

GRADU AMAIERAKO LANA

**AHOZKOA ETA EUSKARAREN
DIDAKTIKA: IRAKASKUNTZA OBJEKTU
BATEN ERRONKAK**

Oihana Marzana Zenitagoia

Euskal Ikasketak

2021-2022 ikasturtea

Tutorea: Leire Diaz de Gereñu Lasaga

Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Saila

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

LABURPENA

Gradu amaierako lan honetan, ahozkoaren didaktikaren ikuspegitik euskararen irakaskuntzaren eremuan ahozko hizkuntzaren didaktikak dituen berezko erronkak identifikatuz gain, zehazki, euskararen erronka espezifiko eta bereizgarriak zein diren erreparatzea izango da helburua. Horretarako, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak ahozkoaren lanketari buruz ezartzen duenetik abiatuko gara, ikusiz, ahozko hizkuntzaren irakaskuntza helburu eta eduki berariazkoa izateaz gain, hezkuntza-sistemaren erronkatzat ere jotzen dela.

Curriculumean jasotzen diren ahozkoaren irakaskuntzaren hainbat osagaien izaera zein haien irakaskuntza moduak argitze aldera, euskarazko ahozkoaren ikerketaren eremura joko dugu ondoren; hauek emango digute eta ahozkoa irakasteak dituen erronkak hobeto ulertu eta sakontzeko modua. Ikusiko da, ahozkoaren irakaskuntzak euskara bezalako hizkuntza gutxituen irakaskuntzan duen garrantzia erabatekoa dela, eta ahozkoa lantzeak eskolari berezko eskaria egiten dion arren, euskararen ikaskuntzan helburu gakoa izango da euskal hiztun aktiboak heztea, hau da, ahozko erabilera sustatzea. Ikusiko dugu ahozkoaren gaitasuna garatzeaz gain guztiz beharrezkoa dela testuinguru soziolinguistikoa aintzat hartu eta horren arabera hezkuntza esku-hartze didaktikoak egitea. Horren haritik esan dezakegu ahozkoa lantzean dimentsio soziologikoak aintzat hartzerantz behartua dagoela euskararen irakaskuntza ahozkoaren arloan (Idiazabal, Manterola & Diaz de Gereñu, 2015).

Ondoren, euskaraz ahozkoaren didaktikaren esparruan aztertutakoaren artean, debatearen irakaskuntzaren ikerketaren eremura igaroko gara; aurrerago ikusiko den bezala, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan debatea argudio testu gisa lantzea eskatzen baita curriculumean. Bereziki interakzionismo sozio-diskurtsiboaren ildotik jardun duten ikerlanak dira lan honetan aintzat hartuko ditugunak, testu-generoa ahozko hizkuntzaren didaktikarako tresna nagusi bezala darabiltzatenak, alegia; beti ere, ahozko testua irakasgarri egiteko ahaleginean, mintzaira-jardueraren gauzapean unitate gisa hartuta.

Lan honen bitartez ondorioztatu dugu ahozkoak beste edozein irakaskuntza-objektu bezala helburu zehatz eta osagai deskribagarriak dituen arren, badituela aintzat hartu beharreko bestelako erronka erantsiak, beronen irakaskuntzan eragiten dutenak. Hala nola, komunikazioaren gauzapean unitate gisa testu bezala eraikitzeak dituen zailtasunak hor dira, baina euskarazko ahozkoaren irakaskuntzaren ikerketen arloan

badira baliabide didaktiko fidagarriak erabiliz eta testu-generoaren inguruan osatzen diren eskuhartze didaktikoak landuz aurrera egiteko jorratutako lanak eta esperientzia didaktikoak.

AURKIBIDEA

1. SARRERA	5
2. AHOZKOAREN IRAKASKUNTZA ETA OINARRIZKO HEZKUNTZAKO CURRICULUMA	6-12
2.1. Heziberriren marko pedagogikoan oinarritzko hezkuntzan ahozkoak duen lekuaz	6-8
2.2. Ahozkoa Lehen Hezkuntzako curriculumean	8-10
2.3. Ahozkoa Bigarren Hezkuntzako curriculumean	10-12
3. AHOZKOAREN IRAKASKUNTZAREN ERRONKAK	12-20
3.1. Eskolaren erronkak ahozkoaren irakaskuntzari begira	12-17
3.2. Euskararen ahozkoaren irakaskuntzaren erronkak	17-20
4. DEBATEAREN IRAKASKUNTZAREN IKERKETAK EUSKARAZ	20-29
4.1. Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren argipean	21-23
4.2. Debatearen ikerketak euskaraz	23-29
5. ONDORIOAK	29-31
6. BILBIOGRAFIA	31-35

1. SARRERA

Eskolako testuinguruan, instituzio gisa izan duen bilakaera eta ezaugarriengatik, oro har ere, idatzizko adierazpidearekin alderatuz beranduago etorri da ahozkoaren irakaskuntza, baina azken hamarkadetan eduki eta helburu propio eta berariazkoa osatu du eskola curriculumetan (Diaz de Gereñu, Idiazabal & Larringan, 2020). Izan ere, batetik, mintzaira-ekintzarekiko deskontestualizazioaren ondorioz, testuaren idatzizko adierazpidea gertatu da behagarriagoa eta hau lagungarria izan da idatzizko generoak identifikatzerako orduan eta bestetik, ahozko testu-generoen deskribapenak, XX. mendearen azken hamarkadetan arte ez direlako egin.

Edonola ere, ahozkoaren didaktika berariaz egiten den eduki eta helburuen eta ebaluazioaren langaietako bat bilakatu da (Zabala, 2018); eta haren ikerketa ere beharrezkoa da ahozko testu generoen irakaskuntza garatzeko (Diaz de Gereñu, 2005). Beraz, erronkaz beteriko ahozkoaren didaktika edo hizketaren didaktika (Schneuwly, 2007) eraikitzeke beharra etorri da, ahozkoaren helburu eta edukiak eskolan egonkortu ahala.

Hasteko, 2. atalean, erronken identifikaziorako, EAE-ko oinarrizko hezkuntzako curriculumak ahozkoaren lanketari buruz esaten duenetik abiatuko gara; bertan zehazten baita ahozkoaren irakaskuntzari lekua non eta nola zedarritzen zaion, eta beraz, irakaskuntza arloan hezkuntza esku-hartzea bideratzeko tresnak eta orientazioa ematen dira. Ikusiko dugu, ahozkoari lotuta, testu eta testu-genero nozioak garrantzitsuak direla curriculumean ahozkoa helburu eta eduki bezala jasotzeko, eta era berean, erronkak suposatzen dizkiola euskararen ahozkoaren irakaskuntzari.

3. atalean, ahozkoaren inguruan euskaraz garatu diren ikerketetara joko dugu aurreko atalean identifikatutako ahozkoaren problematika horietan sakontzeko, eskuhartze didaktikoak behar dituen oinarrizko irizpide didaktikoei helduz. Ahozkoa lantzeko ikuspegi bakarrik ez dagoen arren, testu-generoaren ikuspegitik egin diren ahozkoaren didaktikaren inguruko ikerketek emaitza fidagarriak erakutsi dituzte, eta 4. atalean, horren zati bat ekarriko dugu. Zehazki, debatearen arloan garatutako lanak aukeratu ditugu, besteak beste, curriculumak aitortzen dion garrantziagatik. Bukatzeko, 5. puntuan, lan hau egin ondoren ateratako ondorioen berri emango da.

2. AHOZKOAREN IRAKASKUNTZA ETA OINARRIZKO HEZKUNTZAKO CURRICULUMA

Atal honetan, EAEko oinarrizko hezkuntzako Lehen Hezkuntzako (aurrerantzean LH) eta Bigarren Hezkuntzako (aurrerantzean DBH) curriculumetan ahozkoaren irakaskuntza nola jasotzen den ikusiko da; bertan zehazten baita, eskola testuinguruan ahozkoaren lekua eta tratamendua nola mugatzen diren. Horrez gain, etapa bakoitzeko helburuak, edukiak eta ebaluazio irizpideak ere begiratuko dira. Curriculumeko xedapenak oinarrizkoak dira irakaskuntza helburu eta edukiak zehazten direlako, eta aurrerago ikusiko den bezala, euskarazko ahozkoaren inguruan egindako ikerlanetan ere aintzat hartzen da.

2.1. Heziberriren marko pedagogikoan, oinarrizko hezkuntzan ahozkoak duen lekuaz

Heziberri planak, Europan hezkuntza arloan 2020rako ezarritako berrikuntzak, hezkuntzak gure testuinguruan dituen erronkekin bateratzea du helburu; eta hori burutzeko, batez ere hiru iturri hartu dira kontuan: Europar Batasunak 2020rako ezarritako hezkuntza-xedeak, Eusko Jaurlaritzak legealdi honetarako proposatutako hezkuntza-politika eta euskal hezkuntza-sistemak dagoeneko lortuak dituen emaitzak (Heziberri 2020: 4).

Curriculumeko xedapen zehatzagoei heldu aurretik, esan beharra dago berebiziko balioa ematen diola ahozko hizkuntzari, eta are gehiago, kritiko agertzen da gure eskola-sistemak esparru honetan egindakoarekin. 236/2015 Dekretuak, LH zein DBH-ko hizkuntza eta literatura-komunikaziorako konpetentziari dagozkion eduki multzoen azalpenean aitortu egiten du, urteetan zehar hezkuntza sistemak ahozko hizkuntza baztertu izana, eta arlo horrek daukan garrantzia azpimarratzen du:

Ahozko komunikazioarekin lotutako hizkuntza-trebetasunak ahaztuak izan ditu erabat gure eskola-sistemak. Eta, hala eta guztiz ere, behar-beharrezkoa da hizkuntza-trebetasunon garrantzia behar bestetan azpimarratzea, horiek emango baitiete aukera ikasleei beren komunikaziorako konpetentzia guztiz garatzeko [...] (236/2015 Dekretua: 153).

Heziberri konpetentzietan oinarritutako eredua da; batetik, oinarrizko-zehar konpetentziak zehazten ditu, eta bestetik, diziplina baitako oinarrizko konpetentziak; bi

multzoetan egiten diolarik erreferentzia ahozko hizkuntzari. Beraz, oinarri-oinarritik ematen zaio leku nabarmena ahozkoari.

Oinarrizko zehar-kompetentziei dagokionez, aipatzen diren bost kompetentzietatik bigarrenak bakarrik, hau da, “komunikatzen jakitea” deiturikoak egiten dio erreferentzia zuzena ahozko hizkuntzari eta beste gauza batzuen artean hurrengoa eskatzen du: ahoz nahiz idatziz komunikatzen jakitea, eta, horretan, txukun, modu autonomoan, sormenez eta eraginkortasunez aritzea” (Heziberri, 2020: 69).

Curriculumean zehar kompetentziak banaka aurkezten dira, baina haien arteko harreman bereizezina eta batera erabili beharra aipatzen ditu; horrela ekintza kompetenteak gauzatu eta pertsonaren garapen osoa lortzeko. Kompetentzia bakoitzak bere ezaugarriak izan arren, komunikatzen jakitearen zehar-izaera azpimarratzen du gainontzeko zehar kompetentziekin alderatuz, eta honela dio (236/2015 Dekretua: 68): “bereizezina da eta ikasteko prozesu osoan esku hartzen du, bai informazioa jasotzean, bai ikasteko prozesuan egiten diren buru-eragiketetan, bai ikaste-prozesu horren emaitzak azaldu eta adieraztean”. Testuinguru akademikotik harago ere, Heziberri 2020 Marko Pedagogikoan (2020: 33) hizkuntzak harreman sozialetan eta gizabanakoaren garapenean duen garrantzia aipatzen da. Izan ere, hizkuntza elkarreragiteko tresna ere bada, eta horri esker eraikitzen ditugu ingurunearekiko eta pertsonerekiko harremanak.

Ikus daiteke, ahozko hizkuntza ikaskuntza helburua izateaz gain, bitartekari leku berriazkoa ere onartua duela zeharkako kompetentzia bezala. Beraz, hizkuntza, ahozkoa zein idatzizkoa, irakaskuntza-objektu gisa agertzen da, baina era berean, bere dimentsio instrumentala ere balioan jartzen da hitz egiteko eta ezagutzak transmititzeko erabiltzen den heinean. Berezkoa duen izaera transbertsal horregatik hain zuzen, zehar-kompetentzia “giltzarria” dela kontsideratzen du curriculumak beharrezkoa delako zeharkako kompetentziak zein diziplina baitakoak garatzeko.

Zehar-kompetentzien atalean aipatutako ahoz nahiz idatziz komunikatzeko beharra, diziplina baitako oinarrizko kompetentzien eremuan ere agertzen da; zehazki, Hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako kompetentziak honela dio: “egoera bakoitzak eskatzen duen ahozko eta idatzizko hizkuntza egoki eta ganoraz erabiltzea, euskaraz eta gaztelaniaz, bizitzaren eremu guztietan” (Heziberri 2021:71). Kompetentzia honen

lorpenerako, esparru desberdinetako idatzizko zein ahozko testuen ulermen eta ekoizpenaren beharra aipatzen da.

Honekin lotuta, hizkuntzen irakaskuntza erabileran oinarritu behar dela adierazten du, ikuspuntu komunikatiboa ardatz hartuz. Honek, era berean, eskatzen du komunikazio-proiektu esanguratsuen bidez irakastea testua oinarritzko komunikazio-unitate izanik (Heziberri 2020:33).

Egin dugun curriculumaren azterketa honekin beraz, ikusi dugu ahozkoak berebiziko lekua duela curriculumean, eta baliabide linguistikoez harago, erabileran eta interakzioan jartzen dela arreta. Izan ere, (Larrea & Maia, 2010) testua ez da perpaus edo hitz zerrenda bat; hitzez besteko baliabideak ere eskatzen ditu interakzioa bideratzeko arau batzuen barruan komunikazio-asmo bat gauzatu dadin.

Jarraian, curriculumak LH-n eta DBH-n ahozko irakaskuntzaren helburuak, edukiak eta ebaluazio irizpideak nola zehazten dituen laburtuko dugu, zehazki ahozkoaren alderdiei erreparatuz.

2.2. Ahozkoa Lehen Hezkuntzako curriculumean

Hasteko, esan beharra dago etapako helburuetan esplizituki aitortzen duela ahozkoa idatziarekin batera landu beharra, eta hurrengoa dio (236/2015 Dekretua:152): “a) “Hizkuntzaren zenbait erabilera-eremutan sortutako ahozko, idatzizko eta ikus-entzunezko diskurtsoak ulertzea eta interpretatzea, zenbait motatako komunikazio-egoerei aurre egiteko”; b) “Norberaren esperientziatik gertueneko esparruetan eraginkortasunez, errespetuz eta elkarrekin lan egiteko gogoz bai ahoz eta bai idatziz komunikatzeko gai izatea [...]”. Honez gain, ahozko hizkuntza ikasketa objektutzat hartzeaz harago, portaera linguistikoekin eta hiztunen arteko erlazioekin lotutako helburu bat ere zehazten du (236/2015 Dekretua:152): “Eskolako eta norbera bizi den ingurunean hizkuntza-aniztasuna aintzat hartzea [...] eta hizkuntzak komunikaziorako baliabide eraginkortzat eta kultura-ondareztat hartzea portaera linguistiko enpatikoak garatzeko eta euskara eguneroko bizitzan erabiltzeko”.

Gizarte kohesionatu bat eta errespetuan oinarritutako elkarbizitza sustatzeko garrantzitsua da hizkuntza aniztasunaren gaiari heltzea. Izan ere, eskolan zein inguruan beste herrialde batzuetako hizkuntzak aurkitzea ohikoa da, horietako batzuk euskara

bezala gutxiak, gainera. Horiek ezagutu eta balioan jartzeak elkarbizitza hobetzen lagun dezake eta baita euskararen normalizazio-prozesuan aurrera egiten ere. Izan ere, hizkuntzek balio funtzionalaz gain, balio sozial handia dute kultur ondarearen parte diren aldetik (Idiazabal, 2011).

Hizkuntza -eta literatura- komunikaziorako konpetentzian, LH-ri dagozkion adierazpenezko, prozedurazko eta jarrerazko edukiak, sei eduki-multzotan banatzen dira; eta horietatik, bigarrenak (“Ahozko komunikazioa: hitz egitea, entzutea eta elkarrekin solasean jardutea”) bakarrik egiten die erreferentzia ahozkoaren eduki ikasgarriei. Izan ere, (236/2015:Dekretua:153) “Gizarte-bizitzako esparru adierazgarri guztietan hitz egiteko, idazteko, entzuteko eta irakurtzeko trebetasunak eta estrategiak lantzea da curriculumaren muin eta ardatza” eta trebetasun horiekin lotuta aipatutako eduki multzoan jasotzen ditu ahozkoari dagozkion alderdiak. Baina seigarren eduki multzoak (“Hizkuntzaren alderdi soziala”), ikasleen inguruneko egoera soziolinguistikoarekin zerikusia duten edukiak biltzen dituen heinean, hizkuntza-erabilerei dagozkien trebetasunekin lotuta dago; eta era berean, ikasleek euskararen normalizazio prozesuaren aldeko jarrera har dezaten bilatzen da.

Ebaluazio irizpideei dagokionez, lehenengo puntuan ikasleen eremu hurbileko ahozko testuak aipatzen dira, eta horien artean egon daitezkeen mota desberdinei erreferentzia egiteko genero terminoa darabil (236/2015:Dekretua:141): “Harreman interpersonean, hedabideetan eta hezkuntzan sarri-sarri agertu ohi direnen moduko euskarri eta genero desberdinetako ahozko testuak ulertzea [...]”. Beste ebaluazio irizpide bat izango da ikasleek aipatutako genero desberdinetako ahozko testu sinpleak sortzeko gai izatea.

Bukatzeko, aipatzekoak dira ikaslearen errealitate linguistikoarekiko kontzientzia landu beharrekin (6. eduki multzoa) lotutako ebaluazio irizpideak, besteak beste: a) “Norberaren ikasgelako, eskolako eta etxe inguruko errealitate linguistikoa zein den jakitea, eta errealitate linguistiko hori balioestea”; b) “Ohitura eta jokabide linguistiko asertibo eta enpatikoak hartuz joatea, eta eskolan euskaraz hitz egitearen aldeko jarrera izatea” (142). Esan daiteke, biak elkarren osagarri direla. Hori horrela, hizkuntza-aniztasunarekiko jarrera positiboa bultzatu beharra dago beste hizkuntzekiko eta horiek erabiltzen dituzten talde sozialekiko aurreiritziak eta jarrera diskriminatzaileak saihesteko (236/2015:Dekretua:102)

Ikusten den bezala, ebaluazio irizpideetan gehiago zehazten da hizkuntzaren alderdi sozialari dagokion eduki multzoan “euskararen normalizazio-prozesuaren aldeko jarrera” gisa adierazten dena. Ikasleak inguruan duen hizkuntza errealitatearekiko kontzientzia hartu eta balioan jartzea bilatzen da; zehazki, ekintza mailara iritsiz, euskararen erabilerari dagokionean modu proaktiboan jardutea. Atal honen hasieran esan bezala, etapako helburuetan ere euskara eguneroko bizitzan erabiltzeaz ari da; eskola testuingurutik kanpo ere hitzun aktibo izateaz, alegia.

2.3. Ahozkoa Bigarren Hezkuntzako curriculumean

Bigarren hezkuntzako etapako helburuetan, desberdintasun batzuk antzematen dira aurretik aipatutako LH-ko helburuekin alderatuz. Lehenengo helburua, ahozko, idatzizko zein ikus-entzunezko diskurtsoei dagokiona, berdin-berdin mantentzen da; eta neurri batean, baita bigarrena (236/2015 Dekretua:182) ere: “Bai ahoz eta bai idatziz modu txukun, koherente eta zuzenean espresatzea eta interaktuatzea, eta horretan, errespetua, kooperazioa eta espiritu kritikoa hartzea oinarri, zenbait komunikazio-premiari modu eraginkorrean erantzuteko”. Aurreko atalean ikusi bezala, LH-n eraginkortasunez komunikatzeko errespetua eta kooperazioaren beharra aipatzen zen; DBH-n aldiz, horrez gain oinarriztat espiritu kritikoa hartzea ere aipatzen da esplizituki. Gainera, LH-n ikaslearen esperientziatik hurbil dauden esparruetan kokatzen du komunikazioa, eta DBH-n orokortasun gehiagoz hitz egiten du, eremua zehaztu gabe.

Bukatzeko, DBH-ko etapako seigarren helburuak (jarrera eta prozedurekin loturikoa) honela dio (236/2015 Dekretua:182):

Oinarrizko ezaguera soziolinguistikoetan oinarrituta, gure errealitate elebiduna eta, oro har, eleaniztasuna nahiz kultura-aniztasuna ezagutzea, interpretatzea eta balioestea, eta horretan, hizkuntza- eta kultura-aniztasunaren eta euskara eguneroko bizitzan erabiltzearen aldeko jarrera linguistiko enpatiko eta asertiboak bultzatzea eta sustatzea.

Antzekoa da LH-koarekin alderatuz, baina hemen badaude bestean antzematen ez diren elementu batzuk ere, progresiboki edukien sakontasun maila desberdina adieraz adierazten dutenak. Funtsean, LH-n zein DBH-n bilatzen da inguruko hizkuntzekiko (hauek kultur ondarearen partetzat hartuz) jarrera positiboak izatea eta euskara eguneroko bizitzan erabiltzea. Aldiz, DBH-n ezagutza soziolinguistikoa hartzen da inguruko errealitateaz jabetzeko abiapuntu gisa, eta LH-n ez da horri buruz ezer esaten.

Horrez gain, ebaluazio irizpideetan ere, etapako helburuetan ikusten den lotura berbera antzematen da LH eta DBH-ko etapen artean; baina hala ere, badaude aipatu beharreko xehetasun edo ñabardura batzuk. Esaterako, LH-n bezala, hainbat euskarritan dauden ahozko testuak ulertzea aipatzen da, baina DBH-ko kasuan, generoak zehaztu egiten dira eta bereziki azalpen eta argudio testuei ematen zaie garrantzia etapako maila guztietan. DBH-ko lehenengo mailako ebaluazio irizpide honek, hurrengoa dio: “planifikatu ondoren, ahozko testu soilak, argiak eta egituratuak sortzea, hedabideen eta ikaskuntzaren arlokoak, batik bat narrazio-, azalpen- eta instrukzio-testuak, jarduera akademikoari buruzkoak edo gai interesgarriei buruzkoak” (236/2015 Dekretua:184).

Aipatu beharra dago nolabaiteko progresioa antzematen dela LH-ko eta DBH-ko helburu zein edukien artean, ahozkoaren irakaskuntzari ere eragiten diona. Honen inguruan, curriculumak berak esplizituki adierazten du hizkuntza ikasgaien helburuak mailaka zehazten direla oinarrizko irakaskuntza osoan zehar ikasleen irteera profila helburu izanik; zehazki, hurrengoa dio:

Mailen progresio horretan, ikasleek gero eta komunikazio-egoera gehiagotan parte hartuko dute, eta handitu egingo dute, orobat, praktika diskurtsiboen kopurua. Eskolatzte-urteetan aurrera egin ahala, hortaz, gero eta egoera konplexuagoak aukeratu behar dira, egoera formalen kopurua handitu behar da, gero eta leku handiagoa eman behar zaio hizkuntzaren funtzionamenduaren eta erabilera-arauen gaineko gogoetari (236/2015 Dekretua:98).

Erabiltzen duen terminologiari dagokionez, komeni da puntu batzuk aipatzea. Aurretik esan bezala, curriculumak ahozko eta idatzizko testuak ikasteari eta komunikazio-egoeretan eraginkortasunez jokatzeari buruz hitz egiten du, hizkuntza kompetentziaren lehen mailako osagaia gisa. Beraz, hiztunok ahoz zein idatziz testuak sortzen ditugula esatean testu-ikuspegia hartzen da. Hala ere, Diaz de Gereñuk (2017:111) azpimarratzen du ikuspegi horri estu jarraituz gero, Heziberriko curriculum-dukietan, bai LH-n eta bai DBH-n, terminologia ez dagoela erabat bateratua; *testu*, *diskurtso*, *testu-genero*, *sekuentzia-mota* eta *mintzaira-jarduera* bezalakoak agertzen baitira elkarren ordezeko batzuetan. Terminologia arloko anbiguotasunaz gain, LH-n gaztelania eta euskarazko curriculum dukietan *testu-genero* nozioa hirutan bakarrik agertzeak eta aldiz, ebaluazio irizpideetan *testu-generoa* berariaz mantentzeak ahozkoari lotuta testu-ikuspegia idatzian baino ezegonkorragoa dela adieraz lezake aipatutako

autorearen iritziz. Diaz de Gereñu eta bestek (2020), Euskal Herriko eremu administratibo ezberdinetako curriculumak aztertuta, ikusi dute *testu-genero* nozioa literaturan egonkorra dela, eta terminologia aldiz, ezegonkorragoa.

Diaz de Gereñuk (2017:112), terminologia bereiztearen garrantzia azpimarratzen du; testua komunikazio unitatea den arren, bere horretan, hau da, mintzaira-jardueraren arabera sailkatu gabe ez delako irakasgarria; eta hori, *testu-genero* nozioari dagokio. Egileak gaineratzen du, terminologia arloan dagoen nahaste hau hizkuntzen didaktikaren arloan dauden erronken erakusgarria dela ahozkoaren irakaskuntza objektu berariazkoa lausotzen duelako. Hau izango da hain zuzen ere, ahozkoarekiko eskolak dituen erronken atalean jorratuko den puntuetako bat.

Testu terminoa tradizionalki idatzizkoarekin lotu bada ere, ahozkoaz ari garenean beste esanahi bat dauka; helburu zehatza betetzeko asmo edo behar batzuek sortutako unitate komunikatiboa alegia, esanahi osoa duena eta beti komunikazioaren esparruan ulertzen dena (Larrea & Maia, 2010:43).

Esan daiteke, beraz, hemen ahozkoa testuaren esanahi honekin lotzen duela, baina aldiz, generoaren bitartekotza ez dago hain argi, eta hori da hain zuzen ere testua irakasgarri egiten duena.

3. AHOZKOAREN IRAKASKUNTZAREN ERRONKAK

Curriculumak dioenez ahozkoak berez erronkak suposatzen dizkio hezkuntza-sistemari. Horrez gain, hizkuntza gutxitua izateak, berebiziko erronka dakarkio eskolari ahozkoaren irakaskuntzaren arloan. EAEko curriculumean bertan jasotzen denez, ahozko hizkuntzak baditu erantsiak diren balioak euskararen kasuan. Beraz, lehenik, eta behin, ahozkoaren didaktikaren esparruan garatu diren ikerketen bidetik, ahozkoaren irakaskuntzak dituen erronkak zedarrituko dira lehenengo azpiatalean, eta bigarreanean, euskarazko ahozkoaren irakaskuntzarenak.

3.1. Eskolaren erronkak ahozkoaren irakaskuntzari begira

Hasteko, esan dezagun eskolan ahozkoa lantzea bera erronka bat dela edozein hizkuntzarentzat, hezkuntza sisteman tradizioz ez duelako idatziak besteko lekuri izan. Egun, zabal eskatzen da landu behar hori, adibidez eta ikusi dugun moduan, curriculumean. Ahozkoa sistematikoki landu behar da, baina ez bakarrik irakaskuntza-

objektu beregain gisa; ikaste-irakaste prozesurako zein bizitzarako ezinbesteko bitartekoa ere baden heinean, bestelako dimentsio hori ere kontuan hartu beharra dago. Ahozkoaren irakaskuntza ez da konpetentzia linguistikora mugatzen, eta guzti horri buruz hitz egingo da jarraian.

Eskolaren zeregina instituzio gisa nagusiki eremu formalera bideratuta dagoen neurrian, eta batez ere idatziaren bitartez mamitu izan direnez berbazko giza-jarduera formalak gure kulturaren, horretan jarri izan da hizkuntzen irakaskuntza prozesuaren arreta ere (Diaz de Gereñu eta beste, 2020). Alfabetatzeak lehenik eta behin, eta idatziaren adierazpidearen askotariko gauzapean moduetan gero, horiexek lantzeak izan dute lehentasuna ahozkoaren lanketaren aurrean.

Egungo eskolak, ordea, hizkuntza ahozkoa zein idatzia eraginkortasunez erabiltzeko gai diren pertsonak hezi behar ditu, gaur egungo gizartearen behar komunikatiboei erantzuten dakitenak, alegia; eta horri egiten dio erreferentzia Ozaetak (2007:30) hurrengo dioenean: “garrantzitsua da jendaurreko hitzaldiak egitea, debate batean parte hartzea, disertatzea, akordioetara iristea”. Izan ere, herrialde baten demokraziarako garrantzitsua da herritarrak ahozkoan ondo moldatzea eta prestatzea.

Jakina da garrantzi handia hartu duela ahozko jardunak gure gizartean azken hamarkadetan, eta curriculumak ere azpimarratzen duen arren hezkuntza-sisteman ahozkoa baztertuta egon dela, ahozkoa eskolan landuz joan da. Urrutira joan gabe, Ozaetak (2007) berak azpimarratzen duenez, eskolak dagoeneko ahozkoaren lanketaren gaiak duen garrantzia planteatu du, eta, are gehiago, kontzientzia edo sistematikotasun maila desberdinarekin bada ere, ahozkoari eskoletan ekin zaio eta egiten da.

Ahozkoarekin lotutako jardunbide didaktikoak egiten dira eskolan, esaterako, entzungaien ulermen ariketak, ahozko praktika batzuk, irratirako edo beste ekintzaren baterako lanketak eta abar Zabalaen arabera (2018); baina egileak dioenez, ahozko hizkuntzak ez du oraindik beste objektu-irakasgarriek (gramatika, lexikoa...) duten estatusik. Adibiderako, Garcia Azkoaga, Imaz, Diaz de Gereñu & Alegriak (2010) erakutsi dute irakaskuntza-objektu gisa ahozkoak duen sistematikotasun falta hau irakasleek erabiltzen dituzten euskarazko testu-liburuetan. D ereduan euskara irakasteko bigarren hezkuntzako testuliburuaren azterketa egin da, eta testuliburu batetik bestera oso desberdina den arren ahozko hizkuntzaren lanketari eskaintzen zaion lekua, ahozkoak ez

du lortzen leku egonkor bat. Are gutxiago, ikasleekin ahozkoa testu ikuspegitik lantzen lagunduko dituzten planteamendu didaktiko eta ariketa egituraturik.

Egia bada ere, argitaletxearen arabera eta testu liburu batzuen kasuan, komunikazio-egoera kontuan izanda testuaren ekoizpena hartzen dela ardatz, testu horri lotutako ahozko testu-generoak berariaz lantzeko proiektuak ere ez dira beti bermatzen egileen arabera. Ohikoa da, jarduera edo ariketa solteak proposatzea ikas-unitateen barnean baina ez daude berariaz generoaren ezaugarriak lantzeko pentsatuak. Hala ere, esan behar da, hartutako posizionamendu teorikoa eta pedagogikoa zenbat eta argiago hurbildu testua eta testu-generoa ardatz duen ikuspegira, orduan eta hobea dela ahozko hizkuntzari ematen zaion trataera, beste gauza batzuen artean, horrek ahozkoaren gaineko proposamen metodologiko egituratuago eta aproposagoak ekartzen dituelako; funtsean, hizkuntzaren funtzionamenduaren ikuspegi osoago batek testu-liburuetan objektu bat irakasgarria egiteko baldintzak ekartzen ditu Garcia-Azkoaga eta bestek (2010) egindako azterketaren arabera.

Ikasleen ahozko-hizkuntza gaitasunak garatzeko formakuntza esperientzia baten barruan ere, irakasleek sortutako eta zehazki ahozkoa irakasteko sekuentzia didaktikoen analisisen inguruko lan batean (Diaz de Gereñu & Garcia-Azkoaga, 2012) erakutsi den bezala, irakasleek aukeratutako komunikazio-zereginak oso aproposak dira ahozkoa lantzeko, ikasleen komunikazio premietatik gertu dauden egoerak lantzen dituztelako; baina Diaz de Gereñu eta Garcia-Azkoagak (2012:130) diotenaren arabera, “praktika sozial horiek testu gisa irudikatzeko orduan eta sekuentzia didaktiko gisa egituratzeko orduan ez dute beti lortzen komunikazio-egoerak testu generoekin lotzea”. Hori dela eta, proposatutako jarduerak ez dira beti behar beste egituratuak testu-genero jakin bati dagozkion edukiak sistematikoki lantzeko. Beraz, aurreko atalean curriculumak eskatzen dituen testu eta diskurtso dimentsio horien irakaskuntzak gela barrura eramateak badu bere zailtasuna ahozkoan.

Zailtasunak zailtasun, esan beharra dago, sistematikoki eta egonkorra den prestakuntza prozesu baten baitan gauzatutako esku-hartze arrakastatsuen berri ere badaukagula; eta horren adibide da Zabalak (2015) “Tolosa: ahozko laborategia. Lau urteko esperientzia DBHko ikasgeletan” artikuluan kontatzen duen esperientzia. Zehazki, lau urtetan zehar Tolosan egindako ikerketa baten berri ematen du bertan ondorio eta emaitza nagusiak jasoz. Ikerketa, Tolosako D ereduko baina errealitate soziolinguistiko

zehatz desberdineko hiru ikastetxetan burutu da, helburu nagusia DBHko gazteen ahozko hizkuntza hobetzeko metodologia didaktikoetan sakontzea izanik. Artikuluan zehar, ahozko hizkuntza modu arrakastatsuan garatzeko esanguratsuak izan diren praktika onak aurkezten dira bost esparrutan banatuta, besteak beste: ikasleak, testuinguru soziolinguistikoa, ikastetxeko curriculuma, testu-liburuak eta praktika pedagogikoak, irakaslearen esku hartzea eta baliabideak. Banan-banan, horien nondik norakoak azaltzen dira. Egileak azpimarratzen du, bereziki denbora eman zaiola ahozko hizkuntza lantzeko materiala sortzeari, sorkuntza ebaluatu eta berregokitzeari. Guztira zortzi sekuentzia didaktiko eraiki dira testu ekoizpena ahozko genero banarekin lotuz proposamen didaktiko bakoitzean, eta sortutako materiala praktikan jarri ondoren, irakasleekin egindako elkarrizketen bidez baloratu da hauen egokitasuna. Testu oro da testu-genero bateko (Diaz de Gereñu eta beste, 2020) eta testu-generoaren dimentsioak ikaskuntza objektu gisa agertzearen garrantzia erabatekoa da (Larringan & Idiazabal, 2012). Esaterako, ipuin-kontaketa aukeratzen bada, testu-genero gisa dituen ezaugarriak lantzea, kontatzeko ekintzaren berezitasun testualak eta linguistikoak, alegia, eta ez ikuspuntu komunikatibo hutsera mugatzea (Diaz de Gereñu eta beste, 2012:129).

Esan daiteke, eskoletan badagoela ikasleekin ahozkoa landu behararen inguruko kontzientzia eta ahalegina, baina ikusi den bezala, zailtasunak sortzen ditu testu-generoaren nozioaren inguruan dagoen ezagutza faltak. Beraz, arlo honetan bada oraindik zeregina praktika didaktikoak hobetzeko eta horrek beste erronka bat suposatzen du; ahozkoa objektu-didaktiko beregain gisa ulertzea hain zuzen.

Ahozkoaren eduki ikasgarriak identifikatzeko, hainbat ikerlarik ahozko hizkuntza bere erabilera eta ezaugarri espezifikoak helburutzat hartuz irakastearen aldeko hautua egiten dute. De Pietro eta Dolz-en iritziz, irakaskuntza objektu gisa definitzeak emango dio balioa ahozkoari:

Ezinbestekoa da argi eta garbi mugatutako eta zehaztutako irakaskuntza eta ikaskuntza-objektu bat eraikitzea: erreferentzia-jakintzei, gizarte-itxaropenei eta ikasleen gaitasunei dagokienez, ahozkoari zilegitasuna eta pertinentzia emango diona (1997:148).

Horrekin lotuta, Schneuwlyk (2007:3), ahozkoan eskolako eta gizarteko jarduerari dagozkion testu-generoak lantzeko hitzarmen didaktikoa proposatzen du, horrela ahozkoa ikasgai egonkor edo identifikagarri bihurtu dadin. Honek, ahozkoaren lanketa kontziente

eta hausnartua egitea eskatzen du; izan ere, (Perez, 2014:98) “esku-hartzeen proposamen sistematiko baten barruan, definitu eta argitu beharko da zer ezaugarri dituen irakatsiko den ahozkoak eta zer hizkuntza-gaitasun lortu nahi den”.

Ahozkoa objektu beregain gisa tratatzeak duen garrantzia nabarmendu ondoren, ezin da bere balio instrumentala ahaztu harremanetarako eta ikaste-irakaste prozesurako funtsezko bitartekoa den heinean. Izan ere, egunerokotasunean nonahi dago ahozko hizkuntza edozein testuingurutan (etxean familiarekin, eskolan lagunekin, lankideekin...) eta eskola eremura mugatuz, gainontzeko ikasgaiak lantzeko ere ahozko hizkuntza guztiz beharrezkoa da. Jakintzen garapena ezinezkoa da jakintza horiek behar bezala bereganatzeko hizkuntza baliabideen aldibereko garapenik gabe, eta beraz, nolabait, irakaskuntza guztia hizkuntzaren garapena ere bada (Schnewly, 2007: 137). Beraz, ahozko hizkuntzaren dimentsio instrumentala kontuan izatea ere eskolaren erronka bat da.

Edozein ikasgaitan ahozko hizkuntza presente dago ikasleen arteko zein ikasle-irakasle arteko harremanetan. Beste gauza batzuen artean, iritziak ematen dira, edo baita planteatutako eragiketa zein egoerei irtenbidea nola eman zaien azaldu ere; eta egoera horiek balioan jartzean bakarrik ohartuko dira hezitzaileak hizkuntzaren jabeak izan duten arduraz Zabalaren arabera (2018). Egileak dioenez, “asko hitz egiten badugu, ikasleek gutxi hitz egingo dute. Galdera itxiak egiten baditugu, erantzun laburrak jasoko ditugu. Galdera irekiagoak egiten baditugu, parte hartzeko aukera gehiago emango ditugu” (Zabala, 2018:62).

Beraz, irakaslearen hizkuntza praktikek baldintzatu egin dezakete ikasleen parte hartze kopurua eta baita parte hartzeko modua ere. Esaterako, ikasleen parte hartzea eta beren pentsamenduaren adierazpena bultzatzen badira, litekeena da beraien parte hartzeko gogoaren areagotzea. Garrantzitsua da irakasterakoan hizkuntza kontuan hartzea eta horregatik, Garcia-Azkoagak (2015:21), hizkuntza baliatzeko modua eta eskolatik sustatzen diren hizkuntzekiko jarrerak aztertzea proposatzen du.

Horren harira, Garcia-Azkoagak, Bengoetxeak eta Zabalak (2019:278) diote, arloetan ikasleen ahozko adierazpena garatzen laguntzeko aukerak ustiatzea, funtsean irakas-estiloak eta jarduera didaktikoak bideratzeko moduak baldintzatzen duela; egoera komunikatiboak maizago ageri direlarik ezagutzak modu kooperatiboan eraikitzen direnean. Esaterako, irakasleak hizpide denaren esanahia negoziatzera bideratutako

jarduerak proposatuz gero, ikasleen parte hartzea eta ahozko komunikazioa bultzatuko ditu, honek ikasleen ekoizpenen nolakotasunean eraginez. Ikasleek hipotesiak eraikiko dituzte, iritziak eta azalpenak eman etab; haien ekoizpena ariketaren ebazpenera mugatu ordez.

3.2. Euskararen ahozkoaren irakaskuntzaren erronkak

Manterolaren (2019:408) arabera, “ziurrenik hezkuntzaren esparrua izan da gehienbat EAEn, 1980tik gaur egun arteko denbora tartean euskararen aldeko aldaketa sozialik indartsuena erakutsi duen esparrua”. Izan ere, hizkuntza gutxitua izanik, hau hezkuntza-sisteman sartzea funtsezkoa izan da biziberritze prozesuaren oinarrietako bat zelako hiztun kopurua handitzea (Ortega, 2017:79). Beraz, eskolak zeresan handia izan du euskal hiztunen gorakadan eta hori erakusten dute datuek. EAEn, 1981etik 2014ra bitartean elebidunen ehunekoa %22 izatetik %36,4 izatera iritsi da; eta balio absolutuei erreparatuz, hiru hamarkadatan elebidun kopurua 431.136 izatetik, 749.182 izatera pasa da (Eusko Jaurlaritz, 2014).

Neurketen emaitzekin, ikusi da hiru hamarkadatan 300.000 hiztun baino gehiago lortu dituela euskarak, eta zalantzarik gabe, hori lorpen handia izan da, baina Garcia-Azkoaga eta bestek (2019:269) dioten bezala, “urruti gaude oraindik hizkuntzaren ahozko erabilera normalizatutik”. Izan ere, ahozko erabilerari dagozkion datuak ez dira nahi bezain onak ezagutzaren gorakada horren aztarnarik ez delako antzematen euskararen erabileran; alegia, euskara jakiteak ez du automatikoki euskara erabiltzea ekarri. Manterolak (2019:407), geldialdi edo bidegurutze-fase batean ikusten du euskararen biziberritze prozesua.

Euskararen ezagutza eta erabileraren arteko desberdintasunaren atzean, hizkuntza hautuan eragiten duten faktore ugari daude, baina horien artean, euskara hizkuntza gutxitua izatea nabarmendu behar da. Izan ere, euskararen erabilera ez da neurri berean handitzen gizarteko esparru guztietan, eta esparru sozial, kultural eta mediatiko guztiak hartzen dituen hizkuntza nagusiago batekin bizi da (Garcia-Azkoaga eta Zabala, 2015). Eskolak ahozkoaren didaktika berariaz egitea behar beharrezkoa du euskararen kasuan. Izan ere, ez da bakarrik ahozkoa objektu gisakoa, bitartekari da ikusi dugun moduan baina baita ere hizkuntza baten biziraupena bermatzeko modu bakarra. Ondorioz, ahozkoaren irakaskuntzak euskaraz, ikusiko dugun moduan, erronka bereizgarriak erakusten ditu. Desoreka handia dagoenez euskararen ezagutza eta erabileraren artean, Garcia-Azkoagak

(2015:21) bereziki aipatzen du gazteek nerabezaroan gaztelaniaz komunikatzen hasteko duten joera. Hau ikus daiteke esaterako, Soziolinguistika Klusterrak 2013an Bergaran (Gipuzkoa) egindako ikerketan (Garcia-Azkoaga eta Zabala, 2015), non emaitzek erakusten duten, 15-24 urteko adin tartean euskararen erabilera murriztu egiten dela gazte horien ama hizkuntza euskara izan eta eskolaratze osoan zehar D ereduan matrikulatuta egon arren. Gainera, nerabeek bereziki komunikazio testuinguru ez-formaletan (lagunekin, sare sozialetan, aisialdiko ekintzetan...) jotzen dute gaztelaniara egileen arabera.

Beraz, ezin da ukatu eskolak lan handia egin duela urteetan zehar euskararen biziberritzearen alde hiztun potentzialen kopurua handituz, baina erabilera datu eskasak ikusita, (Idiazabal, 2013) orain hiztun potentzial horiek euskararen erabiltzaile proaktiboak izatea, eskolaren erronka garrantzitsua izango da.

Horretarako, funtsezkoa da bi aspektu garrantzitsu aintzat hartzea; batetik, euskararen hizkuntza gutxitu izaera, eta bestetik, gure hezkuntza-sisteman nagusitzen den ikasleen profilean eman den aldaketa nabarmena. Izan ere, 14 eta 24 urte bitarteko gazteen %54rentzat euskara etxetik kanpo ikasitako hizkuntza da, nagusiki eskolan (Eusko Jaurlaritza eta beste, 2016). Beraz, L1 euskara ez duten ikasleen profila nagusitzen da eta honek zeresan handia du.

Aipatutakoa, ikastetxeetako matrikulazio datuetan ere islatzen da, eta 2016-2017 ikasturteko datuek erakusten dute, seme-alabak HH edo LH-ko etapetan dituzten EAEko gurasoen %95ak euskararen presentzia handia duten ereduaren alde egiten dutela; (Ortega, 2017:83).

Gauzak horrela, datuek erakusten dute ikasle goaren gehiengoa hizkuntza gutxituko murgiltze-ereduetan matrikulatua dagoela; eta (Diaz de Gereñu, Manterola & Garcia-Azkoaga, 2021:24) murgilketa da hain zuzen ere, euskal eskolaren berezitasun nabarmenena, hau da, euskaraz, ikasle gehienek bigarren hizkuntzan eskolatzea.

Beraz, hizkuntza gutxituen ahozko didaktikaz ari garenean, ezinbestekoa da testuinguru soziolinguistikoa kontuan hartzea, eta honela dio Zabalak (2016:109):

Ez da berdina etxetik euskaldun diren ikasleen ahozko hizkuntzaren didaktikan murgiltzea edo euskara eskolan bakarrik jaso duten ikasleekin aritzea. Ezberdin beharko luke, halaber, hizkuntza hegemonikodun (gurean, gaztelania edo

frantsesa) ahozkoaren irakaskuntzaz edo hizkuntza gutxitu baten ahozkoaren didaktikaz hitz egitea.

Ikuspegi soziolinguistikoa abiapuntutzat hartzeak ahozkoaren didaktika errealitate desberdin bakoitzera egokitzen laguntzen duen heinean, horrek eragina dauka esparru askotan, -ikusi dugun moduan- curriculum helburuetan, baina baita hizkuntza proiektuarekiko erabakietan ere; adibidez, euskararekiko atxikimenduari lotutako plangintza bat martxan jartzea edo euskalkiaren ezagutza eta erabilera bultzatzea aurretik egindako egoeraren diagnostikoan horren beharra antzematen bada (Zabala, 2016:109).

Euskararen erabileraren egoera kontuan izanda ezinbestekoa da ikastetxea aurkitzen den errealitateara egokitutako erabaki didaktikoak hartzea, eta hain zuzen ere (Eusko Jaurlaritza, 2016:9-10) tokian tokiko errealitateari erantzuteko dauka ikastetxe bakoitzak bere Hizkuntza Proiektua. Ikastetxeko hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntzari eta erabilerari dagozkien alderdiak biltzen dituen dokumentu bat da, eta ikastetxeko komunikazio esparru zabalari eragiten dio; hizkuntzen eta haien trataerari koherentzia emanez eta curriculumak eskatzen duena testuinguru didaktikoari egokitzeko.

Ikasle askok aukera gutxi dute eskolaz kanpoko zereginetan euskaraz jarduteko eta hau erdararen aldeko joera hartzearekin, gaitasunean atzera egitearekin eta euskararekiko atxikimendua ahultzearekin lotzen dute Amonarrizek, Arrutik eta Osak (2004:149). Euskararengandik aldentzeari dagokionean iritzi berekoak dira (Garcia-Azkoaga & Zabala, 2015; Garcia-Azkoaga, 2015), eta erabilera faltaren atzean testuinguru ez-formaletarako trebetasun pragmatiko-linguistiko falta dagoela uste dute.

Eskola esparru formala den aldetik, berez, testu-genero formalen irakaskuntza dagokio. Baina esan bezala, euskara hizkuntza gutxitua da eta testuinguru informaletarako gaitasunak erabileran duen eragina ikusita, batez ere eremu erdaldunetan behin eta berriro eskatzen zaio eskolari euskararen genero ez-formalak irakasteko (Diaz de Gereñu, 2017:119)

Hori dela eta, euskararen ahozkoaren didaktikaren ikuspegitik euskararen erabilera eta molde desberdinak aztertu beharra ikusi dute zenbait adituk. Zabalaren (2018:31) arabera, "hizkuntza gutxituaren ahozko erabilera aukera eta formetan sakontzea interesgarri gerta dakiguke interbentzio mota berriak eraiki eta aztertzeko". Garcia-Azkoagak (2015) ere, euskararen ahozko erabilera formala zein informala

sustatzeko tresna didaktikoak bilatu beharra aipatzen du; hizkuntza ohituren aldaketan eta euskararen erabileran egiteko modu berriak aztertzea hain zuzen ere.

Gaitasunaren eta erabileraren arloan dauden gabeziei aurre egiteko, Manterolak (2020:407) irakasleen prestakuntzaren gaia jartzen du mahai gainean. Zehazki, ahozko testu generoen ulermena eta ekoizpena lantzeko irakasleak sekuentzia didaktikoen diseinuan trebatzearen garrantzia azpimarratzen du; eta honek beste erronka bat suposatzen du euskararen ahozkoaren didaktikarentzat. Izan ere, aurreko atalean esan den bezala, unitate didaktikoak egitea erronka da oro har ahozkoaren didaktikan, baina euskaraz aurretik atxikimendua landu beharra dago irakaskuntza objektua landu ahal izateko, eta horren adibide arrakastatsua dugu hain zuzen ere, Olasagarre eta Mugertzaren (2015) “Euskara bultzatzeko esperientziak Nafarroako Irakaskuntzan: motibazioa eta ahozkoa” artikuluan kontatzen den esperientzia. Euskararen erabilera bultzatzeko asmoz euskararen irakaskuntzaren nondik norakoak aztertu ondoren, irakasleen formakuntzatik abiatzeko beharra ikusi zutela aipatzen dute egileek, eta ahozkoa lantzeko diseinatu dituzten baliabide eta formazioen berri ematen dute. Aipatzekoa da irakasleen kezkei erantzuteko asmoz sortutako webgunea, beraien planteamendu didaktiko eta material guztia ahozkoa landu nahi duen edozein irakaslerekin partekatuz.

Era berean, goiko izenburuan esplizituki aipatzen dute ahozkoaren eta motibazioaren arteko lotura. Izan ere, ikasleak euskaraz ahoz erosotasunez jarduteko, beharrezkotzat jotzen dute batetik, ikasgelan euskaraz jarduteko aukerak eskaintzea, eta bestetik, euskararen aldeko atxikimendua bultzatzea. Alderdi honi erreparatzeak, berebiziko garrantzia dauka euskara bezalako hizkuntza gutxitu baten irakaskuntzaren kasuan, izan ere, Manterolak (2019:414) dioen moduan, “hizkuntza irakasteaz eta ikasteaz gain, hizkuntza erabiltzeak dauzkan inplikazioak landu behar dira ikasleen zein irakasleen artean”.

4. AHOZKOAREN IRAKASKUNTZA EUSKARAZ: DEBATEAREN INGURUKO IKERKETAK IRAKASKUNTZARI BEGIRA

Hizkuntzaren didaktikaren arloan ahozkoa lantzeko askotariko ikuspegiak garatu dira (De Pietro, Dolz, Idiazabal & Rispaill 2001). Lan honetan, aurreko ataletan azaldutakoari lotuta, curriculum gaiztatzearen koherentea eta eraginkorra dela erakutsi den testuaren ikuspegia eta testu-generoa ardatz duten ikuspegi didaktikoa jorratzea lehenetsi

da. Ondorioz, curriculumak lantzea eskatzen duen argudiozko testu generoetako baten inguruko didaktika arloko lanen berri emango da azken atal honetan, debatearena hain zuzen. Lehenik, ordea, aipatuko ditugun lanek heldu dioten ikuspegi interakzionista sozio-diskurtsiboan sakonduko dugu, eskuhartze-didaktikoetan landu beharreko komunikazio-gaitasunen eta testu-generoaren arteko loturretan sakontzeko. Metodologikoki testu-generoak irakasteko bide fidagarria eskaintzen duen Genevako sekuentzia didaktikoaren metodologia ere azalduko zaigu tartean (Garcia-Azkoaga & Idiazabal, 2015; Zabala, 2018; Olasagarre & Mugertza, 2015).

4.1. Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren argipean

Planteamendu hau, Genevako unibertsitatearekin estuki lotuta dago, eta filosofia, hizkuntzalaritza, soziologia zein didaktika arloak biltzen dituen gogoeta eta ikerketa sakon baten emaitza da. Aipatu beharra dago, ez dela autore bakar batek osatua, nahiz eta ezagunena Bronckart (1996) izan (apud Larringan, eta beste 2020: 120). Autore honek eskaintzen duen hizkuntzaren funtzionamenduaren ikuspegiak hizkuntzen didaktikan izan du eraginik, eta hari lotuta garatu dira hemen aurkeztuko diren lanak. Azal dezagun, labur bada ere, zertan datzan ikuspegi hau.

Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren markoak (aurrerantzean ISD), hizkuntza gertakari sozial moduan ikusten du, eta hizkuntzaren ikuspegi komunikatibotik abiatzen da, helburua hizkuntzaren erabilera erreal izanik (Zabala, 2018; Schneuwly, 1997). Beraz, ikuspegi honen argipean diren lanek ikasleei helburu komunikatibo esanguratsuak proposatu eta horiek lortzeko baliabide didaktiko eta pedagogiko egokiak ematea bezala ikusten dute ikaste-irakaste prozesuaren funtsa (Idiazabal & Larringan, 2012).

ISDaren ikuspegitik aipatutako hizkuntzaren erabilera erreal hori, enpirikoki testuetan gauzatzen da. Izan ere, testua giza-jarduera baten ondorioz sortutako produktu materiala dela esan daiteke, eta unitate enpirikotzat hartzen da (Diaz de Gereñu eta beste, 2020:198). Ildo beretik, Larringan, Garcia-Azkoaga & Diaz de Gereñuk (2021:121), “hitzezko ekintzaren lorratz edo aztarna material” gisa definitzen dute. Testua komunikazio jarduera baten adierazpen materiala da, autoreek argitzen dutenez, honek komunikazio unitate bat osatzen duelarik eta horrek azaltzen du komunikazio-gaitasunak hobetzea testuaren bitartez lortu behar hori.

Testua mintzaira-ekintza baten barruan gauzatzen den heinean, norbanakoak testuinguru jakin batean duen asmo komunikatiboak eragindako premiak asetzeko

burutzen da (Diaz de Gereñu eta bestek, 2021:122). Beraz, komunikazio premien arabera izango dira sortutako testu moldeak; eta horrekin lotuta, hurrengo dio Garcia-Azkoagak (2015:18) ISDren ikuspegiari jarraiki beti: “komunikazio-egoeraren parametro fisiko eta sozialetan oinarrituta, agenteak egiten duen irudikapenaren arabera eta hark dituen ezagutzen arabera izango da ekoizpena”. Hau da, hiztuna bere ezagutzetatik abiatuko da egoera komunikatiboaren ezaugarriei hoberen egokitzen zaion testu-eredua aukeratzeko.

Hiztunak eskuragarri dituen testu molde edo komunikazio eredu desberdinak, hein batean, partekatzen dituzten ezaugarrien arabera sailkatu daitezke, generotan hain zuzen ere (Garcia-Azkoaga 2015:18). Beraz, gizartean sortzen diren askotariko komunikazio egoeretan eginkizun desberdinak betetzen dituzten komunikazio-gertaerak eta hiztunak eskura izan behar dituenak lirateke funtsean, generoak. Norbanakoak generoen bidez eskuratzen ditu komunikazio ekintzetan behar dituen hizkuntza baliabideak, eta beraz, antolaketa premia horiek asetzeko funtzioa betetzen dute (Diaz de Gereñu eta beste, 2020:199). Esaterako, ahozko azalpena, debatea, ipuin kontaketa, poesiaren ahoz gorako irakurketa etab. Bakoitzak baditu bere ezaugarri komunikatiboak eta linguistikoak.

Beharrezkoa da, ahozkoaren didaktikak ikaslearen bizitzan esanguratsuak diren egoera-komunikatiboak identifikatzea hauek irakasgarri egiteko. Horrekin lotuta, De Prieto eta Dolzek (1997:162) diote, ikaskuntza-irakaskuntza objektua definitzen eta mugatzen laguntzen duela generoak. Izan ere, batetik, mintzapraktiken aniztasunari heltzeko oinarri dira, eta bestetik, baita testu-unitateen osagaien heterogeneotasuna tratatzeko bitarteko ere. Dolz eta Schneuwlyk (1997:84), tresnatzat hartzen dute generoa eta generotasun hori aztertzeko hiru alderdi hartzen dituzte kontuan: edukia, generoari dagozkion testuen komunikazio-egitura eta unitate linguistikoaren egituratze berezitua.

Genero bakoitza bereizgarri egiten duten eduki, komunikazio-alderdi eta unitate linguistikoak aintzat hartuta, aipatutako egileek testu-generoen irakaskuntza sekuentzia didaktikoen inguruan antolatu zuten ahozkoa modu sistematiko eta antolatuan irakatsi ahal izateko, eta sekuentzia didaktikoa hezkuntza esku-hartzearen antolamenduaren ardatz gisa proposatzen dute. Larringan eta Idiazabalen (2012) arabera, sekuentzia didaktikoak ikasleek ahozko hizkuntzaren garapenean egiten duten aurrerapena ahalik eta modurik zehatzenean ezagutzea ahalbidetzen du, eta horretarako, funtsezkoa da ikasleen ahozko gaitasunen hasierako eta amaierako ebaluazioa egitea sekuentzia didaktikoa

osatzen duten etapa desberdinetan ikasleen ekoizpenak aztertuz. Bereziki hau da hain zuzen ere, egileen arabera metodologia honen fidagarritasuna erakusten duena, ikasleak ikasitakoa zehazki erakusteaz gain, sekuentzia didaktikoetan proposatutako jardueren egokitasun maila ebaluatzea ere ahalbidetzen duelako. Garcia-Azkoaga (2015) ere uste berekoa da, eta didaktikarako dauden tresna garrantzitsuenetakotzat hartzen du ikaslearen ebaluazio formatiboa ahalbidetzen duelako eta tresna malgua delako.

Diaz de Gereñu eta besteak (2020:201) diote, nahiko berria dela testu-generoa oinarri hartzen duen hizkuntzen didaktika. Hala ere, esan daiteke azken urteotan ISDren teoriatik abiatuz euskaraz ahozko hizkuntzaren funtzionamendu eta izaeraz lan interesgarriak egin direla. Hala, hainbat dira ahozko euskara irakasteko testu-generoetan oinarritzea proposatzen duten egileak (Garcia-Azkoaga, 2015; Diaz de Gereñu eta beste, 2020; Diaz de Gereñu & Garcia-Azkoaga, 2012; Larringan & Idiazabal, 2012; Manterola, 2020; Zabala, 2018; Olasagarre & Mugertza, 2015; Garcia-Azkoaga eta beste, 2010).

4.2. Debatearen ikerketak euskaraz

Atal honetan, zehazki debateari dagokion testu-generoaren inguruan egindako eta ISDren ildoari jarraitzen dion lan multzo bat aztertuko da, nahiz eta aztergaiari lotuta osatu egiten den alderdi teorikoa.

Aukeratutako ikerlanak, taula banatan aurkeztuko dira kronologigoki ordenatuta, eta bakoitzaren informazio esanguratsuen laburbilduz, besteak beste: egileen izena, urtea, lanaren izenburua, testu-generoan landutako alderdia (edukia, komunikazio alderdia edo unitate linguistikoak) eta lanaren helburua eta emaitza batzuk. Zehaztu beharra dago, testu-generoari dagokion alderdian Dolz eta Schneuwlyk (1997) generotasuna aztertzeko kontuan hartzen dituzten hiru dimentsioetan oinarrituko garela; baina ikerketan formakuntza ere landua dagoenez, hori jasota gera dadin formakuntzari dagokion kategoria gehituko da.

Euskarazko debatearen irakaskuntzaren inguruko azterketak ugarituz joan dira, eta Larringan eta Idiazabalen (2007:11) arabera, “arrazoi bat baino gehiago dago horretarako. Besteak beste, gizarte mailan, debatea eguneroko praktika bihurtu da, eta gainera, giza bizitzan parte hartzeko tresna bat ere bada”. Izan ere, jendarteari eragiten dioten eta pil-pilean dauden gizarteko gaiak jorratzen dira; debateko partaideak zuzenean inplikatur (Albe, 2009 apud Murciano & Ozaeta, 2019:457). Honek, berez dakar ikasleen

artean ikuspuntu eta iritzi kontrajarriak sortzea, eta solaskideen ikuspuntua aintzat hartuz gaiaren inguruko iritzi osatuago bat eraikitzea ahalbidetzen du debateak. Gizartean bizirik dauden auzi konplexuak aztertu eta horien inguruko iritzi justifikatuak garatzeko aukera ematen duen heinean, bat dator curriculumaren eskariekin eta eskolaren zereginarekin; ikasleak herritar aktibo eta kritiko gisa formatzearekin, alegia (Garro, Azpeitia, Sainz Osinaga & Ozaeta, 2021).

Ondoren, kronologikoki ordenatuta emango ditugu euskarazko debatearen inguruan eginak aurkitu daitezkeen zenbait ikerlanen nondik norakoak laburbilduta.

1. taula: Garro & Idiazabal (2005) lanean jasotako ikerketa

Azterketaren egileak	Eneritz Garro eta Itziar Idiazabal
Lanaren urtea	2005
Lanaren izenburua	“Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan”
Testu-generoan landutako alderdia: edukia, komunikazio alderdia, unitate linguistikoak; formakuntza	Debatean bestearen hitza kudeatzeko oinarritzko unitate linguistikoak aztertu dira, besteak beste: 2. pertsona singularra, 1.go pertsona plurala eta zehar erreferentziak.
Helburua eta emaitza batzuk	Helburua, gaitasun desberdina duten LH-ko bi ikastalderen debateak alderatzea izan da; aztergaia bestearen hitza norberarenean txertatzeko erabilitako trebetasuna izan delarik. Emaitzek erakutsi dute, aurretik debatean aritu izana faktore garrantzitsua dela; hau, zehar estiloaren erabileran, hitza egozteko formetan, etab. ikusten baita. Bestalde, debate gaiaren garrantzia azpimarratzen da saio emankorrak bideratze aldera, eta edozein modutako interbentzioak errazten dituzten moduko gaiak hobesten dira edukiaren lanketa alde/kontra jartzetik abiatzen dutenak saihestuz.

2. taula: Garro, E., Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2007) lanean jasotako ikerketa

Azterketaren egileak	Eneritz Garro, Itziar Idiazabal eta Luis Mari Larringan
Lanaren urtea	2007
Lanaren izenburua	“Gaia eraikitzeke baliabide diskurtsiboak gaztetxoan debateetan”.
Testu-generoan landutako alderdia: edukia, komunikazio alderdia edo unitate linguistikoak; formakuntza	Euskarazko debateetan egindako gaiaren kudeaketa izan da aztergaia, beraz, edukia da landutako testu-generoaren alderdia.
Helburua eta emaitza batzuk	Helburua, DBHko gaztetxo ez-arituek euskarazko debateetan gaia nola eraikitzen duten aztertu eta heldu-adituekin alderatzea izan da; eta debateko gaia egituratzeko baliabideak hurrengo bost multzotan banatu dira: gaiaren sarrera, gaia mantentzea, gaia garatzea, gaia desbideratzea eta gaia aldatzea. Hauetatik, azken hirurek gaia egituratzeko gaitasun handiagoa erakutsi dute. Batetik, ikusi da helduekin alderatuz hutsuneak dituztela diskurtso-antolatzaileen eremuan; eta bestetik, debatearen inguruan duten irudikapena hedabideetatik jasotakoaren eredutik sortzen dutela; eztabaida edo ikuskizun bat balitz bezala, alegia.

3. taula: Garro, E. (2008) lanean jasotako ikerketa

Azterketaren egileak	Eneritz Garro
Lanaren urtea	2008
Lanaren izenburua	“Diskurtso erreferituaren erabilera jendaurreko debateetan”
Testu-generoan landutako alderdia: edukia, komunikazio alderdia edo unitate linguistikoak; formakuntza	Unitate linguistikoaren lanketa egiten da diskurtso analisiaren ikuspegitik. Diskurtso zuzena eta zehar diskurtsoa aztertzen ditu.
Helburua eta emaitza batzuk	Norberaren diskurtsoa eraikitze aldera bestearen ikuspuntua kontuan hartzeko dauden baliabideen artean, diskurtso erreferitua izan da aztergai nagusia, eta baliabide honen inguruko zedarritze teorikotik abiatu ondoren, bi motatako

ekoizpenetan (gaztetxoak eta helduenak) diskurtso erreferituaren presentzia aztertu da. Datuek erakutsi dute helduek zein gaztetxoek erabiltzen dutela diskurtso erreferitua, hitz txanda luzeetan honen presentzia areagotuz. Gaztetxo eta helduen arteko erabileraren desberdintasuna baliabide horren funtzioan dagoela ikusi da. Helduek, ikuspegia eraikitzeke baliabide gisa erabiltzen dute, eta gaztetxoek berriz, adibideak eman eta besteen esanak berrartzeko.

4. taula: Zabala, J. (2009) lanean jasotako ikerketa

Azterketaren egileak	Josune Zabala
Lanaren urtea	2009
Lanaren izenburua	“Kortesiaren azterketa euskarazko bi debatetan”
Testu-generoan landutako alderdia: edukia, komunikazio alderdia edo unitate linguistikoak; formakuntza	Komunikazio alderdia lantzen da irudi lanketarekin lotura zuzena daukalako.
Helburua eta emaitza batzuk	Helburua, Kortesiaren Teoriaren azalpenetik abiatuz, euskarazko debate publikoetan gazte eta helduek zein baliabide (deiktikoak, aditz modalak, aditz moduak...) erabiltzen dituzten aztertzea izan da; horrela bi taldeak zertan desberdintzen diren ikusteko. Egileak azpimarratzen du, aldeak topatu direla enuntziario eta argumentazio mailan. Helduek, Irudi publikoaren Aurkako Ekintzak (IAE) leuntzeko erabiltzen dituzten estrategiak ugariagoak eta aberatsagoak dira. Gazteek berriz, IAE ugari gauzatu dituzte, eta gainera, debatea aurrera joan ahala ugaritu egin dira ekintzok, ezadostasuna indarrez adieraziz, aginduak bortizki emanez etab.

5. taula: Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. (2012) lanean jasotako ikerketa

Azterketaren egileak	Matilde Sainz Osinaga, Eneritz Garro, Arantza Ozaeta, Agurtzane Azpeitia eta Idurre Alonso
Lanaren urtea	2012
Lanaren izenburua	“Debate sozio-zientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia Didaktiko baten proposamena”
Testu-generoan landutako alderdia: edukia, komunikazio alderdia edo unitate linguistikoak; formakuntza	Formakuntzaren eremuan kokatzen da lan hau.
Helburua eta emaitza batzuk	Debate sozio-zientifikoa jartzen dute beren artikulua erdigunean; honek gizarte mailan duen garrantzian eta testu-genero gisa dituen ezaugarrietan sakonduz. Sekuentzia didaktikoa planteatzen dute tresna didaktiko gisa, eta baliabide honen izaera zein antolaketa azaltzen dute zehaztasun osoz. Bukatzeko, lehen hezkuntzako 6. mailarako sekuentzia didaktiko baten hezurdura ere proposatzen dute formakuntza programa baten barruan. Ikusi da, berbaldietan irakasleek azaleratutako zailtasunek, erronkek eta abian jarritako estrategiek gelaren konplexutasuna hobeto ezagutzen laguntzen dutela. Horrez gain, nabarmentzen da debate-gaiaren inguruan irakasleek dituzten irudikapen eta ezagutzek berebiziko garrantzia dutela

6. taula: Murciano, A. & Ozaeta, A. (2019) lanean jasotako ikerketa

Azterketaren egileak	Aroa Murciano eta Arantza Ozaeta
Lanaren urtea	2019
Lanaren izenburua	“Jardueraren azterketa irakasleak prestatzeko bide: debatearen ikas-irakaskuntzaren adibidea”
Testu-generoan landutako alderdia: edukia, komunikazio alderdia edo unitate linguistikoak	Formakuntza helburua izan arren, bereziki testu-generoaren edukiaren arloan jartzen da fokua. Izan ere, debatearen ikaskuntza-irakaskuntzaren inguruko berbaldietan debate-gaiari dagozkion aspektuak garatzeko estrategiak mintzagai nagusienetakoak izan dira.
Helburua eta emaitza batzuk	Artikuluari jasotzen den esperientzian, irakaskuntza praktikaren inguruko gogoeta bultzatzeko prestakuntza dispositibo batetik abiatzen dira, eta egoera horretan sortutako debateak dituzte aztergai. Praktika erreala abiapuntu izanik, ezinbestekotzat jotzen dute irakasleak haien egiteko moduen eta abiapuntu dituzten printzipioen inguruan eztabaidatzen jartzea. Jardueraren azterketa egiteko, autokonfrontazio sinplean sortutako berbaldiak aztertzea dute helburu.

7. taula: Garro, E., Azpeitia, A., Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (2021) lanean jasotako ikerketa

Azterketaren egileak	Eneritz Garro, Agurtzane Azpeitia, Matilde Sainz Osinaga eta Arantza Ozaeta
Lanaren urtea	2021
Lanaren izenburua	“Debate sozio-zientifikoaren lanketa irakasleen prestakuntza-prozesu gogoetatsu baten barruan”
Testu-generoan landutako alderdia: edukia, komunikazio alderdia edo unitate linguistikoak; formakuntza	Unitate linguistikoak aztertzen ditu, besteak beste, debatearen hitz kopurua, elkarriketa-segmentuak, errepikapenak eta diskurtso erreferitua.

Helburua eta emaitza batzuk

Lanaren helburua, debate sozio-zientifikoaren lanketarako proposamen didaktikoa egin eta haren eragina aztertzea izan da. Horretarako, irakasleen prestakuntza gogoetatsu batetik abiatu dira sekuentzia didaktiko bat prestatu eta ondoren 11-12 urteko gaztetxoekin aplikatzeko. Euskaraz eta gaztelaniaz ekoitzitako lau debatetako ekoizpenak izan dira aztergai, zehazki, arreta diskurtso erreferituan jarri delarik.

Emaitzetatik ondorioztatu daiteke, argudioetan aurrera joan ahala solaskideek esandakoa kontuan hartzeko geroz eta joera handiagoa erakusten dutela; eta argudiatzean aurrera egiteko errepikapenak zein diskurtso erreferitua baliabide egokiak direla, baina berariazko lanketa eskatzen dutela.

Aztertutako lan guztietan debatea jorratu bada ere, ikuspuntu desberdinetik heldu zaio egileen arabera.

Esan beharra dago, aztertutako zazpi lanetatik hiruk jarri dutela fokua debatean bestearen hitza kudeatzeko estrategien adierazle diren unitate linguistikoetan. Horrez gain, ikusi dugu debateetan gaia nola eraikitzen den ere aztertu dela, arreta edukian jarritz. Kortesiaren inguruko lana aldiz, elementu linguistikoetan baino, komunikazioaren esparruan kokatzen da, eta bukatzeko, debatearen inguruko irakasleen formakuntzaren arloan ere ikerketa garatu dela esan daiteke.

5. ONDORIOAK

Hasteko, lan honetan ikusi da ahozkoa ez dela irakaskuntza-objektu soil bat. Euskararen biziberritze prozesua hasi zenetik hona lorpen handiak egon dira hiztun kopurua handitzeari dagokionean, eta hori, neurri batean eskolari zor zaio. Baina espero zenaren kontra, erabilera ez da neurri berean hazi, ezta gutxiago ere, eta ikerlari gehienak ados daude gure hezkuntza-sistemak duen erronka didaktiko handienetako bat hau dela

esatean. Erabilerak, ahozkoa inplikatzeko duen heinean, lotura agerikoak ditu ahozko hizkuntzaren irakaskuntzarekin eta erronka hori jasoa dago EAeko curriculumean.

Horrekin lotuta, garrantzitsua da irakasleak testu-generoen ulermenean eta ekoizpenean formatzea, horretarako eskuhartze didaktikoaren diseinuan eta metodologian trebatuz. Izan ere, ikusi da honek ikaste-irakaste prozesuaren emaitzen kontrola eta hausnarketa ahalbidetzen dituela batetik, eta bestetik, baita irakasgai dena hobeto identifikatzeko lagundu ere. Honek, tresna didaktiko fidagarri bihurtzen du aipatu ditugun ikerlari askoren ustez, eta euskaraz ahozkoan gaitasun ona eskuratzeak erabileran duen eragin zuzena erakutsi delarik, gure ustez, euskararen ahozkoaren didaktikarako ekarpena da metodologikoki.

Hiztun aktiboak lortzeko, beraz, funtsezkoa izango da gaitasuna garatzea, eta honek ezinbestean eskatzen du testuinguruaren ezaugarri soziolinguistikoak aintzat hartzea hezkuntza esku-hartzea ikasleentzako ezaugarri eta premia linguistikoei ahalik eta gehien egokitzeko. Era berean, motibazioaren alderdiari heltzea ere garrantzitsua iruditzen zaigu hizkuntza bat erabiltzeko atxikimendua ere beharrezkoa delako gaitasuna izateaz gain.

Lan hau burutzeko egindako dokumentazio lanaren ostean, ondorioztatu dugu geroz eta kontzientzia handiagoa dagoela euskararen irakaskuntzaren arloan ahozkoa objektu beregain gisa landu beharraz, eta horren erakusgarri dira egindako prestakuntza saioak eta horietan sortutako unitate didaktikoak. Esperientzia horietatik formakuntza eta material interesgarriak atera dira ahozkoaren irakaskuntza egonkortzeari begira, eta gainera, horietako batzuk eskuragarri daude erabili nahi izatekotan.

Bukatzeko, azpimarratu behar da ISDren eragin nabarmena agertzen dela formakuntzako hainbat proposamenetan eta zehazki debatearen ikerketan. Euskaraz testu-genero honen inguruan lan mardulak egin direlarik, hala ere, faltan bota dira didaktikaren ikuspegitik debatearena bezain emankorrak eta iraunkorrak diren beste genero batzuen ikerketak, beti ere, jakina, guk egindako arakatzea oso mugatua dela onartuta. Adibidez, kontaktaren inguruan aipa liteke eskola testuinguruan oso errota dagoen generoa dela, baina honen inguruan aurkitu ditugun ikerlan gehienak psikolinguistika arlokoak dira, eta gutxi aurkitu dugu honen didaktikaz. Antzekoa esango genuke genero ez-formalen inguruan egindako ikerketei buruz. Izan ere, batez ere genero-formalak landu dira eskolaren betebeharra delako berez horiek lantzea, baina ezin dugu

ahaztu euskarak batez ere testuinguru jakin batzuetan genero informalak lantzeko eskaera duela, eta honek erabileran duen garrantzia zein den jakinda, baliagarria izango litzateke ildo horretako lanen berri ere izatea. Hala ere, zientzia komunitatean gaiarekiko kezka ukaezina da, eta ahaleginaren emaitza batzuk ezagutu ahal izan ditugu lan honi esker.

6. BIBLIOGRAFIA

Amonarriz, K., Osa, E., & Arruti, I. (2004). Ahozko eremu ez-kurrikularrean hizkuntz proiektuaren markoan. *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 51, 137-156.

De Pietro, J.F. & Dolz, J. (1997). Ahozkoa, testu gisa: nola eraiki objektu irakasgarri bat. In Idiazabal, I. & Garcia-Azkoaga, I. (arg.). *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*, UPV-EHU. Sarean: www.ehu.es. [Euskara. Sare argitalpenak](#)

Diaz de Gereñu, L. (2005). Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera. *Ikastaria*, 12, 31-42

Diaz de Gereñu, L. (2017). Eskola bidezko euskararen biziberritzea: arrakastarako baldintzak aztergai. In Goirigolzarri, J., Landabidea, X. & Manterola, I. (arg.). *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. Bilbo: UEU. 101-125

Diaz de Gereñu, L. & Garcia-Azkoaga, I.M. (2012). Hizkuntzaren garapenerako baliabideak Curriculuma Norbanakoari Egokitzeko (CNE) programetan: sekuentzia didaktikoak aztergai. *Ikastaria*, 18, 117-135.

Diaz de Gereñu, L., Idiazabal, I. & Larringan L.M. (2020). Testu-generoaren irudikapena eta erabilera ahozkoaren didaktikan. *Fontes Linguae Vasconum 50 urte: ekarpen berriak euskararen ikerketari*, 41, 195-208.

Dolz-Mestre, 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.

- Eusko Jaurlaritzaren (2014). *V Mapa Soziolinguistikoa*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Vitoria-Gasteiz. Sarean: [MapaSociolinguistico2011Cast_001_104.indd \(euskadi.eus\)](#)
- Eusko Jaurlaritzaren (2016). *Ikastetxearen Hizkuntza Proiektua egiteko gida*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Sarean: https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/hizkuntza_proiektua/5002016001e_Pub_EJ_gida_hizpro_e.pdf
- Eusko Jaurlaritzaren, Nafarroako Gobernua & Euskararen Erakunde Publikoa. (2016). VI. Inkesta soziolinguistikoa. Euskal Autonomia Erkidegoa. Sarean: [VI Inkesta Soziolinguistikoa EAE.pdf \(euskadi.eus\)](#)
- Garcia-Azkoaga, I.M. (2015). Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96(3), 11-27.
- Garcia-Azkoaga, I.M., Diaz De Gereñu, L., Imaz, A. & Alegria, A. (2010). Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan. *TANTAK*, 22(1), 7-42.
- Garcia-Azkoaga, I.M. & Zabala, J. (2015). Multilingüismo e interacción en la escuela. Perspectivas para el análisis de la dimensión comunicativa de la lengua. In Garcia-Azkoaga, I.M. & Idiazabal, I. (eds.). *Para una ingeniería didáctica de la enseñanza multilingüe*. Bilbo: EHU Argitalpen Zerbitzuak. 61-78
- Garro, E. & Idiazabal, I. (2005). Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika. *Ikastaria*, 14, 43-54.
- Garro, E., Idiazabal, I. & Larrigan, L.M. (2007b). Gaia eraikitze baliabide diskurtsiboak gatzetxo debaetan. In Idiazabal, I. & Garcia-Azkoaga, I. *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*, UPV-EHU, Sarean: [Ahozko hizkuntza: euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan — UPV/EHU Ikasmaterialak](#)
- Garro, E., Azpeitia, A., Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (2021). Debate sozio-zientifikoaren lanketa irakasleen prestakuntza-prozesu gogoetatsu baten barruan. In Diaz de Gereñu, L., Manterola, I. & Garcia-Azkoaga, I.M. (arg.). *Euskara oinarri*

eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen zerbitzua. 237-253.

Idiazabal, I. & Larringan, J.M. (2007). Berbal-di-periodoa: debate-jardunaren deskripziorako eta bere didaktikarako tresna. In Idiazabal, I. & Garcia-Azkoaga, I. (arg.). *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan.* UPV-EHU. 11-34. Sarean: [Ahozko hizkuntza: euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan — UPV/EHU Ikasmaterialak](#)

Idiazabal, I. (2011). Eleaniztasuna hezkuntzaren derrigorrezko beste utopia bat? *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 81, 89-105.

Idiazabal, I. (2013). Pedagogical-Didactic Reading of the report “Sociolinguistics Cluster (2012)”. In *Talking pupils. The ARRUE Project 2011*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Larrea, K. & Maia, J. (2010). *Galdera-erantzun batzuk hizkuntzaren didaktikaz.* Bilbo: UPV/EHU, Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren Sare-Argitalpena. 37-43.

Larringan, L.M. & Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, 18, 13-44.

Larringan, L.M., Garcia-Azkoaga, I.M. & Diaz de Gereñu, L. (2021). Mintzaira, testua, generoa: interakzionismo sozio-diskurtsiboaren talaiatik. In Diaz de Gereñu, L., Manterola, I. & Garcia-Azkoaga, I.M. (arg.). *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai.* Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen zerbitzua. 119-141

Manterola, I. (2019). Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala? In Krajewska, D., Santazilia, E. & Zuloaga, E. (arg.). *Fontes Linguae Vasconum 50 urte: ekarpen berriak euskararen ikerketari,* 405-420.

- Murciano, A. & Ozaeta, A. (2019). Jardueraren azterketa irakasleak prestatzeko bide: debatearen ikas-irakaskuntzaren adibidea. In Krajewska, D., Santazilia, E. & Zuloaga, E. (arg.). *Fontes Linguae Vasconum 50 urte*, 453-465.
- Ortega, A. (2017). Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak. In Goirigolzarri, J., Landabidea, X. & Manterola, I. (arg.). *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. Bilbo: UEU. 79-100
- Olasagarre, Y. & Mugertza, E. (2015). Euskara bultzatzeko esperientziak Nafarroako irakaskuntzan: motibazioa eta ahozkoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96, 69-102
- Ozaeta, A. (2007). Ikasleek ez dute esperientziarik ahozko hizkuntza jasoan hitz egiteko. Ahozko aurkezpenik apenas egiten da eskola garaian. Zer ondorio ditu horrek? Nola saihestu hori. *Hik Hasi*, 123, 30-32
- Perez, K. (2014). *Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa* (doktoretesia). Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea. 98-108. Sarean: [Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. Praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa \(mondragon.edu\)](http://www.mondragon.edu/~irakasleen/prestakuntza_ahozko_hizkuntzaren_lanketa_eskolan_sustatzeko_Praktika_gogoetatsuan_oinarritutako_prozesu_baten_azterketa)
- Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. Debate soziozientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia didaktiko baten proposamena. *Ikastaria*, 18, 153-178.
- Schneuwly, B. (2007). Jendaurreko hizketaren irakaskuntza: hurbiltze sozio-historikoa. In Idiazabal, I. & Garcia-Azkoaga I.M. (arg.). *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbo: EHU. 137-147.
- Zabala, J. (2009). Kortesiaren azterketa euskarazko bi debatetan. *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*, 54(2), 812-842.
- Zabala, J. (2016). Zer egin ahozko komunikazioa eskolan lantzeko? *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 101, 107-125
- Zabala, J. (2015). Tolosa. Ahozko laborategia: lau urteko esperientzia DBHko geletan. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96(3), 45-67

Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea. Norabide bat ahozko hizkuntzaren argitan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Dekretua:

236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Sarean: [236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. - Legegunea: Euskal Herriko araudia - Eusko Jaurlaritza - Euskadi.eus](#)

Eusko Jaurlaritza. Heziberri 2020. Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa. Sarean: [Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa - Hezkuntza Berriztatzea - Euskadi.eus](#)