

GRAMATIKA ETA HIZKUNTZAREN DIDAKTIKA

Itziar Idiazabal

UPV/EHU

0. Sarrera

Gramatika eta hizkuntzaren irakaskuntza, oso estu lotutako kontzeptuak dira gure artean. Hizkuntza lehenengoa (L1) edo bigarrena (L2) izan berdin dio, gramatikaren zeregina ez da zalantzan jartzen. Joan den mendeko eskola zaharrea esaten zena —gramatika, hizkuntza mintzoan eta idatzian zuzen erabiltzeko artea—,¹ ia bere horretan onartzen da gaur ere. Alegia, hizkuntza bat menderatzea haren gramatika jakitea da; ondorioz, askotan, hizkuntza baten irakaskuntza gramatikaren irakaskuntzara mugatu izan da.

Gramatika eta didaktikaren arteko lotura estu honen adierazgarri euskal gramatiketan adibideak aurkitzea erraza da. Aurten, Patxi Goenagak (1978) idatzitako *Gramatika bideetan* liburuaren hogeita hamargarren urteurrena dugu. Liburu horretan, hizkuntzalaritza sortzailearen bidetik euskal gramatikaren proposamen berri bat egiten da. Oro har, euskarazko esaldi egitura nagusiak aztertzen eta azaltzen dira ikusmira berri honek eskaintzen dizkigun begi zorrotzekin. Hainbat gauza lehen baino askoz hobeto azalduak geratzen dira, eta bide oso emankorra irekitzen du euskal gramatikarentzat.

Goenagak berak gramatika eta hizkuntzaren irakaskuntza elkarrekin lotzeko adierazpenik egiten ez badu ere, ikus dezagun gramatika liburu horren hitzaurrean Sarasolak dioena:

(...) Zergatik dago Euskal Herria Euskalduntzen I eta II (esate baterako) erakusten aski ongi moldatzen diren irakaslez beterik eta Euskalduntzen III itxuraz emateko gai diren irakaslez husturik? Zergatik kostatzen zaie horrenbeste “hau nire alkondara da” nahikoa ongi ulertzen duten ikasleei “alkondara hau nirea da”-z jabetzea, alkondara hau gorria da”-rekin duen diferentzia (euskal ikuspuntutik) hutsaren hurrengoa deanean? Ez ote da bai gure ikasbideak eta baita ere irakasleak euskarari oso egoki ez zaizkion gramatika ikuspegietatik (inplizitoki edo esplizitoki) ari direlako? (...)

Orain arte bezala jokatu, euskara ikasten hasten diren eta lehen ikasgaietatik aurrera ezin egin duten ikasle frustratu eta etsituez betetzen ari gara Euskal herria. (...)

Hain zuzen, arazo latz honi irtenbidea emateko helburuaz plazaratzen da liburu hau, euskal irakaslearen lagungarri. Gaueskoletan, ikastoletan edo nonnahi euskara irakasten ari denak aurkituko du ondoko orrialdeetan bere burua euskal gramatikan ondo janzten hasteko materialik aski, pausoka eta pedagogikoki azaldua, bestalde. (I. Sarasola, P. Goenagaren *Gramatika bideetan* liburuaren *Hitzaurrea*, 1978: 6-7)

¹ “Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente un idioma”

Antzeko gauzak aurkituko ditugu edozein gramatikaren sarrerak begiratzuz gero, ugariago eta garbiago gramatikaren izaera preskriptiboa den heinean. Hona hemen beste euskal gramatika klasiko baten hitzaurrearen zatitxoa:

Si telle quelle, cette Grammaire peut rendre service aux jeunes auteurs, nous en serons très heureux, mais nos vœux seraient accomplis, *si elle aidait les Maîtres à mieux enseigner à nos enfants leur langue maternelle*,² et le Clergé qui monte à distribuer plus dignement, plus efficacement, aux Basques, en basque la Parole de Dieu. (Lafitte 1944; berrargitarapena, 1979: 8)

Hizkuntzaren irakaskuntza eta gramatika ia elkarren ordezkio bezala ikusteko joera ez da gurea bakarrik; gure inguruko hizkuntza nagusietan ere hala gertatu izan da, eta eskola liburueta hurreratzen garen orduko ikusiko dugu lotura hori behin eta berriz azpimarratua.

Beste ohar bat ere egin behar litzateke hemen. Hizkuntzaren gramatkarik osatuen, trataturik bikainena lortu arren, horrek ez du inolaz ere ziurtatzen, haren ondorioz hizkuntzaren praktika, erabilera, egokitu edo zuzenduko denik. Eta euskalgintzan asko aurreratu dugun arren, bistan da euskarazko akatsak ikasle eskolatuenean ere agertu egiten direla eta egingo direla.

Nolanahi ere, teoria mailako aurrerakuntzak badu eraginik irakaskuntzan eta kontuan hartu beharrekoa da azken hogeita hamar urteetan esalditik haratago doan hizkuntzaz, testuaz eta diskurtsoaz, hizkuntzalaritzan gertatu den garapen sakona. Gaur, pragmatika eta diskurtsoaren teoriari esker testuaren baitara igaro da hizkuntzalaritzaren gogoeta. Testua, luzea edo laburra, idatzia nahiz mintzatua, benetako hizkuntza egintzarekin lotzen dena eta zentzu aldetik beregaina dena litzateke egiazko unitatea. Aldi berean, eskoletako hizkuntzaren irakaskuntzan ere, proposamen mailan bederen, testua da aztergai eta ikasgai nagusia. Gero ikusiko dugun bezala, eta 1990eko LOGSE legearen harira, proposamen berriak egin ziren irakaskuntza osoa berdefinituz, eta hizkuntzarenari dagokionez han agertzen da oso argi testuak duen lehentasuna hizkuntzaren gogoeta eta praktikan. Hori, hizkuntzaren (hizkuntzen) eskola urteetarako egiten den curriculum proposamenetan, baina gauza bera ikus daiteke adinekoren eta bigarren hizkuntzaren irakaskuntza programetan ere, HABEk helduen euskalduntzerako egindako programazioa lekuko (ikus HABE 2000, edo Esnal & Eloseggi 2004). Gauza bera aurkituko dugu *Europako Hizkuntzen Irakaskuntzarako Erreferentzia Markoa* (2001/2005) deituriko proposamenean ere. Hizkuntzaren erabileran jartzen da oinarria, bai irakaskuntzarako eta baita ebaluaketarako ere. Gramatika hitza bera ere ez da han agertzen.

Nolanahi ere, zoroa, bere buruak darabil zoroa, eta eskoletako euskararen, eta, oro har, hizkuntzaren irakaskuntzan ez dira berrikuntza hauek gehiegi gauzatzen edo antzematen. Bat esan eta bestea egin, edota betikoarekin jarraitzea da ohikoena. “Gramatkarik batere ez” esaten ez da inor ausartzen, jakina. Hizkuntza programetan, gramatika bai baina zenbat, zer, eta zertarako ez dugu inon zehazki azalduta ikusiko. Eta hau ez da kasualitatea. Honek ba du azalpenik eta eman behar dela uste dugu. Gurea baino eskarmentu handiagoa dutenak badauzkagu inguruan eta haiek esaten

² Kurtsibazko nabarmentzea nirea da, nabarmentzekoa dela uste baitugu ama hizkuntzaren irakaskuntzako helburuari ematen zaion garrantzia.

eta egiten dutena ekartzea interesgarria iruditu zaigu oinarritzko gogoeta delako, eta gurean egin behar dena zedarritzeko ere lagungarri gerta daitekeelako.

Helburu honekin beraz, hizkuntzaren irakaskuntza eta gramatika kontzeptuak argitzen ahaleginduko gara eta bien arteko lotura nolakoa izan daitekeen edo izan behar lukeen aurkezten ausartuko gara. Eginkizun honetan Bronckarten (1996, 2003, 2004, 2005) eta Genevako bere taldekoen lan ugariak erabiliko ditugu nagusiki, baina beste lekuetako ekarpenak ere, Chartrand kanadiarrarenak adibidez (2005), kontuan izango ditugu. Esan dezagun aurretik gidaritza hau onartzeko arrazoia zein izan den: autore hauek gramatika eta hizkuntzaren teorizazio ikerketak eskatzen duen sakontasun berbera erakutsi dute hizkuntzaren didaktikarako ikerketan ere. Alegia, iturri hauetan, hizkuntzaren didaktika hizkuntzalaritzaren gogoetaren oinarrian kokatzen da, ez gurean bezala, anaia pobrearen gisa eta eskoletako maisu-maistrak behar dutena bai, baina inork gutxi ikertzen duena, eta edo berez edo borondate onez ikasten den arlo gisa.

Gauza bat baita zer egin behar den esatea, egin behar den horretarako bitartekoak (baliabide didaktikoak) prestatzea beste zerbait, eta bitarteko horiek behar bezala erabiliko dituzten irakasleak prestatzea, oraindik beste gauza bat, zailagoa. Hori guztia egin ostean, eskoletan zer edo zenbat, edo nahikoa ikasten den neurtzea berriz askoz ere kontu konplexuagoa litzateke. Gurean baina zorrotzago egin dituzte gauza hauek Suitzako kantoietan (guk frantsesez eta italieraz egiten denetarako prestatua ezagutu dugu), eta dirudienez, oraindik badago zer hobetua. Berri-berria den egitasmo baten emaitzak ere guztiz interesgarriak iruditzen zaizkigu. Eskoletan, gela barruan, benetan egiten dena, irakasten dena, aztertu duen ikerketa baten emaitza batzuk (Dolz et al. 2006) ere aurkeztu nahi genituzke.

Hasteko, hizkuntza irakastea zer den edo nola ulertzen dugun adieraziko dugu, eta Gramatika zeri deitzen diogun argitzen saiatuko gara ondoren. Testua eta diskurtsoaren lanketak ekarri dituen ekarpenak aurkeztuko ditugu segidan. Laugarrenik, testuaz eta gramatikaz eskoletarako zer proposatzen den aztertuko dugu, batetik, gurean erabiltzen diren dokumentuetan (programetan) ikus daitekeena begiratzu, eta bestetik, kontu hau aztergai hartu duen ikerketa batean agertzen denaren harira. Amaitzeko, eztabaidarako bederen, zenbait proposamen egingo genituzke.

1. Zer da hizkuntza irakastea?

Hizkuntzaren irakaskuntzaren helburu nagusia ikaslearen hizkuntza/ak erabiltzeko gaitasuna garatzea litzateke, ulermenean eta adierazpenean, ahoz zein idatziz. Trebezia praktikoa, baliagarria, funtzionala behar du ikasleak; batetik, eskolan ematen zaizkion irakaspenak behar bezala eskuratzeko (hizkuntzaren arlokoak zein beste edozein arlotakoak), eta beste alde batetik, eskolatik kanpo aurkituko dituen edozein komunikazio egoeratako berbazko elkarreraginak ere, egoki eta probetxuz konplitu ahal izateko gaitasuna lortzeko.

Irakaskuntzan edo didaktika eta interbentzio kontuetan sartu aurretik, halere, komeni da ohartxo bat egitea haurrak, ikasleak, hizkuntza zein prozesuren bitartez bereganatzen duen adierazteko. Ezagutza berriak ez dira lortzen ikasgaiaren errepikapen hutsez. Konduktistek proposatzen zuten programazio egokituia ez da nahikoa hizkuntza bat erabiltzen ikasteko, ez eta beste edozein ezagutzaren eskuratzeko ere. Ez da nahikoa ezta ere Chomsky eta haren inspirazioko diren neokognitibistek proposatzen

dutena. Ereduarekin kontaktua izatea nahikoa litzateke hauentzat berezko gaitasunak “esnatu” edo abian jartzeko. Piaget eta Vigotskyren lan ugariak erakutsi dutenaren haritik, ezagutzaren garapena eta aribide berriak ikasteko, hizkuntza arlokoak bezala beste edozein arlotakoak, ereduarekin kontaktua izatea beharrezkoa da, jakina, baina ikasleak generalizazio eta kontzeptualizazio egintzak garatu beharra izango du. Irudikapen (errepresentazio) sistema geroz eta indartsuagoak eraiki egin behar ditu ikasleak, ez dira besterik gabe, berez, sortzen. Irakaskuntzaren zeregina izango da eraikitze prozesu horretan interbentzio edo eskuhartze egokiak bideratzea.

Goian ikusi dugun xede orokorra, hizkuntza modu adierazgarrian erabiltzen ikastea alegia, oro har, edozein herrialdetako eskola curriculumaren helburuetan aurki dezakegu. Kontua, xede hori lortzeko nolako bidea egiten den jakitea litzateke. Besson eta bestek (1979) egituraketa/adierazpena deitu izan den bide bikoitza proposatu zuten. Bi lan arlo nagusi bereizi zituzten hizkuntzaren erabilera osatu horren lorpenerako. Alde batetik, egituraketa deitu zutena. Honek hizkuntzaren sistemaren ikasketari, nolabait gramatikarekin lotzen dugun eraikuntza teoriko abstraktu horri helduko lioke. Bestetik, adierazpena deitzen zutena legoke. Diskurtso eta testu ezberdinen funtzionamendua eskuratuz hizkuntzaren erabilera menderatzeko tresna izango litzateke bigarren ibilbide hau. Banaketa hau, ez beti hain zehazki adierazia, arrakasta handikoa izan da hizkuntzaren didaktikaren berrikuntza mugimenduetan. Oso onargarria suertatu da, konpromiso dotorea, nolabait esateko. Alde batetik betiko gramatikari bere lekua eskaintzen dio, alderdi logiko formalak ziurtatuak geratzen dira, eta bestetik, testua eta diskurtsoaren lanketa ongi justifikatzen dira baita ere, erabilera menderatzeko testua eta testuinguruaren kontrola derrigorrezko baliabidea baita. Alabaina, bien arteko harremana ulertzeko modu asko daude, eta ez da beti erraza izaten nola antolatzen den edo nolako aukerak egiten diren garbi antzematea.

Chartrandek (2005) hiru modu bereizten ditu egituratze eta adierazte eginkizunen uztarketan: lehenengoa, gramatika testuaren beharrianetara erabat baldintzatzen duena; alegia, testuak ematen dituen aukeren arabera egiten da gramatika gogoeta eta edo ariketa; bigarrena, gramatikak bere autonomia mantentzen duena, modu tradizionala nolabait, gramatika programazio zehatz bat irakastea helburu duena eta testu lanak izaera osagarria izango lukeena; eta hirugarrena, berriz, gramatikaren lan sistematikoa bai, baina ezagutza horiek praktika diskurtsiboei lotuta, testuen bitartez gauzatzen direnei nolabait, eta haietzako abildade praktiko edo funtzional bezala erakusten dituen.

Hirugarren bide honek ere irakurketa eta antolamendu ezberdinak izango ditu, eta geroago berriro helduko diogu gramatika eta testuaren arteko uztartze moduari gurerako proposamen bila hasten garenean.

2. Gramatika zer da? Zer deitzen diogu gramatika?

Baina goazen poliki. Gramatikaz eta testuaz edo diskurtsoaz ari gara, denok gauza bera ulertuko bagenu bezala, eta hau ez da egia. Zertaz ari gara gramatika esaten dugunean? Zertarako balio du gramatikak? Zertarako baliatzen da gramatika gure eskoletan? Nola irudikatzen dute gure irakasleek gramatikaren rola hizkuntzaren, hizkuntzen, irakaskuntzan? Zer da benetan egiten, eginarazten, eta ebaluatzen dena gramatikaren izenean?

Hizkuntzalari batzuentzat, beharbada gure arteko gehienentzat, gramatika sintaxia, morfologia eta fonologiara mugatzen da. Adibide gisa, eta gauden liburuan gaudela, *Gramatika bideetan* liburuan agertzen denak ez du gramatika deitzen dugun guztia besarkatzen, eta egileak berak argi uzten digu sarreratik. Gramatika hori baino gehiago da. Bereziki sintaxiari heltzen zaio liburu honetan, baina morfologia ere gramatika litzateke eta fonologia ere gramatikaren atal bezala ikusten da gaur. Gure artean, gramatika, bereziki esaldiaren gramatika da. EGLUk ere hala erabakitzen du, nahiz eta IV liburukian (Euskaltzaindia 1994) esaldi arteko zenbait elementu (juntagailu, menderagailu eta lokailu) aztertu asmoz, testua (unitate bezala ?) behin baino gehiagotan aipatzen den.

Gramatika, beraz, esaldia azter unitate bezala harturik, hizkuntza jakin baten sistema azaltzeko egiten den eraikuntza teorikoa litzateke. Historian zehar, eta greziera klasikotik hasiz, hainbat proposamen egin dira helburu honekin. Korronte ezberdinen arabera, eta hizkuntza batzuetan besteetan baino askoz garapen handiagoarekin, gutxi edo gehiago formalizatua izan den jakintza arloa litzateke gramatika.

Eta esaldia esaten dugunean, formazko osagai jakin batzuk dituela ziurtatuz, gramatikariak asmatu edo nonbaitetik hartu duen hizkuntz unitateaz ari gara, beti ere, ekoizte egoera, testuingurua, kontuan hartu (beharrik) gabe. Nork, norrentzat, non, edo zertarako ekoizti den gutxi axola dio. Hizkuntza jakin horren hitzunik esaldi hori ulergarri, onargarri bezala jotzen badu, nahikoa da aztergai bihurtzeko. Eta azterketa horretarako sortzen, proposatzen den araua, beste edozein esaldiren (beti ere egitura berekoa izanez gero, jakina) azalpenerako baliagarri bihurtuko da.

Gramatika hitzaren zentzurik trinkoena eta onartuena, beraz, hizkuntza bateko esaldien arau morfologiko, sintaktiko eta fonologikoen bilduma dela esan genezake. Nolabait esateko, hizkuntzaren fenomeno arautuak biltzen dituen sistema litzateke. Nolanahi ere, eta beti ere hizkuntza idatziari oso lotua.

Gramatikak, zentzu zabalagoan, hizkuntzari buruzko beste deskribapen eta azalpen asko ere besarka litzake, lexikoari buruzkoak esate baterako. Oro har, gramatika zentzu zabalean, hizkuntza jakin baten funtzionamendua azaltzeko egiten den proposamen oro izan daiteke. Metahizkuntzazko gogoeta oro gramatika bezala har daiteke: testuaren gramatika, semantika bera... Chartrandek (2005) adibidez, xx. mendearen azken laurdenean, hiru gramatika bereizten direla esaten digu: perpausaren gramatika, testuaren gramatika, eta diskurtsoaren gramatika.

Baina ez gara gramatikaren esanahi ezberdin guztiak argitzen ahaleginduko. Guri, eskolan, eta bereziki hizkuntzaren irakaskuntzarekin lotuta, kontuan hartzen den gramatika interesatzen zaigu. Izan ere euskal irakaskuntzan, inguruko hizkuntza erromantzeetako tradizioa jarraituz, gramatikak hizkuntzaren irakaskuntzan leku zentrala baitu.

Gramatikaren zeregina ez da zalantzan jartzen. Gramatikaren azterbidea, metodologia, eguneratu arren, gramatikak irakaskuntzan izan dezakeen eraginari buruzko irizpidea ez da funtsean aldatu. Zentzuan oinarritutako gramatikak bezala balio behar du formalizatua denak ere. Hizkuntza bat zuzen erabiltzea lortu nahi bada ezinbesteko baldintza da haren gramatika jakitea. Are gehiago, gramatika izango da hizkun-

tzaren edozein erabilera ontzat eman ahal izateko daukagun neurri fidagarriena eta bakarra.³

Irakasleak, alabaina, eta bigarren hizkuntzarenak bereziki, aspaldi ohartu dira gramatika asko ikasten duten ikasleak ez direla derrigorrez hizkuntza erabiltzeko gaitasun handiena dutenak. Perpaus mailako gramatika ariketak zuzen egiten ikasteak ez dakar bere baitan hizkuntzaren erabilera menderatzea.

3. Testua eta diskurtsoa

Pragmatikaren eta diskurtsoaren teoriak hizkuntzaren funtzionamendua azaltzeko ikuspuntua aldarazi digute: perpausa unitate formalak litzateke; testua, berriz, komunikazioaren bitartekoa, zentzuduna den heinean hizkuntzaren baliabide nagusia. Esan nahi baita, hitz egitea (edo idaztea) ez dela perpausak gehitze hutsarekin lortzen.

Eskoletan gertatzen dena aztertzeak asko lagundu digu testua lantzearen baliagarritasuna ulertzeko. Ikus dezagun adibide bat.

“Ura gure altxorra” (DBH 1, 12 urteko ikasle batena)

Ura guretzako altxor bat da bizitzeko beharrezkoa delako. Uretzaketan eta etxean erabiltzen dugu. Baina ez dugu behar bezala erabiltzen eta horregatik gutxiago gastatu behar dugu. Adibidez: iturrietako aberiak konpontzea komeni da ura alferrik gastatzen delako. Bainatzen gastatzen dugun urarekin 3 aldiz dutxatu gaitzke eta horregatik hobe da dutxatzea. Hortzak garbitzerakoan iturria itxita edukitzen badugu ur asko aurreztu daiteke.

Ura gaizki erabiltzeaz aparte kutsatu ere egiten dugu, lantegietan, garbitzeko e.a.

Urak lurrean hidrosfera izeneko geruza eratzen du, gainera lurraren hiru laurdenak urez osatuta daude, bai ur gaziz eta ur gezaz. Urak ziklo batean hartzen du parte: Itsasoan, ibaietan eta lakuetan dagoen ura beroarekin lurrunduz egiten da eta hodeiak sortzen dira. Ondoren hodeietako ura berriz lurrera erortzen da euri, txingor eta elur moduan.

Uretan ere badago bizia. Adibidez ur gezan: ur gezako arrainak, igelak e.a. bizi dira eta ur gazian berriz: itsasizarrak, baleak, e.a.

Testu hau, gai baten inguruan informazioa emateko esaldi multzoa edo pilaketa litzateke. Esaldiz esaldi, gramatikaren arauak apenas apurtzen dira. Testua, ordea, ez da onargarria. Batek baino gehiagok esango du ikasle honi aritzea falta zaiola, gehiago idatzi eta irakurtzen badu ikasiko duela testu egokiak ekoizten.

Gogoeta berbera egin dezakegu esaldiekin ere. Erabiliak ikasi egiten dira. Alegia, ikasle honek esaldiak nahikoa ongi josten ikasi badu ez da gramatikaren arauak ikasi ondoren haien legeak aplikatzen saiatu delako. Halere, guztiori normala iruditzen zaigu (esaldiaren) gramatika eskolan erakutsi beharreko zerbaitez. Hala egin

³ Ikus Idiazabal & Larringan (2005) lanean nola aztertzen dugun hizkuntzaren kalitatearen eta gramatikaren arteko lotura.

da eskoletan beti. Filosofoek, gramatikariek, hizkuntzalariek, esaldiaren gramatika eraiki dute eta ondoren, hitz egiten, eta bereziki idazten ikasteko gramatika (hori) erakutsi behar dela erabaki da, eta hala barneratu dugu gure eta gure inguruko kulturetan.

Alabaina, hau horrela ez dela erakusten diguten adibideak oso eskura ditugu gure artean. Esaterako, nork ez du ezagutzen euskararen gramatikarik batere irakatsi ez zaion arren, esaldiak nahiz testuak oso ondo ekoizten dituen euskaldun hiztunik? Ez dute inoiz euskararen gramatikarik ikasi, baina euskaraz bai ikasi dute, eta esaldiak eta testuak, idatziz ez bada ere, ongi ekoizten badakite. Guk asmatutakoa ez da hau: “eskolak eta gramatikak sortu direnetik hasi gara gaizki hitz egiten”. Eta ondo begiratu gero, ez zaio arrazoirik falta hau esan duenari.

Ondorioa zein litzateke? Ez dago gramatika irakatsi beharrik?

Geroago etorriko gara gramatikarekin zer egiten den eta zer egin behar litzatekeen aztertzeraz. Orain, testuaz ari gara, eta testuak ongi ekoizten irakatsi nahi badugu, testuaren teoria bat behar dugu. Ez da aski, lehen esaldi esaten zen lekuan orain testua egon behar duela esatea, tamaina kontua balitz bezala. Testuaz zer ulertzen dugun eta haren ezagutzara nola hurreratu beharko genukeen ikusiko dugu.

3.1. Testuaren teoria bat behar da

Hona hemen zenbait definizio, esan nahi duguna argitzeko:

Un texte peut être défini comme la manifestation concrète d’une activité langagière, produite en modalité orale ou écrite, en exploitant les ressources d’une langue naturelle donnée dans le cadre global d’une activité générale déterminée. (Bronckart 2007: 29)

Le texte est une suite empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée et fixée sur un support quelconque (Rastier 2001: 21, Bronckartek aipatua, 2007: 39)

Testua, beraz, berbazko ekoizpen kokatua, burutua eta beregaina litzateke. Komunikazio unitatea. Bere baitan mezu antolatua duena eta hartzailearengan koherentziatzko efektua eragin nahi duena (Larringan 1998: 60). Luzea edo laburra, idatzizkoa nahiz ahozkoa. Forma aldetik, hizkuntza baten osagaiekin egina den heinean, eta aipatu komunikazio baldintzak betetzen dituen bitartean, ez dauka formazko mugara zehatzik. Hori bai, testuak generoaren moldeak jarraituz eta diskurtso moten arabera ekoizten dira, komunikazio egoera edo testuinguruaren baitara uztarturik; eta baldintza horiei esker izango da testu ale bakoitza erabilgarri, ulergarri, eta komunikaziorako berbazko bitarteko nagusia.

Testua hizkuntza egintzaren emaitza da eta hau giza egintzari lotua dago. Giza egintzak askotarikoak diren bezala testuak ere askotarikoak lirateke, beraz. Nolanahi ere testuen aniztasunean kidesunak badaude, eta aspaldidanik bildu dira multzoetan. Antzinarotik eta xx menderaino, literatur testuak ziren soilik generoetan sailkatuak eta aztertuak izateko aukera edo estatusa zuten hizkuntza ekoizpen bakarrak (Bronckart 2003)

Gaur Bakhtine (1984) dela medio, edozein testu sailka daiteke genero batean edo bestean, eta generoaren kontzeptuak argituko luke edozein hizkuntz ekoizpene-

tara urreratzen garenean (ekoizpenean nahiz ulermenean) aurrebaldintza batzuekin jokatzen dugula, eta aurre-ezagutza horiei esker garela kapaz hitz egiteko eta elkar ulertzeko ere. Hitzzen eta esaldien gaineratik testu generoa (testuera edo testu moldea) legoke erabileraren gida moduko bitartekari. Egia da testuena bezala, generoen aldakortasuna ere etengabea dela. Ikusi, bestela, garai bateko testu idatzien eta oraingoen arteko tartea, eta zer esanik ez ahozkoetara jotzen badugu. Eta bitarteko informatikoen bidezko ekoizpenak, berriz, ohartzeko kasik aukerarik gabe ari zaizkigu sortu orduko eraberritzen. Honek guztiak esan nahi du generoen kontzeptua ere eten gabe behar dugula egokitzen saiatu.

Rastierrek (2001) ongi azaltzen du, nolana ere, generoaren bitartekaritza hau:

Le genre assure non seulement le lien entre le texte et le discours, mais aussi entre le texte et la situation, tels qu'ils sont unis dans la pratique (Rastier 2001: 229)

Tout texte est donné dans un genre, et perçu à travers lui (...) le texte est l'unité fondamentale mais non maximale puisque tout texte prend son sens dans un corpus. Or le corpus de textes d'un même genre s'impose en général (...) (Idem: 232)

Le genre l'importe sur les autres régularités linguistiques (...) Les régularités de genre l'importent sur les régularités idiolectales ou stylistiques (ibid)⁴

Testuaren ezagutzan generoa baliabide pertinentea da oso. Giza elkarreragin diskurtsiboak historian zehar eraiki dituen molde horietan, testuera sozial horietan, gauzatzen baita edozein hizkuntza naturalean ekoiztiko testu oro, eta testuen aniztasun mugagabearen oinarriko erregularitasun maila bat erakusten baitu generoak. Baina askoz gehiago dago testua zer den zehazki ulertu (eta bere erabilera irakatsi) nahi badugu.

Bronckartek eta bere taldeak (Bronckart 1985, 1996) koadro teoriko eta metodologiko osatua eskaintzen digute hizkuntzaren analisisan nahiz irakaskuntzan aski ondo frogatu dena, eta bertara joko dugu testua zer den eta nola gauzatzen den azaltzeko. Gaur *interakzionismo sozio-diskurtsibo* (ISD) izenarekin ezagutzen denak planteamentu epistemologiko zehatza egiten du: "giza jokaeren ezaugarri espezifikokoak beti ere sozializazio bidean burututako prozesu historikoen emaitza dira, inolaz ere" Larringan (2007: 121). Larringani berari jarraituz, esan dezagun eredu honek hiru teorizazio mota biltzen dituela hizketazko portaera jarduera bere konplexutasunean azaltzeko: a) mintzairaz kanpoko teorizazioa, non testuingurua deitu izan den hori parametro objetibagarrietan adierazten den; b) hizkuntza unitateen gaineko teorizazioa, non hizkuntza naturaletan ekoiztiko berbazko corpusetatik abiatuz, unitateen formazko eta erabilera (funtziozko) ezaugarriak aztertzen diren; c) mintzaira eragiketen teorizazioa, non hipotesi modura, "hizkuntzaz kanpoko parametroen eta testuetako hizkuntza unitateen arteko lotura eta artikulazioa hizkuntza eragiketa terminotan egiten den." (Idem).

Gogoetaren ardatz irakaskuntza izanda, bada Bronckarten ereduak eskaintzen digun beste zehaztasun bat, lehen aipatu dugun testu generoen markoa eta benetako testuen aniztasunaren arteko tartea ulertze aldera oso baliagarria dena.

"*Testuaren arkitekturaz*" hitz egiten digu Bronckartek (1996: 115, 120), non testuen eraikuntza azalduko lukeen, eta egitura edo teorizazio maila ezberdinak

⁴ Aipu hauek Bronckart (2007) lanetik atera ditugu.

zehazten diren. Ostopilaren antzera, hiru geruza maila bereiziko lirateke: a) testuaren azpiegitura orokorra; b) testualtze eragiketen maila; eta c) ardua enuntziatiboa deitzen dena. Geruzarik eta sakonenean testuaren planifikazioa bereizten da, alegia, kasuan kasurako erabaki den egitura tematikoaren antolamendu orokorra. Maila berean diskurtso moten⁵ aukerak berezi behar lirateke eta hein batean, haietan ageri diren segmentuak eta esaldiak ere egituraren osagai lirateke. Bigarren geruzan testualtze mekanismoen eragina ikus daiteke: izen nahiz aditz kohesioa, eta konexio-loturak lirateke mekanismo hauek, eta aurreko diskurtso moten ezaugarriak eta elkarren arteko loturak adierazteko baliagarriak lirateke mekanismo hauek. Azken geruzari ardua enuntziatiboaren eremua deitu izan zaio, eta bertan kokatzen dira testu baten koherentzia pragmatikoa edo interaktiboa ziurtatzeko erabiltzen diren ahotsen kudeaketa eta modalizazio baliabideak.

Hitz egitea, mintzaira jarduera, testuak ekoiztea edo ulertzea bada, alegia testuak baldin badira mintzamenaren agerpen enpiriko bakarrak, haietan oinarritu behar du irakaskuntzak. Testuen izaera eta erabilera baldintzak ezagutzeko, lehentxeago aurkeztu dugun teorizazioa pertinentea bada, irakaskuntzaren norabidea nahikoa bideragarria litzateke.

3.2. Testuetan oinarritutako didaktika

Alabaina, testuak, eta generoak ere, lehen ere esan dugun bezala, askotarikoak eta aldakorrek dira. Ze genero eta ze testu erakutsi erabakitzea ez da kontu erraza. Didaktikaren lana da edukien aukeraketa egitea eta baita eduki horiek lantzeko proposamen teorikoen egokitzea ere (transposizio didaktikoa, alegia). Testuan oinarrituta egin diren proposamen didaktikoak asko dira, baina lehentxeago aurkeztu dugun ikusmira teorikoa kontuan hartuz egiten dutenak ez dira hainbeste. Oro har, esalditik testura egiten den jauzia gutxitan justifikatzen da. Esan eta egin izaten da aukera askotan, eta horrekin arazoak konpondu beharrean askotan okerrago ere ipintzen dira.

Aipatu eredu edo arkitekturaren oinarrituz garatu dira, bereziki Genevan, saio didaktiko edo sekuentzia didaktiko (SD) zehatzak, eta eskoletan esperimintatu ere egin dituzte material horiek.

Saio didaktiko horietan, jakina, testuak dira hizkuntza irakaskuntzaren helburu nagusia eta haien izaera eta erabileraren baldintzak ezagutu behar dira, hasteko. Aldi berean, derrigorrezkoa da landuko den testu generoaren inguruko gogoeta, haien ezaugarri funtzionalak (zertarako erabiltzen diren) eta egiturazkoak (nola errekonozitzen ditugun) ezagutzeko. Beti ere, testu berri baten ekoizpen baldintzen analisisa egiten den bitartean, alegia, zein helbururekin ekoizten den eta zein egoera konkreturi begira. Lan hori egin ostean, SDetan ariketa teknikoagoak egiten dira, testu genero jakin bat egituratzen duten arauak menderatze aldera. Eta, jakina, ariketa hauek esaldiaren gramatika ere lantzen dute.

Didaktikaren beste zenbait arau ere integratzen dira SD hauetan, hain zuzen ebauluaketaekin zerikusi estua dutenak: hara nola, aurre-testuaren ekoizpena, izan ere abia-

⁵ Diskurtso motaren kontzeptua zehatzago ikusteko jo iturrietara (Bronckart 1996) edo Larringanek (1998) ematen duen azalpena.

puntuaren ezagutza behar da nondik abiatzen garen jakiteko. Aurre-ebaluaketa hau aurrerapena neurtzeko ezinbesteko erreferentzia izango da, eta saioan zehar eta amaieran egin behar den ebaluaketa hezitzailea izan dadin ezinbesteko baldintza gertatuko da.

4. Zer gertatzen da gramatikaren irakaskuntzaren inguruan?

4.1. Eskolako gramatikari gainbegiratu azkar bat

Gramatika irakasteko egon diren joerak aztertzen baditugu, lehenengo programazio sistematikoak konduktisten eskutik etorri ziren, eta proposatzen zuten irakaskuntza programatuaren ardatza dedukzioan oinarritzen zela ikusiko dugu. Arauak eta definizioak buruz ikasi batetik, eta bestetik, aurrez ikasitako arauekin analizagarriak (konpatibleak) diren esaldi aukeratuak landuz bideratzen zen lana. Ondorioz hizkuntza ikasiko zela pentsatzen zen. Ebaluaketan, berriz, erakutsitako nozio eta arauak ikasi diren frogatu beharko da, baina ez da frogatzen hizkuntzaren erabilera zenbat baliatzen diren ikasitako nozio eta erregelak. Zertarako irakasten da gramatika bide honetatik? Bronckartek (2004) egiten duen gogoeta jarraituz, esan dezagun hiru helburu nagusi dituela gramatikaren irakaskuntza honek: 1) Gramatikaren arau eta kontzeptuak unibertsaltzat hartzen diren heinean norberarena ez ezik beste hizkuntzak ikasteko ere baliagarriak izango direla pentsatzen da; 2) Arau hauetatik asko ortografia menderatzeko ezinbestekoak dira, komunztadurarekin zerikusia duten arauak frantsesez, esate baterako; 3) Arau eta ariketa hauek testu onak, filosofiako edo literaturakoak, hain zuzen ere, lantzeko ezin aproposagoak suertatuko dira, ez hainbeste eguneroko testuen azterketarako.

Helburu hauek betetzen diren ez da frogatu, baina aldiz, joera hauetan oinarrituz garatu da eskolako gramatikaren irakaskuntza. Ondorioz hainbat arazo ikus ditza-kegu praktika zabaldu eta arrunt honetan: gramatika tradizionalak erakusten zuten latinaren mendekotasuna ez da desagertu; irizpide logiko-semantikoak (subjektua, aditzaren ekintza nor/nork burutu duen esaten diguna da) asko erabiltzen dira; literaturaren zerbitzuan ageri da askotan gramatika, analisi literarioak ordezkatzuz, eta apenas duen hizkuntzaren sistema azaltzeko koherentziarik. Gramatika modernoagoetan, enpirismoaren eragina nabari da, eta hizkuntzak erabiltzen diren bezala aztertzeko edo irakasteko joera agertuko litzateke, eta ez derrigorrez literatur testuetan agertzen den hizkuntza jaso eta hautatua. Halere, esaldiak, haien testuingurua kontuan hartu gabe aukeratu dira, teorizatu gabe, eta sintaxia lehenetsi da morfologiaren gainetik.

4.2. Nola gauzatzen da eskoletan gramatikaren irakaskuntza ?

Nolanahi ere, interesgarria litzateke ikustea eskoletarako prestatu diren hizkuntza curriculumetan, eta haiek bideratzeko egiten diren eskola liburuetan nola integratzen den gramatikaren irakaskuntza.

Berriki kontatzen zigen Crystal irakasleak⁶ Erresuma Batuan, 1965 eta 1985 urte bitartean eskoletatik gramatika erabat desagertarazi zela. Irakasleak eurak ere, garai

⁶ Bilbon 2007ko irailaren 23an, David Crystal irakasleak eman zuen hitzaldi baten harian egindako adierazpenak.

horietan eskolatuak behinik behin, gramatika kontuetan erabat ezjakinak omen ziren. Esaterako, preposizioa zer den ez omen zekiten. Gurean horrelako zerbait pentsa ezina litzateke, baina han, eta hizkuntzaren irakaskuntzaz badakite zerbait ingelesek, ez dirudi halako deskalaborik gertatu zenik. Hala eta guztiz ere, gaur Ingalaterran eta Erresuma Batuan oro har, Deer (2006) irakasleak dioen bezala, 1988 urtean Curriculum nazionala⁷ eta aldi berean kanpo ebaluaketa sistema jarri zuten abian. Beste jakintza arlo guztiekin batera hizkuntza kontuetan ere erreferentzia puntua curriculum horrek ezartzen du. Bertan, gramatikak leku gehiago du. Gramatika hori halere, testu genero ezberdinen ezaugarri formalak hobeto ezagutu edo haien zerbitzuan lantzen omen da. Alegia, kontakizunak ahoz eta idatziz hobeto egiteko, albisteak ematen jakiteko, antzerkiak edo bestelako literatur lanetan egokiago murgiltzeko, ahozko zein idatzizko eztabaidetan, solasetan, aurkezpenetan, partehartze duinagoak egin ahal izateko irakasten omen da oinarrizko gramatika. Aipagarria da izan ere, curriculum horretan gramatikari ematen zaion balio funtzionala, idatziaren, ortografiaren, eta puntuazioaren zerbitzuan lantzen da gramatika. Nolabait esateko, bere baitan ez da jakintza gaia, baina baliabide bezala bai, badu bere lekua.

Herrialdetik herrialdera, eta hizkuntza batetik bestera alde handiak daude, baina eskolako gramatika zer den eta zertara mugatzen den azaltzerakoan ingelesaren antzeko zedarripena egiten du Chartrand irakasleak ere, kasu honetan, Kanadako frantsesaren irakaskuntzari dagokionez; eskolako gramatikaz ari garenean hizkuntzaren sistemaren zati batez ari garela esango digu: morfologia, sintaxia, puntuazioa, eta ortografiarako baliagarria den morfosintaxiaren arau batzuetara mugatzen da; frantsesaren ereduak norma estandarraren zenbait arau ere oso gogoko dira eskole-tako programetan, eta beti, idatzia da lantzen den hizkuntza. Ahozkoaren gramatikarik ez da inon erakusten. Berrikiago, testua, enuntziatioa eta diskurtsoaren zenbait kontzeptu ere sartu dira frantsesaren eskolako gramatika horretan. Testu mailako diren zenbait fenomeno arautu ere lantzen omen dira gaur: anaforak eta berrartzeak, deikisiak, modalizazioak, diskurtso erreferitua eta abar (Chartrand 2005: 12).

Gure irakaskuntzan ere, LOGSE legeak ekarritako berrikuntzen haritik, proposamen mailan behintzat, asko aldatu dira gauzak. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako *Oinarrizko Curriculum Diseinuan*, adibidez, hizkuntza arloan 10 helburu zehazten dira, bai gaztelaniaren kasuan, baita euskararenean ere (ikus 1. eranskina). Legeak egokitzapen bat baino gehiago izan ditu, baina Hizkuntza eta Literaturaren irakaskuntza helburuak, 1997urteko 180 Dekretuan, hamar urte lehenago diseinatu ziren ia modu berean agertzen dira (ikusi 2. eranskina). Eta hamar helburu horietan ia aipatu ere ez da egiten, zuzenean ez behintzat, hizkuntzaren sistemaren arau formalen (sintaxia, nahiz morfologia) inguruko gogoetarik. Ez da ezer esaten metahizkuntza ezagutzen ikasi beharraz, alegia gramatikaren legeak ikasi eta landu beharraz.

Nolanahi ere, gauza bat da legeak dioena edo irakaskuntza erreformatan proposatzen dena, eta beste bat, lege hartan oinarritu arren benetan egiten dena. Adibidetarako edozein eskola liburu har dezakegu zer proposatzen den ikusteko, eta Bosquek (2004), argitaratu duen batxilergoko 2. mailarako Gaztelera eta Literatura

⁷ Zenbait orrialdetan begiratzea aski da *National curriculum for English* deiturikoaren eduki nagusiak nola banatzen diren ikusteko: www.ncaction.org.uk/subjects/english, www.literacytrust.org.uk/Databse

liburuaren aurkibidea ekarri dugu (ikus 3. eranskina). Hiru ataletan banatzen du liburua, bakoitzak 10 gai dituela. Lehenengoa, Gramatika izendatzen da eta bertan ageri dira esaldi bakuna eta konposatuaren azterketari emaniko 5 gai; beste hiru gai lexikoari emanak daude, 9.a “*Más allá de la Gramática. Los estudios pragmáticos*” eta 10.a “*El texto. Coherencia y cohesión*” deitzen da. Beraz, testuaren gramatika moduko zerbait bilduko litzateke azken bi gai hauetan. Bigarren atala “*Comunicación y técnicas de trabajo*” deitzen da eta bertako lehenengo bost gaietan gaztelaniari buruzko zenbait ezagutza aipatzen dira, hizkuntzaren historia, gaurko gaztelaniaren ezaugarriak, aldakiak, elebitasuna eta beste. Beste bost gaiak testu genero ezberdinen ingurukoak dirudite: “*Textos científico-técnicos, humanísticos, periodísticos*”, eta abar. Hirugarren atala, bere osotasunean gaztelaniaz idatzitako literaturari eskaintzen zaio. Egia da gai zerrenda batek ez duela erakusten benetan zer eginarazteko pentsatua dagoen ikas-liburua, baina nolana ere, badirudi, gramatikaren betiko arloek beti izan duten leku garrantzitsua hartzen jarraitzen dutela. Egia da baita ere, eskola liburuen artean alde handiak daudela eta lehen esan dugun bezala, euskarazkoetan testuaren ardatza jarraitzen duten proposamenak nahikoa ugariak direla. Nolanahi ere, oso antolamendu eta joera ezberdinak ikus daitezkeela argialetxe edo ikertalde baten esku egon diren eskola-liburuen eta beste argialetxe edo talderen fruitu izan direnen artean. Hezkuntza administrazioak ez du didaktika irizpiderik ezartzen eskola liburu bezala egokitasun ziurtagiria edo baimena ematen duenean. Oro har, gainera, ez dago kontrolik, ez didaktika ez eduki aldetik. Euskarazkoetan euskara mailako oniritzia ematen da baina gainerako guztia, eta asko da, liburu egileen esku geratzen da.

Ez dugu ezagutzen, gure irakats sistemari dagokionez, lege edo proposamenean esaten dena eta eskola liburuetan eskaintzen denaren arteko azterketarik, ez hizkuntzaren arloan ez besteetan.⁸ Nolanahi ere, aztertu egin behar litzateke kontu hau, ez baitakigu eskolatan, benetan, zer egiten den. Eta aztertu behar litzatekeena bereziki, zera da, zenbateraino programa eta material horiei esker lortzen duten gure ikasleek hizkuntzaren erabileran gaitasun egokia. Alegia, hasieran aipatzen genuen irakaskuntzaren helburu nagusia, hizkuntza eskolan eta eskolatik kanpo behar bezala erabiltzeko gaitasuna lortzen den edo ez aztertu behar litzateke. Baina didaktika esperimentalak oso urruti dago gure inguruko ikerketa interesetatik...

4.3. Zer da benetan irakasten dena?

Genevako Unibertsitatean, Schneuwly eta Dolzen zuzendaritzapean, ikerketa garrantzitsu bat garatu dute. Eskolatan irakasten dena aztertzen ari dira, benetako hizkuntzaren didaktika ezagutu nahi da. “*L’objet enseigné*”⁹ izenpean hainbat esko-

⁸ Begoña Bilbao euskal curriculumaren zenbait gai eskola liburuetan zenbateraino jasotzen ziren aztertu zuen bere tesian (Bilbao 2003), baina hizkuntzaren didaktikarekin lotuko litzatekeen beste lan hau ez dago egina ez euskararako ez gaztelaniarako.

⁹ AIRDF (*Asociation internationale pour la Recherche en Didactique du Français*) elkarteak 2004ko kongresuan gai hauxe landu zuen bestalde. Ikus bere web orrialdean (<http://www.Airdf.com>), bertan aurkeztutako lanak.

latako irakats saioak grabatu eta haietan gertatzen diren elkarreragin sekuentziak aztertzen dira oso protokolo zehatza erabiliz. Bi irakasgai nagusi alderatzen dira: erlatibozko esaldien irakaskuntza batetik, gramatikarekin oso lotua dagoen gaia, eta argudiozko edo iritzi testuak, bestetik. Jaso den lagin edo corpus zabal hau aztertzeko bi azterbide nagusi garatu dituzte: batetik, semantizazio prozesuak aztertzen dira, alegia, ikasgai jakin batean erreferente (eduki) bat edo batzuen eraikitzea (atze-matea) nola egiten den, eta hartarako agertzen diren terminoak eta haien isotopiak (sareak) nola garatzen diren ikusten dira. Bestetik, eskola egoeraren giza antolaketa-
ren eraginak aztertzen dira. Bigarren bide honen bitartez, aipatu ikasgaiak erakus-
teko irakasleak erabiltzen dituen forma komunikatibo-diskurtsiboak begiratuko
dira. Makroegitura berezi batzuen bidez bitartekari lana irakasleak nola egiten duen
ikus, eta aipatu semantizazioan (edo ikaste prozesuan) nola eragiten duen ezagutu
ahal izango da. Ondorioz, jakin daiteke zein efektu duten eskolaren espazioa eta
eginkizunaren “taularatzeak” (“mise en scène”), edukiek, bideratzen diren ariketa
edo eginkizun motek, eta azken baten irakasleak erabiltzen dituen baliabide ezber-
dinak (“outils”). Alegia, dispositibo didaktikoak (baliabideak, ariketak, eginkizunak)
nolako eragina duen zentzuen, ezagutzen eskuratze prozesuan. ”Synopsis” deitzen
duten baliabide metodologikoa garatu dute bilketa era sistematikoan eta egituratuan
egiteko.

Ikerketa honen lehenengo emaitzetan (Schneuwly et al. 2005) ikus daiteke, bi
arlotan irakasleak zer egiten duen, alegia, nola erakusten duen, nola zatikatzen,
nola egokitzen eta eraldatzen duen edukia ikasleak ikas dezan. Nabarmena da nola
gramatika irakasten, behatu diren irakasle guztiek, haien arteko aniztasuna handia
izan arren, oso keinu edo irakats molde antzekoak erabiltzen dituzten. Iritzi testuak
irakasteko, aldiz, oso keinu ezberdinak eta aldakorrak ageri dira, gutxi formaliza-
tuak, irekia den sistema baten inguruan lan egiteko modua nabari da. (Aeby et al.
argitaratzeke) Ez da zaila emaitza hauen azalpena: gramatika lantzeko modua kultur
ezagutza finkatua eta askoz ezagunagoa da, testu mailako ezagutzen lantzeko erabil-
tzen dena baino.

5. Proposamen bila

Ikusi dugun moduan, eskolan gramatika irakatsi beharra ez du inork zalantzan
jartzen, baina zehaztu behar da zer, zertarako eta nola irakatsi.

Bestalde, gramatika irakastearen helburuak nahikoa argi daude. Bi nagusiki:

- 1) Hizkuntza idatziaren arau nagusiak (komunztadura, ortografia, puntuazioa eta beste) menderatzeko lagungarri izan behar du. Betiko eduki horiek, eta testuetan ageri diren prozedurak, gramatikak azaldu behar du zeintzuk diren, baina beti ere hizkuntza errekurso horiek dituzten efektu diskurtsiboak izango dira ikasi beharrekoak, ez errekurso formalak bere baitan.
- 2) Ikasleen hizkuntza gaitasunak garatzeko, eta zehazki, testu eta diskurtoetan gauzatzen den hizkuntzaren metaezagutzaren ezaugarriak (erregulartasunak) menderatu eta ikasleek haiek egokiago erabiltzen jakin dezaten. Nolanahi ere, metaezagutza bera, eginkizun erreflexiboa alegia, ez da bere baitan helburua, bai-
zik eta hizkuntzaren praktika edo usu egokiak bideratzea izan behar du xedea.

Eta zer du honek betiko gramatikak duena baino hobea? Hizkuntzaren erabilerari, bereziki idatziari, zerbitzu handia egin diezaiokeela. Baliagarritasuna erraz ikusten zaiola.

Nolanahi ere, ez da kontu erraza helburu honi artez erantzutea. Azken batean, hizkuntzaren didaktikak agindu behar du hemen. Eta didaktika disziplina beregaina da, bere baliabide epistemologiko eta metodologikoekin. Jakintza arlo teknikoa eta praktikoa, edukia, ikaslea eta irakasleak osatzen duten hiruki ardatzaren inguruan baliabide zehatzak garatuko dituen bitartekoa (Schneuwly 2003).

Hizkuntza, edo hizkuntzalaritza, edo gramatika edo literatura asko jakitea ez da nahiko bermea hizkuntza erabiltzen irakasten jakiteko. Eta eskolan hizkuntza forma konplexuak (testuak eta diskurtsoak) irakatsi behar dira eta hori egin ahal izateko behar da didaktika: Hirugarren atalean azaldu dugun bezala, ordea, hizkuntzaren didaktikak aldaketa sakonak nozitu ditu eta gehiagoren beharra ere sumatzen da. Lehen ere esan dugun bezala, hizkuntza kontuetan, eskolari eskatzen zaiona hizkuntzaren erabilera menderatzea baita. Hau geroz eta argiago ikusten da gizartean ere, eta garai bateko gramatikaren definizioak gutxi balio digu gaur. Ikus adibidez, berriki kaleratu diren PISA 2006¹⁰ ebaluaketa jardunaren ingurukoak. Munduko 30 herrialde aurreratuenetan (OCDE erakundekeotan, hain zuzen ere) egiten da ebaluaketa hau hiru urtean behin, herrialde bakoitzeko 15 urteko ikasle lagin esanguratsu bat erabiltzen. Hizkuntza kontuetan, 2006koan adibidez, irakurketaren ulermena neurtu da, eta hartarako kirola egiteko zapatilei buruzko idazki bat irakurri arazi zaie ikasleei. Ez da gramatika noziorik ez analisisa morfosintaktikorik eskatzen; testu bat, eta ez literatura testua hain zuzen ere, da irakurri beharrekoa eta ulertzen den edo ez aztertzen dena.

Gramatika erakutsi behar ez denik ez dugu esango, baina irakasten den gramatikak zertarako balio behar duen garbi dago. Hori esatea egitea baino errazagoa izan arren, bada teknologia nahikoa landua helburu horretarako. Ikus bestela Genevako eskolakoek garatu duten sekuentzia didaktiko (SD) bilduma. (Besson et al. 1990, Dolz et al. 2001, eta beste). Dударik gabe, eta SD baliabide didaktikoaren sortzaile izan diren heinean, ezagutzen dugun materialik hoberena. Ildo horretatik, gure artean ere zenbait argitaletxetan sortu dira material interesgarriak: Erein argitaletxeko “Esaizu Proiektua”, edo Elkarlanean Ikastolen Elkarrekin sortu duen “Ostadar” proiektua, edo irakasleen prestakuntzarako Begoñako Andra Mari (2006) taldeak sortutakoa esate baterako. Bestalde, eta lehen aipatu dugun HABEren Programa berrian ere sekuentzia edo ataza didaktikoen zenbait ezaugarri biltzen dira. Ordea, programetan eta materialetan esalditik testura jauzi egin arren, irakasle askok material hori erabiltzeko behar duen prestakuntzarik ez dauka. Hizkuntzalaritzan eta didaktikan behar da prestakuntza zehatza, ohikoa den hizkuntzaren ikusmira logiko eta gramatikala gainditu, eta ohartu diskurtso arauak direla sintaxia eta morfologiaren hainbat gauza baldintzatzen dituztenak eta ez alderantziz. Esaldiaren arauak eta diskurtsoarenak integratu beharra dago. Bestela, eta Bronckartek arrazoi osoz esaten duen bezala, “la enseñanza textual se ha incorporado en los programas sin que el gramatical se haya modificado sustancialmente. (...) El corpus gramatical se presenta hoy en día como una cantera inacabada sin coherencia de conjunto, en el que restos de objetos de enseñanza antiguos cohabitan con nuevos objetos que todavía no han

¹⁰ Ikus [ivei/isei](http://www.ivei/isei) erakundearen web orrialdean (www.ivei/isei) PISA 2006ko ebaluaketaren txostena.

sido totalmente asumidos. (...) se observa insatisfacción en el profesorado que tiene dificultades con los nuevos conceptos (...) aprovechada políticamente para justificar una vuelta a la tradición” (2007: 9).

Ondorioz, euskararen irakaskuntzarako gramatika bai, behar da, eta ez legoke gaizki eskolan pentsatuz egindako bat sortzea. Esan nahi baita, goian aipatu ditugun ezaugarriak izan behar dituela batetik, eta bestetik gure ikasleek kontuan hartuz, baliagarria izan behar duela haiek dituzten beharrentzat. Lehen aipatu dugun bezala, idatziaren lagungarri behar du batetik, eta bestetik, gure ikasleek beste hizkuntzak ere ikasten dituztela kontuan hartuz, gutxienez terminologia mailan beste hizkuntzetan erabiltzen denarekin batasuna izango lukeena, eta eskatzen hasi ezker, gauzak behar den zehaztasunarekin baina alperreko konplexutasunik gabe adieraziko litzukeena nahiko genuke gure eskolarako gramatika. Hizkuntzaren sistema ezagutzeko eta erabili behar denean, alegia, testua sortu eta/edo ulertu behar denean, ikasleari nahiz irakasleari lagungarri izango zaiona.

Bronckartek (2003) konpromiso moduko bat proposatzen digu. Paraleloki testuekin eta esaldiekin lan egiteko apustua egiten du. Batetik, beraz, testu enpirikoen corpus batetik abiatu, eta sentibilizazio ariketak egin behar lirateke, testu horiek bere testuinguru komunikatiboan nolako gauzatze edo funtzionamendu baldintzak dituzten ezagutzeko, eta bide horretatik testuen planifikazio eta testualtze legeak ikastera heltzeko. Bestalde, eta aldi berean, esaldi aukeratuen corpus bat oinarritarako hartuz hizkuntzaren sistemari buruzko nozio eta arau garrantzitsuenak eskuratu behar lirateke, nahi bada, esaldiaren gramatikaren bide arrunta jarraituz. Baina konpromiso hau erronka bati lotu beharko litzaioke. Alegia, gramatikaren ikasgaiak azken batean testuen ekoizpen eta ulermenerako baliagarri izan behar lukete. Eta jakina, erronka hau bideratzeko gramatikaren nozio eta arauen berregituratze edo berreraikitze prozesu bat gauzatu beharko litzateke, eta honek, jakina, luze joko du. Baina horrela dira gauzak, eskolako gramatika eta hizkuntzaren egituratze ekimenak beti berregiten joan behar dutela barneratu beharreko kontzeptua da hala beharrez.

Eta amaitzeko, esan dezagun, edozein interbentzio didaktiko egiteak egoeraren ezaugarri eta baldintzen azterketa kontuan hartzea eskatzen duela. Irakaskuntzaren baldintza egoera horien artean, protagonisten irudikapenak (guraso, irakasle, ikasle) izugarritzko eragina du. Eta haiek, tradizioa jarraituz, hizkuntza lantzea gramatika lantzea bezala irudikatzen dute. Eta irudikapen edo ulertzeko modu hori ez da aldatzen goizetik gauera. Didaktika proposamen berriak, beraz, baldintza horien jakitun izanik egin behar, eta egoera horretan itsatsi beharko bideratu nahi den aldaketa eraginkorra izango bada.

Bibliografia

- Aeby Daghe, S. & Dolz, J., argitaratzeko, “Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l’enseignement/apprentissage du texte d’opinion”, in D. Bucheton & J. C. Chabanne (arg.), *Les gestes professionnels de l’enseignant de français*, PUF, Paris.
- Audigier, F., M. Crahay & J. Dolz, 2006, *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Boeck Collection. Raisons éducatives, Bruxelles.
- Bakhtine, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.

- Begoñako Andra Mari, 2006, *Testugintza*, Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola, Bilbao.
- Besson, M.-J. et al., 1979, *Maîtrise du Français*, Département de l'Instruction Publique, Genève.
- , Canelas-Trevisi, S., I. Nicolazzi-Turian & J.-P. Bronckart, 1990, Vol. 1: *Français 7^e*, Vol. 2: *Français 8^e*, Vol 3: *Français 9^e*. *Pratique de la langue*. Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Département de l'instruction publique, Genève.
- Bilbao, B., 2003, *Curriculum eta Kultura Euskal Herrian*, Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Béguelin, M.-J. (arg.), 2000, *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- Bosque, I., 2004, *Lengua castellana y literatura. 2.º Bachillerato*, Akal, Madrid.
- Bronckart, J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Delacahux et Niéslé, Paris. Gaztelerazko itzulpena, 2005.
- , 2003, *Didactique de la Grammaire*, FAPSE, Université de Genève. (Eskola materiala)
- , 2004, "Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionisme socio-discursif", *Caleidoscópico* 2: 2, 113-123.
- , 2005, "Les différentes facettes de l'interactionisme socio-discursif", *Caleidoscópico* 3: 3, 149-159.
- , 2007a, "La actividad verbal, las lenguas y la lengua; reflexiones teóricas y didácticas". Barcelona, 18 y 19 de enero de 2007. I Jornadas de Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües, organizados por la xarxa de recerca LLERA. Conferencia inaugural.
- , 2007b, "L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle. Hommage à Frédéric Rastier", *2èmes rencontres de l'ISD. Lisboa*, 12 octobre 2007. (Document de travail).
- , & Besson, M.-J., 1988, "Et si la grammaire n'était pas inutile?", in D. Bain (arg.), *La recherche au service de l'enseignement?*, CRPP, Genève, 73-93.
- Chartrand, S.-G., 2005, "L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants", in J. Lafont-Terranova & D. Colin (arg.), *Didactique de l'Écrit*, Presses Universitaires de Namur, Namur, 11-32.
- Deer, C., 2006, "Le curriculum national en Angleterre, entre logique politico-idéologique et didactico-pédagogique", in Audigier, F., M. Crahay & J. Dolz (arg.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Boeck Collection. Raisons éducatives, Bruxelles, 85-97.
- Dolz, J. & J.-C. Meyer, (arg.), 1998, *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'études en didactique du français (Cartigny, 28 février - 1^{er} mars 1997)*, Peter Lang, Berne.
- , Noverraz M. & B. Schneuwly, (dir.), 2001, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, De Boeck & Larcier, COROME, Bruxelles.
- , Jacquin, M. & Schneuwly, B., 2006, "Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire: une approche à travers des objets enseignés", in Audigier, F., M. Crahay & J. Dolz (arg.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Boeck Collection. Raisons éducatives, Bruxelles, 143-164.
- Euskaltzaindia, 1994, *Euskal Gramatika lehen Urratsak. IV (Juntagailuak)*, Euskaltzaindia, Bilbao [= EGLU-4].
- Ensal, P. & L. Elozegi, 2004, "Euskaltegi-kurrikuluak egiteko jardunbide bat", *Hizpide* 57, 3-128.

- Europako Kontseilua, 2001, *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako erreferentzia markoa*. HABE, Eusko Jaurlaritza, 2005. (*Common european Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Education Committee, Language Policy Division, Strasbourg*) (2001).
- Goenaga, P., 1978, *Gramatika bideetan*, Erein, Donostia.
- HABE, 2000, *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikuluma* (HEOK), Eusko Jaurlaritza, Donostia.
- Idiazabal I. & L. M. Larringan, 2005, "Euskararen kalitatea aztertze marko teorikoa eta metodologia", *Ikastaria* 14, 9-29.
- Lafitte, P., 1944, *Grammaire basque (navarro-labourdin littéraire)*, Elkar, Donostia. Edition revue et corrigé: 1979.
- Larringan L. M., 1998, "Testuen analisisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean", in I. Idiazabal & L. M. Larringan (arg.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: Testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, UPV/EHU-Arabako Foru Aldundia, Vitoria-Gasteiz, 47-95.
- , 2007, "Testu motak eta testu antolatzaileak: zer lotura?", in I. Plazaola & M. P. Alonso (arg.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak*, Erein, Donostia, 119-134.
- Oinarrizko Curriculum Diseinua, 1990), *Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza. Gaztelania, Euskara eta Literatura. Atzerriko Hizkuntzak*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua, Gasteiz.
- Rastier, F., 2001, *Arts et sciences du texte*, P.U.F., Paris.
- Schneuwly, B., 2003, "Le modèle didactique du genre: un concept d'ingénierie didactique", *Les cahiers THEODILE* 3, 27-52
- , Sales-Cordeiro, G. & J. Dolz, 2005, "A la recherche de l'objet enseigné: Une démarche multiphocale", *Les pratiques enseignantes: analyse de données empiriques* 14, 77-91.

Aipatu ditugun web orrialdeak

www.ncaction.org.uk/subjects/english,
www.literacytrust.org.uk/Database
 (<http://www.airdf.com>)
 (www.ivei/isei)

1. Eranskina

Erreformatarako Curriculum Diseinua 1992: 23-24.)

HELBURU OROKORRAK

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren Etopan Gaztelania eta Euskararen irakaskuntzaren helburua ikasleengan honako gaitasun hauek garatzen laguntzea izango da.

1. Ahozko eta idatzizko diskurtsoak ulertu, beren helburu ezberdinak eta hauek inguratzen dituzten komunikazio egoerak ezagutuz.
2. Ahoz eta idatziz era koherente eta zuzen batean adierazi, komunikazio helburu eta egoera ezberdinen arabera, eta estilo propioa lor dezan lagunduz.

3. Espainiar Estatuan eta gizartean hizkuntza anitz daudela eta hizkuntza bakoitzean bariantek esistitzen direla ezagutu eta baloratu, estereotipo sozio-linguistikoak gaindituz, eta ukitzen diren hizkuntzek sortarazten dituzten arazoak kontuan hartuz.
4. Bere adierazpen errekursoak erabili, bai linguistikoak, bai ez-linguistikoak, beste pertsonekin harreman zuzenak izaten sortzen diren komunikazio harremanetan.
5. Komunikabideen elementu eta ezaugarriak ezagutu eta aztertu, helburu bikoitz batekin: diskurtsogintza trebetasuna hobetu, eta beren mezuen aurrean jarrera kritikoa garatu, beren manifestapenak egungo kulturaren duten garrantzia baloratu.
6. Irakurketa eta idazketaz era autonomo batean profitatu eta gozatu, bi jardueraren horiek komunikazio era bezala, kultur aberaste eta gozamen pertsonal iturri bezala hartzen direlarik.
7. Alde batetik literatur testuak, eta bestetik asmo literarioa duten ahozko nahiz idatzizko testuak interpretatu eta ekoitzi, jarrera kritikoa eta sortzailetatik abiatuz, literatur tradizioaren lan nabarmenak ondasun kulturalaren erakusgarri bezala baloratu.
8. Hizkuntzaren elementu formal eta mekanismoei buruz hausnartu, bere maila fonologiko, morfosintaktiko, lexiko-semantiko eta testualetan. Baita mezuen ekoizpen eta hartze baldintzei buruz komunikaziozko testuinguru sozialetan, norberaren ekoizpen linguistikoak erregulatzeko gaitasuna garatzearen.
9. Hizkuntza erabilpen sozial ezberdinak kritikoki aztertu eta juzkatu, hizkuntzaren eduki ideologikoaren onarpenaren bitartez estereotipo linguistikoak saihestuz, baldin eta hauek aurreiritziak (klasistak, arrazistak, sexistak, etab.) suposatzen badituzte.
10. Hizkuntza helburu guzti hauetarako tresna gisa erabili: ikaskuntza berriak lortzeko, errealitatearen ulermen eta azterketarako, pentsamenduaren finkapen eta garapenerako, eta azkenik, norberaren aktibitatearen erregulapenerako.

2. Eranskina

4.2. *Objetivos generales de la materia: lengua castella y Literatura* (Decreto 180 de 1997)

Si esos son los objetivos que debe lograr el alumno que cursa Bachillerato, algunos de ellos debe alcanzarlos a través de los específicos de la materia de *Lengua castellana y Literatura*, y que, expresados en términos de capacidades, son los siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos de carácter culto: científicos, culturales, técnicos, etc., atendiendo a las peculiaridades comunicativas de cada uno de ellos e interpretando, de manera crítica, el contenido ideológico de los mismos.
2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, desarrollando un estilo expresivo propio.

3. Analizar la situación lingüística en Euskal Herria, en España y en el mundo, observando la diversidad y diferente situación de las lenguas y sus variedades en relación a factores de naturaleza socio-histórica, para favorecer una actitud consciente y respetuosa hacia la riqueza plurilingüe y pluricultural.
4. Utilizar y valorar el lenguaje oral y escrito como medio eficaz para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad y para la organización racional de la acción.
5. Profundizar en el comentario de textos y reflexionar sobre los distintos componentes de la lengua (fonológico, morfosintáctico, lexicosemántico y textual) y sobre el propio uso, analizando y corrigiendo las propias producciones lingüísticas y empleando en ello los conceptos y procedimientos adecuados.
6. Interpretar y valorar críticamente obras literarias, identificando los elementos que configuran su naturaleza artística, descubriendo en ellas el uso creativo de la lengua, y relacionándolas con una tradición cultural y unas condiciones sociales de producción y recepción, apreciando en ellas la proyección individual y colectiva del ser humano y su capacidad de representación del mundo.
7. Conocer los principales rasgos de los períodos más relevantes de la Literatura en español, así como las obras y los autores más representativos de la misma en su marco artístico y cultural, localizando y utilizando, de forma crítica, las fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.
8. Disfrutar autónomamente de la lectura como fuente de nuevos conocimientos y experiencias, y como actividad placentera para el ocio.
9. Analizar críticamente los diferentes usos sociales de la lengua, evitando, de manera reflexiva y consciente, en las propias producciones aquellos usos en los que se manifiesten actitudes discriminatorias.
10. Ser capaz de transferir a otras lenguas objeto de aprendizaje, y particularmente al euskera, aquellas destrezas lingüísticas y textuales que el alumno aprende en esta materia.

3. Eranskina

Ignacio Bosque (2004) Lengua castellana y Literatura. 2.º Bachillerato

INDICE

I. GRAMÁTICA

1. La sintaxis de la oración simple
2. Coordinación y subordinación de oraciones
3. Oraciones subordinadas adjetivas y sustantivas
4. Subordinadas comparativas y consecutivas. La subordinación adverbial (I): subordinadas adverbiales propias
5. La subordinación adverbial (II): subordinadas causales, finales, condicionales y concesivas. Oraciones subordinadas con verbos en forma no personal
6. El léxico castellano. Estructura de las palabras
7. El significado de las palabras. La semántica léxica

8. El caudal léxico de la lengua: origen y evolución de las palabras
9. Más allá de la gramática. Los estudios pragmáticos
10. El texto. Coherencia y cohesión

II. COMUNICACIÓN Y TÉCNICAS DE TRABAJO

1. Origen y desarrollo de las lenguas de España
2. El español actual. Características y tendencias
3. Variedades dialectales del castellano. El español de América
4. Las lenguas constitucionales. El bilingüismo
5. La transmisión cultural (I). Textos científico-técnicos
6. La transmisión cultural (II). Textos humanísticos
7. El lenguaje burocrático: textos jurídicos y administrativos
8. La lengua en los medios de comunicación. Los textos periodísticos
9. El lenguaje de la publicidad
10. La lengua en los textos literarios

III. LITERATURA

1. La literatura del siglo XVIII
2. La literatura de la primera mitad del siglo XIX
3. La literatura de la segunda mitad del siglo XIX. El Posromanticismo y el Realismo
4. El modernismo y la generación del 98
5. Novecentismo y vanguardias
6. La generación del 27
7. La literatura española de los años cuarenta y cincuenta
8. La literatura española desde los años sesenta
9. La literatura hispanoamericana del siglo XX
10. Guías de lectura. Textos de otras literaturas