

HIZKUNTZARI BURUZKO GOGOETA, KOMUNIKAZIOAREN IKUSPUNTUTIK

Uri Ruiz Bikandi

Komunikazio honen izenburua bi gauzaz mintzatzen da. Gogoetaz, ausnarketaz, pentsatzeaz alde batetik, eta adierazpideaz, komunikazioaz bestetik. Hizkuntzaren erabilera eta berari buruzko gogoeta dira Euskal Komunitate Autonomoaren hizkuntz diseinuak hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzarako proposatzen dituen ardatzak. Biak dira hizkuntzaren bi makrofuntzioen —irudikatzea eta komunikatzearen— ondorio eta biak izango ditut gida nire burutazioak egitean, bien arteko harremana baita, ene ustez, hizkuntzaren didaktika bideak seinatzen dituena.

Hizkuntzari buruzko gogoeta, analisi lana, neurri handi batetan hizkuntzalaritzari dagokio. Bere irakaskuntza, didaktikari ordea. Bien arteko harremanak ez dira mekanikoak, bata ez da bestearen aplikapen zuzena. Didaktika hizkuntzalaritzaz baliatu behar da, baina ez dio hizkuntzalaritzaren logikari jarraitu behar. Bi diziplina diferente izatean, objektu desberdinak izatean, bi jokamolde ezberdin daukate, bakoitza bere objektuak markatua. Didaktikaren logika hartzailearen, ikaslearen berezitasunetik eta beharrek markatu behar dituzte.

Gauza Jakina da hizkuntzaren didaktikari dagokionez, eskolaren betebeharrak tradizionala irakurtzen eta idazten irakastea izan dela, hain zuzen. Batez ere horretarako eta “lau errege” ikasteko bidaltzen zituzten gurasoek umeak eskolara. Zituzten eta neurri handi batean, bidaltzen dituzte gaurregun ere. Azken finean, hori da eskolatik gutxien espero daitekeena. Berau lortu ezean esan daiteke, dudarik gabe, eskolak porrot egin duela.

Baina helburuen definizio orokor hauek ezin izkuta dezakete benetako errealitatea: Lehen idazteaz edo eta irakurtzeaz ulertzen zena ez da gaurregun ulertzen dena¹. Bestalde,

1. Gaurregun irakurtzea eta deskodetzea bi gauza ezberdin kontsideratzen dira. Irakurtzea interpretatzea da, ikurrez eginiko testuen atzean dagoen esanahia eta zentzuaz jabetzea, norberen ezagutzen argipean esanahi horiek berreraikitzea litzateke bada, laburki, irakurtzea. Eskolak mota askotako testuak irakurtzen —interpretatzen— irakatsi behar du.

ahozkoa inoiz baino garrantzi handiago ari da hartzen eskola planteiamenduetan. Mintzoan trebatu beharrak gure berbetari buruzko gure ezagutzak zabaltzea eskatzen digu.

Eta guzti horrekin batera, kontutan eduki behar da gaurko Hego Euskal Herriko euskal eskolak abilezia horiek ez dituela bakarrik ikasleek etxetik dakarten hizkuntzan garatu behar, baizik eta kasu gehienetan, eskolaratzearen hasieratik hizkuntza berri batez irakatsi behar diela ikasleei: apur batzuei ez dakiten gaztelerez, gehienei ez dakiten euskaraz. Ondoren, hirugarren hizkuntza ere eman beharko zaie. Eta geroago, laugarrena.

Zein da hizkuntzen, hizkuntzaren panorama zabal honetan gramatikari dagokion lana? Zein da bere papera hizkuntzaren lanketan eskolan? Zein da oinarriko eskola ikaslearen beharrezko hobekien erantzun diezaiekeen hizkuntzalaritza korrontea? Edo beste modu batera esanda, zein da euskal didaktikak behar lukeen hizkuntzalaritza mota, eskola gramatika eraiki ahal izateko? Galdera guzti hauei erantzuna eman beharko diegu. Nire asmoa ez da besterik gauden lekua definitzea eta bide posibleak seinatzea baino.

TRADIZIOA: ERRETORIKA ETA GRAMATIKA

Eskolan irakatsi den gramatika urte luzeetan zehar, gramatika tradizionala izan da, nahiz eta izen orokor honen azpian nahiko gauza ezberdin izkutatzen den. Duela pare bat mendera arteko ikaskizunetan, gramatika tradizionalari Erretorika zihokion loturik. Bata, Gramatika, hitza eta perpau-saz arduratzen zen, diskurtsoen eraikuntzaz bestea.

Hizketaren balorapenean dauka Erretorikak bere oinarria, Kondaira zaharrak dio K.a. V. mende inguruan Siracusako tiranoa zen Hieronek bere menpeko guztiei hitzegitea debekatu ziela. Horren ondorioz, berbetaren balioaz kontziente, siziliarrek —Koraxek eta Tisiasek— erretorika sortu zuten, “berba egiten” irakastea beharrezkoa zela kontsideratuz.

Horregatik hasieran, diskurtsoaren efikazia hobetzeko haren propietateak ongi ezagutu behar zirela eta, erretorika lengoia diskurtso legez aztertzeko teknika bat zen. Erretorika teknika menderatzen zuenak diskurtso egoera jakin batean bere helburua ongi lortu ahal izango zuen. Asmo pragmatikoa zuen beraz erretorikak eta asmo horren zerbitzuan arau, kategoria eta ezagutza zenbait biltzen zituen. Ezagutza horien arteko batzuk ez lirateke gaur "hizkuntzalaritzaren" barnekoak kontsideratuak izango.

Baina Erretorikak Aristoteletik aurrera aldaketa asko sufritu izan zituen, haien artean behinena agian inor konbenzitzeko bere lehengo helburuari lotu beharrean, diskurtso "ederrak eraikitzean zetzala. Honela, bere irakaskuntza lana pixkanaka, estiloan —"figuretan"— zentratu zenez, benetako zentzua galdu eta eskolatik desagertuz joan zen.

Horren ondoren, duela gutxi arte, ahozko hizkuntza lan- teza ez da eskolaren ardura izan.

Gure eskola tradizioa, beste esparru askotan bezala horretan ere, latinaren zorduna, neurri handi batean gaztelaren ildotik eman zituen bere lehen pausuak. Tradizio honek aspaldian lotzen zituen hizkuntzaren inguruko lana —bai ahozko zein idatzizkoa— gramatikarekin.

Oro har, gramatika tradizionalari ez zaio gehiegi interesatzen hitzunek nola hitzegiten duten edo hizkuntza nola erabiltzen den aztertzea, beraren erabilerarako arauak ematea baino. Arau horietarik kanpo gelditzen dena zuzendu beharreko praktika da. Hala arautik at gelditzen diren zenbait ahozkatze edo eta izendatze modu, nola idaztean erabiltzen diren arauz kanpoko forma ezberdinak.

Idazle kongsagratuetako testu idatzietan oinarritua, gramatikak idatziari egiten zion zerbitzu, batez ere ortografiari: hitzen mugak eta arau ortografikoak berari lotutako esparruak izan dira beti. Hortik kanpo gelditzen zen analisi morfosintaktikoaren praktikari lotutako ezagutzak —kategoria gramatikal tradizionalak, besteak beste— hitza eta perpausaren estudioari atxeki zaizkio beti.

Baina gramatikaren birtualitatea hizkuntzaren menderakuntzatik kanpo gelditzen zen, hizkuntzatik haratago zabalitzen zituen bere ahalmenak. Honela, tradizionalki uste izan da gramatikak munduaren errealtatea isladatzen zuela nolabait. Beraren bidez hizkuntzaren gainean zenbait burutazio egitean munduari buruz ondo pentsatzen ikasten omen zen. Begiratu besterik ez dago pedagogia liburu zaharretan, ahozko zein idatzizko hizkuntzaren irakaskuntzaz mintzatzean, arrazoi horretan oinarrituz gramatikari eman izan zaion leku zentrala. Greko eta latinoen eragin zuzena zeukaten herrietan hala izan da.

Baina Tolstoik berak seinatzen zuen uste horren ustela bere Jasnaia Poliana eskolatxoaren gorabeheraz gramatikaren irakaskuntza eta ikaskuntzari buruz zera esaten zuenean:

"Los mayores (...) procuran con todas sus fuerzas escribir bien, Pero no pueden sufrir la gramática y el análisis, ellos no lo admiten sino en las más mínimas proporciones: se duermen o dejan la clase.

Hemos ensayado diferentes métodos de enseñanza de la gramática y debemos confesar que ninguno de ellos ha logrado su objeto: hacer atractiva esta enseñanza. (...) Aparte de los exámenes, la única razón de ser de la gramática podría encontrarse en su aplicación a la exacta expresión de los pensamientos. Mi experiencia personal no me ha enseñado nada semejante." (1977, pg. 63-66).

Horra hor bada, duela mende bat Tolstoik planteiatua, hein handi batetan gaur arte diharduen dikotomia: Alde bate-

tik hizkuntzaren erabilera praktikoa, zeinen irakaskuntza eta ikaskuntza plazerari lotuak dauden nolabait, eta gramatikarena bestetik, ezatsegina, astuna, hizkuntzaren erabileratik urrun eta pentsaeraren garapenarekin harreman ilunak mantentzen dituen.

Dikotomia hori mantenduko da metodo tradizionalekin jokatu izan den edonon: gure artean ere hizkuntzaren irakaskuntzak honelako bereizgarriak izan ditu denbora luzean eta 70, hamarkada arte esan daiteke ez gurela eskolarik honela jokatzen ez zuenik.

L'ÉCOLE MODERNE

Frantzian baino urte mordoak beranduago eta Catalunyaen ondoren, Gordailuko² jendearen eskutik ezagutu zen gure artean, ikastolen munduan hain zuzen ere, Celestin Freinet (1896-1966) eta bere Eskola Kooperatiboa. Freineten ideiak dira neurri handi batetan euskal eskola pedagogia berriaren bidean jartzen dutenak, pedagogia aktiboan trebatzen dutenak.

Besteak beste, bere proposamenek hizkuntzaren menderakuntza praktikolari egiten diote erreferentzia. Haurrek interesatzen zaienari buruz idatz zezaten, Freinetek proposamen eta burutazio ugari egiten ditu: inprenta eta berezko testuak, ikaskideen arteko eztabaidak, taldeko irakurketak, eskolen arteko posta trukea, gelako liburategia, ahozkoa lantzeko hitzaldiak eta beste. Bide batez, kopiak bezala zentzugabekeria eta gogaitasuna dakarten zenbait praktika uxatu egiten ditu ikasgeletatik. Horren orde proposatzen du irakasleak haurrengan txingar dagoen sortzaletasuna puztu eta berezko originalitatea hazten utzi behar duela. Eskolak umeak berezko duen jakiturari bide eman behar zaio, ez oztopatu, ez muga estuen artean sartu, eskola tradizionalak sarri egiten duen bezala. Eta guzti honek talde lana eta proiektuak izango ditu metodologiaren ardatzak.

Non dago planteiamendu honetan gramatika? Freinetek konstatazen du, lehenago Tolstoik beren eskolan egin zuen bezala, umeentzako gramatikak ez zeukala batera zentzurik. Hain zabaldurik zegoen pentsamoldearen kontra, materia hori irakatsiz emandako denbora eta egindako ahaleginak ez zuten justifikatzen hizkuntzaren menderakuntzari egiten zioten ona.

Halere, Freinetek ez dio ezetz borobilik ematen gramatika irakaskuntzari: alternativa sendos izan behar da tradizio luze-ari uko egiteko, eta ezerk badu tradiziorik mundu latinoan, eskolako gramatika da. Formulario berriak, teknika berriak asmatu beharko ziren, bada, Gramatika diferente bat, agian, era diferente irakatsita. Gramatika lotu beharko zen zentzua zuenarekin, haurren ekoizpen libreakin, hain zuzen, ondoko freinetiarren hitzetan ikus daitekeenez:

"L'analyse de la phrase remplacera-t-elle l'analyse de mot? Voici déjà la vogue des livres de grammaire structurale qui vient se joindre au flot de la mathématique moderne. Nous avons avec le texte libre le point de départ irremplaçable pour donner à la grammaire son véritable sens. Elle ne peut se concevoir qu'au service de l'expression. L'étude structurale s'effectue avec la phrase entière, disons globalement, compte tenu de l'ensemble du texte." A. Bérnard (1970) (Nik azpimarratua).

2. Gordailu zen Gipuzkoako Ikastoletako Irakasleen Elkarteak zuen topaketa gunea. Bertan bilerak eta ikastaroak, pedagogi eztabaidak eta proposamen zehatzak egiteaz gain, aldizkari bat eta zenbait testu ere argitaratu egiten ziren, denak ikastoletan egiten zen lanaren euskarri.

Didaktikari baten ahotik argi formulatua da aspaldidanik eskolak zuen beharra: espresabideari zerbitzatuko zion gramatika batena, alegia. Baina sasoi horretan "gramatika" horrekin zerikusirik izango zuenaren arrastoa sortzen hasi berri ziren (Coseriu, 1955) European, eskolatik urrun baino urrunago, eta perpausaren analisiak testuaren osotasunak kontutan eduki zezakeen usteak ustelak ziren, alperrikako esperanza.

Sasoi honetako hizkuntzalaritza korrante ezagunak gure artean, estrukturalismoren adarrak ziren gehienak, sistema birtuala aztertzen zuten eta denek zeukaten perpausa analisi unitate. Ez zegoen bada, irakaskuntza aktibotik erreklamatzeko zena, espresioaren zerbitzuan eraikifako, testuaren osotasuna kontutan izango zuen gramaharrik, alegia.

Urte horietan -70en hasieran- pausuasko eta jarioak eman ziren Arantzazuko Batzar Nagusiak (1968) onartutako "Euskara Batua" hizkuntz ereduak gauzatzeko: gramatika tradizionala eta estrukturalismoaren bidetikegiten dira lanak (ikus K. Zuazo, 1990), Mitxelena (1972) aintzindari dela gure artean horrenbeste fruitu emango duen gramatika sortzaileari atea zabaltzen.

Gordailuren inguruan biltzen ziren irakasleak euskara batuari tinko helduz eta Freineten ideien eraginez, hainbat eskola liburu kaleratu zituzten. Bestalde, joera "teknikoagoa" izango zuen metodo bat zabaldu zen ikastoletan: Saioka.

Kilpatrick-en proposamenen arabera projektuen inguruan eraikita. Saiokaren meritua aurkitu zituen oztupoak bezain haundiak izan ziren: euskara batuaren ahaleginari lotu zitzaion, eskola kooperatiboaren zenbait ezaugarri praktikan jarri zuten, irakaskuntza era sistematizatu eta zientifikoz planteatuz. Hizkuntzaren trataera projektuen zereginari lotzen saiatzen zen, baina problema bat izan zuen Saiokak: bere testuak sarri, ulertezinak suertatzen ziren³. Euskararen estandarizazioak zerga pasatu zion Saiokari.

Freineten jarraitzaileei egin zaien kritika da bere proposamenek haurraren sortzaletasuna bultzatu nahi izanik, ez zutela sortzaletasun hori garatzeko teknikarik sortu, ez zutela esan hori nola egiten zen, nola garatzen zen irudimena eta nola lor zitekeen horren espresabidea egoki eta zuzena izan zedila. Umeek testu libreak egiten zituzten, baina sarri testu horiek topikoz eta interesik gabeko datuez beteak izaten ziren, idazketa traketsez adierazita.

Azken finean, Rousseau-ren jarraitzaile eta Piaget-en sasoiakoa, Freinetek umeen berezko garapen naturalean sinesen zuten. Bazirudien bere pentsaera "jar ezazu haurra posibilitate askoren aurrean eta osmosis edo garatuko da, barneratuko ditu testuetan dauden inplizitoak, testuen egituraren muina, beren eraikuntzaren gakoa"edo zela, bere jarraitzaile askorena behintzat horrelakoxea suertatu zen praktikan.

Beraz, hizkuntzaren garapena, bere erabileraren menderakuntza, hitzegitean zein idaztean, espontaneismoaren eskuetan gelditzen zen. Oinarrian uste bat zegoen berez ikasi eta berez garatuko zituztela haurrek hizkuntza erabiltzeko behar ziren trebeziak intuitiboki ikasiko zituztela adierazpide on bati lotutako ezagutzak. Eta bazirudien horrela zela, ikastoletan argi gorri batzuk pizten hasi ziren arte haurrek oso hizkuntza maila txarra lortzen zuten berea ez zen hizkuntza ikastea.

"Zortzi edo hamar urtez euskara hutsezko irakaskuntzan murgildu ondoren (...) duten euskara maila askotan eginiko esfortzua oso behetik gelditzen delarik." (M. Lasa, 1981).

Izatez, gramatika era sistematikoz ez lantze hori ez zen etorri ondo idazteko edo hobe mintzatzeko orientabide didaktiko sendoei lotuta honela, hizkuntzaren irakaskuntza heldu ezinezko edukiarekin gelditzen zen. Laster, sekulan geletatik gutzit desagertua ez zen gramatika hasi zen berriro bere leku tradizionala betetzen.

Azkenean, sarri suertatzen den bezala, bide berrietatik kili-koloka ibili ondoren, tradizioaren magal epelera itzuli ziren irakasle asko, hark ematen bait zuen proposamen kooperatiboetan aurkitu ez zuten segurantzaz: zer irakatsi eta nola.

Joera horren laguntzaz zetozten Euskaltzaindiak emaniko arauak, ortografia berria eta euskara batuak estreinatuta berri zituen aditz paradigma amaigabeen taulak.

"Gure ikasgeletan, euskara irakastea, maizegi, "gramatika normatibo" irakaste hutsa izaten da, zoritxarrez. Gaurko purismo berria gramatikan datza eta esperientzia gure aurka bihurtuko da, hizkuntza irakastea ez bait da inola ere gramatika irakastea" (K. Rotaetxe, 1981).

Autonomia aurreko urte horietan eskolak, eta batez ere Institutuak, terminologia berri ilunez bete ziren. Gramatika estrukturalarekin batera sortzailearen zenbait kontzeptu ere hasi ziren agertzen testu liburuetan. Aplikapen zuzena egiteko saio batzuren ondoren, sakoneko eta azaleko egiturak, sintagmak, konplementoak, morfema, semema eta fonema, Jakobsonen hizkuntz funtzioak... desorden haundiz aurki zitezkeen goi ziklo eta batxilergo liburuetan, eskolako sinkretismo linguistikoa eraikiz, hain zuzen ere. Ez zen arraroa ikasleek geroago fakultateetan egingo zituzten transkribaketa fonetiko berberak institutuetan egiten aurkitzea, adibidez.

Ikasleen beharrezko komunikatiboei lotutako hizkuntz irakaskuntzaren ahaleginak, kasurik onenetan eta salbuespenak salbuespen, eskola lehen urteetan amaitzen ziren. O.H.O.-ko erdi edo —zorte pixka batekin— goi ziklora ailegatzean, horixe zeuden ordura arte ikasi gabeko kontzeptu piloak eta zuhaitz amaigabeak, zain. Zuhaitzez bete ziren ikasgelak, baina inork ez luke zin egingo ikasleek horregatik hizkuntza hobeto ezagutzen, hobeto hitzegiten edo eta idazten zutenik, ez gazteleraz, ez euskaraz. Zuhaitzek, hemen ere, ez zuten basoa ikusten uzten.

Horrela bada, euskal irakaskuntzak eskolaratze hasiera urteetan gramatika albo batera utzi bazuen, gogorki helduko zitzaion hurrengoetan. Euskara hizkuntza liburuak gaztelaren irakaskuntza tradizionalenari jarraitzen zioten hasieratik eta unibertsitatera arteko hizkuntza testuek narrazio baten inguruan agertutako lexiko lanketa, ortografia eta gramatika lantzen zuten. Euskal morfologia konplexuaren paradigmak sistematikoki ageri ondoren, arbolak egitera pasatzen zen azken urteetan. Gramatika tradizionala eta estrukturala elkartuko ziren deklinabide eta aditz paradigmaren koadro amaigabeen inguruan. Estrukturalismoarentzat hain gogoko den dialektologia ere, goiz sartu zen Institutetako euskarazko ikasgintzan, ikastoletatik ateratako ikasleak estudioetan aurrera zihozten heinean.

Nahiz eta neurri batetan oraindik ere egoerak honelako ezaugarriak erantzuten dien, duela hamar urtetatik hona eta euskarak eraginda, O.H.O.-ko eskolatan behinik behin, gauzak aldatzen hasiak dira. Eskola publikoetan euskara asignatura unibertsalduta, hiru ereduak ezarri eta euskara bigarren hizkuntza zelarik, euskaraz irakasten hasi zenean, ordurarteoko jokoak, lehen hizkuntzaren irakaskuntzan erabilitako

3. "(...) material berri bat sortu beharra dago maila horiei egokituz Saioka, adibidez, ez da baliagarri ez txarra delako, hizkuntza zailegia egiten zaielako baino. Beste linea bat hartu beharko litzateke" (Askoren artean, 1981 "Ikastolako elebitasunaz mahai inguruan" JAKIN 19-20. 120-134).

metodologiak, alegia, ez zituen ematen dema berriak eskatzen zituen erantzunak. Euskararen didaktikak bigarren hizkuntzen metodologiaren alorrean hasi behar izan zuen miatzen. Eta hantxe aurkitu zituen geroago lehen hizkuntzaren irakaskuntzarako ere baliagarri izango zitzaizkion zenbait altxor.

HIZKUNTZA BIGARREN HIZKUNTZA DENEAN

Euskara bigarren hizkuntza era zabalean irakasten hasi beharrak problema berri asko planteiatu dizkio irakaskuntzari, eta baita bide zenbait zabaldu ere ikerketa eta hizkuntzaren didaktikari. Lehen, euskarazko irakaskuntzan metodologikoki planteiatu ere ez zen egiten haurrak euskara ama hizkuntza zuen ala ezezaguna zitzaion bereiztea:

“hasta el punto de definir un modelo de escuela monolingüe en euskera, haciendo abstracción del entorno del centro y de la composición lingüística de los alumnos” (Mikel Lasa, 1979).

Joan den hamarkadaren hasieran bereizkuntza hori egin beharra seinalatzen duten ahots horiek entzunak izan dira. Hezkuntza gure eskuetara pasatzean egiten den hiru ereduaren ezarketak badu zerikusirik horrekin.

Eredu elebidunen ezarketa ofizialak gurean, bigarren hizkuntzen metodologiaren premia jartzen du lehen planuan. Arestian aipatu bezala, ama hizkuntzaren irakaskuntza espresabidea lantzea edo gramatika irakastea dilema murgildurik aurkitzen bazen, bigarren hizkuntzen irakaskuntzak honez gero pausu nahikotxo emanak zituen. Nolabait, bigarren hizkuntzen didaktikak aukera eginik zeukan Chomsky-ren “kompetentzia”-ri (1957) Hymes-ek (1973) “kompetentzia komunikatiboa” kontrajarri zionez geroztik. Hizkuntzalaritza formularen aurrean etnolinguistika, soziolinguistika eta oro har, paradigma funtzionalaren inguruko hizkuntzalaritzak ate berriak zabaltzen zizkion hizkuntzen didaktikari.

Euskararen eredu elebidunak ezartzean, euskara bigarren hizkuntza zela irakatsi behar izatean, kanpoko hizkuntzen irakaskuntzari begiratzea eskatu zigun: Nola irakasten zen ingelesa, nola frantsesa bigarren hizkuntza zirela. Hortik etorri zitzaigun zenbait ezagutza, euskararen didaktikan oro har eragin handia izango zuena: kompetentzia komunikatiboarena, adibidez.

Kontzeptu horren bidez, hiztunen hizkuntza garatzea helburu zeukatenak -didaktak, alegia— tresna boteretsu batez jabetu ziren. Hymes-en kontzeptuak hizkuntzaren menderakuntza egoera soziokomunikatiboari lotzen zion. Hizkuntza erabiltzeko behar zen kompetentziak bere barne kontsideratu behar zuen ez bakarrik perpausa gramatikalki zuzen eraikia zen ala ez, baizik eta emandako egoera soziokultural batetan egokia zen ala ez.

Swain eta Canale-ren arabera (1980), kompetentzia komunikatiboak zenbait azpikonpetentzia edo gaitasun suposatzen ditu:

- Hizkuntzazko gaitasuna, hizkuntzaren gramatikarekin erlazionatua.
- Gaitasun soziolinguistikoa, komunikazio egoeraren arabera hizkuntza egokitasunez erabiltzekoa, alegia.
- Gaitasun diskurtsiboa, diskurtsuak eraikitzeko erregelak menderatzearekin lotua.
- Gaitasun estrategikoa, hiztunari beste kompetentzia guztietan sortzen zaizkion hutsuneak betetzen laguntzen diona.

Honela bada, ikuspegi honetatik, hizkuntz kompetentzia gaitasun komunikatiboaren parte bat bihurtzen da. Hizkuntza erabiltzen jakitea ez da hizkuntzaren lege morfosintaktikoak menderatzea bakarrik, nahiz eta hori ere baden, eta horren ondorioz, hizkuntzaren irakaskuntza ezin daiteke inolaz ere gramatikaren irakaskuntzarekin identifikatu.

Hymes-en ideiak izandako barrera ezin hobearen frogara, bigarren hizkuntzen irakaskuntza munduan Europako Kontseiluaren aginduz, Van Ek-ek ingelesa irakasteko eginiko ikas-eredu berria izan zen (*Thresol Level*, 1975). Berau egitean, Van Ek gaitasun komunikatiboaren kontzeptuan oinarritu zen. Eredua arrakasta handia lortu eta Europako hizkuntza aunitzetara -euskara haien artean— itzuliz izango zen:

“Honela, hizkuntzen ikaskuntza gaitasun komunikatiboaren eskurapenaren inguruan orientatzeko joeran kokatzen zen, diziplina intelektualtzat edo erantzun —mekanismoen eskurapentzat jo ordez”.

(Jan van Ek, 1988, *Atalase Maila*. Sarrera -nik azpimarratua—)

Baina hizkuntzaren erabilerari buruzko proposamen hauek ez dute eragina izan bigarren hizkuntzen irakaskuntzan bakarrik, ama hizkuntzen didaktika mundura ere heldu da bere begirada berriaren indarra eta bere proposamenen funtza. Honela, bigarren hizkuntzen irakaskuntzak azken hamarkada bietan emandako aurrerakadak eragin handia izan du lehen hizkuntzen irakaskuntzan, zein, ongi jakin gabe nondik eman aurrera pausorik, bide espontaneista eta gramatika arauemailearen irakaskuntzaren artean mugitzen zen. Beraz, kanpoko hizkuntzen bultzadak bide teoriko eta praktikoa zabalak urratu dizkio, bigarren hizkuntzen irakaskuntzari zein ama hizkuntzenari.

Ez da harrigarria: azken finean, batak nola besteak lortu behar dute ikasleek ikasten ari diren hizkuntza —lehen zein bigarrena dela— era egoki eta zuzenez erabil dezatela, giza harremanetan, ikaskizunetan, plazer guneetan... Biek irakatsi behar dute, ahoz zein idatziz, diskurtsuak ulertzen eta eraikitzen, are gehiago bigarren hizkuntz irakaskuntza eta ikaskuntza bidea denean. Euskal Herrian eredu elebidunetan gertatzen den bezala.

E.A.E.ko HIZKUNTZ DISEINUA

Ezinbestean, E.A.E.ko Hizkuntz Diseinuak (1991) bada, bide honi jarraitu dio. Aukera ez da guztiz berria izan, zeren diseinua egin denerako baziren hamar urte euskara munduan “hurbilpen komunikatibo” delakoaren ideiak zabaltzen hasiak zirela eta bost urte Atalase Maila euskarari egokitu zitzaioela. Aspalditxo hasi ziren, bestalde, emeki-emeki, gela elebidunetan diskurtso eta testuaren inguruko proposamen didaktikoak⁴.

Ginebrako Testu Pedagogia taldeak ama hizkuntzaren esparruan egiten zuen -eta egiten du— lan. Beraz, nahiz eta bitxia dirudien, ama hizkuntzarako sortua zen pedagogia eredu elebidunetako bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan aplikatzen saiatu ginen. Aplikapen honen arrazoiak begi bistakoak ziren: gure aburuz, testu eta diskurtsuoen lanketak 2 H.-en didaktikan zabalduetako hurbilpen komunikatiboarekin harreman estua zeukan. Izan ere, biek ulertzen zuten hizkuntzaren irakaskuntza erabileraren irakaskuntza izan behar

4. Itziar Idiazabal-en eskutik Bronckarf eta Ginebrako eskolaren berri izateko posibilitate apartak izan genituen. Haiekin eginiko ikastaroak eta beraien testuen irakurketak ekari ziguten Europan, eta batez ere frankofonian, puntan dagoen testu pedagogiaren problematika.

zuela eta irakatsiko zen guztiak horren menpe egon behar zuela. Horrez gain, biek jartzen zuten ikaslearengan, haren interes eta beharizanetan irakaskuntzaren abiapuntu eta helmuga.

Oro har, bada, esan daiteke bigarren hizkuntzen irakaskuntzatik ondasun handiak etorri zaizkiola lehen hizkuntzako irakaskuntzari. Horien artean gaitasun komunikatiboari lehen-tasuna ematea ez da txikiena. Era berean, irabaziak izan dira mintzamina landu beharra seinalatzea nola helburuok bete-zeko 1Hren irakaskuntzan erabiltzen diren zenbait teknika eta proposamen.

Gauza bera esan dezakegu gure artean kontrako zentzuan izandako eraginaz: Lehen hizkuntzarako eginiko zenbait proposamen, testu eta diskurtsoen azterketarako abiapuntu, ainitz proposamen praktiko eta zehatz, e.a. euskara bigarren hizkuntza dela aplikatu ahal izan dugu, batez ere murgiltze programetan⁵.

Hasieran, berrikuntza guzti hauek euskara bigarren hizkuntza zeukatenentzat egin ziren eta batez ere eskola publikoetako eredu elebidunetan zabaldu, pixkanaka haur etxeko euskaldunen zenbait geletan ere, sartzen joan zirelarik. Dakigunez eta zoritxarrez, gure arteko gaztelearen irakaskuntza mundua nahiko urrun bizi izan da planteiamendu hauetatik.

Diseinuak bada, konpetentzia komunikatiboa garatzea hizkuntz planteiamenduaren helburu jartzen duenean euskararen munduan egiten hasia zenari nolabaiteko baieztapen eta indartzea eman dio. Ordua zen berrikuntza bideak denei zabalteko.

Erabilera eta hari buruzko gogoeta dira arloaren ardatz nagusiak, biak lotuta txanpon baten alde biak lotuta dauden bezala. Lana bada, diskurtso eta testuen inguruan egitea proposatzen da.

DISEINUAK PROPOSATUTAKO BIDEAK

Diseinuaren helburu zentrala ikasleak hizkuntzaren erabilera esparru gehienetan gaitasun komunikatibo maila gorena lortzea da, helburu horren menpe, erabilera eta berari buruzko gogoeta sustatzearen beharra dagoelarik, ikaslea testu eta diskurtsoen hartzaile eta ekoizle izanda, oinarriko prozedura horietan trebatu beharko du eskolak. Gogoetarako lan ardatzak zentzua eta esanahia izango dira, formaren azterketa beraieki estuki loturik joango dela. Pragmatika eta semantikaren lehentasuna seinalatzen du beraz, diseinuak.

Hurbilpen honek badauka zer ikusirik ikaslearen psikologarekin, hizkuntzari buruz duen ezagutza naturala honen esanahien bideratzaile izanari lotua baitoakio, formak edukirik gabe kontsideratzeak hizkuntzaren perzeptzio naturaletik urrun baitago.

Diseinuak, esanahiari lotuta doakion formari buruzko gogoeta lana egiteko, hizkuntz idatzia gomendatzen du batipat, idatzia abantaila bi dituelako alde batetik, dirauenez, nahi adina bider itzuli gaitzeko bertora, haren berezitasunak ikusi eta egiaztatzea; bestalde, hizketak ez bezala, denbora ematen duenez, ondo egokitzen zaio ikasle bakoitzaren erri-timo eta pentsabidearen beharrei.

Burutazioetarako, hurbilpen induktiboa gomendatzen du, testuen manipulazio lanaren bidez, nahiz eta ez duen ukatzen hizkuntza lanetan dedukzioak izan dezakeen zeregina.

Gogoeta lana erretorika berriak sistematizatutako lau oinarriko operazioen bidez erraztuko da: zabalteza, ezabatzea, ordezkateza, lekuz aldatzea. Van Dijk-en (1976) arabera operaziook —prozedurok— hizkuntza maila guztietan aplika daitezke: fonologia, morfologia, lexiko, sintaxis, eta semantika mailetan. Baina diseinuak elementu extralinguistikoak maneiatzeko ere aplikagarriak direla seinalatzen du.

Beraz, hizkuntzaren arlo foniko, fonologiko, morfologiko, sintaktiko, semantiko eta pragmatikoetan lau operazio horiek eginez, eta gertatutako aldaketei buruz hausnartuz, ikaslea errazago jabetuko da hizkuntza makinaren funtzionamenduz, hobeto ezagutuko ditu bere parte eta mailen arteko harremanak, modu egokiagoz baliatuko da hizkuntzaz, egoera sozial ezberdinetan berau erabiltzean.

Testu eta diskurtsoei buruzko gogoeta prozedurak emateaz gain, diseinuak kontzeptu batzuen trakatsi beharra ere seinalatzen du, lau multzo handitan biltzen dituela:

a) *Hizkuntzaren arteko harremanak. Hiztunak eta hizkuntzak.* Non besteak beste, hizkuntzen arteko ukipen egoeretan sortutako eta soziolingustak estudiantutako zenbait fenomeno eta errealitate sartzen diren. Berauen azterketari ponentzia bat dedikatu zaio kongresu honetan, Mari Jose Azurmendiren ardurapean.

b) *Testuingurua eta hitzunik*, non enunziatioaren azterketa egiten den. Bertan seinalatzen dira testu mailan islada izaten dituzten faktoreak: solaskideak eta bere paper soziala espazio eta denborari lotuak, haien harremanak eta erregistroak, enuntziatzaileak lortu nahi eta testuari itxura ematen dion helburua, ekoizleak modalizazioaren bidez testuarekin markatzen duen distantzia,... Oro har, burutapen multzo honetan sartzen da testuan egoera ez linguistikoz markatua den oro, pragmatikari legokiokeena, hain zuzen ere.

c) *Testuaren antolaketa.* Eduki multzo honetan biltzen da testuen makrostruktura semantikoari erreferentzia egiten diona eta baita ere esanahia bideratzeko eta unitate bezala jokatzekeo testuak erabiltzen dituen kohesio prozedurak (Korreferentzia, denboren arteko harremana, aditzen denbora banaketa testan,,), testuaren ortografia, e.a.

d) *Morfosintaxia.* Erlazio sintagmatiko eta paradigmatikoen azterketari dagokiena, perpausa, hitza eta morfemaren mailan. Neurri haundi batetan orain arte eskolak eginiko lan motari legokioke, kontzeptuoi egingo litzaiekeen hurbilketa erabileratik urrago eta induktiboago izanik.

Azaleko begirada batek esango luke gauzak konpondu beharrean korapilatu direla, lehen morfosintaxia besterik irakatsi behar ez bazen, orain askoz gehiago direla proposatzen diren estudio-gaiak. Eta horrela da neurri batetan. Planteiamendu honetatik teoriaren ikaskizuna praktikari estuki lotua ikusten da. Teoria ez da bada, hizkuntzaren erabilerarekin zerikusirik izan ez eta basoa ikusten uzten ez duen arbola

Arbola aztertzean —zentzu sintaktiko eta figuratuan— dagoen basoa, duen lurra, inguratzen duten ibaiak, izandako izurriteak, bertan bizi diren landare eta animaliak interesatuko zaizkigu. Hori, basoa bere osotasunean ondo zaintzea, gero eta fruitu hobeak eman ditzan gura izanez gero, ez bertan zuhaitz bat edo beste eder eta basoa sasiz janda agertzea nahi ez badugu, behintzat.

Egindako similean basoaren ordezkuntza eta arbola-oren ordezkuntza jartzen bada, bere zirkunstantziak dau-

5. Murgiltze programa deitzen zaie hemen sinpletzeagatik, ama hizkuntza erdara izanik irakaskuntza euskaraz egiten dutenei. B eta O deitutako zenbait eskola definizio horren barne geldituko lirakeke.

den lekuan diskurtsoan parte hartzen duten elementuak eta haien arteko erlazioa jarriz gero, horra hor nahi den hizkuntzari buruzko gogoeta. Enfoke ekologikotik hurbil gaude. Parte guztiari era orekatuan begiratu beharko zaie, bata ezin baita bestea gabe ulertu.

Baina honelako enfoke bati aurre egiteko hizkuntzaren didaktikatik zer tresneria daukagun eta zein falta zaigun begiratu behar genuke.

GURE TRESNERIA

Hizkuntzaren didaktikak diseinuak proposatzen dituen burutazio esparruei erantzun behar lieke, arlo guzti hauei buruzko gogoeta bultzatzeko biderik onenak seinalatuz. Zertaz eta nola egin behar diren seinalatzea da hain zuzen, didaktikari dagokion lana.

Horretarako, aukeratu beharko ditu bere helburuen arabera funtsezko diren kontzeptuak eta ikaslearen hizkuntza maila, ezagutza bideak eta garapen momentua kontutan edukirik, berauek egokitu, moldatu, sinpletu behar bada eta aurkezteko erarik onenak asmatu.

Lan hau burutzeko zenbait ezagutza zientifikoetan oinarritu beharko da. Horietako bat, derrigorrezko erreferentzia, hizkuntzalaritza da, soziolinguistika, estilistika, semiologia eta beste dira.

Diseinuak aipatzen dituen lau multzoei begiratzen badiegu, ez dut uste ausartegia denik esatea eskolak dituen beharrei erantzuteko euskal soziolinguistikak ez duela batere problemarik, oinarrizko irakaskuntzari planteiatzen zaizkion problemek erantzuteko behar baino jantziago dela (Ikus K. Zuazo, *ibid.*).

Morfosintaxiaren estudioei dagokienez, aurrerapen handiak egin dira gure artean (ikuspegi zabala izateko, K. Zuazo, *ibid.*), batez ere gramatika sortzailearen bidetik. Halabaina, ez da hurbilketa hau eskolari hobekien datorkiona, bere abstrakzio maila helezina suertatzen delako eta bere helburuak eskolak dituen beharrietatik oso urruti direlako, Bronckart-en hitzetan:

"Aun si es legítimo que el científico elabore a partir de una o, preferiblemente de varias lenguas naturales, una teoría general de la lengua o del lenguaje como característica de la especie, el pedagogo está generalmente confrontado a la tarea de enseñar una lengua determinada. Este deberá entonces servirse en primer lugar de los trabajos que tienen por objeto la descripción de esta lengua, más bien que de aquellos que se proponen elaborar una teoría de valor universal".

"La gramática deberá proporcionar un inventario exhaustivo de los tipos de unidades que existen en la lengua, fundándose en sus características objetivas. (...) Este enfoque, orientado hacia la clasificación deberá completarse con un análisis más funcional, que deberá hacer intervenir los parámetros externos". (1985; 48-49)

Hizkuntza deskribatzea helburu duten lanen artean aukeratu beharko du, bada, didaktikak ikasleen psikologiari hobeto egokitzen zaizkionak. Unitateen ezagutza eta ondoren, analisi funtzionala da Bronckart-ek proposatzen duen hurbilpena. Gure aldetik, euskarari dagokienez, uste dugu hurbilpen funtzionala dela bai ikaslearen psikologiari, eta bai hizkuntzaren senari hobekien egokitzen zaiena.

Gaur egun, euskararen deskribapena egiten saiatu diren zenbait gramatikarekin kontu dezakegu. Bereziki seinalatu behar da Euskaltzaindiak (1985, 1987) ateratako *Euskal Gramatika Lehen Urratsak* (I,II). Erizpide distribuzional

egina, euskararen unitateak deskribatzen dituen gramatika honetan laguntza paregabea dugu eskolarekin erlazionatuta gabilzanok. Berari lotzen zaizkio enfoke diferenteetatik lehendik eginak ziren zenbait lan interesgarri, Aita Villasanteren lanak (1972, 1974, 1976, 1978, 1980, 1986) edo eta Patxi Goenagaren gramatikak (1980) besteak beste, zeinak momentu ezberdinetan zenbait laguntza eskaini diezaizkieten eskolari.

Tamalez, ezin daiteke gauza bera esan bigarren arloari dagokionez, hau da, azterketa pragmatikoari buruz. Hizkuntz erabileraren orduan, euskal lege soziolinguistikoek ezer gutxi dakigu. Ez dakigu, adibidez, euskaraz erregistroak nola bereizten diren hika edo zuka trataeraz gain. Ez dakigu, ezta ere, hurbilketa edo urrunketaren bidez nola egiten dugun solaskidea gure diskurtsoan inplikatzeko edo kanpoan uzteko, zein den erabilera neutroa eta zein markatua, kontatzeko forma tradizioletan ere.

Gure arteko lan gehienak hizkuntzaren barne perspektibatik egin dira linguistikan, kanpoko ikuspegiak eginikoak urti direla. Eusebio Osa (1990) zenak zabaldu zizkion euskarari lehen bideak perspektiba pragmatikotik, baina bere lana, zoritxarrez, kimuan izotzia gelditu zen.

"Testuaren antolaketa" delako puntuari dagokienez, gauzak ere antzerako lekuan daude: gure artean honelako ikerketak oso urri izanik, ezer gutxi dakigu euskaldunok diskurtsoak antolatzeko eta eraikitzeke ditugun eraz, ipuinak kontatzeko moduez edo eta argudiatzekoaz eta dakiguna, dudarik gabe, hizkuntzaren pedagogiarekin konprometituako pertsonen edo lan taldeen eskuez etorri zaigu⁶. Hitzegiten eta idazten irakatsi behar dugunontzat era horretako ezagutzak premiazkoak zaizkigu. Izan ere, testu perspektiba beharko dugu hemen, batez ere ikasleei testu luzeak eraikitzen irakatsi behar zaien bigarren hezkuntzan.

Euskaltzaindiak Lokailuen azterketari dedikatutako alea (Lehen Urratsak III) ez da berez testu edo diskurtso estudioetan barne kokatzen. Hitzaren inguruko lana da eta nahiz eta bertan argi esaten den testu mailako elementuak direla, analisi ez doa haratago:

"Lokailuak solas mailako loturaren zermolakoaren adierazgarritzat jo (...) berez perpausik lotzen ez dutelarik" (1990, 29).
"Izan ere, testu mailako elementuak" (*ibid.*, 27).

Noizko gure artean testu mailako azterketa zabalik? Eskola horren egarri da, diskurtsoak eta testuak eraikitzen irakatsi behar duen eskolak jakin behar du teoria orokorretatik aparte, nola gauzatzen den guzti hori gure hizkuntzan, jakin behar du, besteak beste, nola lortzen den euskaraz kohesioa testu mota bakoitzean, zein mekanismo dituen gure hizkuntzak testuei batasuna emateko.

Halere, badirudi azken honetan zerbait ari dela aldatzen euskal linguistika munduan, anizten hasiak direla ikerleen enfokeak.

Didaktika egiten dugunok ez dugu horregatik ilusio gehiegirik hartu behar. Oso ondo etorriko zaigu egingo den guztia, baina gutxi izango da, gutxi den bezala testu perspektibatik munduan egin dena. Testuekin lan egiten dugunok, testuak interpretatzen eta sortzen irakatsi behar dugunok beste hizkuntzetako iturrietatik edan eta enuntziatziotz teoria orokorretan oinarritu beharko dugu. Orain arte bezala, gure

6. Oso istimagarriak dira Itziar Plazaolak (1990), Rosa M. Aranok, Itziar Idiazabalek, Anton Kaiferrek, Luis Mari Larringanek eta Begoña Ociok (1990) euskarazko testu arketipikoen ezaugarriak definitzean eginiko lana eta era berean, argudio testuari buruz Luis Mari Larringanek (1992) eginikoa.

intuizioa izango dugu bide horretarako makila. Beste erremedioirik ez.

En las etapas superiores donde se plantean los problemas de construcción de redacciones de cartas o de disertaciones, la perspectiva textual es indispensable aunque hasta ahora no haya dado sino escasos resultados concretos y deba por consiguiente ser en parte reventada por los docentes sobre el terreno. (Bronckart, op. cit., 49)

Baina susmoa gelditzen zaigu, honetan ere erdararen besoetan erortzeko arriskua ez ote dugun, kopia hutsa egiteko, alegia. Jakin beharko genuke, bada, zeintzuk forma linguistiko dagozkio euskaraz kontatzeari, euskaraz diskurtsoak eraikitzeari, nola lortzen den kohesioa euskal testuetan, zein den elipsia egiteko gure modu gurea, nola aurreratzen den testu mailan tema-remaren arteko jokua, nolakoa eta noiz egiten den modalizazioa, harreman diaforikoak zein legeri erantzuten dieten.

AURREAN DAUKAGUN BIDEA

Orain arte saiatu naiz laburki seinalatzen zein izan den euskararen irakaskuntzan eginko bidea. Kontatu dut, gainetik bada ere, euskara batuaren lehen akordioa egin zenetik euskal eskolak zer nolako ibilbidea egin duen hizkuntzaren irakaskuntzan. Izan ere, eskolak beti egin behar izan du beren helburuei ongi zetozkion gramatika eta beste ezagutzen egokipena, irakaskuntza-ikaskuntzaren beharrenei moldatu eta ikasleen garapen kognitiboaren arabera aurkeztu behar izan ditu beti irakaskuntzaren edukia.

Azpitarratu nahi izan dut denbora luzean identifikatu diren hizkuntza lantzea eta gramatika irakastea kontzeptuen arteko harremanak gaurregun ez daudela argi. Esan dut euskararen irakaskuntzari ez diola batere onik egiten aditz paradigma izarak oinarri izatea, hizkuntza bere erabileran irakatsi behar dela, ikasleak euskara ama hizkuntza zein bigarrena duelarik. Eta honekin batera nabari utzi nahi izan dut, aipatutako joera tradizionalak, neurri handi batetan bizirik eta indartsu dihardutela gure artean, indarrean dauden bezala kontrako tendentziak, zeintzuk hizkuntzaren erabilerari lehen-tasuna ematen dioten.

Azken hauen laguntzaz etorri da Hizkuntz Diseinu Kurrikular berria, komunikazioa eta pentsamenduen eraikuntzan hizkuntzak duen papera seinalatzen duena. Perpausaren esparru tradizionalaren ikasketa abandonatu gabe, diskurtsoen eraikuntza, testuen inguruko burutazio lana proposatzen du diseinuak. Eta lan hori egiteko euskal eskolak ez du laguntza haundirik. Ez dago euskal erretorika berririk, nahiz eta gure arteko ikerle batzuk hasiak diren bide hori urratzen. Gure esperanza horretan kokatzen da, oraindik estarta besterik ez den bide hori errepide bihurtuko delakoan. Hala bedi.

AIPAMEN BIBLIOGRAFIKOAK

ASKOREN ARTEAN (1981): "Ikastolako elebitasunaz mahai ingurua" in *Jakin* 19-20 (120-1 35).

BERUARD, A. (1970): "A propos du texte libre" in *L'Educafeur*, 4, 15-17.

BRONCKART, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco. París.

CANALE, M., SWAIN, M. (1980): "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing" *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

COSERIU, E. (1955): "Determinación y entorno".

DIJK, van, T. (1983): *La ciencia del Texto*. Paidós. Barcelona.

DUCROT, O., TODOROV, T. (1974): *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje Siglo XXI*, Madrid.

GOENAGA, P. (1978): *Gramatika bideetan 2*. argit., zuzendua eta osatua, 1980, Erein, Donostia.

GRAMATIKA BATZORDEA, EUSKALTZAINDIA (1985): *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak*. Ins. Príncipe de Viana Euskaltzaindia, Iruñea.

GRAMATIKA BATZORDEA, EUSKALTZAINDIA (1987): *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak I. Eranskina* Euskaltzaindia. Bilbo.

GRAMATIKA BATZORDEA, EUSKALTZAINDIA (1987): *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak II*. Euskaltzaindia. Bilbo.

GRAMATIKA BATZORDEA, EUSKALTZAINDIA (1987): *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak III. Lokailuak* Euskaltzaindia, Bilbo.

HYMES, D.H. (1973): *Vers la compétence de communication* Credif. Paris, 1982.

IDIAZABAL, I. (ediz. ard.)(1990): *Hizkuntzaren Psikopedagogia: testu motak, funtzionamendua eta didaktika*. Labayru Ikastegia. Bilbo.

IDIAZABAL, I. (ediz. ard.)(1992): *Pedagogía del Texto -Testu Pedagogía*. Labayru Ikastegia. Bilbo.

KING, (199A. et al. (1988): *Atalase Maila* Europako Kontseilua. Strasbourg.

LARRINGAN, L.M. (1992): "Zenbait argudio testu euskaraz Azterketarako eta didaktikarako ohar batzuk" in Idiazabal, I. (ed. ard.) (1992).

ARANO, R.M. et.al. (1990): "Testu azterketarako ezaugarri galbahea. Euskal testuen tipologia eta bere azterketarako metodologia" in Idiazabal, I. (ed. ard.)(1990).

LASA, M. (1980): "Objetivos lingüísticos de las Escuelas Bilingües" *La problemática del bilingüismo en el Estado Español Jornadas de Zarauz, 1979 (103-1 12)* ICE Universidad del País Vasco. Bilbao.

LASA, M. (1981): "Ikastolen politika linguistikoaren analisi kritikoa" in *Jakin* 19-20, 22-35.

OSA, UNAMUNO, E. (1990): *Euskararen hitzordena, komunikazio zereginaren arauera* E.H.U. Leioa.

PLAZAOLA, I. (1990): "Euskal testuen tipologiaz: azterketarako galbahea eta lehenengo analisi estatistikoak" in Idiazabal, I.(ed, ard.)(1990).

ROTAETXE, K. (1981): "Irakaskuntzaren sistema eta euskararen irakaskuntza" in *Jakin* 19-20, 43-55.

TOLSTOI, L (1978): *La Escuelita de Yasnaïa Poliana*, Ed. Júcar. Madrid.

VILLASANTE (1974): *Palabras vascas compuestas y derivadas*. Ed. Franciscana. Aranzazu.

VILLASANTE (1976): *Sintaxis de la oración compuesta*. Ed. Franciscana. Aranzazu.

VILLASANTE (1978): *Estudios de sintaxis vasca*. Ed. Franciscana. Aranzazu.

VILLASANTE (1980): *Sintaxis de la oración simple* Ed. Franciscana. Aranzazu.

ZUAZO, K. (1990): "Euskalaritza 1960-1990" in *Jakin* 61, 7-43.