

Euskara batua eta euskalkiak
Haur Hezkuntzan
eta
Lehen Hezkuntzan

Julian Maia Larretxea

Kepa Larrea Muxika

2008ko urria

Aurkibidea

| | |
|---|------|
| Sarrera..... | ..5 |
| 1.Harremanetan diren hizkuntza ereduak: euskalkiak eta euskara batua..... | ..7 |
| 1.1.Euskalkiak..... | ..7 |
| 1.2.Euskara batua..... | ..9 |
| Nork egiten du euskara batua?..... | ..10 |
| Euskara batuari buruzko ikusmoldeak..... | ..10 |
| Euskara batua eta euskalkien ekarria..... | ..11 |
| Euskara batua zabal ulertzearen alde..... | ..15 |
| Euskara batua, «denentzat eta denetarako»..... | ..19 |
| Euskara batuaren sorreraz..... | ..19 |
| Euskara batuaren historiaz..... | ..19 |
| Borroka-giroa eta hizkuntza-ereduek bilduriko konnotazioak..... | ..21 |
| Euskara batua vs herriko hizkerak?..... | ..21 |
| 2. Euskara batuaren eta euskalkien arteko harremanen bilakaera jendar-tean..... | ..23 |
| 2.1. Lehen garaia: gatazka bizia (1968-1982)..... | ..23 |
| 2.2. Bigarren garaia: igarotze-garaia (eztabaida moteldu da, baina irauten du) (1983-1988)..... | ..27 |
| 2.3. Hirugarren garaia: bizkaiera eta batua elkarren osagarri (1988tik honat) .. | ..30 |
| 2.4. Laburpen-ondorioa..... | ..34 |
| 3. Eskola hizkera eta dialektoak. | ..36 |
| 3.1. Dialektoak irakaskuntzan: bi joera..... | ..36 |
| 3.1.1. Joera bakarzalearen aipamenak..... | ..37 |
| 3.1.2. Dialektoak onartzeko joera..... | ..39 |
| 3.1.2.1. Euskal Herritik kanpokoen iritziak, tokian tokiko hizkeraz .. | ..39 |
| 3.1.2.2. Euskal Herriko iritziak..... | ..54 |
| Euskaltzaindiaren jarrera ofiziala (1979 eta 2004) .. | ..54 |
| Aita Villasante euskaltzainburuaren iritzia..... | ..56 |
| Eusko Jaurlaritzaren jarrera .. | ..56 |
| Beste iritzi batzuk .. | ..60 |
| Ondorioak..... | ..76 |
| 3.2. Ikasteko eta irakasteko jarduerak esplikatzeko marko bat: konstruktibismoa..... | ..77 |
| Ikusmolde konstruktibista: sarrera .. | ..78 |
| Ikasketa esanguratsua (Ausubel, D.P.)..... | ..81 |
| Garapen hurbileko eremua (Lev Semionovitx Vigotski) .. | ..85 |
| Konstruktibismoaren ikuspuntua eta ondorioak ikasgelan .. | ..86 |
| 3.3. Eusko Jaurlaritzaren Haur eta Lehen Hezkuntzetako OCDen azterketa eta iruzkinak, hizkuntzaren irakaskuntzari begira..... | ..95 |
| Ondorioak .. | 104 |
| 4. Hizkuntza-hautua egiteko orduan aintzat hartu beharreko elementuak edo faktoreak..... | 106 |

| | |
|--|------------|
| 4.1. Eskolaren zeregina eta funtzioak: bi ikusmolde..... | 107 |
| 4.1.1. Eskolaren helburuak, hizkuntza-ereduei dagokienez..... | 109 |
| 4.1.2. Eskolaren helburuak, hizkuntza-mailei dagokienez..... | 111 |
| 4.1.3. Euskalkia eskolan, euskararen erabileraren sustagarri..... | 112 |
| 4.2. Irakaslearen prestakuntza eta jarrera..... | 112 |
| 4.3. Ikasleen jatorrizko ezaugarri linguistikoak..... | 114 |
| 4.4. Arrazoi politiko-ideologikoak eta arrazoi didaktikoak..... | 115 |
| Arrazoi politiko-ideologikoak..... | 116 |
| Arrazoi didaktikoak..... | 117 |
| a) Arrazoi psikolinguistikoak..... | 117 |
| b) Arrazoi soziolinguistikoak..... | 118 |
| c) Ahozkoa eta idatzia..... | 120 |
| d) Komunikabideen garrantzia inguru linguistikoa eratzeko..... | 121 |
| 4.5. Euskararen aldaerak edo ereduak..... | 122 |
| a) Euskara batua (edo hizkuntza estandarra)..... | 122 |
| Euskara batuaren definizioa (edo muga linguistikoak)..... | 122 |
| Euskara batuaren balioak..... | 125 |
| Euskara batuaren erabilesparrua..... | 126 |
| b) Euskalki literarioa (edo/eta euskalki estandarra)..... | 127 |
| Euskalki literarioaren definizioa edo muga linguistikoak..... | 127 |
| Euskalki literarioaren balioak..... | 129 |
| Euskalki literarioaren erabilesparruak..... | 130 |
| c) Eskualdeko berbeta..... | 131 |
| Eskualdeko berbetaren muga linguistikoak..... | 131 |
| Gure jokaera azaltzeko adibide batzuk..... | 132 |
| Eskualdeko berbetaren balioak..... | 135 |
| Eskualdeko berbetaren erabilesparruak..... | 135 |
| d) Herrian herriko hizkera..... | 136 |
| Herrian herriko hizkeraren definizioa edo muga linguistikoak | 136 |
| Herrian herriko hizkeraren balioak..... | 137 |
| Herrian herriko hizkeraren erabilesparruak..... | 137 |
| Ezaugarriak onartzea vs ezaugarriak sustatzea..... | 138 |
| Hibridazio-fenomenoa eskolan..... | 139 |
| 4.6. Material didaktikoa..... | 140 |
| 4.7. Gure aukeren arabera proposamen-markoa..... | 141 |
| 5. Bibliografia..... | 145 |

Euskara batua eta euskalkiak Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan

Sarrera

Euskara batuaren eta euskalki(ar)en arteko harremanak gatazka-giroan bizi izan dira beste garai batzuetan. Gatazka horrek isla zuzena izan zuen irakaskuntzaren eremuan, eta oraindik ere haren zehar-ondorio batzuk ageri dira han eta hemen.

Gaur egun gatazka-girotik elkar onartzeko girora igarota da gehien iritzia, baina oraindik euskararen errealitatean euskalkiak bizirik daude eta erabaki egin behar da nola tratatu ikastetxe bakoitzean: batean, ez zaio jaramonik ere eginen, eta beste batean, zeregin bat edo beste ezarriko zaio; batean, trataeraren berri Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan agertuko da, eta beste batean, beharbada aipamenik ere ez da eginen... eta beste hainbat xehetasun. Bestalde, euskalkien arazoak bereziki du eragina euskara batutik nabarmen bereizten diren hizkeretan, hau da, mendebaldekoan eta Zuberoakoan. Horietatik mendebaldekoak pisu demografiko handiagoa du, gatazka handiagoak izan ditu, eta gainera, lana dela eta, lurralde horretan bizi gara bi egileok. Horregatik hainbat kasutan agertuko dira euskalki horren aipamenak.

Euskara batuaren eraikitze-prozesua traumatiko samarra izan zen hasierako garaietan, eta horren ondorio txarretako bat izan da hizkuntza eredu horren ezaugarriak zein diren ere sarritan ez dela jakin izan, halako moldez non garai batean behinik behin oso normala baitzen euskalki-kutsuko zernahi automatikoki euskara batuaren kontraktatzat hartzea, euskalkia eta euskara batua elkarrekin ezin bateratuak balira bezala. Gaur egun, giro nagusia ez da horrelakoa, baina ondorioren batzuek bizirik irauten dute, baita irakaskuntzaren eremuan ere, besteak beste oraingo eskoletako irakasle franko orduko giro hartan heziak direlako.

Hori guztia kontuan izanik, dituen inplikazio didaktikoengatik, besteak beste, gai hori zaindu behar da, eta, ematen zaion trataera ematen zaiola ere, ikastetxe bakoitzean egiten den aukerak ongi funtsatua egon behar du, arrazoiak agerian erakutsita. “Zeren arabera komeni da euskalkia lantzea eta zenbateraino eskola-testuinguru jakin batean?”. Galdera horri eta antzeko beste batzuei erantzuten laguntzeko eta jardunbideak zehazteko balio nahi du proposamen honek.

Helburuen artean izan ditugu, orobat, gai horrek izan duen bilakaeraren berri ematea, sortu diren gatazka nagusiak aipatzea eta funtsean gogoetagaiak eta hausnarketabideak eskaintzea. Bide horretan, aipamen konkretu ugari erakutsiko dugu testuan barna¹, eta tarteka ariketa zehatz batzuk proposatu ere bai, irakurle anitz ikasle-jendea izanen baita segur aski.

Guztiarekin ere, azken helburua da eskolan erabili beharreko hizkuntza ereduaz iritzi bat eratzeko langaiak eskaintzea eta ikastetxe bakoitzean hezkuntza-erkidegoak eta bereziki irakasleek material lagungarria izatea lan honetako aztergaiari heltzeko orduan.

Lanaren antolamendua dela eta, lehenbiziko kapituluaren euskara batua zer den eta euskalkiak zer diren azaltzen da sarrera gisako batean, eta hainbat punturen inguruan hausnarketa egiteko aipamenak eta xehetasun batzuk ekartzen dira.

Bigarrenean, euskara batuaren eta euskalkien arteko harremanen bilakaera aztertzen da denboran zehar, guztiaren buruan gaiak izan duen ibilbidearen berri izateko eta, horrela, oraindik ere bizirik irauten duten zenbait jokabide ulertzeko giltza izateko.

¹ Egileek ulertuko dutelakoan, oro har aipamenetan ortografia egungo euskara batura ekarri dugu, nahasbiderik gerta ez dadin.

Hirugarrenean, eskola-hizkera eta dialektoak lotzen dira, hainbat ikuspuntutatik eta aditu askoren aipamenak ekarrita, gai horretan iritzia osatzeko oinarriak eskaintzeko.

Laugarrenean, eskolan hizkuntza-hautua egiteko orduan kontuan hartu behar diren hainbat faktoreren araberrako gogoeta eskaintzen dugu, eta azkenean proposamen bat egiten, gure iritzian gai horretan nola jokatu behar litzatekeen azaltzeko, orientabide gisa.

Azkenik, esan behar dugu lan hau hasierako bertsioa dela besterik gabe, eta irakurle guztien orotariko iritzia pozik hartuko genituzkeela alde guztietatik hobetzeko.

Bilbon, 2008ko urrian.

Egileak: Julian Maia Larretxea eta Kepa Larrea Muxika

1. kapitulua. Harremanetan diren hizkuntza ereduak: euskalkiak eta euskara batua

1.1. Euskalkiak

Euskara batua izeneko hizkuntza eredu berri samarra sortu baino lehenago (geroago ikusiko dugu horren historia labur-labur), euskalkiak ziren euskararen agerbide bakarrak. Bestela esateko: hizkuntzaren eredu estandarrik ez zenean, euskal hizkuntzak erakusten edo eskaintzen zituen forma bakarrak dialektoak ziren.

Euskalkien hainbat sailkapen egin izan dira historian. Indar eta iraupen handikoa izan da Bonaparte printzeak XIX. mendean eginikoa, baina hizkuntzak eta haien dialektoak eta horien guztien mugak aldatu egiten dira denboraren joanean, eta, hori dela eta, Koldo Zuazo irakasleak egindako proposamena hartuko dugu aintzat, plazaratu den azkena baita². Irakasle eibartarraren azterketen arabera, honako hauek dira gaur egun euskalkiak: mendebaldekoa, erdialdekoa, nafar-lapurterra, nafarra, ekialdeko nafarra eta zuberotarra. Ondoan aipatzen diren lanetan ikus daitezke euskararen dialektoen arteko mugak nondik nora doazen: Zuazo, 2003: 26.-27. or.; eta Zuazo, 2008: ikus posterra.

Beste sailkapen bat da euskalki literarioei dagokiena. Aita Villasantek 1970ean 5 bereizi zituen: lapurtera zaharra, lapurtera berria, gipuzkera, bizkaiera eta zuberera (Villasante, 1970a). Iparraldean, ordea, azken hamarkadetan nafar-lapurterari aitortzen zitzaion nagusigoa³.

Euskalkiak ikuspuntu batzuetatik azter daitezke. Hizkuntzalaritzaren ikuspuntutik, ohiko mailei erreparaturik aztertuko dira hizkuntza eredu horiek: fonologia, morfologia, morfosintaxia edo lexikoa landurik. Azterketa horien emaitza gisa ezarriko dira dialektoen arteko mugak, esate baterako. Soziolinguistikaren ikuspuntutik egiten badugu azterketa, berriz, ikas dezakegu, adibidez, zenbat hiztunek erabiltzen duten euskalki (edo azpieuskalki) jakin bat. Eta jakin dezakegu, orobat, eskualde edo herri jakin batean zenbat jendek erabiltzen duen euskara eta zenbatek gaztelania edo frantsesa (edo baita beste hizkuntzaren bat ere). Azken informazio horren arabera ondoriozta dezakegu zenbateko indarra duen egiazki euskararen aldaeraren batek toki jakin batean.

Idatzi honen helburua da gogoeta egitea Euskal Herriko Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasgeletan euskararen zein hizkuntza eredu erabili behar litzatekeen eta zergatik, eta horren ondorioz jardunbidea zehazteko irizpide batzuk eskaintzeko saioa egitea. Beraz, aurreko informazio mota horiek guztiak begien bistan beharko ditugu⁴.

² ZUAZO, K. (2003): *Euskalkiak, herriaren lekukoak*, Donostia, Erein; ZUAZO, K. (2008): *Euskalkiak, euskararen dialektoak*, Donostia, Elkar.

³ Euskalkiez berriz mintzatuko gara lan honen laugarren kapituluan.

⁴ Kasu askotan bizkaierazko adibideak agertzen badira ere, orientabide nagusiak nonahi jardutekoak izan daitezke.

Gure proposamenaren arabera, ikastetxe baten hizkuntza-politika diseinatzeko eta ezartzeko orduan, gutxienez bi faktore hauek kontuan hartu behar dira: a) euskarak duen bizkortasuna, eta b) euskararen aldaera (zein euskalki, zein azpieuskalki, zer ezaugarri dituen inguruko euskara molde zehatzak...).

Garrantzitsua da ikustea ikastetxearen inguruan edo erkidegoan⁵ zenbatek dakiten euskaraz eta zenbatek erabiltzen duten, faktore horrek eraginen baitio ikasleari bere ikasketa-prozesuan. Gure planteamenduaren arabera ikasketa-prozesuan ere berezitasunak ezartzea litzateke biderik egokiena: kontuan harturik inguruan zenbat jendek egiten duen euskaraz, hizkuntza ikasteko eta lantzeko bide desberdinak planteatzen ditugu, eta helburuak ere bai. Inguruan euskara ugari erabiltzen bada, bide bat eta helburu batzuk jarriko genituzke, eta beste batzuk, berriz, eskola bada ikasleak euskara ikasteko eta lantzeko duen leku bakarra (zuzeneko komunikazioaz ari gara, telebista eta bestelako bideak alde batera utzita). Aurrerago egiten dugun proposamen eskematikoaren arabera, eskolaren hizkuntza-politika hori desberdina izanen da Markinan eta Sestaon, Lesakan eta Bilbon.

Aintzat hartu behar den beste faktore garrantzitsu bat da ikaslearen inguruan erabiltzen den hizkuntza-eredu zehatza. Kontuan hartu behar da ikaslearen eguneroko bizitzan euskara erabiltzen den edo ez, eta baiezkoan, erreparatu behar dugu nolako euskara den eskolaz kanpo erabiltzen dena: hor sartzen dira euskalkiaren ezaugarriak, azpieuskalkiarenak, berbeta-eskualdearenak, eta baita herriko (edo auzoko) euskararenak ere. Ikastetxearen inguruan euskara erabiltzen ez bada, euskara ikasteko prozesuari etekinik hoberena ateratzeko, hizkuntza eredu “batuagoak” hautatuko genituzke eskolan ardaztako; aldiz, inguruan euskal hizkeraren bat erabiltzen bada, horri ere begiratuko genioke eskolan zer landu erabakitzeko orduan (ikus 4. kapitulua). Inguruan euskalki edo azpieuskalki jakin bat anitz erabiltzen bada, faktore hori aintzat hartu behar da: eskolak inguruko errealitatearekin lotua egon behar baitu, ezin dio ezikusia egin faktore horri. Bilatu beharko ditu bideak nolabaiteko tratamendua emateko hizkuntza eredu horri. Eta faktore hori aintzat hartzeko, jakin beharko dugu ikastetxearen (edo ikasleen) inguruko euskara-moldeak nolako ezaugarriak dituen hizkuntzalaritzaren ikuspuntutik. Hau da, egin beharko dugu euskalkiaren edo azpieuskalkiaren azterketa ohiko mailen arabera (fonetika, morfologia, morfosintaxia eta lexikoa kontuan izanda), eta konparatu beharko dugu euskara batuak eskaintzen digun ereduarekin.

Hasieratik esan dezagun ez dela nahasi behar, alabaina, euskalkia eta haren agerbide informala. Zenbaitetan, euskara batuaren kontra herri edo auzo jakin bateko hizkera informala jartzen da, kontuan hartu gabe formaltasun-gradua eta, beraz, hizkuntzaren bi erabilera-maila

⁵ *Ikastetxearen ingurua* esaten dugunean ez dugu nahitaez esan nahi inguru fisikoa. Ikastetxearen ikas-erkidegoa dugu gogoan, oro har (gerta liteke inguru fisiko erdaldun batean kokaturiko ikastetxean ikasle askoren gurasoak euskaldunak izatea eta euskaraz egitea; hala balitz, inguruaz mintzatzean hura euskalduna dela esan genezake, nahiz eta inguru geografikoa erdalduna izan).

nahasita⁶. Erregistro desberdinen eta egokitasunaren kontzeptuek laguntzen digute puntu honetan: erregistro formaleko jardunetan euskara batua egokia da, baina beharbada askoz ere eraginkorragoa da (azpi)euskalki baten ezaugarriko hizkera erabiltzea komunikazio-saio informalago batzuetan (lagunartean, hizkuntzaren bidez islatzen diren konplizitate jakin batzuk bilatzen direnean, adibidez).

1.2. Euskara batua

Euskalkiak izan dira tradizioz gaur egun arte heldu zaizkigun hizkera molde zehatzak. Baina XX. mendearen erdialdean mugimendu handi bat izan zen Euskal Herrian hizkuntza estandarra sortzeko eta garatzeko. *Euskara batua* da ahalegin horren emaitza⁷.

Hizkuntza estandarrak eratzeko prozesua gatazkatsua izan ohi da. Hona zer dioen gai horietan aditua den Einar Haugen-ek (1972):

Neither codification nor elaboration is likely to proceed very far unless the community can agree on the selection of some kind of a model from which the norm can be derived. Where a new norm is to be established, the problem will be as complex as the sociolinguistic structure of the people involved. There will be little difficulty where everyone speaks virtually alike, a situation rarely found. Elsewhere it may be necessary to make some embarrassing decisions. To choose any one vernacular as a norm means to favor the group of people speaking this variety. It gives them prestige as norm-bearers and a headstart in the race for power and position. If a recognized élite already exists with a characteristic vernacular, its norm will almost inevitably prevail. But where there are socially coordinate groups of people within the community, usually distributed regionally or tribally, the choice of any one will meet with resistance from the rest. This resistance is likely to be the stronger the greater the language distance within the group. It may be often a question of solidarity versus alienation: a group that feels intense solidarity is willing to overcome great linguistic differences, while one that does not is alienated by relatively small differences⁸. Where transitions are gradual, it may be possible to find a central dialect that mediates between extremes, one that will be the easiest to learn and most conducive to group coherence⁹. (1972:251)

Ikuspuntu horretatik begiratuta, beraz, ez da harritzekoa Euskal Herrian ere euskara batua eratzeko prozesuan lehia eta borroka biziak gertatu izana. Erdialdeko euskalkiak hartu baitira euskara batuaren oinarri, erraz ulertzen da beste euskalkietakoek eragozpenak agertzea estandarizazio-prozesuan. Bazter-euskalkietatik mendebaldekoak (bizkaierak) ezaugarri bereziak ditu (hiztun asko, botere ekonomiko esanguratsua, hizkuntza-ideologia erroduna, hizkuntzarekiko atxikimendua), eta, hala, ez da harritzekoa gatazka nabarmenak gertatu izana euskalki horren izenean.

Euskara batuaren bilakabidean, berriz, eredu horren hainbat alderdiri buruz proposamen eta iritzi bat baino gehiago agertu izan dira. Horietako bat izan da ea literatura-tradizioari eman behar ote zitzaion guztizko lehentasuna edo ahozko tradizioari ere garrantzi handiagoa eman behar ote zitzaion, neurri batean tradizio hori aztertu gabe bazegoen ere.

⁶ Adibidez, batzuek uste dute bizkaieraren goien gradua dela *etorri dis* esatea. Hala ere, bizkaiera estandarraren forma *etorri dira* da, euskara batuan bezalaxe. *Etorri dis* forma azpieuskalki bateko erabilera informalekoa izanen litzateke.

⁷ Euskara batuaren historia eta bestez hainbat xehetasun ematen ditu Koldo Zuazok liburu honetan: *Euskara batua, ezina ekinez egina*, Donostia, Elkar. Etorkizuneko euskara batuaz ere egiten du gogoeta, eta baita herri-hizkerez eta literatura-euskalkiez ere.

⁸ Euskara batuaren hasierako urteetan: kontzientzia nazional biziena zuten sektoreek euskara batuaren alde egiten zuten indartsu, eta hizkuntza-eredu horrekiko desberdintasunak gutxien ziren.

⁹ Ideia bera datza euskara batuaren oinarritako hartu zen erabakiaren azpian: erdialdeko euskalkiak errazago ulertzen bide dituzte bazterretako euskaldunek ere.

Beste eztabaidagai bat izan da euskara batua zein kodetan edo erregistrotan erabiltzeko ote zen. Gaur egun iritzi nagusia da hizkuntza-eredu hori erregistro eta jardunbide formaletan erabiltzekoa dela bereziki. Ez duela, beraz, hizkuntzaren erabilera guztia hartzen barrenean.

Askotariko iritziak agertu dira, orobat, zer euskalkik izan behar zu(t)en ekimen bateratzailearen oinarria: batzuen ustez, Hegoaldekoetan oinarritu behar zen batasun-prozesua (batez ere hiztun kopuru handiena alde horretan zelakoz/delakoz) eta beste batzuen iritzian Iparraldeko tradizio idatzi garrantzitsua lehenetsi behar zen. Azkenean, erdialdeko euskalkiak hartu izan dira oinarri: alde batetik, Gipuzkoako Beterriko hizkera, eta, bestetik, Iparraldeko euskalkien ordezkari gisa, Lapurdiko kostaldekoa.

Nork egiten du euskara batua?

Aurreko urteetan eztabaida handiak izan dira euskara batuaren izaeraz ez ezik eredu hori *egiten* zutenez ere. Besteak beste, Euskaltzaindiari kritikak egin zaizkio, eta nolabait erakunde hori identifikatu da euskara batuaren egilea bera balitz bezala.

Euskaltzaindia, ordea, “gidari eta bide-erakusle” izan daiteke, eta funtsezko zeregina du, bere iritzia erakusten baitu hizkuntzaren hainbat alderdiz, baina hizkera estandarraren zinezko eta azken egileak hiztun guztiak dira; jendartea bere osoan da, zeren denboraren joanean eguneroko bizitzan esparru formaletan eraikitzen den hizkera izanen baita azkenean kategoria hori izanen duena. Hala ageri da, EABren 2004ko lanean:

- Estandarraren erabilerak berak determinatuko du aldaera estandarraren egitura osatuko duten hizkuntza-formen aukera. (2004:28)

Izan ere, hizkuntza ez baita monolitikoa, dinamimoa baizik, bai egituran eta bai erabileran ere.

Euskara batuari buruzko ikusmoldeak

Euskara batuaren bilakabidean, eredu horri buruzko hainbat ikusmolde agertu izan dira. Prozesuaren hasierako urteetan batez ere euskalkien ugarikeria galgarria azpimarratzen zen, eta horren kontra hizkuntza estandarraren soiltasun erlatiboa hobetsi beharra aldarrikatzen zen. Hasierako korrante murriztaile horren ondorioztat har daiteke, neurri batean bederen, hizkuntzako profesional askoren artean 1980ko eta 1990eko hamarkadetan hedatu zen ikusmolde murrizgarria. Izan ere, euskara batua garatzen ari zen aldi berean, euskarazko irakaskuntza ere hedatzen ari zen (autonomia-estatutuen bidez autonomia-erkidegoek botere politikoaren zati bat lortu baitzuten), eta garai hartan hezi ziren irakasle eta profesional asko ideia murrizgarri horretan prestatu ziren beren lanbiderako. Horren ondorioz, euskara batua eredu zurrun eta itxi batekin identifikatu zen.

Ikuspegi mehar eta eztuzale hori dela eta, baliagarria izan da kontzeptu batzuk bereiztea. Pello Salaburuk 1994an Leioan Euskaltzaindiak egin zuen XIII. Biltzarrean bereizi zituen alde batetik *euskara batu formala* deitu ziona (Euskaltzaindiak zehazki erabaki duena) eta bestetik *euskara batu soziologikoa* (hizkuntzaren erabiltzaileek *batutzat hartzen* duten eredu zehaztuagoa, zurrunagoa, eta murriztagoa)¹⁰. Salabururen iritzia da Euskaltzaindiak eredu zabala eskaintzen duela, eta gero hura hiztunek murriztago hartzen dutela. Baina hori ez da euskara batuaren pobrezia, argitzen du Salaburuk: hori, zerbait izatekotan, euskaldun hiztunak hizkuntza-eredua murriztu egiten duelakoz gertatzen da. Gauzak, beraz, ez direla nahasi behar dio Salaburuk, Euskaltzaindiaren egitekoa euskara batu formala eskaintzea baita, ez besterik. Hona nola esplikatzen dituen bi kontzeptuak, adibide batzuez horniturik:

Euskara batua formala eta euskara batua soziologikoa

Anitzetan gertatzen da jendeak euskara batua deitzen diola berez euskara batua ez denari. Batek baino gehiagok, testu bat euskara batuan jar dezan eskatzen badiogu, segur naiz *guti goiti-beheiti, gibelean, ialgi, abian jarri, etortzen balitz, jin, berba, barride* eta *xakur* bezalakoak aurkituko balitu eta den-denak ulertuko balitu ere, hau ez baita hain gauza ziurra, aldamenen jarriko lituzkeela *gutxi gorabehera, atzean, atera* edo *irten, martxan jarri, etorriko balitz, joan* (konturatu gabe *jin* hitzak kontrakoa esan nahi duela), *hitz, auzoko* eta *txakur*. Proba egitea baino ez da. [...]

Bada, *jin* eta *gibelean* hitz gizajoeak *etorri* eta *atzean* hitz ponpoxoek adinako eskubidea dute batutzat hartzeko. Baina batasunaren alde gauden gehienok *etorri* eta *atzean* bakarrik idazten badugu, orduan batasun formala baino anitzez ere mugatuagoa den batasun soziologikoa egiten ari gara. Azken batean, hori hizkuntza guztiekin gertatzen da, hiztunek aukerak egiten dituzte hautatzeko bidea dutenean, eta denborarekin aukera horietako baten bat nagusiturik geratzen da. Honekin esan nahi dudana da Euskaltzaindiak askotan uste dugun baino bide zabalagoak uzten dituela. Gero, erabiliaren erabiliaz, bidea estutu egiten da eta orduan jendeak pentsatzen du Euskaltzaindiak eman duela zinez inoiz ere eman ez duen gomendioren bat. [...]. Eta, zer esanen dugu, *bihar sarturen naiz* edo *bihar sarturenko naiz* bezalakoek ez lukete sobera iraungo lapitz gorriaren azpian. Baina horretaz ez baitu ordea deusik esan Euskaltzaindiak: biek badute lekua euskara batu formalean, Euskaltzaindiak emandakoan, biak erabiltzen direnez euskaran. Euskara batu soziologikoa (hiztunek egiten dutena, ez Euskaltzaindiak) ordea, urratuak ditu aspaldi forma horiek. Filosofia berarekin, *aurten fite joan dira bestak* bezalako baten ordez aski agudo jarriko dugu *aurten laster joan dira jaiak*, ustez bada hau hura baino batuagoa dela.

Ez ditzagun, hortaz, gauzak nahas: Euskaltzaindiak oso eredu zabala proposatu du, eta hori ezin du idazleak atzendu, nahiz gero hiztunek nahiago duten, eta hartarako ere eskubide osoa dute, eskainitako bidea murriztu. Jakina, euskaraz ikasten duenak ere ezinbestean bide murrizt honen informazioa baizik ez du jasotzen eta horrek ematen duen inpresioa da batasuna pobrezia ganean eraikitzen dugula. Alde horretarik datoz orduan erasoak batzuetan. Euskaltzaindiaren lan bakarra da, jakina, euskararen batasun formala bultzatzea eta eredu hori hiztunei eskaintzea. (1994:681-682)

Dena dela, euskara batu soziologikoa *bakandu* hori segur aski ez da jendearen borondate aske murriztaile hutsetik atera; aitzitik, estandarizatzeko ekimenaren sorreratik aitzinera euskaldun jendartearen gertatu ziren joera batzuen ondorioztat hartu behar dela uste dugu. Izan ere, iduri du ukaezina dela jendartearen (Euskaltzaindia ere barne dela) irizpide batzuk markatu zirela, gero nolabaiteko ildoak egin dutenak, eta ondotik hiztun "eskolatu" anitzek, "alfabetatzea" dela medio, haiei segituz hedatu dituztenak.

Euskara batua eta euskalkien ekarria

Euskara batua garatzeko orduan kontu garrantzitsu bat da ebaztea zer ekarpen egin behar duten euskalkiek, zer paper jokaten duten hizkuntzaren agerpen horiek hizkuntza estandarren garabidean. Argigarria da, ildo horretatik, ohartzea hizkuntza estandarren bilakabidea hiztunek markatzen dutela. Idazleek, itzultzaileek, kazetariak, orotariko irakasleek

¹⁰ Ikus bibliografia: SALABURU, P. (1994).

(azkenean, hiztun orok) egunero berritzen duten itun ezegonkor batek markatuko du hizkuntza estandarren bilakabidea —eta baita beste erregistroena ere, hizkuntzaren iraupena bera ere bai—. Euskaltzaindiak *gidari eta bide-erakusle* izatea du berezko zeregina. Dialektoek zer paper jokatu behar duten da, beraz, eztabaidagaietako bat. Bizkaieraren eremuan ekimen batzuk egin izan dira euskalki horren ezaugarri gehiago sartzeko euskara batuan.

Euskara batuaren muina edo oinarria erdialdeko euskalkiak baldin badira ere, beste euskalkiek ez dute horrengatik arruntean baztertuak izan behar eredu batutik. Puntu horretan esan daiteke teorikoki ez dela eztabaidarik: euskalki guztiek balio behar dute euskara batua aberasteko. Auzia, dena dela, pizten da baieztapen teoriko hori praktikara eramateko orduan, zeren orduan denak ez baitira bat etortzen erabakitzean zein den proposatu behar litzatekeen oreka edo, bestela esateko, norainokoa eta nolakoa izan behar lukeen euskalkien ekarriak euskara batua aberasteko edo osatzeko.

Ildo horretan, aipatzekoa iduritzen zaigu Koldo Zuazoren iritzia, 1993an adierazia. Hizkera estandarra indartzeko orduan, eta hiztegi kontuan euskalkien ekarriak nolakoak izan daitezkeen erakusten ari delarik, Koldo Zuazok Euskaltzaindiaren irizpideak ditu gidari zehatz-mehatz —hots, antzinatasuna, hedadura eta literatur tradizioa—. Euskaltzaindiak aspaldi emaniko irizpide horietan oinarriturik gomendatzen du Zuazok bizkaieradunek beren ezaugarriak balia ditzatela euskara estandarrean. Mailaka ezartzen ditu, ordea, bizkaieraren ezaugarriak, denak ez baitira neurri berean baliagarriak edozertarako¹¹:

Horren arabera, ba, eskubide oso-oso du edonork *baliteke/beharbada, bidali, jakina...* bezalako hitzak erabiltzeko, zaharrak direlako batetik, Euskal Herri osoan ezagunak direlako bigarrenik eta literatur tradizioan ondo sustraituak ere badaudelako hirugarrenik. Eta hori horrela bada, zerbait dago oker gure artean baldin eta *ados, agian, igorri, noski* bezalakoek, aipatutako hiru baldintzak bete ez arren ere, honen arrakasta handia lortu badute bizkaitarrengan aspaldion.

Bigarren multzo batean ezarriko nituzke *amaitu* (bukatu), *begitandu* (iruditu), *berba* (hitz), *ei* (omen), *hain* (halako), *lain* (adina/beste), *lantzean behin* (noizean behin), *lar* (gehiegi), *legez* (bezala), *neba* (andrazkoaren anaia), *ostera* (berriro/ordea/ itzulia), *ugazaba* (jabea)... bezalakoak.

Antzinakoak dirudite hauek ere eta, zeinek zabalagoa zeinek meharragoa, badute euren lekua literatur tradizioan. Ostera, ez dute hedaturaren baldintza betetzen, bizkaieraren eremuan baizik ez direlako erabiltzen. Nik uste, hala ere, izan beharko luketela euren lekua hizkera estandarrean. Aberastu egin dezakete euskara, bereziki beste euskalkietan ezezagunak diren ñabardurak adierazten dituztenean, hala nola, *neba, berbaldun* (hitz jario handikoa), *berbaro* (hitz hotsa)...

Nolanahi ere, bizkaieradunak lehenago hautatu beharko litzuzkeela dirudi *berba, lar...* bezalakoak hain gogoko dituen *ele* eta *sobera* baino. Bi hauek ere ez dutelako hedaturaren baldintza betetzen eta, *sobera*-ri dagokionez, mailegu garbia ere (gazt. *sobra*) badelako gainera. (1993:58-59)

Duda batzuk ere izan daitezke, hala aitortzen du Zuazok, euskara estandarra ez bailuke ugarietia nahi:

Zalantzak ere izan daitezke, dena dela, multzo honetan. Asteko egun eta hilabete izen zenbait ezberdinak dira bizkaieraz: *martitzen* (astearte), *eguasten* (asteazken), *bagil* (ekain), *zemendi* (azaro)... Bidezko eta legezko ere baderitzot bizkaieraz mintzatzen nahiz bizkaieraz idazten dihardugunean honelako hitzak erabiltzeari, baina ez horrenbeste hizkera estandarrean ari garenean. Ez dut uste asteko egunak izendatzeko adibidez, eta hizkuntza teknikoan oro har (animalia, landare, tresna... izenetan), sinonimia aberasgarri denik eta bai, aitizitik, nahasgarri eta kaltegarri. (1993:59)

¹¹ Badira urte batzuk iritzi horiek esanik. Hala ere, bere hartan ekartzen ditugu hona gogoeta eragiteko, eta azkenean iritzia finkatzeko lagungarriak diren pentsabideak eskaintzeko.

Lehen esaniko Euskaltzaindiaren irizpide nagusi horiek berek balio diote, beste aldetik, hizkera estandarrean hitz batzuk onartu behar direla aldarrikatzeke eta bizkaierazko berba batzuk baztertu behar direla aholkatzeke (hedadura txikikoak direlako, edo baita xokokeriak ere):

Onartu beharrekoak dira, bestalde, aspaldidanik eta euskalki guztietan ondo txertatutako erdal hitzak, *bertso*, *dantza*, *eliza*, *liburu*... bezalakoak. Orobat nazioarteko berriagoak: *aireportua*, *ammistia*, *misil*, *rafting*... tankerakoak. Baina euskalki jakin batek, besteengandik aldentuz eta bereiziz, hartutako maileguak ez dira nire ustez hizkera estandarerako hain egoki: gaztelaniatik datozen *amatatu* (itzali), *armoza* (gosari), *atoan* (berehala), *olgau*, *olgeta* (jolastu, jolas), *sano* (oso), edo bizkaieraren eremutik kanpo ere erabiliak diren *beinke*, *derrigor*, *sikira* (gazt. bien que, de rigor, siquiera), esate baterako. Era honetako hitzen erabilera euskalkiaren eremura mugatu beharko litzatekeela begitantzen zait niri neuri.

Hirugarren multzo batean sartuko nituzke, azkenik, (*h*)*arean* (*ezer*), *beilegi* (hori), *belu* (berandu), *eguzari* (jai), *ekandu* (ohitura), *enparatuak* (gainerakoak/besteak), *garbatu* (damutu), *ilen* (astelehen), *jagon* (zaindu), *lei* (izotz)... bezalakoak. Multzo honetako hitzak ez dira bizkaieraren beraren eremu osoan ere ezagunak eta erabiliak. Batzuetan (*eguzari*, *ekandu*...), gainera, galduxe eta ahaztuxe daude bizkaieran bertan ere. Zentzuak eta betiko hizkuntza-senak erakutsiko digu mota honetako hitzak noiz eta nola erabili. (1993:59)

Irizpide orokor batzuk ematen ditu Zuazok, euskara batua eraikitzeke orduan kontuan hartzekeak. Lehenbizikoa, kontua ez dela nonahiko eta noiznahiko hitzak denak nahasian ibiltzea, eta hizkuntzaren sena baliatu behar dela puntu honetan egoki jokatzeke:

Badirudi, ordea, gure arteko zenbaitek oker ulertu duela helburuaren esangura. Uste izan dugu hango eta hemengo hitz eta esapideak zurrumbilo zoroan nahasiz, bateko eta besteko aditz eta atzizkiak nola edo hala uztartuz eta elkarri josiz, konponduta zegoela auzia. Baina borondaterik hoberenaz itsu-itsuan genbiltzala, ez gara nonbait ohartu baldintza bi direla nahitaezko horretarako. Euskara ondo menperatu eta jakin beharra dagoela batetik, baina jakite hori bideratzen eta dotoretasunez erabiltzen ere asmatu beharra dagoela bestetik. Eta honetantxe datza, hain zuzen, edonoren esku eta edonoren irispidean ez dagoen hizkuntza-sena. (1993:60-61)

Bigarrena, ez direla gutxietsi behar hiztunak eguneroko jardunean erabiltzen dituen baliabideak, beste eredu *ustez* jantziagoak eta arrotzagoak erabiltzeke:

(...) Uste izan dugu hizkuntza jaso eta jantzia eraikitzeke ez zela aski apain eta ez zela aski duin geure eguneroko jardunean generabilena. «Larre» usaina zerion nonbait hizkera horri eta, itxura «nobleagoa» izango bazuen, antzinako eta urruneko hitzak beharko genituen geure idazkietan tartekatuta. Zenbat eta halako ugariago eta ezezagunago erabili, orduan eta jasoago izango bide zen, gainera, gure hizkera. Usteak uste, euskara zailtzea eta hiztun aruntarengandik urruntzea izan da jokabide horrek ekarri digun «onura». (1993:60)

Hirugarrenik, hizkera mintzatua eta literatura-tradizioa, biak, egoki uztartzen asmatu behar dela, «Txirrita» eta «Axular» harturik ordezkari sinboliko¹² (1993:61).

Laugarren, euskalkien arteko zerbait nahasketa egin behar dela, eta euskara bere osotasunean hartu behar dela gogoan. Baina betiere nork bere euskalkia duelarik oinarri, Euskal Herri guztia begien aurrean eta hizkuntza-sena gidari:

Labur esanda, euskalkien arteko nahasketa zenbait egiteko eta euskara bere osotasunean aintzakotzat hartzeko premia badaukagu, eduki, euskaldunok. Euskara esparru guztietara, are goi-kulturarenera, hedatu beharra ere badaukagu euskaldunok, baina *nork bere euskalkian oinarri duela*, *Euskal Herriaren osotasuna begien aurrean dugula eta hizkuntza-sena gidari dugula* ekin beharko diogu nahitaez egiteko horri. (1993:61)

¹² **Ariketa.** Zer esan nahi du Zuazok «Txirrita» eta «Axular» bildu behar direla dioenean? Aurkitu nor diren pertsona horiek, eta ondorioztatu zer esan nahi den adierazpide horrekin.

Puntu honetan garrantzitsua da adieraztea Koldo Zuazok euskara batuaren eraketaz esaten dituen iritzi horiek guztiak Euskal Herri osoa xede duten komunikazio-saioetan erabiltzekoak direla. Gure ustez, *eskolarako euskara batuak* lotura handiagoa behar du inguruko ezaugarriekin, eta lasai aski erabil litezke lekuan lekuko hainbat ezaugarri, Euskal Herri guztiari begiratuta hedadura txikikoak direnak baina herri edo eskualde jakin batean zuzenak, oso ezagunak eta adierazgarriak direnak. Bestela esanda, eskolan onartzeko eta erabiltzeko eremuan ez da hain garrantzizkoa izan behar hitz edo esamolde eta baliabide sintaktiko jakin bat zaharra den, hedadura handia duen Euskal Herrian edo literatura-tradizio ezaguna duen. Gure ikuspuntutik aski litzateke, Haur eta Lehen Hezkuntzako mailetan dudarik gabe, inguru askoz ere murriztago batean esanahia aski ongi finkatua izatea eta forma idatzi egokia ematea (egokiena hautatzea), gure ustez fonetismoak-eta kenduta¹³. Kontuz ibili behar da, beraz, esanahia ez dadila nahasgarria izan, eta komeni da, halaber, idatzirako forma «hoberena» bilatzea (zeregin horietarako, dialektologiako ikerketek ere laguntza handia eman dezakete; laguntza hori irakasleen eskura jartzea da hurrengo pausoa, batez ere irakasleek ez badakite herriko hizkera).

Beste iritzi bat ere ekar dezakegu, mendebaldeko euskalkiaren ekarria zeren arabera egin behar litzatekeen argitzeko. 1994an Euskaltzaindiak eginiko biltzarrean euskara batuaren hiztegian bizkaieraren presentzia handitzeko, Juan Luis Goikoetxeak irizpide batzuk erakutsi zituen, hark ordezkatzeko zuen taldearen izenean. Horien artean, bada bat garrantzitsua iduritzen zaiguna, ez baitzaio jaramonik egiten hitzaren hedadura geografikoari Euskal Herri guztiari dagokionez: euskara estandarrean zuzenean sartzeko eskubidea izateko, aski da zenbait berbak *karga expresivo handia* izatea bere euskalkian. Honela dio:

5. *Aita[ita]/amama*, eta abar, ere sartu ditugu *aitona/amona* formak ere badirela jakinarren. Halako hitzak hain karga expresivo handia dute, non *aitita/amama* direlakoak erdaldunen artean antzinatik ezagunak baitira. Gainera edozein pedagogori ulerkaitz egiten zaio, ahotan *amama* besterik ez darabilen umeak halako hitzik euskaraz inon irakurriko ez duela posible izatea. Eta abar. (1994: 809)

Gaur egun Euskaltzaindiak bultzatzen duen eremuan, dena dela, mendebaldeko euskalkiaren ezaugarri franko aurki daiteke¹⁴. Gogoratu behar da, bestalde, euskara batuak hizkuntzaren alderdi batzuk besterik ez dituela hartzen, eta horiek errespetatzea aski dela euskara batuan aritzeko¹⁵. Bestela esanda, Euskaltzaindiak erabakiriko puntuetan batasuna

¹³ Deba ibarrekoa bezalako ekimen bat abian jartzeko, jendartearen adostasun handia behar da, besteak beste ereduari koherentzia eta sendotasuna emateko; bestela, inkoherentziak izateko eta nahasmena eragiteko arriskua ager daiteke. Ikus, adibidez, ZUAZO, K. (2006): *Deba Ibarreko Euskara. Dialektologia eta tokiko batua*, Oñati, Deba Arroko udalak / Gipuzkoako Aldundia

¹⁴ **Ariketa.** Interneten bidez edo paperezko edizioan, Euskaltzaindiaren *Hiztegi Batua* hartu eta: a) irakurri haren hitzaurrea, bereziki euskalkietako hitzei buruz egiten diren aipamenak; b) ikusi hiztegi horretan, taldeka, letraz letra, zenbat eta zein hitz diren euskalkiaren marka daramatenak; c) gogoeta egin, taldeka, ea hizkuntzaren erabiltzaile ororentzat mesede edo kalte den *Hiztegi Batuan* euskalkiei buruzko aipamenak egitea; d) ikusi beste hizkuntza batzuetako hiztegiak ea hitzen ondoan baden holako —edo bestelako— erreferentziarik edo ez, eta zergatik (probatu hizkuntza normalizatueta baina baita ongi normalizatu gabeetan ere; adibidez, katalanean). Hona Euskaltzaindiaren *Hiztegi Batuan* sartzeko esteka: <http://www.euskaltzaindia.net/hiztegitatua/>

¹⁵ **Ariketak.** a) Euskaltzaindiaren web-orrian sartuta ikusi zein diren zehazki hartu diren erabakiak (zenbat diren eta zein); b) taldeka bilduta, hartu gramatika deskriptiboko libururen bat (*Bizkaieraren jarraibide liburua*, adibidez, edo *Bizkaieraren idatzizko arauak*) eta bilatu euskara baturako aukera bat baino gehiago «zilegi» izan daitezkeen kasu batzuk.

zaintzea nahikoa da euskara batua erabiltzen dela esateko. Horrek bide zabala uzten du hainbat ezaugarri lasai erabiltzeko eskola bakoitzean, inguruko euskararekin lotu-loturik, euskara batuaren eredutik kanpora aritu gabe.

Euskara batua zabal ulertzearen alde

Euskara batua dela eta, sarritan jendartean ez da adostasunik zein ezaugarri sar daitezkeen eredu horretan eta zer ez den onestekoa. Egile batzuek eredu horren mugak zabalago ezarri nahi (edo ohi) dituzte, eta beste batzuek, aldiz, uste izan dute egokiagoa dela eredu murriztago bat eratzea.

Eskolan aritzeko orduan ere, garrantzitsua da puntu hau; izan ere, irakaskuntzaren esparruan euskara batu murriz bat besterik ez bada onartzen, eskualde euskalkidunetako hainbat ezaugarri ikasgeletan onesten den eredutik “kanpo” geldituko liriateke, eta, horrela jokatuta, umeak beren berbetaz lotsarazteko arrisku handia gertatzen da. Horrengatik, uste dugu egokiagoa dela, eskolan ari garenean, eredu batua modu zabalean ulertzea, tokian tokiko hizkuntza-ezaugarriak bere baitan hartzeko joera izanen lukeena¹⁶. Kontuan eduki behar da, izan ere, besteak beste, euskara batua eratzeko prozesua ez dela amaitu, sarritan bestela uste izaten den arren.

Iritzi horren oinarriak finkatzeko, ondoko lerroetan bildu ditugu gai horren inguruan agertu diren adierazpen batzuk.

Pello Salaburuk artikulu batean¹⁷ ideia hauek adierazi zituen: bat, euskara batua arau guti batzuek osatzen dutela (geroztik beste batzuk onartu badira ere); bi, eredu erdialdeko euskalkietan oinarritzen dela; hiru, eredu hori ez dela amaitu, eta idazleen joeren arabera alda daitekeela:

Euskara idatzian erabiltzeko emandako arau sinple batzuetara mugatzen da euskara batu delako hori. (...) Egia da eredu hori erdialdeko euskalkietan oinarritu dela, neurri batean behintzat (...). Zer egingo diogu, bada, gipuzteak gainerako guztiek baino gehiago idazten badute! Alderantzizkoa balitz, euskararen ereduak ere diferentea izango genuke, ez bairik gabe. (Salaburu, 1987, ortografia egokitua)

Koldo Zuazo (1989a¹⁸) ederki ohartzen da bizkaieradunek hizkuntza-kontuetan agertzen dituzten lotsa-komplexuez¹⁹, eta hori gainditzeko gomendatzen die bizkaieradun idazleei lehenengo eta behin bizkaieraren ezaugarri batzuk, irizpide jakin batzuen arabera bereziak, euskara batuko testuetan sartzea, beste euskalkietako forma arrotzen aitzinetik haiexek jarriaz

¹⁶ Honetaz, nahiz eta punturen batean eztabaidakoak ere badiren, lagungarriak dira Koldo Zuazok *Euskararen sendabelarrak* izeneko liburuan esaten dituen ideiak (Alberdania, 2000), eta eskolako lanetan gogoan hartzekoak. Esate baterako, *euskara batuaren* barrenean egiten dituen bereizkuntza batzuk, hala nola *nazioko euskara batua*, *herrialdeko euskara batua*, *eskualdeko euskara batua* (eta *herriko euskara batua*), eta euskalkiaren aldaerak (lagunarteko euskalkia, eta euskalki jasoa). Ikus aipaturiko liburua.

¹⁷ SALABURU, P. (1987): «Ereduak», *El Correo* egunkariko *Escolar/Asterokoa* gehigarria, 1987-XI-12.

¹⁸ ZUAZO, K. (1989a): «Euskalkien geroaz», *Jazten* 1, 1989ko iraila, Arrasate, 29-35. or.

¹⁹ Hona Juan Luis Goikoetxeak nola ikusten duen hiztunen jarrera, euskalkiaren arabera: «Adibiderako, bizkaierakoa donostiarragaz euskara batuan egiten saiatuko da, nahiz eta hura gipuzkeraz ari, ezen bizkaierakoa ez da seguru etxekoa balerabil hark ulertuko liokeen eta, gainera, ez lebilke jokabide zuzenean bere ustez. Donostiarrak, aldiz, berea dago solaskideak zalantza barik ulertuko duelakoan». (2003:61). Ideia bera in GOIKOETXEA 2003:25.

hautatzeko orduan. Hitz eta baliabide linguistikoek bi zerrenda ondoz ondo paraturik, batzuk mendebaldekoak eta beste batzuk besteetakoak, honela dio:

| <u>A</u> | <u>B</u> |
|---------------|------------------|
| (dugu) eta | bait-(dugu) |
| ei | omen |
| lar(regi) | gehiegi, sobera |
| ostera | ordea, aldiz |
| ostera | ibilaldi, itzuli |
| begitandu | iruditu |
| antza, itxura | dirudienez |
| legez | bezala |

Ez al dira, ba, A zutabeak B-koak bezain jatorrak? Euskalki guzti-guztietako hitz eta esamoldeak erabiltzea ez al da, ba, euskararentzat aberasgarri eta onuragarri? Nik uste baietz, baina bizkaieradun ezjakinenak ere, bere euskalkia hierarkiaren azpikaldean dagoena badakienez, ez dizu euskalki horren usainik darion hitzik behin ere erabiliko. Nahiago izango du *sobera* (gazt. *sobra*) erabili bere zorioneko *larregi* baino. (1989a:33)

Horrela, bada, mendebaldeko euskalkiko idazleei Zuazok gomendatzen die euskara batuaren eredu zabalagoa ager dezatela beren jardunetan, nor bere hizkeratik abiatu. Hala ere, euskara batuaren zabaltze horrek irizpide jakin eta zehatz batzuk bete behar lituzke — antzinatasuna, hedadura eta literatura-tradizioa —, Zuazo guztiz kezkatua baitago hizkuntza urratzen eta xehekatzen duten joera zatikatzaileekin²⁰.

Euskaltzaindiaren Gramatika Batzordeak ere ikuspuntu zabala erakusten du 1990ean argitaraturiko liburuan²¹. Haren ustez, euskara batuaren osatze-bidean euskalkiek ere badute zer ekarria. Hala dio Euskaltzaindiako batzorde horrek EGLU-IIIren aurkezpen-hitzetan:

Baliabide hauek [lokailuak, alegia] ez dira euskal herri guztietan modu berean erabiltzen, baina euskara batua hobeki garatuko da han-hemen barreiatuak dauden baliabide desberdinak geureganatuz, ezagutzen dugun euskaratxo inguruko haize freskotik eta beste euskaldunen molde berezietatik gordez baino. (1990:XIV)

Ildo bereko iritzia jaulki zuen batzorde horrek 1991n, EGLU-Ien bigarren argitaraldiko sarrera-hitzetan ageri denez²². Euskara batua eraikitzeke oinarria, izan ere, euskara osoa da; beraz, euskalki guztiak:

Euskara batuaren abiapuntu eta oinarria, izan ere, euskara bera da osoa, euskaldun guztien hizkuntza, alegia; beraz, ez du gramatika bat euskara osoak eta beste bat batuak; biak, batuarena ere bai egin dadinean, euskara bakarraren eta beraren gramatika izango dira. Euskara batuaren definizio zehatza egiteke dago oraino, baina definizio hori oroz gaineratik hizkuntza osoaren aberastasunen eta mugen arabera moldatu behar da. (1991:XXVIII)

Hiztegi kontuan, halere, bai ezartzen du murriztapen bat: hitz baten aldaeretatik bat bakarria hautatu behar da (*aunitz* edo *anitz*)²³. Osterantzean, aldeak barrenagokoak direnean, hona nolako tratamendu zabala proposatzen den:

²⁰ Euskal Herriko euskaldun guztiek ulertzeko mezuak eratu nahi badira, kontuz ibili behar da zein hitz erabiltzen diren. Testu batean hitz ezezagun anitz agertzen bada, irakurlea beharbada gogaituko da. Efektu bitxia egiten dute Fredi Paiak 2008ko urriaren erdialdean *Berrian* idatzitako testuen antzekoek.

²¹ EUSKALTZAINDIAREN GRAMATIKA BATZORDEA (1990): *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak - III (lokailuak)*, Bilbo, Euskaltzaindia.

²² EUSKALTZAINDIAREN GRAMATIKA BATZORDEA (1991): *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak-I (bigarren argitaraldia, birmoldatua)*, Bilbo, Euskaltzaindia.

²³ Dena dela, horrek ez du esan nahi ezinbestean forma horietako bat eta bakarria onartu behar denik toki jakin bateko eskoletan. Gutienez kontuan hartu behar dira eskola-umearen adina eta jardunaren formaltasun maila. Adi!

Egia da, halere, diferentzia guztiak ez direla hain azalekoak; gelditzen zaizkigunen artean badira mamizko batzuk eta hauentzat lehen azaldu tratamendua ez da egokia. Lexikotik hasten bagara, esate baterako, garbi dago puntu bat: *anitz* eta *asko* hitz desberdinak dira, sinonimoak, bata ez baita bestearen aldakina, eta idazleak horrelakoetan libre izan nahi du bere gogora bata zein bestea erabiltzeko. Aldiz, *anitz* eta *aunitz* ez dira sinonimoak, gure ustez, hitz bakarraren aldakinak baizik, eta euskara batuan ortografia bakarra behar dutela uste dugu. Banaketa dialektala izan arren, *anitz* eta *askoren* arteko diferentzia funtsezkoa da, eta ez, *anitz* eta *aunitzen* artekoa bezalako, itxurazkoa. (1991:XXIX-XXX, ortografia eguneratua)

Egitura sintaktikoen alorrean, berriz, kasu gehienetan mamizko desberdintasunen kasuan bezala jokatzeari proposatzen da, alegia, utz dakiola idazleari berak har dezan zein nahi duen, euskara baturako egitura egokia zein den irizpide murrizgarri baten arabera ebatzi gabe. Hots, bestela esanez, irizpide zabala hartzen da euskara batuaren mugak finkatzeko: funtsean edozein egiturak balio dezake, euskara ona baldin bada, euskara baturako. Hona Gramatika Batzordeak nola dioen zehazki:

(...), hurbil gaitzen orain gramatikaren eremura. Morfologian, ikusi dugun legez, itxurazko alternantziak ugari dira euskalkien artean; aldiz, egitura sintaktikoetara gatozela, askoz gaitzago da bi egitura funtsean batera biltzea. Alegia, balio berdineko bi egitura gramatikal, ia beti *anitz* eta *asko*-ren parean ipiniko genituzke, ez *anitz* eta *aunitz*-en parean. Hori horrela delarik, euskara jatorra den edozein egitura sintaktikok badu euskara batuan lekurik eta hortik baztertzeari nekez justifika daiteke, gure ustez. Euskara batuaren arauak esaten ahalko digute, bada, halako egitura nola idatzi behar den, ortografikoki eta bide batez morfologiari dagokionez, baina zein egitura erabil dezakegun jakiteko euskararen beraren gramatika orokorrera jo beharko dugu, zeren hor euskara batuak berez deus guti erantsiko edo kenduko baitu.

Nolanahi ere, gaur egun euskal morfologia ofizialki guri arautua baldin badago, nahitaez hala izan behar du, harik eta alor zabal hau bere osotasunean eta bere aberastasunean ongi eta zehazki ezagutzen eta ezaguterazten, aztertzen eta deskribatzen deino. Osotasuna eta batasuna elkarren kontraketat hartzen dituen oker dabil; eta osotasunean aniztasuna gertatzen bada, aniztasun horren barruan bilatu behar batasuna, edo gutienez hortik abiatu behar batasunera heltzeko. (1991:XXX, ortografia eguneratua)

Euskara batuak etorkizunean nolakoa izan beharko lukeen gogoeta egiten du Mendiguren Elizegik (1992), hainbat hautabide aztertuz²⁴. Aukera bakoitza alderdi batzuetatik arakatzen du eta hondarrean eredu zurruna eta hertsiki mugatua baino gehiago, eredu malguxeagoaren aldeko agertzen da, nahiz eta oso zaila den zehaztea norainokoa behar duen malgutasun horrek. Nolanahi ere, euskalki desberdinetako ezaugarriak neurri batean bederen errespetatu behar lirarteke hizkuntza baturako ere, partikularki sinonimotzat har daitezkeenean (*amama*, *amona*, *amatxi*), baina batasuna galdatzen du hitz baten aldaera hutsak diren kasuetan (*jaitxi*, *jetxi*, *jatsi*):

4.- Ereduren zurruntasun/malgutasuna

(...) Arazo hauen guzien azpian galdera bat dago, hots, nolako euskara batua nahi dugu? Oso batua ala banatuxeagoa?

(...). Erantzuna ere ez da batere erraza. Homogenotasunaren auzia dago jokoan. Honelako barruti txikian honen hitzun gutxi izan eta gure euskara moldeen artean halako aldeak izatea ezin zitekeen kalterako baizik izan. Alderdi honetatik beharrezkoa genuen nolabaiteko hurbilpena eta hori lortu da, neurri batean. Seguru asko gehixeago hurbiltzea ere komeni zaigu, baina noraino? Non dago muga? Ez dut uste euskalki-ñabardurak oro ehortzi eta denok berdin hitz egitea nahi lukeen jakobinorik geratzen denik, zorionez. Baina komunikabideetako euskararako, zein eredu daukagu? Estuagoa edo zabalagoa, bi aukera nagusi dira hor.

a) Euskara batua gero eta berdinago izatea, hiztegiz, ahoskeraz eta joskeraz. Helburu honetarako bi bide dira posible: gaur egun dagoen estandarra indartu eta finkatu, ala beste eredu bat proposatu, ezaugarriak batetik eta bestetik nahasian hartu baina bere hautaketetan oso hertsiki eta zehatza. Bigarren bide honek ez du gaur aldezerik (garai batean Oskillaso aritu zen horretan). Lehen bideak, teoriarik ez dakit baina praktikan baditu jarraitzaileak. Ukaezinak dira bere abantailak baina nabaria hainbat euskaldun bazterturik sentitzeko arriskua. Hirugarren bidea, lapurtera klasiko grekotua proposatzen dutenena da: baditu bultzatzaile jakitunak, baina hori irents lezakeen herria falta.

b) Eredua zabalago, malguga eskaintzea. Dena da libre? Ez: Euskaltzaindiak hainbat arau eman ditu, aditz, deklinabide, ortografia eta abarretan, eta horiek bete beharrek dira. Hortik aurrera, inork ez du esan *artazi*,

²⁴ MENDIGUREN ELIZEGI, X. (1992): «Euskara batua eta komunikabideak», *ELE* 11-12, Bilbo, AEK.

guraize edo *aiztur*, bat hobetsi behar denik; are gutxiago *amama*, *amona* edo *amatxi* bat hartu eta besteak baztertu behar direnik. Komeni da, ordea, *jaitsi*, *jeitsi*, *jetxi*, *jatsi* artean bakar bat erabiltzea. Sintaxian ere, *ogia erosten joan*, *ogia erostera* edo *ogia erostera*, nik uste hirurak direla euskara zuzena, eta bat ez beste guztiak gaitzestea ez dela bideragarri ez desiragarri.

Eredu malguak baditu bere arriskuak ere. EGAKo sinonimo ariketak egin dituen edozein gaztek daki *esan-erran*, *galdetu-itaundu* edo *erantzun-ihardetsi* bezalako bikoteak egiten. Baina halakoen nahasketaz oretutako estiloa -garai batean frankotan jasan genuena- pedanteria hutsa da. Hizkuntzaren aberastasuna ez baitatza sinonimo ugaritasunean, esanahi zehatzetarako ñabardura-ahalmenean baino. Malgutasunaren alde ona, euskalki bakoitzeko hiztunenaganako harremanetarako gaitasunean dago, eta jakin egin behar da noiz, nola eta non erabili [...] (1992:126-127)

Iñaki Gamindek jarrera zabala eskatzen zuen 1992an euskara batuaren mugak zehazterakoan, bizkaierari ateak zabalduz euskara batuari ekarriak egin ahal izateko:

Honen bidez zera adierazi gura dut; alde batetik, bizkaiera ez da desagertu eta bizkaitarrok hizkuntza nazionalari emon diezaiokeguna emoten utzi behar zaigu; horretarako biderik errazena zenbait alorretan (lexikoan, esamoldeetan, joskeran, ...) zabal eta liberalki jokatzera baino ez litzateke behar izango. (1992:140)

Miren Azkaratek (1992²⁵) ongi desberdindu nahi zuen zer zen euskara batua, zehazki hitz eginda, eta zer zen garatzen eta hedatzen ari den eredu estandarra edo, hark esaten duen bezala artikuluaren izenburuan bertan, euskara estandarra. Hala, euskara batua, nahi bada arauzko hizkuntza, Euskaltzaindiak xehero erabaki duen huraxe izanen litzateke, eta hortik goitiko deusek ere ez luke zehazki halako izenik merezi. Horrekin batera, ordea, eguneroko erabileran, hala komunikabideetan nola irakaskuntzan eta bestetan, hizkuntza-eredu jakin batzuk ari dira hedatzen, maiz *euskara batu* izenaren azpian bada ere, baina, hala ere, Euskaltzaindiak erabaki duenaz haratago doazenak. Azken eredu hori, bere osoan, izanen litzateke euskara estandarra. Hona nola mintzo zen Azkarate:

Behin baino gehiagotan aipatu izan da azken urteotan *euskara batu* terminoa esanahi batekin baino gehiagorekin erabiltzen dugula. Batetik, eta adierarik estuenean, Euskaltzaindiak orain arte *aturako* eman dituen arauak bakarrik osatuko lukete euskara batua. Ondorioz, arau horiek betetzea aski da *euskara batuan* idazten dugula esan ahal izateko. Jakina denez, arau horietan morfologi kontuak —deklinabidea, aditz-konjugazioa, erakusleak...—, ortografi arauak (zorioneko *ha* barne) eta lexikoa —berez Arantzazuko Biltzarren ondotik sortutako «Batasunerako hiztegia», 2.000 hitzez osatua, eta Maileguei buruzko 1986ko arauak— aurkituko ditugu. Beste modu batera esanda, *euskara batua* esatean, euskaltzainek osoko bilkuran hizkuntza idatziaren batasunerako hartutako erabakiez arituko ginateke soilik²⁶.

Ezin uka, ordea, *batu* hitza askoz zentzu zabalagoan erabiltzen dugula noiznahi, azken hogeita bost urte hauetan garatzen ari garen hizkuntza estandarren sinonimo gisa edo. Nahaste eta ideia oker bat baino gehiago ere sortu du gainera erabilera horrek, hitz edo egitura jakinak batzuetan bultzatu eta bestetan baztertu. Horregatik gogorarazi behar izan da behin eta berriro, usteak uste, Euskaltzaindiak erabaki duena bakarrik dela arau bete beharrekoa (Akademiaren gidaritza onartzen badugu behintzat)²⁷. Hortik aurrera, zokoraturik geratzen ari zaizkigun zenbait forma, *batu* deitzen dugun horretan nagusitu diren beste zenbait bezain zilegi direla uste dutenetakoa naiz, Euskaltzaindiak besterik ez dioen bitartean bederen. (1992:91-92)

Lehen ere esan duguna berriz esanez amaituko dugu atal hau: aipamenak zaharrak baldin badira ere, sakoneko ideiaz gogoeta egiteko baliagarriak direla uste dugu, gaur egunean beharbada puntu batzuk zeharo gaindituak badira ere.²⁸

²⁵ AZKARATE, M. (1992): «Euskara estandarra eta hizkuntza-sexismoa», *ELE* 11-12, Bilbo, AEK.

²⁶ Dena dela, gaur egun, 1992an ez bezala, Euskaltzaindiak euskara batuko hiztegia ere erabakia du, nahiz eta ez den behinbetikoa eta ez dagoen amaitua (garrantzizkoa da hori ere eskolaren ikuspuntutik).

²⁷ Eta ohar hau eransten du Azkaratek orriaren beheko aldean, goikoaren azalgarri eta osagarri: «Azken bi urteetan Euskaltzaindiak eman dituen gomendioak ere hor daude, *erabakiak* ez izan arren, morfologiako zenbait puntutan batasunbideak bultzatu nahi dituztenak» (1992:92).

²⁸ «Euskara batua zabal ulertzearen alde» izeneko atal honen osagarri, kontuan har bitez honako lan hauek: 1) Zuazo, K. (1989): «Euskalkien geroaz», *Jazten* 1, 1989ko iraila, Arrasate, 29-35. or.; 2) Salaburu, P. (1994): «Euskara batuaren egungo premiak», *Euskera* XXXIX, 675-695. or. (batez ere lehenbiziko orrialdeak); 3) Zuazo, K. (1999): «Batua vs euskalkia?», *Argia*, 1999-8-1, 17-22. or.; 4) Zuazo, K. (1999): *Deba Ibarreko euskaria*, Deba ibarreko udalak (99-110. or. batez ere); 5)

Euskara batua, «denentzat eta denetarako»

Euskara batu deritzon eredia hizkuntza estandarra da. Horrek esan nahi du *denontzat eta denetarako* eredia dela.

Denontzat esaten denean, ez da esan nahi hiztun guztiek beti erabili *behar* duten eredia dela, baizik eta hiztun guztien eskura jartzen den eredia dela, lehenagoko euskalkien arteko desberdintasunek sortzen zituzten komunikazio-zailtasunak gainditzeko, besteak beste. Beraz, modu idealean euskal hiztun guztiok zeregin batzuetan erabil dezakegun eredia da, eta bereziki zeregin formalenetan erabiltzekoa: jendaurreko agerraldietan, entzuleria orotarikoa denean, Euskal Herriko edozein hiztunek ongi ulertzea nahi dugunean.

Denetarako adierazirik, berriz, ez da esan nahi beste hizkuntza-eredu guztiek (euskalkiek, azpieuskalkiek, herriko hizkerak...) ez dutela erabil-esparrurik bererik. Berriz ere, esan nahi da hizkuntza-eredu hori gaur egungo mundu bihurri eta konplexu honetako edozein zereginetan ere erabil daitekeela, haietan erabiltzekoa dela, ez partikulariki zeregin batean edo bestean; hizkuntza-eredu horrek «bokazioa» duela zernahi eta nonahi (edozein jardunetan) adierazteko gaitasuna lortzeko eta maila idealean jendearen jardunbide oro azaltzeko eragozpenik ez lukeela izan behar.

Euskara batuaren sorreraz

Euskararen estandarizazioari dagokienez, proposamen bat baino gehiago izan dira euskal jendartean. Prozesu horren aurkakoak ere izan dira. Hizkuntza estandar gisa zein eredu hartu erabakitzeke orduan, proposamen batzuk egin izan dira: gipuzkera soila, gipuzkera osatua, nafar-lapurtera literarioa, Ameriketako euskara, lapurtera klasikoa, euskara osatua,... eta erdialdeko euskalkietan oinarriturikoa, azkenik. Azken horren emaitza da gaur egun euskara batu deritzona. Proposamen horien berri jakiteko eta haien hurrenkerari segitzeko, Koldo Zuazoren lanak ikus daitezke (ZUAZO, 1988a eta 2005).

Euskara batuaren historiaz

Bi ekimen izan dira indartsuak euskara estandarra lortzeko, biak ere XX. Mendean. Bata, Euskaltzaindia sortu zen urteen inguruan, 1918-1922 urteetan garatu zena; eta bestea, 1960ko hamarkadan bizkor abiatu zena («Txillardegi», 1992:15-16).

Hogeigarren mendearen bigarren erdialdean izan ziren zenbait joeraren artean, hondarrean erdialdeko euskalkietan oinarrituriko eredia izan da hautatua, eta, beraz, azken horri buruzko xehetasun batzuk emanen ditugu segidan.

Makazaga, J.M. (2000): «Euskalkien etorkizuna», Euskaldunon Egunkaria, 2000-3-8, 5. or.; 6) Zuazo, K. (2000): *Euskararen sendabelarrak*, Irun, Alberdania (ikus lan honen aipamenak beheago); 7) Euskaltzaindia (2000): *Hiztegi Batua*, Bilbo, Euskaltzaindia; Goikoetxea, J.L. (2003): *Euskalkia eta hezkuntza. Dakigunetik ez dakigunera. Euskal diglosia irazia*, Bilbo, Euskaltzaindia.

Gaur egungo eredu estandarra sortzeko zer hizkuntza-oinarri hartu behar zen agertuz hitzaldia eman zuen Txillardegik 1958an Euskaltzaleen biltzarrean. Hartan, erdialdeko euskalkien aldeko jarrera hartu zuen Jose Luis Alvarez Enparantzak (Zuazo, 1988a:370-371).

1960ko hamarkadan gorpuztuz joan zen mugimendu bizkorraren hasieran, euskara batzeko ahaleginen inguruan, hiru talde ari ziren batasun-gogoak bulkaturik. Alde batetik, Bizkaian, *Anaitasuna* aldizkariaren inguruan bilduak; bigarren multzo bat Gipuzkoan ari zen lanean, *Jakin* aldizkariaren inguruan²⁹. Iparraldean ari zen hirugarren multzoa, eta horretan Txillardegi bera zen eragile nagusia hizkuntza-kontuetan. Azken talde honen ekimen gisa Euskal Idazkaritza Elkarteak sortu zen 1962an Baionan, eta berehala hasi zen euskara baturako balio lezaketen oinarriak aztertzen. Batzorde berezi bat dio Txillardegik eratu zela hartarako, hartan euskalki guztiak ordezkatuak zirela³⁰. 1964an talde horrek biltzar nagusi bat antolatu zuen, Baionan egin zena abuztuaren 29 eta 30ean, eta handik atera ziren proposamenak ahalik eta gehiena zabaldu ziren euskaltzaleen artean. Batzuen ustez ekimen hori jo daiteke euskara batuaren hasieratzat.

Hortik aurrera, proposatzen ziren arauen eta ereduaren kontrako iritziak ere hasi ziren agertzen, eta aldekoen eta kontrakoen arteko giroa garrazten hasi zen.

1968. urtearen hasieran Euskaltzaindiak Literatura Hizkuntzaren Batasuna lantzeko batzorde bat eratu zuen, Mitxelena buru zela. Euskara batzearen aldeko idazle batzuek, orduan, bilera egin zuten Ermuan ekainaren 28, 29 eta 30ean, eta hartan harturiko erabakiak gordeko zituztela zin egin zuten han bilduek. Bederatzi erabaki nagusitan bildu zen biltzarren muina.

Euskaltzaindiak 1968ko urrian (hilaren 3, 4 eta 5ean, hain zuzen) antolatu zituen gero hagitz ospetsuak izan ziren biltzarrak Arantzazun, euskara batua izanzen zenaren nondik norakoak finkatzen hasteko helburuarekin. Horrengatik, sarritan esaten da euskara batuaren sorrera 1968an kokatzen dela, Euskaltzaindiak orduko berritzaileen aldeko erabakiak hartu zituenean. Lehenbiziko aldiz biltzar horietan eman zitzaion babes akademikoa (politikoa ez, ez baitzen garai horretan botere politikorik euskararen alde jardun zezakeenik) lehenagotik abiatua zen euskara batua erdiesteko ekimenari. Koldo Mitxelena izan zen Euskaltzaindiaren aldetik txosten garrantzitsua prestatu zuena biltzar horietarako³¹.

²⁹ *Zeruko Argian* ere baziren idazle batzuk euskara batuaren alde ari zirenak (Xalbador Garmendia eta Juan Antonio Letamendia bereizten ditu Txillardegik), baina aldizkari horrek urte horietan anitzez ere jarrera zalantzatiagoa erakutsi zuen euskara batuaren aldeko ekimenetan, esate baterako *Anaitasunak* baino.

³⁰ Talde hori honela osatua zegoela dio Txillardegik: «Jexux M. Bilbao, Morgakoa. Jean Louis Davant, Urrustoikoa. Roger Idart, Azkaingoa. Eneko Irigarai, jatorriz Urdazubikoa. Telesforo Monzon, Bergarakoa. Jexux Solaun, Arrankudiagakoa. Txillardegi, Donostiakoa». (1992:19)

³¹ MITXELENA, K. (1968): "Ortografia", in *Euskera* 13, 203-219. or.

Beraz, 1968ko Arantzazuko Biltzarra ez zen zehazki gaur ezagutzen dugun euskara batuaren aldeko ekimenen lehen alea, lehenagokoak ere badirelako ildo horretan lanean arituak modu antolatuan, baina anitzetan biltzar hura eta 1968ko data hartzen dira euskara batuaren hatsarretzat, Euskaltzaindiaren norabidea erabakigarria izan zelako ordukoan.

Borroka-giroa eta hizkuntza-ereduek bilduriko konnotazioak

Hizkuntza estandarrak taxutzeko eta hiztunen artean hedatzeko bideak maiz aski gatazkatsuak izaten dira, adituek diotenez³², eta horretan euskararen kasua ere ez da salbuespena izan. Hizkuntza-eredu bat hautatu behar izaten da beste batzuen artean, eta horrek hiztunak eta jendarteak minberatu ohi ditu. Euskararen kasuan hizkuntza estandarraren oinarri izateko erdialdeko euskalkiak hautatu ziren (Beterriko gipuzkera Hegoaldean eta kostaldeko lapurtera Iparraldean), eta horrek gatazka handiak piztu zituen batez ere bizkaieraren defendatzaileekin. Bizkaierak, azpieuskalki guztiak kontuan izanik, euskal hiztun kopuru handia zuen (eta hala du orain ere), eta, hizkuntzalaritzaren ikuspuntutik, berriz, nahiko desberdina zen hautatu zen ereduaren aldean. Gainera, XX. mendearen 1960ko hamarkadan jendartean hainbat mailatan mugimendu handiak gertatzen ari ziren, eta horrek, hizkuntzaren estandarizazio-prozesuak berak pitz zezakeen gatazkaz gainera, borroka ideologikoa ere ekarri zuen.

Ondorioz, sarritan euskara batuaren aldeko jarrera ideologia aurrerakoiarekin lotua agertzen zen (eta gazteekin, gehienbat), eta euskalkiaren defentsan aritzea jarrera atzerakoiarekin identifikatzen zen, oro har. Euskara batuaren eta euskalki(ar)en arteko borroka horrek hainbat urtez iraun zuen, eta gaur egun neurri handi batean gainditua dela esan badaiteke ere, horixe izan da, gure ustez, zenbait eskolatan euskalkiari jaramonik ez egiteko arrazoietakoa bat, ingurune euskalkidunekoak izanda ere (euskara batuaren eta euskalkiaren arteko harremanen faseak lan honen bigarren kapituluan aztertzen dira).

Euskara batua vs herriko hizkerak?

Euskara batuaren historian une batzuetan ereduak hizkuntza eta euskalkia elkarren kontrakotzat jo izan dira, biak helburu edo funtzio bera betetzekoak balira bezala, eta batek hartzen zuen esparrua besteari kenduko balio bezala. Geroztik, areriotasuna azpimarratetik elkarren osagarritasuna adieraztera joan da euskal jendartea, oro har. Ereduen arteko gatazkatik eredu bakoitzaren esparruak bilatu nahira igaro da iritzi-olde nagusia. Euskalkiarekin gertatu den bezala, herriko hizkerekin ere gerta daitekeela pentsa genezake.

Bada, herriko hizkerak eta euskara batua bateragarri egiteko bidean, argigarriak dira Deba ibarrean eginiko proposamenak. Elkarren kontrako eredu gisa hartu barik, bakoitzak zer on ekar lezakeen aztertzen da, horixe da jarrera.

³² HAUGEN, E. (1972): *The ecology of language*, Stanford, Stanford University Press.

Helburuak honela finkatu ziren *Badihardugu* elkartearen ekimen horretan: euskara suspertzea, euskararen osasuna hobetzea eta euskaraz gustura eta eroso jardutea (garrantzitsua da guztiz, azken helburu hori ere!).

Helburu horietara iristeko, euskara batua eta herriko hizkera beharrezkotzat jota, eredu bakoitzaren onurak azpimarratu zituzten segidan. Horrela, euskara batuaren bidez honako hauek erdietsi dira:

- 1) alderdi guztietako euskaldunok ulertzen diogu elkarri;
- 2) edozein gairen inguruan jardun dezakegu, euskara batuari esker;
- 3) hizkuntza eta herria osotasunean ikusten hasi gara; herrialdeen eta euskalkien mugak gaindituta;
- 4) euskara ikasi dutenen kopurua izugarri handitu da;
- 5) ikasi dutenei esker, hautsi dira gero eta meharragoak ziren euskararen mugak;
- 6) euskara batuari esker, hizkuntzak prestigioa irabazi du; orain badugu hizkuntza, orain dela 50 urte sumatzen ez zena.

Onuren ikuspuntu horretatik begiratuta, hona zer ekar diezaiokeen herriko hizkerak hiztunari, «behar bezala erabilia»:

- 1.- Guraso eta seme-alaben arteko transmisioa sendotu egin daiteke.
- 2.- Hizkuntza sena eta sormena indartu daitezke.
- 3.- Euskara hobea, zuzenagoa eta indartsuagoa eraiki daiteke.
- 4.- Euskalduntzea errazago eta lasterrago egin daiteke.

Goiko puntu horiek direla eta, ariketa hau proposatzen da: a) hausnarketa egin, zergatik aipatzen diren puntu horiek (taldeka); b) talde bakoitzeko eledunak esplikatuta bere taldean sorturiko ideia nagusiak, eta gero iritziak trukatu, eztabaidatu eta osatzen saiatu (gela-taldean); c) iritzien laburpena eginda, irakurri aipaturiko liburu horretan datorren azalpen-testua eta egiaztatu zenbateraino datozen bat gelan bilduriko ideiak eta ekimenaren sortzaileen arrazoiak (bakarka irakurri eta berriz komentatu); d) laburpen bat bakoitzak beretzat egin, idatzita.

2. Euskara batuaren eta euskalkien arteko harremanen bilakaera jendartean

Euskara batuaren sortzetik honat gertatu den eta gertatzen ari den prozesua biziki dinamikoa izan da. Eredu estandarren eta euskalkiaren arteko erlazioa ere aldatuz joan da, eta gai horri buruzko iritziak ere bai. Arantzazuko bilera (1968) hartzen badugu hasiera puntutzat, ordutik gaur arte gertatu den prozesuan gure idurian 3 garai bereiz daitezke: gatazka biziko garaia (1968-1982), igarotze-aldia (1983-1988), eta bizikidetzaren tenorea (1988tik goiti).

Lehen garaian (1968-1982), gatazka bizia gertatzen da jendartean euskara batuaren eta euskalki(ar)en artean; bigarrenari igarotze-aldi esan diogu (1983-1988), eta hartan gai horretan jendartea borroka-girotik lasaitasunera doa, euskara batuaren sendotzearekin batera; hirugarren garaian, berriz, euskara batuaren eta euskalkien arteko aurkakotasuna alde batera utzia da, oro har, eta bi eredu horien arteko osagarritasuna bilatzeko iritziak eta jarrerak ugaltzen dira. Ondoko lerro hauetan garai bakoitzeko giroa islatzeko balio duten iritzi batzuk jarriko ditugu laburpen gisa, eta horien ondotik urte horietan gertaturiko iritzi-aldaketaren laburpen-ondorio bat agertuko.

2.1. Lehen garaia: gatazka bizia (1968-1982)

Lehen aroa, gure proposamenaren arabera, 1968an hasi eta 1982an amaitu zen (datak betiere gutxi gorabeherakoak dira). Etenik gabeko prozesu bati data finkoak ezartzea artifizialxea bada ere, hona nola jarri ditugun gure mugak. Hasiera 1968an ipini dugu, urte horretan eman ziolako Euskaltzaindiak, Arantzazuko Biltzar ospetsuan, lehenbiziko babes akademikoa ordu arte inolako ofizialtasunik gabe hizkuntzaren batasunerako jende batzuen proposamen hutsa besterik ez zenari. Amaiera, berriz, 1982an jarri dugu, jarraian zehazten ditugun arrazoiengatik.

Urte horren hasieran argitaratu zen *Euskaltzaindiari epaiketa* izeneko liburua, Euskaltzaindia gogorki kritikatu euskara batuari laguntzen ziolako eta euskalkiak hiltzera uzten omen zituelako, egileen ustean. Badakigu, aipatu liburu horretan bertan hala esaten delako, besteak beste, 1978-79 aldean giroa nahiko nahasia ibili zela (*Euskerazaintza* izeneko elkarte 1979an eratu zen, Euskaltzaindiaren kontra eta haren alternatiba gisa, akademia ofizialak Bergaran 1978ko biltzarra egin ondotik); halaber, toki berean ikasten dugu nolako kritikak eta presioak egiten zitzaizkion Eusko Jaurlaritzari 1980-81 urteen inguruan (orduan autonomia-estatutuaren bidez eratu berria zena), euskara batuari onespena ken ziezaion eta euskalkiei eman; eta azkenik, 1981ean, aita Villasanteren bidez dakigu Euskaltzaindiari kritikak egiten zitzaizkiola euskara batuari babesa emateagatik. Beraz, datu horiek gogoan izanik ondoriozta daiteke 1982ra bitartean bederen gatazka bizia izan zela euskara batuaren aldekoen eta euskalkizaleen artean.

Testuinguru horretan, 1982aren amaiera aldera argitaratu zuen Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak gai honi buruz garrantzi handikoa den adierazpen bat: *Euskararen erabilera Bizkaiko irakaskuntzan*. 1982ko urriaren 22ko data du agiri horrek, eta hartan euskara batuaren eta bizkaieraren arteko gatazka elkarren aurkarizatik atera nahi da, biak ere eredu baliagarri gisa harturik. Eredu baten eta bestearen kontra erabiltzen ziren ideia batzuen inguruan gogoeta «orekatzailea» egiten da adierazpen horretan. Hortik aitzinakoa, bada, 1983an hasi eta ondoko urteetako, salbuespenak salbuespen, uste dugu bigarren aroan sar dezakegula —*igarotze-aldian*, hain zuzen ere—.

Aipatzekoa da euskara batuaren hasierako urteetan oso giro bizia izan zela jendarte euskaldunaren baitan. Garai gatazkatsuak ziren, oro har, maila sozialean ere, ez bakarrik Euskal Herrian: erlijio-planteamenduak neurri batean aldatzen ari ziren (Askapenaren Teologia indartzen ari zen; Eliza Katolikoaren sentiberatasun soziala zorrotz zuen neurri batean), maila politiko-sozialean ere mugimendu garrantzitsuak ari ziren gertatzen (Che Guevararen denborak dira, Kubako garaipenaren ondoren iraultza munduan hedatu nahian eginiko ahaleginen denborak); 1968an gertatuko zen Pariseko maiatz entzutetsua; urte horretan sartu ziren errusiarrak Txekoslovakian...

Euskal Herrian, berriz, gaur egun arte konpondu ez den gatazka politikoa ere bizkortzen ari zen, Espainiako zentralismoaren kontra. Urte batzuk lehenago sorturiko ETA erakundeak 1968. urtean izan zuen lehenengo hildakoa. Kulturaren eremuan, ikastolak hasiak ziren hedatzen, gaztelaniaren inposizioaren aurka. Gerora ikusi da euskarari irauteko bideak ematea nahikunde sakona zela eta jendarteko sektore askok bere egiten zutela. Esan daiteke, maila horretan, bazela gatazka bat Euskal Herriaren eta Espainiako estatuaren artean.

Horretaz gainera, baina, Euskal Herrian bertan ere, euskaldunen artean, baziren norgehiagokak, maila ideologikoan eta hizkuntza-mailan ere. Maila ideologikoan, nazionalismoaren ohiko bi ikusmoldeak hor ziren, moderatuak eta erradikalak, gaur egun bezala. Hizkuntzaren eremuan, euskara batuaren eta euskalkien artean gertatu zen lehia handia.

Garai hartako borroka linguistiko-ideologikoaren gordinak jendarte euskalduna zakarki erdibitu zuen. Borroka horren alderdi linguistikoari dagokionez, eskematikoki esan daiteke eragile batzuek euskara batua eratu eta indartzeari ematen ziotela lehenahala guztian, eta aurkariek, berriz, euskalkiak garatzean ikusten zutela etorkizuna. Euskara batuaren aldekoek berebiziko garrantzia ematen zioten hizkuntza-eredu bateratua eratzeari lehenbailehen, jendarte modernoak hizkuntza-tresna eguneratua izan zezan agudo; euskalkizaleek, ostera, ez zuten hizkuntza-eredu nazional bakarraren beharrik ikusten, hark euskalkiak hilen zituela argudiatuz edo euskararen

betiko izaera dialektalaren ustezko bikaintasunak gorde nahirik. Azken horien ustean, euskara batuaren sorrerak kalte besterik ez zuen ekarriko. Bi hizkuntza-ereduak — euskalkia(k) eta euskara batua, alegia—, esparru berak lortzeko borrokatzen ziren, eta orduko jendarte euskaldunaren giro gaiztotuan, oro har, baten alde egoteak esan nahi zuen bestearen kontra agertu beharra.

Borroka- eta lehia-giro horretan erabilesparru publiko guztiak euskara batuari eskaini behar zitzaizkiola argudiatzen zutenak izan baziren ere, euskara bateratzeko ahaleginen hasieratik beretik ere badira saio batzuk erabilesparruen gutxieneko banaketa baten alde teorizatzen (gogora bedi, adibidez, Mitxelena Arantzazun 1968an aurkeztuko txostena). Garai horretan gehien azpimarratzen den banaketa zen euskara batua idatzirako sortu dela batez ere, hots, euskara idatziaren batasuna lortzeko edo, orduan sarritan esaten zen bezala, literatura-batasuna erdiesteko, azken hori ezinbesteko jotzen baitzen euskarak irauteko bidea izan zezan. Hala ere, behin eta berriz errepikatzen da euskara batuak euskalkiei kalte ekarriko diela, hala nahi ez delarik ere. Bestalde, «literatura ederra»ren eremua ere euskara batuaz besteko erduentzat uzten zen (Mitxelena, 1968).

Jarrera gatazkatsu haren lekuko, adibide batzuk ekarri ditugu hurrengo lerroetara, orduko giroaz ohartzeko.

1972an argitaraturiko liburu batean, euskara batuaren kontrako jarreratik, honela adierazten zaigu orduko giroa nolakoa zen:

[...] la semilla esparcida con profusión por los maléficis derviches no solo ha proliferado en flores del mal sino que está produciendo amargos frutos de discordia y de ruina que todos deploramos. [...]

Desgraciadamente, entre nosotros, los impacientes renovadores han confundido las cosas y quieren sacar adelante sus poco madurados planes de unificación y reforma ortográfica, a toda prisa y contra viento y marea. Quieren imponerse por la fuerza.

Y cuando han visto que no son secundados por una gran parte importante de los cultivadores de la literatura vasca han recurrido hasta la amenaza y el chantaje ejerciendo presión sobre los responsables de las revistas que no acatan sus órdenes y conminándoles con retirarles toda clase de protección y autorizaciones. [...]

A raíz del Congreso de Aranzazu pronto empezaron a comprobarse la confusión y los equívocos efectos que determinadas recomendaciones producían en la práctica. Esto sin contar con la desavenencia y discordia que originó entre los cultivadores de la literatura euskérica. (Labaian, 1972)

Eta honako hau irakur zitekeen orduko beste liburu batean:

En cuanto a los logros [Arantzazuko 1968ko biltzarrarenak], el «fiasco» ha sido mucho más grande pues no hay más que ver las consecuencias: La mayor anarquía ortográfica de la historia del euskera y la mayor siembra de odios que pudiera soñar el más maquiavélico de nuestros detractores.

[...] Así, podríamos seguir sacando conclusiones pero sería muy largo. Lo que sí ocurrió [...]: estalló la lucha con carácter formal cuando la anterior habían sido guerras de guerrillas. (Arenaza, 1974).

Borroka aski gogorra zela hemen ere ikus daiteke:

Se lucha a brazo partido en las Ikastolas, en las revistas y hasta en los anuncios de fiestas de los pueblos, por los que los «achistas» sienten especial predilección. [...]

[...] En varias Ikastolas, Oñate, Villarreal de Urrechua, Mondragón, Deusto, Guernica, etc., ha habido

problemas, expulsiones y tomas de postura ¿era fantasía todo lo que los alertadores decíamos? En otro pueblo de Vizcaya hay dos Ikastolas, una de la Iglesia; la otra llamada del «pueblo». (Arenaza, 1974)³³.

Orduko ikastoletan zegoen gatazka lau ardatz nagusiren inguruan bildu zela dio Idoia Fernandezek:

Ikastolen konfesionaltasuna eta gurasoen eskubideak, euskara batua ala euskalkiak, ikastolen izaera apolitikoa ala kokatua eta ikastolen burgeskeria. (Fernandez, 1994).

Eta ikastoletan norantz makurtzen ari zen iritzi nagusia ere adierazten du egile berak:

Euskaltzaindian bertan eta euskal kulturaren munduan eman ziren eztabaidak eta ezadostasunak, ikastoletan ere isladatu ziren [...]. Kasu honetan, eta ikastolen gatazka guztian bezelaxe tokiz tokiko desberdintasunak oso nabariak zirela, irakasleok batasunarekin bat egin zuen, agian eguneroko lanaren premiak zeharo bultzaturik, gurasoen sektore batzuk euskalkien alde jokatu zuten artean. (1994:246).

Gatazka-giro horretan, hala ere, baziren jarrera batzuk euskara batua eta euskalkiak elkarren kontrako eredutzat hartzen ez zituztenak. Horren adibide bat da Mikel Zarate, bizkaiera eta batua, biak batera, garatu beharraz ohartua eta horrekin konprometitua:

Bizkaieratik nator, bizkaieratik baturantz joateko asmotan, edo, hobeto esanda, batutik batuagorantz. Izan ere, bizkaiera euskera da, euskera jatorra, betiko euskera osoaren bihotzean dagoan euskera. Eta euskera danez gero, euskera batua ere bada, euskeraren sustraian, oinarrian (edozein euskalkitako euskeraren sustraian, oinarrian) dagoan euskera batua, betitik baturik dagoan euskera. Eta euskeraren oinarrian dagoan euskera batu hori ezagutu behar dogu, lehenengo eta behin, batutik batuago baterantz joateko, erdi baturik dagoana ere batzeko, batu barik dagoana ere, azkenez, batzeko.

Baina honexegaitik nator, batez ere, bizkaieraz: bizkaitarrentzat idazten dodalako eta bizkaitarrak ere bizkaieratik baturantz, batutik batuagorantz, euskera osora eroan gura ditudalako. Gure euskeratik euskerara eroan nahi ditut bizkaitarrak berez-berez, errez-errez, igarri barik. (Zarate, 1975)³⁴

Mikel Zaretek, euskalkien eta euskara batuaren aurkakotasuna azpimarratu beharrean, haiek denak batasun-prozesuan sartu nahi lituzke, eta euskara batua euskalkien bitartez hezur-mamitu. Osterantzean, euskalkiak ere arriskuan ikusten ditu, aurkaririk handiena ez baita euskara batua, inguruko erdarak baizik:

[...] euskalkiak elkarganatu ta batu egiten ez baditugu, euskara batu bat euskalkien bitartez egiten ez badugu, euskalkiak eurak ere, gaurko bideetatik badoaz behintzat, hondatu egingo dira ta Euskal Herri Erdal Herri bihurtuko da. [...]

Goitik behera euskara batu bat jartzea oso erraza da, esperantoa bezalako euskara batu bat egitea oso erraza da, baina komunikabide izateko euskara batu bizi bat egitea ez. Behetik gora joatea, euskalkiak euskara batu baterantz bultzatzea dugu, ba, lehenbiziko eginbeharra. Eta horretarako nahi eta nahi ezkoa dugu alfabetatzea. (Zarate, 1978)

Txosten horretan Zaretek, bestalde, hizkuntza-mailak bereizi beharra azpimarratzen du, hizkuntzaren erabilesparren aniztasunaz oharturik eta hizkuntza-erabilera guztietarako erregistro bera erabiltzearen desegokitasunaz konturaturik. Ortografian, berriz, batasuna eskatzen du, baita «baturanzko euskara idazterakoan ere».

Luis Villasantek ongi iragarri zuen euskara batuaren garapena nola gertatuko zen eta zer paper beteko zuten beste euskalkiek. Garrantzi handiko liburua argitaratu zuen

³³ Hainbat ikastolatan jendea kaleratu zuten eta beste batzuk erdibitu egin ziren garai horretan. (Fernandez, 1994).

³⁴ Testu horretan ortografia gaurkotuta ematen dugu.

1970ean, eta han agertu zuen euskalkiek zer paper bete behar zuten hizkuntzaren garapenean, baina lehenbiziko euskara batua (eredu estandarra) finkatu eta gero. Enric Prat de la Riba-ren hitzak ekartzen ditu bere ikuskera funtsatzeko:

[...] Cuando del conjunto de dialectos de una lengua sobresale uno, se eleva sobre los otros, y da forma a las creaciones literarias, filosóficas y jurídicas de la raza, aquella lengua en estado natural, de que hablábamos, aquel incoherente enjambre de hablas dialectales, se convierte en una unidad viviente, en un centro de unión, coordinación y depuración de todas las fuerzas lingüísticas de la raza, de todos sus depósitos seculares, de todas las riquezas atesoradas en sus dialectos. Entonces la actividad dialectal, que siempre continúa, deja de ser un peligro, ya no puede conducir a la trituración de la lengua. Ya, en vez de matarla, la tonifica, como los aires del campo tonifican la sangre de las ciudades... (Prat de la Riba, in Villasante, 1970)

Aipatzekoa da lehen garai horretan, borroka-giro horren ondorio gisa, gero eta idazlan gehiago agertzen dela euskara batuan, eta euskalkietako produkzioa, araberan, txikituz doala. Euskara batua, beraz, urtetik urtera nagusitu zen jendarteko ekimenetan.

Irakaskuntzaren munduan, berriz, ikastolen mugimendua indartzen ari zen eta, eskolako jardunari dagokionez, ikusten da hizkuntza-eredu zurrun bat irakasteak (hots, euskara batu beti-bat edozein eskualdetako ikastetxeetan modu berean erabiltzeak) badituela zinezko arazoak. Kezka laster hedatu zen. Arrangura horren erakusgarri aipatu beharko lirатеke, esate baterako, 1978an Bergarako Biltzarrerako egin zen inkestan irakasleek emandako erantzunak (Mendiguren Bereziartu, 1978).

2.2. Bigarren garaia: igarotze-garaia (eztabaida moteldu da, baina irauten du) (1983-1988)

Bigarren aro honen mugak honela finkatu ditugu: alde batetik, goian esaniko arrazoiengatik, 1983an jarri dugu aro honen hasiera. Amaiera, berriz, 1988an ezarri dugu, besteak beste urte horretan Koldo Zuazok (euskara batuaren alde aritutakoa gatazkaren hasieratik) bere doktore-tesiaren ondorioetan esaten duelakoz bizkaiera ere erabiltzea komeni litzatekeela zenbait esparrutan (ikus aipamena beherago). Beraz, hortik aitzinera batua eta euskalkiak bestelako harreman mota batzuetan jarri nahi dira, ez dira elkarren aurkakotzat jo nahi. Proposamenaren egilea gaztea da, euskara batuaren alde aritua da hasieratik, eta, halere, lan akademiko batean euskalkiaren aldeko aldarrikapena egiten du. Gertakari hori baliatu dugu aro-aldaketaren hasierako data finkatzeko (beste batzuekin batera).

Bigarren garai honetan euskara batuaren eta euskalkien arteko eztabaida ez da itzali, baina lehengo gordintasuna galduz doa. Euskara batua finkatzen ari da, eta baita hedatzen eta onarpena irabazten ere. Horrek, ordea, ez du esan nahi euskara batuaren ibilbidea (egina eta egitekoa) bere horretan onesten denik: kritikak egiten zaizkio eginikoari, eta beste bide eta jarrera batzuk proposatzen edo eskatzen dira etorkizunerako. Giro horretan ekimen batzuk agertzen dira bizkaierari ere bere nortasuna eta balioa ezagutu nahi diotenak, baina aldi berean haren eta euskara batuaren arteko lehia elkarren osagarritasunera eramanez nahi dutenak: adibidez, administrazioaren

jarrerari dagokionez, abiapuntu gisa Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak argitaraturiko adierazpena izanen genuke, «Euskararen erabilera Bizkaiko irakaskuntzan» (1982), eta sail horrek berak *Bizkaieraren idatzizko arauak* liburua argitaratzea (1983).

Lehenbiziko adierazpenean, bi hizkuntza-ereduen arteko auzia elkarren arteko errespetuan planteatzen da, eta ahalegin berezia egiten da gatazka-girotik osagarritasunerako bidean jartzen eztabaida. Adierazpenean azpimarratzen da, besteak beste, bizkaiera irakastea onuragarria izan daitekeela zenbait herri edo eskualdetan euskararen irakaskuntza egokiena lortzeko. Horrela, irakaskuntzaren eremuan ere erabilesparruak xeheroago erabakitzeko saioak hasten dira, ikasmilaren aldagaia edo inguruaren euskalduntasunaren zenbatekoa ere kontuan hartuz.

I.6. Hezkuntza Sailak ez deritzo zuzen euskara batua eta euskalkiak kontrajartzeari, bata bestearen ukatzaile eta are bateraezinak bailiran aurkeztuz.

- Ez deritzo zuzen euskara batua bizkaieraren hiltzaile gisa azaltzeari: bizkaiera, gainerako euskalkiak eta, horrenbestez, euskara osoa hil ala biziko kinka larrian daukatenak auzo-erदारak dira nagusitasun osoz (gaztelania, Autonomi Lurraldean), eguneroko bizibideak behin eta berriro azaltzen duenez. Alboko erdal hizkuntza indartsuen ondoan ditugun indar apurrak elkartuz erdal erasoaldi latz horri ahalik eta era probetxugarrienean aurre egiteko sortua da hain zuzen, ezertarako izatekotan, euskara batua.

- Kaltegarri iruditzen zaio, orobat, bizkaierazko azalpen-emankizun desberdinak arlotekeria, ezjakintasun eta gizarte-uren kontrako grina itsuen seme bailiran hartzeari. Horrelako jokabideek badute, egileek begiz jotako gogo-asmoak gorabehera, aski ondorio txarrik ekartzeko arrisku bizirik: hainbat euskaldun etxetik dakien eta beharrezko jariatortasunez erabil dezakeen hizkera-bide bakar horretaz lotsaraztea eta, bere euskara besteena baino txarragoa dela iritziz, lehendik ere horretarako tentabide ugari falta ez zaionez, erdarara pasaraztea. Hitzunari bere etxeko hizkera-bidearen harrotasuna bihurtu beharra dago, alde horretatik, hizkuntz trebetasun ororen muina osatzen duen mintzamina -lehendik ere zori gaiztoz aski kamustua- itxuratxarki ahuldu eta birrindu nahi ez bada. (1982: 4-5)

Ohartzekoa da, orobat, adierazpen horretan euskara batua eta bizkaiera ez direla elkarren pare-pareko eredutzat jartzen:

Bizkaiera ez da, Hezkuntza Sail honen uste sendoz, euskara batuaren kontrako alternatibatzat hartzekoa: bizkaiera euskara da noski, gainerako euskalki guztiak bezalaxe, ez euskaldun guztion hizkuntz eredu bateratuaren parez pareko alternatiba literarioa. (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, 1982)

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak babesturiko bigarren argitalpenean (*Bizkaieraren idatzizko arauak* liburuan, alegia), bizkaiera estandarra izan nahi lukeen hizkuntza-ereduaren oinarria finkatzeko ahalegina egiten da, Euskaltzaindiak gainbegiratu eta onetsia (nahiz eta egileek erakunde horren aholkua beti onartzen ez duten). Hartan, borroka gordinean ari ziren bi muturretatik erdialdera egiten da bidea: lan horretan bizkaieraren literatura-ereduaren deklinabidea eta aditz-paradigmak aurkezten dira, baina, aldi berean, ortografian *ha* onartzen da bizkaieraz idazteko orduan ere. Euskara batua eta bizkaiera ez dira elkarren aurkako eredu gisa hartzen. Nolako jarreratik abiatuta egiten den argitalpena, aski garbi gelditzen da hasieran:

Argitalpen berri hau Hezkuntza eta Kultura Sail honek iaz jakinarazitako Adierazpenaren ildotik dator: han azaldutako elkarbideetarako lagungarri gisa prestatu da; hots, euskara batua eta bizkaiera alferlan kamutsean elkarren erasoka erabili orde zori bere eremua aitortuz belaunaldi gazteen benetako euskalduntze-alfabetatzea lehen helburutzat dugun guztiok kasuan kasurako baliabide erosoenez maneiatzen laguntzeko. Hartan asmatuko balu, bere xedea ongi bete luke liburu honek. (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, 1983)

Igarotze-aldia deitu diogun garai honetan euskalkien gaiak sortzen duen kezka adierazgarri da Eibarko Udalak 1984-1985eko Gabonetan *Euskara/Euskalkiak* izenburupean antolatu zituen jardunaldiak. Saio horretako idatzietan ikusten da, alde batetik, bi eredu arteko gatazka-giroak irauten duela, baina, bestetik, sumatzen da jendartearen bizkaieraren aurka lehen zegoen jarrera desagertzen ari dela (Eibarko Udala, 1986).

Igarotze-aldi horren adierazgarrien artean garai horretan antolatu zen Euskal Kultur Batzarraren agiria ere aipa daiteke, 1985ekoa:

Gaur egun euskararen batasuna, Euskaltzaindiak gidatua, onartua dago. [...] Eta dena dela euskalkietan idazten dena eta euskaraz idazten dena ez dira elkarren lehian hartu behar, bata bestearen arerio ez direlako. Euskalkietan ahalik eta gehien idazteak ez dakarkio euskarari kalterik. Hemen adierazi nahi dena zera da: hizkuntzak gizartearen bete behar dituen halako funtzio eta maila formaletarako euskara (euskara batua) onartua eta zabaldua dagoela.

Euskara batuaren eta euskalkien arteko harremanaren oinarriak eta horri buruzko erizpideak Euskaltzaindiak garbi utzi zituen Bergarako kongresuaren adierazpenaren 5. puntuan [...]. (EKB, 1985)

Hala ere, gai horretan zuhur egoteko deia egiten du erakunde horrek; izan ere, euskalkien aldeko ekimenek, EKBren ustez, batasuna bera jar lezakete arriskuan, zenbaitetan hizkuntza-arazoen azpian bestelako ekimen politikoak ikusten direlako, besteak beste (fidagaiztasuna ageri da, alegia, euskalkiaren aldeko ekimen konkretuekiko):

Hala ere, euskara batuaren etsaiak ez dira lasaitu, eta batzuetan badirudi indartu ere egin direla, komunikabideetan egiten dituzten erasoei begiraturik. Bi aldetatik etorri dira bereziki erasoak: Bizkaierazaleen aldetik eta Euskerazaintzako aldetik.

Euskara estandarizatu bizkaiera hutsa ezagutzen duten eta berau landu gabe daukaten bizkaitarrentzat buruhauste ez txikia dela, edonork aitortzen du; arazo pedagogikoa dago hor, baina, beste neurri batez euskaldun guztiok daukaguna: euskara lantzekoa.

Baina badira, «bizkaitarrismoa»ren izenean, Euskal Herri osorako izango den euskara (euskara estandarizatu) ukatu nahi dutenak, eta bizkaieraren defentsa ez arazo pedagogikotzat eta bai helburu estrategikotzat daukatenak, euskara batuaren kontra. Borroka horixe eraman izan da batez ere Euskal Telebistan. Azkenik, sarritan, kutsu eta helburu politikoak daude tartean, bizkaieraren defentsaren izenean lortu nahi direnak. (EKB, 1985)

«Herri-euskara»ri ere bere garrantzia aitortzen zaio, nolana ere, euskara batuak ez baititu erabilesparru guztiak hartu behar (nahiz *erri-euskeraren* defendatzaileengandik ongi bereizten den EKBren jarrera):

Beste alde batetik ere badator euskara estandarizatuaren kontrako eraso: Euskerazaintzako aldetik. Horiek inoiz ez dute onartu Euskaltzaindiaren gidaritzara arazo horretan. Eta «herri-euskara» jarri nahi dute euskara estandarizatuaren aurka, azken hori euskara artifizial, desitxuratu eta mordoilotzat joz. Esan beharra dago, euskaraz ondo ala gaizki idaztea ez dela euskara batuaren ala «herri-euskara»ren arazoa; alde batean eta bestean baitaude idazle onak eta idazle txarrak. Eta esaten den herri-euskara horrek bere funtzioak bete behar ditu gure hizkuntza nazionalaren bizitzan: horren biziberritzea eta indarberritzea beharrezkoa da euskararentzat. Baina euskara batuak hizkuntzaren alderdi formal batzuk bakarrik arautzen ditu, eta ez herriaren hizkuntzaren bizitasuna bera. Horregatik «herri-euskara» ez dago inola ere euskara estandarizatuaren aurka. (EKB, 1985)

«Herri-euskara» deitzen diotenari, beraz, bere esparruak aitortzen zaizkio («eguneroko bizitza eta literatura»), eta, orobat, euskara batuari («arlo eta maila formalak»):

Eta eguneroko bizitzan eta literaturan hizkuntza herritarra lantzeak eta erabiltzeak ez dio inolako kalterik

egiten arlo eta maila formaletan erabiltzen den euskara estandarizatuari. Honek euskalkietan oinarritu behar du eta horietatik edan etengabe. Euskara estandarizatuak eta euskalkiek elkar indartu eta sendotu behar dute. (1985:54-55)

Euskara batuaren eta euskalkien arteko harremanen aldaketarako (elkarren aurkako borrokatik abiatu eta elkar onartu eta osatzeraino) garrantzi teoriko handia du José María Sánchez Carrión «Txepetx»en teoriak. Izan ere, Txepetxen planteamenduaren arabera euskara batuaren eta euskalkiaren arteko gatazka ulertzeko, ezinbestekoa da ikustea biak ere gaztelaniarekin ari direla lehian, eta hain zuzen horrexegatik sortzen dela bi euskal ereduen arteko gatazka:

(...) Pero precisamente PORQUE EL ESPAÑOL ESTA BLOQUEANDO AL EUSKARA EL EJERCICIO DE LA FUNCION DE ESTANDAR DE LA VIDA NACIONAL QUE LE CORRESPONDE, se produce uno de los fenómenos más característicos y más incomprendidos de la historia social del Euskera en nuestros días: la pugna entre el batúa y los dialectos. Junto a otros problemas [...], hay sobre todo una guerra fratricida como consecuencia de que el batua usurpa la función interior que corresponde al dialecto PORQUE NO PUEDE AVANZAR HACIA LA FUNCION NACIONAL QUE LE CORRESPONDE: compiten así por ámbitos de uso que en una colectividad normalizada están perfectamente articulados: el uno, como expresión de los vínculos locales; el otro, como expresión de los vínculos de la comunidad lingüística total. Ambos tienen razón: no se puede suprimir el dialecto que canaliza resortes muy asociados con la vida emocional y la experiencia de lo concreto de los hablantes. Pero, por otro lado, también es cierto que un idioma que, en la época de la electrónica, no se estandariza está condenado a morir. Lo que ocurre es que pretender oponer lo uno a lo otro es, una vez más, un falso dilema que pretende hacernos renunciar a algo vital, presentándonos como producto de nuestra elección cuál de los dos ojos queremos que nos extirpen.

Hay un sitio para todos dentro de la Lengua, cuando todos nos pongamos en camino para reestructurar la comunidad euskaldún, uniendo nuestros esfuerzos en la tarea constructiva de hacer renacer de los despojos en que ha sido aplastado, el fuego sagrado de la nación euskaldún. (Sánchez Carrión, 31986:32)

2.3. Hirugarren garaia: bizkaiera eta batua elkarren osagarri (1988tik honat)

1980ko hamarkadaren azkeneko urteetatik aitzinera, guti goiti-beheiti, eztabaidagunea aldatzen hasi zen: euskara batua oso finkatua, poliki garatua eta gehien-gehienek onartua den eredu da. Horrela, euskara batuaren eta euskalkiaren arteko gatazka gaindituxea dela uste dute gero eta egile gehiagok, nahiz batzuei, hamarkadaren hasierako urteetan batez ere, ez zaien hala begitantzen.

Euskara batua onartze eta finkatzearekin batera, bizkaierari ere bere tokia bilatu nahi zaio jendarteko hainbat alorretan (haien artean irakaskuntzan). Lehenago bi ereduen arteko aurrez aurreko lehia zen tokian, orain bakoitzari bere erabil esparru bereziak bilatu nahi zaizkio hein batean bederen. Euskara batuaren etorrerak euskalki batzuei (bereziki bizkaierari) kalte egingen diela esan eta esan ari ordez, orain bi ereduak elkarrekin bizi beharra edo nahia azpimarratzen da batez ere. Aurreko garaietan euskara batuaren esparrutzat jotzen ziren, normalean gehiago zehaztu barik, hiru alor nagusi: administrazioa, komunikabideak eta irakaskuntza. Garai honetan xeheroago jokatzeko saioak ageri dira: alor horietako bakoitzean bada euskalkiarentzat ere tokia. Izan ere, administrazioan badira hainbat maila (Jauraritza, aldundiak, udalak...); komunikabideek ez dute denek hedadura bera: EITB, *Argia* eta *Berria* zazpi lurraldeetara iritsi nahi luketen hedabideen erakusgarri izanen lirake, baina badira esparru geografiko txikiagoa duten komunikazio-ekimenak, hala nola eskualde-aldizkariak eta baita tokiko telebistak ere; irakaskuntzaren esparruan ere badira mailak: berdin jokatu behar ote da

unibertsitatean eta edozein herri txikitako eskolan? Berdin inguru erabat euskal(ki)dunean eta inguru kasik osoro erdaldunean? Denetan euskara batua da komunikazio-bide bakarra? Gero eta gehiago dira alor honetan ere iritziak xeheroago agertzeko ahalegina egiten dutenak. Hizkuntzaren erabileraren banaketa erabilesparru handien arabera egin beharrean soil-soilki (alegia, «euskara batua administrazioan, komunikabideetan eta irakaskuntzan»), erregistroka banatu beharra ere aipatzen da: nor norekin mintzatzen den, zer testuingurutan, eta abar, kontuan hartu beharra agertzen da gero eta gehiago. Euskara batua, horrela, erabilera jasoetarako gordetzen da, bai, baina, horren osagarri, herriko euskararen ontasuna eta baliozkotasuna ere azpimarratzen da.

Horrekin denarekin, euskalkiekiko interesa, oro har, eta bizkaierarekikoa bereziki, biziagotzen da, eta euskalki horren aldeko iritziak ugaltzen dira. Interes biziagotuaren erakusgarri da, besteak beste, euskalkiak gai harturik hainbat erakundek eta elkartetan antolatzen dituzten jardunaldi eta argitalpenen hazkundera, 90eko hamarkadan. Honako hauek aipa daitezke, interes horren froga gisa: «Dialektologia kongresua» (1991ko iraila), «Nazioarteko Dialektologi Biltzarra» (1991ko urria), «Bizkaieraren lekua gaur» (Deustuko Unibertsitatea, 1991ko abendua), *ELE* aldizkariaren ale bikoitz monografikoa, euskara batuari buruzkoa (1992), «Bizkaiko euskera, bizkaiera?» izeneko jardunaldiak (Bilbo, 1993ko udaberria), *Jakin* aldizkarian euskalkiei eskainiriko artikulu-bilduma (1993), Euskaltzaindiaren XIII. Biltzarreko hitzaldi batzuk, bizkaieraren ikuspuntutik eginak (1994), Euskaltzaindiaren «II. Jagon jardunaldiak» Tolosan (1996ko urria), *Administrazioa euskaraz* aldizkariak eginiko iritzi-bilketa (1996), eta Mendebalde Alkartearen sorrera eta hark antolaturiko jardunaldiak (1997ko udaberrian hasi eta gaur arte segitzen dutenak).

Garaiko iritziak aztertutik ikusten da bizkaieraren eta batuaren arteko harremana ez dela hirugarren garai honetan, oro har, etsaigoan oinarritzen: jende gehiagok onartzen du bi ereduak elkarren osagarri eta indargarri direla edo hala behar dutela, eta euskararen iraupena euskalkien biziarekin lotzen dutenak ere ugaltzen dira.

Hirugarren garai honen hasiera markatzeko, Koldo Zuazoren tesian agerturiko iritziak adierazgarriak iduritzen zaizkigu (1988). Zuazo irakasleak euskara batuaren onarpen zabala iragartzen du, eta, lehengo eztabaidak gainditurik, hasierako gatazka-girotik egungo euskara batua onestera doan bidea azpimarratzen du:

Gaur egungo egoerari so eginez, esan genezake Euskaltzaindiak proposatutako estandar ereduak, hasi berrian —1968az geroztiko lehen urteetan batik bat— eztabaida biziak sortu eta oztopo ugari aurkitu bazituen ere, dagoeneko bide luzea egin izateaz gainera onarpen zabala ere lortu duela hiztunen artean. (1988:412)

Hala ere, etorkizunari begira, euskalkien auziari nolabaiteko soluzioa aurkitu behar zaio, ez baita egokia, egile horren ustean, esparru guztietarako euskara batua soilki erabiltzea. Estandarraren eta euskalkiaren arteko orekari hobeto eutsi beharko litzaioke, eta, horretarako, azken horiek erabili behar lirateke esparru batzuetan:

Etorkizunari begira, ordea, badirudi bidezko eta are komenigarri ere izan litekeela, orain arte, eta batez ere «euskara batua» deitu ereduak al bait lasterren finkatzearen eginiko ahalegin logikoen ondorioz, itxirik bezala gertatu diren bide berri zenbait urratzea. Hortaz, eta barietate estandarren eta euskalkiaren arteko orekari hobeto eusteko, egoki deritzogu, alde aurretik behintzat, hala bizkaieraz mintzo diren lurraldeetarako nola Iparralderako, *eskualde barruko esparru jakin batzuetarako*, barietate sub-estandarrez baliatzeari. Iparraldeari dagokionez, Lafittek araututako —baina lehenagotik ere abian zetorren— «nafar-lapurtera literarioak» bete lezake, orain artekoan bezalaxe, eginkizun hori.

Honekin, alde batetik, hizkuntzaz kanpoko indarren mendez mendeko eraginari eta bazter euskalkiek erakusten dituzten berezitasun nabarmenei erantzun zuzenagoa emango litzaiekeelakoan gaude, euskalkiotako hiztunek eredu estandarren eta hizkera mintzatuaren arteko «leizeari» ez lioketelarik hain sakona eta gaindiezina antzemango.

Bestalde, XVIII. mendeaz geroztik (hala nola Larramendi, Cardaberaz, Peñafloredako Kondea, J. A. Moguelen... lanetan adibidez) eurrez —eta bizkaieraz mintzo diren lurraldeetan inon baino gardenago— azaltzen diren jarrera diglosikoek ere konponbide egokiagoa aurkituko lukete era honetako esparru banaketarekin. (1988:412-413)

Ondorio horietan beretan, bada, euskara batuaren eta euskalkien arteko oreka hobetu behar litzatekeela adierazten du Koldo Zuazok, eta, horretarako, beldurrik gabe proposatzen du hizkera subestandarrek erabiltzea hala Mendebaldeko euskalkiaren eskualdeetan nola Iparraldean. Esparru-banaketa aldarrikatzen du, funtsean, bi ereduentzat, oreka egokia lortzeko bien artean.

Horrela, behin euskara batua finkaturik, euskalkiaren esparrua bilatzeko ahalegina sumatzen da. Lehenago bi ereduak, euskara batua eta euskalkia, bata bestearen kontrakarrean ari baziren, orain beste galdera batzuetara lerratzen da eztabaidaren gunea: euskalkia non, noiz, nola, norekin... erabili behar litzatekeen.

Eta euskalduntze-alfabetatzearen munduan dabilzanek nola ikusten dute kontua? AEKren iritzian ere euskalkien baliabideak ezagutzeko eta erabiltzeko garaia da 1988an. Hala adierazten du elkarte horren Bizkaiko ordezkariak Iñaki Gaminderen *Ahozko bizkaieraz* izeneko liburuaren aurkezpeneko hitzetan, bereziki «bizkaieraren eremuan euskera irakasten dihardutenentzat pentsatua» den lana baita:

[...] lan honekin zera nahi genuke, irakaskuntzan dabilen guztiari inguruan kokatzen lagundu, ez euskalkian bertan, orokorki harturik, tokian tokiko berbetetan ere bai baino. Hala ba erizpide geografikoa erabiltzearena. Denok daukagu, Euskalki honen eremuak Euskara ikasle-irakasleen oztopo eta soster berezien entzuna, beste batzuenaz ahaztu gabe. Gehienetan Euskara Batuak berak barik, geuk, erabiltzaileok, daukagu erririk handiena. [...] Gainera, Euskararen aberastasuna euskalkietatik [...] eta herriaren erabileratik dator, zatirik handiengan, bai lexiko, zein egituretan; edo hizkuntza sortzeko gunea denez gero ere bai. Herri hizkera, bada, gertatzen da zubi, bai abiapuntu den aldetik bai Alfabetatze zein Euskalduntze prozesuan; bietan bitarteko eta ardatz dela. [...] Herri hizkera ia sarriago erabili baita beraren huts, kalko, interferentzia eta desbiderapenak biltzeko eta zerrenda salatari antzekoak egiteko, dauzkan ontasun guztiez baliatzeko eta eredutzat hartzeko baino. Honela ba, lan honek Euskara irakasle mota guztientzat (Euskaltegi eta Gau-Eskoletan Alfabetatzen eta Euskalduntzen, edo Institutuetan eta ari direnentzat) lagungarri, erabilgarri edo, gutxienez, lekuarri izan nahi luke [...] (Bizkaiko AEK, 1988).

Urte batzuk geroago, 1992an, Xabier Mendiguren Elizegik aipatzen du oraindik ere euskara batuaren eta euskalkien arteko erlazioan sarritan gatazka-aire bat ageri dela. Euskara batua, beste alde batetik, onartua dela dio Mendigurenek, hala ideia gisa nola haren gauzatze praktikoa konkretuan, hizkuntza-eredu gisa. Idazle beasaindarrak uste du euskara batuak ez dituela euskalkiak hilen, baina badela ezinegon bat, gatazka bat. Funtsean, arazoak badirela aitortzen du, baina aldi berean euskara batua eta bizkaiera elkarren indargarri nahi lituzke Mendigurenek, behin baino gehiagotan dioenez:

Guztiarekin ere, bizkaierak arazo larriak ditu, baina esana dago nor den horren eragile. Herri askotan atzeraka doa euskara, eta bizkaieraz hitz egiteari uzten diotenen ez dute euskara batuaz egiten, gaztelania garbiz baizik. Batua eta euskalkia, izan daitezela elkarren indargarri, euskara luzaroan bizi dadin. (1992:123)
 [berak jarriko adibide batek] ezin garbiago erakusten du, nere ustez, euskalkiek eta batuak eskuz esku joan behar dutela komunikabideetan bezala beste edozein arlotan, biak mehatxatzen dituen erdararen aurrean. (1992:129)
 Batua eta euskalkiak ez dira elkarren etsai. Bakoitzak du bere tokia, eta biei erasotzen diete euskara kaxkarrak eta jendartearen erdalduntzeak. (1992:129)

Euskara batua eta bizkaiera ez ditu, bada, elkarren etsai ikusten. Bakoitzak, baina, bere esparrua behar du, eta, horretarako, «maila bakoitzean dagokion erantzuna» bilatzea proposatzen du, eta egoera bakoitzera egokitutako erantzunak aurkitzea.

Iparraldetik datorren iritzi bat ere ekarriko dugu, Beñat Oihartzabal euskaltzainarena (1996):

Euskalkiak ez dira euskara batuaren etsai, ez eta hau haiena ere, eta ez luke itxurarik gaur egun elkarren aberasgarri eta osagarri diren mintzamolde horiek elkarren aurka jartzea, euskalkiak ororen euskarari eskua eman orde bizkarra emaiten baliote bezala. (1996:515)

1998an, ikuspegi historikotik begiratuta, Koldo Zuazok hurrengo urteetarako erronka zein den azaltzen du *Euskaldunon Egunkari*ko artikulua luzexka batean («Euskara, hurrengo iraultzaren atarian», 1998). Euskararen inguruan lehenago gertatu diren bi iraultza aipatzen ditu. Lehenbizikoa, Zuazoren iduriko, 1950-60ko iraultza izanen litzateke, eta haren ondorioak izan ziren euskara ezarri zela herrigintzaren ardatz gisa, euskal lurralde guztiak batera hartzen zituela, eta hizkuntza hori esparru guztietara hedatu nahia ekarri zuela. Lehenbiziko iraultza horrek bigarren bat eragin zuen: 1968an kokatzen du Zuazok. Hizkuntza-eredu berriak, euskara batuak, hiru helburu bete zituen: euskara idatzizko zereginetan eta kultura-gaietan erabili ahal izatea, alde guztietako euskaldunek elkarri ulertzea, eta itxura modernoa eta prestigioa ekartzea hizkuntzari (eta euskaldun berrien fenomeno). Aipaturiko artikulua horren arabera, beste iraultza baten atarian gara:

Euskalkirik eta erregistrorik gabeko euskara hotza eta motza gertatzen zaigu sarri, eta erdaretarako bidea hartu ohi dugu gure hizkera biziagoa eta adierazgarriagoa izan dadin. (Zuazo, 1998)

Zuazoren iduriko, orain euskararen munduan datorren iraultzaren helburua garbia da:

[...] Euskara batuak egoki betetzen ditu esparru jasoetarako eginkizunak; gainerakoetan dago hutsunea (...). Iraultzaren lehen urratsa, berriz, euskalkiak eta erregistroak lantzea eta bultzatzea da. Euskalkien auzia ez da Gipuzkoan nabari, bertako hizkera eta batua oso antzekoak direlako. Gainerako herrialdeetan egin beharko da, ba, aurreneko urratsa, batez ere euskaldun kopuru haziko eta euskaldun izate horrek lotsarik eta konplexurik sortzen ez duen herrietan. (Zuazo, 1998).

Azkenik, Juan Luis Goikoetxearen ustean ere garbi dago euskara batua eta bestelako ereduak ez direla elkarren etsai, alderantziz baizik. 2001ean aurkezturiko tesian irakaskuntzan nola jokatu ari delarik, hasieratik esaten du nolako harreman estuan ikusten dituen hizkuntza-ereduak:

(Euskal Diglosia) Irazia deritzagu, ehundegian ehuna egitean bezala gauzatzen delako, euskara batuak,

euskalki literarioak eta azpieuskalkiak bata besteari harien artetik bilbea igarota³⁵. (2003: V eta 56)

Lan berean adierazten du hiru ereduak bizirik nahi dituela (lekukoa, euskalkia eta euskara batua), elkarrekin jardunean eta elkarri eragiten:

[hiztun batek] Ukipenean bizi dituen euskara batua, euskalki literarioa eta lekuan lekukoa, iraziz doaz, txertatuz, elkarren arteko sarea bilbatuz. [...] Eta, jakina, elkarri eragiteko aktibatuturik eutsi behar zaio erregistro bakoitzari, dagokion funtzioak izendatuta, hala corpusari nola estatusari so eginik. (2003: 57)

2.4. Laburpen-ondorioa

1968tik hasi eta 1990eko urteetara, beraz, aldaketa gertatu da euskalkiekiko sentiberatasunari dagokionez.

Hasieran, euskara batua sortzeko eta hedatzeko garaian, batzuek euskalkia etsaitzat hartzen zuten, euskararen galbidea biziagotzen zuen indar banatzailetzat hartuta. Gaur egun, ordea, zinetan zaila da euskalkiak gaitzesten dituenik aurkitzea. Euskalkiak erabiliz egindako jardun konkretu batzuk kritikatzeko dira batzuetan, baina ez euskalkia desegokia delakoz, baizik eta komunikazio-egoera jakin batean egokia ez delakoz. Bestela esanda, hizkuntzaren erregistroak behar bezala ez erabiltzeagatik; hiztuna non, norekin, zertaz... ari den kontuan ongi ez hartzeagatik.

Beste aldean, berriz, batzuek uste zuten euskara batuak euskalkiak hilen zituela eta euskararen berezko izaera itzaliko zela. Gaur egun, ordea, ia inork ez du euskara batuaren beharra eta izaera zalantzan jartzen, nahiz oraindik agertzen diren idatziak Euskaltzaindiaren ortografia-arauak onartzen ez dituztenak. Bestalde, iritzi erabatekoa da euskara batua ez dela erregistro egokiena toki eta egoera guztietan.

Aldaketa hori esplikatzen, gure ustez, honako hiru arrazoi hauek bederen aipatu behar dira:

- Euskara batua finkatuxea da. Ereduaren beharra, eta nolakoaren ildo nagusiak ere (ia-ia) inork ez ditu eztabaidatzen gaur egun. Beraz, jendartean gatazka itzali da alor horretan, gauzak lasaiago ikusten dira, eta arazoak dituen alderdi korapilotsuak xeheroago aztertzen saioak agertzen dira;

- Irakaskuntzaren esparruan esperientzia pilatu ahala, poliki-poliki ikusten da toki eta egoera guztietan ezin daitekeela berdina joko, baldin eta eskola jendartean integratua nahi bada. Lotu behar dira, ondorioz, lurralde euskaldunetan bederen, etxeko/auzoko/herriko euskara eta eskolakoa, elkarren etsaitzat hartu gabe eta euskalkirik ez balitz moduan jokatu gabe.

- Beharbada aldaketa teorikoaren oinarri-oinarrian izan daiteke Jose María Sánchez Carrión «Txepetx»ek 1987an argitaraturiko teoria (*Un futuro para nuestro pasado*, 1987)³⁶. Gure

³⁵ **Irazi:** urdir el lienzo en el telar; ourdir le tissu sur le métier. AZKUE, Resurrección María (1969): *Diccionario vasco-español-francés*, Bilbo, La Gran Enciclopedia Vasca.

ustez horrek garrantzi handia du, hain zuzen euskara batuaren eta euskalkien arteko harremanak bake-bidez ikusteko interpretazioa egiten duelakoz; hizkuntza-aldiera bakoitzari bere leku teorikoa eskaintzen dio, eta azaltzen du zergatik gertatu den euskara batuaren eta euskalkien arteko lehia: euskararen baitan inguruko hizkuntzetan (frantsesean eta espainolean) gertatzen ez dena jazotzen delakoz, hain zuzen ere euskara batuari nazio-hizkuntzaren izaera ukatzen zaiolako. Gatazka gertatzen da, ikuspuntu horren arabera, gaztelaniak eta frantsesak ez diotelakoz uzten euskara batuari nazio-hizkuntzaren esparrua eta zeregina betetzen. Txepetxen teoriari jarraiki, euskara batuak erabilesparru edo funtzio nazionala berea balu, ez litzateke euskalkiekin gatazkarik izanen, hartara bakoitzak bere tokia beteko bailuke, elkarren arteko etsaigorik gabe. Ideia horiek jendartean sartu eta indartu ziren neurrian, eredu batuaren funtzioak eta euskalkiarenak bereizten hasi ziren, eta, horrenbestez, gatazkagune izateari utzi zioten.

Horrekin guztiarekin, 40 urte hauetan itzuli nabaria gertatu da: bi hizkuntza-ereduen artean hasieran ageri zen etsaigoaren tokian, orain euskalkiak euskara batuaren osagarritzat hartzen dira (hartu nahi dira), eta behin euskara batua finkatzeko pauso garrantzitsu batzuk egin eta gero, euskalkiak ez dira hartzen, oro har, hizkuntza-gatazkari su emateko baizik eta komunikazio-ahalmena aberasteko iturri emankor gisa.

³⁶ Sánchez Carriónen ideia batzuk lehenago ere bazebiltzan jendartean. Ikus bedi, adibidez, Inaxio Agirrek Eibarko Jardunaldietan (1984-85eko Gabonetan) eginiko hitzaldian esaten duena: euskara batua nazio hizkuntza dela eta euskalkiek beste funtzio bat dutela (1986). Ikus, baita, Sánchez Carrión (1986).

3. Eskola hizkera eta dialektoak. Sarrera

Kapitulu honetan, eskolako hizkeraren eta dialektoen arteko harremana aztertu nahi dugu.

Lehenbiziko atalean, dialektoak irakaskuntzan nola hartuak izan diren (edo hartzen diren) ikusiko dugu. Irakaskuntzan bi ikuspuntu agertzen dira: hizkuntza-eredu bakarra irakastea, edo hizkuntzaren beste aldaera batzuei lekua uztea. Lehenengo, Euskal Herritik kanpoko egileen ideiak jasoko ditugu, eta, gero, euskararen egoerarekin lotuagoak, Euskal Herrian bilduriko iritziak.

Gero, lan honetako gaia konstruktibismoaren argitan nola agertzen zaigun erakutsiko dugu, eta ikusmolde horrekin loturiko kontzeptu garrantzitsu batzuei buruz ere iruzkinak egingen ditugu. Ondoren, Oinarrizko Curriculum Diseinuei begiratua egin, eta ikusiko dugu haien arabera euskalkiek eta tokiko hizkerek baduten edo ez tokirik eskolako lanetan.

3.1. Dialektoak irakaskuntzan: bi joera

Eskola-instituzioan zer hizkuntza-eredu erabili behar den erabakitzean, iritzi kontrajarriak ageri dira. Puntu honetan axola diguna da ea herriko hizkuntza-formek aruntean eskolaren hormetatik kanpoan gelditu behar ote duten (eskolan eskaintzen den hizkera ereduaren aldean, haiek hizkuntzaren forma kaxkarrak eta gaitzesgarriak direlako), edo, beste aldetik ulertuta, ea herrian herriko hizkerek egiazki balio ote duten hizkuntzaren forma egoki gisa, ezaugarri dialektal berezi eta guzti, eta horrenbestean ezaugarri horiei eskolaren hormen barrenean ere beren lekua aitortzen ote zaien.

Bi jarrera izanen lirateke, bada, auzi honetan, eskolaren barruan. Alde batetik jarrera batek funtsean ideia hau defendatuko luke: hizkuntza-eredu egokia, eskolan irakatsi behar dena, liburuetan dago, literatura klasikoan eta abar, eta hura da ikasleak ikasi behar duena. Ikusmolde horretan, norberak dakarren hizkeraren ezaugarriek ez lukete batere baliorik izanen eskolaren barrenean, eta haiei ezikusi egitera edo haiek ezabatzera joko luke irakaskuntzak bere jardunean.

Beste aldetik, berriz, azkenaldi honetan maila teorikoan bederen gero eta indar eta presentzia handiagoa hartzen ari den bidea izanen genuke. Bigarren ekinbide horren arabera hizkuntza oso errealitate konplexua da, hainbat erabilera dituena, eta hizkuntzaren irakaskuntzaren helburua izanen litzateke ahalik eta erregistro gehienez hornitzea ikaslea, bizitzako alor guztietan arrakastaz komunikatzeko. Ikuspuntu horren arabera, ikasleak eskolara dakarren hizkuntza-eredua oinarri gisa hartzen da haren ikasbidea antolatzeko: nor bere hizkera baztertu beharrean, hura ere baliagarritzat

jotzen da, beraz.

Muturreko bi jarrera horien artean, jakina, tarteko jarrerak eta iritziak ere izanen dira, baina eskematikoki bi mutur horiek izanen ditugu gogoan.

Gure ikuspuntuaren arabera eskolak ez ditu gaitzetsi behar hizkuntza-aldaera diatopikoak, eta ez du haien ordeztatu behar eredu bakarra, zurruna eta, sarritan, urruna. Horren ordeztatu, eskolak erne-erne egon behar du inguruko jendartean hizkuntza nola erabiltzen den, behin ere ahantzi gabetarik non dagoen kokatua eta zein testuingururi erantzun behar dion. Beraz, eskolak arretaz jokatu beharko luke herrian herriko formen aitzinean, inola ere estigmatik jarri gabe ustez eta herriko aldaera eredu kaxkarra dela hizkuntza estandarren edo beste eredu jasoren baten aldean.

Hala ere, *joera bakarzalea* izenda genezakeena ez da bakarrik aspaldi gertatu zen iritzi bitxia. Euskarari dagokionez, euskara batua dela eta, eredu horretaz bestelako aldaerek ez dute garai luzeko batean onespenez handirik jaso, oro har; bestetik, berriz, erdaren gainean ari garelarik, Euskal Herria parte den bi estatuetan joera zentralistak hagitz indartsuak izan dira³⁷, eta jaidura horrekin batean hizkuntzaren eredu bakarra onetsi izan da eskolaren barrenean bederen.

Hizkuntza-eredu bakar eta zurrunaren aldeko joera horretaz lekukotza batzuk eskainiko ditugu, erakusteko joera hori bizi-bizirik egon dela eta oraindik ere beharbada halaxe dagoela. Gero, aipatu dugun bigarren joera «dialektozale» horren aldeko iritzi batzuk ekarriko ditugu, horrela gure lan honetan egiten dugun planteamendua funtsatzeko.

3.1.1. Joera bakarzalearen aipamenak

Antonio Gil Hernández-ek (1987) gogora ekartzen digu Frantziako Iraultzak nolako iritzia garatu zuen hizkuntza nazionalari buruz (hots, frantsesari buruz), eta haren aldean nola hartzen ziren bestelako mintzairak³⁸:

1. Un des moyens le plus efficaces peut-être pour électriser les citoyens, c'est de leur prouver que la connaissance et l'usage de la langue nationale importent à la conservation de la liberté.
2. C'est surtout vers non frontières que les dialectes, communs aux peuples des limites opposées, établissent avec nos ennemis des relations dangereuses, tandis que, dans l'étendue de la République, tant de jargons sont autant de barrières qui gênent les mouvements du commerce et atténuent les relations sociales.
3. C'est surtout l'ignorance de l'idiome national qui tient tant d'individus à une grande distance de la vérité: cependant, si vous ne les mettez en communication directe avec les hommes et les livres, leurs erreurs, accumulés, enracinés depuis des siècles, seront indestructibles. (1987:240)

³⁷Oraindik ere hala dira Frantzian. Espainian, autonomien estatua delakoak boterearen nolabaiteko banaketa eskaintzen die autonomia-erkidegoei, eta, beraz, beste hizkuntzek edo aldaerek, kasua zein den, tratu hobea izaten dute, oro har.

³⁸Aipamen hau, Gil Hernándezek dioenez, «Rapport Grégoire» ospetsutik hartua da. Izenburu osoa honela zuen: «Rapport sur la nécessité et les moyens d'annéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française».

Eta horren ondorioa hau izan zen:

[...] pour extirper tous les préjugés, développer tous les vérités, tous les talents, toutes les vertues, fondre tous les citoyens dans la masse nationale, simplifier le mécanisme et faciliter le jeu de la machine politique, il faut identité de langage. (1987:240)

Goiko aipamena Frantziako Iraultzaren garaikoa baldin bada, gisa bertuko ideiak gertatu dira Espainian ere. Hala esaten du Gil galiziarrek:

De tal manera que no se viene exaltando *una* comunidad lingüística, la castellana, en perjuicio de las *otras* que asientan, por lo menos parcialmente, en territorio español; sino que más bien los *notables* utilizan e inclusive manipulan una cierta conciencia idiomática (del pueblo) y una precisa lengua, las castellanas, para que «puras», «gallardas», «elegantes», «gentiles», según conviene a la «esencia», «sabiduría» y «buen gusto» [...], se extiendan a la nación entera como «lazo de fraternidad» entre los hombres y los pueblos. Por consecuencia, las «demás» comunidades lingüísticas (catalana, vasca y gallega) e inclusive la «una» (la castellana y las de sus presuntos dialectos) quedan marginadas y minorizadas en beneficio del proyecto superior de «nuestra nacionalidad y de nuestra raza», creado en aras del «progreso», «inherente a la lengua y a su conservación». (1987:243)

Jerónimo de las Heras Borrero-k ere (1987) Espainian nolako jarrera zegoen erakusten digu:

[...] hay que señalar que hasta hace poco, como todos sabemos, por razones de la misma legislación vigente, se combatía el uso del dialecto en la escuela.

Sin embargo, hoy, las nuevas corrientes pedagógicas han hecho variar este influjo legislativo, que acepta el valor formativo del habla dialectal, ya que mediante ella se puede valorar a su vez todo aquello que el niño trae procedente de la familia y del ambiente en que ha vivido los primeros años de su existencia hasta su incorporación a la escuela y que constituye, en definitiva, la experiencia de sus vivencias personales. (1987:180)

Ildo horretan, Lluís López del Castillo-k (1976³⁹) ekarpen garrantzitsua egina zuen urte batzuk lehenago katalanari buruz, hizkuntza horren aldaera geografikoak eta bestelakoak —estandarra, subestandarrek, eta abar...— bereizteko asmoz; horrela, urratu egin zuen hizkuntza errealtate zurrun eta bakartzat hartzeko ohitura sakona. Izan ere, autoreak dioenez, Espainian norberaren hizkeraren bazterketa sistematikoa izan da, bai katalanari dagokionez, bai gaztelaniaren dialektoei dagokienez. Autore berak, geroagoko beste lan batean (1988), eskolak izan duen ohitura bakarzale hori aipatzen du luzeago:

[...] El fet és que els mestres de l'estat espanyol han estat formats, en general i durant moltes generacions, amb uns criteris lingüístics uniformes i uniformitzadors, monolòtics. La llengua que ells havien d'ensenyar era ja una cosa fixada, polida, gairebé immutable, a la qual l'escolar, des del seu quasi-balboteig de pàrvul fins al seu embarbussament d'adolescent, s'hi havia d'ajustar vulgues no vulgues, deixant-hi ben bé la pell. Perquè una cosa era clara: calia aprendre les normes de bon ús lingüístic, l'ortografia, la recta pronunciació, un polit i ric vocabulario... segons uns criteris que ja solien venir fixats pels manuals i enciclopèdies del cas, davant dels quals valia més que el nen restés mut: obrir la boca era córrer el risc del disbarat; calia callar i aprendre. I mentrestant el nen es continuava expressant per les seves, a casa, al carrer, amb els companys... posant-hi en joc tots els recursos del llenguatge apresos per un contacte vital i que li servien per a una finalitat clara d'expressió del seu pensament i de comunicació amb els altres. Allò de l'escola: un pegot amb ben poques connexions amb la pròpia realitat. I això s'acomplia i s'acompleix, de manera més general com més popular és el medi social específic del nen. El nen de pagès, el nen de les classes treballadores i populars en general vivia, ha viscut, viu, doncs, l'escola com una realitat fora de la

³⁹1982an berriz argitaratu zen lan hori.

pròpia cultura, que és feta de vivències, entre les quals hi ha el propi llenguatge.

¿Per què, el mestre, per regla general fill del poble, sol no acceptar aquella parla del nen, aquelles formes pròpies del xaval de barriada, aquells dialectalismes vius del nen de medi rural? ¿Quins mecanismes li funcionen automàticament que el fan corregir, rectificar, reptar sense parar i de manera autoritària i impertinente? Hi ha d'haver per força l'enlluernament d'unes formes culturals (lingüístiques en aquest cas) que es veuen situades allà dalt -per una tradició literària i gramatical de segles en el cas del castellà-, arribar a les quals constitueix el camí recte del progrés cultural i, per tant, de l'ascensió social; tota la resta no és més que ganga rebutjable que convé de barrar-li el pas de l'escola. I aquesta mentalitat lliga amb absoluta coherència amb tota la política lingüística impositiva i alienadora que s'ha dut a terme durant anys i panys dins l'estat-nació Espanya: al nen castellano-parlant li convé abandonar el propi parlar dialectal (andalús, murcià, camperol, de suburbi, d'argot ...) i accedir a un castellà «correcte» com a registre únic; i al nen català, gallec, basc, aranès, altoaragonès, etc., li convé deixar la seva llengua i accedir a aquell castellà escolar que és la porta oberta de la promoció cultural i social (i de la convenient desnacionalització, és clar).

Per aquesta mentalitat lliga, també, a un nivell més global, amb all que és el nucli del problema de la comunicació dins l'escola: el refús de qualsevol bagatge cultural popular (perquè justament no se l'hi considera, *cultural*) que els alumnes hi aporten, sigui el del medi més immediat, social, sigui el generacional; la necessitat sentida com a missió transcendent de repoblar «culturalment» els caparrons infantils fent baixar des de la Idea, la Cultura, la Ciència... les diverses categories prefixades; i per tant, la pràctica del conceptualisme per part del mestre, i del necessari immobilisme per part dels alumnes. (1988:168-169)

Erabilera bakar eta literarioa eredu bakar gisa hartu beharrea, Lluís López del Castillock forma herriko ugariak ere aintzat hartu beharra aldarrikatzen du (López del Castillo, 1988).

Amaitzeko, esan dezagun Cassany-k eta bestek (1994) batez ere frankismoari egozten diotela hizkuntza-eredu zurruna irakasteko joera, eta haren eraginetik askatu beharra aldarrikatzen dutela. Gisa horretan, «un punto de vista más pluralista y tolerante, más respetuoso con la realidad» galdatzen dute eskolarentzat (1994:459).

3.1.2. Dialektoak onartzeko joera

Hizkuntzaren irakaskuntzako ildo teoriko berrietan, arreta handiagoa egiten zaie, azken urteotan, hizkuntzaren erabilera modu guztiei; eredu zurrun bakarra eta (zenbaitentzat, bederen) urrutikoa denei erakutsi eta hura aztertu beharrea, hizkuntzaren izaera plurala eta erabilesparru guztiak azpimarratzen dira. Eta horrekin neurri batean lotuta, ikasle bakoitzak etxetik dakarren hizkuntza-jakintza ez da baliogabetzat hartzen eta albora uzten; aldiz, hura ere baliatzen da, bai hura bera lantzeko, bai tarteko pauso beharrezko edo komenigarri gisa beste ereductara iristeko. Ondoko lerroetan, jokabide horren alde, hainbat jakintza-alorretako iritziak ekarriko ditugu, soziolinguistikaren, psikolinguistikaren eta didaktikaren ikuspegitik esanak.

Horiek guztiek balioko digute gure planteamendua sendotzeko; hots, Euskal Herriko errealitatean, inguruan euskalkia bizirik dagoenean, herriko hizkera kontuan hartu behar dela eskolan hizkuntza irakasteko orduan.

3.1.2.1. Euskal Herritik kanpokoen iritziak, tokian tokiko hizkeraz

UNESCOk antolatuta 1951n egin zen espezialisten bilkura batean agerturiko ideia

batzuk ekarriko ditugu (UNESCO, 1951), ikuspuntu zabal batetik begiratuta oinarritzko ideia batzuk aipatzeko⁴⁰. Irakaskuntzan ama-hizkuntza erabiltzeari dagokionez, oinarritzko baieztapen orokor batetik abiatzen da txostena:

A General Statement [...]

Every child is born into a cultural environment; the language is both a part of, and an expression of, that environment. Thus that acquiring of this language (his "mother tongue") is a part of the process by which a child absorbs the cultural environment; it can, then, be said that this language plays an important part in moulding the child's early concepts. [...] (UNESCO, 1951: 690)

Zenbaitetan eskola-umearen ama-hizkuntza eskolan aldatzeko aukera aipaturik ere⁴¹ eta zenbait salbuespen onarturik ere, umea bere hizkuntzan eskolatzeko joera ageri da txosten horretan:

On educational grounds we recommend that the use of the mother tongue be extended to as late a stage in education as possible. In particular, pupils should begin their schooling through the medium of the mother tongue, because they understand it best and because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible.

We consider that the shock which the young child undergoes in passing from his home to his school life is so great that everything possible should be done to soften it, [...]

The use of the mother tongue will promote better understanding between the home and the school when the child is taught in the language of the home. What he learns can easily be expressed or applied in the home. Moreover, the parents will be in a better position to understand the problems of the school and in some measure to help the school in the education of the child. (UNESCO, 1951: 691)

UNESCOn txostenean, oro har, tokiko hizkeraren balioaren aldeko apostua egiten da:

Nevertheless, [...] it is our conviction that these peoples should be counselled to be patient, and to approach the second language through the mother tongue. We believe that, in the end, their best interests will be better served that way. (UNESCO, 1951: 691)

UNESCOn gomendio horietaz oharturik⁴², Peter Trudgill dialektologo eta soziolinguista ingelesaren iritzia ekarriko dugu. Haren iduriko, eskolako umei beren azentu dialektala aldarazteko saioak arriskutsuagoak izan daitezke hasiera batean arinki uste daitekeen baino:

[...] Bi rejecting a child's accent, or even some features of it, we run the risk of his feeling that we are rejecting *him*. It is therefore dangerous, psychologically and educationally, to attempt to change accents. If we do this, we may well alienate the child from the school (or from his friends and family). (1983: 58)

⁴⁰Kontuan hartu dugu txosten horretan ageri diren adibide batzuetatik mundu guztiko egoera arrunt desberdinak ageri direla, eta horietako zenbaiten aldean Euskal Herrian euskalkien auziak pisu zinetan txikia izanen lukeela. Baina bere txikian ere, dena dela, uste dugu aipatzen diren oinarritzko ideiak baliagarriak direla euskararen kasuari egokitzeko.

⁴¹There may, however, be circumstances which justify abandoning the mother tongue very early in the child's formal education. For example, the mother tongue may be closely related to a more widely used language, and the practical convenience of being able to use this language as a medium of instruction may be so great as to justify a small burden on children who find some difficulty at first in using it. In such cases as these, we urge that everything possible should be done to help the children to pass over to the new medium. They should, for example, be taught by teachers who speak their mother tongue, and their task of passing to the new medium should take priority over other tasks. (UNESCO, 1951: 691-692).

⁴²Laburpenean, berriz ere azpimarratzen da, bigarren puntu gisa, ikasle orok bere ama-hizkuntzan hasi beharko lukeela bere ikaskuntza formala (UNESCO, 1951: 711), nahiz gero salbuespenak-eta onartzen diren.

Trudgill-ek dioskunez hiru modu nagusitan jokatu du eskolak dialektoen arazoaren aurrean, *english-speaking worldean*: 1) dialektoen ezaugarriak oro desagerraraztea (*elimination approach*); 2) dialektobitasuna (*bi-dialectalism*): eredu estandarra ez ezik, norberaren jatorrizko dialektoa ere onetsiko eta landuko litzateke, eta bi ereduak elkarren parean aztertuko lirateke haien arteko ezberdintasunak arakaturaz; 3) dialektoekiko gutxiespenak ezabatzea (*appreciation of dialectal differences*), eta, hala, hiztun bakoitzak bere aldaera erabiliko luke irrigarri edo zuzendua izan gabe.

Lehenbizikoari dagokionez (*elimination approach*), hizkuntza-ezaugarriak ezabatzeko ahaleginek ez omen dute emaitza onik izaten, eta gainera, horrela, umeez beren hizkerarekiko segurantza galtzen dute. Azkenean, horrela, ezaugarriak aldatu baino gehiago, hitz egiteko gogoia kentzen bide da, Trudgill-ek dioenez:

The 'elimination' approach is also dangerous in that it usually succeeds in producing in children that I have termed above *linguistic insecurity*. If you tell a child often enough that his dialect is 'wrong' you will not succeed in getting him to change it, but you almost certainly will succeed in making him very unsure about his language. He will not be encouraged to speak a new dialect, he will simply be discouraged from speaking at all. As we have said, years of the 'elimination' approach have not succeeded in doing any eliminating. But they have, unfortunately, succeeded in convincing a majority of the nation's inhabitants that they «can't speak English». (1983: 68)

Hirugarren bidea, berriz, utopiko samarra da, eta zenbaiten ustez ezinezkoa, dialektoen aurkako aurreiritziek beti iraunen dutelako. Dialektobitasunaren bidea hobesten du, bada, Trudgill-ek, dialektoaren eta eredu estandarraren arteko auzia konpontzeko.

Ingeles estandarrari dagokionez, esan dezagun bidenabar, Trudgill-ek uste du hark balio dezakeela kaltegarriak diren desberdintasun sozialak ekiditeko.

Soziolinguistikaren alorraren barrenean oraindik, aipagarria iduritzen zaigu Toni Mollà-k, Carles Palanca-k eta Amadeu Viana-k hiru liburukitan argitaraturiko *Curs de Sociolingüística* izeneko lana (lehenbiziko argitaraldia 1986koa da⁴³). Haien ustez, hizkuntzaren eredu estandarrak gehitu egin behar du hiztunaren adierazteko baliabide multzoa, eta ez ordezkatu beste aldaera batzuek eskaintzen dituzten ahalbideak:

L'aprenentatge de l'estàndard, per exemple, no ha d'anar en detriment de cap altra varietat. Més encara: l'estàndard ha de ser una varietat que lluny de substituir-ne cap, ha d'enriquir les possibilitats expressives dels usuaris. Ha de ser, doncs, una suma, una ampliació, no pas una restricció. [...]

Les llengües *perfectes*, sense varietats ni diferències, només existeixen en la ment del lingüistes de la vella escola. D'ací, precisament, prové aquella pedagogia segons la qual l'alumne ha d'aconseguir un domini perfecte de la llengua perfecta. (1989: 192-193)

Soziolinguistikaren alorretik bilduriko ekarpen horien segidan, psikolinguistikatik eta hizkuntzaren didaktikatik eginiko batzuk aipatuko ditugu.

⁴³Gure aipamenak 1989an atera zen 3. argitaralditik eginen ditugu.

Miquel Siguàn-ek 1987an Sitges-en egin zen mintegi batean aipatzen dituen ideien artean, honako hauek bereiz daitezke: a) arauzko hizkuntzari dagokionez, eskolak lehentasuna eman ohi dio araua gordetzeari, bestelako ekoizpenak baztertu edo zigortu ohi ditu (1990b: 16-17); b) eskolak baztertzen dituen «akats»en artean, *dialektokeriak* (*dialectismos*) sartzen dira (1990b: 18); c) eskolak hizkuntza batua eta «normala» hedatzen du (hizkuntza estandarra); d) eskolak hizkuntzaren irakaskuntzan duen zeregina dela eta, aldaketa bat gertatu da azken urteotan. Ikus dezagun hori Siguàn-en hitzekin:

Tal como he señalado antes, en los últimos años las opiniones de los especialistas en enseñanza de la lengua y el consenso social sobre este tema han variado sensiblemente. Hace unos años la escuela proponía el respeto escrupuloso de la norma lingüística y entendía que la traducción de la norma en modelo de lengua se identificaba con la lengua culta, actualmente en cambio el ámbito de tolerancia para las transgresiones de la norma se ha ampliado considerablemente y se ha multiplicado el repertorio de modelos de lengua aceptables. Así la escuela en vez de insistir exclusivamente en la imposición de un modelo determinado de lengua se esfuerza por admitir e incluso por utilizar, incluso cuando lo toma solo como punto de partida, la lengua de sus alumnos. Con lo cual la lengua utilizada actualmente en la escuela puede calificarse de más «vulgar», más «dialectal» y más «al día» y por ello más cerca de la «lengua de la calle» que hace unos años. (1990b:20)

Beraz, dialektoaren onargarritasuna handitu da eskola-instituzioan, Siguàn-ek dioenez. Hala ere, dialektozaletasun erlatibo horrek ez du zeren ekarri hizkuntza batua ez lantzea, are gehiago hizkuntza minorizatuen kasuan, hizkuntzak eredu hori beharrezkoa duelakoz bizirik iraunen badu (Siguàn, 1990b: 22). Dena dela, eredu zurrun bakarra irakastetik ikasleen hizkerak beren horretan bete-betean eta huts-hutsean onartzera dagoen tartean, Siguàn-ek jarrera hau hartzen du:

Es cierto que en muchos casos los alumnos llegan a la escuela hablando una variedad de lengua sensiblemente distinta de la que se usa en la escuela y que esta diferencia tiene un fundamento social⁴⁴, lo que con facilidad provoca la discriminación del alumno. Para ser fiel a sus propios objetivos la escuela debe esforzarse por tanto para luchar contra esta discriminación del alumno. En el campo lingüístico esto significará la aceptación del hecho de que el alumno posee esta variedad lingüística y por tanto se expresa normalmente en ella e incluso la utilización de esa variedad por la propia escuela en su comunicación con el alumno al comienzo de la escolaridad o incluso indefinidamente.

Pero al mismo tiempo la escuela no puede olvidar su responsabilidad de que el alumno llegue a disponer de un instrumento lingüístico adecuado para el análisis y la reflexión y que le permita tener acceso a la información científica, técnica o literaria del mundo contemporáneo. Para alcanzar este objetivo la escuela deberá entrenar sistemáticamente al alumno, tal como ya hemos visto, en el uso analítico y reflexivo del lenguaje, un entrenamiento que en su propio ambiente familiar y en la propia variedad lingüística ha sido muy reducido. Este uso a su vez requiere un vocabulario cada vez más rico y más preciso y unos recursos sintácticos más diferenciados y flexibles que permitan reflejar mejor la realidad y las propias opiniones y en principio este vocabulario y esta sintaxis son los de la lengua culta.

Es evidente que cualquier variedad lingüística, el inglés de Harlem por ejemplo⁴⁵, podría utilizarse sistemáticamente para el análisis y la reflexión y que al hacerlo adquiriría el vocabulario técnico y la riqueza sintáctica adecuada para estos usos, dicho de otro modo se convertiría en una lengua

⁴⁴Testu honetan Siguàn hizkuntza-aldaera sozialei buruz ari da, geografikoez baino areago. Horrengatik, gure argudiorako, «sozial» esaten duen tokian «geografiko» ipiniz, dialektoen arabera irakurketa egin dezakegu paragrafo horretan. Hala egiten dugu, eta ondorioa da dialektoak behar duela bere tokia, hasieran bederen, baina baita geroago ere, beharbada, irakaskuntzan.

⁴⁵Gure kasuan esanenez, adibidez, gutxiesteko asmorik batere gabe, «el euskara de Erandio» edo «el euskara de Buia», testuan «el inglés de Harlem» dioen lekuan.

culta. Pero mientras eso no ocurra la única posibilidad que tiene el adolescente de Harlem de llegar y asimilar un tratado de física o una revista de crítica literaria es a través de la variedad de lengua en la que estas interpretaciones de la realidad han sido elaboradas y reproduciendo el proceso verbal de su elaboración. La escuela no puede renunciar a ofrecer esta competencia a sus alumnos cualquiera que sea su procedencia socio-cultural⁴⁶, sin renunciar al mismo tiempo a sus ideales democráticos.⁴⁷ (1990b:24)

Hizkuntzaren irakaskuntzan, eskolaren helburua ez litzateke izan behar hizkuntza-eredu bakarria irakastea, baizik eta ikasleek egoera bakoitzean eredurik egokiena erabiltzeko gaitasuna lortzea:

Podemos decir por tanto que el resultado último de la educación lingüística consiste no sólo en el dominio de una lengua correcta, precisa y flexible sino también en la capacidad de utilizar en cada situación y para cada función que puede cumplir el lenguaje la variedad de lengua adecuada. (1990b: 26)

Gure aztergaira etorrira, Euskal Herriari dagokionez, nekez erdiets dezake helburu hori ikasle batek herri euskaldun batean hango euskalkia jakin gabetarik. Beraz, eskolak nolabaiteko garrantzia eman beharko lioke eredu horri, ez bada behinik behin ikasketa hori dena eskolatik kanpo egiten (hartara, ordea, eskolak inguruneari buruzko abstrakzioa eginen luke, eta ez litzateke hartan sustraitua egonen). Ingurunearen garrantzia ere aipatzen du Siguàn-ek apur bat geroago, esaten duenean eskola-ume batzuek arazo handiagoak dituztela hizkuntza ikastea; izan ere, eskolan ikasten duten eredu «zuzena» omen dena ez da erabiltzen haien familia eta inguru hurbilean, eta, beraz, ez da indartua edo sustatua gertatzen. Ondoko aipamenean ingurune sozialez ari baldin bada ere, uste dugu zalantzarik gabe erabil daitekeela arrazoibide bera ingurune dialektodun bati buruz. Hona Siguàn-en hitzak:

Pero quizás lo más importante es notar que este hándicap, producto de las prácticas lingüísticas de su medio ambiente, no se reduce al momento inicial de su ingreso en la escuela sino que repercute y aún en cierta medida se agrava a lo largo de toda su escolaridad. El niño de un medio social cultivado a medida que progresa en el dominio de la lengua "correcta" ve reforzado este dominio por la lengua de su propio ambiente y por las actitudes de las personas que le rodean, mientras lo contrario le ocurre al niño más desfavorecido cuyos eventuales progresos lingüísticos no encuentran apoyo en un uso extraescolar. Y lo que es más importante todavía, el primero a medida que descubre en la escuela nuevas funciones del lenguaje y se familiariza con distintas modalidades de lengua para cumplirlas encuentra a su vez en su propio ambiente la ocasión y el estímulo para ejercitarlas. (1990b: 28)

Arrazoibide horren arabera, eta aldeak alde, eskola-ume dialektodunak, familia-inguru eta jendarte dialektodun batean, ez luke eskolaz kanpo inon ere aukerarik izanen eskolan ikasten duen eredu erabiltzeko. Eskolan onartzen den eredu, ordea, zenbat eta harreman handiagoa izan kalekoarekin, hainbat eta motibazio handiagoa eta estimulu biziagoak izanen ditu ikasleak hizkuntza ikastea aitzina egiteko (gogoratu behar da, dena dela, oreka bilatzeko orduan, hizkuntza estandarria irakastea ere ezinbesteko zeregina duela eskolak, Siguànen eta beste askoren ustean, lehenago agertu dugun

⁴⁶Gure planteamendura egokituz, hobe «dialektal», testuko «socio-cultural» baino.

⁴⁷Gure arrazoibidean, azkeneko bi paragrafo horietatik nabarmentzen dugu hizkuntza batua ere irakatsi behar duela eskolak, hartan sortzen baitira eskuarki «errealitatearen interpretazio» berezienak edo espezifikoenak.

gisan).

Lluís López del Castillok, 1976an argitaraturiko liburu batean, mintzaira errealitate konplexu gisa aurkezten digu, eredu bakartzat hartu beharrean. Katalanaren dialektoei buruz ari dela, uste du komenigarria izanen litzatekeela ezaugarri dialektalak denek jakitea, zeren gaur egun dialekto-kutsu nabarmena dutenak etorkizunean aldaera estilistiko hutsak izatera pasa bailitezke. Hizkuntzaren irakaskuntzak eskolan izan beharko lukeen trataeraz honela mintzatzen zen Lluís López del Castillo 1976ko lan hartan:

Aquí, com enlloc, trobem aplicable la norma general d'ensenyament del llenguatge a l'escola. Convé que els infants s'expressin amb tota llibertat i espontaneïtat, tant oralment como per escrit. Caldrà respectarlos, doncs, la pròpia llengua familiar i col.loquial. El treball de llenguatge s'haurà de fer a partir d'aquesta seva llengua espontània. [...]

Això lliga bastant amb la preocupació que hi ha per ensenyar una llengua única a tots els països catalans, un català comú. Tothom hi està d'acord, ben cert. Però també és cert que cal fer-ne una programació. Si prediquem la summa importància del fet que l'infant quan va a escola no hi trobi una separació entre la llengua de casa i la llengua de l'escola, és a dir, que a casa hi trobi el català, i a l'escola únicament el castellà, ¿no fem també un tort a un infant mallorquí, valencià, lleidatà, tortosí..., quan a escola hi troba una llengua pretesament materna, que de fet li és estranya en molts aspectes (especialment en llengua escrita) i que, sobretot, a certs ambients pot semblar una imposició de Barcelona (tant si això és veritat com si no ho és)?

En aquestes circumstàncies, doncs, el mestre haurà de tenir molt d'equilibri lingüístic -i uns coneixements de llengua un poc més que de superfície-, haurà de saber que no és encara el moment -als dits primers nivells- d'ensenyar una llengua comuna, sinó que ha de partir de la seva variant regional i del llenguatge mateix dels infants que té al seu càrrec. [...]

Convé, però, que tot això s'interpreti en la mesura justa i amb la intenció que es proposa. Cap afany disgregador ni destructiu, sinó el deler de fer conrear als infants la pròpia llengua d'una manera viva a l'escola, i posar-los en contacte de mica en mica amb aquesta altra llengua comuna de comunicació i de cultura que és patrimoni de tot un poble -i que, val a dir-ho ben clar, en el nostre cas, encara està per fer en molts aspectes. I això, com a principi general, val tant per a un infant barceloní, com valencià, com mallorquí..., com de qualsevol altra contrada dels nostres països. I el fet és que així haurem fet més encara, perquè aquesta pròpia llengua treballada a l'escola trobarà el camí normal d'enriquir aquesta altra llengua comuna per una tasca de creació. (1982: 71-72)

Irakaslearen jarrerari buruz, berriz, hona zer orientabide ematen duen:

El mestre, davant d'això, s'hauria d'exigir: a) Una adequació a la norma standard vigent en la llengua parlada de la comunitat a què pertany. La llengua que el mestre farà servir és un factor condicionant de primer ordre de la llengua dels infants; [...] b) Tenir ben clars i estructurats els diversos graus d'introducció a la llengua comuna (tant l'standard com els altres nivells), pensant que cal passar sempre per una instància prèvia, que és la de la integració dels diversos trets individuals i locals en el trets regionals propis més generalitzats i admesos dins la llengua standard i literària. (És a dir, que prèvia a o al costat de la norma standard i literària catalana més coneguda i generalitzada —que té com a base les formes del català central—, hi ha una subnorma valenciana i una de baleàrica, en certs aspectes, a la qual han d'accedir valencians i balears abans de fer-ho respecte de l'altra.) És clar que factors extradidàctics -el principal dels quals és sense dubte que la producció editorial en la nostra llengua es fa majoritàriament en català central- poden decantar la balança i demanar certes solucions d'urgència: treballar des dels primers nivells escolars les formes diferencials més bàsiques per tal de fer útils els llibres de treball i de lectura que hi ha editats. Cal pensar que quan el nen aprèn de llegir, acostuma a demanar llibres amb voracitat insaciable. (O, encara millor, impulsar una política d'edicions per a aquestes primeres edats des de cada un dels nostres països.). (1982: 73)

Orain arteko ideiak bilduz, bada, gure arrazonamenduaren barruan esan genezake Lluís López del Castillo-k uste duela, kezka didaktikoak eta eskolaren kontzepzio jakin

batek eraginik, herrian herriko formatik abiatu behar duela irakasleak eskolan, ezaugarri dialektalak onarturik konplexurik gabe; hala ere, beste aldetik, lehentasunezko helburu gisa ezartzen dio eskolari, OHOren amaieran ikasleak hizkuntza batu estandarrean (denentzakoan) aski den dinako trebakuntza lortu behar lukeela. Beraz, hizkuntza estandarra ikastera heldu behar da eskolan, baina tokian tokiko aldaerak errespetatuz eta -batez ere hasierako mailetan- kezkarik gabe erabiliz, arrazoi didaktikoetan eta bestelakoetan (ideologikoetan) oinarrituta.

Nélida E. Donni de Mirande-k 1980ean Argentinatik aztertzen du gaia. Agertzen du zer arazo ekartzen dituen espainol molde literario eta bakarra irakasteak eskoletan, eta adierazten du zein bide hartu beharko lirartekeen kontu horretan, bere ustez. Horrela, kritikatzan du garai hori arte egiten den lanaren orientazioa:

El dialectólogo y el sociolingüista tendrán que preparar los materiales didácticos a utilizar por los docentes...[...] Hasta ahora, y es de lamentar, hay un divorcio casi total entre la enseñanza y la descripción y comparación lingüísticas y por esta causa la enseñanza suele limitarse a la lengua académica. (1980:118)

Hizkuntzaren egiazko erabilerak nolakoak diren aztertzeko saioak sumatzen ditu faltan, eskastasun horrek ondorio txarrak ekartzen dizkiolako hizkuntzaren irakaskuntzari (kontuan hartu behar baitira eskola-ume bakoitzak dakartzan jatorrizko desberdintasunak). Nahiz irakasle batzuk saiatzen diren tokian tokiko forma jasoak irakasten, eskolak testuetan erakusten duen hizkuntza-eredua, Donni de Miranderi jarraiki, literarioa da, egiazko erabilera mintzatuak kontuan hartzen ez dituen:

[...] los docentes. Estos últimos, en algunos casos, enseñan el lenguaje culto local, pero más lo hacen debido a su personal comprensión del problema que a una sistemática y correcta preparación. Los textos escolares, volvemos a repetir, muestran plausible adaptación y reelaboración de los criterios y métodos más valiosos de la actual Lingüística, pero esta puesta al día no alcanza al modelo de lengua propuesto que sigue siendo el académico, de origen esencialmente literario. Las divergencias de esa norma extradiasistemática a la cual pueden aproximarse pero con la que no se identifican las normas regionales con la vigente en el país o en cada región suele ser apreciable y la escuela no ha puesto atención al hecho. (1980: 120)

Eskolan nagusi omen den planteamendua gainditzeko, Donni de Mirandek uste du ohiko bi ideia berrikusi eta berregin behar direla:

[...] dos ideas tradicionales que deben revisarse y reelaborarse: la idea de la unidad de la lengua de España y de América y la idea de la legitimidad de tomar como punto de partida para la enseñanza el texto escrito literario. Los dos conceptos están estrechamente unidos, ya que la unidad esencial del español se manifiesta mejor en la lengua escrita. (1980: 120)

Eta ikusmolde horiek berrikusteko, oinarritzko ideia batzuk aipatzen ditu, bere ustez kontuan hartu beharrekoak:

El primer principio a considerar es que la afirmación de la unidad del castellano no es el fundamento más adecuado para estudiar la múltiple y compleja variedad lingüística real. Hay que partir de una organización de la diversidad en lugar de un código cerrado y homogéneo cuyo análisis precede al análisis del uso. [...] no podemos hacer abstracción de las variaciones y de los hablantes para analizar a la forma en sí dejando de lado las relaciones de la lengua con la sociedad, con los usuarios de ese lenguaje, con las situaciones y actos de habla [...]. El estudio de

la lengua en su contexto humano nos lleva, precisamente, a la aceptación de nuevas normas conformadas por el uso local o regional. Tal ascenso de lo local, regional y nacional a la unidad lingüística supranacional⁴⁸ significa paralelamente el paso de la lengua oral a la lengua escrita de nivel culto, en la cual se manifiesta el tipo de lengua que tiene esenciales caracteres comunes en España y América y posibilita la comunicación en el mundo hispánico. De este modo la tesis de la unidad esencial del castellano, por otra parte controvertida desde hace ya tiempo en polémicas memorables, sería en última instancia ya no el punto de partida sino el de llegada a través de normas y usos diferentes. (1980:121)

Otro principio básico es [...] que la pedagogía de la lengua debe tener en cuenta siempre la doble manifestación lingüística, oral y escrita, estudiando ambas en sus convergencias y divergencias.[...] Al lado de esa lengua escrita literaria, deben estudiarse las estructuras de la lengua oral, para que el alumno no siga apresado en una situación de diglosia al tener que manejar un código impuesto por la escuela durante el trabajo escolar, código libresco y sin soporte en la realidad, y que el uso prestigioso de su comunidad conforma y que debe serle propio. Los textos de la lengua oral culta deben ser la base de la enseñanza, especialmente en la primera etapa de la misma (escuela primaria); el estudio de la lengua escrita literaria en relación con la oral, que no pretendemos que deba abandonarse, servirá para la formación del gusto estético y para la apreciación de los valores literarios así como para adquirir el conocimiento de las estructuras de la norma supranacional. Esta pedagogía de la lengua, realista y científica a la vez que práctica necesita de buenas sistematizaciones de las normas del español hablado en cada región del país. También se impone la necesidad de elaborar textos de aprendizaje de la lectura de acuerdo con las normas y estructuras de la lengua oral y textos escolares de gramática en que esas estructuras orales sean consideradas al lado de las manifestaciones literarias, a fin de que el alumno aprenda a manejar con soltura y seguridad la lengua real de su entorno sociocultural ateniéndose a criterios adecuados de "corrección" lingüística. (1980:121-122)

Beraz, planifikatu egin behar da zer hizkuntza-eredu erakutsi behar den eskolan. Eta planifikazio horren helburua hau da:

[...] poder planificar tanto para la diversidad como para la uniformidad, para el cambio como para la estabilidad. (1980: 124)

Espainiako estatuan, joan den mendearen azken bi hamarkadetan, kezka handia izan zen didaktikari garrantzi handiagoa eman behar zitzaioala irakaskuntzaren eremuan, eta bereziki irakasleen prestakuntzari dagokionez sumatzen zen hutsunea berdintzeko asmoa agertzen zen usu. Testuinguru horretan, Juan Manuel Alvarez Méndez-ek (1987)⁴⁹ luze dihardu Didaktikaren jakintza-arloaz eta bereziki, didaktika aplikatuen eremuan, hizkuntzaren didaktikaren ikusmoldeaz, zereginez eta mugez. Didaktikan ari den jendeari buruz ikuspegi hau dauka:

[...] En este sentido el didacta no es un simple aplicador de resultados que le vienen dados por el lingüista, sino el hombre del terreno pedagógico que experimenta e investiga las áreas de otras ciencias pensando en la aplicación que de ellas puede hacerse en el aula. Para realizar esta tarea compleja y difícil el didacta se sitúa como agente interdisciplinariamente cualificado, entre el lingüista y el aula, con el fin de regular y dirigir la práctica educativa. En este espacio de especialización, el didacta tiene como tarea fundamental la de establecer los nexos entre las estructuras del campo de estudio que deben ser enseñadas y las estructuras cognoscitivas del alumno que deben ser desarrolladas. Para lo cual tiene que contar con la etapa de desarrollo del sujeto que aprende. [...]

3. He aludido a los nexos que hace falta establecer en la enseñanza entre las estructuras del campo

⁴⁸Argentinako egoeratik begiratuta, hizkuntzaren lau maila geografiko aipatzen ditu egileak: «local» (tokikoa), «regional» (eskualdekoa edo erregiokoa), «nacional» (Argentina guztikoa) eta «supranacional» (gaztelaniaz edo espainolez mintzo diren herrialde guztietakoa).

⁴⁹1984ko ekainean egin zen simposium bateko hitzaldiak biltzen dira MECen argitalpen horretan: MEC - Subdirección General de Formación del Profesorado (1987): *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, MEC.

de estudio y las estructuras mentales del sujeto que aprende. [...] Porque en la escuela no se trata de llevar un saber científico en sí (Lingüística), sino de un saber científico reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los sujetos que aprenden. Para decirlo más llanamente y se me permite el juego de palabras, se trata de hacer «enseñable» el conocimiento (científico o no) de la Lengua de modo que sea «aprendible». Y éste es el quehacer de la Didáctica. [...]

[...] La didáctica viene a ser el catalizador que atiende a lo científico del contenido y a lo psicológico del alumno para intervenir y dirigir la actividad del aprendizaje. [...] (1987:35-36)

Didaktikari buruzko ikuspuntu horretatik abiatuta, eskolaren oinarrizko uste batzuk aldatu behar direla irizten dio. Gure planteamendurako garrantzitsua da honako hau:

4.1. El niño, cuando llega a la escuela, sabe y conoce, en términos generales, y en particular sabe y conoce su lengua y viene a la escuela a ampliar y profundizar sus conocimientos de partida con el estudio y el trabajo organizado confrontando sus conocimientos (idiomáticos) con los de los otros.

La lengua que conoce es, evidentemente, la de su medio, la de su comunidad, la lengua que utiliza y oye a diario, la lengua en y con la que el niño se siente a gusto cuando tiene algo que decir o algo que interpretar porque entiende y se da a entender, la lengua con la que juega y se divierte, y, cuando lee o le leen si aún no sabe hacerlo, la lengua con la que disfruta y construye su propio mundo de realidades y de fantasías. Esta idea no es nueva entre teóricos de la lengua y coincide con uno de los principios alcanzados por los actuales estudios en psicología y que podría resumirse así: toda enseñanza, cualquier enseñanza de algo nuevo -¡y en la escuela, tal cual está concebida, todo es nuevo y distinto!- debe tener en cuenta los conocimientos espontáneos y previamente adquiridos por los alumnos. No puede perderse de vista que el niño adquiere una gran cantidad de conocimiento fuera de la escuela que la enseñanza tiene como misión principal la de activar y sostener este proceso natural de enriquecimiento y maduración personales. [...]

[...] Lo importante en un primer momento es reconocer que el niño tiene un conocimiento propio, una historia llena de vivencias, que no es la tabla rasa que hay que ir llenando. [...]

[...] La psicología nos viene a decir que es importante no dejar arrinconados, menos infravalorados, los conocimientos previos que el niño tiene antes de llegar a la escuela y los conocimientos que adquiere fuera de ella, una vez que ha comenzado la escolarización. Si este principio lo trasladamos al área de lengua podemos preguntarnos: ¿cuáles son esos conocimientos lingüísticos que el niño ha adquirido antes de llegar a la escuela y cuáles los que sigue adquiriendo una vez que sale del horario escolar, tiempo psicológico de liberación mental y física? [...]. (1987:37-39)

Goiko ideia horiek irakurtzen badira euskararen kasuari aplikatuta, ingurune euskaldunean bizi den ume dialektodun bati buruz, uste dugu ondorioak garbi gelditzen direla: eskolak ezin du inola ere ume horren jakinduria linguistiko dialektala bazterrera utzi. Baina gehiago ere esaten du Alvarez Méndez-ek:

[...] de esta actitud de observación y de análisis el docente-lingüista puede llegar a comprender lo que son otros modos de hablar, otros niveles de lengua que en muchos casos no coinciden con los modelos de lengua que propone la escuela como «ejemplares» para el aprendizaje, que se apartan de la norma estándar y que tradicionalmente suelen «quedar aparcados», al margen de la escuela, cuando no motivo de sanción. El resultado en estos casos no puede ser otro que el desarrollo de la habilidad adquirida del alumno que, sin saber por qué, ni tan siquiera sin saberlo, aprende a utilizar dos niveles de lengua según sea para el aula o para la calle. Y esto, desde el punto de vista didáctico y desde el punto de vista del rendimiento lingüístico y académico no deja de ser un sinsentido y una pérdida de tiempo. (1987: 39-40)

Arrangura erakusten du, eskolako umeak bere hizkerarekiko konfiantza galtzeko arrisku handia izanen duelakoz eta, aldi berean, eredu berrian konfiantza aski erdietsiko ez duelakoz. Geroxeago honela dio:

[...] Porque el problema se agrava cuando además de enseñarle niveles de lengua ajenos a su modo normal de hablar, el suyo propio es infravalorado con referencia al modelo de lengua que la escuela propone y cuando es tachado según patrones de aprobación/desaprobación, corrección/incorrección, bien/mal, que están por encima del alcance del niño. [...] En lugar de esta

actitud prescriptiva hacia niveles de lengua no estándar, los profesores necesitan pensar menos en términos de corrección e incorrección, y más en términos de apropiado e inapropiado, que van más en consonancia con los fines funcionales que su enseñanza debe proponerse. El profesor tiene como tarea desarrollar la competencia comunicativa de la Lengua Oficial o Lengua Estándar, pero esto no lo debe llevar a desconocer y menos infravalorar otras formas de realización de la misma competencia que es válida para distintas circunstancias y situaciones peculiares en las que el sujeto se desenvuelve. [...] (1987:40-41)

Eskolaren funtzionamenduko oinarritzko usteak aldatu behar direla uste du Alvarez Mendez-ek. Ildo horretan, irakaslearen lana ere aldatu behar dela ikusten du:

4.2. La función del maestro es garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, lo que lleva a un entendimiento de la enseñanza y del aprendizaje como procesos recíprocamente interactuantes, concepción que lleva aparejada un cambio de actitud y de funciones del docente: de la instrucción-transmisión de conocimientos propiamente dichos se pasa a la investigación y a la discusión. Consecuentemente, el docente debe abandonar su papel de impartidor de información -o intérprete de libros de textos- y el estilo metodológico vertical y dominante que frecuentemente conlleva. En lugar de esto, está llamado a ser coordinador-responsable de un grupo de investigación y de discusión. (1987:42-43)

Paragrafo horren irakurketa iradokitzailea egin daiteke, pentsatzen badugu irakasleak euskara batu «idorra» besterik ez dakiela, eta ikasleak beren inguru euskaldun horretako dialektoan mintzatzen direla aisa. Irakasleak zer jarrera hartu beharko lukeen iradokitzen digu: hobe litzatekeela irakasleak ikasleen hizkuntza-ezaugarriak balioetsiko eta aztertuko balitu, berak erabiltzen duen eredu idorra (eta arrotza) ikasleak ikastera behartu baino. Lerroalde hau ere adierazgarria da eta probetxuz irakurtzekoa:

[...] La inteligencia no está dada desde el nacimiento, pero tampoco se entiende que el niño sea un depósito que hace falta ir llenando, *tanquam tabula rasa*, concepción que ha presidido por muchos años las corrientes de pensamiento pedagógico y práctica docente, concretada en métodos totalmente inhibidores y estáticos que provocaban el aburrimiento y el cansancio. Lo que no se puede hacer en clase, según lo anterior, es transmitir saberes de modo ya acabado, como algo cerrado en sí mismo [...]. Cada estudiante debe reconstruirlos él mismo y la tarea del docente en la enseñanza es proveer al estudiante de las oportunidades que estimulen el proceso constructivo, que es el camino de ir haciendo el conocimiento y desarrollando la inteligencia. (1987: 44)

Anna Camps-ek ere (1990) bere ekarpena egiten du Sitges-en 1987an egin zen mintegian. Haren ustez ere, eskola tradizionaletik oraingora nolabaiteko aldaketa gertatu da hizkuntzaren irakaskuntzari dagokionez. Hona nola ikusten duen bilakaera hori:

[...] La escuela llamada tradicional orientaba la enseñanza de la lengua hacia actividades de tipo analítico con unos objetivos claros y precisos. La lengua que se aprendía en la escuela era la literaria, escrita, y se sobreentendía que el análisis de esta lengua era una vía para entender su funcionamiento y para ir ajustándose a él con un criterio normativo. [...] Diversos factores: políticos (democratización o generalización de la enseñanza básica), pedagógicos (que llevan a orientar la enseñanza hacia las necesidades e intereses del niño), y lingüísticos (que dan prioridad a lo oral frente a lo escrito), que permitieron que la escuela tomase conciencia de que en lo que respecta al aprendizaje de la lengua, lo más importante no era el análisis de un único modelo, sino la habilidad o la capacidad de usar la lengua tanto oralmente como por escrito. Quedaban así relegados a un segundo plano los objetivos analíticos, que a pesar de todo no se han abandonado completamente en la enseñanza de la lengua en la escuela. [...]. (1990: 30)

Geroxeago, honela esaten digu Anna Camps-ek berak:

[...] insistir en la necesidad de centrar la enseñanza de la lengua en un uso real y vivo me parece

una aportación fundamental a la enseñanza [...]. (1990: 32-33)

Eta baita hau ere, erregistroen ugaritasunaz oharturik:

[...] en la escuela se ha de potenciar en el niño la capacidad de utilizar el lenguaje para relacionarse con interlocutores diversos, en diferentes contextos y con diferentes intenciones. Todo ésto implica saber utilizar la lengua en su variedad de registros y funciones. Por eso la escuela ha de ofrecer al niño una amplia gama de situaciones comunicativas que le permitan ampliar los usos que ya dominaba al entrar en la escuela. (1990: 37)

Ondorio hau ateratzen du:

[...] La enseñanza de la lengua ha de basarse en el uso que de ella hace el niño. Hay que partir por lo tanto, de sus capacidades lingüísticas entendidas como la base sobre la cual construir, por enriquecimiento gradual, una competencia lingüística y comunicativa cada vez más amplia, variada y flexible, con el objetivo de que llegue a ser un usuario consciente del lenguaje. (1990: 37)

Anna Camps-en adierazpen horien ondorio gisa, guk erantsiko genuke nekez onar daitezkeela ideia horiek denak dialektoaren presentzia kontuan hartu gabe, inguru euskalkidun batean ari bagara.

1988an argitaraturiko lanean ere Lluís López del Castillo-k segitzen du bere kezkarerkin: eskolak inguruan ongi txertatua egon behar du, hizkuntzari eta beste alderdi batzuei dagokienez, eta handik abiatu behar du ikas-irakaslanak. Hona:

L'escola ha d'estar oberta, a la realitat del medi on se troba enclavada, del medi més immediat, com és un barri o una població determinats de la geografia catalana. I aquest medi, amb tot allò que inclogui, ha de ser el punt de partida de tot treball escolar: l'aspecte físic, la gent, les activitats, els mitjans de vida, les institucions i entitats, l'economia, la problemàtica social i cultural, la història pròpia, la caracterització lingüística... [...]

I aquest principi d'inserció al medi s'ha de dur a terme en tots el casos, si volem fugir d'abstraccions ideals, que poden provocar inhibicions o enlluernament, i també rebuigs, per part dels escolars. [...]

[...] Així mateix, els alumnes han de poder aportar a l'escola la pròpia experiència social i cultural, la de les seves famílies i del seu medi. [...]

[...] però l'escola no podrà pas fer-ho com aquell qui recull un material interessant per analitzar-lo en un laboratori: ho ha de fer justament per ensenyar el nen a analitzar sistemàticament la seva pròpia realitat, les seves relacions amb el medi, [...]. (1988: 125-126)

Eta geroago, honela dio:

Així, per tal d'aconseguir aquest objectiu que la llengua catalana sigui integrada en la personalitat de cada infant i com a vincle amb la comunitat nacional, no serà gens indiferent la manera com s'abordarà el seu ús i el seu ensenyament a dins de l'escola. Cal fer-ne, doncs, una llengua lligada al descobriment del propi medi, lligada a unes relacions humanes a dins de l'escola, a totes les expressions lúdiques i d'esplai que es puguin oferir, [...]. (1988: 143)

Eskola-porrota aipatzen duelarik, berriz, hizkuntzaren eragina dakar López del Castillok haren arrazoi gisa kasu batzuetan. Zergatik?

L'escola representa, moltes vegades, per a aquests nois i noies un món estrany, a voltes hostil, que té per coordenades bàsiques l'immobilisme, l'autoritarisme, el memorisme, la presentació i la repetició mecànica de conceptes, la utilització d'entrada d'uns registres lingüístics que els són estranys: la insistència monocolor en l'aprenentatge d'una llengua estàndard -com a eix central del treball- que no conecta gens amb les seves vivències ni necessitats més sentides, i que, a sobre, els és presentada com a radicalment contraposada als seus usos lingüístics, a la seva pràctica

lingüística. (1988: 152)

Hizkuntzaren izaeraz eta haren irakaskuntzaz dituen ideiak azaltzean López del Castillock berriz ere azpimarratzen du eskolan erakutsi izan den hizkuntza-ereduak instituzio hartatik kanpo utzi dituela benetako hizkuntza-erabilera herrikoiak, beren aldaera guztiekin. Egile horrek herri-hizkeraren balioa azpimarratzen du hizkuntza-ahalmenen garapenaren oinarri eta abiaburu gisa, eskola harturik inguruan txertatua egon behar lukeen instituzio gisa. Hala ere, aipatzen ari garen egile horrek beti oso gogoan du hizkuntza estandarra ere irakatsi behar dela eskolan, nahiz hizkera horri buruz ikuspegi irekia eta zabala duen, bai haren ezaugarri linguistikoei dagokienez, bai haren erabilesparreuz, bai hiztunek eredu horri buruz duten jakintza motari doakionez:

L'escola ha d'ensenyar la norma estàndard general donant preferència a les formes pròpies de la regió que són utilitzades en aquest sentit, i fent conèixer sistemàticament les altres possibilitats d'aquestes mateixes formes en els altres estàndards regionals. La feina no és pas excessiva, i més si s'enfoca de bon començament. No es tracta pas que les formes diferencials siguin adoptades en la parla: n'hi haurà prou que els alumnes en tinguin un coneixement passiu, de manera que això els faciliti almenys la lectura de qualsevol text escrit, sigui on sigui que hagi estat editat. (I cal dir que quan això es fa així, es constata l'ús de formes d'aquestes de manera espontània en els propis textos escrits.) Aquesta pràctica ha de significar per als alumnes una obertura molt considerable per a la pròpia realitat sociolingüística, com també col.laborarà a donar-los una visió gens monolítica dels fets culturals. (1988: 162-163)

Are gehiago, herrian herriko formen irakaste itsuak batzuetan arriskuan jar dezake jendarte batek hizkuntza-kontuetan beharrezkoa duen batasuna, eta kasu horietan erne egon behar dela gogorarazten dígu, *País Valencià*ren kasua begien bistan harturik:

Es cert, però, que hi ha situacions delicadas per al futur de la llengua a la societat i a l'escola, com és el cas del País Valencià al moment present, on la defensa d'una llengua comuna estandarditzada i la seva aplicació real als usos socials moderns forma part indestruïble de la defensa d'una identitat nacional fortament i barroerament agredida. En situacions així és molt difícil l'equilibri, i fins i tot és possible que la insistència tossuda a mantenir l'equilibri que propugnem pugui significar una actitud reaccionaria en una situació concreta; però nosaltres creiem que l'escola, el mestre, fins i tot en circumstàncies semblants, han de continuar fent la reflexió sobre el fet lingüístic en la seva totalitat i han d'arribar a tenir clara l'orientació que els hi pertoca de donar si es que es vol emprendre una política lingüística realment integradora i alliberadora per a l'escola. (1988: 170)

Hortaz, bada, planteamendu horren arabera oreka bilatu behar da bi polo horien artean: alde batetik, herri-hizkeren balioa eta erabilera ontzat hartu behar direlarik, bestetik hizkuntza estandarra ere nahitaezkoa da. Ikus dezagun, adibidez, ondoko pasarte hau:

La reivindicació d'aquesta política per a l'escola ha de passar, doncs, per aquestes coordenades: no pot anar deslligada de cap de les maneres de la llengua pròpia del país, de la llengua de la societat on aquesta escola es troba enclavada, perquè, en la mesura que l'escola serveixi sense tramples els interessos del poble, no es pot girar d'esquena a la pròpia realitat nacional -i és aquí que reivindicuem una escola íntegrament en llengua catalana. Però de la mateixa manera, l'escola ha de vigilar de mantenir l'equilibri entre la llengua del poble com a capacitat d'expressió i de comunicació espontània a dins de la comunitat i aquesta mateixa llengua elaborada i polida (o en procés d'elaboració i poliment) com a vehicle d'expressó literària, científica, tècnica, etc. -i és aquí que reivindicuem una escola on el noi i la noia trobin un medi de llibertat expressiva que els permeti de desenrotllar les seves capacitats lingüístiques, on, per tant, puguin continuar creant llenguatge de manera activa, i on se'ls serveixin tots els altres recursos del llenguatge i tots els altres registres en què, l'idioma es manifesta perquels puguin treballar i fer servir d'una manera

com més completa millor. (1988:170-171)

Cassany-k, Luna-k eta Sanz-ek (1994), berriz, eskolak zein hizkuntza-eredu irakatsi behar duen azterturik, zehazki bide hau proposatzen dute:

En concreto, la Educación Infantil y los primeros niveles de la Educación Primaria deberían tener como lenguaje de partida el estándar local, y la escuela debería ampliar la capacidad receptiva primero y productiva después, hasta llegar a un estándar general. (1994: 23)

Beste alde batetik, *Enseñar lengua* liburuaren egileek uste dute desberdindu behar dela jakinduria pasiboa eta aktiboa, ez baitira gauza bera hizkera bat ulertzea eta hizkera horretan berean hitz egitea:

No parece que tenga que ser función de la escuela que un niño de Mallorca llegue a hablar como uno de Valencia o que un niño de Jaén hable como uno de Burgos, pero sí que lo es que todos los niños y las niñas sepan que hay diferencias entre una misma lengua, y que no tengan ningún problema de comprensión cuando en los textos que tienen que leer o en las intervenciones orales aparezcan expresiones y vocablos que no pertenezcan a su estándar regional. (1994: 23)

Funtsean, eskolari, beraz, honako hau eskatuko litzaioke:

La escuela debería dar la elasticidad necesaria a los alumnos para que fueran capaces de saber expresarse ampliamente en la variedad dialectal propia, y para saber usar, siempre que sea necesario, el estándar regional. O sea, los niños y las niñas tienen que aprender a dirigirse con lenguajes distintos a personas diferentes según sea la situación. Con los padres, los amigos y los familiares, podemos mantener conversaciones coloquiales y dialectales; con desconocidos, con los maestros, en la escuela, tratando temas de estudio, se debe usar un lenguaje más preciso, formal y objetivo. La progresión de este aprendizaje se definiría a partir del aumento del dominio receptivo lingüístico, entendido como la capacidad de comprender las diferentes variantes regionales, y a partir también de su conversión en capacidad de producir, en el caso del estándar regional. (1994: 23-24)

Helburu gisa eskolak erdiesten lagundu eta ikasleak garatu beharko lukeen hizkuntza-gaitasuna, izan ere, hauxe da:

[...] Lo que se debe conseguir no es que los jóvenes abandonen las formas propias de expresión, sino que conozcan y usen otras haciendo con ello un trabajo de ampliación y de adecuación a la diversidad de situaciones de comunicación. Sería conveniente, por ejemplo, que los niños y las niñas tuvieran un repertorio lingüístico lo suficientemente amplio para adecuar su expresión al hecho de encontrarse dentro o fuera del aula, en situación académica o no. (1994:24)

Beste alde batetik, autore hauek ohartzen dira eskolak eskaintzen duen hizkuntza-eredua ez dela ikasleak hartzen duen bakarra. Hala da: familian, telebistan, kalean, ipuinetan, eta abarretan, beste hizkuntza-eredu batzuk entzun eta erabil ditzake. Horrengatik,

[...] Tal vez la riqueza de la diversidad llegará a las escuelas cuando en vez de analizar las dificultades en términos de *corrección e incorrección*, se analicen en términos de *adecuación e inadecuación* según el contexto de comunicación, y se oriente la actividad escolar a desarrollar todos los recursos y todos los registros posibles de la comunicación, situando cada manera de hablar en el ámbito que le corresponda. (1994: 25)

Irakasleek eskaintzen duten hizkuntza-eredurik egokiena, berriz, honako hau izanen litzateke (malgua, komunikazio-egoerari egokitua):

Creemos que el mejor modelo de lengua que puede ofrecer el profesorado es la ductilidad. No es lo mismo hablar con los alumnos fuera del aula, mantener un trato cordial, de carácter familiar y a menudo individualizado o en pequeño grupo, que dirigirse al conjunto del aula para dar instrucciones, explicaciones, etc., situación que requiere un planteamiento más formal. Tampoco se trata de asociar formalidad con rigidez, sino de intentar aumentar la capacidad de adecuación a cada nueva situación. Y esto, evidentemente, no se puede improvisar. (1994:26)

Eta irakasleek behar luketen hizkuntza-gaitasunaz, berriz, egile hauek eredu estandarra ondo jakitea eta erabiltzea jartzen dute lehenbiziko helburu gisa:

En nuestra opinión, todos los profesores de una escuela, sea cual sea su materia o especialidad, deben tener una competencia lingüística y una competencia comunicativa lo bastante amplias como para permitir [...] un alto dominio de la norma estándar general. Además, en el uso de la lengua, el maestro debe ser consciente de que es punto de referencia y, a pesar del riesgo de parecer hiperpurista, debe intentar expresarse con corrección absoluta en el marco de la normativa y de la lengua estándar, haciendo un uso generoso de todos sus registros expresivos. No es necesario transgredir las reglas gramaticales para hablar genuina y llanamente. (1994:26-27)

Dena dela, maila guztietako irakasleek ez dute zeren berdin jokatu, oro har. Hala iradokitzen dute egileek, baieztapen hau egiten dutenean:

Son modelos de lengua los maestros de Educación Infantil que tienen una pronunciación y una articulación clarísimas y, lejos de toda duda o confusión, los maestros de Educación Primaria, que en su diálogo espontáneo con el alumno le presentan formas diferentes de expresión sin dejar notar que están «haciendo clase», y los maestros de Secundaria que son capaces de dar razón de sus actuaciones lingüísticas y de proponer modificaciones en la de sus alumnos. (1994:27)

Autore horien ustean, hizkuntza estandarra komunikazio-egoera dialektoartekoetarako edo/eta formalagoetarako erabili beharko litzateke (1994: 451 eta hur.). Baina hizkuntzaren irakaskuntzaren helburua ez da aldaera formal hori bakarrik ikas-irakastearekin amaitzen:

La enseñanza de la lengua, además de ser uno de los canales de transmisión de la lengua estándar, debe tender a facilitar a los alumnos criterios de selección de la variedad —propia o estándar— según la situación comunicativa. También es muy importante que transmita actitudes de lealtad y respeto e interés hacia la propia variedad y a la de los demás hablantes y, en definitiva, hacia otras maneras de hablar una lengua. En este sentido, uno de los objetivos terminales de un conocimiento suficiente de la lengua es el dominio pasivo del máximo de variedades y el dominio activo de las variedades propia y estándar. (1994: 457)

Azken aipu pare bat ekarriko dugu Cassany, Sanz eta Luna-ren liburutik. Hona lehenbizikoa:

[...] Debemos superar el modelo unilingüístico y uniformizante que el franquismo imprimió en la enseñanza, y adoptar un punto de vista más pluralista y tolerante, más respetuoso con la realidad. La enseñanza de la lengua tiene que ayudar a configurar en los alumnos un repertorio lingüístico rico, variado y creativo que les sirva para aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social. En este sentido, saber lengua o gramática significa dominar los usos orales y escritos del mayor número posible de dialectos y de registros. El alumno más preparado lingüísticamente es el que puede hablar y escribir en su variedad dialectal propia y en el estándar correspondiente, con varios registros, y también el que puede comprender otras variedades distintas a la suya. (1994: 459)

Eta hauxe da bigarrena:

Es responsabilidad de los educadores —entre otros sectores, obviamente— transmitir un modelo

de estándar lo bastante flexible y representativo de todo el ámbito de la comunidad lingüística. Es necesario, por ejemplo, flexibilizar los criterios de corrección con criterios más amplios de adecuación, promover en el habla de los alumnos los rasgos diferenciadores de su origen social y geográfico que sean genuinos y no afecten la comprensión, según el alcance del acto comunicativo, y no presentar ninguna variedad como punto de referencia con la que se comparan las demás, sino otorgarles a todas un mismo rango. (1994: 472)

Aldaera geografikoek arauzko hizkerarekiko duten harremanak kezka izaten segitzen du, eskolaren ikuspuntutik. Arrangura horren adibidea da, orobat, *Textos* aldizkariak, hizkuntzaren eta literaturaren didaktikaz bereziki diharduenak, 1997ko apirilean ale monografiko bat eskaini ziola gai horri: *Variedades geográficas y norma*. Sarreratik bertatik, Uri Ruiz Bikandik eta Amparo Tusón-ek aldizkariaren zuzendaritzataldearen jarrera agertzen dute, aldaera geografikoen arazoa eskolaren eginkizunen artean sarturik bete-betean:

Dado que la escuela tiene como uno de sus principales objetivos hacer «buenos» usuarios de la lengua, es precisamente en este terreno donde ha de desarrollar su trabajo en un doble sentido: trabajando por superar prejuicios lingüísticos, deberá favorecer que el alumnado se reconozca en su variedad de origen, la valore y la use con propiedad y promover, a la vez, que distinga entre ámbitos de uso y contextos de comunicación en los que tengan cabida los diferentes registros de habla incluyendo la norma culta para aquellas situaciones formales y públicas que hacen más aconsejable su utilización. Para ello, resulta del todo imprescindible que quienes enseñamos prestemos una atención especial a la variedad lingüística y no traspasemos sin criterio lo que es propio del código escrito a los usos orales, por definición vivos y cambiantes.[...] (1997: 5-6)

Honela bil genezake, labur, egile horiek eskolari gai honetan ezarriko lioketen zeregina:

[...] ampliar el horizonte comunicativo de nuestros alumnos sin por ello lastimar su autoestima. (1997: 8)

Ale monografiko horretan, espainolaren hainbat dialektoren inguruko kezka eta jarrerak ikus daitezke, hizkuntzaren aldaera geografikoak eskolan nola tratatu. Andaluziatik, Kanariar Uharteetatik, Murtziatik, Extremaduratik, Mexikotik eta Argentinatik eginiko ekarpenak ikus daitezke aldizkari horretan. Hainbatetan ikusten da, alde batetik, dialektuari garrantzi handiagoa eman nahia eta, bestetik, hizkuntza estandarraren balioa zaindu beharra (ikus *Textos* aldizkariaren 12. zenbakia, 1997koa).

Beste ahots interesgarri bat iduritzen zaigu Virginia Unamunok helarazten diguna. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural* liburuan⁵⁰, eskolan hizkuntza lantzeari dagokionez, proposatzen du *zuzentasun* kontzeptutik *egokitasunera* igarotzea, zeren hartara hiztunen ekoizpenak beste argi batean azpian ikusten baitira. Hona aipamen esanguratsu bat, atal honetan lehenago beste egile batzuen iritzia gogora ekartzen diguna, eta baita Euskal Herriko planteamendu bat ere oroitarazten⁵¹:

⁵⁰ UNAMUNO, Virginia (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*, Bartzelona, Graó.

⁵¹ Euskal Herrian zabalkunde polita izan duen jarrera baten arabera, euskararen kalitatea neurtzeko eta hobetzeko, gramatika hutsezko jokabideak baino indar handiagokotzat jotzen dira komunikazio-testuinguruari dagozkion kontuak, edo, oro har, komunikazio-saioaren eraginkortasuna. Bestela esanda, *zuzentasuna* erabili beharrean irizpide

Hasta hace poco, se daba por sobreentendido que la prescripción de las formas lingüísticas era función docente; es decir, enseñar a hablar y a escribir «bien». De alguna manera, entrábamos en la relación con modelos, como podían ser los oradores y los escritores. Ahora sabemos que los modelos son múltiples y disímiles, y que hablar y escribir «bien» tiene sentido sólo respecto a un «para qué»: hablar y escribir bien, ¿para qué? (2003: 23).

Egokitasunaren kontzeptua honela definitzen du:

El concepto de *adecuación* viene a representar la relación entre el *uso* de determinadas formas lingüísticas y la *situación* en que se usan en función del *éxito comunicativo*, es decir, el logro de nuestros objetivos al interaccionar verbalmente. (2003: 24)

Komunikazio-gaitasuna desberdintzen da *hizkuntza-gaitasunetik*, azken hori hizkuntzalaritza formalerako utzirik.

[...] la competencia comunicativa involucra tanto a las formas lingüísticas como a su uso social; es decir, aspectos lingüísticos y sociolingüísticos. Así también, involucra aspectos de la comunicación no verbales, aspectos discursivos (como la producción e interpretación eficaz de diversos tipos de textos) y aspectos estratégicos (relacionados con la resolución de problemas de comunicación, por ejemplo). (2003: 27)

Erkidego jakin batean elkarrekintzan ari direnen hizkuntza-baliabideek haien hizkuntza-errepertorioa osatzen dute. Errepertorio hori ez da bera hiztun guztien kasuan, inolaz ere, oso interakzio-egoera desberdinetan barna igarotzen baitira jende talde bateko kideak (adibidez, batzuek Euskal Herrian ingelesa egunero erabiltzen dute, eta beste batzuek batere ez; baina hizkuntza beraren barrenean ere hizkuntza baliabide aski desberdinak erabil daitezke jendarteko harreman askotarikoetan).

Nolanahi, hemendik axola diguna da batez ere hainbat komunikazio-egoeratan gerta daitekeela hiztuna, eta horietan bere helburuak lortzeko baliabide batzuk beharko dituela, neurri handi batean egoeraren araberakoak, testuinguruak markatuak. Ildo horretan, erraz ondorioztatzen da inguru euskalkidunean hizkera hori aintzat hartu beharko dela, erkidego jakin horretan eguneroko zereginetan duen komunikazio-balioarengatik.

3.1.2.2. Euskal Herriko iritziak

Azpiatal honetan, eskolan euskalkiek duten zereginaz Euskal Herrian eginiko adierazpen esanguratsu batzuk bilduko ditugu.

Euskaltzaindiaren jarrera ofiziala (1979 eta 2004)

Euskaltzaindiaren jarrera ofizialari dagokionez, erakunde horrek bi unetan eginiko adierazpenak izanen ditugu aipagai: lehenbizikoa 1979an, eta bigarrena 25 urte geroago.

Joan den mendeko hirurogeita hamarreko hamarkadan Euskal Herriko jendartean

euskalkiaren eta batuaren arteko gatazka gogorra zen, eta hala hizkuntza batuaren aldekoek nola euskalkiak lantzearen aldekoek Euskaltzaindiaren iritzia nork bere aldera makurrarazi nahi zuten. Batzuek Euskaltzaindiari euskalkiak hiltzen laguntzea edo berak hilko zituela leporatzen zioten, eta beste aldekoek egotzen zioten euskara batuaren alde behar besteko ahaleginik ez egitea edo jarrera aski garbirik agertu ez izana.

Beste alde batetik, irakaskuntzaren munduan gero eta gehiago ari zen sartzen euskara, eta esparru horretan gatazkak ondorio arriskutsuak izan zitzakeen, planteamendu desegoki batek hurrengo belaunaldiari kalte egin ziezaiokeelakoz euskararen iraupenari dagokionez. Alor horretan arazoak ageri zituen ezaugarri bereziak gogoan harturik, Euskaltzaindiak adierazpen bat plazaratu zuen: «Euskara batua eta euskalkiak irakaskuntzan». Honela dio hitzez hitz:

Euskara batua eta euskalkiak irakaskuntzan.

Tokian tokiko hizkera dakiten haur eta nagusiei euskara batua irakastea, sarritan, ez dira oso kontutan hartu izan ohi batetik besterako bidea egiteko nahitaez eman behar diren urratsak, eta ondorioz, elkar osagarri eta bizigarri izan beharko luketenok benetako zubirik gabe geratu ohi dira, bion kaltetan gainera.

Pedagogiazko orientabideak ematea, Euskaltzaindiari zuzenki ez badagokio ere, auzi honek euskararen sendotzean eta hedatzean duen eraginarengatik, biziki gomendatzen du tokian tokiko euskara zenbat eta urrunago gertatzen den euskara batutik, hainbat eta arreta handiagoz elkar osatze bidea zain eta lant dadin.

Azken helburu nagusi eta bakarra euskara bizieraztea, sendotzea eta hedatzea delarik, inola ere ezin pentsa daiteke tokian tokiko euskara eta euskara batua elkarren aurkako gerta litezkeenik, baizik eta bata bestearen nahitaezko osagarri eta aberasgarri direla zinez.

Hau honela delarik ere, tokian tokiko euskarak dituen desberdintasun eta ñabardurak ugari direla gogoan edukirik, lehen aipaturiko adierazpenean zioena bera berresaten du Euskaltzaindiak, alegia, tokian tokiko euskara eta euskalkia aintzakotzat hartzean eta lantzean, hizkuntzaren oinarri batuari leialtasuna gorde behar zaiola, euskalkiak indartzearen aitzakiaz joera zatikatzaile batetan gal ez gaitezen.

Bestalde, literatur euskalki desberdinetako ereduak ezagutzera emateko eta irakasleen eginkizuna errazteko asmoz, Euskaltzaindiak berehalatik ekingo dio euskalkizko idazleen antologi bat eragiteari eta argitara emateari. (1979b:697-698).

Euskaltzaindiaren jarreran aipatzekoak dira, gure ustez, honako hauek:

a) Herriko hizkerari eta euskalkiari arreta egin behar zaiela esaten du, eta ez ditu inolaz ere arbuiazen eta ez ahanzten ere;

b) *Zubigintzaren* beharra aipatzen da. Herriko euskara urruti baldin bada eredu batutik, bien arteko jauzia txikitzen saiatu behar da: zenbat eta urrutiago, orduan eta arreta handiagoz zaindu eta landu behar da bi ereduak «elkar osatzeko bidea». Euskalkien egitekoa euskara batua bera aberastea denez, bi ereduak ez dira elkarren kontrakotzat hartu behar⁵², nahiz garai horretan hala ziren;

c) Herri-hizkeraren aldeko jarrerak ez du batua gaitzestea ekarri behar (garai horretan, zenbaitek elkarren kontrako eta etsai ziren eredutzat hartzen baitzituen herri-

⁵²Hala dio aita Villasante frantziskotarrak behin baino gehiagotan, hainbat tokitan. Adibidez, hark idatziriko *Hacia la Lengua Literaria Común* (1970) izeneko liburuan.

hizkera eta euskara batua)⁵³. Herrian herriko euskara bai, baina euskararen barren sakon erkidea gorderik eta jarrera sakabanatzaileak bultzatu gabe, hizkuntzaren «oinarri batua» errespetatzea eskatzen du Euskaltzaindiak;

d) *Euskara batua* garai horretan amaitu gabea dela adierazten du garbi, hots, puntu askotan oraindik erabakigabea dela eredia. Hiztunaren (hiztun onaren) senari egiten dio dei, hizkuntzaren bilakabidean bakoitzaren parte-hartzea bultzatuz eta tradizioa begirunez gordez.

Erakunde berak 25 urte geroago beste adierazpen bat egin zuen gai berari buruz. Esteka honen bidez kontsulta dezakezu⁵⁴:

http://www.euskaltzaindia.net/arauak/dok/Araua_0137.pdf

Aita Villasante euskaltzainburuaren iritzia

Aita Luis Villasante euskaltzainburu izan zen euskara batuaren eta euskalkiaren arteko gatazkarik gordinenak iraun zuen denboran. Haren kezka bizia izan da euskalkiak ere landu behar direla aldarrikatzea, eta bereziki euskaldun zaharrek bete behar duten papera. Arazo hori aipatu zuen Arizkunen, 1985eko martxoaren 31n, Pello Salaburu euskaltzain oso izendatua izan zen bilkuran (1985: 287-296). Euskarak dituen arriskuez ari dela, honela mintzo da:

Eta bigarren arriskua: herriko euskararekin lokarriak mozteko arriskua. Hori bi erataro gerta daiteke: bai gehiegizko purismoaz eta bai gehiegizko erdalkeriaz ere. Zilegi izan bekit gaur gerta daitekeen zerbait adibide gisa aipatzea.

Gaur «euskaldun berriak» deitzen ditugunak asko ugaritu dira, eta eskerrak ematekoa da, noski. Hori berez seinale ona da eta itxaropide handia. Baina inoiz gertatzen da euskaraz ongi ikasi gabe jartzen baitira gero irakasle. Orduan haurrek uste dute beren gurasoek baino hobeki dakitela horiek euskara, eta hori ez da hola. Gaietiko edo axaleko zenbait gauzatan izan daiteke hori egia, baina ez hizkuntzaren muinari dagokionetan. Oker aditu horren ondorioz gizaldi batetik bestera pasaia egin ordez, etena egiten da. Lehengo euskara jatorraren ordez, euskara murriztu, idor eta giharrerik gabekoaz gelditzen dira haurrak. Bai ahoskatze jatorra, bai azentua, bai esapideak moldatzeko jeinua, hitzak, itzulikak, dena galdu edo arras pobretua gelditzen da. Ikastolak behar du familiako euskararen aberaste bat izan, ez ordea etsai. Lokarriak tradizioarekin mozturik, dena galtzen da. (1985:288-289)

Hor, bigarren arriskua aipatzen denean, irakasleen prestakuntzari buruzko iruzkin bat ageri da. Tradizioa ongi ezagutu behar dela dio. Villasanteren ustez, bada, eskola-euskarak ez du jo behar familian egiten den euskararen kontra. Eskolak, orduko euskaltzainburuaren iritzian, saiatu behar du zubi-lana egiten eta etxekoa osatzen, eta, alde horretatik, hizkuntzaren alorrean ez du umearen berezko etorria itzali behar.

Eusko Jaurlaritzaren jarrera

⁵³ Ikus, adibidez, lan honen 2. kapitulua.

⁵⁴ Ariketak: 1) zein dira adierazpenaren lau abiaburuak?; 2) zein alorretarako ematen ditu Euskaltzaindiak irizpideak?; 3) euskalkiei tokirik uzten zaie adierazpen horren arabera?; 4) egin gogoeta: lagunarteko hizkerarako egokia da euskara batua?

Euskara batuaren eta euskalkien arteko gatazka urte batzuen buruan gogorkeria galtzen hasi zen, orotariko eragileen jardunaren ondorioz. Eusko Jaurlaritzak ere, eragile nagusietako bat izaki, bere iritzia agertu izan du prozesu horretan. Erabaki gogor eta tinkorik hartu ez badu ere, bai eman ditu orotariko orientabide batzuk, eta jendartean zabaldu ditu arazoaren ildo behinenak eta Jaurlaritzaren jarrera ofiziala oinarritzeko ideia nagusi eta ohar garrantzitsu batzuk. Bereziki garrantzitsua iduritzen zaigu 1982an Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak Euskara Zerbitzuaren bidez eginiko adierazpena, lerro hauetan aipatuko baitugu.

Bizkaiera eta irakaskuntza dela eta, 1982ko urriaren 22ko data duen adierazpen bat egin zuen Hezkuntza Sailak: «Euskararen erabilera Bizkaiko irakaskuntzan». Hainbat galdera planteatzen dira hasieran:

- Ahoz eta idatziz jokabide bera ala desberdina eramatea komeni da, Bizkaiko ikastoletan, euskara eta/edo euskaraz irakasterakoan?
- Jokabide berdinez ala bereziz ihardutea komeni da Bizkaiko Lurralde desberdinetan?
- Irakaskuntzan bizkaierari eta euskara batuari kabida ematekotan, zer adinetan komeni da bizkaieraz ihardutea, eta noiztik aurrera euskara batuaz?
- Etxetik erdaldun diren umeentzat zein jokabide hobesten da?
- "Bizkaiera" esaterakoan, batez ere idatzizko zereginetarako, zein eredu konkretuz ari gara: zein ortografiarekin, zein morfosintaxiazko arauz, etab... (1982:1)

Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailaren helburua, berak dioenez, bizkaieraren eta euskara batuaren arteko auzian tarteko irtenbide orekatua bilatzea izan da, gehienentzat baliagarria izanen litzatekeena. Horrela, ongi deritzo Hezkuntza Sailak euskalkia eta haren erabilera sendotzeari, eta, hori dela eta, irizpide nagusietan honako hau ageri da:

I.4. Hezkuntza Sailak berebiziko garrantzia aitortzen dio, oro har, euskarak indarra duen eskualde eta bizigiroetako eskolumeen artean lehenengo eta behin bertako hizkerabidearen ezaguera sendotu eta hartaz baliatzeko mintzamina lantzeari. (1982:4)

Bestela jokatzuz gero umea lotsarazteko arriskua ikusten baita. Beste alde batetik, Hezkuntza Sailaren helburua *umeak euskara ikastea* da; berdina da zer eredu erabiltzen den horretarako, euskara batua zein euskalkia.

[...] Batuaz nahiz bizkaieraz ari, euskaraz hitz egiten, irakurtzen eta idazten ondo dakien eskolumeak erraz lortuko du hizkuntz eredu batetik bestera pasatzea; forma bat ondo ikasitakoan erraz ikasiko du bestea. (1982: 5)

Dena dela, eskolak nolabaiteko eredu jasoa erakutsi behar du (etxeko erabilera informaletik desberdina, beraz):

Umeak euskara erraz, bizi eta halako maila jaso batean egitea lortzen den neurrian, irakaskuntzaren bidez hain beharrean gauden belaunaldi gazteenganako hizkuntz transmisio zoli eta joria segurtatzen den heinean, betarik dago helburu nagusia. (1982:5)

Euskararen irakaskuntza egokirako bide bat baino gehiago izan daitezkeela dio Hezkuntza Sailak. Adierazpenean ez da zehazten *jardunbide egokiena* zein den, egoera anitzi erantzun behar baitio «euskal irakaskuntza»k. Hala ere, orientabide oinarritzeko

batzuk ematen dira, aukera egiteko orduan kontuan hartzekoak. Horietako bat, aintzat hartu behar diren gutxieneko faktoreak honako hauek direla:

- Ikasgelatik kanpora eskolumeak bere euskara erabiltzeko aurkituko duen lagunarte-giro eta gizarte-ingurunea.
- Ikasleen hizkuntz gaitasuna: ikasgelako umeak % zenbat diren etxetik euskaldun.
- Irakasleen hizkuntz gaitasuna: irakasleak bere eskolumeekin ahoz zein idatziz bizkaieraz eta batuaz jarduteko duen benetako ahalmena.
- Irakasmaila: batez ere ikasle euskaldunek, adinaren arabera, etxeko hizkera-bidetik urrunduagoko formetara pasatzeko daukaten erraztasuna. (1982:6)

Irakaskuntzak dituen helburuez ari dela, adierazpenean bi ereduaren beharra aipatzen da. Euskalkiak baditu balio batzuk, eta euskara batuak beste batzuk, elkarren osagarritasunean hartu behar direnak. Honela dio:

Euskal irakaskuntzak eskakizun desberdinei erantzun behar die [...]: eskolumea bere bizigiro eta gizarte-ingurune hurbilean egoki txertatzeko eta ingurune horrekin etenik ez sortzeko, batetik, bertako euskalkiaren erabilera erraz eta bizia segurtatu behar zaio; eta euskara batua erakutsi behar zaio, bestalde, egungo eta bihar-etzietako euskal belaunaldi gazteen elkar ulerpenerako eta kultur dimentsio osoaz jabetzeko tresnarik egokiena berau baita. (1982:1)

Hezkuntza Sailak, egoeren aniztasuna gogoan harturik, adierazpen horretan ez du uste bide jakin bat denik, berez, besteak baino hobea irakaskuntzaren helburura iristeko. Horren orde, zehaztasun batzuk eskaintzen ditu, ongariak izanen direlakoan. Haietatik hauek azpimarratuko genituzke:

- b) Eskolumeak, normalean, euskara-eredu bat (batua edo bizkaiera) menperatuko du batez ere OHoren amaieran, etxetik eta inguru-girotik zekienaren eta eskolan eman zaionaren arabera. Hezkuntza Sailaren ustez arras komenigarri da eskolume horiei, eredu horretan lasai aritzeko gaitasuna eskuratzearaz gainera, beste ereduaren ezaguera duin eta eragingarria ere eskaintzea. OHoko azken zikloa izan daiteke itxuraz, goian aipaturiko gaitasun hori lortu den neurrian, eskolumeek hizkuntz eredu batetik bestera pasatzen ikasteko aldi egokia.
- c) Ondo azpimarratu behar da, dena dela, hizkuntz eredu batetik bestera pasatzeko eskolumeak lehendabiziko eredu ondo menperatzea komeni dela. Eta menperatzeak, hemen, hizkera-bide horretan era egoki, jariakor eta errazean hitz egiteko gai izatea esan nahi duela oso bereziki.
- d) Alde horretatik aski multzo bereziak osatzen dituzte, beren batez bestekoan, hurrenez hurren etxetik euskaldun eta erdaldun diren eskolumeek. Badirudi lehenengo multzoaren kasuan hobegarria dela tokian tokio hizkera-bidetik abiatzea eta, ezagunetik ezezagunera eramanez, hartarako gaitzen den neurrian euskara batura pasatzea. Pasabide hori OHoren hasiera zikloan, erdikoan ala azkenean egitearen komenentzia ikastetxe bakoitzak ikusi beharko du batez ere, bertako ikasleen egoera eta gainerako faktore baldintzatzaileen nolakoa kontuan izanik. Irakasleak indartu egin behar du haurrak etxetik ongi dakarrena, oker dakarrena zuzendu eta hutsuneak osatuz joan; umearen ezaguera-gaitasunetatik urrun dagoen eredurik ezartzen saiatzeak berekin duen arriskuaz, etxeko euskararen eta euskara batuaren zilborrestea etetearena, jabetzea garrantzitsua da Hezkuntza Sailaren ustean. (1982:6)

Goiko pasarte horretan ikus dezakegu ez dela zehazten noiz igaro beharko litzatekeen eredu batetik bestera, baina ikasle euskaldunen kasuan haiek etxetik dakarten hizkeratik abiatzea lehenesten da («badirudi...»). Ondokoan, berriz, progresioaren ideia agertzen da («ezagunetik ezezagunera, bizitik idatzira»), eta denbora berean iradokitzen da eskolako hizkerak nolabaiteko formaltasuna behar duela, nolabait *idatziratua* behar duela izan, eta eredu formalago hori ahoskera mailan gertatzen diren ebakera berezien gainetik izanen litzatekeela:

II.4. Ezagunetik ezezagunera eta bizitik idatzirako pasabide horretan, ahozko zereginen dagokienez oso kontuan hartzekoa da umeak etxetik dakarren hizkera-bidearen osatu beharra ebakera mailakoa dela neurri ohargarri batean: haurrak bere hitzak osorik ebakitzen ikastea, hainbat eratako kontrakzioak gaindituz, ezin garrantzitsuagoko pausoa da ikaslea etxetik hizkera-bidetik baturantz bideratzeko. (1982:6)

Beraz, Jaurlearitzaren ikuspuntutik, zehaztasun hauek bederen garrantzitsuak dira: 14 urte arteko irakaskuntzaren helburuetako bat da euskara-ereduetako bat ongi erabiltzen jakitea eta beste ereduaren moldatzea; eredu bat ongi erabiltzen jakinik, bestea aisa ikasiko da, batetik bestera igarotzea erraza delakoz; ume erdaldunek eta euskaldunek multzo desberdinak osatzen dituzte «beren batez bestekoan», eta multzo bakoitzarekin desberdin jokatzeko aholkua ematen da: ume euskaldunekin euskalkitik abiatzeko gomendioa-edo egiten da («badirudi...»), gero euskara batura igarotzeko; irakasleak indartu behar du umeak etxetik ongi ikasia dakarrena, eta hutsuneak betez joan behar du; umeak etxetik dakarrenaren osatu beharra, neurri handi batean, ahoskera mailakoa da. Aipatzen da, baita, zein izan daitekeen eredu batetik bestera igarotzeko garai egokia: orduan indarrean zen OHoko azken zikloa (11 urtetik goiti, azkeneko hiru ikasmilak hartzen zituena: 6., 7. eta 8. mailak).

Ondoko urteetan ere, Jaurlearitzak ildo berean segitu du, euskalkiaren garrantzia azpimarratzen lurralde euskalkidunetan eta, aldi berean, euskara batua aldeztu, bien arteko oreka aurkitzeko asmoak eraginda.

Urte batzuen buruan (1991), Deustuko Unibertsitateko Euskal Ikaskuntzen Institutuak «Bizkaieraren lekua gaur» izeneko jardunaldiak antolatu zituen, bizkaierari jendarteko sektore guztietan zer toki egokitzen zaion eztabaidatzeko. Jarrera nagusia izan zen zentzuzko orekagune bat eta gehienentzako irtenbide egokia bilatzea. Jardunaldi horietan, Hizkuntza Politikarako Idazkaritza Nagusiak berriz ere galdera batzuk aurkeztu zituen. Horietako batzuk 1982ko adierazpenean agertzen ziren, baina puntu batzuk agerian geratzen dira. Hona:

- HORRENBESTEKO KALTERIK EGIN ETE DEUTSO EREDU BATERATUAK BIZKAIKO EUSKERARI ?
- ZER DALA ETA JO DA ARERIoTZAT EREDU BATERATUA?
- ZER DALA ETA JO DA BIZKAIERA ARLOTEKERIATZAT?
- EREDU BATERATUAREN ARAZOA ETE DA BIZKAIERAK JASATEN DAUENA ALA GAZTELERAK ERAGINDAKOA ETE DA? (1992:55)

Azken galdera hori esanguratsua da. Hasierako urteetan euskara batua euskalkien (eta bereziki bizkaieraren) kontraktatzat jotzen zen, elkarren arerioak balira bezala. Urte batzuk geroago, hizkuntza estandarren eta euskalkiaren arteko harremanak elkarren osagarritasuna bilatzera lerratuak dira. Tartean, José María Sánchez Carrión «Txepetx»ek bere teoria agertu du⁵⁵, eta hartan euskara-eredu guztien arteko gatazka gaztelaniak eta frantsesak duten posizioari egozten dio, haiek ez diotelakoz uzten

⁵⁵SÁNCHEZ CARRIÓN, José María (1987): *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del Euskera y teoría social de las lenguas*, Lizarra, egilearen edizioa.

euskara batuari hizkuntza estandarren tokia hartzen (ikus lan honen 1. kapitulua).

Eusko Jaurlaritzaren jarrera dela eta, aipa dezakegu irakaskuntzaren eremuan Espainiako estatuan 1990eko hamarkadan indarrean jarri zen Hezkuntzaren Berrikuntzan *konstruktibismo* izeneko ikusmoldea nagusitu zela, eta horretan ere euskalkia eskolan tratatzeko orientabide garbiak ageri direla (ikus beherago atal hori).

Ondorioa

Eusko Jaurlaritzaren jarrera ez da izan inoiz irakaskuntzan euskalkiak erabiltzearen kontrakoa. Oreak bat aurkitu nahi izan du euskara batuaren eta euskalkien (bizkaieraren) artean. Ez du agindu, ordea, nola tratatu. Eskola-erkidegoen erabakien baitan utzi du hautabidea.

Hala ere, urte frankotan, bizkaiera ez da naturaltasunez tratatu irakaskuntzan hainbat testuingurutan, halako «susmo» bat jasan du. Horren arrazoia da, gure ustez, jendartean bi eredu artean izan zen gatazkan euskara batuak konnotazio hobekak jaso zituela bizkaierak baino, eta eskoletako irakasleek ere ideia horien arabera jardun izan dutela kasu askotan (bai ideologia-mailan eta baita haren araberako prestakuntzan ere).

Beste iritzi batzuk

Euskal Herrian jasoriko beste iritzi esanguratsu batzuk bilduko ditugu atal honetan.

Koldo Mitxelenak, Arantzazuko batzarrean, 1968an, alde batetik esaten du euskararen batasuna eskoletan dela inon baino beharago, eta bestetik, orduko egoeran, bere ustez aditzaren batasun osoa ezin zela egin. Horrek ondorio gisa dakar euskalkia erabili beharko zela eskoletan, forma baturen bat emanez bazen ere.

1979 inguruan, Autonomia Estatutuarekin, Eusko Jaurlaritzak hezkuntzako eskuduntzak eskuraturik, garrantzitsua zen sistema antolatzeako oinarriak finkatzea. Darabilgun gaiari dagokionez, Carlos Santamaria Ansak artikulu garrantzitsu bat argitaratu zuen *Euskera* aldizkarian: «El euskera como lengua escolar» (Santamaria, 1979). Hartan, eskolan euskara batua lantzeko erabaki irmoarekin batera euskalkia ere zaindu behar zela adierazten du⁵⁶:

Ahora bien, la introducción del euskera escolar común no ha de suponer la muerte de los dialectos y de las hablas locales. Por el contrario, éstos deberán ser objeto también de un cultivo escolar adecuado. (1979: 473)

Izan ere, horrela, umeak (bereziki euskara etxean ikasi eta erabiltzen duen umeak) ez ditu ikasiko bi kode hain desberdin eta batere loturarik gabekoak; bat «ikasía»

⁵⁶Hizkuntza batua eta dialektoen arteko eztabaidaz honela esaten du: «uno de los problemas más apasionantes debatidos hoy entre nosotros».

litzatekeena (eskolakoa), eta bestea «zabarra» (etxekoa)⁵⁷. Garbi uzten du ez datorrela bat eskolan hizkuntza ofizialaren aldaera formala bakarria irakatsi behar dela uste dutenekin:

El modelo lingüístico rígidamente unitarista que impone como lengua única la lengua oficial, y que podríamos llamar el modelo jacobino -porque fueron los convencionales los que lo pusieron en marcha- no es válido hoy -a mi juicio- para la ikastola o para la «euskal-eskola».

La escuela en euskera deber proporcionar al alumno al mismo tiempo que un euskera «universal», válido para toda la nacionalidad y para toda la cultura, un conocimiento de su propio medio lingüístico popular y familiar. La universalidad no debe lograrse a costa del desarraigo, que es un mal enorme de nuestro tiempo, no sólo para los hombres sino también para las plantas y para los animales. (1979: 474)

Zer funtzio bete behar lituzke, bada, eskolak? Hona zer dioen egileak:

La escuela vasca debe, pues, cumplir una doble función. Por una parte, debe dotar al niño de un euskera modernizado, completo, coherente y riguroso, por medio del cual puedan abordarse, en principio, todas las dimensiones de la cultura. [...]

Pero, por otra parte, la escuela debe dar al niño la posibilidad de volver su atención, con inteligencia y profundidad, hacia el propio medio popular que le ha engendrado y del que no ha de sentirse desarraigado. (1979: 474)

Hona, bada, eskolaren bi zeregin nagusi, hizkuntzari dagokionez: euskara batua irakastea («la lengua común de la nacionalidad vasca» baita, edo, bestela esateko, «kultura-dimentsio osoaz jabetzeko», 1982ko urriko adierazpenean Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailak esanen zuen bezala), eta herrian herriko euskarari eustea (inguru sozial hurbilarekin lotua segitzeko). Helburu bikoitzaren zailaz ohartzen da egilea, baina pedagogi arazotzat hartzen du eta proposamen batzuk egiten ditu. Horietako batzuk aski egungoak gertatzen dira urte anitz geroago ere. Esate baterako, honako hauek:

Por lo que hace al niño de habla materna vasca parece evidente que, en su primer contacto con el medio escolar o preescolar, se le debe hablar en un euskera lo más parecido posible al que ha recibido en su entorno familiar y popular. [...]

Por otra parte, convendrá que la materia del diálogo escolar con los niños (cantos, juegos, fábulas, narraciones, mitos, etc.) sea recogida, en la medida de lo posible del entorno en el que se encuentre emplazada la escuela, de manera que toda esa realidad geográfica, sociológica y humana, acompañe al niño en el momento de su incorporación a la misma. (1979: 475-476)

Ikus dezagun orain zein den Itziar Idiazabalen iritzia 1980ko hamarkadaren hasieran (1981). Irakasle horren iritzia garbia da: euskalkia errespetatu behar da, umeak hori dakarrelakoz eskolara. Hona kezka horren adibide izan daitezkeen aipu batzuk, 1981ekoak. Lehenbizikoaren abiaburua da umeak badakiela etxeko hizkuntza, eskolara baino lehenagoko zereginetarako balio diona, eta aski izan duena. Hori, ezin da txartzat eman; eskolak egin behar duena da beste erregistro batzuk irakatsi umeari:

Lehenengo, hizkuntzaren irakaskintzaren helburua zein den zehazki jakin behar da. Arinkeria badirudi ere, hizkuntzaren irakaskuntza esateak gauza desberdin asko esan nahi du, eta hau ongi ez zehazteak praktikan erru haundiak ekar litzake.

Ama-hizkuntzaren irakaskuntzaren helburu nagusia, haurrak bere hizkuntza menderatzeaz gainera, hizkuntzaren egitura eta funtzionamendua deskubritu dezan laguntzea da.

Bidaketa horrek haurrak dakarren hizkuntzaren onartzetik abiatu behar duela uste dugu, eta ondoren, hizkuntza hori zuzentzen baino, aberasten saiatu, batez ere. Haur batek eskolara iristen denean, bere inguruak eskatzen dion mailako hizkuntza dakar, egokia orain arteko beharrentzat. Eskolak hizkuntza hori erabilkorrago, aberatsago egin behar du, estandar mailaren menderabideetan abiatuaz. (1981:207)

⁵⁷Konpara bedi hori Goikoetxeak, hainbat urte geroago, esplicitzen duen jardunarekin (GOIKOETXEA 2003: 212)

Ildo horretan, uste du ezin dela baztertu inguru soziolinguistikoak umearen hizkuntza-garapenean izaten duen eragina:

Esan beharrik ez dago, soziolinguistikaren erakutsiak ere, behar-beharrezkoak direla hizkuntzaren psiko-pedagogian. [...] ez ahaztu lehen esan duguna: haur baten hizkuntza, bere adimen maila eta inguru sozio-ekonomikoaren mailaren ondorio, produktu, dela. Eta ingurua, ez da familia bakarrik, jakina; kalearen, herriaren eta gizarte osoaren ezaugarriek zer ikusia dute, sozietate horretako pertsonen hizkuntza mailan. (1981: 208)

Hizkuntzaren irakaskuntza, izan ere, haurrak dakienetik abiatuz egin behar baita, irizpide psikopedagogiko nagusi gisa. Horrela, bada, eskolaren inguruko euskalkitik behar da hasi bidea:

- Hizkuntza lantzen, haurrak dakienetik, bere errepertoriotik, hasi behar da. Horretarako, eskolak, etxeko eta giroko euskalkia zein den kontuan izan behar luke, esate baterako; haurren hizkuntza daramaten liburuak erabiltzea ere oso interesgarria litzateke haurrak eskolako bizitzan, benetan, parte hartu ahal izan dezan. (1981:209)

Eskola kokatua dagoen inguruko dokumentu egiazkoak erabili beharra aldarrikatzen du Idiazabalek, horrela euskalkidunei euskalkiaren balioa aitortuz hizkuntza lantzeko orduan. Eskolan euskara batu «idorra» erabiliko balitz, inguruko euskaldunek, euskalkidunek, ez lukete zer ekarri, zertan lagundu:

- Eskolan, benetako hizkuntza daramaten dokumentuak erabili. Zoritxarrez, eskolako eta eskola-liburuetakoa hizkuntza, nahiko artifiziala izan ohi da. [...] Zenbaitek, eta arrazoi askorekin, Euskal Herrian batez ere erdara entzuten dela esango du; beraz, ikastolak nahi eta nahi ez hizkuntza artifiziala eta arrotz xamarra eskaini behar haurrari euskara ikas dezan. Zoritxarrez, zati haundi batean horrela baldin bada ere, oraindik euskara bizirik mantentzen den leku asko da, eta euren hizkuntza nagusia euskara duten pertsonak ere, baditugu oraindik. Orain, erraz eskuratu genitzakeen dokumentu bizi horiek, ikastolak aprobetxatzen ez baditu ez dugu barkapenik!

Haurren hizkuntza gehitzeko eta batez ere, metalinguistika azterketetan abiarazteko, eguneroko hizkuntza grabatua duten kasetak, telebista (?), eta gainerantzeko dokumentu bizi guztiak ezin hobeak dira. (Honek ez du esan nahi betiko literatura erabili behar ez denik, jakina!). (1981:209)

Eskolako hizkeraren eta etxekoaren arteko erlazioaz, Idiazabalek uste du eskolak toki guztietan ez duela hizkuntza-eredu zurrun bakar bat eman behar ontzat, tokian tokiko beste guztiak gaitzetsita:

Etxeko hizkuntzaren eta eskolakoaren arteko erlazioz ere, zerbait esan nahi genuke. Eskolak susmo txarra izan ohi du, haurrak etxetik (girotik) dakarren hizkuntzari buruz. «Haurrak ez du oraindik hizkuntza ikasi», «haurren giroko hizkuntza ez da eskolako bezalakoa (txarragoa, jakina)», «oraindik ez dakite ez irakurtzen ez idazten, beraz, gutxi jakin dezakete» edo antzekoak entzun edo sumatu izan ohi dira eskoletan txikien hizkuntzari buruz. Pentsamolde horrekin, eskolaren zeregina, haurrari hizkuntza erakustea eta onenean, zuzentzea dela uste ohi da.

Gure egoeran, haur euskaldun batek, erdara maila txarra darama erdal eskola batera, jakina, eta baita ere erdaldun batek ikastola batera. Bi hizkuntzak erdipurdi erabiltzen dituen berriz, guztiz egoera ezberdinean iritsiko da eskolara. Egoera honetan, lehen aipatu dugun susmo txarreko pentsamolde harekin, honela jokatu ohi da: hizkuntza modelo bat eredutzat hartu (erdera, euskera edo euskera batua), eta hori ez duten haurren egoera -Euskal Herriko ume gehienena- txartzat joz, haur horien hizkuntzaren aldaketa edo zuzenketa hartu eskolaren helburu nagusi. Jokabide honek ez du gure egoera hobetuko, okertu baino.

Lehen ere esan dugu, Euskal Herriko hizkuntzaren plangintza, lekuan lekuko egoera kontuan hartuz egin behar dela: herriz herri, eskolaz eskola eta umez ume. Horregatik, zaila da lege orokorrak ematea, zenbait puntu ordea, aitatu genitzakeela uste dugu. [...]

3) Beraz, haurrak eskolara dakarren hizkuntza ezagutu eta onartu! (ebaketa, hiztegia, joskera); hori baita haurrak orain arte eraiki duen oinarria, bizitzaren atal inportante batean sortutako ezaguera eta ezagupide lanabesa. Eta hortik abiatu behar du beste mailak lortzen. Oinarri hori ukatzea, psikologiaren erakutsiak kontuan hartzen baditugu, haurren bere ikasteko ahalmena ukatzea da,

eta orain maisu edo adinekoen, eta gero besteen menpeko izango den nortasuna baldintzatzea izango litzateke. (1981:211-212)

Dena dela, gogoan hartzen du Idiazabalek haurren giroa ez duela bakarrik familiak osatzen, beste faktore batzuk ere kontuan hartu behar baitira, hala nola telebista eta kalea:

[...] Familiaren eta eskolaren laguntasun giroa garrantzi haundikoa da euskara bezelako hizkuntza menperatu bat bizi eta indartzeko, haurrari euskal giroa sortuaz. Baina haurren giroa beste alderdi garrantzitsu batzuek ere osatzen dute (TB, kalea, etc.). Guzi horren aurka, ikastolak bakarrik ezin dezake. Ikastolak, bere indarrak neurtuaz eta jakintzen erakutsiak jasoaz, pausoak poliki eman behar ditu, bere izen ona galdu ez dezan. (1981:212)

Koldo Mitxelenak 1982an esan zuen, zalantzarik gabe, irakaskuntzaren munduan dialektoek beren tokia izan behar dutela, eskualde batzuetan gehiago (euskara batuaren oinarritzko eredutik urrunago gelditzen zirenetan, eransten dugu guk) eta besteetan gutxiago (batasunaren oinarriarekin bederen bat zetozen erdialdeko euskalkietan), besterik ez bada ere, herriko solasmoldetik euskara baturako bidea errazago egin ahal izateko:

[...] Lo dialectal debe tener su lugar en la enseñanza, al menos para hacer posible la transición, más en unas comarcas que en otras. (1982: 75)

Iparraldeari dagokionez, Jean Louis Davant euskaltzain zuberotarrak ere uste du lehen mailetako irakaskuntzan zuberera erabili behar dela, eta hala dio 1983an:

Prefosta, Euskara mintzatzen den lekietan, leküko euskalkia erakatsi behar da lehenik. Gero, hein bat gora joan ordüko —bigarren mailan ja— uste düit Batua ere ikasi behar dela. (1983: 15)⁵⁸

Beste iritzi bat dakargu Iparraldetik. 1984-85eko Gabonetan, Erramun Baxokek adierazi zuen euskalkiak aberastu egin behar duela euskara batua, eta herrian herriko hizkera ez dela galtzera utzi behar:

Ikas lehenik tokian tokiko euskara.

[...] Ez uste izan gero, euskararen funts guzia gipuzkotarren eta Lapurtarren aho-mihietan kausitzen dela.

Tokian tokiko euskara galduz geroz, ez eni erran bertze euskara mota bati lotuko zaiola gure jendea: ez, nahiagoko du errotik erdarari lotu.

Beraz gure egin-ahalak oro egin ditzagun lehen-lehenik gure familiaren, herriaren eta herrialdearen euskararentzat. Ikas eta erakats bertzeri gure kartieretako mintzaira, ez erdizka bainan errotik, ez liburutik xoilki, bainan elehetik. Ez izan ahalge gure xokoan erabiltzen den euskalkiaz.

Pierres Lafittentzat euskara mintzatua da lehenik landu behar eta denbora berean euskara idatzia, eta hau euskara batua da. Hori da euskaldun zaharren iritzia.

Aldiz euskaldun berriek euskara batuari ematen diote lehentasuna arrazoi askorengatik

- Erabil euskara baita komunikazio zabalerako.

- Geroari buruzko euskara delakotz.

- Liburugintzak eskatzen du euskara batua eta abar. (1986:138)

Funtsean, euskaldunen artean egiaz erabiltzen den euskara (euskalkietakoa, praktikan, neurri handi batean) indartzearen alde agertzen da, eta metodo funtzionalen

⁵⁸Iparraldean euskara batuaren aldeko mugimendua ez da Hegoaldean bezain indartsua izan; eta, beste aldetik, euskalkiaren garrantzia ere inoiz ere ez da zalantzan jarri.

orientabidea txalotzen du⁵⁹ (1986: 137).

AEKren jardunean ere nabari da euskalkien garrantzia azpimarratu nahia, euskaldun zaharrei lehentasuna eman gura, eta irakaslan inguruarekin lotu beharra. Hala ikusten dugu honako bi aipuotan, lehenengoa 1985ekoa eta bigarrena 1988koa:

[...] «euskaldun zahar» gune honek dauka Euskararen eraikuntzarako giltza, berak trasmitti baitezake, ez beste inork, hizkuntz eredu jatorra. (AEK 1985)

Lan honek, bada, hizkuntza biziaren adibideak jaso nahi izan ditu, irakaskuntzara eramateko, eta irakaskuntzak noiz edo behin kontuan hartu behar duelako, irakatsirikoa inguruarekin ahalbait lotuen egon dadin. (AEK, 1988)

Garrantzitsuak dira, orobat, auzi honen inguruan irakaslegaien prestakuntzan Derioko Eskolan ari zen irakasle talde batek 1985ean argitaratu zituen iritziak, bizkaierak eskolatan behar lukeen tratamendua hizpide hartuta⁶⁰. Egileen arabera, eskolako hizkuntz eredu definitzeko orduan lekuan lekuko ezaugarriak kontuan hartu behar dira, eta partikulariki bizkaierarentzat toki handiagoa eskatzen dute irakaskuntzan. Izan ere, besteak beste, anitz eskolatan gertatzen bide da ikasleak bere etxeko eredu baztertua ikusten duela arrontean, eta jarrera hori kritikatzeko dute egileek, beste orientazio bat eskatuz langintza horretan:

[...] eskolak tradizioz gehien erabiltzen duena hizkuntza jantzia edo formala da, [...]. Gai honetan gaur egun proposamen aurrerakoi asko egiten bada ere [...], oraindik oso eredu atzerakoiak eta kaltegarriak dira nagusi edozein eskolatan: haurrak etxetik, kaletik dakarren hizkuntza arruntak ez du eskolan lekurik. Oharturik edo oharkabe eskolak txartzat ematen du kalegiroko hizkuntza [...] eta ondorioz eskolaren helburua beste hizkuntza bat (edo hizkuntza maila bat) erakustea proposatzen da: hizkuntza garbia, jantzia, dotorea, normatiboa, «jai egunekoa».

Bestalde, programakuntzetan eta hizkuntzaren irakaskuntzaz kezkatzen den edozein erakundetan, ahozko hizkuntza, hizkuntza mintzatuari geroz eta garrantzi gehiago ematen zaio. [...]

[...] Bat-bateko egoerari loturiko hizkuntz erabilera, berriz [...], eskolan kontuan hartzen ez zen hizkuntza mota zen. Gaur egun eskolak nahi du elkarrizketak, eztabaidak, bat-bateko hizkuntz ekinaldiak eskolara eraman eta horietarako behar den trebetasuna landu. [...] (1985: 22-24)

Horrek ez du esan nahi, dena dela, eskolak beste eginkizun batzuk ahanzi behar dituenik, lerro hauetan egile berek diotenez:

Eskolaren zeregin nagusi bat hizkuntza maila normatiboa eta kode idatzia erakustea da. Bestalde, erabilera edo diskurtso teorikoaren hizkuntza ere beharrezkoa du gaur egun edonork. Ez teoria sakonez mintzatzeko, baizik eta soil-soilik edozein gertakizun zehazki deskribatzeko [...]. Horrek ez du esan nahi, ordea, hizkuntza maila arruntak ahaztu behar direnik, ez baleude bezala jokatu behar denik. [...] (1985: 26)

Bestalde, hiru hizkuntza-maila ikusten dituzte, denak ere eskolan landu beharrak (bakoitza zenbateraino ikasi behar den zehazten ez bada ere): herriko euskara, *bizkaiera finkatua* esaten diotena, eta euskara batua (azken hori hartzaile gisa bederen ikasi beharko litzatekeena; pasiboki, alegia) (1985: 30-32).

⁵⁹Euskararen *Atalase Mailan* (KING eta beste, 1988), metodo funtzional-nozional izenekoaren euskal bertsioan, euskararen irakaskuntzarako bereizi egiten dira euskalkien arabera zenbait funtzioen gauzatze konkretuak. Ariketa: ikus liburu hori eta aztertu euskalkien arteko desberdintasunak.

⁶⁰Agirre, Eguzkitza, Idiazabal eta Larrigan, 1985 (ikus bibl.).

Euskal Herrian José María Sánchez Carrión «Txepetx»ek ekarpen handia egin zuen 1980ko hamarkadan (1987ko lanean bildua). Lan honen beste atal batean ikusiko dugu nola teorizatzen duen euskalkiek eta euskara batuak ez dutela elkarren etsai izan behar; haren teoriaren arabera, bi erdarek euskal hizkuntza nazionalaren esparrua bete izanak ekarri du bi eredu horien arteko areriotasuna. Beraz, teorizazio horren bidez, atea zabalik gelditzen da euskalkiak ere bere esparrua bila dezan, behialako aurkaritzak gainditurik. Bestalde, hizkuntza ikasteko eta hobetzeko aurkezten duen eredu teorikoaren arabera, ingurune euskalkiduneko umeak bertako erabilera izanen du oinarri hizkuntzaren *ezagutzara* iristeko, eta gero motibazioa etorriko litzateke (1987: 33-39). Beraz, eskolan eta etxean/herrian bi eredu franko kontrajarriak aurkezten bazaizkio, mailakatzerik eta bien arteko zubirik gabe, badirudi *ezagutzara* iristeko bidean oztopoak jartzen zaizkiola ikasleari, eta hizkuntza hobeki erabiltzeko motibazioa edo gogoahultzen ahal dela⁶¹.

Itziar Idiazabalek 4 artikuluko sorta bat idatzi zuen *Eguna* egunkari-astekarian, 1987ko urrian eta azaroan, eskola eta euskara gai hartuta. Lehenbizikoan, eskolan irakasten den hizkuntza-eredua hiztunak erabiltzen duen hartatik hurbilekoa behar duela azpimarratzen du:

[...] ez da, behar bada, gaur euskararekin egin daitekeen gauzarik egokiena. Alegia, idazle klasiko batzuen hizkuntza eredutzat hartu eta irakastea norbanako bakoitzak egiten duenari jaramonik egin gabe. Gaur hau ezinezkoa litzateke edonon ere, eskolaren eragina haundia izanik, askoz mugatuagoa delako hizkuntzaren erabilpenean. Bestalde, hizkuntza murriztu bati horrelako zailtasuna ezartzeak, alegia erabileratik urrunegi dagoen eredia inposatzeak, oraindik gutxitze haundiagoa lekarkioke eta Euskal Herrian, ondorioz, erdararen irabazian izango litzateke. (Idiazabal, 1987a)

Bigarren artikuluan, saiatzen da erantzuten galdera honi: ea ume erdaldunak eta euskaldunak batera eskolatu behar diren (Euskal Herrian praktikan nagusitu den bidea) edo bereizirik. Helburuak finkatzean eta neurtzean dago gakoa:

[...] ez dut uste lege bakar eta zehatzik dagoenik jatorriz euskaldunak eta erdaldunak elkarrekin edo bereizirik eskolatzeko. Euskaldunen kalitatea gutxitu gabe erdaldunak ere euskalduntzen baditugu oso ongi, baina euskaldunen kalterako bada, nahiz eta kalte txikia iduritu ezetz esango nuke. (Idiazabal, 1987b)

Urte batzuk geroago ere, eskola-curriculumen berrikuntza dela eta, berriz ekiten dio gaiari Itziar Idiazabalek. Helburuei dagokienez, honela dio:

Helburu nagusietatik hasiaz, euskara ama-hizkuntza bezala lantzea litzateke lehenengo xedea. Honetan, beste edozein ama-hizkuntza ongi lantzen denean bezala, ahalik eta erabilera ezberdin gehienetarako behar diren hizkuntz moldeak ikastea da beharrezkoena. Hau esaterakoan gauza asko esaten da: hizkuntza horren barietateak, genero, erregistro edo giza-egoera ezberdinek eskatzen dituzten aldakiak eta geografi-aldaki edo euskalkiak kontuan hartu behar direla eta guzti

⁶¹ Ikus bedi: SÁNCHEZ CARRIÓN, José María (1987): *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskera y teoría social de las lenguas*, San Sebastián. Ikus 1. kapituluak: *El punto de partida: las condiciones de adquisición y aprendizaje de las lenguas*, 35-65 orr. **Lan proposamena:** irakurri testuko teoria eta hausnartu: a) egokia iduritzen zaizu teoria hori?; b) Zure kasuan ongi betetzen dela uste duzu?; c) horren arabera euskalkiak badu baliorik hizkuntza ikasteko?; d) euskalkiak balio bera izanen luke edozein familian edo inguru sozialetan?

horiekiko ezagutza, ulermen mailakoa batzuetan, erabilerazkoa bestetan, jaso behar dutela ikasleek eskolan.

Euskara bigarren hizkuntza den kasuetan, berriz, oinarrizko irakaskuntzaren amaierarako, eskolako zereginetarako behar den hainako maila batera heldu behar du ikasleak. Gizarte-giroak eragingo luke geroago oinarrizko gaitasun hori garatzen, horretarako hainako erakargarritasunik baldin badu. (1992b: 20)

Ez du ukatzen euskara batua finkatzea eskolaren helburua dela. Onartzen du eskolan eredu estandarra erabili behar litzatekeela, baina zalantza erakusten du euskara batuaren ezaugarriak zein izanen liratekeen zehaztu behar balitz. Bestalde, irakasleek eta ikasleek eredu dialektala erabiltzen badute, etxean hori ikasi dutelako, kezka du aditz batua erabiltzeak ekar lezakeen zentzugabekeriaz. Estandarraren finkatzea garrantzizkoa bada ere, ez al da bada hori bezain garrantzizkoa hizkuntzaren erabilera joria lortzea, nahiz eta euskalkiko formak erabili? Hona Idiazabalen hitzak zehazki (denean ere euskalkiaren landu beharra ageri da, modu batera edo bestera):

Euskararen norma finkatzea eta euskara estandarra (batua?) gauzatzen joatea aipatu izan den euskal eskolaren helburua da. Arlo honetan eztabaida ugari sortu da. Batetik, normaz eta estandarraz ulertzen zena eta dena garbi ez dagoelako edo kontzeptu horiek era oso ezberdinean ulertu izan direlako, eta bestetik, arlo horretan eskolak dituen ahalmenak gutxiegi aztertu izan direlako, gure artean bereziki. Hala ere, egia da, eskolan hizkuntza —idatzia batez ere— asko erabiltzen dela eta erabilerak berekin dakarrela normaren eta estandarren finkatzea. Beste kontu bat da eskolan zein norma eta zein estandar erabili behar den erabakitzea. Batua erabili behar dela esatea erraza da, baina zeintzuk dira batu horren ezaugarriak eskolako genero bakoitzean? Zer zentzu du aditz batua erabili behar dela esateak, haurrek eta irakasleek etxetik dakartena beste bat baldin bada? Estandar baten beharrezina haundiagoa al da irakasle eta ikasleengan erabilera joria erraza bultzaraztea baino, kontrajarriak daudenean? (1992b: 20-21)

Euskararen batasuna izenburupean argitaraturiko tesiaren ondorioetan, Koldo Zuazok (1988) egoki ikusten du euskalkiek ere beren esparrua izatea eskualde barruan erabiltzeko, horrela euskara batuaren eta euskalkien arteko orekari hobeto eusteko, eta berariaz aipatzen ditu bizkaiera eta Iparraldeko hizkerak:

Hortaz, eta barietate estandarren eta euskalkien arteko orekari hobeto eusteko, egoki deritzogu, alde aurretik behintzat, hala bizkaieraz mintzo diren lurraldeetarako nola Iparralderako, eskualde barruko esparru jakin batzutarako, barietate sub-estandarrez baliatzeari. Iparraldeari dagokionez, Lafittek araututako —baina lehenagotik ere abian zetorren— «nafar-lapurtera literarioak» bete lezake, orain artekoan bezalaxe, eginkizun hori.

Honekin, alde batetik, hizkuntzaz kanpoko indarren mendez mendeko eraginari eta bazter euskalkiek erakusten dituzten berezitasun nabarmenei erantzun zuzenagoa emango litzatekeelakoan gaude, euskalkiotako hitzunerak eredu standardaren eta hizkera mintzatuaren arteko “leizeari” ez lioketelarik hain sakona eta gaindiezina antzemango.

Bestalde, XVIII. mendeaz geroztik (hala nola Larramendi, Cardaberaz, Peñafloidako Kondea, J.A. Moguelen... lanetan adibidez) eurrez —eta bizkaieraz mintzo diren lurraldeetan inon baino gardenago— azaltzen diren jarrera diglosikoek ere konponbide egokiagoa aurkituko lukete era honetako esparru banaketarekin. (1988a: 412-413)

1989ko artikuluko batean, eskualdeetako ezaugarri berezietan ari delarik, haien defentsa egiten du Koldo Zuazok, eta bizi luzea opa die tokian tokiko forma horiei (1989a:35). Urte batzuk geroago, berriz, garbiro esaten du euskalkiaren erabilera bizkortu beharko litzatekeela esparru batzuetan, eta zehazki eskoletan euskalkia landu behar dela, batez ere herri euskaldunetan (1993: 55). 1998an, *Euskaldunon Egunkarian* argitaratutako

prentsa-artikulu batean, amaieran eskatzen du herri euskaldun bakoitzean bertako euskara dakitenak izatea eskoletan irakasle, Haur Hezkuntzako mailan (1998a); hurrengo urtean ere halaxe aldarrikatzen du (1999b: 102-103).

1991ko abenduan, «Bizkaieraren lekua gaur» jardunaldietan, hitzaldia egin zuen Laura Uruburu Bizkaiko Busturialde eta Lea-Artibai eskualdeetako PATeko euskara-teknikariak. Ordukoan aurkezturiko lanean bere esperientzia kontatu zuen. *Ikastetxeetako hizkuntz planteamendua* izeneko lerro-multzoan hau ageri da: «ikastetxe batzutan irakaskuntza osoa bizkaieraz egiteko aukerea egin dabe, eta beste batzutan ostera, batuaz» (1992:48). Bizkaieraz hasten direnekin ez omen da arazorik egile honen idurikoz, izan ere batua ere irakasten baitute zenbait ikastetxetan. Batuaz hasten direnek, ordea, ez ei dute bizkaiera batere ikusten ikasdenbora guztian:

Hasieratik bizkaiera eredutzat hartu daben ikastetxeetan joerea dago OHO-ko azkenengo mailetan batuzko eredia be irakasteko. Eta nik dakidala, ez dabe arazorik izan geroagoko ikasketak batuz egiteko. Baina ostera, batuz irakasten dabenetan ez da bizkaiera ikutzen prozesu osoan, ez ikasgai legez, ezta tresna legez be beste ikasgai batzutarako. (1992: 48)

Umeek erabiltzen duten hizkuntzari buruzko iruzkin batzuk egiten ditu, eta oro har egoera txarra aurkezten du: umeak pobre hitz egiten du, ez-zuzen, nekez, motel, jariorik gabe; ez du ongi irakurtzen, ez zaio irakurzaletasuna pizten, eta abar. Kasu guztietan, egileak susmatzen du arrazoi nagusia beti bera dela: eskolan eskaintzen zaion ereduak ez duela bere etxekoa sendotzen. Bestalde, ahozkoaren eta idatziaren arteko tarte handia omen dago, eta horren poderioz ikasleen «euskera artifizia, sinplea eta monotonoa» da (1992:53). Hitzaldiaren ondorio moduan, herriko euskararen eta euskara jasoaren artean ez dela zubirik eraikitzen esaten du:

Orokorrean, esango neuke, ez dala herriko euskera eta euskera kultoaren artean zubirik eregiten. Batetik besterako saltoa handiegia da, eta askotan emon ezina. (1992:53)

Etorkizunari begira, berriz, hona norantz jo beharra ikusten duen Uruburuk hizkuntzaren irakaskuntzan, eta zertan oinarriturik (bide batez, garai horretako jokaera batzuei kritika eginda):

11. BIZKAIERA ETORKIZUNEN IRAKASKUNTZAN

Hezkuntz-sisteman egiten doan Erreforma desafio bat dala alde guztietatik irakasleentzat esan behar da. Baina hizkuntza arloan batez be, hizkuntza eta pentsamenduaren arteko loturea zein sendoa dan dakigun ezkerro, jokabide barriak bilatu beharrean aurkituko garala argi dago, emaitza hobeak eta lorpen egokiak nahi badoguz behintzat. Vygotsky, Luria, Bruner eta abarren teoriak gogoan hartu eta hizkuntzaren irakaskuntza beste modu batera planteatu beharko dogu. Helburua, eredu batuaren jabe egitea izango da, baina ez epe laburrean. Ez dot uste inork ukatuko dauanik horren beharizana, baina bideak beste kontu bat dira. Gaur egun umeak hizkuntza arloan dituan aurretiazko ezaguerak ez dira sendotzen, baztertu egiten dira, eta hau ez da jokabide egokia. (1992: 54)

Jokamolde-aldaketa horretarako, ikasketa esanguratsuen kontzeptua aipatzen du, eta ikasleak lehenagotik dakiena oinarri gisa hartu beharra. Halaber, ikasketak funtzionala izan behar duela, motibazioa landu behar dela, eta eskolako hizkerak

ikaslearen bizitzako esperientziekin lotura izan behar duela (1992: 54). Hori guztia, berriz, egile honen aburuz, eskualde euskaldunetan bederen bizkaiera irakaskuntzan beldur barik sartuz lortzen da.

Ondoko urteko beste jardunaldi batzuetan, 1993ko udaberrian, Laura Uruburuk berriz ere eskolaren eta jendartearen arteko lotura aipatzen du, hizkuntzaren egiazko erabilera eta haren irakaskuntza bide banatan barna ibil ez daitezen:

[...] ahozkoa aberastea litzateke helburua, baina eskaintzen deusagun formak berarenagaz konexio edo loturarik ez badauka, benetako ahozkoak bide batetik korriduko dau, eta irakatsirikoa hor geratuko da, ikasita be, gauza solte legez bizitzeagaz erlazinarik ez daukala. Bizitzea eta hizkuntza-erabilera eta hizkuntzaren irakaskuntza lotu eta ezkondu egin beharko ditugu. (1993: 217)

Iñaki Gamindek (1992), euskarak irakaskuntzan dituen arazoaren artean, besteak beste, irakasleen kontzientziazioa eta prestakuntza ikusten ditu landu beharreko. Horrekin batera, kezka du eskolako hizkerak eta etxeak ez dutela zerikusirik elkarrekin, horrek inolaz ere hizkuntzaren ikas-irakaskuntzari dakarkion kalteaz oharturik. Bestalde, hainbat erregistro lantzea proposatzen du, hizkuntza-ereduaren zurruntasunaren kontra. Honela dio:

[...] ez diet guztiz eraso gura tituluei, zelan edo halan jakituria iragarri behar dena beharrezkoa da eta; hala ere, ez dut uste guztiz degradatuta eta behin behineko izatekotan sortuak izan ziren titulu horiek garantia nahikoa direnik gero kalitatezko irakaskuntza eragiteko. Arazoa areagotu egiten da herri euskaldunetan, izan ere, umeen hizkuntza ez da askotan kontuan hartzen; eta gaur egun bai umeek hala nagusi euskaldun zahar askok ere alfabetatu barik beste hizkuntza bat ikasten dutela pentsa liteke, hizkuntza horrek beraiek etxean ikasikoagaz zerikusirik ez daukala. Hemen topo egiten dugu aspaldi aipatu baina inoiz konpondu ez dugun beste arazo larri bategaz, hau da, euskarak erregistro desberdinak edukiko dituen ala ez; hots, sasoi eta leku guztietan berdin egin behar den, edo beste hizkuntza batzuetan jazotzen den legez, umeen uneko eta lekuan lekuko erregistro desberdinak erabili ezeze irakatsi ere egin behar ete ditugun. (1992: 141-142)

Konponbide moduan honako ildo hauek marrazten ditu, batzuk hizkuntza-ereduari dagozkionak eta beste batzuk hizkuntza-eredu hori irakatsiko dutenei (eskoletako irakasleei) doazkienak:

[...] bata eredu linguistikoaren malgutasuna, batez ere euskara mintzatuaren kontuan hartzen direla lekuan lekuko berezitasunak; beste bat, ahozko kodearen finkatzeko, edo ez bidez jokatzeko, zer ez den esateko premia larria; irakaslearen kontzientziazioa eta prestatu beharra guzti honi aurre egiteko; eta azkenik, euskararen irakaskuntzan gabiltzanon batasun beharra, bateratsuki jokatuta baino ez diogu emango euskarari une honetan behar duen bultzada eta. (1992: 142)

Bizkaierak irakaskuntzan bere lekua behar duela finkaturik, kontua da noiz sartu behar litzatekeen euskalkia eta noiz eredu estandarra eskolako jardunetan. Horri dagokionez, 1993an Eusko Ikaskuntzak antolaturiko kongresu batean, Gamindek adierazi zuen eredu estandarra goiz sartzeak ere ez lekarkeela kalterik, baldintza batzuk betez gero:

Dena dela, eredu standarra goiz sartzeak ez dakarkioke ikasleari inongo arazorik, baldin eta berarena ez bada arbuatzen; eta, esate baterako, erregistro informaletan, eskolan sarritan erabiliko direnak ere, bere eredu erabiltzeko aukera ematen bazaio. (1995: 317)

Kongresu berean Pello Lizarralde, noski lurralde euskaldunez ari delarik, dio euskalkia gutxi edo aski beti agertuko dela eskolako testuinguruan eta hizkeran, eta irakasleari dagokiola umeek dakarten eredura hurbiltzea, haien herri-hizkera txartzat edo ordeztu beharrekotzat inola ere hartu barik. Irakasleak egin behar du zubi-lana, eta umeen hizkeran «beti izanen da euskalkia edo horren kutsua» (1995:316). Euskara estandarra, bestalde, irakasleak ez lieke ikasleei eskolako lan guztietan eskatuko, honelakoetan baizik:

Egoera partikularretan eskatu ahal diegu era estandarrean mintza daitezen, eta batzuetan ahalegin berezia eskatu beharko diegu, momentua eta testuingurua zehaztuz, irakatsi dieguna egiaztatzearen. (1995:316)

Dena dela, uste du (Nafarroatik ari da) irakasleak hasieratik eredu estandarrean ari behar duela, nahiz eta esaten duen ikasleek dakarten hizkuntza-jakintza oso kontuan hartu behar dela.

1993ko azken astean *Euskaldunon Egunkarian* atera zen iritzi-artikulu batean, Juan Martin Elexpuruk dei egiten du ahozko hizkerak ere iker daitezen eta haien emaitzak hiztegieta sar, zeren bestenez herrietan erabiltzen diren hitzetatik anitz ez baitira inon ere agertzen (eskolan, berriz, hiztegia oinarrizko tresna izaten da). Adibide gisa, Bergarako lexikoaren zati handi bat inon ere ez dela ageri esaten du (Elexpuru, 1993).

Juan Manuel Etxebarriaren *Bizkaialdeko ipuin-esaundak* izeneko liburua 1995ean argitaratu zen (1995). Liburu horren sarrera-hitzetan, norentzat egina den adierazten duelarik, aipamen txikia egiten du esanez lotura izan behar duela eskolak etxekoarekin eta baita herrikoarekin ere, eta irakasleari dagokiola zubi-lana egitea:

Herri-ipuin bilduma honek, hirukoitasun baten jokatu nahi du: **Eskola-Etxea-Herria**. Irakasleak zubi-lana egin behar du ikaslea eta bere etxekoaren artean, hirukoitzasun emankorra lortzeko. (1995a:12; letra lodiaz azpimarratua, egileak berak egina).

Euskaltzaindiaren Jagon Sailak 1996ko urrian Tolosan antolatu zituen II. Jagon jardunaldiak. Ekitaldi horretan, Euskal Herriko hizkuntza-egoeraren diagnostikoa egiten ari dela, Juan Martin Elexpuruk uste du hiztun anitz badela euskara batuan eta herriko hizkeran egiteko gauza dena. Haren iritzian, hortik abiatuta, herri-euskara ere arautu egin behar da (hots, nola idatzi behar den finkatu), euskara batuarekin egin den bezala. Diagnostikoan aurrera eginez, hala ere, kezkatua da, ikusten baitu euskara batua eta herriko hizkera nahasten ari direla, eta hortik hibrido desegoki bat, «ez gatz ez berakatz», jaiotzen ari dela. Hori ekiditeko, berriz, uste du herriko euskarak toki gehiago eta garrantzitsuagoa behar lukeela herrian, «komunikabideetan eta eskolan bereziki». Eskolari buruz berariaz ari delarik, herri-hizkeraren lehentasuna aldarrikatzen du, batez ere lehenengo urteetan, baina geroago ere eredu dialektalari bere tokia emanez (1996:524).

Jardunaldi horietan beretan eskaini zuen hitzaldian, Juan Luis Goikoetxeak (1996) ere adierazi zuen eskolan ez litzatekeela euskara batua bakarrik landu behar. Hizkuntza-eredu bateratuaz gainera, aldiz, euskalkia ere lantzea da haren proposamena. Euskalkia, gainera, bi eredutan landuko litzateke: literatura-euskalkia eta herrian herrikoa. Goikoetxeak bere hitzaldiaren hasieran ongi argi finkatzen ditu hala bere jardunaren oinarri teorikoa (Ausubel-en ikasketa esanguratsua eta jakintza berriek lehenagokoetan behar dutela oinarri hartu) nola bere lana gidatuko duen printzipioa, eta azken helburua ere garbiro agertzen du:

Oinarri teorikoa: "Ikasketan eraginik inportanteena duen faktorea, ikasleak jadanik badaukan ezagutza da". [...]

Printzipioa: Umeak etxetik dakarren euskara mota -lekuan lekukoa-, Euskal Herriko ikastetxe orotan landu behar da, eta euskalki literarioa hala erabakitzen den tokietan.

Helburua: Euskalkiak irakastearen helbururik azpimarragarriena, hezkuntzaren kalitatea jasotzea. (1996:517)

Hiru eredu horiek (euskara batua, literatura-euskalkia eta herrian herriko hizkera) elkarren osagarritzat hartzen ditu, ez elkarren lehiakide. Euskara batuaren erabilesparria idatziak eta erabilera formalek osatuko lukete, abstrakzio zientifikoek eta abarrek. Euskalkiarentzat, hizkuntza mintzatuaren eremua eta esparru informala (sentimenduen-eta mailakoak) geldituko lirateke.

Eskolan, berriz, zer landu beharko litzateke? Hasteko, Goikoetxeak uste du testuinguru desberdinetan hizkuntzaren erabilera desberdinak direla egokiak, eredu bakar eta zurruna beti eta nonahi balio duenaren orde. Beraz, eskolak testuinguruaren arabera egokitutako hizkera landu beharko luke, hiztunak erabilera modu guztiak ezagutu ditzan. Ikasgela barruko hizkuntza-praktikan, berriz, uste du ahozko ereduaren garapenari eskaini behar zaiola orain artean baino arreta handiagoa, idatziaren kaltean baldin bada ere, behintzat oraingo egoeratik beste orekatuago batera iragan arte. Izan ere, idazle mungiarak uste du hizkuntza idatzia nagusitu dela, ahozkoa bazterrerara utzita, eta horrek problemak dakartza soziolinguistika eta didaktika alorretan (1996:519). Honela esplikatzen du soziolinguistikari dagokion arazoa, Rotaetxek ere gisa bertsuan aurkeztu zuena (*arau bakarzalea vs arau aldaerazalea*, hots, *norma unitarista vs norma variacionista*: ikus Rotaetxe 1990):

Soziolinguistika arloko problema dator, idatzia gramatikako kriterio normatibo bakartzat hartzetik. Jarrera normatibo hau, hizkuntzaren eredu unitario eta aski selektiboan oinarritzen da, eta ez du aintzat hartzen aurrez ezarritako eredu honetatik inolako digresio eta saihesterik, direnak direla komunitatearen bizitza linguistikoko baldintza objektiboak. Hor, hizkuntza literarioa aukeratu da eredutzat, hala espresamoldeetan nola aplikatzen den area geografikoan. Ondorioz, beste estrato edo hizkuntza mailak, gainerako modifikazio dialektalak -inguru geografikoak inposatuak-, mespresatu egiten dira. Problema hau are da larriagoa alboetako euskalkien kasuetan, zeinetan eredu unitario eta selektibo hori oso urrun geratzen den. Euskalkietako ikasle edo irakaslea, bere espresio forma naturalak zuzentzen saiatzen da. (1996: 519)

Eta hortik dator, Goikoetxearen iritzian, hizkuntzaren irakaskuntzari dagokion arazoa:

Hemendixe dator arestian aipatu dugun didaktikari lotutako bigarren arazoa. Irakaslea, oro har, eredu idatzi horrekin identifikatzen da, inguru geografiko zein soziolinguistikotik abstrakzio eginda, eta berbeta normalizatua eta ikasgelakoa identifikatuz.

Hori horrela, ikaslea ikasgelako teoria eta bizi duen praktikaren artean nahasita, noraezean aurkitzen da; batez ere, irakasleren batengandik edo telebistatik izan ezik, beste inon belarriraturko ez zaizkion arauak ikasi behar dituenen.(1996: 519)

Ahozkoari garrantzi handiagoa eman behar zaiola dio, eta oinarrizko eskolaren helburuak izan behar duela hizkuntzaren erregistro guztiak erabiltzen irakastea, kontuan hartuz egokitasuna solaskidearen eta xedearen arabera:

Esandakoak esanik, gaia egoki bideratzeko, ahozkoaren garrantzia zorrotzago aztertu beharra dago. [...] Batez ere, ahozko hizkeratik abiatuta eraiki daitekeen hizkuntzaren irakaskuntza, subjektuaren esperientzia linguistikoan finkaturik egiten delako.

Garbi dagoela dirudi, oinarrizko eskolak berbeta erabiltzen irakatsi behar duela. Beraz, eskolako helburu linguistikoaren formulazioak hizkuntzaren funtzioak kontsideratuz abiatu behar duela. Hau da, berarekin burutzen diren erabilerak zein premiari erantzuten dion kontuan hartzetik. Erabilera eta komunikazio egoera desberdinak bere baitan daukan ideia da, ez dela hitz egin edo idazteko modu bakar bat eta zuzena, eta beste batzuk ez zuzenak eta okerrak, baizik eta gauzak esateko forma egokiak eta desegokiak daudela, egoera aldagarrien arabera, solaskide edo xedearen arabera. Lagun batez berba egiterakoan hizkera formala, desegokia izan daitekeen era berean dela desegoki hizkera kolokiala pertsona ezezagunari mesedea eskatzerakoan. (1996: 519-520)

Ahazkoa lantzeko orduan, berriz, ikasle euskaldun zaharrak (euskara etxetik dakitenak, alegia) jartzen ditu ardatz gisa, eta beraz dialektoari lehentasuna emanen litzaioke.

Gramatikaren irakaskuntzarako eskatzen du bazter daitezela eredu gramatikal teorikoegiak, erabil daitezela eskolarako gramatika bereziak, ikasleak lehenagotik dakarren hizkera hobetzeko, eta alderdi soziolinguistikoak eta psikologikoak batera biltzen diren guneak bila eta balia daitezela. Planteamendua eginik eta arazoaren aldeak agerturik, ondorioa euskalkia lantzearen aldekoa da:

Orain artean aipatutakoaren ondorioz, teknologiaren garai honetan, ahozkotasan berri baten nagusigoak inguratzen gaituenean, eskolak ahazkoa indartu behar badu eta ahozko hori Euskal Herri zabaleko ikasle askorentzat euskalkikoa bada, euskalkiak eskolan lantzea eskatuko du, [...].(1996: 521)

Xabier Amuriza bertsolariak (1997), eskolan zer hizkuntza eredu erabili behar den ari delarik gogoetan, uste du euskara batu zabal bat dela egokiena, tokiko ezaugarriak jarrera murrizgarririk gabe aisa hartuko lituzkeena. Irakaskuntzari dagokionez, beraz, uste du euskalkia ez ezik azpieuskalkia ere landu behar dela, eta azken mailan herrian herriko formak ere bai. Horretarako, gutxieneko material bat prestatu beharko litzateke irakasleentzat, Elexpuruk (1996), adibidez, proposatzen zuen ildoan hain zuzen ere:

Beste kontu bat da bizkaieraren irakaskuntzan erizpide zabalago hori praktikan zelan errotan, metodo, irakurgai eta abarretan. Baita euskera batuan eskolatzen direnei eta batez be irakasleei eta euskerazko edozein tituluduni bizkaieraren ezagutza minimo baten edukia zehaztea.

Irakaskuntza euskara batuan erroteak ez dau esan gura, esaterako, umeari egun batetik bestera astearren izenak aldatu behar jakozanik, edo etxekeoenak (*aitita, amama, aitajauna, amandrea, izekoa, neba...*) edo beste hainbat eta hainbat (*eskeko, gomuta, holan, zelan, lez-legez, jagon, itzartu, beren-beregi, ebatzi, okela, oinaztu, ostendu...*). Horretarako eskola bakotzak gitxieneko material bat argi eta garbi euki behar dau, bai bizkaierarena, oro har, bai eskola hori dagoen azpi-

euskalkiarena, baita herriko bertako zenbait ezaugarri be. [...] Honeik guztiak beste kontu batzuk dira, baina errez konpontzekoak, kontzientzia eta gogo minimo bat jo ezker. (1997: 29-30)

Koldo Zuazok diosku euskarak izan dituen iraultzarik handienak joan den mendeko azken hamarkadetan gertatu direla. Horrela, 1950-1960ko hamarkadan eta 1968an gertatutakoak aipatzen ditu. Haien ondorioz, XXI mendearen hasieran, hirugarren iraultza baten aurrean izanen ginateteke Zuazoren idurikoz. Datorren horretan, euskalkien eta erregistroen suspertzea izanen litzateke ezaugarri nagusia. Horretarako, lan honetako beste atal batzuetan jaso dugun bezala, herri-hedabideek eta hedabide nazionalak badukete zeregin garrantzitsua, eta baita, jakina, eskolak ere. Hain zuzen, eskolaren esparruari dagokionez, irakasle eibartarrak iradokitzen du herri euskaldunetako lehen mailtako ikasleekin egoteko irakasleak bertako euskalkia erabili beharko lukeela, bestela jardutea kezkatzekoa iduritzen baitzaio:

Eskolak eta hedabide nazionalak ere badute euren erantzukizuna. Harritzekoa da irakaskuntza alorreko isiltasuna. Baditugu Hezkuntza eta Hizkuntza Politika Sailak, baina, dirudienez, ez ditu arazo honek kezkatu. Eta, oster, oso kezkatzekoa da Goizuetako bost urteko haurra herriko eskolara joan eta Murchanteko (edo Azpeitiko, berdin dio) irakaslea izatea. (Zuazo, 1998a)

1999an, gogoeta bera dakarkigu, «herriko berbetatik baturako bidia urratsez urratze egin beharko litzatekeela» esan ondotik:

Honek, jakiña, oraingo politikia aldatzia eta zuzentzia dakar. Gaurregun, Andoaingo edo Sestaoko irakasle batek jardun leike Elgetan sei urteko umiekin biharrian. Andoaingo eta Sestaoko irakaslia, Elgetako euskeriaren gaiñian lorratzik jakin barik, izan leike bertako umien hizkuntza hezitzaillia. Eta kontua, jakiña, ez da andoaindarrereri eta sestaotarrereri Elgetan sartzia debekatzea. Herritarrereri begirunia izatia, eta herritarren beharizaneri albait onduen erantzutia da helburua. (1999b:103; ideia bera, in Zuazo 1999a).

2001ean aurkezturiko tesiaren ondorioetan, Juan Luis Goikoetxeak eskoletan hiru hizkuntza eredu ikusten ditu aintzat hartu beharrak: lekuan lekuko euskara, euskalki literarioa eta euskara batua. Elkarri lotuta daude, eta proposatzen du «euskara halako hiru mailtarik bati jarraituta planifika daitekeela» (2003: 235), nonahi bizkaieraren beharra aldarrikatzen duela, sartzeko hainbat moduren bidez, halere. Kontuan har bedi beti ari dela «etxetik euskaradun» (euskalkidun) direnei begira, eta «bizkaiera zein bizkaieradun ikaslea da nagusiki aztergaitzat hartzen» duena (2003:V).

Horrela, «marka bako maila» izeneko ekinbidea bizkaieraren ezaugarriez osaturiko euskara batuaren bidez eginen litzateke, hau da, hizkuntza-eredu gisa harturik «euskara batua mendebaldeko erara, mendebaldekotik euskara estandarerrako egin daitekeen ekarria aintzat harturik (...) Berba baten, mendebaldeko euskaldunok erabili gurako genukeen euskara batua, geure-geuretzakotzat joko genukeena».

«Oinarrizko maila» deitzen dionean, berriz, bizkaiera «eskolako Euskarako Departamentuak irakasten du» (beraz, irakasgai gisa harturik), «irakasle guztien laguntzaz», eta bizkaiera literarioa ez ezik azpieuskalkia ere irakatsiko litzateke. Beraz, Bizkaiko Txorierrin, adibidez, hiru formak irakatsiko lirateke: *dute*, *dabe*, *daurie*.

«Maila jaso»n, berriz, «Oinarrizko Maila osoaz gainera, irakasgaiak ere irakasten dira», lan hori hainbat modutan antola daitekeela (2003: 235).

Goikoetxearen planteamenduaren oinarrizko ideia bat da Mitxelenaren baieztapen ezagun hura, euskalkien arteko desberdintasunei buruzkoa: «... y, si el lingüista es comparatista, las encontrará [desberdintasunak, alegia], incluso, desesperadamente pequeñas». Hori dela eta, Goikoetxeak honela dio: «... ezen linguistarentzat hain txiker diren euskalki batetik besterako desberdintasuneko oinarritik abiatu behar baitugu irakaskuntzarako jokabide teorikoan»⁶².

Azkenik, Kultura Sailaren barruko Euskararen Aholku Batzordeak (hemendik aitzinera EAB) argitaraturiko lan bati iruzkin batzuk eginen dizkiogu: *Euskararen kalitatea. Zertaz ari garen, zergatik eta zertarako* (EAB, 2004). Argitalpen horretan ez da bereziki aztertzen eskolan nolako jarrerak ageri diren euskalkiari eta euskara batuari buruz, baina gogoeta baliozkoak atera daitezke hartatik. Hizkuntzaren kalitatea dela eta, hasierako aipamena Euskara Biziberritzeko Plan Nagusitik ekartzen da, eta besteak beste honela dio:

[...], norberaren hizkera ez da baztertu behar eguneroko bizitzatik, hizkuntza zuzenagoa eta egokiagoa erabiltzen baitu nork bere euskalkian (EAB, 2004: 15).

Hiztun baten hizkuntzaren kalitatea ez daiteke gramatikaren arabera neur (askotan hala egin bide da, eta eskolan ere bai), baizik eta eraginkortasunaren arabera:

Hizkuntza kontuetan, ordea, kalitatea eraginkortasuna da, eta ez besterik. (EAB: 23)

Eraginkortasunak motibazioaren atalean abantaila handiak ekarriko lituzke (helburu batzuk erdiesteko balio duen neurrian), baina beste bi ezaugarri ere lortu nahi dira: hizkuntzaren erabilera «eraginkorraz gain zuzena eta jatorra bada, hobe». (EAB, 2004: 23).

Euskararen kalitatearen hiru mailak honako hauek dira, egileen ustez (EAB, 2004: 24):

| | |
|-------------|---|
| Zuzentasuna | Euskaltzaindiaren arauen arabeko euskara da zuzena, arau horiek aplikagarriak diren egoera komunikatiboetan. Ortografia, joskera, ahoskeran... maila askotan daragi zuzentasunak. |
| Jatortasuna | Euskararen senaren edo usadioaren arabekoa da euskara jatorra. «Entrenatzailea zirkunstantzia aurpegiarekin atera zen aldageletatik» euskara zuzena izan liteke akaso, baina ez da jatorra. «Entrenadore halamoduzko aurpegixaz urten zeban bestuarixotik», aldiz, jatorra da, nazio-mailako egoera formaletarako zuzena ez izan arren. Ideala, esan dugun moduan, zuzena eta jatorra izatea litzateke. |

⁶² Eskolan zenbaitetan (zenbatetan?) jotzen da ikaslearen dialekto-ereduari guztiz ezikusia egitera eta hark erabiltzen dituen forma batzuen ordez beste batzuk jartzera, ordezkatzeko ariketa batean, hurbileko eredu formal bat bilatu eta baliatu beharrean. Goikoetxeak horietako adibide batzuk iruzkintzen ditu: *jaramon egin*-en tokian *kasu egin* erabiltzea, *makal*-en tokian *gaixorik, otsoa hasten dako*-ren ordez *otsoa hitz egiten hasten zaio*,... (2003: 108 eta hurr.; 2003: 212 eta hurr.). **Irakurlearentzako ariketa:** 1) Zergatik aldaketa horiek? 2) Horrelako kasurik eta adibiderik gertatu zaizue edo ezagutzen duzue? 3) Irakurri Goikoetxearen testu horiek (bakarka), eta gero elkarrri esan zer ulertu duzuen eta zuen iritzia.

| | |
|-------------|--|
| Egokitasuna | Bere xederako egokia dena da euskara egokia, eta, Mitxelenak zioen bezala, hizkuntzaren xedea eragitea da batez ere. Egokitasun kontzeptu honetan txertatzen dugu, beraz, eraginkortasunaren alderdia, nahiz jakin batzuek (Esnal eta Zubimendik, esaterako) guk <i>jator</i> esaten diogunari esaten diotela <i>egoki</i> . |
|-------------|--|

Orain arteko ahaleginetan, egileen ustez, zuzentasunari eman izan zaio lehenengo garrantzia, eta gero jatortasunari. Eta guztiaren buruan ondorio txar batzuk etorri dira (besteak beste, estandarra erabiltzen ez dakiten hiztun asko konplexuz betetzea)⁶³.

Eta horren ordez, egokitasuna proposatzen dute ardatz gisa. Egokitasuna lortzeko hainbat faktorek dute eragina, eta egileen ustez hauek dira garrantzitsuenak.

- a) Xedea. Gehienez komunikatzaileak ezartzen du, baina hartzailearen onarpena behar du. Informatu, irakatsi, persuaditu, entretenitu? Informatzeko egokia den hizkera beharbada ez da egokia persuaditzeko; entretenitu besterik ez bada nahi, zuzentasuna eta jatortasuna juzgatzeko orduan malguago joka daiteke, ez?
- b) Xede-taldea edo audientzia: nolako entzuleria, halako jarduna. «Baigorriko zaharrentzat egoki den hizkera zeharo desegoki litzateke Gasteizko gazteentzat, eta, seguruenik, baita Baigorriko bertako gazteentzat ere». Bai? Zergatik? Adibideren bat edo beste? Beste faktore batzuek ere (jende asko edo gutxi dagoen, nolako aretoa den, zein den entzuleriaren hizkuntza-gaitasuna) badute eraginik?
- c) Mezu-bideak: audientzia aurrez aurre, irratia edo telebistaren bestaldean, sakelako telefonotik solasean; idaztea eta ahoz esatea desberdina da, edo izan daiteke (aldea handiagoa edo txikiagoa izan daiteke; SMSak idatzi egiten dira, ez?).
- d) Hiztun edo hizlariaren hizkuntza-gaitasuna: hizkuntza ikasten ari den baten jarduna egokia izan daiteke, nahiz eta hutsak egin; zuzentasunari begira arauak errazago ezar daitezke baina zaila da egokitasun-puntua arauaren bidez ematea, oreka bat bilatu behar da; ...⁶⁴

Eta orain txosten horretan agertzen diren eta gure aztergaiarentzat interesgarriak izan daitezkeen beste ideia batzuei eginen diegu iruzkin.

Hizkuntza ez da monolitikoa, aldaera anitzekoa baizik. Aldaera horien banaketa bat ondokoa da (Marí Isidor: 1983):

⁶³ **Ariketa.** 1) Talde txikian gogoeta egin hiru kontzeptu horietaz (zuzentasuna, jatortasuna eta egokitasuna). 2) Eztabaidatu talde txikian ea norberaren esperientzian, unibertsitatera baino lehenagoko mailetan, eskolan eta institutuan, jokabide horiek izan diren nagusi edo ez. 3) Azaldu talde handiari zuen ondorioak, adostasunak eta desadostasunak, eta arrazoiak. 4) Azaldu iritziak, eta eztabaidatu irtenbideekin ados zaudeten edo ez eta zergatik.
⁶⁴ **Ariketa.** Irakurri eta landu txostenaren 27. orrialdeko adibideak. Ados zaude egileek egiten dituzten iruzkinekin? Ez? Zergatik? Inoz gertatu zara hizkuntza desegoki erabili den kasuren batean?

- Egituraren araberako aldaerak:

- Diakronikoki: hizkuntzak aldatu egiten dira. Eta, azken batean, batzuetan galdu ere bai (erronkaria, adibidez), edo berriak sortu.
- Geografikoki: toki batetik bestera aldatzen dira (euskalkiak, herrietako hizkerak).

- Erabileraren araberako aldaerak:

- Taldekoak: soziolektoak edo erreperorioak. Klase edo jende talde bakoitzak bere aldaera erabiltzen du (jende-dialektologia eta argotak). Horiek sortzeko behar dira, gutxienez, masa kritikoa, erabilera-dentsitate nahikoa eta erreproduktzioarako mekanismoak erabiltzea.
- Norbanakoarenak: egoeraren araberako hizkuntza-erregistroak. Hiztunok ez dugu beti berdin hitz egiten. Lekuaren eta egoeraren arabera aldatzen ahal dugu mintzaira, eta adinaren arabera ere bai. Aldagai hauen arabera aldatzen ahal da hizkuntza:
 - Gaia: orokorra / espezializatua, formala / etorri-ahalakoa
 - Formaltasun-maila:
 - Etxekoa / arrunta / zientifikoa
 - Apala / landua / jaso
 - Komunikazio-bidea:
 - Ahozkoa (zuzenean, telefonoz, jendaurrean...)
 - Idatzia (pribatua, publikoa...)

Aipatzen ari garen txostenean, hizkuntzaren kalitatean eragina duten esparruei eskainiriko atalean, Hezkuntza Sistema ere ageri da, espero zitekeen bezala. Ohar garrantzitsuenak honako hauek dira:

a) Hizkuntza irakasteko orduan deskribapenean oinarritu barik, erabilera espresiboak izan behar du ardatz eta helburu.

b) Zuzentasun hutsetik abiatuz gero, motibazioa lantzea zaila da.

c) Jatortasuna ere ez da kontua; egokitasuna hartu behar du eskolak ardatz eta egoera komunikatibo egiazkoak landu behar ditu, zuzentasuna eta jatortasuna komunikazioaren zerbitzura jarrita.

d) Eskolak «araua» erakutsi behar du, baina «arau komunikatiboa», ez «arau gramatikala» («gramatikaltasunetik komunikaziora»); ahozkoa ere landu.

e) Lagunarteko hizkerak, argotak, ez dira zuzenean eskolaren langai, baina egoera formalagoei egokitasunaren ikuspuntutik begiraturik, aisa aurkituko ditu ikasleak estrategiak egoera informaletarako.

f) Araua haustetik sortzen dira argotak, eta hortaz, araua jakitea beharrezkoa da (hori da eskolaren funtzio nagusia).

g) Ikasleen adinaren arabera jardunbideak/helburuak:

- 0-5 urte: jario egokiko hiztunak irakasle
- 6-11 urte: ahalik eta pieza komunikatiborik gehien eman ikasleei

h) Ikastetxeetako hizkuntza-normalizazioko plangintzak hedatu eta sistematizatu.

i) ... (ikus Euskararen Aholku Batzordea, 2004: 46 eta hurrengoak)⁶⁵

Ondorioak

Euskal Herriko iritziei eskainiriko atal honetan, Euskaltzaindiaren eta Eusko Jaurlaritzaren jarrera eta orientabideak ikusi ditugu, eta baita beste hainbat irakasle eta adituen aburuak. Horiek guztiak gogoan izanik, honako ondorio hauek atera ditzakegu.

Alde batetik, Euskaltzaindiaren jarreraren, eta batasun-bide ia osoan erakunde horren buru izan den Villasanteren iritzian, ez da ageri euskalkia (bizkaiera bereziki) baztertzeko joerarik, alderantziz baizik.

Bestetik, Jaurlaritzak ere 1982an bertan zehazki adierazi zuen lurralde euskaldunetan bederen bizkaieratik abiatzea bide egokitzat jotzen zuela. Data horretatik bederen atearik zabalik dira bizkaiera (eta beste euskalkiak ere) irakaskuntzan lantzeko, eta are eredu horri zenbait tokitan lehentasuna emateko ere.

Hala ere, bi erakunde horiek ez dute gomendio edo agindu zehatzik ematen euskalkia beste ereduaren gainetik landu behar den, eta hala jendartearen esku gelditzen da erabaki zehatza hartzea eta gauzatzea.

Iritzi kualifikatu ugari ageri da, bestalde, euskalkiari protagonismo eta lehentasun handiagoa ematearen alde ikas-irakaslanetan. Euskalkiaren aldeko bozak, gainera, ugaritu dira azken urte hauetan, eta euskara batuaren alde arituriko anitz ere iritzi horretan daude gaur egun.

Baina hala ere batzuen ustez jendarteak oraindik ez dio euskalkiaren arazoari behar bestean heldu, eta ondorioz gaur egun ere euskara batua da hizkuntza-eredu bakarra euskalkia bizirik duten inguruetako ikasgela frankotan.

Gauzak horrela, galdera egin daiteke: zergatik gertatu eta gertatzen da hala?

⁶⁵ **Ariketa.** 1) Irakurri puntu horiek eta eztabaidatu lankideekin puntuak berdin ulertzen dituzuen edo ez. 2) Irakurri jatorrizko testua (EAB, 2004), eta konparatu ea laburpena ongi egina den edo ez eta zergatik.

Euskara ikastetxeetan bete-betean sartu zen urteetan (1970eko hamarkadan, eta batez ere 1980koaren hasieran), oraindik euskara batuaren eta bizkaieraren arteko gatazka bizia zen. Borroka hartan, berriz, euskara batuak konnotazio egokiagoak beretu zituen jendartean euskalkiak baino, azken horrek atzerakoikeria eta modernotasun eza adierazten baitzituen, askoren iritzian. Eta jendartean luze iraun dute hasiera hartan euskara batuari eta euskalkiari ezarri zitzaizkien etiketen balioek eta haien ondorioek. Garrantzizkoa da, orobat, ohartzea gatazka-garai haietan euskaldun berri asko egin zirela eta irakaskuntzan lanean hasi, euskara-ereduen artean prestigio handiena zuenari jarraituz; hau da, euskara batuaren bidez egin ziren euskaldun eta haren bidez lanean jardun. Bestalde, euskalkidunek izan ohi duten konplexuak ere eragina dauka norabide horretan, eta baita euskara batuak urte hauetan lortu dituen gaitasunak eta prestigioak ere.

Horrengatik, jendartearen presioaz gainera (Uruburu, 1992), irakasleek berek ere euskara batua nahiago bide dute, beharbada eredu dialektalak (izan) dituen konnotazio atzerakoiengatik, eta, menturaz, profesional horietako askok euskalkia aski ongi ez dakielakoz ere bai.

Horra non ikusten dugun eragin behar litzatekeela, euskalkiak ikastetxean trataera doitua izan dezan.

Azken batean, guztiaren buruan esan daiteke azken urte hauetan euskalkiaren aldeko sentiberatasuna handitu dela jendartean; bestetik, gero eta gehiago(tan) ohartzen gara hizkuntzaren erabilera ugarietz, eta gero eta onartuagoa da eskolara ikasleak dakarren jakinduria aintzat hartu behar dela eta hura baliatu behar dela komunikazio-egoera egiazkoak (ahalik eta benetakoena) lantzeko. Hori dena horrela bada, baldintza onak dira euskalkiak eta tokian tokiko hizkerak leku egokia izan dezaten hezkuntza-sisteman.

3.2. Ikasteko eta irakasteko jarduerak esplikatze marko bat: konstruktibismoa

Aurreko lerroetan ikusi dugu badela aditu anitz eskolan aldaera dialektalei beren tokia ematearen aldeko iritzia erakusten duena, oraindik ere itxura denez hainbatetan erabiltzen den eredu zurrun eta bakarraren orde. Iritzi horiez gainera, dena dela, aztertu beharko genuke ea irakaskuntzarekin bereziki lotutako diziplinetan (psikologian, pedagogian, didaktikan) aurki daitekeen teoriarik edo esplikaziorik goian agertu ditugun iritzi horien baliagarritasuna funtsatzeko.

Horrengatik, *konstruktibismo* deritzon esplikazio-marko teorikorako sarrera egingen dugu, eta horren inplikazio batzuk agerira ekarriko, azken batean ikusteko ekinbide *konstruktibista* baten arabera euskalkiek zer leku har dezaketen hizkuntzaren irakaskuntzan edo, bestela esateko, ea aribide konstruktibista horren barrenean jardunez euskalkiak tokirik izan dezakeen irakaskuntzan edo, areago, ea komenigarria ote den

hala izatea.

Konstruktibismoaren ikuspuntutik ikusiko dugu badirela arrazoiak pentsarazteko eskola-umeari⁶⁶ errespetatu ez ezik balioetsi egin behar zaiola eskolaren barruan etxetik dakarren jakintza linguistikoa. Gero, esplikazio-marko horren barrenean aztertuko dugu nolako ondorioak izanen lituzkeen euskalkia eskolan onartzeak edo ez onartzeak. Bestela esanda, ondorio aterako dugu konstruktibismoaren printzipio nagusi batzuen arabera on eta mesede dela ume dialektodun batek bere hizkuntza-erabilera eskolan onetsia ikustea, horrela ahalbideak handitzen direlako ikasketa sakonagoak eta hobeki eratuak beretzeko.

Azpiatal hau honela antolatu dugu:

a) Lehenengo eta behin, konstruktibismoaren sarrerako azalpen labur bat egingen dugu.

b) Ildo horretan garrantzitsuak diren bi kontzepturen berri emanen dugu, hagitx labur: *ikasketa esanguratsua* eta *garapen hurbileko eremua*⁶⁷;

c) Hirugarren, printzipioen eremutik irakaslanaren alor praktikora igaroko gara. Teoria mailako ekarpenak gelako errealitatera egokitzeko, César Coll eta beste egile batzuek eginiko liburu hau erabiliko dugu: *El constructivismo en el aula* (Bartzelona, Graó, 1994).

d) Azkenik, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak 1992an argitaraturiko *Oinarrizko curriculum-diseinuak* aztertuko ditugu.

Ikusmolde konstruktibista: sarrera

Konstruktibismoa, hasierako zentzurik generikoenean, da psikismo humanoa esplikatzeke printzipio batzuek osatzen duten teoria. Abiaburu gisa esan dezakegu ikusmolde horren arabera ikasprozesu oro norbanakoak egiten duen eraikitze-prozesu baten ondorioa dela, eta prozesu hori ikasleak lehenago dituen jakiteetan nolabait oinarritzen dela. Beraz, norbanakoak ikaskizun oro beretzeko, haren parte-hartze aktiboa behar da.

Gaur egun aho batez onartzen da indartsu dabilen orientazio horren sorreran eta garapenean eragin handia izan dutela Piaget-ek eta Genevako eskolak (garapen intelektualaren teoria genetikoaren barrenean), baina ez dago adostasunik erabakitzean ekarpen batzuk zehazki ikusmolde horren barrenean sar daitezkeen edo ez.

⁶⁶ Haur Hezkuntzaz (0-6 urte) eta Lehen Hezkuntzaz (6-12 urte) ari gara, zehazki.

⁶⁷ *Berehalako garapenaren esparrua* ere deitu izan zaio, besteak beste.

Adibidez, zenbaitek defendatzen dute Vigotski psikologo sobietarrak funtsaturiko teoria sozio-kulturalaren ekarpen batzuk⁶⁸ oso-osorik sar daitezkeela konstruktibismoaren barrenean, eta haren ideiak eta ekarriak integratzeko modukotzat ez ezik oinarritzotzat hartzen dituzte esplikazio-marko konstruktibistaren garapenean (Coll, 1996). Gauza bera esan daiteke Ausubel-i buruz⁶⁹, eta haren *ikasketa esanguratsuaren* kontzeptu garrantzitsuaz, zeren ideia hori ere funtsezkoa baita konstruktibismoaren definizio mota honetan. Hainbat iturburutako ideiak multzo koherente eta integratu bakarrean modu ordenatu eta mailakatuan txertatzeko ahaleginaren barruan, informazioaren prozesatze humanoaren teoria ere baliatzen da konstruktibismoaren egungo ikuspuntu horren oinarriak finkatzeko (Coll, 1996). Baina konstruktibismoaren ikusmolde hori ez da bakarra.

Juan Delval-en ustez (1997), adibidez, nekez bil daitezke Vigotski-k, Ausubel-ek eta Piaget-ek ordezkaten dituzten teoria psikologikoak teoria bakar baten barruan, zeren eta autore horien planteamenduetan batera bildu ezin diren elementuak baitira. Argudio horren aurrean, goitiago aipaturiko ikusmoldearen aldekoek esaten dute konstruktibismoa ez dela egiaz eta zehazki *teoria* bat, baizik *esplikazio-marko* bat, edo *ikusmolde* bat (Coll, 1996). Hemen ez gara, dena dela, eztabaida horretan sartuko.

Konstruktibismo esanen diogu, bada —eta hala erabiliko dugu hemendik aitzinera— César Collek eta beste autore batzuek darabilten kontzeptu multzoari (Coll eta beste, 1994; Coll, 1996, adibidez), teoria hutsa baino gehiago ikuspuntu edo kontzepzio gisa aurkezten dena, irakaskuntzaren mundutik abiatzen dena bereziki, eta eremu horretarako aplikazio eta ondorio konkrituak atera gogo dituen. Hemen, ikusmolde horrexen arabera ikusiko dugu *konstruktibismoa*.

Lehen ere iradoki dugu hasiera batean *konstruktibismoa* ikasketa- eta garapen-prozesu psikologikoak azaltzeko printzipio eta postulatu multzoa izan zela, baina laster hasi zen erabiltzen irakaskuntzaren mundurako ekimen konkrituak funtsatzeko, hala nola curriculum-proposamenak, edo pedagogia- eta didaktika-ekimenak, bai zentzu zabalean, bai eskolako eduki zehatzei buruz. Horrela, lehen ere esan dugun bezala, konstruktibismoa oso ezaguna egin da azken urteotan irakasleen artean.

Zabalkunde horrekin lotuta, debateak ere izan dira, eta horrela ikusi da berba polisemikoa dela konstruktibismoa. Eztabaidaren ondorioa da irakaskuntzaren munduan ezin dela egiazki konstruktibismo bakar batez hitz egin:

[...] De este modo, al lugar común del recurso a los principios constructivistas ha venido a añadirse un lugar no menos común en el discurso psicológico y educativo consistente en afirmar que no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías psicológicas del

⁶⁸Vigotski aipatzen da garapenaren eta ikasketaren teoria sozio-kulturalaren sortzaile gisa (Coll, 1996).

⁶⁹Ausubel-ek ordezkaturiko luke *egokitzearen teoria* eta *berbazko ikasketa esanguratsuaren teoria (teoría del aprendizaje verbal significativo)* eta *teoría de la asimilación* (Coll, 1996).

desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano. (Coll, 1996:155)

Coll-en iduriko, ezberdindu beharko lirateke honako adiera hauek bederen: a) konstruktibismoa zentzurik oinarritzeko⁷⁰; b) garapenaren eta ikasketaren teoria konstruktibistak⁷¹; c) irakaskuntzaren munduko planteamendu konstruktibistak; eta, azkenik, d) eskolako ikas-irakasteko prozesuei azalpen konstruktibista emateko saioak.

Autore berak aurkezten du konstruktibismoaren ikuskera bat irakaskuntzaren eremuak dituen ezaugarri bereziki jaramon eginik. Ikuskera horren helburua da eskolaren barrenean gertatzen diren ikas-irakasteko prozesuen esplikazio berezia eta osoa egitea. Beraz, ez du bakarrik eskaini nahi irakaskuntzan aplikatzeko jakintza psikologiko baliagarri batzuen katalogoa. Horri deitzen dio *ikastearen eta irakastearen ikusmolde konstruktibista*⁷², eta haren ezaugarri nagusi gisa aipa daitezke honako hauek:

1) jende-buruaren edo psikismo humanoaren ikuspuntu konstruktibistaren oinarritzeko ideiak hartzen ditu, baina bereziki irakaskuntzari eta hezkuntzari aplikaturik;

2) Ez da ulertu behar beste teoria bat dela, garapenari edo ikasketari buruzkoa, oro har; horren ordez, eskema horren bidez eskolan, bereziki, gertatzen diren ikasteko eta irakasteko prozesuak analizatu, ulertu eta azaldu nahi ditu;

3) Horretarako, garapenaren eta ikasketaren teoria konstruktibistetatik hornitzen da, baina orobat elikatzen da (eta gehiago egin beharko da) hertsiki psikologikoak ez diren beste diziplina batzuetatik ere (hala nola, Coll-ek *hezkuntzaren soziolinguistika* esaten dion horretatik);

Ildo horretan kokatzen da guk oinarri gisa erabili dugun lana, konstruktibismoa ikasgelan aplikatzeko orduan kontuan hartu behar diren hainbat jardunbide eta ondorio praktikoa proposatzen dituen (Coll eta beste, 1994).

Jarraian, norabide horretan ari diren egile batzuen lan batzuk erabiliz saiatuko gara erakusten ezaugarri batzuk jardunbide *konstruktibista* baten aplikazioak izan beharko lituzkeenak ikasgelaren barruan, eta haien inguruan gogoeta eginen dugu. Ahal dugunean, bereziki hizkuntzaren irakaskuntzari loturiko kontuei eginen diegu erreferentzia, eta horien artean, zehazki, azpimarratuko ditugu herriko hizkeraren erabilerari buruzko gogoeta-gaiak ekartzen dizkigutenak, izan ere puntu horretaz atera gogo baititugu ondorioak irakaslanerako.

⁷⁰ Izen hori emanen litzaioke psikismo humanoa esplikatzeko ikuspuntu edo paradigma bati, teoria psikologiko ezberdinek konpartitzen dutena.

⁷¹ Horien artean sartzen ditu César Coll-ek honako hauek, gaztelaniazko izenekin: *la teoría genética del desarrollo intelectual* (Piaget eta Genevako eskola), *las teorías del desarrollo humano de la información*, *la teoría del aprendizaje verbal significativo* y *la teoría de la asimilación* (Ausubel, Novak, Gowin), eta *la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje* (Vigotki) (Coll, 1996:155).

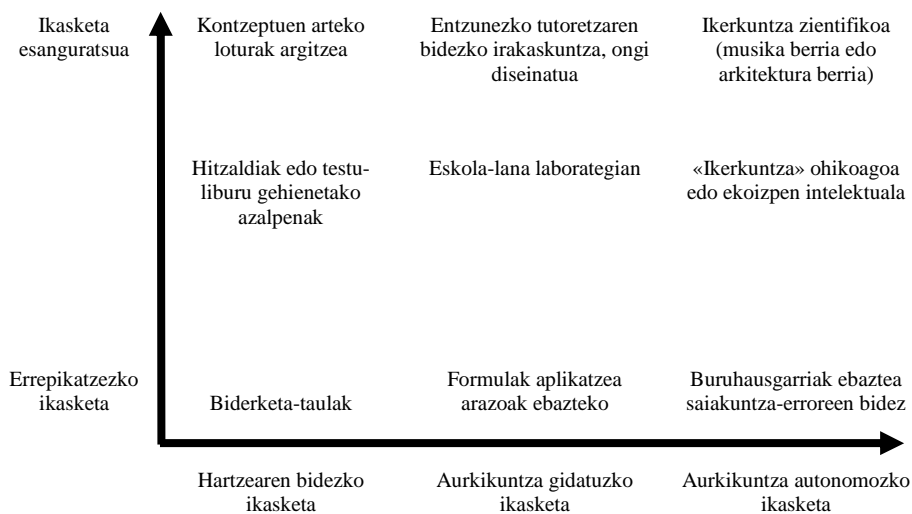
⁷² Gaztelaniaz, *concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje* (Coll, 1996).

Baina lan horretan hasi baino lehen, apur batean geldituko gara ikusmolde konstruktibistan erabiltzen diren bi kontzeptu garrantzitsu labur-labur azaltzeko, behin baino gehiagotan agertuko baitira ondoko lerroetan: Ausubel-i zor zaion *ikasketa esanguratsua* da lehenbizikoa, eta bigarrena, berriz, Vigotski-ren ekarpena izan zen *garapen hurbileko eremua*. Behin iruzkin labur hori egin ondotik, besterik gabe, aipatu liburuaren iruzkinean hasiko gara.

Ikasketa esanguratsua⁷³ (Ausubel, D.P.)

Ikasketa esanguratsua kontzeptua 1960ko hamarkadan sortua da, eta David P. Ausubel-i zor zaio.

Ausubel-ek berak, Novak-ek eta Hanesian-ek (1983) eskolako zereginetan ikasteko hainbat modu bereiztea proposatzen dute, bi koordenaturen (edo bi dimentsioren) arabera sailkatuak (ikus 1. koadroa; gaztelaniazko bertsioan). Horrela, denetara sei konbinazio posible gertatzen dira, ondoko lerrootan labur ikusiko ditugunak (1983: 35)⁷⁴. Ikus bedi 1. grafikoa.



1. grafikoa (ikus oin-oharrean gaztelaniazko bertsioa hitz zehatzak)

Ordenatuen ardatzean, alde batean izanen lirateke *hartzearen bidezko ikasketa*, *aurkikuntza gidatuzko ikasketa* eta *aurkikuntza autonomozko ikasketa*⁷⁵. Sailkatze-ardatz

⁷³ Ingelesean: *Meaningfull learning*; gaztelaniaz, *aprendizaje significativo*.

⁷⁴ Ez da ahantzi behar konbinazio horiek ez direla balio diskretuak, baizik eta *continuum* batean kokatu beharrak. Hau da, ikasketa jakin bat beharbada ezin da mota horietako batekin zehazki parekatu, graduak kontuan hartu behar direlako (1983: 35).

⁷⁵ Gaztelaniazko bertsioa terminologiaren kideak hauek dira: ikasketa esanguratsua = *aprendizaje significativo*; errepikatzezko ikasketa = *aprendizaje por repetición*; hartzearen bidezko ikasketa = *aprendizaje por recepción*; aurkikuntza gidatuzko ikasketa = *aprendizaje por descubrimiento guiado*; aurkikuntza autonomozko ikasketa = *aprendizaje por descubrimiento autónomo*; kontzeptuen arteko loturak argitzea = *clarificación de las relaciones entre conceptos*; hitzaldiak edo testu-liburu gehienetako azalpenak = *conferencias o presentaciones de la mayor parte de los libros de texto*; biderketa-taulak = *tablas de multiplicar*; entzunezko tutoretzaren bidezko irakaskuntza, ongi diseinaturia = *enseñanza audiotutelar bien diseñada*; eskola-lana laborategian = *trabajo escolar en el laboratorio*; formulak aplikatzea arazoak ebazteko = *aplicación de fórmulas para resolver problemas*; ikerkuntza zientifikoa (musika berria edo arkitektura berria) = *investigación científica (música o arquitectura nuevas)*;

horren arabera, lehen ikaste motan ikasleak *hartu* egiten du ikasgaia, osoki finkatua bere azken forman eta batere aurkikuntzarik egin beharrik gabe (*aprendizaje por recepción: hartzearen bidezko ikasketa*); bigarren ikaste motan ikasleak aurkitu egiten du, irakasleak gidaturik (*aprendizaje por descubrimiento guiado: aurkikuntza gidatuaren bidezko ikasketa*); azkenik, eta dimentsio horri dagokionez, ikasketa aurkikuntza autonomoaren bidez ere eskura daiteke (*aprendizaje por descubrimiento autónomo: aurkikuntza autonomoaren bidezko ikasketa*).

Abszisen ardatzean, berriz, alde batean izanen genuke errepikatzearen bidez egiten den ikasketa (*errepikatzearen bidezko ikasketa: aprendizaje por repetición*), eta bestean *ikasketa esanguratsua* esaten zaiona. Beraz, *ikasketa esanguratsuaren* beste aldean *errepikatzearen bidezko ikastea* izanen genuke, eta ez, esate baterako, *hartzearen bidezko ikasketa*, azken hori ikasketa esanguratsuekin batera gerta baitaiteke, bi dimentsioko elementuak direnez gero. Beraz, zein da ikaste esanguratsuaren bereizgarria, errepikatzearen bidezko ikasketatik desberdintzen duena? Hona zer dioten Ausubel, Novak eta Hanesian-ek:

[...] hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así. El aprendizaje por repetición, por otra parte, se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias, como la de pares asociados, la caja de trucos, el laberinto o el aprendizaje de series; si el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa, y también (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga), si el alumno adopta la actitud simple de internalizarla de modo arbitrario y al pie de la letra (es decir, como una serie arbitraria de palabras). (1983: 37)

Gero kontzeptu hori hainbat esanahi nahasgarri ezberdinekin erabili izan da, baina baliagarria da gogoeta eta analisi psikopedagogikorako (Coll, 1988). Coll eta Solé-*rentzat*, kontzeptu hori eskolako ikasketaren ikusmolde konstruktibistaren osagai funtsezkoa da (Coll eta Solé, 1989: 16). Hona nolako ezaugarriez hornitzen duten autore horiek ikasketa esanguratsua, Ausubel-i jarraiki:

[...] la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender -el nuevo contenido- y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende -sus conocimientos previos-. Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la *funcionalidad* y la *memorización comprensiva* de los contenidos aprendidos significativamente. (1989: 16)

Beraz, ikasketa esanguratsuan, ikasleak eduki bat ikasten du, eduki horri esangura bat emateko gauza denean (zeren, ikasi, ikas baitaiteke batere esangurarik eman gabe ere: hala gertatzen da ikasleak edukiak modu mekaniko hutsean beretzen dituenean halako

moldez non gero errepika baititzake deus ere ulertu gabe bada ere).

Ikasketak esangura izan dezan, ordea, baldintza batzuk bete behar dira. Lehenbizikoa, ikasi behar den gaiak *potenzialki esanguratsua* izan behar duela, hots, bere barne-egiturari dagokionez koherentea izan behar du, argia eta ongi antolatua, eta ez arbitrarioa edo nahasia; bigarren baldintza da ikasleak izan dezala lehenagotik beharrezkoa den jakintza multzoa, ikasgai berriei esangura emateko moduan egoteko:

[...] es necesario, además, que el alumno disponga del bagaje indispensable para efectuar la atribución de significados que caracteriza el aprendizaje significativo. En otras palabras, se requiere que disponga de los conocimientos previos pertinentes que le van a permitir abordar el nuevo aprendizaje. (Coll eta Solé, 1989: 17).

Hirugarren baldintza bat ere beharrezkotzat jotzen dute Coll-ek eta Solé-k, ikasteko jarrerari dagokiona:

[...] hace falta también una *actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos*. En efecto, el aprendizaje significativo requiere una actividad cognitiva compleja [...] para la cual el alumno debe estar suficientemente motivado. (1989: 17)

Bigarren eta hirugarren baldintza horiek iruzkina merezi dute, gure lan honetako aztergaiarekin izan dezaketen loturarengatik. Bigarrenaren arabera, ezin diogu ikasleari edozein eduki linguistiko planteatu, gerta bailiteke aurkezten zaiona berak dakienetik sobera urrun egotea (horrenbestez, bere jakiteekin loturak egitea eragozten da). Adibidez, Lehen Hezkuntzako gela batean, Gernika aldean, irakasleak ez luke erabili behar segur aski aukeran ekialdeko kutsuko euskalkia, eredu hori zailagoa delakoz ikasleentzat ulertzeko, hasiera batean bederen.

Hirugarren baldintza dela eta, berriz, uste dugu, oro har, motibazio handiagoa izanen duela ume batek hizkuntzan gehiago ikasteko, baldin eta eskolan eskaintzen zaion eredia ez bada berarentzat oso arrotza edo artifiziala gertatzen, eta aldi berean ikasleak berak dakarren eredia ere eskolak balioesten badu.

Dena dela, gehienetan ikasketa esanguratsuen kontua ez da izaten dena edo ezer ez: gradu-kontua izaten da. Hala dio César Coll-ek:

[...] Quiere decir esto que la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado; en consecuencia, en vez de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes significativos, quizás sería más adecuado intentar que los aprendizajes que se llevan a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativos posible. (1988: 134)

Idea bera errepikatzen du urte batzuk geroago ere, esanguratsutasuna beti handiagoa izan daitekeela ere esaten duela:

No es correcto pensar en los aprendizajes escolares como dotados o no, en términos absolutos, del atributo de ser significativos. Rara vez nos encontramos en la práctica con aprendizajes puramente mecánicos y repetitivos carentes de todo significado. En cuanto al grado máximo de significatividad posible de un aprendizaje, en teoría no existen límites: siempre es posible, en principio, añadir nuevos significados a los ya construidos o establecer nuevas y más complejas

relaciones entre ellos. El aprendizaje significativo no es una cuestión de todo o nada, sino de grado. (Coll eta Martin, 1994: 173)

Hemen hartu dugun konstruktibismoaren ikuspuntutik (Coll, 1996, adibidez), hiru dira eskola-giroko ikas-irakasteko lanetan parte hartu eta eragina duten alderdiak, eta hirurak dira gogoan atxiki beharrak: a) ikaslea, bere eraikitze-lana egiten; b) ikasgaia, kulturalki finkatua eta irakaslanaren ardatz eta helburu izan behar duena; eta c) irakaslea, laguntza eskaintzen diona ikasleari, artekari gisa, eduki berriak ikas ditzan.

Irakasleak, bada, laguntza pedagogikoa eskaintzen dio ikasleari edukiak beretzeko. Laguntza hori modurik egokienean bideratzeko, berriz, Coll eta Solé-k (1989) baldintza batzuk jartzen dituzte, ondoko lerrootan aipatu eta iruzkinduko ditugunak.

Lehenengo eta behin, printzipio nagusi gisa, hezkuntzako esku-hartzeak ikasleak dakienetik abiatu behar du, baina ez du horretan gelditu behar:

[...] los mecanismos y estrategias que adopte la intervención pedagógica deben estar regidos por un principio general: la acción didáctica debe partir del bagaje, de los conocimientos previos del alumno, pero no para quedarse en ese punto, sino para hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos en el sentido que marcan las intenciones educativas. (1989: 19)

Horretaz gainera, baldintza batzuk behar dira ikasketa esanguratsua egiteko: batetik, holako ikasketa egiteko motibatua egon behar du ikasleak, eta horretarako zentzua aurkitu behar dio ikasteko aurkezten zaionari; bestetik, ikasleak dakienaren eta ikasteko aurkezten zaionaren artean aldeak egokia izan behar du: lar handia denean ikasleak ezin dio zentzurik aurkitu ikasgai berriari, baina txikiegia denean ere ez da ikaste esanguraduna sustatzen, ez baita eskema aldaketarako baldintzarik agertzen kasu horretan. Hona, laburtua, Coll-ek nola azaltzen duen ideia:

Una primera condición que debe respetarse para lograr este propósito es que los alumnos se sientan motivados para abordar los nuevos aprendizajes en un enfoque en profundidad, que les lleve a establecer relaciones y vínculos entre lo que ya saben y lo que deben aprender. [...] En primer lugar, para que un alumno se sienta motivado a implicarse en un proceso complejo como es el que lleva a realizar aprendizajes significativos, se requiere que pueda atribuir *sentido* a lo que se le propone que haga. [...]

En segundo lugar, y todavía en el plano de la motivación, aprender significativamente requiere la existencia de una *distancia óptima* entre lo que sabe el alumno y lo que se le presenta como nuevo material de aprendizaje. Cuando la distancia existente entre éste y los conocimientos previos es excesivamente dilatada, el alumno no tiene posibilidades de atribuir significado a lo que tiene que aprender, con lo que el efecto que se produce es de desmotivación. [...]. Ahora bien, si la distancia entre lo que ya se conoce y lo que propone conocer es mínima, se produce también un efecto de desmotivación, pues el alumno no siente la necesidad de revisar y modificar unos esquemas de conocimiento que se adaptan casi a la perfección al nuevo material de aprendizaje. (1989: 19)

Azkenik, esan dezagun ikasgelako giroak elkar onartzekoa, errespetuzkoa eta konfiantzazkoa izan behar duela, horrela segurtasuna ematen zaiolako ikasleari, eta beraren autoestimu egokia eta positiboa izan dadin laguntzen delakoz (1989: 20).

Idea horiek guztiak interesgarriak iduritzen zaizkigu gure ikuskeraren aldetik. Izan ere, gure ustez inguru euskaldun batean hobeto betetzen dira baldintza horiek guztiak,

baldin eta tokiko euskalkiari eskolaren barrenean bere tokia eskaintzen bazaio, eta ez ikaste-irakasteko lanetan zuzendu beharrekotzat hartzen badira tokiko hizkera moldearen ezaugarri berezi guztiak edo haietako anitz.

Garapen hurbileko eremua (Lev Semionovitz Vigotski)

Garapenaren psikologian eta hezkuntzaren psikologian erabiltzen den *garapen hurbileko eremua* izeneko kontzeptua Vigotski psikologo sobietarrak sortua da (ikus Vigotski, 1979, 130. or. eta hurr.). Segidan kontzeptu horren esplikazio labur bat egingen dugu.

Norbanako baten garapenaren une jakin batean, badira eduki batzuk (jakintzak, trebetasunak...) berak bakarrik erdiesten ahal dituenak inoren laguntzarik gabe. Baina, horrekin batean, beste lan batzuk ezin ditu bakarrik egin, nahiz eta helmuga horretara irits daitekeen hartarako laguntza egokia jasotzen baldin badu. Berak bakarrik egin dezakeenaren eta norbaitek lagundurik egin dezakeenaren artean dagoen tarteari, bada, *garapen hurbileko eremu* deitzen zaio (edo *garapen potentzialaren eremu*, edo *lor daitekeen garapenaren eremu*, edo *berehalako garapenaren eremu*...). Hona nola definitzen duen Vigotskik berak kontzeptu hori:

[...] es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

[...] Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de manera independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse "capullos" o "flores" del desarrollo, en lugar de "frutos" del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (1979: 133-134)

Oso garrantzitsua da eskolak aurkezten dituen lanak ikaslearentzat *garapen hurbileko eremu* horretan kokatzea, zeren bestela bietako bat: edo ikaslea lehendik dakiena errepikatzen ari da, eta, horrenbestez, gaiak ez dio motibaziorik ekarriko (garapen hurbileko eremuaren mugetatik *beheiti* ari baldin bada); edo ezin iritsizko eremuetan jartzen zaio ikasi-behar berria, bere ahalmenaren helmenetik haratago, eta, beraz, ezin iritsi izanen da, ez bakarrik eta ez laguntzarekin ere (garapen hurbileko eremutik *goitiago* jartzen bazaio ikasi behar berria). Hona nola azaltzen duten puntu hori Barbara Galbraith-ek, Mary Ann Van Tassell-ek eta Gordon Wells-ek:

[...] Para un estudiante, en una situación dada, existe una "zona de desarrollo próximo": una ventana de aprendizaje potencial que se encuentra entre lo que puede abordar sin ayuda y lo que puede conseguir con ayuda. Es, precisamente, cuando la instrucción encaja adecuadamente en esta zona, cuando puede beneficiar de una manera óptima al estudiante, ya que en estas condiciones "el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar únicamente cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros. (1997:

58-59)

Gure ustez, kontzeptu hau garrantzitsua da ikasleari hizkuntza lantzeko edukien hurrenkera bat edo bestea aurkezteko orduan: umeak etxean ikasi duenetik abiatu behar du, eta poliki-poliki iritsi hizkuntzaren erabilera estandarragoetara edo literarioagoetara⁷⁶.

Konstruktibismoaren ikuspuntua eta ondorioak ikasgelan

Goitiago esan dugunez, azpiatal honetan saiatuko gara konstruktibismoaren printzipioak lotzen irakaskuntza praktikarekin. Lan honetarako, César Coll-ek eta beste batzuek lankidetzan eginiko *El constructivismo en el aula* liburuko artikulu batzuk iruzkinduko ditugu (1994).

Coll eta Solé-ren arabera (1994), bada, konstruktibismoa, ikaskuntza-irakaskuntzari buruzko ikusmolde bat da. Ikusmolde horren muin gisa, badira ideia garrantzitsu batzuk, printzipio batzuk, ondoko lerrootan agertuko ditugunak (beti ere gure gaiarekin duten harremana gogoan edukiz) eta ikasteko edo irakasteko jarduera guztietan aintzat hartu beharko lirakeenak.

Gaian sartzeko, eskola-ikasketaren eta irakaskuntzaren ikusmolde konstruktibistari buruz ari direlarik, baliagarri izan dakiguke Coll eta Solé-k dioten hau:

En lo que se refiere a la escuela, negar su carácter social y socializador parece bastante absurdo; en realidad, ésa es una de las razones de su existencia. Al tiempo, en lo que se refiere al alumno, quedan lejos ya las explicaciones que le situaban en un plano reactivo, incluso pasivo, ante lo que se le ofrece como objeto de aprendizaje. En esas explicaciones, era razonable el temor de una escuela fundamentalmente alienadora y conservadora. La educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado.[...] (1994: 15)

Eta apur bat geroago:

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los «otros» significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido. (1994: 15)

Aprender es construir izenburuaren azpian, honela diote aipatu egile horiek:

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa

⁷⁶ Laura Uruburuk (1993) azaltzen du adibide adierazgarri baten bidez progresioa nola egin litekeen: Gernika aldeko umeak etxean *Ez'ban entzun, ze lo egon zan* entzun eta ikasi du, eta pausoka iritsi beharko luke beste azken honetara: *Ez zuen entzun, lo baitzegoen*-era. Hartarako, tarteko 5 pauso jartzen ditu Uruburuk (1993: 212).

elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. Podríamos decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo pero que en realidad podremos interpretar perfectamente con los significados que ya poseíamos, mientras que otras veces nos planteará un desafío al que intentamos responder modificando los significados de los que ya estábamos provistos de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación. En ese proceso, no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro.

Cuando se da este proceso, decimos que estamos *aprendiendo significativamente*, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. Por lo que hemos visto, queda claro que no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos. (1994: 16)

César Coll-ek eta bere lankideek (1994) defendatzen duten ikuspuntu *eraikitzaile* edo konstruktibistaren arabera, bada,

[...] se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. (1994: 19)

Isabel Solé-k ere (1994) garrantzia ematen dio ikasleak ikasketaren aurrean duen jarrerari. Jarrera horrek badu lotura ikaslearen bereustearekin, autoestimularekin, eta baita ikas-irakasprozesuaren helburua litzatekeen ikasketa esanguratsuekin ere. Hona zer dioen ikasketa esanguratsua erdiesteko behar diren baldintzei buruz ari delarik:

[...] una de las condiciones que Ausubel consideraba indispensables para la realización de aprendizajes significativos era la manifestación, por parte del alumno, de una disposición hacia el aprendizaje significativo, esto es, de una disposición para ir al fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender, para establecer relaciones entre ella y lo que ya se sabe, para aclarar y detallar conceptos. [...] esta disposición para el aprendizaje fue relacionada con uno de los enfoques del aprendizaje [...]: el *enfoque profundo*.

En este enfoque [...] la intención de los alumnos es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, [...]. (1994: 29).

Ikuspuntu horretatik interesatzen zaigu nola erlazionatzen den ikasketa esanguratsua eta ikasleak bere bizitzako esperientziekin lotzeko egiten duen ariketa; hau da, ikasteko gai berriak berak lehenagotik dakienarekin lotzeko egiten duen eginahala. Gure eztabaidagaira ekarrita, berriz, honako hau esan dezakegu: ikasle batek eskolan aurkitzen duen ereduak etxearekin lotura txikia baldin badu, edo batere ez, zailago egingen zaio, noski, ikasten duena lehengoarekin erlazionatzea. Iduri du, hortaz, hobe dela eskolako hizkera etxean erabiltzen denetik hurbil egotea, lehen urteetan bederen, hala ikasleak lehenagotik dakiena ikasi behar berriarekin aisago lotuko bailuke. Eskolan bertan beste hizkuntza-eredu bat arian-arian ikasten duen neurrian, jakintza hori bera oinarri izatera pasatuko litzateke beste ikasketa-gai batzuekin erlazionatzeko.

Bestalde, ikasteko motibazioak ere badu zerikusia baita ikaslearen autokontzeptuarekin ere (hots, bereustearekin edo bere buruaren iritziarekin). Ikasteko

orduan, izan ere, gaitasun kognitiboak garrantzitsuak baldin badira ere, beste faktore batzuek ere baitute bere pisua. Hala dio Solé-k:

[...] En tercer lugar, lo que el alumno aporta a cada situación en concreto no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que implica también los aspectos de tipo emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal: es decir, la representación que se hace de la situación, las expectativas que genera, su propio autoconcepto y, en definitiva, todo lo que le permite encontrar sentido -o no encontrarlo- a una situación desafiante como es la de aprender. (1994: 32)

Ikasleak duen bereusteari buruz, berriz, Solék honela ikusten du nolako harremana duen ikasteko gaitasunarekin:

El autoconcepto se refiere al conocimiento de uno mismo, e incluye juicios valorativos, lo que se denomina autoestima. Situándonos en el marco escolar, se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, y no existen muchas dudas acerca de que los niños y adolescentes con un alto nivel de autoestima obtienen mejores resultados en la escuela. Más discutible es el sentido de esa relación (¿es una alta autoestima lo que influye en los resultados o son éstos los responsables de una elevada autoestima?), aunque parece sensato pensar que lo que existe es una influencia mutua, una relación circular o, mejor, en espiral. (1994: 33-34)

Goiko horretan oinarri hartuz, zentzuzkoa iduri du pentsatzeak ikasle batek bere hizkerari buruz iritzia hobea izanen duela eskolan ikasgai gisa nolabait ere erabiltzen badu, eta ez badu ikusten etengabe bere hizkera gutxietsia, ahantzia edo baztertua.

Ikus ditzagun jarraian autore horrek berak bere lanaren ondorio gisa biltzen dituen ideia batzuk:

[...] el sentido que podemos atribuir al aprendizaje es requisito indispensable para la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo. Es lo que nos mueve a aprender, y es también lo que aportamos a una situación que nos va a implicar activamente. A su vez, la construcción de significados propia del aprendizaje significativo, y, consecuentemente, la adopción de un enfoque profundo, relacionado con la motivación intrínseca, exige tomar decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio. Partir de lo que el alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente es señal de respeto hacia su aportación, lo que, sin duda, favorece su autoestima. Plantearle desafíos a su alcance, observar una distancia óptima entre lo que aporta y lo que se le plantea, fomenta su interés y le permite confiar en sus propias posibilidades; proporcionarle las ayudas necesarias hace posible que se forje una imagen positiva y ajustada. Interpretar la situación de enseñanza como un contexto compartido, contribuye a que el alumno se sienta [...] como un interlocutor interesante [...]. (1994: 44)

Besteak beste, ikuspuntu horren arabera ondorio bat atera dezakegu: eskolan ume dialektoduna ez dela bere hizkeraz lotsarazi behar, alderantziz baizik, hots, autoestimua zaindu eta landu behar dela, ikasteko orduan jarrera baikorragoa izanen duelakoan: ikasleak dakarrena ongi balioetsi behar da, eta ikastetxean eskaintzen zaion ereduak ere ez du izan behar ikasleak dakienetik sobera urruti, zeren horrela hasierako egoeratik berrira igarotzeko bidea pausoka eginen baitu, tartean jauzi handirik gabe.

Euskal Herrian eskoletan euskara batuan irakasteak behin baino gehiagotan jasan du

kritika *tabula rasa* egiten zuela⁷⁷, ez ziolako zaramonik egiten ikasleak zekarren jakintza linguistiko dialektalari, eta ikasle guztiakin, euskal(ki)dun zein erdaldun, jardunbide bera proposatzen zuelako. Konstruktibismoaren ikuspuntutik halaxe da: ikasleen ezaugarriei arreta jarri behar zaie. Hona nola dioen Mariana Miras-ek:

Las mentes de nuestros alumnos distan mucho de parecerse a pizarras limpias, y la concepción constructivista asume este hecho como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula. Aprender cualquiera de los contenidos escolares supone, desde esta concepción, atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido. Ahora bien, esa construcción no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los momentos iniciales de la escolaridad. El alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados. (1994: 47-48)

Ikasleak, izan ere, ikasprozesu bati ekiteko orduan baditu bere baitan ezaugarri batzuk, bere *hasierako egoera* definitzen dutenak. Hala, ikasleak badu ikasketari buruzko jarrera bat, baditu gaitasun kognitibo batzuk, eta baita tresna, estrategia, eta trebetasun orokor batzuk ere. Horiek guztiak, egile hauen ustean, ikasleen *hasierako egoera* definitzen dute (*estado inicial*). Lehenbizikoari buruz, hona zer dioen, besteak beste, Mariana Miras-ek:

[...] los alumnos presentan una determinada disposición para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea. Esta disposición o enfoque con el que abordan la situación de aprendizaje de nuevos contenidos no es, en general, algo inexplicable o impredecible, sino que surge como resultado de la confluencia de numerosos factores de índole personal e interpersonal. El grado de equilibrio personal del alumno, **su autoimagen y autoestima**, sus experiencias anteriores de aprendizaje, su capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, de pedir, dar y recibir ayuda son algunos aspectos de tipo personal que desempeñan un papel importante en la disposición del alumno frente al aprendizaje. (1994: 48)

Mariana Miras-ek dioskunez, beraz, ikasleen *hasierako egoera* definitzeko orduan zenbait alderdi hartu behar dira kontuan: batetik, ikasleak ikastearen aurrean duen jarrera, oro har; bestetik, ikasleak dituen gaitasun kognitiboa eta beste gaitasun batzuk (motoreak, oreka pertsonalekoak, ...), eta, orobat, trebetasun batzuk, ikasketa berriari ekiteko orduan dagoeneko beretuak dituenak (hala nola irudikapen grafikoari edo zenbakizkoari buruzkoak, hizkuntza ahozkoa eta idatzia, eta abar). Baina horietaz gainera, konstruktibismoaren ikuspuntutik bada beste alderdi bat ezinbestean gogoan hartu behar dena ikasleen hasierako «erradiografia» egiteko:

[...] los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa o indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él. [...]. (1994: 49-50)

Eta zergatik hartu behar dira gogoan lehenagoko jakintza horiek? Hona:

La justificación se encuentra, sin duda, en la propia definición constructivista del aprendizaje escolar. Desde esta perspectiva entendemos que el aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, actividad

⁷⁷Konparazio batera, ikus Agirre, Eguzkitza, Idiazabal eta Larringan (1985), edo Uruburu (1992).

mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido. Ahora bien, dicha actividad mental constructiva no puede llevarse a cabo en el vacío, partiendo de la nada. La posibilidad de construir un nuevo significado, de asimilar un nuevo contenido; en definitiva, la posibilidad de aprender, pasa necesariamente por la posibilidad de «entrar en contacto» con el nuevo conocimiento.

¿Cómo es posible contactar en un primer momento con el nuevo conocimiento? Pues a partir de algo que ya conocemos, que ya sabemos. (1994: 50).

Bere ideiarene indargarri Miras-ek César Coll-en aipamen bat dakar, 1990ekoa. Honako hau:

[...] cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. (Coll 1990, in Miras 1994: 50)

Ikasleak lehenagotik dakienarekin lotzen badu ikasgai berria, ikasketa esanguratsuagoa lortuko duela dio Miras-ek:

[...] Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje [...]. Esto quiere decir, en definitiva, que, contando con la ayuda y guía necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que tienen con el nuevo contenido. La posibilidad de establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyan sean más o menos significativos, funcionales y estables. (1994: 50)

Ikusten da, beraz, ikuspuntu horren arabera zenbateko garrantzia ematen zaion ikasleak lehenagotik dakienari. Zenbaiten iduriz, horixe da, hain zuzen ere, faktore erabakigarriena eduki berriak ikasteko orduan⁷⁸. Gogora dezagun, bada: inguru euskalkidunean ikasleek eskolara dakarten eredia euskalkia da, eta, horrenbestez, instituzio horretan ez zaio ezikusia edo uko egin behar etxetik dakarrenari.

Konstruktibismoaren ikusmoldean jakintzen eraikuntzak izaera aktiboa du. Honela diosku Teresa Maurik (1994):

La construcción de conocimientos por parte del alumno y de la alumna es posible gracias a la actividad que éstos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si, entre otras cosas [...], se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares. (1994: 73)

Eduki berri bat ikasteko orduan garrantzi handia dute, beraz, bai ikasleak lehenagotik dakienak, eta bai jardunbide aktibo baten bidez ikasgai berriak ikasi zaharrekin lotzeko ahaleginen emaitzak ere. Hala adierazten du Teresa Maurik:

[...] la importancia que tienen para el aprendizaje los conocimientos previos que el alumno y la alumna poseen y, por otra parte, a la necesidad que el alumnado tiene de relacionar esos conocimientos con los contenidos objeto de aprendizaje para poder atribuir significado, es decir, para conseguir realizar una representación personal de éstos. (1994: 77-78)

⁷⁸ Adibidez, Ausubel, Noval eta Hanesian (1983).

Irakasleentzat, berriz, hagitx garrantzitsua da jabetzea ikasleen aurretiko jakintzak zein diren, honako honengatik:

Que los profesores conozcan los conocimientos previos de los alumnos y alumnas sobre el tema que van a estudiar es importante no únicamente porque son las que éste utiliza para aprender, es decir, no puede prescindir de ellas en la realización de nuevos aprendizajes, sino porque de ellos dependen las relaciones que le es posible establecer para atribuir significado a la nueva información que se le plantea. Es decir, los conocimientos que el alumno posee sobre un determinado tema posibilitan establecer de relaciones sustantivas y, en consecuencia, permiten, también, atribuir significado al nuevo contenido. (1994: 80)

Edozein eduki berri ikasteko eta ikaslearen jakintzako eskemetan integratzeko, eskolaren esparruan bi dira faktore nagusiak, Mauriren iritzian: alde batetik, ikasleak lehenagotik dakiena, jakintza-eskemetan antolatua, eta, bestetik, irakasleak horri eragiteko duen esku-hartzea. Maurik garatzen du, teoria-mailan, zer faktorek ahalbidetzen duten eduki mota desberdinak ikastea⁷⁹, eta denetan (azpimarratu behar da hori) beti proposatzen du ikasleak lehenagotik dakiena kontuan hartu behar dela, ororen gainetik (1994: 86-99). Horrelako ikuspuntu bat, noski, ezin daiteke ongi etor euskalkia guztiz baztertera uzten duen ezein eskola-jardunekin.

Hona Javier Onrubiak ere zer dioen, ikusmolde konstruktibistaren ikuspuntutik, eskolako ikasketei buruz, haien zentzuaren eta esanguraren oinarritzotasuna seinatuz:

[...] desde la concepción constructivista [...] el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. (1994: 101)

Autore horren iritzian irakaste-lanaren funtsa hauxe da: ikasi behar duenarengan *garapen hurbileko eremuak* sortzea eta haietan eragitea⁸⁰. Norbanakoaren garapenean funtsezkoak diren eremu horietan du irakasleak bere lana egin behar. Irakaslearen laguntzak hortxe eragin behar du, ez ikasleak lehenago dakienaren gainean, eta ez laguntzarekin ere erdietsi ezin dituen esparruetan, garapenean fase berantagoei baitagozkie:

[...] si la enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, la característica básica que debe cumplir para poder llevar a cabo realmente su función es la de estar de alguna manera vinculada, sincronizada, a ese proceso de construcción. Si la ayuda ofrecida no «conecta» de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo efectivamente con su cometido. La condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda realmente actuar como tal es, por tanto, la de que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno. (1994: 102)

Laguntza horrek, berriz, bi ezaugarri izan behar ditu: 1) aintzat hartu behar ditu

⁷⁹ Gogora dezagun hiru eduki mota desberdintzen dituela Hezkuntzaren Berrikuntzako terminologiak: kontzeptuzkoak, prozedurazkoak eta jarrerazkoak (ikus OCDak).

⁸⁰ Kontuan har bedi nola definitzen genuen lehenago *garapen hurbileko eremu* izeneko kontzeptua, Vigotski-ri zor zaiona.

ikasleak lehenagotik dituen jakintza-eskemak, eta ikasleak beretuak dituen esangura eta zentzuetatik abiatu behar du; eta 2) lehenagoko esangura eta zentzu horientzako desafioak —desafio helgarriak, *retos abordables*— aurkeztu behar ditu, aurretiko eskemak zalantzan jartzeko eta ikaslea etengabe «behartzeko» lehengo orekatik beste oreka gune batzuetara pasatzera, eta horrela jakintza-eskemak aldaraztera eta goitiagoko orekak bilatzera.

Garapen hurbileko eremuan (GHE) ari behar du irakasleak, beraz, lanak jartzen eta laguntza eskaintzen. Hona nola definitzen duen GHE Onrubia-k:

[...] es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse un proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar. (1994: 105)

Aipatu dugun gisan, autore honen planteamenduan irakaskuntzaren zeregina da GHEak sortzea eta haietan eragitea. Hiru kontu, ordea, argi eduki behar lirateke horri dagokionez. Horietako lehena honela formula daiteke: une jakin batean eta ikasle batzuekin laguntza jakin batek balio badezake ere GHEak sortzeko, beste une batean eta beste ikasle batzuekin, beharbada, ez da hala gertatzen; ezberdintasun horren arrazoia da ikasleek egoerara ekartzen dituzten esangurak eta zentzuak (1994:106). Gure gaiarekin lotuz, adibide gisa, esan genezake perpaus mota jakin bat Euskal Herriko toki batean ezaguna eta egunero erabilia den arren, beste toki batean arrotza, literarioa edo beste zernahi izan daitekeela⁸¹. Ondorioa litzateke, bada, hizkuntza-edukiak toki bakoitzean hurrenkera batekin aurkeztu beharko liratekeela eskolan. Edo bestela esateko: tokian tokiko hizkera, ikasleek dakitena, kontuan hartu behar dela irakats-lanean, eta hura erabili oinarri gisa.

Ikus dezagun ondoko aipamen hau, Onrubiak dakarrena, ikasle-irakasle interakzioan GHEak sortzeko eginkizunean kontuan hartu behar diren irizpideen artean agertzen dena:

[...] trabajar de manera casi exclusiva contenidos conceptuales despojados de su base experiencial y funcional puede tener como efecto inmediato el impedir la participación y la implicación adecuada en el proceso de muchos alumnos, que podrían, sin embargo, tener muchos más recursos e instrumentos desde un enfoque más procedimental o actitudinal de los contenidos. (1994: 111)

Idea hori gure gaira ekarrita, irakasleak eguneroko errealitate dialektalarekin zerikusirik batere ez duen hizkera-eredua proposatzen badu beti, ikasleen parte hartzeko aukerak murriztuko lirateke. Beraz, ikasleen esperientziarekin loturiko hizkera ere erabili behar da, motibazio handiagoa sortzen duelakoz.

Garapen hurbileko eremuak sortzeko irizpideei buruz ari delarik, beste hau ere esaten du Onrubiak:

⁸¹ Adibidez, Nafarroako Bortzirietan arunt normala da *ez ditut lagunak ekartzen ahal / ez dizut dirurik emaiten ahal* bezalako perpausak erabiltzea, arunt ezezagunak direnak Gernikako hizkeran ez ezik beste askotan ere.

3. *Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, [...]*

Para que sea posible crear ZDP y avanzar en ellas no basta con cuidar los aspectos más estrictamente cognoscitivos e intelectuales de la interacción, sino también los de carácter relacional, afectivo y emocional. [...]. (1994: 112)

Badirudi, baieztapen horiei jarraiki, eskolan ikaslearen hizkera onartzeak emaitza onak emanen lituzkeela konfiantza- eta segurantzaz- giroari dagokionez.

Seigarren irizpidean, berriz, zuzenean aipatzen du Onrubiak lehengo jakintzak eta ikasgai berriak lotu behar direla, ahal den dina:

6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

La creación de ZDP en el aula supone una puesta en relación constante y continuada entre lo que los alumnos saben previamente y lo que tienen que aprender. [...] en el establecimiento de relaciones entre lo conocido y lo nuevo, puede ser útil emplear dos tipos de conocimiento potencialmente compartido por el profesor y por los alumnos como recurso facilitador: por una parte, el conocimiento compartido como resultado de la experiencia social común de los alumnos, y por otro, el conocimiento compartido como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula desde el principio del proceso. La segunda consideración es que las decisiones que se tomen, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, en cuanto a la secuenciación de los contenidos pueden resultar un instrumento de gran importancia en el momento de facilitar el establecimiento de relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo. [...] (1994: 116)

Gure aztergaiaren ikuspuntutik ere goiko paragrafoaren irakurketa onuragarria egin daiteke, *lo ya conocidoren* tokian hasiera batean batez ere *umeak dakarren jakite dialektala* edo holako zerbait jartzen badugu. Edukien hurrenkerari buruz ari delarik ere, ikusmolde konstruktibista horrek ez ezik zentzu komunak ere adierazten digu ikasleek etxetik dakitena lehenago ikusi eta erabili behar litzatekeela eskolan, beste nonbaiteko eredu baten ezaugarriez oraturiko hizkera sustatu baino.

Onrubiak testu horretan erabiltzen duen zazpigarren irizpideak irakaslearen hizkerari egiten dio erreferentzia. Ahalik eta garbiena, ahalik eta zehatzena mintzatu behar du irakasleak, gaizki-ulertuak saihestuz eta komunikazioa ongi lortzen dela egiaztatuz beti. Bada, nekez egin daiteke hori efikazia handienaz, hasierako mailetan bereziki, ingurune euskaldunean umearen hizkeratik oso urruti dagoen eredu erabiltzen bada. Gaizki-ulertuak eta ezin-ulertuak gehiago izanen dira, noski, ikasleek dakarten hizkeraren eta irakasleak erabiltzen duen ereduaren artean alde handiak direnean eta alde horiek ikasgelan inposatu egiten direnean, azalpen aski eman gabe.

Konstruktibismoaren ikasteari buruzko ikusmoldeak ikasgaiekin duen harremanaz idazten du Antoni Zabalak (1994). Azalpen-marko horren printzipioen arabera, ikastea eraikitze pertsonala da, ikasleak egiten duena, beste norbaitengandik jasotzen duen laguntzari esker. Eraikitze-lan horrek ezinbestean behar du ikasten duen pertsonaren ekarria, bere interesa eta prestasuna, eta baita bere lehenagoko ezagutzak eta eskarmentua ere. Horretan guztian oso garrantzitsua da *arituagoa/adituagoa/trebeagoa* den bestearen figura, horrek laguntzen baitu sumatzen hasierako gatazka bat ikasleak

dakienaren eta jakin behar duenaren artean; horrek laguntzen baitu ikasleak bere burua on ikus dezan eta gogoia izan dezan arazoa konpontzeko; horrek planteatzen baitu eduki berria desafio interesgarri gisa, hura konpontzeak balio izanen duena; horrek esku hartzen baitu doitasunez ikasleak erakusten dituen aurreramendu eta arazoen aurrean, ikasleari laguntza eskainiz eta begi-bistan edukiz hark lan hori modu autonomoan egin behar duela.

Hori guztia prozesu bat da, laguntzen duena ez bakarrik ikasleak eduki batzuk ikas ditzan, baizik eta ikasten ere ikas dezan eta ikas dezakeela ikas dezan; horren ondorioa, beraz, ez da ikasleak dakiena bakarrik, horretan sartzen baita ikasleak egiten dakiena ere, eta baita nola ikusten duen bere burua ere (Zabala, 1994: 134-135). Ideia horiek izanik, Zabalaren idurian, hezkuntzako esku-hartzeak, besteak beste, honako helburu hauek dituzten jarduerak izan behar ditu:

[...] que permiten caracterizar las actividades que deben configurar una unidad de intervención educativa, en la que existen actividades:

1. Que nos permitan conocer los *conocimientos previos* que tienen los alumnos en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje.
2. En la que los contenidos se plantean de tal modo que sean *significativos y funcionales* entre los chicos y las chicas.
3. Que podamos inferir que son adecuadas al *nivel de desarrollo* de los alumnos.
4. Que aparezcan como un reto abordable para el alumno, es decir que tengan en cuenta sus competencias actuales y las hagan avanzar con la ayuda necesaria; que permitan crear *zonas de desarrollo próximo* e intervenir en ellas.
5. Que provoquen un *conflicto cognoscitivo* y promuevan la *actividad mental* del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
6. Que fomenten una *actitud favorable*, o sea, que sean motivadoras, en relación al aprendizaje de los nuevos contenidos.
7. Que estimulen la *autoestima* y el *autoconcepto* en relación a los aprendizajes que se le proponen, es decir, que el alumno pueda experimentar con ellas que en algún grado ha aprendido, que su esfuerzo ha valido la pena.
8. Que ayuden a que el alumno vaya adquiriendo destrezas relacionadas con el *aprender a aprender* y que le permitan ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes. (1994: 135)

Goiko aipamen horretan letra etzanean datozenak egileak berak hala jarriak dira, eta hizkuntza-ereduei aplikaturik oso egokiak iduritzen zaizkigu leku euskaldunetako ume euskal(ki)dunekin eskolan jarduteko. Izan ere, gisa horretako kasuetan uste dugu euskalkiari eskolan lekua eginez goiko helburu horiek hobeki beteko liratekeela, ikasleak eskolara dakarren hizkera osorik edo zati handi batean alde batera utzita baino.

Horrenbestez, konstruktibismoari buruzko ideia nagusi batzuen laburpena egin dezakegu. Alde batetik, izen horrekin ezagutzen dugu jakintzaren eraketari buruzko ikuspuntu bat. Ez zehazki teoria bat, ezpada esplikazio-marko bat, fokatzeko modu bat, baliagarria izaten ahal dena irakats-jarduerari buruz gogoeta eta analisisa egiteko. Esplikazio-marko horrek printzipio batzuk ditu, haren oinarria eta sustengua direnak. Ikusi dugu printzipio horietako batzuek nolako eragina izan dezaketen ikas- eta irakats-lana antolatzeke orduan. Zehazki, batetik aipatu dugu garrantzizkoa dela ikasleak ikasteari buruz duen jarrera positiboa izatea, oro har. Bestetik, zenbateko garrantzia

duen ikasleak lehenagotik dakiena kontuan hartzeak, bai motibazioari bai autokontzeptuari begiratuta, besteak beste. Eskolako giro konfiantzazko batek, berriz, laguntzen du ikas-irakasteko prozesua hobeto garatzen. Ikasketa esanguratsuaren ideiak azpimarratu digu ezen, ikasten diren eduki berriak lehenagotik dakigunarekin lotzen baldin badira, ikasketa-eskemak modu esanguratsuan garatzen direla, zentzua emanaz ikasketa berriei eta haiek integratuz. *Garapen hurbileko eremua* izeneko kontzeptuak adierazten digu guztiz garrantzitsua dela ikasgai berriak ez jartzea ikaslearen ahalmenetik sobera urruti (horrek edukien hurrenkera antolatzeke oinarrizko ideia bat ematen digu).

Saiatu gara ideia horiek denak gure langaiarekin lotzen. Alegia, ikusi nahi izan dugu nolako erlazioa izan dezakeen ideia horietako bakoitzak dialektoa⁸² eskolan onartzearekin eta lantzearekin. Ondorioa da badirela arrazoiak toki euskaldunetan, bederen, euskalkia guztiz aintzat hartzeko. Are gehiago, ikasprozesuen arabera, ez dugu ikusten arrazoirik euskalkiari ez ikusi egiteko. Iduritzen zaigu irakats-jardunean, aldiz, biziki onuragarria izan daitekeela herrian herriko formak aintzat hartzetik abiatzea, batez ere hasierako eskola-mailetan. Beste mailetan ere, herrian erabiltzen diren formekin konparatu bederen egin beharko lirateke eskolan ikasteko eskaintzen diren hizkuntza-eduki berriak, horrela ikasketa ohartuagoa izanen bailitzateke ikaslearen aldetik. Gisa horretan, beharbada, ekidinen litzateke zenbaitetan (anitzetan?) gertatzen dena, gure ustean: ikasle euskalkidun frankok euskara batua ikasten duela beste eredu arrotz bat balitz bezala, kasik beste hizkuntza bat balitz moduan, eta norik bere berbetan erabiltzen dituen formekin sarritan konparaziorik ere egin gabe, horrela ikasketa askoz ere esanguratasun txikiagokoa gertatzen dela.

Azkenik, esan dezagun konstruktibismo izeneko esplikazio-markoa oso indarrean dagoela irakaskuntzaren eremuan azkeneko urteotan. Adibide gisa esan dezakegu haren oinarrizko sinesmenak eta usteak erabili zirela Espainiako estatuan, 1990eko hamarkadan abian jarri zen Hezkuntzaren Berrikuntza sostengatzeko, eta orain arte ez dutela ideia nagusi horiek batera indarririk galdu.

Beraz, konstruktibismoaren oinarrizko ideia batzuek ere, eta lehen aipatu hainbat adituren iritziek, herrian herriko formen aldeko hautua sostengatzen dute, oro har, eta mailaz mailako progresioa, hurbilekotik urrutikora, gomendatzen dute, hizkuntzaren irakaskuntzari dagokionez.

3.3. Eusko Jaurlaritzaren Haur eta Lehen Hezkuntzetako OCDen azterketa eta iruzkinak, hizkuntzaren irakaskuntzari begira

Espainiako estatuan 1990eko hamarkadaren hasieran ekimen garrantzitsu bat jarri

⁸² Testuinguru honetan dialektoa aipatzen dugunean, edo euskalkia, herriko hizkerako formak ere sartzen ditugu; ez gara ari euskalkiaren forma estandarraz edo literarioaz bakarrik.

zen abian: Hezkuntzaren Berrikuntza. Eraberritze horrek aldaketa handiak ekarri nahi zituen indarrean zegoen sistemara, eta lan handia egin da haren ezaugarri nagusiak ezagutarazteko hezkuntza-eragile guztien artean (orain konpetentzietan oinarrituriko planteamenduak dabilta indarrean, baina funtsean hemen aipatzen diren ideia argudioak ez dira batere ahuldu).

Eusko Jaurlaritzak ere ahalegin aipagarriak egin ditu erreformarekin heldu zen filosofia eta ondorio praktiko batzuk eragileen eskura jartzen. Horrela, berariazko prestakuntza-ikastaroak eta abar alde batera utzirik, ikasmaila bakoitzerako Oinarrizko Curriculum Diseinuak (OCD) argitaratu zituen. Argitalpen horietatik bi aztertuko ditugu, gaingiroki, gure lan honen ikuspuntutik. Saiatuko gara, beraz, ikusten nolako tokia har dezaketen euskalkiak eta herriko hizkerak, Berrikuntzak dakartzan orientabideak gogoan hartuta. Horixe eginen dugu hurrengo lerroetan.

Hasteko, esan dezagun OCDak, curriculumari dagokionez, hiru zehaztapan-maila ezartzen dituela: lehenengoa, orokorra, OCDa bera da, Euskadiko Autonomia Erkidego osorako balio duena; bigarrena, ikastetxe bakoitzaren curriculum-proiektua izanen litzateke, OCDaren orientabide nagusien arabera egin behar dena, baina autonomia emanez ikastetxe bakoitzari, tokiko ezaugarrien arabera antola dezan ikastetxeko curriculum (zehaztapan-maila hau biziki garrantzitsua da, horrexek eskaintzen baitu bidea herrian herriko ezaugarri linguistikoak eskola-jardueran sartzeko, eskola-komunitateak nahi lukeen mailan); hirugarren zehaztapan-maila ikasgela bakoitzari egiten zaion egokitzapena izanen litzateke, beste bi zehaztapan-mailetan jasoriko ideia oinarrizkoak errespetatuz baina malgutasuna ematen duena taldearen ezaugarriak kontuan hartzeko, eta haren arabera antolatzeko ikas-irakasteko jarduna (zehaztapan-maila honetan ere landu daiteke euskalkia: izan ere, gela bakoitzeko ikasleen hizkuntza-ezaugarriak nolakoak diren, halako jardunbide berezia erabaki dezake taldeko irakasleak).

Ikus ditzagun, besterik gabe, agiri horietako aipu batzuk⁸³, iruzkinak egiteko gure ikuspuntuaren arabera, tratatzen ari garen gaiari dagokionez.

Lehenengo eta behin, esan dezagun ageri-agerian aipatzen dela konstruktibismoaren ikuskeran sartzten dela curriculum-proposamen guztia:

Curriculum-proposamena blaitzen duten printzipio guztiak ondoren orokorki izendatzen dugun kontzeptuan integratzen dira: «garapen, ikaskuntza eta hezkuntz interbentzioaren kontzeptzio konstruktibista» [...] (1992a: 33)

⁸³ Honako liburu hauek hartuko ditugu iturri: EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1992a): *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*, Gasteiz, EJAZN; eta EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1992b): *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza (Etaparako sarrera, ...)*, Gasteiz, EJAZN. Zenbaitetan, testuak apur bat egokitu ditugu, joera nagusietara biltzeko.

Lehen aurkeztu ditugun bi kontzeptu garrantzitsuren aipamenak ere ekar ditzakegu OCDtik hartuak: *ikasketa esanguratsua* eta *garapen hurbileko (edo potentzialeko) eremua*⁸⁴. Hona horien aipamen zehatz batzuk:

[...] baina ez da ahaztu behar jakintzagai zientifiko ezberdinetarako hurbilbidea ikasle bakoitzaren ezagutze-garapenaren mailak eta bere aurrezagupenek baldintzatzen dutela. [...] (1992a: 31)

Zerbait (kontzeptu, prozedura, balio, etab.) ikastea errepresentazio egitea da, ikaskuntza-objektu bezala proposatzen denaren eredu bat egitea. Edukiari esangura eman ahal izatea da (ikasketa esanguratsua burutzea). Esangura emate honek beste norabaitera garamatza: ikasten den material berria eta jadanik jakina denaren artean funtsezko lotura ez-arbitrarioak ezartzeko aukerara. Beraz, esanguraren birreraikintzan lau eragilek parte hartzen dute:

-Ikasleak alde aurretik dituen ezagupenak. Hauei esker ikaslea ikaskuntza objektuari gutxi gorabehera ideia elaboratu eta zuzenez hurbil daiteke.

Aldez aurretiko ezagupen hauek ikaskuntza aukera berriak zabaltzen dituzte «garapen potentzialeko zona» deitzen den horretan aurkitzen diren informazioen ikaskuntzari dagokionez. Izan ere, hortik kanpo informazio horiek ez dute inolako zentzurik. Ikaskuntza berriak pertsona bakoitzaren garapen potentzialeko zonan kokatzen direnean bakarrik gertatzen da ikaskuntza esanguratsua, berria zaharrarekin lotuz. Aldez aurreko ezagupenen mailak eta konplexutasunak, beraz, burutzen ditugun ikaskuntzen esanguratasun maila baldintzatzen dute.

Mekanikoki lortutako edukiek, aurreko ezagupenekin lotu ezin daitezkeen neurrian, ez dute hauen birreraikuntzarik sortarazten. Beraz, ikaskuntza berriak lortzeko baliabide gisa erabiltzeko aukerak murriztu egiten dira.

Ikasleak murgildurik dauden eta beretzat jotzen duten inguruetan bizitako esperientziekin ikaskuntza berri batek dituen erresonantziek esanguratasun berri bat emango dute, azken hau aipatu ikaskuntzara iristeko motibazioarekin erlazionaturik dagoelarik eta bere alegiazko funtzionalitatearekin lotuko delarik.

-Ikaskuntza-objektu beraren egituraketa, argitasun eta garrantzia (esanguratasun logikoa). Eduki nahasi eta arbitrario baten ikaskuntzari ekiterakoan esangura ematearen lana erabat zailtzen da. [...] (1992a: 33-34)

Segi dezagun OCDei iruzkin egiten. Oinarrizko curriculum-diseinua funtsatzeko, lau iturburu aipatzen dira: iturburu soziologikoa, iturburu epistemologikoa, iturburu psikologikoa, eta iturburu pedagogikoa⁸⁵.

Iturburu soziologikoa gai hartuta iruzkina egiten delarik, honako baieztapen hauek ageri dira:

[...] eskola baita gizartearen balioak, kultur ondarea eta gogo kolektiboa transmititzen dituena. (1992a:25)

Eskolaren funtziorik nagusienetako bat ondoko hau dugu: gizartearen iritiz ikasleek bereganatu behar dituzten ezagupenak transmititzea, batez ere kultur ondarea, hau baita herri baten itxaropenak eta dinamika historikoa islatzen den oinarrizko erreferentzi markoa. [...] (1992a: 26)

Euskalkien aldeko sentiberatasunak azken urteetan izan duen goranzko joera ikusirik, ondoriozta daiteke badela lurralde horietako jendartean gogo euskalkia jagon beharreko kultura-ondare gisa hartzeko. Eta orduan, jakintza hori transmititzea, goian esaniko planteamendutik ikusita, eskolaren funtzioetako bat da. Goian esaniko iturburu soziologikoaren eragina aipatzen duelarik, berriz, honako hau irakur daiteke Haur Hezkuntzako OCDan:

⁸⁴Eremu hitzaren orde, *zona* erabiltzen da Haur Hezkuntzako OCDan bederen (1992a: 33-34, adibidez). Lehen Hezkuntzako OCDan, berriz, *garapen potentzialeko gune* esaten zaio: EUSKO JAURLARITZA (1992b: 28). *Berehalako garapenaren eremua* ere esan izan zaio.

⁸⁵Ikus, adibidez, EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA SAILA (1992a: 22-31).

Haur Hezkuntzak bere inguratzen duen gizartearen ezaugarriei erantzuten die. Haur eskola bakoitza ezberdina izango da bere garapen didaktikoan, zeren bakoitzak bere gizartearen dinamikan era egokian integratu eta egokitu beharko du.

Eskolan hartu beharreko hizkuntza-trataeraren helburua haurren nortasunaren garapen egokia eta hauek taldean integratzen laguntzea izango da beti. Beste helburu guztiak honen menpean jarriko dira. (1992a: 29)

Iturburu pedagogikoari eskainiriko iruzkinean, hezkuntzako esku-hartzearen norabideak aipatzen direlarik, honako hauek irakur ditzakegu:

* Lehenik, ikasleek ikasten dutenari zentzu bat eman ahal izateko beharrezkoa da giro egokia sortzea, elkarrenganako onarpen, konfidantza eta errespetuzko harreman marko bat, segurtasuna eta irudi positiboa emango duen giroa, haurrengan autokontzeptua sustatu eta eskolak ipintzen dizkien erronkei aurre egiteko gai egingo dituen. [...]

* Bigarrenik, ezinbestekoa da ikasleek alde aurretik dituzten ezagupenetatik abiatzea. Horretarako ezagupen horiek zeintzuk diren jakin, eta berriekin erlazionatzen lagundu behar da. [...]

* Hirugarrenik, ikasleen parte-hartze aktiboa ziurtatu behar da, bere prozesuaren protagonistatzat hartuz. [...]

* Laugarrenik, irakaskuntzaren azalpen konstruktibista oro ikasleen hazkuntza pertsonala sustatzera zuzendurik dago, hau da, murgildurik aurkitzen deneko testuinguru desberdinetan gaitasunez jokatzera ahalbidetuko dion autonomia sustatzera. (1992a: 35-36)⁸⁶

Lau ideia horiek aintzat harturik, uste dugu hizkuntzako esku-hartzea egokiagoa eta emankorragoa izanen dela herri euskalkidunetan eredu horri lehen mailako garrantzia ematen baldin bazaio, eta ez bada bazterreratua gelditzen.

Iturburu psikologikoaren eta pedagogikoaren eragina azaltzen delarik, berriz, honako aipamen hauek bereiz ditzakegu ikasketa esanguratsuari buruz:

- Haurrek ikaskuntza esanguratsuak burutu ahal izateko hezkuntz interbentzioaren abiapuntuak une jakin batean egiten dakitena eta ezagutzen dutena izan behar du. Beraz, hezitzaileek haurrak behatu eta «egiazki entzun» behar dute haiek esaten dutena, eduki berriari buruz dituzten ideiak eta nozioak ezagutzeko, horiek baitira haurrek ikaskuntza berriak burutzeko dituzten baliabideak. (1992a:37)

- Ikaskuntza esanguratsuak, halaber, haurrei jadanik dakitena eta edukin berriak lotzea ahalbidetu behar die.

Horretarako ikasi beharreko lan edo eduki berriek aurrekoek baino zailtasun maila handiagoa izan behar dute. Hala ere eskakizun berriek aurreko trebetasun eta ezagupenekin hurbiltasunik ere izan behar dute, zeren haurren gaitasunetatik urrutiegi badaude, ezingo dituzte erlazio horiek eraiki, eta beraz ez dituzte egoera berrietara eta arazo nahiz lan berrietan aplikatu daitezkeen ikaskuntza esanguratsuak burutuko. (1992a: 38)

Haur Hezkuntzako OCDan ageri denez, ikastetxearen curriculum-proiektua egiterakoan irakasle taldeak adostasuna erdietsi behar du puntu batzuetan, eta haien artean hizkuntzaren trataera zehaztu behar da, hartarako «inguru eta ikastetxearen egoera soziolinguistikoa kontuan hartuz [...]» (1992a: 19). Euskal Herrian badira hainbat egoera soziolinguistiko, eta hortik abiatuta argudia daiteke jokaera desberdin bana hartzea, adibidez Donostian eta Maulen, edo mendebaldeko lurraldeko inguru euskaldunetan eta inguru erdaldunetan (Gernikan eta Sestaon, eman dezagun).

Helburu orokorren atalean honako hau irakur daiteke, besteak beste:

⁸⁶Ildo bereko baieztapenak ageri dira Lehen Hezkuntzako OCDan (ikus 1992b:29-31 or.).

h) Hitzeko lengoia ohiko komunikazio egoerara egokituz erabili, besteek diotena ulertzeko eta ulertua izateko, beren ideia, sentimendu, esperientzia eta desioak adierazteko, esanguren eraikuntzan aurrera egiteko, norberaren jokabidea arautzeko eta besteenean eragina izateko. (1992a: 45)

Gogoan hartzen baldin badugu inguru euskalkidunean goian aipatzen diren «ohizko komunikazio egoera» anitzetan aldaera dialektala erabiltzen dela, inguru erdaldunean ez bezala segur aski, puntu honek jokabide bana baliatzeko aukera ematen du, euskalkiaren erabilerari dagokionez, ingurugiro erdaldunean eta euskaldunean.

Haur Hezkuntzako lehenengo zikloaren (0-3 urte) ezaugarriei buruz ari denean honela dio:

Lehen ziklo honen ezaugarri nagusia familiak duen eraginaren garrantzia da. Hezkuntza zentruak familiaren osagarri jokatu behar du [...] Ziklo honetan ezinbestekoa da familia eta hezkuntza -zentruaren arteko elkarlana, zeren beharrezkoa da etengabeko informazio trukaketari eustea eta elkarrekin akordiotara iristea hezkuntz jardueraren aurrera eraman nahi bada. (1992a: 48-49)

Familia euskaldunetan erabiltzen den hizkera (denetan ez, baina bai askotan) euskalkia izanen dela uste dugu. Ikuspuntu horretatik irakurriz goiko pasarte, ondorioa da «ezinbestekoa» izanen dela inguru euskalkidunetan tokiko hizkuntza-aldara baliatzea eskoletan, Haur Hezkuntzako lehen ziklo honetan. Eskualde euskaldunetan tokiko hizkera aintzat hartu beharra ere aipatzen da:

Eskolako hizkuntza bertako hizkerara egokituz zona euskaldunetan, eta piskanaka euskara batura hurbiltzeko mekanismoak ezarri. (1992a: 150)

Haur Hezkuntzaren bigarren zikloaz (3-6 urte) hau dio:

Aurreko zikloaren ikusmolde pedagogiko berberari eusten zaio, jardueraren, jolasa, behaketa eta esperimendazioa ahalbidetuz, bai banaka, eta bai taldeka ere. (1992a:51)

Hezkuntzako esku-hartzerako orientabideetan, ahozko mintzaira dela eta, honako hau irakur daiteke:

Garrantzitsua da haurrek komunikatzeko gogoia eduki dezaten eta espontaneitate eta konfidantzaz komunikatzea, horretarako hezitzaileek eta eskolako gainontzeko pertsonalak interesez hartu eta entzuten dietela sentitu beharko dutelarik. (1992a: 146)

Haur Hezkuntzako edukiak zerrendan jartzean, jarrerari dagokienez, honako hau ageri da:

7. Beste hizkuntza eta euskalkietan mintzatzen diren pertsonetako errespetoa.
8. Famili eta gizarte inguruan erabiltzen den euskalkiarekiko jarrera positiboa. (1992a: 151)

Orain arteko aipamen guztiak Haur Hezkuntzako OCDtik egin ditugu⁸⁷. Lehen Hezkuntzako curriculum-diseinuan, berriz, haren iturburu soziologikoa esplikatzen delarik, adierazten da eskolak bere inguruko jendarteak onarturiko balioak eta jakintzak

⁸⁷Hots, EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA SAILA (1992a).

transmititu behar dituela. Honela dio:

Hezkuntzaren betekizun garrantzizkoenetako bat, zalantzarik gabe, gizarte batek bere ikasleek ikasi beharrekoetat jotzen dituen jakiteak transmititzea da, eta oso bereziki, kultur ondare propioa, herri baten dinamika historikoa eta itxaropenak isladatzen direneko erreferentzi marko oinarritzotzat. (1992b: 23)

Hezkuntz egintza oinarritu eta hezkuntzaren edukin izan behar duten balioek gizarte-elkarteak onartu dituenak izan behar dute, nahiz eta horrek esan nahi ez duen une jakin batean dauden balio nagusikoak kritikarik gabe hartu behar direnik. Alderantziz, bere egitekoetako bat beste gizarte-portaeraren gidari izan behar duten balio eta arauak zehazten laguntzea izango da. (1992b: 26)

Kontuan har bedi, horri lotuta, euskara batuaren hasierako urteetan ez bezala, azkenaldian nabaria dela bereziki Bizkaiko lurraldean bertako dialektoaren aldeko joera indartzen ari dela.

Oinarrizko curriculum-diseinu horren iturburu psikologikoa azaltzeko, berriz, bestek beste ideia hauek agertzen dira, denak ere konstruktibismoaren ikuspuntutik garrantzitsuak direnak:

Eskola-ikaskuntzaren kontzepzio konstruktibistaren arabera, egiten dena eraikuntza bat da, asimilazio aktibo eta esanguratsua, kultur esanahizko gero eta esparru zabalagoak piskanaka elkarbanatzera bultzatzen duen prozesu bat. (1992b: 27)

Zerbait ikastea (kontzeptuak, prozedurak, balioak...), ordezkapen bat egitea da, ikaskizun gisa aurkezten den horren eredu bat. Horrek zera esan nahi du, delako edukiari esanahia ematea (ikaskuntza esanahitsuak egitea). Esanahia emate horrek ikasi beharreko material berriaren eta jadanik badakienaren artean lotura funtsezkoak eta hautazkoak ez direnak ezartzeko aukera adierazten du. Beraz, esanahiaren berreraiketa hori burutzeko lau faktorek parte hartzen dute:

* Ikasten ari den pertsonak aurretiaz dituen eta ikasgaira ideia gutxi-asko landuekin eta egokiekin hurbiltzeko aukera ematen dioten ezaguerak. Aurretiazko ezaguera horiek «garapen potentzialeko gune» deritzon aurkitzen diren informazioak ikasteko aukera berrien eremua irekitzen dute, zeinetarik kanpo ez baitute inolako zentzurik. Esanguratsuki ikasteko beharrezkoa da ikaskuntza berriak norbanako bakoitzaren garapen potentzialeko gunean kokaturik egotea, berria jadanik ezaguna denarekin lotuz. Aurretiazko ezagueren gradu, maila eta konplexutasunak badu eraginik burutzen ditugun ikaskuntzen esangurazkotasunaren mailan.

Aurretiazko ezaguerekin harremanetan jar daitezkeen neurrian, era mekanikoan eskuraturiko edukiek ez dute ekartzen berorien berregituratzerik, eta horrek esan nahi du ikaskuntza berriak aztertzeko bitarteko gisa erabilia izateko potentzialtasuna murrizturik gelditzen dela.

Ikaskuntza berriak ikasleak murgildurik bizi direneko ingurunean bizitako eta beren jotzen dituzten esperientziekin sortzen dituzten oihartzunek esanguratasun berria erantsiko dute, ikaskuntza horretara iristeko motibazioarekin zerikusia duena eta bere funtzionalitate posiblearekin lotuta jarriko dena.

* Ikaskuntzaren beraren egituratzea, argitasun eta munta (esanguratasun logikoa). Ikasi beharreko edukina nahasia eta hautazkoa denean, esangura egoztearen lana izugarri zailtzen da. Horrelako kasuetan tarteko den pertsonak zeregina bertan behera uztea aukeratuko du segur aski, eta aukera hori egiterik ez badu eduki hori era errepikari eta mekanikoz ikastera joko du. Esanguratasun logikoa ez da edukiak bere baitan duenera soilik mugatzen, baizik eta ikasleen aurrean hartaz egiten den aurkezpenarekin ere badu zerikusia.

* Ikaskuntza esanguratsuak bere baitan duen funtzionalitateak badu zerikusia problemak burutuak izan zirenez bestelako testuingurutan ebaztearekin, edo aprendizai berriak lortzearekin.

* Bestalde, ikaskuntza esanguratsuak esan nahi du ikaskuntza asimilatuen oroimeneratze ulerkorra, oroitze mekanikoz bestelakoa dena. (1992b: 28)

Curriculum-diseinuaren iturburu pedagogikoaz, lehen agertu ditugun ideia batzuk (giro egokia, konfiantzazkoa, aurretiazko jakiteetatik abiatu beharra eta harekin harremanetan jartzea...) Lehen Hezkuntzaren OCDan berriz ere agertzen dira (ikus

1992b: 29-31).

Lehen Hezkuntzako xede gisa aipatzen da, lehen tokian, «ingurunean ikaslea garatu eta autonomoki jardun dezan lortzea» (1992b: 36). Hori egoki lortzen ahal da euskalkia baztertuz ingurune euskalkidunean?

Maila horretako (Lehen Hezkuntzako) edukiei eskainiriko atalean hau irakur daiteke:

Edukien hautapenean kontuan hartu behar dira elkarrekin erabat erlazionaturik dauden aldagai hauek:

* Euskal gizartea eta herriaren kultur egitasmoa

- kultura eta gizarte-mailan muntaduna dena, hau da, ezagutzak, prozedurak eta balioak ikuspegi historiko-sozialetik ingurunean behar bezala integratzeko beharrezkotzat eta eskualde edo elkarteko kulturak garrantzizkotzat jotzen dituenak⁸⁸.

- gizarte orokorarentzat muntaduna dena: beronek eskolari eskatzen dizkion edukinak, aitortua zaien garrantziarengatik, hizkuntza edo zientzien kasuan bezala, edota une batean hartzen duten muntarengatik⁸⁹, teknologia berriek edo zehar lerroen kasuan bezala.

* Ikastetxearen hezkuntz-Proiektua

-Ikastetxea kokaturik dagoeneko eta ikasle goa datorreneko testuinguru geografiko, kultural, ekonomiko, sozialean muntaduna dena⁹⁰. [...] [...]

* Edukien esanguratasuna ikasle goaren une ebolutiboan eta ikaskuntza berriak egiteko ahalbidetasuna: [...] [...]

- Esanguratasun psikologikotik ikaskuntza berria ikasleak jadanik badituen ezaguera-eskemekin lotzea bilatu behar da eta, zentzu horretan, garrantzia hartzen du:

+ bere ingurunearen errealitateari buruzko ezaguera, aurkitzen dutenaren komunikazioa, pertsonarteko harremana, [...]

+ ikasleek dakitenetik, beren kontzepzio, trebetasun eta gaitasunetatik, esperientzia eta bizipenetatik, ingurunean aurkitzen dutenetik abiatzeak. [...] [...]

* Ikasleen premiak kontuan hartuz, edukien funtzionaltasuna:

-Epe laburrerako funtzionalitateaz, hau da, gaur eguneko bizitzan garrantzia dutenez eta ikasleentzat beste testuinguru batzuetan aplikatuak izan daitezkeenez.

-Epe luzerako funtzionalitateaz, hau da, etorkizunerako garrantzizkoak izango direnez, gizarte-munduan integratzea ahalbidetuko dioten gaitasunez ikaslea hornitzea⁹¹. (1992b:74-75)

Edukien sekuentziazioari edo hurrenkerari buruz ari denean, honela ageri da OCDaren pasarte batean:

Horrela logikoa dirudi lehenago arreta gehiago egitea konkretuari abstraktuari baino, sinpleari konplexuari baino, hurbilekoari urrunekoari baino. (1992b: 76)

Eduki guztiek piskanaka eta koherenteki lotuak egon behar dute aurreko ezaguerekin eta ikaslearen «Garapen Hurbileko Zonan» kokatuak. (1992b: 76)

Edukien antolaketaz, berriz, honela dio:

Zuinak ezar daitezke Edukinak antolatu eta artikulatzeko baliozko izan daitezkeenak: [...] [...]

- Errealitatera hurbiltze bat adierazten duten gaiak, bizitza errealean kontesturatutako egoeratan

⁸⁸ Gaztelaniazkoan: «lo que es relevante cultural y socialmente, es decir, aquellos conocimientos, procedimientos y valores que desde el punto de vista histórico-social se consideran necesarios para una integración correcta en el medio y considerados como importantes por la cultura propia de la zona o comunidad» (1992d: 79).

⁸⁹ Eta gogora dezagun, berriz ere, hizkuntzaren aldetik, euskalkien aldeko sentiberatasunaren goraldia (mendebaldean bereziki nabari dena, dakarren aldaketagatik).

⁹⁰ Gogora bedi, ostera ere, honen aitzineko oharrean dioguna.

⁹¹ «Epe laburrerako funtzionalitatea» euskalkiak bere soilean ere eskain dezake inguru euskalkidunetan; «epe luzerakoa», aldiz, euskara batuak emanen luke hobeki, kultura-dimentsio osoaz jabetzeko, tresna horren beharra den bestean (gogora bedi Hezkuntza Sailaren adierazpena: *Euskararen erabilera Bizkaiko irakaskuntzan*, 1982ko urrikoa; edo Siguàn 1990b).

oinarritzen direlako, zeintzuetatik ateratzen diren globalizazio-ardatz edo gunek eta ikaskuntza berarizkoak⁹². (1992b: 78)

Lehen Hezkuntzan hasteko orduan, ikasle guztiek ez dute izanen abiapuntu bera, eta horren arabera egokitu beharko da irakaslana, kontuan hartuz, gainera, ahozko hizkera dela idatziaren oinarria:

[...] Baina, jakina, haurren abiapuntua ez da berdina, aitzitik alde nabariak daude batzuen eta besteen artean, maila soziokultural ezberdinak eta aurretiaz bizi izan dituzten estimulu kognitibo ezberdinek markatuak, bai famili giroan eta bai eskolakoan. [...]

[...] eskolak garrantzizko eginkizuna du ahozko hizkuntzaren garapenean Lehen Hezkuntza osoan zehar: erraztu egin behar du ikasleek ahozko hizkuntzaren erabilera formalagoari dagozkion komunikazio-trebetasunak lortzea.

Horretarako, ikasle bakoitzak duen ahozko hizkuntzaren mailatik abiatu beharra dago erabilera zabalago eta sakonago bat iradokitzeke, trukeak bultzatzen dituzten egoerei indar emanez, non ahozkoa komunikazioaren oinarri izango den. Egoera hauek izango dira abiapuntu ahozko hizkuntzaren erabilera formalduago, landuago baten garapenera zuzenduriko lana planifikatzerakoan. (1992b: 150)

Horrek ematen digu bidea pentsatzeko planteamendu bat baino gehiago egin beharko liratekeela euskalkiari dagokionez, Euskal Herriko eskualde edo herri bakoitzeko egoera kontuan izanda. Hala, inguru euskalkidunean tokiko aldaera onartu eta erabiliko da, baina inguruko jendartearen euskarak ez badu bizirik, orduan uste dugu egokiagoa dela zuzenean euskara batuarekin hasia, azken eredu hori nahi den bezain zabal eta *dialekto kutsuko* ulerturik ere (ikus horretaz 1. kapituluaren «Euskara batua zabal ulertzearen alde» atala, adibidez).

Hizkuntzen ebaluazio-irizpideez diharduenean, honela dio:

12. Sarri erabiltzen diren ahozko eta idatzizko testuetan (pertsoneko harremanak, komunikabideak, literatura, ikaskuntza) Espainiar Estatuko hizkuntza desberdinak eta euskararen eta gaztelaniaren agerpen desberdinak identifikatzea.

Ebaluazio irizpide honek egiaztatu nahi du ikaslea gai dela hizkuntz barietate ezberdinez jabetzeko: bai hizkuntza diferentean artean daudenez, eta bai hizkuntza beraren erabileran talde ezberdinek dituztenez ere. Ingurune sozial eta kultural baten barruan komunikatzeko denek balio dutela ulertu behar da.

Horrek guztiak eskatzen du hizkuntzarekiko jarrera positibo bat garatzea komunikatzeko era gratifikatzaile eta eraginkor gisa, hizkuntzak bere baitan duen aniztasuna ezagutzea eta estimatzea eta bere hiztunekiko errespetua. Planteamendu horrek zenbait hizkuntz barietateren desbaliotzea adierazten duten aurreiritzi eta estereotipoak ezabatzeke aukera emango du. (1992b: 174)

Hizkuntzaren aniztasuna ezagutzea eta estimatzea balioesten da, eta zenbait hizkuntza-aldaerak dakarten gutxiespen-zama kendu behar dela adierazten da, beraz. Hori zuzenean lotzen dugu euskalkiak (bizkaierak) jasan duen prestigio erlatiboki txikiarekin.

Aitzinera segituz, «Orientazio didaktiko eta ebaluaziorakoak» izeneko atalean hau irakur daiteke:

* Ikasgelan beharrezkoa da ikasleek beren ingurunean erabiltzen dituzten hizkuntzaren barianteak errespetatzea, zeren eta ikasleak erabilitako hizkuntza baliozkoa gertatzen baitaio normalean

⁹² *Bizitza erreala*, eskualde euskalkidunetan, tokiko berbetaren bidez adierazi ohi da nagusiki.

dabileneko egoera guztietan. Irakasleak planifikatu egin beharko du lana, ikasleak bere adierazpena komunikazio-egoera sail bariatatu batera egokitu dezan. (1992b: 177)

Irakaslearen eginkizunari buruz ari delarik, hau dakar:

Irakaslearen funtsezko eginkizuna da ikasleei ezaguera-eskemak eraikitzen laguntzea eta komunikazio eta hizkuntz gaitasuna garatzea. Ikuspegi honetatik ikaslea hartzen da ikaskuntz prozesuaren protagonista nagusizat. Irakasleak beharrezko baldintzak sortuko ditu ikasleak hizkuntza erabil dezan eta hartaz gogoeta egin dezan. (1992b: 178)

Metodologia-alderdiei eskainiriko atalean, hona zer dakarren Lehen Hezkuntzako OCDak:

Hizkuntza-Arloaren planteamendu orokorrak ikaskuntza esanguratsua, gogoeta, hizkuntzaren erabilera eta ikaskuntzak sortzen dituen arazoei soluzioak aktiboki lantzea bultzatuko duen metodologia bat eskatzen du. [...]

Lehen Hezkuntzako hizkuntzaren inguruko lanak asmo errealekiko komunikaziorako hizkuntza erabiltzen deneko egoeretatik abiatzea eskatzen du: [...], ikasleek beren ideiak adierazi, argudiatu eta eztabaidatu beharra duteneko jardueren plangintza... (1992b: 181)

Ingurugiro euskalkiduneko komunikazio errealeko egoeretan, zer esanik ez, tokiko hizkeraren presentzia agerikoa izanen da, inondik ere.

Hizkuntzaren trataerari dagozkion berriazko orientazio didaktikoetan, berriz, honela esaten da:

* Curriculum-Diseinu honetan, ahozko hizkuntza estudio-gaitzat hartzen da eta hori den heinean plangintza eta sistematizazio bat eskatzen du irakasle-ekipoaren aldetik. Ahozko hizkuntza eduki-multzoak determinatu dituzten komunikazio-esparru guztietan landu beharko da (pertsonarteko erlazioak, komunikabideak, literatura eta ikaskuntza), aho-testuak hautatuz, zeinak etapa honetako ikasleentzat egokiak gertatzen diren.

* Eskolak onartu beharra dauka haurrak Lehen Hezkuntzara ekartzen duen ahozko gaitasuna, bai hizkuntzazkoa eta bai komunikaziozkoa eta hedatu, garatu eta sustatu egin behar du gaitasun hori, komunikazio-estrategia diferenteak eskatzen dituzten egoera ezberdinetan sartuz, beraietara moldatu dadin. (1992b: 184)

Batetik, beraz, ahozko hizkuntza aztergai hartzen da, eta, bestetik, ikasleak Lehen Hezkuntzara dakarren ahozko gaitasuna (inguru euskalkidunetan euskalkian gauzatua hein handi batean) onartu behar da. Ahozko diskurtsu motez ari delarik, ostera, honela ikus dezakegu OCDan (besteak beste, hizkuntza-maila edo -erregistro guztiak landu beharra adierazten da):

* Ahozko testuen barruan, batez ere Lehen Hezkuntzaren hasieran, garrantzi berezia hartzen dute elkarrizketak eta berriketaldiek. Testu hauek dira arloko lanaren abiapuntu, izan ere derrigorrezko irakaskuntza sartu aurretik haurraren bizitzan izan duten nagusitasunak taxutu baitio ordura arteko hizkuntz gaitasuna.

* Eskolan, hizketarekiko lana funtsezko bi esparrutan biltzen da: pertsonarteko harremanenean eta irakaskuntzarenean.

* Pertsonarteko harremanetan hizkuntza eta adierazpen-baliabideak komunikazio-egoera konkretura egokitzearena bezalako alderdiak lantzeko balioko du hizketak. Adibidez, azter bedi nola erabiltzen den erregistro kolokialago bat bere lagunekin hitz egitean eta zainduago bat nagusi batekin hitz egiten bada [...] (1992b: 184-185)

* Etapan zehar beste aho-testu batzuk hartzen dute garrantzia. Horrela, debate eta asanbleak ikasleen argudiaketa-gaitasuna eta besteekiko ahozko komunikazio-elkartrukean erregela elkarrengilean jabeakuntza garatzeko balio dute [...]. (1992b: 185)

Besteak beste, lehen esan dugun bezala, ikasketa esanguratsuaren teorian oinarritua da OCDA, eta hori dela eta, honako ideia eta ondorio hauek ageri dira Lehen Hezkuntzako OCDan:

Oinarritzko Curriculum-Diseinu hau blaitzen duen ikaskuntza esanguratsuaren teoriak eta [...]

* [...] logikoa dirudi, arau orokor bezala, konkretuari lehenago kontu egitea abstraktoari baino, sinpleari konplexuari baino, hurbilekoari urrunekoari baino, [...]

* Ikasketa esanguratsuaren eraikuntza ikasleen garapen intelektual eta aurretiazko ezagueretatik irakaslea abiatzen bada bakarrik burutzen da⁹³. (1992b:197)

Bi ideia azpimarratzen dira hor, jendarte euskalkidunei dagokienez: hurbilekotik hasi (euskalkitik) eta urrutikora (euskara batura) iritsi behar dela, eta bidea ezarian egin behar dela, jauzi handirik egin gabetarik.

Azkenik, ebaluaziorako orientazioak aipatzen direlarik, abiapuntua zehazten da, eta berriz ere azpimarratzen da ikasleak lehendik dakienaren garrantzia:

Irakaskuntza-ikaskuntzak abiarazteko edo hezkuntz prozesua bultzatu eta birsendotuko duten fase berriei ekiteko abiapuntua esparru eta egoera ezberdinetako komunikazio-trukeetan haurrak piskanaka eraiki dituen aurretiazko ezaguerak zeintzuk diren ikertzea da. (1992b: 198)

Ondorioak

Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako OCDez eginiko iruzkin honetatik garbiro ageri zaigu behin baino gehiagotan aipatzen direla ideia batzuk. Besteak beste, gure gaiari dagokionez, honako hauek bai behinik behin:

- eskolak jendarteari erantzun behar dio, eta hark garrantzitsutzat jotzen dituen kultura-ondareak transmititu behar ditu;

- eskolako lana inguruaren ezaugarrietatik abiatu behar da, eta, hizkuntzari dagokionez, eskola non den, hango ezaugarri soziolinguistikoak aintzat hartu behar dira;

- eskolan hurbilekotik hasi behar da (beraz, hizkuntza-kontuetan euskalkitik, inguru euskalkidunetan, baina besteetan ez da zertan hala egin), eta gero pausoka-pausoka urrutikora igaro;

- hizkuntzaren balio funtzionalari garrantzia eman behar zaio (eta beraz, gure ustez, tokiko euskalkiari ere bai, berriz ere, inguru euskalkidunetan);

- ikasleak lehenagotik zer dakien kontuan hartu behar daela nahi eta nahi ez, eta haren hizkera (anitzetan euskalkia dena) errespetatu behar da;

- eskolan ahozko hizkera landu behar da.

⁹³ Honela dator gaztelaniazko bertsioan: «La construcción de un aprendizaje significativo sólo se realiza si el profesor parte del desarrollo intelectual de sus alumnos y de sus conocimientos previos» (1992d: 211).

Beraz, herri edo auzo euskalkidunetan, bertako hizkera errespetatzea, onartzea eta lantzea nekez ekidin daiteke, OCD horietan ageri diren ideiekin bat etorritz gero. Inguru oso erdaldunetan, aldiz, OCDetan ageri den ikuskera konstruktibista horren arabera, arrazoi bat besterik ez dugu aurkitzen eskolan euskalkia bereziki eta ezinbestean lantzeko: inguruko jendarteak arrazoi batengatik edo besterengatik hala nahi izatea, eta horrela eskolari zeregin hori ezartzea, herriko ezaugarri soziolinguistikoetan euskalkiaren presentzia txikia izan arren⁹⁴. Bestela, egokiagoa ikusten dugu testuinguru horietako eskoletan euskara batua dei daitekeen ereduren bat erabiltzea, euskalkiari lehentasuna eman ordez.

⁹⁴ Hau da, *arrazoi politiko-ideologikoa* erabiltzea nagusiki euskalkia lantzeko, beharbada bestelako arrazoi pedagogiko-didaktikoen gainetik ere (ikus 4. kapitulua).

4. Hizkuntza-hautua egiteko orduan aintzat hartu beharreko elementuak⁹⁵ edo faktoreak

Sarrera

Euskal Herriko jendartean eskolan zein hizkuntza-eredu erabili edo onartu behar den erabakitzeke orduan, badira faktore batzuk kontuan hartu behar direnak. Faktore horiek batera aztertuz eta ingurune bakoitzean horietako bakoitzari pisu erlatibo zehatz bat emanaz, tokian-tokian aukera bat aterako litzaikegike.

Aztertzen ditugun elementuak bost multzotan sailkatu ditugu:

- 4.1. Eskolaren zeregina eta funtzioak. Bi ikusmolde
- 4.2. Irakaslearen prestakuntza eta jarrera
- 4.3. Ikasleen jatorrizko ezaugarri linguistikoak
- 4.4. Arrazoi politiko-ideologikoak eta arrazoi didaktikoak
- 4.5. Euskararen aldaera edo ereduak
 - 4.5.1. Euskara batua
 - 4.5.2. Euskalki literarioa
 - 4.5.3. Eskualdeko berbeta
 - 4.5.4. Herrian herriko hizkera
 - 4.5.5. Hibridazio fenomeno eskolan
- 4.6. Material didaktikoa
- 4.7. Gure aukeren araberako proposamen-markoa

Lan horretan hastetik beretik esan dezagun ez dugula uste Euskal Herri guztian aplikatzeko formula bakarra dagoenik. Aldiz, gure iritzian eskola bakoitzak bere inguruan duen egoerari erantzun behar dio. Cassany-k, Luna-k eta Sanz-ek (1994) Espainiako estatuko egoerari buruz diotena uste dugu Euskal Herrian ere aplikatu daitekeela, aldeak alde:

[...] la situación en nuestro país desde el punto de vista lingüístico es diversa, y a menudo, conflictiva. Son muchas las zonas en las que conviven dos lenguas y este contacto entre lenguas produce tal variedad de situaciones que difícilmente hallaríamos un modelo de aprendizaje válido para todas. Por lo tanto, no podemos hablar de un modelo único, de una propuesta de actuación referida a la enseñanza de la lengua, sino que la variedad de situaciones exigirá un análisis y una adecuación permanentes. La postura de la escuela respecto a la lengua tendría que partir del análisis de las necesidades del entorno para situarse en un objetivo-tendencia [...] y marcarse unas líneas progresivas de actuación. (1994: 19)

Joan den mendeko laurogeita hamarreko hamarkadan abian jarriko Hezkuntzaren Berrikuntzako eskeman «Ikastetxearen hezkuntza-proiektua» delako agiria egin behar litzatekeela adierazten da, eta horixe iduritzen zaigu bide eta leku egokia hizkuntzak eta

⁹⁵ Eskolan egiteko *hizkuntza-hautua* esaten dugunean, lan honetan ez dugu aipatzen deustako erdara-euskara auzia, hori beste arazo bat delakoz. Lan honen testuinguruan, *hizkuntz hautua* esatean, aukera hori mugatuagoa da: euskal hizkuntzak dituen aldaeretatik eskola bakoitzean zein erabiltzea komeni den (edo diren), horixe da gogoeta-gaia.

haien aldaerak nola tratatuko diren azaltzeko ere, hots, eskola bakoitzaren hizkuntza-proiektuaren ildoak markatzeko eta ageriki adierazteko. Berriz ere Cassany, Luna eta Sanz (1994) ekarriko ditugu hizpidera:

El proyecto lingüístico de centro tiene que servir para que cada escuela elabore la propia estrategia a partir de sus características específicas (nivel sociocultural de los alumnos, dominio de la lengua o lenguas por parte de los profesores, etc.). (1994: 20)

Ikuspuntu hori gogoan dugula, hizkuntza-hautua egiteko orduan kontuan hartu beharreko faktore batzuk aipatuko ditugu eta iruzkinak egingen.

4.1. Eskolaren zeregina eta funtzioak: bi ikusmolde

Eskolak hizkuntzaren irakaskuntzan izan behar duen (edo duen) zeregina dela eta, bi ikuspuntu bereiz ditzakegu hurbilketa eskematiko batean. Zentzu zabalean mintzatuz, eta muturreko kasuak aipatuz, bi motatako eskolak izanen genituzke, instituzio horrek inguruko jendartearekin dituen harremanei dagokienez.

Alde batetik izanen genuke ingurunearekin batere loturarik gabe diharduen eskola, uharte baten gisakoa, jendartetik bereizia. Eskola-eredu horretan ikasgaiak abstraktuagoak dira, orokorragoak, inguruko jendartearekiko harremanik gabeak. Eskolaren pareten barrenean eduki gisa tratatzen eta ikasten dena ez da erlazionatzen ez inguruko jendartearekin eta ez inguruko bestelako ezaugarriekin ere. Eskolaren ulerker horren arabera inguruko jendarteak eta beraren ezaugarriek ez dute zeren baldintzatu eskolako lana. Instituzio horrek zeregin jakin batzuk ditu, zehazki finkatuak, eta ez du sumatzen inguruaren arabera moldatu edo egokitu beharrik.

Hizkuntzari dagokionez, jokaera-ildo horretan dabilen eskolak (Euskal Herriko Hegoaldean 1960ko hamarkadako hezkuntza-sistema osoak, adibidez, nagusiki horrela jarduten zuela uste dugu) ez dio zeren eskaini arreta txikiena ere tokian tokiko ezaugarriei linguistikoei. Instituzioak bere baitan du hizkuntza-eredua, eta huraxe irakasteko ardura du, bazter guztietan berdin. Eredu horretatik kanpo gelditzen den guztia *gai*zki esana da, eta gaitzetsi eta zuzendu behar da, edo osterantzean ez ikusi egiten zaio, besterik gabe. Eskolaren zeregina esan daiteke lau pareten artean gauzatzen zela eta ez zuela handik kanpoko egunoroko hizkuntza lantzen, eta ez langai ikusten ere. Kanpoko errealitatearekin eta jendartearekin lotura handirik gabeko eskolaren adibide moduan aipa daiteke Hego Euskal Herri guztian, esate baterako, orain dela urte batzuk gaztelania hutsa irakasten zela eskola orotan, inolako kasurik egin gabe hizkuntzaren benetako errealitateari, hots, jendarte euskalduna edo erdalduna zen aintzat hartu gabe, eta sarritan jendartearen nahiaren kontra jardunda, gainera.

Baina segur aski irizpide bertsua erabili da Euskal Herrian euskara batuarekin ere toki anitzetan, zeren eredu bateratzailea izan nahi duena tokian tokiko beste euskal

hizkeren gainean ezartzen baitzen, haietara batera egokitu gabe.

Inguruarekin harremanik ez duen eskola-eredu horren aurka, azkeneko hamarkadetan bederen beste bat aldarrikatzen da, jendartean txertatua eta hari erantzunez jardunen lukeena (1992ko Oinarrizko Curriculum Diseinua ikuspuntu horretatik egina da). Eskolako lana antolatzeko orduan, gainera, ingurua langai eta abiaburu hartuta, hura ezagutzea hartzen da lehen helburu gisa, eta proposatzen da ezarian-ezarian jakintza abstraktuagoak eta orokorragoak eskaintzea ikasgai moduan. Jakintza konkretutik abstraktuetara, hurbilekotik urrutikora izanen litzateke bidea oraingo eredu honetan.

Hizkuntzari dagokionez, benetako errealitatea kontuan hartuko luke eredu horrek, eta jendartearen nahiari erantzunen lioke. Gaztelaniaren eta euskararen arteko hautua alde batera utzirik eta euskarak berak eskaintzen dituen ereduaren artean bereizteko orduan, ikuspuntu honen arabera gogoan hartu beharko litzateke eskolaren inguruko jendarteak hizkuntza nola erabiltzen duen. Horrela, inguruan euskalkia erabiltzen baldin bada, errealitate hori nola edo hala aintzat hartuko litzateke. Horrek ez du esan nahi, dena dela, nahitaez euskalkia erabili behar dela eskolan eredu nagusi gisa, inguruan eredu hori erabiltzen bada eta besterik gabe horrexengatik⁹⁶. Zein hizkuntza-eredu landuko den ikastetxe bakoitzean, noraino eta zer mailatan, hautu hori eskola-erkidegoak egin beharko du, eta gai horretan eragina duten faktore guztiak aintzat hartu eta batera aztertu beharko litzuzke.

Gure ustez, dena dela, inguruan erabiltzen den hizkuntza mota ezin da ahantzi eskolako lana antolatzeko orduan, eta are gutxiago gutxietsi edo gaitzetsi. Horrengatik, faktore honen arabera, inguruko jendartean euskalkiak bizirik eta nolabaiteko bizkortasunez irauten badu⁹⁷, orduan uste dugu eredu hori aintzat hartu behar dela eta erabili eskolako lanetan, horrela etxeko eta eskolako hizkera moldeek antz handiagoa izanen luketelako, eta, gure ustez, gisa horretan hizkuntzaren irakaskuntza baldintza hobeetan eginen litzateke, hots, emaitza hobeak aterako lirateke. Izan ere, Idiazabalek-eta dioten bezala (1985),

Es un principio psicopedagógico reconocido basarse en lo conocido, es decir, partir de la lengua que ya se tiene y se conoce para aprender una nueva. La teoría de la «tabula rasa» se desechó hace tiempo. A nivel de lengua y en el aprendizaje de una segunda o de los diferentes registros de la propia, parece justo apoyarse en la que el niño trae, como parece igualmente pedagógico la

⁹⁶ Adibide bat: Erandion oraindik bada bertako euskaraz egiten duenik, baina ezaguna da, aldi berean, hango euskaldunen kopurua erlatiboki hagitz txikia dela. Horrelako kasu batean, *inguruan euskalkia erabiltzen dela* esan beharko litzateke beharbada, baina horrek ez du zeren ekarri udalerrri horretako ikastetxeetan euskalkia lantzea lehenetsunez.

⁹⁷ *Euskararen (euskalkiaren) bizkortasuna* delako ideia hau garrantzitsua iduritzen zaigu eskolako jardunbidea eratzeko orduan. Euskalkiaren balio sinbolikoa lantzeari garrantzi erlatiboki txikia ematen diogu, eta horren ordez gehiago begiratzen diogu euskalkiak toki jakin batean izan dezakeen benetako erabilera eta komunikazio-balioari. Horrengatik, eskualde batean euskaldunak gutxi baldin badira, bertako euskalkia eskolan sartzeko arrazoiak txikitu egiten dira gure ikuspuntuaren arabera. Lehenbiziko hurbilketa gisa, eta euskararen egoera kontuan hartuta, inguru batean euskaldunen kopurua % 50etik beheitikoa baldin bada, ikastetxean lehenetsunez euskara batua erabiltzeko posibilitatea aztertzen hasiko ginatke (hori orientabidea baino ez da; interesgarria iduritzen zaigu, horri lotua, euskalkidunen kopuru kritikoaren ideia; ikus aitzinago).

introducción de la lengua familiar y sus registros a nivel de escuela, bien los emplee el profesor, bien el alumno, así como establecer los momentos de empleo y de análisis. La observación y toma de conciencia de esta lengua o de sus registros, por parte del alumno o el profesor, supone, además de la confianza que proporciona, el camino más adecuado para el conocimiento de las posibilidades que la lengua encierra. (Agirre eta beste batzuk, 1985: 27)

Bestalde, Euskal Herriaren kasuko ezaugarri askotarikoak gogoan izanik (hizkera desberdinekiko atxikimenduak, adibidez), gure idurikoz instituzio horrek balio dezake nork bere hizkera hobeki ezagutzeko, eta hortik hizkuntzaren erabilera joriagoa eta biziagoa sustatzeko etor daitekeen laguntza. Zeren, Lluís López del Castillók dioen bezala (1988), hizkuntza estandarra ezinbestean irakatsi eta landu behar baitu eskolak, baina gogo onez hartu behar ditu, orobat, herri xehearen hizkeraren berezitasunak.

Azkenik, inguruko jendarteari erantzunen liokeen eskola batek, uste dugu ezin diola entzungor egin azken urteotan handitu den euskalkien aldeko iritziari.

4.1.1. Eskolaren helburuak, hizkuntza-ereduei dagokienez

Eskola tradizionalaren ikuspuntutik, helburua hizkuntzaren forma literario eta eredu bat irakastea zen, ikasle guztiei berdin, haiek nonahikoak zirelarik ere, eta aurretik nolanahiko jakintzak zituztelarik ere⁹⁸.

Eskola modernoak, aldiz, hartzunen adierazpen- eta komunikazio-gaitasunak garatzea dituelarik helburu, ikasleek eskolara sartzean dakartzaten ezaugarriak ere kontuan hartzen ditu. Beraz, aldaketa egin da neurri batean hizkuntzaren irakaskuntzaren helburuetan eta bideetan, nahiz oraindik ez den adostasunik lortu hizkuntzaren aldaera diatopikoek eskoletan zer toki bete behar duten.

Euskararen kasuan ere, gure ustez aldaera geografikoak eskoletan gehiago onartu beharko lirake eta halakoak ugariago sar litezke eskola-lanetan, baldintza jakin batzuetan. Inguruaren ezaugarri soziolinguistikoak bereziki aintzat hartzekoak dira.

Eskolak arreta handia eskaini behar dio jendarteak eskolara umeen bidez sartzeko dituen ezaugarri linguistikoei, eta horiek zaindu eta landu egin behar dira. Baina eskolak ezin utzizko eginkizuna du, orobat, hizkuntza estandarra irakastea⁹⁹.

Gaur egungo joerak ez du egokitzen hartzen hizkuntza-eredu bakarra irakastea, eta horren ordez hizkuntzaren erabilera ugariari arreta jartzeko, hainbat eredu lantzea proposatzen da, eta erregistrokako banaketa proposatzen. Ideia horiek gogoan hartuta, bada, gure aukera zehazten hasiko gara.

Lehenbiziko bereizketa bat egingen genuke eskolaren inguruaren ezaugarri

⁹⁸ Ikus Camps 1990, esate baterako; ikus 3.kapitulua.

⁹⁹ Ikus López del Castillo (1988), adibidez.

soziolinguistikoen arabera¹⁰⁰. Alde batetik izanen genuke ingurune erdaldunean kokaturiko eskola, eta bestetik, oro har, inguru euskaldunean (euskalkidunean) dena¹⁰¹. Lehenbiziko kasuan, uste dugu hizkuntza estandar erkideak lehentasuna eduki beharko lukeela irakaskuntzan batere zalantzarik gabe, baina euskara batua modu malgu, ireki eta zabalean ulerturik (tokian tokiko edo inguru hurbileko ezaugarriak biltzeko joera duena, alegia), eta ez eredu murriz, estu, eta gogortu baten gisa (gogoan izan 1. kapitulua, eta euskara batua zabal hartzearen aldeko jarrera). Euskalkia eskolaren barruko komunikazio-eredu gisa hartzea edo hari lehentasuna ematea ez zaigu egokia iduritzen horrelako testuinguru batean, ikasmaita horietan (0-12 urte). Horrek esan nahi du, konparazio batera, Bilbo bezalako hiri batean (han euskaldunen proportzioa % 8,48koa baita¹⁰²) irakaskuntzan erabili behar litzatekeen eredu lehentasunezkoa euskara batua litzatekeela, nahiz euskara batu *bizkaiera-kutsuko* bat izan daitekeen, adibidez Iruñean lehentasunez irakatsiko litzatekeena ez bezalakoa, ezaugarri batzuei dagokienez behinik behin.

Ingurune euskalkidunetan, berriz, eskolak bi helburu izanen lituzke: alde batetik, euskara batua irakastea, hori delakoz hizkuntza-erkidego osoaren lokarri izanen den hizkuntza estandarra, eta hizkuntzak bizirik iraun dezan ezinbestekotzat jotzen duguna; bestetik, tokian tokiko hizkera hiztun gazteengan finkatzen laguntzea (betiere hizkuntza-eredu formalean, hots, hizkera *idatziratuan*¹⁰³), eta hura erabiltzeko behar den harrotasuna zaintzea. Tokian tokiko hizkera lantzeak lagunduko luke eskolako hizkera etxeokarekin eta hurbileko jendartearenarekin lotzen, eta batak bestea sendotzen duenez, azken batean euskararen beraren erabilera ere indartuko litzateke. Hiztunaren (eskola-umearen) hizkeraren ezaugarrien aurrean jarrera irekia egokiagoa iduritzen zaigu jokabide ukatzailea baino; eta hori, ez bakarrik herriko euskarak iraun dezan, baizik eta etorkizunean euskarak bere osoan bizkortasun eta sasoi hobea izan dezan ere bai.

Lehen esan dugu inguruaren ezaugarriari ematen geniela lehentasuna eskolako hizkuntza-hautua egiteko orduan, baina horrek ez du galarazten ikasleek etxetik ekartzen dituzten ezaugarri konkretuak kontuan hartzea. Hala, bi orientabide ikusten ditugu ikastalde konkretu bakoitzean (eta azken batean ikasle bakoitzarekin) nola jokatu erabakitzen laguntzeko euskalkiaren auzi honetan: bat, gela bakoitzean gertatzen den egoera konkretua ere aintzat hartzeko joera; eta bi, ikasle bakoitzaren ezaugarri linguistikoen aurrean nolako jarrera hartu behar litzatekeen.

¹⁰⁰ Oraingo honetan, *soziolinguistika* izenaren azpian sartzen ditugu, bai dialektologiari dagozkion ekarriak eta bai lurralde jakin bateko hiztun kopuru absolutu eta erlatiboari buruzko datuak.

¹⁰¹ Graduak izanen dira horretan, noski, eta kontuan hartu behar dira, baina azalpena egiteko labur-zurrean ariko gara.

¹⁰² EUSTATEk 2006an eginiko erroldan honako datu hauek ageri dira Bilbori buruz: biztanleria guztia kontuan harturik, % 8,48 dira ama-hizkuntza euskara dutenak, dela euskara bakarrik, dela gaztelaniarekin batera. Etxean erabiltzen den hizkuntza aztertuz gero, berriz, euskara esparru horretan ibiltzen dutenen ehunekoa franko txikitzen da: % 6,42 (22.551 lagun).

¹⁰³ *Idatziratu* = *idatzizko formara pasatu* (batzuetan erabaki egin behar baita zein formatan idatzi).

Lehenbizikoari dagokionez, gerta liteke ezaugarri soziolinguistikoak, maila makroan, ez etortzea bat ikasgela bateko datuekin (edo ikastetxe oso bateko ezaugarriekin). Gerta liteke, adibidez, Bilboko eskola batean ikasle euskaldunen kopurua Bilbok bere osoan eskaintzen duen baino handiagoa izatea. Horrek bidea eman lezake, *ceteris paribus*, euskalkiari garrantzi eta pisu erlatibo handiagoa emateko (ikus beharko litzateke, dena dela, nolako euskara dakiten ikasleen gurasoek edo arduradunek).

Azkenik, ikasgela batean gerta liteke sarritan ikasleen jakite linguistikoak ez direla guztiz homogeneoak izanen, euskalki(ar)en jakiteari dagokionez. Horrelakoetan, euskalkien (beharbada, bat baino gehiago baitira) aurrean jarrera irekia agertzea garrantzitsua iduritzen zaigu. Faktore hori OCDetan ere aintzat hartzen da.

4.1.2. Eskolaren helburuak, hizkuntza-mailei dagokienez

Gaur egun indarrean den jardun-ildo baten arabera, eredu literario bakarra erakutsi ordez, hizkuntzaren errealitate konplexu eta ugaria hartzen da aintzat, eta horri lotua hizkuntzaren irakaskuntzaren helburua ere aldatzen da. Hortaz, hizkuntza ondo jakitea ez da erregistro jasoak bakarrik erabiltzea, baizik eta komunikazio-egoeraren ezaugarrien arabera hainbat erregistrotan egoki aritzea (ikus, besteak beste, Euskararen Aholku Batzordea, 2004). Horrela, gaur egun eskolaren helburuen artean, kode idatziaren kudeaketa egokiaz gainera, ahozkoari ere bere esparrua aitortzen zaio, alde batetik, eta gainera, erregistro jantzi edo jasoaz at, bestelako erregistro edo hizkuntza-maila batzuk ere langai bihurtzen dira eskolaren barrenean.

Hori dela eta, komeni zaigu erregistroen eta haien ezaugarrien berri izatea. Ildo horretan egin diren banaketan artean, guk Ibon Sarasolak bere *Euskal Hiztegi*an (1996) eginiko banaketa hartuko dugu aintzat. Egile horrek lau hizkuntza-maila bereizten ditu: goikoa (lehenengo argitaraldiko «literatura-hitzak» eta «jasoak» biltzen dituen), neutroa (kazetaritzan, adibidez, erabiltzekoa, eta gure ustez eskolarako egokiena), behekoa (lehenagoko hitz «herrikoiak» eta «lagunartekoak» hartzen dituen), eta arrunta («gizabidearen arauak gaitzesten dutena», Sarasolak berak emaniko definizioaren arabera)¹⁰⁴.

Ibon Sarasolaren *maila arrunta* lantzea ez dagokio eskolari, jendarteko harreman informalenetan garatzen baita. Eskolaren lanik handiena maila *neutro* deitzen dion horretan genuke, baina goikoak eta behekoak ere izan dezakete beren funtzioa eskolako zereginetan. Maila horietan egonen litzateke hizkuntza estandarren zatirik handiena.

Baina mendebaldeko euskalkiaren eremuan, euskara batua izanen litzateke estandar

¹⁰⁴ Euskaltzaindiaren *Hiztegi Batuan* behe-mailakoak (lagunartekoak eta herrikoiak) eta goi-mailakoak edo jasoak (literarioak eta abar) bereizten dira, ohar baten bidez; eta adierazkorak ere bai. Oharrak ez duten hitzak maila neutrokoak lirateke; hau da, gehienak.

bat, eta eraiki nahi den bizkaiera batua beste bat (batzuek *estandar* eta *subestandar* deitzen diete¹⁰⁵). Eta orduan galdera hau planteatu liteke: eskola on ote da bi eredu horietan aski den trebetasuna eskaintzeko ikasleei? Euskalkia indartsu dagoen inguruetan beharbada egiteko modukoa izan badaiteke ere, ezinezkoa iduritzen zaigu hurbileko jendarteak ez badu bermatzen eredu dialektala jakitea eta hura nahikoa erabiltzea (hau da, inguruan euskalkiak bizitasunik aski ez badu).

Edo bestela esateko, ezinezkoa iduritzen zaigu helburu hori ezartzea eskola batean, *ikasle kopuru euskalkidun kritiko* bat ez bada¹⁰⁶. Kopuru kritiko hori zenbakiz adieraztea ausarkeria da segur aski, baina hasteko ematen du ikasleen erdiek behinik behin euskalkidunak izan behar luketela euskalkiari lehentasuna emateko eskolaren zereginetan (hala ere, berriz ere esanen dugu faktore guztiak batean analizatu behar direla; esate baterako, jardunbide jakin bat hautatzeko motibazioa).

4.1.3. Euskalkia eskolan, euskararen erabileraren sustagarri

Eskolak hizkuntza-eredu bat edo beste hobesten duenean bere zereginetarako, aldi berean sustatu ere egiten du. Eskolan euskalkia erabiltzeak prestigioa ekarriko lioke hizkera molde horri, eta horrek sortuko edo indartuko lukeen atxikimenduaren handitzearekin (ikasleen familia eta gurasoak ere inplikatu lituzkeen neurrian), euskararen erabilerak, oro har, goiti eginen luke; eta horrela, azken batean, helburu nagusietako bat betetzen lagunduko luke.

Arrazoi garrantzitsua iduritzen zaigu euskalkia eskolan sartzeko argudio gisa, eta beraz oso aintzat hartzekoa. Balantzan jarri beharko lirateke, alde batean jokaera horren indarra euskararen sustagarri gisa, eta bestean, horrela jokatzek izan lezakeen eragin kaltegarria ikasleek euskara batua beretzeari dagokionez. Horrek, beraz, berriro garamatza ikasle euskalkidunen kopuru kritikoaren ideia: euskalkiak ikasle kopuru gutxienerako baten kasuan bederen sustrai eta indar aski ez badu, desegokia iduritzen zaigu holako bide batetik abiatzea.

4.2. Irakaslearen prestakuntza eta jarrera

Irakasleak dira edozein proiektu gauzatzeko ezinbesteko faktore erabakigarria, eta bistakoa da edozein plan betetzeko, praktikan irakasle prestatuak behar direla.

Bada, euskara batuarekin batera euskalkia ere bere tamainan lantzea proposatzen duen proiektu batean, bi faktorek erabakiko dute irakasleek izanen duten gaitasuna proiektu bat gauzatzeko: alde batetik, haien prestakuntza dialektalak; eta, bestetik,

¹⁰⁵ Zuazok subestandar bana erabiltzea gomendatzen zuen «hala bizkaieraz mintzo diren lurraldeetarako nola Iparralderako» (1988a: 413).

¹⁰⁶ *Ikasle kopuru euskalkidun kritiko bat* esaten dugunean, euskalki bereko ikasleak direla ulertu behar da; euskalki desberdinetako ikasleak baldin badira, hemen darabilgun gaiari dagokionez, horrek ez lioke indar emanen euskalkia erabiltzeko arrazoiei.

euskalkiaren aurrean irakasleek erakusten duten jarrerak edo sentiberatasunak.

Lehenengo eta behin, euskalkia landuko duen proiektu bat garatzeko, irakasleak dialektoa jakin behar du. Irakasle orok badu euskara batuko prestakuntza nahikoa¹⁰⁷ (zenbaitetan duda egiteko arrazoiak badira ere), baina erraz gerta daiteke euskalki jakin baten jabe ez izatea (esate baterako, mendebaldekoaren), irakaslea beste euskalki batekoa delakoz jatorriz edo soilki euskara batuaren eredia ikasi duelakoz. Arazo hori gainditzeko, Administrazioak IRALE programa jarria du abian, lanean ari diren irakasleei euskalkia irakasteko, besteak beste. Bide egokitzat jotzen dugu, orobat, irakasleak ahal duen neurrian eskolako ikasmateriala tokiko hizkerara egokitzea eta, baita irakasleari laguntza ematea herriko hizkeran prestatzeko¹⁰⁸. Horretaz gainera, uste dugu euskara batuari buruzko ikusmolde zabala behar duela irakasleak, eskolako hizkuntza-eredua hobekiago atxikitzeko herri edo eskualdeko bakoitzeko berbetari (ikus 1. kapituluaren euskara batuari buruzko ikusmolde zabala).

Gainditu behar litzatekeen bigarren arazoa da irakasleak euskalkiaren aurrean sentiberatasunik ez izatea batere, edo zuzen-zuzenean haren aurkakoa izatea. Sentiberatasun horren sorburua izan daiteke euskara batuaren eta euskalki(ar)en artean beste garai batzuetan izan den gatazka-giroa¹⁰⁹ eta haren ondorioak. Gaur egun, jendartearen euskalkiari ere bere zeregina onartzen zaio, eta, beraz, euskalkiaren kontrakoa gertatzen den jarrera edo sentiberatasun hori aldatzeko saioek ere aukera hobekak dituzte.

Bada bestalde dagoeneko irakasle andana bat hizkuntza-ereduen arteko gatazka-giroa gaindituxea zenean hezia dena, euskalkiaren kontrako jarrerarik ez duena baina ezinean dabilena ingurune euskalkidun batera doanean, prestakuntza euskara batuan jaso duelakoz. Irakasleen mugikortasunak sarritan zaildu egiten du tokian tokiko euskararen ezaugarriak ikastea, baina, hala ere, euskalkia (ongi) ez dakien irakasleak hainbat gauza egin dezake euskalkiaren etorria ez itzaltzeko, hura sakon ikasteko lana eta nekea hartu ezin badu ere. Hona edozein irakasleak egin ditzakeen ahalegin txiki batzuk, egoera horretan suertatuz gero:

- ikasteko jarrera izan / ikasten segitzeko gogoia ez galdu: irakaslearen lana ongi/hobeki egiteko, irakatsi ez ezik ikasi ere asko egin daiteke ikasgelan ere; ikasten den guztia erabilgarria da, gaur ez bada, bihar;
- euskalkiari arreta egin, saiatu ikasten, ahal den neurrian (*pixka bat es mutxoo!*);
- norberaren hizkera ez ezarri euskara onaren adibide bakartzat (ez euskara batuaren izenean ere, jakina);

¹⁰⁷ Cassany-k eta bestek (1994) hala diote, eskoletako irakasle guztiei buruz: «deben tener una competencia lingüística y una competencia comunicativa lo bastante amplias como para permitir [...] un alto dominio de la norma estándar general». (1994: 26).

¹⁰⁸ «Lekuan lekuko eskolak behar beharrezko dauan gitxienezko euskara bilketa —berbarik erabilienak, herriko esaerak eta batuta—, emon egin behar jako irakasleari eskura». (GOIKOETXEA 1997a: 99).

¹⁰⁹ Ikus lan honen 2. kapitulu.

- kontuan hartu euskalkia ere «euskara ona» dela.
- kontuan izan euskara batuaren eredian euskalkietako hainbat ezaugarri sar daitezkeela, eta sartuz gero jendearen etorria errazagoa izanen dela, ez baita lotsatuko;
- euskalkiaren aldeko errespetuzko jarrera azaldu; euskalkiaren agerpenak ontzat eman;
- ez zuzendu ulertzen ez den guztia; ikasleen esanetatik, txartzat eman edo zuzendu aurretik, ongi ikasi zer den ongi dena eta zer zuzendu beharreko; «gaizki» dagoela ongi ziurtatu arte, ez zuzendu;
- saiatu ikasten zer dela eta erabiltzen diren forma jakin batzuk, laguntza eskatuz behar den guztietan, behar denari (lankideei, oraingoei eta lehengoei; ezagutzen dituzun euskara-irakasleei; herriko jendeari...);
- ikaslearen etorria ez zapuztu etengabe; ez desanimatu hiztuna, ikasle izan edo guraso izan.

4.3. Ikasleen jatorrizko ezaugarri linguistikoak

Inguru jakin batean hizkuntza bat zer neurritan erabiltzen den ikusteak orientabide egokia ematen ahal digu jakiteko ikasleek ere nolako hizkuntza-jakintza ekarriko duten eskolara, eta faktore horrek ere lagun dezake erabakitzen nolako hizkuntza-proposamena egin ikasgelan.

Gure ustez garrantzi handia dute inguruko jendarteak erakusten dituen jarrerak eta jardunbide praktikoak. Irizpide hori erabiliko genuke, beste baldintzak berdinak izanez gero, ikastetxe bateko hizkuntza-ereduen eskaintza egiteko. Baina gerta liteke herritar guztien hizkuntza-jakintza estatistikoki, maila makroan, ez etortzea bat eskola edo ikasgela jakin bateko *bezeroek* dutenarekin¹¹⁰. Kasu horretan nola jokatu? Nolako ikasbidea eskaini eskolako ikasleei euskara ahalik eta hobekiena beretzeko?

Bide bat da hizkuntza-helburu ezberdinak ezartzea etxetik euskaldun datorren haurrari eta euskara eskolan ikasten hasten denari¹¹¹. Ikastetxe batzuetan taldeak irizpide horren arabera egiten dira, batez ere hasierako urteetan, bide desberdinak eta neurri batean metologia desberdinak erabiltzeko.

Beste bide nagusia da etxetik euskaldun datozenak eta erdaldun datozenak, bestelako irizpide sozial batzuegatik (integrazioa, bereizketarik ez egitea), talde bakarrean biltzea.

Aukera bat edo bestea egiten dela, honako hauek ere aintzat hartu behar dira.

¹¹⁰ Izan daiteke Bilbo bezalako inguru aski erdaldun batean ikastetxe batean etxetik euskaldun direnen proportzioa batez bestekoa baino anitzez handiagoa izatea. Horrelako «desoreken» arrazoi pare bat aipatuko ditugu: hiri bateko auzo batean euskaldun gehiago izatea beste batzuetan baino, edo ikastetxe jakin batek duen ospearengatik ikasle euskaldun gehiago erakartzea.

¹¹¹ Honela formulatzen ditu helburu horiek Joxe Mari Berasategik: «- Etxetik euskaldun eskolaratzen denarentzat, *euskalkian / azpieuskalkian / etxeko euskalkian duen adierazkortasunari kalterik egin gabe, hizkuntza standardeko gaitasun egokia lortu, ahoz zein idatziz, erdarako gaitasunekin batera, baina bere euskara horien morrontza itsuan jarri gabe.*

- Etxetik erdaldun eskolaratzen denarentzat, *standardeko gaitasun txukuna lortu, ahoz zein idatziz, erdarako gaitasun jasoeekin batera, euskara adierazkorraren ulermenean lehen pausoak emanaz*». (1994: 189).

Bat. Hizkuntza ikasi eta lantzeko orduan taldearen homogeneotasuna aldeko faktore bat baldin bada, bestelako irizpide sozial batzuen arabera ez da beti gomendatzekoa hizkuntza-jatorriaren araberako bereizketarik egitea.

Bi. Jakintza linguistikoaren araberako bereizketa egiten baldin bada, gogoan eduki behar da erabaki horrek koherentea izan behar duela ikasleen ikasprozesuan. Ez dela egokia aurten horrelako talde bat egitea, eta datorren urtean bestela jokatzeari, horrek beste faktore batzuei ere eragiten dielako; adibidez, irakasleen prestakuntzari. Ikastetxeak modu koherentean jokatu behar du, gutxienez epe ertainera.

Hiru. Ingurugiro euskalkidun batean ari den irakasle batek gogotik har dezake parte euskalkia ikasteko ikastaro batean, baina ahalegin hori egiteko motibazioa segur aski txikiagoa izanen du euskalkiaren presentzia eguneroko bizian urriagoa den lekuetan.

4.4. Arrazoi politiko-ideologikoak eta arrazoi didaktikoak

Eskola-umeak ikastetxeetara sartzen direnean irakaskuntza zein hizkuntza-moldetan hartuko duten erabakitzeko orduan, irizpide gisa erabil daitezkeen bi arrazoi mota nagusi bereiz ditzakegu: 1) arrazoi politiko-ideologikoak; 2) arrazoi didaktikoak.

Arrazoi politiko-ideologiko deitzen diegu norbanakoen nahia islatzen duten arrazoiei, irizpide bereziki didaktikoak kontuan hartu gabe (nahiz norberaren nahia zehazteko orduan azken horiek ere beharbada aintzat hartzen diren). Arrazoi mota honetan islatzen da jendeak etorkizunean nolako jendartea nahi duen, edo nolakoa izanen dela uste duen, zeren eta horren arabera erabakitzen baita zer gisako prestakuntza eman nahi zaien seme-alabei edo ardurapekoei. Horrelako arrazoiaren arabera erabaki daiteke, barbarako, ingelesa erabiliko dela irakasbide gisa eskolan Euskal Herrian, nahiz eta inguru hurbilean ez izan atzerriko hizkuntza hori praktikatzeko baldintza onik. Beharbada ikuspuntu didaktikotik ume baten hizkuntza-garapenari begira egokiagoa litzateke etxetik dakarren hizkuntzak eskolan sartzeari etenik ez izatea, baina ikaslearen arduradunaren nahiak —besteak beste, jakina— *gaindi* dezake inguruak, haren ustez, duen hutsune hori.

Arrazoi didaktikoak aipatzen ditugunean, aldiz, ikas-irakaslanarekin zuzenago loturiko baldintzez eta jardunbideez ari gara. Alde batera utzirik umearen arduradunak hura ikasproiektu jakin batean sartzeko arrazoi orokorrak zein diren, ikuspuntu didaktikotik azter daiteke zein ariera den egokiena baldintza nagusi jakin horien barruan jardunez ahalik eta emaitzarik egokiena lortzeko edozein ikasgairi dagokionez.

Bi motatako arrazoiaren arteko bereizketa, halere, ez da praktikan hain garbia. Izan ere, guraso batek bere umearentzat hizkuntza-hautu jakin bat egiten duenean, sarritan bi arrazoi-klase horiek batera ibiliko ditu gogoan: alde batetik, nolako jendartea nahi

lukeen etorkizunean hizkuntzari dagokionez, edo nolakoa izanen dela espero duen (horiek lirateke arrazoi politiko-ideologikoak); bestetik, hautu jakin bat egiteko orduan gogoan edukiko du, beharbada, zer bide den egokiena berak umearentzat nahi edo espero dituen hizkuntza-helburu horietara aisenik iristeko (horiei deitzen diegu arrazoi didaktiko).

Guk bi mota horiek multzo banatan jartzen ditugu, azken batean adierazteko arrazoi didaktikoen gainetik izan daitezkeela beti beste batzuk, oro har jendeak aukeratzeko duen askatasunean (askatasun beti erlatiboan) oinarri dutenak; eta agerian jartzeko, orobat, maiz arrazoi horiek inguruak eskaintzen dituen baldintza psikopedagogikoek baino indar handiagoa izan dezaketela, eta halaxe izaten dutela, izan ere. Ondoko puntuotan luzexeago garatuko dugu gaia.

Arrazoi politiko-ideologikoak

Arrazoi politiko-ideologiko deitu diegun horien arabera norbanakoek erabakitzen dute, aktiboki edo pasiboki, zer hezkuntza-eredu nahi duten, oro har, beren seme-alaba edo ardurapekoentzat¹¹². Horrela, gurasoek edo umeen arduradunek hautatu behar dute orain arteko sisteman A, B, edo D eredian eskolatuko diren haien seme-alabak eta horren bidez erabakiko dute zenbateko eta nolako presentzia izanen duen euskarak eta zenbatekoa eta nolakoa erdarek haien umeen eskola-curriculumean.

Baina lan honetan «bigarren» hautatu beharra interesatzen zaigu: ea zer euskara-eredu hautatu behar den zehazki, hots, ea euskara batuan, euskalki literario/estandarrean, eskualdeko berbetan edo herrian herriko hizkeran egiten ote den (egin behar ote den) eskolako lana nagusiki. Erabaki hori eskolako orotariko arduradunek (gurasoek, arduradunek, irakasleek, eskola-erkidegoko eragileek...) beren borondatea eta nahia islatuz hartzen dute, eta horregatik deitzen diegu *arrazoi politiko-ideologiko*: neurri batean, bederen, jendarteari buruz norberaren nahia edo ustea islatzen duten erabakiak direlako, hauteskundeetan botoa ematearen gisakoak.

Arrazoi politiko-ideologiko horiek arrazoi psikopedagogiko edo didaktikoen gainetik ere jar daitezke, eta haien kontra ere ezartzen dira batzuetan. Horrela gertatu da, adibidez, XX. mendean bertan euskararen galera, zeren eta eskoletan erdara erakutsi baita beste hizkuntzarik ez balitz bezala, nahiz eta toki anitzetan *eskoliano* guztiak euskaldun hutsak izan.

Hala ere, ez da pentsatu behar etxean hizkuntza bat mintzatzea eta eskolan beste bat egitea, berez antidemokratikoa edo gaitzesgarria denik definizioz. Batzuetan hizkuntza jakin baten iraupena ziurtatzeko edo berreskuratzeke ere egiten dira horrelako

¹¹² Batzuetan eskola konkretu bateko hezkuntza- eta hizkuntza-proiektuaren ezaugarrien taxutzean zuzenean parte hartuz, baina gehienetan haren ezaugarrien berri jasoz besterik gabe.

programak. Adibidez, euskara bezala egoera minorizatu batera ekarriak izan diren hizkuntzek ez lukete inola ere aukerarik izanen berriz ere indartzeko, baldin eta ikas-irakaskuntzako egoera zehatzari ikuspegi labur batez oso ongi doituriko arrazoi psikopedagogikoak edo didaktikoak balira erabiltzen diren bakarrak.

Euskara batuaren edo euskalkien alde aritzeko oinarria batzuetan arrazoi politiko-ideologikoetan bilatu behar da: zer planteamendu politiko defenditzen den, zer mugimendu lortu nahi den, halako proposamena egiten da irakaskuntzan erabili beharreko hizkuntza ereduaz ere, batzuetan aiantzi egiten direla ondoko puntuan aipatuko ditugun arrazoi didaktikoak.

Arrazoi didaktikoak

Arrazoi didaktiko deituetan bereizketa xeheagoak egin daitezke. Horrela, alde batetik aipa daitezke arrazoi psikologikoak eta bestetik soziologiari dagozkionak.

Arrazoi psikologikoen artean sartzen dira eskola-umearen garapen psikikoari dagozkionak, oro har, eta bereziki garapen psikolinguistikoarekin lotuak direnak.

Grosso modo soziolinguistikoak diren arrazoiak ere aipatu behar dira. Kontuan hartu behar dira eskualde bakoitzean ageri diren hiztun euskaldunen (eta euskalkidunen) kopuru absolutua eta erlatiboa. Eta baita tokian tokiko euskalkiak dituen ezaugarriak, dialektologiaren ikuspuntua erabiliz.

Beste faktore batzuk ere aintzat hartzekoak dira didaktikaren ikuspuntutik. Horren arabera bereizi ditugu hemen hizkuntzaren erabilera ahozkoa eta idatzia, eta kontuan hartu dugu komunikabideen eragina ere.

a) Arrazoi psikolinguistikoak

Umearen garapenean adin bakoitzak baditu bere ezaugarriak eta berari dagozkion ikasi-behar eta ikas-ahalmen bereziak, eta horrenbestez horiek kontuan hartu behar dira hizkuntza-erabilera bat edo bestea artamendatzeko orduan.

Aintzat hartu beharreko orientazio didaktiko nagusi bat da umea eskolara sartzen denean, ahal delarik bederen instituzio horretan aurkitzen duen hizkera moldeak ez duela izan behar etxean ikasi duen (edo ikasten hasi den) harekiko oso desberdina. Eskolak hizkuntza-kontuetan azken helburu edozein duelarik ere, umeak etxetik dakarrena aintzat hartzea eta begirunez tratatzea jarrera egokia da ikasleari konfiantza emateko, eta baita umeak eskolan egin beharreko lanen aurrean jarrera baikorra izan dezan (ikus bedi 3. kapitulua, konstruktibismoaz ari garelarik, horren garrantziaz jabetzeko).

Beste gomendio nagusi bat da hizkuntzari buruzko jakintzak mailakatu egin behar direla: horrela, konparazio batera, gehiago erabiltzen diren perpaus motek eskolako edukien hurrenkeran lehenago agertu beharko lukete bakanago usatuek baino; eta toki jakin bateko hizkerak dituen bereizgarriak lehenago ikusiko dira ikasgai gisa bertako eskolan, herri horretako hiztunentzat literaturan soilik agertzen direnak baino. Ideia horiek funtsatu ditugu, ustez, konstruktibismoari eskaini diogun atalean, motibazioaren garrantzia aipatu dugunean, eta baita *ikasketa esanguratsua* eta *garapen hurbileko eremua* izan ditugunean mintzagai (luzexeago jorratu ditugu).

Inguru euskalkidunetan Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara arteko urteetan ikasleak askatasun handia beharko luke herriko edo eskualdeko euskalkiaren ezaugarriak erabiltzeko eskolan, ikasmaita horietan inguru hurbilarekiko loturak (famiariarekin, herrikoekin) handiak direlako. *Hizkuntza-girorik* ahalik eta koherenteenean bizi behar luke eskola-umeak eta eskolako ereduak, etxeoak eta kaleoak lotura-puntu batzuk behar lituzkete ezinbestean, nahiz giro horietako bakoitzean puntu berezi batzuk izanen diren, egokiak gertatzen ez direnak besteetan.

Nolanahi ere, gaur egun hedabide handien indarra dela medio, batez ere telebista eta irratiaarena, ikasleek beren herriko eta eskualdeko hizkera moldeak ez direnak entzuteko eta ikasteko egokiera izaten dute; beste alde batetik, testu-liburuek ere badute joera bateratzaile ezinbestekoa, eta irakurgaien bidez ere ikaslea bere herriaz besteko hizkera moldeekin (estandararekin, gehienbat) harremanetan jartzen da Lehen Hezkuntzaren garaian ere.

b) Arrazoi soziolinguistikoak

Arrazoi soziolinguistikoak esaten dugunean bi moldetako informazioek ekartzen dizkiguten ondorioak hartu nahi ditugu gogoan. Alde batetik, dialektologiak eskaintzen digun jakintza behar dugu, ikusteko hizkuntzaren aldaerak nolako ezaugarriak dituen ahalik eta zehatzenik, dela eskualdeka, dela herri bakoitzeko argibideak eskainiz. Beste alde batetik, gure ikuspuntuaren arabera, herri bateko eskola jakin batean zer hizkuntza-eredu hartuko den erabakitzeke orduan, beharrezkoa da jakitea zenbat jende den inguru jakin horretan euskaraz (euskalkia baliatuz) mintzatzen dena (ez bada, behintzat, hautu arrunt ideologikoa egiten).

Mendebaldeko egoerak ezaugarri bereziak dituenez, hitz batzuk eskainiko dizkiogu egoera horri. Dialektologiak eskaintzen digun jakintzaren arabera, Mendebaldeko euskalkian mintzatzen direnen artean ageri diren desberdintasunak ez dira ezikusia egiteko modukoak. Faktore hori kontuan hartu behar da eskolako hizkuntzan zer forma onartu edo bultzatu erabakitzeke tenorean. Eskola guztietan euskara batu soil eta estua erakutsi ordez, guk uste dugu beste hizkuntza-aldaera batzuek ere badutela tokia landuak izateko. Arrazoi bertsuengatik ez dugu uste aukera egokiena denik

Mendebaldeko euskalkiko lurralde guztietan bizkaiera batu bakar bat irakastea, zeren, azken batean horrek batzuetan arazo didaktikoak, murriztu beharrean, handitu besterik ez baititu egiten. Gure ustean eskolan begirune izan behar zaie gehienbat herriko (edo eskualdeko) formei, eta landu behar dira (bereziki bere forma *idatziratuan*). Bizkaiera batu soila erabiltzeko eta indartzeko ideia, berriz, euskara batu idorra eta zurruna usatzekoa bezain desegokia iduritzen zaigu. Horren tokian, informazio dialektologiko ahalik eta xeheena erabiltzea iduritzen zaigu artamendatzekoa, horrela eskolak hobeki erantzun ahal izanen baitio inguruko jendartearen jardun dialektalari.

Horretaz gainera, ordea, uste dugu beste faktore bat ere badela gogoan atxiki beharra: aintzat hartu behar dugu inguruak ezartzen duen beste baldintza bat ere, *euskararen indarra* edo bizkortasuna esan dakiokena. Mendebaldeko euskalkiaren lurraldea aztertutik, badira eskualde batzuk euskaldunen kopurua oso txikia dutenak; eta beste batzuk, ostera, ia osorik euskaldunak direnak¹¹³. Uste dugu kasu horietako bakoitzean jokaera bat hartu beharra dagoela hizkuntzaren irakaskuntzan, betiere inguruan euskarak duen indarraren arabera jokatzuz: euskarak komunikazio-balioa oraindik badaukan tokietan, euskara jendartean edo familian jori erabiltzen den alderdietan, tokiko ezaugarriek behar lukete beren lekua eskolan.

Gure ikuspuntutik, horrela jokatzeko arrazoi nagusia da onura didaktikoak ekarriko lituzkeela, hots, ikasleak aukera hobeak izanen lituzkeela hizkuntza bere osotasunean ongi ikasteko, baldin eta beste eredu batera iristeko beti abiapuntu eta konparagai moduan bere herriko euskalkia erabiltzen badu. Izan ere, zenbat eta biziago egon euskara herri batean, orduan eta funtzionalago eta beharrezkoago izanen baita tokiko euskalkia lantzea.

Arrazoibide horren beste aldean honako hau izanen genuke: eskolaren inguru hurbileko jendartean euskara erabiltzen ez bada, gure iduriko desegokia da hizkuntzaren aldaera dialektala lehenetsiko lukeen jokabidea. Horrelako kasuetan gure ustez Haur eta Lehen Hezkuntzako mailetan erdietsi beharreko lehenbiziko helburua izanen litzateke hizkuntzaren aldaera estandarra jakitea (estandarren ikusmolde edo ulerkera zabala defenditzen dugu, nolahi ere, ikus 1. kapitulua). Bilbo bezalako herrietan ere, euskaldun kopuru erlatibo txikiko tokietan, ezaugarri soziolinguistikoak kontuan hartuz euskara estandarra lehenetsiko genuke, bizkaiera bigarren maila batean utzirik¹¹⁴. Izan ere, zenbaiten ustez ikasleak euskarazko aldaera bat baino gehiago jakin

¹¹³ Eusko Jaurlaritzako EUSTAT erakundeak egiten duen eskualdekako banaketan, datu hauek ageri dira biztanleria euskaldunari buruz, bizi den tokiaren arabera: Enkartzioak eskualdean % 20,2 baino gutxiago dira euskaldunak; Bilbo Handiko euskaldunen batezbestekoa % 24'5 da; Deba Goienean, Deba Barrenean, Arratia-Nerbioin, Durangaldean eta Plentzia-Mungian euskaldunen kopurua % 48,6tik % 63,83ra bitartekoa da; eta, azkenik, Gernika-Bermeo eta Markina-Ondarroa dira euskaldun kopururik handiena biltzen dutenak: lehenengoan, % 72,6 eta bigarrenean % 83,2. Iturria: EUSTAT. «Estadística de población y vivienda 2006» (23-07-2008).

¹¹⁴ Bilbon ere badira jatorrizko euskaldunak ere, eta, beraz, esan daiteke badela Bilboko euskara bat (Gaminde, 1990(?): *Bilbo, berbaz berba*, ikus bibliografia), nolabait legitima lezakeena euskalkiaren irakaskuntza. Gure iduriko, hala ere, gertakari horrek duda gabeko garrantzi sinbolikoa eta motibaziozkoa baduen arren, ez da aski

behar lituzkeen arren (herrian herrikoa, literatura-euskalkia, euskara batua), gure idurian kontu handiz ibili beharko litzateke, eta ahalik eta modurik *ekonomiko*enean euskarazko gaitasunik ahalik eta zabalena erdiesten saiatu, hainbeste eredu desberdin menperatzeko ahaleginean galdu gabe. Kontuan hartu behar da ikasleen ikasteko gaitasunak ere badituela bere mugak, eta lan handiegia iduritzen zaigu ingurugiro erdaldunean norberaren hizkera lantzea (halakorik, edo halakoaren aztarnarik, baldin bada), gero euskalki literarioa, eta gero euskara batua, Haur eta Lehen Hezkuntzan alegia. Kontuan harturik, bestalde, gaztelania eta ingelesa ere ikasi nahi direla.

Puntu hau laburbilduz, beraz, esanen genuke kontuan hartu behar direla herri edo eskualde bakoitzeko euskalkiaren ezaugarriak, eta baita ingurune bakoitzean nolako bizkortasuna duen euskarak ere, hau da, zenbat erabiltzen den praktikan hizkuntza-eredu hori ohiko bizimoduan gertatzen diren era guztietako komunikazioetan.

c) Ahozkoa eta idatzia

Eskolan batik bat hizkera formalaren aldaera bat usatu behar litzatekeela uste dugu, dela euskalki literarioa, dela herriko (eta eskualdeko) euskara *idatziratu*a. Eskolaren «formaltasun» horren izenean, sarritan ahozko kodea gutxietsi da eta jardun idatziari eman zaio guztizko lehentasuna. Gaur egun, ordea, ahozkoari ere kasu gehiago egiten zaio eskolako lana antolatzeko orduan hizkuntzaren alorrean. Onarturik dago eskolan ahozko hizkerak protagonismo handiagoa behar duela, eta, horrenbestean, (herri euskaldunei dagokienez) euskalkia eskolan bazterreko fenomeno izatetik axola handiagokoa izatera igaro da. Gisa horretako adierazpenak ageri dira Hezkuntza Sailak 1992an argitaraturiko OCDeTan (ikus 3. kapitulua).

Gure ikuspuntutik, ez da berdin jokatu behar ahozko kodeari eta kode idatziari dagokienez. Bi kode horiek dituzten desberdintasunen eraginez, ahozko kodean proposatuko genuke modu malguagoan jokatzeari, kontuan harturik inguru eta familia euskaldun batetik datorren ikasleak ahozko jardunean oso espontaneoak eta kontrolagaitzak diren ohiturak izaten dituela. Euskaltzaindiak Euskara Batuaren Ahoskera Zainduari buruzko azalpenean honela dio:

Bestalde, ahoskera-kontuetan ohiturak aldatzea zein zaila den kontuan izanik, ohartzen gara oraingo arau hauek denbora gehiago eskatuko dutela idatzirako ematen direnek baino¹¹⁵. (1998: 805)

Kode idatzian, berriz, uste dugu fonetismoak kentzera jo beharko litzatekeela, oro har; herrietako hizkeren hainbat ezaugarriren *berezitasuna* askotan neurri handi batean desagertu egiten da haren *forma idatziratu*an ematen bada (fonetismoak kenduta,

indartsua, aztarna horien gainean euskalkiaren berpiztea antolatzen saiatzeko, eskola-erakundean eta maila horietan (0-12 urte).

115 Erabakiaren testu osoa helbide honetan ikus daiteke: http://www.euskaltzaindia.net/dok/arauak/Araua_0087.pdf

alegia¹¹⁶), eta uste dugu hori ongi egin daitekeela idatzizko lanetan, eginkizun hori gogoeta handiagokoa delakoz¹¹⁷.

Beraz, eskolaren barrenean ahozkoan eta idatzian hein batean desberdin jokatzeari proposatzen dugu, nahiz eta hizkera formala izan eredu eta erreferentzia. Ahozkoan malguago jokatuko litzateke, laburtzapenak eta fonetismoak oso espontaneoak eta etorri ahala kontrolatu ezin direnak izaten baitira. Idatzi formalean, euskalkiaren eta herriko hizkeraren ezaugarriak onetsirik ere, zorrotzago ari behar litzateke: forma *idatziratua* onartu behar da gure ustez, eta ahoz gertatzen diren fonetismoak ezarian-ezarian baztertzera jo.

d) Komunikabideen garrantzia *inguru* linguistikoa eratzeko

Hizkuntza ikasteko orduan ez da dudarik oso garrantzitsua dela ikasten ari denak jasotzen duen hizkuntza-*inputa*. Bestela esateko, garrantzitsua da ikasleak zer entzuten eta ikusten duen, horretatik ateratzen baititu imitatzekeko ereduak ez ezik gramatika-arauak ere. Hain zuzen horrexengatik planteatzen dugu eskolan inguru euskalkidunetan tokiko hizkuntza-aldaera landu behar litzatekeela: eskolako eta inguruko hizkerak erabat desberdinak izan ez daitezen, eta elkar indartzeko bideak ezartzeko, ahal den bestean. Hori dela eta, uste dugu gogoan hartzekoa dela Euskal Herrian azken urteotan gertatu den aldaketa bat, eskoletan hizkuntza ikasten ari diren ikasleei zuzenean eragiten diena.

Azken urteotan euskal hiztun orok (eskola-umeak ere bai), etxean eta inguruan entzuten eta ikasten duen euskara moldez gainera, baditu beste bide batzuk, bere herritik irten gabe ere, bestelako hizkeren berri ikasteko, eta batez ere eratzen ari den mintzaira estandarren ezaugarriez ohartzeko.

Alde batetik, eskolan erabiltzen den material idatziak (testuliburuak, irakurgaiak), orain arte bederen ez dira nagusiki euskalkietan argitaratzen, euskara batuan baizik. Horretaz gainera, azken urteotan, inguru erdalduneko euskaldun-gaiak ez ezik euskalkidun ikasleak ere baditu eskura beste komunikabide guztiz indartsu batzuk, bere herrikoa edo eskualdekoa ez den euskara-eredu bat helarazten diotenak: irrati-telebistak, gehienbat. Gaur egun *inguruaren ezaugarriak* zein diren aipatzeko orduan, komunikabide horien garrantzia ere kontuan hartu behar da¹¹⁸. Faktore horrek aldatzen

¹¹⁶ Forma idatzi hori, ahal den guztietan, zer esanik ez, euskalki literarioa izan daiteke, J. L. Goikoetxeak defenditzen duen bezala (Goikoetxea, 2003)

¹¹⁷ J. M. Elexpuruk fonetismo batzuk idatzian ere errespetatzeko proposamena egiten du Bergarako hizkeraz ari delarik, ahozko hizkera eta idatzi formalaren arteko zubi gisa balio dezaketenak (1996:526). *Tarteko* idazkera hori ere ez dugu txarresten, batez ere hasierako mailetan, baina uste dugu orohar eskolaren eredu idatziak batuagoa izan behar lukeela. Nolanahi ere, kohesio handia behar du horrelako ekimen batek emaitza onak izateko, gure ustez.

¹¹⁸ Lehenago zuzen esan zitekeen Muskiz herriko euskaldun(gai) batek bere inguruko euskaldun hurbilenak Bizkaikoak eta bizkaieradunak zituela, eta, horrenbestez, logikari jarraikiz, erabakia izaten ahal zen euskalki hori ikasten hastea, komunikazio-beharrek edo igurikapenek eraginda, bestelako arrazoirik gabe (ez, alegia, hautu ideologikoa eginez). Gaur egun, ordea, Muskiz herrian —eta Bilbon ere askotan berdin, nahiz eta erroldak dioenez azken honetan euskaldun gehiago izan ehunekoetan— ikasten ari den umeak beharbada bere eguneroko bizian

du *inguru hurbilaren* kontzeptua ikasle batek bere eguneroko bizimoduan entzuten dituen hizkuntza-ereduei dagokienez. Hortaz, kontuz ibili behar da inguru hurbilarekin erlazionaturiko sinplifikazio handiegiekin.

4.5. Euskararen aldaerak edo ereduak

Abiapuntu gisa, Luis Villasantek 1970az geroztik egin izan duen bezala¹¹⁹, eskematikoki hiru hizkuntza-eredu bereizten ditugu: euskara batua, euskalki literarioa eta herrian herriko hizkera. Hiru horiei, ordea, beste laugarren bat erantsiko genioke, J. M. Elexpuruk (1996) iradokia: *eskualdeko berbeta*.

Hizkuntza-eredu bakoitzari buruzko gogoeta hiru dimentsiotan antolatuko dugu: 1) haren definizio edo muga linguistikoak; 2) haren balioa(k); 3) haren erabilesparria(k). Ildo horietatik abiatuz, gure aukera zehazteko irizpide batzuk agertuko ditugu.

a) Euskara batua (edo hizkuntza estandarra¹²⁰)

Labur esanik, euskarak orain dela 40 bat urte zuen egoera zatikatua gainditzeko eta hizkera molde bakar eta estandar bat eraikitzeke ahaleginaren ondorioz sortzen eta garatzen den hizkuntza-eredua da euskara batua¹²¹.

Euskara batuaren definizioa (edo muga linguistikoak)

Gaur egun edozein euskaldun alfabetatuk badaki, gutxi gorabehera, euskara batua zer den; baina zehazki galdetzen badugu honelako edo halako forma hizkuntza-eredu horren barrenean sartzen den edo ez, duda franko aurkituko dugu segur aski. Hainbat ikuspuntu agertu izan dira eredu horrek nondik osatu behar duen: batzuentzat literatura-tradizioa da kontuan hartu beharrekoa, beste batzuek esanen dute ahozko hizkera ere ezin dela albora utzi (eta garrantzi handiagoa eman behar zaiola), eta bada jendea uste duena bi tradizioak, ahozkoa eta idatzizkoa, biak erabili behar liratekeela euskara batua taxutzeko orduan.

Euskara batuari buruz izan da (eta bada, oraindik ere) ikuspuntu murrizgarri bat, eredu hori oso ongi mugatua dagoela iradokitzen duena, eta aski muga estuen barrenean bildua. Ikuspuntu horren ondorioa da zenbaitek, testu baten aurrean, hainbat ezaugarri euskara batukotzat ez hartzea, nahiz eta Euskaltzaindiak haietaz deus ere erabaki ez. Ikuspuntu horren arabera hizkuntza-emaizari *euskara batu soziologikoa* esan izan zaio, *euskara batu formala* kontzeptuari (hau da, Euskaltzaindiak zehazki

harreman handiagoa du euskara batuan ari diren komunikabideekin (esaterako, ETBrekin edo Euskadi Gaztearekin), euskaldun bizkaieradunekin baino.

¹¹⁹ *Hacia la lengua literaria común* izeneko lanean bereizten zituen maila horiek (1970a).

¹²⁰ Lan honen lehenbiziko atalean ikusi dugu batzuen idurikoz *euskara batua* -hots, Euskaltzaindiak erabakia dena eta hura bakarrik- kontzeptu murriztagoa (izan) dela *euskara estandarra* baino (Azkarate, 1992), baina hemen sinonimo gisa hartuko ditugu..

¹²¹ Ikus 1. kapitulua.

erabakirikoari) kontrajarririk (Salaburu, 1994).

Baina bada beste ikuspuntu bat ere, euskara batua malguagoa eta zabalagoa den eredu gisa hartzen duena (ikus 1. kapitulua). Ikuspuntu horren arabera euskara batua oraindik ez da erabat finkatua, poliki-poliki taxutzen ari baldin bada ere, eta beraz hizkuntza-ezaugarriak ez dira hain aisa *ez-batutzat*, edo *euskalkikotzat* bakarrik, hartzen eta *kondenatzen*. Ikuspuntu horretatik, euskara batuaren izenaren azpian ezaugarri jatorriz dialektal gehiago onartu ohi dira.

Euskara batuaren ikusmolde murrizgarria erabiltzen bada ikas-irakaslanetan, ondorioa izan daiteke hizkuntza-ezaugarri bakoitzari azterketa xehe-xehea egitea (hots, *luparekin* begiratzea), onargarrizat jo aitzinean, ea ustezko eredu batu horrek eskatzen dituen baldintza guztiak ongi betetzen dituen. Horren beste ondorio bat izanen litzateke halako kezka handi bat, eta errezeloa, hizkuntzaren erabilera espontaneo fiskalizatzeko, eta horrek ekar dezakeen arriskua da espresio-antzasuna sortzea eta naturaltasuna galtzea hizkuntzaren erabiltzailearen aldetik —eskolaren kasuan, bereziki, ikasle gazteak direnean, heziketa-garaian—.

Bestalde, euskara batua sarritan, arrazoiarekin edo gabe, gipuzkerarekin identifikatu denez, pentsa daiteke euskalki horretako ikasleek aukera hobeak izanen dituztela beren hizkera eskolan onar diezaieten. Aldiz, Mendebaldeko euskalkitik begiraturik —eta gipuzkera ez beste guztietatik ere bai—, eredu zurrun hori neurri handi batean *beste nonbaiteko* ereduarekin identifikatu izanak badirudi aisa ekar dezakeela eskolan norberaren ezaugarriak ez onartzeko eta zuzentzeko joera, haiek gutxiestekoa ez bada. Gainera, ezin da ahantzi aspalditik datorrela euskalki gehienetako hitzun askok (Mendebaldeko askok ere bai) beren euskalkiari dioten gutxiestea, lotsa edo konplexua. Jarrera estu batek, bada, konplexu hori areagotu egingen luke, eta ondorioz norberaren hizkera erabiltzeko motibazioa galdu egingen litzateke, edo, gutxienean, bortizki txikitu.

Euskara batuaren ikusmolde zabalagoa erabiltzeak, berriz, ondorio mesedegarri batzuk ekar ditzake¹²². Hizkuntzaren erabilera askeagoa bultzatuko luke, oro har: ezaugarri bakoitza agertzeko orduan ez litzateke etengabe eta zehazki *lupa* erabiliko ea baldintza guztiak betetzen dituen edo ez euskara batua izateko¹²³. Eskolan ikasleak bere ezaugarriak aisa onartzen zaizkiola ikusten badu, bestalde, etxetik dakarren hizkerarekiko atxikimendu berezkoa ez da koloka jarriko, eta beraz efektu desmotibatzailea saihestuko litzateke. Horrelako jarrera batek, gainera, ez luke areagotuko norberaren hizkerarekiko lotsa. Horren guztiaren ondorio gisa, hizkuntzaren

¹²² Hona Cassanyk eta bestek zer dioten: «(...) un modelo de estándar lo bastante flexible y representativo de todo el ámbito de la comunidad lingüística. Es necesario (...) promover en el habla de los alumnos los rasgos diferenciadores de su origen social y geográfico que sean genuinos y no afecten la comprensión (...)». (1994: 472)

¹²³ Puntu honi buruz Itziar Idiazabalek zera esaten zuen: «Euskara denaren eta euskara ez denaren artean bereiztea irakaslearentzat behar-beharrezkoa baldin bada, ez dugu uste hain funtsezkoa denik batuaren eta ez batuaren artean bereizketak egiten denbora gehiegi galtzea». (1992b: 21)

erabilera lasai eta naturalagoa bultzatuko litzateke.

Jarrera zabal honen ondorio kaltegarri bat izan liteke eskolak ez duela bere gain hartzen hizkuntzak berez duen zatikatzeko joerari mugak jartzeko lana. Kritika hori saihesteko desberdindu behar da zein diren hizkuntza-ezaugarri garrantzitsuagoak eta hedadura zabalagokoak, eta zein har daitezkeen xokokeriatzat; ez da gauza bera, orobat, eskolaren inguruko ezaugarri bereziak eskolan onartzea, eta ezaugarri horiek guztiak eginahalean sustatu edo zabaldu nahi izatea beste guztien gainetik (azken batean, testuinguruaren ezaugarriak kontuan hartu behar dira komunikazio-jardunari etekinik hoberena ateratzeko).

Azkenean, denen gainetik, gogoan eduki behar da eskolaren zeregina zubi-lana egitea dela herriko hizkeraren eta batu estandarren artean (alegia, euskara estandarra hedatzea ez dela eskolak duen zeregin bakarra, ez inolaz ere)¹²⁴.

Euskara batua egiten ari den eredia da, ez da hetsia. Horrengatik, eragozpenik gabe onartuko genituzke eskolako lanetan inguru hurbileko ezaugarriak, euskara batuaren galbahetik eralkitzeko obsesiorik gabe. Bestela esateko, *euskara batu formalak* uzten duen askatasun-eremu oparoa baliatuko genuke¹²⁵.

Beraz, ikastetxe batean euskara batua erabili behar baldin bada (eta hori eskola-erkidegoak erabaki beharko du), uste dugu eredu horren ikusmolde zabalak ondorio hobeak izanen dituela ikuspegi murrizgarri batek baino.

Bestalde, *nolako euskara batua?* galderari erantzuten segituz, euskara batuaren izenean eredu berbera irakatsiko da Bilbon eta Iruñean? Ez dugu hala uste. Adibidez, Bilbon, ume erdaldunen ikasgela batean ere, gure iduriko ez da eragozpenik bizkaieraren ezaugarri diren, baina euskara batu zabal batean aisa sar daitezkeen, ezaugarriak proposatzeko, euskara batuaren eredu gisa (*zelan, barik, berba, baten, jausi, batu*, eta beste hainbeste; ikus, ariketa gisa, Euskaltzaindiaren *Hiztegi Batuan*, zer hitzek duten euskalkiaren marka). Alderantziz, aipaturiko adibidean uste dugu horixe litzatekeela modurik egokiena eskolaren bi helburu hauei ahalik eta modurik orekatuenean erantzuteko: euskara batua —hizkuntza estandarra— irakasteari eta inguru hurbileko jendartean ahalik eta hobekien txertatua egoteari¹²⁶.

Orain arteko guztia gogoan hartuta, gure ondorioa da *eskola(ra)ko euskara baturik egokiena* eredu zabala eta tokian tokiko ezaugarriak biltzeko aukera eskainiko litzakeena dela.

124 Hori guztiak gogoan eduki beharrak erakusten du irakasleen hizkuntza-prestakuntza guztiz garrantzitsua eta zaindu beharrekoa dela.

¹²⁵ Ikus 1. kapituluaren.

¹²⁶ Gai honi buruzko iritzia osatzeko, ikus Koldo Zuazoren *Euskararen sendabelarrak* (2000) eta *Euskara batua, ezina ekinez egina* (2005).

Euskara batuaren balioak

Hemen darabilgun gaiarentzat, euskara batuaren bi balio edo funtzio bereizi eta aztertuko ditugu¹²⁷: alde batetik, balio instrumentala edo praktikoa esaten ahal dioguna eta, bestetik, balio sinbolikoa¹²⁸.

Balio bati *instrumentala* deitzen diogu hizkuntza-eredu horrek ematen duelakoz ahalbide praktikoa euskaldun guztien arteko komunikazioa bermatzeko, euskaraz, euskalkiek erakusten duten egoera nabarraren gainera, eta baita balio duelakoz hizkuntzaren iraupena ziurtatzeko ahalegin praktikoa konkretuak biltzeko ere. Balio sinboliko bat ere badu, ordea: izan ere, eredu hori nolabait ere jendaldea euskaldunaren ikur bateratzaile gisa hartzen ahal baita¹²⁹.

Teorian iduri du euskara batu *estu* batek hobeki beteko lukeela euskaldun guztien arteko komunikazio-lokarriaren funtzioa, oinarrizko maila batean bederen, eredu estuago mugatuta (muturrera eramanez: zenbat eta mugatuagoa, hobeki). Horretara, euskara batu horretan hizkuntzaren oinarrizko egiturak eta hiztegia hartuko lirateke, eta horiek berdin erakutsiko lirateke Euskal Herriko eskola guztietan, tokian tokiko ezaugarri jarraionekin egin gabe. Baina kontu handia erabili ezean horrelako eredu batek ez litzake euskalkietako ezaugarriak modu orekatuan hartuko¹³⁰. Ondorio gisa etor daiteke hiztun batzuek hizkuntza estandarri atxikimendurik ez izatea¹³¹.

Euskara batu estandarrek (*denentzat* eta *denetarako* behar duenak) ez luke euskalkien ñabardura gehiegi beretu behar, zeren hala xokokerietan erortzeko arriskua etorriko bailitzateke, eta hizkera estandarren komunikazio-funtzioa ahuldua geldituko¹³²; orekan jokatu beharko litzateke: euskalkietako ezaugarri garrantzitsuei tokia egin behar zaie hizkera estandarrean (hiztunen errealitate eta sentimendu bati erantzuten baitiote), baina eredu horretan herrian herriko edo eskualdeko ezaugarriak eginahalean sartzeko lehia biziegiari ateak hetsi egin behar zaizkio, zeren bestela eredu estandarrek behar duen batasuna eta soiltasun erlatiboa galduko bailituzke.

¹²⁷ Garvin-ek (Garvin eta Mathiot, 1968, lehenbizikoz 1960an argitaratua) esaten du hizkera estandarrek lau funtzio dituela, hiru sinbolikoak eta bat objektiboak. Funtzio sinbolikoak honako hauek dira: *bateratzailea*, *banatzailea*, *prestigio-* edo *ospe-emailea*; eta objektiboak, berriz, *eredu-funtzioa* litzateke (*unifying*, *separatist*, *prestige* eta *frame-of-reference-function* dira, hurrenez hurren, egile horiek emaniko izenak). Funtzio horiekin ez nahasteko, guk euskara batuaren *balioak* aipatzen ditugu.

¹²⁸ Euskararen Aholku Batzordearen lanean (2004), honako balio hauek aipatzen dira: «- Euskalkiz gairik eagoeretan eta egoera formaletan, komunikazio modu ekonomikoak eta biderkatzaileak eskaintzen ditu hizkuntza-eredu honek; / - Balio sinbolikoa eta trinkotzailea du; identifikatzailea» (2004:28).

¹²⁹ Euskara batuaren balioen (eta onuren) inguruko gogoetaren laburpen bat, Koldo Zuazoren eta *Badihardugu Euskera Alkartaren* liburu honetan aurki daiteke (2002): *Deba Ibarretik Euskararen Herrira* (13-14 or.).

¹³⁰ Euskalkien arteko oreka hobeki mantenduko lukeen eredu nahi zuen Jose Basterretxeak *euskara osotua* proposatzen zuenean. Horrelako ereduari, ordea, artifizialegiak direla egotzen zaie.

¹³¹ Euskal Herrian mendebaldeko euskalkiaren kasuan gertatu da: bertako hizkuntz eliteko jende-alde batek behin behin ez du aski izan euskara batuan bere euskalkiak izan duen pisu erlatiboa, eta horrengatik eskatu du mendebaldeko berbeten ezaugarri gehiago sar daitezela eredu estandar-nahi horretan. Hau da, eredu bateratzailea *mendebaleratu* nahi litzateke (ikus 2. kapitulua).

¹³² Koldo Zuazok Euskal Herri guziaz gogoan edukitzeko egiten du dei, hizkuntzaren baitako joera xehekatzaileei eta zatitzaileei atak «iltzez eta giltzez» hetsi behar zaizkielako (ikus Zuazo 1989c, eta 1993)

Aurreko kontsiderazio edo iruzkin horiek euskarak euskal jendartean bizi duen estandarizazio-prozesua bere osoan harturik egin ditugu, nolabait ere maila makroan ikusirik auzia, eta geografikoki lurralde guztiak ditugula gogoan. Euskaltzaindiak, idazleek, komunikabideek, itzultzaileek eta abarrek eratuko dute arian-arian hizkuntza estandarra, euskaldun guztientzako lokarria, unean unean hartzen diren erabakien eta hautuen arabera. Baina eskolako eguneroko lanak, eragin geografikoari dagokionez, eremu txikiagoa hartzen du, eta ildo horretan herriko eta eskualdeko ezaugarriak ugariago bil ditzake bere zereginetan, horrengatik euskara batuaren eredutik *kanpora* gelditzen dela sentitu gabe. Ikuspuntu horren arabera herriko eskolak eskualdeko aldizkariaren paper bertsua jokatu luke. *Eskolarako euskara batua* dei genezakeenak, bada, gure ustez aisago jokatu beharko luke tokian tokiko berezitasunak ere onartzeko orduan¹³³. Eskola-mailan defenditzen dugun zabaltasun handiago horrek hiztunen (euskalkidunen) lotsak eta konplexuak kentzen laguntzeko balioko luke (zeregin horretan eskolak lan handia egin dezake). Horrelako jokabide batek, bestalde, ez dio maila makroko estandarizazioari kalte aipagarriarik egiten (kontuan hartzen baldin bada eskola bakoitzaren eragin geografiko txikia), baina, aldiz, euskararen normalizazio-prozesuaren osagarri garrantzitsua izan daiteke (euskararen erabilera bultzatzeko balio duelakoan).

Euskara batuaren erabilesparrua

Gaur egun iritzi-batasun handia dago jendartean esatean euskara batuaren berezko esparrua hizkuntzaren erabilera jaso dela, eta irakaskuntza aipatu ohi da erabilera *ikasi* horren erabiltoki tipiko gisa. Hala ere, ohartu behar dugu irakaskuntzan ere badirela maila bat baino gehiago, eta zehatzago pentsatu behar dela zer hizkuntza-eredu erabili behar den bakoitzean.

Horrela, lehenbiziko irizpide bat erabiliz, garbi ikusten da eskolako lehen mailetan eta unibertsitate-mailetan ez dela zeren hizkera bera erabili. Alderantziz uste dugu guk: lehen mailetak eskola-lanetan onartu eta bultzatu behar litzatekeen eredu batuak (*eskolarako euskara batuak*) anitez ere lotuago egon beharko luke tokian tokiko forma dialektalei, unibertsitatean erabiltzeko litzatekeenak baino. Horrek ez du esan nahi azken eredu horretan ezaugarri dialektalek ez luketela sarbiderik, baizik eta hartan sartzeko (edo/eta hartan sartuz gero), ezaugarri horiek praktikan beren *euskalki-izaera* galduko luketela (edo *galdua* luketela), behiala aipatzen zen *kolorerik*, *usainik* eta *zaporerik gabeko* ereduarekin bat eginez.

Komunikazio-egoeraren formaltasun-maila da beste irizpide bat. Eskolari bereziki

¹³³ Gisa horretako ezaugarriak bilduko lituzkeen ereduari Koldo Zuazok *herriko euskera batu* esaten dio (1999b). Desberdin hartzen ditugu, bestalde, ezaugarria *onartzea* eta ezaugarria *sustatzea*.

dagozkion egoerei formaltasun-maila handi samarra datxekie¹³⁴, eta beraz, eskola-giroa da esparru egokienetako bat hizkuntzaren aldaera *estandarrenak* ikasteko ez ezik baita haiek erabiltzeko ere.

Hala, eskoletako lanetan nagusiki euskara batua edo euskalkiaren forma *estandarizaturen bat* (literatura-euskalkia, edo euskalki estandarra, edo eskualdeko berbeta idatzia, edo herriko hizkera idatzia; bestela esanda, eredu idatzia eta fonetismoz gabetua) erabili beharko litzateke. Eskola ez da herrian herriko egoera ñabarrari bere horretan eusten saiatzeko tokia (herriko euskararen ezaugarri berezi-bereziei ezerk eustekotan, herri horretan eguneroko bizimodu arrunteko harreman-sareak eutsiko dio)¹³⁵. Horretan ere uste dugu orekaz jokatu behar dela: eskolak bere hizkeran sartu/onartu egin behar ditu herrian herriko forma batzuk, bategatik edo besteagatik garrantzitsuenak lirakeenak (hedadura handikoak direlako, edo herrian balio espresibo handia dutelako, adibidez), eta haiei eskola-hizkeraren *kategoria* eta hartako *forma* eman beharko lieke (hots, forma *idatzia*).

Baina hori egiterakoan kontuan izan behar da alde batetik hitz eta adierazmolde guztiak ez direla erabilgarritasun berdinekoak, eta bestetik haien fonetismoak, oro har, ezin direla ezaugarri gisa hartu eskolako hizkerarako (beharbada dialektologiaren arabera aipatzekoak baldin badira ere), eta beraz nola edo hala *idatziratu ondoren* besterik ezin direla eskola-hizkerarako *eredutzat jo*¹³⁶.

b) Euskalki literarioa (edo/eta euskalki estandarra)

Ondoan datozen lerroetan *euskalki literarioa* aztertuko dugu lehen aipaturiko hiru dimentsio horien arabera: haren muga linguistikoak, haren balio batzuk, eta haren erabilesparruen kontuak arakatuko ditugu.

Euskalki literarioaren definizioa edo muga linguistikoak

Euskalki literarioa da Villasantek 1970ean eta 1976an aipatzen zuen bigarren hizkuntza-eredua, alde batetik euskara batua duena eta bestetik herrian herriko hizkeren ugaritasuna. Nolabait ere erdiko lekua hartuko luke eredu horrek. Haren muga linguistikoak literatura-tradizioak markatzen ditu¹³⁷.

¹³⁴ Horrek ez du esan nahi eskolako zeregin guztietan beti hizkuntza-maila formal-formala erabili behar duenik irakasleak: eskola barruan ere badira formaltasun-maila handiagoko eta txikiagoko egoerak, eta, bestalde, irakasleak ere ez dira denak berdinak izaten beren estiloetan.

¹³⁵ Hala ere, eskolako lanen artean ederki sar liteke ariketa bereziak egitea (euskalkidun) herriko forma bereziak erabilia. Motibatzeke balio dezakete, eta baita eredu batura igartzeko egin behar den "bidez" gogoeta abiarazteko eta egiteko baliabide egokia izan liteke.

¹³⁶ Jakina, eskoletako irakasleei ezin zaie ardura hori ere bizkar gainean ezarri, irtenbidea beren gisan emateko, laguntzarik gabe. Gure planteamendu honen arabera, inguru euskalkiduneko eskoletako irakasleak eskura eduki behar luke herrian herriko *ezaugarri idatziratu*en zerrenda bat, ahalean herri edo eskualde guzietarako albait irizpide berdintsuenen gainean eraikia.

¹³⁷ Euskal Herriaren kasuan bost euskalki literario bereizten zituen Villasantek: lapurtera zaharra, lapurtera berria, gipuzkera, bizkaiera, eta zuberera (Villasante, 1970). Dena dela, gaur egun estatu-mugaz iparraldera tradizio txikia baino ez duen nafar-lapurtera izeneko ereduak omen du indarrak handiena, eta beharbada horrek betetzen du

Literatura-euskalkia delako kategoria ezartzeko irizpide gisa tradiziozko literatura hartuz gero, beraz, euskalki guztien eredu literarioak goian aipaturiko lau horietan sartu behar lirateke, eta, adibide gisa, ez litzateke nafar euskalkirik izanen, edota Burundako ezaugarri bereziak ez lirateke inon beren konplexutasunean islatuko (Zuazo, 1995), edo dialektologiaren alorreko aurrerapenek erakusten dizkiguten berri zehatzagoak ez lirateke eskura izanen (Eusko Jauriaritza. Hizkuntza Politikarako Sailordetza, 1999¹³⁸). Gure aztergaira ekarriz, Mendebaldeko euskalkiaren barrenean ageri diren hainbat ezaugarri ere ez lukete literatura-euskalkiaren izena mereziko, tradizio literarioak (aski) izan ez dutelako. Ikuspuntu horretatik, ageri da gaur egun ere badirela bizkaiera literarioaren hizkuntza-ezaugarriak finkatzeko ahaleginak¹³⁹.

Eskolan erabiltzeko, berriz, gure ustez egokiagoa litzateke egungo ahozko hizkerari garrantzi handiagoa aitortuko liokeen ekimen eredu-emaileak egitea eta ez finkatzea literatura-tradizio soil-soilean, azken hori ezinbesteko osagai gisa hartu behar bada ere.

Euskara batuaren muga linguistikoak zehazki finkatzea ezinezkoa den bezala, hala-hala da bizkaiera batuarenak egitea. Izatez, badira proposamenak bizkaiera ere modu zabalean ulertzeko, euskara batuari begiraturik. Horrelakoetan, tokiko euskalkiaren ezaugarriei lehentasuna emanik ere, beste euskalkietako ezaugarriak (eta euskara batuarenak bereziki) *sar daitezke* bizkaierazko jardunetan, hain zuzen hiperbizkaieraren kontrako norabidetzat jo dezakegun ildoan (Elexpuru 1996, Amuriza 1997; Goikoetxea 2003)¹⁴⁰. Gisa horretan, euskara batuaren eredu eta bizkaierarena neurri batean nahasiko lirateke, eta haien arteko mugak hainbat puntutan lanbrotuko. Horrela, euskara batua zabal harturik, alde batetik, eta bestetik bizkaieraren mugak zabaldurik, bi ereduak puntu konkretu gehiagotan etorriko lirateke bat.

Eskolan onartzeko eta erabiltzeko hizkeraren ezaugarriak zehazteko orduan, bi eredu balizko bat etortze hori, neurri batekoa bada ere, garrantzitsua da, zeren horrela eskolaren lan nagusia ez bailitzateke euskara batua eta bizkaiera bereiztea, baizik eta euskara *ona* eta *txarra* desberdintzea (ikus bedi hibridazio fenomenoari eskainirik

Iparraldeko euskalkien artean hizkera estandarren funtzioa (Euskal Herri guzian gogoan harturik *azpiestandarra* esaten ahal bazaio ere).

¹³⁸ Argitalpen honetan Koldo Zuazok adierazten du nolako aldaketak gertatzen ari diren dialektologiaren alorrean, azterketa xeheagoak egin ahala. Adibide gisa: «Elgoibar eta Mendaro mendebaldeko euskeran jarri nituen nik, eta orain bi herri horiek eta Mutriku aparte jarri ditut, ez mendebaldeko euskeraren ez gipuzkeraren eremuan, herri horietan egiten den euskerak bietatik duela konturatu bainaiz» (EJHPS, 1999: 2). Ikus, sakonago, Zuazoren Deba Ibarreko euskarari buruzko lana (1999b), eta egile beraren «Euskalkiak, gaur» izenburuko artikulua (1998b).

¹³⁹ Gisa horretako saiotzat hartzen ditugu 1983 eta 1989an Eusko Jauriaritzaren babesean eginiko argitalpenak (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak argitaraturiko *Bizkaieraren Idatzizko Arauak: Deklinabidea eta Aditza*, eta *Bizkaierazko Joskera* (EJAZN, Gasteiz 1983 eta 1989), baina baita 1997 eta 1998an Mendebalde Euskal Kultur Elkartearen eskutik argitaraturiko lan batzuk ere (Arejita 1997 eta 1998a). Ildo bereko ekimenak dira honako hauek ere: 1) AREJITA, A.; OAR-ARTETA, A.; LEGARRA, Hiart (2001): *Bizkai euskeraren jarraibide liburua. Lehenengo pausuak*, Bilbo, Labayru - Bilbao Bizkaia Kutxa; eta 2): AREJITA, A.; OAR-ARTETA, A.; LEGARRA, H. (2005): *Bizkai euskeraren jarraibide liburua. Bigarren pausuak*, Bilbo, Labayru - Bilbao Bizkaia Kutxa. Horiek guztiak bizkaieraren eredu jaso bat eratzeko ahalegina erakusten dute.

¹⁴⁰ Mitxelena hiperbizkaiera deituriko hizkuntza-ereduan sartzeko ezaugarri batek irizpide hau bete behar zuen: bizkaieran agertzea eta, gainera, beste euskalki guztietan **ez agertzea**. Beraz, forma bat, beste euskalkietan agertu ezik, «bizkaierazkoagoa» omen da (¿?).

puntua).

Hala ere, eskolan gure ikuspuntuari egokien atxikitzen zaiona *herriko edo eskualdeko euskara idatziratu*a izena ematen diogun eredu da. Ikus bedi eredu horri eskainiriko atala.

Euskalki literarioaren balioak

Euskara batuak dituen bi balio azpimarratzen genituen eredu horri eskainiriko azpiatalean (nahiz beste batzuk ere badituen): euskaldun guztien artean komunikazio-lokarria izatea, eta hizkuntza-komunitatearen batasun-irudi eta balio sinbolikoa izatea. Euskara batuak, beraz, Euskal Herriko euskal hiztun guztien arteko loturak bermatu eta indartuko lituzke.

Bizkaiera batuak, ostera, bizkaieradunen arteko euskarazko komunikazioa bermatuko luke (ikuspuntu instrumental edo pragmatikoa), eta aldi berean hiztun horien komunitate linguistikoaren agerbide izanen litzateke (bizkaiera erabiltzen duten hiztun guztien batasun sinbolikoa irudikatuz eta indartuz).

Horrela ikusirik, badirudi hiztunari arazoa planteatu lekiokela bi leialtasunen artean¹⁴¹: alde batetik euskaldun guztien taldeak euskara batuaren aldeko atxikimendua galdetuko lioke, eta, hurbilagoko mailan, euskalki berean¹⁴² mintzatzen diren hiztunekiko batasun-sentimentuak, euskalki literarioaren bidez irudikatuak, erakarriko luke.

Gure ikuspuntuaren arabera, bada, euskalki literarioak badu balio bat, baina baita arriskua ere. Defenditzen dugu euskalki literarioak baduela funtzionalitate bat eskolan, baina hori bezain sendo sinesten dugu hizkuntza-maila hori ez dela aplikatu behar eskola-mailan toki guztietan berdin. Euskalki literario edo estandar horren ezaugarriak herriko formekin bat datozenean, uste dugu eredu baliagarria dela hizkuntzaren irakaskuntza antolatzeko. Baina zenbaitetan herrian herriko hizkerak hurbilago dute euskara batua euskalki literarioa baino, eta haietan hobe dela uste dugu eredu zabalagoari begira jardutea¹⁴³.

Gure planteamenduaren arabera, euskalki literarioak halako balio instrumental bat izanen luke: herrian herriko euskara maitatzeko, duintzeko eta eskolaren alorrean inguru euskaldunetan jardun didaktikoa antolatzeko balio duen neurrian, hagitx onuragarria iduritzen zaigu euskalkiaren irudi *idatziratu* bat erabiltzea eskolan. Horrela, izan ere,

¹⁴¹ Beti ari gara euskarari atxikimendua dion euskaldunari buruz, denek ez baitute zeren hala izan, eta ez baitute egiaz ere hala izaten.

¹⁴² Azalpena arintzeko, euskalkia batasun gisa hartzen dugu hemen, nahiz eta agerikoa den ezaugarri oso desberdinak ager daitezkeela euskalki baten barrenean ere.

¹⁴³ Ikus behegaro puntu hau: *Gure jokabidea azaltzeko adibide batzuk*.

euskara hobeki sustraitzen dela uste baitugu¹⁴⁴.

Baina kaltegarria idurituko litzaiguke euskalki literarioa nonahiko eskoletan berdin erabiltzea, hain zuzen haren funtzio sinboliko bateratzailea (gehiegizko neurrian) baliatzeko asmotan, ingurune jakinaren ezaugarri linguistikoei eta demolinguistikoei ez ikusi egiten bazaie. Zeren erregio edo probintzia-mailako funtzio sinboliko bateratzaile horri indar emateak ekar dezake euskara batuarekiko atxikimendua ezerezteko edo ahultzeko arriskua. Gisa horretako arriskuak txikitzeko, euskalki batua *diseinatzeko* orduan ere uste dugu kontuan hartu behar direla eremu zabalagoko estandarraren ezaugarriak, eta ahal den neurrian haien alde jokatu. Euskara batuaren eta euskalki literarioaren arteko gatazka pizten bada, uste dugu euskara batuaren balioek lehentasuna behar luketela. Halako gatazkarik gertatzen ez bada, ordea¹⁴⁵, literatura-bizkaierak mesede handia egin diezaieke bai hizkuntzaren irakaskuntza maila didaktikoan hobeki antolatzeari eta bai hizkuntzaren iraupenari berari, izan ere herriko eskolan duintasunez erabiliz tokiko euskarak zainak barrenago sartuak izanen dituelako¹⁴⁶.

Beste alde batetik, gainera, euskalki literarioaren ezaugarriak herri jakin bateko hizkera batenekin bat ez datozenean, orduan ere uste dugu egokiagoa dela herriko edo eskualdeko forma idatziratuari ematea lehentasuna, euskalki batuaren aurretik¹⁴⁷.

Amaitzeko, esan dezagun planteamendu horrekin ez dugula lehenesten ingurune erdalduneko eskualdeetan euskalkiaren erabilera irakaskuntzan, Haur eta Lehen Hezkuntzetan, ez baitugu funtsean probintzia-mailako balio bateratzailea besterik ikusten¹⁴⁸.

Euskalki literarioaren erabilesparruak

Euskara batuaren kasuan goian esaten genuen bezala, euskalki literarioaren erabilesparru bat, hizkuntzaren erabilera formaletarako eredia den heinean, eskola litzateke. Gure ikuspuntutik, ez da dudarik eredu landua edo jaso (idatziratua) erabili behar dela bereziki eskola-lanetan (nahiz herrian herriko formen erabilera ez dugun eskola jarduera guztietan gaitzesten).

Irizpide geografikoaren arabera, berriz, euskalki literario estandarrak arazoa aurkezten du. Bizkai guztian aplikatu behar da bizkaiera? Eskualde euskaldunetan? Eskualde bizkaieradun guztietan, Gipuzkoan edo Arabakoetan ere bai? Gure iritzian,

¹⁴⁴ Ildo horretan, ongi ikusten dugu literatur euskalkiak paper hori betetzea, ahal den kasuetan (Goikoetxea, 2003).

¹⁴⁵ Gatazka ekiditeko bi bidetan jokatu beharko litzatekeela begitantzen zaigu: alde batetik, euskalki batua edo estandarra eraikitzeke ahaleginetan euskara batua erreferentzia osagarri gisa hartzea, haren eta euskalkiaren arteko lehiari bultzatzea egin gabe; eta bestetik, bi eredu arteko erabilesparruen banaketa zehatzagoa egiten ahalegintzea, esparru bera lortzeko borrokara xaxatu gabetanik.

¹⁴⁶ Bizkaiera literarioaren aldeko argudiabide interesgarri bat ikusteko: GOIKOETXEA (2003: 212 eta hur.)

¹⁴⁷ Ikus beharago lan honen beste atal hau: *Gure jokaera azaltzeko adibide batzuk*.

¹⁴⁸ Salbuespena izan liteke ikastetxeren batean eskualde desberdinetako eta euskalki beraren aldaera desberdinen jabe diren ikasleak elkartzen badira.

berbeta-eskualdeak hobeki erantzuten dio eginen genukeen planteamenduari.

c) Eskualdeko berbeta

Juan Martin Elexpuruk (1996) erabiltzen du hirugarren maila hau. Eskolan erabili behar litzatekeen hizkuntza-eredua hautatzeko orduan uste dugu balio handikoa dela. Literatura-tradizioan oinarritutako euskalki literarioaren (edo euskara batuaren) eta herriko hizkera ahozkoaren artean kokatuko genuke.

Eredu horrek ez luke ezinbestean literatura-tradizioaren beharrik izanen hizkuntza-forma bati onspena emateko edo kentzeko, eta herrian herriko ezaugarri jatorrek izanen lukete sarbidea eskolan onartzen den ereduan (hain zuzen, estandarren proposamenetan sartzen ez diren morfologiari dagozkion formek, berba, esapide, edo egitura sintaktiko bereziek, zuzentzat jo daitezkeenak baina literaturan lekukotasun aski ez dutenak).

Berbeta-eskualdeka aztertu eta eraikiriko hizkera molde horiek aldaera estandarrek edo literarioak baino eremu geografiko txikiagoetan izanen lirateke ere, eta horrela herrian herriko (edo eskualdean eskualdeko) ezaugarriei estuago erantsiko litzaizkieke¹⁴⁹. Uste dugu gisa horretako planteamenduak abantailatsuak direla eskolaren ikuspuntutik: tokian tokiko egiazko hizketa biziak mantentzen lagunduko lukete alde batetik¹⁵⁰, eta, bestetik eskolan egokia ez ezik ezinbestekoa litzatekeen zubi-funtzioa eginen lukete ahozko hizkeraren eta euskara batuaren artean.

Hona nola azaltzen duen Elexpuruk *berbeta-eskualdea* kontzeptua:

a) Berbeta-eskualdea

Deba-arrotik begiratuko dut (eta neure ikuspegitik, jakina, han den-denok ez gatozelako bat). Nortasun handiko herriak ditugu gure eskualdean, euskara aldetik diferentzia nabarmenak dituztenak. Ez dugu Deba-arroko euskara baturik nahi; herri (edo *berbeta-eskualde*) bakoitzak bere euskara mantentzea litzateke helburua. Baina beti ere amankomuna denari indar gehiago emanez, bereizten gaituenari baino.

Gure euskalkia bizkaiera izan arren, bizkaiera batuak ez digu askotzarik balio. Gure eskualdeak harreman gutxi izan du bizkaiera ofizialarekin, lehen gipuzkera eta orain batua direlako gure erreferentzia kultoak.

Berbeta-eskualdea har daiteke agian unitatetzat. Diskutigarria izan daitekeen arren, gurean hauek ikusten ditut: Leintz (Arrasate, Aretxabaleta, Eskoriatza. Agian Aramaio), Oñati, Bergara (Antzuola barne), Eibar (agian Soraluze eta Ermua barne), eta Elgoibar. Kontu izan denak euskal hiztun askokoak direla (Leintz-ek 20.000tik gora, eta beste gehienak 10.000tik gora).

Ez dakit hau extrapolatu daitekeen Euskal Herriko beste lekuetara, baina agian, Txoriherri, Goiherri, Malda-erreka, Baztan... izan daitezke berbeta-eskualde... (1996: 525)¹⁵¹

Eskualdeko berbetaren muga linguistikoak

¹⁴⁹ Gogoan dugu Koldo Zuazok ere eskualdez eskualdeko hizkeren ikerketan sakondu beharra aipatzen zuela zeregin garrantzitsu gisa, 1999an: «Orain eskualdez eskualde aztertzen joan behar da. Orain arteko mapei aldaketa asko egin behar badizkiegu, horrek esan nahiko du azterketa asko egiten ari garela». (EJHPS, 1999:2). Bestalde, ikertzaile beraren beste lan bat ere ildo horretan sartzen da (Zuazo, 1999b).

¹⁵⁰ Eta, beraz, euskara bere osoan eta bere berezitasunetan ongi sustraitzeko bidea eskaini, gure ustez hagitz garrantzitsua dena.

¹⁵¹ Dena dela, Elexpuruk azken batean euskalki literarioaren balioa ere ez du alde aurretik gaitzesten: «Garbi gera bedi euskalki batua aski balitz eta funtzionatuko balu (agian Zuberoan edo Bizkaian?) prozesu honek ez lukeela joan behar oztopo egitera» (1996: 525).

Eskualdeko berbetaren mugak zehazteko orduan, herrietako hizkeren azterketa zehatzagoak egin beharko lirateke haietako ezaugarrien berri xehea edukitzeko eta horiek mailakatzeko, alde batetik (ez baitira denak balio berekoak ez bertukoak izanen), eta bestetik ikusteko zenbateraino jasotzen dituen euskalki estandarrak edo literarioak eskualde jakin bakoitzeko ñabardurak¹⁵².

Nolanahi ere, herriko edo eskualdeko ezaugarriei forma idatzia emateko orduan, beti eredu estandarrari begira egin behar lirateke hautuak, aldaera fonetikoak onartzeko orduan irizpide murrizgarria erabiliz kode idatziari dagokionez. Ikus dezagun nolako orientabideak eskaintzen dituen Elexpuruk Bergarako berbeta adibide hartuz:

b) Normatibizaziorako pausuak

1. Korpusa jaso. Herri edo berbeta-eskualde bakoitzak bere korpusa jaso beharra du: aditza, deklinabidea, fonetika, sintaxia, lexikoa ahal den heinean. Hau Deba-arroan neurri handi batean egin dago.

2. Aukeratu. Aldaerak -aditzean, deklinabidean, etab.- asko izaten direnez, aditz eta deklinabide tabla "batu" bat aukeratu behar da, beti ere formarik borobilena eta "zentzuzkoena" onetsiz. Lan hau tokian tokiko aditu taldetxo batek egin beharko du. Besteak beste, honek, luzera, aho hizkuntzari ere mesede egingo lioke, aldaera basoaren erdian bat, forma ofiziala, nagusituko litzatekeelako¹⁵³.

3. Idatz-arau amankomunak ezarri. Hau proposatzera ausartuko nintzateke:

Euskara batua izango da erreferentzia nagusia: H, S-Z, TS-TZ, etab., euskara estandarrean bezalatsu erabiliko dira. Euskaltzaindiaren arau eta gomendioei jarraituko zaie, kontrako motiborik ez dagoenetan, behintzat. (1996: 525)

Euskara batuaren erreferentzia hori beti bistan edukitzea garrantzitsua iduritzen zaigu; fonetismo eta laburtzapen ugarirekin nola jokatu, berriz, landu beharreko kontua da. Deba ibarrean fonetismoak idatzian sartzeko erabakia hartu dute (*euskalkixan, partizipixuetan, bereizgarrixau...*), baina Nafarroako Bortzirietan, adibidez, *koletu* edo *espetu* idatzi behar da, jatorriz *koleratu* edo *esperatu* izan beharko luketenak? *Gehigi, gehiegiren* tokian? Dialektologia-azterketa xeheak egin beharko lirateke, eta idatzirako forma egokienak zein diren ebatzi. Hortik aurrera, herrian herriko indarrak eta adostasun mailak marka lezake non jarri muga. Nolanahi ere, komeniko litzateke eskolak eta haren inguruko erkidegoak elkar hartuta aritzea lanean, eta ez alde banatara indarka.

Jakina, fonetismo gehiago erabil daiteke baliabide didaktiko gisa irakaskuntzaren prozesu guztiaren lehen mailetan, eta ahozko hizkeraren eremuan ere toki gehiago izanen litzateke horrelako aldaketa eta laburtzapenentzat.

Gure jokaera azaltzeko adibide batzuk

Puntu honetan ikusiko dugu, adibide gisa, hizkuntza-ezaugarri batzuekin gure ustez

¹⁵² Informazio baliotsua eskainiko dute, noski, zeregin horretarako dialektologiako ikerketa berriek ere. Edozelan ere, eskualdeko berbeta ez da hartu behar euskalki literarioarekin batere zerikusirik ez duen eredu gisa, zeren, jakina, ezaugarri asko eta asko bi ereduetan berdina izanen baitira. Eskualdeko berbetak, izan ere, tokian tokiko ezaugarriak xeheroago biltzeko eta tratatzeko aukera emanen du.

¹⁵³ Ildo horretan, Koldo Zuazok, beste zenbait oharrez gainera, *dittugu* forma bereizten du Eibarko hizkeran, *dittuguz* eta *doguzen* gainetik; eta *gara*, *garazen* gainetik (ikus Zuazo 1999b: 108-110).

eskolan nola jardun beharko litzatekeen, euskara batuaren eta euskalkiaren forma idatziaren artean gazteak ahal den bestean ekiditeko.

Burundako euskararen ezaugarriak aztertu ondoren, Koldo Zuazok (1995) ondorioztatzen du hango euskarak badituela ezaugarri batzuk hurbiltzen dutenak hala Mendebaldeko euskalki multzora nola Nafarroara eta ekialdekoetara, eta baita gipuzkerarekin bat egiten duten ezaugarriak ere, ahantzi gabe badirela orobat Burundakotzat bertakotzat jo daitezkeen joerak¹⁵⁴. Horrelako kasu batean, euskalki literarioak harturik eredu, zein hartuko litzateke erreferentzia Burundako eskoletan? Guri egokiago iduritzen zaigu Juan Martin Elexpururen kontzeptua erabiltzea: *eskualdeko berbeta* aztertuko genuke, eta hark dituen *ezaugarri idatziratuak* eskolan erabiliko genituzke, batere kezkatu gabe zein euskalki literarioekin datozen bat. Hala-hala jokatu genuke trantsizioko solaskeren kasu guztietan: bertako ezaugarri garrantzitsuenak eskola-hizkeran lasai erabili (beren forma idatzian, gure iduriko fonetismoz gabetuak), eta hurrengo erreferentzia euskara batua izan. Norabide horretan euskalki literarioa erabili eta indartu, bai, baina herrikoarekin bat datorren neurrian; herrikoa euskara batutik hurbilago gelditzen bada, ordea, euskalki literarioa erabili ez. Adibide batzuk jarriko ditugu gure jokabidea funtsezko.

Nola jokatu behar du eskolak *bertze/beste* gisako bikoteekin? Nafarroako eskualde guztietan *bertze* erabiliko du? Edo denetan *beste*? Gure ustez, horrelako kasuetan *bertze* erabiltzen den tokietan forma horrek badu, jakina, tokia eskolan, eta hurrengo eredu, zabalagoa, *beste* izanen litzateke. Baina ez zaigu egokia iduritzen *beste* esaten den tokietan *bertzeri* ematea eskoletan lehentasuna, hipernafarrera gisako zerbaiten aldarrikapena eginez-edo.

Jokaera bera hobetsiko genuke *erran/esan* bikoteen kasuan, edo *erranen/esanen/esango* kasuetan.

Deus edo *ezer*, zein da bultzatu behar dena Nafarroako ikastetxeetan? Herrian herrikoa erabil bedi lehenbiziko, eta gero euskara batuari begira bekio, tarteko eredu erregionalistarik sortu edo indartu gabetanik.

Edo Bera eta Lesaka bezalako herri hurbilen kasuan gertatzen diren kasuetako bat aipatzeko: zer jokabide hartu behar da herriko ikastetxeetan Beran *Donostiarat/egiterat/honat* esaten badute, eta Lesakan, aldiz, *Donostiarra/egitera/honat* egiten bada? Gure iritzian ez du zentzurik eztabaidan sartzeak zein den *nafarreragoa* eta zein ez. Bai iduritzen zaigu, aldiz, garrantzitsua, herri bakoitzeko eskoletan bertako ezaugarriak eskolan onartzea, alde batetik, eta bestetik euskara batuaren eredu beti gogoan edukitzea (kasu honetan, gainera, euskara batuak adlatiboaren bi formen

¹⁵⁴ Guztiaren buruan zubi-hizkera deitzen dio Zuazok Burundakoari (1995:351).

ontasuna bermatuko bailuke, nahiz euskara estandarreko testu gehiagotan ageri den *-ra* formakoa).

Nafarroako adibide bakan batzuk aipatu ondoren, bizkaierari dagozkion batzuk ekarriko ditugu.

Laguntan/lagunketan/laguntzen/lagunduten: horien artean zein erabiltzea komeni da eskoletan? Gure ikuspuntuaren arabera herrian herrikoa lehenbiziko mailetan, eta gero beti euskara batuari begiratu. Izan ere, didaktikaren ikuspuntutik zer abantaila ekar diezaioke Arrasateko bati, eskolan bizkaierazko *laguntan* forma erabiltzeak, beretzat *lagunketan* baldin bada erabiltzen duen forma naturala, eta *laguntzen* liburuetan nagusiki datorrena?

Bizkaieraz mintzatzen den herri batean *ditu* edo *dituz* erabiltzen bada, zer paper betetzen du bizkaieraren eremu batzuetako *dauz* formak? Didaktikaren ikuspuntutik, hizkuntza aisa erabiltzen ikasteko, deustan ere ez du laguntzen bigarren forma horri *lehentasuna* emateak. Uste dugu, gainera, hizkuntza-erregionalismo baten izenean Haur Hezkuntzan edo Lehen Hezkuntzan *dauz* irakasten denbora emateak nahastea besterik ez duela sortzen, eta dialekto literarioak ekar dezakeen kalteetako bat dela hori.

Zein da egokiago eskolan, *gura* edo *nahi*, *berba egin* edo *hitz egin*? Erantzuna: herrian herrikoa lehenbiziko, eta gero euskara batuari begira jokatu (biek ere *balio dute*, gainera, eredu bateratu horretan).

Bizkaiko herri batzuetan bederen (Galdakaon, Larrabetzun...) *nor-nork* saileko aditz laguntzailearen formak, iraganeko hirugarren pertsonetan, hasierako *zri* eusten dio, eta *zeban*, edo *zaben* bezalako formak erabiltzen dira. Bizkaiera estandarreko forma hobetsia *eban* da, hasierako txistukari frikaririk gabe. Baina euskara batuko forma *zuen* da, Galdakaon eta Larrabetzun bezala hasieran txistukari frikaria duela. Beraz, kontraesana ageri da orduan: Bizkai erdiko herri-hizkera batzuetan forma jakin hori euskara batutik hurbilago dago bizkaiera estandarerako proposatzen den forma baino. Gure ustez herri horietako eskoletan, bizkaiera lantzea erabakiko balute ere, ez litzateke batere egokia *eban* formari lehentasuna ematea *zaben* gisakoan aurretik. Hala jokatzeari ez litzateke funtzionala izanen didaktikoki. Kasu horretan batutik hurbilago legokeen forma hobetsiko genuke eskolan. Bestela esanda, berriz ere: arrazoi didaktikoengatik uste dugu garrantzitsua eta ongarria dela bizkaiera erabiltzea zenbait eskualdetan, baina arrazoi funtzional horren gainetik eta beraren kontra ez genuke jarriko euskalkiak beraren hiztunen arteko batasun ikur sinboliko izateko izan dezakeen gaitasuna.

Ezaguna da soziatibo kasuaren forma bi erabiltzen direla Gernika inguruan. Singularrean *-agaz*, eta pluralean *-ekin*. Erabilera horri eustea ez dugu batere txarresten, baina ez dugu uste inolako ahalegin berezirik egin behar den pluralerako *-akaz* forma

sustatzeko, eta bestearen aurrean lehenetasunez irakasteko. Ez dugu ikusten jardunbide didaktikoan horrek laguntzen duenik hizkuntza errazago eta hobeki ikasteko bidean.

Bizkaiera estandarerako *neuskizu* eta *leuskit* bezalako formak proposatzen dira, literaturan horiek direlaokoz gehien erabili direnak. Alegia, adizki *-kedun* horietan morfema hori *noriren* ezaugarriaren aurretik jartzen da bizkaiera estandarrean. Ondarroan, ordea, *neutsuke* eta *leustake* bezalako formak erabiltzen dira, beren eraikuntzan hibrido gisa har ditzakegunak: *n-euts-ke-zu* vs *n-euts-zu-ke*. Bietan **euts* aditz-erroa erabiltzen da, bizkaierarena. Kasu horretan ere uste dugu herriko formatik euskara batura igarotzean bizkaiera estandarrek ez duela laguntzen. Horrengatik, uste dugu herrian herriko forma onartu behar dela lehenbiziko, eta euskara batukoa gogoan eduki beti, azken helburu gisa.

Eskualdeko berbetaren balioak

Eskualdeko hizkeraren balio nagusia da eskola eta jendartea elkarrekin hurbileneko mailan lotzeko ahalegina irudikatzen duela. Eskolako hizkera eta inguruko jendartearena hurbilduz, berriz, berbeta hori ikasteko eta hartan sakontzeko motibazioa ere handitu egiten da, zeren eskolan onartzean hizkeraren prestigioa handitu egiten baita, eta horrela hizkuntza jendartean hobeki sustraitzeko bidea zabaltzen da. Hau da, laguntzen da hizkuntzaren erabilera biziagotzeko, eredu urrunagoko eta arrotzago batek ekartzen duen inbertsonaltasunaren eta hoztasunaren gainetik.

Didaktikaren ikuspuntutik, berriz, etxeokoren eta hizkuntza estandarren arteko zubiak eraikitzeke ere guztiz baliotsua da *eskualdeko berbeta* hori.

Eskualdeko berbetaren erabilesparruak

Erabilesparruak bi irizpideren arabera azter ditzakegu: irizpide geografikoa eta irizpide funtzionala.

Irizpide geografikoari jarraiki, *eskualdeko berbeta* honek, antzeko hizkuntza-ezaugarriak dituen herri multzo batean izanen luke bere eremu berezia. Ez luke bereziki kontuan hartu behar hizkuntzaz bestelako banaketa administratibo edo politikorik. Beste gatazka bide batzuk ere ekidinen lituzke¹⁵⁵.

Funtzioei begiraturik, berriz, eskualdeko komunikabideen (tokiko aldizkarien, telebisten eta irratiaren) hizkera izan daiteke aipatzen ari garen eredu hau. Eredu honek gordeko luke hobekienik eskolak dituen funtzio bien arteko oreka: herriko/eskualdeko euskara sustraitzen laguntzea, batetik, eta euskara estandarra ikasteko bide errazena

155 Juan Martin Elexpuruk (1996) adierazten du Bergarako euskaldunentzat eredu jasoa ez dela bizkaiera, gipuzkera baizik. Eskualdeko berbeta landuz, ez litzateke ez gipuzkera landu behar, ez bizkaiera: herriko (eta beharbada) inguruko ezaugarriak lituzkeen hizketa modua litzateke eskolarako egokia, bestelako adjektiborik gabe.

eskaintzea, hartarako zubi egokiena, eta bihurtzerik txikieneko, den aldetik.

Amaitzeko, esan dezagun eredu honek euskalki literarioak ekar litzakeen arazo batzuei irtenbide doituagoa eta gure ustez egokiagoa emanen liokeela, euskarak herriz herri eta eskualdez eskualde aurkezten duen egoera ñabarrari hurbilagotik segitzen dion heinean.

d) Herrian herriko hizkera

Villasantek 1970ean eta 1976an egiten zuen bereizketaren hirugarren maila litzateke herrian herriko hizkera (1977, berbarako).

Herrian herriko hizkeraren definizioa edo muga linguistikoak

Herrian herriko eredu hori izanen litzateke egiazki herri bakoitzean ohiko harremanetan, hots, erabilesparru bereziki formalak ez direnetan baliatzen dena, bere ezaugarri partikular guztiak barne hartuta. Ezaugarri horien artean hainbat mota bereiztea nahitaezkoa begitantzen zaigu, eskolan haien aurrean hartu beharreko jarrera zehazteko.

Alde batetik izanen genituzke ezaugarri batzuk, herri batean (edo hiztun askoren jardunean) agertu arren txartzat jo daitezkeenak (beraz, *huts*-tako), irizpide gramatikal kontrastatu eta fidagarrien arabera —Euskal Herri guztiko tradizioa kontuan hartuta, oro har—. Horrelakoak izanen lirateke Beran erabiltzen den *erran nau* (Lesakan *erran dit* esaten delarik), edo Oiartzungo *ematen nau*, edo Lekeition esaten den *emon nazu baso bat*. Garbiagoa da oraindik *ikusi/ezagutu dizut* bezalako kasua (bizkorki hedatzen ari den erabilera bada ere). Horrelako formak beharbada herriko hizkeraren ezaugarri gisa har daitezke maila batean dialektologiaren ikuspuntu batetik (zenbat eta hedatuagoak, gehiago), baina euskararen tradizio kontrastatuena eta batasuna haustera datozen heinean, eskolak ez ditu forma horiek *on-hartu* behar, gure ustez (besterik da *kontuan hartzea* eskola-lanetan). Horrelako ezaugarriak ez lirateke iritsiko, bestela esanda, *ereduzko idatzi formalaren mailara*, gaur egungo ahozko hizkeran nolabaiteko indarra edo zabalkundea badute ere.

Beste mota bateko ezaugarri bereziak dira herri edo eskualde bakoitzean erabiltzen diren fonetismo guztiak eta laburtzapen ugariak. Gisa horretako ezaugarriekin eskolak jokabide *ulerberagoa* erabiltzea da gure ustez egokiena. Ez dira *hutsak*, baizik eta hizkuntzaren gauzatze konkretu bereziak, bilakaeraren isla dakartenak eta eskola eta inguruko jendarte lotzen laguntzen dutenak. Gisa horretako bereizgarria da Nafarroako Bortzirietan *eskautu* edo *irauzi* edo *koletu* erabiltzea, *eskapatu* edo *irabazi* edo *koleratu* esan ordez; edo *ttut* esatea *dituten* tokian; edo Euskal Herri guztian barna bokalez amaituriko hitzek, adibidez, deklinabidean hartzen dituzten denetariko forma

konkretuak (*mendia, mendiya, mendie, mendixa, mendixe...*). Fenomeno horren adibideak dira halaber *emate'et* edo *etxeá* (*etxera* esan nahi delarik) bezalakoak. Horrelako ezaugarriak eskolan *idatzi formalera* iritsi baino lehenago, ongi neurtu beharko litzateke zenbateko adostasuna dagoen herrian edo eskualdean forma horien alde, eta zenbateraino egin diezaioketen aurka euskara batuaren ereduari. Horrelako formen ordain idatzia finkatzeko orduan eredu estandarra nola eratzen ari den begiratu beharko litzateke¹⁵⁶.

Beste kasu bat. Anitzetan herrietan gordetzen dira eta batzuetan solasean agertzen dira hizkuntzaren baliabide klasiko gaur egun zaharkituzat jo daitezkeen batzuk (gaur egungo hizkuntzaren erabilera egunerokoan agertzen ez direlako, -edo oso bakan besterik ez-). Horrelako adibide batzuk izanen lirateke Bortzirietan, adibidez, hitzun zaharrenek erabiltzen duten *begira uk!* forma eta beste pertsonen aldaerak, edo *engainatzen ari nauzu* bezalako erabilera bakan samarrak¹⁵⁷. Horiek bezalako formak eskolan onartu beharrak dira, maila idatzian ere bai, norbaitek erabiltzen baditu; forma bizi «bitxiak» txartzat eman ordez, ongi-ongi aztertu behar da kasu bakoitza.

Ildo horretan, amaitzeko, esan dezagun herri- edo eskualde-mailako hizkerak hizkuntzaren zatikatzearen ondorioa erakusten dutela, eta haien ugaritasunaren kontrako ekimena izaten direla hizkuntza batuak edo estandarrak sortzeko ahaleginak. Eskolak betiere nolabaiteko batasuna izaten baitu helburuetako bat (eta Euskal Herrikoak ere hala behar du, zalantzarik batere gabe), maila honetako hizkerak ez dira eskola-hizkera formal eta idatzian berariaz landu eta sustatu beharreko eduki eredugarriak, nahiz gure ikusmoldearen arabera nahitaez hartu behar diren abiaburu gisa herri euskaldunetan jardunbide didaktikoaren ildoak markatzeko orduan.

Herrian herriko hizkeraren balioak

Herrian herriko hizkerak balio dezake (eta balio du) herrikotasuna markatzeko, eta besteetatik bereizteko. Eskuarki ez da horietan batasunari eusteko ahalegin berezirik egiten, jendalde euskaldunetan komunikazio-lokarri gisa berez funtzionatzen dutelako, hartarako ahalegin berezirik egin gabe, eta herriko euskararen bizkortasunaren arabera.

Herrian herriko hizkeraren erabilesparruak

Oro har, esan daiteke erabilesparru bereziki formalak ez diren eremuak hartzen dituela herriko hizkerak. Eskolaren barruan, ordea, zeregin arautuenetan edo formalenetan, herrian herriko hizkeraren ezaugarri ñabarrenak *ez dira eredu gisa erabili*

¹⁵⁶ Horrela, Bizkaiko lurralde batzuetan *ainke* edo *aring-aringe* idatzi ordez, *haginka* eta *aringa-aringa* (edo *arinka-arinka?*) sustatuko genuke, bokal-harmoniaren ondorio konkretuak izkribuz ez onartuz (arrazoi berarengatik ez dira onartzekoak *burue* edo *ilune* bezalako formak).

¹⁵⁷ Pilota partiden iruzkingile ezagun bati honelako zerbeit entzun izan diogu ETBn: “partida honetan pilotari batek beste bat ederki umiltzen ari du”.

behar. Horrek ez du esan nahi instituzio horren barruan herriko hizkerak debekatua egon behar duenik, baina gure ikuspuntutik hori eredu gisa baliatzea ez da egokia eskolako lehenbiziko mailetan izan ezik (ume txikiarekiko ahozko harremanetan), edo/eta beste maila batzuetako ikasketa dialektologiko espezializatuetan.

Gure ikuspuntutik bi modutan hartu behar dira kontuan herrian herriko hizkerak eskola-mailan herri euskaldunetan. Alde batetik, ahozko kodean forma horiek erabiltzea ongari izanen da eskolako lehenbiziko urteetan, partikularki umea eskolara sartzen den unean, etxetik eredu dialektala dakarrela. Azken eredu hori, familian jaso, eskolak kontuan eduki behar du umearen sarbidea traumatikoa izan ez dadin.

Beste alde batetik, irizpide didaktikoetan oinarrituta berriz ere, uste dugu egokia dela hizkuntzaren aldaera jaso ikasten den heinean herriko euskara mota etengabe begien aurrean edukitzea, konparagai gisa. Horrek erraztuko du ahozkotik idatzirako pausoa, eta sarritan artifiziala iduri dukeen jauzia ulertzen eta txikiagoa egiten ere lagundu dezake. Horrela saihestuko litzateke gertakari kezagarria: ikasleak ez dakiela lotzen ahozko hizkeran erabiltzen dituen formak eta forma horiek idatzian izan behar/ohi duten itxura. Horren ondorioz, kode idatziaren edo erregistro formalaren ikasketak prozesu desberdin edo dibergente gisa hartzen dira, non ahozko kodean erabiltzen diren hizkuntza-baliabideek ez baitute (kasik) batere baliorik izaten.

Gure ustez eskolak begirunea izan behar dio herrian herrikoari, baina ez du ahalmenik bere zereginen artean hartzeko herrian herriko hizkeraren ezaugarri berezi ñabarrei irauaraztea. Eskolaren lana ez da herrian herriko formei zehatz-mehatz eusten saiatzea, baina garrantzitsua iduritzen zaigu eskolako irakasleek haren berri jakitea, hura aintzat harturik ikaslearen hizkuntza ikasteko prozesuan zubi-lana hobeki antolatzeko.

Ezaugarriak onartzea vs ezaugarriak sustatzea

Eskola-hizkera dela eta, herriko formei dagokienez, bereizten ditugu bi jokoera: ez dira gauza bera ezaugarri bat *onartzea* eta hori bera *sustatzea*. Izan ere, ikasle batek herriko hizkerako ezaugarri jakin bat erabiltzen duenean, zuzena baldin bada, jokoera irekia erabili behar litzateke haren aurrean, nahiz eta eredu estandar ezagunenetik kanpokoak izan.

Irekitasun horren helburua izanen litzateke ikasleen konfiantza eta lasaitasuna bermatzea edo indartzea, hizkuntzaren erabilera erosoari trabarik jarri gabetanik. Horrela, orain arte literatura-hizkeran erabiliak izateko zoria izan ez duten ezaugarriek ere balukete toki bat eta bide bat noizbait etorkizunean hizkera estandarrera igarotzeko.

Aldiz, ezaugarri bat *sustatzeko* orduan, xeheroago hartu beharko litzateke gogoan euskarak bizi duen normalizazio-prozesua bere osoan. Kasu horretan, lehentasunak

finkatzeko tenorean irizpide estuagoak ezartzearen aldeko jarrera defendituko genuke, zeren eskolak, esan bezala, euskara estandarraren finkatzaile-lana ere bere-berea izan behar baitu.

Hibridazio-fenomenoa eskolan

Goiko puntu horietan euskara batua, euskalki literarioa, eskualdeko solaskera, eta herriko hizkera, eredu bereizi gisa tratatu ditugu, elkarretatik ezberdinak balira bezala. Iduri dezake, beraz, haien arteko desberdintasunak hizkuntza biren artekoak bezain garrantzitsuak izanen liratekeela. Ageri da, ordea, gauzak ez direla horrela hartu behar, eta eskola-mailan belaunaldi gazteekin are gutxiago, zeren eredu batu estandarra eta euskalkiaren *forma idatziraturen* bat irakastea helburuen artean sartzen badira, biak alegia, ezinbestean gertatuko dira *hibridazio*-fenomenoak.

Jatorriz hizkuntza-eredu desberdinetakoak diren ezaugarriei elkarrekin nahasteari esaten diogu hibridazio. Horrela, gaur egun Lesakako haur batek *errango dut*, edo *beste itxe bat*, esaten badu¹⁵⁸ (eta ikusi dugu batzuetan hala gertatzen dela), fenomeno horren aurrean garela esanen genuke. Beste horrenbeste gertatuko litzateke Arratia haraneko ikasle batek esaten balu *banoa erostera*, herriko adineko jendeak *banoa erosten* esanen lukeen tokian.

Hibridazioak ez du hizkuntzalarien artean ospe onik izaten, batez ere zenbaitetan darion kutsu artifizialarengatik (*erran gura dut* bezalakoak nahaste gogorrekiak dira askorentzat).

Dena dela, hibridazioaren onargarritasuna fenomenoaren tamainaren eta esparruaren arabera neurtu behar da. Nolabaiteko nahastea ezinbestekoa da hizkuntza estandarraren garabidean.

Kontuan hartu behar da, bestalde, belaunaldi gazteentzat, euskalkidunak izan edo ez, hainbat ezaugarri euskara batuarenak direla, hitz edo esamoldeen jatorri dialektalari buruz bestelako ñabardurarik batere gabekoak¹⁵⁹.

Oraingo denbora hauetan badira fenomeno horiek ugaltzeko bideak: bateko eta besteko euskaldunak maizago elkartzen dira, komunikabide-hedabide batzuen bidez beste alderdi batzuetako ereduak ere entzuten dira, eta, azkenik, irakaskuntza sarearen eragina.

Gure iritzian hibridazio-fenomenoak ekidinezinak dira gaur egungo jendartean: ikasleek nork bere euskalkiko ezaugarriei eutsiko diete, baldin eta inguruan hizkuntza

¹⁵⁸ *Erranen dut* edo *bertze itxe bat* esan beharrean, herriko solaskera «garbi»agoan bezala, alegia.

¹⁵⁹ Hona Iñigo Aranbarri idazle azkoitiarrak nolako iritzia duen horretaz: «Izan ere, nork esan lezake gaur egun zein hitz den euskalki batekoa eta zein ez?» (1999: 159).

hori aski den dina erabiltzen bada, baina orobat entzunen eta irakurriko ditu eskolan-eta bestelako ereduaren arrastoak edo jardun oso-osoak. Ondorioz, gaitz iduritzen zaigu hizkera molde bakoitza (euskara batua delakoa, nolana ere definitzen dela ere, eta euskalkia, zeinahi baita ere) hiztunaren gogoan bata bestetik ongi berezia edukitzea behin betiko¹⁶⁰.

Horrengatik, ez zaigu iduritzen eskolako jardunean eginahalean ari behar litzatekeen horrelako gertakariak gaitzesten eta galarazten. Gure ustez, alor honetan ere graduak du axola, edozein nahaste ez bailitzateke besterik gabe onartzekoa (adibidez, idazlan batean orain *deutsut* eta gero *didate*, noiz *dizkizut* eta noiz *ditiot* erabiltzea inolako bereizkuntzarik eta irizpiderik gabe).

4.6. Material didaktikoa

Eskola-lanetan irakasleak eskura dituen material eta baliabide didaktikoek garrantzi handia dute edozein arlotan, eta hizkuntzarenean ere bai, jakina. Ezaguna da eskolarako material gehiena euskara batuan egiten dela Euskal Herrian, merkatuaren baldintzek hartaraturik, gehien batean.

Euskalkia darabilten baliabide didaktikoen urritasuna osatzeko, bide bat da irakasleak, euskalkia jakinik, materiala egokitzea ikasleei aurkezteko tenorean, inguru hurbileneko hizkeraren ezaugarriak erabiliz lekuko berbeta eredu estandarretik urruntzen den puntuetan. Jardunbide hori erabiltzen da erabili, eta onuragarria da eskualde euskaldunetan aritzeko. Beste konponbide bat da, zer esanik ez, baliabide didaktikoak euskalkiaren arabera prestatzea.

Begi-bistakoa iduri du, zenbat eta material ugariago eta hobe izan euskalkian egina, hainbat eta baldintza hobeak izanen liratekeela eredu horretan hizkuntzaren ikas-irakaskuntzak nahi bezala antolatzeko, maila guztietan. Gure ustez, betiere ingurune euskaldunetan aritzeko, lehenbiziko mailatan da beharrena material hori, orduan izaten baititu ikasleak harremanak estuenik hurbileko jendartearekin, eta beraren gaitasunak ere mugatuagoak izaten direlako bestelako ereduera iragateko (gaur egun hori hein batean aldatua bada ere: edozein umek, nonahikoa delarik ere, badu eskura Euskal Telebistan entzuten den euskara moldea).

Nolana ere, material-eskasiak irauten duen bitartean zailagoa izanen da nagusiki euskalkian bideraturiko irakaskuntzako ekimenak indartzea, eta hori ere kontuan hartu beharreko faktorea da nagusiki landuko den hizkuntza-hautua egiteko orduan.

¹⁶⁰ Hona zer dioen honetaz Euskararen Aholku Batzordeak argitaraturiko lan batek: «Euskalkien eta estandarren arteko hibridazioa gero eta nabarmenagoa da. Gure hizkerak nahasten eta hurbiltzen ari dira. Batua, norberaren hizkera edo euskalkia, gainerako euskalkiak, erdarakadak... den-denak nahasi erabiltzen dituzte gazteek, jatorri eta zonaldearen arabera proportzioak desberdinak badira ere» (Euskararen Aholku Batzordea. Kultura Saila 2004: 40-41 or.).

4.7. Gure aukeren araberrako proposamen-markoa

Aurreko lerroetan aritu gara erakusten faktore batzuk, gure ustean aintzat hartu behar direnak ikastetxe bateko hizkuntza-hautua egiteko orduan. Puntu honetan egin gogo duguna, berriz, hauxe da: gure proposamenaren zutabe nagusiak aurkeztu, eta gure hautabidea arrazoitu.

Lehenbiziko faktore gisa, eskolaren beraren ikusmoldeaz aritu gara. Horrela, instituzio horren bi ikusmolde kontrajarri ikusi ditugu: batek inguruari kasurik egin gabe jardunen luke, eta besteak, aldiz, inguruko jendartearen egoerari erantzun nahi lioke. Guk bigarren aukera hobesten dugu. Beraz, inguruak dituen ezaugarri linguistikoei arreta egiten diegu, eta horrek balio digu lehenbiziko bereizketa egiteko: inguruan euskalkia bizi baldin bada, horrek behar du bere isla eskolako hizkeran. Eskola txertatua den testuinguruan euskalkirik ez bada mintzatzen, ordea, edo haren komunikatzeko benetako balioa oso ahuldua baldin bada, orduan euskara batua edo estandarra¹⁶¹ erabiliko genuke ikastetxean; hots, inguruko jendarte erdalduna baldin bada, euskalkiak ez luke beharko, oro har, tratamendu berezirik (euskara batuak bai izan dezake eskualde bakoitzean halako *kolore berezi* bat, eta hala izatea gomendatuko genuke).

Aztertu beharko genuke euskalkiaren bizkortasuna inguruko jendartean: zenbatez eta hiztun dialektodun gehiago izan inguru jakin batean, orduan eta aukera hobeak izanen lituzke eredu dialektalak eskolan sartzeko. Horrela, euskalkiaren ezaugarriekiko arreta eta haien presentzia ezinbestekoa izanen da eskualde euskaldunenetako eskoletan; eta, aldiz, dialektoaren ezaugarriak eskolan baliatzeko egokitasuna txikitu egingen litzateke, inguruko jendarteko euskaldunen kopuru erlatiboa apaltzen den heinean.

Eta hori zergatik? Bada, arrazoi *politiko-ideologikoei* barik, *faktore didaktiko* izendatu ditugunei ematen diegulakoz lehentasuna: izan ere, konstruktibismoaren ikuspuntuari jarraiki ari garenez¹⁶², harentzat oinarriko diren printzipio batzuek hala gomendatzen dute, esate baterako ikasketa esanguratsuak eta garapen hurbileko eremuak, eta baita motibazioa landu behararen garrantzi orokorrak ere. Gainera, gogoan dugu, halaber, hizkuntza ongi jakitea ez dela erregistro bakar bat ongi erabiltzea, baizik eta ikasleen komunikatzeko ahalmena handitzea denetariko egoeretara egokiturik. Beraz, azken arrazoi hori dela eta, inguruko jendartean euskalkia eguneroko harremanetan benetan erabiltzen den neurrian, komunikazio-efikazia handiagoa lortuko du ikasleak, eskolan ere lantzen badu inguruko jendartean erabili ohi duen hizkuntza-eredua.

¹⁶¹ Euskara batuak ez du zeren berdin-berdina izan Tuteran edo Sestaon, Iruñean edo Bilbon: eredu horren ikusmolde zabalaren aldeko jokabidea hobesten dugunez, inguru hurbileneko ezaugarriez zirtaturiko *hizkuntza-orea* erabiliko genuke toki bakoitzean.

¹⁶² Ikus 3. kapituluaren konstruktibismoari eskainiriko atala.

Baina non kokatuko genuke euskaldunen proportzio kritikoa jokamolde batera edo bestera jotzeko?

Lehenbiziko mugarrira % 50ean kokatuko genuke. Esan nahi baita, inguruko jendartean (edo ikastetxe jakin batean) etxetik euskaldun direnak proportzio horretara iristen badira, euskalkiaren ezaugarrien erabilera joria hobetsiko genuke.

Nola jokatu, baina, hortik beheiti gelditzen diren kasuetan? Uste dugu ikasle euskalkidunen ehuneko kritikoaren ideiak balio dezakeela orientabide gisa jokabide bat edo bestea hobesteko. Guk kopuru kritiko hori % 25ean kokatuko genuke, behin behineko. Izan ere, 23 ikasleko gela batean gutxienean 5 edo 6 ikasle euskalkidun ez badira, uste dugu euskara batuan ari beharko lukeela eskolak, kontuan hartuz komunikabideek eta ikasteko erabiltzen diren materialek duten pisu handia ikasleen hizkuntza-*inputaren* nolakoa zehazteko.

Orain arte euskalkia eta euskara batua izan ditugu, *grosso modo*, bi hautabideak, dikotomia batean hartuak: bata ala bestea. Gogoan izan bedi, hala ere, euskara batuaren ikusmolde zabalaren aldeko jarrera dugula, eta horrenbestez euskalkiarenak diren hainbat ezaugarri *euskara batuaren* barruan *sar daitezkeela*, eredu hori oraindik hainbat puntutan zehaztu gabea eta eginbidean den neurrian. Euskara batuaren ikuspegi zabal eta ireki hori hartuz eta hartaz baliatuz, beraren eta euskalkiaren arteko aldeak nabarmenki txikitu egiten dira.

Are gehiago, euskalkia esaten dugunean ere, ez dugu zehazten zer hartzen dugun hala. Mendebaldeko euskalkiak ere baditu aldaera bat baino gehiago, eskualdetik eskualdera (eta azken buruan herritik herrira ere bai) gisa jakin batzuetan gauzatzen direnak. Euskara batuaren irudi monolitikoaren alboan, euskalkiarena ere hala agertzen da sarritan, tokian tokiko berezitasunei erreparatu gabetanik. Beharrezkoa iduritzen zaigu, bada, horretan ere xeheroago jokatzeari. Eta hala, egokiago jotzen dugu *berbeta-eskualdea* izeneko hizkuntza-eredua erabiltzea ikastetxeetan, horrelako planteamendu batean hobeki betetzen ahal delako gure ustez eskolak duen zeregin bikoitza: inguruko hizkerari atxikia egotea, eta euskara batuaren ikas-irakasbidea antolatzea tarteko hizkuntza-eredurik gabe (ikasleek euskalki estandar batu monolitikoaren ikasketan ari gabe, alegia).

Beste urrats bat gehiago egin dezakegu orain, faktore berri bat sarturik jokoan (ikasleen adina eta haien ikasprozesua, zerotik 12 urtera bitartekoa), eta inguruko jendartearen *euskalduntasun-graduari* xeheroago behaturik.

Horrela, neska-mutikoen ikasprozesua, Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, 0 urtetik hasi eta 12 urtera bitartean hedatzen da. Tarte hori guztia hainbat ziklotan zatitzen da Hezkuntzaren Berrikuntzak ezarria duen mailakatzearen arabera. Horrela,

Haur Hezkuntzan bi ziklo dira (0-3 urte, 3-6 urte); Lehen Hezkuntzan, berriz, 3 aldi bereizten dira (6-8 urte, 8-10 urte eta 10-12 urte). Ziklo horiek zehar-lerroetan jartzen ditugu 4.1 taulan.

Inguruko jendartearen *euskalduntasun-gradua* (edo euskarak duen *bizkortasuna*) ere ez da berdina nonahi. Teorian, eskualde edo herriaren arabera, euskaldunen ehunekoa zerotik 100era joan daiteke, tartean edozein balio hartzen ahal duelarik. Guk 5 zati berdinetan banatu dugu tarte hori guztia, taula honetan ageri den bezala (goitik beherako lerroetan jarriak). Eta horrela, bi faktore horiek kontuan harturik, proposamen-oinarri honetara iristen gara, non alde batetik euskara batua jartzen baitugu (**bat**) eta, bestetik, *eskualdeko hizkera*, herrikoa ere izan daitekeena¹⁶³ (**esk**):

| | % 0-20 eusk. | % 20-40 eusk. | % 40-60 eusk. | % 60-80 eusk. | % 80-100 eusk. |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 0-3 urte | esk <i>bat</i> | esk | esk | esk | esk |
| 3-6 urte | <i>bat</i> | esk <i>bat</i> | esk | esk | esk |
| 6-8 urte | <i>bat</i> | <i>bat</i> | esk <i>bat</i> | esk | esk |
| 8-10 urte | <i>bat</i> | <i>bat</i> | <i>bat</i> | esk <i>bat</i> | esk |
| 10-12 urte | <i>bat</i> | <i>bat</i> | <i>bat</i> | <i>bat</i> | esk <i>bat</i> |

4.1. taula. Hizkuntza-aukera ikastetxeetan, ikasleen adinaren eta inguruaren euskalduntasunaren arabera (behin-behineko proposamen-markoa).

Koadroaren bidez eskematikoki agertzen dugun proposamen-abiaburu horretan eskolan arreta-gai izanen lirateke bi ereduak: euskara batua (ikusmolde zabalaren arabera ulertua, euskalkiaren ekarriak beretuz), eta euskalkia (haren ezaugarri bereziekin, eskualdeko hizkeraren edo herrikoaren arabera taxutua). Eskualde edo herri euskaldunenetan, euskara batuak Lehen Hezkuntzako azken urteen inguruan hartuko luke indar handiagoa edo arreta bereziagoa eskolako lanetan¹⁶⁴, eta, aldiz, inguru nagusiki erdaldunetan, hasierako urteetan zainduko litzateke euskalkia, baina ikasgela konkretuko ikasleen ezaugarrien arabera besterik ez (hau da, arreta berezia eginik ikasle horien hizkerari, eta beste ikasleentzat horiek izan lezaketen ereduzkotasuna azterturik).

Dena dela, proposamena *orientabidea* besterik ez da, batez ere *eskola-umeen adina* izeneko faktoreak duen eragina ez dugulako aztertzen behar litzatekeen bezala. Abiapuntu gisa hartuko genuke, beraz. Hortik aitzinera, tokian tokiko faktore zehatzak aztertu beharko lirateke (eskola-erkidegoaren nahiak, irakasleen prestakuntza, orain arte eginiko bidean lorturiko emaitzak...), eta haien arabera aldaketak ezarri, nolana hikoak

¹⁶³ Eta baita euskalki batua edo literarioa ere, hori denean herriko hizkeratik hurbilen gelditzen den eredu formalak.

¹⁶⁴ Eredu horrekiko harremana, handiagoa edo txikiagoa, ikasle guztiek izanen dute nolana ere.

direla ere, eredu eskematiko horri.

Ageri da, hala ere, irakasleen prestakuntza egokia ezinbestekoa dela edozein proiektu aitzinera ateratzeko, faktore erabakigarria baita inondik ere. Ideala litzateke, esan gabe doa, irakasleak euskara batuaz gain tokiko euskalkia ere ongi erabiltzen jakitea. Dena dela, hori ez da sarritan hala izaten. Ondoko ildo hauetako jardunbideak proposatuko genituzke, bada, egoera edo soslai ideal horretatik aldentzen diren irakasleen kasuan¹⁶⁵: alde batetik irakasleek euskara batuaz duten ikusmoldea landu beharko litzateke, eredu horren ideia zabala beretu dezaten (euskalkiaren ezaugarriak onartzearen aldeko sentiberatasuna indartuz); bestetik, eskualdeko edo herriko euskalkiaren ezaugarriak ere aintzat hartzen dira gure planteamenduan, eta horretarako irakasleen eskura jarri beharko lirateke tokiko euskalkiaren berezitasunak bilduko lituzketen materialak, bai ahozkoak eta bai idatzira pasatzeko orduan hobetsi beharko liratekeen formak, fonetismoekin-eta nola jokatu azalduko luketenak.

¹⁶⁵ Jakintzat ematen dugu euskara batua irakasle guztiek badakitela; hala ez bada, alderdi hori ere zaindu beharko litzateke.

Bibliografia

- AEK (1985): *Alfabetatzen ekintzatik komunikaziora. Irakaslearen Gidaliburua*, Bilbo, AEK.
- AEK (BIZKAIKO) (1988): «Aurkezpen antzekoa», in GAMINDE, I. (1988).
- AEK (1992): *Euskara batuaz, ELE 11-12*, Bilbo.
- AGIRRE, J.M.; EGUZKITZA, I.; IDIAZABAL, I.; LARRINGAN, L.M. (1985): *Euskarazko irakaskuntza Bizkaian: Arazoak eta zenbait proposamen / La enseñanza en euskera en Vizcaya: problemas y algunas propuestas*, Bilbo, Desclée de Brouwer.
- ÁLVAREZ, A. (ed.) (1997): *Hacia un curriculum cultural*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1987): «Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua», in M.E.C. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (arg.) (1987), 33.-48. or.
- AMURIZA, X. (1997): «Bizkaieraz bertsoan», in MENDEBALDE EUSKAL KULTUR ELKARTEA (1997), 19.-30. or.
- ARANBARRI, Iñigo (1999): «Hizkuntzaren koloreak», in MENDEBALDE KULTUR ALKARTEA (1999), 145.-161. or.
- AREJITA, A. (1993a): «Bizkai euskeraren ekarria batasunera», in *Jakin* 76, 1993, 63-77 or
- AREJITA, A. (1997): «Bizkai euskera idatziaren morfologia-eredurako zertzeladak», in M.E.K.E. (1997), 133.-158. or.
- AREJITA, A. (1998a): «Bizkaieraren eredu idatzirako norabideak. I. Atze-hitz eta atzizki batzuk», in MENDEBALDE EUSKAL KULTUR ELKARTEA (1998), 167.-224. or.
- AREJITA, A.; OAR-ARTETA, A.; LEGARRA, Hiart (2001): *Bizkai euskeraren jarraibide liburua. Lehenengo pausuak*, Bilbo, Labayru - Bilbao Bizkaia Kutxa
- AREJITA, A.; OAR-ARTETA, A.; LEGARRA, H. (2005): *Bizkai euskeraren jarraibide liburua. Bigarren pausuak*, Bilbo, Labayru - Bilbao Bizkaia Kutxa
- ARENAZA, J. (1974): *Tus hijos y el euskera (El mito del «BATUA»)*, Bilbo, La Editorial Vizcaina.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Mexiko, Trillas (2. argitaraldia).
- AZKARATE, M. (1992): «Euskara estandarra eta hizkuntza-sexismoa», in AEK (1992), 91.-98. or.
- BAXOK, E. (1986): «Euskalkiak, euskara batua eta Euskal Herriko diglosia», in EIBARKO UDALA (arg.) (1986), 125.-140. or.
- BELAPEYRE, Athanase (1983): *Catechima laburra eta jesus-christe goure ginco jaunaren eçagutcia, salvatu icateko*, (edizio kritikoa, J. L. Davantek paratua), Bilbo, Euskaltzaindia.
- BERASATEGI ZURUTUZA, Joxe Maria (1994): «Eskolan ikasia bizitzan nola itsatsi», *Euskera* 39, 1994-1, 189.-213. or.
- BILBOKO UDALA. BARRAINKUAKO UDAL KULTUR ETXEA (arg.) (1993): *Bizkaiko euskera, bizkaiera?*, Bilbo, Bilboko Udala.
- CAMPS, A. (1990): «Los objetivos lingüísticos de la educación», in SIGUÁN, M. (koord.) (1990), 29.-44. or.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*, Bartzelona, Graó.
- COLL, C. (1988): «Significado y sentido en el aprendizaje escolar», *Revista Infancia y Aprendizaje* 41, 131.-142. or.
- COLL, C.; SOLÉ, I. (1989): «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía* 168, 16.-20. or.
- COLL, C. eta BESTE BATZUK (1994): *El constructivismo en el aula*, Bartzelona, Graó (2. argitaraldia, berrikusia).
- COLL, C.; MARTÍN, E. (1994): «La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar», in COLL ETA BESTE BATZUK (1994), 163.-183. or.
- COLL, C. (1996): «Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica», *Anuario de Psicología* 69, Universitat de Barcelona, 153.-178. or.
- DAVANT, J. L. (1983): «Aitzin-solaz», in BELAPEYRE, Athanase (1983), 11.-31. or.
- DELVAL, J. (1997): «Hoy todos son constructivistas», *Cuadernos de Pedagogía* 257, 78.-84. or.
- DONNI DE MIRANDE, N.E. (1980): «Lingüística y planificación de la enseñanza de la lengua materna», *Universidad* 95. zk., Argentina, 114.-124. or. (INIST datu-basetik lortua).
- EIBARKO UDALA (arg.) (1986): *Euskara/Euskalkiak*, Eibar, Eibarko Udala.
- EUSKAL KULTUR BATZARREA (1985): «Euskararen plangintzarako oinarriak», *Jakin* 34, urtarrilamartxo 1985, 5.-176. or.
- ELEXPURU, J. M. (1993): «Euskal hiztegegintzaren hanka herrena», *Euskaldunon Egunkaria*, 1993-XII-24, 3. or.
- ELEXPURU, Juan Martin (1996): «Herri-euskararen eremua», *Euskera* 41, 1996-3, 523.-529. or.
- ETXEBARRIA, J.M. (1995): *Bizkaialdeko Ipuin-Esaundak*, Zornotza, Ibaizabal.
- EUSKAL IKASKUNTZEN INSTITUTUA. DEUSTUKO UNIBERTSITATEA (1992): *Bizkaieraren*

- lekua gaur*, Bilbo, Deustuko Unibertsitatea.
- EUSKALTZAINDIA (1979b): «Euskara batua eta euskalkiak irakaskuntzan», *Euskera* 24, 1979-2, 697.-698. or.
- EUSKALTZAINDIA (arg.) (1992): *Nazioarteko Dialektologia Biltzarra. Agiriak*, IKER 7, Bilbo (1991-10-21/25ean egin zen biltzarra)
- EUSKALTZAINDIA (1998): «Euskara batuaren ahoskera zaindua», in: http://www.euskaltzaindia.net/dok/arauak/Araua_0087.pdf
- EUSKALTZAINDIA (2000): *Hiztegi Batua*, Bilbo, Euskaltzaindia
- EUSKALTZAINDIAREN GRAMATIKA BATZORDEA (1990): *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak-III (lokailuak)*, Bilbo, Euskaltzaindia.
- EAB. EUSKARAREN AHOLKU BATZORDEA. KULTURA SAILA. EUSKO JAURLARITZA (2004): *Euskararen kalitatea. Zertaz ari garen, zergatik eta zertarako*, Gasteiz, EJAZN.
- EUSKO IKASKUNTZA (1995): *XII Congreso de Estudios Vascos: Estudios Vascos en el Sistema Educativo = Eusko Ikaskuntzak Hezkuntza Sarean (Vitoria-Gasteiz, 1993)*, Donostia, Eusko Ikaskuntza.
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1982): «Euskararen erabilera Bizkaiko irakaskuntzan», Gasteiz, EJAZN.
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (arg.) (1983): *Bizkaieraren idatzizko arauak*, Gasteiz, EJAZN (egileak: Arejita, Eguzkitza, Irazola eta Uriarte).
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1989): *Bizkaierazko Joskera*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1992a): *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*, Gasteiz, EJAZN.
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1992b): *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza (Etaparako sarrera, ...)*, Gasteiz, EJAZN.
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1992c): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*, Gasteiz, EJAZN.
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1992d): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria (Introducción a la etapa...)*, Gasteiz, EJAZN.
- EUSKO JAURLARITZA. HIZKUNTZA POLITIKARAKO IDAZKARITZA NAGUSIA. (1992): «Hizkuntza Politikako Idazkaritza Nagusitik bizkaierari ematen zaion tratamendu sozio-politikoa», in EUSKO IKASKUNTZEN INSTITUTUA. DEUSTUKO UNIBERTSITATEA (1992), 55.-58. or.
- EUSTAT (2006): *Hezkuntza eta euskara (Biztanleriaren eta Etxebizitzen Zentsoak, 2006)*, Gasteiz, Eustat.
- FERNANDEZ, I. (1994): *Oroimenaren hitza. Ikastolaren historia 1960-1975*, Bilbo, UEU - Bizkaiko Foru Aldundia.
- GALBRAITH, B.; VAN TASSELL, M.A.; WELLS, G. (1997): «Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo», in ÁLVAREZ, A. (1997), 55.-76. or.
- GAMINDE, I. (1990?): *Bilbo, berbaz berba*, Bilbo, Bilboko Udala.
- GAMINDE, I. (1992): «Euskara batua eta euskararen irakaskuntza», in AEK (1992), 139.-142. or.
- GAMINDE, I. (1995a): «Mahai ingurua: euskara batua eta euskalkiak», in EUSKO IKASKUNTZA (1995), 316.-318. or.
- GARVIN, P.L.; MATHIOT, M. (1968): «The urbanization of the guaraní language», in FISHMAN, J. (1977), 365.-374. or. (lehenbizi argitaratua 1956an).
- GIL HERNANDEZ, A. (1987): «Igualdad y desigualdad entre las comunidades lingüísticas: una opinión desde la comunidad autónoma gallega», in M.E.C. (arg.) (1987), 235.-248. or.
- GOIKOETXEA, J.L. (1994): «Bizkaieratik baturako ekarpenaren hasiera», *Euskera* 39, 795.-830. or.
- GOIKOETXEA, J.L. (1996): «Euskara batua eta bizkaiera ikasgelan», *Euskera* 41, 1996-3, 517.-521. or.
- GOIKOETXEA, J.L. (1997a): «Hamalau erantzun bizkaieraren irakaskuntzari», in MENDEBALDE EUSKAL KULTUR ELKARTEA (1997), 93.-99. or.
- GOIKOETXEA, J.L. (2003): *Euskalkia hezkuntzan. Dakigunetik ez dakigunera euskal diglosia irazian*, Bilbo, Euskaltzaindia - Bizkaiko Foru Aldundia
- GOMEZ, R.; LAKARRA, J.A. (arg.) (1995): *Euskal Dialektologiarako Kongresua (Donostia, 1991-IX)*, ASJUren gehigarriak, XVIII. zk., Donostia, Gipuzkoako Foru Aldundia.
- HAUGEN, E. (1966): «Dialect, Language, Nation», in HAUGEN, E. (1972), 237.-254. or. (lehenbiziko argitaraldia 1966an, in *American Anthropologist*, 68-4, 922.-935. or.).
- HAUGEN, E. (1972): *The ecology of language*, Stanford, Stanford University Press.
- HERAS BORRERO, J. (1987): «Hacia la programación diferenciada de lenguaje para 'andaluces-parlantes'», in M.E.C. (arg.) (1987), 179.-197. or.
- IDIAZABAL, I. (1981): «Hizkuntzaren psikopedagogia», *Euskal Herri Saila* 4, Bilbo, Deustuko

- Unibertsitateko argitarazioak, 195.-212. or.
- IDIAZABAL, I. (1987a): «Euskararen eskolatzeaz. Helburuak zehazten», *Eguna*, 1987-X-22, 11. or.
- IDIAZABAL, I. (1987b): «Euskararen eskolatzeaz. Euskal eskola elebidunak berdina behar ote du izan haur euskaldun eta haur erdaldunentzat?», *Eguna*, 1987-X-29, 11. or.
- IDIAZABAL, I. (ed. arduraduna) (1992a): *Pedagogía del texto - Testuaren pedagogia*, Bilbo, Labayru ikastegia.
- IDIAZABAL, I. (1992b): «Euskararen normalkuntza eta kurrikulumaren berrikuntza», in IDIAZABAL, I. (1992a), 17.-29. or.
- KING, A. eta beste (1988): *Atalase Maila*, Estrasburgo, Europako Kontseilua.
- LABAYEN, A.M. (1972): *Sasi-Batasuna. Mala letra y peor espíritu de una pseudo-unificación*, Tolosa, Gráf. Lopez Mendizabal.
- LIZARRALDE, P. (1995): «Zu hor ta ni hemen?», in EUSKO IKASKUNTZA (1995): 315.-316. or.
- LÓPEZ del CASTILLO, LL. (1982): *Llengua standard i nivells de llenguatge*, Bartzelona, Laia.
- LÓPEZ del CASTILLO, LL. (1988): *Quina llengua i quina escola*, Bartzelona, Aliorna.
- MAKAZAGA, J.M. (2000): «Euskalkien etorkizuna», *Euskaldunon Egunkaria*, 2000-3-8, 5. or
- MARÍ, I. (1983): *Registres i varietats del llenguatge*, Bartzelona, Generalitat de Catalunya
- MAURI, T. (1994): «Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares. La naturaleza activa y constructiva del conocimiento», in COLL eta BESTE BATZUK (1994), 65.-100. or.
- M.E.C. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1987): *Innovación de la enseñanza de la lengua y la literatura. Actas y Simposios*, Madrid, M.E.C. (1984ko ekainaren 4tik 8ra eginiko Simposiumaren aktak).
- MENDIGUREN BEREZIARTU, X. (1978): «Euskara batua eta irakaskuntza», *Euskera* 24, 523.-531. or.
- MENDIGUREN ELIZEGI, X. (1992): «Euskara batua eta komunikabideak», in AEK (1992), 113.-130. or.
- MIRAS, M. (1994): «Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos», in COLL eta BESTE BATZUK (1994), 47.-63. or.
- MITXELENA, K. (1968): «Ortografía», in *Euskera* 13, 203.-219. or.
- MITXELENA, K. (1981c): «Lengua común y dialectos vascos», *ASJU* 15, 291.-313. or. (berri argitaratua, in MITXELENA, Luis (1987): *Palabras y textos*, Leioa, EHUKo Argitalpen Zerbitzua, 35.-55. or.)
- MITXELENA, K. (1982): «Normalización de la forma escrita de una lengua: el caso vasco», *Revista de Occidente* 10-11, 55.-75. or.
- MOLLÀ, T.; PALANCA, C. (1989): *Curs de sociolingüística 1*, Alzira, Edicions Bromera (3. argitaraldia, lehenbizikoa, 1986koa).
- MOLLÀ, T.; VIANA, A. (1989): *Curs de sociolingüística 2*, Alzira, Edicions Bromera. (3. argitaraldia, lehenbizikoa, 1986koa)
- MOLLÀ, T.; VIANA, A. (1989): *Curs de sociolingüística 3*, Alzira, Edicions Bromera. (3. argitaraldia, lehenbizikoa 1986koa)
- OIHARTZABAL, B. (1996): «Euskara batua eta euskalkiak (Aitzolen mendeurrena eta II. Jagon Jardunaldiak)», *Euskera* 41, 511.-515. or.
- ONRUBIA, J. (1994): «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas», in COLL, C. eta BESTE BATZUK (1994), 101.-124. or.
- ROTAETXE, K. (1990): *Sociolingüística*. Madril, Editorial Síntesis.
- RUIZ BIKANDI, U.; TUSÓN VALLS, A. (1997): «Variedades geográficas del español y norma lingüística», *Textos* 12, 5.-8. or.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I.; OZAMIZ, J.A. (1986): *Hizkuntza minorizatuen soziologia. Sociología de lenguas minorizadas*, Donostia, Ttartalo.
- SALABURU, P. (1987a): «Ereduak», *El Correo*, 1987-XI-12 (*Escolar/Asterokoa* gehigarrian)
- SALABURU, P. (1994): «Euskara batuaren egungo premiak», *Euskera* 39, 1994-3, 675.-695. or.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.M. «Txepetx» (1986): «Fundamentos para una teoría de la territorialidad lingüística», in RUIZ OLABUENAGA & OZAMIZ (arg.) (1986), 19.-49. or.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.M. «Txepetx» (1987): *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del Euskera y teoría social de las Lenguas*, Lizarra, egilearen edizioa.
- SANTAMARIA ANSA, C. (1979): «El euskera como lengua escolar», *Euskera* 24, 1979-2, 465.-481. or.
- SARASOLA, I. (1996): *Euskal Hiztegia*, Donostia, Kutxa Gizarte- eta Kultur Fundazioa. Gipuzkoa Donostia Kutxaren Gizarte Ekintza.
- SIGUÀN, Miquel (koord.) (1990a): *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (XII seminario sobre «Educación y lenguas», Sitges, 1987), Bartzelona, ICE de la Universitat de Barcelona.
- SIGUÀN, Miquel (1990b): «El lenguaje en la escuela», in SIGUÀN, M. (koord.) (1990a), 9.-28. or.
- TRUDGILL, P. (1983): *Accent, dialect and school*, London, Edward Arnold (ed.) (zazpigarren argitaraldia; lehenbizikoa, 1975ean)
- TXILLARDEGI (1992): «Euskara batuaren hastapenak», in AEK (1992): 15.-21. or.

- UNAMUNO, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*, Bartzelona, Graó.
- UNESCO (1951): «The use of vernacular languages in education: the report of the UNESCO meeting of specialists, 1951», in FISHMAN (1977), 688.-716. or.
- URUBURU, L. (1992): «Bizkaieraren egoera O.H.O. eta B.B.B. irakaskuntzan», in EUSKAL IKASKUNTZEN INSTITUTUA. DEUSTUKO UNIBERTSITATEA (1992), 47.-54. or.
- URUBURU, L. (1993): «Bizkaierera eskolan», in BILBOKO UDALA. BARRAINKUAKO UDAL KULTUR ETXEA (arg.) (1993), 197.-223. or.
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Bartzelona, Crítica-
- VILLASANTE, L. (1970): *Hacia la lengua literaria común*, Oñati, EFA.
- VILLASANTE, L. (1977): «Bitor Garitaonaindia jauna eta euskararen batasuna», *Euskera* 22, 1977-1, 39.-45. or.
- VILLASANTE, L. (1985): «Pello Salaburu jaunaren Euskaltzaindian sartzea. Euskaltzainburuaren hitzak» *Euskera* 30, 1985-2, 287.-296. or.
- ZABALA, A. (1994): «Los enfoques didácticos», in COLL, C. eta BESTE BATZUK (1994), 125.-161. or.
- ZARATE, M. (1975): *Euskal deklinabidea (bizkaieratik baturantz)*, Durango, Leopoldo Zugaza.
- ZARATE, M. (1978): «Euskara batua eta euskalkiak», *Euskera* 25, 557.-568. or.
- ZUAZO, K. (1988): *Euskararen Batasuna*, IKER-5, Euskaltzaindia, Bilbo.
- ZUAZO, K. (1989a): «Euskalkien geroaz», *Jazten* 1, 1989ko iraila, Arrasate, 29.-35. or.
- ZUAZO, K. (1989c): «Euskara ote da bizkaiera?», *RIEV* 34-1, 1989 urtarril-ekaina.
- ZUAZO, K. (1993): «Euskalkiak, askatu gabeko korapiloa», *Jakin* 76, 41.-62. or.
- ZUAZO, K. (1995): «Burundako hizkera», in GOMEZ & LAKARRA (arg.) (1995), 297.-364. or.
- ZUAZO, K. (1998a): «Euskara, hurrengo iraultzaren atarian», *Euskaldunon Egunkaria*, 1998-XI-20, 4. or.
- ZUAZO, K. (1998b): «Euskalkiak, gaur», *FLV* 79, 1998ko iraila-abendua, 191.-233. or.
- ZUAZO, K. (1999a): «Batua versus euskalkia?», *Argia*, 1999-8-1, 17.-22. or.
- ZUAZO, K. (1999b): *Deba ibarreko euskaria*, Oñati, Deba ibarreko udalak.
- ZUAZO, K. (2000): *Euskararen sendabelarrak*, Irun, Alberdania.
- ZUAZO, K. eta Badihardugu elkarte (2002): *Deba ibarretik euskararen herrira*, Oñati, Deba ibarreko udalak - Gipuzkoako Foru Aldundia.
- ZUAZO, K. (2003): *Euskalkiak, herriaren lekukoak*, Donostia, Elkar.
- ZUAZO, K. (2005): *Euskara batua, ezina ekinez egina*, Donostia, Elkar.
- ZUAZO, K. (2006): *Deba Ibarreko Euskara. Dialektologia eta tokiko batua*, Oñati, Deba ibarreko udalak -Gipuzkoako Foru Aldundia.