

HELDUEN EUSKALDUNTZEAREN  
OINARRIZKO KURRIKULUAREN AZTERKETA TEORIKO-METODOLOGIKOA

HIZNET 2006/07  
Ruth Basurto Arkaute

AURKIBIDEA

SARRERA.....	3.orr.
TXOSTENA ATALEZ ATAL.....	4.orr.
1. KONTZEPTU TEORIKO NAGUSIAK.....	5.orr.
1.1 Helduen Euskalduntze Alfabetatzea (HEA)	
1.2 Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua (HEOK)	
1.3 I(ra)kaskuntzako Metodoak	
2. HEA-REN HISTORIA .....	6.orr.
3. HEOK-REN MARKO TEORIKOA.....	7.orr.
3.1 Hizkuntza I(Ra)Kaskuntzaren Lehen Metodoak	
3.2 Metodo Zuzena	
3.3 Irakurmenean Oinarritutako Metodoa	
3.4 Metodo Audiolinguala	
3.4.1 <i>Ikus-entzunezko metodo estruktural globala (SGVA)</i>	
3.4.2 <i>Metodo audiolingualari eta SGVA-ri kritika</i>	
3.5 Ahozko Metodoa Edo Metodo Situazionala	
3.6 Ikuspegi Kognitiboa	
3.7 Ikuspegi Humanista Eta “Metodo Idiosinkratikoak”	
3.7.1 <i>Erantzun Fisiko Osoa (EFO)</i>	
3.7.2 <i>Bide isila</i>	
3.7.3 <i>Taldeko Hizkuntza Ikaskuntza (THI)</i>	
3.7.4 <i>Sugestopedia</i>	
3.7.5 <i>Planteamendu Naturala</i>	
3.8 Ikuspegi Komunikatiboa	
3.8.1 <i>Programa Nozio-Funtzionala</i>	
3.8.2 <i>Ikuspegi Lexikala</i>	
3.8.3 <i>AOI : Atazetan Oinarritutako I(ra)kaskuntza</i>	
4. HEOK-REN AURKEZPENA.....	21.orr.
4.1 1981eko “Helduen Euskalduntzerako Programazioa”	
4.2 “Helduen Euskalduntzea Programatzen-84”	
4.3 1987ko eta 1989ko Programazioak	
4.4 1999ko “Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua”	
5. HEOK-REN APLIKAZIOA.....	28.orr.
5.1 HEOK-ren eragin-esparruei dagokiena	
5.1.1 <i>Euskaltegien Antolaketan eta Autonomian</i>	
5.1.2 <i>Irakasleen Prestakuntzan</i>	
5.1.3 <i>Hizkuntzaren Ikuspegiari</i>	
5.1.4 <i>Programazioetan: helburuetan, edukietan, mailaketan, metodologian, ebaluazioan eta ikasmaterialean</i>	
5.1.5 <i>Ikerketan</i>	
5.2 Euskaltegiaren Kurrikulu Proiektua (EKP)	
6. EUROPAKO ERREFERENTZIA MARKO BATERATUA.....	31.orr.
6.1 Europako eta Hizkuntzen I(ra)kaskuntza	
6.2 Europako Erreferentzia Markoa	
6.3 Hizkuntzen Portfolio Europarra (HPE)	
7. ONDORIOAK.....	35.orr.
7.1 Hezkuntza eta Hizkuntzen I(ra)kaskuntari dagokiona	
7.2 Hizkuntzen I(ra)kaskuntzan Ikerketari dagokiona	
7.3 Hizkuntzen I(ra)kaskuntzaren Metodoari dagokiona	
7.4 Hizkuntza I(ra)kaskuntzako Programazioei eta Syllabusei dagokienean	
7.5 Hizkuntza Irakasleak	
7.6 Ikasmaterialei dagokiena	
7.7 Europari dagokiona	
8. ERRONKAK.....	41.orr.
9. BIBLIOGRAFIA.....	43.orr.

## SARRERA

XXI. mende honetan gero eta ugariagoak dira hizkuntzak ikasten ari direnak. Elebakartasunetik eleaniztasunerako jauzia dagoeneko eman dugula esan dezakegu. Izan ere, Hezkuntza Sistematan ematen ari diren kurrikuluen birmoldaketak aldaketa sozial honen zantzu ukaezinak dira. Bestalde, eskoletatik kanpo ere gero eta nabarmenagoa da ikuspegi aldaketa honen eragina. Izan ere, helduen hizkuntza ikaskuntza gora doa eta ikasle heldu hauek lortu nahi dutena ere birmoldatzen ari da etengabe.

Azterketa honen aztergaia, Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua izanik, testuinguru honetan kokatzen dut. Munduan aldaketa franko ematen ari dira: ekonomikoak, politikoak, kulturalak...eta hizkuntzen i(ra)kaskuntza aldaketa hauen guztien eragina jasotzen ari da.

Euskal Herrian Helduen Euskalduntze Alfabetzearen historia luzea eta aberatsa da. Geure eredu propioak garatu ditugun bitartean, inguruneak eskaintzen zizkigun ekarpen teoriko-metodologikoak jaso ditugu eta gurera egokitu ditugu.

Egun, EAE-n, indarrean dagoen Helduen Euskalduntze Oinarrizko Kurrikulua prozesu luze honen ondorio zuzena da. Ikerketa honen helburu nagusia "Kurrikulu Berria" deitua izan den hori aztertzea da, bere nondik norakoak arakatzeko hain zuzen.

Hizkuntzen i(ra)kaskuntza berez hausnarketa prozesu etengabearen murgilduta dago. Arlo honetan hizkuntzarekiko jarrerak eta motibazioa aztertzen dituen ikerketa lerroa jarraituena da. Bi hauei buruz egindako lan ugarien zergatia argia da: egunerokotasunean ikasgeletan sortzen diren arazoei aurre egiteko bideak bilatzea.

Motibazioarekin guztiz lotuta dagoen arlo metodologikoa, ordea, ez da hain sakon aztertua izan.

Hala ere, hizkuntzen i(ra)kaskuntzako metodologia eta hizkuntzarekiko motibazioa lotuko litzukeen ikuspuntua ezinbestekoa da gaur egun. Aipatu bezala, askotan ikasleen motibazioa arakatzeko dugu klasean planteatzen diren arazoei konponbide emateko nahian baina, ez da hori bezain garrantzitsua klasea ematen eta jasotzen den modua aztertzea? Ez genituzke emaitza hobekia lortuko, metodologiaren inguruko hausnarketa sakona eginez gero?

Hizkuntza i(ra)kaskuntzaren alorrean oparoak dira metodeei buruzko ekarpen teorikoak; ez dira hain ugariak, ordea, metodo hauen aplikazio konkretuei dagokienak.

Bere mugen jakitun, azterketa honek hutsune horri erantzun nahiko lioke, hizkuntza i(ra)kaskuntzarako metodo ugarien ekarpenak jasotzen dituen aplikazio konkretu baten inguruko hausnarketa teorikoa eginez, hau da, Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua aztertuz.

Lan honetan zehaztasunaren aldeko apustu egin dut. Azterketa teorikoa da eta dokumentu ezberdinen analisisan oinarrituta dago. Bibliografia oso zabala denez, aztergaiaren mugatzea ezinbestekoa izan da.

Aurkezten dudana txosten hau ikerketa-prozesu luze baten abiapuntutzat hartu nahiko nuke. Prozesu honetan eman beharreko hurrengo pausoa *HEOK-ren aplikazioa kualitatiboki eta kuantitatiboki aztertzea* izango litzateke, baita *beste ikerketa lerroekin batera*- motibazio eta jarrerena kasu-, *gara daitezkeen bideak zabaltzea* ere. Era berean, ikerketaren esparrua ere zabaltzeko beharko genuke bai Nafarroako bai Iparraldeko egoera aztertuz.

## TXOSTENA ATALEZ ATAL

Txosten honen atalei dagokionez, lehenengoan txostenean agertuko diren kontzeptu nagusien deskribapena egiten da; 3 oinarrizko definizio ematen dira. Bigarren atalean Helduen Euskalduntze eta Alfabetatzearen historia laburra eskaintzen da, esparrua ezagutzen ez duen irakurlearentzat lagungarria izango delakoan. Atal hau garatzean, Eduardo Diaz-ek eta Benito Fiz-ek BAT aldizkariko 62. zenbakian idatzitakoak hartu ditut oinarritzat.

Hirugarrenean, HEOK-ren marko teorikoa azaltzen da. Kurrikulua testuinguru teoriko-metodologiko jakin batean txertatuta dago eta testuinguru honen nondik norakoak ezagutzea ezinbestekoa da HEOK-k gurean dakarrena ulertzeko. Izan ere, geroago azalduko dudana bezala, hizkuntza i(ra)kaskuntzan garatutako bilakaera historiko-metodologikoa ezagutzea ezinbestekoa jotzen dut HEOK-ren ekarpena ulertu nahi bada. Atal honetan ugariak dira jasotako ekarpen teorikoak; egileen erreferentziaak atalean bertan eta bibliografian agertzen dira. Dena den, hizkuntza i(ra)kaskuntza metodoen historia hain aberatsa denez, ezinezkoa da egile guztien aipamenak egitea. Bestalde, HABE-k 1989an argitaratutako "Euskara-Irakaslearen Eskuliburua" oso baliagarria izan da metodoen laburpena egitean.

Laugarren atalean, HEOK-ren berezko aurkezpena egiten da, bere ardatz nagusien deskribapena hain zuzen. Honetarako erreferentziarik garrantzitsuena 1999ko HEOK-ren testua bera da. Aurreko urteetan erabilitako programazioak ere aztertzen direnez, "1981eko Helduen Alfabetatze eta Euskalduntzerako Programazioa" eta "Helduen Euskalduntzea Programatzen-84" liburuak abiapuntua izan dira.

Ondorengoan, HEOK-k izandako aplikazioei buruzko azalpena eskaintzen da. Honetan erreferentziaatzat hartu ditut: Joseba Ezeiza eta Begoña Martínez-ek HIZPIDE aldizkariko zenbaki ezberdinetan idatzitakoak- ikasmaterialen ingurukoak; Felix Etxebarria eta Joanba Bergara-ren HIZPIDE-n ere agertutako artikulua eta Leo Van Lier-ren proposamenak irakasleen prestakuntzaren gainean; Pello Esnal Ormaetxea eta Lourdes Elozegi Arregi irakasleek 2003an aurkeztutako ponentzia- kurrikuluen diseinuari buruz- eta, azkenik, HABE-ko Itzulpen Sailak argitaratutako Susan Feez, Zoltán Dörnyei eta Tim Murphey-ren liburuak.

Seigarrenean, Europako Erreferentzia Markoa abiapuntutzat hartuta, beste herrialde batzuetan hizkuntzen i(ra)kaskuntzan garatutako ekimenak aztergai dira. Bibliografiari dagokionez, erreferentzia nagusia EEM bera da eta erabili ere egin ditut hurrengo iturriak: Europako Batzordeak 2003an, egindako jakinarazpena Europar Kontseiluari, Europako Parlamentuari, Batzorde Ekonomiko-Sozialari eta Herrialdeen Batzordeari. *Hizkuntza aniztasuna eta hizkuntzen ikaskuntza sustatzeko 2004-2006 urteko plana*; Abel Camacho eta Pedro Lonbide-k 2005ean "Euskararen Irakaskuntza Europako Erreferentzia Markoaren Baitan" HIZPIDE 60. zenbakian argitaraturiko artikulua; 2002an Beatriz Soto Aranda eta Mohamed El-Madkouri idatzitako "La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma *Estudios de Lingüística*"; Pedro Barroso Garcia, Granadako Unibertsitateko irakaslearen artikulua "Gaitasun Interkulturala"-ren kontzeptuari buruz; 2004ko udazkeneko "Glosas Didácticas" aldizkariko 12. zenbakia, ISSN 1576-7809; Itsaso Ezenarro-ren sakontze lana HIZNET graduondorako Europako Hizkuntza Politikaren inguruan; eta, azkenik, <http://www.mec.es/cide/eurydice> web orrialdearen bidez jasotako informazioa Europako Estatu ezberdinetan Helduen Hezkuntzari buruz.

Bukatzeko, zazpigarren eta zortzigarren ataletan ondorioei eta erronkei erreparatzen zaie. Bi atal hauetan nire ikuspuntua plazaratzen saiatu naiz, aurreko ataletan azaldukoaren inguruan nire posizionamendua den hori, eta etorkizunari begira begitantzen zaizkidan erronkarik garrantzitsuenak. Honen ondoren, bibliografia eskaintzen da. Lehen aipatu dudana bezala, nahiz eta ezinezkoa izan autore guztien aipamenak egitea, erabilitako erreferentzia nagusiak agertzen dira.

## 1. KONTZEPTU TEORIKO NAGUSIAK

### 1.1 Helduen Euskalduntze Alfabetatzea (HEA)



Euskalduntzea ez dakienari euskara irakastea den heinean, alfabetatzea, euskaraz hitz egiten dakienari euskaraz irakurtzen eta idazten irakastea da. Azken hau gero eta gutxiagotan egiten da, gero eta euskaldun elebakar gutxiago daudelako. Gaur egun, helduek -16 urtetik gorakoek- ikaste prozesu hau euskaltegietan edo hizkuntza eskola ofizialetan garatzen dute.

### 1.2 Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua (HEOK)

Kurrikulu bat, berez, gai jakin bat modu jakin batean irakasteko planteamendua da. Alde honetatik, metodoarekin lotura handia dauka kurrikuluak.

Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua tresna bat bezala definitzen du HABE-k berak. Euskalduntze-prozesua bideratzeko lagungarria izan nahi duen tresna honek ikasi behar dena mugatzen du eta hizkuntza eskurapenean parte hartzen dituzten prozesu eta elementuak argitzen ditu. Azken batean, i(ra)kasteko modu egokia zein den definitzen saiatzen da.

### 1.3 Irakaskuntzako metodoak

Ikasleek ikas-helburuak eskura ditzaten irakasleak erabiltzen duen guztiak metodoa osatzen du, hala nola, gelan erabiltzen dituen “jokabideek, prozedurek, tresneriak, ikasmaterialek”<sup>1</sup>, ebaluaziorako neurgailuek,... plan orokor bat osatzen dute: metodoa hain zuzen. Plan honetan nahitaezkoa da argi definituta egotea helburuak, jarduerak, ikasle eta irakasleen egitekoak eta ikasmaterialek. Azken hauen artean ezin da kontraesanik sortu metodoari dagokionez, hau da, osagai hauek elkarrekiko koherenteak izan behar dira.

<sup>1</sup> “Euskara-Irakaslearen Eskuliburua”, HABE, 1989, Donostia (6 eta 7. orrialdeetan).

## 2. HELDUEN EUSKALDUNTZEAREN ETA ALFABETATZEAREN HISTORIA

Euskararen i(ra)kaskuntza ez da berria. Helburu anitzak direla medio, betidanik egon dira helduak euskara ikasten eta irakasten. Egun XVII. mendeko ikasmaterialak ezagutzen dira; Mikoleta-ren “Modo breve de aprender la lengua Vizcayna” esaterako; XIX. mendearen bukaeran “euskaldun berriaren” kontzeptua sortu zen eta XX. mendearen hasieran zegoeneko eginak ziren euskara ikasteko eta lantzeko gaur egun oso ezagunak diren argitalpen batzuk: “El vascuence al alcance de todos”, “Quiere usted hablar en euzkara”, “el euskera en 120 lecciones”... I(ra)kas-material hauetan ikuspegi gramatikala eta latinari zein grekoari begiratzeko joera zen nagusi.

XX. mendean, 1936-1939ko Gerlak erabateko etena ekarri zuen Euskal Herriko Hegoaldean euskalduntze eta alfabetatzeari dagokionez eta euskara i(ra)kasteko zailtasunak ugaritu ziren. 50ko hamarkadara arte ezin izan zion egoera honi buelta eman.

Gerla osteko urteetan belaunaldi berriek hartu zuten euskararen i(ra)kaskuntzaren ardura bere gain eta 60ko hamarkadarako gaur ezagutzen dugun Helduen Euskalduntze eta Alfabetatze mugimenduaren lehenengo haziak ereinak ziren. Urte horietan alfabetatze kanpainak bultzatu ziren euskal sentipen berri batez.

Bi hamarkadetan (1970-1990) helduentzako euskara i(ra)kaskuntzaren mugimendua antolatu eta zabaldu zen, tresna eta ikasmaterial berriak sortu ziren eta, ikasleak gero eta ugariak izanik, betebeharrak agertu ziren. Kezka berriak erabileraren bidetik zetozen, gaur egun, hain funtsezkoa dugun gaia mahaigaineratuz. Eskaintza dibertsifikatu egin zen behar berriei egokitu asmoz eta ekimen berriak- esate baterako, mintza taldeak, euskal eta ikasleen txokoak, egonaldiak, barnetegiak... martxan jarri ziren.

Azken hamarkadetan, metodologia aldaketak izan dira prozesuaren abiapuntua; euskara batu idatzia dela kausa, ahozko erabilerari dela medio edo, azken urteetan legez, ikasleen behar espezifikoei erantzuteko asmoz.

Ikerketaren alorrean ere aurrerapuso garrantzitsuak eman dira eta datu bilketak zein azterketa sistematikoak egiten hasi dira. Honekin batera, irakasleriaren prestaketak dimentsio berria hartu du.

Egun EAE-n 1.600 irakasle inguru ari dira helduei euskara eskolak ematen. Irakasle hauek gero eta ikasiagoak diren arren, azken urteetako aldaketek praktikara bideratutako prestakuntza espeziko baten beharra eskatzen dute.

Adina	<30	30-35	36-40	41-45	46-50	>51
Irakasleak	391	284	382	270	104	74
%	25,98	18,87	25,38	17,94	2,45	6,91
Sexua	Emakumezkoak		Gizonezkoak			
Irakasleak	1.048		457			
%	69,6		30,4			
Ikasketak	Lizentziadunak		Diplomadunak		Irakasle-eskola	Gaituak
Irakasleak	853		236		266	150
%	56,7		15,7		17,7	10,0

Marko juridiko-politikoaren eta normalizazioaren auziek ez dute ibilbide honen zehar irtenbiderik aurkitu eta gaur egun Helduen Euskalduntze Alfabetatzeak nola eragin dezakeen normalizazio prozesuan kezka nagusietariko bat da. Kezka hau, ikusiko dugunez, HEOK-n bertan jasotzen da baina ez da planteamendu zehatzik proposatzen.

### 3. HEOK-REN MARKO TEORIKOA

Hizkuntza hedatuenean i(ra)kaskuntzan jaso diren ekarpen teorikoak euskararen kasuan ere jasoak izan dira. Hala ere, kontuan izan behar dugu euskarak eta Helduen Euskalduntze Alfabetatzeak badituela bere ezaugarri propioak. Izan ere, ikasleak helduak direla, euskaldun elebakarrak gero eta gutxiago direla eta euskara ukipen-egoeran ikasten dela ezin dugu ahaztu. Honek guztiak, edozein metodo aplikatu baino lehen, egokitzapen ahalegin bat eskatzen du aplikazioa eraginkorra izango bada.

Helduen Euskalduntze Alfabetatzeak munduko jardunbide aurrerakoienetatik hartu zituen oinarriak aurrera egiteko. Ikuspuntu honetatik oso garrantzitsua da bilakaera teoriko honen nondik norakoak ezagutzea. Horixe da hurrengo lerroetan egingo duguna: HEOK-ren marko teorikoa osatzen duen bilakaera historiko-teorikoa deskribatzea metodoei erreparatuz.

Lehenik eta behin, ulertu behar dugu egungo egoera hausnarketa prozesu luze baten ondorioa dela. Izan ere, gaur egun indarrean dagoen HEOK gogoeta prozesu honen emaitza da. Prozesu honen hastapenak XIX. mendean aurki ditzakegu.

Hurbilpen teoriko honetan prozesuaren izaera jarraitua nabarmendu behar dut. Askotan teorien arteko erkatzeak haustura itxura eman dezake; hala ere, eredu teoriko guztiak aurrekoen iturri diren heinean ondorengoetarako abiapuntu bihurtzen dira. Beraz, ez da hausturarik gertatzen continuum antzeko zerbaitek. Izan ere, lehen metodoen inguruko literatura irakurtzean ikus daiteke hauen eta gaur egungo azken ekarpenen artean lotura estua dagoela- hala nola, J.A. Comenius-en proposamenak.

Atal honen helburua bilakaera baten berri ematea da, gaur egun eskuartearen ditugun baliabideak balioztatuak eta ulertuak izan daitezen. Edozein berrikuntzaren balioa kontuan hartzeko ikuspegi historikoz begiratzea ezinbestekoa da. Hurrengo lerroetan bilakaera historiko honi ekingo diogu.

#### 3.1 HIZKUNTZA I(RA)KASKUNTZAREN LEHEN METODOAK

Urte anitzetan zehar hizkuntzaren i(ra)kaskuntzak latinean eta grekoan jarri zuen arretarik nagusia. Erdi Aroan jakitunek hizkuntza hauek ikasten zituzten, hizkuntza idatziari garrantzi nabarmena emanaz. Errenazimendutik aurrera, hizkuntza hauek nagusi bihurtu ziren i(ra)kaskuntzan, literaturan eta filosofian.

XVII. mendean herri-hizkuntzen berpizkundea etorri zen eta honekin batera latinak komunikaziorako hizkuntza izateari utzi zion. Metodoei zegokienez, latinen i(ra)kaskuntzan arauen ikasketa eta itzulpenak nagusitu ziren; herri-hizkuntzak, ordea, ahozko metodoen bidez i(ra)kaskuntza ziren.

Urte hauetan aurki ditzakegu ikuspegi alternatibo batetik egindako ekarpen oso interesgarriak, esate baterako, gogora ditzagun J.A. Comenius-ek egindakoa, hau da, irudien bidezko i(ra)kaskuntza esanahiduna eta indukziozko metodoa bultzatzen zuena klaseetan. Hizkuntza analisia baino, erabilera jotzen zuen garrantzitsuena Comenius-ek; gramatika bigarren mailako aspektua zen berarentzat. Edozelan ere, bere bizitzaren bukaeran egindako proposamenetan gramatika arauak pisu handiagoa hartu zuten. (V. Jelinek, 1953).

XVIII. mendearen bukaeran mugimendu berri bat sortu zen. Arrazoia, Legea eta Logika gailendu ziren eta hauekin bat zetorren Gramatika-Itzulpeneko metodoa jaio zen. Metodo honek, beraz, atzera pauso bat ekar lezake ahozko jarduerari zegokionez. Metodo honetan hizkuntzaren estruktura ikastea zen ardatza eta esaldia i(ra)kaskuntzaren oinarri bihurtzen zen. Eraitza hizkuntza arrotz bat zen eta xede hizkuntza ez zen klaseetan erabiltzen. Irakaslearen egitekoa zuzentasunaren bila bideratzen zen eta ikaslearen rola erabat pasiboa zen. Metodo honetan oinarritutako lehen testua 1793koa da eta bere egilea Johan Christian Fick izan zen. (A. Howatt,1984).

XIX. mendean zehar Europan Hizkuntza I(ra)kaskuntzaren Erreforma-Mugimendua zabaldu zen. Mugimendu honek ikuspegi praktikakoago eta komunikatiboago baten alde egin zuen. Trebetasunen sailkapena garatu zen: entzumena, mintzamena, irakurmena eta idazmena; baita hauek guztiak lantzeko hurrenkera egokia- adierazitakoa hain zuzen. Fonetika nagusitu zen ikuspegi honetan eta honen inguruko aurkikuntza oparoak egin ziren. Hizkuntza garatzen den testuinguruaren garrantzia ere nabarmendu zen.

Erreforma-Mugimendu honen sortzaile ospetsuak dira H. Sweet Ingalaterran, W. Viëtor Alemanian eta P. Passy Frantzia (J.C.Richards eta T.S. Rodgers, 1986). Autore hauek idatzi zituzten liburuen izenburuek ongi adierazten dute testuinguru horren hausnarketak: "Language Teaching Must Start Afresh" (W. Viëtor, 1882), "The practical Study of Languages" (H. Sweet, 1899)... Aurrerapausu garrantzitsuak eman ziren XIX. mendearen erdialdera arte baina egindako proposamenek ez zuten metodo zehatz baten kategoria lortu.

### **3.2 METODO ZUZENA (J.Font, 1998; P. Melero, 2000)**

XIX. mendearen erdialdean J.S. Blackie-k, eskoziar irakasleak, metodo honen oinarriak finkatu zituen. Metodo hau garai horietako teoria linguistikoetan oinarritzen zen, ahozko hizkuntza eta fonetika gailentzen zituzten teoretan hain zuzen.

Metodo honen ardatza zera zen: hizkuntza bat ikasteko erabili behar zen, beraz, metodo honek erabilpenari jartzen zion arreta.. Metodo honek, garai horietako joerei jarraiki, ama-hizkuntzaren ikas-prozesua kopiatu nahi zuen. Hizkuntza i(ra)kaskuntzan, L. Sauveur defendatzen zuen bezala, jatorrizko hizkuntzaren bidezko itzulpena baztertzen zenez, azalpenak ekintzen eta erakustaldien bidez eman behar ziren. Indukziozko metodoa erabiltzen zen klaseetan arau gramatikalak praktikaren bidez ikasiz, hizkuntzaren erabilpen funtzionala sustatuz eta memorizazioa batertuz. Helburu nagusia xede hizkuntzan pentsatzen ikastea zen.

Ikasmaterialen inguruan ere aurrerapusuak nabaritzen dira eta, esaterako, urte horietan zegoeneko ikasmaterial natural eta baliagarri buruzko eztabaida piztuta zegoen (W. Rowlinson-ek 1994an egindako O. Jespersen-en proposamenen irakurketa). Metodo honen arabera irakurmena landu behar zen mintzamenarn ondoren eta hiztegia itzuli beharrean, hitzaren testuinguru erabiliz, esanahia inferitzera bultzatzen zen.

Metodo hau oso ezaguna izan zen EEBB-etan M. Berlitz-en hizkuntza eskolei esker. Esan dezakegu hizkuntza i(ra)kaskuntza erabilpenari lotzeko bidean egindako lehenengo saiakera izan zela metodo hau. Zoritxarrez, Eskolek eta Unibertsitateek diseinatutako azterketetan komunikazio gaitasuna ez zen behar bezala kontuan hartzen eta metodo hau ez zen erabat garatu. Dena den, metodo honek teknika berri ugarien sorrera erraztu zuen eta egun horietako asko erabiliak dira hizkuntza i(ra)kaskuntzan.

20-30eko hamarkadetan Hizkuntzalaritza Aplikatuak Erreforma-Mugimenduaren oinarriak sistematizatu zituen. Honen ondorioz, eratorri ziren hurrengo metodoak.



### 3.3 IRAKURMENEAN OINARRITUTAKO METODOA

Metodo hau aurreko urteetan egindakoaren behaketaren ondorioa izan zen. Ikerlari asko, M. West 1926an eta A. Coleman 1929an besteak beste, ohartu ziren ikasle gehienek bi urte besterik ez zutela ematen hizkuntza ikasten. Iraupen estutasun honi erantzun nahian trebetasun bakarra lantzea proposatu zuten.

Bere izenak adierazten zuen bezala, metodo honetan irakurmenaren ulermena nagusitzen zen. Esanahiaren ulermena lantzen zen baina itzulpenik egin gabe, hau da, inferentzia bultzatuz. Gramatikaren ezagutza irakurmenaren beharrei lotzen zen. Metodo honek ahoskerari ere arreta jartzen bazion ere, ahozko komunikazioa bigarren mailan gelditzen zen eta klaseak ikasleen arteko solas oso sinpleen edo ahozko irakurmenaren bitartez bideratzen zen.

Metodo honen helburuak mugatuak ziren eta gaitasun eskasa eskaintzen zion ikasleari.

### 3.4 METODO AUDIOLINGUALA (J. Font, 1998)

Bigarren Gerrate Mundialera arte metodorik erabiliena irakurmenean oinarritutakoa izan zen. Metodo honetan edukien aukeraketa ez zegoen irizpide bateratu batzuek gidatuta, ikasmaterialen egileen eskuetan utzita baizik. Beraz, metodo hau ez zen nahikoa izan behar berriei erantzuteko.

EEBB gerlan sartzeak eragin handia izan zuen hizkuntza i(ra)kaskuntzan. Izan ere, EEBB-etako armadarako bereziki prestatutako hizkuntza i(ra)kaskuntza programa bat garatu zen. Programa honek 50 hizkuntza ezberdinen i(ra)kaskuntza eskaintzen zuen eta beste metodoen ekarpenak batzen zituen. Gramatika, komunikazio-jarduerak eta errepikapen-ariketak nahasten ziren. Bestalde, EEBB-etan kanpoko ikasleak gero eta ugariagoak zirenez, beharizan berriak sortu ziren. Armadan erabilitako metodo honen ekarpenak zein beste iturri batzuetatik hartutakoak bateratuz, sortu zen Metodo Audiolinguala. Ingalaterran sortutako Ahozko Metodoaren antza handia bazuen ere, haratago jo nahi zuen Audiolinguismoak; zientifikoagoa izateko nahia zeukan hain zuzen.

Metodo Audiolinguala Michigan-go Unibertsitatean sortutako "English Language Institute"-ri lotuta jaio zen. Metodo honetan bi ekarpen teoriko nagusi batu ziren: EEBB-etako Linguistika Estrukturalista eta Behaviorismoa.

W. Moulton eta W. Rivers bezalako linguistek EEBB-etako teoria estrukturalista aplikatu zuten hizkuntza i(ra)kaskuntzan. Teoria honetan hizkuntza sistematzat eta gramatika estrukturatatzat hartzen zen. Hortaz, hizkuntza ikasteak osagai linguistikoak eta hauen erabilpenerako arauak menperatzea zuen helburu. Linguistika estrukturalistaren arabera hizkuntza hizketa zen, hau da, komunikazio linguistikoaren oinarria mintzamena zen. Ondorioz, Metodo Audiolingualak ahozko komunikazioari arreta berezia jartzen zion ( J.C. Richards eta T.S: Rodgers, 1998).

Bestalde, Behaviorismoaren eraginapean, metodo honek hizkuntza portaeratzat hartzen zuen; hortaz, hizkuntza-ohiturak [estimulu→erantzuna/portaera→saria/zigorra] eskema errepikatuz ikas litezke. I(ra)kaskuntza mota honetan ikaslea guztiz pasiboa zen eta estimuluei erantzun besterik ez zuen egin behar; irakaslearen kontrolpean ikasten zuen ikasleak. Horregatik, ikasmaterialak irakasleari begira eginda zeuden.

Metodo honek egindako beste ekarpen interesgarria ama-hizkuntza eta xede hizkuntzaren artean sor litezkeen interferentziak aurrakusten saiartzea izan zen. Ondoren, interferentzi-arazoak (bai fonologikoak bai gramatikalak) sor litzaketen estrukturalak lantzen ziren.

Trebetasunak sailkatzen ziren eta ordena naturala errespetatu behar zen hizkuntza i(ra)kasteen, hau da, lehenik entzun; gero esan; beranduago, irakurri eta azkenik idatzi. Irakurmena eta idazmena lantzea, beraz, ahozko trebetasunaren garapenaren araberekoa zen. Edukiak errazenetik zailenera irakatsiko ziren.

Metodo audiolingualak ama-hizkuntzaren eskurapena erduztat hartzen zuenez, egunerokotasunean erabiltzen ziren esalmoldeak eta oinarrizko elkarrizketen bidezko i(ra)kaskuntza garatzen zen. Honetarako, mimika eta memorizazio teknikak erabiltzen ziren. Nahiz eta ikasleak ez ulertu esaten zuena, errepikapenak erabiltzen ziren ikasteko. Ikas-lana hasieran talde-handian, gero talde-txikietan eta, azkenik, bakarka egiten zen. Azalpen gramatikalak eta itzulpenak baztertzeko baziren ere, jatorrizko hizkuntzaren erabilpena klasean ez zegoen debekatuta Metodo Zuzenean bezala. Testuen sorrera ez zen batere lantzen, eta sortutakoak imitazioaren bidez lortzen ziren. (J. Font, 1998)

### **3.4.1 SGVA: Ikus-Entzunezko Metodo Estruktural Globala (P. Melero, 2000 eta J. Font, 1998)**



50eko hamarkadan sortutako metodo honek aurrekoaren antza zuen arren, berrikuntza batzuk ekarri zituen ikasmaterialen aldetik. Metodo hau urte horietako garapen teknologikoaz baliatu zen eta filmen, diapositiben eta grabaketan bidez i(ra)kaskuntza hasi zen. I(ra)kaskuntza mota honek ahozko hizkuntza, lehenetsutakoa kasu honetan ere, irudiei lotuta aurkezten zuen. Berrikuntza honek egoera komunikatiboaren ulermen globala erraztea bilatzen zuen. Ekarpenean honek hizkuntzaren izaera soziala eta testuinguruaren garrantzia azpimarratzen zuen. Esaldi isolatuak eta itzulpenak baztertzeko ziren heinean, elkarrizketak nagusitzen ziren klaseetan.

### **3.4.2 Metodo audiolingualari eta SGVA-ri kritika (N.Chomsky, 1989)**

Nahiz eta Metodo Audiolingualak ekarpen oso garrantzitsuak egin hizkuntza i(ra)kaskuntzan, 60ko hamarkadan bertan zalantzan jarri zen. Alde batetik, emaitzak ez zirelako espero bezain onak izan komunikazio-egoera errealean; bestetik, erabilitako teknikak aspergarriak zirelako ikasleentzat.

N. Chomsky izan zen kritiken aitzindari eta hizkuntzaren analisi transformazionala proposatu zuen- Gramatika Sortzaile-Transformazionala hain zuzen. Chomsky-k oinarri estrukturalistak eta Teoria Konduktibista baztertzeko zituen, berarentzat hizkuntza ahalmen sortzaile baten ondorioa zen eta ez ohituren estruktura bat. Ondorioz, hizkuntza ez ezin zen ikasi imitazioen eta errepikapenen bidez. Ikuspegi honen arabera, ikasleak sortzaileak ziren.

### **3.5 AHOZKO METODOA EDO METODO SITUAZIONALA (J.C. Richards eta T.S. Rodgers, 1998)**

Metodo zuzenaren aldaeratzat har dezakegu. Izan ere, metodo honi oinarri zientifikoa eman nahi zion. 30 eta 60ko hamarkadetan zehar Ingalaterran garatu zen. Metodo honen aitzindari ezagunen artean H. Palmer eta A. S. Hornby topa ditzakegu (J.C. Richards eta T.S. Rodgers, 1986). 60ko hamarkadan metodo honen defendatzaile sutsua G. Pittman izan zen.

Ingelesa i(ra)kasteko asmatutako metodoa zen. Edukien aukeratze eta antolaketari garrantzi handia aitortzen zion eta "ikasleen helburu eta edukien arteko lotzeko beharra" azpimarratzen zuen metodo honek (H. Palmer, 1921). Beraz, ikaslea i(ra)kaskuntzaren erdigune bihurtzen zen. Hizkuntza i(ra)kas-prozesuaren helburua argi izan behar zuten bai ikasleak bai irakasleak.

Ahozko praktika, hizkuntzaren oinarria metodo honen arabera, egoera kontrolatu ezberdinetan landu behar zen eta, honetarako, ezinbestekoa zen hizkuntzaren estruktura ezagutzea. Klaseetan xede hizkuntza erabili behar zen jatorrizko hizkuntza baztertuz; edozelan ere, aspektu honetan Metodo Zuzena baino malguagoa zen Ahozko Metodoa.

Metodo Zuzena eta irakurmenean oinarritutakoaren kontra, metodo honek lau trebetasunak berdinki eta mailaz-maila lantzea proposatzen zuen. Lehenik eta behin, entzumena eta mintzamena landu behar ziren; beranduago, eskuratutako gramatika eta hiztegia nahikoa jotzen zenean, irakurmena eta idazmena jorratzen ziren. Gramatika esaldi-ereduen bidez ezagutu behar zuen ikasleak; esaldi-eredu hauek errazenetik zailenerako eskema errespetatuz i(ra)kaste ziren.

### **3.6 IKUSPEGI KOGNITIBOA (K.Chastain, 1976)**

Ikuspegi honek Ausebel-en Psikologia Kognitiboa eta Chomsky-ren Linguistika Sortzaile-Transformazionalaren oinarriak jasotzen zituen. Hizkuntza i(ra)kaskuntza arloan ikuspegi honen defendatzaile ospetsua K. Chastain dugu.

Alde batetik, ikaskuntza-prozesua kontzientea izan behar zen. Azalpen gramatikalak beharrezkoak ziren - ikasleari ikas-prozesuaren kontrola emateko nahian. Hizkuntza ikastea buru-lana zen, hau da, prozesu mental bat. Hizkuntza arauak gidatutako sistema bat zen eta ikasleak arau hauek barneratu behar zituen bere hizkuntza propioa sortuko bazuen. Horregatik, gramatika esplizituki azaldu behar zen klaseetan. Ikasleak estruktura linguistikoak kognitiboki kontrolpean zituenean, egoera komunikatiboa errealean hizkuntza erabiltzeko prest zegoela uste zuten K. Chastain bezalako linguistek. Ikuspegi honen arabera, lau trebetasunek garrantzi bera zeukaten eta hizkuntza i(ra)kaskuntzaren helburu nagusia "gaitasun linguistikoa"<sup>2</sup> garatzea zen.

Bestalde, ikaskuntza prozesua esanahiduna izan behar zen, ikasleak ezagutzen zuenetik hasita.

Ikuspegi honen proposamenetatik, hala ere, ez zen metodo baliagarririk sortu eta hausnarketa teorikorako ekarpenak baino besterik ez ziren lortu.

---

<sup>2</sup> Gaitasun linguistikoaren kontzeptua: N. Chomsky 1965ean "Aspects of the Theory of Syntax" liburuan.

### 3.7 IKUSPEGI HUMANISTA ETA “METODO IDIOSINKRATIKOAK”<sup>3</sup>

60-70eko hamarkadetan ikerketa berrien ondorioz, EEBB-etako eta Europako ereduak banandutako ibilbidea jorratu zuten. EEBB-etan Psikologia eta Psikolinguistikatik eratorriko teoriak eragin handia izan zuten eta Europan hizkuntzaren kontzeptu bera izan zen aztergai.

J. Font-en arabera, metodo hauek guztiek oinarri teoriko linguistiko zehatz baten falta eta elementu afektiboa kontuan hartzea elkarren antzeko zeukaten.

Hamarkada hauetan EEBB-etan garatu ziren metodoek ikuspegi humanistari jarraitzen zioten; ondorioz, ikaslea ikaskuntzaren erdigune bihurtzen zen eta izaera aktiboagoa, kasu batzuetan, eskuratzen zuen. Metodo berri hauek garatu ziren teoria psikologiko eta psikolinguistiko ezberdinen eragipean:

#### 3.7.1 EFO: Erantzun Fisiko Osoa ( J. J. Asher, 1986)

J.J. Asher-ek asmatutako metodo hau beste batzuen teknikekin batera aplikatu zen. Ez zeukan programa zehazturik eta aginte/erreakzioen errepikapenen bidez garatzen zituen klaseak. Klaseak eskema honi jarraitzen zion:

agintera→entzute/interpretazioa→ekintza→baieztapena/ukapena
---

Aginteak errazenetik zailenera sailkatzen zirenez, kutsu estrukturalista zeukan.

Metodo honek planteamendu naturalari jarraitzen zion hizkuntza ikaskuntzari zegokionez, hau da, Asher-ek uste zuen lehenengo eta bigarren hizkuntzen ikaskuntzak antzekoak zirela. Bere ustez, entzumena garatzen zenean mintzamina era naturalean eskuratzen zen; ondorioz, metodo honek entzumena lantzea zuen helburu nagusi.

Bestalde, J Piaget-en teoriei jarraiki, hizkuntza ekintzen bidez ikasi behar zen; are gehiago, J.J. Asher-ren arabera, gorputzaren mugimendua eskuratze kognitiboa baino garrantzitsua zen hizkuntza ikaskuntzan.

Trebetasunei dagokienez, elkarriketak ikaskuntza prozesua oso garatuta zegoenean eman behar ziren eta irakurmena zein idazmena zeregin osagariak baino ez ziren.

Metodo honek ikasteak sor zitzakeen stressa eta antsietatea leuntzea nahi zuen. Ondorioz, edukiak ikaslearen eskuratze-prozesuaren arabera hautatzen zituen irakasleak eta akatsen zuzenketa ez zen ohikoa lehenengo saioetan.

Metodo hau oso baliagarria izan liteke ikasle heldu hasiberrien zein umeen hizkuntza ikaskuntzan, ez hainbeste maila goragoko ikasleentzat.

<sup>3</sup> **Metodo Idiosinkratikoak:** J Font-ek erabilitako terminoa 1998an “Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura” liburuan.

### 3.7.2 Bide isila ( C. Gattegno, 1972)

C. Gattegno-k asmatu zuen eta ahozkoa- ahoskera zuzena- eta entzumena lantzea zuen helburu. Itzulpena, errepikapenak eta egiturazko ariketak baztertzaren ziren eta ikasleak problema-argitze prozesu bat egitera behartuta zeuden. Irakasleak ahalik eta gutxien parte hartzen zuen, hortik “bide isila” izena. Irakaslearen isiltasunaren bidez, ikaslearen arreta eta parte-hartzea suspertu nahi zuen metodo honek.

Metodo honen arabera, lehenengo eta bigarren hizkuntzen eskuratzeak erabat ezberdinak ziren. Gattegno-k uste zuen iraskakuntza ikasleari begira garatu behar zela eta ikaslearen kontzientzia eta autozuzenketa piztu behar zuela. Irakaskuntza ikaskuntzaren menpean zegoen.

Hizkuntza *laborategiko* egoeretan ikasten zen eta hiztegia funtsezkoa zen hizkuntza ikaskuntzan. “Cuisenaire kolorezko makila-multzoa, hiztegia ikasteko horma-irudien sorta, Fidel kode fonikoa eta seinaltzeko iraskasmakil bat” behar ziren ikasmaterial gisa. (Euskara-Irakaslearen Eskuliburua, HABE 1989). Ikaskuntza maila goragoetan liburuak, filmak eta lan-orriak ere erabiltzen ziren.

Nahiz eta programa zabala izan, metodo honek kutsu estrukturalista zeukan edukien antolaketari zegokionez; horregatik ez zuen proposamen-teoriko berririk ekarri. Bestalde, proposatutako irakasle/ikasle rola gauzatzea zaila zen eta praktikan, ikaslea erdigunea izan arren, irakasleak erabakitzen zuen ikasi beharrekoa.

### 3.7.3 THI: Taldeko Hizkuntza Ikaskuntza (CH. A. Curran, 1963)

CH. A. Curran-ek sortutako metodo hau ez-direktibo eta terapeutikoa zen. Curran-ek psikologia kliniko irakasten zuen Loyolako Unibertsitatean (Chicagon) eta bere teoria psikologikoak hezkuntzan aplikatu zituen, hizkuntzen i(ra)kaskuntzan hain zuzen. Bere ardura garrantzitsuenak irakasle-ikasle harremanak eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesua izan ziren. Curran-ek ikaskuntza holistikoa defendatzen zuen, hau da, pertsonaren osotasuna kontuan hartzen duena- adimena, emozioak, baloreak eta izaera. Bere ustez, i(ra)kaskuntzak behar psikologikoei erantzun behar zien ikaskuntza arrakastatsua izango bazen. Helburu orokorra ikas-prozesuaren nekeza leuntzea zen. Ikaskuntza ez zen bakarkako prozesutzat hartzen, besteen elkarreaginean sortzen zena baizik.

Metodo honetan, programa ikasleek aukeratutako gaien ondorioa zenez, ez zen ikas-helbururik finkatzen. Edozelan ere, ahozkoan jarotasuna lortzea zen lehentasuna. Beraz, ahozko hizkuntza nabarmen lantzen zen eta irakasleak psikologo/aholkulari rola hartzen zuen bere gain. Klaseetan talde-lana, analisia, gogoeta-behaketa, esperientzien zein sentimenduen azalpenak eta elkarriketa libreak erabiltzen ziren. Ikasmaterialen aldetik, gelan bertan grabatutakoa eta idatzitakoa erabiltzen zen batez ere. (J. C. Richards eta T. S. Rodgers, 1998)

Metodo hau erabilia izan zen hizkuntza bat baino gehiagoren i(ra)kaskuntza saioetan. Irakasleak, aholkulariarena ongi egiteko, prestakuntza berezia behar zuen.

### 3.7.4 Sugestopedia ( B. Belanger, 1979/ S. W. Oller eta P. A. Richard-Amato,1983)

G. Lozano-ek, hezitzaileak eta psikiatrak, asmatu zuen metodo hau. Bere ustez, ikaskuntza erritmoa azkar liteke erlajazio eta inhibizio teknika egokien bidez.

Metodo honek ikas-helburu linguistikorik ezta programarik zehazten ez bazuen ere, ahozkoan maila aurreratua ahalik eta azkarren lortzea zuen xede. G. Lozanov-ren arabera, "i(ra)kaskuntzaren helburu nagusia ez zen memorizazioa, ulermena eta arazoaren ebazpen sortzailea baizik".

Testuek definitzen zituzten ikas-helburuak zein programa. Testu hauek hiztegia eta gramatikaren arabera antolatzen ziren. Lozanov-ek "ekintza komunikatiboan" bidez bideratu nahi zuen i(ra)kaskuntza. Inguruari garrantzi handia aitortzen zion. Hortaz, ikasgelako ezaugarriak bereziki zaindu behar ziren: argia, koloreak, eserlekuak, erosotasuna... Honen helburua ikasleek konfidantza lortzea eta, ondorioz, ikas-prozesua azkartzea zen.

Klaseak elkarrizketen bidez garatzen ziren, musikaz zein erlajazio teknikez baliatuz. Ariketa estrukturalak baztertzen ziren arren, elkarrizketaren testuinguruan azalpen gramatikalak eta itzulpenak onartuta zeuden. Inkontzientean eragitea bilatzen zenez, honelako metodoak irakasleari prestakuntza espezifiko eskatzen zion.

Metodo honen ekarpenik garrantzitsuena motibazioari eta sugestioari arreta jartzean datza.

### 3.7.5 Planteamendu Naturala (S. Krashen, 1981/ S. Krashen; T. Terrell, 1983)

T. Terrell-ek eta S. Krashen-ek batera garatutako metodoa da Planteamendu Naturala. Metodo honek Terrell-en hizkuntza klaseetako prozedurak eta Krashen-en hizkuntza eskuraperari buruzko teoriak batzen zituen.

Metodo honek landu nahi zituen "oinarrizko komunikazio-trebetasunak", hau da, "ekoizpen aurreko ulermena, hasierako ekoizpen mintzatua eta mintzamenaren finkapena" (Oller eta Richard-Amato, 1983). Edonola ere, ikas-helburuak ikasleek beharren arabera aukeratu eta antolatzen ziren.

Krashen-ek azpimarratzen zuen hizkuntza eskuratzea eta ikaskuntza ez zirela gauza bera; lehenengoa, erabilpenaren bidez naturalki garatzen den arau gramatikalen eskuratze-prozesu inkontzientea zen. Bigarrena, hizkuntza-arauen ikaste formal eta kontzientea zen eta irakaskuntza formala zein akatsen zuzenketaren bidez lortzen zen. Ikaskuntzak, beraz, ez zuen eskuratzea ziurtatzen (Krashen, 1981). Metodo honek lehenik eta behin lortu nahi zuena hizkuntza-eskuratzea zen. Hizkuntza-ikaskuntza goi-mailetan baizik ezin zen landu. Hizkuntza eskuratzeko ezinbesteko baldintzak definitu zituen Krashen-ek :

- mezuari arreta nagusia jartzea
- mezuaren ulergarritasuna ziurtatzea ("input ulergarria")
- tentsio baxuko giroa sortzea klasean (ikasleek motibazio eta konfiantza altu zein antsietate baxuko giroa)
- elkarreragin esanahiduna xede hizkuntzan ("komunikazio naturala")

Honetarako, komunikazio-helburua duten ekintza/jarduerak aukeratzen ziren- egiturazko ariketak baztertzuz; mezua ulertarazteko, baliabide ezberdinak erabiltzen ziren- itzulpenari jo gabe mimika eta irudiak besteak beste; tentsio-giroa desegiteko, zuzenketa negatiboak alboratzen ziren birformulazioak/osatzeak sustatuz eta, hasiera-mailetan, ama-hizkuntza eralbiltzea onartuz.

Metodo honetako klaseetan erabiltzen ziren teknikak ez ziren berriak, beste metodoek proposatutakoak baizik. Aldatzen zena helburua zen, kasu honetan, komunikazio ulergarria eta esanahiduna zuzentasuna baino. Komunikazio mota hau sortzeko ezinbestekoa zen ikasmaterialen izaera naturala. Testuek “eman behar zioten testuinguru estralinguistikoa eskuratu beharrekoari”(S. Krashen; T. Terrell, 1983). Klaseko jarduerak mundu errealarari lotuta egon behar ziren. Terrell-ek, bere aldetik, hizkuntza klaseetan jokoaren garrantzia ere azpimarratu zuen.

Aurreko metodoekin konparatuz, ikaslearen rola aktiboagoa zen. Alde batetik, bere beharrak adierazi behar zituen. Beste aldetik, klase-erritmoaren negoziaketan ere parte hartu behar zuen.

Nolabait ere, Planteamendu Naturala komunikatiboa zen. Hala ere, mintzamina ulermenaren menpean kokatzen zuen metodo honetan, ahozko trebetasunen garapena motel litezke. Halaber, Terrell eta Krashen-ek defendatzen zuten hizkuntza ikastea mailaz maila antolatutako estrukturen menperatzean zetzala. Honela, Metodo Audiolingualak proposatutakoari ere jarraitzen zioten.

Bestalde, ama-hizkuntza erabiltzeko onespenuak eta akatsen zuzenketarik ezak motibazioan eragin negatiboa izan lezakete.

### 3.8 IKUSPEGI KOMUNIKATIBOA (HABE, 1989)

70eko hamarkadaren bukaeran, EEBB-etako eta Europako metodoak berriro batu ziren ikuspegi berri batean: ikuspegi komunikatiboan hain zuzen. Ikuspegi hau 80ko hamarkadan zabaldu zen eta 90eko hamarkadarako hasi zen bere kontrako kritika.

Planteamendu komunikatiboa ez zen metodo mugiezin eta bateratu bat, bere barnean metodo ezberdinak biltzen zituen ikuspegia baizik. Metodo-multzo honetan esanguratsuena zen hizkuntza berez komunikazioa zela eta, ondorioz, arreta jartzen zela komunikazioan forman baino. Planteamendu hau diziplina ezberdinen ekarpenez elikatu zen.

Izan ere, 60ko hamarkadan zegoeneko Hizkuntzalaritzan mezua eta esanahia garrantzi berezia hartzen ari ziren, Filosofian hizkuntzaren funtzioaren inguruko hausnarketa zabaltzen hasia zen, Soziologian testuen ezaugarriak aztergai ziren, Soziolinguistikaren gaitasun komunikatiboari buruz ikerketzen ari zen, Psikolinguistikaren “hizkuntzaren izaera soziala”<sup>4</sup> aldarrikatzen zen eta, ikusi dugun bezala, Psikologian kognitibismoa nagusitu zen.

Linguistikari zegokionean, ikuspegi komunikatiboa D. Hymes, J. Gumperz, M. Halliday, M. Canale eta M. Swain-en teorian oinarritu zen. Autore hauen guztien ekarpenak jaso ziren “Gaitasun Komunikatiboaren kontzeptua”<sup>5</sup> eta “Hizkuntzaren Ikuspegi Funtzionala”<sup>6</sup> garatzeko.

<sup>4</sup> 1962an L.S. Vigotski-k hizkuntzaren izaera soziala “Language and Thought” liburuan defendatu zuen.

<sup>5</sup> **Gaitasun Komunikatiboaren kontzeptua**: 1971ean “On Communicative Competence” artikuluan, D. Hymes-ek azaldu zuen gaitasun komunikatiboak 4 dimentsio hartzen zituela barne: gaitasun linguistikoa, egingarritasuna, egokitasuna eta egiazkotasuna. 1980an M. Canale-k eta M. Swain-ek gaitasun komunikatiboaren azpigaitasunak- gaitasun gramatikala, soziolinguistikoa, diskurtsiboa eta estrategiakoa- deskribatu zituzten.

<sup>6</sup> **M. Halliday**-ek garatu zuen teoriak D. Hymes-ena osatzen zuen eta hizkuntzaren oinarriko funtzioak- instrumentala, erregulatzailea, interaktiboa, pertsonala, heuristikoa, irudimenezkoa eta adierazgarria- deskribatu zituen.

Beste aldetik, 70ko hamarkadan sortu zen kurrikulu zentralizatuaren kontrako eta prozesuetan oinarritutako programen aldeko mugimenduak eragin zuzena izan zuen ikuspegi komunikatiboaren garapenean; ikaslea programa-negoziatzailetzat hartzean hain zuzen. Honetan, M. Breen-en eta C.N. Candlin-en proposamenak oso baliagarriak izan ziren.

Azkenik, Planteamendu Komunikatiboak aurretik ikusitako EEBB-etan sortutako Metodo Humanisten ekarpenak ere jasotzen zituen. Horien artean garrantzitsuenak ondokoak zeuden:

- Ikaskuntzak pertsonaren osotasuna barne hartu behar zuen, hau da, bere dimentsio kognitiboa, fisikoa eta afektiboa. Ikaslearen motibazioa eta beharra kontuan hartzea ezinbestekoa zen.
- Ikaskuntza prozesu bat zen eta ez produktu bat. "Akatsak" ikaskuntza prozesu honen zati ziren<sup>7</sup>.
- Irakaskuntza ikaskuntzaren menpe egon behar zen. Ondorioz, ikaslea ikaskuntza prozesuaren erdigune bihurtzen zen.

Planteamendu Komunikatiboaren zutabe nagusiak hauek ziren:

- Hizkuntza eguneroko bizitzarekin/testuinguruari lotuta zegoen.
- Hizkuntza esanahia adierazteko sistema bat zen. Adierazitako esanahia/output-uleragarria izan behar zen.
- Hizkuntzaren funtzioak elkarreragina (identifikazioa/integrazioa) eta komunikazioa ziren
- Hizkuntzak bai gramatika bai esanahi funtzionala eta komunikatiboa barne hartzen zituen.
- Hizkuntza i(ra)kaskuntzak gaitasun komunikatiboaren garapena lortu behar zuen. Lau trebetasun linguistikoak landu behar ziren.
- Ikaslea i(ra)kas-prozesuaren erdigunea zenez, bere ezaugarriak, motibazioa eta beharrak kontuan hartu behar ziren programa definitu eta antolatzerakoan. Ikaslea bere ikaskuntza prozesuaren gidari autonomoa eta negoziatzaile arduratsua izan behar zen heinean, irakaslearen eginkizuna, bere aldetik, orientatzailearena zen.
- Ikasmaterialak benetakoak eta erakargarriak izan behar ziren eta klaseko "jarduera komunikatiboek"<sup>8</sup> elkarreragina eta ikaskuntza kooperatiboa sustatu behar zituzten. Ondorioz, talde txikiko eta bikoteka lana bultzatu behar zen klasean.
- Ikaskuntzaren ebaluazioa ere komunikatiboa izan behar zen.

---

<sup>7</sup> Are gehiago, H.G. Widdowson-ek akatsak ikaskuntza onaren seinale zirela uste zuen.

<sup>8</sup> **Jarduera Komunikatiboak:** W. Littlewood-ek 1981ean bereizi zituen jarduera aurre-komunikatiboak (estrukturalak eta ia-komunikatiboak) eta jarduera komunikatiboak (komunikazio funtzionalak eta elkarreragin sozialekoak).



Ikuspegi komunikatiboa sortu zenetik, gramatikak/estrukturak hizkuntza i(ra)kaskuntzan izan beharreko lekuaren inguruko eztabaida bizirik dirau. A. Howatt-ek 1984an zegoeneko Ikuspegi Komunikatiboaren barnean bi bertsio bereizi zituen: “bertsio indartsua eta bertsio ahula”<sup>9</sup>. Edozelan ere, eztabaida hau Hizkuntza I(ra)kaskuntzaren historian etengabe pizturik egon da.

Aipatu dugunez, Planteamendu Komunikatiboaren barnean metodo/ikuspegi ezberdinak aurki zitezkeen; hurrengo lerroetan aipatuko dira ezagunetarikoz batzuk.

### 3.8.1 Programa Nozio-Funtzionala (D.A Wilkins, 1976/ AEK, 1989)

70eko hamarkadan, D.A. Wilkins-ek programa sintetikoetatik programa analitikoetarako aldaketa metodologikoa proposatu zuen. Bere ustez, hizkuntzatik jarduetarako bidea egin ordez, kontrako ibilbidea jorratu behar zuen ikasleak. Lehenik eta behin ikasleak hizkuntza erabili behar zuen testuinguru errealetan, horrela esanahia ulertzea lortuko luke eta, ondoren, hizkuntza-formen analisirako prest egongo litzateke.

D. A. Wilkins-ek sortutako programa honek ikasleen komunikazio-beharrak nozioen eta funtzioen bidez definitzen zituen.

Hizkuntza komunikazio sistematzat, batez ere, hartzen zuen ikuspegi honetan, funtzioak “besteekiko komunikazioan hizkuntzaren bidez lortu nahi ziren asmoak eta helburuak”<sup>10</sup> izango lirateke.

“Nozioak, funtzio hauek betetzeko erabiltzen ziren balibide lexiko-gramatikalak ziren. Nozioak, orokorrak (edozein egoeratan/gaitan agertzen zirenak) edo espezifikoak (gai eta topiko jakinei zegozkienak) izan zitezkeen. Nozio orokorren artean entitate, propietate, nolakotasun eta erlazio nozioak aurki zitezkeen”<sup>11</sup>.

Programaren ikas-helburuak zehaztean erabaki behar zen zein funtzio burutu eta zein nozio erabili behar ziren. Lortu beharreko helburu nagusia ikasleen gaitasun komunikatiboa izanik, ikas-helburuen erabakitzea ikasleen behar komunikatiboen arabera egiten zen. Wilkins-ek hizkuntz-irakaskuntzak ikaslearentzako baliagarriena eskaini behar zuela uste zuen.

Gramatika eta lexikoa komunikazioaren mesedetan zegoenez, programazioa komunikazio ekintzen bidez garatzen zen; nozio eta funtzio jakin batzuen sintesia ziren komunikazio ekintza hauek igorlea, hartzailea eta mezua ezinbesteko baldintzak zituzten. Bestalde, komunikazio ekintza hauek bideratuak edo libreak izan zitezkeen. Edozelan ere, klaseetan elkarreragina sustatzen zen eta trebetasunak funtzioen arabera landu behar ziren.

Metodo honen kontrako kritiken erdigunean, Programa Nozio-Funtzionalaren ekintza-komunikatiboen ikuskera estrukturalista kokatzen zen. H.G. Widdowson-en kritikak, Ikuspegi Komunikatiboaren barnetik egindakoa, Wilkins-en programan azalderia ikusten zuen; Widdowson-en ustez, Ikuspegi Komunikatibak diskurtsoari jarri behar zion arreta eta hizkuntzaren definizio sinplistik baztertu behar ziren.

<sup>9</sup> **Ikuspegi Komunikatiboaren bertsio indartsua eta ahula:** Lehenengoak “erabiltzen ikastea” eta bigarrenak “erabiliz ikastea” proposatzen zuten. Ondorioz, bertsio ahulak estrukturan arreta jartzen zuen heinean, bertsio indartsuak ez zion batere arretarik jartzen.

<sup>10</sup> **Funtzioak:** Jhon Eastwood-en definizioa: 1986an AEK-ko “Jokabide Nozio-Funtzionala” liburuan agertutakoa.

<sup>11</sup> **Nozioak:** 1989an AEK-k argitaratutako “Jokabide Nozio-Funtzionala” liburuan agertu zen definizio hau.

### 3.8.2 Ikuspegi lexikala (D. Willis, 1990; M. Lewis, 2001)

Ikuspegi honetan arreta lexikoan kokatzen zen, unitate-lexikoen gramatikak baino eragin handiagoa zeukaten hizkuntza eskuratzean. Ikuspegi honen defendatzaile ospetsuenak M. Lewis eta D. Willis izan ziren.

M. Lewis-ek uste zuen esanahia eta hizkuntza “unitate-lexikalak”<sup>12</sup> nahasiz sortzen zirela eta jartotasuna unitate-lexikal hauen eskuratzearekin batera lortzen zela. M. Lewis-en planteamenduaren alde eta kontra kritika asko egin ziren. Alde batetik, lexikoaren garrantzi azpimarratu zuen hizkuntza eskuratzean eta hori onartutako oinarria da egun. Beste aldetik, bere proposamenak arazo ugari sortarazten zituen klasean sekulako memorizazioa eskatzen ziolako ikasleari eta ez zuelako memorizazio hau lortzeko metodo zehatzik proposatzen. Gainera, hizkuntza eskuratzerako bere ereduak input-ari batez ere jartzen ziola arreta ere kritikatu izan zen.

D. Willis-ek ikuspuntu zabala zuen eta bere planteamenduan lexikoari, gramatika eta ohartzearen bidezko ikaskuntza gehitu zizkion. Bere metodoan, lehenik eta behin ikasleari hizkuntzaren deskribapena eskaintzen zitzaion, ondoren oinarriko esaldiak lantzen ziren eta, azkenik, diskurtsoaren analisi-linguistikoa burutzen zen.

Esan bezala, Planteamendu Lexikalak ekarpen interesgarriak ekarri zituen baina ez zen metodologiaren aldetik oso zehatza izan.

### 3.8.3 AOI : Atazetan<sup>13</sup> Oinarritutako I(ra)kaskuntza (N. S. Prabhu, 1987; D. Nunan, 1995/1998; C. Brumfit eta K. Johnson, 1979; Peter Skehan, 2005)

Azken urteetan planteamendu komunikatiboen barnean garatutako proposamenik indartsuena AOI-koa da. 80ko hamarkadan sortu zen eta ikuspegi komunikatiboa haratago eraman zuen.

Bai Programa Nozio-Funtzionalak bai Ikuspegi Lexikalak komunikaziorako i(ra)kaskuntza proposatzen zuten; AOI-k, ordea, komunikazioaren bidezko i(ra)kaskuntza proposatu zuen. Helburua ez zen bakarrik forma eta funtzioen arteko erlazioa ikastea, benetako prozesu komunikatiboak sustatzea baizik.

Planteamendu honekin lortu nahi zena zera zen: helburuei lotutako estrategia komunikatiboen eta autonomiaren garapena ikasleengan.

Proposamen honen arabera, eduki nozio-funtzionalak ezagutzea ez zen nahikoa hizkuntza eskuratzeko; ezinbesteko bihurtzen zen erabilera naturala hizkuntzaren garapen estrukturalera iristeko. Proposatutako hizkuntza i(ra)kaskuntza naturalagoa zen, elkarreraginean eta egoera errealean erabileraren bidez sortzen zena.

<sup>12</sup> M. Lewis-ek bereizten zituen unitate lexiko finkoak, formaren aldetik inoiz aldatzen ez zirenak, eta ia-finkoak. Bere ustez, unitate-lexikalak 4 kategoriatan banatzen ziren: hitzak/ lokuzioak, konbinazio-sintagmatikoak, esamolde instituzionalizatuak eta perpaus-estrukturak.

<sup>13</sup> **Ataza:** D. Nunan-en ustez, ataza bat lan-unitate bat zen. Lan-unitate mota honetan ulermena, erabiltzea, ekoizpena eta elkarreragina bigarren hizkuntzan sustatu behar zen eta arreta esanahiari forma baino jartzen zitzaion. Beste aldetik, **S. Estaire eta J. Zanón**-en arabera, ezaugarri hauek zegozkien atazei: benetako bizitzan gertatzen ziren prozesu-komunikatiboen adierazleak ziren, lan-unitateetan antola zitezkeen, hizkuntza eskuratzera bideratuak ziren eta helburu, estruktura eta sekuentzia zehatza zuten. Atazen tipologian komunikatiboak (arreta esanahiari jartzen ziotenak) eta pedagogiko-ahalbidetzaileak (forma lantzen zutenak) bereizten zituzten (1994an, “Planning Classwork: a Task Based Approach” liburuan agertutako definizioa). **N. S. Prabhu**-ren programetan atazak 3 motatakoak izan zitezkeen: Informazioaren hustuketa jorrazteko atazak, arrazoibidezkoak eta iritzizkoak. **Bygate, Skehan eta Swain**-ek 2001ean emandakoaren definizioaren arabera ataza ikasleei hizkuntza erabiltzeraren dien jarduerak da, esanahiari garrantzi berezia emanez, helburu bat lortzeko (Skehan, 2005).

Atazetan Oinarrizten zen I(ra)kaskuntzan ikasleak atazari/esanahiari erreparatzen zion hizkuntzaren estrukturari baino. Arau gramatikalak ez ziren ematen eta zuzentasuna bigarren mailako kontua zen. Jarduera komunikatiboetan beharrezkoak ziren edukiak hautatu behar ziren. Batzuetan jarduera metakognitiboak ere erabiltzen ziren. Dena dela, programazioa malgua eta negoziatua zen, hau da, ikasleen beharrek gidatua. I(ra)kas-materialak ere malguak, dibertsifikatuak eta autonomia-eragileak izan behar ziren.

Planteamendu psikopedagogiko konstruktibistei jarraitzen zien eta Hizkuntzalaritza alorrean Testuaren Linguistika, Diskurtsoen Analisia, Pragmatika eta Etnolinguistikaren ekarpenez elikatu zen.

C. Brumfit eta K. Johnson-ek esango zuten bezala, AOI ez zen metodo bat; Ikuspegi Komunikatiboaren baitan sortu zen hobeturiko proposamen bat baizik. I(ra)kaskuntza mota hau testuinguru ezberdinetan martxan jarri zen: Lehen eta Bigarren Hezkuntzan, Helduen Hezkuntzan, Unibertsitateko Programetan... eta programa ezberdinen sorrera ekarri zuen: prozesuetan oinarritutako programak, prozeduretan oinarritutakoak<sup>14</sup>, atazetakoak eta proiektuen bidezko programak besteak beste.

### ***Atazetan Oinarritutako I(ra)kaskuntzaren egungo egoera***

Proposamen honen azken garapenek, P. Skehan-en bezalakoek, formaren garrantzia birplanteatzen dute. Hauen arabera, ikasleek formari ere arreta jarri behar diote, ataza ongi burutuko badute. Komunikazioaren naturaltasunari eutsi behar zaio baina hizkuntzaren garapen iraunkorra kolokan jarri gabe. Proposatzen dena M. Long-ek 90eko hamarkadan birplanteatu zuenaren ildotik doa: formari ere nolabaiteko lehenetasuna aitortzen dion atazetan oinarritutako i(ra)kaskuntza garatzea.

Bestalde, Prahbu-ren beraren kezka ere atazen arteko hurrenkeraren ingurukoa-oraindik ez da konpondu.

Ikusten denez, nahiz eta Atazetan Oinarritutako I(ra)kaskuntza egungo paradigma izan, kritika ugari jaso ditu eta asko dira oraindik aztertu beharreko gaiak.

Izan ere, P. Skehan-ek<sup>15</sup> azaltzen duen bezala, egun AOI-k lau ikerketa-planteamendu gutxienez hartzen ditu bere barne: Psikolinguistikoa, Sozial-Interaktiboa, Kognitiboa eta Egituran Oinarritutako Atazena. Bestalde, aldagai individualen lan-ildoak ere ikertzen ari da. Ikus ditzagun planteamendu hauen ekarpenak.

<sup>14</sup> **Prozeduretan Oinarritutako Programak:** Programa hauen artean, ezagunetarikoa bat N. Prabhu-k Indian, Bigarren Hezkuntzako Bangaloreko Eskola Publikoan, garatutakoa da. Programa honetan, bi fase garatzen ziren: atazaurrea eta ataza bera. Lehenengoan, irakasleak gidatzen zuen ataza eta bigarrenerako eredu balio behar zuen. Bigarreanean fasean, nahiz eta elkarlana onartuta egon, ikasleak bakarkako lana, batez ere, garatzen zuen.

<sup>15</sup> **P. Skehan**-ek 2003an, "Language Teaching" aldizkarirako idatzitako artikuluan, 4 planteamendu hauen ikerketa-egoera laburtu zuen (P.Skehan, 2005).

Lehenik, Planteamendu Psikolinguistikoa ikerketa arlo nagusia da gaur egun eta atazetako elkarreraginean gertatzen den esanahiaren negoziazioa<sup>16</sup> aztergai du. Planteamendu honetan, performantzia (hizkuntza gaitasuna komunikazio-egoeretan gauzatzea) neurtzeko kontuan hartzen dira: azalpen-eskaerak, egiaztapenak, ulertu den egiaztatze erantzunak eta birformulazioak/aurreformulazioak. Ikerketa-planteamendu honek kritika asko jaso ditu. Alde batetik, proposatzen dituen atazak gogaikarriak direlako ikasleentzat, negoziazioa ez delako ikasgelan laborategian bezain sarri agertzen, negoziazioa lexikala soilik delako gehienetan eta ikasleen diskurtsoan ez direlako espero zitekeen beste aldaketa ematen.

Bigarrenik, Planteamendu Sozial-Interaktiboa ikasleek elkarren artean (elkarreraginean) nola eraikitzen dituzten esanahiak ikertzen du; Ikerketa-planteamendu honek elkarreraginaren nolakotasuna, ikasleen arteko harremanak zein lankidetzak aztertzen ditu ataza mota ezberdinak alderatuz. Ikasleek- bere behar eta interes indibidualen arabera- atazak birplanteatzen eta moldatzen dituztela onartzen denez, performantzia neurtzeko zailtasunak erortzen dira. Edozelan ere, planteamendu honen arabera neurtu beharrekoa elkarreragineko inplikazioa eta simetria izango lirateke.

Hirugarrenik, Ikuspegi kognitiboak ikasleek atazak egitean dituzten prozesu psikologiko tipikoak aztertzen ditu. 3 arlo nagusi aztergai ditu planteamendu kognitiboak: arreta (arreta-baliabideak eta performantziaren arteko erlazioa), atazen ezaugarriak (egitura, informazio mota, emaitzak, interakzio mota...) eta atazak egiteko baldintzak. Performantziari dagokionez jariotasuna, zuzentasuna, konplexutasuna eta alderdilexikoak neurtzen ditu. Oso interesgarriak dira ikerketa-planteamendu honetan atazen faseei buruz egindako ikerketak. Ikerketa hauetan performantzia aldagai ezberdinekiko erlazioan aztertzen da: ataza aurretiko plangintza, ataza errepikatzea eta ataza ondoko jarduerak besteak beste.

Azkenik, Egituran Oinarritutako Atazak<sup>17</sup> ikertu dira. Planteamendu honek ataza mota ezberdinak aztertu ditu: egitura-ekoizpena lantzekoak, ulermena sustatzekoak eta gramatikarekiko kontzientzia piztekoak. Ikerketa-planteamendu honek hizkuntza i(ra)kaskuntza arloan ezin polemikoagoa den eztabaida berpizten du -gramatika eta komunikazioaren artekoa hain zuzen- eta batzuek atazen erabileraren funtsaren kontrako dela esaten ausartzen dira. Egituran oinarritutako atazen aldekoek, bere aldetik, ataza hauek sistematikoak, planifikagarriak eta eraginkorrak direla egiaztatzen saiatzen dira.

Bukatu baino lehen, atazen ikerketaren inguruko laburpen honetan ezin dugu ahaztu P. Skehan-ek aipatzen duen bosgarren ikuspegia; aldagai indibidualen ikuspegia, alegia. Planteamendu honek ikasleen arteko ezberdintasunak eta bere eragina atazekiko erantzunean aztertzen ditu. Kontuan izandako aldagaien artean hauek erabili dituzte ikuspegi honetako ikerlariak: generoa, gaitasun-maila, solaskidearen ezagutza, atazarekiko jarrera, oroimena eta feedback-az jabetzeko gaitasuna.

<sup>16</sup> **Esanahiaren negoziazioa**-k esan nahi du ikasleek, atazak egiten dituzten bitartean, aurkitzen dituzten komunikazio-arazoei aurre egitea eta arazo horiek konpontzea (P.Skehan, 2005).

<sup>17</sup> **Egituran Oinarritutako Atazak**: Ataza hauek helburu batera bideratutakoak dira; egitura jakin bat erabiltzera, alegia (P.Skehan, 2005).

## 4. HEOK-REN AURKEZPENA

Atal honen helburu nagusia HABE-k 1981etik 2000ra taxutu dituen Helduen Euskalduntzerako Programa Didaktikoak aztertzea da.

HABE-k berezkoa duen egitekoari erantzunez, hau da, Helduen Euskalduntze Alfabetatzea laguntzatzeari eta gidatzeari begira programa didaktiko ezberdinak jarri zituen martxan. 1981ean, 1984an, 1987an eta 1989an hain zuzen.

### 4.1- 1981eko “Helduen Euskalduntzerako Programazioa”

1981ean “Helduen Euskalduntzerako Programazioa” izeneko euskara-irakaskuntzarako lehenengo programa taxutu zuen HABE-k eta ondorengoetarako oinarria izan zen. Bere helburu nagusia euskaltegietakoa lanak bateratzea zen. Argitaratu eta gero esperimendazio-metodologikoa Donostia, Bilbo, Gasteiz eta Hondarribiko Euskaltegi Pilotuetan, besteak beste, jarri zen martxan.

HABE-ko testuan bertan azaltzen zen Programazio hau egitean ez zela gomendutako bidea jarraitu, helburuetatik helbideetara, kontrako norabidea baizik; urte horietako premien menpe helbideetatik helburuetara, alegia.

Testua, bere mugen jakitun, lan egiteko behin-behineko proposamen gisa aurkeztu zen eta aplikazio esperimental honen bukaeran erantzun beharreko galdera sorta eskaintzen zuen. Programazio hau, beraz, hausnarketarako baliabide bat bezala proposatu zen. Euskal metodo ezberdinen azterketa ere topa ditzakegu bertan, irakasleen lana errazteko nahian. Zoritxarrez, azterketa honetan ariketa analitikoak soilik aztertzen ziren eta, ondorioz, ez zuen zehazki jasotzen euskal metodoek proposatutakoa.

Programazio honetan zegoeneko bigarren hizkuntza i(ra)kaskuntzan azken hausnarketa metodologikoa jasotzen ziren eta i(ra)kaskuntza komunikatiboaren aldeko apustu egiten zuen. Edozelan ere, metodologia eklektiko bat erabiltzea gomendatzen zuen, ikasleen beharrezanek programazioan zuten garrantzia azpimarratuz.

Izan ere, urte hauetan programazioaren kontzeptuak<sup>18</sup> indar berria hartu zuen eta horretan, programazioan, zentratzen zen.

Programazioa prozesu bat zen heinean, programa prozesu horren produktua zen. Programazioaren osagaiak hauek ziren: pertsonalak (Ikaslea eta irakaslea), helburuak eta helbideak (edukiak, ariketak, material didaktikoa, denbora, espazioa, metodoak, ikas-teknikak eta ebaluazioa).

Osagai hauen artean 1981eko Programazioak edukiak i(ra)kaskuntzaren bizkar-hezurtzat hartzen zuen. Edukiak ordenatzeko bi irizpide erabili behar ziren: maiztasuna (erabilinetatik bitxienetara) eta zailtasuna (errazenetatik zailenetara). Bi irizpide mota hauek kontuan hartzeak eklektizismoaren aldeko apustua berriro zekarren. Edukiei lotuta, ariketak aukeratu modu berean behar ziren, bai globalak (komunikatiboak) bai analitikoak (egiturazkoak) proposatuz. Edukien mailaketa, aipatutako bi irizpideei jarraiki, ordu-kopuru berdineko 4 mailatan gauzatzen zen eta euskalduntze prozesuaren oinarrizko maila baino ez zen definitzen. Edonola ere, mailaketa hau zabalik zegoela eta ikasturte bukaeran birpasantzekoa ere bazela azpimarratzen zen testuan.

<sup>18</sup> **Programazioaren kontzeptua:** Kontzeptu honen inguruan hausnarketa sakonak egin ziren urte hauetan. Eztabaida hauen ardatza programazioaren izaera bera zen, hau da, programazioa eta edukien mailaketa ez zela gauza bera aldarrikatzen zen; programazioa euskara-irakaskuntza osoari zegokion eta bere baitan bai metodoak bai edukien mailaketak zuten zentzua eta nortasuna (HABE, 1981, Helduen Euskalduntzerako Programazioa).

Helburuei begiratuta, helburu nagusia hizkuntza menderatzea zen; baina kontzeptu honi zegokionez, eztabaida piztuta zegoen trebetasunen inguruan; zalantza zen hizkuntzaren zein arloari- ulertzeari, mintzamenari, irakurmenari ala idazteari- jarri behar zitzaion arreta nagusia. Komunikazio jokabideari jarraiki, eguneroko bizitzan jatorrizko hitzuneekin komunikatzeko beharreko trebetasunak lortu behar ziren, ulertzeko eta hitz egitekoak lehenik eta behin, eta irakurtzeko eta idaztekoak geroago.

Planteamendu honek metodo eta ikas-teknikak ikasle eta irakasleen zerbitzuan egon behar zirela azpimarratzen zuen.

Ebaluazioari dagokionez, helburuak bete ote ziren aztertu behar zuen eta hiru fasetan egin behar zen: hasieran, ikasturtean zehar eta amaieran. Beraz, ikasturtean zehar ebaluazioa egiteko beharra nabarmentzen zen; metodo bera baino edukiak, ariketak eta baliabideak aztertuko zituen ebaluazioaren beharra.

Azkenik, 1981eko Programazio honetan Alfabetatzeari arreta berezia aitortzen zitzaion. Alfabetatzeari buruzko gogoeta orokor batzuk ematearekin batera, Alfabetatze-Lanerako Programazioa ere eskaini zuen. Arlo honetan ikerketa sakonaren falta azpimarratzen zen.

Lehenik eta behin, alfabetatzea eskubidetzat hartuta, EH-ko Alfabetatzearen egoera deskribatzen zen normalizazio linguistiko-sozialaren beharrari erreparatuz.

Alfabetatzerako Programazio honek, kultura orokorraren mailan lau trebetasunak euskaraz ongi erabiltzeko gauza izango liratekeen euskaldunak sortzea zuen helburu.

Programazio honetan bi maila bereizten ziren: oinarrizkoa, euskara batu egoki eta zuzena menderatzera bideratua, eta alfabetatze tekniko, lanerako hizkuntza gaitasun bereziak lantzekoa.

Proposatutako metodologian, ikaslearen motibazioari zein inguruari eta i(ra)kaskuntzaren funtzionaltasunari arreta berezia eskaini behar zitzaizela eta, alfabetatu beharrekoiei zegokienez, euskaldun zaharren eta berrien arteko aldeak ere kontuan hartu behar zirela azpimarratzen zen. Hizkuntzaren ezagutza formala baino, ezagupenen erabilera operatiboa proposatzen zen. Proposamen aurreratu honen atzean alfabetatze-saio gramatikalegien porrota zegoen.

#### **4.2- “Helduen Euskalduntzea Programatzen-84”**

Ondoren HABE-k “Helduen Euskalduntzea Programatzen-84” ezarri zuen. Aurrekoarekiko osoagoa izan nahi zuen programazioa da 1983an HABE-k argitaratua. Aurreko urteetako esperientziak jasota eta 1981eko programazioak abiapuntutzat hartuta, haratago jo nahi zuen programazio berri honek; euskalduntze prozesu osoa deskribatu eta mailaketa zehaztu nahi zuen, alegia. Horrela, programazio honen funtsa euskalduntzearen mailaketa zen. Kasu honetan, hizkuntz edukinak ez ezik, funtzioak eta trebetasunak ere kontuan hartu nahi zituen.

Programazio honetan euskalduntzearen definizioari arreta berezia jartzen zitzaion, ezinbestekoa jotzen zen euskaldun osoa eta ikasia- euskalduntzearen helmuga- zer zen jakitea. Laburbilduz, EGA-ri zegokion maila zeukan euskalduna zen lortu beharrekoa; inguru sozialean hizkuntzaren lau trebetasunak menderatzeko, eguneroko funtzio guztiak betetzeko eta hizkuntza formak egoki eta zuzen erabiltzeko gauza zena, alegia.

Programazio honetan ere euskalduntzea eta alfabetatzea prozesu ezberdinak zirela onartuta, bakoitzerako programazio bereziak proposatzen ziren.

Mailaketari dagokionez, euskalduntze prozesua ikasleen beharretara egoki behar zela eta mailaz mailako izaera eduki behar zuela nabarmentzen zuen. 1981eko programazioan bezala, mailaketa egiteko irizpideek eklektizismoaren aldeko apustua adierazten zuten eta irakasle, talde didaktiko eta euskaltegi bakoitzaren eskuetan uzten zen komunikazioari edo egiturari lehentasuna ematekoa.

Edozelan ere, programazio honetan mailaketa denborari estuki lotuta ulertzen zen. Ondorioz, euskalduntze prozesua denbora-unitateetan zatitzea proposatzen zen. Bi denbora-unitate hartzen ziren kontuan: aldia eta urratsa. Aldien artean hiru bereiz zitezkeen: lehenengoan ikaslea hizketan hasiko zen, bigarrenean seguritate eta erraztasuna lortuko zituen eta hirugarrenean akatsen zuzenketa jorratuko zuen. Aldi bakoitzari ordu kopuru antzekoa zegokion. Urratsak 12 ziren eta ordutan ere definitzen ziren, maila bakoitzean 4. urrats jorratzen ziren. Programaziohonetan, ordea, azken 4 urratsak ez ziren definitzen.

Euskalduntze prozesuaren helmuga EGA izan arren, beste helmuga motak onartzen ziren. Horrela, proposatutako mailaketaren baitan gutxienezko beste mailaketa bat eskaitzen zen. Bigarren mailaketa honetan, A maila (1. aldia), B maila (2. mailaren erdia, hau da, 5. eta 6. urratsak; orduko Oinarrizko Euskararen Agiriaren parekoa) eta C maila (7. eta 8. urratsak, EGA mailaren aurrekoa) bereizten ziren. A, B, eta C mailak izendatzean terminologia arazoak baztertu nahi izan ziren eta horregatik, kontuan hartu arren, ez ziren loturarik adierazi urte horietan garatutako beste mailaketa<sup>19</sup> batzuekin.

Maila hauek guztiak seinalatu arren, programazio hau ez zen hain baliagarria mailaketa honen edukinak zehazterakoan. Hala eta guztiz ere, edukien artean argi eta garbi kokatzen ziren hizkuntz trebetasunak, funtzioak eta formak; baita trebetasun maila-hau da, zuzentasuna, jatorritasuna, jariotasuna...- ere. Honetan, kontzepturik berriena funtzioena zen eta testuak berak zehazteko beharra adierazten zuen.

#### 4.3- 1987ko eta 1989ko Programazioak

1987an diseinatutako programa didaktikoak "Euskalduntzearen lehen zortzi urratsetako edukia eta ebaluaketarako oinarrizko irizpideak" finkatu zituen eta 1989ko "Helduen Euskara Irakaskuntza Programa"-ren bidez 12. urratseko banari zegozkion gaitasun eta hizkuntz edukiak zehaztu ziren. Programa didaktiko hauek guztiak aurrekoen hutsuneak betetzera zetozen eta hauxe nabarmenki ikusten zen 1989ko programa didaktikoan, non 9, 10, 11 eta 12. urratsek aurreko urratsen arazoak konpontzera bideratuak zeudela zirudien.

Laburbilduz, programa didaktiko hauen bitartez Helduen Euskalduntze Alfabetatzea 12 urratsetako ibilbide gisa eratzearekin batera, edukiak eta ebaluzio irizpideak ere finkatu ziren.

Programa hauetan, mementoko kezkarri erreparatuz, batasunak eta koordinazio beharrak dimentsioa berria hartu zuen. Ikusiko dugunez, egun indarrean dagoen kurrikulu berriak kontrako joera zabaltzen du- euskaltegien autonomiarako bidea hain zuzen. Edozelan ere, askotan korapilatsuak izan zitezkeen gaiak- hala nola, aspaldidanik komunikazio edo egituren arteko hautaketa -euskaltegien eskuetan uzten ziren.

---

<sup>19</sup> **Beste Mailaketak:** Oinarrizko Euskararako Batzordeak egindakoa eta Europako Kontseiluaren bidez etorritako "atalase maila" kontzeptua eta bere 6 mailak.

#### 4.4- 1999ko “Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua”

Kurrikulu berriaren prestaketa 1994. urtean hasi zen eta 5 urte luze eman ziren argia ikusi arte. Bistan denez, kasu honetan prozesua luzeago samarra izan zen, honen zergatia kurrikuluaren xedean bertan topa dezakegu. Kurrikulu berriak aurrekoek baino haratago joan nahi zuen. Munduko ekarpen teoriko aurrerakoenak jaso eta tresna berri bat asmatu nahi izan zuen. HEOK-k metodologia komunikatiboari eraginkortasuna eman nahi zion.

90ko hamardatik aurrera Helduen Euskalduntze Alfabetatzearen esparruan berrikuste eta eguneratzearen beharra agerian geratu zen. Memento horretan kezka nagusiak hauek ziren:

- Ikas-prozesua bertan behera uzten zuten ikasleak.
- Euskalduntze prozesua bete baina hizkuntza erabiltzen ez zekiten ikasleak.
- EGA mailatik gorako hutsunea.
- Premia berriak: administrazioaren, irakasleriaren eta enpresen euskalduntzea.

HABE-k eragile ezberdinen iritziak jaso ondoren ekin zion lan honi. Honetarako hauek hartu zituen kontuan: euskaltegiek azaldutako beharrak, EBPN-k kurrikuluaren inguruan egindako proposamenak, beste hizkuntzen i(ra)kaskuntzatik jasotakoa, kurrikulugintzaren azken ekarpen teorikoak, Batzorde Akademikoaren aholkuak eta 29/1983 Legeak ezartzen zuena bere 20. artikuluan.

Kurrikuluan bertan aipatzen den bezala, HEOK lan-tresna/gida izan nahi duen dokumentu malgu eta ireki bat da. Bere xedea da HABE-ko erregistroan izena eman duten euskaltegientzako jardun didaktikoaren erreferentziaa marko obligaziozkoa ezartzea, hau da, euskalduntze prozesuaren helburu eta edukiak mailaz maila mugatzea eta irizpide metodologikoak eta ebaluaziorako gida eskaintzea. Kurrikulu hau euskaltegiei eskainitako lan-proposamena da eta ez du beste programek zeukaten izaera preskriptiborik. Izan ere, euskaltegiek egin beharreko egokitze-lana argi eta garbi sustatzen du.

#### ***HEOK-ren izaera***

Kurrikulu berria egitasmo zabal baten zerbitzurako, Euskara-Irakaskuntzaren zerbitzurako hain zuzen, baliabide gisa definitzen da. Egitasmo honetan, Helduen Euskara-Irakaskuntzan, eragitea eta etengabeko berrikuntza martxan jartzea du helburu.

HEOK-k, I(ra)kaskuntza Sistemaren eragile gisa, sistema honen eragina ere jasotzen du. HEOK-ren ikuspuntutik, sistema honetan irakaslea bihotz eta ikaslea ardatz bihurtzen dira. Hortaz, ikasle autonomoak egile/erantzule dira eta irakaslea- ibilbide honetan laguntza eskaintzeko- berrikuntza prozesu etengabe batean murgildu behar da.

Bestalde, HEOK prozesua zein produktua da. Tokian tokiko aldagaiak kontuan hartuz garatuko den aldaketa/egokitzapen prozesu baten lehengo urratsa da HEOK. Produktu gisa, bere oinarriak azaltzen dituen heinean, dokumentu soil bat baina haratago doa. Eta zeintzuk dira oinarri hauek? Hurrengo lerroetan ikusiko ditugu.



## **Kurrikuluaren oinarriak**

*Hizkuntzaren ikuspegia:* HEOK-k hizkuntza sistema gisa ulertzen du. Sistema honetan unitate komunikatiboa diskurtsoa da. Diskurtsoa testuetan -ahozkoetan zein idatzizkoetan- gauzatzen da. Beraz, testuak komunikazio xedera eta egoerara egokitu behar dira. Ikasleak testuak sortu nahi baditu, hizkuntza erabiltzeko arauak ezagutu behar ditu.

Ikuspegi hau hizkuntza i(ra)kaskuntza arloko azken ekarpenetan oinarritzen bada ere, jauzi handia dakar hizkuntza i(ra)kaskuntzan. Jauzi honen norabidea horrela definitzen da HEOK-n:

- ezagutzatik erabilerara: ezagutza formalak berez erabilpena ez dakarrela ikusita, ikaslea gaitasun komunikatiboa lantzerantz bultzatu behar da. Hortaz, ezagutza instrumentala sustatu eta hizkuntza erabiltzeko egoera errealeak eskaini behar dira.
- sistema linguistiko sintetikotik analitikora: arauen zerrendak batertuko dira eta naturaltasuna bilatuko da. Ikas-prozesua atazetan eta testuen bidez garatuko da eta hauetan topatuko ditu ikasleak adierazpideak (bai testualak bai linguistikoak).
- esalditik testura: ikasleek, beraz, testuak hartu eta sortu beharko dituzte; ez esaldiak. Testu hauek mota ezberdinetakoak izango dira; xedea, formaltasun maila, egoera, barne-koherentzia eta barne-kohesioa araberakoak. Horretarako baliabideak landuko dira klaseetan.
- produktutik prozesura: ikas-prozesua ez da ekoizpen metatzea, bide bat baizik. Bide honetan ikaslea gidaria da eta nondik norakoak erabakitze gaitasuna lortu behar du.
- gaitasun linguistikotik komunikatibora: honek ebaluazioan eragin handia du. Ebaluazioak ibilbidea kontuan hartuko duen heinean, gaitasun komunikatiborako bidea eta, honetan, eskuratutako funtzioak izango dira ebaluazio-adierazleak.
- zuzentasunetik egokitasunera: testuingurari garrantzia eman behar zaio, ikasleak testu egokiak ekoizten ikasi behar du.

*Alderdi psikopedagogikoa:* Planteamendu konstruktibistari jarraiki, ikas-prozesua esanahiduna izango da. Ikaslearen aurrezagutza oinarri, ezagutza bai instrumentala bai formala bultzatuko da. Esanahia negoziatuko da elkarreraginean eta akatsak ikaste prozesuaren parte izango dira. Gaien hurbiltasunak ikasketa esanahiduna erraztuko du.

*Alderdi soziokulturala:* HEOK-k tokian tokiko ezaugarriak eta beharrak kontuan hartu eta eduki kulturalak ikasmaterialetan era integratu batean txertatu behar direla aldarrikatzen du.

## HEOK-ren mailak

HEOK-k ikas-prozesua lau mailatan sailkatzen du, urratsen kontzeptua desagertzen da. Maila bakoitzaren aurkezpen orokor bat egin eta gero, edukien zehazteari ekiten dio.

Lehenengo maila burutzerakoan, ikaslea gai izango da eguneroko kontestu ezagunetan eta gai orokor eta arruntei buruzko kontaketa eta narrazio sinpleak, instrukzioak, pertsona eta objektuen deskribapen laburrak ulertu eta, ahoz nahiz idatziz, adierazteko. Halaber, eguneroko harreman hurbilen inguruan, solasaldietan parte hartzeko gai izango da. Dena den, testuaren mezu nagusia eta orokorra jaso/adieraziko du, eta zenbaitetan, helburuaren arabera eta testuaren egiturak bideratzen duenean, informazio xehea ere jasoko du.

Bigarren maila burutzerakoan, ikaslea gai izango da ohiko gai eta egoera ezagunei buruzko solasaldi eta jardunak, narrazioak, deskribapenak, instrukzioak eta azalpen laburrak ulertu eta, ahoz nahiz idatziz, adierazteko. Dena den, zailtasunak izango ditu ñabardurak jaso eta adierazterakoan.

Hirugarren maila burutzerakoan ikaslea gai izango da kultura orokorraren mailan edozein euskal hizketa ulertzeko, baita zuzentasunez, egokitasunez eta aberastasunez komunikatzeko ere. Saiakera arruntak, ipuinak, nobelak, etab. ulertuko ditu; gutunak, artikulua laburrak, testu errazak eta antzekoak ere idazteko gai izango da. Hala ere, zailtasunak izango ditu gai espezializatuei eta erregistro bereziei buruzko testuak jaso eta adierazteko.

Laugarren maila burutzerakoan ikaslea gai izango da kultura maila goreneko eta norbere espezialitateko gaien inguruan elkarrizketa mantentzeko eta iritziak eta azalpenak emateko. Halaber, testu espezialduak bere osotasunean jasoko ditu eta hizkuntza formalean nahiz informalean egoerari egokituz eta arrakasta lortzeko moduan, era guztietako testuak zuzen, zehatz eta jator idazteko gai izango da. Euskalkietako berbaldiak eta idatzizko testuak ere ulertzeko gai izango da.

Maila guztietan 4 trebetasunak (entzumena, mintzamena, irakurmena eta idazmena) landu behar direla azaltzen da. Bestalde, edukiak antolatzerakoan sailkapen honi jarraitzen dio:

1. Testuak : instrukziozkoak, deskribapenezkoak, elkarrizketazkoak/bakarrizketazkoak, transakzionalak, narraziozkoak, azalpenezkoak, erretorikoak/poetikoak, argudiozkoak.
2. Baliabide testualak: deiktikoak, errepikapenezkoak, loturazkoak, hitzen ordena,...
3. Kontestua: komunikazioa xedea, harremanak, era, kanala, egoera, gaia, hizkera, erabilera esparrua,...
4. Adierazpide linguistikoak: izen-sintagma, aditza, sintaxia eta perpausa.
5. Adierazpide testualak: instrukziozkoak, deskribapenezkoak, narraziozkoak,...
6. Azpi-trebetasunak: entzumena, mintzamena, irakurmena, idazmena.
7. Komunikazio-estrategiak
8. Ikas-estrategiak: zeharkakoak zein zuzenak.

Edukien mailaketa, beraz, testuetan oinarritzen da. Zentzu honetan aurreko programazioekiko jauzia nabaria da. Sailkapen honetan agertzen diren edukiei eta bere antolaketari erreparatuta, HEOK-k proposatzen duen aldaketaren nondik norakoak argi eta garbi ikusten dira.

Azkenik, ezin dugu ahaztu 4. mailako edukiak ez direla zehazten HEOK-n.

## ***HEOK-k proposatzen duen metodologia***

HEOK-k i(ra)kaskuntzaren bitartekorik nagusietako bat gisa aurkezten du metodologia. Aldi berean, metodori onena ez dela frogatu adierazi ere egiten du. Horregatik, aurreko programazioetan bezala- 1981 eta 1983koetan esate baterako- eklektizismoaren aldeko apustu egiten du eta metodoaren barne-koherentziari garrantzia ematen dio.

Edozelan ere, HEOK-k proposatzen duen metodologiak benetako jauzia dakar. I(ra)kastearen ardatza aldatzera gonbidatzen du, hizkuntzatik ikaslearengana ikuspuntua bideratzera hain zuzen. Ikas-prozesua ikaslearen mesedetan dagoela aldarrikatzen du, baita baliabide linguistikoak ikaslearen beharren arabera landu behar direla ere. Ondorioz, irakaslearen zereginak guztiz eraldatzen dira. Ikaslea i(ra)kas-prozesuaren gidari izanik, irakaslea aplikatzaile printzipioduna da; unean uneko erabakiak hartzeko eta ikasleak behar dituen informazioa eta argibideak emateko gai izango dena. Honekin batera, input ulergarria emateko eta ikaslearen ekoizpena bultzatzeko prestatuta egon behar da.

Planteamendu honetan, ikas-prozesuak garapen sekuentzia naturalean aurrera egin behar du; metodologia hartzailea, berreraikitzailea eta komunikatiboan zeharkako ibilbidea eginez. Zehazki, 1. mailarako hasieran metodologia hartzailean indar gehiago jartzea gomendatzen du; geroago, metodologia berreraikitzailean eta, 2. eta 3. mailetan komunikatiboan.

Xede hizkuntza “benetako”a- testuinguru errealean ematen dena- izan behar denez, testuek mundu errealearekin lotura izan behar dute. Horrela, ingurune soziokulturalarekin lotura lor daiteke. Benetako testu hauen bidez, ikasi behar dira hizkuntza formak eta hiztegia- ezinbestekoak komunikazio gaitasunerako- era naturalean eta kontestu barruan; aurkikuntza, behaketa, hausnarketa eta analisiaren bidez, alegia.

HEOK-ren planteamenduan, hizkuntza eskuratzerako input ulergarria ez da nahikoa eta ekoizpena, elkarreragina eta esanahiaren negoziazioa sustatu behar da.

HEOK-k berak aipatzen du zein den proposatzen duen metodologia arrakastatsua izateko gakoa: forma eta edukien (komunikatiboak) arteko oreka.

## ***Ebaluazioa HEOK-n***

HEOK-n ebaluazioa jardun bateratzaile gisa aurkezten da, eguneroko informazioa biltzen eta landuz gauzatzen dena. Ebaluazio honen xedea hobekuntzarako aldaketak aurreikustea da. Beraz, HEOK-k ebaluazio jarraia, sistematikoa eta ongi planifikatua aldarrikatzen du, egunero eta etengabe egitekoa beraz. Edonola ere, 1981eko Programazian bezala hiru ebalualdi gomendatzen ditu: hasierakoa, bitartekoa eta amaierakoa.

Ebaluazioren abiapuntua eta jomuga ezarritako helburuak izango liriteke eta ikas-prozesuan parte hartzen duten elementu guztiak hartuko lituzke kontuan: hizkuntza emaitzak, emandako urratsak, jarrerak, ikas-estrategiak, ikasgelako giroa, eskolordu kopurua eta irakas-estiloa besteak beste.

Ebaluazio formatiboa (prozesua kontuan hartzen duena) zein sumatiboa (produktuari begira egiten dena) egin behar denez, bietarako aproposak diren neurpideak (bai kualitatiboak bai kuantitatiboak) sortu beharko liriteke. Ikaslearen auto-ebaluazioak garrantzia handia dauka proposamen metodologiko honetan.

Mailaz maila eta trebetasunez trebetasun aurkezten diren ebaluazio irizpideen artean zuzentasuna, egokitasuna, diskurtsoaren antolaketa, aberastasuna eta jariotasuna- mintzamenean- kontuan hartu behar dira ebaluazioa egiterakoan.

## 5. HEOK-REN APLIKAZIOA

### 5.1 HEOK-ren eragin-esparruei dagokiena

Hizkuntza i(ra)kaskuntzan edozein garapen pedagogikok eragiten du: syllabus-diseinuan, metodologian, ebaluazioan eta ondoren etorriko diren beste garapen pedagogikoetan.

HEOK-k ekarri duen aldaketarik handiena kontzeptualizazio aldetikoa izan dela esan badezakegu ere, kurrikulu berriak eragin du esparru ezberdinetan: euskaltegien antolaketan eta autonomian, irakasleen prestakuntzan, hizkuntzaren ikuspegian, programazioetan eta ikerketan besteak beste.

Ikus dezagun nolakoa den HEOK-ren eragina arlo hauetan.

#### 5.1.1 Euskaltegien Antolaketan eta Autonomian

*Euskaltegien sarea* sendotu den heinean, ikastaro berriak -ikasleen eta testuinguruaren beharrei erantzunez- eskaintzeko gaitasuna gero eta handiagoa da. Honekin batera, eskaintza oparagoak ikasle berriak erakar ditzakeela aurreikus daiteke.

*Euskaltegien autonomian* sakondu egiten ari den bitartean, euskaltegien arteko koordinazioa gero eta beharrezkoagoa da.

#### 5.1.2 Irakasleen Prestakuntzan

*Irakasleen prestakuntza arloan*, azken urteetako joerari jarraiki profesionaltasunerako bidea garatzen ari dira HEA-ren irakasleak. Honekin batera irakaskuntzaren kalitatea gora egiten ari da. Bestalde, irakasleen erantzunkizuna gero eta handiagoa da eta irakaskuntzaren giltzarri bihurtu dira. Lan-baldintzen aldetik ere hobekuntzak nabariak dira.

Joanba Bergara-k, “Berrikuntza Kurrikularra eta Euskara Irakasleen Prestakuntza” artikuluan azaltzen duen bezala, Gau Eskolen garaitik hona euskara irakasleen prestakuntzak nabarmenki gora egin du. Gainera, irakasleen formazio iraunkorrerako plangintza bat garatzen ari da HABE beste instituzioekin batera, EHU eta UEU-rekin esaterako. Joera honi jarraiki, HEOK-k ere euskara irakasleen prestakuntza sustatzen du.

#### 5.1.3 Hizkuntzaren Ikuspegian

HEOK-ren ikuspegia zabalagoa da hizkuntzarekiko. Hizkuntza eginez ikasi eta kalean erabiltzeko irakatsi behar dela aldarrikatzen du. Horrela, laborategiko hizkuntza baztertzen du, ezagutzatik erabilerako jauzia bultzatzen du eta trebetasunak irakatsi ere irakatsi behar direla azpimarratzen du HEOK-k. Ildo honetan, sakontzerako bidea irekitzen du.

Hala ere, HEOK-k aurkezten duen hizkuntzaren eskema dikotomikoa (ezagutza vs erabilera, produktua vs prozesua...) gainditu beharra aldarrikatzen dutenak asko dira (Ezeiza, 2006).

#### **5.1.4 Programazioetan: helburuetan, edukietan, mailaketan, metodologian, ebaluazioan eta ikasmaterialetan**

HEOK-n *i(ra)kas-prozesuaren helburuak* hauek dira: gaitasun komunikatiboak eskuratzea, jarrera positiboak sortzea eta erabilera esparruetan eragina izatea.

Edukiei begira, *syllabusari* begira, HEOK-K testu bidezko syllabusa proposatzen du; esaldiak testuinguruan kokatu eta testuaren osotasuna kontuan hartzen duen diseinua, alegia. Testu bidezko syllabusaren alde egiteak honakoak dakartza (Susan Feez, 2004):

- Ahozko testuen eta testu idatzien egitura eta ezaugarri gramatikala modu esplizituan irakastea.
- Ahozko testuak eta testu idatziak euren testuinguru sozial eta kulturekin lotzea.
- Trebetasunak testu osoari begira lantzeko lan-unitateak diseinatzea.
- Ikasleei praktika gidatua ematea, testu osoen bidez komunikazio esanguradunerako trebetasunak garatuz doazela.

Kurrikulu berriak dakarren aldaketarik nabariena *mailaketan* agertzen da. 8 edo 12 urratseko euskalduntze prozesua 4 mailako bat bihurtzen da. HEOK-ren mailak HAAE-koen parekoak dira. Zentzu honetan, koordinazio eta elkarlanaren aldeko apustua eratorri daiteke.

HEOK-k, HABE-ko programazio guztiek bezala, garaian garaiko ikuspegi eta berrikuntzak biltzen ditu. Hortaz, *metodologiari* dagokionez, eklektizismoaren aldeko apustu egiten du. Atazen bidezko ikaskuntza, ikaslearen gaitasun estrategikoaren eta autonomiaren garapena batzen dituen metodologia aukeratu behar da. Edonola ere, irakasleen eskuetan uzten ditu azken erabakiak.

Metodologia honen arabera, *ikaslearen rola* guztiz aldatzen da, ikas-prozesuaren ardatza da eta bere ezaugarriek, beharrek, aukerek eta interesek gidatu behar dute programazioa. Batzuen ustez, euskara bere beharren hurbil sentitzeak areagotzen du ikaslearen motibazioa. Ikaslea bere ibilbidearen gidari eta eragile nagusia da. Solaskideen elkarreraginean eta esanahiaren negoziazioan ardaztutako *i(ra)kas-prozesua* rol berri honi estuki lotuta dago. Ikasle-irakasle harreman berri bat aldarrikatzen da.

*I(ra)kaskuntzaren ebaluazio* arloan, HEOK-k esanguratsua eta didaktikoki egokia den ebaluazio baten alde egiten du.

Bestalde, *testuinguruari* gero eta gehiago erreparatzen zaio. Gaitasun komunikatiboa ikuspegi linguistikoa gailentzen zaionez, hizkuntza inguratzen duen kultura eta egoera soziokulturala ere ezagutu behar ditu ikasleak. Honetarako ezinbestekoa da testu/material errealez *i(ra)kastea* eta ikaslea hizkuntza komunitatearen parte sentiaraztea.

Beste aldetik, HEOK martxan jartzearekin batera *materialgintzan* egin beharreko egokitzapenak laster nabarmendu ziren. Betebehar horren ondorio zuzena da *i(ra)kasmaterialen* inguruko proiektu berrien sorrera. Aipatzekoa da "Barrene" materialgintzaren kasua. Proiektu hau udal euskaltegi baten eta HABE-ren lankidetzari esker gauzatu egin zen. Teknologia Berriek eskaintzen dituzten aukerak kontuan hartuta, sortu zen eguneratze handiko material berri hau.

Materialgintza bera bezain garrantzitsua izan zen *i(ra)kasmaterialen* inguruan zabaldu zen hausnarketa. Material hauen ezaugarriak kurrikuluarekiko koherenteak izan behar ziren. Alde horretatik, ikaslea komunikazio egoera naturaletan murgiltzen zuten material errealak erabiltzea beharrezkoa zen. Material berrien sortu beharra eta erabilitakoen inguruko azterketa sakona egitea ezinbestekoa izango litzateke HEOK-ren aplikazioan.

Azken urteetan i(ra)kasmaterialak aztertzeo metodologia berri bat garatzen hasi da. Metodologia honen bidez, euskara i(ra)kasteko erabiltzen diren materialez gain beste hizkuntzetan erabilitakoak ere azter daitezke eta adierazle-multzo berriak sortu dira. Adibidetzat har dezakegu J. Ezeizak, Europar Markoaren erreferentziaa harturik, egindako ikerketak AISA, Aditu eta Ostalaritza i(ra)kasmaterialen inguruan.

### **5.1.5 Ikerketan**

Aurreko puntuan ikusi dugunez, *ikerketa arloan* aurrera pauso handiak ematen ari dira, bai hizkuntza i(ra)kasteko metodologiari bai i(ra)kasmaterialei dagokienez. Izan ere, i(ra)kaskuntzaren ebaluaziorako tresna egokiak asmatzeak i(ra)kasprozesua eraginkorragoa bihurtzen du.

## **5.2 Euskaltegiaren Kurrikulu Proiektua (EKP)**

HEOK aurkeztu ondoren, esperimentazio fasea hasi zen, kurrikulu berria martxan jartzeko fasea hain zuzen.

HEOK-n bertan azpimarratzen da egokitzapen beharra. Kurrikulu berria ikastegiaren, inguruaren eta ikasleen berezitasun zein beharrei begira aplikatu behar da; kurrikulu-proiektu propioa bideratu, alegia.

HEOK-ren izaera orokorra izan badu ere, testuinguruari garrantzi handia aitortzen dio. Hortaz, euskaltegi bakoitzak bere Euskaltegiaren Kurrikulu Proiektua (EPK) garatu behar du. EPK honetan euskaltegiak adierazi behar du:

- Hizkuntza i(ra)kaskuntzari buruz jarraitzen dituen printzipio nagusiak.
- Bere egoera, inguru soziala, definitzen duten ezaugarrien nahiz beharren azterketa eta autoebaluaketa.
- Mailaketa proposamena eta maila baikotzeko ordu-kopuruen aurreikuspena.
- Helburu zein edukien aukeraketa eta garatzeko hurrenkera.
- Metodologiaren deskribapen zehatza.
- I(ra)kasmaterialen proposamena.
- Ebaluaziorako irizpideak eta neurgailuak.

Horrela, Pello Esnal Ormaetxea eta Lourdes Elozegi Arregi-k 2003an aurkeztutako ponentziari jarraiki, HEOK-k euskaltegi bakoitzari bere EPK propioa garatzeko eta elikatzeko aukera eskaintzen dio; dagoena hobetzeko eta bide berriak asmatzeko aukera hain zuzen. Dena den, irakasle hauen esanetan, HEOK-k sakabanatuta agertzen diren elementu asko EPK-n batu eta aberas daitezke. Honetarako, EPK-k analisi eta sintesi lana ekartzen dio euskaltegiari.

Irakasle hauen ustez, EPK-ren diseinua benetako helburu eta testuen analisiaren bidez egin behar da eta honek, helburu globalak zein zehatzak kontuan hartzeko aukera eskaintzearekin batera, edukiak eta gramatika sinplifikatzen ditu.

## 6. EUROPAKO ERREFERENTZIA MARKO BATERATUA (EEM)

### 6.1 Europako eta Hizkuntzen I(ra)kaskuntza

EB-eko %72-k hizkuntza ezagutzea probetxugarria dela uste du, eta %51-ek hizkuntzak ikasteko astean ordubete baino gehiago emateko prest dago. Hala ere, oso urria da European helduen hizkuntza i(ra)kaskuntzari buruzko informazioa eta eskuragai dagoena hezkuntza formaletik kanpo, batez ere, ematen dela ikusten da.

Kasuak kasu, Txekiar Errepublikan, adibidez, hizkuntza eskolek urtebeteko ikastaroak eskaintzen dituzte. Eslovenian jakin badakigu helduek oinarrizko mailako hizkuntza azterketak egiten dituztela eta Azterketa Zentro Nazionalak koordinazio/antolaketa lana betetzen duela. Helduen hizkuntza i(ra)kaskuntzak beste edukien ikas-prozesua -jazoera politikoak, aldaketa kulturalak eta ingurugiroko babesa besteak beste- errazten duela aldarrikatzen da Lituanian. Espainian, Hizkuntza Eskola Ofizialak dira erreferente nagusiak bigarren hizkuntzen i(ra)kaskuntzan.

Eleanitzak diren herrialdeei buruz datu gehiago topa badaitezke ere, Luxemburgoren kasuan bezala, erreferentzia nagusiak ziurtagiriaren ingurukoak izaten ohi dira.

Europako erakundeei dagokienez, 1949an sortuz geroztik, Europako Kontseilua kultura eta hezkuntza alorrean europar estatuaren arteko kooperazioa sustatzen aritu da.

70eko hamarkadan Europako Kontseiluak Hizkuntza Kurrikulu bateratu bat sortzea helburu zuen eta prozesu horretan, J.A. Van Ek bezalako adituen laguntzarekin, Atalase Maila jaio zen. Edozein hizkuntza ikastekoan eta irakastekoan, hizkuntza horretan gutxienezko trebezia moldatzeko lortu beharreko ezagutzak eta trebetasunak deskribatzen ziren Atalase Mailan. Honekin batera, Programa Komunikatiboa indartzen ari zen European. Proposamen honetan unitate-linguistikoak- D.A. Wilkins-en programari jarraiki- nozioak eta funtzioak ziren, hizkuntza Pragmatikaren ikuspegitik aztertzen zen (hizkuntza jokaera gisa) eta Atalase Maila hizkuntza guztientzat baliagarritzat hartzen zen.

Hurrengo urteetan Europako hizkuntza programetan helburu berriak gehitu ziren: elkarriketa-estrategiak eta norbere nortasunaren garapena (bai kognitiboa bai afektiboa) esate baterako. Ildo beretik, i(ra)kaskuntzak beste kultura, hizkuntza eta sinesmenekiko tolerantziaren aldeko apustu egin zuten Europako instituzioek.

Horiek horrela, 1986an J.A Van Ek gaitasun komunikatiboa definitzerakoan alderdi soziala eta soziokulturalari arreta berezia eskaini zien. Autore honen pentsamenduan hizkuntza eta kultura batera doaz eta horrela irakatsi eta ikasi behar dira. Ikuspegi honek gaitasun interkulturalaren aldeko apustu egiten du eta gaitasun soziokulturala baino haratago doa. Gaitasun interkulturalak besteengan pentsatzea eta besteari ulertzeko gauza izatea dakar.

Azken hamarkadetan, European hizkuntzen ikaskuntza aukeratzat hartzen hasi da, hiritar guztiek edozein adinatan aprobetxatu beharreko aukera. Beste aldetik, hizkuntzekiko begirunearen aldeko diskurtsoa gero eta hedatuago dago European. Horrela, 2003an Europar Batzordeak hizkuntza aniztasuna aldarrikatzen zuen eta premia handieneko zereginak finkatzen zituen<sup>20</sup>:

<sup>20</sup> Europako Batzordeak (2003), Europako Batzordearen jakinarazpena Europar Kontseiluari, Europako Parlamentuari, Batzorde Ekonomiko-Sozialari eta Herrialdeen Batzordeari. *Hizkuntza aniztasuna eta hizkuntzen ikaskuntza sustatzeko 2004-2006 urteko plana.*

- Hizkuntza ikuspegi integratzaile baten sustapena.
- Hizkuntza komunitateak trinkotzea.
- Hizkuntza i(ra)kaskuntza eskaintza eta eskaera areagotzea.

Era berean, Europar Kontseiluak adierazi zuen etorkinen intergraziorako Europako Politikak hezkuntza eta hizkuntzen irakaskuntza barne hartu behar zituela eta lehentasunen artean kokatu behar zirela. Integrazio neurrien artean hastapen-programak, hizkuntza ikastaroak eta gizabidezko heziketa sozio-kulturala proposatzen zituen. Testuinguru honetan, etorkinentzako programa gehienak 2000-2006ko Socrates Programaren bidez garatu dira.

### ***Hizkuntzak eta etorkinak European***

Azken urteetan, European garrantzi handia hartu duen ikuspuntua Harrera-Hizkuntzarena da. Ikuspuntu honetatik, hizkuntza eskurapena gero eta gehiagotan inmigratio testuinguruan gertatzen da. Hizkuntzaren analisi hau harrera-gizartearen kontzeptuari eta hizkuntzaren funtzio integratzaileari estuki lotuta aurkezten da.

Ikuspegi honetan, 3 hurbilpen teoriko ezberdinak topa ditzakegu: teoria natibista, elkarrekintzaren teoria eta diskurtsoaren analisi kritikoaren teoria. Hiruak hizkuntzaren ikuspegi komunikatiboaren baitan daude, hizkuntzaren izaera soziala aldarrikatzen dute eta paradigma nozio-funtzionalari jarraitzen diote. Lehenengoan, jatorri-taldearen eragina hizkuntza eskurapenean azterzen da; bigarrean, ikaslea ikaskuntzaren erdigune bihurtuta eskurapen testuinguruarekin duen elkarrekintzari jartzen diote arreta; azkenik, diskurtsoaren analisi kritikoan, ikaskuntza ekintza sozial gisa ulertuta, harrera-gizartearen eta eskurapenaren arteko erlazioa aztergai daukate.

Europako estatu gehienetan harrera-hizkuntzaren i(ra)kaskuntza hezkuntza ez arautuan eta testuinguru informalean garatzen bada ere, aipa ditzakegu salbuespen batzuk.

Norwegian 2005eko "Hastapen Legea"-k EB-tik kanpoko etorkin guztien eskubidetzat eta betebehartzat ezartzen du norvegiara eta gizarte-zientzia ikastea. Helburu honi begira, norvegiar hizkuntzazko 250 orduko eta gizarte-zientzia ikasteko 50 orduko ikastaroak eskaintzen zaizkie etorkin horiei. Ikastaroak etorkinak ulertzen duen hizkuntza batean garatzen dira. Ikastaro hauek egitea ezinbesteko baldintza da bizileku-baimena iraunkorra eskuratuko bada.

Herbehereetan, etorkin zahar eta berriei bideratutako hizkuntza ikastaroek garrantzia handiagoa izan dute 2003. urtetik aurrerako aurrerakontuetan eta Hezkuntza eta Inmigratio/Integrazio Ministeritzen elkarlanaren emaitza dira. Honetan ere, programak obligaziozkoak dira eta oinarrizko hizkuntza maila eskuratzea ahalbidetzen dute. Ikastaro hauek egiteko betebeharririk ez daukaten hiritarrek ere aprobeitza ditzateke.

Belgikan, "Nederlandera Hizkuntza Etxeek" eta "Integrazio-Ikastaroek" (nederlandera, enplegu-laguntza, orientazioa) bere eskaintza etorkinei eta ailegatu berriei bideratzen diete. Etorkin batzuentzat, jatorriaren arabera, integraziorako ikastaroak derrigorrezkoak dira.

Grezian, 400 orduko "Grekoa: bigarren hizkuntza etorkinentzat" izena duen hizkuntza-programa eskaintzen da. Honetaz gain, etorkin-familiei bideratutako ikastaroek gurasoei seme-alaben heziketarako laguntza ematen diete.

Irlandan, langile-etorkinei begira laguntza linguistikorako plana jarri zen martxan 2006an.



Suedian, udal-administrazioak kudeatzen du suediera i(ra)kaskuntza etorkinentzat. Eskaintako ikastaroek mailakatuta daude eta sarrera norberaren ikasketen araberekoa da. Ikastaro hauen programazioan Suediako herritarrekin zein lan-merkatuarekin harremanak lantzea txertatzen da.

Espanian, Gobernuz Kanpoko Elkarrekin antolatzen dituzte etorkinentzako hizkuntza ikastaroak. Etorrin gehienek espainiera hezkuntza ez arautuan eskuratzen dute, jatorrizko hiztunekin elkarreaginean.

Gurean, EH-n, ere harrera ikastaroak antolatzen dira etorkinentzat, AISA programa esate baterako.

Beraz, azken urteetako joera etorkinentzat derrigorrezkoak diren hizkuntza eta kontzientziazio kultureko ikastaroak eskaintzean datza.

## **6.2 Europako Erreferentzia Markoa**

Europako Erreferentzia Markoan hizkuntza gaitasuna ezinbesteko gaitasuna da Helduen Hezkuntza Iraunkorreko alorrean.

Ikusi dugunez, Helduen Euskalduntze eta Alfabetatzeak jaso dituen ekarpenak ugariak dira. Horien artean oso garrantzitsua izan da 2001ean Europako Kontseiluaren ekimenez sortutako Europako Erreferentzia Markoa. Dokumentu hau aipatu dugun 70ko hamarkadan hasitako hausnarketa-prozesu luzearen ondorioa da, eta hizkuntza i(ra)kaskuntza definitzeko eta ebaluatzeko tresna izan nahi du.

EEM-ren sorrera ikuspegi berri baten emaitza da. Ikuspegi honen oinarri nagusiak hauek dira:

1. Kultura eta hizkuntzen ondarea balioztatu, babestu eta garatu behar da, elkar-berastasuna bultzatuz.
2. Kultura zein hizkuntza ezberdinen arteko elkarlanak eta elkar ulertzeak aurreiritzien eta diskriminazioa batertzen lagunduko duten heinean, Europa barruko mugikortasuna sustatuko da.
3. Europako estatu kideen arteko elkarlana eta koordinazioa ezinbestekoa da hizkuntza politika zehazterakoan. Elkarlan hau hitzarmenetan gauzatu behar da.

Europako Erreferentzia Markoa orokorra zein bateratua da eta HEOK-ren aplikazioan lagungarria izan daiteke. HEOK bezala, EEM tokian tokiko egoeretara egokitu behar da, gure kasuan euskararen ezaugarrietara eta egoerara.

Kontzeptualizazioaren aldetik ez dio berrikuntza handirik gehitzen HEOK-ri, baina marko europar komuna ezartzea ekarpen handitzat har daiteke. Gurean premia handiko gaia den zertifikazioaren auzian argigarria izan ere izan daiteke. HEOK-n bezala metodologia aldaketa aldarrikatzen du, Atazetan Oinarritutako I(ra)kaskuntza baten alde hain zuzen. Horrela, ikaslea i(ra)kas-prozesuaren ardatz bihurtzen da. Ekintzen bidez garatzen den prozesu honetan ikaslearen autonomia, ikastearekiko kontzientzia eta gaitasun komunikatiboa garatzea dira helburu nagusiak.

EEM-k, HEOK-k lez, profesionalengan eragin zuzena dakar, prestakuntza handiagoa eta hausnarketarako zein elkarlanerako gaitasuna eskatzen baitzaie.

Erreferentzia Marko honetan ere ebaluazioari arreta aitortzen zaio; horri begira, erabileran ardaztutako deskribatzaile argigarri batzuk proposatzen ditu. I(r)a)kas-prozesuaren ebaluazioak kontuan hartu behar ditu: hizkuntza trebetasunak (ahozkoa zein idatzizkoa; sortzailea, hartzailea eta elkarreraginezkoa), komunikazio jarduerak (eskala jakin batean mailakatuta eta bere helburuak zehaztuta), estrategiak (jarduerak burutzekoak) eta komunikazio gaitasunak. Ebaluazio moten artean auto-ebaluazioa, irakasleena eta kanpoko gomendatzen dira. Ebaluazioak beharreko egokitzapenei bidea ireki behar die bai metodoari bai ikasleen asebetetasunari dagokienez.

Auto-ebaluaziorako tresnak eskaintzen ditu EEM-k. Horien artean baliagarrietariko bat Portfolioa da. Ikus dezagun zertan datzan entzute handiko tresna hau.

### 6.3 Hizkuntzen Portfolio Europarra (HPE)

Tresna honen bidez, ikasleek bere lanari buruzko dokumentu sorta sortzen dute, haientzat balio iraunkorra duena.

Hizkuntzen Portfolio Europarra EEM-ren ondorio zuzena da. Markoa profesionalen laguntzari begira dagoen lez, Portfolioa ikasleentzako auto-ebaluaziorako tresna da. Bere helburuak dira: ikasten ari denari ikas-prozesua hobetzen laguntzea eta besteei erakusteko tresna izatea.

Portfolioak hiru atal nagusi ditu:

- *Hizkuntzen pasaporte*: Europako estatu kide guztietan homologatuta dagoena eta ikasleak eskuratutako esperientziak eta trebetasunak erakutsiko dituen; titulu, agiri eta egonaldietako egiaztagirien bidez.
- *Hizkuntza-biografia*: hizkuntzak ikastean ikasleak jorratutako ibilbidea deskribatzen duena. Ikaslearen hausnarketa eta ikas-prozesuaren autoplanifikazioa bultzatzea atal honen helburuak dira.
- *Dosierra*: ziurtagiri eta lanen bilduma dena. Ikasleek egindakoen artean aukeraturiko edozein lana (idatzizkoak, entzungaiak, grabaketak...) biltzen ditu.

Portfolioa norberarena den tresna da, ebaluazioari modu positiboan eskuratutako gaitasun zein aukera komunikatibo berriei erreparatzera bultzatzen duena. EEM-ren arabera, irakasleen esku gelditzen da Portfolioaren erabilera ikasgelan. Edozelan ere, erabiltzeko gutxieneko trebakuntza beharrezkoa da.

Ikasgelan erabiltzekotan gomendatzen da: lehenik eta behin tresnaren nondik norakoak ezagutaraztea eta bere erabileran trebatzea; ikas-prozesuaren autoebaluazio eta autoplanifikatze kontzeptuekin batera lantzea.

## 7. ONDORIOAK

Hasieran aipatu bezala atal honetan, aurrekoetan azaldutakoaren ondorioak mahaigaineratu nahi ditut. HEOK eta, orohar, hizkuntzen i(ra)kaskuntzaren inguruko ondorio hauek ez dute inola ere gaia agortzeko asmorik. Izan ere, azterketa hau ikerketa zabalago eta luzeago baten partetzat hartzeko asmoa berretsi nahiko nuke.

Asko dira azterketa honen egite-prozesuan sortu zaizkidan hausnarketak. Edonola ere, ahalik eta argien azaltzeko asmotan, ondorio hauek idazterakoan sintesi esfortzua egin dut.

### 7.1 Hezkuntza eta Hizkuntzen I(ra)kaskuntari dagokionez

Argi dago hezkuntza eta i(ra)kaskuntza etengabeko aldaketa prozesu batean murgilduta daudela. Egun, helduen i(ra)kaskuntzan iraunkortasunaren aldeko apustua indartzen ari den honetan, hezkuntza alorrean diharduten aktore guztien elkarlana eta koordinazioa inoiz baino garrantzitsuagoa da.

Hezkuntza arautuak zein ez arautuak, formalak eta informalak batera jo behar dute helduen prestakuntza integral eta etengabea. Izan ere, XXI. mendeko gizartean gaitasun eta beharrian berriak sortzen dira egunero eta hezkuntza erantzun egokia emateko prest egon behar da.

Ildo honetan, kurrikulugintzan aurrera pausu handiak ematen ari dira eta gero eta tresna eraginkorragoak sortzen dira premia berriei erantzuteko. HEOK joera honen adibide ezin hobea da. EAE-n ezarritako kurrikulu hau beste herrialdeetan garatzen ari diren proposamenekin bat dator eta gurean ere baliagarriak izan daitezkeen ekarpen teoriko-metodologikoak aplikatzeko aukera dakar.

### 7.2 Hizkuntzen I(ra)kaskuntzan Ikerketari dagokiona

Ikerketa egungo hizkuntzen i(ra)kaskuntzan ezinbestekoa da. Hala ere, muga ugarirekin topo egin ohi dute ikertzeko asmoek: aldaketari erresistentzia, hausnarketa sakonak dakarren inplikazioa, finantziarioa, botere gatazkak...eta abar.

*... ikerketak arazo ugariei egin behar die aurre: denbora eta sistematizazio faltari, kontrol administratiboei eta aurrekontu murrizketei... (L. Van Lier, 2005).*

Askotan ere ikerketan parte hartzen dutenen arteko arazoak sortzen dira eta horrela, esaterako, hizkuntzen i(ra)kaskuntza arloan ikerlarien eta irakasleen kezka guztiz ezberdinak izan ohi dira. Ikerketa eta instituzioen arteko erlazioari buruz beste hainbeste esan dezakegu. Askotan ikerketak aldaketa metodologiko bat gomendatu arren, hezkuntza sistema ez dago prest aldakuntza martxan jartzeko. Egoera honetan, beharrezkoaren eta egingarria denaren arteko tentsioa sortzen da. Tentsio honek, aldaketa metodologikoa moteldu arren, hausnarketarako aukera interesgarria ere eskain dezake.

Ikerketa esparruan, beraz, beste erlazio arazotsua teoria eta praktikaren artekoa da. Hala ere, azken urteetan autore askok teoria eta praktika batera joan behar direla aldarrikatzen dute. Konparazioe baterako, L. Van Lier-ek -OAB Curriculumaren planteamenduan- praktika eta teoria batzen duen ikerketa egokia ekintza-ikerketa dela azaltzen du. Bere ustez, ikerketa mota hau ikasgelako ikuspuntutik aldaketari begira garatu behar da eta, horrela, bai praktikoa bai kritikoa izan daiteke aldi berean.

Askotan, beraz, teoria/ikerketak eta ikasgelako praktika ez datoz bat; ez dira elkarrelikatzen. Bi hauen arteko lankidetzak sustatzeko modua bilatu beharko genuke; Ikerlariak, irakasleak eta ikasleak ere bilduko lituzkeen gunea.

### 7.3 Hizkuntzen I(ra)kaskuntzaren Metodoari dagokionez

Azterketa honetan askotan aipatu dugun moduan, gaur egungo hizkuntzen i(ra)kaskuntzan paradigma komunikatiboa nagusitu da. Paradigma honen baitan ikuspegi ezberdinak garatu dira, gogora dezagun A. Howatt-ek adibidez i(ra)kaskuntza komunikatiboaren bertsio indartsua eta ahula bereizten zituela, eta barrutik zein kanpotik kritika franko ere jaso izan dira.

Edozelan ere, prozesu hau ez da berria. M. Celce-Murcia-k azaltzen duen bezala, metodo eta ikuspegi guztiek ziklo jakin batzuei jarraitzen diete. Ikuspegi berria beste bati erantzun gisa jaio ohi da, geroago ikuspegi hau onartzen eta aplikatzen da, eta azkenik, kritikatu izaten da. Ziklo honen ondorioa ikuspegia eraberritu, baztertu edo ordezkatzeko izan daiteke. Dena den, kritika askoren abiapuntua beste ikuspegi bat inposatzeko asmoa dela kontuan izan behar dugu.

Planteamendu komunikatiboaren ardatz nagusiak estrukturatik komunikaziorako jauzia eta ikaskuntzan/ikaslearen arreta jartzea dira.

Alde batetik, ikuspegi orokor honen azken bertsioa Atzetan Oinarritutako I(ra)kaskuntza da. Bertsio hau Programa Nozio-Funtzionala baino haratago doa: ez da komunikaziorako i(ra)kaskuntza, komunikatuz baizik.

Bertsioak bertsio, planteamendu komunikatiboak dakarren aldaketa metodologikoa garrantzitsua bada ere, ezin dugu ahaztu beste aurreko metodoek proposatutakoa ere jasotzen duela: lau trebetasunak lantzeko beharra (ikuspegi kognitibotik), ikaslearen protagonismoa (metodo humanistetatik eta Rousseau-ren beraren pentsamendutik) besteak beste.

Beraz, planteamendu komunikatiboak ez dakar haustura metodologiko konponezin bat, metodoen arteko elkarreleragina etengabe baten emaitza baizik. Azken batean, komunikaziora arreta nagusia jarri arren, estruktura ere kontuan hartzen du; are gehiago, planteamendu honek gramatika konplexua dela eta ezin dela era sinplifikatuegi batean i(ra)kaskuntza erakusten du. Izan ere, S. Thornbury-k azaldu bezala, ikuspegi komunikatiboak ez du inoiz gramatika alde batera utzi eta, asko jota, audiolinguismo ahul bat aplikatzen da gaur egun.

Beste aldetik, ikuspegi honen bigarren ardatzaren arabera, metodoa hizkuntzari baino ikaslearen beharrei lotuta joan behar da. Horrela, metodoa auzeratzekoan ikaslearentzat egokiena izango litzateke gakoa. Honetan kontua da nola neur daitezkeen beharrez hauek eta nola erabaki zein den metodorik egokiena.

Azken joerek orekaren aldeko apustu egiten dute, hau da, irakasleak hizkuntza eskurapenari buruz dakienaren eta ikaslearen beharrez arteko oreka. HEOK-n eta EEM-n apustu hau eklektizismoaren aldarrikapenean gauzatzen da.

Metodoa ebaluatu eta hautatu ondoren, aplikatu egin behar da, eta berriro ebaluatu ezarritako helburuak bete ote diren egiaztatzeko. Baina prozesu honetan, zeri egin behar dio aurre metodo baten aplikazioak?

Lehen aipatu dudak bezala, i(ra)kaskuntza sistemaren aldaketekiko erresistentziari aurre egin behar zaio; aldaketa metodologikoa gertatzen den prozesu batean, irakasleak zein ikasleak egokitu egin beharko dira eta honek tentsioak sor ditzake.

Ikasmaterialen egokitzapenaren aldetik ere baliabideei lotutako arazoak ager daitezke. Honi dagokionez, instituzioen laguntza garrantzitsua da. Hala nola, Ikuspegi Komunikatiboaren zabaltzearen kasuan Europar Kontseiluak eta Britainiar Institutuak ikuspegi hau bere egin izana erabakiorra izan zen.

Ildo beretik, H.G. Widdowson-ek azaldutako i(ra)kaskuntzaren testuinguru fisiko eta psiko-sozialaren eragina gogoratuz, hautaketa metodologikoa egiterakoan metodo eta kulturaren arteko erlazioa kontuan izan behar dugula ezin dugu ahaztu. Izan ere, kultura batean baliagarria den metodoa beste batean aplikaezina izan daiteke. Horrela, tokian tokiko ezaugarriei egokitzapen beharra beste behin ezinbestekoa aurkezten zaigu.

Azkenik, hezkuntza sistemaren ikuspegi osoa izan beharko genuke kontuan metodoa hautatzerakoan. Hezkuntza sistema arautuak/formalak eta i(ra)kaskuntza ez arautuak/informalak koordinatuta eta elkarlanean egin behar dute.

Gurean, gainera, metodoa aukeratzea hizkuntzaren egoerari estuki lotuta dago. Izan ere, askotan, metodoa eta hizkuntzaren biziraupena nahasten dira. Euskararen egoera larria ikusita jokaera hau ulergarria da. Lehenik eta behin, argi dago bien arteko lotura uka ezina dela, hau da, metodoa aukeratzeak hizkuntzaren ikuspegi dinamikoa ala estatikoa dakarrela. Kontuan izan beharko genuke, baina, i(ra)kaskuntzak berez ez duela euskararen egoera aldatuko besterik gabe. Euskararen biziraupena faktore askoren emaitza izango da: sozialak, ekonomikoak, politikoak... eta konplexutasun honetan i(ra)kaskuntzak bere apustu egin behar du beste eragileekin batera joz. Metodoari dagokionez, dudarik gabe, erabilpenean oinarritzen den metodoak laborategiko hizkuntza proposatzen duenak baino askoz biziago eutsiko dio hizkuntzari baina ezin dugu ahaztu i(ra)kaskuntzaren erdigunea ikasle dela. Arazo honi irtenbidea emateko, erronkeen artean, plangintza eraginkor eta ausart baten beharrean gaude zalantzarik gabe; eragile guztien parte-hartzea ziurtatuko duen plangintza hain zuzen.

HEOK-ri dagokionez, ez du metodo zehatz bat proposatzen, eklektizismoaren aldeko apustua baizik. Nire ustez, proposamenik egokiena da eta horrela berresten du EEM-k, esaterako.

HEOK Planteamendu Komunikatiboan txertatzen da, Atazetan Oinarritutako I(ra)kaskuntzaren baitan hain zuzen. Kurrikulu berriak ikuspegi estruktural batetik ikuspegi komunikatibo baterako ibilbidea proposatzen du eta, honetan, HEOK hizkuntza kurrikulu modernoek gomendatzen dutenarekin bat dator. Hortaz, badirudi HEOK-k ekarpen onenak jaso eta bere baitan bildu dituela. Beraz, nahiz eta hutsuneak izan, orain arteko proposamenik zehatzena, osatuena eta koherenteena da.

Atazetan Oinarritutako I(ra)kaskuntzaren baitan pizturik dauden eztabaidak begitartean eduki behar ditugu; gaitasun linguistikoari jarritako arreta faltaren (J.C. Richards, 1984) edo atazen hurrenkera egokienaren ingurukoak (N. S. Prabhu, 1983) besteak beste.

Kontuak kontu, askotan aukeratutako metodoaren eta ikasgelako errealitatearen artean dagoen aldea izugarria da; ahalik eta txikien egiten saiatu beharko ginateke. Honetarako, alde batetik, gure eguneroko lanaren ebaluazio etengabea egitea ezinbestekoa dugu. Honetan i(ra)kas-prozesuaren partaide guztien ebaluazioa jasotzea garrantzitsua da, helburuak bete ote diren galdetuz. Beste aldetik, metodo magikorik ez dagoela eta gehienetan metodo ezberdinen sintesia erabili beharko dugula ulertu behar dugu. Hortaz, ikuspuntu diziplinaitza nahitaezkoa izango da.

Gaur egun, hizkuntzen i(ra)kaskuntzan ohikoa izan litekeen galdera hau da: ekintzak ez badakar ezagutza ezta ezagutzak ekintza ere, zein da irtenbidea? HEOK-k, dudarik gabe, hausnarketarako bidea zabaldu du. Aprobetxa dezagun aukera hau.

## 7.4 Hizkuntza I(ra)kaskuntzako Programazioei eta Syllabusei dagokiena

Metodoa hautatzeak, hizkuntzaren ikuspegiari estuki lotuta egoteaz gain, programa didaktikoan eta syllabusaren diseinuan ondorio ugari dakartza.

HABE-k proposatutako programen artean, 1981eko Euskalduntze eta Alfabetatzerako Programazioak zegoeneko hizkuntzaren ezagutza formala baino, ezagupenen erabilpen operatiboa argi eta garbi aldarrikatzen zuen. Nire ustez, urte horietako beste proposamenekiko programarik aurreratuenak zen.

1983ko Programazioak ikuspegi berdinari jarraitzen zion, Nozio-Funtzionalari, baina era zehatzago batean.

HEOK-k programazioan ekarri duen aldaketarik aipagarrienak mailaketa eta ebaluazioa dira.

Mailaketari dagokionez, 1983an zegoeneko A, B eta C mailak aurreikusten ziren; EGA helmuga zutenentzat hain zuen. Beraz honetan ere continuum baten emaitza gisa ulertu behar ditugu programazioak. HEOK-ren mailaketan alderik ahulena 4. maila da, erabat zehaztu gabe aurkezten dena.

Ikuspegi Komunikatiboa hizkuntzaren deskribapen berri batean oinarritzen denez, egokitasunak, kohesioak eta koherentziak badute zuzentasunak baino garrantzi handiagoa; are gehiago, egokia, kohesionatua eta koherentea dena testu zuzena izango litzatekeela esango nuke.

HEOK-k proposatzen duen ebaluazioa komunikatiboa izan behar da. Horrela, neurrak berriak behar ditugu. Neurketa kuantitatiboa zein kualitatearen berri ematen dituen ebaluazioa behar du egungo hizkuntza i(ra)kaskuntzak. Baliagarriak dira EEM-ak proposatutako portfolioa moduko tresnak, baina ez dira panazea. Oraingoz, ebaluazio numerikoa baztertua zaila izango bada ere, ebaluazio kualitatiboari bideak ireki behar zaizkio. Bestalde, HEOK-n 4. mailako ebaluazio irizpide eta tresnak ez dira zehazten.

## 7.5 Hizkuntza Irakasleak

Metodo berri bakoitzak irakasleei egokitzapen esfortzua eskatzen die, baita ere formakuntza behar berriei erantzutea ere. HEOK-k proposatzen duen Ikuspegi Komunikatiboak ikasleen beharren menpe kokatzen du programazioa. Ondorioz, klaseen planifikazioa irekita gelditzen da. Irakaslea unean uneko praktikarako prest egon behar da eta hau arazotsua izan daiteke. Ildo honetan, irakasle berriei laguntza berezia eskaini behar zaie, Ikuspegi Komunikatiboak dakarren planifikazio eta kontrolik eza ikusita. Irakasle esperientziadunei ere birziklatze aukerak ematea ezinbestekoa da.

Bestalde, irakasleen inplikazioari dagokionez, Leo Van Lier-ek proposatutakoarekin bat nator. Autore honen arabera, egungo hizkuntza i(ra)kaskuntzak irakasle kontzientziadun, autonomo eta benetakoak behar ditu; hain zuzen ere, bere kasa pentsatzeko zein ohartzeko eta modak alde batera uzteko gauza diren irakasleak. Hausnarketarako prest dauden irakasleak behar dira, kideekin elkarreginez, curriculum propioa garatzeko. Ikuspegi honetatik, irakaslea izatea ikasgelako irakaskuntza eta syllabusa betetzea baino haratago doa.

Egungo euskara irakasleak, beraz, erronka handiei aurre egin behar die. Ahalegin eta inplikazio handia eskatzen duen lanbidea den heinean, onura ugari dakartza irakaslearentzat; elkarlanean aritzeko aukera eta arazoak konpontzeko ahalmen handiagoa, besteak beste.

## 7.6 Ikasmaterialeei dagokiena

J. Ezeiza-ren hitzetan, HEOK-k aurreikusten zuen sintesi dialektikoa ez da lortu ikasmaterialeetan, honetarako osagaiak prest daude baina sakabanaturik; ez dago planteamendu integralik ezta integraturik. Aspaldiko ereduen eta komunikazioaren arteko sintesia ezberdin islatzen da ikasmaterialen arabera. Berritzaileenetan, komunikazioaren aldeko apustu garbia egiten dutenetan, hizkuntza sistemari buruzko ezagutzak sendotzeko baliabideen falta nabaritzen da. Ezeiza-ren ustez, beraz, komunikaziora mugitzeko ahaleginaren zantzuak badaude ere- testuingurutzea, testuen erabilera, osagai funtzionala- ez da jauzi handirik eman (J. Ezeiza2006).

Edozelan ere, materialgintzan lan-egiteko eredu batzuk sortu dira HEOK-k proposatutakoaren itzalean. Horrela, Barrene Proiektua aurrera eramateko, hain garrantzitsua den elkarlanean lan egin zen. Pello Esnal eta Lourdes Elozegi irakasleek eginadako testuen bankua ere eredugarria da, hizkuntzen i(ra)kaskuntzaren komunitate osorako baliagarria. Nire ustez, ezinbestekoa den lan-era honek askotan botere, funtzio edo eskumen gatazkak direla medio ezinezkoa dirudi.

Irekita dirauen eztabaida bat ikasmaterialen benekotasunaren ingurukoa da. L. Prodromou-k, adibidez, nazioarteko hizkuntzen aplikazio-testuinguruei buruzko kezkek mahaigaineratu zituen. Kontua da, zeintzuk dira benetako ikasmaterialak testuinguruaren arabera? Gurean euskalkien eta batuaren arteko erlazioa hausnartzeke daukagu.

## 7.7 Europari dagokiona

Europako apustua eleaniztasunaren aldekoa da. Horrela plazaratzen da EEM-n. Are gehiago, badirudi EEM-ren planteamendua HEOK-rena baino ausartagoa dela dimentsio soziokulturalean eta, horrela, kulturantzitasunaren kontzeptua aldarrikatzen du. EEM-k Europa irekiago, integratuago eta toleranteago baten alde egiteko eta XXI. mendeko premiei erantzuteko aukera eskaintzen du. EEM-k proposatzen duen i(ra)kaskuntzak- autonomian ardaztutakoak- hiritar arduratsuagoak eta prestatuagoak sortu beharko lituzke.

Ildo honetan, EEM-k eta HPE-k aukera handia ematen diote ikasleari bere autonomiaren bidean. Deskribatzaile argigarri batzuk eskaintzean, objetibotasunetik egindako autoebaluaziorako aukera eskaintzen diote. Alde honetatik, gaitasun partzialesi garrantzi handia aitortzen zaie eta ibilbide pertsonalizatuak egiteko parada zabaltzen da. Hainbeste buru-hauste sortzen digun motibazioa lantzeko tresna egokia ere izan daiteke.

Zailtasun handienak esperientzia faltatik etor daitezke, hau da, autonomiaz jokatzeko ohitura gutxitik. Irakasleriaren aldetik ere prestakuntza ahalegin handia eskatzen du. EEM-ren inguruan egiteke dauden eta zabaltze prozesuaren oztopo izan daitezkeen auzien artean bi aipatzekoak dira: mailen egokitzapena eta azterketen homologazioa.

Gurean egin beharrekoa EEM-k definitutako bide beretik doa: deskribatzaileen egokitzapena eta irakasleen prestakuntza. Edonola ere, molde berri hauek gurean aplikatzean kontuz ibili beharko ginateke eta, honetan, euskararen egoera ez dela beste hizkuntza batzuek daukatenarekin parekoa ezin dugu ahaztu.

Europar testuinguruan, gurera gehien hurbiltzen diren kasuak hizkuntza gutxituak baina estatus ofiziala edo koofiziala duten hizkuntzak dira. Horrela, helduen euskalduntzeak katalana edo galiziera helduei iraskasteko programen antza dauka.

Katalanaren kasuan irakasleen prestakuntzak ibildide parekoa jarraitzen ari dela adierazten du eta, esaterako, Unibertsitateak hizkuntza irakasle prestakuntzarako programetan Ikuspegi Komunikatiboaren aldeko apustu argia egiten du. Izan ere, Bartzelonako Unibertsitateak hizkuntza kreatiboa, dinamikoa, kulturari lotuta eta bizitza errealerako baliagarria irakastea gomendatzen du. Unibertsitate honek eskaintzen duen formakuntza testuaren eta diskurtsoaren analisisian oinarritzen da, eta erabilpena nabarmentzen duen metodoa aldarrikatzen du. Halaber, praktika eta teoria batzen dituen ikuspuntuan kokatzen da.

Galizian, galizieraren i(ra)kaskuntza Helduen Hezkuntza Iraunkorraren baitan garatzen da.



## 8. ERRONKAK

Aurrerapausoak aurrera, Helduen Euskalduntze Alfabetatzean egiteke dagoena oraindik asko da. HEOK-k egoerari bultzada handia eman dio. Aurreko urteetako hutsune askori erantzuna eman dien lez, erronka berri ugari sortu dira.

Zeintzuk dira beraz hemendik aurrera egitekoak?

Egun, oraindik, HEOK eguneroko jardunera ekartzea erronkarik nagusiena da; hau da, J. Ezeiza-ren hitzetan, i(ra)kaskuntzarako eredu eroso, malgu eta eraginkorra eskaintzea.

Lehenik eta behin, egokitzapena da premiarik larriena. Aipatutako ekarpen guztietatik ikasitako moldeak gurean aplikatzeak hausnarketa sakona eskatzen digu. Zintzoki aztertu behar dugu zein den HEA-ren egoera eta zeintzuk bere lehentasunak. Gomendutakoak aplikatzean, gure herriaren eta hizkuntzaren egoera globala ez badugu kontuan hartzen EEM-k edo HEOK-k ez dute benetako aldaketarik ekarriko.

Bigarrenik, gizaldi honetan jazotako aldaketa sakonak (politikoak, ekonomikoak, teknologikoak...) kontuan hartu behar ditugu hizkuntza i(ra)kaskuntzarako metodoa aukeratzekoan. Teknologia berriek, esate baterako, eskaintzen eta eskatzen diguten egokitzapena martxan jarri beharko dugu. Bizimodu berriak sortzen diren XXI. mende honetan, i(ra)kaskuntza mota berriak ere asmatu behar ditugu.

Metodologiari dagokionez, HEOK-k berak aipatzen du zein den edozein proposamen metodologikoren arrakastatsua izateko gakoa: forma eta edukien (komunikatiboak) arteko oreka. Beraz, konplexutasuna kontuan hartzen duen paradigma integratzaile baten beharrea gaude.

Ildo honetatik, zertarako gaitasun komunikatiboak hain garrantzi handia eman gure kurrikuluan ez baditugu aintzat hartzen mende berri honen komunikazio era berriak? Komunikazioaren beraren inguruko hausnarketa sakona egitea komeni zaigu irudi eta soinu digitalen mundu honetan. Honi lotuta, EEM-k trebetasunen arloan berritasun batzuk dakartza eta, horrela, ikus-entzunezko ulermena, elkarrekintza eta bitartekotza kontuan hartzen ditu.

Autoikaskuntzari buruzko hausnarketa sakona ere egin beharko genuke. Ikasleen autonomia gero eta handiagoa aldarrikatzen duen metodologia proposatzean, ezin dugu ahaztu elkarreaginaren eta ikaskuntza kooperatiboaren garrantzia.

HEOK-ren eduki zehatzei dagokienez, ebaluazio eta mailaketa egokitzapena finkatzea da premia nagusia. Motibazio instrumentala nagusi den gizarte honetan, deskribatzaileen eta azterketen auziari ekin behar diogu. Aldi berean ezin dugu ahaztu beste motibazio motak sustatzea ezinbesteko dugula euskarak aurrera egitea lortu nahi badugu.

Ikasgelan bertan gertatzen denari dagokionez, eman beharreko txip aldaketa izugarria da. Zenbait aldaketa ematen hasi badira ere, egiteke dagoena asko da; ikaslea programazioaren parte aktiboa sentiaraziko duen bidea luzea izango da eta.

Bide honetan ezinbesteko geldiunea dugu ebaluazioa, HEA-ren metodologia ebaluatzeko parada bilatu behar dugu -arnasa eta indarberriak hartzeko. Ebaluazio honetan, HEA-ren egunerokotasuna aztergai izan behar dugu. Aztertzeko moduari dagokionez, metodologia kualitatiboa zein kuantitatiboa batzen duen ebaluatze-metodoa erabili beharra daukagu; bien bidez, HEA-n parte hartzen duten eragile guztien ebaluazioa jaso beharko genuke. Honetarako, ikerketa tresnen arloan aurrerapausoak ere eman beharko genituzke.

HEOK-k berak proposatzen dituen ebaluazio sumatiborako froga komunikatiboak (produktua ebaluatzekoak) diseinatu behar dira, "elkarreraginean oinarritutakoak, bat-batekotasuna eta benekotasuna azaltzen dituztenak, eginkizun esanguratsuak eskatzen dituztenak, premia komunikatiboak sustatzen dituztenak, motibazioari eragiten dutenak, testuingurua aintzat hartzen dutenak, teknika ezagunaz baliatzen direnak". HEOK-n, ordea, ez dira teknika zehatzak planteatzen eta, beraz, lan handia egiteke daukagu arlo honetan. Ebaluazio formatiborako plantetzen dituen tresnak (elkarrizketak, egunkariak, behaketa, galdeketa, karpetak, jarraipen-koadernoak, audio-grabazioak, bideo-grabazioak,...) sistematikoki erabiltzen hasi behar da. HEOK-ri eta EEM-ei jarraiki, autoebaluazioari ere arreta berezia eskaini behar zaio eta, honetarako, aukerak eta tresnak sustatu behar dira.

Helduen Euskalduntze Alfabetatzearen helburuak zehazterakoan testuinguruko ezaugarriak eta ikasleen beharrak lotu egin behar ditugu. Esaterako, dibertsifikazio kurrikularra bultzatu behar dugu baina HEA-ren helburua euskaldun osoak sortzea dela ahaztu gabe. Mende honetako gizarteak sortu dituen betebeharrak berriei erantzun behar diegu eta, honetarako, gure ikuspegia globala eta integratzailea izan behar da.

Konparazio baterako, hizkuntza i(ra)kaskuntzaren eskaintza eta inmigrazioa lotzen dituen arloaren inguruko premiazko hausnarketak egiteke ditugu. Baita erdaldunen mundua erakartzearena ere.

J. Ezeiza-k aztertutako ikasmaterialak eskaintza dibertsifikatu baten adierazletzat har daitezke. Arlo honetan hausnartu beharrekoa asko da. 2. hizkuntza jatorrizko hizkuntzatik i(ra)kastea proposatzen duten teoriak kontuan hartzea interesgarria izango litzateke, ikuspegi honek tolerantziaren aldeko apustu egiten duelako. Zoritxarrez, Europako estatu gehienetan etorkinen hizkuntzek ez dute aitorpen formalik ezta estatus juridikorik ere.

Testuingurua aztertzen eta kontuan hartzen duten hizkuntza plangintzak sustatu behar ditugu eta Helduen Euskalduntzearen eta Alfabetatzearen egitekoa hauetan txertatu behar dugu. Hizkuntza plangintza hauek bai tokian tokiko bai globala den ikuspegia eduki behar dute. Plangintza hauek aurrera ateratzeko Hizkuntza Politika egoki baten garapena ezinbesteko dugu eta hau ere HEA-tik aldarrikatu behar dugu. Bestalde, HEA-n parte hartzen dutenen arteko koordinazioa eta elkarlana sustatu behar dugu nahitaez.

HEOK-n alderdi soziokulturala eskas samar gelditzen da. Ildo beretik, Irma Huttun-ek "Curriculumaren Berrikuntza eta Ikasle Helduaren Autonomia" artikuluan aurkezten duen kultura klaseratzeko modua aintzat hartu beharko genuke. Bere ustez, material erreala erabiltzea ez da nahikoa eta sozializazioa erraztu egin behar da; hau da, euskal komunitatearekin harremanak sustatu euskaltegian: kalekoak klaseratuz eta klasekoak kaleratuz.

Kontua da nola gauza dezakegun hau guztia. Hor dago erronka!

## 9. BIBLIOGRAFIA

- AEK: (1986) Jokoak Hizkuntza Irakaskuntzan, Gasteiz.
- AEK: (1986) Jokabide Nozio-Funtzionala, URRASPIDE 13, Donostia.
- ASHER, J.J. (1986) Learning other Language Through Actions: The complete Teacher's Guidebook, California.
- BELANGER, B. (1979) La Sugestología: las Revolucionarias Teorías del Dr. Lozanov y sus Aplicaciones en Pedagogía, Psicología y Medicina, Bilbao.
- BRUMFIT C.; JONSON K. : (1979) Communicative Approach to Language Teaching, Oxford.
- CAMACHO A.; LONBIDE-REN P.: (2005) Euskararen Irakaskuntza Europako Erreferentzia Markoaren Baitan, HIZPIDE 60. zenbakia, Donostia.
- CHASTAIN, K. (1976) Developing Second Language Skills, Chicago.
- CHOMSKY, N. : (1976) Aspectos de la Teoría de la Sintaxis, Madrid.
- CHOMSKY, N. : (1989) El Conocimiento del Lenguaje, su Naturaleza, Origen y Uso, Madrid.
- CURRAN, CH. A.: (1963) La psicoterapia Autagógica (Counseling) y sus Aplicaciones Educativas y Pastorales, Madrid.
- DIAZ E. : (1993) AEK, Herri Mugimendua, Historia eta Ekintzak , ELE 13.
- EGUZKITZA, A. eta ETXEBARRIA, M. : (2004) Hizkuntzalaritza Orokorra: Arazoak eta Ikuspegiak, Leioa-EHU/Gasteiz- Arabako Foru Aldundia; Kultura, Gazteria eta Kirol Saila.
- EUROPAKO KONTSEILUA: (2005) Ikaskuntza, Irakaskuntza eta Ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa. HABE eta Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila.
- ESNAL, R eta ELOSEGI, L. (2004). Euskaltegi-Kurrikuluak egiteko Jardunbidea, Hizpide, Donostia.
- EZEIZA, J: (2006) Ikasle Hasiberriei Euskara Irakasteko Materialak (I): Aukera Metodologikoak. HIZPIDE, 62. zenbakia.
- FEEZ, S.: (2003) Testu Bidezko Syllabus-Diseinua, HABE, Donostia.
- FIZ, B. : (2007) Ikasgelatik Plazara: Hizkuntzaren Normalizazioari Helduen Euskalduntzetik Heldu Nahian, BAT 62. zenbakia, Andoain.
- FONT, J. : (1998) Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona.
- GATTENGO, C. : (1972) Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way, New York.
- HABE: (1981) Helduen Euskalduntzerako Programazioa, Donostia.
- (1981) Helduen Alfabetatzerako Programazioa, Donostia.
- (1984) Helduen Euskalduntzea programatzen-84, Donostia.

- (1987) Glotodidaktika Hiztegia Uzei, Donostia.
- (1989) Euskara-Irakaslearen Eskuliburua, Donostia.
- (1999) Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua, Gasteiz.
- HOWATT, A. : (1984) A History of English Language Teaching, Oxford.
- JELINEK, V. : (1953) The Analytic Didactic of Comenius, Chicago.
- KRASHEN, S.: (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning, Oxford.
- KRASHEN, S.; TERRELL, T. : (1983) The natural Approach. Language Acquisition in the Classroom, Oxford.
- KRASHEN, S. :(1985) The Input Hypothesis. Issues and Implications, London.
- LEWIS, M. : (2001) Planteamendu Lexikala: ELT-ren Egoera eta Etorbizunerako Proposamena, Donostia.
- MELERO, P. : (2000) Métodos y Enfoques en la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, Madrid.
- NUNAN, D. : (1995) Hizkuntza Iraskasteko Metodologia: Irakasleentzako Testuliburua, Donostia.  
(1998) El diseño de Tareas para la Clase Comunicativa, Cambridge.
- OLLER, S. W. eta RICHARD-AMATO, P.A. : (1983) Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for language Teachers, Rowley.
- PRABHU, N. S. : (1987) Second Language Pedagogy, London.
- RICHARDS, J.C. eta RODGERS, T. S. : (1998) Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas, Cambridge.
- ROWLINSON, W. : (1994) Teaching Modern Languages, The Open University-Routledge.
- SKEHAN P.: (2005) Atazetan Oinarritutako Irakaskuntza, HIZPIDE 58. zenbakia, Donostia.
- SOTO ARANDA, B.; EL-MADKOURI, M. : (2002) La Adquisición del Español en la Población Inmigrada en España. Apuntes para una Reflexión sobre el Paradigma. *Estudios de Lingüística*, Alicante.
- SUSAN FEEZ: (2004) Testu Bidezko Syllabus-Diseinua, HABE, Donostia.
- VAN LIER,L: (2005) Elkarreragina Hizkuntza Curriculumean: Hizkuntzaz Ohartzeko Ahalmena, Autonomia eta Benekotasuna, HABE, Donostia.
- VAN EK, J. A.: (1986) Objectives for Foreign Languages Learning, Strasbourg: Council of Europe.
- WIDDOWSON, H.G.: (1979) Teaching Language as Communication, Oxford.  
(1979) Explorations in Applied Linguistics, Oxford.  
(1990) Aspects of Language Teaching, Oxford.

WILLIS, D. : (1990) *The Lexical Syllabus: a New Approach to Language Teaching*, London.

WILKINS, D.A.: (1976) *Notional Syllabuses: a Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, Oxford.

ZANON, J.; ESTAIRE, S. : (1994) *Planning Classwork a Task Based Approach*, Oxford.

ZOLTÁN DÖRNYEI eta TIM MURPHEY: (2006) *Talde-dinamika. Hizkuntza ikasgelan*, HABE, Donostia.