



Revista de Psicodidáctica

ISSN: 1136-1034

revista-psicodidactica@ehu.es

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

Unibertsitatea

España

Ruiz Bikandi, Uri

Litekeenetik denera: materialak hizkuntzaren irakaskuntzan

Revista de Psicodidáctica, núm. 5, 1998, pp. 157-170

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Vitoria-Gazteis, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517803015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Litekeenetik denera: materialak hizkuntzaren irakaskuntzan

Uri Ruiz Bikandi

*Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

En este artículo se discute el uso de los recursos técnicos y los materiales en el aula de Lengua. Además, se plantean las posibilidades didácticas de los medios audiovisuales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y se revisa críticamente el tipo de textos en los que se fundamenta la didáctica de la lengua escrita. Junto con ello se proponen criterios para la selección y uso de los materiales y los medios técnicos.

Palabras clave: Reflexión lingüística, lengua oral, tecnología, escritura.

This article is focused on the debate about the use of technical resources and other teaching materials in Language classroom. It also tackles the subject of teaching and learning oral language through audio-visual pedagogical resources and it's also a critic regard on written language teaching text books. Besides the article has some proposals about selecting criteria for the use of this means and technical resources, that will enable good practice in Language teachings.

Key words: Reflection on linguistics, oral language, technology, writing.

Artikulu honetan, hizkuntza arloan egiten den material eta baliabide teknikoaren erabilera eztabaidatzen da. Halaber, hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntzarako ikus entzutezkoen ahalmen didaktikoaz hausnartu eta hizkuntza idatzia irakasteko erabiltzen diren testuen azterketa kritikoa egiten da. Horrekin batera, materialen eta baliabide teknikoaren aukera eta erabilera irizpideak eskaintzen dira.

Giltzarriak: Gogoeta linguistikoa, ahozko hizkera, teknologia, idazkuntza.

HIZKUNTZA, HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZAKO OINARRIZKO TRESNA

Hizkuntza bera dugu bitarteko naturala, bera, edozein ezagutza alorrean, ikasketa bide eta pentsamendu tresna; beraren bidez ikasten dugu matematika eta fisika, natur zientzia eta musika, teknologia eta artea. Baina zerbaitetarako tresna izateaz gain, eskolako Hizkuntza Arloan, hizkuntza izpilu bihurtzen da, joku erreflexiboa egiten du... hizkuntza hizkuntzaren bidez ikasi eta analisatu egiten da. Honegatik, bera aztertzeko distantzia beste arloetan baino premiazkoago izaten zaigu .

Honek betidanik erreflexioa eskatu izan du, hizkuntzari buruzko gogoeta lana. Hain tresna konplexua ondo erabiltzen ikasteko, batez ere modu idatzian, bere mekanismoen nondik norakoak aztertu behar izaten dira. Eta honetan, beste ezagutza esparruetan ez bezala, aztertzeko dugun tresnak eta aztergaiak izaera bera dute: biak hizkuntza.

Horrela bada, hizkuntzaren irakaskuntzako objektua eta subjektua hizkuntza bera da, beraren inguruan metahizkuntza garatzen delarik, hizkuntza mota biak -mintzatua eta idatzia- objektibatzeke, hizkuntza objektu gisa tratatzeko asmatutakoa. Izan ere, metahizkuntza erabiltzen dugu irakurtzean eta idaztean, hizkuntza pentsamendu eta analisirako objektu bihurtzen dugun bakoitzean.

Metahizkuntza dugu hizkuntzari erreferentzia egiteko dugun hizkuntza: *hitza, esaldia, silaba, esan, kontatu, berresan, ipuina, sujetu, komunztadura, elkarriketa...* guztiak dira metahizkuntzaren terminoak. Termino horiek hizkuntza bera, objektu gisa analisatzeko balio digute. Eta hori horrela gertatzen da hitzegitean, eta batez ere idaztean, gogoeta ez dugulako testuan agertzen den munduari buruz egiten bakarrik, bai-zik eta mundu hori irudikatzeke erabiltzen dugun hizkuntzaren gainean ere, egiten dugulako.

Hain prezezki, hori da Hizkuntza klasearen zeregin nagusia, hizkuntzaren, hizkuntzen erabilera hobetzeko helburuarekin, munduari buruz pentsatzeko eta komunikatzeko erabiltzen dugun tresna linguisikoaren posibilitateak arakatzea eta azterzea. Eta horrek hizkuntza objektibatzea eskatzen du, “esate modua” lehen planuan jartzea, esanahia eta beraren arteko harreman estua ikusgarri izatea, ikasleen erabilera gero eta konzientagoa izan dadin.

Helburu hori betetzen lagunduko dioten tresna eta baliabideak funtsezko zaizkio hizkuntzaren irakaskuntzari. Horietako bat aspalditik dugun idazketa da, hizkuntzaren inguruko burutazioa posible egiten duen funtsezko teknologia. Idatziaz gain, gaur egun beste askoren laguntza daukagu hizkuntza hobeto erabiltzen irakatsi ahal izateko. Haietako batzuk ahozkoaren zerbitzuan daude.

AHOZKOA ETA HAREN ZERBITZUAN DUGUN TRESNERIA

Ahozko hizkuntza nola objektibatu? Hitza berehala desagertzen bada, haizeak badarama, nola harrapatu analisirako? Historian zehar zaila izan dena gaur posible da. Honez gero, badugu ahozkoaren erabileraren inguruan burutazio sendoak egiteko modua: berbetaren erregistroa posible zaigu. Magnetofoiak eta bideoak bere lapurreta ebatsi diote haizeari. Tresnotan hitza harrapatuta gelditu eta han, bere tonu eta

azentuarekin, keinu eta egoarekin batera, hitza baten eta bitan berrentzun eta analisa dezakegu. Ez digute esan baino arinago aldatzeko txanparik emango, hitza pent-satu hala esaten baita, baina egin ostean berbeta aztertzeko posibilitate guztiak zabaltzen dizkigute.

Magnetofioia eta bideoa (kamara eta magnetoskopioa) premiazko tresneria dugu, bada, ahozko hizkuntza lantzeko. Izan ere, horrelako tresnarik erabiltzen ez den gelan ez da posible berbetaren hausnarketa sistematikoa egiterik. Hitz egingo da, ahozkoa planifikatuko da agian, baina ezin izango da hitzegindakoaz burutazio sen-dorik egin, akatsak identifikatu, esate era berriak haiekin kontrajarri. Magnetofioia eta hobe oraindik, bideoa, derrigorrezkoak dira ikasleak eta irakasleak beren mintzoaren kontziente izan eta beren hizkuntzaren erabilera fintzen joan daitezen. Beraiekin gelan lan sakon eta zorrotz asko egin daiteke, hizkuntzaren azterketari alde pragmatikoz, semantikoz eta morfosintaktikoz ekinez. Honela, ikus daiteke:

- Diskurtsoaren helburua: zer egiteko, zer lortzeko hitzegin den.
- Diskurtsoaren planifikaketa: sarrera, garapena eta itxiera parteak eta beren seinalea, esandakoaren ordena, argitasuna, eskema...
- Ideien arteko koherentzia: ideia guztiak lotuta agertu diren, baten bat justifikatu barik gelditu den, kontraesanik agertu den, e.a. lotura logikoak ongi eginak izan diren, edota oker lojiko-sintaktikorik egin den.
- Partaideak: haien arteko harremanak: lagunak, ezagunak, ierarkiak markatu-tako harremana, jakituria maila oso difernetek. Nor gisa hitzegin den: pertsonalki edota talde baten izenean. Denbora guztian horrela jokatu den -dis-tantzia maila eta harreman mota-
- Diskurtsoaren kohesioa: nola lotzen diren parteak haien artean, zein lotura mota erabiltzen diren...
- Hartzailearen erreakzioa ikusiz, solasaren helburua lortu den.
- Elkarrizketetako solaskide(ar)en partaidetza: nola jokatu den hark edo haiek hitzegin nahi zu(t)enean, nolako zabaltasuna izan den bere(n) ideia edota jarre(ra)rekiko, berak esandakoari jaramon egin zaion, beren hitzak bildu diren ala ez, zertarako, noiz, nola...
- Hiztegiaren erabilera: egoera eta gaiari zegokiena erabili den, noiz ez, zer-gatik, zein izan zitekeen aproposagoa, zein beste eraginik lortu gura izanez gero...
- Tonu eta erritmoa: egokiak izan diren, isilune esanguratsuak egon diren, hasiera okerrak egin diren edo hitz totalka mintzatu den. Zer ondorio izan duen horrek -izan badu- solaskide(ar)engan.
- Kinesia eta proxemia: begiradak, partaideen lekuaren kokapena, haien mu-gimenduak eta jarrera fisikoak aztertu eta solaskideen arteko harremanare-kin eta diskurtso egoera osoarekin duten erlazioa aztertu...

Analisi lan hauek gelako edo eskolako bizitza errealetik ateratako dokumen-

tuez eta komunikabideetan grabatutakoez egiten dira, noski. Irrati edo telebistetako elkarrizketak, konkurtsoak, albistegiak, dokumentalak eta abarrek posibilitate handiak ematen dizkigute berbetaren erabilerari buruz ohartu eta gure praktika hobetzeko. Baina irakasleak kontutan izan behar du azterketa hauek helburu praktiko argi bat izan behar dutela ikasleentzat, bestelan ez diote zentzurik aurkituko eta aspertzeaz gain ez dute ezer ikasiko.

Horregatik, horrelako lana zeregin praktiko baten zerbitzuan egin behar da: guk publikoaren aurrean azalpena prestatu behar badugu, behar dugu ahozko azalpena nola eman daitekeen jakitea eta horretarako onena izango zaigu bideoren bat aztertzea. Entrebista bat egin baino lehen, gurea hobeto egin ahal izateko teknika ezagutu behar denez, hainbat entrebista azterketari ekin dezaiokegu, edota baten alde diferentek taldeka aztertu.

Aztertzeko aldean posibilitateak ugari dira, diskurtso mota bakoitzak -eta dokumentu bakoitzak ere bai- gogoeta diferentea sustatuko du. Ipuin baten azterketan, adibidez, gure arreta kontaktaren erritmoan, tonua eta bizitasunean fokaliza daiteke, elkarrizketen grabaketetan partaidearenganako begiruneari lehentasuna emango zaiolarik... honela, ahozko diskurtso mota bakoitza aproposagoa izango da era bateko burutazioa egiteko, piskanaka hizkuntzaren alde guztiak -extentsional zein intentsionalak- aztertzen direlarik.

Ez da baina oso sarri aurkitzen honelako materialik hizkuntza geletan. Irakasleek beldur diote-edo teknologia bigun honi. Ipuin eta elkarrizketa batzuk entzun daitezke inoiz, "irakaslearena ez den abotsaz entzun dezaten euskaraz" baina oraindik pausu asko eman behar dira bere erabilera zabalean. Izan ere, reproduktore gisa erabiltzen direnez, ikasleen paper pasiboa mantenduz, hezkuntzazko esperientzia gisa txarra izaten da ikasleentzat, saioa ondo prestatua ez izatean aspertzen baitira.

NOLA ERABILI

Beste lan batetan audio datu-banku bat egitea gomendatzen genien DBHko irakasleei (Eusko Jaurlaritza, 1997; Ruiz Bikandi, 1997), materiala bildu eta sailkattuta izatean, haren erabilera erraztu egiten baita. Izan ere, lan hau Euskara departamentuak amankomunean egin lezakeena da, piskanaka berbetaren altxorra bildu, interesduna kontsideratzen duen ahozko edozein saio grabatzeko oportunitatea aprobetxatuz. Irakasleek ere, lagun dezakete bilketa lan honetan. Irakasleei geldituko zaie baina, haien sailkapena eta analisisa. Horren ondorengo lehen emaitza gisa, dokumentu bakoitza gordetzeko honako fitxa hau betetzea interesgarria da:

- Dokumentuaren izena:

Zenbakia:

- Iraupena:

- Non jaso: irrati/telebista/herria...

- Data:

- Diskurtso mota: monologoa - elkarrizketa - askoren arteko solasa

- **Testu mota:** narrazioa/azalpenezkoa/argudiozkoa/informatiboa/poetiko...
- **Generoa:** albistegia/hitzaldia/berrien emaitza/ marrazki bizidunak/ entrebista/-poema...
- **Gaia:**
- **Lekua:** publiko/pribatua
- **Erregistroa:** zaindua/arrunta/espezialdua
- **Aldaera dialektala:** batua/euskalkia(zein/tzuk)

Materiala bilduta izatea beharrezkoa izanik, ez da baina, nahikoa. Materialaren erabilera txarrak hankaz gora botatzen baititu posibilitaterik interesgarrienak. Horregatik agian komeniko litzateke magnetofoi edo bideoen erabilerako oinarrizko aholku batzuk kontutan izatea:

- 1.- Ikasleei grabaketa analisatzeko eman aurretik, irakasleak aztertua izan beharko luke eta analisatu nahi duenaren arabera, esanguratsuen diren mementuak koadernoan jasota, haien kokapena arinago egin ahal izateko.
- 2.- Lehen ikusketan/entzuketan, grabaketa osoa edo behintzat parte oso bat ikusi/entzutzea komeni da, etenik gabe, entzule-ikasleei haren hizkuntzaz kanpoko faktoreak aldeztu aurretik argituz (grabaketa non, noiz, zertarako, nortzuk, zer dela eta, zertaz den... aurreratuz)
- 3.- Anlisiari bigarren ikusketan ekitea. Analisirako aukeratutako zatiak txikiak izatea komeni da: hamar minututakoak, gehienez.
- 4.- Ikusketa horretan ikasle bakoitzak zeregin zehatza izatea. Onena da irakasleak ikasleei oharpen-gidak eskaintzea.
- 5.- Oharpen-gida diferenteak prestatuko ditu irakasleak, interesatzen zaizkion aldeak beste, gutxienez. Inoiz, alde bakar batek pare bat gida beharko du.
- 6.- Aldeak - koherentzia, planifikaketa, egokitasuna, kohesioa, zuzentasuna, hartzailerekin harremana, ekoizlearen papera, e.a.- bat, bi edo hiru aukera ditzake saio bakoitzean, egin beharrenean arabera, beti kontutan izanik ikasleek aztertzen denaren funtzionalitatea ulertu behar dutela.
- 7.- Grabaketa bigarren aldiz ikusi eta gero, ikasleek iruzkinak egin eta eztabaida daitezke, duda kasuetan grabaketara bueltatuz. Talde lana egiten bada, taldean gehien eztabaidatutako guneen inguruko mementuak ere.
- 8.- Anlisi bakoitzaren ondoren lan praktikoari ekingo zaio eta honen balorapena egiteko orduan aurrekoan erabilitako irizpideak erabiliko dira.

Ahozkoaren menderakuntza -batez ere egoera formalei lotutako berbetazabaldur egiten da honelako praktiken ostean. Gehiago zabaldur beharko gunitzke.

HIZKUNTZA IDATZIA

Gordailua eta bide batez memoria eta inteligentziaren hedatzailea da idatzia. Ahozkoa grabatzeko medio teknikoak agertu baino lehen eta beraiek diren bitartean

ere, idatzia izan da hizkuntzaz pentsatzeko izan dugun bide nagusia. Azken lau mila urteetan gure memoriak kantitatez eta luzeraz gorde ezin izango lukeen mintzoa gordetzean, haren forma tinkatzean, hitza “izoztean”, idatziak azterketa eta espekulazioa egin ditu posible.

Idatzitakoari esker, “esandakora” askotan itzul gaitzke, bertan datuak eta haiei buruz egiten ditugun inferentziak bereiztu, esandakoak esagura noraino isladatzen duen eztabaidatu, esatariaren asmoaz espekulatu, lortutako efektuaz iritziak eman... Berak egiten ditu posible, ahozkoak ez bezala, konparaketa, errekurrentzia, analisia, balorazioa eta zuzenketa eta berari esker gara konziente hitz bakoitzaren balio diferenteez. Izan ere, idazten duenak -eta irakurtzen ondo dakien orok- idatzitakoa eta bere esanahi posibleak arakutzen ditu, mundua eta hura irudikatzen diskurtsoa batera aztertuz. Horren ondorioz, idazleak berkontsidera dezake esan nahi zuena esan duen ala ez, horretarako erabili dituen hitzen efektu eta eraginak baloratu, esapideak aldatu, ezabatu, edota gehitu.

Honela jokatzuz, bai hizkuntza eta bai berak bideratzen dituen ideiak sarritasunez honela maneiatuz, hau da, praktika alfabetatu hauek sarritan izanez, pertsona “letratu” egiten da (Tolchinsky,1993). Eta noski, zenbat eta praktika hauek era zabalagoz maneiatu, are eta hizkuntzaren menderakuntza hobea du eta “kultura idatzian” parte hartzeko gaiago da.

Konprobatua da (Olson, 1991) idatzian oinarritutako analisiak sakonagoak direla ahozkoak baino, azken hauek alde semantikoa gogoratzeko aproposak badira ere, testuen alde linguistiko eta estrukturaleri begiratzeko idatzia da, dudarik gabe, egokiena. Maneiatzeko errazagoa, gure begiek bapatekotasunez gorde ditzaketen informazio datuak kantitatez eta kalitatez handitzen diote. Bruner-en esanetan, “hizkuntz idatzia gizakion buruaren zerbitzuan dagoen teknologiarik indartsuena” dugu, gure buru ahalmenen bidertzaila. Eta bera dugu eskolak ezagutza arlo guztietan erabili izan duen bide nagusia.

Eskola eta hizkuntza idatziaren arteko lotura berezkoa da, hizkuntz idatziari lotutako instituzioa baita eskola. Eskolak idatzia irakasteko erabiltzen dituen testu idatziei begiradaxo bat emateak interesa dauka.

HELBURUA: TESTU IDATZIAK INTERPRETATU ETA SORTU

Urte luzetan zehar alfabetatua izatea letrak ezagutzearekin identifikatu izan da, transkribatzen jakitearekin, ahozko kodetik idatzizkora eta alderantziz pasatzen jakitearekin, alegia. Baina azken urteetako ikerketek argi seinalatu dute “jokabide letratu” testuaren aurreko jarrera jakin bat dela, testua interpretatzera jotzen duena, hain zuzen. Letratua ez litzateke testua deskodifikatzen dakiena, baizik eta testuaren “objetibotasunari”, testuak dioenari, esangura asmatzen diona, igorlearen intentzioak asmatzen dakiena eta beti ere testuan oinarrituz -baina ez hartan bakarrik- bere interpretazioa eraikitzen ohi duena.

Horregatik testuak ulertzen eta interpretatzen irakastea da eskolak egin behar-ko lukeen irakaskuntza nagusia, bertan oinarritzen baitira, arlo guztietan, gainontzeko ikaskizun oro (Ruiz Bikandi, 1995).

Eta eskolak testuak interpretatzen irakasteaz gain, idazten ere irakatsi behar du. Honek esan nahi du haurrek gure kulturaren egiten den moduan ikasi beharko dutela idazten, funtzio jakin batzuk dituzten testuak eraikitzen ikasi beharko dutela. Horretarako, testuak neurri batetan molde egin batzuren barruan sortzen direnez, molde horiek ondo ezagutu eta erabiltzen ikasi beharko dute, beti ere aldaketarako posibilitate zabalak dauzkatela ikusiz eta esperimintatuz. Honela beren testuak gai, helburu eta hartzaile diferenteen berezitasun sozialei egokitzuz idatziko dituzte.

Jakina, horretarako bizitza sozialean erabiltzen diren benetazko testuak, testu ezberdin asko, ezagutu eta aztertu beharko dituzte eta behar denean haien antzera idazten saiatu. Honen kontra norbaitek esan lezake -esan egin da- originaltasuna bultzatu behar dela eskolan eta egia da, baina orijinaltasuna molde ezagunen gainetik eraikitzen da, ez da sekulan “ex nihilo” sortzen, orijinaltasuna imitazioa gainditzea da, moldeen mugak apurtzea. Horretarako moldeak ondo ezagutu eta maneiatu behar dira. Hasieran bada, eskolako lana ikasleei testu bariatatea eskaintzea da, haien interpretazioan, analisisan, eta imitazioan lagunduz, piskanaka beraien testuak gero eta pertsonalagoak egin ditzaten bultzatuz.

Idea hauekin bat jokatzeko, eskolak eta batez ere Hizkuntza Arloko gelak, era guztietako dokumentuez jantzita egon beharko luke, bertan testuak klase guztietakoak izanik, bai euskarriz eta eitez, bai gaiz eta jeneroz. Horrela ikasleek posibilitatea izango lukete testu mota bakoitza noiz eta zertarako erabiltzen den jakiteko -noiz hartzen den hiztegia eta noiz hiztegi entziklopedikoa, adibidez-, nolakoa den, nola “hartzen” den testu bakoitza -diferente maneiatzen eta irakurtzen baita aldizkari bat, entziklopedia bateko aurkibidea edo ipuin bat-, zer egiten den irakurketa mota bakoitzean, zer testu bakoitza irakurri ostean...

ESKOLAKO SASI TESTUAK

Ez da hau baina, zoritxarrez, eskola gehienetan aurkitzen den materiala. Zoritxarrez, ikasleen testuliburua izaten da sarri materiale bakarra eta honelakoetan testuak baino, sasi testuak topatzen ditugu askotan. Haur Hezkuntzatik hasi eta goiko mailetara arte, ustez hizkuntzaren analisiari zerbitzatzen dioten zati aukeratuak izaten dituzte normalean. Eskoletan, sinpletzearen ideia oker batekin, maiz erabiltzen dira sasi testu direnak, zentzurik gabeko esaldiak, noraez ez duten esakune edo hitzen segidak, helbururik -esistitzen ez duen hizkuntza “irakastea” ez bada- ez duten zatiak. Adibidez, irakurketaren hastapenetan “laguntzeko” honelakoak topa daitezke:

ama mamia amua

pelota lolo taloa

aitite otsoa euritakoa aterpea limoia tren

Adunak idia du.

Edo honelakoak ortografia lantzeko apropos pentsatuak:

Hau horma bat da eta hori harbela. Harritu nintzen ikusi hintunean.

Horra hor goiko harestitxo baten kukuak umeak egin ditu aurten.

Haur onak hona etorriko dira.

Edo honelakoak morfosintaxiaren tasun bereziak landu nahieran, A, B zein D eredutako edozein euskara klasetan:

Zuk niri bost pelota utzi zenizkidan, nik zuri hamalau intxaur eman nizkizun.

Sarrerak ekarri izan bazenizkit nik txotxak bueltatuko nizkizukeen.

Ikus daitekeenez, hain eskolako diren “testu” hauen zentzua asmatzerik ez dago. Amankomunean dutena beraien zentzugabekeria da, interpretatzeko modurik ez izatea, hain zuzen. Eta zentzunbakokeria hori da haurreskolatik goi mailatararte eskola askotan ezarrita dagoen tradizio oker baten ondorio latza, haren azken arrasto tinkoak. Erreformak gogor jo du haien kontra, baina beraren izenean jokatzen dutela aldarrikatzen duten zenbait editorialen materialetan bizirik diraute, duela hogeita hamar urte bezala. Oker ibiltzeko beldur handirik gabe, pentsa dezakegu sasi testu hauena izan daitekeela gure ikasleek testuak interpretatzeko duten oztopoen erantzunkizuna. Beraiena, ergo gurea.

ZOROEN DISKURTSOAK

Aztertzen baditugu, sasi testu horiek ez dira testu, zentzu unitaterik ez baitaukatete. Ez dira inork inori zerbaitetarako esanak. Ez datoz inongo harira, haien artean ez dago inolako loturarik. Beraz, ez dute koherentziarik. Eta esaldi bakoitzeko ideiak hurrengoekin zerikusirik ez duenez, ez da inolako kohesiorik agertzen haien artean, ezin baitaiteke esan:

Hau horma bat da eta hori harbela, harritu nintzelako ikusi hintunean. Dena den, horra hor goiko harestitxo baten kukuak umeak egin ditu aurten. Horregatik, haur onak hona etorriko dira.

Ondo begiratuta, zoramenak berak ere antzerako sintomak izaten ditu: ero daudenez edozer edozerrekin lotzean, antzerako diskurtsoak egiten dituzte, hori delarik hain zuzen beren gaixotasunaren seinale. Buru osasuntsuek ordea, zerbaitetaz hitzegiten eta idazten dute, planu guztietan esan behar duten guztiaren artean lotura, erlazioa bilatuz: koherentzia -lotura ideien planuan- egokitasuna -egoerarekiko lotura- eta kohesioa -lotura sintaxi mailan, hitz katean- bilatzen saiatzen dira.

Hizkuntzaren irakaskuntza mota zabal honek, ikasleen inteligentzia, logika eta erlazio bilatze lana sustatu beharrean, gauzak “erraztu” nahieran edo, hizkuntza modu artifizialez zatikatuz eskaintzen du, Hizkuntzalaritzak laborategi lana egitean erabiltzen dituen antzera. Baina irakaskuntzan horren trasposizio zuzena egitea zentzugabekeria erortzea da, gauza jakina baita zentzunik ez daukana ulertzen saiatzea alperrikako lana dela, buruaren garapenaren kaltetan doana.

Psikologiak aspaldidanik du deskubritua jaio garenez geroztik pertsonon jokaera nagusia zentzua bilatzea dela, gauzen arteko harremana bilatzea dugula helburu: gizakiok dugun oinarritzko jokabidea bi fenomeno ezagutzean, elkarren arteko zerikusia asmatzea da. Zentzu-bilatze honi esker ikasi genuen hizketan, giza jokabi-

de eta gertakizun asko ulertu eta ekintzen arteko harremanak -denboralak, lojikoak eta beste- bilatu ahal izan genituen... Horrela eraiki dugu gure psikea: mundua gure barnean irudikatu ahal izateko, harremanak eraikitzen, istorioak asmatzen eta ez daudenean ere, sarri, gertakizunen arteko loturak sortzen# .

Eskolak beraz, joera hori ez bakarrik kontutan izan, baizik eta aprobetxatu, bultzatu, eta arrazionalizatu egin beharko luke, zentzugabekeria erori beharrean, zentzua bilatzeko joera sustatu eta ikasleen inteligentziari pausu bat haratago ematen lagundu. Horretarako lehen pausua litzateke eskolatik sasi-testuak uxatzea. Zeregin honetan editorialek zeresana badute.

Hezkuntzaren Erreformak Hizkuntza Arlorako (Eusko Jaurlaritza, 1992) eman dituen orientabideen ondoren, zenbait Lehen Hezkuntzako testu liburutan aldaketa nabaritzen ari da: testu osoen eskaintza egiten da eta idazketarako hizkuntzaren benetazko erabilerak proposatzen dira abiapuntu gisa. Ezin baina Haur Hezkuntzaz gauza bera esan, horretarako ateratako material gehienak ez baitu zentzua duen testurik eskaintzen, letrak, hitzak eta esaldi ez lotuak baino. Horrez gain, hizkuntzaren menderakuntza prozesuan umeei egiten dituzten burutazioak ez dituzte kontutan izaten.

Editorialek ongi dakite -jakin beharko lukete, behintzat- zein den biderik egokiena irakurtzen eta idazten irakasteko, zein metodo ez datorren bat umearen ibilbide kognitiboarekin, zeinek ez duen balio eskolak hizkuntz idatziari buruz sustatu behar dituen jokabide intelektualak bultzatzeko. Ba, kontsiderazio zientifiko eta pedagogiko guzti hauek alde batera utzita, editorial gehienek metodo analitikoetan oinarritutako materiala atera dute, “aurreidazketa” eta “aurreirakurketa” deitutako zerbaiten zerbitzuan mila fitxa eskeiniz, non testurik ez dagoen eta zentzurik eta esanahirik gabeko forma hutsak nagusi diren. Horretarako papera ugari erabiltzen da, haur bakoitzak ondo ordainduko dituen koadernotxo, liburuxka eta abar luzea eskainita.

Hori bai, irakaslearen liburuan zehar Erreformaren printzipioak aipatzen dira (funtzionalitatea, esaguratasuna, praktika sozialetako trebakuntza, ikaslearen ezagutza propioaren eraikuntza e.a.) haien kontrako jokabidea aurrera eramaten delarik.

BENETAZKO TESTUEN EZTABAIDA

Materiale idatziaren inguruko eztabaida ez da baina horretan gelditzen. Hizkuntzaren irakaskuntzan aspaldian sustatutako eztabaida dugu baita ere ikasleei benetazko testuak ala egokitutakoak eman behar zaizkien (Moirand, 1982; Tarrab, 1990).

Eztabaidaren azpiko ideiak, neurri handi batetan kontrajartzen direnak, bi dira: alde batetik hizkuntza “naturala” irakatsi behar izatea, benetako hiztunegi dutena, alegia, eta ez eskola tradizioak bereziki asmatutako inon egiten ez den “hizkuntza”. Bestaldetik, irakaskuntza onaren oinarritzko printzipioa, ikaslearen mailari egokitu beharra, haren ezagutza urrietatik abiatu beharra.

Baina bi ideia hauek ez datoz beti bat. Izan ere, lehenari lehentasuna ematen

bazaio, gatazka sor daiteke: honela, hiztun berriei testua zailegia suertatzen bazaie, irakurketa bertan bera uzteko arriskua daukate. Eta hori da hain zuzen testu naturalekin, kulturaren emandakoekin askotan gertatzen dena, sarritan zailegiak suertatzen zaizkiela, berauek daukaten hizkuntzaren ezagutzatik urrun baitaude.

Honen aurrean, eskolako tradizioak -lehen zein bigarren hizkuntzetakoak- erraztasun hori eskaini nahian, testuak sinpletu, egokitu, orijinalak moztu, asmatu, edota berriak sortu ditu ikasleentzat, eskolako eskuliburuetan errealtate sozialean erabiltzen direnetatik urrun dauden testuak jarritz. Batzuren iritziz, hortik ateratzen diren testuak ez dira propioki testu, haien imitazio eskasak baino: ez dauzkate “benetazkoek” izaten dituzten euskarria, formatoa, benetazko helburua, hartzaile errealak... Beste batzuentzat ordea, testu didaktikoak dira, helburua beti bat dutenak-irakastea-, eta hartzailea, maila bateko ikasle estandarra.

Halere, galdera mordoska sortzen da hain zabaldua dagoen praktika honetatik: Nola ikasiko dute ikasleek testuak ondo eraikitzen irakurtzen dituztenak benetazko testu ez badira, eta kasu guztietan -nahiz eta azalean beste bat ageri- horien hartzaile hipotetikoa ikasle gutxi dakien bat besterik ez bada? Nola ikasiko dute ikasleek haien espresioa hartzaile diferenteei egokitzen? Nola ulertuko dute testu mota bakoitzaren erabilera sozial zehatza? Nondik ikasiko dute testua orriratzen, beti benetazko ez den euskarrian ikusi izan badute? Nondik jasoko dituzte horretarako behar diren adibide onak?

Nahiz eta horrela ez den sekulan formulatzen, eskolak ikasleek guzti hori “beste nonbait” jaso beharko balute bezala jokatzeko du, ikasleak bera ez den beste inoren eskuetan abandonatuz. Horrela batzuk, bere medio naturalak adibide nahikoak eskaintzen baitizkie, ikasi egiten dute. Baina horrelako zoririk izan ez dutenek ez dute menderakuntza horretara sekulan heltzen. Honela, bereizketa eta ezberdintasun soziala ad infinitum luzatzen dira: ikasien seme-alabek polito ikasten dute normalean, ezikasienek ordea, askoz traketsago.

Egoera hau behingoz bukatzea eta eskolak bere papera ondo betetzea nahi baldin bada, testu liburuak ez da nahikoa. Benetako hizkuntza benetako testuetan agertzen da: testuok maneiatuz, interpretatuz, haietaz eztabaidatuz eta imitatuz ikasiko du gazteak hizkuntza errealean erabilera idatzia. Benetako testu asko eta diferente baditu, beren mailako eta beren interesetako egokia dena bilatu ahal izango du. Baina noski, mundu horretan ibili ahal izateko irakaslearen laguntza ezinbestekoa izango zaio.

BESTE ZENBAIT BALIABIDE TEKNOLOGIKO HIZKUNTZA KLASEAREN ZERBITZUAN

Freinetek inprenta eskolara eramane zuelarik berrogei urte inguru pasatu ondoren, idatziaren biderketa eta publikazioa posible egiten duten teknikak arraro dira oraindik gure eskoletan. Haur Hezkuntzako edo lehen Zikloko gelaren batzutan aurki daiteke inprenta, baina teknologia bera Lehen Hezkuntzako bigarren mailatik gora topatzea benetan zaila egiten da. Izan ere, egun ediziorako inprenta baino teknologia askoz hobea ordenagailua dugu. Beraren bidez idazketan funtsezko diren planifikaketa eta batez ere zuzenketa eta gainbegiraketa lanak erraztu egiten dira, idazlea-

rengan prozesuen konzientzia areagotuz. Lan idatzien aurkezpenak ere, irabazi egin du edizio teknika berri honekin.

Beraz lojikoak litzateke inprentarik ez dagoen geletan ordenagailua edo gutxienez idazmakina aurkitzea, Haur Hezkuntzatik erabil baitaitezke biak. Ez da hone-lakorik gertatzen baina. Gutxi dira oraindik honelako aurrerapen teknologikoren bat daukaten ikasgelak, idaz-makinak, nonnahi zokoraturik dauden bitartean.

Jokabide honen arrazoia izan daiteke jendeak oraindik idazten irakastea motrizitate finarekin identifikatzen duela. Nola da posible ordenagailuaren sasoian honelako ideiak zutik irautea? Nola eman garrantzia eskuaren mugimenduei eta ez idazketak eskatzen dituen operazio -planifikaketa, itzulpena eta zuzenketa- intelektualei? Izan ere, idazketak hausnarketa eskatzen duen iharduera konplexua izanda, hari lotutako ezagutza lana askoz errazago, argiago eta gardenago eramaten da aurrera ordenagailuaren laguntzarekin, idazketa faseak hobeto pautatu ahal baitira. Edozelan ere, nahiz eta lana eskuz egiten den, publikatzeko orduan ordenagailuan ateratako testuak askoz ere hobeto borobildurik gelditzen dira, azken mementurarte zuzenketa posible direlarik.

Bestalde, hizkuntzari buruzko hausnarketa egiteko hain interesgarri diren erretorikako oinarriko mugimendu nagusiak -testuaren elementuak luzatzea, kentzea, lekuz aldatzea, gehitzea, ezabatzea-, beste edozelan baino hobeto egin daitezke ordenagailuaren laguntzaz, formaren aldaketek esanahian duten eragina edo eskatzen dituzten beste formen aldaketa konprobatu ahal izateko. Moztu, kopiatu, lekuz aldatu, errepikatu... lan guzti horiek arin egiten dira testu prozesagailuaren laguntzaz, arreta benetan garrantzia duenean jartzeko posible eginez.

Tamalez, ordenagailua ez da normalean ikasgeletan egoten, aparteko ikasge-la batetan baizik. Hau ez litzateke problema handiegia izango haren erabilera aproposa balitz, baina zoritxarrez, informatika gelako arduraduna oso gutxitan abiatzen da ikasleen benetako lan idatzietatik -Hizkuntza edo beste arlotakoak- testu prozesatzailearen erabilera irakatsi behar duenean. Benetako erabileran probatu beharrean (aipatu diren bezalako ariketak edota eskolako idazlanak egiten), ariketa zentzuba-koak egiten dira sarri, mekanika hutsa ikasteko asmatuak.

Jokabide hauen arrazoiak asko dira, dudarik gabe, baina nire ustez ez da txi-kiena Hizkuntzaren irakasleon teknologia-ezagutza eskasa. Izan ere, irakasleek gutxi idazten dute eta gutxiago oraindik ordenagailuz. Ez dute bada ondo ezagutzen zer-nolako posibilitate didaktiko eskaintzen dituen teknologia honek idazketa onaren eta autozuzenketaren zerbitzuan.

Irakasleek beraiek ez badute baliabidea erabiltzen, ez badira teknologia horre-kin eroso sentitzen eta horren ondorioz ez badute ezagutzen nola egin behar den, noiz eta zertarako erabil daitezkeen eta zer nolako hausnarketak diren posible, ezin izan-go dute ikaslea entrenatu hain funtsezko den teknologiaren benetako erabileran. Ikasleek agian, ordenagailuarekin jolasten ikasiko dute, baina benetazko lana eginez ez bada, ez diote idazten irakasteko ordenagailuak duen birtualitateari etekin nahi-korik aterako eta honela, hizkuntz-garapenerako oportunitate onak galduko dituzte. Hau gainditzeko lehen pausua geletan ordenagailuen presentzia ziurtatzea da.

Bestalde, idazteko ohiturarik ez duen irakasleak ezin asma dezake testu erai-kuntza lanak zer nolako problemak planteiatzen dizkion idazleari eta ezin balora dezake ikasleen benetako laguntza beharrak. Honen konsziente izateko irakasleak berak luze idazten ohitu behar du, testuaren konplexotasunaren aurrean problemak identifikatuz eta soluzionatzen saiatuz.

BERAZ...

XX gizaldi honen bukaeran eskola aldatu da, baina ez behar beste. Munduaren istorian iRaultza teknologikorik handienetakoa izan den mendean, eskolak teknologia eta baliabide berriak erabiltzeko erresistentzia handiak erakutsi ditu. Adibide gisa, horra hor idaz makina, ehun urte baino gehiagoko bizitza izan ondoren, ikasgelak ezagutu gabe desagertu dena.

Telekomunikazioen garaian gaude eta teknologia berriek ez dituzte oraindik hegoak zabalduta eskolan. Bitartean, gizaldi berriaren atetan, gero eta eskakizun gehiago datozkio hizkuntzaren irakaskuntzari, teknologia hauek hizkuntzaren gainean eraikitzen baitira neurri handi batez. Guzti horiei erantzuteko eskolak hizkuntzen didaktikarako dituen posibilitate teknikoak behar bezala aprobeztatzen jakin behar du. Badirudi baina, oztupoak dituela.

Alde batetik, epistemologikoak. Irakasleak nagusiki hizkuntzari buruz duen ideia formala da, klasikoa, komunikazioa kontutan ez duena. Honek, hizkuntza benetako usuetatik kanpo aztertzen du, horregatik sarri partzializatua eta ikaskuntza eta erabilerarako zaila suertatzen da. Honen ondorio argia sasi testuak eta praktika sozialetik urrundutako burutazio formala ditugu. Benetazko diskurtso eta testuetan oinarritutako didaktikak ordea, teknologiaren premia du: erregistro tresnak eta hizkuntza idatzia arin maneiatzea posible egiten duten ordenagailuena. Tresneria honek laguntza paregabea ematen baitie ikasleei bai komunikazio eta hizkuntza ereduak aztertzeko orduan, bai norberen testuak eraikitzerakoan.

Badaude baita ere psikologiarekin zerikusirik duten arazoak: ikaslearen prozesu psikolinguistikoak ez direnez sarri ondo ezagutzen, hizkuntzaren garapena berezkoa balitz bezala tratatzen da, kontutan izan gabe hizkuntzaren kalitatea elikaduraren araberkoa dela. Irakasle askok ez dituzte ikasleen ulermen eta ekoizpen prozesuak kontutan hartzen eta horren ondorioz ez diete behar den laguntza eskaintzen. Baliabide teknikoek irakurtzean eta batez ere idaztean parte hartzen duten prozesuen lanketa erraztuko lukete.

Harreman estua dago bestalde, hezkuntzaren planteiamendua eta teknologien erabileraren artean. Eredu tradizionalan, transmisio ereduaren, irakaslearengan zentratutako irakaskuntza egiten da, honek dena kontrolpean duelarik. Eredu horrek teknologiaren erabilera pasiboa, zentzu bakarrekoa bultzatzen du. Honela, adibidez, ikasleak iturri diferentek kontsultatzen eta testu ezberdinak maneiatzen ibili beharrean, mementu berean denek liburu bera zabaltzen badute, irakaslearen kontrola handitu egiten da. Gauza bera gertatzen da abots asko izan beharrean, bat eta bera irakaslearena bada, denek mementu berean zeregin bera badute, e.a.: kasu guzti hauetan eredu tradizionalari lotuta doakion taldearen kontrol estua lortzen da, baina

ez, hain zuzen ikasle bakoitzaren behar eta zaletasunei erantzutea. Eredu paidozentrikoak -konstruktibista, soziokulturala edo beste- ordea, aniztasunean izango du interesa, ikasle bakoitzari bere beharren arabera erantzuteko asmoz. Errazagoa izango da honek teknologia berriei ateak zabaltzea.

Irakaslearen prestakuntzak irakaskuntza planu guztietan du eragina eta honetan ere, baliabide teknikoek buruz irakasle goak dakienak baldintzatu egiten du eskoletan ateratzen zaien etekina. Teknologia berriak menderatzeak, materiala egokitzekoak eta abar, denbora eskatzen dio irakasleari. Horregatik, lanari banaka ekin beharrean, departamentuaren talde lana izan beharko luke, partaideen arteko irizpideak bateratuz eta amankomuneko jokabideetan akordioak lortuz.

Honetan lagundu nahian, zentroen kalitatea baloratzeko Fox-en irizpideak (Zabalzak,1992) Hizkuntzaren irakaskuntzari egokitzuz , honako hauek liriateke gure ustez, materialak eta baliabideak aukeratzekoan erabil litezkeen oinarrizko irizpideak:

- Hobe abots diferenteak bakar bat baino.
- Hobe testu mota asko gutxi batzuk baino.
- Hobe benetako testua moldatua baino.
- Hobe liburutegia eskuliburua baino.
- Hobe hogei irakurketa liburu diferente, hogei berdina baino.
- Hobe entzutezko eta ikusentzutezko materialak, ikustekoak bakarrik baino.
- Hobe elkarreragineko materiala zentzu batekoa baino.
- Hobe bizitza sozialetik jasotako dokumentuak -ahoz eta idatzizkoak-, bereziki egindakoak baino.
- Hobe teknologia diferenteren erabilera bat eta beti bera baino.

Amaitzeko, present izan behar da eskolan baliabide teknikoen erabilera zabaldu behar dela beste arrazoi sendo batengatik: bertan komunikazioa eta hausnarketa-zen bitzuan teknologia berriak ez erabiltzeak mailaketa eta diskriminazio soziala handitzen duelako, hain zuzen.

Izan ere, ondo dakigu goiko eta erdiko klase sozialetako hurrek baliabide horiek aspaldian erabiltzen dituztela etxean, gehienetan trebe diren gurasoen laguntza eta kontrolpean. Eskolan erabiliko ez balituzkete ere, ez litzateke ume horientzat problema handiegia izango. Baina jende xehearen semealabentzat ordea, gauzak ez dira horrelakoak: txiki-txikitatik eskolak biziko diren sasoiko teknologia ondo maneiatzeko posibilitatea eskaintzen ez badie, hanka motz sartuko dira lan munduan, horrek dituen ondorio kultural eta ekonomikoekin. Horregatik, eskola demokratizatzeak baliabide teknikoak erabiltzea eskatzen du: zenbat eta inguru sozialean haien presentzia txikiagoa izan, orduan eta eskolan handiagoa izan behar.

Datorren mendeko eskola beharrei erantzuteak guzti hau lortzeko dauzkagun oztupoak gaintzea eskatzen du.

REFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Eusko Jaurlaritza (1992). *Oinarrizko Curriculum Diseinua, Lehen Hezkuntza*. Gasteiz: Hizkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- Eusko Jaurlaritza (1997). *Euskara DBHn. Metodologiazko Orientabideak*. Gasteiz: Hizkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Olson, D.R. eta Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ruiz Bikandi, U. (1995). El habla que colabora con la lengua escrita. *Textos*, 5: 7-19.
- Ruiz Bikandi, U. (1997). El diálogo y la conversación en la Educación Primaria: *Aula de Innovación Educativa*, 65: 11-16.
- Tarrab, E. (1990). Hiatus entre le matériel didactique et les objectifs d'enseignement. Gagné et al, *Didactique des langues maternelles*. Bruxelles: De Boeck.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Madrid: Anthropos.
- Zabalza, M. A. (1992). *Areas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.