

Alfabetatze Zientifiko/Teknikoa EHUn

Antton Gurrutxaga/Iñaki Pikabea

EHU/UPVko ikastetxe batzuetan, euskaldun ikasleek «Euskara Zientifikoa» izeneko asignatura hartzeko aukera dute, bertan egiten dituzten berezko ikasketen osagarri. Artikulu honetan, Unibertsitatean ematen diren ikastaro hauek ale monografiko honen gaia diren Xede Bereziatarako Hizkuntz Ikastaroekin (XBHI hemendik aurrera) zerikusia izan dezaketen alderdien inguruko hausnarketa egin nahi izan da. Hala ere, gaian zuzenean sartu aurretik, historia piska bat eginez hasi nahi dugu, prestakuntz programa sortu zenean egokitu zitzaizkion helburuak eta edukin-programa orokorrak azalduz. Honez gain, asignatura bezala Unibertsitatean eta ikaslearen curriculumean duen statusa zein den jakitea ere interesgarria da, ondorengo hausnarketa kokatuago gera dadin.

«Euskara Zientifikoa I eta II» bitan banatutako asignatura berezia 1981-82 ikasturtean hasi zen eskaintzen EHU/UPVko zenbait Ikastetxetako programetan, prestakuntza osagarri gisa. Harez geroztik prestakuntz programa honetaz hornitutako Fakultate eta

Unibertsitate-Eskolen kopurua handitu bada ere, ez da denetara iritsi. Hain zuzen ere, honako hauek dira gaur egun «Euskara Zientifikoa» asignatura matrikulan eskaintzen duten Ikastetxeak:

- Bizkaiko Campusa: Zientziak, Injenerutza, Arte Ederrak.
- Gasteiz Campusa: Historia, Geografia eta Filologia.
- Gipuzkoako Campusa: Kimika, Filosofia eta Hezkuntz Zientziak, Informatika, Erizaintza, Enpresa.¹

Esan bezala, asignatura hau prestakuntza osagarria lortzeko izan zen sortua. Argitu beharrekoa da orduan zein zen prestakuntza hori eta zertan zen bere «osagarri» izaera.

Unibertsitateak Eusko Jaurlaritzarekin batera urte haietan egindako plan-teamenduak BBBrako irakasle euskaldunak prestatzea jarri zuen asignaturaren helburu. Ikasle euskalduna, Unibertsitateko Ikasketetan bereganatzen zituen ezagutza eta gaitasun bereziez gain, euskarazko irakaskuntzarako ere

1. Asignaturaren izendapen ofiziala orain arte erabili duguna bada ere, bistan da zentzu hertsian «zientifikoak» ez diren jakintz arloetan ere ematen dela. Izendapen egokiagoa beharko luke hortaz asignaturak. Izen egokiagorik egongo da («Zientzia eta Teknikarako Euskara» edo «Xede Bereziatarako Euskara» beharbada), baina zabalduena «Euskara Zientifiko/Teknikoa» delakoan berori erabiliko dugu hemendik aurrera (EZT).

prestatua egotea, bere jakintz arloari dagozkion gaiak euskaraz irakasteko gai izatea ahalbidetu nahi zen. Unibertsitateko Ikasketak euskaraz burutu ezin izatetik zetorren, dudarik gabe, egoera ez-normalizatu horretan berez lortzerik ez dagoen euskaraz irakasteko gaitasuna trebakuntz programa osagarri baten bidez lortu beharra.

Bestetik, hautazko «osagarri» izateak Unibertsitateak asignatura ikaslearen eskura jartzen duela baina gainerako «hautazko» asignaturen maila bera ez duela adierazi nahi du. Bestela esanda, eta ikaslearen ikuspegitik, karrera bukatzeko beharrezkoa ez den baina gaindituz gero espedientearen ageriko den kualifikazioa. Asignatura hartu edo ez hartu, ikasleak bestela hartu behar dituen derrigorrezko zein hautazko asignaturen kopurua ez da aldatzen. Unibertsitateak eskaintzen duen zerbitzu gehigarri moduko bat dugu, beraz. EZT asignatura gainditzeko duen ikasleak BBBn eta Lanbide Heziketan euskaraz irakatsi ahal izateko derrigorrezkoa den EITE tituluaren baliokidetzat hartzen du. Euskarazko Irakaskuntzan lan egiteko asmoa duen ikasleak bi aukera ditu, hortaz: Unibertsitateko Ikasketen garaian EZT asignaturan matrikulatu, edo bestela, Ikasketak bukatu ondoren, EITE titulurako azterketa egin. Bata zein bestea gaindituz gero, aipatu mailetan irakasteko titulazioaren jabe izango da.²

Euskaraz irakasteko gai izateari hiru osagai egokitu zitzaizkion hasierako plangintzan:

- euskaldun alfabetatua izatea,
- nork bere jakintz gaietako dagokien terminologia berezia ezagutu eta menperatzea,

- irakasle-lanaren ezaguera: prestakuntza didaktikoa.

Ildo honetatik, hiru ikasketa-alor proposatu ziren:

- Alfabetatze orokorra.
- Alfabetatze zientifikoa/teknikoa.
- Metodologia.

Hiru alderdi hauek bi azpiasignaturatan antolatu ziren, «Euskara Zientifikoa I eta II» sortuz, Fakultateetan 4. eta 5. mailetan ematen direnak, hurrenez hurren. Banaketa era honetara egin zen hasiera batean, gero behar bada ikastetxez ikastetxe aldatetako egozko baziren ere:

I: Alfabetatze Orokorra:

- oinarritzko elementuak,
- lexikologiazko nozioak.

II: Alfabetatze Zientifikoa:

- terminologia zientifikoa,
- mintegiak,
- metodologia.

Asignaturaren hasierako bizkarrezur honi begira, une hartan egin zen planteamenduaren ezaugarri batzuk bistakoak dira:

- Euskaraz eskolatu gabeko ikaslea hartzen da abiapuntutzat. Alfabetatze Orokorraren bidez, Unibertsitate bitartean euskaraz batere ikasketarik egin ez duen ikaslea maila standardean gaitzea nahi da, hau da, orokorrean «euskaraz zuzen irakurri eta idazten ikastea». EZT ematen den Fakultateetako bigarren ziklora bitarteko ikasketak euskaraz osorik (garai hartan ezinezkoa zena) zein partzialki eginak zituzten ikasleak, automatikoki

2. Aipagarria da EHUK euskarazko plaza bat lehiaketa publikora ateratzen duenean euskara-froga berezi bat erabiltzen duela hautagaiak plazari dagokion jakintz arloan euskaraz irakasteko gaitasuna baduen egiaztatzeko, haren espedientearen 4. eta 5. kurtsoetako EZT asignatura gaindituta izateak ez duelarik, gaurkoz bederen, horren baliokidetzarik.

«Euskara Zientifikoa II» mailara pasako zirela dirudi orduan.

- Alfabetatze Zientifikoa lexikoaren problematikan zentratzen da nagusiki. Honek hizkuntzak lexiko berria sortzeko dituen baliabide orokorren eta, beraz, jakintz gai jakin batzuekin zuzenenan lotuta ez dauden ezagutza dakar berekin. Horrez gain, kasuan kasuko jakintz gaietako terminologia ezagutu eta menperatzea ere helburutzat jotzen da.
- «Mintegiak» direlakoan bidez, lan praktikoen beharra kontutan hartzen da. Era honetara, ikasleak ezagutza teorikoak ezezik hizkuntza erabiltzeko gaitasuna ere eskuratu behar duela iradokitzen da nolabait. Gaitasun hori zertan den zehazterik ez badago ere, badirudi lexikoaren erabilerarekin dagoela lotua.

Ikastetxe desberdinetan ikastaroak ildo nagusi honetatik antolatu badira ere, orokor samarra agertzen da, eta ez da harritzekoa, beraz, han eta hemen irakasleek asignaturaren edukina eta ikastaroaren eredu didaktikoa zehazterakoan ikuspegi berdin-berdinak ez erabilia.

GAUR EGUNGO EGOERA. ZERGA-TIK PRESTAKUNTZ PROGRAMA HAU EHU-N?

Dударик ez da aurreko plangintza egin zenetik hona aldaketa batzuk ezagutu dituela Unibertsitateak. Batetik, euskarazko prestakuntzari dagokionean batipat, Unibertsitatara doan ikaslego euskaldunaren tipologia aldatu egin da, eta Unibertsitatean bertan ere, ikasketak euskaraz egin daitezkeen asignaturak ugaritu egin dira. Gainera, Irakaskuntzaren mundua ezezik lanaren mundua, orokorrean, euskalduntzeko dagoen beharraz gero eta jabe-

tuago dago gure gizartea eta bereziki ahalegin horretan ari diren euskaltzaleak.

Bigarren puntu honi helduko diogu aurrena, eta ildo horretatik galdetu beharra dago, eraiki nahi dugun euskal gizarteari begira, ea prestakuntz programa hau sortu zenean egokitu zitzaion helburua, BBBrako irakasle euskaldunak prestatzea hain zuzen ere, ezar dakioken bakarra den, ala Unibertsitateak maila horretan gaitutako tituludunak sor ditzan eskatzeko dauden arrazoiak gehiago eta orokorragoak ez ote diren. Betiere jomuga dugun Euskal Herri euskaldun baten lorpenari begira, euskararen erabilpena gizarteko alor guztietara zabaldu edo bertan sendotu beharrak profesional euskaldunen prestakuntza eskatzen du, ahal den hobekien eta azkarren gainera. Zeregin zabal honek Unibertsitatea ukitzen du, bertako arlo guztiak euskalduntzeko dagoen berezko premiaz gain, titulazio ertain eta altuko profesional berrien sorkuntzari dagokionean bereziki. Lehen mailako helburu bezala agertzen da orduan dagoeneko euskaldunak diren ikasleek ikasketak euskaraz oso-osorik egin ahal izatea. Irakasle-Eskolak kenduta, beste guztietan oraindik lortu ez denez, bien bitartean prestakuntza programa osagarri batek bete lezake hutsune hori. Era honetara irits liteke EZT bezalako asignatura baten beharra ikustera.

Lerro orokor hauek ohar pare bat behar dute aurrera jarraitu aurretik. Batetik, denok dakigu euskaldun profesionalak prestatzeak, besterik gabe, ez duela inolaz ere ziurtatzen euskara lanaren mundura zabalduko denik, horrekin batera plangintza baten barruko neurri zehatzak hartzen ez badira.

Bestetik, ikasketak euskaraz egiteak etorkizuneko lan-iharduera euskaraz egin ahal izateko nahikoa dela aurre-suposatu dugu eta berau eztabaidan jar

daitekeen gauza da. Horren alde esan ohi da erdaraz ikasten dutenek ere ez dutela prestakuntza berezirik jasotzen erdara lanerako ikasteko, eta euskararen kasuan ere berdin behar lukeela. Zenbaitek erantzungo lioke honi esanez, noski euskal gizarte normalizatu batean hala litzatekeela; baina, gaur egungo egoeran ikasketak euskaraz eginda ere, ikasleak euskara lanerako erabili ahal izateko zenbait hutsune izan ditzakeela beharbada. Ikasketa horiek euskaraz osorik egindako tituludunak dauzkagunean, beren lan-ihardueran euskaraz egiteko arazorik izan duten jakin ahal izango dugu. Edozein erataria, eztabaida hau irekia dago oraingoz.

Ohar hauek eginda, EZT prestakuntz programa osagarriaren helburuak hasiera batean «irakasle euskaldunak» prestatzea izan bazen, gaur egun «profesional euskaldunak» izatera pasa behar duela uste dugu. Ez dugu ahaztu behar, gainera, Unibertsitateko Fakultate zein Eskola askotan ikasleak lan-mundura doazela nagusiki, ez Irakaskuntzara: Medikuntza, Injinerutza, Zuzenbidea, Informatika, Kimika...

Laburtuz, beraz, Unibertsitateko EZT asignaturaren helburu orokorrak honelaxe formulatuko genituzke: ikasleak bere lan-iharduera dena edo izan-goa dena euskaraz burutu ahal izateko prestakuntza, dela Irakaskuntzaren munduan, dela enpresa pribatu, erakunde publiko edo bestelako lanbideetan. Unibertsitateko ikasketen osagarri izan nahi du, beraz, eta gaur-gaurkoz beroriek euskaraz osorik burutzeko aukerarik ez dagoela kontutan izanda, prestakuntz programa honek toki berezia hartzen du.

Ildo horretatik, berealdiko garrantzia du EZT asignatura ikastetxe guztietara zabaltzeak. Egoera xelebrea da izan ere, euskaraz ikasteko aukera gutxien eskaintzen duten ikastetxeetako batzuk

bait dira, hain zuzen ere, asignatura honetaz oraindik hornitu ez direnak. Bertako ikasleak lirateke, seguraski, EZT bezalako prestakuntza baten beharra argien erakusten dutenak.

Orain artean helburuaz mintzatu gara. Abiapuntuari, ikasleen hasierako mailari dagokionean, esana dago, atal honen hasieran, Unibertsitatera doan ikaslego euskaldunaren tipologia aldatu egin dela. Hala da, zeren askoz ere kopuru handiagoak egin bait ditu ordurarteko ikasketak euskaraz. Gainera, euskaraz ematen diren asignaturen multzoa handitu egin da, nahiz ikastetxez ikastetxe oso era ez-uniformean gertatu den (toki batzuetan lehen ziklo osoa, baita bigarren zikloko asignaturaren bat ere; eta beste batzuetan, berriz, batere ez). Guzti honek ekarri du berekin EZT ematen hasten den laugarren kurtsora iristean ikasle euskaldunak, bataz beste, asignatura sortu zen urteetan baino prestatuagoak etortzea, baina norberaren jakintz arlo bereziari dagokion gaitasuna ikastetxez ikastetxe aldakorra izatea. Ikastetxe berean ere ikasleen maila ez-uniforme samarra izan daiteke, beste faktore batzuen artean, ikasle euskaldun guztiak ez direlako euskal adarrean matrikulatzen, batzuk erdaraz ari dira ikasten eta.

Helburua ikas-programa honetara ahal den eta ikasle euskaldun gehienak inkorporatzea bada, bistan da nolabaitetako malgutasunez jokatu beharko genukeela hasierako maila ezartzean. Arazoa zera da, EZTan matrikulatzen diren euskaldun ikasle gehienak, orokorrean, euskararekiko jarrera kezkatuena dutenak izaten direla, ordurarte bere burua, gehiago edo gutxiago, prestatu dutenak, eta alfabetatu gabe dauden edo karreran euskaraz hartzeko aukera zegoen asignaturak nagusiki erdaraz hartu dituztenen aldean, gutxien behar dutenak. Honen ondorioz, seguraski, hasierako maila euskaldun

«ikasi» batena dela nahikoa finkaturik dago. Euskaldun «ikasiaz» alfabetatze-maila standard baten parekoa litzateke. EGA titulua izatea ez da asignaturaren arauzko aureskakizuna, baina eritzi orokorra dela uste dugu berorrek adierazten duen euskaraz komunikatzeko gaitasuna. Gaurkoz behinik behin ez dugu uste inon sarrera-froga bat egiterik kontutan hartu denik, beharbada orain arte izena eman duena ikaslegoaren maila lehen azaldu dugunetik gertu egon izan delako.

Komunikazio-maila honetatik abiatu beharrak zera dakar berekin, ikasleak eguneroko bizitzan euskaraz ahoz zein idatziz komunikatzeko gaitasuna baduela, eta lan-iharduera edo bere Unibertsitate-ikasketen alorra dela nagusiki landu behar duena. Neurri handi batean, beraz, ikasleari hizkuntz gaitasun altua suposatuko zaio, baita helburu orokorretarako komunikazio-gaitasuna ere.

«EUSKARA ZIENTIFIKO/TEKNIKOA» XBHI-EN TESTUINGURUAN

Bai asignatura sortzeko egin zen planteamenduan («bere jakintz gaiak dagozkien irakasgaiak euskaraz irakasteko gai izatea») bai aurreko atalean egin berri den azalpenean oinarrituta, badirudi EZT Xede Bereziatarako Hizkuntz Ikastaroen artean koka daitekeela. Lehen begiratu batean, Unibertsitate-mailako titulaziodun langile batek lan-iharduerarekin lotutako hizkuntzaren bidezko komunikazioaren erakutsi behar duen gaitasuna zenbait osagai espezifikoz osatua dagoela esan daiteke, batzuk bere alorrari bereziki dagozkionak, beste batzuk Zientzia/Teknikari orokorrean edo zenbait lan-iharduera egiteari dagozkionak.

Hau onartuz gero, EZT asignaturaren diseinuari XBHIen ikuspegitik heltzea proposa daiteke. XBHIen ohizko marko batean hiru alor berezitu

baina ezinbestean erlazionatuak deskribatu ohi dira: beharren analisia, ikas-programaren edukina eta ikuspegi didaktikoa. Bestela esanda, «helburu» batzuk lortzeko «zer» eta «nola» ikaslea proposatzen den.

a) Beharren analisia

Batzuen ustez, XBHI baten ezinbesteko eta aurreneko pausoa, ondoren etorriko direnen determinatzailea, eta beste batzuentzat eginkizun orientatiboa baino ez duena, beharren analisia izan da; dena den, XBHIek Helburu Orokorreko Ikastaroekiko izan duten bereizgarri nagusia.

Fase honetan, ikasleak hizkuntza zer egiteko behar duen zehaztu nahi da. Gure kasuan, ikasleek lan-iharduera desberdinak izango dituztenez gero, badirudi beharren analisiak bere tokia izan behar duela asignatura diseinatze-ko orduan. Eta neurri batean hala egin da. Euskara Zientifikoaren alorrean irakasten denak Fakultate eta Unibertsitate-Eskola guztietan oinarri berdina badu ere, zer esanik ez dago tokian tokiko ikasketak kontutan hartu eta bertara moldaturik lantzen dela. Ikastetxe bakoitzeko edukinak eta ikasleen premiak aintzakotzat hartuz landu nahi izaten da euskara.

Honi dagokionez, esan beharra dago gizartearen egoera soziolinguistikoak dezentetan mugatu eta bideratzen dituela irakasleen ahaleginak. Gai honen inguruan dabilen ikaslegoa egoera desberdinetan aurkitzen da etorkizunean euskaraz lan egin behar eta ahal izateari dagokionean, eta, horren ondorioz, ezinbestekoa da ikasleen motibazio eta jarrera desberdinak kontutan hartzea. Pedagogi arloko ikasleek, esate baterako, oso egokitzat jo dezakete egungo egoeran beren laneko halako lanabesa esku artean izatea, inoiz beren ihardueran hizkuntz muga latzekin topatu nahi ez badute behin-

tzat. Bestalde, erizainen egoera aztertuz gero, adibidez, ia erabat erdaldundurik dagoen arlo honetan lana euskaraz egitea zoritxarrez oso gutxitan gauzatzen da; eta, suertatuz gero ere, gaisoa erdaraz aritzeko gauza ez den kasuetan gertatzen da bakarrik. Ondorioz, profesionalei ez zaie euskararen ezagutzaren zuzeneko exijentziarik ezartzen. Hala-ko egoeraren aurrean, euskara ezagutzeko premia ez zaie ikasleei luzatzen, eta are gutxiago EZTarena.

Adibide hauekin zera adierazi nahi izan dugu, EZTaren oinarria bera bada ere, enbor honek adar desberdin eta ugari dituela, bakoitza bere ezaugarri eta nortasun propioz jabeturik aldi berean, baina batez ere Ikastetxearen egoeraren eta gizarteak zein legeak berak ezarritako baldintza desberdinetan mugitu behar dutenak.

Guzti honek, ikasleak ikastaroa egiteko izan dezakeen motabazioan eta haren martxan ezezik, irakasleak berak asignatura nondik enfokatu behar duen erabakitzeko erabiliko dituen erizpideetan du eragina.

Beharren analisiari zenbaterainoko garrantzia eman behar zaion erabaki aurretik, ordea, jabetu beharrean gaude aurreko lerroetan «behar» hitza ulertzeko era bat baino gehiago egon zitekeela. Behar erreal edo objetiboez hitz egin dezakegu, esanez hauek legeak lanpostu jakin batzuetarako derrigorrezko bihurtu dituen euskarari dagozkion titulazioak direla; edo bestela, lan-iharduera batzuetara irispidea izateko gizarteak, edo merkatuak nahiago bada, ezartzen dituen betebeharrak edo komenigarritasunak. Zoritxarrez, behar erreal edo objetibo hauek oso urriak dira gaur egun euskararen kasuan. Bestetik, komunikazio-beharrez mintza gaitezke, era honetara definituta: lan-iharduera bat burutu ahal izateko hizkuntzaren bidezko komunikazioan egiten jakin behar diren «gau-

zak» («egoera jakin batzuetan burutzen jakin behar dituen «eginkizunak»). Udaletxeko idazkari batek egiten duena eta Segurantzako Sozialeko Medikuntza Orokorreko sendagile batek egiten duena ez dira berdinak; beren komunikazio-beharrek desberdinak direla esan ohi da. Gure helburua Udaletxeko funtzionamendua euskalduntzea bada, ezin gara inondik inora ere behar errealean oinarritu, behar-bada horrelakorik ez dagoelako. Baina euskaraz hitz egiten baino ez dakien idazkariak bere lana euskaraz egin dezan lortu nahi badugu, eraginkorrago izan daiteke material orokorrekin batera lanerako bereziki behar dituen ezagutza eta trebetasunak programan sartzea. Horrelakorik egin nahi duenak udaletxe bateko idazkariaren lana zertan den ezagutu behar luke neurri batean, komunikazio-beharrek zehaztu alegia.

Zer esan daiteke, orduan, Unibertsitateko ikasleen komunikazio-beharrei buruz?

Lehen esan bezala, profesional euskaldunak prestatzea litzateke asignaturaren zeregina. Honen ondorioz, horretarako ikasleak «zer egiten jakin behar duen» kontutan hartu behar litzateke. Honela bada, gure lehen-lehenengo lana ikasleak bere lanbidean aurre egin beharko dien egoerak, berorietan burutu beharko dituen komunikazio-ekintzak, maneiatu beharko dituen testu-motak... zehaztea litzateke. Dagoeneko lan-iharduera jakin bat duen langilearen kasuan horrelakorik egitea ez da ameskeria, nahiz eta ziurtzat jo daitekeen ezinezkoa dela pertsona batek lanean dituen komunikazio-beharrek edo, nahiago bada, hizkuntza zertarako, norekin, nola, zertaz komunikatzeko behar duen exhaustiboki zehaztea. Baina, oraindik ere trebakuntz fasean dagoen ikaslearen kasuan, etorkizuneko behar horien zehaztapenak nahikoa lausoa dirudi. Nola aurrikusi hizkuntza zein

eginkizun zehatzetarako erabiliko duen ikasleak? Arazo hau jadanik irakas-kuntza ertaineko hizkuntz programe-tan mahai gainean jarri da, esanez pro-gramak ikasleak bigarren hizkuntza zertarako erabiliko duenaren arabera antolatzeak zentzugabe samarra diru-diela, noiz eta oraindik ez dakigunean zertarako beharko duen! Gurean gau-zak hain ilun ez badaude ere, izan ere badakigu jakintz arlo bateko helburu-rak ditugula eskuartean, urruti gaude gaur-gaurkoz lan-eginkizunetan zen-tratutako ikas-helburu oso bat diseina-tu ahal izatetik.

Intuizioz mugitu beharko dugu, beraz, eta bide horretatik etorkizuneko beharren aurrean euskaraz profesio-nalki erantzun ahal izateko gaitasun sorra sustatu ikaslearengan.

Horrela jokatzeko beste arrazoi bat, eta ez makala gainera, zera izan daite-ke, ez dakigula ziur xede-taldearen ko-munikazio-beharren zehaztapenak zen-bateraino determinatzen duen ikas-pro-gramak izango duen edukina. Horri erantzutea zaila da benetan. Lehenago argitu egin beharko litzateke, adibidez, edukina zein hizkuntz edo komuni-kazio-kategoriren bidez zehaztuko li-tzatekeen, batzuk besteak baino neurri handiagoan alda baitaitezke, xede-tal-dearen beharren arabera.

Edozein eratar, gure eritzia da mugapen hori ez dela ehuneko ehun gertatzen, ikasleari bere geroko lanbi-dean beharrezko gertatuko zaizkion alderdi batzuk aurrikustea badagoela, zientzia/teknikaren munduan orokor sa-marrak direlako edo bereziki lan-ihar-duera batzuk euskaraz egin ahal izate-ko oinarritzkoak direlako bestela.

Gauzak horrela, lehen esan badugu xede-taldearen beharren zehaztapena berez nahikoa zaila dela, oraintxe esandakotik badirudi ez dela gainera ezinbesteko pausoa ikastaroaren edu-

kina ematen hasteko. Beharren anali-siak XBHIetan izan ohi duen «abia-puntu» izaera erlatibizatu beharrean gaude nahitaz.

b) Ikas-programaren edukinak

XBHIen ohizko ikuspegitik, edukin hauek beharren analisisan detektatu diren komunikazio-beharrak burutu ahal izateko ikasleak bereganatu eta garatu behar dituen hizkuntz baliabi-deak eta trebetasun bereziak bildu behar dituzte.

Aurreko atalean esan da beharren analisisan ez garela oso emaitza zeha-tzetara iritsi, baina Zientzia/Teknika edo jakintz arlo desberdinetako euska-raren erabilerak berezitasunak badi-tuela. Zein dira berezitasun horiek? Eta nola jasoko ditugu gainera gure pro-graman?

Lehen erantzuna «lexikoa» da jaki-na. Lana euskaraz egin ahal izateko bere burua gai ikusten ez duen langile ia guztiek lexiko-ezari leporatuko li-o-kete errua. Zientzia/Teknika edo edo-zein jakintz arlo berezitan lan egi-teak lexiko baten ezagutza eta erabilera erreala derrigortzen du. Asko idatzi da maila horretan lexikoak bete behar dituen baldintzez (polisemi eza bati-pat), lexiko berria sortzeko ditugun baliabideez eta horretan topatzen diren arazoez. Bego horretan; baina bai adie-razi nahi genuke hiztun guztiak ez direla lexiko-sortzaileak, ikasleak ez ditugula «lexiko-sorkuntzarako bi-deak» delakoan aditu eta profesional bihurtu nahi. Ezin ukatuzkoa da, jaki-na, ikasleak bide horiek ezagutu behar dituela, bakoitzaren erabilpen eta mugak, gaur egun erabaki gabeko ara-zoei erantzuteko zein joera dauden, egotekotan, eta beharbada zein nagu-sitzen ari den...; baina batez ere ikas-leak dagoeneko finkatuta dagoen edo finkapenerako proposatu den lexikoa ezagutu behar du, eta hala behar

denean erabili ere bai, lexiko-sorkuntzaren munduan hartzen diren erabakiak eta egiten diren proposamenak hobeto ulertzeko eta haien aurrean erizpide bat izateko, inoiz etorkizunean gerta lekiokkeen arazo baten aurrean biluzik egon ez dadin.

Hainbatek aipatu du hizkuntza zientifiko/teknikoaren ezaugarri batzuk arlo morfosintaktikoari dagozkiola. Horrela esanda, ez da ulertu behar Zientzia/Teknikarako erabiltzen den euskarak «bere» morfosintaxia duenik. Gramatika hizkuntzaren sistema formalaren aparatu deskribatzaile (edo sortzaile nahiago bada) bezala ikusita behintzat, erokeria litzateke Zientzia/Teknikarako euskarak ezaugarri morfosintaktiko bereziak dituela esatea. Eta, hala ere, EZTaren programetan beti ageri ohi da morfosintaxiarekin lotutako edukin-multzo bat. Joera honek bi puntutan du oinarria. Lehen a lexikoaren sorkuntzan bertan dugu, unitate lexikal konplexuen eraikuntzarako egin behar diren izen-hedapen sintagmatikoen kasuan hain zuzen ere. ISren barne-egiturari arreta berezia jarri behar zaio horrelakoetan (izenlagunaren bidezko hedapena eta adjektibazioa), baina ez isolaturik, gainerako bideekin erlazioan (hitz-elkarketarekin batez ere). Bigarrena, adierazi beharrekoaren espezifikotasun, zehaztasun edo konplexutasunak bestela hain maiz planteatzen ez diren arazoak, edo, orokorrak izanda ere, zalantzak sortu ohi dituzten morfosintaxiaren zenbait alderdiren berrikuspena ere sartu izan da programetan: magnituda-zenbakia-unitatea adierazpenak, formulak, klitxeak...; erlatiboak esaldi konplexuak, deklinabide-arazoak (mugagabea, zenbakiak, siglak, ikurrak, laburdurak, bat/-a, bera/berdina, haren/bere...), galdegaia...

Dena dela, lexikoa hizkuntza zientifiko/teknikoa edo, hobe esanda, hizkuntza xede zientifiko/teknikoetarako

erabiltzen denean sortzen diren emaitza linguistikoen ezaugarri nagusia beharbada bai, baina bakarra ez dela onartu samarra dirudi. Ia denok onartuko genuke badagoela zerbait lexiko eta gramatikaz gain. Jakintz arlo edo lan-iharduera desberdinetan sortzen diren testuak (ahozko zein idatzizkoak) ez dira horretan bakarrik bereizten solas arruntean, edo literaturan, bestelako hizkuntz erabileretan sortzen diren testuetatik. Askok «estiloa» aipatzen dute testuen ezaugarri horiek definitzeko. Denok dugu estiloaren nola halako intuizioa; estilo zientifikoa, juridikoa, periodistikoa, administratiboa, ez direla berdina, ez bakarrik transmititu ohi dituzten edukin desberdinengatik, baizik eta edukin horiek transmititzeko moduagatik ere bai. Estiloak, esan izan da, esanahia eta hura adierazteko forma linguistikoaren artean aukera-multzo desberdinak egitean sortzen dira.

Estiloaz gain, sortzen diren testu-moten espektroa ere aldatzen da arlo batetik bestera; ez da testu-mota bera egunkari bateko lehen orrialdeko albiste, hitzaldia, ipuina, sententzia, tresna baten instrukzioak, ikasgai baten ahozko azalpena, informazio-txostena, instantzia, etab. Testu-mota batzuek «estilo»zko mugapen batzuk izaten dituzte (sententziek adibidez), beste batzuk irekiagoak diren bitartean (literatura, aldizkari bateko eritzi-artikuluak edo iruzkina). Bestetik, testu-motak bakoitzak izan dezakeen komunikazio-helburu orokorragatik edota barne-egitura bereziagatik bereiz daitezke batzuetan.

Zientzia/teknikarako euskara, orduan, nagusiki testu-mota jakin batzuetan erabiltzen den «estilo» batez ere bereiziko litzateke, lexikoaz gain eta morfosintaxiari buruz esandakoa ahaztu gabe. Baina ezaugarri hauek esplizitatu nahi izatean sortzen dira arazoak; sumatzen den hori aztertuko duen tresna baten eza sentitzen da.

Komunikazioan dugun helbururako adierazten diren esanahiak eta hizkuntz formaren artean egon daitezkeen erlazioak perpausean ezezik unitate handiagoa den testuan ere aztertu nahi dituen disziplinak lehen urratsak baino ez ditu eman gure artean. Baina tresna teoriko garaturik ez badugu ere, hartu behar genituzke kontutan ikasleak interpretatu eta produzitzen jakin behar lukeen testu-mota nagusiak eta bertan maizen burutzen diren «funtzio erretoriko» nagusiak, oraingoz oso modu ez-sistematikoan egin behar bada ere (definizioa, deskribapena, instrukzioak, argumentazioa, informazio-txostena, proiektua...). Ez dugu hau maila teorikoan planteatzen, ikasleek egin behar dituzten lan praktikoetan eta ariketa bideratuetan kontutan hartua izan dadin baizik. HABEren enkarguz Elhuyar taldeak prestatutako «Zientzia eta Teknika» liburuak lehen urrats batzuk eman nahi izan ditu norabide honetan, eta bertan sakondu beharra dagoelakoan gaude.

Laburbilduz, hiru adar izan ohi ditu EZTaren ikas-programak:

- a) Lexikoa: lexiko sorkuntzarako bideak (mailegutza, eratorpena, hitz-elkarketa, zabalkuntza semantikoa, berrezarpen lexikala, berrikuntza fonologikoa eta erai-kuntza sintagmatikoak) eta norberaren jakintz arloko lexiko berezia. Honetan ez da aldaketarik hasierako plangintzarekiko.
- b) Morfosintaxi-alderdi esanguratsu batzuen lanketa/berrikuspena, Zientzia/Teknika edo dagokion arloko hizkuntz erabilpenari begira bereziki (Zientzia/Teknikarekin bereziki lotuak: zenbakiak, eragiketa matematikoak, formula eta adierazpen matematikoak, magnitudeak, unitateak, laburdurak...). Zenbait jakintz arlotan honelako edukinek garran-

tzi txikiagoa izan dezakete (Zuzenbidea, Biologia, Arte Ederrak...). Morfosintaxiaren alderdi orokorrak: ISren egitura bereziki; horrez gain, beste edukin batzuk eman ohi dira han eta hemen, gehienetan ikasleek erakusten duten eta irakaslearen ikuspegiaren arabera aldatzen direnak.

- c) «Estiloa»: Zientzia/Teknikarako hizkuntz erabilerari bereziki dagozkion testu-mota nagusiak eta bertan, intuizioz besterik ez bada ere, antzematen diren funtzio erretoriko karakteristikoek ahozko zein idatzizko lanketa praktikoak, ahal denean hizkuntz forma eta estiloan arreta jarritz (testu baten egituraz jabetu, parrafoak...) Funtzio nagusiak eta berauek betetzeko ohizko prozedurak (definizioa, deskribapena, instrukzioak...)

Hasierako plangintzan ageri zen «Metodologia» irakasle-lana egitearekin zegoen lotuta, erdarazko CAP (trebakuntza pedagogikorako ikastaroa) delakoaren parekoa edo. Orain gure helburua zabaldu denez, irakasle izatearekin bereziki lotutako ezagutza teorikoak gehiegizkoak gerta daitezke. Eskola ematea, azalpenak, apunteak prestatzea bezalako iharduerak, berriz, ez ditugu tokitik kanpo ikusten, baina beharbada «metodologia» baino kokaleku egokiagoa izan dezakete programan: ikasleak hizkuntzaren praktikan landu beharko dituen testu-mota desberdinak. Gainera, ikastetxe gehienetan metodologiari dagozkion edukiak ez dira sartzen dagoeneko ikas-programan.

c) *Ikuspegi didaktikoa*

Ikastaroaren helburu eta edukinaren eskurapena zein ikuspegitatik enfokatu den erabaki behar izaten da programazio-ildo bat eta material konkre-

tuak prestatzen hasi aurretik. Hemen hizkuntza nola eskuratu edota ikasten denaz ditugun eritziak isladatuko dira. Komunikazio-gaitasunaren eskurape-nari buruzko ikerkuntza oso bere hasieran badago ere, gaitasun linguisti-koarenarekin konparatuz gero batez ere, azken urteotako esperientzietan nabarmendu den joera «komunikatuz ikasi komunikatzen» delakoa dugu. Hain da horrela, non batzuek hurbil-pen komunikatiboaren ekarpen han-diena ikastaroaren edukinean gabe metodologian gertatu dela aitortu bait dute. Adierazpen horren azpian datzan ondorio argiena da ikastaldea komuni-kazioa eragiten duten egoera simulatu edo errealetan murgiltzearen komeni-garritasuna. Honek ez du esan nahi, hala ere, hizkuntz sistemaren maneiurako beharrezkoa den automatismoa lantzeko ariketek beren tokia ez dute-nik.

Lehendik ere esana dago EZT ikas-taroetan matrikulatzen diren ikasleen maila gutxi gorabehera gaur egun zein izaten den. Eta aurreko atalean ikasta-roaren edukinaren zati handiena orain artean lexikoak nagusiki eta ondoren morfosintaxiak hartu ohi dutela irado-ki da. Guzti horretatik atera litekeen ondorioa hau da: dagoeneko euskaraz ondo samar dakien pertsona batek lexiko-sorkuntzaren eta morfosintaxia-ren inguruan saio teoriko batzuk har-tuta nahikoa duela bere lan-iharduerak euskaraz burutu ahal izateko. Zalan-tzan jarri nahi genuke; hala ere. Hiz-kuntzaren praktika bideratu eta librea behar-beharrezkoak iruditzen zaizkigu euskara Zientzia/Teknikarako erabili ahal izateko eskaintzen dien tresnen asimilazioan. Praktikak, ahozko zein idatzizkoak, ikastaroaren edukin-mota guztiak hartu behar lituzke bere baitan, lexikoa, morfosintaxi-alderdiak eta «estiloa». Jakina, aurreneko biek karga teoriko handiagoa izango dute, baina horrek ez du esan nahi horretara mugatuko garenik. Ikastaro gehienetan

gai baten inguruko ahozko azalpenak edo lan monografikoak izaten dira hiz-kuntzaren praktika bideratua ahalbi-detzen duten ariketak erabili beharko genituzke, azalpen teoriko eta praktika librearen artean nolabaiteko zubia luzatzearen.

AZKEN OHARRAK

Ez genuke artikulu hau bukatu nahi asignaturaren izaera berezia edo haren inguru-baldintza bereziak erakusten dituzten beste alderdi batzuk azaldu gabe. Izan ere, EZT asignaturaren eta horretan ari diren irakasleen egoera ezin esan liteke gaur egun EHU «nor-mala» denik.

Batetik, asignaturak ez dauka jakintz arlo definiturik. Horrelakorik ez da gertatzen beste ezein asignaturarekin. Jakintz arlo bat esleiturik ez izateak ondorioak dakartza ezinbestean, eta ez onak: irakasleak ez daude departamen-tu berean: batzuk Euskal Filologian eta gainerakoak bakoitzak EZT ematen duen ikastetxeko departamenturen ba-tean. Sakabanatze honek funtziona-mendu-arazoak ekarri ditu, bai irakas-leen artean behar bezalako komunika-zio egonkorra sortzeko bai bultzatu behar liratekeen ikerlanak bideratzeko. EZTri legokiokkeen alorrean tesi-lanik ezin burutzea da jakintz arlo definitu-rik ez izatearen beste ondorio bat. Departamentua izan gabe ere, EZTko irakasleek beren lana era normaliza-tuagoan kokatzeko «toki» amankomun bat behar dute.

Bestetik, EZT asignaturaren egoera akademikoak erregulatu eta uniforme-tuago behar luke izan, ordutegia, ordu-kopurua finkatzea eta abar bezalako arazoei irtenbidea emateko.

Euskal Herriko Unibertsitatearen erantzukizuna da desgokitasun hauek gainditu ahal izateko neurriak hartzea.

Ikasketa-plan berriak erabakitzen ari diren une honetan, irtenbide egoki bat

aurkitzeko ezin inor luzamendutan ibili.

ALFABETIZACION CIENTIFICA EN EUSKARA EN LA UPV

Desde el curso académico 1981/82 la asignatura optativa complementaria «Euskara Zientifikoa» figura en los programas de algunas Facultades y Escuelas Universitarias de la UPV (Universidad del País Vasco)/EHU. El objetivo inicial de la asignatura era asegurar la formación de titulados universitarios euskaldunes con capacidad de ejercer la docencia en euskara en BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y FP (Formación Profesional). El carácter opcional de la asignatura ha de entenderse en el sentido de que es opción exclusiva del alumno matricularse en la misma, sin que este hecho modifique en nada el número de asignaturas optativas de segundo ciclo. El haber superado la asignatura se convalida con la titulación EITE, requerida para impartir clases

en euskara en BUP y FP. Tras esta información general, en el presente artículo se realiza una reflexión en torno a los objetivos que la asignatura debiera adoptar hoy en día (sugiriendo la necesidad de ser ampliados a «formación de profesionales euskaldunes»), así como a un análisis general en el entorno de los «Cursos de lengua para objetivos específicos» (análisis de necesidades, contenidos del programa y enfoque didáctico del curso). El artículo termina con una breve reseña acerca de la irregular situación académica en la que se enmarca la asignatura (falta de una determinada área de conocimiento y distribución no-uniforme del profesorado en diferentes departamentos).

TEACHING SCIENTIFIC LITERACY IN BASQUE IN THE UNIVERSITY OF THE BASQUE COUNTRY

Since the academic year 1981/82 the complementary optional subject «Euskara Zientifikoa» figures in the programmes of some Faculties and University Schools in the UPV/EHU (University of the Basque Country). The initial aim of the subject was to ensure the education of Basque speaking university graduates who would be able to teach, in Basque, at the BUP and FP level (ie, secondary school and post-secondary technical school level). The optional character of the subject should be understood in the sense that it is exclusively the option of the student to register in that subject, without this fact modifying in any way the number of optional subjects to be taken in the second cycle. The qualification EITE, which is required in order to give classes in Basque in BUP and

FP, is given in recognition of having passed the subject.

Following this general information, the article goes on to reflect on the aims this subject ought to adopt nowadays (suggesting the need for it to be extended to the «education of Basque speaking professionals»), and reflects, as well, on considerations with regard to a general analysis of the area of «Language courses for special purposes» (needs analysis, programme contents and teaching focus of such courses).

The article ends with a brief account of the abnormal academic context for this subject (ie, the lack of a clearly defined area of knowledge and a non-uniform distribution of teaching staff in different departments).

ALPHABÉTISATION SCIENTIFIQUE EN BASQUE (EUSKARA) DANS LA UPV

Depuis l'année scolaire 1981/82, la matière optative complémentaire «Euskara Zientifikoa» figure dans les programmes de quelques Facultés et Écoles Universitaires de la UPV (Université du Pays Basque)/EHU. L'objectif initial de la matière c'était d'assurer la formation d'universitaires bascophones capables d'exercer l'enseignement en langue basque dans le BUP (Baccalauréat Unifié

Polyvalent) et FP (Formation Professionnelle). Le caractère facultatif de la matière doit s'entendre en ce sens qu'il appartient exclusivement à l'élève le choix de s'y faire inscrire, sans que cette démarche ne modifie en rien le nombre de matières optatives du second cycle. Une fois l'examen d'aptitude pertinent réussi, on obtient le diplôme EITE, exigé pour enseigner en basque (euskara) dans le BUP et

dans la FP. Après cette information générale, l'auteur de l'article fait une réflexion sur les objectifs que devrait se fixer la matière, aujourd'hui, (tout en suggérant le besoin d'être étendus à la formation de professionnels bascophones) et, aussi, une analyse générale au sujet des «Cours de langue à des fins spécifiques» (analyse de besoins, de

contenus du programme et approche didactique du cours). L'article se termine par un court précis à propos de la situation académique irrégulière où est encadrée la matière (absence d'une zone de connaissance déterminée et répartition inégale des professeurs dans les différents départements).