 23 urteko mutil gazte bat atxilotu du Zumarragan, obra batzuetan zerabilten *dumper* bat lapurtzeagatik. Trenbidearen parean egiten ari ziren obra batzuetan ostu zuen. Etxera eraman eta berehala, inork ezagut ez zezan, pintatu egin zuen makina, berez laranja kolorekoa. Urdin-urdin utzi zuen eta baserriko lanetarako zerabilen. Pinturak, ordea, ez du makinaren jatorria ezkutatu, eta atzo ertzainek amaiera ipini zioten zumarragarrak ekintza arrakastatsu biribiltzeko egindako ahaleginari.

Euskaldunon Egunkaria
1998-10-2

a) Zer beharko luke: *ertzaintzak* ala *ertzainek*? Izaera abstraktua duenak atxilotu al dezake norbait? Ala, entitate erreala duenak egin dezake bakarrik? Ez ote da egongo hor, gaztelaniazko *la policía* eta horren parekoa sortu beharra euskaraz?

b) Etxera idatzi behar da, testuan agertzen denez, ala *baserrira* komeni da? Badakigu etxea baserria dela, beherago ipintzen duelako. Baina, zer da etxea? Nahikoa aztertuta dago gaur egun, eta badirudi ez dela leku fisikoa bakarrik, ezta ere lau paretek inguratzen dutena. Gure ikasleek, ordea, ondo bereizten dute *etxea*, *pisua* eta *baserria* gaztelaniazko *casa*, *piso* eta *caserío* esateko. Frantsesek *chez* erabiltzen dute; baina ez bizilekua adierazteko bakarrik: *chez nous* esaten dute *gure artean* esateko eta *chez le boucher, harategian* esateko.

c) Amaiera ipini posible al da? Zer da ipini? Non ipintzen da amaiera? Ez al dago hemen *poner fin* horren ordezko eskasa? Euskaraz, *ipini* zerbait fisikoa bada, ezin da *amaierarik ipini*. *Bukatu* egiten dira gauzak, *akabera ematen zaie* gauzei baina ez *amaiera ipini*. Badirudi, euskal kultura askoz ere fisikoagoa dela, errealitateari lotuagoa hainbat alderditan, behinik behin.

d) Biribiltzeko agertzen da. Baina, zergatik ez *kuadratzeko?* Euskal kulturan zergatik ote da perfekzioaren adierazle biribila eta ez karratua? *Cuadrar* esaten da gaztelaniaz eta *biribildu* euskaraz. Egia biribila da, argudioak biribildu egiten dira, etab.

3. testua: AHUNTZA BORTXATU

Ahuntz bat bortxatu zuen gizonari bost eguneko arrestatzea ezarri diote

Donostiako baserri bateko lurretan bazkan ari zen ahuntz bat bortxatzeagatik, bost egun arrestatuta egotera zigortu dute 43 urteko gizonezko bat. Horrez gain, 6.000 pezetako (240 libera inguru) kalteordaina eman beharko dio ahuntzaren jabeari; hain zuzen ere, bortxaketaren ondorioz abereak zituen zauriak sendatzeko albaitariari ordaindu behar izan zitzaiona. Donostiako 1. Instrukzio auzitegiak epaitutako gertaerak azaroaren 4an jazo ziren. Fernando Andreu epailearen arabera, frogatuta geratu da arratsaldeko 17:00ak aldera Etxeberria baserriko lurretan, Miguel V. D. ahuntz batengana hurbildu zela eta zakila sartu ziola baginan. Halaber, frogatutzat eman du ahuntza ernai zegoela eta, bortxaketaren ondorioz, abortoa izan zuela. Akusatuak gertaera guztiak ukatu ditu, baina epailearen iritziz, lekukoek emandako xehetasunek eta ahuntzak zituen zauriek argi eta garbi adierazten dute delitua egin zuela.

Euskaldunon Egunkaria

a) Bortxatu animalia bat? Gure kulturan animaliek zer kontsiderazio duten aztertu beharko litzateke hemen. Batetik badakigu trataera ezberdina dutela heriotzaren kasuan adibidez, *hil* beharrean *akabatu* egiten direla, alegia. Baita sexuari dagokion hikaren trataeran ere: bi sexuei ematen zaie harraren trataera. Gainera hika erabiltzen da, eta ez zuka. Beraz, euskal kulturan zein leku okupatzen dute animaliek? Badirudi gauzen eta gizakien arteko izaki asexualak direla. Ondorengo bi adibideetan, aplika al dakieke animaliei pertsonen ezaugarririk?

b) Baginan. Ba ote du, bada? Animaliek ba al dute horrelakorik? Behiek *tronpera* omen dute hainbat lekutan; bestelakoek, berriz, *montera*.

c) Abortoa. Abortatzea ez al da emakumeei dagokien ekintza? Aurreko bietan bezalaxe, gizakiari dagozkion ezaugarriak erabiltzen dira animalien kasuan. Benetan ematen al da bereizketa hori euskaraz?

4. TESTUA: ANOREXIA, NERABEEN GAITZA

15 eta 25 urte bitarteko neskek jasaten dute, batez ere

Anorexia nerabeen gaixotasuna izan ohi da. Batez ere, 15 eta 25 urte bitarteko neska gazteena. Ez dute ezertxo ere jaten eta, jakina, argaldu eta gaixotu egiten dira.

Buruko anorexia gorabehera askoren ondorioz sortzen da: familia, kultura, gizartea eta arazo pertsonalak izaten dira errudunak.

Arrazoiak asko

Gaur egun, argi eta garbi dago anorexia gorabehera askoren ondorioa dela. Gehienetan emakumezkoak dira (gizonezkoak %10 besterik ez dira), 15 eta 25 urte bitartekoak eta ondorengo ezaugarriak izaten dituzte, batez beste:

- Nortasuna: buru argia eta hizketarako erraztasun handia. Adimena batez bestekoa baino maila altuagokoa. Bizitzaren alderdi intelektual eta espiritualak hartzen dituzte batik bat aintzat.
- Biologia: Umetan, jankarrak izaten dira. Sarritan urdaileko arazoak edukitzen dituzte eta gorabeherak hilekoarekin.
- Familia: Oro har, maila oneko familiakoak dira. Nerabe horiek askatasun gutxi izaten dute, gurasoek lotuegi dauzkatelako. Amek gehiegi babesten dituzte eta, horrela, gazteek ezin konpondu izaten dituzte adin horretako arazoak. Horrelako amek eragotzi eta oztopatu egiten dute beren alaben heldutasun-prozesua.
- Gizartea: Emakumezkoek, arrakasta izango badute, argal-argal egon behar dute ezinbestean.

Egoera horretan, beti izango da gaitzari bidea zabalduko dion arrazoiren bat: argaltzeko errejimenen bat, maitasun-harremanen batek porrot egin duela, ikasketak burutzeko familiatik banandu beharra, gizartean onartua izateko oztopoak...

Gaitzaren sintomak

- Askoz ere gutxiago jaten eta edaten hastea, baita den-dena egosita edo plantxan erreta jateko obsesioa ere.
- Otorduetan oso jokabide bitxiak. Adibidez, zutik jaten hastea, oso zati txikiak eginda, erraz betetzea...
- Errejimena hastearekin batera, hilekoa ere galtzen dute.
- Ordu gehiago ematen dute ikasten eta ariketa fisikoa egiten. Beraz, lo gutxiago egingo dute.
- Gezurretan aritzen dira: jaten dutelako planta egin ondoren, komunera joan eta oka egiten dute, edota libragarri eta diuretikoak erabiltzen dituzte argaltzeko.
- Beren gizartetik eta familiatik gero eta gehiago urrutiratzen dira.
- Nahiz eta hezur eta azal egon, ispiluan lodi ikusten dute beren burua.
- Izugarrizko beldurra diote loditzeari.
- Ez dute inoiz aitortuko gaixorik daudela, nekaturik, egarriak, edo goseak.
- Depresioak jota eta obsesionatuta egoten dira.

***HABE* aldizkaria**

a) Izan ohi da agertzen da testuan. Nola dago antolatuta *denbora* euskaraz? Eta zergatik? Zer denbora-antolaketa adierazten du *izan da, izaten da* eta *izan ohi da*-ren arteko aldeak?

b) Argia. Zergatik lotzen da pertsonaren inteligentzia *ilunaren kontra*ko kontzeptuarekin?

c) Familia. Nork osatzen du euskaraz *familia*? Aita-amak eta seme-alabak? Badirudi gure kulturan familia hori baino gehiago dela.

d) Banandu. Zer da? Fisikoki aldendu? *Bat*etik datorren hitza da. Zer kontzeptu adierazten du *bat*-ek? Osatzeko dagoena?

e) Beharra. Zer da beharra? Zergatik *behar*, norberak aukeratzen badu?

f) Erreta: Gaztelaniazko *quemar, asar, fumar, picar, escocer, consumir, agotar, desgastar*... adierazteko dugu euskarazko *erre*. Zein da berez *erre* hitzak adierazten duen kontzeptua? Beroaren eraginez sortzen den fenomenoa, edota beroa sortzen duena, agian?

g) Otorduetan: zeintzuk dira? Kultura bakoitzak egunaren banaketa bat eta otordu jakin batzuk ezartzen ditu. Zeintzuk dira euskarazkoak? *Otordu* hitzak berak ere, ez al du adierazten jateko ordu jakin batzuk badirela?

h) Jokabide *bitxiak*: zeintzuk hartzen dira bitxitzat?

i) Gezurretan: zer esan nahi du? *Egia*ren kontrako kontzeptua al da ala *benetako*ren kontrakoa?

j) Aritzen: zer da *ari* gaztelaniaz? Inguruko erdarek ez duten aktibitatea adierazteko forma dugu hau, baina aktibitatea bera zein den adierazi gabe. Gaztelaniaz, *"¿ya estás?* esaten dugunean, aktibitatea bukatuta al dagoen galdetu nahi dugu zenbaitetan, eta atzetik *preparado*, *listo* suposatutzat ematen ditugu. Euskaraz "*ari al zara*?" esaten dugunean, berriz, aktibitatean ari al garen galdetzen ari gara.

k) Beren gizartetik: *berena*? Bakoitzak berea al du, bada? Zenbat daude eta nola daude osatuta? Inguruneari egin nahi al dio hemen erreferentzia?

l) Hezur eta azal: gaztelaniaz *en los huesos* esaten da. Euskaraz azala aipatzen da. Zeintzuk dira egoera bakoitza irudikatzeko erabiltzen diren esamoldeak?

6. ONDORIOAK

1. Hizkuntza bat ikasi nahi duenak, kultura jakin horrek ezarritako legeen arabera aukeratu behar ditu formak, benetako gaitasun komunikatiboa eskuratuko badu. Kultura bakoitzak hainbat forma ahalbideratzen ditu mezuak sortzeko, eta beste batzuk kulturalki ezegokiak dira. Kulturen arteko kontaktuak interferentziak sortzen ditu, eta hizkuntzan ikusten badira ere, hizkuntzaren eta kulturaren arteko lotura norabide bikoitzekoa izaki, interferentzia linguistikoek kultura-edukien aldaketak sor ditzakete.

2. Irakasleak, berriz, ikasgelan sortzen diren eta ekoizten diren testu guztiak beste ikuspegi honetatik ere begiratu beharko ditu, egokiak diren ala ez erabakitzeko. Beraz, hizkuntz forma jatorrei erreparatu behar zaie, ez bakarrik forma egokiak erabiltzeko, baizik eta benetako forma kultural egokiak zeintzuk diren jakiteko ere.

3. Orain arte, “jatortasun-eza” deitutakoa “ezegokitasun kultural” modura interpreta daiteke.

Ikas-estrategiak Barrenet-etik. *Euskaldunaldi* ona izateko estrategiak*

Begoña Martinez eta Sabin Zabala
HABE

0. SARRERA: HIZKUNTZ ESKOLAREN ETA ANTZEZLANAREN ARTEKO ANALOGIA

Beti iruditu zaigu hizkuntz eskolak, gauza askorengatik, antzezlanaren antz handia duela. Bietan drama bat eszenifikatzen da: eszenatokian (ikasgela) aktoreek (irakasleak eta ikasleak) gidoi bati lotuta (programazioa) argumentu bat jokatu ohi dute; batzuetan arrakastaz, besteetan ez.

Antzezlanaren analogiari jarraituz, gaur egun euskara-eskola baten eszenatokian jokatzen den antzezlanaren argumentuari begiratu bat emanez gero, bi motatakoak aurkituko ditugu: *betikoa,* edo bestela esanda, *klasikoa* (itzulpenetan oinarritutako metodoetatik hasita APPraino) eta aspaldi honetan nagusitzen ari den *modernoa*, non gakoa psikologia den.

0.1. Argumentu klasikoa

- Argumentu klasikoan lau dira elementu nagusiak:
  - ♦ amaieran jaso nahi den saria edo objektu desiratua (gurean *euskara*),
  - ♦ objektu desiratua lortzeko ahaleginean bere burua arriskuan jartzen duen pertsonaia protagonista (*ikaslea*),
  - ♦ arerioa, edo objektu desiratua lortzeko bidean gainditu beharreko eragozpen ikaragarria (*gramatika*),

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

- ♦ eta arerioa gainditu ahal izateko sekretuaren jabe den pertsonaia orojakilea (*irakaslea*). Honek, noski, entrenamendu espezifiko baten bidez (*ariketak*) protagonistari sekretuaren berri dosi txikietan emanez, objektu desiratua nola eskuratu irakatsiko dio.

- Argumentua oso modu sinplean jokatzen da, era ia-ia linealean eta gorabehera gutxikoan.

- Aktore bakoitzak badaki zein duen bere rola eta nola jokatu. Gidoi honek seguritatea ematen die aktoreei.

0.2. Argumentu modernoa

- Argumentu modernoak, ordea, konplexuago bihurtu du eszenatokia. Argumentua ez da linealki ulertzen, modu globalean baizik. Arazoak izango ditugu aktoreak identifikatzeko. Eszenatokira etengabe azalduko dira elementu berriak, eta hauen arteko harremanak elkarreraginean ulertuz interpretatuko dugu antzezlanaren amaiera.

- Trama nagusiki psikologikoa da. Hizkuntz eskuratzaileak dira protagonistak. Denek dute helburu bera gogoan: objektu desiratua barneratzea. Barneratze horrek prozesu luze eta korapilotsuan jarriko ditu.

- Bide horretan noraezean dabiltzala uste izango dute tarteka. Tarteko nortasunaren ziurtasunik ezarekin ikasi beharko dute bizitzen. Esku sendo eta seguru baten laguntzaren beharra sentituko dute. Baina, nork bere bidaia iniziatikoa egin behar badu ere, ez doaz bakarrik.

- *Errazle-gidatzaile-aholkulari* moduko bat izango dute ondoan, barnean garatzen ari zaien tarteko hizkuntza hori onik ateratzen lagunduko diena. Eskuratzaile bakoitzaren *euskaldunaldia* etengabe kontrolatuz eta diagnostikatuz, nork bere prozesua ezagutzeko eta hobetzeko neurri eraginkorrak errezetatuko dizkie. Eta gauzak ondo baldin badoaz, amaieran, euskaldun berri bat sortuko da. *Psiko-drama* baten aurrean gaude.

Argumentu klasikoan, beraz, irakaslea batez ere *hizkuntzalaria* da, ikasleei **zerbait** irakasten diena. Argumentu modernoan, ordea, *psiko-didakta* da, eta **nola** ikasi jakinarazten die ikasleei. Lagunduko die ohar daitezen zein diren ikaskuntzan eragina duten faktoreak eta ikas-estrategia egokienak aurki ditzaten, hala nola beren ikaskuntzan erantzukizun handiagoa izan dezaten.

1. MATERIALAK SORTZEKO USTE ETA PRINTZIPIOAK

Honaino planteamendu teoriko berritik sortutako ikas/irakasteko moduaren errepresentazio sinplifikatua. Edozein planteamendutan bezalaxe, gurean ere, uste jakin eta zehatz batzuekin jokatzen dugu. Gure uste sendoak, mugagabeko zalantzetan sustraituak dira.

Aurrekoa esanda, materialak sortzen hasteko unean buruan genituen printzipio orokorrak azalduko dizkizuegu hemendik aurrera:

1. Ikasleek eraginkortasun handiagoz ikasiko dute euskara, *gauzak egiteko* erabiltzen badute: informazioa jaso, arazoak konpondu, norberaren bizipenez hitz egin. Hau da *atazak* eginez.

2. Euskara erreala eta bariatua eskaintzea oso lagungarria da ikasleek ulermena gara dezaten eta euskararen funtzionamenduari buruzko hipotesiak beren kasa egin ditzaten. *Ahozko eta idatzizko inputaz* ari gara.

3. Komunikatzea ez da nahikoa gure ikasleentzat. Zuzentasuna eta egokitasunari erreparatzea ezinbestekoa da, tarteko hizkuntzaren garapenean aurrera egingo badute. Hau da, hiru helburu ezberdin landuko ditugu: *jarioa, zuzentasuna* eta *berregituratzea*.

4. Irakatsi baino gehiago ikasi egiten da gramatika. Materialek *ohikoa* eskaini behar dute, baina baita ikasleak kontzientzia hartzera bultzatuko dituen baliabideak ere: *gramatikaren kontzientzia pizteko jarduerak*.

5. Ikasleak ikas-prozesua antolatzeko estrategiak behar ditu. Hor sortzen zaizkion arazoak konpontzeko, baliabide propioak izan behar ditu: informazioa lortzeko, gordetzeko eta erabiltzeko. Alegia, *estrategia zuzenak* landu behar dira.

6. Ikasleari gero eta autonomoagoa izaten lagundu behar zaio. Ikas-prozesua ez dadila ikasgelari eta irakasleari estu-estu loturik egon. Hortik kanpo ere euskararekin kontaktuan egoten erakutsi behar zaio. Hots, *zeharkako estrategiak* landu behar dira.

2. ERANTZUN BEHARREKO GALDERA PRAKTIKOAK

Gauzak horrela, lau dira erantzun beharreko galdera praktikoak:

2.1. Zer da estrategia eta zer azpitrebetasuna?

Estrategiek gobernatu eta koordinatu egiten dituzte azpitrebetasunak. Ikaskuntzaren xede bat lortzeko azpitrebetasunak erabilarazten dizkiote ikasleari. Hau da, ikasleak, arazo linguistiko baten aurrean estrategia zehatza aktibatuz gero, azpitrebetasunen koordinazio egokia lortzen du bere helburua lortzeko.

Arrazionalak garen aldetik, garbi dago geure eguneroko bizitzan edozein eragiketa burutzeko estrategiaren bat aukeratu, egokitu eta ebaluatzen dugula. Ikasteko bakarrik ez; jateko, ligatzeko, iruzur egiteko... ere baditugu estrategiak. Batzuk beha daitezke; beste batzuk, ordea, ez. Batzuk ohartuta erabiliko ditugu, erabaki mental baten ondorio baitira; beste batzuk ohartu gabe, automatizatuta baitauzkagu.

Luzea bezain konplexua izan daiteke ikas-estrategien zerrenda. Gure asmoa ez da izan zerrendetako denak programatzea eta asignatura moduan irakastea. Kontua ez da, gertatzen diren prozesu edo azpitrebetasun guztiak zehatz-mehatz zerrendatu eta horietako bakoitza lantzea, prozesu horiek gerta daitezen baldintzak ezartzea baizik.

2.2. Ikasleek ikasi al dezakete eraginkorragoak izaten, eta irakasleek lagun al diezaiekete horretan?

Gure lanetako bat ikasleen ohiturak (oharkabeko estrategiak, eskuarki) ebaluatu eta jakinaren gainean jartzea da; eta, behar denean, zuzentzea.

Metafora bat erabiliz, nutrizionistaren eta pazientearen arteko harremana bezalakoa litzateke gurea: nutrizionistak ikasiak ditu bitamina, proteina, oligoelementu eta abarren izenak, zertarakoak... eta pazientea behatu ondoren (sintomak, ohiturak), honen gabeziak eta gehiegikeriak zein diren (diagnosia) jakin dezake. Gero, diagnosiaren arabera, dietarik egokiena eskainiko dio, bere ustez. Pazienteak —gurean ikasleak— arian-arian eta komunikazio-egoera batean, komeni zaion dieta-estrategia aukeratzen jakingo du, unean uneko arazoak eta gabeziak gainditzeko. Dietaren osaketa kimikoa ezagutu gabe, osasuntsu egoteko autonomia garatuko du, tarteka nutrizionistaren beharra izango badu ere.

2.3. Programatu al daitezke ikas-estrategiak?

Barrene eta *Barrenet* materialetan ikas-estrategiak era sistematikoan lantzen dira. Ikas-prozesuan parte-hartzaileagoak izateko aukera eman nahi izan diegu ikasleei. Hartara, beren jarrera suspertuz, ikasgelan eta kanpoan ere euskara ikasteko iniziatiba gehiago izango dutelakoan. Baina, egia esan, salbuespen batzuk kenduta, ikas-estrategiak ez ditugu aldez aurretik programatu, oro har. Egokiago

iruditu zaigu estrategiak erabiltzeko baldintza egokiak eskaintzea eta irakasleak "nutrizionista"ren lana hartzea.

2.4. Nola landu ikas-estrategiak?

Ikas-estrategien irakaskuntza mota desberdinetakoa izan daiteke: :

- *Apartekoa*: estrategiak irakasteari denboraldi berezia eskaintzen zaionean, ikas-estrategiak nolabait *asignatura* bihurtzen direnean. Gure materialetan, bi mailetako lehenengo ikas-unitateetan horrelako lanketa egin da, baina, oro har, ez zaigu bide hori egokiena iruditzen.

  Hona hemen, adibide gisa, bi ikas-unitate horien helburu nagusia.

Maila	**Ikas-unitatea**	**Helburu nagusia**
1B Barrene	1. Ni Tarzan... zu Jane.	Ikasleek hizkuntzen ikaskuntzari eta estrategiei buruzko hausnarketa egitea, beren alderdi onak eta gabeziak atzemanez.
2. Barrenet	1. Euskaldunaren hitza ez da ur gaineko bitsa.	Ikasleek beren ikasteko moduaz hausnartzea, eta aurkitu dituzten gabeziak kontratu baten bidez konpontzeko konpromisoa hartzea.

- *Integratua*: hizkuntza eta estrategiak batera ikasten direnean.

  Hauxe da batez ere, ikas-unitate gehienetan **Barrene-Barrenet**en erabili den lanketa. Ez dugu zerrenda exhaustiborik emango, baina, adibide bat emateko, hona hemen:

Maila	**Ikas-unitatea**	**Ataza**
1B Barrene	4. Eta etorkizunean zer?	*C*. Mundu berria oraingo honen gainean eraikitzen.

  Aipatutako *C* ataza horretan, estrategia hauek lantzen dira modu integratuan:

- Irakurri aurreko predikzioak egitea, izenburuak biztutako aurrezagutzetan oinarrituz.
- Lehendabizi testuaren gaia modu orokorrean ulertu, eta gero xehetasunetara jotzea.
- Esplizituki formulatuta ez dagoena identifikatzea: idazlearen ezkutuko asmoa.

Lanketari dagokionez, ikas-estrategien irakaskuntza mota desberdinetakoa izan daiteke:

- *Zuzenekoa* edo *jakinaren gainekoa*: ikasleari baliozkoa zein estrategia izan dakiokeen irakasten diona eta zergatia azalduz jokatzen duena.
- *Inplizitua*: ikaslea estrategia batzuk erabiltzera bultzatzen duena, baina oharkabean eta horiei buruko gogoetarik egin gabe.

Barrene-Barreneten bi modu horietan lantzen dira ikas-estrategiak. Batzuetan garbi jartzen zaio ikasleari, bere liburuan, nolako estrategia erabili behar duen; beste zenbaitetan ikasleak estrategia batzuk erabiltzera bultzatzen ditugu, baina inolako gogoetarik egin gabe; eta, azkenik, beste askotan, irakaslearen esku utzi dugu ikasleak jakinaren gainean jartzea ala ez, hau da, ikaslearen liburuan ez dugu ezer zehazki aipatzen erabili beharreko ikas-estrategien inguruan, baina irakasleak, bere ikasleak horren beharrean daudela atzemanez gero, informazio guztia aurkituko du bere liburuan.

3. BARRENE-BARRENET-EN IKAS-ESTRATEGIAK LANTZEKO ATAZA-EREDUAK[1]

3.1. Lehenengo kategoria: ikas-prozesu bera fokalizatzeko atazak

Ataza-mota honetan, nork bere ikas-prozesua hobetze aldera, ikasleek beren ikasteko moduaz hausnartu behar dute: nola ikasten duten hobeto. Horretarako, bakoitzak erabiltzen dituen estrategiak ikaskideek edo hainbat ikasle arrakastatsuk (pertsonaia ezagunek edo famatuek, gure materialean) erabiltzen dituztenekin alderatu behar ditu, norberak ikasterakoan dituen alderdi sendo eta ahulak atzeman ahal izateko.

1. Atazak sailkatzeko irizpidea Nunan-en artikulu batetik hartu dugu. Nunan, D. (1996): "Learner Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study", in *Tesol Journal,* **6:1**, 35-41. orr.

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
1B Barrene	1. Ni Tarzan... zu Jane.	*D*: Nik ere bai. *E*: Neu ere kazetari. *F*: Nor norekin.
2. Barrenet	1. Euskaldunaren hitza.	*F*: Jalgi hadi plazara.

3.2. Bigarren kategoria: ikas-prozesuaren testuingurua fokalizatzeko atazak

Bigarren kategoria honetan, ataza ezberdinen bidez, hizkuntzak ikasteko testuinguru ezberdinak aztertzen dituzte ikasleek. Hona hemen adibide batzuk:

- Usteetatik abiatuta, bakarka eta taldeka hizkuntza ikasteko ereduak aztertzen dituzte, era baten edo bestearen alderdi on zein txarrak islatuz.

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
2. Barrenet	1. Euskaldunaren hitza.	*A*: Ni naiz, hi haiz, hura da.

- Inguruak eskaintzen dituen ikaskuntza-baliabideak aztertu eta horiek ustiatzeko erabakiak hartzera bultzatzen duten atazak.

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
1. Barrene	3. Ederra da hitza.	2: Nolakoa da ETB?
2. Barrenet	1. Euskaldunaren hitza.	*G*: Zin dagit.

- Klaseko jarduera ezberdinen gaineko gogoeta egitera bultzatzen duten atazak, ikaslearen ikas-esperientziak aprobetxatuz: nola burutu ohi dituen; zein dituen gustukoak eta zein ez; zergatik; jardueren zailtasuna neurtzea; zailtzat dauzkan klaseko jarduerak ere egin behar direla eta zergatik...

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
1. B Barrene	1. Ni Tarzan... zu Jane.	*B*: Eskolako argazkiak.
2. Barrenet	1. Euskaldunaren hitza.	*D*: Ohean eta binaka. *E*: Gustuko lekuan aldaparik ez.

3.3. Hirugarren kategoria: lau trebetasunen garapenerako estrategiak fokalizatzeko atazak

Hona hemen adibide batzuk, hirugarren kategoria honi dagozkion atazak nolakoak diren ikusteko:

♦ **Irakurmena**

- Ikasleek irakurketa-moten gogoeta bideratua egiten dute. Gogoeta horren bidez ikasiko dute mota horiek zein diren, bakoitzak zertarako balio duen, eta baita helburuen araberako irakurketa egiten ere.

Maila	**Ikas-unitatea**	**Ataza**
2. Barrenet	3. Donostian Donostia eta...	*A*: Zer irakurtzen dugu egunean zehar? *B*: Zurrutean.

- Testuaren ulermena errazten duten estrategien zerrenda egiten dute ikasleek.

Maila	**Ikas-unitatea**	**Ataza**
2. Barrenet	4. Liburuak trukean.	*A*: Irakurtzaletasuna.

- Testuaren ulermena errazteko aurreikuspenak baliatzeak duen garrantzia nabarmendu behar dute ikasleek.

Maila	**Ikas-unitatea**	**Ataza**
1. Barrene	3. Ederra da hitza.	3. Anorexia.

♦ **Entzumena**

- Ulermena errazteko aurreikuspenak egiteak duen garrantziaz ohartu behar dute ikasleek.

Maila	**Ikas-unitatea**	**Ataza**
1. Barrene	3. Ederra da hitza.	*C*: Olatz, modelo ederra.

♦ **Mintzamena**

• Ahozko diskurtsoaren planifikazioa egiteko mapa semantikoa erabiltzea.

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
2. Barrenet	7. Aratuste edo ihauteri: Pirata edo kortsari.	*C*: Gogoko tokian aldaparik ez eta lotsarik ere ez.

• Hitz edo kontzeptu ezezagunak komunikazioa eragozten dutenean aurrera jarraitzeko erabiltzen diren estrategia eta baliabideak aurkeztea eta praktikatzea, hau da, birformulatzen eta argibideak ematen trebatzea.

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
2. Barrenet	5. Euskal balea.	*B*.1: Euskal balea ezagutzen.

♦ **Idazmena**

• Testu idatziaren planifikazioan eta ideia-bilketan ideiak trukatzea.

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
2. Barrene	4. Eta etorkizunean, zer?	D. Aurkikuntza.

3.4. Laugarren ategoria: hiztegia, gramatika eta diskurtsoaren lanketarako estrategiak fokalizatzeko atazak

Kategoria honetako atazetan ikasleek kontestua erabiltzen ikasten dute hitz ezezagunen esanahia atzemateko, eta baita beren ezagutza gramatikala garatzen ere, teknika induktibo eta deduktiboen bitartez. Teknika induktiboak bereziki interesgarriak dira ondoko bi arrazoiengatik: batetik, ikasleentzat ezezagunak direlako, eskolan ez baitituzte landu; eta bestetik, ikasleen autonomia garatzeko funtsezkoak direlako.

♦ **Hiztegia**

Adibidez, ataza honetan ikasleek hitzak irudiekin lotu behar dituzte, hitz berriak ikasteko.

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
2. Barrenet	6. Ogi gogorrari hagin zorrotza.	*B*: Zerealak eta zibilizazioa.

♦ **Gramatika**

Ataza honetan, arrazoibide induktiboa erabiliz, ikasleek nominalizazioaren arauak formulatu behar dituzte.

Maila	Ikas-unitatea	Ataza
2. Barrenet	1. Euskaldunaren hitza.	*C*: Aldatu zure azturak.

4. ESPERIMENTAZIOAN LORTUTAKO INFORMAZIOA

Barrene-Barreneten modu sistematikoan eta era guztietan landu dira ikas-estrategiak, aurretik premisa bat genuelako. Gure iritziz, ikas-estrategietan instruitzeak areagotu egin beharko luke ikas-prozesuarekiko ikasleen atxikimendua, eta bultzatu egin beharko lituzke ikasleak ikasgelatik kanpo ere beren hizkuntz trebetasunak erabiltzera. Oraindik goiz da, gure lan-hipotesia baieztatu den ala ez esateko, eta gure atazek espero genituen *fruituak* eman dituzten ala ez jakiteko.

Hala ere, esperimentazioan lortutako informazioa oso interesgarria da, nahiz eta orain arte lortutako datu guztiak bat ez etorri eta zenbaitetan kontrajarriak izan. Datu partzialak izanda ere, ordea, hainbat ohar interesgarri egin dezakegu jadanik:

- Ikas-estrategien irakaskuntza berri samarra da gure artean. Berria izanik, ez dugu eskarmentu handirik, eta ziurtasunik eza sortzen digu: beharrezkoa ote den; eskatzen digun ahaleginak merezi ote duen; programatu behar ote ditugun. Lanketaren nolakoa ere ez dago argi: jakinaren gainean ala ez, meta-hizkuntza zenbateraino erabili behar den... Horiexek dira sektoreko profesionalok geure buruari eta elkarri etengabe egiten dizkiogun galderak. Erantzunak teorian baino gehiago praxian aurkituko ditugu; izan ere, denon ekarpenak jasoz eta ebaluatuz, berrikuntzari neurria hartuko diogu. Beraz, denbora behar dugu.
- Ikasleei denbora emango diegu ikas-estilo honetara egoki daitezen. Ikas-estrategien gainean gogoeta egiteak abstrazio-maila handia eskatzen duenez, ikasle batzuk, beren ikasketengatik, adinarengatik edota berezkoa dutelako, hobeto eta azkarrago egokitzen dira.
- Paradoxa bada ere, beharrik handiena duten ikasleak —ikas-estrategia desegokiak erabiltzen dituztelako edota ikas-prozesuan parte hartzeko prest ez daudelako— zailenak izaten dira konbentzitzen ikas-estrategien irakaskuntzaren onuraz. Ikasle batzuek ez dute ulertzen zergatik egin behar duten horrelako gogoeta bat. Gramatika besterik ez dute landu nahi, eta eskatzen zaiena oso arrotz iruditzen zaie.

- Esperimentatu ondoren, alde batetik, hirugarren eta laugarren kategorietako ataza-ereduen lanketa samurrago gertatu zaiela ikusi dugu, hainbat ikaslek jakinaren gaineko lanketa oso gustukoa ez badute ere. Beste aldetik, lehenengo bi kategorietako ataza-ereduak —ikas-prozesua bera eta honen testuingurua fokalizatzeko atazak— lantzea, oro har, astunago gertatu zaie. Gure aholkua da, kasu honetan, ikas-unitateen iraupena murriztea, horrelako gai abstraktu bati buruz hausnar-tzeko luzeegiak direlako. Lanketa era jarraituan egin beharrean, hobe litzateke etenak egitea, tartean beste ataza arin batzuk sartuz.
- Orain arte esandako guztiarengatik, irakasleak ere bere irakats-estilora egokitzeko denbora hartu behar du. Teoria patxadan mamitu ondoren, praktikan jarriko duena ikasleen onerako delako uste osoz egin beharko du, ikasleei ziurtasunik eza kutsatu nahi ez badie behintzat.
- Hitz batez, gauza berri guztietan gertatzen den bezalaxe, berrikuntza honek ere denboraren joana eskatzen du, benetan erabilgarria eta erosoa gerta dakigun. Izan ere, zapata berriak erosoak izaten dira, pixka bat erabili eta gero.

Euskalduntzerako helburuak: euskalduntze-prozesuaren banaketa komunikazio-gaitasunaren ildotik*

Mertxe Mujika
AEK

SARRERA

Hizkuntza-eskolen testuinguruan egitarauez mintzatzen garenean, ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren bitartez lortu nahi denari buruzko planez ari gara. Plan horietan, ikas-prozesua arrakastaz bideratzen laguntzeko asmoz, ikasleen eta irakasleen lanaren ondorioz eskuratu nahi diren jakintzak eta gaitasunak antolatu ohi dira. Baina, aipatutako antolaketa baliagarria izatea nahi badugu, zenbait baldintza bete beharko dira:

– Ikaskuntza eta irakaskuntzaren bidez lortu beharreko helburuak, ondo eratutako multzo erabilgarrian bildu eta eskaini beharko dira. Multzoak orientabide egokia izan beharko du erabiliko dutenentzat.

– Egitarauak ikaskuntza-prozesuaren ebaluaziorako tresna egokia izan beharko du.

– Egitarauak berak ere ebaluagarria eta moldagarria izan beharko du.

– Azkenik, egitarauak dagokion *kurrikulu*aren eta hezkuntzak bizi duen egoeraren adierazpidea izan beharko du.

Baldintza horiek kontuan harturik, heziketaren bitartez lor daitezkeen jakintzak eta gaitasunak aztertuko ditu egitarauaren diseinatzaileak. Horien artean lehentasunak jarriko ditu, aukeraketa egingo du, sailkapena egingo du eta, azkenik, horiek guztiak ikas-prozesuan sekuentzializatuko ditu.

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

Baina, eginkizun horiek guztiak ez dira era objektiboan edo neutroan egingo. Egitarauaren diseinatzailea, irakasle izan zein hezkuntzaren teorizatzaile izan, hizkuntzen irakaskuntzan diharduen profesional-lantalde bateko partaide da. Eta talde horrek ikuskera jakin batzuk izango ditu: hizkuntzaren izaerari buruzkoa, hura aurkeztu eta irakasteari buruzkoa eta ikaskuntza-prozesuan zehar arrakastaz lantzeko erari buruzkoa. Ikuskera partekatu horiek aipatutako profesional-taldearen erreferentzia markoa osatuko dute. Horrela, bada, egitaraua erreferentzia-marko horren isla izango da ezinbestez.

Garai jakin batean, adituen erreferentzia-marko komuna izendatzeko, paradigma-nozioa proposatu zuen Thomas Khun-ek, aldaketa zientifikoari buruz hitz egitean hain zuzen (1970). Egitarau oro, beraz, jakintza eta gaitasun linguistikoak helburu pedagogiko moduan eskainiko dituen lan-tresna izan nahi duen heinean, dagokion unean nagusi den paradigmaren ondorioa izango da.

Gaur egun, ordea, ezin esan dezakegu erabat nagusi den paradigma baten aurrean gaudenik. Alde batetik, aspaldi honetan nagusitu den paradigma dugu. Paradigma hori gure jardueraren helburuak termino formaletan adierazten dituzten proposiziozko egitarauetan islatzen da, eta sakon errotuta dago hizkuntzen irakaskuntzaren tradizioan. Beste aldetik, azken urteotan indarra hartzen ari den prozesuzko egitarauen bidez adierazitako paradigma berria dugu. Egitarau horietan, azken emaitzak ez ezik, prozesuek betetzen duten zeregina ere azpimarratzen da.

Trantsizio-garai batean bizi gara. Izan ere, gaur egungo paradigma nagusiak paradigma berria asimila dezake, edo berriak hura ordeztu. Baina, bitartean, egitarau ezberdinen arteko lehiaketan murgilduta gaude, sortzen diren teoria berriei erantzuteko ikuspegi kontraesankorrak aurkitzen ditugu, eta metodologia dibergenteak bata bestearen ondoan azaltzen dira, nonahi. Eta nahaste horren erdi-erdian irakasleok gure lana egiteko bide egokia aurkitzen saiatu behar dugu.

Testuinguru horretan kokatu behar dira aurrean dituzuen orriak. Lan honen bidez, 1995. urtean argitaratu genuen "Euskalduntzearen helburuak. Orokorrak eta zehaztuak" izeneko egitaraua birplanteatuz, gaur egungo egoera nahaspilatsuan norabide bila dabilen irakasle-multzoari bere jarduera antolatzeko orientabide erabilgarria eskaini nahi diogu.

Azken urteotako ibilbidea

Ezin da ukatu hizkuntzen ikaskuntzan gabiltzan irakasleok lan zaila dugula esku artean. Hizkuntza bereganatzeko prozesua arrakastatsua izan dadin, eginkizun ezberdin ugariri erantzun behar diegu: ikasleak ikastaro eta ikastalde egokietan kokatu behar ditugu, eta ikastaroan lortu nahi diren helburuak aukeratu, helburu

horiei ekiteko plana prestatu, prestatutakoa aurrera eraman, eta ikas-prozesuaren martxa ebaluatu. Eginkizun horietan, ikas-prozesuan lortu beharreko helburuak modu egokian antolatzen dituen egitaraua oso lagungarri suerta dakiguke.

Asmo horrekin zenbait lan plazaratu ditugu azken urteotan:

– 1987. urtean "Oinarrizko mailarako helburu orokor eta zehaztuak" izeneko egitaraua sortu genuen. Egitarau horretan, 1986.ean Derion egindako jardunaldien eztabaidak eta hausnarketak oinarri hartuta, horma-irudien inguruan erabiltzen genuen nozio-funtzio egitarauari funtsezko elementu berriak gehitu genizkion: komunikazio-eginkizunak. Horrela, bada, egitarau berria mota biko helburuek osaturik geratu zen: helburu orokorren atalean komunikazio-eginkizunak genituen. Hizkuntza-trebetasun bakoitzean (mintzamena, idazmena, entzundakoaren ulermena eta irakurmena) ikasleak zer egiteko gai izan behar duen azaltzen ziguten. Helburu zehaztuen atalean, aldiz, nozioak (proposiziozko esanahiak, ZER adierazi nahi dugun) eta funtzioak (esanahi ilokutiboak, ZERTARAKO hitz egin edo idazten dugun) agertzen ziren. Baina, helburuak sailkatu eta zerrendatu ez eze, egitarauak sekuentziatu ere egiten zituen ikas-prozesuan. Dagokigun kasuan, oinarrizko maila xede izanik, sei urratsetan banatu genituen aurretik aipaturiko helburuak. Urrats horietan, ikasleak xede-hizkuntza beregana tzen oinarrizko maila lortu arte igaro beharreko sei pausoak deskribatzen ziren.

– 1988.eko udaberrian, aurreko urteko egitaraua osatu nahian, "Euskalduntzerako helburu orokor eta zehaztuak" izeneko egitaraua kaleratu genuen. Egitarau hartan, oinarrizko maila gainditu, eta euskalduntze-prozesu osoan lortu beharreko helburuak eskaini nahi izan genituen. Hala, bada, aurreko egitarauan agertzen ziren helburuei goi-mailarako helburuak gehitu zitzaizkien, eta ikas-prozesua sei urratsetik zortzira luzatu genuen.

– 1990. urtean, egitarauaren osagarri gisa, lan bi plazaratu genituen: "Euskalduntzerako helburuak. Esakuneak" eta "Euskalduntzerako helburuak. Nozio espezifikoak". Lan horietan, egitarauan sakondu beharreko atal biri helduta, urratsez urrats, proposamen zehatzak egin ziren.

– Gaur arteko azken lana, 1995.eko "Euskalduntzerako helburuak. Orokorrak eta zehaztuak" izenekoa dugu. Lan horren bidez, 1990.eko egitaraua berrikusi eta bertan sortzen ziren arazo batzuei aurre egin nahi izan genien. Aurreko egitarauaren ideia nagusiak beren horretan hartuta (urratsen izaera eta kopurua, helburu-motak, helburuen banaketa urratsez urrats...), erabilera-arazoak sortzen zituzten definizioak hobetzea izan zen, batez ere, lan berriaren asmoa.

Azken hamabi urteotan, beraz, hainbat aldaketa, osaketa edo berrikusketa egin ditugu. Hala ere, erabili ditugun egitarau guztietan, funtsezko ezaugarriak berberak izan dira:

– Euskalduntzearen helburuak atal nagusi bitan sailkatu ditugu. Alde batetik, helburu orokorrak izan ditugu. Helburu horiek "komunikazioaren" berri eman digute. Beste aldetik, helburu zehaztuak agertzen zaizkigu. Haien bitartez, hizkuntzaren osagai funtzionalak (funtzioak), osagai semantikoak (nozioak) eta osagai formalak (nozio-funtzioen adierazpide linguistikoak) aurkeztu nahi izan ditugu.

– Komunikazio-eginkizunak egitarauen osagai operatibotzat jo ditugu, eta egitarau horien atal nagusia osatu dute. Helburu orokor horien bitartez, «hizkuntzaz baliatuz hiztunak zer egingo duen» adierazi nahi izan da egitarauetan. Dena dela, batzuetan komunikazio-eginkizunak gaitasunari begira adierazi ditugu (ikasleak zer egiteko gaitasuna eskuratu behar duen), eta besteetan ekintzari begira (ikasleak zer egin beharko duen).

– Aipatu berri ditugun helburuak ikas-prozesuan sekuentziatzeko, erabaki administratiboen ondorio izan diren unitateak erabili ditugu: urratsak. Eskaintzen ditugun ikastaroen iraupena oinarri harturik, ikasleak ordu-kopuru horretan ezagutu, landu edota bereganatu beharko lituzkeen helburuak urratsez urrats proposatu ditugu. Hala, bada, ikas-prozesua zortzi urratsetan banatu dugu, eta urrats horietako bakoitzean mota ezberdinetako helburu-multzoak aurkeztu ditugu.

– Urrats bakoitzaren barruan, beste aldetik, lau ziklo proposatu dira. Ziklo horiek ikastaroan egingo den lana antolatzen laguntzeko eskaini dira, eta bakoitza gai bati lotuta agertu zaigu.

Egitarauekin sortutako arazoak

Dena dela, irakasleen aldetik, horrelako egitarauek ez dute lortu espero genuen onarpena. Erabiltzaileengana hurbiltzeko eta horien beharrei hobeto erantzuteko, zenbait saiakera egin diren arren (berrikusketak, lan osagarriak...), ez dugu lortu irakasleek beren lana antolatzeko orientabide lagungarritzat hartzerik.

Egoera horretara eraman gaituzten arazoak, besteak beste, honako hauek izan dira:

– Ikastaroak dirauen denbora-tartean lor daitezkeen helburuen multzoek adierazten digute urrats bakoitzaren nondik norakoa. Urrats bat non amaitu eta hurrengoa non hasten den jakiteko, ez daukagu helburuen pilaketa horiek baino irizpide argiagorik, eta horrek zaildu egiten du urrats bakoitzaren ikuspegi argia izatea.

– 1995.eko egitarauaren aurkezpenean azaltzen zen bezala, proposaturiko urratsak «arbitrarioak dira neurri handi batean (...), ezen bigarren hizkuntza bereganatzea *continuum* bat da (...)». Horrela, bada, helburuak behin eta berriro errepikatuko

zaizkigu urrats ezberdinetan eta oso zail egingo zaigu ikas-prozesuaren jarraipena egitea, bai irakasleoi bai ikasleei ere.

– Erabaki administratiboen ondorioz, ikasleentzako helburuak (urratsetan azaltzen direnak) eta horiek lortzeko denbora-tartea (ikastaroa) adierazten izan ditugu egitarauotan. Horrek mugatu egiten digu eskolak planifikatzerakoan ikasleen berezko erritmoa ardatz izateko aukera.

– Aipatu den bezala, komunikazio-eginkizunen zerrendak diseinatzerakoan ez zaie beti irizpide berberei jarraitu. Zenbait komunikazio-eginkizunetan gaitasuna aipatzen da; bestetan, ostera, egiteko zerbait proposatzen da. Homogeneotasun-falta horrek nahastea sortu du irakasleengan.

– Komunikazio-eginkizunen bitartez, komunikazioan sor daitezkeen ahozko zein idatzizko testuak deskribatu nahi dira. Baina, ohiko testu horien guztien zerrenda luzeegia izango denez, egitaraua erabilgarri bihurtzeko asmoz, aukeraketa bat egin behar izan da. Aukeraketa horren bidez, arbitrarioa izan arren, komunikazioan sor daitezkeen mota askotariko egoeren ikuspegi orokor eta baliagarria eskain-tzen saiatu gara. Dena dela, egunero ager daitezkeen testu arrunt asko kanpoan geratu dira, eta gure eskoletan erabil zitekeen hainbat egoera komunikatibok ez du lekurik aurkitu erabili ditugun egitarauetan.

– 1995. urtera bitarteko egitarauetan, nozioak, funtzioak eta horietako bakoitza adierazteko adierazpide linguistikoak urratsetan banaturik agertu zaizkigu. Baina, banaketa hori ere, neurri handi batean, arbitrarioa izan dela esan dezakegu. Izan ere, kasu askotan zail egiten zaigu nozio, funtzio edota adierazpide linguistiko jakin bat hizkuntza eskuratzeko prozesuaren atal bati lotzea.

Urratsetan nozio, funtzio eta adierazpide linguistikoen multzoak agertzeak desbideratu egin du, kasu askotan, urrats horien xedea. Hainbat irakaslek beren jardueraren helburu nagusi bihurtu ditu komunikazio arrakastatsua bideratzeko tresnak diren osagai horiek, komunikazio-gaitasuna bera bigarren mailan utzita.

Hori guztia ikusita, eroso erabiliko genukeen egitaraua lortuko badugu, orain arteko zenbait ideia planteatu eta irtenbide egokiak bilatu beharko ditugu irakasleok.

Egitarau berria sortzen

Aurreko puntuan azken urteotako egitarauekin sortu zaizkigun arazoak aipatu ditugu. Arazo horien iturri nagusiak bi izan direla esan daiteke: alde batetik, ikas-prozesua antolatzeko unitateak (urratsak) erabaki administratiboen ondorioz sorturiko helburuen pilaketak izatea; bestetik, eskaintzen diren helburu guztien izaera eta helburuek berek egitarauan duten zeregina.

Egitarau berria diseinatzerakoan, beraz, oso kontuan izan beharko ditugu auzi bi horiek.

URRATSETATIK MAILETARA

Esan dugun bezala, urratsak erabat lotuta daude ikastaroekin eta beren iraupenarekin, eta helburu ezberdinen multzoen bitartez adierazten izan dira. Ezaugarri nagusi bi horiek egon dira, hain zuzen ere, sortu diren arazo gehienen atzean. Argi dago, beraz, ikas-prozesua antolatzeko, bestelako era aurkitu beharra dagoena: prozesu horren atalen ikuspegi argia eskainiko digun antolaketa, ikasleak talde eta ikastaro egokietan kokatzen lagunduko digun antolaketa eta ikas-prozesua planifikatzen, bideratzen eta ebaluatzen lagunduko diguna. Erronka horiei erantzun nahian dator, hain zuzen ere, lan honetan proposatzen dugun mailen planteamendua.

Baina zer dira mailak? Zein da mailen eta urratsen arteko aldea? Urratsen nondik norakoa (urratsa zer den, lortu beharreko helburuak...) ikastaroen iraupenaren arabera antolatzen da. Horrela, bada, erabaki administratibo huts diren ikastaroak izango dira ikas-prozesuaren ardatz, eta ikasleen erritmoa haiei egokitu beharko zaie. Mailen ardatza, aldiz, oso bestelakoa izango da. Horien bitartez, xede-hizkuntzaz komunikatzeko gai izan nahi duen edozein ikaslek ezer ez jakitetik hizkuntza berria erabat bereganatu arte igaroko dituen etapa ezberdinen deskribaketa egingo dugu. Ikas-prozesuan zehar eman ohi diren jauzi kualitatiboek adieraziko digute mailen nondik norakoa. Mailen iraupena, beraz, lortu nahi diren helburuen menpe egongo da; hau da, ikasleek jauzi adierazgarri horiek eman arte iraungo du mailak.

IKAS-PROZESUA BOST MAILATAN

Heziketa prozesu guztietan bezala, hizkuntza ikasteko prozesuan ere parte-hartzaileen gaitasuna, jakintza eta jarrera aldatuz joango dira. Ikas-prozesuan ikasleek zenbait etapa igaroko dituzte, eta, etapa bakoitzean, hasierako egoeratik abiaturik (etapa bakoitza hasterakoan dituzten gaitasun, jakintza eta jarreretatik) xede-egoerara heldu beharko dute (etaparen amaierarako lortu behar diren gaitasun, jakintza eta jarreretara). Etapa horietako bakoitzari “maila” deituko diogu.

Baina, hainbat aukera aurki ditzakegu ikas-prozesua mailatan banatzeko orduan. Maila orokor eta zabal gutxi batzuek osaturiko banaketatik hasita, maila zehatzago ugari eskainiko dizkigun banaketa sakoneraino, egitaraua antolatzeko era ugari egongo dira. Zer nolakoak dira, bada, guk nahi ditugun mailak? Egitarau erabilgarria eta praktikoa nahi dugula esan dugu behin eta berriro. Hori dela eta,

egitarauaren atal nagusiak izanda, geure eskolak arrakastatsuak izateko moduko tresna egokiak izan beharko dute mailek. Ikasleak taldeetan kokatzeko, eta klaseetako jarduerak antolatzeko eta ebaluatzeko, irizpide argiak eskaini beharko dizkigute, eta eskolak arrakastatsuak izan daitezen lagundu behar digute.

Gure eskoletako ohiko jarduera, hain zuzen ere, saio komunikatiboak egitea da (eskolak xede-hizkuntzaz ematen dira, eta partaideen arteko elkarreragina izaten da zeregin nagusia). Jarduera-mota hori arrakastatsu suerta dakigun, maila bakoitzeko ikasleen jakintzek, gaitasunek eta jarrerek parametro jakin batzuen artean egon beharko dute ezinbestez, elkarri trabarik sortu gabe funtzionatzea ahalbidetuko duten parametroen artean. Horrela, bada, elkarrekin xede-hizkuntzaz lan egiteko gaitasuna eta egokitasuna izango dira oraingoan egitarauaren unitateen nondik norakoa erabakiko dutenak; eta ikastaroaren iraupena bigarren mailan geratuko da. Ideia horiei jarraituz, egitarau honetan hizkuntzaren bereganatze-prozesua bost mailatan banatzea proposatzen dugu. Maila bakoitzean, alde batetik, bertan kokatu behar diren ikasleek izan behar dituzten gutxieneko komunikazio-gaitasuna, hizkuntzaren jakintza eta jarrera azaltzen dira, eta bestetik, maila horretan lortu behar dituztenak. Azalpen horien bidez, ikas-prozesuaren etapa adierazgarri bakoitzaren irudi argi eta bereizgarri bat eskaini nahi diegu irakasleei, beren lana errazago eta emankorrago antolatzeko lagungarri suertatuko zaielakoan.

KOMUNIKAZIO-EGINKIZUNAK

1987. urtetik honako egitarauetan, komunikazio-eginkizunak osagai garrantzitsuenak izan dira urratsen nondik norakoa ulertu ahal izateko. Baina, ikusi dugun bezala, komunikazio-eginkizunekin ere hainbat arazo sortu zaizkigu. Arazo horiek gainditu nahian, jarraian datozen aldaketak proposatu dira lan honetan:

– Lehenengo eta behin, komunikazio-eginkizunen izaera bera izan dugu aztergai. Aurreko lanetan zerbait egiteko gaitasun gisa aurkeztu ditugu komunikazio--eginkizunak (egoera komunikatibo batean era ugariz parte hartzeko gaitasuna). Lan honetan, aldiz, zerbait egiteko proposamen modura agertuko dira; hau da, ikas-prozesuaren une batean zelako testuak eta zelan landu daitezkeen azalduko digute. Maila bakoitzean, bada, hainbat testu lantzea proposatuko zaie irakasle eta ikasleei, maila horretan eman nahi den aurrerapausoa bideratzen lagun diezaieketelakoan.

– Komunikazio-eginkizunak erabilgarriagoak eta ulergarriagoak izatea ere helburu dugu lan honetan. Hori lortzeko, komunikazio-eginkizunak definitzeko irizpideak bateratzen saiatu gara. Horrela, bada, horietako bakoitzak ondokoa adieraziko digu:

- Landuko dugun testuaren helburu nagusia zein den eta zein asmorekin sortzen den (zerbait kontatzeko, iritzia emateko, zerbait deskribatzeko...) azaldu behar digu. Hori izendatzeko "makroegintza" terminoa erabiliko dugu.
- Testuak hartuko duen itxura ere erakutsiko digu. Atal horretan, zenbait alderdi hartuko ditugu kontuan:
  - testua ahozkoa ala idatzia izango den azalduko zaigu,
  - xede-hizkuntza erabiltzen duen gizataldeak elkarrekin komunikatzeko adostu dituen konbentzioen eta arauen berri emango zaigu (testu formala den ala ez, partaideen arteko harremana...),
  - testuak berak duen izaera adieraziko zaigu (egunkariko artikulua, gutuna, telefono bidezko elkarrizketa...).
- Testuaren itxuraren aipua egiteko, "testu-era" terminoa erabiliko dugu.

– Azkenik, komunikazio-eginkizun bakoitzean aukeratutako testua jasotzea ala ekoiztea proposatzen den azalduko da.

Laburbilduz, edozein komunikazio-eginkizunek, testu baten egileak zein helburu nagusi duen (makroegintza), testuari zer nolako forma ematea erabaki duen (testu-era) eta ikasleari testua ekoiztea ala jasotzea proposatuko zaion esango digu.

Aipatu den beste arazo bat, eginiko aukeraketa arbitrarioek egitarauetatik kanpo utzi dituen ohiko testu ugariak dira. Arazo horri erantzuteko, eta irakasleari aukera zabalagoa eta aldi berean erabilgarriagoa eskaintzeko asmoz, komunikazio-eginkizunak atal bitan banatu ditugu: atal batean makroegintza izenekoak izango ditugu eta bestean, testu-erak. Atal bietako osagaiekin konbinazioak eginda, landuko dituen testuen izaera erabakiko du irakasleak. Horrela, helburuen zerrenda labur batekin oso aukera zabala aurkitu ahal izango dugu.

Zerrenda labur horretatik, adibidez, gure eskoletan lantzeko ohiko testu ugari lortu ahal izango ditugu:

– Iragan hurbileko gertakarien kontaketa egin bakarrizketa informaletan.

– Zerbaiten gaineko iritzia eman bakarrizketa informaletan.

– Zerbaiten gaineko iritzia eman gutun informaletan.

– (...)

FUNTZIOAK ETA NOZIOAK

Egitarauetan helburu zehaztu modura agertzen zaizkigun osagaiei dagokienez, eta azaldutako arazoak gainditzeko asmoz, aldaketa bat aurkeztuko dugu lan honetan: urratsez urrats edo mailaz maila banaturik aurkeztu beharrean, denak bildu eta egitarauaren amaieran eskaintzea erabaki dugu. Horrela, irakasleak une bakoitzean klasean sumatzen dituen komunikazio-beharrak kontuan hartuta, adierazpide linguistiko egokiak erraz aurkitu ahal izango ditu eta ikasleei eskaini ahal izango dizkie.

EGITARAUAREN HELBURUAK

Gaur egungo hizkuntza-eskolen azken helburua xede-hizkuntzaz komunikazio--gaitasuna lortzea da. Horrela, bada, ez da arraroa azken hamarkadetan lan ugarik argia ikusi izana hizkuntzaren azterketa komunikatiboa egiteko asmoz. Gure egitarau honek, ordea, ez dauka horren asmo handirik. Ez dugu komunikazioaren ikuspegitik hizkuntzaren ikerketa sakonik eta osorik egin nahi. Horretarako, guk baino gaitasun eta jakintza handiagoak dituzten adituek eginiko hainbat lan ditugu eskuragarri. Gure asmoa oso bestelakoa da: ikasleei hizkuntza berria bereganatzen lagundu nahi dien irakasleak tresna erabilgarri bat eskura izatea.

MAILAKETA

Hurrengo orrialdeetan, irakasleei beren lana antolatzen laguntzeko asmoz, bigarren hizkuntzaren bereganatze-prozesuan bereizi ditugun bost mailen deskripzioa eskainiko dugu. Deskripzio horren osagaiak honako hauek dira:

– Lehenengo eta behin, HELBURUAK izeneko atala izango dugu. Atal horretan mailen irudi erraz eta, aldi berean, argia eskaintzen saiatu gara. Horretarako, alde batetik, maila bakoitzean kokatu beharko genituzkeen ikasleen ezaugarriak azaldu ditugu (ikasle horien hasierako egoera), eta bestetik, dagokigun maila gainditzeko lortu beharko dituzten helburuak deskribatu ditugu (xede-hizkuntzaren jakintza, horren bidez komunikatzeko gaitasuna, eta hizkuntza horrekiko eta ikas-prozesuarekiko jarrera). Atal honek erakutsiko dizkigu maila bakoitzean egin beharko dugun lanaren ildo nagusiak.

– Bigarrenik, KOMUNIKAZIO-EGINKIZUNAK izeneko atala izango dugu. Atal horretan —eta beti ere maila bakoitzean lortu nahi diren jakintza-, gaitasuna- eta jarrera-helburuak oinarri hartuta (aurreko atalean aipaturikoak, hain zuzen ere)— mailaz maila lantzea proposatzen diren testuak azalduko dira. Komunikazio-eginkizunen atalean esan dugun bezala, eskaintzen diren makroegintzak (testuaren helburu nagusiak) eta testu-erak (testuaren formak) elkarren artean

konbinatuta sortuko dira testu horiek. Argitu beharko genuke, dena dela, mailaz maila agertuko diren proposamenak ez direla inondik inora ere ezinbestez landu behar diren testuen zerrendak. Egitarau honen egileok, maila bakoitzak dituen helburuak ikusita, maila horiek lortzeko egokien begitandu zaizkigun testuak bildu ditugu; baina irakaslea izango da kasu bakoitzean zein testu erabiltzea komeni den erabaki beharko duena. Makroegintzak edota testu-erak zertan diren argiago ikusi nahi izanez gero, mailen deskripzioen ostean horien azalpenak eskaintzen dira.

– Azkenik, lanaren amaieran funtzioak, nozioak eta horien hizkuntza-adierazpideak aurkitu ahal izango ditugu, esanahi-multzoen arabera antolaturik.

HASIERA-MAILA

Helburuak

Maila horretan ikasleak estreinako harremana izango du hizkuntza berriarekin. Hori dela eta, hautatu duen ikas-prozesuan aurrera egitea izango dugu helburu nagusia. Horretarako, alde batetik esperientzia atsegina izatea lortu beharko dugu; eta bestetik, ikasten ari denaz baliaturik komunikatzen has daitekeela ohartarazi beharko diogu.

Komunikazio-gaitasunari dagokionez, lehenengo mailaren helburua honako hau izango da: murgildu den esperientzia berrian —hau da, euskara-klasean jarduteko— gutxieneko gaitasuna lortzea. Horrek hauxe eskatuko dio ikasleari: irakasleen aginduak ulertzeko gaitasuna izatea, ikasleak eta irakasleak agurtzen jakitea, horiei zalantzak galdetzen jakitea (ulertu ez duen zerbait azaltzeko edo zerbait berriro esateko eskatzea...) eta horien azalpenak ulertzea, klasekideei zerbait eskatzen, eskaintzen, ukatzen eta abar jakitea... Komunikazio-egoera horiek guztiak egoera informaletan egingo dira.

Beste aldetik, esan dugun bezala, ikasleak hasi berri duen ikas-prozesuari jarraipena emateko erabakia hartzea izango da maila horretako beste helburu nagusia. Horretarako, alde batetik, dagokion erritmoari jarraituz euskara arazo handirik gabe ikas dezakeela erakutsi behar diogu (ikasteko erritmo ezberdinak daudela eta gure jardueran erritmo guztiek lekua dutela ulertarazi beharko diogu), eta bestetik, ikaste horrek merezi duela eta bere esperientzia aberasteko balio izango duela erakutsi beharko diogu.

Laburbilduz

Hasiera-mailan euskaraz komunikatzeko batere gaitasunik ez daukaten ikasleak kokatuko ditugu. Maila horretan, klasearen funtzionamendua euskaraz izatea

ahalbidetuko duten gutxieneko jakintza, gaitasuna eta jarrera lortu behar izango dituzte.

Komunikazio-eginkizunak

Esan dugun bezala, hasiera-mailan ikasleek estreinako harremana izango dute xede-hizkuntzarekin. Hori dela eta, testuen lanketak oinarri-oinarrizkoa izan behar duela uste dugu: eredu ugari jaso beharko dituzte, baina eredu horiek errazak eta modu egokian aurkeztutakoak izan beharko dute. Testuetan, xede-hizkuntzari buruz behar duten informazioa lortzeko bidea eskaini beharko diegu; eta ekoizteko orduan, testuinguru erosoa sortu, eskatuko zaien ahalegina ondo neurtu eta behar bezainbesteko laguntza eskaini beharko diegu.

Horretarako, honako testu hauen inguruan lan egitea proposatzen dugu:

Makroegintzak

– Pertsonak/gauzak eta lekuak zelakoak diren deskribatzea.
– Orainaldiko ohiko jardueren kontaketa.
– Iragan hurbileko gertakarien kontaketa.
– Norbaiten/ zerbaiten inguruko iritziak ematea.
– Zerbait egitea / gauzak negoziatzea.
– Zerbait egiteko arauak, jarraibideak eta argibideak ematea.

Testu-erak

– Bakarrizketa informala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa informala.
– Telefono bidezko elkarrizketa informala.
– Oharrak.

BEHE-MAILA

Helburuak

Maila honetan ditugun ikasleek eskuratua izan behar dute klasean euskaraz jarduteko behar den gutxieneko gaitasuna. Oraingoan, beraz, oinarri horretatik abiaturik, ingurukoekin euskaraz komunikatzen hasteko gaitasuna lortzea izango

dugu helburua. Hau da, “ez dakit euskaraz” esatetik “apurtxo bat badakit” esatera igarotzeko behar den jauzia egin beharko dute.

Komunikazio-gaitasunari dagokionez, beheko mailaren helburua honako hau izango da: klaseko kideekin eta ingurune hurbilekoekin euskaraz komunikatzen hasteko lehenengo urratsak ematea ahalbidetuko dieten jakintza, gaitasuna eta jarrera lortzea, bestelako jendearekin sor dakizkiekeen egoera puntualetan erantzun sinpleak emateko gaitasuna eta mezuak ulertzeko estrategia batzuk eskuratzea, eta, azkenik, xede-hizkuntza erabiltzen duten hedabideekin lehenengo kontaktua izatea.

Horrek ondokoa eskatuko die ikasleei: deskripzioak, kontaketa sinpleak, zerbaiten inguruko komentario laburrak, asmoak, zerbait egiteko jarraibideak, eskaerak, eskaintzak eta horrelako eguneroko testuak ulertzeko eta sortzen hasteko gaitasuna izatea, eta telebista, irrati eta egunkarietako berriak, iragarkiak eta bestelako eguneroko testu laburrak ulertzen hastea.

Maila honetan, aurrekoan bezala, diskurtso informalak izango dira gehien landuko direnak (bakarrizketak, elkarrizketak, oharrak, gutunak...). Hala ere, hainbat kasutan sor dakizkiekeen egoera jakinei aurre egiteko, ikasleak diskurtso formalari erreparatzen hasi beharko dute (ezezagunei argibideak eskatzeko edo emateko, leku publikoren batean informazioa eskatzeko, hedabideetako berrietan esaten dena ulertu ahal izateko...).

Beste aldetik, ikasleek eman duten jauzi komunikatiboaz eta horrek ematen dien komunikatzeko aukeraz ohartu beharko dira.

Laburbilduz

Beheko mailan, klaseko jarduera euskaraz egin ahal izateko behar bezalako jakintza, gaitasuna eta jarrera eskuratua duten ikasleak kokatuko ditugu; eta maila horretan, ingurukoekin egoera arruntenetan euskaraz komunikatzen lehenengo urratsak emateko gaitasuna lortu beharko dute.

Komunikazio-eginkizunak

Beheko mailan eskola barrurako komunikazio hutsa gainditua, eguneroko kontuen inguruan jarduten hasiko dira ikasleak. Dena dela, komunikazio-esparrua zabaltzen hasi arren, oraindik ere testuen lanketa oso oinarrizkoa izango da. Hasiera-mailan esan dugun bezala, oraingoan testuen aniztasuna apur bat handiagoa izango den arren, ikasleek eredu ugari, erraz eta ondo aurkeztutakoak jaso behar dituzte oraindik ere. Testuetan hizkuntzari buruz behar duten informazioa lortzeko bidea eskaini beharko diegu; eta ekoizteko orduan, testuinguru erosoa sortu,

eskatuko zaien ahalegina ondo neurtu eta behar bezainbesteko laguntza eskaini beharko diegu.

Horretarako honako testu hauen inguruan lan egitea proposatzen dugu:

Makroegintzak

– Pertsonak/gauzak eta lekuak zelakoak diren deskribatzea.
– Orainaldiko ohiko jardueren kontaketa.
– Iragan hurbileko gertakarien kontaketa.
– Norbaiten/ zerbaiten inguruko iritziak ematea.
– Zerbait egitea / gauzak negoziatzea.
– Zerbait egiteko arauak, jarraibideak eta argibideak.
– Prozesuak deskribatzea.
– Asmo eta nahien azalpena.
– Zerbaiten inguruko usteak eta hipotesiak.

Testu-erak

– Bakarrizketa informala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa informala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa formala.
– Telefono bidezko elkarrizketa informala.
– Telefono bidezko elkarrizketa formala.
– Oharrak.
– Gutun informala.
– Egunkari eta aldizkarietako berriak.

– Telebista eta irratietako berriak.
– Ipuina / komikia.

TARTEKO MAILA

Helburuak

Maila honetan dauden ikasleek ingurukoekin gutxieneko komunikazioa ziurtatzeko nahikoa izan daitekeen gaitasuna lortua dute aldez aurretik. Horrek esan nahi du, ez direla xede-hizkuntzan galdurik sentituko, era normalean komunikatzeko oraindik zailtasunak izan arren, eta hainbat egoeratan euskaraz komunikatzeko aukerarik izan ez arren.

Oraingoan, ingurukoekiko gutxieneko komunikazioa gauzatzeko gaitasuna gainditurik, gizartean ohikoak diren testu ezberdin gehienetara ikasleen komunikazio-esparrua zabaltzea izango dugu helburu. Zabaltze horrek handitu egingo du erabat, ikasleek aurkituko duten komunikazio-aukeren kopurua. Ikasleak hizkuntza bere osotasunean ikusten hasiko dira, horren konplexutasunaz ohartuz joango dira, eta era natural baten erosotasunez komunikatzeko oraindik dituzten zailtasunak ageriago ikusiko dituzte. Horren aurrean, sarri askotan etsipena sor dakieke. Ikasi duten guztia ikasita, ezer gutxi dakiten inpresioa izan dezakete. Arazo larri hori gainditzeko, alde batetik, ikasketa-prozesuan betetzen ari diren urratsaren garrantziaz eta izaeraz ohartu beharko dute ikasleek; eta bestetik, aipatutako zabaltze komunikatiboa traumatikoa izan ez dadin, eskoletako jarduerak planteatzerakoan, ikasleen erritmoei eta gaitasunari kontu handiz erreparatu beharko diegu irakasleek.

Beraz, ikasleek garatu behar duten komunikazio-gaitasunari begira, tartekoa den hirugarren mailan gizartean guztiontzat ohikoak diren testu-era gehienak landu beharko ditugu, hala gizakien arteko harremanetan nola hedabideetan aurki ditzakegunak. Testu horiek egoera informaletan zein formaletan ikusiko dira.

Laburbilduz

Tarteko mailan ingurukoekin egoera arruntenetan komunikatzen hasteko gai diren ikasleak kokatuko ditugu. Maila honetan, komunikazioa esparru gehienetara zabaltzeko gaitasuna eskuratu beharko dute ikasleek, nahiz eta oraingoz ahalegin handiak egin behar izango dituzten.

Komunikazio-eginkizunak

Tarteko mailan, ohiko egoera gehienetan komunikatzeko gutxieneko gaitasuna lortu behar izango dute ikasleek. Hori ikusita, ia edozein testu erabili ahal izango dugu geure eskoletan. Dena dela, oso kontuan izan beharko dugu, alde batetik, ikasleak hainbat komunikazio-egoera berriren aurrean izango direla, eta bestetik,

testuinguru askotan euskaraz aritzeak oraindik ahalegin handia eskatuko diela. Hori dela eta, hala testuak jasotzean nola sortzean, kontu handiz ibili beharko dugu, eskoletako jarduerek ikasleengan gehiegizko presiorik sor ez dezaten.

Horretarako honako testu hauen inguruan lan egitea proposatzen dugu:

Makroegintzak

– Pertsonak/gauzak eta lekuak zelakoak diren deskribatzea.
– Pertsonak/ gauzak eta lekuak zelakoak ziren deskribatzea.
– Prozesuak deskribatzea.
– Orainaldiko ohiko jardueren kontaketa.
– Iragan hurbileko gertakarien kontaketa.
– Iraganeko gertakarien kontaketa.
– Iraganeko ohiko jardueren kontaketa.
– Asmo eta nahien azalpena.
– Zerbaiten inguruko usteak eta hipotesiak.
– Norbaiten/ zerbaiten inguruko iritziak.
– Zerbait egitea / gauzak negoziatzea.
– Zerbait egiteko arauak, jarraibideak eta argibideak.
– Zerbait egiteko iradokizunak eta aholkuak.

Testu-erak

– Bakarrizketa informala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa informala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa formala.
– Telefono bidezko elkarrizketa informala.
– Telefono bidezko elkarrizketa formala.
– Oharrak.
– Gutun informala.
– Gutun formala.
– Egunkari eta aldizkarietako berriak.
– Egunkari eta aldizkarietako erreportaiak.
– Egunkari eta aldizkarietako artikuluak.

– Egunkari eta aldizkarietako elkarrizketak.
– Telebista eta irratietako berriak.
– Telebista eta irratietako erreportaiak.
– Dokumentalak.
– Ipuina / komikia.
– Eleberriak.

OINARRIZKO MAILA

Helburuak

Maila honetan kokatuko ditugun ikasleek, gizartean ohikoak diren testu gehienak jaso edo emateko gutxieneko gaitasuna lortua dute, nahiz eta oraindik erraztasun eta jakintza falta izan. Edozein egoera arruntetan moldatu ahal izango dira, baina ahalegin handiak egin beharko dituzte eta ezeroso sentituko dira kasu askotan.

Oraingo helburua, beraz, hizkuntzaren jakintza eta erabiltzeko gaitasuna hobetuz, xede-hizkuntzaz ohiko edozein testuingurutan komunikatzean eroso sentitzea izango da, hau da, hiztun arruntak ohikoak dituen testu guztiak erraztasunez jasotzeko eta ekoizteko gaitasuna izatea.

Maila honetan, hortaz, ikasleek erraztasunez eta erosotasunez komunikatzea oztopatuko dieten trabak gainditu beharko dituzte, eta edozein egoeratan komunikazioa autonomiaz gauzatzeko gaitasuna lortu beharko dute. Ikasleek modu autonomoan eta librean jaso eta produzitu beharko dituzte ohiko testu-era ezberdin guztiak. Horrek ez du esan nahi, hiztun arruntaren gaitasun bera lortuko dutenik. Oraindik ere, hainbat hutsune izango dituzte komunikazioa behar bezala garatzeko. Dena dela, batzuetan hutsune horiek, zenbait arazo eman arren, ez diete edozein ohiko egoera komunikatibotan parte-hartzea oztopatuko.

Kontuan hartu behar dugu, hala ere, laugarren maila honetan sor dakigukeen arazo bat, ikasleek lortuko duten komunikatzeko erosotasun horren eskutik etor daitekeena, hain zuzen ere. Esan dugun bezala, oinarrizko maila honetan, ikasleek hiztun arruntaren gaitasuna lortu ez duten arren, erraz eta eroso jaso eta ekoitziko dituzte ohiko testu-mota gehienak. Hau da, ikaslea gero eta gusturago ibiliko da euskaraz. Hala ere, arriskua dago: gustura egonda, duen gaitasunarekin konformatzea gerta daiteke, eta dituen hutsuneak gainditzeko adorea gal dezake. Oso garrantzitsua da, beraz, komunikazioan hizkuntzaren zuzentasunak eta egokitasunak beharko duten garrantziaz ikasleak ohartaraztea, eta falta duten azkeneko jauziari ekiteko motibatzea. Horrez gain, euskara normaltasunez erabiltzeko dauden

aukerez ere ohartarazi beharko ditugu ikasleak.

Laburbilduz

Oinarrizko mailan kokatuko ditugun ikasleek gizartean ohikoak diren testu gehienak jaso eta emateko gutxieneko gaitasuna aldez aurretik lortua duten arren, xede-hizkuntzaz komunikatzeak ahalegin handia eskatuko die. Hain zuzen ere, maila horretan jatorrizko hiztunaren aldean hainbat hutsune izanda ere, egoera ezberdinetan erosotasunez eta normaltasunez komunikatzeko gaitasuna lortu beharko dute.

Komunikazio-eginkizunak

Oinarrizko mailan jadanik edozein egoeratan komunikatzeko gai diren ikasleek, maila horren amaieran erosotasunez eta normaltasun nahikoz aritzeko gaitasuna eskuratzea izango dute helburu. Hori lortzeko, eskoletan denetariko testuak landu beharko ditugu, eta ikasleak gero eta autonomia handiagoz jarduten ohitu beharko dira.

Horretarako honako testu hauen inguruan lan egitea proposatzen dugu:

Makroegintzak

– Pertsonak/gauzak eta lekuak zelakoak diren deskribatzea.
– Pertsonak/gauzak eta lekuak zelakoak ziren deskribatzea.
– Prozesuak deskribatzea.
– Orainaldiko ohiko jardueren kontaketa.
– Iragan hurbileko gertakarien kontaketa.
– Iraganeko gertakarien kontaketa.
– Iraganeko ohiko jardueren kontaketa.
– Asmo eta nahien azalpena.
– Zerbaiten inguruko usteak eta hipotesiak.
– Norbaiten/zerbaiten inguruko iritziak.
– Zerbait egitea/gauzak negoziatzea.
– Zerbait egiteko arauak, jarraibideak eta argibideak.
– Zerbait egiteko iradokizunak eta aholkuak.

Testu-erak

– Bakarrizketa informala.
– Bakarrizketa formala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa informala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa formala.
– Telefono bidezko elkarrizketa informala.
– Telefono bidezko elkarrizketa formala.
– Oharrak.
– Gutun informala.
– Gutun formala.
– Egunkari eta aldizkarietako berriak.
– Egunkari eta aldizkarietako erreportaiak.
– Egunkari eta aldizkarietako artikuluak.
– Egunkari eta aldizkarietako elkarrizketak.
– Telebista eta irratietako berriak.
– Telebista eta irratietako erreportaiak.
– Dokumentalak.
– Ipuina / komikia.
– Eleberriak.
– Liburu, aldizkari eta abarretako dibulgazio-idazkiak.
– Kantak, bertsoak eta olerkiak.

GOI-MAILA

Helburuak

Maila honetan kokatuko ditugun ikasleek, hiztun arruntaren ohiko testu guztiak erosotasunez eta normaltasun onargarriaz jasotzeko eta ekoizteko gai izan arren, ez dute hiztun arruntaren gaitasun bera izango; izan ere, oraindik hutsune batzuk izango dituzte haren gaitasun-mailara ailegatzeko.

Goi-maila honetako helburua hiztun arruntak duen neurriko gaitasun komunikatiboa lortzea izango da.

Horrek, jadanik komunikazioa normaltasun eta egokitasun nahikoaz jarduten duen ikasleak dituen hutsuneak gainditzea eskatuko du. Eta hori gerta dadin, ezinbestekoa da ikaslea bera ohartzea, xede-hizkuntzaz ohiko testuak hiztun arruntaren egokitasun eta normaltasunaz jaso eta emateak zer eskatzen duen, eta horretara heltzeko norberak zer falta duen.

Beraz, talde bakoitzeko ikasleen hutsuneek adieraziko dituzte mailaren helburuak. Bestalde, ikasleek hobetzeko duten motibazioa bultzatu behar da, hutsuneez konturatzeko, eta haiek gainditzeko bideak erabakitzeko eta jorratzeko.

Laburbilduz

Goi-mailan, hiztun arruntaren ohiko testu guztiak erosotasunez eta normaltasun nahikoaz baina hainbat hutsunerekin jasotzeko eta ekoizteko gai diren ikasleak kokatuko ditugu. Hiztun arruntaren pareko gaitasuna eskuratzeko, aipatutako hutsuneak gainditu beharko dituzte maila honetan.

Komunikazio-eginkizunak

Goi-mailan, jadanik edozein egoeratan xede-hizkuntzaz komunikatzen eroso sentitzen diren ikasleak izango ditugu geure eskoletan. Maila honetan, jatorrizko hiztunaren pareko komunikazio-gaitasuna lor dezaten, testuinguru ezberdinetan ikasleek izan ditzaketen hutsuneak antzematen saiatu beharko dugu. Ikasleek berek hutsuneoi errepara diezaieten lagundu beharko diegu, eta horiek gainditzen ahaleginduko gara. Horri ekiteko, jakina, denetariko testuak izango ditugu langai.

Horretarako, honako testu hauen inguruan lan egitea proposatzen dugu:

Makroegintzak

– Pertsonak/gauzak eta lekuak zelakoak diren deskribatzea.
– Pertsonak/gauzak eta lekuak zelakoak ziren deskribatzea.
– Prozesuak deskribatzea.
– Orainaldiko ohiko jardueren kontaketa.
– Iragan hurbileko gertakarien kontaketa.
– Iraganeko gertakarien kontaketa.
– Iraganeko ohiko jardueren kontaketa.
– Asmo eta nahien azalpena.
– Zerbaiten inguruko usteak eta hipotesiak.

– Norbaiten/zerbaiten inguruko iritziak.
– Zerbait egitea / gauzak negoziatzea.
– Zerbait egiteko arauak, jarraibideak eta argibideak.
– Zerbait egiteko iradokizunak eta aholkuak.

Testu-erak

– Bakarrizketa informala.
– Bakarrizketa formala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa informala.
– Aurrez aurreko elkarrizketa formala.
– Telefono bidezko elkarrizketa informala.
– Telefono bidezko elkarrizketa formala.
– Oharrak.
– Gutun informala.
– Gutun formala.
– Egunkari eta aldizkarietako berriak.
– Egunkari eta aldizkarietako erreportaiak.
– Egunkari eta aldizkarietako artikuluak.
– Egunkari eta aldizkarietako elkarrizketak.
– Telebista eta irratietako berriak.
– Telebista eta irratietako erreportaiak.
– Dokumentalak.
– Ipuina / komikia.
– Eleberriak.
– Liburu, aldizkari eta abarretako dibulgazio-idazkia.
– Kantak, bertsoak eta olerkiak.

Eguneroko lana antolatzean, bideratzean edota ebaluatzeko orduan zalantzak dituenean, irakasleak egitarau honetan laguntzaren bat aurkitu ahal badu, ontzat joko ditugu emandako lan-ordu astunak eta izandako buruhauste guztiak.

Ikas-estiloak*

Iñaki Pikabea
EHU

1. IKAS-ESTILOAK

1.1. Sarrera

Errendimendu akademikoak oinarri ugari ditu: eragile intelektualak, emozioz-koak, antolaketakoak, gizarte eta inguruneak ezarritakoak... Oraingo honetan, ikas-estiloaren eta errendimenduaren arteko loturaz mintzatuko gara soilik. Honek ez du esan nahi, aurrez aipatutako eragileak indargabetu egiten ditugunik.

Ikertzaile ugari aritu dira gai honen inguruan aztertzen: Cafferty (1980), Lynch (1981), Gardner (1990), Alonso (1992)... Aditu hauen ondorioa hauxe litzateke: ikasleek eraginkortasun handiagoz ikasten dute, ikas-estilo nagusiaz baliatuz irakatsiz gero.

1.2. Estiloa

Estiloak gizakion jarrerei buruzko ondorioak dira. Jarrerak sailkatzeko eta aztertzeko baliagarriak izan daitezke, zenbaitetan arinkeriatan erortzeko arriskua badugu ere.

Estiloa ez da soilik agerian dagoena. Bi atal ditu: pentsamenduaren sakoneko egitura eta errealitatearekin lotzekoa. Beraz, adibide gisa, logikarekiko kezka, edo detaileei buruzko ardura, ez dira kasualitate hutsak.

---

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

Bestalde, ikas-estiloak garrantzi handia du irakasleengan. Azken batean, berari ikastea gustatuko litzaiokeen eran irakastea baita irakaslearen joera. Joera hau sarritan inkontzientea da, eta irakasleak bere ikas-estiloa(k) ezagutzeko parada duenean hautatzen du bere irakats-estiloa.

Ikasteko aukeratan ikasleen berdintasuna garantizatzea ez da ordu-kopuru bera, ordutegi bera, liburu bera... erabiltzeko aukera ematea soilik. Azken batean, irakasleak, nahi gabe, bere ikas-estilo berbera duten ikasleak saritzen ditu, bestelakoak alboratuz.

Ikas-estiloa ez da kontzeptu bateratua. 1969tik (Messick) aztergai bihurtu da kontzeptu hori, eta hainbat aditu horretan ari dira harrezkero. Gure ustez, Keefe-k (1988) proposatzen duen definizioa da egokiena:

> Ikas-estiloa, ikasleek ikas-giroan azaltzen duten ezaugarri kognitibo, afektibo eta fisiologikoen multzo iraunkorra da. Ezaugarri-multzo honek adierazten digu ikasleak informazioa nola jasotzen duen, nolako harremanak sortzen dituen eta ikasteko aukerei nola erantzuten dien.

Lau arlo dira ezaugarri kognitiboak definitzen laguntzen digutenak:

- Eremuarekiko mendetasuna/askatasuna.
- Kontzeptualizazioa eta kategorizazioa.
- Erreflexibotasuna/inpultsibotasuna.
- Giza zentzuak.

Bestalde, ukaezina da ikas-prozesuan ezaugarri afektiboek ere garrantzi handia dutela. Nolako motibazioa duen, aurrez izandako esperientzia... eta antzeko eragileak ezin dira ahaztu.

Ezaugarri fisiologikoak ere aintzat hartu beharko lirateke (biotipoak, biorritmoak, teoria neurofisiologikoak, etab.).

Honen guztiaren ondorioz, ikas-estiloen motak definitu beharrean gaude. Ikas-estiloak iraunkor izateko joera du. Neurri batean aldagarria izan daiteke, baldin eta teknika eta ahalegin bereziak egiten badira.

Ikas-estiloen pertzepzioa ere sartzen da. Garrantzi handia dauka komunikazioan informazioa jasotzeko erak, eta nola erantzuten dugun desberdin ikasteko aukera beraren aurrean. Ikasle batzuek nahiago dute bakarka ikasi, beste batzuek taldeka...

1.3. Ikasten ikasi

Carl Rogers-ek (1975) zioen, ikasten, moldatzen eta aldatzen ikasi duena dela *gizaki hezitua*. Zer da, gure ustez, *ikasten ikastea*?

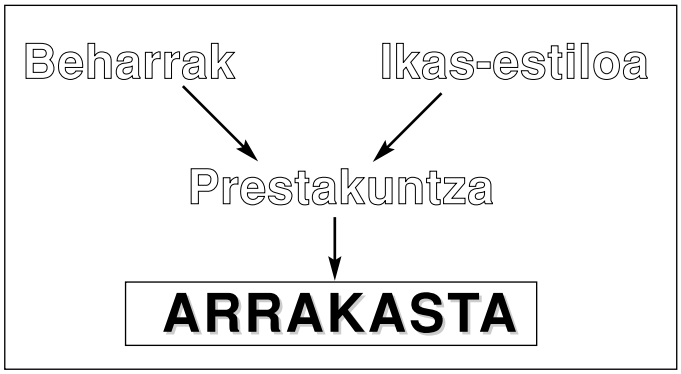
> Norbera dagoen edozein egoeratan era eraginkorrean ikasteko ezagutza eta trebetasuna izatea (Alonso, Gallego, Honey, 1994).

Ideia hau zehaztuz, esan liteke gizaki batek ikasten ikasi duela, baldin honako gauza hauek egiten badaki:

- Norberaren ikaskuntza kontrolatzen.
- Ikaskuntzarako plan norbanakoa antolatzen.
- Ikasle gisa, bere alde ahulak eta sendoak antzematen.
- Bere ikas-estiloa deskribatzen.
- Oztopo pertsonalak gainditzen.
- Ondoen zein egoeratan ikasten duen asmatzen.
- Eguneroko esperientziaz ikasten.
- Irrati, telebista, prentsa eta ordenagailu bidez ikasten.
- Lan-taldeetan parte hartzen.
- Ikastaro edo hitzaldi batetik etekin handiena ateratzen.
- Tutore batengandik ikasten.
- Intuizioa ikasketarako erabiltzen.

Ikasten ikasteko garaian, hiru oinarri daude:

1. Ikaslearen beharrak (ikaskuntzan arrakasta izateko jakin behar duena, eta izan behar duen trebetasuna).
2. Ikas-estiloa (bere ikaskuntzan eragina duten norbanakoaren joera eta nahiak).
3. Prestakuntza (ikaskuntzan ahalmena handitzeko jarduera antolatua).



1.4. Ikas-estiloen eragina pedagogian

Hyman-ek eta Rossoff-ek (1984) honako proposamen hau luzatu ziguten irakasleoi gure lanerako:

1. Ikasle bakoitzaren ikas-estiloa diagnostikatu.

2. Sailkatu.

3. Irakaslearen irakats-estiloa eta ikasleen ikas-estiloa egokitu.

4. Irakasleei aurreko urratsak gauzatzen irakatsi.

Alonso-ren (1994) ustez, helburua ez da irakaslearen irakats-estiloa ikasle guztien ikas-estiloetara egokitzea, hori ezinezkoa baita, une eta arlo jakinetan bilatzen diren helburuak lortzeko irakats-estiloa egokitzea baizik.

Doyle-k eta Rutherford-ek (1984) lau irizpide eskaini dizkigute:

- Irakasleak ikas-estiloaren zein eremu diren garrantzitsuak zehaztu behar du, kontuan harturik ikasleen adina, heldutasuna, ikasgaia…
- Bere ikasleen ezaugarrien araberako metodo eta tresnak aukeratu behar ditu.
- Azalduko zaizkion datu anitzetara diagnostikoak nola egokitu aztertu behar du.
- Inguruneko mugak (ikasgela-mota, ikasle-kopurua, ikastetxearen egitura eta kultura...) aztertu behar ditu.

1.5. Ikas-estiloak eta orientabidea

Orientabideak zeregin handia du eremu honetan. Porrot akademikoaren atzean sarritan ikusi da, orientazio-lan txukunak porrota uxatu edo gutxitu egin lezakeela, norberaren ikas-estiloa sakondu edo osa balezake, batik bat. Nola lagun lezake orientabideak ikas-estiloen eremuan?

Orientabidea sistematikoa eta zuzena bada, irizpideak eman litzake ondoko arloetan: ikasle helduek nola ikasten duten, gidaritza estua behar duten ala ez, ikasgelako informazioa nola komeni den azaltzea, talde eta azpitaldeak nola osatu, ebaluaziorako prozedura egokiak aukeratu, etab. Badira irakasle ugari, behaketa, esperientzia, ebaluazio eta entzute-saio sistematikoen bitartez beren ikasleen ikas--estiloen diagnostiko egokia egiteko gai direnak. Hala ere, Smith-ek (1988) dio, propio horretarako prestaturiko tresna egoki batek denbora aurrezten eta okerrak baztertzen lagun lezakeela.

1.6. Ikas-estiloak eta aplikazio didaktikoak

Ugari izan dira ikas-estiloen eta irakaskuntza-metodoen artean dagoen lotura aztertu duten teoriak eta ikerketak. Lockhart-ek eta Schmeck-ek (1983), esate baterako, ebaluazio-metodoen diseinuak ikasleen ikas-estiloetara egokigarriak izan behar zutela azpimarratu zuten, ikasle bakoitzaren kasuan benetan suertatutako aurrerapena neurtu ahal izateko.

Beste adibide bat, umeei idazketa eta irakurketa irakastean egon daitezkeen desegokitasunak izan daiteke. Adibidez, ume kinestesiko bati ikus-entzunezko metodo bat erabiliz irakurtzen eta idazten irakastea, porroterako bide egokia litzateke. Helburua ez da, beraz, metodo onena bilatzea, ikasle bakoitzaren estiloa antzematea eta bertara ahalik eta gehien egokitzea baizik (Reiff, 1984). Gogora dezagun, bestalde, ikasgaiak eta ikas-estiloak lotzen gehien ahalegindu diren irakasleak hizkuntza-irakasleak izan direla (Leino, 1982; Reid, 1987, etab.).

1.7. Ikaskuntzaren lau etapak

Mumford-en ustez (1990), ikaskuntzak lau urrats ditu:

1. Esperientzia jakin bat izatea.
2. Esperientzia hori errepasatzea.
3. Esperientziatik ondorioak ateratzea.
4. Hurrengo pausoak antolatzea.

Honey-ren eta Mumford-en ustez (1986), ikasle ideala honako hau litzateke: esperimentaziorako, hausnarketarako, hipotesien osaketarako eta aplikaziorako gai dena, lau gaitasun hauek proportzio berean erabiliz. Baina errealitatean gizakiok lau gaitasun hauetatik bat edo batzuetan bikain moldatzen gara, eta besteetan ez hain ondo. Zein izango litzateke ikaslearen ikas-estiloa? Lau gaitasun hauetatik hobekien menderatzen duena.

Ondorioz, aditu hauen iritziz, ikaslea, segun eta zein urratsetan nabarmentzen den gehien, halako ikas-estiloa izango du. Beraz:

1. Esperientzia bizitzea: *estilo aktiboa*
2. Erreflexioa, hausnarketa: *estilo erreflexiboa*
3. Orokortzea, hipotesien osaketa: *estilo teorikoa*
4. Aplikazioa: *estilo pragmatikoa*

Sailkapen honek ez du adimenarekin zerikusirik, jende azkarra baitago edozein delarik bere ikas-estiloa; edo bestela esanda, lau ikas-estiloak bereizita nagusi izan diren laginetan, guztietan antzeman da adimen altuko jendea.

Sakondu ditzagun ikas-estilo bakoitzaren ezaugarri nagusienak:

Aktiboa

- animatzailea
- inprobisatzailea
- deskubritzailea
- arriskuzalea
- berezkoa

Erreflexiboa

- zuhurra
- arretatsua
- harkorra
- analitikoa
- zehatza

Teorikoa

- metodikoa
- logikoa
- objektiboa
- kritikoa
- egituratua

Pragmatikoa

- esperimentatzailea
- praktikoa
- zuzena
- eraginkorra
- errealista

2. IKERKETA

2.1. Planteamendua

Proba pilotu bat egin da, euskara ikasten ari den ikasle helduen ikas-estiloak nolakoak izan daitezkeen ikusteko. Proba honen emaitzak ez dira errepresentagarriak, laginak ez baititu betetzen errepresentagarri izateko bete beharrezko baldintza zientifikoak (laginaren hautaketa, kopurua, etab.). Beraz, nahiz proba pilotuaren berri emateko helburua izan, ikerketa honek solasaldi baterako aitzakia izan nahi du izatez; eta bertatik ezin da ondorio tinko eta sendorik atera, ez baitu horretarako balio enpirikorik.

Proba pilotu hau euskaltegi bateko 62 ikasleren artean egin zen. Ikasleak zoriz aukeratu ziren, euskalduntzearen azken mailakoen artean, hain zuzen. Adinez, 32 eta 58 urte bitartekoak izanik, lanbide komuna zuten: irakaskuntza (giza nahiz natur zientzietakoak). Beraien artean ikas-estilorako galdera-sorta pasatu aurretik (Alonso, 1994), hauxe zen jakin nahi zena:

- Ba al dute irakasleek beren ikasleen ikas-estiloen berri?
- Zeintzuk dira ikasleen artean ikas-estilo nagusienak?
- Ikasle guztiek ikas-estilo bera al dute?
- Antzematen den/diren ikas-estiloa/k ikasleak dakar/tza aurretik ala euskaltegiak ezarri du/ditu?

- Ikas-estilo desberdinak baldin badaude, zein da egokiena bigarren hizkuntza ikasteko?
- Irakasleak egokitu egin behar al du ikasleen ikas-estilora, ala alderantziz?
- Zertan laguntzen dio irakasleari ikasleen ikas-estiloak ezagutzeak?
- Nolako ikas-estiloa da nagusi euskara bigarren hizkuntza gisa ikasten ari diren helduen artean?

2.2. Emaitzak

Gogora dezagun berriz, emaitza hauek orientazio gisa hartu behar direla, eta horietatik ezin dela helduen euskalduntzearen eremurako ondorio orokorrik atera.

- Ba al dute irakasleek beren ikasleen ikas-estiloen berri?

  Bakarkako elkarrizketak erabiliz, aurrez ikasleen ikas-estiloen berririk ez zutela aitortu zuten irakasleek. Irakaslearen joera aurreko txandetako ikasleen estiloa berriro errepikatuko dela pentsatzea da. Gero, ikastaroan zehar, zeharka, eguneroko jardunean eta behaketan oinarrituz, ikasle bakoitzaren ikas-estiloa nolakoa izan litekeen sumatzen du, iritzi orokorra jasoz, beti ere, ikastaroa hasi eta hilabete batzuetara, eta irakasle bakoitzak aurrez duen irakaskuntza-esperientziaz ere baliatuz. Iritzi edo inpresio hori zenbaitetan bat etorri zen ikas-estiloen neurtze-tresnaren emaitzekin, eta zenbaitetan ez.

- Zeintzuk dira ikasleen artean ikas-estilo nagusienak?

  Bi izan dira nabarmendu direnak: estilo *erreflexiboa* eta estilo *teorikoa*. Bi estilo hauek, normalean, batera azaltzen dira, elkarren osagarri balira bezala. Aldiz, estilo *pragmatikoa* eta, batik bat, estilo *aktiboa* dira presentzia txikiena dutenak.

- Ikasle guztiek ikas-estilo bera al dute?

  Aztertutako laginean agertu dituzten ikas-estiloak aztertuta, antzekotasun handiak ikusi direla esan liteke. Antzeko perfila agertu dutela esan liteke, batetik bestera alde txikiak azalduz.

- Antzematen den/diren ikas-estiloa/k ikasleak dakartza aurretik ala euskaltegiak ezarri ditu?

  Proba hau ikastaro-hasieran egin zenez, esan liteke ikasturte horretako euskalduntze-prozesuak ezin izan zuela eraginik sortu. Beraz, antzeman diren ikas-estiloak aurrez egokituak izan dira. Baina zerk egokitu ditu?

Euskalduntzearen aurreko urratsetako metodologiak ala bakoitzaren ikasketetan biziriko metodologiak?

Kontuan izan behar da, ikasle horiek goi-mailako ikasketak zituztela (diplomaturak nahiz lizentziaturak) eta, beraz, gutxienez 15 urteko ikas--prozesua izan zutela txikitatik hasita. Susmoa dugu urtetako prozesuaren eragina dela gaur egungo ikas-estiloa.

- Ikas-estilo desberdinak baldin badaude, zein da egokiena bigarren hizkuntza ikasteko?

  Ikas-estiloa errendimendu akademikoarekin lotuko bagenu, eta etekin akademikoaren adierazle bat titulu jakin bat lortzea bada, lagin honetan lotura zuzenik ez dagoela esan liteke. Alegia, ikas-estilo berdintsua izanik, emaitza desberdinak lortu dituzte ikastaro-bukaerako azterketetan, erdiek edo HE2ko titulua eskuratuz eta beste erdiek ez.

  2H ikastea (bigarren hizkuntza ikastea) definizio zabalago baten barruan kokatuko bagenu (errendimendu akademikoa, erabilera, jariotasuna...), hemen eztabaida sakonagotan sartuko ginateke, eta ez gara ausartzen erantzun bat ematera. Gehienez ere, eta literatura zientifikoan oinarrituz, gure ustea da, ikas-estilo desberdinen atzean ikasle desberdinak daudela, eta, beraz, 2Hren ikas-prozesua bukatutakoan 2Hren erabilera eta kalitate desberdina antzemango genuela lau trebetasunetan (entzumena, mintzamena, irakurmena eta idazmena).

- Irakasleak egokitu egin behar al du ikasleen ikas-estilora, ala alderantziz?

  Aurrez esandakoaren ildotik, gure ustea da txikitatik hasita, ikasleak irakaslearen estilora egokitzen ahalegin handiak egiten dituela ikas-prozesuan. Alderantziz ere gertatzen dela jakin arren, irakasle/ikasleen ratioa ikusita, sarritan ezinezkotzat jotzen da eskoletan irakaslea ikasle bakoitzaren estilora moldatzea. Gehientsuenetan alderantziz gertatzen dela esatera ausartzen gara. Honek zein ondorio ekar ditzake? Ikasleak, egokitzeko gaitasuna badu, prozesuak bere bidea jarraitzen du. Are gehiago, irakaslearen irakats-estiloa ikaslearen ikas-estiloarekin bat badator, prozesuak oso amaiera arrakastatsua izan lezake. Baina bestelako kasuak ere badira: irakaslearen irakats-estilora egokitzeko gaitasunik izan ez duten ikasleena. Horrelakoetan, prozesua zaildu egiten da, eta askotan, erabat eten.

- Zertan laguntzen dio irakasleari ikasleen ikas-estiloak ezagutzeak?

  Prozesuaren porrota uxatzen. Irakasleak hasieratik bere ikasle bakoitzaren ikas-estiloaren sendotasunak eta makaltasunak ezagutzen baditu, badaki zein bide eta estrategia proposatuz lor dezakeen errazago ikasle bakoitzak

bere helburua, eta ikasle bakoitzaren kasuan zein diren emaitza eskaseko estrategiak.

Are gehiago, irakaslearen ustez hainbat estrategia bigarren hizkuntza ikasteko garrantzitsuak badira, adi egon beharko luke, atal horretan ahul dabiltzan ikasleekin estrategia nagusi horiek intentsitate egokiagoz planteatzeko.

- Nolako ikas-estiloa da nagusi euskara bigarren hizkuntza gisa ikasten ari diren pertsona helduen artean?

  Ez dugu erantzunik. Aztertutako lagina ez da populazioarekiko errepresentagarria eta gai hau aztertzeko dago. Datu hau jakiteak, ziur aski, laguntza handia ekarriko luke euskalduntze-prozesuko estrategia-bilduma posible bat osatzeko garaian.

3. ONDORIO GISA

Azterketa labur honen ondorioz, hainbat galdera egitera ausartzen gara:

- Zein da helburua? Ikasleak guk hizkuntza baten ikaskuntzarako egoki ikusten ditugun estrategietara moldaraztea, ala alderantziz jokatzea?
- Euskalduntzen diharduten ikasleen ikas-estilo zabalduena *erreflexio* eta *teorizazioa*rekin loturik balego, ez al luke honek *aktibotasuna* eta *pragmatikotasuna* bultzatzen dituen planteamendu komunikatibo zabalduarekin talkarik egingo?
- Euskalduntzea zertarako? Euskal tituludun erdaldunak sortzeko? Euskararen erabiltzaileak prestatzeko? Ala biak lortzeko? Ikas-estilo bakoitza ez al dago helburu jakin batekin lotuta? Hala balitz, ikas-estiloz sailkatutako estrategia-bilduma osatu behar al da, helburu- eta ikasle-motaren arabera aukeratu ahal izateko?

Irakurle eta entzuleek beren hausnarketekin erantzunak bilatzen lagunduko digutelako esperantzarekin, mila esker.

4. BIBLIOGRAFIA

ALONSO, C.M. (1992): *Estilos de aprendizaje: Análisis y diagnóstico en Estudiantes Universitarios*, Editorial Universidad Complutense, 2 tomos, Madrid.

ALONSO, C.; GALLEGO, D. eta HONEY, P. (1994): *Los estilos de aprendizaje*, Mensajero, Bilbao.

CAFFERTY, E. (1980): *An Analysis of student performance based upon the degree of match between the educational cognitive style of the teathers and*

the educational cognitive style of the students, Tesis doctoral, University of Nebraska.

DOYLE, W. eta RUTHERFORD, B. (1984): "Classroom research on marching learning and teaching styles", *Theory into practice*, **23**, 1, 20-25.

GARDNER, R. (1990): "When children and Adults do not use learning strategies: Toward a Theory of settings", *Review of Educational Research,* **60**, 4, 517-530.

HONEY, P. eta MUMFORD, A. (1986): *Using our Learning Styles*, U.K.: P. Honey, Berkshire.

HYMAN, R. eta ROSSOFF, B. (1984): "Matching Learning and Teaching Styles: the Jug and What's in It", *Theorie into Practice*, **23,** 1, 35-43.

KEEFE, J. W. (1988): *Profiling and Utilizing Learning Style*, NASSP, Reston, Virginia.

LEINO, A. (1982): *Learning Process in Terms of Styles and Strategies: Case Studies*, Research Bulletin 59. Institute of Education. Helsinki University, ED 218981, Helsinki.

LOCHART, D. eta SCHEMECK, R. R. (1983): "Learning Styes and Classroom Evaluation Methods: Different Strokers for Different Folks", *College Student Journal*, **117**, 1, 94-100.

LYNCH, P.K. (1981): *An analysis of the relationship among academic achievement, attendance and the individual learning style time preferences of eleventh and twelfth grade students identified as initial or chronic truants in a suburban New York school district*, Tesis doctoral, St. John's University, New York.

MESSICK, S. (1969): *The criterion problem in the evaluation of instruction*, Princeton, Educational Testing Services, New Jersey.

MUMFORD, A. (1989): "Learning at Home*", Programed Learning and Educational Technology*, **22**.

REID, J. M. (1987): "The Learning Style Preference of ESL Studentes", *Tesol Quartery*, **21**, 1, 87-111

REIFF, J. C. (1984): *Investigating Reading Preferences. Reading attitudes, and teacher Observations of Third Graders,* ERIC. ED 250359, Ann Arbor. Michigan.

ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en la Educación*, Paidós, Buenos Aires.

SMITH, R. M. (1988): *Learning how to Learn*, Milton Keynes, Open University Press, U.K.

Ikasten ikastearen eragina ikasleen jarreraren aldaketan*

Aitziber San Roman
Pasaiako Udal Euskaltegia

1996-1997 ikasturtean zehar burutu nuen izenburu bereko memoria, eta, izatez, gaia ez nuen besterik gabe aukeratu. Izan ere, hasiera batean ikasturte horretako arazo jakin modura aurkeztu zitzaidana —hots, ikastalde bateko ikasleak hain ziren esanekoak non agindutakoari besterik ez baitzioten jaramonik egiten, eta horren ondorioz ezinezkoa zen ezarritako helburua lortzea, hau da, ezin zen jariotasunean aurrerapenik egin—, gurean maiz gertatzen zen egoera zela konturatu nintzen; eta, eginahalak eginagatik, auziari irtenbide egokia ematen asmatzen ez genuela iruditzen zitzaidan. Are gehiago, bazegoen gure artean horrelako etsipenezko sentsazioa: "horrelako taldea egokituz gero, ... ahal duzuna egin, eta kitto".

Neuri buruari galdetzen hasi nintzen, ea horrelako egoeren aurrean ikasleak geureganatzen saiatzeaz gain beste zerbait egin ote zitekeen, kontuan hartu behar baitugu emaitza kaskarrak lortzen genituela, oro har. Galdera hori buruan, eman nuen lehen urratsa, ikasleen jarrera pasiboek zer ezkuta dezaketen aztertzea izan zen; eta hala lau zio ezberdin aurkitu nituen:

- **Nortasuna:** Hainbat ikasleri kostatu egiten zaio elkarreraginezko jardueretan parte hartzea edo bere iritziak besteen aurrean azaltzea. Gainditzeko zail egiten zaizkie horrelako egoerak.
- **Adina:** Nerabetasunetik gertu dauden ikasleek jarrera zehatza izaten dute: segurtasun eskasa izaten dute beren buruan; eta, alde batetik, nabarmendu nahi badute ere, bestetik, ezin dute jasan beren ikaskideen aurrean arriskurik hartzea ("La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria", Nuria Vidal eta Ramon Ribe).

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

- **Ikas-ohiturak:** "Denok pasatu gara eskola batetik edo bestetik, eta badakigu zer egin behar den: irakasleak "eman" behar digu, irakatsi behar digu, guk "ikasi" behar duguna. Hori da ikasle asko eta askoren ustea, eta, jakina, horrek isla izaten du eskolan hartzen duten jarreran.
- **Taldean ezeroso sentitzea:** Hamaika arrazoirengatik senti daitezke ikasleak ezeroso, eta konpontzeko, hori izan daiteke, ziur aski, egoera errazena eta aldi berean zailena. Errazena, batzuetan ikaslearekin hitz eginez soilik konpon daitekeelako; eta zailena, askotan arazo larriek egonarazten dutelako ikaslea disgustura.

Jakina, arrazoi hauek ez dira bata ala bestea eran agertzen; normalean denak batera, edo bi edo hiru batera izango dira. Baina hori ez zen kezkatzen ninduen gaia; besteak beste, zerrendako lehen biak ikaslea aintzat hartuz eta den bezalakoa onartuz konpon daitezkeelako neurri handi batean. Beste honek kezkatzen ninduen: alda al daitezke ikasleen ikas-ohiturak? Baietz uste nuen; baina nola alda zitezkeen argitzea zen kontua.

Nunan-en "Learner Strategy Training in Classroom: An Action Research Study" eta Moulden-en "Apprentissage auto-dirigé: Compte-rendu d'experiences 1978/1983" artikuluetan oinarrituz, bi jokabide aurrera eramatea bururatu zitzaidan. Alde batetik, ikasleak berek egiten zutenaz hausnartzen jarri behar genituen, haien kontzientzia-maila handiagotuko bagenu. Eta bestetik, ikasleak autonomoagoak izatea lortu behar genuen, ikasleek beren helburuak definitzeko, helburu horiek lortzeko bitarteko egokiak aukeratzeko eta egindakoa ebaluatzeko gauza izatea, alegia.

Lehenengoa lortzeko, astero-astero eta hainbat eskolaren amaieran ere, egindako lanari buruzko galdeketa pasatu genien ikasleei, eta bide esplizitua aukeratu nuen, ikasleak autonomoagoak izan zitezen. Denbora laburra nuenez, helburuak ezartzearen garrantziaz ohartarazi nahi nituen ikasleak; eta behin helburuak ezarrita, beroriek lortzeko bitarteko egokiak aukeratzearen garrantziaz.

Lehen helburua bideratzeko, ataza bat prestatu nuen, eta bitarteko egokiak aukeratzearen garrantziaz ohartarazteko, hiruzpalau; izan ere, bitarteko egokiak aukeratzea eta ikas-estrategia egokiak erabiltzea, gauza bera da, nire ustez. Horrela, irakurmenean, mintzamenean eta lexikoa ikastean zituzten arazoez hausnartzeko, ataza bana prestatu nuen. Baina ikas-estrategien berri jakinarazteak ez du askorako balio, ikasleei "autonomian" jokatzeko aukera ematen ez bazaie. Horregatik, prozedura irekiko pare bat ataza prestatu nituen. Hau guztia ebaluatzeko, Martin Peris-en "A de Aprender. Unidades didácticas del español como lengua extranjera" euskaratu, eta ikasleek hori egin zuten.

ONDORIOAK

Memorien emaitzak

- Ikasleen kontzientzia-maila zertxobait igo zen.
- Ebaluazio moduan planteatu genuen unitate didaktikoa askoz hobeto egin zuten ikerketa-taldeko ikasleek, unitate didaktiko bera burutu zuten beste hiru ikastaldetako ikasleek baino. Hausnarketa-maila handiagoa azaldu zuten.
- Bestela adieraziagatik ere, ordura arte, irakaslea izaten zen beti ikas-prozesuaren ardatza.

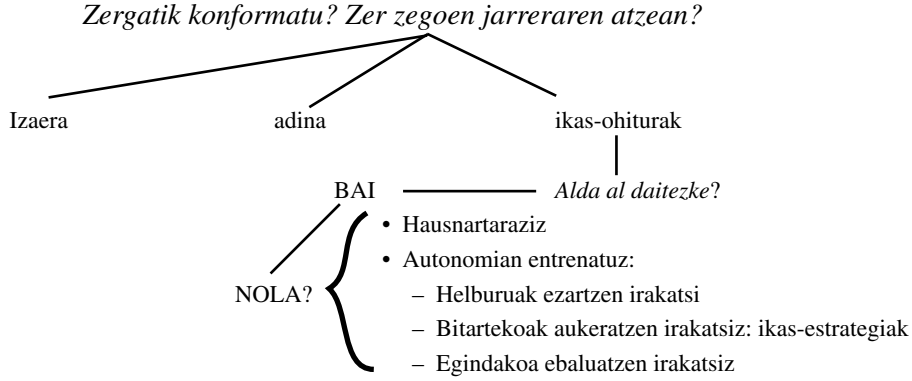
Ondorioak

- Eskolen edo errezeten bidez ezin da irakatsi autonomo izaten. Ikasleek autonomo izaten ikasiko badute, autonomo jokatzeko aukerak behar dituzte. Hau da, eskolen planteamendua horretara bideratu behar da.
- Ikasleak ikas-prozesua euskaltegietan hasten duten lehen unetik hasi behar da planteamendu horren arabera jokatzen. Azken batean, gure ikasle askorentzat euskaltegia izaten da bigarren hizkuntza bat eskolatik kanpo ikasten duteneko lehen tokia, eta gure eskakizuna eta institutuetakoak ezberdinak direla adierazteaz gain, prozedurak (horrexegatik, hain zuzen ere) ezberdinak direla erakuts geniezaieke.

  Gainera, askoz zailagoa da ikasitako aztura okerra zuzentzea, aztura berria irakastea baino.
- Zentro oso baten planteamendua behar du izan.
- Honek guztiak denbora eskatzen du: irakasleak prestatzeko denbora, material egokiak sortzeko denbora, ikasleak ondo ezagutzeko denbora.

IKASTEN IKASTEAREN ERAGINA IKASLEEN JARRERAREN ALDAKETAN

Arazoa azaldu: ikastalde bateko ikasleak hain ziren esanekoak, non agindutakoari besterik ez baitzioten jaramonik egiten, eta horren ondorioz ezinezkoa zen ezarritako helburua lortzea: hau da, jariotasunean aurrerapenik egin. Egoera hori gurean maiz gertatzen zela konturatu nintzen eta, eginahalak eginagatik, auziari irtenbide egokia ematen ez genuela asmatzen iruditzen zitzaidan. Are gehiago, bazegoen gure artean horrelako etsipenezko sentsazioa: "horrelako taldea egokituz gero... ahal duzuna egin, eta kitto".



Zergatik erabili testu errealak ikasle hasiberriekin*

Aitziber San Roman
Pasaiako Udal Euskaltegia

ZERGATIK TESTU ERREALAK?

Zaila izango da gaur egun klasean testuekin lan egiten ez duen irakaslerik aurkitzea. Ondo ikasi dugu, bai, diskurtsoa dela hizkuntza-sistemaren unitate komunikatiboa, eta, hartara, testuak dira gure eskoletan erabiltzen ditugun tresna komunikatiboak. Baina, esaldi-maila gainditzen duen guztia egokia al da klasera eramateko? Komunikazio honen helburua, galdera horri ezetz erantzun behar diogula argitzen saiatzea da.

Material didaktikoak, hau da, ikasleek euskara ikas dezaten espreski sortu diren eta ditugun materialak, testuz josita egoten dira. Batzuek hizkera arruntaren adierazle izan nahi dute, beste batzuek idatziaren isla, baina denek dute ezaugarri bera: ikasleengan pentsatuz idatzi dira. Ez dut ukatuko idatzi horiek testuak direnik, azken batean hasiera eta bukaera duten osotasun koherenteak[1] baititugu denak; baina agerian utzi nahi dut, horietako askok ez dutela hizkuntzaren benetako izaera islatzen.

TESTU ERREALA / TESTU DIDAKTIKOA

Gauzak honela, testu erreala zer den definitu behar dut aurrena. Abe, Carton, Regent, Cembalo eta Hollec-en definizioa neure eginez, "*testu errealak benetako komunikazio-egoeran sorturiko enuntziatu guztiak ditugu"*. Testu didaktikoa, berriz, ama-hizkuntza ez den beste edozein ikasteko xedeaz ekoitzitakoa da.

---

* Donostian aurkeztutako komunikazioa, 2000ko maiatzaren 12an.

1. Joseba Ezeiza, Maite Lekuona eta Eli Altuna, "Esalditik testura".

Aipatu ditudan egileek diotenez, helburu didaktikoez sorturiko testuetan helburu didaktiko horrek eragin handia izaten du; hain handia, ezen esanahia alde batera uzten baita. Hau argiago ikusteko euskara ikasteko metodo batetik hartutako testu baten zati bat aztertuko dugu. Hona hemen zatia:

Mik-	Aizu, non dago telefonoa?
Ema.-	Hor, taberna horretan, edo bestela plazan. (1)
Mik.-	Eta plaza non dago?
Ema-	Kale honetan, eskuinean. (2)
Mik.-	Eskerrik asko, agur.
Ema-	Agur, bai.

Lehen erabili dugun definizioa aplikatuta, begien aurrean dugun hori testua da. Gainera, gure ikasleek testutzat hartuko lukete[2]; azken batean leku ezezagun batean dagoen pertsona batek bertako bati behar duen zerbait nola aurkitu galdetzen dio eta hori ekintza komunikatiboa da; baina, benetan jasotzen ote ditu testu horrek jatorrizko bi hiztunek egoera berean martxan jarriko lituzketen gaitasun guztiak?

Hasteko, testua osatzen duten 22 hitzetatik erdia baino gehiago, 12, gure artean bizi den edozein ikaslek erraz identifikatzeko modukoak dira (hitz arrunt guztiak *gardenak* dira), bi galderak zuzenean eta birformulaziorik gabe egiten dira, eta egitura-molde bera erabiltzen da galderetan eta erantzunetan. Erantzuten duen hiztuna galdera egiteko erabili den aditzaz baliatzen da, elipsia eginez. Hizkuntzaren erabilera honek hainbat uste uzten ditu agerian.

ZER EZKUTATZEN DU TESTU DIDAKTIKOAREN ERABILERAK?

1. **Hizkuntza egitura askoren metaketa da**. Egiturek izaera ezberdina eduki badezakete ere (funtzioak edo eduki gramatikalak izan baitaitezke), gure kasu honetan egitura gramatikalen pilaketa izango litzateke hizkuntza: elkarrizketa osoa **non** (inesiboa) kasuaren inguruan ardazten delako. Baditu erabilera arruntarenak izan daitezkeen bi keinu; hain zuzen (1) eta (2) erantzunetan emakumeak ez du esaldi osoaren bidez erantzun, hau da, ez du "hor dago, taberna horretan" esan; baina gero aztertuko dugu zer adierazten duen hain hitz gutxi erabiltzeak.
2. **Ulertzea hitz guztiak identifikatzea da.** Nolabait adierazteko, plantila bat aplikatzea bezalaxe izango litzateke. Entzuleak edo irakurleak buruan duen plantila aplikatuko lioke testuari, eta kointzidentzia-gradua altua balitz, ulertu-

2. Yule eta Brown: "testua entzuleek eta irakurleek testutzat hartzen dutena da".

tzat emango luke. Adierazi dugun bezala, gure testuan oso agerikoa da uste hori, erabiltzen diren hitz eta egiturak ezagunak direlako.

3. **Ikastea edukiak metatzea da**. Ikasleek egitura errazak ikasiko dituzte aurrenik eta horiek menperatutakoan, egitura zailxeagoak ikasteari ekingo diote. Hori dela eta, ikasleei aurkezten zaizkien testuetan ezin da agertu ordura arte landu ez den edukirik.

4. **Ahozko kodea idatzizko kodearen berbalizazioa besterik ez da** (edo idatzia ahozkoaren errepresentazio grafikoa). Hau da, hizkuntza bat da, eta ez da bereizketarik egiten idatzi eta hitz egitearen artean.

GAUR EGUNGO PARADIGMA

Gaur egun, lehen agertu zaizkigun uste horiek kolokan jarri dira. Gure eskarmentuak, batetik, eta han-hemenka egin diren ikerketek, bestetik, agerian utzi dute aurrean aipaturiko uste horiek erdia baino gehiago ustel direla. Gaur egun, esate baterako:

1. **Ez dugu hizkuntzaren alderdi formalaz hitz egiten, gaitasun komunikatiboaz baizik.** Ikaslek gaitasun komunikatiboa izango badute, gaitasun linguistikoarekin batera, gaitasun diskurtsiboa, gaitasun pragmatikoa (edo soziolinguistikoa) eta gaitasun estrategikoaren jabe izan beharko dute.

2. **Ulertzea ez da zeregin pasiboa.** Ulertzea testuaren esanahia eraikitzea da, eta, gainera, eraikitze hori entzuteko edo irakurtzeko helburuen araberakoa izango da.

3. **Ikastea ere eraikitzea da**. Soilik ikasten dugu guretzat esanguratsua dena, eta zerbait berria ikasteak gure ezagutza-sistemaren desoreka dakarkigu. Bestalde, gaitasunak eskuratzeaz ari garenez, ikasleak errealitatean egin beharko dutenaren aurrean jarri beharko ditugu, ezin baitira prozesuzko edukiak modu teorikoan ikasi[3].

4. **Ahozko eta idatzizko kodeak ezberdinak dira**. Ezin dugu hitz egiten dugun bezala idatzi, ezta idazten dugun bezala hitz egin ere. Elkarrizketek beren arauak dituzte, hiztunak kooperanteak izaten saiatzen dira, eta informazioa taxuz ematen da.

3. Gainera, frogatuta dago jasotzen dugunaren ehuneko bat besterik ez dugula buruan gordetzen; beraz, zenbat eta *input* pobreagoa izan, orduan eta gutxiago ikasiko dute ikasleek...

5. TESTU ERREAL BATEN AZTERKETA

Gauzak horrela, jatorrizko bi hiztuni egoera aurkeztu, eta, inolako gidoirik eta azalpenik[4] eman gabe, egoera horretan egingo luketena egiteko eskatu eta grabatu nien. Ondorengoa, beraz, testu errealtzat hartuko dugu, eta grabazio horren transkripzioa[5] da aztertuko dudana. Azterketa hobeto ulertze aldera, ekar ditzagun gogora Grice-k elkarrizketen kooperazio-printzipioaz egindako ekarpenak:

Kooperazio-printzipioa

Elkarrizketa batean parte hartzen dugunean, elkarrizketa horren helburuari egokien lotzen zaizkion ekarpenak egin behar ditugu.

Aurrekoa zehazteko, honako maxima hauek eman zituen Grice-k:

- **Kantitatea:**

  Informazioa taxuz eman, ez gehiegi, ez gutxiegi. (Beti ere helburuak aintzat hartuz).
- **Kalitatea:**

  Ez esan faltsua dela uste duzun edo frogatu ezin duzun ezer.
- **Erlazioa:**

  Izan zaitez errelebantea.
- **Modua:**

  Argia izan eta joka ezazu esan duzunari buruzko asmoak argi adieraziz.

Besterik gabe, beraz, aurkeztu egingo dut baldintza horietan sortuko testu erreala. Hona hemen:

4. Hau da, zertarako nahi nuen azaldu gabe.
5. Ez dut asmatu testuan sorturiko teilakapenak-eta behar bezala islatzen.

– Aizu, barkatu, hemengoa al zara? **(1)**
– Bai, hemengoa naiz ni, Trintxerpekoa. *Zer, bada?* **(1)**
– Bai begira, ez, galderatxo bat... eske telefono-dei bat egin behar det eta... ez dut aurkitzen telefono-kabina bat edo...**(1)**
– *A!***(2)** Ba hementxe bertan daukazu, gertu-gertu, begira: har zazu... San Pedro badakizu non dagon?// **(3)**
– Eee, bai. San Pedro, bai. **(3)**
– Hemendik, San Pedro aldera, hau Avenida... (um) taberna da, ta hemendikan San Pedro aldera hartu// **(3)**
– Bai... **(3**)
– ...Zuzen-zuzen// **(3)**
– Bai... **(3)**
– …Eta hortxe, bidean aurkituko dezu Gudarien enparantza. Badakizu non dagoen?... **(3)**
– Ai bai, badago**...** bai, bai, bai... ezagutzen dut... holako bat **(4)**, bai...
– Bai , hor badago bat...
– ...bai oraintxe bertan pasa naiz aurretik eta! **(5)**
– ...Holako ... monolito bat edo (4) dauka-n plaza hortan...
– ...bai, bai.
– ... ba ... hortxe bertan bi kabina dauzkazu.
– Aaaa! Bale, bale, ba... mila esker!
–

Ikusten denez, lehen testua baino luzexeagoa dugu oraingo hau, guztira 148 hitz ditu eta. Honek pentsarazi behar digu, zer dela eta erabili duten hainbeste hitz, 22 hitzekin helburua lortuko luketen bi hiztun konpetentek. Irudi luke Grice-ren kantitatearen printzipioa apurtzen ari direla; eta... arretaz irakurrita, askoz naturalagoa egiten zaigu bigarren testua aurrenekoa baino. Zergatik? Bada, hizkuntza-arauen metaketa baino askoz konplexuagoa eta aberatsagoa delako, eta hiztunok lehen aipatu ditugun gaitasunak aintzat hartzen ditugulako.

Kontuan hartu behar dugu, elkarrizketa baten aurrean gaudela eta jatorrizko hiztunek elkarrizketaren arauak ezagutzen dituztela; hau da, galdera egiten duenak erantzuleak egia esaten diola pentsatuko duela, eta erantzuleak, berriz, galdera egiten dionak zinez lortu nahi duela eskatutakoa. Ikus dezagun zer adierazten duten diskurtsoaren ustezko jira eta bueltek:

(1) Gaitasun soziolinguistikoa: Gurean oso gogorra da ezezagun batekin hizketan hastea, horretarako "motiboa" behar izaten dugu. Informatzaileak "*Zer, bada?*" galdetzen duenean, galderaren egileari azalpena eskatzen ari zaio, hau da: "zer dela eta hasi zara nirekin hizketan?"

(2) Gaitasun soziolinguistikoa: Galderaren egileak emandako informazioak lasaitu egin du informatzailea eta, beraz, eskatutako informazioa ematen hasiko da.

(3) Gaitasun diskurtsiboa: Bi mailatan, gainera. Batetik, elkarrizketa baten aurrean gaude eta bi hiztunek ezagutzen dute elkarrizketaren eskema. Eskema horri jarraituz, informazioa ematen duenak badaki entzuleak denbora behar duela informazioa prozesatzeko, eta hori dela eta, pausuak egiten ditu. Kooperantea izan behar duenez, besteak ulertzen diola bermatu behar du. Bestaldetik, instrukziozko testua sortuko du informatzaileak, eta abiapuntua argi utzi behar du. Gainera, denbora behar du esango duena pentsatzeko (gaitasun estrategikoa).

(4) Gaitasun estrategikoa: Hiztunek ez dakite oso ondo adierazten zer dagoen plazan, eta "holako bat" erabiltzen dute (konpentsazioa). Hainbat multzo fonikoren bukaerak luzatzeak ere helburu bera dute.

(5) Gaitasun soziolinguistikoa: informazioa eskatzen ari dena desenkusatzen ari da (esan bezala, gurean ez da ohikoa ezezagun batekin hizketan hastea)

ONDORIOAK

Ikasleek hizkuntza erabiltzen ikasiko badute, guztiz beharrezkoa dute hizkuntzarekin harremanetan[6] jartzea, eta hori nekez lortuko dute hizkuntzaren arlo guztiak jasotzen ez dituzten testuak erabiliz. Testu didaktikoen egileek ikasleen maila izaten dute buruan, eta horren arabera moldatzen dituzte, hizkuntzaren baitako arlo guztiak kontuan hartu gabe. Gainera, askotan, ahozkotasuna irudikatzeko, idatzizko gidoiak prestatzen dituzte, eta, horrela, ikasleei ahozkoa idatziaren berbalizazio soila dela transmititzen zaie.

Benetan erabiltzen den hizkuntza klaseratzeko aukera ematen digute testu errealek. Batzuetan, zailtasunak izan ditzakegu nahi dugun testua aurkitzeko; baina, ikusi dugun bezala, ahozko testuen kasuan, aldez aurretik prestaturiko gidoirik gabeko grabazioek hizkuntzaren arlo gehiago biltzen dituzte beren baitan. Izan ere, Abe, Carton, Cembalo eta Regent-ek adierazten duten moduan «testu errealak formaren bidez esanahia transmititu nahi duen bitartean, testu didaktikoa esanahiaren bidez forma transmititzen saiatzen da».

6. Irakaslearen jarduna izaten da gehienetan ikasleek entzuten duten diskurtso erreal bakarra.

BIBLIOGRAFIA

ABE, D.; CARTON, F.; REGENT CEMBALO, 0. (1979). "Didactique et authentique: du document à la pedagogie". *Mélanges Pédagogiques,* C.R.A.P.E.L.

BROWN, G. eta YULE, G. (1979): *Análisis del discuso.* Univ. Press. Cambridge

EZEIZA, J.; EZEIZA, A. eta ALTUNA, E. (1995): *Esalditik testura*, GAIAK, Donostia

GRICE, P. (1991): *Studies in the way of words.* Hardward University Press.

Ikaslearen autonomia*

Alex Vadillo
AEK

Jardunaldi hauetako helburuetako bat —nagusia, agian— denok antzeko gauzetan ari garela ikusaraztea omen da. Ez dugu zalantzarik, helburu hori bete egingo dela esatean. Azpimarratu behar da, beraz, euskalduntze-alfabetatzean azken urteotan lortu den sintonia. Dena den, helburu horrek arazo txiki bat ere badu: hemen egingo ditugun azalpen gehienak errepetitibo samarrak izatea.

"Autonomia landuz" izenpean bi esperientzia aurkeztu nahi izan ditugu, biak euskalduntze-alfabetatzerako diplomaren memoria gisa burutu direnak. Horien ondorioak dira hitzaldian bildu nahi izan genituenak.

Ikaslearen autonomiaren gai honetan —beste hainbat gaitan gertatu den bezala— terminologiak ziria sartu ohi digu. Oso denbora laburrean zabalpen izugarria jaso du terminoak, eta bakoitzak bere erara ulertzen ditu horren azpian dauden kontzeptuak. Ikaslearen autonomia aipatu izan denean, gutxien-gutxienik hiru ideia ezberdinei buruz hitz egin izan da, hirurak nolabait loturik, baina zein bere ezaugarri propioekin:

- Zenbaitetan, ikaslearen autonomia aipatzean, irakaslearekiko independentzia adierazi nahi izan da. Irakaslearen presentzia fisikorik gabe ikastea, alegia.
- Beste kasu batzuetan ikasteko gaitasuna izan da autonomia kontzeptua. Horren arabera, ikaslea autonomoa da, ikasteko beharrezko diren trebetasunak dituelako.
- Azkenik, terminoaren hirugarren adiera ere erabili da: ikasleak ikas-prozesuaren erantzukizuna (gidaritza) bere gain hartzea da autonomia.

---

* Gasteizen aurkeztutako komunikazioa, 1999ko martxoaren 26an.

Lehenaren inguruan, auto-ikaskuntza da burura etortzen zaigun lehen ideia (bestelako inplikazioak ere baditu, hala ere); bigarrenaren inguruan, ikasleak ikasten ikasteko beharra edota estrategietan trebatzeko beharra; eta hirugarrenak, azkenik, ikasle eta irakasleen rolak birplanteatu beharra gogorarazten digu.

AUTO-IKASKUNTZA

Lehenengo adierari dagokionez, guk geuk nahiago genuke auto-ikaskuntza eta autonomia kontzeptuak ondo bereiztea. Gure ustez, akatsa da autonomia eta auto-ikaskuntza sinonimotzat hartzea. Ikasleak metodo baten edota tutore baten "aginduak" jarraituz bere kasa ikasteak, ez du zerikusirik autonomiarekin. Are gehiago esango genuke: merkatuan (eta ez soilik euskararen irakaskuntzan) dauden horrelako material gehienak oso direktiboak dira, ez diote ikasleari erabakirik hartzeko aukerarik ematen: gehien jota, ikasleak *noiz* eta *non* ikasi aukeratu ahal izango du.

Horrek ez du kentzen auto-ikaskuntzaren inguruko debatea ireki egin behar dela uste izatea, eta baita esperientziak garatu ere: gure iritziak argitu, auto--ikaskuntzak euskalduntze-alfabetatzean zein betebehar duen zehaztu, moda-kutsua alde batera utzi eta benetan garia eta lastoa ondo bereizi... Orain arte gure artean —hau da, AEKn— gaia plazaratu denean, garbi geratu dira hainbat jarrera:

- Ez dugu uste auto-ikaskuntza ohiko ikas-prozesuaren aurreko alternatiba denik. Nekez egiten zaigu, ikas-prozesu osoa auto-ikaskuntza bidez egin daitekeenik sinestea. Kasu horretan pertsona bat edo beste egon daiteke, noski, baina salbuespenak direla uste dugu. Are gehiago, beste hizkuntzetan egindako esperientziek ere horrela adierazten dute.
- Auto-ikaskuntzak badu, ordea, potentzialtasunik: ikasleen erritmo ezberdinei erantzuna ematea. AEKn, beraz, auto-ikaskuntza bideak erabilgarriak izan daitezke ohiko ikas-prozesuaren indargarri (eta osagarri) gisa. Helburua ez baita bakar-bakarrik zerbitzu bat eskaintzea; euskalduntzea baizik.

IKASTEN IKASI

Honen inguruko kezka dezente zabaldu da gure sektorean azken urteotan. Jardunaldi hauek ere horren froga dira. Hau izan daiteke, gainera, azken lau urteotan euskalduntze-sektorean azaldu den ideia "nobedosoena". Aurreko saioetan —eta baita gerokoetan ere— gaia nahikoa sakondu denez, geuk ez genuke horretaz gehiegi luzatu nahi. Gogoeta pare bat baino ez, beraz.

Ikasleak ikas-estrategietan trebatu behar ditugu. Ados. Nola egiten da hori, ordea? Ikas-estrategien sailkapena egiteko orduan, estrategia zuzenak eta zeharkakoak aipatu ohi dira: mnemoteknikoak, kognitiboak, konpentsaziozkoak, metakognitiboak, afektiboak eta sozialak. Estrategia horiek isla izan dezakete materialetan eta klaseratzen ditugun ikas-jardueretan. Bide integratua, beraz, alternatiba egokia izan daiteke horretarako. Dena den, ez du ematen hori nahikoa denik.

Irakasle gisa dugun esperientziari begiratzen badiogu, garbi dirudi —gaur egun eta Euskal Herrian— arrakasta/ez-arrakastaren arteko muga markatzen duena —neurri handi batean, baina ez bakarrik— estrategia sozialetan egon daitekeela.

Ikas-estrategien inguruko terminologia nagusitu da azken urteotan, baina hezkuntza arautuan —esate baterako— bestelako terminologia ere erabiltzen dute horrekin batera: kontzeptu, prozedura eta jarrerez hitz egiten dute. Ikas-estrategia asko eta asko prozedura-mailakoak dira, ikasi edota norberaganatu egin daitezke, eta baita materialetan islatu ere. Beste batzuk, ordea, jarrera-mailakoak dira (estrategia sozialak eta afektiboak)[1].

Egia da, ikas-estrategiak prozeduretan isla izateak material anitzagoak eta neurri handi batean eraginkorragoak sortzen lagunduko digula, baina horrekin batera ikasgela ikasle-irakaslearen arteko elkarrizketarako gune bihurtu behar dugu.

IRAKASLEAREN ETA IKASLEAREN ROLAK

Autonomo izateak erabakiak hartzea eskatuko dio ikasleari, gutxien-gutxienik lau atal hauen inguruan:

- Bere helburuak identifikatu eta aukeratzea: zertarako euskara ikasi? Zein helbururekin?
- Helburu horien arabera edukiak aukeratzea (komunikatiboak zein linguistikoak).
- Norberari hobekien egokitzen zaizkion teknikak eta materialak aukeratzea.
- Erabili dituen estrategiak eta lortu dituen emaitzak autoebaluatzea (prozesua eta produktua, alegia).

Ez da gutxi, gero! Lau atal horiek irakaslearen ardura izan dira duela gutxi arte (eta gaur egun ere hala dira). Rol-aldaketa sakona eman behar da, beraz.

1. Estrategia metakognitiboen kasuan, esate baterako, bietako osagaiak izan ditzakeela baloratzen dugu: prozedimentalak dira neurri batean, baina baita jarrera-mailakoak ere.

AEKn ekintza bidezko ikaskuntzaren lehendabiziko urratsak planteatzen genituenean, horrelako zerbait genuen buruan. Ikastaldeak gai baten inguruan (gai horren azpigaiak ere negoziagarriak ziren) ekintza (proiektua... edo dena-delakoa) aukeratzen zuen, ziklo osoan zehar burutuko zuena. Ikasleak horretarako zein eginkizun burutu behar zituen aztertu, eta horren arabera aukeratzen ziren edukiak. Alde teknikoa irakasleak burutzen zuen, baina beti ere ikaslearen erabaki batean oinarriturik.

Askotan egin dugu bide horren balantzea. Esperientzia batzuk oso positiboak izan ziren. Beste batzuk, ordea, fustrante samarrak. Orduko porrotek hainbat berrirakurketa egitera bultzatu gintuzten: zerk huts egin zuen, zergatik, non izan genituen hutsuneak... Oro har, bi arazo antzeman genituen, hemen komentatzea merezi dutenak:

- Ikas-prozesuaren gaineko kontrola irakaslearengandik ikasleengana igarotzeak prozesu progresiboa izan behar du: helburua (etengabe norabidea zehaztuko duena), eta ez abiapuntua. Hori da, nire ustez, porrot horien arrazoi nagusienetako bat.
- Beste arrazoia irakasleon prestakuntza da: autonomia sustatzeak irakasle kriteriodunak eskatzen ditu, une oro erabakiak hartzeko gai direnak. Ezberdinak dira prestakuntza (trebakuntza) eta heziketa. Lehena teknikoa da: gauzak nola egiten diren. Bigarrena, integrala: nork bere erabakiak hartzeko hezi. Gure prestakuntza-saioetan lehena nagusitzen da oraindik ere.

Alde horretatik, interesgarria da Nunan-ek egiten duen planteamendua. Berak bost mailatan banatzen ditu autonomia inplementatzeko orduan egin beharreko urratsak (ikus hurrengo orrialdeko koadroa).

Planteamendu horrek baditu hainbat ondorio bereziki interesgarriak iruditzen zaizkigunak:

- Ez dago jauzirik ikas-estrategiak lantzetik autonomia inplementatzera, prozesu jarraitua da neurri handi batean.
- Ikaslea ikas-estrategietan trebatzea beharrezkoa da autonomia landu nahi badugu; baina ez da nahikoa.
- Ikas-prozesua nekez uler daiteke soil-soilik ikasgela barruan gertatzen den prozesu gisa.

IKASLEEN AUTONOMIA LANDU

Horixe izan zen duela bi urte geure buruari —diplomaturaren memoria gisa— planteatu genion lana: ikaslearen autonomia lantzea.

Oinarri gisa, lehen planteatu ditugun lau galderak hartu genituen:

- Ikasleak nola lagundu beren helburuak identifikatzen eta aukeratzen.
- Nola lagundu norberari hobekien egokitzen zaizkion teknikak eta materialak zein diren erabakitzen.
- Nola lagundu material eta teknika horien baliagarritasuna ebaluatzen.
- Nola lagundu nork bere aurrerapena ebaluatzen.

Ikasleari bere ikas-prozesuari buruzko erabakiak hartzea daukala ikustaraztea zen helburua, eta baita erabaki horiek inplementatzea ere.

Horretarako, nolabait esatearren, ikaslearen ezagutza metakognitiboa areagotu nahi genuen: ikas-prozesuari buruz dakiena aktibatu eta horri buruzko gogoeta bultzatu.

Ikasleek badute estrategien berri—modu esplizituan ez bada, modu inplizituan—, baina horrek ez du eraginkortasun handiagorik bermatzen[2]. Ikasleak hobeto ezagutu behar ditu bere beharrak, bere lan egiteko moduak, aktibitate bakoitzaren aurrean eraginkorragoa izan ahal zaion estrategia...

Aldez aurretik hainbat erabaki hartu genituen:

- Behin eta berriro *elkarrizketa* hitza erabiltzen genuen, ez *trebakuntza* edo horrelakorik. Hau da, helburua ikasleak gogoeta egitera bultzatzea zen, eta ez ikas-prozesuari buruz irakasleok ditugun usteak inposatzea.
- Elkarrizketa-saioak ondo dosifikatu nahi genituen. Naturaltasun osoz burutu, eta ez esperimentu-itxurarik eman. Ez genuen emaitza edota ondorio ikusgarririk lortu nahi.
- Lehengo galderak (ikaslearen helburuak eta espektatibak, alegia) gidatu behar zuen, neurri handi batean, geroko lana.

Ikaslearen beharrei eta espektatibei buruz hitz egiteko etsenplifikazioa erabili genuen gehienbat. Bideo-grabaketa bat erabili genuen “amu” gisa. Beste gelako ikasle batekin hitz egin, berarekin batera gidoia prestatu eta bideo batean grabatu genuen. Ikasgelan bideoa ikusi ondoren, bakoitzak galdetegi bat bete zuen, eta eztabaida-saio bat antolatu genuen. Ondorioak nahiko politak izan ziren. Ikasturte horretan zer espero zuten galdetu genienean, nahiko erantzun garbiak eman zituzten. Erantzunak hiru mailatan bil daitezke:

2. Ikasle guztiek —era batean edo bestean— ezagutzen dituzte estrategia ezberdinak. Arrakastaren gakoa, beraz, estrategia bakoitza noiz erabili behar duen aukeratzeko orduan legoke.

- Eduki pragmatikoekin bat zetozenak (halako egoeran, halako jendearekin, halako gaiari buruz hitz egitea).
- Eduki formalekin bat zetozenak (halako aditza edota halako hizkuntza-forma ikastea edota hobetzea).
- Gure helburuekin bat zetozenak (hau da, eduki estrategikoen sailpean bil daitezkeenak).

Azken atalaren baitan, besteak beste, honakoak[3] agertu ziren:

- Telebista aipatu zuten behin eta berriro (4. urratseko ikasleak ziren). Gutxienez ETBko programak hobeto ulertzera heldu nahi ziren.
- Euskaldun batekin hitz egiteko orduan lotsa kentzea aipatu zuten. Puntu honen inguruan erroreen beldurra azpimarratzen zuten.
- Koadrilako lagun euskaldunekin (gehienak ikasleak hauek ere) txikiteoan-eta euskaraz egiten hastea.

Hiru puntu horien inguruan saio bana antolatu genuen. Hona hemen labur bildurik:

1. saioa

Eztabaida-saio bat antolatu genuen telebistaren inguruan: gustuko programak... Horietako batzuk hautatu, grabatu eta klaseratu genituen, hainbat astetan zehar antolatuz. Programa horiekin inferentziaren inguruko teknikak landu genituen, eta bukaeran teknika horiek guztiak baloratzeko eskatu genien: zein izan zitzaien lagungarria, zein ez...

2. saioa

Errakuntzaren gaia ere klaseratu genuen. Horren inguruko hainbat baieztapen eraman genituen klasera, eta horien inguruan posizionatzera bultzatu: horretarako talde-dinamikako teknikak erabili genituen *(balioen termometroa)*. Geuk ere geure iritzia azaldu genuen. Dena den, asmoa ez zen jarrera baten ala bestearen baliagarritasuna azpimarratzea, baizik eta horren inguruan bakoitzaren jarrera azalaraztea eta kontrako jarreraren kasuan ere arrazoiak egon badaudela ikusaraztea.

3. saioa

Jatorrizko euskaldunekin hitz egiteko lotsa ere aipatu zuten. Horren inguruan, birritan-edo, entzun-ariketak klaseratu behar genituenean, kasetea edota bideoa

3. Estrategia sozialen baitan bil daitezkeen osagaiak dituzte hirurek. Bigarrenak, gainera, badu osagai afektiboa ere.

erabili beharrean, kontaktuak erabili genituen; hau da, klasera jatorrizko euskaldunak gonbidatu genituen zerbait konta zezaten. Helburua lehen kontaktu horiek era ez-traumatikoan gertatzea zen; ikasleari mehatxagarria ez zitzaion testuinguru batean, alegia. Ohiko entzun-ariketa baten trataera bera eman genion. Hasierako asmoa gure ezagunak eraman beharrean ikaslearen lagunak edota ezagunak eramatea zen, baina ez ziren animatu.

Ikas-estrategien inguruko galdetegiak ere erabili genituen (Martin Peris eta besteren *Profesor en acción* liburuan agertzen zena, esate baterako). Galdetegiei erantzunak eman ondoren, ondorio-orriak banatu eta elkarri aholkuak egiteko eskatu genien. Helburua ez zen, inola ere, ikas-estiloak ikertzea, ezta antzekorik ere (aitortu behar da, dena den, tentazio hori izan genuela hasiera batean), zer egiten duten eta zer egiten ez duten agerian jartzea eta bestelako aukerak egon bazeudela ikusaraztea baizik.

Zaila da emaitzak eta ondorioak hain denbora motzean laburbiltzea. Dena den, zerbait aipatzekotan, ondokoak aipatu nahi genituzke:

- Helburu eta edukiei dagokienez, egia da ikasleek zailtasunak dituztela beren beharrak zein diren azaltzeko. Dena den, kontuz, azaltzen ez jakiteak ez du esan nahi espektatiba propiorik ez dutenik. Espektatiba horiek aktibatzeko bidea topatu besterik ez da behar.
- Emaitza ikusgarririk ez genuen lortu, baina predikatzen dugunarekin koherentea den planteamendu bat klaseratzea bai; ikaskuntza ikaslearengan ardaztearekin koherentea dena, alegia.
- Lehen aipatu dugun bezala, ikas-estrategia batzuek —prozedurazko edukiak diren neurrian— oso leku egokia izan dezakete materialetan. Beste batzuek, ordea, bestelako trataera eskatzen dute.
- Ikasleek eskertu egiten dute ematen zaien informazio guztia. Hori bai, asmatu egin behar da informazioa emateko moduetan. Modu ulergarri eta esanguratsuan eman behar zaie.

Honaino, bada, gure azalpena. Ikasleen autonomia lantzeko bide bat planteatu nahi izan dugu: ez bakarra, eta, agian, ez hoberena. Gauza gehiago egin zitezkeen (eta egin genuen); adierazgarrienak baino ez ditugu azaldu nahi izan.

BIBLIOGRAFIA

MARTÍN PERIS, E.; GIOVANNINI, A. eta RODRÍGUEZ SIMÓN, T. (1996): *Profesor en acción (I, II eta III)*, Edelsa, Madrid.

NUNAN, D. (1997): "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy", in *Autonomy & independence in language learning,* 192-203 orr. Edited by Phil Benson & Peter Voller, Longman, Edinburg.

ERANSKINA

Maila	**Ikaslearen jarduera**	**Edukia**	**Prozesua**
1	Ezagutu	Bere helburuak eta behar dituen edukiak zein diren ezagutu / ikasi egin behar du ikasleak	Ataza baten barruan dagoen estrategia identifikatu beharko du. Gustuko dituen ikas-estrategiak zein diren identifikatzen ikasi.
2	Konpromisoa hartu	Helburu- edota eduki-zerrenda batetik bere helburu eta eduki propioak hautatuko ditu.	Ataza burutzeko orduan, aukeratu egingo du hainbat alternatibaren artean.
3	Eskuhartzea	Moldatu egingo ditu programaren edukiak eta helburuak bere beharrei egokitzeko.	Atazak aldatu eta egokitu egingo ditu.
4	Sortu	Ikasleak bere helburu eta eduki propioak sortuko ditu.	Sortu egingo ditu atazak.
5	Trantzendentzia	Ikasleak aurrerapauso bat emango du. Gelatik harantzago joango da. Loturak sortuko ditu gelako edukien eta kanpoko munduaren artean.	Ikaslea —ikaslea izateaz gain— irakasle ere bihurtuko da.

Sailean argitaratu diren beste liburu batzuk

Irakurriz ikasi

Abel Camacho
2000ean argitaratua
ISBN: 84-8438-004-1