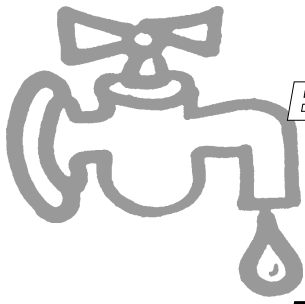




Beste iturrietatik

Berrikuntzak zabaltzea hizkuntz irakaskuntzan*

Numa Markee

Hizkuntzalaritza aplikatuko azken bi hamarkadetan –gutxi gorabehera planteamendu komunikatiboa hizkuntz irakaskuntzan garatu den denboran– hainbat berrikuntza izan dira hizkuntz irakaskuntzan, hala nola syllabus nozional-funtzionala, prozesuzko syllabusa, Planteamendu Naturala, prozedurazko syllabusa eta atazetan oinarritutako hizkuntz irakaskuntza. Proposamen hauek guztiek asko lagundu dute hizkuntz syllabus berritzaileen diseinuari lotutako arazo teorikoak hobeto ulertzen. Baina orain gutxira arte hizkuntzalari aplikatuak ez dira hasi berrikuntza horiek gauzatzeari lotutako arazoak ikertzen.

Egia esan, zenbait aintzindari salbuetsita –hala nola White (1988), Henrichsen (1989) eta beste zenbait idazle– hizkuntz irakaskuntzaren espezialista gutxi hurbildu da ezagutzera berrikuntzak zelan eta zergatik zabaltzen diren, ikertuz hainbat arlotan idatzi den literatura eskerga. Zoritxarrekoa da hori, zeren, Kennedy-k (1988), eta Beretta-k (1990) erakutsi dutenez, syllabus diseinuan “berrikuntzen zabalkuntza”-ren gaia aintzat hartzeak hizkuntz irakaskuntzan berrikuntzak eratu eta gauatzeko printzipio gidarien multzo koherentea eskaintzen die hala curricularen adituei nola materialen prestatzaileei eta irakasleei. Gainera, horrek irizpideak ematen dizkie ebaluatzaileei prozesua amaitu ondoren atzera begiratu eta berrikuntzak benetan noraino gauzatu diren ebaluatzeko. Bestela esanda, ikuspegi horrek marko orokorra eskaintzen digu hizkuntz irakaskuntzako berrikuntzen garapena eta ebaluazioa, biak, kontzeptualizatzeko. Beraz, nahiz eta terminologia hau hasieran arrotz eta ezezaguna gerta daitekeen, berrikuntzen zabalkuntzaren gaia gogoan hartzen baldin bada, esaterako, syllabusaren diseinuan, hizkuntz irakas-

kuntzaren espezialista guztientzat giltzarri diren arazoei helduko zaie. Horrenbestez, hizkuntz irakaskuntzan dihardutenek funtsezkotzat jo beharko lukete berrikuntzen zabalkuntzaren gaia hizkuntz irakaskuntzaren aurrerapenerako.

Baina nora jo dezake batek horri buruzko informazioa eskuratzeko? Hizkuntzalaritza aplikatuak ez bezala, hezkuntzak badauka ondo sendotutako tradizioa berrikuntzaren ikerketan eta erabileran (Fullan 1982; Miles, 1964; Nicholls 1983; Rudduck, 1991), bai eta Soziologiak (Rogers, 1983), hiri-plangintzak (Lambright eta Flynn, 1980), eta hizkuntz plangintzak ere (Cooper, 1989). Hortaz, hizkuntz irakaskuntzaren arlo espezifikoan berrikuntza definitzen duten gaien azterketak espezializazio akademiko horietatik edango du diziplinarteko marko bat osatzeko, batez ere Cooper-ek hizkuntz plangintzako berrikuntzaz idatzitako lanetik abiaturik. Azterketa honetarako markoa honako galdera anitz honek emango digu: “*Nork onartzen du zer, non, noiz, zergatik eta nola?*” (Cooper, 1989), bai eta galderaren osagai bakoitzari ematen zaion erantzunak ere. Modu horretara, profesionalen intereseko oinarrizko gaiak definitu ahal izango ditugu. Marko honek, bestalde, nahiko zabala izan beharko luke, hizkuntz heziketarekin zerikusia duen edozein berrikuntzari ekin nahi dioten profesionalen beharrei erantzuteko.

Berrikuntza definituz: “nork”

Irakasleak giltzarritzko partaideak dira syllabusaren diseinuan edozelako berrikuntza bultzatu nahi denean orduan. Aldi berean, garrantzitsua da gogoan hartzea beste pertsona batzuek ere izango dutela zeresana berrikuntza-prozesuan (Fullan, 1982). Berrikuntza bat onartuko den ala ez erabakitzean zeresana duten partaideak ez dira kontestu guztietan berak izango. Alabaina, berrikuntza gauzatzen den testuinguru konkretua dena delarik ere, partaideek rol sozial jakinak bereganatu ohi dituzte, beste partaideekiko erlazioak definitzen dituztenak. Lambright eta Flynn (1980) hiri-plangintzako adituek adierazi dutenez, indibiduoak honako rol hauen arabera erlazionatu ohi dira: onartzaile, gauzatzaile, bezero, hornitzaile edo ekintzaile gisa (azken hauei aldaketaren eragileak ere deitu ohi zaie). Hizkuntzalaritza aplikatuan, Kennedy (1988) bereizketa hauetaz baliatu da partaideen rola aztertzeko, Tunisiako unibertsitate batean dirulaguntzaz finantzatutako hizkuntz irakaskuntzarako proiektu batean; proiektu hartan, atzeritik etorritako curriculum-aditu bat herriko bertako irakasleekin batera aritu zen berrikuntzarako materialak diseinatzeko.

Kennedy-ren arabera, Tunisiako kasuan hezkuntza-ministerioko agintariak, dekanok, departamentuetako buruak eta bestelakoek berrikuntzaren onartzailearen rola dute; irakasleak gauzatzaileak dira; ikasleak, berriz, bezeroak; curriculum eta materialen diseinatzaileak hornitzaileak dira; eta atzerriko curriculum-aditua aldaketaren eragile gisa ari da. Kennedy-k nabarmendu duenez, praktikan rol hauek ez dute elkar baztertzen. Izatez, oso litekeena da pertsona batek rol bat baino gehiago izatea, batzuetan aldi berean eta beste batzuetan une desberdinetan proiektuan barrena. Horrela, batzuetan irakasleak onartzaile izaten dira,

eta zenbait kulturatan aldaketaren eragilearen eta hornitzaileen rolak ere har ditzakete. Aldaketaren eragilea alde batera utzita, pertsona horiek guztiek berrikuntzari kontra egiten dioten eragozleen rola ere har dezakete. Horrenbestez, berrikuntza diseinatu eta gauzatzeko prozesuan beti daude tartean hainbat pertsona, rol sozial desberdinak betetzen dituztenak.

“Onartzen du”

Onarpenaren kontzeptua honetan zehazten da: indibiduoak edo erakundeak zerbait erabakitzeko prozesuan murgiltzen dira, prozesu hori hainbat fasetan zatituta. Rogers-ek (1983), berrikuntzen zabalkuntzan punta-puntako aditua den soziologo erruralak, bost urrats ikusten ditu erabakia hartzeko prozesuan: balizko onartzaileek 1) berrikuntzari buruzko jakintza bereganatzen dute, 2) berrikuntzaren balioaz komentatzen dira, 3) berrikuntza onartzeko aurre-erabakia hartzen dute, 4) berrikuntza onartzeko erabakia gauzatzen dute 4) berrikuntza erabiltzen jarraitzeko erabakia sendotzen dute. Fullan hezitzaileak (1982), beste hurrenkera bat, lau urratsekoa, proposatu du: abiatzea, gauzatzea, jarraitzea eta emaitza.

Ebaluatzailearen ikuspegitik, onarpenaren kontzeptua “gauzatze-mailen” arabera ere taiutu daiteke. Mailak zehazten du kasuan kasuko aldaketak zein sakonak izan diren. Beretta (1990), adibidez prozedurazko syllabusaz (Prabhu, 1987) egin duen ebaluazioan, kontzeptu horretaz baliatzen da ebaluatzeko ea proiektu hartan parte hartutako irakasleek noraino gauzatu zuten syllabus horrek berekin zekarren atazetan oinarritutako metodologia. Leku faltagatik ezin ditugu Beretta-ren emaitzak zehatz aztertu, baina azpimarratzekoa da prozedurazko syllabusa gauzatu behar zuten irakasleen %47a baino ez zela iritsi Beretta-k gauzatze-maila “ego-kitzat” jotzen zuenera; ehuneko 13ak baino ez zuen lortu “adituaren” gauzatze-mailara heltzea. Emaita hauek erakusten dute zein zaila den funtsera helduko den berrikuntza bultzatzea. Komeni da gogoan hartzea berrikuntza orok arrisku batzuk hartzea eskatzen duela, eta hezkuntza arloko berrikuntzen ia hiru laurdenek huts egin ohi dutela denborarekin (Adams eta Chen, 1981), ez direlako inoiz erabat onartzen, edo ez direlako onik ateratzen Rogers-ek (1983) aipatutako sendotze-etapatik.

“Zer”

Berrikuntza bera, kontzeptu bezala, funtsezkoa da ideia eta prozedura berrien gauzatze edota ebaluazioan. Nicholls-ek honetara laburbiltzen ditu berrikuntzaren oinarrizko ezaugarritzat jotzen dituenak:

Berrikuntza da pertsona batek edo gehiagok berritzat sumatzen duten ideia, objektu edo jokaera, lortu nahi diren helburu batzuei begira aurre-rapena ekartzeko ustean egiten dena, izatez funtsari dagokiona eta planifikatua eta bilatua dena (1983: 4).

Alabaina, hizkuntz irakaskuntzaren testuinguruan Nicholls-en definizioak arazoak sortzen ditu nolabait. Artikulu honen helburuetarako, honetara definituko dugu berrikuntza: irakasmaterialak, planteamenduak eta balioak kualitatiboki aldatzeko proposamenak, (hizkuntz) hezkuntza-sistema formala osatzen duten gizakiek berritatzat jotzen dituztenak.¹

Nicholls-en ideia hori, hots, “berritasuna” erabiltzaileen pertzepzio-kontu subjektiboa delako hori, garrantzitsua da hizkuntz irakaskuntzan. Ikuspegi honek, oso egokiro, aukera ematen du Planteamendu Naturala berrikuntzen artean sartzeko, nahiz eta Krashen eta Terrell-entzat (1983) metodo hau zera besterik ez den, mende honetako lehenagoko hamarkadetan hainbeste zabaldu ziren metodo “natural” edo zuzen tradizionalen printzipioen berdeskubrimendua... egokiro berformulatu eta eguneratua, bigarren hizkuntzaren eskurapenari buruzko ikerketek eginiko aurkikuntzen argitan. Krashen eta Terrell zuzen daude beren proposamenen berritasuna termino absolutuetan epaitzen dutenean, baina, erabiltzailearen ikuspegitik begiratuta, zalantzarik ez da 1980ko hamarkadaren hasieran irakasleek gauza berritza hartu zutela Planteamendu Naturala. Metodoa lehenengo aldiz aurkezten zaien irakasle berriek halaxe ikusten dute gaur egun ere.

Hala ere, sarreran bereiztu ditugun hizkuntz irakaskuntzako berrikuntzen bost adibideei begira (syllabus nozional/funtzionala, prozesuzko syllabusa, Planteamendu Naturala, prozedurazko syllabusa eta atazetan oinarritutako hizkuntz irakaskuntza), Nicholls-en definizioaren gainerako osagaiak edo murriztegiak dira edo bestela kanpoan uzten dituzte hizkuntz irakaskuntzako garrantzitsuak diren irizpide bereizgarriak. Hori dela eta, goian emandako beste definizioa egokiagoa da hizkuntz irakaskuntzaren testuinguruetarako. Definizio alternatiboaren beharra adierazten dute, hain zuzen, Nicholls-i honako lau puntuok direla-eta egindako kritikek: 1) berrikuntzen testuinguru sistemikoa; 2) berrikuntzen funtsez-kotasuna; 3) berrikuntzek unean uneko egoera noraino hobetzen duten; 4) berrikuntzek zein neurritaraino izan behar duten bilatuak eta planifikatuak.

Lehenengo eta behin, badirudi berrikuntza gauzatzen den ingurune sistemikoa garrantzizko elementu erabakigarria dela berrikuntza onartu ala ez onartzeko. Prabhu-k (1987) ohartarazi duenez, prozedurazko syllabusa Indiako lehen eta bigarren hezkuntzako eskoletan gauzatzeak murrizketa handiak ezarri zizkion proiektuari, erabaki baitzen prozedurazko syllabusa ez zela erabiliko estatu mailako zenbait sarrera azterketa egin behar zituzten ikasleekin. Berrikuntzaren testuinguru sistemikoaz aipu zehatzik ez egitean, Nicholls-ek atea zabaltzen du bere hitzak interpreta daitezen esanez pertsonen libre dutela berrikuntzak gura duten moduan egitea. Baina, jakina, pertsonen ez dute halako askatasun-mailarik. Honek pentsarazten digu indibiduen eta sistemen arteko harremanak kontuan hartu behar direla berrikuntzaren definizioan.

Bigarrenik, balio pedagogikoak aldatzen direnean bakarrik esan daiteke berrikuntzak “funtsezko” aldaketa dakarrela. Hain konplexuak ez diren beste mailetan, hau da, material eta planteamendu berriak erabiltzean, gerta daiteke irakasleek jokaera berriak material eta planteamendu berri horiek zergatik erabiltzen ari diren apenas edo batere ulertu barik... eta hori nekez har daiteke portaeraren aldaketa funtsezkotzat. Horrek ez du esan gura axaleko aldaketak ez direla inolaz ere berritzaileak, edo ezin dezaketela aldaketa sakonagorik ekarri gerora.

Gainera, aldaketaren “berritasuna” gutxituz doa denborarekin, instituzionalizatuago eta erabiltzaileentzat ezagunago egin ahala. Esate baterako, hasieran esaten zen syllabus nozional/funtzionalak funtsean desberdinak zirela syllabus estrukturaletatik, hizkuntz edukiak modu semantikoan, eta ez sintaktikoan, antolatzen zituztelako. Hala ere, laster aitortu zen syllabus nozional/funtzionalak kualitatiboki desberdinak zirela syllabus estrukturaletatik, baina batean eta bestean edukiak (hau da, nozioak, funtzioak, egitura gramatikalak, hiztegia etab.) antolatzeko erabiltzen diren irizpide guztiak linguistikoak direla (Long eta Crooks, 1992). Beraz, zaila da argudiatzea syllabus nozional/funtzionalek ekarritako ber-orientazioa funtsezkoa dela hitz horren inongo zentzu adierazgarritan. Horrenbestez, hobe da berrikuntza aldaketa kualitatiboen arabera definitzea, termino horrek egokiro besarkatzen baititu portaera berritzailearen hiru mailak (materialak, planteamenduak, balioak).

Hirugarrenez, berrikuntzak unean uneko egoera hobetzeko asmoz planteatzen dira, jakina, baina ez dira beti suertatzen aurreko jokaerak baino hobeak (Fullan 1982). Esate baterako, Brumfit-ek (1981; 1984a) gogor kritikatu ditu syllabus nozional/funtzionalak, esanez kasu batzuetan berrikuntza desegokia izaten direla. Autore honen iritziz, syllabus horiek modu akritikoan gauzatzen direnean, ikasleei ukatu egiten zaie gramatikaren ahalmen sortzaileaz baliatzea (hots, arau sintaktikoak erabilia, esaldi berriak egiteko gaitasunaz baliatzea), Brumfit-en ustean hori ezinbesteko baliabidea bada ere ikasteko. Kritika honek aditzen ematen digu praktikan aurrerapena ez dela nahitaez berrikuntzen bereizgarria. Egia esan, zenbait kasutan berrikuntzei, bultzada eman beharrean, aurka egin beharko litzaieke, on baino kalte handiagoa egiten dutelako.

Laugarren eta azkenik, “plangintza bilatuaren” ideiak bi eratako arazoak sortzen ditu hizkuntz irakaskuntzan. Lehendabizi, garrantzitsua da kontutan hartzea syllabus nozional/funtzionala plangintza ugariren ondorioa dela, bai, baina planifikatu daitekeen proiektuaren parte bakarra irakatsiko edo neurtuko dena besterik ez dela, eta ez ikasiko dena (Brumfit, 1984b). Bigarrenez, zalantzazkoa da prozedurazko syllabusaren printzipioen azalpena plangintza bilatuaren adibidetzat jo daitekeen, kontutan baldin badaukagu saio- eta errore-prozesu baten ondorioa izan zela (Prabhu, 1987). Beraz, badirudi adibideek ez dutela bermatzen plangintza bilatuaren ideia berrikuntzen bereizgarrien artean sartu beharko litzaitekeenik; kritika honek, hala ere, ez du ukatzen plangintza-mota desberdinak erabilgarriak direla curriculum berritzaileak garatzerakoan.

“Non”

Itaun hau –berrikuntza non gauzatzen den– termino soziokulturaletan planteatzen da (Cooper, 1989). Bestela esanda, berrikuntzaren testuinguru soziokulturala zehaztea da hemen ardura, eta ez kokaera geografikoa. Hezkuntza-sistema batean syllabus berritzaileak sartu nahi dituzten profesionalek ohartu egin behar dute muga soziologiko desberdinek euren lanean izan dezaketen eraginaz (eragin negatibo zein positiboaz). Adibidez, Sudan-en dirulaguntzaz finantzatutako proiektu bat aztertuta, Markee-k (1986a; 1986b) proiektuaren gauzapenean eragina izan zuten

faktore kultural, ideologiko, historiko, politiko, ekonomiko, administratibo, instituzional eta soziolinguistikoak zehaztu ditu. Beste autore batzuek ere aipatu dute halako aldakiak aintzat hartzearen garrantzia syllabus berritzaileak gauzatzerako orduan. Ikus, adibidez, Bowers (1980; 1987), Holliday eta Cooke (1982), Kennedy (1982; 1988) eta Swales (1980; 1989) .

Zenbait lan egin dira faktore hauen garrantzi erlatiboa zehazteko. Esate batera, Kennedy-ren irudiko (1988), ikasgelako berrikuntzak hainbat sistemen menpe daude. Horien artean, 1. irudian ikus daitezkeen legez, balio kulturalak ditugu portaeraren moldatzailerik indartsuenak, horien artean konbentzio politikoak, ohitura administratiboak eta abar baitaude.

- .1: *Berrikuntza gauzatu behar deneko azpisistema intererlazioen hierarkia (Kennedy, 1988: 332)*



Bestalde, zenbait saio egin da aztertzeko noiz hartu beharko liratekeen kontutan muga soziokultural horiek syllabusa diseinatzeko prozesuan (Holliday eta Cooke, 1982; Munby, 1978, 1984). Badirudi muga soziokulturalok nahiko esparru handia hartzen dutela euren baitan, baina, hala ere, erabiltzaile pragmatikoaren ikuspegitik, horien garrantzi erlatiboa testuinguruaren arabera aldatuko dela argudia daiteke. Gainera, esperientziak adierazten du muga horiek ezin daitezkeela modu lineal eta diskretuan hartu; aitzitik, syllabus berritzailearen diseinu, gauzatze eta ebaluazioaren alderdi guztietan izango dutela eragina.

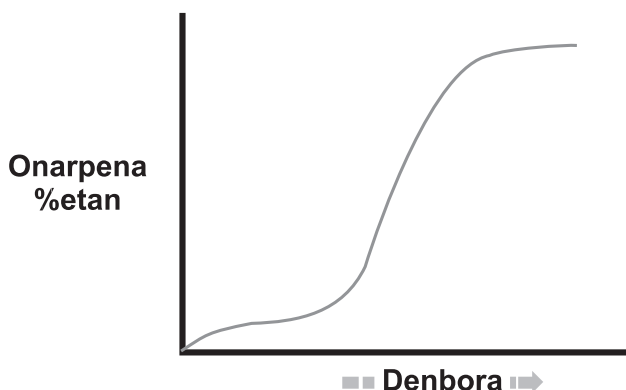
“Noiz”

Onartzaileetako batzuek nahiko arin gauzatuko dute berrikuntza, baina beste batzuek denbora gehiago beharko dute berrikuntza bera aurrera eramateko. Horrela, baldin badakigu noiz onartzen duen A-k berrikuntza bat eta noiz onartzen duten berrikuntza hori bera B, C edo D-k, zehaztu ahal izango dugu zein neurritan zabaltzen den berrikuntza jakin bat balizko onartzaileen talde batean, eta onartzaile kategoria desberdinak bereiztu ahal izango ditugu.

Honetara adieraz daiteke zabalkuntza: epe jakin batean berrikuntza bat gauzatzen duten onartzaileen portzentaiaren bidez (Rogers, 1983). Bigarren irudiak erakusten du S formako zabalkuntzaren uhin tipikoa. Uhinaren beheko aldeko aldapa eztiak erakusten du hasieran aldaketa

oso geldiro onartzen dela; balizko onartzaileen ehuneko 25 inguruko masa kritiko batek berrikuntza onartzen badu, aurrera atera daiteke. Puntu horretan uhinaren erdialdeko aldapa malkarrago egiten da (hau da, onarpenaren tasa arinagotu egiten da), jendea “gurdira igo ahala”. Azkenik, uhina zelaitu egiten da, zabalkuntza astirotu eta azkenik hutse-
ra iritsi arte, dela balizko onartzaile guztiek onartu dutelako, dela berri-
kuntza jelatu egin delako.

.2: *Zabalkuntzaren S uhina*



Zabalkuntza-tasari dagokionez, onartzaileen bost kategoria bereiztu dira (Huberman 1973, Rogers 1983). Honakoak dira: berritzaileak, hasierako onartzaileak, hasierako gehiengoa, geroko gehiengoa eta atzeratuak; “NORK” izeneko atalean aipatu dudan bezala, berrikuntza bat sekula onartzen ez dutenei eragotzle deitu ohi zaie². Bigarren irudian erakutsita-
ko S uhinari begira, berritzaileak eta hasierako onartzaileek uhinaren lehen ehuneko 25a lirake. Hasierako eta geroko gehiengoa uhinaren zatirik malkarrena izango lirake. Atzeratuak uhinaren azken partean eongo lirake, uhina zelaitu eta ordeka bihurtzen denean.

Informazio hau gutxienez bi erataria aplika daiteke. Batetik, syllabus berritzailea sartu nahi duten programa- diseinatzaileei aukera ematen die berrikuntzarako jarrera irekiarena izango duten irakasleengana jotzeko. Onartzaileen kategoria bakoitza ezaugarri pertsonal batzuei lotuta joan ohi da, alegia, berrikuntzara jotzen duten edo jotzen ez duten ezaugarriei lotuta; beraz, hasierako onartzaileak ezagutzea garrantzitsua izango da berrikuntza-prozesuan. Bestetik, halako datuek modua ematen diete eba-
luatzaileei zehazteko berrikuntza bat zelako arrakastaz eta abiaduraz zabaldu den balizko onartzaileen talde batean.

“Zergatik”

Arrazoi asko eta era askotakoak daude berrikuntzak onartu edo errefusatzeko. “NON” izeneko atalean aipatu dira dagoeneko jokoan sartzen diren muga soziokulturaletako batzuk. Horietaz gain, badira pertsona

bakoitzari dagozkion faktore psikologikoak ere, eta berrikuntzen euren ezaugarriek, era berean, badute eraginik onarpenean.

Rogers-ek (1989) dio perfil psikologiko konkretu bateko pertsonak onarpenari buruz portaera jakin bat izan ohi dutela. Adibidez, berrikuntza arin onartzen duten pertsonak asko bidaiatu ohi dute, heziketa-maila ona izaten dute, eta gora egiteko interesa; irekita daude ideia berrietara, eta horien bila ibiltzen dira, eta komunikabideekiko esposizio handia izaten dute. Jende askorekin izan ohi dituzte harremanak, eta ziurtasun-falta handiak jasateko gai izaten dira. Atzeratuek, bestalde, guztiz kontrako ezaugarriak izan ohi dituzte, eta tarteko jendeak, berriz, bitarteko ezaugarriak erakutsi ohi ditu.

Azkenik, berrikuntzek euren badituzte euren ezaugarriak, berorien onarpena bultzatzen edo eragozten dutenak. Zenbait idazlek (Bricknell 1969, Henrichsen 1989, Kelly 1980, Levine 1980, Zaltman eta Duncan 1977) ezaugarri-sorta desberdinak proposatu dituzte berrikuntzetarako. Hemen, Rogers-ek proposatutakoak erabiliko ditugu, arlo desberdinetako berrikuntzei buruzko 1500 bat azterlan enpiriko edota teorikotatik atereak direlako, eta, horretaz gainera, ezagunenak direlako. Hona hemen ezaugarriok:

- balizko onartzaileek berrikuntza onartzetik atera dezaketen abantaila (hau da, kostuak edo onurak);
- berrikuntzaren bateragarritasuna ordura arteko jokabideekiko (hau da, berrikuntza noraino den desberdina edo antzekoa balizko onartzaileak ordura arte erabili duenaren aldean);
- berrikuntzaren konplexutasuna (hau da, noraino den zaila den berrikuntza ulertu edo erabiltzea);
- berrikuntzaren probagarritasuna (hau da, noraino den erraza berrikuntza aproban jartzea etapaz etapa).
- berrikuntzaren behagarritasuna (hots, berrikuntza ikusteko modukoa den, eta zein neurritan).

“Zelan”

Bigarren mundu-gerraren ostean audiolingualismoa eskola japoniarretan noraino zabaldu zen azaltzen duelarik, Henrichsen-ek (1989) aipatzen du teoria desberdinak daudela aldaketa zelan gertatzen den azaltzeko. Horien artean orekaren teoria, bilakabidearen teoria, gatazkaren teoria, igoera eta jauskeraren teoria eta zabalkuntzaren teoria ditugu. Azken hau da hizkuntz irakaskuntzarako zeresan zuzenik daukan bakarra. Berrikuntzen zabalkuntzaren ikuspuntutik abiatuta, Havelock hezitzaileak (1971) berrikuntzaren hiru eredu oinarritzko bereizten ditu. Honela deitzen die: *ikerketa*, *garapena eta zabalkuntzaren eredia (IG eta Z)*, *arazoak konpontzeko eredia eta interakzio sozialaren eredia*. Horiek denak bildurik, bestalde, *lotura-eredu* hibridoa sortzen da. Antzera, Chin eta Benne zientzialari sozialak (1976) berrikuntzarako estrategien hiru familia bereiztu dituzte, *enpiriko-arrazionala*, *arautzaile/ber-hezitzailea* eta *botere behartzailearena*, hurrenez hurren. Eredu eta strategiok

“pareka” dihardute, eta hizkuntz irakaskuntzako zenbait berrikuntza diseinatu dituztenek erabili izan dituzte, kasu gehienetan oharkabea.

Berrikuntzarako estrategia enpiriko-arrazionalak ideia honetatik abiatzen dira: pertsonak arrazionalak dira, eta beraz, berrikuntza bat euren interes arrazionalaren aldekoa izango dela erakusten bazaie, hori onartzeko prest egongo dira. Berrikuntzaren IG eta Z ereduaz baliatzen den jendekak erabili ohi ditu halako estrategiak. Konbinaketa horren adibide on baterako, hor daude Europako Kontseiluarekin erlazionatutako adituek hasieran diseinatutako syllabus nozional/funtzionalak. (Wilkins, 1976).

Eredu hori arrazionala, sistematikoa eta teorikoki oinarritua da. Epe luzerako plangintzak berebiziko garrantzia dauka, eta lana oso ondo prestatutako aditu-taldean artean banatzen da. Aditu-taldeok proiektu orokor baten fase diferenteetan egiten dute lan. Plangintza-prozesua funtsean lineala da (nahiz eta feedbackeko kiribilak egiturari jaso daitezkeen), eta suposatzen du emaitza kontsumitzaile pasibo, nahiz arrazional, batek erabiliko duela. Plangintza oinarritzko ikerketarekin hasten da, eta gero honako fase hauek datoz: ikerketa aplikatua, prototipoak egin eta proban jartzea, produktuak handika ekoiztu eta ontziratzea, eta, azkenik, zabalkuntza orokorra egitea balizko erabiltzaileen artean. Ustea da garatze-prozesuaren kostu handiak efizientziak epe luzean izango dituen onurekin eta berrikuntzari auresuposatzen zaion kalitate handiarekin berdinduko direla (Havelock, 1971).

Botere behartzailearen estrategian botere politiko, administratibo edo ekonomikoa erabiltzen da arazo bat konpontzeko. Estrategia hau ere erabil daiteke IG eta Z ereduarekin batera. Halaxe gertatzen da hezkuntza-ministerio batek erabakitzen duenean syllabus berri bat eratu eta herri osoan zabaltzea. Konbinaketa honen adibide on baterako, ikusi hezkuntza-ministerio holandar eta malasyarrek lehen edota bigarren hezkuntzarako hartutako syllabus nozional/funtzionalak.

Estrategia arautzaile/ber-hezitzaileak ideia honetatik abiatzen dira: erabiltzaileen erabakiak ez daude irizpide arrazionaletan bakarrik oinarrituta; balio-sistema soziokultural eta pertsonalek ere pareko eragin garrantzitsua dute portaeran. Arazoak konpontzeko berrikuntzaren eredu sinesten duten pertsonak erabili ohi dituzte estrategia hauek. Havelock-ek (1971) adierazi duenez, haxe da hezkuntza-arloko berrikuntzan gehien estimatzen den eredu, Estatu Batuetako eta Britainia Handiko idazleen artean bederen. Prozesuzko syllabusa da konbinaketa honen adibide ona hizkuntz irakaskuntzaren arloan.

Arazoak konpontzeko ereduari oinarri ematen dion plangintza-metodoa nahiko aldentzen da kualitatiboki IG eta Z ereduaren erabiltzen den metodotik. Zehatzago esanda, erabiltzaileak ekintza-ikerketaz baliatzen dira arazoa zehaztu eta zelan konponduko duten diagnostikatzeko. Diagnostikaren ostean bilaketa eta bilketa-fasea dator, zeinetan erabiltzaileak informazioa biltzen saiatzen diren, esan nahi baita, beren premietarako esanguratsua izan daitekeen eta berrikuntza egokia formulatzeko edota aukeratzeko modua emango dien informazio guztia. Berrikuntza antze-

man ostean, egokitze, probatze eta ebaluatze-prozesua dator. Aldi hone-
tan erabiltzaileek begiratzen dute ea diseinatu duten irtenbideak benetan
konpontzen duen prozesu osoa abian jarri duen arazoa. Erabiltzaileek
berrikuntza nolabait eskasa edo desagokia dela erabakitzen badute, pro-
zesua berriro hasten da, harik eta konponbide egokia aurkitu arte
(Havelock, 1971).

Interakzio sozialaren ereduak sarritan estrategia arautzaile/ber-hezitzaile-
leez baliatzen dira. Kennedy-k (1988) Tunisian egindako lanean, kasura-
ko, horien elementu batzuk aurkitzen ditugu. Eredu honek harreman
sozialen garrantzia azpimarratzen du, eta berrikuntza onartzeko giltzar-
rizko aldakitzat jotzen. Hona hemen eredu honetan indarra ematen zaien
beste faktore batzuk: 1) balizko onartzaileen lekua sare sozialaren
barruan (hots, norainoko loturak dauzkaten, edo noraino ez daukaten
loturarik euren erabakian eragina izan lezaketen kideekin); 2) harreman
pertsonal informalek betetzen duten eginkizuna, berrikuntzei buruzko
informazioa trukatzeko mekanismo funtzional legez; 3) talde bateko kide
izatearen garrantzia eta erreferentzia taldearekiko identifikazioa, onar-
pen indibidualaren maila aurretik antzemateko zantzu gisa; eta 4) zabal-
kuntzaren S uhina (ikus “NOIZ” izeneko atala). Eredu honek
hezkuntzaren testuinguruan egin duen ekarpen nagusia hauxe izan da:
curriculum berritzaileen zabalkuntza bultzatu edo eragoztean komunika-
zioak betetzen duen zeregin garrantzitsua erakustea (Havelock, 1971).

Azkenik, Havelock-ek (1971) lotura-eredu deritzenak ere badirela aipa-
tzen du (ikus Rogers eta Shoemaker, 1971). Funtsean, goian azaldutako
hiru ereduaren forma hibridoak izaten dira, aldaketaren eragilean eta berri-
kuntzen erabiltzaileen arteko loturak azpimarratzen dituztenak. Lotura
hauek parada ematen diete partaideei elkarrekikoa eta lankidetzakoa
den interakzioan sartzeko. Henrichsen-ek lotura-eredu bat defendatzen
du zabalkuntzarako. Honelaxe dio:

[loturaren aukerak] berrikuntza ikertu eta garatzeko era ematen du,
baina ez du suposatzen IG eta Z ereduaren denik berrikuntza arrakastaz
gauzatzeko behar den guztia. Gainera, lotura-ereduak lekua uzten
du aldaketaren “dinamika” kanpoko indarra izan dadin, eta horrela
harreman bideratuek eragindako aldaketa azal dezake, baita muga
kulturaletan barrena ere (1989: 69).

Ondorioak

Argudiatu dugunez, profesionalek berrikuntzen zabalkuntzari buruzko
jarrera bat hartzea giltzarrizkoa da hizkuntz irakaskuntzaren teoriak eta
praktikak aurrera egin dezan. Halako ikuspegi batek marko bateratua
eskaintzen du hizkuntz irakaskuntzako berrikuntzen garapena eta ebalua-
zioa, biak, kontzeptualizatzeko. Badira zenbait arazo, esanguratsu suer-
tatzen direnak hizkuntz irakaskuntzaren arloan berrikuntzak zabaltzea
zertan den ulertzeko, eta horiek azaldu aldera Cooper-en (1989) galdera-
ren arabera aztertu dugu berrikuntza: “*Nork onartzen du zer, non, noiz,
zergatik eta zelan?*” Marko honek analisirako irizpide sorta bat eskaini-
tzen du:

- 1 partaideen rol sozialen eta onarpen portaeren perfila;
- 2 berrikuntzaren definizioa hizkuntz irakaskuntzaren testuinguruan;
- 3 berrikuntzak mugatzen dituzten faktore soziokulturalen azalpena;
- 4 zabalkuntzaren definizioa;
- 5 berrikuntzak mugatzen dituzten faktore pertsonalen ikuspegi orokorra, bai eta berrikuntzen onarpena bultzatzen edo eragozten duten berrikuntzen ezaugarriena ere; eta
- 6 hizkuntz heziketan aldaketak bultzatzeko erabil daitezkeen zenbait eredu eta estrategiaren sinopsia.

Sortzen ari diren programazioaren planteamendu “post-komunikatiboen” ezaugarriarik garrantzitsuena –planteamenduok esplizituki oinarrituta daudelarik berrikuntzen zabalkuntzari buruzko ikuspegiren batean– honako bi arazori ematen dieten arreta da edo izango da: 1) irakasleek noraino erabiltzen dituzten benetan material eta planteamendu berriak eta 2) zein neurritan berrantolatzen dituzten benetan euren balio pedagogikoak. Aldaketa hau –hots, diseinua azpimarratzetik gauzapena eta ebaluazioa azpimarratzera pasatzea– desiragarria izateaz gainera, aspalditik zen beharrezkoa.

Itzultzailea: Koldo Jule Garai

Oharrak

- * Ingelesezt “The diffusion of innovation in Language Teaching”. *Annual Review of Applied Linguistics* (13 zenb.: 229-243; 1993) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.
 - ** White, R. V. 1998. *ELT curriculum: diseinua, berrikuntza eta gestioa*. Itz.: Ana Isabel Morales. Donostia: HABE, 1998.
1. Hezkuntzaren arloko berrikuntzak hiru konplexutasun-mailaren arabera definitzeko ideia (material berrien erabilera, planteamendu berrien erabilera eta balio pedagogiko berrien onarpena) Fullan-ena da (1983), jatorriz. “Berrikuntza” eta “aldaketa” berbak sinonimo gisa erabiltzeari dagokionez, besteak beste honako idazleoi jarraitu diet: Adams eta Chen (1981), Fullan (1982) eta Kennedy-ri (1988). Beste idazle batzuek, hala nola Miles-ek (1964) eta Nicholls-ek (1983) bi termino hauek bereizten dituzte, eta berrikuntza aldaketa generoaren espezietzat hartzen dute; ikuskera honen arabera, osagai ezagunak harreman berrietara ekartzea aldaketa izango litzateke, eta berrikuntza, berriz, funtsean berria den zerbaitekin lan egitea. Artikulu honen helburuetarako ez dirudi bereizketa hau bereziki erabilgarria denik.

2. “Atzeratuak” eta “eragozleak” izenak (bigarrena bereziki) ez dira oso egokiak, hitz hauek justifikaziorik gabeko konnotazio negatiboak dauzkatelako. Artikulu honetan aurrerago esan dugun legez, batzuetan hobe litzateke berrikuntzei kontra egitea. Areago, onarpen prozesuan hartzen diren erabakiak ez dira beti kontzienteak, ezta nahitanahiez arrazionalak ere. Dena dela, terminologia behar barik ez ugaltzeko, termino hauek erabiltzen jarraituko dugu.

Bibliografia anotatua

- Beretta, A.** 1990. Implementation of the Bangalore project. *Applied Linguistics*. 11.321-337.
- Artikulu hau Beretta-k prozedurazko syllabusa ebaluatzeko argitaratu zuen lan-sortaren parte da. Syllabus diseinuaren planteamendu hori Prabhu-k garatu zuen 1980koen hasieran, Indiako hegoaldean burututako Bangalore Proiektuaren babespean. Proiektuko irakasleek prozedurazko syllabusa zinez noraino gauzatu zuten begiratuta, Beretta-k erakusten du alde nabarmenak egon zirela euren artean. Gauzapen-maila desberdin hauek azaltzeko, Beretta-k, irakasleei dagokienez, proiektuaren jabe izatearen sentimendua aipatzen du, bai eta hezkuntzan ondo

dokumentatuta dauden beste faktore batzuk ere.

Fullan, M. 1982. *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Lan honen egilea idazlerik eragingarrienetako bat da hezkuntzaren arloan Ipar Amerikan. Liburu honek ikuskera sakon eta hala ere irakurterraza eskaintzen du Estatu Batuetan eta Canadian hezkuntzan erabiltzen den berrikuntzaz. Lan honetan azpimarratzen da zein garrantzitsua den edozein ekimen berritzailetan partaide guztiek balizko beste onartzaileen uste eta ikuspegi baliogarritasuna ulertu eta estimatzea.

Henrichsen, L. E. 1989. *Diffusion of innovations in English language teaching: The ELEC effort in Japan, 1956-1968*. New York: Greenwood Press.

Irakas metodo berri bat zabaltzeko saioak zergatik ez ziren heldu mamitzera (audiolingualismoa gerra osteko Japonian) aztertzen duen lehen liburu monografikoa da hau, linguistika aplikatuari buruzko literaturan. Ez da azterketa historikoa hutsa; aztertzen du zergatik Charles Fries-en eta bere lankideen ahaleginek ez zuten arrakastarik izan berrikuntzen zabalkuntzaren ikuspegitik. Ondorio gisa, egileak ohar egiten die hizkuntz irakaskuntzaren profesionalei kontura daitezen zein gauza konplexua den jendeak bigarren hizkuntzak eta hizkuntza arrotzak ikasteko erabiltzen duen modua aldatzen saiatzea.

Kennedy, C. 1988. Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics* 9: 329-342

Artikulu honek ikasgelako berrikuntzan eragina duten muga soziokulturalak aztertzen ditu, Tunisian dirulaguntzaz finantzatutako hizkuntz irakaskuntzarako proiektu baten kontestuan. Ildo horretatik, laguntzera joandako profesionalen egoera kultural arrotzetan berrikuntzak sartzen saiatzen direnean konpondu behar izaten dituzten arazoen adibideak ematen ditu.

Nicholls, A. 1983. *Managing educational innovations*. London: Allen and Unwin.

Liburu honek Britania Handiko eta EEBBetako praktiken eraginpeko ikuspegia eskaintzen digu hezkuntzaren eremuko berrikuntzaz. Era berean, erakusten digu zelan aplikatu daitezkeen arlo desberdinetatik ateratako berrikuntzari buruzko

ezagutzak eta ideiak hezkuntza arloko berrikuntzak gestioatzeko. Hortik ateratako sintesiak, esaten digu, etekintsuago bihurtzeko berrikuntza gauzatzeko prozesua.

Rogers, E. M. 1983. *The diffusion of innovations*, 3rd ed. London and New York: MacMillan Free Press.

Arlo honetako aditu nagusiak idatzita, liburu honek gainbegira zabala ematen dio ideia, objektu eta praktika berriak balizko onartzaileen artean zelan zabaltzen diren aztertuz idatzi den literaturari. Giltzarritzako terminoen definizioak ematen ditu, eta deskribatzen du erabiltzaileek zelan onartzen edo errefusatzeko dituzten hainbat gauza, hala nola erlijio berriak, kontsumorako produktu berriak edo osasun edo hezkuntza arloko jokabide berriak. Faktore soziokultural eta pertsonalak eta eurekin interakzioan diharduten berrikuntzen euren ezaugarri nagusiak: horietatik dira berrikuntzak noraino onartuko diren erabakitzen dutenak. Hezkuntzako berrikuntzetara mugatzen ez bada ere, liburu hau ezinbesteko irakurketa da berrikuntzen zabalkuntzaren arazo funtsezkoak ulertu gura dituzten profesional guztientzat.

White, R. 1988. *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell**.

Linguistika aplikatua hau izan da hizkuntz irakaskuntzaren profesionalei berrikuntzen zabalkuntzaren gaineko literaturaren ikuspegi zehatz askoa aurkeztu den lehen liburua. Zehatzago esateko, azken bi atalek polito edaten dute hezkuntzari buruzko literaturatik, hizkuntz irakaskuntzako berrikuntzen ebaluaziorako konparazio neurri bat ezarri aldera. Gainera, autoreak curriculum-berrikuntzaren prozesu, gestio eta ebaluazioaren giltzarritzako arazoak aztertzen ditu hizkuntz irakaskuntzaren testuinguruan. Liburu hau sarrera erabilgarria da hizkuntz heziketako berrikuntzaren edukiak ezagutzeko.

Bibliografia anotatu gabea

Adams, R. and D. Chen. 1981. *The process of educational innovation: An international perspective*. London: Kogan Page in association with the UNESCO Press.

Bowers, R. 1980. The background of students from the Indian sub-continent. In British Council

- (ed.) *Study modes and academic development of overseas students*. London: The British Council. 104-113. (ELT Documents 109)
- Bowers, R.** 1987. Language teacher education: An integrated programme for ELT teacher training. In British Council (ed.) *Language teacher education: An integrated programme for ELT teacher training*. London: Modern English Publications in association with the British Council. 3-9. (ELT Documents 125)
- Brickell, H.M.** 1969. Appraising the effects of innovation in local schools. In R. W. Tyler (ed.) *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago, IL: National Society for the Study of Education. 284-304.
- Brumfit, C.** 1981. Notional syllabuses revisited: A response. *Applied Linguistics*. 2.90-92.
- Brumfit, C.** 1984a. Introduction. In C. Brumfit (ed.) *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon. 1-4. (ELT Documents 118)
- Brumfit, C.** 1984b. Function and structure of a state school syllabus for learners of second or foreign languages with heterogeneous needs. In C. Brumfit (ed.) *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon. 75-82. (ELT Documents 188)
- Chin, R.** and **K.D. Benne.** 1976. General strategies for effecting changes in human systems. In W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin and K.E. Corey (eds.) *The planning of change*, 3rd ed, New York: Holt, Rinehart and Winston. 22-45.
- Cooper, R.L.** 1989. *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Fullan, M.** 1983. Research into educational innovation. In H.L. Gray (ed.) *The management of educational institutions*. Lewes, Sussex: The Falmer Press. 145-261.
- Havelock, R.G.** 1971. The utilization of educational research and development. *British Journal of Educational Technology*. 2.84-97.
- Holliday, T.** and **C Cooke.** 1982. An ecological approach to ESP. In A. Waters (ed.) *Issues in ESP*. Oxford: Pergamon Press. 124-143. (Lancaster Practical Papers in English Language Education 5.)
- Huberman, A. M.** 1973. *Understanding change in education: An introduction*. Paris: OECD.
- Kelly, P.** 1980. From innovation to adaptability: The changing perspective of curriculum development. In M. Galton (ed.) *Curriculum change: The lessons of a decade*. Leicester: Leicester University Press. 65-80.
- Kennedy, C.** 1982. Language planning. *Language Teaching*. 15.264-284.
- Krashen, S.** and **T. Terrell.** 1983. *The natural approach*. New York: Pergamon.
- Lambright, W.H.** and **P. Flynn.** 1980. The role of local bureaucracy-centered coalitions in technology transfer to the city. In J.A. Agnew (ed.) *Innovation research and public policy*. Syracuse, NY: Syracuse University Press. 243-282. (Syracuse Geographical Series N° 5)
- Levine, A.** 1980. *Why innovation fails*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Long, M. H.** and **G. Crookes.** 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*. 26. 27-56.
- Maley, A.** 1984. Constraints-based syllabuses. In J.A. S. Read (ed.) *Trends in language syllabus design*. Singapore: SEAMEO-RELC. 90-111.
- Markee, N.** 1986a. The importance of sociopolitical factors to communicative course design. *The ESP Journal*. 5.3-16.
- Markee, N.** 1986b. Toward an appropriate technology model of communicative course design. *English for Specific Purposes*. 5.161-172.
- Miles, M. B.** 1964 Educational innovation: The nature of the problem. In M. B. Miles (ed.) *Innovation in education*. New York: Teachers College Press. 1-46.
- Munby, J.** 1978 *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munby, J.** 1984. Communicative syllabus design: Principles and problems. In J.A.S. Read (ed.) *Trends in language syllabus design*. Singapore: SEAMEO-RELC. 55-67.
- Prabhu, N.S.** 1987. *Second language pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Rogers, E. M.** and **F. Shoemaker.** 1971. *Communication of innovations: A cross-cultural approach*, 2nd ed. New York: Free Press.
- Rudduck, J.** 1991. *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University Press.

- Swales, J.** 1980. The educational environment and its relevance to ESP programme design. London: The British Council. 61-70.
- Swales, J.** 1989. Service English programme design and opportunity cost. In R. K. Johnson (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 79-90
- Wilkins, D. A.** 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Zaltman, G. and R. Duncan.** 1977. *Strategies for planned change*. New York: John Wiley and Sons.