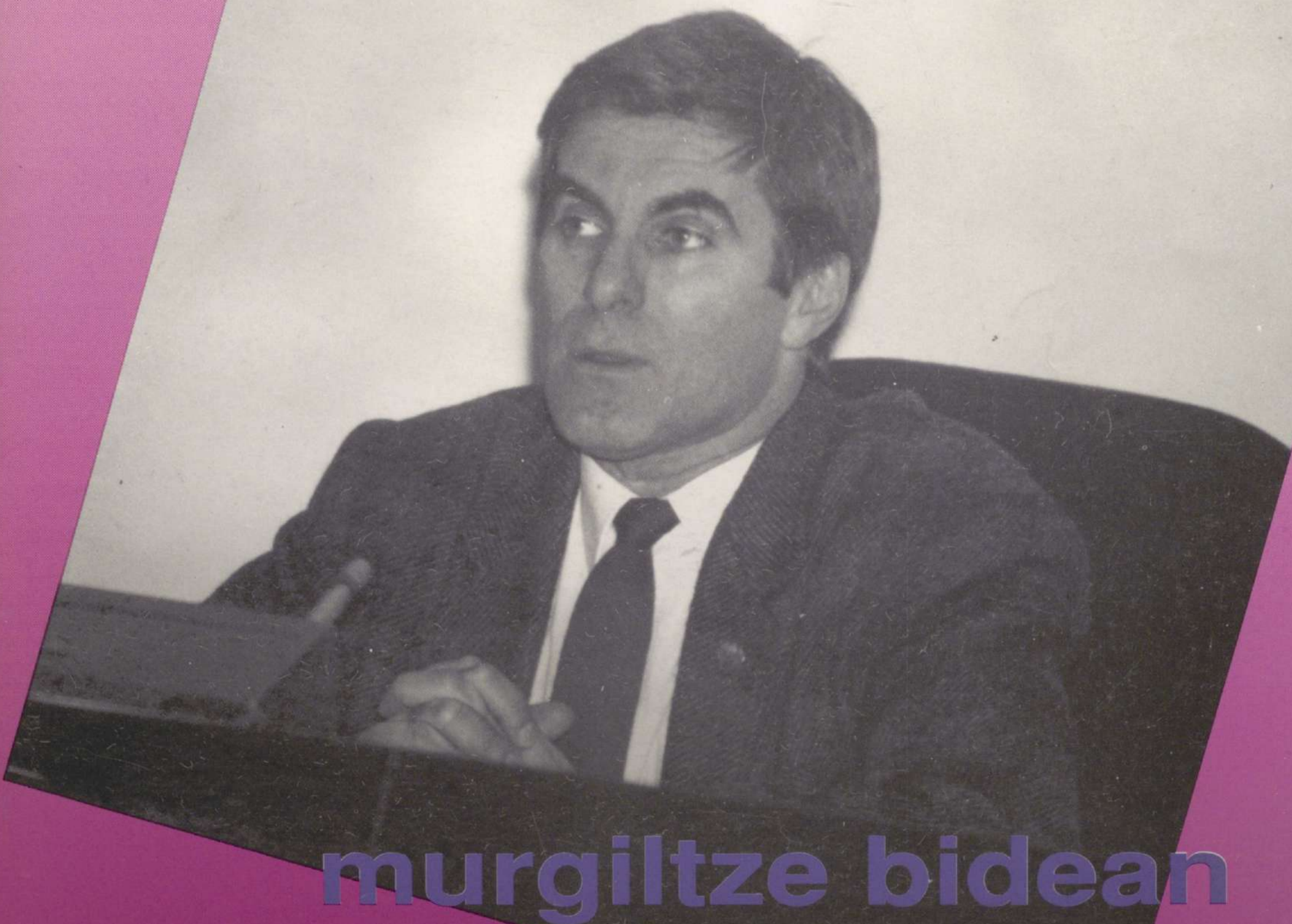


ISILIK

Pedagogi Aldizkaria - 14 [153]

1992

Euskal Herrian eta Kanadan



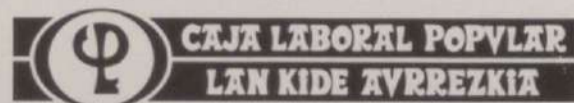
murgiltze bidean



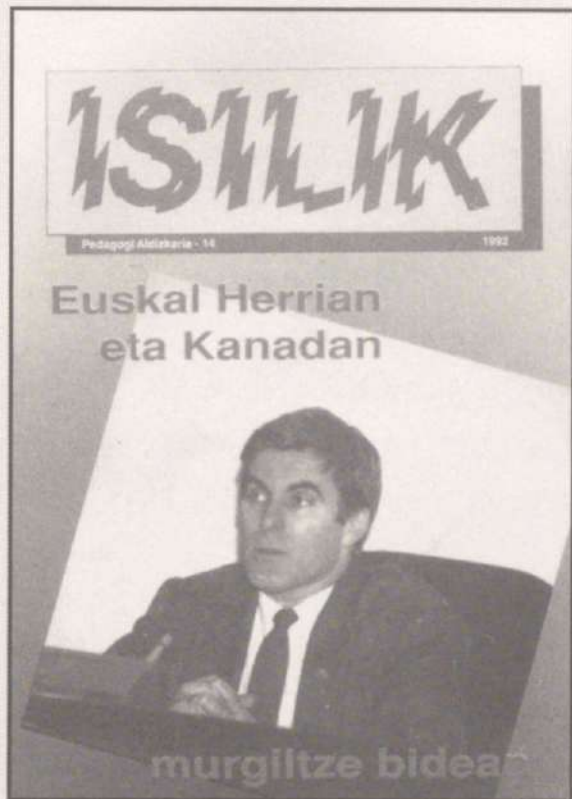
Euskeraren Geroa, Geurea

Gure hizkuntzaren geroa sendotu behar dugu. Guraso eta belaunaldi gazteen arteko zubiak eraikiz kultura indartuz, urrats berriak emanez, gure nortasuna aldarrikatuz. Euskera geurea da, Euskal Herri osoarena, bere normalkuntza eta berreskurapena guztion ardura den bezalaxe. Horretantxe dihardugu.

**Euskadiko
Kutxa**



UK 5787
UR-028/1



AZKUE BIBLIOTEKA
EUSKALZAINDIA
BILBO
76889
1992 MAL 22



Argitaratzaile:
G.I.L.E.

Egileak:
Irakasle, guraso
sikologo, pedagogo,
eta beste

Diseinugile:
Irakasle Elkarte

Inprimaketa:
Gertu, S. Coop. Oñati

Fotokonposaketa:
Impel. legazpi

Dep. Leg.
S.S. 509/82
GIPUZKOAKO
IKASTOLETAKO
IRAKASLE
ELKARTEAREN
ardurapean

Oharrak:
Idazlanak bidali nahi
dituenak jo beza
helbide honetara:
Plz. Amezketan, 12 - 8.a F
Donostia
Tfnoa: 45 51 00

IRAKASLE ELKARTEA
EZ DA HEMEN
AZALDUTAKO
ERITZIEN ARDURADUN
EGITEN

400 Pezta.

EDITORIALA	4
MURGILTZE METODOA ETA IRAKASKUNTZA ELEBIDUNA EUSKAL HERRIAN	5
EUSKAL ESKOLA (ELEBITASUNARI BURUZ 20 URTEZ IKERKETAN)	10
MURGILTZE METODOAZ ZEHAZKIZUN PARE BAT	15
FRED GENESSEREKIN SOLASEAN	17
FRANTSES MURGILKETA. BALANTZEAREN GARAIA OTE	19
MURGILTZE METODOA. ZEHAZTU BEHARREKO FORMULA PEDAGOGIKOA	23
ELEBITASUNA, HIZKUNTZEN ARTEKO UKIPEN-EGOERA ELEBIDUNTASUNA	27
GAZTELERAREN IRAKASKUNTZA EUSKAL ESKOLAN (AIA-ko adibide pedagogikoa)	34

ITZULTZAILEAK:

Amaia kolina
Lore Erriondo
Argi Perurena
Agustina Pontesta
Fito Rodríguez

Editoriala

Gure gizartean hizkuntz ereduak sortu eta sortzen duten nahasketaz jabeturik IRAKAS-LE ELKARTE honek beharrezkotzat jo zuen hitzaldi, eztabaida, mintegien antolaketari ekitea, batipat, euskararen egoerari buruzko kontzientzia gisa aipatzez gero, ISILIK 4, eta ISILIK 11 dauzkagu.

Azken ale hau MURGILTZE metodoari buruzkoa delarik; bide hau sakonduz, murgilketaren ideia lantzeko beharra ikusi genuen eta eskuartean daukazu berorren fruitua. Bertan, gure hizkuntz egoeran dauden beste herrialdeetako esperientzia eta iritziak agertuz, hots, antzeko elebidun egoeretan sorturiko Hezkuntz sistemen berri ematea eta ezagutaraztea dugularik helburu.

Euskal Herrian euskarak bizi duen hizkuntz gatazka kontutan izanik eta Erakunde Ofizialen aldetik, babes juridiko-politikoaren ezean, irtenbide bat aurkitu beharrean gaude. Euskararen berezko normalizazioak beronen aldeko jarrera positiboak hartzera bultzatu behar gaitu, hots, murgiltze sistemaren aldeko jarrerak sortzera, alegia.

Zergatik murgilketaren alde?

Hemengo hizkuntz ereduak martxan jarri zirenez geroko zenbait ebaluaketa dela bide, jakin ahal izan dugu berauen porrotaz (?)

Zenbait Hezkuntz arduradunek besterik uste badu ere, hizkuntz ereduok ez diote erantzuten euskararen normalizazio prozesuari eta horren adierazle gisa.; AIA-ko ESPERIENTZIA aipatu beharrean gaude, beste herrietarako eredugarri delako.

Bestalde, IRAKASKUNTZA EUSKARAZ aldarrikatzen dugunean, egunerokotasunean oinarrituz, hainbat arrazoin linguistiko, pedagogiko, psikologikoz, ... jabetu behar dugu dagoeneko. Izan ere, aztertzen ari garen gertaeraren izaera kasu askotan definitzeke bait dago, hala nola; hizkuntz egoera, euskal eskola, elebiduntasuna, eskolaren subjektua, ... e.a., e.a.

Azken finean, hizkuntzak ikasteko metodo "arinak" baztertzera jo behar dugu, metodo eraginkorrak indarrean ezarriz, eta lekuan lekuko ikerketa sakonak eginez, plangintza orokorra osotuz.

ISILIK 15 ale honek, ikuspegi zabala eskaini nahi dio Euskal Herriari. Orain arte plazaratu ez den materiala bilduz eta osagarriak izan daitezkeen ekarpen kritikoak eskainiz.

Beraz, alternatiba orokorrik ezean, egokienetakorik egokien, bego MURGILTZE SISTEMA.



Murgiltze Metodoa eta Irakaskuntza Elebiduna Euskal Herrian

Josu SIERRA.

Euskal Herrian bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan dauden hiru eredu alternatiboen balantzea egin nahi da artikulu honetan: A (gai soil gisa), B (murgiltze partziala = ezosoa 2H) eta D, (erabateko murgiltze goiztiarra), alegia. Gaur egungo bigarren hizkuntzarekiko irakaskuntza hobe daitekeenaren ondorioetara iritsi gaitezkeelarik idazlan honetan aurkezturiko ekintzei eta argitasunei esker.

MURGILTZE METODOA BIGARREN HIZKUNTZAREN JABETZAN ETA IRAKASKUNTZ ELEBIDUNAREN ERE- DUAK EUSKAL HERRIAN.

Urte batzu joan dira jadanik bigarren hizkuntzaren ikaskuntz sistema gisa 'murgiltze' hitza entzun genuenetik lehen-dabizikoz Euskal Herrian. Kanadiar egitarau honek berebiziko arrakasta eta oihartzuna ukan zuen nazioarte mailan. Aldi hartan inor gutxi genekien zertan zetzan aipaturiko murgiltze hori baina, esaten zuten hasiera batetik eta arlo eta maila guztietan bigarren hizkuntza (2H) erabiltzean omen zetzan; ikastolek hemen gehien erdaldunduriko eskualdeetan zeramaten D egitaraua zela pentsatu genuen. Murgiltze programekoraindik ez dute galdu hasierako "arrakastarik" eta are gutxiago egunerokotasunik, alderantziz baizik, munduan zeharreko lurralde zenbaitetan eta hizkuntza desberdinetan eginiko esperientzia baiko-rreren ondorioen ikerketa ugari esker jarraitzen dute balio seguru eta indartsu gisa.

Era berean, bigarren hizkuntzaren ikasketarako diren beste metodo askoz ere "arinagoak" (ez hain trinkoak alegia), zalan-tzatan jarri ohi dira berauen eraginkortasuna ikusi ondoren (CUMMINS, 1989), non St. Lambert-eko gurasoak, bigarren hizkuntzaren ikasketan ohizko metodoa gainditzera eramanez zuten egoera errepikatuz.

Katalaneraren egoera da lehen aipaturiko bultzapen horren agiri nabarmena eta gaur egun milaka haur dira jadanik murgiltze programa jarraitzen dutenak Katalunian ondorio eta arrakas-

ta ezin hobeaz, arrakasta honek beren bultzatzaileak ere (ARTI-GAL, 1989) txunditu egin ditu.

Eta kontutan harturik hemengo ohitura, hots, heziketa elebidunari dagokionean batipat, Kataluniatik moda bat baino gehiago ekartzeko joera alegia, ez litzateke harrigarria izango murgiltze-programak, goizago ala berantago arrakastatsu bilakatzea, heziketa elebidunarekiko egungo jarrera lagungarriak dirauten bitartean euskal komunitate autonomoan indarrean dauden Euskararen eta euskarazko ikasketa programak, "irakaskuntz elebidunaren ereduak" deritzegunak, A, B eta D ereduak dira.

A ereduak, ez du irakaskuntz hizkuntzat erabiltzen 2H, asignatura soilera mugatzen baizik. B eredu aldiz, murgiltze ezoso bat uzgia (partziala) ageri zaigu, 2H ren portzentaia aldakor batez oinarrizko heziketan zehar. Ofizialki irakurketa-idazketa eta matematikak lehenengo hizkuntzan irakasten direlarik. D eredu aldiz, jatorriz euskaldun direnentzat da, eta hutsezko programa izanik bertan eskolaturiko erdal hiztunen-tzat euskara 2 hizkuntzan bilakatzen da. Eredu hauek aspaldi samar eta ebaluatzen hasi ziren eta gaur egun, jadanik, ondorioak ezagutzen ari garelarik. (GABIÑA, GOROSTIDI, IRURETAGOIANA, OLAZIREGI eta SIERRA, 1986). Hauen ustez, irakaskuntz elebidunetako eredu desberdinetako subjektuak (A eredu horrela har badaiteke, behintzat) oinarrizko eskolatzearen amaieran bi hizkuntzen jabe izan daitezen lortzeko tenorean, "eredu" desberdinen eraginkortasun desberdinak egozten dizkiete.

Argitaraturiko azken azterketan (OLAZIREGI eta SIERRA, 1989), eredurik "arinenetan" eta asignatura soiltzat hartu dutenetan alegia, ondoriorik txarrenak 2Hn nabari dira, sortuak izan zireneko helburuak lortu ahal izateko "errentabilitatea" zalantzatan ipiniaz. A ereduak zehazki, eta B eredu zenbaitek (metodologiazko aldaketez beteriko eredu heterogeneo aplikatua) euskara maila baxuak eman dituzte eta zenbait urte ikasten pasa ondoren lorturiko maila nahikoa ez dela ikustean, hiztunen arteko desmotibazioa eta desenkantua sortzen da besteak beste.

Eta Euskal Herrian gaur egun martxan dauden eredu bidez murgilketa ematen denentzako arazoari dagokionez, esan daiteke hauetariko gehienak ez datozela bat, orohar, Kanadan ematen den metodologiarekin, hau da, ez inolako modalitateetan eta ezta hizkuntza bateko eta besteko ikasketa denboretan ere. Ez litzateke nahasi behar D ereduarekin, hots, eskolatzeko orokorra 2Hn, alegia, non eredu hau euskal hiztunentzat pentsatua bait zegoen. Hala eta guztiz ere, euskara 2Htzat zuten erdal hiztunentzat erabili izan da, funtsean, errealitate berriari egokituz. Ofizialki D eredu bakar bat dagoela uste da eta euskara hutsez irakasten den programatzat jotzen. Ikus daitekeenez, murgiltze ezosoarekin (partzialarekin) gehien pareka daitekeena B eredu da.

MURGILKETAREN EZAUGARRIAK

Bigarren hizkuntzaren ikasketaren egitarau hauek frantsesaren berreskuraketarako sortu ziren Quebec-en. Probintzia honetako elebitasun prozesuarekin erabat kezkatutik zeuden anglofonoen seme-alabak etorkizun zalantzagarri eta errendimendu urriko frantses programak jarraitzen zituzten (HAMERS eta BLANC, 1983), non gurasoek beraien seme-alabei elebidun izateko aukera eman nahi bait zieten eta era berean, status berri hau ama hizkuntzarekiko eta ondorio akademikoaren onuragarri izan zekien eta ez kaltegarri. Horrela, kultura frankofonoan integratzeko egiazko posibilitatea eskaintzen zitzaizkien haur haiei elebitasun "gehigarria" lortuz (LAMBERT, 1975). St. Lambert-eko esperientzia pilotua izan da hain zuzen mundu guztian zehar barreiatu dena (LAMBERT eta TUCKER, 1972), orduarte zegoen elebitasunari buruzko sineskaizkeria eta debaluziozko ikerketa guztiak irauliz.

Murgiltze metodoen xehetasunetan sartu aurretik esan dezagun ez dagoela murgiltze bakar bat, asko baizik (HAMERS eta BLANC, 1983). Guzti horietatik "erabateko murgiltze goiztiarra" da bere ezaugarriengatik eta baita bere emaitzengatik paradigmatikoa. Halaz ere, badago 2Hren presentzia urriago duen beste "murgiltze partziala edota ezosoa" deritzona eta bestea "murgiltze berantiarra", hau da, eskolarizatzeko arruntean zehar adin eta maila aurreratuenetan ematen dena, alegia.

Aipaturiko egitarau horietako lehenari gagozkiolarik, St. Lambert-en esperimentaturikoaz alegia, esan dezagun hizkuntz dominatzaileetako hiztunentzat egokituriko metodologia dela (HAMERS eta BLANC, 1983), hots, inguru horretan 1H nagusi duten hiztun taldeentzat eta hizkuntzak berezko dituen funtzio guztietan erabiltzen dutenentzat eginga, alegia, eta ez inolaz ere aztertuturiko etnia gutxiagotu edo egoera kaltetuetan dauden hizkuntz taldeentzako, zeinak ama hizkuntzaren galera ekar-

tzeaz gain akulturizatzeko prozesua bait lekarkioke ziurrenik. Euskararen kasuan *murgiltze programa erdal hiztunei aplikatzen lekieke eta inolaz ere ez euskaldunei* (euskaldunok duela gutxi arte hain ongi esperimentaturiko metodoa izanik, erdaraz eskolatzeko ezartzen bait zitzaizkien). Hizkuntz dominatzaileetako hiztunek ez dute inolako arazorik eskolan murgiltze metodoa bezain etengabeko egitaraua 2Hn jarraitu ahal izateko, horrela besterik ez bait ditu garatuko 1. eta 2H. (erlatiboki bada ere, geroxeago ikusiko dugun bezala), ez dakarkio bere ama hizkuntzarekiko inolako gutxiespenik. J.CUMMINSek "*Oinarrizko gaitasun amankomuna*" (*Competencia común subyacente*) deritzonari esker (CUMMINS, 1987). Aitzitik, bistakoa da beronek dituen alde onak.

Murgiltze metodoaren teoria zera da; 2H ama hizkuntzaren era berean ikasten dela, hots, erabiliaz. (2H gauza interesgarriak ikasteko tresna da) eta baieztatzen, metodoa ez dela ezkorra hiztunarentzat baizik eta, elebidun bilakatuz onura besterik ez damaiola gogora eraziz, zeinak "beste" hizkuntz taldea onartzea eta sozialki identifikatzeko ondorioa bait dakar beste gauzen artean, hala nola, pentsaera sortzaile eta dibergentearen berrindartzea, hauek, elebitasun gehigarri eta aberasgarriaren jabe direnen ezaugarriak direlarik batipat.

Heziketa elebidun hauen onurari dagokionez, (BALKAN, 1979) oso hedagarri ez diren zenbait ikerketen ondorioetan oinarrituz heziketa hau mespretxatuzetik "euforia"ra alaiki pasatzean legoke agian arrisku bat.

Hala ere eta gure inguruan, murgiltze programei buruzko ikerketak eta ondorioak ez dira gehiegi hedatu gurasoengana eta





eza irakasleengana ere, zeinak askotan informazio ezagatik edo, errezelōz beteriko jarrera agertzen duten. "Hizkuntzarik ahulenean" jarraitzen duten irakaskuntz elebidunetako hiztunen inferioritatezko argudioari (MACNAMARA, 1966), geroztik eginiko beste ikerketa ugariren bitartez erantzun zabala eman zaio (CUMMINS, 1976). Eta Euskal Herrian batez ere, begi bistakoa da murgiltzearen antzeko programak hartzen ari diren prestigio hazkor eta zabala, gehienbat, euskararekiko jarrera positiboa eta bere "egokitasunaren" ondorio gisa eta ez nazioartean metodo hauek jadanik frogaturik duten prestigiozko eza-gutzagatik.

Eta erabateko murgiltze goiztiarraren harira itzuliz, gogora dezagun, eskolatze hasieratik erabiltzen dela 2H, irakasleak ere 2Hko hiztunak izanik (elebidunak, alegia, haurri bere 1Hn uler eta erantzun ahal izan diezaioten), egoera honetan hiru urtez egonik; gero, 1Hren irakaskuntzaren egitaraua ezarriz, 30 minututako moduluetan gutxi gorabehera. Geroago, gai batzuk 1Hn eta besteak, 2Hn zatituko dira beti, ikasleak egindako hautaketaren arabera izango direlarik (Ikus, 1Hn eta 2H ikasketaren portzentaien grafikoa)

(GENESSE, LAMBERT eta HOLOBOW, 1986). Eskolau-
 rre eta Oinarrizko Hezkuntz Orokorreko lehenengo bi urtetan 2Hn emandako irakaskuntz portzentaia % 100 da; 3 eta 4 kurtsoan % 60; eta 5 kurtsoan % 40. Hau da gutxienez, St. Lambert-eko eredu kanadiarra, nahiz eta, beste zenbait murgiltze metodo ere badagoen, ez hain trinkoak edota, ez hain goiztiarrak, baina berauen ondorioak ere ez dira erabateko murgiltze goiztiarrean lorturikoak bezain onak (HAMERS eta BLANC, 1983), jakina, hain trinkoak ez diren programetan 2Hren maila

ere tikiagoa delarik.

Halaz ere goazen ikustera askoz sakonago murgiltze metodoaren ondorioak:

Erabateko murgiltze goiztiarretako hiztunek 1Hri eusten diote eta 2Hn, jaiotzez hizkuntz honetako hiztun direnen gaitasun mailara iristen badira ere, ez dute maila berbera lortzen. Hizkuntz adierazpenetan gaitasun urriagoa eta 2Hko hiztun gisa, jarrera "ezkorragoa" agertzen dute, hau da, beraien ekintza arruntetan ez dute erabiltzen bapatean 2H, edota, esan daiteke 2Hren ikasketan "gailurrera" iritsi direla.

Ondorio honetara faktore desberdinengatik iritsi dira, besteak beste metodologiakoak izan direlarik nagusiki. CUMMINSek (1987) jasoriko iritzien ustez, lehenik eta behin, frantsesezko erabateko murgiltze goiztiarraren metodoetako goi mailetakoa ikasleek agertzen zuten adierazpen zailtasuna, erabilitako metodologian zetzan, hots, irakaslearengan oinarrituriko pedagogia zenez "elkarrekintza komunikatibo" eza nabarmentzen zelarik.

Eta errendimendu eskolarrei dagokienez, ikasle hauen notak, ikasketak 1Hn egin duten ikasleen parekoa da; bestalde, arlo hau ezin bazterturikoa da, zeren eta, askotan heziketa elebidun honen aurkakoen artean mesfidantza sortzen bait du. Eta mesfidantza horri ez zaio inoiz aurre egiten dagokion egungo ikerketaren bidez; murgiltze metodoen ezarpenerako guttiengo baldintzak betetzen diren bitartean, bederen.

Murgiltze metodoetan parte hartzen duten familiak, beraien borondatez egiten dute, beraz, 2Hrekiko agertzen duten moti-

bazio eta jarrera baikorra ezinbestezkoa da irakaskuntz elebidun hauetan partaide izango direnentzat. Bestalde, hasiera doan metodoaz eta erabiliko den metodologiari egokituko zaizkio eska daitezkeen baldintza psikopedagogikoak; irakasleagoa boluntarioa eta biziki motibatua da, bere eginkizunetarako prestatua, lan honek askotan ardura handi eta delikatua bait darama bere baitan. Horrelako metodoak aurrera eramaterakoan bistan da, irakasleak izan behar duen esperientzia, hots, hizkuntzaren eta didaktikaren domeinua ezinbestekoa delarik. Guzti honi arestian aipaturikoa erantsi behar zaio, metodo hauetako subjektuaren jatorria alegia. Hizkuntz gutxiengotutako edota kultur talde baztertuetakoek 2Hn emandako ondorioak murrizak izateaz gain, hiztunaren 1Hn eragin kaltegarriak izan ditu; eta hau nahikoa ez balitz, batzuetan, aipaturiko minoria horien kultur-desustraitzera iritsi daitezkeen jarrerak agertzeraino (SANCHEZ, R. DE TEMBLEQUE, 1986).

Aipaturiko guztia kontutan harturik eta Euskal Herriko irakaskuntz elebidunaren ereduaren arazoa dela eta (A, B eta D ereduak), esan behar dugu badagoela antzekotasunik hauetariko batzuren eta murgiltze metodoaren artean, beraien ondorioetan batipat, berdindu daitezkeelarik.

Hala nola, badaude B eredu "trinko" zenbait "erabateko murgiltze goiztiarra"ren antzera «de facto» funtzionatzen dutenak (irakurketa -idazketa 2Hn eta % 100 euskaraz eskolaurrean). Erdalgiroko erdal hiztunentzat antolatutako D ereduaren zenbait ezugarri ere murgiltze metodoarekin parekatzen da. Baina B ereduaren kasuan, 2Hren ikasketa trinkoan ikaslearen aprobetxamendu eta errendimendu eskolarra egokia izan dadin eta 2Hren gaitasunean maila nahikoa lor dezan irakuridazketaren ikasketaz gainera, lehenengo mailen aprobetxamenduan oinarrituriko egituraketa zehatzagoa eta homogeneoagoaren falta nabari zaio (CUMMINS, 1979). Gainera, murgiltze metodoek orain arte egin diren ikerketei esker nazioartean duten prestigioa eduki dezaten, heziketa elebiduneko metodo trinkoa deneko errekonozimendu ofiziala (B eredu trinkoak,...) eduki behar du, balio handikoa delako iritzi publikoaren eta gurasoen aurrean -batipat- berauek bait dira azken finean, haurrak non matrikulatu behar dutenaren erabakitzaileak. Eta irakaskuntz elebidunetako beste ereduak aldiz (A eredu ez bait da elebidunentzat ere jotzen), murgiltze metodotik eta beronen emaitzetatik erabat urrun daude, askotan porrotak besterik jasotzen ez dituztelarik, eta besteetan aldiz, ikaslearen artean adoregabezia edota desanimoa ereinez, horrela, (B eredu arinetan), hots, 2Hren maila gutxiagian irakatsiriko gaiekiko errendimendua arriskutan ipiniaz. Horrelako elebitasunaz esan daiteke, gutxien gutxienez, ez duela balio subjektuaren garapen kognitiborako.

B eta D EREDUAK.

Euskal Herrian dagoen irakaskuntz elebiduneko B ereduari buruz, esan behar dugu lehenik eta behin, ikastetxe batzutatik bestetara izugarritzko aldea dagoela. Metodo honen diseinu teorikoa "murgiltze partzialaren" antzekoa da, beti, Kanada eta Euskal Herriko sistema hezitzaileen arteko diferentziak gordeaz. Hau da, 1H eta 2Hn hizkuntza bakoitzari % 50ean emandako denbora banaketa eta irakurketa-idazketa eta matematikak

1Hn ikastearena alegia, ez da berdin berdin ematen leku guztietan, baina B deituriko ereduaren gehien ematen den diseinua horretan datza.

Guzti horrek dakartzan inplikazioak oso inportanteak dira errendimendu akademikoan eta euskararen trebetasunetan lorturiko emaitzetan. Era horretan, B eredu ikasleek lorturiko 2Hren mailak, euskararen ahozko eta idatzizko adierazpen espresiboen garapen onaren falta izaten du askotan, nahiz eta, konprentzio maila nahikoa lortzen duten orokorrean. (J. SIERRA eta I. OLAZIREGI, 1989).

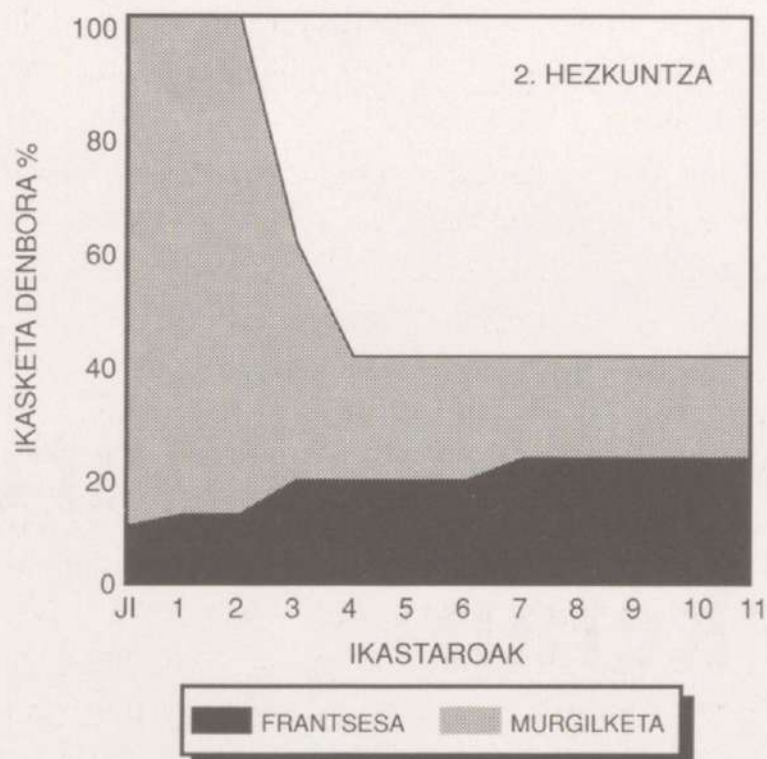
Kanadan egindako ikerketen arabera (HAMERS eta BLANC, 1983), "murgiltze partziala" deituriko honek ez du 2Hren maila nahikoa lortzen, hots, 2Hn irakatsiriko gaitan ikaslearen errendimendu ona ziurtatzeko moduan; halere, ez dute lortzen 1Hren mailetan erabateko murgiltze goiztiarreko ikasle maila gainditzerik. Aipaturiko handicap-a lastra larri bat da, "arinegi" diren horrelako metodoen etorkizuna hipotekatzeko gai delako, ikasleak jasotzen duen 2Hren "input"ari dagokionez. Horrela bada, Euskal Herrian hainbeste esperantza sortu digun B ereduak, nere ustez, jadanik kritikaturiko kanadiar "murgiltze partzialaren" bidea jarrai lezake modu arriskugarrian. Eta hori baieztatuko balitz, ulertezina badirudi ere "erabateko murgiltze goiztiarreko" esperientziek eskain dezaketen alternatibarik ez dago gaur egun Euskadin (B eredu trinkoak ezik).

Ikasketa eta teorizazioari dagokionez, D ereduaren inguruan dagoen nahaste berrasteen datza fenomeno honen esplikazioaren zati bat; alde batetik, haur erdal-hiztunei zuzenduriko 2Hn irakatsitako irakaskuntzari eta baita, ama hizkuntza euskara duten haur euskaldunei emandako irakaskuntzari ere, hots, euskara hutsezkoari ere, D eredu bait deritzogu; horrela, helburu eta metodologia aski desberdinetako egitarauak zaku berean sartuz.

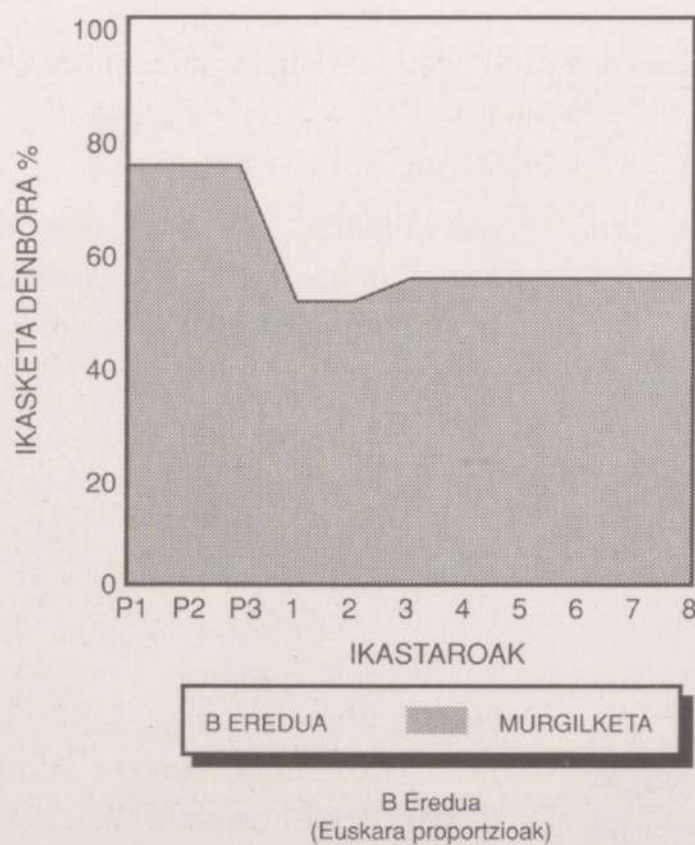
Horrelakorik ez da gertatzen Kanadan, frankofonoek hezikuntza frantsesaz jasotzeko eskubidea duten bitartean, murgiltze metodoak frantsesa ezagutzen ez dutenentzat dira.

Euskal Herria itzuliaz; jatorriz erdal-hiztun direnentzat, D eredu bere sakontasunagatik, "erabateko murgiltze goiztiarreko" metodoan bilakatzen da (sartu gabetanik, murgiltetan ezinbestekoak diren hizkuntz kontextualizazioaz, elkarrekintza komunikakorrei buruzko arazo metodologikoaz, ... etabar.), nahiz eta eskolarizazio osoan eta goi mailetako ikasturteetan 1Hri eskainitako denbora, kanadiar ereduari eskainitakoa baino laburragoa den. Esku artean ditugun azken datuen arabera, aipaturiko denboraren kasuak, D ereduaren eskolaturiko haurri ez dio inolako murrizketarik sortzen bere 1Hn, eta -orokorrean- gaztelaniaren mailak eredu ez elebidunetako (A) eskolaturikoekin pareka daitezkeelarik (J. SIERRA eta I. OLAZIREGI, 1989).

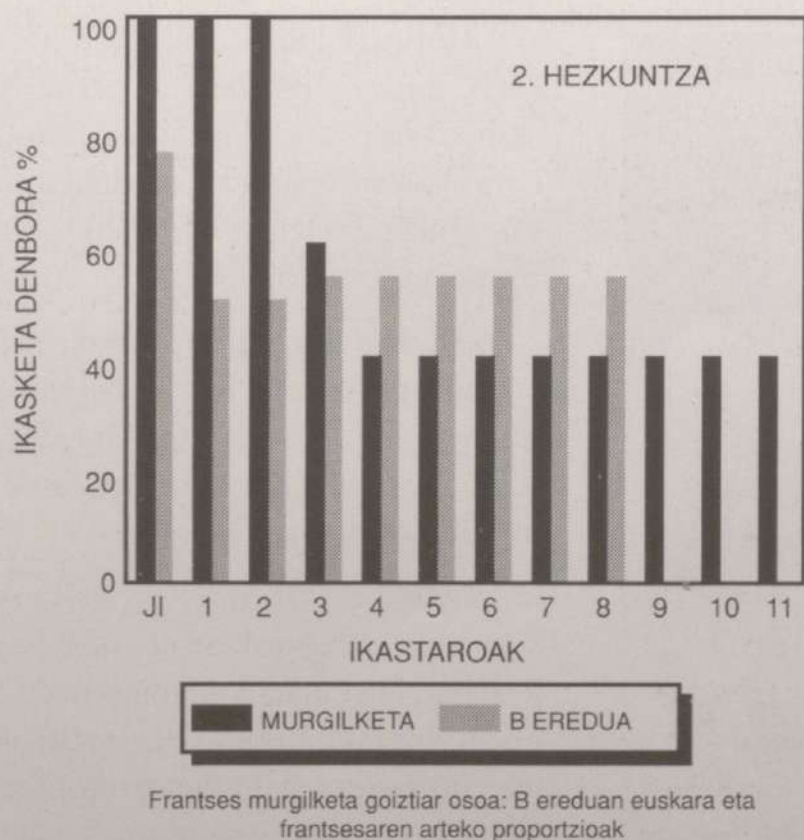
Helburuen arteko arazoa, errealitatean planteia daitezkeen egoera desberdinen aurrean sortzen da; hau da, D eredu berean jatorriz euskal hiztunak direnak, besteak, batz besteko euskaldunak eta erdal hiztunak elkartzera behartzean edota, berezko hizkuntza duen euskal hiztunaren irakaskuntzan 2Hren jabetza edo lorpena desberdinduko duen ondo landutako eta egituraturiko metodologia zehatz baten faltaz, alegia.



Genesee; Lambert; Holobow. Jaosa *Infancia y Aprendizaje* baimenaz



B Eredua (Euskara proportzioak)



Frantses murgilketa goiztiar osoa: B eremuan euskara eta frantsesaren arteko proportzioak

AIPAMENAK.

ARTIGAL, J.M. (1.989). «La inmersió a Catalunya». Vic: EUMO.

BALKAN, L. (1.976). « Los efectos del bilinguismo en las aptitudes intelectuales». Madrid: Marova.

CUMMINS, J. (1.976). «The influence of bilingualism on cognitive growth; A syntesis of: research fining and explanatory hypoteses». Toronto en

Working Papers on Bilingualism 13. Ed. OISE.

CUMMINS, J. (1979). «Linguistic Interdependance and the educational development of bilingual children». Review of Educational Research, 49, 222-251.

— (1987), «Immersion programs; Current issues and future direction». En Contemporary Educational issues. The canadian mosaic. Toronto Copp Clark.

— (1989), «Prólogo. En EIFE 2. La Enseñanza del Euskara; Influencia de los factores». Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GABIÑA, J.; GOROSTIDI, R.; IRURETAGOIENA, R.; OLAZIREGI, I.; eta SIERRA, J.

(1986). «EIFE. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores». Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria - Gasteiz.

GENESEEE, F.; LAMBERT, W.E. eta HOLOBOW, N.E. (1986). «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión; El enfoque canadiense». Infancia y Aprendizaje, 33, 27-36.

HAMERS, J.F. eta BLANC, M. (1983). «Bilingualité et Bilinguisme». Bruselas: Pierre Mardaga.

LAMBERT, W.E. eta TUCKER, G.R. (1972). «Bilingual education of children. The St. Lambert experiment».Rowley: Newbury House.

LAMBERT, W.E. (1975). «Culture and language as factors in learning and education». En Education of inmigrants students. A. Wolfgang Toronto: OISE.

MACNAMARA, J. (1966). «Bilingualism and Primary Education: A study of irish experience:». Edinburgh: Edinburgh University Press.

OLAZIREGI, I. eta SIERRA, J. (1987). «PIR -5 Hizkuntz testa. B eta D eredueta 5-6 urteko haurrentzat». Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

SANCHEZ, M.P. eta DE TEMBLEQUE, R.R. (1986). « La educación bilingue y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales lengua». Infancia y Aprendizaje, 33, 3-25.

SIERRA, J. eta OLAZIREGI, I. (1989). «EIFE 2. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los factores». Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

OHARRA. Artikulu hau CLE, 1991, 10, 41-55. aldizkaritik jaso eta erredakzioan itzuli da.



Euskal Eskola (Elebitasunari buruz 20 urtez ikerketan)

Felix ETXEBERRIA BALERDI

EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEko Irakaslea

1. EUSKAL ESKOLA ELEBITASUNARI BURUZKO IKERKETA-REN HISTORIA LABUR BAT.

Euskal eskola-elebitasunaz egindako ikerketen artean lehenengo aintzindarien artean Gipuzkoako Ikastolen Federakundeak eskatutako lana dugu (Pello AIERBE eta besteak, 1974). Lehenengo lan honekin ikastoletako ikasleen eskola-errendimenduak neurtu nahi izan zen, beste ikastetxeekiko emaitzekin gonbaratzeko asmoz. Lan honetan interesik garrantzitsuena ikastoletako zenbait gurasoren kezka eta zalantzei erantzutea izan zen. Kezka hoiek ikasleen maila nolakoa zen errendimendu akademikoak kontutan harturik.

Lehen lan honekin, aurrenekoz seriooki egina gure inguruetan, euskal eskola-elebitasunaren zenbait galdera jartzen dira mahai gainean. Haien artean ez zen gutxienetakoa euskaraz ikasten ari ziren ikasleen geroa nolakoa izango ote zen erantzutea. Ikasketa Ertainak euskaraz egiteko gai izango al ziren, ezagupenak eta egokiera segurtatuz?.

Emaitzak oso baikorrak izan ziren, hiru ikastetxe mota desberdinen artean (publikoa, pribatua, ikastola) ez bait zen desberdintasun nabarmenik aurkitu. Ikastetxe pribatu eta publikoetan irakaskintza osoa gaztelaniaz egiten zela kontutan harturik, ikastoletako emaitzek ezagupe-

netan maila berdina lor zitekeela garbi adierazten zuten, ...ETA GAINERA EUSKARA IKASIZ ⁱⁱⁱ

Euskal eskola-elebitasunaren ikerketan beste gertakizun garrantzitsu bat Hezkuntz Ordenakuntzaren Zuzendariordetza Orokorraren, (M.E.C.) babesean, eta Bilboko Unibertsitatearen I.C.E. laguntzaz egindako elebitasunari buruzko lantxostena izango da (Aristi eta besteak, 1979).

Aipatutako liburu horretan, plangintza orokor baten oinarrizko helburu garrantzitsuena azpimarratzen da, Euskal Herriko ikasle guztiei begira, bi hizkun-



tzetan maila egoki bat lortzearren. Garai hartan dagoeneko, bi hizkuntzen artean, kezka gehiena euskarak hartu behar zuela azpimarratzen zen:

“Egiazki elebitasun orekatu bat lortu nahi baldin bada, ez da aski irakaskuntza denborari dagokionez bi hizkuntzei tratamendu berdintsua ematea, zeren eta euskararen normalizapen gabezia, komunikabideen eta ingurune soziologikoaren eragina kontutan hartuz gero, guztiz egokira desabantailatu batetan aurkitzen bait da euskara. Eta honela ahalegin berdinari erabat ondorio desorekatuak bait dagozkie.” (Op.Cit.50)

Hortaz, testuaren idazleen artean kezkarik garrantzitsuena, oinarriz, hizkuntzarekikoa izango da, maila guztietan euskara ikastea beharrezkoa dela aldarrikatuz, ahalik eta lehenbaitlehen hasita, ahal izanez gero eskolaurrean.

Aipatutako lan honetan, ikastolen eredia erreferentzi bezala hartzen da, eta bertan lortutako emaitzak beste ikastetxeetan (pribatuak eta publikoak) ere lor zitekeela pentsatzen da.

Lehen lan teoriko hau, garrantzizkoa izango da beste arrazoi sakon batengatik. Txosten hortan lehendabiziko aldiz, arau gisan, hizkuntz eredu desberdinak ezartzea proposatzen da, euskararekiko intentsitate edo murgiltze maila desberdinak

bereiztuz, ikasleen egoera linguistikoa kontutan harturik,

“... ikasle taldeak ahalik eta homogeneoen izateak duen garrantzia hizkuntza menperatzeari dagokionez.” (Op.Cit.50.)

Iritzi honekin taldeak hizkuntz eza-gupenaren aldetik maila berdintsukoak izatearen oinarri teorikoa ezartzen ari da. Ondorio bezala, hezkuntz komunitateari egiten zaion proposamena lau hizkuntz eredukoa izango da, praktikan gero hiru izango badira, euskararen proportzioaren arabera edo murgiltze intentsitatearen araueran.

Hortaz hiru hizkuntz eredu aurkitzen ditugu:

- MURGILTZE OSOA (D eredu)
- MURGILTZE PARTZIALA (B eredu)
- EUSKARA ASIGNATURA BEZALA (A eredu)

Dokumentu garrantzitsu honen ondoren eta Eusko Jaurlaritzan Hezkuntza mailan kompetentziak-eskuratze prozesua bizkortzen ari zenez, ikerketa ugari bultzatuko dira galdera berriei erantzun nahian. Galdera hauek ez dira berriak izan, nazioarteko ikerketetan ere azaldu bait dira, baina guretzako itxura berria zuten, gure herrian beste tokietan ikertutako lanak baieztatu edo frogatu egin behar zirelako. Hobeki esan da, euskal eskola-elebitasunaz hitzegiteko hemen bertan egin behar ziren ikerketak.

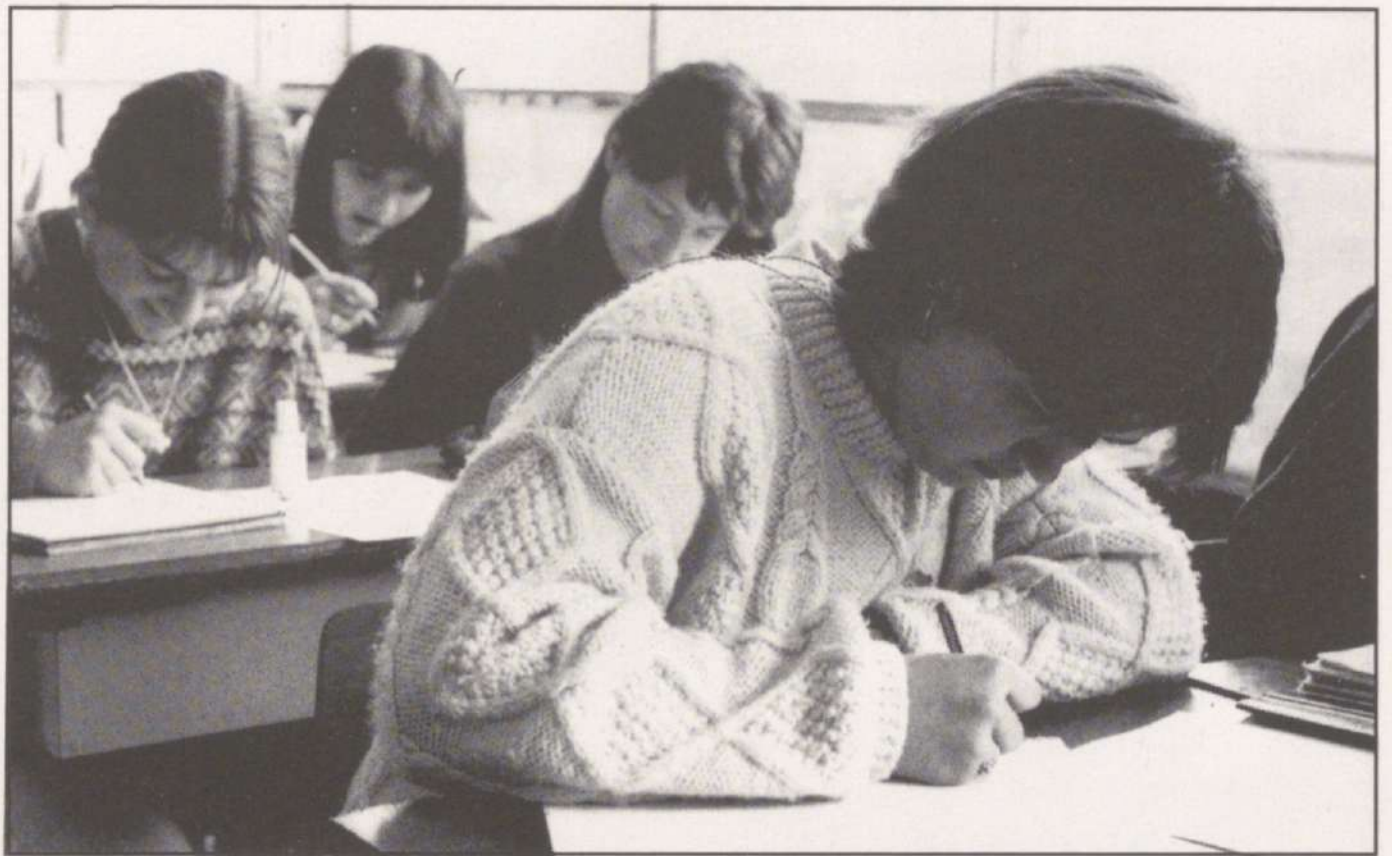
2.- ZEINTZU IZAN DIRA, EUSKAL ESKOLARI BURUZ, ELEBITASUNAZ EGINDAKO IKERKETEN KEZKA NAGUSIENAK?.

Nere ustez, gure herrian plazaratutako galderen sorta osoa beste herrietan aipatuak izan dira, eta gaur egun zenbait ikerketa eta informetan jarraitzen dute azaltzen.

Kezka eta galdera guztien artean, euskal eskola-elebitasunari buruzko ikerketen arazo nagusienak hauek dira:

2.1.- EMAITZA AKADEMIKOAK (ALDAGAI DEPENDIENTEAK)

Sail honetan zenbait gai edo eskolako emaitza orokorrak aipatu beharrezkoak dira, heziketa osoa (adimenatik sormenera, euskarazko errendimendutik erdarazko errendimendura, eskola ego-



kietatik hirugarren hizkuntz baten ikasketaraino...) bere baitan onartzen dutelarik.

Lehentasun ordena baztertuz, nere ikuspegitik, hauexek dira ikerketarako gaiak sail honetan:

- 1.- Euskaraz lortutako maila.
- 2.- Gaztelaniaz lortutako maila.
- 3.- Eskola emaitzetan lortutako maila (matematika, geografia, historia, e.a.)
- 4.- Eskola-elebitasuna eta egokiera, nortasuna, e.a.
- 5.- Hirugarren hizkuntza baten jabe-kuntza.
- 6.- Zenbait giza-baloreen lorpena (elkartasuna, elkarrizketa, e.a.)
- 7.- Euskara eta euskal kulturaren aurrean hartutako jarrera, eta era berean gaztelania eta gaztelaniar kulturarekiko jarrera, beste herrietako hizkuntzak eta kulturak, e.a.
- 8.- Sormena eta eskola elebitasunaren erlazioa.

2.2.- BALDINTZA ERAGINKORRAK (ALDAGAI INDEPENDIENTEAK)

Euskal eskola-elebitasunari buruzko ikerketan zerbait argi gelditu bada zera da, aldagai, baldintza edo eragin ugari daudela euskara-gaztelaniaren lorpenaren azpian, eta erantzunak ez direla inolaz ere sinpleak edo bakarrak, oso konplexuak eta multipreak baizik.

Horrela begira, emango diren erantzunak ez dira askotan ikuspegi bakar batetik emanak izango, ikuspegi ugarietatik baizik.

A).- IKASTETXEARI BURUZKO ALDAGAIK

- 1.- HIZKUNTZ-EREDUA eta bere azalpen desberdinak, B ereduaren kasuan ugari izanik.
- 2.- IKASTETXE MOTA (publikoa, pribatua, ikastola), programa desberdinekin, antolaketa desberdinak, irakaslegoaren formakuntza, baliabide materialak eta pertsonalak, historia eta tradizioa, jarrera eta helburu desberdinez....
- 3.- IRAKASLEEN EUSKARA GAITASUNA eta plangintza elebiduna bidean jartzeko berauen eragina azpimarratuz, jarrera eta gaitasuna beharrezkoak direla ikusiz.
- 4.- METODOLOGI EZAUGARRIAK, non hizkuntzari emandako denbora, euskaraz egindako gaiak, irakurketa-idazketan erabilitako hizkuntza, hizkuntz-ikasketen sistematizazioa, e.a. asko kontatzen bait dute.

B).- FAMILIARI BURUZKO ALDAGAIK

Familia inguruan beste baldintza multzo interesgarri bat aurkitzen dugu. Bertan ematen den egoerak emaitza linguistikoetan eragin handia du. Aldagai multzo hau hain zuzen

zabala izanik, laburbilduz bost iturri desberdin azpimarratu nahi genituzke:

- 1.- GURASOEN EUSKARA MAILA, euskara zenbat eta nola menperatzen duten.
- 2.- FAMILIAN EUSKARA ERABILPENAREN MAILA, gurasoen artean, guraso eta semeen artean, anai-arreben artean...
- 3.- HIZKUNTZAREKIKO JARRERA eta dagozkien jarrera eskolarra eta ideologikoak.
- 4.- GURASOEN MAILA SOZIOKULTURALA, egindako ikasketak.
- 5.- GURASOEN MAILA SOZIOEKONOMIKOA, aita eta amaren lanbidea.

D).-INGURUSOZIOLINGUISTIKOARI BURUZKO ALDAGAIK.

- 1.- Udalaren neurria, biztanleen kopurua, nekazal edo hiri egoera, e.a.
- 2.- MAILA SOZIOEKONOMIKOA, egoera larrian edo ongi aurkitzen den eskualdea.
- 3.- MAILA SOZIOLINGUISTIKOA, Ikastetxea aurkitzen den ingurua nolakoa den hizkuntza aldetik, inmigrazioaren egoera, euskararen bizitza eta erabilpena, e.a.

3.- EUSKAL ESKOLA ELEBITASUNAZ EGINDAKO IKERKETA GARRANTZITSUENAK.

1973an egin eta 1974ean argitaratu zen lehen ikerketa geroztik (Pello AIERBE eta besteak, 1974), Gipuzkoako Ikastolen Federakundeak eskatuz, pasa diren 20 (azkena CENOZ, J. 1992ean) urte hauetan ikerketa interesgarriak egin dira. Hauen aztergaia ugaria izan da, beti goian aipatu ditugun kezka eta arazoei erantzuna eman nahiean.

Hasiera batean egindako AZTERKETA KUANTITATIBOA jarraituz, honako datu interesgarriak ikus di-tzakegu:

- * Egindako ikerketen kopurua: 24
- * Ikerketa kopuru hori, bultzatzailearen arabera:
 - Tesi doktoralak 13



- Jaurlaritzak edo instituzioak 6
 - Enkargu pribatuak 5
- GUZTIRA 24

* Ikerketa guztien artean aztertutako ikasle kopuru orokorra

17.986 Ikasle (Gutxi gora behera)

* Ikerketa egin diren eskola maila:

- ESKOLAURREA
- OHO
- UBI

AZTERKETA KUALITATIBOA eginez, ikerketa hauen bidez heziketaren alderdi ia guztiak aztertu direla esan genezake, neurtresna desberdinak erabiliz, azterketa estadistiko desberdinak menperatuz, eta eskola maila guztiak analizatuz, nahiz eta batez ere 2.maila, 5.maila eta O.H.O.ko 8. maila nagusiki aztertu. Zenbait ikerketetan, gutxienetan, eskolaurrea edo Unibertsitatea Bideratzeko Ikastaroak aztertu dira.

4.- GAURDAINO EGINDAKO IKERKETA EMAITZEN LEHEN HURBILKETA.

Orain arte egindako ikerketen emaitzak eta ondorioak behin behinekoak dira erabat, baina gauzak nora doazen ezagutzea laguntzen dute. 24 ikerketa horiek, ia 18.000 ikaslekin, 20 urtetako ikerketa lana beraz, zerbait esateko aukera ematen digute.

Egin diren lan gehienak tesi doktoralak dira, oinarriz arrazoi akademikoak nagusiki. Hala ere, badaude beste zenbait ikerketa Euskal Institutuzioen babesean eginak, Eusko Jaurlaritzako Euskara Zerbitzuan egindakoak hain zuzen. Batzuen eta besteen interesak, behar bada, desberdinak izanik, denen arteko emai-

tzak eta ondorioak biltzen saiatu gara, adostasunak eta aurkako erizpideak argitzen.

Arreta handiz begiraturaz, eta behinekotasuna beti kopetaren aurrean kontutan izanik, hara hemen atera ditugun zenbait ondorio:

A).-EUSKARA

- 1.- A ereduari, lortutako euskara maila oso apala da.
- 2.- D ereduari lortzen dira talde guztien artean lortutako puntuaziorik altuenak.
- 3.- B ereduari bitarteko mailak lortzen dira, ikasleen murgiltze-eraren arabera, ikastetxearen antolakuntza, metodologia alderdiak, eskualde soziolinguistikoa, gurasoen hizkuntza eta jarrerak, e.a.

B).-GAZTELANIA

Aztertutako maila guztietan, ikastetxe, hizkuntz-eredu, eskualde soziolinguistikoa, e.a. guztietan, gaztelaniaz lortutako puntuazioak berdintsuak dira, talde desberdinen arteko maila orotan diferentziak oso txikiak izanik.

D).-EUSKARA-GAZTELANIA ERLAZIOA

Erreferentzia gisa, edo maila egokiena, A ereduiko ikasleen gaztelania-maila hartzen badugu, eta D ereduiko jatorriz euskaldunak diren ikasleen euskara-maila hartuz, zera baieztatu dezakegu:

- 1.- Talde orekatsuen D ereduiko ikasleek osotutakoa da, bi hizkuntzetan (euskara eta gaztela-

nia) goi maila lortzen bait dute.

2.- Talde desorekatuena A ereduko ikasleek osatutakoa dugu, euskaraz lortutako puntuazioak (oso txikia) eta gaztelanian lortutakoak (goi mailakoak) desberdintasun handia adierazten dutelako.

3.- Bereduko ikasleek osatutako tal-

dea bitarteko egoeran azaltzen da, D eredurantz bidean.

E).-EMAITZA AKADEMIKOAK

1.- Ez dirudi matematika, giza zientzian, e.a. lortutako maila akademikoetan desberdintasun esan-hikorrik daudenik, hizkuntz eredu- araberan.

2.- Eskolan egokiera, sormena,

e.a.eko beste zenbait arlotan ere ez dira diferentzia handirik aurkitzen.

ONDORIO OROKORRA

Eskolan elebitasunaren praktika, murgiltze maila beharrezkoa izanik, ez dirudi eskolaren beste emaitza akademi-koetarako oztopoa denik, eta bi hizkuntzen ikasketan laguntzen duenaren aban- taila du.

BIBLIOGRAFIA:

AIERBE, P. eta besteak (1974): Ikastole- tako haurren jakite azterketa konparati- boa. Zeruko Argia. Irailak 22-603. zenb.

AIERBE, P. (1985): Irakurketaren fakto- reak haur elebidunengan. Argitaratu ga- beko tesi doktora. EHU. Donostia.

AIERBE, P., ARREGI, F., ETXEB- ERRIA, F., ETXEBERRIA, Fx., (1987): URRE-TXU, ZUMARRAGA eta LEGAZ- Plko ikastetxeen hizkuntz egoera. Ikas- tolen FEDERAZIOA. Donostia.

AIERBE, P., ETXEBERRIA, F. (1988): LANGAITZ Ikastola. Errearteria.

AIERBE, P., ETXEBERRIA, F. (1989): HAURTZARO Ikastola. Oiartzun.

ARISTI eta besteak. (1979): El lenguaje en la Educaciòn Preescolar. M.E.C. Madrid.

ARREGI, F. (1987): Euskara en diversos entornos escolares y familiares. Argita- ratu gabeko tesi doktora. E.H.U. Do- nostia.

ARREGI, F. (1988): Comunicaciòn en la segunda lengua. Principe de Viana al- dizkarian. VIIIko urtea, 8 zka. 107-135 orrialdeak.

ARZAMENDI, J.A., (1989): Un estudio sobre la adecuaciòn de pruebas de ren- dimiento escolar y de aptitudes a la si- tuaciòn bilingüe. Argitaratu gabeko tesi doktora. E.H.U. Donostia.

ARZAMENDI, J.A., BAXOK, E., ETXEB- ERRIA, F. (1992): Euskararen irakas- kuntza-ikaskuntza prozesua. E.H.U.aren babesean burutzen ari den ikerketa.

ATUTXA, K. (1976): Desarrollo lingüísti- co, dominio lector y capacidad creativa de los niños bilingües. Argitaratu gabe- ko, tesi doktora. Bartzelonako Unibersi- tatea.

ATUTXA, K. (1983): Influencia del bilin- güismo familiar y escolar en el desarro- llo de la creatividad. Hezkuntzako Aldiz- karia. 268 zka. 63-76 orrialdeak.

AZURMENDI, M.J. (1983): Elaboraciòn de un modelo para la descripciòn socio- lingüística del bilingüismo y su aplica-

ciòn parcial en la comarca de SAN SE- BASTIAN. Argitaratutako tesi doktora. E.H.U. Donostia.

CENOZ, J. (1992): El papel del bilingüis- mo en la adquisiciòn de una lengua ex- tranjera: el caso del aprendizaje del in- gles en Gipuzkoa. Argitaratu gabeko tesi doktora. E.H.U. Donostia.

ESPI, M.J. (1988): Adquisiciòn de segun- das lenguas en situaciòn de lenguas en contacto. Un anàlisis sico-socio-lingüísti- co. Argitaratutako tesi doktora. E.H.U. Donostia.

ETXAGUE, X. (1992): Nafarroako 8. mai- lako D ereduko ikasleen euskara-errendi- mendua. Aldagai eskolarren eragina. Burutzen ari den tesi doktora.

ETXEBERRIA, Fx. (1985): Elebitasuna eta Hezkuntza Euskadin. Argitaratu gabeko tesi doktora. E.H.U. Donostia.

ETXEBERRIA, Fx. (1986): Eskola elebi- duna Euskadin. Erein Argitaletxea. Do- nostia.

ETXEBERRIA, Fx. (1987): Bilingüismo y rendimiento escolar en el Pais Vasco". ETXEBERRIA, Felix. El fracaso de la escuela liburuan. Erein Argitale- txea. Donostia.

ETXEBERRIA, F., AIERBE, P. (1988): Eskolako euskal elebitasunaren ikerketa, (1974-1987). II EUSKAL MUNDU BILTZARRA. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz. III. alea. 129-136 orrialdeak.

ETXEBERRIA, F. eta besteak (1991): B ereduaren deskribapena eta tipologia. Argitaratu gabeko ikerketa proiektua. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.

ETXEBERRIA, F. (1982): Implicaciones del bilingüismo en el hecho educativo. Ar- gitaratu gabeko lizentziatura memoria. E.H.U. Donostia.

ETXEBERRIA, F. (1984): Elebitasunari buruzko ondorioen bilakaera historikoa: elebitasunari buruzko azterketak. ISILIK Aldizkaria 4. zka. 7-12 orrialdeak.

ETXEBERRIA, F. (1984): Marco lingüísti- co del euskara de los niños de las diferen- tes situaciones sociolingüísticas en el ciclo

inicial. Argitaratu gabeko tesi doktora. E.H.U. Donostia.

ETXEBERRIA, F., BAXOK, E., (1990): Euskara irakaskuntza-ikaskuntza pro- zesuari azterketa. TANTAK Aldizka- rian. 3. zka. Donostia.

IDIAZABAL, I. (199.): Haur Euskara-Gaz- telera Elebidunen Hizkuntz Jabekuntza (H.E.G.E.H.J.). Gasteizko Udaletxearen babesean burutzen ari den ikerketa.

LUKAS, J.F., (1990): Trebetasun eta errendimendu matematikoa testuinguru elebidunengan. Argitaratu gabeko tesi dok- torala. E.H.U. Donostia.

NAYA, L.M. (1991): Adaptaciòn escolar y bilingüismo en 8. de EGB en la comar- ca de Donostia. Argitaratu gabea.

OLAZIREGI, I., SIERRA, J. (1987): PIR. -5. Hizkuntz Testa. Euskara Zerbi- tzua. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.

OLAZIREGI, I., SIERRA, J. (1986): E.I.F.E. Euskararen irakaskuntza: fakto- reen eragina. Eusko Jaurlaritza. Gas- teiz.

OLAZIREGI, I., SIERRA, J. (1986): GAL- BAHE-E1. HIZKUNTZ TESTA. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.

OLAZIREGI, I., SIERRA, J. (1986): GAL- BAHE-E2. HIZKUNTZ TESTA. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.

SIERRA, J., OLAZIREGI, I. (1986): ZORTZIA. HIZKUNTZ TESTA. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.

SIERRA, J., OLAZIREGI, I. (1989): E.I.F.E.2. Euskararen irakaskuntza: fak- toreen eragina. Eusko Jaurlaritza. Gas- teiz.

SIERRA, J., OLAZIREGI, I. (1990): E.I.F.E.2. Euskararen irakaskuntza: fak- toreen eragina. Eusko Jaurlaritza. Gas- teiz.

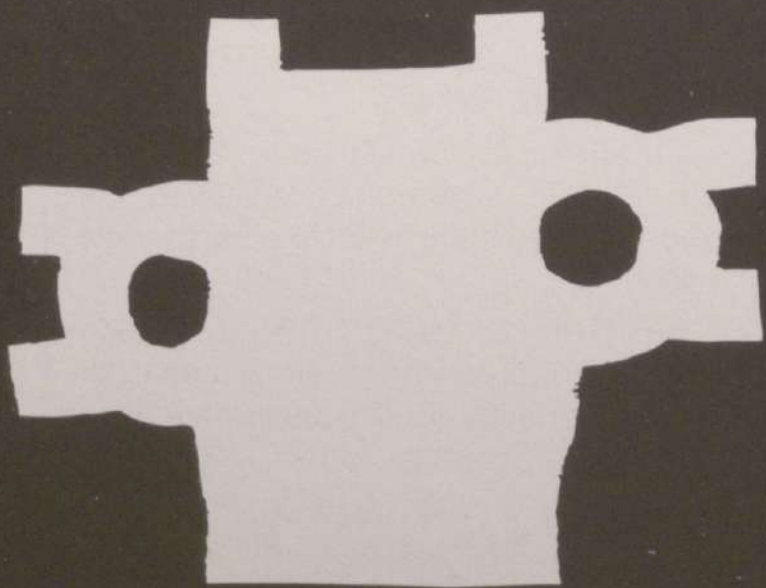
SIERRA, J., OLAZIREGI, I. (1991): H.I.N.E.: O.H.O. 8. mailaren azterketa. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.

ZABALETA, F. (1986): Euskal irakas- kuntza Nafarroan. Castuera inprimete- gia. Iruñea.



Etorkizunaren erronka

- Gertu dagoen erakundea dugu
- **kutxa**, garai berriei aurre egiteko.
- Teknika- eta giza baliabiderik
- eraginkorrenekin, gailentzeko.
- Beharrian berriei egokituriko maila
- bikaineko zerbitzuez, eraberritzeko.
- Alor guztietan aurrera egiteko.
- Etorkizun gero eta lehiakorrago
- baterantz.



kutxa

• gipuzkoa
• donostia kutxa
•
• caja gipuzkoa
• san sebastián
•



Murgiltze Metodoaz zehazkizun pare bat

Hasiera batean Quebec-en eta egun Kanada osoan irakaskuntza arautuaren bidez hizkuntzak eskuratu ahal izateko erabiltzen den metodo hau dagoeneko sobera ezagun bada ere, bere balioaz erabat jabetzeko, osagarri historiko edota pedagogiko hutsak errepikatzea baino testuinguruak eman ditzakeen gakoak azalera zeta onuragarriagoa dirudi. Horrexegatik ISILIK aldizkariak honetaz iadanik zenbait ikerketa plazaratu arren (ikus 11. alea-1989.) gaurko honetan Murgiltze metodoaren inguruko azken berriekin bat bere testuinguratze prozedura bati atea irekiko dizkiogu. Ildo honetatik joanda eta laburra izan nahian, bi ataletan banatuko ditugu oraingo honetan agertuko diren ikuspegi

zein datuak: "Ohizko planteamenduen oinarriak" eta "Zenbait ikusmira berri" deitutakoak.

"Ohizko planteamenduen oinarriak"

Hau da, Murgiltze metodoa deritzanak pedagogiari eman dizkion baliabideez gain, ezingo litzateke ulertu soziolinguistika nahiz psikolinguistikaz kanpo.

Beraz eta ezaguna denez, Hizkuntz Murgiltzetak elebitasunari buruz zegoen ikuspegi pedagogiko klasikoa apurtu zuen (Luxemburgoko Nazioarteko Kongresua-1928, 4, 2/5.) bigarren hizkuntzaren bat, lehenengo ikasgaiekin batera modu eskolarrez eskuratzea onuragarria zela frogatuz.

Baina funtsezkoa den haustura hori azalera zeta McGill Unibertsitateko ikerle taldeak hizkuntz ukipen egoeretan hizkuntza bakoitzari dagokion edukien desberdintasuna, bai norbanakoarengan (psikolinguistikaren bidez aztertutik), baita gizarte mailan ere (soziolinguistikaren arabera ikertuta) nabarmentzen saiatu ziren. Hau da, Quebec-eko esperientziak eta gero hizkuntz pedagogian, diseinu eskolarrak egiterakoan, ezin da ama edota jatorrizko hizkuntza bakarrik kontutan hartu soziolinguistikaren arabera hizkuntz bakoitzaren indarrak jabetu gabe. Aipatutako ikuspegi horien jorreketa Fred GENESEREN eskutik datorkigu.

Azken honekin batera ahaztezina da pedagogiazko aldaketa hauek hizkuntz planteamenduen aldaketekin bat datozela. Hirurogeigarren hamarkadan Quebec-en suertatutako "Iraultza Lasaia" deitutako mogimendurik gabe nekez uler daiteke bertako komunitate frankofonoak eragindako hizkuntz lege berriak (erabat frantsesaren aldekoak) eta beren pedagogiazko ondorioak(1). Horren ildotik erraz antzematen da euskarak gaur egun dituen lege baliabideak ezagututa, hizkuntz egoerari buelta emateko aurkitzen diren mota guztietako zailtasunak.

Errefentziagarria da oso, Quebec-en frantsesaren aldeko guraso anglofonoen jarrera. Beraiei esker sortu zen Murgiltze metodoa eta egun horren aldeko borrokan dira bere aldizkari, argitaletxe eta guzti (2). Haien kemena dela medio Montrealgo Mc Gill Unibertsital taldeak bere ikerketak egiterik izan ditu. Izan ere, Gizarte Zibila eta Unibertsitatearen arteko harreman zuzen hura litzateke hemen aldarrikatu beharreko beste joeratariko bat.

Azkenik hitz bat besterik: pragmatis-moa. Hau da, bertako gurasoak eta zenbait gizarte multzo konturatu da hizkuntzak ikasteko ohizko metodo eskolarraren porrotaz eta horrexegatik era berri bati ekin nahi izan diote politikaz edota ideologiaz gain, hizkuntz irakaskuntzazko metodo bigunen balio murrizta agerian geratu denez Murgiltze metodoaren aldeko apustua elebitasunaren aldeko jarrera baino elebiduntasunarekin bat doan apustua izan da.

"Zenbait ikusmira berri"

Halere ez dira hain ezagunak izango Kanadan bertan Murgiltze metodoari egiten zaizkion kritika zorrotzak.

Atal kritiko honetan azpimarratu beharra dago Hector HAMMERLYK, (Albertako hizkuntzalaria berau), Murgiltze metodoaz egiten duen irakurketa ezkorra (3) zeinean lortutako emaitzen arabera ez bait du merezi eskolatzea norberarena ez den beste hizkuntza batetan. Idazle honen aburuz murgiltze metodoaren bidez eskuratutako hizkuntz trebeziak baino askosaz ere gaitasun handiagoa lor omen daiteke irakaskuntza hizkuntz bakar batean eman eta ikastaldi trinko batzuek lagundurik.

Beste ikuspegi erabat desberdinarekin datorkigu Gilles BIBEAU, Montrealgo



Unibertsitateko irakaslearen kritika. Izan ere, honako arrazonamendua erabili ohi dute bertako independentistek (ez denak, ordea): Elebitasun faltsu batetan oinarriturik Otawako Gobernu federalak bigarren hizkuntza ikasi ahal izateko babestutako era da Murgiltze metodoa. Quebec-eko gobernuak, berriz, ez du inoiz horretarako laguntzik eman zeren egin behar dena frantseseraren kulturazko curriculum lantzea da, eta ez bigarren hizkuntza soilik. Bestela frankofonoak bigarren mailako hiritar gisa izango dira beti harturik.

Edozein modutara ere, dagoeneko Murgiltze metodoa bera Kanada osoko hezkuntz sistemara hedatu nahi da. Horretarako, irakasleen prestakuntzak berebiziko garrantzia hartzen duenez Estatuko Idazkaritzak ikerketa proiektu bat finantziatu du honako irakasle eredu Kanada guztian sortu ahal izateko.(4)Unibertsitate askok aipatutako proiektuan parte hartu arren gero eta gehiago dira hizkuntz ikastaldien trinkotasunaren alde agertzen direnak, besteak beste Montrealgo Otawako Concordia Unib.

Alde ala aurka egonik, Murgiltze metodoak bigarren hizkuntza eskolaren bidez ikasteko sistemak irauli egin dituela egun ez du inork kolokan jartzen(5). Areago, Murgiltze metodoa ikuspegi desberdinetik ikertzeko literatur zientifikoaren ugalketa oso nabarmena da azken bolada honetan. Honen adibide zuzena izan daiteke "Etudes de linguistique appliquée" deitutako aldizkariak (Didier Erudition, 6 rue de La Sorbonne, 750005 Paris) kaleratutako

82.alea-1991- non aztertzen diren Kanadako esperientzia hauek Pierre Calvéren zuzendaritzapean.

Zaharrago izan arren (1986) ezin da alboratu Jim CUMMINS eta Merrill SWAINen artean kudeatutako liburu erreferentziagarria: "Bilingualism in Education: Aspects of theory and practice" (Longman, Essex, England). Maila eta data berekoa dugu Bernard A. MOHAN, Britainiar Columbiako Unibertsitateko irakasleak idatzitako "Language and Content" (Addison-Wesley, Massachusetts.)

Bukatzeke eta modu apalago batean idatzita dugu Gamila MORCOSA "Bilinguisme et Enseignement du français" (Méridian, Canada, 1989.). Guzti honekin batera eskertu nahi dugu hemendik McGill-eko Irakasleak diren M. PARADIS, J. REBUFFOT eta F. GENESSE, zeren bai Montrealen egonda baita ale hau prestatzen ibili garenean ere erakutsi diguten adiskidetasuna ordaintzeko ez bait dugu beste modurik aurkitu. Era berean eskertzen ditugu Quebec Francais aldizkari taldea eta "l'Association des Editeurs de Périodiques Culturels Québécois" hemen eskaintzen izkizugun zenbait testu kaleratzen uzteagatik.

Eta besterik gabe hemen doakizu irakurle gaur ISILIK aldizkariak prestatu dizun txostentxo Murgiltze metodoaz.

(1) Ikus Rdgz. Bornaetxea.F. Quebec-eko adibidea. Ele 9. 1991ko Abendua.

(2) Aldizkaria Québec français izena du, 1974an L'AQPFk fondatutakoa, urtean lau ale kaleratzen ditu Gilles Dorionen zuzendaritzapean eta Monique Lebrunen pedagogiazko aholkuz.

Argitaletxeak, "Canadian Parents for French" izenekoa, berriki (1990) kaleratu du bere "So You Want Your Child To Learn French!" liburuaren bigarren argitarapena (lenengoa 1975koa zen).

(3) Hammerly, H. French Immersion. Myths and Reality. Detselig Enterprises. Calgary. 1989.

(4) Frisson-Rickson, F./ Rebuffot, J. "La Formation et le perfectionnement des professeurs en immersion: pour des critères nationaux." (1986) Association Canadienne des Professeurs d'immersion (Fondée 1977).

(5) Balkan, L. Los efectos del Bilinguismo en las aptitudes intelectuales. Marova. Madrid. 1979.



Fred Genesserekin solasean

(Montrealen, 1991.ko Urriaren 21ean)

Elkarrizketatzaileak: HERRIONDO, Lore
RODRIGUEZ, Fito
E.H.U.ko Irakasleak



Fred Genesse murgiltze metodoaren ebaluaketa dela eta guztientzat ezaguna biurtu den psikolinguistak, bere McGill Unibertsitateko bulegoan aurkitu genuen. Prolegomeno handirik gabe gure elkarrizketaren muinari ekin genion.

Nola sortu zen murgiltze metodoa deritzana; hau da, zer nolako gizarte testu-inguruan kokatu beharko genuke hizkuntzak ikasteko metodo hori behar den bezala ulertu ahal izateko?:

1960 hamarkada inguruan sortu zen. Frankofonoak, frantsesera indar handiz bultzatzen hasi ziren eta beharrezkoa bilakatu zen frantsesa ezagutzea, legez hizkuntza ofiziala bilakatu bait zen. Quebec bertako guraso anglofonoak kezkatzen hasi ziren, beraien seme-alabek agian behar haina frantsesera jakingo ez zutenaren beldur. Egoera hau gainditzearen, haur anglofonoei frantsesa irakasten hasi zitzaaien bigarren hizkuntz modura, baina ez oso modu egokian, egunean ordu erdiz bakarrik aritzen bait ziren Eskolaurrean hasita eta O.H.O. guztian zehar, horrela oso garbi gelditu zen ez zegoela hizkuntza berri batetaz jabetzerik ez bait zuten lortu hamabi urtez ikasten egon ondoren, gizarte mailan erabiltzeko gai ez zirelako

Gurasoak, orduan, ikasteko beste metodologi baten bila hasi ziren beraien artean bilerak eginaz lehenengo, eta ondoren, McGilleko Penfield, Lambert, ikerlariak deitu zituzten aholku eske. Ikerlari hauek, bigarren hizkuntza lehenengoaren moduan irakatsiz gero hobe ikasiko zuketela gomendatu zieten; hau da helburua hizkuntzaren erabilera baldin bazen, iraskuntza, hizkuntza honetan, eta horretan soilik, burutu beharko litzatekeela ia ia ikasle hauek frankofonoak izango balira bezala. Hemendik aurrera ikasleak matematika ikasteko adibidez, frantsesa ezagutzera behartuak zeuden; honetarako, metodologi egokiketa bat egin behar izan zelarik. Metodo berri honetako irakasleak frankofonoa behar zuen izan eta frantses hutsean irakatsi; modu

honetan, lehen aipatu bezala, ikaslea frantsesa ikastera behartuta zegoen.

Lehengo harira itzuliaz, gizarte mailan eman zen frantsesa jakin beharrak eta ondorioz, guraso anglofonoen kezka bigarren hizkuntza hau modurik egoki eta fidagarrienean ikasteak, eragin zuen murgiltze metodoaren sorrera.

Zer iritzi duzu murgiltze metodoaz, aproposena al da hizkuntza ikasteko, edukiez jabetzeko?, asko hitzegin baita alde eta aurka ere, Bibeau eta Hammerlis irakasleak kasu:

Ez ditut kontutan hartzen Hammerlis eta Bibearen kritikak, ez bait dituzte ikerketarik egiten, kritika soziopolitikoak baizik, eta ez akademikoak, inolako alternatibarik proposatu gabe gainera. Hammerlis irakaslea, murgiltze metodoan dauden haurren arazo linguistikoez arduratzen da eta bistan denez, murgiltzean dabilen haurrak, zailtasun handiago dituzte hasieran frantsesarekin ingelesarekin baino, baina hala ere bigarren hizkuntzaz ondo jabetuz doaz; hau da, haurrek egiten dituzten aurrerapenak azpimarratu beharrean, arazoei so dago. Murgiltze metodoa alboratu eta zaharkitutako hizkuntzak irakasteko metodo gramatikal tradizionaletara itzultzea proposatzen du.

Niretzat, ikerketaren ikuspegitik, ez da batere serioa zeren eta ez bait du ezer berririk esaten, ez inolako aportaziorik egiten ere; bere kritikak ez daude ikerketan oinarrituta. Ez ditut ondo ulertzen Bibearen kritikak; onartu bai onartzen dut murgiltza dauden haurrek akatsak egiten dituztela, bigarren hizkuntz bat hitzegiten duten gehientsuenen modura.

Argi dago murgiltze metodoa jarraitzen duten hurrek ere hobeto ikasiko luketela hizkuntza hau hitzegiten den inguru naturalean egongo balira, baina hala ere, oinarri bezala ez da txantxetako. Murgiltze eredu barruan dagoelarik, eskola gai guztiak buru ditzake bigarren hizkuntzan eta ikasketak burutzen dituenean azterketak frantsesez egin eta matematika, zientzia, kimika eta abarretan gainontzekoen, anglofonoen alegia, kalifikazio berdinak lortu. Orduan, ez ditut ondo ulertzen honen kritikak, ez dut uste pena merezi duenik denbora alferrik galteak inolako frogarik gabeko afirmaziotan.

Submersioa ere aipatu duzu. Eta zer da submersioa?

-Bai, ikasle anglofono asko dago frantses eskoletan, ikasle-goaren gehiengoa frankofonoa delarik, eta oso efikaza da baita ere. Murgiltzearen antzekoa da eta submersio hitzez izendatzen dugu. Ez da eredu bera zeren eta murgiltze eskolatan ikasle guztiak anglofonoak direnez, irakasleak ohartu behar bait du ikasleen hizkuntz gaitasunaz, ezaugarriaz; eskola frantsesean aldiz, edo beste edozein eskolatan ikaslearen hizkuntza gutxitua denetan, askotan ikaslea ez da ezagupen nahikoen jabe.

-Eta ikasketa bereziak, curriculumari dagokionez zer diozu?

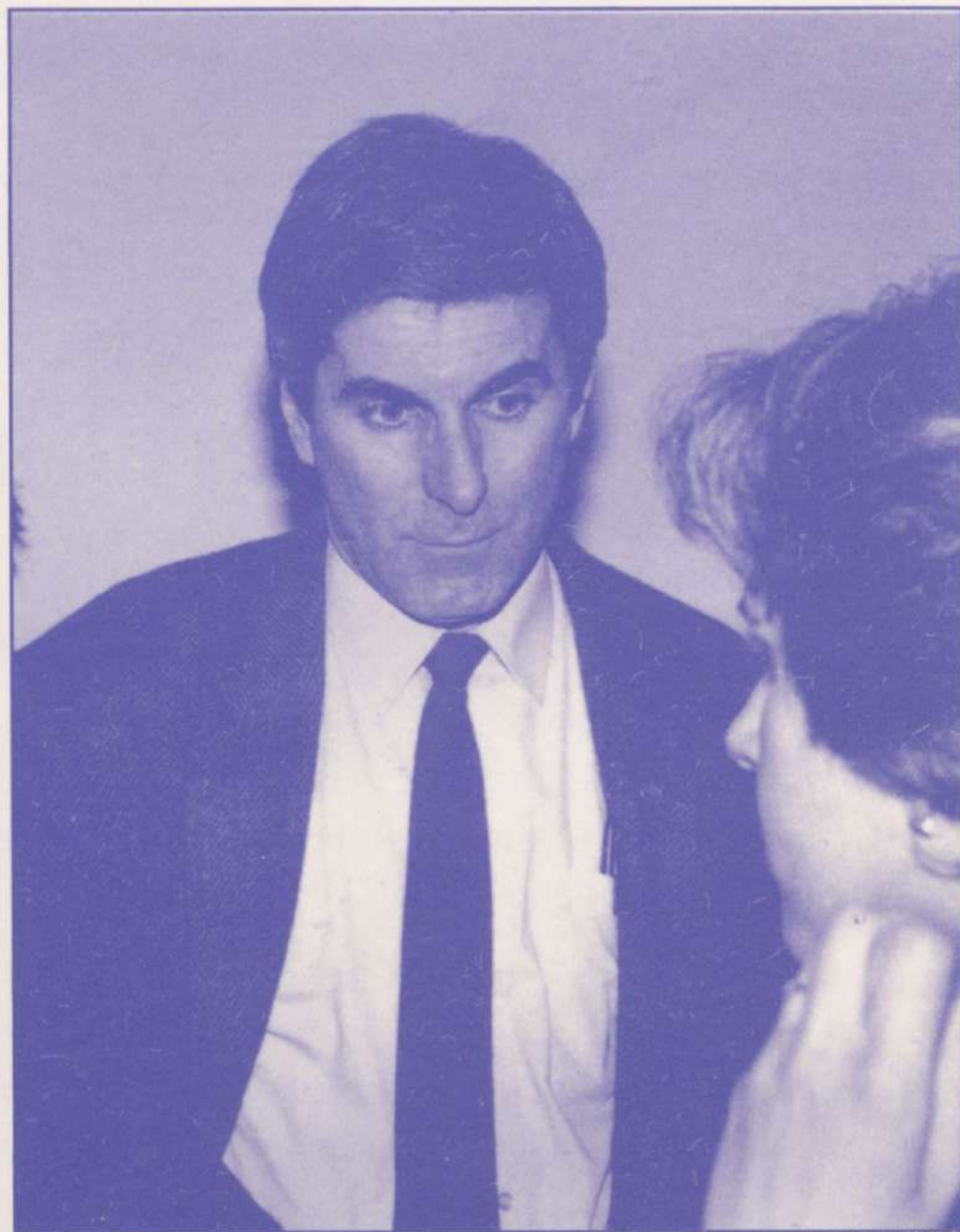
-Arazo akademikoa da hau. Maisu-maistren formazioan, edukien irakaskuntzari ematen zaio garrantzirik handien: matematika, etab. ; linguistika, bigarren hizkuntzaren irakaskuntza aldiz, bigarren mailan dago. Nere ustetan beharrezkoa da berrikustea zeren eta irakasle goan argi eta ongi mamitua bait dituzte zeintzu diren eduki eta helburu orokorrak baino ez dituzte hizkuntz helburuak, edo bigarren maila batetan daude eta nere ustetan mesedegarria litzateke curriculum paralelo bat balego helburu linguistikoa zehazteko. Garrantzi handiagoa eman behar zaio psikolinguistikari. Irakasle bakoitza bere modura aritzen da, berezkoa duen pedagogia burutzen du, nahiz eta ikastaro bereziak egon murgiltzeari buruz, baina ez da nahikoa.

-Gurasoen aldetik zenolako jarrera azaltzen dute?

-Gaur egun guraso elkarte nazional bat dago. Kanada zabaliko herri txikitxoren batetako gurasoren batek nahi baldin badu, murgiltze eredu sor dezake bertan, hauekin harremanetan jarriaz, beraiek laguntzen bait dituzte antolatzeke, programa berriak egiteko gaur egun. Gobernu Federalaren laguntza du Elkarte honek eta urtero kongresu bat ere antolatzen dute informazioa elkartrukatzeko asmoz.

-Ikasle gutxiagotuen kasuan, zer gertatzen da, hori aztertutik al duzue?

Murgiltze eredu sortu zenean, erdi-mailako gizataldekoak ziren ikasle gehientsuenak, baino urteen poderioz, ugalduz joan zen neurrian, mota guztietako ikasleak zeuden, arazoak zituztenak, porrota jasaten zutenak, etab. Hauetaz arduratzen hasi ginen eta kasu horiek aztertu nahi izan genituen. Orokorrean, ikasle desfaborizatuak, giza klase behe mailakoak edo handikap zutenak, hauek ezaugarri bereko beste eredutako ikasleekin gonbaratuz gero, eduki mailan errendimendu bera zutela ikusi genuen; hau da ama-hizkuntzan eskolatutako haurren aurrerapen berak egiten zituztela, hauek bezalako maila zuten ama-



hizkuntzan, baina besteak ez bezala, murgiltze ereduak gainera frantsesa zekiten. Hau da nahiz eta gutxiagotuen izan beraien ezaugarri berekoekin gonbaratuz maila hobea lortzen dutela alegia.

-Aurten Donostian izan zara Kongresuan eta ezagutzen duzu zerbait gure hizkuntz egoera, beraz, zer esango zenuke, gure kasuari buruz, hau da Euskal Herriko irakaskuntzaz hizkuntzari dagokionez? Eta zein izango litzateke murgiltzaren aportazioa hemen aplikatu ahal izateko?

-Ez dut ezagutzen nik nahiko nukeen haina baina oker ez banago hiru eredu dituzue. Nere ustez oraindik urrutirago joan liteke, hau da, euskaraz orain irakasten dena baino gehiago irakats liteke, adibidez badira Kanadan, Estatu Batuetan indigenekin egineko ikerketak, gutxi gora behera zuen antzeko egoeran leudekenak. Ikerketa hauetan ikusi dugunez, hizkuntz gutxiagotuan irakatsiz gero erabat, murgilduta, 7. maila amaitu artean, haur hauek ez dutela beste hizkuntzan inolako arazorik eduki ezta eduki mailan ere. Ingelesa egunean ordu bete. 11 urte betez arazorik gabe.

Zenbat eta trinkoagoa izan murgiltze eredu, orduan eta eraginkorragoa bilakatzen da. Hobe da hizkuntzarik ez nahastea, ez ikasle aldetik ez eta irakasle aldetik ere, zeren eta nahastuz gero, dagoeneko ezaguna den hizkuntzarik indartsuena hitzeginez bukatuko bait dute. Berriro diot, nere ustetan Euskal Herrian urrutirago joan daiteke maila honetan.

Beraz, besterik ez. mila esker zure eritzia emateagatik.



Frantses Murgilketa. Balantzearen garaia ote?

Jacques REBUFFOT

Hizkuntz irakaskuntzaren arloan nazioartean ezaguna den kanadiar kontzeptua dago; MURGILTZEarena alegia.

Berau, frantsesa bigarren hizkuntzat hartzen dutenei zuzendurik dago.

Murgilketa izaera bereziko egoera eskolarra izateaz gain, hurbilketa pedagogikoa da. Beraz, esan daiteke hizkuntzaren irakaskuntz-ikaskuntzaren ingurune denez eta duen izaera berriztatzaileari esker, bigarren mailako hizkuntza ama hizkuntzarekin uztartzen saiatzen da. Metodoan zehar gaia batzu frantsesez irakatsiz, horrela besterik ez bait dezakete frantsesa ikas.

Irakaskuntz elebidunari eta bikulturalari begira, frantsesezko murgilketa-metodoek lau helburu nagusi betetzen dituzte:

- 1) Ikasleek idatzizko eta ahozko frantsesaren ezagutza osoa lortzea
- 2) Ama hizkuntzaren (ingelesaren) garapen oso eta normala ziurtatzea
- 3) Ikasleek, frantsesez ikasiriko gaien ezagutza on bat lortzea
- 4) Frantses hizkuntzako kanadiarren kulturarekiko estima kontutan edukitzea.

Eta frantses murgilketa honek arrakasta lortzen duen unetik, ondorioak ateratzea beharrezko iruditzen zaigu. Lehenik, murgilketaren sorreraz mintzatuko gara. Ondoren arrakastaren oinarriak az-

tertuko ditugu. Eta azkenik, egun murgilketa arriskuan ipintzen duten argudioak aztertuko direlarik.

1. KANADIAR ETA QUEBEC-IAR MURGILKETARI GAINBEGIRADA BERE HISTORIAN ZEHAR.

Hogei urte badira jadanik, Frantsesezko Quebec-iar esperientzia inportante honetaz hitzegiten dela. Interesgarri deritzogu beronen sorreraz, garapenaz eta horretara bultzaturiko arrazoinez mintzatzea.

a) Sorleku quebec-iarra.

Kanadako frantses murgilketari dagokionez, Quebec-en sortua da; 1965ean Saint Lambert deritzan hirian (Montrealgo hegoaldean), hemen ireki bait zen hain zuzen, murgilketari buruzko lehenengo eskola esperimentalak. Hau, frantses hizkuntzaren kalitate hobekuntzaz kezkatutik zeuden Quebec-iar guraso ingeles hitzunen esperientzia izan zelarik.

b) Hazkunde deigarria.

Arestian aipaturiko esperientziaren emaitza baikorrak ikusirik, Montreal eta Laval-go anglofono eskola komisioetatik zehar Kanada guztira zabalduz (Ottawa, Toronto, Vancouver, Fredericton). 1971an Estatu Batuetan ere hedatu zen, baina hemen, espainiera ikasteko, ordea. (Culver City, Kalifornia).

Metodo honek izan zuen aurrerapena orokorrean harturik, erabat bestelakoa da

kanadiar eskolako ikasle jeitsierarekin gonbaratzen badugu (% 14'6ko jaitsiera 15 urtetan Kanadan, hau da, 1970-1985 bitartean 5.211.000 ikasletatik 4.448.000 ikasletara jeitsiz, Kanadako Statistikaren arabera).

Eta murgiltze metodozko gelek al-diz, izugarrizko gorakada jasaten dute. Zazpi urteren buruan, hau da, 1977-1978 eta 1984-1985 urteen artean % 247koa da igoera. 45.679 ikasleetatik 158.643 ikasle-tara pasa ziren (The CPF Immersion Registry, 1986/87). Egia da estatistika datuak faltsuak izan daitezkeela, horregatik, frantses murgilketari dagozkion lehen urteetan batipat, kontu handiz ibili beharko dugu zenbakiak interpretatzeko garaian.

Eta azkenik, aipatu besterik ez: Kanadako Estatuko Idazkaritzak eginiko Irakaskuntzako Hizkuntz Ofizialen Egitarauaren Ebaluaketaren azken dossierra (1987) deituriko txostenean murgilketaz azpimarratzen dutena: «1980-1984 urteko epe honen barnean izenemateak %116ko igoera izan du eta 7. urtetik aurrera ia hirukoiztu. Eta orokorrean izenemate joera beherunzkoa dela kontutan hartuz (...), murgiltze metodoetan izenemateen igoera erabat deigarria da» (III. 12)

Baina, zergatik?

Askotan arriskugarria gertatzen da horrelako fenomenoaren zergatia adieraztea, askoz errazago bait da ekintzak aipatzea GENESSE (1987, p. 6-11), nola nahi ere honek, kontutan hartu beharreko adie-

razpen historikoak azaltzen dizkigu. Hala nola; Kanadiarrak federazio mailako elebitasun instituzionalaz jabetzera bultzatu dituen gertaera sozio-politikoekiko erantzuna baldin bada frantses murgilketa (Loi sur les langues officielles, 1969), Quebec-iarrentzat aldiz, probintzia mailako hizkuntza ofizial bakarra frantsesa hartzera bultzatzen dituen (Charte de la langue française, 1977), dela dio.

2. FRANTSSES MURGILKETA: Benetazko arrakasta?

Baina, frantses murgilketak arrakasta bera ote du Kanadan eta Quebec-en?

Gurasoen jokaerek, egitura eskolarrak eta ikerketen emaitzek hori sinets arazten digute.

a) Gurasoak, frantses murgilketa- ren indar bizia.

1965 geroztik, frantses murgilketari buruzko kanadiar egitarauak interes izugarria sortzez gain, eztabaida ugari ere sortu izan dute, beraz, esan daiteke kanadiar ugarik beraien seme-alabentzat beraiaz egindako hautaketa izan dela.

Frantses murgilketak norbaiti zorrik baldin badio 1977an nazio mailan elkar-tu ziren guraso taldeari zor dio non Canadian parents for French elkarte sortu bait zuten. CPF elkarte hau Yukon-en, Ipar-Mendebaldeko lurraldeetan eta hamar probintzietako 166 hiriburuetan banaturik dauden 16.000 lagun aktibok osatzen du. Talde honen lehenengo helburua zera da; kanadiar haur bakoitzari laguntzea berak nahi duen eta bere gaitasunen arabera frantsesaz eta frantses kulturaz jabetzera-koan.

b) Egitura eskolarrak Murgilketa- rako antolatua.

Frantses murgilketak duen arrakastaz jabetzeko aski da ikaslegoaz, murgilketa metodoa eskaintzen duten eskolen kopuruaz, egitarau moeta, eta murgilketa metodoa irakasteko irakaslegoa bil-tzen duen erakunde nazionalaz ohartzea.

Ikaslegoari dagokionez lehenengo hogeiterteko hazkunde ikaragarriaren ondoren hazkunde motelagoa nabari da, Kanada osoan % 10'4 hazkunde urtero. Nazio osoko eskola guztien kopurua aski estabilizatua dagoela kontutan izanik,

Murgilketa eskoletako hazkundea % 12'2koa da.

Quebec-en aldiz, badirudi murgilketa eskoletako ikaslegoak bere gailurrera iritsi dela. Aipatu beharrekoa da, murgilketa eskola hauek katoliko ez diren eskola sistemai loturik doazela. Protestanteen batzorde eskolarretako ikasleak ere % 48'2 inguru gutxitu dira CHARTE deituriko legea indarrean jarriz geroztik, 1977-78an 207.230 ikasletatik 1986-87an 107.300 ikasletara jeitsiaz. Quebec-eko kasuan esan daiteke murgilketa eskoletako ikaslegoa haziz doala proportzionalki.

Era askotako Murgilketa metodoak daude. Baina hala ere, bereizketa bat egin beharrean aurkitzen gara; frantses murgilketa eta murgilketa bikoitza ren artean, alegia. Lehenengo kasuan, irakaskuntza frantsesaren eta ingelesaren artean banaturik dago eta bigarrean aldiz, ingelesa eta hebraiera frantsesaren artean banaturik dagoelarik. Bigarren kasuaren antzekoa Montreal inguruan aurki daiteke, ez beste inon. Ondorioz, ez da ezagutzen edota, ez da entzuten beste inon.

Egin beharreko beste bereizketa zera litzateke; murgilketa trinkoa eta murgilketa arinaren artekoa. Horretaz, 1986an sorturiko "Murgilketa arduratzen den irakaslegoaren Elkarte kanadiarrak (ACPI)" berezkoa zaion terminologia erabiltzen du. Murgilketa trinkoa, ama-eskolan (eskolaurrean) hasi eta bigarren etaparen bukaeraraino luzatzen dena litzateke (ACPI, 1986). Elkarte honen ustez honela banatu beharko litzateke frantses irakaskuntzaren denbora:

- * Eskolaurretik 3. urte arte: %80tik %100era.
- * 4. mailatik 8. mailara: %60tik %80ra
- * 9. mailatik 12. mailara: %50etik %80ra.

Eta Murgilketa arina berriz, seigarren edo zazpigarren mailan hasi eta bigarren etaparen bukaeraraino luzatuko litzatekeena delarik. (ACPI, 1986)

Frantses irakaskuntzaren denbora banaketa horrela zati daiteke:

- * 6, 9. urtera : %60tik %80ra
- * 10tik 12. urtera: %50etik %80ra.



Beste bereizketa moeta bat ere egiten da, hots, erdi murgilketa eta murgilketa ezosoa .

Erdi murgilketa, lau/bostgarren urtean hasi eta bigarren etapako bukaeraraino jarriatzen dena. (ACPI, 1986). Frantses irakaskuntzaren denbora honela zati daiteke:

- 4etik - 6. urtera: %80tik 100era
- 7etik - 12. urtera: %50tik 80ra.

Esan behar da baita ere, kasu batzutan erdi-murgilketa 7. urtean hasi eta 8. enean jarraitzeko joera dela. Ondorengo urteetan zehar denboraren banaketa frantsesarentzat % 40 eta, % 60 ingelesarentzat delarik.

Murgilketa ezosoa berriz, <eskolaurrean edo lehenengo urtean hasi eta bigarren etaparen amaiera arte luzatzen da> (ACPI, 1986). Frantseseko irakaskuntzari % 50 arte eskaintzen zaiolarik.

Bestalde, ACPI-k <bigarren etapa ondorengo murgilketa> ere aipatzen du.

<Bigarren etapa ondoren lortu nahi den helburua litzateke, hots, bigarren hizkuntza (frantsesa/ingelesa) irakasteko ahaleginetan, unibertsitate edo lizeoetako gaietan tartekatzea, alegia> (ACPI, 1986). Murgilketa moeta hau oso ezagu-



na ez den arren, 1982z gero, Ottawako unibertsitatean (elebiduna) esperimentatzen ari dira. Bigarren mailako hizkuntzan (frantses/ingeles) maila ertain edo nahikotasun baten jabe diren ikasle unibertsitarietara eskaintzen zaie; bigarren hizkuntzan ikasketak jarraitzeko aukera ematen zaie, laguntzazko klaseak deiturikoen bidez; bertan bigarren hizkuntzako hiztunak besterik ez daitezke matrikula.

Bestalde, frantses murgilketako lehen eta bigarren etapetako irakasleak, 1972z gero, ACPI deritzon nazio mailako Elkartean biltzen dira. 1987an, Kanada osoan barna 1729 lagun ziren, horietatik 206 Quebec-en zeudelarik.

Elkarte honek aldizkari bat argitaratzen du "Le Journal de l'immersion" deiturikoa; aldiko 2.000 ale plazaratuz. Bestalde, Kanadako eskualde desberdinetan urteroko Biltzarrea antolatuz gainera, frantses murgilketari buruzko ikerketaz arduratzen da.

c) Ongi oinarrituriko esperientziak.

Gaur egun esan daiteke frantses murgilketa Kanadan eredia izan dela. Hain zuzen ere, Quebec-eko Hezkuntz ministeritza eta batzorde eskolarren eskaera bateratuaren aginduz 1965ean abia-

tu zenetik, beronen hastapen eta garapena, Mc Gill unibertsitateko psikologia saileko irakaslea den W. LAMBERTen taldeak ongi baino hobeto aztertu eta sakondu ditu. Dударik ez, frantses murgilketaren aldeko ebaluaketan lorturiko emaitzak, akuilagarri izan dira.

Aldi berean, murgilketan sartu aurretik, Ontario-ko Hezkuntz ministeritzak eta batzorde eskolarrak "Centre des Langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario"ri (IEPO), azterketak egin zitzala eskatu zion, trukean dirulaguntza emanez eta Kanada osora hedatuz. Saskatchewan-go gobernuak adibidez, 3., 6. eta 9. mailetako frantses murgilketan dauden ikasleen gaitasun komunikatiboak neurtu zitzala eskatu zion IEPOri. Baldwin Cartier eta Lakeshoreko (Montreal uhartearen mendebaldean) batzorde eskolarrek Mc Gill unibertsitateko ikerketari diren M. BUTEAU eta H. GOUGEONi eta Montrealgo unibertsitateko K. CONNORSen taldeari ere eskatu zioten beraien murgiltze metodoen ebaluaketa egin ziezaien, aztertu asmoz.

Orokorrean harturik, frantses murgilketan dauden ikasleen emaitzak, hizkuntz frantseseko edota, hizkuntz ingeleseko talde sozial eta adin bereko ikasleen emaitzekin gonbaratu ziren. GENESSE,

LAPKIN eta SWAINen ustez, ikerketa hauek honoko galderoi erantzunez:

- 1.- Ingelesaren garapenean zer nolako eragina du irakaskuntz frantsesak (bigarren hizkuntzak)?
- 2.-Murgilketako ikasleek zer nolako gaitasun maila lortzen dute frantsesez?
- 3.-Murgiltze metodoetako ikasleen errendimenduan eraginik bai ote zien-tziak, matematikak, edota historia bezalako gaiak frantsesez ikasteak?
- 4.-Bi hizkuntza ikasteak ondorioz bai ote garapen intelektualean?

HODEIAK, EKAITZAREN IRAGARLE OTE?

Jarraitzen den azterketa askotan, abantailez edota, arazoez profitatzeko izan ohi da. Sarritan, urrunean egon daitezkeen arazoak eguneratuz, horrela, gaurko frantses murgilketa arriskutan ezarri.

a) Gurasoen aldetik.

Snobismoa dela bide, frantses murgilketa galbidean sartzeko arriskutan dago. Badirudi gurasoak inguruko eraginez edo, modaz edo, frantses murgilketa eskolan izenematen dutela. Moda ote? Moda baldin bada, iragankorra izan ohi da. Gainera, badirudi ez direla arduratu ere egiten ikasketen zailtasunez, ezta haurren eskola uztearen posibilitatez ere.

Beste motatako guraso batzu ordea, frantses murgilketaren aurka jokatzeko ari dira askatasunaren izenean edo, anglosaxoniarraren kulturarekiko babes aitaziaz. Jokaera hauek, presio bidez ematen dira, zenbaitetan, murgilketa gela berrien irekieraren alde borrokatzen dutenen aurka hain zuzen.

Okerrago den arazo bat ere badago; frantses gutxiengoturiko inguruetan frantses eskolarik ez dagoenez, zenbait frantses gurasok murgiltze metodoetako eskoletan sartzea erabakitzen dute, ingeles hutsezko eskoletan sartu baino lehen.

Horrela, frantses murgilketa, gutxienezko arazoan bilakatzen delarik. Eta ingelestatzearen aurkako galgatzat jotzen da. Baina, frantses gutxiengotuak biltzen dituzten frantses murgilketa eskolek, ez

ote dute desbideratzen agintariengandik eskola frantsesa irekitzearen beharra? Eta 1983an lehendabiziko eskola frantsesa ireki bazen ingurune gutxiengotuan Edmonton-en Georges et Julia Bugnet deituriko eskola; Albertan ere 1974ean ireki zen lehendabiziko frantses murgilketaz lehendabiziko eskola. Ez ote dago bere helburuetako batetatik desbideraturik, hau da, helburuetan ez ote da sartzen bigarren hizkuntzaren errealitate sozio-kulturalen ezagutza eta elkar ulertzearen ber-indartzearen ezarpena? Beraz, murgilketa ez ote kaltegarri frantses iraupenarentzat ingurune gutxiengotuan emandako murgilketa?

b) Egitura eskolarrei dagokienez.

Zenbait komisioko eskolarrek gaur egun, gurasoek eskatu arren ere ez dute martxan jarri nahi murgilketa metodorik. Beste batzuk aldiz, murgilketa luzeko klaseak kendu eta erdi murgilketako klaseak ezartzen dituzte. CPF elkarteak ere zera galdetzen du; Ea, kanadiar Charte-ko 23.atalak ez ote dien gurasoei haurrak frantses murgilketa metodoan sartzeko eskubiderik ematen eta murgilketako klaseak irekitzea ez ote doan Charte honetako 15. atalaren aurka.

Bestalde, murgilketa-klase berrien irekitzea ez ote den bigarren hizkuntza frantsesa duten metodoen kaltetan izango ere galde daiteke. Eta zentzu honetan hartu behar dira 1986ean Saint-Jean-en (Nouveau-Brunswick), bigarren hizkuntzaren irakasleen Elkarte kanadiarrari STERNek eginiko emendakinak eta bigarren hizkuntza-irakasleen Elkarte kanadiarrak 1986ean frantsesa bigarren hizkuntzat (Étude nationale sur le programme de base de français) hartzen zuen egitarau-taulari buruzko ikerketen abiapuntua.

Dena den, murgilketa ez da frankofo-noak ez diren kanadiarrei frantsesa modu baikorrean irakasteko metodo bakarra. Bigarren hizkuntzaren irakaskuntzaren trinkotasunak (intentsitateak, alegia) esate baterako, metodo tradizionalak berbiz ditzake. Trinkotasun hau puntuala eta eskolatze garai desberdinetan eman daiteke (hasieran, erdialdean eta bukaeran). Bestalde, bigarren hizkuntzako klaseak aberats daitezke ipar-amerikako frantses hiztunen aberastasun sozio-kulturalak

kontutan harturik honek frantses kausari, irakaskuntza gizarteratzaera lagunduko liokeelarik. Bistan da, aldaketa eta ikustaldietako baliabide sistematikoak ere, ikastaro tradizionalak hobetzaera lagunduko lukeela. Honi buruz esan behar dut, SEVEC-ek (Kanadan zehar ikustaldi eta aldaketetarako Irakaskuntz Elkarte) izugarrizko lan garrantzitsua egin duela.

Bestalde, Quebec-en ingeles hiztun diren guraso askok benetazko murgilketa metodoa hautatzen dute beraien seme-alabentzat, hots, frantsesaren ikasketa frantses eskolan. CPF-k argitaraturiko Hezkuntz ministeritzaren datuen arabera ama hizkuntza ingelesa zuten 18040 ikasle ziren 1984-85ean frantses eskoletan izen emandakoak, murgiltze eskoletan hainbat. 1985-86ean, 17.639ra jeisten delarik. Eta azken 6.822 hauetatik hau da, % 38,7k, eskola ingelesaren onarpen agiriaren jabe direlarik. Murgilketak beraz, Quebec-eko ingeles hiztunen beharren zati bati besterik ez dio erantzuten.

Frantses murgilketaren hazkundera beraz, mehatxaturik aurkitzen da irakasle heziketarako diren erakundeen itomenagatik. Badirudi, unibertsitateak ez direla gai murgilketa irakasleen eskaerari aurre egiteko.

c) Ikerketa aldetik.

Gaur egun oraindik murgilketan ikerketa arlo ugari gelditzen da osatzeke, zehazteke eta bir-orientatzeke. Adib., Aztertzaileak inoiz ez datoz bat ikasle guztien hurbilketaren egokitasun honetaz (GENESSEE, 1987, 78-79 or.)

Irakasle, eskola agintari, guraso eta hezkuntza ministeritzen etengabeko kezkan bilakatu da murgilketako ikasleen hizkuntz gaitasun ebaluaketa.

Urte batzua pasa direnez eta lorturiko emaitza kaskarrak direla medio, murgilketaren ezagutza gramatikalei eta gaitasun emankorren egokitasunaren aurrean zalantzak agertzen dituzte ikertzaileek. Horrela, murgiltze metodoen porrotaz mintzo dira eta horren ordez, beste bide batzuk proposatzen dituzte, 1965ean St. Lambert-en finkaturiko bideak aldatzea, alegia.

Geroztikako zenbait ikerketek aldiz, ebaluaketa beraren helburua zalantzan

jartzen dute, hau da, funtzionamenduan jartzen zuen prozesuetan oinarritu ordez, hizkuntz produkzioan besterik ez omen ziren oinarritzen.

Beraz, murgiltzeaz arduratzen den irakaskuntzak oraindik erabakitzeke dauka hizkuntz horretan ikasitako gaien errendimenduarekiko hizkuntz funtzionamenduen ezagutzak. Horregatik funtsezkoa da bi ezagutzon arteko orekaren beharraz eta hizkuntzaren egituren ezinbesteko elkarrekintzaz eta berauetaz egiten den erabilpenaz ikertzaile eta murgilketa-irakasleen arteko elkar lana. Hizkuntzaren gaien ikasketetan oinarritutakoen eta komunikazioaren ekintzetan oinarritutakoen artekoen desadostasunak bigarren hizkuntzaren irakaskuntzaren ikasketari ez dio batere onik egiten. Desadostasun hau dela eta, alofonoentzako murgilketa gelak baino lehenago "laguntzako gelak" irekitzera (1968) behartu zituen.

Murgiltze irakasleak kanadiar frankofoen errealitate sozio-kulturalekiko itxiegia ez ote diren ere aurpegiratzen zaie. Hau izango litzateke beraz, lehenengo murgiltze metodoen helburuetakoa. Orduan, mintza al gaitezke porrotaz? Aipaturiko arloetan ikerketa eta esperimentazio asko egin behar da oraindik.

Ez dago zalantzarik frantses murgilketaren arrakasta biraketa erabakiorrean sarturik dagoela. Hasieran, talde homogeneoa izatetik hau da, hautaturiko ikasle eta ongi zaindu eta zehazturiko esperientzia-pilotoa izatetik, milaka kanadiarrei eskainitako hurbilketa pedagogikoa izatera pasa da. Baina ez da esaten gaur egun, kanadiar elebitasunaren soluziobide bakartzat jo den honek, oraindik esperimentatzeke dauden beste hurbilketa pedagogikoei ez diela erantzuten, hitz batez, ez diela erantzuten dauden behar guztiei. Eta oraindik izugarrizko lanak egin beharrean izango garela ez frantsesaren iraupena ziurtatzeko Ipar Ameriketara eta Kanadan, baizik eta, hizkuntz zatiketa politiko kultural guztien gaintetik dagoen eta posibilitatuko duen eguneroko erabilpena ziurtatu nahi badugu bederen.

Erredakzioan itzulia



Murgiltze Metodoa. Zehaztu beharreko formula pedagogikoa

Gilles BIBEAU jna
Hizkuntz Didaktikako Irakaslea
Hezkuntz Zientzien Fakultatea. Montreal

Elkarrizketatzailea: Monique LEBRUN

-Nola definituko zenuke MURGILTZE metodoa ?

BIBEAU jna. - Eskolako ikasgaiak 2Hn (bigarren hizkuntzan) irakasten diren erregimen pedagogiko-linguistikoa da, ez ordea soziala. Quebec-eko gazte anglofonoen kasuan adib., beraien artean ibiltzen dira eta ez dira inolaz ere komunitate frankofonoan barneratzen.

. - Murgiltze prozesu goiztiarrak, ez ote sortzen efikazia arazorik elebitasun goiztiarrean?

BIBEAU jna. - Askok besterik uste bazuen ere, Elebitasun goiztiarrak -orokorrean -, ez du lortu espero genuen arrakastarik. Gaur egun eskolan besterik ez dago barneraturik; erregimen berritzaileetan ere, bigarren hizkuntzak edota, atzerrikoak, askoz hobeto ikasten dira goi mailan lehenengoan baino eta zer esanik ez, helduek. Hau ez da inolaz ere kaleko elebitasunareñ kasua. Sarritan, eskolarako elebitasun goiztiarra aldarrikatzen dutenek kalea gelaraino eramane daitekeela uste izaten bait dute.

Kaleko elebitasunak ere zenbait arazo sortzen ditu; batetik, elebidun aktiboengan hizkuntz sinbolikotasunaren bikoizkeriaz batera sortzen diren erosio semantikoaren nahasketa eta bestetik, aldiz, arazo sozio-kulturalak ematen dira, bertan elebidunaren egoera soziala kontutan hartzekoa bait da, non, partaide den komunitateko ohiturek, ideiek, etab., ez dutelako balio berberarik; eta azkenik, eragozpen psiko-sozialak daude, elebidunen

jarrera, sentimendu eta portaeren ezaugarriak nabarmentzen direlarik.

Kanadiar elebidun (frantses-ingeles edota, ingeles-frantses) bati galdetuz gero zer pentsatzen duen Quebec-iar separatismoaz, edota, bi komunitate linguistikoek dakarten beste edozein arazori buruz, eta orduan ulertuko duzu nik esan nahi dizudana. Elebitasunaren arazoa azken finean honetan datza; elebidun aktiboek <frente> bat antolatu nahi izaten dutela beraien buruak aipatu komunitate horien artean hobekien aurrera egin dezaten. Eta elebazarrek zailtasun hauetaz deus ez dakitenez, minimizatu egiten dituzte; elebidunek ere askotan, elebazarren aurrean minimizatzeraz jotzen dute, beraien elebidun egoerari erantzen ditzkieten abantail sozial eta ekonomikoari esker eta gizabanako eta gizaki sozial gisa bizi ahal izateko.

- MURGILTZE Metodoaren hedakuntzan, zer nolako papera jokatu du QUEBEC-eko Hezkuntz Ministerizat?

G. BIBEAU- Murgiltze gelak <esperimentalak> izan dira denbora luzean; honek adierazten du Hezkuntz Ministeritzak bere baimena eman behar zuela <esperientzia> hauek aurrera egin zezaten, baina nik dakidanez, ez du subentzio berririk eman gela hauek aurrera eramane ahal izateko. Gobernu federala izan da, Estatuko Idazkaritza sailatik eta elebitasunezko eta bigarren mailako hizkuntzei buruz duen programen bidez, murgiltzeta

metodoa denbora luzez subentzionatu eta egun ere subentzionatzen jarraitzen duena.

- Beraz, Gobernu federalaren laguntzarik gabe, ez al legoke murgiltze prozesurik?

G. BIBEAU- Bai, horixe esan nahi nuen. Federalentzat murgilketa izan da eta da oraindik ere, kanadiar bilinguizazio-rako funtsezko metodoa. Kanadako «kontseilu eskolarrak» gelak irekitzeko eta irakasleago kontratatzeko garaian ipintzen duen diruari esker, ari da jasotzen duen arrakasta. Diru guzti hau gehienetan probintzietatik zehar banatzen da eta milioe hauei esker sortzen dira, gaur egun ditugun murgiltze-gelak eta berauen inguruan mugitzen den guztia (aldizkariak, galdeketak, ebaluaketak, materiala, etabr.,...).

-Orain arte frantsesez irakatsiriko irakaskuntzaz ihardun zara, eta zer diozu frantses hizkuntza, gaitzat duen irakaskuntzaz?

G. BIBEAU- Murgiltze metodoaren kontzeptualizatzaileek pentsatu ohi zuten -eta arrazoin osoz gainera-, hizkuntza bat hobeki ikasten zela eskabide eta beharri esker. Halaz ere, eskolako giroan ematen den <behar> hori, kalean dauden beharrek gonparatuz gero, oso artifiziala da; non kaleko honi «oinarrizko motibazioa» bait deritzo. Eta murgiltze metodoa jarraitzen zuten ikasleek zituzten arazoak aztertu ondoren, 1974 aldera hasi ginen programei hizkuntzaren irakaskuntza sistematikoa eranstean, "laguntzako klase"en antzera eta ondorioz, emaitza hobeak lortu ditugu.

- MURGILTZE metodoari buruzko ikerketak irakurtzerakoan, hona hemen sortzen diren zenbait galdera: Irakasterakoan, kontutan hartzen al da behar den frantsez-erregistroa? Eta, ez ote da ahaztu zertxobait, gazte anglofonoen frantsesezko ezagutza mailaren kalitatea?

G. BIBEAU - Gaur egun nahiz eta ikertzaile asko horretan interesaturik egon, ez dugu definitu egokiro hizkuntzen gaitasun nozioa hurrengan; ez ama-hizkuntzan eta ezta bigarren mailako hizkuntzan ere. Badugu zenbait teroia horretaz, baina hizkuntzen praktikaz ebaluazio gutxi egin dira. Gaitasun arloa eta zailtasun guztiak neurtzeko egin ohi diren bakarretan erabili diren testak ez ziren guztiz zehatzak. Ikerketak jarraitzen ari dira baina zailtasun handiz. Adib., Bi hizkuntzek lortzen duten garapen maila desberdinen ikerketan, oso baliabide bikainak eta sofistikatuak behar dira eta oraindik ez ditugu horrelakorik prest. Askotan, guztiz zehatzak ez diren datuekin konformatu behar dugu eta gutxi gora beherako hipotesiak botatzen. Gehiegizkoa da esate baterako, < murgildutakoen hizkuntz gaitasuna frantsez hitzunen mailakoa > dela baieztatzea; hori ez delako batere zehatza, nahiz eta aski ongi ulertu gehienetan, oso gaizki hitzegiten bait dute.

- Badakigu Murgiltze metodoa, gure historia sozio-politikoaren garai mugikor batetan sortua dela, egizkiguzu horri buruzko burutapenak.

G. BIBEAU- Ez dugu ahaztu behar Saint Lambert-eko McGill Unibertsitateko LAMBERT irakaslearen lehenengo esperientziak, Quebec-iar nazionalismoaren bir-sorketa sortu en garai berean eman zirela, gutxi gora behera; LAURENDEAU-DUNTON taldearen elebitasun eta bikulturalismo ikerketak zirela eta federalismo zentralizatzaileari erantzun nahirik. Garai hartako Quebec-iarrek presio handiak egin zituzten beraien eskubideekiko errespetua lortu asmoz. Eta, borondate oneko anglofonoek Kanadiar bikoiztasunez ohartuz, Kanadako bi <herri sortzaileen> sakoneko originalitateaz jabetu ziren. Horrela, Montreal-go ibai bazterraren hegoaldean bizi ziren gurasoek beraien haurrak elebiduntzeko beharra nabaritu zuten, beti ere, beraien egoera sozio-linguistikoa aldatzen ez zen bitartean, hau





da, komunitate anglofonoaren partaide zireneko sentimendua aldatzen ez zen bitartean.

Zergatik ez zaie Quebec-eko haur frankofonoei aplikatzen murgiltze metodo hau?

G. BIBEAU- Gure egoera sozio-politikoarengatik. Ingelesa azkarregi ikasiko zutenaren beldur ginen..., edota, hau alde batera uztea. Dena den, frankofonoentzako antolaturiko ingeles murgilketa, 101. lege erabakiaren aurka doa. Hori dela eta, elebitasun «gehigarriaz» LAMBERT irakasleak berak horrela dio; bigarren hizkuntza ama-hizkuntzaren kaltegarri ez den egoeretan aplika daiteke. Adib., Gehiengoaren komunitatean edota, sozio-ekonomikoki dominatzailea den egoeretan. Eta guri dagokigun kasua elebitasun < kengarria > deritzana baino okerragoa izango litzateke, hots, elebitasun gehigarriaren aurkakoa.

- Beti murgiltze metodoaren aurkakotzat jo zaitugu. Egia al da hori?

G. BIBEAU -Ni beti murgiltze metodoaren errendimendu pedagogikoaz kezkatu izan naiz. Nire ustez, kanadiar bikoiztasunaren hizkuntz txapeldunak goraiapatuz arrakasta sozio-politiko lortu nahi du zenbaitek. Hori dela eta, neure buruari galdeztzen diot; hala nola, murgilketaren estatutu pedagogikoaz eta beronek eskolan dituen eraginei buruz,... Beraz, nire kritika bi puntutan zehatz daiteke; hasteko, murgiltze metodoari buruzko ebaluaketa asko egin dira baina beti ere, bere buruarekin gonbaratuz edota, hamar bider gehiagoko denboraldia eskaintzen zaion beste antzeko metodoekin gonbaratuz. Iruditzen zait, murgiltze metodoa haurrei zuzendutako tratamendu pedagogiko < azkarregia edo gehiegia > dela, nolabait esatearren. Gaine-

ra orain arte horri eman zaio lehentasunik handiena, nahiz eta orain hasten garen zertxobait seriozago hartzen beste irakaskuntz elebidun moetak; hala nola, Greenfield Park-en edota, Mille Irletan egiten den antzera, bigarren hizkuntzan irakatsitako heziketa trinkoan alegia. Eta bigarrenik, murgilketa, ikaslea eta bere beharretan oinarritzen den pedagogia modernoarekin kontrajarririk dagoela iruditzen zait. Zeren eta, murgilketa metodoa, gaur egun ematen den gisa ez bait da deus aipatzen ikasleen beharrez eta esperientziatz, baizik eta gurasoen helburuaz. Beraz, nire kritikekin lortu nahi dudana helburua zera da, eztabaida pedagogikoak sortu eta aurrera ekiteko baliagarri izan daitezela, alegia.

- Eta bukatzeko, zer esango zenuke?

G. BIBEAU- Izugarri miresten ditudala murgilketaren sortzaile eta kontzeptualizatzaileak. Esperientzia ausarta, originala eta merezimendu handikoa gainera. Gogora arazi nahi nuke berriz ere, murgilketa, hezkuntz elebidunaren artean dauden metodoetako bat besterik ez dela, eta metodo hau gaur egun dagoen bezala, gainera, orokorrean eta modu iraunkor batean ikaslea osoki elebiduntzeko ez dela gauza. Agian, < murgildurik > dauden anglofono guztiek, beraien frantsesa erabiliz frankofono gisa lan egingo ote dute, eta goi mailako ikasketak jarraituko ote? Anglofonoek hain gutxitan egiten dute Quebec-en bertan! Nire nahia litzateke metodo honetako abantaila pedagogikoei buruzko ikerketak aurrera ekinez, hizkuntz gaitasunari buruzko nozioa finkatzea, horrela, metodo desberdinen arteko gonbaraketak zehatzagoak izan daitezken. Beste modu batera esanez, murgilketaren ondorengo geroaldia desiratzen dut.

Erredakzioan itzulia.



BILINTX
LIBURUDENDA

EUSKAL KULTURGINTZA, S. A.

Fermin Calbetón, 30 - tel. 420930

Esterlines, 10 - tel. 420224

DONOSTIA - 3

Fermin Calbeton 30ean, euskal liburu eta diska guztiak
aurkituko dituzue.

Esterlines 10ean, Pedagogia, Psikologia, Ekonomia,
Literatura, eta abar...., aurkituko dituzue.

ekar s.a.

EUSKAL LIBURU ETA KANTUEN ARGITALDARIA, S.A

Esterlines, 10
Telef. 426319
DONOSTIA-3

Haur eta gazteentzako liburu eta ipuin aukera ugaria.
AXUT, PERKAX, ITZUL, SOR, eta abar....

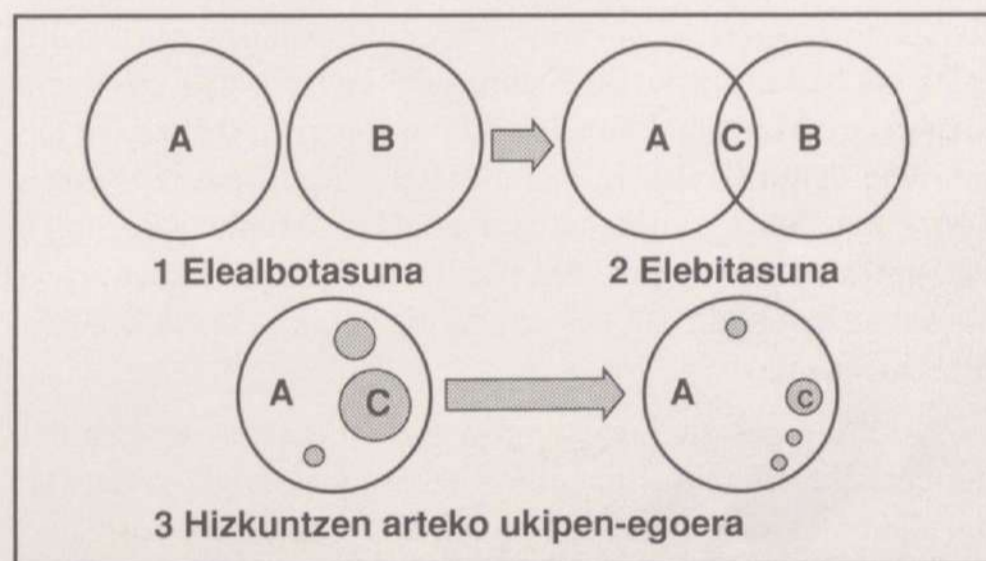
Elebitasuna, Hizkuntzen arteko ukipen-egoera eta Elebiduntasuna

Xabier Isasi Balantzategi
E.H.U.ko Irakaslea (ZORROAGA)

Jorratu nahi dugun gaia hiru ikuspegi desberdinetatik gara dezakegu, lehena soziologikoa, non hizkuntza giza-talde bati dagokion; bigarrena psikologikoa, zeinek subjektuaren hizkuntz-garapena azaltzen duen; eta, azkenik, matematikoa zeinek hizkuntz-sareak eta hizkuntzaren erabilpen-tasa azal ditza-keen.

Lehenik eta behin hizkuntza alor guztietan gertakizun bezala definitu behar dugu, bereziki berari atxeki zaizkion ezaugarrien bitartez. Diziplinartekotasunak, gehienetan argigarria bada ere, zenbait kasutan argitu baino nahastu egiten gaitu. Izan ere hitzak kasu askotan berak izanagatik ez bait duten eduki bera adierazten. Adibidez: elebitasuna, hitz honen inguruan gutxienez hiru iritzi desberdin bil daitezke: bat, bi hizkuntza lurralde jakin batean zein bere barrutian edo nahasturik; bi, bi hizkuntza jakitea eta maila batean edo bestean biak erabiltzeko gaitasuna izatea; eta, hiru, hizkuntz-egoera jakin bat non bi hizkuntza elkarren ondoan izanik elkarri eragiten dioten. Hortaz elebitasunaz mintzo garenean zehaztu behar dugu zertaz ari garen, edo, beste era batera esanda zein da darabilgun ikuspegia.

Aurrekoa zertxobait gehiago argitzeko esan genezake soziolinguistek gehienbat lehenengo iritziari heltzen diotela, psikolinguistek bigarrenari eta, azkenik hizkuntzalariek hirugarrenari. Hau errealitatean ez da horrela eta hizkuntzaren gertakizuna aztertzen denean ikuspegi desberdinak bata besteari lotzen zaio eta gainjartzen dira elkarrekin. Horrela soziolinguistak hizkuntz-gaitasunaz mintzo dira, psikolinguistak hitzunen banaketaz eta hizkuntzalariak hizkuntz-funtzioaz. Azken buru, ez dakigu elebitasuna zer den, edo gizatalde jakin baten hizkuntz-eraketa berezia, edo pertsona baten egoera psikologikoa zein bi hizkuntzen arteko erlazio jakin bat.



I. irudia: Hizkuntzen arteko ukipen egoera. Bilakaeraren adierazpide grafikoa. B motako hitzunik elebiduntzen direnean C motakoak bilakatzen dira; B hizkuntzaren erabilpenak gertaera segurua izateari uzten dio eta azkenik A motako hitzunen menpe egongo da B hizkuntzaren erabilpena.

Zaila badirudi ere errealitatean are zailagoa izaten da; izan ere, ez bait ditugu aipatu hizkuntzaren gertakizunarekin arduratzen diren diziplina mota guztiak, hala nola, Zuzenbidea, Medikutza, Pedagogia, Filosofia, Matematika, Egia esan zerrenda amaigabea izan liteke eta kasu bakoitzean berarizko ñabardurak erabiltzen dira.

Dena den ez da gure helburua inor nahastea, ez eta gutxiago ere, aitzitik, nahastea aldeztetik emana dagoela jakinik nahi duguna argitzea da. Oso sinplea delakoan hizkuntzaren gertakizun gaiari haseratik heltzea proposatzen dizuegu. Kasu bakoitzean erabil dezakegun irizpidea argituz ez da inolako arazorik hizkuntzaren gertakizuna bere zabaltasunean eta sakontasunean ulertzeko. Gatoz bada, arestian esandako hariari berriz ere heltzera.

Esaten genuen gaia hiru ikuspegi desberdinetatik gara genezakeela, lehena soziologikoa, non hizkuntza giza-talde bati

dagokion; bigarrena psikologikoa, zeinek subjektuaren hizkuntz-garapena azaltzen duen; eta, azkenik, matematikoa zeinek hizkuntz-sareak eta hizkuntzaren erabilpen-tasa azal ditza-keen. Horrela, eta lehen jarritako adibideari jarraiki, ikusmira soziologikoetatik elebitasuna eremu geografiko jakin batean bi hizkuntza batera izateari esango diogu; ikuspegi psikologioeta- tik, elebitasuna baino elebiduntasuna nahiago eta, norbanakoa- ren hizkuntz-egoerari esaten diogu; eta, azkenik, ikuspegi ma- tematikoan, elebitasuna zehazten dugu hizkuntzen arteko uki- pen egoeraz mintzatzerakoan.

Honetan aipatu hiru ikuspegi hoiek darabilzkigu baina ikuspegi psikologikoari lehentasuna ematen diogu. Izan ere, gure hizkuntz egoera honetan hori izan bait da gutxien jorratu izan dena.

Hizkuntzen arteko ukipenaz hizkuntza bat baino gehiago erabil dezakeen gizabanakoaren egoera psikologikoa ulertzen dugu; subjektuen artean edo gizataldeen arteko harremanetan kode bat baino gehiago erabil ahal izatearen egoera. Guk elebi- duntasuna eta elebitasunaren arteko bereizketa egiten dugu. Elebiduntasunak subjektuaren egoera psikologiko jakin bat adierazten du, hizkuntz-kode bati baino gehiagori heldu ahal izaterena alegia; heldu ahal izatearen maila zenbait dimentsio psikologikoen funtzioa da, hala nola, kognitiboak, psikolinguis- tikoak, psikosozialak, sozialak, soziolinguistikoak, soziokultu- ralak eta hizkuntzazkoak. Elebitasuna kontzeptuak, gizabana- koaren egoerari dagokion elebiduntasunarena (banakako ele- bitasuna deiturikoa) bere baitan biltzen du, baina, era berean, komunitatearen hizkuntz-egoera jakin bat definitzen du, non bi hizkuntza elkarren ukipenean izanik elebidunak direnen arteko harremanetan kode bat, bestea edo biak erabil daitezkeen (ele- bitasun soziala).

Aurreko pasarte horretan oso argi adierazten denez elebi- duntasuna elebiduneei dagokien egoera psikologikoa da. Hau da, aipatu faktoreak direla bide, hiztun batengandik bestea- gana alda daitekeena; elebidunok ez gara maila bereko elebi- duntasunaz, areago, kontrakoa frogatu ezean guztiok elebidun- tasun desberdinetakoak gara.

Hizkuntzen arteko ukipen egoeran, bi hizkuntz-giroen murgilean bizi garen elebidunok gure hizkuntz izaera bitan banatzen dugu. Gure hizkuntz gaitasuna ikuspegi alboratu bate- tik aztertzen digutenean hizkuntza honetan edo horretan eman dezakegunaren berri antzeman diezaigukete baina, horrela ez dira gure hizkuntz egoeraren osotasunarekin jabetzen. Hizkun- tza bateko edo besteko hiztun elebakarraren parean jartzen gai- tuzte horrelako azterketak egiten direnean eta GU EZ GARA ELEBAKARRAK.

Orain artean eginiko ikerketa gehienetan hizkuntz-portaera gertakari sozializat hartua izan da; hizkuntz-ikaskuntza, hiz- kuntzarekiko atxekimendua edota hizkuntz-garapena ordea, norbanakoari dagozkion gertakariak direlarik.

Gizarte elebidunetan, jakina denez, ematen diren hizkuntz- egoerak ugari eta kontrajarriak izan daitezke. Hizkuntzen arteko ukipen egoera ematen denean ere egoera jakin bati dagozkion ezaugarriak zehaztu behar ditugu. Izan ere, batetik bestera izan daitezkeen aldaketak erabakiorrak izan bait daitezke.

Hizkuntza gutxiagotuaren erabilpenaz hitz egiterakoan bi maila diferentetan mintza gaitezke: gizarte mailakoarena eta norbanakoarena. Gizarte mailako hizkuntza gutxiagotuaren erabilpena egoeraren aldagai objektiboek mugatua da; hizkun- tza gutxiagotuaren bizitasun demofuntzionala zein den jakinik, eta bereziki, hizkuntz-egoeraren aldagai demolinguistikoak ezaguturik hizkuntza gutxiagotuaren erabilpen sozialaren mugak zeintzu diren jakin ditzakegu.

Portaeraren azterketa normaltasunaren parametroetatik egiten badugu norbanakoaren jokabidea egoerarekiko molda- tzailea dela onartu behar dugu ezinbestean. Subjektuak ezin dezake bere isolamendutik, egoera bere osotasunean aldatu; aldatzeko joera erakutsi badezake ere gehienetan bere portaera egoerari egokitzen zaio. Horregatik norbanakoaren hizkuntza gutxiagotuaren erabilpenak erabilpen sozialaren isladapena behar du izan. Subjektuari ezin diezaiokegu egoerarekiko portaera desegokia eska bere baitan kontraesanak sortu gabe. Norberaren hizkuntza gutxiagotuaren erabilpenak erabilpen sozialak ezarri- riko mugak hausten baditu gizartearen aurrean portaera ez- moldatzailearen -arbuia garriaren- eremuan sartzen da.

Gure aburuz testuingurua funtsezkoa delarik hizkuntza gutxiagotuaren erabilpena bi maila diferente horietan aztertu behar da; zein bere aldetik eta erkaketak egiterakoan biak kontutan hartu behar ditugu.

Egoerarekiko subjektuen portaera moldatzaileak zorigaiz- toko hizkuntz-egoerari iraurazten dio eta honek ezinbestean hizkuntza gutxiagotuaren desagerpena dakar. Ikuspegi honeta- tik hizkuntza gutxiagotuaren iraupenak subjektuengandik por- taera ez moldatzaileak eskatzen ditu.

Horratio borondate oneko zenbait euskaltzalek jaurtikitako euskaldunon axolagabekeriari buruzko epaia funtsagabekoa da. Are gehiago, euskaldun gehienek hizkuntz portaera euska- raren aldekoa da, erabilpen sozialak dituen mugak hausten bait dituzte harik eta portaera ez-moldatzaileen eremuan sartu arte.

Horra hor gurrpil zoroaren bi alderdi: joaniko hamarkaden euskararen gorakada zeina norbanakoaren hizkuntz-portaeran oinarritu zen, eta gaurko hizkuntz-erabilpen soziala edo hiz- kuntz-egokipena non gehiengoaren gizarteak norbanakoaren hizkuntza gutxiagotuaren erabilpenari muga estuak ezartzen dizkion.

HIZKUNTZA ETA PENTSAMENDUAREN ARTEKO ERLAZIOAK

Mintzaira eta pentsamendua elkar eraginda daudela gartsu- ki defendatzen dugu. Vigotsky-k esandakoari lotzen gatzazkio eta elebidunongan antzeman daitekeelakoan gaude.

Dena den Juan Mayor Sánchez-ek (1980) honi lotuta idat- zikoari oso interesgarri deritzogu, bereziki lan horretan agertu zituen taulei. Ikus dezagun.

Venn-en diagramak erabiliaz Mintzaira eta Pentsamendua- ren arteko erlazioak bost era desberdinetan ager daitezke:

Hortik abiatuta ondorengo bost proposamen hauek egin ditzakegu:

1	2	3	4	5
$P \cap M = M = P$	$P \cap M = \emptyset$	$P \cap M = M$	$P \cap M = P$	$P \cap M = X$
$P \subset M$	$P \not\subset M$	$P \not\subset M$	$P \subset M$	$P \not\subset M$
$M \subset P$	$M \not\subset P$	$M \subset P$	$M \not\subset P$	$M \not\subset P$

II. Irudia: Mintzaira eta Pentsamenduaren arteko erlazioak. Venn-en diagramak

- Pentsamendu eta Mintzairaren arteko bateratasuna -identitatea-. Diagraman lehenengo egoera.
- Pentsamendu eta mintzairaren arteko erabateko bereiztasuna -esklusioa-. Diagramako bigarren egoera.
- Mintzaira Pentsamenduari dagokio, pentsamenduaren azpimultzo bat da. Hirugarren egoera.
- Pentsamendua mintzairari dagokio, mintzairaren azpimultzo bat da. Diagraman laugarren egoera.
- Mintzaira eta pentsamenduaren arteko ebakidura -X-; bati zein besteari dagokiona, mintzaira eta pentsamenduaren alderdi batzuk elkarrekiko lotura gabekoak direlarik.

Diagramako boskarren egoera.

Honela boskarren proposamenari atxekiz ondorengo esan dezakegu:

- Mintzairaren zerbait pentsamenduari dagokio.
- Pentsamenduaren zerbait mintzairari dagokio.
- Mintzairaren zerbait EZ dagokio pentsamenduari.
- Pentsamenduaren zerbait EZ dagokio mintzairari.

Pertsona batengan bi hizkuntza erroturik daudenean, elebiduna denean eta berorren haserako hizkuntz-garapena zein hizkuntzatan eman den ezagutzen dugunean, pertsona horren hizkuntz-portaeran barne-eragiketak zein hizkuntzatan egiten dituen edo mintzairarik gabeko funtzioak diren antzeman dezakegu.

Jatorrizko euskaldunen artean honako hau entzun ohi da: Nik haurrei, ezezaguneei ere, beti euskaraz egiten diet, besterik ez zait ateratzen. Haserraldietan, gaizki esaka paratzen denean, beti euskaraz, besterik ez daki eta.

Euskaldunberrien artean, nortzu linguistikoki jatorrizko euskaldunen osagarriak diren, beste hauek entzun daitezke: Aspaldidaniko lagun erdaldunekin egun euskaldunak izan arren gaztelaniaz egiten dut, euskaraz ezin dezaket. Badira zenbait

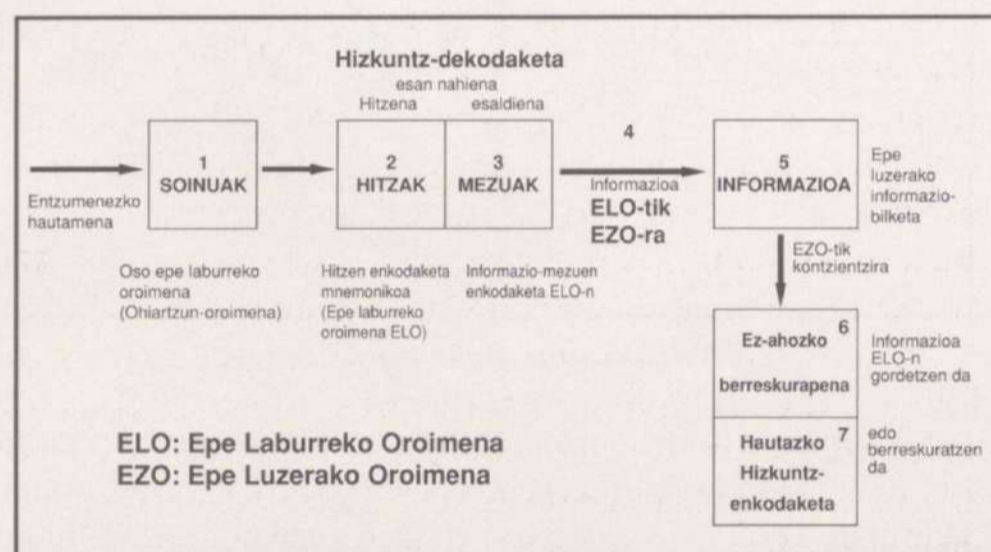
gauza gaztelaniaz esan behar ditudanak horrela pentsatzen ditudalako, finean gaztelania nere lehenengo hizkuntza da.

Mintzaira, hizkuntza zehatzago, zenbait kasutan pentsamenduaren euskarria dela froga daiteke. Hau da, hizkuntz-ukipeneko elebidunen artean Hizkuntzen eta pentsamenduaren arteko erlazioak desberdinak dira bizi izaniko hizkuntz-garapenearen arabera. Elebidun tipologia bakoitzean hizkuntzen eta barne-eragiketen arteko erlazioak desberdinak dira.

HIZKUNTZ-OROIMENA ELEBIDUNONGAN

Gure ikuspegiz hizkuntz-orimena eta oroimen orokorra ez dira izatez izaera desberdinekoak. Hizkuntz-orimena ez da oroimen orokorreko aparteko informazio biltegirik, funtsean sistema bereko osagaiak dira.

Orokorrean komunikazio-prozesuan norbanakoarengan ematen diren gertakizunak ondorengo diagraman beha daitezke (Paradis -1986- Rev. Logop. Fon. Audiol. vol. VI. 4. zkia. 182. or.):



III. Irudia: Enkodaketa mnemonikoa eta hizkuntza dekodaketa.

Ahozko komunikazioa gauzatzen denean gure baitako sisteman ia aldeberean bi eragiketa desberdin suertatzen dira: enkodaketa mnemonikoa eta hizkuntz-dekodaketa. Haserako momentu baten eta lipar batez soinuak ohiartzun-oroimenean geratzen dira, horrela berriz ere entzun daitezke. Bigarren momentuan hitzen dekodaketa (esanahia) ematen da eta horren ondorioak (esanahia eta egitura) hurrengo eragiketetarako gordetzen dira epe laburrez. Hala ere, esaldia oso luzea denean, entzundako hitz guztietatik soilik bakan batzuk gordetzen dira Epe Laburreko Oroimen biltegian.

Hirugarren momentuan esaldietatik eratorritako mezua bere hartan gordetzen da, bere euskarri edo egituretatik bereizturik; azken buru, komunikazioa informazio esanguratsuen trukean bait datza. Segituan informazioa Epe Luzerako Oroimen biltegian sartzen da eta, orduan, lehen bildutako antzeko informaziorri lotzen zaio eta baita geroan bil daitekeenari ere. Finean Epe Luzerako Oroimen Kognitiboan elkarri loturiko informazioak biltzen dira eta hortik, norbanakoaren aukeran, berreskura daiteke eta, nahi izatekotan, hitzetara ekarri ere.

Aurreko horrek komunikazio prozesurako dagozkion barne-eragiketa batzuk adierazten ditu orokorrean eta hizkuntza bat erabiltzen denean. Elebidunen kasuan, berriz, pentsa liteke

hitz baten aurrean beste hizkuntzako zenbat ordain emateko gauza den. Badakigu honetan subjektuen oroimenak eragiten duela, baina, elebidun bat hizkuntza batean oroimen onekoa bada bestean ere izango da. Hortaz ez da oroimen alorreko frogar bat, hizkuntzen arteko erlazioei buruzkoa baizik.

ELEBIDUNTASUN INDIZEA

Elebiduntasunaren adierazle bezala honako neurri hau hartu dugu:

$$E.I. = \frac{H_1 - H_2}{H_1 + H_2}$$

Elebiduntasunaren Indizeak (E.I.) hizkuntza batekiko edo bestearekiko oreka/desoreka adierazten du. Demagun H_1 eta H_2 , hurrenez hurren, euskarari eta gaztelarari dagozkion elebidun baten hizkuntz-gaitasunak direla, orduan horrela kalkulaturiko puntuazioak batekotan emanda agertuko litzaizkiguke. Horrela, adibide gisa, hiru kasu aipa ditzakegu:

1. $-H_1 = 0$ (euskararen hizkuntz-gaitasuna) zero denean:

$$E.I. = \frac{0 - H_2}{0 + H_2} = -\frac{H_2}{H_2} = -1$$

Kasu hau erdaldun elebarkarrena da. Euskararen hizkuntz-gaitasuna zero delarik haien elebiduntasun Indizea minus bat da.

2. $H_1 = H_2$ Hizkuntza bateko eta besteko hizkuntz-gaitasunak baliokideak direnean:

$$E.I. = \frac{H_1 - H_1}{H_1 + H_1} = \frac{H_2 - H_2}{H_2 + H_2} = \frac{0}{2H_1} = \frac{0}{2H_2} = 0$$

Honako Elebiduntasun Indizea elebidun orekatuei legokieke, zero alegia. Izan ere ez bait dago inongo hizkuntz-gaitasunik ez duen hiztunik.

3. $-H_2 = 0$ (gaztelararen hizkuntz-gaitasuna) zero denean:

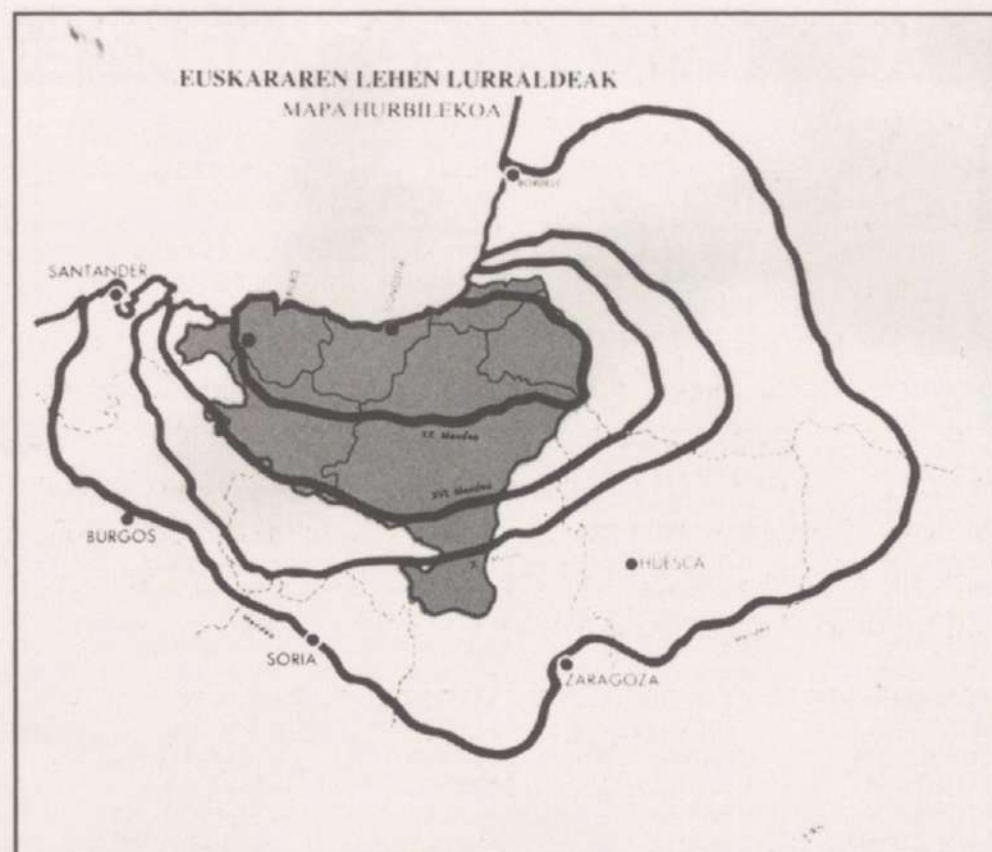
$$E.I. = \frac{H_1 - 0}{H_1 + 0} = \frac{H_1}{H_1} = 1$$

Hau da lehenengoaren kontrakoa, euskaldun elebarkarrena alegia. Euskararen hizkuntz-gaitasuna edozein izanda ere, gaztelararena zero delarik haien elebiduntasun Indizea bat da.

Ondorioz Elebiduntasun Indizeak (E.I.) minus bat eta plus baten arteko balioak har ditzake. Batekotan baino ehunekotan eman izan nahi bagenu honela utziko genuke Elebiduntasun Indizearen formula:

$$E.I. = \left[\frac{H_1 - H_2}{H_1 + H_2} \right] \cdot 100$$

Hau da, erabiltzen ditugun puntuazioak - 100 erdaldun bakarraren kasuan eta 100 (euskaldun elebarkarrena) artekoak dira. Honetan ere zero erabateko orekaturiko elebiduneei dago-kie.



Haserako frogar pilototarako unibertsitateko ikasleak hartu baditugu ez da bakarrik hurbiltasunagatik, funtsezko arrazoiak beste batzuk izan dira, besteak beste, euskaldun gaituak izatearena. Elebidun hauek unibertsitate aurreko ikasketa guztiak edo gehienak euskaraz eginak dira.

Bestalde edozein gauza egin baino lehen jakin nahi izan dugu zeintzu hitz dira maizen erabiltzen direnak. Horretarako eta subjektuei inolako azalpenik eman gabe BOST MINUTUTAN ZEHAR bururatzen zitzaizkien EUSKARAZKO hitzak idaztea eskatu genien, jarraian ondoko ikaskideekin bateriko orriak trukatu, buelta eman eta ONDORENGO BOST MINUTUTAN ZEHAR gauza bera eskatu zitzaien baina GAZTELERAZ. Horrela taldearen bi hitz zerrenda lortu ditugu, euskaraz eta gaztelaraz. Subjektu kopuru bera eta, hizkuntza batean eta bestean emandako denbora tarte berdina izan denez, taldeak hizkuntza batean eta bestean duen hitz-jarioa neur dezakegu emandako hitz kopuruak zenbatuz. Kontrakoa espero bazitekeen ere hitz-jarioa askozaz zabalagoa eta oparoa izan da gaztelaraz euskaraz baino. Hau da gaztelaraz hitz desberdin gehiago eta kalitate handiagoko hitzak eman dituzte.

Hala ere haserako momentu honetan ez da gure helburua hitz-jarioaren azterketa egitea maiztasun handieneko hitzak bilatzea baizik. Hitz horiekin, hain zuzen, eratu nahi dugu ELEBIDUNTASUNAREN NEURKETARAKO FROGA, beraz funtsezko irizpidea hitzik arruntenen erabilpenean datza; hots, elebidunen berezko hitz-jarioan, hizkuntza batean eta bestean, gehien erabiltzen diren hitzak. Oinarria hori delarik hitzen aukeraketan hizkuntza desberdinetako antzerako eremu semantikoko baina hizkuntzen arteko distantziarik handieneko hitzak bilatu nahi izan ditugu.

Ondorengo orrialdeetan birritan edo gehiagotan agerturiko hitz zerrendak jarri ditugu, lehenengo euskaraz eta gero gaztelaraz. Hitzen aurrean agertzen den zenbakia maiztasunari dagokio; hau da zenbat pertsonak idatzi duen ondoan agertzen den hitza. Ikus daitekeenez maiuskulaz idatzi ditugu ordenagailutan analisiak egin ahal izateko, baina ortografiari dagokionez erabilitakoa, akatsak barne, bere hartan ekarri ditugu hona.

EUSKARAZ EMANDAKO HITZAK

40 ETXEA	12 SAGARRA	7 AUTOBUSA	5 GEZURRA	4 JANARIA	3 IRAKASLEA	2 AZERIA	2 HARITZA	2 MUNDUA
32 MAHAIA	12 TXORIA	7 BEHIA	5 HOSTOA	4 KAMIOIA	3 ITSASONTZIA	2 BASTOIA	2 HATZAMARRA	2 NEGARRA
31 AULKIA	11 BETAURRE-KOAK	7 BELARRITAKOAK	5 HOTZA	4 KLASEA	3 KAIOLA	2 BASURDEA	2 HEGAZKINA	2 ODEIA
29 MENDIA	11 BURUA	7 BEROKIA	5 ITURRIA	4 LARANJA	3 KALKULADORA	2 BEDARRA	2 HITZAK	2 OLATUA
29 ZUHAITZA	11 EDALONTZIA	7 BIZIKLETA	5 KLARIONA	4 LEHOIA	3 KAZADORA	2 BEHORRA	2 HIZKUNTZA	2 ORDULARIA
27 ARKATZA	11 LEHIOA	7 DENDA	5 LEIHOA	4 LEPOA	3 KUADERNOA	2 BEREBILA	2 HONDARRA	2 OTSOA
26 EGUZKIA	11 LIBURUA	7 ELURRA	5 OINA	4 MAILUA	3 LOTSA	2 BEROGAILUA	2 HOSPITALA	2 PEGATINA
26 TXAKURRA	11 MUTILA	7 LURRA	5 OSABA	4 MAKILA	3 METXEROA	2 BIHOTZA	2 IDAZTORTZA	2 PELIKULA
24 ATEA	11 URA	7 OZIA	5 PAPERA	4 ORDUA	3 MUSIKA	2 BIZITZA	2 IKASTETXEA	2 PLAZA
24 BEGIA	10 AMA	7 ORDENAGAILUA	5 PERTSONA	4 PARETA	3 OINETAKOAK	2 BOTEILA	2 ILOBA	2 PRAKA
23 ILEA	10 BOLIGRAFOA	7 ORRIA	5 SUKALDEA	4 PILOTA	3 ORDENADOREA	2 BUFANDA	2 ILUNTASUNA	2 PULSERA
23 ZAPATA	10 ERAZTUNA	7 POLTSA	5 TEILATUA	3 ALDAPA	3 AMODIOA	2 DENBORA	2 IPURDIA	2 SAGARDOA
21 LOREA	10 HERRIA	7 ZERUA	5 TELEFONOA	3 ARRATOIA	3 PULTSERA	2 DISKETEIA	2 IZEBEA	2 SAGUA
19 TELEBISTA	10 HONDARTZA	7 ZIGARROA	5 ZAPIA	3 AZKAZALA	3 SEMEA	2 EMAKUME	2 IZEKOA	2 SEMAFOROA
18 ESKUA	9 AHOA	6 AITONA	5 ZUTABEA	3 BALOIA	3 SUA	2 ERDERA	2 IZENA	2 TINTA
17 BELARRA	9 GIZONA	6 ALKONDARA	4 ARMAIRUA	3 BELAUNA	3 SUGEA	2 ERLEA	2 IZOTZA	2 TXAMARRA
16 ARGIA	9 HARRIA	6 AXOTA	4 AURPEGIA	3 BELDURRA	3 TXALUPA	2 ERREGELA	2 IZOTZGAILUA	2 TXAPELA
16 KATUA	9 ILARGIA	6 HODEIA	4 AUTOA	3 BELTZA	3 UDALETXEA	2 ESTUTXEA	2 KAFESNEA	2 TXIMELETA
15 EURIA	9 KARPETA	6 MOTORRA	4 BASERRIA	3 BONBILA	3 UMEA	2 EUSKERA	2 KAKA	2 TXIMISTA
15 ZALDIA	9 LAGUNA	6 PLATERA	4 BEGIAK	3 BOTILA	3 ZAPATAK	2 FILMEA	2 KALIMOTXOA	2 TXOKOLATEA
14 ALKANDORA	8 AITA	6 PRAKAK	4 BEROA	3 DISKA	3 ZELAIA	2 FLAUTA	2 KAMISETA	2 UDA
14 ARBELA	8 ANAIA	6 TRENA	4 BOLTSA	3 EDARIA	3 ZEZENA	2 FOLIOA	2 KOLETA	2 UDAREA
14 ERLOJUA	8 ATERKIA	5 ALABA	4 BORRAGOMA	3 EGURRA	3 ZINEMA	2 FRAKA	2 KRISTALA	2 UNTZIA
14 KOTXEA	8 BASOA	5 AMONA	4 EGIA	3 GARAGARDOA	3 ZUBIA	2 FRAKAK	2 LAKUA	2 URTEA
14 OHEA	8 BESOA	5 ARDOA	4 ESKOLA	3 GAUA	2 ABEREA	2 FUTBOLA	2 LAPIKOA	2 XAGUA
14 SUDURRA	8 EGUNA	5 ARGAZKIA	4 GALTZA	3 GIZAKIA	2 AFARIA	2 GAIA	2 LARROSA	2 ZAHARRA
13 HANKA	8 GALTZERDIA	5 BEHATZA	4 GALTZERDIAK	3 GORPUTZA	2 AHIZPA	2 GELTOKIA	2 LIMOIA	2 ZAKARRONTZIA
13 JERTSEA	8 IBAIA	5 BELARRIA	4 GOSARIA	3 GORXOKIA	2 AMAMA	2 GERRIKOA	2 LOGUREA	2 ZAPATILA
12 GALTZAK	8 KALEA	5 BIDEA	4 HAIZEA	3 GURASOAK	2 ANIMALIA	2 GOILAREA	2 LUMA	2 ZAPATILAK
12 GELA	8 KALKULAGAILUA	5 BIGOTEA	4 HAURRA	3 HERIOTZA	2 ARDIA	2 GOMA	2 MADARIA	2 ZAPATILLA
12 IRRATIA	8 TABERNA	5 EMAKUMEA	4 HORMA	3 HIZKIA	2 ARIMA	2 GONA	2 MAITASUNA	2 ZENBAKIA
12 ITSASOA	8 TXERRIA	5 ESNEA	4 IKASLEA	3 HORTZA	2 ARKAITZA	2 GORROTOA	2 MINGAINA	2 ZOROA
12 LAINOA			4 IKASTOLA	3 IGELTSOA	2 ARRAINA	2 GOZOKIA	2 MINUTUA	
12 NESKA			4 IZARRA		2 ARREBA	2 GURPILA	2 MUKIZAPIA	

GAZTELERAZ EMANDAKO HITZAK

37 MESA	10 ANILLO	6 HIERBA	4 CHICA	3 BARBA	3 PEREJIL	2 CANSANCIO	2 GRANADA	2 PISO
29 CASA	10 DEDO	6 LORO	4 CHICO	3 BARRO	3 PERSIANA	2 CAPUCHA	2 GUERRA	2 PLASTICO
29 SILLA	10 PAGNUELO	6 MADERA	4 CHIMENEA	3 BATA	3 PERSONA	2 CAMELO	2 GUITARRA	2 POLICIA
28 PELO	10 PAPEL	6 MANZANA	4 CLASE	3 BIBLIOTEKA	3 PIANO	2 CARNE	2 HELICOPTERO	2 POLO
25 COCHE	10 PULSERA	6 MECHERO	4 CLASIFICADOR	3 BOLI	3 PIJAMA	2 CARTERA	2 HIERRO	2 PORTAL
24 PANTALON	10 TENEDOR	6 NIEVE	4 COLCHON	3 BOMBILLA	3 PINTURA	2 CARTON	2 HIJA	2 PSQUIATRA
23 RELOJ	10 UGNA	6 ROSA	4 CORAZON	3 BOSQUE	3 PISTOLA	2 AZULINA	2 HOTEL	2 PUERROS
22 ZAPATO	9 CABEZA	6 SABANA	4 CORBATA	3 CAFE	3 PLATA	2 CASCO	2 HUMO	2 PUNTA
21 CAMA	9 CAZADORA	6 TECHO	4 CRISTAL	3 CAJON	3 PLAYERA	2 CAZA	2 ISLA	2 PUPITRE
21 JERSEY	9 CUADERNO	6 ZAPATOS	4 DESPERTADOR	3 CALOR	3 POLLO	2 CAZUELA	2 JAMON	2 QUESO
21 PERRO	9 CUCHARA	5 ABUELO	4 DIENTE	3 CAMINO	3 POSTER	2 CENIZA	2 JARRA	2 RAMA
20 AGUA	9 LAMPARA	5 AJO	4 ESCOBA	3 CARA	3 PRIMA	2 CEPILLO	2 JAULA	2 RANA
20 BOLIGRAFO	9 LUNA	5 AMOR	4 FOLIO	3 CARCEL	3 RELAMPAGO	2 CEREZA	2 JERSEI	2 RESTAURANTE
20 LAPIZ	9 LUZ	5 BALON	4 GANCHO	3 CARTEL	3 RODILLA	2 CERILLA	2 LABIOS	2 REUNION
20 MONTE	9 ORDENADOR	5 BIGOTE	4 HERMANA	3 CASERIO	3 SACAPUNTAS	2 CHALECO	2 LAVADORA	2 REVISTA
20 NARIZ	9 PARED	5 BOTA	4 HOMBRE	3 CASTAGNA	3 SERVILLETA	2 CHOCOLATE	2 LAZO	2 RIA
19 MANO	9 PLAYA	5 BOTAS	4 HORMIGA	3 CAZADOR	3 SILLON	2 COJIN	2 LENGUA	2 RIDICULEZ
19 PUERTA	9 TREN	5 CALCETINES	4 HOSPITAL	3 CERVEZA	3 SOBRINO	2 COMEDOR	2 LETRA	2 RIFLE
18 CALCETIN	8 ALFOMBRA	5 CAMISETA	4 LADRON	3 CHAMARRA	3 TABACO	2 COMPAS	2 LOBO	2 ROCA
18 NUBE	8 BICICLETA	5 CENICERO	4 LEON	3 CIUDAD	3 TIMBRE	2 COPA	2 MANOS	2 ROJO
18 SOL	8 COMIDA	5 CERDO	4 LIMON	3 COLETA	3 UGNAS	2 CORDERO	2 MARCO	2 ROPA
18 VENTANA	8 CUADRO	5 CHAQUETA	4 MEDIAS	3 COLOR	3 VACA	2 COSA	2 MARIPOSA	2 ROTULADOR
17 CAMISA	8 DISCO	5 CINE	4 MEDICO	3 CORTINA	3 VERDE	2 CREMA	2 MARMOL	2 SALA
17 LIBRO	8 ESTUCHE	5 CINTURON	4 MELOCOTON	3 CUELLO	3 VIOLIN	2 CRUZ	2 MEDIA	2 SALIR
16 ARBOL	8 MOTO	5 CONEJO	4 MELON	3 CUERDA	3 ZAPATILLAS	2 CUARTO	2 MENTE	2 SALTO
16 ARMARIO	8 PEZ	5 CORDON	4 MESILLA	3 CURA	3 ZORRO	2 CUERPO	2 MENTIRA	2 SALUD
16 PIZARRA	8 PLATO	5 HERMANO	4 MUJER	3 DEDOS	2 ACTOR	2 CUESTA	2 MIEDO	2 SANDALIAS
15 AUTOBUS	8 PLUMA	5 MANTA	4 MUSICA	3 DINERO	2 AEROPUERTO	2 CUEVA	2 MOCHILA	2 SANDIA
15 GATO	8 RIO	5 OREJA	4 NARANJA	3 DISCOTECA	2 AJOS	2 CUGNADA	2 MONJA	2 SANGRE
15 OJO	8 VINO	5 OREJAS	4 PATATA	3 ELEFANTE	2 ALGODON	2 CUGNADO	2 MONTAGNA	2 SARTEN
15 PAJARO	7 ABUELA	5 PANTALONES	4 PELICULA	3 ESCOPETA	2 AMISTAD	2 CULEBRA	2 MOTOCICLETA	2 SECRETARIA
14 CALCULADORA	7 AVION	5 PENDIENTES	4 PERIODICO	3 ESCUELA	2 ARROZ	2 CULO	2 MUGNICO	2 SELVA
14 CARPETA	7 BRAZO	5 PERA	4 PIERNAS	3 ESTACION	2 ASCENSOR	2 DADO	2 MURCIELAGO	2 SERPIENTE
14 HOJA	7 CALLE	5 PIEDRA	4 PISCINA	3 ESTOMAGO	2 ATUN	2 DESPACHO	2 MUSLO	2 SIDRA
14 MAR	7 CIGARRO	5 PRIMO	4 PLATANO	3 FREGONA	2 AUTOMOVIL	2 DIBUJO	2 NIDO	2 SOLDADO
13 FLOR	7 COCINA	5 PROFESOR	4 RATON	3 FUSIL	2 AYUNTAMIENTO	2 DUCHA	2 NIGNA	2 SONRISA
13 LLUVIA	7 COLLAR	5 SUEGNO	4 RAYO	3 GRANIZO	2 AZUL	2 EDIFICIO	2 NIQUI	2 SOPA
12 CAMION	7 ESTRELLA	5 TIA	4 SAL	3 HABITACION	2 BAGNERA	2 ENFERMERA	2 NOVIA	2 TANQUE
12 CIELO	7 NIGNO	5 TIENDA	4 SEMAFORO	3 HIJO	2 BAGNO	2 ESPADA	2 NUBES	2 TAXI
12 GAFAS	7 PAN	5 TIERRA	4 SIRENA	3 IGLESIA	2 BARANDILLA	2 ESPERANZA	2 OBEJA	2 TEATRO
12 OJOS	7 PUEBLO	5 TINTA	4 SOMBRERO	3 JABON	2 BASO	2 ESTANTERIA	2 OCEANO	2 TEJADO
12 RADIO	7 SOFA	5 TRUENO	4 TELEFONO	3 JIRAFIA	2 BESTIA	2 ESTROPAJA	2 OSO	2 TELA
12 TELEVISION	7 TIO	5 VASO	4 TOMATE	3 LAGRIMA	2 BICI	2 ESTUDIANTE	2 PACIENCIA	2 TELE
11 BAR	7 TIZA	5 ZAPATILLA	4 TRAPO	3 LECHE	2 BILLETE	2 EXAMEN	2 PAIS	2 TIEMPO
11 BOCA	7 TORMENTA	4 AIRE	4 UVA	3 LECHUGA	2 BORRADOR	2 FELICIDAD	2 PAISAJE	2 TIESTO
11 CABALLO	6 ABRIGO	4 ARAGNA	4 VIENTO	3 LENTEJA	2 BORRAGOMA	2 FIGURA	2 PALOMA	2 TOALLA
11 FUEGO	6 BARCO	4 ARENA	3 AGUILA	3 METRO	2 BORRAGOMA	2 FLORES	2 PARQUE	2 TOPO
11 GOMA	6 CABRA	4 BALCON	3 AGUJERO	3 NEGRO	2 BOTON	2 FRENTE	2 PATATAS	2 TORRE
11 MADRE	6 CARRETERA	4 BEBIDA	3 ALMOHADA	3 NIQUI	2 BUFANDA	2 FRIJO	2 PEDAGOGIA	2 TRIPIA
11 PADRE	6 CINTA	4 BLANCO	3 ALUMNO	3 NOTA	2 BUITRE	2 FRUTERO	2 PELIGRO	2 UNIVERSIDAD
11 PENDIENTE	6 CUCHILLO	4 BOLSA	3 ANIMAL	3 ODIO	2 BURRO	2 FUNDA	2 PERCHA	2 VERDURA
11 PIE	6 ESCALERA	4 BOLSO	3 AUTOPISTA	3 ORO	2 BUTANO	2 GARBANZO	2 PIGNA	2 ZUMO
11 PIERNA	6 ESPEJO	4 BOTELLA	3 AVESTRUZ	3 OSCURIDAD	2 CAMARERO	2 GENTE	2 PIMIENTO	
11 SUELO	6 FALDA	4 BUTACA	3 AZUCAR	3 PARAGUAS	2 CAMISON	2 GORDURA	2 PINCEL	
10 AMIGO	6 FRIGORIFICO	4 CEBOLLA	3 BALLENA		2 CAMPO	2 GORRO	2 PINO	



HIZKUNTZA	orotariko hitz kopurua	Hitz diferenteak	Maiztasunaren batzbestekoa	Desbidazio estandarra
EUSKARA	1703	299	5.696	5.918
GAZTELERA	2495	491	5.000	4.933
GUZTIRA	3198	890		

Goiko taulan agertzen diren datuez baliatuz taldeari dagokion Elebiduntasunaren Indizea kalkula dezakegu bi erataria hain zuzen, emandako orotariko hitz kopurua bat, eta bestea, idatzitako hitz desberdinen kopuruen arabera. Ikus dezagun:

$$E.I. = \frac{H_1 - H_2}{H_1 + H_2} = \frac{1703 - 2495}{1703 + 2495} = -0,1887$$

Hau da, H1 eta H2 hurrenez hurren euskaraz eta gaztelera emandako hitz kopuruak direlarik, Elebiduntasun Indizea -0.1887 da; taldearen Elebiduntasun Indizeaz hitz egiterik balego gaztelera aldeko elebiduntasunaz mintzatuko ginateke. Elebitasun egoera desorekatuaren aurrean gaude eta euskara da hizkuntza gutxiagotua.

$$E.I. = \frac{H_1 - H_2}{H_1 + H_2} = \frac{299 - 491}{299 + 491} = -0,2430$$

Orotariko hitz kopuruak erabili beharrean, emandako hitz desberdin kopuruak erabiltzen baditugu desoreka areagotu egiten da. Neurturiko jarioaren arabera (euskararena gehi gaztelera) elebidun hauek gaztelera %24 gehiago eman dute euskaraz baino.



Gaztelerraren Irakaskuntza Euskal Eskolan (AIA - ko adibide pedagogikoa)

Fito RODRIGUEZ BORNAETXEA.
E.H.U.ko Irakaslea (ZORROAGA)

0.- Sarrera

Hasiera honetan "Gaztelera bigarren hizkuntza"ri buruzko azalpenerako aipatuko dudana guztiz ezaguna izan arren ezinbestekotzat hartu beharra dago ondorio gisa ager daitekeena behar den bezala ulertu ahal izateko. Izan ere, hizkuntz menpekotasunaren eraginez erabat argiak diruditen egoeretatik aldentzearen premia dugu ustezko gardentasunaren atzean izkututzen dena ikusteko. Bada, hastapenetatik has gaitezen.

Euskara geografikoki oso indartsuak diren bi hizkuntzen artean kokatzearen ondorioz, inguruetako hizkuntzen arabera gutxienez merezi duen izendatzea "hizkuntz txikia"rena dugu. Baina, egia esanda, hori adierazteak ez digu gehiegi argitzen, ez bere egoera garaikidea, ezta bere dinamika garapenaren gakoak ere. Aitzitik, behar dugun kon-tzeptualizazioak azalerazi beharko lituzke gaur egungoa ulertzeko bidea eta, era berean, aurreko zein geroko dinamikaren nondik-norakoak. Definizioaren ardatzak, beraz, hizkuntz-ukipenean aurki daitezkeen hizkuntz desberdinen irakaskuntz eskolarren agerpenean argi eta garbi utzi beharko du hizkuntza bakoitzaren ikasketaren sistematik alderagaitzak ditugula hizkuntza

irakats-ikasketarako prozedurak berez neutroak ez bait dira. Egoera geohistorikoak gizarteak markatzen dituen neurrian hizkuntzak ezin dira ulertu gizarte oinarririk gabeko baldintzetatik at. Esan bezala, honetan ere, sozio-hizkuntzalaritzaren premia dago, baina azaldu beharreko honetan hitz potolo hauen erabilerak inor ez dezan asalda adibide zehatz bat kontatzen saiatuko naiz ez besterik; Gipuzkoako Aian herri eskolako "Gaztelera bigarren hizkuntza" deitutakoaren mintegiaren ardatzena hain zuzen ere. Ez da bide honi ekiten diodan lehena (1). Espero dezagun kontu-kontariko erabilerak honek erakusteke dauzkagun egoera ikertzeko metodologia eta praktikan ezartzeko didaktiken azalpena erraztuko dutela.

Horrela izanik, eta erabiliko ditugun terminologiak argitu asmoz, euskara "hizkuntz gutxiagotua" bezala izenda-tzen hasiko gara (2). Honekin euskararen egungo egoera alde zuzenetik eragindako hizkuntz ordezkapen prozedura iraunkorraren ondorio gisa ulertuko da. Hau da, duela mende bat arte ingurukoak baino txikiagoa zen hizkuntza (baina barne-egituraz zein erabilerak mailan bestek bezain sendo) egun sasi elebidunez osatutako gizarte multzo batek erabiltzen duen

interferentziaz beteta eta galtzar dagoen hizkuntz zaharra (ez gaurkotua) bihurtu da. Zoritxarrez, eta behin baino gehiago ikerturik izan denez, antzerako egoerak hastapenetan nahiz bilakaeretan antzeman daitezke desagertzeke dauden hizkuntzetan(3).

Dena den, Aiako adibidea dela medio, hizkuntz-ukipen egoera zehatz baterako (euskara/gaztelera) inolaz ere didaktika huts gisa uler daitekeen pedagogiazko metodo baten azalpena egiten saiatuko gara hemen. Alegia, tokian tokiko ikerketa soziolinguistikoki dagozkion orientazio praktikoak, bai hezkuntz komunitateari begira (eta ez ikasleei zuzenduta soilik), baita hezkuntz sistema orohar harturik (eta ez eskola bakarrik), bigarren hizkuntzaren ikaskuntza berma-tzeko (gaztelera/hizkuntz menperatzailea) jatorriz euskaldunak diren haurren artean, jabetze honek suposa lezakeen berezko hizkuntz ordezkapena lagundu gabe.

Ekarpen honek ezinbesteko oinarri teoriko-praktikoa ere badu: Espazioa. Hau da, komunikazioetarako toki fisikoaren erreferentzia zein zentzu/esanahiaren ikur/kulturazko ardatza(4).

Aipatutako kontzeptuaren arabera erraz ulertzen da "hizkuntz gutxiagotua"

esamoldearekin adierazi nahi dena zeren euskararen kasuan erabileraren gutxitzeak, geografikoki isladatuz doan heinean, modernitateak dakarren alfabetatze zein eskolatze prozeduretatik at uzten ditu hizkuntzaren gaurkotze ahalmenak, literatur edota gramatikazko batasunik urrun (5).

Espazioaren erreferentziari esker euskararen egungo egoera garaikidea errazago ulertzeaz aparte diseinatu beharreko interbentzioa ere erraztuko da. Hau da, bertan aurki ditzakegu diakronia eta sinkroniaren ikuspegiak bai arazoaren diagnosis egiterakoan baita horri legokiokeen terapian ere (6). Baina hedatuegia izan daitekeen guzti honetaz luzatu baino lehenago goazen, hautatutako adibidea dela eta, Aian egindakoa azaltzera. Izan ere, praktikaren bidez orain arte aipatutakoa modu argiago eta eraginkorragoaz eskuratzerik izango baita.

0.- Aiako adibide pedagogikoa:

Ezaguna denez, Aia herria Gipuzkoako herri txiki bat dugu. Nekazal giro euskalduna da nagusi eta bertako eskolan, duela hamar urtetik hona, euskal eredu ezarri zenetik hain zuzen, bertako ikasleek gazteleraz duten nahikotasunaz kexu omen zegoen hezkuntz komunitatea.

Hasiera batetan arazo honen inguruko kexuak gurasoen artean sortu eta zabaldu baziren ere, gizarte mailako gaztelararen derrigortasunak eraginda edo eskolaratu zen problema. Hau da, gaztelararen ezaguera eskasa ikasketa eskolarraren defizit gisa hasi omen zen ulertzen eta, ondorioz, gaztelera gehiago eskolan sartzea eskatzen zen. Izan ere, egoera deskribitzekotan hango irakaslegoaren hitzok ditugu hauek: "Aiako biztanlegoa % 94 a euskalduna da eta euskara erabat normalizatuta dago herritarren harremanetan". Ez zen, beraz, euskararen arloan inolako arazorik ikusten. Gaztelari legokiokeena, berriz, goibel xamar azal-tzen zitzaien. Ustekozko iluntasun hura argitu nahian eta erantzun didaktikoa diseinatu ahal izateko Aia eskolako irakaslegoa, Zarautzko Pedagogia Aholkularitegiaren bidez, Euskal Herriko Unibertsitatearekin harremanetan jarri zen 1990/91 ikasturtean zehar horren inguruko mintegia eratzeko asmoz (7).

Behin lanean hasiz gero, zegoen kezka definizioaren deskribapenari ekin genion. Hau da, alde aurretik adierazita koaren arabera, biztanlegoaren egoera linguistikoa finkatu beharra zegoen honen menpean egon zitezkeen eskolako hizkuntz defizitak modu operatibo batetan ikertu ahal izateko. Bistan da hori egin gabe ezinezkoa zela inolako parte-hartze didaktikoren eskaintza mahaigaineratzerik.

Beraz, eta oinarritzko datu estatistikoari begiratuz, (EUS-TAT 1989) honako hau agertu zitzaigun:

LANEAN DABILEN BIZTANLEGOA	753	—
NEKAZARITZA	321	% 42,63
INDUSTRIA	152	% 20,6
ERAIKUNTZA	61	% 8,10
ZERBITZUAK	219	% 29,08
GUZTIRA....		% 100,00

II. taula: BIZTANLEGOAK EGINIKO IKASKETEN ARABERA

10 URTETIK GORAKO BIZTANLEGOA	1566	—
ALFABETATUGABEKOAK (gazteleraz)	—	00,00
IKASKETARIK GABE	3	00,19
LEHEN MAILAKOAK	1381	88,19
PROFESIONALAK	81	5,17
BIGARREN MAILAKOAK	52	3,32
ERDI-GOIMAILAKOAK	18	1,15
GOIMAILAKOAK	31	1,98
GUZTIRA	%	100,00

Guzti honetatik erraz asko antzeman daitekeenez, baserritar giroari lotutako gizarte multzoa dela nagusi % 42.63, eta eraberean, gazteleraz alfabetatugabeak ez omen dagoen bitartean lehen mailako ikasketak dira bertan hedatuen daudenak.

Oraingo honetan ikusiko ditugunez, 1986.eko Udal-Errolak euskararen ezagutzaz eta baita jatorrizko hizkuntzaz ere eskaintzen dituen datuok:

ZUZENBIDEKO BIZTANLEGOA	1771	—
BI URTETIK GORAKOAK	1729	97,63
BI URTETIK GORAKO EUSKALDUN	1618	93,41
EUSKALDUN ALFABETATUAK (euskaraz)	178	10,29
2 URTETIK GORAKO IA-EUSKALDUNAK	77	4,45
JATORRIZKO EUSKALDUNAK	1721	99,54
JATORRIZKO ERDILDUNAK	42	2,43
JATORRIZKO ELEBIDUNAK	6	0,35

Aipatutako datu hauek ezkututzen dutena azalera beldin bagoaz, honako hauen ondorioak agerian utzi beharko genituzke:

- 1) Euskaldun alfabetatuaren kopurua oso murrizta izan arren (%11) gazteleraz ez dago alfabetatugabekorik. Jakina denez, duela hamar urte arte eskola gazteleraz besterik ez zen ematen (8).
- 2) Euskararen berezko helerazketa tasa (alderatu udal errol-dako A eta B gisa agertutako datuak) ez da guztiz erabatekoa. Hau da, euskarak ez du berez lortzen belaunalditik belaunaldira aurreko egoera osoan pasatzea, baizik eta gutxituz doala. Aia bezain euskaldun den herri honetan ere berezko joera euskararen kalterako dugu.
- 3) Herriko helduen arteko egoerak berriz, soziolinguistikoki definitzekotan, diglosia kontzeptuaren erabilera eskatzen du. Hau da, eguneroko bizitza arruntean euskara eta kulturazko jardunak ordea (idatzita dagoenarekiko erlazioa) gazteleraz.
- 4) Ez dirudi, ondorioz, goian aipatutako esamolde hori, "Aiako biztanlegoa %94 euskalduna da eta euskara erabat normalizatuta dago" alegia, batere zuzena denik zeren izkutatu egiten bait du euskarak hizkuntz ukipen egoera jakin honetan gaztelararekiko duen menpekota-



suneta eta, funtsean, bere gutxiago-
tzerunzko egoera bera.

Guzti honek, beraz, sarreran aipatu-
tako espaziozko erreferentziaren bidez,
planteiatutako arazoa soziolinguistikaz-
ko ardatzen arabera birkokatzen digu eta
ez, soilik, didaktika mailan. Halere, He-
rriaren espazioa (fisikoa, gizartekoa edota
hizkuntzazkoa ere) ikertzen saiatu ginen
bezala, era berean eskolaren espazio
zehatza ere ikertu behar izan genuen di-
daktikoki diseinatu beharreko erantzuna
bideratu baino lehenago. Nola nahi ere
bigarren hizkuntzaren ikasketan defizita
antzematen baldin bazen, terapiabideak
espaziozko baldintza haietaz jabetu beha-
rra zeukan. Honetarako eskolatik bertatik
azken lau urtetan (86/90) ateratako ikas-
leei, problematika honi buruzko galdera
sorta pasa genien. Galdekizun honen
egitura zein tratamendu informatikoa eta
hizkuntzalaritzazko ondorioak dagoene-
ko aurkeztuak eta aztertuak izan dira (9).

Ateratako datuen artean azpimarra-
garriena hizkuntza aldaketak eragindako
ikasketak jarraitzearen aldeko joera dugu.
Hau da, lehenago %88,19ak ikasteari uzten
bazion ere egun %24ak bakarrik uzten
ditu ikasketak. Honek bi ondorio mota
dakartzkigu. Lehenengo eta behin irakas-
kuntz eskolarrean euskararen erabilerak
(jatorrizko hizkuntza gisa) lortu du esko-
larakuntzan gizabanako gehiago dagoen
bitartean denbora luzeagoan egon daite-
zen eta, ondorioz, arrakastaren maila
igotzea (hau da, lehenago bertakoek egi-
ten ez zituzten ikasketak orain modu on
eta zabalean burutu ahal izatea). Bigarre-

nik eta bi, kultur-hizkuntzen eraldaketa
zeren ikasketetan jarraitu ala ez, alfabe-
tatzea euskaraz eginga dagoenez, lehen
aipatutako diglosia ez baita areagotzen
gutxitzen baizik. Hau da, herriko ofizio-
tan geratzen direnak ere gai izango dira
irakurketa-idazketa, matematikazko era-
giketak eta, orohar, gizaki alfabetatu bati
dagozkion kultur erabilera guztiak bere
jatorrizko eta, era berean, eguneroko hiz-
kuntzan, egiteko. Esan beharrik ez dago,
beraz, euskaraz emandako eskolak hiz-
kuntz normalizazioaren alde bikain bete
duela bere zeregina.

Ildo beretik joanda, ikasketetan se-
gitzen dutenen artean gaztelararekiko zail-
tasunak era dinamiko batez ikertu geni-
tuen. Izan ere, azken lau urtetan herritik
kanpora ikastera doazen %76arentzat (44
neska/mutil) hasierako gaztelararen gi-
zarte indarrak eragindako hizkuntz alda-
ketak, latza izan arren, ikasketen dinami-
kari ez zion inolako eragozpenik eragin.

Eskolaren aldaketak erakarritako
hizkuntz aldaketa bera lehenengo ikas-
turtean %46.7 a gaztelera ikasgai zailen
gisa hautatzera eramaten badu (bigarre-
na ingelesera izango da %20arentzat),
por-tzentaia aldatuz doa urtez urte eta
gaztelararen zailtasuna gutxituz joango
da. Horrela Aiako eskolatik kanpo era-
mandako bigarren urtean ingelesera izan-
go dugu zailena %28, gaztelera %20
batek zailena bezala hautatzen duen bitar-
tean. Joera honi jarraipena emanaz herri-
tik kanpoko hirugarren urtean %13a kez-
katuko da gaztelararekin soilik zailtasun
berriak azaltzen diren bitartean (matema-

tikak adibidez).

Beraz, alde batetik era dinamiko ba-
tetan behatuta gaztelera ez da funtsezko
arazo iraunkor bat berez desagertzen den
problema baizik (bi urtetan gehienetara
jota). Euskararen irakaskuntza eskola-
rrak, bestetik, edukien eskuraketa hobet-
zeaz gain hizkuntz normalizazioaren al-
deko beste edozerk egin ez duen lanari
ongi baino ederki ekin dio, hau da, euska-
raren aurkako diglosia geldieraztea lortu
du.

Edozein modutara ere arazoak, fun-
tsezkoa ez izan arren, bere hartan zirauen
zeren hasierako eskola eta hizkuntz gi-
roaren aldaketa bortitzegia bezala bizi-
tzen zela frogatuta bait zegoen. Galdera
hauze dateke: Eskola, eta euskara hutsez
ibiltzeagatik hain zuzen, herri osorako
hizkuntz orekaren aldeko bidean garrant-
zizko erreferentzia izan bada, nola
birmoldatu bigarren hizkuntzaren irakas-
kuntza (hizkuntza hori gaztelera izanik)
zegoen defizita gutxituz euskararen gu-
txitze sistematikoari lagundu gabe?

Galdera honi behar den bezala eran-
tzun ahal izateko, aipatzen ari den espe-
rientzia hau bere baitan ulertzeko eta,
finean, gainontzeko esperientziatarako
gaurko honek eduki lezakeen balioa ze-
hazteko ere, hizkuntz ukipenen egoeretan
oinarritakoak diren kontzeptu batzuk
gogora ekarri behar izango ditugu. Hona-
ko hauek alegia:

2.- Elebiduntasuna eta hizkuntz nor- malkuntzarako prozedurak:

Eskolak gaztelera besterik erabiltzen
ez zuen bitartean, diglosia ondoriozko
emaitza bortitza izan zela ez dago erpepi-
katu beharrik. Hau da, ikasketarako gaz-
telera nagusia izan denean bai euskararen
hizkuntz komunitatea eta baita bertako
norbanakoen ikasketa prozedurak (eus-
kara jatorrizko hizkuntza zen neurrian,
alboratzeagatik) kaltetuak geratu dira.

Hizkuntz irizpideak eraldatu direnean
eta euskara, hezkuntz munduan zegokion
tokia berreskuratzeagatik, hizkuntz nor-
malizazioa lortzeko bidean urratsak ema-
ten ari denean ordea, arazo berri bat sor-
tzen omen da: gaztelararen defizita. Hau
horrela izanda, gaztelararen erabilera zer-
nolako neurritaraino sartu behar da eus-
kararen iraupena zihurtatutzat hartu ohi
diren tokietan? edo beste era batez adie-

razia, nola ekiditu behar da gaztelaren defizita hedatuz hasten ari denean euskararen normalizazioak nozitu gabe?; edota zuzen esanda, gaztelarekin lanegiteak ezinbestean euskararen kalterako izan behar ote du?. Guzti honi behar den neurrian tajuz erantzun ahal izateko, hizkuntz ukipeneko jakintza arloan ezagunak diren kontzeptu batzuk erakarriko ditugu:

2.1.-Elebitasun "Gehikorra" eta "Kenkorra" (10)

Montrealgo St. Lambert auzoan McGill Unibertsitateko ikerlariak plazaratutako "murgiltze" metodoari buruzko ekarpenen ondorioz Hezkuntz Zientzien Munduan erabat "onartutzat" hartzen den binomioa da hori. Horren arabera hizkuntz indartsua abiapuntua izanik hizkuntza txikia (edota bere kasuan, gutxiagotua euskara bezala) ikasteko sistema eta alderantzizkoa bereiz daitezke. Hau da hizkuntzen egoera soziolinguistikoak neutralak ez direnez hizkuntza jakin bat ikasteko sistema hizkuntzen artean sortzen den indar-harremanen arabera ulertu beharra dago. Ezin bait ziren inolaz ere alderatu, aipatutako Kanadako kasuan ongi asko frogatu zenez, frantseseraren ikasketa eta ingelesena. Izan ere, frantseseraz eskolatutako haur anglofonoek ez zuten ingelesera galtzen eta bai, ordea, frantsesera irabazi. Beraien kulturari zerbait gehitzen zitzaie, frantsesera eta frantses kultura alegia. Aitzitik, ingeleseraz eskolatutako haur frankofono gehienentzat elebitasuna bere jatorrizko hizkuntzarekiko eraso bortitza zen, zenbait kasutan hizkuntza bera galtzera bultzatzea zetorrelarik, hots, alde aurreko kultur metaketari zerbait "kentzea". Korapilo honen gako bertako egoera soziolinguistikoan zetzan, jakina; zein hizkuntza bat (Ingelesera ala frantsesera) jatorrizkoa izaten den eta zein eskolaren bidez eskeintzen dena: zegoen kultura azpimarratzeko, suntsitzeko edota ez zegoena eskuratu ahal izateko.

Adierazitako aukeren artean bigarrena legokioke aztertzen ari garen Aiako kasuari. Gaztelera eskolan gehiago sartzeari elebitasun "kenkorra" litzateke. Hitz batetan "Hizkuntz-ordezkatzea". Gaztelera eta Euskararen artean dagoen normalizazio mailaren gonbara ezinezko desberdintasunaren eraginez eta hizkuntzaren normalizazioaren alde (diglosiaren

aurka) emandako urratsak Aiako eskola suntsitzea besterik ez lekarke.

2.2.- "Hizkuntzen arteko azpiko nahikotasuna" (11)

Idea hauxe dela eta ari da esplikatzeko, J. Cumminsek egindako ikerketen arabera, hizkuntz gutxiagotuetan emandako murgiltze metodoen arrakasta.

Bigarren hizkuntz gutxiagotu batean eskolatzean, hizkuntz indartsu batetik etorritako elebidunek ez omen dute nahikotasun arazorik inongo hizkuntz erabilera formalez, nahiz eta gizarte-eraztasun handiagoa eduki jatorrizko hizkuntzaz. Hau da, ikasitako bi hizkuntzetan (bata berezko ikasketak direla medio eta bestea eskola eta hezkuntz formalaren bidez) egiturazko nahikotasun parekoa antzeman daiteke bizitzaren zenbait arlo ezformaletan jatorrizko hizkuntzaz erosoago ibili arren. Alderantzizko egoeretan berriz, hizkuntza indartsuetan eskolatutako gutxiengotuak hain zuzen, ez da parekotasunik lortzen gutxiengotuaren hizkuntza eta kulturaren desagerketa baikik (12).

Gure kasuan, bada, eskolan gaztelera gehiago sartzeari ikasketa prozeduren ondamendia bera ekar lezakeelakoan geunden: hizkuntz normalizazioaren aurkako jarrera areagotzeaz gain ikasketak bertan bera uzteko zioa (lehen estadistikoki frogatu denez) eta bertako kultura gutxitzeko joeraren azpimarraketa.

Beraz, adierazitako bi kontzeptu hauek adierazita, gaztelaren ikasketa defizita ekiditzeko espazioaren ardatza

erabiltzera bultzatuta aurkitzen gara (13). Izan ere arazoaren irtenbidea didaktikoa litzakeen metodologia batetan aurkitzerik soilik ez dagoenez espaziotzoko soziolinguistika erabiltzea premiazkoa zirudien.

Lehenik eta behin, Aiako eskolaren zeregina despatologizatzen saiatu ginen neurrian hizkuntzarekiko eramandako joera birbaloratzearen beharra azalduz joan zen. Joera onuragarri gisa aurkeztu genuen, ez eskolarra eta hezkuntzarako bakarrik, baizik eta Aia herria osorako eta euskal hiztunen komunitaterako, zeren hizkuntz normalizazioaren aurrean erakutsitakoa ez baita Euskal-Herri osoan hedatuegia aurki daitekeen adibidea. Horrelaxe adierazi genien bai gurasoei baita irakaslegoari ere ikasturtean zehar beraiekin egindako zenbait bileretan.

Bigarrenik eta bi, gaztelaren ikasketa, azaltzen diren premiarekin batera aurrera eramane beharra dago. Ildo honetatik premia komunikatibo horien agerpena eta kontrolaren menpeko garapena lirateke diseinatu beharreko irtenbidearen ardatzak. Erreferentziagarriak izango dira honetan erabileraren definizioak: (Aia-eskola-euskara) eta (Kanpoko Eskolarra ez dena-gaztelera). Izan ere, Eskolak ez bait dio arazo honi irtenbiderik eman behar Hezkuntz Sistemak baikik. Hau da, diseinatu beharreko ekitaldiak dira Eskolaz kanpo egin ahal izateko nahiz eta erreferentzia Eskola bera izan.

Planteamendu hauekin, kulturaz antzekoak ziren herrien arteko irtenbideak antolatu ziren. Nekazal girokoak





(nekazaritza mota desberdina izan arren) eta hizkuntzaz gaztelaradunak. Funtsezkoena Nafarroako Cortes izeneko herriarekin egindako bidaien trukaketa izan zen.

Irteeretan bilatzen zen alde batetik, taldeen arteko elkar ezagutza (eskolarra) eta bestetik, norbanakoaren hizkuntz esperientzia bakartiak areagotzea (ikasle bakoitza familia desberdin batetara bidalitz) eta beraien berbalizatze berregituratzailea ohizko erreferentzia taldean (gaue-tan eta irakaslearekin bat).

Esan bezala, irteerak baino elkarren arteko eskola zein herri esperientzia trukaketak izan dira. Norbera zein bestearena erlatibizatu eta baloratu ahal izateko bideak, alegia. Hezkuntz komunitate osoa inplikatu da (esan bezala, familia zein herri egiturak) eta hizkuntzari ekin zaio ikuspegi komunikatibo batetik, erabilera-aren espazio erreferentziak argi utzita eta harremanetarako hizkuntzak eskatzen duen gaitasun motak landuz. Egun, ezin da esan guzti hau huskeria hutsa izan denik. Dagoeneko hezkuntza ezformala zein formarik gabeko heziketari buruzko baliabide pedagogikoen eraginkortasuna ezagututa (14) bide honetatik hizkuntz tratamenduari argi eta garbi ekin diezaiokegu.

Dena den, orain arte erakutsitakoa, hasieran adierazi bezala, adibide bat besterik ez da izan. Jarraian, ordea, adibidea-aren ebaluaketa, ondoriozko kritika sistematikoa gehi, balitz eta balego, gaztelera bigarren hizkuntz irakaskuntzarako alternatibaren jorraketa ordenuz azaltzen saiatuko gara.

3.- Konklusioak:

* Egun, Aiako eskolan gaztelera gehiago ez sartzearen ondorioz egunero-ko hizkuntz arrunta eta kultur hizkuntza-aren arteko gertutzearen garapena antze-man daiteke. Aurreko diglosia (jatorrizko hizkuntzan alfabetatugabekoen portzen-taia handia) desagertuz doan neurrian elebitasun orekatuago bat azaltzen ari da euskarak ikur-espazioak irabaziz doan bitartean.

* Ikasturte bateko esperientzia izanik, gaztelararen menperakotasun maila hasieran, eta eramandako prozeduraren ondoriozko emaitzetan neurtzea ezinez-koa izan da. Izan ere, alde batetik, hizkuntz jariotasuna neurtzeko hau bezalako elebitasun egoera jakin batetan, beharrez-koak ziren frogak berezien faltan aurkitzen ginen. Bestalde, ikasturtea hasita izateak eta bukatutako ikasleekin egin beharreko galdekizunak eskatutako denborak gale-razi zuen beste frogak kuantitatiboaren erabilera.

Izan badira, beste motatako frogak "kuali-tatiboagoak", bideoak edota magnetofoi zintak kasu. Ikuspegi "etnometodologi-ko" hauek direla medio ikastaldean egu-neroko bizitza elkartrukaketa experien-tziaren aurretik, gauzatzen ari zen bitar-tean eta gerokoa iker daitekeena alegia. Honen arabera berehala antzematen den gaztelararekiko hizkuntz portaeraren al-daketa aski positiboa da. Falta da, ordea, aldaketa horren kodifikatze eta kuantifi-katze lana.

Aurten, berriz, eta Zarautzko P.A.T.

aren bidez Urola bailaran nahiko errepre-sentatibotzat har litekeen eskola talde batekin egiteke dagoen ikerketan kuantifi-kazio hura zientifikoki onuragarria izan-go den era batez egiten ari gara (15).

* Aurten antzematen da baita ere ikastegiaren aldaketak eragindako hiz-kuntz aldaketa bera, aurreko urteetan bezain bortitza ez dela izango. Izan ere horixe da neurtzeke daukagun beste hiz-kuntz dinamika.

* Dagoeneko Aiako esperientziak eskolako hizkuntz tratamenduaz ekar lezakeen emaitza hedatuz doa. Alde bate-tik, 90/91 ikasturtean bertan, hizkuntzen problematikari buruz egindako zenbait bilkuratan horren berri eman izan da (A.E.S.L.A.-S.P.E.A.Q.- U.E.U.)

Hortaz gainera, eta esan bezala, Aian hasitako esperientziaren jorraketa baliatuz "gaztelera bigarren hizkuntza" antze-rako mintegiak ikasturte honetan (91/92) beste zenbait euskal eskoletara zabaltzen ari dira. Mota honetako ikerketak egitea (euskal eskolak erreferentziatzen harturik) guztiz premiazkoa dela dirudi. Eusko Jaurlaritzak sortutako hizkuntz eredu-erazpenaren bidez iadanik dagoen nahas-tea argitu behar delako (16). Ereduen erabilerak hizkuntz plangintza eza esko-larra besterik ez bait du ezkutatu nahi. Da-goeneko, orain eta hemen bada, aldez aurretik Quebec-en hizkuntza ikasteko eredu "arin" eta "formalen" porrota na-baria (17) frogatuta dugu.

Ildo kritiko honetatik joanda, dar-magun zeregin honek, dagoen plangintza eza salatzeaz gain, egiten ari diren espe-rientzien ebaluaketa eta diseinatu beha-rreko hizkuntz estrategia berriak hartzen ditu kontutan. Despatologizatzearen al-deko lana, hizkuntz erabilera-aren espa-zioen definizioa, eskolaz kanpoko ekital-di "ezformaleen" errekurtsoak ezaguta-raztea eta, orain bezala, egindakoaren zabalpen komunikatiboa.

Aurten, ahal den neurrian, experien-tzia honen jarraipenean parte hartuko du-ten eskoletan hasierako gizabanako ba-koitzeko hizkuntz egoera "Elebitasun-Elebiduntasun" frogan arabera zehaztuko da. Horren arabera hezkuntz komunita-teari eskolaz kanpo eramane beharreko hizkuntz arduraz jabe araziko zaio. Gaz-telararen pisua eskoletako espazio komu-

nikatiboetan gehitzearen ordeztu gaztele-razko herrietako eskolekin elkartrukaketa bideratuko da bertan gazteleraren didaktikari era ezformalaz ekiteko. Jarraipen Batzorde Pedagogikoen bidez guzti hori koordinatu eta ebaluatuko da finean lortutako hizkuntz aldaketan tendentzia kodifikatu ta kuantifikatu ahal izateko.

* Beste maila teorikoago batetan, klasikoak bihurtu diren hizkuntz nahikotasuna, eta hizkuntz menpekotasuna kontzeptuak hemengo aplikapenerako zehazten saiatuko gara (18).

Kanadan egindako ikerketen arabera bigarren hizkuntz ahul jakin batetan eskolatutako eta alfabetutako hizkuntz indartsu baten hiztunek bigarren hizkuntzan nahikotasun maila lortu arren, jatorrizkoen antzera, gehiago menperatuko dute beti lehenengo hizkuntza dena. Emaizta hauek bertan emandako bigarren hizkuntz ikasketa prozeduraren ondorio gisa hartu ohi da (19). Hau da, murgiltze metodoaren bidez ikasitako bigarren hizkuntzaren oinarrian eskola eta hezkuntz formala besterik ez dagoenez hizkuntz arruntaren erregistro eta erabilerak ezin dira emaitzetan azaldu. Hizkuntzaren menperakun-tza orokorrean, bada, ikasketa honek ere bere defizita omen.

Hemen jorratzen ari garen esperientzian berriz, eskolaz kanpoko ekitaldi komunikatiboen arabera bigarren hizkuntz indartsuaren ikasketa dela medio emaitzetan antzeko hizkuntz menperakuntza orokorra azal daiteke bi hizkuntzetan ikasketa ezformala oinarritzkoa baita. Agian nahikotasun maila ere antzerakoa izango da. Guzti hau, esan bezala, frogatzeke daukagu baina edozein modutara ere azpimarratuko da jatorrizko hizkuntza ahula (kasu honetan euskara) murgiltze metodoan lortzen den hizkuntz menperakuntza handiagoa lortuz.

Dena den hizkuntz ukipen egoera honetan hau bezalako saiakerak hizkuntz ordezkapenari aurre eginez eta hizkuntz gutxiagotuen aldeko normalizazioaren alde bide berriak jorratuz euskara Euskal Herriaren hizkuntza bihurtu ahal izateko bidean urrats apalak besterik ez badira ere, gauden garairako premiazkoak direlakoan gaude. Hona hemen, bada, adibidetxo bat.

BIBLIOGRAFIA

- (1) -Rdgz.Bornaetxea, F. "La référence spatiale (symbolique et physique) dans l'apprentissage scolaire de la deuxième langue. 19 e. Congrès annuel S.P.E.A.Q. 91. Laval. Québec. (urriak 18an emandako hitzaldian).
- (2) -Rdgz.Bornaetxea, F. "Ecole et cultures minorisées", U.V. de licence et maîtrise pour les Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris VIII- Saint Denis. Année scolaire 1990/91.
 - Sanchez Carrión .J.M. "Bilingüismo, diglosia y contacto de lenguas" A.F.J.V.1974. 3-89. or.
- (3) -Alvarez, J."Zeltikoen azken aztarnak arriskuan Europako Mendebaldean". Ele & 1990. 13/48 or.
 - Dorian, N. Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1981.
- (4) -Rdgz.Bornaetxea, F. "El espacio simbólico y el lenguaje" III. Jornadas de Estudio Organización, Entorno y Educación. Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona. 1983ko Azaroan.
 - Sanchez Carrión, J.M. El Espacio Bilingüe (Aspectos Etnolingüísticos y Teoría Lingüística de los espacios) Iruñea .1981.
- (5) -Rdgz.Bornaetxea, F. " Las diferentes prácticas de alfabetización de adultos en lengua vasca.Visión diacrónica y sincrónica de un conflicto sociolingüístico". 10ème Congrès Mondial de L'Association Mondiale des Sciences de L'Éducation. Prage, Tchecoslovaquie. 1989ko abuztaren 29.
- (6) - Sanchez Carrión, J.M. Un futuro para nuestro pasado (Claves para la recuperación del euskera y teoría social de las lenguas) S.Sebastian. 1987.
 - Rdgz.Bornaetxea, F. "Alfabetización" eta "Ikastola" in Terminología Científico-Social. (Anexo) .Anthropos, Barcelona.1991. 194/95 eta 209/210 Or.
- (7) Horretarako elkarrekin hasi ginen lanean Xabier Isasi Balantzategi, Gizarte Psikologia eta Portaera Zientzien Metodologia Sailako irakaslea eta Fito Rodrigez Bornaetxea, Hezkuntzaren Teoria eta Historia deitutako Departamentuko irakaslea.
- (8) -Euskal Irakaskuntza: 10 urte. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua. Gasteiz. 1990.
- (9) -Isasi Balantzategi, X. Rdgz. Bornaetxea, F. "Euskararen Herritik Erdararen Mundura" -Elebitasuna eta hizkuntz jabekuntza. A.E.S.L.A. (Asociación española de lingüística aplicada)ren IX. Kongresua-Donostia . 1991ko Apirilaren 12.
- (10) -Lambert, W.E. " Culture and language as factors in learning and education" in Education of inmigrants students. A. Wolfgang. Toronto. OISE. 1975.
- (11) -Cummings, J. "Inmersion programs: Current issues and future direction" in Contemporary educational issues:The Canadian mosaic.Toronto, Copp Clark. 1987.
- (12) -Fantini, A.E. La Adquisición del lenguaje de un niño bilingüe. Herder. Barcelona.1972.
 - Fishman, J.A. "English as additional language" in The Other Tongue: English Across Cultures. B.B.Kachru. University of Illinois Press. 1982.
 - Hammers, J.F; Blanc, M. Bilingüisme et Bilinguisme. P.Mardaga.Bruxelles.1983.
- (13) - Isasi Balantzategi, X.Rdgz. Bornaetxea, F. "Aiako Esperientzia" 1991ko Uztailan Iruñeako Udako Euskal Unibertsitatean emandako hitzaldia.
- (14) - Rdgz.Bornaetxea, F. "Inguru-pedagogia eta hizkuntzen berreskurapena" Ele 5. Bilbo 1989. 189/212 or.
 - Rdgz. Bornaetxea, F." Formarik gabeko heziketa eta euskararen berreskurapena Euskal-Herrian" in Hizkuntza-Hezkuntza (Encuentros sobre Lengua y Educación) Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitarapen Zerbitzua. Bilbo.1990. 139/160.or.
- (15) Euskal Herriko Unibertsitateko "Gizarte Psikologia eta Portaera Zientzien Metodologia Saila"-ko Xabier Isasi irakasleak kudeatutako "Elebiduntasunaren Neurketa" froga dela bide, hasierako eta bukaeraren arteko hizkuntz-portaeraren aldaketa neurtzerik izango da.
- (16) "La confusión que rodea en cuanto a estudios y torización se refiere en torno al modelo D...
- (...) El problema del choque de objetivos se presenta ante la diversidad de situaciones que se pueden plantear en la realidad y que obligan a reunir a sujetos vasco-parlantes de origen, otros relativamente vasco-parlantes y algunos castellanoparlantes bajo un mismo modelo D o ante la ausencia de una metodología específica, elaborada y estructurada que diferencie la adquisición de una L2 de la enseñanza de un vasco-parlante en su propia lengua".
 - Sierra, J. "La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco". in Comunicación, Lenguaje y Educación. 9.zbk. 1991. 54.or.
- (17) - Siguán, M-Mackey, W.F. Education et Bilinguisme. Unesco-Delachaux & Niestlé. Paris. 1986. 82 or.
- (18) - Cummins, J. "Findings from French Immersion Programs across Canada "Early French Immersion Teacher's resource Book, Victoria.1981.
- (19) -Cummins, J. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. " Evaluation Center. California State University. 1981. "Language proficiency, biliteracy and French Immersion". in Canadian Journal of Education. 1983.

IRAKASKUNTZA

EUSKARAZ



IRAKASLE ELKARTEA

Plz. Amezketa 12 - 8.a F

Tfnoa: 45 51 00 - 22 Donostia