

Fontes

Linguae Vasconum

50 urte. Ekarpen berriak

euskararen ikerketari

Nuevas aportaciones al

estudio de la lengua vasca

Ahokotasunaren didak- tika ikuspegi dialektikotik abiatuta

AINHOA EZEIZA, JAVIER ENCINA

Argitaratzaileak / Editores

Ekaitz Santazilia

Dorota Krajewska

Eneko Zuloaga

Borja Ariztimuño



Gobierno de Navarra
Nafarroako Gobernua

Ahokotasunaren didaktika ikuspegi dialektikotik abiatuta

Teaching orality from a dialectical approach

AINHOA EZEIZA

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

ainhoa.ezeiza@ehu.eus

JAVIER ENCINA

UNILCO-espacio nómada

ilusionismosocial@gmail.com

JASOA: 2019/07/31 | BEHIN-BEHINEAN ONARTUA: 2019/10/02 | BEHIN BETIKO ONARTUA: 2019/12/13

LABURPENA

Ahozkotasuna ez da ahoz esaten den horretara mugatzen, konplexua da eta eguneroko bizitzari estuki lotua. Ondorioz, ahozkotasuna lantzeko ezin dira erabili idatzizkotasunaren (edo bigarren mailako ahozkotasunaren) metodologia eta tresna berak. Gure proposamena da ikuspegi dialektikotik lantzea, eta zehazki, ilusionismo sozialaren lan egiteko moduetatik abiatuta, konplexutasuna dinamizatuz, bizikidetzara eraikitzeko. Proposamen hau teorikoki testuinguratzeko, 25 urtean izan ditugun esperientziak eta egin ditugun ikerketak elkarlotu dira: alde batetik, dinamizazio komunitarioan eta, bestetik, hizkuntzen irakaskuntzaren eremuan.

ABSTRACT

Orality is not limited to what is said orally, it is complex and closely linked to everyday life. This means that the same methodologies and tools cannot be used for developing writing-based oral language (also called secondary orality). Our proposal is to work on orality from a dialectical perspective, and specifically, from the methods of social illusionism, energizing complexity, in order to build conviviality. The theoretical framework of this proposal is based on the experiences and research we have carried out during these last 25 years of experiences and research that have been interwoven: on the one hand in community revitalization, and on the other, in the field of language teaching.

Gako-hitzak: ahozkotasuna; ikuspegi dialektikoa; konplexutasunaren teoria; hizkuntzen ikaskuntza; kultura herrikoiak.

Keywords: orality; dialectical approach; complexity theory; language learning; popular cultures.

1. Sarrera

Ahokotasuna nola landu erabakitzea kosta egiten zaigu hizkuntzen irakaskuntzan gabiltzan irakasleoi, beharbada ez dugulako hain argi zer den eta nola sortzen den. Irakasle eta ikertzaileok zientzian aurkitu nahi genuke buruhauste horren erantzuna, kontrol didaktikoaren desiran. Izan ere, ahozko adierazpen *on* bat zer den definitzeko edo zehazteko gai bagara, gai izango gara, ustez, sortze lan hori masiboki irakasteko. Horretarako, ezinbestekoa da arreta jartzea bai makroegituran eta bai mikroegituran (gaitasun diskurtsiboa eta linguistikoa garatzeko), eta bai egoera komunikatibo zehatzetan ere (gaitasun soziolinguistikoa lantzeko). Horrekin batera, testu *on* horiek sortzen dituzten hiltunen ezaugarriak eta erabakimena definituz gero (gaitasun estrategikoa), jarrerazko edukiak ere irakatsi ahal izango ditugu. Hori da, funtsean, komunikazio-gaitasunaren ikuspegiaren azken 20 bat urteotan gehien landu dena ahozko hizkuntza zein idatzizko hizkuntza ahalik eta ondoen irakasteko. Hizkuntzaren erabilera eredu matematikoetara ahalik eta gehien hurbilduz (eredu hauek aldagai eta parametro ugari izanik ere), ikaskuntza-segidak perfektionatu nahi izan dira, Uwe Pörksenek (1995) kritika gisa adierazi zuen bezala, hizkuntzaren elementuak magnitude gisa eta komunikazioa pieza-joko moduko konposizio gisa ulertzen badira, orduan hizkuntza planifikagarri bihurtzen baita; eguneroko bizitzako elkarreraginak, hartara, adierazpen gutxiesgarriak lirateke, baztergarriak, ordenatu beharrekoak, *ongi* hitz egiteko helburua betetzeko.

Ahokotasuna, baina, ezin da definitu irakatsi beharreko objektu gisa; bizirik dagoen (eta etengabe aldatzen ari den) fluxu etengabe baten antz handiagoa du, eta pertsonarteko harremanen nolakotasuna eraiki, berreraiki eta suntsitzeko erabiltzen da gehienbat. Horregatik ezin da arautu, kolektiboki eraikia delako eta kolektiboki erregulatua. Eta horregatik, ingeniari eta arkitektura didaktikoek, oso sofistikatuak izanik ere, giza-jarduera aberats hau sinplifikatzerantz edo estandarizatzerantz jotzen dute. Johannes Kabatekek (2002) argi azaldu du Saussuraren teoria eta estrukturalismoa orokorrean baztertu egin behar direla hizkuntza-egintzak deskribatzeko eraikin teoriko artifiziala, desegokia eta arbitrarioa delakoan, giza-hizkuntza ezin delako modu ordenatua, egituratua edo antolatua deskribatu; hau are nabarmenagoa da ahokotasunaren irakaskuntzan, Claudine Garcia-Debancek eta Isabelle Delcambre (2001) zehaztu bezala, ahokotasunaren gizarte-arazoak itzelak direlako, gure proposamen didaktikoek eta batez ere gure ebaluazio-modu eta tresnek kolonizazio berriak eragin baititzaizkete.

Eskolak irakaskuntza-prozesu irmoak erabiltzen ditu zientziak aurkitutako testu-tipologiak, egiturak eta generoak hiztunengan goiz ezartzeko, eta espero zitekeen bezala ezartzea lortu ez denean, ikaslea *txarra* da, edo irakaslea ez da zorrotza izan, edo ikaslearen familiak jarrera negatiboa du hizkuntza horrekiko, edo testu-tipologiaren elementu gehiago azaleratu behar dira, edo metodologia didaktikoak aldatu behar dira. Irakasleak ahozkotasanaren alderdi bat edo genero bat irakastea erabakitzen duenean, Fernando Vásquezen (2011) esanetan, susmatu behar du ekoizpen hori ez dela naturala eta ondorioz ez duela, berez, balio handirik ahozkotasuna lantzeko, ez ikasleak berriketa-zaparrada botatzen duenean, ezta ikasleak parte hartzen ez duenean ere. Ahozkotasuna modu arautu eta programatuan lantzen dugunean, bigarren mailako ahozkotasuna lantzen ariko gara, hau da, idatzizkotasanaren parametroen eragin handia duen ahozkotasuna, ahozkotasunetik gutxi duen ahozkotasuna, alegia.

Walter J. Ong (1987) izan zen lehen mailako eta bigarren mailako ahozkotasuna desberdindu zituena. Lehen mailako ahozkotasuna ahozkoa oinarri duena litzateke, ahozko kulturena; bigarren mailako ahozkotasuna, aldiz, idatziaren eragina duena, komunikabideen eragina duena, prestatua, idatzizkoaren ezaugarrietan oinarritzen dena. Yolanda Suescún eta Liliana Torresek (2008) adierazi dutenez, lehen mailako ahozkotasuna paradoxan bizi da: alde batetik, oroimena aktibatzen du ezagutzak, ohiturak, adierazpenak, sinbolismoak, esangurak eta hizkerak erabiltzeko (idatzizkorik ez duen artxibategi iraunkorra, alegia); eta bestetik, hitzak ezpainetatik urrundu bezain laster, soinuak existitzeari uzten diote, nahiz eta, hortik aurrera, esanahi berrietara zabaltzen den. Lehen mailako ahozkotasuna, hortaz, «iheskortasun eta iraunkortasun» da, aldi berean (Suescún & Torres, 2008, 33-34. or., itz.).

Bigarren mailako ahozkotasuna, ordea, lehen mailako ahozkotasanari lekua kentzen ari zaio. Esteban Monsonyiren (1990) ikerketen arabera, hau bereziki gertatzen ari da hezkuntzako kulturartekotasun-programetan edo hizkuntza biziberritzeko programetan; izan ere, haur eta gazteei ahozko hizkuntz eredu *onak* eman nahian, euren hizkuntza autoktonoa galtzen ari dira harmoniarik gabeko akulturazio prozesuetan. Antzeko ondorioak atera ditu Antonio López Eirek (2001) ahozko diskurtsoen analisiaren ostean; haren esanetan, idatzizko diskurtsoetara ohitzen den hizlariak hitz egoki eta zehatzak bilatzeko ohitura hartzen du, idatzizko egiturak ahozkoa eramateko joera garatzen du, eta bat-batekotasunean aritzera behartua dagoenean, burua nahastua sentitzen du, kosta egiten zaio inperfekzioan murgiltzea, amorrua sentitzen du diskurtsoa eteten diotenean edo isiltasuna sortzen denean, eta lotsa sentitzen du bere adierazpen mugatua dela eta. Denise Najmanovich (2002) ere antzeko ondorioetara iritsi da, idatzizkotasanak hizkuntza *egotetik izatera* pasatzen duelako, kristaltzen da eta horrela, hitzaren teknologiek kontzientzia, pentsamendua eraldatu dute eta munduan elkarreragiteko modua aldatu dute; ahozko kulturetan, belarria zen garrantzitsuena, soinuak entzulea biltzen du eta zeharkatzen, erritmoarekin lotzen da, denborarekin, oihartzunarekin, elkarlotzeko moduekin. Horrela, bigarren mailako ahozkotasanak mezuan jartzen du arreta, komunikazioan, eta lehen mailako ahozkotasanak, aldiz, hiztunengan; bigarren mailako ahozkotasuna lehenesten denean, «jendea silababakarkako elkarriketatetan trebatzen da, aginduak modu gordinean ematen ikasten du edo estereotipatutako kortesia erabiliz,

behar-beharrezkoa den hiztegia erabiltzera mugatzen da eta, orokorrean, bere ahozko ahoskotasun informala bizitzako beharren ezarpenetara mugatzen du» (Monsonyi, 1990, 14. or., itz.).

Hala ere, gure ustez, lehen mailako eta bigarren mailako ahozko ahoskotasunaren kontzeptuak korapilotsuak direnez, xumeagoa iruditu zaigu Ongen lehen mailako ahozko ahoskotasunari gure lanetan *ahozkotasuna* deitzea, askotariko ahozko adierazpenen artean idatzizko ahoskotasunaren bustidura txikia duen adierazpena izendatzeko. Artikulu honetan, hortaz, *ahozkotasuna* deritzon giza jardunaren didaktikaren inguruko hainbat zertzelada emango ditugu, lan komunitarioan gauzatutako hainbat ikerketa-proiektutan ikasitakoa (Fernández, Rosa & Encina, 2004; Rosa & Encina, 2004; Jiménez *et al.*, 2009; Zaragoza, Rodríguez, Encina & Friends, 2015) eta hizkuntzen irakaskuntza formal eta ez-formalean urte luzez izandako esperientziak eta ikerlanak (Ezeiza, 2000, 2007, 2009, 2015) elkarri lotuz.

2. Ahozko ahoskotasuna, konplexutasuna eta kultura herrikoiak

Eskolak proposatu ohi duen ahozko diskurtsoa idatzizko ahoskotasunetik sortzen da, ahozko formen perfektzioa, osotasuna, ziurtasuna sustatzen baita. *Ondo pentsatu hitz egin aurretik, ez hitz egin ez baduzu argi zer esan behar duzun, lehenik ideiak pentsatu, prestatu, zirriboratu, horrela hobeto komunikatuko zara...* Eskolaren proposamena kontzientzia linguistikoa da, baina hain zuzen ere, ahozko ahoskotasuna inkontzientetik dator, idatzizko ahoskotasuna da kontzienteki pentsatu behar dena, idatzizko ahoskotasunaren adierazpenerako sortutako arauak betetzeko.

Agustín García Calvok (2011, 2-3. or., itz.) zioenenez,

Gogorarazi behar dizuet eta sentiarazi zuek horren ongi hitz egiten baduzue, hori dela hain zuzen ez dakizuelako zer egiten ari zareten, ez dakizuelako kontzienteki zein makinaria, zein elementu, zein arau (sintaktiko, fonemiko) ari zareten erabiltzen hizketan ari zareten bitartean. Ez dakizue: hori kontzientziaren azpitik gertatzen da. Eta zuek ez dakizuelako, horri esker hitz egiten duzue horren ongi: hizkuntzak ondo hitz egiten du zuen bitartez, bakoitzaren bitartez. Hori hobeto antzematen da alderantziz: kontzientziak parte hartzen duenean, hizkuntzaren aparatua eta mekanismoak zapuzten ditu.

Ahozko ahoskotasuna eratzen duten kodeek pentsatzeak, sentitzeak eta egiteak elkarlotzen dituzte, bateratzen, horregatik, orokorrean eguneroko espazio eta denboretan sortzen da, eta hitzekin batera begiradak, keinuak, gorputz mugimenduak, muxuak, laztanak... gehitu behar zaizkio. Edo, politago, Antonio Mandlyk (1996, 117. or.) deskribatzen duen eran, «[hablar] es empachurrar palabras, pero también amarrar palabras y pegar gritos y hablar a puños y regalar palabras y pregonar y ronear, es pronunciarse; es, comunicarse».

Ahozko ahoskotasunaren dinamikak eta idatzizko ahoskotasunarenak desberdinak dira, eta ondorioz, desberdin landu behar ditugu. Ondorengo zerrendan laburbiltzen dira Walter J. Ongen (1987) ikerketen arabera dauden alde nagusiak, J. Peter Dennyk (1995) osatuak:

1. Perpaus gehigarriak vs mendekoak. Mendeko perpausak erabiltzea deskontestualizazio-mota bat da, zeinetan informazioa partzialki berezia geratzen den bigarren mailan kokatzeko. Egitura gehigarriek, aldiz, pisu bera eskaintzen diete informazio guztiei, eta horrela, informazio bakoitza gainerako informazioak testuinguratzeko erabil daiteke.
2. Metagarria vs analitikoa. Metagarriak informazio-corpus finkoak dira, testuingurua eskaintzen diote ahozko adierazpenari eta oroimenaren laguntzaileak dira; hori idatzizkotasunean ez da beharrezkoa izaten, idazteak berak ematen diolako euskarria oroimenari, eta ondorioz, erreduantetzat jotzen dira.
3. Enpatikoa eta partaidetzakoa vs denboran distantzia duena. Ahozkotasunaren formek lekuan lekuko pertsonen edo pertsonaien kontaktak berreskuratzen dituzte, eta horrela jendea identifikatua sentitzen da, ahotan hartua, ukitua eta hunkitua. Horrek jendeak prozesuan parte hartzea errazten du, parte sentiarazten du, bere ingurune sozialaren eta naturalaren parte sentitzen da eta eraikitze kolektiboa errazten da. Idatzizkoan, idazten duen pertsonaren eta irakurtzen duenaren artean distantzia fisikoa egoteaz gain, idatzizkotasunak deskontestualizatzeko hori erabiltzen du euskarri gisa, eta tresna testualak erabiltzen ditu testuinguru komunitariotik aldentzeko.
4. Lekuan lekukoa vs abstraktua. Hainbat ikertzailearen eta hezitzailearen ustez, idatzizkotasuna, leku eta une zehatz batean ainguratuta ez dagoenez, eta soinuekin zuzenean erlazionatuta ez dauden zeinuetan eusten denez, garapen kognitibo handiagoa eskatzen du, pentsamenduaren konplexutasun handiagoa eta abstrakzioarako gaitasun handiagoa. Dennyk, ordea, planteatzen du hori soilik baieztatu daitekeela abstrakzioa deskontestualizazio gisa definitzen bada; izan ere, kultura guztiek erabiltzen dituzte oso kontzeptu orokorrak, eta hizkuntza guztiek dituzte kontzeptu orokorrak adierazteko morfemak. Testuingururatuak pentsamendua hagitz teorikoa izan daiteke; besterik gabe, lekuan lekuko komunikazioan idatzizkoarenak ez bezalako elementuak erabiltzen dira abstrakzioa adierazteko.

Horrek guztiak ez du esan nahi idatzizkotasuna garrantzitsua ez denik, baina ezin ditugu erabili metodologia eta ebaluazio-irizpide berak ahozkotasuna eta idatzizkotasuna lantzen ditugunean. Ahozkotasunak problematizatzen du, irekitzen duelako eta irekitze horretan, beste mundu batzuekin konektatzen doa askotariko baliabideak, uneak eta egokierak erabiliz; ondorioz, askotarikoagoa, biziagoa eta dinamikoagoa da. Aniztasunaren trataera errazago egiten du, horizontalki eraiki daitekeelako eta enpatiak sorrarazten dituelako, elementu linguistikoak paralinguistikoekin eta semiotiko-kulturalekin elkartzeko eta dimentsio anitzeko komunikazioak elkarren artean josiz. Ahozkotasuna alogikoa da eta desberdinen arteko lekuan lekuko harreman eraikitzaileak errazten ditu. Horregatik, konplexutasunaren teorian oinarritu beharko genuke ahozkotasunaren didaktika proposatzeko.

Konplexutasuna zer den ulertzeko, Edgar Morinen (1999, 2001) lanetan oinarritu gara nagusiki. Hona soilik hainbat printzipio ekarriko ditugu, oso laburbildurik, inplikazio didaktikoak azaltzen lagunduko digutenak. Printzipio hologramatikoaren arabera,

osoa eta atalak aldi berean eta elkarloturik ikusten dira, horrela atala osoan ikusten da, eta alderantziz; hezkuntzan, horrek esan nahiko luke autoezagutza eta autoulermena elkarren arteko ezagutzaren, eraikitze kolektiboaren eta gizarte-ulerkeraren interdependenteak direla, ezin direla banandu. Ezin da elementu nagusirik desberdindu, eta hierarkiarik ere ez dago; horrela adieraziko genuke autotrinkotasun-printzipioa. Hori estuki lotuta dago errekurtsibitatearekin; alegia, errealtateak gu eratzten gaitu eta, era berean, guk eratzten dugu errealtatea. Horrez gain, dimentsio-aniztasunaren printzipioa dugu, ezagutzaren elementu bakoitza isolatu ezin delarik, konektibitatearen printzipioari lotuta. Lausotasunaren printzipioak erakusten du konplexua zehaztugabea dela eta ziurgabea, amaigabea; horrela, sorkuntza simetrien hausturetatik edo elementu berrien iritsieratik azaleratzen da. Horrek guztiak erakusten du konplexua dena inperfektua dela eta inperfektzia lantzetik aberasten dela.

Hori guztia horrela adierazita, badirudi oso teorikoa dela, baina errealtateak egunero erakusten digu konplexutasuna, eguneroko espazio eta denboretan. Kultura herrikoiak dira konplexutasunaren erakusle argiena eta ahozketasuna lantzeko erreferentzia nagusia, kultura hauetan sortzen, eraikitzen eta suntsitzen baita. Lau kultura daudela esango genuke: kultura instituzionala, masa-kultura, kultura alternatiboa eta kultura herrikoiak (pluralean) (UNILCO-espacio nómada, 2017). Lau kultura-mota hauek honela azaltzen dira eskolan, zehazki hizkuntzen irakaskuntzaren eta hizkuntzen ebaluazioaren eremuan:

1. Kultura instituzionalaren ebaluazio-irizpideak oso-oso argiak dira: idatzizko-tasunetik datozenak, ekoizpena ahozkoa zein idatzizkoa izan. Euskaltzaindiak dioena, RAEk dioena... nagusitzen da, eta hori aplikatu besterik ez dago. Kultura instituzionala ikasleen gainean ezartzea da helburua, nahiz eta ez den horren erraza eta ahalegin didaktiko handiak egin behar izaten diren. Eremita hau oso ezaguna dugu irakasleok eta ataza komunikatiboak edo sekuentzia didaktikoak dira lan honetan gehien laguntzen duten metodologia-tresnak, jakin badakigulako hizkuntz ariketak egiteak eta errepikatzeak oso eragin txikia duela ikasleen ekoizpen komunikatiboetan. Ataza hauei gaur egun *arazo-egoerak* ere baderitze, nahiz eta arazo-egoerak ez diren hizkuntza-eremura mugatzen.
2. Masa-komunikazioaren ebaluazio-irizpideak ere nahiko argiak dira: limurketa-rekin, pertsuasioarekin, erakarpenarekin, ikus-entzunezkoekin, ikuskizunaren gizartearekin eta merkatuarekin lotuta daude. Zure aurkezpena oso ona da zure *produktua* saltzea lortu baduzu, edo jendearen arreta zeureganatu baduzu, adibidez, *prezi* bat erabiliz, edo bideo polit bat, *powtoon* bat... Halakoetan, batez ere eraikitze testualak lantzen dira, keinuen erabilera agian, janzkera ere bai, askotan. Zuzentasunaren garrantzia norberaren prestigioari lotuta dago eta gerta liteke, zenbait testuingurutan, *arauak apurtzea* baliagarria izatea mezua partekatzeko: akats ortografikoak apropos txertatzea, edo lokalismoak erabiltzea. Baina akats batzuk egiteak limurtasun edo erakarpen hori apurtzen duenez, beste testuinguru bat eskaintzen zaigu horren lanketa egiteko. Kasu hauetan, proiektu bidezko ikaskuntza da egokiena, amaierako produktu hori askotan modu erakargarrian aurkeztu behar izaten delako, saltzaileak edo *youtuberak* bagina bezala.

3. Kultura alternatiboaren ebaluazio-irizpideak oso argiak dira: aktibismoaren munduan, oso garrantzitsua da hizkuntz arauak ondo betetzea, bestela *ezjakintzat* edo *ikasigabetzat* jotzeko arriskuan gaude eta orduan ez dugu zilegitasunik izango gure mezua zabaltzeko. Horregatik, kultura alternatiboa, hizkuntzen irakaskuntzari begira, ez da askorik desberdintzen kultura instituzionaletik, soilik mezua da desberdina, edukia (eduki alternatiboa). Agian zenbaitetan masa-kulturako elementuak erabiltzen dira, limurtzeko edo mezu alternatiboa erakargarri egiteko, eta orduan, zentzu horretan, bai ataza komunikatibo bidezko ikaskuntza, bai proiektu bidezko ikaskuntza, bai arazo-egoeretan oinarritutakoa eta agian ikas-komunitateetan proposatzen diren tertulia dialogikoak ere erabiltzen dira. Kultura honetan debate antolatutakoak, asanblea gidatutakoak eta antzekoak asko egiten dira eta debateen ostean *feedback* linguistikoa ematen da (grabatu ere egiten da maiz).
4. Kultura herrikoietan, aldiz, ez dago ebaluazio-irizpiderik. Kultura herrikoietan biziz ikasten da bizitzen, eta bizikidetzaz litzateke, izatekotan, gure erreferentzia. Horregatik da hain interesgarria komunikazio herrikoia lantzea ingurune kulturantzunetan, bertan kulturak horizontalki elkartzen direlako. Berdin nahas daiteke hizkuntza bat beste batekin, gauza berriak sortzeko. Horregatik kostatzen zaigu horrenbeste irakasleoi ahozko lantzea, gure boterearen parte bat behintzat utzi behar dugulako ikasleekin modu horizontalagoan lan egiteko. Laguntza eman dezakegu lantzen ari garen hizkuntzan gauzak nola esan daitezkeen adieraziz, adibidez, baina, era berean, gelako beste hizkuntzekin ere jolastu behar dugu.

Kultura herrikoia zaizkigu ezezagunen eskolan, prozesu kognitibo, sozial eta kultural desberdinak dituztelako eta kultur aniztasun handiena dutelako. Horrek ez du esan nahi gainerako kulturak landu behar ez direnik, baina aipatu ditugun ikerketek erakutsi digute ez direla baliagarriak ahozko lantzeko, mekanismoak desberdinak direlako. Horrekin batera, maiz egin den galdera ekarri nahi genuke: ahozko lantzea eskolan landu behar da? Eskolaren funtzioa ez ote da kultura instituzionalaren garapena? Guk ez dakigu eskolak zer landu *behar* duen, baina dakiguna da ahozko lantzea gutxiesteko joera duela ahozko eta idatzizko bestelako adierazpideen aurrean, eta hori oso kezkarria da. Gutxienez, eskolak onartu beharko du ahozko lantzea ez dela *gaizki hitz egitea* eta eten egin behar luke ahozko lantzea (lehen mailako ahozko lantzea) suntsitzeko egiten ari den lana.

Geure iritziz, eskolak ahozko lantzearen garapena mugatu, zentsuratu eta murrizten du. Eskolak apropos nahasten ditu ahozko lantzea eta ahozko adierazpenerako moduen entrenamendua, ahozko idatzizko lantzerantz hurbilduz eta ahozko lantzearen adierazle diren molde alogikoak oztopatuz. Zuzentasun gramatikala inposatzen da (idatzizko kontrolatzeko sortutakoa) eta presioa ezartzen da artikulazio eta sortze-era herrikoien aurka, baita maiz iseka eginez ere. Eredu normatibotik urruntzen diren mintzairak sistematikoki mespretxatzen dira. Badirudi ez dagoela hitz egiteko beste modurik.

Eric Havelockek (1995) adierazi bezala, eskola modernoaren mekanismoek lehen tasuntzat jotzen dute hurrek ahalik eta goiztiarren ikas dezaten irakurtzen eta idazten,

bigarren hezkuntzako ikasketak prestatzeko eta helduarorako. «Ez genituzke kontuan izan beharko hezkuntza-sistemek gure ahozko oinordetzari ezartzen dizkioten baldintzak? Gure helduaroaren gakoak oraindik lehen hezkuntzan aurkituko ote dira, irakurtzeko eta idazteko gaitasuna oraindik garatu gabea dagoen garaian?» (Havelock, 1995, 38. or., itz.). Ondorioetako bat da, hortaz, garapenean dauden haur eta gazteek nolabait ahozko-tasunaren baldintzak bizitu behar dituztela. Horrek ez du esan nahi haurrek hizkuntza *jakin* behar dutela irakurtzen ikasten hasi aurretik; kontua izango da ziurtatzea irakurtzen ikasi aurretik ahozko-tasuna landu dutela, eta ondoren ere lantzen jarraituko dutela.

Hurrengo galdera hauxe litzateke: *posible* ote da ahozko-tasuna eskolan lantzea? Claudine Garcia-Debanck eta Isabelle Delcambre (2001) dioten eran, oso zaila da, zeharrekoa delako, zaila da behatzen eta analizatzen. Autore hauen arabera, oztopo ugari daude; besteak beste, irakasleen ustez, ikasleak hiztun arrakastatsuak izateko *parte hartu* behar dute, ikasgelako hizketen analisisiek, ordea, erakusten dute ikasleek jarduerara egokitzen diren hizketa-zatiak baino ez dituztela ekoizten, irakasleak eskatutako parametroetara ahalik eta gehien hurbiltzeko, eta ondorioz, parte hartzen duten zenbait ikasle ez dira gai adierazpenak berreraikitzeke, eta beste zenbaitek, berriz, parte hartu gabe gaitasunak asko garatzen dituzte, sortutako elkarreraginetatik ikasiz eta eraikiz.

Ahozko-tasunak bizitza behar du bere garapenerako. Kontua ez da, Havelockek planteatu bezala, hizkuntzak irakasteko programetan elementu musikalak eta poetikoak txertatzea, baizik eta eskolako harremanak eraldatzea bizi-baldintzetara hurbiltzeko; horrela ulertzen dugu etnosemiotikaren ikuspegia. Ahozko-tasunean elementu erritmikoak, hizkuntza-jolasak, errepikapenak, justaposizioak... jariatzen utzi behar dira, eta gorputza adierazpenerako beste modu bat da, gainerakoekiko desberdindu ezin dena (printzipio hologramatikoari segiz). Hitz egin gabe hitz egiten dugu, *denarekin* hitz egiten dugu. Posible ote da eskolan bizitza sortzea? Posible ote da eskolaren lurraldea espazio gisa bizitzea eta ordutegiak denbora gisa? Baietz uste dugu, jendea bera delako arrakala horiek zabaltzen dituen. Gure proposamena da eskola zentrifugoarena (Encina & Ezeiza, 2018), komunitaterantz zabaltzen doan eskola, komunitatea delako jendea bizi den lekua eta, ondorioz, ahozko-tasunaren bizilekua. Horretarako, ikuspegi dialektikotik abiatu beharko litzateke eskolako lana, egiturak horizontalduz eta eraikitze kolektiboa sustatuz.

3. Konplexutasuna eta bere didaktika: ikuspegi dialektikoa

Orain arte azaldutakoa laburbilduz, ahozko-tasuna ezin da programatu eta ezin da landu ataza komunikatiboen edo sekuentzia didaktikoen bidez, tresna hauekin irakaslea delako komunikazioa noiz hasi eta noiz amaitzen den finkatzen duena, zertarako komunikatu, norekin eta zer; hau da, komunikazio simulatua da eta ez da baliagarria eguneroko bizitzako testuinguru sozialetan komunikatzen trebatzeko. Ikuspegi estrukturalistatik ikuspegi dialektikora pasatzea lagungarria izan daiteke prozesu sozialak ikas-prozesuen parte izan daitezen eta, horrela, konplexutasuna (eta konplexutasunez) landuko litzateke, ingurune sozial eta naturalarekiko harmonian. Ahozko-tasuna ezin da bestelako giza trebetasun

eta gaitasunetatik aldendu, elkarrekin ehunduta daudelako, eta ondorioz, bizikidetzari estuki lotua dago, Ivan Illichen (1978) adieran. Horrek esan nahi du pertsonak subjektu gisa aitortu behar direla, subjektu indibidual eta kolektibo gisa. Ahozkotasuna ezin da programatu, baina bai probokatu. Nola landu ahozkotasuna, orduan?

Ikuspegi dialektikoan, ulertzen da hizkuntza ez dela inorena, hizkuntza komuna dela (García Calvo, 2008), kolektiboki eraikia. Ignacio Fernández de Castroren hitzetan, dimentsio dialektikoek «herritarrak ispiluaren aurrean jartzea entseatzeko dute, haiek izan daitezkeen euren egia sortzen dutenak eta haiek izan daitezkeen gizartea arakatzeko dutenak demokratikoki eta euren neurrira eraikitzeko» (Fernández de Castro, 2008, 61. or., itz.). Prozesuan ahozko elkarreragina gertatzen da eta, batez ere, subjektu indibidual eta kolektiboen arteko loturak sendotzen dira. «Ikuspegi dialektikoak (eta berarekin beste gailu isomorfo batzuek egiten duten bezala) aldaketa eragiteko estrategia batean txertatzen dira [...]. Errealitatea bere egoera positiboan finkatzen saiatu ordez, bere egoera posible(eta)rantz mugitzen saiatzen dira» (Ibañez, 1989, 65. or., itz.).

Ikuspegi dialektikoan oinarritzen da gure lan egiteko modua: ilusionismo sozialean (Encina & Ávila, 2010), eta zehatzago ilusionismo sozialak marrazten dituen egiteko moduetan, subjektuak euren egoeran ezagutzen dira (euren eguneroko denbora eta espazioetatik abiatuta), eguneroko bizitzaren autogestioan interesa duen ikerketa prozesu batean. Ilusionismo soziala egiteko modu bat da (ez metodologia bat) dimentsio dialektikoan oinarritzen dena, partaidetza-metodologiak dituen abiapuntu (partaidetzazko ikerketa-ekintza bereziki) eta lana kultura herrikoiei begira garatzen duena. Eguneroko bizitzako espazio eta denboretan gertatzen diren bitartekaritza sozial desiratuen sorkuntza eta dinamizazioa ditu ardatz nagusi. Ilusionismo sozialetik lan egiten denean, jendearekin eta jendearengandik lan egin nahi da (*jende* hitza gustukoago dugu bestelako etiketak baino, eta horrela, esperientziak gauzatzen ditugun lekuetan dagoen jende guztia dinamizatzeko lanetan aritzen gara, dela ikasle, dela atezain, dela guraso, dela auzokide...), eta horretarako inportantea da eraikitze eta adierazpen soziokultural propioetan murgiltzea, kultura herrikoen sormen-baliabideetan konplexutu ahal izateko. Partaidetza-metodologietatik abiatzen gara, baina metodologia hauek aurrez ezartzen duten bidea uzten dugu, metodorik gabeko postulatuekin topatzeko, eta egiteko forma honetan, dena berrikus daiteke gauzak egiten/sentitzen/pentsatzen goazen heinean. Autogestioa lehen unetik bertatik txertatzen da, apriorizkoak eragotziz eta eraikitze kolektiboa sustatuz prozesu osoan zehar; eta hori guztia, disentsuan.

1995etik gabiltza horrela lanean, lehenik dinamizazio komunitarioan eta 2014tik hona hezkuntza formalaren eremuan. Horrela lan egitea konplexuagoa eta eraldatzaileagoa da artikulua honetan teorikoki eman diogun forma baino, baina konplexutasunean lan egiteak ez du esan nahi denak balio duenik, edo ezer zehaztu ezin denik. Esperientzia batetik ikasten duguna baliagarri zaigu hurrengo esperientzietarako, eta ebaluazioa prozesua bera da (gure webgunean dokumentazio ugari dugu bildurik, bai teorikoa eta bai praktikoa, hainbat formatutan; ik. ilusionismosocial.org).

Eskola-eremuetan, zehazki, konplexutasuna mugatu egiten da berez; horregatik sortzen zaigu beti zalantza ahozkotasuna halako eremuetan sor edo gara daitekeen.

Hala ere, ahozketasunaren mekanismoak abiatzeko eta elikatzeko moduak lantzen eta topatzen gabiltza, praktikaren bidez eta praktikaren gainean hausnartuz. Gladis Jaimes eta Elvira Rodríguezek 1997an ahozketasunaren inguruan egindako ikerketan (Jaimes & Rodríguez, 1997), azpimarratu zuten garrantzi handikoa zela haurra ekitaldi komunikatiboaren subjektu parte-hartzaile gisa aitortzea, komunikazio desberdintasunak ezabatuz eta alteritatearen printzipioa onartuz. Horrek eskatzen du aniztasun kulturala aukera gisa onartzea eta homogeneousazioa baztertzea, eta horrekin batera, hizkuntza arautuaren inposizioa alde batera utzi eta autonomia eta elkarren arteko eraikitzea sustatzen duten bestelako gramatikak sustatzea, gramatika biziak, erabile-
ran oinarritzen direnak.

Komplexutasunaren teoria didaktizazioari lotuz, ulertu behar dugu gizarte-jardunek ez dutela hasierarik ezta amaierarik ere, nahiz eta ordutegi batzuk aurrez ezarriak izan. Horregatik izango dugu beti zalantza irakasle on esku-hartzeen ahalmenaren inguruan, oso ikerketa sofistikutuak eginda ere, subjektuak ez direlako izozten edo isolatzen eskola-saioraren barruan. Ziurgabetasunari helduz, komplexutasunez lan egiteko, etengabe irekitzen aritu behar dugu, eraikitze kolektiboa dinamizatzeko. Inperfekzioa ere dinamizatu behar da (ez besterik gabe utzi), inperfekzioatik ikas daitekeena konplexutuz, inperfekzioarekin jostatuz. Guri lagungarria egin zaigu bizikidetzaren hartzea abiapuntu, eta hortik, harremanak lehen mailan jartzea, edukiak baino garrantzitsuagoak direlakoan, normalean eskola-eremuetan kontrakoa gertatzen bada ere. Hizkuntza ikastea bizikidetzaren ikuspegitik ez da garrantzitsua, hiztuna ulertzea bai, hiztuna ulertu nahi denean (hiztuna eta bere ingurune soziokulturala, bere mundu-ikuskerak) gustagarriagoa da hizkuntza ikastea, eta hizkuntza ikastea harremanaren helmuga ez denez (izatekotan harremana bera da xedea), hizkuntza ikasten da eta beste askotariko kontuak ere bai, aldi berean.

Zoritarrez eskola-saioka lan egiten dugunez, komplexutasuna lantzeko baliagarria da lausotasunaren printzipioa, errekurtsibitatearena eta konektibitatea saio bakoitzean eta guztietan lantzea, printzipio hologramatikoa oinarrituz. Horrela, saio bakoitza errepikapen sortzaile bat izango da, ahozketasuna eraikitzeko erabiltzen den estrategia kultural nagusia, hain zuzen ere, zeinetan banaka, taldeka eta kolektiboki elkarlotuko diren sortzen diren pentsatzeak, sentitzeak eta egiteak.

Erreferentziak

- Denny, J. P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. In D. Olson & N. Torrance (arg.), *Cultura escrita y oralidad* (95-126. or.). Bartzelona: Gedisa.
- Encina, J. & Ávila, M. A. (2010). El ilusionismo social: más allá de la última frontera metodológica. In A. Jiménez *et al.* (koord.), *Las culturas populares: plantas medicinales, comunicación, economía, historias orales e ilusionismo social* (73-104. or.). Sevilla: Colectivo de Ilusionistas Sociales.
- Encina, J. & Ezeiza, A. (2018). Educaciones centrífugas. In J. Encina, A. Ezeiza & E. Urteaga (koord.), *Educación sin propiedad* (79-94. or.). Guadalajara: Volapük.

- Ezeiza, A. (2000). Simulazio orokorra (I): Etxaldetarrak proiektua. Hizkera informala-
ren lanketa goi-mailan. *Hizpide*, 47, 3-14.
- Ezeiza, A. (2007). *Some keys in the training of language teachers*. COSELLO-Confe-
rence of Open Source in Education and Language Learning Online, Reykjavik
(Islandia).
- Ezeiza, A. (2009). Facebook como apoyo a la docencia presencial: ¿son nuestros alum-
nos «amigos»? In A. Bautista & S. Atrio (arg.), *I Congreso Internacional de Antro-
pología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa (Mesa 1, 7 pgs. s.n.)*.
Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ezeiza, A. (2015). *Komunikaziorako gaitasunaren ebaluazioa ingurune birtualetan goi-
mailako irakaskuntzan* (dokto-re-tesia). UPV/EHU, Donostia. [https://addi.ehu.
es/handle/10810/17492](https://addi.ehu.es/handle/10810/17492) helbidetik eskuratua.
- Fernández, M., Rosa, M. & Encina, J. (2004). *Reparto, presupuestos participativos y au-
togestión de la vida cotidiana en Las Cabezas de San Juan*. Madrid: Atrapasueños.
- Fernández de Castro, I. (2008). El laberinto de las metodologías. *Cuchará' y paso atrá'*,
18, 49-61.
- García Calvo, A. (2008ko uztailaren 2a). La lengua, señores... *El País*. [https://elpais.
com/diario/2008/07/02/opinion/1214949604_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/07/02/opinion/1214949604_850215.html) helbidetik eskuratua.
- García Calvo, A. (2011). Otra vez hablando de lo que se habla. *MarcoELE, Revista de
Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 12, 1-17.
- García-Debanco, C. & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral? *Repères, recherches
en didactique du français langue maternelle*, 24-25, 3-21. doi: [org/10.3406/rep.
2001.2367](https://doi.org/10.3406/rep.2001.2367)
- Havelock, E. (1995). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad mo-
derna. In D. Olson & N. Torrance (arg.), *Cultura escrita y oralidad* (25-46. or.).
Bartzelona: Gedisa.
- Ibañez, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. In
M. García Ferrando, J. Ibañez & F. Alvira (konp.), *El análisis de la realidad social.
Métodos y técnicas de investigación* (418-434. or.). Madrid: Alianza.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Ocotepc, Morelos (Mexiko): CIDOC.
- Jaimes, G. & Rodríguez, E. (1997). El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica
cognitiva, discursiva y cultural. *Enunciación*, 2(2), 15-23.
- Jiménez, A., García, A., Lourenço, B., Mateos, C, Encina, F. J., Martín, J. D. & Domín-
guez, M. (koord.). (2009). *Oportuna memoria. Historias orales de Las Colonias,
Casablanca y vivienda sociales de la Avda. Conde Duque Olivares (Sevilla)*. Sevilla:
Diputación de Sevilla-Ayuntamiento de Olivares-UNILCO-espacio nómada.
- Kabatek, J. (2002). Oralidad, proceso y estructura. *Pandora: revue d'études hispaniques*,
2, 37-54.
- López Eire, A. (2001). Retórica y oralidad. *Revista de Retórica y Teoría de la Comuni-
cación*, I(1), 109-124.

- Mandly, A. (1996). «Echar un revezo». *Cultura: Razón común en Andalucía*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).
- Monsonyi, E. (1990). La oralidad. *Revista Oralidad de la UNESCO*, 2, 5-19.
- Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Najmanovich, D. (2002). La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar. *Emergence: Complexity & Organization*, 3, 85-93.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pörksen, U. (1995). La matematización del lenguaje cotidiano. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 20, 59-68.
- Rosa, M. & Encina, J. (2004). Oralidad y participación. De cómo trabajar las historias orales desde la investigación participativa. Introducción a las historias orales de Pedrera. In J. Encina, J. A. Pino, M. Rosa & F. Sierra (koord.), *Participación, comunicación y desarrollo comunitario* (137-186. or.). Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Suescún, Y. & Torres, L. (2008). La oralidad presente en todas las épocas y en todas partes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 12, 31-38.
- UNILCO-espacio nómada. (2017). Culturas populares. In J. Encina, A. Ezeiza & S. V. Sánchez (koord.), *Autogestión, autonomía e interdependencia. Construyendo colectivamente lo común en el disenso* (73-100. or.). Guadalajara: Volapük.
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151-160.
- Zaragoza J. M., Rodríguez, D., Encina, J. & Friend, E. (koord.). (2015). *Comunidad, sostenibilidad y autogestión desde el ilusionismo social (Autogestionando a pie)*. Cuernavaca (México): Colectivo de Ilusionistas Sociales, Laboratorios Buckman, Fundación Comunidad, Caritas Foundation.

Aurkibidea / Índice

- 11 Aitzinsolasa
- 13 Prólogo
- 15 Testu-corpusen informazio morfosintaktikoaren etiketatze automatikoa
hizkuntz ezagutzan oinarrituz: zenbait arazo, hainbat erronka
ITZIAR ADURIZ, JOSE MARI ARRIOLA
- 31 Bertsolaritzaren genealogia subalternoak
LUZIA ALBERRO, K. JOSU BIJUESCA
- 47 Euskal hiztun berri gazteak muda-prozesuan: ekintza-ikerketa baten
behinbehineko emaitzak
ESTIBALIZ AMORRORTU, ANE ORTEGA, JONE GOIRIGOLZARRI
- 63 Garaziko euskararen azterketa diafasikoa
ALEXANDER ARTZELUS MUXIKA
- 81 Berridazketak Sarrionandiaren poesian eta Saizarbitoriaren *Egunero hasten
delako* nobelan: hurbilpen genetiko bat
MIKEL AYERBE SUDUPE
- 95 Somorrostro, mendebaldeko euskararen muga
GOIO BAÑALES, MIKEL GORROTXATEGI
- 113 Euskara sasoian? Euskararen sozializazioa Gasteizko
pilota-elkarte batean
IÑIGO BEITIA
- 127 Euskal hiztun natiboak, ez-natiboak eta hitanoa
GARBIÑE BEREZIARTUA ETXEBERRIA, BEÑAT MUGURUZA ASEGINOLAZA
- 141 Lingüística Histórica: estado actual
LYLE RICHARD CAMPBELL
- 163 Lenguas y sociolingüística en el interior del País Vasco en el siglo XIX:
testimonios del Archivo Zavala
BRUNO CAMUS BERGARECHE, SARA GÓMEZ SEIBANE

- 177 Les verbes psychologiques du basque : typologie et diachronie
DENIS CREISSELS, CÉLINE MOUNOLE
- 195 Testu-generoaren irudikapena eta erabilera ahozkoaren
didaktikan
LEIRE DIAZ DE GEREÑU LASAGA, ITZIAR IDIAZABAL GORROTXATEGI, LUIS MARI
LARRINGAN ARANZABAL
- 209 Zentsura-ikasketak gaur egun: aplikazioa euskal literaturan
AMAIA ELIZALDE ESTENAGA
- 223 Azentuazioaren eremu sintaktikoak mugatzen
ARANTZAZU ELORDIETA
- 237 Sintaktikoki etiketatutako euskarazko corpus historikoa
eraikitzen
AINARA ESTARRONA, IZASKUN ETXEBERRIA, RICARDO ETXEPARE, MANUEL
PADILLA-MOYANO, ANDER SORALUZE
- 253 Ahozkotasanaren didaktika ikuspegi dialektikotik abiatuta
AINHOA EZEIZA, JAVIER ENCINA
- 267 Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakasleen prestakuntzarako
INES M. GARCIA-AZKOAGA, OLATZ BENGOETXEA, JOSUNE ZABALA
- 283 El corónimo navarro *Salazar / Zaraitzu*: origen y desarrollo de su doble
denominación
ROBERTO GONZÁLEZ DE VIÑASPRE
- 295 *Fontes Linguae Vasconum*: orígenes y documentos para una Historia
del Euskara
JOAQUÍN GORROCHATAGUI
- 315 Euskal literatura itzuliaren historiografia bateraturantz
MIREN IBARLUZEA SANTISTEBAN
- 329 Basque among the world's languages: a typological approach
IVÁN IGARTUA
- 351 Familias vascohablantes: propuesta de definición desde la socialización
lingüística
PAULA KASARES
- 363 Formation linguistique de basque aux enseignants, pour un enseignement
bilingue à parité horaire au Pays Basque Nord
BEÑAT LASCANO
- 375 Eñaut Etxamendiren obra narratiboaren ekarpena euskal poetika erruralari
ITZIAR MADINA
- 391 Erdaretarako literatur itzulpena: zeharkako eta zuzeneko itzulpenaren arteko
muga lausoa
ELIZABETE MANTEROLA AGIRREZABALAGA

- 405 Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala?
IBON MANTEROLA
- 421 Enkarterriko PI-(h)aran/(h)uri motako euskal toponimoak
MIKEL MARTÍNEZ ARETA
- 437 Diachronical hypotheses accounting for synchronic variation: the case of the Basque particle *ote*
SERGIO MONFORTE
- 453 Jardueraren azterketa irakasleak prestatzeko bide: debatearen ikas-irakaskuntzaren adibidea
AROA MURCIANO EIZAGUIRRE, ARANTZA OZAETA ELORTZA
- 467 Hausnarketa zenbait euskal literatura-ikerketetz
MARI JOSE OLAZIREGI
- 485 Ahozko euskara *Kolegioko ikastresna* ikasmaterialean
ARGIA OLÇOMENDY
- 501 Euskararen postposizioak
JAVIER ORMAZABAL
- 517 Hitz-ordenaren eragina zenbait ezaugarri gramatikalen erabilera-maiztasunean
LUIS PASTOR
- 533 Differential D-marking on proper names? A cross-linguistic study
IKER SALABERRI
- 547 Externalization and morphosyntactic parameters in Basque
HISAO TOKIZAKI
- 561 XIX. mendeko Debagoieneko testuez zenbait argitasun: egiletasuna eta iturriak
OXEL URIBE-ETXEBARRIA
- 579 Euskarazko perpausik gabeko azpikonparazioak
LAURA VELA-PLO
- 595 Latinaren aurreko osagai indoeuroparra Euskal Herriko toponimian: bukaeran -(iz)amo duten leku-izenak
LUIS MARI ZALDUA

Izenburua/Título:

Fontes Linguae Vasconum 50 urte. Ekarpen berriak euskararen ikerketari/Nuevas aportaciones al estudio de la lengua vasca

© Argitaratzaileak/Editores:

Ekaitz Santazilia, Dorota Krajewska, Eneko Zuloaga, Borja Ariztimuño

© Egileak/Autores:

Itziar Aduriz, Jose Mari Arriola, Luzia Alberro, K. Josu Bijuesca, Estibaliz Amorrortu, Ane Ortega, Jone Goirigolzarri, Alexander Artzelus Muxika, Mikel Ayerbe Sudupe, Goio Bañales, Mikel Gorrotxategi, Iñigo Beitia, Garbiñe Bereziartua Etxeberria, Beñat Muguruza Aseginolaza, Lyle Richard Campbell, Bruno Camus Bergareche, Sara Gómez Seibane, Denis Creissels, Céline Mounole, Leire Diaz de Gereñu Lasaga, Itziar Idiazabal Gorrotxategi, Luis Mari Larringan Aranzabal, Amaia Elizalde Estenaga, Arantzazu Elordieta, Ainara Estarrona, Izaskun Etxeberria, Ricardo Etxepare, Manuel Padilla-Moyano, Ander Soraluze, Ainhoa Ezeiza, Javier Encina, Ines M. Garcia-Azkoaga, Olatz Bengoetxea, Josune Zabala, Roberto González de Viñaspre, Joaquín Gorrochategui, Miren Ibarluzea Santisteban, Iván Igartua, Paula Kasares, Beñat Lascano, Itziar Madina, Elizabete Manterola Agirrezabalaga, Ibon Manterola, Mikel Martínez Areta, Sergio Monforte, Aroa Murciano Eizaguirre, Arantza Ozaeta Elortza, Mari Jose Olaziregi, Argia Olçomendy, Javier Ormazabal, Luis Pastor, Iker Salaberri, Hisao Tokizaki, Oxel Uribe-Etxebarria, Laura Vela-Plo, Luis Mari Zaldua

© Argitaratzailea/Edita:

Nafarroako Gobernua/Gobierno de Navarra

Kultura eta Kirol Departamentua/Departamento de Cultura y Deporte

Vianako Printzea Erakundea-Kultura Zuzendaritza Nagusia/Dirección General de Cultura-Institución Príncipe de Viana

Lanak adituek berrikusi dituzte, itsu bikoitzeko sistemaren bidez/Los trabajos han sido revisados por pares doble ciego.

Diseinua eta maketazioa/Diseño y maquetación:

Kö estudio

Imprimaketa/Impresión:

Linegrafic

ISBN: 978-84-235-3561-3

LG/DL: NA 1438-2020

Sustapena eta banaketa/Promoción y distribución:

Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtsa/Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra

Navas de Tolosa, 21

31002 Iruña/Pamplona

Tel.: 848 427 121

fondo.publicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

Fontes Linguae Vasconum 50 urte.

2019an 50 urte egin zituen Nafarroako Gobernuaren Vianako Printzea Erakundeak argitaratzen duen *Fontes Linguae Vasconum: studia et documenta* euskal hizkuntzalaritzako aldizkariak.

Horren gorazarre, liburu honek gaur egungo euskal hizkuntzalaritza- eta literatura-ikerketan zertan den erakutsi nahi du. Eskarmentu handiko ikertzaileek eta belaunaldi berriek bat egin dute argitalpen honetan, besteak beste, dialektologia, hizkuntzaren didaktika, filologia, gramatika teorikoa, hizkuntz tipologia, hizkuntzalaritza historikoa, itzulpengintza, literatura, onomastika eta soziolinguistika hizpide dituztela.

La revista de lingüística vasca *Fontes Linguae Vasconum: studia et documenta*, publicada por la Institución Príncipe de Viana del Gobierno de Navarra, cumplió 50 años en 2019.

En homenaje de la efemérides, este libro pretende dar cuenta del estado actual de la investigación en lingüística y literatura vascas. Investigadores de gran trayectoria y nuevas generaciones se reúnen en esta publicación para tratar, entre otros temas, sobre dialectología, didáctica de la lengua, filología, gramática teórica, tipología lingüística, lingüística histórica, traducción, literatura, onomástica y sociolingüística.

ISBN: 978-84-235-3561-3



9 788423 535613