

Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa

Ines M. Garcia-Azkoaga

EHU/UPV - Euskal Herriko Unibertsitatea

ines.garciaazkoaga@ehu.eus

Sarrera-data: 2015-09-03 / Onartze-data: 2015-10-15

Laburpena. Euskararen gainean egin diren ikerketa aukeratu batzuetatik abiatuta, lan honek agerian jarri nahi du, ahozko hizkuntza objektu moduan definitzeko dagoen konplexutasuna. Haren azterketari eta irakaskuntzari heldu bezain laster konturatzen gara askotariko ahozkotasunak daudela, ikuspegi desberdinetatik heldu dakiokela gaiari, alegia, eta ahozkoak, gainera, bitartekoa denean ere, hitz egiteko duen baliotik harago doazela dituen ahalmenak. Eskolari lotuta irakaskuntzaren objektu zein bitarteko moduan eman diezaiokegun tratamenduaz aritu ondoren, etorkizunera begira unibertsitatearen eta eskolaren elkarlanaren eskutik ikusten diren zenbait erronka azpimarratzen dira, hala nola, ahozko irakaskuntza formalerako eta ez formalerako sekuentzia didaktikoak sortzea eta esperimentatzea, ahozko testu-generoen azterketan sakontzea, edo, eskola hizkuntzaren normalizazioaren eragile den neurrian, haren barruko ahozko euskaren erabilerari behatzea. • **Hitz gakoak:** *Ahozko euskara, hizkuntzaren didaktika, testu-generoak, eleaniztasuna, hizkuntzaren normalizazioa, euskara eta eskola.*

Abstract. On the basis of some selected pieces of research conducted on the Basque language, this article sets out, to draw attention to the complexity existing in specifying oral language as an object. As soon as we start to look at the examination and teaching of it, we soon become aware that there are different kinds of oralities, in other words, the subject can be tackled from various perspectives, and what is more, when orality is a medium as well, its capacities extend beyond its value in speaking. After working on the way it is handled as a teaching object linked to school as well as a medium, a number of challenges that are seen with the future in mind resulting from the collaboration between university and school come to the fore, such as the creating and experimenting with didactic sequences in formal and informal oral education, the in-depth study of oral text genres or, insofar as school is a player in language normalisation, the observation of oral Basque use within it. • **Key words:** *Oral Basque, didactic language, text genres, multilingualism, language normalisation, Basque language and school.*

SARRERA

I

Ahozko hizkuntza da gure berbazko komunikazioaren hastapenetan dagoen lehenengo agerpena eta ahozko hizkuntzaren bidez erregulatzen dira gizartearen barruko harreman asko eta asko, portaera komunikatiboaren funtzioa, azken batean, ekintza kolektibo orokorrak edo hizkuntzazkoak ez direnak erregulatzea delako (Habermas, 1987).

Hala eta guztiz ere, gure ohiko bizimoduan hain garrantzizkoa izan arren oso bestelakoa da ahozkotasanak irakaskuntzan eta ikerkuntzan duen lekua, hizkuntza idatziarekin alderatuta behintzat. Eta gero ikusiko dugun moduan, ez da haren aldarrikapen ezagatik; izan ere, eskolatik, unibertsitateetik zein mundu profesionaletik datorkigu aldarri horren oihartzuna.

Unibertsitateari gagozkiolarik, ahozko hizkuntzaren lanketa lotuagoa egon izan da komunikazio-zientziekin, baina Tuning (2003) proiektuaren argitara, gero eta garrantzi handiagoa ematen ari zaio ikasleen komunikaziorako trebetasunei, hori delako, hain zuzen, edozein jarduera profesionalari begira aurkituko duten eskakizun bat eta erakutsi beharko duten gaitasunetako bat. Ondorioz, ikasketa-planetan egin diren aldaketak direla medio, non-nahi aurki daitezke ikasleen gaitasunak ebaluatzeko eskatzen diren ahozko aurkezpenak. Halaber, nahiko ohiko bihurtu dira ahozko komunikazioa lantzeko eskaintzen diren prestakuntza-ikastaroak.

Baina unibertsitateari, ahozko hizkuntzaren irakaskuntza bideratzeaz gain, haren gaineko ikerketan sakontzea dagokio, bai hizkuntzaren funtzionamendua hobeto ezagutzeko bai ezagutza horien transmisioaren zubi-lana egiteko. Azken urteotan gurean euskararen gainean egin diren ikerketa eta lan zenbait dugu; batzuk ekartzearen, ahozko hizkuntzaren funtzionamendu diskurtsiboa azaltzeko egin direnak (Larringan 2002, 2007); bat-bateko solasaldiari buruzkoa (Alegria 2009); Zabalarena (2009) debateen kortesiaren gainean; Ozaetak (2010) sermoien alderdi sozio-diskurtsiboari buruz egindakoa; Garziak (2008) bertsolaritzaren erretorikaz eta eredu horretan oinarritutako ahozkotasanaren irakaskuntzaz egindakoa; ahozko testu-generoen irakaskuntza ikusmiran duten lanak, hala nola: Garrorena (2007) debateari eta zehazkiago diskurtso erreferituari buruz; García-Azkoagarena (2010) ahozko azalpen-testuari buruz; Idiazabalek eta Larringanek (2005) debatearen zenbait alderdiri buruz egindakoak; hizkuntzaren jabekuntza-ikaskuntza

**Gure ohiko
bizimoduan hain
garrantzizkoa
izan arren oso
bestelakoa da
ahozkotasanak
irakaskuntzan
eta ikerkuntzan
duen lekua,
hizkuntza
idatziarekin
alderatuta
behintzat.**

**Ahozko hizkuntza
hamaika erpin
dituen objektua
da, unibertso bat,
alegia eta,
ondorioz,
azterketa gune
bihurtu nahi
dugunean
hainbat
galderekin egiten
dugu topo
halabeharrez: zer
da zehazki
ahozko
hizkuntza? Non
daude haren
mugak?
Zertarako aztertu
ahozko
hizkuntza?
Badago ahozko
hizkuntzaren
eredu bat baino
gehiago? Zer da
ahoz ondo hitz
egitea? Zein da
ahozko hizkuntza
eredugarria?
Nola bihur
dezakegu
irakasgarri
ahozko
hizkuntza? Nola
eragin dezakegu
ahozko
hizkuntzaren
erabileran?...**

prozesuaz Manterolak (2012) egindakoa; ipuin-kontalaritzaren gaineko azterketa (Diaz de Gereñu 2009); Zabalak (2012, 2013) ahozko hizkuntza irakasteko diseinatutako sekuentzien esperimendazioa; Gamindek eta bestek (2014) prosodia aztertzeko eta ahoskera lantzeko egin berri duten proposamena; edo oso ikuspegi eta helburu ezberdinarekin hizkuntzen teknologiek lotuta egin diren lanak, adibidez, IXA eta Aholab taldeetan, Ber2Tek proiektuan... egindakoak ahots-ezagutzeari, itzulpenari zein ahotsaren transkripzioari buruz.

Ikerlanok ahozko hizkuntzaren dimentsio anitzaren adierazle batzuk besterik ez dira: diskurtsoa, erretorika, jabekuntza, didaktika, prosodia, teknologia...; izan ere, ahozko hizkuntza hamaika erpin dituen objektua da, unibertso bat, alegia, eta ondorioz, azterketa gune bihurtu nahi dugunean hainbat galderekin egiten dugu topo halabeharrez: zer da zehazki ahozko hizkuntza? Non daude haren mugak? Zertarako aztertu ahozko hizkuntza? Badago ahozko hizkuntzaren eredu bat baino gehiago? Zer da ahoz ondo hitz egitea? Zein da ahozko hizkuntza eredugarria? Nola bihur dezakegu irakasgarri ahozko hizkuntza? Nola eragin dezakegu ahozko hizkuntzaren erabileran?...

Bere osotasunean besarkatzen zaila den unibertso honetan, hiru erpinetik hurbilduko naiz ahozko hizkuntzara lerro hauetan. Lehenik eta behin, ahozko eta idatzizko hizkuntzen arteko dikotomiari helduko diot. Ondoren, ahozko hizkuntzaren didaktikara hurbilduko naiz, mintzairak irakas/ikaskuntzaren objektu autonomo gisa duen garrantzia nabarmentzeko. Jarraian, ahozko hizkuntzaren beste dimentsio bati helduko diot, instrumentalari, eta bitarteko gisa betetzen duen zereginari buruz arituko naiz. Amaitzeko, ahozko euskararen alorrean hurrengo urteetarako ikusten ditudan erronka batzuk azpimarratuko ditut.

AHOZKO HIZKUNTZA VS IDATZIZKO HIZKUNTZA?

I Denboran zehar, hainbat saiakera egin da ahozko eta idatzizko hizkuntzak bereizteko. Sarritan, ahozkoari egotzi izan zaio formaltasun gutxiagodun hizkuntza izatea, landugabea, dialektoei lotua, akastunagoa idatzia baino, berehalakoa, galkorra izatea... Baina hori baino konplexuagoa da ahozko hizkuntza. Egin dezagun, bestela, ariketa bat. Saia gaitzen goian aipatutako ikerlanek aztertzen duten ahozko jardueri etiketak jartzen. Beste batzuen artean, Maingueneauk (1998) egiten dituen zenbait bereizketa¹ (ikus Garcia-Azkoaga 2007) hartuko ditugu kontuan.

1 taula. Ahozko jarduera² zenbaiten izaera, oro har

Jarduera	Formala	Ez formala	Ahozko enuntziatua*	Enuntziatu grafikoa*	Monologala*	Dialogala*	Ahoz, idatziazen estiloan*	Idatziz, ahozko Estiloan*	Jendaurrekoa	Komunikazio-egoera edo mintzaira-egintza		
										bat-batekoa	Instituzionalizatua	Aldez aurretik prestatua
(Ahozko) Bertsoegintza (oholtza gainekoa)												
Debate formala												
Sermoia												
Ahozko aurkezpena ³												
Solasaldi arrunta												
Konta-saioa (profesionala)												

Espontaneo ote da oholtza baten gainean egiten den jarduna, arau zorrotzak dituen, epaitua izan behar dena eta epaitua izateko egiten dena? Badago ezberdintasunik mahai baten inguruan botatzen diren bertsoen eta areto batean botatzen direnen artean? Badago ezberdintasunik etxean gurasoek edo aitona-amonek ume bati kontatzen dioten ipuinaren artean eta eskolan edo eszenatokira batean egiten denaren artean? Baietz esango nuke; hortaz, genero ezberdinez hitz egin beharko genuke?

Goiko taularen argitara, tabernetatik edo bazkalondo batetik kanpo, bertsolaritzak oso gutxi izango luke, agian, espontaneotasunaz, erantzuna inprobisatu behar badu ere. Bere espontaneotasun horren barruan erabat formala litzateke, azken batean, oso araututako jarduna da, oso erritualizatua, eta gainera, eszenatokira atera aurretik lantzen dena, gaur egun bertsolaria trebatu egiten baita; beste horrenbeste gertatzen da ipuin konta-saioekin, espontaneotasun itxura egiten dute, baina aldez aurretik landuak dira, kontalariak prestatu egiten ditu narrazioak jende aurrean kontatu aurretik. Beste horrenbeste antzerki bateko elkarriketekin, etab.

Eta zer gertatzen da sermoiekin? Ez ote dira aldez aurretik idazten? Ez ote da ahoz esatea beren funtzio behinena? Inprobisatuak ote dira? Neurri batean, inprobisaziorako lekua ere badute, jarduera formal guztiek bezala, baina ezin da parekatu solasaldi arrunt edo elkartruke dialogal batekin; solasaldian gutxienez bi lagunek hartzen dute parte, batak esan eta besteak erantzun egin dezake, interlokuzioa dago. Non dago, beraz, muga? Horra gakoa. Ahozkotasunaren errepresentatiboenak

Tabernetatik edo bazkalondo batetik kanpo, bertsolaritzak oso gutxi izango luke, agian, espontaneotasunaz, erantzuna inprobisatu behar badu ere. Bere espontaneotasun horren barruan erabat formala litzateke, azken batean, oso araututako jarduna da, oso erritualizatua, eta gainera, eszenatokira atera aurretik lantzen dena, gaur egun bertsolaria trebatu egiten baita.

Garbi dago ahoz jarduteko molde bat baino gehiago dagoela eta bakoitzak bere ezaugarri eta berezitasunak dituela, komunikazio-egoera zehatzak baldintzatuta. Alde batetik, ahozkoan, idatzian bezalaxe, genero ugari dago eta, bestetik, badaude genero hibridoak ahozkoaren eta idatziaren artean daudenak, bietatik elikatzen direnak.

iruditzen zaizkigun jardueretan ere zalantzak aurki ditzakegu. Egin dezagun orain ariketa bera, baina idatzizko hizkuntzatik abiatuta.

2. taula. Testu idatzi zenbaiten izaera, oro har

Jarduera	Formala	Ez formala	Ahozko enuntziatua	Enuntziatu grafikoa	Monologala	Dialogala	Ahoz, idatziaren estiloan	Idatziz, ahozko estiloan	Jendaurrekoa	Komunikazio-egoera edo mintzaira-egintza		
										Espontaneo / bat-batekoa	Instituzionalizatua	Aldez aurretik prestatua
Sms-a												Bai eta ez
WhatsApp-a											?	Bai eta ez
Tuit-a												Bai eta ez
Ohar bat papertxo baten												
Mezua posta elektronikoz												
Antzeslan bat												
Abesti bat												

Eta zer gertatzen da beste hauekin?: dokumental bat, irrati edo telebistako gidoi bat... Idatziaren irakurketa hutsak dira edo ahozkotasanaren beste modu bat dira?

Garbi dago, ahoz jarduteko molde bat baino gehiago dagoela eta bakoitzak bere ezaugarri eta berezitasunak dituela, komunikazio-egoera zehatzak baldintzatuta. Alde batetik, ahozkoan, idatzian bezalaxe, genero ugari dago, eta bestetik, badaude genero hibridoak ahozkoaren eta idatziaren artean daudenak, bietatik elikatzen direnak; are gehiago, solasaldi espontaneo alde batera utzita, ahozkoa eta idatzia elkarren osagarri direla esan daiteke (Gadet 1989; Blanche-Benveniste 1997), *continuum* konplexua osatzen dutela. Ikusi ditugun adibideetan, gainera, nolabaiteko graduazioa ere egin genezake idatzitik edo ahozkotik duten hurbiltasunaren arabera. Ez du zentzu handirik, beraz, bien arteko dikotomia eta bereizketa zorrotza mantentzerik.

Bestalde, aniztasun horrek baditu ondorioak ikerkuntzarako zein irakaskuntzarako. Izan ere, aukeratzen den ahozkotasanaren moldearen arabera, abian jarriko diren iker-tresnak, datuak biltzeko eta aztertzeko metodologiak zein irakas-baliabideak oso ezberdinak izango dira. Lan honetan, eskolari begira jarriko naiz ahozko euskararen irakaskuntza eta erabilera hizpide hartzeko.

Sarreran aipatutako lanoi, beren ezberdintasunean ere, ahozko hizkuntzaren alderdi bat edo beste irakasteko ardura darie. Baina horra berriz ere galdera: zer irakatsi eta nola irakatsi? Eta are gehiago: zein da eskolaren ardura ahozko euskararekiko? Lehenengo galderarekin lotuta, ahozko hizkuntza irakaskuntzaren objektu autonomo moduan tratatzeak (bere erabilera eta ezaugarri espezifikoak helburu hartuta irakasteak) duen garrantzia azpimarratzea komeni da, bigarrenari dagokionez, ahozko hizkuntzak bitarteko moduan duen garrantzia nabarmendu behar da, mintzairak, hitz egiteko eta ezagutzak transmititzeko erabiltzen dugun neurrian, balio instrumental anitz izan baitezake.

1. Ahozko hizkuntza ikas-irakaskuntzarako objektu autonomoa

Oinarrizko hezkuntzaren dekretuak (175/2007 Dekretua⁴) esplizituki jasotzen du bere helburuetan ahozko hizkuntza landu behar dela komunikatzen ikasteko: *“a) Zuzen, egoki, autonomiaz eta sormenez ulertzea eta adieraztea euskarazko eta gaztelaniazko ahozko eta idatzizko testuak eta mezuak (...); b) Zuzen, egoki eta oinarrizko autonomiaz ulertzea eta adieraztea atzerri-hizkuntza bateko edo gehiagoko ahozko eta idatzizko testuak eta mezuak (...)”*

Batxilergoari dagokionez ere (23/2009 Dekretua⁵) ikasleek bereganatu behar dituzten zeharkako oinarrizko gaitasunen artean dago ahozko hizkuntzarena: *“b) Idatziz zein ahoz, euskara eta gaztelania menderatzea biztanle heldu baten komunikazio-egoeretan modu eraginkorrean komunikatzeko; c) Idatziz zein ahoz, jarioetasunez eta zuzentasunez, atzerriko hizkuntza bat edo gehiago erabiltzea komunikazio-egoera praktikoetan parte hartzeko.”*

Gainera, dekretu berak dioen bezala, komunikaziorako gaitasuna *“hiritar helduen berezko testuinguruetan hizkuntza erabiltzeari dagokio, ahozko eta idatzizko komunikaziorako, errealitatea irudikatu, interpretatu eta ulertzeko, ezagutza eraiki eta jakinarazteko eta nork bere pentsaera, emozioak eta jokabidea erregulatu eta antolatzeko tresna bezala. (...) horrek guztiak autoestimua garapenera eta norbere konfiantzari laguntzen dio.”*

Bestalde, ahozko hizkuntzak beste materietan ere duen garrantzia jasotzen du dekretuak, hala nola: Teknologia digitaletan informazioa behar bezala kudeatzeko; Gizarte Zientzietan iturriak aztertzeko; Mundu Garaikiderako Zientzietan ahozko azalpenetan oinarritutako aurkezpenak egiteko, e.a.

Aipamen horietan ikusten den bezala, bi dimentsio hartzen dira kontuan ahozkoarekiko: irakaskuntzaren objektu moduan eta bitarteko moduan.

Hizkuntza ez da komunikatzeko tresna hutsa; hizkuntzaren bidez aldaketak eragiten ditugu norberaren garapenean, giza harremanetan eta gizartean, oro har; hizkuntzaren praktika kokatuak giza garapenaren tresna nagusiak dira.

Horretaz gain, esplizituki adierazten da ahozko hizkuntzak duen garrantzia besteekiko harremanetan eta norberaren garapen pertsonalean. Izan ere, hizkuntza ez da komunikatzeko tresna hutsa; hizkuntzaren bidez aldaketak eragiten ditugu norberaren garapenean, giza harremanetan eta gizartean, oro har; hizkuntzaren praktika kokatuak giza garapenaren tresna nagusiak dira (Bronckart 2005).

Gauzak horrela, garbi dirudi eskolak bere gain hartu behar duela ahozko hizkuntza objektu autonomo moduan irakasteko ardura. Aldarri hori aspaldikoa da; praktikan, ordea, gauzak bestelakoak dira eta idatzizko hizkuntzarekin alderatuta, oso txikia da ahozko hizkuntzari eskaintzen zaion arreta. Eskolari dagokionez, ahozkoari eskaintzen zaion lekua galduz doa ikasleak irakurtzen eta idazten ikasten duen neurrian. Bigarren hezkuntzako testuliburuaren azterketa batean (García-Azkoaga et al. 2010) ikusten zen bezala, oraindik ez dago ahozkotasunaren lanketa sistematikoa eta dagoenean ere proiektuen kudeaketa nahiko konplexua izan daiteke irakaslearentzat; beste lan batean erakusten genuen bezala, gainera, ahozkotasuna lantzeko orduan sarritan ez da agertzen ez kontsignarik ezta benetako testuinguratzerik eta jarduera imitazioan oinarritzen da, mintzaira ez baitago pentsatuta objektu moduan lantzeko (Díaz de Gereñu eta García-Azkoaga 2012).

Egoera aldatzeko, de Pietrok eta Dolzek (1997) esaten duten bezala, “ezinbestekoa da argi eta garbi mugatutako eta zehaztutako irakas-kuntza- eta ikaskuntza-objektu bat eraikitzea: erreferentzia-jakintzei, gizarte-itxaropenei eta ikasleen gaitasunei dagokienez, ahozkoari zilegitasuna eta pertinentzia emango diona.” Bestalde, Schneuwlyk (2007) testu-generoak lantzeko hitzarmen didaktikoari buruz hitz egiten du, ahozkoa ikasgai egonkor moduan ager dadin.

Puntu honetan garrantzizkoa iruditzen zait zehaztapen terminologiko batzuk egitea lan honetan erabiltzen diren *testu* eta *testu-genero* terminoen inguruan. Goiko aipamenetan ikusi den bezala, curriculumak ahozko eta idatzizko testuak ikasteari buruz eta komunikazio-egoeretan eraginkorra izateari buruz hitz egiten du, baina termino horiek ez dira ezerezetik sortu. Termino horiek Bronckarten teorizaziotik (1996, 2005) hartuta daude. Labur-labur azaltzeko, testu terminoa behean irudikatzen den mintzaira-egintzaren eredian oinarritzen da.

1. irudia: Mintzaira-egintzaren eredu



Mintzaira-jarduera maila soziologikokoa da eta mintzaira-egintza, aldiz, psikologikokoa. Testua mintzaira-egintza indibidualaren emaitza enpirikoa da, hiztunak sortzen duen komunikazio-unitatea. Komunikazio-egoeraren parametro fisiko eta sozialetan oinarrituta, agenteak egiten duen irudikapenaren arabera eta hark dituen ezagutzen arabera izango da ekoizpena. Horrela, bere ezagutzetatik abiatuta, ekoizleak lehenengo testu-genero edo eredu bat adoptatzen du, nolabait esateko, gizartean ohikoa den “formato” bat aukeratzen du (bere berbazko eta ez-berbazko ezaugarriekin), komunikazio-egoeraren ezaugarri orokorretarako egokiena deritzona eta, ondoren, egokitzen egiten du, egoeraren ezaugarri partikularrak eta transmititu nahi duena kontuan hartuta. Ekoizpenak, beraz, genero baten ezaugarri orokorrak eta agenteak bere testu enpirikoari ezarri dizkion ezaugarri indibidualak izango ditu.

Eta zergatik testu-genero? Ikuspegi honetatik testua eta diskurtsoa⁶ gauza desberdinak direlako. Testua komunikazio-unitatea da, gizartean dagoeneko dauden askotariko komunikazio-ereduen artean aukeratzen dena; era berean, eredu horiek, neurri batean, multzokatu egin daitezke partekatzen dituzten ezaugarrien arabera, generotan hain zuzen, baina testu-generoen ugaritasuna hain handia izanik, mugak ez dira beti garbiak eta oso zaila da multzo mugatuak egitea. Hala eta guztiz ere, testu-generoetan oinarritutako hizkuntzen irakaskuntza antolatze aldera, Dolzek, Noverrazek eta Schneuwlyk (2001) mintzaira-jardueraren kategoria hauek erabiltzen dituzte: narratzea, kontatzea, azaltzea, argumentatzea, portaerak erregulatzea eta hizkuntzarekin jolastea.

Mintzaira-jarduera maila soziologikokoa da eta mintzaira-egintza, aldiz, psikologikokoa. Testua mintzaira-egintza indibidualaren emaitza enpirikoa da, hiztunak sortzen duen komunikazio-unitatea. Komunikazio-egoeraren parametro fisiko eta sozialetan oinarrituta, agenteak egiten duen irudikapenaren araberkhoa eta hark dituen ezagutzen araberkhoa izango da ekoizpena.

Goiko azalpenaren oinarrian dagoen ikuspegi eta marko epistemologikoak eragina du hizkuntzen irakaskuntzarako proposamenetan. Ikusmira horretatik garrantzi handia du testu-generoen irakaskuntzak, praktika kokatu eta egokitu horiek bizimodu sozialera eta komunikatibora egokitzeko eta bizimodu horretan parte hartzeko ditugun tresna nagusienak direlako eta, horrenbestez, giza garapenerako tresnarik garrantzizkoenak.

Testu-generoak irakasgarri bihurtzeko sortu zen generoen eredu didaktikoa (de Pietro eta Schneuwly 2003), kontuan hartzen dituen komunikazio-egoera (edo mintzaira-egintzaren egoera), testuen azpiegitura eta hizkuntza unitateak. Horrela, ahozko zein idatzizko testuen dimentsio horiek modu antolatu eta sistematikoan irakasteko garatu ziren Sekuentzia Didaktikoak (Dolz eta Schneuwly 1997). Gaur gaurkoz, hizkuntzen didaktikarako dugun tresna garrantzizkoenak dira: malguak dira; ikasleen behar komunikatiboetarako (erabilgarritasun soziala zein akademikoaren arabera) egokiena den testu-genero aukeratu baten gainean egin daiteke lan; ikaslearen ebaluazio formatiboa ahalbidetzen dute ikasleak hasieran dakiena hartzen dutelako abiapuntu eta bukaeran egiten dakienarekin eta izan duen garapenarekin alderatzen duelako; hasierako ekoizpenean identifikatutako zailtasunak lantzen dira modulutan antolatuta (adibidez, testuinguruaren ezaugarriak, testuaren barne-osaera edo azpiegitura, testualizazio-mekanismoak, enuntziazio-mekanismoak, e.a.); moduluetan komunikazioaren alderdia zein hizkuntzaren alderdia lantzeko jarduerak edo ariketak egin daitezke (taldeka zein bakarka, ahoz zein idatziz, ekoizpena zein ulermena lantzeko, berbazko eta ez-berbazko komunikazioaz, gramatikaz, prosodiaz...). Nolanahi ere, tresna didaktiko honen erabilerak irakaslearen prestakuntza eskatzen du: testu-generoen funtzionamendua ulertzeko, testuen deskripzioak egin ahal izateko, sekuentziak diseinatzeke eta beharren arabera moldatzeko, eta interbentzio didaktikoaren balorazioa egiteko. Proiektu konkretu bat aurrera eramateko helburuak zehaztasunarekin planteatu eta prozesua eta emaitzak kontrolatzeko tresnak garatu behar dira (García-Azkoaga eta Idiazabal 2015).

Zeregin horretan aurrerapauso eman diren arren, bizirik dirau hainbat galdera: zein ahozko landu? Badu lekurik solasaldi espontaneoaren ikaskuntzak eskolan? Zenbaiten iritziz eskolan irakasten den ahozkototasuna ez omen da benetakoa, benetakoa espontaneo delako eta ahozko hizkuntza hori berez ikasten delako eskolatik kanpo. Genero formalekin lan egitea ahozkototasuna idatziaren zerbitzura jartzea omen da. Baina iritzia iritzi, genero formalekin lan egiteak, edo zehazkiago jendaurreko genero formalekin, aukera ematen du ahozko jardueraren molde ez-

berdinak didaktizatzeke, irakasgarri egiteko, Dolzek eta Schneuwlyk (1998) erakutsi duten bezala. Zenbaitetan, ordea, genero horiek ezin dira errealitatean bere horretan agertzen diren bezala landu, eta egokitze eta fikziozkotze bat eskatzen dute lanketa bideratu ahal izateko. Fikziozkotze hori, baina, baliagarria da garapen orokorrerako, Schneuwlyren hitzetan (2007) “hizketetako forma konplexuak menderatzeko eraikiko den sistema psikikoaren osagai garrantzizkoenetako baten antzera agertzen delako”. Badaude, hala ere, zenbait lan berbazko ohiko ahozko jarduerak irakas-sekuentzietan txertatzen saiatu direnak, Nonnon (1996/7), esate baterako, baina euskararen kasuan ez da egin oraindik horrelako saiakerarik.

Nolanahi ere, irakasten den objektua ez dago bakarrik erabiltzen den materialaren menpe (Schneuwlyk eta Dolzek 2009). Gela barruan egiten dena ere garrantzizkoa da: irakasleak bere eguneroko lana antolatzen duen modua, erabiltzen dituen bitartekoak, keinu profesionalak, irakasleen gogoeta, ikasleen lan egiteko modua, eta baita, Bronckartek (2005) dioen moduan, prestakuntza-sistemaren ezaugarri ideologiko eta egiturazkoak.

Gela barrura begira jarriko naiz hurrengo atalean, hain zuzen, baina hizkuntzak bitarteko moduan duen balio berezi jakin bati buruz hitz egiteko.

2. Ahozko euskara, ikas/irakasteko bidea eta normalizazioaren eragilea

Schneuwlyk (2007) dioen bezala, jakintzaren garapena ezinezkoa da aldi berean hizkuntzaren garapenik ez badago, irakaskuntza guztia hizkuntzaren garapena ere badelako. Hizkuntza trebetasun onak eskuratzea, beraz, funtsezkoa da. Bestalde, hizkuntza bera irakasteko zein beste materiak irakasteko mintzamenaz baliatzen gara, eta alde horretatik, edozein materiatako irakaslea hizkuntza-irakasle ere bada. Eta hori ez dagokio bakarrik irakasleak transmititu behar duen ereduari (zuzena, askotarikoa, egokia, aberatsa, zehatza...). Euskararen kasuan harago doa kontu hori, izan ere, edozein irakasle, hizkuntza irakasle izateaz gain, oso kontuan hartu beharko luke hizkuntzaren normalizazioaren eragile moduan betetzen duen papera. Denok gara hizkuntza irakasle, baina baita hizkuntzaren normalizazioaren eragile ere.

Orain arte egindako ibilbidean, etxeko transmisioarekin batera, eskola ageri da faktore euskalduntzaile garrantzizkoenaren moduan (V. Inkesta Soziolinguistikoa, Arrue Proiektua). Eskolari esker, lehenengo hizkuntza

Irakasten den objektua ez dago bakarrik erabiltzen den materialaren menpe (Schneuwlyk eta Dolzek 2009). Gela barruan egiten dena ere garrantzizkoa da: irakasleak bere eguneroko lana antolatzen duen modua, erabiltzen dituen bitartekoak, keinu profesionalak, irakasleen gogoeta, ikasleen lan egiteko modua, eta baita, Bronckartek (2005) dioen moduan, prestakuntza-sistemaren ezaugarri ideologiko eta egiturazkoak.

**Euskararen
ezagutzaren eta
erabileraren
arteko
harremanari
buruz gogoeta
egin eta eskolak
erabileran
sustatzeko
zerbait gehiago
egin dezakeen
galdetzen diogu
geure buruari.
Eskola barrura
begira jarriko
gara horretarako,
baina ez materia
edo
irakaskuntzaren
objektuari
begiratzeko edo
ikasleen
gaitasunak
neurtzeko,
hizkuntza
baliatzeko
moduari
behatzeko baizik.**

euskara duten ikasleek hizkuntza hori garatzen jarrai dezakete eta bigarren hizkuntzatzat dutenek hura ikasi. Nolanahi ere, beste leku baten azaldu dugun moduan (García-Azkoaga eta Zabala 2015) D ereduarekin gaztelaniaren ikaskuntza eta erabilera bermatuta dauden arren, eta euskararen ikasketa ere neurri handian, euskararen ahozko erabilerari gagozkiolarik datuak ez dira nahi bezain onak, euskararen kale-erabileraren azterketek erakusten dutenez gure gazteek joera handia dutelako nera-bezaroan gaztelaniaz komunikatzen hasteko. Egoera ez-formaletan aritzeko euskarazko komunikazio-trebetasunak falta ote zaizkie? Egoera formaletarako gordetzen dute euskara? Ohiko kezka dira.

Baina oraingoan beste ikuspegi batetik begiratu nahi diogu kontu horri. Euskararen ezagutzaren eta erabileraren arteko harremanari buruz gogoeta egin eta eskolak erabileran sustatzeko zerbait gehiago egin dezakeen galdetzen diogu geure buruari. Eskola barrura begira jarriko gara horretarako, baina ez materia edo irakaskuntzaren objektuari begiratzeko edo ikasleen gaitasunak neurtzeko, hizkuntza baliatzeko moduari behatzeko baizik. Euskaraz bizitze hori nola egiten den ikusteko. Eskolako irakasle eta ikasleek hizkuntzaren eragile normalizatzaile gisa bereganatzen duten paperari begiratzeko. Eskolatik sustatzen diren hizkuntzekiko jarrerak aztertzea proposatzen dugu, praktika onak identifikatzeko eta ondoren irakasleen prestakuntzan erabiltzeko. Eskola barruko interakzio horien azterketa oso ikuspegi eta helburu ezberdinekin egin daiteke, eta horren arabera metodologia bat edo beste aukera daiteke. Ez naiz hemen horretan luzatuko, baina funtsean, interakzio sozialaren dimentsioa interesatzen zaigu, jardunbide kolektiboarena, alegia: “*Pertsona arteko prozesua (...) komunitate baten kide izateak erraztu egiten du besteen ekintzak ulertzea eta haiei aurre hartzeko ahalmena; era berean, bestearen ikuspegia kontuan harturik, norberaren portaera aldatzea ahalbidetzen du. Hizkuntzaren erabilera interakzioaren isla eta tresna nagusia da aldi berean*” (Doron eta Parot 2007: 392). Ikasgelan gauzatzen diren jardunbide kolektibo horietan kokatzen da gure interesa.

Bi galdera nagusi hauen ildotik proposatzen dugu aztergaiaren erronka: nola bereganatzen dute irakasleek euskara normalizatzeko helburua D eremuan? Eragin dezakegu eskolatik eskolaz kanpoko ahozko euskararen erabileran? Erantzuna bilatzeko, hainbat alderdi azter daiteke: eskolatik hizkuntzekiko sustatzen diren jarrerak eta portaerak; ahozko euskararen erabileran onerako eragiten duten praktika indibidual eta kolektiboak; materiaren eragina eskolako jardueratan ikasleek egiten dituzten hizkuntza-aukeretan; keinu didaktikoen eta hizkuntzen erabileraren arteko

harremana; irakasleek hizkuntza irakasle izate hori zenbateraino bereganatzen duten; ahozko hizkera formalaren eta ez-formalaren erabilera uneak eta guneak eta bata edo bestea lantzeko proposamen didaktikoak egiten diren...

Azterketa, jakina, datu enpirikoetan oinarritu behar da, eskola barruan gertatzen denari behatu behar zaio eta dispositibo egokiak behar dira horretarako. Soziolinguistika Klusterraren ardurapean, *Berbekin* programaren barruan, egin dira dagoeneko zenbait grabazio Bergarako eskola publiko eta kontzertatuetan. Gorago esan den bezala, kasu honetan azterketaren helburua ez da hizkuntzaren didaktika, hizkuntza baliatzeko eta hizkuntzaz eragiteko modua baizik. Horregatik grabatu dira hizkuntzazkoak ez diren materietako saioak: Matematika, Gizarte Zientziak, Gorputz Hezkuntza... Bestalde, ahalegina egin da diziplina desberdinetako jarduerak kontuan hartzeko, kutsu akademiko txikiagoa (Gorputz Hezkuntza) dutenak barne, arlo horretan espero direlako, hain zuzen, lagunarteko mintzaira-egintza informalenak ikasleen aldetik. Kasu guztietan hasiera eta amaiera duten gelako jarduera osoak grabatu dira bideoz. Lehenbiziko grabazioak lehen hezkuntzako azken zikloan (11-12 urte) eta bigarren hezkuntzako lehen zikloan (12-13 urte) egin dira, horiek baitira ikasleek euskara albora utzi eta gaztelania erabiltzen hasten diren adinak.

Gazteen euskararen ahozko erabilera formala zein informala sustatzeko tresna didaktikoak bilatzea du helburu nagusi ikerketa honek. Hizkuntza ohituren aldaketan eta euskararen erabileran eragiteko modu berriak aztertu eta erakutsi nahi ditu proiektuak. Mintzamina eskolan lantzeko aukera berriak zabalduko dizkigulakoan gaude.

3. Ondorio gisa, zenbait erronka

Hasieran, unibertsitatean azken urte hauetan euskarazko ahozko hizkuntzaren ganean egin diren ikerketa batzuk aipatu ditut. Azaletik, baina interes eta helburu ezberdinak ikusteko beste. Ikerketa horien helburua ez da ahozko hizkuntzaren bidez historiaren eta ohituren lekukotasunak jasotzea, edo aldaera dialektalen berri identifikatzea, usu izan den bezala; orain ahozkoa bera bihurtu da azterketaren objektu, eta hori aurrerapauso handia da hizkuntzaren funtzionamendua hobeto ezagutzeko. Horretaz gain, oro har, ahozkoari buruz gero eta gehiago dakigula esan daiteke, badakigu, adibidez, askotariko ahozkoak daudela, ahozkoaren eta idatziaren mugak lausoak direla, funtzionamendu desberdina dutela eta ezin direla parekatu eta, Larringanek (2007) dioen

Gazteen euskararen ahozko erabilera formala zein informala sustatzeko tresna didaktikoak bilatzea du helburu nagusi ikerketa honek. Hizkuntza ohituren aldaketan eta euskararen erabileran eragiteko modu berriak aztertu eta erakutsi nahi ditu proiektuak.

Sekuentzia didaktikoak diseinatzen, esperimentatzen, aztertzen eta ebaluatzen jarraitu beharra dago: ahozko hizkuntzaren irakaskuntza esplizituan eragin, mintzamena zein ulermena lantzeko sekuentzia didaktikoak sortu, testu-genero formalak eta ez-formalak lantzeko tresna didaktikoak garatu eta haien mugak aztertu, behar bereziak dituzten ikasleekin ahozko hizkuntzaz zer eta nola landu aztertu.

bezala, errorearen tratamendua eta haren ebaluaketa irizpide desberdinen arabera egin beharko litzatekeela ahozkoan eta idatzian.

Bestalde, ikusi dugu ikerketa horiek eragina bilatzen dutela, bereziki irakas/ikas prozesuaren bidez. Eskolan eragin nahi da (erabiltzailearengan, azken batean). Baina hizkuntzaren didaktikak, ahozko euskararen erabilera, ikasleen garapenak, eleaniztasunak... aurrera egingo badute, unibertsitateak eta eskolak eskutik egin behar dute bidea; alde batetik, eskolak bermatzen duelako ikasle guztien garapena, eta bestetik, ikasgela ere ikergune garrantzizkoa delako; eskolako irakaslea ere ikerketaren partaide egin behar dugu denon artean praktika didaktikoak hobetu eta hizkuntza garatuta beste arloetan ere hobekuntzak eragiteko.

Ahozko hizkuntzaren irakas/ikaskuntzari begira, gaur gaurkoz, Ginebran garatu den testu-generoen eredu didaktikoa dugu osotuena, ikaslearen garapena bere osotasunean kontuan hartzen duen epistemologian oinarritzen delako, ikasleek gizartean moldatzeko behar dituzten askotariko komunikazio-formekin lan egitea ahalbidetzen duelako, lan antolatu eta sistematikoa errazten duelako, eta besteak beste, ikaslearen garapen efektiboa ikusteko/ebaluatzeko aukera ematen duelako. Gauzak horrela, etorkizunari begira ditugun erronken zerrenda luzea da euskararen kasuan.

Alde batetik, **sekuentzia didaktikoak diseinatzen, esperimentatzen, aztertzen eta ebaluatzen** jarraitu beharra dago: ahozko hizkuntzaren irakaskuntza esplizituan eragin, mintzamena zein ulermena lantzeko sekuentzia didaktikoak sortu, testu-genero formalak eta ez-formalak lantzeko tresna didaktikoak garatu eta haien mugak aztertu, behar bereziak dituzten ikasleekin ahozko hizkuntzaz zer eta nola landu aztertu, irakasteko orduan idatziaren eta ahozkoaren artean dauden loturak usiatzeko sekuentziak sortu, ebaluaziorako proposamenak egin, irakaskuntza eleanitzera bideratutako sekuentzia eta interbentzio didaktikoak diseinatu, ikasgelako eleaniztasuna eta ikasleen jatorrizko hizkuntzei arreta eskaintzeko jarduerak integratu, irakasleei euskarri egokiak eskaini sekuentzia didaktikoak euren beharretara molda ditzaten...

Baina horretarako, **ahozko testu-generoen azterketa gehiago** ere behar ditugu: mintzairaren erabilera formala eta ez formalak hobeto ezagutzeko, solasaldien funtzionamendua hobeto ezagutzeko, ahozkotasanaren irakaskuntzan zer irakatsi daitekeen eta zer ez jakiteko, dauden zailtasunak identifikatu eta konpontzen saiatzeko, transposizio egokiak egiteko eta irakaskuntzan noiz zer landu behar den jakiteko, ezagutzeko gramatikaren alderdiak eta testuarenak nola ustia daitezkeen hizkuntza bere osotasunean

lantzeko, hizkuntza batetik bestera zer transferitzen den aztertze eta didaktikan egoki eragiteko...

Ezin ditugu ahaztu, bestalde, **gela barruko praktiken azterketak**: ekintza eta gogoeta lotzeko, ahozkoaren espezifikotasunak gelan nola lantzen diren ezagutzeko eta hobetzeko (ariketa eta jarduera motak, keinu didaktikoak...), portaera linguistikoaren eta interakzioen ikerketak bideratzeko, irakasleek edo irakasle izango direnek prestakuntzaren edukiak nola bereganatu dituzten aztertzeko...

Eta amaitzeko, **ahozko hizkuntzak bitarteko moduan duen balioa aztertze**ko: mintzamenaren zein ulermenaren aldetik garatzeko, eskolan zein eskolatik kanpo ezagutza berriak eskuratzeko, norbanakoa kolektibo baten partaide moduan garatzeko eta bizitza sozialean behar bezala integrazeko (hiztun zaharrak / hiztun berriak...), hizkuntza gutxituak sustatzeko eta garatzeko...

Eta hori guztia, jakina, zehaztasunarekin eta irakasleen prestakuntza begi bistatik galdu barik, hasierakoa zein etengabekoa. Badugu, beraz, zertan sakondu hizkuntzaren funtzionamendua hobeto ezagutzeko, didaktika garatzeko, eta euskararen ahozko erabilera sustatzeko. ●

OHARRAK

1. Izartxoarekin markatutakoak Maingueneau-renak dira, gainontzekoak nireak.
2. Gogora dezagun ahozko jarduera hauetan guztietan, formalak edo ez-formalak izan, hizkuntza estandarra zein euskalkia erabil daitekeela.
3. Aldi berean euskarri grafikoa erabil daiteke laguntza gisa.
4. 175/2007 DEKRETUA, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak sortu eta ezartzekoak.
5. 23/2009 DEKRETUA, otsailaren 3koa. Batxilergoko curriculumak ezarri eta Euskal Autonomia Erkidegoan jartzen duena.
6. Beste aditu batzuentzat, Charadeauk eta Maingueneauk (2002) besteak beste, mintzaira-jarduerak diskurtso motak dira, baina azaldu dugun ikuspegiaren arabera diskurtso mota izendapenak adierazten duen esanahia desberdina da (Ikusi, Bronckart 1996).

BIBLIOGRAFIA

- Alegria, A. (2009). "Errepikapen lexikoak ahozko modalitatearen koherentzia sintaktikoaren ikuspegitik aztergai", *Euskera*, 54, 2-1: 771-809.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue perlée en français*. Ophrys, Paris.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

- Bronckart, J.-P. (2005). "Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif", *Calidoscopio*, 3 (3): 149-159.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- De Pietro, J.-F. & Dolz, J. (1997). "L'oral comme texte: comment construire un objet enseignable?", *Education et recherches*, 19/3: 335-359
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique", *Les Cahiers Théodile*, 3: 27-52.
- Diaz de Gereñu, L. (2009). "La dinámica en el análisis discursivo de las prácticas verbales de los narradores contemporáneos en lengua vasca", *Estudios lingüísticos*, 3: 303-318.
- Diaz de Gereñu, L. & García-Azkoaga, I.M. (2012). "Hizkuntzaren garapenerako baliabideak Curriculuma Norbanakoari Egokitzeko (CNE) programetan: sekuentzia didaktikoak aztergai", *Ikastaria*, 18: 117-135.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (vol. II, 3e/4e). Bruxelles, De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 11: 77-98.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, ESF.
- Doron, R. & Parot, F. (1991/2007). *Dictionnaire de psychologie*. Paris, PUF.
- Gadet, F. (1989). *Le française ordinaire*. Colin, Paris.
- Gaminde, I., Aurrekoetxea, G., Etxebarria, A.; Garay, U. & Romero, A. (2014). *Ahoskera lantzeko argibideak eta jarduerak. Laguntzarako materiala: teoria eta praktika*. Bilbao, EHU.
- García-Azkoaga, I.M. (2007). "Ahozko azalpena unibertsitatean: ezagutzak ebaluatzeko tresna bat baino gehiago", in Idiazabal, I. & García-Azkoaga I.M. (Arg.): *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbao, EHU (<http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>).
- García-Azkoaga, I.M. (2010). "Estrategias textuales y discursivas en el aprendizaje de la exposición oral de dos materias distintas", in Caballero, R. & Pinar, M.J. (coord.): *Modos y formas de la comunicación humana/ ways and modes of human communication*. Cuenca, Univ. de Castilla La Mancha (155-162).
- García-Azkoaga, I.M.; Diaz De Gereñu, L.; Imaz A. & Alegria A. (2010). "Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan", *TANTAK*, 22, 1zk: 7-42.

- García-Azkoaga, I.M. & Idiazabal, I. (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao, EHU.
- García-Azkoaga, I.M. & Zabala, J. (2015). "Multilingüismo e interacción en la escuela. Perspectivas par el análisis de la dimensión comunicativa de la lengua", in García-Azkoaga, I.M. & Idiazabal, I. (eds.): *Para una ingeniería didáctica de la enseñanza multilingüe*. Bilbao, EHU.
- Garro, E. (2007). *Jendurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa*, Doktorego tesia, UPV/EHU.
- Garzia, J. (2008). *Jendurrean hizlari*. Zarautz, Alberdania.
- Gobierno Vasco (2013). *V. Inkesta Soziolinguistikoa: Euskal Herria, Euskal Autonomia Erkidegoa, Nafarroa, Iparraldea*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, II. Madrid, Taurus.
- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2005). "A propos de la structure périodique des énoncés oraux. Un outil pour la didactique des débats scolaires", in Halte, J.-F. & Rispaill, M. (Arg): *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan (91-103).
- Larringan, L.M. (2002). "Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea", *Textos*, 29: 21-30.
- Larringan, L.M. (2007). "Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoeta", in Idiazabal, I. & García-Azkoaga I.M. (Arg.): *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbao, EHU (<http://testubiltzia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>).
- Mainueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod.
- Manterola, I. (2012). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*, Doktorego tesia, UPV/EHU.
- Nonnon, E. (1996/7). "Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours?", *Enjeux*, 39/40: 12-49.
- Ozaeta, A. (2010). *Agirre Asteasukoaren Eracusaldia: sermoia ikuspegi sozio-diskurtsiboaren argitan*. Bilbao, Euskaltzaindia.
- Schneuwly, B. (2007). "Jendurreko hizketaren irakaskuntza: hurbiltze sozio-historikoa", in Idiazabal, I. & García-Azkoaga I.M. (Arg.): *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbao, EHU (<http://testubiltzia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>).
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, PUR.

- Soziolinguistika Klusterra (2013). Arrue Proiektua. Ebaluazio diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabilerari buruzko datuak (LH4 eta DBH2) <http://www.soziolinguistika.org/es/arrue/2011txostena>.
- TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase one*. University of Deusto/Groningen.
- Zabala, J. (2009). "Kortesiaren azterketa euskarazko bi debatetan", *Euskera*, 54: 2-1. zatia, 811-842.
- Zabala, J. (2012). Ahozko konpetentziak derrigorrezko bigarren hezkuntzan: sekuentzia didaktikoak Tolosako laborategian. *Ikastaria*, 18: Sekuentzia didaktikoak eta hizkuntzen curriculum: teoria eta praktika / Secuencias didácticas y currículo de lenguas: teoría y práctica. (Apail.) / (Coord.): I. Idiazabal, I. García-Azkoaga, Luis M. Larringan, 179-193.
- Zabala, J. (2013). Ahozko hizkuntza derrigorrezko bigarren hezkuntzan. Esku hartzea eta ikasleen garapena Tolosako esperientzian. *BAT*, 87-88 (2-3): 127-148.