

aurkibidea

<i>Zenbaki bonetan</i>	3
Elebitasunaren auzia ikastoletan	
TORREALDAI, J. M.: Ikastola Euskal/Erdal Herrian	6
LASA, M.: Ikastolen politika linguistikoaren analisi kritikoa	22
GARMENDIA, M. K.: Elebitasunaz ohar pare bat	35
ROTAETXE, K.: Irakaskuntzaren sistema eta euskararen irakaskuntza ...	43
BAXOK, E.: Euskararen ikaskuntza eta motibazioa	56
GARMENDIA, M. K.: Elebitasuna eta interferentziak	65
OIHARTZABAL, L. — KALFER, A.: Euskararen irakaskuntza Araban	74
ASKOREN ARTEAN: Ikastolaz ikastola	86
ASKOREN ARTEAN: Ikastolako elebitasunaz mahai-ingurua	120
GARMENDIA, M. K.: Bibliografia	135
Orain eta Hemen	
Don Beïdur Errege — Nafarroaren eboluzioa — Errioxa Errioxa da — Demokrazia babestu eta babestu — Don Rodrigoren konplexua — Ar- teder-81 — Euskal saioaren heriotza	141
Gaiak	
AMURIZA, X.: Iparragirre bertsolari	149
Hainbat aburu	
GARATE, J.: Ekonomiaren hastapenak	159
A. OTAEGI, J.: Diktablanda gogor baten birjaiotza	173
Liburuak	
KORTAZAR, J.: J. A. Irigarairen «Kondairaren ihauterian»	181
Kultur bideetan	
SALABURU, P.: Mccawley eta Jackendoffekin elkarrizketa	191
Oharrak	

© **JAKIN**

JAKINeko idazlanetaz
inon baliatzerakoan
aipa bedi, mesedez, iturria.

JAKIN

aldizkari irekia da eta
ez dator nahitaez
idazleen eritziekin bat.

Zuzendaritza:

joan mari torrealdei
l. a. bilbao (kazetaria)

Idazkaritza eta administrazioa:

Ategorrieta hiribidea, 23 1. esk.
Donostia - 13. Tel. (943) 27 17 13

1981rako prezioak:

barruan kanpoan
ale arrunta 350 pta. 375 pta. (25 FF)
ale bikoitza 500 pta. 600 pta. (35 FF)
harpidetza 1.100 pta. 1.200 pta. (80 FF)

Jabegoa: Anaidia. Arantzazu. **Lege-gordailua:** S.S. 25/1977.

Inprimategia: Izarra. Usurbil

ZENBAKI HONETAN

Arabari eskainitako zenbaki bikoitzaren ondoren, hona urteko bigarren zenbaki bikoitza. Hemeretzigarren eta hogeigarren zenbakiak osatzen dituen zenbaki bikoitz honetan irakaskuntza elebidunaren auziari ekiten diogu.

Arazoaren lehen hurbilketatzat ulertu behar dugu dossier hau; ez da lan definitiboa, ez da azken hitza. Azterketa eta ikerketa asko dago egiteke.

Sinesturik gaude hizkuntz politika berri baten atarian dagoela gaur ikastola. Orain artean ikastoletan nagusi izan den euskararen eta euskarazko irakaskuntzaren sistema ez da daburduko baliagarri. Gutiago dateke bihar. Dossier honen egileen ustetan argi dago murgiltze-ereduaren gain eraikitako irakaskuntz sistema ez dela aski ikastoletako politika linguistikoa oinarritzeko.

Dossier honen ekarria, problema zertan den ezaltzea da, lehenengo: arazocren zenbait alderdi pedagogiko, linguistiko, psikologiko, soziologiko kontutan hartuz, teori nahiz esperientzi mailan. Eskaintza bat ere izan nahi du monografia honek, hots, gogoeta mailan sakontzen hasteko/jarraitzeko tresna. Eta azkenik, planteamendu orokor batetarako deia: izan ere, premia larria dago ereduaren proposamenak egin eta programak markatuko dituen plangintza antolatzeko, ikerketa-taldeak sortzeko, jardanak gaur ari diren esperientziak koordinatzeko, etab.

Hori denori lortzeko honela antolatu dugu zenbakia: Joan Mari Torrealdairen eta Mikel Lasaren lanak ingurune sozio-linguistikotik abiatuz ikastoletako hizkuntz politika auzitan jartzearaino iristen dira. Hurrengo lau lanak euskararen irakaskuntz sistemaren inguruan mugitzen dira: Mari Karmen Garmendia

elebitasunaz eta interferentziaz ari da, Karmele Rotaetxe euskararen irakaskuntzak irakaskuntz sisteman duen lekuaz edo lekuri ezaz eta Erramun Baxok bigarren hizkuntza (euskara) ikasteko motibazioez. Hirugarren mementoan, praktikari begiratzeko diogu: batetik, Arabako irakaskuntz planteoek ari dira Lontxo Oihartzabal eta Anton Kaifer; eta bestetik, ama-hizkuntza erdalduneko hurrekin lanegiten duten irakasleen testigantza jasotzen dugu, ikastolaz ikastola eta mahain baten inguruan. Eta dossierra ixteko, liburu-zerrenda gidatzaile komentatu bat eratu du Mari Karmen Garmendiak. Bideabar esan dezagun, Mari Karmen Garmendia beratu izan dugula monografia honen moldaketan abolkulari eta laguntzaile.

Gainerako sailek ere badute berea.

Hor dugu Orain eta Hemen saila, beti bezala, arin eta bixi. Gaiak sailean Xabier Amurizak Iparragirre bertsolari gisa aztertzen du. Hainbat aburu sailean, Jenaro Garateren artikulua ekonomikoa eta Joxe A. Otaegiren lan politikoa ematen ditugu. Liburuak sailean gure obizko aztertzaileak «Kondairaren ihauterian» aztertzen du oraingoan. Kultur bideetan sailean hizkuntzalarientzat bereziki eta gutako edozeinentzat interesik baduen el-karrizketa eskaintzen digu Pello Salaburuk. Eta azkenik, Oharrak sailean gure abonatuentzat axola duten oharrak, komunikatuak, eskaintzak biltzen ditugu.

Zenbaki hau ere bikoitza izanik, aurtengo lau zenbakien (17-20) kopurua beterik genuke. Halere, JAKINen zilar-etzaiak direla eta, bostgarren zenbaki berezi bat aterako dugu aurten. Udazkenean sortu zen JAKIN, eta udazkenean kaleratuko da hogeitabostgarren urtemuga ospatzeko zenbakia.



J. M. Torrealdai
M. Lasa
M. K. Garmendia
K. Rotaetxe
E. Baxok
L. Oihartzabal
A. Kaifer
Askoren artean

ELEBITASUNAREN AUZIA IKASTOLETAN

Ikastola Euskal/Erdal Herrian

Haurren famili hizkuntza. Gurasoen euskara-egagutza. Ikastolen kokalekua eta ingurugiro linguistikoa.

Ikastolen politika linguistikoaren analisi kritikoa

Ikastolen hazkunde historikoa. Eskola publiko eta pribatuak. Ikastoletako haurren banaketa linguistikoa. Politika linguistikoa.

Elebitasunaz ohar pare bat

Zer da elebitasuna? Bigarren hizkuntzaren lorpena. Ama-hizkuntza eta bigarren hizkuntza. Irakasleen prestakuntza.

Irakaskuntzaren sistema eta euskararen irakaskuntza

Linguistika Aplikatuaren egoera. Linguistikaren partea. Linguistika Aplikatua ekintza da. Irakaskuntza.

Euskararen ikaskuntza eta motibazioa

Lehen hizkuntzaren berezitasunak. Bigarren hizkuntzaren ikasteko motibazioak.

Elebitasuna eta interferentziak

Fonclogiazko interferentziak. Gramatikazko interferentziak. Mailguak eta lexikozko interferentziak. Norabide bila.

Euskararen irakaskuntza Araban

Euskararen irakaskuntza zenbakitan. Arabaren berezitasunak. Euskararen irakaskuntzaren antolabideak. Irakasleen garrantzia.

Ikastolaz ikastola

Bost ikastola: Errenteria, Eskoriatza, Irun, Beasain, Arrasate. Haur erdaldunekiko langintza.

Ikastolako elebitasunaz mahai-ingurua

Hasierako hizkuntz politika. Hazkundera eta hizkuntz problemak. Euskararen eta euskarazko irakaskuntza haur erdaldunei ikastolan.

Bibliografia

Ikastola Euskal/Erdal Herrian

Joan Mari Torrealdai

Sarrera

Duela hiru urte Euskal Herriko irakaskuntza elebiduna antolatzeko oinarritzko ideia batzuk agertzen zituen JAKINen Mikel Lasak (JAKIN 7,47-60 or.). Lan programatikoen artean ikerketaren beharra azpimarratzen zuen; bost puntu aipatzen ditu berak:

«Eskol hizkuntzaren programaketa ezin daiteke, datuok, besteak beste, kontutan hartu gabe:

- haurraren famili hizkuntza,
- eskola-inguruko hizkuntz egoera,
- hizkuntzaren beraren egoera,
- irakasle goaren prestakuntza,
- hizkuntzarekiko gurasoen jarrera».

Lehen bi puntuak (haurraren famili hizkuntza eta eskola-inguruko hizkuntz egoera) xehetzea izango da nere jarraiko lerroon eginkizuna.

Mota honetako azterketa baten premia eta garrantzia justifikatzeko aski da M. Lasak berak aritu zela berean, orrialde batzuk lehenago dakarren konstatapen bat aintzat hartzea:

«Ikastolako ikasleriaren zatirik handiena, hasiera batetan, euskaldun haurrak baziren, gaur haur erdaldunen portzentaia azkarki haundituz doa, zenbait ikastolatan gehiengo osatzen dutelarik. Fenomeno hau ez da Euskal Herriko hiriburuetan bakarrik eta erdal zonan ikastola asko ireki delako bakarrik gertatu. Euskal zonan ere ikastolara doazen haur erdaldunak ugarituz doaz: fenomeno au arras nabaria da, euskaldun mintzatzailen portzentaia minoria izanik, irakaskuntza elebidun politika ausart baten eraginez, dinamika berri bat sortu den herrietan: Arrasaten, kasurako, eta orokorki, Deba Garaian».

M. Lasak aipatzen duen fenomeno honen hedadura eta goi-bea da nik hurbilagotik hemen ikusi nahi nukeena. Hurbil-hurbildik ezingo dut aztertu, halere, datuen eskasiagatik. Ama-hizkuntza erdalduneko kopuruaz ez dugu inon datu-bilketa sistematikorik. Dagoentzua sakabanaturik dago. Bestalde, ez dut izan ikerketa diakronikorik egiterik, urtez urteko ikasleriaren aski informaziorik ez bait dut eskuratzetik izan. Nere lan honek, bada, eboluzio-lerrorik ez baino gaur egungo ikastol ingururearen hizkuntz egoera azalduko du.

Esan bezala, bi modutara hurbilduko natzaio arazoari: alde batetik, haurraren famili hizkuntza detektatuz (Hego Euskal Herriaren mailan), eta, bigarrenik, ikastolaren ingurugiro linguistikoa mugatuz.

Haurraren famili hizkuntza

Euskal Herri mailan ikastoletako ama-hizkuntzaren datu zehatzik gabe gaude. Informazio oso guti dago, nik dakidalarik. Bi inkestaren berri emango dut hemen. Bata, Irakasleen Elkar-teak egin berria. Eta bigarrena, osoagoa, gurasoen euskara-egutzapenaz, Siadecok egin.

1979/1980 ikasturtean haur euskaldunen eta erdaldunen portzentaia ezagutzeko asmotan inkesta bat zabaldu zuen ikastoletara Irakasleen Elkar-teak. Gipuzkoako 17 ikastoletako datuak bakarrik bildu ahal izan dituzte (1). Bere eskasian ere datu

IKASTOLETAKO GURASOEN EUSKARA-EZAGUTZA

Euskararen ezagutza-maila	Ulertu eta hitzegin				Ulertu				Ez du ezagutzen				Zehaztugabeak			
	A	B	G	N	A	B	G	N	A	B	G	N	A	B	G	N
Zeintzu																
Aitak	18,5	55,9	76,1	27,6	5,3	10,2	8,6	5,5	61,4	30,9	15,3	64,6	14,8	3,-	-	2,3
Amak	17,-	52,2	76,5	28,5	4,8	10,9	9,5	5,2	64,7	32,9	14,-	64,-	13,5	4,-	-	2,3

A = Araba
 B = Bizkaia
 G = Gipuzkoa
 N = Nafarroa

argigarririk bada erantzun horietan eskuartean darabilgun arazoak. Ikus dezagun zein den haur erdaldunen partea ikastola horietan:

<i>Adina. Maila</i>	<i>Denetara</i>	<i>Haur erdaldunen %</i>
2 urteko	317	44,7
3 urteko	2.295	21,8
4 urteko	2.194	20,2
5 urteko	1.820	13,3
OHO .1	1.924	4,8

Datuak eman dituzten herri hauek Gipuzkoan daude, alegia, herrialderik euskaldunengan; eta Gipuzkoaren barruan bertan ere ez daude beti eskualderik erdaldunenetan. Haur erdaldunen proportzio hauek, askoz altuagoak dira noski, Euskal Herriko beste eskualde askotan.

Gorago aipatu dugun bigarren inkesta, esan bezala, Siadecorena (2) da, eta 1976/1977 ikasturteko datuak biltzen ditu. Ikus ditzagun datuak «Ikastoletako gurasoen euskara-egaztza» laukian.

Lauki horri begira egin ditzagun hiruzpalau ohar:

- Noski, probintzia batetik bestera alde handia dago euskarren famili praxian. Denetan «euskaldunena» familia gipuzkoarra da. Oso bestelakoa da famili giroa Nafarroan eta Araban. Ingurune linguistikoak markatzen du bidea, noski. Alde handia dago euskaraz mintzatzen dakiten %76,5 gipuzkoar ama horien eta Arabako % 17 horien artean. Nekez aplikatu daiteke, bada, eredu bera bi tokietan.
- Euskal hiztunen kopuruarekin ikastoletako gurasoen euskara-egaztza konparatuz gero, azken hauen nagusitasuna nabarmentzen da. Euskal Herriko %25 da euskaraz mintzatzen dakiena, baina ikastoletako %43,5 ama (ama hartzen dut, haurrarendik hurbilen berau dagoelako). Esan nahi baita, populazio arrunta baino «euskaldunagoa» dela haurra ikastolara bidaltzen duen familia.

- Gurasoen artean euskara ezagutzen ez dutenen kopurua, hagitx handia da. Amen artean, %44. Aiten artean, %43. Araban eta Nafarroan %60tik gora guraso dira euskaraz ez dakitenak. Etxe hauetan haurrak nekez egingo du euskararik erraz eta maiz. Are larriagoa da arazoa euskara ulertu bai baina hitzegiten ez dutenak eransten badizkiogu euskararik ez dakitenen kopuru honi, zifra osoa biziki garaia bait da: %51,5. Ikastolako familien hizkuntz egoera honek ondorioetan luze iharduteko bide ematen dio hizkuntz programaketa eratu behar duenari.
- Interesgarri litzateke jakitea ez bakarrik gurasoen euskaraimaila, baizik eta euskararen praxia eta euskararenganako jaiera; adibidez, zenbat gurasok diharduen euskalduntzen eta alfabetatzen.

Ikastolen kokalekua eta ingurugiro linguistikoa

Zein da ikastolaren hizkuntz ingurua? Zein herritan daude ikastolak, eta herri horietan zenbat euskara egiten da?

Galde mota honi erantzun nahian, has gaitezen euskararen egoeraren alderdirik ezagunenak gogoratsetik.

Jadanik arrunt ezaguna egiten zaigu Euskal Herrian bizi garen %25ek bakarrik mintzatzen dugula euskara. Badakigu, baita, portzentaiaren kopuru hori ez dela herri guztietan proportzio berean banatzen. Herrialde batzutan, ezaguna denez, euskara galdua da aspaldidanik. Kasu honetakotzat eman ditzakegu Araba ia guztia, Nafarroaren zati on bat eta Enkarterria. Beste zenbaitetan apenas egiten den euskararik, halanola, hiri handietako kaleetan eta leku publikoetan. Gogoratu beharrik ba al dut hiriburuetan eta metropoli-inguruetan Hego Euskal Herriko biztanleen %57 bizi dela (1975eko erroldan)?

Ba, aipaturiko leku horietan denetan ikastolarik frango bada. Alde batetik, aspaldidanik euskara galdu zuten eskualdeetan. Eta bestetik, hiri eta inguruetan. Azken hauetan, nere karkuluetan, ikastoletako ikasleriaren %44,5 biziki litzateke (3).

Ikastola, gaur, fenomeno urbanoa da. 4.000-5.000 biztanle-

tik gorako herrietan bizi da, esaterako, ikastol ikasleen %75. Hori bateko. Eta besteko, ikastolaren ingurugiroa, hein handi batetan, ez da «euskalduna»: %60tik gora euskara egiten den herrietan ikastoletako %30 ikasle bizi da, ez besterik. Gainerako denak, bada, euskara erdararen petik ezagutzen den herrietan bizi dira. Areago oraindik: euskara ezagutzetik egitera alde handia dago; eta are handiagoa sozial eta kultur dinamika hizkuntza baten kontrakoa denean. Noiz kontsidera daiteke, kasurako, herri batetan euskara nagusi dela? Euskara eta erdara proportzio berean ezagutzea ez dut uste aski denik. Har dezagun hamar milatik gorako herri zenbait, eta horietan kasurik hoberenak, hots, %50etik gora euskaraz dakitenen herriak. Azpeitian eta Azkoitian %90ek eta gehiagok omen daki euskaraz, %80tik gora Oñatin, %70-80 bitartean Gernikan, Bergaran, Zarautzen, Bermeon, Tolosan, etc., %60-70 bitartean Hondarribian, %50-60 bitartean Elgoibaren, Andoainen, Zornotzan. Hauek bide dira datuak. Baina ba al dago lasai baietzterik, esaterako, herri horietako kale-hizkuntza arrunta euskara dela eta ingurugiro linguistikoa euskalduna dela? Esan bezala, herri handietako kasurik hoberenak aipatu ditut hemen. Okerragoa da gainerakoen errealitatea. Egin dezagun kontu, oro har, ikasleen %70 euskara edo fitsik ez edo guti egiten den herri-girotan bizi dela (etxeko giroa aparte).

Taula horietan ikastolen kokapena herriz-herri eta eskualdez-eskualde egiten den euskararen arabera aztertzen badugu, argi eta garbi dago Gipuzkoan duela ikastolak ingurugirorik «euskaldunena». Bizkaian giro erdaldunagoan daude, zalantzarik gabe, Bilbo Handiak tira eginda bereziki. Nafarroan Iruñerriaren pisua handia da, eta zer esanik ez Gasteizena Araban. Iparraldean Lapurdi da jaun eta jabe, eta berdintsu banaturik ditu ikastolak erdal eta euskal zonatan.

Bil-laburtuz azken iruzkinak

Amaitzeko, laburpen gisa, konstatazio eta idarokizun batzu egin nahi genituzke.

1. *Geografiakzi ikastolak ez dira kokatzen euskara egiten den herrietan soilki.*

Desgipuzkoatuz doa ikastola, nahiz eta orain bertan ere ikasleriaren %57 Gipuzkoan bizi. Euskal Herri osoan dugu ikastola, erdal zonetan ere bai. Seinale ona: ikastolaren hizkuntz politika ez da mantentzera mugatzen, baizik eta errekuperatzera eta berreuskalduntzera zabaltzen da.

2. *Ikastola ez da euskaldunen ghetto bat, ez da autoktonoen ekintza pribatu bat. Gero eta zabalago da hor ere.*

Gurasoen artean %10-11 dira etorkin. Gutiegi, halere, populazio osoan %30 dirklarik.

3. *Ikastolara datorren haurraren lehen hizkuntza ez da euskara.*

Ikastolako ikasleen ama-hizkuntza ez dugu zehatz-mehatz ezagutzen, esan dugun bezala, datu-bilketa sistematikoaren faltagatik. Baina ditugun indikatzaileetatik antzeman dezakegunez, familia askotako hizkuntza nagusia nekez izan daiteke euskara, ametako %44ek ezagutu ere egiten ez duelarik, eta hitzegiten jakin %34,5ek bakarrik dakielarik. (Jakinda ere, zenbatek hitzegiten duen, besterik da, gainera). Hona datu nagusia: ikastolara haurra bidaltzen duen amen %51,5ek ez daki euskaraz mintzatzen.

4. *Ikastoletako ikaslearen testuingurua, gainerakoona bezala, erdalduna da.*

Ikastolen kokapen soziolinguistikoa ikusita, ikastola, altuean ere, erdal basamortu honetan euskararen oasi bat dateke, ez inolaz ere besterik gabeko soluzio magikoa (ez bide bakarra eta nahikoa) haurra «euskalduntzeko». Tauletan argi asko ikusten da zenbat euskara egiten den ikastolaren ingurutan. Zein da, hainbat eta hainbat kasutan ikastolako haurraren kaleko hizkuntza?

(Telebistaren eta gainerako kultur-tresna eta ereduaren eragiaz eta inzidentziaz hitzegin gabe orain).

Ikastolako haurrak, besteek bezala, euskararekiko erreferen-

tzia bakarrak, nolabait esateko, zirkuito pribatuan, itxian, jasoko ditu, hots, ikastetxean eta, agian, etxean. Kalcan ez. Kasurik dudagabekoenak aipatzearren, hor ditugu eskualde erdaldunak, hiriburuak, hiri nagusiak. Ezteusa da horietan euskararen presentzia publikoa. Taulak begien aurrean, nornahik egin ditzake multzoketa argigarriak (guk azterlanean eginez gain), eta konklusioak atera.

5. *Taula horiek deus erakusten badute, hauxe da argiena: egoera soziolinguistiko oso desberdinetan kokatzen da ikastola.*

Ikastola Azpeitian eta ikastola Lizarran, bi ikastola beharko dute izan hizkuntz tipologia beharrezko batetan. Izan ere, nola hizkuntz tratamendu bera eman jatorriz euskaraz dakienari eta ez dakienari? Nola hizkuntz tratamendu bera eman ingurugiro euskalduneari bizi denari eta erdal giroan bizi denari? Badirudi, oraindik gaur, ikastoletan aplikatzen den hizkuntz politikak ez duela kontutan izan desberdintasun hau, eta hasieretako ereduari zordunegi dagoela.

6. *Gerora begira, gero eta erdaldun gehiago izango dugu ikastolan.*

Ikastola eskola nazionala bada, eta egiazko Euskal Herrian txertatua nahi badugu, ama-hizkuntza erdalduneko haurrez geroz eta beteago izango da. Ez du deus harritzekorik honek. Egoera soziolinguistikoari erantzungo lioke horrek, ez beste deusi: «euskaldunok» minoria gara, %25.

Ikastola ongi joateko, ama-hizkuntza erdalduneko haurrek maioria behar dute izan, jadanik gaur bertan hainbat tokitan hala dira eta.

Gure ustetan, seinalatu ditugun datu hauek ikastol hizkuntzaren programaketak abiapuntutzat hartu beharko ditu, azpi azpian dagoen auzia benetan larria eta garrantzitsua bait da.

J. M. T.

(1) Herri hauetako ikastolek erantzun dute: Oiartzun, Urretxu, Arrasate, Tolosa, Andoain, Errenteria, Elgoibar, Soraluze, Irun, Eskoriatza, Eibar, Pasaia, Lazkao, Donostia, Añorga Txiki.

(2) SIADECO: *Estudio socio-lingüístico del euskara*, Donostia, 1977.

(3) Karkuluetarako kontuan hartu ditudan hiri eta eskualdeak hauek dira: Gipuzkoan, Donostia, Donostialdea eta Oiartzualdea. Bizkaian, Bilbo eta Bilbo Handia. Araban, Gasteiz. Nafarroan, Iruñerria. Iparraldean, Baiona eta Lapurdi Behera. %35,2 ikastola eta %44,3 ikasle dago hiriburu eta hirialde hauetan.

TAULEN IRAKURKETA

Ikastolaren ingurugiro linguistikoa jakin nahian, euskal mintzaileren portzentaien arabera banatu dugu bai probintzia eta bai eskualdea taula hauetan.

Banaketa honetarako Siadecok P. Yizarren informazioaz egin zuen ikerlanaz baliatu naiz («Estudio socio-lingüístico del Euskara», 1977). Lan horretan Siadecok bezala guk ere hemen hiriburuak («H») aparte sailkatu ditugu, tratamendu berezia behar dutelakoan.

Taula hauei esker, badakigu orain zenbat ikastola eta zenbat ikasle dagoen hiriburutan; zenbat, fisik euskaraz egiten ez den herrietan; eta zenbat, holako edo halako proportzioan euskaraz egiten den herrietan.

Gure sailkapena, bere osoan, honela gelditzen da:

H: Hiriburuak

O: Herri arras erdaldunduak

%: Ikastolak kokatzen diren herrietan euskaraz dakitenen portzentaiak hogeinaka: 0-20, 20-40, 40-60, 60-80, 80-100.

Ikastolen eta hauetako ikasleen kokalekua
herrietako euskal hiztunen arabera

EUSKAL HERRIA

	E				O				C-20				20-40				40-60				60-80				80-100				DEMETARA										
	Ikas tola	%	Ikas leak	%	Ikas tola	%	Ikas leak	%	Ikas tola	%	Ikas leak	%	Ikas tola	%	Ikas leak	%	Ikas tola	%	Ikas leak	%	Ikas tola	%	Ikas leak	%	Ikas tola	%	Ikas leak	%	Ikas tola	%	Ikas leak	%							
Araba (1)	5	17,-	2576	51,5	19	65,5	1766	35,5	4	14,-	533	10,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,5	236	2,5	29	100 12,5	5001	100 9,-
Biskaila (2)	20	28,5	4182	28,-	11	16,-	2653	18,-	6	8,5	1199	9,-	6	8,5	921	6,-	6	8,5	1109	7,5	7	10,-	2101	14,-	14	20,-	2230	18,5	70	100 30,5	14697	100 20,5							
Gipuzkoa (2)	12	17,-	4774	15,-	-	-	-	-	2	3,-	2401	7,5	10	14,-	6620	20,5	12	17,-	7254	22,5	15	21,-	7442	23,-	20	28,-	5567	11,5	71	100 31,-	32058	100 57,-							
Nafarroa (2)	6	15,-	2012	53,5	7	18,-	551	14,5	5	13,-	328	9,5	3	7,5	49	1,5	5	13,-	168	4,5	-	-	-	-	13	33,5	645	27,5	39	100 17,-	3753	100 6,5							
Aspitotila	43	20,5	13544	24,5	37	18,-	4970	9,-	17	8,-	4461	8,-	19	9,-	7590	13,5	23	11,-	8531	15,5	22	10,5	9543	17,-	48	23,-	7068	12,5	209	100 01,-	55707	100 99,-							
Nafarroa Behera	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100,	46	100,-	2	100 1,-	46	100 0,3							
Lapuri	5	31,5	144	35,-	-	-	-	-	1	6,-	25	6,-	-	-	-	-	3	18,5	42	10,-	2	12,5	48	12,-	5	31,5	153	37,-	16	100 7,-	412	100 0,5							
Zuberoa	-	-	-	-	1	33,5	5	15,-	-	-	-	-	1	33,5	21	63,5	1	33,-	7	21,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	100 1,-	33	100 0,2						
Aspitotila (1)	5	24,-	144	29,5	1	5,-	5	1,-	1	5,-	25	5,-	1	5,-	21	4,5	4	19,-	49	10,-	2	9,-	48	9,5	7	33,-	199	40,5	21	100 9,-	491	100 1,-							
DEMETARA	48	21,-	13588	24,5	38	16,5	4975	9,-	18	8,-	4486	8,-	20	8,5	7611	13,5	27	11,5	8580	15,-	24	13,5	9591	17,-	55	24,-	7267	13,-	230	100	56198	100							

- (1) 1980/81 ikasturtea
(2) 1978/79 ikasturtea

Ikastolen eta hauekako ikasleen kokalekua
herrietako euskal hiztunen arabera

ARABA

	H		O		0-20		20-40		40-60		60-80		80-100		GENTARA							
	Ikas toila	%	Ikas leak	%	Ikas toila	%	Ikas leak	%	Ikas toila	%	Ikas leak	%	Ikas toila	%	Ikas leak	%	Ikas toila	%	Ikas leak	%		
Aiara	-	-	-	-	4 57,-	189 26,-	3 43,-	533 74,-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7 100 24,-	722 100 14,5
Gorbeialdea	-	-	-	-	-	-	1 50,-	45 26,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1 50,-	126 73,5	-	-	2 100 7,-	171 100 3,5
Uda	-	-	-	-	1 100	28 100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 100 3,5	28 100 1,-
Azabako Errioxa	-	-	-	-	5 100	166 100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5 100 17,-	166 100 3,-
Mendebaldeko Lautada	5 55,5	2576 70,5	4 44,5	1085 29,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9 100 31,-	3661 100 72,5
Ekialdeko Lautada	-	-	-	-	3 100	242 100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3 100 10,5	242 100 4,5
Ega Garaia	-	-	-	-	2 100	56 100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 100 7,-	56 100 1,-
Azpito-tala	5 17,-	2576 51,-	19 65,5	1766 35,-	4 14,-	578 11,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 3,5	126 2,5	29 100	5046 100		

Ikastolen eta hauetako ikasleen kokalekua
herrietako euskal hiztunen arabera

BIZKAIA

	II		0		0-20		20-40		40-60		60-80		80-100		DENTZARA	
	Ikas- toa	Ikas- leak	Ikas- toa	Ikas- leak	Ikas- toa	Ikas- leak	Ikas- toa	Ikas- leak	Ikas- toa	Ikas- leak	Ikas- toa	Ikas- leak	Ikas- toa	Ikas- leak	Ikas- toa	Ikas- leak
Enkarter- ziosta	-	-	1 100	211 100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 500	211 100
Bilbo	20 54,-	4182 55,-	10 27,-	2442 32,-	4 11,-	865 11,5	3 8,-	129 1,5	-	-	-	-	-	-	37 100	7618 100
Uribe- -burue	-	-	-	-	1 25,-	40 5,-	-	-	-	-	1 25,-	416 52,-	2 50,-	345 43,-	4 100	801 6,-
Bortu- zialdea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5 100	777 100	5 100	777 5,5
Lea-Arti- bai	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6 100	1592 100	6 100	1592 100
Duranga- dea	-	-	-	-	1 10,-	294 13,5	2 20,-	717 33,-	5 50,-	1037 47,5	2 20,-	138 6,-	-	-	10 100	2186 100
Araratia	-	-	-	-	-	-	1 17,-	75 19,-	1 16,5	72 18,5	3 50,-	230 58,5	1 16,5	16 4,-	6 100	393 3,-
Aspio- toa	20 29,-	4182 31,-	11 16,-	2653 19,5	6 9,-	1199 9,-	6 8,5	921 7,-	6 8,5	1109 8,-	6 8,5	784 5,5	34 20,5	2730 20,-	10 100	12578 100

Ikastolen eta hauetako ikasleen kokalekua
herrietako euskal hiztunen arabera

GIPUZKOA

	N			O			0-20			20-40			40-60			60-80			80-100			DENBETARA		
	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak
Deba Ego	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 40,-	1841	54,5	1 20,-	885	26,-	1 20,-	433	13,-	1 20,-	219	6,5	5 100 7,-	3378	100 10,5
Deba Le- nitz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 22,-	1090	37,5	5 56,-	2485	49,-	2 22,-	687	13,5	9 100 17,5	5065	100 16,-
Urolal- dea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 16,5	1043	22,5	1 16,5	280	6,-	2 33,5	1676	36,-	2 33,5	1646	35,5	6 100 8,5	4645	100 14,5
Donos- tiaidea	12 60,-		4774 60,-	-	-	-	-	-	-	2 10,-	782	10,-	4 20,-	1520	19,-	1 5,-	730	9,-	1 5,-	144	2,-	20 100 28,5	7940	100 24,5
Oiar- trualdea	-	-	-	-	-	-	2 33,5	2401	52,5	3 50,-	1663	36,5	-	-	-	1 16,5	509	11,-	-	-	-	6 100 8,5	4573	100 14,-
Goiherri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 10,-	1146	38,-	2 20,-	1149	38,-	2 20,-	187	6,-	5 55,-	524	18,-	10 100 14,-	3006	100 9,5
Tolosal- dea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 6,5	145	4,-	2 13,5	1530	44,5	3 20,-	1428	41,5	9 60,-	347	10,-	15 100 21,-	3456	100 11,-
Aspitto- tala	12 17,-		4774 15,-	-	-	-	2 3,-	2401	7,5	10 14,-	6620	20,5	12 17,-	7254	23,-	15 21,-	7441	23,-	28 20,-	3567	11,-	71 100	32057	100

Ikastolen eta hauetako ikasleen kokalekua
herrietako euskal hiztunen arabera

IPAR EUSKAL HERRIA

	N			O			0-20			20-40			40-60			60-80			80-100			DENETARA										
	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas leak	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak								
Itxas Beitia	-	-	-	-	-	-	1	25,-	25	17,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3	15,-	118	82,5	4	100	143	100	29,-					
Lapurdi Beherea	5	71,5	144	80,-	-	-	-	-	-	-	-	1	28,5	36	20,-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	100	180	100	37,-				
Erlapuri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50,-	23	40,-	1	50,-	25	52,-	2	100	48	100	20,-					
Lapurdi Garata	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50,-	6	37,5	-	-	-	1	50,-	10	62,5	2	100	16	100	3,-					
Lapurdi Ekialdea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	25	100	-	-	-	-	1	100	25	100	5,-					
Garazi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	21	100	1	100	21	100	4,-					
Amikuze	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	25	100	1	100	25	100	5,-					
Basauria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	7	100	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	7	100	2,-				
Pettara	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	21	100	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	21	100	4,-				
Oloron	-	-	-	1	100	5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	5	100	1,-				
DENETARA	5	24,-	144	29,5	1	5,-	5	1,-	1	5,-	25	5,-	1	5,-	21	4,-	4	19,-	49	10,-	2	9,5	48	10,-	7	33,5	199	40,5	21	100	491	100

Ikastolen eta hauetako ikasleen kokalekua
herrietako euskal hiztunen arabera

NAFARROA

	H			O			0-20			20-40			40-60			60-80			80-100			DENETARA				
	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak	Ikas tola	%	Ikas leak		
Orba	-	-	-	1	100	85	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	85	100	
Longida	-	-	-	1	100	35	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	35	100	
Bianaldea	-	-	-	1	100	17	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	17	100	
Erronkari -Zaraitzu	-	-	-	-	-	-	-	1	50,-	16	61,5	1	50,-	10	38,5	-	-	-	-	-	-	2	100	26	100	
Erro-Aez- koa	-	-	-	-	-	-	-	2	100	17	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100	17	100	
Ultramal- dea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100	51	100	-	-	-	2	100	51	100	
Truife- rria	6	100	2012	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100	2012	100	
Itzarbe- -Etokuri	-	-	-	1	100	15	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	15	100	
Lizarra- -Iguakitza	-	-	-	2	100	369	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100	369	100	
Aibar	-	-	-	1	100	30	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	30	100	
Baztan Bidasoa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	100	424	6	100	424	100	
Sei Har- nak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100	162	5	100	162	100	
Sakana	-	-	-	-	-	-	-	2	22,-	295	59,-	2	22,-	39	8,-	3	34,-	117	23,-	-	-	9	100	501	100	
Aspito- tala	6	15,5	2012	54,-	7	16,-	351	14,5	5	13,-	328	9,-	3	7,5	49	1,-	5	13,-	168	4,5	-	-	39	100	3744	100

LAS IKASTOLAS Y SU ENTORNO LINGÜÍSTICO LES IKASTOLAS ET LEUR ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE

Nuestra referencia a las ikastolas opera frecuentemente sobre un modelo de sociedad vascofona. La realidad es muy otra. El presente estudio intenta acotar ese entorno lingüístico de la ikastola, como dato previo a la organización de la enseñanza bilingüe.

En un primer acercamiento al problema se analiza la lengua familiar del niño de la ikastola. Un dato entre muchos: el 44 % de las madres que envían sus hijos a la ikastola no conocen el euskara; esta cifra es muy superior (51,5 %) si añadimos los que aunque lo entiendan no lo hablan. Por otra parte, el clima familiar euskaldun es muy variado siguiendo las diversas zonas del país, como puede comprobarse en los cuadros.

El segundo acercamiento es más detallado y profundo. Estudia la ubicación geográfica de las ikastolas y su entorno sociolingüístico. La ikastola hoy es un fenómeno urbano: el 75 % de los alumnos viven en ciudades de más de 4.000-5.000 habitantes. El contexto lingüístico de las ikastolas es erdaldun: el 70 % de los alumnos viven en zonas erdaldunes o de muy poca práctica social euskérica (donde el euskara se conoce en proporción inferior al 60 % de la población). Las situaciones sociolingüísticas son muy dispares y consiguientemente también lo deben de ser los planteamientos didácticos; pongamos como casos contrapuestos Azpeitia y Estella.

El porvenir de la ikastola como escuela nacional vasca pasa por el hecho de que la mayoría de los alumnos será de habla materna, no euskaldun (lo que ya es realidad en bastantes zonas del país).

Notre référence aux ikastolas opère fréquemment sur un modèle de société bascofone. La réalité est autre. Dans cette étude on essaie de délimiter cet environnement linguistique de l'ikastola, premier pas pour l'organisation de l'enseignement bilingue.

Dans une première approche du problème, on analyse la langue familière de l'enfant de l'ikastola. Un fait entre autres: le 44 % des mères qui envoient leurs enfants à l'ikastola ne connaît pas le basque; ce chiffre s'élève à 51,5 % si l'on y ajoute le nombre de mères qui, bien qu'elles le comprennent, ne le parle pas. Par ailleurs, le climat familial euskaldun est très varié suivant les différentes zones du pays, comme on peut le voir dans les tableaux.

La deuxième approche est plus détaillée et profonde. Elle se penche sur l'emplacement géographique des ikastolas et leur environnement socio-linguistique. De nos jours, l'ikastola est un phénomène urbain; le 75 % des élèves vivent dans des villes de plus de 4.000-5.000 habitants. Le contexte linguistique des ikastolas est non-bascofone: le 70 % des élèves vivent dans des zones non bascofones ou dans des zones où la pratique sociale de l'euskara est minime. (Les situations socio-linguistiques sont très diverses, comme doivent l'être les orientations didactiques; citons, par exemple, les cas de Azpeitia et d'Estella).

L'avenir de l'ikastola comme école nationale basque doit tenir compte du fait que la majorité des élèves sera de langue maternelle non-basque.

Ikastolen politika linguistikoaren analisi kritikoa*

Mikel Las

Gaiari mugak ezartzetik has nadin: implizituki edo explizituki ikastolek aplikatu duten politika linguistikoaren analisi kritiko bat egiten saiatuko naiz gaingiroz, berorien eskola populazioa osatzen duten haurren hizkuntz maila desberdina kontutan harturik; lortu diren ondorioetat mintzatuko naiz eta Euskal Herrian gaur egun dagoen demanda linguistikoaz. Ondorio gisa, gure egoerara egokituko liratekeen eskola elebidunen tipologia egiten saiatuko naiz.

Dena den gaiari heldu aurretik, beharrezko ikusten dut ikastolaren hazkunderi buruzko datu historiko kuantitatibo batzuk ematea, kokapen geografikoaz, zentruen dimentsioaz, e.a. Datu hauek, bere soiltasunean, begirale ernaiarentzat oso esanguratsuak gertatzen dira. Edonolaz nire gaiaren abiapuntu dira.

(*) Lan honen lehen emanaldia frantsesez agertu zen *Bulletin du Musée Basque*-n (85.z., 1979ko 3. hiruhilabetealdia), eta gero separata gisa. Izan, «Association pour la Création d'un Institut d'Etudes Basques» delakoak 1979ko apirilaren 17an eraturiko ekinaldiaren barnean emandako hitzaldia da jatorriz.

HAZKUNDE HISTORIKOA

— *Zentruen kopurua*

Taula 1

	1960	1965	1970	1975	1979
Araba	—	1	1	6	16
Gipuzkoa	3	17	61	71	72
Nafarroa	—	1	7	22	39
Bizkaia	—	10	31	45	64
Orotara	3	29	100	144	191

Gipuzkoa dator buru eta ondoren Bizkaia, normala denez, bi probintziok baitira euskara mintzaleen kopuru haundiena dutenak, abertzaleenak eta baita ere aberatsenak.

Hazkunde bizkorrena 1965 eta 1975 bitartean gertatzen da, hots, frankismoaren azken urteetan, diktaduraren kontrako borroka Euskal Herrian gorien zegoenean. Euskara eta euskal kultura borroka honetan arma bat gehiago ziren edo nahiago baduzue borrokaren frontetako bat. Garaipen giroan bizi ginen eta hortik zetorkigun esfortzu haundi hura egiteko behar genuen oldarra eta kemena. Datu hau ez da gutxiezkoa. Bestalde, hamarkada honetan burutzen da espainol estatuak historian zehar ezagutu izan duen garapen ekonomiko haundiena.

1975. urtetik aurrera ikastola berrien idekitzea makaldu egin da eta %10 ikasleen urteroko hazkunde neurria hazkunde begetatibo bati dagokio gehienbat. Honek ez du esan nahi haatik, eskola elebidun berriak idekitzeari dagokionez zapaldan geratu garenik: hurrengo urteetan, ikastolaz kanpo, eskola elebidunak ugaritu egingo dira sektore ofizial eta pribatu baitan, aurrerago aipatuko ditugun arrazoiengatik.

— *Ikasle kopura*

Taula 2

	1960	1964-65	1970-71	1974-75	1978-79
Araba	—	22	334	1200 ~	3500
Gipuzkoa	—	520	8181	20000 ~	30356
Nafarroa	—	—	765	2000 ~	3744
Bizkaia	—	54	2591	7800 ~	14920
Orotara	—	695	11871	31000 ~	52520

— *Zentruen haunditasuna* (zentruen banaketa ikasle kopuruari dagokionez)

Taula 3

<i>Ikasleak/ Zentruko</i>	<i>Araba</i>	<i>Gipuzkoa</i>	<i>Nafarroa</i>	<i>Bizkaia</i>	<i>Orotara</i>
< 100	10	20	32	33	95
100-300	3	21	4	16	44
300-500	1	8	1	11	21
500-700		3	1	2	6
700-1000		7			7
> 1000	1	13	1	2	17

— *Ikasleen banaketa ikasketa mailari dagokionez*

Taula 4

	<i>Araba</i>	<i>Gipuzkoa</i>	<i>Nafarroa</i>	<i>Bizkaia</i>	<i>Orotara</i>
Eskolaurrea	2.082	12.135	2.247	7.283	23.702
E.G.B. (6-13)	1.379	17.084	1.467	7.335	27.265
B.U.P. (14-17)	35	869	30	282	1.216
C.O.U. (18)		76			76
F.P. (13...)		92			92

Goiko datuotan oinarriturik ohar batzu egitera goaz:

1. Eskolaurre eta agian E.G.B.ko lehen bi urteetara mugatzen diren ikastolen kopuru handia nabarmena da. Honek esan

nahi du herri txiki askotan —hauetariko gehienak %100 euskaldun direlarik— euskarazko irakaskuntzak jarraipenik ez duela lehen mailan (Enseñanza Primaria). Herri txikiotan posible ez denez gero bi eskola mantentzea (bata ikastola eta bestea eskola estatala) eskola publikoak euskaratzeko plan zabal baten premia larria adierazten digu datu honek. Bestela, neurri batetan bederen, eginahal kontraesankorreen ari gara: eskualde euskaldunenetan ikasguntza guztia erdaraz egiten eta beste zenbait tokitan haur erdaldunak euskalduntze ahaleginetan. Euskararen mantenturako ezinbestekoa dirudi hutsune hau betetzeak, ikastolek bete ahal izan ezin dutena, arazo ekonomikoak direla medio.

2. Ikastola funtsean fenomeno urbano bat da, zeren eta berorren ikasleria osoa kontutan harturik, %75, 4.000-5.000 biztanletik gora dituzten herrietakoa, (probintzietako hiriburuak barne) baita. Ondorio gisa, esan daiteke ikastolen xede linguistikoa ez dela hizkuntzaren mantenu soilera mugatu, berreuskalduntze lana guttienez haren adinakoa baita.

Esan beharra dago, bigarren konstatapen hau anibalente xamarra dela, zeren eta, alde batetik, mugimenduaren dinamika azpimarratzen badu ere, bestetik egoera linguistikoa errealaren eta eskolakoaren artean dagoen tartearen neurria puntu arriskutsu batetara heltzeko posibilitatea adierazten baitigu.

3. 1970etik aurrera ikastolak Irakaskuntza Obligatorioaren tar-te guzia hartzen du (5 urtetik 13 bitartekoa) eta, astiro astiro, BUP, COU eta FPra hedatuz doa. Beraz, euskara ez da bakarrik Lehen Mailako irakaskuntzan erabiltzen (zeina, konbentzionalki, 11 urtera arte hedatzen baita), Bigarren Maila osoan ere bai. Ez dugu ahaztu behar Maila honetan, gaien edukin zientifikoa nahiko haundia dela eta gaiok erabiltzen duten hizkuntzaren formalismo maila oso desarrollatuta dagoela.

Ezaugarriok kontutan hartu behar dira ikastolen politika linguistikoa aztertu nahi bada. Eta aurrera jarraitu aurretik egin dezadan ohar hau: hizkuntza oso formalizatua darabilten gaiak euskaraz eman nahi izateak ez luke lilura gisa-

ko zerbaiten ondorioz hartutako erabakia izan behar, esate baterako: zientzia formalak euskaraz erabiltzeak, besterik gabe, hizkuntzaren normalizapena dakarrela uste izatea. Eta benetan zalantza dut ez ote garen uste honetan gehiegi lileratu. Susmoa dut eman ditugun zenbait urrats lasterregiak ez ote diren izan, besteak beste, batbatean eta indiskriminatuksi, gai zientifikoak Bigarren Mailako irakaskuntzan euskaraz eksklusiboki erabiliaz eta hau hizkuntzaren normalizapena abia berria zelarik. Bestalde, euskararen gaurko egoeran, mintzaira espontaneoak eta kultura orokorrak maneiatzen duen ekspresio moeta lantzeak premia haundiagoa duela gure haurrentzat. Aukeratu dugun bideak gure eskoletako programa akademikoak astundu eta zaildu besterik ez du egin, beste ekintza libreetarako (antzerki, elkarrizketa, jolas...) denborarik eta umorerik gabe gelditzeraino.

ESKOLA PUBLIKO ETA PRIBATUAK

Salbuespenak aparte, zentru elebidun gutxi aurki daiteke eskola publiko eta pribatuen artean. Egia da zenbait ikastetxe euskaraz gai bezala irakasten hasia dela, gehienetan ikaslea obligatu gabe eta ez sistematikoki. Bestalde irakasle elebidun eskasia haundia dago bi sektoreotan, batez ere lehenengoan.

Hala eta guztiz ere etorkizuna, eskola elebidun berriak direnez bezainbatean, esperantzagarria da, hiru arrazoiok kontutan hartzen baditugu:

1. Gurasoen eskabidea, euskararen irakaste obligatorioari dagokionez bederen, gero eta haundiagoa da.
2. Hurrengo urte hauetan maisu-eskoletatik gero eta irakasle elebidun gehiago irtengo dira. Esate baterako 1979an Gipuzkoako eskola normaletatik bakarrik 150 maisu euskaldun aterako dira.
3. Aurrera doan deszentralizapen administratiboak, ahalmen eta eskubide zabalagoak utziko dizkigu eskola elebidunak antolatzeke bi sektore hauetan.

Bilinguismo dekretuak, euskaldun zona barnean dauden zen-

tru guztietan, euskararen irakaskuntza derrigortua ezartzeko eskubide ematen du eta haur euskaldunak gehiengoa osatzen duten zentruak elebidum bihurtzeko ahalmena ematen du, modu honetan eta epe motzean, ikastolarik gabe dauden herrixka euskaldunetan dagoen hutsunea bete ahal izango delarik.

Dagoeneko Euskal Kontseilu Nagusia guzti hau antolatzen hasia zen Estatuko Inspektzioarekin batera, nahiz eta oraindik eragozpen haundiak dauden plan egoki bat aurrera eramateko, irakasleen izendapena Estatu mailan egiten baita (1979an, alegia). Ondorio gisa, esan dezakegu, hurrengo urteotan sektore bi hauetan, ikastolei txanda hartuz, eskola elebidun berriak sortuko direla.

Taula 5

	Ez				
	<i>Estatala</i>	<i>Estatala</i>	<i>Ikastola</i>	<i>Orotara</i>	<i>%</i>
NAFARROA					
• Eskolaurrea	7.768	7.741	2.247	17.756	12,65
• E.G.B.	41.237	28.224	1.467	70.928	2,07
• B.U.P.	7.176	5.858	30	13.064	0,23
BIZKAIA					
• Eskolaurrea			7.283	36.810	19,79
• E.G.B.			7.355	192.849	3,81
GIPUZKOA					
• Eskolaurrea	12.634	16.648	12.135	41.417	29,30
• E.G.B.	44.756	44.001	17.084	105.841	16,14
• B.U.P.	11.143	8.217	869	20.229	4,30
ARABA					
• Eskolaurrea	4.627	3.616	2.082	10.325	20,16
• E.G.B.	22.083	13.787	1.379	37.249	3,70
Eskolaurrea orotara			23.747	106.308	22,—
E.G.B. Orotara			27.285	406.867	6,7

IKASOLETAKO HAURREN BANAKETA LINGUISTIKOA

Ondoren doazen oharrek garrantzi handia dute ikastolek aukeratu duten politika linguistikoa epaitu nahi bada.

Tamalez, inoiz inkestarik ez da egin ikasoleetako haurren egoera linguistikoa zertan den jakin ahal izateko.

Hala eta guztiz ere, zeharkako indikatore batzuk erabiliaz eta oharpen bidez dakigunez baliaturik, zerbait esan dezakegu.

Indikatiboak hauek dira:

1. Gurasoen jatorria

Euskal Herritik kanpo jaio diren ikasoleetako haurren gurasoen portzentaia besterik ez dut emango.

1976 urtea.

Taula 6

	<i>Araba</i>	<i>Gipuzkoa</i>	<i>Nafarroa</i>	<i>Bizkaia</i>
Aitak	16,5	7,6	10,2	8,1
Amak	17,8	7,2	10,7	8,4

2. Gurasoen euskara maila

Euskaraz ez dakiten gurasoen portzentaia ematen da:

Taula 7

	<i>Araba</i>	<i>Gipuzkoa</i>	<i>Nafarroa</i>	<i>Bizkaia</i>
Aitak	73	24	71	42
Amak	74	23,5	71	46

3. Ikastolen banaketa geografikoa

Hiriburuetan eta historikoki erdaldunak diren Euskal Herriko lurraldetan kokaturik dauden ikasoleetako ikasleen kopurua ematen dugu:

Taula 8

	<i>Ikastolen kopurua (A)</i>	<i>Ikasleen kopurua (B)</i>	<i>(A) -ko ikasleen portzentaia probintziako ikastoletako ikasleriari buruz</i>
Donostia	16	8.765 ²	% 31
Bilbo Aldea + Enkarterria	27	4.810 ¹	% 43
Gasteiz	10	1.367 ²	% 88
Iruñea	12	2.247 ¹	% 73
Orotara	65	17.189	% 43

(1) 1977-78

(2) 1976-77

Nahiz eta zona hauetako haur guztiak erdaldun hutsak ez diren, erdara da gizarte hizkuntza bakarra eta faktore hau determinantea izanen da haurraren hizkuntza nagusia zertzerakoan, familia eta eskolaren ahaleginak gora-behera.

Horretaz gain, euskaldun zonetan ere ikastolara doazen haur erdaldun elebakardunak ugaritzen ari dira.

Ohar hauetaz (eta hamaika gehiago egin daiteke) baliatuz ikastoletako haurren eskolatze haserako tipologia linguistiko bat defini daiteke guti-gora-behera hiru multzo desberdin bereiziz:

Lehen multzoa, haur erdaldun hutsek osatua.

Bigarren multzoa, gaztelania hizkuntza nagusi duten haur elebidunena.

Hirugarren multzoa, haur elebidun orekatu eta euskaldun hutsek osatua.

Gure ustez, lehen estimazioan, ikastolen kopurua hiru multzootan parekoa da.

POLITIKA LINGUISTIKOA

Goian agertu datuen arauera eta konklusio gisa zera esan daiteke: gaur egun, ikastoletako haur gehienek hizkuntza nagu-

sia ez da euskara, erdara baino. Desoreka 1970. urte inguruan sortu zen eta harrez gero nabarmendu besterik ez da egin. Ez da haatik haserako erdua (eskola elebakardunarena) batere aldatu edo egokitu, aitzitik, urteak pasa hala, haserako helburua, euskaraz (baina ez euskaraz bakarrik) irakasteko asmo lauso xamar hura, gogortu besterik ez da egin. Gogortze hau zirkunstantzia historiko oso berezian gertatu da: diktadurarekiko gure Herriaren borroka une gorienean zegoenean. Garai honetan konfiguratu zen ikastolen eredu linguistikoa, eskola euskaldun monolingue bezala, bere barne egocraz eta ingurukoaz beste eginik.

Lehen eta bigarren multzoetako ikasleei dagokienez, William Mackey-ren terminologia erabiliz, hizkuntza bakarreko, irredentista eta aldakuntza azkarreko eskola bezala defini dezakegu ikastolek aukeratu duten erdua.

Eredu hau justifikatzeko zera pentsatu izan ohi da, alegia, haurra bi edo hiru urterekin euskara hutsa erabiliko duen gelan «murgilduz» gero, besterik gabe aski izango zela bigarren hizkuntza (euskara kasu honetan) konturatu gabe beregana zezan eta oztoporik gabe eskolaketa guzia (idazketa eta irakurketa barne) bigarren hizkuntza honetan jarraitzeko gai izanen zela. Uste hau, egiaztatzeko denborarik galdu gabe, printzipio seguru bezala onartua izan da gure artean eta, ondorioz, indiskriminatuki erabilia. Printzipio honen arauera, esate baterako, haurra hiru urtekin eskolan sartzea baino hobea dateke bi urtekin sartzea, nahiz eta ekonomikoki oso garestia izan horrelako neurri bat. De facto, Gales Herrian eginiko neurketa batetan gure zirkunstantzia berdintsuetan, neurri honi ez zaio eraginik nabaritu.

Labur esan, delako printzipioaren oinarri psikologikoa bigarren hizkuntzak ikasteko haurrak omen duen erraztasunean datza. Erraztasun hau, ordea, ez da uste bezain miragarria, baldintza oso bereziak eta, praktikan betegaitzak, behar baitira haurrak bigarren hizkuntza bat erraz ikasteko. Gure kaletan baldintzok oso nekez bete daitezke.

«L'une des opinions les plus courantes veut que les jeunes enfants apprennent une langue étrangère plus vite et plus facilement que les adolescents ou les adultes. Cette opinion provient du fait qu'on a observé que, *dans certaines conditions*, les jeu-

nes enfants peuvent en effet apprendre une deuxième langue avec une grande facilité. Ce qui est souvent ignoré, c'est que les conditions qui entourent cet apprentissage sont assez particulières, qu'il est assez difficile de les adapter ou de les reproduire dans les écoles et que, même dans ces conditions particulières, ce ne sont pas tous les enfants qui apprennent une seconde langue aussi bien que la langue maternelle (John B. Canol, *L'Enseignement des langues et l'écolier*, H. H. Stern, 65 or.).

Zoritarrez badirudi eskola bidez bakarrik eginiko apendizaiak ez dela hain mirezgarria bere ondorioetan. Bestalde, esperantza guziaz erraztasun delako horretan ipintzeak, bigarren hizkuntzaren pedagogia espontaneista edo metodologia ingenuo baretara garamatza.

Uste honetan oinarritu dugu euskalduntzearekiko pedagogia, eskola bakarrik aski izanen bailitz haurren aldetara linguistikoa lortu eta beraren bitartez gizartearen portaera linguistikoa bide-nabar aldatuz joan ahal izateko. Gure esperantzak neurritz gaine-koak izan bide dira.

Erdaldun huts eta erdara nagusi duten haur elebidunekin lortu ditugun ondorioak ez dira egin den esfortzuaren arauera-koak izan. Zortzi edo hamar urtez euskara hutsezko irakaskun-tzan murgildu ondoren, haur horiek erdara dute hizkuntza guz-tiz nagusia, duten euskara maila askotan eginiko esfortzuaren oso behetik gelditzen delarik.

Azken urteotan gure arteko zenbait hasita dago pentsatzen ea ez ote zaigun iritsi orientabidez aldatzeko garaia, lehen bi multzoetako haurrentzat egokien den eskola eredu berri bat zertzeko garaia, alegia. Zehazkiago esan, uste dugu, egun in-darrean dagoen eredu, euskaldun huts, edo elebidun oreka-tuentzat nahiko egokia izan daitekeela. Hala eta guztiz, kasu honetan ere, Bigarren Mailako Irakaskuntzan (11-12 urtetik gora) bi hizkuntzak (erdara eta euskara) irakaskuntzaren hiz-kuntza nagusi bezala erabiltzearen alde gaude.

Dena den, ez da batere egokia lehen eta bigarren multzoko haurrentzat. Haur erdaldun edo elebidun desorekatuentzat, euskararen eta euskarazko irakaskuntza, bi hizkuntzak erabiliko

dituen programa baten barnean kokatu behar da haseratik bere-tik, erdara lehen hizkuntza lez erabiliaz eta euskarari bigarren hizkuntzari dagokion tratamendua emanaz. Euskarari dagokio-nez, eredu honetan eskolaren xede linguistikoa elebitasun ins-trumentalaren lorpena izanen litzateke, xedemuga Lehen Mai-lako ikastaroaren buruan ezarriaz. Oro har, helburu hau baino ausartago bat ez litzateke posible izanen gaurko egoeran, egi-nahalak eginda ere ez baitugu orain ere hori baino gehiago lor-tzen de facto. Posible ez izateaz kanpo, haurraren hezkuntza kontutan harturik, egokia ere ez litzateke.

Bigarren hizkuntzaren pedagogia ahalik eta zehatzen defi-nitzearen premia dugu, honako printzipioak oinarri bezala hartuz.

1. Euskararen aprendizai goiztiarra.
2. Bigarren hizkuntzaren aprendizai lehen hizkuntzaren gara-pen on batetan oinarritzearen garrantzia.
3. Irakurketa eta idazketaren aprendizai hizkuntza nagusian egitearen abantaila.
4. Euskararen erabilpen gero eta usuagoa eskola gai eta ihar-dunaldietan, irakaskuntza formala eta idatziaren aldean ahozko erabilpenari lehentasuna emanaz, batez ere lehen etapan (9-10 urteraino).
5. Eskola liburuak haurraren euskara mailara egokitu beharra.
6. Bigarren hizkuntzaren irakaste metodoak sakondu beharra, edo bestela esan, irakasleak lan zail honetarako bereziki prestatu beharraz ohartzea.

M. L.

**ANALISIS CRITICO DE LA POLITICA LINGÜISTICA
DE LAS IKASTOLAS**
ANALYSE CRITIQUE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE
DES IKASTOLAS

La primera parte del estudio analiza diversos factores que se refieren al crecimiento histórico de las ikastolas, a su distribución geográfica, a la procedencia geográfica de los padres y a su conocimiento del euskara, etc., datos todos ellos de interés a la hora de juzgar la política lingüística aplicada en las ikastolas.

En la segunda parte, el autor propone una tipología lingüística en base a la cual desarrolla unas consideraciones en torno a la política lingüística. La tipología lingüística distingue tres grupos, similares en número: 1) niños únicamente castellanoparlantes; 2) niños bilingües con predominancia castellana; 3) niños bilingües equilibrados y euskaldunes puros.

El modelo actual de enseñanza no se adapta a esta tipología. Sigue en vigor el modelo de los primeros tiempos de la ikastola (la escuela monolingüe) sin tener en cuenta que ya hoy la primera lengua de los niños de las ikastolas es el castellano.

Se ha pensado que bastaba la «inmersión» en la segunda lengua, basándose en la facilidad del niño en su aprendizaje. Esta supuesta facilidad nos ha conducido a una pedagogía espontaneista y a una metodología ingenua respecto al aprendizaje de la segunda lengua.

La realidad es que los frutos que ha dado este modelo en los niños castellanoparlantes o en aquellos cuya primera lengua es el castellano no están a la altura del esfuerzo realizado. Algunos plantean ya el cambio de orientación, ya que este modelo se considera válido únicamente para el tercer grupo de la tipología.

Para los castellanos puros o para los bilingües desequilibrados el euskara debe de tener el tratamiento de segunda lengua en base a estos principios pedagógicos: 1) el aprendizaje temprano del euskara; 2) importancia de fundamentar la segunda lengua sobre el florecimiento de la primera, 3) ventaja del aprendizaje de la lectura y escritura en la primera lengua; 4) el uso cada vez más frecuente del euskara en las materias escolares, dando prioridad al uso oral sobre el formal y escrito, sobre todo en la primera etapa; 5) la necesidad de adecuar los textos al nivel de euskara de los niños, 6) preparación especializada de los maestros.

La première partie de cette étude analyse différents facteurs qui font référence à la croissance historique des ikastolas, à leur distribution géographique, à la provenance géographique des parents et à leur connaissance du basque, etc., données intéressantes pour pouvoir juger la politique linguistique appliquée dans les ikastolas.

Dans la deuxième partie l'auteur propose une typologie linguistique à partir de laquelle il développe des considérations à propos de la politique linguistique. La typologie linguistique distingue trois groupes, semblables quant au nombre:

- 1) les enfants seulement hispanophones
- 2) les enfants bilingues à prédominance castillane
- 3) les enfants bilingues équilibrés et purs euskalduns.

Le modèle actuel d'enseignement ne s'adapte pas à cette typologie. C'est le modèle des premiers temps de l'ikastola (école monolingue) qui continue à être en vigueur sans tenir compte du fait qu'aujourd'hui la première langue des enfants des ikastolas est le castillan.

On pensait que l'«immersion» dans la seconde langue était suffisante, partant de la «facilité» qu'ont les enfants pour son apprentissage. Cette soi-disant facilité nous a menés à une pédagogie spontanéiste et à une méthodologie ingénue quant à l'apprentissage de la deuxième langue.

Il faut reconnaître que les résultats donnés par ce modèle chez les enfants hispanophones ou chez ceux dont la première langue est le castillan, ne sont pas à la hauteur des efforts fournis. Certains se sont déjà posé le problème du changement d'orientation, vu que ce modèle n'est valable que pour le troisième groupe de la typologie.

Pour les hispanophones purs et pour les bilingues déséquilibrés l'euskara doit recevoir le traitement de seconde langue en partant des principes pédagogiques suivants:

- 1) l'apprentissage précoce de l'euskara
- 2) l'importance de jeter les fondements de la seconde langue sur la floraison de la première
- 3) l'avantage de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la première langue
- 4) l'utilisation de plus en plus fréquente de l'euskara dans les matières scolaires, donnant priorité à l'usage oral sur le formel et l'écrit surtout dans une première étape
- 5) la nécessité d'adapter les textes au niveau du basque des enfants
- 6) la préparation spécialisée des instituteurs.

Elebitasunaz ohar pare bat

Mari Karmen Garmendia

Irakaskuntza elebidunaren arazoak gordin-gordinean dauzka ikastolak. Sorreran ia haur euskaldunez bakarrik osaturik zegoenak, 1970. urtearen ingurutik, hazkunde izugarriaz batera, ikaslegoaren hizkuntz jatorria aldaturik sumatu du¹.

Egoera berriaren aurrean, ordea, ezin izan dugu, sarritan, era askotako arrazoiengatik, planteamendu berririk egin, eta ikastolaren mugimenduko lehen aldiko eredu bakarraz —haur euskaldunentzako burutuaz— baliatu gara egungo ikaslegoari erantzuteko, ikasle horien gehiengoa ama-hizkuntzaz erdalduna izanik eta ingurune sozio-linguistiko erdaldunean bizi bada ere.

1976. urtean hasi ziren zenbait ikastola eta irakasle —irakasleak gehiago ikastolak baino— egoera berri horrentzako erantzun bila. Baina, egia aitortzeko, bide hori urratzea ez da beti erraza izan. Batez ere zenbait iritzi pedagogiko (?) eta politiko (?) alde batetik, eta irakasle askoren larritasuna (molde berriak bilatu beharrarena) oz-

topo gertatu direlako². Gaur, ordea, arazo hau kaleraturik dago eta aurrenengo pausoak besterik ez baditugu eman ere, uholdearen antzo datozkigun haur erdaldunak euskalduntzeko bitartekoak aztertzen eta planteamenduak egiten hasiak gara³.

I. Elebidun izatea zer den

Bi alderditatik aztertuko dugu puntu hau.

- 1) Irakasleon esperientziatik oro har eta motz esanda, azken urteotan honetara muga daiteke: haur euskaldunek erdara berehalaxe ikasten dute; haur erdaldunek ez dute euskara besteak erdara bezain «bizkor» ikasten, eta ez dute guztiek «ongi» ikasten (Konstatazio bat da hau; ez gara betiko analisi soziologikoak eta egiten hasiko).
- 2) Gai hauetan berezilari direnak, beren aldetik, elebidun izatea zertan datzan adierazten saiatu dira. Oro har, elebiduntzat jotzen da bi hizkuntza ulertu eta bietan mintzatzen den pertsona. U. Weinreich-entzat (1953) «bi hizkuntzen erabilera alternatiboa egiten duen pertsona da». Bloomfield-entzat (1958) «bi hizkuntzak konpetentzia berdinez menderatzea da». Haugen-entzat (1956) «elebakar ez den guztia da elebidun». Bistan da, ordea, definizio hauek zabalegiak direla eta inongo xehetasunik ez dutela eskaintzen.

Horregatik, Mackey-k fenomeno honek dituen alderdi ezberdinen analisi berria proposatu du⁴, eta hori, edo pareko zerbait, litzateke aplikatu beharko genukeena «bizkor»/«mantso», «ongi»/«gaizki» apreziazio arinetan gelditu gabe.

II. Bigarren hizkuntzaren lorpena

Bigarren hizkuntzaren lorpenari buruz gure artean nagusitutako iritzia hau izan da:

- 1) Haurrak «erraztasun» haundia du hizkuntzak ikasteko;
- 2) murgil dezagun euskarari eta besterik gabe ikasiko du.

Aurrenengo puntua ez da guztiz gezurra. Ikertzaileek diotenez, zerebroaren plastikotasunaren arabera, eta ama-hizkuntzaren «sustraitasunaren» arabera, 3-4 urtetik 8 urtera arteko garai hori da egokiena bigarren hizkuntzaren irakaskuntza hasteko, bi hizkuntzen lorpena, jaiotzatik hasita, aldi berean egin ez denean noski⁵.

Baina «erraztasun» deitzen diogun hori egonagatik ere, Titone-k dionez *el aprendizaje de una segunda lengua está inevitablemente influido por el dominio operante de un aprendizaje lingüístico precedente, el de la lengua materna, pero no es fácil establecer hasta qué punto y en qué formas concretas*⁶.

Hori bakarrik ez. Ikertzaile berak aurrerago bigarren hizkuntzaren lorpen prozesua luzea dela aitortzen du: «*El aprendizaje de un idioma requiere largos períodos aun cuando se introduzcan procedimientos intensivos*»⁷.

Beraz, epe motzean ez da asko lortzen, are gutxiago gure kasuan, murgiltzea eta intentsibotasuna bat bezala hartu ditugu eta.

Bestetik, ezagutu behar da hizkuntzan murgil arazteko formula hori mundu guztian dagoela zabalduarik. Gurean ondorio onak eman izan dizkigu ikastoletako aurrenengo urteetan, haur erdaldunak gutxiengoa zirenean, eta ikasgelan, bene-benetan «bainu» euskalduna har zezaketen garaian. Baina murgiltze hori oso toki gutxitan da posible gaur Euskadin. Iaz Donostian, Mackey irakasleak garbi adierazi zuen ikasgela bateko haurren %10 baino gehiago erdalduna denean haur erdaldunek euskararik ez dutela ikasiko, baina euskaldunek erdara ikasiko dutela.

Egia esan, Mackey-k gure esperientziari zenbaki bat, portzentaia bat jarri besterik ez zion egin, hori horrela dela errealtatean frogatu dugulako, dakartzan ondorio kezagarri guztiekin.

Beraz, haur erdaldunak euskalduntzeko eredu berriak eskaintzea gehiago luza ez daitekeen lana da. Oker ari gara bigarren hizkuntzaren lorpena prozesu jakin, bakar eta tipiko bezala hartzen dugunean, joko honetako faktoreak (haurren adina, mo-

tibazioa, denbora, bi hizkuntzen egoerak...) alde batera utzirik eta ama-hizkuntzaren lorpenak bezalakoxe karakteristikak dituela uste izanez.

III. Ama-hizkuntzaren eta bigarren hizkuntzaren arteko nahasketa

Bigarren hizkuntzaren lorpenak hizkuntz ohitura berriez jabetu beharra sortzen dio hiztunari, nahiz fonetika, nahiz hiztegi, nahiz morfosintaxi mailan. Bi hizkuntza, edo gehiago, mintzatzeak aipaturiko maila horietan bi hizkuntzen arteko kutsadura eta nahasketa sor diezaioke hiztun elebidunari. Titonek honela adierazten du: *«en la mente de un parlante bilingüe, los dos sistemas lingüísticos usados pueden permanecer separados (tanto en lo fonético como en lo semántico) o pueden confundirse a causa de una identificación parcial (generalmente, identificación de lo semántico). En el primer caso se tiene el bilingüismo en su verdadero sentido; en el segundo pueden producirse fenómenos llamados de 'interferencia' »*⁸.

Gure kasuan, ikastoletako haur askoren elebitasuna oso interferentzitsua da. Baina jokoan dauden bi hizkuntzen artean bistakoa da euskara dela kutsadurarik haundiena jasaten ari dena.

Situazio horren aurrean galdera hauek sortzen zaizkigu:

- posible al da behin adin batetik aurrera (13-14 urte) euskara interferentzitsu hori gainditzea?
- interferentzitsu bezala bataiatu dugun euskara hori ez al da «hizkuntza mixto» baten karakteristikak hartzen ari?

Erantzunak, ziur aski, ez dira ximpleak, baina jadanik egin beharreko gutxienezko lana puntu hauetara laburtuko genuke:

- aipaturiko fenomeno honen azterketa sakona,
- hizkuntz didaktikaren planteamendu serio, erreal, benebenetakoa.

IV. Irakaskuntza elebidunerako irakasleen prestakuntza

Irakaskuntza elebidunean irakaslegoaren prestakuntzak duen garrantzia ez da zalantzan jartzen mundu zabalean, baina Euskal Herrian planteamendu apalen bat besterik ez da egin orain arte puntu honetan. Salbuespenak salbuespen, pertsona batek euskaraz mintzatzen jakitea askitzat jo izan da —nola mintzatzaren den kontutan hartu gabe eta bigarren hizkuntzako irakasle izateko gai den ere sarritan aztertu gabe— euskara irakasten jartzeko. Norbaitek urte zailen argudioa erabiliko du, eta ez da gezurra, baina jokabide horren ondorioak larriegiak dira salatu gabe uzteko. Are gehiago euskalduntze helburuak —era batera edo bestera— Euskal Herriko eskola gehienetara zabalzen ari diren une honetan.

Haurrek bigarren hizkuntza «berez» ikasten dutela sinetsi nahi dutenek, ez dute jabetu nahi euskalduntze proiektu bat aurrera eramanez ahal izateko irakaslearen prestakuntzak duen garrantziaz. Eta, garbi esan beharra dago, eguneroko jardunean ikusten den gauza dela, inprobisazioa eta entusiasmoa ez direla nahikoa jarritako helburuak lortzeko.

Haatik, euskara bigarren hizkuntza bezala irakatsiko duen irakaslegoaren prestakuntzarako plangintza osatu bat burutu eta irakasleei betearaztea luzaezinezkoa dute ardura hori dagoen erakundeek. Mackey-ren hitzak dira: «*El éxito o el fracaso de la enseñanza bilingüe, más que en la enseñanza unilingüe, dependerá de la competencia profesional y lingüística de los enseñantes, de su comportamiento lingüístico y de sus métodos y técnicas de enseñanza*»⁹. Beraz, irakasleen gaitasunari dago-kionez, berauek prestatzen dituzten zentruetan hezkuntz programak ezarri behar dira eta jadanik lanean ari direnentzat —eta hauetariko asko zain-zain dago— birprestakuntza edo *recyclage* erako ikastaldiak.

M. K. G.

1. Ikus zenbaki honetan bertan M. LASAren lana eta J. M. TORREALDAirena.

2. LASA, Mikel, «Objetivos lingüísticos de las Escuelas Bilingües» in: *La problemática del bilingüismo en el Estado español*, I.C.E., Leioa, 1980.
3. GARMENDIA, M.^a Carmen, «Proceso de adquisición del euskara de un grupo de niños castellanoparlantes en parvulario» in: *La problemática del bilingüismo en el Estado español*.
4. TITONE, Renzo, *Bilingüismo y educación*, Cap. 1, Ed. Fontanella.
5. TITONE, Renzo, *Psicolingüística aplicada*, Cap. 7, Ed. Kapelusz, 1976.
6. TITONE, Renzo, Op. cit., 116. or.
7. TITONE, Renzo, Op. cit., 116. or.
8. TITONE, Renzo, Op. cit., 148. or.
9. MACKEY, W., *Bilinguisme et contact des langues*, Ed. Klincksieck, Paris, 1976.

ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE EL BILINGÜISMO QUELQUES OBSERVATIONS SUR LE BILINGUISME

La ikastola, que en su nacimiento recibía casi sólo niños euskaldunes, desde 1970 ha sufrido la avalancha de niños castellanoparlantes. Aunque no con la suficiente prontitud se busca la solución del problema pedagógico específico planteado por su euskaldunización.

I. ¿Qué es ser bilingüe?

1) Desde la experiencia del maestro, ser bilingüe supone lo siguiente: los niños castellanoparlantes no aprenden el euskara ni tan pronto ni, a veces, tan bien como los euskaldunes aprenden el castellano.

2) Para los especialistas ser bilingüe entraña la capacidad de comprender dos lenguas y expresarse en ellas. Esta noción de bilingüismo exigiría ulteriores precisiones.

II. Adquisición de la segunda lengua

Los criterios predominantes entre nosotros han sido: 1) la gran facilidad del niño para aprender una lengua; 2) la introducción en un ambiente euskaldun es suficiente para el aprendizaje del euskara.

El primer criterio tiene mucho de verdad. Pero la lengua materna condiciona en forma y medida no fáciles de establecer el aprendizaje de una segunda lengua. Este requiere largos períodos.

Respecto a la introducción de un ambiente euskaldun que tan buenos resultados dió en las primeras ikastolas con pocos castellanoparlantes, constatamos que, hoy en Euskadi, es muy difícil de encontrar ese ambiente. No pocas veces ha ocurrido que mientras los euskaldunes aprendían el castellano, los castellanoparlantes no aprendían el euskara. Se hace urgente, por tanto, encontrar nuevos caminos para euskaldunizar a los castellanoparlantes. Se precisa de una pedagogía diferenciada.

III. Confusión de la lengua materna y de la segunda lengua

El usuario de una segunda lengua puede mantener separados los dos sistemas lingüísticos o puede confundirlos. En el primer caso tendríamos el verdadero bilingüismo. En el segundo se trata de interferencias.

El bilingüismo de niños de muchas ikastolas está lleno de interferencias en perjuicio del euskara. Ello hace preguntarse: 1) si es posible superar ese euskara lleno de interferencias, después de los 13-14 años; 2) si eso euskara lleno de interferencias en realidad no es una «lengua mixta».

Se hacen urgentes un análisis profundo y unos planteamientos didácticos serios y realistas.

IV. Preparación de profesores para la enseñanza bilingüe

La preparación de profesores bilingües no se ha atendido debidamente entre nosotros. La justificación de la dificultad de los tiempos recientes no es un impedimento para denunciar las enormes consecuencias que se han derivado. El entusiasmo y la improvisación no pueden suplir la escasa preparación. Es preciso crear un plan para la preparación del profesorado que enseña el euskara como segunda lengua, y aplicarlo en los centros correspondientes y en cursos de reciclaje especiales para quienes estén ya ejerciendo..

L'ikastola, qui à sa création ne recevait que des enfants euskalduns, supporte depuis 1970 une avalanche d'hispanophones. On recherche la solution au problème pédagogique particulier posé par l'euskaldunisation.

1. Que signifie être bilingue?

1.º) D'après l'expérience de l'instituteur, le fait d'être bilingue suppose que: les enfants hispanophones n'apprennent pas l'euskara aussi vite, et parfois aussi bien, que les euskalduns apprennent le castillan.

2.º) Pour les spécialistes, le fait d'être bilingue implique la capacité de comprendre deux langues et de s'exprimer à travers elles. Cette notion de bilinguisme exige d'autres précisions.

2. Acquisition de la seconde langue

Les critères prépondérants entre nous ont été les suivants: 1.º) la grande facilité de l'enfant pour apprendre une langue; 2.º) l'introduction dans une ambiance euskaldun est suffisante pour apprendre l'euskara.

Le premier critère est vrai en grande partie. Mais la langue maternelle conditionne, dans une forme et une mesure difficiles à établir, l'apprentissage d'une seconde langue.

Quant à l'introduction dans une ambiance euskaldun, ce qui a donné dans les premières ikastolas où il y avait peu d'hispanophones d'excellents résultats, nous constatons qu'aujourd'hui en Euskadi, il est très difficile de trouver cette ambiance. Il est donc urgent de trouver de nouvelles voies pour euskalduniser les hispanophones. Il faut aussi une pédagogie différenciée.

3. Confusion entre la langue maternelle et la deuxième langue

Celui qui utilise une deuxième langue peut maintenir séparés les deux systèmes linguistiques, ou bien il peut les confondre. Dans le premier cas

nous avons le véritable bilinguisme. Dans le second il s'agit des interférences.

Le bilinguisme des enfants de beaucoup d'ikastolas est plein d'interférences au détriment de l'euskara. Ce fait nous amène à poser les questions suivantes: 1.º) est-il possible de surmonter ce basque plein d'interférences après les 13-14 ans? 2.º) ce basque plein d'interférences ne serait-il pas en réalité une «langue mixte»?

Il est urgent de réaliser une analyse profonde et de se poser la question d'un enseignement sérieux et réaliste.

4. Préparation de professeurs pour l'enseignement bilingue

On n'a pas accordé suffisamment d'importance à la préparation de professeurs bilingues. La justification de la difficulté historique n'est pas un obstacle pour dénoncer les énormes conséquences qui en ont découlé.

L'enthousiasme et l'improvisation ne peuvent pas compenser une préparation déficiente. Il faut créer un plan pour la préparation du corps enseignant qui enseigne l'euskara comme seconde langue, et l'appliquer dans les centres correspondants lors de stages de recyclage pour ceux qui exercent déjà.

Irakaskuntzaren sistema eta euskararen irakaskuntza*

Karmele Rotaetxe

Munduko edozein lekutan, izenburu honek tautologia bat emango luke, zeren edozein hizkuntzaren irakaskuntza ofiziala (eta, jakina, gure komunitatean balio berezia duen euskararena ere bai), nahitaez, irakaskuntzaren sistema orokorrean sartzen bait da, eta sartu behar bait du. Horrelako sistema batek, beste ale batzuren artean, delako irakaskuntza bereganatzen du, eta ale guztien artean erlazioak sortzen dira. Sarritan esan denez, erlazio-motak izaten dira, hain zuzen garrantzitsuenak; hauen bitartez, aleak kokatu egiten dira, hierarkiak agertzen, etab. Gure artean, ordea, ez da horrelakorik gertatzen: euskararen irakaskuntzak itxura bi behintzat aurkezten

(*) Zuzenketa batzuk izan ezik, eta izenburuak adierazten duenez, idazki hau, funtsean, *Euskalarien Nazioarteko Jardunaldietan* (Gernika-Lcioan, 1980/08/25-29) «Linguistika teorikoa — Linguistika Aplikatua — Euskararen irakaskuntza» izenburupean aurkeztu nuena bera da. Hain, lau hizkuntzatan (euskaraz, gaztelaniaz, ingelesez eta frantsesez) eskaini nuen; baina, irakasle batzuk aurretik hartu genuen taktika jarraituz, nik frantsesez irakurri nuen. Hori dela eta, *Euskararen* hurrengo alean hizkuntza horretan agertuko da, beste hizkuntzetako laburpenarekin. JAKINeko lagunek —egia esan, JAKINekin harremanetan dagoen lagun batek— euskarazkoa eskatu didate, eta *Euskaltzaindiak* ez dio agerpen honi eragozpenik jarri.

ditu. Alde batetik, irakaskuntz sistemaren kanpoan dauden organismo paralelotan gerta daiteke eta gertatzen da. Beste alde batetik, irakaskuntzaren sistema orokorrean gertatzen da euskararen irakaskuntza. Hala ere, bigarren kasu honi dagokion irakaskuntza aztertzen denean, ez da egiten sarturik dagoeneko *irakaskuntzaren sistema osoaren* berrikusketa kritikorik, sistema horrek, onerako nahiz txarrerako, euskararen irakaskuntzari baliotzat ematen diola ahazturik.

Idazki honen helburua, horrelako berrikusketa bat egitea da, hain zuzen. Gure plangintzan, jakina denez, agertzen ez den Linguistika Aplikatuan finkatuko dut gaia.

1. Programaketa zientifikoaren beharra.

Arrazoi-mota bik bultza naute aukera honetara. Batetik, gure hizkuntza ez da zabaltzen espero eta nahi genukeen erritmoz, ez bertako lagunen artean, ez kanpotik etorri eta gure komunitatean bizi den jendearen artean; gertaera hau, gainera, motibaturik zeuden lagun batzuegan frustazioekin batera doa. Bigarren arrazoiak, elebitasunari dagokio: ditugun zifrek (Araban: % 7,9; Bizkaian: % 15,1; Gipuzkoan: % 45; Nafarroan: % 11 eta Iparraldean: % 34,5) egoera soziolinguistikoa euskararen aurkakoa dela adierazten dute zalantzarik gabe. Hori dela eta, zera pentsatu behar genuke: euskara bazterturik geratu den alorretan sartzeaz gainera (diglosiarekin dagoen problema), elebitasun handiagoa behar dugula; bilingue gehiago lortu behar ditugula, monolingueen (gaztelaniaz nahiz frantsesez) eta bilingueen arteko (gaztelaniaz nahiz frantsesez eta euskaraz) proportzioa hobetzeko, delako proportzioa = 1 izan dadin. Eta zera pentsa daiteke: 1) gure gizarte osoak bereganatu behar duen helburu hau, *proposatzen den irakaskuntzarekin* lotua dagoela; 2) irakaskuntza hori ere, *irakaskuntz sistemaren* barruan hartuko duen lekua erekin lotua dagoela.

Bestalde, erlazionatuak daude programaketa zientifiko bati jarraitzen dion berrikusketa eta oraingo irakasleen prestakuntza. Egia esan, hizkuntzen irakas-irakaskuntzen problemak aipatzen direnean, irakasleen prestakuntza ere aipatu beharra dago. Aspaldi

utzi zuen argi eta garbi Fr. Closset-ek (1) hizkuntz irakasleek duten prestakuntzaren beharra. Dakigunez, eguneroko esperientziak erakusten du, irakasle bik, metodo berdinen bitartez eta antzeko taldeekin ihardunez, lortzen dituzten ondorioak zeharo desberdinak izan daitezkeela. Beste askotan, hizkuntza bat irakastea «antzea» dela entzuten da, afirmazio honen azpian datzan asmoa «antzeak» eta «zientziak» ez dutela zerikusirik, eta, horregatik, zientziak ez duela zer-eginik irakaskuntzan adieraztea delarik. Jakina, inork ez du ukatuko, hizkuntz irakaskuntzan sartzen diren *variable* batzu ez direla *determinagarriak* edo *zenbagarriak* eta, horregatik, ezinezkoa dela haien errepresentazioa algoritmo baten bitartez ematea. Baina, bariabile guztiek errepresentaziorik ez edukitzeak ez du inola ere esan nahi horietako batzuk ez dutenik. Hor daude, esaterako, irakaskuntza guztietan kontutan izan behar diren faktoreak: irakasleen prestakuntza, gogo-gaitasuna, irakaskuntzaren aldeko motibazioa... Faktore hauetatuz, heziketa-psikologo batzu arduratu izan dira, eta, gaur, bat baino gehiago kontrola daitezke. Horretaz gainera, lengoaiari buruz, badakigu zerbait ikasten den erari buruz; gauza jakina da, baita, lengoaiak zein «rol» betetzen duen gizartean.

Irakaskuntzarako programaketa bat egiterakoan sortzen diren galderek badute zerikusirik aipatutako gaiekin, eta badirudi linguistikak aurkitu dituen erantzunek irakaslearen ekintza gidatu behar dutela. Orduan, ezagutza hauetatik etekinik handiena ateratzeko, zein bidetatik jo erakutsi behar dugu. Urte askotan, euskararen eta beste hizkuntzen irakaskuntzaz arduratu naizelarik eta zenbait metodo ezagutu eta erabili ditudalarik, sinesturik nago, beste askorekin, bitarteko eta zientifikoa den linguistika aplikatuari ekin behar diogula. Baina, S. Pit Corder-ek (2) aipatzen duenez, sinesmen honetara heltzeko, agian, linguistikaz eta hizkuntz irakaskuntzaz interesatua egon behar da, nahiz eta bigarren ekintza hau sarritan mesprezatua izan.

2. Linguistika Aplikatuaren egoera.

Hizkuntz irakaskuntzaren plangintza eta antolaketarako, lengoia zientifikoki lantzen duten metodo eta ondorioak baliotsuak

dirrela onartzen denean, orduan linguistika aplikatuaz ardura daiteke. Izen hau aipatzen dudanean, zentzu hestua ematen diot hitzari; zeren aplikazioa, beste ekintza batzuri ere bai bait dago-kie (literatur kritikari edo hizketa-terapiari, adibidez) eta ez soilik irakaskuntzari. Bestalde, linguistika aplikatua, hau da, *ezagutza zientifikoa zerbaiti aplikatzea* (eta hemen irakaskuntzari), *ekintza* bat da. Ez da estudio teorikoa. Linguistika aplikatuak estudio teorikoen ondorioak erabiltzen ditu, baina ez da teori emalea. Linguistika Aplikatua aipatzean, zera adierazi nahi dugu: hizkuntz irakaskuntzaren operazio osoan, giza-lengoaia zer den, nola gureganatzen dugun eta, gizartean, zertarako nahi dugun jakin eta gero, orduan, eta orduan bakarrik, erabaki batzu hartzen dira. Linguistika Aplikatua, gure inguruko herrietan, Unibertsitateko gaia izaten da, Linguistika Teorikoarekin lotua dago (3) eta baditu 20-30 urte. Bestalde, bistan dago hizkuntz irakaskuntza oso ohitura zabaldua dela munduan, edo kultur-nahi bategatik, edo —eta hau batez ere herri batzutan— menperaturik dagoen hizkuntza jasotzeko asmoz. S. Pit Corder-ek aurkeztu duen eskemak bikaina dirudi operazio osoa, eta honetan linguistika aplikatuaren lekua, zein den ulertzeko: *Hizkuntz irakaskuntzaren operazio osoan dauden funtzioen plangintzaren Hierarkia* (4).

- | | | | |
|----------|-----------------------------------|----------------------------|--|
| 1. Maila | — Politikoa | — Gobernua | — Irakatsi ala ez? Zein hizkuntza? Nori? |
| 2. Maila | — Linguistika
Soziolinguistika | — Linguistika
Aplikatua | — Zer irakatsi? Noiz? Zenbat? |
| 3. Maila | — Psikolinguistika
Pedagogia | — Ikasgelako
Irakaslea | — Nola irakatsi? |

Ohartu beharrean gaude, lehen maila politikoa dela, eta, euskararen erreperazioa oraindik politikoa delarik, Linguistika Aplikatuaren bigarren maila horrek, *hemen eta orain*, ikerlanetarako alor garrantzitsu bat izan beharko lukeela gure herrian. Zeren, bigarren hizkuntzaren irakaskuntza operazio global bat delarik, maila bakoitzak bere parte hartzen bait du: Gizarteak, Heziketa-Agintarien bitartez; Linguistikak, Linguistika Aplikatuaz ari direnen bitartez eta Psikolinguistikak, ikasgelako irakasleen bitartez (5).

3. Linguistikak duen partea

Giza-lengoaiatz arduratzen diren gaien artean, badirudi psiko-linguistikak eta soziolinguistikak, linguistikak baino aparato teoriko apalagoa lortu dutela, oraingoz. Linguistikak, edo hobeto esan, linguistika teorikoak (6) landuagoak ditu bere ikerketak. Autonomoa den zientzia honek —baina teorian praktikan baino gehiago, sistema politiko batzuetan— bereizgarri hauei zor die bere zientifikotasuna: objektibotasunari, razionalismoari eta proposatzen dituen ondorioen egiztatze-ahaltasunari. Epistemologiazko eritzietan sakon sartu gabe (indukzioa, dedukzioa ala indukzio-dedukzioa) linguistikaren lanek hizkuntzak azaltzen dituzte gehienbat, barruko erregelak erakutsiz. Hizkuntz irakaskuntzari linguistikak eman diezaiokeena, bere helburu honetan datza, hain zuzen. Egia esan, ezin onar daiteke hizkuntza baten ikaskuntzaren aurrerapen sistematikorik, linguistikak ematen digun hizkuntza horri buruzko ezagutza kontutan izan barik. Linguistikak lagun diezaioke irakaskuntzari beste alor batetan ere: «zer irakatsi behar den». Baina laguntza au *ez da zuzena*, eta ezin ahantz dezakegu linguista batzuk adierazia: ez dakitela beren iker-lanak zein neurritan izan dakizkikeen baliotsu irakaskuntzari (7). Linguistika teorikoaren eta hizkuntz irakaskuntzaren arteko erlazioak, hain zuzen, zeharkakoak dira. Alde horretatik, linguistika teorikoak ez du zerikusirik irakasteko aukeratzten den materialarekin, ez eta honen programaketarekin ere.

4. Linguistika Aplikatua ekintza da.

Hain zuzen, aipatu dudan alor hau, Linguistika Aplikatua da. Eta «Linguistika Aplikatua» deitzen dena ekintza linguistikoa da, ezin bait da aplikatu norberak ez daukanik. Bereiztasun hau —linguistikaren eta irakaskuntzaren artean bitarteko izatea— autore bat baino gehiagok erakutsi dute. Honela, lehen ikusi dugun S. Pit Corder-en eskemak bezala, R. Galisson-en honek ere teoriaren eta beharraren artean kokatzen du ekintza hau (8):

Teoria	Linguistika
Aplikazioa	Linguistika Aplikatua
Beharrak	Metodologia

Ezin pentsa dezakegu, hala ere, irakaskuntzan sortzen diren problema guztiak linguistika aplikatuak konpon ditzakeenik. Baina aipatu dugun operazio global horretan, badago momentu (edo fase) bat, linguistika aplikatuari dagokiona. Aplikazioak berak, teknika desberdinak erabiltzen dituzten hiru etapa bereizten ditu:

4.1. *Deskribapena*: Irakaskuntza kontutan hartzen ez duen linguista baten deskribapena ez dagokio beti linguistika aplikatuari. Kriterio linguistikoez gainera, beste batzu ere —ikasleen ama-hizkuntza, esaterako— kontutan eduki behar dira. Puntu honetaz, deskribapen-mota bi bereizi ditu Halliday-k:

«lengoaiari buruz edo hizkuntza partikular bati buruz, zerbait «gehiago» aurkitzeko asmoz eta besterik ez, deskribapena egiten baldin bada, orduan teoria erabili egiten da, ez aplikatu. Linguistika aplikatua, deskribapena egin eta gero hasten da» (9).

Pit Corder-entzat, baina, deskribapen-mota bien artean izaten diren diferentziak formalak baino ez dira (10).

Linguistika aplikaturako baliotsua izateko, deskribapenak eritzi soziolinguistiko batzu ere kontutan eduki behar dituela dirudi: esaterako, erregistro baten edo beste baten berezitasunak zeintzu diren ezagutu behar da, aukera bat egiteko. Etapa honetan lortzen den materialak honelako galderari erantzun beharko lioke: irakatsi behar den *hizkuntzaren barietate (edo erregistroa) zein da?*

4.2. *Aukera*: Lortutako materialaren barruan, aukera bat egin behar da, irakaskuntzarako «syllabus» bat lortzeko asmoz. Hemengo galdera, hau da: *zer irakatsi?* Hizkuntza baten barruan, ikasle guztiak ez dute gauza berbera ikasi nahi, erabiltzeko helburuak desberdinak izaten bait dituzte. Hauek dira *aukerak* kontutan izan behar dituen punturik garrantzitsuenak:

a) *Egokitasuna*: Ikasleak ez dakiena, egoki zaiolako auke-rak gorde egin behar du. Hizkuntzaren barietate edo erregistro bat izan daiteke. Alderdi hau interesatzen zaigu euskararen kasuan: eskoletara etortzen den zenbait ikasle euskaldun da, bere ama-hizkuntza euskara delako; hala ere, sarritan erreperitorio oso urria dute.

b) *Aldea*: Ikaslearen ama-hizkuntza beste batekin parekatu behar da, aldcak zeintzu diren jakiteko. Sistema bien arteko diferentziak, punturik zailenentariakoak izaten dira eskolan; horregatik, «syllabus»a egiteko momentuan, kontutan eduki behar dira. Sistema bien arteko konparaketak argi ditzake interferentzia positiboak (U. Weinrich-entzat «transferts») —hau da, irakaskuntzan ongi aprobetxa daitezkeenak— eta interferentzia negatiboak. Bigarren hauek, dakigunez, lan gogorra ematen dute. Interferentzi mota biak bereizteko, sistema linguistiko biak eza-gutu behar dituzte, derrigor, «syllabus»a antolatzen dutenek: ikasleak erabiltzen duena eta irakasleak sartu nahi diona. Kriterio hau onartzean, onartu egiten da, bidebatez, bigarren hizkuntza bat ikastea, gauza antinaturala eta zaila dela. Zeren, ikasleak ez bait du hitzegiten ikasten; hori badaki eta. Horregatik ere, *motibazioa*-ren garrantzia; hau sostengatu egin behar da, *progresio* on baten bitartez. Gaztelania edo frantsesaren eta euskararen arteko konparaketak, gramatikari dagokionez, zera erakusten du: interferentzia negatiboak ugariak eta garrantzitsuak izan daitezkeela (izen-formen aglutinazioa, preposiziorik eza, hitzen ordena, aditz-flexioa, honen aspektu eta aldiak, joskera...). Sistema fonologikoa, ostera, errazagoa izaten da ikaskuntzan, desberdintasun gutxiago aurkezten bait du; gainera, hizkuntza bat *ahozko fenomeno delarik* —eta gure artean ere hala izan behar duelarik— fonologia irakatsi egin behar delakoan nago, nahiz eta gutariko batzuren aurka joan. Nire ustez, fonologiaren alderik zailena azentuari dagokio; pausak eta entonaziozko manifestapenak, berriz, erabilgarriak dira gehienbat.

c) *Zailtasuna*: Ez da aldea. Esaterako, gerta daiteke euskararen ale batzuk duten aldeagatik, «syllabus»ean sartzea komeni dela pentsatzea, baina, zailtasunagatik edo ikaskuntzaren ekonomiari begiratuz, ale horiek gerorako utzi beharra izatea.

Nahiz eta puntu zailik gehienak praktikan agertu, batzu hasieratik (eta *a priori*) ager daitezke. Honela, euskara eta erdara (gaztelania eta frantsesa) parekatuz, azaleko azterketa batek aditz-forma batzuren zailtasuna erakusten du: «diezadakezu», «diezazuket» etab., esaterako, zailak dira, aditz-oinarriarekin loturik dauden morfema ugariak direla kausa. Honelako kasu batetan, ez ote da hobe «ahal-izan» erabiltzea, hasieran behintzat, zailtasun-kriterio honi jarraituz? Bestalde, zein frekuentzia dute, eguneroko elkarrizketan, «gatzaizkizue», «zatzaizkigute» eta antzeko formek?

Esan gabe doa, eritzi honek ezin deforma dezakeela hizkuntzaren egitura. Baina, linguistika aplikatuak bere helburua lortu behar duelako, «syllabus» baten antolaketak generaletik partikularrera joan behar du, erregela generalak partikularrak baino lehenago sarturik. Eta honek esan nahi du, forma ez-markatuak markatuak baino lehen irakatsi behar direla: alde horretatik, «syllabus» batek *zuka*-ko forma ez-markatuak (11) antolatu beharko lituzke *hika*-koei buruz arduratu baino lehen («robot» bat ez den edozein irakaslek galdetu beharko lioke bere buruari zertarako behar —eta nahi— dituzten hikako formak lehen mailako gure ikasleek). Zailtasunari dagokionez, erraz aurki daiteke beste hainbat adibide... Gure ikasgeletan, euskara irakastea, maizegi, «gramatika normatiboa» irakaste hutsa izaten da, zoritxarrez. Gaurko purismo berria *gramatikan datza* eta esperientzia gure aurka bihurtuko da, hizkuntza irakastea ez bait da inola ere gramatika irakastea.

Bistan dago hiru erizpide hauek konparazioarekin lotuak daudela. Hau, *intralinguala* da a) kasuan: hau da, egokitasuna kontsideratzen denean; zalantzarik gabe, *interlinguala* da konparazioa b) kasuan: hau da, aldeak neurtzeko konparazioan, zeren aldeak argitzeko, linguistika kontrastiboa behar bait da, nahitaez; c) kasuan, hau da, zailtasunarekin lotua dagoen konparazioa, *hutsen azterketa* deitzen da. Delako azterketak hutsak estudiatzeko ditu, kontrastiboaren predikzioak onartzeko ala ez. Hiru erizpide hauek elkarrekin lotuak daude.

4.3. *Gramatika pedagogikoa*. Hirugarren etapa, bigarrenaren ondorioetatik irteten da. Aukeratutako material guztia ba-

tera irakatsi ezinean, *progresio* edo *aurrerapen* on bat antolatu behar da. Delako aurrerapenez eraturik, «syllabus»a *irakaskuntzako gramatika* edo *gramatika pedagogiko* bihurtzen da. Bistan dago gramatika hori ez datorrela, zuzen, ikerle batek egiten duen gramatikatik (linguistika-ikerleaz ari naiz). Lehen esan denez, gramatika pedagogikoen antolaketan, erregela bat gorde behar da batez ere: generaletik partikularrera joatea, ikaskuntzaren barruan errentabilitaterik handiena ateratzeko. Irakaskuntzako gramatikak eskola-irakasleen eskutan jartzen dira, baina hauek ez dute ikasleei eman beharrik.

Eta hemen bukatzen da linguistika aplikatuaren lana. Delako gramatikatik material pedagogiko bat egin behar da; lan berri hau, baina, ez dagokio, nahitaez, linguistika aplikatuari. Dena dela, eskolan erabiliko den material pedagogiko hori «syllabus»ean gorde ala baztertu, denekin erlazionatua dago.

5. Irakaskuntza.

«Nola irakatsi?» da maila honen galdera. Hizkuntz irakasleak, metodo bat ondo erabiltzeko gauza izateko, haren oinarriak ezagutu behar ditu. Goian aipatutako faktore berri batzu sartzen dira hemen: pedagogia eta psiko-pedagogia, batez ere. Hizkuntz irakasleak, irakaslea delako, prestakuntza berezia behar du gai hauetaz, bere eguneroko fitxak egiteko, ikasleen artean hizkuntz kontrola jartzeko eta aurrerapenak neurtzeko. Jakin (ala ikasi) egin behar du, baita, nola lortzen den beharrezkoa den «feedback» hori, hizkuntz eskola batetan funtsezkoa dena. Materiala oso desberdina izan daiteke (sketch, filmak, diapositibak, metodo zuzena, etab.); baina ez da pentsatu behar, oso material sofistikatua delako, derrigor onena izan behar duenik. Irakasleak, batez ere, materiala nola erabili behar duen jakin behar du.

Ikastaroetan (hizkuntz didaktikaz, etab.) aipatzen diren puntuak edo alderdiak hauek izaten dira, gehienbat. Gainera —beste leku batetan erakutsi dudanez (12)— irakasleak linguistikaz ere nahikoa jakin behar duela uste dut (eta ez naiz bakarra). Adibidez, bere eskolan erabiliko diren sistema linguistiko biak menperatu behar ditu.

ONDORIOAK

Onartzen baldin badugu zientziaren aplikazioak baduela zerikusirik egunero praktikan ipintzen dugun ezagutza zientifikoaren erabilerarekin, orduan lengoaiari eta hizkuntzei aplikatzen zaien jakintza zientifikoak zerbait ekar diezaioke horien irakaskuntzari. Kezka hau oso handia da Britainia Handian, adibidez, gogor finkaturik dagoen ingelesari dagokionez (13). Gure artean, ordea, eta euskara hil edo biziko arazoa izanik, badirudi irakaskuntzak ez duela merezi duen erantzunik hartzen. Unibertsitateko plangintzak (Filosofia eta Letren Fakultatearenak) ez du, gaien artean, Linguistika Aplikaturik sartzen, eta Linguistika teorikoa bera ere oso bazterturik dago (Espainiako plangintzari jarraitzen dion Euskal Herriko Unibertsitatearen plangintzaz ari naiz). Dakigunez, gaur egun ditugun plangintzak Filosofia-azkoak dira. Alor hauek beharrezkoak dira —batez ere gure artean —aitzinako testuak aztertzeko eta ulertzeko; ez luke inork ukatuko. Hortik aparte edo horretaz gainera, ordea, bizibizitza dugun problema bat irakaskuntzari dagokio. Eta filologiak ematen duen prestakuntza ez da derrigor (munduan, behintzat, ez da izaten) linguistika aplikatu batek behar duena. Gaur egun, lanik egiten da, gure Unibertsitatean, Filologiari dagokionez; linguistika aplikatuaz arduratzen garenok, berriz, Unibertsitatetik at egin edo eskaini behar dugu geure lana: lan horrek ez baitu tokirik irakaskuntzaren sisteman. Horregatik, irakaskuntzaren sisteman datza euskararen irakaskuntzari buruz sentitzen dugun larritasuna. Gaur egun eta gure herrian, euskara-irakasle ofizialak, lizentziatuak edo maisu-maistrak izan behar dute. Lehenbizikoek nahikoa dute edozein Lizentziatura (Zientzia, Letra, etab.) euskarazko froga bat menperatuz gero. Horrek esan nahi du, linguistika kontrastiboa zer den jakin barik, esaterako, beren ikasgeletan jaun-ta-jabe izan daitezkeela. Bestalde, maisu-maistrak Magisterio-eskoletatik datoz. Eta, berriro, eskola hauetako irakasleak lizentziatuak dira, hau da, kasurik onenean, filologoak. Bistan dago irakaskuntz sistema hau aldatu beharra; azken batean, gure Unibertsitatearen erantzukizuna handia delako, beharrezkoa zaigu Linguistika Aplikatuaren Sail bat. Irakasle askok eskatu eta eskatzen dituzten iker-lanek leku bat

aurkitu behar dute Euskal Herriko Unibertsitatean. Hori uste dugu, behintzat, Unibertsitatearen eta Gizartearen arteko erlazioek benetako erlazio izan behar dutela sinesten dugunok. Gizarteak Unibertsitate sortu, zaindu eta zabaldu egin behar du; eta, alderantziz, Unibertsitateak Gizarteari zenbait zerbitzu zor dizkio eta eskaini behar: horien artean, zalantzarik gabe, gizarteak ofizialki aukeratu duen hizkuntza zabaltzeko (eta ez soilik ezagutzeko) premia dago.

K. R.

(1) CLOSSET, Fr.: *Didáctica de las lenguas vivas*, Madrid, 1958.

(2) PIT CORDER, S.: *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, 1973.

(3) Beste herrietan ematen dioten garrantzia ulertzeko, hau aipatu nahi dut: S. Pit Corder, Edinburgo-ko Unibertsitatean «Head of the Department of Linguistics» izanik, bertan «Professor of Applied Linguistics» da. Espainiako Heziketa-sisteman hau ez litzateke ulertuko, Unibertsitatean ez bait dago Linguistika Aplikaturik eta Linguistika Teoriakoaren Saila orain ari bait da sortzen.

(4) PIT CORDER, S.: *op. cit.*, 13. (nire itzulpena).

(5) Beste lan batzuren artean, eta Gobernuaren erresposabilitatea zein den ikusteko, cfr. BES, G. (Karmeleta Rotaetxek eta beste batzuk parte harturik): «Planification linguistique et choix de langue», in: *Actes du V Colloque International de Linguistique Fonctionnelle*, Inonnina, 1979, 55-81 or.

(6) Zehatz eta mehatz, J. Lyons-ek aipatzen du; cfr. *The Scientific Study of Language*, Edinburg, Univ. Press.

(7) Adibidez, Noam Chomsky-k; cfr. *Linguistic Theory*, North East Conference of the Teaching Foreign Languages; cfr. baita komentaturiko itzulpena: «Théorie linguistique», in: *Le Français dans le Monde — Revue de l'Enseignement*, 88, Paris, 1972, 6-10 or.

(8) GALISSON, R.: «Que devient la linguistique appliquée? Qu'est-ce que la méthodologie de l'enseignement des langues?», in: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 7, Paris, 1972.

(9) HALLIDAY, M. A. K. - STREVENS, P. D. and McINTOSH, A.: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, 1964 (nire itzulpena).

(10) PIT CORDER, S.: *op. cit.*, 145. or.

(11) ROTAETXE, Karmeleta: «Pronoms personnels et personnes du discours dans la langue basque», in: *Actes du IV Colloque International de Linguistique Fonctionnelle*, Oviedo, 1978, 244-255 or.

(12) BILBAO-GOYOAGA, Rosa: Lizentziatura-Memoria (K. Rotaetxek zuzendua), Deustuko Unibertsitatea, 1973. Argitara gabea.

(13) Edo Frantziar. Iker-lanek aldizkari on bat mantentzen dute Parisen: *Etudes de Linguistique Appliquée*; oso syllabus ona eman dute («Le Français Fondamental», Credif-ek egin) eta ezaguna den liburu bat: MARTINET, Jeanne: *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris, 1972, esate baterako.

EL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y LA ENSEÑANZA DEL EUSKARA LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNEMENT DU BASQUE

Este artículo se propone estudiar sobre las bases de la **Lingüística aplicada**, la enseñanza del euskara en el marco del sistema de enseñanza del Estado. Se hace desde una perspectiva crítica.

1. Los motivos para semejante estudio son, por un lado, la difusión del euskara más lenta de lo esperado y, por otro, el panorama sociolingüístico de inferioridad de condiciones del euskara, que exige un urgente crecimiento del bilingüismo. Además está la necesidad de formar profesores de euskara científicamente preparados sobre los resultados de la Lingüística Aplicada.

2. La Lingüística Aplicada constituye un nivel esencial dentro de la compleja operación de la enseñanza de una lengua, junto con el nivel político y el sociolingüístico y pedagógico. Ella investiga qué es el lenguaje humano, cómo se va asimilando y qué función social tiene.

3. La Sociolingüística y la Psicolingüística parecen poseer un instrumental teórico más reducido que la Lingüística. Esta se ha desarrollado, a su vez, más a nivel teórico que a nivel práctico. Su aportación, que no tiene lugar directamente, es importante para el aprendizaje de una lengua.

4. La Lingüística Aplicada es praxis. Se sitúa como mediación entre la Lingüística y la enseñanza. La aplicación abarca tres etapas:

1) La descripción de una lengua, hecha teniendo en cuenta algunos elementos sociolingüísticos.

2) La selección del material que se ha de enseñar. Se ha de establecer una especie de «syllabus» teniendo presentes: a) la conveniencia; b) la diferencia respecto a la lengua materna, distinguiendo las interferencias positivas y negativas; c) la dificultad de los elementos lingüísticos de importancia desigual. Los tres criterios tienen que ver con la comparación intralingual o interlingual.

3) La Progresión para el aprendizaje de todo el material del «syllabus», establecida con criterios pedagógicos y recogida en una gramática pedagógica.

5. La enseñanza. A este nivel se responde a la pregunta «¿cómo enseñar?» El enseñante de una lengua debe poseer conocimientos pedagógicos y psicolingüísticos que le permitan seguir el aprendizaje individualizado de cada alumno. Debe conocer asimismo suficiente Lingüística como para dominar los sistemas lingüísticos de su aula.

Consecuencia. De estas reflexiones se deduce la importancia de la Lingüística Aplicada especialmente en la situación angustiosa actual del euskara. En el sistema de enseñanza imperante en las Universidades del Estado no tiene el lugar que se merece. Pedimos que lo obtenga al menos en el ámbito de la Universidad del País Vasco.

Dans cet article, on étudie, sur les bases de la linguistique appliquée, l'enseignement de l'euskara dans le cadre du système d'enseignement de l'Etat. Cette étude est réalisée d'un point de vue critique.

1. Cette étude est motivée d'une part, par une diffusion de l'euskara plus lente que prévue, et, d'autre part, par le panorama socio-linguistique

d'infériorité de conditions de l'euskara, qui exige une croissance urgente du bilinguisme. De plus, il faut former des professeurs d'euskara préparés scientifiquement d'après les résultats de la linguistique appliquée.

2. La linguistique appliquée constitue un niveau essentiel à l'intérieur de l'opération complexe de l'enseignement d'une langue, à côté du niveau politique, du niveau psycho-linguistique et du niveau pédagogique. Elle fait des recherches sur le langage humain, sur la façon dont on l'assimile, et sur la fonction sociale qu'elle a.

3. La socio-linguistique et la psycho-linguistique semblent avoir un ensemble d'instruments théorique plus réduit que celui de la linguistique. Celle-ci s'est développée à un niveau théorique plus qu'à un niveau pratique. Son apport est important pour l'apprentissage d'une langue.

4. La linguistique appliquée est une praxis. Elle se situe comme médiation entre la linguistique et l'enseignement. Son application contient trois étapes:

1.º) La description d'une langue, réalisée en tenant compte de quelques éléments socio-linguistiques.

2.º) La sélection du matériel que l'on doit enseigner. On doit établir une sorte de «syllabus» en tenant compte de: a) la convenance; b) la différence par rapport à la langue maternelle, en distinguant les interférences positives des négatives; c) la difficulté des éléments linguistiques d'importance inégale. Ces trois critères ont un rapport avec une comparaison intralinguale.

3.º) La progression pour l'apprentissage de tout le matériel du «syllabus», établie d'après des critères pédagogiques et recueillie dans une grammaire pédagogique.

5. L'enseignement. A ce niveau on répond à la question: «Comment enseigner?» L'enseignant d'une langue doit avoir des connaissances pédagogiques et psycho-linguistiques qui lui permettent de suivre l'apprentissage individualisé de chaque élève. Il doit avoir également suffisamment de connaissances en linguistique pour pouvoir dominer les systèmes linguistiques de sa classe.

Conséquence: de ces réflexions on peut en déduire l'importance de la linguistique appliquée particulièrement dans la situation angoissante actuelle de l'euskara. Dans le système d'enseignement des universités de l'Etat, il n'a pas la place qu'il mériterait. Nous réclamons qu'il l'obtienne au moins dans le cadre de l'université du Pays Basque.

Euskararen ikaskuntza eta motibazioa

Erramun Baxok

«Haurrak, ikas zazute euskaraz mintzatzen», lehengo kantua, oraiko egia. Azken 20 urteetan Euskal Herriko umeen mintzamoldea biziki aldatu da. Denbora haietan familian euskaraz mintzaten ziren, erdara gero ikasten zuten. Gaur egun familietan erdara erabiltzen da bereziki hirietan, beraz euskara ikastetxeetan ikasi behar da. Euskararentzat, lehen hizkuntza izan ondoan bigarren bilakatzea aldakuntza oso arriskugarria da. Eta ez esan: «Guk, betidanikako euskaldunek, erdara ongi ikasi dugu. Sortzetikako erdaldunek euskara ikas dezatela». Argibide honek baztertzen ditu motibazio arazoak. Lehen eta bigarren hizkuntzek ez dute indar bera, bereziki euskara bigarren delarik. Bi puntu landu behar ditugu: lehen hizkuntzaren berezitasunak; bigarrenaren ikasteko zergatiak.

Lehen hizkuntzaren berezitasunak

Lau berezitasun agertzen dira haurren ga-

rapena aztertuz. Jarraiki gakizkien Piaget-en mailai. Lau aurre-
ratze elkarrekin doaz, gorputzarena eta emozioarena, adimena-
rena eta mintzoarena. Burumuinak eta nerbio-egiturak antola-
tzarekin adimena argitzen da eta mintzamoldea jartzen buru
berotzerik gabe.

Nerbio-sistemaren aldetik

Neuronen arteko loturak guri daudeino, jokabide guztien auto-
matismoak errazki eraikitzen dira: mugimenduak, urratsak, hi-
tzak. Lehenik ikasi ahotsek entzun-zentrua eta ahots-kordak mol-
datzen dituzte aktiboki eta pasiboki. Lehen ahoskerek eta esal-
diek nerbio-ildoak urratzen dituzte laster eta sakon, ezin ken-
duzko gisan. Umeez ama-hizkuntza ikasi gabe badakite. Zortzi
urtez goiti dakien hizkuntza landuko du.

Aldiz bigarrena, gorputza handitu eta ikasten duenak, ner-
bio-egiturak berriz moldatu behar ditu. Fonetika aldetik zenbait
ahots bazterrerat utzi behar ditu eta beste batzu ikasi: adibidez
Euskal Herrian erabiltzen diren hiru hizkuntzen arteko konso-
nante txistulariak eta dardarkariak, hiru zetak eta hiru erreak.
Haurrean moldatu mintzo-automatismoak desegin behar ditu,
egitura berrien eraikitzeko, ikasiak nahasi gabe. Esaldiak lantzen
ditu errepika aintzen gustuz eta nahikunde indartsu baten me-
dioz.

Laburzki, lehen hizkuntza bortzarik gabe ikasten da, jakin
eta lantzen. Aldiz bigarrena landuz ikasten da, nahikundetik
automatismoetarat. Hobe litzateke, beraz, ahal dela gaztean ikas-
tea jakin behar diren hizkuntzak, bakoitzaren fonologi eta gra-
matika-egiturak osoki finkatu aintzin, nerbio-sistema guri eta
zalu dagoeno.

Psikologi motibazioak

Lehen hizkuntza baitezpadakoa da nortasunaren eraikitzeko.
Ama-hizkuntza deitzen dena beharrezkoa da lehen bizi beharren
adierazteko, besteekin harremanetan sartzeko, bere buruaren
erakusteko. Hitz bakoitza familia barreneko sendimendu espe-

rientzia da, gosea edo egarria, beldurra eta atsegina adierazi duena. Aditzaileak ez ziren zeinnahi gizon edo emazte, baina aita-amak, anai-arrebak. Famili hizkuntzak, barne bizitzaren kon-daira delakoan, munduaren eta gizartearen ikuspide orokorra ematen digu. Ez da kode xume bat, baina bizitza molde berezia. Freud-en arabera adin horretako gertakariak totem edo tabu bilakatzen dira bizitza guziko balio dutenak. Ama-hizkuntza totem atsegingarria izan daiteke.

Aldiz bigarren hizkuntzak nahizko motibazioak ditu. Hastapenac gurasoen nahia: kulturaren zabaltzea, aberriaren maitasuna, eskola plangintza etab. Oraitik azter dezadan diglosia hau: sortzez euskaldunentzat erdara beharrezkoa da gizartearen bortxaz, aldiz erdaldunak euskararik gabe bizitzen ahal dira. Dena den bigarren hizkuntzak badauka psikologi zailtasun berezia. Gauzen ikuspide eta bizi molde berriak agertarazten ditu. Umeak ohartzen dira badirela beste mundu ikuspide batzu. Haurreko hizkuntz totema haustearekin psikologi trabak sortzen dira. Kultura berri batez jabetzea atzerriratze bat bezala da eta umeak ez daki nongoa den, ez eta norat doan. Kanadan sortu neska bat-tek, hamar urtetan Euskal Herrirat etorri zelarik, gurasoei zio-tsen (erdaraz!): «Nor gara gu? Kanadarrak, frantsesak, euskal-dunak ala nor?». Urte osoan ez zuen euskararik ikasi, hemengo bizitzara, lagunetara, jateko moldera jarri arte. Gero ikurrina eta dantza marrazki egiten hasi zen eta euskal ikaskuntzari lotu. Zenbait hizkuntz ikaslek halako afasia bat egiten dute, dakizki-ten hitzak eta esaldiak ez nahiz erabili. Ama-hizkuntza barrene-rikakoa delakoan eta bigarrena kanpotikakoa, euskara izanik etc.

Adimendu mailan

Ama-hizkuntza biziz ikasten da. Sortu bezain laster, umeak bizi-ohiturak ikasi ditu, nola jan eta edan, loa eta garbitasuna, gurasoen maitasuna eta bere buruaren zaintzea. Bigarren urtean lotura bat ezartzen du hautemate eta ekintzaren artean. Gauzen esanahiari ohartzen zaio. Adibidez txintxirina uki eta, soinu atse-gingarria entzuten duelarik, berriz jo egiten du jostailua, bere- ziki amak irri egiten badio. «Inguru ekintza» honen bitartez

jokabide aintz indartzen dira (Allport). Hirugarren urtea sinboloarena da: jostailuekin umeak bizitza berriz bizitzen du atsegabeen kentzeko. Sinbolo-jolasa mintzamolde berezia da, hizketaren bidean dena. Alabaina hizkuntzak ere bizitza errebertitzen du. Inguru ekintzen ondotik jolasak eta gero hizkuntza, hots, haurraren bizitza da mintzoaren oinarria.

Bigarren hizkuntza alderantzizko bide bati jarraitzen zaio. Lehenik kodea ikasi behar da, gero erabiltzeko bizitzako harat-honatetan eta gizarte harremanetan. Ama-hizkuntzak antolatu esperientzia beste molde batez bigarrenak kondatzen du. Bizitzak eta inguruneak bi esanahi desberdin hartzen dituzte. Hemen ere bikoiztasun zerbait agertzen ahal da.

Hizkuntzalaritza mailan

Linguistikaren aldetik nola gertatzen ote da ama-hizkuntzaren ikaskuntza? Lehen hilabeteetako zizakadurak azantzen onomatopeia bilakatzen dira: autoa «burrum-burrum» eta txakurra «ttau-ttau». Bigarren urtean haurra gauzen izenei ohartzen zaie. Hitz bakoitzak esaldi oso baten balioa dauka: «ura» esanahi baita «egarri naiz» edo «basoa ixuri dut»; «ttattume» edo «gata dator». Hirugarren urtean izenak aditzei lotzen dizkie, bi, hiru eta asko hitzetako esaldiak moldatzen dituela. Esan daiteke ikasi gabe gramatika legeak erabiltzen dituela. Zeinnahi herritako umeek daitekeen ama-hizkuntzarik zailena hiru urtez ikasten dute. Hau da oraino argitua ez den gertakari miresgarria. Beraz ikastetxerat etortzean haurrak hizkuntza osoa badaki. Emeki emeki esaldiak zatikatuko ditu gramatika ikastearekin, perpau-sak eta hitzak bereiziz funtzioen arabera. Sintesiaren jabe izan-ki eta, analisisa ikasten du.

Aldiz bigarren hizkuntza ez da zatikatu gabe ikasten, ahal daitekeen helbide orokorrenarekin. Hitz zerrendak gogoan atxikiz eta gramatika bideetan ibiliz mintzamoldea pixkanaka osatzen du. Nolazpait ikasleak hitzek esaldiaren barrenean dituzten loturak ulertu behar ditu, dakizkin automatismoak beste batzuren sortzaile izan daitezen. Hemen analitik sintesirat goaz.

Bigarren hizkuntzaren ikasteko motibazioak

Ikasleak 15 urtetarik goiti dituelarik bere gain hartzen ditu gizarte motibazioak: euskal nortasuna, abertzaletasuna, kultura... Umeek ere ulertzen dituzte gurasoek esanik zein diren herri maitasunari doazkion eginbideak. Bigarren hizkuntzaren berezitasunez oroituz, hona pedagogi mailan hiru oinarrizko ideia: eragozpenak sortarazten dituelakotz, jolasak behar dira erabili ikaskuntza gozoki egin dadin; nahizkoa delakotz eta ez beharrezkoa, euskal ingurunea antola dezagun; ikastea zail delakotz, ikaskuntza mailakatu behar da, umea ongi hel dadin ikastaldi batetik besterat.

Jolas bidezko ikaskuntza

Haurrentzat ikastaldiak behar lirateke jai batzu bezala egin, jostaketak, kantuak, diskoak erabiliz. Aipatu dugun kultur atzerriarazteak ematen dituen eragozpenak, atsegin zerbaitekin gaindi daitezke. Jolasak dira haurren ekintza atsegingarriak: egun osoan josta litezke eta jolasez gauza guztiak egin. «Ludikotasun» horretaz baliatuz euskal ikaskuntza alegera izanen da. Euskara ez da bortxaz ikasi behar baina gogotik.

Euskal adiskidetasuna

Euskal ingurunea ez da ageri hirian, zenbait aldiz etxean ere ez. Ikasgelan eta ikastetxean behar litzateke antolatu Finocchiaro-k dioen kultur ugartea, ikasleak begiez, beharrez eta bihotzez sar daitezen mundu berrian. Nola hori? Bereziki edergailuekin: hormirudiak, argazkiak, panpinak, musika ahantzi gabe. Jakina da estetikak hunkitzen dituela gure nortasunaren gune sakonenak, gizarte arketipoak jalgia razten dituelakotz.

Euskal ikastaldietan euskaraz mintzatu behar da. Abiaburu nagusi hau gogoan atxik dezagun: «Erdaraz esaten diren gauza guztiak euskaraz esan daitezkeela». Elkarrizketa esaldiak lehen bai lehen ikasten dira: agurrak, ni eta zu, dizu eta didazu, kallean ikusi zaitut edo nauzu eta horrelakoak. Irakasleek eta gurasoek ulertuko dute euskara euskaraz ikasten dela.

Adiskidetasuna sustatu behar da ikasgelan. Hurrek berdintasun zerbait ikusten dute irakaslearen eta ikasgaiaren artean. «Matematikak maite ditu» dioenak, gai horren irakaslea maiztagarria dela esan nahi du. Lehen baldintza talde txikiak dira, familia baten heinekoak. Harreman aintz erabiliko dira talde barrenean, bakoitzaren nortasuna, ikastetxeko bizitza, herriko gertakariak. Izenak, adinak, jantziak, familia, lana, kirolak, bizi osoa euskaraz berriz esperimentatu behar da.

Zailtasuna eta ongi-heltzea

Zailtasuna txikitzen da ikasgaia mailakatur. Hizkuntza zailago eta zatiak laburrago izanen dira. Adinaren araberako plan-gintza antolatuko da, bi aste interes-gune berean egonez. Ikastaldi laburrak (30 minutu) ongi animatuko dira: ariketak, aurkezpenak, psikomotrizitatea. Hurrek sendituko dute ongi heltzen direla eta egun guztiez gauza berriak esaten ahal dituztela. Ongi-heltze sendimendu hori da aurreratzeko motibazio biziena.

Azken gogoeta

Ez da bigarren hizkuntza lehena bezala ikasten, bien arteko desberdintasunak ezin kenduak direnez, ikusi dugun bezala. Egia honek bi helburu gogorazten dizkigu:

1. Erdaldunek euskara ikas dezatela egin ahala goizik eta gogotik beren bizitza guzia euskaraz errepikatzeke.
2. Euskaldun berri horiek ezkondu eta, euskara erabil dezatela famili hizkuntza gisa, ondoko belaunaldia sortzetik euskaldun izan dadin.

Horiek dira Euskal Herriaren berreuskalduntzeko baldintza nagusiak. Euskara bigarren hizkuntza egonez ederki hilen da irlandera edo latina bezala: zenbaitek ikasiko, baina inork ez erabiliko. Euskararen aldeko diglosia bat ezarriko dugu alor zabal bateko familien hizkuntza bilakatzen baldin bada. Ez da legerik, ez dirurik euskara bestela pizt dezakeenik. Euskal kul-

tura gure nahikundeak aitzinaraziko du eta erakundeak hor daude nahi horren laguntzeko. Familiek eta ikastetxeek behar dute euskal gogo hori goratu. Erdarak gizarte zabaleko indar kuantitatiboa bere alde du; Euskara familien eta gizarte txiki batzuen kartsutasunaren bidez berriz piztuko da.

E. B.

EL APRENDIZAJE DEL EUSKARA Y SU MOTIVACION L'APPRENTISSAGE DE L'EUSKARA ET SA MOTIVATION

El euskara, en poco tiempo, de primera lengua ha pasado a ser segunda.

A. Caracteres de la primera lengua

— Durante los primeros años el sistema nervioso permite hacerse con una lengua sin el esfuerzo de aprendizaje. Quien emprende el aprendizaje de una lengua después que se ha desarrollado, debe reelaborar estructuras nerviosas. Dejar de lado unos sonidos, aprender otros. Romper unos automatismos, crear otros. Ello requiere esfuerzo y repetición.

— La primera lengua es necesaria para la creación de la personalidad. Las palabras no solo constituyen un código. Están cargadas de sentimientos y referencias a las relaciones familiares que constituyen su primer entorno. El lenguaje familiar es toda una concepción del mundo y de la sociedad. La segunda lengua tiene motivaciones voluntarias. Para el euskaldun de origen es necesaria otra lengua. Pero el erdaldun puede vivir sin el euskara. La segunda lengua ofrece dificultades psicológicas especiales, ya que ofrece puntos de vista y modos de vida nuevos. Una segunda lengua y su mundo cultural son una especie de destierro.

— La lengua materna se aprende por la vida paulatinamente, conforme va captando el mecanismo de los símbolos. La segunda lengua, en cambio, exige el aprendizaje de un código y su utilización en las diversas circunstancias y relaciones. La experiencia organizada en la lengua materna se vuelve a verterla en nuevos moldes.

— Desde el punto de vista lingüístico, gradualmente para los tres años el niño logra el dominio básico de una lengua. Sin aprender sabe las leyes gramaticales que poco a poco le irá desglosando la escuela. Por el contrario la segunda lengua no se puede aprender sino parte por parte.

B. Motivaciones para el aprendizaje de la segunda lengua

Después de los 15 años el alumno es capaz de captar las motivaciones sociales para aprender una lengua, como la identidad vasca, cultura, etc. He aquí tres principios pedagógicos fundamentales que se derivan de las características especiales de la segunda lengua.

— Dadas las dificultades que entraña su aprendizaje, hay que procurar que se lleve a cabo de la forma más atractiva posible, como por juego.

— Hay que procurar crear un entorno vasco. Se puede lograr utilizando elementos folklóricos y estéticos, expresándose en euskara durante las lecciones, creando relaciones amistosas en la escuela, etc.

— Cuanto más difícil es una lengua mejor hay que planificar su estudio gradual, teniendo en cuenta la edad.

Última reflexión

De la diferencia existente entre el aprendizaje de la primera lengua y el de la segunda se derivan las siguientes consecuencias: 1) Que los eraldunes aprendan el euskara lo más temprano posible. 2) Que cuando se casen empleen en la familia el euskara, para que la generación siguiente lo posea como primera lengua. Ambas condiciones son necesarias para el resurgimiento del euskara. Este no queda asegurado ni por una legislación favorable ni por el dinero.

En peu de temps, l'euskara est passé de première langue à deuxième langue.

A. Caractères de la première langue:

— Pendant les premières années le système nerveux permet d'acquérir une langue sans fournir l'effort de l'apprentissage. Celui qui entreprend l'apprentissage d'une langue après s'être développé, doit élaborer à nouveau des structures nerveuses. Il doit laisser de côté quelques sons, en apprendre d'autres. Il doit rompre quelques automatismes, en créer d'autres. Ceci exige des efforts et des répétitions.

— La première langue est nécessaire pour la création de la personnalité. Les mots ne constituent pas seulement un code. Ils sont chargés de sentiments et de références aux relations familiales qui constituent son premier milieu. Le langage familier est toute une conception du monde et de la société. La seconde langue a des motivations volontaires. Pour le basque d'origine une autre langue est nécessaire. Mais le non-bascophone peut vivre sans l'euskara. La deuxième langue présente des difficultés psychologiques particulières, puisqu'elle présente des points de vue et des modes de vie nouveaux. La deuxième langue et son monde culturel sont une sorte d'exil.

— La langue maternelle s'apprend peu à peu au cours de la vie, tandis qu'elle capte le mécanisme des symboles. Par contre, la deuxième langue exige l'apprentissage d'un code et son utilisation dans les diverses circonstances et relations. Il faut recréer l'expérience organisée dans la langue maternelle dans de nouveaux modèles.

— Du point de vue linguistique et graduellement, l'enfant acquiert pour ses trois ans la maîtrise fondamentale d'une langue. Sans les apprendre, il connaît les lois grammaticales que, peu à peu, l'école lui enseignera. Par contre, on apprend la deuxième langue partie par partie.

B. Motivations pour l'apprentissage de la deuxième langue:

Après ses quinze ans l'élève est capable de capter les motivations sociales pour apprendre une langue, aussi bien que l'identité basque, culture, etc.

Voici trois principes pédagogiques fondamentaux qui découlent des caractéristiques spéciales de la deuxième ligne.

— Vu les difficultés qu'entraîne son apprentissage, il faut essayer de l'enseigner de la façon la plus attrayante possible comme s'il s'agissait d'un jeu.

— Il faut essayer de créer un environnement basque. On peut y arriver en utilisant des éléments folkloriques et esthétiques, en s'exprimant en basque pendant les leçons, en créant des relations amicales dans l'école, etc.

— Plus une langue est difficile, plus il faut planifier son étude graduelle, en tenant compte de l'âge.

Dernière réflexion: de la différence qui existe entre l'apprentissage de la première langue et celui de la seconde on en tire les conséquences suivantes: 1.^o) que les non-bascophones apprennent le basque le plus tôt possible, 2.^o) que lorsqu'ils se marient, ils utilisent dans la famille l'euskara, pour que la génération suivante la possède comme première langue.

Ces deux conditions sont nécessaires pour la renaissance de l'euskara. Celui-ci n'est assuré ni par une législation ni par l'argent.

Elebitasuna eta interferentziak

Mari Karmen Garmendia

Pertsona batek edo komunitate batek bi hizkuntza edo gehiago hitzegiten baditu, zer gerta dakioko hizkuntza horietako bakoitzari, eta zer hitzunari? Salbuespenen bat egin daitekeen arren, hitzun batek, edo gizatalde batek, bi edo hizkuntza gehiago egiteak bi hizkuntz sistemek elkar kutsatzea ekar dezake, biak nahasteraino inoiz. Kutsadura horri linguistikak *interferentzia* izena eman dio, hizkuntza bat interferentzi iturri eta bestea interferentzi nozitzaile direlarik.

Esate baterako, euskara oraindik behar bezala menderatu ez duen euskaldun berri batek honelakoak esan ditzake:

- 1) **Abizpa etorri da* (gizonezkoaren emakumezko senideaz).
- 2) **Maisua ekarri du liburua*
- 3) **Daukat liburu bat*

1.adibidean hiztegiari dagokion interferentzia bat dago, gaztelaniazko «hermana» eta frantsesezko «soeur» *abizpa* ala *arrebā* izan bait daitezke euskaraz.

2.adibidean hiztunak ez du ergatiboaren markarik jarri (-k), eta horren arrazoia /k/ fonemak posizio horretan duen balioaz ohartu ez delako izan daiteke, edo-ta /k/ fonema hori hitzaren bukaeran [-k] ahoskatzeko hizkuntz ohitura berria be-
reganatu ez duelako.

3.adibidea sintasiari dagokion interferentzia da. Perpaus horretako hitzen ordena, ia guztiz, gaztelaniarena da.

Dena den, interferentzi kontzeptu hau hizkuntza bat osatzen duten sistema maila guztietara, hots fonologia, gramatika eta lexikora, aplikatzen da. Berezilarien eginkizuna da gertaera horien azterketa, klasifikazio, hedadura eta ondorioak zeintzuk diren erabakitzea. Datozen lerroetan errealitateak ematen dituen datuen bilduma bat eskaintzen dugu, betiere eskolomecngandik jaso ahal izan dugun *corpus-a* kontuan harturik.

FONOLOGIAZKO INTERFERENTZIAK

Bi edo hizkuntza gehiagotako fonologi sistemak konparatuz gero hauxe nabari izaten da: hizkuntza horietako fonemen inbentarioak ez direla berdinak. Gerta daitekeena da A hizkuntzak B hizkuntzak ez duen zenbait fonema baduela, eta alde-
rantziz. Edo-ta nahiz fonemaren bat berdina izan, hizkuntza batetik bestera fonema horren kualitatere bat aldatzea. Adibidez, euskarak badu gaztelaniak ez duen /c/ (tz idazkera arrun-
tean) fonema bat. Gaztelaniak eta frantsesak badute /r/ fone-
ma bat, baina ezin esan dezakegu bi hizkuntzetan ezaugarri berak dituenik.

Ama-hizkuntza bezala gaztelania duten haurrengan inter-
ferentzia hauek jaso daitezke:

- 1) /k/ hitzen bukaeran \emptyset bilakatzen da
— ergatiboetan (*Ama esan du baietz)
— pluraletan (*Liburua daude hemen)
- 2) /tz/ /c/, ts /ć/, tx /č/ nahastu egiten dira eta hiru-
rak tx /č/ ahoskatzen dira maiz, gaztelaniak ere bai
bait du fonema bera. Adibidez, *atso*, eta *atzo* **atxo*
bihur daitezke. Ildo beretik doa *txistukarien* ahoskera,

- 3) *Aditzetako nork 1. perts. singularreko /t/ Ø bilakatzen da, (*Ni du dirua).*
- 4) Gaztelaniaren *yeismoa* sarturik dago eta euskaldun zaharrenetaraino iritsi da *il* (ilargi) [l] ez, baizik [y] ahoskatuz.

Prosodiaren alorrari bagagozkio dena eginkizun dagoela esan behar norma, lege, arau aldetik. Anarkia bizi bizia dago. Ikas-toletako «azentu itsusia» salatzeaz gain ez da ezer asko egin. Adibide bat gehiago jartzearren, euskararen *sandhiak* baztertu eta gaztelaniaren legeak onartu dira puntu horretan, baina ez borondate txarrez, kriterio faltaz baizik. Jokabide horren ondorioak ezagutzen ditugu. Hitzun zaharrek «moda berria» jarraitzeko kinkan jartzen dituzte beren buruak, besteak beste.

GRAMATIKAZKO INTERFERENTZIAK

Hizkuntza bati dagozkion kategoriak beste hizkuntza bati aplikatzen zaizkionean gramatikazko interferentziak sortzen dira azken honetan. Puntu honetan hizkuntzalari guztiak ez dira bat etorri. Meillet-ek eta Sapir-ek ezinezkotzat jotzen omen zituzten. Schuchardt-ek, Ichenik. Weinreich eta Mackey-k geroago, ez dituzte zalantzan jartzen.

Deklinabide mailan eta aditzarenean ez da beti erraza izaten biak berezita aztertzea, batak bestea erakartzen bait du, baina posible den neurriraino hori egiten saiatuko gara.

Interferentzien klasifikapen arrunt batek haxe adierazten du:

- 1) *Deklinabideari dagokionez*
 - a) nor-nork bereizkuntza galdutzat jo daiteke hitzun askorengan nominatiboaren alde, esenplu hauek adierazten duten bezala: *«ni egin dut», *«esan du *Miren*», *«*hau* erosi du liburua».
 - b) Alderantziz, nor-nork bereizkuntza galdurik ergatiboaren alde, baina a) baino maiztasun txikiago-

- koa dirudi. Adibidez *«*nik izandu naiz*», *«*honek etorri da*».
- c) partitiboaz ez erabiltzea. «Andereño, *ez daude go-raizeak!*», «Hori erosteko *dirua ez daukat*».
- d) Euskarazko deklinabidearen morfemak gaztelaniazko preposizio eta artikularekin trukatzeko dira: *«*zegoen en la gela*», *«*el domingo* telebista ikusi nuen», *«*noa ikustera a David*», *«*joan ziren a Marte*», *«*jarri una alarma en la puerta*», *«*jo diote un tiro*»...
- e) Mugagabearen eta singularraren arteko mugak ez dira bereizten: *«*Zenbat dirua balio du?*», *«*Asko jendea etorri da*».
- 2) *Aditzari dagokionez*
- a) *Nor* aditza erabili, *nor-nori* erabili ordez. *«*Liburu bat erosi zara*».
- b) *Nor* erabili, *nor-nok* erabili ordez. *«*Liburu bat erosi zara*».
- c) *Nor-nork* aditza erabili, *zer-nori-nork* erabili ordez. *«*Ogia eman zaitut*».
- d) *Zer-nori-nork* aditza erabili, *nor-nork* erabili ordez. *«*Koldori eraman zioten klinikara*».
- e) Pluralizatzaileak ez erabiltzea: «*ekarri dut liburuak*».
- 3) Nominalizazioari dagokionez bi puntu azpimarkatu nahi ditugu: bat, haur gazteenci euskara erakusterakoan batera zaintzen ez den alderdia dela; bigarrenik, haur txikiak gai direla, analogiaren bidez, irakasleak erakutsi dien alderdi hau produktibitate handiz erabiltzeko. Orain entzuten diren adibideetako batzuk honako hauek dira: *«*Erraza da hori egin*», *«*Joan pentsatu du*».
- 4) Perpaus barreneko elementuen ordenari dagokionez, gaztelaniazko perpausen elementuen ordena kalkaturik azaltzen da, orohar. Eta kalkaturik ez ezik, zenbait

erdal elementu eta guzti. Ondorengo esenplu hauek esandakoaren froga dira: *«dago gaizki», *«daukat arkatza», *«daude asko gamberros», *«zegoen lo». Beste hauek ere kontuan hartu behar dira: *«Si ez dago hemen», *«A que da haundia?», *«Jo, es que da un lio»!, *«Egin dut hobego que zuek»...

MAILEGUAK ETA LEXIKOZKO INTERFERENTZIAK

Lexikoaren arloan etengabeko aldaketak suma daitezke hizkuntza edozein delarik ere. Probaturik dago, adibidez, hizkuntzen arteko harremanik txikiena aski dela lexiko arlo honetan interferentziak sortzeko. Hau euskaldunontzat ez da gauza berria, ehunka urtetakoa baizik.

Dena den, bi kategoriatako interferentziak berezi behar dira: *maileguak*, hizkuntza batetik bestera pasatzen diren hitzak dira hauek, eta *maileguen itzulpenak*. Hauei *kalkoak* deitzen zaie, eta mailegua hartzen duen hizkuntzak itzuliz moldatzen ditu. Adibidez, euskarari latinetik datozkio *liburu*, *lege*, *gurutze*, *gorputz*... Arabieratik *alkandora*, *azoka*... Egungo gaztelaniaren «argot»-etik *liatu*, *rollo*, *katxondeatu*... baina zerrenda luzeegia litzateke. Horiek guztiak eta beste asko *maileguak* dira. *Kalkoen* zerrendan honako hauek jarri behar dira: *testuinguru*, *aurreiritz*, *egongela*, *mahainguru*... Sarritan, *maileguak* eta *kalkoak* hiztegian azaltzen diren «zuloak» betetzera etortzen dira.

Weinreich-ek dioenez, *maileguak* honela jokutzen du hiztegian:

- a) objektu berri bati eman dio izena, adib. *telebista*; beraz, guztiz berria da hitz hori hizkuntza horretan, kide zaharrik ez bait du.
- b) hizkuntzak duen hitz zaharraren ondoan hitz berria erabiltzen da, eta erabilera horren ondorioz:
 - 1) mailegua eta hitz zaharra nola bata hala bestea erabiltzen dira,
 - 2) hitz zaharra galdu egiten da,

- 3) biek iraun dezakete, baina espezializatu eta bakoitzak esanahi jakin bat harturik.

Ikastolatik begiratuta zenbait fenomeno interesgarri ohar-teman daiteke haurren hizkuntzan arlo honetan, eta baita helduagoen hizkuntzan ere. Txillardegik aspaldi batean *Brankan* idatzi zuen harako hura, alegia hizkuntza ez dela hitz zaku bat, justu alderantziz gertatzen bait da.

Adibidez, eskolaurretik hasita, haur txikiak analogiaren bidez gauza dira hiztegia moldatzeko, eta horrela hitz zahar-aren ondoan «mailegua» sortzen da: *crori*=*kaitu*, *erosi*=*konpratu*, orraztu=*peinatu*... «Kalko» baten bidez gure haurrak ez dira oinez joaten ikastolara, «ibiltzen» baizik. Pianoa eta txirula, beste «kalko» baten bidez, «ikuitu» egiten dituzte... Gaztelaniaz ari direnean berriz «las galderas» eta «las lanas» egiten dituzte, eta amari etxeko lanak (debereak) zuzentzeko, korreji-tzeko, ¿*Me zuzendas las lanas?* galdetzen diote.

NORABIDE BILA

Aurreko lerroetan esandako guztia linguistikaren ikuspegitik presentatua izan bada ere, linguistika ez ezik pedagogia, psikologia, soziologia eta antropologiatik zer azertu badago. Linguistika aldetik ezin ahaztu Weinreich-en hitz hauek: «*Hizketa mailan (parole, habla) interferentziak errekatoak daraman hondarra bezala dira; hizkuntzan (langue, lengua) aintzira barruan gelditzen den hondarra dira. Interferentzi kontuan bi aro bereizi behar dira. Hizketan hiztun elebidunak behin eta berriz egiten ditu. Hizkuntzan, hiztun elebidunen behin eta berrizko interferentziak ohitura bihurtu dira eta bertako egin. Interferentzia horien erabilera ez dago ia elebitasunaren baitan*». Autore berak dioenez, eta hau gure kasuan egia da, zenbait situaziotan elebiduna bi hizkuntzetako bati bakarrik dagozkion esakuneak ezin egin ahal izatera iristen da. Hori gertatzen denean Weinreich-en ustez bi hizkuntzen arteko mugak hautsi egin dira. «*La distinction entre les langues s'effondre (1968)*». Adibide hauek iritzi horren frogar dira: «*De qué izan behar du la bilera?*», «*Esaten du que lo de los karnabalak dela una txorrada*»...

Nahasketa guzti horrek haurra «hizkuntz anomia»ra eramango du gainera. Hots, haurra ez dela ez hizkuntza batekin ez besterekin identifikatuko, eta situazio honen ondorioak zein diren psikologoak ikusten hasiak dira.

Azkenean burura datorkigun galdera hauxe da: Zein faktore alda ditzakegu gure haurren 2. hizkuntzaren ikasketa maila hobegotzeko? Honako hauek behintzat ezinbestekoak dira:

- 1) *Haurrari esijentzia maila igo*, errazegi konformatzen bait gara edozein gauzarekin. Espresibitate eta pedagogia «askatzailearen» izenean edozein gauza ontzat eman dugu, luzarora postura hau antzu eta *oso mugatua* dela ohartu gabe.
- 2) *Irakaslearen prestakuntza* eta aipaturiko esijentzia elkarrekin doaz. Irakasleak ezingo dio haurrari eskatu bere buruari eskatu ezin diona, euskararik menderatzen ez duelako. Baina irakasleak euskara menderatzeaz gain elebidun egoera baterako prestatua egon behar du. Unesco-k aspaldi eman zituen normak honetaz.
- 3) *Jarrera eta motibapen integratzaileek* 2. hizkuntzaren ikasketan benetako eragina dute. Gure kasuan jarrerak eta motibapenak positiboak izan arren maiz azalekoak dira, eta haurrak, ez oharturik ere, gizartearen eta familiaren jarrerak eta motibapenak hartu egiten ditu.

Bukatzeko, erdal herrietan dauden ikastoletara doazen haurrak, zenbaterainoko motibapena izan dezakete euskararekiko, inguruan ez dute inoiz euskararik entzuten eta? Toki horietan izugarritzko garrantzia du hizkuntz edukiekin batera kultur edukia emateak. Hizkuntza bat erakustea ez da hizkuntza hori hotzean transmititzen saiatzea. Hortik gureak egin du.

M. K. G.

BIBLIOGRAFIA

- MACKEY, W., *Bilinguisme et contact des langues*, Ed. Klincksieck, Paris, 1976.
- TABOURET-KELLER, A., «Plurilingüismo e interferencias» in: *La lingüística, guía alfabética*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1975.

WEINREICH, U., «Unilinguisme et multilinguisme» in: *Encyclopédie de la Pleiade*, Paris, 1968.

——— *Languages in contact*, Mouton, La Hague-Paris, 1968, Gaztelaniaz, *Lenguas en contacto*, Venezuela, 1974.

EL BILINGÜISMO Y LAS INTERFERENCIAS LE BILINGUISME ET LES INTERFERENCES

Cuando una persona o una comunidad hablan más de una lengua, puede suceder que el individuo o el grupo mezcle los dos sistemas de lengua, y que incluso los confunda. La lingüística conoce esta realidad como «interferencia».

El concepto de interferencia se extiende a todos los niveles de una lengua; y así se aplica a la fonología, a la gramática y al léxico. El presente artículo trata de recoger y de clasificar una serie de interferencias que pueden considerarse como típicas y que han sido tomadas todas ellas de los alumnos de las ikastolas.

Interferencias fonológicas. Pueden diferenciarse cuatro casos como los más habituales. Además, uno de los problemas más serios es la anarquía de la prosodia, donde en realidad todo queda por decidir.

Interferencias gramaticales. Son muchos los ejemplos de aplicación de las categorías del castellano al euskara. Podemos diferenciar estas interferencias según se refieran a la declinación, al verbo, a la nominalización o al orden de los elementos de la oración.

Préstamos e interferencias lexicales. Evidentemente, en el léxico las interferencias son múltiples. Las podemos catalogar en dos categorías: los **préstamos** (aquí las palabras pasan de una lengua a otra), y las **traducciones de los préstamos** o los calcos (aquí la lengua receptora amolda las palabras traduciéndolas). No faltan los ejemplos que ilustran cada categoría.

Podemos recordar con Weinreich que las interferencias pueden ser tales que el bilingüe sea incapaz de componer frases que pertenezcan a una sola lengua, en cuyo caso las fronteras entre las dos lenguas desaparecerían. Esta confusión conduce a la «anomia lingüística», situación en la que el niño no se identifica con ninguna de las dos lenguas. Entre nosotros se dan ya casos de esta índole.

A nuestro entender, para mejorar el nivel de aprendizaje de la segunda lengua, habría que incidir en tres direcciones:

1) Nivel más alto de exigencia de cara al alumno; 2) Preparación del profesor; 3) Profundización en las posturas y motivaciones integradoras.

Lorsqu'une personne ou une communauté parlent plus d'une langue, il peut arriver que l'individu ou le groupe mélangent les deux systèmes de

langue, ou même les confondent. La linguistique appelle ce phénomène «interférence».

Le concept d'interférence s'étend à tous les niveaux d'une langue; il s'applique à la phonologie, à la grammaire et au lexique. Cet article recueille et classe une série d'interférences que l'on peut considérer typiques et qui ont été relevées chez les élèves des ikastolas.

Interférences phonologiques: on distingue quatre cas parmi les plus fréquents. L'un des problèmes les plus graves étant celui de l'anarchie de la prosodie, où, à dire vrai, tout reste à déterminer.

Interférences grammaticales: les exemples d'application des catégories du castillan au basque sont nombreux. On distingue ces interférences suivant qu'elles relèvent de la déclinaison, du verbe, de la nominalisation ou de l'ordre des éléments de la phrase.

Emprunts et interférences lexicales: les interférences lexicales sont multiples. On peut les classer en deux catégories: les emprunts (ici les mots passent d'une langue à l'autre), et les traductions des emprunts ou calques (dans ce cas la langue réceptrice ajuste les mots en les traduisant).

On peut rappeler avec Weinreich que les interférences peuvent être telles que la personne bilingue est incapable de composer des phrases qui appartiennent à une seule langue, auquel cas les frontières entre les deux langues disparaissent. Cette confusion mène à l'«anomie linguistique», situation où l'enfant ne s'identifie avec aucune des deux langues. On trouve déjà parmi nous des cas de ce type.

Pour améliorer le niveau d'apprentissage de la deuxième langue, il faudrait travailler dans ces trois directions:

- 1) exiger un niveau plus élevé à chaque élève.
- 2) préparer le professeur
- 3) Approfondir les attitudes et les motivations de l'intégration.

Euskararen irakaskuntza Araban

Lontxo Oihartzabal
Antton Kaifer

Euskararen eta euskarazko irakaskuntzari Araban dagozkion zenbait puntu aztertzen dituzte hemen Lontxo Oihartzabal eta Antton Kaifer jaunek. Azterketa hau zuzenean Arabari badagokio ere, berdin dagokioke beste hainbat lurralderi, hitz batean esateko, erdal ingurugiroko herri guztiei, edozein herri deseuskaldunduri. Izan ere, nola euskal giroan murgildu erdal giroan bizi den haurra? Arabakoa baino zabalagoa da, ba, hemen planteatzen den arazoa: murgilpen ereduan oinarritzerik ez dagoenean, zein oinarritan jinkatu euskararen eta euskarazko irakaskuntza?

Euskararen etorkizuna, Arabari dagokionez, neurri batetan bederen irakaskuntzan ikusi behar da.

I. Egungo egoera

JAKIN aldizkariak Arabako Lurraldeari eskainitako zenbakian ikus daitezke (97-98 orrialdeetan) euskarak irakaskuntzan duen egoerari dagozkion datuak.

ARABAKO IKASTOLETAKO HAUR KOPURUAK

<i>Eskualdea</i>		<i>Gela eta ikasleen kopurua</i>							
<i>Herria</i>	<i>Ikastola</i>	<i>Eskolaurrea</i>		<i>OHO</i>	<i>BBB</i>	<i>GUZTIRA</i>			
<i>Kantauriar Haranak</i>									
Laudio	Laudio	9	203	10	252	19	455		
Amurrio	Amurrio	3	94	1	22	4	116		
Āreta	Alpitxu	3	66			3	66		
Aiara	Etxaurren	2	28			2	28		
Luxaondo	Luxaondo	1	12			2	12		
Okondo	Okondo	1	10			1	10		
Artziniega	Artziniega	2	35			2	35		
	<i>Azpitotala</i>	21	448	11	274	33	722		
<i>Gorbeia mendinguruak</i>									
Aramaio	Aramaio	2	38	4	88	6	126		
Legutio	Legutiano	2	41	1	4	3	45		
	<i>Azpitotala</i>	4	79	5	92	9	171		
<i>Gasteiz</i>									
Gasteiz	Olabide	13	424	32	1.053	5	91	50	1.568
»	Toki Eder	15	452	4	125			19	577
»	Umandi	8	181	2	33			10	214
»	Berria	6	158					6	158
»	Ariznabarra	3	59					3	59
Durana	Ikasbidea	9	268	16	517			25	785
Ali	Ehari	7	179	2	28			9	207
Abetxuko	Abetxuko	3	58					3	58
Langraes	Langraiz	2	35					2	35
	<i>Azpitotala</i>	66	1.814	56	1.756	5	91	127	3.661

ARABAKO IKASTOLETAKO HAUR KOPURUAK

Eskualdea	Herria	Ikastola	Eskolaurrea	Gela eta ikasleen kopurua			GUZTIRA		
				OHO	BBB				
<i>Agurain</i>									
Agurain	P. L. de Larrea	4	77	4	48		8	125	
Dulantzi	Aiarako Andre Maria	2	45	1	11		3	56	
Araia	A. Umandi	2	37	2	24		4	61	
	Azpitotala	8	159	7	83		15	242	
<i>Kanpezu</i>									
Kanpezu	Ibernaloko Andre Maria	2	44				2	44	
Maeztu	J. B. Gamiz	1	12				1	12	
	Azpitotala	3	56				3	56	
<i>Arabako Errioxa</i>									
Labarka	Assa	2	33	1	7		3	40	
Eltziego	Zieko	2	30				2	30	
Biasteri	Errioxa	2	21				2	21	
Bastida	Bastida	2	28				2	28	
Lantziego	Lantziego	1	18	1	5		2	23	
Oion	San Vicente	3	46	1	6		4	52	
	Azpitotala	12	176	3	18		15	194	
	GUZTIRA	114	2.732	82	2.223	5	91	201	5.046

(JAKIN-en 17/18 zenbaki bikoitzetik hartua, Josu Zubiaur-en lanetik.)

Dena dela, ohar pare bat nahitaezkoa da ikuspegi hori osatzeko:

1. Datu horiek ikastolari lotuak dira. Ez dute eskola estatalaren egoera ematen.
2. Eskola estatalari dagokionez, zera esan dezakegu: 160 irakasle ari direla euskara irakasten. Horietatik gehienek euskara irakasgai (asignatura) eran soilik ematen dutelarik. Beraz beste 24.000 haur inguru euskara ikasten hasiak dira Araban. Bertako irakasle talde batek metodo berezi bat atera du eginkizun horretarako, «Hegaz» izenez.
3. Gasteizko zenbait ikastetxe estataletan ere plangintza elebidun bati hasera eman nahi zaio 1981-82 ikasturtean: 5/6 ikastetxetan zchazki.
4. Etorkizunera begira, Gasteizko Udaletxea bere 7 haurtzaindegietarako (800 haur) plangintza elebidun bat antolatzen ari da, 1981-82 ikasturtean hasera emateko asmoz. Plangintza hori Bilboko «Axular» kooperatibaren ardurapean egonen da.

Euskara ikasten hasita dagoen eta datozten ikasturteetan hasiko den haur kopurua asko handituko da, ikus daitekeenez.

Bestalde, jadanik ikastoletan dabiltzanetatik kopuru handiena (5.046tik 2.732; %54 beraz) Eskolaurreko ikasmailetan dabil. Garrantzizko arazoa: euskarari dagokionez, haur horiek hasera mailan aurkitzen dira. Horrexegatik oinarri egokiak jarri behar, geroko ahalegin guztiak ondorio egokiak izan ditzan.

Zenbakiak itxaropentsuak badira ere, Arabako ikastoletako egoera euskarari dagokionez, jakina, ez da, gure ustetan, hain egokia. Esanahi handiena duten ikastola batzuetan ez dago plangintzarik: 1980-81 ikasturtearen haseran behintzat ez goen horrelakorik. Hona adibide bat:

- OHoko 2. ikasmailan : Hitz Egin I
 3.ean : Hitz Egin II eta Irakur III.
 4.ean : Jalgi hadi eta Buruxkak liburua.

5.ean	: Hitz Egin II.
6.ean	: Euskalduntzen II eta Tximista sailko liburuxkak.
7.ean	: Euskara 6.
7.ean	: Euskara lantzen I.

Metodo eta liburu horiek ezagutzen dituenak berehalaxe nabarituko du ikasmaien arteko koordinazio-eza. Metodo horietako euskara-maila badute ikasleek, nola lan eta azter daitetzeke gai guztiak euskaraz? Hala egiten dute handienetan.

Josu Zubiaur-ek aipatzen ditu, gorago aipatutako JAKINeko bere lantxoan, Arabako ikastolek etorkizunera begira dituzten arazoak. Horietako bat pedagogi antolakuntza omen. Gure ustez horixe da arazorik larriena. Araba lurralde deseuskaldundu bat da. Egoera hori kontutan hartu behar da euskararen eta euskarazko irakaskuntza eratzerakoan.

II. Behar didaktikoak

Arabako ikastola gehienek euskarazko eta euskararen irakaskuntza «murgilpen» ereduan oinarritu dute. Zerari esan ohi zaio murgilpen eredu: haurra bere ama hizkuntzaren girotik atera eta bigarren hizkuntza baten giroan «murgildu», sartu. Irakaskuntza bigarren hizkuntzaren giroan emango litzateke, bigarren hizkuntzan oinarriturik.

Irakurleak pentsa dezake, Arabako haurra zein eratako euskara-giroan murgil daitekeen lurralde horretako ikastetxeetan: andereño eta irakasleen ahotik bakarrik entzungo du euskara. Beste gainontzeko giroa (bere lagunartekoa e.a.) gaztelaniarena du ikastolako haurrak berak ere.

Arrazoi honexegatik, euskararen eta euskarazko irakaskuntza beste oinarri batzuetan finkatu beharko da Araban, ahaleginari dagokion ondorio egokirik eskura nahi bada behintzat. Hona gure ustez oinarritzko den zenbait puntu:

1. Ama hizkuntzaren garapencan beti eman ohi diren bi mekanismo hauek kontutan hartu beharko ditu irakasleak:

Beharra → Mintzamen espontaneo → amaren «feed-back» delakoa, esandakoa zuzenduz (zentzutasuna zuzen adieraziz).

Amaren mintzoa → haurren aldetikako imitazioa → amaren «feed-back» edo atzera-elikatzea imitazioa onartuz edo zuzenduz.

Beraz, behar giro bat sortu beharko du irakasleak. Irakasleak berak mintzaeredu izan beharko du. Eta gainera haurren mintzaira era egokian zuzendu. Uneko aktibitateaz eta haurren imitazio-gaitasunaz baliatu beharko du irakasleak gela barruan. Mekanismo horiek direla eta, esan ohi da gaurko hizkuntz didaktikan, teknika dinamiko eta egoerazko bat sortu behar dela haurrari bigarren hizkuntza irakatsi nahi zaionean. Dinamikoa, hau da, ekintzan oinarritua: Eskolaurreko iharduera guztia ekintzazkoa denez, iharduera horretan txertatu behar da bigarren hizkuntza ere; eta egoerazkoa: bigarren hizkuntza (euskara) egoera zehatzetan erabiliz irakatsi behar dela.

Egoera zehatz horiek ez ditu aurkitzen haurrak bere giroan. Eskolak bete beharko du eginkizun hori. Horretxegatik sistematizazio beharra nabarmena da; eta hori bi zentzutan: a) edukinen eta bitarteko oinarri didaktikoena; b) edukinen erabilkera praktikoa ziurtatzeko metodologiarena.

Bi alderdi desberdin horien sistematizazioa lortuko balitz, ebaluaketarako bidea irekita legoke. Ebaluaketak adieraziko du, aldi berean, egindako sistematizazioaren eta erabilitako metodologiaren egokitasuna. Ebaluaketa bideratzeko, ordea, helburuak, edukinak, ekintzak eta metodologia osoa sistematizatu behar.

2. Euskararen sistematizazioa:

Sistematizazioaren lehen urratsa programaketa litzateke. Ohizko edozein programaketaren puntuak hauek dira: helburuak, edukinak, ariketak eta ebaluaketa.

Metodologia bera ere sistematizatu beharra dago. Hau izan da, gure iritzirako, euskararen irakaskuntzan garrantzirik

gutxiena eman izan zaion puntua, Araban behintzat. Ingaratzen gaituen egoera diglosikoak nabarmenago jartzen du metodologia sistematizatu beharra: ikasgelatik at inolako euskara-girorik ez dagoenez, ikasgelan egoera bereziak sortu beharko. Egoera horiek, euskarari dagokionez, bi une desberdinetan bereizi nahi genituzke:

- euskararen erabilkera intentsiboa: euskara bera landuko den uneak. Egitura eta hiztegi berezi eta zehatzak landuko dira. Programaketa zehatza eskatzen dute une horiek euskararen garapenak haurren pentsamenerekin eta afektibitatearekin izan behar dituen loturak kontutan harturik. Aurrerago aipatuko ditugu une horietan eman behar diren urrats desberdinak.
- extentsiboa: euskara beste gaiak lantzeko erabiliko den uneak. Une intentsiboetan bereziki landutako egitura eta hiztegia eginkizun horietarako praktikoki erabiltzen saiatu beharko luke irakasleak. Hau izan daiteke metodologian eman daitekeen urratsik garrantzizkoena: euskararen adierazkortasuna sumatu behar du haurrak, Horik metodologiaren ekintzazkotasuna: euskararen edukinak programatzen badira, ekintza-unetan erabiltzeko egiten bait da hori hain zuzen ere.

Aipatu den eran, gure ustez euskararen plangintza intentsiboari garrantzi gutiegi eskaini izan zaio orain artean. Bereziki puntu hau aipatu nahi dugu orain, honetarako R. Titone-ren eskutik joanez.

Euskara intentsiboki lantzeko uneetarako honako alderdi desberdin hauek sakonki aztertu eta prestatu beharko lirateke: girotzea, edukin berrien aurkezpena, ariketa egituratuak eta ekintzak.

Girotzea: euskararekiko giro egoki eta berezi bat prestatzea da helburua: Eginkortasuna eta atseginkortasuna alde batetik, eta hizkuntzaren erabilkera berezia adieraziko duten baldintzak sortzea bestetik izango lirateke une hauetarako aztertu beharko liratekeen puntuak. Geroago aipatuko diren ariketa egituratuak hotzegiak eta artifizialegiak suma ez ditzan, giro era-

ginkor batetan sumatu behar du haurrak bere burua. Horretarako jolasak, abestiak, ipuinak e.a. erabil ditzake irakasleak. Baina landuko diren euskarazko edukinekin zerikusi estua dutenak aukeratuz horretarako. Girotzeko erabiliko diren bitartekoek programaketa osoaren arabera aukeratuak izan beharko dute: aurrez ikasitakoa berrikusteko eta landuko den berrirako sarrrera moduan erabiltzeko.

Aurkezpena: landuko diren hizkuntz edukin berrien aurkezpena adierazi nahi da. Programaketak adierazten duen eran, erabat zehaztuak. Zailtasuna, ordea, edukin horiek era ulergarri batetan eskaintzean datza. Ekintza eta irudiak dira horretarako bitartekorik egokienak. Garbi legokeenez, horretarako erabiliko diren irudi eta ekintzek garbiak izan behar dute: adierazi nahi den hura bakarrik adieraziko dutenak, haurrak oker uler ez dezan. Honetantxe ikusten dugu orain artean ahulenik arlo hau: horretarako egokiak diren ekintzak eta irudiak bilatzen eta sortzen ahalegin gutiegi egin da. Horretaz gainera, bitarteko horien eraginkortasuna ere ahaztu ezina da. Haurrarekin lan egin behar denez, zerbait berri, zerbait atsegingarri sumatu behar du berak, asper ez dadin. Edukinean aurkezpen argiak irakaslearen eredu-izatea eskatzen du. Egitura bera era desberdinetan (hitzak aldatuz e.a.) adierazteko gaitasuna eskatzen dio baldintza honek irakasleari.

Ariketa egituratuak: giro egoki batetan landu behar den edukina era ulergarrian aurkeztuz gero, aurrez prestatutako ariketak lantzeari ekin beharko litzaioke. Ulertutakoa erabiltzera iragan, beraz. Hizkuntz irakaskuntzan «drill» hitzarekin ulertzera eman izan dena alegia:

- talde osoak errepikatuko dituen esaldiak,
- haur bakoitzak errepikatuko dituenak,
- haurra ikasitako egiturak aldatzera eramango duten ariketak: hitz-aldaketa, hitz berriak gehitu, e.a.

Honelako ariketen helburua zera da: haurrak zerbait adierazi nahi dezanean, beharrezko dituen egiturak landuak izan ditzala, landuak eta jadanik egoera zehatz eta berezi batzuetan erabiliak.

Zertarako honelatsuko ariketak?, galdetuko du batek baino gehiagok. Hizkuntza berri bat menderatzea lorpen-prozesu bat bada, prozesu horren mailak behetik gora menderatu direlako ziurtasuna ezinbestekoa delako, alde batetik. Bestetik, lorpen horiek, haseran, irudi akustikoetan oinarritzen direlako. Haurren nerbio-sisteman nolabait finkatuta egon behar dute irudi akustiko horiek, haurrak gero berez berdinak eta antzekoak sor ditzan. Egitura-sormena hutsa da, oinarrizko irudi akustikorik ez dagoenean.

Arazoa, errepikapenak era atsegingarri batetan egiten asmatzea da. Errepikapena adieraztean ez da mekanismo huts bezala ulertu behar. Errepikapenak egoera eta ckintza konkretu bati lotuak egin daitezke: errepika=erantzuna denean, galderak aldatuz e.a.

Ekintzak: ariketa egituratuak gaudituz gero, ekin-tza berriak asmatu beharko dira, baina landutako egiturak erabiltzeko egokiak direnak. Horixe bait da orain artean agertu dugun metodologiaren helburua: ekin-tzarako hizkuntz azpiegitura finkatzea. Hementxe agertuko da irakaslearen iaotasuna eta trebetasuna.

Juxtu-juxtu hori izan da orain arteko ahaleginaren hutsuneetako bat: haurra euskara ulertzera jarri izan dugu, baina ez da euskara hitzegitera askatu. Horra, bada, aztertzeko daukagun beste arlo bat.

III. Irakaslearen jarrera eta jokabidea

Lantxo honen bigarren atalaren haseran zera genioen: bigarren hizkuntza irakasterakoan, ama hizkuntzaren ikasketan eman ohi diren bi mekanismo hauek kontutan hartu behar dituela irakasleak: haurraren mintzaira espontaneoari amaren errebortxapenak jarraitzen diola, esandakoa onartuz eta zuzenduz,

eta era berean haurrak ingurukoen mintzaira imitatzen duenean errebertxapena jasotzen duela ingurukoetatik, esandakoa onartuz, zuzenduz eta osatuz, alegia.

Amak edo haurraren inguruko pertsona helduek haurraren kiko hartzen duten jarrera eta jokabide hori oso mesedegarria izango da geroago ikastearen arlo desberdinetan: ondorio mesedegarria sumarazten dion jokabideaz behin eta berriz baliatzeraz jotzen du «ikasleak». Ondorio mesedegariari «errebertxapena» esaten diogu lan honetan.

Errebertxapena, zentzu honetan, haurrak onuragarri sumatzen duen besteengandiko edozein jokabide edo gauza izan daiteke beraz: amaren irribarrea, amaren begirada gozoa, amaren musua etab. Ikasgelara aldatuz: irakaslearen edozein eratako onarpena: hitz bat: «ederki!» «horrelaxe!»; sari bat: gozoki bat, kromo bat, puntu bat, etab. Errebertxapenak irakas-kuntzan duen garrantziaz jabetu beharko luke irakasleak. Beroren helburuetako bat, izan ere, haurraren jokabide bat —euskarazko hizketa— gehitzea bait da, hain zuzen.

Oinarrizko lege horretaz jabeturik, badago aztertu beharreko zenbait arazo:

- Irakasleak argi eta garbi eduki behar du zein jokabide hartuko duen egokitzean, errebertxagarritzat alegia, aldi bakoitzean. Izan ere, errebertxapenak bere ondorioak izango baditu, zehaztasunez baliatu behar du horretaz irakasleak: errebertxapena haurrentzat gidari bat da: zer dagoen zuzen eta zer oker adierazten bait dio. Beraz, irakasleak berak argi eta garbi eduki behar du zer errebertxatu nahi duen eta zer ez.
- Beste arazo bat «errebertxapen»-era egokiak aurkitzea da. Haurrarentzat izan behar du erakargarritasuna, eragingarritasuna errebertxapenak. Asko eta askotan, helduentzako eragingarri dena, ez bait da horrela haurrarentzat. Hortik, bada, haurrari begira aukeratu behar dira errebertxapenak.
- Errebertxapen-era bat bera asko eta askotan erabiltzen bada, bere indarra gal dezake. Horregatik irakasleak erre-

bortxapen-era desberdinak bilatu behar ditu, aukera zabal bat sortuz.

Gure ustez, ahalegin bereziz aztertu eta landu behar da erre-bortxapenaren arlo hau. Didaktikaren edozein arlotan garrantzi handikoa bada, berorren erabilgarritasuna handiagoa da hizkuntzaren didaktikan.

Bukatzeko, haserara bihurtuz, zenbakietan baino gehiago didaktikaren kalitatean ikusi behar da Arabako euskarazko eta euskararen irakaskuntzaren geroa eta etorkizuna.

Bertako zenbait irakasleretik harremanetan garrantzizko agertu zaigun zenbait puntu baino ez dugu aitatu lantxo honetan.

L. O.
A. K.

LA ENSEÑANZA DEL EUSKARA EN ALAVA L'ENSEIGNEMENT DU BASQUE EN ALAVA

Aun si las cifras de la enseñanza del euskara en Alava (más de 5.000 niños en las ikastolas, más de 24.000 en las escuelas estatales con euskara como asignatura, etc.) son esperanzadoras, la falta de planificación de la enseñanza del euskara en las ikastolas ensombrece el panorama.

Esta planificación pedagógica se debe organizar en base a un hecho mayor: Alava es una tierra desvasquizada. A pesar de este hecho, también en Alava se ha organizado la enseñanza del euskara con el modelo de la «inmersión», según el cual al niño se le saca del ambiente de su lengua materna y se le introduce en el ambiente de la segunda lengua.

Es evidente, a nuestro entender, que en Alava la enseñanza del euskara debe organizarse sobre bases diferentes. Indicaremos dos direcciones a recalcar: las necesidades didácticas y el comportamiento del profesor.

Una didáctica pedagógica debe basarse en principios que valoren suficientemente, por una parte, los mecanismos que se dan en el desarrollo de la lengua materna y, por otra, la sistemación del euskara lo mismo en la programación que en la metodología para una situación diglósica. A nuestro modo de ver, esta situación diglósica debe conducirnos a planificar la enseñanza del euskara basada en unos momentos especiales e intensivos en su uso y cultivo.

En lo referente a la actuación del profesor, debe recalcar la importancia del «feed-back» o la respuesta al estímulo. El profesor lo debe cuidar

de modo muy especial, puesto que el «feed-back» de la madre o de las personas adultas que rodean al niño es un elemento primordial en la enseñanza.

Nuestra convicción es que el porvenir de la enseñanza del euskara y en euskara en Alava depende más de la calidad didáctica que de las cifras.

Même si les chiffres concernant l'enseignement du basque en Alava (plus de 5.000 enfants dans les ikastolas, plus de 24.000 dans les écoles publiques ayant l'euskara comme matière, etc.) sont porteurs d'espoir, le manque de planification de l'enseignement de l'euskara dans les ikastolas assombrit le tableau.

Il faut organiser cette planification pédagogique sur ce fait essentiel: Alava est une terre débasquée. Cependant, en Alava, on a organisé l'enseignement du basque suivant le modèle de l'«immersion», c'est à dire, en ôtant l'enfant de l'ambiance de sa langue maternelle pour l'introduire dans l'ambiance de sa seconde langue.

Il est évident, qu'en Alava, l'enseignement du basque doit s'organiser sur d'autres bases. Indiquons simplement deux orientations importantes: les besoins didactiques et le comportement du professeur.

Une didactique pédagogique doit partir des principes qui mettent en valeur, d'une part, les mécanismes que l'on rencontre dans le développement de la langue maternelle, et, d'autre part, la systématisation de l'euskara aussi bien dans la programmation que dans la méthodologie pour une situation de diglossie. Nous pensons que cette situation de diglossie doit nous mener à planifier l'enseignement de l'euskara basé sur certains moments spéciaux et intensifs dans son utilisation et culture.

Quant à la performance du professeur, il faut souligner l'importance du «feed-back». Il doit y faire particulièrement attention car le feed-back de la mère ou des adultes qui entourent l'enfant est un élément primordial dans l'enseignement.

Nous sommes convaincus que l'avenir de l'enseignement du basque en Alava dépend plus de la qualité didactique que des chiffres.

IKASTOLAZ IKASTOLA

Askoren artean

ERRETERIA. ORERETA II

I. FENOMENO BERRIA

Erreterriako ikastolan, beste zenbait ikastolatan bezala, fenomeno berria sortu zen duela 7-8 urte: haur erdaldunen ugaritasuna. Hasera batean ez zitzaion fenomeno honi erantzun berezirik ematen, haur erdaldunak gelaz gela banatzen ziren proportzionalki eta kito.

Haur erdaldunak, «haur bereziak»

Baina laster hasi ginen sumatzen, haur hauek, gehienetan behintzat, gelako «haur bereziak» bihurtzen ari zitzaizkigula eta berorien euskarak, hain desestrukturatua izanik, ezin izango zuela bete bere papera komunikabide eta ikasteko tresna bezala. Egoera honen aurrean bi soluzio zeuden: bata, haur erdaldun hauek kanporatzea eta aurrerantzean euskaldunak bakarrik hartzea, eta bestea, haur erdaldun hauei erantzun egokia ematen saiatzea.

Erreterriako egoera ikusirik garbi zegoen, mo-

mentuz behintzat ezin genituela erdaldun hauek kanpoan utzi, ez bait zegoen garai hartan eskari honi erantzun ziezaiokeen beste ikastetxerik; bestaldetik, bazegoen ikastolan bertan haur erdaldunen problemari soluzio bat eman nahi zion irakaslelerik.

Gauzak horrela (1977-78 ikasturtean zen hau), haur erdaldunen arazoa birplanteatzea zen irteera bakarra. Esperientziak, gainera, eskaintzen zigun hainbat datu:

- a) Haur erdaldunak problematikoak ziren, haur bereziak; zenbait kasutan garbi zegoen, haur problematiko hauek ez zutela inongo trabarik izango beste ikastetxe batean —hau da, erdaraz irakasten zen ikastetxe batean— aurrera irtetzeko; beraz, neurri batean, haur hauen eskola-frakasoaren (eta honek dakartzan ondorio guztien) eragile bihurtzen ari ginen.
- b) Euskara gero eta gutxiago erabiltzen zen komunikazio tresna bezala: irakaslea aurrean ez zutenean, haurrak ez ziren euskaraz mintzatzen. Kontutan hartu behar da haurrek ez dutela nagusien «kontzientzia» hori eta arriskugarria gerta daitekeela euskara eta bortxakeria identifikatzea, honek luzarora euskararen aurkako sentimenduak sor ditzakeenez.
- c) Ikasturtero ez bazen ere, maiz gertatzen zen haur erdaldunen batek ikastola utzi behar izatea.
- d) Haur erdaldun hauek ikasten zuten euskara ez zen euskara; erabiltzen zuten hizkuntza ez zitzaion sistema bati jarraitzen, gaztelaniaren itzulpen hutsa zen. Aldi berean, kutsaduraz edo, euskaldunek ere euskara galitzen zuten.
- e) Eguneroko lanean, taldearen desberdintasuna eta ugarietasunagatik, ezinezkoa zitzaigun erdaldunekin lan berezirik egitea.
- f) Erdaldunak %40 ziren gutxi gora behera, eta ez zirudien kopuru hau gutxituz joango zenik.

Hizkuntza eta adimenaren garapena

Datu hauek kontutan harturik, garbi zegoen, inbertsio hutsan jarraituz gero, gauza okertuz joango zela. Erantzun bat eman nahian, zenbait galdera egitea beharrezkoa zitzaigun. Zer da ama-hizkuntza? Zer da bigarren hizkuntza? Zein erlazio dago pentsakeraren eta hizkuntzaren artean? Zein kondizio behar dira bigarren hizkuntza bat ikasteko? Zeintzu dira haurren motibazioak?

Dirudienez, funtzio linguistikoa haurrak bi edo hiru urte dituela finkatzen da. Funtzio linguistikoaren bidez, sintaxiaren oinarriak eta hizkuntzaren egokitasunaren intuizioa lortzen du haurrak. Une horretan, bere mintzaldian agertzen ez diren zenbait sintaxi-egituren jabe da; beste aldetik, aipatutako intuizio horren poderioz, hizkuntza bati dagozkion elementu zuzenak berezteko ahalmena beretzen du. Baina funtzio horren garapenak edo desarroiloak ariketa egoki batzu eskatzen ditu, bai denboraren aldetik (garai kritikoaren arazoa) bai edukinen aldetik. Are gehiago, adin egoki hori kontutan hartuko ez balitz, mugatu egingo litzateke haurren adierazpidea. Frantzian egindako zenbait experimentuk adierazten duenez, baldintza hauek izan ez dituen haurren adierazpena egitura albojarri edo «juxtapuesto» eta kopulatiboetara mugatzen da, kausazkoa eta konpletiboa menderatu gabe. Honekin ez dugu esan nahi, haurra egitura hauek errepikatzeko edo eta esacra konkretu batzu esateko gai ez denik, baizik eta ez duela egitura hauen jeneralizazioa egiten. Esate baterako, matematikan erabil daitezkeen egitura batzuez —kausalez, adibidez— baliatzeko gauza direla haurrak frogatuta dago, baina ez dituzte horiek erabiltzen beren eguneroko hizketan.

Aipatutako hizkuntz hutsuneak adimenaren garapenerako erazgozpen bat izan daitezkeela, kontutan hartzeko aldagaia da. Adibidez, egitura kausala menderatzen ez duen haurrak, nola adieraz ditzake bere lehenengo ikasketetarako (irakurketa, idazketa eta matematikarako) hain beharrezko dituen eragiketa logiko batzu? Nola abia liteke eragiketa konkretuetatik abstrakziorantz?

Mintzamen-mailak eta irakurketaren prozesua ere ukitu beharko genituzke hemen. Mintzamenen bi maila desberdin berezi behar dira gutxienez: bata «ekintz mintzaira», mintzaira konkretua, egoera bati dagokiona eta eguneroko elkarrizketan agertzen dena; eta bestea, «kontaketa-mintzaira». Bigarren honen abstrakzio-maila eta sintaxiaren automatizazio bat suposatzen ditu. Eta irakurketan eta idazketan, bigarren hau erabiltzen da. Honen ez du esan nahi ekintz mintzaira ezin erabili daitekeenik, bestearen textuinguruan sartzen dela baizik (elkarrizketaren transkribizioan, adibidez). Zail gerta daiteke bi mintzaira hauek bapatean berezteak. Baina, «Begira behiak!» eta «Behiak zelaian daude» textuinguru desberdinetako mintzairak direla, garbi dago. Lehenengo elkarrizketa konkretu bat da; bigarrena, galdera zuzen baten erantzuna ez denean, guk egin nahi izan dugun obserbazioa da. Eta normalean, bigarrena erabiltzen dugu idazterakoan. Zein da honen berezitasuna? Ba, mintzalagunik eta egoera konkreturik eza. Alegia, egile autonomo bat *hizkuntzaren funtzionamendu abstraktuaz jabetu dela.*

Ama-hizkuntza eta bigarren hizkuntza

Aipatu ditugun hizkuntzaren alderdi hauek lantzen ez diren neurrian, mugatu egiten da haurren garapena (psikologikoa, eskolarra etab.). Ikastoletako haur erdaldunei dagokienez, normaltzat jotzen dugu oraindik ere, beren ama-hizkuntzan eman behar zituzten pausoak bigarren hizkuntzan ematea. Eta horrela, haur hauen prozesu orokor eta orekatua bapatean mozten dugu, zalantzan jartzen dugu haurren garapena.

Ukaezinekoa da haur hauen lehenengo hizkuntza edo ama-hizkuntza, gaztelania dela; euskara, beraz, bigarren hizkuntzat hartu behar dugu eta honetan datza, azken finean, haur erdaldunak berezteko arrazoia. Hizkuntzaren eta pentsakeraren arteko loturak kontutan harturik, garbi dago, beren adimena lantzeko behar beharrezkoa dutela haurrek hizkuntz sistema eratu bat; eta hizkuntz sistema horrek ama-hizkuntzan oinarritu behar du. Zalantzarik gabe, hortaz, gaztelania ere landu beharra dago haur erdaldunen kasuan.

Dena dela, arrazoi ekonomikoengatik batipat, orain dela hiru urte euskara ezin izan genuen nahi adina landu bigarren hizkuntza bezala; gaurko egoera, ordea, desberdina da (bukaeran emango ditugu datu kronologiko batzu).

Gaur egun, haur erdaldunekin euskara lantzen dugu goizean, eta arratsaldean, beste irakasle batekin, erdaraz aritzen dira. Horrela pasako dute eskolaurre osoa, hiru ikasturte beraz. Euskara goizcan lantzeak badu arrazoirik: gure ustez oso egokia da eskolaurreko garaia bigarren hizkuntza bat lantzeko, eta garai honi mami guztia atera nahi diogu. Zenbait faktore-erengatik, egokiagoa ikusten dugu goiza euskararen irakaskuntzarako. Ahalik eta interferentzia gutxien sor dadin, bi irakasleren eredu jarraitzen dugu.

Hizkuntz mailan oinarrituz hiru taldetan banatzen ditugu haurrak: euskaldunak (gela bakoitzean 35 inguruan), euskara ulertzen dutenak (15 inguruan) eta euskaraz ez dakitenak (13-15 inguruan). Zein gelatan sartu behar ditugun jakiteko, gurasok esandakoari heltzen diogu hasieran; gero, ikasturtea hasi ondoren, lehenengo hilabetean, beharrezko aldaketak egiten ditugu. Lan honetan aurrera jarraitzeko oztoporik handiena, zenbait irakaslerengan aurkitu dugu, haur erdaldunen gurasoengan baino.

Bil-laburtuz

Laburpen gisa, hauek izango lirateke gela berezietan banatzerako bultzatu gintuzten arrazoiak:

- a) haur erdaldunen kopurua oso gora izatea;
- b) talde arruntetan haur erdaldunekin lan egiteko zailtasunak;
- c) haur erdaldunek erabiltzen zuten euskara, euskara ez izatea;
- d) haur hauentzat euskara bigarren hizkuntza izatea;
- e) pentsakeraren eta hizkuntzaren arteko lotura hertsia;
- f) sistema zaharra jarraituz eskola-fracasoaren eragile bihurtzen ginelako konturatzea;

- g) haur erdaldunengan euskararen aurkako sentimendurik sortzeko beldurra.

II. ARAZOARI ERANTZUN NAHIZ

Programazio berria

Eskolaurreko urteak —lehen esan bezala— hizkuntza bat lantzeko garai egokitzat jotzen baditugu, buru belarri aritu beharko dugu lanean. Ez du honek esan nahi itsu-itsuan ibili behar dugunik, baizik eta, une honi ahal den probetxurik handiena atera diezaiogun, beharrezko kondizio objektibo batzuk lortu behar ditugula.

Lehenengo kondizio horietakoa, haur kopurua izango litza-teke. Gela bereziak sortzeko aipatu ditugun arazoien artean, gela arruntetako haur-ugaritasuna ere azpimarratu dugu.

Eskolaurrean, denok dakigun bezala, euskararen irakaskuntza oso berezia da. Haurrak ez du bere ikasketen kontzientziarik; dena —nolabait adierazteko— jolasaren bidetz ikasten du; irakasketa honetarako nahi eta nahiezkoa zaigu eskola tradizionalaren eskemekin haustea; euskaraz egin dezaten, haurrak mila situazio desberdinen aurrean jarri beharrean aurkitzen gara; haurrek esandakoa, gure belarrietara iritsi behar zaigu; gelako haur guztiak banan bana hartu behar ditugu, eta abar. Hau dena, ezinezkoa da 35 haur dagoen gela batean.

Gure ikastolan haur erdaldunen gela hauek sortzekotan genbiltzanean, arlo hau ere kontuan izan genuen, eta 15 haur inguruko gelak iruditu zitzaizkigun egokienak.

Bestalde, haur erdaldunen irakasleok egiten dugun galdera hauxe dar: Zer irakatsi behar diegu haur hauei? Orain arte alferrikakoa izan da honuntz eta haruntz bueltaka ibiltzea, ez bait zegoen deus ere prestaturik —eta oraindik ere ezer gutxi—; azken finean, ondo edo gaizki, nor bere programazioak egin beharrean aurkitzen zen. Egun, programazio hauek egiten jarraitzen dugu. Normalean, 15 egunaldiko programazio orokorrek izaten dira eta gero egunero, hurrengo eguneko lanak pres-

tatzen ditugu. Lan hauek prestatzeko, komenigarria ikusi genuen iaz, eskol orduetatik kanpo prestakuntzarako ordubete gehiago ikastolan igarotzea. Aurten horrela gabilta, baina oraingoz behintzat ordu hori ez digute ordaintzen eta egoera honetaz aspertzea ere gerta daiteke. (Esan beharra dago beste zenbait irakasleren prestakuntz orduak ordainduak direla. Zer gertatzen da? Horien lana garrantzitsuagoa ote?..).

Orain arte gure programak Ministraritzak argitaratu zuen liburuxka gorritik atera izan ditugu («El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio». Estudios y experiencias educativas serie Preescolar - n.º 6), eta 4 eta 5 urteko haurren programak, oraindik ere horretan oinarritzen dira. Hiru urtekoentzak berriz «Txalo pin txalo» erabiltzen dugu orientabide bezala. Azken egun hauetan «Ikusi makusi» metodoa ere erosi dugu, baina ez dugu oraindik erabiltzen.

Dena dela, zenbait kasutan, gehienetan ez bada, intuizioz jokatuz beharrezko aurkitzen gara. Zer da lehena, hau edo beste hura? Zein da euskara ikasteko progresioa? Zeintzu dira gure hizkuntzaren zailtasun berezienak? Zeintzu dira oinarritzko estrukturak? Gehiegi eskatzen ote diegu gure haurrei?...

«Programatu» hitza esaterakoan, programatu behar dugun hori ezaguna zaigula suposatzen da; kasu honetan, beste gaietan ez bezala, ez da hau gertatzen. Beraz, euskara gai bezala programatzerakoan, ikaragarritzko zailtasunak aurkitzen ditugu, ez bait dakigu argi eta garbi nondik nora jo behar dugun. Irakasleak irakasle besterik ez gara, baina herri honetan irakasleari hizkuntzalari, psikologo, filologo eta pedagogo izatea eskatzen zaio.

Materialak

Bestaldetik materiala dago: laminak, diapositibak, tokadiskoa, kaxetxak, txotxongiloak, arbela, ipuinak... Oreretan orain arte behinik behin, ez dugu oztopo handirik aurkitu materiala erosteko; urtero, behin presupostua onartuz gero, beharrezkoak erosi egin izan ditugu; arazoa bestelakoa da. Gure eritziz gauza ez da merkatuak eskaintzen dituen gauza guztiak gureganatzea,

baizik eta tresna bakoitzari posibilitate guztiak ateratzea, hau da, tresnen erabilkerak oro ezagutzea. Honek ikasketa batzuk eskatzen ditu, baina zoritxarrez, ez dugu inon horrelako ikasketarik egiten, dena esperientziaren menpean jartzen dugu. Esperientzia hitza oso maite dugu, baina beldur gara ez ote duen zerbait izkutatu nahi izango. Esperientziak, egia da, gauza asko erakusten ditu, baina ez gaitezen engana: ez dezagun pentsa honek izan behar duenik gure ikastiturri bakarria, pertsonak ere bere mugak ditu.

Gure ustez, material honen erabilkerari buruz, noizean behin ikastaro batzuk prestatu beharko lirateke, zeren eta askotan gai orokor eta abstraktuetara heltzen gara eta eguneroko lana ahantzi egiten dugu.

Honekin batera motibazioaren arazoa dago. Haur erdaldunak berez euskararekiko inongo motibaziorik ez duela esaten badugu, egia handi bat besterik ez dugu esaten. Baliteke tar-teka euskaraz mintzatzeko halako gogo bat adierazten duen haurren bat aurkitzea, baina hau ez da eguneroko kontua; beraz, haurraren jokabidea aldatzen saiatu beharko dugu. Nola lor aldaketa hau? Haurrari, atsegin dituen gauzak eskainiaz. Euskara atsegingarri izatea lortzen ez dugun bitartean —eta hau ez da erraza—, ezer gutxi lortuko dugu.

Ebaluaketak

Azkenik, ebaluaketei buruz zerbait. Orain arte nahiko ahazturik genuen ebaluaketaren arloa. Iaz, eta Ichenengo aldiz, hasi ginen ebaluaketa hauek egiten. Ikasturte honen haseran, ebaluaketen premiaz mintzatu ginen eta hiru hilabetez behin egitekotan gelditu ginen.

Talde txikiak ditugunez, ebaluaketa hauek grabazio bidez egin ditzakegu eta gehienetan behintzat horrela egiten ditugu. Grabaketak, beste baliorik izango ez balute ere, oso interesgarriak gerta daitezke irakasleentzat. Bi helburu nagusi dituzte orain arte egin ditugun ebaluaketek: alde batetik, zein neurritaraino menderatzen duten euskara ikustea, eta bestetik ikasturte bakoitzean noraino iritsi beharko luketen finkatzea.

III. ESKOLAURREKO GELEN ANTOLAKETA

<i>Ikasturtea</i>	<i>Urteak</i>	<i>Gela Motak</i>		
78/79	3	A	B	C
	4	D	D	
	5	D	D	
79/80	3	A	B	C
	4	A	B-C	
	5	D	D	
80/81	3	A	B	C
	4	A	B	C
		A	B	C

A: Euskaldunen gela

B: Ulertzen dutenen gela

C: Ez dakitenen gela

D: Gela arrunta, hau da $A+B+C$

IRUNGO IKASTOLA

I. BEREIZKUNTZA: ZERGATIK? ZEIN MOTATAKOA?

Erdaldunak ugaritzen

Irungo ikastolan beti izan dira euskararik ez zekiten haurrak. Hasieran haur erdaldunak gutxi zirenez haur euskaldunekin nahasiz euskalduntzen ziren. Baina azken urte hauetan izugarri handitu da haur erdaldunen kopurua, erdiak baino gehiago izateraino.

Euskaldunak erdaraz mintzatzen zirelako eta erdaldunek euskaraz ikasten ez zutelako, bi multzoak bereiztea erabaki zen. Erdaldun hutsez osaturiko lehen taldeak 1974-75 ikasturtean eratu ziren, urte honetan bi talde euskaldun eta bi erdaldun osatu zirelarik. Ikusten denez, haur erdaldunen kopurua izan zen bi multzotan bereizteko arrazoi nagusia.

Hurrengo lau ikasturteetan ez zen haur erdaldunekin inolako plangintza berezirik eraman. Erdaldunek eta euskaldunek programaketa bera jarraitzen zuten. Hiru urteko haur erdaldunekin

saio bat egin zen, hasieran ama-hizkuntza erabiliz, gero emeki emeki euskara sartuz joateko. Hau inolako hizkuntz programatarik gabe egin zen, eta esperientzia ez zen bukatu.

Gauzek horrela jarraitu zuten 1979-80 ikasturtera arte. Ikasturte honetan plangintza aldatu genuen honako arrazoï hauengatik: a) haur erdaldunek ezin zuten besteen programa jarraitu, ez bait zuten euskara menderatzen; hau frogatu genuen OHOn gertatzen ziren (eta gertatzen ari diren) frakasoak ikusirik; b) bestalde eskolaurreko azkeneko kurtsoan (5 urte) eta OHOk lehenengoan (6 urte) idazketa eta irakurketa oso garrantzitsuak direnez, haur hauei laguntza berezi bat eskaini behar genielá iruditu zitzaigun.

Talde-antolaketa berria

Gure esperientzia bost urteko bi talde erdaldunekin hasi zen. Talde hauek hogeitamarna haur zituzten. Talde bakoitzean batzu nahiko ongi ari ziren hizkuntz mailan; beste batzuk, ordea, irakurketa eta idazketa ez zitzaizketen inola ere euskaraz jarrai.

Talde bakoitzeko haur atzeratu horiek (10 edo) andereño batek hartzen ditu gela berezi batean, euskara intentsiboki lanitzeko. Bitartean hobeto daudenek ere hizkuntza lantzen dute.

Eguna modu honetara antolatzen dugu:

Goiza 1. ordua: A taldea Atsedena dia. 2. ordua: B taldea
Arratsaldea 1. ordua: B taldea Atsedena dia. 2. ordua: A taldea

Zergatik antolatu genuen honela? Ezin genituen taldeak zatitu, oso txikiak gelditzen zirelako. Bestalde, haur atzeratuekin talde txikiagoak egiteko ahalbidea ematen zigun plan honek.

Haurren erantzuna oso ona izan da, oso pozik etortzen baitira «gela txikira». Ez dugu errefusik sumatu.

II. EUSKARA IRAKASTEKO METODOLOGIA

Haurrek euskara ikasten dute euskal giroan murgiltzen ditu-

gulako. Baina frogatuta dagoenez, hau ez da aski eta hizkuntza sistematikoki irakatsi behar dugu. Horretarako ikasturte osorako programaketa egin dugu. Programa honetan hiztegia, deklinabidea, aditza, adjektiboak, hotsak, menpeko esaldiak... eta abar jaso ditugu, haurren adina kontutan harturik. Programa orokor hau hamabostaldiroko programatan zatitzen dugu, hauetako bakoitzaren ardatza interes-zentru bat delarik. Programa honen edukinak jolas-ariketen bidez lantzen ditugu eta azkenik ipuinetan, giñoletan... itsasten ditugu, hizkuntza zabal eta arrunt bat eskainiz.

Lan-prozedura

Hauek dira, hizkuntza landu behar dugunean, ematen ditugun pausoak:

- a) Eredua ongi aurkeztu, zenbait aldiz errepikatuz, dago-kion ekintza egiten ari garenean. Haurrak jakin behar du zer ikasi behar duen.
- b) Haurrak eredua errepikatzen du, ekintza egiten ari den bitartean. Horretarako haurra motibatu egin behar dugu, ariketa ahalik eta gustagarrienak aurkeztuz.
- c) Eta gure ustetan garrantzitsuena: lorpen txikiena ere saritu egiten dugu. Ongi esaten duena indartu behar dugu. Bigarren hizkuntza ikasten ari denean, badirudi haurra berriro ari dela pasatzen 18. hilabetetik 24.ra bitartean ematen den «ezbai-aroa». Ezbai-aroren berezitasunak honako hauek dira: Haurrak, bere segurtasun faltagatik, pertsona nagusien onarpena bilatzen du; «entseiu-errorezko» egoeran aurkitzen da eta hutsak egiten ditu hitzak gaizki aukeratzen dituenean, esanahia nahasiz. Haurra nagusien imitatzailea da eta nagusien onarpena «errefortzu sozial» bihurtzen da. Errefortzu honek hizkuntzak behar dituen automatismoak finkatzen ditu, errepikaketaren bidez. Nagusien onarpena ez badu lortzen, gaizki esan duena baztertu egiten du, eta errefortzua jasotzen duena bakarrik gelditzen da. Haurrak, bigarren hizkuntza ikasten ari denean, «erre-

fortzu sozial» hau behar du. Eta askotan gure joera erabat kontrakoa izaten da, hutsak azpimarratzen ditugu eta ez lorpenak.

Bideak

Aipa ditzagun orain erabiltzen ditugun bideak. Garrantzitsuena *jolasa* da. Egoera bereziak antolatzen ditugu jolasaren bidez, aurretik erabili behar ditugun egiturak, aditzak etab. landuz. Adierazpena lantzeko, adibidez, ipuinak, antzerkiak, txotxongiloa, diapositibak, dendak, grabaketak etab. erabiltzen ditugu. Toki faltaz, ezin ditugu hemen zehazki azaldu jolas eta ariketa guztiak, baina guretzat onena den ikastresna adieraziko dugu: *irteerak*.

Gaiak girotzeko eta hiztegia lantzeko ezin hobekak dira irteerak. Irteera gaiaren arabera egiten dugu: mendira, hondartzara, dendetara... Eta minimoki programatzen dugu: hiztegia, egiturak, aditzak... Gauzak ikusten ari garen bitartean diapositibak egiten ditugu, gero irteeraz oroitzeko eta hiztegia lantzeko, iragana lantzeko oso ona da. Irteera gai delarik, marrazkiak egin erazten dizkiegu eta haur bakoitzak bere ipuina kontatu behar du. Irteeran, ahal bada, oroitzegiraren bat erosten dute beste ikastresna garrantzitsuan, *dendan*, erabiltzeko. Hau izugarri gustatzen zaie eta oso motibagarria da. Gaiak bizitasun handia hartzen du eta irteeran ikasitako gauzak ez dira ahazten.

Ebaluaketak

Bukatzeko, esan dezagun zerbaite ebaluaketei buruz. Hiru hilabetez behin proba bat egiten dugu grabaketaren bidez. Probak hiru zati ditu:

- a) Haurrak marrazki bat egiten du eta horren arabera ipuin bat kontatzen du.
- b) Denei ipuin bera kontatzen diegu: *La Galera-ko ikastola*. Hau aukeratu dugu, deskribatzen duen egoera eta gure haurrek bizi dutena berdina direlako.
- c) Hiruhilabetekean landu ditugun egitura, aditz eta abarren arabera hogeitaz galdetara jartzen dizkiegu.

ARRASATEKO IKASTOLA

I. ARAZO BERRI BATEN AURREAN

Erdaldunen portzentaia garaia

1974ean Arrasate ikastolaren «Epe luzerako plana»ren helburuetariko batek hala zioen: «Arrasateko populazioaren %75 bereganatuko du euskalduntzeko Ikastolak». Eta aipaturiko helburuaren hariari jarraituz, hara nolako errealitatearekin egiten dugun topo: gure ikastolako Eskolaurrea masifikatua aurkitzen da, urtero urtero lauzpabost gela ireki beharrean izan gara; 1977-78 ikasturtera arte haur euskaldunek osatzen zuten gehiengoa eta erdaldunak horrela euskaldunekin integratzen ziren nolabait; baina 1977-78 kurtsoan ikastolara sartu ziren haurretatik %40 erdaldun hutsak izan ziren, eta gauza bera gertatu zen 1978-79 ikasturtean.

Lehen, haur erdaldunak euskaldunekin nahasten ziren, hauentzat egindako programak jarraituz (tratamendu bera emanez). Baina erdaldunen portzentaia hain garaia izanik aipatu urteetan, lehe-

nengo kezkak hasi ziren azaltzen, eta haur berrien banaketa egiten hasi ginen. Banaketa hizkuntzak berak sortarazten zuen, ez guk.

Lehendik zeuden haurrak ez genituen banatu; hauek tratamendu bera hartuz jarraitzen zuten, nahiz eta garbi ikusi hemen ere zerbait egin behar zela. 1978-79 ikasturtean garbi geratu zen haur erdaldun asko ez zirela besteen mailara iristen. Arazo hauek azaldu zitzaizkigun: a) haur erdaldun askoren ulermen-maila ez zen nahikoa, ezta adierazpen-maila ere; b) haur erdaldun askoren eta andereñoen arteko komunikazioa euskaldunen eta andereñoen artekoa baino motzagoa zen sarritan: haurrak, nahiz eta jakin, inhibituta gelditzen ziren beren esprezatzeko zailtasunengatik; c) jolas-orduetan erdara gehiegi entzuten zen bai erdaldunen artean, bai euskaldunen artean ere.

Soluzio bila

Arazo guzti hauek ikusirik, hurrek OHO euskaraz jarraitzeko menderatu behar zuten gutxienezko euskara-maila finkatzea izan zen gure hurrengo pausoa. Gure ustez, gutxienez puntu hauek bete behar zituen haurrak OHO euskaraz jarraitzeko: gelan hitzegiten zen guztiaren ulermena; eguneroko esamoldeak menderatzea eta erabiltzea; ipuin errazak esateko gai izatea; deklinabide-formak menderatzea.

Gure eritziz andereñoak nahiko gaitasun zuen, haurrak, esandako puntuak betetzen zituen ala ez ikusteko. Hala eta guztiz, fidagarritasun bat eman nahiz, proba batzu pasa zitzaizkien euskaldunen geletan kili-kolo zebiltzan hurrei. Proba hauek hiru koordinatzaileen artean gertatu ziren eta beraiek pasa zituzkieten hurrei ere.

Gurasoen kezkak

Taldeak 20-22 inguruak ziren, bakoitzak andereño bakarra zuelarik. Gurasoei antolaketa berria azaldu zitzaizen eta gehienek onartu egin zuten. Guraso erdaldun gutxi batzu gogor azaldu ziren proposaturiko banaketa berriaren kontra. Hauen-

tzat haur euskaldunekin nahastea zen beraien haurrak euskalduntzeko bide bakarra. Eta guraso hauetariko batzuk atera egin zituzten beren haurrak ikastolatik. Gurasoek jartzen zituzten oztopoak honako hauek ziren: gelaz eta taldez aldatzea; andereñoz aldatzea; programa konkreturik eta helburu tinkorik eza; esperientziarik eza; haur euskaldunengandik berezirik, nola egin zezaketen euskaraz erdaldunek; sozial arloko kezka: erdaldunak izateagatik euskaraz ez zekitelako maila sozial baxuagoa omen zuten, eta euskaldun bezala agertu nahi zuten.

Gurasoei, euskaldunen geletatik erdaldunenetara, eta alderantziz, pasatzeko posibilitatea zabalik uzten zitzairen, hau batzutan praktikara eraman izan den bezala. Aldaketa euskaldunenetatik erdaldunen geletara suertatu izan da.

Gaur egun, haurrak ikastolara etortzen direnetik bertatik egiten da berezketa. Eta bi urtez onartzen ditugunez, gurasoei zuzenduak doaz gure kriterioak. Gurasoek euskal giro batean heitzen badute beren haurra, bai beraiek euskaldunak direlako, bai haurra zaintzen duenak edo beste norbaitek euskaraz dakielako, euskaldunen taldean sartzen da; bestela, erdaldunengan.

Taldeen antolaketa

Eta haurrak auzo desberdinetan aurkitzen direnez gero (zortzi ikastetxe desberdinetan), taldeen kopuruak nolabaitekoak irtetzen zaizkigu, nahiz eta 20-22koa hartu tope bezala. Egun, talde hauek ditugu:

2 urtekoak	3koak	4ekoak	5ekoak	O.H.O. 1	O.H.O. 2	
1 (20)	1 (23)	1 (29)	1 (20)	1 (19)	1 (19)	
1 (16)	1 (21)	1 (24)	1 (21)			
1 (20)	1 (24)	1 (27)	1 (23)			
1 (20)	1 (20)					Guztira:
1 (21)						17 (367)
5 (97)	4 (88)	3 (80)	3 (64)	1 (19)	1 (19)	

Iaz, OHOkoko lehen kurtsoko esperientzia ikusiz, identifika-

zio arazoarekin egiten genuen topo eta aurten OHOk lehen eta bigarren kurtsoetako gaiak bi irakasleren artean ematen dituzte: bata euskara eta gizarte eta natur arloak euskaraz, eta besteak irakurketa eta idazketa eta matematika erdaraz, bi gletan.

Bost urteko bi talderen artean andereñoak gelaz trukutzen dira. Bi andereñoak bi hizkuntzez baliatzen dira, bata gela batean, bestea bestean. Irakurketa eta idazketa erdaraz ematen dira. Bost urteko hirugarren taldeak andereño bakarra du, bi hizkuntzak erabiltzen dituen.

II. PROGRAMARIK EZA

Aurreko atalean esan dugun bezala, haur asko oso maila apalean zeuden euskarari zegokionez eta ez ziren gauza gelako prozesua euskara hutsean jarraitzeko. Horretaz kezkatuak egiten genuen aipaturiko berezketa.

Orain, lehen esan ditugun arrazoiez gain, haurren euskara-maila zergatik zen hain eskasa azaltzen duen beste bat aipatuko dugu: programa zehatzik eza, hain zuzen. Eta hau arrazoi nagusienetako bat dela uste dugu.

Hasiera batetan, haurren ama-hizkuntza kontutan hartu gabe, gauza bera eskaintzen zitzaion erdaldunei eta euskaldunei. Gela barruko haur erdaldunen portzentaia ez zen euskaldunekin integratzeko arrazoizkoa. «Nahasitako» gela horietan haurrei eskaintzen zitzaizkien ere nolabaiteko programa edo bidea jarraitzen zuelarik, gainera.

Haurrak banatu ondoren, programaketa bereziak egiten hasi ginen. Haur elebidun guztientzat metodologia eta programaketa batzeko asmoz, urrats berriak ematen hasi ginen 1979-80 ikastaroan. Andereño batzuk, ordea, ez zuten programa eta metodologia jarraitzen, nahiz eta horiei ere egindakoa proposatu.

Halako programaketa bat moldatzea guztiz beharrezkoa ikusten dugu, helbururik gabe ezin bait da ibili. Eta norabait heltzeko bidea urratu behar. Metodologia bide bat jarraitzea da, ez besterik. Eta metodologia asko egon arren, bat aukeratzea

beharrezkoa iruditzen zaigu, eta ez hoberena delako, haurrak urtero metodologiaz aldatzen ezin ibil daitezkeelako baizik batez ere; gainera, aukeratutako bidea ona ala txarra den jakiteko, urte batzuren artean probatu beharra dago.

Eta metodologia baten eraginkortasuna kontrolatzeko nahitaezkozkat jotzen ditugu ebaluaketak. Eta hori, ikasleen hizkuntz mailako aurrerakuntza neurtu eta metodologiaren eraginkortasuna egiaztatzeko, hain zuzen.

III. ERDARA IKASTOLAN

Ikastoletako euskararen ahulezia

Haur erdaldunak euskalduntzea ez da batere erraza gaur egungo egoeran. Haur «euskaldunek» ere oso euskara traketsa erabiltzen dute zoritxarrez. Ikastola askotan entzuten den oihua da: «Gure ikastolan euskara baino gehiago entzuten da erdara». Eta salbuespenak salbuespen, gizartearen, ingurunearen eraginez gertatzen da hori, irakasle askoren eritziz. Irakasleen eginahalek ez omen dute oihartzunik izaten kanpoan.

Euskadin erdal giro batetan murgildurik gaudela ukatu gabe, ez ote da aitzakia izango, ikastoletako euskararen egoera hain makala izatearen errua «kanpoko» faktoreei egoztea? Izan ere, ikastola askotan ez da zentzuzko programaketarik ikusten; gela batetik bestera izugarritzko aldaketak sumatzen dira, bai programaketan, bai metodologian; askotan ez da euskaraz emango klasea, baina euskara irakatsi gabe?

Eta giro honetan aspaldidanik gaudela dirudi. Egoera larria, bai, baina ez ote gara egoera horretan finkatu? Ez ote gaude estankaturik? Arazo berri hauekin topo egin dugunean, zer gertatu da? Irakasle asko ez daude prest elebidunen arazoari adarretatik heltzeko, arrazoi asko direla medio.

Hasieratik, aurreritzi bat uxatu eta baztertu behar dugula uste dugu. Ikastoletan euskaraz eman izan ohi da heziketa osoa. Baina ikastolen helburua ez dugu uste haurrak euskara huts-hutsean hezitzea denik. Errealitatea ez da horrela. Euskal Herria euskaldundu nahi badugu, gauden egoera kontutan hartu

behar dugu eta ez premisa faltsuetatik abiatu. Hasieran oker, bukaeran zer? Eta haur erdaldunen kopurua haunditu denean eta jarraitutako bideak okerrak izan direla konturatu garenean hasi gara kezkatzen.

Aldatzeko beldurra

Hortik kanpo, beste arrazoi bat beldurra, segurtasunik eza dela uste dugu. Eta beldur horren azpian ez ote dago lasaitasunik? Lasai gaude betiko egoeran; hortik irteteak mundu berri batean murgiltzea eskatzen du eta hori ez da gauza atsegina. Haur elebidunen esperientziak nahiko berriak dira gure artean. Bidea egin gabe dagoenez gero, guk urratu behar dugu eta esperientzia desberdinetan gaude sarturik, oker edo zuzen goazen jakin gabe.

Eta irakasleen lanek, erdaldunekin daudenenek behintzat, nekka eta etsipenarekin egiten dute topo. Ez da, askotan, aurre-rapen haundirik ikusten haur horiengan eta, zerbait ikusten denean ere, nahikoa izango ote den zalantza geratzen zaigu. Hala ere, ez dugu dena beltz ikusten. Laino tartetik noizbehinka sarturiko izpien argitasunak piztuta mantentzen du gure itxaropena. Lan berri bat egiten ari gara; gure sormenak eta kreame-nak badu zer esanik. Aurrera, bada, eta ez ets!

IV. IKASTOLA ZENBAKITAN

IKASTOLA ZENBAKITAN

S. Fko.	237	8
Ferial	60	2
Pablo Uranga	93	4
Santa Teresa	109	4
Eskolaurrea Musakola	77	3
San Andres	66	3
Uribe auzoa	158	6
Erguin	66	2
	866 haur	32 gela

	Gazteluondo	534	7+11
O.H.O. 1-2	Ferial	163	5
	San Antolin	154	5
		851 haur	28 gela

Guztira: 1.717 haur

Eskolaurrea:

	<i>Euskaldunak</i>		<i>Erdaldunak</i>	
2 urte			97	(5)
3 urte	33+34+33+33+29	(5)	24+24+20+21	(4)
4 urte	33+34+31+30+33	(5)	29+26+23	(3)
5 urte	28+31+29+29+31+33+33	(7)	19+23+21	(3)
	537 haur		17 gela	329 haur
	(% 62)		(% 38)	15 gela

Ikastola osoan:

Euskaldunak % 79

Erdaldunak % 21

BEASAINGO IKASTOLA

ESPERIENTZIA BERRIA

Haur erdaldunen ugaritasuna

Ikastolak sortu zirenean, euskaldunak ziren bertara joaten ziren haur guztiak. Baina urtetik urtera ikastolak haziz joan dira eta gaur egun ez dira euskaldunak haur guztiak; areago, ikaslegoaren zati handi baten ama-hizkuntza erdara da. 1978-79 ikasturtera arte, haur erdaldunak eta euskaldunak talde beretan sartzen ziren, adinaren arabera noski. Baina honek zera erakutsi zigun: batetik, haur euskaldunek ez zutela behar hainbat aurreratzen (hizkuntzari zegokionez), erdaldunek giroa erabat erdalduntzen zutelako; eta bestetik azken hauek ere ez zutela behar hainbat aurreratzen. Arazo honen aurrean egokia iruditu zitzaigun euskaldunak eta erdaldunak bereiztea. Erabaki hau hartu ondoren, Batzordeak eta Zuzendaritzak horren berri eman zieten gurasoei. Ikasturtea hasi ondoren, bilera bat egin zen gurasoekin, haurrak bereiztearen zergatia

garbi adieraziz, arrazoi pedagogikoengatik eta hizkuntzagatik egiten zela esanez. Lehenengo urtean ez genuen oztoporik aurkitu, baina hurrengo ikastaroetan, haurrak diskriminatzen ote genituen edo horrelako zerbaiten kezka agertu zuen zenbaitek.

1978-79 ikasturtean 85 haur sartu ziren ikastolan eta haue-tatik %40 erdaldunak ziren. Bi urtekoen artean, 16k ez zeki-ten euskaraz: 11ren gurasoak erdaldunak ziren, 3renek oso gutxi zekiten euskaraz eta 2ren aitek ongi zekiten. Hiru ur-tekoeen artean, 13k ez zekiten euskaraz: 9ren gurasoak erdal-dunak ziren eta beste 4en aitek bazekiten euskaraz (amek ez, ordea).

Esperientzia berria hasi aurretik, harremanetan egonak gi-nen zenbait ikastetxerekin eta bi posibilitate zeudela ikusi genuen: bata, andereño bakar batez baliatzea, eta bestea bi andereñoz baliatzea. Lehenengo posibilitatea aukeratu genuen guk.

Lehenengo hilabetean, andereñoa eta ikastolako giroa eza-gutu arte, dena erdaraz egin zitzairen haurrei. Gero, hauek ingurua ulertu arte, euskaraz eta erdaraz ematen genituen gai berak. Bigarren hiruhilabetekoan, euskaraz egiten zitzairen gchienbat, ulertzen ez zutena erdaraz adieraziz. Andereñoaren eta haurren arteko elkar-hurbiltze hau mimika, psikomotrizi-tatea eta marrazki asko erabiliz egin genuen. Gaur egun eus-kararekin identifilatzten gaituzte, nahiz eta hasiera hartan er-daraz egin.

Lanaren antolaketa

Gai bat hartzen genuen hilean eta horren inguruan lan-tzen genituen arlo guztiak: psikomotrizitatea, plastika etab., eta morfosintaxia bereziki. Egunean hiru saialdi egiten geni-tuen «drill» batzu harturik. Adinaren arabera luzatzen ziren saialdi horiek. Honetaz aparte, gelako giroa euskalduntzen saiatzen ginen. Haurrek erdaraz esaniko esaldiak askotan errep-i-katzen genituen euskaraz eta gaizki esaten zituztenak era berean zuzentzen genituen.

Deklinabidea lantzeko momentu bereziak aukeratzen genituen: etxetik zetozenean, ikastolatik irtetzerakoan..., norekin?, nondik?, nora?, non? eta horrelakoak lantzeko.

Zenbait ariketa ikastalde erdaldunak binaka elkartuz egiten genuen. Garrantzi handia du honek guretzat. Andereño batek agerpen bat egiten zuen bitartean, bestea hurrekin zegoen eta hauek motibaturik sentitzen zuten beren burua.

Euskara lantzeko bideak

Euskara lantzeko bide asko erabili dugu. Batzu aipatuko ditugu: zenbait ekintza praktikoa (etxetik gauzak ekarriz, ikastolan janez, etab.); marrazkiak, hurrek eginak eta andereñoak zenbait ekintza, egoera etab. adierazteko erabiltzen dituenak; filminak: astean bi egunez hiru ordulaurdeneko saialdiak; mimika: asko erabili dugu mendira irteera bat, ohetik jaikitzea, garbitzea, janzteia, eranztea, gosaltzea etab. adierazteko (eta hau galderak eginez egiten dugu, ahoskatzeari garrantzi handia emanez); ipuinak; giñola, motrizitatea; gela barnean enkarguak egitea; abestiak; bertsoak, etab.

Esperientzia hasi genuen ikasturtean, bigarren hiruhilabeteakoan hurrek gehiena ulertzen zutela konturatu ginen; plastika eta psikomotrizitatea lantzean, haurrak hitzak esaten hasi ziren. Urte horren bukaerarako zera lortu genuen: hurrek gehiena ulertzea, beren artean euskaraz egitea (batzutan), esaldi motz batzu egitea.

Bigarren urtean aldaketa handia nabaritu genuen: elkarriketa motz batzu lantzen genituen; hurrek beren artean nahikoa erabiltzen zuten euskara; erdarazko hitz bat ezezaguna egiten zitzaizenean, euskaraz nola esaten zen galdetzen ziguten; etxean jolasterakoan hurrek euskara erabiltzen zutela jakin genuen gurasoengandik.

1979-80 ikasturtearen bukaeran ebaluaketa bat pasa zitzaizen 4 urteko hurrei, eta ebaluaketa horretan landutako 9 gaietatik 96 hitz erabili ziren hiztegi aztergai moduan; batez beste, haur gehienek menderatzen zuten oinarritzotzat jotzen

zen hiztegia. Probako izenetatik %90 erabiltzen zituzten, batez beste, taldeko haurrek.

Egiturak neurtzerakoan, hogeitamabi egitura erabili ziren oinarri bezala. Ulermenaren aldetik ez zegoen atzerapenik, nahiko ongi ulertzen zuten oinarritzko euskarari adierazten zitzaizena. Adierazpenari dagokionez, bazeuden taldean nahiko ongi mintzatzen zirenak, baina gehienetan era bateko edo besteko zailtasunak agertzen ziren ulertzen zutena hitzez adierazteko orduan. Deklinabidea poliki erabiltzen zuten kasu gehienetan.

Aurten ere ebaluaketa berriro egiteko asmoa dugu. Horrelako ebaluaketak egiteko, teknikoak behar ditugu, irizpide berak dituzten pertsonak, ez bait dago tresna egokirik guk neurtu nahi ditugun helburuak aztertzeko.

Esperientzia berriaren eskakizunak

Horrelako esperientzia bat aurrera eramateko, taldeek txikiak izan behar dute; izan ere, denek hartu behar dute parte eguneroko ariketetan. 16tik gorako taldeak haundiegiak dira gure ustez.

Bestalde, lan honi ekin behar dioten irakasleek prestakuntza egokia beharko lukete. Orain arte borondate hutsez aritu gara. Horregatik, galduta bezala aurkitu izan gara hainbat eta hainbat aldiz, askotan zer egin behar dugun eta nora goazen jakin gabe. Lan honetan ari garenok elkar animatuz egin dugu aurrera. Laguntza falta izugarria izan dugu, bai Juntaren aldetik, bai Erakunde ofizialen eta beste irakasleen aldetik. Baldintza hauetan laguntza morala behar dugula uste dugu. Erdaldunen geltan gaudenok hilean behin elkartu beharko genuke, elkarren berri jakiteko eta nor bere esperientzia besteci ezaguterazteko. Lanez gauditurik gaudenez gero, egokia izango litzateke hilerro arratsalde batez liberaturik egotea.

Bukatzeko, esan dezagun sei gela daudela Beasaingo ikastolan haur erdaldunentzat. Erabiltzen ditugun materialak honako hauek dira: *Pintto*, *Tina eta Ton* (filminak), Santillana-ren muralak; *Txilibitu danbolin*; Hezkuntza eta Zientziarako Ministeriaritzaren liburuak (6.a), eta beste zenbait liburu.

ESKORIATZA. ALMEN

I. TALDE-BANAKETA AHOZKO ADIERAZPENAREN ARABERA

Euskara galtzen

1977-78 eta 1978-79 ikasturteetan aldaketa nabariak sumatu genituen OHOk lehenengo mailan haurren hizkuntz jokabideari buruz. Alde batetik, joera haundiagoa zuten haurrek, ikasgelatik kanpoko aktibitateetan, gaztelania erabiltzeko. Honekin batera, orain arte ezezagunak ziren interferentziak agertu ziren euskararen joskeran. Bestalde, haur erdaldunen portzentaian nabaria izan zen aldaketa: %13tik %33ra pasa zen ama-hizkuntza bezala gaztelania zuten haurren portzentaia. Baldintza hauetan, talde osoak programaketa bera jarraitzea ezinezkoa zen. Gauzak horrela, honako datu hauek ezagutzea beharrezkotzat jo genuen:

- a) zein giro aurkitzen zuten haurrek etxean eta ingurunean euskarari buruz, eta, ondorioz, euskaraz egiteko joera zuten ala ez;

- b) haurren hizkuntz maila desberdinak;
 c) portzentaiak;
 d) hizkuntz maila desberdinak kidegarriak ziren ala ez. Kidegarriak izan arren, portzentaiak kontutan harturik deskidegarri bihurtzen zitzaizkigun ala ez ere ikusi nahi genuen (%20ko portzentaia baino kidegarriak kontsideratzen ditugu, hortik gora ez).

Giroa eta euskaraz egiteko joera

Azterketak portzentaia hauek eman zituen:

	%
1. Etxeko eta inguruneko giroa faboragarria, eta euskaraz egiteko joera	55,5
2. Etxeko giroa faboragarria, ingurunekoa desfaboragarria, eta euskaraz egiteko joera	62
3. Etxeko giroa desfaboragarria, ingurunekoa faboragarria, eta erdaraz egiteko joera	18
4. Etxeko eta inguruneko giroa desfaboragarria, eta erdaraz egiteko joera	20
	38

Hizkuntz mailak

Hizkuntz mailak mugatzeko, puntu hauek hartu ziren kontutan:

- esaldi bakunaren erabilera
- esaldi konposatuaren erabilera
- izena mugatzea
- izena eta izen-laguna mugatzea
- nor-markaren erabilera
- adjektiboen erabilera
- aditz-jokoa orainaldian eta lehenaldian
- subjektuaren eta predikatuaren arteko komuntadura
- adberbioak

Proba pasa ondoren, lau taldeetan mailakatu genituen haurrak: A taldean, estruktura guztiak, eta ongi, erabiltzen zituztenak; B taldean, hutsik ez egin arren estruktura guztiak erabiltzen ez zituztenak; C taldean, esaldiak egin arren, aditz-formak aldatzen ez zituztenak, eta D taldean esaldirik osatzen ez zituztenak.

Portzentaiak honako hauek izan ziren: A taldean %43; B taldean, %25; C taldean, %18, eta D taldean, %14.

Datu hauen aurrean, eta ama-hizkuntza bezala erdara zuten haurren portzentaia %20tik gorakoa izanik haur horiek bestekin nahastea ez zela egokiena eritziz, bide berri bat aukeratu genuen.

Sistema berria

1978-79 ikasturtean honela banatu genituen OHOko lehen mailako haurrak:

1. A	1. B	1. D	1. E
4 C+8 B+15 A 27	4 C+9 B+15 A 28	4 C+8 B+15 A 27	14 D+6 C 20

1.E gela *formula berriko* gela zen. 20 hurrek osatzen zuten taldea. Andereño batek hartu zituen bere gain. Idazketa eta irakurketa atzeratuz, ahozko adierazpena intentsifikatu zen.

Ikasturte osoa tratamendu honen barruan egin zuten. 1979-80 ikasturtean besteekin nahasi genituen, baina kurtso honen erdialdera desberdintasun haundiak ikusi genituen ahozko adierazpenari buruz, eta berriz ere formula berri baten bila hasi ginen.

1980-81 ikasturtean esperientzia berri bat hasi dugu talde batekin. Talde honetan, gehienak aurreko esperientzian parte hartutakoak dira; gainerakoak beren gogoz, edo gehienetan andereñoaren aholkuz, sartutakoak dira.

Talde hau aurten 3. maila ari da egiten. 24 hurrek (8 neskak eta 16 mutilek) osatzen dute. Bi andereño sartzen dira gelan: batak gaztelania ematen du eta besteak, tutoreak, gainerako arlo guztiak euskaraz. Gaztelania ikasturtearen hasieratik sartu dugu, astero lau orduz. Beste arlo guztietan gainerako taldeen programaketa bera jarraitzen dute. Ahozko adierazpena lantzeko programaketa eta material berezia dute. Ordugegitik kanpo bi ordu eskaintzen dizkiote astero antzerkiari, aktibitate honetan gelako haur guztiek parte hartzen dutelarik.

1980-81 ikasturtean OHOk lehen mailara sartu diren hurrekin ere talde berezi bat egin behar izan dugu ahozko adierazpenari dagokionez. Haurrak banatzeko goian aipaturiko eredu jarraitu genuen. Taldeak honela geratu ziren:

1. A	1. B	1. D	1. E
%50 C + %50 D	% 77 A+B % 23 C	% 81 A+B % 19 C	% 80 A+B % 20 C
22	30	31	30

1.A formula berriko gela da. Lehen mailako programaketa jarraitzen dute. Programaketa berezia dute ahozko adierazpenari buruz. Astean bi orduz ematen dute gaztelania bigarren andereño batekin. Beste bi ordu eskaintzen dizkiote astero, ordugegitik kanpo, antzerkiari, eta aktibitate honetan gelako haur guztiek hartzen dute parte.

Gurasoen ama-hizkuntzaren eboluzioa

Ama-hizkuntzaren garrantzia ikusi ondoren, interesgarria izango da OHOk 1. mailako haurren gurasoak czaugarri horren arabera sailkatzea. Lau sailetan banatuko ditugu, euskaraz dakiten ala ez kontutan harturik: *a*:gurasoek badakite euskaraz; *b*:amak badaki, baina aitak ez; *c*: aitak badaki, baina amak ez; *c*: gurasoek ez dakite euskaraz.

Emango ditugun datuak azken hiru ikasturteei dagozkie.

1978-79 ikasturtean egin genuen lehenengo aldiz bereizketa. Hurrengo kurtsoan ez genuen bereizketaren beharrik ikusi. 1980-81 ikasturtean berriro egin behar izan dugu bereizketa.

Hauek dira datuak:

<i>Urteak</i>	<i>Sailak</i>		<i>%</i>
1978-79	a	b	64
	c	d	36
1979-80	a	b	67
	c	d	33
1980-81	a	b	63
	c	d	37

II. IRAKURKETA ETA IDAZKETA

1. Zenbait arazo

1978-79 ikastaroan sortutako gela bereziaren jomuga zera zen: 2 urtetako epean euskara-maila baxuko haurrak besteekin homologatzea arlo guztietan. Irakurketa eta idazketa ikasten hasteko oinarrizko estruktura, hiztegi eta hizkuntz baliabideak behar zituztela, jakin bagenekien. Baina irakurketa gaztelaniaz egitea ez zen planteatu ere egin gure artean, eskolaurrea euskaraz eta euskaldunen artean egindako haurrak baitziren. Beraz, ahozko hizkuntza intentsifikatuz hasi ginen eta denbora bercean irakurketa eta idazketa atzeratuz.

Noiz hasi irakasten?

Honela jarraitu genuen gabonak arte, baina urtarrilaren haseratik haurrak, *Zer jartzen du bemen?*, *Nola idazten da hau?* *Noiz ikasi behar dugu?*, galdezka hasi ziren. Etxekoen eragina edo eta beste geletako haurrek irakurtzen zutela ikustea izan zitekeen arrazoia.

«Madurez para el aprendizaje de la lectura y la escritura»

delako proba pasatua zuten eta 10 umek ez zuten inongo oztoporik heldutasun aldetik irakurketa eta idazketaren mekanismoa hartzeko. Hau ikusita irakasten hasi ginen eta bi fenomeno azaldu zitzaizkigun garbi: alde batetik, ahoz lantzen genituen estrukturak elkarriketa normaletan erabiltzea asko kostatzen zitzaiera (ikasitakoa errealtatera aplikatzeko pausoa zaila egiten zitzaien, baina idazteko unean egitura horiek hartzen zituzten *credu* eta *baliabide bezala*); bestetik, irakurketak eta idazketak ahoz landutako estrukturen finkatzaile bezala jokutzen zutela.

Kurtso bukaerarako arlo honetan ez zegoen desberdintasunik beste geletakoekin konparatuz; esan beharra dago, kopuruz gutxiago izanda, atentzioa pertsonalagoa zela.

Ama-hizkuntza errespetatuz?

Orain 1. mailan dugun talde berezirako plangintza egiteko unean, gure eztabaidak izan genituen irakurketa eta idazketari buruz. Batetik, ama-hizkuntza errespetatu behar dela irakaskuntzan diotenen iritzia hedatuagoa zen azken urte hauetan. Arrasaten ere gaztelaniaz irakasten hasiak ziren; bestetik gure aurreko esperientzia zegoen eta udan egindako ikastaroetan entzundakoa. Hain zuzen, Baxok-ek zioenez, irakurketaren eta idazketaren ikaskuntzan funtzionamenduan jartzen direnak azaleko mekanismoak besterik ez dira, irakurtzen ikastea mekanismo hutsa da, kode batetaz jabetzea. Eta bestalde, irakurtzeko erabiltzen den hizkuntza da kultur hizkuntza; bestea bigarren hizkuntza bihurtzen da automatikoki.

Beste faktore bat euskararen alde ulermenaren gauen. Azken urte hauetan bizpahiru proba pasa diegu eskolaurreko haurrei eta denetan ondorioak oso onak izan dira. Beraz ulermenaren ez da oztopo gure haurrengan.

Hau dena aztertu eta eztabaidatu ondoren euskaraz behar lukeela izan erabaki genuen eta gurasoei azaldu.

Esan beharra dago haseratik lau hilabetez jardun direla eta ondorio onak ditugula. Ez dago beste geletakoekin diferentzia

nabarmenik eta denontzat jarritako gutxienezko nibelak goitik menderatzen dituzte.

2. Programazio berria

Programaketa honekin jardun diren haurrak hizkuntz maila bereziko umeak kontsideratu genituen, joan zen ikastaro bukaeraren egindako proben ondorioak ikusi ondoren.

Taldearen berezitasun batzu

Talde hau 14 mutil eta 8 neskek osatzen dute. Hauetako lauren aitak eta baten ama euskaldunak dira eta besteak guraso erdaldunen seme-alabak dira.

Eskolaurrean pasatutako proben ondorengo klasifikapenaren arauera, 11 haur D taldean sartu genituen eta beste 11 C taldean. Aipatu beharra dago, denak esaldi sinpleak egiteko gai zirela. Aurtengo haurren hizkuntz maila, haiena baino askoz hobea da. Inteligentzi eta jokaera mailan guztiz talde normala iruditzen zaigu beste taldeekin konparatuz.

Ordutegia

Honela banatzen ditugu ekintzak eta aktibitateak astean zchar: irakurketa eta idazketa, 7 ordu; matematika, 5 ordu; ahozko adierazpena, 5 ordu; esperientzia eta erlijioa, 2 ordu; dinamika, ordu t'erdi; plastika, 2 ordu; erdara, 2 ordu.

Programa eta materialak

Lehenengo mailarako dugun programa bera jarraitzen dugu, hizkuntzaren eta erdaren kasuan ezik. Programa ongi betetzen dugu eta gutxienezko nibeletan eta ebaluaketan ez dago beste 1. mailako taldeekin ezberdintasunik.

Ahozko expresioa lantzeko programa berezi bat jarraitzen dugu. Horretarako material berezia erabiltzen dugu:

1. Diapositibak:

- a) Almen-en eginiko diapositibak. Haur erdaldunen-tzako pentsatuak dira. Textua jarria dute, beraz estrukturatuak daude. Haurrek buruz ikasten dituzte textu hauek.
- b) Tina eta Ton. Libre erabiltzen ditugu. Haurrek jartzen diete textua.
- c) «Esperientzia» gaiari lotuak doazen diapositibak (Lizeokoak).
- d) Hurrei egindako diapositibak.

2. Kartulínak, ipuinak, istorio mutuak, zintak (kaseteak).

Astean zehar ahozko adierazpenari ematen dizkiogun bost orduz gainera, ordu t'erdi dedikatzen diogu giñol edo antzerkiari. Aktibitate hau ordutegitik kanpo egiten dugu. Hasiera batetan ahozko adierazpena lantzeko, hau da, estrukturak eta abar lantzeko, oso interesgarria iruditu zitzaigun. Antzerkiak buruz ikasten dituzte eta hiruhilabetez behin ikastetxe mailan eta gurasoen aurrean antzezten dituzte.

Aktibitate hauetan denek parte hartzen dute.

Beste ekintza batzuen artean, kurtso bukaeran baserri batetara eramán ditugu, beste 1. mailako haurrekin nahasturik, ahozko adierazpena aberats dezaten.

Erdara

Haur hauen ama-hizkuntza erdara denez, astean bi ordu erdarari ematea pentsatu zen, hasiera batetan ume hauei adierazpide bat irekitzeko eta egunean zehar ongi ulertzen ez zituzten gauzak beraien hizkuntzan azaltzeko asmoz. Ordu hauek beste andereño batek ematen ditu. Andereko hau ez dute haurrek inola ere erdararekin identifikatzen eta lehenengotik euskaraz zuzendu izan zaizkio andereño horri bi haur ez beste denak. Halere, badakite edozein momentutan, zerbait adierazteko euskarak laguntzen ez dienean, erdaraz mintzatzeko aukera dutela.

Gurasoekin elkarlanean

Gurasoekiko harremanek duten garrantzia kontuan izanik, hilean behin elkartzen gara guraso eta andereñoek programaketak eta gelako gorabcherak aztertzeko. Gela honetan hizkuntz arazoak garrantzi handia duenez gurasoak ahal zuten neurrian, haurrei etxean laguntzeko prest agertu ziren. Honela programaketekin batera, etxean haurrekin egiteko ariketa batzuk ipintzen ditugu.

Orain egiten ari gara ebaluaketa batzuk. Eskolaurrea bukatzean egin zuten proba bera pasatzen ari gara.

DE IKASTOLA EN IKASTOLA D'UNE IKASTOLA A L'AUTRE

En este apartado recogemos las experiencias de cinco ikastolas: Orereta de Rentería, Almen de Escoriaza, y las ikastolas de Irún, Beasain y Mondragón. Estas anotaciones recogen en realidad un problema que desborda su ámbito y que es general al país. En efecto, las ikastolas, en casi todas las zonas, se encuentran cada día más con el fenómeno del aumento de niños de lengua materna castellana o francesa, a veces en proporciones muy elevadas.

Tras varios años de experiencia y de soluciones más o menos acertadas, hoy día algunos tienden a una enseñanza diferenciada de los niños de lengua materna euskaldun y erdaldun, en contra de la tendencia mayoritaria hasta el presente, la inmersión. La «inmersión» como modelo supone, grosso modo, la euskaldunización del castellanoparlante al contacto de los vasco-parlantes. Pero dadas las importantes proporciones de castellanoparlantes, los resultados han sido muy diferentes de los esperados: por una parte, castellanización del ambiente general (por ejemplo, en los recreos) y por otra, dificultades de entendimiento y de expresión en los niños de habla no euskaldun (el conocido «fracaso escolar»).

La búsqueda de nuevas soluciones se encuentra con problemas de todo tipo, entre los que destacaríamos: la reticencia a la separación de los niños de habla no euskaldun por parte de sus padres, la falta de conciencia del problema en los responsables de las ikastolas, ninguna programación pedagógica al respecto a nivel de país, poca preparación en los maestros, falta de materiales adecuados.

Cada ikastola aquí representada describe al detalle la metodología y

los pasos seguidos en la enseñanza de la segunda lengua, en este caso el euskara, con los niños castellanoparlantes.

Nous recueillons ici les expériences de cinq ikastolas: Orereta de Rentería, Aimen de Escoriaza, et les ikastolas de Irun, Beasain et Mondragon. En réalité ces notes font état d'un problème qui dépasse son cadre et qui est général au pays. En effet, les ikastolas, presque partout, se trouvent en présence d'un nombre d'enfants de plus en plus élevé dont la langue maternelle est le castillan ou le français, et cela, dans certain cas, dans des proportions très élevées.

Après quelques années d'expérience et de solutions plus ou moins heureuses, quelques-uns essaient de nos jours un enseignement différencié des enfants de langue maternelle basque et non-basque, contrairement à la tendance majoritaire jusqu'à présent, l'«immersion». L'«immersion» comme modèle suppose, en gros, l'euskaldunisation de l'hispanophone au contact des bascophones. Mais vu l'importante proportion des hispanophones, les résultats ont été très différents de ceux que l'on attendait. D'une part on assiste à la castillanisation de l'ambiance générale (pendant la récréation par exemple), d'autre part, des difficultés de compréhension et d'expression parmi les enfants de langue non basque. (Ce qu'on appelle l'«échec scolaire»).

La recherche de solutions nouvelles se heurte à des problèmes en tous genres, parmi lesquels on distingue: la réticence à la séparation des enfants de langue non basque de la part des parents, le manque de conscience du problème parmi les responsables des ikastolas, le manque total de programmes pédagogiques au niveau du pays, le peu de préparation des instituteurs, le manque de matériel approprié.

Chaque ikastola représentée ici décrit en détails la méthodologie et le cheminement suivi dans l'enseignement d'une seconde langue, dans ce cas, l'euskara, pour les enfants hispanophones.

Ikastolako elebitasunaz mahai-ingurua

JAKIN honetako dossierra dela eta, martxoaren 13an arratsaldetik Donostiako Sto. Tomas Lizeoan bildu ginen: Irun/Hondarribia, Oreta II, Beasain, Almen (Eskoriatza), Arrasate eta Sto. Tomas Lizeo eta ikastoletako elebitasun lan-talde ordezkariak, hamar lagun, ordezkari bat Irakasle Elkartearen izenean eta bi JAKINen aldetik. Gaia: nola euskaldundu haur erdaldunak ikastoletan.

Erabili ziren puntu ugarien bilduma laburpen bat eskaintzen dugu hemen, laburtasun beharrez dossierraren osagarri bezala garrantzizkoenak iruditu zaizkigun alderdietara mugatuz. Aportazio guztiok gure bilkurako andereño eta irakasleei berei zor zaizkie, JAKINEk, irakurleen izenean, bere esker ona agertu nahi bait die.

Atarikoa

Historia llaburra: orain hiru urte (1978) hasi zen Gipuzkoan andereño eta irakasleen lan-talde

bat elkartzen aipaturiko gaia arakatzeko asmoz, lehen urratsak ikastaldi baten inguruan abiatu zituztela. Hilero elkarrekin bilduz urtebeteko esperentziak egin ondoren (79-80), ikastaldi bat antolatu zuten iaz (1980, uztaila), ikasturtean zehar saialdi honetan parte hartu zutenentzat: espero zituzten 40 lagun inguru orde, halere, ehundik gora agertu ziren... ordura arte lan-taldean parte hartu gabeko irakasle arabar, bizkaitar eta nafarrak gehien-gehienak. Ageri zegoen, ikastola geroz eta gehiagotako arazoa zela hau, eta agian latzagoa beste probintzietan, Gipuzkoan baino.

Ikastolaren eta Euskal Herriaren beraren geroari begira problema benetan larria izan arren euskaldundu nahi diren haur erdaldunena, aitortu beharra dago, planteamendua eta lehen urratsak hasi besterik ez dela oraindik egin. Irakasleei berei zor zaie inizatiba. Orain artean nahikoa bakarrik ere aurkitu dira beren ahaleginotan, maiz gurasoen edo beste irakasle lagunen konprentzio askorik gabe ere bai. Orain beren planteoak eta esperentziak publiko zabalago bati azaltzeko arrazoioak ematen zizkiguten:

- problema ezagutzera eman,
- esperentziaren testigantza bat agertu,
- beren esperentzien lehen formulaketa idatzi honen bidez, planteamendu sakonago eta osoago baten bila jarraitzeko oinarriak ezarri,
- Euskal Herrian elebitasuna guztion ahotan ibili arren, material egoki askorik ez dagoelarik, material bat eskaini euskaraz.

«Gela elebidunak» ikastoletan

Ikastolak irakaskuntza euskaraz eta euskara hutsean emateko sortu ziren. Baina berehalaxe, ikastolak ugaritu eta haunditu hala batez ere, zenbait problema agertu zen:

- (haur arazotsuak) Donostiako Sto. Tomas Lizeoan, adibidez, teoriar hasi-berrickin hiru talde egiten ziren, baina beti egin behar izaten zen laugarren

bat aparte, «haur arazotsuena» edo, haur nolabait zailena, problematikoena. Orain lau urte, aspaldian susmo zutena ohartu zuten, alegia, arazotsuak zituditen haur gehien-gehienak erdaldunak edo, behintzat, euskara menderatzen ez zutenak zirela (23tatik 21). Haurren problematikotasunak hizkuntzaren tratamenduarekin zerikusirik bazuela, pentsatzen hasi beharra egon bait zen.

- (haur erdaldunen kopuru geroz eta haundiagoa) Ikastola batzuetan haur erdaldunen kopurua hainbat ugaritu zen, ikasgela batzuetan berek bakarrik erdia eta gehiago osatzen bait zuten. Hori zela eta, Irun/Hondarribiako ikastolan adibidez, ikastolara etorri hala haur erdaldunak eta euskaldunak gela diferentetan aparte jartzen hasi ziren (1974-75), baina guztiei plan berdina aplikatuz, euskara huts-hutsean. 78-79 urtera arte ez zen erdaldunentzako plan berezirik pentsatu, haurrek euskara ongienik «euskal giroan murgilduz» ikasiko zutelakoan. «Ikaragarrizkoak dira horrela sortu diren kristoak», Irun/Hondarribiako ordezkariak aitortzen zuenez. Nahitaczkoa agertu zaie beste plan-teamendu bat egitea.
- (murgiltze sistemaren ezaskitasuna) Erabili den «murgiltze sistemak» geroz eta hutsune haundiagoak agertu ditu, hutsuneak baino okerragoak ez zirenean:
- haur askok ezin zuela heziketa normal bat besteekin batera cuskaraz jarraitu,
 - haur «arazotsu» batzuen konplexuak, integratu ezinda geratzen zirenean, euskara gorrotatzeraino iritsiz batzuetan,
 - umeen artean erdara geroz eta gehiago entzuten zela ikastoletan, jolasaldietan eta aktibitate espontanioetan bereberki,
 - euskara geroz eta txarragoa, maiz-sarti euskaldunak ere erdaldunen antzera mintzatzen has-

ten zirelako («indi-euskara»: infinitibotan; interferentziak: «ez nahi dut», *ez dut nahi* ordez, etab.),

- ikasturteak aurrerago eta ume erdaldun gaizki euskaldunduçi geroz eta zailago egiten zitzaïela behar bezala segitzea.

Ikastola batzuetan, besterik ezinean, haur erdaldunak ez amestitzea erabaki zuten kurtsoren batetan...

Irakasleak, geroz eta gaitzagoa bilakatzen ari zitzaïen problemaren azpian, ezinean eta gairiditurik aurkitu dira. Eta momentuko, nolabaiteko soluzioak ikastola bakoitzak bere aldetik baino gehiago, honez gero problema hau sustrai-sustraitik eta orokarki planteatu beharra dagoela, ikusten dute. Azken batetan ikastolaren beraren kontzepzioa eta ikastolaren betekizun soziala Euskal Herrian (berreuskalduntze prozesu batetan sartu nahi badugu) birpentsatu beharra.

(Bilkuran ikastola hauetakoko esperentzien berri zehatzago eman zen, dossier honetan aparte ikus bait daitezke informe horiek).

Eredu desfasatu bat

Funtsean eredu desfasatu batekin nahi izan ditugu konpondu problema berriak, — esaten digu andereño batek: baina eredu bera da jadanik auzitan jarri beharrezko ikusten duguna.

63-64 urtetan, ikastola mugimenduaren hasieran, ikastolek guztiz beste tankera bat zuten, aurkitu ere beste egoera sozial batetan aurkitzen ziren eta: erdi klandestinoak ziren, talde txikiak (gelako zortzi-hamar lagun), haur euskaldunak denak, oso motibatuak (familia abertzaleetakoak), etab. Aski da, orain, kopuruak eta portzentaiak alderatzea: 1964an, 596 haur zebilen, lau probintzietan; 1979an, aldiz, 52.520 haur, lau probintzietan. Portzentaien zenbaki garbirik ez daukagu, ezta oraintxe bertokoenik ere; baina, lehen, ia haur denak euskaldunak zirenean, erdaldun bakanak euskaldundu zitezkeen besteen artean «murgilduz» eta asimilazioz: orain, ordea, Irun/Hondarribian, adibi-

dez, % 50 baino gehiago dira erdaldunak; Arrasaten ere % 40tik gora; Almenen % 33... eta horrelatsu ikastola haundi gehienak. Zer esanik ez Nerbioi Ezkerraldean, Araban, Nafarroan. Gaineratu behar da, orobat, haurrok etxean, kalean, ikastolatik kanpora, ez dutela euskal girorik: ikastolak praktika lezakeena, orduan, ez da egiazko murgilpenik, murgiltze itxura bat baino.

Irakasleok konbentziturik daude, oraindik hasieretako murgilpen sistemari eutsi nahiak azkenean bai ume erdaldunei eta bai euskaldunei egiten diela kalte. Ikastola batzuetan ebaluaketak egin dira eta datu harrigarriak jaso dira: ez bakarrik haur erdaldunek «gela elebidun» berezietan askoz hobeto aurreratzen dutela, baizik eta, esate baterako, euskaldunen beren artean, eskola nahasiko (murgilpen sistemako) 7 urteko ume euskaldunek euskaraz okerrago egiten zutela, banaketa egin eta geroko sisteman 4 urtekoek baino (Almen, Eskoriatza)...

Orain artean, nolnahi ere, bestela ezin burutu zirelako hasi izan dituzte ikastola gehienek gela elebidunen esperentziak, h.d., besterik ezinean eta ez kontzepzio pedagogiko global baten eraginez. Eta, horregatixe, nola-hala eredu zaharraren barruan nahi izan dute soluzioak bilatu: ahalik eta gehiena betiko metodoak aplikatuz, etab., modelo zaharretik despegatzeko beldurrez bezala, gehienez ere haur erdaldunentzat epeak piska bat luzatuz, baina beti erdaldunak eta euskaldunak ahalik lasterrena (ahal izanez gero eskolaurrean bertan) bateratzeko asmoz. Hiru urteotako esperentziak, ordea, planteamendu sakonago bat egin beharra dagoela, erakusten du.

Eredu berri bila

Madrilidik eskatuta noizpait egin zen Euskal Herri osorako plangintza bat, lau eskola mota edo eredu bereziaz tokian tokirako moduan:

- A) Ingurune zeharo erdaldunerako eskola: euskara hemen asignatura bezala irakatsiko litzateke.
- B) Berdintsu, baina euskararen irakaskuntza intentsiboagoz.

- C) Erdaratik hasiaz, haur erdaldunak, eskolaurrea bukatu eta gero, edo OHOk bizpahiru urte ondoren, euskaldunekin bateratzeko, handik aurrera ikasketak euskaraz jarraitzeko.
- D) Ikastolen betiko eredu, dena euskaraz, lurralde euskaldunetarako.

Hori hor dago, teorian, paperean. Eta badirudi teorian behintzat erduketa oso egokia dela, Mackey-k hala zeritzon iaz. Baina praktikan aurreritzi eta errezelu asko dago, alde guztietatik, eredu horiek martxan jartzeko, are aplikazioak ikastoletan egiten hasteko. Guraso askok, bere haurra ez omen doala euskaldunen gelara eta, segituan diskriminazioa, arrazismoa, etab. ikusten ditu, pedagogia eta politika nahastuz. Berdintsu irakasle askok, gurasoek baino ere okerrago askotan. Orain artean «murgiltze sistema» erabili bait da, eta euskara ikastearen zentzua integratzearena bait da, etab., jende askok ez du ikusi nahi murgilpen sistema zein problematiko bilakatu den eta harekin jarraitu nahi du... Hori dela eta ez dela, mila haserre sortu da zenbait ikastolatan, etenak ere gertatu izateraino batzutan. Eguneroko esperentziak bezala erakusten dute, ordea, egin diren inkestek, murgiltze sistemak jeneralean ez duela funtzionatzen ikastola gheien egungo situazioan.

Izango ditu bere alderdi negatiboak haur erdaldunak elkarrekin gela berezietan abiarazteak ere noski. Baina oraingoz abantaila gehiago erakusten du, besterik baino. Eta okerrik baldin badu, eredu hori ez guztiz eta kontsekuenteki onartzearenak dira agian nabarmenenak. Beren errua ere aitortzen digute irakasleek puntu honetan: alegia, beraiek ere askotan presa gehiegi dutela. Egun batetik bestera ikusi nahi dute haurra euskaldunduta. Horrek, baina, bere denbora eskatzen du, etapak erretzerik ez dago. Beste irakasleak, edo gurasoak, «noiz elkartuko dira?», «noiz jarriko dira besteen pare?», galdezka ari badira etengabe, irakaslea larritu egiten da eta presaren presaz ezinago izango du burubide onik asmatu. Gainera —eransten du andereño batek— beste herri batzuek ehundaka urte daramatzate esperentzia horretan, beren hizkuntzak jende arrotzei irakasten alegia: Ingalaterrari edo begiratzen badiogu, kolonietan masiboki

esperimentatu dute hori. Guk ez daukagu esperentziarik. Baina larri gara. Eta, orduan, geure ezina eta frustrazioak ere haurra-
ren gain deskargatzen ditugu.

Larriaren larritz eta (gurasoen, irakasleen) presio guztion eraginez, ezin gara heldu egiaz tokian tokirako eta talderako behar den ereduaren arazoa radikalki eta globalki planteatzera. Eskolaurrean haur erdaldunak eta euskaldunak apartatzen dituzten ikastoletan ere, onen-onenean, B ereduarekin hasi bai, baina gero salto batetik D eradura pasa izan dira orain artean. Ez al da epe luzeagotan planteatu behar haur erdaldunen euskalduntzea, derrigor eskolaurrean bukatzen enpeinatu gabe?

Azkenik, orain artean bi bloke soil egin dira jeneralcan (euskaldunak, erdaldunak). Errealitatea ez da hori. Eta errealitatearen arabera maila gehiago berezi beharra seinalatzen da, haurren hizkuntz maila desberdinen arabera, komeni den tokietan behintzat (Arrasaten lau maila berezten dituzte): ondo dakitenena, ezer ez dakitenena, ozta-ozta ulertzen dutenena, ondo ulertu bai baina ez hitzegín, etab.

Eredu berria oraindik egiteko dago. Ezin esan genezake, badakigunik, nolakoa izan behar duen zehatz eta mehatz. Baina hiru urteotako esperentziei eskerrak, aurrerabide batzuk ikusi ditugu.

Haurraren giza eskubideak

Konsiderazio praktikoak aparte (efikaziarenak), printzipiozko beste arrazoi bat aipatzen da: hizkuntzaren eta nortasunaren arteko lotura gogoan harturik, nola joka euskaldundu nahi den haur erdaldunarekin? UNESCOk 1953an esana da, eta guztiok dakiguna, ama-hizkuntzari begirunea zor zaiola. Guri oso ondo etorri zitzaigun hori ikastola mugimenduaren hasieran. Baina orain gertatzen da, UNESCOren printzipioekin inork ez duela gogoratu nahi herri honetan. Eta beldur izatekoa da, munduko borondate euskaltzale hoberenez, geuri eskola espainoletan egin zitzaigun txikizio berbera ez ote garen egiten ari beste batzuei...

Psikologoen eta psikolinguistek eta diotenari jaramon eginez,

haurrak, garunaren plastikotasunaren arabera, etab., hizkuntzak ikasteko eta guztiz bereganatzeko adin egokiena 6 urte bitarte baldin badu (10, beste batzuen ustez), badirudi urte horietan haurra nekerik gabe hizkuntza bietara jar genezakeela, pedagogia on bat eramanez gero, hizkuntza bakarrera behartu gabe. Ez dago, beraz, bata egiteko bestea txikitu beharrik.

Eta, dena dela, ba al dugu eskubiderik ama-hizkuntzarekin erabateko etena sortzeko, umeak burrunban normalizatu gabeko hizkuntza batetan sarrarazteko, eskolan bakarrik, eta ez kanpoan, entzuten duten hizkuntza batetan beren kultur edukin guztiak adieraztera bortxatuz? Zein kulturatan errotuko dira ume horiek, ala errogabe utziko ditugu munduan? Segun nola jokutzen dugun.

Giza eskubideak aintzakotzat hartzen dituen jokabide pedagogiko bat behar bait dugu, azken finean horrela jokatzea geure interesean ere izango da eta.

Gurasoen arazoa

Gela elebidunak muntatzeak abantaila asko du: talde txikiagoak egin litezke, ardura gehiago eskainiaz haur bakoitzari; hizkuntzaren tratamendu sistematikoagoa egin liteke, etab. Baina hori besterik gabe ez du eredu honek ere funtzionatuko, zenbait kondizio aldatzen ez bada esperentzia honen inguruan. Eredu honek ere problema asko du oraindik: materialena, etab. Inguruaren inportantzia (telebista, etab.) gogoratzen da. Baina, guztien gainetik, ikastolako lanak gurasoen laguntza eskatzen du. Gurasoek eredu honen balioa onartzen ez badute, haien errezelu eta mesfidantza artean, oso zaila izango da ezer egitea.

Gurasoen animoak, motibazioak, dituen haurrari, ezagutu egiten zaio. Eta alderantziz berdin, ezagutu egiten da gurasoek haurrarekin ez hitz egitea, ipuinik ez irakurtzea edo kontatzea (erdaraz bada ere!), etab. Guraso askoren utzikeria edo eta konplexuak salatzen dira puntu honetan, eta agian beraiek mentalizatzen ere lan egin beharra azaldu da.

Haur erdaldunentzat gela bereziak jartzen hasi zen momen-

tutik problema garratzak egon dira gurasoekin. Guraso askok, izan ere, ez du ulertu jokabide horren zentzua eta, haserrearen haserrez, prest egon da oinarri pedagogiko guztiak pikutara bidaltzeko, bere ikuspideak nagusiarazi nahiz... Hemen interes modu asko gurutzatzen den arren, edo delakoxe hain zuzen, eta orain arteko praxiaren ildotik apartatzen delako ere, eta uste korriente askoren kontra doalako, argitu beharra dago haur erdaldunen gurasoei gela elebidunaren zentzua. Gurasoek, aldiz, ez daukate zergatik muturra sartu ezagutzen ez duten eta tokatzen ez zaien alderdi pedagogiko teknikoan. Hanka bat moztu behar den ala ez, eta operazioa nola egin behar den, medikuak daki eta berak erabakitzen du. Arazo pedagogikoetan ere dakienari utzi behar litzaioke erabakia.

Batez ere gurasoek ez dute pentsatu behar, beren haurra «erdaldunen gela» berezi batetan jartzeko arrazoiek arrazismoarekin edo diskriminazioarekin zerikusirik dutenik. Ez eta horrela beren haurrak gutxiago ikasiko ducnik ere. Alderantziz da. Itxuragabekoa da, beraz, haurrak matrikulatzerakoan, euskaraz tutik ez dakien haurra euskalduntzat pasa nahi izatea, etab., euskaldunen gelan egon dadin («pa'que aprenda más!»). Haur erdaldunak euskalduntzeko eredua gurasoen konprentzioz eta kolaborantzez bakarrik lor daiteke, baina inmertsiorena edo murgiltzearena metodo hoberena ez dela ulertuz hasi behar. Aurreritzi kaltegarritz josita dagoela barruti hau uste dute bilkurako irakasleek.

Irakasleen arazoa

Beti egon da irakasleen boluntarismo hundia. Baina polliki-polliki ikastoletako irakasle lana normaldu egin da. Bakarrik haur erdaldunon irakaslea aurkitzen da beti adina enpeinu eta boluntarismo beharrean, eredu berri bat aplikatu nahiz eta ez jakinez nola, prestakuntzarik gabe eta materialik gabe.

Unibertsitate falta akusatzen da, profesionaltasun maila egoiki baten, informazioaren, agian koordinaketaren eta programaketaren, garantia bezala, eginkizunok har ditzan beste instantziarik oraingoz ageri ez denez bereziki. Irakaslea galdurik aurkitu da

eginkizun berriaren aurrean. Inongo laguntzarik ere ez du izan. Beste inon ez da irakaslea textugintzaz, bere gaiaren sistemaketaz, etab. arduratu behar: Ministraritzak eta hezkuntzak edonon duen azpiegitura sendoak egiten dio hori dena. Hemen, aldiz, gela elebidunetako irakasleok, dena berek asmatu behar izaten dizute.

Guzti honengatik, alegia, kreatibitate asko eskatzen duelako, prestakuntzarik ez dagoelako, gurasoen nahiz beste irakasleen begien pean dagoelako beti, frakasoaren arrisku gehiago duelako, etab., problema da ikastolan gela elebidunetako irakasle izatea. Leku batzuetan, egia da, irakasle hautatuak izendatu dituzte gela horietarako. Baina beste ez gutxitan inork ez du sartu nahi esperimentu horretan eta aurten kontratatu den hasi berriari uzten zaio gela hori... Esan behar da, baita, orain hobeto prestaturik etortzen direla berriak Irakasle Eskolatik (euskara bigarren hizkuntza bezala nola irakats disziplina bat dago orain Elizaren Donostiako Irakasle Eskolan, Mari Karmen Garmendia irakasle dela). Baina orain artekoek inoren laguntzarik gabe hasi behar izan dute beren esperentzia eta beldur izan zaio lan honi.

Laguntza haundiena, denek aitortzen dutenez, batak besteari eman diotena izan da orain artean. Beraiek iaz antolatu zuten ikastaro batena bereziki: elkarren berri jakin zuten, esperentziak alderatu, materialak elkarri pasa, komunikazio eta esperentzi trukaketa bat sortu. Lehenbailehen horrelako sinposio itxi bat egin beharra gai honetaz aipatzen dute denek ahobatez.

Ikastoletan bertan, gurasoen artean bezalatsu, mentalizazio baten falta sumatzen da. Zenbait ikastolatan zama bat bezala ikusten dira, «toleratzen» dira, gela elebidunak. (Talde txikiagoak direlako eta, batzutan, izan ere, zama bat dira presupostuak egiteko orduan). Eta baita mentalizazio bat hizkuntzaren oinarrikotasun orokorra ulertzeari buruz ere: matematika irakasleak ez dezala pentsa, berak ez duela matematika besterik irakasten. Hizkuntza ere irakasten du. Ume erdaldunak ugarituz doazelarik, inork ez dezake jadanik pentsa ikastolan, horien euskalduntzea gela elebiduneko irakaslearen problema denik. Eskolaurrekoa bezalaxe BUPekoa da eta irakasle guzti-guztiena.

Materialen arazoa

Material denak lehen esaten genuen D mailarako daude bururatuta (euskaldunentzat). Eta material bakar honekin nahi diegu B edo C mailako arazoei erantzun... Material berri bat sortu beharra dago maila horiei egokituz. *Saioka*, adibidez, ez da baliagarri, ez txarra delako, hizkuntza zailegia egiten zaielako baino. Beste linea bat hartu beharko litzateke.

Hizkuntzaren irakasketan mailak nola egiteaz beste, oraindik erabakitzeke dago zein gairekin hasi euskaraz, zeintzuekin erdaraz, etab., psikologoena eta psikolinguisten kolaborantza eskatuko bait luke horrek.

Orain artean erabili dituzten materialak, ia denak beraiek hautatu eta moldatuak izan dira: diapositibak, muralak, ipuin mutuak, antzerkiak, txotxongilo, etab. etab. Musika aldetik Imanol Urbietaren zintak, zaharrak nahiz berriak. Altxor ahi-tuezin aparta Azkueren *Euskalerrriaren Yakintza* da, III eta IV liburukiak: olerkiak, aho-korapiloak, atsotitzak, abesti llaburrak, jolasak... ateratzen dituzte hortik. Haurrei hitz eragiteko (ez ulertu bakarrik, edo errepikatu bakarrik), erresultadu ona eman du haurrei berei argazkiak egiteak eta gero, erakutsiaz, komentazteak. Berdin, ekintza osoak gela barruan simulatzeak: ohetik jaiki, garbitu, erosketak egin, mendira joan, etab., dena gela barruan, eta gero dena iraganean kontatu berriro («zer egin dugu?», «genuen?», aditz denborak lantzeko). Egiturak lantzea, hiztegia, aditza eta aditz denborak, etab., nola mailazkatu eta sistematizatu, orain artean bakoitzak bere modura asmatu behar izan du. Ergatiboa lantzeko, adibidez, joko batzuk asmatu dira. Baina guzti hau oraindik idatzita jarri gabe dago, esperimentuen mailan dabil oraingoz.

Gidaritza eta koordinaketa falta sentitzen da, komunikazioa bidera dezan zentru baten falta orobat (irakasleek beren aldizkari bat ez edukitzeaz oharrak!). Iaz beraiek antolatutako ikastaroaren positiboena hain zuzen bakoitzak bere baliapideak, ideiak, etab. denen aurrean azaldu izana iruditzen zaie. Izan ere, materialak inguratu, nondibait inguratzen dituzte: baina material bakoitzak mila posibilitate dauka eta neketsuena posibili-

tate guztiok norberak asmatu behar izatea da, etengabe bariatzen aritu beharra dagoen lan batetan. Bestela haur ttipiak berehalaxe aspertzen dira.

Halere problema latzena OHOn sartzen garenean hasten da, hots, irakurketa eta idazketarekin hasten garenean: eskuliburu idatzi bat behar da orduan, haurrak bere tresna izango duena. Eta maila horretan, euskaldunentzat ez dago gehiegi, haur erdaldunentzat ezertxo ere ez dago. Gai hau beste bilera batetan sakontzeko uzten da.

Plangintza orokar baten premia

Puntu hau ez da partikularki tratatu, baina beste puntu guztien trataeran azkenerako beti hauxe jotzen genuen.

Ikastoletan fenomeno berria da (hiru urte, esan liteke) haur erdaldun kopuru haundiak euskaldundu beharra. Nola edo hala ikastola bakoitzak bere soluzioak asmatu ditu. Irakasle bakoitzak bereak, hobe. Esperimentatze indibidualen epe honek agudo bai agudo hurrengo epea eskatzen du orain: plangintza eta koordinaketa epe bat.

Gure elebitasunaren arazoa hain larria izanik eta hain haundia plangintza batetarako lana, behar-beharrezkoa litzateke ikerketarako lan-talde bat osatuz hastea. Quebec-en dagoena baino apalago, noski, baina zerbait. Ebaluaketak. Programaketak. Egiten diren esperentziak neurtu: kondizio hauetan nora iristen gara, beste haietan nora. Hemen zein eredu aplikatu beharko litzateke, eta esan: «eredu hau eta ez besterik!». Baina hemen zer gertatzen da? Bilbon Matxinbentako eredu berbera aplikatzen dugula... Eta horrela euskaldundu nahi dugu Bilbo. Pentsa liteke, bai, ez euskaldun, ez erdaldun, ez ezer, atera beharko dutela haur horiek ikastoletatik. Ez dakigu hizkuntzaz non oinarrituko diren, ezta zein kulturatan ere, inongo kulturatan sustraitzerik izaten badute behintzat.

Dagoeneko esperentzia diferente asko dago. Baina norbaiten beharra dago koordinaketarako, eta esateko: «esperentzia hau interesgarria da eta segi hemendik», edo «ez, segi handik».

Ondoren informea egin eta interesatu guztiei zabaldu. Gobernuak edo, Euskaltzaindiko Jagon Sailak edo, instituzio guztien artean sortutako zerbaitek edo, zerbaitek, nolabait, Aginpide batek behintzat, Autoritatea duen eta gauzaotan ikasia denak, hartu behar du egiteko guzti honen kargu. Izan ere, hau ez da edozein esperimendu egitea libre dagoen laborategia. Kontrol izugarria eskatzen du. Hemen, ordea, borondate on asko bai, badago, baina inolako kontrolik ez. Inbertsio ikaragarria dago, borondate onetan ezezik, giza indarretan ere. Baina ez dakigu azken finean etekinak nolakoak izango ditugun, —esaten ziguten irakasleek.

Biltzaileak: Joxe AZURMENDI
Joan Mari TORREALDAI

COLOQUIO SOBRE BILINGÜISMO EN IKASTOLAS COLLOQUE SUR LE BILINGUISME DANS LES IKASTOLAS

El artículo resume los puntos principales tratados en un coloquio mantenido en Donostia/San Sebastián en torno al tema monográfico de este número de JAKIN, e.d. la euskaldunización de los niños en las ikastolas.

El movimiento de ikastolas se inició durante el franquismo de una forma semiclandestina, con el fin de que los niños vascófonos pudieran realizar los estudios de primera enseñanza en su lengua materna, cosa que les era de todo punto imposible en las escuelas oficiales. Las ikastolas pretendían impartir toda la enseñanza en euskara y, en principio, exclusivamente en euskara.

Sin embargo, estos últimos años, de fuerte desarrollo de los centros de enseñanza en euskara, han sido también años de profundas transformaciones sociales y políticas. Las ikastolas han tenido que enfrentarse a estas nuevas realidades: en 1964 contaban en las cuatro provincias de Euskadi Sur con 596 alumnos, quince años más tarde sobrepasan ampliamente los 52.000; hoy muchas ikastolas están enclavadas en zonas no-vascófonas (Alava, Margen Izquierda) o mixtas, teniendo un alumnado con porcentajes muy altos de niños que, al llegar a la ikastola, desconocen el euskara, etc.

Para poder hacer frente a los problemas surgidos de este desarrollo (niños inadaptados, interferencias lingüísticas, insuficiencia del sistema de euskaldunización por inmersión) ha sido necesario dar un nuevo tratamiento a la enseñanza del euskara en las ikastolas, habiendo recurrido muchas de

ellas a las «clases bilingües», en las que los niños no-euskaldunes son integrados gradualmente en el aprendizaje del euskara para luego ser integrados con los niños euskaldunes. Las ikastolas y Liceos más importantes llevan ya tres años realizando diversas experiencias en este sentido.

El coloquio se ha detenido especialmente sobre dos temas: los métodos ensayados de euskaldunización de niños y las dificultades con que se encuentra la ikastola en esta labor. En efecto, no han faltado dificultades. La división de los niños en clases en euskara y clases bilingües ha sido interpretada por algunos como discriminación y racismo. El profesorado ha tenido que pasar de la enseñanza en euskara a niños euskaldunes a la enseñanza del euskara a niños no euskaldunes, viéndose obligado a desarrollar por su propia cuenta métodos pedagógicos originales, etc.

Después de estos tres años de experiencias, los profesores participantes en el coloquio consideran que la fase de primeras experiencias puede darse por satisfactoriamente concluida. Urge ahora la creación de un centro de dirección y coordinación que analice y valore las experiencias realizadas, las oriente y las potencie.

Cet article est un résumé des points principaux traités lors d'un colloque qui a eu lieu à Donostia/San Sebastian sur le sujet monographique de ce numéro de JAKIN, c'est à dire l'euskaldunisation des enfants dans les ikastolas.

Le mouvement des ikastolas fut créé pendant le franquisme de façon semi-clandestine, pour que les enfants bascophones puissent réaliser leurs études primaires dans leur langue maternelle, ce qui était impossible dans les écoles officielles. Les ikastolas prétendaient donner un enseignement tout en basque, et, au début, exclusivement en basque.

Cependant, ces dernières années, où les centres d'enseignement en basque se sont fortement développés, ont été marquées par de profondes transformations sociales et politiques. Les ikastolas ont dû affronter cette nouvelle réalité: en 1964 il y avait en Euskadi Sud 596 élèves, quinze ans plus tard, il y en avait plus de 52.000; aujourd'hui, beaucoup d'ikastolas sont situées dans des zones non-bascophones (Alava, Rive gauche) ou dans les zones mixtes, où des pourcentages très élevés d'élèves ne parlent pas le basque lorsqu'ils arrivent à l'ikastola.

Pour pouvoir affronter les problèmes issus de ce développement (enfants inadaptés, interférences linguistiques, insuffisance du système d'euskaldunisation par immersion), il était nécessaire de donner un nouveau traitement à l'enseignement du basque dans les ikastolas, qui ont eu recours aux «classes bilingües», où les enfants non-basques sont initiés graduellement à l'apprentissage du basque pour, ensuite, être intégrés aux enfants basques. Les ikastolas et les lycées les plus importants réalisent diverses expériences dans ce domaine, depuis près de trois ans.

Le colloque s'est penché particulièrement sur deux thèmes: les méthodes connues d'euskaldunisation d'enfants et les difficultés auxquelles se heurte l'ikastola dans cette tâche. En effet, les difficultés n'ont pas manqué. La division des enfants en classes de basque et en classes bilingües a été interprétée par certains comme une discrimination raciste. Le professorat a dû passer d'un enseignement en basque pour enfants euskalduns à un enseignement du basque pour des enfants non-euskalduns, se trouvant ainsi

dans l'obligation de développer des méthodes pédagogiques et didactiques originales.

Après ces trois années d'expériences, les enseignants participant au colloque considèrent que la phase des premières expériences peut être close de manière satisfaisante. Il serait urgent de créer maintenant un centre de direction et de coordination qui analyserait et évaluerait les expériences réalisées pour les orienter et les encourager.

Bibliografia

Mari Karmen Garmendia

ABBADIE, M. eta beste, *La educación preescolar. Teoría y práctica*, Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980. Frantsesez: *Pédagogie de l'école maternelle*, 1973.

Teoria eta pratika lotuz burututako liburua da hau. Zenbait berezilari-
riren lanek osatzen dute, eta Eskolaurre inguruan dabilzan irakasleentzat
oso gomendagarria da. Ama-hizkuntzari eta bigarren hizkuntzari eskainitako
orrialdeak oso interesgarriak dira eta irakurtzeko atseginak .

AGIRRESAROBÉ, Karmele eta beste, *El lenguaje en Preescolar y Ciclo
Preparatorio castellano-vasco*, Serie Preescolar, n.º 6, MEC, Madrid,
1978.

Irakasle askok esku artean erabili duen liburua da hau. Azken hiru
urte hauetako hizkuntz programazio gehienak, bertan eskaintzen den ma-
terialean oinarritu dituzte ikastola askok eta laster gáinditua izango bada
ere, oraindik baliagarria da.

ASKOREN ARTEAN, *Gure ikastola*, Jakin sorta, 6, Arantzazu, 1972.

Ikastolen mugimendua pertsona askoren artean aztertua emana da he-
men. Ikastolen historia inoiz idazten bada, kontutan hartu beharreko do-
kumentua da noski. Eta hori bakarrik ez. Ikastolaren berri ikasi nahi due-
nak entsegu hau irakur dezala, historia ez-ezik gaurko zenbait arazoren
aurrenengo planteamenduak bertan aurki ditzakenez.

ATUTXA, Karmele eta beste, *Bilingüismo y biculturalismo*, Ed. CEAC,
Barcelona, 1978.

Bartzelonako Unibertsitateak 1976. urtean Tarragonan antolatu zuen
elebitasun eta bikulturtasunari buruzko Symposium-eko lanen bildumak
osatzen du liburu hau. Bada bertan zenbait lan interesgarri; adibidez, K.

Atutxaren «Problemática psicopedagógica del bilingüismo en el País Vasco», R. Ll. Ninyoles-en «Las lenguas en el ámbito español», M. Siguán-en «Bilingüismo y personalidad» eta Mercé Roc-en «Los problemas escolares de los niños inmigrantes en Francia».

FISHMAN, J., *Sociología del lenguaje*, Ed. Cátedra, Madrid, 1979.

Ingelesez *The Sociology of Language* izenez argitaratutako obraren itzulpena da hau. Hizkuntz arazoak eta soziologia aztertzen arituak Fishman-en izena ezaguna du dudarik gabe. Liburu honi buruz esan dezagun soziolinguistikaren alorrean sartu nahi duenak guztiz beharrezko duela irakurtzea. Bukacran bibliografia luze eta zabala dakar, oso espezializatua, bainan gai honetan sakondu nahi duenarentzat interesgarria.

LANCHEC, J. Y., *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, P.U.F., 1976.

Lanchec irakasleak liburu honetan hizkuntza bat irakasteko beharrezko diren baldintza teorikoak azaldu ditu, baina horretan bakarrik gelditu gabe, hizkuntz irakaskuntzan gaurko egunean ohizko diren metodoen azterketa, elebitasuna, bigarren hizkuntza ebaluatzeko zenbait teknika eta bibliografia zabal (269 liburu) eta sailkatua eskaini ditu. Hizkuntz irakasle denak derrigorrez irakurri behar du.

LASA, Fr. J. I., *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*. Col. Añamendi, n.º 57, San Sebastián, 1968.

Ez da behar hainbat ezagutzen irakasle artean Aita Lasak idatzitako hau. Gure herriko irakaskintza zer izan den jakiten hasteko informazio iturri ona. Hizkuntzaren arazoak kezkatuak dabilenak zenbait dokumentu interesgarriren berri aurkituko du bertan.

LASA, M., «Euskal Herriko irakaskuntza elebiduna antolatzeke oinarrizko ideia batzu» in: *Jakin*, 7, 1978.

Gaur eta hemen irakaskuntza elebidunak aukeratu behar duen eredurako bidea urratzen saiatzen da M. Lasa lan honetan, horretarako zenbait ideia azalduz Mackey irakaslearen eskutik. Guztiz lan interesgarri eta irakurgarria ikastolak bizi duen egoera larria aztertzeke gogoeta sakonak dakartzanez.

MACKEY, W., *Bilinguisme et contact des langues*, Ed. Klincksieck, Paris, 1976.

Québec-en irakasle eta elebitasunari buruzko ikerketan aintzindari den W. Mackey-ren liburu hau ezin aipatu gabe utzi. Bostehun orri luzetan zehar elebitasunak sor ditzakeen arazoak ez-ezik soluziobideak ere aurkezten saiatu da Mackey irakaslea. Zorritzarrez, gure artean ez daude behar adina hedatuak beraren iritziak eta, horrexegatik, biziki gomendatzen dugu lan honen irakurketa arretatsua.

NINYOLES, R. Ll., *Idioma y poder social*, Ed. Tecnos, Madrid, 1976.

Irakasle valentziar honen idatzitako lan guztien artean gurean ezagunena hauxe da. Bertan, diglosia kontzeptuaren definizioak zehaztetik hasi eta hizkuntza normalizatuaren baldintzak aztertzeraino iritsi da Ninyoles.

Labur esanda, soziolinguistikaren oinarritzko ideiak hor azaltzen dira, zenbait puntutan katalan hizkuntza aztergai eta erreferentzia gisa harturik gainera.

SANCHEZ CARRION, J. M.^a eta beste, *La problemática del bilingüismo en el estado español*, I.C.E., Leioa, 1980.

Zarautzen 1979ko maiatzean ospatu ziren Elebitasunari buruzko Jardu-naldietako lanen bilduma da liburu hau. Catalunya, Galizia eta Euskal Herriko zenbait irakasle eta ikertzailek aurkezturiko txostenak irakur daitezke, baina elebitasuna ez eskola mailan bakarrik, baizik eta fenomeno zabalago bezala ere aztertuturik.

SIADeco-EUSKALTZAINDIA, *Hizkuntz borroka Euskadin*, Ediciones Vascas argitaletxea, 1979.

Euskaltzaindiaren babesean eta Lan Kide Aurrezkiaren laguntzaz, Siadecok burutu zuen euskararen azterketa soziolinguistikoaren laburpena da hau. Euskararen inguruan dabilenak ezagutu behar du, gure hizkuntzaren historia, oraina eta etorkizuna izan daitekeen horri buruzko daturik zehatzetakoak bertan daudelako.

SIGUAN, Miguel eta beste, *Bilingüisme i educació*, Ed. Teide, Barcelona, 1976.

1975eko apirillean Palman Bartzelonako Unibertsitateak antolatu zuen «Seminari de Bilingüisme»ko lanak bildu dituzte liburu honetan. Batzar hartan, Siguan irakaslea bera, Marta Mata, Renzo Titone, André Tabouret-Keller eta Catalunya, Galizia eta Euskal Herriko zenbait irakasle bildu ziren. Bada liburuxka honetan, guztira 152 orrialde, irakurtzea merezi duen zenbait lan, batez ere irakasleek.

STERN, H. H., *L'enseignement des langues et l'écolier*, Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hamburg, 1971.

Haurren hizkuntz irakaskintzako berezilariak bildu zituen Unescok 1966an Hamburg-en. Batzar hartan aztertutako gaien eta irakurritako txostenen bilduma Stern irakasleak egin zuen atal hauetan: *Orientabide orokorrak*, *Zenbait proiektu*, *Hizkuntzalaritza eta pedagogi ikerketa* eta, azkenik, *Ikerketarako gida*.

Liburua argitaratu zenetik urte batzuk igaro badira ere, bertako iritzi asko guretzat oraindik ezezagunak dira, zoritxarrez.

TABOURET-KELLER, Andrée, «Plurilingüismo e interferencias» in: *La lingüística*, dir. A. MARTINET, Ed. Anagrama, Barcelona, 1975. Francesez: *La linguistique, Guide Alphabétique*.

Hizkuntzen arteko interferentziaz jabetzen hasteko oso egokia da Tabouret-Keller irakaslearen lan hau, eta baita ere elebitasun moeta desberdinez ohartzeko. Interferentziaz dagokien puntua Martinet-en «lengoiaren artikulazio bikoitza» deituriko teoriaren baitan aztertu du; irakurleak, teoria hori zertan datzan ez badaki, lana irakurtzen hasi aurretik «artikulazio bikoitzaz» jabetza onerako izango du.

TABOURET-KELLER, Andrée, «Où commence le bilinguisme?» in: MARTINET, Jeanne, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, P.U.F., 1974.

Zer da elebitasuna eta non hasten da elebitasuna galderei crantzuten saiatu da Tabouret-Keller, teoriaren ondoan errcalitateak eskaintzen dizkigun egoera eta arazo bereziak aztertuz, batez ere elebidun gizarteetako eskoletan. Batez ere irakasleentzako interesgarria.

TITONE, Renzo, *Bilingüismo y educación*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1976. Frantsesez: *Le bilinguisme précoce*, 1974.

Dударик eta zalantzarik gabe irakurri beharrekoa. Gu bezala elebidun egoera batean murgildurik dabilen irakasleak hitzez hitz ezagutu beharrekoa. Horrekin guztia esana dago.

TITONE, Renzo, *Bilingües a los tres años*, Ed. Kapelusz, 1976.

Aurreko liburuaren azken atalak eta beste zenbait craskinek osatzen dute liburuska hau. Bigarren hizkuntzaren irakaskintzan ari den irakasleak hizkuntzaren didaktika alorrean laguntzailerik onena izango du. Gehiago esango genuke oraindik: eskola eta ikastoletan bigarren hizkuntzaren irakasle den guztiak derrigorrez ikasi eta aplikatu beharrekoa.

TITONE, Renzo, *Psicología aplicada*, Ed. Kapelusz, 1976.

Aurreko bi liburuak eta honek elkar osatzen dute. Lehenengo bietan elebitasunari buruzko informazio ugari eta didaktikari buruzko iritzi ezin hobeak azaltzen ditu Titonek. Honako honetan berriz, bigarren hizkuntzaren lorpena ez-ezik, ama-hizkuntzarena ere aztertzen du. Patxadaz irakurtzekoa da gaiaren sakontasunak hala eskatzen duelako.

ORAIN ETA HEMEN

GAIAK

...HAINBAT ABURU

LIBURUAK

KULTUR BIDEETAN

OHARRAK



Don Beldur Errege

Don Beldur da orain errege eta bizkor-bizkor dabil bere lanetan Dona Txantaita erregina. Esate baterako:

Ez da oportuno. Ezer ez da oportuno. Hitzegiten dute hiru cuskal probintziako Gotzaiek eta ez da oportuno. Hitzegiten du Consejo del Poder Judicial horrek, Ruiz Balerdiren arazoa zela eta (lehenago ere hitzegiteko nahikoa aukera galdu ondoren) eta ez omen da izan oportuno. Eskatzen dute sozialistek berriro Gobernuak Deputatuen Kongresuari argitasun gehiago eman diezaiola tejerazoari buruz eta, noski, hori ere ez da oportuno, nola izango da ba, Tejeroreen abogaduei bakarrik egingo omen litzaieke mesede.

Ezer ez da oportuno, molestatzen badu. Inoportuno omen delako hori zer arrazoi modu den galdetzea ere ez da oportuno, noski.

Inoportunoak debekatu. Bai, Don Beldur da orain errege eta Dona Txantaitak badaki zer egin behar duen. Egia, ez dirudi erraza Gotzaiei hitzegitea debekatzea (*El País*-ek agian horrelako zerbait egin nahi bazien ere). Baina askoz errazagoa da *Egin* eta *Punto y Hora* debekatzea, HBren Aberri Eguna debekatzea (besteak festan!), azkenik HB eta EE berak debekatzea..., molestatzen duen dena debekatu eta kito. *Oportunoak dekretatu:* adibidez, nazio Espainia dela eta ez Euskal Herria edo Katalunia. Eta «es grave tener que definir a la Nación por ley», Martín Villa-k dioenez, Don Beldurren valido eta Dona Txantaitaren kontseilariak, baina dekretatu eta kito, debekatu eta kitolis: problema denak konponduta.

Paper bat hartu eta haren gainean nazioko bizitza dena regulatu behar da. Eta, hasteko:

Informazioko bizkuntzaje politikoa. Adibidez, hor garbitu dituzte Almeria aldean hiru mutil. Ba, lehenengo, ETAKoak zirela esan behar da, ETAKoen kontra edozer gauza ondo dago eta.

Gero kinki batzuk zirela esan behar da, kinkien kontra ere dena libre dago eta. Gero, besterik ezin denean, «trágico error» bat izan direla aitortu beharko da hilketa horiek («hilketa», noski, «vilmente asesinado» eta «alcevo y cobarde crimen» gabe) eta bitartean aste eta erdi pasa bait da iluntasunean, inpaktorik ez du egiten, ez da problema.

Bai, hau dena kaos ikaragarri bat da eta ordenu piska bat jarri beharra dago. Demokrazia, giza eskubideak, Parlamentuak, autonomiak, Alderdi boltxebikeak, dena harmonizatu eta regulatu ondoren, daburduko ongitxo regulaturik dauzkagu arimak eta bihotzak eta hizkuntzaje politikoa ere: ez da esan behar, Goardia Zibilak edo hiru mutil masakratu eta kiskali duela, ez dakigu nola, baina «muertos en un incidente (!) con la Guardia Civil». Eta «los sucesos del veintitrés cfe» esan behar da, larrialdi hura ere desdramatizatu eta harmonizatu egin behar bait da. Eta... Bai, badakizu: «de muerte natural» hil zen, hemen ez dago torturarik.

Hitzek berdin balio bait dute zerbait argitzeko adina iluntzeko. ■ *Joxe A. Otaegi.*

Nafarroaren eboluzioa

Nafarroa eta beronen istiluak egunkarien lehen orrialdeetako gai dira aspaldi honetan: detentzioak, Parlamentuko burrukak, Diputazioaren jokuak, etab. (Ia) denetan auzi bakarra: abertzaletasuna bai ala ez.

Gorabehera hauek eta beste hainbeste lehen mailakoak dira. Garrantzizkoak eta ezagunak. Nafarroaren euskaltzetasunaren etorkizunari begira, ezin esan kezkatzen ez nautenik. Baina ez dira beldurtzen nauten bakarrak. Are gehiago beldurtzen naute beste batzuk, hain zuzen isil-isilean igarotzen direnak, izkutuan bezala, jendearen atentzioaren argietatik at, hizki txikitari eta orrialdearen bazterrean. Abarrots gutiko bi albiste aipatuko ditut hemen, nere ustez hitz gutitan luze adierazten dutenak bata zcin bestea (eta gutienez bata besteari loturik).

Nafarroan Opusen Unibertsitateak 293 milioi pezetatako subentzioa jasoko du. Bego. Ikastolak, aldiz (eskolaurre eta OIIO), 177 milioi pezetatakoa. Asko da? Gutxi da? Ez dakit. Diferentzia handia da, hori bai: 116 milioi gehiago jasotzen du Opusen Unibertsitateak.

Baina bada okerragorik: Opusen Unibertsitateak iaz baino % 12,5 gehiago hartzen du. Bego. Baina *ikastolak iaz baino 123 milioi gutiago* jasoko du aurten. Horra hor Nafarroaren eboluzioa. Ez al da kezkatzekoa? ■ *Joan Altzibar.*

Errioxa Errioxa da

Espantatzen zaitu, baina ez zaitu harritzen, Toledon turista zabiltzala, Alkazarrera joan, eta beldurgarriko panfleto nazional-militarista batzuk ematen badizkizute eskuetara (dohan) eta jau-regi zoko bakoitzean eta guztietan ikaragarriko batzuen heroismoak eta ikaragarriko «hordas bolcheviques» haien basakeriak gogorarazten badizkizute, tonu patetikocnean, etengabe.

Hortik zehar zabiltzanean, bazterrak ikusi nahi zenituzke, eta tokian tokiko historia piska bat ikasi ere bai. Baina patxadaz. Ez bait duzu batere gogorik edozein tokitan bonbardeo ideologiko nazional ikaragarriko bat sofritzeko.

Toledo Toledo da. Konforme. Baina Errioxa ere Errioxa gertatu zaigu: Ondo enteratuta itzuli ginen. Ez al zen San Millán, Donemilia, Santiagoren adiskidea izan «matamoros» lan guztiz ebanjelikoetan? Halaxe dago Burgosko Espoioan errepresentatuta, Gaztelako errege eta kanpeadore armatu artean.

Beno, ba. Hor sartu gara Nafarroatik behera, guk uste genuen zentzu historiko batetan bideak ibiitzeko asmoz. Donemilia eta beste atzera utzirik, jo dugu Santo Domingo de la Calzadara, «donde cantó el gallo después de asada». Egia esateko, zertxozertxobait uste genuen ba omen dagocla, baina Errioxak Euskal Herriarekin nolako zerikusi historikoak izan dituen, ez genuen oso garbi geure buruan. Eta egia esaten jarraitzeko, horrexek arduratzen gintuen gutxien-gutxiena goiz honetan. Ezertarako ez ginen gogoratu bide guztian, Errioxako euskal toponimiaz ikerketa batzuk noizpait irakurrita dauzkagula, etab., Santo Domingora jo arte. Honek ia-ia santutegi nazional bat irten behar zigula ere ez genuen uste.

Ze, Santo Domingon, inuzente honek, *Estampas Calceatenses* liburuxka bat erosi nuen, J. J. Saczmiera Uyarra batena (beste jota jota bat eta Maestro Nacional gainera!) eta akabo gure bakea...

Ez, Errioxak ez dauka zer ikusirik Euskal Herriarekin. «Pensamos que la Rioja, dentro de la provincia de Logroño y fuera de ella, tiene unas características muy especiales, una idiosincrasia destacada». Bai, ba. Eta zer euskal toponimiak eta zer arraio, gero: «que no vengan nuevas teorías desde regiones muy distintas a la nuestra, apuntando nombres nuevos, definiciones con vocablos que no son nuestros».

«La Rioja es una comarca independiente... No pertenecemos a otras regiones porque somos diferentes. La Rioja sólo es de los riojanos». Bai, ba: Gora Errioxa independente!

Arraioa, pentsatu genuen: «separatismo berriren bat sortu

zaiguk. Arana Goiri errioxano bat, Edo Errioxako Herri Bataunarekin egingo genian topo», ustegabe-ustegabe.

Begira nolokoxe separatismoa, ordea: «La Rioja, esa comarca olvidada, lucha en estos momentos por una situación en ese concierto regional que se vive en España. Mas por encima de nuestro regionalismo somos auténticamente españoles porque ser español es un timbre de gloria y un orgullo sin par». Alferrik samar ikasi dugu lehentxago, Domingo santua umiltasunaren eredu edo omen dela. Duda gabe hau ere «matamoros» dugu...

Benetan Maestro Nacional Autore hauxe, oso Nacional batez ere. Irakurtzen jarraitzen dugu, halere, Autorearen emaztea bezala, «calceatense comprensiva», zeini bait dago liburuxka hau betiko ilusio eternoarekin eskainita, gu ere konprentisibo samarrek bait gara, hau eta hura agoantatuz jarraitu dugu, azkenean baita «este sencillo soneto que la musa me inspirara» ere agoantatuz, bonba poetiko nahiko mortala, eta Machadoren parodiak, are mortalagoak, eta esplikazioak, eta meditazioak. Dena oso musa nazionalak eta lokalek inspiratua.

Gero herriko seme ospetsuen berri jakiten dugu: Martínez de Leiva eta Ayala batzuk, Olavarrieta eta Esteve batzuk..., kasualitatez bezala beren deiturak «en vocablos que no son nuestros»ko hizkuntza madarikatu horrexetan dauzkatenak, irakurtzen dugun Autoreak berak bezalaxe. Alabaina herriko seme egiaz ilustrata beste bat da: «Existe una vieja leyenda que los más ancianos la cuentan con satisfacción y que yo la he oído de esos labios de las gentes mayores. Cuentan que un soldado calceatense estuvo presente en la batalla de San Quintín y que en su denodado valor, cuando las tropas de Felipe II derrotaban a las francesas, en pleno fragor de la lucha el soldado de esta ciudad colocó en el campo de batalla el estandarte español como señal de victoria... ¡Qué pena ignorar el nombre del militar valiente!».

Bai, zer pena! Baina Santo Domingok, hori galduta ere, beste ohore eta loria asko ditu, Autorearen beti oso inspiratzen dutenak. Herriari dimentsio epiko nazionala, birkonkistatzailea, irekitzen dion ondorengo hau bereziki: «Sabemos que en esta nuestra ciudad, en el primer invierno de la guerra civil española, hubo una importante reunión, en lugar desconocido, y en la que tomaron parte el general Franco con los también generales Saliquet y Varela. Aquí paseó su juventud, siendo alumno de la Academia General Militar, el hoy Rey de los españoles Don Juan Carlos I».

Zer Toledo eta Toledondo, gero! Ez dira nolanhikoak Santo Domingoko oiloa eta oilarra ere, errioxanoak bai, baina beti txit espainolak. ■ *Gabriel Noss.*

Demokrazia babestu eta babestu

Espainiako «Asociación Pro Derechos Humanos» ere «Defensa de la Democracia» delako legearen aurka agertu da. Elkarre honen kritizian, lege horretako agindu batzuk adierazpen-askatasuna murrizten dute. Golpismoa edo terrorismoa bultzatzeagatik edota berauen apologia egiteagatik komunikabide baten behin-behineko ixtea eta ondoriobidezko sekuestroa da batipat salatzen dutena.

Salakuntzaren oinarri gisa hiru kontsiderazio-modu egiten ditu Elkarteak.

Lege honen arriskua zera da, Gobernuak berak komunikabideen sekuestroak egitea, horretarako Epailariak baliaturik. Jueza, izan ere, tresna hutsa litzateke, aldez aurretik erabaki-endarra kendua bait lioke Gobernuak.

Sententzia eman aurretik eta prozesamendua erabaki orduko komunikabidea ixteak ez du justifikaziorik. Probokazioa edo apologia egon badira egon, gertatuak dira ordurako. Egia esan, legearen helburua besterik da: komunikabidea isilaraztea eta ekonomiazki hondatzea.

Eta azkenik, lege horrek posibilitate hau ere eskaintzen du, hots, delitoaren tresnak, makinak, instalazioak okupatzea. Dokumentu pribatu baten faltsifikatzailearen boligraforik sekuestratzen al da? Dudagabeko eite kriminala duten tresnak bakarrik sekuestratzen dira, adibidez, hilketan erabilitako pistola. Baina sekula ez berez neutro diren tresnak.

Zergatik eta zertarako, beraz, lege hori?

Elkarteak hitz gogorrez kalifikatzen ditu lege honen asmoak: «...lo que la nueva ley pretende realmente es el silencio y la ruina de los medios de difusión antes de que se haya producido ningún pronunciamiento definitivo de culpabilidad...».

Gure politikoen ahotik oso bestelako eritziak entzun izan ditugu. Zeini sinets? Nik haici. Eta zuk?

Gure politikoentzat «oportuno» ote da Giza-Eskubideen Aldeko Elkartearen salakuntza hau? Seguru ezetz! ■ *Joanes Leikerika.*

Don Rodrigoren konplexua

Esaminak ia buru gainean, jo digu ikasten hasteko ordua. Bestetik, ordea, egunotako gorabehera politikoeekin beteta burua, ezin inola kontzentratu.

Kolpea eman dute berriro Grapo-k eta ETak. Madrilen eman, gainera. Ia-ia beste Estatu kolpe baten agin-aginean ibili omen gara...

Grapo-k eta ETak nahi dutena demokrazia hankaz gora botatzea omen da, entzuten dut. Momentu delikatu bakoitzean, danga, horiek kolpea ematen omen dute beti. Apropos desestabilizatzeke. Kaos bat sortzeko. Espainia birrinduta uzteko.

Ni, berriz, hemen, Espainiako historiaren esamina prestatu behar eta ezin kontzentratu.

Zertan ote dabil ETA? Behin eta berriro ari naiz egunotan entzuten, Libyarekin edo omen dagocla aliatuta. (Zer axola ote zajo Libyari ETarik, edo ETari Libyarik?, pentsatzen dut). Edo Algeliarekin. Espainiaren etsai guztiekin behintzat. (Lope de Agirrearen antzeko zerbait izango dira horiek, pentsatzen dut). Errusiarekin batez ere. Bai, Errusiarekin. Albistari amerikana batek ere esan du. Errusiak suztatzen du mundu guztiko terrorismoa.

Mahain gainean UNEDeko *Historia de España* irekita dago, ezin naiz kontzentratu. Bisigotoen erresuma. Hautzek izen araroak! Arabiarren kapitulua orain. Nolatan konkista zezaketen arabiarrek hain agudo Espainia osoa? Orduan ere, irakurtzen dut, baziren traidore batzuk, bai, El Conde don Julián eta (ez funditu Guimonekin, deklarazioak egin eta egin hori ere egunotan); baziren terroristak eta separatistak ere, bai. Beti berdín da Espainiarekin: traidoreek eta separatistek eta terroristek hondatzen dute. Eta zeintzuk ote ziren gaiztagin horiek?

«A estas sublevaciones hay que sumar las de los siempre peligrosos vascones, cuyas desobediencias aparecen perfectamente sincronizadas con cualquier dificultad por la que atravesase el reino visigodo: no olvidemos que en el momento de producirse el desembarco de Tariq, Rodrigo se encontraba sofocando una revuelta de los vascones... y que fueron motivo de constante preocupación para la monarquía visigoda». Begira, sinkronizatuta orduan ere?

Historia ez dela repetitzen, esango dute gero! Nik estudiatu behar dudana repetitzen da behintzat. ■ G. Noss.

Arteder-81

Erakusketa, Mostra, Manifestua; Komertzioa, Topaketak...?

Ñabardura hauetako gehienak baziren Bilboko Erakustazokan, esperientzia artistiko bilakatua zelarik egun guti batzutan —lau bakarrik—, irekitze-ixte eta guzti.

Bidezko denez, erakusketaren propagandaren hasieran, eta gero amaieran, ugari ziren iruzkinak, nabardurak, jelsiak eta kritziak: «artearen komertzialtzea da...», «nork antolatzen du?», «nola hautatzen zaituzte?».

Ba al zen motiborik? Ez ote zegoen gero?

Egia esan, erakusle zenbaitekin mintzatuz, muntaketak, egindako lanak eta enparauak merezi zuela zirudien. Eta bisitatzen inguratu zen jendetza ikusita ere bai. Hau da agian garrantzikoena, tamaina honetako muntadura batek izan ditzakeen jelsia guztien gainetik.

Bi lekune handi eta oso bereziak zituen Erakusketak. (Zergatik? Ordainketa hutsagatik...?). Lehen plantan galeria-sail batek bere artistak aurkezten zituen. Eta goiko plantan, bere kasa —bere arriskuz— erakusten zituztenak zeuden.

Izen «klasikorik» bazen galerietan: Miró, Tapiés, Txillida, Lucio Muñoz, Basterretxea, Sistiaga, Mompó, Millares, Equipo Crónica. Eta oraindik ez horren unibertsalak ere bai: Nagel. Espresabidetan denetatik zegoen: grabatuak, zeramika, egurtaila, oleoak, chunak... Stand partikularretan ere bazen izen ezagunik: Zumeta, Balerdi, M. Puri Herrero, Mendiburu, Ortiz de Elguea.

Arabako artisten kopuru handiak harritu ninduen gehienbat. (Bizkaitarrak ugariago izatea esplikagarriagoa zen, Arteder-Eskola bertan bait da). Nafarroaren eta Gipuzkoaren partehartzea ez zen hainbestekoa izan, inguru hauek entzuten diren «izenak» kontutan hartzen baditugu behintzat.

Balorapen orokor bat, holamoduzkoa izan daiteke: batez besteko maila, ona. Eta espresioz, erabilitako langaiez eta bilaketa-jarreraz memento bizi eta bortitz baten adierazgarri.

Konstatapen bat, erakusleen aldetik: erakusle on arteko topaketak biziki interesgarriak: konfrontatzeko, entzuteko, gauza berriak ezagutzeko... Merez du. Aberastu egiten zara. Erakusketa berrietarako aukerak sortzen zaizkizu...

Beste konstatapen bat: ez da deus ere saltzen.

Gainera, atzetik zorioneko «herria» dago, hainbat aldi aipaturiko herri hori. Eta herria mugitu egin da, ikusi egin du, desberdintasunak antzeman ditu, konparatu egin du, deskubritu egin ahal izan du. Hau denau aurrera pausoak ematea da, denona den arazo batetan.

Ea ba datorren urterarte den. ■ *Xabier Egaña.*

Euskal saioaren heriotza

Requiem llabur-labur bat euskal saioari. Azkenean Irun Hiriko Sariketatik ere desagertu egin dela ikustean, horixe da, esan

genezakeen gauza bakarra: hil da euskal saioa. Inor enteratu gabe hil da nonbait gainera. Ez zuen lagun askorik.

Bizitza bitxi bat eraman du. Sortu, ez nondik eta ez nora sortu zen. Desarroilo anormal bat egin zuen, ez da harritzekoa, munstro itsusi bat bazirudien. Dirudienez oso jende gutxi enteratu da, halere, bazenik; eta gutxiago, zein betekizun betetzen zuen gure hizkuntz eta kultur zereginetan. Kritikoak bai, asko izan ditu bere bizitza llaburrean. Etsaiak: literaturari gaitz egiten omen ziolako, etab. Argitaletxe denetatik zegoen baztertuta azkenerako. Lehenago lagun izan zituenak berak, aldeginak zituen beste eremuetara, ridikuloa egiten aspertuta noski. Ez medikurik eta ez lagunik izan du gaitzaldian.

Beharbada norbait pentsatzen geratuko da, orain, justu demokrazia etorritakoan, eusko jaurlaritza bat lortutakoan, etab. saioak justu orain hil behar izatea nola den posible eta zer adierazten duen horrek... Ez du merzei pentsamendu horietan nekatzea: bestela preokupatu ez gaituenaren heriotzak ez gauzka zergatik preokupatu.

Ez da hil, gainera: hil egin dugu. ■ *Joxe Azurmendi.*

Iparragirre bertsolari

Xabier Amuriza

I. IPARRAGIRREREN BERTSO LANA

Iparragirrerren lanak biltzea ez omen da batere erraza. Badugu segurki berea den bertso sorta pila bat, baina badira beste hainbat, bereak diren ziurtasunik gabekoak. Eta beste ez gutxi han-hemen sakabanatuak. Ni ez naiz nor ikerketa hori egiteko. Iparragirreri buruz JAKINETik lan bat eskatu zidaten. Iparragirrerren bertso bilduma eskuratzetik baldin bazen, hartaz zerbait egingo nuela esan nien. Bilduma hori berek bidaliko zidatela erantzun zidaten. Lan honetan, beraz, ez dut bidali didatena aztertu besterik egingo. Badirudi bilduma hau Iparragirrerren obra osotzat jo daitekeela, gezur handirik esateko bildur gabe. Beraz, hala balitz bezala mintzatuko naiz, araketa sakonago batek haren bertso sakabanatu gehiago bildu beharko duela emanik.

A) ZER ETA ZENBAT

Bilduma honetan hogeita zazpi bertso sorta dira. Hona hemen sailkatuak:

1) ZORTZIKO TXIKIA. Iparragirreraren bertso motarik ugariena zortziko txikia da. Sail honetan hamabi bertso sorta dira. Hona zeintzuk eta zenbat bakoitzetik:

- «Gernikako Arbola», hamabi bertso.
- «Zugana, Manuela», bost bertso.
- «Kitarra zartxo bat», lau bertso.
- «Zibillak esan naute», hiru bertso.
- «Beltzerana naizela», lau bertso.
- «Gazte gaztetandikan», hiru bertso.
- «Amerikatik Urretxuko semeai», sei bertso.
- «Euskalerrria eta Amerika», zortzi bertso.
- «Galdu genduan gure Moraza», hiru bertso.
- «Elizondoko Uri», lau bertso.
- «Nafarrak On Garzia», zortzi bertso.
- «Gora Euskera», lau bertso.

2) ZORTZIKO HANDIA. Hurren bertso motarik ugariena zortziko handia du. Sail honetan bederatzi sorta dira:

- «Ume eder bat», hiru bertso.
- «Ara nun diran» lau bertso.
- «Jaungoikoa eta Arbola», bi bertso eta kopia batzu erdian.
- «Okendori», hamar bertso.
- «Nere erreljioa», bertso bat.
- «Gure Euskera», bost bertso.
- «Elizondoko Batzarra», hiru bertso.
- «Nere ongille maiteai», lau bertso.

3) PUNTU BIKO TXIKIAK. Bi sorta ditu hauetan, kopia gisakoak:

- «Gaur bai jana ta edana», zazpi bertso, errepikatzat «labirulena, ju!» dutelarik.
- «Nere izarra», hiru bertso.

4) PUNTU BIKO HANDIAK. Hiru sorta dira hemen, kopia gisakoak, baina zortziko handiaren neurrian eginak:

- «Becerro-Bengoa, Arrese, Herran eta Manteliri», sei bertso, azken biak bakartzat edo zortziko handitzat jo badaitezke ere.
- «Aloñamendi», hogeita bost bertso.
- «Glu, glu, glu», bost bertso errepika horrekin.

5) HIRU PUNTUKO HANDIA. Sail honetan bat bakarra dauka:

«Ezkongaietan», sei bertso.

Zortziko txikian, beraz, hamabi sorta eta hirurogeita lau bertso
[dira.

Zortziko handian bederatzi sorta eta hogeita hamabost bertso.
Puntu biko txikian bi sorta eta hamar bertso.

Puntu biko handian hiru sorta eta hogeita hamasei bertso.

Hiru puntuko handian sorta bat eta sei bertso.

Guztira hogeita zazpi sorta eta 151 bertso.

Sailketa honek ematen duenez, Iparragirrek zortziko txikia eta zortziko handia erabiltzen zituen gehien. Beste sailak apenas landu zituen, «Aloñamendi» izenekoak berak bakarrik hogeita bost bertso dituela emanik.

Bost mota hauetaz gainera, badira beste neurri mota asko, Iparragirrek behin ere erabili ez zituenak. Iparragirrek, beraz, forma aldetik bariazio gutxi du bertsogintzan. Egia esan, garai hartako beste bertsolariak ere apenas askorik bariatzen zuten, bederatzi puntukoa ia denek lantzen bazuten ere. Xenpelarrekk horretan abanikua asko zabaldu zuen. Iparragirrek sartzen dituen kopla gisakoak, ordea, nekez izango ziren bertsolarien artean erabiliak. Izan ere, geroago ikusiko dugunez, Iparragirre bertsolari baino gehiago kantaria zen.

B) ZER ETA NOLAKOAK

Bertso moten sailketa egin ondoren, egin dezagun sailketa tematikoa edo gaiena. Alegia, nolako gaiak erabiltzen dituen Iparragirrek.

1) ABERKOTIAK. Iparragirreren bertso sortarik gehienak aberkotiak dira. Aberriaren ingurukoak. Hauetan bi subsail egin genitzake:

- a) **Aberkoi orokorrak:** 11 sorta.
- b) **Aberkoi autobiografikoak:** 4 sorta.

Ikusten denez, bien artean hamabost sorta. Guztira hogeita zazpi direla emanik, erdiak baino gehiago. Aberkoi orokorrak edo aberriaren ingurukoak esatean, zer kontzeptu darabil Ipa-

rragirrek sail horietan? Hiru kontzeptu nagusi ageri dira hor: Jainkoa, euskara eta lege zaharra. Hiru gupil hauen gainean dabil Iparragirrerren gurdia. Jainkoa esatean, erlijioa, eliza, hitz batez, «fededuntasuna» esan nahi dugu.

Bigarren gupila euskara da. Honen zabaltzaile handia da Iparragirre, hizkuntzaren sentikera erromantikotik hurbil. Alegia, euskara maite bat bezala pertsonalizatzen du, bai maitea dela edo bai ama dela. Hizkuntzaren trataera bihozkor edo sentimental hori euskaldunen artean geroago ere ezaguna zaigu. Euskara galtzeko arriskuak, euskararen berezitasunak, euskararen zahartasuna, maitasun hori indartzeko motiboak dira, kontrasteak eta alderdi tragikoak emanez. Iparragirre ez da, ordea, «garbizalea» edo «purista». Haren buruan euskararen bikaintasunak ez du euskararen depuraziorik eskatzen. Geroagoko kontuak dira horiek.

Hirugarren gupilari edo lege zaharrari buruz, Iparragirrerren politika foruen inguruan dabil. Nafarroa oso bizi sentitzen du. Baditu horretaz hiru bertso sorta: «Elizondoko Uri», «Elizondoko batzarra» eta «Nafarrak On Garzia». Beste bertsoetan ere Iparragirrerren hego probintziak «lau» dira. Xenpelarrek «Gu gera iru probintzi» kantatzen zuen, guk orain «gu gera zazpi probintzi» kantatzen badugu ere. Iparragirrek Nafarroaren kontzientzia bizia zeukan. Iparraldeari buruz, apenas ageri den ezer heren bertsoetan. Beraz, «lau».

Bertso aberkoi autobiografikoetan kontzeptu berdintsuak darabiltza, baina kontestu autobiografikoetan. Iparragirre, beraren hitzez esanik, «kantari euskalduna» zen eta alde horretatik sufrimenturik eta pertsekuziorik ugari tokatu zitzaion. Lau bertso sorta autobiografiko horiek Iparragirrerren famatuenetari-koak dira: «Kitarra zartxo bat», «Zibilak esan naute», «Gazte gáztetandikan» eta «Ara nun diran».

2) **Amodiozkoak.** Sail honetan baditu lau sorta: «Beltzera-na naizela», «Zugana, Manuela», «Nere Izarra» eta «Ume eder bat».

Bertso hauetan kontzeptu ezagunak erabiltzen ditu Iparragirrek: ikusi nahia, pena, bihotzeko mina, ondotik aldegin beharra, eta maitearen bikaintasunak adierazteko konparazioak: izarra, aingeru paregabea, gorputz liraina etab.

3) **Umorezkoak.** Sail honetan hiru sorta sartzen ditugu: «Gaur bai jana ta edana», koplá gisa eginak, «Glu, glu, glu» eta «Ezkongaietan».

4) **Dedikatuak.** Sail honetan hiru sorta ditugu: «Amerikatik Urretxuko semeai», «Becerro-Bengoa, Arrese, Herran eta Manteliri» eta «Nere ongille maiteai».

5) **Kritikazkoak.** Titulu hau «Euskalerrria eta Amerika» ize-nekoari ematen diogu, zerbait jartzeagatik. Bertso hauetan Euskal Herritik Amerikara joateko gogo arina dutenak kritikatzten ditu, Amerikako «jaujak» amaitu direla eta Euskal Herria bezalakorik ez dagoela esanez.

6) **Kontatzaileak.** Hemen «Aloñamendi» sartzen dugu, hogeita bost koplatako sorta luzea, puntu handian. Iparragirre non-bait San Migel jai batzutan Oñatin izan zen eta berehala ez ahazteko moduko eguna pasatu zuen hura kontatuz: pelotari bikainak, erromeria alaia eta neskatxa ederrak.

II. IPARRAGIRREREN BERTSOGINTZA

Bertsogintzak, beste edozein artek bezala, mamia eta azala ditu, barrua eta gaina, edukina eta teknika. Mamiari buruz esan berri dugu Iparragirrek zer gai eta nola erabiltzen dituen. Baina azala edo forma? Bertsoen egikera? Hori da orain aztertu nahi duguna. Bertso egikerak edo teknikak bi atal handi ditu: neurria eta errima. Bertsogintzaren teknika bi habean gainean doa. Honetaz esan dezagun, oro har, Iparragirrek, bai neurria eta bai errima, bere gisa erabiltzen dituela. Garrantziarik ematen ez zielako ala ezin zuelako? Bietarik beharbada zerbait.

Beraz, bertsolari bezala, Iparragirre ez dago handitzat jotzerik. Baina bertsolaria al zen, ba, hura? Lehenago esan dugun bezala, Iparragirre bertsolari baino gehiago kantaria zen.

Azter dezagun, ordea, esaten ari garen hau eta gero ondorioak atara.

1) **Neurria.** «Gernikako Arbola»n neurri aldetik ez dago hutsik, tarteka esaerak zerbait bortxaturik badaude ere. Berdin esan liteke «Zibilak esan naute»ri buruz. «Ume eder bat» ondo egina dago, «Gazte gaztetandikan»en diptongo hautsiak izan beharrekoak bat egiten dira: «Tokionak badira», «Agur nere biotzeko», «Errialde guzietan», «lur maiteaemen uztea» (hemen hiru bokalekin: —ea e— silaba bakarra egin behar da). Hauek gaizki al daude? Ondo ez behintzat. «Ara nun diran» ondo neurturik dago. «Ezkongaietan»en bada puntu batean: «Sekulan ere ondo izango ez da», berez gaizki ez dagoena honela kantatuz:

«Sekulan ere ondoizangoez da». Askoz garbiago zegokeen honela: «sekulan ondo izango ez da». Beste batean dio: «Zurekin zer gertatuko zan». Silaba bat falta da hemen. Bestela sorta hau ondo neurturik dago.

Beste batzutan ere honelakoak ugari dira: «Zuk esan bear zenduen», (silaba bat sobra). «Gaur bai jana ta edana» sortan esaldi hauek silaba berdinekoak izan behar lukete: Gaur bai jana ta edana, aspaldian ezta gure etxean, oso arlote bizi gera, gure sabelak eske daude, etab. Zortzi silabatik hamaikarainoko laxotasuna dago hauetan. «Jaungoikoa eta Arbola» izeneko bertsoak oso irregularrak dira neurrian.

Bertso sorta guztiak eskuan eduki gabe, zaila da esaten ari garena adieraztea, bertsoak transkribatzen eta alferrik gehiegi luzatzen hasi ezik.

Esan dezagun hitz batez, Iparragirrek silaba baten gorabeherari axola gutxi degiola. Haren bertsoetan puntu hankamotzak edo hankaluzeak maiz aurkituko dituzu.

2) **Errima.** Hau errazago azaltzekoa da. Zortziko handian nahiz txikian lau hitz edo oin dira elkarrekin errimatu behar dutenak. Hona hemen Iparragirreren zenbait laukote errimatu:

dutela, arbola, denbora, gera.
 eskatzeko, belauniko, ezker, gero
 jaunari, beti, lurrari, erriari
 sentiturik, Gernikari, neri, naukazu ni
 fresko, eroriko, pronto, itzularazteko,
 ooregarria, erregiña, albagiña, diña,
 pentsatu, tentatu, enamoratu, agertu
 etxera, bereala, onetara, aldera
 maitea, betea, tristea, nerea,
 gerra, egin da, diktadura, degula,
 zelaiak, ibaiak, begiak, guztian
 negarra, barra, dala, pena
 izena, geiena, laburra, ederra,
 azkarra, aupada, bakarra, dagoana,
 Lisboan, menpean, artean, biotzean,
 Okendo, agudo, garboso, eraso
 arpegi, utzi, ikusi, nagusi
 degula, bagera, dedilla, begira
 anaiak, leialak, gizonak, dutenak
 gizona, izena, gugana, gerala.
 noblea, gordea, aizea, maitea. Etab.

Ikusten denez, Iparragirreraren errimakera nahiko laxoa da eta baldar samarra ere bai sarritan. Horrek ez du esan nahi ondo eta poliki errimatuak ez dituenik. Baina gehienezan errimari ez dio edo ez daki kasu handirik egiten.

Honetaz beste joko bat ere egiten du Iparragirrek: bertso beraren barruan bi puntu era batera eta beste biak beste era batera errimatu:

Beltzerena naizela
kalean diote
ez naiz zuri ederra
arrazoia dute.
Eder zuri galantak
pausoan amabi
beltzerenak graziosak
milaetatik bi.

Honelako beste errimakera batzuk:

esateko, errespetatzeko, ardiak, guztiak.
begiratzen, errespetatutzen, donoxo, amoroso.
Okendo, agudo, garboso, eraso.
kondairak, oiturak, dutenak, jakintsuenak.
maita, aita, jakintsua, maisua.
Toledon, egon, egun, dezagun.

Guzti honetatik argi dago Iparragirrek errimari zer tratatu ematen dion. Neurriari ematen ziona gorago ikusi dugularik, bertsogintzaren teknikari buruz, Iparragirre, garaiko beste bertsolariekin konparaturik, nahiko apal geratzen dela aitortu behar. Baina nork esan du Iparragirre bertsolaria dela? Ez al da izango batez ere kantaria? Horra goaz azken puntuan.

III. KANTARI EUSKALDUNA

Hona hemen Iparragirreraren izatea ondoen zehazten duen beraren bertso bat:

Kitarra zartxo bat da
neretzat laguna,
onela ibiltzen da
artista euskalduna.

Egun batean pobre
 beste batez jauna
 kantari pasatzen det
 nik beti eguna.

Iparragirrek bere burua «kantari» ikusten du, ez bertsolari, «Artista euskalduna». Xenpelarren bertso famatu batzuk adierazten duten bezala:

Iparragirre abilla dela
 askori diot aditzen
 eskola ona eta musika
 ori oiekin zerbitzen.
 Ni ez nauzu ibiltzen
 kantuz dirua biltzen
 komediante moduan
 debalde festa preparatzen det
 gogua dedan orduan.

Eskola ona eta musika
 bertsolaria gainera
 gu ere zerbait izango gera
 ola ornitzen bagera.
 Atoz gure kalera
 baserritar legera
 musika oiek utzita
 Erreterian bizi naiz eta
 egin zaidazu bisita.

Bertso hauek Xenpelarren handitasuna adierazteko adibide-tzat jarriak izan dira beti. Xenpelarren alde edo Xenpelarren aldetik begiraturik, jakina. Xenpelar handia da, bai. Baina ez bertso hauengatik. Iparragirrek ez dauka zertan joan Xenpelarren kalera, «musika oiek utzita». Iparragirrek bere tokia du eta ez zion Xenpelarri bere musikara etortzeko eskatu. Ez zion bertsoak uzteko eta kitarra hartzeko eskatu. Kasu honetan Xenpelarrek begi arlotea erakutsi zuen, Iparragirre «komediante»-tzat jorik. Dirua biltzen bazuen ere, ez zuen noski gehiegi bildu artista gaixoak. Bai, ordea, nahiko miseria ikusi «extranjeri aldean». Beraz, bakoitzari berea. Xenpelar bertsolari eta Iparragirre kantari. Elkarren setarik gabe eta nor bere buruaren lotsarik gabe. Bakoitza bere tokian.

Hain zuzen, gaur ere agian bidegabekeriarik handiena egin

diogu Iparragirreri Xenpelarren kaletik, bertsolaritzatik alegia, juzgaturik. Nik lan hau horrela egin dut, JAKINETik hartu nuen eskariari jarrai. Baina bistan dago Iparragirre kantari aldetik juzgatu behar dela. Horretarako zer musika eta nola erabiltzen zuen jakin beharko litzateke, jakiterik baldin bada, «zortzikoa» deritzan erritmoa nola atera, nondik hartu edo nola moldatu zuen. Noiz, nola eta zenbat kantatzen zuen, nolako ikuskizuna eta entzunkizuna jartzen zuen, garai haietan kantaritzza nola eta nondik zebilen, Iparragirrek garaiko kontestuan zer berritu edo zer kopiatu zuen, zer sortu edo zer moldatu zuen, eta abar. Hitz batez, nolako kantaria eta kantagilea izan zen.

Alde honetatik begiraturik, Iparragirreren mendeak hainbat bertsolari eman zigun, baina kantaririk apenas edo bera bakarrik. Meritu gutxi al da hori? Meritu handia. Ehun urtez gero haren kankak hain bizi eta herrikoirautea artista baten handitasunaren seinalerik garbiena da. Iparragirre handia izan zen eta haren handitasuna osorik eta gehiturik heldu zaio geroari. Hori da handitasuna. Baina handitasun hori zehazteko eta zertan den jabetzeko, alde horretatik egin behar da azterketa. Horixe da nik egin ez dudana eta egiteko gai ere ez naizena, dakizkidan datuekin behintzat.

Lan hau bukatzeko, neuri gertatua adieraziko dizuet. Nik ere zuek bezala, mila aldiz entzun eta kantatu izan dut «Ume eder bat». Inoiz bertso saio batean gaitzat ere honela jarri zidaten: «Ume eder bat ikusi nuen Donostiako kalean». Hiru bertso dira «Ume eder bat» horrenak zortziko handian. Nik beti lehenengoa entzun eta kantatu izan dut. Lehenengo bertsoan ume hori nor den ez da konkretatzen. Liraina, polita eta abar, baina nik beti ume bat zela uste nuen. Pentsatzen jarri ere ez. Lan hau egiteko hiru bertsoak ikustean, maiteari dediakuak direla ohartu naiz. Baita sorpresa hartu ere. Niri beste gauza bat iruditzen zitzaidan beti. Eta horra ume eder hori Iparragirreren maitea dela, daukana edo eduki nahi lukeena. Zer esan nahi du honek? Hori kantatzean, letrari edo bertsoari ez niola arretarik jartzen. Are gehiago, beti lehenengo bertsoa kantatu eta atzetik zer zegoen edo zerbait falta zen burutik pasatu ere ez. Hori ez dago pentsatzerik ere bertsolarien burueratik harturik. Emaztea diktatzen ari zaidala, hona berari ere berdin gertatu zaiola. Oraintxe ohartu omen da kanta hori amodiozko kanta zela.

Barka bezaigu Iparragirrek bertsolaritzaren ikuspegitik kri-

tika hau egitea. Aitortzen dut injustizia handia dela. Iparragirri kantari aldetik egin behar zaio azterketa nagusia eta lan osagarri edo konplementario gisa, bertsolaritzatik. Lan nagusi horren beharrik nabarmendu baldin bada, saiakera honek zer-baiterako balio izango du. Egingo al du norbaitek lan hori?

Azkenez, hona kinielatxo bat galdera honekin: Zein da Iparragirriren bertso sortarik onena bertsolari ikuspegitik?

Nire ustez «Ezkongaietan». Neurriko huts txikiren bat edo beste kendurik, hauek ez diete Xenpelaren bertsoei zorrik. Konforme al zaude?

X. A.

Ekonomiaren hastapenak*

Jenaro Garate

Durangoko azokan aurkitu nuen liburu hau, ezezaguna neretzat. Pozik itzuli nintzen Eibarrera, ekonomiaren hastapenak euskaraz idatzita nekartzala eta.

Baina liburua irakurtzean gehiago poztu nintzen oraindik, batez ere teoria marginala hain ongi jorratzen eta erakusten duelako.

Lan oso aipagarria dela uste dudanez, orri hauek bete ditut liburu aurreztuz eta liburuari jarraituz.

I. LIBURUAREN KRITIKA

Madrileko ingeniari ikasleei zer nolako ekonomia irakasten zitzaizen jakiteko aukera euki nuen, nere denboretan: teoria marginalean oinarritutako ekonomia, hain zuzen. Itxura denez, derri gorrezkoa gertatzen da zientifiko kutsuko ekonomia irakastea, zientzia naturalen eta zehatzen estudianteei. L. M. Bandres eta K. Busturiak Donostiako Kimika Fakultateko ikasleei erakusten dieten ekonomia, oinarri beretan eraikia da, behintzat. Hori bai, nik ezagutu nuena baino askoz osatuagoa.

* *Ekonomiaren hastapenak*. L. M. Bandres - K. Busturia, UEU, Iruñea, 1980.

Ikasgaiak

Liburuak (apunteak) ez du aurkibiderik eskaintzen. Baliteke amaitu gabekotzat emana izatea. Dena dela, ikasgai hauek osatzen dute liburua:

— Sarreran, begirada interesgarri bat egiten diote ekonomia osoari.

— Lehenbiziko 9 ikasgaiak, azokan azaltzen eta zenbatzen diren fenomenoen berri ematen digute. Funtsean teoria marginalak eskaintzen dituen gaiak dira: produkzioa, lehiaketa libreko merkatua, monopolia, oligopolioa, eta azkenik lana, azokan sal-erosten den eran (lanindarra denez, beraz).

— 10. eta 11. ikasgaietan galdera nagusiak ukitzen dituzte, aurreko ikasgaien oinarrian zeudenak: kapitala, interesa, mozina.

— 12 eta 13. ikasgaietan, makroekonomiaren zenbaketak eta adierazpideak urratzen dizkigute.

— 14. eta 15. ikasgaietan, atzerriari buruzko gaiak ekiten diete.

— Azkenik, 16. ikasgaiaren errentaren azterketan abiatzen dira.

Teoria marginala, ardatza

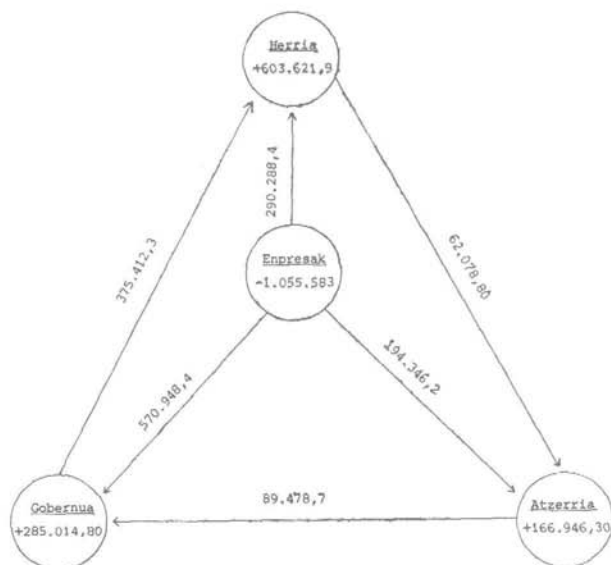
Liburuaren gidaria teoria marginala da, gehienbat, idazleen gogokoa izan edo ez izan.

«...ekonomiak, ezpairik gabe, eredu sozialista daukaten herrietan eta eredu kapitalista dutenetan oso garapen desberdina izan du. Gu bizi garen gizartearen tankera kontutan izanik, apunte hauek bigarren auke-
rapide horren ildotik doaz. Horrekin ez da esan nahi...»
(7. or.).

«Teoria marginala... Halaz ere, herri kapitalistek oraindik ontzat ematen dute teoria hau eta, aldakuntza txiki batzurekin, ekonomia ikasketako zentru guztietan irakasten da.»

(6. or.).

Bestalde, gaien aukera eta adierazpidea, modurik tekniko



Espainia 1977: Lau sektoreen hartuemanak, netoki

edo zientifikoenean eginak dira, teoria honi dagokionez. Hastapenak eskaintzen dihardutela ere, zuzen elkar lotuz eta argituz ari dira. Ez nuen susmo haundirik teoria marginala eta beronen ingurukoak hain ederki erakutsita irakurri behar nituenik, cuskara egokian!

Sen kritikoa

Baina liburu honetan pozik aurkitu dudan meritu berezia, batez ere, hau da: goi-mailako sen kritikoa.

Gehienetan, irakasleak bere asignaturaren garrantzia eta balioa jaso izan du. L. M. Bandresek eta K. Busturiak, ordea, ekonomiak erakusten dituenak kontuz hartu behar direla dihardute esaten, liburuaren sarrera-aurkezpena bukatzerakoan ohar horixe eginaz.

Sarrera horretan eta liburuan zehar ere, gairik garrantzitsuenak eztabaidagarri uzten dira, nahiz eta zientifikotasunaren bide itxuratsutan ibili behar, ikasleen ahalmenaren baldintzetara makurtuz. Besterik ez bada, esaldi batzu aipatuko ditut.

Ekonomiaren kritika orokorra

«...kurtso eta apunte hauen helburua zera da: estudianteak zientzia ekonomikoaren oinarriko ezaguera bat har dezala...» (1. or.)

«...: ekonomiak, ezpairik gabe, eredu sozialista daukaten herrietan eta eredu kapitalista dutenetan..., apunte hauek bigarren aukerapide horren ildotik doaz. Horrekin ez da esan nahi hemen aukeratzen den ereduia bestea baino perfektuagoa denik, ez eta gutxiago ere, ...» (7. or.)

«... zientzi saileko estudianteei ohar bat egin behar diegu; ... askotan liburuetan edo klaseetan ikasten dituzten gauza guztiak egia borobiltzat bezala jotzeko joera daukate. Kontuz hemen! Teoria ekonomiko guztien oinarrian, antza denez, bakoitzaren ideekin ados ez dagoen idea bat edo beste inplizituki joan daiteke.» (7. or.)

Teoria marginalaren kritika

Teoria marginalistari egiten dioten kritika, zeharo nabaria da:

«XIX. mendean, hastapen abstraktu batzutan oinarriturik, teoria deduktibo bati hasiera eman izan zaio; honen ondorioz, teoria marginalista kaleratu izan da; ...»

Teoria honek problema ekonomikoek trataera matematiko huts bat ematen die...» (5. or.)

«Merkatu libre idealeko eskaintza eta eskari legearen bidez determinatzen ez den edozein baloreri, teoria marginalak uko egiten dio.» (5. or.)

«Teoria honek errealitate ekonomikoarekin zerikusi eskasa izan du beti.» (6. or.)

«Hala ere, herri kapitalistek oraindik ontzat ematen dute teoria hau... Errealitatearekin lotura eskasa duelako hain zuzen, bere egitura formalak askoz «zientifikoagoa» dirudi.» (6. or.)

«Keynes'ek ekonomiaren teoria marginalista bene-tan oso gutxi aldatu zuen,...» (6. or.)

Textuan zehar egindako kritikak ez dira hain nabariak azalean, baina bai esanguratsuak. Adibidez,

«Bestetik, X produktuaren salmenta dela eta, berez espero duen sarrera (dena salduko balu) hauxe da:
 $I = p X$.» (25. or.).

«Espero duen» esaerak eta parentesi artean dagoen oharrak «(dena salduko balu)», auzitan eta eztabaidagarri uzten eta erakusten dute darabilten gaia.

Baita, adibidez, 12. eta 13. ikasgaiak alderatuz ere, ondorio bera jasoko duzu.

Lan honen zati hau zera esanez amaituko dut: pozgarria izan dela nerretzat honelako ekonomilari euskaldun eta kritiko batzu aurkitzea, horrenbeste politikok ekonomia aipatzen eta konponetzen diharduten bitartean, ez dakit jakinaren ustez edo ezjakinaren ausardiaz.

II. LIBURUARI JARRAITUZ

Lehenago aipatuta laga dugunez, L. M. Bandresek eta K. Busturiak ez diote balorerik aitortzen teoria marginalari; «teoria deduktibo» den eta «errealitate ekonomikoarekin zerikusi eskasa» eta «errealitate ekonomikoarekin lotura eskasa duelako,... bere egitura formalak askoz zientifikoagoak...» dituen teoria horri.

Ezin asma abiapuntu hoberik teoria marginalaren epaia egi-teko, beregan daramatzen hutsak argi eta garbi aurkitu arte.

Epai honen hasiera —laburra bederen— JAKINen 16. alean egin nuen, teoriaren eta formulen aldetik. Orain, ordea, EKONOMIAREN HASTAPENAK ikasleei eskainia dagoenez, eskola maila berdinean ihardungo dut, adibide numeriko ulerterraz batez gaia astinduz.

Horretarako, beste orrialde batean azaltzen da erreminta makinak Euskadin produzitzen dituen enpresa txiki baten bi balantze eta tartean iragandako urtealdiko galera-irabazien kontua, erarik laburrenean, Espainiako kontabilitate-sistemaren arabera. L. M. Bandresek eta K. Busturiak enpresaren urtealdi baten teko mozkina zenbatzeko eskatzen dituzten datuak dira:

«Aldizkako mozkina bi eratan kalkula daiteke:

a) Metodo bat zera da: urtealdi ekonomikoa amaitzera-

BALANTZEAK

	N. Urtea	N + 1 Urtea	Aldea	Ondorioak
1.—Kapital propioa	H 40.621	H 47.920	H 7.299	Guztira
2.—Ibilgetu materiala:				
Gordina	Z 43.725	D 51.285	Z 7.560	
Amortizazioa	H 6.949	H 10.250	H 3.301	
	Z 36.776	D 41.035	Z 4.259	
3.—Stockak	Z 21.042	D 25.622	Z 4.580	+ 8.839 gauzatan
4.—Zordun-hartzekodun kontuak	H 18.905	H 24.065	H 5.160	— 1.540 dirutan
5.—Finantz Kontuak	Z 1.708	D 5.328	Z 3.620	
	0	0	0	

GALERA-IRABAZIEN KONTUA

3.—Stocken aldaketa	+ 4.580
6.—Erosketak eta gastuak	— 88.540
7.—Amortizazioak	— 3.301
7.—Salmentak	+ 94.560
IRABAZIAK (mozkina)	+ 7.299

koan, enpresak zeukan ondorearen balioaren eta urtealdiaren hasieran zeukanaren arteko kenketa, gertu diren...»

- b) Bigarren metodoa zera da: kontabilitatearen bidez aldikako mozkina kalkulatzea, hau da, galera-irabazien kontuaren bidez.

Kasu honetan, mozkina urtealdi ekonomikoan zehar gertaturiko gastuen eta sarreraren arteko kenketa izango da.» (133-134. orr.)

Gure koadroan, metodo bien bitartez zenbatuta dago mozkina. Lehenengo metodoak, gauzatan (+ 8.839) eta dirutan (— 1.540) zehaztuta ematen digu mozkina. Bigarrenengo metodoak ez digu horrelako zehaztasunik ematen.

Hutsune hori betetzeko —azokatik begiratzen duen teoria marginalak egin beharko lukeena eginaz—, zera aginduko diogu gure enpresako kontabilitateari: azokan saldu diren inbertsio-ondasunak gastu-sarreraren kontuan sartzen dituen bezala, gastu-sarreraren kontu berean sar ditzala azokan erosi diren inbertsio-gai berberak ere, autoreen esaeta argi honi jarraituz:

«..., beti ere ematen duen entitate ekonomiko bat dago, eta jasotzen duen beste bat.» (152. or.)

Horretarako, lerro bi erantsi beharko diogu galera-irabazien kontu arruntari:

— 7.560 Inbertsio-ondasunen erosketa (diru gastua)
+ 7.560 Inbertsio-ondasun berriak (ondasun sarrera)

Euskadiko «j» enpresa honen zehaztasun guztiak ezagutzen ditudanez gero, berorren hartueman sail bakoitza lau zatitan banatuko dut:

GALERA-IRABAZIEN KONTU ERABERRITUA

Dirutan

2.—Inbertsio-ondasunen erosketak		— 7.560
2h.—Herriari		—
2c.—Beste enpresei	—	7.560
2g.—Gobernuari		—
2f.—Atzerriari		—

6.—Erosketa eta gastu arruntak		— 88.540
6h.—Herriari	— 40.532	
6c.—Beste enpresei	— 44.688	
6g.—Gobernuari	— 3.320	
6f.—Atzerriari	—	
	<hr/>	
7.—Salmentak		94.560
7h.—Herriari	—	
7e.—Beste enpresei	86.078	
7g.—Gobernuari	—	
7f.—Atzerriari	8.482	
	<hr/>	
Guztira, dirutan		— 1.540
<i>Ondasunetan</i>		
2.—Inbertsio-ondasun berriak		+ 7.560
3.—Stocken aldaketak		+ 4.580
6.—Amortizazioak		— 3.301
		<hr/>
Guztira, ondasunetan		+ 8.839
MOZKINA, GUZTIRA		+ 7.299

GALERA-IRABAZIEN edo MOZKINAREN kontu hau, zeharo ados dago. «EKONOMIAREN HASTAPENAK» lehenengo metodotzat (133. or.) ematen zigun mozkinaren kopuruarekin eta zehaztasunekin.

Galera-irabazien kontu hau har daiteke ekonomia berriaren ispilutzat.

Zer egin dugu?

- «J» enpresaren galera-irabazien kontua, azokatik begiratuz eratu.
- Mozkina zertan datzan zehaztu.

Zer aurkitu dugu?

- «J» enpresak dirua galdu egin duela azokan, eta produktoa irabazi egin duela.
- Azokari so eginaz eratuta dagoenez, enpresen sektorearen batuketa osatzeko moduko kontua eratu

dugu, beste enpresa guztien kontu berdinekin berehalaxe batzeko bezalakoa.

Ondorioak

Euskadiko «j» enpresa honen galera-irabazien kontuak bi zati nagusi dauzka: dirutan eta ondasunetan:

$$\begin{array}{r} B_j \\ \hline 7.299 \end{array} = \begin{array}{r} \pm S_j \text{ (dirutan)} \\ \hline - 1.540 \end{array} \pm \begin{array}{r} I_j \text{ (ondasunetan)} \\ \hline + 8.839 \end{array}$$

Euskadiko enpresa guztien horrelakoxe kontuak edukiko bagenitu jakin ahal izango genuke Euskadiko enpresen sektorearen mozkina. «EKONOMIA HIZTEGIA»n azaltzen denez, badakigu hau dela 1972. urterako:

$$\begin{array}{r} B_j \\ \hline 20.630,2 \end{array} = \begin{array}{r} \pm S_j \text{ (dirutan)} \\ \hline - 30.363,6 \end{array} \pm \begin{array}{r} I_j \text{ (ondasunetan)} \\ \hline + 50.993,8 \end{array}$$

Modu berean, Espainiako enpresa guztien horrelako galera-irabazien kontuak edukiz gero, jakingo genuke Espainiako enpresen sektorearen mozkina. Iazko udazkenean azaldu zen «Contabilidad Nacional de España, Madrid, 1980». I.N.E.ren liburuan ematen diren datuak aztertuz eta berrerraturaz, egin ahal izan dut enpresen sektorearen galera-irabazien kontu hori, zehaztasun guztiekin hornitua.

GALERA-IRABAZIEN KONTUA (1977, milioietan)

Dirutan

2.—Inbertsio-ondasunen erosketak

(inbertsio-ondasun ez diren edo ez direlako kontzeptuan jasotzen dira bakarrik. Bestalde, sal-erosketak konpentsatuz, zero izango litzateke)

6.—Erosketa eta gastu arruntak

6h.—Herriari (lanindarra eta abar) 6.985.758,8

6c.—Beste enpresei (sal-erosketak konpentsatuz, zero)

6g.—Gobernuari (zergak eta abar) 883.446,6

6f.—Atzerriari (inportazioak eta abar) 1.474.267,5

— 8.287.889,9

7.— <i>Salmentak</i>		+ 9.243.472,9
7h.—Herriari (Kontsumogaiak)	6.695.470,4	
7c.—Beste enpresei (salerosketak konpentsatuz, zero)	—	
7g.—Gobernuari (gai arruntak)	312.498,2	
7f.—Atzerriari (exportazioa)	1.279.921,3	
	<hr/>	
Guztira, dirutan		— 1.055.583,—
<i>Ondasunetan</i>		
2.—Inbertsio-ondasun berriak		+ 1.927.336,4
3.—Stocken aldatetak		+ 150.159,5
6.—Amortizazioak		— 804.792,2
		<hr/>
Guztira, ondasunetan		+ 1.272.703,7
MOZKINA, GUZTIRA		+ 217.120,7

Honaraino helduz, irakurri ahal izan duzue ekonomia berriaren OINARRIZKO ERAKUSPEN PRAKTIKOA, kopuru errealetan eskainia:

- Enpresen sektorearen hartuemanen kontua. Eta kontu horretan, $\pm S_e < 0$. Sektorea diru galtzen.
- Sektorearen galera-irabazien kontu osoa, kapitalaren eraketa beregan duena: $B_e = -S_e + I_e$
- Ondorioz, sistemako aurrezki orokorra berdin zero egin da: $\pm S_h \pm S_e \pm S_g \pm S_f = 0$

Espainiaren kasuan, adibidez, 1977. urterako (milioietan).
 $+603.0521,90 \quad -1.055.583,— \quad +285.014,80 \quad +166.946,3 =$
 $S_h \quad S_e \quad S_g \quad S_f$

Euskadiko «j» enpresaren galera-irabazien kontu errealetik hasi eta Euskadiko eta Espainiako kontu errealetara heldu gara, den dena argituz, *praktikoki, estatistikoki, kopuru errealetan*.

Marginalismora itzuliz

Jo dezagun berriz marginalismora.

Zeren funtzio da mozkina, errealitatean?

Gure galera-irabazien kontu erreala irakurriz, esan dezakegu:

MOZKINA = funtzio (inbertsiogaien erosketa, erosketa eta gastu arruntak, salketa guztiak; eta produkzioak irentsi, transformatu, gorde eta atera dituen produktuak).

Hau da,

$$B = f(d_1, d_2, \dots; k_1, k_2, \dots)$$

Mozkinaren funtzioak bi aldagai multzo dauzka: azokako aldagaiak (d_1, d_2, \dots) eta produkzio aldagaiak (k_1, k_2, \dots). Azokako aldagaiak, monetarioak dira. Produkzio aldagaiak, ondasunezkoak dira.

Zer dio, ordea, teoria marginalak?

$$B = I - C \text{ (EKONOMIAREN HASTAPENAK, 54 or.)}$$

$$B = P \cdot X - C(x) \text{ (EKONOMIAREN HASTAPENAK, 66. or.)}$$

Teoria marginalaren oinarritzko mozkinaren formulak, hiru akats nagusi dauzka: hutsune bat eta errore bi.

Hutsunea

Adierazpide matematikoa denez, ezin du berez esan mozkinaz zer den, zertan datzan. Eta ez da gauza hutsune hori beste inondik betetzeko.

1. errorea: azokari buruzkoa

Formula matematiko bezala, lehenbizi uko egiten dio azokari, inbertsiogaien salketak kontuan hartuz gero, inbertsiogai berberen erosketak kanpoan uzten dituelako. Logika matematikoa falta zaio, nabariki.

2. errorea: produkzioari buruzkoa

Produkzioa ez du aintzakotzat hartzen. Produkziara doazen faktoreei eta produkzioetik ateratzen diren produktuei begiratzen die, bai. Baina produkzioan bertan gertatzen denarekin, ez du ezer jakin nahi. Marx-en terminologiak lagunduko digu puntu hau errazago ulertzen. Teoria marginalak *lanindarraren* crosketa (kostua, zirkulazioan), dauka gogoan, baina ez *lana* bera, lan egitea, langileen iharduera (kreatibitatea, produkzioan).

Gehienetan, teoria marginalaren akatsak azokari erantsi izan zaizkio, azoka zeharo libre ez dela eta. Hori irizpide okerra da. Jar ezazu nahi bezalako libre ideala. Marginalismoa berdin izango da faltsua, bere baitan faltsua da eta.

Teoria marginal matematiko-zientifikoak (zientifikotasun matematikoa baita bere kuttuna!), oinarritzko matematiketan egiten du kale. Ez da gauza, ez azoka eta ez produkzioa bere matematiketan behar bezala sartzeko, nahiz eta mozkinaren errealitateak besterik oihuka eskatu.

L. M. Bandres eta K. Busturia lagunok! Teoria marginala ez da bakarrik «teoria deduktibo» eta «errealitate ekonomikoekin zerikusi eskasa» duen, eta «errealitate ekonomikoekin lotura eskasa duclako bere egitura formalak askoz *zientifikoagoak*» dauzkala dirudien teoria. Teoria marginala zeharo faltsua da bere baitan, bere matematiketan.

Eta oinarri matematiko faltsuen gainean, egundokoak craiki ditu, negargarriak, zientzia lurperatuta daukatenak. Kapitalaren laukia, adibidez, aurrezkiaren garrantzia, eta abar. Hitz batez esateko, Keynes-en berdintasun faltsuari oinarri faltsuak emanaz: $S = I$ egiazat mantenduz.

Ordua da, nik uste, ekonomiaren ikasleei egiak eskaintzen hasteko. Eta teoria marginala erakustera baldintzatuta egon baldin bagara, garaia da bere kritikaz hornitua eskaintzen hasteko, bazterrerara botatzeko oraindik ere gauza ez bagara.

Amaiera

JAKINen 16. alean eginiko baieztapenen bitartez, zor haundiak egin ditut ekonomiaren arloan.

L. M. Bandresen eta K. Busturiaren «EKONOMIAREN HASTAPENAK» liburuak arnasa gehiago eman didate, aurrera jarraitzeko. Egongo da ekonomilaririk Euskadin, ekonomia berria euskaraz eraikitzeko gertu.

Eginkizun hau, nire ustez, ezin liteke «Akademia»ren giroan egin, hasieran behintzat. Garai batean, nere bidea «akademia» horren barrukoa izango zela uste izan nuen. Baina Akademiaren zientzia ez nuen ulertu. Ondorioz, ezin onartu nere baitan kritikatu gabe. Gaur kritika hori egina daukat Akademiatik at. Eta garbi ikusten dut ezinezkoa izango litzaidakeela Akademia barruan egitea; zientzia barruan egonez gero, horrelako kritika ezkorra egitea oso zaila delako.

Orain, ordea, nere aurkikundek Akademiari eskaini behar dizkiot. Ahalgo ote dut? Ahalgo ote dugu? Benetan zaila izango zaigu. Nik neuk, Akademian banengo, kasu gutxi egingo nioke kanpotik baieztapen biribilak eginez letorkeenari.

Hala eta guztiz ere, L. M. Bandresen eta K. Busturiaren kritikatzeko senak baiezkorrak dira, euskaraz eskaini diguten liburu bikaina lekuko. Mila esker biori!

J. G.

E N P R E S A K

(Gaineratikoa)

Lerroak		Erref. INE	Orriak 1980		1977
P.50	Ondasun eta zerbitzuen exportazioa	S.90	190-191	f	1.005.104,9
R.30	Subentzioak	S.60	150-151	g	130.202,—
	Ondasun eta zerbitzuen erosketa garbia (gob.)		214-215	g	138.245,4
	Kontsumo garbia				6.649.037,5
P.33	(Kontsumoa atzerritarrek egina)	S.90	190-191	f	(317.503,8)
	(Familien kontsumoa)	S.80	308-309	h	(6.374.221,1)
P.32	(Kontsumoa atzerrian)	S.90	190-191	f	(—42.687,4)
	SARRERAK (dirutan)				7.922.589,8
P.60	Ondasun eta zerbitzuen inportazioa	S.90	190-191	f	1.474.267,5
R.61	Produktzioari eta inportazioari buruzko zerga arruntak	S.60	150-151	g	613.247,7
	Lansariak				4.300.310,8
R.10	(Familien lansariak atzerrira)	S.90	190-191	f	(—3.980,3)
R.10	(Lansariak atzerritik)	S.90	190-191	f	(107,3)
R.10	(Lansariak gobernutik)		214-215	g	(—747.080,6)
	(Lansariak familiei)	S.80	308/309	h	(5.051.264,4)
	ORDAINKETAK (dirutan)				6.387.826,—
Gaineratikoa					
	SARRERAK (dirutan)				7.922.589,8
	ORDAINKETAK (dirutan)				6.387.826,—
	Gaineratikoa (dirutan)				1.534.763,8
	INBERTSIO GORDINA (gauzatan)	VI-A	266-267		2.077.495,9
	GAINERATIKO GORDINA				3.612.259,7

IRAKURKETA: h: (herria) familiak; e: enpresak; g: gobernuak; f: (foreign) atzerria.

E N P R E S A K

(Hartueman guztiak)

Lerroak		Erref. INE	Orriak 1980	1977
P.50	Ondasun eta zerbitzuen exportazioa	S.90	190-191 f	1.055.104,9
R.30	Subentzioak	S.60	150-151 g	130.202,—
	Ondasun eta zerbitzuen erosketa garbia (gob.)		214-215 g	138.245,4
	Kontsumo garbia			6.649.037,5
P.33	(Kontsumoa atzerritarrek)	S.90	190-191 f	(317.503,8)
	(Familien kontsumoa)	S.80	308-309 h	(6.374.221,1)
P.32	(Kontsumoa atzerrian)	S.90	190-191 f	(—42.687,4)
	Jabetza eta enpresa errentak		306-307 h	321.249,3
	Transferentzia arruntak		306-307 g	3.322,0
	Kotizazio sozialak		306-307 g	40.728,8
	SARRERAK (dirutan)			8.287.889,9
P.60	Ondasun eta zerbitzuen inportazioa	S.90	190-191 f	1.474.267,5
R.61	Produktioari eta inportazioari buruzko zerga arruntak	S.60	150-151 g	613.247,7
	Lansariak		h	4.300.310,8
R.10	(Lansariak atzerritik)	S.90	190-191	(—3.980,3)
R.10	(Lansariak atzerritarrei)	S.90	190-191	(107,3)
R.10	(Lansariak gobernuak)		214-215	(—747.080,6)
	(Lansariak familiei)	S.80	308+309	(5.051.264,4)
	Errentari eta ondareari buruzko zergak		306-307 g	216.837,5
R.61	(Gobernuak jasoak)	S.60	150-151	(448.250,4)
	(Familiek pagatuak)		308-309	(—231.412,9)
	Prestazio sozialak		306-307 g	34.426,1
	Jubilazioko erreserba matematikoen aldaketa		306-307 h	8.482,2
	Transferentzia arruntak		306-307 g	18.935,3
	Jabetza eta enpresa errentak		306-307 g	2.676.965,8
	ORDAINKETAK (dirutan)			9.343.472,9
	SARRERAK (dirutan)			8.287.889,9
	ORDAINKETAK (dirutan)			9.343.472,9
	DESAURREZKIA (—S _e , dirutan)			—1.055.583,—
	INBERTSIO GARBIA (gauzatan)			+1.272.703,7
	IRABAZIAK (B _e = —S _e + I _e)			+ 217.120,7
	AMORTIZAZIOA (gauzatan)			+ 804.792,2
	IRABAZI GORDINAK (B _{he} = —S _e + I _e) =			
	= AURREZKI (?) GORDINA		306-307	+1.021.912,9

IRAKURKETA: h: (herria) familiak; e: enpresak; g: gobernuak; f: (foreign) atzerria.

Diktablanda gogor baten birjaiotza

Joxe A. Otaegi

«Demokrazia formalaren» kontu horiek, itsukeriaren eta radikalismo mugaezinaren kritikatzat eduki ohi nituen. Sentimentalki utopiaren produktoak eta, niretzat okerrago zena, intelektualki desonestoak. Sekula ez zaizkit ezer gustatu, moles-tatu egiten zidaten, fede berogiko jendeak beti molestatu nau eta, fede negatiboak zirenean ere. Objektibo eta liberaltzat neukan neure burua. Radikalismoak ez nituen maite.

Orain — kritika askoren itsukeriak ezin ahaztu baditut ere bat-batean— hasia nago ikusten, kritiko haiek nola iritsi daitezkeen situazio batzutan arrazoi osoa izatera. Horrelako situazio bat gurea da. Demokrazia hau «demokrazia formal» soil baten bide tristean doa, hitzaren zentzu txarreanean. Axal-axalaren azpian, lehengo diktadura berbera. Agintekeria.

Hil zen Leviathan zahar gaiztoa, krokodilo-sugea, eta berehalaxe berbiztu zen: gazte lerdena, donariozkoa, saloetako lehoi bat, irrifartsu, eguzki berdetan dantzari. Europako edozein bezain dotorea. Paseo bat egin zuen kalez-kale jendearen oles eta txalo artean. Hura festa! Jai algara batetan herri oldeak. Mitinak, dantzak, asanbladak, hauteskundeak, erreferenduak, «irabazi dugu», — denak ijiji eta ujuju. Amets batek adina iraun du pozak. Beharbada geure ilusio bat zen horrela ikustea. Leviathan gaztea berehala hasi bait da, ez dakigu gortesiazko ala mespretxuzko irribarez, hortzak erakusten: goante txuriz ager-

tzen da jendaurrean, baina goarnizionero armatuz ondo inguratuta, arma artean tente burua gora. Altzairuzko begiak. Tanke-tek eta mitrailetan egiten diote berriro gortejoa.

Bagenekien mendebaleko «demokrazia formal» ez dela perfektoa. Eta gurea hainbat kaskarragoa zela. Baina, Europako mailara —eskas, baina inbidiatura— iristen ez baginen ere, perfekzioak historian miresten baino gehiago beldur ditugunok, esperantzaz bete ginen, Madrilgo botere beltzak noizpait ere XIX. mendearan azpitik ateratzen hasi zirelakoan argi berri-tara. Nekezena beti ere abiatzea omen da. Horra, bada; abiatuak gintuzun. Mendebalerantz. Luteroren erreformarantz. Frantziako iraultzarantz. Giza eskubideetarantz. Sozialismorantz. Historian beti galdu egin ditugun mila gauza haietarantz. Helduko ginen gu ere poliki-poliki. Ez, paradisura ez: oraingoz aski izango genuen Europako maila moduren batetara iritea. Beraz, indartu egin behar zen demokrazia, Leviathan gaxtea. Zabaldu askatasuna.

Eta batzuk irrintzi, bestek arrantza, denok ezin ginen bat etorri, baina optimistenak ere bazuen kezka franko, pesimisteari ez zitzaion esperantzarik falta ordea, denok ekin genion lanari, bakoitzak bere modura.

Aldi honetan niri ez zidaten batere graziaz egiten zenbait radikalen kritika globalek eta burlek «demokrazia formalari». Oso komodoak eta ezertarako gabeak iruditzen zitzaizkidan. Konforme, ez genuen asko: baina aspaldian inoiz izan dugun gehiena bai, etab. Agian, egon zegoena baino gehiago, espero genuena, ikusten genuen? Itxaropenarekin ikusten genuen, ez begiekin.

Gero —«inboluzioa» deitzen diote— jadanik ez dago begiekin ez ikusterik, begien bista-bistan gertatzen ari zaiguna. Demokrazia «indartzeko» askatasunak zanpatzen dira. Eztabaida librearen ordez dekretuak. Ordenua eta diziplina berriro kaleetan. Leviathan zaharraren antz gehiago hartzen du gaxteak egunetik egunera eta, ahaztu nahi genuena, Leviathankumea zela alegia, berak ez digu uzten ahazten. Diktablanda zaharra birjaiotzen ari da herriz-herri, kalez-kale: bere militarrez, polizia, apezpikuz, kontrolez, enpresariz, torturaz, zentralismoz, xobinismoz, zinismoz... Jaialdi laburra bukatu eta betiko beltzak altxatu dira nagusi berriz ere. Espainia «eterna».

Tejerazotik tijerazora, autonomiak freinatu eta moztu egiten dira berriro, edo mila modutako trabak ezartzen zaizkie, ezin

funtziona dezaten. Eta okerrena guzti honetan: botere zentralak berriz ere ez lotsarik, ez inolako eskrupulorik duela, arbitrarioki nahi duen dena egiteko, edozein marrukeriaz eta zikinkeriaz, edo hotz-hotz dekretuz soil-soil. Noeren arkaren modura Parlamentua: ezin egin txintxo-txintxo barruan jarraitu besterik, bestela dilubioak irentsiko dituen beldurrez. Han daude Noeren abereak, ekaitza noiz pasako. Agintaricn zinismoa eta kolaboratzaileen beldurra ezkondu dira. Hiru botereen zatiketa demokratikoak ez du jadanik funtsik, hirurak lan errepresiboan ari dira elkarren lehian zein baino zein. Prentsa eta informazio askatasuna zeharo murriztu da: autozentsuraz, hots, bere buruaren polizia eta gartzelero norbera izendatuz bakoitza, edo eta medioaren esistentzia bera oso zailtzen duten mehatxuz ikaratuz lotsagabeenak (*Egin*). Alderdiak, etengabeko txantajeen bidez, esku lotuta utzi dira, Aste Santuko flagelante prozesio bat baino gehiago kontzertatu eta harmonizaturik. Berdintsu sindikatuak, paroak paralizatu ditu. Paroa, berriz, Leviathan gaxteak berak ondo daki nola dinamizatu. Polizia, otsoa artaldean bezala.

Bitartean, amets egin genituen gure xedeak eta helburuak, urruntasuneko esperantza lanoak bilakatu dira. Arratsaldeak etsipenaren mantu iluna zabaltzen du gure gainetik. Egiten ditugun borrokak ez dira ezer irabazteagatik, ez itozteko defentsa desesperatua baino. Termopiletan gaude eta, Atenas salbatzeaz gero, badakigu denok erori beharko dugula, alfer-alferrik agian. Ez dago indarrrik botere beltzen erasoari custeko. Ifarretik Hegera gau ari du berriro.

Denbora oso gutxi barruan eguzkia bizten eta itzaltzen ikusi dugu. Batzutan, historian pribilegiatuak ote garen, daukat inpresioa. Gurpil zaharraren itzulia, gehienetan ezkutua eta zaila gertaeren azpitik interpretatzen, momentu honetan, gure begien bista-bistan ari dela bere zikloa betetzen, iruditzen zait, mogimendu kosmiko baten antzera eta inork ebitatu ezinik, historiaren esplikabide oso konplexu asko guri bere biluztasun gorri-gorrian eta bere fatalitate absurdu guztian ezagutzea tokatu baltzaigu bezala. Weimar txiki bat eta Hitler koxkor batzuk. Ez dago ez ikusterik diktablanda gogor baten birjaiotza, astiro-astiro, gure begien aurrean. Harrigarria, nolabait. Eklipse batetara asistituko bagenu bezalaxe, begi-zabal eta txunditurik, inpotentziak harri eginda.

Berrogei urte ondoren, berritu beharra zegoen etxea. Hasi zen, bada, eraberriketa. Sindikatuak onartu ziren, Alderdiak

ametitü, egünero informakari berriak sortzen ziren eta biltzen, gartzelak hustu samartu ziren preso politikoen pabilioietan (dagoeneko tontorka bete dira berriro), denok kontent ginen, herriak hautatua zirudien Gobernuak. Hasiera on bat.

«Demokrazia formalaren» kritikoek Marxen egunak ezkerroztik beti marratzen eta azpi eta birmarratzen dutena, setatsü, hain zuzen, horixe da: askatasunak politikoak bakarrik direla, formalak, ez egitazkoak. Alegia, joko batzuetan partehartzen uzten duela (hauteskundeetan, etab.), eta horrekin jendeari askatasunaren impresioa eta ilusioa sortzen zaiola, baina partehartze guzti horiek azken finean ez dutela zerikusirik resultaduan. Resultadua, zer egin edo zer aldatu, erabakitzen dutenak, ezkütuko beste indar ilun batzuk direla. Zartaginaren kirtena eskuan daukatenak. Orduan jendea, egiazko borrokan zentratu ordez, mila borrokatxotan distraitzen da, alderdikierietan, joko horietan, eta bitartean agintea egiaz eskuetan daukanak, bere negozioa lasai-lasai jarraitzen du. «Demokrazia formalak» desbideratu eta alienatu egiten duela jendea, hauteskunde eta borrokatxo artean berotuta, egiazko borrokaz ahantz dadin. (Nola pentsa genezakeen, topiko txarrok profezia onak irten behar zutela hain agudo?) Horra orain begien bistan.

Ederki ihardun dira, bai, azpitik, axalean jendeak mila borrokatxotan ziharduen artean, botere beltzak beren egiazko borrokan. Itxuraz aldakuntza haundiak egin dira. Maliobra arriskutsuak eta sentsazionalak egin dira, itxuraz. Etxetik bota moztu zahar leialak eta berriak ekarri, komunistak eta masoiak, etsai amorratuak atzo arte. Herriaren eritziari foro bat ireki zaio Parlamentuan, itxuraz. Agintea eman zaio herriari, itxuraz. Harreman modu berriak asmatu dira. Gortesiak. Autonomi paperak eta titulu partiketak. Eta bat-batean, orain, atzera marxta. Pauso bat aurrera eta bi atzera.

Momentu batzuetan bazirudien, gortezia soiletatik pasako ginela zerbait aurrerago. Benetakoa izango zela herriaren agintea, pixka-pixkatxo bat bederen. Ia ezingo zela atzera egin. Baina orduan, norbaiten interesak arriskuan egoten hasi ziren edo, Kasandraren ulu erdiragarriak entzun ziren, etxea goitik behera zetorrela, denok azpian lehertuko ginela, eta ikaratu zen jendea hezur muinetaraino. Stop eta buelta. Larri baino larriago, hasitakoak geldiarazi dira berriro, jarritakoak kendu eta eginak desegin, askatasun aire pittin batentzat horman irekitako leihoak eta arkuak berriz estali harriz eta zementuz, betiko orde-

nua irmotu...: eta lagundu eta lagundu, bestetarako aukera gabe, txantajeagatik hala beldurragatik, horra non ari diren morroin berri guztiak morroin zaharren lan berberak konplizten, Estatuari eusten, ordenua aseguratzen, sindikatuak eta oposizioko Alderdiak, atzoko separatistak eta boltxeviceak, esku-atzoko faxistekin, hain zuzen beren morrontzako etxebarrua eginahaletan prestatzen, aparatua bizkortzen eta funtzionaketa garantizatzen, etxe zaharraren hormak sendotzen, botercaren edozein abusadio isil-isilik onartzen, edozein tiraniak dekreta zitzakeen legeak bedeinkatzen, heterodoxoak kiskaltzen, azkenean beren betiko morrontza eternizatzen... «askatasun formalak» salbatzeko! Horra resultadua: aldatu egin behar omen zen Estatua, batez ere salbatu egin behar dela. Eta zeinek, salbatzaile berriok ez bada?

Hala eta guztiz ere eta alabaina, ordea, nik ezin ditut onartu «demokrazia formalaren» edo «burgesarren» kritika eta burla horiek, deus ez balitz bezala jendearen engainu hutsa besterik. Demokraziaren ideia gizonaren inbentu bat da, dinamita gizonaren inbentua den bezalaxe, eta berez dinamita bezain esplosiboa, zapalkuntza sistemak leherrarazteko. Gero errealitatean harekin zer egiten den, nola gauzatzen den, gure kontua da. Gure kontua da «demokrazia formalak» zentzu positiborik merezi duen ala ez.

Urte asko egon dira langileak, emakumeak, Alderdiak, sindikatuak, Euskal Herria, Estatuoko herri guztiak, askatasun minimo batzuen egarriz. Sofrituz eta borroka eginez. Batzuk gchiago, besteak gutxiago. Askatasun minimo-minimo batzuk, duintasun minimo batetarako behar dira. Eta batez ere behar dira, elkarbizitza sozialik posible izan dadin. Elkarbizitzarik ez da posible gizarteko sektore batzuk ilegal deklaratu, edo eritzi batzuen espresioa penalizatu, edo «besteen» giza eskubideen zapalketa (gure kontrario politikoenak, beharbada) axolabeki pasatu: detentzioak, torturak, etab., baina baita manifestazio debekuak eta ere (HBren Aberri Eguna, etab.). Ez da aski horrelakoetan deklarazio piadoso batzuk egitea eta goazen gure lanetara. Elkarbizitzarik ez da posible, batzuei beren giza eskubide oinarrikoenak ezagutzen ez zaizkien artean, basapiztiak balira bezala, ez gizonak, eta besteak lasai-lasai beren arazoetan (beharbada oso santuetan, berdin da) dabiltzan artean. Demokrazia, edo guztiena da, edo ez da demokrazia. Eta guztion demokrazia da guztiok esijitu behar duguna eta egin behar duguna. Bestela demokrazia ez da benetan «formala», formaltasun demokra-

tikoa hain zuzen guztien berdintasun formalarekin hasten da eta.

Hemen ez dago zergatik «demokrazia formalari» burla egin. Alderantziz. Asmo bat eta helburu bat izatetik ez da pasa. Egin gabe zegoen oraindik eta hasiak gaituzu desegiten. Hemen klase politikoa preokupatzen duena, «esku bortitza» nola lortu, da: koalizio Gobernuz, gutxiengoak Parlamentuan desagertaraziz, etab. Nola kontentarazi Armada. Nola eman inpunitate gehiago terrorismoaren aurkako banda armatuci. Nola isilarazi ahots diskordanteak eta nola ito protestak, arras protesta demokratikoak. Hobe genuke, bai, «demokrazia formalik» bagenu eta ez «demokrazia vigilante»a eta bere bigilantziatzko obrak: «Demokraziaren Defentsa Lege» deitu denak, ez bakarrik ez du demokrazia formala defendatzen, baina berak denaturatzen du, agintarien edozein kapritxo absolutistari legezkotasuna emanaz. Alarma, salbuespen eta setio legeak, lege antiterroristak, etab. etab. Franco gabeko frankismoak aisa eman du bere produktu naturala: Tejero gabeko tejeraoa. Leviathan, jainko hilkorra, baina ahalguztiduna.

1651n publikatu zen Hobbesen *Leviathan*, autoritarismoaren doktrina garbienarekin eta klasikoenarekin. Botereak absolutua izan behar omen du, Zergatik? Biolentzi eta anarki giro bat gainditzeko, jendearen eskubideak eta askatasunak mugatu beharra dagoelako, on komunaren alde; kontrolatu beharra dagoelako irakaskuntza, eritzien zabalkundea; diziplina zorrotz bat ezarri beharra dagoelako eta, elkarteari iraunkorkien custen diona beldurra bait da, erein beharra dagoelako beldurra eta errespetua gizarte bizitzaren oinarri gisa. Honetarako, ordea, botere sendo bat behar da. Gizabanakoen eskubideak oro agindearengana pasatzen dira. Menpekoak eskubide gabeturik geratzen dira erabat. Eta jendearen alderantziz, agintariak mugagabeko eskubideak ditu, bere egitekoetan inolako trabarik izan ez dezan. Ahalguztiduna da, teorian, eta praktikan gogorra eta zakatza. Ongi armatua izan behar du, polizia bortitz batekin, ordenua eta bakea, seguritatea, lana, «komertzioaren gozotasuna», bizitza eta askatasuna garantizatzen. Subiranoa legeen beren gainetik dago. Bera da legea. Berak erabakitzen du zer dagoen ondo eta zer gaizki. Menpekoek itsu-itsu obeditu egin behar diote beti. Ez dago anarkia gainditzeko beste biderik, aginte absolutua baino.

Eta ez dago —jarraitzen du Hobbes-ek— komunitatearen

desintegrazioa (oi, Espainiaren zatiketa bedekinatua!) ebitatzeko ere beste biderik. Subiranoari ahalmenak mugatzea, menpekoei eritzi askatasuna uztea, etab. ez dira desintegrazio faktoreak baizik, azken finean anarkian eta biolentzian amiltzen gaituztenak. *Leviathan*-en dena goitik behera ongi hierarkizaturik eta diziplinaturik dago. Eta guzti honen garantia bezala: ezpata.

Anarkia eta biolentzia gainditu — komunitatearen desintegrazioa ebitatu: zaharrak, oso zaharrak kontuak... Hobbes ez da izan, halere, kezkaok autoritarismora eta boterea absolutuzatzerara bultzatu zuten azkena. Entzun egungo gure politikoak eta begira nora goazen.

Guk berriz ere metaforatan hitzegiten ikasi beharko dugu. Zeren eta norbait ederki ari bait da azpitik bere negozioak egiten, axal-axalean gehienak beren jokotxo eta borrokatxoetan enplegatzen diren artean. Eta hegotik ifarrera, XIX. mendea ari du berriro.

J. A. O.

Jose Angel Irigarayren
"Kondairaren Ihafterian"

Jon Kortazar

0. Liburu hau, zer?¹

Poema-liburu bat dugu begi-aurrean. Hiru-lau bider irakurria jadanik. Pausaz, soseguz, batzuetan, eta arin (bere luzera laburrean, 44 or.) besteetan. Eta oraindik, liburuaren aberastasunean murgildurik hasten naiz idazten.

Liburu hau zer den? Poema-liburu bat dela esan behar. Hau da, ez dela poema soltez egindako liburua. Batasun bat duela aitortu behar. Liburu bat dela, zentzu osoan liburu. Ez da poemena pilaketa bat. Agian, poema bakarra da liburu osoa.

Ez dut estructuresa zehatzik aurkitu. Baina liburuak badu zentzu musikal bat, bere osotasunean eta batasunean. Behin eta berriro sortzen, azaltzen ditu idazleak elementu berak, aire nagusi bat gogorazi nahi balu bezala.

Gogorapen hauean garrantzi berezia dute bi elementuak:

1) Liburuak zehar agertzen diren kantoreak (narratzaileak): idazlea bera («dut egun egiten olerki», 9. or.), Miel Oxin (12. or.), Koblakari zaharra (18 or.), Gizona eta gauzak (24. or.).

2) Eta herria aurrera doan «bitartean»², jendea, behin eta berri, (agian, Detxepereren oihartzunez) kantatzera irteten da plazara, toberara, ihafterira.

Azterketa oraindik estructuresazioaren arloan atxekiz, badirudi liburuak ziklotan banatua dagoela. Poema batzu bata bestea-

ren jarraian daude, gai berari lotuak, ziklo bat osatuz. Hurrengook behintzat argiak dira:

- 1) «NI» nor naizen, non nagoen: 9-16 or.
- 2) «NIGANDIK HERIIRA PAUSOA»: (16. or.) ametsetik oroitzapenera» 17-26.
- 3) IPUINEN ZIKLOA: 27-29 or.
- 4) KANTEN ZIKLOA: 30-39 or.
- 5) IHAUTERIA: 40-44 or.

Ez dakit zatiketa honek baliorik izango duenentz liburua-
ren estrukturaioa (gainetik bada ere) ikusteko³. Baina bereiz-
keta horrek liburua-
ren teknika bat (progresioa, aurrera egitea)
ulertzen lagunduko digunez, bego bertan.

1. Tentsioa

Bere batasunean, tentsio bat agertzen du liburua. Poema osoari dario indar biren arteko borrokaren tentsioa. Titulutik hasi, eta bukatu arte. Nire ustez, liburua ez da tentsio horren adierazlea baino, eta horretan datza liburua-
ren fruiturik heldue-
netariko bat.

Hiru mailatan agertzen zaigu tentsioa: a) maila existentzial, pertsonalean; b) maila kontzeptualean; c) maila teknikoan.

1.1. Maila existentziala

a) Poetaren existentzi mailan gaude liburua hasten dugunean. Nolabait, eta xinplekeriaz esateko, «poetaren problema munduan» daukagu aurrean.

Nik...
bizitza...
ezin bizituz
dut egun egiten olerki (9. or.).

«Bere problema» azaltzen du, lehenbizi. Eta ondo-ondoan tentsioa: «nik bizitza ezin bizituz»; «eriotza bidean» doala diosku liburua-
ren lehen poeman. Ez da zoriontsu. Irigarayren tentsioak (eta hau presaka azpimarkatu behar dugun ezaugarria dugu), eta pozik ezak zerikusi handia du Herri honekin eta herriaren egoerarekin. Laster batean, gorago aipatu dugunez, poema ez da «Ni» baten expresabide izango, «Gu» batena baino.

Ihauteri miauteri
gaude arras eri...
arri aroan hemen ginabiltzan
eta hemen gaude,
ote egonen? (10. or.).

Esan beharrik ez badago ere, lehen olerkitik bigarrenera, aldatu egin digu aditz-pertsona, eta poemaren protagonista ere bai.

b) Maila existentzialean jarraituz, kontutan hartzekoa dugu ni/gu binomioak sortzen duen kontrastea:

negarra
kolkoratzen zaizkit, zaizkigu (22 or.).

Sufrimendua herritik dator eta herrira doa. Herriaren sufri-menduarekin bat egina dagoen mina adierazten du Irigarayk.

c) Baina Irigarayren etsipena ez da teorikoa. Esperientzia politikoak izan ostean, ez du sinesten politikaren jainkoetan. Ekin-tzaren osteko, krisialdiaren fruitu ote dugu poema hau? Ziur ez dakit, baina baiezkoan nago.

Matizazioaren matizazioz, beste puntu bat ere ezin dugu ahaztu. Kontzeptualizazioaren bitartez (eta aditza pluraleko lehen pertsonan erabiliz), orokortu egin du tentsioa; irakurleak ere parte har dezan, tentsioa irakurleaganatu. Tentsioak eskatzen duen kontraste-teknikaz hurbildu zaio problematikari, eta gainera esperientziak duen berotasunez. Oso garrantzitsuak iruditzen zaizkit *afektibitatearen* arlo semantikoaren barnean sar ditzaiegun hitzak.

1.2. Maila kontzeptuala

Irigarayk kosmos bat eraiki du bere liburuan; hobe, mundu-
ai buruzko bere ikuspegia komunikatu du. Ikuspegi horretan oso bereziak dira euskal mitoak, Euskal Herriko kanta, dantza, ipuin eta jolasak; eta beste elementu tekniko harrigarri bat: Herria-
ren historiaren estilazioa: «Eta kondairazko ihauteriaren asie-
ran sua dantzari zen / eta ura kantari» (41. or.).

Kosmos horren funtzioa argi dago: irakurlea bere proble-
matikatik atera, eta tentsiozko beste problema paralelo batetan
situatu: irakurlearen Herriko problematikan.

a) Maila kontzeptual honetan, oso garrantzizkoa iruditzen

zait liburuaren izenburua bera: *Kondairazko ihauterian*. Kontzeptu oso filosofikoa adierazten da hor: kondaira izana da, iragana, cgia; ihauteria, berriz, «Izan ez naiteena» da (15. or.). Oso hurbil gaude, beraz, ametsaren eta egiaren artean sortzen den tentsiotik⁴. Calderon-en *La vida es sueño* eta *El gran teatro del mundo*-ren kontzeptziotik ez dabil urrun Irigaray. Eta horrela agertzen da, agertu ere:

bizitzaren antzerkian
kondairazko ihauterian (9. or.).

b) Ez da gorago deskribatu dugun kontzeptu hori liburuan agertzen den bakarra. Oso garrantzizkoa iruditzen zait 14. orrialdean agertzen den poema: honetan *izana/izan zitekeena*-ren artekoa da tentsioa. Ohar binomioak duen ekilibrioa: *izan* arlo existentzialari lotzen zaio; eta *izan zitekeena* amets eta kontzeptu-munduari.

c) Liburuak agertzen duen tentsioaren irudia ondo ulertzeko, beharrezkoa dugu hurrengo zita:

oroitzapen eta amets
uztatu beharrez
horren itxaropenez,
errotik bizi nahiez
noa
goaz hiltzen (17 or.).

Lehen eta Geroa uztatu beharko ditu gure Herriak, bizi nahi badu. Baina (eta hau liburua zehar askotan aipatua da), «goaz hiltzen». «Itxaropenez» eta «bizi nahiez» dabil Irigaray. Baina tentsiozko baieztapen batekin bukatzen du poema: «goaz hiltzen». (Irakurlea ohartuko denez, joskera aldetik egin duen transgresioak ere tentsioa sentitzen laguntzen du). Eta hor berrirri garraisi itoa. Idazlea ezinetik ezinerako bidean dagoela ematen du testu horrek, bizitzaren eta heriotzaren arteko kinka larrian.

1.3. Maila teknikoa

Estiloaren alorra ere badugu pasarte hau, baina interesgarria deritzogu orain teknikari buruz zerbait aztertzeari. Tentsioa sortzeko darabiltza ondorengo teknikok:

—Batez ere, paralelismo eta kontrasteak ⁵:

Nik,
eriotza bidean
doan *sortu* berri honek
bizitza
goizeko ihintza

negar eta *kanta*
jauzi eta *dantza*
oskarbi eta *lainoa*

ezin *bizituz*
dut egun egiten olerki
bizitzaren antzerkian
kondairazko ihauterian (9. or.).

—Poemaren lerroen deslokalizazioa: Irigarayk ez ditu lerro guztiak leku beretik hasten. Poema espazializatu egiten duela esan genezake. Mezu berezi batzu toki berezia emanaz, mezuen garrantzia markatzen du. Leku berezi horiek paralelismoentzat daude batez ere. Goiko poema hori dugu adibide bat.

2. Progresioa

Irigaray ez da kontrasteetan geratzen. Lehenago aipatu dugunez, progresio bat ematen da haren lanean. Hau da, tentsioa ugaritu egiten da, orriak zehar gehitu biolentzia.

Gorago progresio bat aipatu dugu: poema «Ni» bati begira hasi arren, «gu» batetara iragaten da berehala.

Poetak, ezin bizituz, «olerki» egiten du («dut egun egiten olerki»); lehen orrialdean, azpimarka dezagun. Baina liburua bukatzen denean:

Ai, ci madarikazionea!
Ez dautzuegu sekulan barkatuko
ahuntz zarpail hori
oillar arroputza! (43. or.).

Ezinak tonua aldatu egiten du oraingo honetan.

Beste alde batetik liburuaren gaia bidaia bat dela esango nuke ezinetik ezinera. Narrazio bage kontaturiko bidaia. Eta ez du lirika-tonurik galduko horregatik. Lirika-prozesu honetan ai-

pagarrienak ditugu beste teknika bi: estilizioa, eta hainbatetan aipatu den tentsioa.

Progresioaz ari garela, berriro itzuli behar dugu estrukturari buruz esandakora. Zikloen bitartez, Euskal Herriko mitoak zehar bidaia bat egiten dugu.

Bidaiak berak ere progresioa eskaintzen du, ihauterira heldu arte. Horretan, Euskal Herriaren egoera, adierazten du, estilizaturik baina garratz: Gure Herria kinka larrian aurkitzen dugu orain. Eta poetak, lehenago itxaropen bage zegoen poetak, hauxe diosku:

dugun denok parte ar kondairazko ihauterian
ditzagun kanta eta dantza
dezagun guk ere izan auta
kosmozko artazuriketan
kondairaren ihauterian (44. or.).

Beraz, irtenbide-antzeko bat eskaintzen du poetak azkenean. Baina ez dut uste irtenbidea ere denik hori. Idazleak ez du bere burua baikortzat ematen. Baina ez sinestuz ere, ihauteri antzu horretan parte hartzen du. Sekulako tentsioa, angustia, nabari da bertso horietan.

3. Denbora eta Tokia

Poetaren larria gaur eta hemen lekuratzen da. Baina larria ez da gaurkoa, eta ez da hemen bakarrik geratzen. Horregatik, poetaren samina ez da maila existentzialean bakarrik geratu. Herriarekin bat eginik, herriarena bihurtzen du samina, eta mendez mende aurrera egin duen Herri honen geroak sortzen du, gai legez, liburuaren tentsioa.

Denbora ez da bat ere neurtua. Askotan hartzen du kontutan Euskal Herriaren iragana, oraingoaren erreflexio moduan, ordea:

Mendoza eta Gebara
beaumontesak eta agramontesak
oiñaztar etan ganboar,
oi gure herriaren
elkar artu ezina (20. or.).

Eta orainak, gaurkoak, ez du bat ere baliorik, geroaren erantzun gai bihurtzen ez bada. Den-dena dugu liburuan geroari begira.

Denborarekin gertatzen den bezalaxe, liburua ez da leku ar-
gi batetan mugitzen. Liburuaren espazioa *batez ere* Euskal He-
rria da:

arri aroan hemen ginabiltzan
eta hemen gaude,
ote egonen? (10. or.).

Laster aldatu egingo du idazleak bere ikuspuntua. Euskal
Herri hori, alde askoz ere kosmikoago batetik begiratuko du:
«lurra» deituko du.

Lurra
ama jainkosa (23. or.).

Baina ez da hor bukatzen idazleak egiten duen unibertsaliz-
azioa. Euskal Herria ludi guztiaren barnean agertuko du:

Eta mundua ba doa utsan barrena
bere ardatzaren bueltaren billa,
behin eta berriz irauliko da ludia
oro izanik lekutua, desegina,
cuskal arnasak artuko ote lurra? (44. or.).

Irigarayren estiloaren marka legez har dezakegu konkretua-
ren eta unibertsalaren arteko oreka. Eta, beste aldetik, teknika
honek badu bere funtzionaltasuna. Hain zuzen, tentsioak agertu
egiten dira konkretutasunaren aipamenetan, eta unibertsalizazio
prozesuan, sakontasunez irabazi egiten dute.

4. Tentsioaren irtenbidea (?)

Gorago aipatua dago: Tentsioak sortutako larritasunaren er-
dian agertzen zaigu Irigaray. Eta larritasun horretan sartu gaitu
gu, irakurleok. Baina ba ote dago larritasun, angustia horretatik
irteterik? Nik neuk ez dut uste Irigarayk bide argirik ematen
duenik.

Oso telurikoa eta askotan panteista agertzen da idazlea. Lu-
rren eta izadiaren erraberritze amaibakoan sartua ikusten du
bere burua. Askotan iruditu zait Irigarayk proposatzen duena,
cuskal mitoen mundu liluragarrira itzultzea dela:

goazen Aizpekolandako neskatxarengana (44. or.).

Ezin ukatuzkoa dugu idazleak euskal mitoak eta euskal he-

terodoxia⁶ erbiltzen dituen⁷ Baina iraganean galdu egin zuen Euskal Herriak:

ihauterian parte hartu gabe
lanbrotarteko xinaurri saldo gisa...
ezin erdietsiz askatasunaren osasuna (43. or.).

Bere ardatza, lema, beste bidetatik eraman beharko du:

dezagun guk ere izan autā
kosmozko artazuriketan
kondairaren ihauterian (44. or.).

Horretarako bai, Euskal Herri zaharrean oinarriturik eta erroturik aurrera egin.

Dena dela, ez dut uste itxaropen larregirik duenik dei horretan. «Mundua ba doa utsan barrena» baieztatu ostean, ez dakit biderik eskain ote dezakeen inork. Ez ote du Irigarayk hutescan gaiduko den dei bezala ikusten saiatze hori?

5. Estiloaz oharrak

Orain arte, gaia edo Irigarayren kontzeptua eta teknikak aipatzen saiatu gara, eta pentsamolde bakoitzaren azalpenerako zein teknikaz baliatu den adierazi nahi izan dugu. Jadanik markatuak ditugu: kontraste-teknikek, progresio kontzeptualak, zenbait estilizazio. Baina estiloari buruzko ohar batzu azaldu bage geratu dira.

Estiloaren kontzepzioaren aldetik, oso nabarmena dugu Irigarayrengan euskal ahozko literatura. Kanta, ipuin, ohitura, joko, errefrau eta kontu zaharren oihartzunak aurki ditzakegu liburua zehar. Elementuok Euskal Herriaren iragana girotzeko balio izan dezakete; baina bada elementu zaharron erabilera berri, pertsonal bat:

Gure amatxik
gau oro bezala lotarakoan
erran zuen

Jaun done Bladi
nik sua estali...

Eta zazpi aldiz zazpi mende iragan dira
sua gorderik
estalirik (30. or.).

Berresanez, gaurkotu egin du elementu zaharra.

Errepikapena da Irigarayk erabiltzen duen beste baliapide estilistiko bat: expresabide honek beti du oihartzunaren durundia, eta narrazio arrunt bat tentsiozko testu bihurtu digu. Ez dira ahaztekoak beste expresabideok: polisindetona, «eta» juntagailuaren erabilera obsesiboa eta esaldi paraleloak.

Hizkerari buruz, duen nafar kutsua markatu behar da. Baina, nik ez dakit hori estiloari buruzko datua den, ala estilistikatik dialektologiara iragan garen.

J. K.

¹ IRIGARAY, Jose Angel: *Kondairaren ihauterian*, CAP, Donostia 1978.

² «Bitartean» hitz honek keinu bezala funtzionatzen du. Agertzen den bakoitzean, atzean izaten du bigarren teknika hori.

³ Horrelako ardatz nagusi batzu ikusten ditugu liburua zehar. Baina ziklo batean sartu dugun poemaren bat edo beste, beste zikloren batetan ere egon daiteke. «Ziklo» hitzak sail borobil, bukatuak adierazten ditu; eta ez da hau gure liburuaren kasua.

⁴ Oso interesgarria iruditzen zait, beste ikuspuntu batetatik, hitz biek izan dezaketen sinbolismoa: kondaira, ahaltsuen zeregina da; ihauteria, herri xhearena. Baina argi dago, herriak egin behar duela gero eta gehiago bere kondaira. Interpretazio hau ez dut uste egiazkoa denik. Hitzon zentzu kontzeptuala, sinbolikoa baino argiago ikusten da, behintzat. Gera dadila interpretazio sinboliko hau tentsioaren adierazgarri bezala.

⁵ Paralelismoetan, ez ditugu kontutan izan anplifikazioak: «Bizitza/ goizeko ihintza» ere zentzuaren paralelismo bezala interpreta daiteke.

⁶ Josepa Ederria heterodoxiaren ezaugarri bezala kontsidera dezakegu. Besteak etxean ziur geratzen diren artean, bera gauzez irteten da. Ohituraren transgresioa egiten duen pertsonaia ausarta dugu idazlearen begietan.

⁷ Horrelako itzulera bat nabari da M. Zarateren azken liburuan: *Utopiaren fantasian*, 79. or.

Euskal liburuak

1'EJERIA, Martin: *Zernahi batez*. Erein, Donostia, 1980. 108 or. 13 x 20,5 zm. Xabier Leteren sarrera.

Beste euskal poeta berria plazaratu da lehen poesi bilduma honekin. Txukuna eta egokia da Ereinen argitalpen hau. Poeta gazte honen jarraituko al du bizitzak behar duen poesi dimentsio horren antena lantzen!

GARATE, Gotzon: *Lehortean. Ipuinak*. Gero, Bilbo 1980. 152 or. 11 x 18 zm.

Ipuinak eman dizkigu oraingoa Gotzon Garate idazle langileak. 1979an «Resurrección M. Azkue» saria irabazi zuen. Eta sari hartara aurkeztutako ipuinen erdiek eta beste batzuk osatzen dute liburu hau. Beste erdiekin beste liburuak egiteko asmoa dago. 23 ipuin dira liburu honetan jasotakoak. Teknika desberdinez eta euskara aberatsez eginak daude.

ALUSTIZA, Julian: *Lihoaren penak eta nekeak*. Jakin, Oñati, 1981. 226 or. 11 x 18 zm.

Industri aroaren atektaraino irauin duen produkzio mota baten berri ematen du liburu honen: lihagintzaren zehaztasunak. Azterketa hau gehien bat bere apez lanak Arantzazutik Euskal Herriko hainbat bazterretara eramane, bertako aiton-amonen lekukotza apala jasoz burutu du egileak. «Lihoaren penak» ipuin zahar eta ezagunari egokituz, lihagintzaren pauso denak astiro agertzen ditu.

«San Isidro Saria» lehiaketan bigarren saria irabazi zuen lan honen lehen moldapenak. 1977an «Andima Ibinagabeitia» saria irabazi zuen, ostera, «Lihoak lorea urdin» izenburuz aurkeztutako lan beraren birmoldapenak.

Liburuak lihagintza teknika zehaztasun ugari azaltzeaz gain, haren inguruko giro, ohitura, festa etab. ere jasotzea nahi izan du. Gaur bizitzen eta ezagutu ere ezagutzen ez dugun eta bestalde hain urrun ez dagoen mundua bixi bixi begi aurrean jarri digu Alustizak. Euskara samurrean ipuin, bertso, esaldi, mito, kontakizun eta usadio asko agertzen da. Liburu honekin gure aurreko belaunaldi bati omenaldia egin nahi omen dio egileak. Eta bikaina egin dio egin ere. Irakurterraza, aberatsa eta interesgarria den liburu hau biziki gomendatzen diogu gure irakurleari.

Mccawley eta Jackendoffekin elkarrizketa

Pello Salaburu

Joan den udan, *New Mexican* antolatu ziren linguistikazko ikastaro batzuetara joateko aukera izan nuen: ikastaro horiekin batera «Linguistic Society of America» delako erakundeak udako batzarrea ospatu zuen. Bi hilabete egon ginen eskoletan eta esan daiteke, ikasle eta irakasleen artean munduko herri gehienetako jendea geundela. Erditsuak edo, atzerritarrak ginen ban. Irakasleen artean, nola ez, gaur egungo lehen lerroko espezialistak zeuden. Hemen dakarzkizuet bi: Ray Jackendoff eta James McCawley. Egia esateko, irakurlego bereziaren artean ez bada, ez dira, seguraski ere, oso ezagunak izango hizkuntzalari hauek. Beste izen bat aipatuz gero, Noam Chomsky, hobeki kokatuko dugu hizkuntzalarion joera, biak izan bait dira Chomsky-ren ikasleak, eta esango nuke, beharbada —eta gehiegitxo esatea izanik ere— ikaslerik ezagunenak¹. Biekin elkartu nintzen arratsalde batez magnetofoi baten inguruan eta Gramatika Sortzailea-ren² zenbait kontu aipatzeko aitzakiaz, euskal irakurlegoari hauen eritziak kaleratzeari ekin nion. Baina esan dezadan bi gauza, elkarrizketarekin hasi baino lehenago. Chomsky-k formulatu izan duen Gramatika Sortzailea-ren teoriak, linguistikaren barruan teoria iraultzaile bat izanik, edo horregatik berorregatik, desarroilo desberdinak izan ditu eta kritika gogorak jasateko lana ere. Historikoki, adar diferenteak honela labur daitezke:

1957: formulazio klasikoa: Syntactic Structures³.

1965: teoria estandarra: Aspects of the Theory of Syntax⁴.

Urte honetatik aurrera, teoriaren gorabeherak sortzen dituen etzabaidak, semantikaren arazoetan batipat, beste bi formula-ziooi uzten die leku:

- 1) *Teoria Estandar Zabaldua*⁵.
- 2) *Semantika Sortzailea*⁶.

Gaur egun bi joera nabarmen hauek daude borrokan elkarrekin eta Chomsky bera lehenean sartzen da. Chomsky-rekin batera, Ray Jackendoff dugu, argitaratu dituen liburu klabe batzurekin, adar honetako eskolaburu bat. Bigarren eskolan, berriz, esan nahi da, semantika sortzailea (azken hau eskola homogeneotzat hartu ahal baldin bada) defendatzen dutenen artean, James McCawley dugu izen ezagun bat. Biak Chomskyrekin ikasiak, biak sarri askotan Chomskyk bere liburuetan aipatzen dituenak, biak gazteak horrelako «historia» burutzeko:

P.S.: Bai, zergatik zarete hemengo irakasleak hain gazteak?

R.J.: Zer esango nizuke nik? Gramatika sortzailearen teoriak sekulako cragina izan zuen Ameriketara eta orduan MITera joan ginen belaunaldi honetakook 40 urte ingurukoak gara gehienok. Esan daiteke Ameriketako hizkuntzalarien artean bereiz daitekeela 1957 baino aurreko garaia eta geroztikako egoera.

*Ray Jackendoff-ek 35 urte du; bizarduna, helkorra. Matematikak egin zituen eta gero MITen, doktoratua linguistikan. Bere maisurik garrantzizkoenak Chomsky, Halle eta Klima*⁷.

P.S.: Zer zela eta pasatu zinen matematiketatik hizkuntzagintzara?

R.J.: Egia esan: nire lehen garaiko lanek konputagailuekin bazuten zerikusirik. Gu ari ginen handik edo hemendik konputagailuek hizkuntza naturalak uler zitzaten... eta konturatu ere, laster konturatu ginen hori ezinezkoa zela hizkuntza teoria sakon bat lantzen ez bagenuen. Horregatik hasi nintzen semantika-rekin. Nire tesi doktoralak puntu hau ukitzen du, hain zuzen. Bueno, horiek aspaldiko kontuak dituzu: 22 urte nituelarik jaso nuen doktoratua.

Ray Jackendoff, Brandeis-ko unibertsitatean badago irakasle, James McCawley-k Chicagon ematen ditu eskolak Zientzi Filo-sofia, Linguistika eta Lengoaian Modelu Matematikoak irakasten. Azkenonek ere 23 urterekin hartu zuen MITeko doktoratua Japonieraren fonologia zuelarik gai. Hori baino lehenago, Ale-

manian ere ibilia zen Matematika eta Logika ikasten. Gaur egun 43 urte du.

P.S.: McCawley, zure eskoletan entzuna dut: hain desberdina da zuek mantentzen duzuen teoria eta Gramatika Sortzaileak edo Teoria Estandarrekoek mantentzen dutena?

J.M.: Bueno, gaiak diferenteak dituzu: nik uste «Gramatika Sortzailea» kontzeptua ez dela kontzeptu tekniko, soziologikoki hartu behar dugun zerbait baino. Guk egiten duguna, benetan, ez da gramatika sortzailea. Hizkuntza perpaus-multzo bat bezala ulertzea, benetan, ez da egia; nik aurki dezaket erlazio bat nire kotxearen eta supermerkatura egiten ditudan bidaien artean... baina kontzepzio hori kontzepzio hutsa da: hori ezin du onartu hizkuntzalari batek, horretan sinesten duela badio ere. Dena den, oso ideia jatorra da eta dibertigarria...

P.S.: Baina, ez al dago inolako oinarri amankomunik Semantika Sortzailearen eta Teoria Estandar Zabalduaren artean?

J.M.: Zuk dakizunez, sakoneko egiturako berridazketa erregelatan dago gakoa⁸. Jackendoff-ek edo Chomsky-k, hauei buruz duten kontzeptzioa eta nik dudana guztiz desberdinak dira. Nire ustez, hauxe da teoriko hauek duten hutsik handiena: jakina, beraientzat nik diodana ez da egia baina, nola esango nizuke, lengoaiak nahiko konplikatuak duzu, digestio-aparailua bezain konplikatuak. Aparailu hau gorputz osoarekin dago erlaziotan eta honela ulertu behar duzu. Nik ezin dut onartu Chomskyk dioena, lengoaiak bere autonomia duela edo sintaxiak ere baduela berea semantikaren parean. Nik ezin dut hitzegin sintaxiari buruz, semantikaz ezer esan gabe, edo alderantziz. Adibideak pilaka dituzu eta hizkuntza guztietan. Argi dago Chomsky eta bere ikasleak ez direla honetaz arduratzen.

R.J.: Nik nahiago dut gai horietan ez sartu, askotan azaldu izan bait dugu eta oinarritzko edozein eskuliburutan ikus bait daiteke fenomeno horiek ezin daitezkeela McCawley-ren bidetik azter.

Dena den, semantika sortzaileak eta Teoria Estandar Zabalduak bide bera hartzen dute hizkuntza bat deskribatzeko: erregelen sistema bat. Desberdintasunak, jakina, ez dira makalak: semantika sortzaileak ez du, nik uste, «gaitasun»aren⁹ berririk ematen eta horrexegatik ezin da esan bi eskolen joera berdintsua denik ere. Semantika Sortzailea behaviorismora¹⁰ eta es-trukturalismora itzultzen ari da: Katz¹¹ eta besteek e-estrukturalismoak zituen metodo deskribatzaileetara jo dute. Baina, nire

ustetan, mugimendu honek egin ditu egitekoak eta hil da. Nahikoa duzu azken lanak ikustea: ez dago inolako batasunik eta idazle bakoitza bere bidetik doa, joera aurkakoak mantenduz gainera... Nola karakteriza ditzakegu postura guzti horiek? Ba al dute ezer amankomunik? Ross, Postal, McCawley... horiek dituzu buruak. Nolako lanak argitara dituzte azken urteotan? Ikus ezazu gero Teoria Estandar Zabalduren lana: hemen argi dago hari bat dagoela Chomskyren lanetatik hasita. Ez: Semantika Sortzaila historiako liburuetan sar dezakegu, merezi baldin badu behintzat...

P.S.: Europako eta Ameriketako hizkuntzalaritzaren historiak desberdinak dira. Zergatik ote da hemen hain gutxi ikastea zuek Europako estrukturalismoa, eta, alderantziz, zergatik ez dira Europako Unibertsitateetan Ameriketako teoriak erakusten behar bezalako neurrian?

R.J.: Ez da erraza horri erantzutea, nahiz eta galdera interesgarria izan. Nire ustez, Ameriketako estrukturalismoa esplizituki da antimentalista¹² eta ideologi aldetik guztiz behaviorista, zentzurik txarrenean gainera. Europako estrukturalismoa desberdina da eta puntu honetan ez duzu hain dogmatikoa. Estrukturalismoaren beste interpretazioa da, zuk nik baino hobeki jakingo duzun legez. Dena den, desberdintasun hauek zehaztu egin beharko genituzke eta zehazteko bide bat izan liteke ezagutzea nola definitzen diren bi estrukturalismoak «mentalismo»aren aurrean.

J.M.: Egia esateko, nik uste dut azken urteotan Ameriketako hizkuntzalariak gero eta ezagunagoak direla European, nik neuk Holandan eta Alemanian batez ere ikusi dudanez. Hor badaude hemen ikasitako irakasleak, Chomsky-ren ikasleak¹³.

Dena dela, bi tradizio desberdinetako semeak gara: Europako hizkuntzalaritzak linguistika «klasikoa» ikasi du, nolabait ere definitzearen. Gure problematika guztiz bestea zen eta hemen sistema deskriptibista baliagarri batzu desarroilatzen arduratu izan gara gehienbat, hemengo hizkuntzak —indioen hizkuntzak— desagertu baino lehen. Horregatik, datu biziak nahi genituen bildu eta helburu horrekin desarroilatu ziren hemen teoriak. Gero, badakizu: Amerikanook ez dugu hain erraz onartzen kanpokoak; elkartze hau geroago etorri zen: «klasikoak» hizkuntza desberdinak aztertzen hasi direnean, arabiarren eta japoniarren sistema fonologikoak konparatzen... Hortik aurrera

kontaktoak ugaritu egin dira; esaterako, gramatika estratifikazionala eta Hjelmslev-en glosematikaren artean¹⁴.

P.S.: Hjelmslev? Eta zer deritzozu Hjelmslev-i?

J.M.: Ez dut ulertzen. Behin eta berriz saiatu izan naiz honen idazkiak ikertzen eta ikasten, pasa ditut orrialdeak «elkarde-
pendentzia», «elkartasuna» eta antzekoak ikusten. Azken ba-
tean, ikusten duzu nora doan eta galdetzen diozu zeure buruari
ea merezi ote zuen horrenbeste orrialde idaztea hain gutxi esateko.
Egia esateko, eskola honen jarraile batzu ezagutu ditudanean,
errespetu handiagoa merezi izan dit. Baina ez dakit nora doazen
berborrea guztiorrekin. — Utz iezadazu beste hizkuntzalari ba-
tez hitz egiten: Jespersen. Iaz eman nuen ikastaro oso bat honi
buruz Chicagoko Unibertsitatean, eta idea sakonak zituela aur-
kitu nuen, geroago denok uste dugun baino neurri handiagotan
bilduak izan direnak hizkuntzalari sortzaileen artean... Jesper-
sen-en lanetan aurkitu ahal dira sortzaileek erabili izan dituzten
adibide frango: «John is easy to please», «John is eager to
please», etab.¹⁵

P.S.: Zuk, Jackendoff, nahiko zenuke zerbait gaineratu?

R.J.: Bai: lehentxoago galdetu diguzu zergatik ikasten diren
gauza desberdinak Ameriketan eta Europan. Nik uste dut joera
personal bat jartzen duzula zalantzan azken batean: batzurentzat
gramatika sortzailea da azkena. Horren atzetik ez dago ezer.
Jakina, perspektiba honetatik (eta ez dezagun ahantz hau Euro-
pako estrukturalismoari ere aplikatu dakiokela), beste eskola
guztiak bigarren mailakoak dira, «haur txikiak» bezalakoak: ezin
dira «kontsideratu» ere. Hala eta guztiz, gu ere ez gara horre-
tatik libratzen. Guztiau ulertzeko eskola bakoitza zuzentzen duten
printzipioak konparatu beharko genituzke, teoriak lantzeko ematen
dituzten adibideak. Chomsky-k berak ez bait ditu ematen auni-
tzetan nahi adinako adibideak. Dena den, hor dituzu ingelesari
buruzko fonologi mailako lanak. Ez dut uste inork gairitu
izan dituenik.

P.S.: Zein da hizkuntzaritza sortzailearen, zentzu orokorrean,
eragina beste eskoletan konparatuz gero, hemen Ameriketan?

R.J.: Leku batzutan ez da oraindik onartu eskola hau. Bada-
kizu: desarrolatzen hasi zenean, konpetentzian sartu zen beste
eskola batzurekin, estrukturalismoarekin. Eta oraindik ikus dai-
teke hau. Zuk zeuk ikusiko duzu Institutuko eskoletan¹⁶. Dena
dela, inork ukatu ezingo duena, zera da, hizkuntzalari guztiak

gramatika sortzailearen, eta azpimarratu egin nahi dut, *inguruan* definitzen direla beti: erreferentzi puntutzat hartuko dute, abiapuntutzat, kritika-puntutzat edo dena delakoaren puntutzat. Horretaz gainera, beste leku askotan ez da linguistika hutsa ikasten eta gai pila batekin erlazonaturik ikasi behar da. Orduan, oso zaila dugu generalizatzea. Askí duzu *Linguistic Inquiry* edo *Language* aldizkarietan agertzen diren lanak ikustea. Eta makurrena zera da, eskola hauen artean ez dagoela eztabaida gehiegirik. Iaz izan zen eztabaida bat, ikusteko zenbat bidetatik azter zitekeen ingelesaren sintaxia eta 14 edo 15 forma azaldu ziren. Baina ez zen handik ere ezer geratu. Bakoitzak bere bidea hartzen du eta nolakoa den onartzen duzun teoria, berak markatzen zaitu.

J.M.: Ez dugu dudatan jartzen gaur egun MIT¹⁷ dela eskolarik influentziagarriena. MITeko graduatuei ez zaie lanik faltako. Chicagon ere lan ikusgarriak egiten dira eta Berkeley-n ere: psikolinguistikan, bereziki, lan ederra egiten ari dira, seriozki, ez nolana. Azken bolada honetan ni guztiz kezkatua nago psikolinguistikaz, eta arazo hauek ondo landu nahi nituzke. Nik Chomsky kritikatzan dut hauek aritzen delarik, linguistika Ezagutzazko Psikologiaren adar bat besterik ez dela diotenean, eslogan bat bezala erabiliatza ideia hau eta edukiz bete gabe. Seriotasun handiagoz egin behar duzu lan, Berkeleyko psikolinguistika-Departamentua ari den bezala, hizkuntza desberdinetako lengoia bereganatzeak aurkeztu dituen problema zehatzak aztertuz. — Dena den, ez nuke esajeratu nahi; Chomsky-ren kritikari zorrotza izanik ere, aitortu beharrean nago Ameriketako Hizkuntzalaritzan Chomsky baino «lehenagoko» eta Chomsky baino «geroagoko» garaia argi banatu beharko genituzkeela. Chomskyren influentzia ukazinezkoa da, beraren aurrean joera hau edo hura hartzeko baino ez bada ere eta, hain zuzen, berak plazara duen problema mordoa eztabaidatzeko. Horrek, jakina, ez du kentzen eritzi desberdinak nonahi ikus daitezkeela eta Chomsky arduratuko ez den arazoaz beste asko egingo dela: hizkuntzaren «aldaketaz», esaterako. Askí da Postal-ek eginiko lanak ikustea. Erlatiboaren eta zehar galderen analogia ingelesean ematen da, baina ez beste hizkuntza askotan.

P.S.: Mitsou Ronat-ek, esaterako, eta beste analista zenbaitek, galdetu izan dio bere buruari ea nolabaiteko erlaziorik aurki daitekeen hizkuntzalari batek defendatzen duen teoria linguistikoaren eta teoria politikoaren artean. Hori, Chomskyren kasuan

nabarmena da eta Ameriketako estrukturalista frankoren artean ere badirudi ematen dela¹⁸.

J.M.: Dударик ez, baietza emango nizuke; ni neu anarkista naiz politikoki eta hori berori aplikatzen diot linguistikari; gutxi batzuk ez agintzearen ideia nereganatua daukat. Jefferson-ek zioenez: «Gobernu hau da hobereena... gutxienez gobernatu egiten bait du». Zentralizazioa guttiz desegikorra duzu. Horretarako argumentuak kontaezinak dira. Bai: idazki anarkistek influentzia handia izan dute nire baitan; egin dituzten erakarpen filosofikoak oso interesgarri zaizkit... Galileorengandik baita...

P.S.: Ematen du honetan Chomsky-rekin bat zatozela, berak ere Rudolf Rocker¹⁹ eta horrelakoak...

J.M.: Ez dakit, baliteke. Galileoren teoretan beretan: datuak agertu baino lehenago planteiatuak ziren. Nola egin behar dira teoriak? Nola Zientzia? Berak ikusten zituen izarrak: «Begera, hori Jupiter da!». «Bai —erantzuten zioten— guk ere ikusten dugu. Baina nola dakigu Jupiter dela?». Galileoren teoriak baliagarriak ziren, nahiz eta demostratuak ez izan. Urte luzeen buruan frogatu ziren²⁰.

R.J.: (barreka). Ez dut uste honek anarkismoarekin zerikusi handirik duenik.

J.M.: A bai! haria galdua geneukan... anarkismoaz: logikari buruz idatzi nuen liburuan badut Bakunin-ekin zor handia. Chomsky-k ere onartzen ditu ideia hauek baina beste bide batetik. Bai: aunitzek pentsatzen du berak autoritatea errefusatzeko. Ez da egia hori. Nik bai: nik logika irakasten diet ikasleei, esanez: «Nik hola edo hala pentsatzen dut, baina zuek ez duzue hau honela sinestu beharrik».

R.J.: Ni ez nago McCawley-rekin. Ez dut uste inolako erlaziorik dagoenik politikaren eta linguistikaren artean, zuzen-zuzenean behintzat. Oso linguista gutxi dago Ameriketako politikan era berean adieraztasuna duenik. Jakina: Chomsky liteke kontrakoaren adibiderik argiena. Erlaziorik egotekotan, linguistika-politika baino adina-politika bikotea hartu beharke genuke kontutan, gaur egungo hizkuntzalari asko oso gazteak bait dira.

P.S.: Eta, gaiak aldatuz: euskarari buruz, baduzue zerbaite berri?

R.J.: Ez; zoritxarrez, ez. Izan dudako kontaktu bakarra, zehar-kontaktua gainera, De Rijk-en lanetatik ateratakoa da: «gizona

etogi da», edo horrelako zerbait. Egin zuen tesia ere euskal erlatiboari buruz zen, oker ez banago.

J.M.: Zerbait gehiago ezagutzen dut. Euskararekin diharduten hizkuntzalari batzu ezagunak zaizkit: Ray-ek aipatu duen De Rijk, gero Koldo Mitxelena. Azken honekin duela hamar bat urte elkartu nintzen eta oso interesgarria izan zen. Baina, zoritarrez, ez dakit gehiagorik.

P.S.: Eta, zuen ustez, Filologia ere ikas daiteke Gramatika Sortzailearen legeak aplikatuz, ala eskola honek sinkroniari bakarrrik eragiten dio?

R.J.: Ezingo da bada! Nire ustez, gramatika sortzaileak eraiki dituen bideak ikusteko nola plantcia daitezkeen lengoaiari buruzko galderak, hizkuntzen arteko antzekotasuna eta desberdintasunak, etimologiak, teoria hauen arabera oso ongi estudia daitezke sintaxi eta fonologiaren prozesuak, arau posibleak: gaur egun nahi adina lan dituzu konklusioetara heltzeko: Kan Hale egiten ari den lana Australiako eta Amerikako hizkuntzei buruz; baduzu Europako hizkuntza gehienetan zerbait. Arazo filologikoak aztertu nahi izanez gero, es dut uste kontraesanik dagoenik gramatika sortzailearen eta linguistika historikoaren artean; esan nahi da, ez du batak bestea kentzen.

P.S.: Bai, baina gramatika sortzailean hain garrantzizkoa den kontzeptua, «gaitasuna» alegia, nola har dezakezu kontutan, duela zortzi mendeko hiztunik bizi ez bada? Nola esan ezertxo ere «intuizioaz»?

R.J.: Galdera polita! Baina kontutan har, horrelako arazoak gramatika historikoari ere planteiatzen zaizkiola. Nola dakigu eskuratu ditugun dokumentu idatziek hizkuntza bizia isladatzen dutela? Nire ustez, gramatika sortzaileak bideak ireki egin ditu, filologiari ireki egin dizkio; susmagarri ez ziren bideak, gainera. Ez naiz ziur, baina badut uste Kiparsky izan zela honetaz arduratu zena: ez dira forma linguistikoak, aldaketa formalak aztertu behar, baizik eta aldaketa hauen azpian dauden erregelak. Jakina: erregelok aldatu egiten dira eta hizkuntzalari batek hobeki azal ditzake hizkuntz aldaketak Erregela-Aldaketak aztertzeko gai bada, Aldaketa horien erregulartasuna kontutan hartuz. Klima-k eta Kiparsky-k egin dituzten lanak hortxe daude ingeles zaharraren eta ingeles erdikoaren sintaxiaren desarroiho historikoa analizatuz. Galdera ez litzateke: hizkuntza konkretu honen aldaketak zehaztu ahal ditugu? Galdera bestea da: hiz-

kuntzen aldaketak, nola muga? Jakina; galdera honek badu zerikusirik ondoko honekin: zer da hizkuntza bera? Eta zein da adimenarekin duen erlazioa? Hau bera oso ongi aplikatu diezaiekegu hizkuntza baten dialektoei, Labov-ek egin duen modura. Labov gai izan da aurretik esateko nola aldatuko den hizkuntza hamar urteko epean. Aldaketa linguistikoaren mikroegitura litzateke... eta oso ondo azal daiteke erregelez.

P.E.: Ez didazu esango Willian Labov generatibista²¹ dena?

R.J.: Ez, ez horrenbeste. Badago jenderik bere eskolako ez den libururik irakurtzen ez duenik. Edozein metodologia da interesgarria lorpen onak baldin ditu. Gertatzen dena da, batzutan joera ideologikoak daudela itxura metodologikoen atzetik. Chomsky-rekin bezala: sarri askotan kritikatuago izan da bere ideia politikoengatik kontzepzio linguistikoengatik baino... Nik uste dut, ni nagoeneko eskola emankorra dela, baina honek ez du esan nahi bide bakarra denik. Informazioa lortzeko edozein bide izan daiteke ona. Kontrakoa mantentzea, gure mugak baztertzea litzateke. Gramatika sortzaile historikoak berak ez zituzkeen egin dituen aurrerapenak egingo, aurretik eginiko ikerlan filologikoak kontutan hartu izan ez balitu. Lan horiek denak baliagarriak dira.

P.S.: Ederki. Nahiko zenukete zerbait gehiago erantsi elkarrizketa honi?

R.J.: Bai. Hurrengo urteei begira, nik ez dakit nondik nora joko duen gramatika sortzailearen teoriak, baina lan ederrak ikusiko ditugulakoan nago epe laburrean; hala ere, ez dakigu zein diren gramatika sortzaileak planteiatuko dituen galdera-erantzunak. Hori beste kontua dugu. Dena den, nire interes partikularra momentu honetan, gramatikaren teoria baten formalizatzean datza, gramatikaren presupostu psikologikoetan oinarrituz. Gero eta argiago dago, psikologiak eta linguistikak elkarrekin egin behar dutela lan. Ikusmen-pertzepzioaren eta gogo-kontrolaren nabaritasunek semantikaren teoriarekin erlazionatu behar ditugula aurkezten dute. Eta lan horrek, orain arte egingakoak baino sakonagoa behar du izan. Horri ekinen diot hurrengo urteetan.

J. M.: Nik ere zertxobait gaineratu nahi nuke: giza eginkizunetan aurki daitekeen aldagarritasuna. Jakina, batasuna ikusten den lekuan, beste batek desberdintasuna ikus lezake. Horrengatik anarkismoaren dibertsitatea hain egokia ikusten dut lin-

guistikara aplikatzeko. Desberdintasun hauek unitaterik txikienetan ere aurkitzeko dira, begira non Roger Williams-en liburuan agertzen diren bezala. Berak dioenez, har dezakezu urdailaren zati txiki-txiki bat eta diferentzia hutsa baino ez duzu; horregatik, hizkuntza biologikoki azaldu nahi denean... horixe da Chomsky-ren eta nire arteko desberdintasuna: Chomsky-ren ustez, «unibertsalak» propietate «biologikoekin» bat egiten dira. Hori ez da egia: nik uste, Chomsky-k ez duela ideia handiegirik biologiaz, gai hori hain erraz erabiltzen baldin badu ere²².

P.S.: Ederki ba! Ez baduzue beste deusik gaineratu nahi... eskerrik asko hona biltzeagatik.

Eta hantxe behiti jaitsi gara Coca Cola bat hartzera, hemen, New Mexicoko Unibertsitatean ezin baituzu alkoolik hartu. Horiek dira McCawley eta Jackendoff-en eritzi informal batzu. Tabernarako bidean, azken honek esaten dit, musikari buruz ari dela lanean, musikari buruzko teoria sortzailea asmatzen. Egia esateko, badaki zertaz ari den, bera musikari profesionala bait da eta Laukote klasiko batetan jo izan bait du klarinetea. Orain Bikotea osatzen du bere emaztearekin eta biekin batera kontzertu ederra eman ziguten azken egunean Mozart, B. Bartok, eta beste zenbaiten lanak interpretatuz bata-k klarinetean eta besteak pianoan. Bai harrigarriak amerikar hauek!

P. S.

1. *Noam Chomsky*, 1928an Filadelfia-n (USA) jaioa. Azken hogeit urte honetako hizkuntzalari ezagun eta polemikoenetariko bat. Bera izan da Gramatika Sortzailearen kreatora. Modelo matematikoak aplikatu dizkio hizkuntz analisiari eta teoria berri bat asmatzeko gauza izan da. Kointzidentzia aipagarri bat ematen da beragan: hizkuntzalari trebea (honen liburuak hizkuntz pila batetara itzulirik daude), politikoki ezkertiarra dugu eta Ameriketako inperialismoaren etsai amorratua. Zenbait tokitan, ezagunago da liburu politikoengatik beste ikerketengatik baino. Gaur egun MIT-en dago irakasle.

2. Gramatika Sortzailea da Chomsky-ren teoria azaltzeko erabiltzen dugun hitz teknikoetatik bat. Diferenteak baldin badira ere, guk berdin berdin erabiliko ditugu hemen Gramatika Sortzailea (*Generative Grammar*), Gramatika Transformatzailea (*Transformational Grammar*) edo Gramatika Sortzaile-Transformatzailea.

Chomsky-k proposatu zuen Gramatika Sortzailea izan zen Ameriketako korronte linguistikoko nagusien aurka parekatutako modelo berria. Orduko eskolak hizkuntzaren «datuetan» oinarritzen ziren: datuak hartu, neurtu,

explikazio teorikoren bat eman, datuen artean ager zitezkeen erlazioak azaltzen saiatuz. Nolabait esatearren, Ameriketako estrukturalistak «taxonomistak» edo «enpirizistak» ziren.

Chomsky beste ikuspuntu batzutan oinarritzen da:

- 1.—Enpirizismoaren kontra, korrante filosofiko razionalistekin enbortu nahi du (Descartes, Humboldt...). Hizkuntza ez da zerbaiten kopia. Hizkuntzaren ezaugarriak nagusia «egikorra» izatean datza: beti ari gara gauza berriak sortzen eta esaten.
- 2.—Ez da, enpirizistek dioten bezala, hizkuntza azaldu behar, horrela, soil-soilik, datuak (datu hutsak) gure kezken erantzuleak bailiran. Hizkuntzak beste zerbait ezkututzen du eta gizonak duen ahalmen berezi bat baino ez da. Hizkuntzalariaren lana, orduan, gizonaren fakultate unibertsal hori azaltzea izanen da, hizkuntza partikularrek aurkez ditzaketen desberdintasunen gainetik. Hala ere, fakultatea *bera* eta fakultatearen *erabilera* bereizi behar ditu oraingoz hizkuntzalariak, hau azaltzekotan, fakultatearen idealizazio teoriko bat egin behar bait da.
- 3.—Ahalmen horren berri emateko, modelo matematikoetaz baliatzen da; zehatzago esanez, mende honen lehen hamarkadetan matematiketan eman zen aurrerapenetan oinarritzen da formulazio teorikoetara heltzeko.
- 4.—Zientzi teorian oinarrituz, teoriak «ordenatzen» ditu datuak. Ez alderantziz, aunitzek pentsa lezakeen modura. Datu mugatu batzu, esanen digute zientzi teorizatzaileek, guk nahi dugun beste teoria infinitoz azal daitezke, teoriak ezin bait dira datuetatik «induzitu»: fisikan gertatzen den bezala. Beti beti teoriak egiten ari gara eta horregatik, linguistikan, teoria orokor bat behar dugu eta teoria hori kontrastatu egingo dugu hizkuntza naturalek eskaintzen dizkiguten datuez baliatuta. Ezin izango dugu teoria bat «frogatu». Teoriak «faltsatu» bakarrik egin daitezke, hots, faltsoak direla jakin; baina ez frogatu: egia bada ere teoria hori, ezin izango dugu jakin.

Guzti honengatik, Chomsky-ren teoria bikoitza izanen da: alde batetik, teoria orokorra. Bestaldetik, teoria orokor honen arabera, hizkuntza partikularretako gramatikak proposa daitezke. Horregatik berorregatik, gramatika hauek ere bikoitzak ditugu: egokitasuna izanen dute teoria orokorrekin eta egokitasuna, baita, hizkuntza partikularrek eskaintzen dizkiguten datuekin. Modu honetan bakarrik egin daiteke linguistika serioa, teoria zientifikoa. Hemendik datorke Gramatika Sortzailearen izaera «abstrakto» hori.

Esan dugu Gramatika Sortzaileak gizonaren fakultatea (hizkuntza = gogoaren adierazpena) azaldu nahi duela. Chomsky-ren ustez, hau azkenraino eramane behar dugu: linguistika psikologiaren adar bat da. Ikuspuntu honetatik, noski, ez dago ezkontza posiblerik Gramatika Sortzaileen eta Behavioristen artean.

Gure ustez, nahiz eta Chomsky-k gutitan aipatu, berak mantentzen dituen postura teorikoak bat egiten dira Razionalismo kritikoa (Popper-ek, batez ere) mantentzen dituenekin. Oso garrantzizkoa de-

ritzogu honi, zeren Popper bait da gaur egun Zientzi Teorian aurki daitekeen filosoforik gorena (ikus bibliografía).

Gure lurraldeetara itzuliz gero, Gramatika Sortzailearen mekanismoak cuskarari aplikatzeko egin den saiorik serioena, Patxi Gocnagarena dugu (ikus bibliografía).

3. 1957an formulatzen du Chomsky-k, liburuxka bat dela medio, denborarekin hain garrantziko bihurtuko zen teoria linguistiko berria.

Teoria hau formulatzerakoan, kontutan harturik nola egin behar diren teoria zientifikoak eta kontutan harturik proposatzen den modelo berri honek hitzunaren gaitasuna azaldu beharko duela, hiru parte bereizten ditu Chomsky-k gramatika batetan: semantika, sintaxia eta fonologia. Haren ustez, sintaxia *independenteki* azaldu behar da, beste bi parteekiko errefrentziarik gabe. Sintaxia guztiz independentea da: horrek ez du esan nahi Gramatika Sortzaileak semantikazko problemak baztertu behar dituenik. Ez; G. S. semantikaz ere arduratuko da, baina garbi garbi bereziko ditu arlo bakoitzaren mugak. Horrela arrazoitzerakoan, adibide desberdinak ekartzen dizkigu proposatzen dituen teoriak oinarritzeko. Hemendik aurrera, sintaxia azzaltzen saiatuko da, semantika eta fonologia sintaxiaren mekanismo interpretatzaileak besterik ez direlako. Gainera, badirudi sintaxia gaiago dela hizkuntzaren ahalmenari buruz zer edo zer adierazteko.

Ingelesaren sintaxiak, eta beste hizkuntzen sintaxiak ere, Berridazketa Erregela batzu ditu ($A \rightarrow AB$) eta Erregela hauek ematen duten azken sokari aplika dakizkioke beste Erregela-mota batzu: Erregela Transformatzaileak. Erregela Sortzaileek determinatzen dute esanahia eta erlazio sintaktikoak eta Erregela Transformatzaileak, berriz, erregela morfofonemikoekin daude erlazionaturik. Horrela, oinarritzeko perpausetatik (*kernel sentence*) iristen gara hizuntzaren beste perpaus konplikatugoetaraino: ezezkoak, galderak, pasiboak, koordinazioa, etab. Berez, sintaxia erdian legoke, bi konponentez inguratua, bata alde batera eta bestea bestera.

4. Katz, Fodor eta Postal hizkuntzalarien lanaren ondorioz, 1965ean proposatzen du Chomsky-k bere teoriaren lehen aldaketa nagusia: teoria Estandar deitzen zaio honi. Liburu honekin urruntzen da erabat Ameriketako estrukturalistengandik eta 1957ko formulazioarekin konparatuz, bi puntu dira zehatzagoki tratatzen direnak:

- a. Lexikoaren txertaketa.
- b. Transformazio kontzeptua.

Liburu hau oso zaila da irakurtzeko, kapitulu batzu guztiz teknikoak dituelarik. Dena den, hemen aditzera ematen diren idciak Chomsky-k berak eta bere ikasleek beste liburu eta artikuluen bidez argitu dituzte.

Garai honetakoak ditugu, baita, «Azpiko Egitura» eta «Azaleko Egitura» (Sakoneko eta Azaleko E.) kontzeptuak, razionalismoaren historiatic bildu dituenak Chomsky-k.

Gramatika hiru atal hauez dago osatua:

- a.—Osagai sintaktikoa.
- b.—Osagai semantikoa: interpretatzailea bakarrik.
- d.—Osagai fonologikoa: interpretatzailea bakarrik.

Azken bi osagai hauek ez dute zerikusirik egiturak sorrerazteko. Bestaldetik, osagai sintaktikoak bi parte ditu:

- 1.—Oinarria (Basea).
- 2.—Osagai Transformatzailea.

Oinarriak sortzen ditu Azpiko edo Sakoneko Egiturak eta hauek interpretazio semantiko bat hartzen dute osagai semantikoari esker. Erregela Transformatzaileek, berriz, Gaineko edo Azaleko Egitura batetara isladatzen dituzte Azpiko Egiturak eta, horrela, osagai fonologikoak interpretazio fonetikoa ematen die.

Ikus daitekeenez, hemen proposatutako modeloa lehen modeloaren antzekoa da, baina askoz ere teknikoagoa. Formulazio honekin, lehen garaian soluziobiderik gabe geratutako arazoak konpontzen zituen, puntu biok zehaztuz:

- Oinarriaren barruko elementuak bi dira:
 - 1.—Azpiosagai kategoriala.
 - 2.—Lexikoia.
- Transformazioak beti dira beharrezko: perpausik sinpleenak lortzeko ere. Gainera, Transformazioaren aukera Berridazketa-Erregeletan seinatatu behar da, oinarritik.

Hala ere, eta honek ez digu merezi luzeago ikustea, eduki semantikoa azpiko egituran bakarrik aurki daiteke. Modelo honetan, *transformazioek ez dute esanahi berririk ekartzen*, ez dute perpausaren esanahia aldatzen. Chomsky bera konturatzen da, honek halako problema batzu planteiatzen dituen, baina horretan utziko du, oraingoz, kontua. Eta puntu honetatik hasten da Gramatikari Sortzaileen ordurainoko monolitismoa banatzen.

5. Teoria Estandar Zabaldia (TEZ) bezala ezagutzen duguna, lehen garaiko lanetan jorrotutako gaiak sakontzen saiatuko da. Hemen, literatura ugari dugu eta esan daiteke, puntu inportanteetan aldatzen dela teoria; hala ere, inork ez du ukatuko jarraipen argia dagoena. TEZ-ckoen ustez, Azaleko Egiturak badu zerikusirik esanahiarekin, hots, ia ez du balio aitzinean esandakoak: transformazio batzuk aldatu egiten dute perpausen esanahia eta, segun nola agertzen diren zenbait hitz Azaleko Egituran, esanahia hau edo bestea izanen da. Horretaz gain, nominalizazioak azaltzeko hipotesi berriak proposatzen ditu Chomsky-k. Ezagun bat aipatzekotan, hipotesi lexikalista.

6. Hauek berriz ez daude batere konforme gainekoeekin eta Sakoneko Egituraren eta Esanahiaren arteko identifikaziora heldu dira. Dena den, TEZekin konparaturik, ezin daiteke Semantika Sortzailea (SS) eskola homogeneotzat har eta badirudi beren burua Generatibista Semantikotzat hartzen duten hizkuntzalariak bakoitza bere aldetik doala, Chomsky-k azken lanetan adierazten duen bezala. (Ikus Bibliografia).

7. Chomsky-k eta Halle-k egin dute ingelesaren fonetikari buruz ezagutzen den lanik hoberena. Seguraski hoberena. Klima, berriz, oso ezaguna da ingelesaren perpaus ezezkorrei buruz egin zuen lanagatik.

8. Aipatu dugu hementxe banatzen direla, hain zuzen, TEZ eta SS.

9. «Gaitasuna» eta «Ariketa» ditugu teoria honen barruko bi kontzeptu klabe. Hitzunak «gai» dira hitzegiteko. Ongi hitzegiteko, gainera. Ez nolana. Horrek ez du esan nahi beti korrektoki hitzegiten dutenik: sarri askotan faktore extralinguistiko zenbaitengatik «txarto» mintza daiteke hitzuna. Berez, teoria linguistikoak «ariketa»ren berri eman beharko luke, baina ezin da horrelakorik egin, «gaitasun»aren modeloa aurkezten ez bada lehenik. Zinez, idealizazio bat egin beharra dago. Hala eta guztiz, «idealizazio» hau bi eratakoa izan daiteke, Chomsky-ren teorian bi maila nahasten direlako, bata bestearekin bihurrikatuak:

- aspekto linguistikoa
- gogoaren estrukturari buruzko teoria.

Gaitasun kontzeptura itzulirik, hau ere bikoitza dugu:

- 1.—Alde batetik, «Gaitasuna» independentea da hiztunarengandik eta erregela-multzo bat da, hizkuntza bateko perpaus gramatikal guztiak (eta gramatikalak bakarrik) generatuko dituena.
- 2.—Bestaldetik, hitzunak «gaitasuna» izango du, bestela ezin izango lukeelako perpaus-multzo infinitoa sorrerazi. Gaitasuna dela medio, hitzunak sekula ere entzun ez dituen perpausak sorreraziko ditu.
10. Ameriketako pentsamendu korranteetan, eta psikologian bereziki, oso hedatua dago korrante hau. Hemengo aitzindari ezagun bat Skinner dugu eta oso ezagunak dira, baita, Skinner-en eta Chomsky-ren arteko eztabaidak hizkuntzaz jabetzea dela eta.

11. Lehen garaian Chomsky-ren kolaboratzailea.

12. Mentalismoaren problematika ez da berria eta erdiz-erdi zehartu izan du filosofiaren historia. Chomsky-ren ustetan, gizona argi eta garbi bereizten da beste animalia eta bizimodu guztietatik. Gizonak badu zerbait, besteek ez dutena. Popper-ek (ikus bibliografia) «eboluzio emergentea»ren seinalea ikusten du, adibidez, lengoaiaren fakultatean. Gaur egun ezagutzen ditugun parametro fisiko eta biologikoez ezin da azaldu gizonak duen ezaugarri harrigarri hori. Filosofoek «mente» bat edo «arima» bat dagoela esan izan dute. Hortik, «mentalismo» terminoa.

Behavioristen ustez, (hauen artean enpirizista batzuk ere) gizonak ez du horrelako berezitasunik: materia fisikoan hersten den zerbait da, robot baten antzekoa, ordenagailu bat bezalatsukoa. Problematika hau nola azaldu den historian zehar, nonahi aurki daiteke, labur ez bada ere. Hala eta guztiz, Popper-ek egin du laburpen on on bat hemen argitaratu duen azken liburuan: *El yo y su cerebro* (ikus bibliografia).

13. De Rijk aipatu behar dugu ikasleon artean, euskarari buruz egin dituen lanak direla eta.

14. Alarcos Llorach-ek egin du eskola honen aplikazio bat gaztelaniaren puntu batzu azaldu nahirik. Beraz, han ikus daiteke teoria honen aplikazio bat: *Gramática estructural*, Ed. Gredos.

15. Esan dezagun, gure aldetik, Chomsky-k ez duela hau ukatzen eta explizituki onartzen duela. *Language and Responsibility* liburuan Jespersen-i zor diona aitortzen du leku askotan (ik. 156. orr.). Beste artikuluetan ere berdin: *Questions of Form and Interpretation*.

16. Udako ikastaroari buruz ari da, *Summer Institute* baitu izena ikastaro honek.

17. Massachusetts-ko Teknologia Institutua (MIT): gaur egun munduko prestigioatuenetako bat, zientzia fisikoen mailan bereziki.

18. Ikus *Language and Responsibility* eta hemen aipatu ere egingo ez ditugun liburu politikoak. Asko gastelaniaz aurki daitezke.

19. Teoriko anarkista ezaguna.

20. Puntu honetan, McCawley-k Zientzi Teoriaren aipamena egiten du. Mundu trakets honetan gauza bat gertatzen zaigu: badirudi filosofoak beren aldetik joaten direla airezko filosofia egiten. Zientifikoez, berriz, «zientzia» egiten omen dute. Baina ez duzu erraz aurkituko zientziari buruz erreflexionatzen duen zientifikorik. Hau da: gerta liteke zientzia egitea, kontutan hartu gabe nola egiten den zientzia, zein diren zientifikoak erabiltzen dituen prozedimendu estriktoak, zer suposatzen duen Einstein batek Newton-en ondoan edo zer den mekanika kuantikoa Einstein-en teoriarekin konparatuz. Hala ere, badaude zientifiko filosofoak. Aipatuko ditut hiru: Bunge, Popper, Kuhn. Gaurkoz, erdikoarekin geratuko gara. Popper-en erreflexioa bide horretatik doa: zer da zientzia? nola erabiltzen dira datuak? nola hipotesiak? zcin lehenik? Ez gara problematika sakon horretan sartuko; baina, nola gabiltzan ikusteko, konpara daitezke zer dioen puntu honetan UZEIk argitaratutako FISIKA hiztegiak (162.orr.) eta zer esaten duen Popper-ek edozein liburutan (ikus bereziki *La lógica de la Investigación científica*). Bi mundu desberdin ematen dute. Ez dezagun ahantz Popper, filosofoa izanik, Einstein-ekin kartatzen zela eta zientifiko askorengan influentzia argia izan duela. Zientifiko filosofo hauek edo filosofo zientifiko hauek lantzen dutena *Zientzi Teoria* deitzen dugu.

21. Labov Ameriketako soziolinguista famatu bat da: *Language in the Inner City: studies in the Black English Vernacular*.

22. Nire ustez, gaizki planteiatzen du problematika McCawley-k. Ez da egia Chomsky-ri leporatzen diona. Egia balitz, ekuazio hau edo antzekoren bat onartu beharko genuke: «Prozesu biologikoak» = «Gogo autokontzientzia», onartuz, noski, mente autokontzientearen barruan sartzen ditugula gizonaren fakultate innatoak. Ez dut uste Chomsky-k inon esaten duenik identitatea horrela ematen denik.

Hala ere, batak ez du bestea kentzen, eta Chomsky «innatista» da, hau da, haurrak preprogramaturik daude lengoiaia harrapatzeko; fakultate innato batzurrekin etorri gara mundura, biologikoki predeterminatuak. Chomsky-k ez duela, hau esaterakoan, ideia handiegirik biologiaz? Baliteke.

Zer esango genuke gauza bera edo oso antzekoa esango baligu Biologian Nobel Saridun batek? Honek ere guti ote daki biologiaz? Ikus ECCLES-en partea goian aipatu dugun *El yo y su cerebro* liburuan. Sari horretatik at, Eccles da munduko espezialista handienetarikoa bat burmuinaren kontuetan.

Jakina; hala eta guztiz ere, innatismoaren problematika guztiz eztabaiatua dago eta zientifikoez horrelako eritziak esaten dituztenean, filosofoek lepo gainetik begiratzen diete. Ikus Hierro S. Pescador-en liburua bibliografian. Ideia innatoak direla eta, honen ustez «el caso de Chomsky ilustra

una vez más la peripecia del científico que se mete filósofo» (123.orr.). Eta jarraitzen du: «La moraleja es obvia».

Zer esango dugu? Ba, ez: ez da hain «obvio»a. Popper ez da zientifikoa: hobeki esanda, zientifikotzat baino filosofotzat hartzen du Popper-ek bere burua. Eta harritzekoa! Popper-en parrafo zenbait Chomsky-k firmatuko balitu, ohartu ere ez ginatkeke egingo. Popper-ek ere bihotzez defendatzen du Chomsky-ren postura bera puntuz puntu filosofiaren planutik, Chomsky baino urrunago joanez.

Zertara goazen? Gure ustetan, Chomsky-k ez du inolako ez-jakintasunik aurkezten biologian, puntu honetan defendatzen duena pentsatzen badu; puntu honetan, hain zuzen ez bait dago akordio erraz eta «obvio»rik.

BIBLIOGRAFIA (OINARRIZKOA)

- 1) Gramatika Sortzailca zer den ulertzeko:

LYONS, John: *Chomsky*, Grijalbo, Barcelona 1974.

NIQUE, Christian: *Introducción metódica a la Gramática Generativa*, Cátedra, Madrid 1974.

- 2) Chomsky berari buruz liburu-mordoa dago. Bi aipatuko ditut, biak Chomsky-ren kontrakoak (aldekoak gehiago aurki daitezkeelako) eta biak filosofiaren planutik egindakoak. Dena den, bietan aurki daitezke hizkuntzari eta sintaxiari buruzko aipamen zehatzak:

HIERRO S. PESCADOR, J.: *La teoría de las ideas innatas en Chomsky*, Ed. Labor, 1976.

SEARLE, John: *La revolución de Chomsky en lingüística*, Anagrama, Barcelona 1974

(Nahiz eta kontrakoa izan, begira zer dioen azken honek: «La obra de Chomsky es uno de los logros intelectuales más importantes de la era actual, comparable en alcance y coherencia a la obra de Keynes o de Freud. Ha hecho algo más que producir simplemente una revolución en lingüística; ha creado una nueva disciplina» (68. orr.)).

- 3) CHOMSKY-ren lanik garrantzizkoenak:

Estructuras sintácticas, Siglo XXI 1974 (USA, 1957).

Aspectos de la teoría de la sintaxis Aguilar 1975 (USA, 1965).

El lenguaje y el entendimiento, Seix Barral 1971 (USA, 1968). Hau da libururik ulerterrazena.

Reflexiones sobre el lenguaje, Ariel 1979 (USA, 1975). Hiru artikulua nagusi biltzen dira ondoko liburu honetan:

Semántica y Sintaxis en la lingüística Transformatoria. 1 y 2, Alianza Universidad. V. SANCHEZ DE ZAVALAren bilketa 1974. Ikus lehen tomoan agertzen diren Chomsky-ren artikulua.

Conversaciones con Chomsky, Granica Editor 1978.

Liburu hau frantsesez argitara zen lehenengoz eta handik gaztelaniara itzuli. Geroago ingelesera ere itzuli zuten, baina USAn argitaratutako bertsioa Chomskyk berak zuzendu zuen eta gauza askotan aldatu. Berez, ingeleszko bertsioa askoz ere hobea da. Ondoan jarriko dudancz, titulua ere aldatzen dio: *Language and Responsibility*, New York 1979.

4) JACKENDOFF:

Semantic Interpretation and Generative Grammar, MIT 1972
X Syntax, MIT 1977.

MCCAWLEY:

Ikus goian aipatu dugun SANCHEZ DE ZAVALAren bilduma.
 Han aurki daitezke Semantika Sortzaile eskolakoen zenbait lan.

5) Zientzi Teoria-ri buruz:

MAGEE, B.: *Popper*, Grijalbo 1974.

POPPER, K.: *Conocimiento Objetivo*, Tecnos 1974.

POPPER, K.: *La lógica de la Investigación científica*, Tecnos 1980.

POPPER-ECCLES: *El yo y su cerebro*, Labor 1980.

6) Euskarari aplikatua:

GOENAGA, Patxi: *Gramatika bideetan*, Erein, Donostia 1980 (2. edizioa).

JAKIN inkesta

Maiatzaren erdi aldera gutun moduan bidali genizun inkesta bera igortzen dizugu atzera, aldizkariaren barruan oraingoan. Erantzun ez baduzu, aukera berri bat ematen dizugu.

Egia esan, oso pozik gaude gure harpidedunen artean inkestak izan duen harrera dela eta. Ugari izan dira serio eta zehatz erantzun dutenak. Milesker. Horien artean al zaude zu? Hala ez balitz, erantzuna oraindik bidali gabekoen artean bazunde, lehenbailehen bidaltzea eskertuko genizuke, inportantea da eta zure kritzia.

Eskaintza: «Lihoaren penak eta nekeak»

«Lihoaren penak eta nekeak» (11 x 18 zm.; 226 or.). Julian Alustizaren liburu hau, birritan saritua, JAKIN liburu sortako 28.a da. Geuk ateratako liburua izan arren, eskatu gabe ez diegu gure harpidedunei bidaliko, lehen besterik egiten bagenuen ere.

Euskal gizartean, kulturaren nahiz ekonomian lihagintzak izan duen garrantziaz informazio zehatza eta aberatsa aurkituko du irakurleak J. Alustiza «Aztiri» idazlearen liburu honetan: lihagintzaren historia, lihoaren prozesu osoa (liho-ereinketatik ehungintzarainoko bide luze eta neketsua), lihoaren inguruko literatura, lihagintzaren hiztegia, etab.

Liburu honen dendako prezioa 300 pta. da. JAKINen abonatuak 240 pzetatan jaso lezake.

Eskatu orduko jasoko duzu.

Eskaintza: «Enpresa Hiztegia»

Atera berri da «Enpresa Hiztegia» (17 x 24 zm. 432 or.), UZEIk moldatua eta ULARCOk eragina.

Hiztegi hau ez da guk egindako eskaintzaren zerrendan sartzen. Horregatixe ez diogu harpidedunari bidaliko, berak espreski eskatzen ez badu.

«Enpresa Hiztegia» nahi duenak, eskatu cgin behar du, beraz. Eskatzen digunari, gainerako hiztegien kondizio beretan bidaliko diogu, hots, bilduma osoa hartzen duenari % 25 merkeago eta banaka hartzen duenari % 20.

Hona «Enpresa Hiztegia»ren edukina: 1) Atarikoa, hots, sarrera luze bat: hiztegiaren historia, lanbidea, metodologia, etab.; 2) Lexikoa: 5.500 hitzetako hitz-zerrendak, lau hizkuntzatan, honela: euskara-espainiera-frantsesa-ingelesa, eta espainiera-euskara; 3) Eraskinak: a) Espainiako Kontabilitate-Plan Orokorra. 1973.eko otsailaren 22an 530/1973 Dekretuaren bidez onartutako Kontabilitate-Plan ofizialaren kontu-taula espainieraz eta euskaraz; b) Errotuluak Lantegietan, eta kalean bertan ere askotan ikusten ditugun errotuluak adibideak.

«Enpresa Hiztegia»ren dendako salmenta-prezioa 1.300 pta. da. JAKINen abonatuarentzat, aldiz, 1.040 pta. (% 20 merkeago), eta UZEIko hiztegiectara gure bidez harpidetua dagoenarentzat 975 pta. (% 25 merkeago).

Okerrak zuzentzen

- JAKIN 17/18 zenbaki bikoitzean, 97. orrialdean, Josu Zubiaurren «Arabako Ikastolen bilakacra» artikuluan, zenbait ikastolako gela-kopuruak lekuz aldatuak agertu dira. Honela behar dute izan: Abetxukon 3 (eta ez 2), Langraizen 2 (eta ez 127), 127 hori Gasteiz aldeko gelen totala delarik.

- JAKIN 17/18 zenbaki bikoitzean, 191. orrialdean, Joan Mari Torrecaldaren «1980ko euskal liburugintza» artikuluan inprimategiko huts batetik oso okertu du grafikoaren irakurketa. Izan ere, irakaskuntza 08 eta literatura 21 lekuz trukaturik aurkitzen dira oraingo legendan. Irakaskuntzaren tokian literaturak behar du, eta alderantziz.

Liburu-zerrenda osatzen

- Aurreko zenbakian 1980ko liburuen artean sartzetxe gelditu zitzaizkion liburu batzuen berri ematen du hemen Joan Mari Torrecaldak:

Arnas aparatua. (Pro-manuscripto). Talde lanean. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5 223 or.

Autonomi Estatutuaren itzulpena. (Pro-manuscripto). X.X. / Mendizabal, Fernando. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 156 or.

- Ekonomiaren hastapenak.** (Pro-manuscripto). Elhuyar Taldea. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 194 or.
- Garraioaren problema.** (Pro-manuscripto). Basaldua, Ander. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 156 or.
- Geologia: Petrologia, Kristalografia.** (Pro-manuscripto). Talde lanean. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 48 or.
- Irurtzun projektua.** (Pro-manuscripto). Talde lanean. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 236 or.
- Kimika organikoa.** (Konposatu organikoen erreakzioak eta egitura). (Pro-manuscripto). Mestres, Ramon. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 272 or.
- Optika.** (Pro-manuscripto). Peña Jauregi, Juanjo. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 110 or.
- SI Unitateak.** (Unitate-Sistema Internazionala). (Pro-manuscripto). U.S. Department of Commerce / Iturbe, Jazinto. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 66 or.
- Zeinu klinikoak.** (Pro-manuscripto). Talde lanean. U.E.U. Bilbo. 29,5 x 20,5. 50 or.

Ategorrieta hiribidea, 23, 1. esk. - Donostia-13
Tel. (943) 271713

JAKIN

ELEBITASUNAREN AUZIA IKASTOLETAN



**IPARRAGIRRE BERTSOLARI
DIKTABLANDA GOGORRA BERRIZ**

Uztaila
Abendua

19/20

1981