

Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu

Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai

Leire Diaz-de-Gereñu,
Ibon Manterola,
Ines M. Garcia-Azkoaga
(arg.)



oman la zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**Euskara oinarri
eta eleaniztasuna helburu**

Hizkuntzen garapena
eta erabilera aztergai

Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu

Hizkuntzen garapena
eta erabilera aztergai

L. Diaz-de-Gereñu, I. Manterola, I. M. Garcia-Azkoaga
(arg.)

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

CIP. Unibertsitateko Biblioteka

Euskara oinarri eta cleaniztasuna helburu : hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai / L. Díaz-de-Gereñu, I. Manterola, I. M. García-Azkoaga (arg.) – Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, D.L. 2021. – 303 p. : il. gráf. ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

D.L.: BI-01134-2021. — ISBN: 978-84-1319-.

1. Euskara (Lengua) – Estudio y enseñanza. 2. Enseñanza bilingüe. 3. Multilingüismo. 4. Sociolingüística. I. Díaz-de-Gereñu, Leire, editor. II. Manterola Garate, Ibon, editor. III. García-Azkoaga, Inés María, editor.

809.169

800.73



Autoreak dira hemen agertzen diren informazioak aukeratu eta aurkeztearen erantzule, bai eta horietan adierazitako iritzien erantzule ere; iritzi horiek ez dira nahitatez UNESCOrenak eta ez dute konprometitzen Erakunde hori.

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-1319-342-7

Aurkibidea

<i>Hitzaurrea</i>	
Maria José Ezeizabarrena	9
<i>Sarrera</i>	
Leire Diaz-de-Gereñu, Ines M. Garcia-Azkoaga, Ibon Manterola . . .	11
<i>ELEBILAB, gure ikertaldearen ibilbidearen historia moduko zerbait, erronka berriak ahaztu gabe</i>	
Itziar Idiazabal.	19

1. atala

EUSKALDUN ELEBIDUN GOIZTIARREN HIZTEGIA ETA GRAMATIKA

<i>Elebidun txikien garapen lexiko eta gramatikala</i>	
Maria José Ezeizabarrena, Iñaki Garcia, Margareta Almgren	37
<i>Desarrollo semántico-pragmático en niños de 5 años</i>	
María Tania Barberán Recalde, Isabel García-del-Real Marco	61
<i>Elebidun goiztiarrak: nola hauteman, bala ekoitzi?</i>	
Saioa Larraza, Amaia Munarriz-Ibarrola	79

2. atala

ELEANIZTASUNA, HIZKUNTZAREN DIDAKTIKA ETA DISKURTSOAREN ANALISIA

<i>Le plurilinguisme, pour comprendre ce qu'est le langage et comment l'enseigner</i>	
Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz	93

<i>Mintzaira, testua, generoa: interakzionismo sozio-diskurtsiboaren talaiatik</i> Luis Mari Larringan, Ines M. Garcia-Azkoaga, Leire Diaz-de-Gereñu . . .	119
<i>Mintzaira-jarduera eta generotasuna: narrazio-egintza adibide</i> Ines M. Garcia-Azkoaga, Leire Diaz-de-Gereñu	143
<i>Mattin Zaku eta Centellita/Étincelle: D ereduko haurren garapen elebiduna aztergai</i> Beñat Lascano, Ibon Manterola	163
<i>Hiru txerritxoak eta beraien abenturak, otoak beraien etxeak bota ez ditzan: hizkuntza gutxitua ardatz duen hezkuntza eleaniztuneko hiru kasu apreziatibo</i> Ana Aldekoa Díez, Beñat Garaio Mendizabal, Maite Garcia Ruiz . . .	181

3. atala

ELEANIZTASUNA ETA IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA

<i>Hizkuntzen didaktika eta irakasleen formakuntza: ibiliak eta ibiltzekoak</i> Roberto Mielgo Merino, Begoña Ocio Endaya.	201
<i>Euskara oinarri eta ardatz Iparraldeko euskarako irakaslegaien formakuntzan: diagnostiko baten lehen urratsak</i> Jon Casenave, Argia Oltzomendi	223
<i>Debate sozio-zientifikoaren lanketa irakasleen prestakuntza-prozesu gogoe-tatsu baten barruan</i> Eneritz Garro, Agurtzane Azpeitia, Matilde Sainz Osinaga, Arantza Ozaeta.	237

4. atala

HIZKUNTZA-ANIZTASUNA MUNDUAN ETA EUSKAL HERRIAN

<i>Munduko hizkuntza-aniztasunetik euskarara; ekologietatik begirada</i> Mikel Mendizabal, Belen Uranga	257
<i>Hizkuntza-lankidetzeta: oraina eta geroa</i> Julen Larrañaga Martinez de Agirre, Andoni Barreña Agirrebeitia. . .	273
<i>Euskal-nasa kooperazioa: helduen eskoletarako metodologia eraginkorren bila, atazetan oinarritutako irakaskuntzaren bidetik</i> Ane Ortega, Arkaitz Zarraga	287

Hitzaurrea

Euskara oinarri, elebitasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabileraz aztergai izenburuko liburua osatzen duten kapituluek hizkuntza-erabileraz dihardute, baina ez edozein hizkuntzaz edota erabileraz, eta ezta edozein hizkuntzatan ere. Liburuaren ardatza, UPV/EHUko Itziar Idiazabal Gorrotxategi Irakasle Katedraduna da, bere ibilbide oparoan euskara bezalako hizkuntza gutxiagotuen ahozko erabileraren garrantzia, aztertzeko beharra eta konpromisoa oso argi utzi dituena. Eta baita lanari gogotik ekin ere, azkeneko lau hamarkadetan zehar abiarazi, zuzendu eta bultzatutako HEGEHJ, HIJE, ELEBILAB ikertalde egonkortuetan, zein Munduko Hizkuntza Ondarearen Hizkuntzen Unesco Katedran. Hiru esparru handitan kokatu, defendatu eta bultzatu du, euskararen erabileraren ikerketa: psikolinguistikan, didaktikan eta soziolinguistikan, eta hala identifika daitezke hiru esparruok liburuko ataletan ere.

Ikuspegi psikolinguistikoa behaketa-metodo naturaletan zein esperimentaletan oinarritutako ikerketek erakusten dute, haur (gehienak euskaldun elebidun)-en hizkuntzaren osagai fonologikoa, lexikoa, gramatikalaren zein semantiko-pragmatikoaren jabekuntza goiztiarra aztertu diren kapituluetan. Bestalde, Genevako eskolan garatu eta Euskal Herrian hedatutako interakzionismo sozio-diskurtsiboaren eredu teorikoa present da didaktikaz diharduten kapitulu askotan, Iparraldeko zein Hegoaldeko testuinguru soziolinguistikoa kontuan hartuta, narrazioa, kontaketa eta debatea bezalako testu-generoak irakaskuntzarako baliabide didaktiko legez aztertzen dituztenetan. Euskararen irakaskuntzako eskarmentuan oinarrituta, enbera edo nasa(yuwe) bezalako munduko beste hizkuntza gutxituen irakaskuntza bultzatzeko abiatuta dauden lankidetz-egitasmo, ekintzen eta lorpenen berri ematen duten kapituluek hizkuntza politikek munduko ekologia linguistikoa zaintzeko duten garrantzia gogorarazten digute.

HITZAURREA

Itziar Idiazabalen itzal luzea antzemango du irakurleak, Itziarren *erruz* eta *aitzakian*, berari *esker* eta, harrotasunez, *berarekin* batera, osatu dugun liburuan, tesi-zuzendari izan zuten hiru taldekidek, txukun asko, atondutako kapitulu-bilduma honetan.

Gasteizen, 2021eko ekainaren 7an.

Maria José Ezeizabarrena
ELEBILABeko Ikertzaile Nagusia

Sarrera

Hemen aurkezten dugun liburu honek euskara barne hartzen duen eleaniztasunaren ikerketan egindako ibilbide baten argazkia erakutsi nahi du. Itziar Idiazabalek hasitako eta sustatutako ibilbide hori ez da nolana hikoia izan eta Itziarri oso eskertuta gaude emandako babes guztiagatik. Mintzairaren funtzionamendua hobeto ulertu nahian, haur elebakar eta elebidunen hizkuntza-jabekuntzatik hasi, hizkuntzen azterketa testual eta diskurtsiboari ekin, egoera eleaniztunetan ikasten diren hizkuntzen ikasirakaskuntzari erreparatu eta munduko hizkuntza-ondareari so jarri gara ibilbidean zehar. Talai horretatik egiten diogu so euskarari eta eleaniztasunari.

Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu izenburua aukeratuta, eleaniztasuna ulertzeko modu bat islatu nahi izan dugu liburuan: euskararen oinarritzen den eleaniztasuna. Eleaniztasuna gizakiaren hizkuntza-gaitasunaren dimentsio kognitibo eta sozialak aztertzeke egoera egokiagoa da elebakartasuna baino, gizakiaren hizkuntza-gaitasunaren errealitatea aniztasunari erabat lotua dagoen neurrian. Hala ere, euskaldunona bezalako hizkuntza-komunitate txiki kasuan, hizkuntza gutxituak barne hartu eta sustatuko dituen eleaniztasunaren ikuspegia da interesatzen zaiguna, eta ez hainbeste hizkuntza hegemonikoen eleaniztasunari lotutakoa.

Hain zuzen, euskal komunitatearen lorpen handienetakoa izan da irakaskuntza eleaniztun arrakastatsua lortzea, lurraldearen arabera erakundeen aldetik babesa gorabeheratsua den arren. Bide horri aspaldi ekin zion Euskal Herriko eskola-sistemak. Hasiara batean euskararen biziberritzea zen premia nagusia, eta horrek eragin zion, zalantzarik gabe, eskolaren eredu pedagogiko osoari irakaskuntzaren berrikuntzan oso urrats emankorrrak emanez, eta, ondorioz, euskarazko eskolatzearen eskakizuna areagotu egin da. Beste ondorio batzuk ere izan ditu eraldaketa horrek; izan ere, elebidun/eleaniztunen hizkuntzaren jabekuntzaren funtzionamenduaren azterketatik eleaniztunen hizkuntzen ikasketa-prozesuetarako bidea egi-

tera behartu gaitu. Gainera, gizartearen premiak eta eskakizunak ere aldatzen joan diren neurrian, egun pentsaezina da eskolatze elebakarra, gutxienez atzerriko hizkuntza bat ere ezagutu behar dutelako gure ikasleek.

Gurean, gogoan dugun ereduaren behinik behin, euskara ardatz hartuta bideratzen da, kasuan kasu, gaztelaniaren edo frantsesaren zein atzerriko hizkuntzaren ikas-irakas prozesua. Aspaldiko eredu eleaniztuna dugu, beraz; baina gauza guztiekin gertatzen den bezala eredu horrek baditu premia berriak, gizartea eraldatzen joan den neurrian erronkak ere berritu baitira.

Ukaezina da euskararen biziberritzean eskolak izan duen eragina. Eskolari esker lortu dugu hiztun potentzialen kopurua handitzea, nahiz eta orain hiztun potentzial horiek hiztun aktibo izatea den erronketako bat. Etorkinek ekarritako hizkuntzen aniztasuna ere hor dago; garai batean gehienez erdara bateko edo biko (galiziera, fala, ...) familietako haurrak baldin bagenituen ere, orain ikasgela bakar batean hainbat familia-hizkuntza ere aurki ditzakegu euskaraz eskolatzen ari diren ikasleen artean.

Euskararen biziberritze horretan egindako bidea, baina, baliagarri bihurtu da askorentzat, eta besteak beste hizkuntza-aniztasunaren eta ama-hizkuntzaren balioa hobeto ulertzeko eta hizkuntza-lankidetzan aritzeko ezagutza baliagarria eman digu. Alde horretatik, beraz, euskarak Euskal Herritik mundura ere salto egin duela esan genezake.

Ibilbide hori guztia egin den bitartean, edo harekin batera, gurago bada, ikerketan egindako urratsak ezberdinak bezain emankorrak izan dira, eta hemen bilduko ditugun lanak horren lagin txiki bat besterik ez dira.

Edukia hobeto antolatze aldera, lau sail egin ditugu, nahiz eta batzuetan haien arteko mugak hizkuntzen artekoak bezain iragazkorak diren: euskaldun elebidun goiztiarren hiztegia eta gramatika; eleaniztasuna, hizkuntzaren didaktika eta diskurtsoaren analisisa; eleaniztasuna eta irakasleen prestakuntza; eta hizkuntza-aniztasuna munduan eta Euskal Herrian. Xehetasun horietan sartu aurretik, dena den, Itziar Idiazabalen hitzak aurkituko ditugu liburuan. Berak UPV/EHUn sortutako ikertaldearen ibilbidearen historia labur bat eta etorkizunari begira ikusten dituen erronkei buruzko gogoeta eskaintzen digu bertan. Berak sortutako ikerketa-taldearen (hasieran HEGEJ, HIJE ondoren, eta ELEBILAB egun) bide oparoaren eta hark egindako ekarpenaren berri ematen digu, hasi zenetik, orain dela hogeita hamar urte, gaur egun arte; Genevatik eta Hanburgotik igaro eta Hego Amerikara iritsi arte; Euskal Herriko hizkuntzetatik munduko hizkuntzetaraino, eta bueltan Euskal Herrira berriz ere, aberastasun eta ikasketa guztiarekin. Idiazabalek kapituluaren bukaeran azpimarratzen duen moduan,

Euskal Herriko hizkuntza-ukipenezko egoera laborategi bikaina da, adibidez, eskolaren bidez hitzun elebidun eta eleaniztunak sortzeko ahalegina ikertzeko. Azkenerako, ordea, mundua bera, laborategi bihurtu zaigu, beste hizkuntza gutxituetako komunitateen lankidetzari esker.

Euskal laborategiak eskaintzen duen beste ikerketa-gune bat haur txikien garapen elebidun edo eleaniztunarena da. Adibidez, liburu honetako lehen atalean bildu dugu haurrek euskara erderekin batera nola garatzen duten ikertzen duten lan sorta bat, «Euskaldun elebidun goiztiarren hiztegia eta gramatika» izeneko atalean, hain zuzen ere. Lehendabiziko lana UPV/EHUko Marijose Ezeizabarrena, Iñaki Garcia eta Margareta Alm-grenena da: *Elebidun txikien garapen lexiko eta gramatikala*. Hiztegiaren, kasu-marken eta aditzetako aspektu-marken jabekuntzaren gaineko hainbat datu ematen da lan honetan. Urtebete eta erditik lau urtera arte euskararen alderdi horiek hainbat profil soziolinguistikotako haurrengan zernolako bilakaera duten erakusten dute egileek. Halaber, kapituluaren beste ekarpen interesgarri bat ikerketa-metodologiarena da. Izan ere, hizkuntza-jabekuntzaren ikerketa-esparruan metodologiaren arloan egin den bilakaera azaltzen da kapituluaren, ikerketa longitudinal edo luzerakoaren eta transbertsalen edo zeharkakoaren ezaugarriak zein diren zehaztuz.

Liburuko lehen atal nagusiko bigarren kapitulua UPV/EHUko Tania Barberanek eta NUPEko Isabel Garcia-del-Realek idatzi dute eta honakoa du izenburua: *Desarrollo semántico-pragmático en niños de cinco años*. Izenburuak adierazten duen moduan, hizkuntzaren alderdi semantiko-pragmatikoen garapenari buruzko lana da. Zehazki, euskarazko eta gaztelaniazko zenbatzaileen eta aspektu-marken jabekuntzari buruzko hainbat ikerketetatik ateratako emaitzak bildu dira kapitulu honetan. Egileek erakusten dute, besteak beste, bost urterekin haurrek ez dituztela garatu oraindik zenbatzaileei dagozkien zenbait inplikatura-eskala (adibidez, *batzuk*-en esanahiak *denak* ez inplikatzeko duela), eta ezta aspektu-markei dagozkien hainbat eskala ere. Kapitulu honetan azaltzen diren bi ondorio azpimarratu nahi genituzke: batetik, inplikatura-eskala baten gaineko ezagutza pragmatikoa jabetzeak ez dakar haurrak beste inplikatura-eskalak adin berean bereganatzea; bestetik, bost urteko haur elebidunen kasuan, haurren elebitasun-mailak edota bi hizkuntzekiko kontaktua handiagoa edo txikiagoa izateak ez du eragiten aztertutako zenbatzaileen inplikatura-eskalen jabekuntzan.

UPV/EHUko Amaia Munarriz-Ibarrola eta Saioa Larrazarena da lehen ataleko azken kapitulua, *Elebidun goiztiarrak: nola hautesan, hala ekoitzi?* izeneko. Lehen bi kapituluetan, hurrenez hurren, hiztegia/gramatika eta semantika/pragmatika hizpide diren bitartean, hirugarren kapitulu honetan fonologiaren jabekuntzan jartzen da arreta. Euskararen hotsen hautesmate- eta ekoizpen-prozesuen arteko harremanak jorratzen dituzte egileek

kapituluan zehar, galdera honi erantzuten saiatzeko: euskara-gaztelania elebidunek hautematen dituzten modu berean ekoizten al dituzte euskararen hotsak? Haur eta heldu elebidunekin egindako hainbat ikerketaren emaitzak aurkeztu ondoren, egileek ondorioztatzen dute oraindik ez dagoela galdera horri modu zuzenean erantzuterik. Izan ere, euskara-gaztelania haur elebidun berberen hautemate- eta ekoizpen-gaitasunak ikertu dituen lanik ez da egin oraindik. Hala ere, egileek azaltzen dute hotsen hautematea, oro har, ekoizpena baino lehen garatzen dela haurrengan. Hautemate- eta ekoizpen-gaitasunen arteko harremanaz egileek diote batak ez duela bestea ekartzen derrigor eta hori hala dela erakusteko, besteak beste, afasiadun heldu elebidun baten datuak erakusten dituzte.

Eleaniztasuneko egoeretan irakatsi beharrak eta mintzairaren funtzionamenduaren ezagutzan gramatikatik haratago joan beharrak testuen eta diskurtsoen funtzionamendua aintzat hartzera eraman ditu *Eleaniztasuna, hizkuntzaren didaktika eta diskurtsoaren analisia* ataleko egileak. Bertan bildutako lanetan azaltzen den moduan, ingeniari-tza didaktikoa garatzeko ezinbestekoak diren aterki teorikoak eta zenbait baliabide metodologiko aurkezten dira, eta horiekin batera, eskola-sistema eleaniztasunaren lorpenak ebaluatzeko hainbat metodologia eta egitasmo.

Bigarren atal nagusi honetan, Genevako Unibertsitateko Jean-Paul Bronckartek eta Joaquim Dolzek egiten duten gogoetatik datozkigu mintzairaren eta eleaniztasunaren arteko harremana ulertzeko gako batzuk eta irakaskuntza elebidunaren izaeran sakontzeko zenbait azalpen. Bere lanetan ohikoa den bezala, Bronckarten gogoeta sakona eta mamitsua aurkituko dugu hasieran eta Dolzen begirada didaktikoa ostean. Lehendabizikoak bere marko teorikoa aurkeztu eta hizkuntza eta mintzairaren arteko ezberdintasunaz hitz egiten digu eleaniztasunaren garrantzia nabarmentzeko. Mintzaira, abstrakzio moduan ulertuta, bakarra dela dio, baina bere erabilerak askotarikoak direla, baita mintzaira horren adierazpide erabiltzen ditugun hizkuntzak ere (aldaera historiko-geografiko gisa ulertuta). Azken batean, hizkuntza, edozein delarik ere, erabiltzen dugunean, eragiketa berdina egiten ditugu mezu bat ekoitzi nahi dugunean, hau da, mintzatzen garenean (beste era batera esanda «fait de parler» bakarra da). Hala eta guztiz, hitz egiteko orduan hizkuntza jakin bat erabiltzen badugu ere, hizkuntzak ez dira entitate egonkorak eta aldaezinak. Mintzaira komunikazio-premietara eta gizartearen eskakizunetara egokitzen den bezala, hizkuntzak ere bilakatu egiten dira, sarritan ukipenean dituzten beste hizkuntza batzuen eraginez. Horrela begirata, beraz, aldaera historiko-geografiko bakoitzak bere ezaugarri gramatikal eta morfosintaktikoak izango ditu, baina horietako asko (aditzak eta izenak izan ezik) aldakorak izan daitezke (hizkuntzak elkarren artean elikatzen dira). Hizkuntza guztiak amankomunean dutena, ordea, komunikazioaren alderdiarekin lotuta dagoen generotasu-

naren esparrukoa da, hau da, erabileraren arabera bereizi daitezkeen testu-generoen esparruko dimentsioak dira amankomunak; testu-generoak haien artean bereizteko balio duten erregulartasunak partekatzen dituzte hizkuntzek, alegia. Generotasuna izango litzateke, beraz, hizkuntza guztietarako orokortu daitezkeen ezaugarria, horren barruan: diskurtso tipoen banaketa, testualizazio-mekanismoak (konexioa eta kohesioa) eta kontuan-hartze enuntziatiboa (ahotsen kudeaketa eta modalizazioak); horiek dira hizkuntzaren benetako «inbarianteak». Hizkuntzen elkarren ezagutza ustiatzeko estrategiak jartzen ditu berezitasun horrek hiltun eleaniztunaren eskura. Estrategia horiek baliatzeko tresnak garatzea dagokio hizkuntzen didaktikari. Didaktikaz mintzatzen da Joaquim Dolz, hain zuzen. Kontuan hartuta ikaseredu eleaniztunak eta haien helburuak, eta egindako azterketetatik abiatuta (Euskal Herrikoak barne), Dolzek bere ustez kontuan hartu beharko liratekeen printzipio orokorrak aurkezten ditu, aldagarritasunaren didaktika baten osagai eraikitzaileak izango direnak, betiere ikasleen errepertorioa eta testuinguru soziolinguistikoa sistematikoki kontuan hartuta. Horietako printzipio batzuk soziodidaktikatik eratorriak dira: bizitasun soziolinguistikoa, hizkuntzen estatusa eta hizkuntzekiko jarrerak; egoera didaktikotik eratorritakoak besteak: irakaskuntzari lotutako hizkuntza-politikak, hizkuntza-aniztasunaren irakaskuntza; hizkuntzak irakaskuntzaren tresna eta objektutzat aintzat hartzea. Testuinguru eleaniztuneari irakasteak dakartzan ezin saihestuzko lehentasunen aipamenarekin ematen dio amaiera Dolzek bere ekarpenari. Hori guztia kontuan hartuta, hauek dira eleaniztasunaren ingeniari didaktikorako helburu nagusiak: lehentasunezko irakas-objektuak identifikatzea, kontuan hartuta zeintzuk diren irakasten diren hizkuntzak; ikuspegi integral bat hizkuntzaren aniztasunaren eta irakasten diren hizkuntzena; irakasteko ikasmaterialak eta baliabideak garatzea.

Ekarpen mamitsu horren ostean UPV/EHUko Luis Mari Larringanek, Ines M. Garcia-Azkoagak eta Leire Diaz-de-Gereñuk interakzionismo sozio-diskurtsibo edo ISDaren kontzeptu garrantzizkoen azalpen laburra eskaintzen digute. Larringanaren gidaritzapean egindako glosario edo *va-demecum* tankerako ekarpen hau lagungarria izango zaio irakurleari aurreko atalean garatu diren nozio teorikoak hobeto ulertzeko. Hizkuntza-irakasleak ere bertan aurkituko du modu labur eta lagungarrian azalduta testuaren lanketarako ezinbestekoak diren nozioak. Halaber, adibide baten bidez, testu-genero jakin bateko ale baten —egunkariko berri batena, zehazki— azterketa aurkituko du irakurleak.

Testuaren generotasunak ezartzen dituen berariazko erregulartasunez aritzen dira Ines M. Garcia-Azkoaga eta Leire Diaz-de-Gereñu hurrengo kapituluaren. Bertan beste adibide bat aurkituko dugu, narrazioarena. Egileek, idatzizko narrazio batekin hasi eta ahozko testu narratiboaren eskutik testu-generoaren ezaugarritzera eramaten gaituzte. Aurreko kapituluaren egileek

ISDaren ikuspegiko nozioen azalpenarekin lotura ezarriz, narrazio-testuaren zenbait mailatan egiten dituzte geldiuneak: kohesioan, konexioan, planifikazioan, baina, baita ahozko modalitatean testuaren arkitekturako osagai horiek hartzen dituzten formetan ere. Narrazioari produktu bezala baino gehiago, prozesu bezala begiratzen diote egileek eta, eskema narratibo itxietatik urrun, narrazio-egintzari —hala idatzia nola ahozkoa—, testuinguruan ondo errotuz eraikitzen den testu bilakatze horri behatzen diote.

Bordeaux-Montaigne Unibertsitateko Beñat Lascano eta UPV/EHUko Ibon Manterolaren kapituluan D ereduan eskolatutako haurren ipuin-kontaktarako gaitasunen garapena da ikergaia, Ipar eta Hego Euskal Herrian egindako ikerketa bana hizpide hartuta. Testuinguru bakoitzean etxetik euskaldunak diren eta eskolan euskaldundutako haurren euskarazko eta frantsesezko/gaztelaniazko ipuin-kontaktak aztertzen dira. Ipuinetan aztertutako alderdi diskurtsibo-testualek erakusten dute adinaren araberrako garapena dagoela euskaraz eta frantsesez/gaztelaniaz, hizkuntza hauek haurren H1 zein H2 izan. Egileek ondorioztatzen dute D ereduak haurren garapen elebiduna susta dezakeela, bai etxetik euskaldun diren hurrengan bai gaztelaniadun/frantsesdun direnengan.

Liburuko bigarren ataleko azken atala UPV/EHUko Ana Aldekoa, Beñat Garaio eta Maite Garciak idatzia da. EAeko hezkuntza-sistema bakarra den arren, ikastetxe bakoitzak bere errealitate eta erronkak dituela kontuan hartuta, D ereduen aniztasuna argi erakusten du lan, esan dezagun, hirukoitz honek. Euskararen biziberritzea eleaniztasunarekin uztartzen duen EAeko eskola-testuinguruan ingurune ez hain euskaldunetako hiru ikastetxeren azterketa apreziatiboa egin dute, hau da, euskararen biziberritze eta hizkuntza-gaitasun eleaniztunen kasuan hiru eskolek dituzten indarguneak aztertu dira. Ikerketa bakoitzak bere izaera badu ere, hirurek partekatzen dituzten alorrak azaltzeak ekarpen handia egiten dio atal honi, eta hiru txerrixoen ipuinaren metaforaz baliatuta eskaintzen digute azalpena.

Roberto Mielgo eta Begoña Ociok, Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolako kideek, ibilbide luze eta aberatsa dute bai ISDaren ikuspegiaren azpian jarduten bai eta irakasleen prestakuntzan ere, hala hasierako prestakuntzan nola etengabekoan. Irakasleen prestakuntza eta haren gaineko hausnarketa oinarri-oinarritzko gaia da, oro har, baina dakigun bezala, bereziki hizkuntza gutxituentzat irakatsi behar duen irakaslearena; berebiziko garrantzia duen esparrua da kontuan hartzen badugu irakaslearen esku daudela gela barruko erabaki asko. Azken hamarkadetan izandako esperientzia oinarri hartuta, irakasleen prestakuntzaren inguruan izan diren aldaketak, sortutako behar berriak eta egin diren proposamenak eztabaidatzen dituzte egileek. Hurrengo urteei begira hizkuntzen irakaskuntzan lehentasuna izan beharreko arlo batzuen aurreikuspena ere eskaintzen digute eskarmentu handiko kide hauek.

Bordeaux-Montaigne Unibertsitateko Jon Casenave eta Argia Oltzomendi dira hurrengo kapituluaren egileak, eta aurreko kideek aurkeztutakoa osatzeko nahitaezko ikuspegi eta informazioa eskaintzen dute. Iparraldean ere bertako testuingurura egokitzen den eleaniztasun baten beharra dago. Baina nola irudikatzen dugu? Nola eramango da aurrera? Euskal Herriko parte honetan ere, lehen eta bigarren hezkuntzako irakasle gehienek erabiltzen duten argumentua dela baieztatzen digute, baita Iparraldeko instituzioek ere, klase elebidunak bultzatu nahiz. Hala ere, autoreek eskaintzen diguten diagnosian argi ikusten da eskola-sistema elebidun/eleaniztuna indartu beharra, baina baita ikerketa eta proposamen didaktikoen esperimentazioarena ere, besteak beste, ahozkoari begira.

Atal honetan, *last but not least*, datozkigu Mondragon Unibertsitateko kideak, Eneritz Garro, Agurtzane Azpeitia, Matilde Sainz Osinaga eta Arantza Ozaeta. Haietako gehienak, liburuan parte hartzen duten HIJE-ELEBILAB ikertaldeko kideekin ibilbide luzea egindakoak. Argudiatzeko trebetasunei begira, asko dira eskolak ikasleengan garatu beharreko gaitasunak. Kasu honetan, ikasleen prestakuntzaren erdigunean txertatzen den ikerketa baten emaitzak erakusten dira: lehenik, debate sozio-zientifikoaren generoaren barruan auzi konplexuak landu eta haien gaineko iritzi justifikatuak ikasleek ekoizpenetan nola egiten dituzten behatzen da, eta irakasleen prestakuntza baten testuinguruan debatearen lanketarako proposamen didaktikoa eraikitzen da, irakasleekin batera. Prestakuntzaren eraginkortasuna frogatzen da, zehazki, diskurtso erreferituan edo besteren ahotsak ekartzeko estrategietan egindako analisiaren bitartez.

Amaitzeko, munduko hizkuntza gutxituei begira jarriko gara hizkuntzalankidetzan egindako bidearen berri emateko. Itziar Idiazabalek sortutako Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedraren bultzadarekin garatutako lanak dira, besteak beste, Soziolinguistika Klusterra, Easo Politeknikoa eta Garabidekoak diren kideen eskutik datozenak. Mikel Mendizabalen eta Belen Urangaren eskutik datorkigu hizkuntzaren ekologiaren gaineko gogoeta. Biologoa lehena eta soziolinguistikan aditua bigarrena. Biak Hego Amerikako oihanetan barrena bidaide, egile hauek hizkuntzaren muinaren eta munduaren ikuskeraren arteko loturak erakusten dizkigute; herri indigenen ekologiaren eskutik naturaren eta komunitatearen arteko harremanaren garrantzia azpimarratzen dute eta lotura hori baliatzen dute hizkuntzen biotopoaz egiten duten gogoeta gurekin partekatzeko.

Hurrengo kapituluan, hizkuntzen eta kulturen galeran jartzen dute arreta Julen Larrañagak eta Andoni Barreñak hizkuntza-lankidetzak zabaltzen duen leihotik itxaropentsuki begiratzeko. Euskararen, bereziki, eta, oro har, hizkuntzen biziberritze-prozesuetan garatutako estrategiak eta egindako azterketak galerari aurre egiteko baliagarriak direla erakusten dute. Egile biak Hego

Amerikako komunitate indigenen hizkuntzen biziberritzean trebatuak, azken hogeitaz hizkuntza-lankidetzan izandako esperientziaren berri ematen digute. Ibilbidean zehar erakutsitakoak eta ikasitakoak uztartuz eta barnertuz, lankidetzaren horren zergatiak eta helburuak azaltzen dizkigute; halaber, dei bat egiten diete era ezberdinetako erakundeetara herrien garapenean ekimen iraunkorrekin inplika daitezela, hizkuntza aintzat hartuta, eta ahaztu gabe hura dela garapen justu eta orekatu batera iristeko bidea.

Aurreko bi kapituluarekin lotuta dago azkena. Bertan, Ane Ortegak eta Arkaitz Zarragak hizkuntza-lankidetzan egindako lan zehatz baten adibidea ekartzen digute. Hego Amerikako oihanetan barrena garamatzate egile hauek ere, Kolonbiako Cauca herrialdeko nasa herriarekin egindako lana erakusteko. Helduak nasa-yuwe hizkuntzan alfabetatzeko emandako urratsen berri ematen digute. Egile biek beren irakasle- eta ikertzaile-esperientzia ezin hobeto baliatu dute hizkuntza indigenaren biziberritze-prozesuan ezinbestekoa den helduen prestakuntza bideratzen eta nasa-yuwezko hiztunekin elkarlanean helduen alfabetatzerako ikasmateriala prestatzeko.

Horraingo liburuan hamarkadetakoa bide luzea duen ikerketari begira, bildutakoa.

Sarrera hau amaitze aldera, aipatu nahi genuke bere garaian ederki asmatu zuela Koldo Mitxelenak, Itziar Idiazabali Genevako Unibertsitatara psikolinguistika ikastera joateko gomendatu zionean. 70. hamarkadako erdialdean hasitako bide hura benetan emankorra izan da, liburu honetan ikus daitezkeen moduan.

Eskertu nahi ditugu, amaitzeko, euskararen alde eta euren ama-hizkuntza gutxituen alde lan egin duten milaka eta milaka lagun, bai eta bereziki gurekin lanean diharduten munduko komunitate guztiak ere. Herri-egitasmoak dira, azken finean, hizkuntza-aniztasuna bermatuko dutenak, eta egitasmo horien parte izateko ohorea bezalakorik ez du hizkuntzalariak erraz aurkituko.

Esker ona erakutsi nahi diegu, halaber, lehenengo proiektua abiatu zenetik gure ikerketari babes eta dirulaguntza eman dioten erakunde guztiei, bereziki Eusko Jaurlaritzari harengandik ikerketa-talde egonkorerrako (IT-983-16) jasotako dirulaguntzagatik.

*Leire Diaz-de-Gereñu,
Ines M. Garcia-Azkoaga,
Ibon Manterola*

ELEBILAB, gure ikertaldearen ibilbidearen historia moduko zer bait, erronka berriak ahaztu gabe

ELEBILAB, a history of the trajectory of our research team,
not forgetting the new challenges

Itziar Idiazabal

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

ELEBILAB deitzen dugun ikertaldeak azken 30 urteetan euskara eta bere irakaskuntza elebi-eleaniztunaren inguruan egin duen ibilbidea eta aurrera begira dituen erronkak biltzeko bost ikerlerro bereizi ditut, landu ditugun ikerketa-egitasmoen kronologiari jarraituz: euskararen azterketa diskurtsiboa, haur elebaker eta elebidunen hizkuntza-jabekuntza, euskararen oinarritutako eskola elebi-eleaniztunaren berezitasun eta erronken azterketa, hizkuntzaren irakaskuntzarako ingeniari-tza didaktikoa deiturikoa, eta, azkenik, hizkuntza-aniztasunaren eta kooperazio linguistikoaren eremua. Euskararen ezaugarriak argitzea, eta haren ikaste-prozesua ia beti beste hizkuntza batekin edo batzuekin ukipen-egoeran, eta bereziki eskola-inguruan, nola garatzen den hobeto eza-gutzea izan da ikertaldearen xede nagusia.

Gako-hitzak: Elebitasuna; eleaniztasuna; hizkuntza-irakaskuntza; ingeniari-tza didaktikoa; azterketa diskurtsiboa.

Abstract

In this chapter, I present five research topics that describe the thirty-year trajectory as well as the future challenges of the ELEBILAB research group. The topics are presented following a chronological perspective: the discursive study of the Basque language, language acquisition in monolingual and bi-/multilingual children, the specificities and challenges of the Basque language-based bilingual school, the didactic engineering for language teaching, and finally, the topic of linguistic diversity and linguistic cooperation. The main objective of the research group has been to shed light on the features of the Basque lan-

guage as well as to study the learning of Basque in contact situations, especially in the school context.

Keywords: Bilingualism; multilingualism; language teaching; didactic engineering; discourse analysis.

Eskerrak

Lan hau bi egitasmori esker garatu ahal izan dut: batetik, ELEBILAB Ikertaldearen IT-983/16/GIC15/129 proiektuari esker, Eusko Jaurlaritzak finantzatua. Eta bestetik, UPV/EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedraren egitasmoari esker, «Hizkuntza gutxituetako ahozko erabilerak irakasteko prestakuntza» izeneko, eta hau ere Eusko Jaurlaritzak finantzatua.

1. Sarrera

Orain hogeita hamar bat urte abiatu zen gure ikertaldea, euskal irakaskuntzaren inguruko zenbait alor jorratu nahirik. Nola irakats daiteke euskara modurik fidagarrienean? Gramatika ote da ikasketa horren ardatza? Nola eskuratzen dute gure haurrek euskara eta gaztelania elebidun goiztiar bihurtzeko? Hainbat jendek esan izan duen bezala, arazoa ote da elebitasuna? Ondo egiten ote dugu gure eskoletan haur erdaldunak euskaraz eskolatuz, euskaran murgilduz?

EHUko Euskal Filologia Sailean gauzatu genuen ikerketa-ibilbidea. Euskararen jabekuntza-ikaskuntza edota euskal irakaskuntza elebiduna Euskal Filologiako ikasketa-planean ia lekurik gabeko alorrak ziren garai haietan, nahiz eta gure ikasle gehienak irakaskuntza elebidun horretako irakasle izango ziren.

Nolanahi ere, aipatu alorrak lantzea aukera aparta izan da lanerako, askotan kontrakorrontean jardun beharra izan bada ere. Izan ere, bidelagun paregabeak topatu edo bilatu izanak asko erraztu du eginkizuna, eta oso harro nago sortu dugun «kuadrilarekin». Ikertaldea, EHUko eta Ipar nahiz Hego Euskal Herriko beste ikastegi batzuetako (BAM, HUHEZI, IKER, esaterako) ikerlari lagunekin eta atzerriko maisu eta kolaboratzaileekin osatu dugu. Eragin berezia izan dute Genevako (Bronckart, Dolz, Aeby, Bulea, Gagnon...) eta Hanburgoko (Meisel, Mahlau, Kaiser, Larrañaga...) Unibertsitateekin garatutako egitasmoek. Talde eta harreman-sare emankorra joan gara osatzen, eta aurrera begira ere, etengabeko truke aberatsa jarraitzen du izaten.

Gure ikerketa-bidaiaren kontaketa bost ardatzen inguruan antolatu dut. Laburra eta eskema modukoa izango da halaberharrez, nahiz eta urte askotakoa izan, lankide askoren ahaleginez sare emankorra ehundu den, eta emaitza aberatsak eman dituen. Euskararen azterketa diskurtsibotik hasiko naiz; izan ere, hori izan da kronologikoki abiapuntua, eta gaur ere taldeko lanen ardatz garrantzitsuenetakoa dela esango nuke. Haur elebakar eta elebidunen hizkuntza-jabekuntza da, baita ere, hasierako ikerlerroa, ekarpen aberatsak, eta agian nazioartean ere fruitu ezagunenak eman dituen. Euskararen oinarritutako eskola elebi-cleaniztuna, legez arautua, eta guzuz, EAEn, bide nahikoa luzea eta emankorra egin duen praktika den arren, erronkaz beterikoa eta gaurkotasun handiko ikerlerroa dugu. Izan ere, hizkuntza gutxitu batean oinarritzen den hezkuntza-sistema elebi-cleaniztunak ezaugarri eta erronka propioak eta etengabe aldatzen ari direnak baititu. Laugarren ikerlerroak ere eskola du lan-eremua, baina zuzenean hizkuntzaren irakaskuntzarako baliabideak hartzen ditu aztergai, eta ekoizpen idatzirako eta ahozkorako ingeniari-tza didaktikoa deitzen diogu ikerketa-jardueraren alor honi. Azkenik, eta hamar urte baino gehiagoko historia duen arren, berriena den lerroa hizkuntza-aniztasunaren eremua da, 2007. urtean sortutako UPV/EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedraren bidetik lantzen ari garena. Eremu zabala da, eta euskalgintzaren ezagutzatik, eta taldeak hizkuntza gutxituen irakaskuntzan duen eskarmentutik gure jakintza-arloari ekarpen interesgarriak eskaintzen dizkio.

2. Euskararen azterketa diskurtsiboa

Arano eta besteren «Testu azterketarako ezaugarri galbahea» 1990. urtean argitaratu bazen ere, euskararen testu-azterketarako lan-saioak 1986an hasi genituen, Derioko Begoñako Andra Mari Irakasle Eskolaren babesean, besteak beste Luis Mari Larringan, Bego Ocio, Rosa Mari Arano, eta 2000. urtetik falta zaigun Anton Kaiferrekin batera. Bronckarten eta besteren 1985eko *Le fonctionnement des discours* liburu aitzindaria genuen gidari.

Euskararen irakaskuntzarako, derrigorrezkoa izan da komunikazio-unitatetzat testua hartu, eta haren azterketarako nahiz ekoizpen-irakaskuntzarako erreminta berriak eta fidagarriak erabiltzea. Alegia, euskal testuen azterketa diskurtsiboa egiten gaitzea. Garai hartan, eta gure artean, jakina, hizkuntza baten azterketa eta irakaskuntza gramatikan, hiztegian eta ortografian oinarritzen zen nagusiki. Hortaz, Genevako eraginez egiten genituen proposamenek nahikoa estralurtarrak ziruditen, testuaren arkitektu-raz, testuratzeko-operazioez, kohesio eta konexioaz, testu-antolatzaileez... hitz egiten genuen; baina urteak igaro hala, Bronckarten (1985, 1997,

2004) ISD edo interakzionismo sozio-diskurtsiboaren eragina, HABEko programetan nahiz Eusko Jaurlaritzako hezkuntza-curriculumetan indar handiz joan da islatzen.

Gramatika ezinbestekoa da, jakina, baina diskurtsoaren, praktika komunikatiboaren zerbitzuan aztertu behar da. Gaur ondo dakigu esaldimailako ariketa solteen bidez nekez ikasiko dugula hizkuntza bat erabiltzen, ez idatziz eta are gutxiago ahoz. Testu-generoetan gauzatzen da mintzaira, eta erabiliko den hizkuntza erakutsi nahi bada, (eta ez soilik hizkuntzaren zenbait ezaugarri, garrantzitsuak izanik ere), derrigorrezkoa da diskurtsoen funtzionamendua ulertzea, eta esanguratsuak diren hizkuntza-ekintza komunikatiboak sortzeko aukerak eta baliabideak lantzea.

Euskal testuen idatzizko eta ahozkoen azterketa diskurtsiboaren inguruan egin dira ikertaldeko tesi garrantzitsuak (Luis Mari Larringan, 2007; Matilde Sainz, 2001; Ines M. Garcia-Azkoaga, 2004; Eneritz Garro, 2008; Arantza Ozaeta, 2010; Ibon Manterola, 2011; Beñat Lascano, 2015; Leire Diaz-de-Gereñu, 2016; Jaione Ibarra, 2017; Argia Olçomendy, 2017). Ikerketa-egitasmo eta argitaratu diren hainbat lanek ere helburu garbia izan dute: euskaraz, haurren nahiz helduen testu-genero ezberdinen ezaugarriak nola gauzatzen diren aztertzea, eta ezagutza horietan oinarrituz testu horiek hobeto irakasteko ezagutzak eta trebeziak garatzea.

Ikerlerro honek etenik gabe dirau taldean, bereziki Ines M. Garcia-Azkoaga, Leire Diaz-de-Gereñu eta Ibon Manterolaren gidaritzapean eta didaktika-baliabideak sortzeko nahiz irakasleen formaziorako ardatz nagusia osatzen du. Taldekide ditugun Mondragon Unibertsitateko HUHEZIKo, Begoñako Andra Mari (BAM) irakasle-eskoletako eta baita Iparraldeko Bordeleko Unibertsitateko nahiz Baionako Iker Laborategiko kideen lanek ere bide hau jorratzen dute beren formaziorako nahiz ikerketarako egitasmoetan. Gaurko euskararen azterketa diskurtsiboan oinarritutako ikerleerroaren erakusgarririk izango da liburu honetan.

3. Haur elebakar eta elebidunen hizkuntza-jabekuntza

1987. urtean II. Mundu Biltzarra egin zen Donostian. Han, Euskararen Kongresuan (eta gogoratu behar da Bronckarten laguntzari esker antolatu zela ekimen garrantzitsu hura hein handi batean), Euskal Herrian, aldi berean inoiz bildu den hizkuntzalari ospetsuen multzorik handiena bildu zen (ikus, Eusko Jaurlaritza, 1988). Bertan ezagutu genuen Jürgen Meisel, Hanburgoko Unibertsitateko irakaslea. Andoni

Barreña eta biok haur euskaldunen hizkuntza-jabekuntzaz genituen asmoak Jürgenek bideratu zituen ikerketa-proiektu bezala, lanerako metodologia egokia erabiliz jorratu ahal izateko. Grabaketak, transkribaketak, azterketak. Marijo Ezeizabarrena ere laster lotu zitzaion lanari, eta Margareta Almgren ere ordutik da gure suediar-euskaldun lankide garrantzitsua.

Urtebete inguruko lau-bost haur, eta 4 edo 5 urte bete bitartean hamabostero grabatzea, grabaketa horiek transkribatzea eta kodifikatzea ordu asko eskatzen zituen lana zen, eta dirulaguntza lortzea ez zen erraza. Gasteizko Udalaren dirulaguntza¹, Espainiako Ministerioaren «Acciones integradas hispano-alemanas»² deiturikoak, Hanburgon Meiselek BUSDE³ proiekturako lortutakoa, eta lankide askoren orduak eta orduak gogoratu behar dira ikerlerro honen ibilbide oparoaren abiapuntu bezala.

Barreñak 1993an irakurri zuen bere tesia haur euskaldun elebakar eta elebidunen gramatika-garapenaren inguruan (Barreña 1995), eta Meiselek epaimahaian esandakoa da, «Espainian baino askoz gehiago dakigu tesi honi esker hizkuntzaren jabekuntzaz, eta ez euskarari buruz soilik, baizik eta gaztelaniaren jabekuntzari buruz ere bai». Euskararen eta gaztelaniaren jabekuntza-ikerketetan aitzindari izatea egokitu zitzaigun.

Ikertaldeak, ikerketa-proiektu ezberdinen arabera, izen ezberdinak izan ditu: HEGEJ Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilerak (HIJE) BUSDE... gaurko ELEBILAB deiturara heldu aurretik, betiere etxetik nahiz eskola bidez elebidundutako haurren hizkuntza-garapena ardatz hartuta egindako hainbat ikerlan biltzen dituena.

1990eko hamarkadakoak dira Marijo Ezeizabarrenaren tesia (1996), Hanburgoko Unibertsitatean eta Meiselen zuzendaritzapean egina, Kris-

¹ Gasteizko Udaleko Hezkuntzarako Zuzendaritzak 1988 eta 1992 bitartean emandako dirulaguntza haur euskaldun elebidunen ikerketa bultzatzeko ezinbestekoa izan zen ikerketa-lerro hau abiatu eta garatzeko.

² 1989, 1990, 1991 eta 1992 urteetan lortu genuen laguntza hau Hanburgoko Unibertsitatearekin elkarlanean ari ginen ikerketa bideratu ahal izateko. Taldekideon Hanburgorako eta Euskal Herriratzte bidaiak ordaintzeko izaten zen. Hainbat mintegi eta jardunaldi antolatu ahal izan genituen laguntza honi esker.

³ BUSDE: Baskisch und Spanisch Doppelter Erstspracherwerb, 'Euskara eta Gaztelania, bi lehen hizkuntzaren aldibereko jabekuntza'. 1990-1994 bitartean iraun zuen Hanburgoko Unibertsitatean Meiselen gidaritzapean lortutako proiektua izan zen hau, eta honi esker haur euskaldun-gaztelaniadun, 12 eta 72 hilabete arteko luzetako grabaketak transkribatu eta katalogatu ahal izan ziren, gaur gure biltegian dirautenak.

tina Elozegi zenarena (1996), Juanjo Zubirirena (1997), Maria Pilar Larrañagarena (2000) eta Margareta Almgren-ena (2000). Hurrengo hamarkadan eta gaur egun ere jabekuntza-lan garrantzitsuak ari dira sortzen ikertaldean. Hor daude hainbat tesi, Mainer Huarterena (2007), Ibon Manterolarena (2011), Beñat Lascanorena (2016), nik zuzendutako en artean; eta Ezeizabarrenak zuzendutakoak, berriz, Amaia Munarriz (2015), Isabel Garcia-del-Real (2015), Maialen Iraola (2015) eta Tania Barberan (2019).

Elebitasun goiztiarra edo bi lehen hizkuntza (2H1) eskuratzen dituzten haurren prozesua gramatikaren eta hiztegiaren esparrutik nahiz diskurtsoaren edota pragmatikaren ikuspuntutik ikertu da ELEBILABen, eta hainbat dira aipa ditzakegun ekarpenak: euskara beste hizkuntza guztiak bezala ikasten da, hitz edo unitate txikietatik hasi eta zabalago eta zehatzago diren esaldi/testuetara bidea eginez. Gaur hori ez du inork zalantzan jartzen, baina bere garaian bazen euskara hizkuntza zailagoa bezala irudikaturik beranduago ikasiko zela adierazten zuenik. Taldeko ikerketek garbi erakutsi dute, baita ere, euskara eta erdara (gaztelania aztertu da bereziki) elkarrekin edo batera ongi berezirik ikasten dutela haur euskaldun elebidun goiztiarrek, ez dituztela gramatikak nahasten; aitzitik, askotan arduratsuago direla hizkuntza bakoitzaren ezaugarriak zuzen erabiltzen.

Badakigu normala dela bi edo hiru hizkuntza aldi berean ikastea, baina jakina, baldintza egokiak behar dira, dela familiako/etxeko testuinguruan edota eskolan. Marijo Ezeizabarrena, Iñaki Garcia, Margareta Almgren, Andoni Barreña, Amaia Munarriz, Saioa Larraza eta beste batzuen eskutik, hizkuntza-arazoak, afasiak esaterako, edo jabekuntzan desbideratze edota arazorik gerta ote den jakiteko azterketa garrantzitsuak egin dira. Adibide bat aipatzearen, MacArthur-Bates komunikazio-testaren euskarazko bertsioak (Barreña eta beste, 2008; Garcia eta beste, 2011) eta haien garapenak gogoratu behar dira. Liburu honetan ere bada ikerlerro garrantzitsu honen gaurko ekarpenen adibiderik.

4. Euskal eskola elebi-cleaniztuna hizkuntza gutxitua ardatz duela

Aurreko bi ikerlerroetan eta ondorengoetan ere, bada ezinbestean ELEBILAB ikertaldeari azter-eremua eskura jarri edo markatu diona: euskal eskola-sistema elebiduna. Eta azpimarratu beharrekoa dela uste dut euskal eskolak nolabaiteko arrakasta izan badu inguruko eskoletan (dela Espainian edo Frantzian) egiten zena albora utzi, eta bere eredu propioa sortu duelako izan dela. Euskal eskolaren berezitasunik nabarmenena murgilketa izan da. Hau da, euskaraz, ikasle gehienek bigarren hizkuntzan, es-

kolatzea. Derrigorrez bezala⁴ sortu zen sistema propio hori baliagarria dela ikusteaz gain, teorizatzea ere beharrezkoa izan da (Idiazabal & Manterola, 2009, Manterola *et al.*, 2013). Badakigu bigarren hizkuntza (nagusi) batean eskolatzea ohikoa dela kolonizatutako mundu osoan; baina murgiltzea baino azpiratzea izan da gehien erabili den sistema (Idiazabal & Dolz, 2013). Gurean, murgilketa bidez eskolak elebidundu egin ditu ikasleak. Elebidun goiztiarrak sortu ditu. Gaur egun, EAEko 16-24 urte bitartekoen % 51,8 euskaldun berriak dira (V. Inkesta Soziolinguistikoa, Eusko Jaurlaritza, 2011), beraz, eskolan euskaldunduak dira euskaldunen erdiak baino gehiago. Eta jakina, horiek guztiak eta etxetik euskaldun direnak ere elebidunak dira. Eta inork ez du gaztelania ahaztu. Iparraldean gauza bera frogatu da: euskara H1 gorde eta garatu dutenek edota H2 bezala ikasi dutenek ez dute frantsesez inolako gabeziarik (Lascano, 2015).

D erudian, murgilketa bidez, eta nahikoa baldintza zailetan, euskara ikasten dute ikasle erdaldunek ere. Hori frogatu dute gure ikerketa askok, baina sistema honek erronka asko ditu ikertu beharrekoak. Esate baterako, zenbateko gaitasuna lortzen dute euskaraz jarduteko, eta zer gertatzen da erabilerarekin? Hitzun berrien alorrak garrantzia izugarria du, eta taldekide ditugun Ane Ortega, Esti Amorrortu eta besteren lanak (Ortega eta beste, 2014) iker-eremu berri eta erabakigarria jarri dute argitan. Euskal eskolaren emaitza adierazgarriena diren euskaldun hitzun horiei guztiei, nolahi ere, gertutik jarraitu behar zaie, eta ikusi ea euskaldun horientzat euskara hizkuntza bizia eta propioa bihurtu den. Ardura guztia eskolarena ez bada ere, berea duen hori zorrotz eta sakon aztertu behar dela uste dugu. Erronka honi heldu diote taldeko hainbat lanek, bereziki ahozkoaren irakaskuntzarekin lotzen diren lanek⁵. Gure ikerlari gazteenek ere (Ana Aldekoa, Beñat Garaio eta Maite Garcia) munta handiko tesiak dituzte esku artean: hurrenez hurren, irakaskuntza hirueledunerako sekuentzia didaktikoaren esperimentazioa, inguru erdalduneko D ereductako ikasle-irakasle eta gurasoen jarrerak eta ikasleen euskara-gaitasunak, eta D ereduko gurasoen familiako hizkuntza-politika eleaniztunak, euskararen, gaztelaniaren eta ingelesaren ikaskuntza eta erabilerari dagokionez aztertzen dituztenak.

Garbi dagoena da, irakasereu eleaniztunak hizkuntza gutxitu bat ardatz hartzen duenean, alegia, hizkuntza horren biziberritzea eskola-

⁴ Esan nahi baita haur erdaldunek euskara ikasiko bazuten, eta hori nahi zuen gizarteak eta haur horien familiek, murgilketa bidez egin beharra zegoela ikusi zen. Hortik derrigortasuna. Hirurogeiko hamarkadan hasi ziren ikastolak haur erdaldunak euskaraz eskolatzen, eta ikusi zen bide egokia zela: etxetik erdaldunak ziren haurrak euskaraz hitz egiten ikastea lortzen zen ikastolan.

⁵ Luze joko luke erreferentzia zehatzak emateak. Nahi izanez gero jo webgunera: <https://www.ehu.eus/eu/web/elebilab>

ren helburu nagusia denean, dena (ikasle, irakasle, guraso, auzune, baliabide didaktikoak...) aldatzen dela edo aldatu beharra dagoela; eta hori guztia ondo zaindu eta ikertu beharra dagoela, D eredu edo eskola eleaniztun izendapen edota aitortzarekin, besterik gabe, ezer gutxi lortzen delako.

5. Hizkuntzen irakaskuntzarako ingeniari-tza didaktikoa, idatzirako eta ahozkorako

Hizkuntzaren didaktikan baliabide eraginkorrak eta fidagarriak aspalditik amesten ditugu euskara irakasteko eta eleaniztasuna bermatzeko. Genevan 90eko hamarkadan garatu eta bertatik ikasitako Sekuentzia Didaktikoak (SD) eta testu-generoak aspalditik dira gure ikerketen ardatza didaktikari begira egindako lanetan. Zenbat saio egin ote ditugu Joaquim Dolzeekin, Gasteizen eta Euskal Herri osoan azken 30 urteetan, Genevako eta hemengo azken lanak aztertzeke, irakasleen formakuntzan bide berriak arakatzeko, material didaktikoak aztertu eta berriak sortzeko!

Eta uste dugu aurrera egiteko ere aukerarik hoberena, fidagarriena, eskaintzen digutela interakzionismo sozio-diskurtsiboaren (ISD) argitan eta testu-generoen inguruan osatzen diren sekuentzia didaktikoei. Dolz eta besteren 2001eko proposamen osatuaren aurretik, saio esperimental asko egin ziren hizkuntzaren (hasiera batean frantsesaren) idatzizko eta ahozko testuen ekoizpena irakatsi eta egindakoaren ezagutza, alegia aurrerapenen, eta ikasi gabe garatutakoen berri izateko; ebaluazio hezitzailea bideratzen dute SDei ikasle nahiz irakasleen partaidetza zuzenaren bitartez egindako aurrerapausoen ebidentziak eskura izateko. Badira urteak (Idiazabal & Larringan, 1997; Larringan & Idiazabal, 2012) testu-generoetan oinarritutako SDei gure baliabide didaktiko nagusi bezala adoptatu genuela; eta aukera berriak etengabe ikusten dizkiogu, dela irakaskuntza elebidunerrako edota eleaniztunerako. Elebitasuna helburu, Genevako SDak egokitu behar izan ditugu hizkuntzarteko harremanak kontuan hartzeko aukerak bilatu eta zainduz. Transfer nozioa adibidez, interesgarria gertatzen da, bereziki hizkuntzaren ezaugarri diskurtsibo zenbait hizkuntza batean ikasirik bestean ere ikasten direla frogatu izan baitugu (Idiazabal & Larringan, 1997, 2004; Idiazabal, 2000).

Labur esateko, SDei hizkuntzaren funtzionamenduaren azterketa koherentean oinarritzen da (Bronckart, 2004), hizkuntzaren alderdi komunikatiboak eta formalak integratzen ditu, eta didaktikaren printzipiorik funtsezkoenak hartzen ditu kontuan: testu-generoen pertinentzia, proiektu adostua, praktika zentzuduna, helburuen zehaztasuna, aurrerapen mailakatuak, aldibereko eta hitzartutako ebaluazioa... Bestalde, malgutasunez

egoera bakoitzera egokitzeko aukera ematen du (Larringan & Idiazabal, 2012; Garcia-Azkoaga & Manterola, 2016).

Taldearen 2015eko argitalpen batean (Garcia-Azkoaga & Idiazabal, 2015) ingeniari-tza proposatzen dugu didaktika eleaniztunaren berme bezala. Didaktikan, jakintza aplikatua eta teknologia kontua delako, erremintarik hobereenak eta berrikuntza egokienak behar ditugu, eta balio dutela ziurtatu.

Behin eta berriro frogatu da, Genevan hasiera batean (De Pietro *et al.*, 2009), baina baita gurean ere, idatzizko nahiz ahozko ekoizpenak, ipuinak, argudiozko testuak, aginduzkoak, azalpen-testuak... sekuentzia didaktikoen bitartez ikasi egiten direla (erreferentzia zehatzak, <https://www.ehu.eus/eu/web/elebilab>).

Badakigu, irakatsiz gero ikasi egiten dela, eta irakasten ez dena, berriaz, ezin daitekeela ikasiz hartu, eta hori guztia fidagarritasunez frogatzeko aukerak badaudela. Aldiz, onartezina iruditzen zaigu irakaskuntzan hain ohikoa den beste portaera hau: helburu erakargarriak baina ez oso zehatzak aurkeztu bai, baina gero edo ahaztu, edota helburu horiekin lotura garbia ez duten hainbat gauza edo ariketa egin ostean zer irakatsi den eta zer ez den jakin gabe amaitu. Testu-generoetan oinarritutako SD egokiak endemikoa den irakaskuntzaren arazo honi irtenbide bat eman diezaioke.

Gaur ahozkoaren irakaskuntza agerian jarri den erronka da, eta hizkuntza gutxituen irakaskuntzan garrantzi handia du, jakina. Ingeniaritza didaktikoaren baliabideen beharra garbi dago. Zorionez, ahozko testu-generoen irakaskuntzarako hainbat material interesgarri sortu da, eta hainbat irakasle ere prest agertu da material horiek erabiltzeko (Zabala, 2013, 2018; Mugertza & Olasagarre, 2010, 2015; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2010; Manterola, 2018; Diaz-de-Gereñu, 2005). Nolanahi ere, uste dugu bereziki landu beharreko alorra dela ahoz erabiltzeko euskararen irakaskuntzarako baliabideak eta irakasleen prestakuntza, eta ikertaldeak gertutik jarraitu beharko diola lerro honi etorkizun hurbilean.

6. Munduko hizkuntza-aniztasuna arriskuan

UPV/EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra sortzeko aukera 2007. urtean izan genuen eta hizkuntza-aniztasunaren eremuan hainbat lan bideratu ditugu bertan, ikertaldeko hainbat kideren eta beste erakunde batzuen laguntzarekin. ELEBILAB eta Katedra ikerlerro bereberean ibili ez badira ere, elkarrekin hainbat ekimen bideratu di-

tuzte eta nire aldetik geroz eta garbiago ikusi dut elkarren arteko lotura, bereziki hizkuntza gutxituen irakaskuntza-sistemak aztergai ditugun heinean. Lehenagotik, Katedrako hainbat kide UNESCO Etxearen babesean lan garrantzitsu batean murgildu izanak (Martí *et al.*, 2005) ezezaguna genuen mundu bat jarri zigun begi-bistan: munduko hizkuntza gehienak desagertzeko arriskuan daudela ezagutu genuen, eta egoera hori jakinarazi beharrekoa zela. Aipatu argitalpenaren haritik, eta beste hainbat ekitalditan, hizkuntzen galera-arrisku hori ezagutarazi eta sentiberatasuna indartzea izan zen Katedraren abiapuntuan izandako helburua.

Katedra, bestalde, eta Garabide Elkartearekin batera, hizkuntza-kooperazioan murgildu da zenbait hizkuntza gutxitutako komunitateen aholku-eskaerei erantzunez. Euskararen biziberritzearen ezagutzan oinarrituz hizkuntza-politikarako, eta bereziki haien hizkuntzen irakaskuntzarako gure eskarmentua eskaini izan dugu, eta Kolonbian enberatarrekin, eta batez ere nasatarrekin, haien hizkuntza nasa-yuwea biziberritzeko hainbat ekimen bideratu dira. Azken horiekin, eta zazpi urteko lanaren ondorioz, haurren eta helduen artean beren hizkuntza ikasteko programak eta baliabideak garatzen lagundu die Katedrak nasatarrei. Idatzizko materialak sortzeko laguntza eta irakasle elebidunen prestakuntza-saioak izan dira ekimen garrantzitsuenak. Katedrako kide diren Andoni Barreña, Ane Ortega, Mikel Mendizabal eta Arkaitz Zarraga izan dira egitasmo hauen arduradun nagusiak.

Kooperazio-munduan hizkuntzak garapenerako eraginkorrak direla ere garbi izan dugu hasiera-hasieratik, baina lotura horren izaera eta garrantzia behar bezala formulatzeko urteak eman behar izan ditugu. Lotura hori aztertuz, Katedrako kide ere baden Belen Urangak, 2013ko liburuan bildu zituen hizkuntza-kooperazioaren hainbat argibide bertako eta nazioarteko adituen erakutsiak jasoaz.

Zentzu honetan, Katedrak EASO Ikastetxearekin batera 2017an abiatutako «17 + 1» ekimena ere aipagarria iruditzen zaigu. Nazio Batuek Garapen Iraunkorrerako Helburuen (GIH) 2030 Agendan, hizkuntza eta kultura apenas hartzen dituzte aintzat garapenaren eragile bezala. Aldiz, esperientziak erakutsirik dakigu ezinezkoa dela herri edo komunitate baten garapena haren hizkuntza eta kultura propioak ziurtatzen ez badira. Beste eragile batzuek ere jaso dute eskakizun hau; tartean UPV/EHUren Garapen Iraunkorreko Adierazleen Taula, edo EHUagenda 2030 deituriko txostenean ikus daiteke aldarrikapen berbera. Bestalde, Katedrak nazioarteko hainbat adituren ekarpenak bildu ditu argitaratu berria duen liburuan (Idiazabal & Pérez-Caurel, 2019), non hizkuntza gutxituek herrien garapenarekin duten lotura argudio indartsuekin agerian jartzen den.

7. Bukatzeko

ELEBILABen ibilbidearen aurkezpen mugatu honetan taldearen iker-eremua eta ekimen nagusiak biltzeko ahalegina egin da. ELEBILABek izan du eta badu zer ikertua. Euskal Herriak bere hizkuntza gutxitua biziberritzeko, bereziki eskolatik hitzun elebidun eta eleaniztunak sortzeko egin duen ahalegina ikertaldearen laborategi aberatsa izan da eta izango da. Bestalde, beste hizkuntza gutxituen hezkuntza nahiz biziberritze-egitasmoetarako ere inspiragarria izan daiteke euskal eskarmentua, eta bada-kigu hizkuntza-ukipena eta irakaskuntza eleaniztuna mundu osoan direla kezka eta eginkizun garrantzitsuak.

Oro har, EAEn neurri politiko nahikoa egoki eta eraginkorrak sortu diren arren, hizkuntza kontuak, giza jarduera oro bezala, aldakorrak dira, eta aztertu ahala, zailtasun, hutsune eta eginkizun berriak agerian daude.

Eta erantzun egokiak eman ahal izateko ikerketa ezinbestekoa da. Gaurko euskal hezkuntza-sistema elebi-eleaniztunak euskararen aldeko helburu aitortuak eta legeztatuak nahikoa argi ditu; bitartekoak ere ez dira eskasak, baina bereziki ikerketa finak eta formazio sendoa eta jarrera konprometitua duten irakasleak behar ditu.

Euskararen erabiltzaile proaktiboak lortzea eta beste hizkuntzak ere ikasi beharra gizartearen helburu eta eskakizun indartsuak diren heinean, ELEBILABen ikerketa-erronkak ondo errotuak izango dira, eta orain arteko emaitzei harrotasunez begiratzeak ez digu etorkizunerako ardura begitartetik kenduko.

Erreferentziak

- Almgren, M. (2000). *La Adquisición del Tiempo y Aspecto Verbal en Euskara y Castellano* (argitaratu gabeko doktore-tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz.
- Arano R.M., Idiazabal I., Kaifer A., Larringan L.M., Ocio B. (1990). Euskal testuen azterketarako ezaugarri galbahea. In I. Idiazabal (arg.), *Hizkuntzaren Psikopedagogia. Testu motak. Funtzionamendua eta didaktika* (149.-210. or.). Bilbao: Labayru.
- Barberán, M. T. (2019). *The Acquisition of Basque and Spanish Quantifiers: an Empirical Study* (doktorego-tesia). UPV/EHU. ADDI datu basetik berreskuratua: <http://hdl.handle.net/10810/41467>

- Barreña, A. (1995). *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. (Doktorego-tesia) Bilbao: UPV-EHUREN Argitalpen Zerbitzua.
- Barreña, A.; García, I.; Ezeizabarrena, M.J.; Almgren, M.; Arratibel, N; Olano, I.; Barnes, J.; Petuya, A.; Colina, A. (2008). *MacArthur-Bates komunikazio garapena neurtzeko zerrenda euskarara egokitua. Erabiltzaileen-tzako gida eta eskuliburu tekniko*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Ezeizabarrena, M.J. & Barreña, A. (2013). Etapas en el proceso de adquisición de las lenguas vasca y castellana por niños monolingües y bilingües. In I. Idiazabal & J. Dolz (arg.), *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües* (241-277. or.). Bilbao: UPV-EHUREN Argitalpen Zerbitzua.
- Bronckart, J. P. (1985). *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Diaz-de-Gereñu, L. (2005). Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 14, 31-42.
- Diaz-de-Gereñu, L. (2016). *Jendaurreko konta-saioa: Gertakari sozio-diskurtsiboa eta testu-genero berezitu* (doktorego-tesia). UPV/EHU. ADDI datu basetik berreskuratua (<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18372/9082-381-1-DiazDeGerenuTH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).
- De Pietro, J. F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A. M., Clément, S., Matei, A. & Roos, E. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement «S'exprimer en français»: rapport final*. Neuchâtel: IRDP.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schnewly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J. & Idiazabal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao: UPV-EHUREN Argitalpen Zerbitzua.
- Elosegi, K. (1996). *Kasu eta preposizioen jabekuntza-garapena haur elebidun batengan* (doktorego-tesia). Bilbao: UPV-EHUREN Argitalpen Zerbitzua.
- Ezeizabarrena, M.J. (1996). *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües* (tesis doctoral). Bilbao: UPV-EHUREN Argitalpen Zerbitzua.
- Eusko Jaurlaritz (1988). *II Mundu Biltzarra/ II Congreso Mundial Vasco: Euskara Biltzarra. Congreso de la Lengua Vasca*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Eusko Jaurlaritza (2011). V. Inkesta Soziolinguistikoa. https://www.euskara.euskadi.eus/r59-738/eu/contenidos/informacion/berrip222_1_inkestasozioling/eu_info/info_encuestasocioling.html helbidetik berreskuratua.
- García, I.; Barreña, A.; Arratibel, N.; Ezeizabarrena, M.J.; Barnes, J.; Almgren, M. (2011). MacArthur-Bates Communicative Development Inventories tresnaren bertsio laburren egokitzapena euskarara. *Uztaro*, 79, 49-73.
- Garcia-Azkoaga, I. M. (2004). *Kohesio anaforikoa hiru testu-generotan. Adinaren araberrako garapenaren azterketa* (doktorego-tesia). Bilbao: UPV-EHUren argitalpen zerbitzua.
- Garcia-Azkoaga, I. M., Imaz, A., Diaz-de-Gereñu, L., Alegria, A. (2010). Ahozkotasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan. *Tantak*, 22(1), 7-42. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Tantak/article/viewFile/2187/2254> helbidetik berreskuratua
- Garcia-Azkoaga, I.M. (2015). Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 96(3), 11-28.
- Garcia-Azkoaga, I.M. & Idiazabal, I. (eds.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: UPV-EHUren Argitalpen Zerbitzua.
- Garcia-Azkoaga, I.M. & Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*. 14 (1), 46-58.
- García del Real, I. (2015). *The Acquisition of Tense and Aspect in Spanish* (doktorego-tesia). UPV/EHU. ADDI datu basetik berreskuratua (<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17303>).
- Garro, E. (2007). *Jendaurreko debateak euskaraz* (doktorego tesia). UPV/EHU. http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Eneritz_Garro_TESI.pdf helbidetik berreskuratua.
- Garro, E. (2008). Diskurtso erreferituaren erabilera jendaurreko debateetan. *Gogoa*, 8 (1), 25-61.
- Huarte, M. (2007). *Ergatiboan jabekuntza: ikerketa experimental bat eta beraren emaitzak* (doktorego-tesia). UPV/EHU. <http://www.inguma.eus/egilea/ikusi/maider-huarte-abasolo> helbidetik berreskuratua.
- Ibarra, J. (2017). *Argudiozko testu genero baten azterketa eta esperimentazio didaktikoa* (doktorego-tesia). UPV/EHU. <http://www.inguma.eus/egilea/ikusi/jaione-ibarra-atutxa-> helbidetik berreskuratua.
- Idiazabal, I. & Laringan, L.-M. (1997). Transfert de maitrisés discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 10, 107-125.

- Idiazabal, I. (2000). Hizkuntza trebetasunen transferentzia programa elebidunetan. *Ikastaria*, 12, 143-154.
- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2004). La competencia discursiva en la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo. In *Bilinglatam 2004 First International Symposium about Bilingualism and Bilingual Education in Latin America. Symposium Proceedings* (143-152. or.). Buenos Aires: ESSARP.
- Idiazabal I. & Manterola, I. (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza integratua: kontzeptuen berrikusketa. *Euskera*, 54, 463-504.
- Idiazabal, I. & Dolz, J. (2013). Introducción. In J. Dolz & I. Idiazabal (arg.) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (9-28. or.). Bilbao: UPV-EHUren Argitalpen Zerbitzua.
- Idiazabal, I. & Pérez-Caurel, M. (arg.) (2019). *Linguistic diversity, minority languages and sustainable development. Diversidad lingüística, lenguas minorizadas y desarrollo sostenible. Diversité linguistique, langues minoritaires et développement durable*. Bilbao: UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua.
- Iraola, M. (2015). *Anaphora resolution in Children and Adults. An Experimental Study of Mature Speakers and Learners of Basque*. Tübingen: Narr.
- Larringan, L.-M. (2002). Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 29, 21-30.
- Larringan, L.M. (2007). Testu-motak eta testu-antolatzaileak. In I. Plazaola & M. P. Alonso (arg.) *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea* (119.-134. or.). Erein: Donostia.
- Larringan, L.M.; Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, 18, 13-44.
- Lascano, B. (2015). Euskarazko eta frantsesezko hizkuntza gaitasunen bilakaera Ipar Euskal Herriko lehen mailako eskolatzeko elebidunetan. In I. Alegria, A. Latatu & M.J. Omaetxebarria (arg.), *Ikergazte. Nazioarteko ikerketa euskaraz Kongresuko artikulu-bilduma* (272.-279. or.). Bilbo: UEU.
- Lascano, B. (2016). *Etude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque* (doktorego tesia). UPV/EHU / UPAA. ADDI datu basetik berreskuratua (https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/20050/TESIS_LASCANO_BE%C3%91AT.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Manterola, I. (2011). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskargaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsi-*

- boa eta didaktikoa* (doktorego tesia). ADDI datu basetik berreskuratua (<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/8260/manterola.pdf?sequence=9&isAllowed=y>).
- Manterola, I.; Almgren, M.; Idiazabal, I. (2013). Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism*, 17 (3), 375-391.
- Manterola, I. (2018). Euskararen erabilera irakasteko objektu eta baliabide didaktikoak hiztun komunitatea garatzeko aktibo gisa. *Hermes, ale berezia: Euskararen erabilerarako gakoak*, 60, 64-67.
- Martí F., Ortega, P., Idiazabal I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B. & Amorrortu, E. (Ed.) (2005). *Words and Worlds. World Language Review*: Clevedon U.K.: Multilingual Matters.
- Mugertza, E., Olasagarre, Y. (2010). Nafarroako hainbat ikastetxetan euskararen erabilera sustatzen ari zarete. Nola?, *Hik Hasi*, 149, 28-32. http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20100601_helbidetik_berreskuratua.
- Mugertza, E., Olasagarre, Y. (2015). Ahozko komunikazioa eskolan: azken hamarkadako ikerketa eta esperientzia berriak. http://www.soziolinguistika.eus/files/yolanda_olasagarre_et_al_bat96.pdf helbidetik berreskuratua.
- Munarriz, A. (2015). *Hizkuntzen antolaketa burmuin elebidunean: gaztelania-euskara elebidun afasiko baten kasu-azterketa* (doktorego-tesia). UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz.
- Olçomendy, A. (2017). *Enseignement de la langue basque à l'oral : analyse linguistique et didactique*. Université Bordeaux - Montaigne (France) eta UPV/EHU.
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J., Urla, J. & Uranga, B. (2014). New Basque speakers: linguistic identity and legitimacy. *Digitum*, 16, 47-58.
- Ozaeta, A. (2010). *Agirre Asteasukoaren «Eracusaldia» Sermoia ikuspegi sozio-diskurtsiboaren argitan*. Bilbao: Euskaltzaindia, IKER, 24.
- Sainz Osinaga, M. (2001). *Azalpenezko testu entzi-klopedikoaren azterketa eta didaktika*. Donostia: Erein.
- Zabala, J. (2013). Ahozko hizkuntza derrigorrezko bigarren hezkuntzan. Esku hartzea eta ikasleen garapena Tolosako esperientzian. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, 87-88 (2-3), 127-148.
- Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea. Norabide bat ahozko hizkuntzaren argitan*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza eta Soziolinguistika Klusterra.

UPV/EHU. *EHUagenda 2030. Garapen iraunkorrari ekin*. <https://www.ehu.eus/documents/4736101/11938005/EHUAagenda-2030-EUS.pdf/028a6f66-04d7-d5e5-8ee8-8bbe7d1db2cd>.

Uranga, B. (2013). *Garapenerako lankidetzeta-proiektuetan hizkuntza-irizpidea txertatzeko proposamena*. Bilbao: Unesco Etxea.

Zubiri, J.J. (1997). *Izen sintagmaren determinazioaren eta kasuen jabeakuntza eta garapena hiru urte arte (Goizuetako bi haur euskaldun elebakarren jarraipena)*. Argitaratu gabeko doktore-tesia. Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz.

1. atala

**Euskaldun elebidun goiztiarren
hiztegia eta gramatika**

Elebidun txikien garapen lexiko eta gramatikala

Lexical and grammatical development in bilingual children

Maria José Ezeizabarrena, Iñaki Garcia, Margareta Almgren

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Lan honetan haur euskaldunen garapen lexikoaren eta gramatikaren adierazgarri batzuk aurkezten ditugu: 1;06-4;00 urte bitarteko haurren hiztegiaren hazkundera eta 1;06-2;06 bitarteko haurrek ekoizten dituzten kasu eta aditzetako aspektu-markak. Garapen-datuak erakustearekin batera, hiztun txikien hizkuntza-garapena neurtzeko erabili diren bi metodologiaren berri ere ematen dugu: batetik, 90eko hamarkadan burututako haur euskaldun gutxi batzuen LUZAROKO ikerketak, eta, bestetik, 2000. urtetik aurrera biltzen hasita, milatik gorako haur euskaldunen datuak jasotzeko aukera bihurtu ziren ZEHARKAKO datu-bilketak. Emaitzek erakusten duten bezala, bi ikerketa-moduak bat datoz eta elkarren osagarri dira euskal gramatikaren garapenean gertatzen diren zenbait urratsen berri azaltzeko garaian.

Gako-hitzak: hiztegi goiztiarra; garapen gramatikala; luzaroko ikerketa; zeharkako ikerketa.

Abstract

This chapter reports on some indexes of language development in the early acquisition of grammar and vocabulary in Basque by presenting data of expressive vocabulary, whose size increases considerably from age 1;06 to 4;00 years, and 1;06- to 2;06-year-old children's production data of case and aspect marking. In addition to developmental data, this chapter demonstrates two different data-gathering methods used in the study of child Basque language: on the one hand, LONGITUDINAL samples of spontaneous productions of a few children conducted in the 90s and, on the other hand, CROSS-SECTIONAL samples including data on over a thousand children collected from year 2000 onwards. Both methods converge in identifying some of the stages in the acquisition of Basque grammar, in a complementary way.

Keywords: early vocabulary; grammatical development; longitudinal study; cross-sectional study.

Eskerrak

Lerro hauetatik eskerrak eman nahi dizkiogu Itziar Idiazabali, haurren hizkuntzaren erabilera eta garapena neurtu beharraren konbentzimenduak horretarako metodologiak garatzeko, probatzeko eta hobetzeko egindako ahalegin guztiarengatik. Berak, lana egiteaz gain, beste batzuei eginkizun horretan murgiltzeko ilusioa ere erantsi zigulako gatoz gaur lan txiki honekin. Egitasmo horietan guztietan, ordea, ezinbestekoa izan da, batetik, luzaroko datu-bilketan familiek urteetan zehar musu-truk eskainitako parte-hartzea. Zorretan gaude haur gutxi hauen guraso eta etxeko guztiekin, baita zeharkako datu-bilketan lagundu diguten guraso berri-emaile eta haiengana iristen lagundu diguten haurtzaindegi, ikastetxe, irakasle, zain-tzaile eta lagun guztiekin ere. Eta zer esanik ez, luzaroko edota zeharkako datuei begira horrenbeste ordu pasatako Andoni (gure motorra), Jürgen eta Axel, Kristina, Pilar, Aurora, José, Luis, Nekane, Julia, Idoia, Alazne, Amaia eta beste hainbat ikerlari eta laguntzailerekin ere, beren ekarpenengatik. Mila esker hiru hamarkadetan zehar ikerketa diruz lagundu duten erakundeiei ere (Ministerio de Educación, MICINN, MINECO, UPV/EHU eta Eusko Jaurlaritza: azkenekoa, indarrean dagoen IT983-16).

1. Sarrera

Duela 30 urte hasi zen Euskal Herriko elebitasun goiztiarraren ikerketa sistematikoa. Hainbat gauza aldatu dira harrezkero gure herrian, belaunaldi gazteen elebitasuna, adibidez, eta asko aldatu dira hizkuntza-garapena eta haren ikerketa bultzatu duten galderak, metodologiak eta tresnak ere. Gogoratu besterik ez dago 1980ko hamarkadan Europa eta Ameriketako ikertzaileen artean ohikoak ziren galderak hizkuntza-garapenaz (1).

- (1) **zein hitz eta gramatika marka** dakite haurrek **zein adinetatik aurrera** erabiltzen?

Ordurako hainbat ikertzailek erakutsia zuten hizkuntza bera bereganatzen duten haur gehienek —elebakarrak ziren aztergai nagusi orduan— urrats jakin batzuk ematen dituztela, eta hurrenkera bertsuan, gainera, haur guztiek urratsak adin berarekin ematen ez badituzte ere. Areago oraindik, lan batzuek erakutsi zuten garapen-urrats nagusietako asko antzekoak direla, gainera, oso berdinak ez diren hizkuntzak ikasten ari ziren haurren artean ere (Brown, 1973; Radford, 1988).

Geroago etorri ziren elebidunen garapenaren inguruko galderak, haur elebidunei buruzko ikerketak ugaritzearekin batera (2).

- (2) a. **zein adinetatik aurrera** esan daiteke dakitela haur elebidunek **bi hizkuntza** erabiltzen: jaioberritatik? Bi, bost... urterekin?
 b. bi hizkuntzak nahastu gabe ikasten al dituzte haur elebidunek, ala hasierako **nahasmen** aroren baten ondoren?
 c. **haur elebakarrek bezala** ikasten al dituzte haur elebidunek hizkuntzak? Eta **bietan gertatzen al da hori?**

Entzute handikoa izan zen Volterra eta Taeschner-en ikerketa, elebidunek hasierako urteetan (behintzat) bi hizkuntzak bereizi ezinik nahastu egiten dituztela zioena (Volterra eta Taeschner, 1978). Besteak beste italiarra-alemana elebidun baten luzaroko datu-bilketa oinarri hartuta, haur elebidunek bi hizkuntzetarako hiztegi eta gramatika bakarra izaten dutela ondorioztatu zuten, hasierako urteetan behintzat. Haien usterako, aztertutako haurrak ez zuen esanahi bera hizkuntza banatan adierazteko hitz-parerik, ez zuen bi hizkuntzetako sinonimorik, eta ezin esan, beraz, bi hiztegi zituenik, lehenengo urteetan behintzat. Haur elebidunek hasieran bi hizkuntzetako hitzek osatutako hiztegia izaten dutela zioten, hizkuntza batean zein bestean aritzeko; bestalde, italiarra eta alemaneko bietako hitzez osatutako esaldi «nahasiak» esaten zituzten eta hizkuntza bateko hitzak erabili arren, beste hizkuntzako hitz-ordenaren arabera antolatzen zituztenez gramatika bakarra zutela ondorioztatu zuten, bi hizkuntzetarako.

Azkeneko hamarkadetan ikerketa honetako ondorio gehienen balioz-kotasuna zalantzan jarri duten emaitza eta ikerketa ugari argitaratu dira, eta azkenaldian gero eta gehiago dira elebakarren eta elebidunen arteko konparaketaren galderak berak ere zentzua duen zalantzan jarri duten ikertzaileak. Gure usterako, galdera horrek, inon zentzurik badu ere, zentzu gutxi dauka euskaldun heldu elebakarrik gabeko XXI. mendearen hasierako euskal komunitatean.

2. Haurren hizketaren luzaroko ikerketa

Haur txikien hizkuntza-garapena ikertzeko, ohikoa izan da LUZAROKO edo datu-bilketa *longitudinalak* garatzea; hau da, haur baten (edo gehiagoren) hizkuntza-garapen goiztiarra nolakoa den jakiteko denboraldi batean zehar (hilabeteak edo urteak) burututako datu-bilketak. Ezagunak dira, adibidez, Brown-ek (1973) Estatu Batuetan aztertutako hiru haurren corpusak: Eve 1;06 (alegia, urtebete; 6 hilabete) eta 2;03 bitartean, Adam 2;03-4;10 eta Sarah 2;03-5;01, edota Lange eta Larsson-ek (1977) eta Platzack-ek (1990) bildu eta aztertutako Suediako hiru haurrenak: Emba 1;08-2;01, Tor 1;08-2;02 eta Freja 1;08-2;03 bitartean. Bestalde, Aksu-Koç-ek (1988) bi neskato eta mutiko turkiarren hizkuntza-garapena jarraitu zuen, 1;09 eta 2;06 bitartean.

Euskal Herrian, Itziar Idiazabalek (UPV/EHU) hasi zuen haur euskaldunen lehenengo luzaroko ikerketa 1988an. Proiektuaren lehen urratsa datu-bilketa izan zen: haur euskaldunen gurasoak kontaktatu, luzaroko lankidetzan adostu eta haurren solasaldiak grabatu. Hasieran gehiago baziren ere, lau haur izan ziren luzaroko datu-bilketan parte hartu zutenak, laurak etxe euskaldunetako mutikoak eta laurak bizkaitarrak, tarte batzuetan beste haurren bat grabatu bazen ere. O haurrari bi gurasoek euskaraz egiten zioten eta inguru euskalduna zuen. M-ri, guraso batek beti euskaraz, besteak beti gaztelaniaz, arrebak, nagusiagoa zenak, euskaraz. J-ren guraso biek euskaraz egiten zioten, arreba zaharragoak ere bai, baina hizkide gaztelaniadunak izaten zituen inguruan, maiz. P-ri bi gurasoek euskaraz egiten zioten baina zaintzaileak gaztelaniaz egiten zion.

Bideo-grabaketak ia hamabostero egin ziren, etxeko egunerokotasunean, haurrak etxekoren edo/eta lagun batekin —otorduetan, jolasean, ohiko beselako eginkizunetan— hizketan ari ziren bitartean. Bideo-kamera egotera ohitu ziren neurrian, haurrentzat egoera guztiz naturala bihurtu zen grabaketa-saioena. Ordubetik inguruko euskarazko saioak grabatu ziren elebakarraren kasuan, eta elebidunen kasuan, berriz, ordubeteko saioaren erdia haurrak solaskide euskaldunarekin eta beste erdia gaztelaniaz egin ohi zien helduarekin.

Bigarren urratsa, datuen prestaketa nagusia, 1989-1996 bitartean gauzatu zen. Bideoen transkripzioa (eskuz, arkatzez), haien berrikusketa, eta ordenagailu bidezko kodeketa eta analisisa. Lan horiek Itziar Idiazabalek 1990ean abiatutako HEGEHJ ikertaldean gauzatu ziren, Hanburgoko Unibertsitatean Jürgen Meiselek zuzendutako BUSDE¹ proiektuarekiko lankidetzan (Mahlau, 1994).

Lau mutiko horien ekoizpenen datu-bilketa oraingo euskaraz osatu den corpus longitudinal aztertu zabalena da. Datu haiei gehitu zitzaizkien beranduxeago HEGEHJ-BUSDE corpusetik at, Zubirik (1997) prozedura bera erabiliaz bere doktorego-tesirako bildu eta aztertutako B neska eta E mutil nafarren elkarriketek osatutako beste luzaroko corpora ere. Bi haur nafar hauei euskaraz zuzentzen zitzaizkien guraso biak eta ingurunea oso euskalduna zuten herrian hazi ziren.

Luzaroko datu-bilduma hauetan oinarrituta, hainbat tesi-lan burutu dira, haien artean ditugu Euskal Herriko Unibertsitatean defendatutako

¹ Haur Euskara-Gaztelania Elebidunen Hizkuntza Jabekuntza HEGEHJ taldea EHUKo Euskal Filologia Sailean jaio zen 1987an. Baskisch und Spanisch: Doppelter Erstspracherwerb, BUSDE proiektua, berriz, Hanburgoko Unibertsitateko Romanisches Seminar Saileko katedradun J. Meiselek zuzenduta.

Barreña (1995), Zubiri (1997), Elozegi (1998) eta Almgrenen (2000) doktorego-tesiak; Alemaniako Hanburgoko Unibertsitatean defendatutako Ezeizabarrena (1996), Larrañagarena (2000) eta baita bestelako argitalpenak ere (Kintana & Meisel 2006).

2.1. *Hizkuntza-garapena*

Luzaroko datu-bilketek aukera ematen dute haur bakoitzaren ekoizpena nola heltzen den ikusteko. M haurraren ekoizpenetan ikus daitekeen bezala, aditz jokatuak gero eta konplexuagoak dira adinean aurrera egin ahala. Hasierako (3a) bezalako esaldi laburretan, haurrak 1;09ko adina duenean, urtebete eta 9 hilabeterekin, alegia, ez da argi ikusten esaten duen esaldiko *tau* hori benetako adizki jokatu bat (*dan, dago*) den ere; 2 urteetarako adizki laguntzaileak aditz-partizipioekin konbinatzen daki, ugariena orainaldiko 3. pertsonako *da* adizki sinplea (NOR) bada ere (3b); hiru urteetarako pertsona bat baino gehiago eta lehenaldiko markak ere badituzten *oztan* bezalako aditz-forma konplexuak (NOR-NORI-NORK) esaten ditu (3c). Adin horretarako kasu-markak ere ugariak dira haur honen ekoizpenetan (ikus 3c-ko *-k* ergatibo marka), eta esaldiak gero eta luzeagoak.

- | | | |
|-----|----------------------------------------------------|--------|
| (3) | a. hemeetau (=¿ hemen ez dago) | M 1;09 |
| | b. aputu in da (= apurtu egin da) | M 2;00 |
| | c. ta ta hau kotxie konpondu oztan aitatzok | M 3;00 |

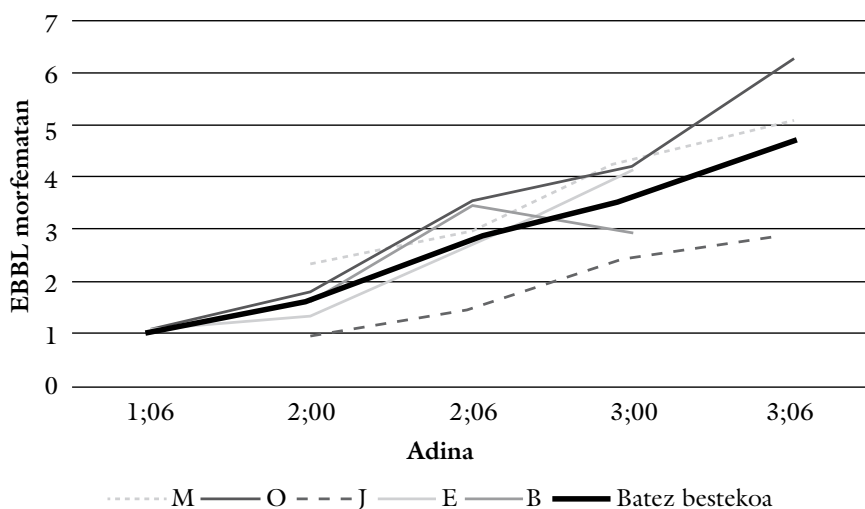
Luzaroko ikerketek erakutsi dute gramatikaren garapenean urrats jakinak igarotzen dituztela aztertutako haur euskaldunek 18 hilabete (1;06) eta 4 urteak (4;00) bitartean (4), baina ez haur guztiek adin berarekin.

- (4) aputu > aputu da > apurtu dotza / dio > apurtu otzan / zion...

2.1.1. ESALDIEN BATEZ BESTEKO LUZERA

Haurren garapen-neurrietako bat esaldiaren luzera da, zehatzago esanda ESALDIEN BATEZ BESTEKO LUZERA (EBBL) edo ingelesezko *Mean Length of Utterance* (MLU). Haur baten hizketa-saio bateko 100 esaldi hartu eta haien batezbestekoa atereaz kalkulatzeko da EBBL edo MLU neurria (Brown, 1973). Luzaroko datu-bilketetan erabiltzen denean, haurrak hazi ahala, balioek gorantz egiten dutela ikusteko aukera ematen du. Goiko adibideak jasotako adinetan honako EBBLak zituen M haurrak: 1,44koa 1;09rekin (3a); 2,43koa 2 urterekin (3b) eta 4,40koa 3 urterekin (3c). Ikus 1. irudian ere.

Esaldien luzera hitzetan, morfematan eta silabatan ere neurtu izan da hizkuntzetan zehar. Euskararen kasuan morfematan gehienetan (Idiazabal, 1991). Dena den, morfematan eta hitzetan kalkulatu eta alderatu direnean oso emaitza antzekoak atera izan direnez, ez dirudi alde handiegia duenik unitate bat edo bestea erabiltzeak euskarazko hasierako garapena neurtzeko garaian (Ezeizabarrena & Garcia, 2018). Esaldien luzera, hizkuntza askotan erabili da hasierako urteetako garapena neurtzeko, eta gutxienez 3 urteko adinera arte da esanguratsua (Aksu-Koç, 1988) edota behintzat EBBLaren balioa handiegia ez den bitartean (Brownen 4 aroa bitartean). Euskaraz EBBLak 1-4ko balioa duen bitartean dirudi erabilgarrien.



1. IRUDIA

Bost haur euskaldunen luzaroko datuetako EBBL balioak

Beste hizkuntzetan bezala, garapen progresiboa islatzen dute EBBL balioek euskaraz ere. 1. irudian bost haur euskaldunen EBBL balioak ikusten dira, handitzen doazenak ezkerretik eskuinera, adinak gora egiten duen heinean. Haur bakoitzak bere garapen-erritmoa darama, ordea: M elebidunak gainditua du 2ko balioa lehen 2 urteetarako egindako grabaketetan eta urtebete beranduago iritsia du jada 4ko balioa. Bost haurrotatik hiruk dute iritsia hiruko balioa hiru urteetarako (O eta E elebakarrek eta M elebidunak), baina denbora gehiago beharko dute 3;6an oraindik 3ko balioa duen J elebidunak eta B neska elebakarrak (neurketa 3 urterekin amaitu zenez, ezin jakin noiz). Aldagarritasuna ez da haur euskaldunen ar-

tean bakarrik aurkitzen, eta ezta euskaldun elebidunen artean bakarrik ere. Aldagarritasuna etxean hizkuntza bakarra zein bi hizkuntza erabiltzen duten haurren artean aurkitzen da: haur batzuek (elebakar izan zein elebidun izan) beste batzuek baino azkarrago garatzen dute euskaraz esaldi luzeak eraikitzeke ahalmena. Brownek aztertutako hiru haur estatubatuar elebarkarren artean ere urtebeteko aldeak aurkitu zituen EBBL balio bertsuak lortzen zituzten adinak alderatu ondoren (Brown, 1973).

2.1.2. GARAPEN MORFOLOGIKOA: DEKLINABIDEKO KASU-MARKAK

Luzaroko datuek aukera ematen dute ezagutzeko haur bakoitzak deklinabide-marka ohikoenak erabiltzen zein adinetan ikasten duen ere. Aurkikuntzetako bat, ondorengoia izan da: deklinabideko kasu-markak ez direla adin berean ikasten. Kasu-marka bera ez dute haur guztiek adin berarekin ikasten ere (Barreña, 1995; Eloseggi, 1998; Larrañaga, 2000), baina, harrigarria bada ere, antzeko hurrenkera ikusi izan da haur desberdinen luzaroko datuetan (5). Kasu lexikoen artean *non* (5a) da lehenengoa eta kasu gramatikalen artean (*nor*, *nori*, *nork*), berriz, *nor* da haurrek ikasten duten lehena (5b). Haurrek beranduago ikasten dituzte gainerakoak (*noren*, *nori*...). *Nork* kasuari dagokionez, aldagarritasun handiagoko aurkitzen da, haur batzuek *nori*-ren aurretik, baina gehienek, *nori*-ren atzetik garatzen baitute (5b).

- (5) a. non > nora > noren > noraino...
 b. nor > (nork) > nori > (nork)

Kapitulu honetan euskararen kasu ugarien arteko bi aukeratu ditugu: *-n* lokatibo-inesibo marka (6a-b) eta *-ri* datibo-marka (6c-e).

- (6) a. ai! ua aajea (=ai! grua garajea) P 2;02
 b. non a betea? (=non da bestea?) B 1;09
 c. gizonari P 2;07
 d. nik zuri tena (=nik zuri trena) O 2;01
 e. bitu xe oparitu duten niri (=beitu zer oparitu didaten niri) B 2;06

Lokatiboa goiz ikasten dute haurrek eta berehala erabiltzen dute era emankorrean. Datiboarena beranduago agertzen da, eta beranduago egonkortzen da haren erabilera, gainera. 1. taulan islatzen dira bost haurren luzaroko datuetako ekoizpen-adinak: marka hauek adin ezberdinetan hasten da haur bakoitza erabiltzen, baina hurrenkera bera ikusten da bost kasuetan, berdin haurrek euskara bakarrik (B, E, O), zein euskara eta gaztelania erabiltzen duten (M, P).

I. TAULA

Deklinabide-marken erabilera emankorra

	B	E	O	M	P
-n lokatiboa (<i>etxean</i>)	1;06	1;11	1;11	1;09	2;02
-ri datiboa (<i>txakurrari</i>)	1;09	2;03	2;00	2;01	2;07

2.1.3. GARAPEN MORFOLOGIKOA: ADITZEKO ASPEKTU-MARKAK

Euskal aditzak morfologia konplexua du, besteak beste pertsona-, numero-, aspektu-, denbora-markak barne hartzen baitituzte adizki jokatuak. Goragoko (3) adibideetan ikusi dugun bezala, haurrek urraska ikasten dute euskal aditzak dituen pertsona-marka konbinaketa konplexuak erabiltzen (7) (Barreña, 1995; Ezeizabarrena, 1996; Larrañaga, 2000).

(7) da > naiz, dut... > diot... > nion...

Euskal aditzaren ezaugarri berezi bat aspektu eta denboraren bereizketa da: aspektua (*-tu*, *-tzen* eta *-ko*) aditz-erroari gehitutako atzizkien bidez markatzen da (8) eta denbora, berriz, aditz laguntzaileetako marken bidez: *da* orinaldia (9a), *zen* lehenaldia (9b) esate batera. Euskal aditzetan hiru aspektu-atzizki mota bereizten dira, aditzaren erroari itsatsita, aditzari esanahi bana gehitzen diotena: *-tu*-k ekintza burututa dagoela (8b); *-tzen*-ek burutugabea dela (8c) eta *-ko*-k ekintza gertatzeke edo irreala dela (8d).

(8) a. apurtu b. apurtu dut c. apurtzen dut d. apurtuko dut

(9) a. da b. zen

Aztertu diren haurren datu longitudinaletan ez dira hiru marka hauek batera agertzen, hurrenkera jakin batean baizik (10a), eta horrek adierazten du haurrek hurrenkera jakin batean ikasten dutela hiru aspektu motak (10b) nola adierazi ere.

(10) a. apur-tu > apur-tzen > apurtu-ko
 b. infinitibo edo partizipio burutua > burutugabea > irreala edo etorkizuna

Luzaroko datuetan agertzen diren haurren lehenengo aditzak *ipini*, *egin*, *sartu*, *apurtu* bezalako formak izaten dira, eta ez da beti erraza iza-

ten erabakitzen (8a, 8b) bezalako adibideen kasuan haurra aspektu burutua duen aditz-forma erabiltzen ari den edo aspektu-markarik gabeko infinitibo soila. Horregatik, haurrak aspektua (burutua adibidez) adierazten badakiela ondorioztatu ahal izateko beharrezkoa da haurraren datuetan *-tu* forma soilak ez ezik partizipio bezala laguntzaile batekin, edota aditz-erro beraren *-tu/* eta *-tzen* formak ere testuinguru egokietan erabiltzen dakiela egiaztatuta ahal izatea.

Hona hemen aztertutako O eta M haurren adibide batzuk (11) (Almgren, 2000).

- | | | |
|---------|------------------------------|--------|
| (11) a. | hau apu(r)tu da | M 1;11 |
| b. | eta kausiko (=ez da jausiko) | M 2;00 |
| c. | takuten (=ez da ikusten) | M 2;01 |
| d. | argia izetu da | O 2;01 |
| e. | bai kausten da | O 2;04 |
| f. | ez da bizikleta jausiko | O 2;05 |

Euskaran «*apurtu da*» (11a) dugu lehenengoetako aspektu burutuaren adibidea (Almgren, 2000) eta hizkuntza askotan *apurtu* aditza oso goiz agertzen da burututako adizki adibide bezala datu goiztiarretan, gertaera hori umeen munduan oso fenomeno naturala den adierazgarri (haurren hizketaren arabera gauzak «apurtu egiten dira», ez ditu inork apurtzen!).

2. TAULA

M eta O haurren aspektu-marken ekoizpen kopuruak hilabeteka

Adina	burutu: -i, -n, -tu		ez burutu: -t(z)en		irrealis: -ko, -go	
	M	O	M	O	M	O
1;09	2					
1;10	2					
1;11	6		2			
2;00	17	1	1		2	
2;01	6	3	1			
2;02	16	3	2			
2;03	17	3	3	1	1	
2;04	14	4	7	2	4	3
2;05	19	19	1	6	7	

M eta O hurrek ez dituzte adin berarekin ekoizten, baina hiru aspektu-markak hurrenkera berean agertu dira bi kasuetan: *-tu* > *-tzen* > *-ko*.

Lehena eta ugariena aspektu burutua edo perfektiboa da (-*tu*), beste hainbat hizkuntzatan bezala, itxura guztien arabera haurrek batez ere gertaera puntaletan erreparatzen dutelako, eta ez hainbeste prozesu iraunkorretan. Era berean, -*ko* atzizkiak lehenengo ekoizpenetan berehala egin behar diren ekintzak adierazteko erabiltzen dituzte: «*hemen sartuko dut*» etorkizuneko proiektzioa adierazteko baino gehiago (Almgren, 2000).

3. Haurren hizketaren zeharkako ikerketa: KGNZ

3.1. KGNZ tresna

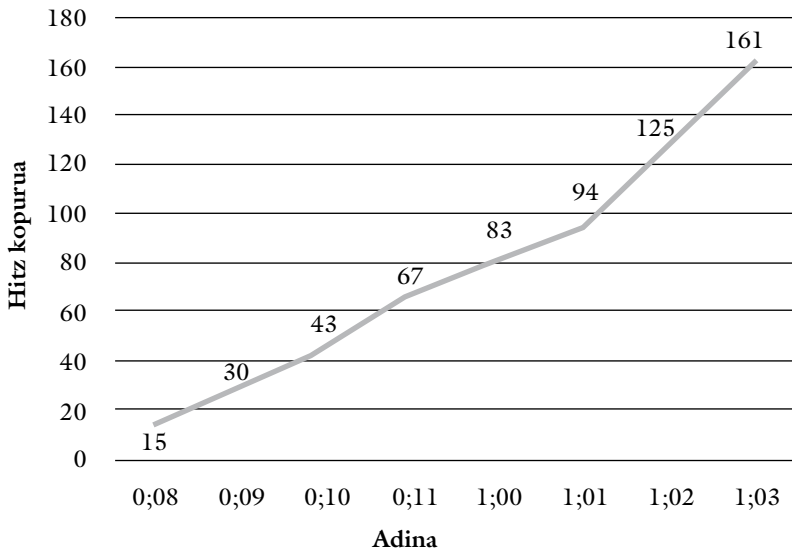
Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda (KGNZ) edo MacArthur-Bates *Communicative Development Inventories* (CDI) (Fenson *et al.*, 1993, 2007) 0;08 eta 3;04 urte bitarteko haurren komunikazio-garapena neurtzeko erabiltzen den lanabesetako bat da. Gurasoek emandako informazioan oinarritzen da eta 100dik gora hizkuntzatarra egokituta dago. Metodo hau egokitutako izan da haurren diagnosian (Law *et al.*, 2003; Skarakis, Campbell, & Dempsey, 2009), gurasoek emandako datuek ebaluazio kliniko soilaz gaineko informazio baliotsua biltzea ahalbidetzen dutelakoan (O’Neil, 2007). Galdetegiak diagnostikoen baliozkotasun ekologikoa hobetu egiten dute; izan ere, gurasoak izaten baitira normalean haurraren portaera komunikazio-egoera natural eta ugarietan nolakoa den ondoen dakitenak (American Academy of Pediatrics, 2003; Institute of Medicine, 2001). Guraso askori galdetegiak behin bakarrik bete arazita, *ZEHARKAKO DATU-BILKETA* lorzen da, alegia, haur askoren behingo datuek osatutako lagina.

CDIk aztertzen duen adin-tartean komunikazio-garapenean aldaketa handiak gertatzen direnez, hizkuntzaren erabileraren alderdi ugari neurtzen dituen hiru galdetegi ditu: *Words and Gestures* «Hitzak eta Keinuak» (edo CDI-1), *Words and Sentences* «Hitzak eta Esaldiak» (edo CDI-2) eta CDI-3 izenekoa (Fenson *et al.*, 1993, 2007). CDI-1en helburua 0;08-1;03 urte bitarteko haurren komunikazio-garapenaren neurria ezartzea da, non keinuen bidezko komunikazioa eta hiztegiaren ulermena zein ekoizpena neurtzeko 500 item baino gehiago erabiltzen diren. CDI-2k 1;04-2;06 urte bitarteko haurrak ditu aztergai, eta horretarako 700 item baino gehiago ditu, hiztegiaren ekoizpena, marka morfologikoen erabilera eta esaldien luzera zein konplexutasun morfosintaktikoaren berri jasotzeko itemak tartean. CDI-3k 2;06-3;04 urte bitarteko haurren komunikazioa aztertzen du, ia 200 itemen bidez, eta horretarako CDI-2 galdetegiak aztertutako alderdiez gain, hizkuntzaren erabilerarekin lotutako kontzeptuak ere neurtzen ditu. Lehenengo bi galdetegiak item askokoak direnez, horien bertsio laburragoak ere sortu dira datuak biltzeko prozesua arintzeko asmoarekin (Fenson *et al.*, 2000).

CDI osatzen duten aipatutako 5 galdetegiak euskarara egokituta daude jada: KGNZ-1 eta KGNZ-2 (Barreña *et al.*, 2008), KGNZ-1 eta KGNZ-2 laburrak (Garcia *et al.*, 2011) eta KGNZ-3 (Garcia *et al.*, 2014). Ia 4.000 haurren datuak jaso dira guztira. Galdetegi hauek baliatuaz lortutako emaitzek, KGNZ tresnak hiru helbururekin erabiltzeko aukera ematen dute. Batetik, haurren komunikazio-garapenaren neurgai batzuen deskripzio zehatza egiteko; bestetik, komunikazio-garapenean eragina izan dezaketen faktoreak aztertzeko; eta, azkenik, garapenaren deskripzioan oinarrituta haur bakoitzaren diagnostikoa egiteko, balizko atzerapenak ahalik eta azkarren antzemateko.

3.2. Garapenaren deskripzioa

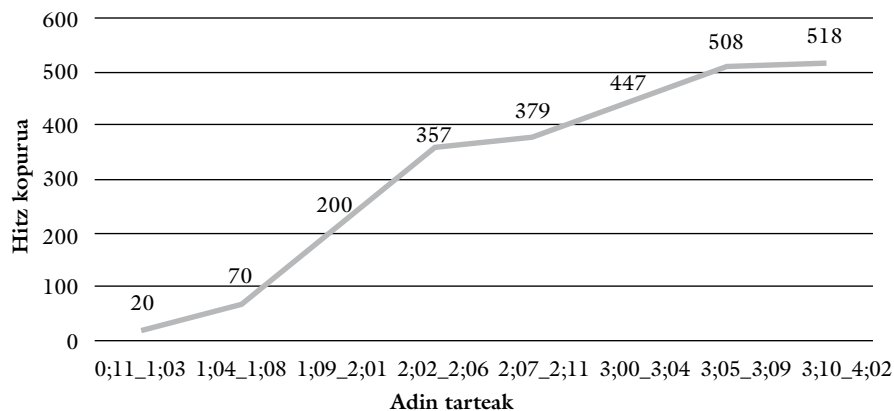
Galdetegiak egokitzeko eta balidatzeko bildutako datuak erabiliz, komunikazio-garapenaren deskripzio zehatza egin da. Horrela, KGNZ-1 galdetegiaren datuetan oinarrituta hiztegiaren ulermenaren deskribapena egin daiteke 0;08-1;03 adin-tarterako, adibidez. Beharagoko 2. irudian ikusten den bezala, zortzi hilabeteko haurrek (0;08) batez beste 15 hitz ulertzen dituzte, urtebete dutenek (1;00) 83 hitz eta 15 hilabetekoek (1;03) 161.



2. IRUDIA

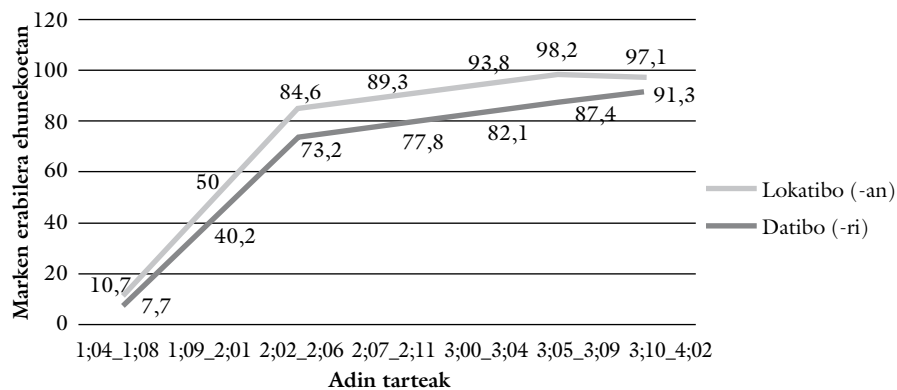
**Hiztegiaren ulermena adinaren arabera,
0;08-1;03 urte bitartean**

KGNZko galdetegi guztietan hiztegiaren ekoizpena neurtzen denez, aztertzen den adin-tarte osorako egin da hiztegiaren deskribapena estimazioak erabiliz. Horrela, 0;11-1;03 bitarteko haurrek batez beste 20 hitz esaten dituzte, 1;04-1;08 bitartekoek 70 hitz, eta bi urte inguruan batez besteko hitz kopurua 200era igotzen da, 2;02-2;06 hilabete tartean 300 hitz baino gehiago esaten dituzte, 3;00-3;04 tartean 400 hitz baino gehiago eta 3;05-3;09 tartetik aurrera 500 hitz baino gehiago (ikusi 3. irudia).



3. IRUDIA

Hiztegiaren ekoizpena adinaren arabera, 0;11-4;02 adin-tartean

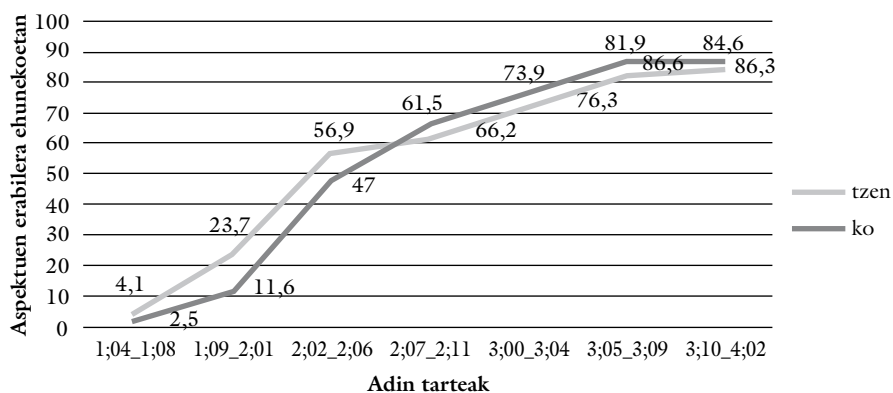


4. IRUDIA

Lokatibo eta datiboaren atzizki-marken erabilera adinaren arabera, 1;04-4;02 adin-tartean

KGZk, lexikoaz gain, gramatika ere neurtzen duenez, garapen gramatikalaren azterketa egitea ahalbidetzen du, esate batera deklinabide atzizki ezberdinen garapena. Adibidez, 4. irudian ikusten den bezala, lokatiboaren eta datiboaren marken ekoizpenaren garapena antzekoa izan arren, lehenago orokortzen da lokatiboaren erabilera datiboarena baino. Hala, 1;09-2;01 bitarteko hurren erdiek lokatiboa erabiltzen dute (% 50), aldiz, datiboaren erabilera urriagoa da adin honetan (% 40,2). Edozein kasutan 2;02-2;06 tartetik aurrera marka bien erabilera nahikoa orokortuta dagoela esan daiteke.

Aditzen aspektu-markak aztertuz gero, 5. irudian ikusten den bezala, oso garapen antzekoa ikusten da aspektu burutugabearen (-*tzen*) eta etorkizuneko markan (-*ko*), nahiz eta -*tzen* markaren erabilera apur bat hedatua dagoela ematen duen lehenengo adin-tarteetan (1;04-1;08, 1;09-2;01 eta 2;02-2;06) eta -*ko* markarena ondorengoetan (2;07-2;11, 3;00-3;04, 3;05-3;09 eta 3;10-4;02).



5. IRUDIA

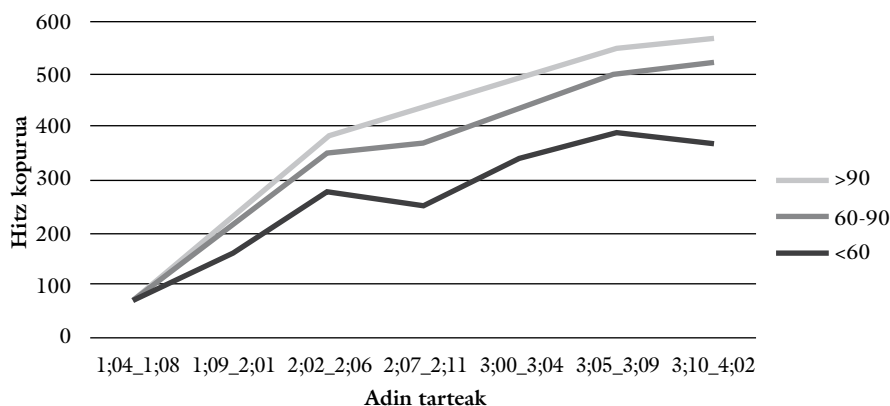
Aspektu burutugabearen (-*tzen*) eta etorkizunekoaren (-*ko*) erabilerearen garapena adinaren arabera, 1;04-4;02 adin-tartean

3.3. Komunikazio-garapenean eragina izan dezaketen faktoreen azterketa

Gorago aipatu den bezala, KGZk aukera ematen du aztertze ko komunikazio-garapenean eragina duten faktoreak. Gure ikerketa-taldean hainbat faktoreen eragina ikertu izan dugu, beste batzuen artean generoa, belarriko infekzioak, jaiotza goiztiarra, gurasoen hezkuntza-maila edo haurren pisua jaiotzean (Ezeizabarrena & Garcia, 2017; Garcia, Arratibel,

Barreña, & Ezeizabarrena, 2010). Euskal Herriko egoera soziolinguistikoa dela-eta, ikertaldean garrantzi berezia eman diogu hizkuntza-input erlatiboari, hau da, haurren inguruko hizkuntzen artean dagoen proportzioari (Barreña, Ezeizabarrena & Garcia, 2008a, 2008b, 2011; Ezeizabarrena, Barnes, Garcia, Barreña, & Almgren, 2013). Hizkuntza-inputaren eragina ikertzeko hiru haur multzo bereizten ditugu: inguruko hizkuntza euskara (ia) soilik duten haurrak (% 90 baino gehiago), inguruan euskara erdara baino gehiago entzuten dutenak (entzuten dutena euskara da % 90-60 bitartean), eta inputa orekatua edo nagusiki erdarazkoa dutenak (euskara % 60 baino gutxiago).

Beheragoko 6. irudian ikus daitekeen bezala, hizkuntza-inputaren eragina ez da hiztegiaren ekoizpenean nabarmentzen 1;04-1;08 tartean. Hortik aurrera hasten dira aurreneko aldeak agertzen, 1;09-2;01 tartean joerazkoak dira alde horiek, eta 2;02-2;06 tartetik aurrera estatistikoki esanguratsuak. Bestela esanda, adinean aurrera egin ahala euskarazko inputa % 60tik gorakoa eta % 60tik beherakoa dutenen arteko aldea gero eta nabarmenagoa egiten da.

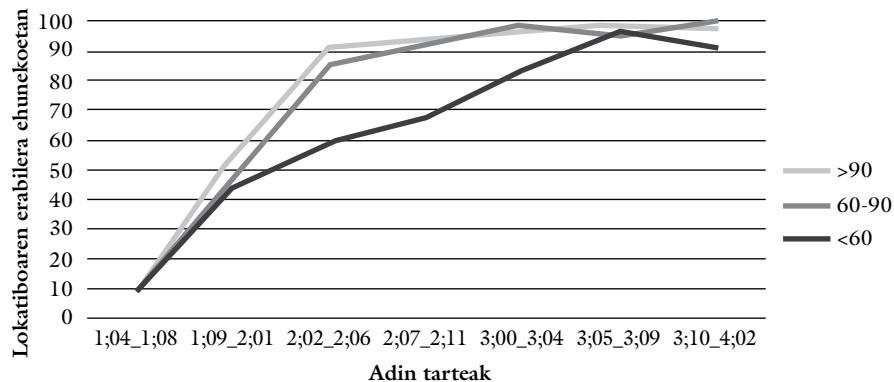


6. IRUDIA

Hiztegiaren ekoizpena adinaren eta hizkuntza-inputaren arabera

Hizkuntza-inputaren eragina gramatikan ere aztertu da (Barreña *et al.*, 2008a, 2008b). Adibidez, lokatiboaren erabilera ez da alde esanguratsurik aurkitzen 1;04-2;01 bitartean; aldiz, 2;02-3;04 bitartean etxean input handiagoa (% 60tik gora) dutenen artean haur gehiagok (%85etik gora) erabiltzen dute lokatiboa (adintarte guztietan) input baxuagoa dutenen artean baino (hiru urteak arte, % 75etik behera). Edozein kasutan 3;05etik

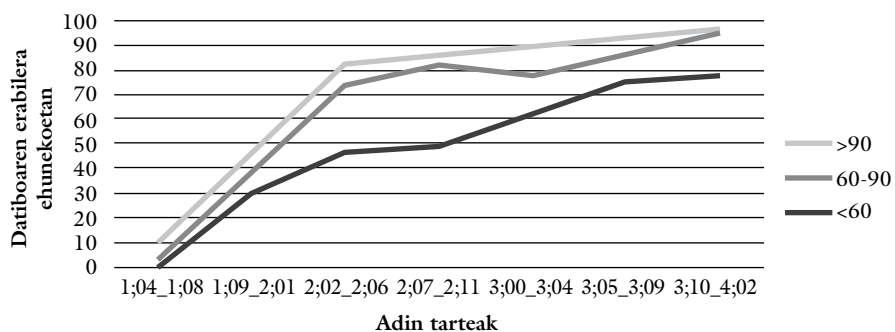
aurrera lokatiboaren erabilera erabat orokortzen da haurren artean (% 90etik gora), haurraren inputa edozein dela ere. Ikusi 7. irudia.



7. IRUDIA

Lokatiboaren erabilera hizkuntza-inputaren eta adinaren arabera

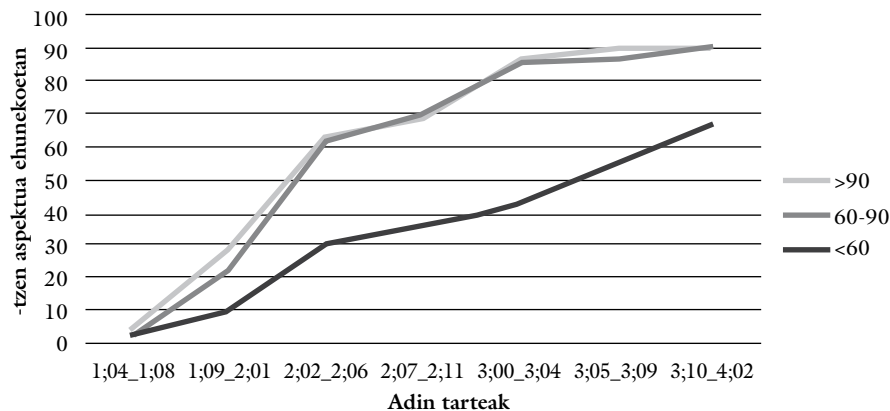
Datiboaren erabilera inputak ez du alderik sortzen 1;04-1;08 eta 1;09-2;01 tartetan, baina hortik aurrera adin-tarte guztietan agertzen dira alde esanguratsuak. Input handiagoa dutenen artean (% 60tik gora) haur gehiagok erabiltzen dute datiboa input baxuagoa dutenen artean baino. Ikusi 8. irudia.



8. IRUDIA

Datiboaren erabilera hizkuntza-inputaren eta adinaren arabera

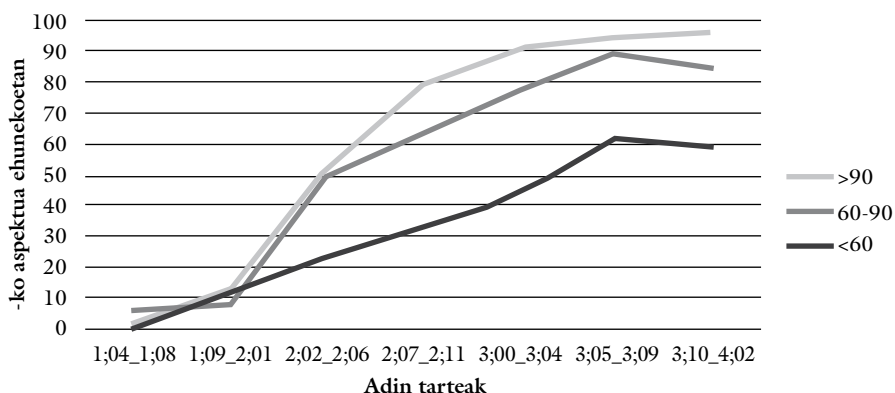
Gorago aipatutako aspektu burutugabeen eta etorkizuneko marketan ere hurrek duten hizkuntza-inputak eragina du (Barreña *et al.*, 2008b). 9. irudian ikusten den bezala, 1;04-1;08ko tartean input ezberdinetako taldeen artean alde esanguratsurik egon ez arren, handik aurrera hasten dira nabarmentzen inguruan euskara asko (% 60tik gora) eta gutxikoen arteko (% 60tik behera) aldeak, eta tarte guztietarako estatistikoki esanguratsuak dira alde horiek.



9. IRUDIA

Aspektu burutugabearen erabilera (-tzen) adinaren eta hizkuntza-inputaren arabera

Etorkizuneko markan antzeko emaitzak aurkitu dira. 10. irudian ikus daitekeen bezala, aldeak agertzen dira 2;02-2;06 tartetik aurrera hiru input taldeen artean; euskara etxean hizkuntza nagusia duten haurren artean (beren inguruan euskarak % 60 edo gehiagoko presentzia dutenak) erdiek baino gehiagok erabiltzen dute *-ko* atzizkia 2;2 urtetik aurrera. Euskarazko input erlatiboa % 60koaz behekoa duten haurren artean atzizkia erabiltzen hasita dauden haurrak erdia baino gutxiago dira oraindik 3;04 urterekin ere. Lau urtekoen artean, oraindik % 60k bakarrik erabiltzen du atzizki hori, euskal input erlatibo handiagoa dutenen arteko ia haur guztiak (% 85etik gora edo % 95etik gora) erabiltzen hasita dauden adinean. Aipatzen da % 60z gorako eta % 60z beheko inputa duten taldeen arteko aldea estatistikoki esanguratsua ere badela 2;06tik aurrera.

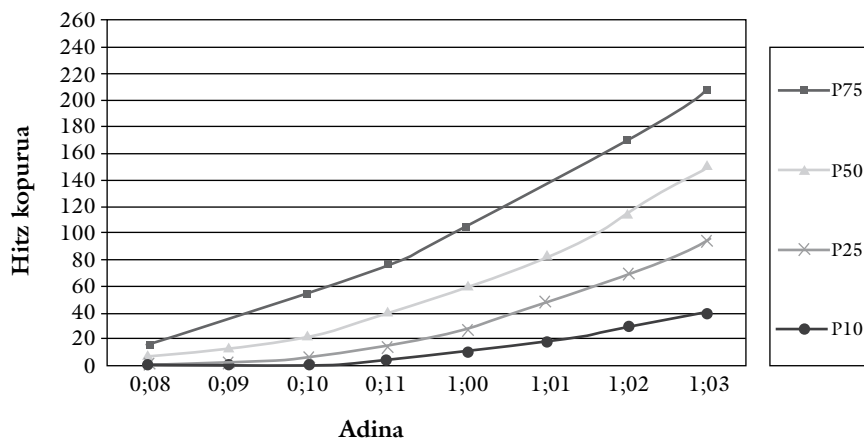


10. IRUDIA

**Etorkizuneko aspektuaren erabilera (-ko) adinaren
eta hizkuntza-inputaren arabera**

3.4. KGNZ diagnostikorako tresna

Gorago aipatu ditugun emaitzetan garapenaren deskripzioa egitean edo hizkuntza-inputaren eragina aztertzean EHUNEKOAK eta BATEZ BESTEKOAK erabili dira, oso neurri interesgarriak, informazio mamitsua ematen dutelako jakiteko nolakoa den haurren komunikazio-garapena. Baina haur baten komunikazio-garapena nolakoa den ebaluatu nahi badugu, hots, jakin nahi badugu bere hizkuntza-garapena adin horretan espero den modukoa den, neurri hauek ez dira nahikoa; izan ere, kontuan izatekoa baita adin-tarte bakoitzaren barnean egon ohi den aldakortasun handia. Horregatik, ezinbestekoa da PERTZENTILEN kalkulua helburu diagnostikoekin aritzean. Balio-pertzentilek haur baten puntuazioa talde batean kokatzen laguntzen dute; alegia, ea puntuazio hori oso altua, altua, ertaina, baxua edo oso baxua den jakitea ahalbidetzen dute adin bereko gainerako haurrekin alderatuta. Adibidez, hiztegiaren ulermena aztertzen bada, 11. irudian eta 3. taulan ikusten den bezala, 8 hilabeteko haurren erdiek ulertzen dituzte 1 eta 17 hitz bitartean (25 ordenako pertzentilaren eta 75 ordenako pertzentilaren artean kokatzen diren balioak), baina haurren % 25ek ulertzen ditu 17 hitz baino gehiago, eta haurren %25ek oraindik ez du hitzik ulertzen. Urtea betetzean haurren erdiek ulertzen dituzte 28 eta 135 hitz bitartean (P25-P75), baina noski, badira 135 hitz baino gehiago ulertzen dutenak (% 25) eta baita 28 baino gutxiago ulertzen dutenak ere (gainontzeko % 25a).



11. IRUDIA

Hiztegiaren ulermenaren pertzentilak adinaren arabera (0;08-1;03 tartean)

KGZk 10 ordenako pertzentila erabiltzen du balizko hizkuntza-ara-
zoak izan ditzaketen haurrak identifikatzeko. Ikus P10-aren marra 11. iru-
dian eta P10-aren lerroa 3. taulan. Hala, 8 hilabete izanda bat ere hitzik
ulertzen ez duen haurrak, edo urtebeterekin 10 hitz baino gutxiago uler-
tzen duten haurren jarraipena egin beharko litzateke hurrengo hilabete-
tan ere, jakiteko ea haur horiek komunikazio-garapenean atzerapenik edo
zailtasunik duten.

3. TAULA

Hiztegiaren ulermenaren pertzentilak adinaren arabera (0;08-1;03 tartean)

Pertzentila	Adina (urteak; hilabeteak)							
	0;08	0;09	0;10	0;11	1;00	1;01	1;02	1;03
P75	17	33	54	77	105	135	170	208
P50	8	12	22	37	58	83	115	151
P25	1	1	5	14	28	46	68	95
P10	0	0	1	5	10	18	28	40

Pertzentil-etaulak kalkulatu dira KGZren bertsio bakoitzean neur-
tzen diren aldagai guztietarako: hiztegiaren ulermena, hiztegiaren ekoiz-

pena, keinu komunikatiboen ekoizpena, marka morfologikoen ekoizpena (izen- eta aditz-morfologian), esaldien luzera (hitzetan eta morfematan), konplexutasun morfosintaktikoa eta abar. Horrek ahalbidetzen du diagnostikoa egitea adierazle anitzetan oinarrituta.

4. Bi metodo helburu bererako

Aurreko ataletan ikusi bezala, luzaroko ikerketei esker jakin dugu haur euskaldunek deklinabideko kasu-markak eta aditzaren aspektu-markak lehenengo esaldietan ez erabiltzeaz gain, era mailakatuan ikasten dituztela, baita etxetik euskaldunak diren haurrek ere. Alabaina, aldeak aurkitzen dira norbanakoen artean hitz askoko eta morfema askoko esaldi luzeak egiten hasten diren adinari dagokionean, eta baita marka morfologiko jakinak haur bakoitzaren hizketan ohikoak bihurtzen diren adinetan ere. Halaber, luzaroko ikerketek haurren artean dauden antzekotasunak antzemateko aukera paregabea ere erakutsi dute, ordea, garapen-urratsei dagokienean: deklinabideko kasuen artean *-n* da lehen ikasten den kasu lexikoaren marka; *-ri* kasu gramatikala, berriz, beranduago ikasten da. Aspektu marken artean, *-tzen* lehenago ikasten da *-ko* baino.

Zeharkako ikerketek, bestalde, mailakatutako garapen horren aldeko datu gehiago eskaintzen dizkigute, eta oso indartsuak dira gainera. Bate-tik, erakutsi dute haurren erdiek (% 50) *-n* marka erabiltzen dutela 2 urteak aldera (1;09-2;01), adin horretan *-ri* erabiltzen dutenak (% 40,2) gutxiago izanik. Bestetik, 1;04-2;06 bitartean beti dira gehiago *-tzen* marka erabiltzen duten haurrak, *-ko* erabiltzen dutenak baino. Ikus 4. eta 5. irudiak. Etxeko hizkuntzen presentzia kontuan izanez geroz, luzaroko ikerketek erakutsi dute aipatutako hurrenkerak berdinak direla etxean euskara gehiago edo gutxiago entzuten duten haurren artean, baina zeharkako ikerketen arabera, adin bereko haurren artean marka bakoitza erabiltzen hasten diren haurren maiztasuna handiagoa da inguruan euskara asko entzuten dutenen artean, gutxiago entzuten dutenen artean baino (ikus 7-10. irudiak).

5. Ondorioak

Beste hizkuntzetako haurren garapena neurtzeko erabili ohi diren teknikak baliatuta lortu da jakitea haur euskaldunek hizkuntzako osagai zehatz batzuk nola bereganatzen dituzten. Batez ere kasu- eta aspektu-markei eta hiztegiaren neurri-datuei erreparatu diegu kapitulu honetan zehar, erakusteko, haur bakoitzak zein adin zehatzetan garatzen duen neurtu nahi den osagai bakoitza. Adin bereko haurren artean aldakortasun

handia badago ere (hiztegiaren neurria, esaldien luzera, atzizkiak), luzaroko eta zeharkako datu-bilketek hizkuntza-elementu horiek zein hurrenkeratan garatzen diren ikusteko aukera eman digute. Gainera, datuak biltzeko teknika hauek etxean hizkuntza batean edo beste batean gehiago aritu, horrek haurraren ekoizpenean duen eragina ezagutzeko parada ere eman digute. Gaur egungo haurrak euskaraz gain beste hizkuntza bat edo gehiagorekin hazten diren gizartean ezinbestekoa da bi motatako informazio hauek ezagutzea, hots, garapen-urratsak eta inguruko hizkuntzen zenbatekoaren eragina. Kapitulu honek urrats bat izan nahi du euskararen garapenaren ikerketan, eta baita hizkuntzaren garapenean balizko atzerapena duten haurrak identifikatzeko tresnen garapenean ere.

Erreferentziak

- Aksu-Koç, A. (1988). *The Acquisition of Aspect and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almgren, M. (2000). *La Adquisición del Tiempo y Aspecto Verbal en Euskara y Castellano*, (argitaratu gabeko doktore-tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz.
- American Academy of Pediatrics (2003). Family-centered care and the pediatrician's role. *Pediatrics*, 112, 691-696.
- Barreña, A. (1995). *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko argitalpen zerbitzua.
- Barreña, A., Ezeizabarrena, M.J. & Garcia, I. (2008a). Influence of the linguistic environment on the development of the lexicon and grammar of Basque bilingual children. In C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau & A. Bel (arg.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (86-110 or.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Barreña, A., Ezeizabarrena, M.J. & Garcia, I. (2008b). Entzundako hizkuntzaren eragina haur euskaldun txikien gramatika-garapenean». In X. Artiagoitia & J. Lakarra (arg.), *Patxi Goenagaren omenez. Gramatika Jaietan* (93.-113. or.). Bilbo: ASJU-ren Gehigarriak LI.
- Barreña, A., Ezeizabarrena, M.J. & García, I. (2011). La influencia del grado de exposición a la lengua en la adquisición del euskera (8-30 meses). *Infancia y Aprendizaje*, 34(4), 393-408.
- Barreña, A., Garcia, I., Ezeizabarrena, M.J., Almgren M., Arratibel, N., Olano, I.; Barnes, J., Petuya, A. & Colina, A. (2008). *MacArthur-Bates Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda. Euskarara egokituta-erabiltzaileentzako gida eta eskuliburu teknikoa*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

- Brown, R. (1973). *A first Language. The Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Elosegi, K. (1998). *Kasu eta preposizioen jabeakuntza-garapena haur elebidun batengan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko argitalpen zerbitzua.
- Ezeizabarrena, M.J. (1996). *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko argitalpen zerbitzua.
- Ezeizabarrena, M.J., Barnes, J., Garcia, I., Barreña, A. & Almgren, M. (2013). Using parental report assessment for bilingual preschoolers: The Basque experience. In V. C. Mueller Gathercole (arg.), *Solutions for the Assessment of Bilinguals* (58.-80. or.). Bristol: Multilingual Matters.
- Ezeizabarrena, M.J. & Garcia, I. (2017). Language delay and amount of exposure to the language: two (un) related phenomena in early Spanish-Basque bilingualism. In A. Auza & R. G. Schwartz (arg.), *Language Development and Disorders in Spanish-speaking Children* (147-164 or.). Cham: Springer.
- Ezeizabarrena, M.J. & Garcia, I. (2018). Length of utterance, in morphemes or in words?: MLU3-w, a reliable measure of language development in early basque. *Frontiers in psychology*, 8, 2265.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D.; Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S. & Reilly, J. S. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S. & Reilly, J. S. (2007). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. (2. edizioa).
- Fenson, L., Pethick, S., Renda, C., Cox, J.L., Dale, P. & Reznick, J.S. (2000). Short-form versions of the MacArthur Communicative Development Inventories. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 95-115.
- Garcia, I., Arratibel, N., Barreña, A. & Ezeizabarrena, M.J. (2010). Geroaren eragina komunikazioaren garapenean 8-30 hilabete bitarteko haur euskaldunetan. *Uztaro*, 75, 69-86.
- Garcia, I., Barreña, A., Almgren, M., Arratibel, N., Barnes, J. & Ezeizabarrena, M.J. (2011). MacArthur-Bates Communicative Development Inventories tresnaren bertsio laburren egokitzapena euskarara: Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrendaren bertsio laburrak. *Uztaro*, 79, 49-73.

- Garcia, I., Barreña, A., Ezeizabarrena, M.J., Almgren, M., Arratibel, N. & Barnes, J. (2014). Haur euskaldunen komunikazio-garapena neurtzen 30-50 hilabete bitartean: MacArthur-Bates CDI-III tresnaren euskal bertsoa. *Uztaro*, 88, 33-72.
- Idiazabal, I. (1991). Haur txikien hizkuntz heldutasuna neurtzeko baliapide bat: esaldien batzuetako luzera EBBL edo MLU. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo*, 14, 1289-1295.
- Institute of Medicine, Committee on Quality Health Care in America (2001). *Crossing the quality chasm: A new health system for the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- Kintana, N. & Meisel, J.M. (2006). The Development of Wh-Constructions in Basque-Spanish Bilingual First Language Acquisition. In B. Fernández & I. Laka (arg.), *Andolin Gogoan. Essays in Honor of Professor Eguzkitza* (555.-574. or.). Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Lange, S. & Larsson, K. (1977). *Studier i det tidiga barnspråkets grammatik* (Studies in Early Child Grammar). Doctoral dissertation. Department of Scandinavian languages, Stockholm University.
- Larrañaga, M.P. (2000). *Ergative Sprachen, akkusative Sprachen. Der Erwerb des Kasus bei bilingualen Kindern*. Frankfurt: Vervuert.
- Law, M., Hanna, S., King, G., Hurley, P., King, S., Kertoy, M. & Rosenbaum, P. (2003). Factors affecting family-centred service delivery for children with disabilities. *Child Care, Health and Development*, 29, 357-366.
- Mahlau, A. (1994). El proyecto BUSDE: corpus y metodología. In J.M. Meisel (arg.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (21.-34. or.). Madrid: Iberoamericana.
- O'Neil, D.K. (2007). The language use inventory for young children: a parent-report measure of pragmatic language development for 18- to 47-month-old children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 214-348.
- Platzack, C. (1990). A grammar without functional categories: a syntactic study of early Swedish child language. *Nordic Journal of Linguistics*, 13, 107-126.
- Radford, A. (1988). Small children's small clauses. *Transactions of the Philological Society*, 86, 1-43.
- Skarakis, E., Campbell, W. & Dempsey, L. (2009). Identification of children with language impairment: Investigating the classification accuracy of the

MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, Level III, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 277-288.

Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

Zubiri, J.J. (1997). *Izen sintagmaren determinazioaren eta kasuen jabeakuntza eta garapena hiru urte arte (Goizuetako bi haur euskaldun elebakarren jarraipena)*, (argitaratu gabeko doktore-tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz.

Desarrollo semántico-pragmático en niños de 5 años

Semantic-pragmatic development in 5-year-old children

María Tania Barberán Recalde

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Isabel García-del-Real Marco

Nafarroako Unibertsitate Publikoa (UPNA/NUP)

Resumen

La literatura sobre adquisición del lenguaje (Noveck, 2004; entre otros) concluye que los niños adquieren las propiedades semánticas de los términos lingüísticos antes que sus propiedades pragmáticas, lo que, en edades tempranas, genera dificultades para derivar implicaturas de escala. Este capítulo incluye una revisión de diversos estudios en los que se analiza la comprensión semántico-pragmática de los cuantificadores y de las marcas de aspecto por parte de niños de 5 años de edad en euskera y castellano. Los resultados muestran que esa dificultad se debe no tanto a un déficit general en el desarrollo pragmático, sino a un desconocimiento de las alternativas y la distribución de los diferentes cuantificadores y marcas de aspecto dentro su escala concreta.

Palabras clave: implicatura; escala; cuantificador; aspecto; pragmática.

Abstract

The literature on early language acquisition (Noveck, 2004; among others) concludes that children acquire the semantic features of linguistic terms earlier than their pragmatic features. Consequently, at an early age children have difficulties to derive scalar implicatures. This chapter includes a review of several studies that analyse the semantic-pragmatic comprehension of quantifiers and of aspectual marks by 5-year-old children in Basque and Spanish. The results show that this difficulty is not due to a general deficit in the pragmatic development, but to a lack of knowledge about the alternatives and the distribution of the different quantifiers and aspect markers within their specific scale.

Keywords: implicature; scale; quantifier; aspect; pragmatics.

Agradecimientos

Vaya nuestro agradecimiento desde estas líneas a M.J. Ezeizabarrena, a A. van Hout, a U. Etxeberria, al proyecto IT983/16, al proyecto MICINN12/171, a la beca predoctoral BFI08.176, a la concedida por el Gobierno de Navarra y a todos los participantes de este estudio.

Introducción

Para descifrar el significado de ciertas formas lingüísticas, como los cuantificadores y la morfología del aspecto, se realizan una serie de operaciones complejas que no solo tienen que ver con la búsqueda de referentes en el contexto de la comunicación o la localización de un evento en el tiempo, sino que incluyen, entre otras, cálculos sobre los estados mentales de los interlocutores (lo que en psicología se conoce como «teoría de la mente») y comparaciones sobre la capacidad informativa de distintos términos lingüísticos.

La complejidad de estas operaciones, que se describen en la literatura lingüística mediante los conceptos de *escala* e *implicatura*, suponen un reto para los niños a la hora de adquirir el lenguaje. Es por ello que también suponen un buen elemento de análisis para estudiar y describir las fases que preceden al dominio adulto de la semántica y la pragmática a lo largo del desarrollo lingüístico infantil (secciones 1 y 2).

En este capítulo se hace una revisión de los datos obtenidos mediante dos experimentos de comprensión de la cuantificación (sección 3.1) y del aspecto (sección 3.2) en el lenguaje infantil mediante los que trataremos de mostrar que, a los 5 años de edad, hay niños que muestran dificultades para generar implicaturas de escala (secciones 3.3.1 y 3.3.2) y que esta dificultad no se debe a una falta de recursos pragmáticos, sino al desconocimiento de la capacidad informativa de los términos lingüísticos (sección 3.3.3). Además, las dificultades observadas en el caso de los bilingües, son independientes de la lengua analizada y del perfil de dominancia (sección 3.3.4).

1. Semántica vs. pragmática y el concepto de implicatura de escala como indicador del desarrollo semántico-pragmático

La distinción entre los términos *semántica* y *pragmática* varía en función de las distintas propuestas teóricas. Mientras que la semántica se encarga del significado que se deriva composicionalmente de la forma lingüística (léxico, morfología y sintaxis), «la pragmática está relacionada con la aportación que le hacen las suposiciones y los procesos contex-

tuales al significado» (Saeed, 2016, p. 450). En lo que se conoce como pragmática, se pueden distinguir dos tipos de teorías:

«teorías que enfatizan los aspectos sociales de la comunicación verbal, como los actos de habla, la cortesía y la función de las interacciones interpersonales, y aquellas que se centran en procesos cognitivos, como la derivación de implicaturas, las habilidades relacionadas con la “teoría de la mente”, la comprensión del lenguaje no literal y la estructura del discurso» (Zufferey, 2015, p. 4).

En este trabajo nos vamos a centrar principalmente en los aspectos cognitivos de la pragmática. En concreto, analizaremos la derivación de implicaturas de escala como indicador de desarrollo (semántico-)pragmático. Para ello, es importante definir las nociones de *escala* y de *implicatura*.

Las escalas son un conjunto de expresiones lingüísticas que pueden ordenarse linealmente de acuerdo con su grado de fuerza semántica o su potencial informativo (Horn, 1972). Dentro de una escala hay términos *fuertes* o más informativos y términos *débiles* o menos informativos; los términos fuertes *entrañan* a los débiles, lo que significa que, si el término fuerte es verdadero, el término débil también lo es, pero no al revés. Pongamos, por ejemplo, las siguientes escalas con numerales (1a), con cuantificadores (1b) y con aspecto perfectivo (PF) e imperfectivo (IPF) (1c):

- (1) a. cuatro \supset ... \supset dos \supset uno
 b. todos \supset la mayoría \supset algunos
 c. *hizo/ha hecho* (PF) \supset *hacía/estaba haciendo* (IPF)

En la escala de (1a), *cuatro* entraña *uno*, ya que, si es verdad que *Miren tiene cuatro hijos*, también es verdad que tiene *dos*. De la misma manera, en la escala de (1b), *todos* entraña *algunos*, por lo que el enunciado *algunos estudian en la universidad* sería verdadero, aún en el caso de que *todos* fueran actualmente universitarios. Por último, en la escala de (1c), la marca de aspecto PF entraña la marca de aspecto IPF, por lo que el enunciado *uno de ellos estaba haciendo la carrera* sería verdadero, sin que ello supusiera una contradicción con que en la actualidad *ya ha hecho la carrera*. En este sentido, los términos fuertes (a la derecha, en las escalas de (1)) entrañan a los débiles (a la izquierda en las escalas de (1)), pero no al contrario. Sin embargo, siguiendo la máxima de cantidad de Grice (1975), cuando un hablante utiliza un ítem débil de una escala, da a entender que no tiene la suficiente información para utilizar otro ítem de la escala que sea más informativo/fuerte, de lo que el oyente infiere que cualquier afirmación más fuerte es falsa. Por ello, de las frases anteriores el oyente infiere que *Miren tiene dos hijos, pero no más*, que *algunos, pero no todos*,

estudiaban en la universidad, y que *hay por lo menos uno que no había terminado la carrera* en el momento del pasado sobre el que estábamos hablando. Estas inferencias, mediante las cuales el oyente niega el término más fuerte (*dos y no cuatro; algunos y no todos; hacían pero no han hecho*), se conocen como *implicaturas*.

A diferencia de los entrañamientos (i.e. los términos fuertes entrañan a los débiles), las implicaturas (i.e. las inferencias mediante las cuales el oyente niega el término fuerte basándose en que el hablante ha usado el término débil) son cancelables. Es decir, la negación del término fuerte que el oyente ha derivado puede cancelarse, si el hablante añade un enunciado en el que explicita que el término fuerte es verdadero. Por eso, para un oyente castellanohablante las frases en (2) resultan extrañas y, sin embargo, las frases en (3), en las que la implicatura se ha cancelado, son perfectamente naturales:

- (2) a. #Miren tiene *cuatro* hijos; de hecho, tiene *dos*.
 b. #*Todos* van a la universidad; de hecho, *algunos* van.
 c. #Uno *hizo* (PF) la carrera; de hecho, la *estaba haciendo* (IPF).
- (3) a. Miren tiene *dos* hijos; de hecho, tiene *cuatro*.
 b. *Algunos* van a la universidad; de hecho, *todos* van.
 c. Uno *estaba haciendo* (IPF) la carrera; de hecho, ya la *hizo* (PF).

Si un hablante enuncia *Miren tiene dos hijos* (3a), el oyente inferirá (es decir, derivará la implicatura) que un término más fuerte como *cuatro* no es verdadero. Sin embargo, si el hablante añade *de hecho, tiene cuatro*, el oyente cancelará la implicatura previamente derivada, puesto que el hablante ha especificado que el término fuerte es verdadero. De la misma manera, en (3b) y en (3c), *algunos* y la marca de aspecto IPF (respectivamente) son cancelables, si el hablante manifiesta que *todos* y la marca de aspecto PF son verdaderos.

Hay cierto debate con respecto a si los hablantes derivan las implicaturas de manera automática (Horn, 1973; Levinson, 2000) o solo en situaciones en las que son requeridas por el contexto (Sperber y Wilson, 1995[1986]). No obstante, todas las teorías coinciden en que para generarlas los hablantes tienen que ser capaces de operar con lo que se conoce como «teoría de la mente».

Premack y Woodruff (1978) definen «teoría de la mente» como la habilidad para atribuir estados mentales a uno mismo y a otros, para realizar inferencias sobre lo que otras personas creen en una situación concreta y predecir su comportamiento. Cuando un hablante utiliza un ítem débil de una escala, su interlocutor infiere que no ha utilizado otro ítem de

la escala que sea más informativo/fuerte porque no tiene la suficiente información para utilizarlo. Es decir, cuando un hablante dice que *Miren tiene cuatro hijos y que el año pasado algunos estaban haciendo la carrera*, el oyente infiere que *Miren no tiene más de cuatro hijos, que no todos estaban en la universidad y que los que estaban en la universidad no habían acabado la carrera el año pasado*. Estas inferencias denotan que el oyente tiene la habilidad de atribuir estados mentales al otro, es decir, es capaz de operar con la «teoría de la mente».

Además de disponer de las habilidades relacionadas con la «teoría de la mente», en la literatura se ha observado que, para derivar implicaturas de escala, es necesario también conocer la distribución de los ítems en la escala por parte del hablante y del oyente. Así Barner, Brooks y Bale (2011) descomponen el procesamiento de las implicaturas de escala en los siguientes pasos:

- a) La IDENTIFICACIÓN de los ítems de la escala.
- b) El ORDENAMIENTO de los ítems (fuertes y débiles), ligado al conocimiento del funcionamiento de las implicaturas, dentro de la escala.
- c) Saber rechazar las ALTERNATIVAS más fuertes de la escala.

Es decir, para saber que *algunos* implica *no todos*, hay que saber que en la escala de los cuantificadores están incluidos los términos *algunos* y *todos* y que el término *todos* informa sobre más referentes que *algunos* y que, por tanto, al utilizar *algunos* se está rechazando el término *todos*, que es más informativo en la escala. De la misma manera, para entender que *hacían la carrera* implica *no la han hecho*, hay que saber que las marcas de aspecto PF e IPF se ordenan en la misma escala y que el aspecto PF es más informativo porque da información sobre si el evento ha culminado o no, por lo que al usar el IPF en ciertos contextos se da a entender que el evento no ha culminado (se rechaza el PF).

Los conceptos de *escala* e *implicatura*, así como las habilidades relacionadas con la «teoría de la mente» y el ordenamiento de los ítems de las escalas resultan relevantes para entender la complejidad de las operaciones que intervienen en el procesamiento de determinadas expresiones lingüísticas como los cuantificadores y el aspecto. Por ello, mediante el análisis de la comprensión de la cuantificación y del aspecto en el lenguaje infantil, se puede estudiar y describir cómo los niños alcanzan un dominio adulto de la semántica y de los aspectos cognitivos de la pragmática.

2. Las implicaturas de escala en el lenguaje infantil

Como se ha explicado en la sección anterior, generar una implicatura de escala supone, (i) ser capaz de atribuir estados mentales al interlocutor, es decir, operar con la «teoría de la mente» (Premack y Woodruff, 1978) y (ii) conocer las alternativas dentro de la escala (Barner, Brooks y Bale, 2011).

En edades tempranas, los niños muestran dificultades para derivar implicaturas de escala. Estas dificultades se han relacionado tradicionalmente con un déficit general en el desarrollo de las habilidades pragmáticas (Noveck, 2001, 2004; Guasti *et al.*, 2005). Sin embargo, estudios más recientes defienden que esa dificultad para derivar implicaturas de escala depende de factores como i) la tarea experimental empleada por parte de los investigadores (véanse Papafragou y Musolino, 2003; Pouscoulous, Noveck, Politzer y Bastide, 2007), o ii) el grado de conocimiento de las escalas testadas por parte de los participantes (véanse Barner *et al.*, 2011; Papafragou y Skordos, 2016; Huang, Spelke y Snedeker, 2013; Röhrig, 2015; Zevakhina, 2012; Zufferey, 2015).

En cuanto al perfil lingüístico de los niños, son escasos los estudios que han analizado la derivación de implicaturas de escala en niños bilingües y las conclusiones que han alcanzado son contradictorias. Por un lado, Siegal, Matsuo y Pond (2007) muestran que los niños bilingües superan considerablemente a los niños monolingües en la derivación de implicaturas de escala. Sin embargo, otros estudios (Antoniou, Grohmann, Kambanaros y Katsos, 2013; Syrett *et al.*, 2017) concluyen que no hay ninguna evidencia sólida que sugiera una ventaja bilingüe en la derivación de inferencias escalares.

3. Datos de adquisición en euskera y castellano

En esta sección haremos una revisión de los datos obtenidos mediante dos experimentos de comprensión: uno sobre cuantificadores y otro sobre marcas de aspecto, cuyo diseño y metodología se describirán en las secciones 3.1 y 3.2, respectivamente. Mostraremos, además, los resultados de varios estudios que han empleado estos experimentos para obtener datos sobre la adquisición de la cuantificación y de las marcas de aspecto por parte de niños en euskera y castellano. Dichos estudios se reflejan en la Tabla 1:

TABLA 1

Revisión de estudios y muestras sobre cuantificación y aspecto por parte de niños de 5 años de edad en euskera y castellano

Estudio	Nº participantes	Edad media	Perfil lingüístico
Estudio 1: Cuantificación en euskera y castellano (Barberán, 2019a) (sección 3.3.1)	21 niños 12 adultos	5;04 —	L1 castellano L1 castellano
	20 niños 10 adultos	5;00 —	L1 euskera, L2 castellano L1 euskera, L2 castellano
Estudio 2: Aspecto en castellano (García del Real, 2015) (sección 3.3.2)	12 niños 10 adultos	5;11 —	L1 castellano
Estudio 3: Aspecto y cuantificación en castellano (García del Real, Barberán y Ezeizabarrena, 2018) (sección 3.3.3)	29 niños 12 adultos	5;06 —	L1 castellano
Estudio 4: Cuantificación y bilingüismo en euskera y castellano (Barberán, 2019b) (sección 3.3.4)	13 niños	5;07	L1 euskera, L1 castellano
	14 niños	5;06	L1 castellano
	20 niños	5;01	L1 euskera, L2 castellano
	10 adultos	—	L1 castellano
	17 adultos	—	L1 euskera, L1 castellano

El objetivo de este capítulo es dar respuesta con esta revisión a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Los niños castellano- y vascoparlantes de 5 años son capaces de derivar las implicaturas de escala relacionadas con los cuantificadores (Estudio 1)?
2. ¿Los niños castellanoparlantes de 5 años son capaces de derivar las implicaturas de escala relacionadas con las marcas de aspecto PF e IPF en castellano (Estudio 2)?
3. ¿Si un niño o niña es capaz de derivar la implicatura asociada a la escala de los cuantificadores será también capaz de generarla con la escala asociada a las marcas de aspecto y viceversa? (Estudio 3)?
4. ¿Si un niño o niña bilingüe es capaz de derivar implicaturas de escala en una de sus lenguas, será también capaz de derivarlas en su(s) otra(s) lengua(s) (Estudio 4)?

Los estudios sobre cuantificación que se muestran en la Tabla 1 se realizaron empleando los mismos experimentos para cuantificación (sección 3.1) y aspecto (sección 3.2). En los cuatro estudios se testaron niños de 5 años de edad y adultos a modo de control. En cuanto al perfil lingüístico de los participantes, los datos relativos al castellano se obtuvieron de monolingües de castellano (L1 castellano), mientras que los datos de euskera se recogieron de participantes bilingües con L1 euskera-L1 castellano, así como L1 euskera-L2 castellano. Los participantes con L1 euskera-L1 castellano se diferencian de los de L1 euskera-L2 castellano en que, en los primeros, al menos uno de los padres es hablante nativo de euskera, mientras que en los segundos, los dos padres son hablantes nativos de euskera.¹ Los resultados de cada uno de los estudios reflejados en la Tabla 1 serán presentados en cada una de las secciones del apartado 3.3.

3.1. Experimento de cuantificación en euskera y castellano

Este experimento (véanse Barberán, 2019a, 2019b) analiza la comprensión tanto semántica como pragmática de los cuantificadores *algunos* y *batzuk* ‘algunos’ por parte de niños y adultos (control). Para tal fin se adaptaron al castellano y al euskera los materiales experimentales empleados en Katsos *et al.* (2016).

El instrumento empleado es una tarea de evaluación de oraciones en la que los participantes tienen que ayudar a una amiga «Cavernícola» a aprender una lengua determinada (en nuestro caso, castellano o euskera), ya que no sabe hablar muy bien y a veces comete errores. Para ello, los participantes evalúan si las oraciones que enuncia la Cavernícola para describir las situaciones que aparecen en la pantalla están bien (=aceptación) o mal (=rechazo).

En la pantalla se representan distintos contextos mediante imágenes. En cada imagen se representan 5 cajas y 5 objetos idénticos (relojes, manzanas, etc.). Estos 5 objetos pueden estar todos dentro de las cajas (cada uno en una), fuera de las cajas, o algunos dentro y otros fuera (véase la Figura 1).

¹ No se analizaron datos de monolingües de euskera, puesto que este perfil lingüístico es prácticamente inexistente en la población actual de 5 o más años de edad.

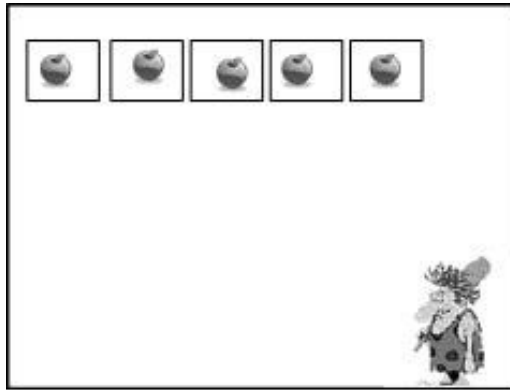


FIGURA 1

Imagen correspondiente a (4a,b) en la Condición Pragmática (CP)

Para describir las distintas situaciones, la Cavernícola usa enunciados con el cuantificador *algunos* para el experimento en castellano (4a) y *batzuk* ‘algunos’ para el experimento en euskera (4b).

- (4) a. Algunas manzanas están en las cajas
- b. Sagar batzuk kutxetan daude

Las oraciones aparecen en dos condiciones distintas: Condición Semántica (CS) y Condición Pragmática (CP). Para la CS hay dos tipos de respuesta: la aceptación del enunciado en contextos semánticamente correctos (5a) y el rechazo del enunciado en contextos semánticamente incorrectos (5b). En cambio, en la CP, solo el rechazo de las oraciones pragmáticamente inadecuadas o infrainformativas (6) implica una respuesta pragmática.

- (5) Condición Semántica (CS)
 - a. *Algunas manzanas están en las cajas*
Contexto: ‘2 de las 5 manzanas están en las cajas’
 - b. *Algunas manzanas están en las cajas*
Contexto: ‘0 de las 5 manzanas están en las cajas’

- (6) Condición Pragmática (CP)
 - a. *Algunas manzanas están en las cajas*
Contexto: ‘5 de las 5 manzanas están en las cajas’

3.2. Experimento de aspecto en castellano

Para estudiar la comprensión del aspecto, se realizó una tarea de selección de imágenes adaptando al español la metodología empleada por van Hout (2008). El procedimiento era el siguiente: tras una pequeña narración acompañada de una imagen que muestra el principio de la historia, se cierran unas cortinas que interrumpen la historia y nos impiden ver qué más pasaba; una marioneta mira detrás de las cortinas y describe en una frase lo que ve, es decir, la escena final de la historia:

- (7) a. El niño hizo el puzle PF Pretérito indefinido
 b. El niño hacía el puzle IPF Pretérito imperfecto

La tarea que debían realizar los participantes consistía en relacionar los predicados en (7) con una de la serie de imágenes que representan diferentes estadios en el desarrollo de la acción aceptando la imagen correspondiente al enunciado, y/o rechazando la(s) que no se corresponde(n) con el predicado:



FIGURA 2

Imágenes de selección para el experimento de aspecto

Las tres imágenes de la Figura 2 se presentaban en pares, es decir, los sujetos debían elegir entre la imagen del evento en proceso o finalizado; entre la imagen del evento finalizado o el incompleto; y entre la imagen del evento en proceso y el incompleto. La condición crucial para el estudio de la pragmática en este experimento es aquella en la que la mascota emite la frase con la marca de IPF², ya que es este el ítem débil de la escala que da lugar a la implicatura: si la mascota dice que *el niño hacía el puzle* en vez de decir que *lo hizo*, el ha-

² Se obtuvieron también datos del PF, que no serán presentados aquí ya que no son relevantes, pero pueden ser consultados en García del Real (2015).

blante puede inferir que la mascota no tenía información suficiente sobre la finalización del evento y, por tanto, este no se había terminado. Por tanto, para el IPF se interpreta como respuesta pragmáticamente correcta la elección de la imagen que representa el evento en proceso o el rechazo de las dos imágenes en la condición en la que se contrastan las imágenes del evento completo y el evento incompleto.

3.3. Resultados

3.3.1. ESTUDIO 1: CUANTIFICACIÓN EN EUSKERA Y CASTELLANO

Los resultados de este estudio muestran que, aunque los niños de 5 años de edad conocen el significado semántico de *algunos* y *batzuk* tanto en castellano como en euskera (véase Barberán, 2019a), tienen dificultades para rechazar oraciones infrainformativas y derivar la correspondiente implicatura de escala (Gráficos 1 y 2). Es decir, mientras que los adultos rechazan el uso de *batzuk* y *algunos* en un contexto en el que «todas las manzanas están en las cajas» (contexto 5/5) en un 92% y 89% de las ocasiones, solo el 43% y el 45% de los niños rechazan dicho uso infrainformativo. El hecho de que los niños castellano- y vascoparlantes no rechacen oraciones pragmáticamente infrainformativas significa que, a diferencia de los adultos, los niños todavía no han adquirido el significado pragmático de los cuantificadores débiles a los 5 años de edad, en línea con la literatura sobre la adquisición temprana de la cuantificación (Noveck, 2001, 2004; Katsos *et al.*, 2016; Guasti *et al.*, 2005; Papafragou y Musolino, 2003).

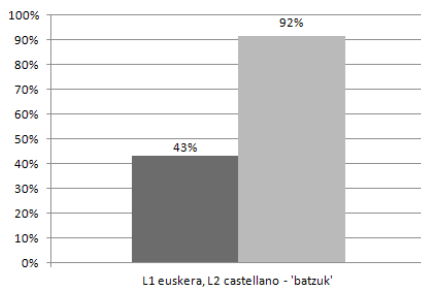


GRÁFICO 1
Rechazo de *batzuk*
en contexto 5/5

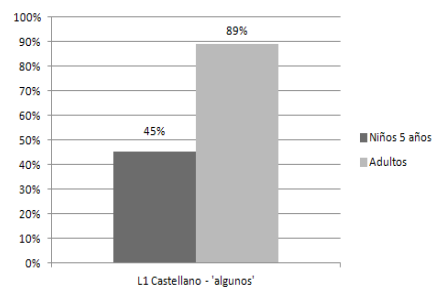


GRÁFICO 2
Rechazo de *algunos*
en contexto 5/5

3.3.2. ESTUDIO 2: ASPECTO EN CASTELLANO

Como se puede ver en el Gráfico 3, la columna de la derecha muestra que los adultos tienden a relacionar los eventos técnicos marcados con IPF (7b) con la imagen de la acción en proceso y, en los casos en los que esta imagen no está disponible, rechazan las dos alternativas (imagen de la acción completa e incompleta). Por lo tanto, los adultos en este contexto están generando la implicatura de escala según la cual el IPF se enriquece con el significado de que la acción todavía no ha sido completada. Por el contrario, en la columna de la izquierda puede verse que los niños tienden a elegir la imagen de la acción completa la mayoría de las veces, incluso en las situaciones en las que se muestra la imagen «en proceso», lo que indica que no generan tan frecuentemente la implicatura asociada al IPF.

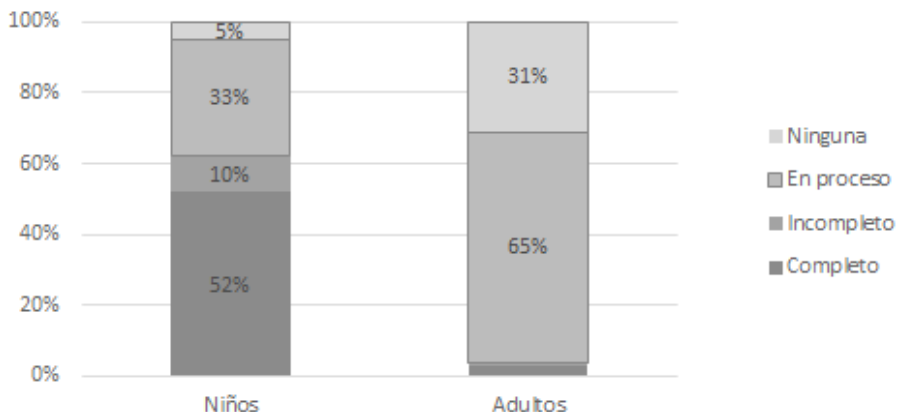


GRÁFICO 3

% de asociación de IPF a los distintos estadios de desarrollo de la acción

3.3.3. ESTUDIO 3: CUANTIFICACIÓN Y ASPECTO EN CASTELLANO

El Gráfico 4 (adaptado de García del Real *et al.*, 2018) representa los valores porcentuales (eje y) correspondientes a cada individuo (p =participante en el eje x) de las respuestas pragmáticas obtenidas con el cuantificador *algunos* (término *algunos* en un contexto que puede ser descrito con *todos*) y con la marca de IPF, respectivamente. Que un valor porcentual sea alto significa que el participante en cuestión rechaza un uso infrainformativo (con un cuantificador o con una marca de aspecto) en la

mayoría de las ocasiones y, por lo tanto, que tiene un predominio de la respuesta pragmática generando la implicatura de escala asociada a los términos concretos (*algunos* y la marca de IPF).

En el Gráfico 4 se observa que 11 de los 29 niños (participantes 1-11; un 38% del total) muestran un predominio de la respuesta pragmática en los dos experimentos (rango <55%-100%> para *algunos* y rango <40%-90%> para el IPF). Otros 10 niños lo hacen solo en uno de los experimentos (participantes 12-16 con IPF y participantes 17-21 con *algunos*; un 34,5% del total), lo que significa que haber adquirido el conocimiento pragmático de una escala no supone poseer también el conocimiento pragmático de la otra. Y los 8 restantes (participantes 22-29; un 27,5% del total) muestran valores inferiores a 55% con *algunos* y a 33% con IPF y, por tanto, puede considerarse que aún no han desarrollado el conocimiento de ninguna de las dos escalas.

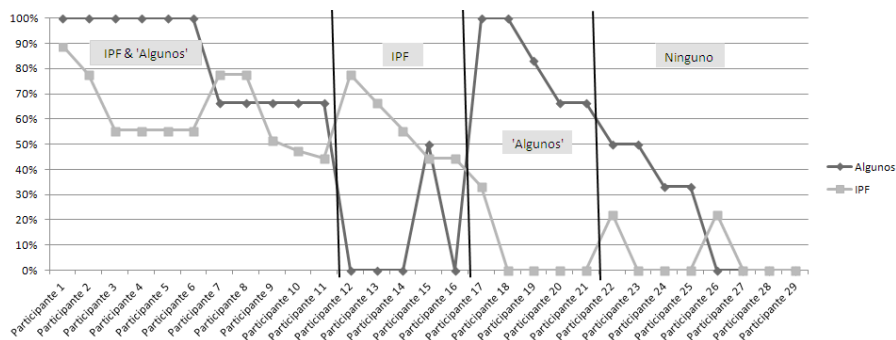


GRÁFICO 4

Respuesta pragmática (%) de cada participante en las dos tareas: *algunos* e IPF. Adaptado de García del Real, I., Barberán, M. T. y Ezeizabarrena, M. J. (2018)

3.3.4. ESTUDIO 4: CUANTIFICACIÓN Y BILINGÜISMO EN EUSKERA Y CASTELLANO

Los resultados (Gráfico 5) muestran ausencia de diferencias significativas (i) entre los niños monolingües de castellano (L1 castellano) y los niños bilingües de L1 euskera-L1 castellano, (ii) entre los niños de L1 euskera-L2 castellano y los niños de L1 euskera-L1 castellano, y (ii) entre las dos lenguas de los bilingües de L1 euskera-L1 castellano. La similitud hallada entre los grupos de niños (en línea con Antoniou *et al.*, 2013;

Syrett *et al.*, 2017) parece obedecer al patrón del desarrollo observado interlingüísticamente (Noveck, 2004; Katsos *et al.*, 2016), más que a la (presencia o ausencia de) convergencia bilingüe en la adquisición de los cuantificadores débiles.

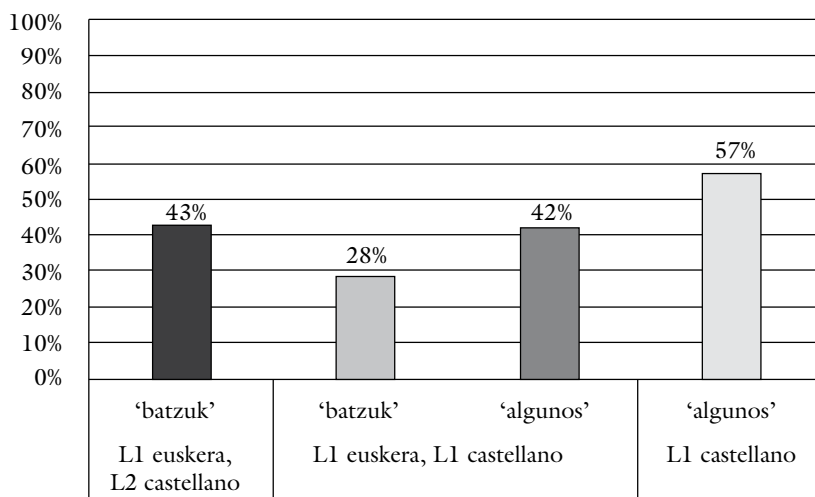


GRÁFICO 5

Rechazo de *batzuk* y *algunos* en contexto 5/5

4. Discusión y conclusiones

Los resultados principales de las distintas muestras analizadas en este trabajo (García del Real, 2015; García del Real *et al.*, 2018; Barberán 2019a, 2019b) indican, en primer lugar, que, en general, los niños castellano- y vascoparlantes de 5 años no generan las implicaturas de escala asociadas a los cuantificadores —no infieren que el uso de *algunos* implica *no todos*— y a las marcas de aspecto —no infieren que al usar el IPF se da a entender que la acción no ha culminado— (Estudios 1 y 2). Por lo tanto, los niños castellano- y vascoparlantes de 5 años de edad no rechazan enunciados infrainformativos, como es el uso de *algunos* o IPF en contextos en los que los ítems más informativos *todos* o PF son verdaderos, respectivamente.

Sin embargo, a una edad temprana un 38% de los niños son capaces de derivar implicaturas de escala con cuantificadores débiles y con marcas de aspecto, de manera similar a los adultos (García del Real *et al.*, 2018).

Además, hay un 34,5% de niños de 5 años, que son capaces de operar de manera adulta con una escala y no con la otra: hay niños que generan las implicaturas de escala asociadas a los cuantificadores y no a las marcas de aspecto y viceversa (Estudio 3). Por tanto, haber adquirido el conocimiento pragmático de una escala no supone poseer también el conocimiento pragmático de otras escalas (véanse las diferencias individuales en García del Real *et al.*, 2018). Este hecho confirma que las dificultades asociadas a las implicaturas escalares no se deben a un déficit general en el desarrollo de las habilidades pragmáticas (Noveck, 2001, 2004), sino a una falta de conocimiento de una escala concreta, a un desconocimiento de cuáles son las alternativas dentro de la escala o cuál es su distribución, en base a su fuerza/informatividad (Barner *et al.*, 2011). Es decir, para saber que *algunos* implica *no todos*, hay que saber que los ítems *algunos* y *todos* están incluidos en la escala de los cuantificadores y que el ítem *todos* tiene mayor carga informativa que *algunos* y que, por tanto, al utilizar *algunos* se está negando el término *todos*, que es más informativo en la escala. De la misma manera, para entender que *hacían la carrera* implica *no la han hecho*, hay que saber que las marcas de aspecto PF e IPF están incluidas en la misma escala y que el aspecto PF es más informativo porque da información sobre si el evento ha culminado o no, por lo que al usar el IPF en ciertos contextos se da a entender que el evento no ha culminado (se niega el PF).

Por último, se ha observado que la capacidad para generar implicaturas de escala es independiente de la lengua y del perfil de dominancia (Estudio 4). El estudio sobre cuantificación y bilingüismo concluye que en la población analizada, ni el tipo de perfil lingüístico (monolingües vs. bilingües) ni la dominancia en una lengua (bilingües dominantes en euskera) repercute en la derivación de implicaturas de escala con cuantificadores débiles (Barberán, 2019b). Por lo tanto, no hay ninguna evidencia sólida que sugiera una ventaja bilingüe (ni monolingüe) en la derivación de implicaturas de escala, ni tampoco la necesidad de una mayor dominancia y exposición a la lengua a los 5 años de edad, al menos en nuestra muestra de bilingües euskera-castellano.

Dado que algunos niños a los 5 años de edad presentan dificultades para generar implicaturas, en ciertos contextos, y teniendo en cuenta que esto se debe no tanto a un déficit general en el desarrollo pragmático sino a un desconocimiento de las alternativas y la distribución de los términos dentro de una escala concreta, creemos que, para fomentar la adquisición de las habilidades pragmáticas relacionadas con las implicaturas escalares, en el lenguaje dirigido a los niños sería conveniente hacer explícita la implicatura acompañando el uso del término débil con la negación explícita del término fuerte, de manera que se visibilicen las alternativas dentro de

una escala. De esta manera fomentaremos que no sean solo *algunos, pero no todos* los niños capaces de generar implicaturas, y que a los 5 años sean pocos los niños que *estén adquiriendo* este enriquecimiento pragmático, *sino que* sean muchos los que *ya lo hayan adquirido*.

Referencias

- Antoniou, K., Grohmann, K., Kambanaros, M. y Katsos, N. (2013). Does multilingualism confer an advantage for pragmatic abilities? En S. Baiz, N. Goldman y R. Hawkes (eds.), *Online Proceedings Supplement of the 37th Boston University Conference on Language Development* (pp. 1-33). Recuperado de: <http://www.bu.edu/buclid/supplementvol37/>
- Barberán, M. T. (2019a). *The Acquisition of Basque and Spanish Quantifiers: an Empirical Study* (tesis doctoral). UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz. Recuperada de ADDI. (<https://addi.ehu.es/handle/10810/41467>).
- Barberán, M. T. (2019b). La interpretación de los cuantificadores *algunos* y *batzuk* ‘algunos’ por parte de niños monolingües (español/euskera) y bilingües (euskera-español). En C. Rojas y R. A. Figueira (eds.), *Lingüística: vol. 35(2). Monográfico sobre Pragmática y adquisición del lenguaje* (pp. 255-269). Recuperado de: <https://www.mundoalfal.org/es/content/ling%C3%BC%C3%ADstica-n%C2%BA-35-2-monogr%C3%A1fico-sobre-pragm%C3%A1tica-y-adquisici%C3%B3n-del-lenguaje-pragm%C3%A1tica-e>
- Barner, D., Brooks, N. y Bale, A. (2011). Accessing the unsaid: the role of scalar alternatives in children’s pragmatic inference. *Cognition*, 118, 87-96.
- García del Real, I. (2015). *The acquisition of Tense and Aspect in Spanish* (tesis doctoral). Recuperada de ADDI. (<https://addi.ehu.es/handle/10810/17303>).
- García del Real, I., Barberán, M. T. y Ezeizabarrena, M. J. (2018). Diferencias individuales en la interpretación pragmática de la cuantificación (*algunos, la mayoría*) y del aspecto (imperfectivo) en el español ibérico infantil. En C. Rojas y V. Oropeza (eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje* (pp. 101-130). México: UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Guasti, M. T., Chierchia, G., Crain, S., Foppolo, F., Gualmini, A. y Meroni, L. (2005). Why children and adults sometimes (but not always) compute implicatures. *Language and Cognitive Processes*, 20(5), 667-696.

- Horn, L. R. (1972). *On the Semantic Properties of Logical Operators in English* (tesis doctoral). UCLA, Los Ángeles.
- Horn, L. R. (1973). *Greek Grice: A brief survey of proto-conversational rules in the History of Logic*. Presentado en: *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago.
- Huang, Y. T., Spelke, E. y Snedeker, J. (2013). What Exactly do Numbers Mean? *Language Learning and Development*, 9(2), 105-129.
- Katsos, N., Cummins, C., Ezeizabarrena, M. J., Gavarró, A., Kraljević, J. K., Hrzica, G., Grohmann, K., Skordi, A., Jensen de López, K., Sundahl, L., van Hout, A., Hollebrandse, B., Overweg, J., Faber, M., van Koert, M., Smith, N., Vija, M., Zupping, S., Kunnari, S., Morisseau, T., Rusiesh-vili, M., Yatsushiro, K., Fengler, A., Varlokosta, S., Konstantzou, K., Farby, S., Guasti, M. T., Vernice, M., Okabe, R., Isobe, M., Crosthwaite, P., Hong, Y., Balčiūnienė, I., Marina, Y., Nizar, A., Grech, H., Gatt, D., Cheong, W. N., Asbjørnsen, A., von Koss, J., Haman, E., Miękisz, A., Gagarina, N., Puzanova, J., Andjelković, D., Savić, M., Jošić, S., Slančová, D., Kapalková, S., Barberán, M. T., Özge, D., Hassan, S., Yuet, C., Chan, H., Okubo, T., van der Lely, H., Sauerland, U. y Noveck, I. A. (2016). Cross-linguistic patterns in the acquisition of quantifiers. En B. H. Partee (ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(33), 9244-9249.
- Levinson, S. (2000). *Presumptive meanings: The theory of generalized conversational implicature*. Cambridge: MIT Press.
- Noveck, I. A. (2001). When the children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicatures. *Cognition*, 78, 165-188.
- Noveck, I. A. (2004). Pragmatic inferences related to logical terms. En I. A. Noveck y D. Sperber (eds.), *Experimental Pragmatics* (pp. 301-335). Basingstoke: Palgrave.
- Papafragou, A. y Musolino, J. (2003). Scalar implicatures: experiments at the semantics-pragmatics interface. *Cognition*, 86(3), 253-282.
- Papafragou, A. y Skordos, D. (2016). Scalar Implicature. En J. Lidz, W. Snyder y J. Pater (eds.), *Oxford Handbook of Developmental Linguistics* (pp. 611-629). Oxford: Oxford University Press.
- Pouscoulous, N., Noveck, I. A., Politzer, G. y Bastide, A. (2007). A developmental investigation of processing costs in implicature production. *Language Acquisition*, 14(4), 347-375.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a 'theory of mind'? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

- Röhrig, S. (2015). Early Implicatures by Children and the Acquisition of Scalar Implicatures. En I. Reich, E. Horch y D. Pauly (eds.), *Proceedings of the 2010 Annual Conference of the Gesellschaft für Semantik: vol. 15. Sinn und Bedeutung 15* (pp. 499-514). Saarbrücken: Universaar-Saarland University Press.
- Saeed, J. (2016). *Semantics* (4^a ed. rev.). Chichester: Wiley Blackwell.
- Siegal, M., Ayumi, M. y Clair, P. (2007). Bilingualism and cognitive development: evidence from scalar implicatures. En Y. Otsu (ed.), *Proceedings from the Eight Tokyo Conference on Psycholinguistics* (pp. 265-280). Tokyo: Hituzi Syobo.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition* (2^a ed. rev.). Oxford: Basil Blackwell.
- Syrett, K., Lingwall, A., Pérez-Cortes, S., Austin, J., Sánchez, L., Baker, H., Germak, C. y Arias-Amaya, A. (2017). Differences between Spanish monolingual and Spanish-English bilingual children in their calculation of entailment-based scalar implicatures. *Glossa: a journal of general linguistics*, 2(1), 1-19.
- van Hout, A. (2008). Acquiring perfectivity and telicity in Dutch, Italian and Polish. *Lingua*, 118, 1740-1765.
- Zevakhina, N. (2012). Strength and similarity of scalar alternatives. En A. Aguilar, A. Chernilovskaya y R. Nouwen (eds.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung: vol. 16 (2). Sinn und Bedeutung 16* (pp. 647-658). Massachusetts: MIT Working Papers in Linguistics.
- Zufferey, S. (2015). *Acquiring Pragmatics: Social and Cognitive Perspectives*. New York: Routledge.

Elebidun goiztiarrak: nola hauteman, hala ekoitzi?

Early bilinguals: perception-based production?

Saioa Larraza, Amaia Munarriz-Ibarrola

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Gure aztergaia fonologiaren jabeakuntza den honetan, euskal hotsen hautematean zein ekoizpenean jarri dugu arreta. Hautemateari dagokionez, umeak jaio-tzetik fonetista unibertsalak direla jasotzen duen teoria berrikusi ondoren, galdera berriak ekarri ditugu gure azken datuetan oinarrituta. Ekoizpenean, berriz, hots eta silaben bereganatze-prozesuan euskal hiztunek dituzten berezitasunak aztertu eta silaba-egituraren garapenez dihardugu. Ohiko garapenean eta afasian arruntenak diren bilakabide fonologikoei erreparatzeko aukera eskaini digu horrek. Euskaldun elebakar zein elebidunei buruzko ikerketei esker fonologiaren jabeakuntzaz dakiguna erakustearekin batera, hautemate- eta ekoizpen-prozesuen arteko harremanaren inguruko hausnarketa eskaintzen du lan honek.

Gako-hitzak: elebidun goiztiarrak; fonologiaren jabeakuntza; oharmena; ekoizpena; euskal hotsak.

Abstract

The present work examines the acquisition of phonology, focusing on the perception and production of Basque sounds. In relation to perception, we revise attunement theories that propose that infants are universal phoneticians from birth. Our latest data raise new questions about the expected process of perceptual specialization. Regarding production, we analyse what is typical and what is unique about the development of syllable structure in Basque speakers compared to those of other languages, paying special attention to the most common phonological processes produced by adults with aphasia and infants. By reviewing what we know about phonological acquisition from Basque monolingual and bilingual studies, we reconsider the specific relation between perception and production processes.

Keywords: early bilinguals; phonological acquisition; perception; production; Basque sounds.

Esker onak

Eusko Jaurlaritzak diruz lagundutako IT-983-16-10 proiektuaren barruan burutu da lan hau.

1. Sarrera

Fonologiaren jabekuntza hizpide izango dugun honetan, euskal hotsen hautematean zein ekoizpenean egin diren ikerketetan arreta jartzeari interesgarri deritzogu. Hizkuntza bera oso sistema konplexua dela inor gutxi jartzen du zalantzan. Halere, jaio eta oso epe motzean, umea gai da bere hizkuntz(et)ako gramatika(k) bereganatzeko, gramatika horrek bere baitan jasotzen dituen osagai eta arau guztiekin, tartean fonologiari dagozkionak. Horrela, lehen hizkuntz(ar)en (H1) jabekuntzaren kasuan, ez da beharrezkoa umeari esplizituki hizkuntzaren gramatika-arauak irakastea, haurrak, hiztun gisa, berezko jaiotzetiko gaitasuna baitakar hori bereganatzeko (Chomsky, 1965). Prozesu azkar eta arrakastatsu hori, ordea, bestelakoa izan ohi da bigarren zein hirugarren hizkuntzak (H2, H3) heldutan ikasten direnean. Ikaskuntza-prozesu luzeagoak, gora-beheratsuagoak eta ez hain automatikoak izan ohi dira horiek (adibidez, Montrul, 2012).

Gure aztergaia euskararen eremuan kokatu dugunez gero, ezinbestekoa da nabarmentzea egun euskaldun (heldu) guztiak direla maila batean edo bestean elebidun. Horrek ezinbestean dakar elebidunen sailkapenaren inguruan mintzatzea; izan ere, H2 bereganatzeko adinak, testuinguruak, jasotako input motak eta kantitateak, hiztunaren motibazioak, etab. eragin erabatekoa izango dute H2ren arrakasta-mailan, eta horrenbestez, elebidunaren profilean. Askotariko sailkapenak daude elebidun moten inguruan, arreta zein aldagaitan jartzen den. Dena dela, aldagai horien guztien eragina eta pisua ukatu gabe, guk H2 ikasten hasteko adinaren arabera sailkapena izango dugu oinarri. H2ren gramatika barneratzeko zeregin horretan, hiztunaren adinak pisu eztabaidaezina baitauka; are gehiago fonologiaz ari bagara. Jabekuntza goiztiar zein berantiar oso bestelako emaitzak eman ohi ditu oro har, eta oharmen zein ahoskeraren kasuan, bereziki.

Meisel-en (2007, 2011) sailkapenetik abiatuta, bi hizkuntza bereganatu dituen hiztunak ezaugarri ezberdinak izan ditzake prozesu hori garatzeko moduen arabera; zehazki, H2 ikasten hasteko adinaren arabera, kapitulu honetan erakutsiko dugunez. Horrela, Meiselek *aldibereko elebidun* (2H1) izendatzen ditu jaiotzetik bertatik bi hizkuntza jaso dituztenak, eta halakoetan biak ere lehen hizkuntzatzat har daitezke. Horrekin

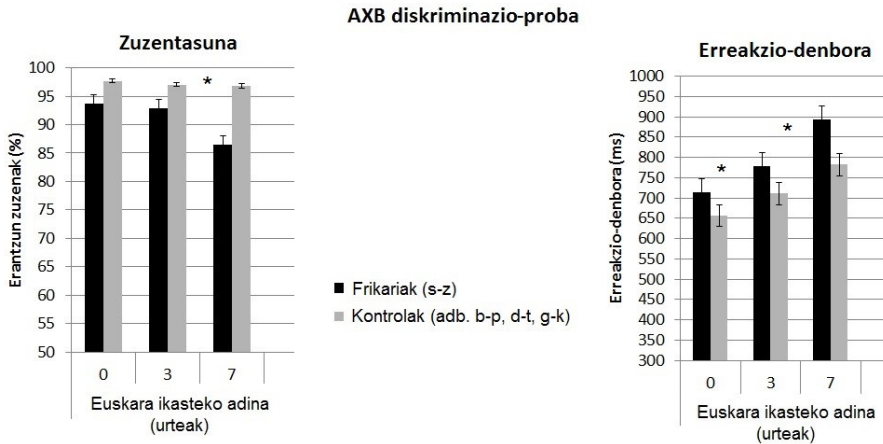
batera, jaiotzetik dena delako H1 jaso eta 3-4 urte bete aurretik H2 jaso dutenen taldea legoke, *elebidun goiztiarra*na, alegia. Azkenik, H2 nerabegarotik kanpo jaso dutenak daude, *elebidun berantiarrak*, hain zuzen ere. Azken talde horri dagokionez, gero eta adostasun zabalagoz onartzen da nerabegaroen muga aurreratzea. Izan ere, berriki egindako zenbait ikerketak (adibidez, Larraza, Samuel, & Oñederra, 2016) erakutsi baitute 7 urte ingururekin ikasi den hizkuntza horrek dagoeneko estatus ezberdina izan dezakeela 3 urterekin jaso den horrekin alderatuta.

2. Hautematea

Oharmen linguistikoaren inguruan urte luzeetan zehar egindako ikerketek erakutsi dute jaio eta bizitzako lehen hilabeteetan, haurrek munduko hizkuntzetako hotsak bereizteko gaitasuna dutela, hots horiek euren lehen hizkuntzakoak izan edo ez (adb., Werker & Tees, 1984). Gaitasun unibertsal hori 0-6 hilabete bitarte egon ohi da indarrean, eta adin horretako haurrak *fonetista unibertsal* gisa izendatzea dakar. 6-8 hilabetetarako, ordea, aldaketa sakon eta esanguratsua gertatzen da giza oharmenean. Haurra bere jatorrizko hizkuntz(et)an espezializatzen hasten da; edo bestela esanda, bere hizkuntzakoak ez diren kontrasteak hautemateko gaitasuna galtzen. Horrela, hasiera batean *fonetikoa* zen oharmena *fonologikoa* bihurtzen hasten da, haurraren H1eko hotsei lotzen zaiena. Gainera, H1eko bokal eta kontsonanteek tempus ezberdina agertu ohi dute espezializazio horretan. H1eko bokalekiko espezializazioa (6 hilabete inguru) H1ekoak ez diren gainerako bokalak bereizteko gaitasuna ahulduz doan heinean hasi ohi da. H1eko kontsonanteekiko espezializazioa, berriz, beranduago dator; haurrak 10 hilabete inguru dituenan.

Euskara-gaztelania heldu elebidunen gaitasun fonologikoa aztertzea helburu zuen lanean (Larraza *et al.*, 2016), euskara adin ezberdinetan ikasi zuten elebidunen oharmena neurtu genuen euskarazko kontraste fonemiko zehatz bati zegokionez; /s̺/-/s̺/ (euskal grafemak erabilia, *s-z*) txistukari frikari ahoskabeak, zehazki. Gaztelaniak kontraste hori ez duenez, helduleku interesgarria da ikusteko euskara adin desberdinarekin ikasi zuten elebidunek gaitasun bera ote zuten euskarazko bi hots horiek bereizteko. Hain zuzen, euskara 0, 3 eta 7 urterekin ikasten hasi zirenak aztertu genituen; hots, hurrenez hurren, aldibereko elebidunak (0 taldea aurrerantzean), elebidun goiztiarrak (3 taldea) eta elebidun berantiarrak (7 taldea) Hala, AXB motako diskriminazio-proba eginarazi zitzairen. Bertan, parte-hartzaileek hiru estimulu entzuten zituzten —ez-hitzak ziren bisila-boak, hain zuzen ere—. Lehen eta azken estimulua beti ziren ezberdinak (adb. *asu* eta *azu*), eta parte-hartzailearen zeregina zen esatea erdiko es-

timulua lehenengoaren edo azkenekoaren berdina zen (adb. *asu-asu-azu* entzundakoan, lehen eta bigarren estimuluak lotzea, alegia). Aztergai genuen kontrastearekin batera, gaztelaniak eta euskarak partekatzen dituzten kontraste komuneko oharmena ere neurtu zen (adibidez, /b/-/p/, /d/-/t/, /g/-/k/). Kontraste komun edo kontrol horiek diskriminatze-rakoan helburua zen baieztatzea ez zegoela taldeen artean alderik, elebidun guztiak gaztelania jaiotzetik jaso baitzuten, eta hortaz, kontraste natiboak ziren eurentzat. 1. irudiak jasotzen ditu elebidun mota bakoitzaren emaitza zehatzak euskarazko frikari zein kontraste kontrolerako:



1. IRUDIA

Euskara adin ezberdinetan (0, 3, 7 urte) ikasi duten euskara-gaztelania elebidun helduen diskriminazio-gaitasuna (Larraza *et al.*, 2016tik moldatua)

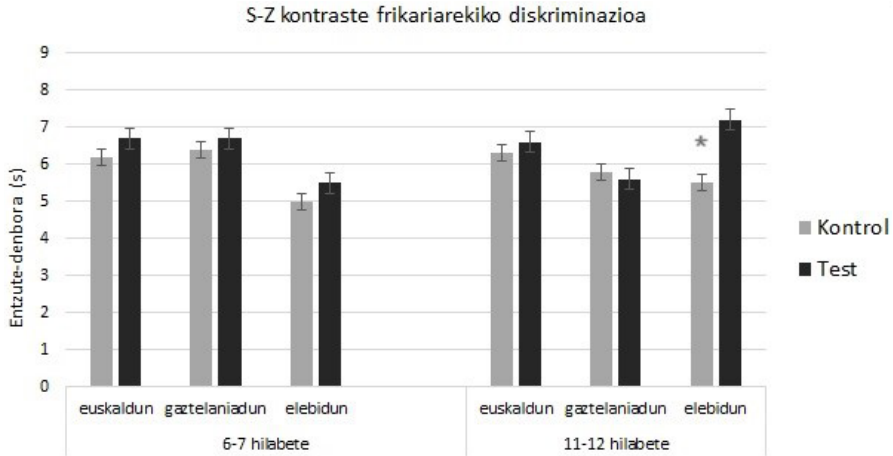
Emaitzei erreparatuta, ikerketa horrek erakutsi zuen zuzentasunean ez zegoela alderik *s-z* hotsak bereizteari dagokionez aldibereko (0 urterekin ikasi dutenak) eta elebidun goiztiarren (3 urterekin ikasi dutenak) artean; bi taldek % 93 inguruko zuzentasuna agertu zuten. Elebidun berantiarrek (7 urterekin ikasi dutenak), ordea, esanguratsua den alde erakutsi zuten gainerakoekiko; kasuen % 86 ingurutan ziren gai bi frikariak bereizteko. Erreakzio-denbora aztertuta, ordea, interesgarria da ikustea elebidun goiztiarrek aldiberekoek baino denbora gehiago behar izan zutela *s-z* diskriminatzeke, eta alde are nabarmenagoa izan zen elebidun berantiarren kasuan. Beraz, euskara zenbat eta beranduago ikasi, orduan eta denbora gehiago behar da euskaraz fonemikoa den kontraste hori hautemateko. Oro har, oinarrizko prozesamendu fonetiko-fonologikoari dagokionez,

emaitzak iradokitzen dute euskara ikasteko adinak dagoeneko aldeak sortzen dituela elebidun ezberdinen diskriminazio-gaitasunean. Dena dela, horrek ez du nahitaez esan nahi bestelako prozesamendu mailetan (maila lexikoan, semantikoan, pragmatikoan, etab.) elebidun berantiar izateak emaitza okerragoak ekarriko dituenik.

Aurkeztu berri dugun azterketa horrek galdera berriak sortzen ditu, besteak beste: aldeak baldin badaude aldebereko elebidun, goiztiar eta berantiar helduen diskriminazio-gaitasunean, zehazki noiz hasten dira aldeok agertzen jabekuntza-prozesuan zehar? Horretarako, euskara eta gaztelania bereganatzen ari ziren haurren oharmena aztertu genuen (Larraz, Molnar, & Samuel, 2020) hurrengo pauso gisa.

Visual Habituation Paradigm izeneko metodoaz baliatuta, haurren arreta bisualaren bitartez beren prozesamendu linguistikoa neurtzeko aukera dago, zeharkako metodo eraginkorra dela ikusi baita (Fantz, 1964). Pantaila batean estimulu bisuala aurkeztu bitartean, esperimantatzaileak ohitu egiten du haurra hots zehatz bat entzutera (adb., *asu*, *asu*, *asu*). Hots horrekin aspertzen denean, haurrak arreta galdu eta pantaila begiratzeari utzi ohi dio. Orduantxe aurkezten zaio hots berria (adb., *azu*). Umea hots-aldaketa horretaz konturatzen bada, arreta berreskuratu ohi du. Aldiz, hotsak bereizten ez baditu, aspertuta jarraitu ohi du, diskriminazio ezaren seinale. Hotsen oharmena aztertzeko hiru parte-hartzaile mota bereizi ziren haurrengan: 1) nagusiki gaztelaniadunak edo 2) nagusiki euskaldunak zirenak (inputaren % 75etik gora hizkuntza nagusian jasotzen zutenak) eta 3) euskara-gaztelania elebidunak (% 25-75 bitarte euskarazko inputa zutenak).

Horretaz gain, bi adin-taldetako haurren datuak bildu ziren: 6-7 hilabetetakoak eta 11-12 hilabetetakoak. Haurrak bi adin horietan testatzeak ahalbidetu zuen oharmen fonetikotik fonemikorako espezializazioa egina zuten ikusi ahal izatea. Izan ere, gure lehen aurreikuspena zen talde gaztea (6-7 hilab.) oraindik ere fonetista unibertsal izatea, H1eko kontsonantee-kiko espezializazioa 10 hilabetetatik aurrera gertatu ohi delako. Horrekin batera, gure bigarren aurreikuspena zen talde zaharragoa (11-12 hilab.) H1en errepertorioarekin espezializatuta egotea. Horrela, gure aurreikuspenen arabera, euskara jaso duten haurrek (alegia, talde euskaldun eta elebidunekoak) soilik erakutsi beharko lukete *s-z* kontrastea bereizteko gaitasuna. 2. irudiak jasotzen ditu lortutako emaitzak. Bertan irudikatu dira kontrol-hotsa, batetik, eta test-hotsa, bestetik. Kontrol-hotsak erreferentzia egiten dio haurrak behin eta berriz entzundako horri, proban zehar horrekin trebatua izan delako ezaguna zaionari, alegia. Test-hotsa, berriz, ezezaguna edo berria den horri esan zaio. Diskriminazioa dagoela ondorioztatzeko, haurrek entzute-denbora luzeagoa erakutsi beharko lukete test-hotsarekin kontrol-hotsarekin baino.



2. IRUDIA

**Adin ezberdinetako (6-7 eta 11-12 hilabete)
eta profil linguistiko ezberdineko haurren
(euskaldunak, gaztelaniadunak, eta euskara-gaztelania elebidunak)
diskriminazio-gaitasuna euskarazko s-z kontrastearekiko
(Larraza *et al.*, 2020tik moldatua)**

Emaitzek argi erakutsi zuten 6-7 hilabeteko haurrek, oro har, ez zutela s-z kontrastea bereizten. Fonetista unibertsalaren hipotesitik abiatuta, adin horretan haur guztiak eduki beharko lukete gaitasuna edozein hizkuntzako hotsak bereizteko, baina euskarazko frikarien kasuan, gure emaitzek ez zuten hori erakutsi. Beraz, gure lehen hipotesia ez zen bete. 11-12 hilabeteko haurrei dagokienez, H1-en araberako efektua aurreikusten genuen; alegia, gaztelania nagusi duten haurrak salbu, gainerakoak gai izatea s-z bereizteko. Baina gure emaitzek hori ere ez zuten jaso, agerikoa baita haur euskaldunek ez zutela diskriminaziorik ageri adin horretan. Gure bigarren hipotesia ere, hortaz, ez zen bete. Arrazoi posible ugari egon daitezke be-reizketa hori galarazi dutenak. Besteak beste, litekeena da zailak diren zen-bait kontraste fonemikoren jabe-kuntzak ohiko prozesuari ez jarraitzea, eta bestelako denbora-tartean garatzea. Hori horrela den ikusteko guztiz in-teresgarria (eta beharrezkoa) da profil linguistiko bereko haur helduagoak (esaterako, 18-24 hilabetekoak) testatzea euskarazko frikariak bereizten noiz hasten diren ikusteko.

Euskarazko hotsen oharmentean egindako lanak aurkeztu eta gero, elebidunen ekoizpen-gaitasunean jarriko dugu arreta.

3. Ekoizpena

Ekoizpena ere, oharrena bezala, gradualki garatzen da; fase unibertsal batetik hasi eta adinean aurrera egin ahala, espezializatzen doa H1en ezau-garriak barneratzeraino.

Haurren H1eko hotsak 3 hilabeteen inguruan hasi ohi dira agertzen, sasi-bokalak orduan ekoizten baitituzte. Aurretik, hizkuntzazkoak ez diren hotsak ekoizten dituzte; hala nola negarra, eztula, intziria eta abar. 6 hilabete inguruan *babbling* edo zezelkatze-aroa deritzona hasten da; aurpegiko giharrak eta mingaina erabiltzen ikasten hasten dira haurrak, hizkuntza-hotsak ekoitziz. Hasierako zezelkatzean artikulatorioki errazen gertatzen diren hots eta silabak agertu ohi dira (*pa, ma, ta, ga*, etab.), hizkuntza guztietan antzera. Horregatik, *zezelkatze unibertsal* gisa izendatu ohi da aro hori. Zeinu-hizkuntza(k) inguruan d(it)u(z)ten haur gorrek ere keinu bidezko zezelkatze-aroa igarotzen dute (Petitto & Marentette, 1991). Pixkanaka zezelkatze hori espezializatuz doa; 10-12 hilabete inguru H1e(ta)ko hotsetara mugatu ohi da, *elkarrizketa-zezelkatze* deritzon garaian. Lehen urte ingururako, haurrak gai dira hotsak eta esanahiak lotzeko, eta horrela hasten dira lehen hitzak ekoizten. Hasiera-hasieratik ekoizteko gai direna baino askoz ere hizkuntza gehiago ezagutzen edo ulertzen dute haurrek (Kuhl, 2004).

Haur euskaldunen lehen ekoizpenez ari garela, HIJE-BUSDE proiektuaren baitan garatutako lehen luzetarako ikerketek (Barreña, 1995, 2003) aukera eman digute ezagutzeko haur euskaldunen lehen ekoizpenen artean agertu ohi diren hots eta silabak. Oro har, lan horiek erakutsi dute fonologiaren garapena mailakatu edo progresiboa dela, haurrek gero eta egitura konplexuagoak ekoizten dituztelako. 1. taulan ikus daitekeen bezala, 12-18 hilabete inguru agertzen diren lehen hotsak bokalak eta zenbait diptongo izan ohi dira, eta, ondotik, kontsonante sudurkari eta herskariak (hitz-hasieran, betiere). Garai horretan agertzen diren lehen silabak honelakoak dira: bokal edo diptongoz (V) soilik osatutakoak edota kontsonante-bokal (CV) sekuentziak, hau da, silabarik soilenak. 18-24 hilabete inguru, kontsonante urkariak eta txistukari frikariak agertzen dira, eta beste zenbait goranzko diptongo. Silabez ari garela, orduan hasten dira codak agertzen; alegia, bokal ondoren agertzen diren silaba-amaierako kontsonanteak (adb. *Akun* ‘Asun’ hitzeko /n/ fonema). 2 urtetik aurrera, kontsonante sabaikariak eta gainerako txistukariak agertzen dira. Eta, azkenik, 2 urte eta erditik aurrera, artikulatorioki konplexuagoak diren beste hots batzuk; hala nola dardarkari anizkuna (*rr*). Garai horretan, silaba konplexuagoak agertzen hasten dira, coda (CVCC) edo hasiera (CCV) konplexua dutenak, besteak beste. Oro har, euskarazko hotsen zein silaba-egituraren agerpen-hurrenkera bat dator gaztelaniaz (Hernández Pina, 1984) eta beste hizkuntza batzuetan aurkitu denarekin.

I. TAULA

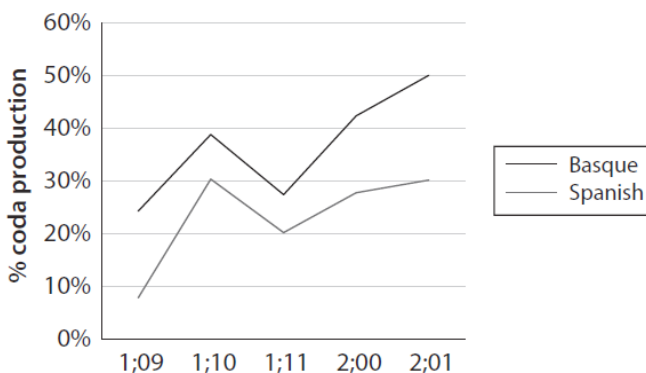
**Haur euskaldunen lehen ekoizpenetan agertzen diren hots eta silabak
(Barreña, 1995 eta 2003tik moldatua)**

	12-18 h.	18-24 h.	> 24 h.
Hotsak	<ul style="list-style-type: none"> • Bokalak <i>a, e, i, o, u</i> • Diptongoak: <i>ai, au, ua</i> • Herskariak <i>m, n, b, p, t, g, k</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Herskariak ez diren kontsonanteak: <i>l, r, dd, s, z</i> • Diptongoak: <i>oi, ei</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabaikariak: <i>ñ, ll, tt</i> • Gainerako txistukariak: <i>x, tz, tx</i> > 30 h. <ul style="list-style-type: none"> • <i>ts, rr</i> • <i>eu</i>
Silabak	<ul style="list-style-type: none"> • V (+ diptongoak) • CV • <i>a-gi-a</i> (argia) • <i>I-ta-ti</i> (Irati) 	<ul style="list-style-type: none"> • CVC • <i>a-kun</i> (Asun) • <i>tir-ge</i> (tigre) 	<ul style="list-style-type: none"> • CVCC • <i>Beltx</i> • CCV (> 48 h.) • Kla-ro

Silaben garapenarekin jarraituz, Ezeizabarrena eta Alegriak (2015) aztertu zuten aldi berean euskara eta gaztelania bereganatzen ari zen haur baten coden ekoizpena, bere hizkuntzetako bakoitzean. Zehazki, umeak urte eta 9 hilabete zuenetik 2 urte eta hilabete zuen arteko datuak aztertu zituzten. 3. irudian ikus daitekeen moduan, urte eta 9 hilabeterekin dagoeneko codak ekoizten zituen, eta hasieran gutxi baziren ere, hilabeteekin coden ekoizpena areagotu egin zen bi hizkuntzetan. Hala ere, adin-tarte guztietan euskaraz coda gehixeago ekoizten zituen gaztelaniaz baino, horregatik Ezeizabarrenak eta Alegriak ondorioztatu zuten nola-bait modu autonomoan garatzen zela silaba-egitura hizkuntzetako bakoitzean.

Haurren lehen ekoizpenen beste ezaugarri bat da hotsak eta hitzak zehaztasunez ekoizteko zailtasunak dituztela, eta hala, oso ohikoak dira ekoizpenak sinpletzeko edo soiltzeko agertzen diren era askotako bilakabide fonologikoak. 1. adibide multzoan ikus daitezke bi haur euskaldun elebakarren (O eta E) lehen ekoizpenetan ohikoak diren bilakabide horietako batzuk (Barreña, 2003):

1. a) Ezabaketak: Amaia > *aiaia* (O 1;03), altxa > *ata* (E 1;06), argia > *agia* (O 1;05)
- b) Ordezkatzeak: Asun > *akun* (O 1;02), salto > *tato* (E 1;07)
- c) Hots-eransketak: Petra > *apeta* (O 1;03)
- d) Metatesiak: tigre > *tirge* (O 3;00)
- e) Erreduplikazioak: Irati > *Itati*, pelota > *tuta* (O 1;11)



3. IRUDIA

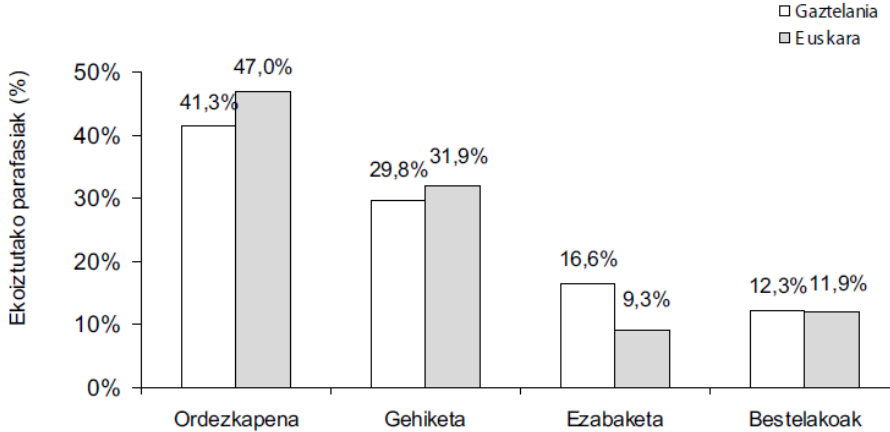
Coden ekoizpenaren bilakaera aldibereko elebidun baten hizketa espontaneoan euskaraz eta gaztelaniaz (Ezeizabarrena & Alegria, 2015)

Haurrengan ohikoak diren bilakabide fonologikoek (1) antz handia dute hizkuntza-arazoak dituzten helduen ekoizpenetan agertzen direnekin (Jakobson, 1968). Adibidez, afasian —hau da, burmuineko lesio baten ondorioz gertatzen diren hizkuntza-arazoen kasuan—, oso ohikoa da hotsi eta silaba-egiturari eragiten dieten arazoak agertzea. Ezohiko ezaugarri segmentalak dituzten ekoizpen horiei *parafasia fonologiko* deritze (Biran & Friedmann, 2005). 2. adibide multzoan ikus daitezke afasiadun elebidun batek, euskara eta gaztelania aldi berean bereganatu zituenak, ekoitzi zituen parafasietan agerturiko bilakabide fonologikoak, bere hizkuntzetako bakoitzean (Munarriz, 2015b). 1. multzoko adibideekin alderatuta, bistan da haurrek lehen ekoizpenetan agertzen dituzten bilakabide fonologikoen antzekoak direla oso:

2. a) Ezabaketak: palabra > *plabra* , gurpila > *gurpia*
- b) Ordezkatzeak: doble > *dobre* , berari > *beragi*
- c) Hots-eransketak: detectara > *dectectara* , azterketak > *azterketak*
- d) Metatesiak: conversación > *convresación* , gauza > *gazua*

Bestalde, 4. irudian ikus daitekeen bezala, bilakabide horiek kualitatiboki oso antzekoak ziren elebidunaren bi hizkuntzetan (gaztelaniaz eta euskaraz). Alabaina, kuantitatiboki aldeak zeuden; hau da, euskaraz mizago agertzen ziren huts horiek (adb. ekoizpen espontaneoan, euskaraz % 2,9 eta gaztelaniaz % 1,5; alde esanguratsua). Beraz, horrek iradokitzen du maila batean beregainak direla bi sistemak, eta horietako batean arazo fonologikoak larriagoak direla (euskaraz, hain zuzen). Ikerketa horrekin bukatzeko, aipatzekoa da afasiadunaren ekoizpenean horrelakoak agertu

arren, pertsona horrek ez zuela inolako zailtasunik hotsok bereizteko. Alegia, hautemate fonologikoa kaltetu gabe zegoen, eta arazoak soilik ekoizpenean agertzen ziren (Munarriz, 2015a).



4. IRUDIA

Afasiadun elebidun batek euskaraz eta gaztelaniaz ekoiztutako parafasia fonologikoak (Munarriz, 2015b)

4. Zenbait ondorio

Euskara-gaztelania elebatar zein elebidunei buruzko oharren- eta ekoizpen-ikerketei esker dakiguna aurkeztu ondoren, interesgarria da gure hasierako galdera berrartzea. Alegia, euskara-gaztelania elebidunek hauteman moduan ekoizten al dituzte hotsak? Orain arte egin diren ikerketek eskaintzen dituzten datuekin ezin diogu zuzenean erantzun galdera horri. Izan ere, guk dakigula, ez dago haur euskara-gaztelania elebidunengan hautematea eta ekoizpena konparatu duen lanik. Halere, beste hizkuntzetan egindako ikerketek erakutsi dute bi alderdion arteko harremanak ez duela nahitaez korrespondentzia zuzenik (adb. Baese-Berk & Samuel, 2016). Batetik, hautematea lehenago gertatzen da, oro har, ekoizpena baino. Ekoizteko gai direna baino askoz ere hots (eta hitz) gehiago hautemateko gai dira haurrak. Bestetik, harremana ez da norabide biko; hau da, gerta daiteke hauteman arren, gero hots horiek ez ekoiztea. Horren adibide da afasiaren atalean aurkeztutakoa; hautemateko arazorik izan ez arren, ekoizpenean arazoak agertzea. Zenbait euskaldunen artean txistukarien neutralizazioarekin ere gauza bera gertatzen da maiz; euskal txistuka-

riak hauteman arren, beti ez dira horiek ekoizteko gai. Halaber, kontrako prozesua ere gerta daiteke; hiztuna gai ez izatea hots diferenteak hautemateko, baina horiek ekoiztea, alofonikoki bada ere.

Azkenik, artikulu honetako hautemate/ekoizte-garapenaren azalpena dela-eta, nabarmendu nahi genuke hizkuntza bakoitzaren ezaugarriek eragin nabarmena izan dezaketela. Horregatik, orain arte frogatutzat emandako baieztapenak berrikustez ari bagara (fonetista unibertsalaren proposamena, kasu), beharrezkoa da ahalik eta hizkuntza gehienetako datuak alderatzea. Soilik horrek ahalbidetuko du hizkuntza jakinetako balizko efektuak identifikatzea eta orokorrak diren fenomenoak agerraraztea. Hala izan bedi.

Erreferentziak

- Baese-Berk, M.M., & Samuel, A.G. (2016). Listeners beware: Speech production may be bad for learning speech sounds. *Journal of Memory and Language*, 89, 23-36.
- Barreña, A. (1995). *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. Bilbo: UPV/EHU.
- Barreña, A. (2003). Euskararen sistema fonologikoaren jabekuntzari buruzko oharra. In X. Makazaga & B. Oyharçabal (arg.), *Euskal Gramatikari eta literaturari buruzko Jardunaldiak XXI. mendearen atarian* (161-180 or.). Bilbo: Euskaltzaindia.
- Biran, M., & Friedmann, N. (2005). From phonological paraphasias to the structure of the phonological output lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 20(4), 589-616.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press.
- Ezeizabarrena, M.J., & Alegria, A. (2015). Early coda production in bilingual Spanish and Basque. In J. Tiffany & S. Perpignan (arg.), *The Acquisition of Spanish as a Second Language: Data from Understudied Language Pairings* (75-104. or.). Amsterdam: John Benjamins.
- Fantz, R.L. (1964). Visual experience in infants: Decreased attention familiar patterns relative to novel ones. *Science*, 146(3644), 668-670.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Jakobson, R. (1968). *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. The Hague: Mouton.

- Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831-843.
- Larraza, S., Molnar, M., & Samuel, A.G. (2020). Phonemic contrasts under construction? Evidence from Basque. *Infancy*, 25(3), 304-318.
- Larraza, S., Samuel, A.G., & Oñederra, M.L. (2016). Listening to accented speech in a second language: First language and age of acquisition effects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 42(11), 1774-1797.
- Meisel, J.M. (2007). Age of Onset in Successive Acquisition of Bilingualism: Effects on Gramatical Development. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit - Working Papers in Multilingualism*, 80, 3-31.
- Meisel, J.M. (2011). *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, S.A. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29.
- Munarriz, A. (2015a). *Hizkuntzen antolaketa burmuin elebidunean: gaztelania-euskara elebidun afasiko baten kasu-azterketa* (doktorego-tesia). UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz.
- Munarriz, A. (2015b). Irudikapen fonologikoa gaztelania-euskara afasia elebidunean. In M.J. Ezeizabarrena & R. Gomez (arg.), *Eridenen du zerzaz kontenta. Sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008)*. (437-456 or.). Bilbo: UPV/EHU.
- Petitto, L.A., & Marentette, P.F. (1991). Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251(5000), 1493-1496.
- Werker, J.F., & Tees, R.C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant behavior and development*, 7(1), 49-63.

2. atala

**Eleaniztasuna, hizkuntzaren didaktika
eta diskurtsoaren analisia**

Le plurilinguisme, pour comprendre ce qu'est le langage et comment l'enseigner

Eleaniztasuna,
mintzaira zer den eta nola irakatsi behar den ulertzeko

Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz
FPSE, Université de Genève

Résumé

Le statut du plurilinguisme et son traitement didactique sont deux problématiques qui ont orienté l'ensemble du parcours académique d'Itziar Idiazabal, et dans le présent texte conçu en son hommage, nous proposerons des éléments de réflexions portant sur ces deux thèmes. Nous présenterons d'abord un ensemble d'arguments montrant que le langage est fondamentalement pluriel, et qu'en conséquence la prise en considération des dimensions plurilinguistiques est fondamentale pour accéder à la compréhension de l'essence même de ce langage. Nous présenterons et commenterons ensuite diverses propositions didactiques contemporaines ayant trait à la problématique de l'enseignement en contexte multilingue, ainsi que les apports et perspectives de diverses démarches innovantes d'enseignement bilingue.

Mot-clés : langage; plurilinguisme; enseignement bilingue.

Laburpena

Eleaniztasunaren izaera eta haren tratamendu didaktikoa dira Itziar Idiazabalen ibilbide akademikoa gidatu duten bi problematika. Haren omenez sortutako testu honetan, aipatutako bi gairen inguruko gogoeta eragiteko zenbait elementu proposatuko dugu. Hasteko, hainbat argumentu aurkeztuko dugu erakusteko mintzaira batez ere plurala dela, eta horrenbestez, eleaniztasunaren alderdiak aintzat hartzea ezinbestekoa dela mintzairaren beraren izaera ere ulertu ahal izateko. Ondoren, testuinguru eleaniztunean irakastearen problematika aintzat hartzen duten gaur eguneko zenbait proposamen didaktiko aurkeztu

eta azalduko ditugu; era berean, irakaskuntza elebidunaren hurbilbide berri-tzaile zenbaiten ikuspegiak ekarriko ditugu.

Gako-hitzak: mintzaira; eleaniztasuna; irakaskuntza elebiduna.

A. LE PLURILINGUISME COMME DIMENSION ESSENTIELLE DU LANGAGE

En ce domaine, nous soutenons que pour aborder la question du statut même du plurilinguisme, il convient d'aborder le langage dans *une perspective résolument interactionniste*, c'est-à-dire de considérer que le fonctionnement de tout idiome humain est caractérisé par de constantes mises en relation, à la fois entre les diverses sortes d'entités linguistiques et entre ces éléments verbaux et des entités d'ordre praxéologique, psychologique et/ou sociologique. Mais les conceptions interactionnistes du langage sont nombreuses et parfois très différentes, ce qui nous conduira à présenter d'abord un ensemble de courants importants auxquels nous n'adhérons néanmoins pas, avant de développer notre position propre, issue du cadre général de *l'interactionnisme socio-discursif*, qui mettra notamment en évidence quatre types d'interactions fondamentales. Sur ces bases, et en puisant également à des notes de Saussure et/ou de ses étudiants, nous proposerons une synthèse sur les aspects d'unicité de diversité des activités langagières humaines.

1. De quelques courants interactionnistes

La centration sur *l'interaction* s'inscrit dans un mouvement général des sciences de l'humain qui s'est traduit par le développement de diverses sociologies de l'action (de Simmel, 1884/1981, à Giddens, 1987), par le retour en force de l'interactionnisme social hérité de Mead (1934/2006) et Vygotski (1934/1997) et par l'éclosion, depuis quelques décennies, de diverses écoles de linguistique interactionnelle. Ces courants se caractérisent par la thèse générale selon laquelle c'est dans *l'activité concrète* des humains que se développent, en un *mouvement dynamique permanent*, d'un côté les capacités et connaissances des individus, d'un autre côté les savoirs, les valeurs et les normes des groupes sociaux ; cette activité concrète étant conçue comme principalement *collective*, et ce faisant comme locus des *interactions* humaines, en tant que supports de la *médiation* des rapports entre les individus et leur environnement.

Dès 1923, Jakubinski avait développé, dans *La parole dialogale* (cf. Ivanova, 2012), une première approche de la structure et de la fonction

des interactions verbales qui interprétait les *tours de parole* en termes de réactions et les séquences dialogales en termes d'enchaînements mécaniques de ces réactions. Ce domaine n'a été réinvesti avec force que dans le dernier quart du *xxe*, dans le cadre d'un ensemble de démarches dont celles de la *conversational analysis* de Goodwin (1981), Sacks (1992) ou Schegloff (1992), de la *critical discours analysis* de Fairclough (1995), de la *mediated discourse analysis* de Scollon (1998) ou encore de l'*interactional linguistics* de Ochs, Schegloff & Thompson (1996). Ces approches s'adossent à l'*ethnométhodologie* de Garfinkel (1967) selon laquelle les interactions humaines sont « *intrinsically socially structured* » (Francis & Hester, 2004, p. 3), ce qui signifie que les échanges concrets entre individus auraient des propriétés structurelles indépendantes des dimensions sociétales et contextuelles plus générales, telles que l'appartenance de classe, le type d'activité ou de métier concerné, le type de problématique débattue, etc. Les travaux réalisés dans cette orientation visaient à illustrer ou valider cette position par des analyses des *échanges verbaux quotidiens* ; ils ont mis en évidence des principes organisationnels généraux bien connus, allant des *tours de parole* aux *paires adjacentes*, puis aux *séquences* ou *formats séquentiels*, et ils ont débouché sur la thèse selon laquelle ces principes organisationnels constituaient une cellule de base des rapports interindividuels, à caractère universel, que Schegloff (1992, p. 1338) a qualifiée de *procedural infrastructure of interaction*. Selon cette orientation, c'est à partir de ce noyau procédural que se construiraient ou se reconstruiraient, d'un côté les capacités psychologiques des interactants (ou l'*architecture de l'intersubjectivité*, selon la formule de Heritage, 1984), d'un autre côté, l'ensemble des règles et valeurs de l'ordre social en général.

Les travaux évoqués ci-dessus ont fourni des analyses de la structure des échanges verbaux qui sont d'un intérêt indiscutable, mais la valeur ajoutée que les auteurs attribuent aux résultats obtenus pose deux problèmes. Le premier a trait à la crédibilité de la thèse selon laquelle les interactions locales auraient le pouvoir de reconfigurer les structures et valeurs sociétales générales ; la plupart des recherches conduites ces dernières décennies dans les domaines du langage au travail et de l'analyse de l'activité (cf. notamment Mondada, 2005) montrent en effet que les interactions verbales effectives sont co-déterminées par des facteurs macro-sociaux et des facteurs micro-sociaux, et que s'ils jouent un rôle important dans la construction des significations relatives au travail, les formats séquentiels sont eux-mêmes déterminés par une pré-organisation des formes de communication verbale, issue de l'*histoire* d'un collectif de travail. Le second problème concerne le statut des principes ethnométhodologiques d'*accountability* et de *réflexivité*, qui attribuent aux membres une capacité de lucidité et de traductibilité exacte des dimensions de l'interaction qu'ils vivent. Ces principes nous paraissent relever d'une *phénoménologie de l'inte-*

raction que nous contestons en distinguant fermement, comme le prônait Vygotski (1927/2010), les dimensions de *l'ontologie* et de la *gnoséologie* : tout comme le vécu personnel de la pensée n'est pas la réalité même de la pensée, le vécu de l'interaction ne donne pas automatiquement accès à la compréhension de l'interaction en tant que telle.

Conformément à la position du même Vygotski, nous soutenons que la dynamique des interactions et de l'activité ne peut réellement être comprise qu'en prenant sérieusement en considération, et les individus qui y participent, et l'environnement physique et socio-historique dans lequel celles-ci se déploient (cf. Bronckart & Bulea, 2006) ; et c'est dans cette orientation que se déploie le cadre théorique de *l'interactionnisme socio-discursif*.

2. Le cadre de l'interactionnisme socio-discursif

La démarche de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997 ; 2008) se situe dans le prolongement du mouvement interactionniste social qui avait émergé dans le premier tiers du *xxe*, en particulier dans le cadre de l'œuvre de Vygotski (1927/ 1999 ; 1934/1997) ; il s'adosse ce faisant aux thèses relatives au statut de l'humain issues des textes philosophiques de Marx et Engels, qui eux-mêmes s'inspirent des propositions issues de l'œuvre de Spinoza en particulier des principes du monisme matérialiste, du parallélisme psychophysiologique et de la dialectique ontologie/gnoséologie. Eu égard à d'autres paradigmes des sciences humaines, l'interactionnisme social met un accent prioritaire sur la sociohistoire humaine, et plus particulièrement sur les formes d'activités collectives et les formes d'activités langagières élaborées par les groupes au cours de cette même histoire, parce qu'il considère que ces deux types d'activités constituent les cadres médiateurs de l'ensemble des interactions entre les humains et leur milieu.

Deux prises de position de l'ISD nous paraissent devoir être soulignées. La première consiste en la reformulation de la thèse vygotkienne du rôle du langage dans l'émergence du psychisme proprement humain : c'est l'intériorisation des unités et structures de la sémiotique langagière (et seulement de cette forme de sémiotique) qui provoque l'émergence de la pensée consciente et entraîne ce faisant une restructuration du psychisme ; mais cette restructuration n'implique cependant nullement que le psychisme perde toute trace de son mode fonctionnement hérité de l'évolution ; et ce sont précisément les modalités d'interaction entre ces deux régimes (socio-sémiotique et bio-physiologique) qui constituent la problématique centrale d'une psychologie véritable. La seconde prise de posi-

tion est que le développement psychologique (ultérieur) des humains procède essentiellement des interactions entre les différents registres (affectifs, bio-moteur, langagier, socioculturel et cognitif) des conduites, et qu'il convient dès lors de considérer que si les diverses disciplines de l'humain ont à conceptualiser leur objet (entités et processus) selon leur propre angle d'attaque, les conduites ne prennent néanmoins leur véritable signification que dans l'interaction des composantes que constituent lesdits objets.

S'agissant plus particulièrement du langage, l'ISD se centre sur l'étude de quatre formes d'interaction majeures : les interactions constitutives des signes, les interactions constitutives des genres textuels, les interactions entre les pratiques et les connaissances langagières, et enfin les interactions entre les activités langagières et les processus psychologiques.

2.1. *Les interactions constitutives des signes*

Comme Saussure l'avait démontré (cf. notamment *De la double essence du langage*, 2011), les signes sont *radicalement arbitraires*, expression signifiant qu'il n'y a aucun rapport interne entre l'idée (ou *signifié*) véhiculée par un mot et la chaîne phonique constitutive de ce mot (ou *signifiant*) ; les idées ou concepts peuvent donc en principe être représentés par n'importe quelle suite sonore et le choix en ce domaine relève d'une *convention sociale* sans laquelle la communication ne serait pas possible. Il en résulte que la sélection des signifiants et surtout celle de l'empan et de la conformation des représentations constitutives des signifiés varient de langue en langue de manière totalement aléatoire.

Ce statut radicalement arbitraire des signes constitue en réalité la base fondamentale du caractère *dialogique* des productions verbales ou de la nature *responsive-active* de la totalité des entités de langage. Ayant repris la notion de dialogisme de son maître Jakubinski (1923/2012) Volochinov (1929/2010) a soutenu que ce dialogisme était une propriété de *l'ensemble des productions verbales*, introduisant ainsi une distinction décisive entre le *dialogisme* comme dimension fondamentale de toute production verbale, et le caractère soit dialogal, soit monologal, des réalisations langagières concrètes. Il a considéré ensuite que les actes de parole successifs sont dans un rapport qui est d'emblée de l'ordre du *débat*, voire de la *polémique*, les énoncés initiaux ne déclenchant pas mécaniquement une réponse, mais *anticipant* la teneur des réactions de l'interlocuteur, qui sont elles-mêmes de l'ordre de la *compréhension active* :

Tout énoncé, même sous forme écrite achevée, répond à quelque chose et attend à son tour une réponse. Il n'est qu'un maillon

de la chaîne continue des interventions verbales. Tout document ancien continue ceux qui l'ont précédé, polémique avec eux, attend à une compréhension active en retour, l'anticipe, etc. (Volochnov, 1929/2010, p. 267)

Le dialogisme est donc une *dimension constitutive de tout signe verbal*, et tout signe est ce faisant, en soi, le réceptacle ou « l'arène » des débats sociaux. Et c'est par extension de cette pluriaccentuation sémiotique aux énoncés et aux textes que se manifeste la *polyphonie*, comme forme d'*interaction entre les diverses voix sociales*, telles qu'elles sont mises en scène ou orchestrées dans les œuvres littéraires en particulier.

2.2. *Les interactions constitutives des genres textuels*

Les genres textuels sont fondamentalement articulés aux activités non langagières qu'ils commentent, orientent, décrivent, etc., et cette forme d'interaction entre le domaine des activités humaines générales et celui des activités langagières a été analysée et conceptualisée dans l'œuvre du même Volochnov dont nous retiendrons deux thèmes majeurs.

Cet auteur a soutenu d'abord que les textes devaient être interprétés en tenant compte des paramètres du *contexte de communication*, mais en soulignant que ce contexte ne pouvait être considéré comme une force exerçant un effet mécanique sur la teneur des énoncés ; pour lui, *contexte et énoncé sont dans un rapport de co-construction* :

[...] il est parfaitement clair que le discours ne reflète pas ici la situation extra-verbale comme le miroir reflète un objet. En l'occurrence il faut dire plutôt que le discours *accomplit la situation*, qu'il en dresse en quelque sorte le *bilan évaluatif* [...] En sorte que la situation extra-verbale n'est en aucune façon la cause extérieure de l'énoncé, elle n'agit pas sur lui de l'extérieur comme une force mécanique. Non, *la situation s'intègre à l'énoncé comme un élément indispensable à sa constitution sémantique*. (Volochnov, 1926/1981a, p. 190-191)

Il est surtout le premier théoricien à avoir généralisé la notion de genre de texte (jusqu'alors réservée aux seules œuvres littéraires ou scientifiques) à l'ensemble des productions langagières :

Ainsi, chacun des types de communication sociale que nous avons cités organise, construit et achève, *de façon spécifique*, la forme grammaticale et stylistique de l'énoncé ainsi que la structure du type dont il relève : nous la désignerons désormais sous le terme de *genre*. (Volochnov, 1930/1981b, pp. 289-290)

Les prises de position de Volochinov ont jeté les bases d'un examen approfondi de la nature des rapports entre genres de textes et situations extra-verbales, dont celui développé dans le cadre de l'ISD, selon lequel il n'y a pas de déterminisme des situations d'activité générale sur les propriétés des activités langagières, mais des types de rapports divers et complexes qui restent largement à étudier. Cette position est différente de celle d'auteurs qui, comme Rastier (2001) ou Maingueneau (1998), posent de fait l'existence d'un rapport bijectif, entre les formes d'organisation sociale et les formes d'organisation langagière et font plus généralement se correspondre strictement niveaux du linguistique et niveaux du praxéologique ; une telle thèse n'est pas à la mesure des rapports entre niveaux sociologiques et langagiers, qui sont bien plus complexes et dynamiques que ceux qui se dessinent dans cette analyse en miroir.

2.3. *Les interactions entre pratiques et connaissances langagières*

Notre conception des rapports entre les pratiques verbales concrètes (ou textuelles) et les connaissances langagières (ou la langue telle qu'elle est connue ou représentée) est largement fondée sur un réexamen des positions de Saussure, qui a maintes fois souligné dans son œuvre réelle¹ que les textes sont les manifestations premières du langage :

Avant tout on ne doit pas se départir de ce principe que la valeur d'une forme est tout entière dans le texte où on la puise, c'est-à-dire dans l'ensemble des circonstances morphologiques, phonétiques, orthographiques, qui l'entourent et l'éclairent. (Saussure, 1894/1922, p. 514)

Eu égard à cette dimension textuelle première, la notion de « langue » désigne les produits de *constructions gnoséologiques secondes*, qui sont de deux ordres.

- Les états de langue vécus par les individus, que Saussure a qualifiée de « trésor » et que nous qualifions, nous, de *langue interne* ; celle-ci résulte de l'intériorisation et de la réorganisation dans l'appareil psychique des personnes, de signes et de structures issus de l'activité textuelle.
- Les états de langue vécus par les groupes sociaux, que nous qualifions de *langue collective ou normée*. Celle-ci résulte du travail des

¹ Sur le statut de l'œuvre saussurienne, cf. Bronckart, Bulca et Bota, 2010, *Le projet de Ferdinand de Saussure*.

spécialistes qui analysent les textes et réorganisent les données obtenues en ces objets théoriques que constituent les dictionnaires et les grammaires.

Dans cette perspective, les significations se construisent d'abord dans l'activité textuelle ; elles se déposent ensuite, d'un côté dans le psychisme individuel, donnant naissance à la *langue interne* et d'un autre côté dans le psychisme collectif, donnant naissance à la *langue normée*.

Selon cette même approche, pour produire un nouveau texte, les individus sollicitent leur langue interne et leurs représentations individuelles, et mettent ces dernières en mots sous le contrôle de la langue normée et des représentations collectives. Les plans praxéologique et gnoséologique du langage sont donc fondamentalement *interdépendants*, ou en *perpétuelle interaction*.

2.4. *Les interactions entre activités langagières et processus psychologiques*

Ce type d'interaction a surtout été étudié dans le champ de la formation des adultes, et en particulier dans le cadre de dispositifs d'entretiens à visée d'analyse de l'activité (entretiens semi-dirigés, entretiens d'explicitation, instructions au sosie, auto-confrontations, etc.).

Dans une recherche conduite dans le cadre de la « clinique de l'activité » de Clot (1999), Kostulski (2005) a analysé des corpus d'auto-confrontation en distinguant l'*activité conversationnelle* qui s'y réalise et l'*activité d'analyse* des travailleurs, c'est-à-dire les processus de (re-)construction du statut des tâches et de la signification du travail et elle a démontré que l'activité conversationnelle et l'activité mentale d'analyse étaient *co-dépendantes*, ou encore étaient alternativement source et ressource l'une pour l'autre. Certains des travaux de Bulea Bronckart (2009 ; 2014) ont prolongé ce type d'approche sous trois angles. Ils montrent que la reconstruction des significations s'effectue souvent en puisant à des discours sur le travail formulés par d'autres (l'institution, les collègues, etc.), et que l'activité d'analyse ne consiste donc pas en une introspection, mais en *la sollicitation d'aspects du débat social* verbalisés dans des textes accessibles dans l'environnement de travail. Ils montrent également que ces interprétations du travail sont formulées dans le cadre de *types de discours* différents, et constituent ce que l'auteur qualifie de *figures (langagières) de l'action*. Ils montrent enfin que l'analyse de l'activité ne génère des effets développementaux que dans la mesure où les travailleurs parviennent à (re)construire un discours interprétatif propre, ce qui est rendu possible par la mobilisation

d'une pluralité de types de discours associés aux différentes figures d'action.

Cette reconstruction de significations propres, organisée en *figures d'actions variées* constitue donc un dernier type d'interaction, qui a trait plus précisément à l'interdépendance entre activité psychologique d'analyse et activité discursive.

3. Plurilinguisme et unilinguisme

Comment peuvent être conçues et théorisées les relations existant entre l'activité de parler humaine dans son unicité et sa généralité, les langues naturelles dans leur immense diversité et leurs profondes transformations au cours du temps, et les formes de contact et d'échange entre plusieurs langues naturelles différentes ? Cette question est évidemment complexe, mais il nous paraît possible de proposer quelques éléments de réflexion utiles pour les trois domaines en interaction.

3.1. *Une seule langue humaine*

Pour traiter cette première question nous prendrons appui sur la position que Saussure a défendue dans ses *Conférences* de 1891, textes importants en ce qu'ils constituent les premiers exposés de linguistique générale du savant genevois.

Celui-ci y a d'abord mis en évidence le caractère *dynamique* des faits langagiers, ou le *mouvement incessant* qui les anime, en raison de leur nature sociohistorique :

Il vaut la peine de nous arrêter un instant devant ce principe, élémentaire ou essentiel de la continuité ou de l'ininteruption forcée qui est le premier caractère ou la première loi de la transmission du parler humain, et cela quelles que soient, autour de la langue, les révolutions et les secousses de tout genre qui peuvent changer toutes les conditions. (Saussure, 2002, p. 151)

Il a souligné ensuite que les langues se continuent en se transformant en permanence, ou encore *se continuent parce qu'elles se transforment*, de sorte qu'il n'y a jamais de coupure nette entre une langue « actuelle » et une langue « ancienne ». Cette prise en considération de l'incessant mouvement langagier l'a conduit alors à une saisie *ontologique* de la notion de langue : les faits langagiers étant en essence *continus*, on ne peut distin-

guer aucune séparation naturelle entre langues ; il n'y aurait donc qu'*une seule langue humaine* :

S'il fallait récapituler les principaux points de vue où nous avons été conduits dans cette première étude, j'insisterais encore une fois sur l'impossibilité radicale, non seulement de toute rupture, mais de tout soubresaut, dans la tradition continue de la langue depuis le premier jour même où une société humaine a parlé [...]. (*Ibid.*, p. 163)

Saussure a complété cette analyse historique par une approche *géographique*, montrant que les transformations affectant une « même » langue peuvent être de nature différente, ou plus ou moins importantes, en différents points du territoire de ladite langue. Tout idiome ne constitue dès lors qu'une *variante locale* de la langue dont il est censé relever :

Ainsi se fait que nous ne surprenons, on peut le dire, nulle part une langue qui nous apparaisse comme géographiquement une et identique ; tout idiome que l'on peut citer n'est généralement qu'*une des multiples formes géographiques* sous lesquelles se présente le même parler dans une région un peu étendue. Partout nous constatons le fractionnement dialectal. (*Ibid.*, p. 167)

Cette problématique géographique a été reprise dans un long chapitre du *Cours III* centré sur l'analyse des facteurs qui, dans l'espace, gouvernent les changements (cf. Constantin, 2005, pp. 101-143). Les caractères dialectaux y sont redéfinis comme des *ondes d'innovation* qui se propagent en se superposant et en s'enchevêtrant de multiples manières, chaque région n'étant dans cette perspective qu'un lieu de *transition* de ces ondes, et les dialectes (comme les langues) ne constituant que *l'état de la configuration des ondes* en ce lieu, état ouvert de tous les côtés et sans frontières nettes.

3.2. *Une profusion de langues naturelles diverses*

S'il n'existe ainsi qu'un seul « fait de parler » humain (selon l'expression de Coseriu, 1987) exploitant le stock de ressources fourni par l'équipement de l'espèce, chaque communauté verbale identifiable dans le temps et dans l'espace n'utilise cependant qu'une part de ces ressources, aux plans phonologique, lexical ou syntaxique. Sous cet angle praxéologique, tout idiome (qu'il s'agisse de dialecte, de pidgin ou de langue officielle) constitue ainsi l'une des variantes, historico-géographiquement délimitée, de l'unique parler humain.

Mais le terme de « langue » désigne aussi des systèmes de représentations secondes, élaborés sur base d'une analyse des propriétés des produc-

tions verbales effectives du groupe ; et qu'elles aient leur siège en chaque individu (cf. 2.3, *supra* : *langue interne*) ou dans les institutions collectives de savoir (*langue collective ou normée*), ces représentations portent nécessairement sur les ressources concrètement exploitées plutôt que sur les ressources par ailleurs possibles, et attribuent à ces entités verbales des valeurs signifiantes fondées sur leurs rapports aux référents mondains ou aux facteurs contextuels, tels qu'ils se présentent en un état synchronique donné. Les langues dites « naturelles » sont donc constituées de représentations portant sur les seuls faits langagiers de l'idiome en usage, et en conséquence ne différencient pas *a priori* les propriétés qui leur seraient *spécifiques* et celles qui seraient *généralisables* ou *communes*.

Les travaux de linguistique comparée permettent cependant de différencier propriétés spécifiques et générales des langues naturelles. Les spécificités sont évidentes aux plans phonologiques et lexicaux et sont également importantes au plan de la syntaxe phrastique, seuls les noms et les verbes étant attestables dans toutes les langues, comme Greenberg (1966) l'avait démontré il y a longtemps. Les dimensions généralisables sont quant à elles surtout attestables aux plans des *genres textuels* ; s'étant développés dans le cadre de finalités communicatives relatives à un type d'activité, ces genres sont en principe adaptés à l'une de ces finalités pratiques et cette *généricité* constitue de ce fait un premier invariant. Par ailleurs, il semble bien que les mécanismes de *distribution des types de discours*, de *textualisation* (connexion et cohésion nominale) et de *prise en charge énonciative* (gestion des voix et des modalisations) soient nécessaires pour assurer l'intelligibilité de tout texte, quelle que soit la langue utilisée et les marquages que les langues utilisent, et ils auraient donc également le statut d'invariants.

3.3. *Contacts et échanges entre langues*

Il paraît évidemment nécessaire de considérer que les sujets parlants, s'ils ont conscience des propriétés de la langue qu'ils pratiquent, peuvent aussi prendre conscience de faits issus de langues autres, et mettre ces deux ordres de faits en relation. Les sujets parlants ont en effet un accès plus ou moins direct à d'autres langues, parce que certains d'entre eux sont bi- ou plurilingues, parce que deux ou plusieurs langues peuvent coexister dans leur communauté d'appartenance, et plus largement parce que tout sujet, même radicalement unilingue, connaît l'existence de langues autres ou passées. Sur la base de cette interconnaissance, les sujets parlants établissent alors régulièrement des *identités transchroniques* ou *translangues*, et ce en toute indépendance du travail scientifique que peuvent entreprendre les linguistes en ce domaine : en atteste notamment l'*étymologie*, qui

est bien une recherche de liens transchroniques. Pour clarifier cette question, il convient dès lors de distinguer deux niveaux. Le premier a trait aux conditions de l'établissement de liens translangues *par les sujets parlants profanes*. De telles constructions ne sont possibles que parce que le système de leur langue propre est *en interaction* constante avec d'autres systèmes, et les sujets sont en conséquence le siège de systèmes linguistiques emboîtés ou d'un *pluri-système*. Le second niveau a trait au *travail du linguiste* en ce domaine : celui-ci consiste, sur la base d'une analyse scientifique des faits d'évolution, d'une part à examiner la *validité* des identités transchroniques ou translangues de fait établies par les profanes, d'autre part, éventuellement, à établir lui-même de telles identités, en mobilisant sa connaissance professionnelle, à visée *objectivante*, des interactions entre systèmes de langue.

C'est en prenant en considération ces contacts entre langues et ces constructions de pluri-systèmes linguistiques qu'ont émergé récemment divers courants scientifiques se donnant comme objet les situations et les processus de *translanguaging* (cf. notamment Creese & Blackledge, 2010 ; Garcia & Li, 2014) ainsi que les courants didactiques prenant en considération et exploitant les diverses situations de plurilinguisme, dans une perspective de respect de la diversité langagière et d'exploitation des multiples ressources développementales qu'elle offre.

B. PRINCIPES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT PLURLINGUE

Si le développement du langage est fondamentalement pluriel et si la prise en compte de cette pluralité est indispensable pour comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage, il reste vrai que l'école a souvent négligé les pratiques verbales concrètes, intrinsèquement complexes et en perpétuelle interaction. Pourtant, ces pratiques sont constitutives des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage qui sont l'objet de la didactique des langues. Comment la didactique des langues envisage-t-elle aujourd'hui l'enseignement en contexte multilingue ? Quels sont les principes et les démarches innovantes d'un enseignement bilingue ? Quels sont les apports de la recherche sur l'enseignement plurilingue ?

1. La didactique des langues conçue comme un système ouvert au contexte

L'ouverture à la réalité du multilinguisme et aux interactions entre les systèmes de langue requiert que la didactique des langues soit abordée au

pluriel, dans la mesure où elle porte sur un objet particulièrement complexe relevant de plusieurs ordres de réalité. En premier lieu, les langues enseignées peuvent être la langue première familiale des élèves, une langue seconde présente dans le contexte, ou encore une langue étrangère. En deuxième lieu, les langues de scolarisation (ou celles d'enseignement d'une matière scolaire) ne coïncident pas toujours avec la langue enseignée, et les représentations et valeurs attribuées à ces langues sont également très diverses. En troisième lieu, les contacts entre langues sont fréquents et l'alternance des usages remplit des fonctions bien précises. La langue d'enseignement ou une troisième langue peuvent jouer un rôle de *langue-pont* facilitant les interactions pour apprendre la nouvelle langue cible enseignée. L'emboîtement de systèmes dans l'appropriation de nouvelles capacités langagières mérite d'être pris en considération. Enfin, les objets d'enseignement ont une structuration complexe, avec une influence du canon historique de la discipline et des pratiques d'enseignement sédimentées qui concernent en outre divers domaines : phonétique, lexique, syntaxe, écriture, lecture, communication orale, littérature. Ces objets d'enseignement, constamment rédéfinis, dépendent de la mission assignée à l'école. Depuis les années 1990, celle-ci privilégie le fonctionnement langagier des élèves autour des genres textuels (production orale et écrite, compréhension orale et lecture) articulées à une meilleure connaissance des variantes du système de la langue.

Le système didactique ne peut être envisagé comme une structure fermée, constituée des trois pôles du triangle didactique (objets d'enseignement, élèves et enseignants), mais comme un système ouvert de relations entre les éléments. La structure nous indique la place et le rôle de ces éléments, mais non nécessairement la complexité du fonctionnement du système. Pour étudier le système, il est indispensable d'observer le fonctionnement dans le cadre des interactions didactiques (internes) mais aussi en prenant en considération les interactions externes.

Il convient donc d'insister sur l'importance du contexte. Ce sont justement les conditions sociales, économiques, linguistiques et culturelles de ce contexte qui font de l'apprentissage des langues un élément central des systèmes éducatifs. D'une part la diversité langagière se traduit par une hétérogénéité linguistique et culturelle des publics scolaires. D'autre part, le développement des capacités à communiquer et des stratégies d'interaction en plusieurs langues est devenu un objectif prioritaire des programmes scolaires. L'apprentissage est associé à un double milieu : le milieu scolaire formel qui établit les contraintes, les règles et les procédures d'enseignement pour développer le plurilinguisme des élèves, et le milieu social où les élèves comme sujets parlants profanes pratiquent et apprennent de manière informelle et immersive la langue. La perméabilité entre les prati-

ques langagières à l'intérieur du système didactique et celles en contexte scolaire et social devrait être exploitée pour faciliter les apprentissages. Les langues naturelles par ailleurs disposent de ressources diverses exerçant des contraintes sur les modalités effectives de mise en œuvre de l'activité verbale, laquelle influence la construction des textes. Quelles langues et quels objets privilégier ? Quelles démarches mettre en œuvre ?

La didactique des langues s'est constituée comme discours critique face à l'enseignement et comme démarche de proposition de méthodologies nouvelles inspirées de la linguistique et de la psychologie (Bronckart & Chiss, 2002). Progressivement, elle s'est constituée en discipline autonome avec des approches descriptives et expérimentales éloignées de la perspective prescriptiviste et applicationniste initiale. Comme discipline de recherche, elle adopte désormais deux perspectives empiriques contrastées : celle de l'ingénierie didactique, orientée vers l'élaboration et la mise à l'épreuve de dispositifs d'enseignement, et celle des approches descriptives des pratiques enseignantes de terrain, à vocation compréhensive et explicative.

2. Les principes constitutifs de l'enseignement plurilingue

A la suite d'une réflexion sur les caractéristiques des situations de l'enseignement des langues (Dolz & Tupin, 2011) et sur la distinction entre submersion et immersion linguistique (Idiazabal & Dolz, 2013), nous avons mis en évidence sept principes constitutifs des situations d'enseignement plurilingue qui contribuent à une meilleure compréhension des phénomènes étudiés (Dolz, 2018). Les principes généraux dégagés à partir des recherches réalisées dans le domaine se combinent dans un modèle explicatif à sept facteurs qui nous semble clarifier le fonctionnement des situations plus fréquentes et celles de caractère plus particulier.

Les trois premiers principes se réfèrent au contexte externe de l'école et sont fortement influencés par les travaux issus de la sociolinguistique et de la sociodidactique (Dabène, 1994 ; Rispaïl et collectif sociodidactique, 2019). Le défi alors consiste à adapter le travail de l'école à cet environnement linguistique.

1. *La vitalité sociolinguistique des langues en présence, la dynamique des pratiques langagières dans le contexte et l'exposition à ces pratiques, contribuent au développement du langage.* Apprendre une langue présuppose une confrontation aux usages de cette langue. La *vitalité sociolinguistique* des langues enseignées est donc une notion particulièrement importante pour comprendre l'influence des

pratiques orales et écrites de chacune des langues dans l'environnement. L'élan vital d'une langue concerne la richesse qualitative des usages dans les réseaux relationnels. Enseigner une langue minoritaire ou minorisée, par exemple, implique d'examiner les fonctions qu'elle assure dans les pratiques langagières et les domaines ou les sphères sociales qui la mobilisent (administration, éducation, justice, média, industrie, etc.). La perspective interactionniste met justement en évidence comment l'accueil et l'appartenance à une communauté discursive ainsi que les possibilités de participer à la dynamique des échanges entre les apprenants sont décisifs dans l'appropriation de nouvelles pratiques langagières. L'expérience et le vécu langagier déterminent les répertoires linguistiques de l'apprenant plus ou moins proches des variétés pratiquées à l'école.

2. *Le statut des langues et les relations qu'elles entretiennent dans l'environnement déterminent la légitimité scolaire.* Le statut des langues en présence joue un rôle dans le choix et la promotion des usages. Le statut officiel de langues comme l'anglais, le castillan ou le français confèrent à ces langues une position privilégiée par rapport à d'autres langues coexistant sur le même territoire, comme les langues de la migration ou les langues régionales qui ont un statut plus marginal et se trouvent en situation de diglossie et de réhabilitation. Les langues sont donc en interaction constante, et dans les contextes multilingues, la répartition des usages peut être extrêmement codifiée. Il est indispensable de connaître ces interactions pour pouvoir les enseigner efficacement et les apprendre.
3. *La glottophobie, hostilité à une langue ou à une variété de langue, est à la base des discriminations linguistiques, de l'insécurité linguistique et des conduites d'évitement.* Le désir d'apprendre une langue dépend forcément des attitudes et des représentations à propos de cette langue. Pratiquer et apprendre une langue exigent des attitudes et des représentations positives. A l'opposé, les représentations négatives, les préconcepts et les préjugés rendent cet enseignement impossible. L'hostilité et les traitements négatifs d'une langue ou des variétés de langue éloignées des usages standard et des normes scolaires se trouvent au cœur des problématiques socio-éducatives. Les pratiques dévalorisées par la société sont difficiles à enseigner et engendrent de l'insécurité linguistique.

Les contraintes extérieures et celles des situations didactiques sont articulées à quatre principes concernant le fonctionnement de l'école et le système didactique.

4. *Les contraintes institutionnelles en politique de langues et les projets linguistiques des établissements permettent (ou limitent) l'opportu-*

nité d'enseigner. Les curriculums d'enseignement plurilingue dépendent des politiques linguistiques. Par exemple, l'offre d'enseignement de langues étrangères et nationales proposé dans le *Cadre commun européen de référence pour les langues* (CECR) fournit des normes minimales de contenus et de temps d'enseignement qui se conjuguent avec des modalités de réalisation du curriculum variables selon les pays. Les modalités d'organisation de l'usage des langues dans les établissements scolaires peuvent aussi présenter des caractéristiques contrastées ; les langues peuvent être acceptées ou non comme véhiculaires pour l'enseignement. Les conditions pour faire dialoguer une ou plusieurs langues de scolarisation avec l'ensemble des langues enseignées dans des projets intégrés ont pris aujourd'hui une importance majeure. Dans tous les cas, le curriculum prescrit pour organiser la progression des apprentissages langagiers, les directives pour son pilotage dans les établissements et les ressources humaines et matérielles attribuées sont un facteur à prendre en considération pour comprendre le développement des langues à l'école.

5. *Un enseignement efficace de la pluralité linguistique part de l'évaluation du répertoire linguistique des élèves et s'adapte aux capacités initiales.* Reconnaître le répertoire linguistique exige que les usages qui font partie de la vie de l'apprenant soient pris en considération. Le profil linguistique des élèves et l'évaluation des capacités initiales des élèves dans les différentes langues est une condition pour développer un projet d'enseignement plurilingue. Le défi pour l'enseignant est justement de réussir à mobiliser les potentialités de l'apprenant et identifier ses obstacles, d'exploiter le répertoire linguistique pour de nouveaux apprentissages et d'établir des passages entre les communautés discursives d'appartenance et celles qui se développent grâce à l'école. Des travaux en psycholinguistique, comme ceux de Almgren Spare (2000) comparant l'acquisition des temps verbaux en parallèle en euskara et castillan, fournissent des éléments permettant de mieux évaluer les capacités des apprenants dans les deux langues enseignées.
6. *L'action didactique, les connaissances langagières et les compétences professionnelles de l'enseignant sont centrales pour assurer les apprentissages scolaires.* Les connaissances linguistiques et le répertoire didactique de l'enseignant orientent son travail. Le profil, l'expérience professionnelle et la formation des enseignants sont un atout pour sa mission (Dolz & Gagnon, 2018). L'analyse des pratiques enseignantes nous montre que l'action de l'enseignant et les gestes qui l'accompagnent vont être déterminants pour assurer son enseignement. Ces gestes portent principalement sur des savoir-faire

professionnels tels que la création de dispositifs pour enseigner, la mobilisation de la mémoire didactique pour assurer la poursuite des apprentissages, la régulation des obstacles qui émergent dans les interactions en classe, et l'institutionnalisation des nouveautés, ce qui suppose une explicitation, une conceptualisation ou un retour réflexif sur la pratique langagière développée. Dans un projet d'enseignement plurilingue, l'action de l'enseignant est une action collective et conjointe qui exige la collaboration entre les responsables des différentes langues enseignées.

7. *Les langues sont objet et outil de l'enseignement. Le choix des objets et des situations conditionne les apprentissages.* Le septième et dernier principe engage les objets effectivement enseignés en classe (Schnewly & Dolz, 2009). Qu'enseigne-t-on au juste en classe de langue et quelles sont les pratiques langagières mobilisées au service de l'apprentissage ? Entre le curriculum prescrit et le curriculum effectivement enseigné, il y a des différences. Et les apprentissages dépendent des variétés acceptées et mises en pratiques en classe, des considérations sur les normes, du retour réflexif sur les pratiques et, bien entendu, des contenus et des supports choisis pour aborder la compréhension orale, la lecture ainsi que l'expression orale et écrite. Un enseignement des langues strictement grammatical est complètement différent de celui qui vise à faire entrer dans la classe des pratiques de références. Quels sont les actes de langage et les genres textuels choisis ? Quelles sont les situations de communication et les formes d'interaction privilégiées ? Quelles sont les dimensions langagières abordées ? Y a-t-il des transferts d'une langue à une autre ? Avec quels objets fonctionne l'enseignement intégré des langues ? Le principe que nous sommes en train d'affirmer est que l'apprentissage dépend des objets effectivement enseignés et mis en circulation en classe, tout en étant en interaction constante avec des pratiques langagières à l'extérieur de la classe et de l'école. Les recherches de Manterola (2011) et de Lascano (2016) montrent comment les capacités langagières initiales des apprenants, natifs ou non, sur un genre textuel particulier peuvent se transformer par l'action didactique des enseignants.

Ces sept principes nous semblent constitutifs d'une didactique de la variation, dans laquelle le contexte sociolinguistique et le répertoire des élèves sont pris systématiquement en considération. Au-delà des considérations éducatives très importantes sur le multilinguisme de l'environnement et sur l'ouverture à la diversité (éveil aux langues et aux cultures), notre perspective envisage les situations d'enseignement de la variation intégrant plusieurs langues en interaction constante.

Pour les langues en situation de minorisation linguistique, nous savons que la simple submersion, ou «bain» dans la langue à apprendre en ignorant les autres langues en présence, n'est pas suffisante pour un développement du plurilinguisme (Idiazabal & Dolz, 2013). Au contraire, l'immersion, plus ambitieuse, suppose une reconnaissance, un renforcement et une exploitation du travail didactique des différentes langues en présence (d'origine et d'accueil, d'enseignement et enseignés, étrangères ou secondes).

Depuis une quarantaine d'années, des recherches conduites au Québec ont démontré que l'immersion (Cummins, 2000) facilite l'apprentissage des langues secondes et la revitalisation des langues minorées. Les résultats des recherches réunies par Dolz et Idiazabal (2013) sur la question sont encourageants. L'immersion permet la communication orale en classe et la création d'une communauté discursive en langue seconde et facilite la revitalisation de la langue minorée (principes 1, 2 et 3). Elle facilite également la communication en classe et la création d'une communauté discursive (principe 4). Le travail didactique coordonné entre les différents enseignants (principes 5, 6 et 7) assure des progrès similaires pour les différentes catégories d'élèves de territoires différents et le transfert d'apprentissages (Manterola, 2014 ; Lascano, 2016). Toutefois, l'immersion est une démarche coûteuse en ressources humaines et matérielles. Elle exige formation linguistique et didactique, coordination entre les enseignants et élaboration de nouveaux matériaux scolaires.

3. La recherche sur l'enseignement plurilingue entre l'analyse des pratiques et l'ingénierie didactique

La recherche empirique sur l'enseignement plurilingue constitue une réponse aux demandes institutionnelles et sociales, mais surtout pour l'enseignement et pour la formation professionnelle des enseignants. Pourtant, la visée n'est pas strictement praxéologique, la recherche en didactique des langues constitue une entrée fondamentale pour comprendre le développement du langage. Les recherches des années 1980 croisent des données de la psycholinguistique, de la linguistique acquisitionnelle et de la sociolinguistique mais considèrent d'emblée les situations d'enseignement et d'apprentissage. Initialement, les recherches en didactique des langues se bornaient à étudier les capacités langagières des élèves suivant un enseignement bilingue (cf. pour l'euskara et le castillan, Larrigan & Idiazabal, 1996), à modéliser didactiquement les objets d'enseignement (cf. Arano, Idiazabal, Kaifer, Larrigan & Ocio, 1990) et à décrire des pratiques innovantes et le développement des capacités langagières en contexte scolaire. Mais, c'est à partir de la dernière décennie du siècle passé qu'on as-

siste à une transformation profonde de la didactique des langues comme discipline autonome axée sur les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit (cf. De Pietro, Dolz, Idiazabal & Rispail, 2000 ; Marquilló Larruy, 2001). La recherche attribue une place centrale à la compréhension et à la production orale et écrite et aux genres textuels objets d'apprentissage (cf. pour l'article encyclopédique écrit, Sainz Osinaga, 2000 ; pour le débat à l'oral, Garro, 2007), tout en envisageant l'apprentissage actif des apprenants à travers des séquences didactiques. Progressivement, elle développe des méthodologies de recherche spécifiques pour analyser les pratiques d'enseignement.

3.1. *Les recherches sur les pratiques d'enseignement*

Les démarches comparatistes aident à comprendre l'importance de l'organisation du curriculum en fonction des situations sociolinguistiques et leur impact sur l'apprentissage. C'est le cas de la comparaison de la structure scolaire plurilingue d'Andorre comparée à celle de l'île de la Réunion (Dolz & Warthon, 2008). Le développement simultané et immersif en quatre langues de l'Andorre (catalan, français, espagnol, anglais) est comparé à la place attribuée au créole dans le système scolaire de la Réunion. Les principes didactiques appliqués pour l'élaboration d'un curriculum plurilingue comportent les dimensions suivantes : formes de prise en charge du répertoire linguistique des élèves ; évaluation des capacités langagières des élèves dans les différentes langues en présence ; effets de l'élaboration en collaboration par les équipes d'enseignants d'un curriculum ascendant et de séquences didactiques ; organisation de la progression des apprentissages dans les différentes langues ; prévision des transferts d'apprentissage d'une langue à une autre pour la lecture et pour l'écriture. Les recherches dirigées par Idiazabal sur l'effet de l'enseignement bilingue immersif sur les apprentissages des élèves en euskara, castillan et français qui prennent l'évaluation de la restitution de contes comme indicateur des apprentissages dans des contextes sociolinguistiques contrastés (Mantrola, 2014 ; Lascano, 2016).

Adoptant une visée descriptive, compréhensive et explicative, les projets de recherche analysent les pratiques effectives d'enseignement (Surian, 2016 ; Pogranova, 2020) et portent une attention particulière à l'étude des objets choisis pour l'enseignement et aux démarches mises en place par les enseignants. La recherche procède par l'établissement d'un corpus de séquences d'enseignement ainsi qu'à une transcription minutieuse des interactions orales en salle de classe et utilise le *synopsis* (Schneuwly & Dolz, 2009) comme outil méthodologique pour analyser les *objets effectivement enseignés* en classe pour les différentes langues. L'analyse des inter-

ventions des enseignants permet de dégager les gestes professionnels qui se déploient, notamment : la *mise en place des dispositifs didactiques*, l'appel à *mémoire didactique* (rappel des connaissances anciennes mobilisées qui produit une sorte de mémoire officielle de la classe ou de tâches à anticiper), la *régulation* des obstacles rencontrés et l'*institutionnalisation* des savoirs acquis et des nouveautés abordées. Ainsi, l'analyse des pratiques d'enseignement dans les classes d'accueil en Suisse (Surian, 2016) montre le caractère fonctionnel et adaptatif de l'enseignement « submersif » de la langue d'accueil pour des jeunes migrants primoarrivants. Les enseignants croisent systématiquement le travail prévu avec des gestes de régulation constants relatifs aux apprentissages en cours à l'extérieur de l'école. La prise en considération des langues d'origine est quasi inexistante. En revanche, les médiations sémiotiques et culturelles sont constantes. Les dispositifs créés par les enseignants présentent le français comme une langue d'insertion professionnelle. Le travail porte d'abord sur les actes de langage et progressivement sur des genres textuels professionnels.

3.2. *Vers une ingénierie didactique de deuxième génération*

Comment les communautés linguistiques qui vivent en contact avec plusieurs langues peuvent-elles dépasser les modèles monolingues d'enseignement ? Comment mettre au service l'alternance des langues pour faciliter les apprentissages ? L'enseignement plurilingue constitue un domaine d'intervention éducative aujourd'hui indispensable. Pour répondre à la demande sociale, une ingénierie didactique du plurilinguisme est en train de se mettre en place avec trois grands objectifs : identifier les objets d'enseignement prioritaires d'apprentissage en fonction des langues enseignées ; établir une vision intégrée de la pluralité linguistique et des langues enseignées ; développer des démarches et des outils d'enseignement.

Les recherches d'ingénierie didactique plus récentes, que nous avons appelées de deuxième génération, essaient de concevoir des nouveaux dispositifs pour l'enseignement plurilingue (Garcia-Azkoaga & Idiazabal, 2015). Cinq caractéristiques distinguent cette nouvelle génération de travaux :

- la référence aux travaux en didactique des langues réalisés les dernières décennies, notamment sur l'analyse des pratiques dans une perspective de transposition didactique ascendante où les matériaux créés et expérimentés par les enseignants dans les classes sont la base de l'actualisation des curriculums ;
- le travail préalable de modélisation didactique des genres dans chacune des langues étudiées ;

- la prise en considération de l'évolution du dispositif séquence didactique des premiers prototypes créés à la fin du XX^{ème} siècle ;
- la collaboration enseignants-formateurs-chercheurs dans l'élaboration et l'expérimentation des nouveaux dispositifs ;
- l'établissement de critères de validité didactique pour la mise en pratique.

Les dispositifs d'enseignement et les innovations conçues initialement par des experts sont réévaluées et mises en place ensuite par des enseignants. Des recherches ont été réalisées pour accompagner la production de ces dispositifs et pour analyser leur impact, leur communicabilité et leur reproductibilité. Ces études portent sur l'aménagement des innovations pour l'enseignement des langues, examinent la mise en place des innovations proposées et vérifient l'impact par rapport aux attentes escomptées. Le processus d'élaboration et de mise à l'épreuve suit les étapes suivantes : modélisation didactique a priori de l'objet d'enseignement ; conception et planification des projets, des outils et des démarches de mise en pratique ; coordination technique du suivi et des ajustements lors des mises à l'épreuve ; évaluation et bilan final de l'implémentation. Des critères de validité didactique sont établis pour établir ce bilan final.

En guise de conclusion

Dans le cadre de cette contribution, nous avons d'abord présenté une conception théorique qui considère que le langage humain est un système fondamentalement dynamique, au sein duquel se déploient diverses interactions fondamentales, qui concernent les signes comme unités de base aussi bien que les textes comme entités communicatives majeures, et qui a trait aussi aux rapports entre l'activité de langage et les processus et connaissances psychologiques. Les études réalisées dans cette perspective interactionniste ont, depuis Saussure, montré qu'il existe d'un côté un seul langage humain qui se déploie dans le temps et dans l'espace en ces sous-ensembles spécifiques que sont les multiples idiomes en usage dans les communautés humaines ; idiomes ayant les capacités et qualités équivalentes, qu'on les qualifie et saisisse comme des langues officielles, des langues minoritaires ou des dialectes. Ces travaux linguistiques n'ont cependant que récemment abordé les aspects théoriques de contacts entre langue et des représentations translangues que se constituent les usagers dans quasiment toutes les communautés humaines.

La didactique a été plus tôt sensible à cette problématique du plurilinguisme et des relations interlangues, notamment parce que les situations

de l'enseignement des langues dans la quasi totalité des communautés actuelles est marquée par un multilinguisme auquel il faut faire face. Les recherches en ce domaine ont permis de dégager les principes généraux à prendre en considération dans l'enseignement des langues pour assurer un développement du plurilinguisme à l'école. Ces principes concernent aussi bien la nécessité de prendre en considération les facteurs sociolinguistiques externes qui déterminent les interactions entre les langues en présence que les conditions d'enseignement scolaires à respecter pour assurer leur apprentissage à l'oral et à l'écrit. A partir de l'analyse des pratiques effectives des enseignants, une ingénierie didactique spécifique à l'enseignement plurilingue a été mise en place consistant à concevoir et à expérimenter de dispositifs et des démarches intégrées facilitant les passages et les transferts d'une langue à une autre.

Les travaux conduits par Itziar Idiazabal sont particulièrement représentatifs des orientations théoriques et didactiques qui viennent d'être résumées. En adoptant un cadre théorique et une approche didactique d'orientation interactionniste, cette chercheuse a été l'une des premières à prendre sérieusement en considération les situations sociolinguistiques des langues minorées pour aborder leur enseignement formel à l'école. Le statut et les représentations des langues en présence ainsi que les interactions et les transferts lors de l'acquisition ont été toujours à l'arrière-plan de ses travaux.

Du point de vue linguistique, Itziar Idiazabal a adopté systématiquement une position variationniste pour le traitement des toutes les langues en contact étudiées : le euskara ; le castillan, le français et l'anglais. Du point de vue didactique, elle a toujours attribué une priorité au développement de l'expression orale et écrite en immersion comme base de l'enseignement plurilingue. Les objectifs de ses travaux allaient bien au-delà du développement de représentations positives des langues minorées mais visaient à la maîtrise de l'usage effectif de ces idiomes. Pour ce faire, elle a élaboré une ingénierie didactique du plurilinguisme, convaincue que la présence d'outils d'enseignement comme les séquences didactiques facilitait les projets scolaires d'enseignement plurilingue.

Nous avons collaboré avec Itziar Idiazabal depuis des décennies, et sommes heureux et fiers de lui dédier cette modeste contribution.

Références

Almgren Spare, M. (2000). *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskera y castellano*. Thèse de l'Université du Pays Basque.

- Arano R.M., Idiazabal, I., Kaifer A., Larringan, L.M., Ocio, B. (1990). Euskal testuen azterketarako ezaugarri galbahea. In I. Idiazabal (éd.), *Hizkuntzaren Psikopedagogia. Testu motak. Funtzionamendua eta didaktika* (pp. 149-210). Bilbao : Labayru.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue. Hommage à François Rastier. *Texte*, disponible sur <http://www.revue-texto.net/>.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique des discours. In J.-M. Barbier & M. Durand (éd.), *Sujet, activité, environnement : approches transverses* (pp. 105-134). Paris : PUF.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Bota, C. (éd.) (2010). *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève : Droz.
- Bronckart, J.-P. & Chiss, J.-L. (2002). Articles « Didactique », « Didactique des disciplines », « Didactique de la langue maternelle ». *Encyclopedia Universalis*.
- Bulea, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir : le potentiel développemental des « figures d'action ». *Estudos Linguísticos / Linguistics Studies*, 3, 135-152.
- Bulea Bronckart, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement*. Saarbrücken : Presses académiques francophones.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Constantin, E. (2005). Linguistique générale. Cours de M. le professeur F. de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 58, 71-289.
- Coseriu, E. (1987). Los universales del lenguaje (y los otros). In *Gramática, semántica, universales* (pp. 148-205). Madrid : Gredos.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- De Pietro, J.-F., Dolz, J., Idiazabal, I. & Rispail, M. (2000). L'oral en situation scolaire : vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral ? *LIDIL*, 22. 120-139.

- Dolz, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In : B. El Barkani & Z. Meksen (éd.). *Pladoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail*. (pp. 21-50). Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Lille : Septentrion.
- Dolz, J. & Idiazabal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU.
- Dolz, J. & Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, 12, 82-97.
- Dolz, J. & Warthon, S. (2008). Un approche socio-didactique comparée de l'enseignement des langues. Le rôle des langues de première socialisation. In : S. Hanhart, A. Gorga, M.-A Broyon & T. Ogay (éd.) *De la comparaison en éducation* (pp. 282-305). Paris : L'Harmattan.
- Francis, D. & Hester, St. (2004). *An invitation to Ethnomethodology*. London : Sage.
- Garcia-Azkoaga, I. & Idiazabal, I. (éd.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la enseñanza plurilingüe*. Bilbao : Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York : MacMillan.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Garro, E. (2007). Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa. Les débats en basque. Analyse des discours rapportes. Thèse de l'Université du Pays Basque.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF. [Edition originale : 1984].
- Goodwin, Ch. (1981). *Conversational organization : interaction between speakers and hearers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Greenberg, J. (1966). *Language universals, with special reference to feature hierarchies*. The Hague : Mouton.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- Idiazabal, I. & Dolz, J. (2013). Diversidad lingüística y formación plurilingüe. In J. Dolz & I Idiazabal (éd.). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 10-27). Bilbao : Servicio de Publicaciones de la UPV/EHU.

- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (1997). Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 10, 107-126.
- Ivanova, I. (2012). *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Jakubinskij, L. (2012). Sur la parole dialogale. In I. Ivanova, *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole* (pp. 55-159). Limoges : Lambert-Lucas.
- Kostulski, K. (2005). Activité conversationnelle et activité d'analyse : l'interlocution en situation de co-analyse du travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (éd.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications* (pp. 57-75). Louvain : Peeters.
- Lascano, B. (2016). *Étude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque*. Thèse de l'Université de Pau et des Pays d'Adour (France).
- Maingueneau, D. (1998). *Les tendances françaises en analyse du discours*. Conférence donnée à Osaka le 12 novembre 1998. <http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>
- Manterola, I. (2011). *Euskarazko murgilketa haur bezkuntzan : euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta diktikoa*. Université du Pays Basque, Thèse européenne.
- Marquilló Larruy, M. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Les Cahiers FORELL.
- Mead, G.H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF [Edition originale : 1934].
- Mondada, L. (2005). L'exploitation située de ressources langagières et multimodales dans la conception collective d'une exposition. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (éd.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : concepts, méthodes et applications* (pp. 135-154). Louvain : Peeters.
- Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S. (éd.) (1996). *Interaction and Grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Berne : Peter Lang.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.

- Rispail, M. et Collectif Sociodidactique (2019). *Abécédaire de sociodidactique – 65 notions et concepts*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Londres : Blackwell.
- Sainz Osinaga, M. (2000). *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika*. Thèse de l'Université du Pays Basque.
- Saussure, F. (de) (1922). Sur le nominatif pluriel et le génitif singulier de la déclinaison consonantique en lithuanien (1894). In Ch. Bally & L. Gautier (éd.), *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure* (pp. 513-525). Genève : Sonor.
- Saussure, F. (de) (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Saussure, F. (de) (2011). *Science du langage. De la double essence du langage*. Genève : Droz.
- Schegloff, E.A. (1992). Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 98, 1295-1345.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Les objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse as social interaction : a study of news discourse*. Londres : Longman.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF [Recueil de textes parus de 1884 à 1918].
- Surian, M. (2016). *Didactique du français et accueil des élèves migrants*. Berne : Peter Lang.
- Volochinov, V.N. (1981a). Le discours dans la vie et le discours en poésie. In T. Todorov (éd.), *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique* (pp. 181-215). Paris : Seuil [Edition originale : 1926].
- Volochinov, V.N. (1981b). La structure de l'énoncé. In T. Todorov (éd.), *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique* (pp. 287-316). Paris : Seuil [Edition originale : 1930].
- Volochinov, V.N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges : Lambert-Lucas [Edition originale : 1929].
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [Edition originale : 1934].
- Vygotski, L.S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : Delachaux et Niestlé [réédition en 2010, Paris : La Dispute ; rédigé en 1927].

Mintzaira, testua, generoa: interakzionismo sozio-diskurtsiboaren talaiatik

Language, text, gender:
From the perspective of socio-discursive interactionism

Luis Mari Larringan, Ines M. Garcia-Azkoaga, Leire Diaz-de-Gereñu
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Lan honen helburua da interakzionismo sozio-diskurtsiboaren (ISD) kontzeptu nagusiak irakurlearen helmenean modu errazean jartzea. Hizkuntza-irakasleen artean zein hizkuntzalarien artean gero eta sarriago entzuten dugun testu-nozioa ardatz hartuta, haren funtzionamenduari lotutako oinarri-oinarrikoak diren bost kontzeptu edo kontzeptu-bikoteren gaineko hegaldia egingen du; haien azalpena modu erabilgarri batean eskaintzen da, bereziki hizkuntza-irakasleei begira.

Gako-hitzak: mintzaira; testua; testu-generoa; interakzionismo sozio-diskurtsiboa.

Abstract

The aim of this paper is to clarify some of the main concepts of the socio-discursive interactionism (SDI). It focuses on the notion of text, which is increasingly used among both language teachers and linguists. The chapter explains five concepts or pairs of concepts which are related to the notion of text, and is especially addressed to language teachers.

Keywords: verbal behaviour; text; text genre; socio-discursive interactionism.

Eskerrak

Lan hau HIJE taldeak, ondoren ELEBILAB, ikerketa-proiektuetarako jasotako dirulaguntzen babesaren ondorio da eta Eusko Jaurlaritzak egun diruz lagundutako IT-983-16-10 proiektuaren barruan burutu da.

1. Aurkezpena

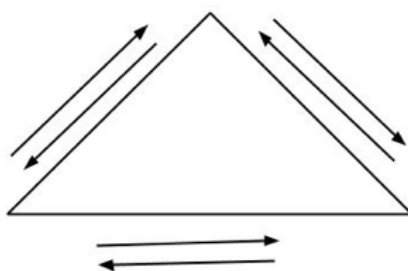
Ondoko lerroetan interakzionismo sozio-diskurtsibo (ISD) gisa definitzen den gogoetak testuaz eta testu-generoaz esaten duena ekarri nahi dugu. Azalpena ez da berria, lehen ere zabalago eskaini izan dugu-eta (Larringan, 2009). Oraingoan, baina, laburpentxo hau hizkuntza-irakasleari begira egina dago. Zerbait arina izan nahi, planteamenduaren zernolako guztiak ematen aritzerik ez dugu eta. ISD ildotiko planteamendua ez da gure artean erabat arrotza, seguruenik izango baitu beronen berririk euskararen irakasleak. Halere, hemen alderdi jakin eta garrantzitsu baten gainean esaten dena gogoratu gura dugu, testuaz hain zuzen.

ISD gogoeta Genevako Unibertsitateari dago lotua. Ez da autore bakar batek osatua, ez da autore bakar batera mugatzen, ezagunena eta aintzindari Bronckart (1996) autorea eta haren erreferentziatzko lana badugu ere. Gogoeta honen ibilbidea, jatorrian, arnasa handikoa da: gogoeta filosofiko, linguistiko, soziologiko eta didaktiko baten ondorioa da, hain zuzen, jakintza-eremu horien gaineko kritika eta analisisietatik sortua. Talde-lana da eta planteamendu intelektual oso bat egiten du. Ikusi, bestela, lan hau osatzen duen monografian bertan egiten den ekarpena (Bronckart eta Dolz, 2020).

Hona hemen nabarmendu nahi ditugun puntuak: a) Mintzaira eta haren funtzionamendua, jarduera eta ekintza den aldetik. b) Testua: izaera, osaera eta ezaugarriak. c) Generoa: definizioa eta testuaren eta generoaren arteko erlazioa, saihestu ezineko bikotea berau.

Irudi geometriko batez bistaratuko dugu esatekoa:

MINTZAIRA: Jarduera eta ekintza



TESTUA: Testua eta testuingurua

GENEROA: Produktorako plataforma

I. IRUDIA

Testua/mintzaira-ekintza/generoa erlazioa

Triangeluaren (grafikoaren) erpinak erreferentziazko hiru puntuak edo hiru aldeak ditugu. Gainera, haien arteko (ko)erlazioak eta loturak ere errepresentatzen ditu. Aldeak beren artean konbinatzen dira, elkarrekiko koerlazioan: nozio-bikoteak dira, batak bestearekiko joan-etorrian funtzionatzen duelarik. Mintzaira-ekintzara hurbildu nahi duenak, testura jo behar du, eta testuan generoarekin topo egiten du; ondoren, berriz mintzaira-ekintzara itzuliko da. Ondo erreparatuz gero, ziklo bat osatzen dute.

Gatozen hiru puntuak banan-banan azaltzera.

2. Mintzaira: jarduera eta ekintza

Mintzaira giza jarduera da, giza jarduera guztietan ugariena eta bereziena. Mintzairaren ezaugarri bat ekintza da, hobeto esanda, elkarrekintza. Ez dago lengoia bere horretan eta zuzenean «harrapatzerik», soilik zeharbidez irits gaitezke haren barnera, zehazki testu bidez, testuak baitira hitzezko jardueren eta ekintzen gauzatze edo materializazio enpirikoak. Maiz entzun dugu hizkuntza ez dela esateko bide bat bakarrik, egiteko bide bat ere badela. Zerbait esatekoa ez baina zerbait egitekoa dela. ISDaren perspektibatik hizkuntza-ekoizpen oro, hots, testu oro, hitzezko ekintzaren lorratz edo aztarna materiala da, giza esku-hartzearen emaitza, non alderdi linguistikoez gain presente dauden faktore sozialak, kulturalak eta historikoak ere.

Gauzak horrela, hizkuntza-irakasleak presente izango du hizkuntzalaritzaren —eta hizkuntza-irakaskuntzaren— benetako aztergaia ez direla formak «bere baitan», ezta ere esanahiak ere, baizik eta ekintzen adierazleak direla, gizartean sortuak eta giza premiei lotuak. Beraz, aukera sintaktiko eta sintagmatikoak gainditzeko ahaleginak egin beharko ditu hizkuntza-irakasleak. Edo, beste modu batera esanik, alderdi horiek integratzeko kalkuluak egin beharra du, zein bere garaian kontuan hartuta. Behin batetako «credo» ofizial hura, hau da, hizkuntzalaritza klasikoarena, hizkuntza egitura linguistikoen alderdi formaletara errenditzen duena, erabilera komunikatiboaren gaineko gorabeherak kanpo edo bigarren maila baterako uzten dituenak, balio gabe geratu da, deskripzio molde horrek ez baititu hiztunak komunikatzeko baliatzen dituen hizkuntzaren alderdi guztiak besarkatzen. Hizkuntza-irakasleak hizkuntzaren alderdi sozialak eta produktu sozialak —testuak— noiznahi eskainiko dizkie ikasleei. Narrazio bat gauzatzea, edo iritzi-testu bat bideratzea, ariketa linguistikoa bat baino zerbait gehiago da Garcia-Azkoagak eta Diaz-de-Gereñuk (2020) monografia honetan bertan erakusten duten bezala.

3. Testua: izaera, osaera, funtzionamendua

3.1. *Testuaren izaera*

Testu enpiriko oro, esan bezala, mintzaira-ekintza baten ekoizpena da, subjektu indibidual batek testuinguru jakin batean asmo komunikatiboaren premien eraginez sortua. Eta, hortaz, komunikazio-premia horiek asetzeko burutua. Sortze edo emate hori giza jarduera kolektibo eta sozial baten barruan gertatzen da. Horrela, testua elkartruke komunikatiborako hitzezko unitate nagusia litzateke. Komunikazio-beharrak nolako, testu moldeak ere halako esan ahal da. Zera esan dezakegu, mundu naturalean bezala, fenomeno soziokulturalak ere aldatu egin ohi direla. «Pastorala» deitutako generoa, adibidez, erlikia bihurtu zaigu, komunikazio molde zaharkitua. Sortu berria dugu, ostera, «bloga»; eta zaharberritua «ipuin-kontalaritza», orainaldia iraganetik duena.

3.2. *Testuaren barne-osaera*

Jo dezagun aurrera. Aurreko lerroetan mintzaira-jarduera ezer baino lehenago ekintza dela esan da, eta zehazki mintzaira testuetan materializatzen dela. Baina baieztapen hori zabala da, orokorregia. Komeni da gehiago zehaztea. ISDaren planteamenduak aurrera egiteko bide bat proposatzen du, **arkitektura testualaren eredua** izenekoa. Bertan, testuaren barne-osaera eta antolamendua azaltzeko aukera ematen zaigu.

Testuaren barne-osaera azaltzeko hostorearekin konparazioa egiten da. Esaten da, nola hostorea ebakitzean geruza ezberdinak agertzen diren, testuan ere hiru geruza bereizi ahal direla. Honelatsu:

1. **Azpiegitura orokorra**, berau da egitura sakonena, eta haren osakinak honakook dira: a) testuaren *egitasmu orokorra*, zein eduki tematikoaren banaketari lotzen zaion; b) *diskurtso motak*, hau da, testua osatzen duten segmento motak (ikus geroago); c) sekuentziak eta beraien antolamendua biltzen duen geruza (ikus Adam (1992, 1999) autorearen sailkapena). Oro har, azpiegitura izeneko dimentsio honetan egituratze-arazoak ekartzen dira. Ohar bedi, diskurtso mota eta testu-generoa kontzeptu bestelakoak direla. Geroago esango da zertan diren ezberdinak.

Hona, argigarri gisa, kasu birtual bat: urliak bere burua lanpostu baterako aurkeztu du. Hautagai horri ez dela onartua izan esan behar zaio-larik, nola jokatu du egileak? Nola adieraziko dio baztertua izan dela? E-maila bidaliko dio? Telefonoz esango zaio? Edota gutun bat bidaliko

dio? Bestalde, zer bide diskurtsibo baliatuko du? Azalpen bat emango dio? Bertsoan zuzenduko zaio? Dakigunez, xede berbera bete daiteke eta informazio berbera eman, testua hainbat era desberdinetan antolatuz. Erabaki horiek berbalitate-mailakoak dira, mintzaira-unibertsokoak: ez linguistikoak. Unitate linguistiko jantzi gabeak. Bere horretan ez direla errealitate linguistikoak, alegia.

2. **Testualizazio-mailako geruza.** Geruza honetan aurreko edukia berrantolatu egiten da eta modu linealean gauzatzen. Gauza bat da azalpen bat eman gura izatea, azalpen proiektu bat izatea alegia, eta besterik —eta larriena seguruenik— proiektu hori lerropean jartzea, unitate «diskretoetan» ematea. Oraingo honetan, testu-itxurapean jartzeko mekanismoak eta unitateak erabili beharra dago. Esaldiak, enuntziatuak euren artean artikulatu eta lotu egin beharra. Horra kohesio eta konexio estrategien eta mekanismoen beharra. Mekanismo hauek, aurrekoak ez bezala, entitate linguistikoak dira.

3. **Hirugarren geruza** ardua enuntziatiboarena eta modalizazioarena da, non hiztunak adierazpenari edo esandakoari aitortzen dion baliozkotasun-maila agertzen den. Modalizazio-maila ere esaten zaiona. Geruza hau pragmatikoa da, eta testuari koherentzia ematen dio. Kontuan hartze enuntziatiboaren mekanismoak eta bitartekoak baliatzen dira (*omen, nire ustetan, badirudi...*). Ikus daitekeenez, geruza honetako mekanismoak ere izaki linguistikoak dira. Bere egiletasuna agerian utziko du, inplikazio- eta elkarreragin-maila adieraziz.

Puntu hau bukatu aurretik, ohar argigarri bat erantsi nahi dugu; ISDaren ildotik, testuari ekiteko hiru behatoki edo adiera bereizi ahal dira: a) *jenerala* edo orokorra; adiera honetan testua bere zentzu zabalean hartzen da; tradizio luzeko erabilera izan du historian zehar; b) adiera *espezifikoa* (izaera generikoari dagokiona); c) *indibiduala* edo partikularra (ale bakarra den aldetik). Hemen, ISDaren planteamenduari jarraiki, interesatzen zaigun adiera «espezifikoa edo generikoa» da. Beste biak oraingoz baztertu egingo dira.

3.3. *Testua eta testuingurua*

Lehen begiratu batean, hiztuna instantzia indibiduala dela pentsa daiteke. Bera dela testuaren egile bakarra, jaun eta jabea. Autonomia eta askea dela kanpotiko zamarik gabea.

Nolanahi ere, testua-testuingurua problematika planteatzea ezinbestekoa da, teorizatu eta formalizatu beharrekoa. Hizkuntzaren erabilera

erreal guztiek testuinguru bere-berea daukate: egoera, hiztuna, mintzai-dea, jarrera, pasakorrak izateaz gain eragina izan ohi dute testuan. Bariazio txikiak —aldaki— ere eragina du testuaren osieran. Baina zer erlazio dago testuaren eta testuinguruaren artean? Guztiz arbitrarioa ote? Zeintzuk dira testuinguruko parametroak edo faktore eragileak? Zeintzuk dira aldaki pertinenteak? Posible al da parametroak identifika-tzea?

Ekar dezagun ISDak proposatzen duen eredia edo teorizazioa.

Testuingurua hiru parametro multzok osatzen dute:

1. **Produktzio-egoerako baldintzen** irudikapenen multzoa:

- a) Ekoizlearena (Ek).
- b) Ekoizle kidearen irudikapena (E-kidea).
- c) Espazioarena (E).
- d) Denborarena (D).

2. **Interakzio sozialeko** balioen irudikapena. Ondoko faktoreena:

- a) Helburu sozialarena (H).
- b) Espazio sozialarena (ES).
- c) Destinatarioarena edo hartzailearena (D).
- d) Bidaltzailearena (B).

3. **Aurreko multzoak konbinatuz geroko parametroak**

Testuingurua gehiago zehazteko beste urrats bat eskaintzen da.

Diskurtsoak mundu formalen (irudikapen kolektiboen) eta mundu indibidualen (irudikapen indibidualen) interfazean sortutako irudi-kapen *semiotizatuak* dira. Irudikapen horien artean bi operazio mota gerta daitezke, bi haustura motari dagozkionak. Batetik, «konjuntzio-eragi-keta» genuke, zeinaren bitartez mintzaira-ekintzaren denbora eta tes-tuan zehar erabiltzen diren edukien denbora koordinatu bereko enun-tziatzen diren, AZALDU izeneko ordena sortuz. Baina daitekeena da, bi koordinatu horien artean konjuntzio ez, baizik «disjuntzioa» edo aldentzea enuntziatzea; hortik sortutako ordenari KONTATU deritzo. Beraz, bi diskurtso-ordena ditugu. Bestalde, bi diskurtso-ordena horietako bakoitza bikoiztu egin ahal da bi mundu diskurtsibo-tan; aldentzea oraingo honetan, agenteen antolatze-era kontuan hartuz egingo da: korrespondentzia gerta daiteke mintzaira-ekintzako agen-teen eta testuan zehar agertzen direnen artean (INPLIKAZIOA, ez dago aldentzerik), edota, alderantziz, haustura edo etena enuntzia dai-teke (AUTONOMIA).

Beste hitzetan esanik, *inplikatur/autonomoa* oposizioa, AZALDU eta KONTATU diskurtso-ordenekin konbinatzen ahal da, eta horrela lau mundu diskurtsibo bereizten dira; bi AZALDU ordenakoak, eta beste bi KONTATU ordenakoak, honelatsu (ikus 1. taulako eskema):

- a) +azaldu mundua, +konjuntzioa, +inplikazioa = testu edo diskurtso girotua; interakziozko diskurtsoa (3. eta 4. adibideak).
- b) +azaldu mundua, +konjuntzioa, +autonomia = testu teorikoa (5. eta 6. adibideak)
- c) kontatu mundua, +disjuntzioa, +inplikazioa = narrazio interaktiboa (1. adibidea)
- d) kontatu mundua, + disjuntzioa, + autonomia = narrazioa (2. adibidea).

Hona (1) adibidea, non edukia «askatasunari kantatzen dio» eta eduki horren enuntziatze-egoera bi-biak bateratuak azaltzen diren.

- (1) «Besteak beste, askatasunari kantatzen dio Lertxundik diskoan. Miarritzen ariko da gaur, eta, lan horretako kantuak ez ezik, abesti zaharrak ere abestuko ditu.»

Beste honetan (2. adibidea), ostera, bi muturrak, edukia eta produkzio-egoera, elkarrengandik aldenduak daude, disjuntzio-operazio bati esker:

- (2) «Besteak beste, askatasunari kantatu zion Lertxundik, Miarritzen, atzoko jardunaldian. Horretarako bereak eta beste batzuen kantuak ere abestu zituen, zaharrak barne.»

Adibide gehiago:

- (3) «Gaurko egunkariak jasotakoaren arabera, bihar greba egingo dute enpresa horretan.»
- (4) «Hemendik hara 50 km baino gehiago dago.»

Ikus daitekeenez, ezina da jakitea zein den termino batzuen balioa edo zentzua asmatzea, hala nola: «nik», «zuk», «bihar» «hemendik» «hara»... (3), (4) adibide horietako balioak konjuntziozkoak eta inplikaziozkoak dira.

Ondorengo zatitxoak beregainak dira, autonomoak (5), (6):

- (5) «Euskal alderdiek «zentralizazioa eta konponbide falta» salatu dituzte. Espainiako indarrek beren hautagaiak defendatzera mugatu dira.»

(6) «Bilbotik Donostiara 50 km daude.»

Eskemaren laguntzaz esanda:

I. TAULA

Munduen koordenatu orokorrak (Bronckart, 1996)

		Denbora-ainguraketa	
		Konjuntzio- operazioa	Disjuntzio-operazioa
		AZALDU	KONTATU
Agenteen arteko erlazioa	Inplikazioa	Diskurtso interaktiboa	Narrazio interaktiboa
	Autonomia	Diskurtso teorikoa	Narrazioa

Bronckartek (1996) beste diskurtso mota bat ere bereizten du, «mixto»a hain zuzen: diskurtso interaktibo-teorikoa izenekoa.

Mundu diskurtsiboak eragiketa psikologikoen arabera zehaztu ditugu. Baina, planteatu beharra dago zein litzatekeen mundu diskurtsibo bakoitzari egokitzen zaion hornidura linguistiko esanguratsua, hots, zer-nolako semiotizazio linguistikoa zor zaion bakoitzari. Jakina, hori berezko hizkuntza natural bakoitzaren arabera egin behar da, operazioak burutzeko erabilitako hizkuntza-unitateak ez baitira berak hizkuntza batean edo besteetan. Lan enpirikoak —analisi distribuzionalak— egin beharra dago modalitate hauek konprobatzeko.

Testuaren eta testuinguruaren arteko erlazioa ez da automatikoa, non testuinguru jakin bati testu-genero bera egokitzen zaion, ezinbestean. Elkarren dependentzia dago, baina ez da zuzena edo automatikoa. Lotura askea da eta hitzunaren arabera gertatzen da.

Honela sortutako testuak eta testuinguruko balioak arketipikoak dira, oso zabalak eta abstraktuak, benetako testuetatik (diskurtsoetatik) urrun geratzen direnak. Baina lehenengo hurbilketa bat da.

4. Generoa

Egoeraren eta hizketa-ekintzaren ezaugarrien arabera igorleak hautatzen duen testu tankerari deritzo generoa. Testuaren ezaugarri nagusia da. Historian zehar ondutako praktika eta portaeretatik sortua da. Hizkuntza bateko hiztunak normalean testu molde ezberdinak izan ohi ditu eskura (edo mendera ditzake) eta horietatik bat aukeratzen du bere ekintza bideratzeko. Ondoen deritzona. Baina, behin bat aukeratuz gero, generoaren exijentziak zaindu beharko ditu.

Gizartean erabiltzeagatik, generoak esanahia bereganatu du, balio semiotiko bat hain zuzen. Bizitza errealean beharrezkoak suertatzen diren komunikazio-zereginak bideratzeko landu dira generoak, desberdinak premien arabera. Malguak, bai, baina konbentzionalitate-maila batekoak. Hitzuna, mintzatzean, generoaz baliatu ohi da.

Adibidez, igongailuan burututako elkarrizketa batek lehen agurra izango du normalean, eta azken agurra. Eskematxo erregularra dela uste dugu. Tesi-lanak eskema boskoitza izango du, hiztunak gorde beharrekoa: sarrera, ikuspegi teorikoa eta metodologia, emaitzak eta eztabaida, eta, azken konklusioak. Eskema urratzeak buruhausteak ekarri ahal dizkio. Ipuin batek beste eskema bat du: hasierako egoera, korapiloa eta aurkaritza, ekintzak eta ondorioak, bukaera, morala. Eta abar.

Hiztunak sor ditzakeen testuak oso ezberdinak dira. Baina ezberdintasun horiek gorabehera ezaugarri amankomunak antzeman daitezke, honako edo halako antzekotasunak dituzte, betiere gizartean esanguratsuak bilakatu direnak. Exijentzia egonkortuak. Antzeko azpiegitura, antolamendu asmagarria, gisa honetako edo halako testu-antolatzaileak, honako edo halako kohesio-mekanismoak, adizkera... Konstante horiek testuaren genero-izaera ezaugarritzen dute, «konfigurazio» modura emanak. Konfigurazio diogu, zeren marka bat bakarrak ez du testua genero bateko egi-ten. Ikerlariari dagokio konfigurazioa irudikatzea.

Demagun aita batek bere semeari aholku bat eman nahi diola: etxera berandu ez etortzekoa. Normalean erabili ohi den forma eman ahal dio bere ekintzari, edota ipuin bat kontatu, edota bertsoan aritu. Edozein kasutan, zein ere den hautatu moldea, molde horri zor zaion «itxura» eman beharko dio, eta barne-osaera eta zenbait alderdi errespetatu.

Oraingo honetan eguraldiaren berri eman nahi du hiztunak. Egunkarietako moldeaz baliatu ahal da, edota ipuin bat kontatu, honelatsu:

- (7) «Bazen behin baten jaun boteretsu bat. Eguraldi zuen izena, eta lainoen, eguzkiaren, euriaren... jabea zen. Oso kapritxosoa zen. Hain

kapritxosoa zen, bere herritarrak kokoteraino zeuzkan: batean elurra, bestean haizea... Halakoren batean herritarrek zeozker egitea erabaki zuten...»

edota daitekeena da bertsoan ematea, betsolaritzaren ezaugarriak errespetatuz gero. Eta horrela.

Argigarria da ondorengo zatitxoa:

«En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; [...]. Una función determinada (científica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables.» (Bajtin, 1998 [1979]: 254)

5. Testua/generoa bikotea: zer harreman?

Bikote honi buruz zerbait esan beharra dago, hizkuntzaren didaktikarako aplikagarria iruditzen zaigu eta.

Testua/generoa nozioen arteko ko-erlazioa bi-unibokoa da, esan nahi da, bi noranzkotan operatzen duela: testutik generora noranzkoan eta, alderantziz, generotik testura noranzkoan. Testuetatik abiatuz mintzapraktika horien moldea deskribatzera jo dezakegu. Hipotesi bati eutsiko diogu lan horretan: testuak ez dira berehala asmatutako errealitateak, hutsetik sortuak, baizik eta badirela testuen artean antzekotasunak, errutinak, testua osatzeko modu konbentzionalak, sozialki egonkortuak, semiotizatuak, aldeztuak aurretik identifikatzeko modukoak... Eta ezaugarri horiekin guztiekin konfigurazio bat egin ahal da, testuaren generotasuna jasotzen duena. Testuaren izaeraren deskripzio-lana da, bereziki ikerlariari dagokiona, testuetatik generorako ibilbidea da. Besterik ezean, generoari buruzko deskripziorik ezean, intuizioz baliatu beharko da.

Baina alderantzizko bidea ere errentagarria da. Oraingo honetan, generoa plataforma gisa erabil daiteke, testu jakin bat egiteko informazio-iturri gisa. Testu jakin bat ekoizteko erreferentzia gisa erabil daiteke generoa. Formatu modura. Alderdi honetatik generoak produkziarako plataforma modura funtzionatuko luke. Gidari gisa. Ibilbide hau propio dagokio hizkuntza-irakasleari.

Esan berriak badu ondorioz: irakasleak testu bat egitea modu orokorrean (holistikoan) eskatzen badio ikasleari, zaila irudituko zaio zeregin,

seguruenik asmaezina, baldin eta testu-generoaz ezer gutxi esan badio irakasleak. Berehala asmatuko duela pentsatzea espejismo hutsa da. Testu librea, hutsetik sortua eta berehala asmatua, ezinezkoa da. Hiztunak, arrakastarik izango badu, burutu beharreko testuaren gaineko ezaguzak behar ditu izan eskura.

6. Adopzioa/adaptazioa

Ezer baino lehen, ohartxo bat bi kontzeptu hauen deitura dela-eta. ISDaren hurbilketan «*Adoption/Adaptation*» agertzen da. Gaztelaniaz «*apropiación/transformación*» erabiltzen da. Dena esan behar eta, geure gustukoa da azkenengo hau.

Zeri egiten dio erreferentzia? Generoen apropiazioa eta transformazioa giza jardueraren barnean kokatzen da.

Generoak ez dira sortu soilik antzeko ezaugarriak partekatzen dituzten testu moldeak identifikatzeko, hori baino zerbait gehiagorako ere balio baitute: hizkuntza-erabilerak alde zurretik asmatzeko bitartekoak ere badira. Giza aktibitatea dinamikoa da; ondorioz erabilerak ere bai. Generoak kultura eta gizartearen menpeko dira. Horren arabera, komunikazio modu ugari eta ezberdinak sortzen ari dira, edota berriztatzen. Batzuk, teknologiarik esker, jaio berriak dira (Power Point-a, WhatsApp-a, blog-a, SMSa...), beste batzuk hil egin dira (pastolara esate baterako, dagoeneko erlikia da), beste batzuk berriztatu egin dira (bertsogintza, kontalaritza...). Ez dago genero sorta mugatu bat. Dinamika honek badu ondoriorik hizkuntzaren erabileran eta irakaskuntzan.

Ekartze/egokitze horren dialektika eta dinamika jaso nahi da puntu honetan.

Kasu batzuetan «maniobrabilitate» aukera gutxi izango da. Produkzio-egoera batek (produkzio-baldintzak) irmoki lotzen baitu ekoizlea. Beste zenbaitean askeago aritu ahal da hiztuna. Publizitate-testuak, adibidez, ez du eskela batek duen zurruntasuna, baina baditu beti ere osaera-estrategia jakinak (eta aurretiaz asmagarriak, identifikagarriak). Edozein modutan inoiz ere ez da arbitrarioa.

7. Adibide bat aztergai: albistea

Goiko ataletan azaldutakoak adibide baten bidez erakusteko, idatzizko albiste bat ekarriko dugu jarraian.

18 EUSKAL HERRIA

ASTEARTEA, 2007KO URRIAREN 9a BERRIA

LANGILE BAT HIL DA EIBARREN, BASOAN LANEAN ARI ZELA ZUHAITZ BAT GAINERA ERORITA

Urtea hasi zenetik lanean gutxienez 95 lagun hil direla salatu du LAB sindikatuak

ERREDAKZIOA

Bilbo

Etenik ez dute lan istripuz izandako heriotzek. Atzo bertan basoko langile bat zendu zen Eibarren (Gipuzkoa), zuhaitz batek azpian harrapatuta. Hildakoak (H.O.R.) 37 urte zeuzkan eta Hermanos Vera enpresarentzat egiten zuen lan.

JON ARGÁ / ARGAZKI PRESS

Goizeko bederatzi eta erdiak inguruan gertatu zen istripua, Txonta auzotik gertu dagoen mendi batean. Osalan Laneko Segurtasun eta Osasunerako Euskal Erakundearen arabera, hildakoaren beraren arduragabekeriak eragin zuen istripua. Pinuak mozten zebilen eta, halako batean, lankidearengana joan zen, hura pinu bat mozten ari zela ohartu ez, eta kolpe latza hartu zuen. Zuhaitzaren azpian harrapatuta zendu zen. Segurtasun tarte ez errespetatzea leporatu dio Osalanek hildakoari.

Sindikatuak oso bestelako salaketa egin dute, ordea. Basogintzan diharduten langileei ia prestakuntzarik ematen ez dietela kritikatu du Euskadiko CCOO: «Prebentzioaz ahaztuta daude sektoreko enpresaburuak eta Administrazioa». Segurtasun neurriak ez betetzea eta arazoari ez ikusiarena egitea egotzi die, hurrenez hurren. CCOO, beraz, premiazko deritzo sektoreko prebentzio arduradun kargua sortzeari.

Izan ere, istripu ugari gertatzen dira basogintzan. Aurten, ordea, gutxienez 95 behargin zendu dira Euskal Herrian, LABek egindako zenbaketaren arabera betiere.

Has gaitzen ohar argigarri batzuekin.

Esan dezagun ondoko lerrook adibide- edo ilustrazio-funtzioa dutela. Batetik, aurrerago egindako planteamendu teorikoaren ilustrazio izan nahi

dute, eta, bestetik, narrazio-generoarekiko konparatze-muturra. Edozein kasutan kontzienteki «akats metodologiko» bat egiten dugu: testu-generoaren ale bakarraren ezaugarriak genero osoari hedatzea, eta hori, berez, tranpa metodologikoa da. Era berean, ez digu konparazioak egiteko aukerarik ematen. Ordea, aztertzen den testu hau erabileraren adibide enpirikoa da, eta gizartean, eta espezifikoki hedabideetan agertzen den erreferentziatzako erabilera baten erakusle ere bada.

Ez da azterketa betea eta behin betikoa egin nahi, testu literarioen iruzkinetan egin ohi den bezala, zeinetan alderdi bitxiak eta bakarrak lehenetasuna duten. Alderdi espezifikoetan dugu interesa, hau da, generikoetan, testu-generoarekin lotutako alderdietan, alegia.

Izan ere, soilik testu bakar bat izanik, nola litzateke posible konparaketa egitea, bai erregulartasunei dagokienez bai eta beste testu batzuekiko konparazioetan? Gure helburua den modukoa delarik, zilegi bekigu intuizioz baliatzea. Izango dira gerora azterketa zorrotzagoak eta metodologikoki zuzenagoak. Adibide gehiago nahi duenak, dena den, han-hemenka aurkituko ditu beste testu batzuen gainean egindako azterketak (Larringan, 1996; Larringan eta Idiazabal, 1998; Garcia-Azkoaga, 2003, 2018; Garcia-Azkoaga eta Diaz-de-Gereñu, 2009; Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2015; Idiazabal eta Garcia-Azkoaga, 2005; Larringan, Idiazabal eta Garcia-Azkoaga, 2015, Diaz-de-Gereñu, 2016, besteak beste).

Testua mintza-jarduera baten materializaioa dela esan dugu. Eta betiere ekintza bat duela xede. Komunikazio-egoera eta premien arabera xede ezberdinak izanik, planteatzen da ekintza horiek bideratzeko testuak ere ezberdinak izango direla. Zer komunikazio-helburu du albiste-testuak? Oro har, honakoa: gertaera bati lotutako berri bat ematea, jazoera baten nondik norakoak azaltzea gizartekideei. Zerbait kontatzen duen arren, informazio bidezko ekintza betetzen du, ipuin-narrazio testuetako ekintzaz bestelakoa.

Gatozen gure testura. Marko teorikoaren eta metodologikoaren arabera, alderdi hauen berri eman behar dugu azterketan: komunikazio-egoeraren testuingurua, testuaren azpiegitura, testualizazioa (testuratze-mekanismoak: konexioa eta kohesioa) eta kontuan hartze enuntziatiboen mekanismoak (ahotsen kudeaketa eta modalizazioak).

Komunikazio-egoera/Testuingurua

Testuaren izaerarekin lotutako alderdia da. Komunikazio-egoeraren eta testuinguruaren arabera hartzen baitu testuak bere ezaugarritze generikoa.

Agerikoa den bezala, testua euskarazko egunkari batean argitaratutako albiste bat dugu. Albisteak gertatutako lan-istripu baten berri ematen du eta, dagokionaren arabera, egunkariaren sail jakin batean kokatuta dago. Testuan bertan agertzen dira, gainera, egilearen izena eta data zehatza.

Subjektu indibidual batek testuinguru jakin batean, une jakin batean eta asmo komunikatibo jakin baten eraginez sortutako komunikazio-unitatea dugu. Gorago esan bezala, sortze hori giza jarduera kolektibo eta sozial baten barruan gertatzen da eta, alde horretatik, testua elkartruke komunikatiboaren eskakizunetara egokitzen da.

Testuaren barne-osaera behatzeari ekin beharko diogu azterketarekin jarraitzeko. Alor horretakoak dira testuaren azpiegitura, testualizazioa eta kontuan hartze enuntziatiboa.

Testua idatziz burutua dago eta orrialdeak —agertokiak— baditu beste zenbait informazio-puntu, teknologiari esker bideratuak: grafismoa, letra-kera, argazkia... eta bestelakoak: titulua, zinta, goititulua, goiburua eta azpititulua, leihoa, tarteko titulua, argazki-oina, testu barnea edo enborra, eta azken iruzkina. Tipografia eta grafismoa ere presente daude. Atalen artean badaude bestelako ezberdintasun batzuk ere: izenburua eta azpi-izenburua kategoria (1. zatia) orainaldian agertzen da; sarreratxoa (2. zatia) eta gorputza (3. zatia) lehen aldian agertzen dira. Hala eta guztiz ere, gorputzaren barneko azken bi paragrafoetan testua berriz orainaldira itzultzen da. Orainaldian osotzeak zerbaiten hurbiltasuna markatzen du. Dakigunez, orainaldia «AZALDU» mundukoa da, konjuntziozkoa eta teorikoa; lehen aldian kokatzeak KONTAKETA mundukoari heltzen dio. Bi biak dira konjuntziozkoak eta autonomoak.

Testuaren azpiegitura

Hauxe izango litzateke gorago aipatu dugun lehendabiziko geruza.

Albiste horrek badu testu-azpiegitura orokor bat, erraz antzeman dezakeguna edozein egunkaritako albistetan ere. Ustez (hemen ale bakarra aztertzen ari garelako), albiste-testu motaren ezaugarri generiko bat dena. Hona azpiegitura orokorraren eskema:

- a) Izenburua eta azpi-izenburua: «Langile bat [...] sindikatuak»
- b) Sarreratxoa: «Etenik ez [...] lan»
- c) Enborra edo gorputza: «Goizeko bederatzi eta erdiak [...] zenbaketaren arabera betiere»

Nolahi ere, kontuan hartutz gero gorputzaren barruko azken bi paragrafoetan gertatzen den denbora-aldaketa eta eduki erreferentzialaren, hau da, ematen den informazioaren garapena, bost ataleko azpiegitura ere proposa genezakeen:

- a) Izenburua eta azpi-izenburua: «Langile bat [...] sindikatuak»
- b) Sarreratxoa: «Etenik ez [...] lan»
- c) Enborra edo gorputza: «Goizeko bederatzi eta erdiak [...] Osalane hildakoari»
- d) Balorazioa: «*Sindikatuak... kargua sortzeari*»
- e) Arazoaren orokortzea: «*Izan ere, istripu ugari... zenbaketaren arabera beti ere*»

Izenburuak gertaera bat nabarmentzen du. Haren ostean, azpilerburua agertzen da, izenburuaren osagarria dena (a), tituluan esandakoaren gaineko datu bat erantsiz. Gertaeran bertan informazio-elementu gehiago sartzen ditu: urtean zehar gisa honetara hildakoen kopurua eta sindikatuen esku-hartzea (eta salaketa).

Sarreratxoa (b) da hurrengo atal-kategoria, eta bertan gertaerara itzultzen da albistearen berriemailea, eta hartzailearen interesari zuzentzen zaio, hura mantenduz edo eutsiz. Ohar bedi tokiaren eta hildakoaren identifikazioa eskaintzen duela.

Ondoren (c), albistearen enborra dator. Berau da, gutxigatik ez bada ere, atalik luzeena, gertaeraren eta haren gaineko zenbait xehetasun biltzen duenak.

Lehendabiziko paragrafoan «noren arabera?» galderari erantzuten zaio, gero aipatuko dugun bost W-eko boskoteari beste bat gehituz.

Bigarren paragrafoan-gertaerak sortutako bi ikuspunturen berri ematen du egileak. Kanpotiko bi balorazio azaltzen dira, agente sozial pertinenteez egiten duten balorazioa. Bi ikuskera edo interpretazio horiek konstatatu egiten dira soilik. Esan nahi da, desberdintasun hori ez dela eztabaidagai bihurtzen, argudio-testuetan gertatzen den bezala. Zuzeneko diskurtso erreferitua da baliatutako prozedura.

Azkenik, enborraren hirugarren paragrafoan, azken ohar gisa, gogoan hartu beharreko jeneralizazio bat egiten da, arazoa hedatuz. Ohar bedi, oraingo honetan orainak etorkizunerako abiapuntuarena egiten duela. Lehenetik dator, kasu jakin batetik, baina gerora begira dago, beste une

batzuetarako. Kasu konkretu batetik jeneralizaziora igarotzen da. Kasutik klasera. Eta «abisu» gogoratuko kutsua du.

Edozein kasutan, aurrerapena ez da guztiz lineala, progresiozko zirkulu kontzentrikoetan ere irudikatu ahal baita eskema horretan, gero eta geruza zabalagoak burutuz. Zirkuluaren erdian, titulua eta azpitulua genituzke (a). Zirkuluaren bigarren geruzan, sarreratxoa (b), eta ondoren (c), (d), eta (e), bakoitza bere autonomiarekin, hornidura linguistikoak erakusten digunez.

Jo dezagun orain makroegitura semantikoa antzematera, hau da, eduki erreferentzialaren antolamendua deskribatzera. Zein da ematen den informazioa? Nola ematen da? Zeintzuk dira ezaugarri edo espezifikotasun horiek?

Albiste-genero honi buruzko azterlanetan (estilo-liburuetan eta abar) honako egitura semantikoa zirriborratzen da: *nor(k)*, *zer*, *non*, *noiz*, *zer-gatik*, eta batzuetan, *nola* ere bai. Ingelesez, bost W: Who? What? Where? When?, Why? Dakigunez, ipuin-testuetan ere bost kategoria aipatzen dira, baina funtzionalki bestelakoak dira. Aztergai dugun testuan kategoria horiek azaltzen dira, baina honelako banaketan: tituluaren izenburua egiten da aurrerapen-funtzioarekin (a), eta ondoren, sarreratxoan (b), zer eta nori errepikatzen da, datuak gehituz. Ondorengo atalean (c) gertaeraren gaineko beste alderdi batzuk zehazten dira, baina informazio berria eskaintzen da, ikuspegia konstatatuz. Berau da atalik luzeena. Ondoren (d) aldez aurretik aipatu berri diren bi balorazio eta ikuskeren esplizitazioa egiten da. Kategoria hau ez da eskema klasikoan azaltzen. Azkenik (e), iruzkin gisa, balorazio labur-laburra egiten da.

Testualizazio-mekanismoak

Gatozen testualizazio-ezaugarrietara. Bigarren geruza honetan konexio- eta kohesio-mekanismoak bereiziko ditugu.

Ez datoz bat autore guztiak gertakari hauek definitzean, ezta izendatzean ere. Argi dezagun zer hizkuntza-elementuz ari garen «kohesio» eta «konexio» prozedurez eta unitateez mintzatzen garenean. Ez dira teilatupeko bereko izakiak. Gure aldetik irizpide batzuk emango ditugu zertan ari garen jakiteko eta diferentziak azaltzeko.

Gatozen, bada, kohesio noziora. Kohesioa gaiaren garapenari dagokio, osagai semantikoaren arteko kateatzeari, beste hitz batzuekin esanik, testuko nozioen arteko loturari, nozioen arteko harilkatzeari. Nola egiten da haril-

katze hori? Zein prozedura eta zein baliabide ditugu? Zer erlazio dago nozioen artean?

Kohesioaren mekanismoetarik ditugu: errepikapen lexikala, ordezkapena, sinonimia, pronominalizazioa, hiperonimia, hurbileko semantika, katafora, asoziazio-erlazioa... eta abar.

Jar dezagun adibide bat edo beste:

- (1) «**Hemen** hauteskundeak daude, **hauteskunde** «libreak». Eta **horiek** dira agintari eta aginduen arteko gatazka guztiak, direla diren modukoak, konpontzeko legeak babestutako **mekanismo baka-rrak**. **Horietan** doaz agintaritzaren iraganari buruzko saria ala zigorra eta, aurrera begira, txeke zuria ematea. **Txeke zuria ematea**, gaur egun, agintaritza **modu honetan** ustelkeria hedatuz joateko eta gizarteko gehiengoaren kontra doazen neurriak inposatzeko egiten da. **Konponbideak**, ordea, beste nonbaitetik eta modu baitetik etorri behar dute.»
- (2) «Kirolik osasuntsuena neurri egokian egiten dena da. Edozein kasutan, lesiorik ez edukitzeko **hona hiru gauza**: estiramenduak egin, egoki entrenatu, eta ura ugari edan. **Horiek** eginez gero, hobeto ibiliko zara.»
- (3) «Arabana, Bizkaian eta Gipuzkoan mila bularreko minbizia detektatzen dira urtero. **Horietako gehienak** emakumezkoek izaten dituzte, nahiz eta gero eta gehiago diren **gaixotasun hori** duten gizonezkoek, % 1, hain zuzen ere, eta beraz, **gaitz horren** nazioarteko eguna da **gaur**.»

Zer erlazio dago adibide bakoitzean beltzez jarritako sintagmen artean?

Erlazio hori aztertzeko erlazio anaforikoaz, erreferentzia-kidetasunaz, deixiaz, testu-inferentziaz, anaforaz, kataforaz eta abar baliatuko gara.

Har ditzagun, esate baterako, hirugarren adibidean agertzen diren bi sintagma hauek: «gaixotasun hori» eta «gaitz horren». Biak ala biak dira bularreko minbizia (jatorrizko erreferentzia edo «topikoa») berreskuratzeko baliabide lexikoak. Alde batetik, badago bien arteko nolabaiteko sinonimia edo parasinonimia; bestalde bi hitz horiek minbiziaren hiperonimo ere badira, gaixotasun jakin bat modu orokorragoan izendatzen baitute.

Kohesio-mekanismoak

Zer esan gure testuko kohesio-loturei dagokienez?

Egitura bera da lehen kohesio-faktorea, zeharbidezkoa ez bada ere. Kohesio estrukturala deritzo, bai baitu eraginik. Ikusi dugu dagoeneko eskemak berak nozioen arteko banaketa ere kontuan hartzen duela.

Izenen artekoa ez ezik, adizkeren arteko jokoak ere bada beste kohesio-prozedura bat: «concordantia temporum» delakoaz ari gara (aditz-kohesioa). Gure testuan, *orainaldia vs lehenaldia* joko bat nabari da. Bi mundu kontrastatuz: «*LANGILE BAT HIL DA EIBARREN [...] Goi-zeko bederatzi eta erdiak inguruan gertatu zen istripua [...] Sindikatuek oso bestelako salaketa egin dute [...] gutxienez 95 behargin zendu dira [...].*»

Ez da aditzen elipsiarik azaltzen, beti modu esplizituan ageri da burutua esaldia.

Gatozen anafora-gertakarira: a) IS + bat vs IS + «-a» artikulua definitua. Hemen argi dago «-a» artikulua duen balio anaforikoa; aurrerago aipatu-tako erreferenteari lotzen zaio. Bi nozio horiek elkartzen ditu, hots, identifikatzen ditu: erreferente hori ez dela lehen aldiz aipatzen, baizik eta ezaguna dela gogoratzen digu.

Beste mekanismo bat terminoaren beraren errepikapen lexikala da: «istripua» hasieran espezifikatua dago: «lan istripua» esaten da, non «lan» le-xemak determinazio-funtzioa betetzen duen. Ondoren zera datorkigu: «gertatu zen istripua»: berriz «-a» artikulua duen balio anaforikoa egiten da erreferentzia; gauza bera honako honetan ere: «eragin zuen istripua». Aurreko erreferente berari dagokio (hemen ere «-a» artikulua dugu). Azkenengo «istripua» nozioa ez dagokio aurreko istripuari, baizik eta jeneralizazio baten balioa du, hiperonimo baten balioa.

Adberbio hauek, «atzo», «aurten» bere gordinen deiktikoak dira, baina testuaren barruan jasotzen dute zentzua, ez da testutik kanpo jo beharrik. Berez, esan bezala, adberbio deiktikoak dira, baina testuan bertan hartzen dute zentzua.

Erakusle bat dugu: «hura»; hau ere balio gordinen deiktikoa da, aurreko lankideari dagokio, konkretuki H.O.R. langileari, baina testuan bertan aurkitzen du zentzua.

Konexio-mekanismoak

Gatozen orain konexiora. Konexioa testuko proposizioen arteko loturari dagokio; beraz, ez da nozioen arteko erlazioa. Prozedura eta unitateak ere ezberdinak dira, guztiz bestelakoak. Hala nola «*halere*», «*beraz*», «*gainera*», «*ordea*», «*ondoren*»... Horiek ez dira anaforak. Testu-antolatzaileak izendatu dira. Oraingo honetan ez gara ari erreferentzia-kidetasunez, indefinituaren eta zehaztuaren balioez, hiperonimoez, sinonimiaz, parasi-nonimiaz... gisa horretako prozedurekin. Prozedura ez ezik, mekanismoak ere bestelakoak dira. Testu-antolatzaileek bideratutako informazioa ez da kontzeptuala, prozedurazkoa baizik, hots, prozedimentala; konexio-markatzaileak ez dakar funtsezko ekarpen semantikorik. Interpretaziorako gidari dira, lagungarri. Testu-antolatzaileak gorabehera, berdintsu funtzionatzen du testuak. Ez baitira ezinbestekoak. Hona adibide bat:

- (4) «Ez dakit nongoa den; *dena dela* hemengoa ez dela segurua da.»

bi proposizio lotzen ditu; modu esplizituan egin ere. Ezaba daiteke antolatzailea.

Adibideak:

- (5) «Esan behar da, *gainera*, sarritan itzulpena nobela original bat baino hobeto ordaintzen dela.»
- (6) «Ilustrazioa, *hain zuzen*, gizarte horietako gizatalde baten emaitza da batez ere.»
- (7) «Ikus dezakegunez, hitz orokorren zerrenda ematen dugu *lehenik*. [...] *ondoren*, kirol mota bakoitzari... *Horretaz aparte*, ohar baita [...].»

Gure albiste-testuan azaltzen direnak: «atzo bertan», «arabera» (bi aldiz), «ordea» (bi aldiz), «hurrenez hurren», «beraz», «izan ere», «betiere».

Kontuan hartze enuntziatiboa

Jo dezagun orain modalizaziora edo ardura enuntziatibora.

Modalizazioa koherentzia pragmatikoari dagokio. Bere pertzepzioak azaltzean, hitzunak aldi berean esaten (edota idazten) dagoenarekiko jarraera ere azaltzen du. Bere adierazpenak daukan baliozkotasun-mailaren erantzule egiten da. Enuntziatioaren erantzule edo modulatzaile ager

daiteke. Egia objektiboki bezala aurkez dezake, besterik gabe. Edo, bestela, esanahi erreferentziala honako edo halako gertakizunen menpe dagoela adieraz dezake, edo desiratua dela eta ez modu ziurrean baieztutakoa, edo daitekeena dela eta ez benetakoa. Beste baloratze batzuk ere egin ditzake. Hizkuntza batek dituen bitartekoak ugariak dira. Hiztegia bera gerta daiteke axiologikoa. Badira unitate lexikalizatu batzuk ere, adberbioak... «dakigunez», «dudarik gabe», «omen», «ote», «tamalez», «zorionez»... Ahots desberdinez baliatzea. Kontu luzea da. Zuzeneko diskurtsoa, zehar-diskurtsoa, oihartzun modura bideratutako oharrak, aipuen kontua...

Unitate hauek ez dute zerikusirik goian aipatutako anaforekin ezta testu-antolatzaileekin ere. Modalizazio kontuetan, baieztapen-norabidea agentearengandik mundurakoa da, eta egilearen inplikazioa eragiten du.

Kazetariaren marko pertsonal gutxi azaltzen da, hau da, modalizazio urrikoa da, azalean behintzat. Egilea ederki asko ezkututzen da: harria bota eta eskua ezkutatu. Bada interpretazio-arrastorik, baina bestek esandakoa, beste enuntziatzaile baten eskutik (*-en arabera*). Modalizazioaren aldetik, estilo objektiboan idatzita dago, non kazetaria ikusi duena edo dakiena bere horretan emateko ahaleginean aritzen den kontatzen, iritzi pertsonalik modu zuzenean eman gabe.

Gure testuan ez dugu modalizazioko adibide bete-beterik, bai, ordea, nolabaiteko ukitua dutenak: «*gutxienez*» (*bi aldiz*), «*etenik ez du*», «*atzo bertan*», «*oso bestelako*», «*betiere*»... bada hor, azpian, nolabaiteko axiologizazioa. Informazioa ez da soilik «ezagutzazkoa» edo kognitiboa. «Pose» eremutik haratago doana. Badute forma doxologikoaren kutsurik, ukitu pertsuasiborik. Konstatazio hutsetik haratago doana: «izan ere» juizioa da, abisua. «Gutxienez, etenik ez, atzo bertan...» argudio-indarra baino gehiago afektibitate-intentsibitatea erakusten dute. Beraz, «gordeko» modulazioa. Ohar bedi, horiek egilearen eskutik datozela.

8. Ondorioak/premiak/kritika/aurrerabideak

Atal honetan biltzen ditugunak ondorio izenburu pean bildu ditugun arren, premiatzat, kritikatzat zein aurrerabidetzat ere har daitezke.

Aitortu behar dugu gure «iruzur» metodologikoa. Aldez aurretik hala kalifikatutako testua hartu dugu aztergai, bere ezaugarri generikoak esplizitatzeko. Era berean, kasu bakarra hartuta, ezaugarriak jeneralizatu gura izan ditugu.

Horregatik zera esan behar: ikerlariak behar dira, testuen izaera generikoa eta konfigurazionala erakusteko, hau da, testuetatik (corpus batetik) generorako ibilbidea egingo duena. Ondoren, irakasleak, genero-ezaugarriak kontuan hartuta, testu-ekoizpenaz arituko direnak. Zenbat eta testu gehiago aztertu, orduan eta hobeto ezagutuko dugu haien funtzionamendua eta ezaugarritze hobeak egingo ditugu hizkuntzak irakasteko.

Beste alde batetik, hau ere kontuan hartzekoa: adopzio vs adaptazio (apropiazio vs transformazio) dialektikaren jokoak.

Ikusi dugu ipuin-kontalaritzan, bide klasikoez gain, bide berriak agertu direla. Han-hor eta hemen generoak biziberritzeko eta egokitzeko ahaleginak eta planteamenduak egiten ari direla. Ikus Diaz-de-Gereñuren (2016) analisia. Jakin badakigu gauza bera esan dezakegula bertsolaritzaren ildo berriei dagokienez. Antzeko egokitzapenak ikusi ahal dira albistearen osakeran ere. Izan ere, 5/6 W-ei erantzuna agertzen da, baina baita beste galdera batzuk ere: adibidez, noren arabera galderari, noren ikuspegitik?, gerora zer? Eta berriztatze gehiago izango dira. Esaterako, Interneten presentziak eragin handia izan ohi du gaurko prentsan: etengabe berriztu dira mundu osoko hedabideen informatzeko erak. Eta horrek azpigenero berriak sortu ditu, hobeto esanik, premia berrietara egokitu beharra. Horra hor apropiazio vs transformazio dialektikaren eremua.

Ikasleak, hizkuntza irakasterakoan testu mota desberdinen aurrean jarri behar dira; mintzaira-ekintza empirikoen aurrean. Testuen aurrean jarri behar ditugula argi dago. Testuez baliatu behar dugula. Baina, horrekin batera, testu-genero desberdinek egitura generiko desberdinak, ezaugarri desberdinak eta propioak dituztela ere erakutsi behar zaie. Praktika linguistikoko konbentzionalak diren neurrian. Kontaketaren egitura (boskoitza) erako egitura ez dela albistearena ohartarazi. Testu baten beraren bertsio edo osaera desberdinak alderatzeko modua ere eman behar zaie, bai eta lagundu ikusten zelan informazioaren antolaerak testuaren eraginkortasuna erabakitzen duen. Testuaren taxutzean osagai horiek zeresan handia dutela.

Dimensio generikoaren ezaugarriak aztertzea eta konfigurazioak egitea ikerlariari dagokio, hau da, eta testuen corpusetik testuaren generorako bidea egingo du. Eta, alderantziz, hizkuntzaren irakasleari generotik testura jotzea.

Testu-generoez baliatu ohi gara praktika errekurtsiboak eta konbentzionalak diren heinean. Jasoz edo apropiatuz, hain zuzen. Baina egokitu, edo transformatu ere egiten dira. Hala gertatu da bertsolaritzarekin, edota ipuin-kontalaritzarekin. Eta baita albistearekin ere.

Ikus *Berriaren* estilo-liburua eta kazetaritza biziberritzeko ahaleginak. Egitura bera da lehen kohesio-faktorea, zeharbidezkoa ez bada ere. Ikusi dugu dagoeneko eskemak berak nozioen arteko banaketa ere kontuan hartzen duela.

Erreferentziak

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. In M. Bajtín, *Estética de la cración verbal*, (248-293 or.). México: Siglo XXI (Jatorrizko lana errusieraz: *Éstetika slovesnogo tvorchestva*, 1979).
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2020). Le plurilinguisme, pour comprendre ce qu'est le langage et comment l'enseigner. In Diaz-de-Gereñu, L.; Garcia-Azkoaga, I.M. & Manterola, I. (2020), *Euskara helburu eta elebitasuna oinarri*, (91-116 or.). Bilbao: UPV/EHUren Argitalpen Zerbitzua.
- Diaz-de-Gereñu, L. (2016). *Jendaurreko kontu-saioa: gertakari soziodiskurtsi-boa eta testu-genero berezituak*. Doktoreko tesia, UPV/EHU. ADDIn esku-ragarri <<https://addi.ehu.es/handle/10810/18372>>.
- Garcia-Azkoaga I.M., Idiazabal, I. & Larringan L.M. (2015). Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan. In Ezeizabarrena, M.J. & Gómez, R. (arg.), *Eridenen du zerzaz kontenta. Sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008)*. Bilbao: UPV/EHUren Argitalpen Zerbitzua.
- Garcia-Azkoaga, I.M. (2003). Kohesio anaforikoa hiru testu generotan. Adinaren arabera azterketa. *Gogoa III-2*, 259-283.
- Garcia-Azkoaga, I.M. (2018). Cohesión nominal en la narración escrita compuesta por alumnos euskaldunes, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, volumen 51, n.º 97, 134-152.
- Garcia-Azkoaga, I.M.; Diaz-de-Gereñu, L. (2009). Ahozko narratibotasuna interakzionalismoaren argitarara: kohesio-mekanismoek esaten digutena, *EUS-KERA* bol. 2-1. zatia, 54. zk, 723-770.
- Garcia-Azkoagak eta Diaz-de-Gereñuk (2020). Mintzaira jarduera eta generotasuna eta: narrazio-egintza adibide. In Diaz-de-Gereñu, L.; Garcia-

- Azkoaga, I.M. & Manterola, I. (2020), *Euskara helburu eta elebitasuna oinarri*, (141-160. or.). Bilbao: UPV/EHUren Argitalpen Zerbitzua.
- Idiazabal, I. & Garcia-Azkoaga, I.M. (koord.) (2005). Euskal Testuen Azterketa eta Euskararen Irakaskuntza. Azterketak eta Gogoetak. *Ikastaria*, 14, 5-7.
- Larringan Aranzabal, L.M. (2009). Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza, *Euskera*, 54, 2-1. zatia, 505-539.
- Larringan, L.M. (1996). *Testu-antolatzaileak bi testu motatan; testu informatiboan eta argudiapen-testuan*, Doktorego-tesia, Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Larringan, L.M. & Idiazabal, I. (arg.) (1998). *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Vitoria-Gasteiz: Arabako Foru Aldundia & Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Larringan, L.M.; Idiazabal, I. & Garcia-Azkoaga, I.M. (2015). Cartas al director escritas en euskara y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias y destrezas textuales y discursivas, 147-172.

Mintzaira-jarduera eta generotasuna: narrazio-egintza adibide

Verbal activity and gender:
the narrative act as an example

Ines M. Garcia-Azkoaga, Leire Diaz-de-Gereñu

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Lan honen helburua da azken urteotan testuaren funtzionamenduaren ikerketan egindako ibilbidea islatzea eta gure gogoetak partekatzea. Horretarako narrazioaren adibidea hartu dugu testu-genero bezala dituen berezitasunetan sakontzeko. Idatzizko narrazioa zein ahozko narrazioa aintzat hartuta, mintzaira-jarduera horiek erakusten dituzten konfigurazioetan murgilduko gara partekatzen dituzten eta bata bestearengandik bereizten dituzten ezaugarri zenbait erakusteko.

Ondoren, ardatz gisa narrazio-orientabidea duten testuak hartuta egin dugun ibilbide baten berri emango dugu labur. Lan honen izenburuari erreparatuta komunikazioaren ikuspegitik bi kontzeptu nagusirekin jardungo dugula ikusiko du irakurleak: generotasuna eta narrazio-egintza. Zein harreman dute biek ere testuarekin? Mintzaira-jarduerarekin?

Gako-bitzak: testu-generoa; mintzaira-jarduera; narrazio-egintza; ahozkoa.

Abstract

The aim of this work is to reflect on the journey made in recent years in researching the functioning of the text and to share our reflections. With this purpose, we take the example of narration to deepen our understanding of its peculiarities as a textual genre. Considering both written and oral narration, we will go into the configurations that these language activities show in order to define some common as well as distinctive characteristics.

Next, we will briefly present a tour through texts focused on narrative orientation. According to the title of this work, the reader will see that we will work

on two main concepts, always from a communicative point of view: genre and the narrative act. What is the relationship between both of them and the text?

Keywords: textual genre; verbal activity; narrative act; oral.

1. Sarrera

Lan honen helburua da azken urteotan testuen funtzionamenduaren ikerketan egindako ibilbidea islatzea eta gure gogoetak partekatzea, narrazio-orientabidea duten testuak ardatz hartuta. Ibilbide luzea egitea tokatu zaigu narrazioarekin, psikolinguistikaren, diskurtso-analisiaren eta didaktikaren diziplinetan, besteak beste. Alor bakoitzean izan ditugu gure helburu, kontzeptu eta metodologia, eta emaitzak ere bai. Ordea, beti izan dugu interakzionismo sozio-diskurtsiboaren (ISD aurrerantzean) mintzairaren ikuspegia aterki gisa, eta haren itzalpean eta babesean egin ditugu *narrazioaren lurralde*tarako bidaiak.

Narrazio-orientazioa nagusi duten genero asko daude. Generotasuna kontzeptu gakoa dugu, duda barik. Argitu behar da lehenik, gure lanak irakurtzen ohituta ez dagoen irakurlearentzat litekeena dela hitz horren azpian emakume/gizakume generoen arteko berdintasun-aldarrikapenekin lotutako zerbait espero izatea. Testuen eta diskurtsoen lanketa eta azterketarekin ohituta dagoenak, ordea, berehala antzemango du beste zerbaitez ari garela. Baina nozio hau diziplina eta arlo askotan erabilia eta zabaldua dago, adibidez, kazetaritzan edo musikan, eta nola ez, hizkuntzen irakaskuntzan. Nozioak eraikuntza soziokulturalari egiten dio erreferentzia. *Generoa* diziplina eta arlo askotan erabiltzen den nozioa izanik, komeni da argitzea eta zehaztea, aldi oro, zer-nola definitzen dugun.

Gure galdera nagusia mintzaira-jardueraren ikuspegitik eta izenburuan diogun moduan, generotasuna eta narrazio-egintza testuan non eta zertan elkartzen diren argitzea denez, ibilbide ezberdinetatik egindako ikerketen ekarpenak baliatuko ditugu lan honetan: lehenik, testu eta diskurtso den aldetik begiratuko diogu; bigarrenik, ahozkoaren modalitatearen aldetik —bereziki konta-saioetan gertatzen den moduak kontuan hartuta—; eta hirugarrenik, narrazioak darabiltzan kohesio-baliabideen aldetik begiratuko diogu. Euskaraz ekoizitako testu eta diskurtsoetan barrena murgildu eta alderdi horiek hobeto ezagutu/ezagutarazi gura genituzke narrazioa ikusmiran jarrita. Ikerketok, kezka hauek dituzte abiapuntu: euskara, mintzairaren funtzionamendua eta hizkuntzen irakaskuntza. Iruditzen zaigu, bi alde hauek berezita jorratu behar direla, baina elkar elikatuz.

Egindako ibilbidearen metafora gisa, narrazio-testu bat ere ekarriko dugu guk geuk artikulu honen helburuetarako egokitua, ipuin miragarrien generoan oinarria duena. Ipuin horrek aitzakia emango digu testuaren ezaugarriei erreparatzeko eta haien gainean urte hauetan egin ditugun ekarpenak nabarmentzeko.

2. Ipuina adibide: testua zer den eta nora joan nahi dugun

Hurrengo lerroetan, irakurleak erraz antzemango du, modu intuitiboan bada ere, zein generoren argipean sortu duen testua ekoizleak, baina baita testua ekoizteko baliatu dituen berezitasun kontestualak ere (ikerlari-bilkura baterako sortutakoa), beste testu guztien artean testua *bakar* egingen dutena:

«Baziren behin hiru lagun ez zutenak elkar ezagutzen. Batek bazekien han, basoan gordeta, bazela etxe bat hizkuntzaren ezaugarri guztiak bere baitan gordetzen zituena. Bigarrenak bazekien zenbait egurrez egina zutela etxea, baina etxe ahula zela eta euskarri hobea behar zuela mintzairaren ezaugarri guztiak ondo biltzeko. Halaber, hirugarrenak lastozko etxeak ezagutzen zituen eta bazekien putz eginez gero, haiek erraz erortzen zirela. Horrela, basoko damaren eta bere iraxoen ahotsen oihartzunari jarraituz, basoan zehar abiatu ziren bakoi-tza bere aldetik.

Baina, basoko bideak estuak ziren eta sastrakaz beteta zeudenez batzuetan ez zuten garbi ikusten nondik jo. Hala eta guztiz ere, gure bidegile kementsuak, azkenean, bidegurutzte batean elkartu ziren; hirurak etxe sendo hura aurkitu nahian. Ibili eta ibili egin ondoren konturatu ziren baso hartan ez zegoela etxerik, eta etxea haiek egin behar zutela. Halaber, basoak eskaintzen zituen osagaiak era askotara balia zitezkeela konturatu ziren. Horrela, jakituria/eskarmentuak eta basoak haien eskura jarritako osagarriak baliatuta etxea craikitzen hasi ziren.

Harrezkero urteak igaro diren arren oraindik asko falta zaie etxe sendo eta handia izateko, baina zatika-zatika orain basoan etxearen traza ikus daiteke, lehen ez bezala.

Eta horrela bazan edo ez bazan, sar dadila kalabazan eta atera dadila Apatako plazan.»

Moraleja edo irakaspen bat ere badugu ipuin horrentzat:

«Testuaren etxe barnera arrakastaz iritsi ez garelako, edota testuaren eta diskurtsoaren giltzaz oraindik behar adina jabetu ez garelako-edo, testu azterketara jotzeko erosotasuna falta zaigu. Aurrera egin beharrean gaude (...).» (Larringan, 2007: 119).

Ipuin hori arretaz irakurtzen badugu, berehala konturatuko gara «Hiru txerrixo»en ipuin ospetsua duela oinarri edo inspirazio-iturri. Ipuin

hartan bezala, eta tradiziozko ipuin askotan gertatzen den bezala, gure ipuinean ere hiru dira protagonistak eta hiru dira irudikatu diren etxeak. Halaber, baso bat irudikatu dugu bere basoko damarekin, iratxoekin... ipuin miragarrien alorretara eramaten gaituzten osagaiez eraiki dugu goiko testua hizkuntzalari gisa hain zuzen *testu*arekin egin dugun ibilbidea irudikatzeko.

Planifikazioaren aldetik, gaia edo eduki erreferentziala dela-eta, irakurleari ezagunak egingo zaizkio. Ipuin horren azpian, pertsonaien aurkezpen eta karakterizazioa eraikitzeko metafora bat ere badagoela antzemango du irakurleak: hiru pertsonaiak, hiru ikertzaileak¹; basoa ikerketaren mundua; basoko dama eta iratxoak, korapilo eragile edo askatzaile diren indar ezku-tuak... Hiru ikertzaile horiek dira, hiru ibilbide ezberdinetatik objektu baten funtzionamendua hobeto azaldu guran ibili direnak hizkuntzaren bazoan barrena. Ikusten denez, hizkuntzaren erabilera bera sormenez betea egon daiteke, baina burutzen den berbazko ekintzaren ekoizpena eta baita interpretazioa bera ere, generoak gidatzen du. Esan gabe doa, ipuin honek ipuin miragarrien zenbait ezaugarri jaso edo jarraitu arren, ez dituela betetzen ipuin miragarrien beste zenbait baldintza, pertsonaien karakterizazio moduei dagozkienak edo/eta intrigaren garapen edo amaiera magikoari dagozkionak. Oro har, beraz, narrazioari lotuta aurreikus daitezkeen zenbait lotura edo erregularitasuni esker testu hau narrazio gisa identifikatzen dugu eta, hala, beste testu batzuegandik (azalpena, argudiatzea...) bereizten dugu; baina baita narraziozkoak diren beste genero batzuegandik ere, hala nola kondaira, detektibe-ipuin, komiki eta abarregandik. Izan ere, narrazio-testu baten sorburuan komunikazio-egintza ezberdinak daude, helburu, baldintza komunikatibo eta agente ezberdinek burutuak. Haietako bakoitzean narrazio-egintza bat burutzen da. Guk, azalpen helburua duen artikulu honen egile gisa, adibiderako, ditugun helburuetarako baliatu dugu ipuina miragarriaren generoa eta egokitu dugu narrazio-testua, eta hori da, hain zuzen, guri oraintxe axola izan zaiguna: komunikazio-egintzari erantzuteko baliabide egokiak aurkitzea. Hurrengo ataletan ikusiko dugu *basoaren* aberastasuna zertan datzan.

2.1. *Narrazioaren testu-generoek eta sailkapenez*

Guk darabilgun *testu-generoaren* (Bronckart, 1996; Dolz, Gagnon eta Sanchez, 2010) nozioa, berdin darabilgu literatura-arlokoak nahiz arlo horretakoak ez diren testu arruntagoak sailkatzeko ere. Adibiderako, narrazio-testuak, genero askotakoak izan ohi dira: mikro-ipuina, eleberria, ipuin

¹ Luis Mari Larringan da, jakina, gure ipuinean sartu beharreko ikertzaileetako bat.

miragarriak, detektibe-ipuinak, fabulak, beldurrezko ipuinak... orientazio nagusi moduan narrazioa duten testuak dira, guztiak ere, heterogeneoak, euren osieran narrazioa ez diren sekuentzia motak (dela argudiatzea, azalpena, dialogoak...) aurkitzen baititugu (Adam & Lorda, 1999).

Argudiatze-egintza jakin bat *debate*, *editorial* edo *iritzi-zutabe* gisa gauzatzen den moduan, narrazio-egintza bat ez da beti *ipuin*; genero eta helburu desberdinekin egindako testuak ditugu narrazioan, eta horrek testuan ondorio sakonak ditu.

Heterogeneotasun horren eta generoen arteko muga lausoaren adibide ona da fabula... narrazio-orientazioa edo argudio-orientazioa da nagusi? Fabulaz dugun irudikapenak baldintzatuko du gure sailkapen-ahalegina. Zenbatetan erabiltzen dira ipuinak zerbait azaltzeko, argitzeko edo irakasteko? Argudiatzeko? Narrazioaren izaera komunikazio-egintzak berak ere baldintzatzen du, generoa baliatuz mintzaira-jarduera komunikazio-egorara egokitzeke.

Ikusi dugun moduan, testuak hain ugariak izanik, haien eratzeko bideak zein haien arteko mugak oso bihurriak izan daitezke; izan ere, ipuin bat kontaktzen dugunean, zertan ari gara? Denbora pasatzeko kontakizun bat egiten? Zerbait erakusten? Ikasketa bat transmititzen? Argudiatzen? Iritzia emateko orduan ere beste horrenbeste, argumentazioa erabiltzen dugu soilik? Edo bizipenen errelatoa eta azalpena ere baliatzen ditugu? Hori dela-eta, analisari begira zein irakastari begira joera dugu komunikazio-forma edo unitate horiek multzokatzeko partekatzen dituzten ezaugarri komun batzuen arabera. Ohikoa da, beraz, testuak haien xede edo eginkizun nagusiaren arabera, kategoria hauetan sailkatzea: narratzea, kontaktzea, azaltzea, argumentatzea, portaerak erregulatzea eta hizkuntzarekin jolastea. Dolz, Noverraz eta Schneuwlyk (2001) hizkuntzaren didaktikari begira erabiltzen dituzten kategoriak dira. Sailkapen hau beharrezkoa eta oso baliagarria den arren, analisiak erakusten digu nekez aurkituko ditugula testu homogeenak edo bere osotasunean narratu, azaldu, deskribatu... egiten dutenak; izan ere, testuen orientazio nagusiaren arteko mugak zein generoen arteko mugak ere bihurriak eta lausoak izan daitezke. Baita sortzaile eta jostagarriak ere. Mintzairaren aldagarritasunera ohitzea dagokigu, mintzaira egintza askotarikoen isla baitugu. Generotasuna, aldagarritasun horretan orientabide dugu.

2.2. *Narrazioari generotasuna zor*

Jo dezagun goiko narrazioa. Hizkuntzarekin jolas egin dugu. Xedea ez da, baina, ipuin bat besterik gabe kontaktzea, nahiz eta narrazioaren egi-

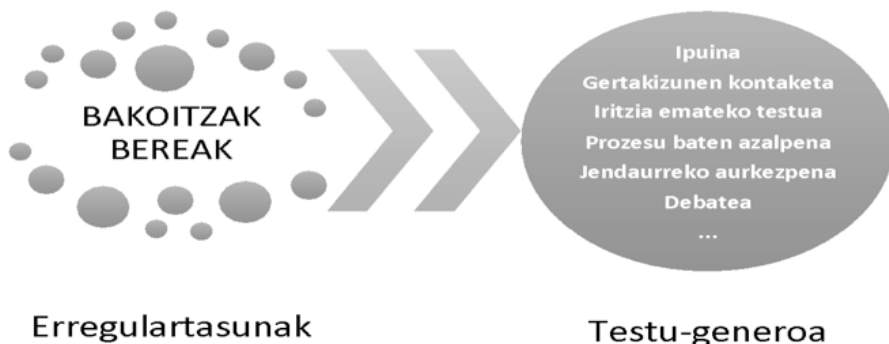
tura baliatu dugun: narratzeko estrategien artean ipuin miragarriaren egitura aukeratu dugu. Halaber, ipuin horrek bere generoarenak diren elementu batzuk falta dituen arren, badu zerbait entzuleak edo irakurleak testu-era batekoa dela identifikatzea posible egiten duena.

Goiko ipuina gure behar komunikatibo bati erantzuteko sortu dugun testu bat da, gure mintzaira-jardueraren materializazioa. Aukeran dauden komunikazio-forma ezberdin eta askotarikoen artean egileok ipuin miragarriarena aukeratu dugu eta ipuin horren bidez narratzeko ariketa bat egin dugu. Aukera genezakeen detektibe-ipuin baten moldean, adibidez. Hori, kontakizunak gauzatzeko beste molde edo genero bat genduke, narrazioa izanik ere.

Gizartean dagoeneko existitzen den komunikazio-forma bat hautatu dugu, gure xede komunikatibora ondo egokitzen dena; forma hori gureganatu (*adoption*) eta egokitu/transformatu (*adaptation*) egin dugu, guk nahi izan dugun **informazioa** eta nahi izan dugun intentzioarekin transmititzeko, gure testua bakar eginez (testuen ekoizpenean *adoption/adaptation* eragiketa deitzen duena Bronckartek, 1996); halaber, hizkuntza-unitate jakin batzuk erabili ditugu, baina ez zorian aukeratutakoak, baizik eta sortu nahi genuen narrazio-egintza eraikitze baliagarriak direnak, alegia, generoak berak erabiltzera behartzen gaituenak. Eta hortik hain zuzen, egiten dugun hipotesi orokorra: askotariko testuak eta komunikazio-formak egon arren, generotan bil daitezke partekatzen dituzten ezaugarri komunei esker. Goiko ipuinaren kasuan, azken batean, argudiatzen/azaltzen ari gara, eta ipuina izan arren, bere zentzua hartzen du beste testu osotuago batean txertatuta dagoen heinean; izan ere, beren argudiatzea/azalpena bideratzeko sortu baitute artikularen egileek. Ipuin hori, azken batean, testu zabalago baten atal bat da —artikulu batena—, azalpen testu batean txertatuta agertzen den narrazio-egintza bat da, ipuin-itxura duena, baina ipuin horrek ez du betetzen ipuin/narrazio-testu bati zor zaion funtzionamendurako autonomia; osotasuna falta zaio, ez da ulergarria bere/artikulu zientifiko honen testuinguru komunikatibo eta testualean kokatzen ez bada.

Sasien artean atera eta sasiei so egiten badiegu, beraz, erregulartasun batzuk antzemango ditugu beti, eta erregulartasun horiek erakutsiko digute zein kategorian sar dezakegun testu bat edo bestea. Ordea, ez da beti lan erraza eta mintzaira-jardura batek askotariko testualtasunak erabil ditzake bere komunikazio-helburuetarako. Auziaren konplexutasunaren kontzientzia-hartzea garrantzitsua da.

GENEROTASUNA



1. IRUDIA

Generotasuna

2.3. *Generoak eta konexio-baliabideak testuan*

Erregularitasunak direla eta, hona hemen ipuinen kasuan Larringanek (1992) esaten diguna:

«Ipuina gertaeren, jazoeren, ekintzen eta abenturen kontaketa da. Baina guzti hori antolatu beharra dago: lehenbizi hau, gero beste hori, hurrengoko harako hura, ondoren beste hau... Areago, ipuinak iraupen bat eta denpora bat izaten ditu. Halaz ere, denpora eta iraupen hauek ez dira erlojuarenak. Gure ipuinetako erlojua autorearen eskumenean dago, hark jartzen baitu martxan, berak bakoitzean-bakoitzean eta sailean-sailean hara-hona erabiltzen. Ordu eta momentu guztiek ez dute iraupen eta garrantzi berbera. Ordu batzuk beste batzuk baino luzeagoak dira eta garrantzi handiagokoak. Aldi batzuk aipatu egiten dira, beste batzuk azpimarratu; asko eta asko seinatu gabe galditzen. Garai batzuk “denpora haundi” dira, beste batzuk ez dute inolako “entitaterik”. Zenbait momentu gogotik eta biziro balio du, askok eta askok piperrik ere ez. Ipuinetako denporak berebiziko antolaketa eskatzen du, tentsioaldiak, dramatismo uneak, korapilotzealdiak... sortaraziz. Hala nola:

- Arriskualdiak eta lasaialdiak.
- Korapilotze aurrekoaldiak, irtenaldikoak.
- Aldi batzuk luzeak dira: Hala lorik ezineko gauak.
- Zenbait gertaeren denpora “bapatekoa” da, “ustegabekoa”, “berre-halakaoa”, “halabeharrezkoa”...
- Jazoera batzuk “puntu-puntu” suertatzen dira, “etortzeaz batera”, “ikusitako bezain laster”, “hartaratu baino lehen”...

Guzti hau gauzatu nahiez gero, bada, hizkuntza-unitate egokiz baliatu beharko da ipuinlaria eta modu egokian bideratu. Bestela esanda, bitartekariak beharko ditu izan eskura, narrazio-antolatzaileak hain zuzen ere.» (Larringan, 1992: 502)

Ezagunak ditugu, adibidez, *bazen behin*, *behin batean*, *bat-batean*, *ustekabeen*, *handik denbora batera...* eta abarreko denborazko antolatzaileak. Har dezagun ipuinaren hasieran agertzen den *baziren behin* antolatzailea; erraz antzemango du irakurleak antolatzaile horrek ipuin baten planifikazio edo eskemara eramaten gaituela; beste horrenbeste *ibili eta ibili egin ondoren* antolatzailearekin. Aldiz, nekez aurkituko dugu horrelako denborazko antolatzaile bat argudiozko edo azalpenezko testu formal idatzi batean. Hori bezain zaila izango da argudiozko antolatzaileak erruz erabiltzea ipuin batean. Proba bat egiten saiatu gara Larringanek (2007) berak argudiozko testuen azterketatik erausten dituen bi lokailurekin, *halaber* eta *gainerarekin*. Gramatikaren ikuspegitik biak dira emendiozko lokailuak (EGLU III); testuratze-mekanismoak diren aldetik, emendiozko partikulak dira, proposizioen arteko loturak gauzatzen dituzte eta semantikoki erreferentziatzko mundua hedatzen dute. Ikuspegi enuntziatibotik, ordea, hauek dira haien ezaugarriak:

- *Halaber*: elementu berri baten ekartzea egiten du (A+B), baina bata ez zaio besteari nagusitzen, neutrotasuna gordetzen du.
- *Gainera*: A eta B ez dira maila berekoak; ez dira ordezkagarriak. *Gainera* lokailua erabiltzen duenean enuntziatzaileak mintzaira-jardueraren orientazioa aldatzeko eta mozketara egiteko indarra adierazten du. B-k balio argumentatiboa du eta nolabaiteko zuzenketa adierazten du.

Hori dela-eta, proba bat egiten saiatu gara gure ipuinean *halaber* lokailuari lekua egiteko. Eta egin ere egin diogu, nahiz eta ez dirudien oso baliabide ohikoa ipuin batean; hala eta gutiz ere, bere neutrotasun enuntziatiboa dela-eta ez da ezinezkoa agertzen den lekuan erabiltzea, hau da, ezohikoa/ez ezinezkoa dugu bere ezaugarria narrazioari dagokionez. *Gainera* lokailuarekin, ordea, gauzak ezberdinak dira; nekez erabil dezakegu *gainera halaber* agertzen den leku guztietan aurreko edo atzeko esaldietan aldaketaren bat egin gabe edo diskurtsoaren orientabidea aldatu gabe. Ezin du neutrotasuna agertu testuinguru linguistiko berean. Testuak berak eragotzi egiten digu aukera hori. Ekar dezagun testuaren zati bat adibide gisa:

- (1) *Ibili eta ibili egin ondoren* konturatu ziren baso hartan ez zegoela etxerik, eta etxea haiek egin behar zutela. *Halaber*, basoak eskaintzen zituen osagaiak era askotara balia zitezkeela konturatu ziren.

Esan dugu *halaber* ez dela ezinezkoa, eta ezta ohikoa ere, baina goiko adibidean *halaber* jarri beharrean *bat-batean* jarriko bagenu, testuak narratiboki hobeto funtzionatuko luke eta korapiloa askatzeko zerbait magikoaren aurrean gaudela adieraziko luke testu-antolatzaileak. *Halaber* jarrita, dena den, informazioa gehitu eta nolabaiteko neutrotasuna mantentzen da. *Halaber* lokailuak erreferentziazko mundua zabaltzen du; enuntziatiboki informazio-elementu bat gehitzen du, hau da, informazio-katea osatzen laguntzen du.

Ikus dezagun hurrengo adibidea:

- (2) Bigarrenak bazekien zenbaitek egurrez egina zutela etxea, baina etxe ahula zela eta euskarri hobea behar zuela mintzairaren ezau-garri guztiak ondo biltzeko. *Halaber*, hirugarrenak lastozko etxeak ezagutzen zituen eta bazekien putz eginez gero, haiek erraz erortzen zirela.

Adibide horretan *halaber* lokailuak informazioa gehitzen du modu neutroan, baina haren ordez *gainera* erabiltzeko aukera ere badugu: «*gainera*, hirugarrenak... bazekien». Horrela eginez gero, lastozko etxeak ez direla bideragarriak adieraziko liguke testu-antolatzaileak. Orientabide jakin bat ematen dio diskurtsoari. Aurretik agertzen diren arrazoietara pizuzko bat gehitzen zaie, argumentazioa indartzen da.

Ezberdintasunak are argiago ikusiko genituzke argudiozko testu bat aztertuko bagenu, jakina, baina narrazioaren azterketara lerrokatuko gara berriz ere, ahozkoan gertatzen dena erakusteko.

3. Narrazio-egintza ahozkoan: generotasuna eta heterogeneotasuna

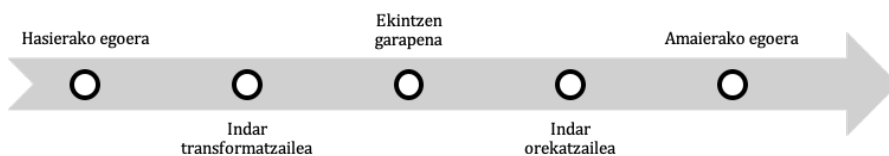
Idatzizko narrazioaren ezaugarrien arabera aztertu eta irakatsi dira hein handi batean ahozko narrazioak, haiek gure gizartean eta bereziki helduen artean izena eta izana galdu izanaren ondorioz (Diaz-de-Gereñu, 2016). Kontalariak ondo dakitenez, ahozko kontakizuna oso bestelakoa da, idatzizkoaren ondoan. Komunikazio-egoerako parametroek gogor aldatzen dute testuaren beraren eta baliabide diskurtsiboan izatera. Dena den, biei ala biei, bai idatzizko eta bai ahozko kontakizunei, komunikazio-egintza diren heinean begiratzen badiegu, uste baino antzekotasun gehiago dituzte, berdindu nahi izan gabe.

Atal honetan ikusiko dugu, batetik, narrazio-sekuentziaren eskema kanonikoaz harago narrazioak elementu heterogeneo asko biltzen dituela, eta, ondoren, konta-saioaren generoa hartuko dugu hizpide.

3.1. *Narrazio-eskema kanonikoaz harago... zer aurki genezake?*

Idatzizko narrazioa luze eta zabal aztertu da. Izan ere, testuen linguistikak idatzizko narrazioa, zehazki nobelaren azterketa, izan zuen abiapuntu. Narratologiak izugarri garatu zituen bai testuen osaceraren gaineko azterketak, konposizioa eta planifikazioarenak eta bai enuntziatioaren alderdiak ere. Narrazio-egintza oro bi alderdi osagarri eraikitzen dela onartzen da aho batez, zehaztasunak zehaztasun: *historia* eta *enuntziatioa*, zeinaren bitartez egilea historian kokatzen den narratzaile gisa (Benveniste, 1966). Ondorio hau berretsi baino ez da egiten maiz ildo honetan egin diren ikerketetan: narrazioa prozesu bat da eta *narratzen dena* baino garrantzitsuagoa da *nola narratzen* den. Horrek esan nahi du narrazio-atalak osatu egiten direla, adibidez, iruzkin eta ebaluazioarekin; narrazioa emaitza baino gehiago prozesu izanik, irakurle edo entzulea limurtu, dibertitu, harekin jostatu guran egiten diren konbinazioa da. Irakurle/entzulearekin ko-eraikitzen den diskurtsoa dugu, aldi oro egoera komunikatiboa ezaugarritzen den baldintza komunikatibo partikularren mende. Ondorioz, ezinbestekoak gertatzen dira: narratzen den horren ebaluatzea, narratzen den horren gaineko komentatzea, aurreratzea, narrazioari buruz galderak ekartzea eta iruzkinak egitea. Jolas estetiko narrazioaren eduki eta formaren gainean zabaltzen da, diskurtso aberatsa sortuz.

Eta horregatik, osaceraz ere, narrazio-testuak erabat heterogeneoak dira (Adam & Lorda, 1999). Hala ere, bereziki irakaskuntzan, agian, narrazio-testu bat bost ataleko sekuentzia gisa irudikatzea oso zabalduta dago, Adamen oinarritzko narrazio-sekuentziaren eskema erabilia:



2. IRUDIA

Narrazio-sekuentzia (Adam, 1984)

Dena den, autoreak berak, narrazioaren osaceran honako osagai hauek erabat beharrezkoak jotzen ditu, batez ere interakzioaren maila pragmatikoan kokatzen direla zehaztuz:

- **Sarrera:** interakzioaren maila pragmatikoan kokatzen da.

- **Ebaluazioa:** interakzioaren maila pragmatikoan kokatzen da.
- **Morala.**

Beraz, ebaluazio eta interakzioari begira egiten den iruzkinik gabe ez dago narraziorik. Ezta idatzizko testu narratiboez ari garenean ere. Hala ere, ez da ahaztu behar *ebaluazio/iruzkin* eta *narrazioaren* arteko jolasa dela berez narrazioaren ardatz gisa jokatzeko duena, ikuspegi diskurtsibotik behintzat. Izan ahozko narrazio arruntenetan, izan literaturan. Horrela, Adamek eskaini zigun eta aski ezaguna eta erabilia den narrazio-sekuentziaren eskema modu oso murriztuan aplikatu eta zabaldu dela esan daiteke, ekintzakoak ez diren atalak, ahaztu samar utziz.

Zer esango dugu, bada, ahozko narrazio-egintzan entzuleak duen esatekoari buruz? Ahozko narrazioaren egiteko nagusia gertakariaren ezaugarri berezi hori entzuleei zertan den azaltzea da (Labov & Waletzky, 1967). Kontalariak egitura narratiboan konplikazio-unerik bortitzena marraztu behar du entzulearentzat: konplikazioaren eta emaitzaren arteko haustura izaten da hori egiteko unerik ohikoena, ebaluazio-une batek betetzen duelarik. Ebaluazioak funtzionatzen du kontatutako gertakariaren iruzkin gisa; kontalariak kontatzen duenarekiko bere jarrera erakusten du, eta hor dugu gorago azaldu dugun testuaren arkitekturaren mailarik pragmatikoena, modalizazioarena edo kontuan-hartze enuntziatiboarena, estuki lotua aurkitzen dena egiturarekin. Izan ere, ebaluazio-funtzioa narrazio-funtzioari gaineratu behar zaio, eta egiturari ere eragiten dio. Labov eta Waletzkyk (1967) aztertutako bizipen pertsonalen kontakizunetan ikusi zen *forma erregular* bat erabiltzen zutela hiztunek. Forma erregular hori sekuentzia narratibo klasiko edo oinarritzkoaren aldean apur bat desberdina da. Izan ere, ahozkoaren interakzio-egoeran sortzen den ebaluazioaren beharrak oinarritzko sekuentzia horren aldaketa dakar, bereziki ahozkoan. Zenbat eta narrazio konplexuagoak, ordea, kontalari gisa trebeagoak diren lokutoreek sortuak, orduan eta konplexuagoa narrazio-egitura. Labov & Waletzkyren lan aitzindari hartako oin-ohar batean zehazten denez, kontalari trebeek zirenek eskema narratibotik aldentzeko joera handia zuten. Beste era batera esanda, sekuentzia narratiboaren transgresioa egiten zuten, narrazio-sekuentzia kanonikoaren erabilera markatu bat, pragmatikoki eraginkorra. Edonola ere, aipatu autoreek erakutsi zuten eskema narratiboa erabat determinatzen dutela testuinguruko egoerak, narrazio-egintzak, eta generoak berak ere (bizitza galtzeko zorian egon diren egoera kontrastatzen zuten eta); halaber, idatzizko narrazioengandik bereizten zen egitura narratiboa agerian utzi zuten. Narrazio-egintza bertatik bertara gertatzen denez, kontalariak, bere diskurtsua hartzaileari erakargarriago eta zen-

tzuzkoagoa egiteko asmoz modalizatu eta ebaluazio bat gehitzen zuen istorioaren *irteera* eman baino lehen, adibidez.

Adamek berak (1984) izugarriko garrantzia ematen dio komunikazio-parametroen baldintzetara makurtu beharrari: helburua, hartzailea/interlokutoreak, komunikazio-modalitatea, etab. Sormena tarteko, laburra/luzea edo egitura jakin bat erabiltzea ez da narrazioaren konplexutasunaren baliokide; ezin esan narrazioaz hitz egiten dugunean narrazio *ideal bat eta bera* dagoenik. Generoa oinarriko baliabide bihurtzen zaigu testuari heltzerakoan; baina ahozko/idatzizko modalitatea izateak, edo/eta kontestuen araberrako komunikazio-baldintza zehatzek, norbanakoak egiten dituen aukerekin batera, testua egituratzean aldagarritasuna eragingo dute.

3.2. *Paradoxikoki, (ipuin²) konta-saioretan, dena ez da ipuin*

Lehen esan dugu, generotasunari ez ezik, ahozko/idatzizko modalitateak narrazio-egintzan duen eraginari ere helduko diogula. Har dezagun, berriro, goiko ikertzaileen ipuinaren goiko adibidea. Kontalari aditu batek, nekez hasiko luke kontakizuna jendaurrean «bazen behin» delako antolatzaile batekin (Hélias, 1990; Diaz-de-Gereñu, Larringan & Idiazabal, 2008). Izan ere, kontalarien narrazio-egintzek narraziotik asko dute, baina narrazio ez denetik ere bai. Azal dezagun.

Kontaktetaz dihardugularik, narrazio-egintzaz jardungo dugu, komunikazio-ekintza multzo oso batez ari garenean: testuinguru batean, interlokuzio-egoeran eta helburu ludikoekin. Maiz, ipuinak edo kontakizunak solas-egoera edo gaubeila, bazkaloste, itxaronaldietan txertatzen dira. Baina badira, komunikazio-ekintza nagusi narrazio dutenak: ahozko (ipuin) konta-saioak. Hauek, beti existitu dira eta hala jarraitzen dute, goitik behera aldatu den gizarte batean bada ere. Ipuinak —zentzu zabalean— ondare ditugu, baina zortez, egun kontalari berrien ahotan berragertu dira. Eta egungo hizkuntzaren ikuspegi interakzionistak ahalbidetzen digu garai batean alboratu zen ikuspegi batetik heltzen ahozko kontakizunari. Horrela, uste dugu kontalaritzak konta-saioa deritzon muga-barruti bat ezartzen diola bere-berea duen narrazio-egintza moduari. Kontaktetaren azterketek erakutsi digute ahozko narrazioak, jendaurrean eginak badira behintzat, askotariko osagaiak behar dituztela kontatzerakoan. Ezagunak ditugu

² Kakotx artean kokatu dugu konta-saioretan ipuin-generokoak ez diren edo azpi-generokoak ez diren kontakizun asko aurkitu ditugulako (Diaz-de-Gereñu, 2016). Hori dela-eta, *ipuin konta-saio* baino nahiago dugu *konta-saio* terminoa.

ipuin hasierako eta amaierako formulak (Kaltzakorta, 1989) bezala izendatuak, baina badira gehiago eta konplexuagoak ere. Gainera, formula deitzen diren horiek, kontakizun bati edo besteri baino lotuago agertzen dira narrazio-egintzari.

Kontagintzari begira jarriz gero, adibidez, askotan esan da zenbateraino murriztu den folkloreaken aldetik eta ipuinen azterketaren aldetik narrazioaren ekintza bera eta baita haren ekoizpena den testuaren materializazioa bera ere. Larringanek (1992) azpimarratzen duen bezala, ipuingintza lehenik komunikazioa da, baina aldi berean praktika linguistikoa. Hiru alderdi jartzen zituen autoreak harremanetan ipuingintzan: enuntziatzaioarena, elkarreragintza sozialeko gertakari izatearena eta hizkuntzaren egitura izatearena. Kontalaritza (ipuinlaritza) gertakari diskurtsiboa eta gramatikala dela gogoratzen digu autoreak: komunikazioa eta hizkuntza. Hala ikasi genuen narrazioa beste era batera irudikatzen. Igerabiderek (2000) barneratu ginen ahozko ipuinaren komunikazio-dimentsio horretan dagoen estetikan.

Kontalarien ofizioaren azterketa (Diaz-de-Gereñu, 2012) eta haien narrazio-egintzen ekoizpenen ondorio ziren testuen azterketak erakutsi digu zenbateraino den konplexua eta aberatsa euren jarduna. Orientazio nagusiki narratiboduna, jakina, baina konta-saio baten muga-barrutian kontakizun mota asko daude, eta era askotara ager daitezke uztartuak eta kontatuak. Ez da memoria kontua, elkarri ekiteko modu bat da, egitura bat. Helburu ludiko batekin eta narratzaile-rol nagusia duen pertsona baten gidaritzapean gauzatzen den narrazio-egintza honek narrazio-segmentuekin etengabe tartekatzen ditu era askotako iruzkinak, baita metanarratiboak ere, azalpenak, joko ludikoak, eztabaidak, eta bestelako diskurtso-modalitateak. Ez edonola, ez edonon. Ikusi digu helduekin *iruzkin/narrazio* bikotea dela nagusi eta haurrekin *narrazio/jolas* pareta (*jolas* deitzen diegu estetikoak edo ludikoak diren diskurtso-segmentuei). Betiere, narrazio-egintza gertatzen den kontestuko parametro komunikatiboari erabat lotua. Kontalariak aurreprestaketa behar du, jakina, ez da inprobisatzen den komunikazio-egintza. Bertsotan bezala, badaude berehalakoan jartzen diren aldagaiak, baina bertsotan jendaurrean ezin da egin entrenamendu edo eskarmentu barik. Beraz, kontalariak egokitu egiten du bere material narratiboa eta jendaurrean eman, eskaini, egokitu eta moldatu. Hala esan du Koldo Amestoyk, berak ez duela errazago egiten publikoa gazteagoa delako, *egokitu* egiten duela (Diaz-de-Gereñu, 2012). Gizartean dauden irudikapen guztien kontra esatea dagokigu hizkuntzan ezer ez dela errazkeria, ez ipuinez ari garelarik, ez eta haurrez ari garelarik ere. Mintzaira, egokitze etengabea da eta hortik dator haren indar sortzaileetako bat.

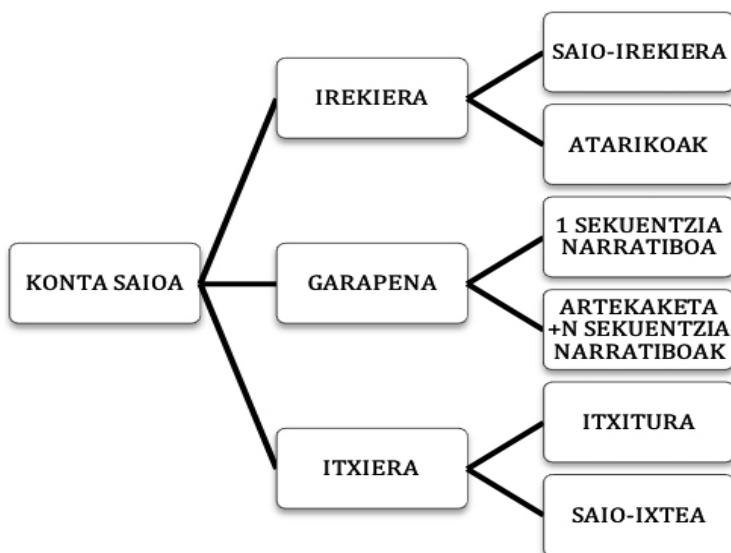
Konta-saioak, makro narrazio-egintza denez gero, jendaurre bati egokitzen zaion planifikazio lokala eta organikoa erakusten du. Eta bi ardatz identifikatu dizkiogu. Bata, bertikala deitzen duguna: diskurtso-segmentu narratiboek eta ez-narratiboek osatzen dute (metanarrazio, ebaluazio, iruzkin, etab.), etengabe konta-saioko kontakizunetan zehar kateatzen direnak —goian aipatu *iruzkin/narrazio* eta *jolas/narrazio* kate aldakorrek sortzen dituztenak—. Labur esanda, konta-saio batean, narratzen hasi orduko, iruzkin edo jolas edo diskurtso mailako aldaketaren bat gertatzen da, modulazioa. Ahozko kontakizuna edo konta-saioa urrun dago narrazio-ekintzen kateatzeko lineal bat izatetik. Narrazioa prozesua da, bereziki ahozkoan, eta interlokuzioan ko-eraikitako mintzaira egintza izanik entzuleen erreakzio, ezaugarrien arabera aldaketak egitea narrazio-egintzaren eskaria da.

Hasieran asmatu dugun ipuinak honelako itxura hartuko luke, ahoz narratuko bagenu (nahiz eta berreraiketa bat den, ez benetakoa adibidea):

- (3) Lurrean belarra / airean notatxoak herriko enparantzan urratsak eta nire ahotik / hitzak / o ooooo / hara! gure herrian bizi ziren / GURE herri hartan bizi ziren hiru / hiru / lagun / baina ez zuten elkar ezagutzen / ez ez! ez zuten inoiz elkarren berri izan / ikusi bai / a bai! hori bai / (entzuleei zuzenduz) badakizue / herrietan batzuetan pasatzen dira urteak bizilagun batekin gurutzatu eta pit! hitzik ez / herrikoak gara / bai baina / gertatu zaizue inoiz? a! beno! berdin da / kontua da GURE HIRU lagun hauek / haietako batek / lehenak bazekien han basoan / basoaren barren barrenan / basoaren iluna hasten zen leku hortan / bazegoela gordeta e-txe bat / etxe bat / etxola bat / (entzuleei zuzenduz) ummmm / nola esaten duzue zuek? txabola::: / a bai? ba txabola bat / eta hura zen / hizkuntzaren / entzun ondo / HIZ-KUN-TZA-REN ezaugarriak gordetzen zituena [...]

Eta konta-saio batez ari garenez, ziur aski, lehen kontakizun hori ez litzateke kontakizun oso luzea izango, ezta agian kontakizuna ere ez bere horretan, baizik eta halako zubi-lana egiten duen sasi-kontakizuna, eta haren aitzakiapean sortuko litzateke lehen narrazio oso bat.

Konta-saioen planifikazioa osatzen duen makroegitura organiko horretan, ardatz horizontala eta ardatz bertikala agertzen zaizkigu. Hurrengo irudian dugu irudikatua, konta-saioetako planifikazio horizontala deitzen duguna. Kontakizunen gainetik, performance mota honen, makrogenero honen edukien planifikazioa eta agerpena kontrolatzen du ardatz horizontalak:



3. IRUDIA

Konta-saioaren makroegintzaren eskema (Diaz-de-Gereñu, 2016: 15)

Atal eta azpiatal ugari aurkitu ditugu konta-saioetan, konta-saioa genero gisa bereizgarri egiten dutenak. Orain ez dugu horiek xeheki azaltzeko lekurik hemen, baina gogoratu nahi izan dugu ipuinaz beste egiturazko baliabide asko erabiltzen dituela konta-saioak, performancea arrakastatsu eginez.

4. Izen-kohesioaren askotariko balioak

Testua linealki zeharkatzen duten unitate linguistiko bidez eraikitzen da kohesioa, eta bere barnean, gure lanetan behin baino gehiagotan esan dugun bezala, bi azpikategoria bereizten ditugu: aditz-kohesioa eta izen-kohesioa. Izen-kohesioari dagokionez, erreferente berriak aurkeztu eta haien aktualizazioa edo eguneratzea bermatzen duen mekanismoa dugu; testuan zehar gauzatzen diren erreferentziak egoki interpretatzen laguntzen digu, azken batean. Narrazioaren kasuan biak ala biak garrantzizkoak diren arren, izen-kohesioan jarriko dugu arreta; izan ere, Garcia-Azkoagak (2018) gogorarazten digun bezala, alderdi hauetan eragiten du mekanismo horrek:

- Diskurtsoko objektuak aurkeztu eta eguneratzen ditu diskurtsua aurrera joan ahala.

- Pertsonaiak aurkeztu eta haiei buruzko informazio osagarriak eskaintzeko baliabidea da.
- Pertsonaiak irudikatzen laguntzeko izendapenak balia ditzake, balio estilistikoa bereganatuta.
- Narratzaileak berak aurkezten eta eguneratzen diren diskurtso-objektuen gainean dituen irudikapenak isla ditzake.
- Testua diskurtsiboki aberasteko ez ezik, linguistikoki aberasteko baliabidea ere bada sinonimo eta ordezkapen lexikalen bidez.

Diskurtsoko objektuen eguneratzea era askotako prozedura anaforikoen bidez egiten da. Narrazio idatzien kasuan, azterketek (Garcia-Azkoaga, 2003, 2018) erakusten dute kontzeptuzko anafora gutxi eta asoziazio bidezko anafora asko erabiltzen direla. Halaber, erakusten dute erabiltzen diren pertsona- eta leku-izendapenak eta egiten diren hautu lexikoak estu lotuta daudela narratzaileak eragin nahi duen efektuarekin eta, horrenbestez, komunikazio-egoera irudikatu duen moduarekin. Ahozko narrazioen kasuan ere azterketek izendapenen funtzioa eta garrantzia nabarmendu dute (Garcia-Azkoaga eta Diaz-de-Gereñu, 2009).

Narrazioetan erabiltzen diren anafora moten inbentario bat egin beharko bagenu, aukera guztiak ekarri beharko genituzke zerrendara (ikus Garcia-Azkoaga eta Diaz-de-Gereñu, 2009 xehetasun handiagorako): hirugarren pertsonako izenordainak, bigarren pertsonako izenordainak dialogo dagoen zatietan, hitzez hitzezko errepikapenak, errepikapen partzialak eta hedatuak, sinonimo, hiperonimo eta hiponimoak, kontzeptuzko anaforak, asoziazio bidezko anaforak, adberbio eta aditzondoak; eta beste zenbait elementu anaforen kategorian sartzen ez direnak baina narrazioaren kohesioan eragiten dutenak, esate baterako, funtzio konnotatiboa duten pertsonaien izendapenak, edo balio estetiko-poetikoa duten soinu eta musikalizazioak, iruzkinak, onomatopeiak eta interjekzioak. Horretaz gain, tentsio narratiboa eragiten laguntzen duten modalizatzaileen bidez ere eraiki daiteke narrazioaren kohesioa, Garcia-Azkoagak (2016) erakusten duen bezala. Baina hori baino zerbait gehiago ere ikasi dugu kohesioaz.

Kohesio-mekanismoak **sinpleak bezain konplexuak** izan daitezke. Bi elementuren arteko erreferentziatzko harremana zuzenean agerian uzten duten anaforak balia daitezke testuan, adibidez: *etxe zahar bat ... etxea; hiru lagun ... hirurak; gurutze batzuk ... gurutze handi horiei*. Kasu horietan erreferentzia edo diskurtsoko objektua zuzenean eta arazorik gabe antzeman dezakegu berrartze guztietan. Badira, ordea, harreman anaforiko konplexuagoak, non erreferentzia nahi eta nahi ez zeharka antzeman behar den,

adibidez: *eskola bat ... pupitrea ... arbela ... klarionak ...*; hitz horietako ba-koitzak erreferente ezberdina du mundu errealean, baina hori horrela izanik ere, testu baten erreferentzia-kateak osatzen eta kohesioa eraikitzen lagun-tzen dute munduari buruz dugun ezagutza orokorra baliatuta.

Zenbaitetan, baina, sinpletasuna agerikoa soilik izan daiteke; izan ere, hitz-forma baten errepikapenaren azpian intentzionalki erabiltzen diren funtzio estetikoak ezkuta daitezke. Ahozko kontakizunetan, adibidez, oso ohikoak dira esaldi berean egiten diren errepikapenak: *etxe bat, etxe bat, etxola bat...*; pertsonaia nagusiaren izendapenaren kasuan ere, bere balio ikonikoa dela-eta, oso ohikoa da errepikapena erabiltzea, esate baterako Txanogorritxuren ipuinean Txanogorritxu izena behin eta berriz errepikatzea, edo errege bat aipatzen bada errege hitza behin eta berriz errepikatzea. Errepikapen horiekin batera, halere, ager daitezke bestelako ordezkapen lexikalak, adibidez: *Txanogorritxo... neskatoa; errege bat... gure gizonak*. Hortaz, ipuin bat idatzi behar dutenean ikasleei errepikapenak saihesteko eta sinonimoak erabiltzeko eskatzen diegunean, kontuan hartu behar dugu zein den eskakizun horren helburua, horren arabera balia ditzakegu estrategia diskurtsibo batzuk edo besteak; ordezkatzeko-ariketa interesgarria izan daiteke lexikoa aberasteko, baina errepikapenak narrazio-egintza eraikitzeko ematen duen jokoa ere ezin dugu ahaztu. Ikuspegi didaktiko batetik, errepikapenaren erabilera zuzenean arbuiatu beharrean, haren erabilera estetikoak lantzea badago.

Balio laburtzailea duten erakusleek ere aurrekaria modu errazean berreskuratzea ahalbidetzen dute ([...] Hori... / Hori guztia...). Badira erakusleetatik eratorritako adberbioak ere (horregatik, horrela...), mugakide direnak kohesioaren eta konexioaren artean. Kohesioarekin aurrekari bat dutelako sorburuan, eta antolatzaileekin lokailu-funtzioa dutelako bi esaldiren arteko lotura ezartzen dutenean: [...] *erraz erortzen zirela. Horrela, basoko damaren eta bere iratxoan ahotsen oihartzunari jarraitu [...]*.

Beste batzuetan, aldiz, erakuslea ordezkapen lexikal baten osagai izan daiteke eta aurrekariaren esanahia zehazten lagun dezake (... *txori andana ... milaka txori haiek...*), edo **aurrekariari buruzko ebaluazioa** egin dezake (... *igitai bat ... tresna txar hau...*). Horrelako kontzeptualizazioen kasuan, gainera, kohesioarekin ez ezik, **modalizazioarekin ere lotura** duten estrategien aurrean gaude: *Hiru lagun ... Gure bidegile kemen-tsuak*; hortik berriz ere, konplexutasuna.

Ez dugu aipatu gabe utzi nahi sinonimo diskurtsiboen erabilera bat, oso emankorra dena ipuinetan eta Larringanek (1992) aipatzen duena: *esan* aditzarena; haren ondoan edo haren ordeztu ipuinetan sarri ager daitezke horrelakoak ere: ... *ahoskatu zion...*, *erantzun zion...*, ... *gaineratu*

zion, ... erantsi..., ... bota zion, oihuka basi zen, ... deiadarrez, ... honela mintzatu zen..., ihardetsi zion... Alderdi honek ere, irakaskuntzan ireki dezake halako gogoeta metalinguistikorako esparru bat, diskurtsoaren egokitasunaren eta lexiko-aberastasunaren artean legokeena.

Horrela, beraz, narrazioa, era askotako kohesio-gileren agerleku eta ikasleku dela esan dezakegu, baina betiere, testuaren zerbitzura daudenak.

5. Ondorio zenbait hizkuntzen irakaskuntza ikusmiran dugularik

Bildu ditzagun, amaitzeko, lan honen ondorioak hiru multzotan.

Hizkuntzaren funtzionamenduari dagokionez esan dezakegu:

- Generoaren araberako erregulartasunak egon badaude, hiztunaren-tzako aurreikuspen bezala funtzionatzen dutenak bai testuen ulermen-mailan eta bai ekoizteko orduan: planifikazioan, testu-antolatzailen erabileran, kohesioan...
- Komunikazio-egintzaren arabera, eta ondorioz sortzen den testuaren arabera, konfigurazio askotarikoak eta erabilera berezituak. Narrazioa biltzen duen makroegintza komunikatiboaren arabera, edo narrazioak berak osatzen duen makroegintza komunikatiboaren arabera, oso izaera, ezaugarri eta funtzio ezberdinak izango ditu.

Hizkuntzen irakaskuntzari dagokionez:

- Ahozko hizkuntzaren eta idatzizkoaren arteko harremanak landu beharra. Mugak eta mugakidetasunak, baina bakoitzari berea zor zaio.
- Beharrezkoa da generoaren beraren ezaugarriak aintzat hartzea eta harremanetan jartzea hizkuntza-unitateekin, betiere generoak megarreminta bezala eskaintzen dizkigun abantailak, baina baita mugak ere, kontuan hartuz. Edonola ere, indize kontestualak, komunikazio-baldintzak zehaztea eta lantzea, eta haien aldakortasunaren eragina ere aintzat hartzekoak dira.
- Testua modu holistikoan eta eleaniztasuna kontuan hartuta irakasteko metodologien beharra dago.

Euskarari, oro har, dagokionez:

- Arau akademikoaz gain, euskararen erabilera askotarikoen azterketa pragmatikoa aberastea eta aintzat hartzea ezinbestekoa da.

Genero kontzeptuaren erabilera idazkera bezain zaharra dela esan daiteke. Erretorika zaharrean antzinarotik egindako sailkapenetatik dator generoaren nozioa, eta bereziki, literaturaren esparruan du erabilera eta tradizio handia (Maingueneau & Charaudeau, 2006). Horren isla da ziurrenik curriculumetan literatur eduki eta helburuetan generoaren nozioak duen presentzia irmoa (nobela, antzerki, balada, bertsogintza eta abar izendatzeko), eta ezegonkorragoa da nozioaren erabilera ahozko gaitasunei lotutako curriculum-edukietan (Diaz-de-Gereñu, Idiazabal & Larringan, 2020), adibidez. Horrez gain, generoaren termino hau edo beste erabiltzeko tradizio ezberdinak aurkitzen ditugu hizkuntzen didaktikaren erreferentzia diren diziplinetan.

Generoaren nozio horren ordeztu, *testu mota* edo *testu tipo*, *diskurtso-genero* eta beste antzeko izendapenak aurkitzen ditugu arloaren eta hizkuntzalaritza-korrontearen arabera. Terminoa gorabehera, edonola ere, interesgarriena nozioa bera dugu, mintzairaren funtzionamenduari erreparatzeko ematen digun aukeragatik. Hizkuntzen irakaskuntzan ustiatu beharrekoa, inondik ere.

Erreferentziak

- Adam, J.-M. (1984). *Le récit*. Paris: P.U.F.
- Adam, J.-M. & Lorda, C.-U. (1999). *Linguística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausana: Delachaux-Niestlé.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2006). *Diccionario de análisis del discurso*. Madrid: Amorrortu.
- Diaz-de-Gereñu, L. (2012). Ahozkoaren eta idatziaren arteko interfazeak mintza jardun jakinen eraberritzean: adibide bat. In *Aboa bete hots jardunaldiak-6*. Villabona: Lanku Kultur Zerbitzuak, 77-108.
- Diaz-de-Gereñu, L. (2016). *Jendaurreko konta-saioa: gertakari sozio-diskurtsi-boa eta testu-genero berezituak*. Doktoreko tesia, UPV/EHU. <https://addi.ehu.es/handle/10810/18372> helbidetik berreskuratua.
- Diaz-de-Gereñu, L.; Larringan, L.M. & Idiazabal, I. (2008). Ipuin kontalaritzaren eredu berria? In *Euskalgintza XXI. mendeari buruz XV. Biltzarra*. Hizkuntza gaiak. Iker 19 (47-58). Bilbo: Euskaltzaindia.

- Diaz-de-Gereñu, L. Idiazabal, I., Larringan, L.M. (2020). Testu-generoaren irudikapena eta erabilera ahozkoaren didaktikan. In E. Santazilia, et al. (arg.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte, 195-208*.
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. & Schnewly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (II, 3e/4e). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, Roxane, Sanchez, V. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje* 38 (2), 497-527.
- Euskaltzaindiako Gramatika Batzordea (1990). *Euskal Gramatikaren Lehenengo Urratsak (EGLU III)*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Garcia-Azkoaga, I.M. (2003). Kohesio anaforikoa hiru testu generotan. Adinaren araberako azterketa, *RIEV*, 48-2.
- Garcia-Azkoaga, I.M. (2016). *Anafora eta erreferentziakidetasuna: izen-kohesioarako baliabideak*. Bilbao: UEU.
- Garcia-Azkoaga, I.M. (2018). Cohesión nominal en la narración escrita compuesta por alumnos euskaldunes, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51, nº 97, 134-152.
- Garcia-Azkoaga, I.M. & Diaz-de-Gereñu, L. (2009). Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitara: kohesio-mekanismoek esaten digutena, *Euskera*, 54 (2-1), 723-770.
- Hélias, P.-J. (1990). *Le quêteur de mémoire*. Paris: Plon.
- Igerabide, J.K. (2000). *Bularretik mintzora. Haurra, abozkotasuna eta Literatura*. Donostia: Erein.
- Kaltzakorta, X. (1989). Herri ipuinen hasiera eta amaiera formulak. In X. Kaltzakorta, L.M. Larringan & J.M. Etxebarria, (arg.) *Tradiziozko ipuingintza*. (11.-32. or.). Bilbao: Labayru.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In Helm, J. (arg.), *Essays on the verbal and visual arts*. (14.-44. or.). Seattle: University of Washington Press.
- Larringan, L.M. (1992). Ipuingintza: Komunikazioa eta praktika linguistikoa. *Euskera-XXXVII*, Separata, 497-505.
- Larringan, L.M. (2007). Testu-motak eta testu-antolatzaileak: zer lotura? In I. Plazaola & P. Alonso (arg.): *Hizkuntza Ekinean: Diskurtsoak eta Gene-roak. Euskal Testuen Azterketa Korrontea*, (167.-186. or.) Donostia: Erein.

Mattin Zaku eta Centellita/Étincelle: D ereduko haurren garapen elebiduna aztergai

Mattin Zaku and Centellita/Étincelle: the study
of bilingual development in Basque-medium education students

Beñat Lascano

Université Bordeaux-Montaigne (UBM)

Ibon Manterola

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Kapitulu honetan D ereduan eskolatutako haurren hizkuntza-garapen elebidunari buruzko bi ikerketen emaitzak aurkeztuko dira: bata Hegoaldean egina euskara-gaztelaniaren garapenez, eta bestea Iparraldean egina, euskara-frantsesaren garapenaren ingurukoa. Kasu bakoitzean, bi testuinguru soziolinguistiko oso ezberdinetan D ereduan (mantentze zein murgilketan) eskolatutako haurren garapen elebiduna aztertu da. Elebitasunaren garapena ikertzeko orduan, haurren ekoizpenak biltzeko tresna berbera erabili da bi ikerketetan, ahozko ipuin-kontakteta, hain zuzen ere: euskaraz Mattin Zaku ipuina, eta erdaraz, Étincelle frantsesez eta Centellita gaztelaniaz. Haurren ekoizpenen analisiak erakusten dute D ereduan euskararen eta gaztelania/frantsesaren menperatze aitzinatua garatu ahal dela.

Gako-hitzak: D eredua; garapen elebiduna; ipuin-kontakteta; kontaktetarako autonomia; testu-antolatzaileak.

Abstract

This chapter presents the results of two investigations about the bilingual development of children enrolled in the D model: one piece of research was carried out in Southern Basque Country and refers to Basque-Spanish development, whereas the other took place in Northern Basque Country, and deals with Bas-

que-French development. Both studies focus on the bilingual development of children schooled in two different sociolinguistic contexts in the D model (maintenance model for one context, immersion for the other). In order to study children's bilingual development, the same data collection method was used: oral story telling (the *Martin Zaku* tale in Basque and *Étincelle / Centellita* in French and Spanish, respectively). The analysis of children's production shows that it is possible to develop an advanced level of Basque and Spanish / French competence.

Keywords: D model; bilingual development; storytelling; narrative autonomy; text organisers.

Esker ona

Eskerrak eman nahi dizkiegu Itziar Idiazabali eta Jon Casenaveri, kapitulu honetan azaldu ditugun ikerlanak sustatzeko hainbat eta hainbat urtetan egin duten ahalegin handiagatik. Honako erakunde hauen babespean garatu dira gure ikerlanak: Euskararen Erakunde Publikoa, Pirinio Atlantikoetako Kontseilu Orokorra, UPV/EHU, Eusko Jaurlaritzza (gaur egun indarrean dagoen IT983-16 egitasmoa barne), eta Espainiako Gobernua.

1. Sarrera

Lan honetan bi ikerketaren berri emanen da, bata Hego Euskal Herriaren eginga eta bestea Ipar Euskal Herriaren, biak ere euskarazko eskolazte-ereduko edo D ereduko 5 eta 11 urte arteko haur elebidunekin eramanak. Ikasleek ahoz ekoitzitako ipuin-kontakteten analisisian oinarritzen dira bi ikerketak. Bi ikerketen helburua da aztertzea ea D ereduaren zer-nolako garapena egiten duten ikasle elebidunek 5 eta 11 urte bitartean. Alegia, ea zein neurritan euskararen eta gaztelania/frantsesaren gaitasunen bilakaera antzekoa den testuinguru soziolinguistiko ezberdinetan euskaraz eskolatutako haurren artean. Zehazki, euskararen presentzia eta erabilera sendo samarra eta oso ahula den testuinguruak kontrastatu dira, Hegoaldeko ikerketan bezala, Iparraldekoan.

Bi ikerketen ekarpena garrantzitsua izan daiteke hizkuntza gutxitua barne hartzen duten hezkuntza-sistema elebidunek gizaratean daukaten onarpenaren auzian. Ikerketen bidez, datu zientifikoak ekarri nahi izan dira, gizarte-galdera asko delako oraindik, hezkuntza-sistema elebidunei buruz, instrukzio-hizkuntza gisa euskara, hots, hizkuntza gutxitua erabiltzen duten sistemei buruz, eta bereziki D ereduari buruz, jakiteko

nolako hizkuntza-gaitasuna, eta nolako elebitasuna garatzen den eredu hauetan.

Hegoaldeko ikerketa 2000ko hamarkadan abiatu zen. Eskas bat nabari zen 80ko hamarkadatik aitzina egiten ziren ebaluazio estandarretako emaitzetan (Eusko Jaurlaritza, 1986; 1989; 1990), EAEn bereziki: anitz datu estatistiko ematen ziren ikasleen euskara-gaztelania mailaren ingurukoak, baina tresna horiekin nekez aztertzen da hizkuntzaren zein alderdi testual-diskurtsibo eta gramatikal zehatz nola garatzen diren eskolaldian zehar. Halaber, Euskal Herrian, oro har, hutsune handi bat gelditzen zen diskurtso-gaitasunen jabekuntzaren ikerketan, ordura arteko lanek batez ere euskararen alderdi gramatikalen jabekuntzan jarria baitzuten arreta (adibidez, Idiazabal, 1991; Barreña & Ezeizabarrena, 2000). Idiazabalen (1994) lana litzateke lehen salbuespenetako bat.

Euskararen jabekuntzaren ikerketa-esparruan, beraz, osatu beharreko emaitzak ziren, eta Mattin Zaku/Centellita-Étincelle ipuinen bidezko ikerketak ildo horretan kokatu ziren. Hausnarketa hauen testuinguruan sortu zen lehenik Mattin Zaku/Centellita ikerketa 2002an Itziar Idiazabalen zuzendaritzapean, eta 2009an ELEBIDUN proiektua (Mattin Zaku/Étincelle ikerketa emanen zuena), Jon Casenavek zuzendua eta garai hartan HIJE deitzen zen eta gerora ELEBILAB izango zen Gasteizko ikertaldearekin elkarlanean sortua.

Hainbat testuinguru soziolinguistikotan D ereduko haurren kontaketa-gaitasunak aztertuta, Mattin Zaku/Centellita-Étincelle ikerketek aukera eman dute, diskurtso-analisiaren bidetik, eremu soziolinguistikoen arabera D ereduko haurren euskara-trebetasunetan alderik bazenetz ikertzeko edota ikasleen lehen hizkuntza euskara edo erdara izateak euskararen edo erdararen garapenean nola eragiten duen aztertzeko. Ikerketa hauek ahozko hizkuntzaren erabileran jarri dute fokua eta horixe bera litzateke beste interesgune nabarmen bat, euskararen ahozko erabileraren dimentsio eta inpaktu soziolinguistiko eta didaktikoak kontuan hartuta (Diaz-de-Gereñu, 2017; Ortega, 2017).

Lan honetan, lehenik irakaskuntza-eredu elebidun edo eleaniztunetako hizkuntza-garapenearen inguruko funtsezko kontzeptu batzuk azalduko dira. Ondoren, ikerketetako datu-bilketa dispositiboa eta haurren ipuinen corpusean aztertutako emaitza batzuk aurkeztuko ditugu. Zehazki, haurren ahozko kontaketarako autonomia eta ipuinetako konexioa izango ditugu hizpide. Ondorioen atalarekin itxiko dugu kapitulua.

2. Hizkuntzaren garapena irakaskuntza-eredu elebidunetan

Québecetik murgilketari buruzko lehen ikerketen emaitza positiboak Euskal Herrira iristerako, ikastoletan etxetik erdaldunak ziren haurrak euskaraz eskolatzen zebiltzan (Idiazabal, 2003). Ordurako, guraso eta irakasleak konturatuta zeuden, xx. mendearen hasieran edo Francoren altxamendu faxistaren aurreko garaietan bezalaxe, funtsezkoa zela haurrak euskaraz eskolatzea, baldin eta euskararen komunitateak jarraipena izango bazuen.

Québec/Kanadako frantsesezko murgilketa-ereduaren gaineko ikerketen ekarpena berebizikoa izan zen, etxe ingelesdunetako haurren garapen elebidun arrakastatsua erakusten baitzuten (Genesee, 1987; Tardiff, 1991). Emaitza hauen oihartzuna oso garrantzitsua izan zen komunitate minorizatuentzat. Gurasoen eta oro har gizartearen ezjakintasun eta beldurrak uxatzeko argudioak aurki zitezkeen lan horietan, alegia, posible zen haurrak etxean gurasoek egiten ez duten hizkuntzan eskolatzea eta haurren elebitasuna garatzea, hainbat baldintza pedagogiko-didaktiko eta soziolinguistiko bermatuta: besteak beste, haurren etxeko hizkuntza inolaz ere ez baztertzea eta estrategia didaktiko edo interakzio-modalitate bereziak erabiltzea haurrek eskolako hizkuntza ikas dezaten.

Cummins-en garapen interdependentearen hipotesiak, berriz, psikolinguistika- eta soziolinguistika-mailako baldintzak zehaztu zituen eskolan hizkuntzen tratamenduak haurren garapen elebidunetan izan zezaketen eragina argitze aldera: «To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly» (1981: 29). Gero, mundu zabalean egindako hainbat ikerketak erakutsi du murgilketa-programak eraginkorrek direla bigarren hizkuntza (H2) ikasteko eta ez dutela (H1) ikaskuntza oztopatzen (Genesee, 2004, 2006; O'Duibhir, 2018). Bestalde, gaur egun jakina da haurrak bigarren hizkuntzan eskolatzeko ez dela, berez-berez, murgilketa, edo onuragarria. Aldiz, izan daiteke submertsioa ere, alegia, kaltegarria. Bereizketa hau oso garrantzitsua da mundu mailan eskola elebiduna nola sustatzen ari den ikusita, eta Idiazabal eta Dolzen (2013: 19) lanetik hartu eta moldatu dugun taula honetan ederki laburbilduta azaltzen da:

1. TAULA

**Murgilketaren eta submertsioaren arteko ezberdintasunak
(Idiazabal & Dolz, 2013: 19. Egileok itzulia eta moldatua)**

Murgilketa	Submertsioa
— Helburua: ikasle elebidunak prestatzea.	— Helburua: ikasleek H2a soilik ikastea.
— Irakasleak elebidunak	— Irakasleak elebakarrak.
— Gurasoen borondatea da haurrak H2an eskolatzea.	— Hezkuntza-politikatik ezarritako derri-gorrezko erabakia da haurrak H2an eskolatzea.
— Haurren H1a baloratua eta errespetatua.	— Haurren H1a ez da onartzen eta baloratzen.
— Haurrek H2an zein H1ean egiten duten aurrerapena ebaluatzen da.	— Haurren H1eko aurrerapena ez da ebaluatzen, baizik eta soilik H2an egindakoa.
— H2aren ikaskuntzak izaera gehitzailea dauka.	— H2aren ikaskuntzak izaera kentzailea dauka.
— Gurasoen parte-hartzea aktiboa da H2 bidezko eskolatzean.	— Gurasoen rola pasiboa da H2 bidezko eskolatzean.
— Maila sozialean, elebitasunak prestigioa dauka.	— Maila sozialean, elebitasunak ez du prestigiorik.

Hizkuntza gutxituen normalizazio-prozesuetan eskolak hizkuntza gutxitua sustatzea ezinbesteko baldintza bada ere, argi geratu da haurren eskolatzea hizkuntza gutxituan izate hutsa ez dela nahikoa normalizazio-prozesurako ere (Eusko Jaurlaritza 2013; Hornberger, 2008; Idiazabal, 2017; Ortega, Amorrortu, Goirigolzarri & Urla, 2016).

3. Mattin Zaku eta Étincelle/Centellita ikerketak

D erudian testuinguru ezberdinetako haurren elebitasunaren garapena zer-nolakoa den ikertzeko helburuarekin, elkarlan asko gauzatu da ELEBILAB laborategiaren inguruan, maiz oinarritzat hartuz interakzionismo sozio-diskurtsiboaren (ISD) ikuspegia. Horren arabera, hizkuntzaren garapena askotariko testuinguru komunikatiboetan jarduteko bide ematen duten testuak ekoizteko gaitasunen garapena da (Bronckart, 2007; Dolz & Gagnon, 2010). Hala nola hizkuntzaren jabekuntza aztertzeke, ezinbestekotzat jotzen da azterketa-unitatetzat haurrek ekoiztutako testuak hartzea. Bilduma honetan berean ISDaren oinarri teorikoak zehazki(ago) agertu dira (ikus, adibidez, Bronckarten eta Dolzen kapitulua).

3.1. *Datu-bilketa eta parte-hartzaileak*

ISDaren ikuspegitik abiaturik, Mattin Zaku/Centellita-Étincelle egitasmoen testuinguruan, azterketarako erabiltzea erabaki zen tresna ahozko ipuin-kontakteta da. Ipuin miresgarrien ahozko kontaktetaren testu-generoa egokia ikusi zen, Haur hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan zehar ezagutzen eta lantzen den testu-generoa delako, egokia zelako 5/11 urteko haurren hizkuntza-gaitasunak aztertzeko. Gainera, HIJE/ELEBILAB zein ELEBIDUN ikertaldeetan uste zen genero horrek emanen zuela testu-diskurtso mailako hizkuntza-gaitasunak aztertzeko aukera (gaitasun gramatikalak barne), jada erabilia izan delako helburu hau betetzeko, testuinguru elebatar zein eleaniztunetan (Barriga, 2014; Berman & Slobin, 1994; Delamotte & Akinci, 2012; Hickmann, 2003; Shiro, 2012; Verhoeven & Strömquist, 2001).

Plantan ezarri zen datu-bilketa dispositiboa HIJE/ELEBILAB ikertaldeak asmatu zuen eta Lizarra eta Zumaiako eskola banatan erabili zen Hegoaldeko ikerketaren kasuan, eta Hazparnen eta Miarritzen Iparraldeko kasuan. Parte-hartzaileen datuak lehen taula honetan bilduak dira:

2. TAULA

Parte-hartzaileen datuak

Euskara-gaztelania elebidunak			Euskara-frantsesa elebidunak		
Adina (urte)	Euskara H1 / Gaztelania H2 D mantentze-eredua	Gaztelania H1 / Euskara H2 D murgilketa-eredua	Adina (urte)	Euskara H1 / Frantsesa H2 D mantentze-eredua	Frantsesa H1 / Euskara H2 D murgilketa-eredua
5-6	24 haur	37 haur	6-7	10 haur	12 haur
8-9			9-10	11 haur	7 haur
11-12			11-12	8 haur	11 haur

Hegoaldeko zein Iparraldeko ikerketetan, bi ikasle multzo bereizi ziren: euskara H1 dutenak alde batetik, eta euskara H2 dutenak, bestetik. Aurreneko multzoarentzat D eredua mantentze-eredua dela esan liteke, etxean eta etxetik kanpo ikasi eta erabilitako hizkuntzan eskolatuak direlako. Bi corpusen kasuan, eta Hegoaldeko zein Iparraldeko testuinguru soziolinguistikoaren berezitasunak kontuan hartuta, esan genezake euskara H1 duten haurrak euskararen presentzia gutxi-asko sendoa den herrietan hazitakoak direla (Zumaiako eta Hazparne, hurrenez hurren). Bigarren multzoko haurrei dagokienez, ez dira etxeko testuinguruko hizkuntzan es-

kolatu, baizik eta bigarren hizkuntzan. Murgilketa ereduko haurrak dira, beraz. Gainera, etxetik eta eskolatik kanpo gaztelania-frantsesaren nagusitasuna ia erabatekoa den inguruneetan haziak dira (Lizarra eta Miarritze, hurrenez hurren). Grabaketak egindako lau eskoletan, jakina, askotariko profil soziolinguistikoa zeukaten haurrak zeuden, baina ikerketa honetarako, eskola bakoitzaren kasuan euskara H1 ala H2 zuten haurrak bakarrik hautatu ziren, hurrenez hurren. Gurasoek betetako galdetegi soziolinguistikoak erabili ziren haurren profil ahalik eta zehatzenak identifikatu ahal izateko.

Bestalde, bi ikerketak argi bereiz litezke corpusaren alderdi bati dagokionez: euskara-gaztelania elebidunen kasuan, ikerketa corpus sekuentzial batekin eginga da, alegia, bi ikasle talde jarraitu ziren 5, 8 eta 11 urte bitartean (2002tik 2010era, zehazki). Aldiz, euskara-frantsesa elebidunena corpus transbertsala edo zeharkakoa da, adin bakoitzean parte hartu zuten haurrak ezberdinak baitziren (zehazki, 2012-2014 artean egin zen datu-bilketa).

Haurrek egin beharreko jarduera dela-eta, protokolo bertsua erabili zen Hego zein Ipar Euskal Herrian. Adin klase bateko kideen grabatzeko, bospaseiko taldean eramaten ziren gela batera. Han, heldu batek ipuina kontatzen zien, testurik gabeko albumeko orriak erakutsiz. Ondotik ikasleen aldi zen kontaketa egitea: binaka egoten ziren gelan, lehenak bigarrenari kontatzen zion, bigarrenak hirugarrenari, etab... albuma eskuetan ukanez, marrazkien laguntza ukaiteko, eta helduak aitzin kontatu zien eredia buruan zeukatela. Metodologia honek aukera eman zuen haurren ekoizpenak ahalik eta aberatsenak izan zitezten. Adin-talde eta testuinguru soziolinguistiko guztietan jarduera bera egin zen. Kontaketa-denboran, ahalaz, helduak ez zuen laguntzen kontalaria (salbu kokatua zelako kasuetan). Nahitara, egitura antzeko ipuinak hautatu ziren, ipuin miresgarrien plano estandarra zutenak. Mattin Zaku da euskarazkoa: erregearengana dirua eskatzera joanen den mutilaren ipuina da hau. Beraz, heroia edo pertsonaia nagusia Mattin Zaku da eta desioaren objektua, berriz, dirua. Mattin Zakuk hiru topaketa egingen ditu bidaian zehar eta hauei esker dirua lortzeko hiru proba gaindituko ditu. Erdaraz, erabili zen Centellita gaztelaniaz eta Étincelle frantsesez. Pertsonaia nagusia Centellita/Étincelle da eta desioaren objektua, sua. Centellita/Étincelle sorginarengana joanen da su eske eta hiru topaketa egingen ditu bidaian zehar. Hauei esker, hiru proba gainditu eta sua lortuko du.

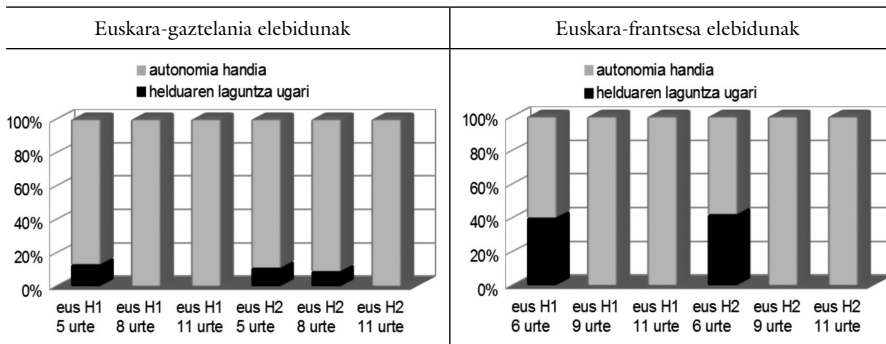
3.2. *Ipuinetan aztertutako iker-ardatzak*

Lan honetan, haurren ekoizpenak aztertzeko erabili diren bi iker-ardatzen berri emanen da, Bronckarten (1996) testu-arkitekturako eredu

oinarrituta. Kontaketarako autonomia alde batetik, honetan neurtuko delarik haurra gai izan den, edo zein heinetaraino gai izan den ipuina bere kabuz kontatzeko, kokatua izan gabe, etenik markatu gabe kontaktaren harian, eta helduaren laguntzarik behar izan gabe kontaketa aitzina eramateko. Perfil kualitatibotan sailkatu dira ekoizpenak, haurren autonomia handia edo txikia zenez sailkatuz. Ondotik, irizpide linguistiko-diskurtsiboagoa hautatu da: denborazko testu-antolatzaileen erabilera, testuko konexioa osatzeko. Sailkapen kualitatiboa egiteko begiratu da ea zenbaterainokoa den *eta* edo *eta gero* bezalako artxikonektoreen eta denborazko testu-antolatzaileen erabilera.

4. Emaitzak

Atal honetan, aipatutako iker-ardatzetan izan diren emaitzak azalduko ditugu, euskarazko kontaketarako autonomiatik hasita. 1. grafikoan Iparraldeko zein Hegoaldeko corpusetako emaitza denak batera bildu ditugu: ezkerreko grafikoan Hegoaldeko corpusekoak (euskara-gaztelania elebidunak), eta eskuinean, berriz, Iparraldeko corpusekoak (euskara-frantsesa elebidunak).



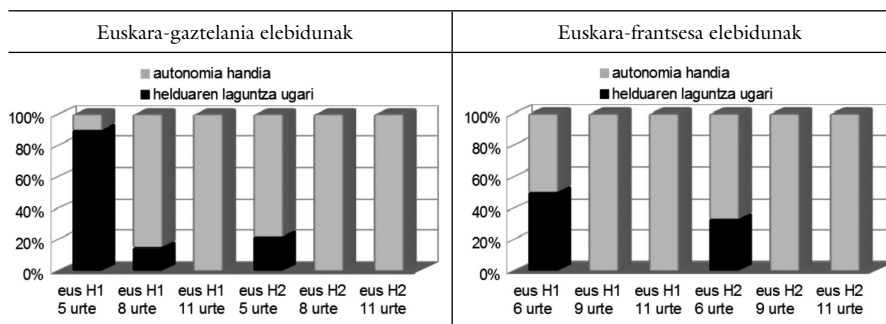
1. GRAFIKOA

Kontaketarako autonomia euskarazko ipuin-kontaktetan

1. grafikoan ikusten den moduan, euskaraz ipuina hasi eta bukatzeko haurrek daukaten trebetasuna adinarekin garatu egiten da, euskara H1 izan ala H2 izan. Emaitza hau, gainera, euskara-gaztelania elebidunen kasuan zein euskara-frantses elebidunen kasuan ikusten da. Zehazki, euskara-gaztelania elebidunen kasuan, 5 urterekin euskara H1 zein H2dunen % 10 inguruk helduaren laguntza handia behar du ipuina ekoizteko. 6 urteko euskara-frantses elebidunen taldean, berriz, euskara H1 zein H2dunen % 40

inguru dira helduaren laguntza ugari behar dutenak. 8 eta 11 urterekin bi testuinguruetakoa haur ia den-denek erakusten dute euskaraz ipuina norbere kasa ahoz kontatzeko trebetasuna (euskara-gaztelania elebidunetan, 8 urterekin, euskara H2dunen % 8k behar du oraindik laguntza handia).

2. grafikoak haurrek ipuinak gaztelaniaz eta frantsesez ekoiztean daukaten kontaktetarako autonomiaren emaitzak biltzen ditu. Aurreko grafikoaren kasuan bezala, Hegoaldeko ikerketako emaitzak ezkerrean jaso dira eta Iparraldeko ikerketakoak, eskuinean.



2. GRAFIKOA

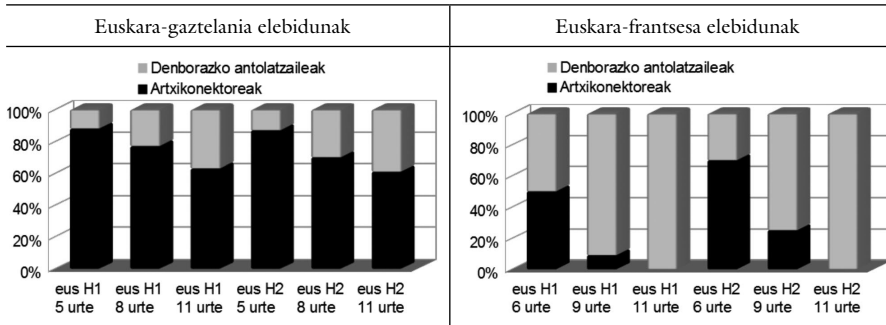
Kontaktetarako autonomia gaztelania/frantsesezko ipuin-kontaktetetan

Euskara-gaztelania haurren kasuan, 5 urterekin euskara H1-gaztelania H2 duten haur gehienek (% 90ek) laguntza behar dute Centellita ipuina hasi eta buka kontatzeko. Euskara H2-gaztelania H1dunen artean, berriz, 5 urterekin haurren % 20 inguruk behar du helduaren laguntza handia. 8 urterekin garapen oso nabarmena ikusten da, batez ere, euskara H1-gaztelania H2dunen kasuan: % 15 dira helduaren laguntza handia behar dutenak. 11 urterekin, gaztelania H1 izan zein H2, ikasle guzti-guztiek daukate kontaktetarako autonomia handia.

Euskara-frantsesa elebidunen kasuan, 6 urterekin euskara H1-frantsesa H2dunen % 50ek laguntza ugari behar du ipuina hasi eta buka kontatzeko. Adin berean, euskara H2-frantsesa H1dunen % 30 pasatxo dira laguntza handia behar dutenak. 9 eta 11 urterekin, berriz, frantsesa H1 izan ala H2, haur denek erakusten dute kontaktetarako autonomia handia.

3. grafikoan euskarazko ipuinetako artxikonektoreen (*eta* edo *eta gero* bezalakoak) eta denborazko testu-antolatzaileen ekoizpenari dagozkion emaitzak ageri dira. Ezkerrean, Hegoaldeko ikerketako emaitzak daude, Almgren & Manterola (2016) lanetik jasoak, eta eskuinean, berriz, Ipa-

rraldeko ikerketakoak (Lascano, 2016). Hegoaldeko emaitzen kasuan, haurrek ekoiztako artxikonektoreen eta denborazko testu-antolatzaileen portzentajeak kalkulatu dira adin bakoitzerako. Iparraldeko ikerketako emaitzak beste modu batera aztertu dira: «denborazko antolatzaileak» kategoriaren portzentajeak adierazten du ea adin-tarte bakoitzean corpuseko zenbat ipuinetan ekoitzi diren denborazko antolatzaileak. Aldiz, «artxikonektoreak» kategoriak adierazten duena da artxikonektoreak bakarrik ageri diren ipuinen portzentajea. Alegia, kategoria honetako ipuinetan ez da batere denborazko testu-antolatzailerik ekoitzi.



3. GRAFIKOA

Artxikonektoreen eta denborazko testu-antolatzaileen ekoizpena euskarazko ipuin-kontaktetan

Euskara-gaztelania ikasle elebidunen kasuan, grafikoak erakusten du adinean aurrera egin ahala, haurrek euskarazko ipuinetan gero eta denborazko testu-antolatzaile gehiago ekoizten dutela. Joera hau ikusten da euskara H1 duten haurren kasuan, baina baita H2 dutenen kasuan ere. Hegoaldeko corpusetik hartutako hurrengo bi adibideen kontrasteak balio lezake hobeto ulertzeko hizkuntzaren jabeakuntzaren aldetik zer esan nahi duen adinean aurrera egin ahala gero eta denborazko testu-antolatzaile gehiago eta artxikonektore gutxiago ekoiztea. Lehen adibidea euskara H1 duen haur batek 5 urterekin kontatutako ipuineko zati bat da. Bigarrena, berriz, euskara H2 duen 11 urteko ume baten kontaktari dagokio. Bi adibideetan, Mattin Zakuk laguntzaileei esker (azeria, kasu honetan) erregeak jarritako probak gainditzen ditueneko pasarteak kontatzen dira:

- (1) *ta gero / e / oilar gigantiak / e / ta gero azeriai esan tzion atea! atea! / ta gero hortzaka ta atximurkakin ya hil in tzian (4^o) ta gero jarri zion / e / zaldian gainea eraman tzion (2^o) ta / esan tzion / otso! otso! atea! / eta gero atximurka ta guzti in tzion da ya hil in*

tzian / ta gero / e / jarri zion lotuta hainbes te egurrakin ta gero sua eman tzion / (euskara H1-gaztelania H2, 5 urte).

- (2) *azkenean ireki berriro eta oilloangana / e:/ bidali zioten (...) eta oilloak akabatu behar zuenean azeria poltsotik atera eta oillo guztiak akabatu zituen / orduan / e: / e: / hurrengo egunean joan ziren ikustera (euskara H2-gaztelania H1, 11 urte).*

Beltzez markatuta dauden testu-antolatzaileei erreparatuz gero, argi ikusten da lehendabiziko adibidean haurrak *eta / da (ta) / eta gero* antolatzaileekin lotzen dituela pasarteko ekintzak eta gertaerak. Aldiz, 11 urteko haurrak, *eta* antolatzaileaz gain, bestelako batzuk ere ekoizten ditu: *azkenean*, *-ean* menderagailua, *orduan* eta *hurrengo egunean*. Azken forma horien ekoizpenak islatzen duen gaitasuna hauxe da: ipuineko ekintza eta gertaeren artean desnibelatze tenporala markatzea. Hau da, *eta (gero)* artxikonektorearen etengabeko erabilerak ekintzen eta gertaeren arteko erlazio tenporal oso oinarritzkoak ezartzen ditu, besterik gabe bata bestearen ondoren gertatutakoak balira bezala. Aldiz, bigarren adibideko testu-antolatzaileek denborazko ñabardurak ezartzen dituzte ipuin-kontaktetan, eta horixe da, hain zuzen ere, adinean aurrera egin ahala euskara H1 zein H2dunengan ikusi den hizkuntza-garapenaren joera.

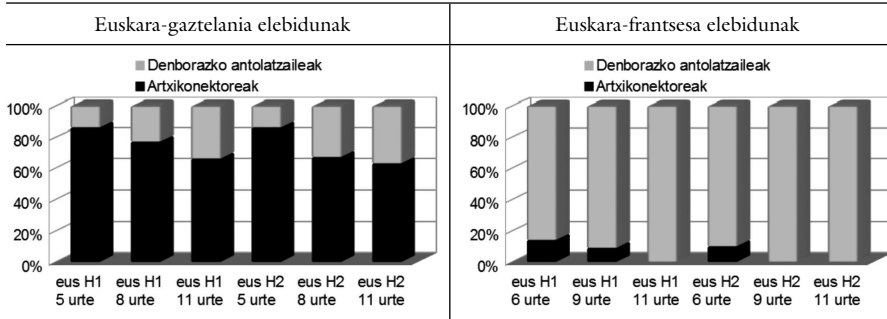
Euskara-frantsesa elebidunen kasuan, joera berbera identifikatu da euskarazko ekoizpenetan. Ipuin-kontaktetan soilik artxikonektoreak erabili dituzten haurren portzentajeak adinarekin behera egiten du nabarmen, bai euskara H1 dutenen haurrengan bai eta H2 dutenengan ere. Euskara H2 duten haurren kasuan, 6 eta 9 urterekin artxikonektoreez bakarrik ekoiztutako ipuinen portzentajea altuagoa da H1dunekin konparatuta, baina 11 urterekin, bi haur taldeetan ez dago batere ipuinik artxikonektoreez soilik ekoitzia.

Gaztelaniazko/frantseseko ipuinetan ekoiztutako testu-antolatzaileen analisia 4. grafikoan islatu dugu: ezkerrean euskara-gaztelania haur elebidunen emaitzak, eta eskuinaldean, euskara-frantsesa elebidunenak.

Euskarazko ekoizpenetan ikusitako joera oso antzekoa erakusten dute gaztelaniazko testu-antolatzaileen emaitzek, euskara H1-gaztelania H2dun haurren zein euskara H2-gaztelania H1dun kasuan: adinean aurrera egin ahala, ipuinetako gertaerak eta ekintzak denborazko balioa duten testu-antolatzaileekin lotzen dituzte haurrek, artxikonektorearen erabilera murriztuz.

Frantseseko testuetan, berriz, jadanik 6 urterekin gehiengo zabalak denborazko testu-antolatzaileak erabiltzen ditu, baita euskara H1-frantsesa H2 haurren kasuan ere. 9 urterekin frantsesa H2 duten haur batzuek

oraindik ere artxikonektoreak bakarrik darabiltzate ipuineko gertaerak eta ekintzak lotzeko, baina 11 urterekin haur denek denborazkoak ere ekoizten dituzte, frantsesa H1dun haurrek bezala.



4. GRAFIKOA

Artxikonektoreen eta denborazko testu-antolatzaileen ekoizpena gaztelaniazko eta frantsesezko ipuin-kontaktetan

5. Ondorioak

Kapitulu honen helburua testuinguru soziolinguistiko oso ezberdinetan D ereduan eskolatutako ikasleek 5 eta 11 urte bitartean izandako bilakaera elebiduna aztertzea izan da, horretarako haurrek ahoz ekoiztutako euskarazko eta gaztelaniazko/frantsesezko ipuinetako elementu batzuk aztertuta. Hego zein Ipar Euskal Herriko testuinguruak hartu ditugu kontuan horretarako. Bi testuinguruetan ikusi dugu euskaraz eta gaztelaniaz/frantsesez joera oso antzekoa daukala aztertutako elementuen garapenak. Gainera, joera hau bat dator kontaktetarako gaitasunen ikerketan identifikatu denarekin (Shiro, 2012; Verhoeven & Strömquist, 2001): adinean aurrera egin ahala, haurrak gai dira ipuin bat autonomoki kontatzeko, eta testu-antolatzaileen ekoizpenari dagokionez, artxikonektoreez gain, denborazkoak gero eta gehiago erabiltzeko. Erakutsi ditugun emaitzen arbera, dagoeneko 5-6 urterekin, etxetik erdaldun izanik euskara H2ko emaitzak aipagarriak dira kontaktetarako autonomian: ipuin baten birkontakteta-egoeran, ahozko hizkuntzaren monologizazio-gaitasuna garatua daukatela erakusten dute emaitza hauek, alegia, jendaurreko ahozko jardunarekiko kontrolaz jabetzen ari direla (Schneuwly, 2007). Denborazko testu-antolatzaileen ekoizpenean, euskaraz zein gaztelaniaz/frantsesez, H1 zein H2, emaitzek erakusten dute haurrek lortzen dutela adinean aurrera egin ahala ipuin-kontakteta testu-generoaren beharrez jabetzea. Irakurleak beste hainbat lanetara jo dezake aztertu ditugun elementuen

zein bestelako elementu linguistiko-diskurtsiboen gaineko analisi zehatzagoak irakurtzeko, adibidez, Manterola, Idiazabal eta Almgren (2013), Almgren & Manterola (2016) eta Lascano (2016).

Oro har, gure datuek islatzen dutenez, euskaraz eskolatuta euskara-gaztelaniaren zein euskara-frantsesaren menperatze aitzinatua garatu ahal dute haurrek. Euskaraz eskolatzeak ez dio deus kentzen hizkuntza nagusiaren menperatzeari, kontrakoa baizik: gaztelaniaren garapena H1 gisa zein H2 gisa, oso nabarmena dela erakutsi dugu, nahiz eta euskara H1-gaztelania H2 duten ikasleen kasuan, 5 urterekin garapen-maila oso baxua izan. Hain zuzen ere, ikasle elebidun hauen 5-8 urte bitarteko jautzia oso handia dela ikusi dugu gaztelania H2ren garapenean.

Dena dela ere, ondorio hauek guztiak ipuinetan aztertu ditugun elementuetara mugatzea komeni da; izan ere, hizkuntzaren bestelako alderdi batzuetan euskara/gaztelania H1/H2ren garapenean ezberdintasunak ere topatu baitira, antzekotasunez gain: adibidez, euskaraz ergatiboaren ekoizpenean (Ezeizabarrena, 2012; Manterola & Almgren, 2017), edo gaztelaniaz pluskuanperfektuaren ekoizpenean (Manterola, 2015).

Ondorio nagusi gisa, beraz, azpimarratu behar da hizkuntza gutxituan ikasteak ez diola zertan deus kendu nagusiaren menperatzeari (eta alderantziz aberats dezakeela honen ikasketa), hauek haurren H1 edo H2 izan. Bi hizkuntzen garapen nahikoa paraleloa, segur aski, hizkuntzen garapen interdependentek ahalbidetu du, alegia, ikasleek euskarazko eskolatzeari zehar ahoz ipuinak kontatzeko garatu dituzten gaitasun diskurtsiboak gaztelania/frantsesera transferitu dutela pentsa arazten du. Horrek Cummins (2000) hipotesia baieztatzen du, eta, beraz, hiztun elebidunengan hizkuntza-gaitasunen arteko iragazkortasuna berretsi (Larringan, Idiazabal & Garcia-Azkoaga, 2015), zehazki D eremuan eskolatutako haur elebidunengan.

Azken ohar bat, bukatzeko: irakurleak sumatuko zuen moduan, Hegoaldeko eta Iparraldeko emaitzen arteko kontrastea egitea interesgarria litzateke. Esate baterako, kontaketarako autonomiaren kasuan, ikusi dugu Hegoaldeko ikerketako gaztelania H2dunen artean, 5-6 urterekin, askoz gehiago direla helduaren laguntza behar dutenak, Iparraldeko ikerketako frantsesa H2dunen artean 6-7 urterekin baino. Bi ikerketetako parte-hartzaile gazteenen adinak urtebete inguruko aldea izateak eragina izan dezake ezberdintasun horretan. Halaber, litekeena da bi ikerketetan «ingurune euskaldun» gisa hartu diren testuinguruetan gaztelaniaren/frantsesaren presentzia eta erabilera ez izatea berberak, alegia, Iparraldeko kasuko testuinguruan frantsesaren erabilera soziala handiagoa izatea Hegoaldeko kasukoan gaztelaniarena baino. Horrek eragingo zuen, agian,

kontaketarako autonomiaren garapenean gaztelania/frantsesa H2n. Dena dela ere, Iparraldeko eta Hegoaldeko ikerketen arteko kontrastea lan honen helburuetatik kanpo geratu da eta etorkizuneko zeregina izango da horri ekitea.

Erreferentziak

- Almgren, M. & Manterola, I. (2016). The development of narrative skills in learners of Basque as a second language. *Education Inquiry*, 7(1), 27-46.
- Barreña, A. & Ezeizabarrena, M.J. (ed.) (2000). *Ikastaria, 12, Kode bereizketa eta bateraketa eremu urriko hizkuntzarekiko elebitasun goiztiarrean*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Barriga, R. (ed.) (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: Colegio de México.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (arg.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (3.-49. or.). Los Ángeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delamotte, R. & Akinci, M.-A. (2012). *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*. Rouen: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Diaz-de-Gereñu, L. (2017). Eskola bidezko euskararen biziberritzea: arrakastarako baldintzak aztergai. In X. Landabidea, J. Goirigolzarri & I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (101.-126. orr.). Bilbo: UEU.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Eusko Jaurlaritza (1986). *EIFE. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

- Eusko Jaurlaritza (1989). *EIFE 2. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Eusko Jaurlaritza (1990). *EIFE 3. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Eusko Jaurlaritza (arg.) (2013). *Ikasleak biztun. 2011ko Arrue Proiektua. Ikerketaren emaitza. Adituen iritzi-azalpenak* (183.-188. or.). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Ezeizabarrena, M.J. (2012). The (in)consistent ergative marking in early Basque: L1 vs child L2. *Lingua*, 122, 303-317.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F. (2004). What do we Know About Bilingual Education for Majority-Language Students? In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (arg.), *The Handbook of Bilingualism* (547.-576. or.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Genesee, F. (2006). Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà. *Quaderns d'avaluació*, 6, 56-77.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge: CUP.
- Hornberger, N. (ed.) (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*. New York: Palgrave MacMillan.
- Idiazabal, I. (arg.) (1991). *Hizkuntz jabekuntza haur elebidun eta elebakarretan*. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Idiazabal, I. (1994). Elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje: Análisis de la producción verbal de un niño bilingüe vasco-hispanófono. In J. Meisel, (arg.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (35.-68. or.). Franckfurt: Verbert.
- Idiazabal I. (2003). Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira. In M. Atxaga (arg.) *Euskaltzaleen Biltzarraren Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001* (341.-353. or.). Bilbao: Fundación Sabino Arana Elkargoa.
- Idiazabal, I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? *Onomázein (Número especial: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI)*, 137-152.
- Idiazabal, I. & Dolz, J. (2013). Introducción. In J. Dolz & I. Idiazabal (arg.), *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües* (11.-30. or.). Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU.

- Larringan, L.M.; Idiazabal, I. & Garcia-Azkoaga, I.M. (2015). Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias de estrategias y destrezas textuales y discursivas. In I. García-Azkoaga & I. Idiazabal (arg.), *Para una ingeniería didáctica de la Educación Plurilingüe* (147.-172. or.) Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Lascano, B. (2016). *Etude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque* (doktorego tesia). ADDI datu basetik berreskuratua. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/20050/TESIS_LASCANO_BE%C3%91AT.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manterola, I. (2015). Gaztelania H1 eta H2ren garapena 5 eta 8 urte artean: ipuinetako aditz kohesioa aztergai. In M.J. Ezeizabarrena & R. Gomez (arg.), *Eridenen du zerzaz kontenta. Sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008)* (419.-435. or.). Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Manterola, I. & Almgren, M. (2017). L'enjeu de la scolarisation en basque: différenciation selon les contextes sociolinguistiques et pratiques des élèves. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, V-III*, 63-75.
- Manterola, I., Idiazabal, I. & Almgren, M. (2013). Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism, 17*, 375-391.
- O'Duibhir, P. (2018). *Immersion Education. Lessons from a Minority Language Context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ortega, A. (2017). Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak. In X. Landabidea, J. Goirigolzarri, & I. Manterola (arg.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (79.-100. or.). Bilbo: UEU.
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J., Urla, J. (2016). *Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak*. Bilbao: Deustuko Unibertsitatea.
- Schnewly, B. (2003). Jendaurreko hizketaren irakaskuntza: hurbiltze sozio-historikoa. In Idiazabal & I. Garcia (arg.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbo: EHU (sare-argitalpena: www.testubiltegia.ehu.es). [Jatorrizkoa] (2003). Enseigner la parole publique: une approche sociohistorique. In B. Maurer (arg.), *Didactiques de l'oral*. Caen: CRDP.
- Shiro, M. (2012). El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración. In Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (arg.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (245.-273. or.). Frankfurt a. M., Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Tardiff, C. (1991). Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion, *Etudes de linguistique appliquée*, 82. 39-51.

Verhoeven, L. & Stromqvist, S. (arg.) (2001). *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins.

**Hiru txerrixoak eta beraien abenturak, otsoak
beraien etxeak bota ez ditzan:
hizkuntza gutxitua ardatz duen hezkuntza
eleaniztuneko hiru kasu apreziatibo**

The three little pigs and their adventures to keep the wolf
away from wrecking their homes: three appreciative cases
of multilingual education focusing on a minoritized language

Ana Aldekoa Díez, Beñat Garaio Mendizabal

ELEBILAB Ikerketa Taldea (UPV/EHU)

Maite Garcia Ruiz

Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedra (UPV/EHU), ELEBILAB Ikerketa
Taldea (UPV/EHU)

Laburpena

Hezkuntza-sistema beraren barruan, ikastetxe bakoitzak bere errealitate eta erronkak ditu. Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistema asko aldatu da azken hamarkada hauetan, baita euskara ardatz duen D eredu ere. Eredu horretan euskararen biziberritzea eleaniztasunarekin uztartzen da gaur egungo egoerari eta gizartearen eskaerari erantzuteko. Hau honela, testu honetan ingurune ez hain euskaldunetako hiru ikastetxeren azterketa apreziatiboa jaso da, hots, euskararen biziberritze eta hizkuntza-gaitasun eleaniztunen kasuan hiru eskolek dituzten indarguneak aztertu dira. Lan honen helburua hezkuntza-komunitatearentzat eta komunitate akademikoarentzat baliagarriak izan daitezkeen erreferentziak eskaintzea da. Hiru ikerketa ezberdin diren arren, eta irakurleak testua erraz uler dezan, hiru tesi-egitasmo hauek partekatzen dituzten alorrak azaldu dira soilik, eta hiru txerrixoen metaforaz baliatu dira egileak.

Gako-hitzak: hizkuntza-murgiltzea; euskara; eleaniztasuna; hizkuntza-gaitasuna; hizkuntza-jarrerak.

Abstract

Even under the same official education system, each school has its own realities and challenges. Thus, the education system of the Basque Autonomous Community (BAC), as well as the «model D» (immersion in the Basque Language), have significantly changed over the last decades. Nowadays in the BAC, the revitalization of Basque is combined with multilingualism, to answer the linguistic demands of society. Thus, in this text an appreciative study of three schools from predominantly Spanish speaking environments was carried out. In addition, their strengths regarding the revitalization of Basque and multilingual competence were examined. The aim is to provide useful references to the educational-academic community, based on three PhD projects.

Keywords: language immersion; Basque; multilingualism; language competence; language attitudes.

Esker onak

Egileek eskerrak eman nahi dizkiete euren zuzendariei, hots, Itziar Idiazabal, Ibon Manterola, Leire Diaz-de-Gereñu eta Ane Ortigari, urte hauetan emandako laguntzarengatik eta eurengan sinesteagatik. Halaber, eskerrak ere ELEBILAB Ikerketa Taldeko kide guztiei, euren lanari eta ibilbideari egindako ekarpen guztiengatik.

Ana Aldekoa eta Beñat Garaio doktoregaiek Eusko Jaurlaritzako «Doktorego-aurreko ikerlarien prestakuntza beka» bana izan dute (Ana Aldekoak PRE_2015_1_0111, 2016-2019; Beñat Garaioak PRE_2017_1_0035, 2018-2021). Lan hau Eusko Jaurlaritzak ELEBILAB Ikerketa Taldeari emandako finantzazioari esker ere burutu da (IT983-16).

1. Sarrera

ELEBILAB Ikerketa Taldeak narrazioak aztertzeko duen tradizioetik abiatuta, lan hau metafora baten bitartez azaltzeko beharra eta aukera ikusi dugu. Lehenik eta behin, izenburua argitu beharrean gaude, hiru tesi, hiru egile, hiru txerri eta, edonola ere, baso berdina (euskara ardatz duen hezkuntza eleaniztuna) eta otso berdina (hizkuntza-galera eta hezkuntza-kalitate urria) ditu hizgai.

Baziren behin anai-arrebak ziren hiru txerri. Elkarrengandik gertu bazeuden ere, 3 txerriak etxe banatan bizi ziren, eta anai-arrebak zirenez gero, euren izaerek eta etxeek antzekotasun eta ezberdintasunak ziztuzten. Hala ere, txerrien helburua bat eta bera zen: etxe indartsuak

izatea, hau da, euskara gure hizkuntza gutxitua, gaztelania (beste hizkuntza ofiziala), ingelesa eta beste hizkuntza batzuk modu egokian irakastea. Etxe oso indartsuak behar zuten izan; izan ere, otso boteretsu bat zebilen inguruan, euskararen erabilera eta gaitasuna kaltetu eta Euskal Herri euskaldun eleaniztun bat oztopatzen zuena.

Ipuin famatu honi jarraipena eginez, ELEBILAB Ikerketa Taldeak asko ikertu ditu txerritxoak. Artikulu honek ikerketa-taldeak aurrez egin-dako lanen uztarketa bat egin nahi du, egileen doktoretza-tesiak erabiliz: hizkuntzen jabekuntza eta jarrera nolakoa den aztertzen du D ereduko hiru eskola ezberdinetan, euskara ardatz duen testuinguru eleaniztun honetan.

Jarraian hiru doktoretza-tesiak azalduko dira. Hasteko, Aldekoaren tesia D ereduko ikastola kontzertatu batean esperimentatu zen, eta helburua izan zen euskara, gaztelania eta ingelesa barne hartzen dituzten *Sekuentzia Didaktikoak* hezkuntza-testuinguru euskaldunean eleaniztasuna sustatzeko baliabide didaktiko eraginkorrak direla frogatzea, eta hala zirela baieztatu zuen (Aldekoa, 2020). Bigarrenik, Garaioaren doktoretza-tesian, berriz, hizkuntza-jarrerren galdetegi kualitatiboak ikasleen hizkuntza-maila aztertuko duten tresna kuantitatiboekin uztartu dira, ikusteko tesian aztertu diren D ereduko bi eskola eleaniztunek nola kudeatzen duten euren ikasgeletako eleaniztasun hori (Garaio, 2018). Amaitzeko, Garcia-Ruizen doktoretza-tesian, D ereduko ikastola bat hartu da aztergai, eta zehatzago esanda, eskola horretako gurasoen *Familiako Hizkuntza Politika* (FHP) ikertu da. FHP delakoan gurasoen ideologiak eta estrategiak eta familia-kide bakoitzaren hizkuntza-praktikak sartzen dira, familiaren baitan, baita familiako kideen bestelako testuinguruetan agertzen direnak ere (Garcia-Ruiz *et al.*, 2019).

Egungo gizarte eleaniztunean, hizkuntza gutxituak osasuntsu bizitzea ez da posible izango, ez bada beste hizkuntza batzuekin harremanetan (Idiazabal *et al.*, 2015) eta, horretarako, didaktikatik ez ezik, eskola-komunitatetik eta familiako hizkuntza-politikatik ere eragin behar da. Alde batetik, hezkuntzak euskara ardatz hartzen duen eleaniztasuna sustatu behar du, non euskara den erdigune; bestetik, beharrezkoa da bai familia barruan, baita eskola-komunitatearen barruan ere euskarari garrantzia ematea. Izan ere, eleaniztasuna bai, baina nola, hori da gakoa, eta testuinguru soziolinguistiko bakoitzari begira erabaki behar da nola kudeatu hizkuntzak.

Ikerketaren mundua hizkuntza-galera aztertzen duten lanez beteta dago (Erize, 2009; Sallabank, 2016), baina lan honetan helburua bestelakoa da: hiru egileen ikerketak partekatzen dituzten alorrak azpimarratu

nahi dira, bereziki emaitza positibo eta itxaropentsuak, eta etorkizunera begirako aukerak. Gainera, eskola (eta honetan parte hartzen duten kide ezberdinak) eragile garrantzitsua denez hizkuntzen biziberritzean, hiru ikerketa hauek eskola-komunitatea ikertzen dute, barrutik eta bere horretan.

2. Marko teorikoa

Bigarren puntu honetan, lan hauen testuingurua eta aurrekari teori-koekin lotutako funtsezkoenak diren lau alor azalduko dira: testu honen filosofia baikorra gidatzen duen *Arakatzeko Apreziatiboa*, hiru tesiak kokatuta dauden Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) testuinguru soziolinguistikoa, euskal hezkuntza-sistemaren xehetasun batzuk eta eskola-komunitatearen inguruko azalpen batzuk.

2.1. *Arakatzeko Apreziatiboa*

Lehenik eta behin, lan honen ardatz izan den *Arakatzeko Apreziatiboa* izeneko metodologiaren definizioa, oinarriak eta azalpen orokorra aurkeztu da. Arakatzeko Apreziatiboa mundua ikusi, aztertu, interpretatu eta horren arabera jokatzeko ikuspegi filosofikoa da, Grezia Klasikoko sofistengandik eta sokratikoengandik datorrena (Basté, 2015). Erakundeen, eta oro har, enpresen eraldaketarako erabili den metodoa izan da hau, gehienbat. Izan ere, diagnostikoa ikuspegi baikor batekin gauzatzea ahalbidetzen du Arakatzeko Apreziatiboak. Gure kasurako baliagarria da «euskaran oinarritutako eleaniztasunaren» eta aztertu diren eskolen egoera beste begi batzuek ikusten lagunduko digulako. Gorago aipatu den Erize (2009) eta Sallabank-en (2016) oharra berriro hona ekarri, bestelako ikuspegi bat behar da gure hezkuntza-sistemaren bilakaera aztertu eta etorkizunera begira jartzeko, gaur egungo erronketara egokituz eta eskura ditugun indargunectatik abiatuz. Albert Einsteinek zioen moduan, «gauza bera egiten jarraitzen baduzu, beti emaitza berdinak jasoko dituzu», baita ikerketan ere. Hau da, hezkuntza-sistemaren alderdi ezkor eta arazoak ardatz hartzen baditugu, «egin behar ez dena» ikasten dugu; baina Arakatzeko Apreziatiboari jarraituz, funtzionatzen duen edo lortzen ari diren atal horiek identifikatuz, ondorio proaktiboak eskaintzen ari gara ikerketa honen bitartez.

2.2. *EAEko testuinguru soziolinguistikoa*

Hiru tesien testuinguru soziolinguistikoak 2. gunean sailkatzen dira V. Mapa Soziolinguistikoaren (Eusko Jaurlaritza, 2014) sailkapena oinarritzat hartuta, hau da, biztanleriaren % 20-50 bitartean da euskalduna. Edo-

nola ere, azterlan hauetako hiru eremuak % 20tik askoz gertuago daude, beraz, lurralde erdaldunen barruan kokatzen dira. Hortaz, hiru ikerketen ikuspuntua euskaran oinarritutako hezkuntzan egon arren, testuingurua ez da mesedegarria hizkuntza gutxituarekiko, euskararekiko, alegia.

2.3. EAEko hezkuntza-sistema

Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) hezkuntza-sistemako D eremuan, euskara da hizkuntza nagusia ikasgai guztietan, gaztelania eta ingelesa ikasgaietan izan ezik. Uztailaren 11ko 138/1983 Elebitasun Dekretuarekin batera legezatu ziren hezkuntza-ereduak, baita D eredia ere (Idiazabal, 2003). Momentu horretatik bertatik D ereduaren matrikulazioak etengabe gora egin duen arren (EUSTAT, 2020), igoera honek ere bere erronkak izan ditu. Izan ere, D ereduko ikasle guztiek ez dute Eusko Jaurlaritzak markatutako B2 maila lortzen.

Gaur egun, EAEko hezkuntza-sistema eleaniztuna da; ikasleek hiru hizkuntza hauek ikasten dituzte (EHAA, 2016): euskara, herrialdeko hizkuntza gutxitua, gaztelania, hizkuntza nagusia, eta ingelesa, ikasle gehien lehen atzerriko hizkuntza dena. Horrenbestez, hezkuntza-sistema euskaldunak daukan ezaugarri bereizgarrienetakoa hizkuntza gutxitu bat barne hartzen duen eleaniztasuna sustatu beharra da (Cenoz, 2009; Idiazabal *et al.*, 2015). Eskolak bere kabuz bakarrik hiru hizkuntza horien sustapena egin ezin badu ere, euskararen biziberritze-prozesuan zeresan handia du, eta biziberritze horren aldeko apustua eskola bakoitzak egiten duen hizkuntzen planteamenduan ikusten da. Hizkuntzen Europako Erreferentzia Markoan oinarrituta (Europako Kontseilua, 2001), euskal curriculumak (EHAA, 2016) hizkuntzen irteera-profilak zehazten ditu: DBH bukatu orduko ikasleek B2 maila lortu behar dute euskaraz eta gaztelaniaz, eta ingelesez, berriz, B1 maila.

Curriculumaren hizkuntzen irteera-profil horiek DBH bukatzen duten ikasle guztientzako erreferentzia dira. 1990az geroztik, ingelesa irakaskuntza-hizkuntza bihurtu da, Ikastolen Elkartek bultzatutako *Eleanitz* proiektuaren bidez, baita CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) metodologiaren bidez ere, eta 2010-2011 ikasturtean, *Hezkuntza Marko Hirueledunaren* (HMH) esperimentazioa hasi zen (ISEI-IVEI, 2015).

2.4. Eskola-komunitatea

Aipatu bezala, hiru ikerlan hauek eskola-komunitatea aztertzen dute, eskola-eredua bere osotasunean ulertzeko eskola bera osatzen duen ko-

munitate osoa ezagutu behar delako. Beste edozein helbururekin bezalaxe, euskararen biziberritzeak eskola-komunitate osoaren inplikazioa behar duela ondorioztatu da, eta eskola-komunitateko eragile guztien arteko koordinazioak ahalbidetuko du helburu horien lorpena (Schwartz & Verschik, 2013; Etxeberria *et al.*, 2013; HPS, 2016).

Silverstein (1998) egilearen arabera, hizkuntzen araberrako bi talde daude: hizkuntza-komunitateak eta hiztun-komunitateak. *Hizkuntza-komunitateak* zentzu handi batean imajinatutako komunitateak dira, zeinetan partekatutako sorrerako mito bat dagoen hizkuntza horren inguruan (Anderson, 1991). *Hiztun komunitateek*, ordea, adierazten dute biztanleriaren edo talde baten arteko elkarrekintza erregularra dagoela diskurtsoan, elkarrekintza horretarako baldintzak daudela eta denboran luzatzen dela. Hiztun-komunitateak egunerokoan partekatutako praktika-komunitateak dira eta hainbat hizkuntza hartu ahal dituzte beren baitan (Costa, 2014). Hau honela, eskolak, hiztun-komunitateak izateaz gain, komunitateen idealak erreproduzitzeko eta abian jartzeko funtsezko tokiak dira (*ibid.*) eta funtsezkoa da komunitate horiek aztertzea, baita lan honen tesuinguruan ere.

3. Metodologia: txerritxoen etxeak aztertzeako erremintak

Aldekoa, Garaio eta Garcia-Ruizen hiru tesi-egitasmo hauek hainbat helburu desberdin badituzte ere, partekatzen dituzten bi helburu nagusi azpimarratu nahi ditugu: euskararen oinarritutako hezkuntza eleaniztunak ahalbidetzen duen hizkuntza-gaitasuna aztertzea, eta hezkuntza-komunitate horietako kideek inguruko hizkuntzekiko dituzten jarrerak eta hizkuntza horiekin lotutako bestelako aldagaiak aztertzea.

Beherago ikusiko den bezala, hiru lanetan antzeko elementuak erabiltzen diren arren, erabilitako metodologia-teknikak ezberdinak izan dira. Hala ere, hurrengo azpipuntuetan metodologia-teknika horiek sailkatzen, eta ahal den neurrian, bateratzen saiatu gara.

3.1. Erabilitako metodoak

Lan honetan lau teknika ezberdin erabili ditugu, eta horiek helburuekin lerrotatu ditugu, bi azpimultzo bereiziz (teknika deskriptiboak eta teknika didaktikoak), ondoren azalduko den bezala.

3.1.1. TEKNIKA DESKRIPTIBOAK

Hiru tesiek partekatzen duten teknika *galdetegi*arena izan da; berez, ikerketaren munduan kuantitatibotzat hartzen den teknika da, baina galdera kualitatiboak ere barne hartzen ditu. Kapitulu honen bigarren helburua den hezkuntza-komunitateko kideen hizkuntzekiko jarrerak eta bestelako aldagaiak aztertzeke, galdetegi bana diseinatu da, horrela, tesi bakoitzaren testuinguru soziolinguistikoa argazki osatuagoa ezagutzeko.

Hizkuntza-jarrerak aztertzeke tresna egokia topatzea funtsezkoa da; izan ere, neurtzeke tresna bakoitzak emaitza ezberdinak eman ditzake egoera berdinean aztertuta ere (Larrea, 2016). Hizkuntza-jarrerak ezagutzeko hiru modu nagusi erabili ohi dira, baina kasu honetan *Metodo Zuzena* erabili da nagusiki, hau da, hizkuntza-jarrera aitortuak ezagutzeko galdetegiak (Garrett, 2010). Hizkuntza-jarrerak ez ezik, beste aspektu batzuk aztertzeke ere erabili da metodo hau. Hala ere, beste galdera batzuetan zeharka jarrereri buruzko informazioa agertuz gero, hori ere azterketan integratuko da.

Bestalde, kontuan hartuta Garcia-Ruizen tesiko ardatza *Familien Hizkuntza Politika* (FHP) dela, horiek aztertzeke giza zientzietan oso erabilia izan den beste teknika bat aipatuko dugu kapitulu honetan. Hain zuzen ere, *Eztabaida Taldeak* sortzeari eta aztertzeke buruz ari gara. Eztabaida Taldeak oso tresna egokia dira ikerketa kualitatiboetan orokorrean, baina are gehiago FHPn jorratzen diren jarrerak, esperientziak eta iritziak aztertzeke orduan (Amorrortu *et al.*, 2009; Escandon, 2016; Nandi, 2018; Ortega *et al.*, 2016). Teknika hau erabiltzeke, parte-hartzaileak talde txikitant banatzen dira eta helburuei lotutako gaitegia prestatzen da taldean eztabaida sortzeke.

3.1.2. TRESNA DIDAKTIKOAK

Tresna deskriptiboez gain, tresna didaktikoak ere erabili dira; hain juxtu, *Sekuentzia Didaktikoa* eta *Ipuin Kontaketa* tresnak erabili dira Aldekoaren eta Garaioaren tesietan, hurrenez hurren. *Sekuentzia Didaktikoa* testu-ekoizpen ariketa batekin hasten da, *aurre-testua*, hain zuzen ere; ikasleek ekoizpen horretan aurkitutako zailtasunetan oinarrituta ariketa multzo bat egiten dute eta bukatzeke *ondo-testua* ekoizten dute. Ipuin Kontaktaren bidezko Ahozko Narrazioari dagokionez, berriz, ikasleen hizkuntza-maila aztertzeke erabilitako metodologia da. Horretarako, alde zurretik ipuin baten erdua ematen zaie ikasleei eta, binaka jarrita, ipuin bera ondokoari kontatzeko eskatzen zaie, banan-banan, ikertzaileak ekoizpen hori grabatzen duen bitartean. ELEBILAB Ikerketa Taldeak azken bi

hamarkadetan tradizio handia izan du tresna hauek erabiltzen (Manterola, 2011; Manterola & Almgren, 2013; Almgren *et al.*, 2008; Garcia-Azkoaga & Idiazabal, 2015). Tresna hauen berezitasuna da, hizkuntza-gaitasuna eta jabekuntza aztertzeo erabiltzeaz gain, aldi berean hizkuntza testu-generoen bidez ikasgelan lantzeko baliabidea ere badirela. Aldekoa eta Garaioaren ikerketen helburua, halaber, tresna hauen izaerarekin bat dator, hau da, hizkuntza aldi berean landu eta aztertzea.

Aldekoaren tesiaren helburua DBH 4. mailako ikasleei «ahozko azalpen hirueleduna» testu-generoa euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez irakastea da. Testu-generoen irakaskuntzarako baliabide didaktiko zehatza proposatu da, hain zuzen ere, *Sekuentzia Didaktikoa* (Dolz & Schneuwly, 1998/2006). Sekuentzia Didaktiko batean egoera komunikatibo zehatz bat aurkezten zaie ikasleei. Kasu honetan, ikasleek ikastolaren aurkezpena egin behar diete trukaketa-proiektuan parte hartzen duten Irlandako ikasle batzuei eta haien gurasoei. Horretarako, ikastolaren historia, proiektu eta ezaugarriez jardun behar dute euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez ekoizten dituzten ahozko azalpenetan. Ikasleak egoera komunikatibo zehatz batean kokatu ostean, dituzten ezagutzekin, proposatutako testu-generoa ekoizten dute, eta, ondoren, hasierako ekoizpen horretan aurkitu diren premiazko gabeziei erantzuteko ariketa batzuk diseinatzen dira ikasleentzat. Azkenik, ariketa horiek egin ondoren, ikasleek ondo-testua ekoizten dute. Testu-generoa landu eta ebaluatzeko, kasu honetan ahozko azalpena, testu-mailako ezaugarriak hartzen dira kontuan (Dolz & Schneuwly, 1998/2006), komunikazio-egoera, planifikazio eta testuratzeko-mekanismoei dagokienez. Aldekoaren tesian ere, ezaugarri testual eta gramatikal konkretuak hautatu ziren azterketarako. Horrez gain, hizkuntzarteko transferentziaren (Cummins, 1979) ikuspegia ere integratu zen Sekuentzia Didaktikoko ariketa batzuetan; izan ere, ariketetako batzuetan hizkuntza batean ikasitakoa beste hizkuntza batera/batzuetara transferitzen zuten ikasleek.

Horrez gain, *Ipuinen Kontaketa* ikasleen ahozko hizkuntza-gaitasuna neurtzeko dispositiboa da, eta era sinplean esanda, alde aurretik entzundako ipuin bat kontatzea da. Beloki eta Manterolaren (2007) lanean zehaztu zen bezala, ikasleek ez dute hutsetik sortu behar kontatzea eskatzen zaien ipuina; izan ere, ipuin-kontalari ikasle horiek lehenik ipuin hori entzuten dute eta entzundako eredu horretan oinarrituta kontatzen baitute ondoren. Horrela, testu-generoen eta interakzionismo sozio-diskurtsiboaren arau bati jarraitzen zaio: ekoizpenen aurretik eredu bat eskaini behar da, ikasleen aurre-ezagutzak aktibatu eta egoera komunikatibo egoki bat eraikitzeko.

3.2. *Lagina*

Beheko taulan (1. taula) ageri dira hiru tesi hauetan erabilitako metodologia ezberdinetako laginak bateratuta. Ezkerreko zutabean erabilitako tresna motak aipatzen dira, eta lerro horizontaletan parte-hartzaileen profila zehaztu da. Tesi bakoitzak bere parte-hartzaile taldeak izan dituen arren, kapitulu honen helburua aintzat hartuta, parte-hartzaile guztiak taula berean txertatu dira.

1. TAULA

Laginen ezaugarriak erabilitako teknikaren eta parte-hartzaile motaren arabera

Parte-hartzaileen profila		LH ikasleak	LH gurasoak	DBH ikasleak	LH Irakasleak	Guztira
Erabilitako teknika						
Teknika deskriptiboak	Galdetegiak	120	165	47	34	366
	Eztabaida-Taldeak	X	9	X	X	9
Tresna didaktikoak	Sekuentzia Didaktikoa	X	X	47	X	47
	Ipuin Kontaketa	40	X	X	X	40

4. **Emaitzak**

Aurreko ataletan egin den gisa, emaitzen aurkezpena bi multzotan banatu dugu, hots, tresna deskriptiboetatik eta tresna didaktikoetatik aterako emaitzak aintzat hartu dira. Garrantzitsua da aipatzea atal honetarako emaitza batzuetan soilik jarri dugula arreta, hots, hiru tesien artean lotura esanguratsua zuten aurkikuntzak sartu ditugu atal honetan.

Tresna deskriptiboekin hasiz, galdetegiak hiru tesietan erabili dira hizkuntzekiko jarrerak aztertzeko eta jarraian azalduko dira emaitza batzuk. Aldekoak aurkitu zuen sekuentzia didaktikoa burutu zuten ikasle gehienek gaztelania erabiltzen dutela nagusiki haien egunerokotasunean: ikerketan parte hartu zuten ikasleen % 75ek gaztelaniaz bakarrik hitz egiten du lagunekin eskolaz kanpo. Horrez gain, oro har, ikasleek balio handiagoa ematen diote gaztelaniari zein ingelesari, euskarari baino; hain zuzen ere, nor-tasunari dagokionez, adibidez, ikasleen % 50ek balio «oso handia» ematen diote gaztelaniari eta ingelesari, eta bien bitartean, aldiz, euskarari % 25ek

atxikitzen dio balio «oso handia». Garaioaren elkarrizketatuek erantzunda-koaren arabera, berriz, duten euskararen aldeko ekintzailegintza ebaluatzeko orduan, izan euskal hiztun edo ez, 0tik 10era, 6,65 batean kokatzen dute euren burua batez beste. Garcia-Ruizen emaitzek Aldekoarenak berresten dituzte, kasu honetan subjektuak ikasleen gurasoak izanda. Hain zuzen ere, Garcia-Ruizek aurkitu zuen hiru hizkuntzekiko jarrerak positiboak zirela, baina atxikimenduan zegoela desberdintasuna, alegia, ikerketako gurasoek gehienbat balio instrumentala ematen zietela gaztelaniari (% 72,5) eta ingelesari (% 62,7), eta euskarari batez ere balio identitarioa (% 68,6). Horrez gain, aipatzekoa da gurasoen % 82,4k euskara erabiltzen duela etxean, euskara heldutan ikasitakoak barne eta ikerketa honen gurasoen profila hirueleduna dela euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez (% 70,6) eta hiru hizkuntza horietariko batean gaitasun minimo bat ez dutenak (% 29,4) elebidunak dira (euskara-gaztelania edo gaztelania-ingelesa). Beraz, hiru doktoregaien emaitzak bateratuz, esan daiteke eleaniztasunarekiko jarrera orokorra positiboa dela hizkuntza guztiak aintzat hartzen dituztelako hiru lanetan.

Garaio eta Garcia-Ruizen ikerketen guraso eta irakasleen erantzun batzuen arabera, ordea, ikasle batzuk dagoeneko eleaniztunak omen dira eta aseta daude seme-alabek duten hizkuntza-gaitasunarekin. Are gehiago, beste hainbat gurasok erantzuten dute ziur daudela euren seme-alabak etorkizun hurbil batean hizkuntza gehiago ikasteko gai izango direla, eskolan edo hortik kanpo.

Galdetegietako erantzunetan islatzen den eleaniztasun honek euskara du ardatz, edonola ere, eta euskara izan da galdetegietako erdigunea. Horren harira, elkarrizketatutako heldu gehienek, eta batik bat etxetik euskaldunak direnek, euskararekiko konpromiso sendoa adierazi dute. Konpromiso hori, hein batean, ikasle eta seme-alaben euskararen erabilera eta gaitasunarekin duten kezkatik sortzen da. Horrela, euskal hiztunak diren gurasoek euskara ikasgelan, eta batik bat, lau pareta horietatik kanpo gehiago hitz egin behar dela aldarrikatzen dute. Guraso ez-euskaldun ugari dagokienez, konforme daude egungo euskararen erabilerarekin eta harrotasuna adierazten dute haien seme-alaben euskara-gaitasunarekin eta erabilerarekin.

Tresna deskriptiboen barruan sartutako Eztabaida Taldeetako (ET) Garcia-Ruizen emaitzek aurretik egindako galdetegiaren informazioa osatzen eta sakontzen dute. Besteak beste, euskararekiko jarreretan sakondu ez ezik, guraso eta seme-alabek etxeko hizkuntza-erabilerari lotutako emaitzak ere lortu ziren (adibideak ikusi 2. taulan).

2. TAULA

Etxeko hizkuntza-erabilerari buruzko deklarazioak

Ikertzailea	Gurasoen konfigurazioa	Deklarazioa
Garcia-Ruiz	Ama euskalduna gaitasun mugatuarekin. Bere bikotekide erdalduna da.	<i>«Mis hijos, su vida, fuera de ikastola, viven en castellano, quitando esos digamos kit kat, que ya te digo que intento hacer euskara, intento hablar en euskara con ellos, el resto de su vida es castellano».</i>
Garcia-Ruiz	Ama euskalduna. Bere bikotekide euskalduna da gaitasun mugatuarekin.	<i>«Nosotros en casa hablábamos en euskara siempre».</i>
Garcia-Ruiz	Ama erdalduna. Bere bikotekide euskalduna da.	<i>«Yo intento dirigirme lo que puedo en euskara... su aita siempre habla en euskara».</i>
Garcia-Ruiz	Ama euskalduna. Bere bikotekide euskalduna da gaitasun mugatuarekin.	<i>«Pero los dos hemos hecho el esfuerzo de hablar con nuestras hijas en casa en euskara siempre. En casa se habla en euskara siempre».</i>

Bigarrenik, tresna didaktikoen bitartez behatutako emaitzak aurkezten ditugu. Aldekoa eta Garaioren kasuetan helburu bikoitza erdietsi nahi zen bide hau jorratuta: alde batetik, hizkuntza egoera komunikatibo baten garapenaren bitartez lantzea, eta bestetik, lanketa horrek ikasleen hizkuntza-gaitasuna neurtzeko aukera ere ematea, baita garapenik egon den edo ez ikustea ere.

Ipuin-kontaktetaren kasuan ondo-testurik ez zegoen arren, aurre-testuak egon ziren Aldekoa eta Garaioren ikerketetan. Alde batetik, Aldekoaren kasuan Irlandako lagun «fikziozkoei» eskolari buruzko azalpen bat emateko ahozko jarraibideak eman zitzaizkien. Bestalde, Garaioren kasuan, Mattin Zaku ipuina kontatzeko ahozko eredu bat eman zitzaien ikasleei. Behin hori eginda, ikasle hauek gai izan ziren eskatu zitzaien ataza komunikatiboa burutzeko. Egoera komunikatiboa gauzatzeo gai izan zirenez gero, esan daiteke ikasle hauek gaitasun nahikoa dutela euskaraz eta gaztelaniaz (eta Aldekoaren lanaren kasuan, baita ingelesez ere) ahozko ekoizpen erdi-espontaneoak izateko. Iruzkina oso «apreziatiboa» ez den arren, bi kasuetan ikasleek zailtasun batzuk dituzte euskarazko eta ingelesezko aditzak behar bezala emateko, aditz- eta pertsona-komunzta-

dura, besteak beste, ez dituztelako guztiz menperatzen (ikus akats horien aukeratutako adibide batzuk 3. taulan).

3. TAULA

Ikasleen zailtasunen adibide hautatuak

Ikertzailea	Ikasleen produkzioa	Akats mota
Garaio	e morroiak e: harrituta e a erregearen-gana er e: er e; berriro bidali: zu-en eta: eta: erregea esan zuen. e zalditegira bidali! eta ba morroiak zalditegira bidali zituen.	Pertsona-aditz komunztadura
Garaio	eta erregea esan zion. zer nahi duzu? eta Txomin esan zuen. pst e:: (1) nahi du- dirua nahi dut! eta gero e: esan zion erregeari (1) joan: e:	Pertsona-aditz komunztadura
Aldekoa	e: now let's talk e: about e: foundation of our ikastola / e: in nineteen e: seventy / e: some parents / e: e: went to talk with the: / e:m with the bishopric / and / e: talk e: about e: foundation of one / education school / and they build it in s street / e: le- years later the amount of students e: grow up / and they / they had to find a new place / for building e: / again the school / e: and in nineteen e: eighty one / they findX e: in m / and / they decided to build //	Aditz-denbora komunztadura
Aldekoa	e: when I started in the ikastola I started using euskera / and now / is the / language that I like most / because is the / Basque Country e: language / e: I in third of primary I start e: / studying english	Aditz-denbora komunztadura

Aniztasuna aniztasun, oso ezaugarri eta profil soziolinguistiko desberdinetako ikasleak aztertu baitziren (besteak beste, ama-hizkuntza desberdinak: euskara, gaztelania, atzerriko beste hizkuntza...), Aldekoa eta Garaioaren ikerketa hauen lagin osoan zehar dagoen ezaugarria jasotako kontakizunen maila da; izan ere, eta autonomiaren adibidea jartzearen, ikasle guztiek lortu zuten kontakizuna hasi eta bukatzea. Halaber, datu hauetan ere ikusten da ikasle gehienek egiten dituztela autozuzenketak (ikus Garaioaren ikerketan topatutako autozuzenketen adibide batzuk 4. taulan), eta horrenbestez, kontzientzia linguistikoa dutela beren hizkuntzen jabekuntza-prozesuaz. Zuzenketa horietan oinarrituta, esan liteke, zuzenketaz zuzenketa, zailtasunak dituzten euskara/ingeleza aspektuak hobetzen joango direla eta gaitasuna dutela duten maila baino are

¹ Tauletan ikus daitekeen adibideetan zehar ikastolaren ezaugarriak eta kokapena anonimizatu dira «s», «m», «n» eta «p» letren bidez.

altuagoa lortzeko. Aldekoaren kasuan, *Sekuentzia Didaktikoaren* aurre-eta ondo-testuen arteko konparaketak erakusten du ikasleek sekuentzia didaktikoko moduluetan zehar landu zituzten alderdiak oro har hobetu egin zituztela, maila desberdinetan bada ere. Esaterako, ikasleen aurre-testuetan aurkitu zen gabeziarik bat ikasleek gai berriak tematizatzaileen bidez aurkeztu ez izana zen, 5. taulako lehen adibidean ikusten den bezala. Ahozko azalpena testu luzea izanik, testuaren egituraren antolaketa egokia eskatzen du (Arriola *et al.*, 2006). Horregatik, moduluetan tematizatzaileen erabileran trebatu ziren ikasleak: aurre-testuan euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez 13 tematizatzaile ekoitzi zituzten bitartean, ondo-testuan 48 ekoitzi zituzten hiru hizkuntzetan, beraz, hobekuntza nabarmena lortu zuten.

4. TAULA

Ikasleen autozuzenketen adibide hautatuak

Ikertzailea	Ikasleen produkzioa
Garaio	e morroiak e: harrituta e a erregearen-gana er e: er e; berrito bidali: zu-en eta: eta: erregea esan zuen. e zalditegira bidali! eta ba morroiak zalditegira bidali zituen.
Garaio	eta erregea esan zion. zer nahi duzu? eta Txomin esan zuen. pst e:: (1) nahi du- dirua nahi dut! eta gero e: esan zion erregeari (1) joan: e:

5. TAULA

Tematizatzaileen ekoizpena ahozko azalpenetan.
Aurre- eta ondo-testuaren arteko konparaketa

Ikertzailea	Ikasleen produkzioa	Akats mota
Aldekoa	(AT ¹) ni jaio nintzanean euskera:z hitz egiten e: erakuts-e: erakutsi zidaten / e:m / n: is a school located in the: neighbourhood o:f m in Bilbao /	Tematizatzaile eza
Aldekoa	(OT) in p hiribidea / e: orain e: ba: gauza onak e: ai-patuko dodaz eta: obetu: beharrekoak /	

² AT aurre-testuaren laburdura gisa, eta OT ondo-testuaren laburdura gisa erabili dira.

5. Ondorioak

Arestian aipatu bezala, lan honek hiru tesiren muina bildu du, hiru ikerketen arteko harremanetan jarriz arreta. Kontuan izan behar da hiru ikerketa-lan bateratzeak gaiari ikuspegi orokor batetik heldzera bideratu gaituela, baina edonola ere, hezkuntza-eredu eleaniztunen inguruan interesa (eta erabakiak hartzeko ahalmena) leukakeenak ebidentzia gehiago izan ditzake testu honetan zehar.

Aldekoa, Garaio eta Garcia-Ruizen tesietan, testuinguru ez-hain-euskaldunetan euskara eta eleaniztasunarekiko jarrerak nolakoak diren aztertu da galdetegiaren bitartez (Aldekoa, Garaio eta Garcia-Ruiz) eta Eztabaida Taldeen bitartez (Garcia-Ruiz). Horretaz gain, ikasle horien euskara, gaztelania eta ingelesezko ahozko gaitasuna nolako den ere ikertu da testu-generoen bitartez, eta zehatzago esanda, Ipuin Kontaketa (Garaio) eta Sekuentzia Didaktikoekin landutako ahozko azalpenen bidez (Aldekoa).

Horretarako, hiru eskola ezberdinetako 366 ikasle, irakasle, guraso eta aisialdiko hezitzaileekin osatu da artikulua honetako lagina. Honekin, hezkuntza arrakastatsua izatea bermatzen duten eragileen ekarpenen datuak lortu ditugu, eta horrek bide eman dezake hezkuntza-komunitateak di-tuen erronkak eta aukerak ezagutzera.

Ikerlanetako hiru hezkuntza-zentroak ingurune ez-euskaldunetan kokatuta dauden arren, emaitzen atalean adierazi den bezala, eskola-komunitateko kide gehienek euskara ardatz duen eleaniztasun baten alde ageri dira.

Hiru tesi hauetan azaldu diren emaitzei esker badakigu hizkuntza-aniztasuna sustatzen duen eskola batek zer irizpide betetzen dituen (ikus 2.4. atalean), beste hizkuntzez gain, ikasleengan euskararen ezagutza ere sustatzeko; hizkuntza-jarreraren inguruko galderen bitartez, halaber, familietan hizkuntza ezberdinak nola ikusten diren identifikatzeko aukera izan dugu, eta hartara, jarrera hauek familiako kideen hizkuntza-praktiketan nola eragiten duten, inkontzienteki bada ere. Behatutako hizkuntzekiko jarrerak euskararen oinarritutako eleaniztasunaren eszenarioa gara daitekeela egiaztatzen dute, besteak beste, ikerketa hauetan ikusi ahal delako. Ondoriozta daiteke eskola-komunitate osoaren (ikasle, irakasle, guraso eta aisialdiko hezitzaileak) konpromisoa ezinbestekoa dela ikasle euskaldun eleaniztunak hezteko.

Azkenik, 4. ataleko datuek erakusten duten bezala, badakigu posible dela hizkuntzak elkarreraginean ikastea, betiere euskarari lehentasuna eman ez eta ikuspegi komunikatibo batean oinarrituta, hori izan baita lan honetan partekatutako ondorioetako bat.

Hiru tesi lan hauek elkartzeak aukera gehiago ireki dizkigu, besteak beste, ikusi dugu elkar osatzen dutenez, ikerketa indibidualak izan beharrean, ikerketa berri bati bide ematen diotela. Hirurak testuinguru ez oso euskaldunetan izanik, testuinguru euskaldunetan antzeko ikerketak egiteko aukera irekitzen du lan honek.

Hiru tesietan partekatzen diren aurkikuntza apreziatiboen argitara, testuinguru ez hain euskaldunetako D ereduko eskolen errealiterata hurbildu ahal izan gara, aztergai izan ditugun hiru eskoletako egoeraren arakatzeko bat den arren. Metodologikoki, egileei ere irudi orokorra osatzea ahalbidetu die, elkar osatzen duten esparru eta emaitzak partekatzen baitziren. Etorkizunera begira, aukera legoke, ikerketa indibidualak izan beharrean, sakontasun handiagoko eta aplikazio-eremu orokorrago bat duen ikerlan bat abiatzeko artikulu honetatik. Horrez gain, jadanik dauden datu kuantitatiboetan sakontzeko beharrezkoak diren ikerketa kualitatibo gehiagoren beharrean gaudela agerian geratzen da.

Erreferentziak

- Aldekoa, A. (2020). *Hizkuntzen Irakaskuntza Bateraturantz: Ahozko Azalpenaren Didaktika Eleaniztuna Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan / Towards an Integrated Teaching of Languages: Plurilingual Didactics of the Oral Exposition in Secondary Education*. Doktorego tesia. Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/49181/TESIS_ALDEKOA_DIEZ_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Almgren, M., Beloki, L., Idiazabal I. & Manterola, I. (2008). Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling. In P. Siemund & N. Kintana (arg.) *Language Contact and Contact Languages* (239.-260. or.). Hamburg Studies on Multilingualism. Amsterdam: John Benjamins.
- Amorrortu, E., Ortega, A., Idiazabal, I. & Barreña, A. (2009). *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen zerbitzu nagusia.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Arriola, J.; Bilbao, L.; Ibarra, J.; Ibarra, G.; Lauzirika, A.; Mielgo, R.; Ocerinjauregui, J.; Ocio, B. (2006). *Testugintza II. 7 Hitzaldia*. Bilbao. BAM Irakasleen Unibertsitate Eskola.
- Basté, D. (2015). *Repensar la Indagación Apreciativa desde la perspectiva de su plasticidad*. (Doktoretza tesia). Tesis Doctorals en Xarxa datu basetik berreskuratua. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/336972#page=1>

- Beloki, L. & Manterola, I. (2007). Ahozko ipuin-kontakteta Haur Hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara. In I. Idiazabal, I.M. Garcia-Azkoaga & L. Diaz-de-Gereñu (arg.), *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan* (195.-223. or.). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Costa, J. (2014). Must we save the language? Children's discourse on language and community in Provençal and Scottish language revitalisation movements. In P.K. Austin & J. Sallabank (eds.), *Endangered Languages: Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalisation* (Vol. 199) (195.-214. or.). Oxford: Oxford University Press / British Academy.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Erize, X. (2009). *Soziolinguistika historikoa eta hizkuntza gutxituen bizitza: Nafarroako euskararen historia soziolinguistikoa (1863-1936)*. Iruñea: Hezkuntza eta Kultura Departamentua.
- Escandon, A. (2016). Vitoria-Gasteizko gurasoekin euskararen transmisioaz eginiko ikerketa kualitatiboaren ondorio txostena. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 98(1), 128-144.
- Etxeberria, F., Intxausti, N, & Joaristi, L.M. (2013). Factores que favorecen la implicación educativa de las familias inmigrantes con hijos en Educación Primaria. *Revista de psicodidáctica*, 18, 109-136.
- Europako Kontseilua. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria. (2016). 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena (EHAA, 2016-01-15).
- Eusko Jaurlaritzak (2014). *V. mapa soziolinguistikoa, 2011*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eustat (2020). *Euskal A Eko erregimen orokorreko unibertsitatekoak ez diren irakaskuntzetan matrikulatutako ikasleak eta irakaskuntza-taldeak per lurralde historikoa, irakaskuntza-maila, ezaugarriak, zentroaren titulartasuna, hizkuntza eredu eta aldia*. Helbidea: https://eu.eustat.eus/bankupx/pweb/eu/euskara/-/PX_2320_res03.px [Azken kontsulta: 2020/04/23.]

- Garaio, B. (2018). Euskara bermatuko duen eskola gizarte eleanitzean: funtsezko kapitala 2040-ra begira. *Eusko Ikaskuntzako E5 egitasmoaren amaierako kongresurako aurkezpen-artikulua*, Gasteiz: 2018ko urriaren 19an.
- Garcia-Azkoaga, I.M. & Idiazabal, I. (arg.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Garcia-Ruiz, M., Manterola, I. & Ortega, A. (2019). Euskararen erabilera sustatzeko ideologia eta estrategiak D ereduko gurasoen hizkuntza politika eleaniztunetan. In O. Arbelaiz, U. Etxeberria, A. Latatu & M.J. Omaetxebarria (arg.), «III. IKERGAZTE nazioarteko ikerketa euskaraz» kongresuko artikulu-bilduma. *Giza zientziak eta artea* (107.-114. or.). Bilbo: UEU.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. (Key Topics in Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511844713
- Eusko Jaurlaritza (2016). *Eta hemendik aurrera zer?* Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Kontsulta: http://www.euskara.euskadi.eus/r59-738/eu/contenidos/noticia/eta_hemendik/eu_def/index.shtml
- Idiazabal, I. (2003). Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira. In M. Atxaga (arg.) *Euskaltzaleen Biltzarraren Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001* (341.-353. or.). Bilbo: Fundación Sabino Arana Elkargoa.
- Idiazabal, I., Manterola, I., & Diaz-de-Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. In I. M. García-Azkoaga and I. Idiazabal (arg.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (21.-38.). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- ISEI-IVEI (2015). *HMH 2011-2014. Hezkuntza marko hirueledunaren esperimentazio prozesuaren ebaluazioa. Amaierako txostena eta ondorioak*. Bilbo: Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea (ISEI-IVEI). Kontsulta: <https://isei-ivei.hezkuntza.net/eu/met>
- Larrea, I. (2016). *Les actituds lingüístiques dels immigrants panjabis adults a Catalunya* (doktoretza tesia). Repositori Digital de la UPF datu base. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/32413>
- Manterola, I. & Almgren, M. (2013). Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera. In J. Dolz & I. Idiazabal (eds.) *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (217.-240. or.). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

- Manterola, I. (2011). *Euskarazko murgilketa Haur bezkuntzan: Euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa* (doktoretza tesia). ADDI datu base (<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/8260/manterola.pdf?sequence=9&isAllowed=y>)
- Nandi, A. (2018). Parents as stakeholders: Language management in urban Galician homes. *Multilingua*, 37(2), 201-223.
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. & Urla, J. (2016). *Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak*. Bilbo: Deustuko Unibertsitate.
- Sallabank, J. (2016). Language sustainability and ‘saving’ a language. In *Perspectives on language sustainability: Discourses, policies and practices* kongresuan emandako hasierako hitzaldia, Zadar (Kroazia), 2016ko irailaren 16 eta 17an.
- Schwartz, M. & Verschik, A. (2013). *Successful family language policy: parents, children and educators in interaction. Series Multilingual Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Silverstein, M. (1998). Contemporary transformations of local linguistic communities. *Annual Review of Anthropology*, 27:1, 401-426.

3. atala

**Eleaniztasuna
eta irakasleen prestakuntza**

Hizkuntzen didaktika eta irakasleen formakuntza: ibiliak eta ibiltzekoak

Teacher training in language education:
the road behind and the road ahead

Roberto Mielgo Merino, Begoña Ocio Endaya

Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola (BAM)-ELEBILAB

Laburpena

Azken hamarkadetan izandako esperientzia oinarri hartuta, irakasleen prestakuntzaren inguruan egon diren aldaketak, horietatik sortutako ardurak berriak eta horiekin lotutako proposamen batzuk mahai gainean jartzea da testu honen helburu nagusia. Horretarako, irakasleen hasierako prestakuntzak eta irakasleen etengabeko formakuntzak eragin dituzten ardurak eta beharrak ikusiko dira, eta horiek hartuko dira hausnarketa-iturritzat. Hurrengo urteei begira hizkuntzen irakaskuntzan lehentasuna izan beharreko arlo batzuen aurreikuspena egin nahi da, ez bakarrik irakasleen formakuntzan, baizik eta bestelako erakundeetatik etorri beharko liratekeen jardunbideetan ere, irakaskuntza-sistemari egotzitako betebeharrekin koherenteak izateko.

Gako-hitzak: irakasleen formakuntza; testu-pedagogia; hizkuntzak; didaktika; sekuentzia didaktikoa.

Abstract

Based on the experience of the last decades, the main goal of this text is to bring up changes held in teachers' training, new responsibilities arising from them and some related proposals. To this end, this work will look at the responsibilities and needs that have led the initial training of teachers as well as the continuing education of teachers. Those will also be considered as a source of reflection in order to foresee areas of priority in the teaching of languages in the coming years, not only in teacher training, but also from other institutions, even in the best practices they need, to be consistent with the duties assigned to the education system.

Keywords: teacher training; text pedagogy; languages; didactics; didactic sequence.

Esker onak

Artikulu honetan garatu diren ideiak Eusko Jaurlaritzak ELEBILAB iker-taldeari diruz lagundutako IT-983/16 / GIC15/129 proiektuari esker landu dira.

1. Hizkuntzen irakaskuntzaren bilakaera

Gehiegikeria litzateke, zalantzarik gabe, hemen eta orain egitea hizkuntzen irakaskuntzaren historia luze eta zehatza. Ez da hori atal honen helburua. Atariko atal honen xedea da, hain zuzen ere, hausnarketa labur baina, ahal den neurrian, argigarria egitea erakusteko zein izan ziren euskararen komunitate txiki honetara azken hamarkadetan egin izan diren ikerketa eta ekarpenen bideak eta iturriak.

Hizkuntzen irakaskuntzan oso atzera begiratu gabe, esan genezake 60/70eko hamarkadan nahiko agerian geratu zela hizkuntzaren gramatika deskribatzailea ikastea ez zela nahikoa ikasleek gero egoera errealetan komunikatzeko gai izan zitezten. Ikasleak gramatika ikasten eman behar zuen denbora neurritz kanpoko zirudien, gerora benetako komunikazio-egoeretan erabiltzeko eskuratuko zuen gaitasun-maila eskasaren aldean. Egoera horrek galdera funtsezkoa ekarriko zuen adituen gogoe-tetara: zer ote zen hizkuntzen gramatikak deskribatzen ez zuena baina, aldi berean, hiztunok jakin behar genuena ikasitako hizkuntzetan tre-beak izateko?

1.1. Hizkuntzen deskribapen-ereduaren mugak

Hizkuntza ezaugarritzeko ikuspegi deskribatzailearen mugak gainditzeko gogoak eragindako ikerketek erakutsi zuten bazegoela hiztunon komunikatzeko modua arautzen zuen gaitasuna eta, batez ere, arauok ez zeudela gramatikaren deskribapenean, horrek ez baitzituen azaltzen hiztunon jokabideak, hizkuntza nola erabili erabaki behar zutenean. Hymesen hausnarketek (1971) hala erakutsi zuten, baina bere ekarpenek, ordea, ez zuten deskribatu zeintzuk ziren komunikazio-gaitasunak egoera bakoitzean pizten zituen ezagutzak.

Beste alde batetik, irakasleen esperientziak erakusten zuen testu desberdinen ekoizpena motibatuzeko kontsigna anitz eta errealagoen diseinuak, irakaslearen intuizioetatik baino ez bazen ere, bere fruitu positiboak ematen zituela hasieratik; izan ere, kontsigna kontestualizatuagoek ikaslearen aurre-ezagutzekin lotura egiten laguntzen zuten eta, horren ondorioz,

testu aberatsago eta askotarikoagoak sortzea eragiten zuen, zuzenketa handirik behar izan gabe (Ariztondo & Gómez, 1999).

1.2. *Testu-ekoizpena eginkizun iluna*

Irakaskuntza-eredu horretan murgilduta, irakasleak bere ikasleengandik espero zuen testuari buruzko espektatibak ez ziren askotan bat etortzen kontsignak ikasleengan mobilizatutako aurre-ezagutzekin, kontsignan ez baitziren azaltzen modu sistematikoan testu-generoa edo erregistroa aukeratzean eragina duten egoera komunikatiboaren faktoreak. Horri erantsi behar zitzaion ebaluazio irizpideen anbiguotasuna, ortografia akats edo eta esanahi okerrarekin erabilitako hitzetatik harago.

Hizkuntza-jarduerak hautatzeko ikuspegi komunikatiboa izateak, ordea, ebaluazio-irizpide linguistiko-diskurtsiborik ez dagoen bitartean, ikasleak arauaren eredua betetzera eramango ditu berriro, eta ezin izango du haien autonomia sustatu ezagutzaz jabetzeko. Testu-aniztasunak eta horietan behar diren abilezia linguistiko eta diskurtsibo espezifikoak ebaluatzeke irizpide faltak ezkutuko curriculumaren eragina nabarmentzen lagundu baino ez zuen egiten, horiek gabe irakaslea ez baitzen kontziente erabiltzen zituen irizpideez ikasleentzako testuak ebaluatzean. Horrek, behin eta berriz frogatu den moduan, ezkutuko curriculumaren ondorio diskriminatzaileak eragiten ditu ezinbestean.

2. **Testu-pedagogiak hizkuntzen irakaskuntzari eginiko ekarpenak**

Egoera horren aurrean Genevako Psikologia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateak, 1960ko hamarkadaren amaieran, arazo didaktiko horiei erantzun ziezaiketen tresna teorikoak eta praktikoak garatzeko asmoa hartu zuen. Helburu nagusia zen «el esclarecimiento de los fenómenos lingüísticos y comunicativos que, no teniendo explicación en el marco de la gramática tradicional, necesitaban de un nuevo planteamiento que incluyera como mínimo, entre otras cosas, el contexto de producción y la necesidad de comenzar a estudiar unidades de comunicación verbal superiores a la frase» (Alonso Fourcade & Bronckart, 2007: 13).

Interakzionismo sozialak eraginda, lan horretatik eratu zen Bronckart-ek eta bere kolaboratzaileek sortutako diskurtsoen funtzionamendua deskribatzeko eredua (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985). Eredu horrek, gerora, ikuspegi komunikatibo eta diskurtsibo-testual batetik, curriculumeko edukien antolamendua eta sistematizazioa ahalbidetuko zuen marko teorikoa eskaini ahal izan zuen.

2.1. *Testu-ekoizpenaren funtzionamenduaren deskribapena*

Irakas-educien formalizazio sistematikoak, ikuspegi linguistiko-diskurtsibo batetik, aldaketa kualitatibo oso garrantzitsua eragin zuen Hizkuntzaren Didaktikaren bidean, lan intuitibo batetik, era sistemiko eta sistematikoan antolatutako esku-hartze ereduak diseinatzera pasatuz. Era horretara, ordura arte intuitiboki erabilitako irizpide ilun eta zehatzgabeen orde, testuen eraikuntza osatzen zuten eragiketa zehatz eta elementu konkretuak erabil zitezkeen, eta nozio horiek behagarriak eta ebalagarriak ziren modu objektibo batean.

Testuen ezaugarri linguistiko-diskurtsiboen karakterizazioak eta testu-tipologiaren zehaztapenak berebiziko garrantzia izan zuten lan-ildo honen hasierako hamarkadetan, Bronckart eta bere lankideen garai hartako lanetan ikus daitekeen bezala (Schneuwly, 1988, 1997; Bain, Pasquier & Schneuwly, 1984; Revaz, 1987). 80ko hamarkada horretakoak eta hurrengokoak izan ziren ere Adam-en (1992) edo Petitjean-en (1989) ekarpenak testu-tipologian.

Hamarkada horretakoak izango ziren lehendabiziko euskal ikertzaileen kolaborazioak Genevako ikertzaile eta adituekin ere. Horien buruan Itziar Idiazabal izango zen, eta berak zuzendutako lehenengo argitalpenek euskal hezkuntza-sistema elebiduna hobetze bidez arduratutako adituen lanak batu zituzten, hala nola Sainz, Larringan, Arano, Kaifer, Ocio edo Plazaola Giger, besteak beste (Idiazabal, 1990, 1992). Lan haietan, Genevako Unibertsitatearen inguruan sortutako ikuspegi horren bidea hartuta, testu-genero desberdinen azterketak, ikuspegi diskurtsiboaren azalpena eta testu-azterketarako ereduaren euskarazko egokitzapena egin ziren, besteak beste, Bronckart eta Bain irakasleen laguntzaz.

Dudarik gabe, arlo honetan lana oparoa izan da, bai testuen karakterizazioan, bai testuen sailkapenean. Horrela etorri izan dira Bronckarten beraren lanaren berrikusketa (1996) edo/eta Adamena (2005) ere, eta era berean euskaraz egin izan diren karakterizazio-lanak, testuen ezaugarri desberdinen azterketa anitzen bitartez (Plazaola Giger, 1988; Larringan, 1996; Ruiz Bikandi & Tusón, 2002; Idiazabal, 2005; Plazaola & Alonso Fourcade, 2007; Sainz, 2002; Diaz-de-Gereñu, 2005; García-Azkoaga & Diaz-de-Gereñu, 2009).

2.2. *Testuen irakaskuntzarako metodologia*

Testuen pedagogiaren ikuspegitik, eta hausnarketa eta azterketa horien guztien ondorio nagusia, ekarpen eta berrikuntza funtsezkoa izan

zen irakas-objektua testua izatea, eta testua komunikazio-egoera bati lotuta egotea. Testu-generoa bilakatu zen irakas-unitate oinarritzkoa; izan ere, ikuspegi honetatik, komunikazio-gaitasuna hauxe litzateke: «Saber elegir un género de texto adaptado a una situación de comunicación determinada [...] para participar plenamente en la vida social» (Bronckart, 2007: 159).

Testu generoen karakterizazio-lanak ugaritzen ziren bitartean, irakas-unitate horretarako irakas-eredu baten beharra gertatu zen. Horrela, Genevako Unibertsitatearen baitan ere, testuen irakaskuntzarako tresna metodologiko baten proposamena eskaini zen. Diseinua Sekuentzia Didaktikoa (aurrerantzean, SD) zen, hain zuzen ere, testu-genero baten ekoizpena lantzeko proiektuak ziren, alegia, adierazpena garatzeko jarduera ordenatuen multzo gisa antolatuta. Ikuspegi epistemotik, erreferentziazko bi teoria nagusi izan zituzten: batetik, ikaskuntzako edukiak identifikatzeko, testuen ainguraketa komunikatibo-enuntziatiboaren funtzionamenduari eta testu sekuentzien planifikazioari buruz Bronckartek landutako teoria hartzen zuten erreferentziazat; bestetik, SDen jarduerak artikulatzeko, Vygotskyren ikaskuntzaren printzipioak, Cardinet-en (1986) ebaluazioaren teoriekin batera, hauek zientzien didaktikan erabiltzen hasita zeuden erara. SD ugari aztertu, esperimentatu eta teorikoki oinarritu zituzten Genevako adituen lanek (Schneuwly & Bain, 1994; Bain, Ruiz Bikandi, Soler & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

Horien aldean bestelako SD ereduak izan badira ere (Camps, 2003; Vila & Santasusana, 2005; Grupo Didactext, 2006) Euskal Herrian, 80ko hamarkadan hasitako lankidetzaren ondorioz, hainbat ikerketa eta esperimentazio bideratu ziren, Idiazabalek sustatutako lan-taldearen baitan, Genevako SD ereduak euskal hezkuntza-sistema elebidun hasiberriari egin lekiokkeen ekarpena neurtzeko, eta lan-ildo horretan jardun izan dute azken hamarkadetan haien irakaspenetatik edan duten hainbat ikertzailek ere (Arano, Berazadi & Idiazabal, 1994; Plazaola Giger, 1997; Sainz & Bilbatua, 1999; García-Azkoaga, 2012; Idiazabal & Larringan, 2004; Ocio & Mielgo, 2007; Almgren, Idiazabal & Manterola, 2009; Alonso, Bilbatua & Egizabal, 2012; Mielgo, Ocio & Ocerinjauregui, 2012; Ibarra, 2012)

2.3. *Haurren testuen karakterizazioa*

Testuaren pedagogiaren ikuspuntutik beste ikerketa-ildo garrantzitsu bat ikasleen produkzioen karakterizazioa izan zen. SD metodologiak berak lagundu zuen horretan, ikasleek aurre-testua eta ondo-testua ekoiztea es-

katzen baitzuen, proposamen didaktikoen eraginkortasuna egiaztatzearen. Horrek aukera ematen zuen adin desberdinetako ikasleen testuak biltzeko eta ezagutza diskurtsiboekin erlazionatutako hainbat alderdiren azterketa egiteko, testuen eraikuntzan erakusten zituzten ezagutzak ikusteko. Genevako aditu taldeko ikertzaileen ekarpenak ugariak izan ziren arlo honetan (Bronckart & Schneuwly, 1986; Schneuwly & Dolz, 1987; Dolz, Plazaola Giger, Rosat, Schneuwly & Canelas-Trevisi, 1988; Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989; Bronckart, 2014).

Halaber, Euskal Herrian hori izan da ikertzaileek aztertutako eremua, eta ikasleen ekoizpenen ezaugarri desberdinak ikertzeaz gain, gaztelera eta euskara ere kontuan hartu izan dituzte (Idiazabal & Bilbao, 1991; Idiazabal & Larringan, 1996; Almgren, 1996; Ocio, 1998; García-Azkoaga, 1998, 2001, 2003, 2018; Idiazabal, Beloki & Manterola, 2005; Ocio & Bilbao, 2005; García-Azkoaga, Idiazabal & Larringan, 2009; Almgren, Idiazabal & Manterola, 2009; Manterola, 2012, 2015).

2.4. *Hezkuntza eleaniztunerako tresna*

Curriculumaren diseinuaren ikuspuntutik, ikuspegi sozio-diskurtsiboa garrantzi handiko tresna izan daiteke erabakiak hartzeko, eta edukiak hautatu eta sekuentziatzeko: zein testu-genero irakatsi eta zer irakatsi testuetatik.

Gainera, kontuan izan behar da 1980ko hamarkadan hezkuntza elebidunari egindako ekarpen garrantzitsuenetako bat: Cummins-en hizkuntzen elkarren menpekotasunaren hipotesia hain zuzen ere (1979). Bere ikerketen arabera, bada hiztunek hizkuntza baten erabileran dituzten ezagutza sorta, hizkuntza guztietarako amankomuna dena eta, beraz, hizkuntza batetik bestera transferitu daitekeena. Cummins-en teoriak azpimarratu zuten alderdi garrantzitsuetako bat zera izan zen: hizkuntzen arteko ezagutzaren transferentzia handiagoa edo txikiagoa izan daitekeela, testuinguruak horri mesede egiten dion neurriaren arabera. Cummins-en ekarpenaren beste alderdi interesgarrietako bat hizkuntza komunikazio-ikuspuntutik ulertu izana izan da, hizkuntza ez dela bakarrik zeinu-sistema bat, baizik eta hura komunikaziorako nola erabiltzen dugun eta, beraz, erabilerarekin lotutako ezagutza guztiak. Premisa horretatik, Cummins-en ondorioa izan zen hizkuntzaren erabilerarekin lotutako ezagutza amankomun horien multzoa sistemarekin lotutako ezagutzena baino handiagoa zela, hau da, hizkuntzaren formarekin lotutakoa baino (gramatika, ortografia, fonetika...), eta, beraz, hizkuntza batetik bestera transferigarriak ziren ezagutzak transferitzeko gaitzak zirenak baino ugariagoak zirela.

Zentzu horretan bereziki, ikuspegi diskurtsiboak tresna garrantzitsua eskaintzen zuen; izan ere, ezagutza transferigarriek hizkuntzaren erabilerekin lotutako trebetasun estrategiko eta pragmatikoekin bat egiten zuten, egoera bakoitzean hizkuntza-unitate egokiaren inguruko erabakiekin lotuta. Horren ondorioz, hizkuntzen ikaskuntza hizkuntzaren erabilera-aren ikaskuntzari lotuta dago, eta hori zuzen ere, interakzionismo sozio-diskurtsiboaren funtsezko ezaugarria: hizkuntzaren erabilera testuetan gauzatzen da eta, beraz, testuak eraikitzeke behar diren ezagutzak deskribatzea, azken finean, hizkuntza erabiltzeko gaitasuna zertan datzan deskribatzea da. Oinarri horietatik, testuei eta haien ezaugarriei buruzko ezagutzak hizkuntza desberdinetako edukien aukeraketa errazten du, testu-generoak bezala ulertuta, eta, bide batez, posible egiten du hizkuntza batean jasotako ezagutzak beste batera transferitzen laguntzea eta aberastea, modu osagarrian aukeratzen baldin badira.

Dagoeneko 80ko hamarkadaz geroztik, Genevako adituek testuen karakterizazioari eta tipologiari buruzko ezagutzak aplikatu zituzten curriculum-diseinuko esperientzietan, hala nola Genevako Kantonamenduko curriculum-bera edo Andorrako, Aostako edo Brasilgoetan (Darnés, Geli, Martín & Ruf, 1997; Dolz, 2009). Ikas-eduki diskurtsibo-testualen formalizazio sistematikoa izan da, hain zuzen ere, hizkuntza desberdinen curriculumaren antolamendua modu integratuan lantzea ahalbidetu duena, eta hori izan da, bereziki, Euskal Herriaren kasuan azken hamarkadetakako ikerketaren eta esperimentazioaren arlo garrantzitsuetako bat (Arano, Berazadi & Idiazabal, 1996; Idiazabal & Larringan, 1997, 1999, 2000, 2004; Sainz, Etxabe & Etxeberria, 1997; Sainz & Bilbatua, 1998; Cenoz & Genesee, 1998; Ocio, Lauzirika, Landajo & Torrontegi, 2003; Sagasta & Etxeberria, 2008; Idiazabal & Manterola, 2009; Sainz, 2011; Larringan, Idiazabal & García-Azkoaga, 2015).

3. Testu-pedagogiaren erronkak

Azken 40 urte hauetako ikerketa eta esperimentazio-lan hori guztia, ezeren gainetik, euskal hezkuntza-sistemaren eraginkortasuna hobetzeko ahalegina izan da, kontuan izanik gaur egun, sistema hirueleduna izateaz gain, gero eta jatorri askotarikoagoetako ikasleak eta beraien hizkuntzak hartzen dituela, betiere euskara bezalako hizkuntza gutxitu baten biziraupenaren erronkari aurre egiten jarraitzen duen bitartean.

Zalantzarik gabe, euskal hezkuntza-sistemaren diseinua ikertzailleen ekarpenekin elikatu da, eta bere fruitu esanguratsuenetako bat euskal curriculumaren diseinuan bertan egon da. 1992ko euskal curriculumak dagoeneko ikuspegi komunikatiboa eta diskurtsiboa jasotzen zuen

eta horrek hizkuntzei eskaintzen dien zeharkakotasuna ere bai, eta ondoz ondoko bertsio guztietan testuaren pedagogia, proiektuen eta SDen metodologia, hizkuntzen trataera integratua eta, azkenik, curriculumeko arlo guztien tratamendu integrala txertatu ditu bere proposamen eleaztunean.

Baina horiek guztiak hala izan badira ere, egia ere bada badirela oraindik hutsune garrantzitsuak eta arakatu beharreko eremuak, eta horiek ere ekarri nahi izan dira hausnarketa honetara, batez ere, egiteko dagoen lana irudikatzearren.

3.1. *Haur Hezkuntza vs Lehen Hezkuntza eta DBH*

Testu-ereduei eta horien didaktikari buruzko teorizazio psikolinguistikoen hasierako helburua derrigorrezko eskolan, baita eredu horiek eskuratzeko prozesuaren deskribapenak ere, 5-6 urtetik aurrera lor daitezkeen produkzioetara bideratu izan dira bereziki. Hala ere, gaur egun Euskal Herrian eskolaren erronkak 2 urtera arte hedatu egin direla esan daiteke.

Badakigu etapa horretan haurra egoeran ainguratutako diskurtsoen erabileratik diskurtso autonomotara pasatzen dela, baina ikerketa gutxi dira haurrak fase horretan hori nola egiten duen deskribatzen dutenak, edo/eta zer jardura eta zer hizkuntza-interakzio motak bultzatzen dituen keinua deiktikoez ordezkatzera edo gero eta deixi anaforikoagoak erabiltzera, adibidez. Azterlan estatistiko ugari daude hitz-kategoria desberdina agertzen diren ordenari buruzkoak (izenak, aditzak, artikulua...), baina ez dakigu askorik elkarrekintza komunikatiboa erregulatzen duten hitzak nola agertzen diren: nola ikasten du haurrak bere elkarreragin komunikatiboak kateatzen beste solaskide bat/batzuenekin? Elkarreraginen sekuentzia txikien deskribapena urria da eta normalean helduen hizkuntzarekin lotuta dago. Oso lagungarria izango litzateke ikasgelan eta familia ohikoak diren elkarrekintzak deskribatzea eta egon daitezkeen sekuentziak tipifikatzen saiatzea.

Bestalde, Genevako SDak sustatzen dituen ikasteko estrategiak ez dira ondo moldatzen Haur Hezkuntzako haurrek izan ohi duten ikasteko modura. Estrategia horiek auto-behaketa gogoetsu eta metakognitiboan oinarritzen dira, kanpotik gidatuta, eta testuaren funtzionamenduari buruzko ezagutza deklaratiiboak eraikitzen laguntzen dute, horrela, arauaren barneratzea erraztuz eta ikasleari bere testuaren egokitasuna autorregulatu lagunduz. Hala ere, Haur Hezkuntzako etapako haurrek beren komunikazio-interakzioak progresiboki kudeatzeko duten ikasteko modua

lotuago ematen du beren hitzezko interbentzioen arrakasta edo porrotaren berehalako behaketarekin, egin nahi dituzten ekintza fisikoekin lotuta, eta helduek erabiltzen dutena behatzearekin, betiere haien interesekin lotuta badago.

Horregatik, 6 eta 16 urte bitarteko ikaskuntza motibatuzko SD eraginkorra dela dagoeneko nahikoa frogatua geratu den arren, 2-6 bitarteko etaparako, ikas-irakaskuntza eredu bat garatzean sakondu beharko litzateke adin horietako hizkuntzaren garapenera eta ikasteko estrategietara egokitzen dena, dagoeneko horretara hurbilketa batzuk izan badira ere (Santolaria, 2019; Huarte & Ozerinjauregi, 2012).

3.2. *Irakasleentzako formakuntza eta tresnak*

Testuaren azterketa eta didaktikarako proposamenek egindako ibilbidea luzea izan arren, nabaria da oraindik SDen metodologia aurrera eramateko irakasleek dituzten zailtasunak. Horren arrazoia testuen karakterizazio eta tipologiaren ezagutza falta izan ohi da, kontuan hartuta horiek direla sekuentziaren ibilbidea gidatzen duten zereginen oinarria. Normalean, irakasleak SDen metodologian sartzeak testu-gramatikari buruzko hausnarketa eta ikaskuntza eskatu ohi du (García-Azkoaga & Manterola, 2016). Testu-gramatikaren edukien dentsitatea eta abstrakzio-maila, ordea, desmotibagarria gertatu ohi da irakasleentzat. Irakasleek testuen karakterizazioan maisutasun-maila nahikoa lortzeko behar duten denbora luze samarra ez da bideragarria ohiko prestakuntza-planen formatuekin; izan ere, horiek laburregiak izan ohi dira-eta irakasleek testuen azterketan behar bezalako trebakuntza izan dezaten, gero gelan landu beharko dituzten generoak ezaugarritzeko (Anakabe, Mielgo & Ocio, 2013).

Garrantzitsua litzateke mugatzea zein izan behar duen irakasleak testuaren gramatikaz izan beharko lukeen ezagutza maila, edo/eta irakaslea izan behar oten den generoen karakterizazioaz arduratu behar dena. Irakasleen etengabeko formakuntzan zein hasierakoan horrenbeste urtetako esperientzia izan ondoren, argi ikusi da irakasleen formakuntzak luze hartu beharko lukeela testu-gramatikan behar bezala trebatuta egoteko, eta hori kontuan izanik, adostu beharko litzateke hizkuntzen irakaskuntzan aritzen diren agente desberdinen artean zein den bakoitzaren eginkizuna, eta agian generoen karakterizazio operatiboak egiteaz adituak arduratzea, genero-zerrenda aukeratuak eginez, etapa desberdinak kontuan izanik, beste herrialde batzuetan egin izan denaren antzera (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015).

3.3. *Sekuentzia Didaktikoen barruko irakas-estrategiak trebatu*

SDen diseinuari dagokionez, irakasleek gabezia nabariak erakutsi ohi dituzte ikasleei jarduera egokiak proposatu behar dizkietenean. SDen baitan, jarduerak ikasleei lagundu behar diete testuen ezaugarriak aztertzen eta ezaugarri horien eta komunikazio-egoeraren arteko erlazioaz hausnartzeko, bide induktiboa eginez, testuen ezaugarriak ikerketaren bidez ateratako ondorioak izan daitezten. Oro har, irakasleria oso irakaskuntza-bide deduktiboa erabiltzen ohituta dago, eta ez du trebetasun handirik ikasleak testuaren alderdiei erreparatzen laguntzeko moduko galderak formulatzeko (Mielgo, Lauzirika & Ibarra, 2015), horiek izanik ikasleak eskuratu beharko dituen ezagutzak. Zenbait lan auzi honetaz arduratu dira, eta nabarmendu dute kontsignek ikasleen jarduna gidatzeko eta, azken finean, ikasleek sortutako testuen kalitatean duten eragina (Riestra, 2004, 2014; Ibarra, 2017).

Hori izan liteke irakasleek SDaren plan orokorra alde batera uztearen arrazoietako bat, nahiz eta horren prestakuntzan parte hartu, eta berritoki ohiko prozeduretara itzultzeko, batez ere antolatzaileak edo hizkuntza-unitateak bezalako edukiak jorratzeko orduan, hauek maiz ikuspegi gramatikaletik landuz, beharko luketen ikuspegi diskurtsibo batetik egin beharrean (Canelas-Trevisi, 1997).

3.4. *Beste ardura eta erronka batzuk*

Atal honen hasieran adierazten zen bezala, oraindik bada hainbat esparru sakondu beharra dutenak, eta ezinezkoa litzateke denak honelako lan batean sartzea. Horiek guztiak ikerketa-ildo interesgarriak dira, hezkuntza-sistema eleaniztunaren kalitatea hobetze bidean. Hala ere, bukatzeko, beste bizpahiru lan-arlo interesgarri aipatuko dira.

3.4.1. DISKURTSOEN JABEKUNTZA-PROZESUA HOBETO EZAGUTU

Orokorrean, esan daiteke ikerketa ebolutiboak haurren ekoizpenen kasuan nagusiki hizkuntzaren jabe-kuntza-prozesua deskribatzera zuzenduta egon ohi direla. Hizkuntzaren jabe-kuntzan ager daitezkeen huts edo desgokitasunak garapen-arazoren baten adierazleak izan daitezkeen heinean, ardura handiagoa jaso izan du honek diskurtsoen jabe-kuntza-prozesuarenak baino. Hortaz, aurrean esan izan dugun bezala, hitz-kategoria, morfologia, fonetika, esaldiak barneratu eta erabiltzen ikastearen faseak deskribatzen saiatu diren lanak ugariagoak dira, eta normalean 0-3 edo gehienez 0-6 etaparako egiten dira. Horietako hainbat, ezagunetako batzuk, psikolo-

giaren ikuspegitik eginak izan dira, eta argi gutxi ematen dute gaitasun diskurtsibo-testualaren eta horretan inplikaturako dagoen ezagutzaren inguruan (Karmiloff-Smith, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987; Colleta, 2004).

Gaitasun diskurtsiboari dagokionez, ordea, egia bada ere ikasleek ekoizpenak karakterizatzea izan dela aurreko hamarkadetan jorrotutako ikerketa-lerroa, gehienetan argia ikusi duten lanek adin bateko ikasle-talde baten testuen ezaugarri zehatz bat edo batzuk aztertu izan dituzte eta gutxi dira garapenean etapak eta urratsak modu longitudinalean erakusten dituztenak (Fayol, 1985, 1986; Benoit & Fayol, 1989; De Weck, 1991; Golder 1996; Berman & Nir-sagiv, 2007). Ikasleek testu-gaitasuna aztertu duten lanek gutxi ez badira ere, normalean kompetentzia diskurtsiboaren alderdi batean oinarritu izan ohi dira, eta testu mota bati lotuta.

Hau guztia dela-eta, ikasleek adin desberdinetan erakusten dituzten ezagutza desberdinen deskribapenek oso zatituta daudelako irakaskuntza-ikerkuntzako edukiak hautatzeko eta curriculumean sekuentziatzeko laguntza eskasa eskaintzen dute. Diskurtso-gaitasunaren eskuratzeko-prozesua eta bertan parte hartzen duten gaitasun diskurtsiboen bilakaera erakutsi lezakeen lan horien guztien sintesi-lana oso erabilgarria izango litzateke, du-darik gabe, edukien sekuentziatzea egiterakoan.

3.4.2. GRAMATIKAREN IRAKASKUNTZA EREDU BERRIAN

Oraindik itzalez beteta dagoen eremua gramatikari SD eremuan nola heldu sistematizatzea da, nahiz eta azken aldira honi egindako hurbilketa interesgarriak egon (Roulet, 1996; Camps, 2005; Ruiz Bikandi, 2005; Milian & Camps, 2006; Zayas & Camps, 2006; Zayas & Rodríguez 2011; Bulea Bronckart, 2015; Bronckart, 2016). Funtsezkoa da, ordea, gramatika lantzeko modua ere ikuspegi diskurtsiboarekin koherentea izatea, bere balio funtzionala agerraraziz, testuen eraikuntzan duen egitekoa aztertuz eta irakatsiz.

Gramatika-interferentzietan buruzko hausnarketa errazteko, interesgarria izan liteke, euskara/gaztelaniaren arteko harremanaren kasuan, gramatika konparatiboa egiteko aukerak aztertzea. Horretarako bide ere izan daiteke translanguaging egoerak gelan bideratzearen aldeko proposamenak, gero eta gehiago zabaltzen ari direnak (Cenoz & Gorter, 2017).

3.4.3. AHOZKO ELKARREKINTZAREN DESKRIKAPENA ETA METODOLOGIA

Gaur egun adituak bat datoz orokorrean hizkuntzen irakaskuntza berrikusteko orduan, ahozko hizkuntza eskolan landu eta, bereziki, bigarren hiz-

kuntzen kasuan, elkarreragina landu beharra dagoela nabaritzuz. Hala ere, testu interaktiboekin Bronckartek proposatutako karakterizazio-eredua ez da nahikoa genero mota hauek aztertzeko. Beraz, ezinbestekoa da elkarrekintzaren berezitasunak jorratzen dituen analisi-eredu bat ezartzea eta, gainera, ikasleei ahoz elkarreragiteko trebetasun espezifikoekin lan egitea ahalbidetuko diona, Thornburyk (2015) egindako proposamenen ildotik.

3.4.4. ETORKINAK HEZKUNTZA-SISTEMA HIRUELEDUNEAN

Azkenik, gero eta ardua handiagoa piztu dute migrazioaren fenomenoak eta horrek hezkuntza-sisteman izan ditzakeen ondorioek. Ikasle etorkinen harrera eta prestakuntza erronka garrantzitsua da hizkuntza gutxitua duen hezkuntza-sistema batean, eta horri aurre egiteko, ikasleen beharren inguruko ikerketak beharrezkoak dira, baita orain arteko hezkuntza-eredua egokitzeak euskara suspertzeko prozesuan izan dezakeen eraginari buruzkoak ere, azken hamarkadan argia ikusi duten zenbait lanek ohartu duten bezala (Ruiz Bikandi, 2004; Sainz, 2004; Manterola & Lardizabal, 2009; Diaz-de-Gereñu & García-Azkoaga, 2016; Diaz-de-Gereñu, 2017).

Erreferentziak

- Adam, J.M. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan (berrikusita eta hobetuta: 2011, Paris: Armand Colin).
- Adam, J.M. (2005). *La Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Almgren, M.; Idiazabal, I.; Manterola, I. (2009). Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean. *Euskera*, 54(2), 683-721.
- Almgren, M. (1996). Aspecto antes que tiempo: desarrollo en euskara. In M. Pérez Pereira (koor.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego: Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (139.-146. or.). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Alonso Fourcade, M.P. & Bronckart, J.P. (2007). Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria. In I. Plazaola & M.P. Alonso Fourcade (arg.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak* (13.-61. or.). Donostia: Erein.
- Anakabe, M.J.; Mielgo, R. & Ocio, B. (2013). La construcción de secuencias didácticas. Habilidades profesionales y dificultades en los procesos de formación del profesorado. *Ikastaria*, 19, 221-237.

- Arano, R.M. & Ugarte, M.J. (2000). Hirugarren hizkuntzaren irakaskuntza arlo baten bidez. Txingudi Ikastolako esperientzia. *Ikastaria*, 11, 119-128.
- Arano, R.M.; Berazadi, E.; Idiazabal, I. (1994). Una experiencia de didáctica y evaluación del discurso oral en primer ciclo de primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 69-79.
- Arano, R.M., Berazadi, E. & Idiazabal, I. (1996). Planteamiento discursivo e integrador de un proyecto de educación trilingüe. In M. Pujol & F. Sierra (arg.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria II* (65.-88. or.). Amsterdam: Rodopi.
- Arano, R. M., Idiazabal, I. Kaifer, A. & Larringan, L.M.; Ocio, B. (1990). Testu azterketarako ezaugarri galbahea. Euskal testuen tipologia eta bere azterketarako metodologia. In Idiazabal, I. (arg.), *Pedagogía del Texto. Testuaren Pedagogía* (155.-210. or.). Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Ariztondo, M.J. (1999). Ikasle goaren etengabeko prestakuntza: gogoeta curricularrean oinarritutako eskuhartze eredu. In F. Gómez (konp.), *Heziketa eta irakasleen prestakuntza. La función de educar y la formación del profesorado* (127.-134. or.). Bilbao: BAM Irakasleen Unibertsitate Eskola.
- Bain, D., Pasquier, A. & Schneuwly, B. (1984). Modèles d'enseignement et fonctionnement de la langue: préparer une approche communicative et textuelle. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 63-91.
- Bain, D., Ruiz Bikandi, U. Soler, E. & Schneuwly, B. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas. *Textos*, 16, 25-46.
- Benoit, J. & Fayol, M. (1989). Le développement de la catégorisation des types de textes. *Pratiques*, 62, 71-85.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R.A. & Nir-sagiv, B. (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. *Discourse Processes*, 43, 79-120.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé (Itzul.: *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004).
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.

- Bronckart, J.-P. (2014). Activité langagière, genres de textes et types de discours. Enjeux acquisitionnels. In N. Espinoza, M. Vertalier & E. Canut (arg.), *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit*. (25.-50. org.) Paris: L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire?. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2959>
- Bronckart, J.-P. Bain, D. Schneuwly, B. Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. *Cahiers de Linguistique Française*, 7, 279-294.
- Bulea Bronckart E. (2015). *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée*. Genève: Université de Genève.
- Camps, A. (konp.) (2003). *Secuencias didàcticas para aprender a escribir*. Bartzelona: Graó.
- Camps, A. (kooor.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Bartzelona: Graó.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. [Doktore Tesia] Genève: Université de Genève.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berna: Peter Lang.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (arg.) (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of multilingual and multicultural development*, 38(10), 901-912.
- Colleta, J.M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont: Mardaga.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251 (Itz.: 1983. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61).
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Diaz-de-Gereñu, Leire (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. (2016). Narraciones orales en vasco y español de niños inmigrantes: aprendiendo dos lenguas nuevas. *Lenguas y migración*, 8:1, 29-49.
- Diaz-de-Gereñu, L. (2017). Eskola bidezko euskararen biziberritzea: arrakas-tarako baldintzak aztergai. In J. Goriozari, X. Landabidea & I. Mantero (arg.). *Euskeraren biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. (102.-125. or.). Eibar: UEU.
- Dolz, J. Gagnon, R.; Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Dolz, J. Noverraz, M.; Schneuwly, B. (zuz.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 1-4*. Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., Plazaola Giger, I., Rosat, M.C., Schneuwly, B. & Canelas-Trevisi, S. (1988). Ancre testuel et temps du verbe dans 5 langues chez des élèves de 14 ans. In (Z. A.), *II. Euskara Biltzarra. II Congreso Mundial Vasco* (41.-51. or.). Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction: Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delâchaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- García-Azkoaga, I.M. (1998). Erlazio anaforikoak argudiozko testuetan. In I. Idiazabal & L.M. Larrigan (arg.), *Koherentzia, Konesioa eta kohesioa: Testuratzte baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza* (119.-137. or.). Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea / Arabako Foru Aldundia.
- García-Azkoaga, I.M. (2001). Expresiones anafóricas en textos informativos. Escritos de escolares. *Textos*, 26, 85-96.
- García-Azkoaga, I.M. (2003). *Kohesio anaforikoa hiru testu-generotan. Adinaren araberako garapenaren azterketa*. [Doktore Tesia] Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- García-Azkoaga, I.M. (2012). Sekuentzia Didaktikoak eta hizkuntzen Curriculum: teoria eta praktika. *Ikastaria*, 18, 5-11.
- García-Azkoaga, I.M. (2018). Cohesión nominal en la narración escrita compuesta por alumnos euskaldunes. *Signos*, 51(97), 134-152.

- García-Azkoaga, I.M. & Díaz-de-Gereñu, L. (2009). Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitara: kohesio mekanismoek esaten ditugutena. *Euskera*, 54(2-1), 723-770.
- García-Azkoaga, I.M., Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2009). Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo. *Estudios Lingüísticos*, 3, 211-226.
- García-Azkoaga, I.M. & Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*, 14-1, 46-58.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Grupo Didactext (2006). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. *Textos*, 43, 97-106.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (arg.), *Sociolinguistics* (269.-293. or.). Harmondsworth: Penguin Books.
- Huarte, M. & Ozerinjaregi, J. (2012). Interakzioaren garrantzia euskararen sarrera goiztiarrean. In Mendebalde Kultur Elkartea, *Hizkuntzaz Jabetzen (0-6)*. XVI. *Jardunaldiak* (183.-208. or.). Bilbao: Mendebalde Kultur Elkartea.
- Ibarra Atutxa, J. (2012). Sekuentzia Didaktikoaren onurak testuak ekoizte irakastel. ikasleekin egindako esperientzia baten emaitzak. *Ikastaria*, 18, 137-152.
- Ibarra Atutxa, J. (2017). *Argudiozko testu genero baten azterketa eta esperimentazio didaktikoa*. [Doktore Tesia]. Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Idiazabal, I. (arg.) (1990). *Hizkuntzaren psikopedagogia. Testu motak, funtzionamendua eta didaktika*. Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Idiazabal, I. (arg.) (1992). *Pedagogía del Texto. Testuaren Pedagogía*. Bilbao: Labayru Ikastegia.
- Idiazabal, I. (1994). Elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje. Análisis de la producción verbal de un niño bilingüe vasco-hispanófono. In J. Meisel (koor.), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (35.-68. or.). Frankfurt: Vervuert.
- Idiazabal, I. (arg.) (2005). Euskal testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. *Ikastaria*, 14 [monografía].

- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (1996). Análisis de estrategias argumentativas en escritos de escolares bilingües del País Vasco. In M. Pérez-Pereira (arg.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskara y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las lenguas* (425.-437. or.). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (1997). Transfert de maitrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue Basque-espagnol. *A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 10,107-126.
- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (1999). Aprendizajes interlingüísticos de carácter discursivo en un programa de enseñanza bilingüe. In F. Sierra & C. Hernández (arg.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria III* (479.-496. or.). Rodopi: Amsterdam.
- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2000). Hizkuntza trebetasunen transferentzia programa elebidunetan. *Ikastaria*, 12, 143-154.
- Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2004). La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. In A.M. Lorenzo, F. Ramallo & X.P. Rodríguez-Yáñez (arg.), *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism* (611.-628. or.). Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade da Vigo.
- Idiazabal, I.; Beloki, L. & Manterola, I. (2005). Bost urteko haur elebidunen euskarazko konaketak. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, 56, 79-94.
- Idiazabal, I. & Bilbao, A. (1991). Un ejemplo de producción de textos prescriptivos en euskera y en castellano por niños bilingües: consecuencias didácticas. In M. Siguán (koor.), *La enseñanza de la lengua: XIV Seminario sobre Educación y Lenguas* (99.-112. or.). Barcelona: Horsori.
- Idiazabal, I. & Manterola, I. (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua:kontzeptuen berrikusketa. *Euskera*, 54-2, 463-504.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (arg.), *The Child's Construction of Language* (121.-147. or.). New York: Academic Press.
- Larringan, L.M. (1996). *Testu antolatzaileak bi testu motatan: testu informatiboan eta argudiapen testuan*. [Doktore Tesia] Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Larringan, L.M., Idiazabal, I. & García-Azkoaga, I. (2015). Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias y des-

- trezas textuales y discursivas. In I. García-Azkoaga & I. Idiazabal (arg.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (147-171). Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Manterola, I. & Lardizabal, L. (2009). Haur etorkinen euskara: eskolaren eta inguru euskaldunaren eragina. *Euskera*, 54-3, 1511-1535.
- Manterola, I. (2012). Diskurtso gaitasunen jabekuntza euskara H2 duten haurrengan: ipuin-kontaktak aztergai. In Mendebalde Kultur Elkarte, *Hizkuntzaz Jabetzen (0-6). XVI. Jardunaldiak.* (109-157) Bilbao: Mendebalde Kultur Alkartea.
- Manterola, I. (2015). Gaztelania H1 eta H2ren garapena 5 eta 8 urte artean: ipuinetako aditz kohesioa aztergai. In R. Gomez & M.J. Ezeizabarrena (arg.), *Eridenen du zerzaz kontenta. Sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008).* (535-552). Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Mielgo, R., Ocio, B. & Ocerinjauregui, J. (2012). La Secuencia Didáctica recurso para la enseñanza plurilingüe: experiencias de centro para la formación continua. *Ikastaria*, 18, 87-116.
- Mielgo, R., Lauzirika, A. & Ibarra, J. (2015). Perspectiva sociodiscursiva en la formación del profesorado en didáctica de la lengua. *VII Seminario «El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua».* [komunikazioa] Arrasate: Mondragon Unibertsitatea.
- Milian, M. & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). In A. Camps (koor.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (25.-54. or.). Barcelona: Graó.
- Ocio, B. (1998). Haurren narrazio-testuetatik bilduak. Kohesio arazoak eta erlazio anafo-rikoak. In I. Idiazabal & L. M. Larringan (koor.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa. Testuratzte baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza* (105.-117. or.). Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea-Arabako Foru Aldundia.
- Ocio, B. & Bilbao, L. (2005). Ailezia diskurtsiboen bereizketa 9-10 urteko haurrengan. *Ikastaria*, 14, 71-86.
- Ocio, B., Lauzirika, A. Landajo, M.C. & Torrontegi, A. (2003). Evaluar la expresión escrita desde una perspectiva interlingüística. *Textos*, 34, 103-117.
- Ocio, B. & Mielgo, R. (2007). Ailezia diskurtsiboak eta ebaluaketa formatiboa. In I. Plazaola & M.P. Alonso Fourcade (arg.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak* (201.-224. or.). Donostia: Erein.
- Ozaeta, A. (2013). Hizkuntza irakasleen prestakuntzarako eta prestakuntzaren ikerketarako proposamen bat. *Ikastaria*, 19, 69-95.

- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.
- Plazaola Giger, I. (1988). Trois types de textes en basque. II. *Euskara Bilzarra. II Congreso Mundial Vasco* (151.-156. or.). Gasteiz: Eusko Jaur-laritzia.
- Plazaola Giger, I. (1993). *Analyse du fonctionnement de trois types de discours en basque. Eléments historiques et linguistiques pour une didactique des formes verbales et des marques de personne*. [Doktore Tesia]. Genève: Université de Geneve.
- Plazaola Giger, I. (1997). Los enfoques comunicativos en la enseñanza de las segundas lenguas: una visión crítica. In A. Mendoza, C. Romea & F.J. Cantero (koor.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (371.-380. or.). Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Plazaola Giger, I. & Alonso Fourcade, P. (2007). *Testuak, diskurtsoak eta generoak: euskal testuen azterketa korrontea*. Donostia: Erein.
- Plazaola Rezola, I., Elozegi, K., Ruiz Bikandi, U., Arregi, A. & Badiola, N. (2011). Irakasle hasiberriaren esperientzia. *Ikastaria*, 19, 139-169.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. [Doktore Tesia] Genève: Université de Genève.
- Riestra, D. (2014). Las clases y las consignas. In D. Riestra, M.V. Goicoechea & S.M. Tapia (arg.), *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura* (19.-32. or.). Buenos Aires-México: Noveduc.
- Revaz, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif. *Pratiques*, 56, 18-38.
- Roulet, E. (1996). La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive. In B. Mantecón & F. Zaragoza (ed.), *La gramática y su didáctica* (53.-66. or.). Málaga: Miguel Gómez Ediciones.
- Ruiz Bikandi, U. & Tusón, A. (2002). Explicar y argumentar, *Textos*, 29, 5-10.
- Ruiz Bikandi, U. (2004). Haur etorkinei hizkuntza nola irakatsi: oinarritzko prestakuntzak eta jokabideak. *Hik Hasi*, 85, 29-31.
- Ruiz Bikandi, U. (2005). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 51-66.
- Sagasta, M.P. & Etxeberria, L. (2008). ¿Qué transfieren los alumnos al castellano cuando el aprendizaje lo realizan en euskara?. In R. Monroy &

- A. Sánchez (koor.), *25 años de lingüística en España (171.-178. or.)*. Universidad de Murcia.
- Sainz, M. (2002). *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika*. Donostia: Erein.
- Sainz, M. (2004). Etorकिनak gure eskoletan. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, 52, 67-80.
- Sainz, M. (koor.) (2011). *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zerbait lanabes eskolan erabiltzeko*. Andoain: Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua.
- Sainz, M. & Bilbatua, M. (1998). Elaboración de un programa integrado de lenguas (euskara y castellano) en modelos de inmersión tomando como eje el área de Conocimiento del Medio. In J. Arnau & J. M. Artigal (koor.), *Els programes d'inmersió: una perspectiva europea (483.-493. or.)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sainz, M. & Bilbatua, M. (1999). Proyectos, géneros textuales y modos de intervención en cada ciclo de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 86, 57-71.
- Sainz, M., Etxabe, M.S. & Etxeberria, L. (1997). Hizkuntza eta ingurunearen ezagutza batera lantzeko programazioa murgiltze ereduari. *Ikastaria*, 9, 75-85.
- Santolaria, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica*, 31, 285-30
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1997). Textual organizers and text types. In J. Costermans & M. Fayol (arg.), *Intercasual relationships. Studies in the production and comprehension of text (245.-262. or.)*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1994). Mecanismos de regulació de les activitats textuales: estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 2, 87-104.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1987). La planification langagière chez l'enfant. Eléments pour une théorie. *Revue suisse de psychologie*, 46(1/2), 55-64.
- Schneuwly, B., Rosat, M. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Études chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue Française*, 81, 48-50.
- Thornbury, S. (2015). *Nola irakatsi berba egiten?*. Bilbao: HABE.

- Vila, M. & Santasusana, M. (arg.) (2005). *Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. & Camps, A. (koor.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Bartzelona: Graó.
- Zayas, F. & Rodríguez, C. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. In U. Ruiz Bikandi (koor.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (91.-106. or.). Bartzelona: Graó.

Euskara oinarri eta ardatz Iparraldeko euskarako irakaslegaien formakuntzan: diagnostiko baten lehen urratsak

The Basque language as the basis and focus of teacher training in the North Basque Country: first stages of diagnosis

Jon Casenave, Argia Oltzomendi

Bordeaux Montaigne Unibertsitatea, UMR 5478 IKER laborategia

Laburpena

Iparraldean, euskarak cleaniztasunaren atea irekitzen duela asko erraten da. Argumentu erakargarria da. Lehen eta bigarren hezkuntzako irakasle gehienek erabiltzen duten argumentua da, noski. Iparraldeko instituzioek ere, klase elebidunak bultzatu nahiz, fede guziz onez erabiltzen dute argumentu bera, zientzia kognitiboen emaitza hedatuen gainean bermatuz. Artikulu honetan diagnosi bat eginen da, egoera horretarik jalgitzeko eta haren gainditzeko sor daitezkeen ikerketa praktikoak, gogoeta eta proposamen didaktikoak aipatuko dira, besteak beste ahozkoari buruzko formakuntza.

Gako-bitzak: irakaslegaien formakuntza, euskararen didaktika, ahozko gaitasunak.

Abstract

In the North basque country, it is usually stated that Basque is the gate towards multilingualism. This is an attractive argument that is usually provided by most elementary and secondary teachers. Even public institutions do so with good intentions, based on the results provided by cognitive sciences. This article provides a diagnosis and refers to practical research, considerations and educational proposals that can be made to overcome this situation, including oral training.

Keywords: teacher training, Basque didactic, oral skills.

Sarrera gisa

Euskara oinarri eta ardatz euskarako irakaslegaien formakuntzan hautatu den izenburua, guziz gogoetagarria da baita ere, denbora berean, deigarria Iparraldeko egoerari begira.

Iparraldean, Hegoaldean bezala, euskarak eleaniztasunaren atea irekitzen duela asko erraten da. Argumentu erakargarria da. Lehen eta bigarren hezkuntzako irakasle gehienek erabiltzen duten argumentua da, noski. Iparraldeko instituzioek ere, klase elebidunak bultzatu nahiz, fede guziz onez erabiltzen dute argumentu bera, zientzia kognitiboen emaitza zabalduen gainean bermatuz. Eta, oro har arrazoiekin erabiltzen da. Baina, hurbiletik so egin eta, Iparraldean aurkitzen den egoera erran baino nahasiagoa da. Guziz ohargarria da irakaslegaiak euskaraz duten maila, edo hobeki errateko duten maila-ezberdintasuna.

Hegoaldetik ikusi eta, paradoxikoa dirudi artikulua izenburuak dioenak. Hegoaldean bezala, ontsalaz, Iparraldean ere euskaraz irakasteko prestatzen diren irakaslegaiak euskara-maila sendoa behar lukete, formakuntza profesionalean sartzera (Master mailan Iparraldeko kasuan). Gisa horretan, prestakuntza-denboran, hizkuntzan irakasteari zuzenki lotzeko parada balukete, baita ere eleaniztasuna helburutzat jartzeko beren lanean.

Baina, nola eman eleaniztasuna helburutzat irakaslegaiari, eguneroko tresna —euskara bera— ez dutelarik, oinarri gisa, behar bezain sendo? Egiatzko galdera eta desafioa da Iparraldeko formatzaileentzat, eguneroko lanean bizitzen den paradoxa baita. Baina, artikulua ez da etsipenez bete. Gaurko egoera lausoa izanik ere, hartarik jalgitzeko eta haren gaintzeko sor daitezkeen ikerketa praktikoak, gogoeta eta proposamen didaktikoak aipatuko dira artikulua honetan, besteak beste ahozkoari buruzko formakuntza, diagnostia batetik abiatuz.

1. Sare publikoko irakaslegaien formakuntza Iparraldean

Orain aurkeztuko den artikulua honetan, bakarrik sare publikoaren egoera aipatuko da. Sare publikoa aipatzen delarik, erran daiteke eskola pribatu katolikoetan egoera bertsua aurkitzen dela Iparraldean.

1.1. *Gaurko egoera irakaslegaiari begira*

Badu zenbait urte euskarazko irakaslegaien eskas gorria badela Iparraldean. Eta, sare publiko eta katolikoetan Seaskan baino egoera larria-

goa da oraindik, Seaskan Hegoaldeko irakasleen ekarrarazteko tradizioa baita aspalditik. Egoera kezkarri horren lekuko, bi zenbaki: duela lau urte oraindik (2016an), konkurtsuan eskainiak ziren **12 lanpostuen** gainean, **3** baizik ez ziren bete ahal izan eta, orotara, 9 kandidatu baizik ez ziren agertu konkurtsora, gehienak, euskarazko maila eskas batekin. Jendearen eskas gorria alde batetik, bestaldetik, euskal sarean irakasteko baldintza txarrak eta formakuntza sendo baten falta. Ondoko taulan agertzen dira 2014tik 2017ra lehen mailako kanpoko konkurtsu publikoan izan diren zenbaki zehatzak:

1. TAULA

Kopuruak kanpoko konkurtsu publikoarentzat CRPE euskara (IGEN, 2016)

Azterketa aldiak	Izena eman dutenak	Hor direnak	Ahozko azterketara aurkez daitezke	Onartuak	Postuak
2014	22	8	8	8	8
2015	17	9	3	3	12
2016	15	10	9	7	12
2017	12	7	5	3	12

Taulak argiki erakusten du 3 urtez, hots 2015ean, 2016an eta 2017an aurkeztutako kandidatu baino postu gehiago eskainiak direla, hots behar handiak dira baina irakasleak eskas. Geroztik, neurri ekonomiko askoren eraginari esker, hala nola dirulaguntzak euskarazko ikasleentzat, kandidatuaren prestakuntza hobetu da, hein batean. Bestalde, mugaren bi aldeetako instituzioek (Euskal Erakunde Publikoa, Euroeskualdea eta frantses Hezkunde Nazionala) bultzatzen duten politikaren bitartez, konkurtsoko kandidatuaren kopurua bizpahiru bideri esker biderkatu da. Gisa horretan, hamar urteko beherakada gaitzaren ondotik, iaz, egoera poxi bat hobetu zen.

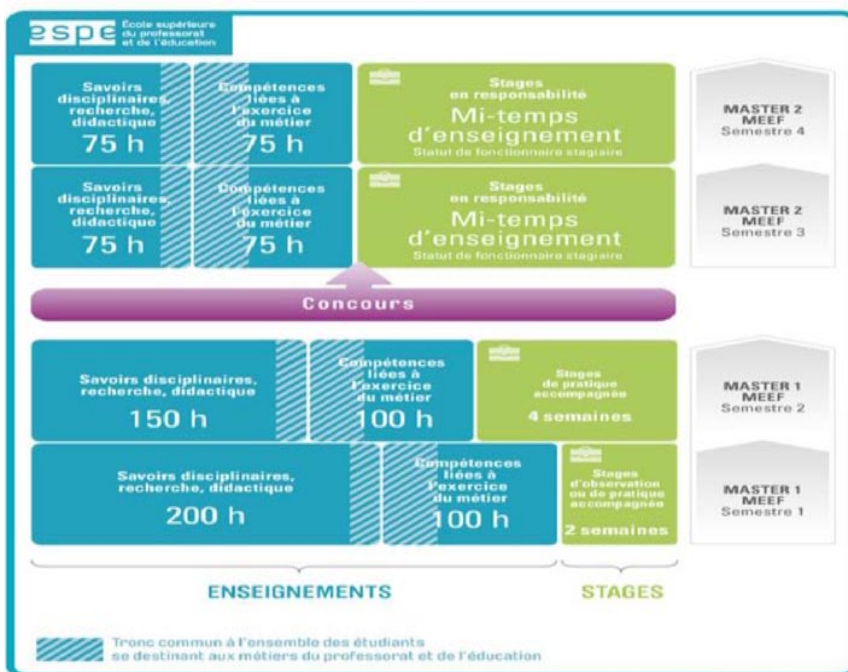
Xehetasunetan sobera sartu gabe, aipa daitezke Hegoaldetik etorri diren Irakasle Ikasketetako hamar ikasleak, Euroeskualdeak Poctefa Europa mailako programari esker. Hauek, frantsesa urte oso batez Bordelen landurik, Pauen irakaslegaien formakuntzan sartu dira 2019ko irail honetan. Eta, denbora berean, Iparraldeko zazpi ikaslek Zornotzako euskaltegi batean iragan dute urte bat euskara behar bezala ikasteko. Ondoko irudiak *Eskola futura* mugaz gaindiko unibertsitateen arteko programaren berri ematen digu:



1. IRUDIA

Mugaz gaindiko *Eskola futura* proiektua (2018-2020)

2. Exemple-type d'organisation de la nouvelle formation



© Ministère de l'éducation nationale
Ministère de l'enseignement supérieur
et de la recherche - juillet 2013

2. IRUDIA

MEEF masterraren antolaketa (MEN, 2014)

Oroitarazi behar da, frantses estatuan lehen hezkuntzako irakaslegaientzat CRPE¹ konkurtsoaren gainditzeko, azterketetan diren diziplinen % 85 frantsesez aurkezten dela eta % 15 euskara. Klase elebidunetan ariko diren ikasleek pasatzen dute euskara. Konkurtsoan frantsesa da gakoa eta formakuntzan klase gehien-gehienak frantsesez dira. Lehen urtean, 85 ordu bada euskararentzat 550en gainean; bigarren urtean 70 ordu dira 300 oruen gainean. Orotara, 155 ordu euskaraz, Master MEEF (Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation) bereziaren bi urteetan. Ondoko eskemak agerrarazten du irakaskuntza-masterraren antolaketa: lehen urtean ikasgaiari lotuak zaizkion jakitateek garrantzi handia dutelarik, bigarren urtean praktika nagusitzen da.

1.2. Formakuntza eta irakaslegaien arteko maila-ezberdintasuna

Iparraldeko euskarazko formakuntzaren arazo nagusia da dudarik gabe, irakaskuntzarako Masterrean sartzen direnen maila eskasa edo, hobeto erranez, irakaslegaien arteko desmaila. Zertarik heldu da desmaila hori? Frantses sistema unibertsitarioan, lizentzia 3 urtez egiten da eta Masterra, hots espezializatzeko profesionala, ondoko bi urteetan. Gauza da, Baionako Euskal Ikasketetan diren ikasleek aparte, hots azken urteetan dozena bat ikasle urte bakoitzean, gehien-gehienak beste diziplinetatik heldu direla: biologia, historia, kanpoko hizkuntzak, etab. Eta, Lizentziako hiru urteak euskararik gabe iragan dituzte.

Adibide gisa, har daitezke aurtengo klasean ditugun profilak. Ikasleek egin dituzten ikasketak aztertuz, sailen aniztasuna agertzen da: euskal ikasketak, zientzia politikoak, kirola, fisika-kimika, espainiar filologia, ingeniari-eskola, biologia, bioteknologiak, atzerriko hizkuntza aplikatuak, psikologia, lehen hezkuntzako irakasle-ikasketak. Horietan, % 50ek baizik ez du EGA. Zenbaitzuk murgiltze-sistematik ateratzen dira eta euskara maila ona zuten Baxoa pasatu arte. Besteak, parekotasun-eredutik jalgitzen dira, publikotik ala pribatu katolikotik eta, gehienetan, maila apalagoa dute. Eta gradu-urteetan, ikasle horiek euskara ikasi gabe egon dira, euskara ez dute landu eta euskaraz ez dute ikasketarik egin.

Beraz, urtero hauxe da desafioa, irakaslegaien euskara sendotu behar da konkurtsoko azterketen maila ukan dezaten, euskaraz irakasteko oinarri didaktikoak eman behar dira eta, elebitasunari eta eleaniztasunari buruzko behar irekidura eskaini behar da.

¹ Concours de recrutement des professeurs des écoles (= eskoletako irakasleen hautatzeko konkurtsoa).

1.3. *Formakuntza-sistemaren ahuleziak parekotasun-ereduan*²

Parte honetan aztertuko dira zein ahulezia mota aurkitzen den parekotasun-sisteman irakatsiko duten irakasleen formakuntza-sisteman.

SEGURTASUN FALTA LINGUISTIKOA

Diagnostikoarekin segitzeko, azter daiteke menturaz gutienik aipatzen eta ikertzen den gaietarik bat: segurtasun falta linguistikoa.

L'insécurité linguistique est calculée en fonction de l'écart entre la perception que les locuteurs se font de leur usage d'une langue et leur «image» de cette langue perçue comme idéale. (Labov, 1976: 183-200)

Segurtasun falta linguistikoaren definizio honek soziolinguistikako errepresentazio eta pertzepzioen kontzeptuei dei egiten die. Iparraldean aurkitzen den egoera soziolinguistikoa guziz zaila da etxean, karrikan, lantokian eta gizarteak dituen sail guzietan. Eskoletan baita ere formakuntza-garaian, segurtasun falta linguistikoa oso guti kontuan hartua da eta, formatzaileek, gero eta gehiago aztertzen dute, eskola eta formakuntza-tokiak euskararen indargune bilaka daitezten egin ahala, jakinez, gaur egun irakasleen lanak duen garrantzia hizkuntzaren transmisioan. Eskolaren baitan, segurtasun falta horrek egiten dituen erroak aztertzekoak dira oraindik. Denak gainez gain aipatzeko orde, horietatik biga azter daitezke xhekiago.

Eskolako programak adibidez, euskarari begira, kanpoko hizkuntzen ereduan oinarritzen dira nagusiki, Europako markoak finkatzen dituen gaitasun linguistikoaren gainean, hain zuzen. Euskararen tokia, lehen hizkuntza, bigarren hizkuntza eta gaineratikoen artean ez da zehazki definitua. Aginduak argitzekoak dira oraindik eta, eskolako ikasleek inguruan bizi duten egoera soziolinguistikoa ez da ardurenean kontuan hartua.

EUSKARA ESKOLAKO HIZKUNTZA

Bigarren adibidetzat har daitezke hizkuntza-ereduari buruzko dudak. Parekotasun-ereduan, euskal saileko ikasleak giro erdaldunetan bizi

² Iparraldean, euskararen ikasteko 3 ikaseredu nagusi dira: Seaskak proposatzen duen murgiltze-sistema, sare publikoak eta pribatu katolikoak proposatzen duten oren-parekotasuna eta hautuzkoa.

dira eta parekotasunaren ereduko ikastetxeetan, klastetik kanpoko bizia, sei-naletikoa elebiduna izanik ere, erdaraz bideratua da.

Frantsesez bezainbatean, frantsesa eskolako hizkuntza honela definitzen da : «Il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même» (Vigner 1992: 40). Chiss-en arabera eskolako hizkuntza hauxe da: «Une langue d'enseignement ou d'apprentissage véhiculant les savoirs disciplinaires et les valeurs qui leur sont attachées» (Chiss, 2005: 39). Euskara, eskolako hizkuntza da, eguneroko komunikazio-tresna, edukiaren pasazteko tresna, euskarari buruz eta beste irakasgaiari buruz. Eskolako hizkuntza-ereduari buruz, hainbat gogoeta eramanak izan dira bereziki frantsesari buruz (Verdelhan Bourgade, 2002). Eredu frankofonoa arras sendoa da: mende bat eta erdiz eskolako frantsesa eraiki da (Chervel, 1998) «totem» eta oinarri indartsu batzuen inguruan, molde integratuan (frantses gramatika, ortografia, etab.). Eredu hori arriskutan dago hiri handietako auzoetan baina ez da horrelakorik Euskal Herrian: eragin handikoa da, hizkuntza minorizatuak gaindituak izan diren eremu guzietan bezala (Breitainian, Okzitanian, etab.) eta arrazoi historikoak badira.

Euskarari dagokionez, garrantzitsua da Iparraldeko eredu baten definitzea, jakinez, gero eta irakasgai gehiago euskaraz irakatsiak direla eredu elebidunetan. Hain zuzen, Iparraldeko eskolako hizkuntza ereduari buruz, hona zer dioten Davantek (1996):

Beraz hiru eskola sareetan ber joera nabaritzen dugu: tokiko euskara mintzatutik, edo hobeki, normalizatutik abiatuz, Baturantz joatea. Baturantzko joera hori, Seaskako ikastoletan azkarrenik dakusat, eta eskola publikoan iduriz ahulenik. Azken horretan, ez dago horretarako goienetik datorren gomendiorik. Erakasleen nahitik dator, bai eta euskalkien ahuleziatik, bereziki itsasaldeko hirian. (Davant, 1996: 535-536)

Horregatik, murgiltze goiztiarraren esperimentazioa garrantzi handikoa da. Adibidez, 2011ko 3. zikloko ikasleen ebaluazio baten ondoko bi testuak aurkitzen dira, eredu nahasi horren lekuko:

Amaia eskolatik itzultzen da. Ohartzen da hosto anitz badela lurrean. Zakua etxearen barnean utzi eta, krakada jaten du. Gero, arrastelurekin hostoak metatzen ditu. [...]

Gosaria ezin dut irentsi. Amak gustukoa dudana guzia prestatu dit. Alta, Corn Flakes-ak zintzurrean gelditzen zaizkit, ez aurrera, ez atzera. Amak eskua hartzen dit. Zein laster dabilen! —Erna zaitetz. Eskolako lehen egunean, ez da berandu iritsi behar. (DSDEN64, 2011)

Irakasleen formakuntzan hizkuntza-ereduak inportantzia handia du, euskarako irakasleak eredu bilakatu baitira ikasleentzat, batzuetan eredu

bakarrak hizkuntzari dagokionez. Ondorioz, formakuntzak errealitate horri lotua behar du eta lehenetsun bat bilakatu euskaraz irakasteak irakasgai anitz hunkitzen baititu.

Seaskan, oraintxe aipatu diren bi puntu horiek, eskolako komunitateak hartzen ditu bere gain, hizkuntzari buruzko batzar bat antolatuz. Eta ikas-tetxearen politika linguistikoa finkatzen da euskara bere ekosisteman edo ingurumenean finkatuz: dialektoaren tokia, hitanoarena, etab. Sare publikoan, ikusiz ingurumenean jendea frantsesez ari dela nagusiki eta, biz-pahiru irakasle bakarrik ari direla euskaraz, ez da tokian tokiko ingurumen linguistikorik sortzen ahal komunitatearen heinean. Beraz, bakoitzak bereber aritu behar du, ezinbestean.

2. Irakaslegaien kultura ikergai: diagnostikotik hara, formakuntzaren oinarriak

De Certeauk kultura aipatzen duelarik, kultura duen gizakia bezala definitzen du, ondare bat aipatzen du, atxikitzeak diren «obrak», hedatzeak direnak, ikuspegi bat, denbora eta toki baten ulertzeko beharrezkoak diren irudiak, jarrerak, erakundeak, ideologiak eta mitoak (De Certeau, 1975: 167).

2.1. Irakaslegaien kultura linguistikoa: euskara bere osotasunean kontuan hartzeko beharra

Halarik ere, berrikuntzak eta proposamenak agertu dira azken urte hauetan, hiru sareetan, publikoan, Seaskan eta irakaskuntza katolikoan, menturaz, segurtasun falta horri aurre egin nahiz. Doi-doia biga aipatuko ditugu.

Alde batetik, 6 urtekoentzat, Ikuskaritzak irakurketarako metodo berri bat esperimentatzen du zenbait eskolatan: ikasleek bi hizkuntzetan batera ikasten dute irakurtzen, hots frantsesezko maisuak frantsesez eta euskarazkoak bere hizkuntzan. Gisa berean, haurren eta, berdin, irakaslearen segurtasun faltaren gaingintzeko gisan, hizkuntza irakasten gramatika konparatuaren bidez, hots hizkuntza batetik bestera pasatuz eta baten gainean bermatuz bestean hurrek dituzten oztupoak gaingintu beharrez. Ikasbide berriak ala zailtasunen saihesteko bideak?

Irakaslegaien kezken kontuan hartzeko proposamenak egin daitezke. Horretarako, euskara bere osotasunean, bere ekosisteman hartu nahi genuke, adibidez eskolako datu soziolinguistikoak klasean integratu, etab. Eredu lin-

guistikoari buruzko gogoetaren aldetik, ikuspegi kritikoaren ematea komeni zaigu, baina preskriptiboa izan gabe. Bestalde, irakaslegaietresnak eskaini behar zaizkie, adibidez euskalkien ezaugarriak eman, eredu idatziaren inguruko dokumentuak ezagutarazi (IKAS, 2008; Euskaltzaindia, 2018). Sentsibilitate linguistikoa bat garatzea helburu bezala eman daiteke irakaslegaien baitan: eredu eta bariazioak kontuan hartuz, koherentzia baten bila.

2.2. *Irakaslegaien kultura didaktikoa: hizkuntzen didaktika koadro bezala klasean eta eleaniztasuna helburu*

HIZKUNTZEN DIDAKTIKA KOADRO BEZALA: ELEANIZTASUNA HELBURU KLASEAN

Hizkuntzen didaktika koadro orokor bezala ematen zaie ikasleei: hizkuntzen irakaskuntza metodoen historia (Puren, 1988, 2012), hizkuntzen europar erreferentzia-markoa (Conseil de l'Europe, 2001), ahozkoaren didaktika (Dolz eta Schneuwly, 1998; Nonnon, 2011), idatziaren didaktika (Maingueneau, 1996), euskararen egoera soziolinguistikoa eta eskola (OPLB, 2016). Hizkuntza gutituei buruzko gogoeta integratzen da «Hizkuntza-aniztasuna mantentzeko irtenbide bakarra hizkuntza gutxituak ere i(r)ka(t)si behar direlako» (Idiazabal, 2011).

Funtsezkoa da irakaslegaietres bi hizkuntzek, euskarak eta frantsesak dituzten ezaugarri tipologikoak ezagut ditzaten formakuntza-denboran: hitzen ordena: SOA³ eta SAO, hizkuntza ergatiboa eta akusatiboa, hizkuntza eranskaria eta malgukaria, euskaraz burua sintagmaren bukaeran ezartzen dela, deklinabidean hizkuntza postpositiboa eta prepositiboa, euskaraz aditz laguntzailearen eta argumentuen arteko komunztadura egiten dela, euskara *pro-drop* hizkuntza dela, euskaraz aditz laguntzailea al-dizkatzen dela (EHU, Sareko euskal gramatika). Lehenago ikusi bezala, ikasle gehienek H2 euskara izaki eta H1 frantsesa, irakaslegaietres biak ongi menderatu behar dituzte.

3. Formakuntzaren sendotzeko bideak

Formakuntzaren ahuleziak ikusi ondoan, norabide zenbait emanen da, bereziki formakuntzaren edukietres buruz. Hain zuzen, euskarako irakaslegaietres oinarritzko formakuntzan, bigarren hizkuntzaren didaktikak, ahozkoaren didaktikak, tresna ezberdinen ezagutzak lekua berezia hartzen du.

³ Subjektua Objektua Aditza eta Subjektua Aditza Objektua.

3.1. Ahozkoaren lantzea

Zergatik ahozkoari garrantzia eman? Formakuntza-garaian, oinarri eta erreferentzia zientifikoak eta didaktikoak irakasle gaiei pasaraztea funtsezkoa da, preseski azken 20 urteetan, euskal ahozko hizkuntzari buruz eginak izan diren ikerketak ezagutaraziz (Garcia-Azkoaga, 2015): euskararen funtzionamendu diskurtsiboari buruz, bat-bateko solasaldia, debateen kortesia, bertsolaritzaren erretorika eta ahozkotasunaren irakaskuntza. Ahozko irakaskuntzari buruz, jendaurreko debateak euskaraz, diskurso erreferituaren azterketa, ahozko azalpen-testua, debatearen aspektu zenbait, euskararen jabekuntza eta ikaskuntza Hego Euskal herrian, ipuin kontalaritzaren azterketa, sekuentzia didaktikoen esperimentazioa ahozko irakaskuntzarako, prosodiaren eta ahoskeraren azterketa, euskararen jabekuntza eta ikaskuntza Ipar Euskal herrian.

Master mailako kurtsoan, ahozkoaren didaktikak leku inportantea hartu behar luke. Hizkuntzen didaktikan, ahozkoaren eta idatziaren arteko loturak zehaztekoak dira, ahozkoa irakaskuntza-objektu eta irakaskuntza-baliabide bezala erakutsiz, ahozkoaren meta-mintzaira zehaztuz (Rispaill, 2007), ahozko formalak landuz (debatea, narrazioa, azalpena adibidez), ikusiz generoan oinarrituak diren eredu didaktikoak proposatuak zaizkigula (Dolz & Schneuwly, 1998), ahozkoaren ebaluazio moldeak zehaztuz (Garcia Debanc, 1999), ahozko hizkuntza euskararen biziberritzeri lotuz.

2. TAULA

Ahozkoaren baliabide ez-linguistikoak (Dolz & Schneuwly, 1998: 57)

Baliabide paralinguistikoak	Baliabide kinesikoak	Esatariaren kokapena	Ezaugarri fisikoak	Ingurune baldintzak
Ahotsaren kalitatea, melodia, elokuzioa eta pausak, arnasketa, suspirioak...	Gorputz-jarrerak, mugimenduak, keinuak, begiradak, aurpegiaren mimitika...	Tokia nola betetzen den, espazio pertsonala, distantziak, kontaktu fisikoa...	Arropa, mozturroak, orrazkera, apaingarriak, garbitasuna...	Argitasuna, aukien kokapena, ordena, aireztatapena, dekorazioa...

Hizkuntza gutituentzat, genero formalen galdea funtsezkoa da. Euskal Herrian, hizkuntzaren transmisioa gehienbat eskolari lotuaz denez, galdeak agertzen dira: zein dira eskolak irakatsi behar dituen testu-generoak? Formalak? Informalak? Ikertzaileek diote genero formalak eskolan irakatsi behar direla (Dolz, 1998), egoera minorizatu batean, eskolak baizik ez di-

tuelako irakatsiko. Zer leku genero informalentzat? Ondoko taulak ahozkoa bere osotasunean objektutzat hartzen du eta ahozkoaren parte diren baliabide ez-linguistikoak gerrarazten ditu.

Ahozkoaren didaktikak ez du ezaugarri zehatzik ematen, baina ahozkoan egiten diren praktikak eta idatziarekin duten lotura hobeki ezagutzera eramaten gaitu. Ahozko sarbide literazikoaren barne izan behar da, eskolako praktikak gizarteko praktika sozialetarik moztuak ez izateko (Ris-pail, 2011).

3.2. *Irakaslegaietresnen eskaintzearen garrantzia*

Irakaslegaiak transmitituko dituzten eduki kulturalen eta literarioen inguruan, baliabideak beharrezkoak dira. Adibidez, euskal literaturaren irakaskuntzan, korpusak osatuko dituzte, ahozko euskal literaturari leku berezia emanez: alegiak, erran zaharrak, tobera, maskarada, pastoralak, etab. (Casenave, 2018).

Gisa berean, hizkuntzari dagokionez, irakaslegaiak anitz baliatzen duten *Nola erran* hiztegi elebidunean, euskara batuan diren Iparraldeko forma bereziak adieraziak dira. Horrela, aldaeren berri badute eta ikasleekin Iparraldeko formak hobesten ahal dituzte, nafar-lapurtar tradizio literarioko lexikoa hautatuz. Bestalde, euskalkie dagokienez, nafar-lapurteraren ezaugarriak ezagutzen dituzte aditz-morfologian, izen-morfologian, sintaxian, lexikoa eta fonologian eta zuberotar euskalkiarentzat (Zuazo, 2014).

Horrez gain, *Dudaken* tresnak nahiz eta hizkuntzaren parte franko kontuan hartzen dituen, hala nola gramatika, hiztegia, ortotipografia, lexikoak edo ahoskera, gramatika parte da mementoko nasaiki apaindua. IKAS pedagogia zentroaren baitan sorturik, gramatika-fitxak proposatzen ditu euskarako irakaslentzat, euskaraz usu egiten diren akatsak erakutsiz eta zuzentzea proposatuz.

4. **Konklusioa**

Artikulu honek erakutsi nahi izan du zein diren Iparraldeko euskarako irakasleen formakuntzaren inguruko errealitateak, galdeak, helburuak eta proposamenak. Diagnostiko batetik abiatuz, eta dituen ahuleziak kontuan harturik, euskarako irakaslegaien formakuntzak oinarri teoriko eta praktikoa beharrezkoak ditu, eskolako errealitateari egokitzeko eta errealitate horrek sortzen dituen beharrei erantzuteko. Ikuspegi kuantitatiboak eta kualitatiboak elkar osatzen dute.

Formatzaileek irakaslegaiaren autonomia helburutzat hartzen dute. Iparraldean irakasleen formakuntzak sistema elebidunen «garapena» segitu behar du. Ikasleek formakuntza-bukaeran erdietsi behar litzaketen ezagutzen eta gaitasunen erreferentzia-dokumentua sortu behar litzateke, testuinguru bereziari egokitzuz. Ahozkoaren inguruko proposamen didaktikoak garatzea inportantea iruditzen zaigu, euskarrien sortzea, ikas-materialaren azterketa, ahozkoa objektu eta tresna. Eskola elebidunetako frantseseko irakasleen formakuntzan eleaniztasunari buruzko oinarritzko ezagutzak eman nahi ditugu, eleaniztasuna (oinarri teorikoak eta ereduak), euskararen tipologia, datu soziolinguistikoak, kode-alternantzia, norma eta aldakortasuna, etab.

Erreferentziak

- Euskaltzaindia, (2018). *Euskara Batuaren Eskuliburua*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- IKAS (2008). *Euskal gramatika*, Uztaritze: Ikas.
- Casenave, J. (2018). Eléments pour l'élaboration d'un manuel de littérature basque pour les collèges et lycées, *Lengas* [En ligne], 83.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire*, Paris, Belin.
- Chiss J.-L. (2005). La théorie du langage face aux idéologies linguistiques. In G. Dessons, S. Martin & P. Michon (éds.), *Henri Meschonnic, la pensée et le poème* (67.-75. or.). Paris : In press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Davant, J.L. (1996). Euskalkien eta euskara batuaren arteko harremana nolakoa den iparraldean, *Euskera* 41 (2. aldia), 3, 531-539.
- De Certeau, M. (1974). *La Culture au pluriel*. Paris: Éd. du Seuil, Points Essais.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Idiazabal, I. & Manterola, I. (2009). «Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa», *Euskera*, 54, 2-1. 463-504.
- Garcia-Azkoaga, I. (2015). Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, 96, 11-27.
- IGEN (2016). *Rapport d'évaluation de l'Office public de la langue basque*, Inspection Générale de l'Éducation Nationale.

- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Trad. Fr.d'A.Kihm, Paris: Editions de Minuit.
- Maingueneau D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, coll., « Mémo».
- MEN (2014). *Formation des enseignants*. Eduscol.
- Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire des questions vives de la didactique du français, *Pratiques*, n.° 149/150, 184-206.
- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Édition numérisée au format pdf, www.christianpuren.com
- Rispail, M. (2007). Ahozkoaren meta-mintzaira baterantz: zer diote ikasleek? In I. Idiazabal, I. Garcia & L. Diaz-de-Gereñu (arg.), Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza. Bilbo: EHU (sare-argitalpena: www.testubiltetgia.ehu.es). [Jatorrizkoa] (1995) Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves? In R. Bouchard & J.-C. Meyer (ed.), *Les Métalangages de la classe de français. Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*, Actes du 6eme colloque, Lyon.
- Rispail, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique. Enjeux sociaux et scientifiques, www.forumlecture.ch
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation - Pour une didactique réaliste*. Coll. Education et formation. Paris: PUF.
- Zuazo Zelaïeta, K. (2014). *Euskalkiak*. Donostia: Elkar.

Debate sozio-zientifikoaren lanketa irakasleen prestakuntza-prozesu gogoetatsu baten barruan

The impact of working socio-scientific debates with students through in-service teachers reflective practice training

Eneritz Garro, Agurtzane Azpeitia, Matilde Sainz Osinaga, Arantza Ozaeta

Mondragon Unibertsitatea

Laburpena

XXI. mendeko gizartean herritar aktibo eta kritiko gisa arituko den ikaslea sustatu behar du eskolak, gizartean bizirik dauden auzi konplexuak aztertu, zalan-tzan jarri, ulertu eta horien gaineko iritzi justifikatuak emanaz, pentsamendu kritikoa garatzeko gai izango dena. Ildo horretatik, lan honetan debate sozio-zientifikoaren lanketarako proposamen didaktikoa eta haren eragina aztertzea izan dugu helburu. Horretarako, irakasleen prestakuntza gogoetatsu baten barruan gauzatutako Sekuentzia Didaktiko (SD) baten inplementazioan, testuinguru euskaldun bateko 11-12 urteko gaztetxoek euskaraz eta gaztelaniaz ekoiztutako lau debetetako ekoizpenak izan ditugu aztergai. Zehatzago esan, diskurtso erreferituan edo besteren ahotsak ekartzeko estrategietan jarri dugu arreta analisisan. Emaitzetatik ondoriozta liteke berariazko lanketa egiteak eragina duela ikasleen ekoizpenetan. Solaskideen ahotsak diskurtsora gero eta gehiago ekarriz, elkarrekin ezagutza eraikitzen da eta horrek debate sozio-zientifikoaren eradura gehiago gerturatzen laguntzen du.

Gako hitzak: irakasleen prestakuntza; elebitasuna; debate sozio-zientifikoa; errepikapenak; diskurtso erreferitua.

Abstract

Schools must foster the development of students to act as active and critical citizens in the 21st Century. Indeed, students should be able to analyse, question, understand and justify opinions about complex issues in society, that is, capable to develop critical thinking. In this respect, the aim of this article is to analyse the didactic proposal designed to develop the socio-scientific debate and its impact on students' production. The debates took place within the didactic sequences implemented in the framework of a teacher training program. To

this end, four debates carried out in Basque and Spanish by 11-12-year-olds in a Basque context were examined. The strategies for taking others into account have been analysed. Conclusions drawn from the study show that specific training has an impact on student contributions. Results show an increase in taking others into account in student argumentation so as to build knowledge and get closer to a model of socio-scientific debate.

Keywords: in-service teacher training; bilingualism; socio-scientific debate; repetitions; referenced discourse.

1. Sarrera

XXI. mendeko gizartean herritar aktibo eta kritiko gisa jokatu duen ikaslea sustatu behar du eskolak, gizartean bizirik dauden auzi konplexuak aztertu, zalantzan jarri, ulertu eta horien gaineko iritzi justifikatuak emanaz, pentsamendu kritikoa garatzeko gai izango dena. Horretarako, norbere argumentazioa eraikitzekeko estrategiak garatu beharko ditu, besteen iritziak aurreikusiz eta haiek osatuz zein kontra-argudiatuz. Eta eginkizun horretan ezinbestekoa da hizkuntzaren rola, pertsonen pentsamenduak partekatzean esateko moduak ere partekatzen baitituzte, eta elkarriketak badu pentsamendua aktibatzekeko modu bat, elkarrekintza esperientziak soilik eskain dezakeena (Mercer, 2001). Ezin da ahaztu, gainera, Euskal Herriko ikastetxeetan ikasle askorentzat etxeko hizkuntza ez den hizkuntza baten (euskaraz) egin beharreko bidea dela hori. Horrek guztiak eskatzen du hizkuntzaren irakaskuntzaz gogoeta egitea eta planteamendu didaktiko eraginkorrak proposatzea, eta hor ezinbestekoa da irakasleen praktikaren gaineko hausnarketa sustatzea eta gizarte-erlaketako gako gisa aktibatzea.

Lan honetan debate sozio-zientifikoaren lanketarako proposamen didaktikoa eta bere eragina dugu aztergai. Zehatzago esateko, irakasleen prestakuntza-prozesu gogoetatsu baten barruan (Perez Lizarralde, 2014; Murciano, 2019) gauzatutako Sekuentzia Didaktiko (SD) baten inplementazioaren testuinguruan (Sainz Osinaga eta beste, 2012) euskaraz eta gaztelaniaz ekoiztutako lau debetetako ekoizpenak ditugu aztergai, 11-12 urteko gaztetxoek ekoizpenak, hain zuzen ere.

2. Aurrekariak

2.1. *Eleaniztasuna sustatzeko hizkuntzen trataera integrala eta integratua*

Eleaniztasun-gaitasuna ikuspegi global eta ez zatikatu batetik ulertu behar da (Coste, Moore eta Zarate, 1997/2009) eta horren araberrako

planteamendu didaktikoak egin (Beacco eta beste, 2016). Murgiltze-ereduetan egindako hainbat ikerketak erakutsi dute —horietako batzuk euskal testuinguruan eginak— ikasle eleaniztunek estrategia batzuk hizkuntza batzuetatik bestetara transferitzen dituztela (Cummins, 2005, 2017), nahiz eta zenbait baliabide linguistiko-testual berariaz landu behar diren hizkuntzetako bakoitzean (Larringan eta beste, 2015). Ikasleak hizkuntzen arteko transferentziak egiten gaitzeko, ordea, interdependentziaren hipotesiak berekin dakarrenez, hizkuntzaren didaktikan berariaz eta modu aktibo batean landu beharra dago hori (Cummins, 2005). Irakasle guztiek ez dute ikuspegi bera izaten hizkuntza irakasteko orduan, klaustro berean ere gauzak modu ezberdinean ulertzen eta egiten dira sarri, eta hizkuntzaren arabera ere izaten dira aldeak ikuspegi teoriko zein metodologikoetan. Horren aurrean, garrantzitsua da zaintzea hizkuntzen irakaskuntzarako alderdi pedagogiko zein didaktikoak, eta guk hizkuntzen trataera integratuaren eta integralaren aldeko hautua egiten dugu.

Hizkuntzen trataera integratua sustatzeko, beharrezkoa da hizkuntzetako irakasleak elkartzea eta modu adostu eta koherentean jokatzera. Horrek berekin dakar, besteak beste, elkarrekin haien praktikak aztertzea eta hobetzeko erabaki bateratuak hartzea, hizkuntzen programazio koordinatua egitea, hizkuntzen sekuentziazioa bateratzea, metodologia komuna erabiltzea, hizkuntza bakoitzean lan egiteko material didaktiko egokiena adostea eta ebaluazio-irizpideak ere adostea. Ikusmolde honetan, hizkuntzen ikuspegi komunikatibo eta diskurtsiboa aldarrikatzen dugu Bronckarti (1996) jarraituz.

Hizkuntzen trataera integratua ez ezik, hizkuntzaren trataera integrala ere aintzat hartu beharrezkoa da; izan ere, hizkuntza testuinguru sozial kokatuetan ikasten bada, ikaste-prozesu horrek bi dimentsio hartu behar ditu bere barruan, arloari dagokion dimentsioa eta hizkuntzari dagokiona (Snow, Met eta Genesse, 1989; Navés eta Muñoz, 2011; Sainz Osinaga eta beste, 2011). Ez da aski eguneroko funtzioetarako hizkuntza ongi menderatzea arloaz hitz egiteko. Ikasleek oro har (baita eremu euskaldunetakoek ere) zailtasunak dituzte arloari dagokion hizkeran hitz egiteko, bai lexiko aldetik eta baita arlo horretako diskurtsua eraikitzeko bitartekoei dagokienez ere (Alonso & Azpeitia, argitaragabea).

2.2. *Debate sozio-zientifikoa: gaurko gizarterako ezinbesteko testu-generoa*

Eskolaren helburu nagusietako bat ikasleen argudio-gaitasuna garatzea da eta argudiozko jardunean ikasle artean egon daitezkeen des-

berdintasunak leuntzea; eskolak, azken batean, gizartean rol bat izango duten herritarrak formatu nahi ditu (Gaussel, 2016). Argumentazioa, oro har, eta debatea modu esplizituan, diziplina desberdinetatik proposatu den irakaste-objektu eta -erreminta bilakatu da (Dias-Chiaruttini, 2017; Dolz & Schneuwly, 1998; Erduran, Ozdem & Park, 2015; Gaussel, 2016). Argudiatzen irakasteak eskatzen du testuinguru aproposak sortzea ikasleek ikuspuntuak azaleratzeko, iritziak elkarrekin elkarriketan jartzeko, liskarra eragin dezaketen egoeretan eztabaidatzen gaitzeko, egoera gatazkatsuetan erabakiak hartu edota adostasunak bilatzeko (Chaverra eta beste, 2013). Gelan eztabaidatzea, beraz, ez da betelana edota beste arlo garrantzitsu batzuei denbora kenduz garatzen den jarduera (Mercer, 2001).

Irakasleek oso modu desberdinetan irudikatzen dute zer den debate bat (Murciano, 2019) eta errepresentazio desberdin horiek nabarmen baldintza dezakete generoaz egiten den lanketa. «Bai/ez» moduko erantzunak baino gehiago gaia jorratzeko ikuspuntu irekiak eta esploratzaileak bilatzen dituen debataren eredia hobesten dugu eskolarako. Modu honetan, ezagutzaren plazaratzea, kontrastea eta eraikitzea bultzatuko duena, norberaren pentsamendua besteen begiradarekin osatuz eta garapen-bidean jarriaz. Hondarrean, solaskideen iritzia sinplifikatu eta zuzenean aurka jo ordez, elkarrekin ezagutza eraikitzeko espazio gisa ulertzen dugu debatea (Garro, 2007). Testuinguru honetan kokatzen dira gizartean bizirik dauden eta erantzun konplexua duten auzien inguruko debeteak (Gaussel, 2016).

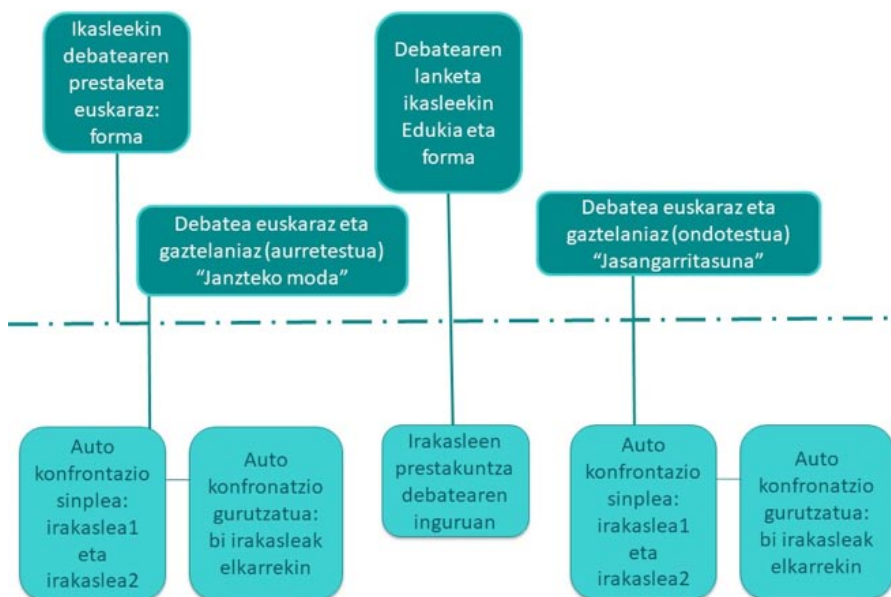
Debatea praktika dialogikoa da, eta horrek berekin dakar besteen ikuspuntua kontuan hartu, elkarri entzun eta elkarrekin negoziatzea. Bestela esan, parte-hartzaileek gaian aurrera egiteko funtsezkoa da argudioak garatzea bestearen hitza eta ideiak entzunez eta norberaren diskurtsora ekarriz (De Pietro eta beste, 1996/97; Dolz eta beste, 2004; Garcia, 1980). Aurrez egindako ikerketetan (Garro, 2008; Garro & Idiazabal, 2005, 2012) ikusi ahal izan da gaztetxoek debategan parte hartzean, baldin eta horretarako prestakuntzarik jaso ez badute, oztopoak dituztela besteen ahotsak erabiltzeko euren diskurtsioan.

3. Alderdi metodologikoa

3.1. *Testuinguratzea*

Eremu nagusiki euskaldunean dagoen ikastetxe batean gauzatu da ikerketa (ikasleen % 70en H1 da euskara eta % 30en H1 euskara eta gazte-

lania). Debatearen lanketan ardazturiko irakasleen prestakuntza gogoetsua gauzatu da (Perez Lizarralde, 2014; Murciano, 2019), Lehen Hezkuntzako bosgarren eta seigarren mailan jarduten diren bi irakaslerekin. Prestakuntza honen azken xedea debateak gelan lantzeko SDa sortzea zen, eta ikustea nahiz eta ikasleekin landu diren debateko alderdiak euskaraz jorratu, emaitzak nolakoak ziren, bai euskaraz eta baita gaztelaniaz ere. Prestakuntza hori bi planotan antolatu da ondorengo irudiak erakusten duen bezala. Goiko planoak debatearen ekoizpenak jasotzen ditu eta behekoak, berriz, debate horien ekoizpenerako egiten den irakasleen prestakuntza. Prozesuak orotara zortzi hilabete iraun zuen. Hona hemen, xeheago, prozesua:



1. IRUDIA

Prestakuntza-prozesua

Esan bezala, SD baten sorkuntza- eta prestakuntza-prozesua uzartu dira. Irakasleek euren kabuz prestatu zuten saioa, eurek hautaturiko gai baten inguruan (*Janzteko moda*). Debateak euskaraz eta gaztelaniaz ekoitzi eta grabatu ziren ohiko gelan, Prestatzaile Ikertzaileak (PI) bertan zeudela. Debatearen aurre-testua ekoitzi ondoren, irakasleek autokonfrontazioa (Durand, 2008; Leblanc eta beste, 2008) egin zuten bakarka eta ondoren autokonfrontazio gurutzatua (Clot eta Faïta,

2000;). Autokonfrontazio horietan azaleraturiko irakasleen jakintza praxeologikoak literatura zientifikoaren jakintzarekin uztartuz irakasleak debatearen didaktikan jantzi ziren. Hala ere, artikulua honetan autokonfrontazioak berak ez ditugu aztergai izan, nahiz eta beste lan batzuetan aztertu ditugun (Ozaeta, Sainz Osinaga & Murciano, 2015; Murciano 2019). Irakasleek eta PIek debatearen inguruko alderdiak elkarrekin bistaratu zituzten prestakuntzan eta horietatik berariaz lantzeko bi alderdi hautatu zituzten: nola argumentatu, eta argudiatze horretan nola jaso besteen ahotsak norberaren diskurtsoa eraikitzeko. Jakina denez, diskurtso erreferitua alderdi funtsezkoa da debatearen garapenean (Garro, 2008, 2012). PIek bi arlo horien lanketarako jarduerak prestatu zituzten eta irakasleekin kontrastatu. Jarduerak gelaratu ondoren, ondo-testuak gauzatu ziren *Jasangarritasuna* gaitzat hartuta. Beraz, irakasle talde jakin horri zuzendutako *ad hoc* prestakuntza antolatu zen debatearen inguruan, irakasle taldeak debatean hobesten zituen alderdi eta ikasleen beharrei egokituta.

3.2. *Corpusa eta azter-unitateak*

Aztertu dira ikasleek ekoitziriko 4 debate: 2 aurre-testu, euskaraz (D1E) eta gaztelaniaz (D1G), eta 2 ondo-testu, euskaraz (D2E) eta gaztelaniaz (D2G). Guztira lau ordu inguruko iraupena izan dute.

Debateen harilkatzean aurrera eginaz norbere berbaldia eraikitzeko funtsezkoak diren diskurtso-estrategiak izango ditugu aztergai; solaskideak badu, izan ere, besteen uste zein jarreretan eragiteko eta besteen eragina jasotzeko aukera, debateari esker. Batetik, argudiatzean norabide berean nahiz kontrako norabidean doazen argudioak nola eraikitzen dituzten aztertuko da. Bestetik, eta argumentazio-estrategiekin oso lotuta, besteren esanak kontuan izateko baliabideak ere izango ditugu aztergai, eta ikusiko dugu besteren esanak norbere diskurtsora ekartzeko estrategia ezberdinak egon litezkeela, baina guztiak norbere argumentazioan aurrera egin eta solaskideen atxikimendua lortzeko baliagarri gertatzen direla. Besteren ahotsak norbere diskurtsora ekartzeko besteek esandakoaren *errepikapenak* eta *diskurtso erreferitua* (*aktualdu gabekoa* eta *aktualdua*) izango ditugu azter-unitate (Garro, 2008).

Datuak aztertzeko, debateen transkribapena egin da taldeko irizpideen arabera (Perez Lizarralde, 2014). Ondoren elkarrizketa-segmentuak bereizi dira: moderatzaileek egindako galderei ikasleek emandako erantzunek osatu dute elkarrizketa-segmentua. Segmentatzeko erabili dugun irizpidea tematikoa ere bada, galderen bitartez moderatzaileek

(bi ikaslek eta irakasleak hartzen dute moderatzaile-eginkizuna aztergai ditugun debateetan) azpigaiak sortu eta abian jartzen baitituzte, eta ondorioz, elkarrizketa-segmentua azpigai jakin baten inguruko ikasleen zein moderatzaileen hitz-txandek osatzen dute (Bulea, 2014; Murciano, 2019).

4. Corpusaren azterketa

Elkarrizketa-segmentu horien analisitik ateratako datu batzuk ekarriko ditugu jarraian xeheago aztertzeko:

1. TAULA

Debateen analisietako datuak

	Debatearen hitz kopurua	Elkarrizketa-segmentuak	Errepikapenak	Diskurtso erreferitua
D1E	5523	13	52	14
D1G	6917	13	70	37
D2E	5671	4	12	46
D2G	6436	9	11	55

Taulako datuek erakusten dutenez, aurre-testu (D1) zein ondo-testuek (D2) antzeko luzera dute bi hizkuntzetan, euskaraz aurre-testua (D1E) laburragoa da eta gaztelaniaz ondo-testua (D2G) da laburragoa. Hala ere, aldea ez da nabarmena. Beraz, gaztelaniazko debateak ekoizteko gai direla erakutsi dute ikasleek, nahiz eta ikasle gehienek etxeko hizkuntza euskara izan eta gaztelaniaz, adibideek erakutsiko diguten bezala, hainbat oztupo agertu sintaxian eta lexikoan. Horrez gain, lehendabiziko debateetan elkarrizketa-segmentu gehiago dago bigarrenengoetan baino eta horrek eraman gaitzake pentsatzera bigarren debate-aldiak ez direla hain zatikatuak izan, edota alde aurretik argumentazioaren inguruan ikasleekin egindako prestatuntzak izan duela azpigaien sakontasunean eraginik. Argumentazioan aurrera egiteko ere bada ezberdintasunik; lehen debateetan besteek esandakoa errepikatuz abiatzen dira bereziki, batzuetan hitzez hitzeko errepikapenez. Aldiz, bigarren debate-aldietan bada diskurtso erreferituaren aldeko joera; izan ere, diskurtso erreferitua duten enuntziatuak 14tik 55era pasatzen dira (D2G).

4.1. Errepikapenen azterketa

Errepikapenei dagokienez, adibideek erakutsiko digute beti ez direla errepikapen soilak, batzuetan solaskideak esandakoa osatu, zehaztu eta ildo beretik doan argudioa gehitzeko ere baliagarri gertatu zaiela. On-do-testuetan edo bigarren debate-aldian, esaterako, oso gutxi dira aurrekoak esandakoa zehatz-mehatz eta inongo erreferentziarik egin gabe egindako errepikapenak. Horrek eramango gaitu solaskideen esanak errepikatzea bera sakon aztertu eta egon litezkeen mailak edo barieta-teak azaleratzera eta argumentazioan aurrera egiteko estrategia dela on-dorioztatzen.

Lehendabiziko debatearen hasiera-hasierako pasarte hartuz gero (lehen azpigaiia, lehen segmentua), hizlariek ez dute bestea aintzat hartzen, amaieran errepikapen bakarra dago, bitartean bakoitzak moderatzailearen galderari erantzuten dio banan-banan; ez dago apenas Merce-rrek (2001) aipatzen duen elkarrekin eraikitze-lanik. Badirudi bakoitza berera doala, bestea kontuan hartu gabe eta ez dago euren arteko sare-tzerik.

(1) DIE; 2-18

MOD2: Zein moda daude jantzi kontuan?/ Zein arropa marka daude modan?/ Aitor

P: Eee oain/ ee kamisetak daudee/ galtzana rebai/ txaketanaa/ ta oain igual gehiena markak/ Nike/ Billabong/ Ripcul/ Quik Silver/ Pukas/ DC ta Adidas

MOD1: Miren

MI: Eeen neskana pues/ eguneko moda lepo luzeko jertziak «v» formakuak/ gero galtzak pitilluak taa zapatak All Star o bailarinak ta gero ee eguneko osagarriak poltsa handiya

MOD1: Endika

MI: ta modan dao Roxy/ Gestalt ta gehio

Ikasleek galdera-erantzun formatuan erantzun dute, eta zentzu horretan eskolako interakzio moduen eragina egon daiteke, besteren ahotsak norbere diskurtsora ekarri gabe, nahiz eta adibidean ikus daitekeen bezala, arropa-marken gaiari eusteko aukera egon.

Beste hainbat elkarriketa-segmentutan (goiko taulak erakusten duen bezala), ordea, badago besteen hitzak kontuan hartzeko ahalegina. Horretarako oinarritzko baliabidea da besteak esandakoa errepikatzea. Hiru errepikapen mota identifikatu ditugu corpusean:

A mota. Errepikapen soila.

- (2) DIE; 62-90
 MOD2: Non ekoizten dira modazko jantziak? (...)
 LAND: Garatu gabeko/ e **uaindikan garatu gabeko herrialdeetan**
 MOD1: Maren
 MA: Normalian **garatu garatzen ai dian herrialdeetan** een iteya
 MOD1: Martxel
 MAR: Nire ustez India/ Txina/ Venezuela/ Brasil/ Paraguai ta **garatzeko dauden beste hainbat herrialdeetan** ekoizten dira

Goiko adibideetan, errepikapena hitz hartzeko baliabide moduan agertzen da; besteek esaten dutena errepikatzen dute, baina errepikapen edo interakzio mota honek balio du debateak eskatzen duen hitzarmen dialogikoari eusteko, nahiz eta gaiaren garapenik ez izan eta modu lauan eta zirkulu itxian jorratu. Interakzio modu hau litzateke debatean aritzeko modurik xumeena.

Aurre-testuetan euskaraz zein gaztelaniaz egiten dituzten errepikapenak, beti errepikapen huts ote dira? Edo ikasleen argumentazioan aurrera egiteko baliabide ere badira?

B mota. Errepikapena abiapuntutzat hartzen da, ideia berri bat edo ildo bereko argudioren bat gehitzeko.

- (3) DG2; 1-18
 DIG: ¿Por qué nos vestimos? ¿Cuál es la finalidad de la ropa?
 MOD2: Maren
 MA1: En porque een/ **para no pasar frío**
 MOD1: Luka
 LU: Para que no nos vean desnudos y **para que no tengamos frío**
 MOD2: June
 JN2: Nos vestimos para protegernos del frío/ de la lluvia/ del viento y **también xxxxx/ a demás** en nuestra cultura xxxx sin ropa (...)
 OIR: Para taparnos y **no tener frío**
 MOD2: Endika
 EN: Pues eso/ para taparnos y no tener frío y **también porque / hombre/ no queremos que la policía nos arreste ¿no? (...)**

Elkarrizketa-segmentu honetan ikus daiteke errepikapenetan, ideia bera erreproduzitu arren, ez dela beti egitura berbera erabiltzen: «para no pasar frío», «para que no tengamos frío» edo «para protegernos del frío». Ikasleek saihesten dute errepikapen hutsa eta badago ideia bera beste hitz

batzuekin birformulatzeko nahia, nahiz eta hasierako hitz-txanda horietan ideia berririk gehitu ez. Azkenengo hitz-txandetan, ordea, errepikapen soilenari argudioa gehitzen zaio («también», «porque», «y», «para»).

C mota. Errepikapena abiapuntutzat hartzen da, kontrako argudio bat eransteke.

Aurre-testuetan mota honetako adibideak oso bakanak dira. C mota honetan errepikapena kontra-argudioa egiteko saiakerarekin osatzen da. Holakoetan «pero» aurkaritzako lokailua erabiltzen dute eta norbere iritzi propioa eransteke aukera sortzen zaie (batzuetan «gutik nira» egiten dute jautzia).

(4) DG1; 29-56

MOD2: ¿Qué es lo que hacemos con la ropa usada?

MOD2: Jone

JON: Pues usamos para hacer manualidades o cosas que no son principales (...)

EN: Pues mucha gente a veces tira a la basura **pero** se pueden aprovechar de muchos modos como haciendo manualidades o dándoles a los pobres

MOD2: Miren

MOD1: Martxel

MA: XXX normalmente los retiramos **pero también** podemos aprovecharlos como para manualidades o normalmente le damos a los eh a la gente que no tiene tanta ropa

MOD1: Jon

JON: Algunas veces echamos a las basuras **pero yo por lo menos** algunas veces le doy a mis primos si les quepa

Ez dago errepikapen soila, besteren ideiak birformulatu egiten dituzte eta aurkaritzak agertzen dira. Azkenengo «pero yo por lo menos» horrekin ikus daiteke argudioaren indar-maila ere nolakoa den: «baina» horrek orokorra izan daitekeen baieztapenari mugak jartzen dizkio eta pertsonalizatu eta zuhurtziaz jokutzen du, gehiegizko orokortzetik babestuz eta ideia berri bat erantsiz (arropa familiarean berrerabiltzea).

4.2. *Diskurtso erreferituaren azterketa*

Diskurtso erreferituari dagokionez, corpusean bi motatakoak bereizi ditugu: diskurtso erreferitu hori gauzatu edo aktualdu gabeko diskurtsoa izan liteke edo aktualdutakoa. Aktualdu gabekoetan ikasleak erreferentzia egiten dio besteak esandakoari, baina ez ditu edukiak jasotzen eta bestea-

ren izena esanaz jakintzat ematen du hark esandakoa. Hau ohiko estrategia da gaztetxoan artean (Garro, 2008).

(5) DIE; 510-517

Ox: Ba nik nik/ **Josuk esan duna** ta lenokua igual gehio in biharko zian hola jokuak eta/ hola dirua Afrikako jungo dala ta/ laguntza hona da ta orduan nik uste gehio inberko zala

MOD1: Ander

AN: Ba **leno Aitorrek esan duna**/ joe em em/ deporteko ta hola ekipuan diru asko dakaenak ba/ Bartzelona bezela/ joe en UNICEF zea Afrikakuai ta dirua emayoe ta lagundu iteitue/ neretzako hori ekipto guztiak inberko zuen

Diskurtso erreferitua aktualdua ere izan daiteke, gehienetan zehar-estiloan gauzatua, ikasleek besteren ahotsa ekartzen dute segidan norabide bereko justifikazioak eransteko. Era horretara (Garro, 2008), hitza aitortuz modu partekatu batean pentsamendua eraikitzen da.

(6) DIG; 576-585

EN: **Yo estoy de acuerdo con Danel y y como ha y como ha dicho** el Gobierno está obsesionado con el dinero porque si/ parece como parece como si tienes dinero mandas y (...)

MOD2: Patxi

PA: Porque a ver/ los Gobiernos hacen esto/ «**toma dinero**» «**toma dinero**» «**venga xxxx**» «**toma dinero**» luego y ese dinero lo hacen/ no controlan los profesionales y deberían de hacerlo/ porque / si no **como ha dicho Danel**/ van a explotar con todos los niños.

Goiko adibideek erakusten dute norabide bereko justifikazioak txertatzeko baliagarri gertatzen zaiela diskurtso erreferituak abian jartzen duen argumentazioa. Diskurtso erreferitu hori solaskideen ahotsa ekartzera leratu daiteke edo modu orokorrago batean kanpoko erreferentziaren ahotsa ekartzeko bide ere izan daiteke (Gobernua, esaterako), nahiz eta oso modu orokor eta lausoan izan.

(7) DIG; 604-610

MA: **Luego dicen** que hay crisis mundial y les ponen a los niños trabajando/ esque/ es que yo no le veo el sentido y además eh dicen que UNICEF y esos van a África pero ¿si van a África que van hacer en Asia? Si solo van a África no hacen nada/ en todo el mundo hay gente trabajando niños explotando y explotando/ y yo creo que esos de UNICEF no/ eh solo hacen/ **como solo dicen** que hay/ que no hay dinero en África/ solo van a África y como y como el Gobierno no le da más dinero dicen «ah pues ya no hacemos nada»

Adibide horietan ikus daiteke solaskide ugariren ikuspuntua ekartzeko ahalegina, nahiz eta ez dagoen adituen erreferentzia espliziturik. Debateetan, solaskideak konbentzitzeko eginkizunean edo argudiatzean paper garrrantzitsua bete ohi dute argudio-iturriek, eta batzuetan horietara jo ohi da argumentazioek indar edo babes handiagoa izan dezaten. Izan ere, prestigiodunen edo entzute handikoen aipuez baliatzean, argudio-iritziek egiazkoagoak, egokiagoak edo onargarriagoak balira bezala agertzen dira hartzailearen begietarako (Lo Cascio, 1998). Solaskide hauengan ere ahalegina badago, nahiz eta modu orokor eta lausoan egin.

Zenbait kasutan besteren ahotsa ekartzen da, kontrako argudioak erantsita.

(8) D2G; 93-100

IÑA: Porque podríamos hacer e:: cada producto que:: vayamos a comprar mirar/ pensar más o menos pues qué proceso ha tenido le han hecho/ mirar todos sus ingredientes/ **porque** muchas veces aparece colorante no sé que no sé qué/ y **también porque** muchas veces decimos «**sí sí es muy bueno comprar productos ecológicos y todo eso**» **pero** luego al final vamos al supermercado y cogemos lo que mejor pinta tiene que seguramente no será ecológico// entonces e:: al fin y al cabo que es más fácil decirlo que hacerlo porque muchas veces decimos «**sí sí me comprometo no se qué/ y luego al final vamos y no lo hacemos**»

Goiko adibideak agerian jartzen du solaskideen hitz-hartzea bera ere luzeagoa eta konplexuagoa dela eta kalitate aldetik ere formaz eta edukiz jantziagoa. Aurretik solaskideek esandako ideiak biltzen ditu (produktu ekologikoen itxura, gure kontsumo-ohiturak), justifikatu egiten ditu eta gai berri bat proposatzeko ere erabiltzen ditu: esatearen eta egitearen arteko koherentzia eskatzen du. Alegia, diskurtso hausnartuagoa da, berarrartzen baititu aurretik esandako ideiak beste problematizazio bat sartzeko.

Norbere diskurtsoa eraikitzeko diskurtso erreferitura jotzea ondo-testuetan ugariagoa da aurre-testuetan baino, eta euskaratik gaztelaniarako transferentziak ere egin dituztela ikus daiteke:

(9) DIG; 626-638

MOD2: Martxel (...)

MOD1: Jon

JON: **Al respecto que ha dicho eh Jone** eh también en Marruecos o en otros países XXX

MOD2: Iñaki

IÑA: Pues **yo no estoy de acuerdo con Jone** porque es verdad que en África hay mucha crisis/ no lo puedo negar pero...

MOD1: Oier

OIR: Yo estoy de acuerdo con Endika porque los Gobiernos no dan nada a los pobres/ siempre lo gastan haciendo casas

MOD2: Jone

JON: Yo **eh al respecto que ha dicho Iñaki** eh yo quería/ yo no sabía que estaban tan mal los indonesios entonces pues yo creo que también tienen que ayudar no a los indonesios de África solo/ en todo el mundo **como ha dicho Endika**.

Pasarte honetan ikus daiteke badagoela besteren hitza norbere diskurtsora ekartzeko edo atribuzioa egiteko estrategian euskaratik gaztelaniarako transferentziarik, baina jakina da hizkuntza bakoitzak bere egiturak dituela mekanismo hori egiteko. Azken adibideek erakusten dutenez hizkuntza bakoitzaren berariazko alderdi morfosintaktikoetan badago zer hobeturik. «Al respecto que ha dicho x» egitura horretan hizkuntza batetik besterako «kalkoak» gertatzen dira.

Euskaraz zein gaztelaniaz egindako debate hauetan formalki bi momentu bereizten dira: hasieran errepikapen soilaz baliatzen dira, ondoren norabide bereko argudioak gehitu eta bakanen batean kontra-argudiatzeko. Hortik aurrera, argudioari abiapuntua errepikapenak baino gehiagotan diskurtso erreferituak damaio. Diskurtso erreferitu horiek, gaztelaniaren indar soziolinguistikoaren eraginez beharbada, ugariagoak dira gaztelaniazko debateetan euskarazkoetan baino.

5. Ondorioak

XXI. mendeko gizartean herritar aktibo eta kritiko gisa arituko den ikaslea sustatzeko helburuak eskolan ikasleekin ez ezik irakasleekin ere prestakuntza-lana egitea dakar. Ikasleak gizartean bizirik dauden auziak aztertu, zalantzan jarri, ulertu eta horien gaineko iritzi justifikatuak emateko debateak baliabide pribilegiatua dirudi, baina horren lanketarako irakasleek genero horretaz duten errepresentazioetan eta jakintzan eragin beharra dago.

Lanketa hori egiteko modu bat agertzen du ikerketa-lan honek. Jasotako emaitzek erakusten dute irakasleen jarduerak (autokonfrontazioan bere klasearen behaketa egiteak), ardaztat hartuta prestakuntzak, ondorio aberatsak ekar ditzakeela, bai bere formazioari begira, bai irakasgai den objektuari begira (kasu honetan argudioa ahozko forman) bai eta ikasleen beharrei begira ere. Irakaskuntzaren gaia ikasleen beharrei ajustatzeko ere

aukera ona ematen du, SDa osatzen baita ikasleek dituzten hobekuntzei begiratuta eta hobekuntza horietatik, batzuk hautatuz, alegia, lorgai direnak, hautatzen dira SDaren eduki izateko. Batetik, irakasleen lan errealean oinarritutako prestakuntza berariazkoa eta *ad hoc* egindakoa dago atzean eta irakasleen prestakuntzak ikasleen ekoizpenetan ere eragina izan duela erakutsi dute datuek. Bestetik, prestakuntza-eredu honek berekin dakar prestakuntza neurrirra egitea, beraien errealtatearen diagnosi batetik abiatuta, langai diren alderdiak identifikatu, adostu, materiala sortu-kontrastatu eta gelaraztea. Bien bitartean ikasleen konpetentziaz eta euren rolaz hausnartzeko ere bidea zabaldu zaie.

Lau debateen azterketa egin ostean ondoriozta daiteke debateak egin ahala ereduzko praktikara hurbiltzen direla ikasleen ekoizpenak, argudioetan aurrera egiteko garaian, solaskideen esanak aintzat hartzeko geroz eta joera handiagoa baitago, bai euskaraz eta bai gaztelaniaz. Emaitzetan ikusi ahal izan denez, langai izan diren alderdien berariazko lanketa egiteak (forma zein funtzioa) eragina du ikasleen ekoizpenetan eta horiek debatearen eredura hurbiltzea dakar.

Halaber, emaitzek erakutsi digute argudiatzean aurrera egiteko errepikapenak zein diskurtso erreferitua estrategia emankorrak gertatzen zaizkiela ikasleei, baina horrek ere berariazko lanketa eskatzen duela. Besteren ahotsak ekartzeko ahalegin horretan, debateak euskaraz zein gaztelaniaz egin dituztenez, euskaratik gaztelaniarako transferentziak ere egitea ahalbidetu du. Hala ere, transferentziek erakutsi digute, ikasleek ez dituztela berez egiten, lagundu egin behar dela generoaren baitako eta hizkuntzen arteko transferentzia horiek modu egoki batean egin ditzaten. Eta, jakina, adibideek erakutsi duten bezala, hainbat alderdi gramatikal (sintaxiari eta lexikoari dagozkienak, esaterako) espezifikoki landu beharko dira hizkuntza bakoitzean, testu mota horrek dituen beharren harira.

Azterketa honek lagundu digu arreta jartzen hizkuntza-trataera bateratuko alderdi mikroetan; izan ere, transferentzietan begira ez da nahikoa generoaren planifikazio makro bat diseinatzea. Análisi hauek azaleratzen dituzte generoaren baitako erronka linguistikoak eta pistak ematen dizkigute berariazko lanketari erreparatzeko irakasleen formazio-planetan. Hizkuntzen lanketa modu integralean planifikatu eta gelarazteak abantailak ditu debatearen lanketan, nahiz eta ikusi dugun moduan lanketa horretatik erronka berriak ateratzen diren. Kasu honetan lexiko eta sintaxi gabeziak agertu dira gaztelaniaz berrartu eta propio landu beharko liratekeenak.

Erreferentziak

- Alonso, I. & Azpeitia, A. (argitaragabea). Hizkuntzaren eta ezagutza arloaren trataera integrala: euskararen eta matematiketan sakontzeko elkarrekintza didaktikoak.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg: Council of Europe. Eskuragarri: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> [Azken kontsulta: 2020/02/23]
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Laussane: Delachaux et Niestlé.
- Bulea, E. (2014). *Langage, Interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Saarbrücken: Presses Universitaires Francophones.
- Chaverra I., Bolivar, W. & Monsalve, E. (2013). La argumentación de los niños a partir de situaciones didácticas mediadas por el uso pedagógico de las aplicaciones web 2.0. In A.M. Orjuela *et al.*, *Lectura y escritura: debates y desafíos para el mejoramiento de la calidad educativa*. VI Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y escritura (667.-682. or.). Eskuragarri: https://www.academia.edu/30983690/Lectura_y_Escritura_Debates_y_desaf%C3%ADos_para_el_mejoramiento_de_la_calidad_educativa [Azken kontsulta: 2020/03/08]
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997/2009). Competence plurilingue et pluriculturelle. Council of Europe, Strasbourg. Eskuragarri: <https://rm.coe.int/168069d29c> [Azken kontsulta: 2020/03/20]
- Cummins, J. (2005). La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. In D. Lasagabaster, J.M. Sierra (ed.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (113-132). Barcelona: Horsori
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate?, *Harvard Educational Review*, 87, 404-425.
- De Pietro, J.-F., Érard, S. & Kaneman-Pougathch, M. (1996/97). Un modèle didactique du «débat»: de l'objet social à la pratique scolaire, *Enjeux*, 39/40, 100-129.

- Dias-Chiaruttini, A. (2017). Le débat: enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires. In J.C. de Pietro, C. Fischer & R. Gagnon (ed.), *L'oral aujourd'hui: perspectives* (67.-85. or.). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Issy-le-Moulineaux: ESF.
- Dolz, J., Rey, N. & Surian, M. (2004). Le débat: un dialogue avec la pensée de l'autre, *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage-développement. *Éducation et didactique*, 2(2), 69-93.
- Erduran, S., Ozdem, Y. & Park, J.Y (2015). Research trends on argumentation in science education: a journal content analysis from 1998-2014. *International Journal of STEM Education* 2:5. Eskuragarri: <https://stemeducationjournal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40594-015-0020-1> [Azken kontsulta: 2020/02/23]
- Garcia, C. (1980). Argumenter à l'oral. De la discussion au débat, *Pratiques*, 28, 95-124
- Garro, E. (2007). Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa. Eskuragarri: http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/Eneritz_Garro_TESI.pdf [Azken kontsulta: 2020/02/23]
- Garro, E. (2008). Diskurtso erreferituaren erabilera jendaurreko debateetan. *Gogoa* 8(1), 25-61.
- Garro, E. & Idiazabal, I. (2005). Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika. *Ikastaria*, 14, 43-54.
- Garro, E. & Idiazabal, I. (2012). ¿Para qué utilizan los jóvenes el discurso referido? Análisis de debates públicos en euskera. In Clara Ubaldina Lorda (ed.) *Polifonía e intertextualidad en el diálogo*. (231-246). Oralia. Análisis del discurso oral. Anejos 6.
- Gausset, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation: de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 108. Lyon: ENS de Lyon.
- Larringan, L.M., Idiazabal, I. & García-Azkoaga, I.M. (2015). Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias y destrezas textuales y discursivas. In I.M. García-Azkoaga & I. Idiazabal (ed.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (147-172). Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

- Leblanc, S., Ria, L., Dicumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Con-
cevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir
de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Lo Casio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar
juntos*. Barcelona: Paidós.
- Murciano, A. (2019). *La autoconfrontación como herramienta de formación:
análisis de la actividad de seis enseñantes de Educación Primaria en la ense-
ñanza del debate socio-científico* (Doktorego tesia). Mondragon Unibertsita-
teaa.
- Navés, T. & Muñoz, C. (2011). Usar las lenguas extranjeras para aprender y
aprender a usar las lenguas extranjeras. Eskuragarri: [http://www.ub.edu/
filoan/CLIL/padres.pdf](http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf) [Azken kontsulta: 2020/03/08]
- Ozaeta, A., Sainz Osinaga, M. & Murciano, A. (2015). La autoconfrontación
cruzada como instrumento de desarrollo profesional. Análisis de las «figu-
ras de acción». In I.M. García-Azkoaga; I. Idiazabal (ed.), *Para una inge-
niería didáctica de la educación plurilingüe* (123.-146. or.). Bilbao: Uni-
versidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Perez Lizarralde, K. (2014). Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren
lanketa eskolan sustatzeko. Praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu
baten azterketa. Eskuragarri: [http://www.euskara.euskadi.eus/appcont/
tesisDoctoral/PDFak/KarmeLe_Perez_Lizarraga_TESIA.pdf](http://www.euskara.euskadi.eus/appcont/
tesisDoctoral/PDFak/KarmeLe_Perez_Lizarraga_TESIA.pdf) [Azken kon-
sulta: 2020/03/08]
- Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. (2011).
Debate soziozientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: Sekuentzia
Didaktiko baten proposamena. *Ikastaria*, 18, 153-178.
- Snow, A.M., Met, M. & Genesse, F. (1989). A conceptual framework for the
integration of language and content in Second / Foreign language instruc-
tion. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.

4. atala

Hizkuntza-aniztasuna munduan eta Euskal Herrian

Munduko hizkuntza-aniztasunetik euskarara; ekologietatik begirada

From world language diversity to Basque language;
a view from the ecologies

Mikel Mendizabal

Munduko Hizkuntzen Ondarearen UNESCO Katedra; Garabide Elkartea
eta Easo Politeknikoa

Belen Uranga

Soziolinguistika Klusterra eta Munduko Hizkuntzen Ondarearen UNESCO Katedra

Laburpena

Hizkuntza-ekologia zientzia gaztea da oraindik, baina badu dagoeneko hizkuntzen mundu-mailako galtzeko arriskuaren krisiari erantzuteko gaitasuna. Erantzun horren oinarrietako bat da herri indigenen mundo-ikuskerako ekologiko sakona. Artikulu honetan, zenbait talde indigenarekin izandako lankidetzatik jasotako esperientziak sortutako hausnarketa partekatu nahi dugu, eta ekologia indigenaren inguruan oinarritzko kontzeptuak azaldu. Naturarekiko eta komunitatearen baitako harremanen zentralitatearen garrantzia azpimarratu nahi dugu, baita euskararen biziberritze-prozesu modernoan ere.

Gako-bitzak: hizkuntza-ekologia; ekologia indigena; hizkuntza minorizatuak; hizkuntza indigenak.

Abstract

Language ecology is still a young science, but it has already the ability to answer the world languages endangerment crisis. The deep world vision of indigenous people is the basis of that answer. In this article, we share our reflection on the cooperation experiences with indigenous communities and show basic concepts related to indigenous ecology. We underline the relations between nature and community, also in the Basque language revitalisation process.

Keywords: Language ecology; indigenous ecology; indigenous languages; minority languages.

Esker onak

Artikulu hau idazteko ezinbesteko izan diren kideei eskerrak eman nahi dizkiegu, Munduko Hizkuntzen Ondarearen UNESCO Katedrari (MHOUK) eta Garabideri; bereziki, Andoni Barreñari eta Itziar Idiazabal, eta, batez ere, euren ezagutza gurekin partekatzeko eskuzabaltasuna izan duten lagun indigena guztiak.

We thank our colleagues for their contribution, the World Languages Heritage UNESCO Chair, as well as Garabide and specially Itziar Idiazabal and Andoni Barreña. In particular to all indigenous friends that have had the generosity to share their knowledge with us.

1. Sarrera

Ekologiaren ikuspegi zabaletik begiratuta, gaur egun mundu-mailako krisi orokorra gertatzen ari dela zalantza gutxi dago. Azken urteetan bildu diren datu guztiak erakusten dute ez soilik munduko bioaniztasuna, baizik eta hizkuntza-aniztasuna ere galtzeko arrisku bizi dagoela.

Hizkuntza indigenek belaunalditan zehar garatutako eredu propioak dituzte ingurumenarekin erlazionatzeko, eta eredu horietan ama-lurrarekiko harmonian kokatzen dira. Zalantzarik gabe esan daiteke biziko badira, hizkuntza eta kultura indigenek ezinbestekoa dutela euren inguruko ekosistemak modu osasuntsuan garatzea, eta, alderantziz, gero eta garbiago dagoela planetaren iraunkortasuna ziurtatu nahi bada, beharrezkoa dela herri indigenek dituzten jakintza sakonak aintzakotzat hartzea.

Lan honetan hainbat herri indigenarekin izandako harremanen bitartez bildutako ezagutzaz arituko gara, ingurumen- eta hizkuntza-lankidetzarekin lotutako proiektuetan izandako esperientziak krisi planetarioaren inguruko hausnarketara eraman baikaitu, lehendik ere ezagunak genituen ideiak berresteko. Ahal izan den neurrian, herri indigenen ahotsa plazaratu nahi izan dugu. Eta horrekin batera geure pentsamendua bi norabidetan lerratu dugu: euskararen herriaren bidetik alde batetik, eta planetaren testuingurutik bestetik. Beraz, testu honen helburua izango da iturri desberdinetako ahotsetatik abiatuta bizi dugun krisi-egoera honetan hizkuntza eta ekologia indigenek bete behar duten paperaren inguruko hausnarketa egin dadin bultzatzea.

2. Ekologia eta hizkuntza-ekologia

Biologiaren atal bat modura Haeckel (1866) zientzialariak definitu zuen ekologia XIX. mendean, bere helburu nagusia izanik ingurune zehatzetako izaki bizidunen eta bizigabeen arteko erlazioak aztertzea, alegia, elementu horiek guztiek osatzen duten unitate funtzionaleko ekosistemak ulertzen saiatzea eta krisi-egoerei aurre egiteko baliabideak eskaintzea (Margalef, 1974).

Aztergune nagusia elementu guztien arteko erlazioetan jarriz, ekologiak aukera berriak irekitzen ditu gizakiaren eta naturaren arteko eraginak aztertzeko; izan ere, horrek garrantzi berezia hartzen du XXI. mendearen hasiera honetan, gizakiaren eraginik gabeko ekosistemarik irudikatzea ia ezi-nezkoa den honetan.

Harreman horren azterketaren eredu, ordea, ez da soilik zientzia naturalerara mugatu. Aldiz, ekologiaren ikuspegi ekosistemikoa ingurune naturalerako zientzietan eta giza zientzietan hedatu da, elkarren arteko zubiak sortuz eta ekologiaren printzipioak gizarteratuz, neurri batean behintzat; horrela, ekologiaren eragina esparru desberdinetan garatu da, eta, zenbait kasutan, baita modu kontraesankorretan ere (Uranga, 2011).

2.1. *Hizkuntza-ekologia*

Ekologiaren paradigmak hizkuntza-ekologiaren sorrera bultzatu zuen ehun urte beranduago Einar Haugeren bitartez. Bere hitzak erabiliz, esan daiteke «Hizkuntza-ekologia hizkuntza eta bere ingurunearen arteko harremanen azterketa moduan defini daitekeela» (Haugen, 1972).

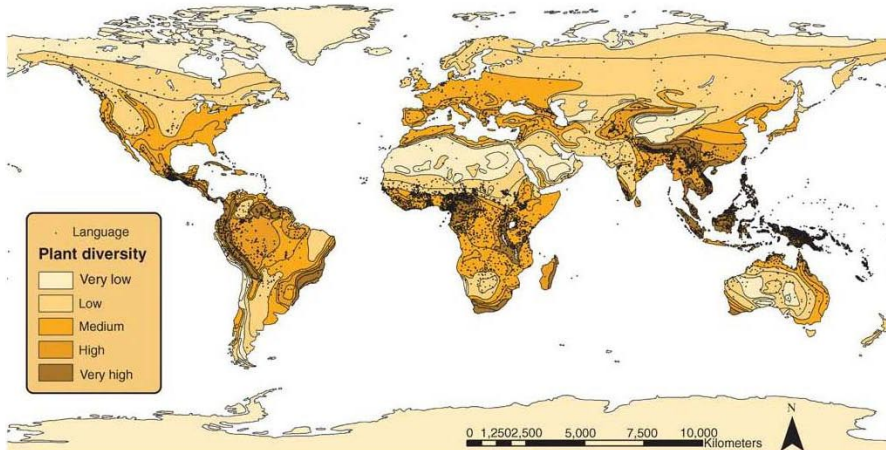
Laburbiltzeko, esan daiteke hizkuntza-ekologiak, ekologiak biodibertsitatearen kasuan egin bezala, hizkuntzen banaketa, aniztasuna, eta ingurunearekiko harremanak aztertzen dituela; hizkuntzen ekosisteman arreta jartzen duela, eta hizkuntza orok bere ingurunearekin dituen elkarreaginaren azterketan jartzen duela indar-gune nagusia. Ekologiaren ekosistema kontzeptua bereganatuz, hizkuntza horren bizitzarako ezinbesteko funtzioen arteko harreman-sare modura definitzen du hizkuntza baten ekosistema; alegia, hizkuntza jakin baten ekosistema hizkuntza-komunitatea bera eta hizkuntzak bertan betetzen dituen funtzioen multzoa bera da.

Horrez gain, hizkuntzen egoera aztertuz, eta krisia identifikatuta, horren berri ematen du, bai nazioartean zein hizkuntza-komunitate bakoitzaren baitan ere. Izan ere, bere sorreratik hiru ildotan egiten du lan: zientzia, etika eta ekintza. Zientzia hizkuntzen eta gizartearen arteko harre-

manen azterketaz arduratzen da, alderdi etikoak azterketa horren balorazioa egiteko oinarriak landuko ditu (aniztasuna, menpekotasuna, botereborroka, etab.) eta, azkenik, ekintzaren esparruak zientzia eta etika atalek bistaraturiko egoeraren aurrean erreakzionatu eta eragiteko bideak landuko ditu (Uranga, 2011).

2.2. *Natura eta hizkuntza uztarri berean*

Hizkuntzak aurrekaririk ez duen abiaduran ari dira desagertzen, eta haiekin hizkuntza horietan deskribaturiko jakituria eta baliabideak desagertzen dira. Hutsune hori, soilik monolaboreko garunez ordezka daitezke (Posey, 1999: 549).



I. IRUDIA

Munduko aniztasun biokulturala (Maffi eta Woodlet, 2010: 154)

Ekologiaren eta hizkuntza-ekologiaren aztergaiak diren natura eta hizkuntzen arteko harremanen erkaketak emaitza interesgarriak eskaini ditu; izan ere, biek partekatzen dute mundu-mailako krisi-egoera. Argazkiak kezagarriak dira: alde batetik, munduan hitz egiten diren 6.000 hizkuntzen erdia galtzeko mehatxupean dago, 3.000 hizkuntza inguru, gehienak hizkuntza indigenak (Uranga, 2013). Bestetik, biodibertsitatearen krisiari begiratu gero, ikus daiteke galzorian dauden espezieen zerrenda izugarria dela, deskribaturik dauden espezieen % 27 mehatxatua baitago

(IUCN, 2020). Ondorioz, planeta historiako seigarren iraungipen-aroan murgildu dela baieztatzen dute zenbait autorek (Kolbert, 2015).

Horrez gain, aniztasunaren munduko banaketa partekatzen dute biek, munduko hizkuntza-aniztasun handiena aniztasun biologiko handieneko eskualdetan aurkitzen baita (Posey, 1999; Skutnabb-Kangas, 2003; Maffi eta Woodlet, 2010). Kointzidentzia horrek, hizkuntzen dibertsifikazioaren oinarria naturarekiko loturan kokatzera garamatza, hizkuntza-komunitate desberdinek euren inguruneekin belaunaldietan zehar moldaturiko gizarte-ereduak garatu baitituzte, eta horiekin batera molde kultural eta linguistikoak. Aniztasun biologikoaren galerak, kultura indigenen oinarriak sunsitzea dakar eta, beraz, hizkuntza-aniztasunaren galera. Eta alderantziz ere gertatzen da: aniztasun biologikoaren krisia hizkuntzen krisiaren ondorioa da, ekosistemekin erlazio harmonikoak garatzeko gai izan diren hizkuntza-komunitateak desagertzean, iraunkortasunaren jakituria desagertzen delako.

2.3. *Nasa indigenen kulturaren kontzeptua*

Natura eta kultura, beraz, iraganari (jatorriari), orainaldiari eta etorkizunari hertsiki lotuta daude. Horren erakusle argia izan daiteke hurbiletik ezagutu dugun Kolonbiako nasa herriak emaniko lekukotasuna, kulturari buruz egin duten hausnarketan bereziki nabarmentzen baita lotura hori.

Izan ere, nasa komuniaterako hiztunek hezkuntza propioa antolatzeko osatu zen Hezkuntza Elebidunaren Programan (PEB-Programa de Educación Bilingüe) kultura terminoa adierazteko nasa yuweko (nasa herriaren hizkuntza) *wet uskiwe'nsi* terminoa erabiltzea erabaki zuten, hausnarketa zehatza burutu ondoren.

Wet uskiwe'nsi adieraren esanahia honakoa da: *wet* hitzak esanahi desberdinak ditu: zapore goxoak, pertsona edo animalien ongizate edo zoriontasuna, edo harmonia. *Uskiwe'nsi* hitz konposatua da; bere osagaiak *us*, *kiwe* eta *nsi* morfemak dira. *Us*-ek izandakoa edo irauten duena esan nahi du; *kiwe*-k lurra edo lurraldea eta *-nsi* atzizkiaren esanahia prozesu baten emaitza da. Ondorioz, terminoa osotasunean hartuta, *wet uskiwe'nsi* (kultura) nasa herriarentzat lurraldearekin harmonian bizitzearen emaitza da (Gow, 2010).

Beste modu batera esanda, hizkuntza (kultura) batek komunitateari, ingurunearekin harremanetarako ezagutza (zientzia), balore (balioa) eta jardunbide (ekintza) zehatzak ematen dizkio, eta, hala, herri indigena bakoitzak bere kulturaren oinarrituriko ingurunearekin harremanetarako modu berezia du, ekologia propioa.

3. Ekologia indigena

Ekologia indigena kontzeptu modura *Comissao Pró Índio do Acre* (CPI/AC) gobernuz kanpoko erakundeak erabili eta plazaratu zuen lehen aldiz 1997. urtean (Gavazzi & Mendizabal, 1998).

CPI/ACk Acre estatuko herri indigenen garapena sustatzen dihardu 70eko hamarkadaren amaieratik aurrera, horretarako komunitateetako ordezkari indigenen formakuntza bultzatzen duelarik. Formakuntza horren lan-ildo nagusiak hezkuntza, osasuna eta ingurumena dira, eta erreferentzia dira Brasilgo indigenismoan. Egiletza da prozesu horien oinarri nagusia, herri indigenak izan behar baitute euren bidearen sortzaile eta garatzaile (Monte, 1987). Horrela, irakasle indigenen eta osasun- eta ingurumen-teknikari indigenen formakuntza-tailerretan historia indigena, geografia indigena edo matematika indigena landu dira. Eredutuz jarraituz, 1997. urtean, ingurumen- eta nekazaritza-teknikari indigenen ikastaro horietan lehen aldiz ekologia indigenari buruzko tailerrak antolatu ziren.

Tailer horietan, alde batetik, herri indigenek oihanarekin duten erlazioaren sistematizazioa egiten da, eta, bestetik, gizarte «zuriarekiko» kontaktuko egoeran ingurumenaren kudeaketaren inguruan sortzen zaizkien arazoak aztertu eta horiei aurre egiteko irtenbideak bilatu eta praktikan jartzen dira. Beraz, hizkuntza indigena erremintatzen hartuta, helburua mundu-ikuskera propioaren balioak plazaratzea eta kosmobisio propioari prestigioa ematea da, eta, hala, oinarri horietan finkatuta abiatuta, garai berrietara moldatzeko prozesuak abiatzen dira (Mendizabal, 1997; Ramalho eta Sena, 2017).

Tailerraren 1997ko edizioaren amaieran, parte-hartzaileak ekologia indigena kontzeptua idatziz definitzen saiatu ziren. Hauek dira Bina Huni Kuĩ-k eta Tuĩ Huni Kuĩ-k idatzitakoa:

Bina Huni Kuĩ:

Nós entendemos que a Ecologia são todos os seres vivos que tem na Floresta. É a relação entre os animais e as plantas, os espíritos fortes, os peixes, as águas do rio, a chuva, o ar, o vento, a energia, a terra, as histórias das origens dos antepassados e nós, índios de cada grupo. (Mendizabal, 1997: 11)

Tuĩ Huni Kuĩ:

Ecologia Indígena é nossa arma, não para matar pessoas, é nosso documento para defender a nossa terra demarcada, para não perder a nossa cultura. (Mendizabal, 1997: 11)

Alegia, ekologia indigena da alde batetik, inguruneko elementu desberdinak identifikatzeko eta haien arteko eta haiekiko harremanak aztertzeko, ulertzeko eta transmititzeko komunitate indigena bakoitzak duen modua. Eta, bestetik, ekintzarako erreminta da, identitatea galdu gabe egungo egoerara moldatzen laguntzeko baliabidea.

3.1. *Oinarrizko balioa, lurrarekiko lotura*

Herri indigena bakoitzak ingurunearekiko erlazionatzeko eredu propioa du, baina zenbait elementu komun partekatzen dituzte. Haien artean nabarmentzen da (ama)lurrarekiko atxikimendua (Green, 2011). Harmonia mantentzeko praktika kultural propioak erabiltzen dituzte, eta horien artean espiritualtasunak presentzia nabarmena du. Esate baterako, zikinkeria kanporatzeko garbiketa-erritoak, baimenak eskatzeko helburua dutenak edo bideak zabaltzekoak, oso garrantzizkoak dira. Gainera, xamanen esku-hartzea eta espirituen babes beharrezkoak dira bai naturarekiko erlazio osasuntsua bermatzeko, baita bestelako ekimen komunitarioak aurrera eramateko ere. Gertutik ezagutu dugun Kolonbiako Cauca eskualdeko nasa herriaren hizkuntzaren biziberritze-prozesua horren lekuko garbia da.

La primera estrategia, la que sostiene desde la raíz este propósito de revitalizar la lengua, ha sido la ritualidad, abrir el camino desde la sabiduría milenaria de los thë' walawe'sx; ellos están volteando el sucio que no nos deja pensar bonito, desde el corazón, nasnasa úusyaxtya. (González, 2013: 1)

Ikuspegi horretan, erlazio zuzena dago espiritualtasunaren eta hizkuntza biziberritzearen artean, elkar elikatzen dute. Espiritualtasuna lantzea nasen ekologiaren praktika bat da, identitatea garatzea dakarrena. Izan ere, horrek ematen die Caucako nasei bizi duten egoera bortitzaren erdigunean, hizkuntza biziberritzean murgiltzeko kemena.

Wala txteeçx teeçx mhikweçxha vxitn üsnxis puutxh kajiyun üsuthaw. Aça wala weçxan neenyuthaw ma'w mhi wâjas wejtxx kphuse puuçxh. Naa mhikwesa' Thë'we'sxyakhç atxahçx çxhâçxhan yuhn üsthaw, txääwëyçxa wala nxu'txpen ju'gwe'sx yuwe's sena ew äate nvxitn yuhta, txäapa'ka kwe'sx yuwe tuhd tuhdçx kiten u'jweç.

[Una de las formas en que nosotros avanzamos con nuestro trabajo es con la orientación de los mayores que nos dan fuerza al pensamiento esté fuerte para seguir adelante. Las prácticas rituales y espirituales son fundamento de este proceso de revitalización del Nasa Yuwe]. (Yu'kwe, 2013)

4. Euskal ekologia indigena?

Ekologia indigenetara hurbiltzeak (nasa, huni kuĩ, gunadule, enbera, nawat...) euskaldunon ekologia propioaz hausnartzera bultzatzen gaitu. Eta, horrela, herri indigenen mundu-ikuskerako elementuen eta euskal kulturakoen arteko konexioak bilatzean emaitza interesgarriak azaleratu zaizkigu: hizkuntzaren beraren azterketan, festa tradizionalen egutegian, zuhaitz sinbolikoetan, iturri magikoetan, mendi sakratuetan, Mari gure jainkosan, etab. (Barandiaran, 1983; Baroja, 1971).

4.1. *Etxea -te ara te- οἶκος*

Esandakoa ilustratzeko etxearen adibidea landuko dugu. Kolonbiako Chocó eskualdeko enbera herriarentzat etxeak duen balio sinbolikoa eta euskaldunon etxearen kontzeptu tradizionala jarriko ditugu parez pare.

Honela azaltzen du Baltazar Mechak zer den enberen etxea (te ara te):

El TE ARA TE es el pensamiento embera. Con esa palabra, el ser embera se ubica en un espacio, un territorio donde se recrea y procrea la cultura, donde crecemos, donde nos morimos, donde hay calor humano, amor, educación, fraternidad, verdad, honestidad y responsabilidad. Aquí no hay divisiones, hay unidad, hay so pia (corazón bueno). Por eso pueden vivir allí las personas y hasta los muertos, porque se entierran debajo del gran te; entonces, no hay privacidad. En el *te* no viven otras familias, sino la propia, la familia extensa. (Mecha, 2007: 115)

Barandiaranek ere, euskal mundu-ikuskeran edo kosmobisioan etxeak duen papera jaso zuen, ondoren azaltzen den modura:

Según la concepción tradicional que aún perdura en el pueblo, el vasco se halla ligado a ETXE «casa». Muchas veces el apellido mismo es nombre de su casa de origen. El ETXE es tierra y albergue, templo y cementerio, soporte material, símbolo y centro común de los miembros vivos y difuntos de una familia. Es también la comunidad formada por sus actuales moradores y por sus antepasados. El mundo conceptual vasco histórico gira, pues, alrededor de ETXE, que a su vez persigue un ideal: hacer que cada uno de sus habitantes vivan sin dolor y sin pena en armonía con los suyos, en comunión con sus antepasados en esta vida y en la otra. (Barandiaran, 1983: 48)

Bi ikuspegien arteko antzekotasunak nabarmenak dira. Eta esan daiteke euskal etxearen inguruan berak jasotako kontzeptuarekin lotutako ohitura eta erritual batzuek XXI. mendean oraindik bizirik dirautela.



2. IRUDIA

Oiartzun, 2011. urtea. Etxearen eraikuntzan teilatuan jarritako erramua (Mendizabal, 2011: 161)

Esate baterako, etxe berri baten eraikuntzan teilatua jartzen den momentuan, maila gorenean landare (sakratu) baten adar bat jartzea (erramua, elorri zuria edo lizarra), eta bertan mantentzea etxejabeak edo nagusiak langileei bazkaria ordaintzen dien arte etxearekiko harreman sakon eta komunitario horren adibide da. Ohiturak etxea babesteko erritual indigena eta auzolana iradokitzen ditu, eta Euskal Herriko hainbat txokotan oraindik praktikatzen da (Mendizabal, 2011).

4.2. Ehungintza eta harriak. Iragana biziberritzea

Mola irudi geometriko eta figuratiboen bitartez osaturiko ehuna da. Horien bitartez, Kolonbia eta Panamako oihanetan bizi den gunadule herriak bere kulturaren oinarriak irudikatzen eta ordezkatzeko ditu. Abadio Green gunadule herriko ordezkariak bere herriaren hizkuntzaren ikerketatik abiatuta, herri indigenen hizkuntza biziberritzeko eta ama-lurraren kontserbazio-prozesuak gidatzeko proposamena egin du. Mola bat erabiltzen du proposamena azaltzeko:

La vida Gunadule, cuya expresión simbólica más representativa se encuentra en la mola, es un continuo tejido de ida y vuelta. Preguntarse por la necesidad e importancia del rescate de su historia de origen sólo es posible si comprendemos el complejo entramado de ir al pasado para explicar el presente y construir el futuro. (Green, 2011: 17)

Euskal lurrian, Oteiza handiak Hagina mendian (Lesaka) nahigabeen mairu-baratzeekin topo egin ondoren, antzeko irakurketa egin zuen:

Nuestro cromlech nos permite pensar que muchas cosas que creíamos muertas pueden comenzar a hablarnos. Porque los mismos muertos cambian de postura, cambian de expresión, cada vez que los vivos cambiamos de pensamiento y renovamos nuestras ideas y nuestros métodos para interrogarles, para mirar. (Oteiza, 1963: 113. pasarte)

Intuizio horretatik abiatuta, Oteizak euskaldunok gure etorkizuna eraikitzeko iraganeko balioen bilaketa egitea proposatu zuen.

Relacionamos la creación del cromlech con la formación de los rasgos más íntimos que conserva el vasco en su manera de enfrentarse con la realidad y la vida... ahora me apasionan estas preguntas: cómo ha sido el vasco, si se ha hecho a sí mismo; qué conservamos de lo que hemos hecho, de lo que hemos sido, y si este conocimiento sería oportuno, si nos ayudaría para una nueva toma de conciencia con el mundo contemporáneo, para nuestra resolución en volver a participar, activa y popularmente, en la vida y en el pensamiento actuales. (Oteiza, 1963: 97. pasarte)

5. Iraunkortasuna hizkuntza eta ekologia indigenen fokutik

Aipatzen ari garenez, ekologia indigenaren ikuspegiak euskararen biziberritze-prozesuan eta euskalgintzan bere lekua izateaz gain, maila planetarioan egin ditzakeen ekarpenak ere garrantzizkoak izan daitezke.

5.1. *Iraunkortasuna birdefinitzen*

Maila planetarioan iraunkortasuna utopia bat izateaz gain, kontrarian izugarria ere bada. Mendebaldeko gizartearen alor guztietan txertatu da iraunkortasunaren kontzeptua, hezkuntzan, politikan, ekonomian eta komunikabideetan, besteak beste. Baina, zoritxarrez, diskurtsoetatik ekintzetara amildegi izugarria dago. Ingurumen-krisia larriaren aurrean

oso kezkarria da gizarteak erakusten duen epelkeria. Gabezia nabarmenak islatzen ditu horrek, eta, esan daiteke iraunkortasuna porrot egiten ari dela, bai kontzeptu zein norabide modura ere. Eta iruditzen zaigu, merezi duela horren arrazoiak bilatzen saiatzea.

Agian, arazoa 1987an bertan sortu zen. Beharbada, hasieran bertan, Brutland batzordeak iraunkortasuna definitu zuenean ez zuen asmatu. Akaso, arrazoiak bilatzera atzerago, sakonago, joan beharko genuke, erroetara, alegia. Esate baterako, argi dago pentsamendu judu-kristauan gizakiaren egitekoa eta rola natura dominatzea eta ustiatzea dela; eta pentsamendu horretan abiapuntu izanik, gizakiak natura modu bidegabean ustiatzeko lizentzia hartu du (Boff, 2014; Descola, 2005). Korapiloaren beste mugarria XVII. mendean egon daiteke, arrazionalismoak gure egungo gizartearen oinarri filosofikoak ezarri zituenean. Bi printzipio nagusi definitu ziren orduan; alde batetik arrazoimenetik kanpo egotegatik, ordura arteko ezagutza guztia baliogabetzea eta, bestetik, arrazoitzeko gaitasuna duen izaki bakartzat onartuta, gizakia naturaren jaun eta jabe dela aldarrikatzea (Alvarez, 2009; Descola, 2005; Megías, 2014).

Gaur egungo munduan, nagusia den gizarte modernoaren eredian aipaturiko oinarri soziokultural eta filosofiko horiek eremu guztietan dute eragina, baita ekologian ere. Horrela iraunkortasunaren definizioan ere, natura baliabide modura identifikatu da, menderatu, ustiatu eta erabiltzen dugun baliabide modura.

Ekologia indigenak oinarri eta definizio horiek hankaz gora jartzeko gaitasuna du. Horra Bonifacio Iturbidek Mexikoko nawatak 2013an Oiar-tzunen egindako hitzaldian iraunkortasunaren kontzeptuaz egindako hausnarketa: «La cuestión no es qué tierra dejamos para las personas. La cuestión es qué personas dejamos para la tierra».

Eta, hala, komunitate indigenek euren ingurunearekiko dituzten jakintzak, balioak eta praktikak ez ditu gizarte dominatzaileak kontuan hartzen; esan nahi baita, pentsamendu horien ekarpena ez dela inoiz modu serioan kontuan hartu.

Adierazgarria da iraunkortasuna XXI. mendera moldatu eta erabilgarri egiteko saiakeretan ere oinarritzko akatsak sumatzea. *2030 Agenda, eta bere 17 Garapen Iraunkorrerako Helburuen proposamena* (Nazio Batuak, 2015) horren lekuko da. Proposamen horrek natura baliabide ustigarri modura onartzen du eta, horrela, ikuspegi hori kritikatu eta eraldatzeko ereduak proposatu ordez, kultura eta hizkuntza indigenak baztertu ditu, beste behin ere (MHOUK, 2018).

5.2. *Ekologia indigenatik eta iraunkortasunera*

Korapiloaren neurria izugarria da; eta hasi beharko da mataza askatzen. Posey-k (1999) esandakoari jarraituz:

Indigenak izan behar dute haren ingurunearekin duten erlazionatzeko modua aztertu, landu eta garatzeko arduradunak. Mendebaldeko gizarteari prozesu horiek ahalik eta baldintza egokienetan gauza daitezten bermatzea dagokigu. (Posey, 1999: 549)



3. IRUDIA

Hizkuntza indigenak ama-lurra zaintzen (Mendizabal, 2020: 4)

Ezagutza horiek kontuan hartuta, ahal den neurrian, gure egunerokotasunean txertatzen saiatu behar dugu. Euskal Herrian ere «monolaboregarunei» aurre egin beharko diegu. Izan ere, euskal identitatea, kultura, hizkuntza eta naturarekiko harremana lausotzen doaz, hau da, eredu propioa eraikitzeko zailtasuna areagotzen doa etenik gabe. Komunitate indigena bakoitzak —eta guztiek— gogor aritu behar du(te) erresistentzia eta moldaeran; izan ere, biziraupena dago jokoan. Herri indigenen biziberri-

tzeak oinarrizko ekarpena egingo dio planetaren ingurumen-krisia konpontzeko bideari.

Idea hori maisuki jasotzen du Acreko José Benedito Tuñ Huni Kuĩ-k Garabide elkarteak 2018. urtean antolaturiko IV. Hizkuntza Biziberri-tzeko Aditu Ikastaroan gurekin partekatu zuen *Kolibriaren mitoak*:

Diotenez, basoa sutan desegiten ari zen, eta animalia guztiak ere sutan galtzeko arriskuan zeuden, baina ez zuten erreakzionatzen, hondamendiari begira zeuden. Kolibri txikiak, oso kezkatuak, eta sugarrari aurre eginez, errekarra joan eta bere moko txikiarekin ur pixka bat hartu eta sutara botatzen zuen. Jaguarrak hau ikustean esan zuen: —zer-tan zabilta kolibri txiki?. Honek arnasa hartu eta erantzun zion: —sua itzali nahian nabil. Jaguarrak esan zion ez zuela lortuko. Eta kolibriak, —ni nire parte egiten ari naiz, denok berdin egingo bagenu, bakoitzak berea egingo balu, sua itzaltzea lortuko genuke. (Huni Kuĩ, 2020: 3)

Erreferentziak

- Álvarez V. (2009). *Descartes eta arrazoia modernoak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Barandiaran J.M. (1983). *Mitología Vasca*. Donostia: Txertoa.
- Baroja, J.C. (1971). *Los Vascos*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Boff, L. (2014). *Ecología Grito da Terra Grito dos Pobres*. Petropolis: Editora Vozes.
- Descola, P. (2005). *Par-delà Nature et Culture*. Paris: Éditions Gallimard
- Gavazzi R. & Mendizabal M. (1998). *Ecología indígena: uma experiência no Acre*. 4.º Congresso de ecologia do Brasil. Belém do Pará.
- Green, A. (2011). *Anmal Gaya Burba. Significados de Vida* (dokotorego tesia). Universidad de Antioquia. Medellín.
- González, V. (2013). *El despertar del corazón de los pueblos. Fortalecimiento de las lenguas originarias como estrategia para la resistencia*. Argitaratu gabeko eskuidatzia.
- Gow, D. (2010). *Replanteando el desarrollo: modernidad indígena e imaginación moral*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen*. Berlin: G. Reimer.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Languages*. California: Stanford University Press.

- Huni Kuĩ, T. (2020). *Kolibriaren mitoa*. In M. Mendizabal (arg.) *Hizkuntza Indigenak Ama Lurra Zaintzen*. Eskuragarri: <https://easo.hezkuntza.net/documents/69775/3095608/Hizkuntza+indigenak+ama+lurra+zaintzen.pdf>
- Iturbide, B. (2013). *Gakoa ez da....* <http://ekologiaindigena.blogspot.com/helbidetik berreskuratua>.
- International Union for Conservation of Nature (IUCN). (2020). *The Iucn Red List Of Threatenet Species*. <https://www.iucnredlist.org/> helbidetik berreskuratua.
- Kolbert, E. (2015). *La sexta extinción, «una historia nada natural»*. Barcelona: Crítica.
- Maffi, L. & Woodlet, E. (2010). *Biocultural Diversity Conservation: A Global Sourcebook*. London: Earthscan.
- Margalef, R. (1974). *Ecología*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Mecha, B. (2007). Una mirada embera sobre el conocimiento y la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX, 49, 103-118.
- Megías, J.J. (2014). El dominio sobre la Naturaleza: de la moderación escolástica al relativismo kantiano. *Persona y Derecho*, 70, 147-169.
- Mendizabal, M. (1997). *II Curso de Formação de Agentes Agrofloretais. Relatório das Atividades de Ecología Indígena*. Argitaratu gabeko eskuidatzia.
- Mendizabal, M. (2011). Landareen kultura: erramua eta teilatu festak. In *Oiartzun 2011 Urtekarria* (161-164). Oiartzun: Oiartzungo Udala.
- Mendizabal, M. (arg.) (2020). *Hizkuntza Indigenak Ama Lurra Zaintzen*. Prentsan.
- Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra (MHOUK) (2018). *17+1 Helburua: Hizkuntza eta kultura aniztasunaren bermea*. https://www.ehu.eus/documents/3120344/3356414/18+helb+argumentuak_eus.pdf/d86eb94b-ce03-1575-d1e9-d5a8d401e5e8 helbidetik berreskuratua.
- Monte, N. (1987). *Uma experiência de autoria. Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória.
- Monte, N. & Sena, V. (2000). *Comissão pró índio do Acre: Festejando 22 anos de história*. Rio Branco: Comissão Pro Índio do Acre.
- Nazio Batuak. (2015). *Mundua eraldatzea: 2030 agenda garapen jasangarri-rako*. Bilbo: UNESCO Etxea.
- Oteiza, J. (1963). *Quousque Tandem, ensayo de interpretación estética del alma vasca*. Donostia: Auñamendi.

- Posey, D. (arg.) (1999). *Cultural and Spiritual Values of Biodiversity*. Nairobi: UNEP.
- Ramalho, A. & Sena, V. (arg.) (2017). *Nu Hiweua Inu, Betsa Betsapa Hiweabu - Nossa Biodiversidade, Nossa Vida*. Rio Branco: Comissao Pro-Índio do Acre.
- Skutnabb-Kangas, T. (2003). Políticas del lenguaje y educación el papel de la educación en la destrucción o el soporte de la diversidad lingüística. *Dimensión Antropológica*, 28, 91-186.
- Uranga, B. (2011). Hizkuntza-ekologia. Ekologia biologikoa eta hizkuntza-ekologiaren arteko joan-etorriak. *BAT Soziolinguística Aldizkaria*, 81, 25-50.
- Uranga, B. (2013). *Garapenerako lankidetzeta-proiektuetan hizkuntza-irizpidea txertatzeko proposamena*. Bilbo: UNESCO Etxea.
- Yu'kwe, K. (2013). *Nasawe'sxa na'wthaw pkbakhen käh euskaldunwe'sxyakh*. <http://ekologiaindigena.blogspot.com/2013/07/yukwe-lagunak-eta-promotoreak.html> helbidetik berreskuratua.

Hizkuntza-lankidetzaren oraina eta geroa

Language cooperation: present and future

Julen Larrañaga Martinez de Agirre

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) eta Garabide Elkarte

Andoni Barreña Agirrebeitia

Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra eta Garabide Elkarte

Laburpena

Batetik, azkeneko hamarkadetan mundu-mailako hizkuntza-galera ikusirik eta, bestetik, zenbait hizkuntza zemaituk, euskara barne, izan duten biziberritze-prozesuetan garatutako estrategiak eta teknikak aztertuz, itxaropenerako leiho bat ireki da kultura-galera horri aurre egiteko. Hizkuntza-lankidetzaren izan daiteke bidean galtzar dauden hizkuntzak, kulturak eta identitateak sustatzeko eta biziberritzeko aukera. Lan honetan Euskal Herrian azken 20 urteetan hizkuntza-lankidetzaren inguruan egindako ibilbidea laburbiltzen da: arrazoibideak, oinarri teorikoak, helburuak, esperientzia eta jakintza-elkartrukeak, eta abar. Proposamena ere egiten zaie herri-erakundeei eta erakunde publikoei elkarrekin lan iraukorrari ekiteko, zeren garapena justu eta orekatua izan dadin, hizkuntza eta kultura biziberritzeko prozesuak egitasmo sendo, jasangarri, giza-eskubideetan ardaztu eta ekitatean oinarritua izatea eskatzen baitu.

Gako-hitzak: Hizkuntza-lankidetzaren; garapen justu eta orekatua; hizkuntza-biziberritzea; esperientzien elkartrukea; euskararen biziberritzea.

Abstract

On the one hand, seeing the loss of languages worldwide in recent decades and, on the other hand, analysing the strategies and techniques developed in the processes of revitalization of certain languages, including the Basque language, a window has been opened in the hope of addressing this cultural loss. Linguistic cooperation can be the method to revitalize and develop endangered languages, cultures and identities. This paper summarizes the trajectory carried out in Euskal Herria in the last 20 years around linguistic cooperation: arguments,

theoretical foundations, objectives, experience and exchange of knowledge, etc. It also proposes to public institutions and social institutions work together for a sustainable collaborative manner, since in order for development to be fair and balanced, the process of linguistic and cultural revitalization requires a solid, sustainable project, centred on human rights and based on equity.

Keywords: Language cooperation; fair and balanced development; language revitalization; exchange of experiences; revitalization of the Basque language.

Esker onak

Eskerrak adierazi nahi dizkizuegu hizkuntza-lankidetzaren bidea eta bidaia egingarri egin duzuon guzti-guztiori, jakinik lankidetzaren zubian behe-lainoak kurloien mezu goxoak ere lausotzen dituela. Gogoan zaituztegu xuxurlatzen diguzuen guztiok.

1. Hizkuntza-ondarearen gainbehera

XX. mendearen amaierarantz hizkuntza-galeraz alarma-argi gorri guztiak piztu egin ziren, ikusita galera inoiz ez bezala masiboa, bereziki bizkorra eta planeta-mailakoa zela (Kinkade 1991, Krauss 1992, Wurm 1996, Crystal 2000, Hagège 2000, Nettle eta Romaine 2000, Skutnabb-Kangas 2000).

Milaka eta milaka hizkuntza eta kulturatan belaunaldien arteko hizkuntza-transmisioa etenik edo larri etenik zegoela ikusteaz gain, milaka eta milaka hizkuntza hezkuntza-, administrazio- edo justizia-esparruetatik egotzita zeuden, nahita egotzita eta baztertuta. Hizkuntzen hitzun-kopuruek ere kezka areagotzen zuten, hizkuntzen % 59k 10.000 hitzun baino gutxiago baitzuten, % 30ek 1.000 baino gutxiago eta % 11,5ek 150 baino gutxiago (Nettle 1999).

Egoera horrek eraginda, hizkuntza-ondarea eta hizkuntza-aniztasuna balioetsi ere egin ziren, eta hizkuntzekin batera, zilegia denez, kulturen eta identitateen aniztasuna.

Ardura munduan zehar zabaldu zen eta Euskal Herrian ere bai, seguruenik, euskara bera ere arriskuan ikusten zelako. Horren harira, 1996an Mayor Zaragoza UNESCOren zuzendari orokorrak munduko hizkuntzaren egoeraz txostena egitea proposatu zuen Bilbon, UNESCOren hizkuntza-sailaren bidez. Eusko Jaurlaritzak eta UNESCO Etxeak hitzarmena sinatu zuten 1997an lan horri ekiteko. Proiektuaren batzorde-zuzendaria,

zientzia-batzordea eta batzorde teknikoa sortu eta lanean abiatu ziren. Katalanek eta euskaldunek osatutako Batzorde Teknikoa egin zen: Fèlix Martí, Paul Ortega, Itziar Idiazabal, Andoni Barreña, Patxi Juaristi, Carme Junyent, Belen Uranga eta Estibaliz Amorrortu.

Batzorde tekniko horrek bere lana egin zuen, baina ordurako UNESCOk bere hizkuntza-saila desegin egin zuen, zuzendari orokorra bera ere aldatu zuela. Halere, lana *Words and Worlds. World Languages Review* izenarekin argitaratu zen 2005ean (Martí eta beste, 2005). Lan horretan 550 hizkuntzaren datuez lan egin zen eta ondorio larriak atera ziren hizkuntza-aniztasunarentzat.

Batzorde tekniko horren segida legez UPV-EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra jaio zen, UNESCOk berak babes-tua. Katedraren ibilbidean hizkuntza gutxituak edo mehatxatuak dituzten herriekin edo komunitateekin elkarlanean aritzea jatorrizko hizkuntzen biziberritzeko zereginetan helburu nagusietako bat da. Horrela, 2010ean Kolonbiako Chocóko enbera herriarekin elkarlanean hasi zen 2012ra arte. Ondoren, Garabide Elkartearen ondoan, Kolonbiako nasa herriarekin ari da etengabe.

2. Euskararen biziberritzearen esperientzia

Euskararen biziberritze-prozesuak bizkortze kualitatiboa izan du xx. mendeko 60ko hamarkadatik aurrera, aitzineko mendeetan euskarak atzerakada nabarmena izanik, bai lurraldeari zein gizarte-esparruei dago-kienez.

Garai horretako euskaldunek, bereziki hegoaldean faxismoa bizi zutenek, amets bat izan zuten: seme-alabentzat gizarte euskaldun eta demokratikoa eraikitzea. Eta lanari ekin zioten ikastolak, hedabide euskaldunak, helduen alfabetatze- eta euskalduntze-eskolak eta kultur-ekoizpenak sortuz eta hedatuz, elkarlanean, auzolanean, ekinean. Ametsa apurka-apurka errealitate bihurtzen ari zen: ikastolak tresna egokiak bihurtu ziren seme-alabek euskarari eusteko, ahoz eta idatziz; helduen alfabetatze- eta euskalduntze-eskolak euskaldunak euren hizkuntzan alfabetatzeko eta euskara galdu zuten euskal herritarrek jatorrizko hizkuntza bereganatzeko; kultur ekoizpenak eta hedabideak euskarari prestigioa emateko eta euskara administrazio-hizkuntza bihurtzeko, era mintzatuan zein idatzian (Garabide 2010).

Baina ametsak beste oinarri bat ere bazuen, gizarte demokratiko berri bat eraikitzea, eta horretarako ikastolek, helduen alfabetatze eta eus-

kalduntze gau-eskolek, hedabideek eta gainekoez metodologia berriak eta helburu berriak eskatzen zituzten, ez baitzen helburua eskola faxista edo gizarte faxista birsortzea.

Hasieran noraeza izan bazen ere, berehala asmatu ziren estrategia eta metodo egoki samarrak, taxuz aplikatuz gero euskaldunak biderkatzen zituztenak eta euskararen beraren egoera indartzen eta sendotzen zutenak.

Nabaria da herri-ekimenaren bidetik oso emaitza interesgarriak lortu direla: euskarak jauzi kualitatiboa egin du. Egia da ez dela normalizazioa erdietsi, egia da asko eta asko dagoela egiteko eta lana belaunaldietan zehar garatu beharko dela, baina egia da, era berean, modu egokian aplikatuz gero, tresna eraginkorrek asmatu direla; esaterako, ikastolek ekarri zuten murgilketa-eredua. Eskola bera ez da nahikoa izango euskara biziberritzeko edo normaltzeko, baina ezinbesteko tresna da helburua mamitu ahal izateko.

Euskaldungoak badaki gizarte batek jatorrizko hizkuntza gutxietsia eta baztertua normaltzeko beharrezkoa dela hizkuntza-plangintza, eta horren barruan esparru edo arlo guztietan ekin behar dela: hezkuntzan, alfabetatzean eta helduei jatorrizko hizkuntza irakasten, administrazioan, hedabideetan, lanean, gizarte-aisialdian, kultur ekoizpenetan, eta abarretan.

Baina, azken hamarkadetan egindako lanari esker, baditu euskaldungoak estrategia eta teknika eraginkorrek euskararen biziberritzea indartzeko. Estrategia eta teknika horiek, jakina, hobetu egin daitezke, eta horretan jardun behar da.

Euskararen biziberritzearen esperientziaren inguruan hausnar eginenez, euskaldunen talde batek gogoeta interesgarria egin zuen eta ondoko mezua zabaldu zuen munduan zehar dauden hizkuntza baztertuak kontuan izanik: a) alarma piztu da, hainbat hizkuntza hilzorian da, hizkuntza-transmisioa etenda baitute, eta galera berreskurazina izan daiteke egoeraren larritasunaz jabetzen ez bagara; b) bada itxaropena, hizkuntza biziberritzea eta berreskuratzea egingarri delako; ekinbide neketsua eta luzea da eta zailtasunak ere ugari dira, baina euskararen ibilbideak badaithekeela erakusten digu; c) erantzukizunez jokatu behar dugu; herriek jatorrizko hizkuntza eta kulturen alde zintzo egin behar dute, baina milioika eta milioika hiztun dituzten hizkuntza normalizatuak hitz egiten dituzten gizarteek arduraz jokatu behar dute txikiak (Garabide 2010). Hizkuntzak galduz gero, kulturak ere galdu egiten dira, eta gizateriak milaka eta milaka urteetan eraikitako kulturak, hizkuntzak eta jakituria bertiko hil daitezke.

Gogoeta horretatik Garabide Elkartea sortu zuten hainbat kidek 2005ean: Jon Sarasua, Iñigo Iñurrategi, Amaia Antero, Andoni Mujika eta Urko Kolomo.

Zertarako Garabide Elkartea? Euskararen biziberritze-prozesuan garatutako jakituria eta esperientzia gainerako herriekin eta komunitateekin partekatzeke, ez eredu legez, erreferente bezala baino. Bide batez, euskaldunok ere besteengandik ikasteko, besteen esperientzietatik eta jakiturietatik edateko eta gure hizkuntzaren biziberritzea esperientzia berriez areagotzeko. Helburua elkartasunean eta senidetasunean oinarritutako sarea sortzea da, elkar ezagutzeko partekatze-fluxua norabide guztietan ahalbidetuko duen zubiak eraiki ditzagun.

3. Hizkuntza-biziberritzea eta garapenerako lankidetzak

Hizkuntza-aniztasuna, bioaniztasuna eta pobrezia proportzio handiagoarekin munduko leku jakin batzuetan biltzen direla dio Romainek (2013), eta horrek implikazio ekonomiko garbiak dakartzigu. Alegia, pobrezia gainditzeko bioaniztasuna eta hizkuntza-aniztasuna ere kontuan hartu beharreko aldagaiak dira, inguru horretako herriei ematen zaien laguntza eraginkorra eta iraunkorra izango bada. Tokian tokiko bio-, kultura- eta giza egoera kontuan hartu gabe, eta bertako emakume eta gizonen parte-hartze zuzenik gabe, ezinezkoa da laguntza hori eraginkorra izatea.

Ekonomia-mailako asistentzia soilak ez ditu euren jatorrizko kultura eta hizkuntza albo batera uztera behartutako herrien arazoak konpontzen. Estatu Batuetako eta Kanadako indigenen erreserbak ditugu lekuko, esaterako.

Horregatik, garapenerako lankidetzak beharrezkoa du jatorrizko hizkuntzaren eta kulturaren dimentsioa bere baitan atxikitzea.

Garapen iraunkorra hartu da oraintsu arte garapen-lankidetzaren oinarritzat, eragile politikoek badakitelako esparru soziala eta ekonomikoa ingurumenarekin lotuta daudela. Hiru esparruetako aldagaiek harreman-ekosistema eraikitzen dute gizartearen garapen orekatua bilatuz (Uranga, 2013).

Kontua da, oster, giza-garapena eta kultura lotuta daudela aldarrikatu arren, tokian tokiko kulturari, hizkuntzari eta identitateari jaramon gutxi egin zaiela garapenerako lankidetzatik orain arte, oro har esanik behintzat. Oso leku gutxitan landu da sistematikoki hizkuntza, kultura eta identita-

tearen balio saihetsezina giza-komunitatea modu orekatuan, duinean eta justuan garatzeko.

Halere, garapenerako lankidetzaz apurka-apurka urratsak egiten ari da bide horretatik, txikiak badira ere. Hizkuntza-ekologiatik egindako ekarpenaz gain (Bastardas 2005), hor dago 2010ean Bangkok-en Hizkuntzari, Hezkuntzari eta Milurteko Garapen Helburuei buruzko Nazioarteko Konferentzian hausnartutako eta proposatutakoa: «konbentzimendu osoa dugu hizkuntza kontuan hartzea Milurteko Garapen Helburuak lortzeko ezinbesteko baldintza dela».

Euskal Herrian ere kontu hau landu da. Hor ditugu goian aipatutako Urangaren (2013) lana edo UPV/EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedratik bideratutako ekimen interesgarria: 17 + 1. Garapen Iraunkorrari buruzko 2015eko Mundu Gailurrean NBeko estatu kideek Garapen Iraunkorrerako 2030 Agenda sortu zuten, 17 helbururekin. Besteak beste, pobrezia mota guztiak desagertzea, gosez bukatzea eta nekazaritza jasangarria bultzatzea, ongizatea sustatzea, kalitatezko hezkuntza inklusiboa bultzatzea, genero-berdintasuna lortzea eta emakumeak ahaldunduz, eta abar. Hizkuntza eta kultura aipatzen ez direnez, 17 + 1 ekimena sortu dute UNESCO Katedrakoe eta Donostiako EASO Politeknikokoe, 18.a *hizkuntza eta kultura-aniztasunaren bermea* delarik, guztia Mikel Mendizabal lagunak sustaturik (Mendizabal, Idiazabal eta Sagarzazu 2017; EHU agenda 2030).

4. Hizkuntza-lankidetzaren arrazoibideak eta oinarriak

Sarrionandia sortzaileak aipatzen du euskaldunok munduaren atala izan nahi badugu, mundua bera ekarri behar dugula gure etxera. Era asko dago mundua gure etxera ekartzeko, baina horietako bat sufritzen ari diren herri baztertuekiko elkartasuna lantzea izan daiteke, eta euskaldun ugari abiatu da bide horretatik mendeetan zehar, eta gaur egun ere horretan dihardu.

Azken aspaldian elkartasuna adierazteko ekinbide bat, gurean zein munduan zehar, *garapenerako lankidetzaz* izenaz ezagutzen duguna da. Halere,

«Garapenerako lankidetzaz» izeneko jardunak ibilbide luze xamarra egin du, hainbat herri aberatsetan bezala, gurean ere. Diru laguntzetan kantitate handiak, metabolismo kontzeptual eta burokratiko propioa dirua banatzerakoan, erakunde profesionalizatu mordoxka bat, eta errealitate interesgarri asko... Dena dela, lan asko aitortu ondoren,

badira arrazoiak beronekiko kritiko izateko. Alde positibo eta negatibo bezalako taula batean, gorriaz azpimarratuta geratzen dira kritika nabarmenak: hegoaldeko herrietan asistentziak dinamika dependienteak sortu ditu, jasotzaileak sortu ditu eta, gure herrietan, aldiz, konzientzia txarra bideratzeko mekanismo profesionalizatuak ere izan dira GKEak... (Sarasua, 2013)

Garapenerako lankidetzaren ibilbideaz kritika egitea zilegi da, alde positiboak eta negatiboak aztertzea etorkizunerako ekimenak aurreikustea ekar dezake eta. Gure ikuspegitik garapenerako lankidetzak ekarpen handiak eta ukaezinak egin ditu, baina ahaztu egin zaio, oraintsu arte behintzat eta modu orokorrean azterturik, ezin dituela, bere helburuarekiko eraginkorra izan nahi badu, herri baztertuen hizkuntza, kultura eta identitatea baztertu, funtsezkoak baitira herrien garapen orekatua, duina eta justua erdiesteko. Hizkuntza, kultura eta identitatea ez dira azaleko elementuak, alboan utz daitezkeenak. Nola garatuko da herri bat jatorriari uko eginez? Zer ekarpen egingo dio munduari arbasoengandik jasotako jakituria alboratu behar badu mundu ustez modernoan txertatzeko?

Euskal Herriak berak metatutako jakituriak eta baliabidez hausnarketa egin beharko luke, munduari zer ekarpen egin diezaiokkeen aztertzeko, apaltasunez eta zintzotasunez. «Gure herriak ze esperientzia eta jardunbide ditu munduko beste herriekin partekatze?», dio Sarasuak (2013).

Seguruenik, gure herriak hainbat ekarpen egin ditzake, baina, duda barik, horietako bat euskararen biziberritze-prozesuan metatutako jakituria eta esperientzia da. Gizarteak eta herriak ezberdinak dira, eta bakoitza bere inguruak eta bere historiak baldintzatzen dute, eta edozein esperientzia ez da bete-betean baliagarria besteentzat, baina erreferente izan daiteke, bereziki estrategiei eta teknikei begiratzen bazaie. Gogoan izan behar dugu Euskal Herriarentzat ere erreferente izan zirela Kataluniatik, Quebecetik edo Israeletik zetozen esperientziak.

Horregatik, hizkuntza-lankidetzak «euskal kooperazioaren ildo garrantzitsua izateko aukera du. Aukera hau garatzen badugu, euskal kooperazioa munduko kooperazioaren mapan nortasun nabarmenarekin agertzeko abagunea dugu» (Sarasua, 2014).

Euskal Herriak baditu erakunde publikoak eta gizarte-erakundeak kalitatezko hizkuntza-lankidetzak burutzeko.

Illo hau ganoraz martxan jarri gero, hainbat gauza lor litezke:

- 1) Hizkuntzen biziberritzean inpaktu eraldatzaile handiko lana egitea,
- 2) Munduko kooperazioaren mapan Euskal Herriak funtzio esangura-

tsua betetzea eta 3) Euskal komunitatean motibazio gehigarri bat piztea, maila unibertsalean izan dezakegun funtzioak eta mundu mailako harremanek elikatuta. (Sarasua, 2014)

Gainera, euskararen biziberritze-prozesuaren arrakastaren oihartzuna hainbat herri eta komunitate indigenenganaino heldu da, bereziki Abya Yalako herri indigenengana. Asko dira erakunde euskaldunekin harremanetan jartzen direnak gure esperientzia jakin nahian. Gure herriaren ibilbidea ezagun samarra da hizkuntza biziberritzeko kontuetan ari diren aditu eta herritar kezkatuen artean. Elkarlana eta laguntza eskatzen ari zaizkigu. Garapenerako lankidetzan zintzo ari diren euskaldunek badakite horrela dela, eta sarri eurak izan dira laguntza-eskaera horren bideratzaileak.

Alabaina, laguntza hori, Euskal Herriak eskain dezakeen elkarlan hori, egituratu eta taxutu egin behar da. Batetik, egitura sendoa behar du, ideiak argi dituzten lagunek sustatua. Bestetik, euskalgintzan esperientzia duten eta izan duten herritarren laguntza behar du, jakituria bereziki biziberritze-prozesua bizi izan dutenengan baitago. Herritarren esperientzia eta elkarlana egituratu egin behar dira, sustatu eta koordinatu.

Bestalde, ezin da saihestu Euskal Herriak ere gaineko herriengandik zer ikasi asko duela, eta gaineko herrien esperientziak eta jakituriak gure gizartea aberastu dezaketela. Beraz, hizkuntza-lankidetzaz, seguruena edozein lankidetzaz mota legez, elkarlanean eta elkarrekin partekatzean baino ezin da gauzatu, horrela, herrien artean senidetatasun-sareak sortuko baitira, eta mundu duin, justu eta errespetuzkoa eraikitzea bideratu eta erraztuko da.

Euskal Herritik egin behar den hizkuntza-lankidetzaz, beraz, ezin dute adituek edo profesionalek egin, edo ezin dute soilik adituek egin. Beharrezkoa da herritarren eta euskalgintzako erakundeen parte-hartze aktiboa eta arduratsua. Denon parte-hartzea da beharrezkoa, herritarrena eta erakundeena, eta lan egituratua eta koordinatua izatea ere beharrezkoa da. Eskakizunak handiak dira eta bitartekoak mugatuak.

Lankidetzaz-ildo honek bi polo jartzen ditu harremanetan (euskal komunitatea eta gaineko komunitateak), eta fluxu bikoitzeko lankidetzaz da. Munduko hiztun-komunitateetan duen eragin positiboaz gain, euskal komunitatean ere eragin inspiratzaile eta motibatzaile izan dezake. (Sarasua, 2013)

Hizkuntza-lankidetzaz, garapenerako lankidetzaz diren zenbait egitasmoren alderantzizkoa da, ekimen kualitatiboa baita. Badira, jakina, garapenerako lankidetzaz kualitatiboak diren beste ekimenak ere. Hiz-

kuntza-lankidetzaren egitasmoek prozesu luze eta geldoak izan behar dute, halaberrez. Euskararen edo beste edozein hizkuntzaren biziberritze-prozesuan murgilduta dauden herritarrek eta adituek ederto ulertzen dute kontu hau. Hizkuntza-lankidetzaren eremuko proiektuek arrakastaz garatu ahal izateko ekinbide luzea eta mamitsua eskatzen dute, jatorrizko hizkuntza biziberritu nahi duen gizartearen partetik eta lankidetzaren eskaintzen duen kolektibotik. Gogoan dugu 2010etik 2012ra bitartean Kolonbiako Chocóko enberek in eginiko ibilbide interesgarri eta esanguratsua, 60 irakasleren formazio intentsiboa (Mecha, Mendizabal & Barreña, 2013), zein bat-batean eten egin zen erakunde enberaren barruan enberera hizkuntza idaztearen aurkakoek eraginda. Aurten, 2019an, irakasle horietako batekin solasaldia izanik, argi ikusi genuen ez zirela ari ezer koordinaturik egiten, bakoitzak ahal zuena baino. Eta euskaldunek argi dugu hizkuntza biziberritzeko koordinazioa eta planifikazioa beharrezko direla, eta talde-lana ere bai. Inplikaturako alde guztiek argi izan behar dute hizkuntzaren biziberritze-prozesua luzea eta eskerga izango dela.

Hizkuntza-lankidetzak, ezinbestean, epe ertain eta luzeko ikuspegi batekin lan egitea eskatzen du, eta hori argi izan beharko lukete eragile guztiek, eta horretarako prestatu behar dira prozesu horretan parte hartzen ari diren kolektibo eta gizatalde guztiak. Euskal Herriko erakundeek ere gauza bera ulertu beharko lukete, eta babesten dituzten egitasmoek ibilbide luzea izango dutela barneratu beharko lukete.

Euskararen biziberritzeak elkarlana eskatzen duen bezala (Sarasua, 2013; Sarrionandia, 2019), hizkuntza-lankidetzak Euskal Herrian bertan ere elkarlana eskatzen du, erakunde publikoen eta gizarte-erakundeen elkarlana, herritarren laguntzaren beharra eta parte-hartzea funtsezkotzat hartuz.

5. Hizkuntza-lankidetzaren ibilbidea

Atal honetan Garabide Elkarteak eta UPV-EHUko Munduko Hizkuntzaren Ondarea UNESCO Katedrak azkeneko hamarkadetan abiatutako zenbait hizkuntza-lankidetzaren egitasmoren berri emango da, labur.

Ekuadorreko kichwa herriarekiko harremanak ia orain 20 urte hasi zuten Garabide Elkarteak. Ordutik hona dozenaka kichwek egin dituzte egonaldiak Euskal Herrian Garabidek antolatutako *Hizkuntza Biziberritzeko Estrategiak Aditu Ikastaroan* edo formazio-saio trinkoetan parte hartzeko. Orain dela hiru urte, formazioetan parte hartu duten Ekuadorreko Imbabura eskualdeko hainbat lagunek Sisariy izeneko elkarte sortu zuten, modu koordinatu eta antolatuan *runa shimiren* hizkuntzaren eta

jatorrizko kulturaren biziberritzean eragiteko. Lan konplexua izan da Garabiderentzat kichwak elkarlanean adostasunez jartzea, elkarte desberdinetakoak izanik Sisariyko kideak. Orain lanean ari dira, helburu berberarekin, *runa shimi* hizkuntzaren biziberritzearen inguruan talde sendo eta indartsu bat eratzeko.

Horretarako, formazio bat diseinatu dute 2020an burutzeko: *Kitxua-ren Biziberritze Estrategietako Lehen Nazioarteko Ikastaroa*. Euskal Herrian AEK, Soziolinguistika Klusterra, Elhuyar Fundazioa, Aiaraldea Ekin-tzen Faktoria eta Andoaingo Udala ari dira elkarlanean Garabiderekkin. Ekuadorren Ibarra Universidad Tecnica del Norte (UTN) delakoak emango dio babes a egitasmoari. Guztira 120 orduko ikastaroa izango da eta zortzi asteburutan 18 irakasle eta 40 parte-hartzaile estrategiko bilduko dira.

Kolonbiako nasa herriarekiko harremanak 2011. urtean hasi zituzten Garabidek eta Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedrak. Ordurako, Cauca Departamenduko Iparraldeko *Çxhab Wala Kiwe-ACIN* (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte) erakunde indigenak, nasa yuwe hizkuntzaren gainbeheraz kezkatuak (*ÇWK-ACIN 2010*), hogeitaka lagun jarri zituzten lanean jatorrizko hizkuntza sustatzeko. Oso ekimen interesgarria izan zen hori, Abya Yalan gutxitan ikusia jatorrizko hizkuntzen alde, baina sustatzaileei ez zieten behar zuten trebakuntza eta aholkularitza eman. Horretarako heldu ziren erakunde euskaldunak nasa herrira, hizkuntza biziberritzeko gaietan formazioa eta aholkularitza eskaintzeko.

Hasierako urteak ez ziren errazak izan; batetik, Caucako iparraldeko egoera latza delako (bortizkeria, pobrezia, azpigarapena eta abar); bestetik, erakunde euskaldunek ez zituztelako beharrezko bitartekoak premiei egoki erantzuteko. Baina euskal boluntarioen lan eskerari esker eta Garabideren eta UNESCO Katedraren ahalegin setatiagatik, tokian tokiko formazio- eta aholkularitza-saio laburrek aurrera egin zuten, eta nasak murgilketa-ereduko eskola pilotuak (*wasakkwewe'sx-ak*) eta helduak alfabetatzeko eta nasa yuwezko eskolak (*kwex yuwe piinya yat-ak*) zabaltzen, sendotzen eta metodologia egokiez janzten hasi ziren (Á'skwe eta beste, 2020). Ekina-ren ekinez, nasa yuwe hizkuntzaren sustatzaileek berehala ikusi zuten kultur ekoizpena, irriti-saioak eta hizkuntza-plangintza ere beharrezkoa zirela, eta erakunde indigenetako agintariek eta koordinatzaileek hasieran izan zituzten mesfidantzak herritarren artean sortutako aldeko jarreraz eta giroaz gainditu egin zituzten.

Gaur egun Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad (CECIDIC) erakundearekin batera trebakuntza egonkorak antolatzen dira Tuunxiwxu-Toribion. 2018an 80

nasek 200 orduko trebakuntza izan zuten, eta 2019an bi urteko Teknologia bat hasi dute 55 lagunek hizkuntza biziberritzeko estrategietan trebatzeko. Egitasmo hau aurrera ateratzeko beharrezkoa izan da ekintzaileen lan eskerga, baita Gipuzkoako Foru Aldundiaren eta Durangoko Udalaren babesarekin ere. 2020an Suediako Diakonia GKEak ere bat egingo du egitasmoarekin eta ekimen hau, nasa yuwe hizkuntza biziberritzearena, babesten hasiko da.

Mexikoko nawat herriarekiko esperientzia-trukeak ere hamarren bat urte ditu. Halere, azken bizpahiru urteetan mamitu dira egitasmo garrantzitsuenak. Puebla estatuko Cuetzalan udalerriko Tosepan Titataniske (Movimiento Cooperativo Indígena de la Sierra Nororiental de Puebla) erakundeak 34.000 sendi biltzen ditu eta herritarren garapen justu eta orekatua du helburutzat.

Tosepan Titataniskeren hizkuntza-plangintza aztertzen eta diseinatzen laguntzeko aholkularitza-saioak egiten ari dira Garabide eta EMUN Kooperatiba 2018tik aurrera. Bertako eskolan nawat hizkuntza garatzeko eta nawatez hezkuntza garatzen laguntzeko Eskoriatzako Luis Ezeiza ikastetxeo irakasleak izan dira bertan 2019an.

Badira ekimen gehiago, esaterako, Guatemalako kaqchikel herriko kaqchikel hizkuntzan murgiltze-eredua ezartzeko ahaleginetan ari den Ruk'u'x Qatinamit eskola-sarearekin Garabide Elkarteak eta Tafallako eta Arizmendi Ikastolek egin dituzten saioak, edo Aurten Bai Fundazioak Wallmapuko Mapuzuguletuaiñ erakundeko kideekin hizkuntzaratze-metodologia eginikoak.

Halere, hizkuntza-lankidetzaren ibilbideaz atera daitekeen ondorio azpimarragarriena ondokoa da: Euskal Herriak herri legez jokatu beharko lukeela, herri-erakundeak eta erakunde publikoak era koordinatuan bat eginez, eta egitasmo sendo eta iraunkorrek bultzatuz. Soilik horrela izango dugu garapen justu, duin eta orekatua; soilik horrela biziberritze-prozesu batek izan dezake arrakasta. Euskaldungoak badu erantzukizuna hizkuntza- eta kultura-aniztasuna bermatzeko (Larrañaga, Mendizabal & Barreña, 2020).

Erreferentziak

Ä'skwe, L. eta beste (2020). *Kwe'sx yuwe's piiywa'. Nyafx fxidx [Gure hizkuntza ikasten. Oinarrizko maila]*. Tuunxiwxu-Toribio: CECIDIC.

Bastardas i Boada, A. (2005). *Cap a una sostenibilitat lingüística*. Bartzelona: Angle Editorial.

- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çxhab Wala Kiwe-ACIN (2010). *Escuchando la voz de la comunidad*. Santander de Quilichao: Çxhab Wala Kiwe-ACIN.
- EHU agenda 2030. Garapen iraunkorrari ekin. <https://www.ehu.es/documents/4736101/11938005/EHUAagenda-2030-EUS.pdf> [Azken begiratua, 2020-06-02].
- Garabide Elkartea (2010). *Euskararen berreskurapena I. Hizkuntzak biziberritzeo gako batzuk*. Eskoriatza: Garabide Elkartea.
- Hagège, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
- Kinkade, M.D. (1991). The decline of native languages in Canada. In R.H. Robins & E.M. Uhlenbeck (arg.), *Endangered Languages*. Oxford / New York: Berg.
- Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language* 68(1), 4-10.
- Larrañaga, J., Mendizabal, M. & Barreña, A. (2020). Nasak eta euskaldunak elkarrri begira. *BAT soziolinguistika aldizkaria* 114, 39-54.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B. & Amorrortu, E. (2005). *Words and Worlds. World Languages Review*. Clavedon: Multilingual Matters LTD.
- Mecha, B., Mendizabal, M. & Barreña, A. (2013). Enberera hizkuntza Kolonbian: ahozkotasunetik idazterako bidean. *BAT soziolinguistika aldizkaria*, 86, 159-175.
- Mendizabal, M., Idiazabal, I. & Sagarzazu A. (2017). 17 + 1 Objetivos de desarrollo sostenible. In Ondare Kultural Materiagabearen I. Nazioarteko Kongresua - I Congreso Internacional de Patrimonio Cultural Inmaterial. Iruña.
- Nettle, D. (1999). *Linguistic Diversity*. New York: Oxford University Press.
- Nettle, D. & Romaine, S. (2000). *Vanishing voices. The extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, S. (2013). Environment: Language Ecology and Language Death. In O.M. Binder & K. Smith (arg.), *The Language Phenomenon: Human Communication from Milliseconds to Millennia* (217.-234. or.). Berlin: Springer.
- Sarasua, J. (2013). *Hiztunpolis. Euskaltasunaren norabideaz apunteak*. Iruña: Pamiela.
- Sarasua, J. (2014). Kooperazio linguistikorako estrategia. Eskuizkribua.

- Sarrionandia, J. (2019). Joxe Azurmendiren inguruko sei-zazpi ideia eta beste hainbeste galdera. Joxe Azurmendiren omenaldian aurkezturiko eskuizkribua.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Uranga, B. (2013). *Garapenerako lankidetzaren proiektuetan hizkuntza-irizpidea txertatzeko proposamena*. Bilbo: UNESCO Etxea.
- Wurm, S. (1996). *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*. Paris / Canberra: UNESCO Publishing/Pacific Linguistics.

Euskal-nasa kooperazioa: helduen eskoletarako metodologia eraginkorraren bila, atazetan oinarritutako irakaskuntzaren bidetik

Task-based teaching for adult language education
in a Basque-Nasa cooperation project

Ane Ortega

Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola

Arkaitz Zarraga

Udako Euskal Unibertsitateko (UEU) Glotodidaktika Saila

Laburpena

Artikulu honetan euskaldunok eta Kolonbiako Cauca eskualdeko nasa indigenek izan dugun elkarlan linguistikoaren berri emango dugu. Hain zuzen ere, hizkuntza helduei irakasteko eskolen inguruan egindako lana ekarriko dugu le-
rro hauetara. Ikuspegi didaktikoari lotuta hartutako erabakiak zeintzuk eta no-
lakoak izan diren azalduko dugu. Atazetan oinarritutako ikas-prozesuak ardatz
hartuta, A1 mailako programa diseinatzen elkarrekin egindako prozesua eta
sortutako materialak ere aurkeztuko ditugu. Esperientzia honek agerian uzten
du Garabide Elkarrekin eta Munduko Hizkuntza Ondarearen EHUko Katedrak
sustatutako kooperazio-ereduaren arrakasta. Eredu hori esperientziak eta eza-
gutzak elkartrukatzean oinarritzen da. Artikulu honen egileak bi erakunde ho-
rietako partaideak dira.

*Gako-bitzak: hizkuntza-kooperazioa; hizkuntza indigenak; helduen hizkuntza-
irakaskuntza; atazetan oinarritutako ikas-prozesuak.*

Abstract

This article describes the language cooperation project carried out between Basque and Nasa in Colombian Cauca, in the area of adult language education. The process of decision-making that resulted in the adoption of Task-based Teaching as the most effective and appropriate language-teaching ap-

proach for the Nasa context is described, as well as the process of collaborative design of the A1 syllabus, and teaching materials. This experience clearly shows the effectiveness of language cooperation based on the exchange of experiences and knowledge. This is the model fostered by the NGO Garabide and the UNESCO Chair of World Language Heritage.

Key words: language-cooperation; indigenous languages; adult language education; Task-based Language Teaching.

Esker onak

Eskerrak eman nahi dizkiegu bereziki CECIDICeko kide eta lagun nasei, Nasa Yuwe Harikoei, Plan de Vida Proyecto Nasakoei eta, nola ez, Garabide Elkarkeko eta Munduko Hizkuntza Ondarearen EHUKo Katedrako bertoko lagunei.

1. Nasen eta euskaldunen arteko elkarlana nasa yuweren biziberritze-prozesuan

Hemen deskribatzen den kooperazio-lana Garabide Elkartek azken bi hamarkadetan bultzatutako ereduari jarraituta egin da (Garabide 2020; ikus Larrañaga & Barreña, argitalpen honetan ere). Eredu horren oinarrian dago hizkuntza minorizatuetao komunitateen arteko sareak sortzea, hizkuntza biziberritzeko prozesuaren inguruko esperientziak eta ezagutzak elkartrukatzu elkarri laguntzeko.

Euskaldunok eta Kolonbiako Cauca eskualdeko nasek talde-lanean egindako ibilbidea elkarlan modu horren arrakastaren adibide argia da. Artikulu honetan nasa yuwe hizkuntza ikasteko helduentzako programa osatzen egindako lana izango dugu ardatz. Ibilbide hori azalduz, kooperazio-ereduaren baliagarritasuna agerian uzteaz gain, ikuspegi didaktikotik hartu behar izan ditugun erabakien eta abian jarritako prozesuen berri eman nahi dugu.

Nasa yuwea Kolonbiako 65 hizkuntza indigenetako bat da (Landa-buru, 2007). Kolonbiako hego-mendebaldean hitz egiten da, bereziki Caucan eta inguruko departamentuetan, eta, euskara bezala, hizkuntza baktua da. Andetako inguru horretan 400.000 nasa bizi dira, eta horietako 140.000k erabiltzen dute nasa yuwe hizkuntza (Corrales & Perdon, 2007). Hala ere, hizkuntzak bizi-indar ezberdina du eremu bakoitzean. Gure azken zazpi urteotako lana Toribioko udalerrian burutu dugu, hau

da, 32.000 biztanle dituen mendialdeko eremuan. Nasa horien % 30 dira nasa yuwe hiztunak.

Hainbat mendetako minorizazio-prozesuaren ondoren, etenaldia larria izatera heldu da. Familia bidezko transmisioa etenda egon da orain gutxira arte, prestigioa urria da eta hizkuntzaren esparruak pribatuak; hizkuntzaren erabilera, nagusiki etxe barrurako eta kosmobisioari lotutako jardueretara mugatzen da. Hala ere, erakunde indigenek, batez ere CRIC (Consejo Regional Indigena del Cauca) erakundeak, erabaki dute hizkuntzaren biziberritzeak garrantzia hartu behar duela beste aldarrikapen batzuekin batera (lurrak berreskuratzea, lan-baldintza duinak eskuratzea, bake-prozesuari gogor eustea, eta abar), argi baitute hizkuntzak eta kosmobisioak lotura zuzena dutela identitatearekin. Horrek ekarri du azken hamarkadetan hizkuntzaren berreskurapenak lekua hartzea. Zentzu horretan, euskaldunon kontzientzia hartze prozesuarekin antzekotasun handiak daude.

Euskaldunon eta nasen arteko harremana orain dela 9 urte hasi zen. Nasek elkarlanerako proposamena egin zioten Garabideri, abiatzen ari zen biziberritzeari bultzada indartsua emateko helburuz. Prozesuari gogotsu eta indartsu ekin bazioten ere, nolabaiteko planifikazioaren beharra somatzen zuten, eta alderdi garrantzitsuenen inguruko hausnarketa-prozesua abiatu nahi zuten. Elkarlan horren fruitu, 10 lagun euskaldunek ondorengo lantaldeetan hartu dugu parte: plangintza orokorra, nasa yuwezko murgiltze-eskolak, helduen irakaskuntza eta alfabetatzea, kultur ekoizpena, komunikazioa eta hedabideak, corpusaren garapena, eta itzulpengintza.

Hizkuntzaren transmisioak eta hiztun berriak sortzeak duten garrantziaz jabetuta, umeentzako murgiltze-eskolak eta helduentzako eskolak arlo estrategikotzat hartu zituzten hasieratik. Esan bezala, artikulu honetan azken arlo horretan izandako esperientzia partekatu nahi dugu. Zehazki, helduen eskoletarako lehen urratsen programa nola sortu genuen azalduko dugu.

Caucako Toribioko nasek eurek dituzten bizi-ezaugarrien eta beharriren arabera egindako programa gauzatzea bilatu dugu. Horretarako, euskaldunon ekarpena izan da gure biziberritze-prozesuan izandako bizi-penak partekatzea, eta talde horretan parte hartu dugun kideok (artikulu honetako autoreak) hizkuntzen irakaskuntzaren inguruan metatutako esperientzia baliatzea.

Zazpi urteko lana izan da. Urtero 15 eguneko egonaldiak izan ditugu Toribion. Ondoren, urtean zehar modu telematikoan eutsi izan diogu komunikazioari, zailtasunak zailtasun. Horrela, Europako Erreferentzi Marko Bateratuaren (Europako Kontseilua 2005) araberrako A1 mailari dagokion

programa osatuz joan gara. Era berean, programa horri egokitutako ikasleentzako liburua ere argitara irten da, eta horri lotutako ikus-entzunezko materialak eta irakaslearen liburua ere eskura daude. Ibilbide hori, jakina, formakuntza-iturri emankorra izan da taldean aritu garen guztiontzat. Oraingoz, honainoko urratsak azaltzea dagokigu.

2. Helduen eskolen egoera eta beharrizanak

Arestian esan bezala, nasek helduentzako eskolak, haurren eskolekin batera, hasieratik jo zituzten estrategikotzat, hizkuntzaren biziberritze-prozesuaren baitan. Gainera, herritarren aldetik eskaria handia zen. Gure elkarlana abiatu zenean helduen eskolak abiatuta zeuden. Irakasleak hizkuntzaren *promotoreak* ziren, arlo guztietan hizkuntza sustatzeko ardura zuten herritar «liberatuak», autoritateek izendatutakoak. Talde horiek abiatu ondoren, eta promotoreek eurek antzemandako beharrizanen ondorioz sortu zen, hain zuzen ere, euskaldunekiko elkarlana.

Edozein esku-hartzetan lehen urratsa beharrizanak aztertu eta egokiararen azterketa egitea da. Aurrerago ikusiko dugun bezala, Euskal Herriko kideek ez genaraman aurretik ezarritako planteamendurik, nahiz eta, jakina, gure ibilbidearen arabera ulertzen genuen zerk funtziona dezakeen eta zerk ez bigarren hizkuntzen irakaskuntzan. Baina argi genuen gure ekarpena baliagarria izateko, euren beharrizan eta ezaugarriei erantzun beharko zela. Horregatik, lehenengo bisitaren helburu nagusietako bat diagnostiko bat egitea zen. Diagnostiko hori kide nasekin batera osatu eta partekatu genuen.

Diagnostiko horren ondorio garbietako bat izan zen herritarrengan interesa handia zegoela, eta eskoletan hasita zeuden ikasleek motibazio handia zutela hizkuntza ikasteko. Irakasleak ere gogotsu ikusi genituen, baina euren lana aurrera eramateko zituzten zailtasunez konturatzen ziren eta, gurera etorri orduko, beharrizanen inguruko hausnarketa eginda zuten: alde batetik, onartzen zuten ez zutela argi zer irakatsi behar zuten, zein eduki landu behar zituzten. Ikastaroak kosmobisioari buruzko ikastaro batekin hasten ziren, gatzelaniaz. Horren ondoren, irakasleek hizkuntza irakasteari ekin behar zioten. Bakoitzak bere erabakiak hartzen zituen; ez zuten gutxieneko curriculum bateraturik. Lantzen zituzten edukiak honakoak ziren: agurrak, koloreak, izenak, zenbakiak, abestiak... Horiek guztiak garrantzitsuak izanik ere, ez dira nahikoa ikasleak hizkuntza erabil dezan; baliabide horiekin, ikaslea ez da gai egoera jakin batean jarduteko, hizkuntzarekin zerbait egiteko. Horrek ezinegona eta desmotibazioa eragiten zuen ikasleengan, hainbat aste emanda, beren txikian komunikatzeko

gai ez zirela konturatuta. Ez zuten definituta *zer irakatsi*, ez zegoen programarik. Gainera, irakasleek formakuntza eskatzen zuten metodologian, hau da, *nola irakatsi* jakin nahi zuten. Eta baliabideak ere faltan zituzten, hau da, klasea gidatzen laguntzeko ikasmaterialak oro har, bideoak, audioak, jolasak, abestiak...

Kide nasek antzemandako beharrian hauetaz gain, ikusi genuen promotore gehienek ez zutela hizkuntzalaritza-ezagutza handirik eta, nasa yuwez bazekiten ere, hizkuntzaren egitura eta ezaugarriak ulertzeko eta azaltzeko gaitasunik ez zutela. Era berean, ohartu ginen gure ezagutza-paradigmak ezberdinak zirela. Horretaz guztiaz ohartzeak asko lagundu zigun erabakitzen nolako enfoke didaktikoa eta nolako formakuntza hautatu behar genituen.

Gainera, baziren beste zenbait alderdi oso kontuan hartzekoak. Alde batetik, nasa yuwaren corpora ez zegoen hainbat arlotara egokituta. Hizkuntzak bereak izan ez dituen bizitzaren arlo guztietarako, terminologia eta testugintza gabezia nabaria zen. Baina, gainera, hizkuntzak ez du tradizio idatzirik eta, azken hamarkadetan ate hori ere zabaldu duten arren, gutxi dira oraindik nasa yuwez idazteko gai diren hiztunak, eta ez dago irakurtzeko ohitura handirik.

Egoera ezagutu ondoren, galdera klabea hauxe zen: zer eta zelan egin behar dugu? Eraginkorrak izate aldera, zein metodologiari jarraitu behar diogu helduen eskoletan urrats pedagogiko eraginkorrak emateko? Hurrengo urratsa, beraz, ikuspegi metodologiko egokia aukeratzea zen.

Ikuspegi metodologikoaren aukeraketak eragina izango du ikaskuntza-prozesuaren galdera guztietan: Zertarako ikasi? Zer ikasi? Nola ikasi? Nola neurtu ikasitakoa? Modu integralean planteatzea funtsezkoa da koherentzia lortu ahal izateko.

— Zertarako ikasi eta zer ikasi?

Nasek argi zuten helduen eskolen helburua dela ikasleak kalean, lanean, etxean, merkatuan... nasa yuwez aritzea. Era berean, idatzizko produkzioari bultzada indartsu bat emateko moduko masa kritikoa sortzea ere badago eskolen helburuen artean. Hori guztia, nasen identitatean sakondu eta nasa izatearen harrotasuna sustatzeaz batera.

Hizkuntza irakasteko, edukiak identifikatu eta zehaztu egin behar dira. Horiek formulatzerakoan ere, kontuan izan behar dira ikasleen zein irakasleen ezaugarriak, denentzat ere irudikagarriak izan daitezzen.

— Nola irakatsi?

Ondoren, irakasgai bilakatuko diren eduki eta gaitasunak *lantzeko metodologia* aukeratu behar da.

— Zer eta nola ebaluatu?

Azkenik, aurrerapausoak neurtzeko moduak ere zehaztu behar dira ikas-prozesuan zehar. Hala ere, gure ibilbide honetan ez dugu gehiegi sakondu ebaluazioaren alderdian.

Euskal irakasleok metodologia komunikatiboaren aldekoak ginen. Gure esperientziaren arabera, ikasleek erabiliz ikasten dute hizkuntza erabiltzen, betiere helburu komunikatibo batzuei erantzuteko. Planteamendu hori bat zetorren nasen helburuekin: nasa yuwez komunikatzea. Baina gainera, ikuspegi komunikatiboak abantaila handia zuen nasen testuingururako: ikas-komunitateko kideek ezagutza linguistiko eta kontzientzia metalingusitiko urriak dituzten kasuetan, egoera komunikatiboak eta gertaera komunikatiboak erraz identifika ditzakete (familia aurkeztea argazki baten bidez, merkatuan erosketa egitea...); ondorioz, oinarri sendoa eskaintzen ziguten ikasketa programa bat egituratzen hasteko, eta aurrerago unitate didaktiko koherenteak sortzeko, 4. atalean ikusiko dugun bezala. Egoera komunikatiboak oinarritzat hartu genituen, eta horiek aztertuz promotoreak trebatu egin ziren beharrezkoak izango diren hizkuntza-edukiak identifikatzen, hau da, irakasgaiak identifikatzen. Horrela, erabakiak hartuz erabakiak hartzen trebatzeko formakuntza-eredua sortu genuen, eta horren ondorioz, lehen mailarako programa eta horretarako material didaktikoak sortu genituen. Formakuntza-eredu hori ez geneukan aurreikusita, guztion artean sortuz joan ginen, bidea jorratuz, ilusioz eta sormenez.

Egoera eta hizketa-gertaera komunikatiboak ardatz, Atazetan Oinarritutako Ikaskuntzaren planteamendua (Nunan, 2004) egokiena zela ikusi genuen. Willisek (1996: 85) horrela definitu zuen ataza:

Ataza bat helburu bati begira burutzen den jarduera da; bertan, ikasleek hizkuntza erabili behar dute, emaitza erreal bat lortzeko; hizkuntza horretan dakiten guztiaz baliatu ahal dira ezarritako «arazoa» konpontzeko: jokia egiteko, esperientzia kontatzeko, etab...

Ikasleek egoera jakinetan jardun beharko dute, eta egoera horiek aztertuta eta ulertuta, zenbait arazo konpontzeko edo zenbait eginkizun betetzeko, hizkuntza erabili beharko dute.

Nunanek (2004) dioen moduan, atazetan oinarritutako ikasketak curriculumean zein metodologian eragiten du. Jarraian, curriculum-diseinuan jarraitu genuen prozedura deskribatuko dugu.

3. Helduek nasa yuwe ikasteko oinarrizko programa

Atazetan oinarritutako metodologiaren aldeko apustua egiteak ikaske-ta-plana modu jakin batean antolatzea eskatzen du. Unitateak ataza komunikatiboka antolatu behar dira, hau da, planteatutako egoeretan gauzatu beharreko emaitza komunikatibo bat unitate bakoitzeko, ekintza-gertaera bat. Ondoren, unitateak egituraketa didaktiko baten bidez osatzen dira, sekuentzia koherentea osatuta.

Unitate horiek diseinatzeko, arlo pedagogikoan aritzen ziren promotoreekin Europako Erreferentzi Marko Bateratuaren (Europako Kontseilua 2005) eta HABEren Curriculumeko (HABE 2015) komunikazio-gaitasunaren deskriptoreak hartu genituen eta euren ezaugarri kulturalak txertatuta interpretatu; ondoren, horiek nasentzat ohikoak diren egoera komunikatiboetan kokatu genituen, eta, azkenik, ikasleek burutu beharreko ataza komunikatiboak irudikatu. Horrela, programaren unitateak sortzen joan ginen. Era berean, ikas-prozesu osoaren bilakaera elkarrekin aztertu genuen, promotoreak kontura zitezen nola aldatzen diren egoerak ikaske-ta-prozesuan aurrera egin ahala. Konplexuagoak bilakatzen dira, eta neurri berean joaten dira ekintzak gero eta konplexuagoak bilakatzen. Lanketa hau egiteaz batera, promotoreak hizkuntza modu komunikatiboan ikusten eta lantzen hasi ziren, eta horretan trebatuz joan dira urterik urte.

Honakoak dira lehenengo mailako unitateak. Unitate bakoitzaren amaieran ikasleak burutu beharko duen emaitza komunikatiboa, azken ataza, zehazten da:

1. TAULA

Nasa yuwe ikas-irakasteko unitate didaktikoak eta azken produktoa

Unitatea	Azken ataza
1. Pertsona berriak ezagutzen	CRICeko kongresuan izena eman (rol-jokoa)
2. Ohiko harremanak	Klasekideei familia aurkeztu argazki bat erabiliz
3. Nasa lurraldea	Nasen lurraldeko leku kuttuna deskribatu (ahozko aurkezpena)
4. Nasen kosmobisioko pertsonaiak	Nasen kosmobisioko pertsonaiak deskribatu (ahoz eta liburuxka batean)
5. Etxea	Etxe bat alokatu (rol-jokoa)
6. Gure herria	Norberaren herria deskribatu
7. Erosketak	Erosketak merkatuan (benetan edo rol-jokoa)
8. Ortua (TUL)	Landare-katalogo bat osatu (zer da, zertarako erabiltzen da, nola landu)
9. Ekitaldia antolatu	Ekitaldi bat antolatu eta komunitateari horren berri eman
10. Errituala	Harmonizazio-erritual batean parte hartu

Unitateen izen batzuek lotura zuzena dute burutu beharreko ekintzarekin, eta ekintza moduan daude izendatuta, baina beste batzuetan «gai» bat dute izentzat. Kasu horietan, gaia toki sozial moduan ulertu behar da, hau da, gauzak gertatzen direneko esparru moduan.

Hurrengo urratsa ataza gauzatu ahal izateko ikasleek zer beharko duten zehaztea izan zen.

3.1. *Gertaera komunikatibotik funtzio komunikatiboetara*

Ataza komunikatibo bakoitzak ezagutza linguistikoak eta trebetasun batzuk eskatzen ditu. Horiek antzemateko, gertaera komunikatiboetan zer gertatu ohi den aztertu genuen eta eurek errealitate horiek euren komunitatean eta nasa yuwez nola gertatuko lirartekeen irudikatu zuten. Euskaldunok ere ilustratu genuen, gurean nola egingo genukeen, konparazioak eginez aldeak ikusteko. Garrantzitsua zen ariketa hori nasek eurek egitea, euren berezitasun kulturalen arabera, eta egoerak eta atazak euren kulturaren gertatuko lirartekeen moduan irudikatzea; izan ere, gako kulturalak ezberdinak izan ahal dira eta, batez ere euskal testuinguruan gertatzen diren egoerak deskribatzea ekidin nahi genuen.

Lehenengo mailan oso garrantzitsua da ahozkotasuna lantzea eta ikaslearen hizkuntzarekiko harremana ahozkoan oinarrituta egotea, baina are gehiago aurretik deskribatu dugun nasen testuinguruan, non nasa yuwe idatziaren presentzia oso urria den. Horregatik, ahozko hizkuntzak —eta ahozko elkarreraginak bereziki— protagonismo handia hartu zuen programaren garapenean.

Gertaera komunikatiboa deskribatzeko, bi estrategia jorratu genituen: batetik, kide nasei eskatzen genien egoera irudikatu eta zer gertatuko zen zehaztea, guk arbelean apuntatzen genituen bitartean. Bigarren estrategia antzerkiak egitean zetzan. Egoera bera antzeztea eskatzen genien. Ondoren, antzerki hartan gertatutakoa adierazi behar zuten, eurek behatzaile-rola hartuta. Ariketa hori batez ere transakziozko elkarreraginetarako izan zen baliagarria, non gizarteak finkatutako gidoi edo eskema bati jarraitzen zaion.

Izan ere, testuingurua eta testu-egituraren harremana ikertu zuenean, Hasan (Halliday & Hasan, 1985) konturatu zen interakzioan ere gizarteak finkatutako generoak daudela. «Service encounter» generoa bezalako testuetan partaideek gidoi edo eskema bat konpartitzen dute, non elementu batzuk derrigorrezkoak diren, eta beste batzuk hautazkoak. Adibide moduan, ikus dezagun zer gertatzen den «Fruta erostea» interakzioan, nasek eurek deskribatu zuten moduan:

Bezeroa	Saltzailea
Agurtu	Agurtu
Galdetu ea x daukan	Ezezko ala baiezko erantzuna
Galdetu zenbat balio duen X-k	Prezioa eman
Zerbait eskatu (produktua + kantitatea)	(Produktua eman) Galdetu besterik nahi duen
[Sekuentzia nahi beste aldiz errepikatzen da]	[...]
Galdetu zenbat den guztia	Azken prezioa eman
Eskerrak emateko eta agurtzeko formulak	Eskerrak emateko eta agurtzeko formulak

Unitate gehienetako azken ataza ahozkoa zenez, azterketarako Searle-ren (1967) *hizketa-ekintza* kontzeptua baliatu genuen, eta Threshold Level / Atalase mailan deskribatu zirenetik bigarren hezkuntzaren didaktikan ohikoak diren *funtzio komunikatiboak* (Ek & Trim, 1990), esate baterako: agurtu, informazioa eskatu eta eman, poza adierazi, aholkua eskatu eta eman, espazioan kokatu, eta abar. Funtzio komunikatiboak nasek antzeman ahal zituzten ekintza komunikatiboak dira eta, ondorioz, analisirako erraz irudikatzen diren baliagarriak ziren. Behean ikusiko dugunez, unitate linguistikoak aztertzeko bitarteko moduan erabili genituen funtzioak.

Komunikazio-egoeratik beretik abiatuta, egoerak aztertzen trebatzeaz gain, kide nasak komunikazioaren funtzionamenduaren inguruko kontzientzia hartuz joan ziren. Era berean, horrela lan egiteak aukera eman zigun oinarrikoagoak eta konplexuagoak diren edukien inguruko hausnarketa egiteko. Deskribatzen zituzten egoerak, hasiera batean, hizkuntza ikasteko lehen urratsetarako konplexuegiak ziren. Baina elkarrekin hausnartuta, zehaztuz joan ginen zer litzatekeen oinarrikoa maila horretarako, hau da, zer litzatekeen komunikatiboki bizirauteko gutxienekoa. Oinarrikoa izanagatik, ataza egoera oso baten errepresentazioa litzateke, hau da, ikasleak gai izango dira, ataza hau landutakoan, denda batera joan eta fruta nasa yuwez erosteko. Hausnarketa-une horiek oso garrantzitsuak izan dira irakasleen formakuntzarako, gai izan baitira ikas-prozesua nola mailakatu ulertzeko, bereizteko zer den erraza eta oinarrikoa eta zer den zailagoa edo konplexuagoa.

Antzeko lana egin genuen lexikoarekin ere: hasiera batean arlo jakin baten inguruan proposatzen zituzten hitz zerrendak oso luzeak ziren (adibidez frutak). Laster konturatu ziren aldi berean 10 hitz berri baino gehiago sartzea gehiegi izan daitekeela.

Aipatu beharra dago, hasieran arazo moduan ikusi genuela guk nasa yuwe hizkuntza ez ezagutzea, baina aurrerago konturatu gara hori abantaila handia izan dela, kide nasen esku utzi behar izan baititugu egoera guztien irudikapena eta azterketa linguistikoa. Sarritan, euren intuizioa piztu eta irudikapen-lanean laguntzeko, euskaraz edo gaztelaniaz nola egingo genukeen adierazi izan dugu, eta horrek asko lagundu die euri nasa yuwezko formak azaleratzen. Era berean, hausnarketa metalinguistikoa sustatzeko bide egokia izan da, eurek aztertu behar izan baitute euren hizkuntza eta gure gidaritza kanpotik baino ezin izan zaie heldu. Euren hizkuntzaren funtzionamenduaz jabetuz joan dira, azterketa errealak eginda. Zentzu horretan, irakasleen kontzientzia metalinguistikoa nabarmen hazi dela esan dezakegu.

3.2. *Funtzio komunikatiboetatik eduki linguistikoetara*

Deskribatzen ari garen prozesuan, zalantzarik gabe, erakutsi beharreko unitate linguistikoetaraino heldu beharra dago (egitura gramatikalak, hiztegia, fonemen ahoskera...). Urrats hori zailena izango zela aurreikusten genuen; izan ere, esan dugun bezala, gure kideek ez zuten formakuntza berezirik hizkuntzalaritzan, eta irakasle euskaldunok ez genuen nasa yuwea behar beste ezagutzen. Eduki linguistikoen mailara heltzeko, gure lehen galdera honakoa izan zen: nola esaten duzue? Hau da, zer esaten duzue egoera honetan? Hortik abiatuta, oinarrizko egitura bilatu eta zer aldatzen den identifikatzen saiatu ginen, euskarazko eta gaztelaniazko adibideak erabiliz kontrasterako. Batzuetan lagungarria zitzaien ezagutzen duten hizkuntzarekin alderatzea, baina askotan euskarazko ereduak ere oso baliagarriak izan zitzaizkien nasa yuwezko ereduak identifikatzeko. Adibidez, gure izena emanez burua aurkezteko, euskaraz *Ane naiz*, edo *Arkaitz naiz* esango genuke. Zer aldatzen da eta zer da berdina bi kasuetan? Hortik argi ondorioztatu ahal izan zuten «izena + *naiz*» egitura dela euskaraz erabiltzen duguna. Konstatatu ahal izan zuten aditza ez dela aldatzen pertsona emakumezkoa zein gizona izanik. «Eta nasa yuwez nola egiten da?» Nasa yuwez aditza bera ez da aldatzen, baina bai izenordea, generoaren arabera: *Adx Arkaitz yaaseth*, *U'ka Ane yaaseth*. Beraz, honako oinarrizko egitura apuntatu genuen: «*adx/u'ka* + izena + *yaaseth*».

Lan honekin eta maila honetan joan ginen irakatsi beharreko unitate linguistikoak zehazten, eta bide horretan, irakasleen kontzientzia metalinguistikoa garatzen joan zen. Gramatikari lotutako terminologia saihesten saiatu ginen, baina gutxieneko metamintzaira bai erabili izan dugu, euren beharrei erantzuteko beharrezkoa izan den heinean. Baina beharizanen arabera bestelako termino batzuk joan dira agertzen. Esaldi prototipikoak «(prefabricated) chunks» edo «pusketa prefabrikatu» (Thornbury, 2005

[2015: 46]) moduan ikasten ziren neurri handi batean, haien barne-antolaketa minimoki aztertuta. Estrategia hori oso baliagarria izan zaigu lehen urrats honetarako, nahiz eta jakin badakigun berraztertu beharko dugula mailetan gora egin ahala. Irakasle eta materialgileen kontzientzia metalinguistikoa garatzen jarraitzea funtsezkoa izango da.

Era berean, irakasleak eta arduradun pedagogikoak tresna didaktikoak erabili eta sortu ahala trebatuz joan dira. Programa biltzen duten taulak euskal irakasleok sortu genituen lehen maila honetan. Helburua izan zen talde eragileko kideek ondo ulertzea edukiak biltzeko modu hau eta interpretatzeko gai izatea. Une honetan prestatzen ari garen hurrengo urratsetarako materialetan (A2rako prestaketa-lanetan), nasak eurak ari dira lan hori egiten.

Deskribatutako prozesuaren programa jasota nola geratu den ulertzeko, ikusi eranskinean dagoen taula. Bertan jasota dago «Nasa lurraldea» 3. unitateko programaren zati bat. Taulak lurraldea deskribatzeko prozesuan erabiltzen diren funtzio komunikatiboen azterketa biltzen du. Lurraldeko tokirik gogokoena deskribatzeko, tokia kokatu egin behar da, nolakoa den eta nolakoa ez den esanez deskribatu, zer duen eta zer ez duen azaldu, nolako eguraldia izaten den aipatu... betiere alderdi positiboak azpimarratuta, ikasleak horregatik aukeratu baitu «leku kuttun» moduan.

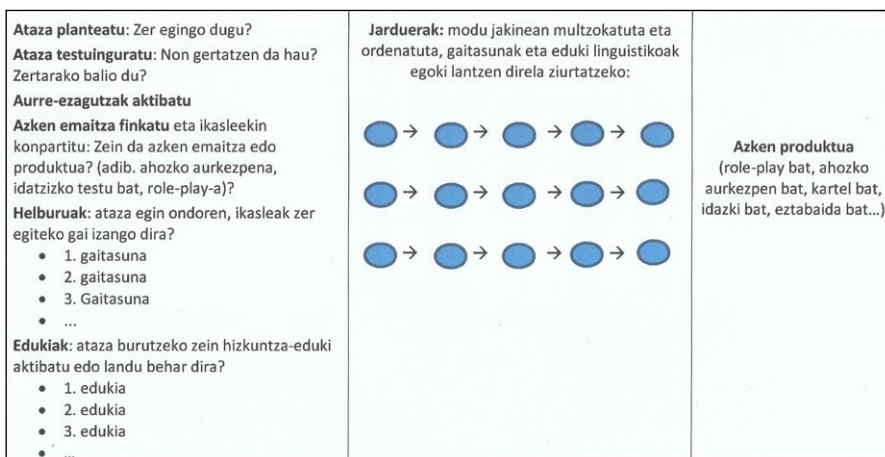
4. Ataza pedagogikoa sekuentzia bilakatuta

Unitateak aukeratuta, eta bakoitzean gertatzen ziren funtzio komunikatiboak zehaztuta, ikasleek unitate bakoitzeko azken ataza burutu ahal izateko, ibilbide pedagogiko bat irudikatu eta egituratu beharra zegoen, ikasleari beharko dituen hizkuntza-eduki eta gaitasunak eskuratzen laguntzeko. Sekuentzia didaktiko hori modu esanguratsuan adierazteko, *hizkuntza-proiektu* nozioaz baliatu ginen. Planteamendu hori egileok ondo ezagutzen ditugun bi proposamen didaktiko hauetan dago: Bronckarten (2004) planteamendu sozio-diskurtsiboaren markoan oinarrituta dagoen Geneveko Sekuentzia didaktikoan (Dolz & Schneuwly, 1998; Larringan & Idiazabal, 2012), eta bigarren hizkuntzaren didaktikan indarra hartzen ari den Atazetan Oinarritutako metodologian (Europako Kontseilua 2005: 181-90; Nunan, 2004, Willis, 1996). Bien oinarriak kontuan hartu genituen unitate didaktikoak diseinatzeke.

Ataza hitza adiera ezberdinekin erabili ohi da. Alde batetik, jarduera komunikatiboa bera adierazteko erabiltzen da eta, bestetik, ondo egituratutako sekuentzia didaktikoa izendatzeko ere bai. Azken esanahi horrek ematen zigun guri marko egokia beharrezanezi modu orokorrean eran-

tzuteko, «ataza pedagogiko» bezala ikusita (Nunan, 2004; Staire, 2009). Sekuentzia horretan, ikasleak hasieratik jakin behar du zein den burutu beharko duen azken emaitza komunikatiboa —«azken ataza» deiturikoa—, ahoz zein idatziz; erronka moduan aurkeztuko zaio. Ondoren, ibilbide pedagogiko bat diseinatu behar da, ikasleari azken emaitza burutzeko beharko dituen tresnak eskura jartzeko, 1. irudian ilustratzen den moduan. Sekuentzia horretako ekintza didaktiko guztiak, burutu beharreko azken emaitza ardatz hartuta diseinatu behar dira. Azkenik, ikasleek azken ataza burutuko dute, bai egoera errealetan, bai gela barruan antolatutako rol-joko edo antzeko ariketen bidez.

Zentzu horretan, horrela antolatutako *ataza pedagogiko* batek baliagarritasun metodologiko handia dauka, bizitza errealeko egoerei eta ikasleen beharrian komunikatiboei erabat lotuta dagoelako. Ikasleak beharrian horiei erantzuteko baliabideak jasotzea bilatuko da ataza bakoitzean. Horretarako ikasleak helburu-hizkuntzako edukiak ulertu, erabili, egokitu... beharko ditu. Arreta betiere esanahian egongo da, eta ez horrenbeste formen ezaugarrietan.



I. IRUDIA

Atazaren sekuentzia didaktikoa

Proposatutako ibilbide didaktikoa eraginkorra izan dadin, ariketak eduki edo abilezia baten inguruan multzokatuta egon behar dira. Eduki hori modu intentsiboan landuko da, Genevako sekuentzia didaktikoko tailerretan egiten den bezala, eta Atazetan Oinarritutako planteamenduen

«ekintza erraztaileekin» (Staire, 2009; gure itzulpena) gertatzen den bezala. Ariketa multzo horietako bakoitzak ikasgai den hori modu esanguratsu eta logikoan eskuratzea ahalbidetu behar dio ikasleari, eta modu egokian laguntzeko, ariketen ordenak garrantzi berezia du.

Egileok aspalditik ezagutzen genuen Scott Thornburyren (2005 [2015]) eredu egoki ikusi genuen. Alde batetik, ahozko elkarreraginarari bideratuta zegoelako, eta bestetik, ordena logikoa proposatzen delako ikasleari edukiak eskuratzen laguntzeko. Thornburyren ereduak hiru aldi bereizten ditu edozein ahozko abilezia edo eduki ikasteko prozesuan: *Ohartaraztea*, *Bereganatzea* eta *Autonomia*:

- *Ohartarazte* aldiko ariketek (Thornbury, 2005 [2015], 4. kapitulu) ikasleari ahalbidetuko diote eskuratu beharko duen hizkuntza ezagutzaz konturatzea (egitura gramatikalak, hiztegia, esamoldeak, ahozkotasunaren ezaugarriak...). Aldi honetan, ikasleari aurrezagutzak aktibatu eta atazaren egoeran kokatzen laguntzen zaio. Gainera, beharrezkoak diren eduki berri batzuk ere ikasten ditu. Aldi honen amaieran, ikasleek badakite zeintzuk diren erabili beharko dituzten hizkuntza-edukiak eta -abileziak, baina oraindik ez dira gai bat-batean modu autonomoan erabiltzeko; hori trebatu egin beharra dago, eta hurrengo aldietan egingo dute.
- Bigarren aldia *Bereganatzea* da (Thornbury, 2005 [2015], 5. kapitulu). Aldi honetako ariketen helburua da ikasleak eduki horiek «automatizatzea» ahozko ekoizpenean. Praktika gidatuen bitartez ikaslea trebatu egingo da, hasieran ariketa kontrolatuen bidez, baina kontrol hori apurka-apurka berari emanaz. Horrek, gerora, erraztu egingo dio ikasgai den hori modu naturalean eta bat-batean eskuratzeko eta, ondorioz, bere ahozko errepertorioan sartzea. Thornburyk azpimarratzen duen moduan, ez da hainbeste praktika kontrolatua, baizik eta «kontrol praktikatua».
- Baina helburua da proposatutako egoera komunikatiboan modu autonomoan jardun ahal izatea. Hirugarren aldiko ariketek, *Autonomia* aldikoek (Thornbury, 2005 [2015], 6. kapitulu), jasotako ezagutza guztiak aldi berean erabiltzera bultzatzen dute ikaslea. Simulazioak, rol-jokoak, aurkezpenak... horiek guztiak ikaslea azken atazerako prestatzen dute.

Adibide bat emateko, har dezagun 3. atalean ikusi dugun 3. unitatea «Territorio nasa / Nasa lurraldea». Ikasleek euren lekurik kuttunena deskribatzeko, lehenengo edukia kokapen fisikoa adieraztean datza. Leku jakin bat lurralde barruan non dagoen kokatuta adierazi behar dute. Elementu hori erabiliko dugu hiru alditako sekuentzia ilustratzeko. Lehe-

nengo aldiko ariketek kokapen fisikoa adierazteko galdera-erantzun egiturak irakasteko diseinatu dira (*-X mteek nensxu? / Non dago X? -X-te nensxu / X-n dago*). Lehenengoz irakasle-ikasle arteko interakzioaren bidez, eta mapa baten laguntzarekin, ikasleak egitura horrekin, bai eta nasa yuwezko leku izenekin ere, familiarizatuko dira. Gero arbelean eta euren koadernoetan hainbat ariketa egingo dituzte (adib., hutsuneak bete, bi elementu lotu eta esaldia egin), non egitura finkatuko duten. Egitura ulertu eta ikasi dutenean, 2. aldira pasatzen da, ahoz praktikatzeko, bikoteka, talde txikietan zein handian eta jolasen eta interakzioen bidez. Errepikapena garrantzitsua da, baina modu dibertigarrian egin behar da, betiere funtzioarekin eta esanahiarekin lotuta. Ahoskera eta intonazioa ere landu eta praktikatu egiten dira aldi honetan. Jarduerak gero eta autonomoagoak izango dira, amaieran euren kabuz eta bat-batean hainbat lekuri buruz galdetu eta kokapena eman ahal izan arte, 3. aldiak, Autonomia, eskatzen duen moduan.

5. Esperientziaren balorazioa eta etorkizunari begirako hurrengo urratsak

Artikulu honetan nagusiki hartutako erabakietan eta ikuspegi didaktikoaren inguruko prozesuan zentratu gara, eta erabaki horiek testuinguru kulturalera egokitu egin behar direla azpimarratu dugu. Landu gabe geratu zaizkigu prozesu oso honi lotutako beste alderdi batzuk, hala nola ikus-entzunezko materialen sorkuntza, hizkuntza idatzia sartzeko prozesua edo irakasleen prestakuntza.

Liburu hau argitara irten baino hil gutxi lehenago zazpi urte lehenago ereindako haziak lehen fruitua eman du: nasa yuwe ikasteko metodoaren lehen hamar unitateak biltzen dituen liburua. Argitaratu diren liburuak dohan banatuko zaizkie helduen eskoletan matrikulatutako ikasleei.

Material hau argitara irten izanak ikuspegi didaktiko edo akademikoaz gaindiko hausnarketa merezi du. Harro egoteko arrazoiak dituzte honetan jardun duten promotoreek; harro sentituko dira, era beran, ikasle erabiltzaileak eta, zer esanik ez, gu. Emaizta esfortzu handi askoren ondorioa da, ehuntze-prozesua, eta denetarik izan du: formakuntza, sormena, hausnarketa eta elkarlana.

Euskaldunok eta nasek talde moduan lan egin dugu. Guk gure eskarmentua eta ezagutzak jarri ditugu, baina lankide berriekin, hain testuinguru ezberdinean aritzeak, gure erosotasun-gunetik irteera behartu gaitu. Ibilbide honetan gure ziurtasun akademikoak zalantzan jarri ditugu, egokitu egin gara, beste gako batzuk kontuan hartu behar direla ikasi dugu... *Desikasi* egin dugu berriz ikasi ahal izateko eta lehen ikusten ez genuena

ikusi ahal izateko. Hasieran esan dugun bezala, honakoa Garabidek eta Munduko Hizkuntzen Ondarearen UNESCO Katedrak bultzatzen duten kooperazio-ereduaren adibide garbia da, ideiak eta esperientziak trukatu eta sareak sortzean oinarritutakoa.



2. IRUDIA

Helduen eskoletako metodoa biltzen duen liburuaren azala eta barruko orri bat

Erreferentziak

- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Corrales, M.E. & Perdomo, A. (2007). Nasa yuwea: Kolonbiako nasa he-
rriaren hizkuntzak. In B. Uranga, A. Barreña, I. Idiazabal, E. Amorrortu,
A. Ortega & E. Izagirre (arg.), *Amerikako hizkuntza aniztasuna. Mexiko-
tik Hego Konoraino* (37.-38. or.). Bilbo: Erein.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- Ek, J.A. van & Trim. J.L.M. (1990). *Threshold Level 1990*. Council of Europe Press.

- Europako Kontseilua (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Marko Bateratua*. Donostia: HABE.
- Garabide Elkarte (2020). Gure lana. In: <https://www.garabide.eus/helbide-tik/berreskuratua> (2020/03/25ean azkenengoz ikusia).
- HABE (2015). *Euskalduntzerako Oinarrizko Curriculumua*. Donostia: HABE.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Landaburu, J. (2007). Kolonbian egun hitz egiten diren hizkuntzak. In B. Uranga, A. Barreña, I. Idiazabal, E. Amorrortu, A. Ortega & E. Izagirre (arg.), *Amerikako hizkuntza aniztasuna. Mexikotik Hego Konoraino* (35.-37. or.). Bilbo: Erein.
- Larringan, L.M. & Idiazabal, I. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria*, 18, 13-44.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press. [Liburu honen aurreko bertsioa euskaraz dago: *Atazetan Oinarritutako Ikaskuntza (AOI)*. HABE (1996)].
- Searle, J.R. (1967). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Staire, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas. De la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson. [Euskaratua: *Nola irakatsi berba egiten?* Donostia: HABE (2015)].
- Willis, J. (1996). Praktikatzan duguna predikatuz Irakasten duguna irakatsiz: Atazetan Oinarritutako Ikaskuntza, APPren alternatiba bat. *Hizpide*, 37, 82-89.

Eranskina

3. UNITATEA - NASA LURRALDEA: PROGRAMA

Azken ataza: Nire toki gogokoaren deskribapen laburra

Ataza komunikatiboa	Funtzio Komunikatiboa	Eduki linguistikoak	Adibideak	Hiztegia	
I. mapa baten laguntzaz, arbasoen lurra kokatu eta lurralde bakoitza nolakoa den esan.	Galdetu non dagoen + Kokapena adierazi	Galdera: -Xxx mteek nenxu Non dago xxx?) - Xxx-te nenxu' (X + kokapena dago) Xxx yyyy jxu'j/ ütxa üsa (xxxx yyyy tik urrun/hurbil dago) Xxx yyy thakwek/ tasxuh üsa/nenxu' (Xxx goian dago / yyren azpian) Xxx Yyy txi' Zzz pxähte üsa (Xxx Yyy eta Zzz artean dago)) Xxx Yyy wejxa dxi'j / nuusdxi'j/ sek kahnxi/ sek khenxi ju'gu üsa (Xxx yyren hegoaldean dago)	Am Yu' mdeek nenxu' Kwet yu' maa ju'gu nenxu' Kwetyu' tunxivxu kiwete üsa Yu' çxihme çxavxivnxi jxu'j üsa Çxifx Yu' txiwe çxhab utxa üsa Çxifx Yu' txiwe çxhab thakhwek nenxu' Toez klutu txi' fcutü cxxhab pxähte üsa Tunxivxu, Txikli ksxa'w sek kahnxi ju'gu üsa	Galdetzailleak Maadxi'j Mteek Maa Tokiak Tunxivxu Ju'g Yu' Spay Vxiç Uze Yu' Kwe't Yu' Pëtç Kiwe Us Yu' Txitx Kiwe Am Yu' Sxi Yu' Sxulxita Ulyu'k	Vxite Kiwe Baç Ukwe Payan Zxiiki Uswal Çxhab Aditz laguntzailleak Jxu' Utxa Tasxuh Thakwhwe Ju'gu aditzak Nenxuya Vxaya Sustantivo Çxhab
		Galdera: xxx ma'wn (¿Nolakoa da xxxx?) Xxx + (adjektiboa)-k (X + adjektiboa da) Xxx + adjektiboa + me' (X ez da + adj-)	Sek Çxhab ma'wn U'k cxxhab walak Naa kiwe sena zxiçxkwek Sek Çxhab wala me'	Nolakoa den esateko hitzak: Wala Zxiçxkwe Ukwe Le'çxkwe Ühdx Fxize Açxa Wehçxa fxize	
		Galdera: xxxx-te txajx üsn (¿zer dago xxx-en?) xxxx txajx ji'pn (¿zer dauka xxxx-ek?) xxxx (zerbait) ji'pna (¿xxx zerbait dauka=?) xxx-te üsa (xxxx-n yyyyy dago.) xxx-te ji'pha (Xxxxxek dauka.....)	Txâa kiwesu txa'jx üsn Uswal kiwe txajxn ji'pna Am Yu' yu' wala ji'pna Tunxivu e'sxavx ji'pha Spaynxi vxiç kiwete yu' iç ji'pme' Çxifxyu kiwete yu'wala ji'pha Tunxivxu kiwesu yu'kh wala üsa	Ïkh Wala We'pe Yukh Wala Yu' Wala Ki'na Kafx	

Euskara oinarri eta elebitasuna helburu. Hori da, hain zuzen, liburu honetan biltzen diren lanen abiapuntua eta xedea: euskara eleaniztasunaren erdigunean jartzea. Eleaniztasuna euskal gizarteko errealitate bihurtu da eta termino arrunt bilakatu zaigu azken urteotan. Besterik da eleaniztasun hori nola irudikatzen den, hizkuntzen arteko indar desorekak kontuan hartzen diren eta zein helbururekin sustatzen den.

Izan ere, garai batean hiztun “on” bakartzat jotzen zen hiztun elebakarra. Baina euskara hizkuntza gutxitua aintzat hartzen zuen elebitasunaren ikerketek aurreiritzi horiek gaingitzen lagundu zuten. Egun, eszenatoki berria den eleaniztasunak erronka berriak ekarri ditu, baina hein batean zaharrak agerrarazi ere bai. Horregatik, egin den ibilbidea gogoratzea ariketa beharrezko bezain baliagarria zaigu eleaniztasuna ulertzerakoan eta kudeatzerakoan irizpide eta helburu egokiak finka daitezen.

Liburu hau ikerketa askoren lagin bilduma da, modu batera edo bestera Itziar Idiazabalen ibilbide akademiko eta ikertzaile luzean gurutzatutako adituek egina. Irakurleak, 70-80ko hamarkadan Euskal Herrian psikolinguistikako lanekin elebitasuna ikertzeari nolatan ekin zitzaion ezagutzeko aukera izango du, Hamburgeko J. Meiselekiko lankidetzan. Handik laster nola jarraitu zioten didaktika arloko ikerketek, eta gerora, hizkuntza-aniztasuna eta bereziki hizkuntza gutxituen biziberritze-gurariak bultzatuta, soziolinguistikaren eremuari erreparatzeko beharra nola etorri zen. Edozein izan delarik iker-arloa, hizkuntza gutxituetan ardaztutako irizpideak eta etengabeko ikerketa izan dira iparrorratza hemen partekatutako bidean.

Ibilbide hori irudikatzen duten hamalau lan lau ataletan bildu dira: eleaniztunen jabekuntza-prozesua, euskara ardatz duen hizkuntzen ingeniari-tza didaktikoa, irakasleen prestakuntza eta hizkuntza-kooperazioa.

Eszenatoki hau eraikitzen lagundu duten Jean-Paul Bronckarten eta Joaquim Dolzen parte hartzea aipatzekoa da bilduma honetan. Horiekin batera, UPV/EHUko ELEBILAB ikertaldean eta Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedran partaide diren edo izan diren ikertzaileen lanak aurkituko ditu irakurleak ikerketa lorpenen erakusgarri, UEUrekiko lankidetzan.

IKERTUZ



Ikerketa lanak
Trabajos de investigación

ISBN: 978-84-1319-342-7



9 788413 193427