

# Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa<sup>1</sup>

IDIAZABAL, Itziar  
Euskal Herriko Unibertsitatea

MANTEROLA, Ibon<sup>2</sup>  
Euskal Herriko Unibertsitatea

Jasotze data: 2009-10-26  
Onartze data: 2009-11-26

---

<sup>1</sup> UPV/EHUko (9/UPV 00033.130-13614/2001), Eusko Jaurlaritzako (IT-262-07), eta MEC/MLCINN eko (BFF2003-05196; HUM2006 - 11862; FFI 2009 - 13956) ikerketa laguntzei esker ari gara bideratzen egitasmo hau.

<sup>2</sup> Larringan eta Garcia Azkoaga lankideei gure eskerrik beroenak egindako zuzenketa eta oharren-  
gatik. Akatsak gureak dira, jakina.

Artikulu honen helburua euskal irakasteredu elebidunen inguruan hausnarketa egin eta aurrera begira hizkuntzen irakaskuntza integraturako hainbat oinarri proposatzea da. Lau ardatz nagusiren bueltan antolatzen da hausnarketa hau: lehen bi ardatzetan euskal irakaskuntza ereduak abian jartzerakoan eta ondorengo ebaluazioetan irizpide kuantitatiboek izan duten garrantzia azaltzen da, irizpideon indar-guneak eta ahuluneak nabarmenduz. Hirugarren ardatzak murgilketa bidezko irakaskuntzaren oinarri psikolinguistikoak eztabaidatzen ditu. Hizkuntzen didaktikara jotzen da laugarren ardatzean, esparru honetatik egiten diren hainbat gogoeten eta proposatzen diren baliabide zehatzen baliagarritasuna nabarmenduz. Hizkuntzen irakaskuntza integraturako hainbat oinarri proposatzen dira artikuluaren bukaeran, ikasle elebidunen euskarazko eta gaztelaniazko 5 eta 8 urte arteko garapena erakusten duen ikerketa bateko emaitzetatik abiatuta.

**Hitz-gakoak:** Irakasteredu elebidunak, murgilketa, hizkuntzen didaktika bateratua, euskararen disziplinarizazioa, testu-generoa.

En este artículo se reflexiona acerca de los modelos vascos de enseñanza bilingüe y se proponen bases para una enseñanza integrada de lenguas. Esta reflexión pivota en torno a cuatro ejes: los dos primeros tratan sobre la importancia que han tenido los criterios cuantitativos tanto en la puesta en marcha de los modelos bilingües como en las sucesivas evaluaciones. Se destacan las virtudes y las carencias de estos criterios. El tercer eje analiza los principios psicolingüísticos de la enseñanza por inmersión. Los recursos y las reflexiones que parten del ámbito de la didáctica de las lenguas centran el cuarto eje del artículo. El trabajo concluye con una propuesta de bases para la enseñanza integrada de lenguas, que parte de una investigación empírica sobre el desarrollo del euskera y del castellano en alumnos bilingües de 5 y 8 años.

**Palabras clave:** Modelos vascos de enseñanza bilingüe, inmersión, enseñanza integrada de lenguas, disciplinarización del euskera, géneros de texto.

Cet article est une réflexion sur les modèles basques d'enseignement bilingue et propose des bases pour un enseignement intégré des langues. Cette réflexion s'articule autour de quatre axes: les deux premiers traitent de l'importance qu'ont eue les critères quantitatifs aussi bien dans la mise en œuvre des modèles bilingues que dans les évaluations successives. Ils soulignent les atouts et les faiblesses de ces critères. Le troisième axe analyse les principes psycholinguistiques de l'enseignement par immersion. Les ressources et les réflexions qui partent du domaine de la didactique des langues constituent le quatrième axe de l'article. Le travail conclut par une proposition de bases pour l'enseignement intégré des langues, qui part d'une étude empirique sur le développement du basque et de l'espagnol chez les élèves bilingues de 5 et 8 ans.

**Mots-clés:** Les modèles basques d'enseignement bilingue, immersion, enseignement intégré des langues, disciplinarisation du basque, genre textuel.

In this article a reflection is made on the Basque bilingual teaching models and proposes a basis for an intergrated teaching of languages. This contemplation focuses on four central points: the first two deal with the role played by quantitative criteria when implementing the bilingual models as well as when evaluating them in successive times. Special mention is made of the strengths and weaknesses of these criteria. The third point examines the psycholinguistic principles of immersion education. The resources and reflection that are based on didactics in the field of languages is the fourth point of the article. The paper concludes with a proposed basis for the integrated teaching of languages that is part of empirical research on the development of the Basque language and of Spanish in 5 and 8 year old bilingual students.

**Keywords:** Basque models of bilingual teaching, immersion, integrated teaching of languages, disciplinarisation of basque, texte genre.

## Sarrera

Euskal Herrian azken 30 urteetan garatu diren irakasteredu elebidunen inguruan aurrerapauso bat emateko asmoarekin lau ardatzen inguruan egingo dugu gogoeta. Hasteko, euskal irakasteredu elebidunen zedarritze eta azterketan irizpide kuantitatiboek izan duten lehentasuna eta garrantzia erakutsi nahi dugu; irakaskuntza elebiduna ezartzea euskal eskola-sistemaren eraberitze edo erreforma sakonena izan da eta ezinbestekoa da datuen ezagutza. Nolanahi ere, aurrera egiteko, benetan irakasten diren hizkuntzak, eta bereziki euskara, erabiltzeko gaitasuna zenbateraino eta nola lortzen den erakusteko, ikerketa kualitatiboen beharra handia da. Bigarren, eta berriz ere irizpide kuantitatiboak nagusi, irakasteredu elebidunak legezatu orduko abiatu, eta gerora garatu diren ebaluazio programen aipamen laburra egingo dugu, eta bide batez haien garrantzia azpimarratu. Euskaraz irakasteak, murgilketa ereduak hedapenak, hizkuntzen irakaskuntza bateratuak, eskatzen dituen erabaki didaktikoen atzean bada gogoeta psikolinguistikorik; hizkuntzaren jabeak eta funtzionamendua ulertzeko ikuspuntua garrantzitsua da erabaki horiek koherenteak izango badira. Hirugarren puntuko jardunak gogoeta horien nondik norakoak aztertuko ditu, labur bederen. Laugarren, hizkuntzen didaktikatik helduko diogu gaiari. Finkatzen ari den jakintza arloa izanik (Dolz et al, prentsan), hizkuntzen didaktikatik gero eta kontzeptu teoriko eta baliabide zehatzagoak eskaintzen dira ez bakarrik hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak hobeto ulertzeko, baita ikasleen hizkuntza trebetasunak modu eraginkorrean garatzeko ere.

Helburu aurrerakoiak garbi izatea ezinbestekoa da: euskaraz eta erdaraz (gaztelaniaz, frantsesez nahiz ingelesez) hitz eginez atera behar luke ikasleak eskolatik. Emaizta hori lortzeko askotariko bitartekoak urtetik urtera garatzen joan dira, arduradun politiko eta gizartearen eragina bitarteko, eta 1. puntuak ikusiko den bezala emaitza nabarmenak lortu dira Euskal Herrian. Halere, lehen esan bezala, gogoeta eta baliabide didaktiko zehatzetan pausatuko gara lan honetan. Aztergaien artean: hizkuntzarteko elkarreragina, irakaskuntza-

edukien diziplinarizazioa, testu-generoen bitartekotza eta sekuentzia didaktikoak. Azkenik, eskuartean dugun hizkuntza-jabekuntza ikerketa jarraitu baten zenbait emaitza aurkeztuko dugu. Euskaraz nahiz gaztelaniaz, H1 izan nahiz H2 izan, Lehen Hezkuntzan zehar lortzen den garapenaren adibide batzuk aurkeztuko ditugu, haien bitartez hizkuntzen irakaskuntza integraturako irizpide zehatzak eman daitezkeela erakuste aldera. Bukatzeko zenbait ondorio ateratzen ahaleginduko gara.

### **1. Euskal irakastereduen zedarritze eta azterketan irizpide kuantitatiboan garrantzia**

Euskal irakastereduek historia laburra dute. Hastapenak joan den mendean, gerra aurrean, Bizkaiko Diputazioaren auzo eskolen ekimenaren inguruan, Nafarroako eta Donostiako zenbait elkarte eta familia euskaltzaleen eskutik, eta bereziki Elbira Zipitriak irudikatzen duen ikastolaren inguruan ikusi behar dira (Intxausti, 1990). Orduan hasi zen lehenengo aldiz euskara eskola-hizkuntza izaten. Euskara beste edozein hizkuntza eskolaturen modura ikasgaiak landu eta eskuratzeko bitartekoa bilakatu zen lehenengo aldiz ikastolen eskutik. Ordura arte euskarak eskolan inoiz lekurik izan bazuen ikasgai gisa izango zuen seminario batzuetan, edota katixima irakasteko elizaren inguruko ekimenetan (Intxausti, ibid.). Nolanahi ere, euskara ez zen eskolako hizkuntza “arrunta” izan ikastolak sortu arte. Hirurogei eta hamarretan ikastoletako irizpide nagusia, alboan gaztelaniaz egiten zen eskolaren antzera edo parean, dena, gaztelaniarenak ez beste ordu guztiak, euskaraz egitea zen. Gerago Kanadako oihartzunen ondorioz murgilketa deituko zena (etxetik erdaldunak ere euskaraz eskolatzea) ikastoletan modu berezian gauzatu zen. Murgilketarako giro euskalduna irakasleen eta ikasle euskaldunen bitartez sortzen ahalegintzen ziren. Zenbat eta ikasle euskaldunen proportzioa handiagoa, orduan eta hobeto ikasten zuten euskaraz etxetik erdaldun ziren haurrek ere. Lan idatzietan apenas agertzen den baldintza edo printzipio honen berri, baina garai hartako irakasleen artean nahikoa zabaldua zegoen; ehu-

neko jakin bat (%30?) baino gehiago erdalduna baldin bazen zailtasunak gehituko ziren ustea eta esperientzia.

Etiket euskaldun direnak erdaldunekin nahastean euskara galtzen denaren irudipena, bestalde, nahikoa zabaldua dago. Oinarri honetatik sortu izan dira gutxi edo gehiago garatu izan diren D eredu ezberdinak ere. D eredu naturala deitutakoa, esate baterako, etiketik euskaldunak alde batetik eta erdaldunak bestetik bildu eta talde berezituak egitea, nahikoa ohitura arrunta izan da hainbat ikastoletan.

Zenbatekoek, kontzeptu kuantitatiboek eragin handia izan dute irakasteredu elebidunak zedarritu eta aztertzeko orduan: zenbateraino da euskalduna tesuingurua (euskaldunen portzentajeak)? Zenbat ordu, zenbat gai euskaraz? Zenbat irakasle euskaldun? Zenbat ikaslek gainditzen dute espero den euskara maila?

Ofizialki, alegia, Espainiako Gobernuak Konstituzio berria eta ondorengo Autonomia Estatutua hitzartu ondoren, euskara ere hizkuntza ofizialtzat hartu zuen, eta hala euskara eskolako hizkuntza ofiziala bihurtu zen. Espainiako Hezkuntza Ministerioak 1979 urtean argitaratu zen jatorrizko diseinuan lau irakasteredu ageri dira (Ministerio de Educación y Ciencia, 1979): A, B, C eta D. Ikasle euskaldunen portzentajea eta ingurune soziolinguistikoan euskaldunen portzentajea izan ziren irizpide nagusiak jatorrizko ereduaren diseinuan: A eredia etiketik erdaldun eta inguru erdalduneko ikasleentzat; B eta C etxean eta inguruan erdaldun edo erdi-erdaldun edo erdi-euskaldunentzat; eta D etiketik euskaldun ziren haurrentzat. Euskarak eskolan izan behar zuen lekua ere, gehien bat, era kuantitatiboan bideratzen zen: A eredian, ehuneko txiki bat euskara ikasgaiarentzat (%10 edo); erdibideko aukera (%50 edo) B eta C erduetan, euskara eta gai batzuk euskaraz; eta ia guztia (%90 edo) D eredian, gaztelania izan ezik, dena euskaraz egitea proposatzen baitzen. Berez, murgilketa (zaticako murgilketa) ereduak B eta C ziren. Hauetan proposatzen zen, partez behintzat, euskaraz irakastea etiketik hizkuntza hau (ondo) jakin ez arren.

Bazen, halere, beste irizpide nagusi bat kuantitatiboa ez zena. Etxeko eta inguruko euskararen presentzia edozein izanik ere, gurasoen aukera zen eta da

irizpide nagusia eredu batean edo bestean haurrak eskolatzeko. Baldintza nagusi honez gain, Euskal Herriko murgilketa ereduak beste zenbait baldintza garrantzitsu ere betetzen zituzten, nolabait munduan zehar, eta derrigorrez egin izan den eta egiten den submertsio deituriko irakaskuntzarengandik garbi bereizten duena. Labur bederen gogoratu behar da ikaslearen H1a ez dela gaitzesten edo mespretxatzen. Helburua elebidun bihurtzea da, ez norberaren hizkuntza ordezkatzea. Halaber, irakaslea elebiduna da, beraz, ikaslearen H1a ere ezagutzen du. Hau dela eta, haurrak arrotasuna gaindi dezake, batetik, eta irakaslearengan eredu elebiduna izango du, bestetik. Azkenik, ikasleak H2an egiten dituen aurrerapenak aztertu eta txalotu egiten dira; aldiz, lortu ez dena, oraindik ikasi ez dena da submertsioak azpimarratzen duena.

Eusko Jaurlaritzak, 1983ko elebitasun dekretuan, hiru eredu legeztatu zituen: A, B eta D. Eta aukera horiek eskaini ditu eskola publikoetan ahal izan den heinean eskaerari erantzun ahal izateko. Zalbidetik (1998) ondo azaltzen du eskolaren euskalduntze prozesuak nolako ibilbidea egin duen, hartarako behar izan diren baliabideak maila guztietan gauzatu. Euskal eskolak izan duen eraldatze prozesu sakon honen datuak, eredu ezberdinetan eskolatu diren ikasleak, eredu batera eta bestera egokitu/bermoldatu diren eskolak, irakasle euskaldunen (elebidunen, agiridunen) kopuru geroz eta garatuagoak, ... behin eta berriro aztertu dira xehetasun handiarekin (Zalbide, 1998; Etxeberria, 2005; Gardner, 2000, 2004; Zalbide & Cenoz, 2009...).

Azken urtean, eta Eusko Jaurlaritzak abian izan duen eredu birmoldaketa egitasmoaren inguruan ere, askotan D ereduaren alde eta A ereduaren kontra egiteko (edo alderantziz) irizpide kuantitatiboak eragin handia izan dute. Emaitzarik hoberenak D ereduak ematen baditu, zergatik ez dena D eredu bilakatu? Irakasleriaren %80 euskaldundu baldin bada, zergatik ez %100a lortu? Beste lekuetan (Katalunian esaterako) dena katalanez egiten bada, zergatik guk ez egin dena euskaraz? Dena edo ezer ez, aspaldiko kantuaren modura.

## 2. Ereduen ebaluaketa

Nolanahi ere, zenbakietan irudikatzen da ebaluaketa eta hori oso garrantzitsua izan da euskal irakastereduen garapenerako. EIFE programei (1986, 1989, 1990) eta hein handi batean haietako emaitzei esker, irakastereduak onartuak eta eredugarriak bihurtu dira euskaltzale nahiz euskararekiko aparteko atxiki-menik ez duenarentzat. Edozein eredu dela ere, ebaluaketa hauen ondorio nagusi bat, lehentxeago edo geroxeago, (EAEn) eskolaumeek gaztelania-maila egokia arazorik gabe lortzen dutela erakustea litzateke. Mamu hori (ia dena euskaraz egiten bada erdaraz ikasiko ez denaren beldurra) baztertuta, euskarazko emaitzak ageri dira lehian ereduen artean, eta nahikoa argi geratzen da D eredu dela maila hoberenak lortzen dituenak. Halere, D ereduko eskola guztietan ez dira maila berdinak lortzen, ez eta B eredukoetan ere. A ereduari, berriz, EAEn behinik behin, badirudi euskara ez dela inolako lehentasuna, eta ondorioz hizkuntza honetan lortzen diren emaitzak eskasak dira.

Ñabardurak ñabardura, eta euskarazko emaitzak gora-behera, 2000 urtetik aurrera hainbat nazioarteko erakunderen eraginez (OCDE erakundeak bultzatutako PISA programak, Europar Kontseiluko Europako Hizkuntzen Irakaskuntza eta Ebaluaziorako Erreferentzi Markoa, TIMSS programak,...) kanpo ebaluaketek geroz eta garrantzia handiagoa dute hezkuntzan eskolaren errendimenduak neurtzen, eta Euskal Herrian bezala inguruko herrialde guztietan ere. Gurean, eta bereziki EAEn, eragin aparta dutela esan behar, nahiz eta, berez, ez euskara gaitasuna ez elebitasun maila neurtzeko pentsatutako ekimenak ez izan. Oro har, PISA ebaluaketei esker frogatu ahal izan da hizkuntzan (irakurketak probak euskaraz edo gaztelaniaz egin zitezkeen PISA ebaluaketan), matematiketan nahiz zientzietan, estatu espainiarreko eta beste hainbat hezkuntza sistema elebarkarreko ikasleen antzera (apur bat hobeto ere bai batzuetan) erantzuten dutela ikasleek (ikus adibidez, ISEI-IVEI, 2008). Irakaskuntza elebidunak, beraz, eskola elebakarrak bezain errendimendu onak edo hobeak lortzen ditu. Horrez gain, jakina, elebidunak bi hizkuntza dakizki, eta hirugarrena ikasteko aukera handiagoak ditu (Cenoz, 1994; Cenoz & Hoffmann, 2003).



Euskara mailan ez dira nahi edo uste bezain maila onak lortu: azken ebaluaketetan ageri denez (ikus ISEI-IVEI: B2, 2005; B1, 2007), D ereduan ere ez da %100-ik lortzen. Ereduak badu garrantzia baina, nolana ere, ereduak besterik gabe ez du ziurtatzen euskaraz ondo ikastea. Badirudi, nolabait, eskolaren kalitate mailarekin lotzen dela lortzen den euskara maila. Izan ere, eskolatik kanpoko faktoreek (etxeko hizkuntza, testuinguru soziolinguistikoa, norbanakoaren gaitasunak,...), nola ez, eragin garbia duten arren, baldintza (ia) berdinetan emaitza ezberdinak ageri dira.

Emaitzen datu kuantitatibo garrantzitsuez gain, ebaluaketa hauek beste zer-bait uzten dute agerian: irakaskuntza elebiduna eta murgilketa gauzatzeko modu ezberdinak daudela. Bestela esanda, murgilketako gela guztietan ez dela hizkuntza-objektu berbera irakasten, eta irakaskuntzarako sortzen diren bi-tarteko didaktikoak ere ez direla berdinak leku guztietan. Irakaskuntza-modu ezberdin horiek zertan gauzatzen diren, edo zenbaterainoko eragina duten, ordea, gutxi dakigu.

Izan ere, eta joera kuantitatiboak jarraituz ondorioztatu izan dena, “zenbat eta intentsiboagoa izan eredua (D alegia), orduan eta hobeak direla emaitzak” (Etxeberria (2005, 220), ez da beti egia osoa inondik inora. Gure uste apalean, euskarazko irakaskuntza, euskararen didaktika, eta bereziki murgilketa bi-dezko irakaskuntza, ez da nahikoa azertu. *Zenbat eta (ordu) gehiago eta hobeto* baina irizpide zehatzagorik beharko genuke. Adibidez, hizkuntzaren zein alderdi dira pertinenteenak euskararen ikaskuntza bermatzeko? Eta alderdi horiek berdinak al dira euskara H1 zein H2 izan? Gutxi dakigu hizkuntzaren jabe-kuntza prozesuaz, eta ez dakigu zehazki zein den irakaskuntzaren eragina hizkuntzaren (euskararen) eskuratze prozesuan. Izan ere, eskolan denbora (ordu kopuru) berean oso gauza ezberdinak egin daitezke, egiten dira, eta egin beharra dago, herritar euskaldun eleanitzak lortuko badira.

### 3. Murgilketa ereduaren oinarri psikolinguistikoak eta mintzairaren kontzeptua

Iritzi arrunt batean oinarritzen da murgilketaren kontzeptua. Haurrek beren giroan egiten den/zaien hizkuntza ikasten dute txikitik, modu inkontzientean, ikasten ari diren hizkuntzari(/ei) ez eta eginkizunari (hizketan ikas-teari, alegia) arretarik jarri gabe. Eskolak haurrarena ez den hizkuntza batean behar den giro hori sortzen badu, batez ere haurra gaztea den bitartean, beste hizkuntza hori ikasiko du konturatu gabe.

Maila teorikoan ere, gauzak sinpleak balira bezala jokatu da: hizkuntzaz jabetzea gizakiak duen berezko gaitasunaren heldze hutsa besterik ez bada, eta gainera zenbat eta gazteago hobeto ikasten baldin badira hizkuntzak, ez legoke hainbesteko arazorik giro aproposa sortuz, txikitatik beste hizkuntza bat irakasteko:

*Immersion education is based on the idea that a first language is acquired relatively subconsciously. Children are unaware that they are learning a language in the home. Immersion attempts to replicate this process in the early years of schooling (...). It is the task at hand that is central, not conscious language learning (Baker, 2002, 361).*

Psikolinguistikaren esparruan, haur elebidunen inguruko ikerketak joan den mendeko hasieran hasi ziren garatzen familia elebidun batzuetako haurren jarraipenezko azterketa famatuen eskutik (Ronjat, Leopold eta beste ikerlarien lanen laburpen on bat McLaughlin (1984) egilearen liburuan aurki dezakegu). Psikolinguistikari, eta aztergaia beti ere gizabanakoaren gaitasun indibidualetan oinarrituz, asko aztertu da haur elebakar nahiz elebidunaren hizkuntza jabeakuntza goiztiarraren inguruan, eta garbi geratu da baldintza egokietan, nagusiki familia elebidun edo eleanitzetan, haurrak 2, 3 edo hizkuntza gehiago ikas ditzakeela elebakarrak berea ikasten duen denbora bertuan eta emaitza berdinekin (Meisel, 1990, 1994, 2001, 2004). Euskaraz ere ongi frogatua dago gaitasun hori (Barreña, 1995; 2001; Ezeizabarrena 1996; Almgren, 2000).

Egia da, gizarte elebidun eta eleanitzaren baldintzak eta ikerketa psikolinguistikotako familietako baldintzak ez direla berdinak. Munduan, bestalde, aspalditik jardun da eskola (dagokion agintearen eraginez) ikasleen etxekoa ez den hizkuntzan eskolatzen, beste hizkuntza berri (nagusi) bat/batzuk irakasten. Kolonizazio zahar eta berrietatik hasi eta immigrazio prozesuek eragindako eskolatze ekimen ezberdin gehienetan, eskolak ikasleentzat etxekoa ez den hizkuntza/k irakatsi izan ohi du/ditu. Ekimen horiek, jakina, batez ere bigarren hizkuntza hori irakastea dute helburu, eta gutxitan izan dute gogoan ikasle horien elebidun edo eleanitz bihurtzeko aukera; hori dela eta eskolako elebitasunaren inguruko teorizazioa eta ikerketak baino bigarren hizkuntzaren ikaste mailak eta haien ebaluazio moduak garatu izan dira nagusiki.

Nolanahi ere, eta maila apalagoan bederen, joan den mendeko garai bertsuari hasi ziren garatzen ikerketak bereziki eskolaren bitartez elebidun bihurtzen diren ikasleen emaitzak aztertuz. Adibide on bat Genevako Nazioarteko Hezkuntza Bulegoak, 1928an, Luxenburgon antolatutako Elebitasunari buruzko I kongresua da (Ries et al. 1932). Bertan, elebitasuna arazo iturri bezala aurkezten da, eta adibide esanguratsuenetakoa Ingalaterran Galestar haurrek ingelesa gaizki ikasten zutela eta eskolan emaitza txarrak zituztela adierazten duen lana da (ibid.).

Eskolako elebitasuna arazo bezala irudikatzen aukera bezala ikustera heltzeko Kanadako ikerketak izango dira aitzindari. Genesse (1983, 1987) edo Cummins (1979, 1983, 2000...) eta beste autore askoren lanak ikustea besterik ez dago. Adibidez, Cummins (1983) egileak, St Lambert esperimentu arrakastatsuz (Lambert & Tucker, 1972) gain, beste hainbat eskola eta herrialdeetako adibideak aurkezten ditu, batzuetan emaitza onak eta besteetan ez hain onak agertzen direlarik. Hori guztia kontuan izanik, elebidun arrakastatsuen sekretua, alegia, lehen hizkuntzan zein bigarrenean, zein eskolako beste ikasgaietan emaitza onak lortzea, zertan datzan azaltzen ahalegindu da, eta xede horrekin zenbait azalpen edo hipotesi psikolinguistiko eskaini ditu autore honek.

Hasteko, garapen interdependentea bezala ezagutzen den hatsarrea proposatzen du. H1en eta H2ren arteko zenbait trebetasunetan elkar menpekotasuna

gertatzen dela adieraziko du. Bereziki esanguratsua irakurketa/idazketa trebetasuna litzateke. Hlean irakurtzeko gaitasuna lortzeak H2n bidea asko errazten du: “*To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly*” (Cummins, 1981; Cummins 2000tik (38. orrian) jasoa).

Baina zerk ahalbidetzen du x hizkuntzatik y hizkuntzara hizkuntza trebetasunak mailegatzea? Cumminsek iradoki zuen hiztun elebidunengan badagoela bi hizkuntzen jakintzatik haratago dagoen sakoneko edo azpiko gaitasun komun bat, “*common underlying proficiency*” (CUP) delakoa, bi hizkuntzentzat komunak liratekeen gaitasun kognitiboz eta akademikoz osatua. Hau horrela, hizkuntza bakoitzaren ezaugarriak azalekoak lirateke, eta hauen azpian legoke, berriz, sakoneko gaitasun komun hori.

Cumminsen ustez, idazketa-irakurketa gaitasunak, kontzientzia fonologikoa eta ahazko ekoizpenaren zenbait alderdi pragmatiko (Cummins, 1979/1983) hizkuntzen arteko interdependentziaren lekuko lirateke.

Murgilketa edo bigarren hizkuntza bidezko irakaskuntzari lotutako beste auzi bati ere heldu zion Cumminsek: nola azaldu hezkuntza elebidun programa batzuetan ikasleek emaitza onak lortzea eta beste programa batzuetan emaitza ez hain onak lortzea? Cumminsek (ibid.) “*Threshold Hypothesis*” edo gutxienezko hizkuntza gaitasunen atalasearen hipotesia proposatu zuen galdara honi erantzuteko asmoz. Cavallik (2005) hipotesi honen inguruan dioenez, elebitasuna ez da, berez eta modu absolutuan, hezkuntza elebidunaren arrakasta nahiz porrota azaltzeko faktorea. Aitzitik, elebitasunaren ondorio kognitiboak ikasleak hizkuntzetan lortzen duen gaitasun mailaren menpe leudeke. Gaitasun-maila jakin batetik behera, elebitasunak ondorio kognitibo negatiboak izan litzake. Gutxieneko maila honetatik gorako maila batean, baina goragoko beste maila batera iritsi gabe, elebitasunak ez leukake ondorio zehatzik. Azkenik, maila jakin batetik gora, elebitasunak ondorio kognitibo positiboak leuzkake, eta elebitasun gehitzailea ekarriko luke, alegia, ikasleak

lehen zein bigarren hizkuntza egoki garatzea eta maila akademikoan ere elebakarrak baino emaitza hobekak lortzea.

Cummins-en hipotesiek arrakasta handia izan dute, eta irakaskuntza elebidunaren eta murgilketa ereduaren garapenean oso emankorrak gertatu dira nahiz eta, psikolinguistikan ohikoa den bezala, izaera indibiduala duten hipotesiak diren, alegia, norbanakoaren hizkuntza garapen prozesutik begiratzen diren nagusiki. Bestela esanda, norbanakoaren inguruak (dela irakasleak edo eskolak, dela eskolaz kanpoko inguruak) hizkuntzaren garapenean daukan papera bigarren mailan geratzen da.

Hala ere, Cummins-en ekarpena, eta bereziki aipatu elkarmenpekotasunaren hipotesia, emankorra iruditzen zaigu. Emankortasuna ez dator CUP edo sako-neko gaitasun komunaren proposamena baliagarritzat daukagulako, baizik eta hizkuntza batean, ez derrigorrez H1ean, egiten diren lorpenak, garatzen diren trebetasunak, beste hizkuntzan eragina izatea (beste hizkuntzara mailegatzea) oso intuizio zentzuduna izateaz gain, frogatu ere sarri frogatu izan delako.

Kontua da, aspalditik “salatu” izan diren maileguak, hizkuntza ukipen egoeretan, eta beraz, elebidunetan edo H2ko ikasleengan (Corder (1975) lekuko), fonetika/fonologia, hiztegia eta morfosintaxia arloa mugatu izan direla, eta oro har, arbuigarriak bezala ikusi izan direla. Hainbesteko arazoa zen hizkuntza arteko eragina (interferentziak deitzen ziren) non H2ren ikaskuntza H1etik guztiz aparte egitea gomendatzen zen. Ahal izanez gero, ordu ezberdinak ez ezik, irakasleak ere ezberdinak izatea gomendatzen zen, itzulpenak saihestu beharreko zerbait ziren,...; nolabait hizkuntza bakoitza bere aldetik eta inolako ukipenik gabe lantzea zen garai bateko H2ren irakaskuntzarako gomendiorik garrantzitsuenak. Jakina, aipatutako arloak (fonetika/fonologia, hiztegia eta morfosintaxia) hizkuntza bakoitzak bereak ditu, eta ikasi beharrekoak dira, baina hizkuntzaren erabileraz jabetzea ez da mugatzen arlo horietara. Bestela esanda, arlo horiek testu generoen eta diskurtso moten moldetatik pasatzen ez badira (edo moldeetan itsasten ez badira) ez dute hizkuntzaren erabilerarako apenas balio (Larrin-gan, liburu honetan bertan; Bronckart, 1996/2004, 2007).

Beraz, interdependentziaren hipotesia baliagarritzat hartuta ere, uste dugu elebitasunaren garapenean hizkuntzen arteko eraginak (transferrak) aztertzerakoan ezinbestekoa dela diskurtso eta testu maila kontuan izanik egitea. Bestela esanda: H2ren ikaskuntza prozesuen ikerketan mailegu edota transfer kontuak berrikusi beharra dago, baina ez forma edo azter-unitate isolatu batzuetara soilik mugatuz (ergatiboa bai edo ez euskara H2 dutenengan, adibidez). Hizkuntzaren erabileraren berri modu osoago, zehatzago eta egokiagoan ematen duten testua edo diskurtsoa bezalako azter unitateak ardaztat hartu beharra dago.

Auzi hau erabakitzeke ikerketak derrigorrezkoak dira. Guk geuk (Idiazabal, 2000; Idiazabal & Larrigan, 1997, 2004) ikusi genuen nola eskolan euskaraz landutako zenbait gaitasun diskurtsibo gaztelaniara mailegaten ziren, nahiz eta azken hizkuntza honetan landu gabeko gaitasunak izan. Ikasle elebidun talde bati argudiozko testuak idazten irakatsi zitzaizen euskaraz; gaztelaniaz horrelakorik irakatsi ez arren, argudiozko testuen hainbat trebetasun, bereziki diskurtso mailakoak, lortuak zituztela erakutsi zuten antzeko testuak, baina gaztelaniaz, idazteko eskatu zitzaizenean.

Cumminsen atalase mailaren hipotesia ere zentzuzkoa da oso. Elebidunek, gutxienez hizkuntza batean, elebakarrak berean duten maila ziurtatu behar dute, baina jakina, hizkuntza maila zertan oinarrituz erabakitzen den jakin behar da. Hemen ere, irakaskuntzan ohikoa den gramatikak hizkuntzaren sistemari buruz informatzen gaituen arren, bere baitan ez du hizkuntza baten erabileraren maila esanguratsurik zedarritzen. Derrigorrezkoa da hizkuntzaren testu-mailako funtzionamendua kontuan hartzea hizkuntza bere osotasunean, alegia, erabiltzeko moduan, ikasi/irakatsiko bada.

Joan den mendean Vygotski (1934/1997), errusiar psikologoak proposamen psikolinguistiko oso bestelakoa egin zuen. Mintzaira norbanako bakoitzean gauzatzen bada ere, ezin da prozesu indibidual bezala irudikatu; izaera soziala du, historikoki gauzatzen dena, elkarreraginean ikasten da. Eta irakats-instantziek, tartean eskolak, eragin handia dute mintzairaren garapenean, bereziki idatziaren eskurapena tarteko. Beste alde batetik, eta hau litzateke

hipotesi psikolinguistikoa, mintzairak gizakiaren garapen psikologikoan, pentsamenduaren eraikuntzan, eragin zuzena du. Joan den mende erditik aurrera eta oraindik ere Psikolinguistikan nagusi diren korrante kognitibistek, jabe-kuntza prozesu indibiduala bezala irudikatzen dute, eta eragin sozialaren zentralitatea ukatzen (edo kontuan hartzen ez) badute ere, geroz eta nabarmenagoa da Vygotskiren hipotesiaren pertinentzia eta logika. Gizarteratze prozesuekin lotu behar da mintzairaren eskuratze garapena. Mintzaira prozesu historiko-soziala da eta diskurtso mailan gauzatzen da. “Ez dago mintzairara zuzenean iris-terik, testutik eta diskurtsotik pasatu barik” (Larringan, liburu honetan bertan 12. or). Hizkuntzaren erabilera testu-moldeek edo generoek irudikatzen dute egokiago, hizkuntzalaritza formalak edo gramatikak erabilitako esaldiak edo perpausak baino. Eta bestalde, mintzairaren gauzatze hauek gizakiaren (gizarte-aren?) mintza-egintzaren fruitu dira. Hizkuntza mintza-praktika da eta ez norbanakoaren adimenaren gaitasun baten heldze prozesua, nahiz eta, jakina, gizakiak gaitasun mental horiek, biologikoak nahi bada, badituela badakigun.

Gogoeta ildo hau Bronckart eta bere taldearen (Bronckart, 1996/2004, 2007; Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993) Interakzionismo Sozio Diskurtsiboan (aurrerantzean ISD) oinarritzen da, eta gure ustez, murgilketaren arrakasta edo abildadeak azaltzeko guztiz emankorra iruditzen zaigu. Liburu honetan bertan, Larringanek eskaintzen digu ISDaren azterketa, eta testua eta testu-generoa hizkuntzaren didaktikarako baliabide bezala arakatzen ditu bertan.

Laburbilduz, psikolinguistikan sar ditzakegun ikerketek familia elebidun edo eleanitzetako haur elebidun edo eleanitz guztiz arrakastatsuak erakutsi izan ditu, munduko hainbat lekutan bezala hemen ere. Eskola bitarteko sortu diren elebiduntze- prozesuak irakurketa ezberdinagoak izan dituzte. Elebitasuna arazo bezala ikustetik aukera eta abantaila izatera heldu da, eta arrakastaren baldintzak eskolaren eraginarekin uztartzeko psikolinguistikoak dei ditzakegun zenbait hipotesi erabili da. Cumminsen elkarmenpekotasunaren hipotesia litzateke horietako bat. Alegia, x hizkuntzan ikasten diren trebetasunak y hizkuntzara transferitzen edo mailegatzen dira. Bestalde, elebitasuna eta garapen kognitiboa edo eskola errendimenduetako arrakasta lotzeko ere

beste hipotesi garrantzitsu bat ekarri digu Cumminsek. “*Threshold Hypothesis*” edo atalaseen hipotesiaren arabera, elebidunak bere hizkuntzetako batean behintzat elebakarrak berean duen maila (oinarrizko atalasea) lortu behar du atzerapenik ez izateko; bi hizkuntzetan maila egokia lortuz gero (atalase goren) hizkuntza mailako aurrerapenaz gain bestelako ezagutza eta errendimenduetan ere abantailak izango ditu elebidunak. Bi hipotesiak izango dira oso emankorrak irakaskuntza elebiduna eta murgilketaren kontzeptualizaziorako. Baina hipotesi hauek frogatu egin behar dira eta horretarako ohiko gramatikan oinarritutako lanek baino mintzairaren ikusmira sozio-diskurtsiboak askoz aukera gehiago eskaintzen dizkigu. Gure ustez, batetik, mintzairaren azterketa sakonagoa behar da hizkuntza edukiak zer eta nolakoak diren ulertzeko, eta haiek modu eraginkorragoan irakasteko. Mintzaira giza elkarrean bezala eta testu eta diskurtso mailako edukietan, erabileretan, gauzatzen den prozesu (egintza) bezala ulertu behar da. Eta bestetik, hizkuntzaren garapenean inguruarekiko elkarrekintzak duen funtsezko rola azpimarratzeak eskatzen du eskolak bere osotasunean eta hainbat maila ezberdinetan ikaslearen garapena bideratzeko sortu duen sistema konplexua aztertzea. Beraz, hizkuntzen erabileren eskuratzeko prozesuak hizkuntza batean zein bestean nola lortzen diren argituko duten ikerketak erronka nagusiak dira psikolinguistikarentzat, hizkuntzalarientzat eta hizkuntzen didaktikarentzat.

#### 4. Hizkuntzen didaktikaren ekarpena murgilketari

Hizkuntzen didaktika nahikoa berria da ikerketa-esparru autonomo gisa (Dolz, et al., prentsan). Eskolan gertatzen den hizkuntzen ikas-irakaskuntza prozesuak ditu aztergai nagusi, eta psikolinguistikak edo hizkuntzalaritzak ez bezala, ikaslearen, irakaslearen eta irakats-objektuaren (edo irakaskuntza edukien), hau da, sistema didaktikoaren hiru muturren arteko lotura konplexuak aztertzen ditu. Izan ere, gorago esan bezala, hizkuntzen garapena ez da ikaslearen gaitasun kognitiboaren bilakaera soil bezala ikusten, edo irakaslearen inputaren barneraketa huts bezala. Hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntza



zertan datzan ulertuko bada, hiru muturren arteko elkarrekintzak azertu beharra nabarmentzen da.

Hatsarre hauetan oinarrituta, jarraian murgilketako irakaskuntza edukiei buruzko hausnarketatxo bat proposatuko dugu, diziplinarizazioa deritzon kontzeptutik abiatuta.

#### 4.1. Edukien diziplinarizazioa

Diziplinarizazioa eskolan irakasten diren edukiak edo ikasgaiak sortzeko prozesuari deitzen zaio eta bi ditu pauso nagusiak: batetik, jakintzen sorrera, eta bestetik, jakintza horiek eskolan txertatzea, hau da, jakintzak ikasgaietan banatzea, ikasgai hauen ikasketa-planak edo curriculumak diseinatzea, eta hauetatik abiatuta, testuliburuak eta i(ra)kaskuntza-sekuentziak sortzea (Thévenaz-Christen, 2005). Adibide bat ematearren, euskal eskoletan NORK gramatika-kasua irakatsi dadin, beharrezkoa izan da, lehendabizi, ikerketaren esparruan, hizkuntzalariak euskaraz NORK kasuaren funtzionamendua ikertzea. Ondoren, hezkuntzaren esparruan, hizkuntzalariak testu zientifikoetan idatzitakoa curriculumetara eta material didaktikoetara egokitu behar izan da, behin “eus-kara” ikasgaiaren barruan txertatu ondoren, azkenik, irakasleak gelan NORK kasua irakatsi dezan, eta ikasleek ikas dezaten.

Hizkuntza-edukien diziplinarizazioa aztertzea funtsezkoa iruditzen zaigu hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntzari buruzko hausnarketa egiteko orduan. Izan ere, hizkuntzen irakaskuntzan hizkuntzaren funtzionamenduari buruzko eta hizkuntzaren garapenari buruzko ikerketek daukaten garrantzia ez da nolana hiko, ikerketa-mailan proposatzen diren hainbat ikuspegi teoriko-metodologikoetatik egiten den aukerak gutxi-asko baldintzatu egiten duelako hizkuntzen irakaskuntza<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Dena dela, “hezkuntza-jarraibide ofizialetan” agintzen dena eta ondoren ikasgeletan egiten dena sarri ez datoz bat, “objet enseigné” edo benetan irakasten den irakaskuntza-edukiaren inguruan azkenaldian egin diren ikerketek erakutsi duten bezala (Schneuwly & Thévenaz, 2006; Schneuwly & Dolz, 2009).

#### 4.1.1. *Ikerketa-mailako proposamenak*

Beraz, lehendabizi ikerketa-mailan egin den hainbat proposamen laburtuko dugu. Murgilketa bidezko irakaskuntzan irakatsi beharreko hizkuntza-edukiei buruzko proposamenak dira. Oro har, esan izan da murgilketan hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi komunikatiboan oinarritzen dela. Hatsarre orokor honetatik haratago, ordea, egin izan dira proposamen zehatzagoak (laburpen interesgarriak: Baker, 2002; Genesee, 2004). “*Focus on meaning*” deritzonaren arabera, ikasleek hizkuntza erabileraren erabileraz eta modu inkontzientean edo nahi gabe ikasten dutela onartzen da, eta hemendik abiatuta, ikasleek gelan hizkuntza erabiltzea sustatzen da, benetakoak, esanguradunak eta balio komunikatibodunak diren egoerak sortuz. Proposamen hau “*focus on forms*” edo hizkuntzaren gramatikaren arauen irakaskuntzari kontrajartzen zaio. Dena dela, Genesee (ibid.) dioen bezala, hainbat ikerketetan erakutsi da ikasleek gelan hizkuntza erabiltzean bakarrik oinarritutako irakaskuntza ez dela nahikoa ikasleen hizkuntza gaitasuna garatzeko. Ikuspegi komunikatiboaren izenean hizkuntzak erabiltzeko egoerak sortzea, bere horretan bakarrik, ez da hizkuntzak ikasteko bermea. Garbi dago, hizkuntza irakatsi egin behar da.

Gauzak honela, ikuspegi komunikatiboa oinarri hartuta hizkuntza egitura eta forma zehatzak modu esplizituan irakastea oinarritzen den “*focus on form*” delakoa tarteko bide bezala proposatu izan da. Izan ere, Geneseearen ustez, ikasleek euren beharrizan komunikatiboak betetzeko behar dituzten hizkuntza formak modu esplizituan irakatsi behar dira. Autore honen arabera, agerikoak dira “*the potential benefits of instruction that explicitly teaches forms relevant to students’ communicative needs or that draws their attention to linguistic forms by making these forms salient during communicative classroom activities*” (2004, 555). Cumminsek (2000) ere antzeko ildotik jotzen du, hizkuntzen erabileraren eta hizkuntzaren ezaugarri formalen irakaskuntza uztartu beharra adieraziz.

Proposamen hauen baliagarritasuna erabat ukatu gabe, uste dugu, oro har, hizkuntzen erabilera irakastea ahalbidetuko duen eduki zehatzak definitzeko ezintasuna agerikoa dela. Atal honen bukaeran helduko diogu eztabaida honi.

Jarraian, diziplinarizazio prozesuaren bigarren pausoari helduko diogu, hau da, hezkuntzako jarraibideen azterketari. Haur Hezkuntzako euskararen diziplinarizazioa aztertzeko saio bat egin dugu.

#### 4.1.2. *Euskararen diziplinarizazioa Haur Hezkuntzan*

Batetik, E.A.E.ko zein Nafarroako curriculumak (Eusko Jaurlaritza, 1992; Nafarroako Gobernua, 1992) eta bestelako eskola-jarraibide ofizialak (Eusko Jaurlaritza, 1995, 1997) aztertu ditugu, eta bestetik, hainbat material didaktiko. Guzietan ere funtsezkoa jotzen da ahozko hizkuntzaren garapena, haurraren komunikazioa, irudikapena, jarduera ludikoa eta sormena ahalbidetzen baititu. Zentzu honetan, oso argiak dira oinarrizko curriculum dekretuak. Eta bi curriculumetan azpimarratzen da, halaber, hizkuntzaren garapena inguruarekin elkarrekintzan gertatzen dela (helduarekin, batez ere).

Hizkuntza irakaskuntza-ikaskuntzarako eduki gisa definitzerakoan, aurpegi askoko objektua marrazten da curriculumetan: ahozko erabilerak (elkarrizketa, eta batez ere, ipuina), hizketa egintzak (eskaerak, agurrak...) eta baita ere morfosintaxia eta hiztegia. Irakaskuntzarako bitartekoak, berriz, ikasle-irakasle elkarrekintza eta horren barruan, kalitatezko inputa. Euskara bigarren hizkuntza denerako, helduarekiko elkarrekintza, segurtasun afektiboa eta emozionala edo inputaren kalitatea proposatzen dira marko didaktiko orokor modura. Halaber, esaten da ez dela komeni haurraren euskarari aurki litezkeen forma-akatsen edo H1eko interferentzietan gehiegi zentratzea.

Haur Hezkuntzarako material didaktikoei dagokienez<sup>4</sup>, hiru aztarna nagusi bereiz litezke nahikoa argi euskararen edukiei begiratuta: ipuina (ahozko mintzaira lantzeko funtsezko bitartekotzat); hizketa egintzak edo Tough-en hizkuntza funtzioak bezala aipatu izan direnak; eta aditz formak edota deklinabidea bezalako gramatika alderdiak, hiztegiarekin batera. Baina eduki hauek denek ez daukate, inondik ere, zehaztasun maila bera: ipuinaren aldean, hizketa egintzei eta gramatika-hiztegiari dagozkien edukiak askoz ere zehaztuagoak daude. Gauza

---

<sup>4</sup> Ikus erreferentzia zehatzak artikulua bukaeran.

berbera gertatzen da euskararen ebaluazioarekin ere: gramatika alderdiak ebaluatzeko irizpideak askoz ere garatuagoak daude ipuinaren alderdiak baino.

Beste alde batetik, irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintzari garrantzia handia ematen zaio material didaktikoetan. Irakasleari dagokio elkarrekintza horietan euskara lantzeko testuinguru komunikatiboak sortzea. Esaterako, irakasleak ikasleen ikaskuntzara bideratu behar ditu hizkuntza txokoak, hau da, ikasleek hizkuntza gara dezaten gelan sortutako espazio bereziak (hiztegiez edota ipuin-liburuez hornituak).

Euskara bigarren hizkuntza modura irakasten denerako, ez dago apenas argibide berezirik material didaktikoetan. Giltza-Edebéren kasuan, eta irakaskuntza edukiei dagokienez, gramatika eta hizketa egintzak zehazten dira, eta hauen irakaskuntzarako bitartekoak dira: kalitatezko inputa, ipuina (hizkuntza egintzen zerbitzura), elkarrekintzen sorrera, eta euskara H1 duten haurren kasuan baino ipuinen ulermen galdera errazagoak. Haurtxoako materialetan, bere aldetik, proposatzen da irakasleak ikasleei ipuinak kontatzerakoan ipuina sinpletua edo egitura sinpleagoak erabiliz egin behar duela. Gramatika-alderdi bereziak ere iradokitzen dira.

Laburbilduz, argigarria deritzogu edukien zehaztasun maila handia, izan ere, berez, Haur Hezkuntzak berea duen ezaugarrietako bat edukien diziplinarizazio ahula da. E.A.E.ko curriculumean esaten den bezala, “jakintzagaizko antolaketa, erabat arbuiagarria ez bada ere, ez da oso egokia Haur Hezkuntzan, zeren haurrak ikasteko duten era ez da zatikatua.” (Eusko Jaurlaritzak, 1992, 32). Gure ustez, euskarak Haur Hezkuntzatik bertatik “ikasgai itxura” izatearen atzean eskolari euskararen biziberritzean eman zaion funtsezko papera dago: euskara hizkuntza gutxitua da, ikasle askorentzat bigarren hizkuntza, eta eskolaren bidez euskararen normalizazioa lortzeko bidean (Zalbide, 1998), zenbat eta goizago hasi euskara modu esplizituagoan irakasten, orduan eta lorpen hobeagoak.

Nabarmendu nahi dugu, halaber, gramatikaren edukiak direla gehien zehazten direnak, eta aldiz, adierazpenari edo testuari/diskurtsoari lotutako edukiak

askoz ere modu lausoagoan agertzen direla. Azkenik, azpimarragarria da ez dagoela apenas argibiderik euskara H2 modura irakasteko edukiei dagokienez. Ikasgelan gertatzen dena aztertzen duten ikerlanen faltan, argibide ofizialei eta material didaktikoei emandako begiratuak iradokitzen du parekatu egiten direla euskara H1 modura eta H2 modura i(ra)kastea. Zentzu honetan, ematen du ontzat ematen dela murgilketa goiztiarrean H2aren ikaskuntza nahigabe edo eduki berezirik irakatsi gabe gertatzen dela aldarrikatzen duen ikuspegia.

Ondorio orokor modura, azpimarratu nahi dugu, lehenik eta behin, eduki diziplinarizazioa aztertzea oso modu baliagarria izan daitekeela eskolan irakatsi beharreko edukiez hausnartzerakoan. Hortik aurrera, eta murgilketari dagokionez, uste dugu hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi komunikatibotik proposatzeko orduan, eraginkorrak izango diren edukiak falta direla. Hizkuntzen erabilera irakatsi behar dela aldarrikatzen da etengabe, baina gero behin eta berriro perpausaren mailan bakarrik funtzionatzen duten hizkuntza alderdiak proposatzen dira zehaztasunez. Testu edo diskurtso mailakoak, aldiz, oso modu lausoan ageri dira.

#### **4.3. Testu-generoak eta sekuentzia didaktikoak: murgilketarako irakaskuntza-edukiak eta bitartekoak**

Ikasleei morfologia eta sintaxia irakatsita soilik hizkuntza erabiltzen ikasten dela inork gutxik defendatuko du gaur egun. Eta hizkuntzen irakaskuntzaren unitatea definitzeko orduan perpausaz haratago joan beharra ere ez da, honez gero, azken orduko berrikuntza. Zein da, ordea, unitate hori? Morfologia eta sintaxia zer diren garbi asko dagoen bezalaxe, garbi ote dago zein den hizkuntzen erabilera treratzeko ikasleei irakatsi beharreko hori? Gure ustez, auzi honetan erantzunik garbiena eta eraginkorrena Bronckart, Schneuwly, eta Dolzen ikertaldeek egindako ikerketetatik datorkigu. Hizkuntzen erabilera irakasteko orduan testu-generoak proposatzen dituzte irakas-objektu modura, generoetan treratzekoak baitakarkio ikasleari gizarteko askotariko hizkuntza jardueretan parte hartzeko aukera.

Gizataldeen historian zehar hizkuntza erabiltzeko moldeei dagozkie testu-generoak. Nolabait esateko, testu-generoak denboran zehar egonkortu diren hizkuntza erabiltzeko moduak dira. Egonkortasun hori, noski, denborari, historiari hain lotua dagoenez, etengabe aldatzen da. Honexegatik, ezinezkoa da behin betirako balioko duen testu-generoen sailkapen bat egitea (Bronckart, 1996/2004). Hizkuntza jarduera berriak sortu ahala, genero berriak sortzen dira (chata, SMS edo esamesa); edo hizkuntza jarduerak desagertzen doazen heinean, halaxe generoak ere (bandoa).

Testu-generoa, hortaz, hizkuntza jardueran parte hartzeko bitarteko gisa defini daiteke. Eta hortxe hartzen du, hain zuzen ere, irakaskuntza-objektu gisa daukan erabilgarritasuna. Hizkuntzen irakaskuntzaren helburua ikasleak hizkuntzen erabileretan trebatzea baldin bada, generoak menderatu ahala genero horiek erabiltzen direneko jardueretan parte hartu ahal izango dute.

Baina zein testu-genero landu eskolan? Alegia, hizkuntzaren zein erabilera irakatsi eskolan? Ez dira nolana hiko galderak. Ahozko generoen gaineko Dolzen eta Schneuwlyren (1998) proposamen ezagunean genero formalak irakastea proposatzen da. Batetik, eskolan hizkuntzen (eta gainontzeko gaien) ikaskuntzarako baliagarriak direnak (laburpena, ahozko azalpena, oharra hartzea...), eta bestetik, gizarteko jarduera publikoan parte hartzeko tresnak diren generoak (debatea, elkarrizketa...).

Murgilketa bidezko irakaskuntzaren ikuspegitik, baliagarria deritzogu testu-genero formalen aldeko autuari. Izan ere, euskara bezalako hizkuntza gutxitu baten kasuan, eskolaz kanpoko erabilera formalak ez dira ugariak izaten, eta eremu horietarako hiztunak sortu beharra dauka eskolak<sup>5</sup>. Hizkuntzen irakaskuntza hizkuntzen egoera soziolinguistikoari zeinen estu lotzen zaion erakusten duen adibide bikaina da hau.

---

<sup>5</sup> Noski, erabilera informaleko eremuak ere gutxi ditu hizkuntza gutxituak, eta genero informalen lanketa ere bere gain hartu behar duela esan izan da batzuetan. Garrantzirik inondik ere ukatu gabe, artikulua honetan ez dugu auzi honetan sakonduko.

Testu-generoak irakasteko baliabide zehatz bat ere proposatzen digute Dolzek eta Schneuwlyk: sekuentzia didaktikoak. Helburua testu-generoen erabileraz jabetzea da: esaterako, dena delako testu-genero bat zein egoera komunikatibotan erabiltzen den irakasten da. Genero horren ezaugarri testual-diskurtsiboak lantzeaz gain, jarduerak dituen ezaugarri gramatikalak ere lantzen dira, jakina, gramatika arauak ezinbestean errespetatu behar baitira testu/diskurtsioen funtzionamendurako. Ikasleei zentzu komunikatibo osoa duten proiektuak aurrera eramateko proposatzen zaie. Adibidez, gelan ahozko azalpenak egiteko proiektu bat proposatzen zaie. Lehendabizi, irakasleak ikasleen gaitasunak detektatzen ditu, ikasleek ekoiztutako aurre-testuak ebaluatuz. Aurre-testuek islatzen dituzten trebetasunak eta zailtasunetatik abiatuta, hainbat jarduera edo ariketa zehatz egiten dira gelan. Jendaurrean hitz egiterakoan, ahotsaren erabilerak lantzeko. Edo ahozko azalpeneko gai nagusia behar bezala aurkezteko behar diren hizkuntza baliabideak lantzeko. Edo entzuleenganako begirada lantzeko. Eta abar. Azkenik, ikasleek post-testuak ekoizten dituzte. Proiektuaren bukaera da hau. Irakasleak sekuentzia didaktikoan zehar ikasleek egindako lorpenak ebalua ditzake, edo, noski, oraindik lortu ez dituzten trebetasunak identifikatu. Ikaslearentzat ere autoebaluaziorako bitartekoa litzateke jarduera hau.

Sekuentzia didaktikoek badituzte nabarmentzea merezi duten bi ezaugarri nagusi (Dolz & Schneuwly, *ibid.*). Batetik, koherentea da. Ikasleen trebetasunetatik eta zailtasunetatik abiatzen da jarduera edo tailer zehatzak prestatzerakoan. Eta bukaerako ekoizpenek sekuentziari osotasuna ematen diote. Bestetik, baliabide oso malgua da, ikasle-talde bakoitzaren trebetasunetara egokitzeko moduko jarduerak proposatzen dituelako.

Hurrengo atalean haur elebidunek euskaraz eta gaztelaniaz testu-genero jakin batean dauzkaten trebetasun eta zailtasunak aurkeztuko ditugu, abian den ikerketa bateko emaitzak labur-labur aurkeztuz. Ikusiko dugunez, ipuin-kontaktaren sekuentzia didaktikoak diseinatzeko orientabide interesgarriak ematen dira bertan. Eta gainera, hizkuntzen irakaskuntza integratua egiteko aukera ere ematen dute emaitzek, ikasleek H1ean zein H2an dituzten trebetasunak eta zailtasunak aztertzen baitira.

## 5. Euskal eredu elebidunen inguruko ikerketa baten zenbait emaitza eta ekarpen

Lan honen lehen, bigarren, eta hirugarren ataletan zenbait ikerketa aipatu ditugu. Eskolari dagokionean, kanpo ebaluaketak lirateke esanguratsuenak. Oro har, ereduaren bitartez gauzatzen den irakaskuntzaren bermea eskaintzen dutenak. Eta guztiz garrantzitsua iruditzen zaigu emaitza horien ezagutza eta zabalkundea, azken batean, euskara bezalako hizkuntza gutxitu batean egiten den irakaskuntzaren parekorik munduan ez baita erraz aurkitzen, eta gure ustez eredugarria izan daiteke esperientzia hau hainbat eta hainbat hizkuntza txiki eta/edo gutxiturentzat.

Ondoren aipatuko dugun ikerketa, alabaina, beste baldintza batzuetan eginga izan da, eta gure ustez, batetik, euskararen jabekuntza prozesua H1 zein H2 bezala oso gertutik ezagutzeko aukera ematen du; eta bestetik, euskararen irakaskuntza beharrak, berriro ere H1 zein H2 modura, zehazkiago irudikatze-ko oso baliagarria da.

2002 urtean hasita, bi ikasle talde ari gara jarraitzen, 5, 8 eta 11 urterekin euskarazko eta gaztelaniazko hizkuntza bilketak eginaz. Talde bat familia eta giro aldetik euskaldun diren ikasleek osatzen dute; Zumaiakoa, nolabait kontrol taldea litzateke, euskara H1 duena, eta euskarazko garapenaren lekukotasuna emango liguke. Gaztelania aldiz, H2 litzateke talde honentzat. Beste taldea, Lizarrakoa da; etxeko eta inguruko giroa gaztelaniazkoa, baina D ereduaren eskolatua 2 urtez geroztik. Euskara H2 bezala irudikatzen dugu talde honetan eta eskolaren bitartez egiten den euskararen ikaskuntza aztertze-ko talde esperimentalak litzateke; jakina, talde honentzat, gaztelania H1 litzateke.

Ikerketaren beste ezaugarri garrantzitsua azter unitatea da. Eskola giroan ahoz umeei kontatutako ipuinak jaso ditugu. Haurrek burutu beharreko hizkuntza-jarduera, entzundako ipuin bat “andereñoarena” eginez eta marrazkien laguntzaz beste umeei kontatzea da, ipuina berreraikitzea, alegia. Azter



unitatea, beraz, testua, eta ahozkoa. Mintzaira bere osotasunean irudikatzeko, gorago aipatu ditugun baldintzak, eta nagusiki perpausaren maila gainditzea, zehazki bete nahi izan dugu ikerketa honetan. Bestalde, hizkuntzarteko elkar-menpekotasunaren hipotesia ere nahikoa ongi azter daiteke ikerketa honetan; lehenengo adinetan behintzat, haurrek euskaraz bakarrik jasotzen baitute ipuinaren inguruko irakaskuntza “formala”; esan nahi baita eskolaren bitartekoa. Goazen adibidetarako bederen datu batzuk aurkeztera.

Bost urteko haurrak zenbateraino dira gauza ipuinak bere kabuz kontatzeko bere H1 hizkuntzan? Eta euskara H2 denean? Eta gaztelaniaz, kalean eta inguruan zerbait entzun arren, zuzenean erabiltzen ez duten hizkuntzan? Eskolan, eta bereziki haur hezkuntzan, hain erabilia den ipuin kontatzeak zer adierazten digu haurren hizkuntza-garapenari buruz?<sup>7</sup>

### 5.1. Autonomia narratiboa

Haurrek ipuin asko entzuten dituzte. Bereziki eskolan ipuinak irakurri edo kontatu egiten zaizkie haurrei, baina ez dugu uste haurrak ipuinak kontatzen ikas dezaten ahalegin berezirik egiten denik. Halere, gure ikerketako haurrek, eskolan ikasia dute ipuinak kontatzen, ahozko jardun gisa. Autonomia narratiboa esaten zaio ipuina hasi eta buka bere kabuz kontatzeko trebetasunari. Oraingoz ez dugu begiratuko ipuina nolako osotasun edo zuzentasunarekin kontatzen duten. Ondorengo taulan (1.taulan) ageri dira 5 eta 8 urterekin jasotako emaitzak. Euskaraz, H1 naiz H2 izan, antzera moldatzen dira. Apenas behar duten adinekoaren laguntzarik ipuina hasi eta bukatzeko. Gaztelania H2 den kasuan, alegia Zumaian, 5 urterekin ezinezko eginkizuna da haur gehientzat. Eta ez da harritzekoa gaztelaniaz ez baitaie eskolan ezer erakutsi eta etxean eta kalean ere nagusiki euskaraz bizi baitira. Heren luze batek (%37,5) halere, lortzen du laguntzarik gabe ipuina gaztelaniaz kontatzea 5 urterekin. Zortzi urterekin gehienek arazorik gabe kontatzen dute ipuin osoa.

---

<sup>7</sup> Ikus Garcia et al (prentsan) edo Almgren et al, liburu honetan bertan haur hauen hizkuntza-garapenaren emaitza eta azalpen gehiago.

Esan behar da, bestalde, 8 urterekin laguntza eskatzen duten haurrek, beti ere H2koak, euskaraz bezala gaztelaniaz ere, hiztegi arazoak dituztela soilik. Adinekoari hitz zehatz baten galde eginez eteten dute bere jarduna, eta hori arazoa baino gaitasun eta zehaztasun ardura bezala ere har daiteke, jakina (Ikus liburu honetan bertan, Almgren et al. lanean zehaztasun gehiago puntu honi buruz).

## 1. TAULA

AUTONOMIA NARRATIBOA BI TALDEETAN  
ETA BI HIZKUNTZETAN (%)

	Kontaktetarako autonomia	
	5 urte	8 urte
Euskara H1	87	100
Gaztelania H1	77,1	100
Euskara H2	89	92
Gaztelania H2	37,5	83

Emaitza hauek, bere xumetasunean, garrantzitsuak direla uste dugu. 5 urterekin eta euskara H2 izanik, oso emaitza ona da haurren %89k ipuina hasi eta bukatu arte bere kabuz kontatzeko gauza direla frogatzea. Haur berberak, gaztelaniaz, hau da bere H1ean ia emaitza berdina ematen dute (%87). Hau ere interresgarria da. Gure ustez haur hauek ipuinak kontatzen euskaraz ikasi dute, eta trebetasun diskurtsibo hau gaztelaniara mailegatzan dutela esatea zentzuzkoa dirudi. Euskara H1 taldekoek, 5 urterekin, ez dakite, denek ez behintzat, gaztelania nahikoa jarduna egin ahal izateko, baina 8rekin bai. Eta hauek ere ikasi euskaraz ikasi dute ipuinak kontatzen, baina gaztelaniaz ere ongi moldatzen dira. Alegia, esan daiteke, H1etik H2ra gertatzen direla mailegu edo transferrak, baina baita alderantziz ere, H2tik H1era.

## 5.2. Ipuinen egitura

Aurreko puntuan ipuina bere kabuz hasi eta bukatzeko gaitasunari begiratu diogu. Oraingoan, ipuinaren osagai nagusiak zenbateraino agertzen diren aztertuko dugu, eta horretarako Adam (1992) egileak ematen duen 5 ataleko egitura hartuko dugu irizpide. Alegia, ipuinaren hasierako atala, aldaketa edo desoreka adierazten duena, ekintzen garapena biltzen duena, oreka berreskuratzeko ageri den atala eta azken egoera aipatzen duena liriateke bost atal horiek. Ondoren, 2. taulan ageri denak atalak agertzen diren edo ez besterik ez du esaten; alegia, atal bakoitzean parte hartzen duten pertsonaia edo ekintza nagusiak dauden edo ez, edota nolako zehaztasunarekin aipatzen diren ez da hemen neurtzen<sup>8</sup>.

### 2. TAULA

IPUINAREN ATALAK EUSKARAZ (H1 ETA H2)  
ETA GAZTELANIAZ (H1 ETA H2) BI TALDEETAN,  
5 ETA 8 URTEREKIN (%)

	1 Hasiera egoera		2 Aldaketaren abiapuntua		3 Garapena		4 Konponbidea Oreka berria		5 Azken egoera	
	5 urte	8 urte	5 urte	8 urte	5 urte	8 urte	5 urte	8 urte	5 urte	8 urte
Euskara H1	100	100	91,9	95,8	100	100	100	95,8	100	100
Euskara H2	91	97	86	97	100	100	100	100	100	97
Gaztelania H1	94	94	81	97	100	100	91	89	73	89
Gaztelania H2	30	95,8	30	100	30	100	30	100	30	100

<sup>8</sup> Liburu honetan bertan, Almgren et al. lanean, beste irizpide batzuk erabili dira ipuinaren egiturako atalen presentzia aztertzerako orduan.

Taula honetatik ere zenbait ondorio atera daitezke. Lehenengoa, aurreko taularen ondotik ondorioztatu daiteke: ipuina hasi eta buka bere kabuz egiten duenak, badaki ipuina testu bezala atal jakin batzuek osatzen dutela, eta beraz, lortua du ezagutza diskurtsibo garrantzitsu hori. Euskara H1 nahiz H2 izan, emaitzak oso antzekoak dira, eta ez da harritzekoa, izan ere eskolan eta euskaraz landua dute ipuina bi taldeek. Gaztelania H1 denean ere oso emaitza onak ageri dira. Hasierako eta azkeneko atalak, nolabait ritualizatuenak izaten direnak, eta ipuinari ainguraketa eta errematea ematen diotenak, batzutan ez dira ageri, eta 8 urterekin ere badira haur batzuk atal horiek esan gabe uzten dituztenak. Gaztelania H2 den kasuan aurrerapen nabarmena ageri da 5 eta 8 urte bitartean. Eskolan gaztelania gutxi landu duten arren, eta 5 urterekin hitz egiten jakin ez arren, gai dira 8 urterekin egitura osoa erabiliz ipuina kontatzeko. Eginkizuna euskaraz landu dute eskolan, baina nahikoa trebaturik ageri dira gaztelaniaz ere gauzatzeko.

Autonomiari buruz esan duguna errepika dezakegu hemen ere: H1etik H2ra eta alderantziz mailegutzen dira trebetasun diskurtsiboak.

### **5.3. Zer da 5 eta 8 urte bitartean ikasten dena?**

Aurreko bi puntuetan zenbait datu kuantitatibo eman dugu, eta bertan ikusi da 8 urterekin 5ekin baino emaitza hobeak lortzen direla. Hori espero den zerbaite da. Nolanahi ere, garrantzitsua da 8 urterekin gehiago egiten duten hori zer den ondo begiratu eta ikustea. Euskara maila aztertzerakoan, ez dugu alde nabarmenik ikusi bi taldeen artean (H1 ala H2). Adinari dagokionean aldiz, ipuinaren osotasuna eta bereziki atal bakoitzean ageri den zehaztasuna eta horretarako erabiltzen diren mekanismo formalak ezberdinak dira bi adinetan. Egia da, norbanako batetik bestera ere alde handiak daudela. Ume batzuk 5 urterekin ere oso ipuin osatuak eta zehatzak kontatzen dituzte, baina 8 urterekin 5ekin baino askoz gehiago dira ipuin osoagoak ekoizten dituztenak.

Ondoko adibideak haur berberak 5 eta 8 urterekin emandakoak dira. Ipuinaren atal berbera aipatzen da.

(1) *Esan zuen Matxin Zaku/ ui! erreka bat! /eta gero sartu zuen poltsan/ eta joan zen/ (PF5 H2)*

(2) *Baina bidetik/ ibai oso oso handia zegoen/ eta Mattin Zaku ezin zuen pasa/ orduan pentsatu zuen oso ongi eta esan zuen / badakit zer egin!/ ibaia nire zakuan sartuko dut / eta sartu zuen/ (PF8 H2)*

Aldea nabarmena da, bietan ekintza nagusiak ageri diren arren. (1) adibidean, ekintzen aipamen soilak agertzen dira, aditzaren inguruan (*esan-sartu-joan*). Badago harridura marka bat ere, beraz modalizazioa adierazten duen esamolde bat bada hor (*ui! erreka bat!*), eta kontalaria eta pertsonaiaren ahotsak ongi bereziak daude. Ipuina ez dago gaizki kontatua. Bigarren adibidean, ordea, beste trebezia bat ikusten da. Espazio eta denbora markatzaile zehatzak ageri dira, edukia (bidetik/ibaia) eta berbaldia ere (“baina”, “orduan”, “oso ongi”) zehaztasunez adierazten direla. Aditz mailan ere, aldeak ageri dira; lexikoan, adibidez, “pentsatu zuen” verba sentiendi moldekua da, “eta esan zuen” arrunta baino egokiagoa pertsonaiaren egoera adierazteko: denbora (lehen/oraina/geroa) eta aspektu formak (perfektua/inperfektua) ere testuak, alegia narrazioaren eskakizunei lotzen dira: “zegoen”, lehen aldiko inperfektua, narrazio testuetan balio garrantzitsua duen forma; “ezin zuen pasa”, “sartuko dut eta sartu zuen”; “badakit zer egin” esatean, bestalde, subjektuaren egoera adierazten da, gainditu beharreko zailtasunak aurreratzen ditu, eta berbaldiaren markatzaile kataforikoa litzateke. Balorazio eta iruzkinak ere agerian daude; ezina eta ezinaren gainditzea, dramatizazioa eta korapilatzea begiraturik kontatua dago (*baina... oso oso handia ...ezin zuen pasa*); protagonista ez da ekintzen subjektu hutsa, haren gogoetak ere ageri dira (*pentsatu zuen ... badakit zer egin!*). Mekanismo formalak ugariak dira: pertsonaien arteko bikoizketak (berbaldi erreferitua) eta oposizio bikoteak ere ugariak dira: “ezin vs badakit zer egin”; inperfetua (burutugabea) vs lehen aldi burutua; bidea (jarraipena) vs ibaia (etena); “pentsatu” vs “esan”. Kontalaria eta entzulearen arteko elkarrreragina kontrolatzeko estrategia oso aproposak erabiltzen dira: zailtasuna, ezintasuna, pentsatu beharra, lorpena,... ageri dira. *Esan-sartu-joan* ekintzen hurrenkera baino askoz gehiago.

Gaztelaniaz egindako garapenaren adibide bat ere erakutsiko dugu. (1) eta (2) adibideetako haur berberaren gaztelaniazko ipuin-kontaktetik aterak daude, 5 urterekin (3) eta 8 urterekin (4):

(3) *ya he cortado toda la leña / pues ahora tienes que adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / luego / búho búho búho! / cuántos pájaros hay en el bosque? / tres mil / y luego fue a la bruja y le dijo / tres mil / (PF5 H2)*

(4) *ya he terminado / bruja! / la última prueba qué es? // la bruja le dijo // la última prueba es adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / y dijo: / y pensó / e / Centellita / pero yo no sé cuántos pájaros hay! / le llamaré al búho / y llamó al búho / búho! / búho! / búho! // entonces enseguida el búho apareció y / le contó cuántos pájaros hay // le dijo el búho a Centellita / en el bosque hay tres mil pájaros / y dijo / Centellita / vale / enseguida se lo diré a la bruja // fue adonde / a: / donde estaba la bruja y le dijo / ya sé cuántos pájaros hay / hay tres mil pájaros / (PF8 H2)*

Euskarazko (1) eta (2) adibideetan bezala, bi hauek ere gaztelaniazko ipuineko momentu berdinari dagozkie. Centellita da ipuinaren izena (eta protagonista), eta hemen jarri dugun zatia Centellita “heroiak” sorgin “gaiztoak” ezarritako froga bat gainditzen duen momentutik hasten da (*ya he cortado la leña*, (3)an), eta hurrengo froga gainditzearekin bukatzen da (*tres mil*, (3)an).

5 urteko adibidean ipuinaren oinarrizko ekintzak agertzen dira: Centellitak froga bat pasatzea, jarraian sorginak hurrengo froga pasaratzea, Centellitak hontzari laguntza eskatzea froga pasatzeko, eta azkenik, laguntza jasota, froga pasatzea. Alde honetatik, esan behar da pasarte zehatz honetan jadanik 5 urterekin haur honek eduki tematikoa ongi antolatzen duela. Baina euskarazko 5 urteko adibidean ikusi bezala, ekintza hutsak kontatzera mugatzen da haurra. Kontalariaren ahotsaz gain, pertsonaiarena ere agertzeak kontaktetarako nolabaiteko trebetasuna erakusten duen bezala, ezin esan, adibidez, pertso-

naiei erreferentzia egiteko baliabideak oso garatuak daudenik. Sorginak *pues ahora tienes que adivinar cuántos pájaros hay en el bosque* erantzun ostean, ez da gehiegi zehazten hurrengo ekintza Centellitak egiten duenik (*luego / búho búho búho*). Dirudienez, ekintzen egileak zein diren zehazteko ardua kontalariak ez du beregain hartzen 5 urterekin.

Aldiz, 8 urterekin, pasarteari dagozkion ekintza guztiak agertzeaz gain (eta behar bezala ordenatuta), bestelako trebetasunak ikusten dira haurraren ekoizpenean. Euskarazko 8 urteko ipuinean bezala, protagonista ez da ekintzen egile huts modura agertzen, baizik eta pentsatu egiten du (*y pensó*) eta bere ekintzak egin aurretik, aditzera ematen ditu geroaldia eta iragan burutua erabiliz (*le llamaré al búho / y llamó al búho*). Azken adibide honek berak erakusten du, halaber, kontalariaren presentzia ere markatuago dagoela. 5 urterekin,

(5) *pues ahora tienes que adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / luego / búho búho búho!*

Aldiz, 8 urterekin,

(6) *la última prueba es adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / y dijo: / y pensó / e / Cen-tellita / pero yo no sé cuántos pájaros hay! / le llamaré al búho / y llamó al búho / búho! / búho! / búho! //*

(6) adibideko *y llamó al búho* esatean (5) adibideko */luego/* hutsarekin baino askoz ere markatuago ageri da kontalaria. Esan dugu 5 urterekin kontalariaren eta pertsonaien ahotsak, biak ageri zirela jadanik. Baina garbi ikusten da 8 urterekin kontalariaren presentzia argiagoa dela.

Azkenik, 8 urterekin pertsonaiei erreferentzia askoz ere modu konplexuago eta zehatzagoan egiten zaie. Ekintzaren egilea zein den beti garbi dago (hurrenkera hauxe da: la bruja > Centellita > el búho > Centellita). Enuntziatu batetik bestera egilea berbera denean (adib, *entonces enseguida el búho apareció y / le contó cuántos pájaros hay*), erreferentziaren mantentzea subjektua isilduz eta aditzeko pertsona marka bidez egiten da. Aldiz, enuntziatu batetik bestera egilea aldatzen denetan, eta beraz, beharrezkoa dirudienean pertsonaiaren izena bera esatea

anbiguotasunak saihesteko, halaxe egiten du haurrak: *la bruja le dijo // la última prueba es adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / y dijo: / y pensó / e / Cen-tellita / pero yo no sé cuántos pájaros hay!*. Aldi berean, *buho* hitzaren errepikapen anaforikoak “*le llamaré al búho / y llamé al búho / búho! / búho! / búho!*” adierazkortasun (elokuzio) balio handia eranstean dio ipuinari. Bi adinetako ipuinen artean beraz, aldeak maila guztietakoak dira, berbaldi mailakoak, testu mailakoak, edukizkoak eta formalak.

Lehen esan dugun bezala, emaitza hauen azterketak ikasleek hizkuntza bakoitzean zer ikasi duten eta zer ez zehaztasunez adieraz dezakete. Ezagutza hori oso da garrantzitsua euskaraz zein gaztelaniaz zer irakatsi behar den erabakitzeko. Bi hizkuntza (edo gehiago) era bateratuan irakatsi nahi badira eskolan ezinbestekoa da ikaslearen ezagutzetatik abiatzea eta alferrikako lanak alboratzea.

## 6. Hizkuntzen irakaskuntza integraturako zenbait ondorio

Artikuluaren amaiera honetan hizkuntzak modu bateratuan edo integratuan irakasteko zenbait oinarri proposatuko ditugu, orain arteko ataletan garatu ditugun ideietatik abiatuta. Dударik gabe, murgilketa bidezko i(ra)kaskuntzaz dakiguna abiapuntu baliagarria izan daiteke hizkuntzen irakaskuntza integratu eraginkor batentzat.

Hizkuntzen irakaskuntza bateratuak hainbat hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi koordinatuan eta koherentean egitea aldarrikatzen du, eta hori hainbat mailatan: irakaskuntzarako programen mailan, hizkuntzak irakasterakoan gelan erabili beharreko terminologian eta baita irakasleek prestatutako jardueretan ere (Roulet, 1980). Funtsean, hizkuntza bakoitza modu bakartuan eta isolatuan irakastea baztertzen da: “*la didactique intégrée (...) envisage les langues non de façon individuelle, mais comme un ensemble dont les composantes sont organisées dans une progression curriculaire*” (Gagnon & Deschoux, 2008: 2).

Didaktika integratuaren zeregin nagusienetakoa, nagusia ez bada, ikasleengan eleaniztasunaren garapena ziurtatzea da. Hau da, helburua hauxe da:



ikasleek etxetik dakarten hizkuntzaz gain, gizarte elebidunetan ukipen egoeran dauden beste hizkuntzak, edo atzerriko hizkuntzak ikastea. Baina hau baieztatzen den modu berean, ñabardura garrantzitsu bat egin behar da. Hizkuntzen irakaskuntza integratuaren helburua ez da ikasi beharreko hizkuntza bakoitzean elebkarrek duten gaitasuna lortzea, baizik eta hizkuntza bakoitzean gizarte beharrian jakin batzuei aurre egiteko adinako gaitasunak lortzea (Idiazabal & Larringan, 2004; Wokusch 2008; Cavalli 2008) Adibidez, eskolaz kanpo erabilera-eremu asko dituen hizkuntza batean ikasleek lortu beharreko trebetasunek eta atzerriko hizkuntza batean lortu beharrekoek ez dute zertan berberak izan. Azken batean, ikasleengan garatu beharreko hizkuntza-erreferentio konplexua hizkuntza bakoitzaren egoera soziolinguistikoari hertsiki lotuta dago (Dolz, 2005; Cavalli, 2008).

Ikaslearen ikuspuntutik, garrantzitsua da oso jakitea ikasleak hizkuntza bakoitzaren zein erabilera zehatz daukan eskura (edo belarrira) (Gajo et al, 1996). Hortik aurrera, garbi dago ikasleengan eleaniztasuna finkatzeko helburua hizkuntzaren erabileran oinarritu behar dela (Dolz, 2005). Ikasleei askotariko egoera komunikatiboetan hainbat hizkuntzatan jarduteko gaitasunak irakatsi behar zaizkie, eta horretarako, sekuentzia didaktikoen bitartez, ikasleak testuen / diskurtsoen ekoizpenean trebatu beharra dago. Baina ez hizkuntza batean eta bestean eduki berberak irakatsiz, baizik eta argi identifikatuz hizkuntzaren zein gaitasun diren bateragarriak (batean ikasi ezkeru besterako ere ikasiak leudekenak) eta zein diren, aldiz, hizkuntza bakoitzean beren beregi ikasi beharrekoak.

Honetarako, ordea, ezinbestekoa da ikasleen hizkuntza-trebetasunak eta zailtasunak zein diren ahalik eta zehatzen aztertzea. Eta uste dugu hementxe egin dezakeela ekarpen nabarmena 5. puntuari aurkeztu dugun ikerketak.

Gainetik aurkeztu ditugun aztergaietan (autonomia narratiboa eta egitura narratiboa), eman ditugun bestelako adibideetan zein beste lan batzuetan erakutsi dugun moduan, etxetik gaztelaniadunak izanik euskaraz eskolatzen diren haurrek euskara ikasi egiten dute (Almgren et al., edo Ezeizabarrena et al. liburu honetan bertan). Eta euskaraz gain gaztelania ere ikasi egiten dute

(Almgren et al, 2008). Euskaraz eskolatu arren, gaztelaniazko hizkuntza trebetasunak ere garatu izana Cummins-en interdependentziaren hipotesi orokorrak azal dezake. Hala ere, gure orain arteko emaitzen ekarpena izan liteke hizkuntzen arteko interdependentzia hori maila testual-diskurtsiboan gertatzen dela erakustea (ondorio bertsuak Idiazabal eta Larringan (2004) lanean).

Halaber, testu-generoak ikasleen trebetasun eleanitzak garatzeko bitarteko baliagarriak direla ere erakutsi dugu. Hizkuntzen irakaskuntzaren helburua ikasleak hizkuntzaren erabileretan trebatzea dela aitortzen da gaur egun, eta gure ikerketen arabera, haur txikiekin ere (5 urterekin) posible da testu-generoen ekoizpena bideratzen duten egoera komunikatiboak sortzea. Aurrez helduaren ahotik entzundako ipuin bat birkontatzea da gure ikerketan egin dugun aukera, eta dirudienez, emaitzak ez dira hain txarrak. Ezta etxetik erdaldunak izanda murgilketa bidez euskara H2 bezala ikasten duten haurren kasuan ere. Ikasleen trebetasunak eta zailtasunak identifikatzea esku hartze eraginkorraren ezinbesteko baldintza da (Dolz & Schnewly, 1998). Zentzu honetan, gure ikerketako datuak irakaskuntzarako erreferentzia-puntu gisa ere balio lezake ingeniari-tza didaktikoa deitzen den hizkuntzen didaktikaren azpi esparruan (curriculumen edota material didaktikoen diseinuan). Kasu honetan ahoz kontatutako ipuina izan da aztergaia, baina duda barik beste-lako erabilerak irakasteko orduan ere, ikasleek hizkuntza bakoitzean dakitena zer den ezagutzea abiapuntu ezinbestekoa da, helburuak zehaztu eta denbora alperrik galdu gabe, gabeziak, hutsuneak osatzeko.

Hizkuntzen irakaskuntza bateratua egiteak, beraz, kasu bakoitzean zer irakatsi behar den ezagutu eta horren arabera erabakiak hartzea esan nahi du. Lehen azaldu dugun bezala, sekuentzia didaktikoak bitarteko egokiak dira bi (edo hiru...) hizkuntzetan testu-genero ezberdinetako adierazpen trebetasunak, idatzizkoak eta ahozkoak, landu ahal izateko. Andorran irizpide hauen inguruan osatutako plangintza erabiltzen dute katalana, gaztelania, frantsesa eta ingelesa eskolan ikasteko (Dolz & Wharton, 2008). Aostan, adibidez, frantsesa eta italiara era txandakatuan erakusteko erabiltzen dituzte (Floris, 1993). Bestalde, ISD ikusmoldea ardatz harturik, badakigu testuen antolaketa (gau-

zatzea) goitik beherako zentzuan ikusten bada, alegia, generoaren orokortasunetatik abiatu eta egitura zehatzagoetara iristeko, hizkuntza guztietan pareko operazio edo eragiketak gauzatzen direla (generoaren aukeraketa, planifikazioa, diskurtso moten aukera, konexioa, kohesioa, eta abar. (Bronckart, 2003)<sup>9</sup>. Gaitasun diskurtsiboak deitu ditugun eragiketa horiei esker ulertuko litzateke gure datuek erakusten dutena, alegia, testu-genero bat hizkuntza batean menderatzeak beste hizkuntzan ere ikasia gertatzea.

Hizkuntzaren didaktikaren zeregina litzateke irakaskuntzarako baliabideak sortzea (sekuentziak eta haiek erabiliko dituzten irakasle prestatuak), haien praktika aztertzea, eta baita ikasgelan gertatzen dena behatzea ere. Alegia, aurrez sortutako esku hartze programek ikasgelan nola funtzionatzen duten behatzea.

Euskal irakasteredu elebidunek eta eleanitzek azterketa sakona eta etengabea behar dute, hizkuntzen irakaskuntzan faktore askok eragiten dutelako, faktore horiek aldakorrak direlako eta lorpenetatik bezainbat ikas daitekeelako lortu gabeko emaitzetatik.

---

<sup>9</sup> Euskal Herrian ere, hainbat eskoletan ekin diote testuetan oinarritutako hizkuntzen irakaskuntza bateratua gauzatzeari. Ikus adibidez, Arano et al. (1996), edo Iruñeko *Hegoalde* ikastolako esperientzia (HikHasi, 2005). Nolanahi ere, ikerketak ez dira behar bezain ugariak.

## Bibliografia

- ADAM, J.M. 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ALMGREN, M. 2000, *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskara y castellano*, Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitaratu gabeko doktorego tesia.
- ALMGREN, M., BELOKI, L., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I. 2008, «Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling», in P. Siemund, & N. Kintana, arg., *Language Contact and Contact Languages*, Amsterdam, John Benjamins, 239-259.
- ALMGREN, M., IDIAZABAL, I., MANTEROLA, I. 2009, «Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean», *Euskera* (2009) 2.
- ARANO, R.M., BERAZADI, E. & IDIAZABAL, I. 1996, «Planteamiento discursivo en un proyecto de educación trilingüe», *Actas II Colloqui Internacional: Les llengües a l'Europa comunitària. Barcelona 1994. Diálogos hispánicos, Nº 18*: M. Pujol & F. Sierra, arg., *Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extanjeras*, Amsterdam-Atlanta, GA, arg., Rodopi. 65-88.
- BAKER, C. 2002, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3rd Edition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BARREÑA, A. 1995, *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*, Bilbo, EHU.
- BARREÑA, A. 2001, «Grammar Differentiation in Early Bilingual Acquisition: Subordination Structures in Spanish and Basque», in M. Almgren, A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal y B. McWhinney, arg., *Research on child language acquisition*, Somerville, Cascadilla Press, 78-94.
- BRONCKART, J.-P. 2003, *Quelles séquences didactiques pour l'enseignement bilingue ?* Mende, Hitzaldia, 2003ko urriaren 29a.
- BRONCKART, J.-P. 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé. Gaztelaniazko itzulpena: 2004, *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.

BRONCKART, J.-P. 2007, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Davila.

CAVALLI, M. 2008, «Didactiques intégrées et approches plurielles», *Babylonia*, 1 (2008) *La didactique intégrée des langues : expériences et applications*.

CENOZ, J. 1994, «Inglesa bigarren edo hirugarren hizkuntza legez ikastea», in I. Idiazabal & Kaifer A. arg., *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian. Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*, Vitoria/Gasteiz, HAEE-IVAP.

CENOZ, J. & HOFFMANN, C. 2003, «Acquiring a third language: what role does bilingualism play?», *The international Journal of Bilingualism*, vol 7-1 (2003) 1-5.

CENOZ, J. & ZALBIDE, M. 2009, «Bilingual Education in the Basque Autonomous Community : Achievements and Challenges», in J. Cenoz, arg., *Teaching Through Basque. Achievements and Challenges*, Clevedon, Multilingual Matters. 5-20.

CORDER, S.P. 1975, «Error Analysis, Interlanguage and Second language Acquisition», *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8 (4) (1975) 201-218.

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

CUMMINS, J. 1983, «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y aprendizaje*, 21, (1983) 37-61.

CUMMINS, J. 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.

DOLZ, J. 2005, «Implications didactiques de la proximité linguistique», in L.F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton, arg., *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berna, Peter Lang. 341-357.

DOLZ, J. PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. 1993, «L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières?», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92 (1993) 23-37.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

DOLZ, J. GAGNON, R. & MOSQUERA, S. prentsan, «La didáctica de las lenguas : una disciplina en proceso de construcción».

DOLZ, J. & WHARTON, S. 2008, Une approche sociodidactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation, in : S. Hanhart, A Gorga, M.-A Broyon & T. Ogay, arg., *De la comparaison en éducation*, Paris, L'Harmattan. 282-305.

ETXEBERRIA, F. 2005, *Elebitasuna eta Hezkuntza Euskararen Herrian*, Donostia, Erein.

EUSKO JAURLARITZA, 1992, *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

EUSKO JAURLARITZA, 1995, *Haur Hezkuntzan euskara lantzeko curriculum-materialak (Egoera komunikatiboak)*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

EUSKO JAURLARITZA, 1997, *Aho hizkuntzaren sustapena Haur Hezkuntzan*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

EZEIZABARRENA, M.J. 1996, *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbao, Euskal Herriko Unibertsitatea, Doktorego Tesia.

EZEIZABARRENA, M.J. MANTEROLA, I. & BELOKI, L. 2009, «Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan», *Euskera* (2009) 2.

FLORIS, P. 1993, «Le modèle didactique de l'enseignement bilingue à l'école primaire du Val d'Aoste», *Etudes de Linguistique Appliquée* 25/3, (1993) 199-213.

GABIÑA, J.J. et al. 1986, *EIFE. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GAGNON, R. & DESCHOUX, C.A. 2008, «L'album bilingue et l'enseignement de la lecture : Un dispositif de formation des maîtres en didactique intégrée des langues», *Babylonia*, 1 (2008) *La didactique intégrée des langues: expériences et applications*.

GAJO, L., KOCH, P. & MONDADA, L. 1996, La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition, *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 64, 61-86.

GARCÍA AZKOAGA, I., IDIAZABAL, I. eta LARRINGAN, L.M. prentsan, «Contar un cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación de las diferencias desde el interaccionismo». *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo*, Lisboa.

GENESEE, F. 1983, «Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review», *Applied Psycholinguistics*, 4 (1983) 1-46.

GENESEE, F. 1987, *Learning through two languages*, Cambridge, M.A. Newbury House.

GENESEE, F. 2004, «What do we Know About Bilingual Education for Majority-Language Students?», in T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, arg., *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

HIK HASI, 2005, Hizkuntza Trataera Bateratua testu-generoetan oinarrituta: euskara + ingelesa + gaztelania. Iruñeko Hegoalde Ikastola. *Hik Hasi* 103, 2005, 22-25.

IDIAZABAL I. 2000, « Hizkuntza trebetasunen transferentzia programa elebidunetan ». *Ikastaria* (2000) 12.

IDIAZABAL I. 2003, «Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira», in M. Atxaga, arg., *Euskaltzaleen Biltzararen Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001*, Bilbao, Fundación Sabino Arana Elkargoa, 341-353.

IDIAZABAL I. & KAIFER, A., arg., 1994, *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian. Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Vitoria/Gasteiz, HAEE- IVAP.

IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.M. 1997, «Transfert de maitrises discursives dans un programme d' enseignement bilingue Basque-espagnol», A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), 10 (1997) 107-126.

IDIAZABAL I. & LARRINGAN, L.M. 2004, «La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo», in A. M. Lorenzo, F. Ramallo & X.P. Rogríguez-Yanez, wd., *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism*, 2002. Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade da Vigo.

INTXAUSTI, J. 1990, *Euskara, euskaldunon hizkuntza*. Euskal Autonomi Elkartearen Administrazioa.

LAMBERT, W.E. & TUCKER, R. 1972, *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Rowley, MA, Newbury House.

LARRINGAN, L.M. 2010, «Testua, testu-generoa eta hizkuntza ikas/irakaskuntza», *Euskera* 2010:2.

ISEI-IVEI, 2005, *Euskararen B2 maila. Derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH4)*  
<http://www.isei-ivei.net/>

ISEI-IVEI, 2007, *Euskararen B1 maila Lehen Hezkuntzan*. <http://www.isei-ivei.net/>

ISEI-IVEI, 2008, *PISA 2006 ebaluazioaren azken txostena. 15 urteko ikasleen Nazioarteko Ebaluaziorako Proiektua Zientzietan, Matematiketan eta Irakurketan. Euskadiko emaitzak*  
<http://www.isei-ivei.net/>

MC LAUGHLIN, B. 1984, *Second language acquisition in childhood. Vol. I: Preschool Children. Vol. 2: School-Age children (2nd Edition)*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.

MEISEL, J. M., arg., 1990, *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht, Foris.

MEISEL, J. M., arg., 1994, *La adquisición del Vasco y del Castellano en niños bilingües*. Frankfurt am Main, Vervuert.

MEISEL, J. M. 2001, «The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars», J. Cenoz & F. Genesee, arg., *Trends in Bilingual acquisition*, Philadelphia / Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 11-41.

MEISEL, J. M. 2004, «The bilingual child», in T.K. Bhatia y W.C. Ritchie, arg., *The handbook of bilingualism*, Oxford, Blackwell, 91-113.

Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, *El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio. Vasco – Castellano*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Nafarroako Gobernua, 1992, *Haur Hezkuntza Lehen Hezkuntza Kurrikulo-Dekretua*.

RIES, M.N., HUGUES, J. & SAER, D.J. 1932, *El bilingüismo y la educación, Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928, organizado por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra*. Madrid, Espasa Calpe.

ROULET, E. 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.

SIERRA, J. & OLAZIREGI, I. 1989, *EIFE 2. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.



SIERRA, J. & OLAZIREGI, I. 1990, *EIFE 3. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ, Th. 2006, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. prentsan, *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. 2005, *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*, Université de Genève, Thèse de Doctorat.

VYGOTSKI, L.S. 1934/1997, *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

WOKUSCH, S. 2008, «Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves», *Babylonia*, 1 (2008) *La didactique intégrée des langues: expériences et applications*.

ZALBIDE, M. 1998, «Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas», *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43, 2, (1998) 355-424.

#### \* Eskolako material didaktikoen erreferentziak

Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Bat*, *Gidaliburua Haur Hezkuntza 3 urte*. Donostia, Elkar-GIE.

Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Bi*, *Gidaliburua Haur Hezkuntza 4 urte*. Donostia, Elkar-GIE.

Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Hiru*, *Gidaliburua Haur Hezkuntza 5 urte*. Donostia, Elkar-GIE.

Askoren artean, 2001, *Urtxintxa*. *Haur Hezkuntza 5 urte*, *Irakaslearen gidaliburua*, Donostia, Elkarlanean-Ikastolen Elkartea.

Askoren artean, 1990, *Santillana Superliburuak*, Madrid, Santillana.

FELIPE, M. & MARTIN, K. 1993, *Lea Balea*, 5 urte, *Gida*, Bilbo: Ibaizabal Argitaletxea.

Giltza-Edebé, 1995, *Mamua, Haur Hezkuntza 3 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.

Giltza-Edebé, 1995, *Tximinoa, Haur Hezkuntza 4 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.

Giltza-Edebé, 1995, *Galtzagorri, Haur Hezkuntza 5 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.