

HIZKUNTZA GUTXITUEN ERRONKAK

Ibon Manterola Garate
Naiara Berasategi Sancho

Udako Euskal **Unibertsitatea**
Bilbo, 2011

© Udako Euskal Unibertsitatea

© Ibon Manterola Garate, Naiara Berasategi Sancho

ISBN: 978-84-8438-376-5

Lege-gordailua: BI-3138-2011

Inprimategia: PRINTHAUS S.L., Bilbo

Azalaren diseinua: Igor Markaida

Hizkuntza-zuzenketen arduraduna: Ander Altuna Gabiola

Banatzaileak: UEU. Erribera 14, 1. D BILBO telf. 946790546 Faxe. 944793039

Helbide elektronikoa: argitalpenak@ueu.org

www.ueu.org

Elkar Banaketa: Igerabide, 88 DONOSTIA

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

Aurkibidea

HITZAURREA.....	7
-----------------	---

1. MUNDUKO HIZKUNTZA-ANIZTASUNA ETA HIZKUNTZA

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

2. HIZKUNTZA GUTXITUEN INDARBERRITZEA.....	43
2.0. Sarrera.....	43
2.1. Zer da hizkuntza gutxitu bat indarberritzea?	43
2.2. Fishman	44
2.2.1. Hizkuntza-ordezkapenaren zergatiak.....	45
2.2.2. Hizkuntza indarberritzeko hainbat oinarri	48
2.2.3. Belaunaldi arteko etenaren eskala	49
2.2.4. Biribiltze aldera: hiztun-komunitatetik abiatu, lehentasunak ezartzen asmatu eta pausoak ongi sekuentziatu.....	53
2.3. Txepetx	54
2.3.1. Hizkuntza-ikaskuntzarako ibilbideak	55
2.3.2. Eremu sinbolikoa.....	57
2.3.3. Hizkuntzaren funtzioak	58
2.3.4. Apurtzearen tentsioa	59
3. HIZKUNTZA GUTXITUAK, HEZKUNTZA ETA GIZA ESKUBIDEAK	65
3.0. Sarrera	65
3.1. Hizkuntza gutxituak eskolan: historiari begirada azkar bat.....	65
3.2. Munduko hizkuntzak eskolan: hainbat datu orokor egungo egoeraz	66
3.3. Giza eskubideak eta hizkuntza gutxituen trataera hezkuntzan	68
3.4. Hizkuntza gutxituetako hiztunen hezkuntzaren gaineko nazioarteko jarraibideak	71
4. HIZKUNTZA GUTXITUENTZAKO IRAKASKUNTZA-EREDUAK.....	77
4.0. Sarrera.....	77
4.1. Hizkuntza gutxituak askotariko ereduetan	77
4.1.1. Submertsio- edo azpiratze-programak	77
4.1.2. Trantsizio-programak	79
4.1.3. Iraupen-programak	80
4.1.4. Murgilketa bikoitzeko programak	81
4.1.5. Murgilketa-programak	82
4.1.6. Ereduen bereizketaz argibide gehiago.....	84
4.2. Eredu elebidunen adibideak.....	88
4.2.1. Samiera	88
4.2.2. Otomiera.....	91
4.3. Hizkuntza gutxituen didaktikaren hainbat berezitasun.....	93
4.3.1. Hizkuntza gutxituen irakaslea: hainbat ezaugarri eta erronka	94
4.3.1.1. Irakasle elebidunak	94
4.3.1.2. Irakaslearen dialektoa.....	95

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

5. IMMIGRAZIOA, HIZKUNTZA GUTXITUAK, ETA ESKOLA:

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

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

2. Hizkuntza gutxituen indarberritzea

2.0. SARRERA

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

2.1. ZER DA HIZKUNTZA GUTXITU BAT INDARBERRITZEA?

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

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

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

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

Belaunaldi¹⁵ arteko hizkuntzaren transmisio normalik ez dagoen egoeretan jendeari hizkuntza ikasteko moduak bilatzen laguntzea (45. or.).

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

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

2.2. FISHMAN

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

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

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

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

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

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

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

2.2.1. Hizkuntza-ordezkapenaren zergatiak

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

mundu¹⁶ posible guztien artean onena etnolinguistikoki sinkretistikoa da, Xdunen artean Xeraren eta Yeraren arteko existentzia egonkorra dakarrena, eta ez Xera ala Yera bakarrik bi biztanleria erabat ezberdin eta aurkakoa (1991: 61).

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

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

Genozidio¹⁷ “zuria” praktikatzen da, mantsoago, zuhurrago, gutxi gorabehera leun, baina aldiz, etengabe, behin eta berriz (1991: 62).

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

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

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

2.2.2. *Hizkuntza indarberritzeko hainbat oinarri*

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

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

Demokrazia¹⁸ kultura *bada* posible eta bere bilaketak zintzoa eta betebeharrak sakona behar du izan, hizkuntza indarberritzeko aldeko indarren estrategia tenporal hutsa eta desarmatze taktiko bat baino gehiago (1991: 83).

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

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

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

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

Norberak¹⁹ erregulatutako elebitasuna ez da suizidio kulturalaren baliokide, baizik eta norberak erregulatutako hazkunde kulturalarena (1991: 85).

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

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

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

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

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

2.2.3. Belaunaldi arteko etenaren eskala

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

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

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

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

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

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

Hizkuntzaren²⁰ heriotza sozialerako bidea ‘jarrera positibo’ deritzen asmo onez urratzen da (1991: 91).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. TXEPETX

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

2.3.1. Hizkuntza-ikaskuntzarako ibilbideak

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

Horrela, bi ibilbide irudikatzen ditu hizkuntzaren ikaskuntzan:

A Ibilbidea: Hizkuntza ikasteko ibilbide naturala

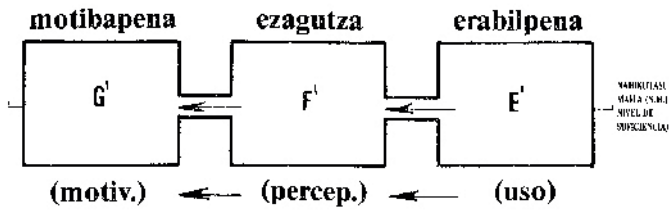


Diagrama n.º 2
Adquisición primaria (recorrido A)

(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 38)

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

B Ibilbidea: Hizkuntza ikasteko ibilbide kulturala

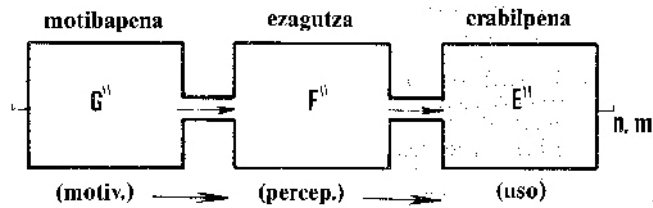


Diagrama n.º 3
Aprendizaje secundario (recorrido B)

(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 38)

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

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

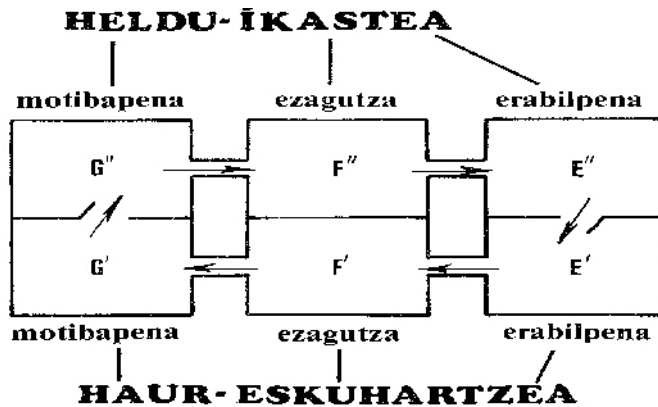


Diagrama n.º 4 bis

V
Dos recorridos, un circuito

(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 41)

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

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

2.3.2. *Eremu sinbolikoa*

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

Ø: ez dakite hizkuntza.

B: ikasle helduak; ikasten ari dira, baina oraindik ez dute hizkuntza naturaltasunez barneratu.

A: jatorrizko hiztun primarioak; ez dute ibilbide kulturala egin eta, ondorioz, alfabetatu gabe daude. Euskara ama-hizkuntza dute, baina ez dute eskolan ikasi; duela gutxi arte euskaldun ia guztiak horrelakoak ziren, eskolatu gabeak zirelako edo eskolan erdaraz bakarrik irakasten zelako.

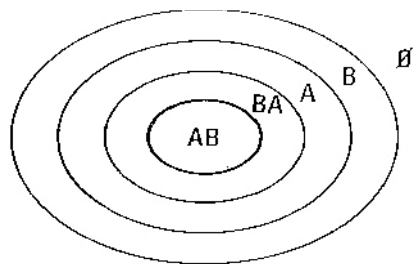
BA: heldu bertakotuak: heldu eta gero ikasi dute hizkuntza (B ibilbidea) eta naturaltasunez barneratzera iritsi dira.

AB: jatorrizko hiztun kulturizatuak.

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

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

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



(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 203)

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

2.3.3. Hizkuntzaren funtzioak

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

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

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

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

Ondorio hauetara iristen da, hizkuntzen normalkuntzarako garrantzia handia dutenak:

- a. Hizkuntza guztiak lehian daude, nazioarteko erabilerako baldintzak aldatzen ez diren bitartean.
- b. Hizkuntza bat hizkuntza nazional bezala egokitu behar da, kultura-hizkuntza bezala baloratua izan dadin.

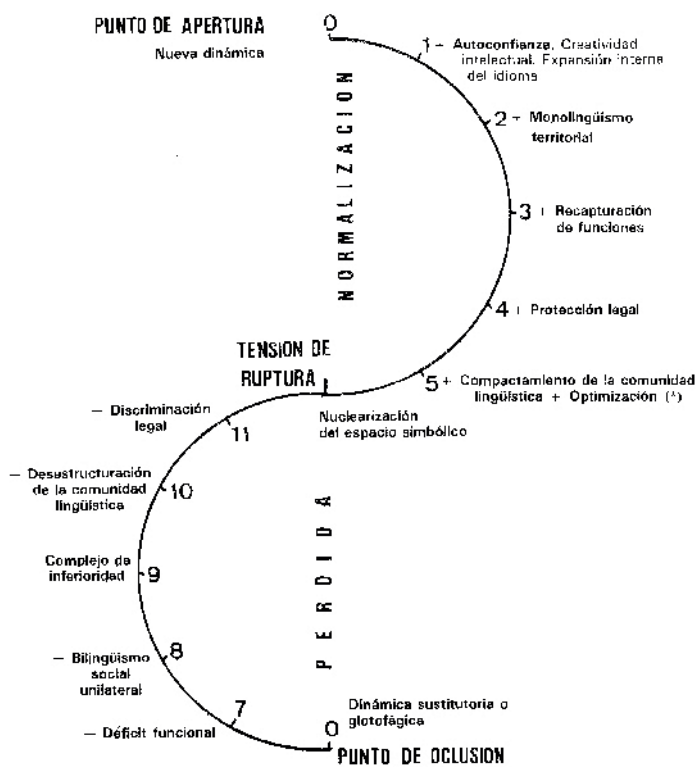
Hizkuntzak bere horretan kulturak dira. Baina horrela baloratuak izan ahal izateko, beharrezkoa da hizkuntza horretako talde sozial eta subjektuek estandar nazionalari dagozkion funtzio guztiak betetzea.

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

2.3.4. Apurtzearen tentsioa

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

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



La tensión de ruptura y representación global del proceso.

(*) de acuerdo al diagrama n.º 29 y n.º 30 (optimización)

(diagrama de articulación de la comunidad lingüística).

Diagrama n.º 60

(Iturria: Sánchez Carrion, 1987: 397)

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

JARDUERAK

1. Aukera ezazu baieztapen hauen erantzun zuzena.

– Hizkuntza gutxitu bat hiztun gutxi dituen hizkuntza bakarrik da.

- a) Zuzena
- b) Okerra

– Hizkuntza gutxitu bat hiztun gutxi eta erabilera-esparru eta funtzioak murriztuak dituen hizkuntza ere bada.

- a) Zuzena
- b) Okerra

– Dislokazio fisikoa.

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

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

- a) Zuzena
- b) Okerra

– Fishmanek komunitate txikiak bere baitan gorde behar duela dio, komunitate eta hizkuntza handiarekin inolako harremanik izan gabe.

- a) Zuzena
- b) Okerra

– Ohikoa da erregimen jazarleek hizkuntza txikian egiten diren kultura-adierazpenak gogor erasotzea.

- a) Zuzena
- b) Okerra

– Modernizazioak/demokratizazioak dislokazio kulturala ekar lezake.

- a) Zuzena
- b) Okerra

– Hizkuntza bat indarberritzeko ezinbestekoa da gobernuak esku hartzea.

- a) Zuzena
- b) Okerra

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

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

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

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

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

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

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

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

Ondorengo koadroa erabili dezakezue analisia egiteko:

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

4. Txepetxen ontzi komunikatuak kontuan izanik, irudika itzazue zuen inguruan ezagutzen dituzuen pertsonak jarraitu dituzten ibilbideak. Horretarako, elkarrizketa-gidoi bat prestatu (elkarrizketatuak jarraitu duen ibilbidea ezagutzeko) eta ibilbide desberdinak jarraitu dituzten pertsonak identifikatu eta elkarrizketa egin. Bestalde, ibilbide kulturala egin dutenen kasuan, aztertu ezazue zer-nolako motibazioa izan den euskara ikastera bultzatu dituen.
5. Txepetxek aipatzen dituen funtzioak kontuan izanik, konparaketa bat egin ezazue: zein dira euskarak eta katalanak eskuratuta dituzten funtzioak? Zer funtziotan desberdindu daitezke bi hizkuntzak, baldin eta desberdintzen badira?
6. Fishmanen *belaunaldi arteko etenaren eskala* kontuan izanik, konparaketa bat egin ezazue: zein dira euskarak eta katalanak eskuratuta dituzten mailak? Zer mailatan desberdindu daitezke bi hizkuntzak, baldin eta desberdintzen badira?
7. Fishmanek zuzentzen duen *International Journal of Sociology of Language* aldizkariaren 174. zenbakia, 2005ean argitaratua eta Maria Jose Azurmendi eta Iñaki Martinez de Lunak zuzendua, euskararen biziberritzeari buruzkoa da. Sei ataletan banatua dago eta guztietan euskara indarberritzeko asmoz abian jarritako hizkuntza-politikak aztertzen dira. Adibidez, batetik, Miren Mateok Euskal Autonomia Erkidegoan, eta bestetik, Jose M. Legarra eta Erramun Baxokek Nafarroan eta Iparraldean euskararen estatusaren plangintza dute hizpide. Euskal Herriko lurraldeetan euskara indarberritzeko eman diren pausoak eta betetzeke geratzen diren erronkak aztertzen dira bi lan horietan. Identifika itzazu eta konparatu EAEn, Nafarroan eta Iparraldean hezkuntzaren esparruan emandako pausoak edo aurrera eramandako ekimenak. Halaber, saiatu zaitez pauso eta ekimen horiek Fishmanen GIDS eskalan kokatzen, eta hortik abiatuta, eztabaida ezazu pauso eta ekimen horien ekarpena euskara indarberritzeko prozesuan.

8. Ondorengo artikuluan, Martinez de Luna eta Suberbiolak eskolaren testuinguruan euskararen erabilera azaltzeko eredu bat proposatzen dute. Irakurri eta eztabaidatu: “Measuring Student Language Use in the School Context”, *Language, Culture and Curriculum*, 21. zenbakia (2008), 59.-68. or. Eskuragarri: <<http://www.soziolinguistika.org/files/Mtez%20de%20Luna,%20Suberbiola.pdf>>.
9. Azurmendi eta Martinez de Lunak (2005) *International Journal of the Sociology of Language* aldizkari ospetsuaren 174. zenbakian “The case of Basque. From the Past Toward the future” monografikoa argitaratu zuten. Bertan euskara biziberritzeko hainbat autorek proposatu dituzten ereduak aurkezten dituzte. Eredu horiek aztertu eta identifikatu bertan azaltzen diren faktore edo osagai komunak, baita ezberdinak direnak ere. Zuen ustez, zein da euskararen berreskuratzea hoberen azaltzen duen eredu? Eredu guztietan azaltzen diren alderdiak kontuan izanik, ausartu eredu berri bat proposatzen.
10. Lehen galderaren erantzunak:

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

Bibliografia

- Akoun, A. eta Ansard, P. (1999): *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Paris.
- Albo, X. eta Anaya, A. (2003): “Niños Alegres, Libres, Expresivos. La Audacia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia”, *Cuadernos de Investigación*, **58**, CIPCA/UNICEF, La Paz.
- Aldasoro eta Elorza, I. (2004): “Ahozotasuna hizkuntza arloan: ikasleari hitz ematen planteamendu teoriko orokorra”, in *Ahozotasuna: testuingurua eta esperientziak : [2004 martxoa 10-11-12, Europa Jauregia, Gasteiz] / XI Jardunaldi Pedagogikoak*, Ikastolen Elkarte, Zarautz.
- Allardt, E. (1992): “Qu’est-ce qu’une langue minoritaire”, in H. Giordan (ed.), *Les minorités linguistiques en Europe*, Kimé, Paris.
- Amorrortu, E.; Barreña, A.; Idiazabal, I.; Izagirre, E.; Ortega, eta Uranga, B. (2004): *World Languages Review Synthesis*, Unesco Etxea, Bilbo.
- Aramaio, I. (2003a): “Kultura eta hizkuntza aniztasuna eskolan”, *Hik Hasi*, **77**.
- , (2003b): “EVLANG europar programa”, *Hik Hasi*, **79**.
- , (2004): “Estatuz Kanpoko Etorkinak eta Hizkuntza normalizazioa EAE-n: Administrazio publikoaren eta herri mugimenduaren ahaleginak”, *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, **32**, 33-40.
- Arartekoa (2011): “Arrisku egoera berezietan dauden adingabeak”, online argitalpena: <http://argitalpen.ararteko.net/index.php?leng=eusketaid_l=45etaid_a=1436>.
- Arnau, J. eta Serra, M. (1992): “Un model d’anàlisi per a l’avaluació de la competència oral dels alumnes castellanoparlants que assisteixen a un programa d’immersió”, *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l’ensenyament del català a no catalanoparlants*, Eumo, Vic.
- Azurmendi, M. J. (2000): *Psicosociolingüístic*, UPV/EHU, Bilbo.
- Azurmendi, M. J. eta Larrañaga, N. (2008): “La inmigración emergente en la comunidad autónoma vasca (CAV), desde la sociedad de acogida: la aculturación”, in J. F. Morales et al. (ed.), *Método, Teoría e Investigación en psicología social*, Pearson-Prentice Hall, Madril.
- Azurmendi, M. J. eta Martínez de Luna, I. (Issue Eds.) (2005): “The Case of Basque: From the Past toward the Future”, *International Journal of the Sociology of Language*, **174**.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.

- Barquín, A. (2002): “Gogoeta batzuk ‘kulturaren’ eta ‘kulturarteko hezkuntzaren’ inguruan”, *Hik Hasi*, 83-94.
- Barquín, A.; Fernandez, P.; Ibarra, J.; Ortega, I.; Ruiz, U.; Serma, A. eta Zulaika, T. (2007): “Hizkuntzen irakaskuntza iritsi berriekin”, *Hik Hasi*, 119.
- Bel, A. (1989): “La competencia lingüística de los alumnos de inmersión”, *Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Lingua e a Literatura*, Universidade de Santiago de Compostela.
- Benson, C. (2009): “Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models”, in T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty eta M. Panda (ed.), *Social Justice Through Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Berasategui, N. eta Larrañaga, N. (2009): “Diversidad lingüística y cultural en la CAV (DILICU-CAV): El alumnado inmigrante en la escuela”, in J. Tous eta J. M. Fabra (ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Psicología Social*, Tarragona.
- Bilbao, X. (1998): *Hezkuntza elebiduna. Zenbait oinarri*, Arabako Foru Aldundia, Vitoria-Gasteiz.
- Blanchet, P. (2005): “Minorations, minorisations, minorités: essai de théorisation d’un processus complexe”, in D. Huck eta P. Blanchet (zuz.), *Minorations, minorisations, minorités. Etudes exploratoires*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Boudon, R. eta Bourricaud, F. (1994): *Dictionnaire critique de la sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Bourhis, R. (2002): “Ethnolinguistic vitality and reversing language shift”, in *International Conference on Minority Languages (7.a.a 1999. Bilbao) – Hizkuntza biziberritzeko saioak: Eremu Urriko Hizkuntzei buruzko VII Nazioarteko Biltzarra*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- Bourhis, R. eta Landry, R. (2008): “Hizkuntza gutxiengoen talde bizindarra, kultura-autonomia eta ongizatea”, *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, 67, 79-102.
- Carbonell, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*, MEC, Madril.
- Carrasquillo, A. eta Rodriguez, V. (1996): *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Castles, S. eta Miller, M.J. (2003): *The age of migration*, Guilford Press, New York.
- Cenoz, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Chatry-Komarek, M. (2003): *Literacy at Stake. Teaching Reading and Writing in African Schools*, Gamsberg/Macmillan, Windhoeck.
- Coelho, E. (1998): *Teaching and Learning in Multicultural Schools. An Integrated Approach*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Coyos, J. B. (2005): “Les politiques linguistiques actuelles en faveur de la langue basque”, *Marges linguistiques*, 10, 2005eko azaroa.

- , (2010): “Hizkuntza-ukipena”, in A. Zarraga, J. P. Coyos, J. M. Hernandez, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martinez, B. Uranga eta P. Bilbao, *Soziolinguistika Eskuliburua*, Eusko Jaurlaritz, Vitoria-Gasteiz.
- Crystal, D. (2000): *Language Death*, Cambridge University Press, Cambridge.
- , (2006): *How Language Works*, Penguin Books, Londres.
- , (2007): *Hizkuntzaren iraultza*, Erein, Donostia.
- Cunningham, D. (2005): “Eremu urriko hizkuntzen irakaskuntza, bigarren hizkuntza gisa hartuta”, in F. Martí, P. Ortega, I. Idiazabal, A. Barreña, P. Juaristi, C. Junyent, B. Uranga eta E. Amorrortu, *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena*, Unesco Etxea eta Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.
- Dabène, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- De Pietro, J. F.; Dolz, J.; Idiazabal, I. eta Rispaill, M. (2000): “L’oral en situation scolaire: vers un changement de paradigme des études sur l’acquisition de l’oral?”, *LIDIL*, **22**, 120-139.
- Diaz de Gerenu, L. (2005): “Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera”, in I. Idiazabal eta I. Garcia (ed.), *Euskal testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak, Ikastaria 14*, 31-42.
- Dolz, J. eta Gagnon, R. (2008): “Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit”, *Pratiques*, 137-138, *La didactique du français: hommages à Jean-François Halté*, 179-198.
- Dolz, J. eta Wharton, S. (2006): “Une approche socio-didactique comparée de l’enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation”, in M.A. Broyon, A. Gorga, S. Hanhart eta T. Ogay (ed.), *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*, L’Harmattan, Paris.
- Dolz, J.; Gagnon, R. eta Mosquera, S. (2009): “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, **21**, 117-141.
- Dolz, J.; Noverraz, M. eta Schneuwly, B. (2001): *S’exprimer en français. Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit*. De Boeck eta Larcier, Brusela.
- Eskisabel, I. “Etorkinen ama hizkuntzari buruzko ikerketa Katalunian. Nortasun arazo bikoitza”, *Euskaldunon Egunkaria*, 2003-1-26.
- Ethnologue, <www.ethnologue.com>.
- Etxeberria, 2006.
- Etxeberria, F. (2008): Enseñanza de las lenguas con alumnos inmigrantes, *Euskonews eta Media*.
- Etxeberria, F. eta Elozegi, K. (2008): “Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque Schools”, in J. Cenoz (ed.), *Teaching Through Basque. Achievements and Challenges*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Europako Kontseilua, (1992): *Europako Eremu Urriko Hizkuntzen Gutuna*, <<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/148.htm>>.

- , (1994): *Gutxiengo Nazionalen Babeserako Hitzarmen-markoa*, <<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm>>.
- Ferréol, G. eta Jucquois, G. (2003) *Dictionnaire de l'altérité et des relations internationales*, Armand Colin, Paris.
- Fishman, J.A. (1991): *Reversing Language Shift*, Multilingual Matters, Clevedon.
- , (1998): “Review of Tove Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for All*», *Language in Society*, **27:3**, 413-415.
- , (2001): *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Fishman, J. (2002): “Why is it so hard to save a threatened language?”, in *International Conference on Minority Languages (7.a.a 1999. Bilbao) – Hizkuntza biziberritzeko saioak: Eremu Urriko Hizkuntzei buruzko VII Nazioarteko Biltzarra*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- Francis, N. eta Reyhner, J. (2002): *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Fullaondo, M. (2004): *Etorkinak eskolan. Aniztasunaren trataeran eta kulturarteko hezkuntzan sakontzeko beste arrazoi bat*, Sortzen-Ikasbatuaz Elkarte, Andoain.
- Gabiña J.; Gorostidi, R.; Iruretagoiena, R.; Olaziregi, I. eta Sierra, J. (1986): *EIFE. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- Galindo, M. eta Vila i Moreno, F.X. (2009): “Els factors explicatius dels usos lingüístics informals entre l’alumnat català: llengua inicial, xarxes socials, competència i llengua vehicular d’ensenyament”, *Noves S.L. Revista de sociolingüística*, **1**.
- Garabide Elkartea (2009): *Euskararen berreskuratzea. Hizkuntzak biziberritzeko gako batzuk*, Garabide Elkartea, Eskoriatza.
- Garabide Elkartea (2010): *Hizkuntzaren estandarizazioa. Euskararen berreskuratzea II*, Garabide Elkartea, Eskoriatza.
- Garro, E. (2007): *Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.
- Genesee, F. (1987): *Learning Through Two Languages*, Newbury House, Rowley MA.
- Giles, H.; Bourhis, R.Y. eta Taylor, D.M. (1977): “Towards a theory of language in ethnic relations”, in H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Academic Press, Londres.
- Grimes, B. F. (2000): *Ethnologue: Languages of the World*, Summer Institute of Linguistics, Dallas.
- Guillorel, H. eta Koubi, G. (1999): *Langues et droits: langues du droit, droit des langues*, Bruylant, Paris.
- Heller, M. (1999): *Linguistic Minorities and Modernity*, Longman.

- Hernandez, F. (2009): *Daj nagure 'sinugun' . Los usos de la lengua Nanj nin'in y del español en las comunidades Triquis de Chicahuaxtla*, Boliviako Universidad Mayor de San Simon-eko doktorego-tesia.
- Hinton, L. (2003): "Language revitalization", *Annual Review of Applied Linguistics*, **23**, 44-57.
- Hirvonen, V. (2008): "'Out on the fells, I feel like a Sámi': Is There Linguistic and Cultural Equality in the Sámi School?", in N. Hornberger (ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*, Palgrave MacMillan, New York.
- Hornberger, N.H. (2003): *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Hornberger, N. (ed.) (2008): *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*, Palgrave MacMillan, New York.
- Idiazabal I. (2003): "Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira", in M. Atxaga (ed.), *Euskaltzaleen Biltzarraren Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001*, Fundación Sabino Arana Elkargoa, Bilbao.
- Idiazabal, I.; Amorrortu, E.; Barreña, A.; Ortega, A. eta Uranga, B. (2008): "Mother Tongue, Language of Immersion. What Can the School do to Revitalize Minorized Languages", in T. de Graaf, N. Ostler eta R. Salverda (ed.), *Endangered Languages and Language Learning Proceedings of the Conference FEL XII*, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Fryske Akademy, Ljouwert.
- Iriondo, X. (1997): "Hizkuntz eskubideen deklarazio unibertsala: Sorrera, eduki juridikoa eta etorkizuna", *Eleria*, **1**, 43-50.
- Izagirre, K. (2010): *Autopsiarako frogak*, Susa, Zarautz.
- Johnson, R. K. eta Swain, M. (1997): *Immersion education: International perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Junyent, C. (2008): "Inmigración y diversidad lingüística", in B. Uranga eta M. Maraña (ed.), *El futuro de las lenguas, Diversidad frente a uniformidad*, Catarata, Madril.
- Kasares, P. (2004): *Hizkuntza eskubideak Euskal Herrian. Zer eskubidez ari garen eta zertan diren*, Deustuko Unibertsitatea, Bilbo.
- Krauss, M. (1992): "The world's languages in crisis", *Languages*, **68 (1)**, 4-10.
- Lambert, W. E. (1974): "Culture and language as factors in learning and education", in F. E. Aboud eta R.D. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education, 5th Western Washington Symposium on Learning*, Bellingham, Washington.
- Larrañaga, N.; Azurmendi, M. J.; Berasategi, N. eta Etxepeteleku, H. (2010): "Aniztasun linguistiko eta kulturala euskal eskolan", *Inguruak*, 61-70.

- Larringan, L. M. (2009): "Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza", *Euskera*, **54**, 2-1, 505-539.
- Lewis, M. P. (2005): *Towards a categorization of endangerment of the world's languages*, <<http://www.sil.org/silewp/2006/silewp2006-002.pdf>>.
- Mackey, W. (1976): *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris.
- Manterola, I. (2011): *Euskarazko murgilketa Haur Hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*, Euskal Herriko Unibertsitateko doktorego-tesia. Interneteko argitalpena: <http://www.argitalpenak.ehu.es/p291-content/eu/contenidos/informacion/se_indice_tescspdf/eu_tescspdf/adjuntos/IBON%20MANTEROLA.pdf>.
- Manterola, I. eta Lardizabal, E. (2009): "Haur etorkinen euskara: eskolaren eta inguru euskaldunaren eragina", *Euskera*, **54-3**, 1.511-1.535.
- Manterola, I.; Almgren, M. eta Idiazabal, I. (argitaratzeak): "El aprendizaje del euskera en niños de origen inmigrante: influencia de la escuela y del entorno", in C. Jeannot, M. Totozani eta S. Tomc, *Esquisses pour une école plurilingue : contextualiser nos réflexions sociodidactiques*, Harmattan, Paris.
- Martí, F.; Ortega, P.; Idiazabal, I.; Barreña, A.; Juaristi, P.; Junyent, C.; Uranga, B. eta Amorrortu, E. (2005): *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena*, Unesco Etxea eta Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbo.
- Martinez de Luna, I. eta Suberbiola (2008): "Measuring Student Language Use in the School Context", *Language, Culture and curriculum*, **21-1**, 59-68.
- May, S. eta Hill, R. (2008): "Maori-medium Education: Current Issues and Challenges", in N. Hornberger (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*, Palgrave MacMillan, New York.
- McCarty, T.L. (2008a): "Language education planning and policies by and for indigenous people", in S. May eta N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education, 2. ed., 1. bol., Language Policy and Political Issues in Education*, 137-150.
- , (2008b): "Schools as Strategic Tools for Indigenous Language Revitalization: Lesson from Native America", in N. Hornberger (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents*, Palgrave MacMillan, New York.
- Montón, M. J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*, Graó General, Bartzelona.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000): *La Dignidad e Igualdad de las Lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Alianza, Madril.
- Osa, E. (2003): "Ikastola eta eskoletan euskararen erabilera indartzeaz gogoeta", *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, **49**, 2003ko abendua.
- Osa, E. eta Aierdi, X. (2009): "Immigrazio berria, hizkuntza arazo berririk?", *Euskera*, **54-3**, 1.433-1.452.

- Phillipson, R.; Rannut, M. eta Skutnabb-Kangas, T. (1995): "Introduction", in T. Skutnabb-Kangas eta R. Phillipson (ed.), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Poche, B. (2000): *Les langues minoritaires en Europe*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Rebolledo, N. (2008): "Learning with Differences: Strengthening Hñähñö and Bilingual Teaching in an Elementary School in Mexico City", in N. Hornberger (ed.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and practice on four continents*, Palgrave MacMillan, New York.
- Ribes, T. (1993): *Inmersió al catalá*, Departament de Psicologia Bàsica, Universitat de Barcelona [argitaratu gabeko doktorego-tesia].
- Richards, M. eta Burnaby, B. (2008): "Restoring Aboriginal Languages: Immersion and Intensive Language Program Models in Canada", in T. W. Fortune eta D. J. Tedick (ed.), *Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Rispail, M. (2003): *Le Francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, L'Harmattan, Paris.
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*, Champion, Paris.
- Ruiz Vieytez, E. J. (2004): *Working together NGOs and regional or minority languages*. Council of Europe Publishing, Estrasbrugo.
- Saiz, M. (2002): Hezkuntza: eleanitza eta kulturantza, *HikHasi*, 2002ko abendua, 59-71.
- , (2004): "Etorkinak gure eskoletan. Gogoetarako zenbait zertzelada", *BAT*, 2004ko iraila.
- Sánchez Carrión, J. M. "Txepetx" (1987): *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*, Estella/Lizarrá.
- Schneuwly, B. (1996): "Vers une didactique du français oral?", *Enjeux*, **39**, 3-11.
- Schneuwly, B.; De Pietro, J.F.; Dolz, J.; Dufour, J.; Erard, S.; Haller, S.; Kaneman, M.; Moro, C. eta Zahnd, G. (1996): "L'oral s'enseigne!", *Enjeux*, **39**, 80-99.
- Serra, J. M. (2004): "Eskola, hizkuntza, eta immigrazioa Katalunian", *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, **52**, 129-143.
- Serra, J. M. eta Vila, I. (2005): "Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya", in D. Lasagabaster eta J. M. Sierra (ed.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, Horsori Editorial, Bartzelona.
- Sierra, J. eta Olaziregi, I. (1989): *EIFE 2. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina: OHO 5. mailaren azterketa A, B eta D erduetan*, Eusko Jaurlaritzá, Vitoria-Gasteiz.
- eta ———, (1990): *EIFE 3. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina: OHO 2. mailaren azterketa A, B eta D erduetan*, Eusko Jaurlaritzá, Vitoria-Gasteiz.

- Siguán, M. eta Mackey, W. F. (1986): *Bilingüismo y educación*, Santillana / Unesco, Madril.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*, L. Erlbaum Associates, Mahwa / New Jersey / Londres.
- , (2008a): “Human rights and language policy in education”, in May, S. eta N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2. ed., 1. bol., *Language Policy and Political Issues in Education*, 107-119.
- , (2008b) “Language rights and bilingual education”, in J. Cummins, eta N. H. Hornberger (ed.) *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education*, 5. bol., Springer Science+Business Media LLC (117-131).
- , (2009): “Multilingual Education for Global Justice: Issues, Approaches, Opportunities”, in T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty eta M. Panda (ed.), *Social Justice Through Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Spolsky, B. (2008): “Riding the tiger”, in N. Hornberger (ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*, Palgrave MacMillan, New York.
- Tardiff, C. (1991): “Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l’immersion”, *Etudes de linguistique appliquée*, **82**, 39-51.
- Tomaševski, K. (2004): “Economic, social and cultural rights. The right to education”, report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomaševski. Economic and Social Council, Commission on Human Rights, Sixtieth session Item 10 on the provisional agenda, E/CN.4/2004/45, 2003ko abenduaren 26a.
- Uranga, B. (2008): “Palabras y mundos: y ahora ¿qué?”, in B. Uranga eta M. Maraña (ed.) (2008), *El futuro de las lenguas, Diversidad frente a uniformidad*, Catarata, Madril.
- Uranga, B.; Izagirre, E.; Idiazabal, I.; Barreña, A. eta Amorrortu, E. (2004): “Las lenguas minoritarias de Europa: datos generales”, <<http://www.euskonews.com/0243zbnk/gaia24303es.html>>.
- Uranga, B.; Juaristi, P.; Idiazabal, I.; Barreña, A. eta Amorrortu, E. (2005): “Munduko hizkuntzen izenak euskaraz”, *Uztaro*, **54**, 29-59.
- Uranga, B.; Aierdi, X.; Idiazabal, I.; Amorrortu, E.; Barreña, A. eta Ortega, A. (2008): *Lenguas e inmigración. Hizkuntzak eta Immigrazioa*, UNESCO Etxea, Ikuspegi eta Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra, Bilbo.
- Uranga, B. eta Maraña, M. (ed.) (2008): *El futuro de las lenguas, Diversidad frente a uniformidad*, Catarata, Madril.
- Vesterbacka, S. (1991) “Ritualised routines and L2 acquisition: acquisition strategies in an immersion program”, in K. Herberts eta C. Laurén. (ed.), *Proceedings from the Sixth Nordic Conference on Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.

- Vila, I. eta Siguán, M. (koord.) (1998): *Bilingüisme i educació*, Universitat Oberta de Catalunya, Bartzelona.
- Vila, I.; Siqués, C.; Serrat, E.; Serra, J. M. eta Monreal, P. (2004): “Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización”, *I Congreso sobre Etnografía y Educación*-en aurkeztutako komunikazioa, Talavera de la Reina (Toledo), uztailearen 12-14a.
- Zapata, M. (2006): *Etorkinak eta hizkuntza ereduak*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- Wurm, S.A. (2001): *Atlas of the World's Languages in Darnger of Disappearing*, UNESCO, Paris.
- Zalbide, M. (1998): “Normalización lingüística y escolaridad : un informe desde la sala de máquinas”, *Revista Internacional de Estudios Vascos*, **43-2**, 355-424.
- , (2007): “Euskararen Legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa”, komunikazioa: 2007ko azaroaren 23a, Euskaltzaindiaren XI. Jagon-jardunaldia.
- Zarraga, A.; Coyos, J. P., Hernandez, J.M.; Joly, L.; Larrea, I.; Martinez, L.V.; Uranga, B. eta Bilbao, P. (2010): *Soziolinguistika Eskuliburua*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria-Gasteiz.
- Zuazo, K. (2005): *Euskara batua: ezina ekinez egina*, Elkar, Donostia.

Sailean argitaratu diren beste liburu batzuk

Eskaldunak (1. zatia)

Patxi Altuna, Gurutze Aldabaldetrekua eta Amaia Boneta
1994an argitaratua
ISBN: 84-86967-61-9

Bermeo eta Mundakako arrantzaleen hiztegia

Eneko Barruti Etxebarria
1996an argitaratua
ISBN: 84-86967-76-7

Nafarroako hizkerak

Iñaki Camino (Arg.)
1998an argitaratua
ISBN: 84-86967-92-9

Txillardegi lagun-giroan

Txipi Ormaetxea (arg.)
2000n argitaratua
ISBN: 84-8438-007-6

Morfologia konputazionala

Iñaki Alegria, Miriam Urkia
2002an argitaratua
ISBN: 84-8438-034-3

Euskal deiturategia: Patronimia

Patxi Salaberri Zaratiegi
2003an argitaratua
ISBN: 84-8438-039-4

Hizkuntzalaritza konputazionala

Izaskun Aldezabal eta beste
2005ean argitaratua
ISBN: 84-8438-065-3

Ikus-entzunezko itzulpena

Josu Barambones Zubiria eta Beatriz Zabalondo Loidi
2006a argitaratua
ISBN: 84-8438-084-X

Hizkuntzari itzulia 80 hizkuntzatan

Beatriz Fernández, Jon Ortiz de Urbina
2007an argitaratua
ISBN: 978-84-8438-094-8

Prosa komunikagarriago egiten. Zenbait proposamen (I)

Mitzel Kaltzakorta Mentxaka
2007an argitaratua
ISBN: 978-84-8438-109-9

Argumentu isilak eta hizkuntz aldakortasuna

Maia Duguine Haristoy
2010ean argitaratua
ISBN: 978-84-8438-329-1

Hizkuntzalaritza Sailean Uztaro aldizkarian argitaratu diren artikulua

Druidak Zesarren testuetan

Agirre Urteaga, Garbiñe, *Uztaro 14*, 21-48.

Terminologia ala terminologiak? Hizkuntza-espezialitatea ala diziplinarteko alorra? (Itzulpena)

Aierbe Mendizábal, Axun, *Uztaro 40*, 63-74.

Terminologia eta itzulpengintza (Itzulpena)

Aierbe Mendizábal, Axun, *Uztaro 43*, 53-66.

Artikulua eta bokal paragogikoa Bermeoko leku-izenen corpusaren azterketatik abiatuta

Allika Azpeitia, Irune, *Uztaro 56*, 53-84.

Euskararen garapena lehen hizkuntza legez eta morfologiaren agerrera mailakatua-
ren inguruan

Almgren, Margareta, Eizabarrena, Mari Jose, Petuya, Alazne, Colina, Amaia, Barreña Agirrebeitia, Andoni, Garcia, Iñaki, Arratibel Insausti, Nekane, *Uztaro 60*, 67-87.

Euskara batuaren geroa

Alvarez Enparantza, Jose Luis, *Uztaro 11*, 47-54.

Batuaz idatzita ez dauden testu matematikoen azterketa

Angulo Martín, Patxi, *Uztaro 68*, 33-55.

Tolosako eta Ataungo hizkerak: hizkuntz bariazioa eta konbergentzia-joerak

Ariztimuño Lopez, Borja, *Uztaro 72*, 79-96.

Euskarazko oharmen-aditzen osagarrietako perpaus jokatuabeak

Arteax Uriarte, Iñigo, *Uztaro 63*, 31-63.

Determinatzaile sintagmaren hipotesia euskal gramatikan

Artiagoitia Beaskoetxea, Xabier, *Uztaro 27*, 33-61.

Nafarroako euskara: azterketa dialektometrikoa

Aurrekoetxea Olabarri, Gotzon, *Uztaro 5*, 59-109.

Ahozko testuak transkribatzeko irizpideak

Aurrekoetxea Olabarri, Gotzon, *Uztaro 23*, 87-94.

Estandar eta dialektoen arteko bateratze-joerak (ikuspuntu teorikotik begirada bat)

Aurrekoetxea Olabarri, Gotzon, *Uztaro 50*, 45-57.

Latinetik hizkuntza erromanikoetara: euskararen hurbileko erromantzeak
Barquín Lopez, Amelia, *Uztaro 35*, 33-70.

Aditz-komuntaduraren jabeakuntza-garapena haur euskaldun elebakar batengan
Barreña Agirrebeitia, Andoni, *Uztaro 12*, 67-88.

Jabeakuntza elebiduna eta kode-bereizketa: subjektu eta objektu markak
Barreña Agirrebeitia, Andoni, Almgren, Margareta, *Uztaro 29*, 61-94.

Haurrak, egitura txertatuen jabeakuntza eta mintzaide helduen eragina
Barreña Agirrebeitia, Andoni, *Uztaro 32*, 17-33.

Zesar Tito Libioren lanean: imitazio eraldatzailearen etsenplu bat diskurtso historikoan
Bartolome Gomez, Jesus, *Uztaro 16*, 67-77.

Greziar eta erromatar mitologiaren hastapenak, labur-labur
Bartolome Gomez, Jesus, Bilbao Telletxea, Gidor, *Uztaro 27*, 59-78.

XII. mendeko Euskal Herria Santiago bidean: Liber Sancti Iacobi V, 7.
Bilbao Telletxea, Gidor, *Uztaro 10*, 61-84.

Herkules zutabeen: humanismoko arte mintzoduna Euskal Herrian
Bilbao Telletxea, Gidor, Agirre-Mauleon, Juantxo, *Uztaro 34*, 15-37.

Fisikan eta teknologian erabili beharreko adierazpen matematikoetarako nazioarteko
arauak euskarara egokitzeko gomendioak
Etxebarria Bilbao, Jose Ramon, *Uztaro 70*, 49-62.

Etxebarri eta Bolibarko bariazio linguistikoa
Ezenarro Arrate, Amaia, *Uztaro 67*, 59-84.

Ezezko nominalizazioak bizkaieraz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 0*, 85-97.

Tonuarekin lotutako ulermen mailako testa
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 3*, 97-108.

Bizkaiko azentu-motei buruz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 7*, 111-140.

Bermeoko azentu-ereduaz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 8*, 105-117.

Gatika eta Urdulizko azentu-ereduaz (I)
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 11*, 55-88.

Gatika eta Urdulizko azentu-ereduaz (II)
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 12*, 89-110

Esteribarko euskararen azentuaz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 16*, 109-123.

Zubereraren azentuaz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 13*, 107-128.

Ezpeleta, Lekorne eta Makeako azentu-ereduez
Gaminde Terraza, Iñaki, Salaberria, Jasone, *Uztaro 20*, 93-103.

Zumaiako azentuaz eta intonazioaz
Gaminde Terraza, Iñaki, Hazas, Almike, *Uztaro 24*, 59-76.

Etxeko azentua eta eskolako azentua: azentuera biren azterketa
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 28*, 89-98.

Muskildiko galderen intonazioaz
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 35*, 71-87.

Intonazioaren ezaugarriak emozioen pertzepzioan lau hizkuntzatan
Gaminde Terraza, Iñaki, *Uztaro 61*, 63-84.

Irakasleen komunikazio-gaitasuna: hausnarketarako gaia
Garayar Erro, Ainhoa eta Garay, Urtza, *Uztaro 73*, 39-48.

Biraketa pragmatikoa, biraketa linguistikoa
García Murga, Fernando, *Uztaro 6*, 13-22.

Gure gaztetxoaren gaitasun komunikatiboaren argazkia
Goikoetxea Agirre, Nekane, *Uztaro 63*, 51-66.

“Galdegai” bat baino gehiago erakutsi ohi duten esaldiez
Hidalgo Eizagirre, Bittor, *Uztaro 33*, 43-85.

Informazio unitate baten tamainako esaldi laburraren ordenamendu eta informazio-egituraren aukerak eta eraginak
Hidalgo Eizagirre, Bittor, *Uztaro 34*, 39-85.

-(e)n... erlatibo aposatuak. Izen ardatzaren eskuin hedatzen diren erlatiboak euskaraz (II)
Hidalgo Eizagirre, Bittor, *Uztaro 42*, 17-83.

Arbizuko hizkeraren zenbait soinu bereizgarri
Hualde, Jose Ignacio, *Uztaro 18*, 49-60.

Alfabeto latinoz idazten ez diren hizkuntzen transkripzioa eta transliterazioa
Irazabalbeitia Fernandez, Iñaki, *Uztaro 14*, 61-88.

Elizen arteko biblia eta itzulpengintza
Irizar Arabaolaza, Ramon, *Uztaro 15*, 67-79.

Mugimenduzko ekintzak ingelesez eta euskaraz, Sarrionandiaren itzulpen baten
azterketatik abiatuta
Jaka Irizar, Aiora, *Uztaro 69*, 53-76.

Munduko hizkuntzen izenak euskaraz
Juaristi Larrinaga,, Patxi, Barreña Agirrebeitia, Andoni, Uranga, Belen, Idiazabal Gorrotxategi,
Itziar, Amorrortu Gomez, Estibalitz, *Uztaro 54*, 29-59.

Erdarazko relatibo esplikatibo mota bat euskaratzen
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro 22*, 59-67.

“Topiko(a) bihurtu” dela-eta
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro 25*, 111-124.

Bila-ren erabil-eremua
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro 29*, 51-59.

Galdegai-leku testu-hastapenetan (I) (Horrela bizi bagina beti liburuan)
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro 45*, 71-89.

Galdegai-lekua testu-hastapenetan (eta II) (Gipuzkoako dantza gogoangarrien
kondaira liburuan)
Kaltzakorta Mentxaka, Mitxel, *Uztaro 46*, 41-59.

Hizkuntzalaritza konparatua eta aitzineuskararen erroa
Lakarra Andrinua, Joseba A., *Uztaro 25*, 47-110.

Ná-De-Ná
Lakarra Andrinua, Joseba A., *Uztaro 31*, 15-84.

Inarra txarragaz, baztarrak lohi: internazionalizatu gabeko produktu informatikoak
lokalizatzearen arazoak
Morales Carro, Ana Isabel, Payros Agirre, Irune, Bernaola Gojenola, Itziar, *Uztaro 51*, 45-62.

Euskararen etorki eta ahaideak: datuen analisisa
Ormaetxea Lasaga, Jose Luis, *Uztaro 26*, 81-108.

Arrasateko toponimia (edo izen-izanaren sintonia)
Ormaetxea Lasaga, Jose Luis, *Uztaro 8*, 93-103.

Euskara helduaroan ikasteko motibazioa: hainbat gogoeta
Perales Ugarte, Josu, *Uztaro 50*, 23-43.

Bokal-elkarketak beratarren hizkeran
Perez Landa, Edurne, *Uztaro 57*, 49-64.

Hizkuntza orokorra-xede berezietarako hizkerak Hiztegi Batuaren zeregina
Urrutia Badiola, Andres, *Uztaro 55*, 49-60.

Euskara Araban
Zuazo Zelaieta, Koldo, *Uztaro 21*, 79-95.