

Estándarra eta dialektoak nola ulertu eta tratatu irakaskuntzan

Julián Maia
Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila

Dialektoaren ezaugarriak denbora luzean ez dira eskolan aintzat hartu, hizkuntza eredu formalena bakarria baitzen instituzio horren zeregintzat hartzen zena. Hogeigarren mendeko laurogeiko hamarrurtekoan, baina, kezka didaktikoak eraginda, hizkuntzaren beste agerbide batzuk ere hasi ziren eskolaren arreta beretzen. Euskal Herriaren eta euskararen irakaskuntzaren kasuan ere aldaketak gertatu dira azkeneko 30 urteotako ibilbidean, euskalkiaren eta tokiko hizkeren errealitateari garrantzia handiagoa ematen zaiola gaur egun. Eskualde euskalkidunetan euskal aldaerak aintzat hartu beharra galdetzen da artikulu honetan, euskara batuaren ulerkera zabalarekin batera. Azkenik, proposamen batzuk aurkezten dira eskolan nola jokatu.

Durante mucho tiempo las características dialectales no han merecido la atención de la institución escolar, ya que su cometido se limitaba en general al modelo más formal de la lengua. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta del siglo XX, en el marco de la preocupación didáctica, la escuela ha empezado a tomar en consideración otras manifestaciones de la lengua. En el caso del euskera en el País Vasco también se han producido cambios en los últimos 30 años, otorgándosele en la actualidad una mayor importancia a la realidad dialectal y a las variedades locales. En este artículo se defiende que dichas variedades han de ser atendidas en la escuela en las zonas dialectófonas, a la vez que se llama la atención sobre una interpretación más abierta de la lengua estándar (euskara batua). Por último, se exponen unas propuestas de líneas de actuación en el ámbito escolar.

ESTANDARRA ETA DIALEKTOAK NOLA ULERTU ETA TRATATU IRAKASKUNTZAN

Lehenbiziko, Euskal Herriaren markotik goitiago joko dugu, inguruko jendarteetan eskolaren esparruan dialektoak nola baliatu edo/eta baliatzen diren ikusteko, eta perspektika bat hartzeko; gero, Euskal Herriko egoera aztertuko dugu hurbilagotik; eta azkenik, gai honetaz oinarriko ideia batzuk aurkeztuko ditugu, eta jarduteko proposamenak ere bai.

1. ESKOLA ETA DIALEKTOAK: BI JOERA

Eskola instituzioan zer hizkuntz eredu baliatu behar den, iritzi kontrajarriak izan dira, batez ere azken 25 bat urte honetan. Bi jarrera bereiziko genituzke, eskematikoki: *joera bakarzalea eta joera aldaerazalea* esaten diegu.

Joera bakarzalea orain guti arte guziz indarrean egon da (baliteke berriz ere indartzea, Espainiako estatuan jarrera zentralista gogortzen ari baita), eta funtsean ideia hauxe defendituko luke: eskolan ikasi-irakatsi behar den hizkuntz eredu egokia liburuetan dago, literatura klasikoan eta abar, ereduia nolabait amaitua eta itxia da, eta hura da eskolan erabiltzekoa.

Joera aldaerazaleak, berriz, maila teorikoan bederen, hizkuntzaren errealitate konplexua hartu nahi du aintzat, kontuan harturik bizitzan arrakastaz komunikatzeko hizkuntza modu desberdinetan erabiltzen dela, eta hortik abiatuta erregistroei edo hizkera maileri arreta jarri nahi die, komunikazio egoeraren arabera.

1.1. Joera bakarzalea

Frantziako Iraultzak hizkuntza nazionalari buruz ideia hauek hedatu zituen:

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

Aipamen hori orain dela bi mendekoa bada ere, Gil Hernández-ek honako hau zioen Espainiako joeraz (1984an eginiko Simposium batean):

Idéntico tipo de discurso, referente al objetivo de "universalizar el uso de la lengua nacional", prevalece en España hasta hoy mismo. (1987:240)

Espainola gorensten duten aipamen historiko batzuk bildu ostean, honela amaitzen zuen paragrafoa Gil galiziarrek:

De tal manera que no se viene exaltando una comunidad lingüística, la castellana, en perjuicio de las *otras* que asientan, por lo menos parcialmente, en territorio español; sino que más bien los *notables* utilizan e inclusive manipulan una cierta conciencia idiomática (del pueblo) y una precisa lengua, las castellanas, para que "puras", "gallardas", "elegantes", "gentiles", según conviene a la "esencia", "sabiduría" y "buen gusto" (...), se extiendan a la nación entera como "lazo de

fraternidad" entre los hombres y los pueblos. Por consecuencia, las "demás" comunidades lingüísticas (catalana, vasca y gallega) e inclusive la "una" (la castellana y las de sus presuntos dialectos) quedan marginadas y minorizadas en beneficio del proyecto superior de "nuestra nacionalidad y de nuestra raza", creado en aras del "progreso", "inherente a la lengua y a su conservación". (1987:243)

Joera bakarzale horren aipamen gehiago ikus daitezke, ikuspuntu desberdinetatik, honako lan hauetan ere: Lluís López del Castillo (1976, 1982 eta 1988), Cassany, Luna eta Sanz (1994) edo Bronckart (1988).

Katalanari dagokionez Lluís López del Castillok liburu "iraultzailea" idatzi zuen 1976an (gero 1982an berriz argitaratua): hizkuntza horren aldaera geografikoak eta bestelakoak -estandarra, subestandarrek, etabar...- bereizteko saioa egiten du, eta horrela apurtu nahi du hizkuntza errealtate zurrun eta bakar bezala hartzeko ohitura sakona. Izan ere, Espainian norberaren hizkeraren baztertzea sistematikoa izan baita, bai gaztelaniaren beste dialektoen aurrean eta baita katalanaren kasuan ere, zeren, kultura ofizialaren ikurra daramanak besterik ez baitu baliorik (1976:16). Autore horrek berak, geroagoko lan batean, 1988an, eskolak izan duen ohitura bakarzale hori aipatzen du luzeago:

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

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

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

Erabilera bakar eta literario hori eredu bakar gisa hartu beharrean, Lluís López del Castillók forma herrikoi ugariak ere aintzat hartu beharra aldarrikatzen du (López del Castillo, 1988).

Cassany-k, Lunak eta Sanzek, 1994an, frankismoari egotzen diote bereziki hizkuntz eredu zurruna irakasteko joera, eta galdetzen dute eskolarentzat "un punto de vista más pluralista y tolerante, más respetuoso con la realidad" (1994:459).

1.2. Joera aldaerazalea

Eskolako hizkuntz eredia modu zurrunean ulertzeko joera horren aurka, hiru-rogeita hamarrek edo laurogeiko urte-aldetik honantz iritzi ugari aurki daiteke han eta hemen.

Peter Trudgill dialektologo eta soziolinguista ingelesak dialektoei arreta jartzea eskatzen du. Dialektoen auziari irtenbidea aurkitzeko, eredu estandarra ez ezik ikaslearen jatorriko dialektoa onartzearen aldekoa da (Trudgill, 1983).

Gaztelaniaren kasuan ere korrante dialektozale horren adibideak aisa topa daitezke 80ko hamarrurteketik honat. Horrela, Argentinan egiten den "castellano"-a eta Espainian egiten dena gogoan dituela, Nélida Donni de Mirande-k uste du bi ideia oinarriko berrikusi behar direla irakaskuntzan: "la idea de la unidad de la lengua de España de América y la idea de tomar como punto de partida para la enseñanza el texto escrito literario" (1980:120). Izan ere, lehengo puntuan dagokionez, "el estudio de la lengua en su contexto humano nos lleva, precisamente, a la aceptación de nuevas formas conformadas por el uso local y regional" (1980:121); eta oinarriko bigarren ideia, berriz, honela definitzen du: "(...) que la pedagogía de la lengua debe tener en cuenta siempre la doble manifestación lingüística, oral y escrita, estudiando ambas en sus convergencias y divergencias" (1980:121-122). Azken batean, hizkuntz plangintzaren helburuak haxe behar luke: "poder planificar tanto para la diversidad como para la uniformidad, para el cambio como para la estabilidad" (1980:124).

Espainiako estatuan ere dialektoekiko arduraren ageri da sarritan, puntu hau denbora luzean gorderik egon bada ere. Laurogeiko hamarrurtekoan kezka didaktikoa berriro zen, eta horrek ekarri zuen planteamendu berriak egitea eta hedatzea.

Testuinguru horretan, Juan Manuel Álvarez Mendezek uste du, 1984an, printzipio honetara heldu direla psikologiako ikerketak:

(...) toda enseñanza, cualquier enseñanza de algo nuevo (...) debe tener en cuenta los conocimientos espontáneos y previamente adquiridos por los alumnos. No puede perderse de vista que el niño adquiere una gran cantidad de conocimiento fuera de la escuela que la enseñanza tiene como misión principal la de activar y sostener este proceso natural de enriquecimiento y maduración personales. (...) La psicología nos viene a decir que es importante no dejar arrinconados, menos infravalorados, los conocimientos previos que el niño tiene antes de llegar a la escuela y los conocimientos que adquiere fuera de ella, una vez que ha comenzado la escolarización. Si este principio lo trasladamos al área de lengua podemos preguntarnos: ¿cuáles son esos conocimientos lingüísticos que el niño ha adquirido antes de llegar a la escuela y cuáles los que sigue adquiriendo una vez que sale del horario escolar, tiempo psicológico de liberación mental y física? (1987:37-39)

Irakaslearen zeregina ez da, ikuspuntu honen arabera, jakintza multzo bat transmititzea besterik gabe, jakintza hori itxia eta amaitua balitz bezala. Horren ordez, irakasleak aztertu eta analizatu behar ditu eskolan ikasleek erabiltzen dituzten

hizkuntza baliabideak. Zertarako?

(...) de esta actitud de observación y análisis el docente-lingüista puede llegar a comprender lo que son otros modos de hablar, otros niveles de lengua que en muchos casos no coinciden con los modelos de la lengua que propone la escuela como "ejemplares" para el aprendizaje, que se apartan de la norma estándar y que tradicionalmente suelen "quedar apartados", al margen de la escuela, cuando no motivo de sanción. (1987:39-40)

Hizkuntza estandarraz bestelako erabilmoduak ez dira, beraz, besterik gabe baztertu behar, eta bai euren arteko oreka batean tratatu, egokitasunaren faktoreari garrantzia emanez, zuzentasuna erabili barik irizpide bakar gisa:

(...) el problema se agrava cuando además de enseñarle niveles de lengua ajenos a su modo normal de hablar, el suyo propio es infravalorado con respecto al modelo de lengua que la escuela propone y cuando es tachado según patrones de aprobación/desaprobación, corrección/incorrección, bien/mal, que están por encima del alcance del niño. (...) En lugar de esta actitud prescriptiva hacia niveles de lengua no estándar, los profesores necesitan pensar menos en términos de corrección e incorrección, y más en términos de apropiado e inapropiado, que van más en consonancia con los fines funcionales que su enseñanza debe proponerse. (1987:40-41)

El profesor tiene como tarea desarrollar la competencia comunicativa de la Lengua Oficial o Lengua Estándar, pero esto no lo debe llevar a desconocer y menos infravalorar otras formas de realización de la misma competencia que es válida para distintas circunstancias y situaciones peculiares en las que el sujeto se desenvuelve (1987:40-41).

Adibide gehiago ere ekar ditzakegu, alor honetan gertatzen ari den aldaketaren seinale. Hona, esate baterako, nola dioen Anna Camps-ek, 1987an:

(...) La escuela llamada tradicional orientaba la enseñanza de la lengua hacia actividades de tipo analítico con unos objetivos claros y precisos. La lengua que se aprendía en la escuela era la literaria, escrita, y se sobreentendía que el análisis de esta lengua era la vía para entender su funcionamiento y para ir ajustándose a él con un criterio normativo. (...)

Diversos factores: políticos (democratización o generalización de la enseñanza básica), pedagógicos (que llevan a orientar la enseñanza hacia las necesidades e intereses del niño), y lingüísticos (que dan prioridad a lo oral frente a lo escrito), que permitieron que la escuela tomase conciencia de que en lo que respecta al aprendizaje de la lengua, lo más importante no era el análisis de un único modelo, sino la habilidad o la capacidad de usar la lengua tanto oralmente como por escrito. Quedaban así relegados a un segundo plano los objetivos analíticos, que a pesar de todo no se han abandonado completamente en la enseñanza de la lengua en la escuela. (...). (1990:30)

Hizkuntzaren ulerkera monolitikoaren kontra, haren funtzio-aniztasuna agertzen du Camps-ek, eta eskolako lana haren arabera antolatu beharra:

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

Ondorio hau ateratzen du:

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

Anna Camps-en esan horien ondorio gisa guk erantsiko genuke nekez onar daitezkeela ideia horiek denak euskalkiaren edo/eta herriko edo eskualdeko aldaera-

ren presentzia kontuan hartu gabe, inguru euskal(ki)dun batean ari bagara behinik behin.

Teoria mailako ekarriez gainera, esperientziak ere aztertzea komeni da, eta adibide konkretuen bidez ikustea nola jokatu ohi zen orain dela urte batzuk, eta haiekin kontrastatu gaur egun ageri diren jokamoldeak.

Orain dela 40 urteko eskoletan, ohikoa izaten zen inguru hurbilari arreta ttiena ere ez eskaintzea. Konparazio batera, aisa gogoratzen dut oraindik nolako harridura sortu zigun behin gure irakasle batek, geografiako eskola emanaldi batean, galdetu zigunean zein ziren inguru hurbileko ibaiak. Bi kilometroko bidea genuen Bidasoaraino, gainera orduan ez zen izaten igerilekurik, baina ez genuen ulertzen ongi. Izan ere, Miño, Duero, Tajo, Guadiana eta Guadalquivir bagenekizkien, eta Ebro ere bai, baina nola hasiko ginen gure herriaren ondoko errekarri GEOGRAFIA balioa ematen? Izan ere, GEOGRAFIA, liburuan heldu zena zen, ez bizitza.

Eta antzeko beste adibide bat: *Ciencias Naturales*-eko liburuan ederki ageri zen granito harria nola osatua zen (*cuarzo, feldespato y mica*), eta argazki bat ere bazekarren liburuak. Baina harritu ginen, eta alferrekotzat jo ere bai, irakasleak esan zigunean Aste Santuko oporretan gure herriko harri batzuk bildu behar genituela eta eskolara eraman. Hark, ordea, balio ote zuen? Lesakako zein harrik ote zuen, bada, eskolara eramateko kategoria? Ez genuen ulertzen. Hori ez baitzen eskolaren zeregina!

Zer esanik ez hizkuntzari dagokionez: gure herrian ia-ia denak ziren euskaldunak, baina eskolak ez zion jaramonik egiten errealitate horri. Erdara eta erdaraz ikasten zen, bertako hizkuntzarekiko inolako begirunerik gabe. Atxagak esaten zuen aspalditxo euskaldunen errealitatea ez zela ikusten, ikusiezina bihurtua genuela, ikusiezina zela gure kultura geuretzat ere. Gu ez ginen existitzen, ingurua ez zen existitzen. Etorkizuneko, erdarak bertzerik ez zuen balio, eta eskola, instituzio gisa, hala xe jokatzen zen.

Gaur egun, baina, aldatu da jokabidea. Denek ez beharbada, baina askok onartzen dute hurbiletik hasi behar dela ingurua aztertzen, eta eskola non den, hala jokatu behar duela. Bestela esateko: inguruan txertatua egon behar du instituzio horrek. Hona nola zioen Lluís López del Castillók, 1988an:

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

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

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

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

Eta hizkuntzari dagokionez, honela ari zen:

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

Izan ere, zer da hizkuntza ongi jakitea? Eredu estandar idatzian trebetasun aski izatea, ala beste zerbait *ere!* Eta ondorioz, eskolak zein hizkuntza ereduri jarri behar dio arreta? Hona Cassany, Luna eta Sanz-en ideia batzuk, 1994ko liburutik hartuak, aski adierazgarriak:

(...) Debemos superar el modelo unilingüístico y uniformizante que el franquismo imprimió en la enseñanza, y adoptar un punto de vista más pluralista y tolerante, más respetuoso con la realidad.

La enseñanza de la lengua tiene que ayudar a configurar en los alumnos un repertorio lingüístico rico, variado y creativo que les sirva para aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social. En este sentido, saber lengua o gramática significa dominar los usos orales y escritos del mayor número posible de dialectos y de registros. *El alumno más preparado lingüísticamente es el que puede hablar y escribir en su variedad dialectal propia y en el estándar correspondiente, con varios registros, y también el que puede comprender otras variedades distintas a la suya.* (1994:459) (letra etzana, guk egina).

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

Hizkuntzaren errealitate ñabarrari eta funtzio-aniztasunari erantzuteko saioa da *Textos* aldizkariaren 12. alean ageri dena ere, *Varietades geográficas y norma* izenburua duena. Hartan, Espainiako lurralde batzuetako hizkuntza irakasle batzuek, inguruko errealitateari erantzun beharra aldarrikatzen dute, nor bere ñabardura agertzen duela, dena dela. Nabarmentzekoa da hizkera estandarri bere eginbeharra aitortzen zaiola (arrazoi demokratikoen eta gizarte mugikortasunaren izenean), baina tokian tokiko aldaerei arreta handiagoa jartzeko nahia eta beharra ere ageri da, sarritan arrazoi pedagogikoak argudiatzen direla horretarako, lurraldeen nortasuna agertu nahiarekin batera. Hizkuntzaren batasun estu eta zurrunaren orde, oinarrizko batasunari ukitu aldaerazalea erantsi zaio, non lurraldeen nortasuna islatzeko bideari jaramon egiten zaion.

Azkenik, gogora dezakegu OCDetan ere jokabide hori agertzen dela, hizkuntzaren errealitate ugaria nola tratatu orientabideak ematen dituenean (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 1992). Hala, eredu desberdinekiko errespetua eskatzen da, alde batetik, eta bestetik adierazten da hizkuntzak funtzio desberdinak dituela, eta haiei doi erantzuteko hizkuntz eredu desberdinak izan daitezkeela egokiak, eredu bakar eta zurrun baten kontra.

2. EUSKAL HERRIAN ZER?

Azken 30-40 urteotan aldaketa handiak izan dira Euskal Herrian hizkuntzen

trataeraren inguruan, eta baita hizkuntza bakoitzaren baitako aldaeren gainean ere. Egin dezagun historia pixka bat, euskararen ikuspuntutik begiratuta.

Hirurogeiko hamarrurtekoan ikastolak ziren euskarazko irakaskuntzako bide-
ratzen zuten ikastetxe bakarrak. Gutxi ziren baina mugimendua indartzen ari zen, eta
zabaltzen, eta lehenbiziko borrokak gertatzen hasi ziren hizkuntz ereduen artean: bat-
zuek euskara batua nahi zuten indartu eta hedatu, eta haien aurkariek euskalkien ban-
dera hartu zuten defenditzeko.

Neurri batean bederen borroka ideologikoaren isla zen horretan euskara
batuak konnotazio batzuk bildu zituen: eredu hori zen aurrerakoaia, modernoa eta hiri-
tarra; euskalkiaren defentsan aritzeak, berriz, kontrako konnotazioak beretu zituen
gatazka hartan: atzerakoaia, iragana, herrixka usainekoa zen euskalkiaren alde aritzea.

Gero, 1980ko hamarrurtekoaren hasieran Autonomien Estatua delakoaren
bidez Espainiako Gobernuak bere boterearen zati bat partitu zuen Erkidego
Autonomoekin, eta haren ondorioz euskaraz eta euskara irakasteak zabalkuntza han-
dia izan zuen, besteak beste irakaskuntzako sare publikora ere hedatu zelakoz euskal
hizkuntza eta euskal hizkuntzaz ikas-irakasteko bidea, legeak babestuta. Orduan,
handitzen zetorren eskariari erantzuteko, irakasle asko prestatu behar izan zen, eta
horietako askok eredu batuaren bidez ikasi zuten euskal hizkuntza, euskalkiak baz-
tertuxeak gelditzen zirela, lehen aipatu borroka ideologiko horrengatik, hartan eus-
kara batua baitzetorren garaile (inarrosaldi sozial handia zebilen garai hartan, alder-
di sozialean).

Guziaren buruan faktore batzuk batera gertatu ziren euskarazko irakaskuntza
antolatze orduan: a) Euskara batuak konnotazio positiboak bildu zituen gizarte-
an; b) Euskara batua eta euskalkiak ez bide ziren bateragarriak, ez zen asmatu zubiak
eraikitzen bien artean; c) Irakasle askok euskara batua besterik ez zekien; d) Irakasle
askok euskara batua eredu murriz batekin identifikatzen zuten (oraindik irauten du
ideia horrek), eta biziki azpimarratzen zen euskalki kutsukoa den guzia, kasik defi-
nizioz, ez zela euskara batua; e) Irakasle euskaldun zaharrek ere ez zuten konfiant-
zarik euren eredu-
an, eta euskara batuaren uholdean sartu ziren (ez ginen/ziren eus-
kalkian alfabetatuak, salbuespenak salbuespen); f) Lehen esan den bezala, irakas-
kuntzan, joera ohikoena hizkuntza-eredu zurrun eta monolitikoa irakastea izaten zen,
eta dialektoari, oro har, jaramonik egin gabe jarduten zen.

Testuinguru horretan, euskara batua eredu murriz batekin identifikatzen zen
sarritan. Erreferentzia gisa hartu beharrean, esan daiteke eredu hori oso arauemaile
hartzeko zela, eredu imitatu-beharra batez ere (gogoan izan behar da irakaskuntzaren
esparrua estrategikotzat jotzen zela hizkuntzaren garapenerako, komunikabideekin
eta administrazioarekin batean). Izan ziren adierazpen garrantzitsu batzuk, herriko
euskara bazterrera ez uzteko eskatzen zutenak (Euskaltzaindia 1979a eta 1979b, ber-
barako), baina ez bide zuten atxikimendu aski bildu gizar-
tean.

Jokabide horrek inertzia izan du, eta urte batzuk joan dira ildo horretan lan
egiten zela gehienbat. Baina... euskalkiek oraindik badute indarra, biltzen dute atxi-
kimendua, eta azken batean irakaskuntzaren emaitzak ez dira uste zen bezain onak
(Goikoetxea, 1994 eta 1997).

Horrek guztiak beste bide batzuk ibiltzeko saioak ekarri ditu. Kontuan hartu behar da, lehen esan den bezala, hizkuntzaren ikas-irakaskuntzan teorizazioa ere aldatu dela neurri batean (eredu estandarra ez da aski bazter guzietan komunikazio eraginkorra erdiesteko, bizitzaren alor guztietan -batez ere eremu euskalkidunetan-).

Ondorioz, euskara batuaren eta euskalkien eta herriko hizkeren arazoa berriz planteatzen da, baina modu desberdin batean. Orain, euskara batua onartua da gizartean, baina ez da askiesten bazter guztietan aritzeko; euskalkiaren aldeko kezka eta iritziak sumatzen dira jendartean; euskalkien berri hurbilagotik dakigu (xehetasun asko desberdinak dira, tokiaren arabera); irakaskuntzan, konstruktibismoak indarra hartu du, eta horrekin loturik datozen kontzeptu batzuk (ikasketa esanguratsua, garapen hurbileko eremua, motibazioa) euskalkiari jaramon egitera gonbidatzen edo behartzen dute. Egoera soziolinguistikoa, bestalde, hagitz desberdina da eskualde batetik bestera, eta hori ere gogoan eduki behar da (erdaren batasuna eta haiekin nahitaez ari beharra borrokan).

Arazo horri ekiteko orduan, kontuan hartu behar da, modu eskematikoan aritzeko, bi eredu badirela: euskara batua alde batetik, eta euskalkia (edo herri konkretu bateko hizkera, muturrak hobeki ikusteko).

Eskolaren zeregina zein da kontestu horretan? Ideia eta proposamen batzuk aurkeztuko ditugu jarraian.

3.-OINARRIKO IDEIA BATZUK, ETA JARDUTEKO PROPOSAMENAK

Lehenbiziko, ideia batzuk adieraziko ditugu, eta gero proposamenen ildo nagusiak agertuko.

3.1. Eskola, gizartean txertatua. Gizartean txertatua izateak, bi gauza esan nahi ditu: a) euskaldun guzien arteko komunikazio bidea bermatzea; b) gizarte hurbileko komunikazio beharrei erantzutea.

Lehenbizikoari erantzuteko, euskara batua behar dugu (kulturaren dimentsio osoaz jabetzeko, eta euskaldun guzien arteko komunikazioa bermatzeko, euskaraz, erdarak indartsu diren gizartean). Euskara batua Euskal Herri guzian behar da, eta hortaz eskola guzietan ikas-irakatsi behar da eredu hori. Beste kontu bat da nolakoa den euskara batua, zer ezaugarri sartzen ahal diren eredu horretan; edo bestela esateko, ea euskara batuak berdin-berdina izan behar duen Euskal Herri guziko eskola guzietan.

Baina gizarte euskalkidun batean (herri batean, eskualde batean) euskara batua sarritan arrotza gerta daiteke, hotza, berotasunik gabekoa, urrutikoa. Horrek eskatzen du eskolak arreta jartzea beste eredu "funtzionalago" bati, tokian tokiko komunikazio moduei jaramon berezia egiten liokeena. Eskolako jarduna herri jakin batean garatu behar da, eta eskolako hizkuntz ereduak kontuan eta aintzat hartu behar ditu tokiko hizkuntz aldaerak eta berezitasunak.

Hortik atera dezakegu oinarrizko ondorio bat: euskalkia bizirik dagoen inguruan, berorri ere arreta jarri behar zaio. Beste aldetik, berriz, inguruan euskalkia ez

bada erabiltzen, edo oso ahuldua baldin bada soziolinguistikaren ikuspuntutik, orduan eskolako jarduna ezin daiteke bertako aldaeran oinarritu, instituzio horren ahalmena ere mugatua delakoz (inguru soziolinguistikoaren ezaugarrien eta ikasleen adinaren arabera proposamen zehatzagoa ikusteko: Maia, 2000).

3.2.- Erregistro aniztasuna eta eskola. Lehenago eskolak erregistro bakarra hartzen zuen lan-gai. Eredu edo erregistro hori imitatu behar zen (hizkuntzaren erabilera jasoa, literaturan eta bildua zena; ikus, esate baterako, Cassany-eta, 1994).

Baina lan-ildo berriak eta teorizazioak beste planteamendu bat dakarte: hizkuntza ez da monolitikoa, aldaera desberdinak ditu. Hortik abiatuta, hizkuntza ongi jakitea zer da? Erantzuna honela eman daiteke: hizkuntza ongi jakitea, modu idealean, erregistro desberdinetan ongi moldatzea da (Camps 1990, Cassany-eta 1994...). Eta hortik bi erregistro modu bereziko ditugu, grosso modo: erregistro formala eta erregistro informala. Herri euskalkidunetan erregistro informala erabili egiten da, kalean eta etxean, eta hori ere kontuan hartu behar da eskolaren barruan. Herri erdaldunetan, berriz, zailagoa da bi erregistro horiek hain garbi bereiztea, eskola baita toki ia bakarra euskara erabiltzekoa; horrengatik uste dugu eredu formala ikas-irakastea nahikoa lan izanen dela eskolarentzat helburu bezala holako testuinguruetan².

3.3.- Orientabide-proposamenak, nola jokatu

Bi ideia horiek gogoan ditugula (funtsean kontzepzio jakin baten ondorio direnak), puntu batzuetan garatu nahi nuke hitzaldi honen gaia, apur bat xeheago ikusteko nola jokatu.

3.3.1.- Herriko hizkuntza baliabideak erabilia abiatu alfabetatzea

Esan dezakegu, *zakar xamar* bada ere, eskolak alfabetatzea eskaintzen diola umeari (ñabardurak egin daitezke baina), eta ibilbide hori egiteko sarritan eredu arrotza eskaini eta eskatu diola ikasle askori, zubirik egin gabe bere berbetaren eta ikasi behar (omen) duen ereduaren artean.

Euskal Herriko Hegoaldean, izan ere, eskolan sarritan jokatu da norberaren eta inguru hurbileko hizkuntza baliabideak alde batera utzi eta beste nonbaitekoak hartuta eredu gisa. *Euskara batu ustezkoa* eredu hartuta. Euskara batu murrizta eredu hartuta. Horrek ez luke beharbada garrantzi handirik ingurua erdalduna denean, eta ikasleak euskal eredurik bat ere entzungo ez balu.

Baina inguruan, eta familian, ikasleak beste hizkuntza eredu batekin kontakturik baldin badu, eta eredu hori ez bada eskolan onartzen, arriskua dator: etxeakoak, edo ingurukoak ez du balio, eta horrek bihurtzen du hizkuntza ikastea ariketa hotz eta arrotza, bizitza errearekin kontaktu ttikia duena, eta eskolaren pareten barrenean baino inon ere balio ez duena.

Alfabetatzeko prozesua, ordea, ez da zeren horrela egin. Ibilbide horren lehen pausoetan bederen, *norberak esaten duena nola idazten den* ikasi behar du, eredu formalago baterantza joanez, baina oinarriko hizkuntza baliabideak bere hartan edukita (horrela, ikasleak ez du sentituko bere hizkera etengabe gutxietsia, eta loturak errazago ezarriko ditu etxeakoaren eta eskolako hizkeraren artean); ez da egin behar eten-gabeko "itzulpena".

Horrela jokatuta, herriko/eskualdeko hizkuntz baliabide batzuk euskara batuan sartuko dira, eta beste batzuk ez. Ikus dezagun, alde batetik, euskara batua nola ulertzen ahal den, eta gero ariko gara eredu horretan sartu "ezin" diren baliabi-deekin.

3.3.2.- Euskara batua modu zabalean ulertu (tokian tokikotua)

Euskara batua izeneko ereduak ez da eredu amaitua eta itxia, askotan hala uste iza(te)n bada ere. Komeni da desberdintzea, intuizio mailan bederen, zer den *euskara batu soziologikoa* eta zer *euskara batu formala* (Salaburu 1994). Labur esateko, *euskara batu formalaren* barruan sartzen da hizkuntzaren erabilera guztia, baldin eta Euskaltzaindiak erabakirik puntuak errespetatzen badira (puntu asko eta asko ez dira erabakiak); euskara batu *soziologikoa*, berriz, nola edo hala jendearen ustean sartu den euskara batuaren eredu murrizta da⁴.

Honetaz, komeni da begien bistan edukitzea zer den *zehazki* Euskaltzaindiak erabaki duena: besteak beste, *Hiztegi Batua* delakoa, eta baita hiztegi horren sarrera hitzetan ageri den asmoa (*bizk.*, *naf.* eta holako laburdurek ez dute esan nahi esparru horielan errenditu behar direla hitz horiek, baizik eta "euskaldun guzien ondare izan dailezen" nahi duela Euskaltzaindiak berak -ikus aipua *Hiztegi Batuan*-).

Herrian herriko forma guztiak onartuz gero, arriskua egon daiteke euskara batuaren funtzio nagusietako bat (euskaldun guzien arteko komunikazioa bermatzea euskaraz) kolokan jartzekoa. Xokokeriei indar handiegia emateko arriskua gertatzen da, egia da. Baina kontrako arriskua ere bada, orain arte gertatu dena: eskolan euskara batu estu bat baino ez onartzekoa, horrek ere kalte handiak ekartzen baititu (besteak beste, belaunaldien arteko hizkuntza transmisioa etetea, labur esateko).

Teorikoki, ildo hau proposatzen genuke: desberdindu behar da euskara batuaren makro-prozesua, gizarte guziari begira egin behar dena, eta euskara batuaren tokian tokiko egokitzeak, eskola konkretuetan ere aplikatzekoak. Makro-prozesu horrek ez ditu ito behar tokian tokiko berezitasunak; izan ere eskola inguru konkretu batean kokatua da, eta Lehen Hezkuntzan 12 urtera bitarteko ikasleak aritzen dira, beren betebeharrak komunikatibo zehatzak dituztenak, eta horietako asko inguru sozial hurbilean garatzen dituztenak (herrian gehienbat, eta guraso eta aitaita-amama euskalkidunen artean). Ezin da inguruko hizkera modu kasik sistematikoan ukatu, horrek formatzen ari den hiztunari kalte handiak ekartzen ahal baitizkio, hizkuntz harrotasuna eta hizkuntzaren "olgetagarritasuna" galtzeko arrisku bizian jarriz. Funtsean, hizkuntza sena galtzeko arriskua dator hortik. Hizkuntzarekin *jostatzeko gogo*a ez da galdu behar eskolaren eraginez.

Horrela, inguru euskalkidun bakoitzean, *euskara batu egokitu bat* erabiltzeko gomendioa eginen genuke, oro har. Euskara batu desberdinak "sortu" egin beharko lirarteke, tokian tokiko ezaugarriei sarritan lehentasuna emanaz, urrutiko intxaurren hotsarekin arinegi nahasi gabe. Badira saio teoriko batzuk horren inguruan, esate baterako *Zuazoren herriko euskara batua*, *eskualdeko euskara batua*, *herrialdeko euskara batua* izeneko kontzeptuak edo ideiak (Zuazo 2000) edo *eskola(ra)ko euskara batua* (Maia 2000).

Hala ere, garbi dago garatu beharreko kontua dela hori dena, alde batetik toki-

ko hizkeraren ezaugarriak jakin behar direlako (eta sailkatu, garrantziaren arabera - erregistroen arabera, hedaduraren arabera, edo *xokokeria mailaren* arabera-, eta bes-tetik horiek nola idatzi behar diren erabaki beharko delako behin baino gehiagotan -tradizio faltarengatik, eta eredu estandarrean ez ohi direlako erabiltzen gaur egun-).

Herrietako euskara batu horietan, bertako baliabideak aisa sartzeko joera behar da eskolan, ume euskalkidunaren etorria agorraziko ez bada.

3.3.3.- Herriko/eskualdeko hizkeraren ezaugarriak, euskara batu formalean sartu "ezin" diren ezaugarriak

Herri euskalkidun batean, bertako ezaugarri batzuk euskara batu formalean sartzeko modukoak izanen dira, baina beste batzuk ez. Euskara batuan gaur egun sartu "ezin" diren ezaugarri horiek nola tratatu? Kasu horretan zer eredu erabili, erre-gistro formalean ari nahi dugunean?

Aukera teorikoak hiru izan daitezke: 1) bizkaiera batua; 2) eskualdeko berbe-ta; 3) herriko hizkera formalizatua. Zein eredutarantza joan? Zer abantaila du bakoit-zak?

Bizkaiera batua: proposamen batzuk badira, baina ez da gaur egun eredu bakar bat denek-edo onarturik (euskara batuarekin gertatzen den bezala). Eredu horrek egin lezake kohesio lana euskalki batean mintzatzen diren guzien artean.

Bizkaiera batua monolitikoa egitea ez dugu egoki jotzen (erreferentzia lana egin dezake, hori bai). Euskara batuak euskalkien ezaugarri ugari bere baitan biltzen ahal eta bildu behar dituela uste dugun bezala, euskalki-eredu batuak ere hala-hala bildu beharko lituzke herriko berbeten berezitasunak. Eta eskolan aritzeko, hobe dela iduritzen zaigu ikuspuntu didaktikotik herriko edo eskualdeko formari lehentasuna ematea. Hiperbizkaierari eta holakoei ez, beraz⁵.

Gure ustez, izan ere, euskara batura iristeko bidea behar da leundu (euskalki-oinarri sendo baten gainean ibilita), eta, hizkuntzaren egungo egoeran, herri jakin bateko eskolan batasunerantzako eredutik bereizteko ahalegin berariazkoak egitea ez zaigu batere gogobetegarria iduritzen.

Herriko hizkera formalizatua: eredu horrek bilduko lituzke denetan ego-kienik tokian tokiko bereizgarriak, gehiegi kezkatu gabe ea euskara batua diren, ea euskalki eredu batua diren, eta abar. Herrian erabiltzen diren formak onartzeko joera sustatu behar litzaleke.

Baina bi ohar: kontrakzioak ezabatzerako joko genuke (horretan euskalki batuak erreferentzia balioa izan dezake), eta hutsak zuzentzerako ere bai (zein diren hutsak eta zein ez, erabaki behar baldin bada ere; dena dela: *ekarri deust* ez da *ekarri nau*).

Eredu honek duen problema da herriko ezaugarri guztiak maila berean hartzen direla, eta horretan ere ñabardurak ezartzea komeni litzatekeela: ezaugarri batzuk hedadura geografiko handiagokoak izango dira, edo gehiagotan erabiliko dira, eta abar.

Beste problema bat: ez dela horrelako formalizaziorik egin herriz herri (eta gainera jokabide bat baino gehiago ditugula aukeran: zenbateraino islatu, adibidez,

ahozkoaren ezaugarri fonetikoak idatzizko testuetan?).

Horrengatik, oro har, gaur egun behinik behin, interbentzio unitate gisa eskualdea proposatuko genuke, Juan Martin Elexpururi harturiko ideia baita (Elexpuru 1996).

Eskualdeko berbeta: dialektologiako ikerketak gero eta ageriago uzten ari dira euskal aldaeren ñabarra.

Herriko hizkera formalizatuaren arazoetako bat esan dugu: ezaugarri guztiak maila berean jartzen direla, eta horrek zailago egiten duela ezaugarrien artean hierarkia bal antolatzea (hedaduraren arabera, ezaugarriaren garrantziaren arabera, ...). Eskualdeko berbeta aztertuz, hierarkiak ezartzeko irizpide sendoagoa genuke.

Irakasleen prestakuntza osatzeko ere, horrela jokatzekak efikazia handiagoa izanen luke.

Eskualdeko berbeta herriko euskara formalizatuaren eta euskalki batuaren (edo, puntu batzuetan, euskara batuaren) artean egongo litzateke, teorikoki.

Horrela, alde batetik herriko ezaugarri asko bilduko litzuzke eskolan onartzeko; bestetik, ezaugarri xeheen artean hierarkia ezartzeko balioko luke (irakasleen prestakuntza hobetzeko antolamendua errazteko balioko luke), baina aldi berean beti goragoko mailako euskara ereduari begira eratuko litzateke (euskalki batuari, edo euskara batuari, berau hurbilago baldin bada).

3.4.- Herriko hizkeran ere, bi erregistro

Egiten ari garen planteamendu honetan, gogoan dugu herriko hizkeran ere bi erregistro daudela edo egon daitezkeela, oro har: bat, harreman arruntetarako (herrian ahozko jardunean erabiltzen den hizkera informala -baina guztiz garrantzitsua, dudarik ez da-), eta bestea jardun formalagoetarako.

Bi erregistro horietatik, jardun jasoetarakoa izango litzateke eskolan gehienbat erabiliko dena, lan bereziki akademikoetan eta.

Baina jardun informaleko ereduak ere badu tokia ikasgeletan, esate baterako ikaslearen eta irakaslearen arteko harreman pertsonaletan, edo jolastokian, eta abar. Hala ere, herri batean ere hiztun guztiek ez dituzte hizkuntza baliabideak berdin eza gutzen eta erabiltzen, eta hortaz, forma bat baino gehiago direnean elkarren "kontra-karrean", herriko eskolak hautatu egin beharko luke zeini eman lehentasuna, eta beste(k) bazterreraxe utzi.

Jardun informaleko hizkeran ere zernahi ez da zilegi, eta eskolak eredu onari eman behar dio indar, bestean kaltean eta batasunerantz bidean.

3.5.- Hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesu bat da

Prozesua da, eta horrengatik ez da zeren hizkuntza-ereduaren hautua behin betiko eginik, hasieratik amaitu arte eredu bakarrarekin jokatzeko, eskola denbora guzian (maiz hala egin izan dela uste dugu, euskara batua -ustezkoa- harturik eredu Haur Hezkuntzan bertan, bai eskualde euskalkidunetan eta bai bestelakoetan ere).

Urte batzuk hartzen ditu ikaste prozesuak, eta eredu desberdinak konbinatu

egin daitezke modu desberdinetan (adibidez: Haur Hezkuntzan eredu bat eta gero beste batera pasatu; ahozko jardunean eredu bat eta idatzizkoan beste bat; ariketa bereziak eginez, komunikazioa norekin den: amamarekin, beste eskola/eskualde/herrialde bateko umeekin ...; euskara ikasgaien eredu bati lehentasuna emanez; ikasmila batzuetan euskara batua bereziki landuz, baina beste batzuetan beste eredu teoriko bat hartuta...; irakasleen jakintza eta komunikazio erraztasuna kontuan hartuta...).

Prozesu horretan, oro har, ondoko orientabide hauek proposatuko genituzke.

Haur Hezkuntzan, herriko berbetan egitea, ahal den bestean (irakasleak baldin badaki hori; ez badaki, gutienez sentiberatasuna eta errespetua erakutsi behar luke herriko formen aurrean). Jokabide horren helburuak lirateke ikasleei traumarik ez sortzea, etxeko hizkuntza-ereduarekin lotura egitea, eta horrela hizkuntzaren jasotze prozesua modu naturalagoan osatzea eta aberastea. Dena dela, ahoskera *zainduagorantza* egin beharko litzateke (kontrakzioak-eta "osoago" esanez, beti ez bada ere), eta hutsak zuzentzera, hasieratik (eredu formalagorantz joateko). Euskara batu-ko forma batzuk ere apurka sartuko lirateke, sinomino gisa batzuetan edo/eta forma bakar gisa ere bai (herriko hizkeran erdaratik zuzenean-edo hartzen direnen orde, esate baterako: *batuketa eta kenketa, suma eta restaren* orde). Ahoz kontatzen diren ipuinak-eta, ahal dela, herriko berbetaren baliabideetara egokitu beharko lirateke.

Lehen Hezkuntzan, berriz, erregistro landua erabiliko litzateke jardun bereziki akademikoetan. Gure ustez hibridazioek ez lukete *lehen mailako kezka* izan behar⁶. Testuak, berriz, euskara batuan egongo dira, asko. Horrelakoetan irakasleak puntu batzuk egokitu ditzake herriko formetara hurbilduz, euskara batua modu zabalean ulertuta eta bizkaiera batua ere modu zabalean ulertuta; eta batasun kezka apur bat txikitula.

REFERENCIAS

- Alvarez Méndez, J. M. (1987). *Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua*. MEC (arg.), 33-48 or.
- Bronckart, J. P. (1988). *Fonctionnement, normes et connaissances: contribution à une clarification conceptuelle*, in EUSKO JAURLARITZA (1988), II liburukia, 47-62 or.
- Camps, A. (1990): *Los objetivos lingüísticos de la educación*. SIGUÁN, M. (koord.) (1990). *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (XII seminario sobre "Educación y lenguas", Sitges 1987), Bartzelona: ICE de la Universitat de Barcelona 29-44 or.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Bartzelona: Grao.
- Donni de Mirande, N. E. (1980). *Lingüística y planificación de la enseñanza de la lengua materna*. *Universidad* 95 zkia, Argentina, 114-124 or. (INIST datu basetik hartua)

- Elxepuru, J. M. (1996): Herri-euskararen eremua. *Euskera* 41, 1996-3, 523-529 or.
- Euskaltzaindia (1979a): Euskara batua, euskalkiak eta tokian tokiko hizkerak, *Euskera*. 24, 103-106 or.
- Euskaltzaindia (1979b): Euskara batua eta euskalkiak irakaskuntzan, *Euskera* 24, 697-698 or.
- Euskaltzaindia (2000): *Hiztegi Batua*, Bilbo: Euskaltzaindia
- Eusko Jaurlaritza (1988): *II. Euskal Mundu Biltzarra. Euskara Biltzarra*, 3 liburuki, Gasteiz: EJAZN
- Gil Hernández, A. (1987) Igualdad y desigualdad entre las comunidades lingüísticas: una opinión desde la comunidad autónoma gallega, MEC (arg.) (1987), 235-248 or.
- Goikoetxea, J. L. (1994): Bizkaieraren aberastasunetarik zeintzuk diren batuan sartu beharrekoak, *Euskera* 39, 795-808 or.
- Goikoetxea, J. L. (1997). Hamalau erantzun bizkaieraren irakaskuntzari. *Mendebalde Euskal Kultur Elkarte* (1997), 93-99 or.
- Hezkuntza, Unibersitate eta Ikerketa Saila (1992a). *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*, Gasteiz: EJAZN
- Hezkuntza, Unibersitate eta Ikerketa Saila (1992b). *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza (Etaparako Sarrera,...)*, Gasteiz: EJAZN
- López del Castillo, Ll. (1976; 1982). *Llengua standard i nivells de llenguatge*. Bartzelona: Laia
- López del Castillo, Ll. (1988). *Quina llengua i quina escola*. Bartzelona: Aliorna
- M.E.C. (arg.) (1987): *Innovación de la enseñanza de la lengua y la literatura. Actas y simposios*. Madrid: MEC (1984ko ekainean eginiko Simposiumaren aktak)
- Maia J. (2000). *Eskola hizkera ereduaz, euskara batuaren eta euskalkiaren arteko harremanen testuinguruan*, (doktoze tesia argitaragabea), UPV-EHU.
- Mendebalde Euskal Kultur Elkarte (2001). *Euskalkia irakaskuntzan*, Bilbo.
- Mendebalde Euskal Kultur Elkarte (1997). *Mendebaldeko Euskara XX: mende goianean*, Bilbo.
- Salaburu, P. (1994). Euskara batuaren egungo premiak, *Euskera* 39, 1994-3, 675-695 or.
- Siguán, M. (koord.) (1990). *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (XII seminario sobre Educación y lenguas, Sitges 1987), Bartzelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Trudgill, P. (1983). *Accent, Dialect and School*, London, Edward Arnold (publishers) (7. argitaraldia, lehenbizikoa 1975ean)
- Zuazo, K. (2000). *Euskararen sendabelarrak*, Irun: Alberdania.

OHARRAK

¹ *Rapport Grégoire-tik* hartua, Antonio Gil Hernández-ek bildua.

² Orain arte, erregistro formala, edo jaso, bakarra aintzat hartu eta landu izan du eskolak, oro har, bai herri euskalkidunetan eta bai erdaldunetan. Euskal Herrian, euskara batua izan da eredu hori, gehienetan, arrazoi batzuegatik: 1) eskola tes-tuinguru formala delakoz; 2) formaltasun hori modu zurrunean ulertu delakoz (gero ikusiko dugu hori euskara batuaren definizioarekin basten garenean); 3) azpian zegoen arrazoia zen gizartearen sektore handi baten eskaria hala zela, arrazoi ideolo-gikoak bultzatuta (gogoratu euskara batuaren eta euskalkiaren arteko borroka 60ko eta 70eko hamarrurtekoetan).

³ Gure ikuspuntutik desegokia den "itzulpen" horren adibideak: *banoa bainetan-banoa bainatzera; hori ikusita=hori ikusirik; olgetan nabil-jolasten ari naiz; euri billurrik ez eukitxearren=beraiei beldurrik ez edukitzeagatik edo izate-agatik; gorutz be(h)atu=gorantz begiratu; zure moduko jendea=zu bezalako jendea; zure lako jendea=zu bezalako jendea; etxe baten=etxe bate(t)an; etorri behar dugu=etorri behar gara; dantzan egin dut=dantzatu dut (!!); jan eragin-janarazi; asteon=aste honetan; bizikletan joan=bizikletaz joan; atzorik hona=atzotik hona; hiru egunik baten=hiru egunero (!!); aitarentzako=aitarentzat; pagetan=pagatzen; ibilten=ibiltzen; joten=jotzen; hotzitu=hoztu; segidu=segitu; ebagi=ebaki; beragaz=berarekin; dot=dut; naz=naiz, horren gañin berbañ=horri buruz hitz egin, osterabe esateotsut hori esin dala olan iñ, ostantzien iru egunik baten baño ezta ibilikota= berriz/berriro esaten dizut hori ezin dela hola egin, bestela hiru egunetik behin (edo hiru egunero!!) besterik ez baita ibiliko; eta abar (adibideak, Bizkai aldekoak). Edozelan ere, gure ustez denak ez dira maila berekoak eta berdin tratatzekoak, zeren ikasmaila eta jardun-mota ere kontuan hartu behar baitira, besteak beste.*

⁴ Adibide batzuk: *hitz vs berba; hizketa vs berbeta; begitandu vs iruditu; jardun vs ari izan; musean egin vs musean ari; daukagu-eta vs baitugu; oster(a) bere vs berriro ere; beharizan vs behar; arrasti vs arratsalde; behargin vs langile; ei vs omen; ezelan vs inola; hainbat arinen vs ahalik eta azkarren; eroan vs eraman; ... zerrenda aski luzea egin daiteke.*

⁵ Adibideak: *nahi/gura; lagunagaz eta lagunekin; ditu(z)/dauz; goru(n)tz/gorantz(a) neutsuke/neuskizu; laguntan/lagunketan/lagunduten/laguntzen; pentsetan/pentsaten; zaben/eban...* Horrelako aukeren artean, lehentasuna herriko formari eman, batez ere hasierako ikasmaitetan.

⁶ Edozein nahaste ere ez da onartzekoa, jakina: euskalki batean *hagitz aunitz* esan daiteke, baina *hagitz asko* ez litzateke onargarria.