

Año XLVIII. urtea

121 - 2016



# FONTES LINGVÆ VASCONVM STVDIA ET DOCUMENTA

SEPARATA

---

**Nola erabili itzulpena  
euskarazko irakaskuntza  
elebi/eleaniztunean**

Testuliburu bateko adibideen azterketa eta  
proposamen didaktiko zenbait

Nere ETXEZARRAGA

---

# Sumario / Aurkibidea

**Fontes Lingvæ Vasconvm. Stvdia et Documenta**

Año XLVIII. urtea - N.º 121. zk. - 2016

<b>Erroibarko aldaeraren inguruan</b> (2 – Hego Erroibarko azpialdaera. Lehen erdia) Koldo Artola	5
<b>Zaraitzueraren lekukotasunak XVIII. mende bukaeran:</b> <b>hiru testu zahar eta autore berri bat</b> Ekaitz Santazilia	67
<b>Dardarkari bakunaren alofonoez testu irakurrietan</b> Iñaki Gaminde, Asier Romero, Naia Eguskiza eta Aintzane Etxebarria	121
<b>Nola erabili itzulpena euskarazko irakaskuntza elebi/eleaniztunean</b> <b>Testuliburu bateko adibideen azterketa eta proposamen didaktiko zenbait</b> Nere Etxezarraga	141
<b>La adaptación del Patrimonio Oral Vasco como recurso simbólico de la</b> <b>comunidad vasca (1960-1975)</b> Ana Gandara	165
<b>Sobre el elemento indoeuropeo pre-latino en la toponimia de Vasconia:</b> <b>los nombres de lugar terminados en -ama</b> Luis Mari Zaldua	185
<b>Idazlanak aurkezteko arauak / Normas para la presentación de originales</b>	235

# Nola erabili itzulpena euskarazko irakaskuntza elebi/eleaniztunean

## Testuliburu bateko adibideen azterketa eta proposamen didaktiko zenbait<sup>1</sup>

Nere ETXEZARRAGA

Euskal Filologian lizentziatua

### 1. SARRERA

Itzulpena hizkuntzen irakaskuntzatik baztertuta egon da luzaroan, izan ere, indarrean izan diren didaktika metodoek hizkuntzak modu bereizian irakatsi beharra azpimarratu dute haien arteko interferentziak saihesteko asmoz. Hizkuntzen eskurapenari buruzko ikerketek erakutsi dute, alabaina, hizkuntza batetik bestera egiten diren transferentziak direla medio, hizkuntzak elkarrekin harremanetan jarriz ikasten dituela ikasleak, eta, beraz, hizkuntzak bereiztea, alferrikakoa ez ezik, ikaskuntza prozesua oztopatzea ere badela. Lan honetan, hizkuntzak ikasteko garaian hiztunak dakizkien hizkuntzak harremanetan jartzearen aldeko ikuspegia aztertu nahi dugu.

Hiztun elebidunek<sup>2</sup> naturalki etengabe egiten duten prozesua da itzulpena. Itzulpenak egiteko, hizkuntzak alderatu eta harremanetan jartzen ditugu, bai eta haien arteko transferentziak baliatu ere. Ikasle elebidunak modu naturalean baliatzen dituen mekanismo horiei probetxua aterata, ikaskuntza erraztu eta zentzudunago bilaka daiteke. Hori dela eta, itzulpenak balio didaktiko interesgarria izan dezake i(ra)kaskuntza tresna

1 Lan honek UPV/EHUko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza Masterreko master amaierako lan batean du oinarria. I. Idiazabal-en zuzendaritzapean egin zen, eta hari zor diogu lana burutzeko jasotako laguntza. Akatsak gureak dira, jakina.

2 Eleaniztunek ere bai, jakina. *Elebileleaniztun* etengabe ez errepikatzearen, *elebidun* diogun oro, *eleaniztun* ere uler beza irakurleak.

gisa. Alabaina, azken hamarkadetan hizkuntzak ahalik eta bereizien irakatsi izan direnez, gure ikasgela eta testuliburuetatik bazterturik egon da itzulpena.

Euskal hezkuntza sistema itzulpena erabiltzeko testuinguru aproposa da, eleaniztuna baita: euskal gizarteak elebidun izateko apustua egin du, eta, helburu horrekin, ikaste-  
txeetan eredu hedatuena elebidunak dira. Horrez gain, gutxienez atzerriko hizkuntza bat irakasten da eskoletan, beraz, gaur egungo DBHko ikasleek 3 eta 4 hizkuntza ikasten dituzte. Itzulpena baliatzeko eskola testuinguru egokia da hori, baina ez dakigu zenbat eta nola erabiltzen den, gaia gutxi aztertu baita gure artean. Hemen aurkezten dugun lan honek itzulpenak bigarren hezkuntzako Euskara eta Literatura irakasgaien zer leku duen eta nola lantzen den ikustea du helburu, eta, horretarako, ikasmateriale-  
tatik hartutako adibide batzuk ekarriko eta aztertuko ditugu.

Hasteko, nazioarteko adituek gaiaren inguruan esandakoaren zenbait zertzelada emango ditugu, eta, ondoren, azterketa egiteko erabilitako irizpideak zehaztuko. Gero, testuliburuaren azterketaren barruan, jardueren deskribapena, azterketa eta itzulpenaren balio didaktikoa hobeto ustiatzeko zenbait proposamen didaktiko zehatz adieraziko dira. Lana bukatzeko, ondorio esanguratsuenak aipatuko ditugu.

## 2. ITZULPENAREN LEKUA IRAKASKUNTZA ELEBIDUN ETA ELEANIZTUNEAN

Itzulpenaren erabilera hizkuntzen didaktikan baliatu diren metodoen menpe egon da: metodo tradizionalan, esaterako, literatur testu hautatuen itzulpenak proposatzen ziren. Hizkuntzak modu berezian irakasteko metodoak nagusitu zirenean, ordea, itzulpena alboratua izan zen, tresna desegokitzat jotzen baitzen. Azken hamarkadetan, hizkuntzen eskurapena ikertzen duten adituak konturatu dira hiztunak H1 guztiz beharrezko duela bigarren hizkuntzak ikasteko (Van Patten, 2007; Puren, 1995). Hala, galdua zuen lekua berreskuratu dezake itzulpenak: noiz, nola eta zertarako erabili, hori da orain irakasleen eta ikertzaileen kezka.

Eskolako itzulpenak bi hezkuntza testuinguru zehaztuta txertatuta ageri dira gaiari buruzko bibliografian: batetik, atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzarekin loturik; bestetik, H2 bidezko irakaskuntzako eskola ereduetan. Bigarren hizkuntzen bidezko irakaskuntzaren kasuan, submertsioa (etorkinek Estatu Batuetan ingelesaren bitartez ikastea, esaterako), ala murgilketa (etxetik erdaldu direnentzat, gure D eredua, adibidez) izan daiteke. Eredu batean eta bestean badira ñabardurak eta malgutasun maila desberdinak, baina, funtsean, submertsioaren helburua soilik H2 irakastea izan ohi da, ikasleen H1 edota ingurune gainerako hizkuntzak aintzat hartu gabe (sarritan mespretxatuz), eta murgilketan, aldiz, H2z aparte, ikasleen H1 irakastea ere bada eskolaren xede. Bestalde, batean zein bestean H2k izan ohi duen estatusak ere badu eraginik itzulpenak sistema bakoitzean duen harreran; izan ere, aurrerago itzulpenen arriskuei buruz esango dugunaren harian, hizkuntza normalizazioaren kezka dutenek ohartarazten dute ikasgelan erabilera esparruak errespetatzea ezinbestekoa dela hizkuntza gutxituen kasuan (Idiazabal & Dolz, 2013; Idiazabal *et al.*, 2015).

Ikasgelan instrukzio hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeaz hitz egiteko, *translanguaging* kontzeptua sortu zuten Galesko hezkuntzan adituek (Lewis *et al.*, 2012; Cumminsengandik [2014: 12] jaso). Terminoa sortu zenean, irakasleak beren beregi egiten zuena eta agintzen zituen jarduerak adierazten zituen: ez noizean behin egindako azalpenak edo ikasleen arteko elkarrizketak, baizik eta irakasleak ikasgelako saioetarako espresuki programatu eta antolatutako esku hartze multzoa. Gaur egun, ordea, zentzu zabalagoa du: ikasleen hizkuntzak modu naturalean eta errealtatean egiten den moduan –batetik bestera malgutasunez pasatuz eta hizkuntzen arteko mugak lausotuz– ikasgelan erabiltzea adierazten du.

Ikasgelan hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeak ikaskuntza prozesuari ekar diezazkiokeen onuren artean aipatzen dira:

- Hizkuntzen konparaketaren bidez beste hizkuntzak ikasten ditugu, bai eta, aldi berean, ama hizkuntzaren ezagutzan sakondu ere (Moubarak, 2013).
- Hizkuntzak garatzeaz gain, garapen kognitiboa eta edukien ikaskuntza bideratzeko modua izan daiteke itzulpena (Cummins, 2014; Baker, 2001, 2011).
- Eskola gaitasunen artean, elebitasunak leku esanguratsua duela ikusten dute ikasleek (Cummins, 2014).
- Hobeto dakigun hizkuntzaren laguntzari esker, gutxiago dakigun hizkuntza garatzen da (Baker, 2001, 2011).
- Bi hizkuntzak modu integratuan lantzen badira (hau da, biak erabiltzen badira instrukziorako), irakasleak errazago kudea dezake H2ko maila altuko hiztunak eta hasiberriak ikasgela berean izatea (Baker, 2001, 2011).

Ikasgelan beste hizkuntzei leku egiteko moduetako bat itzulpena da. Itzulpenak lantzeko –eta, oro har, ikasgelako jardunean– zer hizkuntza erabili behar den esateko garaian, kasuistika zabala da. Batetik, hizkuntzen kopurua malgua da: 2 hizkuntza aipatzen dira sarri, baina hizkuntza aniztasun handiko ikasgeletan hizkuntza gehiago izan daitezke. Bestetik, ikasleek dakizkiten hizkuntzetatik edozein erabili daiteke: horietako bat H1 izan ohi da (ez dugu ahaztu behar ikasgelan H1 bat baino gehiago egon daitezkeela), baina ez da hori aukera bakarra: Suitzako «Éveil aux langues» proiektuan (De Pietro & Matthey, 2001), esaterako, ikastetxea dagoen eskualdeko hizkuntza edo hizkuntza aldaerak lantzea proposatzen dute (edo bestelako hizkuntzak: ikasle etorkinen H1, atzerriko hizkuntzak...); hala ere, gogora dezagun, proiektu horren helburua ez da, nahitaez –ia inoiz ez, esan beharko genuke–, hizkuntza horiek irakastea, baizik eta haiekiko kontzientzia areagotzea eta gaitasun metalinguistikoak lantzea. Bahreingo ikastetxe batzuetan beste adibide bat aurkitzen dugu: frantsesa atzerriko hizkuntza irakasteko, H1ez (arabieraz) gain ingelesa darabilte bitarteko hizkuntza gisa, linguistikoki gertuago baitago frantsesetik (Moubarak, 2013).

## 2.1. Itzulpena atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan

Itzulpenak hizkuntzen didaktikan duen lekua aztertzen duen bibliografia gehien-gehiena atzerriko hizkuntzen irakaskuntzari buruzkoa da. Itzulpenak hainbat ekarpen egin ditzakeela aipatzen da: hasierako mailetan beharrezkotzat jotzen da ikasleari edukiak itzultzea (lexikoa, gramatikako kontuak) azalpenak uler ditzan; horrez gain, maila aurreratuetan ere prozedura baliagarritzat jotzen da, eta Europako Hizkuntzen Portfolioan, esaterako, itzulpen jardueren onurak aipatzen dira (Conseil de l'Europe, 2001; Arroyorengandik [2008: 24] jaso). Hala ere, testuinguru batzuetan, atzerriko hizkuntzaren esparrua bermatzeko, ikasgelan saihestu beharreko prozedura da oraindik ere itzulpena (Moubarak, 2013).

## 2.2. Itzulpena H2 bidezko irakaskuntzan (murgilketa, submertsioa)

Cumminsen (2014) eskutik izan dugu, batez ere, nazioarteko murgilketa eta submertsio ereduko eskoletako H1en eta H2ren erabileren berri, tartean dela itzulpena. Aztertzen dituen kasuen artean, H2 instrukzio hizkuntza hegemonikoak (adibidez, ingelesa Estatu Batuetan) eta gutxituak (galesa Galesen, esaterako) aurkezten ditu. Ematen dituen adibideek agerian uzten dute ikasgelan antzeko trataera egiten zaiela atzerriko hizkuntzei eta submertsio ereduko H1ei: ikasleek H2n duten gaitasun mailarekin oso lotua ageri da H1n erabilera, etorkinen kasuan, batez ere, gizarteko hizkuntza lehenbailehen ikastea baita helburua (ingelesa Estatu Batuetan edo Kananan, adibidez). Kasu horietan, beraz, H2ko ikasgelan H1 erabiltzea egoera probisional moduko bat dela esan daiteke.

Euskal D ereduarekin dituen antzekotasunak direla eta (hizkuntza gutxitua da eta hitzun askok eskolan ikasten dute), galesezko murgilketa ereduko *translanguaging*<sup>3</sup> adibide batzuk aipatuko ditugu, Cumminsek (2014) Lewis, Jones eta Bakerri (Lewis *et al.*, 2012) hartuak:

- Ikus-entzunezko materiala H1en ikusi ondoren, ahoz denen artean H2n horri buruz hitz egitea, eta azkenik, gaiari buruzko idazlan bat egitea H2n.
- Gai bati buruzko dokumentuak H1en irakurtzea, eta horri buruzko idazlana H2n egitea.
- Interneten bilaketak egitea H1en, eta ondoren, H2n horri buruzko elkarrizketa.

Adibide horiek, jakina, proposamenak baino ez dira, eta ikasgelako beharren arabera aldatuko dira. Horri buruzko iritzi argia du Purenek (Puren, 1995: 12):

3 Hitzez hitzeko itzulpenak ez izan arren, ariketa horien baitan badago itzulpena.

[...] le seul argument que j'exclue par principe en l'affaire, c'est l'argument d'autorité: je pense pour ma part que la place qui revient à la traduction, c'est tout simplement les places, multiples et variables, que les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement-apprentissage décident en commun, jour après jour, dispositif après dispositif, de lui fixer en toute responsabilité.

Euskal hezkuntza sistemako murgilketa eredura etorrira, elebi/eleaniztasun helburuak lortzeko baliatzen diren bitartekoei eta haien emaitzei buruzko ikerketa batzuetan (Manterola, 2011; Ortega & Anakabe, 2015), eskolako hizkuntzen arteko harremanean oinarritutako metodologiak aurkezten dira. Adibide bat ematearren: jarduera edo testu genero baten lanketa soilik eskolako hizkuntzetako batean egin ostean, ekoizpenak, hizkuntza horretan ez ezik, eskolako beste hizkuntzetan ere egiten dituzte ikasleek.

Hizkuntza gutxituen kasuan, aditu batzuen ustez, murgilketazko hezkuntza ereduetan itzulpena erabiltzeak baditu arriskuak. Lewis, Jones eta Bakerrentzat, esaterako, H1i ematen zaion denbora eta lekua H2ri kendua izatea da instrukzio hizkuntza bat baino gehiago erabiltzearen arrisku handiena (Lewis *et al.*, 2012; Cumminsengandik [2014: 17] jasoa):

For example, in Welsh-medium schools in anglicised areas, the promotion of flexible language arrangements such as translanguaging could easily encourage pupils to focus more on the majority language (English). In such situations, teachers are cautious about its use in order to preserve and safeguard the minority language within the classroom (p. 649).

Ikertzaile horiei erantzunez, Cumminsek (2014) esaten du murgilketa ereduetan ezinbestekoa dela hizkuntza bakoitzari esparru bereizia ematea, eta, beraz, zentzuzkoa dela elebitasuna kontuz erabiltzea testuinguru horietan. Hala ere, Cumminsen ustez, *translanguagingaren*<sup>4</sup> onurak kontuan izanik, merezi du aukera hori ez baztertea; hezitzaileei eta hezkuntza politiken arduradunei dagokie testuinguru bakoitzean zenbat eta nola egingo den erabakitzea.

### 2.3. Itzulpena eta hizkuntzen arteko transferentziak

Arestian esan dugu hizkuntzen arteko interferentziak saihestera egin duela luzaroan hizkuntzen didaktikak, eta, helburu horrekin, hizkuntzak modu berezian eta elkarren arteko kontaktua saihestuz irakatsi direla. Ikuspuntu horrek ez du aintzat hartzen hizkuntza batetik bestera osagai komunak ere pasatzen direla (transferentziak), eta hitzunak hizkuntza batean dakiena bestean lagungarri zaiola. Hain zuzen ere, itzulpenaren balio didaktikoa transferentziei esker da posible, hizkuntzen arteko konparazioa ahalbidetzen baitute.

4 Gauza bera esan daiteke itzulpenari buruz, *translanguagingaren* adibide bat baita.

Transferentziaren kontu hau oso prozesu arrunta da hiztun elebidun eta eleaniztunengan, izan ere, transferentziak egin ohi dituzte dakizkiten hizkuntzen artean: hau da, hizkuntza batean dakitena bestean erabiltzen dute. Ezaguna da, esaterako, hizkuntzak ikasteko prozesuan, dakizkigun beste hizkuntzetatik hizkuntza berrira transferitu ohi dugula hizkuntzaren hainbat osagai. Hitzunak modu inkontzientean egiten ditu transferentziak, eta emaitza dena dela ere –arrakastatsua zein okerra–, beharrezkoak dira hizkuntzen ikaskuntzan aurrera egiteko (Van Patten, 2007: 136).

Hizkuntza batetik bestera transferitzen den hori zehazteko garaian, ikerketek (Pagola, 2010; Idiazabal, 2000) antzeko emaitzak –ez, haatik, berberak– erakutsi dituzte. Emaitzok ikerketa baldintzen menpe egon ohi dira neurri batean –Pagolak azalpen testuak ikertu zituen, Idiazabalek, aldiz, argudiozkoak–, bai eta unitate didaktikoaren diseinu zehatzaren menpe ere. Aipatu ditugun ikerketa horiek erakutsitako emaitza nagusien artean nabarmentzekoak dira: transferentziak hizkuntza guztien artean gertatzen direla, ez ama hizkuntzatik besteetara bakarrik; errazen transferitzen diren hizkuntza osagaiak gramatikaz kanpokoak (testu mailako ezaugarri linguistikodiskurtsiboak: egitura/planifikazioa, testuinguraketa, ahotsak eta abar) direla, bai, baina gramatikazko hizkuntza unitateak ere transferigarriak direla zenbait egoeratan (Pagola, 2010).

Oraintsu arte, murgilketa eredu elebidunetan hizkuntzak irakasteko garaian ez zen aintzat hartzen hizkuntzen arteko transferentzia. Alabaina, berriki egindako ikerketa teorikoak hasi dira jada aztertzen zer nolako onurak ekar ditzakeen ikasleen bi hizkuntzak (H1 eta H2) modu bateratuan eta kontzienteki lantzeak eskola testuinguruan (ikus zerrenda gorago). Izan ere, ikasleek eskolan bi hizkuntzak erabiltzen dituztela ikusi da, eta zenbait egileren ustez (Cummins, 2014; Cavalli, 2005), ahalik eta etekin didaktiko handiena lortu nahi bada, hobe litzateke ikasleek egiten duten transferentzien erabilera hori modu egituratuan baliatuko balute irakasleek.

#### 2.4. Hizkuntzen trataera bateratua (HTB)

Hizkuntzen irakaskuntzarako testuinguru egituratu eta bateratu batek posible egingo luke hizkuntzak elkarrekin harremanetan jarriz ikastea, eta hori da, hain zuzen ere, HTBk proposatzen duena. Horretarako, HTBk hizkuntzen arteko transferentziak dituen oinarri, eta gorago ikusi legez horiek gramatikaz haratagoko mailan gertatzen direnez usuen, ezinbestekoa da metodo tradizioaletako esaldi mailako ikuspegia gaingitu, eta hizkuntzen komunikazio unitate gisa testua ardatz bihurtzea.

HTB egia bihurtzeko, hizkuntzetako irakasleek modu koordinatuan lan egin behar dute: transferentzia bermatuko duen metodologia bateratu bat adostea ezinbestekoa da, bai eta hizkuntza guztien programazio bateratu bat osatzea ere. Horrez gain, tokian tokiko errealitate soziolinguistikoari eta eskolako behar espezifikoari erantzuteko moduan pentsatzen eta antolatzen badira irakaskuntza programak, hezkuntza eleaniztuna hizkuntza gutxituaren espazioa errespetatuz bultzatzea lor daiteke (Ortega & Anakabe, 2015). Zeregin horretarako oso baliabide egokia izan daiteke itzulpena, aurreko



orrialdeetan ikusi dugun legez, hizkuntzak harremanetan jartzea baitu xede. Horrez gain, uste dugu itzulpenak hizkuntzen didaktikarako duen berezko balioa areagotu eta hobeto ustiatuko litzatekeela HTBren baitan kokatuz gero: ikasgelako lanketaren helburuak gainditu, eta hizkuntza guztietako irakasgaietara hedatuko litzateke irakaspena; hala, irakaskuntzaren etekin handiagoa lortuko lukete ikasleek. Artikulu honetan ez gara itzulpenak HTBn izan dezakeen lekuaz eta erabilera zehatzaz arituko, baina etorkizuneko lan ildo interesgarria iruditzen zaigu.

### 3. IKASTUNITATEAREN AZTERKETA

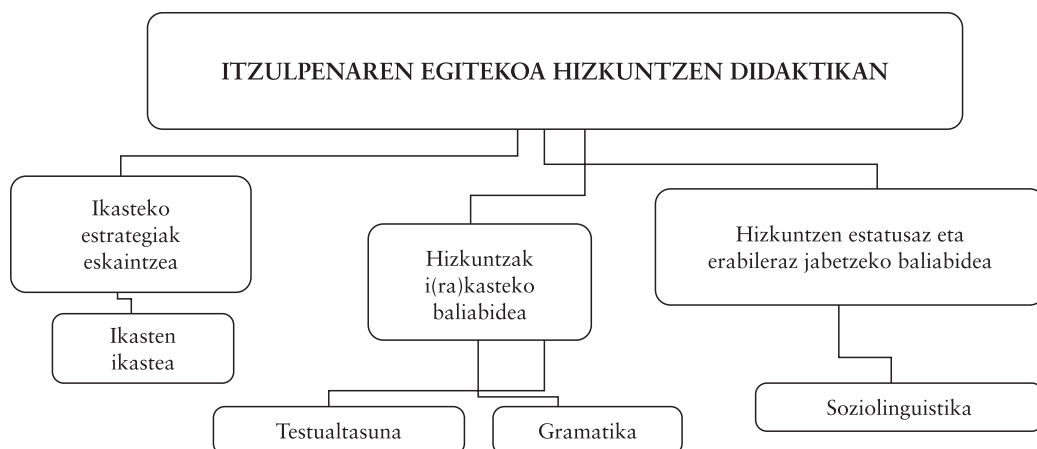
Derrigorrezko bigarren hezkuntzako 4. mailako Euskara eta Literatura irakasgaietarako testuliburu bat aztertuko dugu: *Egizu 4 DBH* (ikus Bibliografia). Testuliburuko 8. ikastunitatea izango dugu aztergai, itzulpengintza eta itzulpenak baitira ikastunitate horretako gai nagusia.

#### 3.1. Ikastunitatearen azterketarako irizpideak

Azterketa kritikoa egiteko garaian itzulpenaren trataera nolakoa den esan ahal izateko, itzulpenaren balio didaktikoa zein den zehazteko saiakera egin dugu lehendabizi. Horretarako, marko teorikoa arakatu dugu, eta itzulpenak hizkuntzen irakaskuntzan izan dezakeen egitekoari buruz zenbait ondorio atera ditugu.

Batetik, itzulpenak hizkuntzen ezagutzan sakontzeko balio dezake, eta, ondorioz, hizkuntzak ikasten eta erabilera egokiagoak bideratzen laguntzea da haren helburu didaktiko nagusia. Xede horrekin lotuta, hizkuntzei buruzko hausnarketa bultzatzen duen heinean, ikasleari ikasteko estrategiak ematea –ikasten ikastea– ere bada itzulpenaren balio didaktikoetako bat. Bestetik, itzulpenaren bitartez hizkuntza bat baino gehiago harremanetan jartzen direnez, hizkuntzen erabilerari eta gizartean duten lekuari buruzko gogoeta egin daiteke, bai eta ukipen egoeran dauden hizkuntzetan gertatzen diren ukipen egoerei buruz ere; hala, hizkuntza horien egoera sozio-linguistikoz ohartarazten dira ikasleak, esaterako: gure kasuan, euskararen ahultasuna gaztelaniaren aurrean. Itzulpenaren aukera didaktiko horiek beheko 1. irudian laburbildu ditugu.

Bestalde, gure ustez, itzulpenaren helburu horiek bat datoz Idiazabal, Manterola eta Díaz de Gereñuk aipatzen dituzten hezkuntza elebi/eleantuntzearen hiru helburu nagusiekin (Idiazabal *et al.*, 2015: 45): 1) *capacitación para el uso práctico de las lenguas*, 2) *desarrollo de capacidades metalingüísticas*, 3) *desarrollo de actitudes favorables hacia las lenguas minorizadas y la diversidad lingüística*.



1. irudia. Itzulpenak hizkuntzen didaktikari egin diezaiokeen ekarpena adierazi dugu irudi honetan.

Itzulpenaren balio didaktikoa zehaztu ostean, ikasgelan nola landu beharko litzatekeen jakitea da orain interesatzen zaiguna, eta horretarako irizpideak zehaztea. Gaiari buruzko bibliografiatik hainbat gako atera ditugu, gure ustez itzulpenaren balio didaktikoa errealitatean nola gorputz daitekeen erakusten dutenak, eta bi irizpide zerrendatan sailkatu ditugu: a) itzulpenaren helburuak: itzulpena egitean zer bilatzen den adierazten dute; b) itzulpen jarduera motak: itzulpenaren balio didaktikoa bultzatzen duten jarduerak.

a) Helburuak:

- Hizkuntzen arteko konparazioa: antzekotasunei eta desberdintasunei erreparatzea, transferentziaz eta interferentziaz ohartzea...
- Gogoeta bultzatzea.
- Hizkuntza bat(zuk) bestea(k) garatzeko makulu gisa erabiltzea.
- Hizkuntzen egoera soziolinguistikoaz eta hizkuntzen arteko harremanez ohar-taraztea.
- Testu mailako ezaugarriak lantzeko tresna gisa erabiltzea itzulpena: zenbait alo-rretan komunak diren ezaugarriak kontuan hartzea.
- Gramatika lantzeko tresna gisa erabiltzea itzulpena, antzekotasunei eta berezi-tasunei erreparatuz. Gramatika hizkuntzaren erabilerari (testuen ulermena/ekoizpena) lotua lantzea, ez modu isolatuan.

b) Jarduerak:

- Jarduera bat egiteko informazioa eskuratu behar duenean ikasleak, dakizkien hizkuntzak baliatzea: hizkuntza horietako informazio iturriak kontsultatuz es-kura dezala informazioa, eta, ondoren, hizkuntza jakin batean burutu dezala jarduera edo ekoizpena.

- Hizkuntza jakin bateko testua (ahozkoa zein idatzizkoa) beste hizkuntza batean ematea, hainbat modutara: laburpenak, iruzkinak, birformulatzeak... Ahozko-tik idatzira eta alderantziz; hizkuntzak aldatuz...
- Itzulpengintzaren teoria eta teknikak ikastea, ikasleen beharretara eta neurri-ra moldatuta: ahozkoa, idatzizkoa, parafrasia, hitzez hitzekoa, kalkoak, maile-guak, konpentsazioa, azalpena, baliokidetasuna...
- Agintzen diren jarduerak direnak direla ere, helburu zentzuduna izatea. Lanketa kontzientea proposatzea, ikasleek lanketaren helburuak jakitea eta horiek lortzeko baliabideak (testu generoa, ezaugarriak, hartzaileak...) hasieratik izatea.
- Nola ez den egin behar: gogoetarik gabe, mekanikoki.

Irizpide horiek testuliburua aztertzeke erabili ditugu, baina hurrengo atalean ikusiko den moduan, adibide bakoitzean ez dugu adierazi irizpide guztiak banan-banan betetzen diren ala ez; irizpide horiek –kasu batean batzuk, beste batean beste batzuk– non eta nola urratzen diren esan dugu.

### 3.2. Ikastunitatearen deskribapena eta azterketa

*Egizu 4 DBH* testuliburuko 8. ikastunitatea izan dugu aztergai, baina ez ikastunitate osoa, itzulpenaren gaiari heltzeko zati esanguratsuenak baino ez. Azterketaren hariari hobeto jarraitzearen, azter unitate (adibide) bakoitza honela egituratu dugu: hautatutako atalaren deskribapena hasieran ageri da, eta, azpian, adibidearen azterketa eta hari dagozkion proposamen didaktikoak.

#### Lehenengo adibidea

Azalpen testu bat ageri da, itzulpengintzaren historia eta itzulpen onaren ezaugarriak (naturaltasuna, fidelitasuna eta egokitasuna) aipatzen dituen, eta, ondoren, literatur testu baten itzulpenaren adibidea. *Robinson Crusoe* eleberriaren zati bat da adibide hori, hiru bertsiotan emana: jatorrizkoa ingelesez, eta itzulpenak gaztelaniaz eta euskaraz. Hiru bertsioren azpian, testuari buruzko bi galdera egiten zaizkio ikasleari: bata, itzulpenetatik zein iruditu zaion fidelen; bestea, zein irakurri duen gusturago eta zergatik.

Testuan itzulpen onaren ezaugarriak aipatzen direnean, ez da hitz horien esanahia azaltzen, eta, ondorioz, ariketak modu egokian egiteko informazioa falta da, gure ustez. Bestetik, ezaugarri horiek intuitiboak eta inpresioetan oinarrituak iruditzen zaizkigu, eta, beraz, nahasgarriak izan daitezkeela uste dugu.

Proposatzen diren bi ariketetan, hiru hizkuntzen arteko alderaketa eta gogoeta bultzatu nahi dira (adibidez: zein itzulpen iruditu zaion fidelen esan ahal izateko, ikasleak hiru bertsiok alderatu beharko ditu nahitaez), eta, alde horretatik, hizkuntza horien didaktikarako proposamen baliagarriak iruditzen zaizkigu. Alabaina, uste dugu planteamenduak ez duela helburu horretan laguntzen. Bertsiok bakoitzaren fidelitasunari buruzko ariketan, ikasleari ez zaio esaten fidelitasun horren ezaugarriak zein diren, eta, ondorioz, galdera orokorregia suertatzen da. Asmo ona izan arren, ikasleari ez zaizkio ematen behar dituen helduleku eta argibideak, eta baldintza horietan zail du ikasleak irakaspena eskuratzea.

Bigarren ariketaren helburua ere ez dago oso argi. Ikasleek gogoeta egin behar dute ea hiru bertsioetatik zein irakurri duten gusturago eta zergatik, baina ez da esaten zeri erreparatu behar dioten: hizkuntz osagaiei (gramatika, lexikoa, estiloa...) ala gai sozio-linguistikoei; izan ere, bertsio bakoitzaren eta hizkuntza bakoitzaren ezaugarriez gain, ikasleak hizkuntza horiekin duen harremana (ezagutza maila, erosotasuna...) ere tartean da, eta erantzuna baldintza dezake. Alderdi horiek lantzea bada ariketaren helburua, gure ustez, ikasleari espresuki adierazi behar zaio zer eskatzen zaion eta nola egin behar duen, baliabideak eman behar zaizkio (irizpideak, esaterako) eta alde zuzenetik landu behar dira. Hemen ez da halakorik aurkezten, eta, hala, helburu didaktiko interesgarria izan zitekeen (gogoeta egitea eta kontziente izatea) hankamotz geratu da kontsignaren zehaztasun faltagatik eta ikasleei ez zaizkielako helburua erdiesteko baliabide gokiak eman.

### Bigarren adibidea

Liburuan aurkezten den *Robinson Crusoe* eleberraren zatiari buruzko galderak. Galderetako bat da: «Zergatik hitz egiten du gaizki Ostiralek?»<sup>5</sup>.

Galdera gehienak ulermenaren kontrolera bideratuta daude, baina Ostiralen hizkuntz gaitasunari buruzko galderak interpretazio pertsonalerako eta gogoeta kritikorako bidea ematen du gure ustez: ulermen hutsaz haratago, gogoetarako atea zabaltzen du, eleberriko hizkuntz egoerari erreparatzeko aukera paregabea eskaintzen baitu. Segur aski, galdera horrentzat espero den erantzuna da hitzun berria dela Ostiral, eta, hortaz, normala dela ingelesez gaizki hitz egitea. Alabaina, sakonago begiratuz gero, gogoeta guztiz interesgarria egiteko aukera aurkezten zaio ariketa honetan ikasleari. Adibidez:

- Eleberriko pertsonaien hizkuntzak ikuspegi soziolinguistiko batetik aztertuta, hizkuntza/kultura hegemoniko bat (ingeleza) eta hizkuntza/kultura gutxitu bat (Ostiralena) ikus daitezke; pertsonaia elebiduna eta pertsonaia elebakarra... Hizkuntz ukipena eta hizkuntzen estatusa lantzeko aukera paregabea.
- Ostiralek ez du ondo hitz egiten ingelesez, hizkuntza ikasten ari delako. Gauza jakina da hizkuntzak ikasten ari garenean *interlingua* esaten zaion bitarteko hizkuntza darabilgula, H1eko eta H2-3-...ko elementuez osatua (Selinker, 1992). Ostiralen ingelesaren aitzakian, ikasleen antzeko bizipenez hitz egiteko eta haiei buruzko gogoeta egiteko aukera eman zezakeen ariketa horrek.

Ez dakigu galderaren helburua gai horiek guztiak lantzea ote den, ez baita adierazten. Beraz, ariketa honetan, gorago aipatu egoera beraren aurrean gaude: hizkuntzen ezagutzan eta haiei buruzko gogoetan sakontzeko aukera ez da behar bezala ustiatzen, soilik azaleko lanketa proposatzen delako, eta kontsignan ez delako haratago joateko gonbita egiten.

<sup>5</sup> Gogora dezagun eleberririk horretako pertsonaia den Ostiral ingeles berria dela, eta akatsak egiten dituela hitz egiten duenean.

## Hirugarren adibidea

*Robinson Crusoe*ren testua eta itzulpengintza lantzeko hainbat ariketa: 1) Jatorrizko bertsioko bi esaldi (ingelesez) euskarazko eta gaztelaniazko itzulpenekin erkatzea, antzekotasunak eta desberdintasunak adieraziz. 2) Ostiralen euskarazko lau esaldi oker zuzentzea, testuinguruari erreparatuta. 3) Euskarazko hiru hitzen jatorria esan eta erantzuna argudiatzea. Maileguak dira: hitz bat frantsesetik dator, bestea ingelesetik eta azkena italieratik.

Lehenengo ariketa itzulpenaren bitartez hizkuntzen ezagutzan sakontzeko eta ikaskuntza estrategiak garatzeko proposamen egokia dela uste dugu; izan ere, ikasleek dakizkiten edo ikasten ari diren hiru hizkuntza (ingeleza, gaztelania eta euskara) harremanetan jarri behar dituzte, eta, ziur asko, bata hobeto jakitea lagungarri izango zaie besteaz jabetzeko. Hala ere, eragozpenen bat ikusi diogu ariketari: hautatutako esaldien artean Ostiralen esaldi akastunak daude. Iruditzen zaigu esaldi okerrak erabiltzeak ikasleengan nolabaiteko nahasmena sor lezakeela eta haien ikaskuntza prozesua oztopatu. Gure ustez, hobe litzateke esaldi gramatikalki zuzenak hautatzea mota horretako ariketarako.

Ostiralen esaldi okerrak zuzentzea eskatzen zaio ikasleari hurrengo ariketan. Ariketaren helburua ez da itzulpenaren bidez hitzun berrien (Ostiralen) akatsak eta haien zergatia lantzea: eleberria aitzakia hutsa da, hizkuntza zuzentasuna lantzeko esaldi harrobia baino ez. Esaldi itzuliak erabiltzen dira baina itzulpena lantzeko asmorik gabe, hots, jatorrizkoak balira bezala.

Hurrengo ariketan hiru maileguren jatorria esan behar dute ikasleek, besterik ez. Ariketaren ideia oso baliagarria iruditzen zaigu, baina proposamena azalekoa da. Gure ustez, hizkuntza bat baino gehiago lantzeko aukera paregabea da ariketa hori: fonologia, grafia, lexikoa, etab. Horrez gain, hizkuntza/kultura ukipenaz jarduteko aukera ere ematen du halako ariketa batek, bai eta hizkuntzek lexikoa sortzeko dituzten baliabideak ikustekoa ere (maileguak, itzulpenak: kalkoak, eratorpena...). Horrekin ez dugu esan nahi gaia goitik behera jorratu behar denik, baina ariketak aurkezten duen aukera zabalagoa hobeto ustiatzea posible dela uste dugu.

## Laugarren adibidea

*Robinson Crusoe* eleberri zatiaren itzulpenak (euskarazkoa eta gaztelaniazkoa) naturalak iruditu zaizkion eta bere erantzuna zertan oinarritzen duen galdetzen zaio ikasleari.

Batetik, gorago aipatu legez, irizpide subjektiboa eta intuitiboa iruditzen zaigu naturaltasuna; bestetik, batez ere auzi teorikoa dela uste dugu, itzulpena jakintza gisa aztertzen duena. Berez, interesgarria izan daiteke ikasleekin hori lantzea, baina beste modu batera aurkeztu beharko litzatekeela uste dugu, juzgu inpresionistak alde batera utzi eta irizpide zehatza adieraziz.

### Bosgarren adibidea

Hurrengo ariketak hau dio: «Zein ezaugarri izango lituzke munduak itzulpenik ez balego? Egin zerrendatxo bat».

Ariketa horri ez diogu interesik ikusten, ez bada gurean itzulpenek duten garrantziaz eta presentziaz ohartaraztea eta horri buruzko gogoeta egitea. Hala ere, helburua hori bada, formulazioari irrealia deritzogu, eta modu zentzuzkoagoan –egoera errealean oinarrituta– egin beharko litzatekeela uste dugu.

### Seigarren adibidea

Beste ariketa batean eskatzen da: «Imajinatu Nazio Batuetako hizlaria zarela. Egin testu labur bat azpian duzun gaiarekin. Gogoratu zure mezua hamaika hizkuntzatarara itzuli behar dela. Beraz, erraztu lana itzultzaileei, ideia eta esaldi argiak idatziz. Gaia: Munduko herriak eta elkar ulertzea».

Bi alderdi positibo ikusten dizkiogu ariketari: bata, gogoetarako gonbita («Gaia: Munduko herriak eta elkar ulertzea») eta, bestea, itzulpen prozesuaz jabetzeko proposamena («erraztu lana itzultzaileei, ideia eta esaldi argiak idatziz»). Halere, planteamendua interesgarria izan arren, arazo batzuk ikusten ditugu: batetik, gogoetarako planteatzen den gai soziolinguistikoa irekiegia da, gure ustez; iruditzen zaigu ikasleen gogoeta bideratzeko eta laguntzeko ildo batzuk edo eztabaida zehatz bat proposatu beharko liratekeela, adibidez: beste hizkuntzak ulertzeko eleaniztasunak ematen dituen abantailak, elebkarren mugak beste hizkuntzetako hitzuneekin komunikatzeko, etab. Bestetik, ikasleei ez zaie esaten zer nolako testua sortu behar duten: ez dago testu mailako ezaugarrien aipamenik. Ikasleek testu egoki bat idaztea bada helburua, uste dugu hasieratik adierazi behar zaiela zein den helburua eta nola lortu, zer testu mota idatzi behar duten (eskutitza, narrazioa...) kontsignan zehaztuz.

### Zazpigarren adibidea

Gertaera baten berri ematen duen narrazio testu bat ageri da gaztelaniaz, *Perro salva a su amo* izenburuduna:

Ocurrió este jueves en Bermeo. Como cada tarde Juan Arrue, arrantzale jubilado, cogió su pequeño bote de remos y se dirigió a la bocana del puerto, con la intención de capturar algún chipirón. Lo acompañaba Zuri, su fiel perro. En Bermeo es muy conocida la imagen de ambos: el arrantzale sentado en la bancada central mirando a popa y su perro estirado en proa, observando el horizonte. De pronto, el viejo bote comenzó a inundarse debido a una rotura en su casco. Juan tuvo que saltar por la borda pero debido a su avanzada edad corría grave peligro. Gracias a Zuri pudo salvar su vida, ya que fue el perro quien sostuvo a flote a su amo hasta que otros pescadores llegaron en su ayuda.

Adibidearen gainean, testuan agertzen den *bote* hitzarekin zerikusia duen hiztegitxo bat ageri da, zenbait hitz tekniko euskaraz, ingelesez, frantsesez eta gaztelaniaz ematen dituen irudien laguntzaz.

Testuliburuan ez da esaten zer egin behar den hiztegi horrekin, ez dago harekin loturiko ariketarik, ez eta aipamenik ere. Harrigarria egiten zaigu etekinik ez ateratzea halako baliabide bati, hizkuntzen arteko konparazioaren bidez haiei buruz gogoeta egiteko aukera ugari eman zitzakeela iruditzen baitzaigu. Gure aburuz, hainbat proposamen egin daitezke halako hiztegitxo baten harira: hitzen jatorriari erreparatu, desberdintasunen/antzekotasunen zergatia azaltzen saiatu (maileguak / kalkoak / familia bereko hizkuntzak... direla esanez) eta abar.

### Zortzigarren adibidea

Goiko adibideko gaztelaniazko testuaren azpian, haren euskarazko itzulpena eta parafasia ageri dira. Parafasia:

Txakurrak jabea salbatu zuen:

Bermeon oso ezagunak dira Juan Arrue arrantzale erretiratu eta *Zuri* bere txakurra. Arratsaldero atera ohi dira txipiroitan batel txikian, gizona erdiko tostan arraunean poparantz begira eta txakurra brankan. Lehengo ostegunean portuko bokalean zeudela, kroskoa zulatu zitzaion Arrueri. Kareletik salto egin behar izan zuen. Itotzeko arriskuan zegoen, baina txakurrak jabeari eutsi zion beste arrantzale batzuk iritsi ziren arte.

Ariketa gisa, parafasiaren eta itzulpenaren arteko aldeei erreparatzeko eskatzen zaie ikasleei. Horren lagungarri, parafasiari eta itzulpenari buruzko argibide labur batzuk ematen dira: parafasiaren kasuan esaten da jatorrizko testua gure hitzekin berregitea dela, ulertzen ez ditugun hitzak hiztegian begiratu, eta gako hitzak parafasian txertatu behar direla. Itzulpenaren kasuan, haren bi ezaugarri azpimarratzen dira: jatorrizkoarekiko fideltasuna, eta hitzez hitzeko itzulpenaren mugak (adibidez, hizkuntza bakoitzak bere-bereak dituen esapideak ezin direla hitzez hitz itzuli).

Ariketa horretan ez da bilatzen jatorrizko testua nola itzuli den ikustea eta hizkuntza bien arteko konparazioaren bidez bi hizkuntzen ezagutzan sakontzea, baizik eta parafasia egiten ikastea, eta, horretarako, hitzez hitzeko itzulpenetik bereiztea. Gure ustez, ordea, oso argibide eta baliabide gutxi ematen zaizkio ikasleari parafasia egiten ikasteko (ulertzen ez diren hitzak hiztegian begiratu behar direla, besterik ez). Ez da ezer esaten, adibidez, testu mailako ezaugarriez: ez da adierazten nolako egitura izan behar duen parafasiak, ez eta jatorrizkoaz bestelako testu generoa denez bestelako ezaugarriak dituela ere (esate baterako: ipuin baten parafasia ez da beste ipuin bat).

### Bederatzigarren adibidea

Goiko adibidean itzulpena eta parafasia azaldu ondoren, itzulpenak lantzeko hiru ariketa ageri dira: 1) Bikoteka, sei hitz zer hizkuntzatan dauden igarri (gaztelania,

ingeleza, frantsesa), eta haien euskarazko itzulpena eman behar dute. Akuilu gisa, lehiaketa moduan planteatzen da, ea zer bikotek erantzun azkarrago. 2) Gaztelaniazko bi esapideren euskarazko baliokide egokiak hautatu behar dituzte bi aukeren artetik (bata okerra, hitzez hitzekoa, bestea ona). 3) Testu bat ematen zaie ikasleei gaztelaniaz, zazpigarren adibideko *Perro salva a su amo* testuaren antzeko berri laburra; oraingo hau, ordea, izenbururik gabea:

Pescadores australianos han pescado en las profundidades marinas un calamar de seis metros de largo y 230 kilos de peso. El cefalópodo, que fue pescado anoche, se conserva en un gran frigorífico, hasta que el Museo de Melbourne decida qué hacer con el ejemplar: si lo utiliza para fines científicos o lo exhibe. El año pasado, se capturó en aguas antárticas el *Architeuthis dux*, el calamar más grande conocido, que medía diez metros y pesaba 492 kilos.

Testu horren euskarazko parafrasia egin behar dute ikasleek, eta, ondoren, hitzez hitzeko itzulpen bat egiten saiatzeko eskatzen zaie. Ariketa egiteko laguntza gisa, hiztegia erabiltzeko esaten da.

Itzulpenari buruzko ikastunitate bat izan arren, orain arte ikasleei ez zaie itzulpenak egitea eskatu. Suitzan «Éveil aux langues»-en baitan (ikus gorago 2. atala) egiten direnen estilokoa da lehen ariketa. Oso interesgarri deritzegu halako proposamenei, hizkuntzen konparazioaren bidez hizkuntzak hobeto ezagutzeko eta ikasleek ikasteko estrategiak eskuratzeko baliagarriak baitira, gure ustez. Tamalez, ikasleari ez zaio bere erantzuna justifikatzeko eskatzen (grafia, fonologia, morfologia, jatorri bereko beste hitz bat ezagutzea... izan daitezke argudioetako batzuk), eta, hala, hizkuntzen ezagutzan eta gogoetan sakontzeko aukera bat ustiatu gabe geratu dela iruditzen zaigu.

Hizkuntzen irakaskuntzarako oso baliagarria iruditzen zaigu bigarren ariketa: hizkuntzen arteko konparazioa ahalbidetzen du, eta, batez ere, ukipen egoeran dauden hizkuntzen (euskara eta gaztelania, kasu) arteko interferentziaz jabetzeko eta gogoeta egiteko abiapuntu aproposa dela uste dugu.

Hirugarren ariketaren planteamenduari testu mailako akatsak ikusten dizkiogu. Has-teko, gaztelaniazko testuak ez du izenbururik. Arestian esana dugu zer nolako garrantzia duen jatorrizko testua egokia izateak: gramatikaz gain, testu mailako ezaugarriak aintzat hartu eta bete beharra. Itzuli behar den testuak izenbururik ez izateak printzipio hori urratzen du gure ustez. Horrez gain, testua ondo ulertzeko informazioa falta dela iruditzen zaigu, testuingurua ez baita aipatzen (non jaso? non aurki ditzake ikasleak halako testuak?). Jatorrizko testua benetan ulergarria izateko, zer testu mota den esan behar dela iruditzen zaigu, eta testuak landu nahi badira ezinbestekoa dela haiei buruzko informazio argia eta zehatza espresuki adieraztea ikasleei, jakintzat eman gabe.

Horrez gain, ariketa horren kontsignan bestelako hutsuneak ikusi ditugu. Testu bat itzultzean, maila guztietako arazoak sortu ohi dira (gramatika, lexikoa, testualtasuna), baina hemen lexikoa baino ez da kontuan hartzen: «hiztegia erabili» da kontsignan ikasleei eman zaien laguntza bakarra. Hala, ez da baliatu hizkuntzaren alderdi guztiak



lantzeko itzulpenek ematen duten aukera; izan ere, ariketa horren bidez bi hizkuntzen ezagutzan sakon zitekeela uste dugu. Ikus ditzagun zenbait adibide, testuan oinarriturik: batzuetan, testuingurua bera izan arren, gaztelaniaz eta euskaraz aditza ez da modu berean erabiltzen: «El cefalópodo, que fue pescado anoche, se conserva en un gran frigorífico» → ‘Zefalopodoa atzo harrapatu zuten, eta hozkailu batean **gordetzen da** (okerra) / **gorde dute** (zuzena)’. Esaldi horretan, gaztelaniazko orainaldiko adizki hori ezin da euskarara kalko baten bidez itzuli. Gure ustez, are interesgarriagoa da adizki horrekin dagoen arazoa lantzea, gaztelaniaren eraginez euskal hiztunek euskarazko orainaldi burutugabea behar ez den lekuan erabiltzen baitute sarri. Esaterako, *¿me das un trozo de tarta?* honela esango lukete zenbait hiztunek: ‘**ematen didazu** (okerra) / **emango didazu** (zuzena) tarta zati bat?’”

### Hamargarren adibidea

Gai soziolinguistikoak lantzeko atal bat proposatzen da ikastunitatearen beste zati batean: euskarak lan munduan duen lekua, eta oharrak idazteko garaian elebitasunak eta euskarak izan ohi duten trataera. Bi audio aurkezten dira, eta ondoren haiei buruzko galderak. Lehen audioa lantegiko ohar garrantzitsu bati buruzkoa da: bi hizkuntzatan (euskaraz eta gaztelaniaz) dago, eta euskarazkoak akats asko ditu, ez da ondo ulertzen. Bigarrena, ikastetxeko baimen orri bat da, ikasleek irteera bat egiteko gurasoek bete beharrekoa: testua ulertezina da, euskarazko eta gaztelaniazko testuak nahasian ageri baitira. Audioetan oinarritutako galderak erantzun behar dituzte ikasleek:

- 1) Euskara/gaztelania kartel elebidunen aurrean zein hizkuntza hautatu ohi duten eta zergatik.
- 2) Lantegietan eta ikastetxean oharrak hobetzeko zer egin daitezkeen.
- 3) Lan eremuan, zonalde euskaldunetan egon arren, euskarak duen esparru txikiaren zergatia.
- 4) Lan eremuan euskara erabili behar ote den.

Galderen helburua gogoeta soziolinguistikoa bultzatzea da kasu honetan, ez audioetako hizkuntza arazoak zuzenduz hizkuntzaren ezagutzan sakontzea.

Lehen galdera nahiko irekia da, eta ikasgelan nola planteatzen den, emaitza era batekoa edo bestekoa izan daiteke, izan ere, hainbat gai atera daitezke horren harira: norberak hizkuntza horiekin duen harremana (hizkuntz gaitasuna), euskarazko kartelen hizkuntz zuzentasuna, ikasleak euren ohiturez eta inertziaz kontziente egitea (euskarazko bertsioa ondo idatzita dagoenean ere gaztelaniaz irakurtzen al dute?), etab. Gure ustez, bada, irakaslearen jardunak zerikusit zuzena du halako ariketei atera ahal zaien etekinean, erantzun posibleak ondo ustatuz gero, lanketa soziolinguistiko polita egin baitaiteke.

2), 3) eta 4) galderei dagokienez, galdera sorta huts baten bidez ikasleekin hori guztia landu nahi izatea asmo handinahiegia dela uste dugu: ikasleen maila gaitzetzeko arriskua ikusten dugu, izan ere, zer dakite ikasleek lan eremuetan nola erabiltzen den euskara? Aagian, egoerak gehiago zehaztuz, posible litzateke etekin handiagoa ateratzea ariketari.

Eskolako baimenari buruzko audioaren kasuan, ariketarako hautaturiko testu mota (euskara eta gaztelania nahasian ageri dira) ez zaigu oso egokia iruditzen, izan ere, ikastetxeetan halako oharrak idazten al dira? Agian, euren ikastetxeko oharrak egokiak dira, eta, ondorioz, audioko egoera artifiziala suerta daiteke. Gure ustez, zentzuzkoagoa izango litzateke gizartean erruz aurkitzen diren gaizki itzulitako testu errealak proposatzea irakasleak (adibidez: anbulatorioko oharra, autobus geltokiko oharra, saskibaloit taldeko aldageletan jarritako oharra...), edo ikasleek eurek bilatzeko eskatzea.

### Hamaikagarren adibidea

Gramatikari buruzko atalean, honako hizkuntz osagai hauek jorratzen dira: zenbaitzaileak, konparaziozko perpausak eta baldintzazko perpausak. Ez dago gai horiei buruzko teoriarik ez araurik; ariketak proposatzen dira zuzenean: esaldiak berridatzi, hutsuneak bete, esaldiak osatu elementuak ordenatuz, sailkapenak egin, erantzun egokia hautatu, akatsak zuzendu eta esaldien bukaerak idatzi. Horrez gain, bi testu ere ageri dira, bata literarioa eta bestea zehaztugabea; landu nahi diren gramatika unitateak testu horietan bilatu behar dituzte.

Gure ustez, hizkuntzaren erabilerari loturik irakatsi behar da gramatika, eta hemen ez da halakorik egiten: ariketa guztiak metodologia tradizionalen ohikoak dira, hau da, gramatika jakintza gisa aurkezten dute, erabilerari lotu gabe. Horrez gain, gramatika modu isolatuan lantzen da, ikastunitateko aurreko ataletan ikusitako testuetatik eta ariketetatik guztiz bereizi, eta itzulpena ez da inon ageri. Itzulpenek, hain zuzen ere, gramatika modu zentzuzkoagoan i(ra)kasteko aukera ematen dute, gure ustez. Hona hemen proposamen batzuk:

- a) Gramatika arazo orokorrak: ariketetan eta testuetan ageri diren elementu gramatikalak berariaz eta ariketa zehatzen bidez lantzea. Esaterako, zazpigarren adibideko *Perro salva a su amo* testuan «**hasta que** otros pescadores llegaron en su ayuda» esaldia honela itzuli dute euskaraz: «**harik eta** beste arrantzale batzuk laguntzera iritsi ziren arte». Agian, ikasleek ez dute egitura sintaktiko hori euskaraz maiz erabiltzen, eta, horren aitzakian, ez legoke gaizki hori –eta, agian, bestelako denborazko perpaus batzuk– lantzea. Are pertinenteago iruditzen zaigu egitura hori lantzea, kontuan izanda testuliburuko hurrengo orrialdean (gure bederatzigarren adibidean) itzuli behar duten «Pescadores australianos ...» testuan berriro azaltzen dela *hasta que* menderagailua.
- b) Testu generoekin lotutako gramatika osagaiak: ikastunitatean zehar landu diren testu generoen berezitasun gramatikalak lantzea. Bederatzigarren adibideko «Pescadores australianos ...» testuko zenbait adibide: 1) gaztelaniazko orainaldiko adizki guztiak ezin dira euskaraz beti burutugabe moduan itzuli (bederatzigarren adibidean ikusi dugu) 2) gaztelaniazko perpaus inbertsonalak ezin dira beti inbertsonal gisa itzuli euskaraz: «El año pasado, se **capturó** en aguas antárticas el *Architeuthis dux*...» esaldian, adibidez, ‘arrantzatu zuten’ esan beharko litzateke, ez ‘arrantzatu zen’.

- c) Ikasleen gramatika arazo zehatzak. Ikasgelako itzulpenetan ikasleek egingandako akatsak, edo izandako arazo eta zalantza indibidualak lantzeko ariketak. Esaterako, «Pescadores australianos ...» testuan, ikasle batek arazoa izan dezake «un calamar **de seis metros** de largo» itzultzeko, ‘sei metrotako’ esango baitu, agian, ‘sei metroko’ esan beharrean. Jakina, mota horretako lanketa ezin da testuliburuan jaso, ezin baita aurreikusi zer nolako arazoak izango dituzten ikasleek; edonola ere, proposamen gisa baduela hemen lekua uste dugu.

### Hamabigarren adibidea

Euskaraz gaizki erabili ohi ditugun bi egitura morfosintaktiko aurkezten dira:

- «Nora zoaz?» «Medikuarenera» edo «medikuarengana» (erantzun zuzenak), ez «medikura» (erantzun okerra).
- «Nire ustez, mutil hori oso itsusia da» (zuzena) edo «niretzat, mutil hori oso itsusia da» (okerra).

Bi ariketa proposatzen dira gaia lantzeko, biak ala biak esaldi okerrak zuzentze-koak.

Nahiz testuliburuan ez aipatu, gaztelaniatik euskarara pasatu diren bi kalko oker dira hor ageri direnak, eta, beraz, itzulpenarekin eta hizkuntzen arteko interferentziekin harreman zuzena dute. Gure ustez, gramatikaren irakaskuntza egokia da hemen proposatzen dena, hizkuntza ikasteko baliabide gisa aurkezten baita: bai ematen den azalpen laburra, bai egin beharreko ariketak hizkuntzaren erabilerari lotuta daude, eta ikasleen –oro har, hiztunen– erabilerara arazoetan oinarrituta; horrez gain, ikasleei zehatz adierazten zaie zein den forma okerra eta zein zuzena.

### Hamairugarren adibidea

Lexikoari buruzko atala da: sinonimia, antonimia, polisemia, eratorpena. Gaiok lantzeko ez dago inolako azalpen teorikorik edo araurik, ariketak zuzenean aurkezten dira. Hutsuneak betetzeko ariketak eta hitzen sinonimo, antonimo edo ordezkioak (polisemia) ematekoak dira nagusi. Ariketa guztiek nolabaiteko testuingurua dute (alegia, ez dira hitz zerrendak): esaldien barruan zein testu batean txertaturik aurkezten dira.

Ez da inolako loturarik egiten ikastunitatean zehar egindakoarekin edota landutako testuekin, eta itzulpena ez da inon ageri. Horren ondorioa da lexikoa modu isolatuan lantzen dela: ez dira baliatzen aurreko ataletako testuak eta itzulpenak haietan sumatutako arazo edo hutsuneak lantzeko, edo testu aberatsagoak ekoizteko.

Gure ustez, zentzuzkoagoa litzateke lexikoa beharren arabera lantzea, eta ez testuliburuko ikastunitate honetan egin den moduan, era isolatuan. Izan ere, aurreko ataletan, lexikoari buruzkoak ez izan arren, lexikoa landu dute dagoeneko. Esaterako:

a) hirugarren adibideko hirugarren ariketan, zenbait mailegu ziren aztergai; b) zazpi-garren adibidean, batelarekin eta txipiroi arrantzarekin zerikusia duten hitzak ageri ziren zenbait hizkuntzatan; c) bederatzigarren adibideko lehen ariketan, erdal hitz batzuk itzuli behar ziren.

Gure ustez, adibidetzat ipini ditugun ariketa horiek erakusten dute posible dela itzulpenen bidez eta hizkuntzaren erabilerarekin lotuz lantzea lexikoa. Halaber, ariketa horiek agerian uzten dute, gure ustez, testuliburuaren atalkako banaketa artifizial samarra gertatzen dela zenbait unetan; izan ere, ikastunitatean zehar landu diren gaiez baliatu beharrean, atal beregaina eskaintzen zaie, eta, hala, hizkuntzaren irakaskuntza hiztunen erabilera errealetik urruntzen da.

#### 4. ONDORIOAK

Ikusitako adibideek agerian utzi dute, gure ustez, aztertu den ikastunitateko itzulpenari buruzko ariketa gehienetan: batetik, ez dela itzulpenaren balio didaktikoa ondo ustiatu; bestetik, lanketa sakonagoa egin zitekeela, bai hizkuntzak ikasteko, bai egoera soziolinguistikoaz jabetzeko.

Lanketa sakonagoa eta itzulpenaren balio didaktikoa hobeto ustiatzeko oztopo nagusiak izan dira: kontsignetan informazioa falta izatea edo kontsigna orokorregiak izatea, testu mailako ezaugarriak behar adina kontuan ez izatea, gramatika eta lexikoa modu isolatuan lantzea. Halaber, aztertutako ikastunitatean itzulpenak egon badaude baina, maiz, beraien egitekoa ez da hizkuntza irakastea edo hizkuntzaren erabilera garatzea, baizik eta itzulpena jakintza edo teknika moduan erakustea (sarritan, irizpide argirik eta egituraturik eman gabe). Horrez gain, ikusitako adibideetan itzulpena agertu da, baina iruditzen zaigu ikasleei ez zaiela itzulpen asko egitea agindu. Gure ustez, itzulpenek ahalbidetzen duten hizkuntzen arteko alderaketa eta horiek eratoritzen den ikaskuntza hobeto ustiatzen dira itzulpena norberak egin bada; izan ere, sortuko diren arazoak benetakoak izango dira, eta, ondorioz, modu egokian lantzen badira, norberaren ikaskuntza prozesuan aurrera egiteko oso baliagarriak izango dira.

Bestalde, iruditzen zaigu ikastunitatean proposatzen diren ariketa askoren abiapuntua ona izan arren, kasu askotan azalean geratzen direla, goiko paragrafoan aipatu arrazoia medio ez delako lanketa sakonagoa egiterik lortzen.

Jakina, testuliburuak eskaintzen duena baino lanketa sakonagoa egitea proposa dezake irakasleak, eta, hala, hein handi batean irakaslearen esku geratzen da testuliburuarekin zer egin: soilik ariketetan eskatzen dena eta soilik ematen den baliabideekin egitea ariketak, edo, aitzitik, informazio gehiago eman, eta lanketa osoagoa proposatzea. Eskolak eta eskoletarako materiala prestatzea irakaslearen ardurak diren aldetik, normala litzateke irakasleak hori guztia egitea; alabaina, testuliburuaren egitekoa irakasleei irakaskuntza materiala modu egituratuan eskaintzea denez, zeregin hori ahalik eta modu egokienean egitea eskatu beharko litzaikeela iruditzen

zaigu. Bestela, irakaslearentzat tranpa moduko bat izan daiteke: testuliburua duenez, material egokia duela uste du, baina beti ez da hala.

Azterketaren beste ondorio bat da gramatika eta lexikoa modu isolatuan irakasten direla. Aitzitik, bata zein bestea ikastunitateko gainerako edukiakin lot daitezkeela erakutsi dugu proposamen batzuen bidez; are gehiago, gramatika eta lexikoa hizkuntzaren erabilerarekin lotzearen aldeko ikuspegia eman nahi izan dugu artikulu honetan. Ikastunitatearen antolamenduak, ordea, ez du helburu hori ez bultzatzen ezta errazten ere, atalak konpartimendu estanko gisa pentsatuta baitaude. Guk aurkeztu ditugun proposamenek testuliburuaren egitura malguagoa eskatzen dute seguruenik. Ildo horretatik, zera diote Apraiz, Pérez eta Ruizek (2012) HTB abian jartzeko eragozpenez dihardutenean: ikastetxe askotako eskola material nagusi den testuliburuak ezin diola erantzun HTBk eskatzen duen sekuentziazio irekiari, eta, ondorioz, argitalerxeek eta materialak sortzen dituzten lantaldeek proposamen malguagoak sortzeko ahalegina egin beharko luketela. Hitz horiek itzulpen bidezko hizkuntzen didaktikara ekar litezkeela iruditzen zaigu, testuliburuetikiko agertu dugun kezkarekin bat egiten baitute.

Testuliburuan hizkuntza bat baino gehiago agertu dira: euskara eta gaztelania, eskolako hizkuntza nagusiak, baina baita atzerriko lehen hizkuntza (ingelesa) eta besteren bat ere (frantsesa, italiara). Gure ustez, hemen ikusitako adibideek erakusten dute posible dela eskolako helburu den elebi/eleaniztasuna itzulpenaren bidez lantzea: hizkuntzak harremanetan jarriz eta haien arteko transferentziak ahalbidetuz.

Irakaskuntza elebidunaz eta euskarazko murgilketa programez ari garela, testuliburu-ruko hainbat adibidetan ikusi dugu hizkuntza gutxituaren (euskararen) eta nagusiaren (gaztelaniaren) arteko desorekak eta indar harremanak ikasgelan agerrarazteko eta ikasleekin lantzeko baliabide ezin hobea izan daitekeela itzulpena. Bestalde, hizkuntza gutxituen arriskuei buruz esandakoaren haritik, euskara irakasgai euskara ez diren beste hizkuntzei leku egiteak murgilketa hizkuntzari denbora kentzea ekar dezake, neurri batean, bederen; hori dela eta, itzulpena ikasgelan erabiliz gero, arrisku hori aldeztu aurretik neurtu, eta konpentsazio bideak bilatu beharko liratekeela iruditzen zaigu.

## BIBLIOGRAFIA

- APRAIZ, M. V.; PÉREZ, M.; RUIZ, T., 2012, «La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe», *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137 or.
- ARROYO, E., 2008, «L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité», *Cahiers de l'APLIUT. LEA/LANSAD : Convergences/Divergences*, 27 (1), 80-89 or., <<https://apliut.revues.org/1562>> (azken kontsulta: 2015/04/9).
- BAKER, C., 2001, *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3. ed.), Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- 2011, *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. ed.), Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- CAVALLI, M., 2005, *Éducation bilingüe et plurilingüe. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, Portfolio européen des langues: pour jeunes et adultes, Caen, Centre régional de documentation pédagogique.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *The Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)> (azken kontsulta: 2015/04/10).
- CUMMINS, J., 2014, «Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs», *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2 (1), 3-22 or.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M., 1986, *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*, New York, Longman Inc.
- DE PIETRO, J.-F.; MATTHEY, M., 2001, «L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence», *Langage & pratiques*, 28, 31-44 or., <[http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1305536850depietro\\_langage\\_et\\_pratiques\\_28.pdf](http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1305536850depietro_langage_et_pratiques_28.pdf)> (azken kontsulta: 2015/05/9).
- GALLAGHER, E., 2008, *Equal rights to the curriculum: Many languages, one message*. Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- IDIAZABAL, I., 2000, «Hizkuntza trebetasunen transferentzia programa elebidunetan», *Ikastaria*, 12, 143-154 or.
- 2008, «Gramatika eta hizkuntzaren didaktika», in X. Artiagoitia; J. Lakarra (ed.), *Gramatika Jaietan Patxi Goenagaren omenez*, Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea, 413-432 or.
- IDIAZABAL, I.; DOLZ, J., 2013, «Introducción: Diversidad lingüística y formación plurilingüe», in J. Dolz; I. Idiazabal (ed.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Leioa, EHUko Argitalpen Zerbitzua, 11-30 or.
- IDIAZABAL, I.; MANTEROLA, I.; DÍAZ DE GEREÑU, L., 2015, «Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe», in I. M.<sup>a</sup> García-Azkoaga; I. Idiazabal (ed.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, Bilbao, EHUko Argitalpen Zerbitzua, 39-59 or.
- LARRINGAN, L. M., 2009, «Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza», *Euskera*, 54 (2-1), 505-539 or.

- LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C., 2012, «Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond», *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18 (7), 37-41 or.
- MANTEROLA, I., 2011, «Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa», doktore tesia, UPV/EHU.
- 2014, «Bilingual education searching for promising didactic proposals», *Front Psychol*, 5: 1359, <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.01359/full>> (azken kontsulta: 2015/05/15).
- MOUBARAK, I., 2013, *Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn*. Linguistics. Université Paul Valéry - Montpellier III, <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00958833/document>> (azken kontsulta: 2015/04/10).
- ORTEGA, A.; ANAKABE, M.<sup>a</sup> J., 2015, «Integración de lenguas y áreas desde los proyectos globales», in I. M.<sup>a</sup> García-Azkoaga ; I. Idiazabal (ed.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, Bilbao, EHUko Argitalpen Zerbitzua, 291-319 or.
- PAGOLA, I., 2010, «Hiru hizkuntzen arteko elkarreragina: bigarren hizkuntzatik ama hizkuntzara», *Ikastaria*, 17, 121-154 or.
- PUREN, C., 1995, «Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues», *Les Langues Modernes*, 1, Paris, APLV, 7-22 or.
- 2012, «Fonctions de la traduction L1 L2 en didactique des langues-cultures», <<http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/033/>> (azken kontsulta: 2015/04/10).
- SELINKER, L., 1992, *Rediscovering interlanguage*, New York, Longman Inc.
- VAN PATTEN, B., 2007, *INPOUTetik OUTPUTera. Bigarren hizkuntzaren eskurapena: irakasleentzako gidaliburua*, Donostia, HABE.

## AZTERTUTAKO TESTULIBURUA

- SANTXO, J. (ed.); GOIKOETXEA, J.; NAVASCUÉS, J. M., 2011, *Egizu 4 DBH (III. liburukia)*, Zubia/Santillana, ISBN (liburukiarena): 978-84-9894-239-2.



## LABURPENA

*Nola erabili itzulpena euskarazko irakaskuntza elebileaniztunean: testuliburu bateko adibideen azterketa eta proposamen didaktiko zenbait*

Itzulpena hizkuntzen irakaskuntzatik baztertuta egon da, izan ere, indarrean izan diren metodoek hizkuntzak modu berezian irakatsi beharra azpimarratu dute haien arteko interferentziak saihesteko asmoz. Alabaina, itzulpena baliabide didaktiko egokia izan daiteke, gogoeta metalinguistikoa eta hizkuntzen arteko konparazioa ahalbidetzen baititu. Balio hori are interesgarriagoa izan daiteke hezkuntza sistema eleaniztunetan: euskarazko murgilketa eremuan, adibidez. Halere, gaia gutxi ikertu da eta ez dakigu itzulpena nola erabiltzen den. Lan honetan, lehen hurbilpen bat egin nahi izan dugu: itzulpenak bigarren hezkuntzako euskara irakasgaiko testuliburu batean zer leku duen eta nola lantzen den ikustea da artikulu honen xedea. Horretarako, testuliburuko adibide batzuk aztertzeaz gain, itzulpenaren balio didaktikoa hobeto ustiatzeko zenbait proposamen didaktiko zehatz ere egin ditugu.

**Gako hitzak:** Itzulpena; didaktika; elebitasuna; eleaniztasuna; hizkuntza murgilketa; *translanguaging*.

## RESUMEN

*El empleo de la traducción en la enseñanza bilingüe/multilingüe en euskera: análisis de algunos ejemplos tomados de un libro de texto y varias propuestas didácticas*

La traducción puede ser un recurso adecuado para la didáctica de las lenguas, porque facilita la reflexión metalingüística y la comparativa entre lenguas. Sin embargo, durante mucho tiempo no se ha fomentado el uso didáctico de la traducción, ya que se ha considerado que las lenguas deben enseñarse de forma separada y sin que medie contacto entre ellas. La traducción puede resultar un recurso tanto más interesante en el caso de los sistemas educativos multilingües: es el caso del sistema educativo de inmersión en euskera. No obstante, se desconoce el uso de la traducción en ese ámbito. Este artículo pretende ser una primera aproximación al tema, realizando un análisis de algunos ejemplos tomados de un libro de texto de la asignatura de euskera en secundaria. Además, hemos realizado varias propuestas prácticas basadas en esos ejemplos, donde mostramos cómo se puede utilizar la traducción en la enseñanza bilingüe/multilingüe de las lenguas.

**Palabras clave:** Traducción; didáctica; bilingüismo; multilingüismo; inmersión lingüística; *translanguaging*.



## ABSTRACT

*The use of translation in basque bilingual/multilingual education: analysis of examples taken from a schoolbook and some didactic proposals*

The teaching methods in place wanted to avoid interferences between languages and defended teaching them separately. Therefore, translation was put aside from language teaching. By contrast, studies about language acquisition have proven the contrary: the speaker learns languages through transferences made among them. We think translating, as a tool, can have an interesting didactic value, because it facilitates metalinguistic reflexion and the comparison among languages. The basque immersive educational system is multilingual, an appropriate environment for using translation. The objective of this report is to see where and how translation is implemented in secondary education's Basque class. We have analyzed several examples taken from a school book. Besides evaluating them, we have also made some specific didactic proposals to benefit from the didactic value of translation..

**Keywords:** Translation; didactics; bilingualism; multilingualism; linguistic immersion; translanguaging.

Lana jaso den data: 2015/11/23.

Lana onartu den data: 2016/04/15.

