Hizkuntza gutxituen erronkak

Ibon Manterola Garate
Naiara Berasategi Sancho

Itziar Idiazabalen hitzaurrea



ueu

© Udako Euskal Unibertsitatea
© Ibon Manterola Garate, Naiara Berasategi Sancho

ISBN: 978-84-8438-381-9
Lege-gordailua: BI-3138-2011

Inprimategia: PRINTHAUS S.L., Bilbo
Azalaren diseinua: Igor Markaida
Hizkuntza-zuzenketen arduraduna: Ander Altuna Gabiola

Banatzaileak: UEU. Erribera 14, 1. D BILBO telf. 946790546 Faxa. 944793039
Helbide elektronikoa: argitalpenak@ueu.org
www.ueu.org

Elkar Banaketa: Igerabide, 88 DONOSTIA

Galarazita dago liburu honen kopia egitea, osoa nahiz zatikakoa, edozein modutara delarik ere, edizio honen Copyright-jabeen baimenik gabe.

Aurkibidea

HITZAURREA..... 7

1. MUNDUKO HIZKUNTZA-ANIZTASUNA ETA HIZKUNTZA GUTXITUAK 11

1.0. Sarrera 11
1.1. Munduko hizkuntzei gainbegiratua 11
1.1.1. Hizkuntza kopurua zehaztea ez da dirudien bezain erraza 12
1.1.2. Munduko hizkuntza kopurua..... 14
1.1.3. Europako hizkuntza kopurua..... 16
1.1.4. Hiztun kopuruak..... 17
1.1.4.1. Munduko hizkuntzen hiztun kopuruak..... 17
1.1.4.2. Europako hizkuntzen hiztun kopuruak..... 17
1.2. Hizkuntza gutxituak..... 19
1.2.1. Hizkuntza-ukipena eta hizkuntza-boterea 22
1.2.2. Hizkuntza gutxituak prozesu modura..... 24
1.2.3. Europako hizkuntza gutxituak..... 25
1.3. «Hizkuntzazidioa» eta hizkuntzen desagerpena 28
1.4. Hizkuntza-aniztasunaren alde..... 32
1.4.1. Hizkuntza guztiak dira baliagarriak 33
1.4.2. Erabaki politikoak hizkuntzek iraun dezaten 33
1.4.3. Hizkuntza-aniztasuna ez da komunikaziorako oztopo 33
1.4.4. Hizkuntzak berea du aniztasuna..... 34
1.4.5. Aniztasunaren aurkako iritziei aurre egin behar zaie 34
1.4.5.1. Hizkuntza-aniztasuna garestia da 34
1.4.5.2. Hizkuntza-aniztasuna aukera bat bakarrik da, beste batzuen artean..... 34
1.4.5.3. Hobe elebakartasuna hizkuntza-aniztasuna baino: elebakartasunaren mitoak 36
1.4.6. Azken aldarria hizkuntza-aniztasunaren alde 38

2. HIZKUNTZA GUTXITUEN INDARBERRITZEA..... 43
2.0. Sarrera..... 43
2.1. Zer da hizkuntza gutxitu bat indarberritzea? 43
2.2. Fishman 44
2.2.1. Hizkuntza-ordezkapenaren zergatiak..... 45
2.2.2. Hizkuntza indarberritzeko hainbat oinarri 48
2.2.3. Belaunaldi arteko etenaren eskala 49
2.2.4. Biribiltze aldera: hiztun-komunitatetik abiatu, lehentasunak ezartzen asmatu eta pausoak ongi sekuentziatu..... 53
2.3. Txepetx 54
2.3.1. Hizkuntza-ikaskuntzarako ibilbideak..... 55
2.3.2. Eremu sinbolikoa..... 57
2.3.3. Hizkuntzaren funtzioak 58
2.3.4. Apurtzearen tentsioa..... 59

3. HIZKUNTZA GUTXITUAK, HEZKUNTZA ETA GIZA ESKUBIDEAK 65
3.0. Sarrera 65
3.1. Hizkuntza gutxituak eskolan: historiari begirada azkar bat..... 65
3.2. Munduko hizkuntzak eskolan: hainbat datu orokor egungo egoeraz 66
3.3. Giza eskubideak eta hizkuntza gutxituen trataera hezkuntzan 68
3.4. Hizkuntza gutxituetako hiztunen hezkuntzaren gaineko nazioarteko jarraibideak 71

4. HIZKUNTZA GUTXITUENTZAKO IRAKASKUNTZA-EREDUAK..... 77
4.0. Sarrera..... 77
4.1. Hizkuntza gutxituak askotariko ereduetan 77
4.1.1. Submertsio- edo azpiratze-programak 77
4.1.2. Trantsizio-programak 79
4.1.3. Iraupen-programak..... 80
4.1.4. Murgilketa bikoitzeko programak 81
4.1.5. Murgilketa-programak 82
4.1.6. Ereduen bereizketaz argibide gehiago..... 84
4.2. Eredu elebidunen adibideak..... 88
4.2.1. Samiera 88
4.2.2. Otomiera..... 91
4.3. Hizkuntza gutxituen didaktikaren hainbat berezitasun..... 93
4.3.1. Hizkuntza gutxituen irakaslea: hainbat ezaugarri eta erronka 94
4.3.1.1. Irakasle elebidunak..... 94
4.3.1.2. Irakaslearen dialektoa..... 95

4.3.1.3. Hizkuntza gutxituarekiko irakaslearen ezagutza 95
4.3.1.4. Irakaslearen gelako diskurtsoa 95
4.3.2. Hizkuntza-edukiak hizkuntza gutxituen irakaskuntzan: berezitasunak eta erronkak 96
4.3.2.1. Estandarra ala dialektoa irakatsi? 96
4.3.2.2. Ahozko testu-generoen garrantzia 97
4.3.2.3. Hizkuntzaren erabilera informalak irakastearen auzia 97
4.4. Eskolaren ekarpena hizkuntza gutxituak indarberritzeko: aukerak eta mugak 98

5. IMMIGRAZIOA, HIZKUNTZA GUTXITUAK, ETA ESKOLA: EUSKAL ADIBIDEA 105
5.0. Sarrera..... 105
5.1. Mundu mailako etorkin populazioaren bilakaera eta askotariko errealitateak 106
5.2. Euskal Herriko etorkin populazioaren bilakaera eta askotariko errealitatea..... 107
5.2.1. Euskal herriko immigrazioaren bilakaera ikuspegi soziodemografiko eta soziolinguistikotik 108
5.2.2. Immigrazioa eta hezkuntza.....112
5.2.3. Ikasle etorri berrien jatorriak.....112
5.2.4. Ikasle etorri berriak irakaskuntza-ereduetan 113
5.2.5. Ikasle etorri berrien jatorrizko hizkuntzak 115
5.3. Ikasle etorri berriak eta hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza 116
5.3.1 Harrera-lurraldeko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza 117
5.3.1.1.Murgilketa-ereduak balio du etorri berriek harrera-lurraldeko hizkuntza ikas dezaten?.....117
5.3.1.2. Hainbat proposamen pedagogiko eta didaktiko orokor.. 120
5.3.1.3. Europako hainbat adibide..... 121
5.3.2. Etorri berrien jatorrizko hizkuntzak 123
5.3.2.1. Ikasle etorri berrien «nortasun-arazo bikoitza»..... 124
5.3.2.2. Eskolan etorri berrien jatorrizko hizkuntzak sustatzeko hainbat proposamen..... 125
5.3.2.2.1. Askotariko jatorria duten kultur adierazpenak elkarbanatu 126
5.3.2.2.2. Hizkuntzak ezagutarazi eta elkarbanatu 126
5.3.2.3. Euskal Herriko hainbat esperientzia eta egitasmo 126
5.3.2.3.1. Haur Hezkuntzako gelak txokotan antolatzea..... 127
5.3.2.3.2. Ikas-komunitateen esperientzia 127

5.3.2.3.3. Kultura arteko programa eta proiektuak 128
5.3.2.3.4. Hezkuntza Sailaren kulturartekotasunerako eta etorri berrien inklusiorako programa 128
5.3.2.3.5. Jatorrizko hizkuntzen ikastaroak 128

BIBLIOGRAFIA..... 133

Hitzaurrea

Ibon Manterola eta Naiara Berasategik munduko hizkuntzei buruzko liburu praktikoa idatzi dute, beharrezkoa, eskuliburu bezala ikasle eta irakasle askok eskertuko dutena. Hizkuntza gutxituen aniztasunaren aldeko sentiberatasuna sortu eta jakinmina elikatzeko oso aproposa.

Munduan sei bat mila hizkuntza hitz egiten direla gauza ezaguna da. Liburu honetan Skutnabb-Kangasi (2000) jarraituz hamaika milara heltzen da kopuru hori, keinu-hizkuntzak ere hizkuntzak baitira. Nolanahi ere, hizkuntza-aniztasun hori arrisku bizian dago, hizkuntza gehienak (% 95) gutxituak direlako, alegia, beren komunitatean ere beste hizkuntza handiagoen menpe edo itzalean, ukipen-egoera ezegonkorrean bizi direlako. Ezagutza orokor hau zehaztasunez aurkezten da liburuan, bere aberastasun eta arriskuak agerian jarriz. Aberastasun horren galerak dakarren hondamendia argi erakusteaz gain, galera horri, neurri batean behintzat, aurka egiteko gure esku egon daitezkeen ekimen eta jarrerak ere agertzen dira liburu honetan, eta guztiz egokiak iruditzen zaizkigu.

Hizkuntza-aniztasuna, nolanahi ere, gizartearen berezko ezaugarri arrunta dela esan genezake, gaurkoan eta betikoan. Gizarteak, erkidegoak, estatuak ez dira inoiz elebakarrak izan ezta izango ere. Honela adierazten du UNESCOk berriki argitaratu duen proposamenean:

> Como la diversidad lingüística es a la sociedad humana lo que la diversidad biológica a la naturaleza, constituye un factor de enriquecimiento mutuo, de acercamiento y de diálogo intercultural. El plurilingüismo no es solo la presencia de varios idiomas que coexisten y no se manifiesta ni por una pérdida ni por una ganancia individual o colectiva, sino que adopta la forma de una situación en curso de transformación cualitativamente nueva. En ese contexto, las personas monolingües no pueden participar ni comunicar en todos los planos de la sociedad. El plurilingüismo es la norma, no la excepción. Es una baza, no un problema ni una carga. Constituye el fundamento de la singularidad de la comunicación humana y su buena gestión, en una estructura democrática, contribuye a la participación efectiva y equitativa de los ciudadanos en el espacio público lo mismo en el plano local que en el nacional, regional o mundial; a la paz y a la cohesión social, así como al desarrollo duradero. Por lo dicho, se debe asegurar la presencia y el empleo de todos los idiomas en el ciberespacio, para crear sociedades del conocimiento incluyentes que respeten la diversidad lingüística y cultural, en las que la información y el saber sean accesibles, libres y estén compartidos por todas y todos.
>
> (UNESCO, 2011)

Gauzak horrela izan arren, ez dugu behar bezala ezagutzen hizkuntza ondarearen aniztasuna, ezta gure artean daukaguna ere. Ondorioz, ez gara ohartzen gure hizkuntza-jokabideak nolako eragina izan dezakeen egoera horretan.

Hizkuntza aniztasuna normaltasunarekin eta aberastasunarekin lotzea oso garrantzitsua da, tartean, elebakartasunaren eta homogeneotasunaren arriskuez ohartzeko, eta bizikidetza harmoniatsuago baten alde egiteko. Ukipen egoerak zuzentasunez bideratzea ezinbestekoa baita, eta hala, kultura ezberdinek mundua irudikatzeko eraiki dituzten (hizkuntza) forma ezberdinei uko egin beharrik ez dago, ezta komunikaziorako oztopo bezala ikusi beharrik ere .

Euskaldunok, txikiak garen aldetik —herrialde txikia da gurea eta euskal hiztunon gizataldea ere txikia da— hizkuntza nahiz kultura-ukipenean bizitzera ohituak gaudela esan genezake. Halere, joera errazek, homogeneotasunera jotzen dutenek, bide askotatik eragiten dute, bereziki hedabideetatik, eta ez da batere samurra erosoagoa den joera horri aurre egitea. Aberatsa, bizia eta emankorra izan arren, aniztasunak ez du askotan bere kabuz arrakastarik izaten gizartean, eta horregatik dira beharrezkoak lege aldetik eta erakunde publikoen aldetik egokiak diren erabaki eta bitartekoak. Eskola izaten da erakunde horietatik lehenengoetarikoa hizkuntza-aniztasunaren alde (edo kontra) egiteko aukeratzen den erakundea. Eta Euskal Herrian, euskararen aldeko erronkan ezbairik gabe garrantzitsuena izan da. Hortaz, eta gainera liburuaren hartzaileak irakasle eta ikasleak izan daitezkeela kontuan izanik, ulertzekoa da liburu honetan eskolak eta hezkuntza-ekimenak duten erditasuna.

Liburua bost ataletan banatu dute egileek, munduko hizkuntza-aniztasuna eta hizkuntza gutxituen auziarekin hasi, eta hizkuntza gutxituen indarberritzeko gure artean egon diren eta dauden proposamen teoriko eta praktiko ezagunenak aurkeztuz, bigarren; hirugarren atalean, hizkuntza gutxituen giza eskubideak eta hezkuntza aztertzen dira, elkarren arteko lotura estuak agerian jarriz; laugarren atala berriz, hizkuntza hauen irakaskuntzari eskaintzen zaio oso-osorik. Aipagarria da bertan eskaintzen den informazio aberatsa, munduan leku ezberdinetan hainbat hizkuntza gutxiratu hezkuntzaren bitartez biziberritzeko dauden proposamen eta esperientzia ezberdinak aurkezten baitira. Bestalde, atal honetan ageri den ikusmira kritikoa bereziki erakargarria egiten zaigu. Ez da deskribapen hutsa. Esango genuke hiztegi-proposamen bat ere badagoela bertan, eta euskaldun askoren artean nahiko arinki erabiltzen diren terminoak (murgilketa, irakaskuntza elebiduna, ama hizkuntzaren irakaskuntza…) zehaztasun eta ñabardura garrantzitsuekin eskaintzen zaizkigu. Bosgarren eta azkeneko atalak immigrazioa, hizkuntza gutxituak, eta eskola ditu aztergai. Bertan, immigrazioaren ondorioz gertatzen ari den hizkuntza eta kultura-aniztasun berria hartzen da hizpide eta nolabait egoera horrek, berriz ere irakaskuntzara garamatza, alor horretan duen eragina aztertzen baita gehienbat. Etorkinen fenomenoak gizarte osoan du eragina, eta gizartean sortzen diren joerak ezin dira albora utzi; nolanahi ere, eskolarentzat bihurtu da zuzen-zuzenean erronka berria. Hari hori jarraiki, aurkezten da azken kapitulu honetan Euskal Herriko eta

munduko hainbat esperientzia eta proposamenen berri. Herrialde batetik bestera aldeak daude, eta liburura ekartzen diren adibideak, denak dira interesgarriak, alegia eskolaren erronka berri horri imajinazioz erantzuna emateko saioak. Erabateko eta behin betirako erantzunik ez dago, jakina, bilatzen jarraitu beharra, ikerketa eta saio ezberdinen arakatu beharra ezin da saihestu, eta auzi garrantzitsuena hauxe: nola erakutsi bertako hizkuntzak ikasle etorri berriei beraienak ahaztarazi edo baztertu gabe. Irtenbide arrakastatsuena, alegia ikasleengan eskola-porrot gutxien sorrarazten duena, harrera-lurraldeko hizkuntzak irakasteaz gain jatorrizkoak ere nolabait mantendu eta indartuz lortuko litzateke. Izan ere, Carme Junyentek (2008) dioen bezala, komeni da kontuan izatea norbanakoak gehiago irabazten duela identitateak gehitzen direnean kendu edo ukatu nahi direnean baino, horregatik integratzen dira hobeto bere jatorriarekin loturak mantentzen dituzten etorkinak.

Azkenik, liburuaren praktikotasuna nabarmentzen duen beste osagai bat azpimarratu nahi nuke. Kapitulu bakoitzaren amaieran jarduera batzuk proposatzen dira. Askotarako izan dezakete balioa galdera, irakurketa gehigarri edo ariketa hauek, ez eskolarako soilik. Giza zerbitzuetan, eta bereziki hedabideetan, hizkuntza-aniztasunak behar duen baino askoz leku gutxiago hartzen du, eta on litzateke bide horietatik hizkuntza-aniztasuna errespetatzeaz gain, gai erakargarri eta bizi bihurtzea, dena ezin baita eskolaren esku utzi.

Itziar Idiazabal
Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO
Katedraren koordinatzailea. UPV/EHU

ERREFERENTZIAK

Junyent, C. (2008): “Inmigración y diversidad lingüística”, in B. Uranga eta M. Maraña, (eds.) *El futuro de las lenguas*, Catarata, Madril, 49-68.

UNESCO (2011): “Organización de una cumbre mundial sobre el plurilingüismo”, Punto 44 del orden del día provisional de la reunión 187 del Consejo Ejecutivo (187 EX/44/1).

1. Munduko hizkuntza-aniztasuna eta hizkuntza gutxituak

1.0. SARRERA

Liburuaren lehen atal honetan munduko hizkuntzen gainbegiratu orokor bat eskaintzen da, tartean, hizkuntza gutxituei arreta berezia emanez. Hizkuntza kopuruak behin baino gehiagotan ageriko dira atalean zehar. Baina lehendabizi hizkuntza kopuruak zehaztearen zailtasunez jardungo dugu. Batek pentsa lezakeenaren kontra, beti ez baita erraza hiztun-talde batek egiten duena hizkuntza bat ala hizkuntza baten aldaera soila den zehaztea. Behin zailtasun hauen berri emanda, munduko eta Europako hizkuntza kopuruak eta hizkuntzen hiztun kopuruak aurkezten dira. Hizkuntza gutxi batzuen nagusitasunaz ohartzeko balio dezakete. Baina batez ere, munduan eta Europan zenbat eta zenbat hizkuntza gutxitu dagoen konturatzeko. Hizkuntza gutxituez jardutea izango da hurrengo pausoa. Hainbat definizio eman izan da «hizkuntza gutxitu» kontzeptuaz, eta komeni da zenbait ñabardura egitea, kontzeptua argitze aldera. Hizkuntza gutxituez hitz egiteak, zoritxarrez, hizkuntzen desagertzea dakarkigu gogora. Desagertzea, ala, erailketa? Gaur egun munduan gertatzen ari den hizkuntzen desagertze-erailketaren atzean zer dagoen jakiteko baliatuko dugu «hizkuntzazidio»ari buruzko atala. Bukatzeko, hizkuntza-aniztasunaren hainbat aldarri bildu dugu. Elebakartasunaren aldeko mitoei aurre eginez, eleaniztasunak dakartzan onurak azpimarratzen saiatuko gara. Ikusiko dugunez, eleaniztasuna eta hizkuntza gutxituen bizirautea elkarri oso estu lotuta daude.

1.1. MUNDUKO HIZKUNTZEI GAINBEGIRATUA

Gaur egun, kalkulu gehienen arabera, 6.000 hizkuntza inguru egiten da munduan.[1] Kopuru hori zehaztea, ordea, auzi korapilatsua da, hizkuntza asko eta asko dokumentatu gabe daudelako, eta gainera, geroxeago ikusiko dugun bezala, sarritan ez delako batere samurra hizkuntzen eta dialektoen arteko mugak ezartzea (Amorrortu *et al.,* 2004).

Gainera, hizkuntza kopuruei buruzko ikerketetan ahozko hizkuntzak dira kontuan hartu ohi direnak. Aitzitik, Skutnabb-Kangasen (2000) kalkuluen arabera, ahozko hizkuntza bat garatu duten komunitate askotan eta askotan oso litekeena da keinuzko hizkuntza bat ere garatu izana. Hortaz, 6.000 hizkuntza inguru ez, baizik

1. Zenbakien dantza handi xamarra da, dena dela ere. Esaterako, *Ethnologue* (2009) ezagunaren hamaseigarren edizioan 6.909 hizkuntza agertzen dira.

eta 11.000 hizkuntza inguru leudeke munduan, keinu-hizkuntzak kontuan hartuz gero[2].

1.1.1. Hizkuntza kopurua zehaztea ez da dirudien bezain erraza

Munduko hizkuntza-aniztasunaz kezkatu diren ikertzaile ugarik heldu behar izan diote auzi honi. Zein irizpideren arabera erabaki dena delako hiztun-taldeak hitz egiten duena hizkuntza bat dela, ala, aldiz, aldaera edo dialekto bat dela? Jarraian, Skutnabb-Kangasek (2000) proposatzen dituen hainbat irizpide dakargu. Autore horren arabera, ez dago irizpide linguistikorik hizkuntza bat eta dialekto bat bereizteko. *Hizkuntza-egiturazko antzekotasunek edo ezberdintasunek* oso diferenteak diren hizkuntzak bereizten lagun dezakete, baina hortik aurrera, askorik ez. Erraza da, esaterako, txinera eta ingelesa irizpide linguistiko hutsen bidez bereiztea. Baina, aldiz, suediera, daniera eta norvegiera? Egituraren aldetik oso gertu dauden hizkuntzak dira, baina bereizi egiten dira. Serbiera eta kroaziera are gertuago daude, eta XX. mende ia osoan hizkuntza bakartzat jo izan badira ere (serbo-kroaziera), gaur egun bi hizkuntza diferente direla esaten da.

Elkar ulertzea beste irizpide bat izan daiteke. Bi pertsonek bakoitzak bere «hizkuntzan» jardunda, elkar ulertzen ez badute, esan liteke hizkuntza ezberdinetan ari direla. Bestela, bata bestearen aldaera direla, edo biak hirugarren hizkuntza baten aldaerak direla. Baina irizpide hau ere korapilatsua izan liteke. Adibidez, gerta liteke A hiztunak B hiztunaren aldaera ulertzea, baina B-k A-rena ez. Orduan? Edo beste kontu bat izan liteke ea nola neurtu behar den elkar ulertzearena. Erabateko elkar-ulertzea gertatu behar da ala nahikoa da pixka bat ulertzea? Irizpide honen ahultasuna erakusten duen beste adibide bat izan liteke ahoz bakarrik egiten duten eta bata bestearengandik gertu dauden komunitateena. Litekeena da A komunitateak gertuen daukan B komunitatearekin X hizkuntzan elkar ulertzea. Baina agian Ak ez du ulertuko urrunxeago dagoen C komunitatearen aldaera, bai, ordea, B-k. Eta C-k D-rena ulertuko du, baina ez B-k. Ikusten da elkar ulertzearen irizpidea ere ez dela modu absolutuan baliagarria.

Esan izan da *hiztunaren intuizioa edo sena* erabili daitekeela hiztun horrek egiten duena hizkuntza bat ala aldaera bat den jakiteko. Alegia, hiztun batek jakin lezakeela berak hitz egiten duena hizkuntza bat den ala aldaera bat besterik ez den. Skutnabb-Kangasen ustez, ordea, hizkuntza bereko hiztunen intuizioak ezberdinak izan litezke. Esaterako, hiztuna elebakarra ala elebiduna/eleaniztuna izateak eragina eduki lezake: nederlandera hizkuntza den ala ez erabakitzeko orduan, adibidez, ez da gauza bera pertsona batek beste hizkuntza indoeuropar batzuk jakitea (daniera, ingelesa, alemanera, latina…) ala soilik, adibidez, suediera jakitea. Azken horrentzat nederlandera hizkuntza izango da, baina agian, hizkuntza indoeuropar gehiago

2. Aipatu behar da lehen atal honetan aurkeztuko diren datu eta taulek munduko hizkuntzen informazio mugatua ematen dutela, ahozko hizkuntzak soilik hartzen baitira kontuan.

egiten dituenak ez du hain garbi izango nederlandera hizkuntza bat den ala berak egiten dituen beste hizkuntzetako baten aldaera bat.

*Ahozko ulermena*ren irizpidea ere auzitan jartzen du Skutnabb-Kangasek. Idatzizko ulermena baino pisu handiagoa ote dauka ahozko ulermenak hizkuntzak identifikatzeko orduan? Har dezagun Suedia aldeko adibide hau, zehazki, suomiera dakien eta eskolan suediera ikasi duen hiztun bat. Horrek idatzizko daniera ulertu egingo du. Baina ahozko daniera, seguru asko, ia batere ez. Orduan, idatzizko daniera suedieraren dialektotzat jo liteke, baina ahozko daniera eta suediera, bi hizkuntza diferente direla esan beharko da. «Muturreko» adibide honek ongi erakusten du sarritan hizkuntzen arteko ahozko eta idatzizko ulermenak ez datozela bat, eta beraz, hizkuntzak eta aldaerak bereizteko orduan, hauek ere ez direla beti funtzionatzen duten irizpideak.

Oro har, hizkuntza-egiturazko aldeak eta elkar ulertze maila ez dira modu absolutuan irizpide baliagarriak. Norvegierak eta suedierak egiturazko antzekotasunak dauzkate eta hiztun gehienek elkar uler dezakete, baita nahikoa ongi idatzizko testuak ulertu ere. Eta hala ere, bi hizkuntza ezberdintzat jotzen dira. Ingelesaren edo ingelesen adibidea ere baliagarria da hau ulertzeko. Black English delakoa, cockney delakoa, RP delakoa, Indiako ingelesa, Nigeriakoa, eta Appalachian ingelesa hizkuntza bakarra direla esango da, nahiz eta horien artean hizkuntzazko diferentzia ugari dagoen eta horietako bakoitzeko hiztunek ziur asko ez duten elkar ulertuko.

Estandarizazioa ere erabili izan da irizpide modura. Alegia, aldaera estandarra izanez gero, orduan bakarrik litzateke hizkuntza. Eta kontuan hartuta idazketa estandarizazioaren aurrebaldintza dela, batek pentsa lezake soilik idazketa daukatenak direla hizkuntzak. Estandarizazioa eta hizkuntza modu oker honetara lotuz gero, munduko hizkuntza kopurua nabarmen murriztuko litzateke, indigenen artean gutxi batzuk eta keinu-hizkuntzen artean ere beste gutxi batzuk betetzen baitute idazketan oinarritutako estandarizazioaren baldintza.

Skutnabb-Kangasek aipatzen duen azken irizpidea, eta erabakigarriena bere ustez, *botere politikoa* da. Hiztunek daukaten botere politiko erlatiboa funtsezkoa da eurek egiten duten hizkuntza edo aldaera hori zer den erabakitzeko orduan. Argudio hau muturrera eramanda, hauxe baiezta liteke: zer den hizkuntza eta zer ez den, azkenean, erabaki politikoak dira. Hizkuntza politikaren esparruan definitu izan deneko hainbat adibide ematen ditu Skutnabb-Kangasek: hizkuntza armadadun dialekto bat da, edo hizkuntza estatu-mugak dituen dialekto bat da, edo hizkuntza eliteek bultzatutako dialekto bat da.

Irizpideak irizpide, garbi dagoena da munduko hizkuntza kopurua zehaztea dirudiena baino askoz ere zeregin konplexuagoa dela. Horregatik, atal honetan emango ditugun hizkuntza kopuruak eta hiztun kopuruak neurriz hartu behar dira.

Iturrien eta ikertzaileen fidagarritasuna ukatu gabe, baina era berean, aipatu berri ditugun arazoak gogoan izanda.

1.1.2. Munduko hizkuntza kopurua

Ethnologueren arabera, lehentxeago ere esan dugu, 6.909 dira bizirik dirauten hizkuntzak. Kontinenteka begiratuta, aipagarria da hizkuntza kopuruak ez daudela modu uniformean banatuta. Moreno Cabrerak (2000) aipatzen dituen Grimes (2000) eta Krauss (1992) ikertzaileen arabera, Afrikan eta Asian bakoitzean hizkuntzen heren bat daude. Amerikan eta Pazifikoan % 15 eta % 18 dira, hurrenez hurren (Amorrortu *et al.*, 2004), eta azkenik, Europan, munduko hizkuntzen % 3 bakarrik dago.

Ethnologueren datuetara jotzen badugu, ikusten da proportzioak antzekoak direla.

1.1.taula. Hizkuntza kopuruak kontinenteka.

Kontinentea	Hizkuntza kopurua	%
Afrika	2.110	30,5
Amerika	993	14,4
Asia	2.322	33,6
Europa	234	3,4
Pazifikoa	1.250	18,1
Guztira	6.909	100

Iturria: www.ethnologue.com

Ethnologuen kontaketetan, jatorrizko lurraldean bakarrik kontatzen da hizkuntza bakoitza. Adibidez, gaztelania ez da Amerikako hizkuntzen artean kontatzen, baizik eta Europan bakarrik. Halaber, kontaketa hau egiterakoan, «bizirik dagoen hizkuntza» honela definitzen da Ethnologuen: hizkuntza hori lehen hizkuntzatzat daukan hiztun bat behintzat daukana. Beraz, ez dira hemen sartzen bigarren hizkuntza modura bakarrik erabiltzen diren hizkuntzak, alegia, «natiborik» batere ez duten hizkuntzak.

Hurrengo taulan, berriz, munduko nazioen artean hizkuntza-aniztasuna zenbatekoa den ikusiko dugu. Badira hizkuntza kopuru handia daukaten herrialdeak, baina baita hizkuntza kopuru oso txikiak dauzkatenak ere. Aurrekoan bezala, taula honetan adierazten diren kopuruek lehen hizkuntza modura egiten diren hizkuntzak esan nahi dute. Aniztasunaren argazki bat egiteko, sei multzotan banatu ditugu herrialdeak. 2. taulan lehen hizkuntza modura 500, 200 eta 100 hizkuntzatik gora dauzkaten herrialdeak bildu ditugu.

1.2. taula. Hizkuntza kopuruak herrialdeka (I).

500 hizkuntzatik gora		200 hizkuntzatik gora		100 hizkuntzatik gora	
Papua Ginea Berria	830	India	445	Brasil	193
Indonesia	722	Estatu Batuak	364	Filipinak	181
Nigeria	521	Mexiko	297	Kanada	169
		Txina	296	Malaysia	145
		Kongo	217	Errusia	135
		Kamerun	279	Sudan	134
		Australia	207	Tanzania	129
				Txad	133
				Nepal	127
				Myanmar	116
				Vanuatu	114
				Vietnam	108
Guztira	2.073	Guztira	2.105	Guztira	1.684

Iturria: www.ethnologue.com-etik egokitua.

Lehen begiratu batean, azpimarragarria da 22 herrialde hauetan 5.669 hizkuntza daudela. Guztira 6.909 hizkuntza daudela kontuan hartuz gero, hizkuntza horien guztien % 82 lehen hizkuntza modura 22 herrialdetan bakarrik egiten dira. Hau da, munduko hizkuntza-aniztasunaren pisu handia oso herrialde gutxiren gainean dago, nahiz eta gogoan izan behar den hemen ez dela kontuan hartzen herrialde bakoitzean zenbat hizkuntza egiten diren bigarren, hirugarren hizkuntza modura.

1.3. taula. Hizkuntza kopuruak herrialdeka (II).

50 hizkuntzatik gora		25 hizkuntzatik gora		10 hizkuntzatik gora	
Etiopia	88	Israel	48	Belgika	29
Kolonbia	83	Bolivia	41	Aljeria	22
Burkina Faso	70	Italia	42	Espainia	21
Alemania	69	Argentina	40	Polonia	20
Frantzia	62	Azerbaijan	34	Txile	16
Afganistan	52	Suedia	30	Uruguai	12

Iturria: www.ethnologue.com-etik egokitua.

Taula honetan hizkuntza kopuru txikiagoa daukaten herrialdeak bildu ditugu. 2. taulan kopuru bakoitzari dagozkion herrialde guztiak sartu baditugu ere (gutxi ziren, ikusi dugun moduan), oraingo kopuruetan lagin txiki bat bakarrik jarri dugu (asko eta asko direlako herrialdeak kopuru bakoitzean).

Bati baino gehiagori harrigarria egingo zaio ikustea Alemanian 69 hizkuntza daudela, Frantzian 62, Argentinan 40, Aljerian 22, Espainian 21.

Euskal Herrian lehen hizkuntza modura zenbat hizkuntza egiten den ez dakigun arren, etorkinen hizkuntzei buruzko ikerketa batek aditzera eman du Hego Euskal Herrian 100 hizkuntzatik gora erabiltzen direla (Uranga *et al.*, 2008).

1.1.3. Europako hizkuntza kopurua

Jarraian datorren 4. taulan ikus daiteke Europar Batasuneko estatuetan zenbat hizkuntza hitz egiten diren. Kontuan izan behar da hizkuntza kopuru hauetan jatorrizko hizkuntzak ez ezik, lurralde horretan lehen hizkuntza bezala hitz egiten diren hizkuntzak jasotzen direla, beraz, kopuruak altuagoak dira. Ikus daiteke, kasu honetan, mundu mailan ez bezala, estatu gutxi direla 50 hizkuntzatik gora jasotzen dituztenak. Aldiz, multzo bakoitzean zenbat estatu dauden begiratuta, ikusten da estatu gehienak 30-10 hizkuntza bitartean dituztenen taldean sartzen direla.

1.4. taula. Hizkuntza kopuruak Europako estatuetan.

50 hizkuntzatik gora		50etik 30 hizkuntzara		30etik 10 hizkuntzara		10 hizkuntzatik behera	
Errusiar Federazioa	135	Turkia	45	Suedia	30	Portugal	9
Alemania	69	Ukraina	42	Belgika	29	Bosnia eta Herzegovina	8
Frantzia	62	Italia	42	Suitza	26	Albania	7
Erresuma Batua	56	Herbehereak	38	Grezia	24	Luxenburgo	6
				Finlandia	23	Montenegro	6
				Errumania	23	Andorra	5
				Kroazia	22	Irlanda	5
				Serbia	21	Liechtenstein	4
				Espainia	21	Malta	4
				Austria	20	Gibraltar	3
				Txekiar Errepublika	20	Monako	3
				Norvegia	20	Islandia	2
				Polonia	20	San Marino	2
				Estonia	18	Balkaniar estatuak	1
				Hungaria	17		
				Bulgaria	16		
				Danimarka	13		
				Letonia	13		
				Moldavia	13		
				Eslovakia	13		
				Lituania	12		
				Bielorrusia	11		
				Mazedonia	10		
				Eslovenia	10		

Iturria: www.ethnologue.com

1.1.4. Hiztun kopuruak

Gizateriaren hizkuntza-aniztasunaren etorkizuna aurreikusteko, hizkuntza kopuruari bakarrik ez, hizkuntza bakoitzak duen hiztun kopuruari ere errepara diezaiokegu. Munduko hizkuntzen ia % 82k 100.000 hiztun baino gutxiago dauzka, eta, are dramatikoagoa dena, hizkuntzen ia % 56k 10.000 hiztun edo gutxiago dauzka. Erabiltzaile kopuru urria izatea ez da hizkuntza txikien etorkizunean eragiten duen baldintza bakarra, baina hizkuntza-komunitate txiki horietan hizkuntza-aldaketa garrantzitsuak izango direla aurreikus daiteke (Crystal, 2000; Amorrortu *et al.,* 2004).

1.1.4.1. Munduko hizkuntzen hiztun kopuruak

Hurrengo taulan lehen hizkuntza modura 25 milioi eta 100 milioi hiztun artean dituzten hizkuntzak jaso ditugu.

1.5. taula. Munduko hizkuntzen hiztun kopuruak.

100 milioi hiztunetik gora		50 milioi hiztunetik gora		25 milioi hiztunetik gora	
Txinera	1213 milioi	Alemana	90, 3 milioi	Poloniera	40 milioi
Gaztelania	329	Javanera	84,6	Malaysiera	39, 1
Ingelesa	328	Teluguera	69, 8	Malayamera	35, 9
Arabiera	221	Frantsesa	67,8	Sundera	34
Induera	182	Koreera	66,3	Pertsiera	31, 4
Bengalera	181	Tamilera	65,7	Marwariera	31,1
Portugesa	178	Italiera	61, 7	Ekialdeko panjabiera	28, 2
Errusiera	144	Urdua	60, 6	Filipinera	25
Japoniera	122	Turkiera	50,8	Jausa	25

Iturria: www.ethnologue.com-etik egokitua.

Ezaguna da txinera, gaztelania eta ingelesa direla gehien egiten diren hizkuntzak. Taula honek, dena dela, hizkuntza hauek lehen hizkuntza modura zenbat hiztunek darabiltzaten adierazten du. Ez dira beraz «benetako» hiztun kopuruak, hizkuntza bat ez baita lehen hizkuntza modura bakarrik erabiltzen. Esate baterako, ingelesaren kasuan, bigarren edota atzerriko hizkuntza modura ikasi duen hiztun kopurua ere kontuan hartuz gero, 1.500 eta 2.000 milioi arteko hiztun kopurura iritsiko ginateke (Crystal, 2006).

1.1.4.2. Europako hizkuntzen hiztun kopuruak

6. taulak Europar Batasunean hitz egiten diren Europako hizkuntzak eta hauek dituzten hiztun kopuruak adierazten ditu. Gutxi dira hiztun kopuru esanguratsuak dituzten hiztunak, eta hauek botere handia duten hizkuntzak dira: espainola, ingelesa, portugesa eta errusiera. Taula honetan 3 milioitik gorako hiztun kopuruak dituzten hizkuntzak bakarrik hartu dira kontuan, beraz, hortik beherako hiztun kopuruak

dituzten hizkuntzak ez dira sartu, euskara esaterako. Argi dago, halaber, hizkuntza asko direla 10 milioitik beherako hiztun kopuruak dituztenak.

1.6. taula. Europako hizkuntzen hiztun kopuruak.

100 milioi hiztunetik gora	100 milioi eta 50 milioi hiztun artean	50 milioi eta 10 milioi hiztun artean	10 milioi hiztunetik behera
Espainola	Germaniera	Poloniera	Czechera
Ingelesa	Frantsesa	Ukrainera	Kurduera
Portuguesa	Italiera	Romaniera	Lombardera
Errusiera	Turkoa	Dutchera	Bulgariera
		Serbo-Kroaziera	Belaursera
		Babariera	Swedeniera
		Greziera	Napoletano-Kalabresera
		Hungariera	Serbiera
		Katalana-Valentziera-Balearra	Tatarrera
			Germanera
			Swissera
			Venetiera
			Vlaamesera
			Albaniera
			Danishera
			Kroaziera
			Solovakiera
			Finlandera
			Minfrankischera
			Sizilianera
			Norwegianera
			Galiziera
			Lithuaniera
			Piemontesera

Iturria: www.ethnologue.com

Hiztun kopuruen testuinguru honetan, euskarari begiratu arin bat ematea aski da konturatzeko hizkuntza txikia dela hiztun kopuruei dagokienez. Euskara 3 milioitik behera hiztun dituzten hizkuntza gutxituen artean kokatzen da. Beraz, ezin dugu esan hiztun aldetik hizkuntza indartsua denik. Euskara Euskal Herriko jatorrizko hizkuntza da, eta gaur egun bi hizkuntza nagusirekin (frantsesa eta gaztelania) dago diglosia-egoeran. Ondorengo koadroan ikus daiteke, hiru hizkuntza hauek dituzten hiztun kopuruen arteko konparaketa. Ikus daiteke, euskararen hiztun kopuruak nabarmen baxuagoak direla frantsesaren eta gaztelaniaren aldean.

1.7. taula. Euskararen, frantsesaren eta gaztelaniaren hiztun kopuruak.

	Euskara	Frantsesa	Gaztelania
Hiztun kopurua	680.000	67.800.000	329.000.000

Iturria: www.ethnologue.com

Euskararen antzeko egoera duten hizkuntza txiki ugari dago bai Europan, baita munduan ere. Intuizioa erabilita nahikoa erraz asma daiteke hizkuntza gutxitu bat hiztun gutxi dituen hizkuntza dela, edo hizkuntza handi bat(zu)en ondoan mendekotasun-egoeran dagoen hizkuntza dela. Baina intuizioetatik haratago, hizkuntza gutxituen definizio zehatza bilatzea ez da dirudien bezain erraza, hurrengo atalean ikusiko dugun bezala.

1.2. HIZKUNTZA GUTXITUAK

Definizio bat baino gehiago eman izan zaio «hizkuntza gutxitu» kontzeptuari. Blancheten (2005) lanean oinarrituta, hainbat jakintza-arlotan proposatu diren definizioak dakartzagu.

Soziologiaren esparruan «gutxiengo» kontzeptuaren hainbat definizio topa daitezke, hizkuntza gutxitua zer den ulertzeko lagun dezaketenak:

> Gutxiengo[3] terminoak lehenik eta behin gogorarazten du osotasun baten zatiketa gutxienez bi azpimultzotan. Eta bi multzoetako bat bestea baino ugariagoa da, edo bi azpimultzo baino gehiago daudenean, bi horien gehiketa baino ugariagoa. Ugariagoa izatearen ezaugarriaz gain, gehiengoak izan ditzake beste ezaugarri batzuk ere; ugarienak direnak indartsuenak ere izan litezke (Boudon eta Bourricaud, 1994: 374).

> Hainbat[4] irizpideren arabera (kulturalak, erlijiosoak, politikoak edota etnikoak) gehiengo taldetik bereizitako azpitaldea, talde menderatzailearekin askotariko erlazioak dauzkana, neutraltasunetik gatazkarainokoak. 1. Terminoaren zentzurik formalenean, gutxiengo / gehiengo aurkakotasunak kopuru-ezberdintasuna ezaugarritzat daukan egoera bat izendatzen du. 2. (…) Hala ere, antropologian eta historian 'gutxiengo' terminoa oso bestela erabiltzen da. Kopurua ez da funtsezkoa, baizik eta boterearen

3. Itzulpen guztiak geuk eginak dira. Jatorrizkoak ere emango ditugu. Hona hemen Boudon eta Bourricaudena (1994: 374 orr): «Le terme de minorité évoque d'abord la partition d'un ensemble en au moins deux sous-ensembles, dont l'un est plus nombreux que l'autre, ou, s'il y a plus que deux sous-ensembles, que la somme des autres. A la qualité d'être la plus nombreuse, la majorité peut joindre d'autres attributs ; les plus nombreux peuvent être aussi les plus puissants».

4. «Sous-groupe distingué du groupe majoritaire selon des critères divers (culturels, religieux, politiques et/ou ethniques) et entretenant avec le groupe dominant des relations diverses de la neutralité au conflit. 1. Au sens le plus formel du terme, l'opposition minorité / majorité désigne une situation caractérisée par une disparité numérique. 2. (…) Cependant, l'anthropologie et l'histoire usent du terme de 'minorité' en un tout autre sens, où le nombre n'est pas l'essentiel, mais où importent la distribution du pouvoir et le traitement inégalitaire des status. 3. (…) Plus que le terme de minorité, la sociologie retient celui de 'groupe minoritaire' pour désigner tout groupe placé dans une situation (…) telle qu'il se considère exclu de certains possibilités ou de certains avantages, et le plus souvent en situation de résistance ou de tension contre la majorité» (Akoun eta Ansard, 1999: 343).

> banaketa eta estatusaren tratamendu ezberdina. 3. (…) Gutxiengo terminoa baino, soziologiak 'gutxiengoa duen taldea' darabil honelako egoera batean dagoen taldea izendatzeko: zenbait aukera edo abantailetatik kanpo dagoela uste du, eta gehienetan gehiengoaren aurka erresistentzia- edo tentsio-egoeran (Akoun eta Ansard, 1999: 343).

Bi definizio hauetan ikusten denez, gutxiengo kontzeptuari ez zaio bakarrik ikuspuntu kuantitatibo batetik begiratzen (hiztun kopuru aldetik gutxiago den taldea), baizik eta irizpide kualitatiboagoak ere sartzen dira jokoan: botere-erlazioak, estatus diferentea.

Soziologiaren eta antropologiaren esparrukoak dira honako definizioak:

> Ikuspuntu[5] soziologikotik, talde bat gutxiengoa izango da bere kideek sozialki gutxietsia eta baliogabetua dagoen nortasuna daukatenean (Ferréol eta Jucquois, 2003: 209).

> Zeri[6] deritze hizkuntza gutxituak? Hiru irizpideri zorrotz helduta: estatuan ofiziala ez den hizkuntza; gutxi gorabehera eremu batera muga daitekeen pertsona-talde batek mintzatua, eta egonkortasuna daukana (Poche, 2000: 19).

Aurreko definizioetan agertzen ez diren elementu batzuk ikus daitezke bi definizio hauetan. Gutxiengoa nortasunaren ikuspuntutik definitzen da lehen definizioan: gizartean baliogabekotzat edo balio gutxikotzat jotzen den nortasuna da gutxiengoaren ezaugarria. Pochek hizkuntza gutxitua ofizialtasun ezarekin, espazio jakin batean bil daitekeen taldearekin eta egonkortasunarekin lotzen ditu.

Zuzenbidean eta zientzia politikoetan ere jorratu izan den gaia da hizkuntza gutxituena, edo oro har, gutxiengoena:

> Ez[7] dago irizpide zehatzik gutxiengo linguistikoen definizio zehatz bat lantzeko (…) ofiziala, nazionala, gehiengoarena eta menderatzailea den hizkuntzaren inposizioaren aurka erresistentzia adierazten duen populazio taldea (Guillorel eta Koubi, 1999: 23).

Hizkuntza ofizial nagusiaren aurrean egiten den erresistentzian oinarritzen da hemen definizioa. Dena dela, argigarria da Guillorel eta bestek hizkuntza txikiak definitzeko irizpide zehatzen falta dagoela adieraztea. Phillipson, Rannut eta Skutnabb-Kangasek (1995: 12) ere puntu berean jartzen dute arreta:

---

5. «D'un point de vue sociologique, un groupe contitue une minorité quand ses membres possèdent une identité socialement infériorisée ou dévalorisée» (Ferréol eta Jucquois, 2003: 209).

6. «Que peut-on appeler langues minoritaires ? Si l'on s'en tient à trois critères strictement a minima: une langue qui n'est pas la langue officielle d'un état, parlée (…) par un groupe de personnes que l'on peut circonscrire approximativement dans l'espace, et qui est dotée de stabilité» (Poche, 2000: 19)

7. «N'existe pas de critère précis pour élaborer une définition des minorités linguistiques (…) des groupes de population que expriment une résistance à toute imposition d'une langue officielle, nationale, majoritaire, dominante» (Guillorel eta Koubi, 1999: 23.

> Nazioak,[8] herriak, herri indigenak/gutxiengoak, tribuak, talde nazional (etnikoak), talde emigratzaile/etorkinak edo gutxiengoak bezalako kontzeptuen definizioa gizarte-zientzietan eta nazioarteko legedian korapilatsuena izan den auzia da (…) ez dago (…) oraindik gutxiengo baten definizio onarturik.

Honakoa Europako Eremu Urriko Hizkuntzen Gutunean ematen den definizioa da:

> Eskualdeko[9] edo eremu urriko hizkuntzak, a) estatu bateko biztanleek lurralde jakin batean erabili ohi dituzten hizkuntzak dira. Biztanle horiek osatzen duten taldea txikiagoa da estatuko gainerako biztanleria baino; eta b) eskualdeko eta eremu urriko hizkuntzak ez dira sartzen estatuaren hizkuntza ofizialen artean; estatuko hizkuntza ofizialen tokiko aldaera edo dialektoak eta etorkinen hizkuntzak ez ditu bere baitan hartzen (Europako Kontseilua, 1992).

Soziolinguistikan koka daitezkeen definizio-proposamenek ere aurreko definizioetan agertu diren alderdiak ukitzen dituzte: irizpide kuantitatiboak (hiztun kopurua), baina baita mendekotasuna ere:

> Zer[10] da gutxiengo bat? Termino honi esanahi numeriko hutsa gainditzen duen konnotazioa gehitu zaio. Proportzioak aparte utzita, gutxiengo estatusa eslei dakioke menderatua den edo azpiratua den talde orori (Mackey, 1976: 43).

> Hizkuntza[11] gutxitu bat beti baldin badago ere zentzu batean menderatua, badira itxura denez menderatze mota bat baino gehiago. Batzuetan, egoera botere kontu bat besterik ez da baina gehienetan gutxiengo linguistikoa gehiengoa baino txikiagoa da kopuru aldetik Estatu-nazioaren barruan. Edozein kasutan, faktore erabakigarria antolaketa soziala da (Allardt, 1992: 47).

> Zer[12] da gutxiengo linguistiko bat? Nozioak asumitzen du badela osotasun bat eta bera osatzen duen talde bat gutxiengoa dela (…) taldea eta gehiengoa bereizten dituen

8. «The question of the definition of concepts like nations, peoples, indigenous peoples/minorities, tribals, national (ethnic) groups, im/migrant minorities/groups has been the most tricky in the social sciences and international law (…) there is (…) still no commonly accepted definition of a minority» (Phillipson, Rannut eta Skutnabb-Kangas, 1995: 12).

9. «Regional or minority languages" means languages that are: a) traditionally used within a given territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State's population; and b) different from the official language(s) of that State; it does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants» (Europako Kontseilua, 1992).

10. «Qu'est-ce qu'une minorité? Ce terme a revêtu une connotation qui dépasse la simple signification numérique. Mise à part la proportion, on peut assigner le statut de minorité à tout groupe dominé ou inférieur» (Mackey, 1976: 43).

11. «Si une langue minoritaire est toujours subordonnée dans un certain sens, il existe apparemment plusieurs sortes de subordination. Dans certains cas, la situation repose uniquement sur le pouvoir mais la plupart du temps la minorité linguistique est numériquement plus petite que la majorité à l'intérieur de l'Etat-Nation. Dans tous les cas, le facteur décisif est l'organisation sociale» (Allardt, 1992: 47).

12. «What is a linguistic minority? The notion assumes that there is a whole of which a group is a minor part (…) what makes the difference between that group and the majority has something to do with language (…) Linguistic minorities are created by nationalisms which exclude them» (Heller, 1999: 7).

> horrek hizkuntzarekin dauka zerikusia (…) Gutxiengo linguistikoak baztertu egiten dituzten nazionalismoek sortuak dira (Heller, 1999: 7).
>
> Hizkuntza gutxitua: hizkuntza-gatazka egoeran, hizkuntza menderatzailearen esku hainbat esparru eta funtzio galdu dituen hizkuntza (Coyos, 2010: 166).

Blanchetek (2005) laburbiltzen du biztanleriaren proportzioa, biztanleriaren banaketa edo hizkuntzaren erabilera bezalako irizpide kuantitatiboak kontuan hartu behar direla hizkuntza gutxituak definitzerakoan. Baina halaber, gizartearen antolaketarekin edo irizpide soziopolitikoekin zerikusia duten alderdiak ere hizkuntza gutxituen definizioan integratu beharra azpimarratzen du. Hala nola hizkuntzaren estatusa, bazterketa, balioa galtzea, gutxiagotasuna, menderakuntza, dominazioa eta boterea. Halaber, boterea erabiltzeko aukera, talde-kontzientzia, tentsioa, erresistentzia eta gatazka. Parametro hauetan denetan kokatu behar da hizkuntza gutxituen definizioa.

1.2.1. Hizkuntza-ukipena eta hizkuntza-boterea

Atal berezi bat eskainiko diogu boterearen aldagaiari, eta hor, bizindar etnolinguistikoaren kontzeptuari. Aurreko definizio batzuetan ikusi dugun modura, hizkuntza gutxitua zer den adierazterakoan sarri egiten zaio erreferentzia hizkuntza gutxituaren ondoan dagoen edo harekin ukipenean dagoen hizkuntza handiago bati. Alegia, hizkuntza gutxituak berekin dakar beti ukipen-egoera bat, hizkuntza handiago batekiko ukipen-egoera. Halako egoeren berri emateko balio du diglosiaren kontzeptuak (Fishmanek emandako zentzuan):

> Hizkuntza-komunitate batean bi hizkuntza edo bi hizkuntza-barietate desberdinen erabiltzea da. Hizkuntza edo barietate horiek esparru eta funtzio desberdinetarako erabiltzen dira: bata funtzio formaletarako (…) eta bestea informal eta pribatuetarako (…). Maizenik egoera diglosikoa desorekatua da funtzio horien banaketa bidezkoa ez delako. Gainera egoera diglosikoa dinamikoa da, hizkuntza batek, menderatzaileak, hain zuzen, bestearen funtzio eta erabilera-eremu berri batzuk bereganatzen dituelako denboran zehar (Coyos, 2010: 157).

Hizkuntzen arteko lehiara garamatza Coyosen aipuko azken enuntziatuak, edo bestela esanda, ukipenean dauden hizkuntzek elkarrekin lehiatzen dute erabilera-esparruak eta hiztunak bereganatzeko. Eta lehia horretan hizkuntza batek bestea menderatu egingo du, hizkuntza-botere handiagoa daukalako.

Atal honetan, hain zuzen ere, hizkuntzen arteko ukipen-egoeretan hizkuntza boterea zertan datzan ikusi nahi dugu, eta hor baliagarri deritzogu bizindar etnolinguistikoaren kontzeptuari (Giles, Bourhis eta Taylor, 1977; Bourhis, 2002; Bourhis eta Landry, 2008). Izan ere, talde etnolinguistiko ezberdinen arteko kontaktuak talde horiei eta euren hizkuntzaren erabilera edota estatusari nola eragiten dien hobeto ulertzen laguntzen du. Begien bistakoa den moduan, zenbat eta bizindar gehiago izan talde etnolinguistiko batek, taldeak zein euren hizkuntzak orduan eta aukera

gehiago izango dituzte bizirik irauteko eta taldeen arteko ukipen-egoeretan entitate kolektibo modura aurrera egiteko.

Azurmendik (2000) dioen bezala, bizindar etnolinguistikoaren aurrekaria soziolinguistikan aurkitzen da, ikerketa-eremu horretan hizkuntzen egoera konparatzeko «hizkuntza-boterea»ren kontzeptua erabiltzen denetik (Mackey, 1976). Bertan ondorengo aldagaiak neurtzen dira:

1. Demografia: hiztun kopurua, hiztunen per capita errentaren batez bestekoa, bidaiari kopurua, populazioaren sakabanaketa, barne-produktu gordina, liburutegi publikoetan liburu kopurua eta argitaratutako liburu kopurua.
2. Banaketa. Hizkuntzen banaketa geolinguistikoa hizkuntza ofizial bezala lurraldean zehar.
3. Mugikortasuna: hizkuntza bakoitzak baimentzen duena, herrien arteko mugikortasuna, nagusiki populazioaren migrazioan aplikatuta.
4. Ekonomia: hizkuntzen edo hiztunen botere ekonomikoa.
5. Ideologia: hizkuntza bakoitzarekiko ideologia nagusia.
6. Hizkuntza bakoitzari dagokion kultura: hizkuntza bakoitzaren produkzioa arlo ezberdinetan, bai hizkuntza-talde bakoitzari dagokiona bai talde bakoitzak beste hizkuntza taldeei esportatzen diena.

Horrela, Giles, Bourhis eta Taylorrek (1977) bizindar etnolinguistikoaren kontzeptua proposatu zuten (Azurmendi, 2000); kontzeptu horrek tresna bat ematen du talde arteko testuinguru batean komunitate etnokulturalen indarrari eragiten dioten aldagai sozioestrukturalak aztertzeko. Talde baten bizindar etnolinguistikoa horrela definitzen dute: talde arteko testuinguru batean, talde batek portaera berezitua eta identitate kolektiboa izan dezan egiten duena. Hiru dimentsio estruktural bereizten dira: 1) faktore demografikoak, 2) euskarri eta kontrol instituzionala, eta 3) estatusa.

Faktore demografikoak direla-eta, ez da bakarrik kontuan hartzen taldea osatzen duten kideen kopuru absolutua, baizik eta, baita ere, kideen banaketa hirigune, eskualde edo lurralde nazionalean. Faktore demografikoak talde etnolinguistikoen funtsezko onura izan litezke. Izan ere, kopuru handiak ematen duen indarra batzuetan erabili egin daiteke taldeek euren etorkizunaren esku izateko behar duten erakunde-kontrola lortzeko zilegitasuna lortzeko.

Euskarri eta kontrol instituzionalak ere zeresana dauka talde baten bizindar etnolinguistikoan. Faktore honek neurtzen duena da ea talde etnolinguistiko batek zenbaterainoko ordezkaritza informala (presio-talde bezala ulertua) eta formala (erabakigune ofizialetan) lortu duen komunitatearen, lurraldearen, estatuaren edo nazioaren askotariko erakundeetan. Erakundeen kontrolak norbere taldearen etorkizuna eskuan izatea adieraz lezakeen neurrian, garbi dago bizindarraren

faktore hauxe dela giltzarria beste taldeekiko lehian aurrera egiteko, eta erakundeen kontrolaren joko-esparruan aldeko posizioa lortzeko.

Azken faktoreak taldearen zein bere hizkuntzaren *estatusa*ri dagozkionak dira. Erakundeetatik babesa lortzen duten talde etnolinguistikoek normalean estatus sozial eta ekonomiko handia izaten dute, bai behintzat gizartean halako botererik ez duten taldeekin konparatuta. Eta modu berean, hizkuntzaren eta kulturaren prestigioa edo sona ere handiagoa izaten da, bai lurraldearen barruan, baina baita nazioartean ere.

Bizindar etnolinguistikoaren kontzeptuak, bistan denez, goian eman ditugun «hizkuntza gutxitua»ren hainbat definiziotan agertu den boterearen garrantzia sakonxeago ulertzeko balio du.

1.2.2. Hizkuntza gutxituak prozesu modura

Hizkuntza gutxituen gaineko sarrera hau bukatzeko, interesgarri deritzogu Blanchetek (2005) proposatzen duen ikuspegiari. Autore horrek gutxiengo, gutxitu eta gutxiagotu kontzeptuak elkarrekin lotzeko saiakera bat egiten du eta hizkuntza hiru poloren arteko interakzio-prozesutik sortzen den sistema konplexu modura ikusten du. Hiru mutur horiek hauek dira: praktika sozialak, errepresentazio sozialak eta erakundetze soziopolitikoak. Blancheten ustez, gutxiengo, gutxiagotu eta gutxitu kontzeptuen atzean dagoena da, azken batean, «gutxitu» eta «gehitu» indarren arteko lotura nolakoa den. Prozesu sozial batean ez dago gutxitzerik gehiagotzerik gabe, eta alderantziz: talde edo praktika baten gehiagotzeak beste baten gutxiagotzea dakar ezinbestean. Alegia, hizkuntza bat gutxiagotzeak beste hizkuntza bat handiagotzea dakar berekin. Hizkuntza gutxituak nahitaez alboan hizkuntza «handitu» bat eskatzen du.

Blanchetek arreta prozesuan jartzen du, eta ez hainbeste produktuan. Praktika sozialen etengabeko balorazioan eta praktika sozial horien aktore diren taldeen etengabeko balorazioan kokatu behar dira bata bestearekiko balorazioak. Gizartean hizkuntzak baloratzearen prozesu horiek erakartze-urruntze moduan funtzionatzen dute. Talde eta praktika gehiagotuek erakarri egiten dituzte talde eta praktika gutxiagotuak. Azken hauek handiagotuetara hurbiltzen dira eta haien satelite bihurtu, modu autonomoan funtzionatzeko ahalmena galduz. Horrela, hizkuntza gutxiagotuek euren esfera sozialean hizkuntza handiagotuak txertatzen dituzte: handiagotuaren ortografia erabiliz, handiagotuaren praktikak kalkatuz. Hizkuntza gutxitua zer den definitzetik haratago, interesgarria dirudi Blancheten proposamena, oso labur azaldu badugu ere, hizkuntza bat gutxitu izateko prozesua nolakoa izan daitekeen aztarnak ematen baititu.

1.2.3. Europako hizkuntza gutxituak

Jarraian datozen 8. eta 9. tauletan Europako hizkuntza gutxituen zerrenda bildu dugu Uranga eta besteren (2004) lanetik. Hizkuntza bakoitzarentzat honako datuak adierazi ditugu: autoglotonimoa, alegia, hiztunek euren hizkuntzari jarritako izena, eta hitz egiten deneko estatua eta hiztun kopurua, azken hau hainbat autorek emandako kopuruekin.

Lehentxeago Europako hizkuntza-aniztasuna gainerako kontinenteen aldean txikia dela aipatu badugu ere, hurrengo koadroari begiratu bat ematea nahikoa da ikusteko Europan bertan ere hizkuntza-aniztasuna egon badagoela, eta horrek hankaz gora jartzen duela askotan estatuetatik sustatzen den edo erakutsi nahi den elebakartasunaren irudi hori.

Azpimarra liteke, bukatzeko, hiztun kopuru handienak dituzten hizkuntzak ez direla zazpi milioi hiztunetara ere iristen (katalana eta tartaroa). Beste muturrean daude 10.000 hiztun ere ez dituzten hainbat eta hainbat hizkuntza: aragoiera eta aranera, kornikera, istroromanoa, samiera, eta abar.

1.8. taula. Hizkuntza gutxituak Mendebaldeko Europan.

Hizkuntza	Autoglotonimoa	Herrialdea	Hiztun kopurua (Sanmarti, 1996)	Hiztun kopurua (Grimes, 2000)	Hiztun kopurua (Price, 2000)
Aragoiera	Aragonés	Espainia	5.000	11.000	Gaztelania-ren barruan
Aranera	Aranés	Espainia	4.000	3.800	3.100
Asturiera	Asturianu	Espainia	300.000	100.000	Gaztelania-ren barruan
Bretoiera	Brezhoneg	Frantzia	1.000.000	500.000	250.000
Erromantxera	Rumantsch	Suitza	65.000	40.000	50.000
Euskara	Euskara	Euskal Herria	780.000	656.000	680.000
Faroera	Føroyskt	Danimarka	40.000	47.000	48.000
Frisiera	Frasch, frysk	Alemania, Holanda	420.000	721.000	300.000
Friulera	Furlan	Italia	625.000	600.000	500.000
Eskoziako gaelikoa	Gàidhlig	Eskozia	80.000	88.892	68.000
Irlandako gaelikoa	Gaeilge	Irlanda	1.200.000	260.000	1.100.000
Galesa	Cymraeg	Gales	500.000	508.000	500.000
Galiziera	Galego	Galizia	2.300.000	3.173.000	
Romaní edo ijitoera	Rromaní	Europako hainbat herrialdetan		1.500.000	
Kareliera	Karjalan	Finlandia, Errusia	170.000	10.000	65.000

Katalana	Catalá	Herrialde Katalanak, Andorra, Italia	6.720.000	6.624.000	
Kornubiera	Kernewek	Erresuma Batua	1.000	3.000	50
Korsikera	Corsa, corsu	Korsika	200.000	281.000	120.000-150.000
Ladinera	Ladin	Italia	27.500	30.000	30.000
Livera edo livoniera	Livvin kieli	Finlandia, Errusia			
Luxenburgera	Luxemburgish	Luxenburgo	350.000	250.000	275.000
Maltera	Malta	Malta		300.000	376.000
Mirandera	Mirandés	Portugal	15.000	10.000	10.000
Mócheno	Bersntoleresch	Italia		1.900	
Okzitaniera	Occitan	Frantzia, Italia, Espainia, Suitza	1.075.000	758.000	750.000
Samiera	Saemien	Finlandia, Norvegia, Suedia, Errusia	55.700	28.000	34.000
Sardiera	Sardu	Italia	160.000	1.500.000	1.600.000
Sorbiera	Serbscina	Alemania	70.000	69.000	67.000
Walserera	Walter	Italia, Suitza, Austria, Liechtenstein		20.000	
Yiddish	Yidish; Mame-Loshn	Hainbat herrialdetan			

Iturria: Uranga eta besteren (2004) lanetik moldatua.

1.9. taula. Hizkuntza gutxituak Erdialdeko eta Ekialdeko Europan.

Hizkuntza	Autoglotonimoa	Estatua	Hiztun kopurua (Sanmarti, 1996)	Hiztun kopurua (Grimes, 2000)
Adyghera	Adiguebze, adyghe	Errusia	Herri gutxi batzuetan	
Arumanera	Armâneashti	Albania, Grezia, Serbia, Bulgaria	255.000	300.000-600.000
Bashkirera		Errusia	900.000	1.500.000
Kashubiera	Kaszubski	Polonia	200.000	150.000
Chuvashera		Errusia	1.774.000	1.842.000
Gagauzera		Mazedonia, Bulgaria, Moldavia, Ukraina	198.000	198.000
Romaní edo ijitoera	Rromaní	Europako hainbat herrialdetan		9.000.000-12.000.000

Ingriera	Izhoran keeli – maakeeli	Errusia	300	300
Istro-romaniera	Istroromana	Kroazia	1.500	1.500
Jakatiera		Ukraina	156.000	
Karaimera	Karaim	Lituania, Ukraina	535	500
Kareliera	Karjalan kieli(i)	Errusia, Finlandia	118.000	65.000
Komi-permyakera		Errusia	116.000	150.000
Komiera		Errusia	262.000	300.000
Livera edo livoniera	Randakeel, Livonkel	Errusia, Letonia	15-20	10
Livviera	Livvin kieli	Errusia, Finlandia	80.000	
Ludiera	Luudikiel	Errusia		Kareleraren dialektoa
Mariera	Marla	Errusia	585.000	671.000
Mordvera		Errusia	428.000	1.154.000
Nenetsera	N'enytsia vada	Errusia		35.000
Pomakera		Grezia	30.000	18.000-27.000
Rutheniera	Rusin, ruthenian	Eslovakia, Ukraina	50.000	25.000
Samiera	Saemien	Errusia, Finlandia, Suedia, Norvegia	2.000	2.000
Tatarera	Tartar	Errusia, Bielorrusia	5.725.000	6.650.000
Tsakoniera		Grezia	Herri gutxi batzuetan	Herri gutxi batzuetan
Udmurtera edo votyakera		Errusia	550.000	747.000
Urumera		Ukraina, Grezia	Herri gutxi batzuetan	
Vepera edo Vepsiera		Errusia	2.320	12.500
Votera	Vadyaa cheeli – maacheelii	Errusia	25	Litekeena da desagertu izana

Iturria: Uranga eta besteren (2004) lanetik moldatua.

Hizkuntza gutxituek desagertzearen mamua oso gertu daukate. Hiztun kopuruak ikusita, garbi dago batzuek beste batzuek baino larritasun handiagoa bizi dutela, baina hurrengo atalean emango ditugun datuak eta azalpenak ikusita, ezin esan hizkuntza gutxituen etorkizuna oso oparoa denik.

1.3. «HIZKUNTZAZIDIOA» ETA HIZKUNTZEN DESAGERPENA

Kraussek (1992) aditzera ematen du XXI. mende honetan munduko hizkuntzen % 90 inguru desagertu egingo dela. Alegia, gaur egun 6.000 hizkuntza inguru badago, 5.400 bat hizkuntza desagertu egingo da mende honetan. Moreno Cabrerak (2000) ondo dioen moduan, hondamendi kultural izugarria da hau. Desagertzearen kopuru handi horiek esan nahi dute ez direla desagertuko bakarrik gaur egun 10.000 hiztun baino gutxiago dauzkaten hizkuntzak, baizik eta gaur egun 1.000.000 hiztun dituztenak ere bai.

Urangak eta Marañak (2008) laburbiltzen dutenez, munduko hizkuntzen % 10ek hiztun gutxi batzuk besterik ez dauzka (azkenak izango diren hiztunak) eta hizkuntzen % 40 baino gehiago dagoeneko ez zaie belaunaldi berriei transmititzen. Beraz, kalkuluak egitea erraza da: hizkuntzen erdia baino gehiago desagertzera doa.

Hizkuntzen % 90, % 50… agerian geratzen da desagertzearen kopuruak aldatu egiten direla autoreen arabera. Hau ez da harritzekoa, desagertze kopuruen edo portzentajeen kalkuluen oinarrian dauden irizpideak ez direlako beti berberak. Bestela esanda, nola diagnostikatu hizkuntza bat desagertzera doala? Diagnosia egiterakoan faktore ugari sartzen da jokoan, eta autoreen arabera, beti ez dira faktore berberak kontuan hartzen edo beti ez zaie denei garrantzi berbera ematen. Hortik, hizkuntzen desagertzearen zifra bat baino gehiago egotea. Beheraxeago ikusiko ditugu zein diren faktore horiek.

Jarraian, Europan desagertzeko arriskua duten hizkuntza gutxituen sailkapen batez hitz egingo dugu. Wurmen (2001) arabera, Europan bost multzo bereiz litezke: lehenengo multzoan *arriskuan egon litezkeen hizkuntzak* daude. Hizkuntza hauek une honetan arriskuan ez egon arren, etorkizunean egon daitezkeela uste du. Europan 3 baino ez ditu biltzen multzo horretan: bielorrusiera, katalana eta tatarera.

Bigarren multzoan *arriskuan dauden hizkuntzak* zerrendatzen ditu. Multzo honetan, besteak beste, aragoiera, asturiera, euskara (Hegoaldean), korsikera, irlandera, eskoziera edo Eskoziako gaelikoa, galesa, sardiniera, mendebaldeko frisiera, iparraldeko samiera, galiziera, nojaiera eta ladinoa ikus ditzakegu.

Hirugarren multzoan *arrisku larrian dauden hizkuntzak* biltzen ditu. Multzo honetan, besteak beste, euskara (Iparraldean), bretoiera, ekialdeko frusiera, karaimera, samiera eta kaxubiera aurki ditzakegu.

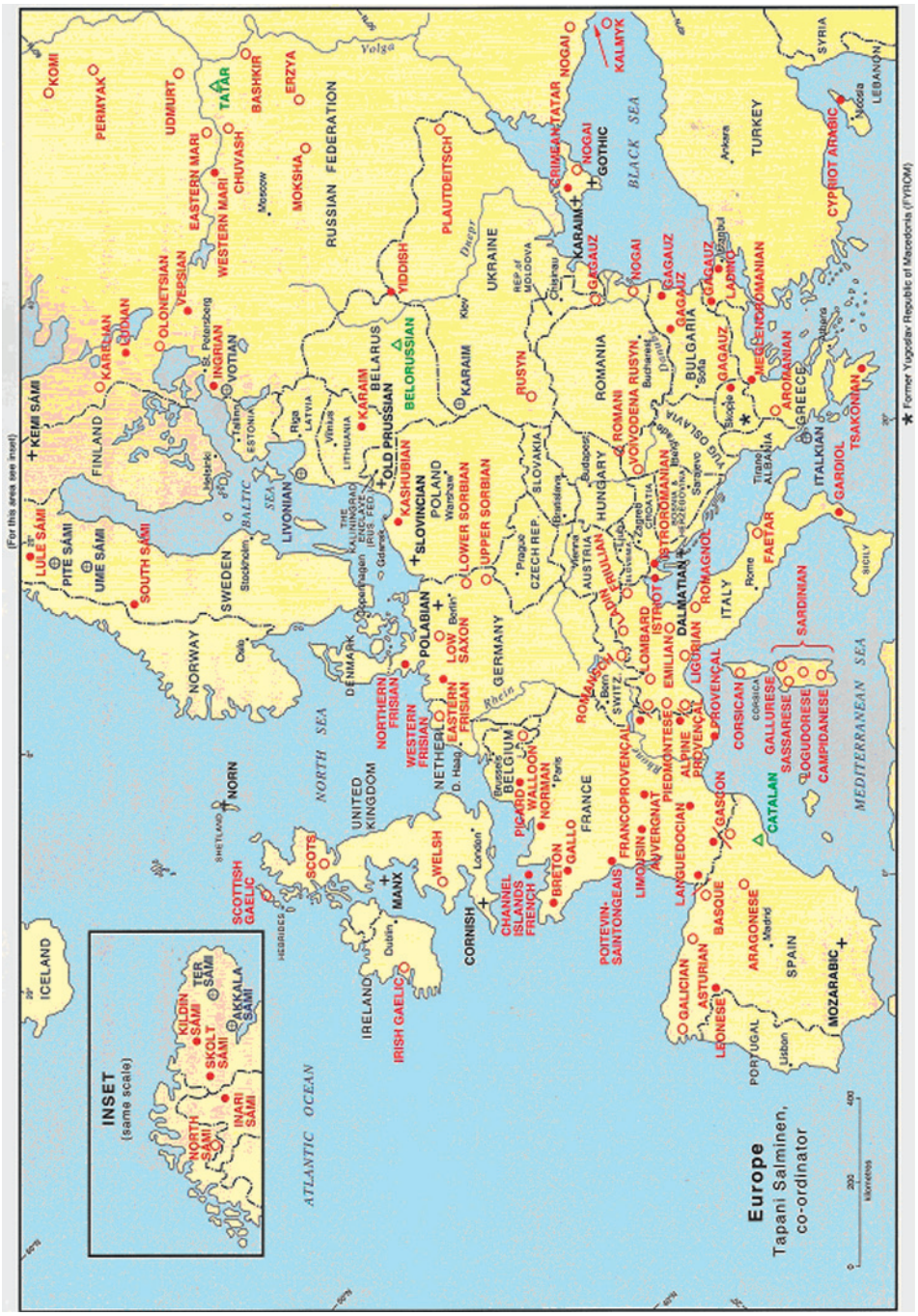
Laugarren multzoan *hilzorian* dauden hizkuntzak jasotzen dira. Besteak beste, votiera, livoniera eta smieraren zenbait aldaera dauzkagu.

Bostgarren multzoan *hilda dauden hizkuntzak* bildu dira, hala nola polabiera, dalmaziera edo konubiera.

Wurmen beraren arriskuan diren hizkuntzen atlasera joko dugu Europako hizkuntza gutxituen bila. Herrialdez herrialde, desagertzeko arrisku-maila ezberdina daukaten hizkuntzak biltzen ditu mapa horrek.

Mapan agertzen diren biribil, hiruki eta gurutzeek honakoa adierazten dute: biribil zuriak hizkuntza hori arriskuan dela esan nahi du. Biribil beltzak, arrisku hori larria dela. Gurutzedun biribil zuriak hilzorian dagoen hizkuntza adierazten du. Gurutzeak, berriz, hizkuntza hori desagertu dela. Eta azkenik, hirukiek arriskutik kanpo dauden hizkuntzak adierazten dituzte. Gero, badira hizkuntza batzuk bi biribilekin adieraziak, zuriarekin eta beltzarekin. Euskararen kasuan, adibidez, esan nahi du Hegoaldean arriskuan dagoela (biribil zuria), eta Iparraldean, berriz, arrisku larrian (biribil beltza).

1.1. mapa. Arriskuan diren Europako hizkuntzak (Wurm, 2001).



Zein dira, ordea, hizkuntza bat desagertzea eragin lezaketen faktoreak? Lewisek (2005), esaterako, hizkuntzen desagertzean esku hartzen duten bederatzi faktore azaltzen ditu: hizkuntzaren transmisioa edo ondorengoetaratzea, hiztun kopuru absolutua, biztanleria osoarekiko hiztun-portzentajea, hizkuntzaren erabilera-eremuen galera, hizkuntzaren erabilera-eremu berrien sorrera, alfabetatzerako eta hezkuntzarako materialak egotea (gramatikak, hiztegiak, idatzizko literatura, hedabideak…), gobernu eta erakundeen babesa hizkuntza-politikan, hiztunen jarrera hizkuntzarekiko eta hizkuntza dokumentatua egotea.

Kraussek (1992) hizkuntzen ondorengoetaratzea, hiztun kopurua eta hizkuntzen ofizialtasuna aipatzen ditu. Baina oinarri-oinarrizko irizpidea haurrek hizkuntza bereganatzea da. Horregatik, hizkuntzak hiru multzotan banatzen ditu: hilzorian daudenak, hau da, haurrek gehiago ikasten ez dituztenak. Arriskuan daudenak, alegia, gaur egun haurrek hizkuntza horiek ikasita ere, egungo baldintzek jarraitzen badute XXI. mendean haurrek ikasiko ez dituzten hizkuntzak. Eta azkenik, desagertuko ez diren hizkuntzak, salbu daudenak: aurreko bi taldeetan ez daudenak.

Skutnabb-Kangasek (2000) irakaskuntza formalari (eskolari) eta hedabideei egozten die hizkuntzen desagertzearen ardura handia. Fishman (1998)) aipatzen du autore honek, azpimarratzeko eskolak berak bakarrik ezin ditzakeela hizkuntzak salbatu, baina bai (gutxi gorabehera) berak bakarrik hizkuntzak desagerrarazi.

Ikusten denez, Skutnabb-Kangas hizkuntzen desagertzeaz baino, hizkuntzen erailtzeaz ari da. Alegia, salbuespenak salbuespen, hizkuntzak ez dira berez hiltzen, baizik eta gizakiaren zenbait ideologiaren, erabakiren eta ekintzaren ondorioa dira hizkuntzen desagertzeak. Horregatik, autore honek ingelesez «linguicism» terminoa darabil, hizkuntzazidioa edo hizkuntzen erailketa, alegia:

> Hizkuntzaren[13] arabera definitutako taldeen artean botere eta baliabide (materialen zein inmaterialen) banaketa ezberdina zilegiztatzeko, aurrera eramateko, erregulatzeko eta iraunarazteko erabiltzen diren ideologiak, egiturak eta praktikak (Skutnabb-Kangas, 2000: 30).

Hizkuntzen gaineko ezjakintasuna ez da hizkuntzak hiltzeko arrazoi nagusia, baizik eta botere-erlazioak, eta azken hauen artean, hezkuntza formala eta hedabideak bezalako egiturazko botereak daude.

Urangak (2008), bere aldetik, Marti eta besteren (2005) lanean aipatzen den faktore bat gogorarazten du: Mendebaldeko zenbait hizkuntzaren mundu mailako zabalkundea (ingelesarena, bereziki). Autore hauen arabera, hizkuntza asko eta asko gutxiratzen eta desagertzen ari diren modu berean, hizkuntza gutxi batzuk etengabe hedatzen ari dira. Eta hizkuntza hauen hedatzearen atzean gizakiaren erabakiak

13. «Ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate, regulate, and reproduce an unequal division of power and resources (both material and inmaterial) between groups which are defined on the basis of language" (Skutnabb-Kangas, 2000: 30).

daudenez, Urangak ere, Skutnabb-Kangasekin bat egiten du, eta hizkuntzen genozidioa salatzen. Arrazoi politiko zehatzak ere aipatzen ditu, hala nola herrialde eleaniztun askotan hizkuntza ofizial bat eta bakarra egotea eta hizkuntza gutxituen erabilera debekatzea eta jazartzea. Hedabideen papera ere nabarmentzen da, arriskuan dauden hizkuntzen bozgorailu izan beharrean, hizkuntza handiaren hedapena bultzatzen dutelako askotan. Arrazoi demografikoak ere pisuzkoak dira hizkuntzen desagerpenean: askotan ekonomiari lotutako arrazoiengatik, hirietara bizitzera joan beharrak jatorrizko hizkuntzak alde batera utzi eta hiriko hizkuntza handia barneratzea ekarri du.

Hizkuntzen desagertzearen kopuruak kopuru, eta hori eragiten duten faktoreak faktore, eztabaidarik gabeko baieztapena honakoa da: aurrez inoiz ez bezalako abiadurarekin ari dira hizkuntzak desagertzen eta munduko hizkuntza-aniztasuna arriskuan dago.

1.10. taula. Hizkuntzen desagertzean eragiten duten faktoreak.

Lewis (2005)	Hizkuntzaren transmisioa edo ondorengoetaratzea, hiztun kopuru absolutua, biztanleria osoarekiko hiztun-portzentajea, hizkuntzaren erabilera-eremuen galera, hizkuntzaren erabilera-eremu berrien sorrera, alfabetatzerako eta hezkuntzarako materialak, gobernu eta erakundeen babesa hizkuntza-politikan, hiztunen jarrera hizkuntzarekiko, hizkuntza dokumentatua egotea.
Krauss (1992)	Haurrek hizkuntza bereganatzea, hizkuntzen ondorengoetaratzea, hiztun kopurua, hizkuntzen ofizialtasuna.
Skutnabb-Kangas (2000)	Irakaskuntza formala, hedabideak.
Marti *et al.* (2005), Uranga (2008)	Arrazoi politikoak (hizkuntza ofizial bakarra, hizkuntzen debekua), Mendebaldeko zenbait hizkuntzaren mundu mailako zabalkundea, hedabideak, arrazoi demografikoak (hiriratzea, adib.).

1.4. HIZKUNTZA-ANIZTASUNAREN ALDE

Hizkuntzen biziraupena aniztasunarekin lotuta dago zuzen-zuzenean. Hizkuntzek irauten duten neurri berean hizkuntza- eta kultura-aniztasuna bermatuta egongo dira. Crystalen (2007) arabera, hizkuntzen aniztasuna animalien eta landareen aniztasuna defendatzen diren modu berean defendatu behar da. Autore honen arabera, uniforme-

tasunak ez bezala, aniztasunak espezieei luzaro irauteko aukera ematen die. Alegia, aniztasunik gabe, dela animaliei edo landareei dagokienez, dela hizkuntzei eta kulturei dagokienez, gizateriak ez du aurrera egingo: «aniztasun handieneko ekosistemak dira indartsuenak» (71. or.). Skutnabb-Kangas (2000) urrutirago doa, eta hizkuntza-aniztasuna balio duen zerbait ez, baizik eta beharrezkoa den zerbait dela aldarrikatzen du.

Hizkuntza-aniztasuna hizkuntzarekiko ikuspegi irekiagoa eraikitzeko ere baliagarria da. Norberarenaz gain, beste milaka hizkuntza badirela onartzeak hizkuntza guztiekiko tolerantzia lantzeko balio lezake. Bestela esanda, aniztasunak hizkuntzaren fenomenoa modu orokorrean ikusten lagun lezake, txokokeria edo norbere hizkuntza beste hizkuntzen gainetik jartzea bezalako jarrerak saihestuz.

1.4.1. Hizkuntza guztiak dira baliagarriak

Skutnabb-Kangasek (*ibid.*) dioen bezala, ez dago hizkuntza primitiborik, edo besteek baino gutxiago balio duenik. Hizkuntza denak dira baliagarriak eskolarako, edo erabilera-esparru publikoetarako edo formaletarako. Gizarte edo erkidego bakoitzak denboraren etorrian hizkuntza erabiltzeko esparruak garatu ditu. Gizarte bakoitzak bereak, baina baita ere gizarte askoren artean partekatuak… eta esparru horietako bakoitzean gauzatzen den hizkuntzaren erabilera guztiak dira baliagarriak. Erabilera batzuk ez dira besteak baino balio txikiagokoak. Adibidez, Interneten dagoen hizkuntza batek ez dauka Interneten ez dagoen beste hizkuntza batek baino balio handiagoa. Izan ere, kontrako argudioa ere balegoke: Interneten dauden hizkuntzetatik askok eta askok Interneten ez dauden hizkuntza askok baino ahozko erabilera tradizional gutxiago gorde dute. Baina historiaren ondarea bide-bazterrean utzi duten hizkuntzak ez dira, ezta ere, balio txikiagokoak.

1.4.2. Erabaki politikoak hizkuntzek iraun dezaten

Hizkuntzen atzean dauden botere eta erabaki politikoak ere ez dira zilegi hizkuntza batzuk beste batzuen azpian jartzeko. Izan ere, erabaki politikoen ondorioz hizkuntza batek estatus ofiziala izateak ez dauka zerikusirik hizkuntza horren berezko ezaugarriekin. Hor atzean dagoena giza erabaki bat da, boterearen esparruan kokatzen den erabaki bat, eta ez hizkuntza baten berezko nagusitasuna. Beraz, Skutnabb-Kangasi jarraituz, baiezta liteke azken mendeetan hil diren hizkuntza asko ez direla hil garapen «naturala»ren ondorioz, baizik eta desagertze-bidea egiten lagundu zaielako. Ez dira hil zaharrak zirelako edo egoeretara moldatu ezin zutelako, baizik eta hil egin dituztelako.

1.4.3. Hizkuntza-aniztasuna ez da komunikaziorako oztopo

Hizkuntza-aniztasunaren alde era askotako arrazoiak daude (Skutnabb-Kangas, *ibid.*). Goraxeago aipatutakoez gain, arrazoi «praktikoagoak» ere badaude.

Oinarri-oinarrizko bat, hasteko: hizkuntzen arteko komunikazioa posible da, eta oso ohikoa da, gainera. Itzulpengintzari esker, oso normala da hizkuntza ezberdinetan ari diren lagunek elkar ulertzea. Edo askotan, itzultzailearen bitartekaritzarik gabe ere, hizkuntza ezberdinean dihardutenek elkar ulertzen dute. Edo hizkuntzak oso antzekoak direlako tipologikoki, edo hizkuntzaz kanpoko baliabideekin (keinuak, begiradak…) oinarrizko harreman ugari egin daitekeelako.

1.4.4. Hizkuntzak berea du aniztasuna

Giza ezagutzaren ikuspegitik ere, aniztasunaren aldeko postura har liteke. Hizkuntzaren fenomenoa plurala da, hizkuntza asko dago, eta beraz, hizkuntza zer den behar bezala ulertuko bada, beharrezkoa da hizkuntzazko gertaeren ahalik eta datu gehien biltzea. Alegia, zenbat eta hizkuntza gehiago ikertu, orduan eta sakonagoa izango da hizkuntzarekiko eraikitzen den ezagutza.

1.4.5. Aniztasunaren aurkako iritziei aurre egin behar zaie

Baina hainbat eta hainbat arrazoi eman izan dira hizkuntza-aniztasunaren aurka jotzeko. Hemen batzuk aipatuko ditugu.

1.4.5.1. Hizkuntza-aniztasuna garestia da

Aniztasunaren izenean munduko hizkuntza guztiak garatzea aldarrikatzen da, baina horren kostua altuegia da: idazketa bultzatzea, irakaskuntzarako materialak sortzea, irakasleen prestakuntza bultzatzea, ikertzaileak laguntzea… garestiegia munduko hizkuntza guztientzat hori lortzea.

Skutnabb-Kangasek (*ibid.*) honela ematen dio buelta aniztasunaren aurkako argudio honi: komunikazioa baldin bada gizakiak hizkuntzaren bidez lortzen duen gauza garrantzitsuenetakoa, orduan, hizkuntzen bidezko komunikazioa babestea eta bultzatzea bestelako komunikazio mota batzuk babestea baino merkeagoa da. Izan ere, komunikazio fisikoaren kostua (materialena, pertsonena) askoz handiagoa da hizkuntza bidezko komunikazioaren kostua baino. Lehenengoaren kasuan, errepideak, portuak, aireportuak eta abar eraiki behar dira. Hizkuntzen bidez komunikatzeko, berriz, nahikoa dira keinu eta ahozko hizkuntzak, irudiak, telefono-kableak, sateliteak eta abar. Errepideak eta abar eraikitzeko behar den guztia (makinaria, tresneria) askoz garestiagoa da. Beraz, komunikazioak dakarren kostuaren ikuspuntutik, hizkuntzak dira gure kostu baxueneko komunikazio-bitartekoak.

1.4.5.2. Hizkuntza-aniztasuna aukera bat bakarrik da, beste batzuen artean

Hizkuntzen aniztasuna bultzatzeko funtsezkoa da hizkuntzak belaunaldiz belaunaldi transmititzea. Familia-giroan edo etxeko giroan transmititzen dira hizkuntzak, baita eskolaren bidez ere. Baina hizkuntza askoren kasuan, gurasoek uko egiten diote

euren hizkuntza seme-alabei transmititzeari. Nahiago dute gizartean indar handiagoa daukan hizkuntzan egitea. Eta haurrak eskolatu ere, etxeko hizkuntzan ez, baizik eta beste hizkuntza (askotan) handiagoan egiten dute. Aukera-kontu bat da, gurasoek euren seme-alabak zein hizkuntzatan haztea eta eskolatzea aukera-kontu bat da. Eta gurasoen aukera denez, halaxe errespetatu behar da, hizkuntza-aniztasunaren kontrako ondorioak baditu ere.

Baina Skutnabb-Kangasen arabera, «aukera»ren argudioaren atzean gurasoen erabaki huts bat baino errealitate askoz ere konplexuagoa dago. Munduko leku askotan, gurasoei ez zaie inoiz galdetu ere egin ea seme-alabak etxeko hizkuntzan eskolatu nahi dituzten ala ez. Gurasoek aukeratu, aukeratzen dute etxekoa ez den hizkuntzan eskolatzea, baina sarritan bestelako irtenbiderik eskaini ere ez zaielako egin. Aldiz, benetako aukera ematen denean, gurasoek haurrak etxeko hizkuntza indigenetan edo gutxiengoetan eskolatzen dituzte: suedieraz Finlandian, frantsesez Kanadan, galesez Galesen, frisieraz Frisian eta abar. Eta hala egitean, ez dute ezer berezirik egiten. Hizkuntza handietako gurasoek egiten duten bezalaxe, haurra etxeko hizkuntzan eskolatzea aukeratzen dute.

Hizkuntza handiaren aldeko «aukera askearen» atzean dagoen beste elementu bat gurasoek euren hizkuntzarekiko duten lotsa dago. Guraso askori euren hizkuntza propioarekiko lotsa sentiarazi diote, eta pentsarazi diote euren seme-alabek ez daukatela zertan hortik pasatu. Orduan, erraz ulertzen da gurasoek haurrak etxeko hizkuntzan ez eskolatzearen hautua egitea.

Hurrengo belaunaldiei zein hizkuntza transmititzearen auzian oso ohikoa da Skutnabb-Kangasek «bietako bat» mezua deitzen duena: hizkuntza handia menderatzea ez da bateragarria helduek haurrari hizkuntza txikia hitz egitearekin edo irakaskuntza hizkuntza txikian egitearekin. Aukeratu bat ala bestea. Hizkuntza handia eta gizartean mugitzeko balio duena aukeratu, ala hizkuntza txikia, etxeko zulokoa aukeratu. Mezu hauxe dago hizkuntza-aniztasuna asko kaltetzen duen transmisio-aukeraren atzean.

Gizarte batean belaunaldiz belaunaldi «bietako bat» mezua nagusitzen bada, azkenean populazioak berak bere burua erreprimitzen du, hizkuntza propioa transmititzeari uko egiten dio, eta gainera, gizartearentzat onuragarria dela pentsatuta. Honen adibidetzat jo daiteke XIX. mendean irlanderak izan zuen galera. Ingelesak eskaintzen zituen abantaila ekonomiko eta sozialak onetsi ziren, eta irlandera eskolatik kanpo utzi izana onartu.

Gurasoei seme-alaben eskolatze-hizkuntza «aukeratzeko» ematen zaienean askotan gertatzen da gurasoek ez daukatela nahikoa informazio euren aukeraren ondorioez. Eta hau ez da harritzekoa, oraindik ere hezkuntza eleaniztunaz agintariek eurek ere ezjakintasun handia daukatelako. Skutnabb-Kangasek salatzen du sarritan agintariak elebakarrak direla, edo eleaniztunak izanda ere, ez dutela eleaniztasunaren abantailak zein diren esaten asmatzen.

Beraz, gurasoei seme-alabak zein hizkuntzatan eskolatu erabakitzeko benetako aukera ematen zaiela ziurtatzeko, beharrezkoa da hezkuntza eleaniztunaren gaineko informazioa behar bezala ematea. Hau egin ondoren bakarrik esan ahal izango da gurasoei aukera ematen zaiela eskolatze-hizkuntza hautatzeko orduan.

1.4.5.3. Hobe elebakartasuna hizkuntza-aniztasuna baino: elebakartasunaren mitoak

Hizkuntzen aniztasunaren aurrean elebakartasuna jarri izan da askotan, azken honen alde onak azpimarratuz. Skutnabb-Kangasi jarraituz, sakon dezagun apur bat ea benetan zenbaterainoko abantailak dauzkan elebakartasunak hizkuntza-aniztasunaren aldean.

Elebakartasuna, hasteko, nazioa eta estatua modu homogeneoan irudikatzen dituen ideiarekin justifikatzen da. Hau da, nazio bat, estatu bat, hizkuntza bat. Eta ikuspegi hori mundu mailara eramanda, globalizazioaren ikuspegi edo desio jakin batekin justifikatzen da elebakartasuna: merkatu global eraginkor baten beharrak elebakartasuna eskatzen du; informazioaren gizarte globalaren beharrak, berdin. Eta baita nazioarteko kooperazioaren eta bakearen beharrak ere.

Skutnabb-Kangasek planteamendu hauen atzean lau mito faltsu daudela salatzen du. Lehenengoa hauxe da: elebakartasuna normala da. Estatu-nazioa antolaketa modu ideala da, garapen maila handiena duena. Eta estatua sortzen duen nazio etnikoak hizkuntza bakarra egiten duenez, gizartean ofiziala den hizkuntza ere bakarra da. Mitoaren arabera, estatu eta herri gehienak elebakarrak dira.

Mito horri erantzun behar zaio normala eleaniztasuna dela, normala ez dena elebakartasuna dela. Munduko biztanleen eta estatuen gehiengoa eleaniztasuna da. Munduan 10.000-13.000 hizkuntza daude[14], eta estatuak, berriz, 200 bakarrik. Gutxi izango dira gutxiengo nazionalik gabeko estatuak, alegia, estatuaren hizkuntza nagusia ez beste bat egiten duten nazio ugari dago estatuen barruan. Halaber, estatu guztietan daude hizkuntza bat baino gehiago egiten dituzten hiztunak, estatuarenaz gain, euren nazio propiokoa ere egiten dutelako.

Hala ere, munduko estatuen erdia baino gehiago elebakarra da ofizialki. Ingelesa 70 estatutan da ofizial (askotan beste hizkuntzaren batekin batera); lehen hezkuntzan irakaskuntzarako erabiltzen den hizkuntza kopurua ziur asko ez da 500era gerturatu ere egiten. Horrek esan nahi du, munduko hiztun gehienek bereaz gain beste hizkuntza bat ikasi beharra daukatela, gehiago edo gutxiago, baldin eta hezkuntza formala jasoko badute, irakurriko badute, zerbitzu publikoetara sarbidea izango badute edota euren herriko bizitza publikoan parte hartuko badute.

Labur esateko, beraz, elebakartasuna da arraroa den gertaera. Ofizialki hizkuntza bakarra egiten den estatuetan ere, biztanleak eleaniztunak izan ohi dira, eta beraz, baita estatuen barnean dauden nazioak ere.

14. Gogoratu Skutnabb-Kangasek sei bat milako ahozko hizkuntza kopuruari keinu-hizkuntzak gehitzen dizkiola.

Elebakartasuna desiragarria omen da, eraginkorra delako, ekonomia bultzatzen duelako, eta gizarte aberats eta boteretsua lortzearekin lotuta dagoelako. Elebakarrei esker nazioaren batasuna bermatuta dago.

Skutnabb-Kangasek erantzuten du ez dagoela lotura kausalik eleaniztasunaren eta pobretasunaren artean edo elebakartasunaren eta aberastasunaren artean, nahiz eta munduko hainbat txokotan bi aldagaiak lotuta egon. Izan ere, munduan badira nazio-lurralde aurreratuak, ofizialki eta ez-ofizialki eleaniztunak direnak: Belgika, Kanada, Finlandia, Suitza, Indiako Hego Kandara, eta abar. Aldiz, ofizialki elebakarrak diren hainbat nazio ezin esan ekonomikoki punta-puntakoak direnik, esaterako, Portugal edo Afrikako edo Hego Amerikako hainbat nazio. Halaber, estatu elebakarrak talde etnikoen arteko kooperazioa eta konfiantza hausten ditu. Hizkuntza handiaren eta ofizialaren taldera harrokeria, etnozentrismoa, arrazismoa, «hizkuntzazidioa»ren aldeko ekimenak ekar ditzake.

Hirugarren mitoaren arabera, elebakartasuna nahikoa da. Hizkuntza bakarra nahikoa da, ez dago zertan bat baino gehiago jakin beharrik. Ingelesa (noski, ingelesa) jakitea nahikoa da, gainerako hizkuntzetan jakitea merezi duen zerbait esan edo idatzi bada, ingelesera itzulia izango baita.

Mitoari erantzutea ez da oso zaila: egia balitz ere ingelesa ez beste hizkuntzetan adierazi den guztia ingelesez adieraztea posible dela, oraindik ere ez da hori guztiz egitea lortu, eta ez da lortuko ere. Gainera, itzultzen den horrek garrantzia izatea ez da itzulpengintzan pisua handiena duen irizpidea, ezta gutxiago ere. Badira beste irizpide batzuk ere oso kontuan hartzen direnak: interes komertzial eta politikoak, esaterako. Eta hauen arabera, edo hauengatik, itzulpengintzak askotan bide bakarra egiten du: hizkuntza handietatik txikietara.

Beraz, hizkuntza bakarra ez da nahikoa, ingelesa baldin bada ere ez. Eta ez da zilegi mito hori itzulpengintzaren babesean jartzea. Ezinezkoa da gizakiarentzat garrantzitsua den guztia hizkuntza batera itzultzea.

Eta azken mitoa: elebakartasuna saihestezina da. Honen arabera, elebitasuna belaunaldien arteko elebakartasunen arteko tarteko fase bat da, gainditu beharrekoa. Hau da: X hizkuntzan elebakar diren etorkinek lurralde berriko Y hizkuntza ikasiko dute. Bigarren belaunaldiak batez ere Y hizkuntza ikasiko du, eta gurasoen X hizkuntza zertxobait ere bai. Baina hirugarrenak, eta batez ere laugarrenak, apenas jakingo duen ezer arbasoen X hizkuntzaz. Prozesu hau ez dago saihesterik, eta positiboa da. Gainerako kontuak, amets erromantikoak. Maila sozialean, modernizazioak eta garapenak gutxien erabiltzen diren hizkuntzak desagertzea dakarte, halabeharrez. Pentsamolde horri jarraituta, talde baten hizkuntza-asimilazioa boluntarioa da, ona maila indibidualean eta beharrezkoa taldearentzat, baldin eta talde horrek etengabe berritzen doan bizitza ekonomiko eta politikoan parte hartu nahi badu.

Skutnabb-Kangasek dioen bezala, ordea, hizkuntza berri bat ikasteak ez du berez lehen hizkuntzaren kaltetan izan behar. Munduan zehar erkidego minoritario askok eta askok hizkuntza handiak ikasi behar izan dituzte, eta era berean, euren hizkuntzak gorde ere egin dituzte. Ez dago zertan «bata edo bestea» moduko planteamendurik egin. «Hizkuntza handia ala txikia» aukera ez dago zertan egin ere. «Bata zein bestea» bezalako planteamenduak dira onak, bai maila indibidualean baita sozialean ere.

Beraz, elebakartasunaren aldeko mitoak bazterrean utzi beharra dago. Gizabanakoari dagokionez, elebakartasuna okerreko hezkuntza-politikaren eta «hizkuntzazidioa»ren ondorioa da. Eta maila sozialean, elebakartasuna gizarte-eraikuntza edo antolaketa ez-modernoa da, garatu gabea eta primitiboa. Mundu mailako garapen, justizia, berdintasun, kooperazio eta demokrazia ekonomikoa eta politikoa eragozten ditu elebakartasunak. Elebakartasuna bultzatzea kaltegarria da munduko bakearentzat, eta, beraz, saihestu egin behar da.

1.4.6. Azken aldarria hizkuntza-aniztasunaren alde

Hona hemen, berriz, atal hau bukatzeko, hizkuntza-aniztasunaren aldeko bi argudio (Junyent (2008), Marti *et al.* (2005) edo Amorrortu *et al.* (2004) eta Moreno Cabreraren (2000) ildoei jarraituz): ez dago hizkuntza primitiborik, atzeraturik, edo batzuk ez dira besteak baino modernoagoak, hobeagoak. Halaber, «hizkuntza» fenomenoari heltzeko abiapuntua aniztasuna da, hau da, hizkuntza forma ezberdin ugari hartzen duen gertaera da.

Hizkuntza asko egoteak erakusten du gizakiaren hizkuntza-gaitasuna oso malgua dela eta itxura ezberdina hartu duela historiaren joan-etorrian Lurreko txoko batzuetan eta besteetan. Ikuspuntu tipologikotik erabat aberasgarria da fenomeno baten aldaerak ugariak direnean horiek guztiak gordetzea. Fenomeno orokorra bera hobeto ulertzeko ezinbestekoa da aldaeren ezagutza. Beraz, hizkuntza-aniztasunaren alde egitea malgutasuna islatzen duen eta aldaera tipologiko handia duen giza gaitasun bat denboran iraunaraztea da. Animalien edo landareen aniztasuna gorde beharra erraz defenda daitekeen bezalaxe, halaxe egin behar da hizkuntza-aniztasunaren alde ere.

Aniztasunaren aldeko bigarren aldarria hauxe litzateke: hizkuntza bakoitzak munduarekiko irudikapen partikularra ahalbidetzen du. Komunitate bakoitzak bere hizkuntz(ar)en bidez ingurua irudikatzeko, inguruan eragiteko (eraldatzeko, berritzeko…) edota bere kultura eta historia (ahozko / idatzizko literatura, tradizioa…) gordetzeko modu partikularra dauka. Hizkuntza bat galtzearekin batera, mundua ikusteko, munduan eragiteko eta munduarekiko esperientzia historikoa gordetzeko modu berezi bat galtzen da. Hau da, hizkuntza bat galtzen denean gizateriak bere ezagutzaren zati bat galtzen du.

Ziur asko, hizkuntza-aniztasunaren berme nagusia, gaur egun, hizkuntza gutxituak dira. Hizkuntza handiak euren garapena (hau da, aniztasunaren kontrako garapena) hizkuntza gutxituen kontura egiten ari diren bitartean, hizkuntza gutxituak dira «euren burua» iraunaraziz munduko hizkuntza-aniztasuna gordetzen ari direnak.

JARDUERAK

1. Aukera ezazu baieztapen hauen erantzun zuzena:

– Gaur egun munduan dauden hizkuntzen kopurua zehaztea ez da auzi korapilatsua.
a) Zuzena
b) Okerra

– Skutnabb-Kangasen (2000) arabera, ez dago irizpide linguistikorik hizkuntza bat eta dialekto bat bereizteko.
a) Zuzena
b) Okerra

– Skutnabb-Kangasen iritziz botere politikoa erabakigarria da hizkuntza edo aldaeraren artean bereizteko orduan.
a) Zuzena
b) Okerra

– Baieztapen hauetatik aukeratu zuzena:
a) Amerika eta Pazifikoan hizkuntzen heren bat, Europan % 3 eta Afrika eta Asian hizkuntzen % 15 aurkitzen da.
b) Afrika eta Asian hizkuntzen heren bat, Europan % 15 eta Amerika eta Pazifikoan hizkuntzen % 3 aurkitzen da.
c) Afrika eta Asian bakoitzean hizkuntzen heren bat, Amerika eta Pazifikoan % 15 eta % 18 eta Europan hizkuntzen % 3 aurkitzen da.

– Baieztapen hauetatik aukeratu zuzena:
a) Europako hizkuntzak asko dira eta hiztun kopuru esanguratsuak dituzten hizkuntzak asko dira.
b) Europako hizkuntzak gutxi dira eta hiztun kopuru esanguratsuak dituzten hizkuntzak gutxi dira.
c) Europako hizkuntzak asko dira eta hiztun kopuru esanguratsuak dituzten hizkuntzak gutxi dira.
d) Europako hizkuntzak gutxi dira eta hiztun kopuru esanguratsuak dituzten hizkuntzak asko dira.

– Euskara 3 milioitik gora hiztun dituzten hizkuntza gutxituen artean kokatzen da.
a) Zuzena
b) Okerra

– Hizkuntza gutxituak nahitaez alboan ez du hizkuntza nagusi bat izan behar du.
a) Zuzena
b) Okerra

– Kraussek (1992) aditzera ematen du XXI. mende honetan:
a) Munduko hizkuntzen %50 desagertu egingo dela.
b) Munduko hizkuntzen %70 inguru desagertu egingo dela.
c) Munduko hizkuntzen %90 inguru desagertu egingo dela.

– Moreno Cabreraren arabera (2000), gaur egun 10.000 eta 1.000.000 hiztunetik behera dituzten hizkuntzak desagertu egingo dira.
a) Zuzena
b) Okerra

– Ondorengo baieztapenetatik zein da zuzena Wurm-en (2000) arabera:
a) Euskara arriskuan egon litezkeen hizkuntzen artean dago.
b) Euskara arriskuan dauden hizkuntzen artean dago.
c) Euskara hilzorian dauden hizkuntzen artean dago.
d) ez a, ez b, ez c.

2. Hizkuntza-aniztasunaren aldeko (25.-31. orrialdeak) eta aurkako argudioak baliatuz (26.-31. orrialdeak), hizkuntza-aniztasunaren inguruko eztabaida sortu. Horretarako rol playing teknika erabili daiteke, ikasgela bitan banatuz: talde batek hizkuntza-aniztasunaren aldeko jarrera defendatuko du, eta beste taldeak hizkuntza-aniztasunaren aurkako jarrera.

3. Aukeratu hizkuntza gutxitu bat eta jaso horren inguruko datuak:
   – Kokapen geografikoa
   – Hiztun kopurua
   – Hizkuntzaren ezagutza-datuak
   – Hizkuntzaren erabilera-datuak
   – Eskola-sistema
   – Administraziotik hartutako neurriak
   – Besterik

Lan hau egiteko ondorengo web orriez baliatu zaitezke: http://www.amarauna-languages.com eta www.etnologue.org

3. Diziplina desberdinetatik hizkuntza gutxituez emandako definizioak kontuan izanik, saiatu diziplina desberdinetatik aipatutakoak jasotzen eta definizio orokor bat egiten.

4. Hizkuntzen desagerpenaren inguruan esandakoak kontuan izanik, zerrendatu zeintzuk izan daitezkeen hizkuntzen desagerpenean eragin dezaketen faktore posibleak eta egin mapa kontzeptual bat.

5. Marraztu Europako hizkuntza gutxituen mapa. Herrialde bakoitzaren ondoan hizkuntza gutxituari buruzko datu aipagarrienak azalduz: hiztun kopurua, ofizialtasuna edo eskola-sistema, esate baterako.

6. Euskara adibidetzat hartuz, hausnartu nolakoa den haren bizindar etnolinguistikoa. Horretarako ondorengo aldagaietan jarri arreta:

   – Demografia
   – Banaketa
   – Mugikortasuna
   – Ekonomia
   – Hizkuntza bakoitzari dagokion kultura

   Horretaz aparte, euskararen ezagutza- eta erabilera-datuak jaso, ondorengo web orriak erabiliz: www.eustat.es, www.edb.org, www.hezkuntza.net

7. Beheko koadroan Europako hainbat estatu eta eremutako hizkuntzak zerrendatzen dira. Aukeratu horietako batzuk eta jaso ondorengo datuak:

   – Hiztunaren zabalpen geografikoa
   – Hiztun kopurua
   – Ezagutza maila
   – Erabilera maila
   – Hizkuntzaren lege-egoera
   – Hizkuntzaren bestelako ezaugarriak: balio soziala, prestigioa, hizkuntzarekiko jarrerak…

   Horretarako, ondorengo web orriak kontsulta ditzakezu: www.etnologue.es eta http://www.amarauna-languages.com/

Albania	Albaniera	Greziera					
Alemania	Alemana	Behe-alemana	Frisiera	Poloniera	Sorbiera		
Andorra	Katalana						
Armeria	Armeria	Arumanera					
Austria	Alemana	Walserera	Kroaziera	Hungariera			
Belgika	Alemana	Nederlandera	Frantsesa	Wallona			
Bretainia Handia	Ingelesa	Eskoziera	Eskoziako gaelikoa	Irlandako gaelikoa	Galesa	Kornubiera	Manxera
Bielorrusia	Bielorrusiera						
Bosnia eta Herzegovina	Bosniera	Kroaziera	Serbiera				
Bulgaria	Arumanera	Bulgariera					
Danimarka	Alemana	Daniera	Faroeera				
Errumania	Arumanera	Errumaniera	Bulgariera	Ukrainera	Hungariera		
Errusiar federazioko Europa aldea	Errusiera	Ingriera	Kareliera	Komiera	Komi-permyakera	Livviera	Ludiera
	Mariera	Mokshera	Mordvera	Nenetsera	Samiera	Udmurtera	Vepera
	Vodera	Bashkiera	Chuvashera	Tatarera			
Eslovakia	Eslovakiera	Poloniera	Rutheniera	Hungariera			
Eslovenia	Esloveniera	Hungariera					
Estatu espainarra	Aragoiera	Aranera	Asturiera	Galiziera	Gaztelania	Katalana	Euskara
Estonia	Estoniera						

Frantziako eremua	Aranera	Franko-proventzera	Frantsesa	Katalana	Korsikera	Okzitaniera	
	Bretainiera	Alsaziera	Franciquera	Euskara			
Finlandia	Finlandiera	Samiera	Suediera				
Grezia	Arumanera	Meglenera	Arvanitea	Bulgariera	Pomakera	Greziera	Tsakoniera
Herbehereak	Nederlandera	Frisiera					
Hungaria	Bulgariera	Eslovakiera	Kroaziera	Errumaniera	Hungariera		
Irlanda	Ingelesa	Irlandako gaelikoa					
Islandia	Islandiera						
Italia	Franco-provençera	Friulera	Italiera	Katalana	Ladinera	Sardiera	Mocheno hizkuntza
	Walserera, zinbriera	Arbëresha	Greziera	Kroaziera			
Jugoslavia	Albaniera	Errumaniera	Eslovakiera	Serbiera	Hungariera		
Kaukaso	Abazera	Abkazera	Adyghera	Aghulera	Akhwakhera	Andiera	Archiera
	Avarera	Bagulalera	Balkarera	Batsera	Bezhtiera	Botlikhera	Budukhera
	Chamalalera	Dargvera	Didoera	Godoberiera	Hinukhera	Hunzibera	Ingushera
	Kabardiera,	Karachayera	Karatera	Khaidakhera	Khinalughera	Khvarshera	Krytsera
	Kubatxiera	Lakera	Lezgiera	Rutulera	Tabasaranera	Tindiera	Tsakhurera
	Txetxeniera	Ubykhera	Udiera	Arameera	Assiriera	Bashkirera	Azerbaijanera
	Kazakhera	Kumykera	Nogaiera	Turkmenera	Urumera	Kalmykera	Georgiera
	Lazera	Mingreliera	Svanera	Kurduera	Ossetiera	Talishera	Tatera
Kroazia	Dalmaziera	Istriera	Istro-romaniera	Italiera	Kroaziera	Serbiera	Hungariera
Letonia	Letoniera						
Liechtenstein	Alemana	Walserera					
Lituania	Lituaniera	Livera					
Luxenburgo	Alemana	Luxenburgera	Frantsesa				
Malta	Maltera						
Mazedonia	Arumanera	Meglenera	Mazedoniera	Serbiera			
Monako	Frantsesa						
Moldavia	Bulgariera	Moldaviera	Gagauzera				
Norvegia	Bokmala	Novegiera	Nynorska	Samiera			
Polonia	Poloniera	Kashubiera					
Portugal	Mirandera	Portugesa					
Serbia	Albaniera	Bulgariera	Eslovakiera	Serbiera	Errumaniera	Hungariera	
Suedia	Finlandiera	Samiera	Suediera				
Suitza	Franco-provençera	Frantsesa	Erromantxera	Italiera	Alemana	Walserera	
Turkiako Europa aldea:	Ladinoa/ judeo-espainiera	Turkiera					
Txekia	Txekiera						
Ukraina	Errumaniera	Rutheniera	Ukrainera	Hungariera	Karaimera	Tatarera	
Zipre	Greziera	Turkiera	Ziprera				

Iturria: www.amarauna-languages.com

8. Lehen galderaren erantzunak:

1. b
2. a
3. a
4. c
5. c
6. b
7. b
8. c
9. a
10. d

2. Hizkuntza gutxituen indarberritzea

2.0. SARRERA

Bigarren atal honetan hizkuntza gutxituak indarberritzeko egin diren proposamenak izango ditugu hizpide. Zehazki, bi eredu edo proposamen izango ditugu hizpide: Fishmanena eta Txepetxena. Nazioartean hizkuntza askoren indarberritze-prozesuetan erreferentzia nabarmena izan da Fishmanena. Euskal Herria horren adibide. Baina gurean Txepetxen proposamenak ere oihartzun handia dauka. Bata eta bestea azaldu aurretik, ordea, lehendabizi hizkuntza bat biziberritzea zertan datzan azaltzen saiatuko gara.

2.1. ZER DA HIZKUNTZA GUTXITU BAT INDARBERRITZEA?

Lehen kapituluan ikusi dugun moduan, hizkuntza gutxituak ez dira bakarrik ikuspuntu kuantitatibo batetik hiztun gutxi dituzten hizkuntzak, baizik eta horrez gain, hizkuntzaren erabilera-esparruak eta funtzioak murriztuak dituzten hizkuntzak ere badira.

Zalbidek (1998), hain zuzen ere, hortxe kokatzen du hizkuntza-normalizazioaren definizioa. Autoreak berak aitortu bezala, hizkuntzaren normalizazioa, indarberritzea edo biziberritzea prozesu sozial berari erreferentzia egiten dioten izendatze ezberdinak dira. Prozesu sozial hori, funtsean, hizkuntza gutxituarentzat hiztunak eta erabilera-esparruak irabaztean datza (Zalbidek beheko aipu honetan euskararen normalizazioaz dihardu, hain zuzen ere):

> Se puede definir la *normalización lingüística* como el proceso social tendente a retener y recuperar para el euskera hablantes y ámbitos de uso, de forma que dicho idioma se mantenga o convierta en la lengua habitual en las relaciones internas de la correspondiente comunidad de lengua, tanto en contextos formales como informales, y en interacciones de base oral o escrita (1998: 365).

Hintonek (2003) belaunaldien arteko hizkuntzaren transmisio «normala» ahulduta dagoen egoerekin lotzen du hizkuntzaren biziberritzea. Hauxe bere definizioa:

> Belaunaldi[15] arteko hizkuntzaren transmisio normalik ez dagoen egoeretan jendeari hizkuntza ikasteko moduak bilatzen laguntzea (45. or.).

Halako prozesu sozial batek, bistan da, hizkuntzen arteko lehiari eragiten dio, hizkuntza handiaren eta hizkuntza txikiaren arteko lehiari (edo nahi bada, menderatzailearen eta gutxituaren arteko lehiari). Hizkuntza gutxituak, horrelako normalizazio-prozesu batean, hizkuntza menderatzailearenak izandako funtzioak bereganatzen ditu. Ondorioz, pentsa liteke hizkuntza baten normalizazio- edo indarberritze-prozesuak nola edo hala, gehiago edo gutxiago, eragin egin diezaiokeela hizkuntza gutxituaren alboan dagoen hizkuntza handi edo menderatzaileari (Coyos, 2010). Eta halakoetan ohikoa da hizkuntza handiaren nagusitasuna defendatzen eta bultzatzen dutenek hizkuntza gutxituen indarberritze-prozesuei aurre egitea eta kontrako jarrera ere agertzea (Moreno Cabrera, 2000).

Datozen orrialdeetan hizkuntzak indarberritzeko proposatu diren bi eredu izango ditugu hizpide: Fishmanena eta Txepetxena. Lehenengoaren proposamenak Euskal Herrian zein nazioartean eredu izan dira, eta Txepetxena, beste alde batetik, erreferentzia oso garrantzitsua da euskararen indarberritzea dela-eta.

2.2. FISHMAN

Joshua Aaron Fishman Estatu Batuetako Filadelfian jaio zen 1926an. *International Journal of the Sociology of Language* aldizkari ospetsuaren sortzaile eta editorea, hizkuntza gutxituak, hizkuntza-plangintza, eleaniztasuna eta hezkuntza elebiduna izan ditu aztergai milatik gora artikulu eta liburuetan. Euskal Herrian eta euskararen biziberritzean ere arrasto sakona utzi du Fishmanek, eta horren lekuko, Euskaltzaindiak 2010ean ohorezko euskaltzain izendatu izana.

Fishmanen (1991; 2001; 2002) helburua da hizkuntzak mehatxupean dituzten komunitateei hizkuntza indartzeko laguntzaren teoria eta praktika eskaintzea. Hizkuntza bat mehatxu-egoeran sartzen da belaunaldien arteko transmisioa eteten hasten denean. Alegia, belaunaldiz belaunaldi, hizkuntza bat hitz egiten, idazten, irakurtzen, ulertzen duten lagunak gero eta gutxiago izatetik dator hizkuntzarentzat mehatxua. Horrelako prozesuak gertatzen diren komunitateetan, ondorioz, «jatorrizko» hizkuntza alde batera utzi eta haren ordez beste hizkuntza batera pasatzen dira, hizkuntza handiago batera.

Halako prozesuei aurre egiteko, Fishmanek mehatxupeko hizkuntzaren komunitatea bere baitan biltzearen alde egiten du, alegia, murrizten joan den hizkuntza-komunitatea demografikoki biltzearen garrantzia azpimarratzen du, horrela komunitate txiki horrek indarguneak izan ditzan. Eta hor, arreta berezia familian eta gertuko komunitatean jartzen du Fishmanek. Hizkuntza txikia indarberritzeko prozesuan

15. «To find ways of helping people learn the language in situations where normal language transmission across generations no longer exists» (Hinton, 2003: 45).

goi-mailako edo goiko esparruko botereguneetan eragiten hasi aurretik, etxeko esparruan eragitea iradokitzen du Fishmanek. Izan ere, botere-esparruak sarritan komunitate txikiaren eskuetatik kanpo egoten dira eta haien kontrola lortzea oso zaila izan daiteke, hori aldaketa demografiko, juridiko eta politiko handien menpe egon baitaiteke.

Fishmanen ustez (2002), mehatxupean dauden hizkuntzei laguntzeko edozein ekarpen teoriko eta praktikok aurrena egin behar duena hizkuntzen funtzioei buruzko diagnosi egoki bat egitea da. Ikertzaileak gai badira identifikatzeko hizkuntza baten zein funtzio dauden mehatxupean (hizkuntza eta kultura handiagoen eraginez), orduan errazagoa gerta liteke hizkuntzaren gainean dagoen mehatxua uxatzea.

Hizkuntza-ordezkapenari aurre egitearen xedea izan behar da hizkuntza mehatxatu batengan gertatzen den funtzionaltasunaren galera soziala ulertzea, zehaztea eta zuzentzea. Beraz, helburua ez da bakarrik hizkuntzen galera eta biziberritze-prozesuak deskribatzea. Baizik eta, baita ere, galera horri aurre egiteko neurriak hartzea, eta ondorioz, biziberritzeko edo indarberritzeko pausoak zein diren zehaztea.

2.2.1. Hizkuntza-ordezkapenaren zergatiak

Hizkuntza-ordezkapena gertatzen da kontaktuan dauden hizkuntzen eta kulturen artean batek (edo batzuek) besteak (edo besteek) baino botere handiagoa dauka(te)lako. Hizkuntza gutxitu baten debekua izan daiteke hizkuntza-ordezkapena bultzatzen duen begien bistako arrazoietako bat. Baina badira bestelako arrazoi batzuk ere.

Lehendabizi *dislokazio fisikoa eta demografikoa* ditugu. Hauek populazioa lekualdatzearekin eta emigrazioarekin (borondatezkoa ala behartua izan) zerikusia daukaten arrazoiak dira. Dislokazio fisikoa goseteek eragin lezakete, edo uholdeek, lurrikarek. Baina gizakiak ere eragin litzake dislokazio fisikoak, gerren, genozidioen, esklabotzaren, herritarren kanporatzearen bidez, edo deforestazioaren bidez.

Halako gertakariek, denboran zehar gertatu zein bat-batean gertatu, komunitateak hautsi eta demografikoki, sozialki zein kulturalki ahulduta uzten dituzte. Ondorioz, hizkuntzaren eta kulturaren belaunaldiz belaunaldiko transmisioa etenda geratzen da.

Hizkuntza indarberritzeko orduan, beraz, kontuan hartu behar da mehatxupeko hizkuntzaren hiztunak non bizi diren, elkarrengandik gertu dauden ala ez, bizi diren inguruan gehiengoa diren ala ez, mehatxupeko hizkuntzan egiten duten komunitateko erakundeak (haurtzaindegiak, kiroldegiak…) eskuragarri dauden ala ez. Mehatxupean dagoen hizkuntza bat indartzeko, beharrezkoa da hizkuntza horrentzat arnasgune izango diren espazio fisikoak sortzea. Gune horietan dentsitate demografiko handia egon beharko da eta bertan mehatxupeko hizkuntza nagusi izan

beharko da. Halakoak funtsezkoak dira hizkuntza txikiarentzat, dislokazio fisikoaren ondorio txarrei buelta ematen laguntzen dietelako.

Komunitate txikia leku berean biltzea dislokazio fisikoari eta demografikoari aurre egiteko lehen konponbide bat bakarrik da, egunerokotasuneko zenbait jardun mehatxupeko hizkuntzan egin daitezen eta oinarri-oinarrizko transmisio kulturalak etenik izan ez dezan.

Hizkuntzaren ordezkapenaren bigarren arrazoi nagusia *dislokazio soziala* da. Sarritan talde etnolinguistiko gutxituko kideen artean era askotako desabantailak egoten dira: sozialak, hezkuntzazkoak, edota ekonomikoak. Gero eta txikiagoa den komunitate bateko kideen baldintza sozialak modu horretan bilakatzen badira, orduan komunitate hori eta, beraz, komunitatearen hizkuntza txikia, baldintza sozial txarren ispilu bihurtzen dira. Horren ondorioz, asko zailtzen dira mehatxupeko hizkuntza indarberritzeko saiakerak, hizkuntza txikia indarberritzeak baldintza sozial txarren jarraipena esan nahiko duelako.

Fishmanek dioen moduan, halako desabantaila sozialei konponbidea emateko nahikoa litzateke komunitate txikiari hezkuntzarako eta lanpostu duinetarako sarbidea ematea, baina noski, hezkuntza edota lan-mundurako sarbidea bezalako aukera sozioekonomikoak komunitate handiak kontrolatzen ditu, eta ondorioz, hizkuntza handia menderatzea eskatzen dute. Ondorioz, komunitate txikiko lagunak komunitate handian eta hizkuntza handian murgiltzen saiatzen dira. Eta ez hori bakarrik: ondorengo belaunaldientzat baldintza sozioekonomiko onak nahi dituztenez, haurrak ahalik eta azkarren komunitate eta hizkuntza handian txertatzen saiatuko dira. Izan ere, beste aukerak, komunitate eta hizkuntza txikiari modu leialean lotzeak, desabantaila sozialak betikotzea esan nahi du. Komunitate txikiak aurre egin behar dio dilema horri. Euren hizkuntzari eta tradizioei uko eginez gero, beren zein ondorengoen bizimodua hobetu ahal izango dute, baina horren ordaina komunitatearen suizidio kulturala da.

Gainera, Fishmanek auzitan jartzen du komunitate eta hizkuntza handira pasatzeak komunitate txikiko kideen baldintza sozioekonomiko eta kulturalak hobetzen dituela dioen baieztapena. Dislokazioa jasan, eta norbere etnia eta hizkuntza utziz beste etnia eta hizkuntza batera pasatzen diren komunitateetan osasun-arazoak, arazo psikologikoak (estres mentala) zein soziokulturalak (krimenerako eta indarkeriarako joerak) oso ohikoak direla dio Fishmanek. Azpimarratu nahi duena da norbere etnia eta hizkuntza utzi eta komunitate handian txertatzeak ez duela inolaz ere erabateko arrakasta ziurtatzen.

Baina beste alde batetik, autore honek ez du defendatzen komunitate txikiak bere baitan gorde behar duenik, komunitate eta hizkuntza handiarekin inolako harremanik eraiki gabe.

Aitzitik, komunitate txikiak aniztasunaren aldeko hautua egin beharko luke. Komunitate txikiarentzat,

> mundu[16] posible guztien artean onena etnolinguistikoki sinkretistikoa da, Xdunen artean Xeraren eta Yeraren arteko existentzia egonkorra dakarrena, eta ez Xera ala Yera bakarrik bi biztanleria erabat ezberdin eta aurkakoa (1991: 61).

Hizkuntza txikia egiten duten lagunek hizkuntza handia ere erabiltzeak ez dauka zertan hizkuntza txikian egiten dutenen talde-nortasuna arriskuan jarri, ezta hizkuntza txikiaren kultura mehatxatu ere. Baina hizkuntza handiaren erabilerak txikiaren dislokazioa ekar ez dezan, beharrezkoa da hizkuntza indarberritzearen aldeko jokabidea izango duten hiztunak sortzea. Hauek ez diote uko egingo hizkuntza handiari, eta erabiliko dute hizkuntza handian besterik egiten ez dutenekin, egoera jakin batzuetan. Baina hiztun hauek hizkuntza txikia bakarrik erabiliko dute beste zenbait egoeratan, hizkuntza txikia badakitenekin.

Hizkuntza-ordezkapenaren hirugarren arrazoia *dislokazio kulturala*ri dagokio. Ohikoa da erregimen jazarleek hizkuntza txikian egiten diren kultur adierazpenak gogor erasotzea: atxilotze masiboak, lider kulturalak hiltzea, ekitaldi kultural publikoak debekatzea, eta abar. Dena den, Fishmanek dislokazio kultural deitzen duena beste era bateko jazarpena da, testuinguru «demokratiko»etan gertatzen dena:

> Genozidio[17] "zuria" praktikatzen da, mantsoago, zuhurrago, gutxi gorabehera leun, baina aldiz, etengabe, behin eta berriz (1991: 62).

Modu orokorrean begiratuta, modernizazioak eta demokratizazioak beraiek dislokazio kulturala ekar lezakete. Kulturartekotasuna ekarri duten prozesuak dira biak, kultura ezberdineko gizabanakoen arteko harremanak indartuz: dela auzoan, dela eskolako jolastokian edo lanean. Halakoetan, noski, kultura handiak txikiarengan eragina du eta poliki-poliki, kultura handiak lekua jaten dio txikiari. Izan ere, kultura handiak «guztien onura» irudikatzen du, «the free access of everyone to everything and everywhere» (63. or.). Kultura txikiaren patua, halako egoeretan, mendekotasuna eta ahultasuna izan ohi dira. Beraz, batek esan lezake modernizazioa eta demokratizazioa kaltegarri direla hizkuntza indarberritzeko, izan ere, hizkuntza gutxitua mantentzeko behar-beharrezkoak diren bereizgarri kulturalak eta identitarioak baliogabetu egiten baitituzte. Fishamen ustez, ordea, baieztapen hori ez da guztiz zuzena. Zuri ala beltz planteamendutzat jotzen du, bat ala beste planteamendutzat. Hizkuntza indarberritzearen aldekoek ez daukate zertan demokraziaren aurka egin hizkuntza indarberritzeko. Bilatu behar dutena da demokrazia hedatzea, gutxiengoen kultur eskubideak babesteko eta indartzeko asmoarekin.

16. «'the best of all possible worlds' is an ethnolinguistically syncretistic one, one that involves Xish and Yish in stable co-existence among Xmen, rather than either Xish or Yish alone in two totally distinct and antagonistic populations» (Fishman, 1991: 61).

17. «'white' genocide is practiced, more slowly, more discreetly, more or less gently, but nevertheless, continually and cumulatively» (Fishman, 1991: 62).

2.2.2. Hizkuntza indarberritzeko hainbat oinarri

Lehenik eta behin, Fishmanek dio hizkuntzaren indarberritzeak ez duela zertan gobernuaren eskuetatik pasatu. Haren ustez, hizkuntza indarberritzeko saiakera ugari norbanakoek egin ditzakete, edo taldean antolatutako norbanakoek. Are gehiago, hizkuntza indarberritzearen lehen pausoak hobe da antolatutako gizabanakoek aurrera eramatea. Izan ere, prozesuaren hasieratik bertatik gobernuaren esku utziz gero indarberritzea, gerta liteke komunitatean ez egotea halako prozesu baten aldeko aldarririk, babesik edo engaiamendurik. Eta komunitatearen barne-babesik gabe, ez dago hizkuntza bat indarberritzerik. Komunitatearen babes horrek, aitzitik, ondoren etor litekeen prozesuaren «politizazioa» lagun lezake.

Bigarrenik, oso litekeena da hizkuntza handiko hiztunek euren hizkuntzarentzat oztopo modura ikustea hizkuntza txikia indarberritzeko saioak. Hizkuntza indarberritzeko saiakeran dabiltzanek garbi utzi behar lukete beraien helburua ez dela hizkuntza handia oztopatzea. Fishmanen ustez, horrek ez luke izan behar bakarrik jarrera publiko bat, baizik eta, baita ere, barne-konbikzio sakon bat. Izan ere, hizkuntza handi baten menpe egondako hizkuntza txikiaren aldekoek ez lukete bestelako mendekotasun-harremanik sortu beharko hizkuntza txikia indarberritzeko saiakeran:

> Demokrazia[18] kultura *bada* posible eta bere bilaketak zintzoa eta betebehar sakona behar du izan, hizkuntza indarberritzeko aldeko indarren estrategia tenporal hutsa eta desarmatze taktiko bat baino gehiago (1991: 83).

Hirugarrenik, funtsezkoa da elebitasuna onuragarria dela konturatzea, bai hizkuntza txikiaren hiztunentzat, baita hizkuntza handiaren hiztunentzat ere.

Jende ugarik dio beldurra elebitasunari, Fishmanek dio. Hizkuntza txikia indarberritzen diharduen jende batek hizkuntza txikiaren hegemoniazko elebakartasuna bilatzen du. Hizkuntza txikiaren komunitatean hizkuntza handiaren aldeko hautua egin dutenek ere ez dute hizkuntza txikiaren indarberritzea nahi, euren hautua auzitan jar dezakeelako horrek. Azkenik, komunitate handiko lagun askok ere ez du ezer jakin nahi hizkuntza txikiarekin, euren nagusitasuna kolokan jar dezakeela uste dute eta.

Fishmanen ustez, ordea, elebitasuna ona da, mundu modernoaren errealitate kulturaniztuna irudika lezakeelako. Hizkuntza-ordezkapena sufritzen ari diren komunitateek ez daukate elebitasuna ez den beste aukerarik, ez epe laburrean, ezta luzean ere. Izan ere, bizimodu modernoak ezinezko egin du kultura bat bere ingurutik erabat isolatzea. Aitzitik, Fishmamek uste du bidea dela komunitate bakoitzak bere erara kudeatzea kulturartekotasun hori, eta horretarako, elebitasuna behar beharrezkoa du hizkuntza txikiaren komunitateak:

---

18. «Cultural democracy is posible and its pursuit must be an honest and deep commitment, rather than merely a temporary strategy and a disarming tactic of the pro-RLS forces» (Fishman,1991: 83).

> Norberak[19] erregulatutako elebitasuna ez da suizidio kulturalaren baliokide, baizik eta norberak erregulatutako hazkunde kulturalarena (1991: 85).

Hizkuntza indarberritzeak eskatzen duen elebitasuna diglosikoa da. Alegia, hizkuntza bakoitzaren zereginak ondo zehaztuta eta mugatuta daude. Horrek, noski, eskatzen du hizkuntza indarberritzen dihardutenek onartu egin behar dutela hizkuntza handiak bere esparruak dituela eta zentzu batean, euren bizitzaren parte ere badela (hori bai, hizkuntza indarberritzeko azken pausoetan (ikus 2.3. atala) hizkuntza handiaren esparruak murriztuta geratuko dira).

Eta bukatzeko, hizkuntza indarberritzeko saiakerek aldakorrak izan behar dutela dio Fishmanek, alegia, aurkitutako arazoen eta aukeren araberakoak izan behar dute.

Lehentasunezkoa zer den eta egingarria zer den, komunitate batetik bestera eta hizkuntza batetik bestera aldatu egin daiteke. Hizkuntza baten mehatxupeko egoerak ez dauka berbera izan beharrik komunitate batean eta bestean. Zentzu berean, «neurrira egindako» konponbideak hobeak dira konponbide orokorren aldean. Halakoek aukera gehiago ematen dute tokian tokiko indarrak biltzeko eta tokian tokiko konpromisoak bultzatzeko.

Fishmanen hitzetan, konturatuz gero hizkuntza-komunitate edo harreman-sare guztiak ez daudela neurri berean mehatxatuta, edo, ezta ere, mehatxuari aurre egiteko neurri berean prestatuta, orduan nahikoa erraza da pentsatzea hizkuntzak indarberritzeko saiakera guztiek ez daukatela zertan pauso berberak emanik: «There are no panaceas in sociocultural affaires» (87. or.).

Konponbidea dator arazoa ahalik eta zehatzen kokatzetik, alegia, arazoen tipologia bat egitetik, edo bestela esanda, hizkuntza-komunitateetan edo harreman-sareetan topa daitezkeen mehatxupeko egoeren sailkapen batetik. Hau egitea ezinbestekoa da hizkuntzak indarberritzeko estrategiak modu sistematikoan diseinatu nahi badira. Sailkapen horixe da, hain zuzen ere, belaunaldien arteko hizkuntza-transmisioaren etenaren eskala, hurrengo orrialdeetan aurkeztuko duguna.

2.2.3. Belaunaldi arteko etenaren eskala

Fishmanen (1991) belaunaldi arteko etenaren eskala edo GIDS delakoa (Graded Intergenerational Disruption Scale) komunitate edo harreman-sare batean hizkuntzaren belaunaldi arteko transmisioa bermatzeko eta hizkuntzak bizirik irauteko aukerak islatzen dituen zortzi mailako sailkapen bat da.

Eskala horretan zenbat eta gorago, orduan eta eten handiagoa hizkuntzaren transmisioan, eta ondorioz, orduan eta mehatxu handiagoa hizkuntzak belaunaldiz belaunaldi iraun dezan. Jarraian eskala horretako maila bakoitzaren ezaugarriak dakartzagu:

19. «Self-regulated bilingualism is not tantamount to cultural suicide but, rather, to self-regulated cultural growth» (Fishman, 1991: 85).

– *8. maila*. Hizkuntzaren erabiltzaile gehienak adinekoak dira eta sozialki isolatuta bizi dira. Kide horiek egiten duten hizkuntza eta beren tradizioak jaso egin behar dira eta demografikoki aparte bizi diren helduei irakatsi.

Maila honek adierazten duen etena oso larria da. Hizkuntzaren galera oso aurreratua dago, erabiltzaileak oso gutxi direlako eta, sarritan, diren horiek ere ez direlako gai hizkuntza eguneroko kontuetarako erabiltzeko. Izan ere, inguruan ez daukate inor hizkuntza hori egiten duenik. Hizkuntza horren komunitate edo harreman-sarerik ez dago ia.

Fishmanek ohartarazten du eskalaren maila goren honetan funtsezko eginkizuna mehatxupeko hizkuntza jaso eta berreraikitzea dela, eta zeregin hori ezin dela ordezkatu, esaterako, hizkuntzaren aldeko jarreren bidez:

> Hizkuntzaren[20] heriotza sozialerako bidea 'jarrera positibo' deritzen asmo onez urratzen da (1991: 91).

– *7. maila*. Hizkuntzaren erabiltzaile gehienek harreman-sareak dauzkate eta etnolinguistikoki aktiboak dira. Baina haurrak izateko adina pasatuta daukate.

Zortzigarren mailan ez bezala, mehatxupean dagoen hizkuntza egiten duten adinekoak euren jatorrizko komunitatean bertan bizi dira eta harreman-sareetan integratuta daude, hori bai, euren hizkuntza horretan ez, baizik eta hizkuntza handian egiten duten seme-alaba eta bilobez inguratuta.

Eskalaren zazpigarren mailan egin daitekeena da mehatxupeko hizkuntza haurrak edukitzeko adinean dauden kideei irakastea. Eta hauek hizkuntza hori (hizkuntza handi bat(zu)ekin batera, ziur asko) euren haurrei transmititzea jaiotzatik bertatik.

Fishmanen ustez, eskalaren zazpigarren maila honetan etxeko transmisioari berrekitea da funtsezkoena.

– *6. maila*. Belaunaldien arteko ahozko erabilera informalak finkatuta daude, komunitatea demografikoki bilduta dago, eta erakundeetan badago nolabaiteko indarra.

Fishmanen ustez, maila hau oso garrantzizkoa da, bertan dauden hizkuntzek halako egonkortasun bat lortzen dutelako, belaunaldien arteko transmisioa bermatuta dutenez gero.

Familiako hiru belaunaldien arteko ahozko jardun informaletako hizkuntza bihurtu da mehatxupeko hizkuntza. Hizkuntza handia, berriz, familiaren esparrutik kanporako beste erabilera landu edo teknikoagoetarako erabiltzen da.

---

20. «The road to societal language death is paved with the good intentions called 'positive attitudes'» (Fishman, 1991: 91).

Komunitatea hizkuntza txikiaren inguruan bilduta, familien arteko edota lagunarteko hizkuntza bihurtzen da hizkuntza txikia. Familiatik hasi eta komunitateraino hedatzen da hizkuntza.

Seigarren maila hau zaila da, Fishmanen iritziz. Zailtasuna, funtsean, egoera informalak planifikatzean datza. Seigarren maila honetan komunitatearen egunerokotasun informalaz ari da Fishman, eta autoreak berak baieztatzen duen moduan, hor badago halako kontraesan bat: «Planned informality is a contradiction of sorts» (93. or.). Baina era berean, posible da halako egoerak erraztea eta bideratzea.

– *5. maila*. Posible da etxean, eskolan eta komunitatean hizkuntza txikian alfabetatzea, baina horretarako komunitatez kanpoko babesik hartu gabe.

Hezkuntzaren aurreneko garai edo aldiari dagokio hemen aipatzen den alfabetatzea. Komunitateak berak bere esku daukan alfabetatzea da, komunitateaz kanpoko inolako erakunderen babesik edo laguntzarik gabe.

Fishmanen ustez, garrantzitsua da alfabetatzea sustatzea hizkuntza txikiaren komunitatean, eta komunitatetik bertatik gainera. Hizkuntza txikian idazteko aukera izateak komunitatean bertan harreman-sareak hobeto lotzen lagun dezake.

Alfabetatzea, beste alde batetik, etxeko esparruan egin liteke, edo komunitatearen esparruan. Fishmanek frankismoaren garaiko ikastolak aipatzen ditu adibide modura. Esparru hauek komunitateak berak kudeatzen eta kontrolatzen ditu eta euren esku dago alfabetatzearen bitartekoak erabakitzea (langileak, programak, metodoak). Hizkuntza txikiaren erabilera sustatzen dute, baita «alfabetatze-erakunde»tik kanpo ere. Eta ez daukate zertan komunitatetik kanpo dauden erakundeen onespen, babes edo ikuskaritzarik izan.

– *4. maila*. Hizkuntza txikia derrigorrezko eskolaldiaren beheko mailetan erabiltzen da.

Laugarren maila honetan Fishmanek bi eskola mota bereizten ditu: bata, hizkuntza txikiaren komunitatearen babespean sortua litzateke, eta bestea, berriz, komunitatez kanpoko erakundeek babestua. Azken honek haurrei oinarrizko eskolatzea eskaintzerakoan egin dezakeen ekarpena ukatu gabe, komunitatearen beraren babespeko eskolaren abantailak azpimarratzen ditu Fishmanek: horrelako eskolek gurasoen babesa eta konpromisoa eskatzen dute, eta hortik dator, azken batean, komunitatea bera indartzea.

Eskolatzearen maila hau behin etxeko transmisioa bermatu ondoren dator GIDS eskalan. Horregatik, Fishmanek dio bere zeregina dela etxea-auzunea-komunitatea sarea indartzea.

– *3. maila*. Hizkuntza txikia behe-mailako lan-esparruan erabiltzen da (hizkuntza txikiaren komunitatetik kanpo).

Fishmanek aldarrikatzen du hizkuntza txikiaren bizitzak eta bere indarberritzeak oinarri ekonomiko bat izan behar duela. Komunitatearen bilakaera demografiko eta botere politikoa indartzen lagundu behar du.

Dena dela, hizkuntza indarberritzeko saioa lan-mundura hedatzeak prozesua komunitatearen mugetatik ateratzea esan nahi du. Eta, baita ere, oro har, hizkuntza handiaren komunitateak kontrolatutako esparrura eramatea.

Fishmanek ohartarazten duen moduan, zenbat eta arrakasta handiagoa lortu komunitateak ekonomikoki, orduan eta arrisku handiagoa komunitatetik kanpoko eragileen menpe geratzeko, komunitateak ez baitu kontu hauetan bere burua erregulatzeko aukerarik (hizkuntza txikian egiten ez duten etorkinen iritsiera «masiboa», kanpoko diru-laguntzekiko mendekotasuna, bertakoak ez diren hedabideekiko mendekotasuna…). Dena dela, arrisku hauekin ibiltzea beti da hobe, batere ekonomiarik garatu ez eta, ondorioz, hizkuntza handiaren komunitateak kontrolatutako ekonomiaren menpe egotea baino.

Eskalaren maila honetan eragitea ez da erraza hizkuntza indarberritzeko prozesuan, nahikoa urruti geratzen delako belaunaldien arteko transmisioa gertatzen den esparrutik, eta beraz, zaila delako bi esparruen arteko loturak egitea.

– *2. maila*. Hizkuntza txikia behe-mailako erakunde publiko eta hedabideetan erabiltzen da, ez ordea, esparru horien goi-mailetan.

Kasu gutxitan lortzen diren mailak dira bigarrengo hau eta lehenengoa. Bi maila hauetan eragiteak boteredun erakundeetan eragitea eskatzen du eta esparru horiek hizkuntza handiaren komunitatearen esku egon ohi dira. Hortik maila hauetan eragitearen zailtasuna, Fishmanen ustez.

Haren gomendioa da erakundeen esparruetan eragiteko orduan, hizkuntza txikiak indarra daukan esparruetara jotzea aurrena, hortxe egon ohi delako hizkuntza txikiaren aldeko indarra eta babesa. Halakoetan, posible da hizkuntza txikiaren errekonozimendua tokian tokiko politikaren zeregin bihurtzea.

Hizkuntza txikiaren presentzia medioetan eta arlo publikoan hedatzeak hizkuntza txikiaren hiztunen beharra handituko luke, alegia, hizkuntza txikia ekonomiaren ikuspuntutik ere baliagarria bihurtuko litzateke.

Dena dela, maila honetan dena ez da abantaila hizkuntza txikiarentzat. Arlo publikoan edo hedabideetan jarduteak hizkuntza handirantz darama, ezinbestean, hizkuntza txikiaren hiztuna, arlo horietan hizkuntza handiaren presentzia eta boterea handia baita.

– *1. maila*. Hizkuntza txikia zertxobait erabiltzen da goi-mailako hezkuntzan, lan-esparruan, erakunde publikoetan eta hedabideetan (baina independentzia politikoak eman dezakeen segurtasunik gabe).

Goi-mailako esparruetara iristen da hizkuntza txikia, dela hezkuntzan, dela lanmunduan, dela erakunde publikoetan edo hedabideetan. Eta are gehiago, eragile eta ordezkari publikoek hizkuntza txikiaren aldeko plangintzak bideratu eta ebaluatzen dituzte, baita haren erabilera zenbatekoa den zaindu ere.

Noski, Fishmanek dioenez, oso litekeena da maila honetan ere hizkuntza txikiaren hainbat hiztun konforme ez egotea: edo hizkuntza hori ez delako lurraldearen hizkuntza ofizial bakarra eta hizkuntza nazional bakarra; edo hizkuntza txikiaren komunitatean oraindik ere hizkuntza handiaren presioa handia delako.

Dena dela, Fishmanen iduriko, 1. maila honen eraginkortasuna eta baliagarritasuna neurtzeko, etxeko transmisioarekiko daukan loturari begiratu behar zaio. Alegia, ikusi behar da ea lehen maila honetan erakusten den egoerak zenbateraino laguntzen dion etxean gertatzen den belaunaldiz belaunaldiko hizkuntza txikiaren transmisioari. Fishmanek garbi dio eragin hori txikia edo ahula baldin bada, orduan lehen mailak eskatzen dituen esfortzu eta saiakerak luxua besterik ez direla, inolaz ere ez beharra, hizkuntzaren indarberritzearen helburuei dagokienez.

Izan ere, gertatu ohi da lehen maila honetara iritsi, eta hizkuntza indarberritzearen alde egin duten askok pentsatzea ea hori den azken helmuga, ea dena eginda dagoen. Batzuek pentsa lezakete helburuak bete direla, eta lehen mailara iritsita, dagoeneko hizkuntza txikiak lortu duela autonomia kulturala.

Auzi honetan, Fishmanek iritziz, zenbaitek pentsatuko du lehen mailara iristea ez dela bere horretan helburu bat, baizik eta bitarteko bat, hizkuntza txikiaren aldeko saioetan etengabe murgiltzeko arrazoia. Batzuek eta besteek hizkuntza indarberritzearen lehen maila honen inguruan izan ditzaketen eztabaida eta auziak onuragarriak izan daitezke hizkuntza txikiarentzat, Fishmanen ustez. Izan ere, halako auziek hizkuntza txikiaren aldeko etengabeko jardutea ekar lezakete, eta hori, noski, ona da hizkuntza txikiarentzat.

2.2.4. Biribiltze aldera: hiztun-komunitatetik abiatu, lehentasunak ezartzen asmatu eta pausoak ongi sekuentziatu

Fishmanen proposamenaren azalpen hau funtsezkoak diren hiru oinarri gogoratuz itxiko dugu.

Lehenik eta behin, hizkuntza indarberritzeko saioek hasiera batean halako prozesu baten alde daudenengan eta hizkuntza horren erabiltzaileengan oinarritu behar dute. Hizkuntza indarberritzeko bidean eman beharreko funtsezko pausoak prozesu horren alde daudenek euren kabuz, indarrez eta bitartekoez eman ditzaketenak dira. Hizkuntzaren indarberritzea ezin da bere komunitatetik kanpoko eragileen zain egon.

Hizkuntza txikiaren komunitatea bera da indarberritzearen muina. Halako komunitaterik ez badago, edo oso ahul badago, lehen lana hori indartzea izan behar da. Komunitate hori hizkuntza txikian egiten duten familia eta auzuneek osatuko dute. Horiek dira belaunaldiz belaunaldi hizkuntza txikia transmititzeko oinarri-oinarrizko baliabideak.

Bigarrenik, ezinbestekoa da arriskuan dagoen hizkuntzarentzat funtsezkoenak diren funtzioak identifikatzea eta lehentasunak ezartzea, baita funtzioen arteko loturak egitea ere. Hizkuntza txikietan oso ohikoa da funtzioen artean batere loturarik ez egotea. Adibidez, sarri gertatzen da etxeko esparruko funtzioen eta hedabideetako funtzioen arteko lotura edo harremanik batere ez egotea. Elkarrekin zerikusirik izango ez luketen esparrutzat hartzen dira sarritan hizkuntza txikien kasuan. Edo beste askotan etxeko giroan hizkuntza txikia babesteko egiten diren saiakerek ez dute inolako loturarik edo jarraipenik izaten eskolaren esparruarekin. Fishmanen ustez, mehatxupeko hizkuntzentzat oso kaltegarria da zenbait esparrutan egiten diren saiakerek beste esparruetako saiakerekin harremanik ez izatea, edo saiakeren arteko loturarik ez izatea.

Eta azkenik, oso garrantzitsua da hizkuntza indarberritzeko saiakerak ondo sekuentziatzea. Adibidez, hizkuntza indarberritzeko saio batzuen kasuan (Québec edo Katalunia, esaterako), prozesuaren hasieran etxeko belaunaldiz belaunaldiko transmisioa ez zegoen oso ahuldua, eta beraz, prozesuaren hasieratik bertatik 4. mailan eragiten hasteko modua zegoen. Aldiz, beste kasu batzuetan, gehienetan, oinarri-oinarrizko gabeziak izaten dira lehendabizi konpondu beharrekoak. Esaterako, demografikoki oso ahulduta dauden komunitateetan, aurren-aurrena egin beharreko zeregina eguneroko bizitzako jardun informaletan hizkuntza txikia txertatzea da.

Hizkuntzaren indarberritzeko prozesuan behar larriena eta oinarrizkoena dagoen esparruan hasi behar da. Kaltegarria da okerreko esparrutik abiatzea edo esparru guztietan aldi berean eragiten hastea.

2.3. TXEPETX

José Maria Sanchez Carrion «Txepetx» Cartagenan jaio zen 1952an. Euskal Filologian lizentziatua da eta Hizkuntzalaritzan doktorea. Euskal jatorririk eduki ez arren, gaztetatik interesatu zen euskararen inguruko soziolinguistikaz, elebitasunaz eta hizkuntzaren biziraupenaren arrazoiez, besteak beste. Gai hauen inguruan hainbat liburu eta artikulu idatzi ditu, horien artean lanik ezagunena da *Un futuro para nuestro pasado* (1987). Txepetxen lanak eragin handia izan du Euskal Herrian, eta zehazki euskararen normalkuntzaren esparruan.

2.3.1. Hizkuntza-ikaskuntzarako ibilbideak

Txepetxek *Un futuro para nuestro pasado* liburuan arreta berezia jartzen dio hizkuntza bat ikastean eragiten duten faktoreak aztertzeari. Horrela, hizkuntza bat ikastean hiru faktorek eragiten duela dio: motibazioak (hizkuntza bat ikastera daramaten arrazoi, nahi edo interesak), ezagutzak (hizkuntzaren funtzionamendua ulertzeko gaitasun eta prozesua) eta erabilerak. Faktore horiek osagarriak dira eta elkar eragiten dute. Txepetxek ontzi komunikatuak balira bezala irudikatzen ditu.

Horrela, bi ibilbide irudikatzen ditu hizkuntzaren ikaskuntzan:

A Ibilbidea: Hizkuntza ikasteko ibilbide naturala

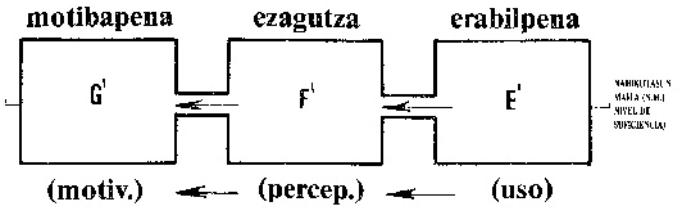


Diagrama n.º 2
Adquisición primaria (recorrido A)

(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 38)

Ibilbide hau lehen mailako ikaskuntza izendatzeko erabiltzen du, primarioa edo naturala ere deitzen duena: haurtzaroan gertatzen da eta hizkuntzarekiko motibazioa, ezagutza eta erabilera berezkoak dira. Ibilbidea berezko erabilerarekin hasten da, hitz egiten hasten da hizkuntza erabiltzen hasten denean. Erabilera maila nahikoa hartzen duenean, funtzionamendu-arauak jasotzen doa, eta ezagutza gertatzen da. Azkenik, motibazioa erabilera eta ezagutzaren bitartez lortuko litzateke. Mota honetako motibazioari berezko motibazioa deitzen dio Txepetxek. Hau da, motibazioa ez zaio kanpotik etorriko, baizik eta haurrak era naturalean hizkuntzarekiko duen kontaktuaren bidez.

B Ibilbidea: Hizkuntza ikasteko ibilbide kulturala

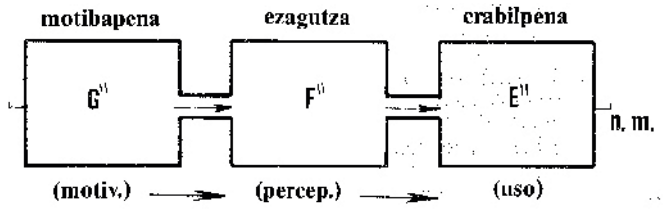


Diagrama n.º 3
Aprendizaje secundario (recorrido B)

(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 38)

Ibilbide hau bigarren mailako ikaskuntza izendatzeko erabiltzen du, sekundarioa edo kulturala: helduaroan edo gaztaroan gertatzen da (ikasketa bidez jasotzen da) eta motibazioa, ezagutza eta erabilera induzituak dira. Helduaroan, haurtzaroan gertatzen denaren kontrako norabidea gertatzen da. Ikasleak hizkuntzarekiko duen motibaziotik abiatzen da. Motibazio horrek hainbat jatorri izan ditzake (kulturala, hezkuntza, lan-mundua, politika, erlijioa, ingurumena… hainbat faktorek eragin dezakete). Motibazio horrek maila nahikoa lortzen duenean, hizkuntzaren egiturarekin kontaktua hartzen du. Eta ezagutza maila batetik aurrera, motibazioaren presioak jarraitzen badu, erabilera gertatzen da.

Ontziak berdinak dira bi ibilbideetan, baina era desberdinean betetzen dira. Hala, hiru ontziek elkar elikatzen dute, betiere nahikotasun mailatik gorago baldin badaude. Ontziren bat ez bada iristen nahikotasun mailara, ontzien arteko konexioa eten egiten da eta ikaskuntza-prozesua hautsi egiten da. Horrela, haurrak motibazio maila nahikoa lortzeko, bere erabilera handitu behar du maximora. Eta alderantziz, erabilera maila nahikoa lortzeko, helduak bere motibazioa handitu egin behar du maximora.

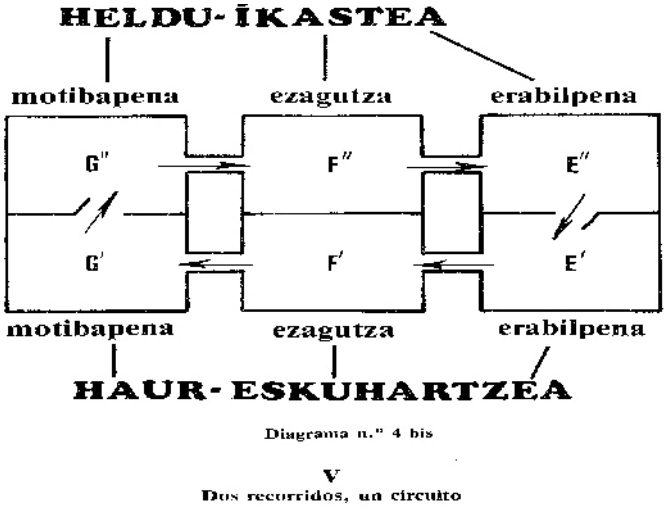


Diagrama n.º 4 bis

V
Dos recorridos, un circuito

(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 41)

Analizatutako prozesu bakoitza ibilbide bat da. Ikaskuntza linguistiko naturala A ibilibidea litzateke, erabileratik motibaziora joanez. Bigarren mailako ikaskuntza, aldiz, B ibilibide bezala ulertzen dugu, motibaziotik erabilerara doa. Horrela, bi ibilbideak batuz zirkuito bat osatzen da (AB/BA). Bakarrik zirkuituak adierazten du ikaskuntza linguistiko osatua. Ibilbide bakoitzak ikasprozesu amaigabe bat irudikatzen du: naturala kasu batean, eta kulturala bestean. Horregatik, Txepetxek azpimarratzen du zirkuitua osatzearen garrantzia. Pertsona gehienek hizkuntzaren bi ikasketa-prozesuak betetzen dituzte egoera normalizatuetan: naturala bizitzaren lehenengo urteetan eta sekundarioa edo kulturala hezkuntza-sisteman. Horrela,

hizkuntza baten hiztun osoa izateak esan nahi du hizkuntzaren pertzepzio bikoitza edukitzen dela batera: naturala eta kulturala. Hizkuntza horretako hiztun osoa, beraz, AB da, goiko ikurrez baliatuta. Hizkuntza bigarren hizkuntza gisa ikasi duena, berriz, BA da, hots, aurrena ikasketa sekundarioa egin du eta gero naturaltasuna bereganatu du.

2.3.2. Eremu sinbolikoa

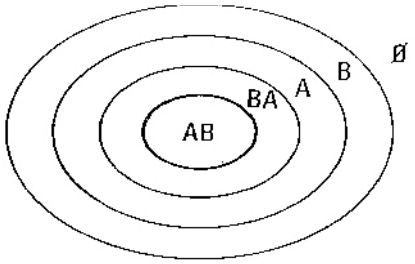
Txepetxen ustez, hizkuntzaren egoera posibleak lau dira, eta horietako bakar batek adierazten du egoera orekatu eta osatua. Talde soziolinguistikoak bost dira: lau gehi **Ø** taldea. Baina horietatik bi baino ez dira talde osoak. **Ø** taldea euskal komunitatetik kanpo geratzen da, baina badu bere interesa, euskararen hazkunderako aukerak eman ditzakeelako talde honek ere (Sanchez Carrión, 1987; Zarraga *et al.,* 2010).

Ø: ez dakite hizkuntza.
B: ikasle helduak; ikasten ari dira, baina oraindik ez dute hizkuntza naturaltasunez barneratu.
A: jatorrizko hiztun primarioak; ez dute ibilbide kulturala egin eta, ondorioz, alfabetatu gabe daude. Euskara ama-hizkuntza dute, baina ez dute eskolan ikasi; duela gutxi arte euskaldun ia guztiak horrelakoak ziren, eskolatu gabeak zirelako edo eskolan erdaraz bakarrik irakasten zelako.
BA: heldu bertakotuak: heldu eta gero ikasi dute hizkuntza (B ibilbidea) eta naturaltasunez barneratzera iritsi dira.
AB: jatorrizko hiztun kulturizatuak.

BA eta ABko hiztunak dira hizkuntzarentzako garrantzi handiena dutenak. Honi deitzen dio Txepetxek eremu sinbolikoa. Lehenengoek gaitasun gehiena adierazten dute, bigarrenek gehienezko motibazioa. Txepetxen ustez, hizkuntza bat indartzeko, beraz, ezinbestekoa izango da gune sinbolikoa indartsua izatea. Honela definitzen du txepetxek gune sinbolikoa:

> Definimos el espacio simbólico como el núcleo de hablantes que dotan a su lengua de un desarrollo completo. O, correlativamente, el núcleo de hablantes que tienen un desarrollo linguístico completo en esa lengua.

Txepetxen hitzetan, hizkuntza-komunitatea arestian aipaturiko bost talde soziolinguistikoek osatzen dute, zirkulu zentrokideen moduan antolatua: erdian jatorrizko hiztun kulturizatuak (AB taldea) ditugu; hurrena, heldu eta gazte bertakotuak (BA taldea); gero, jatorrizko hiztun primarioak (A taldea), kanporalderago, egituraren azken mailan, hizkuntza ikasten ari direnak (B taldea); eta, azkenik, kanpoan, hizkuntza horren hiztunak ez direnak (**Ø** taldea).



(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 203)

Irudian ikus daitekeenez, kanpoko zirkuluak, atomoaren egiturarekiko paralelotasunean (Sanchez Carrion, 1981), barnekoen inguruan antolatzen dira. Talde soziolinguistikoekin berdin gertatzen da. Hizkuntzarentzat, hizkuntza-komunitatearen bizitasunerako, alegia, garrantzirik gehien duena AB multzoa da. Gero BA multzoa. Biek euskararen garapen osoa erakusten dute eta bien artean gune sinboliko deiturikoa eratzen dute.

2.3.3. Hizkuntzaren funtzioak

Txepetxen lanean ere garrantzi berezia ematen zaie hizkuntzaren normalkuntza-bidean hizkuntzak bete ditzakeen funtzio desberdinei. Kasu honetan, norbanako eremua gainditu eta ikuspegi sozialagoan jartzen du arreta. Era horretan, hizkuntzak betetzen duen funtzioaz mintzatzen da, hau da, hizkuntza baten normalizazioa gerta dadin eskuratu beharreko maila desberdinez.

Hauek dira hizkuntzaren funtzioak Txepetxen arabera: nazioarteko funtzioa, zibilizazio-funtzioa, funtzio kulturala, funtzio nazionala, funtzio lokala, lan-munduaren funtzioa, familia-funtzioa eta identitate-funtzioa.

Zazpi funtzio horietatik beheko biak (familia-funtzioa eta identitatea) jabekuntza naturalaren pean daude. Horrela, ez balego hizkuntza bat ama-hizkuntzatzat duten subjekturik, ez lirateke funtzio horiek beteko. Aurreneko bi funtzioak, berriz, bigarren mailako ikastearen menpe daude, horretarako, hau da, nazioarteko hizkuntza izateko, beste hizkuntzetako hiztunen interes kulturala beharko litzateke.

Txepetxen ustez, hizkuntza batek irautea nahi bada, *nazio-hizkuntza bakarraren funtzioa* eskuratu behar du, gizarte batean hiztunek hizkuntza nazio mailan beharrezkoa denean hartzen baitute hizkuntza kultur hizkuntzatzat.

Ondorio hauetara iristen da, hizkuntzen normalkuntzarako garrantzia handia dutenak:

a. Hizkuntza guztiak lehian daude, nazioarteko erabilerako baldintzak aldatzen ez diren bitartean.

b. Hizkuntza bat hizkuntza nazional bezala egokitu behar da, kultura-hizkuntza bezala baloratua izan dadin.

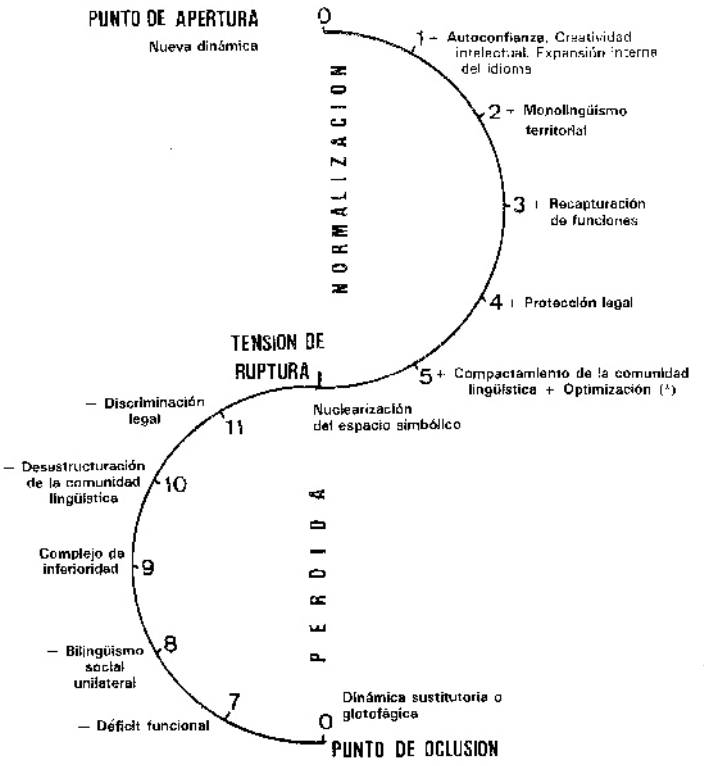
Hizkuntzak bere horretan kulturak dira. Baina horrela baloratuak izan ahal izateko, beharrezkoa da hizkuntza horretako talde sozial eta subjektuek estandar nazionalari dagozkion funtzio guztiak betetzea.

Txepetxek dio diglosia kontzeptua funtzio berean bi hizkuntza aurkitzen direnean sortzen dela. Baina hizkuntzak izan dezakeen maila edo tokia asko aldatzen da bakoitzak okupatzen duen tokiaren arabera. Goian agertzen dena hizkuntza menderatzailea baldin bada eta beheran geratzen dena menderatua, menderakuntza maila handiagoa izango da bien artean zenbat eta eskailera (funtzio) gehiago egon. Begien bistakoa da diglosia gertatzen baldin bada nazioarteko hizkuntzaren eta hizkuntza familiarraren artean, desberdintasuna handiagoa izango dela, zibilizazio-hizkuntzaren eta hizkuntza nazionalaren artekoa baino.

2.3.4. Apurtzearen tentsioa

Txepetxek (1987) diagrama baten bidez irudikatzen du hizkuntza batean azaltzen den osagarritasun dialektikoa: hedapena/suntsipena. Horrelako kontrako bi zirkulu irudikatzen ditu: batean komunitate menderatzaileak hizkuntzaren zabalpen osoa gauzatzen duen bitartean, komunitate menderatuaren kasuan atzerapen nabari bat gertatzen da. Horrela, baten zabalpenak bestearen atzerapena dakar. Indarra komunitate menderatzailearen kasuan barrutik kanpora doa, jario handiz. Menderatua den komunitatean, aldiz, kanpotik barrura doa, garapen-lerroan kateatuz eta 4. puntuaren gainean presionatuz (komunitatearen desegituraketa). Kasu horretan, zirkulazioa trabatua da. Prozesua amaitzen da menderatutako komunitatea garaiera baxuenera iristen denean (iraungitze-puntua).

Normalizazioaren bidea haustura-tentsioa gertatzen denean hasten da. Ondoko urrats hauen inguruan azaldu du Sanchez Carrionek nomalizaziorako bidea (*ibid.,* 194): gune sinbolikoaren nuklearizazio, komunitatearen trinkotze, legedia aldarazte, hizkuntzaren eginkizunen berrirabazte eta gutxiagotasun konplexuaren desegitearen inguruan. Horrek hizkuntza garatu eta hiztunen behar berriak astetzen joateko bidea irekitzen du eta dinamika berri bat hasten du.



La tensión de ruptura y representación global del proceso.

(*) de acuerdo al diagrama n.º 29 y n.º 30 (optimización) (diagrama de articulación de la comunidad lingüística),

Diagrama n.º 60

(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 397)

Haustura-tentsiotik normalizazioan aurrera joateko gakoa hizkuntzaren aldeko diskurtso berri bat zabaltzean dago, Txepetxen iritziz. Horren inguruan gertatuko dira hiztun osoen gune sinbolikoaren nuklearizazioa eta komunitatearen artikulazioa (*ibid.*, 394).

JARDUERAK

1. Aukera ezazu baieztapen hauen erantzun zuzena.

– Hizkuntza gutxitu bat hiztun gutxi dituen hizkuntza bakarrik da.
a) Zuzena
b) Okerra

– Hizkuntza gutxitu bat hiztun gutxi eta erabilera-esparru eta funtzioak murriztuak dituen hizkuntza ere bada.
a) Zuzena
b) Okerra

– Dislokazio fisikoa.
a) bakarrik goseteek eragin dezakete, edo uholdeek eta lurrikarek.
b) goseteek, uholdeek eta lurrikarek ez ezik, gizakiek ere eragin dezakete.

– Dislokazio fisikoa jasan eta norbere etnia eta hizkuntza utziz beste etnia eta hizkuntza batera pasatzen diren komunitateetan osasun-arazoak, arazo psikologikoak zein soziokulturalak ohikoak dira.
a) Zuzena
b) Okerra

– Fishmanek komunitate txikiak bere baitan gorde behar duela dio, komunitate eta hizkuntza handiarekin inolako harremanik izan gabe.
a) Zuzena
b) Okerra

– Ohikoa da erregimen jazarleek hizkuntza txikian egiten diren kultura-adierazpenak gogor erasotzea.
a) Zuzena
b) Okerra

– Modernizazioak/demokratizazioak dislokazio kulturala ekar lezake.
a) Zuzena
b) Okerra

– Hizkuntza bat indarberritzeko ezinbestekoa da gobernuak esku hartzea.
a) Zuzena
b) Okerra

– Fishmanen (1991) belaunaldi arteko etenaren eskala kontuan izanda, aukeratu erantzun zuzena:
a) 8. maila: hizkuntzaren erabiltzaile gehienek harreman-sareak dauzkate eta etnolinguistikoki aktiboak dira.
b) 7. maila: belaunaldien arteko ahozko erabilera informalak finkatuta daude, komunitatea demografikoki bilduta dago, eta erakundeetan badago nolabaiteko indarra.
c) 2. maila: hizkuntza txikia behe-mailako erakunde publiko eta hedabideetan erabiltzen da, ez ordea, esparru horien goi-mailatan.

– Txepetxek (1987) aipatzen duen hizkuntza ikasteko ibilbide naturalean:
a) Lehenengo motibazioa, ondoren ezagutza eta gero erabilera.
b) Lehenengo ezagutza, ondoren motibazioa eta gero erabilera.

– Txepetxek (1987) aipatzen duen hizkuntza ikasteko ibilbide kulturala:
a) Helduaroan gertatzen da.
b) Haurtzaroan gertatzen da.

– Txepetxek (1987) aipatzen dituen ontzi komunikatuak:
a) Ez dute elkarrekin harremanik.
b) Beti elkarrekin harremanean daude.
c) Elkar elikatzen dute nahikotasun mailatik gorago badaude.

– Txepetxen ustez, hizkuntzaren egoera posibleak lau dira, eta horietako bakar batek bakarrik adierazten du egoera orekatu eta osatua.
a) Zuzena
b) Okerra

– Txepetxen eremu sinbolikoa osatzen dute:
a) AB eta BAko hiztunek.
b) BA eta Ako hiztunek.
c) A eta Bko hiztunek.
d) BA eta ABko hiztunek.

2. Txepetxen eta Fishmanen hizkuntzaren indarberritzeko proposamenak kontuan izanik, zerrenda bat egin ezazu euskara biziberritzeko kontuan hartu beharreko gakoak zeintzuk izan daitezkeen proposatuz. Zeintzuk lirateke indartu beharreko guneak? Zer estrategia erabil daitezke gune horiek indartzeko?

3. Zuen inguruaren diagnostiko moduko bat egin ezazue, kontuan hartuz Txepetxen eremu sinbolikoa. Horrela, identifikatu itzazue zeintzuk diren AB, BA, A, B eta Ø hiztunak zuen inguru hurbilean.

Ondorengo koadroa erabili dezakezue analisia egiteko:

Pertsonaren datu orokorrak	Jarraitutako ibilbidea	Ibilbidearen deskribapena	Jarraitutako ibilbidearen inguruko hausnarketa
Adina: Sexua: Herrialdea: Ikas-eredua: Egun dakizkien hizkuntzak:			

4. Txepetxen ontzi komunikatuak kontuan izanik, irudika itzazue zuen inguruan ezagutzen dituzuen pertsonek jarraitu dituzten ibilbideak. Horretarako, elkarrizketa-gidoi bat prestatu (elkarrizketatuak jarraitu duen ibilbidea ezagutzeko) eta ibilbide desberdinak jarraitu dituzten pertsonak identifikatu eta elkarrizketa egin. Bestalde, ibilbide kulturala egin dutenen kasuan, aztertu ezazue zer-nolako motibazioa izan den euskara ikastera bultzatu dituena.

5. Txepetxek aipatzen dituen funtzioak kontuan izanik, konparaketa bat egin ezazue: zein dira euskarak eta katalanak eskuratuta dituzten funtzioak? Zer funtziotan desberdindu daitezke bi hizkuntzak, baldin eta desberdintzen badira?

6. Fishmanen *belaunaldi arteko etenaren eskala* kontuan izanik, konparaketa bat egin ezazue: zein dira euskarak eta katalanak eskuratuta dituzten mailak? Zer mailatan desberdindu daitezke bi hizkuntzak, baldin eta desberdintzen badira?

7. Fishmanek zuzentzen duen *International Journal of Sociology of Language* aldizkariaren 174. zenbakia, 2005ean argitaratua eta Maria Jose Azurmendi eta Iñaki Martinez de Lunak zuzendua, euskararen biziberritzeari buruzkoa da. Sei ataletan banatua dago eta guztietan euskara indarberritzeko asmoz abian jarritako hizkuntza-politikak aztertzen dira. Adibidez, batetik, Miren Mateok Euskal Autonomia Erkidegoan, eta bestetik, Jose M. Legarra eta Erramun Baxokek Nafarroan eta Iparraldean euskararen estatusaren plangintza dute hizpide. Euskal Herriko lurraldeetan euskara indarberritzeko eman diren pausoak eta betetzeke geratzen diren erronkak aztertzen dira bi lan horietan. Identifika itzazu eta konparatu EAEn, Nafarroan eta Iparraldean hezkuntzaren esparruan emandako pausoak edo aurrera eramandako ekimenak. Halaber, saiatu zaitez pauso eta ekimen horiek Fishmanen GIDS eskalan kokatzen, eta hortik abiatuta, eztabaida ezazu pauso eta ekimen horien ekarpena euskara indarberritzeko prozesuan.

8. Ondorengo artikuluan, Martinez de Luna eta Suberbiolak eskolaren testuinguruan euskararen erabilera azaltzeko eredu bat proposatzen dute. Irakurri eta eztabaidatu: "Measuring Student Language Use in the School Context", *Language, Culture and Curriculum,* 21. zenbakia (2008), 59.-68. or. Eskuragarri: <http://www.soziolinguistika.org/files/Mtez%20de%20Luna,%20Suberbiola.pdf>.

9. Azurmendi eta Martinez de Lunak (2005) *International Journal of the Sociology of Language* aldizkari ospetsuaren 174. zenbakian "The case of Basque. From the Past Toward the future" monografikoa argitaratu zuten. Bertan euskara biziberritzeko hainbat autorek proposatu dituzten ereduak aurkezten dituzte. Eredu horiek aztertu eta identifikatu bertan azaltzen diren faktore edo osagai komunak, baita ezberdinak direnak ere. Zuen ustez, zein da euskararen berreskuratzea hoberen azaltzen duen eredua? Eredu guztietan azaltzen diren alderdiak kontuan izanik, ausartu eredu berri bat proposatzen.

10. Lehen galderaren erantzunak:

1. b	8. b
2. a	9. c
3. b	10. a
4. a	11. a
5. b	12. c
6. a	13. a
7. a	14. d

3. Hizkuntza gutxituak, hezkuntza eta giza eskubideak

3.0. SARRERA

Aurreko atalean ikusi dugun moduan, hizkuntza gutxituak indarberritzeko proposamenetan eskolari garrantzia handia eman izan zaio. Baina jarraian datozen orrialdeetan ikusiko dugunez, hain zuzen ere kasu askotan eskola erabili izan da hizkuntza gutxituak baztertzeko. Besteak beste, eskolaren esparruko hizkuntza-eskubideak izango ditugu hizpide. Horretarako, hasiera batean munduko hizkuntzek eskolan duten egoeraren inguruko hainbat datu emango dira. Ondoren, arreta berezia jarriko da hezkuntzaren esparruko zenbait deklarazio eta hitzarmen aztertzen, horietan hizkuntza gutxituek dituzten giza eskubide mugatuak nabarmenduz. Eta azkenik, nazioartekoan adostutako hainbat jarraibide aurkezten dira. Arreta berezia jarriko zaie jarraibide horiek hizkuntza gutxituetako hiztunen hizkuntza-eskubideak bermatzeko egiten dituzten ekarpenei.

3.1. HIZKUNTZA GUTXITUAK ESKOLAN: HISTORIARI BEGIRADA AZKAR BAT

XX. mendera arte, eskolak kontuan hartu dituen eta bertan gehien irakatsi diren hizkuntzak hizkuntza handiak izan dira, batez ere goi-mailako hezkuntzan. Hizkuntza horien erabilera handitzea eta garapena bultzatzea izan dira eskolaren helburuak, eta ondorioz, hizkuntza txikiek ez dute izan, XX. mendera arte behintzat, hizkuntza handiek lortutako lekurik hezkuntza-sisteman (Idiazabal, 2003; Martí eta beste, 2005). Dena dela ere, Skutnabb-Kangasek (2008b) dio batez ere XIX. mendearen erdialdean hasten dela eskolak hizkuntza gutxituak erabat baztertzeko joera. Ordura arte, eta mendeetan zehar, eskolan hizkuntza klasikoak eta erlijio-hizkuntzak (latina, sanskritoa) nagusi izan baziren ere, ohikoa zen eta onartua zegoen irakasle zein ikasleak elebidun edo are eleaniztunak izatea. Baina XIX. mendeko estatu-mugen sorrerak eta kolonizazioek erabat gaiztotu zuten hizkuntza gutxituen egoera eskolaren testuinguruan (Siguán eta Mackey, 1986; Skutnabb-Kangas, 2008b). Ondorioz, eta XIX. eta XX. mendeei begiratu oso arin bat botaz gero behintzat, hainbat eta hainbat hizkuntza eta kultura gutxietsi eta galbidera eraman izana lepora dakioke eskolari, edo hobe esanda, eskola zeregin horietarako erabili duten hizkuntza-politikei. Eta hau Europan eta, oro har, Mendebaldea deritzon munduaren zatian bereziki gertatu da: hizkuntza nagusia eta bat bakarra irakatsi du eskolak, eskola elebakarrak, eta komunitate elebidunak edota hizkuntza gutxitudun komunitateak elebakartasunerantz

bultzarazteko erabili da. Eskola hau prestigiozko hezkuntza hizkuntza nagusiaren eta bakarraren irakaskuntzarekin lotu duen eskola elebakarra da. Eta hizkuntza gutxitua eta haren hiztunak, baztertu egin ditu. Euskara datorkigu gogora, baina oso antzeko lekukotasunak aurki genitzake Galesen edo Bretainian ere (Izagirre, 2010).

Baina XX. mendean zehar bestelako hizkuntza-politikak ari dira hedatzen. Askotan erakunde publikoen eskutik, baina gehien-gehienetan, herri-mugimenduen ahaleginari eta akuilu-lanari esker (Euskal Herria eta Ikastolak horren lekuko), eskola elebiduna eta aleaniztuna sustatu da han eta hemen, eta horrek ordura arte itxita zeuden ateak zabaldu dizkie hizkuntza txikiei. Horrela, eskolaren helburua ikasleak hizkuntza handian elebakar bihurtzetik ikasleen elebitasuna eta eleaniztasuna bultzatzera pasatu da munduko leku askotan. Martí eta besteren lanean adierazten den bezala, eskolaren bilakaera honetan garrantzi handia izan dute hezkuntzaren zientziek eta hezkuntzaren esparrua ikertzen duen hizkuntzalaritzak erakutsitako emaitzek. Alegia, «ikasleei heziketa elebidun eta eleanitza ematea onuragarria dela, ez bakarrik gizabanakoaren eta gizartearen garapenerako, baita hezkuntza sistemarentzat berarentzat ere» (2005: 216).

3.2. MUNDUKO HIZKUNTZAK ESKOLAN: HAINBAT DATU OROKOR EGUNGO EGOERAZ

Martí eta bestek (2005) munduko hizkuntza asko eta askoren egoera aztertuz egindako lana oso baliagarria zaigu atal honetan. Eusko Jaurlaritzaren eta UNESCOren eskutik Unesco Etxeak koordinatuta 1996an hasitako egitasmoa da *Hizkuntzen mundua* izenburupean argitaratu den txosten hau. 800 bat hizkuntzari buruzko informazioa bildu da galdetegien bidez.

Gehienetan galdetegiak bete dituztenak hizkuntza-komunitateko bertako kideak izan dira, baina ugari dira, baita ere, hizkuntza-komunitatekoak izan gabe hizkuntza horien gainean ikertzen jardun eta galdetegiak bete dituztenak. Askotariko informazio soziolinguistikoa bildu da galdetegiei esker: hizkuntzarekiko jarrerak, erabilera-datuak, hizkuntzaren etorkizunari buruzko hausnarketak, eta baita ere, adibidez, hizkuntzek hezkuntza-sistemetan daukaten lekua eta tratamendua. Atal honetan, hain zuzen ere, datu horietara joko dugu behin baino gehiagotan. Aipatu behar da hemen emango diren datuak ez direla 800 hizkuntzei buruzkoak, baizik eta 525 hizkuntzari buruzkoak. Izan ere, bildutako informazioaren azterketa kuantitatiboa hizkuntza kopuru horren gainean egin da.

Lehen datu argigarri bat da hizkuntzen % 33k ez daukala inolako sarbiderik hezkuntza-sisteman. Halaber, beste % 26 eskolaurrean edota eskolatzearen lehen urteetan bakarrik erabiltzen da. Ikusten denez, munduko hiztun-komunitate asko eta askorentzat eskola ez da haien hizkuntza eta kultura transmititzeko eta garatzeko tresna. Noski, halako egoera bat pentsaezina da, esaterako, ingelesa edo gaztelania bezalako hizkuntza nagusiak egiten dituzten komunitateentzat.

Datu orokor horiek erakusten dutenez, beraz, hizkuntza gutxitudun komunitate askori ez zaio inolaz ere onartzen haurrak etxeko hizkuntzan eskolatzeko eskubidea, UNESCOk 1953an bere egin zuena, hain zuzen ere. Martí eta bestek baieztatzen dutenez, ama-hizkuntzan eskolatzearen hatsarrea «erabakigarria da oraindik ere, munduko hizkuntz komunitate guztietan garatu behar den hezkuntza politikan, txikienetan bereziki» (2005: 219). Izan ere, horrek hizkuntza gutxituen garapena ekar lezake, eskolan hizkuntza erabiltzeak hizkuntza esparru sozial berri batean txertatzea dakarrelako, eta, orobat, hizkuntza horrekiko jarrera positiboak sorrarazi ditzakeelako. Hain juxtu, hurrengo lekukotza honek erakusten duena saihesten lagun lezake hizkuntza gutxitu bat eskolan erabiltzeak:

> Haiek 'dialekto' deitzen diote, eta gutxietsi egiten dute hizkuntza eta komunikazio tresna gisa. Gaur egun, eskoletako irakasleek debekatu egiten diete chipayera erabiltzea eskolako umeei (chipayera, Bolivia) (Martí eta beste, 2005: 219).

Datuetara bueltatuta, aztertutako hizkuntzen % 12 bakarrik erabiltzen da hezkuntza-sistema osoan zehar eta Martí eta besteren arabera, hizkuntza gutxitu gehienak % 12ko talde horretatik kanpo daude. Beste % 7 ahoz bakarrik erabiltzen da eskolan, eta eskolak irakasten duen hizkuntza (nagusia) ikasi bitartean bakarrik. Alegia, helburua ez da inondik ere haurrek etxetik dakarten hizkuntza eskolan ere garatzea, baizik eta eskolan irakasten den hizkuntza bereganatzea. Txinan egiten den cun hizkuntza, horren adibide da. Mandarinera hedatu izanak cun hizkuntzari lekua jan dio, eta eskolan osagarri modura bakarrik erabiltzen da, helburu nagusia mandarineraren ikaskuntza denez gero. Pentsa liteke, noski, halako egoeran dauden hizkuntzak ez direla, inolaz ere, munduko hizkuntza nagusiak, baizik eta hizkuntza gutxituak.

Gure ustez aipatzea merezi duen beste datu bat soilik ikasgai modura irakasten diren hizkuntzena da. Testigantzen arabera, hizkuntzen % 8ren kasua litzateke hau. Martí eta bestek argitzen dute hizkuntza hauetako gehienak ahoz irakasten direla, eta oinarrizko mailetan bakarrik. Baina badira beste batzuk ikasgai soil izatetik irakaskuntzarako hizkuntza bihurtzeko bidean daudenak ere:

> Lehen hezkuntzan hizkuntza irakasgai gisa hartzen hasteko ahaleginak egiten ari dira, eta, ondoren, tresna gisa erabil dadin lortu nahi da (kokamera, Peru) (Martí eta beste, 2005: 227).

Ikusten denez, testigantzei esker askotariko egoeren berri jaso ahal izan da Martí eta besteren lanean. Nahiz eta munduko 6.000 hizkuntza ingurutik soilik 800 baten berri jaso ikerketa horrek agerian uzten dituen hainbat datu oso argigarriak dira, baita kezkagarriak ere: esaterako, aztertutako hizkuntzen % 33k ez edukitzea inolako sarbiderik hezkuntza-sisteman. Edo hizkuntzen % 26 eskolaurrean edota eskolatzearen lehen urteetan bakarrik erabiltzea. Datuok, are larriagoak dira kontuan hartuz gero, Martí eta bestek adierazten duten moduan, hizkuntza-komunitate gehienek garrantzizkotzat jotzen dutela euren hizkuntza eskolan irakastea.

3.3. GIZA ESKUBIDEAK ETA HIZKUNTZA GUTXITUEN TRATAERA HEZKUNTZAN

Skutnabb-Kangas ikertzaileak hizkuntza gutxituek hezkuntza-sistemaren eskutik jasotzen duten trataera hizkuntzazko giza eskubideen ikuspegitik aztertu du hainbat lanetan (2000; 2008b). Gorago ere adierazi dugun moduan, hizkuntza gutxituen komunitateek bazterketa gogorrak jasan izan dituzte hezkuntza- eta hizkuntza-kontuetan komunitate menderatzaileengandik, segregazio fisikoa ere sufritzeraino. Skutnabb-Kangasen iritziz (2008), horrelako gertaeren atzean gutxiengoen hezkuntzak estatuaren batasuna auzitan jarriko lukeelako ustea dago. Alegia, pentsatu izan da eskolaren bidez hizkuntza gutxituak bultzatzea estatuarentzat mehatxua litzatekeela. Baina badira beste hainbat arrazoi ere (Skutnabb-Kangas, 2008a): elebakartasuna normaltzat eta naturaltzat hartzea, adibidez. Alegia, hizkuntza gutxituak baztertzen diren herrialde askotan oraindik ere oso zabaldua dagoen ustea da ohikoena elebakartasuna dela, edo munduan boteretsuen diren herrialdeak elebakarrak direla. Noski, elebakarrak eta hizkuntza nagusietan, gainera. Baina uste hori guztiz faltsua da, munduko herrialde gehien-gehienak eleaniztunak baitira.

Elebakartasunaren aldeko beste iritzi faltsu bat da modernizazioak ezinbestean homogeneizazioa dakarrela eta bakarrik hizkuntzen defendatzaile «erromantikoek» egiten diotela aurre atzera bueltarik ez daukan prozesu geldiezin honi. Aitzitik, nabarmendu behar da hizkuntza-aniztasunak eta eleaniztasunak gizakiak espezie modura daukan sorkuntza-gaitasuna indartzen dutela eta askotariko sorkuntza moduak beharrezkoak direla informazioaren gizarteetan, hauetan produktu nagusiak askotariko ideiak eta jakintzak direlako.

Elebakartasunak herrialdearen batasuna bermatzen du. Hauxe da beste arrazoi bat hizkuntza gutxituen aurka jotzeko. Honen atzean dagoena da herrialdearen ikuspegi oso zurrun eta homogeneizatzailea. Alegia, hizkuntza gutxitudun komunitateen hizkuntzazko giza eskubideak bermatzeak komunitate horiek irautea lekarke, eta are gehiago, komunitate horien autonomia kulturala, ekonomikoa eta politikoa. Azken batean, euren estatu propioaren aldeko pausoa litzateke komunitateei eskubide horiek aitortzea. Horrexegatik, hizkuntza gutxituan eskolatzeko eskubidea aitortzea estatu-nazioaren desintegrazio modura ikusten da. Eta hau ezin da onartu estatuaren ikuspegi homogeneizatzaile batetik. Baina halako planteamenduen aurrean eman beharreko erantzuna da estatu elebakarrak talde etnikoen arteko kooperazioa eta konfiantza hausten dituela, eta hizkuntza handiaren eta ofizialaren komunitatera harrokeria, etnozentrismoa eta arrazismoa dakartzala. Eta horren ondorio izan ohi dira, sarri-sarritan, komunitate txikiekiko errespetu falta, gorrotoa, eta azken muturrean hizkuntza gutxituen desagerpena (Skutnabb-Kangas, 2000). Arrazoi hauek guztiak topa litezke gutxiengoei euren hizkuntzan eskolatzeko eskubidea ukatzen zaien kasuetan. Eta Skutnabb-Kangasek zehazten duen moduan, halakoak aurki daitezke Estatu Batuetako hegoaldeko hainbat estatutako beltz-komunitateetan,

Hego Afrikan komunitate bantuen hezkuntzan, baita Turkian komunitate kurduetan edota Frantzian hizkuntza gutxituen kasuan ere.

Skutnabb-Kangasen (2008a) arabera, hizkuntza gutxituetako komunitateei haurrak etxeko hizkuntzan eskola ditzaten eragoztea giza eskubideen bortxaketa garbia da, genozidio linguistikoa dakarrelako horrek. Baieztapen hori egiteko autoreak Nazio Batuek genozidioari emandako bi definiziori begiratzen die: batetik, talde bateko haurrak bortxaz beste talde batera lekualdatzea, eta bestetik, gorputzeko edo buruko kalte larriak eragitea taldeko kideei[21]. Bi definizioek bete-betean harrapatzen dute komunitate txikietako haurrak etxekoa ez duten hizkuntzan eskolatzeak dakarrena: batetik, haur horiek euren komunitate eta hizkuntzatik aldentzen dira komunitate eta hizkuntza menderatzailean txertatzeko helburuarekin, eta bestetik, horrelako eskola-programak haur horiek euren hizkuntza eta kultura baztertzera bideratuta daude (ikus submertsio- edo azpiratze-programei buruzkoak hurrengo kapituluan).

Azken garaiotan halako giza eskubideen aurkako erasoei aurre egiteko tresna juridikoak ugaldu egin dira, eta batez ere, 90eko hamarkadatik aurrera, asko garatu da hizkuntza-eskubideen gaineko ikerketa, baita hezkuntzaren esparruari dagokiona ere. Esan beharrik ere ez dago, hizkuntza nagusietako hiztunek badituztela, kasu asko eta askotan, hizkuntzazko giza eskubideak, baita hezkuntzaren eremuan ere. Edo behintzat eskubide horiek «berezkotzat edo ziurtzat» jotzen dituzte. Ezin gauza bera esan, aldiz, hizkuntza gutxituetako hiztunen kasuan, eta eskubide horiek indartu beharra dagoela aldarrikatzen du Skutnabb-Kangasek (*ibid.*).

*1996ko Hizkuntza Eskubideen Deklarazio Unibertsala*k *(HEDU)* erro-errotik mozten du hizkuntza batzuen eta besteen arteko diferentziak egotea eskubideei dagokienez. Nazioarteko lege-mailarik ez badauka ere, Deklarazio horrek argi dio bere bosgarren artikuluan hizkuntza-komunitate guztiek eskubide berberak dituztela:

> 5. artikulua. Deklarazio honen funtsean dago printzipio bat zeinaren arabera hizkuntza komunitate guztien eskubideak berdinak diren, kontuan izan gabe bere kontsiderazio juridiko edo politikoa den hizkuntza ofizialarena, erregionalarena edo minoritarioarena.

Hezkuntzaren-esparruari dagokio HEDUren II. atala. Bertan adierazten da, besteak beste, hizkuntzak indartzeko bidean, hizkuntza-komunitate guztiek eskubidea daukatela hezkuntzaz baliatzeko. Halaber, hezkuntzaren maila guztietan komunitatearen hizkuntzak izan beharreko presentzia eta erabilera ere erabakitzeko eskubidea aitortzen zaio hizkuntza-komunitateari. Ez da ahaztu behar, dena dela, HEDUk ez duela lege-izaerarik, horretarako, Nazio Batuen Erakundeak Giza Eskubideen Deklarazio Unibertsalean sartu beharko lukeelako. Aitzitik, HEDUren ekarpen handienetakoa da hizkuntza-eskubideak hizkuntza-komunitateei eta berezko

21. Itzulpenak geuk egin ditugu. Hona hemen jatorrizkoak: II(e): «forcibly transferring children of the group to another group» eta II(b): «causing serious bodily or mental harm to members of the group».

hizkuntzei esleitzen dizkiela, komunitate eta hizkuntza horien tamaina, nolakotasuna edo kontsiderazio juridiko eta politikoak edozein direla ere (Kasares, 2004).

Nazioarteko beste itun edo gutunetara jotzen badugu, konturatuko gara hezkuntza ez dela beste esparru batzuk bezala tratatzen hizkuntza-eskubideei dagokienez. Administrazio, justizia edo hedabideen esparruetan hizkuntza-eskubideak hezkuntzan baino modu argiagoan aitortzen dira. Eta hori Europako itun edo gutunetan zein nazioartekoetan gertatzen da. Esaterako, 1948ko Giza Eskubideen Deklarazio Unibertsalak, hezkuntzari dagokion paragrafoan (26. paragrafoan) ez du hizkuntzaz deus esaten:

> 1. Pertsona orok du hezkuntza-eskubidea. Hezkuntza dohainekoa izango da oinarrizko ikasketei dagokienez behintzat. Oinarrizko ikasketak egitea derrigorrezkoa izango da; heziketa teknikoa eta lanbiderakoa, orokorra; eta denek izango dute goi-mailako ikasketak egiteko aukera bera, norberaren merezimenduen arabera.
>
> 2. Hezkuntzaren helburua giza nortasuna guztiz garatzea izango da eta giza eskubideen eta oinarrizko askatasunen errespetua indartzea; herrialde, arraza eta erlijio guztien arteko elkar-ulertze, jasankortasun eta adiskidetasunaren alde egingo du; eta Nazio Batuen iharduna bultzatuko du, bakeak iraun dezan.
>
> 3. Gurasoek lehentasunezko eskubidea izango dute seme-alabei emango zaien hezkuntza mota aukeratzeko.

Eta kasurik onenetan, hau da, hezkuntzari buruzko artikuluetan hizkuntza ere aipatzen denean, formulazioak lauso xamarrak dira edota ez behintzat beste artikuluetan bezain zehatzak. Adibidez, hurrengo atalean aipatuko dugun *Eskualdeetako edo Eremu Urriko Hizkuntzen Europako Gutun*ean hainbat eta hainbat baldintza aipatzen dira, hizkuntza gutxituaren aldeko neurriak hartzea zaildu edo agian oztopa dezaketenak (letra etzanez jarri ditugu baldintza horiek):

> 1. Irakaskuntzaren arloan, hizkuntzok erabiltzen diren lurraldeari dagokionez, hizkuntza bakoitzaren *egoeraren arabera* eta Estatuko hizkuntza ofizialen irakaskuntzari kalterik egin gabe, ondoko konpromisoak hartu dituzte aldeek:
>
> (…)
>
> 2. Irakaskuntzaren arloan, eta eskualdeetako edo eremu urriko hizkuntzak tradizioz erabiltzen diren eskualdeetatik kanpo dauden lurraldeei dagokienez, aldeek konpromisoa hartu dute, eskualdeetako edo eremu urriko hizkuntza baten hiztun-kopuruak *hori justifikatzen badu*, eta irakaskuntzaren *maila egokietan*, irakaskuntza eskualdeetako edo eremu urriko hizkuntzan egitea edo hizkuntza bera irakastea baimendu, sustatu edo ezartzeko.

Beste adibide bat Gutxiengo Nazionalak Babesteko Esparru-hitzarmena da. Honela dio hezkuntzari dagokion artikuluak, hamalaugarrenak:

> En las zonas geográficas habitadas tradicionalmente o en número *considerable* por personas pertenecientes a minorías nacionales, *si existe una demanda suficiente,* las

> Partes *se esforzarán* por asegurar, *en la medida de lo posible y en el marco de su sistema educativo,* que las personas pertenecientes a esas minorías tengan la posibilidad de aprender la lengua minoritaria o de recibir enseñanza en esa lengua.

Kasu honetan ere, letra etzanez markatu ditugun adjektibo eta baldintzek erakusten dute hitzarmen hauek ez dituztela sarritan gehiegi estutzen hitzarmen horiek gauzatu behar dituzten sinatzaileak, estatuak. Skutnabb-Kangasek (2008a) garbi dio:

> Hezkuntzarako[22] bitartekoaz diharduen Artikulua hain dago kalifikatua, ezen gutxiengoa erabat estatuaren mende geratzen baita (111. or.).

Hala ere, jarraian ikusiko dugunez, eta ezintasunak ezintasun, azken urteetan ekarpen garrantzitsuak egin dira hezkuntzaren esparruan hizkuntza gutxituetako komunitateen hizkuntza-eskubideak bermatzeko bidea zabal dezaketenak.

3.4. HIZKUNTZA GUTXITUETAKO HIZTUNEN HEZKUNTZAREN GAINEKO NAZIOARTEKO JARRAIBIDEAK

Aurreko mendeko 60ko hamarkadaren bukaera aldean jadanik topa ditzakegu Nazio Batuen eskariz egindako txosten interesgarriak, hezkuntzaren esparruan hizkuntza gutxituen eskubideez. Baina batez ere aurreko mendeko 90eko hamarkada inguruan hasita egin dira ekarpenik garrantzitsuenak (Skutnabb-Kangas, 2008b). Aipa liteke, lehenik eta behin, Umearen Eskubideei buruzko Nazio Batuetako Konbentzioa, 1989koa. Honela dio, «Gutxiengoetako edo populazio indigenetako umeak» izenburua duen 30. artikuluan:

> Gutxiengo jakin bateko umeek nahiz populazio indigenetako umeek beren bizitza kultural propioa edukitzeko, beren erlijio berezia praktikatzeko eta beren hizkuntza propioa erabiltzeko eskubidea dute.

Skutnabb-Kangasen iritziz, ordea, artikulu honek daukan muga da ez dituela behar bezainbeste zehazten betebehar edo inplikazioak eta nahikoa lauso geratzen direla hezkuntzaren esparruan haurrek dituzten hizkuntza-eskubideak.

Aldiz, Europar Batasunaren esparruan proposamen eta aldarrikapen zehatzagoak egin dira, *Gutxiengo Nazionalen Babeserako Hitzarmen-markoa* (1994), adibidez. 12. eta 14. artikuluen artean Europar Batasuneko estatuek hartu beharreko neurriak zehazten dira, hezkuntzaren esparruan hizkuntza gutxituetako hiztunen hizkuntza-eskubideak bermatze aldera. Aipatzekoa da hitzarmen honetan ez dela gutxiengo nazionala zer den definitzen. Harrigarria badirudi ere, Hitzarmen honek ez du babestu nahi duen subjektu horren definiziorik egiten (Iriondo, 1997). Hona hemen, dena dela, aipagai ditugun artikuluak gaztelaniazko bertsioan (Europako Kontseilua, 1994):

22. «The Article covering medium of education is so heavily qualified that the minority is completely at the mercy of the state» (Skutnabb-Kangas, 2008a: 111).

12.1

En caso necesario, las Partes tomarán medidas en los campos de la educación y de la investigación para fomentar el conocimiento de la cultura, la historia, la lengua y la religión de sus minorías nacionales así como de la mayoría.

13.1

Dentro del marco de su sistema educativo, las Partes reconocerán a las personas pertenecientes a una minoría nacional el derecho a crear y dirigir sus propios centros privados de enseñanza y de formación.

14.1

Las Partes se comprometen a reconocer a toda persona perteneciente a una minoría nacional el derecho a aprender su lengua minoritaria.

14.2

En las zonas geográficas habitadas tradicionalmente o en número considerable por personas pertenecientes a minorías nacionales, si existe una demanda suficiente, las Partes se esforzarán por asegurar, en la medida de lo posible y en el marco de su sistema educativo, que las personas pertenecientes a esas minorías tengan la posibilidad de aprender la lengua minoritaria o de recibir enseñanza en esa lengua.

Zehatz-mehatz aipatzen da hezkuntzaren esparruan ere hizkuntza gutxituei lekua egin behar zaiela (12.1 eta 13.1) eta hezkuntzaren bidez ere bermatu behar dela hizkuntza gutxituen transmisioa eta garapena (14.1. eta 14.2).

Beste ekarpen oso garrantzitsu bat (aurreko atalean egindako kritika ahaztu gabe) *Eskualdeetako edo Eremu Urriko Hizkuntzen Europako Gutuna* da, 1992an abian jarritakoa. Gutunaren helburua Europar Batasuneko estatuetako tokian tokiko hizkuntzak eta hizkuntza gutxituak babestea eta sustatzea da, Europaren kultur aberastasuna iraunarazteko asmoz. Ruiz Vieytez-en ustez (2004), gutunean hatsarre orokorrak aldarrikatu beharrean hainbat esparrutan hizkuntzaren erabilera bultzatzeko neurri zehatzak agertzen dira, tartean hezkuntzari dagozkionak (zortzigarren artikuluan). Eskolaurretik hasi eta unibertsitateraino, gutunaren arabera estatu sinatzaileek konpromisoa hartzen dute hizkuntza gutxitua irakaskuntzarako hizkuntza izan dadin. Hala ere, zehaztu behar da konpromiso maila ezberdinak zehazten dituela gutunak, eta aukera ematen diela estatuei hizkuntza gutxitua irakaskuntzarako hizkuntza gisa erabil dadin bultzatzeko, baina ez hizkuntza bakar gisa. Hona hemen, esaterako, eskolaurreari dagozkion paragrafoak:

1. Irakaskuntzaren arloan, hizkuntzok erabiltzen diren lurraldeari dagokionez, hizkuntza bakoitzaren egoeraren arabera eta Estatuko hizkuntza ofizialen irakaskuntzari kalterik egin gabe, ondoko konpromisoak hartu dituzte aldeek:

a) i) eskolaurreko hezkuntza kasuan kasuko eskualdeetako edo eremu urriko hizkuntzetan bermatuta dagoela ezartzea; edo

ii) eskolaurreko hezkuntzaren zati handi bat kasuan kasuko eskualdeetako edo eremu urriko hizkuntzetan bermatuta dagoela ezartzea; edo

iii) aurreko bi puntuetako neurrietako bat, gutxienez, aplikatzea horrela nahi duten familietako ikasleei, horien kopurua nahikotzat jotzen bada; edo

iv) herri-agintariek ez badute eskumen zuzenik eskolaurreko hezkuntzan, lehenengo bi puntuetan jasotako neurriak aplikatzea erraztu eta/edo sustatzea;

Europatik kanpo ere badira aipatu beharreko gomendio eta adierazpenak. Esaterako, loteslea ez den *Gutxiengo Nazionalen Hezkuntza Eskubideei Buruzko Hagako Aholkua*k *(1996)* hainbat gomendio ezartzen ditu gutxiengoen eskolatzea dela-eta. Elebitasuna gutxiengo nazionalen eskubide modura aurkezten da eta estatuek ezin dezakete euren betebeharren interpretazio murrizturik egin. Halaber, etxeko hizkuntzan eskolatzea gomendatzen da, eskolatzearen maila guztietara hedatua, eta irakasleak elebidun bihurtzea estatuaren betebehartzat jotzen da. Azkenik, submertsioa edo azpiratzea bezalako hezkuntza-programak nazioarteko gomendioetatik kanpo geratzen direla aldarrikatzen da (Skutnabb-Kangas, 2008a).

Eta ezin dira ahaztu, ezta ere, UNESCOk kultur aniztasuna bultzatzeko eta babesteko egindako adierazpen eta aldarrikapenak. Honela diote UNESCOren *Kultur Aniztasunari buruzko Deklarazio Unibertsal*eko (2001) 5. eta 6. puntuek (Martí eta besteren (2005) liburutik dakartzagu hona):

– Gizateriaren hizkuntza ondarea zaintzea, eta adierazpena, sorkuntza eta hedapena ahalik eta hizkuntza gehienetan sustatzea.

– Hizkuntza aniztasuna hezkuntzako maila guztietan, ahal den leku guztietan, bultzatzea —ama hizkuntza errespetatuz—, eta haurrek ahalik eta gazteen direla hainbat hizkuntza ikastea sustatzea (216. or).

Adierazpen, gutun eta gomendio hauek guztiak, eta hona ekarri ez ditugun beste hainbat ere bai, hizkuntza-eskubideen aldeko bidegile dira, dudarik gabe. Zoritxarrez, ordea, mundu mailako balioa duten hezkuntzaren esparruko hizkuntza-eskubideen gaineko arau edo legeak ez dira inolaz ere ugariak (Skutnabb-Kangas, 2008b). Eta halaber, adierazi behar da gehiago direla diskriminazioa eta bazterketa eragozten eta zigortzen dituzten eskubide negatiboak, aitortza eta babesa bermatzen dituzten eskubide positiboak baino.

Baina are okerragoa dena zera da: hezkuntzaren esparruko hizkuntza-eskubideak aldarrikatu aurretik ezinbestekoak diren hainbat baldintza oraindik ere ez direla betetzen herrialde asko eta askotan (Skutnabb-Kangas, 2008b). Hasteko, hezkuntzaren esparruan giza eskubideak errespetatzea lortu aurretik, lehenago lortu behar dena da derrigorrezko eskolaldirako sarbidea ahalbidetzea, eta hori ez dago herrialde guztietan bermatua. Esaterako, 91 herrialdetan Lehen Hezkuntzarako sarbidea ez dago bermatua haur guztientzat, edo haur etorkinak edo errefuxiatuak herrialde askotan baztertu egiten dituzte oraindik ere. Bigarrenik, hezkuntzara

sarbidea izatea eta hezkuntza-eskubidea bermatzea ez dira gauza bera (Tomaševski, 2004, Skutnabb-Kangasek (2008b) aipatua). Izan ere, irakaskuntzarako erabiltzen den hizkuntza erabat ezezaguna bazaio haurrari eta gainera eskolak ez badu haurraren hizkuntza ezertarako kontuan hartzen eta are okerrago, mespretxatu egiten badu, orduan ez dago hezkuntza-eskubidea bermatu egiten dela esaterik. Halako kasuan dauden haurrek lortu lortu dute eskolarako sarbidea, baina haien hezkuntza-eskubideak ez dira inolaz ere behar bezala bete. Eta nekez lortuko dute hizkuntza gutxitudun komunitateek euren hizkuntzak erabiltzeko eskubiderik, baldin eta hezkuntzaren esparruan hizkuntza horiek errespetuz tratatzen eta haien garapena ahalbidetzen ez bada (Skutnabb-Kangas, 2008b).

JARDUERAK

1. Aukeratu erantzun zuzena:

– Skutnabb-Kangasen iritziz hizkuntza gutxituek sufritu duten segregazio fisikoaren arrazoia bakarra da, alegia, gutxiengoen hezkuntzak estatuaren batasuna auzitan jarriko lukeela.
a) Zuzena
b) Okerra

– Hizkuntza nagusietako hiztunek badituzte hizkuntzazko giza eskubideak, baita hezkuntza-eremuan ere.
a) Zuzena
b) Okerra

– 1996ko Hizkuntza Eskubideen Deklarazio Unibertsalak (HELDU) hizkuntza batzuen eta besteen arteko diferentziak egotea ahalbidetzen du.
a) Zuzena
b) Okerra

– HELDUk lege izaera du.
a) Zuzena
b) Okerra

– HELDUk hezkuntza-atalean hizkuntzaren inguruko hainbat aipamen jasotzen ditu.
a) Zuzena
b) Okerra

– Eskualdeetako edo Eremu Urriko Hizkuntzen Europako gutunean hainbat baldintza aipatzen dira hizkuntza gutxituaren aldeko neurriak hartzea zaildu edo oztopa ditzaketenak:

a) Irakaskuntzaren arloan, hizkuntzok erabiltzen diren lurraldeari dagokionez, hizkuntza bakoitzaren egoeraren arabera eta estatuko hizkuntza ofizialen irakaskuntzari kalterik egin gabe, ondoko konpromisoak hartuko dituzte aldeek.
b) Irakaskuntzaren arloan, hizkuntzak erabiltzen diren lurraldeari dagokionez, hizkuntza bakoitzaren egoeraren arabera eta estatuko hizkuntza ofizialen irakaskuntza kontuan izanik ere, ondoko konpromisoak hartuko dituzte aldeek.

– Gutxiengo Nazionalak Babesteko Esparru-hitzarmenean ongi zehazten da estatuek bete beharreko papera hizkuntza gutxituen berreskurapenean.
a) Zuzena
b) Okerra

– Eskualdeetako edo Eremu Urriko Hizkuntzen Europako Gutunak Europar Batasuneko estatuetako hizkuntza nagusiak bultzatzea du helburu, elebakartasuna iraunarazteko asmoz.
a) Zuzena
b) Okerra

– Gutxiengo Nazionalen Hezkuntza Eskubideei buruzko Hagako Aholkuak (1996):
a) Submertsioa edo azpiratzea bezalako hezkuntza-programak nazioarteko gomendio bezala jasotzen ditu.
b) Submertsioa edo azpiratzea bezalako hezkuntza-programak nazioarteko gomendioetatik kanpo geratzen dira.

– Skutnabb-Kangasen (2006) arabera, gehiago dira diskriminazioa eta bazterketa eragozten eta zigortzen dituzten eskubide negatiboak, aitortza eta babesa ematen dituzten eskubide positiboak baino.
a) Zuzena
b) Okerra

2. Irakurri ezazu Itziar Idiazabalen iritzi-artikulua, «El día internacional de la lengua materna» izenekoa, eta galderei erantzun.

<http://www.diariovasco.com/v/20110221/opinion/articulos-opinion/internacional-lengua-materna-20110221.html>

a) Zein helbururekin izendatu zuen UNESCOk otsailaren 21a Ama Hizkuntzaren Nazioarteko Eguna?
b) Hona hemen Idiazabalen baieztapen bat: «La asociación lengua familiar/ lengua escolar, por tanto, constituye un principio de gran valor pero fundamentalmente en el caso de las lenguas minorizadas y en peligro». Zer dela-eta egiten du hizkuntza gutxituen eta arriskuan dauden hizkuntzen zehaztapen hori?

3. Aztertu Euskararen Normalizazio Legea (1982) eta zerrendatu hezkuntzaren esparruan euskara biziberritzeko bertan aipatzen diren neurriak. Bestalde, konparatu Lege hori kapitulu honetan landutako beste deklarazio, aholku eta gutunekin.

4. Aztertu EAEko oinarrizko curriculuma sortu eta ezartzen duen 175/2007ko urriaren 16ko dekretua eta 12/2009ko urtarrilaren 20ko dekretua. Komentatu bertan euskarak zer-nolako tratamendua eta papera duen hezkuntzaren esparruko hizkuntza-eskubideak kontuan hartuta, eta horren inguruan eztabaida sortu klasean.

5. Diseinatu hizkuntza gutxituak biziberritzeko aholku gida moduko bat. Horretarako, baliatu aurreko gaietan eta gai honetan landutako hainbat ideiez.

6. Lehen galderaren erantzunak:

1. b	6. a
2. a	7. b
3. b	8. b
4. b	9. b
5. b	10. a

4. Hizkuntza gutxituentzako irakaskuntza-ereduak

4.0. SARRERA

Aurreko atalean hizkuntza gutxituek hezkuntzan daukaten tratamendua batez ere hizkuntza-eskubideen ikuspegitik aztertu dugu. Hainbat datu orokor ere eman dugu hasieran, eta argi geratzen da hezkuntzaren esparruan errespetua lortu duten eta eskolak garatzen eta bultzatzen dituen hizkuntzak ez direla asko munduan zehar. Hurrengo atal honetan ere hezkuntzaren eremuan aztertuko dugu hizkuntza gutxituen egoera, baina hizkuntza gutxituak zein programa edo eredutan txertatu diren aztertuko dugu, adibide eta guzti emanez. Ikusiko dugunez, eredu guztietan ez dira hizkuntza gutxituak berdin tratatzen, inondik ere. Esaterako, aurreko atalean aipatu dugun submertsio- edo azpiratze-ereduetan haurrak bere komunitateko hizkuntza alde batera utzi eta hizkuntza nagusia ikastea bultzatzen da. Baina badira bestelako programak ere, mantentze-ereduak edo murgilketa-ereduak adibidez, zeinek hizkuntza gutxituen garapena bideratzeko aukera gehiago ematen baitute. Hizkuntza gutxituen didaktikaz ere ohartxo batzuk egingo ditugu, eta azkenik, ondorio orokor modura, eskolak hizkuntza gutxituak indarberritzeko orduan izan ditzakeen indarguneak eta ahulguneak aipatuko ditugu.

4.1. HIZKUNTZA GUTXITUAK ASKOTARIKO EREDUETAN

Atal honen helburua hizkuntza gutxituek irakaskuntza-programa edo -ereduetan daukaten lekua aztertzea da. Eredu nagusien aurkezpena egin nahi dugu, bakoitzaren ezaugarri funtsezkoenak azalduz. Ikusiko dugunez, eredu batzuek hizkuntza gutxituen garapena bilatzen dute, baina beste batzuek ez.

4.1.1. Submertsio- edo azpiratze-programak

Etxekoa ez duen hizkuntzan eskolatuz, haurrak soilik eskolako hizkuntza garatzea eta aldi berean etxekoa baztertzea bilatzen duten programak dira submertsio-programak. Azpiratze-programa ere deitu izan zaie euskaraz (Bilbao, 1998) eta hizkuntza gutxitudun komunitateetako haurrak hizkuntza nagusiaren komunitatean eta kulturan txertatzea dute helburu, inondik ere kontuan hartu gabe haurrek etxetik dakartzaten hizkuntza eta kultura gutxitua. Azpiratze-programak erabili izan dira, esaterako, etorkinen komunitateei zein komunitate indigenei euren hizkuntzak bazterrarazi eta horrela hizkuntza nagusiaren komunitatean sarrarazteko (Baker,

2006). Adibide pare bat ematearren: Latinoamerikan gaztelania hutsezko eskolatzea edo Vietnamen Khmer, J'rai edo beste hainbat komunitatetako haurrak vietnamiera hutsez eskolatzea (Benson, 2009). Etxeko hizkuntzan eskolatuz norbere hizkuntza eta kultura gutxitua garatzeko eskubidearen urraketa argia dira, beraz, azpiratze-ereduak.

Programa hauetan hizkuntza gutxitudun haurrak hizkuntza handidun haurrekin nahastu ohi dira, nahiz eta hainbat kasutan hizkuntza gutxitudun haurrekin aparteko eskola-saio bereziak ere egiten diren (Baker, 2006). Nolanahi ere, badira hizkuntza gutxitudun haurrez bakarrik osatutako azpiratze-ereduak ere, Estatu Batuetan «Structured Immersion» deritzenak. Argitu behar da, hauen kasuan, izenean «immersion» edo murgilketa agertzen bada ere, azpiratze-programak direla argi eta garbi, helburu berberak baitituzte.

Eskolatzea erabat hizkuntza nagusian egiteaz gain, azpiratze-ereduan hizkuntza nagusia ikasgai modura ere irakasten da. Baina hizkuntza nagusiaren irakaskuntza hori ikasle guztiek hizkuntza hori etxetik balekarte bezala egin ohi dute irakasleek, eta hau bereziki kritikatu izan zaie azpiratze-programei, ikasleen jatorrizko hizkuntzak batere kontuan ez hartzeak ikasleon eskolatzea oztopa dezakeelako (Baker, *ibid.*).

XIX. mendearen bukaera aldera bereziki hedatu ziren azpiratze-ereduak, industrializazioak ekarritako hezkuntza formalaren beharrak eraginda gero eta haur gehiago eskolaratu baitzen. Garai bertsukoa da, halaber, nazio bat - estatu bat - hizkuntza bat ideia, eta hau ere erabakigarria izan zen han eta hemen azpiratze-ereduen hedapenean (Skutnabb-Kangas, 2008b). Uste zen, eta oraindik ere uste da, azpiratze-programek haur guztiek nazio menderatzailearen hizkuntza nagusia ikastea bermatzen dutela, eta horrek, aldi berean, estatuaren homogeneotasuna eta batasuna bermatzen dituela.

Baina askotan erakutsi da azpiratze-ereduek ondorio kaltegarriak dakarzkiola haurren hizkuntza-garapenari. Ez da bermatzen eskolako hizkuntzaren ikaskuntza, ezta beste eskolako gaiena ere. Aitzitik, azpiratzeak ondorio latzak dakarzkio hizkuntza gutxituaren komunitateari (Skutnabb-Kangas, *ibid.*): eskola-porrota areagotzea, gizarte-bazterketa hedatzea edota langabezia-tasa izugarri handitzea, esaterako. Eta noski, hizkuntza gutxituen desagertzea dakarkio, ez zuzenean hori sufritzen duen komunitateari bakarrik, gizateria osoari ere bai.

Skutnabb-Kangasek azpiratze-ereduen aurka gogor egin izan du, genozidioa eragiten dutela salatuz (2008a; 2009). Genozidioaren aurkako nazioarteko itunean genozidioaren bost definizio ematen dira. Horietatik bietan indigenek eta gutxiengoek euren hizkuntzen ukazioarekin sufritzen dituzten egoerak sar daitezke, eta hortik dator azpiratze-ereduak genozidioaren eragiletzat salatzea. Liburuan bertan aurreko atalean eman ditugu genozidioaren barruan hizkuntzekin zerikusia izan dezaketen definizioak: talde bateko haurrak bortxaz beste talde batera lekualdatzea eta gorputzeko edo buruko kalte larriak eragitea taldeko kideei.

Azpiratzeak haurren gogoan kalte handia eragin dezake eta euren etxeko hizkuntza baztertuz, hurrengo belaunaldiari hizkuntza handia transmititzea dakar, hizkuntza gutxituaren ordez. Horrela lortzen da komunitate txikietako kideak euren hizkuntza eta kultura alde batera utzi eta hizkuntza nagusiaren komunitatera eta kulturara bultzatzea. Hau mundu guztian milioika haurri gertatzen zaio oraindik gaur egun ere, kasu gutxitan eskolatzen baitira haurrak euren etxeko hizkuntza gutxituan.

Nabarmendu egin behar da azpiratze-ereduen bidez hizkuntza handira pasatzea ez dela borondatez egiten den zerbait; izan ere, hizkuntza gutxitudun gurasoei ez zaie haurrak eskolatzeko beste aukerarik eskaintzen. Halaber, ez zaie hainbat eskolatze-ereduk izan litzaketen epe luzeko ondorioen buruzko informaziorik ematen. Horrexegatik, Skutnabb-Kangasek argi dio baztertu egin behar dela hizkuntza gutxituen desagerpena «hizkuntza-suizidio» modura tratatzea, nolabait, komunitate txikiek euren hizkuntza utzi eta hizkuntza nagusira eta beronen komunitatera pasatzea eurek erabakiko balute bezala.

Aniztasunaren aurkako jarrera argiaz gain, azpiratze-ereduen atzean dauden beste oinarrietako bat da hizkuntzen irakaskuntzan eta ikaskuntzan «bat ala bestea» aukera egin behar dela. Alegia, gaztelania edo ingelesa bezalako hizkuntza handiak ikasteak etxeko hizkuntza gutxitua bazterrean lagatzea esan nahi duela. Baina halako proposamenen zentzugabekeria agerian utzi dute aniztasunaren aldeko eredu gero eta ugariagoek. Ez dago, inondik ere, hizkuntza nagusi bat etxeko hizkuntza gutxituaren kaltetan irakatsi eta ikasi beharrik. Faltsua da hizkuntza gutxituetako haurrek hizkuntza nagusia hobeto ikasten dutela eskolatzea hizkuntza nagusian eginez gero. Aitzitik, ikerketa askok erakutsi dute etxeko hizkuntza gutxituan eskolatzea zenbat eta gehiago hedatu, orduan eta hobeto ikasten duela haurrak hizkuntza nagusia, baita gainerako eskola-arloak ere (Skutnabb-Kangas, *ibid.*).

4.1.2. Trantsizio-programak

Azpiratze-ereduaren antzera, helburu nagusia haurrek hizkuntza nagusia ikastea dute trantsizio-programek. Hori bai, eskolaldiaren hasieran gelan etxeko hizkuntza gutxitua erabiltzen uzten zaie haurrei, edo are gehiago, batzuetan irakaskuntzarako hizkuntza ere izan ohi da hizkuntza gutxitua. Baina hizkuntza nagusian trebatzen joan ahala, hizkuntza gutxituari emandako lekua eta tratamendua murriztu egiten dira, hizkuntza nagusia hizkuntza bakarra bihurtzeraino. Ez dira, beraz, haurrek etxetik dakartzaten hizkuntza gutxituak bultzatzeko pentsatutako programak, inondik ere, baizik eta etxeko hizkuntza gutxitua baztertu eta hizkuntza nagusia bakarrik ikastea bilatzen duten programak dira (Baker, 2006).

Halako programak justifikatzeko orduan, haurrek lehenbailehen hizkuntza nagusia menderatu beharra aipatzen da behin eta berriz. Hizkuntza nagusia ikastea balitz bezala haurrei gizartean aukera-berdintasuna bermatzeko bidea.

Dena dela, trantsizio-ereduen artean egin izan den bereizketa bat aipatzea interesgarria izan daiteke: programa batzuetan haurren etxeko hizkuntza Lehen Hezkuntza ia osoan erabiltzen da. Irteera berantiarreko programak edo «late-exit» deritzen programak dira. Aldiz, beste batzuei irteera goiztiarreko programak deitzen zaie, eskolako hizkuntza nagusirako pasabidea Haur Hezkuntzan bertan edo Lehen Hezkuntzaren hasieran egiten baita. Irteera berantiarreko programek emaitza hobeak lortzen dituzte irteera goiztiarrekoen aldean, etxeko hizkuntza nolabait gehiago babesten delako, honek hizkuntza nagusiari kalterik eragin gabe. Baina trantsizio-ereduen artean ohikoena irteera goiztiarrekoa da. Alabaina honek ez du hizkuntza nagusiaren ikaskuntza behar bezala bermatzen (noski, ezta ere, inondik inora, hizkuntza gutxituarena), eta ondorioz, hezitzaileak eta gurasoak hizkuntza nagusiari are leku gehiago ematera bultzaraz ditzake (Benson, 2009).

Trantsizio-programetako irakasleak elebidunak izaten dira. Estatu Batuetan oso hedatua dagoen eredua da eta han, gaztelaniadun komunitateetan esaterako, irakasleak ingeles-gaztelania elebidunak izaten dira. Irakasle horiek jatorriz gaztelaniadunak diren haurrak poliki-poliki ingeleserantz bultzatzen dituzte. Azpiratze-eredua baino «leunagoa» dirudi trantsizio-ereduak, eskolaldiaren zati batean irakasleak haurraren etxeko hizkuntza ulertu eta kontuan hartzen duelako. Baina helburuak berberak dira bi ereduetan: haurrak etxeko hizkuntza bazterrean utzarazi eta hizkuntza, kultura eta komunitate handian txertatzea.

Bakerrek salatzen du Estatu Batuetako trantsizio-ereduko ikastetxeetan hizkuntzen arteko prestigio-ezberdintasunak ezkutuko mezuen bidez zabaltzen direla, horretarako, adibidez, langileen hizkuntza-profilak erabilita. Zuzendaritzako kideak eta laguntzaileak ingelesdun elebakarrak izan ohi dira, aldiz, sukaldariak, jangelako begiraleak, langileak edota atezainak, Estatu Batuetan hizkuntza gutxituaren estatusa duten hizkuntzetako hiztunak, gaztelania kasu (Baker, 2006). Eskolako bide formalarekin eta ofizialarekin zerikusia duen guztia ingelesez egiten da, beraz, ingelesa da eskolako hizkuntza prestigioduna. Aldiz, lotsarekin, bazterketarekin edo mendekotasunarekin lotzen diren hizkuntzak hizkuntza gutxituak dira.

4.1.3. Iraupen-programak

Hizkuntza gutxituak irakaskuntzarako erabiltzen dituzten programak dira iraupen-programak edo mantentze-programak (Bilbao, 1998). Baina helburua ez da haurrak euren hizkuntza gutxituan elebakar izatea, baizik eta etxeko hizkuntza mantentzeaz gain, haurrek hizkuntza nagusia ere ikastea. Labur esanda, hizkuntza gutxitua babesten eta bultzatzen da, baina hizkuntza nagusiaren ikaskuntza ere bermatuta. Azpiratze- eta trantsizio-ereduekin dagoen aldea nabarmena da, beraz.

Munduan aurki daitezkeen halako programen artean, hizkuntza nagusiaren presentzia eta tratamendua askotarikoa da (Baker, 2006): gerta liteke hizkuntza nagusia ikasgai huts izatea eskolaldi osoan zehar (adibidez, etxetik euskaldun diren haurrak

euskaraz eskolatzea, gaztelania ikasgai soila izanda), edota hizkuntza gutxitua eta hizkuntza nagusia, biak erabiltzea irakaskuntzarako (Kanadako Alberta edota Manitobako komunitate batzuetan ukraineraz gain ingelesa ere erabiltzen da).

Iraupen programak oso hedatuak daude munduan zehar (Baker, *ibid.*): navajo eta gaztelania bidezko hezkuntza Estatu Batuetan, galeserazko hezkuntza Galesen, irlanderazkoa Irlandan edo maori hizkuntzako eskola Zeelanda Berrian.

Oso ohikoa da iraupen-programak abiarazten dituzten komunitateetan hizkuntza gutxitua nahikoa hedatua egotea eta komunitatearen ohiko hizkuntza izatea. Galeseko ipar-mendebaldeko Gwynedd eskualdea adibide egokia izan daiteke, bertan galesa hedatua dagoelako eta komunitatearen ohiko hizkuntza delako. Euskara hedatua dagoen hainbat eta hainbat herritan haurrak euskaraz eskolatzea ere iraupen-ereduaren ohiko adibidea litzateke.

Munduko txoko askotan iraupen-programek Lehen Hezkuntza bukatu arte bakarrik irauten dute (Baker, 2006). Bolivian, esaterako, behar bezalako prestakuntza daukaten irakasleen faltan, iraupen-programek nekez egiten dute aurrera lehen hezkuntzaren azken urteetatik aurrera (Benson, 2008).

Hizkuntza nagusia ez da kaltetua ateratzen iraupen-programetan, hizkuntza handiaren presentzia eta erabilera eskolan bermatua egon ohi delako (Baker, 2006), bai hedabideetan izan ohi duen erabileragatik, edo baita merkataritzan nagusi izan ohi delako ere.

Skutnabb-Kangasen hitzetan (2008b), etxeko hizkuntza gutxituan eskolatzea komunitate txikientzat giza eskubideak bermatzeko modu bat da. Giza izaeraren garapen osoa edota duintasunaren zentzua eman diezaieke komunitate txikiei euren haurrak etxeko hizkuntzan eskolatzeak. Autore honen arabera, hizkuntza gutxitua mantentzeko helburuarekin etxeko hizkuntzan eskolatzea da hizkuntza gutxituetako hiztunak elebidun bihurtzeko biderik onena. Eskolan arrakasta izateko biderik onena da, komunitate txikietako haurren nortasuna eta autoestimua garatzen laguntzen baitu.

4.1.4. Murgilketa bikoitzeko programak

Hizkuntza gutxitudun haurrak eta hizkuntza nagusidun haurrak bi hizkuntza horietan eskolatzen dituzten programak dira. Ingelesezko literaturan «dual language bilingual education», «two way bilingual education» edota «two way immersion» izena hartzen dute eta helburua haur guztiek bi hizkuntzak ikastea da. Alegia, hizkuntza gutxitudun haurrek euren hizkuntza mantentzeaz gain, hizkuntza nagusia ikastea bilatzen du eredu honek, eta alderantziz, hizkuntza nagusidun haurrek, eurenaz gain, hizkuntza gutxitua ere ikastea.

Irakasleek, espero daitekeen bezala, bi hizkuntzak menderatzen dituzte eta ohikoa izaten da murgilketa bikoitzeko geletan hizkuntza bakoitzeko ikasle kopurua antzekoa izatea. Baina hau ez da beti lortzen erraza izaten, eta arriskua egon ohi da hizkuntzen arteko oreka galtzeko, ia beti hizkuntza gutxituaren kaltetan (Baker, 2006).

Eredu honen hainbat aldaera topa daitezke munduan zehar, bi hizkuntzetako bakoitzak hartzen duen lekuaren arabera (Benson, 2009). Litekeena da kasu batzuetan bi hizkuntzak erdiz erdi banatzea, alegia, ikasgaien erdia hizkuntza gutxituan, beste erdia hizkuntza nagusian. Edo litekeena da hizkuntza gutxituari pisu gehiago ematea, adibidez, irakaskuntzaren % 90 hizkuntza gutxituan eginez. Halakoetan, hizkuntza nagusiko haurrentzat ia erabateko murgilketa-eredua izaten da, eta aldiz, hizkuntza gutxitudun haurrentzat, mantentze-eredua.

Bakerrek (*ibid.*) nabarmentzen du murgilketa bikoitzeko edo partzialeko prometan hizkuntzen arteko banaketa garbia proposatzen dela. Banaketa, gainera, zentzu batean baino gehiagotan. Batetik, litekeena da hizkuntza bakoitza egun jakin batzuetan bakarrik erabiltzea irakasteko orduan. Bestetik, irakasleek ez dituzte bi hizkuntzak nahasten, Ronjaten (1913) «pertsona bat, hizkuntza bat» (kasu honetan, irakasle bat, hizkuntza bat) hatsarre zaharrari jarraituz (Idiazabal, 2003). Eta azkenik, curriculumean bertan ere hizkuntzen banaketa egin daiteke, alegia, ikasgai batzuk hizkuntza batean bakarrik, eta beste batzuk beste hizkuntzan bakarrik. Noski, horrela adierazita oso banaketa zurruna ikusten bada ere, garbi dago murgilketa bikoitzeko programak abian dituzten eskoletan hizkuntzen arteko nahasketak ohikoak direla. Ez bakarrik ikasleek hizkuntza batetik bestera jauzika jarduten dutelako, baita ere, irakasleek gelan momentu zehatzetan hizkuntzen arteko jauziak egiten dituztelako.

Bensonen (*ibid.*) arabera, murgilketa bikoitzeko eredu hau ez da oso ohikoa munduan zehar, herrialde garatuenetan ez baita oso ohikoa hizkuntza nagusidun haurrek hizkuntza gutxitua ikasi nahi izatea. Garapen-bidean diren herrialdeetan are zailagoa izaten da hau, hizkuntza nagusian egiten dutenak elite txiki bat izan ohi direlako eta ez dutelako interesik agertzen hizkuntza gutxitua ikasteko. Bolivian eta Hego Afrikan egin dira saiakerak hizkuntza nagusiko komunitateko haurrak hizkuntza gutxituak ikas ditzaten, baina oraindik ere gailentzen den ikuspegia kontrakoa da, alegia, hizkuntza gutxituko komunitateko haurrak direla hizkuntza nagusia ikasi behar dutenak, eta ez alderantziz (Albo eta Anaya, 2003; Chatry-Komarek, 2003, Bensonek aipatuak).

4.1.5. Murgilketa-programak

Ikasleak etxeko hizkuntzan ez baizik eta bigarren hizkuntzan eskolatzen dituzten programak dira murgilketa-programak. Baina azpiratze-ereduetan ez bezala, murgilketan ikaslearen etxeko hizkuntza babestu eta balioetsi egiten da, helburua ez baita ikasleak etxeko hizkuntza hori bazterrean uztea, baizik eta etxekoa

zein eskolakoa, biak ikastea. Ikasgaiak bigarren hizkuntzan ematen dira, baina murgilketa-programa askotan etxeko hizkuntza ikasgai modura irakasten da, eta hala egiten ez den programen kasuetan, ziurtatu egiten da etxean etxeko hizkuntzaren garapena bermatzen dela (Genesee (1987), Bensonek (2009) aipatua).

Murgilketako irakasleak elebidunak dira eta, ondorioz, murgilketako ikaslea ez da giro arrotz batean sartzen. Curriculumari dagokionez, lehen hizkuntzaren curriculuma berbera izaten du murgilketak (Johnson eta Swain, 1997). Gurasoen nahia eta erabakia ezinbesteko baldintza dira haurrak etxekoa ez duten hizkuntzan eskolatzeko eta murgilketa bidez haurrek bigarren hizkuntzan egindako lorpenak modu oso positiboan baloratzen dira, ez bakarrik haurraren etxean (gurasoek pozik hartzen dute eurek ez dakiten hizkuntza bat seme-alabek eskolaren bidez ikastea), baizik eta, oro har, gizarte osoan (Idiazabal, 2003).

1965ean Montrealeko Saint Lambert eskolan etxetik ingelesdun ziren haurrak frantsesez eskolatzen hasi eta elebitasunaz gain eskola-arrakasta ere bermatzen zela ikusirik, mundu osoan zehar hedatu dira murgilketa-ereduak. Bakerrek (2006) dioen moduan, murgilketak garapen elebiduna du helburu eta hau funtsezkoa izan da eredu honen arrakasta ulertzeko. Halaber, gurasoentzat murgilketa bidezko irakaskuntza aukera modura planteatu izana ere oso garrantzitsua izan da. Alegia, murgilketaren atzean gurasoen (eta baita irakasleen ere) nahia eta borondatea dago eta litekeena da horrek ikasleen motibazioan ere eragin izana. Azkenik, eskolaldiaren hasieran haurren etxeko hizkuntzak presentzia izan ohi du murgilketako geletan eta horrek ere lagundu du gurasoek eredu honen hautua egiterakoan. Gorago esan dugun moduan, haurraren etxeko hizkuntza ez dago debekatua murgilketaren testuinguruan. Ez dago erabateko eta muturreko hausturarik etxeko hizkuntza eta kulturaren eta eskolakoaren artean.

Dena dela ere, Montrealeko kasu famatuak, edo oro har, Kanada eta Quebeceko murgilketa-ereduek badute nabarmentzea merezi duen ezaugarri bat: bai etxeko hizkuntza baita eskolakoa ere, ingelesa eta frantsesa, mundu mailan prestigio handia daukaten eta bi komunitateetan bizindar linguistiko handia duten bi hizkuntza dira. Aldiz, murgilketa bidez emaitza positiboak hizkuntza gutxituen kasuan ere lor daitezkeela erakutsi du, esaterako, Euskal Herriko kasuak. Horregatik esan izan da murgilketa bereziki eraginkorra dela hizkuntza handiekin kontaktuan dauden hizkuntza gutxituen transmisioa bermatzeko orduan (Idiazabal *et al.,* 2008). Izan ere, etxean hizkuntza nagusia bakarrik ikasten duten haurrek hizkuntza gutxitua ikasteko eskolatze-eredurik eraginkorrena murgilketa dela ikusi da, esaterako, Euskal Herrian. Gainera, emaitza hauek eskolatzearen hasieran bertan lor litezke, Haur Hezkuntzaren bukaeran bertan (Manterola, 2011).

Baina murgilketa-eredua abian jartzea ez da batere erraza hizkuntza gutxitudun komunitate asko eta askorentzat (Benson, 2009). Adibidez, zaila da ikasleentzat etxeko hizkuntza dena, hizkuntza nagusia, eta eskolan irakasteko erabiltzen dena,

hizkuntza gutxitua, biak menderatuko dituzten irakasle prestatuak aurkitzea. Euskal adibidea ona da zailtasun hori ulertzeko: 1982an sare publikoko irakasleen % 20 bakarrik zen euskalduna. Gaur egun, berriz, portzentaje hori % 80ra iritsi da sare publikoan, eta % 63 ingurura sare pribatuan (Cenoz, 2009). Erraza da konturatzen irakasleen hizkuntza-prestakuntzan halako jauzi handi bat emateko baliabideak (ekonomikoak zein antolakuntzazkoak) ez daudela munduko hizkuntza gutxitudun komunitate gehienen eskura. Horrexegatik guztiagatik, murgilketa bezalako eredu bat ezartzea izugarrizko erronka da hizkuntza gutxitudun komunitateentzat, irakasleen hizkuntza-prestakuntza, hezkuntza elebidunerako prestakuntza edota hizkuntza gutxituan irakasteko material didaktikoen sorkuntza ez direlako inolaz ere egun batetik bestera lortzen diren erronkak. Euskal murgilketaren adibideak erronka horren tamainaren berri ondo ematen du:

> Euskalduntzea da erreformarik edo iraultzarik handiena euskal hezkuntza sistemarentzat (Idiazabal, 2003: 344).

4.1.6. Ereduen bereizketaz argibide gehiago

Azpiratze-ereduaren salbuespenarekin, gainerako lau eredu edo programa motei «hezkuntza-eredu elebidun» deitu izan zaie, edo deitzen zaie oraindik ere, guztietan ikasle elebidunek hartzen dutelako parte. Baina izendapen hori ez dute eredu guztiek merezi, denek ez baitute elebitasuna modu berean ulertzen, eta ondorioz, funtsezkoa da bereizketa argia egitea.

Trantsizio-ereduan elebitasuna ez da zentzurik zabalenean ulertzen, programa hauetan helburua ez baita ikasleengan elebitasuna garatzea, baizik eta etxeko hizkuntza gutxitua bazterrean utzi eta eskolako hizkuntza nagusia bakarrik ikastea. Horregatik, «hezkuntza elebidun edo eredu ahul» izendapena eman izan zaio, ingelesezko «weak forms of bilingual education» (Baker, 2006). Aldiz, iraupen-ereduan, eta nola ez, murgilketa partzial zein erabatekoan, helburua ikasle elebidunak prestatzea izaten da, etxekoa galdu gabe eskolako hizkuntza ere ikastea. Hemen hezkuntza elebidunaren edo elebitasunaren zentzua erabatekoa da, sendoa. Hortik datorkie «strong forms of bilingual education» izendapena.

Lambertek (1974, Bakerrek (2006) aipatua) egindako beste bereizketa bat ere, elebitasun gehitzailearen («additive bilingualism») eta elebitasun kentzailearen («substractive bilingualism») artekoa, asko erabili izan da ereduen inguruan argibide gehiago emateko. Elebitasun gehitzailearen kontzeptua haurrak etxean ikasitako hizkuntzari eskolaren bidez beste bat gehitzean lortzen den elebitasuna azaltzeko erabili izan da. Eskolaren bidez ikasitako hizkuntzak ez dio haurrak etxean ikasitako hizkuntzari lekua kentzen, baizik eta haurrak lehendik zekarrenari beste bat gehitzen dio. Elebitasun kentzailea justu kontrakoa da. Eskolan ikasitako hizkuntzak etxekoa baztertzera darama haurra. Halakoetan, noski, kenketaren bidez galtzen dena ez da bakarrik etxeko hizkuntza, baizik eta norberarekiko estimua, talde-nortasuna eta kultur nortasuna ere. Gainera, elebitasun kentzailearen kasuan, erakutsi izan

da eskolan ikasitako hizkuntza ere ez dela behar bezala garatzen. Alegia, etxekoa baztertzeaz gain, eskolakoaren ikaskuntza ere ez dela beti bermatzen.

Bataren eta bestearen ezaugarriak ikusita, erraza da asmatzea goian aurkeztutako ereduen artean zeintzuk diren elebitasun gehitzailea lor dezaketenak, eta zeintzuk elebitasun kentzailea bidera dezaketenak: trantsizioa litzateke eskolatzearen emaitzatzat elebitasun kentzailea dakarren ereduaren adibidea, eta gainerako hirurak, berriz, haurrarengan elebitasun gehitzailea bultza dezaketenak.

Hurrengo orrialdeko taulan laburtuta ikus litezke aurreko orrialdeetan aurkeztu ditugun ereduen ezaugarriak.

Horrelako sailkapen edo tipologiak baliagarriak dira munduko hainbat lekutan abian diren programen ezaugarri nagusiak ulertzeko. Baina sailkapenetan ohikoa denez, nekez iristen dira hezkuntza elebidun edo eleaniztunen konplexutasuna zehaztasunez islatzera, eta tokian tokiko hezkuntza elebidun guztien ñabardura guztiak bilduko dituen sailkapena egitea oso nekeza izan daiteke.

Beste ikertzaile batzuen proposamenek malgutasun handiagoa eskain lezakete eta printzipioz, behintzat, ematen du ereduen aniztasunari edo programen xehetasunei modu finagoan heltzeko aukera ematen dutela (Hornberger, 2003; Cenoz, 2009).

Guk hemen Cenozen proposamena aurkeztuko dugu, «Continua of Multilingual Education» deitzen dena. Horren abiapuntuan, besteak beste, bi ideia daude: batetik, hezkuntza elebidun moten berri bai baina hezkuntza eleaniztun moten berri ematen duten proposamenak gutxi direla azaltzen du Cenozek, eta bestetik, hurrengo orrialdeko taulan aurkeztu dugunaren tankerako proposamenen mugak nabarmentzen ditu: ereduak ezberdintzerakoan aurkakotasunetan oinarritzen dira (adibidez, ikasle motan zein irakaskuntzarako hizkuntzan, etxeko hizkuntza vs hizkuntza menderatzailea planteamendua egiten da), eta horrela nekez irits daitezke hezkuntza eleaniztunaren konplexutasunaren berri ematera. Aurkakotasunen muga horiek gainditzeko, *continuum* itxurako proposamena egiten du Cenozek, bai ala ez, bata ala bestea moduko planteamenduak saihestu eta tarteko ñabardurak azaleraziz. Eta helburua da ahalik eta hezkuntza eleaniztun mota ugariena deskribatzeko tresna bat lortzea.

Hezkuntzari dagozkion aldagaiak hizkuntzari eta testuinguru soziolinguistikoari dagozkien aldagaiekin uztartzen dira proposamen horretan. Hizkuntza ikasgaia, irakaskuntzarako hizkuntza, irakaslea eta eskolaren testuingurua dira hezkuntzari dagozkion aldagaiak. Bakoitzaren kasuan continuum edo jarraitutasun bat proposatzen da. Adibidez, irakasleen kasuan, bi alderdi biltzen dira: batetik, irakasleen gaitasunak hainbat hizkuntzatan, eta bestetik, hezkuntza eleaniztunerako prestakuntza. Continuumak bai ala ez, zuri ala beltz aukera egin beharrean, gehiago ala gutxiago ñabardura eskaintzen du. Alegia, zenbat eta irakasle eleaniztun gehiago eta zenbat eta irakasle gehiago egon hezkuntza eleaniztunean jarduteko prestatuak, hezkuntza-eredu edo -programa orduan eta eleaniztunagoa izango da.

4.1. taula. Ohiko hezkuntza elebidun motak.

Programa mota	Ikasle-mota	Irakaskuntzarako hizkuntza	Hezkuntza-helburua (helburu soziala)	Espero daitekeen emaitza (emaitza soziala)
Elebakarra (kentzailea)				
Azpiratzea	Hizkuntza/kultura gutxituduna	Hizkuntza menderatzailea	Bigarren hizkuntzan gaitasun altua (hizkuntza/kultura menderatzailera asimilatzea)	Elebitasun mugatua, alfabetatze mugatua (bazterketa)
Ahula (kentzailea)				
Trantsizioa	Hizkuntza/kultura gutxituduna	Hizkuntza gutxitutik hizkuntza menderatzailera	Bigarren hizkuntzan gaitasun altua (hizkuntza/kultura menderatzailera asimilatzea)	Elebitasun mugatua, etxeko hizkuntza gutxituan alfabetatzea ziurta lezake edo ez (balizko integrazioa)
Sendoa (gehitzailea)				
Iraupena	Hizkuntza/kultura gutxituduna	Bi hizkuntzak, hasieran arreta lehen hizkuntzari	Elebitasuna / bi hizkuntzetan alfabetatzea (pluralismoa)	Elebitasuna / bi hizkuntzetan alfabetatzea (pluralismoa jarrera menderatzaileak aldatuz gero)
Murgilketa bikoitza	Hizkuntza/kultura gutxituduna eta hizkuntza/kultura menderatzaileduna, biak nahastuta	Bi hizkuntzak	Bi hizkuntzetan gaitasun altua (pluralismoa)	Elebitasuna / bi hizkuntzetan alfabetatzea (pluralismoa bi taldeentzat)
Murgilketa	Hizkuntza/kultura menderatzaileduna	Hizkuntza bakarra zein biak, hasieran arreta bigarren hizkuntzari emanez	Bi hizkuntzetan gaitasun altua (pluralismoa)	Elebitasuna / bi hizkuntzetan alfabetatzea edo elebitasun mugatua (pluralismoa jarrera menderatzaileak aldatuz gero)

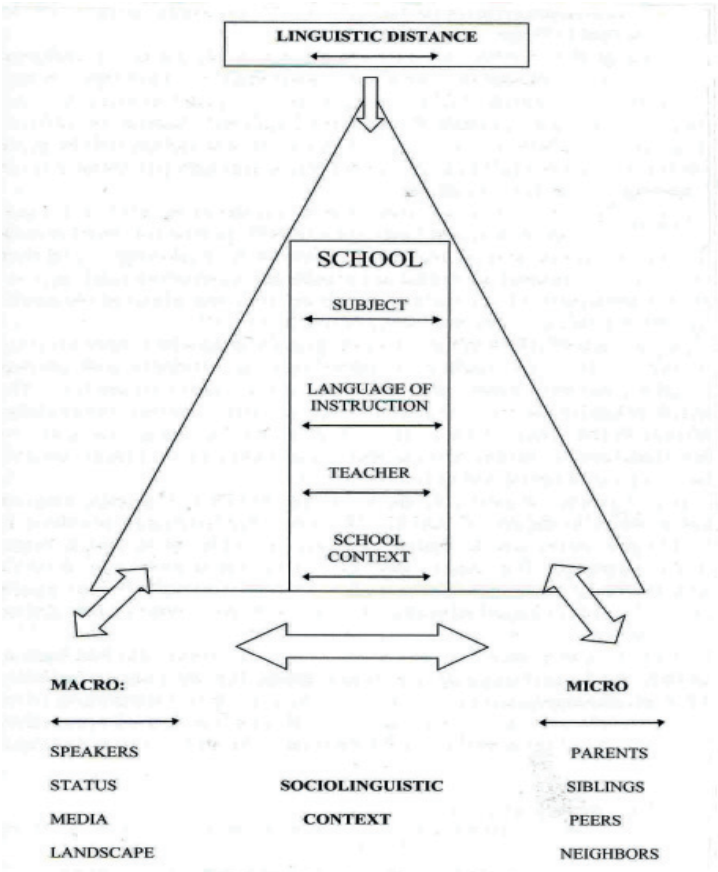
Iturria: Bensonen (2009) lanetik moldatua.

Hizkuntzari lotutako aldagaia, berriz, hizkuntzen arteko distantzia linguistikoarena da. Cenozen arabera, familia bereko eta kontaktuan egon diren hizkuntzak ikastea errazagoa izan daiteke.

Azkenik, testuinguru soziolinguistikoari dagokionez, batetik, hizkuntzek gizartean daukaten egoerari begiratzen zaio (hiztun kopurua, estatusa, eta presentzia hedabideetan zein paisaia linguistikoan), eta bestetik, testuinguru soziolinguistikoak eraginda ikasleek euren gertuko inguruarekin (guraso zein lagunekin) egiten duten hizkuntzen erabilera ere kontuan hartzen da.

Aldagai hauek guztiak kontuan hartzeak, eta batez ere, *continuum* batean kokatzeak lagun lezake hezkuntza-eredu edo -programa berean dauden ikastetxeen arteko antzekotasunak eta ezberdintasunak nahikoa zehatz aztertzeko. Hona hemen Cenozen proposamenaren irudikapen grafikoa, jatorrizko bertsioan:

Hezkuntza eleaniztunaren continuuma (Cenoz, 2009: 35)



Hezkuntza-ereduen sailkapenek, zurrunak izan zein malguagoak izan, oso baliagarria den informazioa eskaintzen diote hizkuntza gutxituen irakaskuntzaz eta ikaskuntzaz kezkatzen denari. Batez ere, munduko hainbat txokotan abian diren esperientzien ezaugarri nagusiak zein diren jakiteko bidea ematen dute eta hori oso garrantzitsua da hizkuntza gutxitudun komunitateentzat, guztiz baztertu beharreko edo, aldiz, erreferentziatzat hartu beharreko programak zein diren jakiten lagun baitiezaieke.

Hortik aurrera, eta ereduen berri emateko orduan proposamen dikotomikoek zein continuumek, denek ere, alderdi baliagarriak badituztela nabarmenduta, aipa liteke batzuetan zein besteetan falta dela ikasgelako elkarrekintza didaktikoen ezaugarriak gehitzea. Aldagai soziolinguistikoak, ikasleen tipologiak edo irakaskuntzarako hizkuntzak zein diren jakitea ezinbestekoa da hezkuntza elebidun/eleaniztunei buruzko ezagutzan sakontzeko, baina hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzeko orduan analisi finagoak behar dira, esaterako, ikasgelako elkarrekintza didaktikoetan hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza nola gertatzen diren jakiteko. Zentzu horretan, litekeena da hizkuntzen didaktikaren ikerketak azken hamarkadetan eman dituen aurrerapausoei jarraituz, hezkuntza elebidun/eleaniztunaren tipologietan aldagai didaktiko finagoak txertatzeko bidea zabaltzea.

4.2. EREDU ELEBIDUNEN ADIBIDEAK

Ereduen gaineko orrialde hauek ixteko munduko hainbat txokotako adibideak dakartzagu. Helburua ez da kasu bakoitza sakontasun handiarekin aztertzea, baizik eta printzipioz ezezagun samarrak gerta dakizkigukeen munduko hainbat hizkuntza gutxituren irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren adibideen berri ematea, ur handiegitan sartu gabe.

4.2.1. Samiera

Samiera Norvegia, Suedia, Finlandia eta Errusiar Federakundean hitz egiten da. Hurrengo lerroetan aurkezten duguna Norvegiara mugatzen da. XIX. mendeko bigarren erditik 1960ko hamarkadara arte, samieraren komunitatea norvegieraren mende egon da. Ondorioz, norvegierazko eskolatze elebakarrak kalte handia egin zuen samieran, etxeko transmisioaren etena eragiteraino (Hirvonen, 2008).

1970etik aurrera, ordea, samieraren aldeko neurriak hartu dira, eskubide politikoak eta linguistikoak aitortuz samieradunei. Eta poliki-poliki samiera eskolan sartzen joan da, gero eta esparru eta presentzia gehiago bereganatuz.

Samieraren irakaskuntza hiru eredutan gauzatzen da gaur egun: batetik, samierazko irakaskuntza dago, norvegiera bigarren hizkuntza modura ikasgai delarik. Samiera da ikasleen etxeko hizkuntza eta eskolako komunikaziorako hizkuntza nagusia. Káre izeneko irakasle baten lekukotzaz baliatzen da Hirvonen eredu honetako eskola baten ezaugarriak emateko (30. or.):

> Ikasleek[23] samieraz ikasten dute, eta samieraz aritzen dira jolastorduetan. Samiera da hizkuntza nagusia; esan beharra daukat nekez entzuten duzula norvegiera lehen hezkuntzan. Zentzu honetan, ez dut uste norvegiera samiera baino indartsuago egiten ari denik… irakasle gehienak samieraz egiten duten sami jendea dira… bilera guztiak samieraz egiten ditugu eta norvegierara itzuli egiten dira. Administrazioan samieraz egiten dutenak daude. Gurasoek gutunak samieraz eta norvegieraz jasotzen dituzte. Ikasleek nahiago dute samiera ikasi norvegiera baino… niretzat oso arraroa izan zen ikustea samiera dela prestigio handieneko hizkuntza eta norvegiera, berriz, ez dela deus ere.

Bestetik, samierazko eta norvegierazko irakaskuntza-ereduan ikasgai bakoitza bi hizkuntzetako batean ikasteko aukera dago. Edo ikasgai bera bi hizkuntzak nahastuz ere egin daiteke eredu honetan. Hirvonenen arabera, eredu honen baldintzak ez daude oso zehaztuta, eta dirudienez, eskola gehienetan nagusi da norvegierazko irakaskuntza, samierazko irakaskuntza egiten duten eskolak ere egon badauden arren. Praktikan, ordea, trantsizio- eredua da hemen nagusitu dena; izan ere, eskola askotan Lehen Hezkuntzatik aurrera ez dago samieraz egiten duen irakaslerik, eta ondorioz, etxetik samieradun diren haurrek norvegierazko eskolak jasotzen amaitzen dute. Edo beste kasu batzuetan, gela berean etxetik norvegieradunak eta samieradunak nahasten direnean, norvegiera da nagusitzen den hizkuntza eta samieradunek norvegiera hutsez egiten bukatzen dute. Ezaugarri hauek ikusita, Hirvonenek eredu hau praktikan trantsizio-eredua dela ondorioztatzen du.

Eta azken eredua norvegierazko programek osatzen dute. Hauetan samiera ikasgai bezala irakasten da, eta norvegiera da nagusi, bai irakaskuntzarako hizkuntza gisa, baita, oro har, komunikaziorako hizkuntza gisa ere. Hirvonenen arabera, eredu honek ez du bermatzen jatorriz norvegiera egiten duten haurrek samiera ikastea. Eredu honetako eskolak dauden komunitate askotan samiera ez da apenas erabiltzen eta horrek ez du batere laguntzen haurrek eskolan samieraz ikasteko. Hirvonenek, halako egoeretan, irakaskuntza-baliabideen eta metodoen garrantzia azpimarratzen du, eta adibide modura, Risten irakaslearen lekukotza uzten digu (34. or.):

> Noski[24], iruditzen zait hizkuntza modu naturalean eta azkarrago ikasiko dutela lanean ari garen bitartean. Saiatzen gara halaxe egiten, samiera lanean erabiltzen. Ikasleek

23. «Sámi is the language the children learn through, and they speak Sámi during the breaks. The Sámi language is the main language; I must say that you seldom hear Norwegian in the primary school. In that way, I don't think that Norwegian is getting stronger than Sámi… Most of the teachers are Sámi who speak Sámi… All our meetings are held in Sámi and interpreted into Norwegian. The administration consists of Sámi-speaking people. The parents get the letters in Sámi and Norwegian. The children prefer to study Sámi rather than Norwegian… It was really weird for me –the fact that Sámi is considered the most prestigious language and Norwegian is nothing» (Hirvonen, 2008: 30).

24. «Of course, I feel that they will learn the language naturally and faster while working. We tried to do that, to use Sámi while working. My students say that they feel like Sámi when they are out on the fells so I spend a lot of time outside with them. We go to the shore and I speak only Sámi there… We spend very little time in the classroom. And I've noticed that it encourages them. They have this Sámi feeling when they are on the fells and outside in nature, and they like to use the language there» (Hirvonen, 2004: 34).

> esaten dute mendi muinoetan[25] daudenean sami jendea bezala sentitzen direla, hortaz, denbora asko pasatzen dugu eskolatik kanpo. Kostaldera joaten gara eta han nik samieraz bakarrik egiten diet… oso denbora gutxi ematen dugu ikasgelan. Konturatu naiz horrek motibatu egiten dituela. Sami sentitzen dira mendi muinoetan barrena naturarekin kontaktuan daudenean, eta han hizkuntza erabiltzea gustuko dute.

Hirvonenek dio programa hauetan praktikan samieraren irakaskuntza atzerriko hizkuntzaren irakaskuntza bezala planteatzen dela eta horrela nekez lor daitekeela haurrek samiera ikastea.

Oro har, samieraren irakaskuntzaz eta ikaskuntzaz egin daitekeen balorazioa ez da oso positiboa: hedatuena dagoen eredua samiera ikasgai gisa irakasten duena da, eta gainera, horrelako programa askotan, samiera aparteko geletan irakasten da, eta hizkuntza ikasi nahi duten ikasleak taldetik banatzen dituzte. Hirvonenen ustez, ezinbestekoa da haurrak elebidun izan daitezen plangintzak adostea, haurrak etxetik samieradunak izan ala ez. Horrek eskatzen du samiera ikasgai huts izatetik bestelako ikasgaiak irakasteko hizkuntza izatera pasatu behar dela. Horrek, nola ez, samieraz irakasteko gai izango diren irakasle gehiago egotea eskatzen du.

Ikasleen elebitasuna neurtzen duen ebaluaziorik ere ez da egiten, eta horrela zaila da ikasleak eleaniztun bihurtzen ari diren ala ez jakitea. Halaber, ez du batere laguntzen eskola gehienetan samierarentzako hezkuntza-helburu idatzirik ez egoteak.

Garbi dagoena da samiera ikasgai modura irakatsita bakarrik ez dagoela ikasleek hizkuntza hau ikastea lortzerik, nahiz eta hizkuntzekiko jarrera positiboak bultza litzakeen.

Trantsizio-ereduak ere garbi dago ez duela funtzionatzen, baina aurreko hau baino hobea bada, samiera ikasgai batzuk irakasteko erabiltzen delako eta samieraren balioa erakuts dezakeelako.

Curriculumaren arabera, eskolak samiera ardatz hartuko duten ikaskuntza- eta irakaskuntza-egoerak bultzatu behar ditu. Baina hori ez da inondik ere gertatzen samiera ikasgai modura bakarrik irakasten den eskoletan edota samieraz irakasteko gai den irakaslerik ez dagoen eskoletan. Beraz, Hirvonenen arabera, eskola asko ez da ari helburuak lortzen.

Spolskyk (2008), berriz, azterketa azalekoago bat eginda, modu positiboagoan begiratzen dio samieraren egoerari, eta emandako aurrerapausoak nabarmentzen ditu: hizkuntzaren estatusak hobera egin du azken hamarkadetan, eta samiera hedatua dagoen lurraldeetan samieraz eskolatu daitezke haurrak. Halaber, gero eta eskola gehiago dira samiera irakasten dutenak, eta sarritan, etxetik samieradun ez diren ikasleek ere ikasten dute hizkuntza hori. Baina badira ahulguneak ere, samieraren

25. Jatorrizko testuan «out on the fells» esaten da. Ingelesez «fells» erabiltzen da altuera handi xamarra izateagatik zuhaitzik gabeko muinoa duen mendi mota adierazteko.

aldeko jarreretan ez delako gehiegi aurreratu eta samierak, eskolan zein gizartean, estatus baxuagoa izaten jarraitzen duelako norvegieraren aldean.

4.2.2. Otomiera

Bigarren adibide honetan Mexikoko Distritu Federaleko eskola zehatz batean (Alberto Correa eskolan) otomieraren irakaskuntza ezartzeko pausoak aurkeztuko ditugu. 2003an hasitako egitasmoa da eta hezkuntza-sistema gaztelaniadun elebakarra gainditu eta otomiera-gaztelania eredu elebidunera jauzi egin nahi duen komunitate baten esperientzia da (Rebolledo, 2008).

2000. urteko datuen arabera, otomierak 291.722 hiztun ditu eta Mexikoko komunitate indiarren artean, seigarren lekua dauka otomieraren komunitateak[26], náhuatlera, maya hizkuntzak, mixtekera, zapotekera eta tzotzilera egiten dituzten komunitateen atzetik.

2003. urtera arte, hñähñöak hezi dituen eskola nazional elebakarrak ez ditu kontuan hartu komunitate indiarraren ezaugarriak. Eta adibidez, gaztelania ez hitz egiteak arazodun ikasle izatea den ideia zabaldu du. Edo elebidun izatea arazoa dela ikasketak aurrera eramateko. Beraz, hezkuntza-eredu elebakar horren helburua izan da haurrek gaztelania ikastea, eta gaztelania bakarrik, horrek ikaskuntza bermatzen duelakoan. Horri gehitu behar zaio hñähñöek Mendebaldeko hezkuntza-ereduaren balioa ukatu egiten dutela. Dena dela, esan behar da ikusten dutela eskolak euren haurrei hobeto bizitzeko modua eman diezaiekeela. Rebolledoren hitzetan, oro har indiarren eta zehazki hñähñöen eskolatzeak halako kontraesan edo tentsio bat azaleratzen du: batetik, hezkuntza-sistemek eta erakundeek hezkuntza-eredu eta eredu kultural eta elebakarra bultzatzen dute, eta bestetik, hñähñöek horri aurre egiten diote.

Hain juxtu ere, 2003tik aurrera abian den egitasmoak tentsio horiek gainditzea bilatzen du, kultura arteko hezkuntza elebidunaren bidetik. Gaztelaniak etengabe lekua jan badio ere otomierari, Alberto Correa eskolan eta inguruan otomiera-gaztelania elebitasuna indartzen ari da. Gaztelania hizkuntza erabiliena bada ere, haurrek ez dute otomiera erabat alde batera utzi, batez ere jolastorduetan eta eskolatik kanpoko guneetan. Otomiera batez ere etxean bizirauten duen hizkuntza da, baina poliki-poliki kalean zein eskolan gero eta gehiago entzuten da.

Eskolari dagokionez, 2003. urtera arte, ez zuzendari, ez irakasle, ez bestelako langilek, inork ez zekien otomieraz, ez hitz egiten eta ezta idazten ere. Eta ulertu ere inork ez zuen hizkuntza ulertzen. Baina haur gehienak otomiera-gaztelania elebidunak ziren. Azpiratze-eredua zen eskola horretakoa, gaztelaniazko eredu elebakarra, eta emaitzak oso txarrak ziren, bai otomieraren zein gaztelaniaren ikaskuntzari zegokionez, baita gainerako alorrei zegokienez ere.

26. Otomieraren hiztunei hñähñö deritze.

2003tik aurrera, ordea, Distritu Federal osoan indiarren hezkuntza hobetzeko proiektu handi baten barruan, otomiera biziberritzeko eta otomiera-gaztelania hezkuntza-eredu elebiduna ezartzeko pausoak ematen hasi ziren. Helburuen artean, besteak beste, otomiera irakastea irakasleei, eta otomiera txertatzea eskola-jardueretan eta eskolaz kanpoko jardueretan.

Rebolledoren arabera, eszeptizismoa nagusi zen hezkuntza-arduradunen artean, baina era berean, irakasleak konturatzen ziren otomierarik gabe nekez lortuko zutela ikasleek eskola-arrakasta lortzea. Ikusten zuten ikasleen etxeko hizkuntza garatzearen garrantzia, era berean gaztelania ere ikastearekin batera. Irakasleen ordura arteko jarrera elebakarra eta hezkuntza-eredu elebakarra aldatzen hasi ziren.

Egitasmoa abiatu zenetik, hiru dira Rebolledok nabarmentzen dituen oztopo edo erronka nagusiak: lehendabizikoa, curriculumari dagokiona. Hezkuntza-eredu elebakar zurruneko curriculuma izanik, ez zegoen tarte handirik otomiera bezalako hizkuntza gutxitu bat lantzeko proposamenak egiteko. Baina baziren bestelako indarguneak, esaterako, otomiera eskolan sartzearekiko irakasleen jarrera gero eta positiboagoa, ikasleek otomierarekiko azaldutako nortasun-jarrera afektiboa eta gurasoen aldeko iritzia.

Bigarren erronka nagusia irakasleentzako otomierazko ikastaroa diseinatzea izan zen. Arazoak ugariak ziren, otomieraren idazketa-eredu bat baino gehiago daudelako, eta zein eredu aukeratzearen inguruan eztabaida bizia dagoelako otomieraren idazle eta irakasleen artean. Idazketa estandarra egonkortu gabe daukaten komunitateetan ohikoa denez, eredu estandarrak zein izan behar duen adostu ezina dago otomieraren komunitatean. Rebolledok kontatzen du nola 2003. eta 2004. urteetan lortu zen halako oinarrizko adostasun bat hizkuntzaren estandarizazioari begira.

Eta hirugarren eta azken erronka nagusia otomiera-gaztelania irakaskuntza programa bera abian jartzea izan zen, 2004ko abuztuan hasita. Lehen pausoa izan zen lehen eta bigarren mailan ezartzea irakaskuntza elebiduna, eta hirugarren eta seigarren maila artean irakurketa- eta idazketa-jardueretan otomiera hizkuntza erabil zedin laguntza ematea.

Bi hizkuntzak erabiltzen dira eskolan, baina banaketa ezberdina daukate: otomiera % 40 eta gaztelania % 60. Otomieraz egiten dute eskolaldiaren hasieratik bertatik, horrela hizkuntzaren erabilera soziala eta akademikoa bultzatzeko asmoarekin eta hizkuntzaren galera saihesteko. Eta nola ez, ikasleak euren etxeko hizkuntzan eskolatzeko hizkuntza- eta hezkuntza-eskubideak bermatzeko ere bai. Baina hala ere gaztelania otomiera baino gehiago erabiltzen dute irakaskuntzan; izan ere, oraindik ere gurasoen nahi nagusiena eskolan haurrek gaztelania eta matematika ikastea da, eta ez hainbeste haurrek etxeko hizkuntzan idazten ikastea.

Samieraren eta otomieraren adibide hauek munduan zehar hizkuntza gutxituak eskolan txerta daitezen egiten ari diren ahaleginen halako erakusgarri txiki bat

besterik ez dira. Esperientzia ezberdinak izan arren, biek ongi islatzen dute eskolan hizkuntza gutxituen irakaskuntza eta ikaskuntza abian jartzeko erronkaren tamaina.

4.3. HIZKUNTZA GUTXITUEN DIDAKTIKAREN HAINBAT BEREZITASUN

Eskolaren esparruan hizkuntza gutxituak irakasteko eta ikasteko ezarri izan diren ereduez jardun dugu orain arteko orrialde guztietan, baina ia batere zehaztu gabe programa horien atzean dauden erronka didaktikoak zein diren. Horretarako, hizkuntzen didaktikako ikerketetara jo beharra dago, iker-arlo horrek eskolan gertatzen diren hizkuntzen irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuak aztertzea baitu helburutzat. Ikaslearen, irakaslearen eta irakasten den hizkuntza (edo hizkuntzen) edukien arteko lotura konplexuak ikertzen ditu hizkuntzen didaktikak. Dolz, Gagnon eta Mosqueraren (2009) hitzetan, hauxe da hizkuntzen didaktikaren aztergai nagusia:

> Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar (118. or.).

Hizkuntzen didaktikaren jakintza-esparruan bereziki interesgarriak dira hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza hizkuntzen egoera soziolinguistikoari uztartuta egindako proposamenak. Hizkuntza gutxituei dagokienez, ezinbesteko deritzogu halako planteamenduak egiteari. Izan ere,

> ezinbestekoa[27] jotzen dugu hizkuntzen estatusa, irudikapena eta praktikak erabakitzen dituzten faktore soziolinguistikoak kontuan hartzea eta haien gainean hausnartzea (De Pietro *et al.*, 2000: 137).

Frantsesezko literaturan «socio-didactiques de langues» bezala ezagutzen diren hainbat lanek ere ildo beretik jotzen dute: ez dago eskolaren esparruko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza jorratzerik hizkuntza horiek eskolaz kanpo daukaten egoera soziolinguistikoa kontuan hartu gabe (Dabène, 1994; Rispail, 2003; Dolz eta Wharton, 2006).

Hizkuntza gutxituen egoera soziolinguistikoa ahula izateak, hortaz, eskolako irakaskuntza eta ikaskuntza maila askotan baldintza lezake. Datozen orrialdeetan baldintza horietako gutxi batzuk garatuko ditugu, batetik, hizkuntza gutxituen irakasleei dagozkienak, eta bestetik, hizkuntza gutxituen irakaskuntza- eta ikaskuntza-edukiei dagozkienak.

27. «Nous considérons indispensables une réflexion et une prise en considération des facteurs sociolinguistiques qui déterminent le statut des langues en présence, les représentations et les pratiques» (De Pietro eta beste, 2000: 137).

4.3.1. Hizkuntza gutxituen irakaslea: hainbat ezaugarri eta erronka

Hurrengo lerroetan hizkuntza gutxituen irakasleen hainbat ezaugarri aurkeztuko ditugu. Lehenenik eta behin, irakasleok bete beharreko, edo behintzat, munduko hainbat esperientziaren arabera komenigarriak diren baldintzak zein diren ikusiko dugu. Denek ere irakasleen hizkuntza-prestakuntzari dagozkie. Eta ondoren, oso labur bada ere, irakaslearen gelako diskurtsoaren ezaugarri batzuk azalduko ditugu.

4.3.1.1. Irakasle elebidunak

Hizkuntza gutxituak murgilketa-programen bidez irakasten dituzten leku askotan funtsezko baldintzatzat planteatu izan da irakasleak elebidunak izatea, alegia, bai hizkuntza gutxitua eta bai ikasleak etxetik dakarren hizkuntza nagusia ere, biak, menderatzea. Baldintza hau, adibidez, euskararen kasuan argi eta garbi planteatu zen murgilketa-ereduak lege bidez balioztatu zirenetik (Idiazabal, 2003), eta ordutik pauso galantak eman dira bide horretan: 1977an sektore publikoan ez ziren % 5era iristen euskara zekiten irakasleak eta gaur egun Araba, Bizkaia eta Gipuzkoan % 80tik gora dira (Zalbide, 2007).

Amerikako hizkuntza indigenen komunitateetara begiratuz gero ere, hezkuntzan emandako aurrerapauso handienetako bat irakasle elebidunen hazkundea izan da, 1980 inguruan hasita batez ere (Francis eta Reiyhner, 2002). Adibide zehatzago bat 4.2.2. atalean ikusi dugu, otomierarena hain zuzen ere. Orain dela oso urte gutxi hasi dira otomiera hezkuntza-sisteman sartzen eta Rebolledoren (2008) arabera, gogora dezagun, lehendabiziko erronken artean dago irakasleek hizkuntza gutxitua ikastea. Alegia, gaztelaniadun elebakar izatetik gaztelania-otomiera elebidun izatera pasatzea.

Irakasle elebiduna eredu izan ohi da ikaslearentzat. Murgilketa-prometan, ikasleak etxetik dakarren hizkuntza nagusia hitz egin eta baloratzen duelako. Eta mantentze-prometan, ikasleak etxetik dakarren hizkuntza gutxitua irakasleak bere egiten duelako, baina hizkuntza nagusia inola ere baztertu gabe. Azken finean, hizkuntza gutxitua irakasteaz gain, hizkuntza nagusia, prestigioduna, ere jakin badakien pertsona da irakaslea, eta horrek nolabait ikasleentzako eredu bihurtzen du.

Irakasleen elebitasunari buruzko ideia orokor hauek ixteko, Francis eta Reyhnerren hausnarketa bat ekarri nahi genuke hona, gure ustez guztiz interesgarria. Hizkuntza gutxitua bigarren hizkuntza modura ikasten duten irakasleen artean oso hedatua egon ohi da hizkuntza hori erabat menderatzen ez duten kezka. Baina Francis eta Reyhnerren arabera, halakoak oso hedatuak dauden frogatu gabeko usteak izan ohi dira askotan. Are gehiago, hizkuntzaren ikuspegi purista batetik egindako juzguak egon ohi dira halako usteen atzean, irakasleen hizkuntza-gaitasuna oso modu mugatuan epaitzea dakartenak.

4.3.1.2. Irakaslearen dialektoa

Hizkuntza gutxituen irakasleen beste ezaugarri linguistiko bat hizkuntza-aldaerarena, edo hobeto esanda, dialektoarena izan ohi da (noski, ezaugarri hau hizkuntza nagusietako irakasleen kasuan ere topa liteke). Izan ere, irakasleak darabilen dialektoa eta ikasleek darabiltena berbera ez izatea arazo-iturri izan daiteke. Adibidez, Lehen Nazioak deritzen komunitateetan (Kanadan) nortasun-karga handia daukate dialektoek eta gurasoen kezka-iturri izaten da haurrek gurasoen dialekto berbera ez ikastea eskolan (Richards eta Burnaby, 2008). Horrek arazoak sor litzake, beti ez baita erraza izaten komunitate batek bertako dialektoa irakatsiko duten irakasleak eskura izatea.

Dialektoen auzi hau, ordea, arazo modura ez, baizik eta aberastasun modura ere plantea liteke, ikasgelan egiten diren askotariko aldaerak ikastea helburu modura hartuz gero. Edo behintzat dialekto ezberdinena aberastasun-iturri gisa ikusteak lagun lezake norbere hizkuntzaren ikuspegi orokorrago eta osatuago bat eraikitzen (Francis eta Reyhner, *ibid.*).

4.3.1.3. Hizkuntza gutxituarekiko irakaslearen ezagutza

Hirugarren ezaugarri edo baldintza bat hizkuntza gutxituaren funtzionamenduarekiko ezagutza da. Alegia, ea irakasleek zenbateraino menderatzen duten ikasleei irakatsi behar dieten hizkuntzaren funtzionamendua. Kontrakoa eman badezake ere, hau ez da auzi erraza, inondik ere. Adibidez, Kanadako jatorrizko hizkuntzen irakasle asko ez dira hizkuntza irakasteko prestatutako irakasleak, baizik eta hizkuntza horiek aise hitz egiten dituzten hiztunak besterik ez dira. Ez dute hizkuntza horien funtzionamendua ezagutzen eta, ondorioz, nekez prestatuko dute ikasleek hizkuntza horiek ikasteko eskolarik (Richards eta Burnaby, *ibid.*).

4.3.1.4. Irakaslearen gelako diskurtsoa

Orain arte aipatutako hiru ezaugarriez gain, beste pare bat ere badakargu hona. Batez ere murgilketako irakasleen gelako diskurtsoari buruzkoak dira eta hizkuntza gutxitu asko eta asko halako programen bidez irakasten diren neurrian, uste dugu baliagarriak izan daitezkeela atal honetarako.

Esan izan da murgilketako irakasleak kontuan hartu behar duela ikasleek murgilketako hizkuntzan (hau da, etxean ikasitakoa ez duten hizkuntzan) dituzten ulermen-trebetasunak ez direla oso garatuak izaten, eta zentzu horretan «zaintzailearen hizketa» bezala ezagutzen denaren antzeko zerbaitean egin behar diela ikasleei (Tardiff; 1991; Baker, 2006): hiztegi murriztua, gramatika zein sintaxia sinplifikatua, hizketa-erritmo motelagoa edo keinuez asko baliatzea lirateke hizketa horren ezaugarriak. Halaber, errepikapen asko erabili behar ditu irakasleak eta mantsoago hitz egin (haur-hizkuntza eta «foreigner talk»en antzekoa, zentzu honetan). Komeni da ikasleei galdera asko egitea, horrela ulermena ziurtatzeko.

Versterbackaren (1991) arabera, berriz, irakasleak arreta bereziarekin bultzatu behar ditu ikasleak egunero etengabe errepikatzen diren esamolde eta adierazpideak ekoiztera. Horretarako, esamolde eta adierazpide horiek erabiltzen diren testuinguru komunikatiboak eraiki behar ditu irakasleak, erabiliaren erabiliaz, ikasleek testuinguru horiek hizkuntza-ekoizpen jakin batzuekin lotzen baitituzte, eta beraz, hizkuntza-ekoizpenak dagozkien testuinguru komunikatiboetan erabiltzen ikasten baitute ikasleek.

4.3.2. Hizkuntza-edukiak hizkuntza gutxituen irakaskuntzan: berezitasunak eta erronkak

Mendebaldeko gizarteetako ikuspegia hartuta, eta oraindik eta zehatzago, ikuspegi hori gure inguruko hezkuntza-sistemetara mugatzen badugu, ikusiko dugu hizkuntza handien irakaskuntzan eta ikaskuntzan hiru alor edo helburu nagusi sartu izan direla: lehena, hizkuntza komunikatzeko tresna den ikuspegiari lotuta, ahozko zein idatzizko testuen ekoizpen eta ulermenaren irakaskuntza eta ikaskuntza. Bigarrena, komunikazioaren, hizkuntzaren sistemaren eta hizkuntzaren erabileraren funtzionamenduarekiko hausnarketa eta jakintza. Eta hirugarrena, literaturaren edo, oro har, kultura-ondarearen irakaskuntza eta ikaskuntza (Dolz *et al.,* 2009). Atal honetan planteamendu horri hainbat ñabardura edo zehaztasun gehitu nahi genizkioke, hizkuntza gutxitu bat irakatsi beharrak dakartzan zenbait berezitasun edo erronka aipatuz.

4.3.2.1. Estandarra ala dialektoa irakatsi?

Lehenengo berezitasunak aurreko atalean aipatu dugun dialektoaren auziarekin dauka zerikusia. Aipatu ditugun hizkuntzaren irakaskuntzari dagozkion alderdi horietan guztietan aldaera estandarra izan ohi da irakaskuntza- eta ikaskuntza-edukia, alegia, ikasleek menderatu beharreko hizkuntza-formak, egiturak eta erabilerak aldaera estandarrarenak izan ohi dira. Baina hizkuntza gutxitu asko eta askok ez dauka aldaera estandarrik, alegia, hezkuntza-sistemaren bidez komunitatean hedatu beharreko aldaera komunik. Ondo gogoan izan behar da hizkuntza estandarraren kontzeptua Mendebaldeko gizarteetakoa dela, hizkuntza idatziarekin lotu izan dena, gainera (Martí *et al.,* 2005). Eta munduaren alde honetan, nekez plantea liteke eskolaren esku-hartzearekin hizkuntza bat indarberritzea, hizkuntza horren aldaera estandar eta idatzirik gabe. Euskararen indarberritzean euskara batuak eta euskara idatziaren hedapenak jokatu duten funtsezko papera horren lekukoa izan daiteke (Garabide Elkartea, 2009; 2010; Zuazo, 2005).

Baina hala eta guztiz ere, ez dugu begien bistatik galdu behar hizkuntza gutxitu askok eta askok ez daukatela ez aldaera estandarrik ezta hizkuntzaren modalitate idatzirik ere. Ondorioz, nolabaiteko oztopo edo zailtasunak sor litezke eskolan hizkuntza gutxituaren irakaskuntza eta ikaskuntza bideratzeko, sarritan erabaki egin behar izaten baita eskolan zein dialekto irakatsi.

Batek pentsa lezake, berez, dialektoaren auzi honek ez diola gehiegi eragiten, adibidez, hizkuntzaren askotariko erabilerak irakatsi beharrari, eta azken finean hizkuntza-forma eta erregelen auzi bat besterik ez dela dialektoena. Dialekto bateko hizkuntza-formen bidez gauza litekeen hizkuntzaren erabilera mota beste dialekto bateko formen bidez ere egin ahalko litzateke, ikuspegi honetatik. Baina aurreko atalean zehaztu dugun moduan, sarritan dialektoek nortasun-karga handia izaten dute eta, ondorioz, ikasleek ikasi beharreko dialektoaren hautua kontu oso garrantzitsua bihurtzen da komunitate askorentzat. Beti ez da erraz onartzen haurrei hizkuntza gutxitua irakatsi behar dien irakasleak haurrek etxetik daramaten dialektoa ez baizik eta beste bat irakastea (Richards eta Burnaby, 2008).

4.3.2.2. Ahozko testu-generoen garrantzia

Bigarren ñabardura bat ahozko hizkuntzaren irakaskuntzari eta ikaskuntzari dagokiena da. Jakina da, frantsesa bezalako hizkuntza handien kasuan, baina baita euskararen kasuan ere, eskolak ahozkoaren irakaskuntzari leku gutxi egin diola, idatzizkoaren irakaskuntzaren mesedetan (Schneuwly, 1996; Schneuwly *et al.,* 1996; Diaz de Gereñu, 2005; Garro, 2007).

Amerikako hizkuntza indigenei dagokienez, hain zuzen ere, Francisek eta Reyhnerrek (2002) nabarmentzen dute tradiziozko ahozko testu motak edo testu-generoak oso garrantzitsuak izan daitezkeela hizkuntza gutxitu horien irakaskuntzarako, eta horregatik, genero horiek hizkuntza indigenen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren erdigunean kokatzen dituzte. Proposamenak interesgarria dirudi, ez bakarrik hizkuntzen didaktikaren ikuspuntu teoriko batetik begiratuta, ezpada hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntza testu mota zehatzen gaineko lanketan oinarritzea dakarrelako (Larringan, 2009), baita testu moten aukeraketa egiterakoan hizkuntzaren ahozko tradiziora jotzea proposatzen delako, eta hor zehazki, ahozko kontaketak sartzen dituzte Francis eta Reyhnerrek.

4.3.2.3. Hizkuntzaren erabilera informalak irakastearen auzia

Aipatu nahi genukeen azken puntuak hizkuntza gutxituen erabilera-esparruekin dauka zerikusia. Hizkuntza gutxituen ezaugarri nagusietakoa izaten da hizkuntzaren erabilera-esparruak mugatuak izaten dituztela, alegia, normalean gizartearen edo komunitatearen esparru gutxi batzuetan bakarrik erabiltzen direla hizkuntza horiek, adibidez, etxeko testuinguruan bakarrik, edo kasu positiboagoetan, eskolaren testuinguruan ere bai. Aldiz, hizkuntza nagusiek ez dute halako mugarik izaten, eta erabilera-esparru denak edo ia denak izaten dituzte bereganatuta: familia, eskola, aisialdia, lan-mundua, merkataritza edo hedabideak, batzuk aipatzearren. Hizkuntza gutxituen egoera soziolinguistiko ahul horiek zuzenean eragin dezakete eskolaren esparruko hizkuntzen irakaskuntzan eta ikaskuntzan, konpontzeko errazak ez diren auziak sortzen baitituzte, esate baterako, hizkuntza gutxituaren ahozko erabilera informalen irakaskuntza. Euskararen adibidea hartuta, kezka handietako bat da

asmatzea ea nola lor daitekeen euskararen erabilera ia eskolara mugatua dagoen txokoetan ikasleei eskolaz kanpo baliagarri izan dakizkiekeen erabilerak irakastea. Eta horien artean, bereziki, ahozko erabilerak. Atal honen sarreran aipatu dugu eskolaren esparruan hizkuntzaren irakaskuntzan gailentzen diren edukiak kultur ondarea, gramatika eta ahozko/idatzizko adierazpena direla. Baina horien artean ez da sartzen ohi ahozko erabilera informalen irakaskuntza, zeren eskolak hizkuntzaren erabilera formalak baititu helburutzat, ahozkoak zein idatzizkoak. Konponbideak ez dirudi erraza, eta ziur asko proposamen didaktiko erabat berritzaileak beharko dira hizkuntzaren erabilera informalen irakaskuntza izatez eta jatorriz formala den eskola bezalako sistema batean txertatzeko.

Beste aukera bat izan liteke hizkuntza indartzeko eskolaren zeregina ikasgelara mugatu beharrean, ikastetxea osotasunean hartzea eta ikasgelaz kanpoko esparruetan hizkuntzen erabileran eragiten saiatzea (Osa, 2003). Halaber, ziur asko eskolaz kanpoko bestelako gizarte-erakundeetan ere hizkuntza gutxituaren erabilerarekiko kontzientzia sendotzeak ere lagun dezake (Aldasoro eta Elorza, 2004). Hala eginda, poliki-poliki erabilera informalen ereduak garatu eta hedatu litezke, modu horretan hizkuntza ikasten ari direnei bestelako erabilera motak ikasteko esparru gehiago eskainiz.

4.4. ESKOLAREN EKARPENA HIZKUNTZA GUTXITUAK INDARBERRITZEKO: AUKERAK ETA MUGAK

Hizkuntza gutxituen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren orrialde hauek biribiltzen saiatzeko, erantzun oso konplexua daukan galdera bati erantzuten saiatuko gara: zer ekarpen egin lezake eskolak hizkuntza gutxitu bat indarberritzeko orduan? Espero litekeen bezala, eta izenburuan iragarri bezala, ekarpen horrek baditu indargune eta aukera ugari, baina baita muga edo ezintasunak ere.

Eskolaren ekarpena hizkuntza gutxitu bat indartzerakoan funtsezkoa dela munduko leku askotan ikusi da. Hainbat eta hainbat hizkuntzaren biziberritzean eskolak funtsezko zeregina jokatu du: maoriera (May eta Hill, 2008), hebreera, maoriera, euskara, galesa, katalana (Fishman, 1991), triquiera, kashinawa, mapudungua, edo samiera (Martí *et al.*, 2005), batzuk aipatzearren. Hornbergerrek argi dio (2008: 10):

> Ahots[28] indigena(k) indartzea eskolan hizkuntza indigenak erabilita indar ahaltsua izan daiteke haur indigenek euren hizkuntzak ikasteko eta hizkuntzen mantentzea eta indarberritzea sustatzeko.

28. «Activation of Indigenous voice(s) through use of Indigenous languages in school can be a powerful force for enhancing Indigenous children's learning and promoting the maintenance and revitalization of their languages» (Hornberger: 2008, 10).

Eskolak hizkuntza gutxituari egin diezazkiokeen ekarpenen artean, Cunninghamek (2005) aipatzen du hizkuntza gutxitua eskolara etxetik dakarten haurrengan autoestimua nabarmen indartzen dela euren etxeko hizkuntza eskolako hizkuntza dela ikusita. Eta hizkuntza hori etxean ez baizik eta eskolan ikasten duten haurren kasuan ere ekarpen positiboak ikusten ditu autore honek: beste kultura eta hizkuntza batekiko ikuspegi positiboa garatzen eta desberdintasunak onartzen eta errespetatzen lagun dezake.

McCartyren (2008b) iritziz, hizkuntzak indarberritzeko bidean, eskolak hizkuntza-galeraren aurkako erresistentziagune dira. Halaber, hizkuntza-plangintza aurrera eramateko gune estrategikoa izan liteke eskola: idazketa eta estandarizazioa hedatzeko, irakasle indigenak prestatzeko, edo azpiratutako eta jazarritako hizkuntzen estatusa indartzeko. Autore honen ustez, hizkuntza biziberritzearen adibide gutxi daude zeinetan eskolak funtsezko parte-hartzea izan ez duen.

Hizkuntza gutxituen irakaskuntza-programen artean, murgilketa-ereduak dira ekarpenik handiena egin dutenak hizkuntza gutxituen indarberritzean. Maoriaren kasuak erakusten du, esaterako, erabateko murgilketa-ereduek eta maoria nagusi den murgilketa partzialeko edo bikoitzeko ereduek lortu izan dituztela emaitzarik onenak. Eta, aldiz, maoria gutxiago erabiltzen den gainerako murgilketa partzialeko ereduetan ez dira emaitza onak lortu (May eta Hill, 2008). Euskararen edota katalanaren adibideek ere balio dute murgilketa-programen aldeko argudioak eskaintzeko: ikasleengan hizkuntza gutxituen ikaskuntza gehien bermatzen duten ereduak dira (Gabiña *et al.,* 1986; Sierra eta Olaziregi, 1989, 1990; Vila eta Siguán, 1998[29]).

McCartyk (*ibid.*), samieraren kasua adibide hartuta, murgilketaren beste onura batzuk nabarmentzen ditu: ikasleei hizkuntza gutxituan eskolatzeko eskubidea aitortzen zaie eta horrek hizkuntzaren estatusa indartzen dakar. Ondorioz, ugaldu egiten dira hizkuntza indigenan irakaskuntza eskaintzen duten eskolak eta eskolatze modu hori egiten duten ikasleak. Halaber, hizkuntza indigenaren literatura indar lezake, alfabetatzea hedatu, irakasle natiboen eta ez natiboen prestakuntza indartu, edo gurasoen engaiamendua indartu. Azkenik, nabarmendu behar da murgilketa-ereduek hiztun-komunitatearen harrotasun etnolinguistikoan ere modu positiboan eragiten dutela, eta belaunaldien arteko loturak indartzen dituztela.

Dena dela, hizkuntza gutxitu bat indartu nahi bada, ez da nahikoa hizkuntza hori eskolan irakastea, ezta murgilketa-ereduen bitartez ere. Horrek berak bakarrik ez dakar hizkuntzaren indarberritzea, baldin eta bestelako esparruetan (etxean, familian edota hiztun-komunitatean, esaterako) ez bada eragiten (Fishman, 2002; McCarty, *ibid.*; Skutnabb-Kangas, 2008). Gainera, litekeena da, euskararen kasuan gertatu den bezala, haur eta gazte kopuruak hiztun-komunitatean daukan pisu demografikoa gutxitzea urteen joanarekin, eta ondorioz, eskola bidez hizkuntza gutxitua ikasitako

29. Bi autore hauek Katalunian egindako hiru ikerketatan oinarritzen dira murgilketaren onurak erakusteko: Bel (1989), Arnau eta Serra (1992) eta Ribes (1993).

biztanleriaren ekarpena espero bezain indartsua ez izatea hizkuntzaren indarberritzean (Osa, 2003).

Eskolaren zeregina oso zaila da hizkuntzaren indarberritzean, baldin eta haurrak etxean ez badu hizkuntza gutxitua ikasten edo eskolaz kanpo hizkuntza horretan jarduten, edota, are gehiago, eskolaldiaren ondoren hizkuntza txikia ez bada erabiltzen.

Ez bada lortzen haurren gurasoak (edo guraso izango direnak) hizkuntza gutxituan egitea, orduan eskolak egiten duena da hizkuntza hori beti bigarren hizkuntza modura (etxekoa ez den hizkuntza modura) ikasiko den hizkuntza bihurtzea, belaunaldiz belaunaldi:

> Eskola[30] bera lotura bat bihurtzen da mehatxatutako hizkuntzak bigarren hizkuntza gisa irakasten dituen belaunaldi arteko irakaskuntza-sekuentzia batean (…) eta bigarren hizkuntza horrek gutxienez beste belaunaldi batentzat bigarren hizkuntza izaten jarrai dezan (Fishman: 2001: 14).

Eskola ez dadin bihurtu «mehatxupeko hizkuntza bigarren hizkuntza da» moduko erakundea, beharrezkoa da helduek ere hizkuntza gutxitua ikastea, eta horrela, hizkuntza hori etxeko hizkuntza bihurtzea. Modu horretara, belaunaldi berrietako ikasleak eskolara joango lirateke hizkuntza txikia lehen hizkuntza dutela. Garbi dago, beraz, ez dela nahikoa esparru bakar batean eragitea (eskolan, adibidez), eta, aldiz, beharrezkoa dela, aldi berean, beste esparru batzuetan ere eragitea (etxeko/kaleko esparruetan, adibidez).

Ez da ahaztu behar, ezta ere, eskolak askotariko mugak edo zailtasunak izan ditzakeela hizkuntza gutxitu bat indarberritzeko zereginean. Oztopo gerta liteke hizkuntza gutxitua indartzeko ahaleginak eskolaldiaren lehen urteetara mugatzea, hortik gorako Bigarren Hezkuntza, Lanbide Heziketa edota unibertsitatean halako ahaleginik egin gabe. Osak (*ibid.*) dioen modura, arriskua egon liteke eskolaldiaren lehen urteetako ahaleginak erdibidean geratzeko eta hizkuntza nagusiek (frantsesak zein gaztelaniak) prestigiozko hizkuntza eta lan-munduko hizkuntza nagusi izaten jarraitzeko.

Eskolak topa lezakeen beste oztopo bat da hizkuntza gutxitua eskolako hizkuntza akademiko soil izatera mugatzea. Horrek lekarkeen arazoa da ikasleek hizkuntza horri eskolaz kanpo erabilgarritasunik batere ez aurkitzea, eta ondorioz, eskolaz kanpoko eremuetan hizkuntza nagusian jarduteko aukera egitea. Osaren diagnostikoari zuzena deritzogu:

30. «The school itself becomes one link in an established intergenerational sequence of teaching the threatened languages as a second language (…) and on keeping it as a second language at least for another generation» (Fishman, 2001: 14).

> Hizkuntzaren ezagupena ez ezik dakigun hori eskolatik kanpo erabiltzeko dauzkagun aukera urriek euskararekiko atxikimendua ahuldu, gaitasunean atzera egiten erraztu, eta erdaren aldeko joera indartzea ere badakarte.

Euskararen kasuak erakusten du halakoak gerta litezkeela, batez ere eskolaz kanpoko erabilerak urriak diren lekuetan. Ikasgelaz gain ikastetxe osoa kontuan hartuko duten egitasmoak diseinatzea irtenbideetako bat izan liteke (Osa, *ibid.*).

Katalanaren kasuak ere argi xamar erakusten du eskolak berak bakarrik ezin duela hizkuntza gutxitua indarberritu. Eskolan katalanez ikasita ere, eskolaz kanpo hizkuntza horren egoera soziolinguistikoa ahula baldin bada, ikasleek ez dute katalanez egiten eskolatik kanpo (Galindo eta Vila i Moreno, 2009). Adibidez, jolastorduetan, ikasleek katalanez egingo dute, baldin eta eskolaz kanpoko esparruetan hizkuntza hau erabili egiten baldin bada. Aldiz, ingurune nagusiki erdaldunetan, katalanez ikasita ere, ikasleek jolastorduetan gaztelaniara jotzen dute gehienbat. Labur esateko, beraz:

> Les pautes de comportament lingüístic a l'hora del pati reprodueixen majoritàriament els usos lingüístics de l'entorn no familiar i no educatiu formal de l'alumnat (Galindo eta Vila i Moreno, *ibid.*: 13).

Atal hau Euskal Herrira bueltatuta itxiko dugu. Euskal Autonomia Erkidegoan, Nafarroan eta Iparraldean eragin berbera izan ez badu ere, eskola izan da euskararen indarberritzean tresna nagusia. Coyosen (2005) ustez, eskola aukeratu izana hizkuntza gutxitua indarberritzeko tresna nagusi modura erraz ulertzen da, kontuan hartuz gero eskola dela hiztun kopuruaren hazkundean eragiteko esparrurik errazena. Baina eskolan hizkuntza irakastea ez da nahikoa. Hizkuntza gutxitu baten erabilera-esparruak ugarituko badira, ez dago hizkuntza hori etxeko edo familiako esparruetara mugatzerik, ezta irakaskuntzara mugatzerik ere.

JARDUERAK

1. Aukera ezazu baieztapen hauen erantzun zuzena:

– Submertsio- edo azpiratze-programek:
a) Haurrak eskolako hizkuntza garatu eta aldi berean etxekoa garatzea dute helburu.
b) Haurrak eskolako hizkuntza garatu eta aldi berean etxekoa baztertzea dute helburu.
c) Haurrak etxeko hizkuntza garatu eta aldi berean eskolako hizkuntza baztertzea dute helburu.

– Azpiratze-programak erabili izan dira, esaterako, etorkinen zein komunitate indigenen hizkuntzak biziberritzeko.
a) Zuzena
b) Okerra

– Faltsua da hizkuntza gutxituetako haurrek hizkuntza nagusia hobeto ikasten dutela eskolatzea hizkuntza nagusian eginez gero.
a) Zuzena
b) Okerra

– Trantsizio programek:
a) Haurrek hizkuntza nagusia ikastea dute helburu.
b) Haurrek hizkuntza nagusia eta etxeko hezkuntza ikastea dute helburu.
c) Haurrek etxeko hizkuntza ikastea dute helburu.

– Irteera goiztiarreko programak:
a) Haurren etxeko hizkuntza Lehen Hezkuntza ia osoan erabiltzen da.
b) Eskolako hizkuntza nagusirako pasabidea Haur Hezkuntzan bertan edo Lehen Hezkuntzaren hasieran egiten da.

– Irteera berantiarreko programek emaitza txarragoak lortzen dituzte irteera goiztiarrekoen aldean.
a) Zuzena
b) Okerra

– Trantsizio programetako irakasleak elebakarrak izaten dira.
a) Zuzena
b) Okerra

– Iraupen programetan:
a) Haurrek etxeko hizkuntza mantentzeaz gain hizkuntza nagusia ere ikasten dute.
b) Haurrek soilik hizkuntza nagusia ikasten dute.
c) Haurrek soilik etxeko hizkuntza ikasten dute.

– Iraupen-programak abiarazten dituzten komunitateetan hizkuntza gutxitua ez dago oso hedatua gehienetan.
a) Zuzena
b) Okerra

– Hizkuntza nagusia ez da kaltetua ateratzen iraupen-programetan, hizkuntza handiaren presentzia eta erabilera eskolan bermatua egon ohi delako.
a) Zuzena
b) Okerra

– Murgilketa-ereduek haurrek hizkuntza nagusia eta hizkuntza gutxitua ikastea dute helburu.
a) Zuzena
b) Okerra

– Hizkuntza gutxitu bat indartzeko nahikoa da eskolan irakastearekin.
a) Zuzena
b) Okerra

2. Jo ezazu Unesco Etxearen Munduko Hizkuntzen Amarauna atarira (http://www.amarauna-languages.com) eta hor, "Hizkuntzen datu-bilketa" atalean sartu. Hauta itzazu nahi dituzun hizkuntzak eta konpara itzazu irakaskuntzan daukaten lekua eta tratamendua: azal ezazu batere irakasten den ala ez; ea soilik hizkuntza-ikasgai modura irakasten den ala gainerako ikasgaiak irakasteko ere erabiltzen den. Azkenik, hizkuntza horren inguruan ematen den informazio guztia kontuan hartuta, saiatu zaitez asmatzen zer-nolako irakaskuntza-ereduak dauden hizkuntza horrentzat (murgilketa, mantentzea, azpiratzea…).

3. Aztertu Euskal Herriko eta Kataluniako hezkuntza-ereduak.
   – Zein programaren barruan kokatuko zenituzke Euskal Herriko hezkuntza-sistemako (A, B, D, X/G) eredu bakoitza?
   – Zein programaren barruan sartuko zenuke Kataluniako hezkuntza-sistemako hizkuntza-eredua? Kataluniako hezkuntza-sistemako eredua zein den jakiteko ondorengo web orriaz baliatu zaitezke: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>.

4. Rol playing bat antolatu irakaskuntza-ereduez eztabaida sortzeko helburuarekin. Banatu ikasleak taldeka eta talde bakoitzak programa edo eredu linguistiko baten alde egingo du. Horretarako, taldekideek aurretik prestatu beharko dituzte argudioak eta kontra-argudioak, defendatzen duten programaren abantailak zeintzuk diren azpimarratuz eta beste ereduek dituzten ahulguneak nabarmenduz.

5. Egin ezazu hizkuntza gutxitu bat biziberritzeko proposatuko zenukeen programak izan beharko lituzkeen ezaugarrien mapa kontzeptuala.

6. Bilatu euskara ez den beste hizkuntza gutxitu bat eskolan irakasteko erabiltzen den programaren edo programen ingurukoak jasotzen dituen idazki bat.

7. Irakurri Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseiluak 2006an argitaratutako «Eskola euskalduntzeko ezinbesteko eraberritzea» gogoetagaia eta horren inguruko tertulia dialogiko bat antolatu gelan.

   Eskuragarri: <http://www.kontseilua.org/fitxategia_ikusi.php?id_fitxategia=108>.

8 . Lehen galderaren erantzunak:

1. b
2. b
3. a
4. a
5. b
6. b
7. b
8. a
9. b
10. a
11. a
12. b

5. Immigrazioa, hizkuntza gutxituak eta eskola: euskal adibidea

5.0. SARRERA

Oro har, mundu mailako ikuspegitik gizarteak gero eta pluralagoak dira eta gaur egun ezinezkoa da elebakartasunaz edo kultur bakartasunaz hitz egitea, errealitateak askotarikoak direlako eta gizarteak ere ele eta kultur aniztunak direlako. Batzuetan logika inperialistak eta estatuen ikuspegi zentralistak eleaniztasun hori isilarazten eta horrekin bukatzen saiatu izan badira ere, ezin uka begi-bistakoa dena: etorkin kopurua gero eta handiago da gure lurraldeetan eta horrekin batera bestelako hizkuntzak, kulturak, erlijioak… ageri dira. Horrek, era berean, erronka berriekin topo egitea dakar, esate baterako, nola kudeatu eleaniztasun eta kulturaniztasun hau? Galdera hau bereziki interesgarria gerta liteke hizkuntza gutxituak dituzten herrialdeetan. Eta horren adibide oso interesgarria Euskal Herria izan daiteke, horregatik, gai honi heldu nahi genioke liburuaren azken atal honetan.

Hizkuntza-aniztasun «berri» honek dakartzan erronken artean, eskola eleaniztunarena aipa liteke. Eskola esparru giltzarria da, ez bakarrik nortasunaren sorrerarako gune garrantzitsua delako, baizik eta eskolan bertan etnia, kultura eta hizkuntza ezberdinen arteko elkarrekintzak, elkartrukeak eta elkarrekiko harremanak ere gertatzen direlako. Halaber, kontuan izan behar da ikastetxean gertatzen diren etnia arteko erlazioen ikerketak, oro har, errealitate sozialean maila zabalagoan gertatzen diren erlazioen adierazle edo ispilu ere badirela. Azkenik, jakina da ikastetxea bizikidetza sozialeko hainbat maila sortzeko gune errealak direla (Larrañaga *et al.,* 2010).

Horregatik guztiagatik, eskola esparru aproposa izan daiteke hizpide dugun aniztasun linguistiko eta kultural berri hori kudeatzeko, eta hizkuntza eta kulturei dagokien lekua aitortzeko. Horretarako, besteak beste, ezinbestekoa izango da politika, esku-hartze eta programa baliagarriak eta arrakastatsuak martxan jartzea, beharrezkoak diren giza baliabide eta baliabide materialak eskainiz

Ondorengo lerroetan mundu mailan etorkinen eboluzioa nolakoa den deskribatuko da lehendabizi. Arreta berezia jarriko da Euskal Herriko testuinguruan, bertako datu soziodemografiko eta soziolinguistikoak aurkeztuz. Hirugarren atalean hezkuntza eta immigrazioa dira hizpide. Besteak beste, etorri berriak diren ikasleak zein eredutan eskolatzen diren ikusiko dugu. Azkenik, harrera-lurraldeko hizkuntzak

zein jatorrizko hizkuntzak ikas ditzaten proposatu diren gomendioak aipatuko ditugu. Hemen bereziki azpimarratzen saiatuko gara harrera-lurraldeko zein jatorrizko hizkuntzak hizkuntza gutxitu izatea erronka handia dela eskolarentzat.

5.1. MUNDU MAILAKO ETORKIN POPULAZIOAREN BILAKAERA ETA ASKOTARIKO ERREALITATEAK

Mundu mailan nabaria da lurralde batetik besterako jendartearen mugimendua. Baina mugimendu hori ez da, nolabait esateko, zoriz edo kasualitatez gertatzen den zerbait. Emigratzera behartzen duten arrazoiak oso konplexuak dira eta elkarrekin lotuta daude. Besteak beste, norbanakoen erabakiekin, prozesu familiar eta sozialekin eta testuinguru politiko-ekonomikoekin daukate zerikusia (Castles eta Miller, 2003). Gainera, badira emigrazioa edota immigrazioa bultzatzen duten herrialdeak.

Esaterako, gaur egun immigrazioa sustatzen duten lurraldeak dira ondorengoak: Australia, Kanada, Israel eta Zeelanda Berria. Eta immigrazio-lurralde ohikoak dira beste hauek: Alemania, Australia, Argentina, Brasil, Kanada, Txile, Amerikako Estatu Batuak, Frantzia, Zeelanda Berria, Erresuma Batua, Venezuela eta Costa Rica, beste batzuen artean. Gaur egun, aldiz, emigrazio kopuru altua duten lurraldeak ondorengoak dira: Albania, Bulgaria, Txina, Kolonbia, Kuba, Ekuador, India, Maroko, Mexiko, Peru, Errumania, Turkia eta Uruguai. Azkenik, kontinente edo lurralde handiei begiratuta, aipatu behar da Hego Amerikak, Ekialdeko Europak, Asiak eta Afrikak dutela emigrazio-tasarik altuena.

Ondorengo taulan ikus daitekeenez, emigratzen duen populazioaren gorakada nabaria da mundu mailan azken urteetan, eta azken berrogei urteei begiratuta, kopuru hori bikoiztu egin da.

5.1. taula. Nazioarteko migrazio-populazioa mundu mailan (milioi pertsona). 1965-2005.

1965	1975	1985	1990	2000	2005
75	84	105	154	175	191

Iturria: Nazio Batuak.

Datuetan ikusten den bezala, emigrazioa ez da fenomeno berria, baina badaude zenbait ezaugarri gaur egungo emigrazioari bereziki lotuta daudenak: globalizazioaren gizartean bizitzeak eta egungo ekonomia informazioan eta ezagutzan oinarritua egoteak eragina dauka egungo migrazio-mugimenduan.

Bere aldetik, Castles eta Millerrek (2003) migrazio modernoak definitzeko hainbat ezaugarri aipatzen dituzte:

1. Aniztasuna: hizkuntzari dagokionez, hizkuntzak ugaritzea ekarri du egungo migrazioak, eta horrek, aldi berean, testuinguru elebakarretatik testuinguru eleaniztunetara igarotzea ekarri du. Gero eta jatorri bereko etorkin kopuru handiagoa

dagoenez lurralde berean, horrek hizkuntza mantentzeko aukera ematen du. Hiztun gehiago egotean, errazagoa da hizkuntza mantentzea. Baina sarri migrazio-hizkuntza horiek hizkuntza gutxitu izaten dira harrera-lurraldean, eta, askotan, sare sozial oso txikietara edo familia-inguruko harreman-sareetara mugatzen da haien erabilera. Izan ere, maiz eskola edo administrazioa bezalako eremu publikoetan estatuen aldetik hizkuntza hauek sustatzeko egiten diren ahaleginak hutsaren hurrengoa izaten dira.

2. Emakumeen presentziak gora egitea: gero eta emakume gehiago dira beraien lurraldea uzten dutenak, sexuen araberako portzentajeen aldea parekatuz.

3. Trasnazionaltasuna: informazioaren teknologia berriei eta garraioen iraultzari esker, etorkinek beraien inguruarekin harremanak mantentzeko aukera aldatzen ari da. Batetik, berehalako eta etengabeko kontaktua dute euren jatorrizko komunitateekin. Eta bestetik, komunitate baten parte sentitzen dira, estatu edo nazioaren kontzeptua gainditzen duen komunitate baten parte. Ondorioz, jatorrizko iturburu-puntu bakarra barik, erreferentzia-puntu ugari dituen munduaren parte sentitzen dira.

Beraz, hizkuntza- eta kultura-aniztasuna izango da egungo immigrazioak dakarren errealitate berriaren ezaugarri nagusi bat.

5.2. EUSKAL HERRIKO ETORKIN-POPULAZIOAREN BILAKAERA ETA ASKOTARIKO ERREALITATEA

Euskal Herria aniztasun horren adierazle ere bada. Etorri berrien kopurua gero eta handiagoa da, eta nahiz eta oraindik beste zenbait lurralderekin konparatuz baxua izan (Katalunia, esaterako), hizkuntzen presentzian eragin nabaria du. Euskal Herriko kaleetan euskara, frantsesa eta gaztelania ez ezik, bestelako hizkuntzak ere entzuten dira: wolofera, errumaniera edo tamazight, adibidez. Aurreko kapituluetan ikusi dugun bezala, euskara hizkuntza gutxitua da Euskal Herrian, eta norbaitek pentsa lezake hizkuntza-aniztasun hau euskararen kalteko izan daitekeela. Baina Osak eta Aierdik (2009) erakusten duten moduan, gaur egungo immigrazioak euskarari ez dakarkio lehendik ez zeukan inolako arazo berririk. Gainera, iruditzen zaigu egungo euskal gizartearentzat erronka handia dela hizkuntza berrien etorrera hau arriskua izan ordez, euskararentzat indargune bihurtzea. Horretarako, etorri berriei adierazi beharko zaie gure hizkuntzak ikasteak, besteak beste, lurralde honetan bizitzeko eta integratzeko duen garrantzia. Baina ikuspegi hau aldebiko izatea ezinbestekoa da, bestela etorri berrien asimilazioan erortzeko arrisku handia egon daiteke eta. Alegia, beraien hizkuntza eta kultura alde batera utzi eta bertako hizkuntza eta kultura bereganatzeko arriskua dago (batez ere gaztelania eta frantsesa, noski).

Jokabide horrek ekar ditzakeen galerak nabariak dira: euren kultura eta hizkuntzaren desagertzea, gure kultura eta hizkuntzarekiko motibazio eta sentsibilitatearen galera, kultura-aniztasunaren ikuspegiaren kontra joatea… Aitzitik, aldebiko ikuspe-

gitik lortuko da benetan etorri berriaren integrazioa, bere kultura eta hizkuntza ere errespetatu eta sustatuko direlako, eta horrela era harmoniatsu eta orekatuagoan lortuko da etorri berriak gure lurralde eta bertako kulturara gerturatzea, eta era berean, gu ere haien bizimodu eta kulturara gerturatzea.

Bide horretatik, zutabe nagusia izan daiteke etorri berrien jatorrizko hizkuntzak mantendu eta bultzatzea (kasu askotan hizkuntza gutxituak izango dira Euskal Herrian), besteak beste, horrek euskararekiko ere jarrera abegikorragoa izan dezaten ekarriko duelako, eta euren prozesua integrazioaren bidetik bideratuko delako eta ez asimilazioaren bidetik.

5.2.1. Euskal Herriko immigrazioaren bilakaera ikuspegi soziodemografiko eta soziolinguistikotik

Euskal Herrian migrazioa ez da kontu berria. Asko izan dira kanpora emigratu dutenak eta, aldi berean, asko izan dira hona etorri direnak. Baina batez ere XIX. mendearen bukaerako industrializazio-prozesua dela-eta, Hego Euskal Herria Espainiako estatuko immigrazioa jasotzen hasiko da (Aramaio, 2004). 80ko hamarkadatik aurrera, berriz, beste jatorri batzuetako populazioa nagusituko da, Afrika eta Latinoamerikako populazioa, hain zuzen ere. Halaber, nahiz eta immigrazio-prozesuak hazkunde nabaria izan duen, datu kualitatibo eta kuantitatiboekin konparatuz, oraindik Europar Batasuneko eta Espainiako estatuko zenbait lurraldek bizi dutena baino baxuagoa da.

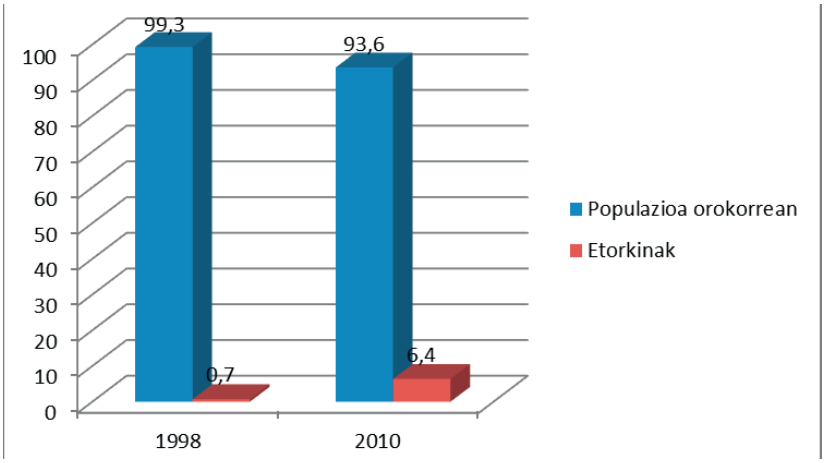
Gaur egun etorkin-populazioaren konfigurazioa aldatzen ari da. Nahiz eta XIX. mendearen bukaeratik 80ko hamarkada arte Europar Batasuneko populazioa gehiengoa izan, gaur egun fenomenoa ez da berdin gertatzen, eta handitu egin da nabarmen Europar Batasunetik kanpo datorren immigrazioa.

Egungo datuak aztertzen baditugu, esan daiteke Nafarroako eta EAEko egoerak ez direla parekagarriak. Izan ere, kopuru erlatiboari dagokionez, 2000 urtetik aurrera Nafarroako datuak EAEkoak halako bi ditugu.

Ondorengo lerroetan EAEko eta Nafarroako datuetara mugatuko gara. Izan ere, datu ofizialek ez dute Euskal Herria bere osotasunean hartzen.

Euskal Autonomia Erkidegoan, nahiz eta beste lurralde batzuekin konparatuz oraindik etorkin kopuru txikia izan, nabaria izan da azken urteetako goranzko joera. Hala, 1998an populazio osoaren % 0,7 izatetik 2010ean % 6,4 izatera pasatu da (% 5,7ko igoera) (Ikuspegi, 2010).

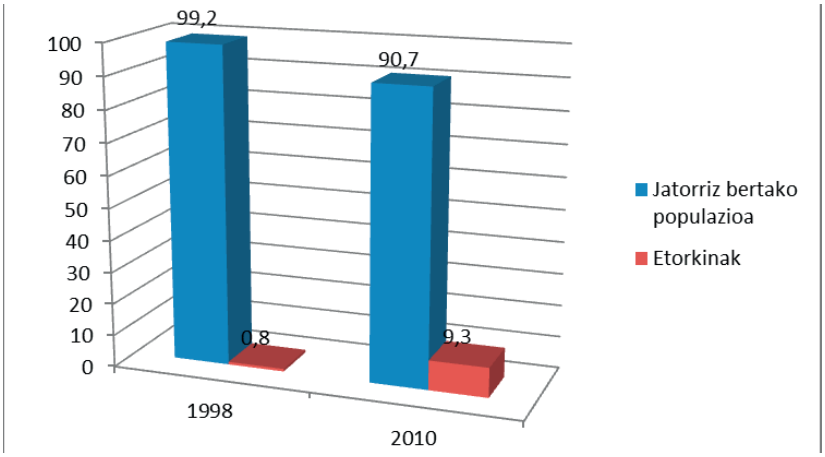
5.1. grafikoa. EAEko populazioaren bilakaera 1998-2010.



Iturria: www. ikuspegi.org

Nafarroan ere goranzko joera hori nabaria da: 1998an % 0,81 izatetik 2007an % 9,3 izatera pasatu da (Instituto de estadística de Navarra, 2010).

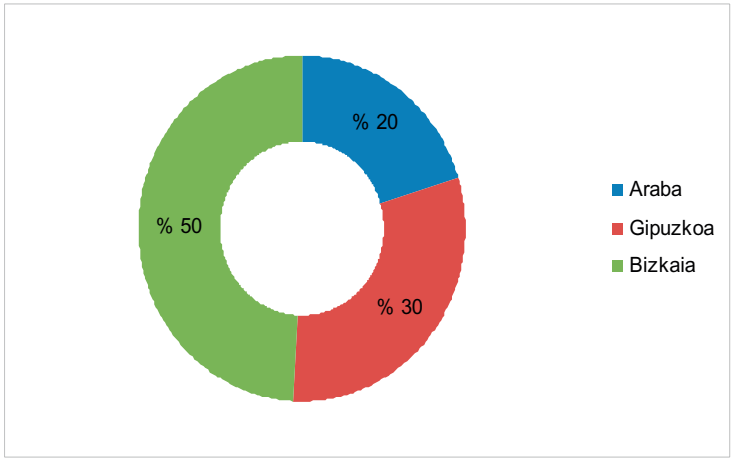
5.2. grafikoa. Nafarroako populazioaren bilakaera 1998-2010.



Iturria: www.cfnavarra.es/estadistica/

EAEko lurralde historikoei dagokienez, eta konparaketa eginez hiru lurraldeetako etorkin kopuruen artean, Bizkaia litzateke kopuru handiena duen lurraldea (% 49). Ondoren Gipuzkoa legoke (% 31), eta azkenik, Araba (% 20).

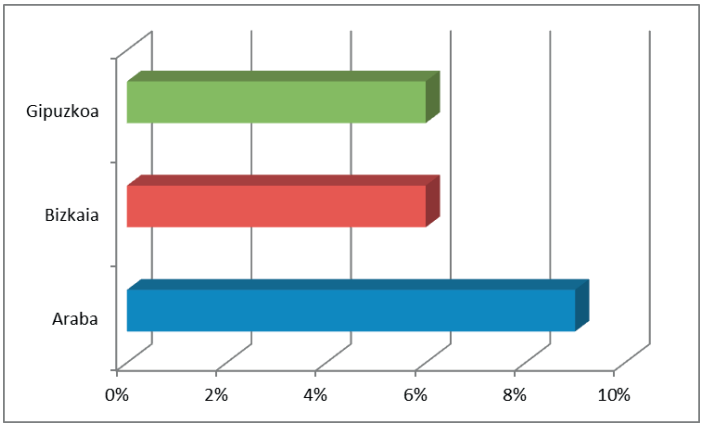
5.3. grafikoa. EAEko etorkin kopurua lurraldearen arabera.



Iturria: www.ikuspegi.org

Baina datu hauek aldatu egiten dira lurralde bakoitzeko proportzioei begiratuta. Hau da, Araba litzateke bere populazio orokorra kontuan izanda etorkin-populazio handiena duen lurraldea (% 8,8), eta ondoren Bizkaia (% 6) eta Gipuzkoa (%6) kokatzen dira, pareko kopuruekin.

5.4. grafikoa. EAEko etorkin-populazioa herrialdearen arabera.

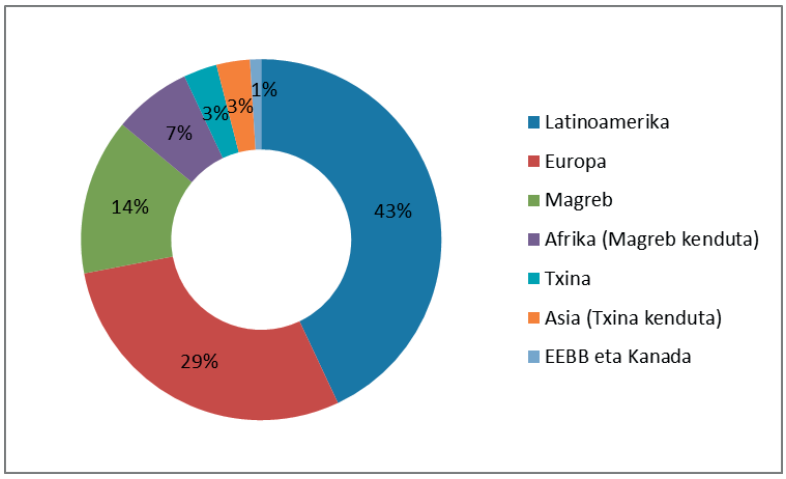


Iturria: www.ikuspegi.org

EAEko etorkin-populazioaren jatorriari dagokionez, bi joera bereiz daitezke: Europatik kanpoko populazioaren handitzea, eta aldi berean, jatorri europarreko populazioaren gutxitzea. Ikus daiteke 2010. urteko datuetan latinoamerikar populazioa dela nagusitzen dena, ia atzerritar populazioaren erdia osatuz (% 43). Nabaria da, orobat, afrikar populazioaren kopurua (magrebtarrak kopuru nagusiena izanik): % 22 ordezkatzen dute. Asiarren kopurua (txinatarrak kopuru nagusiena izanik)

% 6koa da. Europarren kopurua ere esanguratsua da (% 29). Esan beharra dago, bilakaera kontuan hartzen bada, batez ere latinoamerikar, magrebtar eta txinatar populazioa izan dela bilakaerarik handiena jasan duena.

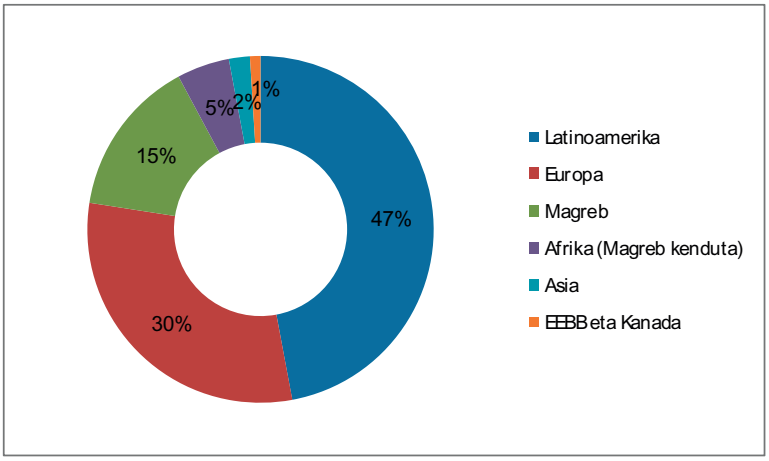
5.5. grafikoa. EAEko etorkin-populazioa jatorrizko lurraldearen arabera, 2010.



Iturria: www.ikuspegi.org

Nafarroako etorkinen jatorriari dagokionez, hurrengo grafikoan ikus daiteke latinoamerikar populazioa dela nagusitzen dena, ia etorkin populazioaren erdia osatuz (% 46). Afrikako (Magreb barne) populazioak ere kopuru esanguratsua ordezkatzen du, % 20. Europarrek ere % 31 ordezkatzen dute. Bestalde, kopuru ez hain handiarekin, asiarrak (% 2) eta iparramerikarrak (AEB eta Kanada) kokatzen dira (% 1).

5.6. grafikoa. Nafarroako etorkin-populazioa jatorrizko lurraldearen arabera, 2010.



Iturria: www.ikuspegi.org

Kontuan izanda etorkinen jatorriak askotarikoak direla, begien bistakoa da, ondorioz, gero eta gehiago direla gure testuinguruan erabiltzen diren hizkuntzak. Hala, etorkinen hizkuntzen inguruan Uranga eta bestek (2008) egindako ikerketan Nafarroan eta EAEn erabiltzen den hizkuntza kopuruaren inguruko datuak plazaratzen dira, eta aldi berean, hizkuntza horiek eta haien hiztunek dituzten egoera sozial, politiko, kultural eta demografikoen ikuspegi orokor bat ere ematen da. Ikerketa horrekin 100 hizkuntza zenbatu dira gure lurraldean (gaztelania, frantsesa, ingelesa eta portugesaz gain). Datu horrek garbi adierazten du Euskal Herriko hizkuntza-aniztasuna.

5.2.2. Immigrazioa eta hezkuntza

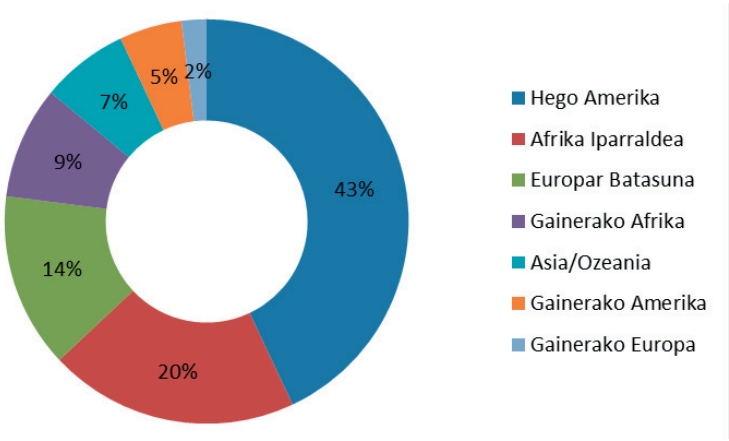
Egungo eskolak, oro har, gizartean gertatzen ari den immigrazio-prozesuaren ispilu dira, gizartean dagoen aniztasun linguistiko eta kulturala eskolan ere islatzen den heinean. Azken urteetan eskoletan ere nabarmena izan da etorri berrien kopuruaren gorakada. Eskolak aniztasun horren testuinguru bihurtu dira: elkarrekintzak, elkartrukeak eta elkarrekiko harremanak gertatzen dira hainbat eta hainbat etnia, kultura eta hizkuntzen artean. Ondorioz, aniztasun hau guztia arrakastaz kudeatzeko erronka ez da nolanahikoa eskolarentzat.

Azken urteetan ikasle etorri berrien bilakaera nabaria izan da Euskal Herrian. Euskal Autonomia Erkidegoko datuetan ikus daiteke ikasle etorri berrien goranzko bilakaera, eta esaterako, 2008-2009 ikasturtean 18.737 ikasle ziren etorri berriak (Ararteko, 2011). Horrek populazio osoaren % 5,6 suposatzen du. Nafarroan ere nabaria izan da etorkin-populazioaren bilakaera, eta egun, ikasle etorri berriak 12.899 dira (Nafarroako Gobernua, 2009). Horrek populazio osoaren % 12,53 suposatzen du.

5.2.3. Ikasle etorri berrien jatorriak

Jatorriari dagokionez ere, aniztasun kulturala nabaria da Euskal Herriko eskoletan. Hala, EAEko datuak aztertzen baditugu, ikus daiteke ikasle etorri berrien artean latinoamerikarrak direla talde nagusia (% 43), bigarren taldea Afrika iparraldetik etorritakoa da (% 20), eta ondoren datoz Erdialdeko eta Ekialdeko Europakoak (% 14), Afrikakoak (% 9), Asia eta Ozeaniakoak (% 7), Amerikakoak (% 5) eta Europakoak (% 2).

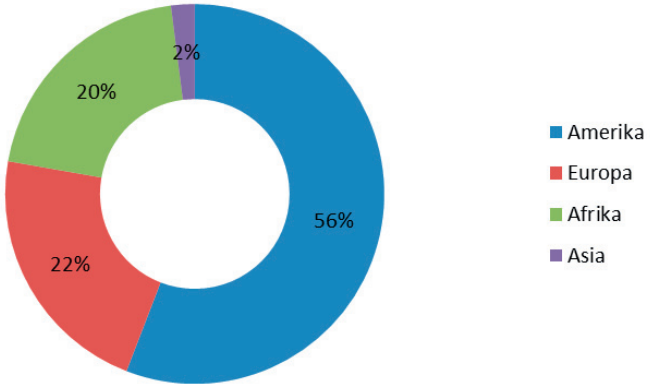
5.7. grafikoa. EAEko etorkin-populazioa jatorrizko lurraldearen arabera, 2009-2010 ikasturtea



Iturria: www.hezkuntza.net

Nafarroako datuetan ere islatzen da aniztasun hori. Hala, Amerikako populazioak osatzen du % 56, eta ondoren datoz europar populazioa (% 22), afrikar populazioa (% 20) eta asiar populazioa (% 2).

5.8. grafikoa. Nafarroako etorkin-populazioa jatorrizko lurraldearen arabera, 2009-2010



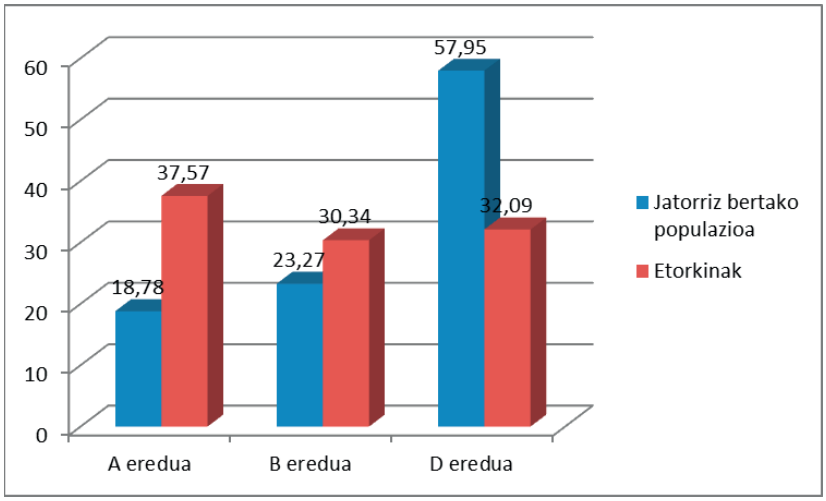
Iturria: Nafarroako Gobernua, 2010.

5.2.4. Ikasle etorri berriak irakaskuntza-ereduetan

Irakaskuntza-ereduari dagokionez, hurrengo grafikoan ikus daiteke EAEn, oro har, populazioaren gehiengoak D eredua (irakasgai guztiak euskaraz, gaztelaniako irakasgaia izan ezik) hautatzen duela (% 57,95), Ondoren B eredua (irakasgaien erdia edo, hizkuntza bakoitzean) litzateke eredurik hautatuena (% 23,27), eta azkenik, A

eredua (irakasgai guztiak gaztelaniaz, euskarako irakasgaia izan ezik) (% 18,78). Baina etorkinen populazioan D ereduaren aldeko joera hori ez da hain nabarmena. Ereduen arteko aldeak kasu honetan ez dira hain nabarmenak. Hala, etorkin-populazioaren % 3 7,57k A eredua hautatzen du, % 32,09k D eredua eta % 30,34k B eredua.

5.9. grafikoa. EAEko jatorriz bertakoak diren ikasleen eta ikasle etorkinen arteko ereduaren arabera, 2008-2009 ikasturtea



Iturria: Guk egindakoa. www.hezkuntza.net eta www.ararteko.net

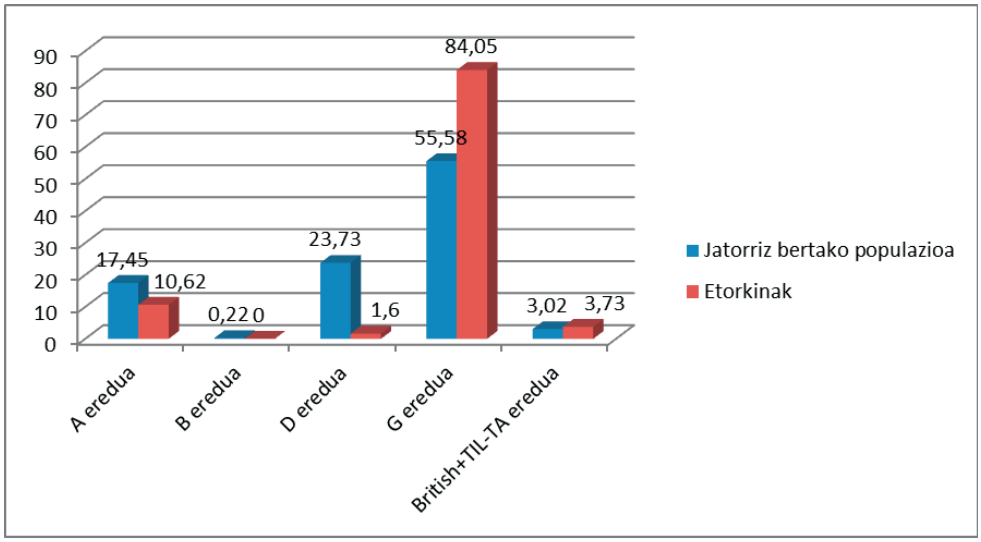
Honen arrazoiak bat baino gehiago izan daitezke, baina zenbait ikerketatan aipatu dira joera hau azaltzeko zenbait faktore (Zapata, 2006): etorri berriak kokatzen diren ingurune sozial eta soziolinguistikoa, eragile estrategikoek ereduen inguruan ematen duten informazioa, etorkinen harreman-sarea, guraso eta seme-alaben egoera eta «harrera egiten» dien jendartearen jarrera, besteak beste.

Aipatzekoa da, baita ere, ereduen araberako banaketa honek ekarri duela A ereduko zentroetan etorkin kopuruen pilakatze handiak gertatzea, nolabaiteko «ghettoak» edo kontzentrazioak sortuz. Argi dago hautu honek ere etorkinak egoera desberdinean kokatzen dituela jatorriz bertakoa den populazioarekin konparatuta: batzuek bi hizkuntza menderatuko dituzten bitartean, beste batzuek bakarra (Berasategi eta Larrañaga, 2009). Jatorriz bertakoak direnak batez ere D ereduan matrikulatzen direnez, aukera gehiago daukate euskara eta gaztelania ikasteko. Aldiz, etorkinek, nagusiki A ereduan ikasita, nekez lortuko dute euskara ikastea. Izan ere, aspalditik dakigu ereduen artean euskararen ikaskuntza gutxien bermatzen duen eredua A eredua dela (Gabiña *et al.,* 1986; Sierra eta Olaziregi, 1989, 1990).

Nafarroari dagokionez, beheko grafikoan ikus dezakegu populazioaren gehiengoak hautatzen duen eredua G eredua dela (irakasgai guztiak erdaraz) (% 55,58), ondoren D eredua (irakasgai guztiak euskaraz, gaztelaniako irakasgaia izan ezik)

(% 23,73), A eredua (irakasgai guztiak gaztelaniaz, euskarako irakasgaia izan ezik) (% 17,45), British eta TIL-TA eredua (ikasgaiak gaztelania eta ingelesez) (% 3,02), eta azkenik, B eredua (% 0,22) (irakasgaien erdia edo, hizkuntza bakoitzean). Etorkin populazioari dagokionez, desberdintasunak daude ereduen hautaketan. Hala, eredurik hautatuena portzentaje oso altuarekin G eredua da (% 84,05), ondoren A eredua (% 10,62), D eredua (% 1,6) eta British eta TIL-TA eredua (% 3,73). Jatorrizko populazioarekin konparatzen badugu, adierazgarria da nabarmen jaisten dela D ereduaren hautaketa, eta aldiz, igo egiten dela G ereduaren aldeko hautua. Garbi dago etorkin populazioaren gehiengoak eredu hau hautatuta hezkuntza-sistemaren bidez behintzat euskara ez duela ikasiko.

5.10. grafikoa. Jatorriz bertakoak diren ikasleen eta ikasle etorkinen arteko konparaketa ereduaren arabera, Nafarroan.



Iturria: Nafarroako Gobernua, 2010.

2010ean Donostiako ikastetxeetan bideratutako ikerketa batean ikasleek euskararekiko eta gaztelaniarekiko dituzten ezagutza, portaera eta nahia aztertzen dira, konparaketa bat eginez ikasleen jatorriari dagokionez. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako bigarren eta laugarren mailako berrehun eta laurogeita hamazazpi ikaslek osatzen dute lagina. Ikerketan ondorioztatzen da euskararen kasuan daudela ezagutzan eta portaeran alde nabarmenenak jatorriari dagokionez. Ikasle etorkinak dira euskararen ezagutzan, portaeran zein ezagutu nahian kopuru txikiagoak adierazten dituztenak (Larrañaga *et al.,* 2010).

5.2.5. Ikasle etorri berrien jatorrizko hizkuntzak

Euskara eta gaztelania ez diren bestelako hizkuntzak dituzten ikasleak daude ikastetxeetan, gero eta gehiago. Eskoletan nagusitzen diren 5 hizkuntzetatik, nagusia

gaztelania da. Ikasle etorri berrien % 63ren etxeko hizkuntza gaztelania da. Ondoren, % 10 gainditzen duten hizkuntzak dira portugesa (komunitate lusofonoa: Portugal, Brasil, Mozambike, Angola eta Cabo Verde) eta arabiera/tamazight. Txinera eta errumaniera % 10en azpitik kokatzen dira. Argi dago, beraz, ikastetxeetan ere hizkuntza-aniztasuna gero eta nabariagoa dela (Etxeberria, 2006).

5.11. grafikoa. Etorkin ikasleen artean gehien hitz egiten diren hizkuntzak, 2006.



Iturria: Etxeberria, 2006.

Orain arte emandako datuek argi adierazten dute euskal eskola erronka handi baten aurrean dagoela. Euskararen normalizazioaren bidean oraindik ere egiteko handia du eskolak ikasleak elebidun izan daitezen. Hortaz, garrantzitsua izango da bide horretan plangintza, proiektu, programa… egokiak garatzea benetako eleaniztasun hori lortzeko bidean. Bestalde, etorri berrien benetako integrazioa gerta dadin ezinbestekoa izango da etorri berriek bertako hizkuntzak barneratzea, baina aldi berean, beraien hizkuntza eta kultura ere mantenduz. Eta hori sustatzeko pausoak eman beharko dira. Orain arte ezezaguna zen hizkuntza-aniztasun hori eskolara iritsi da, eta hori aberasgarria eta, aldi berean, erronka handia da euskal eskolarentzat. Hurrengo orrialdeetan erronka hauei aurre egiteko lagungarri izan daitezkeen hainbat gogoeta, aholku eta proposamen aurkeztuko dira.

5.3. IKASLE ETORRI BERRIAK ETA HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA ETA IKASKUNTZA

Etorri berriak harrera-herrialdera iristean hainbat zailtasun eta erronkei aurre egin beharrarekin aurkitzen dira, eta horien artean bertako hizkuntza edo hizkuntzak ikastea izaten da erronka nagusietakoa. Kasu askotan, etorri berrientzat harrera-lurraldeko hizkuntza edo hizkuntzak erabat arrotzak izaten dira. Baina beste batzuetan ez, izan ere, jatorrizko herrialdeko hizkuntza eta harrera-herrialdeko hizkuntza berbera izaten dira. Baina bada hirugarren kasu nagusi bat ere: litekeena da etorri berriek harrera-lurraldeko hizkuntzetako bat jakitea, baina ez bestea, edo besteak. Azken hori oso ohikoa da, esate baterako, Hego Amerikatik Hego Euskal Herrira datozenen kasuan.

Horregatik, garrantzitsua da harrera-herrialdetik era askotako mekanismo eta bitartekoak eskaintzea etorkinek hizkuntza berri horiek ikas ditzaten. Baina bestalde, oso garrantzitsua da, baita ere, etorri berrien hizkuntzak bultzatu eta sustatzea. Hau da, etorkinek ez ditzatela euren jatorrizko hizkuntzak alde batera utzi harrera-herrialde hizkuntzak ikastearren.

Sarritan, gainera, etorri berrien jatorrizko hizkuntzak hizkuntza gutxituak izaten dira jatorrizko herrialdeetan, horrek esan nahi duen guztiarekin. Baina are gehiago, hizkuntza horiek, harrera-lurraldean ere, hizkuntza gutxitu izaten jarraitzen dute. Ondorioz, etorkinen jatorrizko hizkuntzen tratamendua oso auzi korapilatsua gerta daiteke.

Garbi dago erronka handia dela, etorkinek jatorriz dakartzaten hizkuntzen eta harrera-lurraldeko hizkuntzaren edo hizkuntzen artean kudeatzeko zaila gerta daitekeen hizkuntza-aniztasun sortzen da eta. Datozen lerroetan auzi zabal hau eskolaren esparrura mugatuko dugu[31], noski, ahal den neurrian, euskal eskolaren esperientzietan oinarrituta. Serra eta Vilaren (2005) iritziz, etorkinen eta hizkuntza-aniztasunaren gaian hezkuntza-sistemak esku artean daukan auzia garrantzitsua da eta proposamen berritzaileak eskatzen ditu. Izan ere, gogoan izan behar da eskolako hizkuntzen ikaskuntza giltzarria dela eskola-arrakasta lortzeko.

Datozen orrialdeetan, lehendabizi, harrera-lurraldeko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza izango ditugu hizpide. Eta bigarrenik, etorri berrien jatorrizko hizkuntzen tratamendua eskolan.

5.3.1 Harrera-lurraldeko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza

Atal hau bi zati nagusitan banatu dugu. Lehendabizi, murgilketa-eredua izango dugu hizpide, edo hobeto esanda, eztabaidagai. Eskolatze-eredu horrek etorkinen hizkuntza-ikaskuntza zenbateraino bidera dezakeen ikusiko dugu, oso azaletik bada ere. Izan ere, ez zaigu iruditzen ondorio sendorik atera daitekeenik auzi honen inguruan, ikerketa enpirikoak urriak diren heinean. Eta bigarrenik, eztabaida horretatik kanpo, ikasle etorkinek harrera-hizkuntzak ikas ditzaten egindako proposamenak ekarriko ditugu.

5.3.1.1. Murgilketa-ereduak balio du etorri berriek harrera-lurraldeko hizkuntza ikas dezaten?

Ikerketa sakonak eskatzen dituen galdera da hori, eta esan berri dugun bezala, uste dugu oraindik ere urruti gaudela galdera horri erantzun sendo bat emateko.

31. 2009ko azaroaren 20an Euskaltzaindiak antolatutako «Etorkinak eta euskara» jardunaldietan hezkuntzaren ikuspuntuaz gain, bestelako ikuspuntuak ere landu ziren: demolinguistikoa, soziolinguistikoa, hizkuntza-eskubideen ikuspuntua, baita hainbat herritako esperientzia zehatzak ere. Jardunaldietako lanak *Euskera* aldizkarian argitaratu ziren, 54-3 zenbakian.

Adibidez, Manterola eta Lardizabal (2009) edo Manterola, Almgren eta Idiazabalen (argitaratzear) lanetan azaltzen den ikerketak zenbait pista ematen ditu murgilketa bidez eskolatuta etorkinek lortzen dituzten euskara trebetasunez. Adin ezberdina duten bost ikasle etorkinen ahozko ipuinak aztertzen dira lan horietan. Aztergaiak hauek dira: ipuina ekoizteko autonomia maila, ipuinetako eduki tematikoaren antolaketa eta ergatiboaren ekoizpena ikertuz. Aztergai testu-diskurtsiboak eta gramatikalak, beraz. Kontuan hartu behar da, halaber, ikasleak adin ezberdinarekin sartu zirela eskolan (adibidez, bost urteko ikaslea bi urte ingururekin hasi zen eta hamaika urtekoa bederatzirekin). Ikasle horien euskara-trebetasunak adin bereko edo ia bereko beste bi ikasle-talderen trebetasunekin alderatzen dira: talde batekoak etxetik euskaldun dira eta, beste batzuk, berriz, gaztelaniadunak, baina denak ere euskaraz eskolatuak. Aztergaietan gehiegi sakontzen ez bada ere, emaitzek iradokitzen dute ikasle etorri berriek, baita berandu eskolatutakoek ere, etxetik euskaldun diren zein gaztelaniadun diren ikasleen pareko euskara-trebetasunak lortzen dituztela, bai kontaketarako autonomian baita edukien antolaketan ere. Eta ergatiboari dagokionez, ikasle etorkinek, oro har, gehiago ekoizten dute etxetik gaztelaniadun diren ikasle-taldekoek baino. Aipatu behar da, halaber, hiru aztergaietan aldeak aurkitu direla etorkinen artean, baina ez beti euskara adin goiztiarragoan ikasten hasitakoen alde.

Egindako azterketak lehen hurbilketa bat besterik ez dira, eta beraz, ikerketa hauek ez dute ondorio sendorik ateratzeko adina ematen murgilketaren eta ikasle etorkinen euskara-ikaskuntzaren arteko loturez. Eta gainera, ikerketa honetan badago asko azpimarratzen den datu argigarri bat: euskarazko murgilketa-ereduan eskolatzeaz gain, ikasle etorkin horiek herri ia erabat euskaldunean bizi dira. Horregatik, aipagai ditugun bi lan horietan eskolaz kanpoko euskararen presentzia eta erabilerak ere zeregin handia izan dezakeela iradokitzen da ikasle etorkinek euskara ikas dezaten. Katalunian ikasle etorkinekin egindako ikerketa askoz ere ugariagoek, berriz, zintzilik uzten dute murgilketa-ereduen arrakasta etorkinen eskolatzeari dagokionez. Zintzilik, edo gutxienez, eztabaidagarri uzten dute ea murgilketa-ereduak, adibidez Euskal Herrian gauzatu den ezaugarri eta baldintzekin, zenbateraino diren eraginkor ikasle etorkinei dagokienez.

Serra (2004) edota Serra eta Vilaren (2005) lanetan erakusten da Katalunian murgilketa-ereduan eskolatutako etorkinek ez dituztela jatorriz bertakoak diren ikasleen pareko emaitzak lortzen katalanaren eta gaztelaniaren frogetan. Vila eta besteren (2004) lana ere aipatzen dute Serra eta Vilak berak, ideia hau azpimarratzeko: sarritan ikasle etorkinek lortzen dutela katalana nola edo hala hitz egitea, eta lortzen dutela gelan ikaskideekin katalanez jarduteko maila. Baina eskolako bestelako jarduera formalagoetarako (izan hizkuntzazkoak zein bestelako jakintzagaietakoak) beharrezkoak diren hizkuntza-gaitasunak ez dituzte lortzen ikasle etorkinek. Nazioarteko hainbat ikerketatan ondorio berberak atera direla adierazten dute Serra eta Vilak.

Autore hauen iritziz, ikasle etorkinen emaitza txarren atzean leudekeen arrazoietako bat da ez dela betetzen murgilketa-ereduen arrakasta azaldu izan duen ezaugarri bat: ikasleen etxeko hizkuntza eskolan komunikaziorako baliagarria dela, nahiz eta ez izan eskolatze-hizkuntza. «Ohiko» murgilketa-ereduetan, euskal murgilketan adibidez, ikasleen etxeko hizkuntza ulertu egiten dute irakasleek, eta ikasleentzat gaztelania komunikaziorako tresna baliagarria da, eskolan bertan ere bai. Baina hau ez da gertatzen ikasle etorkin askoren kasuan, eta ondorioz, gerta liteke ikasleak, eskolako hizkuntza ikasi bitartean, eskolako jarduerak behar bezala jarraitu ezinda geratzea. Beste era batera esanda, «ohiko» murgilketa-ereduetan etxearen eta eskolaren artean gertatzen den hizkuntza-aldaketa, etorkin askoren kasuan ez da hizkuntza-aldaketa, baizik eta hizkuntza-etena. Etxekoa ez da baliagarria eskolako ikaskuntza-jardueretarako. Eta eten horrek eragotzi lezake ikasle etorkinek eskolako hizkuntza ikasi eta, ondorioz, eskolatzea arrakastaz egitea.

Serra eta Villarentzat arazo honen konponbidea ezin da izan irakasleek ikasle etorkinen hizkuntzak ikastea, eta horrela «ohiko» murgilketaren ezaugarri hori betetzea. Ez da bideragarria. Baina eskolak egin dezakeena da ikasleen etxeko hizkuntza eta kulturak nola edo hala kontuan hartu, ikusgai eta entzungai jarri ikasgeletan zein ikasgeletatik kanpo eskolaren beste eremuetan, eta nolabait, ikasle etorkinei adierazi etxetik dakartzaten hizkuntza eta kultura bere egiten dituela eskolak. Beranduxeago azalduko ditugu Euskal Herrian bertan ildo honi jarraituz egiten diren hainbat ekimen interesgarri.

Gure ustez, «etxeko hizkuntza - eskolako hizkuntza etenaz» gain, eskolako hizkuntzak eskolaz kanpo dauzkan presentzia eta erabilera ere kontuan hartu behar dira ikasle etorri berriek eskolako hizkuntzak ikasten dituzten ala ez azaltzeko orduan. Azpiatal honen hasieran aipatu dugun ikerketako ikasle batzuen kasuan, etxeko hizkuntzaren eta eskolako hizkuntzaren artean erabateko etena dago: etxean arabiera egiten dute ikasle batzuek, eta beste batek bulgariera. Eta hala ere, euskararen ikaskuntza arrakastaz egiten ari diren zantzu sendoak daude. Ikasle horiek eskolaz kanpo ere euskaraz dihardute, aisialdiko jarduerak euskaraz egiten direlako herri horretan. Hortaz, oso litekeena da ikasle horientzat etxeko hizkuntzaren eta eskolakoaren artean etena dagoen neurri berean, eskolako hizkuntzaren eta kaleko hizkuntzaren artean jarraipena egotea. Euskaraz eskolatu, eta kalean ere, ikaskideekin eta aisialdian, euskaraz. Erabat ados gaude, beraz, Serra eta Villarekin (2005: 83):

> Buena parte del éxito o fracaso en la promoción de competencia lingüística recae en la posibilidad de que se establezcan continuidades entre los diferentes contextos en los que cada persona utiliza unas lenguas determinadas.

Ideia honek liburu honetan zehar behin baino gehiagotan atera den ondorio batera garamatza berriro ere: murgilketa bidezko irakaskuntzak arrakastaz lortzen du ikasleek etxekoan jasotakoa ez duten hizkuntza bat ikastea. Baina hori lortzeko orduan, eskolaz kanpo hizkuntza horrek dauzkan presentzia eta erabilera hedatua izateak ere garrantzia handia daukala dirudi.

5.3.1.2. Hainbat proposamen pedagogiko eta didaktiko orokor

Aurreko puntuko auziaz harago, hainbat autorek egindako proposamen pedagogiko eta didaktiko batzuk ere ekarri nahi genituzke hona, etorri berriek harrera-lurraldeko hizkuntza edo hizkuntzak ikasteko orduan baliagarri izan daitezkeelakoan (Barkin, 2002; Barkin eta beste, 2007; Carbonel, 1995, Coelho, 1998; Carrasquillo eta Rodriguez, 1996; Sainz, 2002; 2004). Ez da gure asmoa proposamen hauek bateratzen saiatzea edo halako teoria didaktiko koherente bat eraikitzea, baizik eta askoz ere modu xumeagoan, proposamen horiek bata bestearen atzetik labur-labur aipatzera mugatuko gara:

– **Eskola inklusiboa bultzatu eta ezberdinen arteko komunikazioan trebatu:** eskolan presente dauden kultura eta hizkuntza guztiak kontuan hartu eta ekimen inklusiboak bideratu behar dira: ikasleen hizkuntzen gaineko informazioa zabaldu eta eskolan hizkuntza horiek horma-irudien edo bestelako bitartekoen bidez ikusaraztea izan liteke bide bat. Halaber, askotariko jatorriak dituzten ikasleak ezberdintasunak onartzeko hezi behar dira, eta hortik abiatuta, elkarrekintza komunikatiboetan irakasleek zein jatorriz bertakoak diren ikasleek euren jarduna etorri berrien hizkuntza-gaitasunetara egokitzen ikasi behar dute.

– **Elkarrekintzaren, parte-hartzearen, eta harreman-sareen garrantzia:** hizkuntza inguru sozialarekin harremanean eta elkarrekintzan ikasten dela kontuan hartuta, ikasle etorkin asko eta askoren kasuan, eskola da hizkuntza ikasteko inguru eta gune nagusia eta, ondorioz, bertan bermatu behar dira elkarrekintzarako aukerak. Elkarrekintza horietan ikaslearen parte-hartzea bideratu behar du eskolak. Horretarako, garrantzitsua da eskolan bertan ikasle etorri berrien eta jatorriz bertakoen arteko harreman-sareak handitzea.

– **Objektu didaktiko baliagarrien beharra:** aurreko puntuan aipatutako elkarrekintza eta parte-hartze horiek eskolako jardueretan nola gauzatu da kontua. Eta noski, balio dezatela hizkuntzaren ikaskuntza bideratzeko. Gure ustez, ikasleari objektu didaktiko baliagarriak proposatu behar zaizkio, hau da, hizkuntza ikastea ahalbidetuko dioten helburu eta bitartekoak. Izan ere, aritze edo jardute hutsa ez da nahikoa hizkuntza ikasteko. Eta hau halaxe da, bereziki, eskolak irakatsi behar dituen hizkuntzaren erabilera formalei edo jasoei dagokienez, idatzizkoak zein ahozkoak. Iruditzen zaigu testu-generoak objektu didaktiko baliagarriak izan daitezkeela (Dolz eta Gagnon, 2008; Larringan, 2009) ikasle etorkinek hizkuntza ikas dezaten. Eta objektu didaktiko horiez jabetzeko bitarteko egokienak sekuentzia didaktikoak dira (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001).

– **Hizkuntzen arteko konparazioa baliatu:** lehen puntuan aipatu dugu ikasle etorkinak etxetik dakarren hizkuntzari lekua egin behar zaiola eskolan, nahiz eta ez den eskolan ikasi beharreko hizkuntzetako bat. Helburu hori

lortzeko beste modu bat izan daiteke eskolan ikasi beharreko hizkuntzen eta etorkinen jatorrizko hizkuntzen arteko antzekotasun eta ezberdintasunak baliatzea. Ikuspuntu tipologiko batetik, baina baita ere, adibidez, ikuspuntu soziolinguistiko batetik. Horretarako, Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedrak Azkue Fundazioaren bidez eskura jarri dituen hizkuntza-leihoak tresna baliagarria dira (http://www.azkuefundazioa.org/web/hizkuntz-gutxituak/hasiera). Gurean, adibidez, oso ohikoa izango da euskaraz gain, ikasleen etxeko hizkuntzak ere hizkuntza gutxituak izatea jatorrizko lurraldean. Hor ere proposamen konparatzaileak egin litzake irakasleak, ikasleengan hizkuntza-aniztasunarekiko sentsibilitatea bultzatuz eta horrela eskolako hizkuntzaren ikaskuntza erraztuz.

– **Motibazioa eta jarrera:** hizkuntza ikasteko interesa ez da berez sortzen eta, hortaz, ikasleengan hizkuntza ikasteko gogoa piztu behar da. Horrek ikasleek motibazioa eta jarrera positiboa edukitzea ahalbidetuko du. Horretarako garrantzitsua da ikaskuntza erakargarri bihurtu eta esanguratsua izatea. Ikasleak bere hezkuntzaren partaide aktibo bihurtu behar du, eta hori lortzeko bere nahi eta beharretatik abiatu beharra dago. Ikaskuntza-prozesu osoan subjektu aktibo bihurtzeak, aldi berean, ikaslearen beraren motibazioa handitu eta jarrera hobetuko duelako. Ikasleak aurkikuntza eta esperimentazio bidezko ikaskuntza egin dezan bilatuko da. Metodologia hau aurrera eramateko ikuspegi kolaboratiboa erabiltzea guztiz baliagarria izango da, horrela ikasleen arteko harreman-sareak zabaltzea eta finkatzea lortzen delako eta, era berean, ikasleen arteko konplizitatea eta harremanak hobetzen direlako.

– **Familiaren garrantzia:** jakina da edozein ikaskuntza-prozesu era arrakastatsuan gerta dadin familiaren inplikazioak izan dezakeen garrantzia. Horregatik, eskolak guraso etorkinen parte-hartzea bideratu eta indartu beharko luke, baita familiaren motibazioa sustatu ere, haurra animatzeko eta laguntzeko bere ikas-prozesuan. Gurasoei adierazi beharko zaie lurraldeko hizkuntzak ikastea, nahiz eta askotan hizkuntza gutxitu izan, lagungarri izan daitekeela euren haurra lurralde horretan integratzeko. Baina era berean, funtsezkoa izan daiteke gurasoek ikustea eskolak euren jatorrizko hizkuntzak errespetatzen dituela eta baliagarri ikusten dituela. Izan ere, horrek guraso zein haur etorkinek beren hizkuntzarekiko identifikazioa handitzea ekarriko du. Horregatik, estrategia polita izan daiteke gurasoak eskolako jardueretan nolabait inplikatzea, euren hizkuntzaren inguruko ezaugarriak azal ditzaten.

5.3.1.3. Europako hainbat adibide

Hainbat lurraldetan ondorioztatu da etorkin gazteen kolektiboak porrot eskolarra pairatzen duela, beste arrazoi batzuen artean, harrera-lurraldeko hizkuntzan edo hizkuntzetan maila nahikorik lortu ez dutelako. Hizkuntza-gaitasun nahikorik

ez izatea bilakatzen da sarri etorkinak integratzeko oztopo. Ondorengo lerroetan hainbat proiektu aurkezten dira, etorkinen gaitasun linguistikoak hobetzea dutenak helburu (Montón, 2003).

HIPPY Proiektua: etorkinen hizkuntza-gaitasuna hobetzeko Alemaniako Land gehienek abian jarritako proiektua da HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters). Proiektu honen jatorria Israelen dago eta arrakastarekin frogatu izan da, esaterako, Holanda, Mexiko, Zeelanda Berria eta Hegoafrikan.

Proiektu honen helburua da haurrak prestatzea 6 urte bitartera arte, alemanez egingo duten eskolatzea nahikoa ezagupenekin has dezaten. Alemanezko ezagutza gutxi duten gurasoei eta Alemaniako sistema sozial eta pedagogikoan ongi mugitzen ez dakitenei zuzendua dago. Familiakoekin lantzen da alemana, bereziki amekin, eta euren etxean, gainera. Programa honek material espezializatua dauka (jokoak, marrazki bidezko liburuak, ariketa-koadernoak, margotzeko koadernoak, eta ikasteko eta jolasteko bestelako materiala). Material horrekin gurasoek jolastu egin behar dute euren seme-alabekin egunero 15 minutu. Monitore kultural bat da lanketa honen arduraduna, eta astean behin egiten dira saioak, bi urtetan zehar. Proiektu honetan parte hartzen duten gurasoak elkartu egiten dira beren esperientziak kontatzeko. Programaren barruan ere jasota daude zenbait gai: osasuna, haur-garapena, elikadura eta umeen heziketa. Gainera, monitoreek informazioa ematen diete familiei bisita mediko eta gai administratiboei dagokienez, eta lan burokratikoak egiten laguntzen diete.

Lan honekin bi helburu lortu nahi dira: umeen hizkuntza maila hobetzea eta gurasoen hizkuntza-gaitasun maila hobetzea.

Andorrako eskola eleaniztuna: Andorrako adibide honekin, etorkinen eskolatzearen adibide bat baino gehiago, eskola aniztunaren antolaketaren adibide bat eman nahi genuke. Andorrako hezkuntza-sistema nahikoa konplexua da ikasi beharreko hizkuntzei dagokienez: katalana, gaztelania eta frantsesa. Eskolaurrean (0-3) eta Lehen Hezkuntzan (6-12) transmisio-hizkuntza katalana eta frantsesa dira, eta gela guztietan bi irakasle daude, bata katalanerako eta bestea frantseserako. Gaztelania hirugarren zikloan sartzen da irakasgai bezala (10-12). Bigarren eta hirugarren zikloan (6-8 eta 8-10) ingeles hizkuntzako ekintzak egiten dira.

Lehen Hezkuntza bukatzean, ikasleek katalana, frantsesa eta gaztelania era egokian erabili eta ulertu behar dituzte. Halaber, hizkuntza bakoitzari dagozkion ezaugarri kulturalak identifikatu eta kontrastatu behar dituzte ikuspegi kulturaniztun batetik.

Hizkuntza idatziari dagokionez, katalanezko, frantsesezko eta gaztelaniazko testu idatziak ulertu eta ekoitzi behar dituzte asmo eta testuinguru desberdinen arabera. Irakurketa helburu desberdinetarako erabiltzen jakin behar dute (informatzeko, goza-

tzeko, ikasteko…) eta idazketa, berdin: beste pertsonekin komunikatzeko, oharrak hartzeko, laburtzeko, eta abar.

Andorrako eskolako planteamendu linguistikoak lau ezaugarri oso desberdin jasotzen ditu:

1. Hizkuntza-proiektuak jasotzen du katalana Andorrako eskolako oinarria dela.
2. Frantses hizkuntzak, hasierako hezkuntzako proposamenari jarraituz, tratamendu berezia jasotzen du, haren presentzia testuinguru familiar eta sozialean urria delako ikasle gehienentzat.
3. Gaztelania lantzen da kontuan izanik ikasleriaren gehiengoak erregistro informalak ezagutzen dituela, eta horregatik erregistro formalak dira bereziki lantzen direnak.
4. Ingelesaren ezagutza bultzatzen da, honek gizartean integratzeko eta herrialde desberdinekin harremanak izateko aukerak eman ditzakeelako eta teknologia berrien erabilera egokian lagunduko duelako.

Herbehereak: herrialde honetako hezkuntza-baliabideak, eta bereziki irakasle eta ikasle kopurua, ez dira bakarrik ikasle kopuruaren arabera aitortzen, baizik eta ingurune sozioekonomiko eta etnikoaren arabera. Diskriminazio positiboaren politika 80ko hamarkadatik aurrera aplikatzen da. Hizkuntza gutxituei esfortzu handia eskaintzeaz gain, kultura desberdinen irakaskuntza sustatzen da, kultura arteko hezkuntza baten ikuspuntupean.

Holandan, esate baterako, politika bikoitza egiten da etorkinen hizkuntza ikastearen aurrean. Alde batetik, garrantzi handia ematen zaio bertako hizkuntza ikasteari, integrazio sozial eta kultural hobea lortzeko. Baina, aldi berean, ikasleei hezkuntza euren jatorrizko hizkuntzan jasotzeko aukera ematen zaie. Horrelako programak Lehen Hezkuntzan hasi ziren eskaintzen eta geroago Bigarren Hezkuntzan: ikasleak bere ama-hizkuntza hartu dezake curriculumeko irakasgai baten ordez, edo bestela, era tradizionalean jaso dezake, normalean irakasle natibo batekin.

Suediako esperientzia: Suedian 8 milioi biztanle baino gehiago dira, eta horietatik milioi bat inguru, etorkinak. Hezkuntza-sisteman jatorrizko kultura eta hizkuntzari eusteko tradizioa ez da eragozpena izan atzerriko ikasleen kultura errespetatzeko. Horrela, eskolaurretik helduen hezkuntza arte, etorkinek hezkuntza euren ama-hizkuntzan jasotzeko eskubidea dute, Hezkuntza Ministerioak etorkinen etxeko hizkuntzei atzerriko hizkuntzen tratamendua ematen dielako, eta ondorioz, etxeko hizkuntzan egin lezakete eskolatzea. Gainera, zentroetan talde horientzako laguntza-irakasleak izateko aukera ere aurreikusten dute (atzerriko hizkuntzak dakizkitenak).

5.3.2. Etorri berrien jatorrizko hizkuntzak

Liburuko lehen atalean aurkeztutako datuetan ikusi den bezala, gero eta hizkuntza gutxitu gehiago topatzen dugu munduan, eta aldi berean, gero eta hizkuntza gutxitu

gehiago dira desagertze-bidean daudenak eta desagertzen ari direnak. Halaber, atal honen hasieran adierazi den bezala, immigrazioak hizkuntza-aniztasuna hedatu du munduan zehar. Ondorioz, munduko hizkuntzen egoera soziolinguistikoa aldatzen ari da, nabarmen. Hizkuntza gutxituek ere testuinguru eta erronka berriei egin behar diete aurre, beren inguruan gero hizkuntza gehiago dituztelako eta etorkizunean are gehiago izango dituztelako.

Horiek horrela, garrantzitsua da hizkuntza gutxituen normalizazio- edo indarberritze-prozesuetan etorri berrien hizkuntzak ez hartzea oztopotzat, baizik eta hizkuntza-aniztasunaren alde egiteko aukeratzat. Noski, bide horretan hezkuntzak ere zeresan handia du, edo batez ere, erronka handi bat dauka esku artean: etorri berrien hizkuntzak ere nola sustatu. Erronka konpartitua dela ere egia da, bertako hizkuntza gutxituak indarberritzea eskolak berak bakarrik lortuko ez duen bezalaxe, etorri berrien hizkuntzak sustatzeko ere bestelako esparruetan ere eragin beharko baita. Bide horretan, etorri berrien familia eta gertuko harreman-sareak giltzarri izan daitezke.

Hurrengo orrialdeetan eskolaren esparrura mugatuko gara. Lehendik ere esana dugu etorri berrien hizkuntzak bultzatzeko asmoz hizkuntza horiek eskolatze-hizkuntza izatea edota irakasleek ikasle etorri berrien hizkuntzak ikastea praktikan ezinezko diren planteamenduak direla. Baina jakina da, era berean, etxeko hizkuntzak sustatzea bigarren edo hirugarren hizkuntzak ikasteko aldagai garrantzitsua dela (Barkin, 2002) edo hizkuntzen ikaskuntzan motibazioa funtsezko aldagaia dela (Txepetx, 1987). Eskolak, beraz, ondo asmatu beharra dauka zer egin dezakeen eta zer ez ikasle etorri berrien hizkuntza eta kulturekin.

5.3.2.1. Ikasle etorri berrien «nortasun-arazo bikoitza»

Ikasleek euren jatorrizko kultura eta hizkuntzekiko dituzten jarrerak zein diren identifikatzea izan daiteke eskolak eman ditzakeen aurreneko pausoetako bat. Abiapuntu interesgarria izan daiteke jakitea ea ikasleek nola bizi eta irudikatzen dituzten euren jatorrizko kultura eta hizkuntzak.

Fullaondok (2004) Idurre Eskisabalek *Euskaldunon Egunkaria*ko Igandeko KZn (2003-01-06) idatzitako testu bat dakar bere liburura, azaltzeko ikasle etorkin askoren kasuan jatorrizko kultura eta hizkuntzarekiko atxikimendua bereziki zaila dela. Hortik «nortasun-arazo bikoitza» izenburua. Katalunian Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades ikertaldeak (www.gela.cat) egindako lan bat aipatzen da[32], Marokotik etorritako ikasleak ea jatorriz kultura eta hizkuntza marokoardunak ziren, ala, ikertzaileek susmatzen zuten bezala, tamazight hizkuntza egiten zuten[33]. Inkesta pasatu zitzaien ikasleei, erantzun zezaten nongoak ziren eta zein zuten etxeko

32. Ezin izan dugu jatorrizko ikerketaren erreferentziarik topatu.

33. Uranga eta besteren (2005) irizpideekin bat egin dugu, eta bereber hizkuntzaren autoglotonimoa darabilgu, alegia, tamazight.

hizkuntza. Ikasle guztiek erantzun zuten marokoarrak edo arabiarrak zirela, eta etxeko hizkuntza arabiera zutela. Ikertzaileek, ordea, pentsatuta ikasleak ez zirela jatorriz arabiar hizkuntzakoak, baizik eta tamazight hizkuntzadunak, beste datu mota bat biltzeari ekin zioten. Hitz-zerrenda bat eman zitzaien, hiru hizkuntzatan (katalana, arabiera eta tamazight), eta ikasleek adierazi behar zuten zein ziren etxean gehien erabiltzen zituzten hitzak. Emaitzen arabera, ikasleen % 60k tamazight hizkuntzako hitzak aukeratu zituen.

Eskisabelen artikuluan kontatzen da, baita ere, gelan ikasle berbereak ez zirela ausartzen tamazight egiten zutela esaten. Baina hizkuntza eta kultura berbereen aldeko kanpaina baten harira, ikasle bati galdetu zioten ea zenbat zekizkien. Ikasleak erantzun zuen lau hizkuntza egiten zituela: katalana, gaztelania, arabiera eta tamazight. Ikaslea goraipatu zuten, ikasle guztien aurrean esanez lau hizkuntza egitea gauza handia dela. Orduan, beste ikasle batzuek ere besoa altxa zuten, adieraziz beraiek ere lau hizkuntza horiek egiten zituztela. Horrela jakin ahal izan zuten ikasgela hartan Marokotik etorritako ikasle guztiak berbereak zirela.

Ikerketa eta pasadizo hauek argi erakusten dute atal honen izenburuan adierazten dena: batetik, herrialde berri batera iristean bertako nortasunetara egokitzea zaila dela gauza jakina da. Baina bestetik, ikasle berbere haien kasuan bezala, jatorrizko lurraldean ere kultura eta hizkuntza ahuldua, gutxitua, baztertua denean, nortasun-arazoak are eta korapilatsuagoak izan daitezke.

5.3.2.2. Eskolan etorri berrien jatorrizko hizkuntzak sustatzeko hainbat proposamen

Nahitaez saihestu behar dena da etorri berrien eskolatzea azpiratze-ereduan egitea. Gogoratu liburu honetako hirugarren eta laugarren kapituluetan azpiratze-ereduez salatutakoak: ikasleentzat etxekoa ez den hizkuntzan egiten da eskolatzea, eta helburua da ikasleek etxeko hizkuntza baztertu eta eskolakoa bakarrik ikastea. Baina horren ondorioak larriak dira, etxeko hizkuntzaren garapena kaltetu eta jatorrizko kulturarekiko loturak hausteaz gain, eskolako hizkuntzaren ikaskuntza ere ez duelako bermatzen. Eta hortik, eskola-porrota.

Eskolaren helburuek, berriz, justu kontrakoak izan behar dute: etorri berriak etxekoa ez duten hizkuntzan eskolatuta ere, lortu behar dena da eskolako hizkuntzak ikasteaz gain, etxeko hizkuntza ere garatzea. Zentzuduna dirudi murgilketa bidezko irakaskuntzaz baliatzeak (Barkin *et al.,* 2007), baina era berean, Kataluniako esperientzia kontuan hartuta, ezinbestekoa dirudi etorri berrien etxeko hizkuntzak nola edo hala sustatzeak. Hori egin ezean, etorkinentzat murgilketa-eredu horiek azpiratze-eredu bihurtuko dira, alegia, etxekoa ez den hizkuntzan eskolatzea, etxeko hizkuntza hori baztertzeko arriskuarekin.

Guk hona baliagarriak izan daitezkeen zenbait proposamen edo gomendio dakartzagu. Ez daukagu inolako planteamendu berritzailerik egiteko asmorik, eta adibidez, Aramaiok (2003a; 2003b) azaltzen dituen JA-LING eta EVLANG

programetan edo Barkinen (2002) zein Fullaondoren (2004) lanetan proposamen osatuagoak topa litezke.

5.3.2.2.1. Askotariko jatorria duten kultur adierazpenak elkarbanatu

Gelako ikasleen jatorrizko kulturak zein diren jakin ondoren, bateko eta besteko kantuak, musikak, jolasak, janariak, arropak, panpinak, pertsonaia ezagunak edota ahozko tradizioak ezagutarazi litezke. Jatorri askotako ipuinak bildu eta ipuin-kontaketa kulturaniztunak antola litezke. Edo berdin antzerkiarekin. Kultur festa batean batera litezke horrelako ekimen asko. Noski, ikasle guztien gurasoen parte-hartzea lortuz gero, are eta interesgarriagoak izan litezke ekimen hauek denak, eskolaz kanpoko harreman-sareak estutzen lagun dezaketelako.

5.3.2.2.2. Hizkuntzak ezagutarazi eta elkarbanatu

Eskolaren funtsezko ekarpena izan daiteke ikasle etorri berriei jatorrizko hizkuntzekiko irudikapen positiboa eraikitzen laguntzea. Jatorrizko hizkuntzekiko atxikimendua indartzen lagundu behar zaie, eta horretarako, gorago aipatu dugun Eskisabelen artikuluan agertzen zena bezalako ekimenak bultzatu behar dira. Ikasleei eleaniztasunaren onurez ohartarazi behar zaie, baina ez ingelesa edo frantsesa edo gaztelania bezalako hizkuntza handiak ikasiz eleaniztun izatea soilik. Baizik eta jatorrizko hizkuntzak garatuz lortzen den eleaniztasuna ere onura eta abantaila handia dela argi adierazi behar zaie ikasleei.

Eskolak bete dezakeen oso oinarrizko zeregina da ikasle etorkinen jatorrizko hizkuntzak zein diren ezagutu eta zer ezaugarri dituzten ikustea. Ez bakarrik ezaugarri tipologikoak. Baita ezaugarri demolinguistiko eta soziolinguistikoak ere. Hau da, hizkuntzen komunitateen berri eman liteke, nolako bizindarra daukan hizkuntzak jatorrizko lurraldean, zein esparrutan erabiltzen den, zeinetan ez, eta abar. Hizkuntzen idazketaren ezaugarri ortografikoak ere elkarbana litezke ikasgelan, alfabeto kulturalaren bidez. Hizkuntzak munduan kokatzea ere baliagarria izan daiteke, hau da, ikasgelan munduko mapak jarri eta bertan hizkuntzak kokatzea. Noski, informazio hau guztia eskuratzeko eskolak gurasoen parte-hartzea lortzen badu, askoz hobeto. Guraso etorri berriak ikasgelara gonbida litezke, euren jatorrizko hizkuntza-komunitatearen berri eman dezaten, argazkiak edo bestelako baliabide audiobisualak erabilita. Munduko Hizkuntza Ondarearen Unesco Katedrak Interneten dituen baliabideak oso erabilgarriak izan daitezke hemen: Munduko Hizkuntzen Amarauna-World Languages Network (http:www.amarauna-languages.com) eta Azkue Fundazioarekin elkarlanean ikusgarri dauden Hizkuntza Leihoak (http://www.azkuefundazioa.org/web/hizkuntz-gutxituak/hasiera).

5.3.2.3. Euskal Herriko hainbat esperientzia eta egitasmo

Aurreko proposamenez harago, badira, zorionez, dagoeneko egin diren edo abian diren hainbat eta hainbat esperientzia eta egitasmo. Jarraian azalduko ditugu.

5.3.2.3.1. Haur Hezkuntzako gelak txokotan antolatzea

Aldian aldiko, ikasgai baten aitzakian, hainbat txoko antolatzen dira ikasgelan: adibidez, janarien txokoa, musikaren txokoa edota hizkuntzen txokoa. Ikasgela horrela antolatzeak gurasoen partaidetza errazten du eta, horrekin batera, kultura desberdinetako elikagaiak, hizkuntzak, musika-ohiturak eta musika-tresnak eskolara ekartzeko aukera ematen du.

5.3.2.3.2. Ikas-komunitateen esperientzia

Gero eta gehiago dira euren ikastetxea ikas-komunitate bihurtu dutenak, eta horrekin batera kultura arteko ikuspegia era transbertsal batean lantzen ari direnak, ikasgai edo gai zehatz batera mugatu beharrean. Hona hemen ikas komunitateen esperientziak kontatzen dituen bideo bat: <http://hezkuntb.blogspot.com/search/label/ikaskom>. Bertan jasotzen da Bilbon 2007ko azaroan ikas-komunitateen inguruan egindako jardunaldietan aurkeztutako zenbait proiektu. Besteak beste, hiru eskolatako esperientzia kontatzen da: Etxebarriko San Anton eskola, Lekeitioko eskola eta Mungiako institutua.

Ikas-komunitatearen proiektuaren barruan, besteak beste ondorengo jarduerak lantzen dira:

– Talde interaktiboak: ikasgela hainbat taldetan banatzen da. Bakoitzarekin begirale bat egongo da (gurasoak edo boluntarioak izan daitezke) eta hauen funtzioa taldea dinamizatzea izango da. Horrela, taldeen bidez askotariko gai eta jolasak lantzen dira. Une aproposak izan daitezke gelako hainbat kultura eta hizkuntzaren inguruko ezaugarriak elkartrukatzeko eta lantzeko.



Iturria: http://www.google.es/imghp

– Tertulia dialogikoak: interesgarria izan daitekeen gaia aukeratzen da, esaterako, munduko hizkuntzak, kulturartekotasuna edota gatazkak. Gaian sakontzeko material edo libururen bat aukeratzen da. Tertulietan irakasle eta ikasleez aparte, gurasoek edota bolondresek hartu dezakete parte. Bakoitzak irakurritakotik interesatzen zaizkion ideiak azpimarratuta ekartzen ditu eta tertulia egiten den egunean denon artean komentatzen dira irakurritako eta azpimarratutakoak.



Iturria: http://www.google.es/imghp

5.3.2.3.3. Kultura arteko programa eta proiektuak

Derrigorrezko Hezkuntzan gero eta gehiago dira kultura arteko programa eta proiektuak martxan dituzten ikastetxeak. Gainera, oso interesgarria da jakitea badirela zenbait elkarte proiektu hauek martxan jartzen laguntzen ari direnak. Bi aipatzearren, Urtxintxa eskola (www.urtxintxa.org), Kale dor kayiko (www.kaledorkayiko.org).

5.3.2.3.4. Hezkuntza Sailaren kulturartekotasunerako eta etorri berrien inklusiorako programa

Euskal Autonomia Erkidegoko egitasmo bat da, helburu hauek dituena:

– Kultura arteko hezkuntza sustatzea, berdintasunean, elkartasunean, aniztasunean eta errespetuan.
– Ikasle etorri berriak eskolatu eta gizarteratzea bultzatzea.
– Ikasle etorri berriei eskolan arrakasta izaten laguntzea EAEko hizkuntza ofizialak irakatsiz eta euskararen ikaskuntza indartuz.

Helburu hauek aurrera eramateko hainbat giza baliabide eta baliabide material eskaini da. Giza baliabideei dagokienez, bi profil sortu dira hezkuntzan: HIPI (hizkuntza indartzeko proiektuko irakaslea) eta kultur dinamizatzailea. Lehenengoaren lan nagusia etorri berriari laguntza ematea da. Hizkuntza-laguntza eskolako lan-dinamikan integratzeko, ikastetxean, bere gelan, beste ikasle guztiek egiten duten lan berbera egin ahal izateko, eta hizkuntza traba ez izateko. Kultur

dinamizatzailearen funtzio nagusia, aldiz, ikastetxean kultura arteko ikuspegia sustatzea litzateke, horretarako askotariko ekintza eta jarduerak aurrera eramanez: ikastetxeetako dokumentu eta proiektu guztietan kultura arteko ikuspegia lantzea, harrera-plana abian jartzea eta kultura sustatzeko ekimenak bultzatu eta koordinatzea, besteak beste.

5.3.2.3.5. Jatorrizko hizkuntzen ikastaroak

Arabiera eta portugesa irakasteko ikastaroak egin izan dira Hezkuntza Sailak antolatuta. Zehazki, marokoar jatorriko ikasleen beharrei erantzuteko bi ikastaro jarri dira abian: hizkuntza arabiarra eta kultura marokoarra, Eibar eta Gasteizen. Programa horretan bi irakaslek hartzen dute parte eta 2005-2006ko datuetan 122 ikasle agertzen dira. Hizkuntza eta kultura portugaldarrari dagokionez, bi irakasle daude eskolak ematen Pasaia, Donostia eta Bilbon, 231 ikaslerentzat. Egitasmo hauen gaineko informazio gehiago Etxeberria eta Elosegiren (2008) lanean topa liteke.

JARDUERAK

1. Aukera ezazu baieztapen hauen erantzun zuzena:

– Castles eta Millerrek (2003) migrazio modernoaren ezaugarritzat homogeneitatea aipatzen dute.
a) Zuzena
b) Okerra

– Osa eta Aierdiren (2009) arabera, gaur egungo immigrazioak euskarari ez dakarkio lehendik ez zeukan arazo berririk.
a) Zuzena
b) Okerra

– Euskal Herrian immigrazio kopurua Europar Batasuneko zenbait lurraldek bizi dutena baino baxuagoa da.
a) Zuzena
b) Okerra

– EAEko etorkin kopurua 2000. urtetik aurrera Nafarroakoaren bikoitza da.
a) Zuzena
b) Okerra

– EAEko etorkin-populazioaren jatorriari dagokionez, bi joera bereiz daitezke: Europatik kanpoko populazioaren handitzea, eta aldi berean, jatorri europarreko populazioaren gutxitzea.
a) Zuzena
b) Okerra

– EAEn etorkin-populazioaren D ereduaren aldeko joera ez da jatorriz bertakoa den populazioarena bezain nabarmen ematen.
a) Zuzena
b) Okerra

– Nafarroan etorkin-populazioaren gehiengoak G eredua hautatzen du.
a) Zuzena
b) Okerra

– EAEko ikasle etorkinen gehiengoak B eredua hautatzen du.
a) Zuzena
b) Okerra

2. Aztertu hizkuntza-ereduen inguruko grafikoak (12.-14. orrialdeak) eta emaitzen inguruko hausnarketa bat egin.

3. Jakina da familiaren garrantzia edozein ikaskuntza-prozesu arrakastatsua izan dadin. Hori dela-eta, jarri taldeka eta proposatu lau jarduera familia eskolan inplikatu dadin.

4. Egin eskolan etorri berrien hizkuntzak sustatzeko proposatzen diren ideien inguruko mapa kontzeptual bat.

5. Ondorengo web orrietan (<www.cuadernointerculural.org,www.aulaintercultural.com>, <www.zipilagun.blogspot.com,www.etorkinekin.blogspot.com/2007/09/hipi-berrientzat-kit->) hainbat material azaltzen da ikasle etorri berrien integrazioa bultzatzeko. Aztertu web horri horiek eta proposatu esku-hartze programa bat ikasle etorri berrien hizkuntzak lantzeko.

6. Irakurri Amelia Barkin eta besteek (2007) «Hizkuntzen irakaskuntza iritsi berriekin» (*Hik Hasi* 119. zk.) eta gelan bertan irakurritakoaren inguruan hausnartzeko, egin tertulia dialogiko bat.

7. Ikusi ondorengo lotura honetako bideoa <http://www.komunikatuz.org/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=38>. Bertan, etorkinek lurralde berri batera etortzean aurkitzen dituzten zailtasunak aipatzen dira, etorri berrien ahotik, gainera. Bideoa ikusi ondoren eta bertan jasotakoak kontuan izanda, egin horren inguruko eztabaida.

8. Ondorengo web orri hauetan (<http://www.aulaintercultural.org/mot.php3?id_mot=40>, <http://www.cuadernointercultural.com/tag/culturas/>) munduko kulturen inguruko informazioa eta berau lantzeko hainbat bitarteko aurkitu daitezke. Kontsultatu web orri horiek eta egin gustuko duzuen hizkuntza eta kultura baten inguruko material eta bitarteko desberdinen bilketa.

9. Galderen erantzunak

1. b	5. a
2. a	6. a
3. a	7. a
4. b	8. b

Bibliografia

Akoun, A. eta Ansard, P. (1999): *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Paris.

Albo, X. eta Anaya, A. (2003): "Niños Alegres, Libres, Expresivos. La Audacia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia", *Cuadernos de Investigación,* **58**, CIPCA/UNICEF, La Paz.

Aldasoro eta Elorza, I. (2004): "Ahozkotasuna hizkuntza arloan: ikasleari hitz ematen planteamendu teoriko orokorra", in *Ahozkotasuna: testuingurua eta esperientziak : [2004 martxoa 10-11-12, Europa Jauregia, Gasteiz] / XI Jardunaldi Pedagogikoak,* Ikastolen Elkartea, Zarautz.

Allardt, E. (1992): "Qu'est-ce qu'une langue minoritaire", in H. Giordan (ed.), *Les minorités linguistiques en Europe*, Kimé, Paris.

Amorrortu, E.; Barreña, A.; Idiazabal, I.; Izagirre, E.; Ortega, eta Uranga, B. (2004): *World Languages Review Synthesis,* Unesco Etxea, Bilbo.

Aramaio, I. (2003a): "Kultura eta hizkuntza aniztasuna eskolan", *Hik Hasi*, **77**.

————————, (2003b): "EVLANG europar programa", *Hik Hasi*, **79**.

————————, (2004): "Estatuz Kanpoko Etorkinak eta Hizkuntza normalizazioa EAE-n: Administrazio publikoaren eta herri mugimenduaren ahaleginak", *BAT Soziolinguistika aldizkaria,* **32**, 33-40.

Arartekoa (2011): "Arrisku egoera berezietan dauden adingabeak", online argitalpena: <http://argitalpen.ararteko.net/index.php?leng=eusketaid_l=45etaid_a=1436 >.

Arnau, J. eta Serra, M. (1992):"Un model d'anàlisi per a avaluació de la competencia oral dels alumnes castellanoparlants que assisteicen a un programa d'immersió", *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del catalá a no catalanoparlants*, Eumo, Vic.

Azurmendi, M. J. (2000): *Psicosociolingüístic,* UPV/EHU, Bilbo.

Azurmendi, M. J. eta Larrañaga, N. (2008): "La inmigración emergente en la comunidad autónoma vasca (CAV), desde la sociedad de acogida: la aculturación", in J. F. Morales et al. (ed.), *Método, Teoría e Investigación en psicología social,* Pearson-Prentice Hall, Madril.

Azurmendi, M. J. eta Martinez de Luna, I. (Issue Eds.) (2005): "The Case of Basque: From the Past toward the Future", *International Journal of the Sociology of Language*, **174**.

Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.

Barquín, A. (2002): "Gogoeta batzuk 'kulturaren' eta 'kulturarteko hezkuntzaren' inguruan", *Hik Hasi*, 83-94.

Barquín, A.; Fernandez, P.; Ibarra, J.; Ortega, I.; Ruiz, U.; Serma, A. eta Zulaika, T. (2007): "Hizkuntzen irakaskuntza iritsi berriekin", *Hik Hasi,* 119.

Bel, A. (1989): "La competencia lingüística de los alumnos de inmersión", *Actas I Simposio Internacional de Didactica da Lingua e a Literatura*, Universidade de Santiago de Compostela.

Benson, C. (2009): "Dessigning Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models", in T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty eta M. Panda (ed.), *Social Justice Through Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Berasategui, N. eta Larrañaga, N. (2009): "Diversidad lingüística y cultural en la CAV (DILICU-CAV): El alumnado inmigrante en la escuela", in J. Tous eta J. M. Fabra (ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Psicología Social,* Tarragona.

Bilbao, X. (1998): *Hezkuntza elebiduna. Zenbait oinarri*, Arabako Foru Aldundia, Vitoria-Gasteiz.

Blanchet, P. (2005): "Minorations, minorisations, minorités: essai de théorisation d'un processus complexe", in D. Huck eta P. Blanchet (zuz.), *Minorations, minorisations, minorités. Etudes exploratoires*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

Boudon, R. eta Bourricaud, F. (1994): *Dictionnaire critique de la sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris.

Bourhis, R. (2002): "Ethnolinguistic vitality ans reversing language shift", in *International Conference on Minority Languages (7.a.a 1999. Bilbao) – Hizkuntza biziberritzeko saioak: Eremu Urriko Hizkuntzei buruzko VII Nazioarteko Biltzarra*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.

Bourhis, R. eta Landry, R. (2008): "Hizkuntza gutxiengoen talde bizindarra, kultura-autonomia eta ongizatea", *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, 67, 79-102.

Carbonell, F. (1995): Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación, MEC, Madril.

Carrasquillo, A. eta Rodriguez, V. (1996): *Language Minoriy Students in the Mainstream Classroom*, Clevedon, Multilingual Matters.

Castles, S. eta Miller, M.J. (2003): *The age of migration*, Guilford Press, New York.

Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective,* Multilingual Matters, Clevedon.

Chatry-Komarek, M. (2003): *Literacy at Stake. Teaching Reading and Writing in African Schools,* Gamsberg/Macmillan, Windhoeck.

Coelho, E. (1998): *Teaching and Learning in Multicultural Scholls. An Integrated Approach*, Clevedon, Multilingual Matters.

Coyos, J. B. (2005): "Les politiques linguistiques actuelles en faveur de la langue basque", *Marges linguistiques,* **10**, 2005eko azaroa.

————————, (2010): “Hizkuntza-ukipena”, in A. Zarraga, J. P. Coyos, J. M. Hernandez, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martinez, B. Uranga eta P. Bilbao, *Soziolinguistika Eskuliburua*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.

Crystal, D. (2000): *Language Death,* Cambridge University Press, Cambridge.

————————,(2006): *How Language Works,* Penguin Books, Londres.

————————,(2007): *Hizkuntzaren iraultza*, Erein, Donostia.

Cunningham, D. (2005): “Eremu urriko hizkuntzen irakaskuntza, bigarren hizkuntza gisa hartuta”, in F. Martí, P. Ortega, I. Idiazabal, A. Barreña, P. Juaristi, C. Junyent, B. Uranga eta E. Amorrortu, *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena*, Unesco Etxea eta Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.

Dabène, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, Hachette, Paris.

De Pietro, J. F.; Dolz, J.; Idiazabal, I. eta Rispail, M. (2000): “L’oral en situation scolaire: vers un changement de paradigme des études sur l’acquisition de l’oral?”, *LIDIL*, **22**, 120-139.

Diaz de Gerenu, L. (2005): “Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera”, in I. Idiazabal eta I. Garcia (ed.), *Euskal testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak*, *Ikastaria 14*, 31-42.

Dolz, J. eta Gagnon, R. (2008): “Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit”, *Pratiques*, 137-138, *La didactique du français: hommages à Jean-François Halté*, 179-198.

Dolz, J. eta Wharton, S. (2006): “Une approche socio-didactique comparée de l’enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation”, in M.A. Broyon, A. Gorga, S. Hanhart eta T. Ogay (ed.), *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*, L’Harmattan, Paris.

Dolz, J.; Gagnon, R. eta Mosquera, S. (2009): “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, **21**, 117-141.

Dolz, J.; Noverraz, M. eta Schneuwly, B. (2001): *S’exprimer en français. Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit*. De Boeck eta Larcier, Brusela.

Eskisabel, I. “Etorkinen ama hizkuntzari buruzko ikerketa Katalunian. Nortasun arazo bikoitza”, *Euskaldunon Egunkaria,* 2003-1-26.

Ethnologue, <www.ethnologue.com>.

Etxeberria, 2006.

Etxeberria, F. (2006): “Enseñanza de las lenguas con alumnos inmigrantes”, *Euskonews eta Media,* <http://www.euskonews.com/0339zbk/gaia33905es.html>.

Etxeberria, F. eta Elosegi, K. (2008): “Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque Schools”, in J. Cenoz (ed.), *Teaching Through Basque. Achievements and Challenges*, Multilingual Matters, Clevedon.

Europako Kontseilua, (1992): *Europako Eremu Urriko Hizkuntzen Gutuna*, <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/148.htm>.

————————, (1994): *Gutxiengo Nazionalen Babeserako Hitzarmen-markoa*, <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm>.

Ferréol, G. eta Jucquois, G. (2003) *Dictionnaire de l'altérité et des relations internationales*, Armand Colin, Paris.

Fishman, J.A. (1991): *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters, Clevedon.

————————,(1998): "Review of Tove Skutnabb-Kangas (ed.), Multilingualism for All», *Language in Society*, **27:3**, 413-415.

————————, (2001): *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited*, Multilingual Matters, Clevedon.

Fishman, J. (2002): "Why is it so hard to save a threatened language?", in *International Conference on Minority Languages (7.a.a 1999. Bilbao) – Hizkuntza biziberritzeko saioak: Eremu Urriko Hizkuntzei buruzko VII Nazioarteko Biltzarra*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.

Francis, N. eta Reyhner, J. (2002): *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Fullaondo, M. (2004): *Etorkinak eskolan. Aniztasunaren trataeran eta kulturarteko hezkuntzan sakontzeko beste arrazoi bat*, Sortzen-Ikasbatuaz Elkartea, Andoain.

Gabiña J.; Gorostidi, R.; Iruretagoiena, R.; Olaziregi, I. eta Sierra, J. (1986): *EIFE. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina,* Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.

Galindo, M. eta Vila i Moreno, F.X. (2009): "Els factors explicatius dels usos lingüístics informals entre l'alumnat català: llengua inicial, xarxes socials, competència i llengua vehicular d'ensenyament", *Noves S.L. Revista de sociolingüística*, **1**.

Garabide Elkartea (2009): *Euskararen berreskuratzea. Hizkuntzak biziberritzeko gako batzuk*, Garabide Elkartea, Eskoriatza.

Garabide Elkartea (2010): *Hizkuntzaren estandarizazioa. Euskararen berreskuratzea II*, Garabide Elkartea, Eskoriatza.

Garro, E. (2007): *Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa,* Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.

Genesee, F. (1987): *Learning Through Two Languages*, Newbury House, Rowley MA.

Giles, H.; Bourhis, R.Y. eta Taylor, D.M. (1977): "Towards a theory of language in ethnic relations", in H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations,* Academic Press, Londres.

Grimes, B. F. (2000): *Ethnologue: Languages of the World*, Summer Institute of Linguistics, Dallas.

Guillorel, H. eta Koubi, G. (1999): *Langues et droits: langues du droit, droit des langues*, Bruylant, Paris.

Heller, M. (1999): *Linguistic Minorities and Modernity*, Longman.

Hernandez, F. (2009): *Daj nagure' sinugun'. Los usos de la lengua Nanj nïn'ïn y del español en las comunidades Triquis de Chicahuaxtla*, Boliviako Universidad Mayor de San Simon-eko doktorego-tesia.

Hinton, L. (2003): "Language revitalization", *Annual Review of Applied Linguistics*, **23**, 44-57.

Hirvonen, V. (2008): "'Out on the fells, I feel like a Sámi': Is There Linguistic and Cultural Equality in the Sámi School?", in N. Hornberger (ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*, Palgrave McMillan, New York.

Hornberger, N.H. (2003): *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matters, Clevedon.

Hornberger, N. (ed.) (2008): *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*, Palgrave McMillan, New York.

Idiazabal I. (2003): "Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira", in M. Atxaga (ed.), *Euskaltzaleen Biltzarraren Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001*, Fundación Sabino Arana Elkargoa, Bilbao.

Idiazabal, I.; Amorrortu, E.; Barreña, A.; Ortega, A. eta Uranga, B. (2008): "Mother Tongue, Language of Immersion. What Can the School do to Revitalize Minorized Languages", in T. de Graaf, N. Ostler eta R. Salverda (ed.), *Endangered Languages and Language Learning Proceedings of the Conference FEL XII*, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Fryske Akademy, Ljouwert.

Iriondo, X. (1997): "Hizkuntz eskubideen deklarazio unibertsala: Sorrera, eduki juridikoa eta etorkizuna", *Eleria*, **1**, 43-50.

Izagirre, K. (2010): *Autopsiarako frogak*, Susa, Zarautz.

Johnson, R. K. eta Swain, M. (1997): *Immersion education: International perspectives,* Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Junyent, C. (2008): "Inmigración y diversidad lingüística", in B. Uranga eta M. Maraña (ed.), *El futuro de las lenguas, Diversidad frente a uniformidad*, Catarata, Madril.

Kasares, P. (2004): *Hizkuntza eskubideak Euskal Herrian. Zer eskubidez ari garen eta zertan diren*, Deustuko Unibertsitatea, Bilbo.

Krauss, M. (1992): "The world's languages in crisis", *Languages,* **68 (1)**, 4-10.

Lambert, W. E. (1974): "Culture and language as factors in learning and education", in F. E. Aboud eta R.D. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education, 5th Western Washington Symposium on Learning*, Bellingham, Washington.

Larrañaga, N.; Azurmendi, M. J.; Berasategi, N. eta Etxepeteleku, H. (2010): "Aniztasun linguistiko eta kulturala euskal eskolan", *Inguruak*, 61-70.

Larringan, L. M. (2009): "Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza", *Euskera*, **54**, 2-1, 505-539.

Lewis, M. P. (2005): *Towards a categorization of endangerment of the world's languages*, <http://www.sil.org/silewp/2006/silewp2006-002.pdf>.

Mackey, W. (1976): *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris.

Manterola, I. (2011): *Euskarazko murgilketa Haur Hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*, Euskal Herriko Unibertsitateko doktorego-tesia. Interneteko argitalpena: <http://www.argitalpenak.ehu.es/p291-content/eu/contenidos/informacion/se_indice_tescspdf/eu_tescspdf/adjuntos/IBON%20MANTEROLA.pdf>.

Manterola, I. eta Lardizabal, E. (2009): "Haur etorkinen euskara: eskolaren eta inguru euskaldunaren eragina", *Euskera,* **54-3**, 1.511-1.535.

Manterola, I.; Almgren, M. eta Idiazabal, I. (argitaratzear): "El aprendizaje del euskera en niños de origen inmigrante: influencia de la escuela y del entorno", in C. Jeannot, M. Totozani eta S. Tomc, *Esquisses pour une école plurilingue : contextualiser nos réflexions sociodidactiques*, Harmattan, Paris.

Martí, F.; Ortega, P.; Idiazabal, I.; Barreña, A.; Juaristi, P.; Junyent, C.; Uranga, B. eta Amorrortu, E. (2005): *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena*, Unesco Etxea eta Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.

Martinez de Luna, I. eta Suberbiola (2008): "Measuring Student Language Use in the School Context", *Language, Culture and curriculum*, **21-1**, 59-68.

May, S. eta Hill, R. (2008): "Maori-medium Education: Current Issues and Challenges", in N. Hornberger (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*, Palgrave McMillan, New York.

McCarty, T.L. (2008a): "Language education planning and policies by and for indigenous people", in S. May eta N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education, 2. ed., 1. bol., Language Policy and Political Issues in Education,* 137-150.

————————, (2008b): "Schools as Strategic Tools for Indigenous Language Revitalization: Lesson from Native America", in N. Hornberger (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*, Palgrave McMillan, New York.

Montón, M. J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar,* Graó General, Bartzelona.

Moreno Cabrera, J. C. (2000): *La Dignidad e Igualdad de las Lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Alianza, Madril.

Osa, E. (2003):" Ikastola eta eskoletan euskararen erabilera indartzeaz gogoeta", *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, **49**, 2003ko abendua.

Osa, E. eta Aierdi, X. (2009): "Immigrazio berria, hizkuntza arazo berririk?", *Euskera,* **54-3**, 1.433-1.452.

Phillipson, R.; Rannut, M. eta Skutnabb-Kangas, T. (1995): "Introduction", in T. Skutnabb-Kangas eta R. Phillipson (ed.), *Linguistic Human Rights*. *Overcoming Linguistic Discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Poche, B. (2000): *Les langues minoritaires en Europe*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

Rebolledo, N. (2008): "Learning with Differences: Strengthening Hñähñö and Bilingual Teaching in an Elementary School in Mexico City", in N. Hornberger (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and practice on four continents*, Palgrave McMillan, New York.

Ribes, T. (1993): *Inmersió al catalá,* Departament de Psicologia Bàsica, Universitat de Barcelona [argitaratu gabeko doktorego-tesia].

Richards, M. eta Burnaby, B. (2008): "Restoring Aboriginal Languages: Immersion and Intensive Language Program Models in Canada", in T. W. Fortune eta D. J. Tedick (ed.), *Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Rispail, M. (2003): *Le Francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, L'Harmattan, Paris.

Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe,* Champion, Paris.

Ruiz Vieytez, E. J. (2004): *Working together NGOs and regional or minority languages.* Council of Europe Publishing, Estrasbrugo.

Saiz, M. (2002): Hezkuntza: eleanitza eta kulturanitza, *HikHasi*, 2002ko abendua, 59-71.

————————, (2004): "Etorkinak gure eskoletan. Gogoetarako zenbait zertzelada", *BAT,* 2004ko iraila.

Sánchez Carrión, J. M. "Txepetx" (1987): *Un futuro para nuestro pasado*. *Claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*, Estella/Lizarra.

Schneuwly, B. (1996): "Vers une didactique du français oral?", *Enjeux*, **39**. 3-11.

Schneuwly, B.; De Pietro, J.F.; Dolz, J.; Dufour, J.; Erard, S.; Haller, S.; Kaneman, M.; Moro, C. eta Zahnd, G. (1996): "L'oral s'enseigne!", *Enjeux*, **39**, 80-99.

Serra, J. M. (2004): "Eskola, hizkuntza, eta immigrazioa Katalunian", *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, **52**, 129-143.

Serra, J. M. eta Vila, I. (2005): "Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya", in D. Lasagabaster eta J. M. Sierra (ed.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, Horsori Editorial, Bartzelona.

Sierra, J. eta Olaziregi, I. (1989): *EIFE 2. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina: OHO 5. mailaren azterketa A, B eta D ereduetan*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.

———————— eta ————————, (1990): *EIFE 3. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina: OHO 2. mailaren azterketa A, B eta D ereduetan*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.

Siguán, M. eta Mackey, W. F. (1986): *Bilingüismo y educación*, Santillana / Unesco, Madril.

Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*, L. Erlbaum Associates, Mahwa / New Jersey / Londres.

————————, (2008a): "Human rights and language policy in education", in May, S. eta N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education, 2. ed., 1. bol., Language Policy and Political Issues in Education,* 107-119.

————————, (2008b) "Language rights and bilingual education", in J. Cummins, eta N. H. Hornberger (ed.) *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education,* 5. bol., Springer Science+Business Media LLC (117-131).

————————, (2009):"Multilingual Education for Global Justice: Issues, Approaches, Opportunities", in T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty eta M. Panda (ed.), *Social Justice Through Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Spolsky, B. (2008): "Riding the tiger", in N. Hornberger (ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*, Palgrave McMillan, New York.

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

Tomaševski, K. (2004): "Economic, social and cultural rights. The right to education", report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomaševski. Economic and Social Council, Commission on Human Rights, Sixtieth session Item 10 on the provisional agenda, E/CN.4/2004/45, 2003ko abenduaren 26a.

Uranga, B. (2008): "Palabras y mundos: y ahora ¿qué?, in B. Uranga eta M. Maraña (ed.) (2008), *El futuro de las lenguas, Diversidad frente a uniformidad*, Catarata, Madril.

Uranga, B.; Izagirre, E.; Idiazabal, I.; Barreña, A. eta Amorrortu, E. (2004): "Las lenguas minoritarias de Europa: datos generales", <http://www.euskonews.com/0243zbk/gaia24303es.html>.

Uranga, B.; Juaristi, P.; Idiazabal, I.; Barreña, A. eta Amorrortu, E. (2005): "Munduko hizkuntzen izenak euskaraz", *Uztaro,* **54**, 29-59.

Uranga, B.; Aierdi, X.; Idiazabal, I.; Amorrortu, E.; Barreña, A. eta Ortega, A. (2008): *Lenguas e inmigración. Hizkuntzak eta Immigrazioa*, UNESCO Etxea, Ikuspegi eta Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra, Bilbo.

Uranga, B. eta Maraña, M. (ed.) (2008): *El futuro de las lenguas, Diversidad frente a uniformidad*, Catarata, Madril.

Vesterbacka, S. (1991) "Ritualised routines and L2 acquisition: acquisition strategies in an immersion program", in K. Herberts eta C. Laurén. (ed.), *Proceedings from the Sixth Nordic Conference on Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.

Vila, I. eta Siguán, M. (koord.) (1998): *Bilingüisme i educació*, Universitat Oberta de Catalunya, Bartzelona.

Vila, I.; Siqués, C.; Serrat, E.; Serra, J. M. eta Monreal, P. (2004): "Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización", *I Congreso sobre Etnografía y Educación*-en aurkeztutako komunikazioa, Talavera de la Reina (Toledo), uztailaren 12-14a.

Wurm, S.A. (2001): *Atlas of the World's Languages in Darnger of Disappearing*, UNESCO, Paris.

Zapata, M. (2006): *Etorkinak eta hizkuntza ereduak*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.

Zalbide, M. (1998): "Normalización lingüística y escolaridad : un informe desde la sala de máquinas", *Revista Internacional de Estudios Vascos*, **43-2**, 355-424.

————————, (2007): "Euskararen Legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa", komunikazioa: 2007ko azaroaren 23a, Euskaltzaindiaren XI. Jagon-jardunaldia.

Zarraga, A.; Coyos, J. P., Hernandez, J.M.; Joly, L.; Larrea, I.; Martinez, L.V.; Uranga, B. eta Bilbao, P. (2010): *Soziolinguistika Eskuliburua*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.

Zuazo, K. (2005): *Euskara batua: ezina ekinez egina*, Elkar, Donostia.

Sailean argitaratu diren beste liburu batzuk

Eskaldunak (1. zatia)
Patxi Altuna, Gurutze Aldabaldetreku eta Amaia Boneta
1994an argitaratua
ISBN: 84-86967-61-9

Bermeo eta Mundakako arrantzaleen hiztegia
Eneko Barruti Etxebarria
1996an argitaratua
ISBN: 84-86967-76-7

Nafarroako hizkerak
Iñaki Camino (Arg.)
1998an argitaratua
ISBN: 84-86967-92-9

Txillardegi lagun-giroan
Txipi Ormaetxea (arg.)
2000n argitaratua
ISBN: 84-8438-007-6

Morfologia konputazionala
Iñaki Alegria, Miriam Urkia
2002an argitaratua
ISBN: 84-8438-034-3

Euskal deiturategia: Patronimia
Patxi Salaberri Zaratiegi
2003an argitaratua
ISBN: 84-8438-039-4

Hizkuntzalaritza konputazionala
Izaskun Aldezabal eta beste
2005ean argitaratua
ISBN: 84-8438-065-3

Ikus-entzunezko itzulpena
Josu Barambones Zubiria eta Beatriz Zabalondo Loidi
2006a argitaratua
ISBN: 84-8438-084-X

Hizkuntzari itzulia 80 hizkuntzatan
Beatriz Fernández, Jon Ortiz de Urbina
2007an argitaratua
ISBN: 978-84-8438-094-8

Prosa komunikagarriago egiten. Zenbait proposamen (I)
Mitxel Kaltzakorta Mentxaka
2007an argitaratua
ISBN: 978-84-8438-109-9

Argumentu isilak eta hizkuntz aldakortasuna
Maia Duguine Haristoy
2010ean argitaratua
ISBN: 978-84-8438-329-1

Hizkuntzalaritza Sailean Uztaro aldizkarian argitaratu diren artikuluak

Druidak Zesarren testuetan
Agirre Urteaga, Garbiñe, *Uztaro* **14**, 21-48.

Terminologia ala terminologiak? Hizkuntza-espezialitatea ala diziplinarteko alorra? (Itzulpena)
Aierbe Mendizábal, Axun, *Uztaro* **40**, 63-74.

Terminologia eta itzulpengintza (Itzulpena)
Aierbe Mendizábal, Axun, *Uztaro* **43**, 53-66.

Artikulua eta bokal paragogikoa Bermeoko leku-izenen corpusaren azterketatik abiatuta
Allika Azpeitia, Irune, *Uztaro* **56**, 53-84.

Euskararen garapena lehen hizkuntza legez eta morfologiaren agerrera mailakatuaren inguruan
Almgren, Margareta, Eizabarrena, Mari Jose, Petuya, Alazne, Colina, Amaia, Barreña Agirrebeitia, Andoni, Garcia, Iñaki, Arratibel Insausti, Nekane, *Uztaro* **60**, 67-87.

Euskara batuaren geroa
Alvarez Enparantza, Jose Luis, *Uztaro* **11**, 47-54.

Batuaz idatzita ez dauden testu matematikoen azterketa
Angulo Martín, Patxi, *Uztaro* **68**, 33-55.

Tolosako eta Ataungo hizkerak: hizkuntz bariazioa eta konbergentzia-joerak
Ariztimuño Lopez, Borja, *Uztaro* **72**, 79-96.

Euskarazko oharmen-aditzen osagarrietako perpaus jokatugabeak
Arteatx Uriarte, Iñigo, Uztaro **63**, 31-63.

Determinatzaile sintagmaren hipotesia euskal gramatikan
Artiagoitia Beaskoetxea, Xabier, Uztaro **27**, 33-61.

Nafarroako euskara: azterketa dialektometrikoa
Aurrekoetxea Olabarri, Gotzon, Uztaro **5**, 59-109.

Ahozko testuak transkribatzeko irizpideak
Aurrekoetxea Olabarri Gotzon, Uztaro **23**, 87-94.

Estandar eta dialektoen arteko bateratze-joerak (ikuspuntu teorikotik begirada bat)
Aurrekoetxea Olabarri, Gotzon, Uztaro **50**, 45-57.

Latinetik hizkuntza erromanikoetara: euskararen hurbileko erromantzeak
Barquín Lopez, Amelia, *Uztaro* **35**, 33-70.

Aditz-komunztaduraren jabekuntza-garapena haur euskaldun elebakar batengan
Barreña Agirrebeitia, Andoni, *Uztaro* **12**, 67-88.

Jabekuntza elebiduna eta kode-bereizketa: subjektu eta objektu markak
Barreña Agirrebeitia, Andoni, Almgren, Margareta, *Uztaro* **29**, 61-94.

Haurrak, egitura txertatuen jabekuntza eta mintzaide helduen eragina
Barreña Agirrebeitia, Andoni, *Uztaro* **32**, 17-33.

Zesar Tito Libioren lanean: imitazio eraldatzailearen etsenplu bat diskurtso historikoan
Bartolome Gomez, Jesus, *Uztaro* **16**, 67-77.

Greziar eta erromatar mitologiaren hastapenak, labur-labur
Bartolome Gomez, Jesus, Bilbao Telletxea, Gidor, *Uztaro* **27**, 59-78.

XII. mendeko Euskal Herria Santiago bidean: Liber Sancti Iacobi V, 7.
Bilbao Telletxea, Gidor, *Uztaro* **10**, 61-84.

Herkules zutabean: humanismoko arte mintzoduna Euskal Herrian
Bilbao Telletxea, Gidor, Agirre-Mauleon, Juantxo, *Uztaro* **34**, 15-37.

Fisikan eta teknologian erabili beharreko adierazpen matematikoetarako nazioarteko arauak euskarara egokitzeko gomendioak
Etxebarria Bilbao, Jose Ramon, *Uztaro* **70**, 49-62.

Etxebarri eta Bolibarko bariazio linguistikoa
Ezenarro Arrate, Amaia, *Uztaro* **67**, 59-84.

Ezezko nominalizazioak bizkaieraz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **0**, 85-97.

Tonuarekin lotutako ulermen mailako testa
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **3**, 97-108.

Bizkaiko azentu-motei buruz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **7**, 111-140.

Bermeoko azentu-ereduaz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **8**, 105-117.

Gatika eta Urdulizko azentu-ereduaz (I)
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **11**, 55-88.

Gatika eta Urdulizko azentu-ereduaz (II)
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **12**, 89-110

Esteribarko euskararen azentuaz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **16**, 109-123.

Zubereraren azentuaz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **13**, 107-128.

Ezpeleta, Lekorne eta Makeako azentu-ereduez
Gaminde Terraza, Iñaki, Salaberria, Jasone, *Uztaro* **20**, 93-103.

Zumaiako azentuaz eta intonazioaz
Gaminde Terraza, Iñaki, Hazas, Almike, *Uztaro* **24**, 59-76.

Etxeko azentua eta eskolako azentua: azentuera biren azterketa
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **28**, 89-98.

Muskildiko galderen intonazioaz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **35**, 71-87.

Intonazioaren ezaugarriak emozioen pertzepzioan lau hizkuntzatan
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro* **61**, 63-84.

Irakasleen komunikazio-gaitasuna: hausnarketarako gaia
Garayar Erro, Ainhoa eta Garay, Urtza, *Uztaro* **73**, 39-48.

Biraketa pragmatikoa, biraketa linguistikoa
García Murga, Fernando, *Uztaro* **6**, 13-22.

Gure gaztetxoen gaitasun komunikatiboaren argazkia
Goikoetxea Agirre, Nekane, *Uztaro* **63**, 51-66.

“Galdegai” bat baino gehiago erakutsi ohi duten esaldiez
Hidalgo Eizagirre, Bittor, *Uztaro* **33**, 43-85.

Informazio unitate baten tamainako esaldi laburraren ordenamendu eta informazio-egituraren aukerak eta eraginak
Hidalgo Eizagirre, Bittor, *Uztaro* **34**, 39-85.

-(e)n... erlatibo aposatuak. Izen ardatzaren eskuin hedatzen diren erlatiboak euskaraz (II)
Hidalgo Eizagirre, Bittor, *Uztaro* **42**, 17-83.

Arbizuko hizkeraren zenbait soinu bereizgarriz
Hualde, Jose Ignacio, *Uztaro* **18**, 49-60.

Alfabeto latinoz idazten ez diren hizkuntzen transkripzioa eta transliterazioa
Irazabalbeitia Fernandez, Iñaki, *Uztaro* **14**, 61-88.

Elizen arteko biblia eta itzulpengintza
Irizar Arabaolaza, Ramon, *Uztaro* **15**, 67-79.

Mugimenduzko ekintzak ingelesez eta euskaraz, Sarrionandiaren itzulpen baten azterketatik abiatuta
Jaka Irizar, Aiora, *Uztaro* **69**, 53-76.

Munduko hizkuntzen izenak euskaraz
Juaristi Larrinaga,, Patxi, Barreña Agirrebeitia, Andoni, Uranga, Belen, Idiazabal Gorrotxategi, Itziar, Amorrortu Gomez, Estibalitz, *Uztaro* **54**, 29-59.

Erdarazko relatibo esplikatibo mota bat euskaratzen
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro* **22**, 59-67.

“Topiko(a) bihurtu” dela-eta
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro* **25**, 111-124.

Bila-ren erabil-eremua
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro* **29**, 51-59.

Galdegai-leku testu-hastapenetan (I) (Horrela bizi bagina beti liburuan)
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro* **45**, 71-89.

Galdegai-lekua testu-hastapenetan (eta II) (Gipuzkoako dantza gogoangarrien kondaira liburuan)
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro* **46**, 41-59.

Hizkuntzalaritza konparatua eta aitzineuskararen erroa
Lakarra Andrinua, Joseba A., *Uztaro* **25**, 47-110.

Ná-De-Ná
Lakarra Andrinua, Joseba A., *Uztaro* **31**, 15-84.

Inarra txarragaz, baztarrak lohi: internazionalizatu gabeko produktu informatikoak lokalizatzearen arazoak
Morales Carro, Ana Isabel, Payros Agirre, Irune, Bernaola Gojenola, Itziar, *Uztaro* **51**, 45-62.

Euskararen etorki eta ahaideak: datuen analisia
Ormaetxea Lasaga, Jose Luis, *Uztaro* **26**, 81-108.

Arrasateko toponimia (edo izen-izanaren sintonia)
Ormaetxea Lasaga, Jose Luis, *Uztaro* **8**, 93-103.

Euskara helduaroan ikasteko motibazioa: hainbat gogoeta
Perales Ugarte, Josu, *Uztaro* **50**, 23-43.

Bokal-elkarketak beratarren hizkeran
Perez Landa, Edurne, *Uztaro* **57**, 49-64.

Hizkuntza orokorra-xede berezietarako hizkerak Hiztegi Batuaren zeregina
Urrutia Badiola, Andres, *Uztaro* **55**, 49-60.

Euskara Araban
Zuazo Zelaieta, Koldo, *Uztaro* **21**, 79-95.