

# Ahokotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan

*Inés M.<sup>a</sup> García Azkoaga*

ines.garciaazkoaga@ehu.es

Euskal Filologia sAILA

Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien Fakultatea

Euskal Herriko Unibertsitatea

*Ainhoa Imaz Gaztelurrutia*

aimaz@irakasle.net

Irakaslea Durangoko Helduen Hezkuntzako Eskolan (HHE)

*Leire Diaz de Gereñu Lasaga*

leire.diaz@ehu.es

Letren Fakultatea

Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Saila

Euskal Herriko Unibertsitatea

*Alaitz Alegria Susperregi*

alaitzalegria@hotmail.com

Bigarren Hezkuntzako euskarako irakaslea

**GAKO-HITZAK:** Bigarren hezkuntza. Ahozko gaitasunak. Hizkuntzaren irakaskuntza. Euskara. Testuliburua. Didaktika.

## 1. SARRERA

Hizkuntzalaritzan sortu diren korrante berriei esker, eta testuen didaktikaren eraginez, berpiztu egin da ahozko komunikazioarekiko interesa; ondorioz, irakaskuntzak garrantzia eman dio hizkuntzen erabilerari. Ildo horretatik, azken urteotan areagotu egin da ahozko hizkuntza ikaskuntzaren objektu bihurtzeko aldarrikapena (Dolz & Schneuwly 1997, 1998; Schneuwly, 1996...) eta ahozko hizkeraren irakaskuntzari lekua egiten hasi zaio eskoletako egitarauetan (Nonnon, 2000; Rispail, 2007, etab.). Era be-

rean, ahozketasunaren azterketak adituen arreta merezi izan du eta aztergai izan da hainbat lanetan; adibidez, gaztelaniazko solasaldiak aztertzeko lanak (Briz, 2000) edo gaztelaniaren ahozkoaren didaktikaren inguruan egindako beste zenbait (Quiles, 2005).

Euskarari dagokionez, berriz, hasiak dira ahozko hizkuntza aztertzeko lanak; esate baterako, de Pietro, Dolz, Idiazabal & Rispaill (2001), Larringan & Idiazabal (2001), Diaz de Gereñu (2004, 2005; argitaratzeko), Idiazabal & Larringan (2005, 2007), Larringan (2002, 2007), Beloki & Manterola (2007), Idiazabal & García Azkoaga (2007), Garro (2007), García Azkoaga, Idiazabal & Larringan (prentsan); Idiazabal et alii (2008)... edo bertsolaritzaren tradizioetik abiatuta ahozko adierazpena lantzeko proposamenak (Gartzia, 2008). Bestalde, hezkuntza-sistema egoera eta garai berrietara egokitzeko ahaleginetan, 2007an Euskal Autonomia Erkidegorako Curriculum Dekretua argitaratu zen, eta han ezartzen dira hizkuntzaren irakaskuntzaren oinarriak eta jarraibideak, ahozko hizkuntzarenak barne.

Hizkuntzen didaktikaren zeregina da ikasten dena eta irakaskuntzan parte hartzen duten faktoreak azterzea (helburua, historia, irakasleen eta ikasleen ezaugarriak, materialen azterketa, e.a.), diziplina zientifikoaren abantailen azterketa, edota transposizio didaktiko egokiak egitea. Azken urte hauetan indarra hartzen ari den beste joera bat gehitu zaio horri: gelan benetan egiten denaren azterketa (Bronckart, 2004). Bestalde, hizkuntzaren didaktikak Gramatika Generatiboan zein beste ikuspegi testual eta diskurtsibotan oinarritutako nozioak eta metodoak bereganatu ditu, eta irakaskuntza-programetan, testuliburuetan eta ebaluazio-prozeduretan aplikatu ditu azken hamarkadetan. 1994an ezarri zen Euskal Autonomia Erkidegorako Curriculum Dekretuaren ondorioz, gurean garrantzi handia izan dute ikuspegi testual eta diskurtsiboek, eta hizkuntzaren erabilera errealari lotutako hurbilbide metodologikoek.

Hala eta guztiz ere, urteetan hizkuntza idatzia izan da hizkuntzen irakaskuntzaren ardatz; jarduera didaktiko gehienak modalitate idatzia lantzerantz bideratuta egon dira eta, sarritan, literatura-erreduetan oinarrituta. Gehienetan, ahozko hizkuntza nahiko alboratuta geratu da, alde batetik, kontzeptua bera ere zaila delako mugatzen; bestetik, ez delako erraza zer eta nola irakatsi behar den erabakitzea. Gainera, ahozko hizkuntza lantzea neketsuagoa gerta daiteke ikasle kopuruarengatik, metodologia arazoengatik, ebaluatzeke zailtasunengatik, e.a. (Del Río, 1993).

Ahozketasunak leku esanguratsua izan ohi du eskolatzearen hasierako urteetan, baina behin ikasleak idazten ikasi ondoren, modalitate idatziaren inguruan antolatzen da ikaskuntza. Hizkuntzaren ikuspegi komunikatibo eta funtzionaletik, ordea, ezinbestekoa da ahozko hizkuntzari ere erreparatzea eta ahozko hizkuntzaren irakaskuntzari ere lekua egitea. Are gehiago, erabilera erreala aintzat hartu nahi eta ikasleei komunikazio-egoera errealetan jarduten irakatsi nahi izanez gero. Borondate hori aitortzen da, hain zuten, 2007ko Curriculum Dekretu berrian.

Curriculum horretan zehazten dira irakaskuntza-prozesuaren bukaeran ikasleek eskuratu behar dituzten trebeziak eta horretarako baliatu behar diren edukiak, metodologia eta ebaluazio-irizpideak. Bigarren urrats batean, berriz, testuliburuak edo ikasmaterialak dira curriculum dekretuetan ezarritakoa gelara eramateko baliabiderik garrantzitsuenak. Izan ere, eduki, metodologia eta ebaluazio horiek gehiago zehazten eta unitate didaktikoetan antolatzen dituzte. Ondoren dator irakasleak gelan tresna horiek erabilia edo erabili gabe benetan egiten duena. Azken alderdi horrek berebiziko garrantzia baldin badu ere, oso garrantzitsua iruditzen zaigu aurreko urratsean irakasle horien eskuetan jartzen diren baliabideak nolakoak diren ezagutzea eta aztertzea; gerora, horrek lagundu egingo baitigu, neurri handi batean, irakasleak gelan egiten duena hobeto ulertzen.

Lan honen xedea, beraz, testuliburuetan jasotzen denari erreparatzea da, horrelako azterketa batek erakutsiko digulako nola iristen diren eskolara ahozkotasuna lantzeko proposamenak; hain zuzen ere, zein den ahozkotasunari eskaintzen zaion lekua, bere lanketarako egiten diren proposamen metodologikoak, lantzen diren alderdi testual eta diskurtsiboak, interakzioari ematen zaion tratamendua, e.a. Azterketa horren bitartez hurbilduko gara Bronckartek (2005) aipatzen dituen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren zenbait alderdiren azterketara: testu-generoen didaktika nola bideratzen den, diskurtso-moten didaktikari ekiten zaion, kontzeptualizazioa gelara nola iristen den, gelan zer egiten den eta nola irakasten den, prestakuntza sistemen izaeraren eragina, e.a.

Horretarako, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) testuliburuak aztertuko ditugu; alde batetik, badirudielako tradizionalki adierazpen idatziari eman ohi zaiola lehentasuna ikasketen etapa horretan; eta, bestalde, DBHko maila horiek duten garrantzia azpimarratu behar delako; izan ere, DBHko graduatua lortzera bideratua dauden lau ikasmaita horietan lantzen dira ikasleek helduen mundura eta lan mundura jauzia egiteko beharko dituzten hizkuntza arloarekin lotutako trebetasunak (besteak beste, *Europako Erreferentzia Marko Bateratuak* deskribatzen dituenak). Beraz, komenigarria deritzogu ahozko jardunarekin lotutako trebeziak maila haueetan zein neurritan irakasten diren aztertzeari.

Azterketan murgildu aurretik, eta lan hau bere testuinguruan hobeto kokatzeko, ikus dezagun zer dioen Curriculumak ahozko hizkuntzaren inguruan.

## 1.1. Hizkuntza Curriculum Dekretu berrian

Asmoak asmo, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculum berria ezartzen duen 175/2007 Dekretuan hitzez hitz aitortzen den bezala, «ahozko komunikazioarekin lotutako hizkuntza-trebetasunak erabat baztertuta egon dira eskola-sisteman». Era berean, haren

garrantzia azpimarratzen du «ikasgelan harremanetan jarduteko eta esanahia negoziatzeko; horiek, hain zuzen, funtsezkoak dira eremu guztietan ezagutzaren eraikitze-prozesuan eragiten duten hizkuntza-trebetasun kognitiboak garatzeko», eta, bestalde, ikuspegi soziolinguistikotik ere ahozko euskararen erabilera indartu beharra dagoelako. Xede horrekin, idatziaren parean jartzeko ahaleginetan eta beste multzoetan izan dezakeen lekua ere baztertu gabe, eduki-multzo bat eskaintzen zaio ahozko komunikazioa lantzeari. Helburuak direla eta, horrela formulatzen dira 2007ko curriculumean ahozko hizkuntzari dagozkion gaitasunak:

«1. Hizkuntza erabiltzeko era askotako eremuetatik jasotako diskurtso idatziak eta ahozkoak ulertzea eta ikuspegi kritikoz interpretatzea, horietan ulertutakoa beste komunikazio-egoera batzuetan aplikatzeko.

2. Ahoz eta idatziz, esan-idatziak egoki, koherentziaz eta zuzen adierazteko eta solasteko gai izatea, errespetuzko eta lankidetzarako jarrera hartuz; hau da, hainbat komunikazio-egoeraren ezaugarriak eta hizkuntza-arauak kontuan izan behar dira, komunikazio-premia bakoitzari eraginkortasunez erantzuteko.

7. Informazioa bilatzean, hautatzean eta prozesatzean, gizarteko komunikazio-bideak eta informazio-teknologiak gero eta autonomia handiagoz eta espiritu kritikoz erabiltzea, eskola-jardueran hizkuntza mintzatua eta idatzia eraginkortasunez erabiltzeko».

Dekretu berri horretan hizkuntzen arloekiko agertzen diren orientabide askok *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoan* dute oinarria. Europa osorako oinarri bateratua finkatze aldera, Europako Kontseiluak prestatutako dokumentu horretan metodologia eta ebaluaziorako irizpide-proposamenak eskaintzen dira, kontuan harturik ahozko zein idatzizko testuen ulermena eta ekoizpena, eta hiru gaitasun lortzera bideratuta: gaitasun linguistikoa, soziolinguistikoa eta pragmatikoa.

Europako Erreferentzia Markoak (EEM) bosgarren trebezi bat gehitzen die ohiko lau trebeziei —entzutea, hitz egitea, irakurtzea eta idaztea—: interakzioa. 2007ko Curriculum Dekretuan ahozko komunikazioarekin lotutako hiru trebezia (entzutea, hitz egitea eta elkarrizketan aritzea) eta komunikazio idatziarekin lotutako beste bi (irakurtzea eta idaztea) azpimarratzen dira. Beraz, interakzioa aintzat hartzeko EEMk egiten duen proposamenari heldu eta horren haritik ahozko elkarrizketa eta solasaldia integratzen ditu dekretu berriak (ikus dekretuaren 11. or.).

## 1.2. Hizkuntza eta interakzioa

Interakzioaren definizio baten bila jotzen dugunean, besteak beste, azalpen hau aurkitzen dugu (Doron & Parot, 2007): «Ekintzen sinergia-fenomenoak izendatzen duen termino orokorra, funtzionamendu maila ezberdine-

tan koka daitekeena. Alde batetik, helburu berdina duen taldekide batzuek elkarrekin egiten dituzten ekintzei dagokie; ikuspegi horretatik ulertzen dira «ko-ekintza» (edo ekintzakidetzak) eta interakzio soziala; beste alde batetik, hainbat prozesu psikologikoren artean gertatzen diren elkarrekotasun-mekanismoei dagokie, hau da, atzeraelikadura edo *feedback* deritzonari».

Europako Erreferentzia Markoan ere hizkuntza jarduerak deskribatze-rakoan, harrera eta ekoizpen prozesuekin lotutako jarduez gain, elkarre-raginezko prozesuekin lotutakoak aztertzen dira. Marko horren arabera, el-karreraginezko prozesuetan gutxienez bi gizabanakoren arteko trukea izan ohi da. Truke horretan, ekoizpena eta ulermena txandaka garatzen dira; eta hitz egiteko txandak errespetatzean ere elkarreragina dago, entzulea hiz-tunaren mezuaren gainerako zatia asmatzen eta hari zer erantzungo dion prestatzen aritzen delako (EEM, 34. or.).

Charaudeau & Maingueneau-ren (2002:318) azalpenari jarraituz gero, interakzioaren kontzeptua XX. mendeko bigarren zatian hasten da erabil-tzen giza zientzien esparruan, komunikazio-elkarrekintzekin lotuta: «el-karrekin egiten den ekintza oro, bi aktore edo gehiago inplikatzeko dituen, izan gatazkatsu izan kooperatibo». Goffman-en (1987) aburuz, aldiz, au-rruz aurreko interakzioetan parte-hartzaileek elkarren ekintzetan eragiten dituzten influentziari deituko genioke interakzioa. Horrela definituta, bi era-tara uler daiteke interakzioa: batetik elkarrenganako influentzia-prozesu gisa; bestetik ekintzak eta erreakzioak gertatzen diren leku gisa (komuni-kazioaren elkartrukea osatzen duten gertaerak).

Guri, bereziki, interakzio sozialaren dimentsioa interesatzen zaigu, tes-tuek maila horretan funtzionatzen dutelako. Ikuspegi horretatik, interakzioa honela definitzen da:

«Pertsona arteko prozesua da; horren bitartez, harremanetan dauden gi-zabanakoek beren portaera aldatzen dute aldi baterako, zenbait besteengandik parez pare eta beste batzuek elkarrenganako simulazio jarraituaren bitartez. Talde baten dagoen oinarritzko portaera modua da interakzio soziala.

Errusiar psikologian erabili izan den kontzeptu nagusia, Leontiev-ek horrela definitu zuena: gizabanakoa garatzen den eta antolatzen den tal-deak kudeatzen duen ekintza-sarea; gizakia taldetan antolatzen da eta taldetan funtzionatzen du, eta talde horien kideak egoera kolektiboetan moldatzen dira, esanahi soziala duten objektuei eragiten diete, eta tal-dearen ohituren gidaritzapean orientatzen dira. Barne ikuspegi batetik, norberaren kontzientzia eta goi-mailako funtzio psikikoen eraikuntza oso lotuta dago gizabanakoak gizartearekin dituen harremanekin eta harre-man horren menpekoea da. Errepresentazio unitateak modu jakin batean interpretatzen dituen komunitate baten kide izateak erraztu egiten du besteek ekintzak ulertzea eta haiei aurre hartzeko ahalmena; era berean, bestearen ikuspegia kontuan harturik, norberaren portaera aldatzea ahal-bidetzen du. Hizkuntzaren erabilera interakzioaren isla eta tresna nagusia da aldi berean» (Dolz, in: Doron & Parot, 2007:392).

Kerbrat-Orecchioni-ren (1996:4) interlokuzio eta interakzio terminoen definizioei erreparatzea argigarri deritzogu, interlokuzioa, berbazko edota bestelako zeinuen bidezko elkartruke bezala definitzen baitu. Interakzioa edo elkarreragina berriz, honela definitzen du autoreak: «elkartruke komunikatiboan zehar parte hartzen dutenek eraikitzen duten elkarreraginezko sarearekin zerikusia duen alderdia».

Berbazko elkartrukeak bestearengan aldaketa eragin dezan, hau da, interakzioa egon dadin, ezinbestekoa da parte hartzaileek beren burua ez ezik, besteak ere elkartruke komunikatiboan inplikaturik daudela sumatzea; hau da, mintzajardunean ari direnek hizkuntzazko zein hizkuntzaz kanpoko zeinu eta jarreraren bitartez interlokuzio joko horretan asmo eta irudi aktiboa, lankidetzazkoa, erakutsi behar dute. Hortaz, interakzio edo elkarreraginarekin alderdiak parte-hartzaileek elkarrekiko solaskidetasuna, elkarlanerako modua eta harreman positiboen balioespena agertzeko baliatzen dituzten aztarna eta balioak hartzen ditu bere barnean. Izan ere, ahozko mintzajarduna, funtsean, mintzakideek elkarrekin elkarri eraginez burututako ekin-tza dugu. Ahozko mintzajardunetan (espazio eta) denbora tarte bera banatzen ari diren —gutxienez bi— parte hartzaileen arteko lankidetzari esker gauzatzen baita komunikazioa, izan egoera dialogala edo monologala.

### 1.3. Ahozko hizkuntzaren muga lausoak

Berbazko produkzioak continuum konplexu batean kokatzen dira, non ahozko eta idatzizko adierazpen moduek elkar osatzen duten.

Ahozko eta idatzizko hizkuntza modalitateak ezberdintzat hartzen dira sarritan, landugabeagoa lehena eta landuagoa eta formalagoa bigarrena. Baina bien arteko mugak ez dira hain garbiak; Garcia Azkoagak (2007) azaltzen duen bezala, benetako ekoizpenen azterketak erakusten du badi-rela elkarren artean gurutzatzen diren irizpideak, eta zenbaitetan zaila da esaten non amaitzen den idatzia eta non hasten den ahozkoa, edo alderantziz. Are gehiago teknologia berriei esker ahozko hizkuntza aztertzeke, hura grabatu, behin eta berririo entzun edo eraldatu dezakegunetik. Horregatik, testuak aztertzeke eta lantzeke irizpide bat bilatu behar bada, egokia dirudi Charadeauk (1992) proposatzen duena: komunikazio kanala (ahozkoa/grafikoa) alde batetik, eta komunikazioaren egoera materiala bestetik, non solaskideak eskubidea duen ala ez hitza hartzeke, hau da, interlokuzio egoera/monolokuzio egoera.

Bestalde, Alegriak, Diaz de Gereñuk eta Manterolak (2008) gogoratzen duten moduan, azken urteotan eta ahozko hizkuntzaren azterketen ugalketaren eraginez, ahozkoaren eta idatzizkoaren arteko erlazioa elkarren osagarritzat hartzen da (Gadet, 1989; Blanche-Benveniste, 1997). Beraz, goitik behera erori da, adibidez, ahozkoa hizkuntzaren erabilera

landugabearekin lotzen zuen ustea. Ondorioz, egun ez da baliagarria garai batean erabiltzen zen formaltasunaren irizpidea; baditugu formalak ez diren enuntziatu idatziak (ohar idatzia, sareko *txat*etan erabiltzen diren enuntziatuak...) zein formalak diren ahozko ekoizpenak (irriti-elkarrizketa, hitzaldia, etab.).

Gauzak horrela, testuliburuak aztertzeke orduan agerian geratu zaizkigu muga lauso horiek, edo elkar-osatze horiek; alegia, idatziaren eta ahozkoaren arteko kontinuuma. Eta horrek baldintzatu du, neurri batean, metodologian egin ditugun aukerak.

## 2. METODOLOGIA

Curriculumaren Dekretu berrian hitzez hitz aipatzen da hizkuntza irakasteko metodologia komunikazio-proiektu esanguratsuetan oinarrituta landu behar dela, komunikazio-unitatea testua izango dela, eta hainbat testu-genero landuko direla. Horretaz gain, irakaskuntza sekuentzia didaktikoetan antolatu behar dela esaten da:

«Komunikazio-proiektu esanguratsuek gidatutako ikaskuntza-prozesua kontuan hartzen duen metodologia landu behar da, hainbat tipo eta generotan sailkatutako testuak oinarritzko komunikazio-unitate bihurtzen dituen; horrez gainera, metodologia horrek ikaskuntza komunikazio-lan bat lortzeko sekuentzia didaktikoetan antolatu beharko du, eta prozedura-edukiei lehentasuna emango die. Hau da, “egiten jakitea” “jakite” hutsari gailenduko zaio». (EHAO, 218. alearen gehigarria, 229 or.).

Proposamen metodologiko hori ez da berria. Hizkuntzaren zientzietatik egin diren ekarpenak oso baliagarriak izan dira alderdi soziolinguistikoak, pragmatiko-diskurtsiboak, eta bestelakoak hizkuntzaren didaktikan integratzen joateko, nahiz eta sarritan hizkuntza idatziaren erabilerara mugatu diren eta oso neurri eta modu ezberdinetan jaso diren testuliburuetan. Deseoreka hori nabarmena zen Katalunian Ferrer-ek (2001) aztertutako testuliburuetan.

Era berean, lan ugari egin izan da erabiltzen diren testuliburuaren egoitasuna aztertzeke (Navarro, 1985), diziplina jakin bati dagokion alderdi zehatz bat aztertzeke (Jeffery & Roach, 1994; Jiménez & Perales, 2001...), baita hizkuntzen arloan ikuspegi sozio-diskurtsibotik egiten dena ezagutzeko, adibidez, Canelas-Trevisi (1997), Bronckart & Plazaola-Gige (1998), Riestra (2004)... Dena den, lan honetan hizkuntzako testuliburuaren alderdi bat besterik ez dugu hizpide: ahozko hizkuntza, eta, zehazkiago, D ereduan euskara irakasteko erabiltzen diren testuliburuaren ahozko hizkuntzari ematen zaion tratamendua. Hortaz, helburu horri egokitu dizkiogu analisisirako erabili ditugun parametroak.

Hizkuntza-zientzietako diziplinek eragindako aldaketak oinarri hartuta, egokia dirudi testu-generoak aintzat hartzen duen ikuspegi sozio-diskurtsibo batetik abiatzea; eta zein hobeto testuen didaktika baino. Ikuspegi hori izan zen abiapuntu, hain zuzen, 1990eko curriculumean, eta nabarrena da azken urteotan hizkuntzen irakaskuntzan izan duen eragina.

Ikuspegi horretatik Genevako Unibertsitateko adituek proposatzen dituzten sekuentzia didaktikoak ditugu eredu: «Sekuentzia didaktikoa lan-saioen multzo bat da, ikasgelako proiektu baten barnean dagoen mintza-jardunaren inguruan sistematikoki antolatzen den lan-saioen multzo bat, alegia» (Dolz & Schneuwly, 1998:93). Eta gainera, Ferrerrek (2001:213) ekartzen digun Dolzen (1994) aipamenean adierazten den bezala, sekuentzia horietan esplizituki artikulatzen dira helburuak, edukiak eta lan-proiektuaren jarduerak.

Sekuentzia horiek proiektu bati lotuta joan daitezke. Proiektuek, berriz, testu-genero jakin bat lantzea dute helburu, komunikazio-egoera jakin batean erabiltzen den jarduna, hain zuzen. Gainera, proiektuetan agertzen diren helburuak mugatuak eta esplizituak izan behar dira ikasleentzat; eta bertan proposatzen diren jarduerai dagokienez, kontuan hartu behar dituzte hausnarketa metalinguistiko eta metadiskurtsiboa, eta testuaren egitura. Horretaz gain, ikaslearen aurrerabidea ahalbidetu behar dute.

Bestalde, ezin dugu ahaztu edukien antolaketak hizkuntzaren trebeziak lantzea ahalbidetu behar duela: ahozkoaren ulermena, idatziaren ulermena, ahozko elkarreragina, ahozko adierazpena eta idatzizko adierazpena.

Gauzak horrela, besteak beste, testuliburuaren egiturari erreparatu beharko diogu lekzioak nola antolatuta dauden ikusteko, hau da, lantzen diren edukiak nola antolatzen diren ikusteko: unitatetan antolatzen diren, sekuentzia didaktikoen edo proiektuen inguruan antolatzen diren, etab.

Azterketari dagokion beste alderdi garrantzizko bat ahozko eta idatzizko hizkuntzaren inguruan antolatzen diren jarduera moten bereizketa-rena da. Modalitate bien arteko mugak oso lausoak izan daitezke, eta, horrenbestez, zailak hizkuntza-jardueraz hitz egiten dugunean zedarriztatzen. Gainera, ahozko hizkuntza era ezberdinetan eta funtzio ezberdinekin ager dakiguke, baliabide soila zein helburu izan baitaiteke. Horregatik, zenbait irizpide finkatu dugu testuliburuaren azterketari ekiteko. Horrela, ahozkoaren ulermena eta adierazpena bereiziko ditugu. Lehendabiziko multzoan ahozko hizkuntzaren ulermena inplikatzan duten ariketak: edukia ulertzeko egiten direnak, edukiari buruzko gogoeta egiteko, testuaren egituraz eta ezaugarriez ohartarazteko erabiltzen direnak, etab. Ahozko adierazpenaren kasuan, ahozko hizkuntza lantzeko proposatzen diren ekoizpen-arietak bildu ditugu, baina generoaren ezaugarriak zehazki lantzerantz bideratuta ez daudenak (ikusitakoa laburtu, iritzia eman, eztabaidatu... horien tanke-rakoak), zenbait taldeko elkarrekintza lantzerantz bideratuak, eta hainbat argibide zehatzik ematen ez dutenak edo ahozko hizkuntza zeharka lantzen dutenak.



Testu-generoa lantzeko egiten diren ariketen artean horrelakoak sartu ditugu: irakurketa adierazkorra; testuingurua, testuaren egitura eta testualizazio-mekanismoak lantzeko ariketak; estrategia diskurtsiboak lantzeko ariketak (kortesia, enuntziazioa, argumentazioa, ezaugarri suprasegmentalak, hitzezkoak ez diren alderdiak,...); eta azkenik, ahozko literaturari eta tradizioko ahozkotasanari eskainitako jarduerak.

Aurreko guztia kontuan harturik, horrela antolatu ditugu testuen azterketaren urratsak:

1. Argitaletxetako ikasmaterialaren osagaiak: zein material jartzen den irakaslearen eskura (testuliburua, ariketa-koadernoak, ikus-entzutezko materiala,...)
2. Eredu didaktikoa eta curriculumarekiko harremana:
  - Testuliburuetan deklaritzen diren oinarri epistemologiko eta metodologikoak: hizkuntzari eta hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko abiapuntu teorikoak; proposatzen den metodologia; edukiak lantzeko era: taldeka, banaka, parte hartzea,...; materialak eta baliabide didaktikoak.
  - Curriculumari lotuta aipatzen diren helburuak eta lantzen diren edukiak; proposatzen den ebaluazio-mota; ahozkotasanari buruzko ikuspegirik aitortzen den / ahozkotasuna definitzen den...; gramatikaren lekua.
3. Edukien egitura: edukiak antolatzeko modua ezberdina izan daiteke oinarri hartzen den ikuspegi teoriko-metodologikoaren arabera, eta testuliburu bakoitzak ariketak eta jarduerak biltzeko era ezberdinak proposa ditzake. Horregatik, puntu honetan beste hainbat azpiatal hartu ditugu kontuan:
  - Testuliburua unitate didaktikotan edo sekuentzitan antolatuta dagoen.
  - Ahozko hizkuntza lantzeko helburuak esplizituki aipatzen diren; ahozko hizkuntza lantzeko edukiak agertzen diren, eta proposatzen diren jarduera-motak: zer lantzerantz bideratuta dauden, nola ebaluatzen diren...
  - Ahozko hizkuntza lantzen denean testu-generoaren ikuspegiari eusten zaion eta ahozkotasanaren alderdiak lantzen diren.
  - Gramatikaren lekua: zein leku duen ikuspegi normatiboak ahozko hizkuntzarekin lotuta.
  - Ariketekin batera erabiltzeko proposatzen diren euskarriak (audio grabazioak, bideoak, e.a.); nolakoak diren, zertarako diren...

Beheko taulan laburtuta agertzen dira, gure ikuspegiari helduta, hirugarren puntuan erabili dugun azterbidea:

1. taula  
Edukien antolaketa

Ahozko hizkuntzari ematen zaion tratamendua	Lantzen den alderdia	Egiten diren jarduerak
Ikaskuntza-irakaskuntzarako <b>baliabide</b> gisa	Ahozkoaren ulermena	Bideo edo audioaren erabilera: edukia edo informazioa ulertu, jaso, gogoeta egiteko, testuaren egituraz ohartarazteko; kantuak eta tradizioko ereduak entzuteko...
	Ahozko adierazpena	Besteekiko hartu-emanak bilatzen duten jarduerak: iritziak/erantzunak eman; ondorioak atera; emaitzak/hipotesiak/proposamenak egin edo plazaratu, erantzunak elkarren artean balioetsi...; elkar trukatu, negoziatu, eztabaidatu...
Ahozko hizkuntza <b>ikaskuntzaren objektu</b> gisa	Ahozko testu generoen ikaskuntza: Hausnarketa / azterketa / ekoizpena	– Testuingurua: komunikazio-egoeraren azterketa
		– Testualizazioa: egituraketa, planifikazioa...
		– Alderdi dialogikoa: hartzailearekiko harremana, elkarreragina, enuntziazioaren ardurak, hitz txandak kudeaketa, taldeko interakzioa eta lankidetzak...
		– Estrategia diskurtsiboak: kortesia, modalizazioa, hartzailearekiko harremana, argudiaketa...
	Ahozko hizkuntzaren osagai materialak eta ekoizpen baldintzak	– Hizkuntzazko osagaiak, prosodikoak (intonazioa, prosodia, ahoskera...); paralinguistikoak; hizkuntzaz kanpokoak (zeinu estatikoak, kinesikoak...) – Ekoizteko eta grabatzeko jarduerak. – Ahozko datuen bilketa eta tratamendua (transkribaketa, idazketa...)
Ahozko literatura eta tradizioko ahozkotasuna (kontagintza, bertsolaritza...)	– Ahozko adierazpena: antzezpena, ahots gorako irakurketa adierazkorra, kantuak, ... – Kantu lirikoa entzun ahozko esamoldeak edo fraseologia lantzeko. – Ahozkotasuna idazteko moduak (idatziz ahozkoa imitatzea). – Irakurketa antzetzua.	

Unitate didaktikoak edo sekuentziak zein proiektuak identifikatu ondoren, mailaz maila eta unitatez unitate (edo sekuentziaz sekuentzia) aztertu dugu materiala, bertan eskaintzen diren jarduera motak eta haiekin lantzen diren ahozko hizkuntzaren alderdiak aztertzeko.

Dena dela, aztertu ditugun ikasmaterialak hain ezberdinak izanik eta aztergaia (ahozko hizkuntza) bera ere hain konplexua, oso zaila da datu kuantitatiboak alderatzea. Horregatik, gure azterketa batez ere kualitatiboa izango da. Bestalde, taulan agertzen diren parametro guztien emaitzak hemen zehatz-mehatz argitzeak oso luze joko lukeenez, halaberharrez laburtuta azalduko ditugu hurrengo puntuan.

Arestian esan dugun bezala, gure helburua DBHko testuliburuetan ahozko hizkuntzaren trataera aztertzea izanik, Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetan Euskara eta Literatura Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako D ereduan gehien erabiltzen diren liburuak aukeratu ditugu, hain zuzen ere, argitaletxe hauetakoak: Elkar, Ibaizabal, Erein eta Santillana.

## 2. taula Aztertu diren ikasmaterialak

ELKAR (OSTADAR proiektua)	<i>Euskara eta Literatura</i> DBH 1, 2, 3 eta 4 (2007, 2008)
IBAIZABAL <i>ibai bi</i> proiektua, <i>i.by</i> 2	<i>Euskara eta Literatura</i> DBH 1, 2, 3, 4 (2008)
EREIN	<i>Euskal Hizkuntza eta Literatura</i> DBH 1, 2, 3, 4 (2003)
SANTILLANA	EGIZU DBH 1, (2007); EGIZU DBH 2 (2008); EGIZU DBH 3 (2007); EGIZU DBH 4 (2008)

### 3. AZTERKETAREN EMAITZAK

Atal honetan argitaletxez argitaletxe ikasmaterialen hiru alderdi aztertu ditugu: irakasleen eskura jartzen dituzten baliabideak, material horietan aitortzen diren ikuspegi teoriko-epistemologikoak eta edukien egitura.

#### 3.1. Argitaletxetako ikasmaterialaren osagaiak

Euskara eta Literatura ikasgaia lantzeko argitaletxe bakoitzak irakasleen eskura jartzen duen material didaktikoari dagokionez, hauek dira datuak laburbilduta:

3. taula  
Argitaletxeek eskaintzen duten ikasmateriala

Argitaletxea	Baliabideak
ELKAR (OSTADAR proiektua)	Gidaliburu bat DBH ziklo bakoitzeko (bi gidaliburu). Ikasleen lau liburuxka ikasmaila bakoitzeko. Bi lan-koaderno DBH osoan zehar gramatika-edukiak lantzeko. CD-ROMa ahozko literaturaren ereduekin. Ikastolen Elkarteak prestatutako bideoak: DBH 1 eta DBH 2rako bost bideo daude prestatuta, baina OSTADARreko testuliburu berrienetan hauen erabilera egiten da zehazki: DBH 1en <i>Solasean</i> eta DBH 2n <i>Informazioa ematen</i> eta <i>Hizkuntza, herriaren arima</i> . Horietaz gain <i>Irudimena lantzen</i> eta <i>Publizitatea</i> bideoak daude prestatuta. 2 bideo DBH 3rako: <i>Munduan hizkuntzak mila; Poesia hitzaren artea</i> . 3 bideo DBH 4rako: <i>Iritziak eta arrazoiak; Idazte-espeditzioa; Ahoz aho</i> . Softwarea (gramatika-edukiak era autonomoan lantzeko).
EREIN	Irakasleen 2 gida didaktiko, bat ziklo bakoitzeko. Liburu bat ikasmaila bakoitzeko. 4 CD ROM, bat maila bakoitzeko.
IBAIZABAL ( <i>ibai bi</i> proiektua, <i>i.by 2</i> )	<i>Euskara eta literatura</i> (testuliburu bat maila bakoitzeko). <i>Euskara eta literatura</i> (gidaliburu bat maila bakoitzeko). <i>Euskara eta literatura, lan koaderno</i> (bat maila bakoitzeko). <i>Hizkuntza gaitasunak lantzen</i> (sekuentzia didaktiko bat ikasmaila bakoitzeko <sup>1</sup> ). 4 CD ROM. Multimedia bilduma (liburu elektronikoa).
SANTILLANA (Hizkuntza EGIZU)	Liburu bat ikasmaila bakoitzeko. Entzungaien CDa maila bakoitzeko.

3.1.1. *Euskara eta Literatura*, (OSTADAR proiektua), Elkar

Azken argitalpena 2008koa da. Gidaliburuarekin eta ikasleen liburuxekin batera Ikastolen Elkarteak 1997an ekoiztutako bideoak eskaintzen dira.

Bideoak unitate didaktikoen edukiekin lotuta daude eta, haiek bezala, sekuentzia gisa antolatuta. Material honen asmo nagusia, besteak beste,

<sup>1</sup> Dena den, momentuz bi sekuentzia bakarrik daude eginda: DBHko 1. mailari eta DBHko 2. mailari dagozkienak.

hauxe da: komunikazio-egoeraren osagaiak aztertzea eta irakaslearen hizkuntza-eredu bakarra gainditzeko adibideak eskaintzea; horretarako apropos sortutako testuez gain, eredu errealak eta hiztun adituen jardunak erabiltzen dira. Oro ohar, bi jardunbide ezberdin biltzen dira kontakizunak jendaurrean ematen dituzten bideoetan.

Ahozko kontaketa eskaintako lau jardunetatik hirutan ahoz gora irakurtzen da<sup>2</sup>. Ikusentzunezko material hau askotarikoa da helburuetan, ez da edukien ulermenaren baieztapen soila egiteko entzumen-ariketen bilduma; kinesiar buruzko ariketak daude; hainbat intonazio, tinbre, ahoskera ezberdin erakusten dute, eta hizkuntzen arteko nahiz hizkuntza eta hiztunen arteko harremanak lantzeko aukera eskaintzen dute. Formaltasun maila ezberdineko ahozko testuak eta genero jakinen planifikazioa lantzen dira; euskalkiak eta erregistroak agertzen dira eta arreta eskaintzen zaie fenomeno soziolinguistikoei... Bereziki ahozko hizkuntzaren ikaskuntzari laguntzeko prestatutako materialak dira, baina idatzia ere kontuan hartzen dutenak.

### 3.1.2. *Euskara eta Literatura (ibai bi proiektua, i.by2), Ibaizabal*

Ibaizabal argitaletxeak *i.by2* proiektua argitaratu berri du 2008an, 2004an argitaratutako *i.bai* proiektua gaurkotzeko asmoz. Ikaslearen testuliburu nagusian zenbait atal bereiz daitezke: testu idatziaren lanketarako proposatzen diren ahozko nahiz idatzizko jarduerak, komunikazio-egoera desberdinetako ahozko nahiz idatzizko testu-generoak lantzeko proposamen laburrak, gramatika eta lexikoa lantzeko ariketa analitikoak, ikasleak literaturaren mundura eta euskal kulturara hurbiltzeko zenbait edukiren lanketa, literatur irakurketarako proposamenak eta hiruhilabete bakoitzaren amaieran egindako lanaz hausnarketa egiteko autoebaluazio-taulak.

Ikaslearen testuliburu nagusiarekin batera beste hauek ere eskaintzen dira: irakaslearen gidaliburua, testuliburuko jarduerak birpatsatzeko lan-koadernoak, ahozko edo idatzizko testu-generoren baten lanketa helburu duten sekuentzia didaktikoak, hizkuntza-arloko programazioa eta ebaluazio-probak prestatzeko proposamenak biltzen dituen CD-ROMa, eta liburu elektroniko bat.

### 3.1.3. *Euskal Hizkuntza eta Literatura, Erein*

Erein argitaletzeko materiala 2003koa da. Ziklo bakoitzerako gidaliburua bat eta maila bakoitzeko testuliburu bana eskaintzen ditu. Ez dago ikasleentzako prestatutako lan-koaderno berezirik. Era berean, maila bakoitzeko CD bat eskaintzen da testuliburuetan agertzen diren entzungaiak lantzeko. Bate-

---

<sup>2</sup> Bi jarduera ezberdin izanik —ahoz gora irakurtzea eta bat-bateko kontaketa—, helburu den generoaren tratamendu ezberdinaz ez da ohartarazpenik.

tik, ahozko testuen edukizko ulermena lantzeko testuak ditugu, guztiak ere testuinguru komunikatibo errealetan bildutakoak, eta testu-generoaren ekoizpenerako ereduak eskaintzeko helburu dutenak. Bestetik, unitate bakoitzean literaturaren atalean agertzen diren kantuak aurkituko ditugu eta baita doinuari erreparatzea helburu duen entzungairen bat ere.

### 3.1.4. *EGIZU. Euskara eta Literatura, Santillana*

Argitaletxe honek EGIZU proiektuaren izenpean argitaratu zituen 2007an DBHko 1. eta 3. mailako liburuak; DBH 2. eta 4.<sup>3</sup> mailakoak oraindik amaitu gabeko materialak dira. Testuliburuan proposatzen diren entzungaietatik<sup>4</sup> bi ondorio nagusi atera ditugu: lehenik eta behin, entzungaiak testuaren edukien gaineko ulermenaren baieztapena egitera bideratuta daude; bigarrenez, badirudi, ulermen-ariketa multzo horrek ahozko testu bat sortzeko eredu gisa edo funtzionatzen duela, esplizituki hori adierazten ez den arren.

DBH 4. mailako testuliburuaren kasuan, entzungai gehiago daude, unitateen egitura desberdina baita. Badirudi amaitu gabeko edizio honetan proposamen berria egiten dela ahozko hizkuntza lantzeko. Izan ere, lehen esparru jakinik ez zuen hizkuntzaren alderdiari atal oso bat eskaintzen zaio orain, Ahozko Komunikazioa izenekoa. Hori dela eta, entzungai gehiago daude, eta aldi berean horien izaera eta lanketa anitzagoa bihurtu dela dirudi. Ulermenaren eduki hutsak baieztatzen, eztabaidagai berrien eragile ere izan nahi duten entzungaiak daude, edo hiztunen jarrerak aztergai jartzen dituztenak, esate baterako.

Laburbilduz, argitaletxe hauen ikasmaterialen egitura aztertu ondoren, esan dezakegu ahozko hizkuntzaren lanketak baduela guztietan bere tokia, eta, oro har, ahozkotasanari gero eta leku eta tratamendu zehatzagoa emateko guraria hautematen dela, nahiz eta batzuen kasuan kokapen sendoagoa duen, bereziki sekuentzia didaktikoak edo proiektuak proposatzen dituztenetan. Kasu horietan nabaria da, gainera, komunikazio-egoera errealetan ekoiztiko ahozko testuak baliatzeko ahalegina.

## 3.2. **Ikasmaterialaren oinarri epistemologiko-metodologikoak eta curriculumarekiko harremana**

Atal honetan argitaletxe bakoitzak bere gidaliburuetan aitortzen dituen orientabide epistemologiko eta metodologikoez arituko gara. Horrek bide

---

<sup>3</sup> DBHko 4. mailako liburua erdi prestatuta zegoen azterketa hau egin genuenean eta hura ere kontuan izan dugu lan honetan.

<sup>4</sup> Testuliburuok entzungaiak omen dituzte, baina ez dugu eskuraterik izan; beraz, ariketetan proposatzen denetik atera ditugu bi ondorioak.

emango digu aurrerago materialaren antolaketa eta jardueren eta ariketen izaera hobeto ulertzeko, bai eta aitortzen den marko teorikoan nola uztartzen diren aztertzeko.

### 3.2.1. *Euskara eta Literatura* (OSTADAR proiektua), Elkar

Gidaliburuaren sarreran bertan esplizituki azaltzen da «hizkuntzaren ikuspegi diskurtsiboa dagoela curriculum-diseinu honen oinarrian» (9. or.). Ikuspegi horri jarraituz, komunikatzeko gaitasunak eta hizkuntzaren erabilerrak lantzea da helburu nagusia. Horrekin batera, beste bi helburu ere aipatzen dira: irakurketaz gozatzeko gaitasuna eta oinarrizko kultura literarioaren jabe izatea.

Hizkuntzen ikusmolde integratzailea eskaintzeko ahaleginez, irakasten diren hizkuntza guztientzat erreferentzia-marko bera hartu dutela aitortzen da, bai eta adostutako metodologia ikasketa linguistikoa parte hartzen duten mekanismoei buruzko ikuskera berean eta irizpide didaktiko komunean oinarritutakoa dela. Hori guztia, hala ere, gaztelania eta euskararekin burutu da, eta ingelesaren kasuan aplikazio-lana aurreikusten da.

Era berean, gidaliburuan zati luzea eskaintzen zaio konpetentzien deskripzioari eta arloko konstanteak zehazteari, oso lotuta baitaude helburu didaktikoarekin.

Metodologiari dagokionez, Elkarrek korrante eraikitzaile-interakzionalaren barruan kokatzen du bere proposamen didaktikoa, eta testu-pedagogian oinarritutako irizpideak erabiltzen ditu. Helburua ikaslea hainbat eratako komunikazio-egoeratan trebatzea denez, testu-generoetan oinarritzen dira bertako gaitasunak eta helburuak: testu-generoek (ahozkoek nahiz idatzizkoek) egoki eta zuzen ulertzen eta sortzen irakastea, hizkuntza era askotako testuinguruetan eta asmo anitzetarako erabiliz, eta erabilera horren inguruko hausnarketa eginez.

Edukiak sekuentziatzeko irizpideak direla eta, testu-generoak hiru taldetan biltzen dira funtzioaren arabera. Horrela, lehen nahiz bigarren ziklorako hiru talde hauek egiten dira: informazio-testuak, argudiozkoak eta ludiko-estetikoak. Gero, testu-genero bakoitza lantzeko orduan haien osaketan parte hartzen duten sekuentzia motak (deskribapena, narrazioa, solasa eta abar) hartzen dira aintzat.

Erabiltzen den terminologiari eta kontzeptuei dagokienez, testu-pedagogiaren arlokoekin batera (*testu-generoa*, etab.), gaitasunen kontzeptua agertzen da. Izan ere, lau gaitasunen inguruan proposatzen dira ariketak: ulermena, adierazpena, hizkuntzari buruzko gogoeta eta literatura.

Gramatika-edukiak direla eta, aldian-aldian lantzen ari den testu-generoaren ezaugarriekin lotuta egon arren, hizkuntzaren alderdi biak —testuala eta gramatikala—, disoziatuta agertzen dira; izan ere, testuaren dimentsioa lehenetsi eta gramatika lantzeko ariketa-multzo nagusia sekuentzietatik bereizita eta blokean eskaintzen da (lan-koadernoetan eta softwarean).

### 3.2.2. *Euskara eta Literatura (ibai bi proiektua, i.by2)*, Ibaizabal

Ibaizabal argitaletxekoei abiapuntu 1994ko hezkuntza-erreformaren oinarri teorikoak izan badituzte ere, gaitasunetan oinarritutako curriculum berriaren ezaugarri nagusiak ere aipatzen dituzte. Ikaslearen liburuari material osagarri gisa erantsitako *Hizkuntza gaitasunak lantzen* izeneko koa-dernoak dira horren erakusgarri, ikuspegi diskurtsiboan oinarrituak.

«*Ibai bi*» izeneko proiektu nagusia garatzeko erabili dituzten ikus-puntu metodologikoei dagokienez, berriz, besteak beste, hauek dira aipatzen direnak: prozedurei garrantzia ematea, ahozko hizkuntzari ere *arreta berezia* eskaintzea, garrantzi handiagoa ematea hizkuntzaren erabilerari hizkuntza kodeari baino, komunikabideen ezagutza eta interpretazioa bultzatzea, hizkuntzaren gizarte-dimentsioaz ohartzeko bideak eskaintzea, literaturara hurbiltzeko aukerak ematea, komunikazioari dagozkion oinarriko bost hizkuntza trebetasunak garatzea, ikasleei taldean zein bakarka lan egiteko proposamen didaktikoak eskaintzea, etab.

Dena den, gure ustez, proiektu honetan ikuspegi estrukturala eta diskurtsi-boa uztartzeko aipatzen duten ahalegina ez dator bat zehazki testuliburu nagusian azaltzen denarekin. Izan ere, testuliburuan gramatika-edukiak eta lexikoa lantzeko jarduerak dira nagusi, nahiz eta horiekin batera —baina inolako lotu-rik gabe— testu-generoren bat lantzeko jarduerak ere agertzen diren.

Edukien sekuentziazioari dagokionez, ez dute inolako irizpiderik azal-tzen. Edukiak hautatzean, soilik, adin horretako ikasleei zuzendutako jar-duera motibagarriak eskaintzen ahalegindu direla diote; eta lan egiteko erak azaltzean, bakarka egiteko jardueraz gain, binaka nahiz taldeka lan egiteko proposamenak ere bildu dituztela.

### 3.2.3. *Euskal Hizkuntza eta Literatura*, Erein

Ereinen 2003ko proiektuak 1994ko Oinarriko Curriculum Diseinua-ren oinarri teorikoez gain, 1996ko «Esaizu» proiektuan iturburu psikope-dagogiko, soziolinguistiko eta epistemologikoen gainean eraikitako oinarri metodologikoak jarraitzen ditu.

Iturburu psikopedagogikoei dagokienez, Vigotskyri jarraituz haurra-ren komunikazio-gaitasunaren garapena gauzatzen dela defendatzen dute —«honek besteekin harremanetan jartzeko beharra sentitzen duen neu-rrian»—, elkarreragina ikaskuntza-prozesuaren ardatz dela nabarmenduz.

Bestalde, hizkuntzen ikusmolde integratzailea eskaintzeko, hiru hiz-kuntzetarako ikuspegi eta metodologia bateratua erabiltzea proposatzen da, hizkuntzen arteko transferentziak gerta daitezzen zenbait baldintza pedago-giko aipatzearekin batera.

Iturburu soziolinguistikoak direla eta, euskararen normalizazio-proze-suan eskolak duen erantzukizuna gogorarazten zaigu; era berean, soziolin-guistika-gaiak liburuako eduki gisa lantzen dira azken bi mailetan.



Metodologiaren aldetik, hizkuntzaren ikuspegi diskurtsiboa dago proiektu honen oinarrian, ikastunitateetan proposatzen diren hizkuntza-ekoizpenak beren testuinguruan aztertu eta ekoizten baitira. Bestetik, testua da jardueren ardatz. Testuen aniztasunaren aurrean Bronckarten (1985) testu-tipologia eta 1994ko Oinarrizko Curriculum Diseinuak proposatzen dituen erabilera-eremu sozialak<sup>5</sup> kontuan hartu ondoren, lau testu mota josten dituzte nagusitzat: elkarrizketa, diskurtso teorikoa, kontaketa eta narrazioa, eta zenbait testu-generok osatzen dutela azaltzen da. Horrela bada, narrazioaren barruan, esate baterako, honako testu generoak aurki gitezake: ipuina, kondaira, narrazio historikoa, nobela... Beraz, testu-generoen inguruan ardatzen dira hizkuntza ikasteko edukiak.

Bestalde, edukien antolaketa edo sekuentzializazioa testu mota guztiek komunean dituzten ezaugarrien arabera dago egina. Hori dela eta, batetik eragiketa psikologikoak —gaia, mintzagaiaren mailakoak eta komunikazioaren testuinguruari dagozkionak— eta bestetik, eragiketa linguistikoak berizten dira ikastunitateetan zehar. Azken horien barruan, esate baterako, diskurtso motaren antolaketa, testuaren antolaketa eta konexioa eta modalizazioa lantzea helburu duten testuratzte-eragiketak proposatzen dira.

Proiektu honetan literaturak duen lekuari dagokionez, berriz, ikuspegi funtzionaletik (kontatu, informatu edo konbentzitzeko) baino, helburu estetikoetik lantzen da: «irakurleari nagusiki hitzen bidez lortzen den edertasunaren gozamina komunikatu nahi izaten dio». Atal hori ikastunitate bakoitzaren amaieran agertzen zaigu, eta maila batetik bestera aldatu egiten da lantzeko metodologia: lehen mailatan hizkuntzaren alderdi adierazkorra nabarmentzen da bereziki; azken mailatan ordea, poesiaren azalpen sistematikoak (literatur baliabideen azalpena, esate baterako) proposatzearekin batera, testuak beren testuinguru sozio-literarioaren barruan eskaintzen zaizkie ikasleei.

Gramatikazko edukiak direla eta, gidaliburuak dioenez, proiektuaren helburua ikasleak hizkuntzaren mekanismoak praktikan ondo erabiltzea eta horretarako oinarrizko mekanismoetan trebatzea da. Asmo horrekin, gramatikazko edukiak modu esplizituan lantzen dira, trebakuntza eta hausnarketan oinarrituz, ikasleek diotena ondo esanda dagoen jabe daitezen.

Gidaliburuetan ahozko hizkuntzaren erabilerak, edo/eta ahozkotasuna lantzeko ahalegin berezirik egiteko asmorik esplizituki aipatzen ez bada ere<sup>6</sup>, ahozko generoek eta ahozko hizkuntzaren erabilerek badute presentzia proiektu honetan. Hainbat unitatetan lantzen den testu-generoa ahozkoa den neurrian, ahozkoa ikaskuntza-objektutzat hartzen da.

---

<sup>5</sup> Hizkuntza Literaturan, Hizkuntza Ikaskuntzan, Hizkuntza pertsonen arteko harremanetan, Hizkuntza harreman instituzionaletan, Hizkuntza gizarte-komunikabideetan.

<sup>6</sup> Soilik esaten da jarduera batzuk idatzizkoak zein ahozkoak izan daitezkeela, edota proiektu batzuk ahoz egitekoak direla (ikus. 1. zikloko gidaliburuaren 30. or).

### 3.2.4. EGIZU. Euskara eta Literatura, Santillana<sup>7</sup>

Lege eta dekretuetan emandako helburu eta gaitasunen gaineko informazioa zuzenean jasotzen da, ez da bestelako posizio edo abiaburu epistemologikorik esplizituki deskribatu eta garatuta agertzen. EGIZUren hizkuntza-proiektuaren helburu nagusia DBHko ikasleek beren hizkuntza-garapen egokirako behar dituzten baliabide guztiak eskaintzea izanik, hamar ikastunitatetan banatu dute testuliburu bakoitza. Hiru dira unitate bakoitza osatzen duten programak, eta, beraz, hizkuntza lantzeko proposatzen den metodologiatzat hartuko genituzkeenak:

- Komunikazioa: «irakurmena», «entzumena», «idazmena» eta «euskara gizartean» atalek osatua. Hizkuntza-trebetasunak oso era atsegin eta dinamikotan lantzen dira autoreen esanetan. Mintzamenari ez zaio atal berezirik ematen, gainerako atal guztietan txertatzen baita jardueren bitartez.
- Hizkuntza: «gramatika», «lexikoa» eta «gomendioak» atalek osatua. Autoreen esanetan, gramatika erraza (mailakatua eta urrats guztiak azaltzen dituen), argia (oso hizkera ulergarrian eta adibide askorekin) eta praktikoa (ariketa ugariduna) eskaintzen da.
- Literatura: «testua», «testugileak» eta «testuingurua» atalez osatua.

Lantzen diren edukiak ikastunitate bakoitzaren barnean zehazten dira. Ikastunitatearen amaieran ikaslearen gaitasunak aztertu asmoz proposatutako zenbait jarduera eskaintzen dira ebaluazio gisa, eta unitatearen barruan ere zedarrizten dira ebaluazio-irizpideak. Hala ere, ebaluazio-irizpide batzuk oso orokorrak dira —«ahoz zein idatziz testu zuzenak sortzea»—; nahiz eta ebaluatzeko errazagoak diren irizpide zehatzak ere badiren —«letra larriak zuzen erabiltzea»—.

Erabiltzen den hizkuntza-terminologiari dagokionez, *gaitasuna* terminoak berebiziko garrantzia du, unitateen atalketa horretan oinarritzen da eta. Bestetik, *testua* agertzen da, batez ere literatura eta idatzizko nahiz entzumenezko testuei lotuta. *Sekuentzia didaktikoa* terminoa ez da aipatzen. Eta edukiak banatzerakoan, «kontzeptuak, prozedurak eta trebetasunak», eta «jarrerak» azpiatalak ikusi ditugu.

Ahokotasunari buruzko ikuspegirik ez da aitortzen. Ordea, unitate bakoitzaren barruan gramatikak duen lekua nahikoa nabarmena da, «hizkuntza» izeneko atal oso bat hartzen baitu.

Eskaintzen diren materialez eta baliabide didaktikoez gain, badira baliabide osagarriak ere: ortografia-programa, gramatika lantzeko ariketak eta ordenagailua erabiltzeko oinarrizko trebetasunak.

---

<sup>7</sup> Argialetxe honen ikasmaterialetan abiapuntu hartzen den ikuspegi teoriko-metodologikoen berri aurkitzeko, interneten duen informazioa jo behar dugu, bertan baitaude Jakintzaren Etxea deritzon proiektuaren gida-lerroak.

DBH 4 edo EGIZU 4 testuliburuan aldaketa nabarmena dago; ahozkoak atal berezi bat hartzen du komunikazioaren atalaren barruan. Ahozkoak gero eta garrantzi gehiago duenez irakaskuntzan, badirudi eskari edo kezka horri erantzunez egindako aldaketa izan daitekeela.

### 3.3. Edukien egitura

Gidaliburuetan zenbait jarraibide eskaintzen dira ikasleen liburuetan dauden jarduerak kudeatzeko, besteak beste, denbora eta espazioaren erabilera, baliabideak, zehar-lerroak, aniztasunaren trataera, beste arloekiko erlazioa... Gidaliburuan zehazten dira, gainera, helburu didaktiko bakoitzarekin lotuta dauden jarduerak. Era berean, jarduera bakoitzean inplikaturik dauden gaitasunak ere azaltzen dira: ulermena, adierazpena hizkuntzari buruzko gogoeta eta literatura.

#### 3.3.1. *Edukiak antolatze eta aurkezteko modua*

Edukiak antolatze eta aurkezteko modua aldatu egiten da argialetxe batetik bestera. Elkarren kasuan unitate bakoitzeko liburuxka bat eskaintzen da (ikasmaila bakoitzeko lau) eta besteetan maila bakoitzeko liburu bakarra. Horrez gain, badira material osagarriak. Baina unitate didaktikoen egituraketako aldeak, nagusiki, sekuentzia didaktikoa edo testuaren inguruko jarduera-multzo antolatu bat ardatz hartzetik edo ez hartzetik datoz, ondoren polikiago aztertuko dugun moduan<sup>8</sup>.

##### 3.3.1.1. *EUSKARA ETA LITERATURA, (OSTADAR PROIEKTUA), ELKAR*

OSTADARren, unitate didaktiko bakoitzaren hasieran azaltzen dira zein diren bertan landuko diren eduki nagusiak eta helburu didaktikoak.

Unitate didaktikoak sekuentzia didaktiko gisa antolatzen dira, eta praktikan bat dator bata bestearekin. Sekuentzia didaktiko horietan proiektu bat burutzeko proposamena egiten da, testu-genero jakin baten ulermena eta ekoizpena hobetzera bideratuta. Sekuentzia horiek azpisekuentzietan banatuta daude, testuaren maila bakoitzari dagozkion jarduerekin.

Ebaluazioari dagokionez, tartean dauden jarduerak eta proiektuaren balorazioa egiteko jarraibideak eskaintzen dira kontrol-zerrenden bitartez.

---

<sup>8</sup> Material osagarriak badituzte argialetxeek, baina unitate didaktiko nagusien egiturari erreparatuko diogunez, arrazoiren batengatik edo besterengatik nabarmentzekoak direnak baino ez ditugu aipatuko.

### 3.3.1.2. *EUSKARA ETA LITERATURA, IBAIZABAL*

Ikaslearen liburu nagusia eta ikaslearen lan-koadernoak dauzkagu bategatik. *Ikaslearen liburua* bederatzi unitatek osatzen dute. Horietako bakoitza elkarren artean lotura zuzenik ez duten zenbait atal nagusik osatzen dute:

- *Komunikazioa I*: irakurmena lantzeko testu baten inguruko jarduerak.
- *Komunikazioa II*: komunikazio egoera batzuekin lotutako testu-generoak ekoiztea helburu duten jarduerak.
- *Hizkuntzaren hausnarketa*: gramatika arloa jorratzeko azalpenak eta ariketak.
- *Kultura* eta *Literatura*: euskal kulturarekin, soziolinguistika arloarekin eta literatur generoekin lotutako zenbait eduki lantzeko jarduerak.

Ebaluazioari dagokionez, ikasleen testuliburu nagusian agertzen diren autoebaluaziorako kontrol-zerrendez eta taulez gain, irakasleek kanpo ebaluazioa egin dezaten, *Baliabideak* izeneko hainbat jarduera solte biltzen dira CD ROM-ean (entzumena, mintzamena, irakurmena, idazmena edo gramatika jarduerak ebaluatzeko).

Bestetik, aipagarria da material osagarri gisa erabiltzen diren «*Hizkuntza gaitasunak lantzen*» izeneko sekuentzia didaktikoak daudela. Ahozko zein idatzizko hizkuntza-ekoizpenak burutzea helburu duten sekuentzia didaktikoak dira. Bertan, ikasleei sekuentziaren azken helburua zein den azaldu ondoren, testu-genero baten ezaugarriak aztertu eta genero horrekin lotutako azken ekoizpena garatzeko jarduerak proposatzen dira. Eta azken ekoizpena burutu ondoren, *Europako Erreferentzia Markoaren* arabera zein hizkuntza-gaitasun eskuratu duten hausnartzeko, autoebaluazio- eta koebaluazio-taulak ere eskaintzen zaizkie ikasleei.

### 3.3.1.3. *EUSKAL HIZKUNTZA ETA LITERATURA, EREIN*

Sekuentzia didaktikoa dugu programazioaren ardatz.

Ikastunitate bakoitza hiru ataletan banatzen da: testualitateari buruzko atala, «Euskal mundua, gurea» eta morfosintaxia.

Lehen atala da unitatearen barruan pisu handienekoa: testua ardatz hartuta, beraien ezaugarri komunak dira testu barruan landuko diren edukiak. Eduki horien baitan proposatzen diren jarduerak, beti ere, testu bakoitzaren gaineko gogoeta eta ekoizpenerako trebaketa dute helburu.

Ikasleak komunikazio-egoera errealetan murgilarazteko, berriz, proiektu-bidezko metodologia erabiltzen da. Ikasleak sekuentzia didaktikoaren bukaeran ekoiztu beharko duen testua testuinguru erreal jakin batean gauzatu beharreko proiektu baten barruan kokatzen da. Bestalde, Ereinek diseinatutako i(ra)kaskuntza-proiektuaren helburua hizkuntza erabiliz irakastea izanik, amaierako proiektua gauzatzeko beharrezko diren trebetasunak unitatean zehar landuko ditu ikasleak.

Bigarren atalari dagokionez, morfosintaxiarenari, lau modutara lantzen dira edukiak. batetik, egoera komunikatiboa landu eta gogoeta gramatikala bideratzen duten ereduak eskaintzen zaizkie. Bestetik, euskararen eta gaztelaniaren arteko analisi kontrastiboa ahalbidetzen duten ariketak daude. Hirugarrenik, zenbait alderditan, aditzaren kasuan adibidez, pentsatzen jarri gabe esan beharreko itema zein den asmatzeko, bat-batekotasuna lortzeko trebatze-ariketak agertzen dira. Azkenik, hausnarketa metalinguistikoa eta edukien arteko loturak ahalbidetzea helburu duten ariketak ere badira.

Unitate bakoitzeko hirugarren eta azken atalean, «Euskal mundua, geurea» izenekoa, besteak beste euskararen egoera diglosikoa kontuan hartuta, hizkuntzarekiko jarrera positiboa bultzatu eta auto-estimua linguistikoa landu nahi da.

Jardueren ebaluazio eta zuzenketei dagokienez, testu motek berezko ezaugarriak dituztenez, hizkuntza-produkzio guztietarako zuzenketa estandar bat proposatzea ezinezko dela gogorarazten zaigu gidaliburuan. Hori dela eta, maila askotariko faktoreak kontuan hartzen dituzten eta ikasleak produzitu behar duen testu motaren ezaugarriei atxikitzen diren kontrol-zerrendak eskaintzen zaizkio irakasleari.

#### 3.3.1.4. EGIZU. EUSKARA ETA LITERATURA, SANTILLANA

Lehenik esan behar da ez diela proposatzen ez proiekturik ez sekuentzia didaktikorik. DBHko lehenengo, bigarren eta hirugarren mailako liburuak honako egituraketa dute:

- Komunikazioa: irakurgaiak, entzumena, idazmena, euskara gizartean.
- Hizkuntza: gramatika, lexikoa, gomendioak.
- Literatura: testua, testuingurua, testugileak.

Nabarmena da ez dagoela ahozketasuna lantzeko atal berezirik. Liburuaren sarrera edo aurkezpenean garbi aipatzen da komunikazio atalean idatzizko testuen tipologia lantzea dela programaren helburu nagusia. Proposatzen den ahozkoaren lanketa han eta hemen ahoz aritzeko hainbat ariketaren bidezkoa da. Ahozko testuen sorkuntza proposatzen denean, oro har komunikazioaren barruko entzumena azpiatalean txertatzen da.

DBH 4. mailako testuliburuari dagokionez, formalki aldaketa handia nabari da aurreko liburuekiko, eta bitan banatuta agertzen da: idatzizko komunikazioa eta ahozko komunikazioa.

Ahozko komunikazioaren atalean, bertan aitortzen denaren arabera, entzutea, eta hitz egitea eta elkarriketan aritzea hartu dira oinarri eta ardatz. Horretarako, entzumen-testuak eskaintzen dira, eta baita ahozko adierazpena lantzeko teknikak ere, ikasleak edozein komunikazio-egoerari aurre egiteko moduan egon daitezten. Hortik aurrera, ahoskerari, hizkuntza erregistroei, hizkuntza jarrerari eta ahozko komunikazioaren inguruan dauden

langaiak proposatzen dira. Azken azpiatalean, berriz, euskararen gizarte dimentsioa ere lantzen da. Baina lehen esan dugun moduan, funtsean ahozkoa lantzeko metodologia ez da aldatu eta horren adierazle izan daiteke ahozko adierazpenaren esparruan «testua» terminoa aurkitu ez izana, nahiz eta «diskurtsoa» eta «estrategia» agertzen diren.

### 3.3.2. *Ahozko hizkuntza lantzeko jarduerak eta ariketak*

Argitaletxeetako ikasmaterialak alderatzean zaila da ahozko hizkuntzaren erabileraren gaineko datu kuantitatiboak eskaintzea (ahozkoa eta idatzia elkarren osagarri erabiltzen direlako, jarduera batzuk azpijardueraz osatuak direlako, etab.). Horregatik, testuliburu bakoitzak dituen berezitasunak kontuan harturik, ahozkoa lantzeko egiten diren proposamenen gaineko deskribapen kualitatiboak azalduko ditugu hurrengo lerroetan.

#### 3.3.2.1. *EUSKARA ETA LITERATURA, (OSTADAR PROIEKTUA), ELKAR*

*OSTADAR* proiektuko lehenengo ziklorako proposamenean ahozkoa testu-genero bati bereziki bideratutako sekuentzia didaktikoa aurki daiteke, «*Hitz eta Pitz. Elkarrizketan*» izeneko. Bertan, ikasleek berariaz lantzen dute irrati-elkarrizketa, eta, oro har, ahozko hizkuntzaren izaera eta funtzionamenduari lotutako alderdiak.

DBHko bigarren zikloan, berriz, ahozkoari eskaintzen zaion leku nagusia emanaldi batekin lotuta dago. Ahozko testu-generoak berariaz lantzeko proiekturik ez dagoen arren, sekuentzietan tartekatuta lekua eskaintzen zaio ahozko testu formalen ekoizpenari, nahiz eta modalitate idatzian aztertzen diren testuaren ezaugarriak. Hala ere, ahozkoan baliagarriak diren estrategiak lantzeko aukera eskaintzen da, esate baterako, argudiatzeko edo kortesia lantzeko ariketen bidez, fraseologia landuta, etab.

Beraz, esan daiteke proiektu hau osatzen duten liburuxketan ahozko testu-genero formalak aintzat hartzen direla, eta gehienetan testu idatziekin batera lantzen direla. Ahozko hizkuntza lantzeko edo haren inguruan gogoeta egiteko proposamen ugari eskaintzen dira, eta komunikazio-egoera formalak eta ez-formalak aintzat hartzeko ahalegina egiten da. Alde horretatik, beraz, ondo atxikitzen zaio curriculum berriaren eskakizunari.

Gainera, nabarmentzekoa da ahozkoaren ulermenarekin egiten den lan-keta askotarikoa dela: sekuentzia didaktikoaren baitan, eredutzat hartzen diren ahozko testu-generoen ulermen-ariketen bidez, hizkuntza-jarrerei buruzko hausnarketak eragin nahi dituzten bideoen bidez, prosodia eta kinesika lantzeko bideoen bidez, komunikazio-egoeraren garrantzia azpimarratzeko bideoen bidez, etab. Beraz, esan daiteke askotariko ereduak bildu dituztela, errealak eta sortutakoak, helburu anitzekin eginak. Hala ere, ahozkoaren ulermena ez da modu erregularrean lantzen; izan ere, sekuentzia didaktiko bakoitzak era jakin batera erabiltzen baititu ahozkoaren ulermen-ariketak.

### 3.3.2.2. *EUSKARA ETA LITERATURA, IBAIZABAL*

Lehenago ere azaldu dugun moduan, irizpide metodologiko ezberdinak dituzten ikasmaterialak biltzen ditu *i.by2* proiektuak: *Euskara eta Literatura* izeneko testuliburuak eta *Hizkuntza gaitasunak lantzen* izeneko koadernoak.

- a) *Euskara eta Literatura* izeneko testuliburuetan, ahozkoaren ulermena lantzeko proposamen guztiak ikaskideen ahozko ekoizpenen entzumenera mugatuta daude, proiektu horretan ez baitago audio edo entzungairik material osagarri gisa, ahozkoaren ulermena bideratzeko. Horiek horrela, ikasleen arteko ekoizpenak helburu dituzten hainbat ulermen jarduera aurkezten dituzte (ia gehienak ikastunitateko toki berean agertzen dira, *Entzun eta mintzatu* izeneko atalean): gai baten inguruko eztabaidan ikaskideen iritzia entzun, ikaskideen gai baten inguruko azalpenak entzun, ikaskideek inkesta batean ateratako ondorioak entzun, etab.

Ahozkoaren adierazpenaren lanketari dagokionez, berriz, esan behar da ahozko testu-generoren baten ekoizpena helburu duten proposamen didaktikorik ez dela testuliburu horietan. Hala ere, badira ahozko ekoizpenak lantzerantz bideratutako zenbait ariketa solte, nahiz eta generoen ezaugarriak lantzen ez dituzten. Esaterako: ahozko jolasetan parte hartu, bertsoak kantatu, txistek ozenki irakurri, pasadizo barregarriak ahoz kontatu, olerkiei doinua jarri eta abestu, etab.

- b) *Hizkuntza gaitasunak lantzen* koadernoetan, berriz, sekuentzia didaktiko bat helburu duten ahozko eta idatzizko jarduerak aurkezten dituzte. Dena dela, atal horretan ere ez dago entzungairik ahozkoaren ulermena lantzeko. Ahozkoaren adierazpenari dagokionez, ordea, koaderno horietan testu-generoren bat (azalpen-testu baten ahozko aurkezpena, elkarrizketa-testuak, etab.) lantzerantz bideratutako jarduerak aurkezten dira. Beraz, ahozko testuak lantzean, bai testuinguratze-jarduerak, bai testuaren planifikazioaren ingurukoak, bai alderdi prosodikoak eta kinesikoak jasotzen dituztenak aurki daitezke.

### 3.3.3.3. *EUSKAL HIZKUNTZA ETA LITERATURA, EREIN*

Ereinen Euskal Hizkuntza eta Literatura proiektuan ahozko hizkuntzaren ikaskuntzak leku berezia du. Ahozko komunikazio-gaitasuna ikaskuntzaren objektutzat hartzen da bertan eta horren lanketa, idatzizkoarena bezala, testu-genero jakin bati lotutako lan-proiekturen bat burutzea helburu duen sekuentzia didaktiko baten barruan ahalbidetzen da. Horrela, berezko ahozko testu-generoak (liburu baten ahozko aurkezpena, irrati/telebistako berria, ahozko azalpena eta eztabaida) ditugu zenbait ikastunitatetako protagonista. Pare bat ikastunitatetan, berriz, mistotzat har genitzakeen testu-ge-

neroak daude; azken gauzapena idatzia izanik ere, testuaren ekoizpen prozesuan ahozko hizkuntzaren lanketa bere baitan hartzen dutenak (esaterako, aldizkariko elkarrizketa, testu dramatikoaren lanketa, etab.). Beraz, guztira ahozko lau testu-generoak proposatzen dira bi zikloetan zehar langai, mistotzat har genitzakeen beste bi generorekin batera:

4. taula

**Bi zikloetako hainbat unitatetan zehar ikaskuntzaren objektu diren ahozko testu-generoak<sup>9</sup>**

AHOZKO TESTU GENEROA	MAILA	UNITATEA
Aldizkarirako elkarrizketa	DBH1	1. unitatea
Irrati/telebistako berria	DBH2	1. unitatea
Liburu baten ahozko aurkezpena		3. unitatea
Ahozko azalpena	DBH4	2. unitatea
Argudioa: eztabaida		5. unitatea
Testu dramatikoa (idatzi)		6. unitatea

Ikaskuntza-objektu diren ahozko testu horien izaerari dagokionez, mistotzat hartu ditugunak ez ezik, beste lauek ere ahoz ekoiztu beharrekoak izan arren, aurrez prestatu eta landutako testu idatzi bat dute abiapuntu. Ez dute, beraz, bat-bateko ahozko hizkuntza ekoizpenarekin zerikusia generoak, gehiago edo gutxiago aurretik planifikatutakoak baino ez dira.

Testu-genero horietan azaltzen diren ahozko jarduerak era askotarikoak dira: ulermena lantzekoak, ekoizpenekoak edo gogoeta egitekoak; ahozkoak zein idatzizkoak; bakarka zein taldeka egitekoak... Halere, nahiko modu sistematikoan antolatuta daude.

Ahozko ulermenaren lanketa, berriz, ereduak aztertzerakoan egiten da. Ikasleei ikastunitateak helburu duen testu-generoaren eredu gisa aurkezten zaien testua entzun eta berorren edukiaren inguruko galderak erantzun behar izaten dituzte. Apunteak hartzeko trebetasuna lantzen den unitatean bereziki da nabarmen entzumenaren presentzia.

Gainerakoan, kantuak, herri-ipuinak, bertsoak eta antzerakoak dira ikasleek entzuten dituzten testuak. Kantua entzunez hutsuneak betetzea edota kantua entzun ondoren guztien artean kantatzea dira ikasleei proposatzen zaizkien ariketak.

Halaber, badira beste zenbait jarduera, testu-generoaren lanketarekin harreman zuzena izan gabe, ahozko erabilerarekin zerikusia duten edukiak lantzerantz bideratuak. Horixe da onomatopeien, interjekzioen eta atsotitzen kasua.

<sup>9</sup> Ahozko testu-genero mistotzat hartu ditugunak kurtsibaz adierazi ditugu taulan.



Azkenik, ikasleei unitate didaktiko guztietan maiz eskatzen zaie taldeekideekin (talde txikitik zein handian) erantzunak bilatu, kontrastatu, eztabaidatu, ariketak zuzendu, proposamenak bideratu edota ondorioak ateratzea. Beraz, taldeko interakzioa egon, bada, nahiz eta kasu konkretu hauetan guztiz era librean egiten den, metodologia jakin bati jarraitu gabe.

#### 3.3.3.4. EGIZU. EUSKARA ETA LITERATURA, SANTILLANA

Argitaletxe honen testuliburuetan ez da ariketa zehatzik eskaintzen ahozko hizkuntza lantzeko. Zeharka lantzen da, eta jarraibide garbirik gabe, ikasleei ulertutakoari buruz hitz egiteko esaten zaienean, edo zerbait kontatzeko eskatzen zaienean. Hori bai, unitate guztiek egitura bertsua dutenez, denetan aurki dezakegu zeharkako bideren bat ahozkoa lantzeko.

Ahozkoaren ulermenari dagokionez, EGIZU guztietan ahozkoaren ulermenak bere leku finkoa du eta entzungaien bidez landuta dago. EGIZU 1, 2 eta 3ren kasuan, esaterako, komunikazio atalean irakurmenaren ondoren agertzen dira bi ariketa, bata «entzundakoa ulertu» eta «testua sortu.» Azpiatal hau da, beste ariketa guztien artean, ahozko testu bat sortzera argien bideratua. Horretaz gain, ebaluaziorako unitate bakoitzeko azken bi orrietan ere entzungai bat eskaintzen da, eta bertan edukien ulermena eta gero ekoizpen txiki bana bideratzen da. Beraz, ahozkoaren ulermena ekoizpenarekin nolabait lotuta ageri zaigu, beti ere ulermena izanik ariketaren helburu nagusia. Edozein kasutan, *entzun>edukiak ulertu>ekoiztu* logika da goela dirudi.

Bestelakoa da EGIZU 4 liburukoa, besteak beste, testuliburu horren unitateen antolaketa berriztatua delako. Ahozkoaren ulermen ariketa gehiago daude «ahozko komunikazioa» atalaren barruan. Entzungaia ere badago ulermena izeneko azpiatalean, eta ondoren testuaren inguruko galderak, ahoz burutzeko gomendatuak diruditenak. Beraz, nahiz eta egituraketa beste bat den, badirudi nolabaiteko jarraipena duela oraindik, *ahozkoaren ulermena>ahozkoaren ekoizpena* logika erabiliz.

Ahozkoaren adierazpenaren lanketari dagokionez, zenbait alderdi azpimarra daitezke. Batetik, ahozko hizkuntza lantzeko proposatzen diren ariketak ez daude generoaren ezaugarriak zehazki lantzera bideratuta; esate baterako, EGIZU 1, 2 eta 3n, komunikazio-programako «entzumena» atalaren amaieran beti testu bat sortzea proposatzen da, ahozkoa, baina eskaintzen diren jarraibideak arbitrarioak dira eta testu baten ekoizpenean parte hartzen duten maila ezberdinetako ezaugarriak batera eta inolako hierarkizaziorik gabe azaltzen dira.

Bestetik, ahozkoak ez du leku zehatzik. Ahozko hizkuntzak ez du beste objektu irakasgarrien estatusik (lexikoa, gramatika, ulermena...) eta ahozko adierazpenari lotutako ariketak lantzeko ez da gutxieneko jarraibiderik ematen, ez da irakasgarria den objekturik zehazten. Grabazioari dagokionez, berriz, ez da zehazten zein irizpideren arabera behatuko duten ikasleek beren

jarduna. Gure esperientziaren arabera, ez baldin badago nolabaiteko ahozko mintzajardunaren izaeraren edo ezaugarrien gaineko lanketa zehatza, ez lantzeko arriskua dago, edota idatziari lotutako ebaluazio-irizpideak jarraitzeko. Horrekin batera, esan behar da ikasmaterialetan ez dela hizkuntzaren ikuspegia zein den agertzen.

Beraz, esan dezakegu EGIZUren kasuan (EGIZU 4 salbuespena da) ahozkoak ez duela leku edo atal berezirik; izan ere ikastunitateetan zehar agertzen baita ariketen bidez txertatua eta ez irakaskuntza objektu gisa tratatua.

Laburbilduz, esan dezakegu testuliburu batetik bestera alde handia dagoela ahozko hizkuntza tratatzeko eran. Izan ere, oso ikuspegi ezberdinak jartzen dituzte agerian, bai hizkuntza irakasteko metodologiari dagokionez, baita hizkuntza ulertzeko moduari dagokionez ere.

Ostadar proiektuak arreta eskaintzen dio ahozko hizkuntzari eta proiektu jakin bat eskaintzen dio haren lanketari. Horretaz gain, sarritan, ahozko testuen ekoizpena testu idatziekin batera lantzen da, edo beste proiektu batzuetan txertatuta agertzen da. Bestalde, ulermena lantzeko ikus-entzunezko baliabide ugari eskaintzen ditu, proiektuetan eta sekuentzia didaktikoetan lantzen denarekin lotuta. Interakzioa lantzeko proposamenak ere eskaintzen dira, baina ez dira zehazki formulatzen/deskribatzen eta sistematizatzen, ez ulermena ez ahozko interakzioa lantzeko jarraibiderik.

Ereinen ikasmaterialetan aurkitzen ditugu ahozko komunikazio-gaitasuna ikaskuntza objektutzat hartu eta ahozko ekoizpenak testu-genero gisa lantzen dituzten beste proposamenak. Horretaz gain, ahozko hizkuntzaren ulermena lantzeko nahiko jarraibide sistematizatuak eskaintzen ditu.

Ibaizabalek ondo bereizitako bi ataletan antolatzen du materiala (Euskara eta Literatura eta Hizkuntza gaitasunak lantzen). Lehenengo atalean ez dago ahozko testu-genero jakinen baten ekoizpena helburu duen proposamenik, nahiz eta ahozkoa lantzea proposatzen den (adibidez, elkarriketa); bigarren atalean, berriz, badira ahozko generoren bat ekoiztea helburu duten sekuentzia didaktikoak. Ulermenari dagokionez, jarduerak sekuentzia didaktiko batean antolaturik aurkezten dira hizkuntza-gaitasunen atalean, nahiz eta ikasleen eta irakasleen arteko elkarrekintzaren ondorioz sortutako ulermen-jarduerak diren.

Santillana da ahozko hizkuntza lantzeko aukera mugatuenak eskaintzen dituen argitaletxea. Aipatu eta proposatu bai, baina aurrera eramateko jarraibide egituraturik ez du agertzen. Berrikuntza nabarmenena DBHrako material berrian dago, bertan agertzen baita ahozko hizkuntzari zor zaion lekua eskaintzeko asmoa. Beraz, ahozko hizkuntza atal jakinik ez izatetik atal jakin bat izatera igaro da, eta hori ahozko hizkuntzaren irakaskuntzaren mesederako izango dela pentsa daiteke.

## 4. ONDORIOAK

### 4.1. Abiapuntu epistemologikoaren eragina

Emaitzen argitara, esan dezakegu aukera epistemologikoak baldintzatzeko duela ahozko hizkuntzari ematen zaion tratamendua. Horren arabera, ikasmaterialak ezberdinak dira; terminologia eta kontzeptu ezberdinak agertzen dira testuliburuetan; ahozkotasuna lantzeko proposamenak ezberdinak dira; edukien antolaketa modu batekoa edo bestekoa izan daiteke argialetxearen arabera; esaterako, kasu batzuetan ikas-unitateen gainean eraikitzen diren jarduera edo ariketa solteak proposatzen dira, eta beste batzuetan, aldiz, komunikazio-egoera kontuan hartu eta testu generoen araberrako ereduak zein ekoizpenak lantzen dituzten sekuentzia didaktikoak edo proiektuak. Kuantitatiboki<sup>10</sup> (nahiz eta zenbaketa zehatzik garatu ahal ezin izan dugun) eta kualitatiboki eragin zuzena duela iruditzen zaigu. Esate baterako, entzumenaren lanketa aintzat hartzen badugu eta berorren hainbat dimentsio langai leudekeela kontuan hartuta (Nonnon, 2004), OSTADAR proiektuaren edo Ereineko materialetan askoz ere tratamendu sistematu eta anitzagoa egiten da. Baina adibide nagusia izango litzateke ahozko testu-generoak aipatzeaz gain edo aipatzearekin batera egiten den berorien irakaskuntza. Berriz diogu, Erein eta OSTADARen proiektuak (eta Ibaizabalaren *Hizkuntza Gaitasunak lantzen* Lan-koadernoak) direla epistemologia jakin eta garbia formulatu eta jarraitzearen ondorioz egiten den ahozkoaren lanketa berariazkoenaren erakusgarri.

Halaber, erabiltzen den eredu didaktikoan islatzen da oinarri epistemologiko-metodologikoa; oinarri horiek direla eta, testuliburu guztiek dute erreferentziatutako Curriculum Dekretuak ahozko hizkuntzari buruz dioena, eta denek aitortzen dute hurbilbide komunikatiboaren eta eraikitzailearen beharra, nahiz eta gero oso modu ezberdinetan gauzatzen diren gidaliburuetan adierazten diren jarraibideak. Horren haritik, nabarmena da Elkarren OSTADAR proiektuan eta Ereinen proposamenetan testu-generoak lantzeko eta metodologia egokia eskaintzeko egiten den ahalegina; izan ere, estu atxikitzen zaie interakzionismo sozio-diskurtsiboaren joerari eta haren ereduari jarraitzen diote; horrekin batera, ikuspegi testualari lotutako nozioak eta kontzeptuak erabiltzen dira, eta horiei ematen zaie lehentasuna gramatikarekin lotutakoan aurretik. Nolanahi ere, lan honetan testu-generoen eta sekuentzia didaktikoen ikuspegiak ardatz izan ditugun arren, bada beste hainbat oinarri epistemologiko eta metodologiko interesgarri eskolan ahozko hizkuntza lantzeko (Schneuwly 1996; Nonnon 1996/7, 1999, 2000; Decourt & Raynaud 1999,

---

<sup>10</sup> Azterketa kuantitatiboa egitea ez da erraza, bereziki gure aztergaiaren edo objektuaren izaerari lotu geniezazkioken alderdienak. Perrenoudek (1991) dioen bezala, ahozko hizkuntzaren irakaskuntza beste alderdi batzuek baino zailagoa da kodifikatzen, eta beraz, izaera horrek berak zaildu egiten du berorren azterketa kuantitatiboa egitea.

Rispail 2003), eta eskolan bertan ere garatu daitezke bertako beharrei erantzuten dieten ahozkoaren irakaskuntzaren inguruko proiektu jakinak; egia da, halere, curriculum dekretu berrian apustu argia egin dela sekuentzia didaktikoen bidezko irakaskuntzaren alde. Jarduera eta metodologia ezberdinak elkarren osagarri erabil daitezke, beti ere jakinaren gainean egonik, eta bakoitzaren oinarri eta helburuak ondo ezagututa.

Bestalde, arestian aipatu dugun bezala, interakzioari dagokionez, curriculum berriak Europako Erreferentzia Markoaren proposamena integratzen du, eta ildo horretatik: «Ahoz eta idatziz, esan-idatziak egoki, koherentziaz eta zuzen adierazteko eta solasteko», «Ahozko komunikazioa: hitz egitea, entzutea eta elkarrizketan aritzeko» eta antzeko gaitasunak hartzen ditu aintzat. Zentzu horretan, proiektuetan oinarritutako metodologia erabiltzen duten testuliburuetan ere ahozko ekoizpen ez-formalei (edo hemen ez-formal deitu diegune) lekua egiteko ahalegina nabari da, eta zenbaitetan, hari lotutako instrukzioak eman edo gogoetak egiten dira, nahiz eta ahozkotasunaren alderdi hori ez den irakaskuntzaren objektu gisa tratatzen.

Esan dugun bezala, komunikazio-jarduerak lantzeko ariketak, edo ahozkotasuna interakzioan lantzekoak, baina horrek ez du berez ziurtatzen ikasleak ahozko hizkuntza erabiltzen ikasiko duenik; horretarako ziurtatu egin behar dugu lehenik eta behin ikasle guztiek aukera berdinak izango dituztela interakzio horietan parte hartzeko, eta, jakina, modalitate hori zailagoa da kudeatzen sekuentzia didaktiko edo ataza jakin batean egituratuta dauden idatzizko zereginak baino. Kontuan hartu behar dugu, bestalde, antzezteko sortuak diren testuak ez direla beti interakzioa garatzeko leku aproposenak. Ahoz esaten dira, eta lanketa baten emaitza jendaurrean azaltzeko modua da, baina interlokuzio-egoera egon arren, interakzio maila oso txikia ahalbidetzen dute. Gainera, Perrenoudek (1988) gogoratzen duen bezala, ez da nahikoa joko horietako instrukzioak ematea, garrantzitsua da pista didaktikoak eta ebaluazio-irizpideak ere eskaintzea, eta ikasleengan ahozkotasunarekiko jakinmina suspertuko dituzten zereginak proposatzea.

Edukien egiturari dagokionez, bateko eta besteko testuliburuetan aldeak daude ahozko hizkuntzaren irakaskuntza bideratzeko moduan. Batzuetan testu-generoa da irakaskuntzaren ardatza; beste batzuetan, ordea, testu-generoak edo testu motak aipatzen diren arren ez da proposamen jakinik egiten testuaren dimentsioa lantzeko. Zenbaitetan, ahozko hizkuntza lantzeko jarduera egituratuak proposatzen dira; beste batzuetan, aldiz, ahozkoari buruzko aipamenak agertzen diren arren, gero ez dira edukiz hornituta agertzen, hau da, ez da ahozko ekoizpenak lantzerako bideratutako ariketa zehatz eta gidaturik eskaintzen.

Bestalde, erabiltzaileari begira ere, oso ezberdina da testuliburuaren konplexutasuna. Ikusi dugunaren arabera, proiektuetan oinarritutako metodologiak eragina du konplexutasun horretan; izan ere, proiektuetan jarduerak elkarren artean lotuta daude eta segida bat osatzen dute. Alde horretatik, irakasleak lanaren jarraipen zehatzagoa egiteko erantzukizuna du, eta, era

berean, jarduera edo proiektuak zergatik proposatzen diren, sekuentzian zehar zer egin behar den eta zertarako, ondo ezagutu behar du gero hori modu egokian transmititzeko ikasleei, eta horretarako, jakina, beharrezkoa da prestakuntza egokia, are gehiago kontuan hartzen baldin badugu konplexutasun metodologikoari lotuta konplexutasun teorikoa ere badagoela, edo, beste era batera esanda, orain gutxi arte erabili diren gramatika hutsezko kontzeptuak bezala, kontzeptu berriak ere baliatu beharra eta, horrenbestez, ulertu beharra dagoela.

Beste puntu aipagarri bat hizkuntzen trataera integratuari dagokiona da. Horretan Erein eta Elkar argitaletxeak baino ez dira aritu. Lehenengoek hizkuntzen ikusmolde integratzailea eskaintzeko hiru hizkuntzetarako ikuspegi eta metodologia bateratua proposatu behar dela gogorarazten dute, eta hizkuntzen arteko transferentziak benetan gerta daitezten bete beharreko zenbait baldintza pedagogiko aipatzen dituzte. Ordea, OSTADAR proiektuan Elkarrek euskara gaztelaniarekin uztartzen du eduki komunen programazio gutxieneko bat egiteko, eta hori sekuentzia didaktiko bakoitzaren bukaeran zehazten du; hau da, euskarazko sekuentzia didaktiko jakin bat gaztelaniarazko zein sekuentzia didaktikorekin harremanetan dagoen esaten da irakaslearen gida-liburuan; ingelesaren kasuan aplikazio-lana baino ez da aurreikusten. Arestian esan dugun bezala, testuliburuaren egitura bera (eta bertan proposatzen diren proiektuak eta ariketak), oso lotuta dago abiapuntutzat hartzen diren ikuspegi teoriko-metodologikoekin, eta horrek adierazten du, neurri batean behintzat, oraindik ez direla erabat finkatu hizkuntzaren erabilera erreala lantzeko metodologia egokiak, are gutxiago ahozko hizkuntza lantzekoak. Badirudi zenbaitetan egitura klasiko eta egonkorragoak proposatzen direla eta liburuaren erabilerraztasunari ematen zaiola lehentasuna. Alderdi hori garrantzitsua baldin bada ere, kokapen metodologiko egokia behar da hizkuntza bere erabileran aztertzeko eta irakasteko gaur eguneko curriculumetan proposatzen den ildotik.

#### 4.2. Gogoeta eta etorkizunerako proposamena

Laburbilduz, testuliburuaren azterketa oso garrantzitsua da jakiteko zein baliabide jartzen diren irakasleen eskura, horiek markatzen dutelako neurri handi batean irakasleak gelan egingo duena. Alde horretatik, eta ikusi dugunaren arabera, oso ezberdina da testuliburuaren ahozko hizkuntzaren lanketari eskaintzen zaion lekua. Sarritan, ahoz egiteko gauzak proposatzen dira, baina ahozkotasuna ez da beti lantzen. Ikusitakoaren arabera, ahozko hizkuntza objektutzat hartzen den kasuetan ariketak eta zereginak (ikasleen zein irakasleen liburuaren) hobeto egituratuta agertzen dira eta irakasleak pausoz pauso bidera dezake lanketa. Dena dela, badakigu horrek ez duela bermatzen gelan ahozko hizkuntza landuko denik edo lanketa hori gidaliburuan azaltzen den bezala bideratuko denik. Hala eta guztiz, testuli-

buruak berez arazoa konpontzen ez badu ere, uste dugu ahozko hizkuntzaren lanketa errazagoa izango dela metodologikoki ondo egituratua dauden zereginak proposatzen direnean eta irakasleari haiekin zer egin azaltzen zaionean. Alde horretatik, interesgarria izango litzateke helburu berbera duten bi sekuentzia edo unitate zehatz-mehatz aztertzea eta ikasleen emaitzen ebaluazioak alderatzea; eta are interesgarriagoa, ikasleek metodologia batekin eta bestearekin bukaeran lortzen duten euskara-maila edo, kasu honetan, zehazkiago ahozko euskararen maila eta trebetasunak neurtzea; eta horrekin lotuta, irakaskuntza horretan irakasleen mediazioak eta gelan gertatzen diren ahozko elkarreraginek duten eragina aztertzea.

Nolanahi ere, ikasmaterialen azterketa honek hiruki didaktikoaren (ikaslea-irakaslea-metodologia) alderdi jakin baten zati bakar bati besterik ez dio heldu, metodologiaren zati bati, alegia. Baina badaude azter litezkeen beste zenbait faktore irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan gertatzen denari sakon begiratu nahi izanez gero, esate baterako, irakasleek testuliburuetako jarraibideei kasu egiten dieten edo ez, interakzioen bitartez zenbateraino lantzen den ahozko hizkuntza, ikasleei hitz egiteko ematen zaizkien aukeren nolakotasuna, irakasleek eta ikasleek ahozko hizkuntzaren eta zereginen gainean dituzten irudipenak, irakasleen inplikazioa hizkuntzarekiko... Zalantza barik, faktore asko dira azter daitezkeenak eta ezagutu beharko genituzkeenak, batez ere ikasleek Curriculum Dekretuan eskatzen diren mailak lortuko dutela ziurtatu nahi badugu. Izan ere, gure ikasleek Hizkuntzen Erreferentzia Marko Europarrean aholkatzen diren mailak lortu behar badituzte, ziurtatu egin beharko genuke eskolan eskaintzen den irakaskuntza eta bertan lantzen diren edukiak horretara bideratuta daudela eta ebaluatuko zaizkien gaitasunekin bat datozela. Ezin dugu neurtu irakasten ez dena; beste era batera esanda, gure ikasleek B2 mailan ahozko hizkuntzari buruz zehazten dena ikasi behar badute, ziurtatu egin behar dugu irakasten zaiena maila hori lortzera bideratuta dagoela.

Bukatzeko, interesgarria iruditzen zaigu ahozkotasanaren lanketan aurrera egiteko Perrenoudek (1988) azpimarratzen dituen sei ardatzetan oinarritzea, elkarren artean osagarri direlako, eta oraindik ere gaurkotasuna galdu ez dutelako:

- Ahozko hizkuntzaren irakaskuntzaren helburuen definizio hobea.
- Askotariko baliabide didaktikoak sortzea.
- Ahozko komunikazioa eta, oro har, komunikazio-gaitasunak neurtzeko ebaluazio-irizpide eta baliabideak sortzea.
- Irakasleen prestakuntzan eragitea, unibertsitateko prestakuntzari dagokionez zein etengabeko prestakuntzari dagokionez.
- Ahozko hizkuntzaren izaeraren eta haren irakaskuntza-ikaskuntzaren gaineko azterketak eta ikerketak bideratzea.
- Praktika pedagogikoen eta ahozkotasanak gelan duen lekuaren inguruko ikerketak burutzea.

Ikusi dugunaren arabera, beraz, Perrenouden lan horren geroztik hogeit urte igaro badira ere, badugu oraindik zer landu ahozko komunikazioaren azterketan eta didaktikan aurrera egiteko.

Jasotze-data: 2009/07/13

Onartze-data: 2009/12/10

### ***Abstract***

---

*Traditionally writing skills have been given priority in language teaching and so, oral skills have been put aside. However, during the last years many voices have asserted the importance of oral skills. Therefore, they claim that oral language teaching must be emphasized at school. Also, the necessity of strengthening oral language is shown in the new curriculum. Nevertheless, those intentions are reflected in very different ways in textbooks. In this work we have looked into the treatment that oral language is given in teaching materials because, in our opinion, textbooks are one of the most important tools for teachers. The facts show that the importance given to oral language and the exercises and tools needed to work that skill are very different from one publishing house to another. Besides, we have confirmed that all the textbooks don't satisfy the requirements proposed in the Basque official curriculum (e.g. didactic sequences) or that the approach to the text or the way to work with it are not always what they should be. Therefore, it is obvious that we have still a long way in the field of oral language and specially in the way of teaching oral skills.*

**Keywords:** *Secondary education. Oral skills. Language teaching. Basque language. Textbook. Didactics.*

---

*En la enseñanza de lenguas ha sido habitual otorgar un papel prioritario a la lengua escrita, y como resultado, la lengua oral ha quedado relegada. Sin embargo, durante los últimos años son muchas las voces que reconocen la importancia de la lengua oral y que reivindican la necesidad de hacer un hueco a su enseñanza en la escuela. También en el nuevo curriculum educativo queda reflejada esa necesidad. A pesar de todo, a la hora de llevar esas intenciones a los libros de texto, las cosas se encauzan de muy distinta manera. Siendo el libro de texto la principal herramienta de los profesores, o al menos la más usada, en este trabajo nos fijamos en el tratamiento que se da en ese material escolar a la enseñanza de la lengua oral. Como muestran los datos, la atención que se presta a la lengua oral y las actividades que se proponen para trabajarla es muy distinta dependiendo de las*

editoriales. De la misma manera, hemos constatado que todavía no todos los libros de texto se adaptan a las propuestas del currículum oficial de la CAV (es, por ejemplo, el caso de la secuencia didáctica), ni abordan el trabajo de la lengua desde el punto de vista textual. Es evidente pues, que todavía nos queda un largo camino en el trabajo de la oralidad, y especialmente en lo que se refiere a la didáctica de la lengua oral.

**Palabras clave:** Enseñanza secundaria. Competencias orales. Enseñanza de lenguas. Euskera. Libro de texto. Didáctica.

---

*Dans l'enseignement des langues, il est plutôt habituel d'accorder une place prioritaire à l'écrit, la langue orale a par conséquent été reléguée. Néanmoins, ces dernières années, de nombreuses voix se sont élevées pour reconnaître l'importance de la langue orale, ces mêmes voix revendiquent la nécessité d'accorder une place à cet enseignement au sein de l'école. Le nouveau programme éducatif fait également état de cette nécessité. Malgré tout, au moment de retranscrire ces intentions dans les textes, les choses ne s'orientent pas tout à fait de la même manière. Le manuel scolaire étant le principal outil des professeurs ou, du moins, le plus utilisé, nous allons nous centrer pour ce travail sur le traitement accordé à ce matériel scolaire dans l'enseignement de la langue parlée. Comme le démontrent les données, l'attention accordée à la langue orale et les activités proposées pour son apprentissage diffèrent considérablement en fonction des maisons d'édition. De la même manière, nous avons constaté que tous les manuels scolaires ne respectent pas tous les propositions émises dans le programme officiel de la C.A.V. (Communauté Autonome Basque) (c'est par exemple le cas de la séquence didactique), ils n'abordent pas non plus l'apprentissage de la langue du point de vue textuel. Il est donc évident qu'il y a encore beaucoup à faire dans le travail de l'oral et en particulier pour ce qui est de la didactique de la langue orale.*

**Mots clé:** Enseignement secondaire. Compétences orales. Enseignement d'une langue. Langue basque. Manuel d'enseignement. Didactique

## BIBLIOGRAFIA

- Alegria, A., Diaz de Gereñu, L. & Manterola, I. (2008). «Ahozko komunikazioa. Ahozko diskurtsoa arautzen duten osagaiak eta arauak. Ohiko errutinak eta formulak. Ahozko komunikazioari dagozkion estrategiak». In I. M. Garcia-Azkoaga & K. Bujan (Koord.), *Euskara eta Literatura. Gai hautatuak* (71-106). Sevilla: MAD.



- Beloki, L. & Manterola, I. (2007). «Ahozko ipuina haur-hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara». In I. Idiazabal & I. M. Garcia-Azkoaga (Arg.), *Ahozko hizkuntza: Euskararen azterketarako eta didaktikarako lanak*, Bilbo: EHU. (Sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>). 2009ko otsailaren 9an kontsultatua.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue perlée en français*. Paris: Ophrys.
- Briz, A. (2000). «Estructura de la conversación». In A. Briz et al. (Eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (51-80). Barcelona: Ariel Practicum.
- Bronckart, J.-P. (2004). «Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e)». In G. Bello, P. Floris & S. Presa (Eds.), *Il mestiere de l'insegnante. Analisi dell'azione docente* (9-35). Aoste: Assessorato all'Istruzione e Cultura. [D. Riestraren gaztel. itzulp.: «Por qué y cómo analizar el trabajo del docente». In *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (167-186). Madrid: Miño Dávila, 2008].
- Bronckart, J.-P. (2005). «Les différentes facettes de l'interactionisme socio-discursif». *Caleidoscopio*, 3(3), 149-159.
- Bronckart, J.-P. eta kol. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola-Giger, I. (1998). «La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice», *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). «Manipuler des phrases et en parler: action et (méta) langage en classe de français». In J. Dolz & C. Meyer (Eds.), *Activités métalingagères en enseignement du français* (69-90). Berna: Lang.
- Canelas-Trevisi, S. (1999). «Le genre: un cadre pour répondre à des pourquoi?». In J.P. Bronckart eta beste, *Pratiques langagières et didactiques des langues*. Genève: Cahiers de la Section, 91.
- Charadeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris: Seuil.
- De Pietro, J.-F., Dolz, J., Idiazabal, I. & Rispaill, M. (2001). «L'acquisition de l'oral en situation scolaire: quatre recherches en didactique». In M. Almgren, A. Barreña, M. J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. Macwinney (Arg.), *Research on child language acquisition* (326-351). Somerville: Cascadilla Press.
- Decourt, N. & Raynaud, M. (1999). *Contes et diversité des cultures*. Lyon: CRDP.
- Del Río, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Horsori.
- Diaz de Gereñu, L. (2004). El cuento oral. In *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (335-342). Santiago de Compostela: Deputacion Da Coruña.
- Diaz de Gereñu, L. (2005). «Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera». In I. M. Garcia-Azkoaga & I. Idiazabal (Arg.), *Euskal Testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak, Ikastaria 14*. Donostia: Eusko Ikaskuntza, 31-42.
- Diaz de Gereñu, L. (argitaratzeko). «La dinámica en el análisis discursivo de las prácticas verbales de los narradores contemporáneos en lengua vasca».
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). «Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona». *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 11, 77-98.

- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- Dolz, J. (1994). «Sequencies didactiques i ensenyament de la lengua: més enlla deis projectes de lectura i d'escripturan». *Articles de Didáctica de la lengua i de la literatura*, 2, 21-34.
- Doron, R. & Parot, F. (1991/2007). *Dictionnaire de psychologie*, Paris: PUF.
- Ferrer, M. (2001). «Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones». In A. Camps (Koord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (209-223). Barcelona: Graó.
- Gadet, F. (1989). *Le française ordinaire*. Paris: Colin.
- García-Azkoaga, I.M. (2007). «Ahozko azalpena unibertsitatean, ezagutzak eba-luatzeko tresna bat baino gehiago». In I. Idiazabal & I. M. Garcia-Azkoaga (Arg.), *Ahozko hizkuntza: Euskararen azterketarako eta didaktikarako lanak*, Bilbo: EHU. (Sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>). 2009ko otsailaren 9an kontsultatua.
- García-Azkoaga, I. M., Idiazabal, I. & Larringan, L. M. (prentsan). «Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo». Lisboa.
- Garro, E. (2007). *Jendaurreko Debateak Euskaraz. Diskurtso Erreferituaren Azterketa*. Bilbo: EHU.
- Gartzia, J. (2008). *Jendaurrean Hizlari, (Ahozko) Komunikazio Gaitasuna Lantzeko Eskuliburua*. Irun: Alberdania.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Minuit.
- Idiazabal I. & Larringan L. M. (2005). «A propos de la structure périodique des énoncés oraux. Un outil pour la didactique des débats scolaires». In J.-F. Halte & M. Rispail (Arg.), *L'oral dans la calsse. Compétences, enseignement, activités* (91-103). Paris: L'Harmattan.
- Idiazabal I. & Garcia-Azkoaga I. M. (Arg.) (2007). *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. Bilbao: UPV-EHU. (Sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>). 2009ko otsailaren 10ean kontsultatua.
- Idiazabal, I. & Larringan, L. M. (2007). «Berbaldi-periodoa: debate jardunaren deskripziorako eta bere didaktikarako tresna». In I. Idiazabal & I. M. Garcia-Azkoaga (Arg.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbao: UPV-EHU. (Sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>). 2009ko otsailaren 10ean kontsultatua.
- Idiazabal, I., Algrem, M., Beloki, L. & Manterola, I. (2008). «Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling». In P. Sie-mund & N. Kintana (Eds.), *Language Contact and Contact Languages* (239-260). Amsterdam: John Benjamins.
- Jeffery, K. R. & Roach, L. E. (1994). «A study of the presence of evolutionary protoconcepts in pre-high school textbooks». *Journal of Research in Science Teaching*, 31(5), 507-518.
- Jiménez Valladares, J. D. & Perales Palacios, F. J. (2001). «Aplicación del análisis secuencial al estudio del texto escrito e ilustraciones de los libros de física y química de la ESO». *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 3-19.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversación*. Paris: Seuil.
- Larringan, L. M. (2002). «Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea». *Textos*, 29, 21-30.

- Larringan, L. M. (2007). «Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoeta». En I. Idiazabal & I. M. Garcia-Azkoaga (Arg.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbao: UPV-EHU. (Sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>). 2009ko otsailaren 9an kontsultatua.
- Larringan, L. M. & Idiazabal, I. (2001). «Berbaldiaren ildotiko euskalduntzea: debata aztergai». In HABE, Udako Euskal Unibertsitatea, *Helduen euskalduntzearen II. eta III. Jardunaldiak* (41-64). Donostia-San Sebastián: UEU.
- Navarro López, J. (1985). «Evaluación de textos escolares». Doktorego tesia. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Nonnon, E. (1996/97) «Quels outils donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours?» *Enjeux*, 39/40, 12-49.
- Nonnon, E. (1999). «L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques». *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2000). «Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit». *Repères*, 21, 23-52.
- Nonnon, E. (2004). «Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage». *Le français aujourd'hui*, 146, 75-84.
- Perrenoud, P. (1988). *A propos de l'oral*. Geneva: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html). 2009ko otsailaren 9an kontsultatua.
- Perrenoud, P. (1991). «Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral». In Wirthner, M. et al. (Eds.), *Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (15-40). Geneva: Delachaux & Niestle.
- Quiles Cabrera, M. C. (2005). «El discurso oral en las aulas de educación primaria». *Lenguaje y Textos*, 23, 77-88.
- Riestra, D. (2004). «Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua». Tesis doctoral. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Rispail, M. (1995). «Vers un métalangage de l'oral: qu'en disent les élèves?». In R. Bouchard & J.-C. Meyer (Eds.): *Les Métalangages de la classe de français. Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*, Actes du 6ème colloque, Lyon, (77-79). [L. Diaz de Gereñuren eusk. Itzulp.: «Ahozkoaren meta-mintzaira baterantz: zer diote ikasleek?» In I. Idiazabal & I. M. Garcia-Azkoaga (Arg.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbao: UPV-EHU, 2007. (Sare-argitalpena: <http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>).
- Rispail, M. (2003). Ikasgelan hitz egin eta ahazko hizkuntza irakatsi. In Ikastolen Elkarte (Arg.): *X. Jardunaldi pedagogikoak: Ahozkotasuna ikasgelan. Ahozkotasunaren garrantzia eta lanketa curriculum integratuan*, (75-86). Zarautz: Itxaropena.
- Schneuwly, B. (1996). Vers une didactique du français oral? *Enjeux*, 39, 3-11.

### Legeak eta araudiak:

- 213/1994 Dekretua, ekainaren 21ekoa, Euskal Autonomi Elkarterako Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren curriculum auzartzeari buruzkoa, EHAA - 1994ko abuztuak 17, asteazkena n.º 155 zk.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo General.

Uztailaren 11ko 138/1983 Dekretua, Euskal Herriko irakaskuntza ez unibertsitariar hizkuntza ofizialen erabilera araupetuz. (1983ko uztailaren 19ko EHAA)

175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma sortu eta ezartzekoa, 2007ko azaroaren 13ko Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkarian argitaratuta, 218 zk.

2007ko Curriculum Dekretua: V. Eranskina. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza, Euskara Eta Literatura, Gaztelania Eta Literatura, Eta Atzerriko Hizkuntza, IV. alezatia 218. alearen Gehigarria – Suplemento al n.º 218 Fascículo IV, 2007ko azaroak 13, asteartea – martes 13 de noviembre de 2007.