



EUSKARA E DBHn A

Metodologiazko Orientabideak

02:811.361

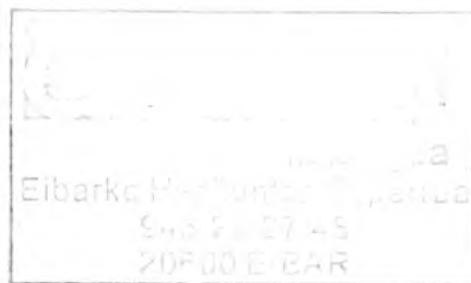
S

48

Euskara Zerbitzua
Glottodidaktika-lanak

EUSKARA DBHn

Metodologiazko Orientabideak



HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 1997

Argitaraldia: 1.a, 1997ko apirila

Ale-kopurua: 2.000

© Euskal Autonomi Elkarteko Administrazioa
Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

Argitaratzailea: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Duque de Wellington, 2 - 01010 Vitoria-Gasteiz

Koordinatzailea: Juan Jose Agirrezabala Mantxola

Lan-taldea: Rosa Mari Arano, Xabier Bengoetxea, Elena Berazadi, Luis Mari Landaluze,
Jokin Larrañaga, Luisa Maria Puertas, Uri Ruiz Bikandi, Nekane Sagastume,
M. Dolores Trigo

Azken idazkuntza: Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko Euskara Zerbitzua

Azalaren diseinua: Jesus Iturriza

Fotokonposaketa: Didot, S.A.
Nervión, 3-6.º - 48001 Bilbao

Inprimaketa: Boan, S.A.
Padre Larramendi, 2 - 48012 Bilbao

ISBN: 84-457-1139-3

Lege-gordailua: BI-341-97

HITZAURREA

Hizkuntzak oro har eta gure kasuan, nola ez, euskarak garrantzi handia du haurren eta gaztetxoek heziketan. Hizkuntza behar bezala menderatzen ez duenak edota, hobeto esan, hizkuntzak menderatzen ez dituenak tresna nagusi bat falta du bestelako jakintzagaiak barnerratzeko. Bestalde, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza irakasmaila berria da gure artean eta hezkuntzaren ikusmolde desberdin batekin datorrigu. Adin honetan gaztetxoek hizkuntza-maila eta eskurapenak dimentsio berri bat hartzen du: bai erlazio-mailan eta bai konplexutasun kontzeptualaren aldetik.

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sail honek argitaratu ditu jadanik Irakasmaila honi dagozkion Curriculum Diseinuak, eta horien artean baita hizkuntzenak ere. Metodologiako orientabide hauek Curriculumean ezarritako ildoa garatu eta zehaztu nahi lukete. Horrela, irakaslearentzat zenbait iruzkin, abiabide eta pista ematen dira liburuxka honetan, hizkuntza nola ikasten den argitu nahirik. Orientabide guzti-guztiek ez dute agian baliagarritasun berbera izango: batzuk orokorra goak dira, beste batzuk puntualagoak, denborak baztertuko dituen proposamenak ere izango dira segurutzat... Azken finean, edozein libururekin gertatzen den legez, irakurle bakoitzak jakin behar du probetxuzkoa izango zaiona bereizi eta praktikara eramaten.

Liburua bederatzi ataletan banatua dago:

1. Hizkuntza arloaren ezaugarriak
2. Erabilera eta gogoeta
3. Ahozko hizkuntza
4. Hizkuntza idatzia
5. Sekuentzia didaktikoak egiteko orientabideak
6. Ebaluaziorako orientabideak
7. Hizkuntza Departamentua
8. Ereduakako oharrak
9. Bibliografia

Atal horietan barrena hizkuntzaren irakaskuntzarako idea nagusiak eta aholku praktikoak ere aurkitu ahal izango dituzue. Irakasteredu elebidunei (A, B eta D

ereduei alegia) beren lekua eman nahi izan diegu, horretarako atal bat dedikatu zaielarik: bakoitzak duen historia desberdina gogoratu eta bakoitzean euskara irakaskaiari eman behar zaion ikuspegi berezia azpimarratuz. Ezin da ahantzi, curriculum orokorra denentzat berdina izanik ere oso euskara-maila desberdineko ikasleak ditugula eredu bakoitzean. Azken helburua ikasle elebidun orekatuak lortzea bada ere, abiaburu eta ibilbide oso desberdinak ditugula aitortu behar da. Beraz, irakasteredu bakoitzean curriculumaren eta orientabideen irakurketa berezia egin beharko da.

Edurne Gumuzio Añibarro
Pedagogi Berrikuntzarako zuzendaria

AURKIBIDEA

HITZAURREA	5
1. HIZKUNTZA ARLOAREN EZAUGARRIAK	11
1.1. Hizkuntzen curriculum-proposamen bateratua	13
1.2. Helburua: ikasleen komunikazio gaitasuna zabaltzea	14
1.3. Hizkuntza: gizarte-emitza eta sostengu	14
1.4. Testuak dira ardatz	15
2. ERABILERA ETA GOGOETA	17
2.1. Erabilera	19
2.2. Gogoeta	20
3. AHOZKO HIZKUNTZA	23
3.1. Ulermena	25
3.1.1. Ulermenean sustatu beharreko jokaerak	28
3.2. Mintzamina	29
3.2.1. Zuzentasuna	30
3.2.2. Ahozko diskurtsoen ezaugarriak eta beren lanketa	31
3.2.2.1. Elkarrizketak	32
3.2.2.2. Bakarrizketak	34
3.2.3. Mintzamenen sustatu beharreko jokaerak	36
4. HIZKUNTZA IDATZIA	37
4.1. Irakurketa	39
4.1.1. Irakurketa: idatziaren ulermena	40
4.1.2. Ikasleen ezaguerak eta testuek sortzen dituzten oztopoak	42

4.1.3.	Irakurtzen laguntzeko bideak	43
4.1.4.	Isilpeko eta boz gorako irakurketa	44
4.1.5.	Irakurzaletasuna pizteko bideak	45
4.1.6.	Irakurketan sustatu beharreko jokaerak	46
4.2.	Idazmena	47
4.2.1.	Idatziaren azpiko ezaguerak	47
4.2.2.	Idazketaren eragiketak	49
4.2.3.	Gogoeta	52
4.2.3.1.	Gogoeta-bideak	52
4.2.3.2.	Gogoeta nola bideratu	55
4.2.4.	Idazle gazteei laguntzeko bideak	58
4.2.5.	Testuak aukeratzeko irizpideak	60
4.2.6.	Idazketan sustatu beharreko jokaerak	61
5.	SEKUENTZIA DIDAKTIKOAK EGITEKO ORIENTABIDEAK	63
5.1.	Helburuak definitu	65
5.2.	Edukiak zehaztu	66
5.3.	Lantzeko proiektua finkatu	66
5.4.	Landu nahi den testuaren eduki-motak finkatu	67
5.4.1.	Komunikazio-egoeraren kontestualizazioa	67
5.4.2.	Erreferentziazko edukien lanketa	67
5.4.3.	Testuaren planifikazioa	67
5.4.4.	Testuratzea	68
5.5.	Sekuentzia didaktikoaren azpiegitura	69
5.6.	Azpisekuentzietarako ariketak eta ekintzak aukeratu	71
5.6.1.	Ahozko eta idatzizko ariketak	71
5.6.2.	Ekintza-motak	71
5.6.3.	Ariketak burutzeko dinamika-mota	72
5.7.	Sekuentzia didaktikoaren ebaluazioa	73
6.	EBALUAZIORAKO ORIENTABIDEAK	75
6.1.	Norabide orokorrak	77
6.2.	Ahozko hizkuntzaren ebaluazioa	79
6.2.1.	Ulermena	79
6.2.2.	Mintzamena	80
6.3.	Hizkuntza idatziaren ebaluazioa	81
6.3.1.	Irakurketa: idatziaren ulermena	81
6.3.2.	Idazmena	83
7.	HIZKUNTZA DEPARTAMENTUA	85

7.1. Sarrera	87
7.2. Hizkuntza Departamentuaren antolamendua	87
7.3. Hizkuntza arloko partaideen prestakuntza	88
7.4. Arlo desberdinen lana hizkuntzarekiko	89
7.5. Hizkuntzaren erabilera garatzeko norabideak	89
7.5.1. Eskola hizkuntzaren normalizazio-prozesuaren partaide	89
7.5.2. Hizkuntza eskuratzea: aldagaiak	90
7.5.3. Motibazioa	90
7.5.4. Ezaguera	91
7.5.5. Erabilera	92
7.6. Baliabideen antolamendua eta erabilera	94
8. EREDUKAKO OHARRAK	97
8.1. A eredia	99
8.1.1. Sorrera eta bilakaera	99
8.1.2. A ereduaren zenbait ezaugarri	100
8.1.3. Curriculuma aplikatzea	101
8.2. B eredia	102
8.2.1. Sorrera eta bilakaera	102
8.2.2. B eredu-motak	104
8.2.3. Curriculuma aplikatzea	107
8.3. D eredia	107
8.3.1. Sorrera eta bilakaera	107
8.3.2. D eredu desberdinak	108
8.3.3. Curriculuma aplikatzea	109
9. BIBLIOGRAFIA	113
9.1. Liburuak	115
9.2. Aldizkariak	117
9.3. Euskara testuliburuak	117
9.4. Katalogoak	118

1. HIZKUNTZA ARLOAREN EZAUGARRIAK

Eskolan tradizionalaki hizkuntza-arloan landu dena eta Oinarrizko Curriculum Diseinuak (OCD) egiten duen hizkuntz proposamena konparatuz gero agerian dago enfokea aldatu egin dela. Berrikuntza hauek Hizkuntzalaritzan, Psikolinguistikan eta Soziolinguistikan eta, horren eraginez, Hizkuntzaren Didaktikan planteatzen dira, bai lehen hizkuntzan (H1) bai bigarrenen (H2), azken urte hauetan egindako aurrerapenen ondorioz. Beste berrikuntza batzuen artean, hauek aipa daitezke:

- 1) Hizkuntza guztiak (euskara, gaztelania, atzerri-hizkuntza) integraturik, *curriculum proposamen bateratua* egiten da.
- 2) Eskolaren eginkizun nagusia *ikasleen komunikazio-gaitasuna zabaltzea* da, hots, bizitzan behar diren diskurtsoetan trebatzea, bai ahoz bai idatziz.
- 3) *Hizkuntza* barne-ikuspuntutik soilik aztertu beharrean, kanpoko begirada ere eransten zaio, hau da, «*gizarte-produktu*» gisa aurkezten da.
- 4) Ikasi eta irakasteko prozesuan gizartean iturri desberdinetatik sortzen diren *testuak izango dira oinarri eta abiapuntu*, beraien erabilera eta gogoeta *ardatz hartuta*.

Ikus ditzagun puntuok banaka-banaka.

1.1. HIZKUNTZEN CURRICULUM PROPOSAMEN BATERATUA

Gaur egun eskola-curriculumean dauden hizkuntzek enfoke homogenoa izan behar dute:

- Hizkuntza guztiak besteeikiko elkar-eraginean ikasten baitira, esanahiaren negoziatio-prozesuen bitartez. Prozesu horiek hizkuntza guztietan antzekoak dira.
- Edozein hizkuntza ikasteko estrategiek eta prozesuek pertsonak dakizkien beste hizkuntzetan eragina dutelako.
- Hizkuntzari buruzko gogoeta-esparruak amankomunak direlako.

Honegatik guztiagatik hizkuntza batean ikasitakoa beste edozeinetara pasatzeko aukera hobetzeko, komenigarria da antzeko metodologietatik abiatzea eta hizkuntzen inguruko auresuposamendu amankomunak izatea.

Honek ez du esan nahi hizkuntza desberdinei eskolan ematen zaien trataerak berdina eta paretsukoa izan behar duenik. Euskararen egoera minorizatua eta eskolari normaltze-prozesuan eragiteko eman zaion ardura kontuan hartzen baditugu, estrategia desberdinak urratu beharko dira: lehentasunak ezarriz, erabilera bideak sustatuz eta abar.

Horretarako, behar beharrezkotzat jotzen da, ikastetxe guztietan hizkuntzen irakasleekin «Hizkuntza Departamentua» sortzea eta antolaketan, metodologian eta hizkuntzen inguruko gogoetan abiapuntu bateratuak kontsentsuatzea.

1.2. HELBURUA: IKASLEEN KOMUNIKAZIO GAITASUNA ZABALTZEA

Arlo honetan helburua ikasleen komunikazio eta irudikapen gaitasuna hobetzea da. Beraz, lana zenbait aspektu eta alorretan aldatu egin beharko da. Lehen indar handiena hizkuntzaren barne-deskripzioari ematen zitzaion, edo gutxienez ikasleek denborarik gehiena esaldi-gramatika lantzen pasatu behar zuten, hizkuntza horrela menperatuko zutelakoan. Orain eskolako lanak esaldi artifizialetatik benetako diskurtsoetara pasatu beharko du; eta errealitatean komunikazio-egoera desberdinetan sortzen diren testu-mota desberdinen ulermen eta ekoizpenaren inguruan antolatuko da.

Ahozko edota idatzizko trebetasuna lortzeko hitz egitea edo idaztea ez da nahikoa: hausnarketa ere derrigorrezkoa da. Horretarako ikasleek komunikazio-egoera bakoitzean parte hartzen duten elementuen funtzionamenduaz, testuetan daukaten eraginaz eta bertan uzten dituzten markez jabetu beharko dute.

Gogoeta honetarako lau bide proposatzen dira OCDn:

- Hizkuntzen arteko harremanak eta berauek hiztunekin dituztenak.
- Testuinguruari eta hiztunei buruzko hausnarketa.
- Testua zentzu-batasun globaltzat hartzea; testua sortzeko edo ulertzeko parte hartzen duten elementuen eta prozesuen gaineko hausnarketa.
- Morfosintaxia.

1.3. HIZKUNTZA: GIZARTE-EMAITZA ETA SOSTENGU

Hizkuntza gizarte-emaitza dela hartzen da abiapuntutzat: beste ikaskuntza sozial batzuetan bezala, hizkuntzaren garapena pertsona desberdinekin (egoera desberdinetan eta helburu desberdinekin) elkar komunikatuz lortzen da. Hau da, prozesu natural batean, bere gaitasun kognitiboaren arabera, diskurtsoak eraikiz eta bere hizkuntza garatuz joango da ikaslea. Prozesu honetan eragiketa desberdin asko jarri behar dira martxan:

- Hizkuntzaz kanpoko errealitateaz jabetzea, hots, hiztunak elkar-eragin sozialaren ezaugarriak kontrolatu behar ditu: solaskideen leku soziala zein den, komunikazioa zer-nolako helbururekin egiten den eta abar). Era berean, ekoizpenaren egoera materialaren elementuak ezagutu behar ditu (hiztuna, solaskidea, espazioa, denbora) eta, jakina, baita komunikatu behar den edukia ere.
- Eragiketa psikolinguistikoak: ekoizpena eta elkar-eragin sozialaren ezaugarriak antzematea; egituratzea, hau da, edukia testuan antolatzea, testuaren ekoizpen-baldintzak erlazionatzea eta testuaren parte desberdinak artikulatzea, kohesioa lortzea eta modalizazio-prozedurak erabiltzea.

Eskolak ikaste-prozesu natural honetan ikasleengandik etekin hobeak ateratzeko, fase bakoitzean ematen diren operazioen inguruan trebatze-lana planifikatu beharko du H1ean, H2an nahiz atzerri-hizkuntzetan. Baina beti ere lan proposamenek *testua* eduki beharko dute oinarri, hau da, komunikazio-ekintza baten produktu berbala, ahozkoa izan nahiz idatzizkoa izan.

Hizkuntza, ordea, gizarte-eraketa ezezik sostengu ere bada gizartean. Gizartearen eraikuntza eragingo duten pertsonak hezi nahi ditugu, eta horretarako, beste hainbat gauzaren artean, hizkuntzaren garapena eta normalizazioa beharrezko izango dute. Hortaz, komenigarria da orientabideotan euskararen trataera testuinguru horretan kokatzea eta bere aldeko atxikimendua eta erantzuna ikasleengan sortarazten ahalegintzea.

Horrela beraz, mendez mende datorkigun euskararen mundua gureganatzea dagokigu, egungoa landuz ondorengoek hizkuntza landu eta osasuntsua eskura dezaten.

1.4. TESTUAK DIRA ARDATZ

Hizkuntza-arloan planteatzen den lana testuen inguruan mamitu ohi da eta planifikazioa egin baino lehen, argi izan behar da lanerako testu egokiak benetako testuak direla. Eskolan, benetako testuak erabiltzeko *testu banku* bat osatzea komeni da, ahozko eta idatzizko testuekin. Halaber, argitaletxeek eskain ditzaketan bitartekoak ere aprobetxatu beharko dira. Lan hau luzea da eta eskolak pixkanaka-pixkanaka egin beharko du. Bilketa honek sistematizatua izan behar du eta horretarako testu bakoitzaren azterketa egingo da, horrela, lanaren planifikazioa egitean, testu bakoitzak eskaintzen dituen aukerak agerian geratuko direlarik. Bilketa lan hau, Hizkuntza Departamentuaren zeregina da. Beste ikastetxeekin trukaketak bideratzea ere interesgarria litzateke.

Produktzio-lana egiteko ere errealitatean sortzen diren testuen inguruan egin behar da. Horretarako, eskolak gizartean ematen diren komunikazio-egoera desberdinak aprobetxatu edo sortarazi beharko ditu. Era berean, testu literarioak sortzea gomendagarria da, irudimena garatzeaz gain komunikazio-egoera desberdinak ere isladatzen baitituzte.

Ikasleek komunikazio-gaitasuna zabaltzeko, hizkuntzaren irudikapen-funtzioa ere garatzen dute, hau da, pentsamendua landuko dute zenbait prozeduraren bitartez: sintesia, testuen konparaketa, eskemak egitea, testuen identifikazioa, norberaren ekoizpenaren ebaluazioa, testuen transformazioak, irizpide desberdinen arabera testu-sailkapenak, dokumentazio-iturri desberdinak erabiliz, informazioa euskarri desberdinetan aurkeztuz eta abar.

OCDak planteatzen duen beste berrikuntza aipagarri bat *literatura* arloan dago. Hango orientabideetan argi eta garbi uzten da, literaturari dagokionez, irakurle zorrotzak sortzea dela helburua eta ez liburu edota idazleen zerrendak ikastea. Bestalde, testu literarioak edozein testu-mota lantzeko aukera ezin hobea eskaintzen du (asko dira bertatik atera daitezkeen etekinak) eta testu-iruzkinak ez du, berez, zertan helburua izan.

Irakaslegoak bere aldetik, behar beharrezkoa du testu-aukeraketa zabala eta zehatza egitea, gazteen literatura barne dagoela. Ikasleek jenero guztietako obren aukera aberatsa izan behar dute, bertan bilatu ahal izango baitituzte bere zaletasuna asetzeko testu atseginak.

Lan konkretu baterako egin behar den testu aukeraketa, helburuaren arabera izango da; testu bakar batek ez baitu balio izango aspektu guztiak lantzeko. Adibidez garai historiko jakin batean gai batez pentsatzen zutena aztertu nahi bada, testu bat arakatuko da. Gozamenerako irakurketa egin nahi bada, beste bat aurkituko dugu saguraski. Hizkuntz forma zehatz bat lantzeko ere testu-mota bat izan daiteke egokiena, besteak baztertuz. Adibidez, denbora-antolatzaileak lantzeko kronika bat edo ipuin klasiko bat egokiagoak izan daitezke elkarrizketa arrunt bat baino.

2. ERABILERA ETA GOGOETA

Hizkuntzaren Curriculum Diseinuaren azken helburua, egingo den guztiaren gida, oinarrizko ideia, ikasleengan komunikazio-gaitasuna garatzea da. Honek esan nahi du hizkuntzaren inguruan egin beharreko lanaren zentzua, benetako zergatia eta jomuga ikasleek ahoz eta idatziz komunikatzeko dituzten trebetasunak zabaltzea, zorroztea eta hobetzea dela, bai euskaraz eta baita gaztelaniaz ere.

B eta D eruedetan euskara da irakas-hizkuntza nagusia eta gaztelania toki gutxiago du eskolako erabileretan. A eruedan alderantzikoa gertatzen da. Baina horrek ez du hizkuntza bien irakaskuntzan erabiliko diren metodologietan funtsezko diferentziarik ekarriko, irakaskuntza benetako erabileran zentratuko baita, hizkuntza bietan jokabide metodologiko berdintsuez jokatu delarik. Ez da ahaztu behar helburua erabilera menderatzea dela. Izan ere, hizkuntza biak ondo menderatu behar dira: egoera bakoitzean hiztuna gai izango da zein hizkuntza erabili behar duen jakiteko eta erabiltzen duen hizkuntzan ondo komunikatzeko.

Ondo komunikatzen irakasteak eta ikasteak bi ardatz nagusi ditu: erabileran trebatzea eta horretaz gogoeta egitea. Kontzeptu hauetako bakoitzaren azpian dagoena aztertzeari ekingo zaio ondoko lerroetan.

2.1. ERABILERA

Erabilerak, hizkuntzaren benetako praktikari egiten dio erreferentzia, hau da, gizakiok elkarren artean komunikatzean eraikitzen ditugun diskurtsoei eta berauetan sortzen diren testuei.

Irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren abiapuntua erabilera izateak praktikan erabiltzen den (edota erabili izan den) hizkuntzaz aritzea esan nahi du: hizkuntzaren praktika azertu eta sortzea, hain zuzen. Beraz, eskolaren lana perpausa edo unitate txikiagoetan zentratu beharrean, lan-unitateak diskurtsoak eta diskurtoek sortarazten dituzten testuak izango dira. Hizkuntzaren benetako erabilera ez baita normalean perpausa bakanetan ematen, baizik eta zentzu osatua duten testuetan: helburu edo asmo batez sortutako batasun egoki, koherente eta kohesionatuetan, hain zuzen ere.

Eskolan orain arte erabili izan dira testuak, noski, nahiz eta sarritan haien osotasuna ez den zaindu: testu-zatiak, esaldi isolatuak izan dira maiz lanaren abiapuntu.

Askotan irakurketarako soilik erabiltzen ziren testuak, baina hizkuntzaren inguruko gogoeta eskolarako bereziki asmatutako perpausa edo haren azpiko elementuetan zentratzen zen soilik, benetako hizketarekin, benetako idazketarekin zerikusirik ez balute bezala.

Are gehiago, mintzatze eta idazte-lana ez zen era sistematikoz lantzen, nahiz eta irakaskuntzaren helburuen artean ikasleek ondo hitz egin eta idatzi behar zutela agertu. Horrela ikasleek izen-sintagmaz asko jakin zezaketen, aldi berean azalpen bat nola eman edota kontakizun on bat eraikitze beharrezko diren elementuak menderatu gabe. Era horretako lanak agindu egiten ziren eskolan, baina ez landu.

Praktika horretarako arrazoi bat baino gehiago zegoen: alde batetik, erretorika klasikoa eskoletatik desagertu ondoren, hizkuntzaren irakaskuntza linguistikaren ibilbideari estuki lotuta gelditu zen. Bestalde, testuen linguistika —korrante berri samarra, izatez— ez zen orain arte gurera behar bezala heldua. Honen guztiaren ondorioz eskola kontraesan sendo batean erori izan da: perpausa lantzen zuen, baina eskatu, sekulan irakasten ez zituen zenbait testu-mota —azterketak gainditzeko azalpenak, adibidez— ondo egitea eskatzen zuen.

Baldin eta helburua hizkuntzaren erabilera ona bada eta, era berean, irakasten ez dena eskatu ezin bada, hizkuntzaren irakaskuntza bere jokabideak aldatu beharrean aurkitzen da, bere zereginaren ardatza benetako hizkuntz erabilera bihurtuz. Honek esan nahi du testua izango dela bai ulermenerako, eta bai ekoizpenerako, abiapuntu eta helmuga.

2.2. GOGOETA

Hizkuntza ondo erabiltzen irakasteak *gogoeta* eskatzen du. Gogoeta-lan horrek praktikari lotua behar du, azkenean hizkuntzaren erabilera hobetzeko. Zertaz egin behar da gogoeta? Gauza askori buruz: testuen esanahiaz eta esateko moduz, testuen funtzioaz eta formaz, beren antolaketaz eta unitateen arteko harremanaz, faktore horiek guztiak testuak duen batasunaren zerbitzuan aztertuz. Gauza bat nola esaten den, nori esaten zaion eta zertarako esaten den elkar loturik doaz. Hartzai-learengan lortu nahi den efektua eta igorleak erakutsi nahi duen irudia erlazionatuta daude beti formarekin.

Horregatik, hizkuntzaren gaineko gogoetak komunikazioan nagusi diren faktore horiek guztiak izan behar ditu presente eta horiek aztertzen saiatuko da. Hizkuntz formak baldintzape horien zerbitzuan daudela ohartaraziko dira ikasleak eta horiek maneiatzeko erabiltzen diren mekanismoak irakatsi beharko zaizkie.

Gogoeta-lana, beraz, ez da erabileratik aparteko lan gisa agertzen, berari estuki lotua baizik. Hizkuntza erabiltzea entzutea, mintzatzea, irakurtzea eta idaztea bada, hari buruzko gogoeta ere lau jokabide horiei loturik egin beharko da. Beraz, eta nahiz eta ondoko orrialdeetan ahozko hizkuntza eta idatzia aparte aztertu, argi gelditu behar du elkarren artean loturik joan behar dutela eskolako zereginetan.

Mintzatzeak entzutea dakar eta, beraz, trebetasun biek in batera lan egin daiteke. Honek esateko moduari begiratzea eskatzen du eta hizkuntzari buruzko gogoeta dakar derrigor. Bestalde, ahozkoaren gaineko edozein lan sistematiko egiteak idatzizko lana eskatuko du normalean.

Era berean, eguneroko bizitzan ahozko hizkuntza eta idatzizkoa ez dira banandurik agertzen: idazteko irakurri egiten dugu edota irakurritakoaz hitz egiten; erabiliko ditugun formaz, testuaren antolamenduaz, esateko modurik aproposenaz gogoeta egiten dugu. Beraz, hizkuntzaren lau trebetasunak eta haiei buruzko gogoeta elkarren artean loturik agertuko dira hizkuntzako eskoletan; hori bai, aldi bakoitzean trebetasunen batek lehentasuna izan dezakeelarik.

Adibidez, DBHko ikasleek idatzitako haur txikientzako ipuinak idazten badi-tuzte eta kontatzeko prestatzen badiuzte, litekeena da momentu batean arreta ahozko alde espresiboetan zentratzea. Horretarako, ordea, idatzizko testuak, haien esapide linguistikoak, lexikoa... aztertu eta arakatu beharko dituzte. Horrela erabaki ahal izango da zein hitzek edo esapidek eta noiz esanda ematen dion bizitasun gehiago kontakizunaren momentu jakin bati. Hizkuntz formen eta funtzioen inguruko eztabaidaren ondorio gisa, hasierako testua aldatu beharra etorriko da. Beraz, kasu honetan, ahozkoaren inguruko lanak gidatuta, irakurketa, gogoeta eta idazketa batera agertzen dira eta kasu honetan bezala beste askotan ere, hizkuntzaren inguruan egin beharreko lan guztia integraturik planteatu daiteke.

Izan ere, *lau trebetasunak menderatzea erabilerari buruzko gogoetari loturik dago*, harreman hori sekuentzia didaktikoaren momentu diferenteetan agertuko delarik.

Bakoitzaren analisiak behar bezalako luzapena eskatzen du eta, esan bezala, ondoko lerroetan ahozko eta idatzizko hizkuntza banan-banan aztertuko dira, baina beti ere kontuan izanik aparte aztertzeak ez duela inola ere ikasgelan aparteko atal gisa landu behar direla esan nahi.

3. AHOZKO HIZKUNTZA

3.1. ULERMENA

Entzutea eta ulertzea hitz egiteko oinarrizko baldintzak dira (gor-mutuen kasua aparte utzirik). Izan ere, hizkuntza era naturalez jasoa denean, ahozkoaren ulermena hizketaren aurretik doa. Asko entzun behar da, hizketan hasi baino lehen. Baldintza naturaletan, testuinguruak lagunduta ulertzen dugu: lekua, lehenago gertatu edo esandakoa, hiztunak egiten dituen ekintzak ikusiz... datu horiek guztiak dira entzulearen lagungarri inor esaten ari dena ulertzeko. Hitza ez da soila agertzen, jokabide sozialetan errotua izaten denez, inguratzen duten guztiek ematen diote zentzua. Horregatik, zenbat eta egoera diferente gehiagotan parte hartu, zenbat eta hiztun desberdinagoekin hitz egin, zenbat eta gai desberdinagoez hitz egiten entzun... hainbat eta zabalagoa izango da hizketari oinarri ematen dion ulermena.

Ulertzeko gogoia interesarekin lotua agertzen da. Ulertzeak eskatzen dion ahalegin kognitiboa interesak bultzaturik egiten du entzuleak. Are gehiago gaia edo hizkuntza bera oso ondo menderatzen ez duenean. Beraz, entzuten duena ondo ulertzeko behar diren ahaleginak egiteko, barne-arrazoi sendo bat behar izaten du entzuleak. Eskolaren ikuspuntutik aztertuz, erraza da somatzea gelan lantzen diren gaiak izan behar duten erakargarritasuna eta, ondorioz, gaien aukerari eman behar zaion garrantzia.

Oro har, esan daiteke interes kognitibo nahikoa eskaintzen duten gaiekin abiatu behar dugula eskolan: alde aurretik ezaguna denak, errazegia denak, ez baitu interesik. Ideia nagusi honek ez du agian irakaslearen egarri osoa asetuko, erlatiboa baita, baina gutxienez bere ikasleen intereseko gaiak zeintzuk diren aztertzeraz eta bere interesak zabaltzeko estratejiak planifikatzeraz eraman dezake.

Gai erakargarriak, hiztun desberdinak, iturri diferenteak, diskurtso-mota anitzak... beharko dira eskolan ahozko hizkuntza eta bereziki ulermena lantzeko. Telebista saioak —eztabaidak, mahai inguruak, dokumentalak...— pelikulak, irrati-saioak, egoera naturaletako grabazioak, literatur irakurketak, hitzaldiak... bilduz joan beharko luke Hizkuntza Departamentuak, pixkanaka, *datu-banku* erabilgarria sortuz. Datu-banku honetan ezin ahaztuko dira euskal kulturak dituen ahozko altxorraren oparotasunak: ipuinak, bertsoak, esaldiak... hizkuntzaren lanketaz gain, kultur transmisioa bidera dezaketenak.

Dokumentu bakoitzak bere edukiaren adierazpena jasotzen duen fitxa izan beharko luke, bere nondik norakoak azalduz. Honelako zerbait:

- *Dokumentuaren izena:*
- *Solaskideak:*
- *Iraupena:*
- *Non jasoa:* irratia / telebista / herria...
- *Data:*
- *Diskurtso-mota:* bakarriketa / elkarrizketa / askoren arteko solasa.
- *Testu-mota:* narrazioa / azalpenezkoa / argudiozkoa / informatiboa / poetikoa.
- *Jeneroa:* albistegia / hitzaldia / berrien emaitza / marrazki bizidunak / entrebista / poema...
- *Gaia:*
- *Lekua:* publikoa / pribatua.
- *Erregistroa:* zaindua / arrunta / espezialdua

Honelako altxorra ezin izango da urtebetean bildu, baina departamentuak behar hori argi badu, edozein aukera aprobetxatuko du intereseko kontsideratzen dituen ahozko saioak grabatzeko. Honela, arlo gehienetako adibide interesgarriez jabetuz joango da pixkanaka.

Gorago aipatutako baldintzen arabera, entzutezko *saioen iraupena* kalkulatu beharko da, ulermenak eskatzen duen tentsioari eutsi ahal izateko: ulermen saioek ez dute luzeegiak izan behar, ezta motzegiak ere, baina beti zentzu-batasuna beharko dute, hau da, nolabaiteko osotasun bat. Honek eskatuko du lehenik dokumentu osoa, edo behintzat zentzu-batasun hori duen zatia entzutea (elkarrizketa baten barruan gai baten inguruan hitz egindakoa, adibidez) gero parteren baten analisisa egiten bada ere. Bi pertsonaren arteko solasaren zati bat aurkeztu aurretik, non enmarkaturik dagoen, ordura arte zer esan duten eta abar azaldu behar litzateke, ulermena ez oztopatzeke. Gainera, era orokorrean, «*zoom*» gisako lana egitea beharrezkoa da: osotasunetik parteetara, berriz ere hau testu osoarekin erlazionatzeko.

Inoiz, diskurtso-zatiak landuko dira, *inferentziak* egiten trebatzeko helburuarekin: elkarrizketa-zati batetik abiatu, solaskideak zertaz ari diren asmatu, zein gaiarekin lotuta egon daitekeen susmatu...

Honen guztiaren konplexutasuna kalkulatu beharko du irakasleak, beti ere ikasleek uler dezaketena kontuan izanik.

Ulertzeko aditasuna pizteko, *ulermenaren zertarakoak* garrantzi handia du. Entzutean helburu bat edo beste izateak ulermena gidatu egiten du. Ez da berdin ulertzen, ez kantitatez ez kalitatez, helburu batekin edo helbururik gabe entzuten bada. Beraz, entzun aurretik ikasleei entzungo duten testuaren gaia aipatzeaz gain, argi utzi beharko zaie zer egingo duten hortik ateratako informazioarekin. Esate baterako:

- entzundakotik eskema bat ateratzeko eskatuko zaie gero azalpen publiko bat emateko
- entzundakoaren informazio nagusia egiten ari diren lan idatzian erabili beharko dute

- arlo jakin batez ulertutakoa sartu beharko dute prestatzen ari diren aldizkarian, txostenean edota eztabaidan
- hizkuntz itemen bati erreparatuko diote nola erabili behar den ikasteko eta prestatzen ari diren hitzaldian erabiltzeko...

Honek guztiak ulertzeko aditasuna sustatuko du.

Egia da *plazerra izateko* soilik ere entzun daitekeela, hizkuntzaren musikalitatea eta soinuen eufoniaz gozatzeko, poesiak edo testuak pizten dizkigun irudi eta ideien arteko erlazio propioak sortzeko. Hau bigarren mailako zeregina izan gabe, hemen hizkuntzaren ulermenari lotutako entzunaldiez ari gara eta entzute ludiko hori ez da agian hizkuntza lantzeko egokiena. Halere, plazerrari berea eman beharko zaio, lanari berea ematen zaion bezala. Ez da ahortzi behar askotan plazerretik datorren ezaguerak ematen dituela etekinik handienak.

Ongi ulertzeko, *ulertu ez dena zer den identifikatzea da* lehen zeregina. Ikasleek ulertzen ez dutenean, sarritan ez dakite «zer» hori izendatzen, ez nondik norako zatia ulertu ez duten zehazten. Ulermena lantzean zaindu beharreko oinarrizko mekanismoa da hau, ulermen-hutsuneak mugatzearena, alegia. Zentzu honetan, *grabazioak* lagungarri izan daitezke, haietan posible baita berriz ere entzutea, eta ulertze-hutsuneak hobeto identifika daitezke. Izan ere, era honetako lanak badu zerikusia hizkuntza idatzia irakurtzean egiten denarekin (atzera jotzea, berrirakurtzea eta abar) Ahozko hizkuntzan normalean saioa errepikatze biderik eta modurik ez badugu ere, grabazioak erabiltzea interesgarria da ulermen-mekanismoetan trebatzeko. Grabazioen bidez, ikasleek betebeharren bat burutu behar badute, ulertzeko premia izango dute eta pasarte zehatzak errepikatze eskatu beharko dute, haiei buruzko interpretazioa taldean eztabaidatu eta abar

Horrekin batera, ondo ulertzen ez denaren forma eta esanahiari buruzko hipotesiak egitea ere oinarrizko jokabidea da. *Hipotesiak* egingo dira eta konprobatzeko mekanismoak martxan jarriko, hain zuzen, eginiko hipotesia gero diskurtsoan zehar esaten denarekin bat datorren probatu ahal izateko. Era berean, ondo asmatu ez denean, mekanismoak eduki behar dira gaizki ulertutakoa argitzeko, solaskideari argibideak eskatzeko.

Izan ere, bai ahozkoan eta bai idatzian, mezu-sortzailearen helburua ulertu behar dugu. Horrekin batera, esandakoaren ideia nagusiak zeintzuk diren ulertu, adibideak eta desbideraketak identifikatu. Gero dator esandakoari buruz entzuleak —edo irakurleak— zer deritzon, non dagoen harekin ados eta non ez adieraztea.

Zenbait diskurtso ulertzea zaila suertatzen zaie ikasleei, gaiak duen konplexutasuna dela medio, gai desberdinen aipamenaren kausaz edota testu literarioko irudi batzuen iluntasunagatik. Honelako entzute-saioetan izan daitekeen zama kognitiboari, ikasleak egin behar duen ahalegin intelektualari aurre egiteko, ulermena lantzeko, ez da *lanaren banaketa* baztertu behar: ikasle batzuek ideia nagusiak isolatuko dituzte, beste batzuek ideiak argitzeko emandako adibideak, antzemandako desbideraketak, edota hitz zailak, esapide berriak, edertasuna ematen duten elementuak... jasotzen dituzten bitartean. Honela, irakasleak bere helburuetaraako interesgarri diren atalak azter daitezke. Gero, denen artean, entzundakoaren analisisa egingo

da, bakoitzak bere parteari buruz hitz eginez eta entzundakoaren edukiaz eta formaz eztabaidatuz.

Euskalki diferenteak ulertu behar dituzte ikasleek Bigarren Hezkuntzaren bukaerarako, hurbilen daukatenetik hasita, noski. Hizkuntz aldaera hauek ulertzea zaila suerta dakieke askori. Gaitasun honetan, abiapuntu diferentea izango dute segurutik etxeko euskaldunek eta etxetik euskaldun ez direnek. Ikasleak euskakietako zenbait forma eta esakune erabiltzea interesgarria da, hizkuntzaren freskotasuna neurri handi batean euskalkietan baitago, baina pauso horren aurretik ulermena jorratu beharra dago.

Horretarako, euskalki diferenteetako grabazioak azter daitezke, eta ahal bada, hiztunak zuzenean entzun. Inoiz grabaketan zati txikiak transkribatu eta batuarekiko dituzten aldeak ezartzea egokia izan daiteke, bai hizkuntzan sakontzeko bai ulermenaren oinarriak sendotzeko.

Honelako jokabideekin ikasleen arreta interesatzen zaizkion arloetan fokalizatzea lortzen du irakasleak, forma edo esanahiaz konturaztea. Lan hauek gero eta era integratuagoz egin ahal izango dituzte ikasleek, ulermena zabalduz eta zorroz-tuz, gero eta entzule hobeak bihurtuz.

3.1.1. Ulermenean sustatu beharreko jokaerak

Ondoko koadroan entzutezko ulermenaren inguruan irakasleak nagusiki bultzatu beharko lituzkeen jokaerak ematen dira:

- Galdetzailearen intentzioaz jabetzea eta zer jakin nahi duen zehazki ulertzea.
- Ahozko narrazioetan gertakizunen sekuentzia eta pertsonaien rola identifikatzea.
- Deskribatzen diren espazio-denboren erlazioak ondo antzematea.
- Bere interesekoa den informazio zehatz bat aurkitzea.
- Zer ez duen ulertu edo informazio gehiago zertaz behar duen jakitea eta solaskideari galdetzea.
- Jende ezezagunaren azalpen eta informazio laburrak ulertzea, nahiz eta bere esperientzia zuzenarekin erlazonaturik egon ez, beti ere argi eta zehazki adieraziak izan direnean.
- Prozedura baten faseak identifikatzea eta bere hitzez azaltzeko gai izatea, entzun eta beharrezko izan zaizkion galderak egin ostean.
- Azalpenezko testu baten oinarrizko elementuak identifikatzea.
- Aginduak jarraitzeko gai izatea, baita sekuentzia baten inguruan sortutakoak ere.
- Aginduzko testu baten oinarrizko ideiak bereiztea.
- Mezuaren eta lagungarrien arteko aldea bereiztea.
- Euskalki batean gai ezagunez egindako solasa ulertzea.
- Askoren partehartzea entzun ondoren, gakoa non dagoen jakitea.

...

...

- Partaidetza desberdinen arteko aldeak eta antzekotasunak igartzea.
- Tesia eta bera defendatzeko jarri diren lagungarriak (adibideak, konparazioak eta abar) bereiztea.
- Iritziak eta gertaerak bereiztea.
- Ongi ulertu ahal izateko zenbait teknika erabiltzea:
 - entzundakoari buruzko oharrak hartzea
 - laburpena egitea
 - erlazionatutako gai baten azalpenean hango informazioa sartzea.

3.2. MINTZAMENA

Ahozko hizkuntza da lehena, eta bere lehen erabilera elkarrizketan dago oinarritua. Elkarrizketa solaskide bi edo gehiagoren arteko harremanetan gertatzen den komunikazioa da, leku sozialaren baldintzen barruan. Elkarrizketan solaskideek amankomuneko interesa daukate harremana aurrera eramateko eta asmo baterakoiaz egiten dituzte beren aportazioak. Honela, diskurtsoa kolaboratzailea eta polijestionatua da, hau da, partaide bakoitzak bere emaitza egiten du, ez beti aurrekoaren hariari zuzenean jarraiki, baizik eta bere xedea burutzeko azaldu, lortu edo kontatu nahi duena egiteko- aportazioak eginez, beti ere, besteak esaten duenarekin loturik, elkar-eraginean diskurtsoa eraikiz.

Elkarrizketetatik hasten gara bakarrizketetarako trebatzen, gero eta era autonomoagoz solasaren parte luzeagoa gure gain hartuz. Elkarrizketa ezagunagoa da ikasle guztientzat, nahiz hura menderatzeko orduan alde nabariak egon beraien artean.

Eskolan hitz egiten da, baina ikerketa askok frogatu duen bezala, gelan gehien hitz egiten duena irakaslea da. Pedagogia tradizionalak irakaslearen hitzari ematen dio lehentasuna eta, honen ondorioz, ikasleek sarritan erantzuteko baino ez dute betarik izaten eskola-orduetan. Mintzamenari dagokionez, praktika gutxi egin izan da: solasaren gida ez dago ikasleen esku. Zoritxarrez ikasle gehienek esperientziak honelakoak izan dira.

Ikasleei hitz egiteko denbora eman behar zaie, hitz eginez ikasten baita mintzatzeko. Irakasleak argi izan behar du hori. Irakasleak gidatutako ohiko galde-erantzun sortak azalpen-momentuetarako gordez, benetako elkarrizketei lekua egin behar zaie gelan, ikasleen intereseko gaiak sustatuz eta haien kudeaketa, nagusiki, beren ardurapean utziz. Bakarrizketak lantzeko oinarria elkarrizketa da eta, hortaz, behar duten garrantzia eman behar zaio.

Ikasleen elkarrizketei kasu eginez irakasleak arrasto handiak eskuratu ahal izango ditu bere laguntza pedagogikoa egoki bideratzeko.

Laburki, eta era orokorrez, ikasleek elkarrizketetan zernolako trebetasuna duten aztertzeak interesa dauka:

- Etxetik euskaldun diren ikasleek eguneroko solasetan euskaraz parte hartzen ohituta daude eta errejistro arrunta —ezagunen artekoa eta hierarkia-alderik gabeko harremanetakoa— poliki erabiltzen dute, baina ez era berean errejistro zaindua edo jantzia: hau da, solaskide ezezagunekin edo hierarkia-harremanaz markatutako elkarrizketetan ematen dena. Horregatik eskolak hone-lakoen lanketan zentratuko du bere lana batez ere.
- Euskara eskolan ikasi dutenek, aldiz, partaide ezagunekin eta gai arruntetan ere, zenbait problema izaten dituzte hitz egiterakoan. Problema horiek linguistikoak dira asko, eskolaz kanpoko gai arruntekin erlacionatutako hiztegia erabiltzekoak beste batzuk, baina baita esapide «jatorrei», eguneroko esamoldeei dagozkienak ere. Beraz, hauekin elkarrizketak landu beharko dira gelan, ez bakarrik errejistro zainduan, baita eta parekoen artekoak ere.

3.2.1. Zuzentasuna

Ahozko hizkuntzari begira, oro har, eta zuzentasunari dagokionez, ez da ahaztu behar mintzatzean ez dugula idatzian bezala jokatzeko, bat-batekotasunak markatua baita ahozkoa. Ahozkoan, diskurtsoaren harian, gaiaren zabalkuntza askotxo egiten dira, desbideraketak, amaiera gabeko esaldiak, etenak... eta horregatik zenbait lotura sarritan ez dira zuzen egiten, esaterako komuntadurak (sujetua ergatiboan esan, adibidez, eta geroago aditz iragangaitza edo objektu zuzena pluralean eta aditza singularrean...). Horregatik egiten ditugu zenbait zuzenketa eta birformulazio diskurtsoaren harian.

Beraz, elkarrizketetan oso inportantea da, oker horiek ulermena oztopatzen ez duten bitartean, diskurtsoaren haria ez etetea, zuzenketa geroko utzita. Grabatutako diskurtsoen okerrak entzunez, partaide bakoitzak eginiko akatsei buruz gogoeta eginenez, beharrezko azalpenak eman ez eta behar diren jarduera puntualak betez, pixkanaka zuzenduko dira mintzatzean ikasleek dituzten okerrak.

Zentzu honetan, irakasleak kontuan izan behar du ez direla oker guztiak kategoria berekoak, edozein hiztun onak gorago aipatu bezalakoak aldiro egiten baititu. Bereiztu behar da, beraz, zeintzuk diren diskurtsoaren hariari jarraitzean izaniko momentuzko akatsak eta zeintzuk akats sistematikoak edo *fosildutako akatsak*. Azken hauek denboran zehar zuzendu gabe utzitako akatsak dira: «*ni uste dut*», «*da gurea*» eta abar luze bat.

Begibistakoa da pertsona diferenteek beren hizketa aztertzeke eta kontrolatzeko gaitasun eta joera diferenteak dituztela. Batzuek kontrol handia dute esaten ari direna bideratzeko. Beste batzuek, ordea, ez diote erreparatzen formari; besteekiko harremanetan aski dute esan nahi dutena nola edo hala komunikatuta. Jokabide honek okerrez beteriko hizkuntza sortaraz dezake, sekula zuzentzen ez diren akatsez beterikoa.

Bigarren Hezkuntzak biltzen dituen adinak egokienak dira hizketa-portaerak arzteko. Urte hauetan bizi guztian baliagarri izango zaizkien hizkuntzaren kontrola eta kudeaketa egokia izateko estratejiak ikas ditzakete ikasleek. Hizkuntzari —hiz-

ketari eta idazkerari— buruzko gogoeta egiteko baldintza intelektual onenak ematen dira. Beraz, eskolak alde horri duen garrantzia eman beharko dio eta autozuzenketa sustatuko duten jokabide didaktiko egokiak bilatu beharko ditu.

Fosildutako akatsak dira benetan irakaslearen arreta estua eskatzen dutenak. Akatsok isolatu egin beharko dira, gero pixkanaka, eta ez denak batera, aztertzeko: aldi bakoitzean bakar batzuk, lana haietan zentratuz. Zentzu honetan inportantea da irakasleak argi izatea zeintzuk diren beren ikasleen akats fonetiko eta morfosintaktiko nagusiak. Haiak zuzentzeko plan bat egin beharko du, ikasturtean zehar aztertzen joateko.

Honetarako ariketa bereziak egitea derrigorrezkoa izango zaio, ikasleen arteko zuzenketa oinarritzko jokabidea izango delarik. Grabazioak egin beharko ditu horretarako, aukeratutako ikasleen diskurtso-zati txikiak azterketarako proposatuz, haiek okerrak identifikatu, birformulatu eta zapuztutako legeak azter ditzaten, ondoren mekanizatze jarduera egokiak proposatuko dizkielarik... Hemendik, *kontrol-zerrendarako oharra* atera ditzakete.

Bestela esanda, irakasleen eta ikasleen artean lantzen ari diren testu-mota zuzen eta egoki ekoizteko aholkuen zerrenda bat eraikiko dute elkarrekin. Hango oharra presente izan beharko dituzte hurrengo ekoizpenetan, emaitza hobeto kontrolatzen joateko.

Bada zenbait ikaslek —etxetik euskaldun direnek eta ez direnek— solasean duten joera bat guztiz baztertzekoa, hizkuntza biak nahastekoa, alegia. *Kode-nahasketa* deritzo honi. Elebidun askoren joera honek, batzuetan espresibitatea freskatzen duen arren, gehienetan hizkuntza pobretu egiten du: errekurtsio erraza bihurtzen da hitz edo esapide egokia bilatu beharrean, beste hizkuntzatik adabakiak hartzea. Beraren erabilera arbuizatzea da eta are gehiago hizkuntzaren errejistro formaletan. Horren azpian izan daitezkeen esapide espresiboen hutsuneak identifikatu behar ditu irakasleak eta hizkuntzak maila horretan dituen bide bereziak ikasleekin batera arakatu, euskarazko ordain egokiak bilatuz.

3.2.2. Ahozko diskurtsoen ezaugarriak eta beren lanketa

Ahozkoaren *planifikazioa* errekurtsiboa da: bai bakarrizketetan eta, batez ere, elkarrizketetan. Bertan, aldiro-aldiro gaiari heltzen zaio ideiak ordenatzeko edota solaskideekin batera akordiora heltzeko. Hark galderak egiten dizkio hitz egiten ari denari, honek gaizki ulertuak haren hitzetatik igartzen ditu, bere ikuspuntuaren diferentziaz jabetzen da. Horrela, jorratzen ari diren gaian partaideak berarekin bat ote datorren egiaztatzen dute; solasaldiaren haria galdu ez zaiela konfirmatu eta aurretiko pausoak nondik bideratu jakiteko oinarritzko akordioak lortzen dituzte. Negoziaketa hau funtsezkoa da ahozko komunikazioa menderatzeko.

Negoziaketak bide ez-linguistikoak erabiltzen ditu sarri: partaideak jarrera fisiko eta keinuz ahoz adinbateko informazioa ematen du. Bere begiradaren zuzenbideak haren interesaz informatzen du, hizlariaren diskurtsoan tartekatzen dituen

baieztapenek eta akordio-seinaleek aurrera jarrai dezakeen adierazten diote, bere keinuek abisatu egiten diote noiz heldu den bere txanda, noiz ez dagoen esaten duenarekin ados... Seinale horietaz konsziente izanik, hobeto komunikatuko dira.

Komunikazioaren elementu guzti hauetaz konsziente izateko bideoz grabaturiko elkarrizketak aztertzea oso interesgarria da, hizkuntza era autonomoagoz erabiltzeko eta diskurtso efektiboagoak eraikitzeko. Audio hutsez ere zenbait elementu antze-man daiteke: solaskideak hiztunaren harian sartzeko egiten dituen ahaleginak, onespena edota akordio-eza adierazten duten zaratak, monosilaboak.

Bideo-dokumentuetan ahotsa kentzean edo testua aldatzean, keinuen balioa nabariago agertzen da: hitzarekin batera ez datozenean, keinuen eta jarrera fisikoen balio berezia eta hitzarekin duten harremana argiago gelditzen da. Hitzik ez dagoenean, aldiz, pertsonaiek esaten dutenari buruzko hipotesiak egin daitezke haien aurpegiak eta portaera fisikoak baloratuz, gero benetako testuarekin parekatzeko.

Hitz egiten ari direnen artean espazioaren eta denboraren erreferentziak amankomunak izaten dira normalean eta horrek beraien hizkera baldintzatu egiten du. Solaskideek deiktiko ugari erabiliko dute bertan dauzkaten elementu, denbora, objektu edo pertsonak izendatzeko (*hori, hor, zu, hau, bihar, lehen...*), testuingururik gabe, audio grabazio batean adibidez, gaizki ulertuko lirartekeenak.

Bestalde, aurretik hainbat gauza esan dinez gero, elipsi asko izango dira solaskideen berbetan. Horregatik, elkarrizketa edo bakarrizketa baten erdian sartuz gero, zerbait ulertu nahi bada, aurretik zertaz ari diren galdetu beharrean aurkitzen gara.

Elkarrizketaz dugun ezagupenetan oinarriturik abiatzen gara bakarrizketarantz, baina batetik bestera doan bidea ez da erraza izaten. Beraz, eskolak ikasleak trebatu beharko ditu, elkarrizketetan gero eta autonomoago izan daitezen (gaiak ezartzen, gai, partaide eta egoera diferenteetan mintzaten, solaskidearekin negoziatzen). Era berean, beren kontura gai oso bat garatzen irakatsiko die, alegia bakarrizketetan era egoki, koherente, lotu eta zuzenaz komunikatzen.

3.2.2.1. Elkarrizketak

Elkarrizketen gainean antolatzen dira harreman sozial gehienak eta egunean zehar gure ohiko diskurtsoak elkarrizketen bidez garatzen dira. Bestalde, ikaslea pentsatzera behartu nahi duen edozein irakas-prozesuk elkarrizketa du berekin. Horretan ikasi dute eta horretan trebatzen jarraituko dute gure ikasleek 12 eta 16 urte bitartean. Beraz, nahikoa trebaturik daudela pentsa daiteke, eta neurri batean egia da. Halere, gauza jakina da ikasleek oso aukera gutxi dutela klaseetan beren pentsaera modu zabalean adierazteko.

Zentzu honetan, garrantzi handia dauka irakaslearen jokaerak. Izan ere, irakasleak zenbait estrategia erabil dezake ikasleen adierazpena hobetzeko: ikasleak esandako ideiak garatzeko eskatzea, hark esandakoa birformulatzea, esan nahi zuena zabal dezan eskatzea, zehaztapenak eskatzea, proiektzioak egiteko animatzea, adibideak jartzen laguntzea...

Jakintzagaiei lotutako eguneroko elkarrizketa hauetaz gain, hizkuntza arloan beste hainbat gai jorratzea interesatzen zaigu partaide eta entzulego desberdinekin. Izan ere, lana bilatzea, edota nork bere burua aurkeztea, norbere eskubideak, ikuspuntuak edo iritziak defendatzea... hori guztia dialogo eta elkarrizketen bidez egiten da. Horretan ere trebatu beharko ditugu ikasleak.

Bakarrizketetan ez bezala, elkarrizketetan ezin daiteke esango dena aldez aurretik erabaki. Presta daiteke, hori bai, baina denok dakigu pentsatutakoa eta esandakoa ez direla gauza bera izaten. Izan ere, beste solaskideek ere gurekin batera kudeatzen dute bertan esaten dena, gaiak hartzen duen orientazioa, aztertzen diren aldeak. Horregatik elkarrizketetan negoziatu egiten dugu: elakarrizketaren haria jarraituz, bakoitzak esan behar duena esaten du, era esplizitoan edo inplizitoan gaiak eta azpigaiak aipatuz, hainbat gai proposatuz eta abar.

Honelako mekanismoen jabe izaten trebatu behar ditugu ikasleak, batez ere, adiskide-harremanetatik kanpoko elkarrizketetan, ezezagun edota hierarkia-maila diferenteko den jendearekiko solasetan —erregistro landua eskatzen dutenetan, alegia—, beti ere kontuan izanda harremanak helburu bat lortzera zuzenduak izaten direla (norbaitek onartua izatea, norberaren egoera argi gelditzea, zerbitzu edota informazio zehatz bat lortzea...). Era honetako komunikazioek gutxienezko prestakuntza bat eskatzen dute. Zenbat eta hobeto prestatu elkarrizketa (zer tratatu nahi dugun, zertaz informatu nahi dugun, zer eskatuko dugun...) hainbat eta errazago izango da gure helburua betetzea. Beraz, ikasleek beren elkarrizketak planifikatzen ikasi beharko dute.

Kontuan izango dugu, bestalde, elkarrizketa guztietan portaera fisikoak eta jarraera psikikoak garrantzizkoak direla. Horrek portaerak lantzea eskatzen digu.

Horrekin batera, eta helburua ahalik eta ondoen betetzeko, zenbait komunikazio-estrategia irakatsi beharko zaie ikasleei: gaiak plazaratzen, desbideratzen, informazioa ematen, besteen ikuspuntua kontsideratzen, beren usteak edo iritziak gainbegiratzen... hori guztia elkarrizketaren harian. Hori lortzea ez da erraza eta behar besteko entrenamendua eskatzen du.

Mota honetako elkarrizketak ondo bideratzen ikasteko, beste ezaguera-mota guztietan bezala, ereduak ezagutu behar dira lehenik. Ikasleek honelako elkarrizketarik izan ez badute, ezin izango dute nola egin asmatu. Irakasleek, beraz, zenbait elkarrizketa grabatu beharko dute (telebistan egiten direnak, pelikuletatik ateratakoak, ...). Bertan erabilitako hizkuntz formak, gaiari heltzeko eta desbideratzeko moduak, bestearen arreta edo interesa lortzeko erak eta estrategiak... ikasleekin batera aztertuko dira. Gero elkarrizketak egin litezke antzeppen edo rol-jokoen bidez interesgarriztat jotzen diren gaien inguruan.

Elkarrizketari dagokionez, irakasleak Grice-ren *kooperazio-printzipioa* gogora dezake. Komunikazioaren oinarri-oinarrizko printzipioa dela esan genezake. Elkarrizketa bateko partaideak bestearengandik zer espero duen isladatzen du:

«Zure partaidetza egizu beharren araberakoa, egoki den momentuan, parte hartzen ari zaren mintzajardunean jarri den helburu edo zuzenbideari jarraiki».

Printzipio hau eta bere azpiko arauak gida izan daitezke elkarrizketak egiteko eta aztertzeko. Beste arau batzuk ere ikasi beharko dira: esapide okerren erabilera, hitza hartzeko formulak, gaia aldatzekoak, adostasuna edo desadostasuna adieraztekoak, e.a

3.2.2.2. Bakarrizketak

Bakarrizketa huts-hutsik ez dago. Hitz egiterakoan, agerian edo izkutuan, solaskidea dugu presente. Harentzat egiten dugu hitz. Esaten duguna entzule horrentzat egina da, beraren ideiak, jarrerak, hurbiltasuna edo urruntasuna kontuan daukagu esaten duguna nola aurkeztu erabaki behar dugun bakoitzean. Publikoaren isiltasunak edo zaratak, haren arretak, jarrera fisikoak eta aurpegiak seinaleak bidaltzen dizkiote hizlariari eta seinale hauek eragina dute bere solasa antolatzeko eta adierazteko. Hitz egitean ez gaude gu bakarrik. Are gehiago, mintzatzean, gure ahotsaren bidez beste ahots askok hitz egiten du: lehenago gai horretaz zerbait esan dutenek, egiten ditugun aipamenen egileek, guk baino lehenago beste zirkunstantzietan hitz horiek erabili dituztenek... Bakarrizketa, beraz, ez da elkarrizketa handi bateko une bat baino. Baina une horren atonketak eta adierazpideak zailtasunak ekartzen dizkio hiztunari.

Esan bezala, gure lehen esperientzia elkarrizketan oinarritzen da, baina sarri suertatzen zaigu diskurtsoak bakarka antolatu beharra. Gure ikasleek bakarrizketetan trebatu behar dute beren burua: bai bakarrizketa hutsetan bai trantsakzio baten barruan sartzeko kontakizun edo azalpen zabaletan (batzarrean bere iritzia eman eta argudiatzea, eginiko lanaren azalpen zehatza gelan eskaintzea...). Bi kasuetan, hizlariak bere gain hartzen ditu esango duenaren eta esateko moduaren antolaketa eta testua eraikitzearen ardura. Erabakiak hartu behar ditu horretarako, bai esatekoaren ordenari dagokionez bai errejistroari, tonuari eta aukera lexikoari dagozkionak.

Publikoaren aurrean bakarrik hitz egiten duenak bere gain hartzen ditu diskurtsoa eraikitzeko egin beharreko lan guztiak. Horretarako:

a) *Gaia ondo menderatu behar du.* Beraz, informatu egin beharko da eta ongi informatu gainera, dakiena baino askoz gehiago esan beharko du eta. Honek eskatzen du lehenik eta behin, gaia zentratzea, zertaz hitz egingo duen argi izatea. Horren ondorioz, behar adinako eta behar bezalako *informazioa bilatu* beharko du, memorian gordeta duena arakatzeari gain, iturri diferenteetara joz, kasuan kasuko egoerari erantzuteko: entziklopediak, gidak, aldizkariak, adituei galdetu... Horrela hurrengo pausoa prestatuko du: zer esango duen jakitea. Badaude zenbait teknika zer esan behar den prestatzeko eta gaiaren posibilitate guztiak arakatzeko, esaterako ideien zurrumbiloa, izarrak eta abar.

b) *Era ordenatuz adierazi behar du* esan nahi duena, hasiera, ideien garapena eta itxiera ondo markatuz, nabarmendu nahi dena leku inportanteenean jarriko da eta parteen arteko loturak ondo egingo dira. Horretarako eskemak eta zirriborroak egin beharko dira askotan, batez ere helburua azalpenak ematea denean. *Eskemak* egiten ohitzea oinarritzko jokabidea da gelan, ideien arteko harreman logikoak bertan

lantzen baitira, gai bakoitzak izan ditzakeen desbiderapenak eta loturak aurrikus daitezkeelako. Eskema hauek prestatzeko oso kontuan izan beharko du diskurtso-motak eskatzen duen oinarrizko antolamendua, norberaren burua aurkeztea, solasa zertaz izango den entzulegoari jakinaraztea eta abar.

Aldi berean, aurrikusi ahal izango du ideia bakoitzak, hobeto ulertua izateko, behar dituen argibideak (adibidea, konparaketa, pasadizoa, anekdota, kontrajarpena...). Oro har, esan daiteke, eskemen inguruan lan interesgarria dagoela ideien aurkezpena lantzeko. Eskemak berak eskatzen baitu irakurritakoa eraldatzea, ikasitakoa erabilera desberdinetara egokitzea, alegia: irakurritakoa koadro bat bihurtzea, entziklopedia batean jasotako informazioa datu, adibide edo anekdota bihurtzea eta abar.

Mintzaldia eskema baten inguruan antola daiteke, baina testu oso bat ere izan dezake oinarri, esaterako komunikabideetako informatiboetan izaten direnak. Testu hauek ahozko testuen ezaugarriak izan beharko dituzte kontuan: ideien errekurrentzia, perpausa ez luzeegiak, arintasun espositiboa, bizitasuna ahoskatzean, naturaltasuna, etab.

c) *Denboraren kontrola izan behar du*, entzulegoa adi egon dadin, asper ez dadin. Horretarako ideia bakoitzaren garrantzia ondo baloratu behar da: non egin indar gehiago, non luzatu eta non ez. Eskemek ederto laguntzen diote helburu honi ere, hitzaldia denbora jakin baten barruan emateko prestatzeak laguntzen dion bezala. Ikasleekin *mintzaldi txikiak* prestatuko dira, bost bat minutukoak. Azalpen publikoa baino lehen beraiek grabatuko dituzte, esatekoa denbora horretan sartzen den ala ez aurrikusteko eta behar bezalako zuzenketak aldeztetik egin ahal izateko.

d) *Era egokiz zuzendu behar zaio publikoari*, berarekin dituen harremanek (ezaguna, ezezaguna, parekoa, hierarkian nagusiago...) gidatuko baitute hari zuzentzeko *modua*, bere interbentzioaren *tonua*, erabili ahal edo ezin izango duen *lexikoa eta abar*. Horrekin batera, garrantzia dauka hizlariak aldeztetik egoeraren irudikapen argia izateak: zein rol sozial jokatuko duen, alegia. Zentzu honetan, beharrezko diren ereduak ezagutu beharko ditu, ahal delarik benetako adibide sozialak. Adibideak bideo eta audio grabaketan bidez eman daitezke.

Bere mintzaldiaren prestakuntzan, ikasleak irakaslearen laguntza beharko du, bai eredu edo adibide diren grabazioak aztertzerakoan, bai aldeztetik berak eginikoaren analisia egiterakoan. Bertatik aterako dira bere hitzaldian kontuan izan beharko dituen oinarrizko aholku zehatzak.

Hitzaldiaren harian, publikoak ematen dizkion ulertze-datuez baliaturik, jakin beharko du definizio bat ematen, azalpena zabaltzen, detaile bat zehazten, adibide aproposa jartzen, argudio berri bat bilatzen...

e) *Entzulegoaren aurrean portaera fisiko egokia izan beharko du*. Egokitasuna egoerari lotuta doa (ez baita gauza bera txiste bat kontatzea, telebistako informatiboa egitea edo azalpen tekniko bat ematea). Paper bakoitzean pertsonak hartzen dituzten jarrerak eta portaerak konparazioz aztertu ahal izango dira aldeztetik.

3.2.3. Ulermenean sustatu beharreko jokaerak

Oro har, mintzamenari dagokionez, irakaslearen lanak ikasleengan honako jokaerak sustatuko ditu:

- Erregistro egokia erabiltzea, solaskidearen eta komunikazio-egoeraren araberak.
- Narrazioetan gertaera, egoera edo pertsonaiei buruzko galderak egitea eta erantzutea.
- Kontatzean solaskideak beharrezko duen informazioa ematea, ez gehiago, ez gutxiago.
- Narrazioetan denbora-sekuentziari jarraitzea eta deskribapenetan espazio-antolamendu argia.
- Gertakizunen kontaketen kausa-ondorioa eta aurretik-ondoren erlazioak adieraztea.
- Ezagutzen duen prozedura azaltzea, beste norbaitek egin ahal izateko.
- Muina eta bigarren lekuko informazioa bereiztea.
- Azalpenak ematean, solaskidearen edo entzulegoaren ezaguera-mailara egokitzea.
- Bere komunikazioak solaskidearengan duen eragina kontrolatzea, behar beste azalpen, argibide edo errepikapen eskainiz.
- Entzulegoaren ulermen-maila kontrolatzeko, batez ere azalpenetzko testuen ondoren, galderak formulatzea.
- Instrukzioak eman behar dituen momentuan edota inoren beharra duenean, aginduak eta iradokizunak modu egokiz formulatzea.
- Aginduak, solaskidearekiko harremanen arabera, era desberdinez ematea.
- Bere azalpenetan edo aginduetan ulertu ez dena birformulatzea eta argibideak ematea.
- Azalpenean erabiltzen dituen hitz teknikoak azaltzen jakitea.
- Eztabaidetan iritzia eta argudioak bereiztea, sasi-argudiorik eman gabe.
- Eztabaida batean parte hartzean, iritzia izatea eta haren aldeko argudio berriak bilatzea.
- Besteen iritzia eta argudioak kontuan izatea bereak bilatzean.
- Eztabaida batean muina eta gainontzeko zatiak bereiztea, gakoari eutsiz.
- Bere interbentzioak aurretik esandakoarekin erlazionatzea, elementu berriak gehituz.
- Bukaeran, behar izanez gero, izaniko posizioak laburtzea eta hartutako erabakiak seinalatzea.
- Mintzatzean bere hizkuntzaren formari erreparatzea, aldiro okerrak zuzenduz.
- Zenbait teknika erabiltzea adierazpen onaren zerbitzuan:
 - Oharrak, eskemak eta beste lagungarriak erabiltzea hitz egin beharreko gaia prestatzeko.
 - Iturri desberdinetatik ateratako informazioa biltzea eta azalpenean era lotuaz integratzea.

4. HIZKUNTZA IDATZIA

Idatzizko komunikazioa funtsezkoa da gure munduan eta idatzia menderatzea eskolaren lehen lana da. Ikasleek ahozko hizkuntzaz gain, idatzizkoa ere menperatu beharko dute, bai euskaraz, gaztelaniaz eta baita hirugarren hizkuntzan ere. Hori Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren helburu nagusietarikoa da.

Gauza jakina da testu idatzi bat egitea ez dela ahozkoa letretan jartzea, baina mereziko luke dauden aldeak irakasleak presente izatea, alde horietatik baitatoz ikasleek hizkuntza idatziarekiko duten zailtasun asko.

Idatziak molde eginak ditu, ahozkoak ez diren molde berberak, urteetan zehar trinkotu eta tradizio bihurtu diren antolatze-eta esate-modu propioak. Haien arteko batzuk (testu-mota bakoitzaren egitura tipikoa, kontuan izan beharreko zenbait diskurtso-baldintza eta abar) latinaren tradizioari lotutako hizkuntzen artekoak dira, bai gaztelaniari, bai ingelesari eta bai euskarari dagozkionak. Beste batzuk, ordea, hizkuntza bakoitzak propio ditu. Berezko diren ezaugarri hauen artean morfosintaxiari lotutakoak dira nagusiak (esaterako, juntagailuak).

Hizkuntzen artean alde handiak daude, baina, halere, amankomuneko esparru zabalak dituzte, batik bat idatzizkoaren inguruan. Horrek gure lana erraztu eta aberastuko du. Amankomuneko esparru zabalaren adibideetako bat irakurketa menderatzea da, hau da, idatziaren ulermenarekin erlazionaturiko lan-arloa.

4.1. IRAKURKETA

Edozein hizkuntzatan irakurtzeko martxan jarri behar diren buru-mekanismoak funtsean beretsuak dira. Horregatik, testuen irakurketaren gainean egingo den lana edozein hizkuntzatatik elika daiteke, bai ingelesetik, bai gaztelaniatik eta baita euskaratik ere. Hizkuntza bakoitzak gero, bere senari dagozkion lan-esparru propioak izango ditu, hartan idatzitako testuetatik jaso ahal izango direnak.

Horregatik, idatziari dagokionez, hizkuntza guztietan antzeko jokabideak erabili behar dira, ikasleak aterako dituen etekin kognitiboak batetik bestera errazago transferi ditzan.

Irakurketa eta idazketa dira hizkuntza idatziari lotutako trebetasunak. Baina oso estuki loturik egonda ere, ez da ahaztu behar haien artean dagoen erlazioa ez dela zuzena: ondo irakurtzeak ez dakar ondo idaztea, nahiz eta irakurtzea idazteko oinarrizko baldintza izan: ongi irakurtzea beharrezkoa da ondo idazteko, baina ez da nahikoa. Izan ere, irakurle onak idazle trebea izateko posibilitate handiak ditu, baina testu-mota bakoitza idazten ikasi beharko du.

Oinarrizko baldintza deitu diogu, bada, irakurketari: oinarrizko baldintza ondo idazteko eta ikasteko ere, irakurketaren bidez heltzen baitzaizkigu informazio gehienak. Bigarren Hezkuntzako irakasle askok uste du irakurketa jakintzat jo behar den trebetasuna dela: ikasleek badakitela irakurtzen, alegia. Horren ondorioz, beren ikasleei testua ulertzea eskatzen diete, normalean irakurri ostean galderak eginez. Baina ez diete ulertzen laguntzen, ez diete horretarako oinarrizko estrategiarik irakasten. Horrela, ikasle bakar batzuek —jatorri kultural altuenetakoek, normalean— gaintitu ahal izaten dituzte testuek eskaintzen dizkieten oztopoak: estrategia hobeak dituzte edozein hizkuntzatan, baita 2. hizkuntzan ere, irakurtzeko. Besteak informazio-zatiak hartu eta testuari nola-halako interpretazioa ematera ohitzen dira. Ulermen partziala eta desegituratua izaten da, honelako kasuetan, ondorio.

Irakurlerik onenak ere ondo asko daki zein zaila egiten zaion zenbait testu irakurtzea. Era berean ikasle gazteentzat ere eskolako testuak edota bizitza normaleko testuak gaindi ezinezko hormak bihurtzen dira sarri. Beraz, testuaren zailtasuna kontrolatu egin behar da, baldin eta ikasleak etsi eta testua bertan behera uztea nahi ez badugu, edota okerrago dena, irakurketa betiko arbuiatzea.

Horretaz gainera, zenbait testuren irakurketa lehen hizkuntzan zaila baldin bada, ikaslearen bigarren hizkuntzan problema hori handiagoa bilakatzen da. Oso kontuan hartzekoa da hori, B eta D ereduak ikasle asko eta askorentzat euskara bigarren hizkuntza baita. Zein irizpide izan testuak aukeratzeko? Zer-nolako laguntza eman ikasleei testuetan gero eta erosoago ibil daitezen, beren oztopoak kontrola ditzaten? Ondoko lerroak gai horri buruzkoak dira.

4.1.1. Irakurketa: idatziaren ulermena

Irakurtzea ulertzea da, norbaitek idatzitakoa ulertzea eta interpretatzea. Honek bi norabideko bidea egiten dela esan nahi du: testutik irakurlearengana eta honengandik testura. Irakurleak interpretazioa eraiki egiten du, ez bakarrik testuak daukan informazioan oinarriturik, baizik eta, irakurri aurretik berak dituen ezagupenez lagundurik. Irakurlearen aurretiko ezaguerek eragin handia dute testuen ulermenean:

— *Gaiari buruz dakigunak* baldintzatu egiten du irakurketa: idatzita datorrenari buruz ezer ez badakigu edo gutxi baldin badakigu, zailagoa izango zaigu. Hartaz dugun ezaguera zabala bada, berriz, erraza. Aurre-ezaguera horiek emango diote ikasleari testuaren interpretazio-markoa.

Zentzu honetan, ezer irakurri baino lehen, irakasleak ikasleak gaiak dakitena aktibatu behar du: dakitena gogorarazi eta testuak eskaintzen dituen bide berriak zeintzuk diren aurreratu, hartaz galderak egiten lagunduz.

— *Testu-mota ezagutzeak* era berean, erraztu egiten du ulermena: azalpen batean, baieztapenaren ondoren horren arrazoiak agertzea oso posible dela jakiteak irakurketa gidatu egiten du. Izan ere, irakurtzean, arrazoi horiek benetakoa diren egiaztatzea jotzen du irakurleak. Edo adibidez, testu batean zerbait egiteko hiru arrazoi daudela esaten bada, edo aipatutako gauzak honenbeste alderdi dituela irakurtzen badu, ondo daki berehala arrazoi edo alderdi horiek zehaztu egingo zaizkiola, baldin eta testua ondo idatzia badago. Berdin gertatzen da argudiozko testuan zerbaitekiko ezadostasuna aipatzen denean. Haren ostean, horren zergatiak etorriko dira edota, narrazio batean problemaren ondoren, soluzio bidean emango diren pausoak agertu behar dute. Eskema horiek gutxi gora-behera nondik norakoak diren jakinez gero, hobeto mugituko gara testuan zehar.

Testu-mota bakoitzean kohesio-marka jakin batzuk (denbora, espazioa, edo lokailu logikoak, diskurtso-markak...) agertuko dira nagusiki, helburu nagusiaren arabera. Baina, testu-motak nahasian etorri ohi dinenez gero, testu bakoitzaren barruan zenbait sekuentzia desberdin aurkituko ditugu, beren egitura propioa dutenak: narrazio-testu batean azalpenak, deskribapenak, deskribapena azalpenaren barruan, narrazio-sekuentzia argudioan tartekaturik... Sekuentzia hauek zenbat eta hobeto ezagutu, beren markak zenbat eta hobeto isolatzen jakin, hainbat eta hobeto ulertu ahal izango da testua.

Marka hauek hizkuntza bakoitzean adierazpide linguistiko desberdinen bidez gauzatzen dira. Baina bere izaera eta funtzioa argi baditugu, erraza izango da hizkuntza batetik bestera transferitzea. Adibidez, euskarazko azalpen-testu batean «*berriz*» edo «*ordea*» irakurtzean, ikasleak badaki aurretik aipatutako zerbaiten kontrako ideia datorrela ostean eta horri arreta jarri beharko diola. Gaztelaniak gauza beretsua egiten du «*por el contrario*» edo «*en cambio*» antolatzaileekin.

Testua antolatu eta bere parteak lotzen dituzten kohesio-marka hauek identifikatuz ikasleek makulu ezin hobe izango dute testuaren ulermen-bidea urratzeko. Hori izango da antolatzaile horiek erabiltzen ikasteko lehen pausoa.

Oro har, testu-mota nagusien artean, denbora eta espazio-ardatzen gainean antolaturik daudenak (narrazioa eta deskribapena) ulertzeko errazagoak izaten dira. Aldiz, harreman logikoetan oinarriturik daudenak (azalpena eta argudiaketa) korapilo gehiago izan ohi dituzte. Eskola-testuetan horrelakoak agertu ohi dira maizen. Beraz, eskolan arrakasta izateko, testu hauek hobeto ulertzen lagundu beharko zaie ikasleei.

— Munduari buruzko ezaguerak erraztu eta gidatu egiten du testuen ulermena: zenbait giza portaeraren arrazoiak, gertaeren aurreko erreakzio posibleak, lekuaren eta espazioaren ezaguerak, ekintzen segidak, gertakizunen ezaguera, prozesuen ezaguera... Zenbat eta ezaguera orokor zabalagoak izan, hainbat eta hobe izaten da testuen ulermena, batez ere literaturazko irakurketetan eta bereziki testu poetikoetan.

Ezaguera-mota hau irakasleak sustatu behar du ikasleengan, bai irakurtzen hasi aurretik eta bai irakurketan zehar. Sarritan gertatuko da testuak zenbait datu jakintzat ematen dituela, ikasleek ezagutzen ez dituztelarik. Testua, horren ondorioz, «*iluna*» izango da haientzat. Kasu honetan irakasleak erraztu beharko die lana. Ho-

rretarako bide desberdinak izango ditu: erlazioak bilatzen laguntzea, behar besteko azalpenak ematea, iturrietara jotzeko agintzea, gogoeta egokiak bideratzea... Hauek denak ikasleen irakurketa arintzeko eta ulergarri bihurtzen laguntzeko, noski.

— *Hiztegi orokor zabala ezagutzeak ere eragina du testuen interpretazioan. Gai bakoitzari lotutako hiztegi bereziaz gain, testu guztiek dute hiztegi orokor amankomuna, eta hura ondo menderatzeak testuen ulermena errazten du.*

Hiztegiaren menderakuntza testutik dator eta testuetara doa. Bertatik osatu eta aberastuko dute ikasleek beren hitz-altxorra, gero beraien izkribu eta hitzaldietan erabiltzeko. Ezaguera hau bideratu eta gogoratzeko, ikasle bakoitzak bere irakurketetatik jasotako hitzen eta esapideen bilduma pertsonala egin lezake. Horrekin batera, komenigarria izango da hitzen eratorpen eta konposizio-legeak ezagutzen joatea, hitzen arteko harremanak era errazago batez asmatu ahal izateko.

— *Hizkuntza menderatzea testuak ulertzeko oinarria da. Zenbat eta ezaguera linguistiko hobea izan, hainbat eta errazago ulertuko dira testuak. Hemen, hizkuntzaren esapide linguistiko propioak, esamolde eginak eta, bereziki, sintaxiaren ezaguera sartzen dira. Hizkuntzak erlazioak adierazteko duen tresneria eta lege morfosintaktikoak menderatzeak baldintzatzen du nagusiki testuen ulermena. Irakurleak egiten dituen hipotesiak eta interpretazioak sintaxian oinarriturik egiten ditu neurri handi batean. Alde batetik, hitzen arteko segidak hitzen esanahien arteko diferentziak markatzen ditu: esaterako galdegaiaren efektua. Beste aldetik, hitzaren formak (dituen marka bereziak) eta kokapenak zein kategoriatakoa den argitzen dute —aditza, adjetiboa, izena eta abar— Horrela irakurlea esanahiari buruzko hipotesiak egiten ari da uneoro.*

Ezaguera morfosintaktikoak —konszienteak eta ezkonszienteak— eragin zuzena du ulermenean. Beraz, testuen ulermena lantzeko ezaguera sintaktikoan sakondu beharko da, hau lantzean hura ere landuko baita.

Zentzu honetan, irakurketari dagokionez, ikasleen arteko diferentziak, lehen hizkuntzarekin baino gehiago, irakurketaren maiztasunarekin eta hartarako irakurle gazteei ematen zaien laguntzaren kalitatearekin daude lotuta. Hizkuntza idatziaren ulermenak irakurtzeko praktikarekin du zerikusia, batez ere. Praktika gidatua sarri egitea irakurmenaren onerako izango da.

Halere, ez da ahaztu behar faktore hau beste zenbait faktorerekin konbinatzen dela, eta testuaren ulermena konbinazio horren emaitza dela.

4.1.2. Ikasleen ezaguerak eta testuek sortzen dituzten oztopoak

Testu baten aurrean irakurleak bere ezaguerak martxan jartzen ditu, baina ez bakoitza bere aldetik, elkar-eraginean baino. Elkarren arteko eragina duten faktore gisa ulertu behar dira goian aipatutako ezaguera horiek. Beraz, eta esperientziak argi esaten duenez, ondo irakurtzeko ez da ezaguera-modu guzti-guztietan maila gorena izan behar. Funtsean, irakurle onak ezaguera horiek guztiak konbinatu egiten ditu testuak interpretatzean: lexiko orokorrean oinarritzen da gaiari buruz ez dakiena

ulertzeko; testu-motaren ezaguerak gidatzen du ezagutzen ez duen esaldi baten esanahiari buruz hipotesiak egiten; munduari buruzko ezaguerak lagunduta interpretatzen du zenbait hitzen esanahia; gaiak dakienak esapide baten balioaz jabetzen laguntzen du.... Horrela, ezaguera diferenteetan oinarrituz, testu osoaren interpretazioa egin dezake.

Irakurketatik aterako dituzte ikasleek hitz eta esapide berriak, ideiak birformulatzeko era alternatiboak, tonu eta harreman sozial desberdinak adierazteko bide linguistikoak. Irakurketa hainbeste baldintzatzen duen hizkuntz gaitasuna, aldi berean, irakurketatik elikatuko da. Irakasleak honetaz konsziente izan behar du. Horregatik ezezagun eta ulergaitz gertatzen zaizkien esaldiez konsziente izatera bultzatuko ditu ikasleak.

Ulermenean faktoreak zenbat eta zeintzuk diren kontuan izanda, oso inportantea da irakasleak gelan lantzeko *testuen aukera* egokia egitea. Testuak interesa izan behar du ikasleentzat. Baina interesari dagokionez, irakaslearen jarrerak badu zerikusia. Berari interesgarri iruditzen bazaio, errazagoa izango da ikasleentzat ere interesgarri suertatzea. Interesa sortzeko ardura izango du irakasleak, testua haien ezaguerekin, zaletasunekin, galderekin lotzeko eta harreman horiek suspertzeko saioa egingo du.

Bestalde, aukeratutako testuak interes kognitiboa ere izan behar du ikasleentzat. Ezin izango da, bada, «errazegia». Beste era batez esanda, ez da testu egokia ikasleari inolako ahalegin kognitibo, ezelako gogoetarik eskatzen ez diona. Baina ezta gehiegizko ahalegina eskatzen diona ere. Arlo guztietan (gaietan, hiztegian, munduko ezagueran, hizkuntz adierazpenetan eta abar) oztopo asko dituen testua irakurtzeko eskatzeak etsipena sor lezake neska-mutilengan. Halere, testua gaiaren aldetik zaila izan daiteke, baina orduan testu-egitura, hiztegi orokorra eta sintaxia zailagiak ez izatea komeni izango da. Edota alderantziz, hizkuntz oztopoak agertzen badira, gaia, mundeuei egiten dizkien erreferentziak edota hiztegia zailegiak ez izatea komeniko da.

Irakasleak alde aurretik kalkulatu beharko ditu testuak bere ikasleentzat dituen oztopoak, eta haiek gainditzeko estrategia aproposak aurrikusi.

4.1.3. Irakurtzen laguntzeko bideak

Normalean helbururen batekin irakurtzen dugu: informazio zehatza edo zabala lortzeko, zerbait ikasteko, datu bat bilatzeko, testuaren aginduak jarraitzeko, ondo pasatzeko... eta helburu bakoitzak neurri batean gure irakurtzeko era baldintzatzen du: ez da era berean irakurtzen hitz baten esanahiaren bila hiztegiara jotzen dugunean edo instrukzio liburu bat aztertzen dugunean edota nobela bat irakurtzen ari garenean.

Beraz, ikasleei irakurtzeko agindu baino lehen, irakurketaren *helburua* argi utzi behar da, helburu bakoitzak jokabide bat eskatuko baitu nagusiki: batzuetan hitz guztiak ondo ulertu beharko dira, dugun eginkizunak zehaztasuna eskatzen duelako (prozedura baten azalpenak, adibidez). Bestetan, aldiz, gaizki ulertutako esaldi baten ondoren aurrera jarraitu ahal izango da, argibideak geroago bilatzeko asmoz (nobela

baten irakurketan, esaterako). Beste batzuetan, berriz, informazio nagusia aukeratzea eta bigarren mailakoa saihestea izango da lan nagusia (lan bat egiteko entziklopedian irakurtzea): helburu bakoitzak jokabide batean trebatzea eskatuko du nagusiki. Irakurleak *estrategia* horiek guztiak menderatu beharko ditu eta horretarako laguntza aproposak eman beharko zaizkio.

Irakurle onak testuari esanahia ematen dio: denbora guztian haren esanahia interpretatzen saiatzen da. Horretarako, irakurtzen doalarik, etorriko denari buruzko zenbait aurrerapen egiten du. Bere helburuak gidatuta, testuak dioenaren bila doa; haren esanahia bilatuz hipotesiak egiten ditu, aldi berean, isilpean, bere interpretazioa eraikiz. Honegatik, irakurtzen doalarik, bere ulermenaren kontrol estua dauka: badaki noiz eta zer ez duen ulertzen. Hori oinarrizko baldintza du ulertu ez duenaren azalpena bilatzeko.

DHBko ikasle gehienek kontrol honetara heltzeko irakaslearen laguntza behar dute oraindik. *Irakasleak* irakurtzeko estrategien irakaskuntzan jarriko du arreta. Bide horretan laguntza eman behar zaio ikasleari:

- irakurketaren helburua argi utziz
- irakurtzen hasi baino lehen gaiari buruz dakiena gogorarazten
- bertan etorriko denari buruzko hipotesiak egiten eta justifikatzen
- haren edukiaz galderak egiten
- galderak gaika eta azpigaika kategorizatzen
- testuaren parteak sailkatzeko antolatzaileak bilatzen eta interpretatzen
- parte bakoitzaren funtzioa bilatzen
- parteon arteko harremanak antzematen
- lokailuak identifikatzen eta ulertzen
- ulertzen ez duena isolatzen
- esanahiari buruzko hipotesiak eraikitzen eta ondoren konprobatzen
- zalantzak argitzen
- errepikatzen den informazioa identifikatzen
- testuen mapa semantikoak egiten
- testuetako ideiak eskemetan jasotzen
- laburpena zerbaitetarako erabiltzen
- ...

Benetan, handia eta luzea da irakurketaren inguruan irakasleak oraindik egin beharreko lana. Honetan ere, beste zenbait arlotan bezala, hasieran ondo-ondotik lagundu beharko die ikasleei, testuari buruzko jokabidea irakatsiz: besteak beste, bere gogoeta-bideak ikasleei erakutsiz. Adibidez, berak testuaren aurrean egiten dituen gogoetak boz gora formulatuz, ikasleak testuarekin gertatu behar den elkarriketa isilaz konsziente izan daitezten. Ikasleek beren irakurketa-kontrolaren gero eta jabeago izango dira, beren ulermenaren kontrol osoa izan arte.

4.1.4. Isilpeko eta boz gorako irakurketa

Eskolan boz gorako irakurketa arintasuna eta trebezia neurtzeko landu izan da sarri, abiadura hori menderatze-neurritzat hartu izan delarik. Baina, nahiz eta boz

gora arin irakurtzeak testua ulertzeko gaitasunarekin zerikusirik duen, bien arteko harremana ez da erabat zuzena.

Irakurle trebea testuarekin elkar-eraginean aritzen da eta haren «hariaz» pentsatu egiten du. Testuarekin nolabaiteko dialogoan sartzen da eta, elkarrizketa batean egiten den gisan, hark esaten diona interpretatzeko asmoz, bere aurretiko uste, eza-guera eta hipotesiak testuarekin parekatu egiten ditu eten gabe, harekin isilik hitz eginez.

Honela, zerbait gaizki ulertzen duenean, ezustezko zerbait irakurtzen duenean edo kontraesan bat topatzen duenean, gelditu eta aurretik irakurritakoa berrirakurtzera doa, orri batzuk lehenago esandakoa egiaztatzen, gorago aipatutakoa berriz irakurtzera. Honela testuaren interpretazioa egiten du.

Testu bat lehenbiziko aldiz boz gora irakurtzen bada, aipatutako prozesua oztopatu egiten da. Izan ere, ulermenerako operazio hauek guztiak, norberen usteak eta inferentziak konprobatu beharra, hitz batzuetan gelditu beharra... denak batera egin behar baitira ezaguna ez den testua ahoskatzen den bitartean. Ondo ulertzen ez denari zentzu egokia ematea eta, aldi berean, hitz-jario onez eta ondo ahoskatzea ez da zeregin erraza.

Trebetasuna zorrozteko bi operazio horiek batera egiteak bere interesa izan dezakeen arren, ezin espero daiteke testuaren ulermena isilik egiten den irakurketa bezalakoa izatea. Horregatik, boz gora irakurtzeko, interesgarria da alde aurretik testua irakurria izatea, zeri buruzkoa den eta zer eratako oztupoak aurkezten dituen ezagutzeko.

Eguneroko behar bati erantzuteaz gain, boz gorako irakurketa egiteak badu interesa, hain zuzen hizkuntzaren eufoniaz jabetzeko —bere alde estetikoa, hitzen soinua, testuen erritmoa— eta irakurketan beharrezkoa den naturalitatea lantzeko. Inoiz bat-batean egingo da, baina eskolaz kanpoko bizitzan bezala, aurretik norberak irakurria izan eta gero besteei komunikatzea izango da bide normalena.

Ildo honetatik, ikasleek beste inork ezagutzen ez duen testua aukera dezakete beren ikaskideei irakurtzeko, irakurri ondoren hari buruzko iruzkinak egiteko, gauza berri batez interesa pizteko, eder iruditu zaien testuaren berri emateko...

Beraz, honelako irakurketak egin daitezke eta egin beharko dira, baina ez ulermen kontrolerako erabili. Helburu horretarako bide egokiagoak badira.

4.1.5. Irakurzaletasuna pizteko bideak

Jakinekkoa da irakurzaletasuna jakintza askoren iturria dela, eta horregatik bakarrik eskolak helburu seriotzat hartu beharko luke zaletasun horren sustapena. Baina irakurzaletasunaren bertuteak harantzago doaz: irakurketak bizimodu, egoera, ezaguera, gertakizun eta pentsamolde desberdinekin jartzen du irakurlea harremanetan, bere munduaren mugak zabalduz. Horrez gainera, irakurketa —batez ere literatur irakurketa— plazer handiaren ematea da, norberak bakarrik eta egoerarik

berezienetan ere izan dezakeen plazerra. Horregatik du hainbesteko garrantzia eskolan irakurzaletasuna piztu eta urteetan zehar horri eusteak; kontrolik gabeko, borondatezko eta gustuko irakurketa bultzatzeak. Gustura irakurtzeak beharrik gabeko irakurketa egitea esan nahi du, hau da, gustuko ez dena bertan bera uzteko aukera izatea.

Horretarako ikastetxeko liburutegiak propaganda-planak egin ditzake, libururik interesgarrienak gomendatuz, irakurleen iritziak plazaratzeko aukera eskainiz (iritzi-taulak, eztabaida guneak...), zineako bertsioak eskainiz eta abar Halere, kontuan izan behar da ikastetxeko liburutegia arlo guztien zerbitzuan dagoen erakundea dela, ikasketa guztien zerbitzuan, alegia, ez hizkuntzarenean bakarrik.

Literaturari zuzenean dagokion lana hizkuntzako irakasleen eskutan geldituko da batez ere, eta hauen eskuetan dago gelako liburutegia antolatzea. Berau ikasleek etxetik ekarritako edo beraiek erositako materialez osa daiteke. Gero haren antolaketari ekingo zaio: behar bezalako fitxategia antolatu, mailegutzaren arduradunak aukeratzeko mekanismoak jarri eta abar.

Irakurritako liburuei buruzko iritzia emateko, gelako hormetan jar daiteke liburuen zerrenda, oinarrizko erreferentzia bibliografikoekin. Ikasle bakoitzak, liburua irakurri ondoren, hartaz atera duen iritzia eman dezake bertan puntuazio baten bidez. Horrela, beste ikasle guztiek irakurketa-gida izan dezakete beraien liburuak aukeratzeko. Era berean, aldiro, ikasle batek baino gehiagok liburu bera irakurri duenean, gelan literatur tertulia antola daiteke, ikasle bakoitzak bere iritzia emateko eta besteenarekin parekatzeko. Honek interes handia dauka beraien deszentrazio-rako: ikuspuntu eta oharpide desberdinak kontuan hartzeak ulermena zabaldu egiten baitu eta kritikotasuna bultzatzen.

Komenigarria da, batez ere hasieran, irakasleak ikasleek irakurtzen dituzten testuen berri izatea, eztabaida bideratzeko posibilitatea emango baitio, zenbait elementu nabarmentzeko edota debatea sortarazteko. Halere, hori ez da beti posible izango eta, helburua irakurle autonomoak egitea denez gero, egokiena ikasleek beren kontura eztabaidak antolatzea litzateke.

Hizkuntzako irakasleak bideak jarri beharko lituzke ikasleek irakurritako liburuen egileekin nolabaiteko harremana izateko (esaterako Euskal Idazleen Elkartearen bidez), literaturaren «beste» alderdiari hurbiltzeko, istorioak eraikitze horrek dituen gorabeherak berta-bertatik ikusi ahal izateko. Horrek, ezaguera zabaltzeaz gain, beraien idazmoldean ere eragin ona izan dezake.

4.1.6. Irakurketan sustatu beharreko jokoerak

Irakurketari dagokionez, jokabide hauetara bideratu beharko lirateke ikasleak:

- Zereginak bultzatuta, testuetara jotzeko ohitura izatea.
- Testuari begirada bat emanez, haren helburu eta edukiei buruzko hipotesiak egitea.

...

...

- Errekurtso ikonikoez, epigrafez eta lokailuez gidaturik, testuaren parteak identifikatzea.
- Testu-motak eta oinarrizko jeneroak bereiztea.
- Testuak irakurtzean, ulertzen ez dutena isolatzea.
- Ulertu gabekoen aurrean zenbait estrategia martxan jartzea: atzera jotzea, irakurtzen segitzea, hipotesiak egitea, hipotesiok konprobatzea, hiztegi-jotzea, galdetzea...
- Bere ezaguera-mota guztiak erabiltzea testuen esanahia jasotzeko.
- Testuaren helburu nagusia antzematea.
- Idazlearen asmoa identifikatzea.
- Irakurketaren helburuaren arabera informazioa aukeratzea.
- Azalpenezko testu batean gaia eta azpigaiak bereiztea.
- Testu batean birformulazioak, parafrasiak, adibideak eta abar bereiztea.
- Esplizitatuta ez dagoenaren aurrean inferentziak egitea.
- Ideien arteko harremanak antzematea.
- Argudiozko testuetan gaia eta haren inguruko posizioak bereiztea.
- Iritziak eta argudioak bereiztea.
- Testu baten edukiaren mapa semantikoa egitea.
- Ideia nagusia eta bigarren mailakoak bereiztuz, testuaren esanahia laburtzea.
- Boz gora irakurtzean, ahoskera ona izateaz gain, testuari zentzua eta erritmoa ematea.
- Irakurritakoari buruz bere ideiak, aldekoak zein kontrakoak, ematea.

4.2. IDAZMENA

4.2.1. Idatziaren azpiko ezaguerak

Idazten jakiteak ezaguera asko ditu bere azpian, kontzeptuzkoak eta prozedurazkoak. Kontzeptuzkoen artean ezaguera metalinguistikoak ditugu, hau da hizkuntzari buruzkoak, morfosintaktikoak eta lexikoak bereziki.

Eskolak ezaguera hauei lehentasuna eman izan die. *Gramatika arloa isolaturik planteatu izan da gehienetan*, hizkuntz erabileratik aparte, ezaguera abstraktua balitz bezala. Beronen ezaguera ez da ezaguera praktikoekin behar bezala erlazionatu eta horren ondorioz, ikasleek ez diote funtzionaltasunik aurkitu. Izan ere, hizkuntzaren irakaskuntzak izan duen problema nagusia honetan zentratu da aspaldidanik. Lehen hizkuntzaren irakaskuntzak eta bigarrenarenak ere, akats berbera izan dute. Ikasleek aditz paradigmak edota lege morfosintaktikoak buruz ikasi behar izan dituzte sarri, perpausen analisiak egiten denbora luzea eman dutelarik edota legeak zentzurik gabeko esaldietan aplikatzen.

Ezaguera morfosintaktikoek hizkuntzaren erabilerari lotuta irakatsi behar dira. Hori da DBHko Hizkuntzaren Curriculum Diseinuak dakarren berrikuntza nagusia.

Azken finean, bai formek eta bai formen arteko loturek erabileran dute sorburua, eta helburua ere erabileran dago: ikasleek hizkuntza hobeto erabiltzea hain zuzen.

Horrez gainera, gaur egun testuen linguistikak testu mailan gertatzen diren zenbait fenomeno aztertu ditu: horietako batzuk Erretorika Klasikoak ukitzen zituenak eta beste batzuk berriz, azterbide berriez analizatuak. Hauek dira, hain zuzen, idazketaren menderakuntzarekin estuki erlazionatutako zenbait kontzeptu:

- *Idazketaren funtzioak ezagutzea*: non, noiz eta zertarako erabiltzen den hizkuntza idatzia. Zein den ahozko hizkuntzarekin duen aldea. Zer baldintzatan ematen den idatzia (hartzailea presente ez izatea, igorlea eta haren artean denboran eta espazioan aldea izatea, hizkera —idazkera— berezia erabiltzea eta abar)
- *Diskurtso diferenteetatik sortzen diren testu-mota diferenteak ezagutzea*: noiz eta zertarako erabiltzen den gure kulturaren molde bakoitza: noiz idatzi behar den eskutitza eta noiz txostena, zein helbururi dagokion kontakizuna eta zeini azalpena eta abar
- *Testu arketipikoen* (narrazioa, deskribapena, instrukzioa, azalpena, argudiaketa) *edo testu-sekuentzia diferenteen* (dialogala, deskriptiboa, narratiboa, azalpenezkoa, argudiozkoa) *egitura estandarra*.
- *Koherentzia, kohesioa edota egokitasuna bezalako kontzeptuak ezagutzea*. Testu mailako fenomenoak argitzen dituzten kontzeptuak dira: *koherentzia* eta berau baldintzatzen duten faktoreak; *kohesioa* eta honek erabiltzen dituen oinarritzko mekanismoak; *egokitasuna* eta diskurtsoko parametroen arteko harremana.

Idazten jakitea egiten jakitea da; prozedurazko ezaguera, beraz. Idaztean, aipatutako kontzeptuen ezaguerak jartzen dira praktikan, denak batera eta elkar erlazionatuta.

Prozeduren artean badaude zenbait automatiza daitezkeenak —transkribaketa grafikoari dagokiona, adibidez—, baina prozedurarik inportanteena jakituria horiek guztiak elkarren arteko eraginean jartzea da.

Izan ere, idazten duenak lan asko hartzen ditu bere gain, faktore ugari kudeatu behar ditu berak bakarrik. Faktoreok eta berauekin egin beharreko lana honakoxea da:

- *Hartzailearen irudia eraikitzea*: idazleak idazten hasi aurretik bere testuaren hartzailea nor den eta harekin zer-nolako harremana duen jakiteaz gain, izae-ra hori zehaztu egin beharko du, zein roletan tratatu behar duen argi izanik: talde bat bezala, gizabanako gisa ala erakunde baten ordezkari legez. Honek izkribuan erabili beharko dituen trataera formak eta testuaren tonua baldintzatuko ditu, besteak beste.
Bestalde idazleak argi izan beharko du, era berean, hartzaileak zenbat dakien gaiaz, horrela zehaztuko baititu eman beharreko informazioaren kantitatea eta kalitatea.
- *Igorle gisa ere bere irudia eraiki beharko du*: zer posiziotatik idazten duen, pertsonalki, talde baten izenean edo rol sozial jakin bat (ikasle, talde baten

partaide...) duen pertsona gisa. Testu paraliterarioetan aukeratu beharko du nondik kontaktzen duen istorioa: pertsonaia baten ikuspuntutik, narratzaile oro-jakitun legez, istorioaren berri izan duen kanpoko hartzaile baten modura, eraikitako pertsonaiari gertatutakoa bailitzan...

- *Esaten duenarekiko hartzen duen jarrera eta distantzia* erabaki beharko du: esaten duenarekin noraino inplikatzeko den, tonu subjektiboa ala objektiboa eman behar edo nahi dion bere testuari. Honek aditz-pertsona bat edo beste erabiltzera, zenbait modalizazio egitera eta aukera lexikoa zaintzera behartuko du.
- *Argi izan beharko du zein den bere lanaren helburua*, zertarako idazten duen: ondo pasarazteko, zerbait azaltzeko, informazioa emateko, zerbaitz konbentzitzeko, hartzailearengandik zerbait lortzeko... duen helburuak gidatu behar baitu bere testu osoa. Honek testu-mota bat edo beste idazteko beharra sortaraziko dio, helburu bakoitzari gure kulturak sortutako molde jakin batzuk baitagozkio, eta molde horien barruan idaztera behartuta egongo da.
- *Komunikatu nahi duenaren edukia ezagutu beharko du* idazten hasi aurretik. Horretarako helburuaren eta hartzailearen irudia funtsezkoak izango zaizkio, ez baitzaio informazio bera eman behar gaiak zerbait dakienari edo lehenbiziko aldiz horren berri daukanari, ezta norberak gaiak dakien guztia erakutsi behar denean (azterketa baten kasu) edo gaiari buruz norberak dituen zalantzak argitu nahi direnean.

Hau guztia kontuan izanik, ikasleak idazten ohitu beharko du. Beraz, aipatutako ezaguera guztiak aplikatzen ikasi beharko du eta horretarako ezinbestekoa da gidatua izatea.

Zentzu honetan, irakasleak urrezko legea izan beharko du idazlanak agintzen dituenean, *zertaz* idatziko den zehazteaz gain, argi geldi dadila *nork* (nor gisa) idatziko duen, *zertarako eta nori*. Faktore hauek, idazteko egoeraren arabera aldatuko dira (batean gela guztiaren izenean herriko alkate andreaki edo jaunari, herrian zerbait egin dezan eskatuz izango da; hurrengoan istorio bat haur txikiei irakurtzeko; beste batean egindako esperimendu baten txostena gelako liburutegian gera dadin eta abar). Berezitasun formalak idatziaren eraikuntza-bidean moldatuko dira eta azkenean eztabaidatu egingo dira.

4.2.2. Idazketaren eragiketak

Idaztea ez da lan lineala, ez da bide zuzen bat, joan-etorri asko duen zeregin errekurtsiboa baino. Hiru dira lan honi lotutako operazio nagusiak eta nahiz eta hirurak elkarren artean gurutza daitezkeen, haietako bakoitzak laguntza eta lanketa bereziak eskatzen ditu. Hiru eragiketak hauexek dira:

a) *Planifikazioa*. Idazlana aurreratu ahala planifikatutakoa aldatu egiten da askotan, baina, halere, eragiketa hau alde aurretik egitea komeni da. Eragiketa honen bidez parametro desberdinak erlazionatu behar dira: alde batetik *zer*, *nori*, *nork* eta *zertarako* idatzi; eta bestetik testuaren ideiak antolatzeke era, *nola* alegia.

Edukia (*zer*) prestatzeko lan ugari egin daiteke: gaia zehaztu, arloak zentratu, informazioa bilatu, kontsultak egin... Teknikak ere, asko dira (ideien zurrumbiloak, gaiaren azpigaiak atera eta eztabaidatzea, aipatutako fenomenoaren artean kausa-ondorioak ezartzea, istorioaren oinarritzko ideiak edo momentuak asmatzea eta abar). Horren guztiaren emaitza eskemak, oharrak, eta testu-zirriborroak izango dira.

Idazketaren fase hau lantzea oso inportantea da, bertan ikasleak liburutegia kontsultatzen, adituei galdeketak egiten, iturrietara jotzen, irakurketa selektiboa egiten, aukerako informazioa ateratzen eta beste prozedura askotan treba daitezkeelako. Hartzailearen irudiak eta idatzi beharrekoaren helburuak gidatuko dute informazioaren aukeraketa.

Fase honetan idatziak izango dituen parteak erabakiko dira batez ere, parte bakoitzean *zer* sartuko den aurrikusiz. Edukiaren antolaketan testu-mota bakoitzaren egitura estandarra izango da gida, idazleak haren parteak nola eta zerez bete erabakiko duelarik. Adibidez, azalpenezko testu batean, sarreran *zer* sartuko duen erabaki beharko du, nola planteatu problema eta nola antolatu hari erantzuteko egingo duen adierazpena, *zer* jarri ondorioetan, eta nola itxi testua. Honekin batera idazteko oinarritzko erak planifika ditzake (zein pertsonatan idatzi, zein tonu erabili eta abar)

b) *Itzulpena edo testuratzea*. Zenbait ikertzailek «itzulpena» esaten dutenean, buruan dagoena hizkuntza idatzira iraultzea adierazi nahi dute. Berezi testua idazteari egiten dio erreferentzia «itzulpen» delako honek, eta testua idazteak eskatzen duena horixe da hain zuzen: buruan dagoena, kontzeptuen arteko harremana, hitzez hitz gauzatzea.

Hau da munduari eta gaiari buruzko ezaguerak eta jakituria metalinguistikoak aplikatzeko unea. Hizkuntza da bertan nagusi, edukia eta diskurtsoaren elementu guztiak batera isladatzen dituen hizkuntza, hain zuzen. Esango dena esateko moduarekin lotzea eskatzen du honek. Idazlearen aldetik prozesua eta ezaguera askoren kontrol handia eskatzen du horrek.

Horregatik, idazle onak bere idazketa-planaren arabera idazten du fase honetan, baina bidean zenbait elementu aldatu behar izaten ditu, buruan daukana hitzetan ondo isladaturik geldi dadin. Bere buruarekin elkarrizketan aritzen da, eta pentsatzen duena hitzetan isladatzeaz gain, idatzitakoa aldiro irakurtzen du, gainbegiratzeko, zuzentzen, lekuz aldatzen, hitz egokiagoak bilatzen... Honek guztiak era askotako gogoetak egitea eskatzen dio eta maila askotako ezaguerak aplikatzea.

Ondo idazteko era asko daude: testu-zati handiak batera idaztea, ondoren gainbegiratu eta, hurrengora pasatu baino lehen, zuzenketak egitea; testu osoa idatzi eta ondoren gainbegiratzea; pasarteka gainbegiratzea... Idazle bakoitzak bere ohiturak dituen arren, testuratzearen gainbegiraketa beharrezkoa da guztientzat.

Esan daiteke edozein idazle onek, idatzi ahala, hainbat arlo zaintzen dituela:

- erabiliko dituen pertsonak (funtsean igorlea eta hartzailea)
- denborak eta haien arteko harremana adierazterako mekanismoak
- ematen duen informazioaren kantitatea eta kalitatea (argitasuna, zehaztasuna...)

- ideiak adierazteko eta lotzeko bide egokiak (testuaren eskema, informazioen ordena, pasarteen antolamendua, lokailuak eta kohesio-prozedurak eta abar.)
- gaiak ezarri eta bukatzeko mekanismoak
- estilo zuzena eta zeharkakoa noiz eta nola banandu (mezua narratzaile gisa bere gain hartu edota pertsonaiak eta beste ahots batzuk sartu)
- aurretik esandakoa ondoren esaten denarekin lotzeko diskurtso-lokailuak
- perpausen segida eta haien barneko eta arteko komunztadurak
- formula linguistikoak
- hiztegia eta hitzen arteko harremanak
- ortografia
- eta abar

Idazle trebeak hau egiten badu, idazten ikasten dabilen edonork jokabide hauek izaten ohitu behar du pixkanaka. Idazten irakastea mekanismo hauek martxan jar-tzen irakastea besterik ez da: ikasleek dituzten baliabideak eta ezaguerak aplikatzen eta kontrolatzen irakastea, hain zuzen.

c) *Gainbegiratua*. Testua berrirakurtzea da, komeni ahala, bertan zuzenketak sartzeko. Gainbegiratua idatzi ahala egiten da, aurrean esandakoa eta ondoren da-torrena edukiaren eta formaren ikuspuntutik aztertuz, baina baita testua bukatu on-doren ere.

Gainbegiratua arlo askori begira egiten da eta idazle on orok idatziaren zenbait faktore izaten ditu kontuan.

- Testuaren *koherentziarekin* lotutakoak:
 - nahi den helburua betetzen ote den
 - informazioa kantitatez eta kalitatez ona den
 - hartzaileak ongi ulertuko ote duen
 - trataera egokia den
 - ideiak behar bezala borobildurik eta maila berekoak plano berean zehaz-turik dauden
 - tonua mantentzen den
 - eta abar
- *Kohesioari* dagozkionak:
 - ideiak lotuta agertzen diren
 - haria ez den eteten
 - testuaren partean arteko loturarik dagoen
 - joskera zuzena den
 - hitzen arteko harremana ondo dagoen
 - eta abar
- *Egokitasuna* adierazten dutenak:
 - hartzailearekin nahi den harremana isladatuta dagoen
 - egitura eta edukia helburuarekin bat datozen
 - idazlanean zehar errejistro bera mantentzen den
 - hiztegia errejistro horren arabera den
 - eta abar

— *Zuzentasuna* ere zaindu beharko da:

- hizkuntzaren barne-legeak betetzea
- idaztarauak betetzea, bai ortografikoak eta bai orrian jartzeari buruzkoak (marjinak eta abar)

4.2.3. Gogoeta

Bai testuratzean eta baita gainbegiraketan, funtsezkoa da idazleak parametro askoren kontrola izatea. Baina horiek guztiak menderatzea ez da ez bide erraza, ez laburra. Asko idatzi behar da testu onargarriak lortzeko, eta asko idazteaz gain, hizkuntzari eta diskurtsoei buruzko ideia argiak izan behar dira. Zentzu honetan, gogoeta funtsezkoa zaio idazleari. Ikasleen lan eskasek normalean, testuari eta hizkuntzari buruz eginiko gogoeta eskasian dute sustraia.

Irakurlea honez gero konturatuko zenez, ez da kasualitatea idazketari dedikatutako parte honetan gogoetaz aritzea. Hain zuzen ere, idazketa-lana da hizkuntzari buruzko gogoetaz aritzeko egoera aproposenetarikoa. Idazteak, ahozkoak ez bezala, hizkuntzaren unitatez eta beraien arteko harremanez pentsatzeko denbora ematen dio hiztunari. Astia emateaz gain, gogoeta hori derrigor eskatzen dio. Gorago aipatu den idazketa-fase bakoitzak era diferenteetako prozesu kognitiboak sustatzen ditu idazlearengan, horrekin batera ezaguera diferenteak praktikan jartzeko eskatzen diolarik. Aldi berean, idazteak ezaguera horiek eskuratzeko baldintza ezin hobeak eskaintzen dizkio.

Baina idazketa ez da hizkuntzari buruzko hausnarketa egiteko bide bakarra. OCDn planteatzen den legez, *hizkuntzen arteko harremanak eta hizkuntzak hiztunekin dituztenak* ere hausnarketa-gai sendoak dira. Bere helburua Euskal Herrian egiten diren hizkuntzen egoeraz eta harremanaz jabetzea litzateke, eta gogoeta horren ondorioz, bertako hizkuntza desberdinen, aldaeren, eta bereziki euskararen normalizazio-prozesuaren aldeko jarrera baikorra bultzatzea.

Atal honetan edukiak kontzeptuzkoak lirateke batik bat, OCDn aipatzen den bezala (ikus haren 41. orrialdea). Helburua, ordea, ez da elebakartasuna, elebitasuna, diglosia, hizkuntzaren normalizazioa eta antzeko kontzeptuez autore desberdinek emandako definizio desberdinak era abstraktuan aztertzea, baizik eta ikasleek begibistan dituzten egoera errealetatik abiatuz, gai horietaz hausnartzea.

Kasurako, euskararen normalizazio prozesuaz hausnartu nahi baldin bada, errealitatetik abiatzea izango da onena: udaletxeetako Euskara Zerbitzuak, itzultzaileen lana, euskara sustatzeko kanpainak, Udaletxe Euskaldunen Mankomunitatea, hizkuntz eskakizunak eta antzeko erakunde eta ekimenen sorrera, eragin soziala eta abar aztertuz; normalizatua dagoen beste hizkuntza batean halakorik egiten den analizatuz...

4.2.3.1. Gogoeta-bideak

Hizkuntzako Curriculum Diseinuan hiru gogoeta-bide aipatzen dira nagusiki: *Testuingurua eta hiztunak*, *Testuaren antolaketa eta Sintaxia*. Hirurak daude bertan azaldurik, baina zenbait azalpenek hori guztia hobeto ulertzen lagunduko dute.

Testuinguruaz eta hiztunez gogoeta egitea derrigorrezkoa da testuak ulertzeko eta sortzeko: nor den igorlea, norbere burua nola aurkezten den, testuarekin zer lortu nahi duen, nori zuzentzen dion, zer dioen, zertarako idatzi duen, zer instituzioren barruan, noiz idatzi duen eta noiz irakurria izateko. Hau guztia deskubritzea testuak ondo ulertzeko baldintza da. Gauza horiek besteek nola egiten dituzten jakinda bakarrik ikas liteke norberek ondo egiten. Kontuan izan behar da hori guztia hizkuntz mekanismoen bidez lortzen dela testuan. Dena dago han, dena bilbatua, lotua, testu-oihala egiten duten harietan gordeta, sarri askotan.

Horregatik, garrantzi handia du irakasleak kontuan izan dezan testuaren erai-kuntzaren azpian dagoena ikasleei ezkutatu egiten zaiela. Ikasleentzat maiz ikus-tezinak diren mekanismoen bidez lortzen dira testuen helburuak eta efektuak: *koherentziak* eskatzen dituen errepikaketa, erlazio, eta progresio prozedurak ez dira ikasleentzat gardenak. Ezta ere *kohesiorako* erabiltzen diren bide diaforikoak, elipsiak, lokailuak, ordezkatzeko lexikoa edo determinazioa. Horiek guztiak eta testua testu egiten duten beste batzuk hizkuntz unitateen arteko harremanetan eta banakako balioan oinarriturik daude. Faktoreok hitzen balio semantikoan eta hizkuntzaren *sintaxian* dute, neurri handia batean, beren erroa.

Testuaren antolaketa da Hizkuntzaren OCDn proposatutako beste azterbidea. Antolaketak ondoko bi faktore hauek hartzen ditu kontuan: alde batetik, testu arketipikoen egitura edo superestruktura (narrazioa, deskripzioa, azalpena, argudioa, aginduzkoa...) eta jenero bakoitzaren antolaketa propioa (eskutitza, iragarkia, artikulua, albistea, erreportaia, txostena...) honek errealtatean dituen gauzatze diferente guztiekin. Antolaketa horiek argi izateak beren idazkiak antolatzen lagunduko die ikasleei. Berorien jabe egiteko, testuetan arakatu beharko dute. Irakasleak eskemak egiten eta esapide linguistikoak testuetan bilatzen lagunduko die.

Testuaren antolaketaz hitz egitean ere *koherentziaz eta kohesioaz* dihardugu: testuak batasun gisa agertzeko dituen mekanismoen azterketaz, alegia. Mekanismo horiek, gorago aipatu den bezala, neurri handi batean linguistikoak dira: gaiaren jarraipena (eta testu berean gaia eta azpigaien arteko harremana) posible egiten dutenak, parte baten eta hurrengoaren arteko erlazioa adierazten dutenak, eta abar. Baina baita ere ikoniko-grafikoak: irudiak, tituluak, epigrafeen izenburuak, irudiak edo argazkiak... Horiek guztiak bat datoz testuari batasuna emateko orduan. Haien antolamendua, testuarekin duten harremana eta dependentzia aztertuko da, beti ere ikasleei eskatuko zaizkien idatzietan erreproduzitzeko asmoz. Zentzu honetan, ez da aztertzen den guztia ekoizpen fasera eramango, baina aurretik ikusi eta ondo aztertu ez denik ez da gero ekoizteko eskatuko.

Sintaxia bereziki lantzea agintzen du Hizkuntzaren Curriculum-Diseinuak: sintaxia estudiatzea ezinbestekoa da, testuaren beste lege guztiekin batera, gramatikak aztertzen dituen perpausaren barne-legeak estu-estuki bete behar baitira.

Hizkuntzalarien eztabaidak aparte utzita, komenigarria da eskolan estudiatzen diren hizkuntza guztiak corpus teoriko berean oinarritzea. Gramatika tradizionala, estrukturalismoa, gramatika sortzailea, esaldiaren analisi funtzionala... asko dira eskolan eragina izan duten korranteak. Zein aukeratu, bada?

Honez gero argi dirudi hizkuntzaren didaktikak ildo estu bati jarraitu beharrea, bere helburua —hiztun gazteen hizkuntzaren erabilera sendotzea, alegia— hobekien egokitzen zaion kontzeptuak eta azterbideak aukeratu behar dituela; korrante bakoitzetik gehien komeni zaiona atera behar duela, lantzen dituen hizkuntza guztietan bide bera edo beretsua erabiliz, ikasleek batetik bestera behar bezalako transferentziak egin ditzaten. Honek esan nahi du Hizkuntza Departamentuak ados jarri behar duela hizkuntza guztietarako erabiliko dituen kontzeptuak eta prozedurak berberak izan daitezen, bai testua eta bai perpausa aztertzeko orduan.

Ortografia, bestalde, nahiz eta hizkuntza idatzian azalean gelditzen den arautegia izan, behar-beharrezkoa da testua bukatutzat emateko. Honen inguruko lanak zerikusia du gogoeta morfosintaktikoarekin. Batzuetan hitzaren kategoria ezagutzea nahikoa da nola idatzi behar den jakiteko (erakusleak h-rekin idatzi ohi dira, esaterako). Baina bestetan, hitz bakoitza idazten ikasi beharko da. Ikasleek beren hiztegi ortografiko berezia eginez joan beharko lukete, beren testuen zuzentasun ortografikoa ziurtatzeko. Izan ere, testu idatzien azken zuzenketa egitean, arlo honi begiratzen ohitu beharko dute bereziki.

Azken finean eskolak, idazten irakatsiko badu, derrigorrezkoa du *hizkuntzaren oinarritzko legeak irakastea*:

- kategoria gramatikalak
- morfemen funtzionamendua perpausaren barruan
- izen-sintagmaren eraketa
- hizkuntz formek perpausaren barruan betetzen dituzten funtzioak
- bere ordezkioak eta elipsien mekanismoak
- elementuen arteko komunztadura-legeak
- ...

Nola hitz egin bestela hizkuntzaren elementu eta mekanismoez? Nola bestela idazten ondo irakatsi?

Halere, ikaskizun horiek ez dira praktikatik kanpora irakatsiko. Bigarren Hezkuntzaren lana ez da filologoak egitea, hiztun trebeak moldatzea baizik. Honek esan nahi du komunikazioak eskatzen dituen beharretatik aterako direla hizkuntzaren kontzeptuak; elementuen mekanismoak *praktikarekin erlazionatuta* landuko direla, beren funtzionamenduaren azterketari lotuta.

Honek ikasleei *hizkuntzaren piezak eta beren mugimenduak identifikatzeko eta izendatzeko* erraztasunak ematea eskatzen du, izena duten neurrian izana garbiago agertuko baitute. Ikasleek gutxienezko tresneria linguistikoa badute, beren jokabideaz hobeto ohartuko dira eta hari buruz pentsatu eta mintzatu ahal izango dute. Perpausaren barnean hitz bat edo morfema bat aldatzean zer gehiago aldatzen den jakin behar dute, pieza bakoitza mugitzeak beste zer mugimendu dakarren horri loturik. Jokalariak hizkuntz jokoaren oinarritzko arauak ezagutu behar dituzte, ondo jokatu nahi izanez gero.

Baina, orain arte, joko-~~ar~~arauak jolasetik aparte irakatsi izan dira sarri. Lege asko aipatu ere ez zitzaizkien egiten ikasleei, asmakizuna bailiran, eta, ondorioz, banaka

batzuek eta intuitiboki asmatu ahal izaten zituzten. Bestetan, ordea, legeak jakin bai, baina jokoan aritu beharrean, denbora eta ariketa luzez haiekin aritzea eskatzen zitzairen, jolasaren plazerra dastatu gabe. Sarritan gertatu izan da, adibidez, ikasleek aditz paradigmatik testuingurutik kanpora estudiatzea, baina gero, testuaren harian, zein aditz non jarri behar den ez jakitea. Halaber, ordu asko eman izan dira analisi-zuhaitzak egiten, gero idazlanetan inolako isladarik izan ez dutenak.

Honegatik, hemendik proposatzen den buru-lana *diskurtsoaren eta testuen funtzionamenduari lotutako gogoeta da*: testuak ondo ulertzeko, testuak ondo idazteko aztertze-saioak egingo dira. Horretarako egingo dira baita ere zenbait hizkuntz jarduera, baina testuen funtzionamendurekin ahalik eta lotuen, ez perpausa soltez eta zentzugabeen bidez. Ikaskuntzak, benetakoa izateko, beti esanguratsua izan behar badu, ikasleek ariketa bakoitzaren helburua eta funtzioa ezagutu eta haren esanahia eta zentzua argi izan beharko dituzte. Esanguratsua izan behar du haien zat, ez zentzugabekoa.

Honek guztiak, eskolan erabiltzen den materialekin harreman estua izateaz gain, irakaslearekin du zerikusia, irakaslea baita ikasleek aztertuko dituzten hizkuntz itemak aukeratuko dituena. Bera da zein arlo landu behar duten eta zeren bidez landuko den erabakitzen duena. Bera da testuliburuan datozen ariketa eta jarduera guztien artean bere ikasleei zein eta noiz komeni zaien erabakitzen duena. Bera da testu-erakuntza errazteko zenbait ariketa berezi prestatu beharko dituena. Horregatik da horren inportantea irakasleak hizkuntzaren inguruko gogoetari buruz irizpide argiak izatea, irizpideak eta lanerako tresneria.

Zentzu honetan, zer esanik ez, irakasleak sintaxia, testu-linguistika eta hizkuntzaren didaktikari buruzko oinarrizko ideiez jabetuta egon beharko du, ez denak zuzenean irakasteko, jakina, baizik eta irizpide eta argibide zuzenak eraiki ahal izateko.

4.2.3.2. Gogoeta nola bideratu

Ondoren datozen oharretan gogoeta bideratzeko lagungarri izan daitezkeen oinarrizko ideia batzuk biltzen dira:

— *Irakasleak argi izan behar du ikasleek zer-nolako oztopoak eta beharrak dituzten beren diskurtso eta testuak sortzean*. Ikasleen oztopoak eta beharrak beraien testuen azterketatik aterako ditu irakasleak. Baina eginkizun hori ongi egiteko oso kontuan izango ditu Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren hizkuntz helburuak: ikasleek ikasketen buruan jakin behar dutenak markatzen du bidea. Hizkuntza Departamentuak kurtso bakoitzean arreta non jarriko den, lehentasuna zeri emango zaion, ikasleek zer menderatu beharko duten zehaztuko du. Helburu horiek aldiari aldiari aztertuko dira, errealitateak urrundu ez daitezzen begiratuz.

— *Hizkuntzen arteko plangintzatik etekin handia aterako dute bai hizkuntzako irakasleek eta bai ikasleek berek ere*. Hizkuntza batean eginiko lana besteetan aprobetxatzen da: testu-egituren inguruko gogoetak, idazkien planifikazioa eta antola-

mendua, diskurtso-egoeraren azterketa, eta beste. Honek esan nahi du ez dela hizkuntza guztietan lan bera egingo, zerbait lantzen bada batean, bestearen irakasleak jakinaren gainean egongo dira, eta lan horren emaitzak jaso eta sakondu beharko ditu, berak lantzen duen hizkuntzako ezaugarri bereziei jaramon gehiago eginez.

Adibidez, eman dezagun ikasleek beren gustuko gai bat gelaren aurrean azaldu behar dutela gaztelaniaz. Azalpenezko testuen eskema bat lantzen bada, euskarazko beste txosten bat egin dezakete (agian beste jakintzagai batekoa), euskarazko lokailu logikoei erreparatuz, baina testuaren egituran gaztelaniaz ikasitakoa euskaraz aplikatuta. Edo alderantziz.

— *Irakasleak testuen azterketatik ezagutuko ditu ikasleek idazteko dituzten problemak eta horiek gainditzeko bideak bilatuko ditu. Horretarako gogoeta egiten ohituko ditu ikasleak, esanahia eta berau bideratzen duten formak erlazionatuz. Hizkuntzaren legeak analizatzen lagunduko die testuetan, jokabide diferenteak erabiliz: indukzio-bidea (esaterako hizkuntz forma batzuk hartu eta amankomunean duten legea ateratzeko eskatuko zaie ikasleei) edota dedukzio-bidea (irakasleak, hizkuntzaren legea azaldu ondoren, aplikazioak egiteko jardura bereziak presta ditzake).*

Gehienetan testu txikien idazketa egingo da legea bereganatzeko, baina ikasitakoa benetako testuetan isladatu beharko da laster, legea bere erabilera errealean ikasten baita.

— *Testu-mota edo jenero bakoitza lantzean, bere elementu bereziak aztertuko dira: testuaren egitura, hasteko eta bukatzeko moduak, ardatza duen denbora, espazioaren edota harreman logikoen markak, diskurtsoko loturak (testuaren parte bat besteekin lotzeko mekanismoak), hiztegia eta abar.*

Beste kasu batzuetan, testu horretan maiz agertzen diren unitate linguistikoak hartuko dira aztergai gogoeta egiteko. Adibidez, definizioa lantzen bada, erlatibozko esaldiei buruzko hausnarketa egin daiteke: esaldi-mota hauek zein atzizkiren bidez eta nola osatzen diren, zein funtzio duten esaldiaren barnean, zein egoera komunikatibotan ager daitezkeen...

Testu bakoitzaren ezaugarriak aztertzerakoan, kontrajartzeak oso etekin handiak ematen ditu: testuen arteko aldeak aztertzean bakoitzaren ezaugarriak argiago ikus daitezke.

— *Hizkuntz elementuen funtzionamenduaz, esanahiaz, forma eta funtzioaz jabetzeko, jardura bereziak egin beharko dira hizkuntzako klasean. Ikasturtearen helburuak argi baditugu eta ikasleen hizkuntz problema eta akats nagusietatik abiatuz, irakasleak zenbait lan proposatuko du aztertu eta landu beharreko ikusten dituen aldean inguruan. Testu txikien inguruan antola dezake lana, haietan zenbait operazio egiteko. Operazio hauen helburua, akatsak zuzentzeaz eta erabilera ona bideratzeaz gain, elementu pragmatiko, semantiko edo morfosintaktikoen inguruan hausnarketa egitea izan daiteke.*

Curriculum-diseinuak honetarako gomendatzen dituen *oinarrizko prozedurak* lau eratakoak dira, bai testu mailan bai perpau mailan: *ezabatzea, ordezkatzea, zabaltzea eta lekuz aldatzea* (ikus hizkuntzaren OCDA, 64. or.). Perpau bati edo

testu bati elementu bat gehitzea eta horren ondorioz zer gehiago aldatzen den ohar-tzeak asko lagun dezake diskurtsoaren eta hizkuntzaren funtzionamenduaz ikasteko. Gauza bera esan daiteke zerbait ordezkatu, ezabatu edo lekuz aldatzen denean.

Era honetako oharpenak egiteko, irakasleak gelan aztertu diren testuak eta zentzu-batasuna duten testu-zatiak hartuko ditu abiapuntu. Ikasleek transformazioak egingo dituzte haietan eta gero hasierako testua azken emaitzarekin konparatuko dute. Honela, hizkuntzaren funtzionamenduaz jabetzeaz gain, hizkuntz jokoaz gozatu ahal izango dute.

Esate baterako, ipuin labur batean narratzailea aldatzen badugu (3. pertsonatik 1.ra adibidez) edo denbora aldatzen badugu edota pertsonaia baten izaera, ekintzak, sexua aldatzen baditugu, horrek plano askotan izango du eragina: hizkuntzan islatatzen diren aldeak nabarmenago agertuko dira testuan. Izan ere, transformazioak egitean gardenago ikusten dira hizkuntzaren mekanismoak.

Irakasleak, era honetako proposamenak egin baino lehen, kalkulatuta izango ditu testuaren aldaketa nagusiak, hori baita berak gero kontrajartze bidez aztertu nahi izango duena, hortik aterako baitira hizkuntza edo diskurtso mailan ikasleekin egingo dituen gogoetak. Gogoeta oinarritzkoenak eta beharrezkoenak egingo ditu, gutxika-gutxika, ez denak batera, beti ere forma esanahiarekin eta funtzioarekin lotuz.

Antzeko lana egin daiteke *perpaus mailan ere*, baina beti kontuan izanik perpausak ez dutela normalean zentzu-batasunik eta hizkuntzaren benetako funtzionamendua aztertzeko perpausak testuetan kokatu behar direla.

Oharpen eta gogoeta-lan honen zerbitzuan, *hizkuntzaz aldatzeak* ere interesa izan dezake. Ikasle askok, etxetik euskaldun ez direnek batez ere —baina ez haiek bakarrik— gaztelaniaren legeak erabiltzen dituzte maiz euskarazko testuak eraikitzean. Beste batzuek, berriz, euskarazko sintaxia darabilte gaztelaniaz egiteko orduan. Hizkuntza biak kontrajartzea, beren funtzionamenduen diferentziaz jabetzea, oso prozedura egokia dirudi bakoitzari berea emateko, hizkuntzak hobeto menderatzeko. Zentzu honetan, interesgarria izan daiteke *inoiz itzulpen-ariketak egitea*, kode batetik bestera pasatzean nabariago ikusten baitira hizkuntzen arteko aldeak. Hirugarren hizkuntzarekin ere, inoiz, honelako jokoak egin daitezke, beti ere hizkuntza bakoitzaren azterketa bestearen menpe utzi gabe, itzulpen-lan honetan behar baino denbora eta ahalegin gehiago gastatu gabe.

— *Modalizazio prozedurek* testuen benetako ulermena baldintzatzen dute: hiztunak bere hitzekin ezartzen duen erlazioa, markatzen duen distantzia adierazteko hitzak eta esapideak (*omen, ustez, beharbada, ote, ene iritziz, beharrezkoa da, nahi dut...* aditzaren modua eta beste asko). Horiek guztiek igorlearen posizioa adierazten dute. Beraz, testuak aztertzean, ikasleak modalizazioaren balore semantikoaz kontziente izan daitezen ahaleginduko da irakaslea. Honela, pixkanaka, beren idazkietan eta solasetan tresna hauek erabiliko dituzte eta esaten dutenaren jabeago izango dira.

— Idazketaren inguruan agertzen diren *problemak banan-banan landuko dira*, idazlan bakoitzean parametro bakar batzuk kontrolatuko direlarik. Idaztean kontuan

izango diren aholku, lege edota elementuek *kontrol-zerrenda* osatuko dute. Kontrol-zerrendako osagai horiek izango dira ikasleek beren autoebaluazioa egitean, edota irakasleak haien lana ebaluatzean, kontuan izango dituzten puntuak. Poliki-poliki, era honetako lanak sarri eginez, ikasleak idazketaren faktore guztien (edo gehienen) kontrola bere gain hartuz joango dira.

4.2.4. Idazle gazteei laguntzeko bideak

Logikoa denez, idazle gazteek elementu hauek guztiak batera kudeatzeko problema handiak dituzte. Eskolak tradizioz «Idatzi!» edo «Bi orrialdetan oporrei buruz idatzi» besterik ez die esaten, azaldu den bezain korapilatsua den lana errazteko inolako laguntzarik eman gabe, idazterakoan problema bakarra ZER idaztea balitz bezala. Igeri egiten ez dakitela, eskolak flotagailurik gabe botatzen ditu ikasleak idatziaren uretara.

Horregatik du horrenbesteko garrantzia bide malkartsu hau errazteak, bidezidorrak erakusteak, ibilbidean markak jartzeak, makuluak eskaintzeak. Zentzu honetan, eskolak zenbait erraztasun eman behar die ikasleei idazlanen bat agintzen dien bakoitzean:

— *Benetako hartzaileak izango dituzten testuak proposatu.* Eskola tradizionalak idazteko agindu izan du beti, ikasleen testuek irakurle bakarra irakaslea zutelarik, beronen papera beti zuzentzailearena zelarik. DBHko Hizkuntzako Curriculum Diseinuan, ordea, irakasleari ondoko honetan ahalegintzea proposatzen zaio: bere ikasleek, testuak sortzean, benetako hartzaileak izan ditzaten; testu horien hartzailea bera izan beharrean, komunikazio bakoitzean benetan inplikaturik egongo diren irakurleak bila ditzala, ikasleek kasuan kasuko testua hartzaile jakin horientzat idazteko.

Honela ikasiko dute idazten, beraiekin harreman diferentea duten benetako hartzaileei idatziz: ezagunak, ezezagunak, zahar eta gazte, erakundeen ordezkariak eta banakakoak. Horrela bakarrik ikasi ahal izango dute idazketaren egiazko baldintzetan nola jarduten den. Horrela testua behar beste lantzen saiatu beharko dute: irakurleen inpresioak eta erantzunak jasoko dituzte maiz, eta horri esker jakin ahal izango dute beren testuak ulertu diren, beren helburua ondo bete duten. Jokabide honekin beraz, irakaslearen papera aldatu egingo da. Honela jokatzuz gero, bere lanaren ardatza ikasleei testu onak eraikitzen laguntzea izango da.

— *Adibideak eman.* Idazten hasi baino lehen eta, hala behar izanez gero, idazten duten bitartean, irakasleak eredu izan daitezkeen testuak eskainiko dizkie. Eredu horiek ikusiz, aztertuz eta arakatzuz zerbait ikasi ahal izango dute.

Irakasleak testuen diskurtso-baldintzak aztertuko ditu beraiekin, bere egiturak eta marka linguistikoak identifikatzen eta enuntziatio-egoerarekin erlazionatzen gidatuko dituelarik. Hasieran ereduak imitatuz eta pixkanaka eredutik aldentuz, ikasleek beren kabuz testu osoak eraikitzen ikasi ahal izango dute, era sortzailean.

Langintza honetan, kontu izango dugu sinpletik konplexura joateko, hasieran testuen egiturak ez korapilatuegiak proposatzeko. Pixkanaka, testuak luzatuz eta

korapilatuz joango dira —testu narratiboetan gero eta sekuentzia diferente gehiago sartuz, azalpenzkoetan analizatutako faktoreen kopurua eta haien arteko harremana korapilatuz, argudiozkoetan iritzi diferente gehiago kontuan izanik eta abar.

— *Diskurtso-egoeraren parametroak argi utzi beharko ditu irakasleak: zertaz idatzi, zertarako, nori, nor gisa.* Beroriek dira edozein idazlan hasteko argi izan behar ditugun oinarrizko baldintzak: idazlanari ekin baino lehen ikasleekin zehaztuko eta aztertuko dira.

Zertaz idatzi: gaia ikasleek beraiek aukeratzea da interesgarriena. Irakasleak gaia zabaltzen edo zehazten lagunduko die: non kontsultatu, nola zabaldu, nondik heldu... Era berean, ikasleak beraien pentsamenduak eta sentimenduak idaztera bultzatu daitezke, bai beraienez gordetzeko eta baita besteen aurrean aurkezteko ere. Lana aurrera doala, ikasleek, artxibo modura, zenbait idazlan-aukera gordeta izan dezakete.

Hartzaileari eta helburuari dagokienez, eskolaren bizimoduan testu diferenteak egiteko posibilitate handiak daude. Aipa ditzagun aukera batzuk:

- eskola-aldizkari baterako: poemak, ipuinak, iritziak, eztabaidak, txostenak, erreportaiak, elkarrizketak...
- beste klaseetan aurkezteko lanak: Giza edo Natur Zientzietako klasearen aurrean aurkeztu beharreko lanak, eman beharreko azalpenak edo egin beharreko fitxak.
- gurasoei, eskolako zuzendaritzari edota herriko agintariei egin nahi zaizkien eskariak, iradokizunak edo protestak.
- egunkarrietan edo komunikabideetan aurkeztu beharrekoak.
- eskolako festarako edo beste klasekoentzat egingo diren antzezlanak, aurkezpenak, telesailak edo irratsaioak...
- beste eskola batzuetakoei bidaliko zaizkien turismo-gidak, elkarrekin egunak pasatzeko planak, nonbait bilatutako informazioa...

Idazki guzti hauetan lan eginez, ikasleek aldi bakoitzean *zein rol betez idazten duten* erabaki beharko dute, igorle desberdinen aukerak arakatzuz.

Komunikazio-egoeraren parametroen kontrolak duen garrantziaz jabetzen bada, irakasleak erraz aurkituko du idazketaren irakaskuntza bide hauetatik bideratzeko modua eta astia. Lan horrek perspektiba zabalak eta etekin hobeak lortzeaz gain, ikasleek ere ahalegina eskertuko dute.

— *Irakasleak asko idaztera bultzatuko ditu ikasleak.* Ez, noski, idazlan guztiak berak zuzentzeko, baizik eta idazketan segurtasuna har dezaten, zenbait prozeduratan treba daitezen, idazketa arlo askoren gaineko gogoeta-bide izan dezaten. Zentzu honetan, interesgarria da ikasleek idazteko dituzten inizatibei laguntzea, bere kontura eta inoren kontrolik gabeko idazketa sustatzea.

— Ikaste-prozesuan aginduko diren testuak egitean, *talde-lana bultzatuko du*, idazkera-problema errazago agertzen baitira honela: idazle-irakurle bat baino gehiago dagoenean, banakako lanean ikusten ez diren zenbait elementu agertzen dira eta eztabaida sortzen da ideiez eta ideia horiek idazteko moduez. Izan ere, demos-

tratu dirudi hizkuntzaren problemaz jabetzeko eta idazketaren eraikuntzarako, elkarren arteko lanak fruitu oparoak eskaintzen dituela. Era berean, interes handia dauka testuen zuzenketan parte hartzeak, lan honek bai egileari eta bai irakurleei, gogoeta eta oharpen-posibilitate handiak ematen baitizkie, lanaren nekeza erraztearekin batera.

4.2.5. Testuak aukeratzeko irizpideak

OCDk aipatzen dituen eduki-multzoek hizkuntz erabileraren esparru nagusiei egiten diete erreferentzia: hizkuntzan, literaturan, komunikabideetan, irakaskuntzan, pertsonen arteko harremanetan, instituzioetan.

Honela bada, alde guzti horietako testuak ulertu eta sortu beharko dituzte DBHko ikasleek, haien aukera egiterakoan beren adinaren beharrezan eta gizar-tean duten presentziaren maiztasuna kontuan izanda. Literatur testuez gain, albisteak, iragarkiak, liburuen kontraletan agertzen diren laburpenak, katalogoak, aparailuen funtzionamendu-arauak, eskutitz-mota desberdinak... adibideak baino ez dira gelan aztertu eta beharren arabera sor daitezkeen jenero desberdinetako idazkiak igartzeko.

Literatura ez zaie helburu praktikoei zuzenean egokitzen, eta agian horretan datza bere bertutea: bere interesa harantzago doa. Izan ere, testu literarioen irakurketak eta iruzkinak, eta baita horrelako testuak idazten saiatzeak ere epe luzerako prestakuntza bideratzen du; nortasunaren eraikuntzarekin, norberen autoirudiarekin eta ahalmen espresiboak neurtzearekin lotuago dago. Honetan ere, adina eta interesak izan beharko dira kontuan: adibidez, nobelak eta ipuinak lantzeaz gain, gus-tuko kantuen hitzak eta poeten lanak aztertu, erkatu eta imita ditzakete.

Irakasteko antolamendu hori, alegia, zer noiz eta zein sakontasunez irakatsi, ikastetxearen —eta bereziki Hizkuntza Departamentuaren esku— gelditzen da. Beraz, eskola bakoitzak, ziklo eta ikasturte bakoitzean, landu beharreko testu-moten arteko lehentasunak markatu behar ditu. Horretarako OCDn zenbait proposamen desberdin egiten zaizkie. Ildo horretan, egokia dirudi, euskara ikasteko eta irakasteko hizkuntza baita, ikasleei *eskolak berak eskatzen dituen testu-motei lehentasuna ematea*. Azken finean beste arlo batzuetako ezagumenduak jasotzeko eta arlo hauetan agintzen diren ekintzak gauzatzeko tresneria eta bideak eskaini behar zaizkie ikasleei.

Izan ere, ikas-egoerak zentzu osoa duten benetako komunikazio-egoerak dira. Egoera hauetan beharrezko diren zenbait hizkuntz erabilera irakatsi behar dira, hala nola deskribatzea, definitzea, azalpenak ematea, enumeratzea, laburpenak egitea, argudiatzea, demostratzea, kontatzea...

Hizkuntzako irakasleak beste arloetan erabiltzen eta eskatzen ari diren testu-moten berri izan behar luke, hauek hizkuntzazko irakasgai bihurtzeko: besteak beste, laborategiko txostenak, landare, animalia edo onddoei buruzko gidak, gai desberdinei buruzko lan monografikoak, helburu desberdinekin egiten diren laburpenak

(entziklopediako artikuluenak, testuliburuetakoa gaienak, mahai inguruenak edota pelikulenak), pertsonaien biografiak...

Era honetan, ikasleek testu-mota jakin horiek menderatzeak zertarako balio duen errazago uler dezakete eta motibatuago sentituko dira lan horri oratzeko. Bestalde, honek hizkuntzako irakasleari lana aurreratzen dio nolabait, eduki tematikoa (testuak ulertzen laguntzeko sare kontzeptualak, hiztegi berezia, ideiak eta kontzeptuen hierarkizazioa eta abar) beste arloetatik hartzen baitu.

Ikasle batzuek, bestalde, —euskara ama-hizkuntza dutenek eta gune soziolinguistiko euskaldunetan bizi direnek bereziki— gaztelaniazko behar bereziak izango dituzte. Horregatik garrantzia du ikasleek, gaztelaniaz ere, ahalik eta testu-mota gehien menderatzen ikastea, gizarte-bizitzan maiz agertzen diren testuen lanketa ziurtatzea —literaturaz gain, egunkarien eta aldizkarien atal desberdinak, joko eta aparailuen arauak eta abar—. Era berean, kanpoko erakunde desberdinekin gaztelaniazko testuak bidera daitezke (ostatu, aterpe-etxe eta udalekuei buruzko informazioa, eskaerak edo eskerrak bideratzeko eskutitzak eta abar), solaskide gaztelaniadunekiko harreman informalak eta abar. Gaztelaniazko testuekiko kontaktua edozein irakasgaitan suerta daiteke. Nahiz klasea euskaraz izan, erdal testuak kontsultatu behar izango dira. Alderantzizkoa, hau da, gaztelania hutsez ikasten duten ikasleek euskal testuak erabiltzea nekezago gertatuko da, baina ez da ezinezkoa.

4.2.6. Idazketan sustatu beharreko jokaerak

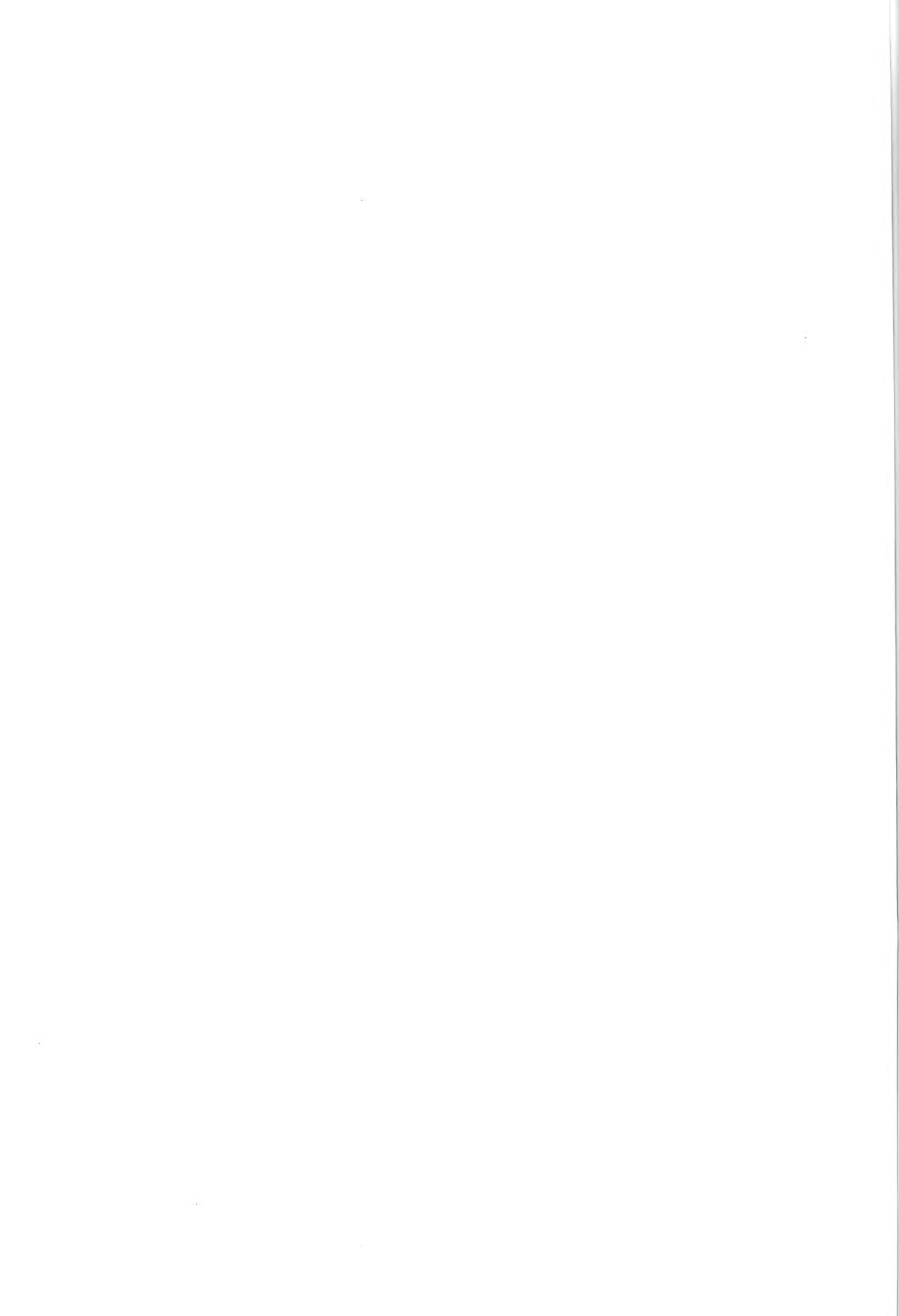
Oro har, idazketari dagokionez, ondoko hauek lirateke irakasleak ikasleengan bultzatu beharko lituzkeen jokaerak:

- Komunikazio-helburuari dagokion testu eta jenero-mota egokia erabiltzea.
- Idatzietan testu arketipikoen egitura estandarra aplikatzea.
- Testuei hasiera eta bukaera egokiak ematea.
- Erregistro egokia erabiltzea, hartzaillearekin duten harreman sozialaren arabera.
- Testuetan eman beharreko informazioa hartzaillearen ezaguera-mailari egokitzea.
- Igorle bezala, rol sozial desberdinak hartzea.
- Idazlanen edukia eta forma planifikatzea, horren zerbitzuan behar bezalako teknikak erabiliz: kontsulta, eskemak, zirriborroak eta abar.
- Muina eta bigarren mailako informazioa bereiztea, idatzian bakoitzari dagokion trataera emanez.
- Idatzitakoa koherentiaren aldetik gainbegiratzea, ideien arteko lotura ziurtatuz.
- Testua komunikazio-helburuari eta hartzailleari egokitzen zaien aztertzea, behar bezalako zuzenketak eginez.
- Pasarteetan banaketa egokia ziurtatzea.
- Testuaren parteetan behar bezalako kohesioa dagoen begiratzea eta beharrezko diren zuzenketak egitea.

...

- Narrazioetan denboren harremanak zaintzea.
- Harreman logikoak argi adieraztea, batez ere azalpenezko eta argudiozko testuetan.
- Modalizazio-prozedurak erabiltzea, batez ere argudiozko testuetan.
- Testua zuzentasun morfosintaktikoaren aldetik aztertzea eta zuzentzea.
- Arau ortografikoak bete diren egiaztatzea.
- Amaitutzat eman baino lehen, testuaren itxura, ordena eta garbitasuna ziurtatzea.
- Idazlanak aztertzeke kontrol-zerrenda erabiltzea.
- Euskararen berezko baliabideekin idazten dela egiaztatzea, erdal interferentzia lexiko eta sintaktikoak lokalizatuz eta zuzenduz.

5. SEKUENTZIA DIDAKTIKOAK EGITEKO ORIENTABIDEAK



Orientabide hauen aurreko ataletan testuaren inguruan bildu ditugu euskararen irakaskuntzan lortu beharreko helburuak. Esandakoa gauzatzeko sekuentzia didaktiko zehatzak beharko dira, Hizkuntzako Curriculum Diseinuak proposatzen duen bezala. Sekuentzia didaktikoa jardueraren planifikazioa da, hau da, proiektu zehatz bat egiterakoan eman behar diren pausoen jarraipen ordenatua, ebaluazioa ikaskuntzaren zutabe garrantzitsu bat izango delarik.

Orain arteko praktika didaktikoan ikasleek idazten ikasi behar zuten, nahiz eta lanketa berezirik horretarako egin ez. Ikuspegi berrian, sekuentzia didaktikoetan landu beharko da erakutsi nahi dena. Hizkuntza arloko abiapuntua ikasleen komunikazio-gaitasuna areagotzea baldin bada (hau da, ulermena eta ekoizpena hobetzea), horixe izango da, hain zuzen, landu beharko dena, eta lan hori sekuentzia didaktikoetan gauzatu beharko da nahitanahiez.

Ondoko puntuetan sekuentzia didaktiko bat gauzatzekoan edo aukeratzekoan hartu behar diren erabakiak aipatzen dira.

5.1. HELBURUAK DEFINITU

Lehendabizi zehaztu beharrekoa zera da, zein hizkuntz ekintza landu nahi den, hau da, zein testu-mota edo jenero landu nahi den, komunikazioaren helburua zein den, komunikatzen garen aldi bakoitzean asmoak desberdinak baitira. Batzuetan, solaskidearen jarrerak edo iritziak aldatu nahi izango dira; bestetan, gauzak nola egin daitezkeen adierazi; bestetan gertatu den zerbait kontatu; bestetan ikuspuntuak trukatu; bestetan ezagupen batzuk transmititu eta abar.

Ikas-unitate baten programazioak edukiak bata bestearen ondoren eratzea eskatzen du ziklo bakoitzean eta etapan zehar. Horretarako, edukien barne-antolaketa eta lehentasun-ordena erabaki behar da, eduki horiek noiz eta zein sakontasun-mailarekin landu behar diren jakiteko.

Hizkuntz ekintza zehaztu ondoren, zein testu-mota eta zein jenero landuko den erabaki behar da. Esaterako, hizkuntz ekintza solaskidea zerbaitz konbentzitzea bada, hori nola egin erabaki beharko da: eskutitzez, sloganez, ipuinez...

Jokabide hedatuenetariko bat jenerotik abiatzea da, eginda dauden testuekin lan egitea, beharrezkoa izateaz gain, errazagoa ere badelako. Benetako testu horiek eredutzat hartuko ditugu lanketa egiteko.

5.2. EDUKIAK ZEHAZTU

Komunikazio-gaitasuna lantzeko prozedurazko edukiak izango dira sekuentzia didaktikoaren ardatz, hau da, testu-mota desberdinen ulermen-ekoizpenak.

Kontzeptuzko edukiak ere landuko dira, jakina, baina bi baldintza kontuan izanik: batetik prozedurazko edukien osagarri direla, eta bestetik, hizkuntzaz hitz egiteko, hau da, teoria gramatikal bat eraikitzeke balio dutela.

Jarrera-edukiei dagokienez, horietako zenbait testu-motaren aukeraketak ziurtatuko ditu (esaterako zehar-lerroko hainbat gai). Beste batzuk sekuentziaren urratsen batek garantizatuko ditu. Azkenik, beste kasu batzuetan, berariazko ekintzak prestatuko dira jarrera jakin batzuk lantzeko, hala nola, euskaraz hitz egiteko ohitura, euskarekiko motibazioa eta abar.

5.3. LANTZEKO PROIEKTUA FINKATU

Proiektua finkatzerakoan motibazioa osagai garrantzizkoa da. Motibazioa ziurtatzeko egin behar den lanak esanguratsua izan behar du: ikasleek egin beharreko lanak zentzua izan behar du eta egokia izan behar du; gaur egun gizartean dauden testuetara egokitu behar du.

Proiektuaren beste ezaugarri bat irakaslearen eta ikaslearen artean kontratu didaktiko bat ezartzea da, irakaskuntza-ikaskuntza lanetan zer, nola eta zertarako lantzen den negoziatuz. Hasiera-hasieratik ikaslea ekoizteko egoeran jar liteke eta argi izan behar du testu bat ekoizteak bere lana eskatzen duela, batzuetan lan handia gainera. Idaztearen kasuan, idaztea berridaztea izan ohi da gehienetan, hau da, idatzitako horretara behin eta berriz bueltatzea. Horregatik hasieran testu bat ekoiztu beharko dute, eta gero, prozesuaren bukaeran, hasieran egindako hori berrikusi, aldatu edota beste testu bat idatzi, idazle trebeek egiten duten bezala. Horrela ikaslea aurreratzen ari dela konturatzen da.

Askotan, irakasleok idazle baten eredia eman ondoren antzeko zerbait egitea eskatzen diegu ikasleei. Pauso hori besterik gabe ematea zaila da benetan. Zenbait elementu kontuan izan behar dira proiektua planteatzerakoan:

- Hasierako testua ikasleena beraiena izatea. Ikasleak egile izango dira eta hobetu daitekeen eredutik abiatu.
- Bigarren eredia eskolan eta gizartean dauden testuak izango dira. Gorago proposatu den testu-bankua osatzea komeni da. Testu asko ez daude irakasleak nahiko lukeen eran antolatuta, hark dituen helburuei zuzen-zuzenean erantzuteko moduan. Hortaz, testuak dauden era horretan utzi behar dira ala

aldatu egin daitezke? Jokabide bakoitzak bere arriskuak ditu. Dauden bezala utziz gero, zailegiak gerta daitezke hainbat kasutan eta lortu nahi diren helburuak ez lortu. Testuak aldatzeak, aldiz, baditu eraginak: zailtasunak neutralizatzeko asmoz esanahirik gabeko testuak egin litezke, testuak manipulatzen direnean egoera diskurtsiboa alda bailiteke. Irakasleak edota ikastetxeak finkatu beharko ditu bere irizpideak gai honetan.

— Proiektuan argi gelditu behar dute honelako xehetasun hauek:

- nor den igorlea (proiektua egin behar duena)
- nor den solaskidea
- zein den komunikazioaren xedea
- non eta nola gauzatuko den (erakustoki batean, eskolako aldizkarian ..)
- zein den aztertuko den gaia.

— Proiektuak, azkenik, mota desberdinetakoak izan daitezke, esaterako:

- gela barruko egoera batetik abiatzen diren proiektu errealak
- eskolaren eremu-barruko proiektuak, ikaslearentzat zentzua dutenak: zuzendariari edo eskola-kontseiluari zuzendutako eskutitz bat...
- ikaskuntza-proiektuak, xede eta funtzionaltasun nabarmenekoak.

5.4. LANDU NAHI DEN TESTUAREN EDUKI MOTAK FINKATU

5.4.1. Komunikazio-egoeraren kontestualizazioa

Atal honetan jarduera diskurtsiboa zein egoera zehatzetan sortu den edo sortuko den adierazten dizkiguten elementu guztiak sartzen dira. Azken finean, aukeratutako testua zein tokitan azaltzen den, zein helbururekin idatzia dagoen, nori zuzentzen zaion, non kokatzen den eta abar lantzea litzateke kontestualizatzea. Adibidez, biografia landu nahi badugu, liburu baten azalean edo bukaeran azaltzen dela jakin behar da. Kontaketa historikoa landu nahi izanez gero, zein liburutan sartzen den jakin beharko litzateke, nori zuzendua dagoen, zertarako idazten den...

5.4.2. Erreferentziazko edukien lanketa

Azken ekoizpena landua izango bada, ahalik eta informazio zabalena eta zuzenena izan beharko du ikasleak. Horretarako, informazio hori iturri desberdinetan bilatu beharko du. Sekuentzia didaktiko guztietan behar da informazioa jasotzeko fase hau, nahiz eta bide desberdinak erabili horretarako. Fase honek ekoizpena eta irakurketa batera lantzea dakar.

5.4.3. Testuaren planifikazioa

Testuaren planifikazioa egiteko diskurtsoaren logikari begiratu behar zaio eta hori segurtatzen duten elementuei. Elementu hauek testua bere batasunean ulertzen

laguntzen dute, atal guztiak elkarren artean erlazonaturik aurkitzen direlarik. Planifikazioa lantzeko era asko daude. Adibidez, testu oso bat emanda ordena desberdinean ordena dezatela eskatzea. Edo testu-zati bat eman (bai hasierakoa, bukaerakoa...) eta ikasleei osa dezatela eskatu. Eskolan azpiegitura narratiboa lantzeko askotan erabili den bidea galdera-erantzunena da. Bide honek ere testuaren planifikazioa lantzen lagun dezake

5.4.4. Testuratzea

Testuaren organizazioari dagokio, gramatikaltasuna barnean delarik. Atal honetan estrukturazio-lan bat egin behar da, testuaren arlo desberdinak kontuan hartuta: *koherentzia, kohesioa, egokitasuna eta zuzentasuna*.

a) *Koherentzia*. Testuaren edukiak eta esanahiak koherenteak izan behar dute. Mezua ulertzeko behar diren datuak jaso behar ditu testuak. Informazioaren ordenamendu logiko bat behar da: esaldietan, pasarteetan etab. Testuan errepikapenik, kontraesanik, etenik eta abar dagoen zaindu beharko da.

b) *Kohesioa*. Testuak berak barne-egitura txukun bat behar du, nolabaiteko batasuna. Zatien arteko erlazio logikoak zaintzeko lokailuak eta testu-antolatzaileak erabiliko dira. Ordezkapenerako mekanismoak (izenordainak, erakusleak, zenbait adberbio...) ongi kokatu beharko dira. Aditzaren ezaugarriak (denbora, aspektua) zaindu beharko dira.

c) *Egokitasuna*. Testuaren egokitasun-maila epaitzeko nori zuzendua dagoen, zein helbururekin eginga den, errejistro onargarria duen (hiztegian, esamoldeetan...) begiratu behar da.

d) *Zuzentasuna*. Morfologian, sintaxian, joskeran, ortografian eta abarretan hizkuntzaren barne-arauak bete behar izaten dira, ez bakarrik «okerrik» ez egiteko, baita forma eta aukera aproposenak erabiltzeko ere. Gramatika-arau estuez gain, erabilerak ipintzen dituen arauak eta mugek ere osatzen dute hizkuntzaren egitura. Batzuetan zaila da esamolde jakin batek zein gramatika-arau hausten duen esatea; agian ez du arau esplizitorik hausten. Baina, izatez, hiztunek, beren hizkuntzan, ez dute mezu hori horrela adierazten.

Lau parametro horiek kontuan izanik testuaren kalitatea hobetu ahal izango dugu. Horretarako garrantzizkoa da hainbat elementu ongi erabiltzea:

- *Juntagailuak, testuaren antolatzaileak eta horrelako unitate linguistikoak*. Testuen zati desberdinak bereizten laguntzen dute hauek guztiek.
- *Lotura eta segmentazioa*. Biak batera aztertzea interesgarria izan daiteke, aurkakoak baitira. Testuaren puntuazioari erreparatuko diogu bereziki: puntuazio-ikur batzuek bereizteko balio dute (; , .). Beste batzuek, berriz, lotzeko (:).
- *Hiztegia*. Testua non azalduko den jakiteak eta testu-motak berak hiztegia aukeratu eta fintzera eramango gaituzte. Garai batean hiztegia lantzeko zereenda luzeak erabiltzen ziren. Gaurko didaktikaren ikuspuntutik askoz ere

aberatsagoa da eremu lexikalen bidez lantzea, hau da, zerikusia duten hitz-multzoaren bidez: antzeko hitzak, aurkakoak ...

— *Beste hainbat elementu*: arau-mota desberdinak (gramatikalak, ortografikoak, erabilera-arauak...); erlatibizatu edo modalizatzen duten unitateak eta abar.

5.5. SEKUENTZIA DIDAKTIKOAREN AZPIEGITURA

Ikasleen hasierako produkzioak diagnostiko edo aurre-ebaluaziorako balioko du, bakoitzaren adierazpen-gaitasuna zein den ikusteko. Azkeneko produkzioan berriz testua berridatziko dute, kontrol-zerrenda baten bidez hainbat elementu zainduz.

Baina, aurreneko eta azkeneko ekoizpenaren arteko konparaketa egiteko hasieran ikusitako hutsuneak landu beharko dira. Lanketa hau azpisekuentzien bidez egingo da. Nahi adinbat azpisekuentzia planteatu ahal izango dira. Kasu batzuetan, bat edo birekin nahikoa izango da. Beste batzuetan, berriz, gehiago behar izango dira, lortu nahi diren helburuen arabera.

Unitate didaktikoen eginkizuna gaitasuna areagotzea da, dakitena egoera berrietara egokituz eta elementu berriak integratuz. Beraz, ikasleen gaitasun-maila zein den kontuan harturik, helburuen lehentasunak zehaztu beharko dira. Prozedura horrek testu-mota jakin bat edo batzuk aukeratzera eraman behar gaitu.

Behin testu-mota aukeratu dugunean, ikasleen ezaguera-mailari erreparatuko diogu: ikasleek bai gramatika-alorrean, bai gaiari buruz, bai produkzio-egoerari buruz, bai esapide jakin batzuei buruz zenbat dakiten finkatu beharko da gutxi gorabehera. Ikasleek duten aurretiko ezaguera horretatik abiatuko da irakaskuntza, lehenagotiko ideien eta ideia berrien arteko zubiak eraikiz. Aurre-ezaguera hauek antzemateko bide desberdinak erabil daitezke: ahozko galderak, idatzizko galderak, ikasleak produkzio egoeran jarri eta abar.

Unitate didaktikoaren ardatz *prozedurazko edukiak* izango dira, hau da, testu-mota jakin baten ulermena edota ekoizpena. Eduki nagusi hauetan oinarriturik taiutuko da unitate didaktikoa. Kontzeptuzko edukiek bi zeregin dituzte: batetik, prozedurazko edukien osagarri dira eta, bestetik, hizkuntzaz hitz egiteko balio dute, hots, teoria gramatikal batean mugitzeko.

Jarrerazko edukiak testu-motaren aukeraketaren bidez ziurtatuko dira norma-lean. Halere, jarrerazko edukin batzuk sekuentziaren barnean planifika litezke edota ekintza bereziak gauza litezke horiek lantzeko.

Ez da ahanzi behar ebaluatu nahi diren arloak landu egin behar direla. Ez da oso zuzena orijinaltasuna ebaluatzea, lanketa garaian horri buruzko urratsik eman ez badugu. Era berean, edukia eta forma ebaluatu nahi badira, biak landu beharko dira unitatean zehar.

Hasiera-hasieratik, ikasi behar duenaren zertarakoa aurkeztuko zaio ikasleari, eginkizunaren zertarakoa, alegia. Honekin, ikaslea motibatzea eta bere ekoizpenari eskola-ariketa soilaren kutsua ahalik eta gehien ezabatzea lortu nahi da batik bat.

Horretarako, produkzio-egoerak definitzean nork, nori, zertaz eta zertarako hitz egin edo idatzi behar dion zehatz-mehatz definituko da.

Ariketa bakoitzaren nondik-norakoak ere adieraziko zaizkio, adinez nagusiagotzen doazen neurrian zehaztasun gehiago emango direlarik, baina ariketak egiteko estratejia aukeratzeko askatasuna eskainiaz. Jokabide honekin ikasleek beraien ikasketak ahalik eta erarik autonomoenean egitea bultzatu nahi da. Horregatik, komenigarria da ariketen kontsignak bakarka irakur ditzatela. Era berean, garrantzizkoa da azalpen horiek ulertu dituztela ziurtatzea.

Ariketen zuzenketak, gehienetan, talde osoaren aurrean egingo dira, irakaslea ekintza honen gidari soila delarik. Askotan irakaslearen esku-hartzea ikasleek haien artean gainditu ezin dituzten arazoak konpontzera muga liteke.

Egunetan ikasten ari direnari buruzko *sintesi-lana* egiteari tarte berezia eskainiko zaio, eduki berriak barneratzen eta ikasleak jadanik dituen eskemetan egokitzen laguntzeko. Lan hau eduki berri bakoitzari buruzko ariketak bukatzean, berriekin hastean eta ikasleak produkzio-egoeran jarri aurretik gauzatuko da batez ere, talde nagusiko edo bakarkako ariketa berezien bidez.

Azkenik, gogoan hartu behar da ekoizpenari buruzko gogoeta planteiatzeko berriazko erregistroak edo kontrol-zerrendak sor litezkeela. Honela, ikasleei zer ikasten ari diren gogoraraziko zaie eta beren ekoizpenak epaitu beharko dituzte, hutsak zuzentzera bideratuz. Era berean, irakasleak ebaluazioa gauzatzeko erabiliko dituen irizpideak azalduko ditu.

Unitate didaktiko baten eskema zehatza era askotakoa izan daiteke, noski. Unitate guztiek ez diote zertan eskema berari jarraitu. Hemengo hau adibide bat baino ez da:

Helburuak: unitate honekin lortu nahi diren gaitasunak. Esaterako, testu-mota jakin bat menderatzea eta bertako elementuen ezaguera.

Edukiak:

- a) Prozedurazkoak: testu-mota bat behar bezala ulertzea eta ekoiztea, kontestualizazioa, planifikazioa, kohesioa, modalizazioa etab. kontuan hartuz.
- b) Kontzeptuzkoak: gramatika-edukiak (esaldia, izena, determinatzailea...); komunikazio-egoera (nori zuzendua, zertarako, erregistroa...); ortografia-arauak.
- c) Jarrerazkoak: ohiturak, jarrerak (kuriositatea, autonomia, interesa, errespetoa...) eta balioak (linguistikoak, kulturalak, komunikazioaren etika)

Sekuentzia didaktikoa: Unitate didaktikoaren ardatza prozedurazko edukiak izango dira. Esate baterako, *idatzizko testu bat* lantzeko honelako urratsak presta daitezke:

1. Giroitze-lana, eginkizunaren aurkezpena.
2. Eduki tematikoaren lanketa. Gaia lantzea testu jakin bat idazteko.

3. Testuaren lehen idazkuntza. Ikasleek esateko zerbait dutela ziurtatu ondoren, testua idazteko proposatuko diegu. Azalpenetan egoera komunikatiboa zehatz-mehatz definituko da (zer, nori, nork, zertarako).
4. Eredu baten irakurketa. Eredua irakurtzeaz batera, hiztegia eta ulermena lantzeko ariketak proposatuko dira.
5. Konparaketak. Ikasleen testuak beren artean edota ereduarekin kopara litezke. Konparaketa, unitatean zehar landu diren edukiei buruzkoa izango da. Atal honetan sar daitezke gramatika-edukiak lantzeko ariketak.
6. Unitatearen sintesia
7. Berridazketa eta ebaluazioa. Hasieran idatzitako testua, ikasi dutenaren arabera berregiteko eskatuko zaie. Ebaluaziorako kontrol-zerrenda bat osatu behar da, neurtuko ditugun arloak xehetuz.

Ahozko testuekin antzera joka liteke, nahiz urratsak zertxobait aldatu. Ereduzko testua, ahal delarik, audiozko edo bideozko grabazioa izango da eta birritan entzungo da, hala behar izanez gero. Produkzio egoera ere grabatu ahal izango da.

5.6. AZPISEKUENTZIETARAKO ARIKETAK ETA EKINTZAK AUKERATU

5.6.1. Ahozko eta idatzizko ariketak

Eskolako zeregin askok idatzizkoa lantzearekin dute zerikusia. Halere, horrek ez du esan nahi azpisekuentzietan hainbat ahozko ariketa txertatu ezin direnik eta txertatzen ez direnik. Adibidez, askotan egiten diren bateratze-lanak ahoz egiten dira. Testu idatzia prestatzeko informazioa, argudioak, ipuin baterako pertsonaien aukeraketa... ahoz egin daitezke. Maiz egiten diren rol-jokoak ere ahoz egiten dira. Idatzizko ekoizpena bukatzen dutenean antzeko zerbait ahoz nola antolatuko luketen pentsatzea, zein aldaketa egin beharko diren aztertzea interesgarria izan daiteke.

Nolanahi ere, batzuetan hasiera-hasieratik landuko da ahozko ekoizpena. Kasu honetan ere interesgarria, eta gehienetan beharrezkoa, izan daiteke idatzizko hainbat ekoizpen txertatzea.

5.6.2. Ekintza-motak

Hona hemen sekuentzia batean zehar erabil litekeen zenbait ekintza-mota:

a) *Komunikazio-egoerak sortzea*. Edozein testu-mota hartuta komunikazio-egoera bat sortu beharko da. Argudio-testua lantzen ari bagara, adibidez, eta bertan aldeko eta aurkako argudioak bereiztea interesatzen bazaigu, horretarako egokia den egoera bat sortu edo bilatu beharko da. Esate baterako erabil litekeen gai bat «hau-

rrak eta telebista ikusteko orduak» izan liteke. Horretarako, haurren eta gurasoen jarreraren aldeko eta aurkako arrazoiak aurkituko dira eta ondorio batzuetara iritsi beharko da.

b) *Testuen azterketa eta behaketa*. Modu askotan egin daiteke hau. Hona adibide batzuk:

- testu-mota desberdinak eman eta konparazioak egitea.
- testu batean esanahirik ez duten hitzak sartu eta ikasleek zein testu-mota den asmatu behar dute gainerako elementuei erreparatuta (konektoreak, puntuazioa, aditz-denborak...).
- testu ugari emanda, intuiziozko sailkapena egitea.

c) *Ekoizpen partziala edo sinplifikatua*. Ariketa-mota hau interesgarria da irakurtze-lana idazketarekin uztartzeko. Esaterako intrigazko narrazioak (polizienak eta abar) baliagarriak izan daitezke honetarako. Hasierako atalean arazoa eta intrigaren elementuak aurkezten dira. Ikasleek hurrengo atala asmatu beharko dute, eta baita amaieraren gaineko hipotesi batzuk egin ere. Horrek dauden datuak behin eta berriro irakurtzea eskatzen du.

Ekoizpen partzialaren beste adibide bat aditzekin egin ohi den ariketa klasikoa litzateke, hau da, aditza jokatu gabe eman eta ikasleek joka dezaten eskatzea.

d) *Testu-ekoizpenak*. Azpisekuentzia didaktikoetan landu nahi den helburuaren arabera testu-ekoizpen mugatuak ere egin daitezke.

e) *Testuak berraztertu eta berridaztea*. Sekuentzia didaktikoan zehar, azken ekoizpenerako prestatuz joan direnez, hasierakoan oinarriz azken ekoizpena berridatziko dute.

5.6.3. Ariketak burutzeko dinamika-mota

Taldekatze-mota bat baino gehiago da posible, egin behar den lanaren arabera:

- Denon artean egin daitezkeen ekintzak
- Bakarkako ekintzak
- Talde txikiko ekintzak.
- Binakako ekintzak

Ikasleen arteko elkarriketak eta iritzi-aldaketak oso interesgarriak izan daitezke, askotan irakasleak esaten dietena baino interesgarriago. Ikaskidearen hizketa-mota irakaslearena baino hobeto ulertzen dute. Binakako ekoizpenaren bidez, aldame-nekoarekin kontrastatuz eta hitz eginez, ikaslea ongi jabetzen da testuak dituen mekanismoez. Beren ekoizpenak trukitzea ere sistema ona izan daiteke, ikaskidearen arazoak ikustea errazagoa izaten baita bakoitzarenak ikustea baino. Azken ekoizpena entregatu aurretik ere interesgarria izan daiteke bata bestearen berrikusketa egitea.

5.7. SEKUENTZIA DIDAKTIKOAREN EBALUAZIOA

Ebaluazioari dagokionez, ebaluazioa baino gehiago erregulazio bat behar da berez; hau da, zerbaitek funtzionatzen ez duenean, funtzionarazteko zein pauso edo urrats eman behar diren ikustea. Egokiena, gainera, autorregulazioa da: ikasleak gai izan behar du, bere hizkuntz jardunean zerbaitek gaizki funtzionatu badu, hartaz konturatzeko eta beharrezko neurriak hartzeko. Azken finean, testua lan handi bat da, arte lan bat izatera irits daitekeena. Egindako lan hori zuzendu, aldatu egin ahal izango dugu beti. Horretarako, testua erregulatzen irakatsi beharko da, ikaslea autonomoa izan dadin eta testua aldatu behar denean aldatzeko, idazle trebe batek egiten duen bezala.

Ebaluazioaren elementurik funtsezkoena *kontrol-zerrenda* da. Kontrol-zerrendan sekuentzia didaktikoan zehar landutako puntuak jasotzen dira, eta azkeneko ekoizpena egiteko gida berorixe da. Helburu nagusia ikasleek beraiek kontrol-zerrenda hau egiteko kapaz izatea litzateke. Puntu honetara iritsi baino lehen, kontrol-zerrendan agertzen diren betebeharrak ondo egiten saiatu beharko dute luzaroan.

6. EBALUAZIORAKO ORIENTABIDEAK

6.1. NORABIDE OROKORRAK

Sarritan, ebaluazioa emaitzen neurketara mugatu izan da. Horrela, bereizte-eta sailkatze-funtziora mugatzeaz gain, konnotazio ezkorrak erantsi dizkio. Baina ebaluazio-prozesua areago doa eta prozesu didaktiko guztia hartu behar du barnean (ikasleak, irakasleak, eraturako sekuentziak, baliabideak eta abar). Ondoko lerroetan ikasleen ebaluazioaren indikadoreak aipatuko dira batik bat. Baina ikasprozesuaren beste aldagai guztien ebaluazioak duen garrantzia ere azpimarratu nahi dugu. Honatx kontuan hartu beharko ditugun hainbat indikadore:

- Sekuentzia didaktikoak.
- Edukien aukeraketa.
- Irakaslearen parte-hartzea.
- Eskainitako denbora.
- Materiala.
- ...

Ebaluazioa ikasprozesuaren une bat da. Ebaluazioaren bidez informazio-biltze sistematikoa eta antolatua eskuratu behar da. Informazio hori egokiro interpretatuz irakaslearen jardura berbideratzeko, zuzentzeko edo aldatzeko modua izan genezake.

Ebaluazioaren bidez, irakasleak era askotako informazioa bilduko du. Prozesu didaktiko osoa aztertuko du eta aurrez jarri izan diren helburuak, irizpideak eta gainerantzeko alderdiak zer neurritan bete diren ikusiko du. Ondoren gauza horiek bideratu ahal izateko erabakiak hartuko dira. Ez da ahaztu behar ebaluazioaren xedea ikasprozesua hobetzea dela, ikaslearentzat eraginkorragoa izateko batik bat. Beraz, ikasprozesuaren alde guztiak ebaluatu beharko dira, eta ez ikaslea soilik.

Ebaluazioa ikasprozesuaren une desberdinetan egin daiteke. Dena den, une desberdin hauek barne-lotura sendoa izan beharko dute, ikas-prozesua prozesu bakar eta jarraitua baita. Etengabe ebaluatzen da: ikasturte-haseran, ikasturtean zehar eta ikasturte-amaieran. Hala ere, une bakoitzean egiten den ebaluazioak xede desberdinak ditu, eta ondorioz informazio desberdinak bilatuko dira.

Hasierakoak diagnosis egiten lagunduko du. Ikasleek dituzten gaitasunak, interesak, hutsuneak ezagutzeko; hizkuntz gabeziak identifikatzeko. Ezaguera horretan oinarriturik ikas-prozesu osoa ikasleen beharretara egokitu ahal izango da.

Ikasturtean zehar ebaluazio jarraitua eta prestakuntzazkoa ezinbestekoa izango da. Ikasleen garapen-maila ezagutzeaz gain prozesuaren nondik-norakoa aztertu behar da: aurrikusitako helburuak zein neurritan lortzen ari diren, edukiak, materiala, esku-hartzea, epeen egokitasuna, ikasleen motibazioa, jarrerak eta abar. Ebaluazio-mota hau funtsezkoa da, prozesu osoaren etengabeko jarraipena burutzen baitu eta aldatu behar dena aldatzeko aukera ematen baitu.

Azken ebaluazioa ikasturtearen edota zikloaren amaieran burutzen denari deitzen zaio. Honen bidez lorpenak neurtzen dira, ikasle bakoitzaren eta talde osoaren helburuak kontuan izanda. Prozesuaren ondorioz lortu den egoera berria edo garapen-maila antzemateko balio du. Ez da ahaztu behar azken ebaluazio honek aurreko prozesu osoarekin uztartua egon behar duela. Prozesuaren azken unea da, baina ez nahitaez erabakiorra.

Informazioa biltzeko funtsean bi bide edo teknika aipatuko dira, hots, *behaketa jarraitua* eta *informazioa jasotzeko probak*.

— *Behaketak* antolatua eta sistematizatua beharko du izan. Irakaslearen ohiko lana izanik ere, sarritan oso era espontaneoan gauzatzen da. Paperean ongi jaso gabe geratzen denez, gero ezin izaten da ondorio garbi eta oinarriturik atera. Garbi gera bedi beraz, behaketak sostengu idatzia izatea oso dela beharrezkoa.

Behaketak eragina izan dezan oso argi izan behar dugu zer behatuko dugun. Gainera, behaketa eraginkorra egingo duten ariketak, jarduerak, egoerak ... bilatu behar dira, emaitzak idatziz deskribatuz. Funtsean, irakasleak ikaslearen eta bere lanaren behaketa sistematikoa egin behar du. Honetarako hainbat bitarteko erabili behar ditu, kontestu desberdinetan eta denboran zehar, berak aurrikusi dituen irizpideen arabera dagokion informazioa selektikboki ateraz.

— *Probek*, bestalde, ikaslearen garapenaz etengabeko informazioa eman behar dute, horrela beharrezko diren neurriak hartu ahal izateko. Probetatik lortzen den informazioa eragingarria izateko, beharrezkoa da ikaslea ere bere prozesuaren jabe izatea: bere aurrerapausoak, geldiuneak, zailtasunak... Horretarako ebaluazioak honako norabideak izan beharko lituzke, besteak beste:

- *Helburuak garbi izan*. Helburu mugatuak eta ebaluagarriak izan behar dute. Helburu didaktikoen eta ebaluazio-irizpideen artean harreman estua eta zuzena egon behar du. Edozein sekuentzia didaktiko planteatzean, prozesuaren eta emaitzen ebaluazioa aurrikusi behar da
- *Alderdi desberdinen ebaluazioa aurrikusi eta zehaztu*. Sekuentzia guztietan lortu nahi diren helburuak, edukiak, ahozko hizkuntzan nahiz hizkuntza idatzian, eduki gramatikalak, literatura.
- *Jarduera zehatz eta argiak*. Erabiltzen diren sistemak eta mekanismoak ahalik eta argien zehaztuko dira alde aurretik.
- *Ikasleak garbi izan behar du zertaz eta nola ebaluatua izango den*. Alde horretatik garrantzizkoa da kontsigna eta azalpenak argiak izatea. Azalpen

horiek ebaluatzeko irizpideak dira neurri handian. Bestalde, ikasleak alde zurratik ezagutuko dituzte ebaluatzeko zer irizpide erabiliko diren. Autoebaluaziorako tresnak (kontrol-zerrendak, plantillak...) derrigor ezagutuko dituzte. Azken finean, ebaluazioak irakaslea eta ikaslearen arteko komunikazio tresna bilakatu behar du.

- *Ikasleak emaitzak ezagutu beharko dituzte.* Ikasleari bere lorpen eta akatsen behatzaile izaten erakutsi behar zaio. Bere prozesuaren jabe bilakatu behar du. Ebaluazioa lagungarri gerta dadin beharrezkoa izango da ikasleak emaitzak ezagutzea, prozesuan izan diren gorabeherak ikustea. Ondoren, eta eza guera horretan oinarriturik, beharrezko diren neurriak hartuko dira: helburuak egokitzea, metodologi aldaketak, erreperazio-ekintzen diseinua eta abar.

Nolanahi ere, ikasleen hutsuneak detektatu arren, zaila gertatzen da ikasle edo multzo bakoitzari berriazko atentzioa eskaintzea. Taldekatze-erak, ordutegiak eta abarrek muga larriak ipintzen dituzte. Atentzio hau bideratzeko, ikasturte hasieran, ordutegia eta egiterakoan, kontuan hartu beharko da erritmo desberdineko ikasle-taldeak atentzitu behar izango direla. Taldekatze-era malguak egiten badira, langintza hori errazagoa izan daiteke.

6.2. AHOZKO HIZKUNTZAREN EBALUAZIOA

6.2.1. Ulermena

Ahozko testuen ulermenari dagokionean, lehenik eta behin ulermen horretan ikasleek dituzten hutsune eta gabeziak identifikatzeko bidea izan behar du ebaluazioak. Ulermenak berebiziko garrantzia du, hain zuzen, curriculumaren hainbat arlotan izan dezakeen eraginagatik. Edozein arlotan lantzen diren testuen ulermen ona ziurtatzea ezinbestekoa da curriculumean aurrera egin ahal izateko. Irakasleak adi egon beharko du eguneroko jardunean ikasleek ulermenean dituzten gabeziak behatzeko, bai komunikazio-egoera arruntak aprobeztatzuz bai saio berezien bitartez. Beti ere kontuan izango dugu egin behar horiek egoera komunikatiboetan txertatzea komeni dela.

Ahozkoaren ulermena ebaluatzeko, ahal delarik, benetako testuak erabiliko dira. Testuok ikasleen ezaguerarako eta gaitasunerako egokiak izan behar dute. Ariketak desberdinak izango dira:

- elkarrizketa bat edo azalpen bat entzun eta galderei erantzutea
- albiste bat entzun eta dagozkion galderei ahoz nahiz idatziz erantzutea
- agindu-segida bat eman eta betearaztea
- azalpen baten ideia nagusiak ateratzea
- ...

Ulermen-gaitasunak neurtzeko indikadore desberdinak erabiliko ditugu:

- Testuaren esanahi orokorra jasotzen duen edo ez.
- Testuaren eta komunikazio-egoeraren arteko lotura.
- Ideia nagusiak identifikatzea.
- Ahozko mezuan esplizituki emanak ez dauden elementuak identifikatzea.
- Diskurtsoen intentzioaz jabetzea.
- Erregistro desberdinak atzematea.
- Elementu linguistiko desberdinen antolaketa eta kohesioa.
- Estereotipo linguistikoak atzematea.
- ...

6.2.2. Mintzamena

Ahozko ekoizpenak ebaluatzea ez da batere erraza. Bat-batekotasun izaera batetik (elkarrekintzazko testuetan batik bat), eta probak ikasle kopuru handi bati aplikatu beharrak bestetik, eragotzi egiten dute hein batean ebaluazio-lana.

Mintzamenaren ebaluazioa egiterakoan zuzentasun gramatikala hartu izan da ebaluazio-irizpide. Espresioaren aberastasuna, hiztegia, estiloa, orijinaltasuna eta abar aipatu izan dira. Halere, zuzentasun formalak, besterik gabe, ez dakar komunikazio-mailako lorpen eraginkorrik. Mintzajarduna aberatsa eta formalki zuzena izan daiteke zenbait kasutan, baina horrek komunikazioa errazten badu ere, desegokia gerta daiteke testuingurura egokitzen ez delako, behar lukeen esanahia transmititzen ez duelako edota lortu nahi diren helburuak lortzera iristen ez delako.

Zentzu honetan «egokitasuna» litzateke komunikazio gaitasunak ebaluatzeko ardatza. Mintzajarduna egokia edo desegokia izango litzateke, zuzena edo okerra baino gehiago. Ebaluazioak testuinguruarekiko harremanak, lortu nahi diren helburuekiko eraginkortasuna, koherentzia, zuzentasuna eta abar bil ditzake bere baitan, nahiz eta beti alor guztiak epaitu ez. Oro har, egokitasunez eta eraginkortasunez komunikatzeko gaitasuna da ebaluatu behar dena.

Biderik zuzenena ikasleak gela barruko nahiz kanpoko jardunean behatzea litzateke. Ea noraino diren gai, banaka nahiz taldean, elkarrekin eraginkortasunez jarduteko, egoera nahiz solaskide desberdinekin. Lan hori egiteko grabazioak eta grabazioen transkribaketak erabil liteke, oso lan nekeza bada ere.

Informazioa beste bide batzuetatik ere lor liteke, batik bat gela barruko jarduera komunikatiboak behatuz. Batetik espreski lantzen diren testuetan agertzen duen gaitasuna behatuz; bestetik berezko hainbat egoeratan oharrak jasoaz. Beste arloetako irakasleen laguntza eta informazioa ere jaso genezake: ikasle jakin bat eztabaidetan, aurkezpenetan eta abar nola moldatzen den jakiteko. Dena den, ahozko komunikazioa lantzeko biderik egokiena espreski burutzen diren lanen ebaluazio jarraitua egitea litzateke.

Komunikazio-gaitasuna esparru zabala da, eta beharrezkoa gertatzen da bere baitako arlo desberdinak bereiztea eta horretarako azpi-indizeak erabiltzea. Hemen txertatuko genituzke OCDak aipatzen dituen ebaluazio-irizpideak, mintzameari da-

gokionean, hala nola txosten honetan aipatzen diren «Sustatu beharreko jokaerak». Funtsean, sortu beharreko testuetan egokitasuna, koherentzia, kohesioa eta zuzentasuna ebaluatu beharko dira. Horretarako, besteak beste, alderdi hauek kontuan izatea komeni da:

- Testuaren alderdi formalak: hiztegia, zuzentasun morfosintaktikoa, esapideak, doinuera...
- Testua egoera komunikatiboari egokitzea, batez ere helburuari eta hartzaileei.
- Elementu linguistikoaren arteko antolaketa eta kohesioa (aditzaren forma eta konmuztadura, izenordeen, sinonimoen eta abarren erabilera egokia).
- Hitzaz aparte baliabideen egokitasuna: tonua, begiradak, keinuak eta abar.
- Testua dagokion erregistrorako eta normarako egokia izatea.

Hauetz gain, kontzeptuzko nahiz jarrerazko edukiak ere ebaluagarriak bilakarazi behar ditugu. Kontzeptuei dagokienean, ekoizpena bideratzeko erabili ditugun kontzeptuak eta hauen erabilera ebaluatu beharko litzateke, erreflexio gramatikalarekin uztartuak daudenak esaterako.

Jarrerazko edukienetan honelako edukiak izan daitezke ebaluagarri:

- Bere mintzajarduenan estereotipo linguistikoak noiz-nola erabiltzen dituen.
- Beste jatorri geografiko nahiz sozialeko hiztunen aurrean zer jarrera adierazten duen.
- Euskalki-kontuan adierazten duen jarrera. Normalizatzeko-prozesuaz ageri dituen aurreiritziak, jarrerak eta abar.
- Elkarrizketan hartzen dituen jarrerak: besteei entzutea, iritziak errespetatzea, bere iritziekin parte hartzea eta abar.
- Bere burua zuzentzeko gaitasuna; egoki eta eraginkor komunikatzeari ematen dion balioa.

Ebaluazio-mota hau bideratzeko plantilla edo parrilla moduko tresnak erabiltzea komenigarri da. Bertan ebaluatu nahi diren ahozko ekoizpenen aldagaiak edo indizeak erregistratuko dira.

Ez da ahaztu behar, bestalde, autoebaluazioak eta koebaluazioak duten garrantzia. Parrilla hauek kontrol-zerrenda gisa erabiliaz ikasleak beraien etekinak, edota ikaskideenak, ebaluatu ahal izango dituzte.

6.3. HIZKUNTZA IDATZIAREN EBALUAZIOA

6.3.1. Irakurketa: idatziaren ulermena

Sarritan, irakurketa-lana behe-mailako eginkizuntzat hartu izan da. Zer esanik ez dago, aurreko orrialdeetan aipatu bezala, amaierarik gabeko prozesua dela eta, ondorioz, maila hauetan jardun garrantzizkoa. Eskolaren jardunean hizkuntza idatziak lehentasunezko lekua du, eta egiten diren lan gehienek idatzia erabiltzea eskatzen dute.

Dena den, garrantzi hau ez da isladatzen irakurketaren ebaluazioari dagokionean. Oro har, irakurketaren ebaluazioa honako sekuentziara mugatu izan da: lehenik irakurketa eta gero galderak. Eskema hau mugatua gertatzen da, irakurketaren emaitzan zentratzen baita, eta ez bere prozesuan. Bide horrek ez du erakusten irakurketa hobetzeko zertan eragin behar den.

Irakurtzen dutena uler dezaten nahi badugu, ezinbestekoak dira ebaluazioaren hiru faseak: hasierakoa, prozesuala eta bukaerakoa. Hiru faseotan ebaluazioa helburu jakin eta zehatz batzuekin bideratu beharko da. Hasiera batean, beharrezkoa izango da irakurtzeko duten gaitasuna ebaluatzea. Hots, testu jakin batean irakurketari ekiteko duten bagajea ikustea, dituzten hutsuneak, oztopoak (gaia, hiztegia edota funtsezko ideiak ulertzeko) identifikatu eta zehazteko.

Ebaluazio jarraiari dagokionean, arazoa ez da ebaluaziorako egoera bereziak bilatzea, ebaluazio hori eguneroko jardunean gorpuztea baizik. Ikas-jarduneko egoerak aprobetxatu behar dira, hortaz, berorietatik behar dugun informazioa jasotzeko. Ikasleak bere prozesuan ebaluatu behar ditugu, alegia, ez hainbeste dagokien maila gainditzen duten edo ez ikusteko, noiz, zer modutan, zergatik aztertzeko baizik.

Informazioa, beraz, klasean egiten diren ohiko irakurketa-saioretatik jaso beharko litzateke nagusiki. Egoera arrunt hauetatik jasotzen den informazioak, denboran jarraitua izateaz gain, fidagarritasun handiagoa du: kontrol edo azterketa-egoera batek nekez eman ditzake garantia horiek guztiak. Honek posible egingo du, gainera, helburuak lortzeko beharrezko zaizkien jarduerak bideratzea. Orduan bakarrik, prozesuaren amaieran, izango luke bere lekua amaierako ebaluazioak, hain zuzen ikasleen lorpenak zer nolakoak izan diren ezartzeko.

Hiru ebaluazio-mota hauek ez dute bata bestea baztertzen. Aitzitik, osagarriak dira: denek ematen dute, gutxi-asko, prozesua erregulatzeko eta bideratzeko informazioa.

Zer ebaluatu zehazteko garaian bi erreferente izango dira kontuan. Batetik, OC-Dan agertzen diren irizpideak; eta bestetik, txosten honetan irakurketaz aritzean aipatu diren «Sustatu beharreko jokaerak».

Ebaluazio hau gauzatzeko benetako testuak erabiltzea komeni da, ikasleen ezaugarerako eta gaitasunerako egokiak diren testuak alegia. Zentzu honetan, ez da ahaztu behar eskolan erabiltzen diren testuen ulermena ziurtatu behar dena dela lehen-lehenik: hainbat arlotako lana burutzeko ikasleek erabiltzen dituzten testuak, hain zuzen.

Proposatuko diren ariketak edo lanak konplexutasun-maila desberdinekoak izango dira, ikasleak hainbat esparrutan duen gaitasuna behatu ahal izateko: testuaren esanahi orokorraz jabetzen den ala ez; ideia nagusiak laburtzeko eta adierazteko gai den, berauen arteko erlazio logikoak, denborazkoak, espaziozkoak eta abar harra-patzen dituen, zalantzak argitzeko estrategiak erabiltzen dituen, esplizitoki agertzen ez diren edukiak identifikatzen dakien eta abar. Zentzu honetan, ikasleei irakurketan zehar beraien ulermena erregulatzeko erakutsi behar zaie. Horretarako oinarrizko estrategia, irakurtzen doazen heinean, testuaren edukia laburtzea, zalantzak argitzea, galderak egitea eta hipotesiak egiten joateko ohitura garatzea da.

Ebaluaziorako informazioa jaso ahal izateko, egokia da errejistro-fitxak, behaketa-parrillak, eskala kualitatiboak edo antzeko tresnak erabiltzea. Horietan ebaluatu nahi diren indikadore desberdinak agertu beharko lukete. Besteak beste, eta batzuk aipatzearen:

- Testuaren esanahi orokorra ulertzea.
- Ideia nagusien eta bigarren mailakoen arteko bereizketa.
- Testuen helburu eta intentzio desberdinak atzematea.
- Testu desberdinak identifikatzea.
- Testuari kohesioa ematen dioten elementuak antzematea.
- Estereotipo linguistikoak atzematea.

Funtsean ebaluazioaren bidez hauxe jakin nahi genuke: irakurleak testuaren informazioa zein inferentzia eta kohesio-mailarekin integratzen duen aurretik duen informazioarekin. Irakurtzea, azken batean, hizkuntza idatzia ulertzeko prozesua da. Testuak eragina du ulermenean, bere forma eta edukiarekin, baina baita irakurleak ere bere aurre-ezaguera eta espektatibekin.

6.3.2. Idazmena

Testu idatzien ebaluazioa eta, zehazkiago testu horien zuzenketa, izan da eskolajardunean ebaluaziorik ohikoena. Dena den, eskolak, azken ekoizpenera mugatzeaz gain, alderdi batzuk bakarrik landu izan ditu. Zuzenketa-mota hauetan ikasleek, gehienetan, ez zuten aurrez jakiten beraien ekoizpena zein parametro edo zein irizpiderekin zuzendua izango zen.

Egoera hau gainditzeko, beste helburu eta ebaluazio-mota batzuk erabili beharko ditugu. Gainera, bi alderdi osagarri izan beharko dira kontuan, hots, azken ekoizpena eta ekoizpenaren prozesua.

Azken ekoizpenaren ebaluazioa baliagarri eta eraginkor gerta dadin, beharrezkoa izango da hainbat irizpide kontuan izatea. Alde batetik, ikasleek argi eta garbi izan behar dituzte sortu behar duenaren parametroak. Hau da, zein diren lanaren helburuak, zertarako, nork, norentzat eta abar idatzi behar duen.

Bestalde, zer irizpide erabiliko dira ekoizpena zuzendu eta ebaluatzeko? Irizpide horiek zehatz-mehatz esplizitatu behar dira, ikasleekin beraiekin bideratu eta zehaztu ondoren. Kontrol-zerrenda oso tresna erabilgarria da horretarako. Bertan agertu behar lukete landu nahi diren aldagai guztiak. Idazmena ekintza konplexua da. Idazteko trebetasunean kontzeptu, prozedura eta jarrera anitzek dute zerikusia, eta ondorioz ezin daitezke denak batera zuzendu eta ebaluatu. Horregatik une bakoitzean, jardun bakoitzean, landu eta ebaluatu nahi diren alderdiak ondo zehaztuko dira eta horietan bakarrik eragin beharko da.

Idazmena, hots, idazteko gaitasuna, ebaluatzeko, informazio-iturri hoberena ikasleek idatzitako testuak izango dira. Komunikazio-egoera ahalik eta erreala planteaturik, erakusten duen eraginkortasuna neurtuko da. Neurketa ahalik eta objektiboena izateko, beharrezkoa izango da ikasleak idazlan hori baloratzean zein

irizpide eta baremo erabiliko diren jakin dezan. Puntuazio-baremo hauek bere osotasunean balora dezakete testua hainbat irizpide kontuan izanik, edota testuaren baremo analitikoago bat erabili. Dena den, ezinbestekoa izango da testua alderdi desberdinen argitan ebaluatzea. Esaterako:

- Dagokion testu-motaren egitura erabiltzen duen ala ez.
- Testuari kohesioa ematen dioten oinarrizko prozedurak erabiltzen diren edo ez.
- Intentzio desberdinak lortzeko errekurtsioak erabiltzeko gaitasuna.
- Ekoizpenaren planifikazioa.
- Landu diren arau morfosintaktikoen erabilera egokia.
- Landutako hiztegiaren erabilera.
- Lanen aurkezpen egokia (irakurgarritasuna, txukuntasuna, ordena ...).
- Ortografia (arau ortografikoak).

Esparru hauen norabideak luze-zabal jorratu dira aurreko orrialdeetan, idazmenaren atalean. Orain ere norabide horiek kontuan izatea da biderik egokiena eta eraginkorra. Funtsean, testu guztiak ebaluatzeko garaian lau ardatz nagusi izan beharko lirateke kontuan:

- Egokitasuna.
- Koherentzia.
- Kohesioa.
- Zuzentasuna.

Ekoizpen-prozesuaren ebaluazioari dagokionean, ikasleak erabiltzen dituen estratejiak, teknikak, ezaguera bidezko prozedurak eta abar baloratu beharko dira. Prozesu dinamikoa ebaluatu behar da. Horretarako, informazioa biltzeko gidak edota behaketa-teknikak erabiltzea komeni da. Ikasleen norabideen berri izatea da kontua, bere lan egiteko estiloa, joerak, erabiltzen dituen bitartekoak, aurrerapenak eta abar. Horretarako oso garrantzitsua izango da idazten ari direnean behatzea, elkarriketak burutzea, zirriborroak begiratzea eta eztabaidatzea... Behaketa eta elkarriketa hauek egiteko gidaren bat erabiltzea komeni da, eta ateratako datuak koarderno batean-edo jasotzea, ikasturtean zehar bizi dituen prozesuen, aurrerapenen eta abarren berri izateko.

Prozesuaren ebaluazio honek duen garrantzia begibistakoa da. Orain arteko ebaluazioetan ahaztuxea bazegoen ere, berau da informazio gehien eskainiko diguna ikasle-irakasleen jarduna aztertu eta berbideratzeko orduan.

7. HIZKUNTZA DEPARTAMENTUA

7.1. SARRERA

Gaur egun, bai legez eta bai izatez ere neurri handi batean, euskal eskola *eskola elebiduna* da. Izaera horrek eragin zuzena izan behar du eskolak landu behar duen curriculum-proiektuan, eta bereziki hizkuntzen inguruan egin behar duen plangintzan.

Curriculuma gauzatzeko irizpideetan esparru desberdinak daudenez, ikastetxearen atal bakoitzak hartu behar dituen erabakiak, ahal delarik, bereizi egin beharko dira.

Lehenengo eta behin, hizkuntzei buruzko irizpide batzuk eskola osoak erabaki beharko lituzke. Gero, hizkuntzako irakasle-taldeak, Hizkuntza Departamentuak hain zuzen ere, hartu beharreko erabakiak etorriko lirateke.

Eskolak ondoko alorretan erabaki lezake, esaterako:

- Hizkuntza bakoitzari dagozkion helburuak jartzea. Horiek lortzeko dituen edo beharrezkoak diren baliabideak.
- Ikaslearen taldekatzea ere aztertu eta erabaki behar da, irizpideen artean ama-hizkuntzarena ere tartean delarik.
- Hizkuntza bakoitzaren erabilera eskolan: irakasleen artekoa; irakasle eta ikasle artekoa, gurasoekiko harremanetako, hezkuntza-administrazioarekiko eta abar, lortu nahi diren helburuak kontuan izanik.
- Hizkuntza bakoitzari maila eta arlo bakoitzean emango zaion denbora, batik bat B erduetan, eta metodologi irizpide nagusiak planteatzea.
- Hizkuntzen erabileran irakasgai bakoitzari dagokion ardura; irakasgai bakoitzeko hizkuntz erabilera, tokien erabilerari eta disziplina anitzeko proiektuei buruzko erabakiak (jaiak, bidaiak, antzerkiak, aldizkariak...)

Hizkuntza Departamentuak, bere aldetik, beste hainbat gai jorratu behar lituzke, ondoko orrialdeetan zehazten den bezala.

7.2. HIZKUNTZA DEPARTAMENTUAREN ANTOLAMENDUA

Dokumentu honen beste atal batzuetan aipatu den bezala, ezinbestekoa litzateke ikastetxeetan Hizkuntza Departamentua antolatzea, honek hizkuntzen trataerari gutxienezko koherentzia eman baitiezaioke.

Partaideen aldetik, hizkuntza desberdinetako irakasleez osatuko da Departamentua. Lan-talde honen betebeharrak garrantzitsuenak hauek dira:

- Ikastetxean landuko diren hizkuntza guztientzat metodologia koherente eta bateratua kontsentsuatzeko.
- Hizkuntza bakoitzean, batez ere euskararen, gaztelanien, baina baita atzerriko hizkuntzan ere, maila edo ziklo bakoitzerako erabakiak hartzea: helburuak, edukiak...
- Hizkuntzen eduki amankomunen antolamendua egitea, zer zein hizkuntzatan landu, hizkuntzen arteko konparaketa noiz eta zein hizkuntzatan egin eta abar.
- Ebaluazio-irizpide bateratuak finkatzea.
- Antolamenduari buruzko erabakiak hartzea: indartze-saioak, desdobleak eta abar.
- Materialak eta baliabideak era koordinatuan aukeratzea eta, lehentasunak zeintzuk diren kontuan izanik, bakoitza zein hizkuntzatan erabiliko den zehaztea.

Funtzio hauek guztiak ziurtatzeko, Departamentuaren bileren maiztasuna erabaki beharko da. Era berean, hartutako erabakien jarraipena nola eta nork egingo duen eta abar, hots, talde-barneko funtzionamendua zehaztuko da.

Hau guztia gauzatzeko, departamentuak beste bi esparru nagusi ere eztabaidatu eta antolatu beharko ditu:

- Departamentuko partaideen prestakuntza.
- Ikastetxeko beste departamentu eta arloekiko harremanak.

7.3. HIZKUNTZA ARLOKO PARTAIDEEN PRESTAKUNTZA

Hizkuntza-arloko partaideen prestakuntza planteatzeko orduan bi zutabe izango ditugu. Alde batetik euskararen ezagueran eta erabileran sakontzea. Bestetik, OC-Dak markatzen duen ildotik eta norberaren esperientziaz, hizkuntzaren didaktikan aurreratzea.

Prestakuntza mailako bi esparru aipa ditzakegu: batetik, ikastetxe mailan hartu beharreko erabakiak; bestetik, ikastetxetik kanpora dauden baliabide eta laguntzak. Ikastetxeko bertako prestakuntza-guneak aprobetxatu behar dira, bakoitzaren esperientziaz eta praktikaz abiatuz. Lan interesgarri bat testuliburuaren azterketa sakon bat egitea izan liteke, edukiaren hustuketa eginez, sekuentzia didaktikoak aztertuz, egokitzapenak eginez eta abar. Lan honi ez zaio behar bezainbateko garrantzia ematen: hasieran erabaki batzuk hartzen dira eta gero jarraipenik ez da izaten. Beste ekintza amankomun bat ikaslearen ekoizpena batzuk denon artean zuzentzea da. Irakasleek irizpide berdintsuak erabiltzen lagun dezake honek. Ikastetxeetara iristen diren aldizkari, liburu, artikulak eta abarren informazioa eta azterketa ere egin daiteke departamentu barnean. Hau guztia ezinezkoa da, hala ere, hasieratik planifikaziorik egiten ez bada.

Beste esparru nagusia ikastetxetik kanpokoa da. Gaur egun irakaskuntza munduan lanean ari den instantzia askorengandik hainbat eskaintza etortzen da: hezkuntza-administrazioetik, aholku-zerbitzuetatik, argitaletxeetatik, Irakasle Eskoletatik eta abar). Askotan, halaz guztiz, zaila izaten da aukera egitea, irizpide argirik ez baitugu izaten. Halere, aukera horiek arakatzen joatea merezi du, eskaera zehatzak eginez.

Era berean, interesgarria da beste ikastetxeetako irakasleekin harremanak izatea esperientzia desberdinen berri izateko, planteatu zaizkien arazoei zein irtenbide eman dieten kontrastatzeko eta abar.

Azkenik prestakuntzako beste ildo bat profesional bakoitzaren baitan dago, eguneratze-lanak gutxienezko interesa eta dedikazioa suposatzen baitu irakaslearen aldetik.

7.4. ARLO DESBERDINEN LANA HIZKUNTZAREKIKO

Txosten honen beste hainbat lekutan aipatu den bezala, hizkuntza lantzea ez dagokio soil-soilik hizkuntza arloko irakasleari, baizik eta irakasle guztiei. Baiez-tapen honek, ordea, nahastea ekar dezake zenbaitentzat. Hona hemen beste arloetako irakasleek kontuan hartu beharko lituzketen irizpide nagusiak beraien arloak lantzerakoan:

a) Edozein irakaslerentzat hizkuntza derrigorrezko tresna da arlo bakoitzean planteatzen diren helburuak lortzeko. Beraz, oso garrantzizkoa da kasu guztietan *hizkuntz eredu ona eskaintzea*.

b) Testuen lanketa nagusia, eta ekoizpena bereziki, hizkuntza-arloko irakasleak bermatu beharko du. Nolanahi ere, irakasle guztiek gutxienezko *adostasun bat behar lukete ikasleak menperatu beharko dituen testu garrantzitsuenei buruz* (informeak, laburpenak, eskemak...).

c) Beste arlo horietan irakasleen eginkizuna arloak dituen hizkuntz berezitasunak lantzea izango da, hala nola, *hiztegi eta kontzeptu propioak, ideia nagusien adierazpena eta abar*. Arloari dagozkion testu-mota desberdinak erabiliko dira.

d) *Arlo bakoitza nagusiki zein hizkuntzatan* irakasten den oso kontuan izango da, batez ere B ereduan. Hizkuntza bakoitzean izan daitezkeen hutsuneak ikusi behar dira, bai terminologia mailan bai testu-motetan. Bi hizkuntzak elkarren osagarri izango dira.

7.5. HIZKUNTZAREN ERABILERA GARATZEKO NORABIDEAK

7.5.1. Eskola hizkuntzaren normalizazio-prozesuaren partaide

Hizkuntzak berebiziko garrantzia du ikaslearen gizarteratze-prozesuan. Komunikazio-kodeaz gain gizarte baten ohiturak, jarrerak, arauak eta abar bereganatzen dituelako hizkuntzaren ezaguerarekin batera.

Sarritan eskolaren eginkizuna hizkuntzaren ezaguerara mugatzen dela pentsatu bada ere, eskolak alboraezinezko eginkizuna du gurea bezalako egoera batean, hizkuntzaren normalizazio-prozesuan eragiteko. Urteetan gure indarrak ezaguera hori ziurtatzean jarri izan ditugu. Azken urte hauetan ezagueran eman diren aurrerapau-soak ez dute, besterik gabe, erabiltze-kontuan parez parezko isladarik izan. Hauxe da, hain zuzen, aurrean dugun erronka. Ezaguera hori ikasleen komunikazio-beharrerara egokitzeaz gain, ikastetxeak erabilera sustatzeko bideak urratu behar ditu. Ez dugu ahaztu behar euskal hezkuntza-sistemaren helburuetariko bat hizkuntza normalitzea dela: ez da aski euskara edota euskaraz irakastea. Hizkuntza erabiltzeko ezinbestekoa baldintza da hizkuntza jakitea; ez da, haatik, nahikoa. Ikaslea bizi den inguruak baieztatu egin behar dio euskaraz egiteak merezi duela, bere eguneroko bizitzarako baliagarri zaion tresna bilakatzen zaiola, ikasten ari dena erabilgarria dela. Zentzu honetan, ikastetxeari dagokio erabilera bultzatzeko, neurri akademikoaz gain, bestelako hainbat neurri aztertu eta bideratzea. Ikastetxeak bere inplikazioa eta zeregina aztertu beharko du hizkuntzaren normalizazio-prozesuan. Bere mugak ezaguturik ere, hizkuntza berpizteko bitarteko izan behar du irakaskuntzak. Ez inondik ere bakarra, baina bai garrantzizkoa.

7.5.2. Hizkuntza eskuratzea: aldagaiak

Hizkuntza batez jabetzeko prozesuan eragiten duten hiru aldagai azpimarra genitzake, hots, motibazioa, ezaguera eta erabilera. Ikasleen kasuan badakigu urteetan ari direla euskara edota euskaraz ikasten. Ikastetxeak, salbuespenak salbu, ikasle horien euskara-ezagueran eragin du gehien. Hor jarri ditu bere indarrak. Dena den, ez da ahaztu behar hiru aldagai hauen arteko barne-lotura sendoa, eta bata bestearrengan duen eragina. Ezinezkoa da motibaziorik gabe ezagueraren bide malkartsuari ekitea eta, era beretsuan, ezaguerarik gabe erabilera sustatzea. Erabilerak ezaguera areagotzen du eta honek motibazioa indartzen, ezagueran eta erabileran sakontzen jarraitzeko.

Ikastetxeari, beraz, ardua berezia dagokio hiru aldagai hauek hobetzeko orduan. Uneak eta egoerak aztertu ondoren, euskararen aukerak optimizatzeko beharrezkoa da bertako sektore guztiak inplikatzeko, plangintza zehatzak burutuz. Plangintza hauek eskola-komunitatea osatzen duten sektore guztiengan nola eragin aurrikusi behar dute: guraso, irakasle, ikasle, administrari, laguntzaile eta gainerakoetan. Sektore hauen guztien euskararekiko motibazioan, ezagueran eta erabileran eragin behar da, beharrezko diren neurriak sustatuz.

7.5.3. Motibazioa

Lehen urteetan gurasoek aukeratzen dute beren seme-alabek jarraituko duten irakasteredua. Halere, DBHk hartzen dituen adinetan ikasleen joerak eta iritziak sendotzen doaz eta hauen motibazioan eragiteak berebiziko garrantzia du. Zentzu honetan, ikasleak normalizazio-prozesuaren partaide bilakatu behar ditugu. Ikaste-

txeko normalkuntza-prozesuan funtsezko zati sentitu behar dute. Diskurtso motibagarri soiletik at, ikasleak erabiltzearen beharraz jabetu behar du; gaurko hizkuntz egoeraren konszientzia izan behar du, norberaren eta giza sektore desberdinen hizkuntz jokaerak aztertuz, baloratuz eta norabide aldaketak gauzatuz. Arazoak mahai gainean jarririk, errealitatea ikertzen saiatu behar du, batik bat errealitate hori hobetu nahi bada.

Ikasleen motibazioa sarritan helduon motibazioaren islada izaten da. Zentzu honetan, irakasleok nahiz gurasook eredu bilakatu beharko genuke. Euskararen normalizazio-lanean motibazio kulturalak eta pragmatikoak indartu beharko ditugu. Euskara hizkuntz komunitatearen bizitzarako komunikabide egoki bezala aurkeztu eta irakatsi behar litzateke. Era berean kultura unibertsalaren ondarean barrena ibiltzeko baliagarri izango zaigun tresna dela azaldu. Funtsean, motibazioa izan behar dugu hizkuntzarekiko jarrerak aldatzeko, hizkuntza ikastea, kode bat geureganatzea baino gehiago dela azaldu beharko da. Hizkuntzak komunitate batean integratzeko, itsasteko balio digu. Geure kasuan, herri bezala osatzeko.

Motibazioaren alor hau lantzeko modua, beste alor batzuetan gertatzen den bezala, desberdina izango da ikastetxearen arabera. Zenbait lekutan berezko motibazio indartsua aurkituko dugu. Beste batzuetan, aldiz, mila arazo direla medio, normal-kuntzarako prozesuaren ildo nagusiak eztabaidagai izango dira. Dena dela, leku guztietan motibazioa areagotzen saiatu beharko genuke. Horretarako hainbat bide erabiliko da. Gela barneko baliabideez gain motibazio-kanpainak egin daitezke, ikastetxeak berak gurasoei, irakasleei, ikasleei zuzenduak, eta ikuspegi desberdinekin: informazioa, sentsibilizazioa... Hitzaldi, mahainguru eta bestelako kultur ekintzak ere aproposak izan litezke normalizazio-prozesua aztertzeko, arazoak identifikatzeko eta abar.

7.5.4. Ezaguera

Ezaguera ezinbesteko baldintza da erabilera sustatzeko. Zenbat eta erosoago sentitu hizkuntza batean, orduan eta errazago jotzen dugu hizkuntza horretan hitz egitera. Ikasleen euskara-erabilera areagotu nahi badugu, beraz, tresnak eman behar dizkiegu bere behar komunikatiboak ase ditzaten. Honek berarekin dakar, aurreko orrietan azaldu den legez, hizkuntzen irakaskuntza funtzionala eta esanguratsua egitea. Irakatsi eta ikasi behar den hizkuntzak gatza eta piperra izan behar ditu, bizia, eguneroko erabileraren beharretara egokitua izan behar du eta ez molde hotz eta trinkokoa.

Ezaguera-mailari dagokionez, egoera anitz aurkituko ditugu, ikasleek etxetik edota lagunartetik dakarten gaitasuna eta ikastetxeen tipologia ere anitzak diren heinean. Batzuetan errejistro formalak areagotu beharko dira, kolokialez aski ongi jabetuak izango direlako. Beste askotan, aldiz, errejistro kolokialak lantzeak sekulako garrantzia izango du. Erabilera sustatu nahi badugu, ikasleak ikastetxeko jolasorduetan, lagunartean, kirolean, aisialdian eta abar behar dituen espresioak eskaini eta irakatsi beharko dizkiogu, eta ez ikastetxeko zereginetan soilik behar dituenak.

Funtzionaltasun hori lortu nahi bada, bidezkoa da bizitzarekiko lotura gauzatzen ahalegintzea, hizkuntzaren irakaskuntzan bitarteko desberdinak erabiliaz. Ezaguera eta erabilera uztartzeko hainbat esperientzia jorratu dira urte hauetan: hizkuntza-tailerrak, eskolako aldizkariak, eskola-irritiak...

Baina ezaguera areagotzeko estrategiek ez dute ikasleengana bakarrik mugatu behar. Gurasoen, administratzaileen eta batik bat irakasleen ezaguera areagotzeko bideak gauzatu behar dira aldi berean. Ikasleekin harremanetan dagoen guztiak eragina du, eta, beraz, ondo zaindu beharreko arazoa da hori. Eskolaz kanpoko ekintzetan parte hartzen duten guraso, ikasle-ohi eta abar eredu dira hizkuntzarekiko jarreretan eta bai beronen erabilpenean. Sektore hauetako partaideek, eta espreski irakasleek euskararen ezagueran sakontzen ahalegindu beharko dute, eredu diren neurrian hizkuntzaren erabilera aberats eta osatua eskaintzeko. Horretarako Administrazioak eskaintzen dituen sakontze-ikastaroak aprobetxa daitezke edota mintegiak antola daitezke ikastetxean bertan, eguneratze linguistikoa nahiz didaktikoa gauzatzeko.

7.5.5. Erabilera

Edonork, eta zehazki ikasleak, gutxi-asko dakien hizkuntza erabiliko badu, horren beharra sentitu duelako egingo du. Testuinguruak hartaritzen duelako sortuko da behar hori. Erabilera sustatzeko, beraz, hizkuntza hori posible egin behar dugu, erabilgarri, beharrezko, baliagarri, sozialki gauzatuko dena. Honenbestez, gutxieneko bi maila aipatu behar genituzke erabilera sustatu edo bermatzeko.

- Psikolinguistikoa: ezaguerarena. esan nahi dena esateko gaitasuna.
- Soziolinguistikoa: non erabili izatea, gizarte-esparruak izatea, ikasi den hori erabili ahal izateko.

Ikastetxearen eragina bi zutabe horietan ardazten da eta, hortaz, bien arteko zubia eraikitzen ahalegindu beharko du. Aurrez aipatu dugu, gain-gainetik bada ere, ezaguera hori funtzional bilakatzeak duen garrantzia. Ikaslea baliabide komunikatiboen jabe egiteaz gain, euskal kulturaren eta herri-jakintzaren eramale bihurteteke. Baztertuxea dagoen herri-jakintzaren barne-mundua beregana dezake, kantu, ipuin, jolas eta abarren bidez.

Ikastetxeak, erabilera sustatzeko propio egin dezakeen lana zehaztean, maila bakoitzean dituen bitartekoak zehaztu beharko lituzke.

a) *Hezkuntza-administrazioak eskaintzen dituen baliabideak.*

Erabileraren arazoaz oharturik, hezkuntza-administrazioak hainbat ekintza eta bitarteko jarri ditu martxan. Ikastetxeak ahalik eta etekin handiena ateratzen saiatu beharko luke, programa eta deialdi hauetan parte hartuz.

- Euskal Giroitze Barnetegiak.
- Eskola Antzerkigintza.
- Eskola Bertsolaritza.

- Eskola Kantagintza.
- «Barriola» deklamazio-lehiaketa.
- Ikastetxeen arteko binakako loturak (IKABIL)
- Euskal Girotze Egonaldiak (EGE)
- Ikasgelaz Kanpoko Ekintzak (IKE)
- «Urruzuno» literatur lehiaketa.
- Ikastetxeen kanpoko eta barneko errotulazioa.
- ...

Honelako deialdien helburua ikasleei aukerak eta guneak esaintzea da, ezagutzen duten hizkuntza hori era funtzional batean erabil dezaten. Deialdiak, normalean, ikastetxeei zuzenduak izan ohi dira. Ikastetxeei ere bide hauek aprobetxatzea komeni zaie, erabilera sustatzeko kezkarik badute, behinik behin.

b) *Beste erakundeek eskaintzen dituzten aukerak.*

Ildo beretik, udal administrazioek nahiz beste zenbait erakundeek hainbat ekitaldi eta ekintza antolatzen dituzte erabilera sustatzeko helburu berarekin:

- Tailerrak
- Udaleku irekiak.
- Barnetegiak.
- Pertsona ezagunen zirkuituak
- Literatur lehiaketak
- Zine eta bideo-emanaldiak
- Liburutegiak
- Ibilbide ekologikoak.
- Kultur asteak.
- Ludotekak eta abar.

Ekintza hauetan parte hartzeak erabilera bideratzeaz gain, eskolaz kanpoko eguneroko bizitzarekin zubia eraikitzen du, ikasleek euskararen baliagarritasuna egiaztatzeko.

Argitaletxeek edo zenbait erakundek bultzaturik sortzen diren materialak ere garrantzizkoak dira:

- Joko eta karta didaktikoak, bildumak...
- Egutegi, agenda eta helbidetegiak.
- Irakasleen ebaluazio-koadernoak eta abar
- Hormairudiak eta ohar-azalpenak.
- Eskola-papereria.

c) *Ikastetxearen beraren sustapen-lana*

Ikastetxeak berak, besteek eskainitako aukera horietaz baliatzeaz gain, edo horiekin batera, hainbat neurri eta egitasmo indarrean jarri beharko lituzke.

- Eskola-giroan:
 - gurasoekiko informazio-orrietan, bileretan eta abar

- irakasleen arteko jardunean.
 - jolasorduetan ikasleen artean sustatze-lana bideratuz.
 - hormairudietan eta bestelakoetan.
 - ...
- Irakaskuntza funtzionalarekin uztartuak daudenak:
- Eskola-irratia.
 - Eskola-aldizkariak.
 - Hizkuntza-tailerrak.
 - ...
- Eskola-orduz kanpoko ekitaldi eta saioak.
- Ikastetxeen arteko trukaketak.
 - Mendirako irteerak.
 - Kanpaldiak.
 - Barnetegiak.
 - Lehiaketak.
 - Kirol-saioak.
 - ...

Ekintza hauek guztiek, besterik gabe, ez dute erabilera sustatuko, non eta antolatzen direnean helburu garbia eta argia ez duten. Kirol-saioak nahiz bestelakoak bideratuko dituzten agenteek (gurasoek, monitoreek eta abar) oso garbi izan behar dute berariazko helburuaz gain euskararen erabilera bideratzeko erabil daitezkeela ekintza horiek. Ikastetxeak oso kontuan izan beharko du ikuspegi hau, ekintza horien kargu egingo diren pertsonak aukeratzekoan: hizkuntz eredu egoki eta aberatsa behar lukete pertsona horiek eta erabilera sustatzeko baliabideak.

Ekintza eta jarduera hauek guztiak, eta posible diren beste asko, eskola-komunitateko eragile guztien partaidetzarekin eratu beharreko plangintza bateratu eta osatu batean gauzatu beharko dira. Plangintza hori osatzeko ekimena, jakina, ikastetxeari dagokio. Ekintza solteek, maiz asmo hoberenarekin sortuak, diskurtso eta azalpen luzeek eta abarrek ez dute normalean behar adinako eraginik izaten.

Ikasleen artean erabilera-ohiturak sortzeko, egoeraren diagnosia egitea komeni da lehen-lehenik, behaketa zehatzak eginez eta, ondoren, hartu beharreko neurri guztiak egitasmo batean isladatuz. Plangintza iraunkorrak egin behar dira, beraz, eta ez bakarrik unez uneko ekintza puntualak. Ikasleek helburuaren garrantziaz jabetu behar dute; euskara eskolatik bizitzara hedatzeko lanean partaide eta aktore sentitu behar dute. Horrela bakarrik eman daiteke ezagueratik erabilerarako urratsa.

7.6. BALIABIDEEN ANTOLAMENDUA ETA ERABILERA

Ezaguna denez, ikasprozesuan material asko eta euskarri desberdinetan erabiltzea oso lagungarri gerta daiteke. Beste era batera esanda, informazioak kode desberdinetan *irakurtzeak* edota ikasten ari dena bestelako kodeen bidez adieraztea onuragarria da eta benetako ikasketa ziurta dezake.

Hizkuntza arloan baliabide diferenteak erabiltzea ez da ikasketak lortzeko bide soil bat: informazioa iturri desberdinetatik jasotzeko gaitasuna eta era askotan adierazteko gaitasuna garatu behar ditugu.

Hau dela eta, Hizkuntza Departamentuaren arduetako bat baliabide desberdinen antolamendua eta erabilera bultzatzea da. Baliabide hauek, ikastetxe mailan erabiliko dira batzuetan, liburutegia edo informatika-gela adibidez, eta beste kasu batzuetan hizkuntza-arloan bakarrik.

Ikastetxe batzuetan posible izango da hizkuntzako gela berezi bat antolatzea eta baliabideen antolamendu iraunkorra egitea. Horrela, gela txokoetan antolatuta egoenez gero, ikasleen autonomia bultzatzeko, ikasketa erritmo desberdinak errespetatzeko eta bakarkako lana zein talde lana bideratzeko aukera izango da. Honelako txokoak antola daitezke:

- Adierazpen-txokoa, ordenagailu, ikus-entzunezko tresna, kartel eta abarrekin.
- Kontsultarako txokoa, testuliburu, entziklopedia, aldizkari, egunkari eta abarrekin.
- Irakurketa-txokoa, irakurtzeko liburu, komiki, aldizkari edota ikasleen ekoizpenekin.

Hala ere, txokoetara jo gabe ere, gela normal batean honelako elementuak antola daitezke:

— *Gelako liburutegia*: edozein momentutan kontsultarako behar diren liburuak, irakurketa lantzeko direnak, gozamenezko irakurketarako izan daitezkeenak eta abar. Liburutegi hau osatzeko bide asko erabil daiteke: ikasleek beraien gustuko liburuak etxetik ekartzea edota ikastetxeko liburutegitik maileguan hartzea, eskolako diruarekin erostea... Liburuak, ikasturtean zehar, beharren arabera aldatuz joan daitezke. Liburuez gain beste material batzuk ere izan ditzake liburutegiak: ikasleen gustuko aldizkariak, egunkariak, komikiak, ikasleen ekoizpenak, beste ikastetxe batzuetako ikasleen testuak...

— *Ordenagailuak*: informazio-iturri moduan erabiltzeaz gain, ordenagailuek aukera handia ematen digute hizkuntza lantzean: testuak sortzeko, manipulatzeko, zuzentzeko... oso baliabide aproposa dira. Ikasle guztiok batera aipatutako ariketaren bat egitea interesatuz gero, eskolako informatika gela beharrezkoa izango da. Aldiz, beste momentu batzuetan, gelan bertan erabil daiteke ordenagailuren bat. Horrela, ikasle gehienek bere lanetan jarraitzen duten bitartean, talde txiki batek ordenagailua erabil lezake zeregin jakin baterako. Momentu honetan posta elektronikoak beste ikastetxe batzuetako neska-mutilekin harremanetan jartzeko aukera ematen du, benetako komunikazio-egoeretan trebatzeko aukera ematen duelarik. Hezkuntza Sailak, EIMA programaren bidez, hezkuntza-softwarearen katalogoa argitaratzen du, euskarazko informatika-programen berri zabaltzeko.

— *Ikus-entzunezkoak*: multzo honetan oso baliabide desberdinak topa ditzakegu, esaterako opakoak, transparentziak, kaseteak, bideoak eta abar.

- *Opakoak*: nahiz eta oso gutxi erabili, testuak denon artean zuzentzeko aukera ezin hobea ematen digu opakoak. Gainera, edozein momentutan liburu

batetik testu-zati bat edo marrazki bat proiektu daiteke, edo egunkari-zati bat, argazki bat, komiki bat eta abar. Komentarioak sortzeko, istorioak asmatzeko eta abar ongi aprobetxatu daitezke opakoak.

- *Transparentziak*: iluntasuna beharrezkoa ez dela kontuan harturik, ez da oso zaila ikasleen testuen transparentziak ateratzea eta zuzenketarako erabiltzea. Gainera, transparentzietan testu gainean idatz daiteke. Testuaren gainean idatzi nahi ez bada, arbelaren gainean proiektu daiteke eta aldaketa edo moldaketak bertan egin. Horrela behin baino gehiagotan erabil daiteke transparentzia bera.
- *Kaseteak*: ahozko hizkuntzari dagozkion aspektu batzuk ondo lantzeko beharrezkoa izaten da grabazioak egitea edo entzutea. Horretarako tresna egokia da magnetofonoa. Inguru erdaldunetan, euskararen errejistro kolokiala entzuteko edota euskalkiak edozein testu-ingurutan lantzeko grabazioaz baliatu beharko dugu. Horretaz gain, ebaluaziorako oso tresna aproposa da kasetea, manipulatzeko erraza eta nahikoa merkea. Grabazioek beste aukera bat ere ematen dute: beste ikastetxe batzuekin elkar-trukeak egitea. Honela, batzuetan, benetako egoera komunikatiboak sortzea zaila gertatzen denean, trukea oso eraginkorra izan daiteke.
- *Bideoak*: ahozko hizkuntza lantzeko beste bide interesgarri bat eskaintzen du bideoak. Alde batetik kaseteaz aipatu diren guztiak eta, gainera, irudiaren euskarria. Kontuan hartu behar da, bestalde, adin honetako neska-mutilak irudiaren kulturen jaiok izan direla eta bideoa nahiago izaten dutela. Informatikaren kasuan bezalaxe, ikus-entzunezko produkzioen berri jaso liteke EIMAREN ikus-entzunezko materialen katalogoan. Bideoa, besteak beste, honelako gauzetarako erabil daiteke:
 - irudi-alfabetatzea bideratzeko.
 - komunikabideek erabiltzen dituzten jeneroak, formatoak eta abar aztertzeko.
 - beste kulturetako komunikatzeko erak ezagutzeko.
 - marjinatutako kulturak errespetatzen ikasteko.
 - publizitatea aztertzeko eta manipulatzeko.
 - informazioa kritikatzeko ikasteko.
 - pelikulak ikusten ikasteko.
 - irakurketa hobetzeko.
 - eta abar.

— *Ikastetxeko liburutegia*. Gelako liburutegia proposatu dugun arren, ikastetxe guztietan liburutegi on bat behar litzateke: informazio desberdina eta arlo guztietakoa eskueran izateko, irakurtzeko ohitura eta zaletasuna bultzatzeko, eskola-ordutegitik kanpora kontsulta edota gozameneko irakurketa ahalbideratzeko, edozein liburutegiren funtzionamendua esperimendatzeko eta abar. Liburutegiaren funtzionamenduan jarrerazko edukiak landuko dira, ardura eta elkarlana esate baterako. Nahiz eta liburutegi honen ardura orokorra ikastetxe mailakoa izan, Hizkuntza Departamentuak liburu, aldizkari, komiki, egunkari edota gazte-literatura egokia izatea ziurtatu beharko du.

8. EREDUKAKO OHARRAK

8.1. A EREDUA

8.1.1. Sorrera eta bilakaera

Eredu hau euskararen irakaskuntza, asignatura moduan besterik ez bada ere, ikasle guztiei iristeko diseinatua dago. Sortu zenean, pentsaezina zen ikasle guztientzat edo gehienentzat irakasteredu elebidun sendoak eskaintzea. Ez zegoen horretarako behar zen adinbat irakasle prestatu; euskararik ez zekiten gurasoek, bestalde, ez zituzten euskarazko programa indartsuenak gaur adinako neurrian eskatzen. Beraz, A eredu haur erdaldunei zuzendua sortu zen. Euskara irakasgai hutsa zen, atzerriko hizkuntzen gisa irakasten zena. Gainera, atzerriko hizkuntzetan baino material eskasagoa zegoen orduan, ikasleen motibazioa eskasa zen eta irakasleek oztopo ugari zituzten: prestakuntza motza, inguruko laguntza gutxi, testu-liburu falta... Irakasleak, gehienetan, euskara irakasgaia irakastera emanak zeuden eta hainbat gela desberdinetan irakasten zuten.

Baldintzak onak ez baziren ere, administrazioan eta gizartean bazegoen ikasleek, urterik urte, euskara-maila polita lortuko zuten itxaropena. Lehen azterlanek, ordea, agudo erakutsi zuten irakasteredu honetan zeuden ikasleek euskara-maila oso eskasa lortzen zutela. Idatzizko testu sinpleak ulertzeko gai ziren, baina ahozkoaren ulermen oso mugatua erakusten zuten. Katalanarekin edo gailegoarekin ez bezala, euskararen eta gaztelaniaren arteko distantzia interlinguistikoak ere ez zion, jakina, ulermenari laguntzen. Produkzioaren alorrean ere, mintzatzeko eta idazteko alegia, ezin esan gaitasun ohargarria zutenik: esaldi solte sinpleak ekoizten zituzten gehienez ere, eta komunikazio-indar gutxikoak. Oro har elebitasun-mailarik desorekatue-na zuten ikasle hauek.

Eredu honen zenbait baldintza (irakasle goaren prestakuntza, metodoak eta materialak) hobetu badira ere, bere eskema pedagogikoak ez du bilakaera handirik izan. Irakasgairen bat euskaraz ematea legez egin litekeen gauza bada ere, jokabide hori salbuespentzat jo daiteke. Ereduaren muga handienetako bat, ordea, bere egituran bertan dago, euskara ez baita beste edukien transmisio-bide gisa erabiltzen. Ondorioz, eredu honen emaitzek ez dute hobekuntza nabarmenik izan, ez behintzat espero eta behar litzatekeen adinakoa. Legeak oinarrizko hezkuntza amaitzean ikas-

leek euskara eta gaztelania jakin behar dutela dio. Praktikan, ordea, irakas-sistemak A ereduan gogoan izan dituen helburuak aski apalagoak izan dira:

- Haurra euskal kulturarekin eta hizkuntzarekin familiarizatzea, herri honetako kultura eta bizitza sozialean integratzen laguntzeko.
- Euskarazko komunikabideak ulertzeko maila minimo batzuk ziurtatzea, bai ahozkoak eta bai idatzizkoak, eta euskaraz egingo diren elkarrizketetan integratua sentitzea.
- Aski den adinako adierazmen-maila bat ziurtatzea, ohizko elkarrizketetan euskaraz aktiboki parte hartu ahal izateko.
- Euskararekiko jarrera positiboak lortzea.

Metodologiari dagokionez, eboluzio bat izan da, batez ere metodo estruktural aktiboak ikus-entzunezko teknikekin lotzeko. Hala ere, teoria psikolinguistiko berriek (funtzionalistak, linguistika testualean oinarritutakoak...) ez dute eragin handirik izan A ereduko euskararen irakaskuntzan. Testu-liburuetan ez da aukera handirik izan.

Eguneroko praktikak, gainera, beste faktore batzuen eraginez, gramatika irakas-tera eraman du batez ere, komunikazio-gaitasuna gutxi landu delarik. Etapa batetik bestera pasatzean ere koordinazio-hutsuneak izan dira eta horrek izugarri mugatu du hizkuntzazko lorpen-maila. Haur Hezkuntzan eta Lehenengo Hezkuntzan komunikazio-gaitasuna lantzeko hasitako zenbait esperientziak ez du islada handirik izan ondorengo etapetan.

Euskara ikasteko konpentsazio-ekintza askorik ere ez da izan A ereduan. Euskararen presentzia sozial eskasa neurri batean oreka lezaketen ekintzak ez dira ugaritu eskola barnean edo eskolatik kanpora. Halere, zenbait ekintza solte badira: A eredurako barnetegia, udaletxe batzuek antolatzen dituzten udalekuak... Zenbait salbuespen kenduta, ordea, esan liteke ikasleak euskara erabiltzeko duen ia espazio bakarra ikasgelakoa dela.

8.1.2. A ereduaren hainbat ezaugarri

A ereduko ikastetxeak nabarmenki urrituz joan dira sare publikoan, baina sare pribatuan eredu hau indartsu da oraindik, hemen ere B eta D ereduak zabalduz badoaz ere.

A ereduetan dauden irakasle gehienek ez dakite euskaraz, edota oso jakite-maila urria dute. Ondorioz, ikastetxe batzuek ez dute euskararen planifikazio sendoagorik bultzatzen edo ez dute beharrezko ikusten.

Hizkuntz inguramendu aski erdaldunean bizi dira normalean A ereduko ikasleak eta horrek ez du euskara ikasteko motibazio handirik sorrarazten. Maila soziokulturalaren aldetik, ikastetxe pribatuetakoek eta ikastetxe publikoetakoek aski jatorri desberdina dute. Familiak ez dio garrantzi handia ematen haurra euskalduntzeari, edo beste interes batzuk nagusitzen dira irakasteredua aukeratzerakoan: ikastexearen historia, hurbiltasuna... Ikasketetan euskara gehiago sartzeak gaztelania galtzeko

beldurra sortzen du guraso batzuegan. Guraso askok beste bi ereduez duten irudia eta ikusmoldea aukera politiko jakinekin lotzen da agian.

DBHren ezartze-prozesuaren ondorioz, A ereduko aski ikastetxe desberdinak aurki ditzakegu. Desberdintasun hauek eragina izango dute plangintzaren hainbat arlotan. Ikastetxeak *bi jatorritakoak* izan litezke:

— Lehen Hezkuntzako ikastetxearen jarraipen direnak. Mota honetako ikastetxeek, hainbat egokitzapen egin beharko badituzte ere, beren ibilbidea sendotua dute jadanik. Egoera honetan, nahiz eta DBHko ikastetxeak autonomoak kontsideratu, koordinazio-lan estua lor daiteke irakasmila desberdinen artean, batez ere zenbait faktore aldekoak badira: hurbileko kokapena, ikasleen eta irakasleen arteko eza-guera eta jarraipena, egitura guztien jarraipena.

— DBHko kontzentrazio-ikastetxeak. Lehen Hezkuntzako ikastetxe desberdinetatik jasotako ikasleekin osatuak. Honelako ikastetxeetan aniztasun handiagoko taldeak izango dira: euskara-maila desberdina duten ikasleak, eredu desberdinekoak, metodologia desberdinez ikasitakoak...

Ikastetxeok *irakasteredu* desberdinez osatuak gerta litezke:

- a) A eredu soila dutenak.
- b) A eta B ereduak nahasian dituztenak (ikastetxe gehienak)
- c) A, B eta D ereduak nahasian dituztenak.
- d) A eta D ereduak nahasian.

Alde horretatik, eredu elebidun sendoagoen ondoan egotea mesedegarri izan liteke A ereduaren hizkuntz plangintza egiteko.

Zonalde soziolinguistikoari dagokionean, zaila da zona euskaldunenetan A eredu aurkitzea. Eredu hau zona oso edo aski erdaldunetan biltzen da nagusiki. Eta ia ikasle guztiek gaztelania izaten dute beren ama-hizkuntza. Giro euskaldunarekin harremana izateak eragin ona izan ohi du ikasle hauen euskara-ezagueran, baina gutxi du aukera hori eskueran.

8.1.3. Curriculuma aplikatzea

Curriculuma Garatzeko Dekretuak euskara eta gaztelania arloko helburuak aipatzen ditu, baina ez du ereduaren araberako argibiderik eskaintzen. Garbi dago, halere, helburu orokor horiek irakurketa berezia behar dutela A ereduan. Hona hemen eredu honi egokitutako euskararako *helburu* batzuk:

1. Ahozko eta idatzizko benetako testu arruntenak ulertzea, informazio nagusiaz jabetuz.
2. Euskara komunikatzeko erabiltzea ahozko eta idatzizko kontestu arruntentan, nahiz berbaldiaren zuzentasuna erabatekoa ez izan.
3. Ikasi behar dituzten hizkuntzaren elementu formalak eta mekanismoak ulertzea, maila fonologikoan, morfosintaktikoan eta lexikalean.
4. Hizkuntza helburu desberdinekin erabiltzea: informazioa, gozamina eta abar, testu-mota desberdinak aukeratuz.

5. Euskararen aurrean jarrera positiboa izatea, gizartean duen balioaz jabetuz eta kultur edo gizarte-edukinak transmititzeko tresna dela ulertuz.

Oro har, helburu hauetara hurbiltzeko metodologia aldatzeari ekin behar zaio. Horrek berekin ekarri behar du bai idatzizko eta ahozko testuen berrikuntza, bai irakasmaterialena eta bai ebaluazio-sistemen ere. Zentzu honetan Curriculum Diseinuan azaltzen diren ideia eta jokamoldeak baliagarriak izango zaizkigu. Hizkuntzak benetako egoeratan erabiliz ikasten dira, azken finean. Horretarako, bai ahozko bai idatzizko testu desberdinekin jokatu beharko da. Hizkuntza gizarte-produktua da eta, gogoeta linguistikoaz baino areago, elkar-eraginez ikasten da. Hortaz, hizkuntzaz jabetzeko ahaleginak hartuko du lehentasuna eta oso ariketa praktikoak egin beharko dira: euskarazko liburu errazak irakurri, beren intereseko telebista-programak jarraitu, ahozko elkarrizketa laburrak egin, testu-mota desberdinak idatzi hizkera erraza erabiliz...

Nolanahi ere, nabarmena da Curriculum Diseinuko edota txosten honetako orientabide asko euskara ongi samar dakiten ikasleei zuzenduak direla. A ereduko ikasle gehienak, ordea, ez dira kategoria horretan sartzen. Beraz, orientabide horien irakurketa kritikoa eta interpretazio egokitua egin beharko da A ereduan. Testu zailegiak baztertu egin beharko dira; kontestualizazioa edo testuaren antolamendu nagusia ahanzi gabe, sintagmak eta esaldiak nola osatzen diren ere erakutsi beharko zaie; aditzaren sistema azaldu beharko zaie etab.

Hizkuntzari buruzko gogoeta, beraz, hizkuntzaren jabetze-prozesuaren osagarri izango da. Gramatika, bestalde, testuak ulertzeko eta sortzen ikasteko lagungarri edo tresna gisa erabili beharko dugu. Gramatika tradizionalaren kontzeptu eta kategoria baliagarri izango zaizkigu hizkuntzaren gaineko hausnarketa batzuk egiteko.

8.2. B EREDUA

8.2.1. Sorrera eta bilakaera

Urte batzuk lehenagotik antzeko esperientziarik izan bazen ere, B eredua 1980ko hamarkarekin sortu zela esan liteke. Ordurako, etxetik erdaldun ziren haurrak ikastolan sartzen hasiak ziren, eta ikasle horiekin hartu beharreko jokabidea eztabaizatzen hasia zen hainbat lekutan. Eredu elebidun honen asmoa etxetik erdaldun ziren haur horiei euskalduntze-bide egokia bilatzea izan zen. Haur horiekin eraman beharreko jokabide metodologikoak ez zuen zertan bat etorri etxetik euskaldun zirenen haurrek behar zutenarekin: azken hauentzat eskola H1ean ari zen, haientzat, aldiz, H2an.

B ereduaren diseinuak haurren ama-hizkuntzari leku bat gorde zion, oinarrizko ezaguerak ziurtatuz. Hortaz, hasierako B eredu hartan irakurketa-idazketak eta matematika haurren ama-hizkuntzan (gaztelaniaz, alegia) irakasten ziren. Bide horrek, bestalde, herritar kopuru handi bati euskararenganako hurbiltzeko bide erakargarri

bat eskaintzen zuen. Oinarrizko Hezkuntza amaitzen zutenean, ikasleek, gaztelaniaz prestatuak egoteaz gain, harremanak euskaraz izateko eta ikasketak euskaraz jarraitzeko gaitasuna lortua behar zuten.

Urteetan zehar B ereduak bilakaera nabarmena izan du, beste irakastereduek baino handiagoa. Bilakaera hori faktore desberdinek bultzatu dute:

- Irakasle euskaldunen portzentaia. Hasieran aski txikia zen proportzio hori. Faktore hau guztiz determinantea izan da ikastetxe batean euskal ereduak ezartzeko edota arlo batzuk euskaraz emateko. Irakasle elebidunen kopurua handitu den neurrian, eskolek ere baldintza hobeak izan dituzte irakaskuntza euskaraz eskaintzeko.
- Gurasoen jarrera positiboa ezinbestekoa izan da eredu honen bilakaeran. Gurasoek eta irakasleek batera egindako ahaleginari esker eman dira hainbat aurrerapauso metodologian, antolamenduan etab.
- Administrazioaren zenbait ataletatik laguntza eskaini da, gela barruko euskalduntze-lana osatzeko: Pedagogi Aholkutebietako (PATetako) euskara-aholkularien lana, Berrikuntzarako Proiektuetan euskarari lehentasuna ematea, NOLEGA programaren ekintzak (Bertsolaritza, Antzerkigintza, Euskal Girotze Barnetegiak...).
- Azkenik, B ereduaren jardura gero eta egokiagoa izan dela baieztatu dute emaitzek. Hala erakutsi dute ebaluaziozko azterlanek, alde batetik, eta irudipen hori dute gurasoek ere. Azken finean neska-mutilek, eskolako irakasgaiez gain, B ereduaren bidez bi hizkuntza ikasten dituzte neurri ohargarri batean.

Metodologiaren ikuspuntutik begiratuta, hasieran eredu guztientzat eman ziren orientabideek gramatika zuten ardatz. Hizkuntza morfosintaxiaren paradigmen segida bat bihurtzen zen, kanpoko hizkuntzen irakaskuntzan urteetan erabilitako metodologia audiolingualaren arabera. Zehatz-mehatz agertzen ziren bertan zein eratako perpausak, zein hitz-altxor erabili eta zein esaldi egin behar zituzten haurrek. Komunikazioari dagokionez, aipamen batzuk besterik ez ziren egiten. Bi eratako saioak aipatzen ziren: saio intentsiboak batetik, eta estentsiboak bestetik. Lehenengoan hizkuntz itemen bat landuko zen era sistematikoz; bigarrean, berriz, hizkuntza komunikazio-tresna gisa erabiliko zen haurrekin, eskolako harremanetan.

Egin ziren azterlanek eta behaketek, gutxi izanik ere, laster adierazi zuten hizkuntza menderatzeari zegokionez, bigarren jardura hau askoz produktiboa zela; harreman naturaletan erabilitako hizkuntza zela, alegia, haurrek gehien ikasten zutena, bertan erabilitako formak eta esakuneak ikaslearen hizketa naturalaren parte bihurtzen baitziren. Hori zen, hain zuzen, B ereduak bereziki eskaintzen zuena: ikasleen bigarren hizkuntza ez zen irakasgai bat gehiago. Aitzitik, edukiak irakasteko erabiltzen zen.

Beranduago, «hurbilketa komunikatiboa» deitutako enfokea etorri zenean, eta Atalase Mailaren argitalpenak (1988) lagunduta, egoerak, funtzioak eta gaiak hasi ziren kontsideratzen eskola programetan, batez ere euskara H2 bezala irakasten zenean. Paraleloki Testu Pedagogiaren Ginebrako taldeak lehen hizkuntzaren inguruan egindako proposamen didaktikoen berri izan genuen. Eta horrela, bide-be-

rritzaile haien ideiak (testua azterketa-unitatea, benetako behar sozialei lotutako testuen ulermen eta ekoizpena) gure egoerara aplikatzeko saioak sortu ziren.

Irakurketa-idazketak zein hizkuntzatan landu behar ziren eztabaidagai izan zen hasierako B ereduan. Lehenengo orientabideek trebetasun horiek gaztelaniaz lantzearen aldekoak izan ziren, aldi berean euskarazko irakurketa-idazketak zortzi urteak arte atzeratzen zirelarik. Horrek, ordea, atzerapen handia zekarren ikasleen euskara-mailan. Poliki-poliki euskarazko irakurketa-idazketak denboran aurreratzen joan ziren eskoletan, eta gaur egun irakurketa-idazketak lehenik euskaraz irakasten dituen hainbat B eredu bada. Puntu honi dagokionez, gaur eguneko LMHko Oinarrizko Curriculum Diseinuak zabalik uzten du bidea ikasketa hori bigarren hizkuntzan egiteko.

8.2.2. B eredu motak

B ereduaz ari garelarik ez da inoiz ere ahaztu behar, lehen hizkuntza gaztelania duten ikasleez ari garela: hau da, curriculuma, partez bederen, bigarren hizkuntzan ikasten duten ikasleez dihardugula. Murgiltze-programaz ari gara azken finean. B ereduaren lehen planteamendua, ordea, ez zen murgiltze osoarena izan; partezko murgiltzetik hurbilago zirudien. Halere, garbi zegoen beste leku batzuetako murgiltze-programek egiten duten gisan, ama-hizkuntzaren tratamendu berezia eskaini nahi zuela.

Orduz geroztik hainbat ikastetxe euskarari dedikatutako denbora indartzen saiatu da, praktikan B eredu intentsiboagoa sortu delarik. Horrela, euskararen gizarte-presentzia eskasa konpentsatu nahian, hainbat ikastetxe beren hizkuntz plangintza moldatuz joan da eta matematika arloa gaztelaniaz ematetik euskaraz ematera pasatu da, hizkuntzaren presentzia indartzeko.

B eredu indartsu hauek euskara-emaitza hobeak lortzen dituzte, azterlan desberdinetan erakutsi den bezala. Hasierako eskeman gelditu direnek, berriz, nekezago lortzen dute beren ikasleentzat behar luketen hizkuntza-maila.

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarekin bi ikasturte gehiagoz luzatzen da B eredu. Irakasmaila honetan ere eredu honen aplikazioa ez da justu berdina izango ikastetxe guztietan. Baldin eta B eredu Drekin batera, ikastetxe berean, badago, egoera horrek hizkuntz planifikazioa egiteko erraztasunak emango dizkio B ereduari. Aldiz, A ereduarekin nahasian egotea oztopo izan liteke B ereduaren garapenerako.

Zona soziolinguistikoari dagokionez, ingurune euskaldunek eskaintzen dituzten abantailak aprobetxatzen saiatu behar lukete egokiera horretan dauden B ereduek. Inguru erdaldunetako ikastetxeetan, berriz, ahalegin handiagoa egin beharko da ikasleei euskaraz bizi den gizartea ezagutarazteko.

Ikastetxeen euskalduntze-ahaleginek, ordea, badituzte beren muga eta oztopoak, eta horien artean irakasle-jendearen euskara-gaitasuna ez da txikiena. Alde horre-

tatik zenbat eta irakasle gehiago izan euskaraz irakasteko gai, hainbat eta aukera hobeak izango ditu ikastetxeak bere gustuko curriculumak osatzeko.

Ikastetxeen autonomia handituz doan heinean, curriculum berezituak osatzeko aukera ere zabalduz doa. Beraz, ikastetxe bakoitzak B ereduaren berariazko antolamendua egin ahal izango du, neurri batean bederen. Ikastetxearen irakasle-baliabideen arabera irakasgai bakoitza zein hizkuntzatan emango den erabaki beharko da. Era berean, irakasgai batzuk hizkuntza bietan eman litezke; horretarako, jakina, hizkuntza bakoitzean zer eta nola irakatsi planifikatu beharko da lehenik.

Horrelako antolamendu batek B eredu intentsibo samarrak moldatzeko aukera ematen du, dudarik gabe. Nolanahi ere, komeni da B eredu zer den eta zer ez den nolabait mugatzea. Alde horretatik esan liteke B eredu egoki bat osatzeko irakas-denboraren gutxienezko zati on bat euskaraz eman behar dela. Nolabait esateko, euskarak irakas-denboraren erdia bete behar luke gutxien-gutxienik, gaztelaniak eta atzerri-hizkuntzek gainerako denbora hartuko luketelarik. Beste aldeko mugara joanda, garbi dago eredu honetan gaztelaniak ez duela irakasgai soila izan behar: curriculumaren zati bat gaztelaniaz eman beharrekoa da, eta horrek markatzen du D ereduarekiko mugetako bat. Beraz, gaztelaniaz zein irakasgai edota zein eduki emango diren ongi aztertu eta erabaki beharko da. Ikastetxe batzuetan matematika edota teknologia bezalako irakasgaiak irakatsiko dira gaztelaniaz, eredu honetako ikasle askok gaztelaniaz landu baitituzte honelako gaiak. Beste leku batzuetan, aldiz, irakasgai hauek partez edo osoz euskaraz ematearen komenientzia nagusituko da, baldin eta ikasleek horretarako gaitasuna badute.

Adierazgarriago izateko orientagarri izan daitekeen banaketa bat ematen da ondoko koadroetan. Seguraski adibide hau ez da ikastetxe guztientzat baliagarri izango, baina banaketa-eredu bat eskaintzen du behinik behin. Koadro hauetan euskarari eskaini behar litzaiokeen gutxienezko proportzioa agertzen da. Ikastetxe askok curriculumaren zati handiagoa eskaini ahal izango dute euskaraz. Jokamolde hori onuragarria izango da beren ikasleentzat, horrela beren euskara-gaitasuna bermatu ahal izango baitute. Nolanahi ere, ez da ahanzi behar eredu honetan Gaztelania asig-naturaz gain beste zenbait eduki ere gaztelaniaz eman behar direla.

LEHEN ZIKLOKO ORDUAK

	Euskaraz	Gaztelaniaz	Atzerri hizkuntzan	Guztira
Euskal hizkuntza eta Literatura	245			245
Gaztelania eta Literatura		245		245
Atzerriko Hizkuntza			210	210
Matematika		210		210
Gizarte Zientziak, Geografia eta Historia	175			175
Gorputz Hezkuntza	140			140
Erlijioa edo bestelakoa	105			105
Natur Zientziak	140			140
Oinarrizko teknologia		140		140
Plastika eta Ikus-hezkuntza	70			70
Musika	70			70
Natur, Plastika, Ikus, Musika, Teknologia				0
Aukerakoak	210	140		350
Hizkuntza bakoitzean	1.155	735	210	2.100
Ehunekoa	55	35	10	100

BIGARREN ZIKLOKO ORDUAK

	Euskaraz	Gaztelaniaz	Atzerri hizkuntzan	Guztira
Euskal hizkuntza eta Literatura	245			245
Gaztelania eta Literatura		245		245
Atzerriko Hizkuntza			210	210
Matematika		210		210
Gizarte Zientziak, Geografia eta Historia	192			192
Gorputz Hezkuntza	140			140
Erlijioa edo bestelakoa	105			105
Natur Zientziak	90			90
Oinarrizko Teknologia		90		90
Plastika eta Ikus-hezkuntza	35			35
Musika	35			35
Natur, Plastika, Musika, Teknologia	100	70		170
Aukerakoak	210	123		333
Hizkuntza bakoitzean	1.152	738	210	2.100
Ehunekoa	55	35	10	100

8.2.3. Curriculuma aplikatzea

Orientabide hauetan azaltzen diren jarraibideak B ereduari aplikatzerakoan, kon-tuan hartu beharko da ikasle hauen hizkuntz gaitasunari egokitutako testuak bilatu behar direla. Horrek ez du esan nahi, jakina, testu guztiak ukitu eta moldatu behar direnik; ahal dela benetako testuekin jokatu dugu, bai idatzian bai ahozkoan ere, baina zailtasun-kopuru handiegia ez daukatenak aukeratuko ditugu. Halere, ez da ahantzi behar testu errazegiek ere ez dietela aurrerabiderik eskaintzen ikasleei.

Jokabide pedagogikoaren ikuspuntutik, B ereduko goi-zikloetan ahozkoari leku eta arreta gutxi eman zaio, agian, idatzizkoarekin konparatuz. Horren ondorioz, etxetik erdaldun diren ikasle hauen zenbait oztopo eta akats ez dira behar bezain ongi landu: ikasle hauek ahoskatze-problema izan ohi dituzte, edota lagun arteko eta etxeko errejistroen kontrol eskasa. Gainera, hainbat akats morfosintaktiko eta, oro har, segurtasun falta agertzen dute euskaraz.

Idatziari ere begirada bat eginez gero, nahiz eta ikasleok ahozkoan baino hobeto defenditu, ez zaie akatsik falta izaten: morfosintaxi mailan, hitz-altxorrean, testu desberdinen eraikuntzan....

B ereduaren aplikazio diferenteen ondorioz, eredu honetan ikasi duten ikasleak aski emaitza desberdinetara iritsi izan dira: batzuk batxilergoa D ereduan ongi egi-teko moduan egoten dira; beste batzuek, aldiz, euskara-maila apal samarra dute eta, jakintzagaien edukia zailtzen doan neurrian, oztopo ugari izaten dute euskaraz hitz egin edo idazteko.

Horregatik, hizkuntzaren egiturak lantzea eta ikasleen hizkuntzaren kalitatea ho-betzeko ahalegin handiak egin beharko ditu B ereduko irakasleak. Testuaren egi-turaketa ahantzi gabe, esaldiaren edo izen-sintagmaren osakera zuzena finkatzen joan beharko dute ikasleok. Horretarako, bide hoberena benetako hizkuntz egoe-rekin kontaktuan jartzea izango da. Hizkuntz egoera horietan moldatzeko, ordea, ikasleak behar bezalako prestakuntza izan beharko du hizkuntzaren teorian eta era-bileran.

Nolanahi ere, eredu hau murgiltze-eredu bat denez gero, oso gogoan izan behar da euskara edukien bitartez ikasten dutela ikasleak. Euskaraz irakasten duten ira-kasle guztiek arduratu behar dute ikasleen hizkuntz beharrez; guztiek jakin behar dute zein hizkuntz helburu dituzten, zenbateraino betetzen ari diren. Horrela, asig-naturen programazioak, ikas-unitateak edota ariketak prestatzerakoan, zein hizkun-tza-alor landu nahi duten planteatu behar dute. Hain erraz esaten den gauza honek planifikazio eta prestakuntza-lan handia eskatzen du. Ildo nagusien diseinua eta koordinazioaren ardura ikastetxeko Hizkuntza Departamentuak izan behar luke.

8.3. D EREDUA

8.3.1. Sorrera eta bilakaera

Arauzko erabakiei dagokienez, beste bi irakastereduekin batera laurogeiko ha-markadaren hasieran sortu zen D ereduak: hau da, irakasgaiak euskaraz eman behar

zituen eredia. Hala ere, izatez, eredu honen jatorria lehenagokoa da: ikastolak de-xente lehenagotik sortuak ziren eta eredukako izendapenik ez bazuten ere, D ereduaren mami bera zuten funtsean. D ereduak, beraz, beste ereduek baino ibilbide luzeagoa du, ikastoletatik abiatuz eta pixkanaka-pixkanaka herri-ikastetxeetara eta ikastetxe pribatu arruntetara ere hedatuz joan delarik.

Euskarazko eskola da, beraz, D eredia. Bertan irakaskuntza euskaraz ematen da. Euskara da eskolako arlo guztietako hizkuntza. Baina gaztelania ere irakasten da, irakasgai bezala, eta baita atzerriko hizkuntza(k) ere.

Euskal haurrak, etxetik euskaradunak zirenak alegia, eskolatzeko sortu zen irakasmolde hau. Baina gizartearen, eta bereziki gurasoen, euskalduntze-nahiak bultzata, etxetik euskararik ez zekien haur-saldo gero eta ugariagoak etorri dira D eredura. Gertakizun honen ondorioz, D ereduak hizkuntz jatorri desberdineko ikasleak jasotzen ditu. Ikasle batzuk beren H1ean eskolaratzen ditu eredu honek, baina beste batzuk H2an. Ikasle batzuk eta besteak nahasian daude kasurik gehienetan. Arazo hori beheko mailetan da agerikoena, baina goiko mailetan ere bere ondorioak ditu: hizkuntza etxetik jasotzen dutenek urteetan zehar segitzen dute ezaguera-iturri horretatik edaten. Etxean gaztelaniaz egiten dutenentzat, aldiz, eskola da euskara jasotzeko eta erabiltzeko leku nagusia. Ikastetxeek moldatu egin behar izan dute irakasteko era, beren ikasle-motaren arabera. Halere, ez dirudi bi multzo hauen trataerak maila teorikoan berezitatuko bi metodologia sortu dituenik D ereduaren barnean.

D ereduko ikastetxe askok, ikasleek ikasgelatik kanpora gero eta euskara guxtiago erabiltzen zutela ikusita, erabileraren gaiari heldu diote: ikasleen arteko hizkuntz erabilera sustatzeko kanpainak bideratuz, motibazioa indartuz, gurasoak inplikaturaz...

8.3.2. D eredu desberdinak

Etxetik euskaldun diren ikasleen kopuruak zerikusia du zonalde soziolinguistikoarekin, eta euskararen erabilera eta kalitatea ere lotuta doaz aldagai horrekin. Jatorrizko aldagai horien arabera, D eredu desberdinak aipa ditzakegu:

a) *D eredu batzuk oso giro euskaldunean kokatzen dira: zonalde aski euskaldunean daude; ikasle gehienek ama-hizkuntza euskara da; ikastetxean beste eredurik ez dute. Honelako ikastetxeek, D ereduaren idealetik hurbilago egonagatik, ez dute ikasleen portzentaia txiki bat baino eskolaratzen, euskal gizartearen egoerak hala ezartzen baitu. Honelako giroan eskolatuta dauden ikasleek euskara-ezaguera ona izan ohi dute, batik bat errejistro informalean (etxean, lagunartean...). Badute halere zer ikasia, gaztelaniadunek gaztelania landu behar duten legez: hor daude hizkuntzaren errejistro altuenak, beren xehetasun guztiekin, idatzizko testu-mota ugariak (aldizkariak, euskal literatura, itzulitako literatura...), ahozko berbaldi formalak (jendaurrekoak, elkarrizketak, komunikabideetakoak...), euskalkien ezaguera eta abar.*

Beren euskalkia ere oso kontuan hartu behar luke eskolak, batez ere batutik era ohargarrian urruntzen bada. Irakasleek eskualdeko hizkera erabil dezakete ikasgela barnean, batez ere ahozko jardunean. Euskalkia ezagutzen ez duten irakasleek, berriaz, ulertzeko gai izan behar lukete. Bi hizkuntz eredu entzuteak ez die batere kalterik egingo ikasleei, bietan trebatzeko aukera eman baizik.

Honelako zenbait egoeratan ikasleek, gaztelania ezagututa ere, hutsuneak izan ditzakete lexikoaren ezagueran, ahozko adierazpenean eta abar. Beraz, ikasle hauek dituzten gaztelaniazko beharrak eta hutsuneak aztertu egin beharko dira, ahal delarik ikastetxeak horiei erantzun bat emateko. Testu-mota egokiak eta motibagarriak erabiltzeaz gain, ez da gaizki etorriko gramatika edo testu mailako analisisetan bi hizkuntzen arteko antzak edo aldeak aipatzea.

b) D ereduko beste zenbait ikastetxe, aldiz, *zonalde erdaldunetan* kokaturik dago. Honelakoetan ikasle gehienek ama-hizkuntza gaztelania izaten da. Ikasle hauen problematika, hortaz, oso bestelakoa da: euskara eskolan ikasi dute eta ikasten ari dira oraindik. Maiz ahanzten bazaigu ere, irakasgaiak bigarren hizkuntzan ikasten ari dira. Euskarak ikasgela barnean presentzia handia izan arren, eskolatik kanporako hizkuntza nagusia gaztelania izango dute ikasle hauek eta, batzuek, euskarazko erregistrorik arruntenetan behar bezalako gaitasuna lortzeko oztupoak izango dituzte. Eskolak, beraz, eginahal berezi bat egin beharko du erregistro zainduak bermatzeaz gain arruntak ere ziurtatzeko.

Tartean dauden etxetiko euskaldunei arreta berezia eskaini beharko zaie: ingurune erdaldunak beren euskara zertxobait kamustua izango dute agian, baina, halere, beste ikaskideentzat eredu izan litezke hainbat arlotan. Etxetiko euskaldun horiek, bestalde, euskal giro egokia lor dezakete beren arteko harremanak eskolak errazten baditu.

c) Badira, azkenik, *tarteko* euskalduntasun-maila duten hainbat eta hainbat zonalde. Honelako inguru askotan etxetiko euskaldunen kopurua ez da txikia izango, baina euskara eskolan ikasi dutenen kopurua ere handia izango da. Halere, gaztelania indartsu da herri horietan, horrek dakartzan ondorioekin: kaleko lagunen artean erdaldun mordoxka izango dute agian, gizarteko jarduera ekonomikoak gaztelaniaz izango dira etab. Baldintza hauetan gaztelania eragin handia izango du jatorrizko hiztunengan ere.

Aurreko bi multzoentzat seinalatutako jokamolde batzuk aipa daitezke hemen ere: jatorrizko euskaldunen hizkuntz altxorra aprobetxatu egin behar da euskararen curriculumari errendimendu egokia ateratzeko; bertako euskalkia erabili eta landu egin behar litzateke. Horretaz gainera, bizitzaren hainbat alor euskaraz gara daitekeela erakutsi behar zaie. Horretarako, ikastetxeak inguruko gizarteko baliabideak aprobetxatu beharko ditu.

8.3.3. Curriculuma aplikatzea

Euskararen Curriculuma lantzeko orduan D ereduak ematen ditu aukera hobeenak. Euskara-maila egoki samarra duten ikasleekin gara daitezke hobekien orien-

tabide hauetan markatzen diren abiapuntu eta ideiak: testu-mota konplexuenak, hizkuntzaren eta ideien arteko lotura berezienak, hizkuntzarekin jostatzeko eta gozatzeko bide politenak ikasle hauekin bila daitezke.

Literaturak leku berezia izan dezake ikuspegi honetan. Literaturaren pasarteetan errejistro eta testu-mota desberdin asko aurki daitezke. Ideia eta sentimenduen munduak, gainera, harrobi ederra eman lezake adin honetako ikasleentzat.

Literatura ez da, ordea, erabiliko diren testuen iturburu bakarra. Eguneroko bizitzan euskaraz egiten diren edo egin litezkeen testuak bilatu behar dira. Bestelako hizkuntz ekintza asko eta oso desberdinak egin litezke: aldizkari bat irakurri, egunkarira idatzi, udaletxean eskabide bat egin, elkarte bateko kideei urteko balantzea egin, gai tekniko batez hitz egin... Irakasteredu honetatik irtengo diren pertsonak edozein jarduera euskaraz egiteko gai izan behar lukete, inolako beldurrik gabe.

Norbere *euskalkia* aztertzea eta lantzea ere garrantzizkoa da. Eskualdeko hizkeraren aurrean zer jokamolde hartuko den ikastetxeak berak aztertu beharko du. Gai honek pisu berezia behar luke batutik aldentzen diren herri-hizkeretan. Hone-lako euskalki batean mintzo den ikaslearentzat, maiz, batua ez da aski izaten bere hizkuntz beharrak eta hutsuneak betetzeko. Alde horretatik hizkuntzaren pobretze handia ari da gertatzen hainbat lekutan: ikasleok, normala eta egokia den bezala, bertako hizkeran egiten dute, baina akats askorekin eta hizkuntz forma desegokiak erabiliz. Arrazoiak hainbat dira: herri-hizkerak berezko duen transmisio-bidea, zaharretatik gazteetara, ahuldu egin da; eskolak ez dizkie beren euskalkiaren klabeak eta formak ematen; azkenik; batuak ez die balio beren herrian errejistro informalean hitz egiteko, ezta beren euskalkiko hutsune guztiak konpontzeko ere.

Bestalde, garbi dago *hizkuntzaren inguruko gogoeta*, eta bereziki gramatika-kontzeptuekin lotutakoa, behar-beharrezkoa dela: nekez lan egin liteke klasean hizkuntz gertaerak izendatzeko eta sailkatzeko tresnarik gabe.

Ildo beretik, *hizkuntz akatsen zuzenketa* ere arlo garrantzizkoa da. Testu-mota desberdinen lanketan ezinbestekoa da hainbat galdera planteatzea: Zer dago gaizki? Zenbateraino dago gaizki? Zergatik da desegoki? Nola esan daiteke hobeto? Hori guztia zeregin praktikoan inguruan sortuko da, azken emaitzak hobetzeko asmoz. Errazagoa da erroreen azterketa eta zuzenketa idatzizko testuetan aplikatzea, denbora luzeagoz eta oinarri fisiko maneigarri batekin lan egiten baita, baina, halere, oso interesgarria da ahozko testuak jaso eta aztertzea.

Hizkuntzaren kalitatea problema handia bilakatu da D ereduan. D ereduak, murgiltze-programa indartsu bat den neurrian, berekin ditu programa hauen problemak ere. Euskarak ez du, leku askotan, aski indar ikasleen ohiko hizkuntza bihurtzeko: bigarren hizkuntza da askorentzat eta gizarte-indar eskasa dauka. Gaztelaniak, aldiz, erabilera-eremu batzuetan nagusi izateaz gain, eragin kaltegarria du ikasle hauen *euskararen kalitatean*. Arazoa, beraz, ezin da euskara erabiltzera mugatu: nolako euskara erabiltzen den ere arazo larria da. Hainbat eta hainbat ikaslek darabilen euskara artifizial kutsuko horrek gaztelanian ditu erroak: haren sintaxia, esamoldeak eta hiztegia hartzen ditu, jatorrizko iturrien faltan. Interferentziaz eta kalkoz jositako hizkera honek ez du autonomia propiorik: gaztelaniaren mende bizi da, eta askotan

gaztelania hutsa bihurtzen da urte batzuen buruan. Bitartean, ordea, hizkera txar horrek hiztun egoki askoren hizkera kutsatzen du, geroko euskal hiztunen hizkera, hain zuzen. Konponbideak ez dira errazak, baina ikastetxeek eta adituek denbora eskaini beharko diote beren etxepean egosten ari den horri. Analisi eta interpretazio desberdinak badira eta saiatu litezkeen konponbideak ere anitzak izango dira.

9. BIBLIOGRAFIA

9.1. LIBURUAK

Hemen oso liburu gutxi aipatzen da, oinarrizkoenak izan daitezkeen batzuk besterik ez. Dena den, liburu hauetan bertan bibliografia zabala eskaintzen da eta gaika sailkatua gainera. Beraz, sakondu nahi duen irakasleak jo beza iturri horietara.

CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección escrita*. Grao. Barcelona.

Liburu guztiz praktikoa eta adibidez betea honelako gai garrantzitsu batean. Liburuak hiru zati ditu: lehenik zuzenketaren marko teorikoa aztertzen da, ondoren zuzenketaren nondik norakoak (zer zuzendu, nola eta abar), azkenik zuzenketa burutzeko hainbat teknika eta adibide eskaintzen direlarik. Liburu aipagarria hizkuntzaren erabilera irakasten diharduen irakaslearentzat.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993). *Enseñar Lengua*. Grao. Barcelona.

Eskuliburu eroso eta praktikoa. Zuzen-zuzenean erreformak hizkuntzaren lanetan planteatzen dituen norabideekin uztartua eta irakasleari begira gauzatua. Oso liburu osatua da eta bertan ikuspegi funtzional eta komunikatiboaren ildotik jorratu nahi duen irakasleak adibide eta iradokizun anitz aurki ditzake. Hizkuntzaren lanetan egin diren ikerketak kontuan izanik, hauen aplikazio praktikoa eskaintzen ahalegintzen da. Hizkuntza lantzean aurki ditzakegun hainbat eta hainbat arazo planteatzen dira eta hauei erantzuteaz gain, gelako lanerako iradokizun eta proposamenak egiten dira. Trebetasun guztiak lantzen dira eta atal bakoitzaren bukaeran oso praktikoa gertatzen den bibliografia eskaintzen da. Irakasleak ongi aprobetxa dezakeen liburua da.

DEL RIO, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. I.C.E. Horsori. Barcelona.

Hizkuntzari buruzko teoria linguistiko, psikolinguistiko eta psikologikoak kontuan hartuz, ahozko hizkuntzaren irakaskuntza planifikatzeko ereduak eskaintzen ditu. Ikuspegi funtzional eta komunikatibotik, ikastetxeko nahiz gelako programa-

zioak egiteko elementuak lantzen ditu. Hizkuntzaren funtzioak, komunikatzeko trebetasunak, gelako ariketak, edukiak eta berauen sekuentziak eta ebaluazioa bezalako gaiak jorrotzen ditu adibide askorekin hornituak. Ahozko hizkuntza programatzeko lagungarri gerta daitekeen liburua da.

EZEIZA, J.; LEKUONA, M.; ALTUNA, E. (1995).: *Esalditik testura*. Gaiak. Donostia.

Eskuliburu didaktikoa. Idazmena lantzeko programa garatua. Hasiera batean hainbat kontzeptu argitzen saiatzen da, eta testugintzaren parametroak lantzen ditu. Korpus handiena adibideak eta proposamen didaktikoei hartzen dute. Hainbat testu nola landu, ereduak eskaini, ariketak proposatu eta antzeko ibilbideak eskaintzen ditu. Aprobetxagarria da eta bertatik hainbat proposamen baliagarri jaso daiteke. Hala ere, kontuan izan behar da nori zuzendua dagoen liburua: EGA, HE2 eta abar ateratzeko asmotan dabilzenei hain zuzen. Honek zertxobait mugatzen du, eta agian hainbat ariketa nahiko lekuz kanpora geratzen dira.

HABE eta UZEI (1989). *Euskara-irakaslearen eskuliburu*. HABE. Donostia.

Eskuliburu mardul eta oparoa. Helduei irakasteko helburuarekin egina badago ere, aprobetxagarria da edozein mailatan euskara irakatsi behar duen irakaslearentzat. Lehenik irakaste-prozesuan dauden hainbat metodoen deskribapena egiten da. Ondoren proposatzen den metodologiaren markoa definitzen da, klasean garatzen diren etapak etab. Eredu didaktikoak jorrotzen dira, gero lau trebetasunak lantzeko proposamenak, iradokizunak, adibideak... eskaintzen direlarik. Azken bi kapituluak ikus-entzunezko baliabideei eta ebaluzioari buruzkoak dira. Kapitulu bakoitzaren ondoren gaia sakondu nahi duenarentzat bibliografia egokia eskaintzen da. Eskuliburu batek izan ditzakeen mugak kontuan izanik, norabideak argitzeko baliagarri den materiala duzue hau.

IDIAZABAL, I. eta beste (1992). *Pedagogia del texto. Testuaren pedagogia*. Labayru. Bilbo.

Hainbat artikuluren bilduma da. Dena den, guztiek ildo bera dute, hots, testuaren pedagogia. Oro har ikuspegi teorikoa lantzen badu ere, testu jakin bat lantzeko proposamen didaktiko zehatzak eskaintzen dira. Batetik, oinarrizko prestakuntza teorikoan lagun dezake, testu-pedagogiaren kontzeptu nagusiak lantzen direlako. Bestetik, hizkuntzaren normalizazio-prozesuan berrikuntza hauek eskain dezaketena aztertzen da. Artikulu bakoitzaren ondoren erreferentzia bibliografikoak eskaintzen dira.

IDIAZABAL, I. eta beste (1990). *Hizkuntzaren psikopedagogia. Testu-motak, funtzionamendua eta didaktika*. Labayru. Bilbo

Hainbat artikuluren bilduma. Zenbait testu aztertzen dira, eta hauen nondik norakoak azaltzen. Agian, aurrekoa bezala, teoriko samarra suertzatzen da. Dena den, oinarrizko prestakuntza burutzeko garaian kontuan izateko liburuak dira, hainbat artikuluk euskarazko testuei eta bertako egoerari erreferentzia zuzena egiten baitie.

ZUBIMENDI, J.R. eta ESNAL, P. (1993). *Idazkera-liburua*. Eusko Jaulrlaritz. Gasteiz.

Izenburuak dioten bezala, era egokian eta zuzentasunez idazteko iradokizunak biltzen ditu. Batik bat irakaslearen prestakuntza burutzeko liburu bezala izan daiteke interesgarri. Bere hizkuntz gaitasuna areagotu ahal izateko laguntza edota zalantzaren bat duenean argitzeko bide ematen du. Honekin batera, eta ildo berean, beste hainbat liburu erabil ditzake irakasleak, esaterako, Eskarne Lopetegik idatziriko *Hizkuntza zuzen erabiltzeko arau eta proposamen-bilduma* edota Euskaltzaindiaren arau-bilduma.

9.2. ALDIZKARIAK

Liburuez gain badira hainbat aldizkari hizkuntzaren didaktika lantzen dutenak edo edota hizkuntzari dedikatutako ale bereziak. Besteak beste:

— *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Grao. Barcelona.

Hiruhilebetekari honetan jorratzen diren gai eta edukiak zerikusi zuzena dute hizkuntzaren irakaskuntzan gaur egun planteatzen ari diren norabideekin. Gaiak, teorikoak zein praktikoak, era zabal bezain zehatzean lantzen dira eta oso lagungarri gerta daitezke, bai norberaren prestakuntzarako, bai adibide eta iradokizunak bilatu nahi dituenarentzat. Eskura izatea komeni den argitalpena da. Bertan bibliografia komentatua ere aurki daiteke.

— *AULA de innovación educativa*. Grao. Barcelona.

Hilabetekaria da. Gai eta arlo desberdin asko jorratzen ditu eta ez bakarrik hizkuntzaren didaktika. Hala ere, noizbehinka ale bereziak argitaratu izan ditu hizkuntzaren didaktika eta lanketari buruzkoak.

9.3. EUSKARA TESTU-LIBURUAK DBHrako

Momentuz argitaratuta dauden edo argitaratzeko bidean dauden testu-liburuak ondokoak dira. Oraingoz aukera motza dago, denborarekin, segurutik, osatuz joango dena.

A ereduan:

— *Goazen*. *Euskara* (1996). Zubia-Santillana, Leioa.

— *Murgil*. *Euskal Hizkuntza eta Literatura* (1996). Erein, Donostia.

D eta B ereduetan:

— *Esazu*. *Euskal Hizkuntza eta Literatura* (1996). Erein, Donostia.

— *Euskal Hizkuntza eta Literatura* (1996). Mensajero-Bruño, Bilbo.

- *Euskara eta Literatura* (1996). Ibaizabal, Bilbo.
- *Euskara. Literatura* (1996). Elkar-GIE, Donostia.
- *Hobeki. Euskara eta Literatura* (1996). Zubia-Santillana, Leioa.
- *Hizkuntza eta Literatura* (1997). Giltza-Edebé, Sondika.

9.4. KATALOGOAK

- *Hezkuntza Softwarearen Bilduma 1995*. Eusko Jaurlaritza, Gasteiz.
- *Ikasmaterial Idatzien Bilduma 1994*. Eusko Jaurlaritza, Gasteiz.
- *Ikus-Entzunezko Ikasmaterialen Bilduma 1994*. Eusko Jaurlaritza, Gasteiz.

EUSKARA ZERBITZUKO ARGITALPENAK

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

1. GLOTODIDAKTIKA-LANAK

a) Hizkuntzen irakaskuntzaren inguruko gaiak

- **Hizkuntzen irakaskuntza: topikoak eta metodologiak.** *N. Gardner* (1).
- **Hizkuntzen irakaskuntza: gramatika ariketak.** *J.A. Mujika* (2).
- **Hizkuntzen irakaskuntza: mailaketa gramatikala. I. Olaziregi** (3).
- **Hizkuntzen irakaskuntza: zenbait artikulua** (5).
- **Hizkuntz jolasak.** *M. Sainz - I. Olaziregi* (15).
- **Bakarka 1. Euskera a distancia.** *J.A. Letamendia* (18).
- **Bakarka 2. Euskera a distancia.** *J.A. Letamendia* (22).
- **Bakarka 3. Euskera a distancia.** *J.A. Letamendia* (29).
- **Trebatzen. OHoko goiko ziklorako hizkuntz ariketak.** *M. Sainz* (23).
- **Euskalkiz euskalki.** *R.M. Pagola* (19).
- **Euskararen oinarrizko hiztegia. Maiztasun eta prestasun azterketa.** *J.M. Etxebarria. J.A. Mujika* (31).
- **Oinarrizko hitzak. Euskarazko hitz erabilgarrienak.** *I. Olaziregi* (34).
- **Euskara DBHn. Metodologiazko orientabideak.** *J.J. Agirrezabala etab.* (48)

b) Bideo-gidoiak/Txotxongiloak/Musika

- **Haurrak euskalduntzen giñolaren bidez I.** *I.M. de Lezea - Kukubiltxo* (6).
- **Haurrak euskalduntzen giñolaren bidez II.** *I.M. de Lezea* (9).
- **Eskolarako ipuinak eta txotxongiloak.** *I.M. De Lezea* (14).
- **Ipuin zahar eta berriak.** *L. Iriondo* (10).
- **Kontu kontari.** *L. Iriondo* (20).
- **Amonaren ipuinak.** *E. Genua* (12).
- **Ipuin gehiago.** *A. Lertxundi - J. Lucas - Keinu - Maskarada* (13).
- **Jolasean.** *I. Urbieta* (11).
- **Musika hezkuntza eskolaurrean.** *I. Urbieta* (21).

c) Gaitasun-agiriak

- **Euskaltzaindiak batasunerako eskaini dituen erabakiak** (8).
- **Euskararen gaitasun agiria. Programa** (7).
- **EGA. 1995-96ko azterketak** (46).
- **Irakasleen hizkuntz eskakizunak. 1996ko azterketak** (47).

d) Ebaluazioak eta hizkuntz testak

- **EIFE 1. Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina.** (lau hizkuntzatan). *J. Gabiña - R. Gorostidi - R. Iruretagoiena - I. Olaziregi - J. Sierra* (HUIS - HPIN).
- **EIFE 2. Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina.** (lau hizkuntzatan). *J. Sierra - I. Olaziregi* (33).
- **EIFE 3. Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina.** (euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez). *J. Sierra - I. Olaziregi* (36).
- **HINE. Hizkuntza idatziaren neurketa eskolan.** (euskaraz eta gaztelaniaz). *J. Sierra - I. Olaziregi* (38).
- **GALBAHE E1 hizkuntz testa (B eta D ereduak OHoko 2. mailarako).** *I. Olaziregi - J. Sierra* (26).

- **GALBAHE E2 hizkuntz testa (B eta D ereduak OHoko 5. mailarako).** *I. Olaziregi - J. Sierra (25).*
- **GALBAHE C1 y C2. tests de lengua (Gaztelaniazko testak OHoko 2. eta 5. mailerako).** *J. Sierra - I. Olaziregi (27).*
- **Zortzi-A hizkuntz testa (A ereduak OHoko 8. mailarako).** *I. Olaziregi - J. Sierra (28).*
- **PIR-5 hizkuntz testa (B eta D ereduak eskolaurre-amaierarako).** *I. Olaziregi - J. Sierra (30).*
- **Euskara probak. Irakurmena eta idazmena (OHoko 8. mailarako).** *I. Olaziregi - J. Sierra (37).*
- **Pruebas de lengua. Comprensión lectora y expresión escrita (8.º de EGB).** *J. Sierra - I. Olaziregi (39).*

2. HIZKUNTZ PRESTAKUNTZA

- **Bizkaieraren idaztarauak, deklinabidea eta aditza.** *A. Arejita - J.M. Irazola - J. Uriarte (1).*
- **Euskal aditza: bizkaiera eta batua.** *J.M. Irazola (2).*
- **Bizkaierazko joskera.** *A. Arejita - J.M. Etxebarria - J.M. Irazola - J. Uriarte (4).*
- **Hezkuntza-administrazioako hiztegia.** *I. Olaziregi - J.M. Berasategi - M. Zalbide (5).*

3. ZABALKUNDE-LANAK

a) *Euskal Ikasmaterialgintza (EIMA programa)*

- **Hezkuntza softwarearen bilduma 1995.** *P. Mendizabal - I. Olabarria - M. Zalbide (41).*
- **Ikasmaterial idatzen bilduma 1994.** *J. Aizpurua - B. Basterretxea - I. Olabarria - M. Zalbide (38).*
- **Ikus-entzunezko ikasmaterialen bilduma 1994.** *P. Mendizabal - I. Olabarria - M. Zalbide (39).*

b) *Irakaslegoaren Alfabetatze-Euskalduntzea (IRALE programa)*

- **IRALE. 1997-98ko Aurkezpen-txostena**

c) *Normalizazio Legearen Garapena (NOLEGA programa)*

- **Eskola-antzerkia. Askoren artean (18).**
- **Eskola antzerkia 2. Askoren artean (30).**
- **Eskola antzerkia 3. Askoren artean (31).**
- **Eskola antzerkia 4. Askoren artean (40).**
- **Eskola antzerkia 5. Askoren artean (42).**
- **Eskola hitzun bila.** *B. Basterretxea etab. (28).*
- **Sagastiberri. Urruzuno literatur lehiaketa 1996.**
- **Euskal girotze egonaldietarako eskuliburua.** *Askoren artean (16).*
- **Euskal girotze barnetegiak.** *Askoren artean (34).*
- **Ikastetxeen errotulazioa.** *C. Lobo - I. Artola - J.M. Berasategi (37).*

d) *Bestelakoak*

- **Euskal irakaskuntza: 10 urte.** *M. Zalbide etab. (24).*

Oharra: Parentesi artean jasotzen da liburu bakoitzak kasuan kasuko sortan duen zenbakia.



Euskara DBHn

EK15020239