

**INPUTetik  
OUTPUTera**

**Bigarren hizkuntzaren eskurapena:  
irakasleentzako gidaliburuia**

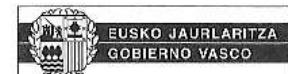
**Bill VanPatten**

Illinois-eko Unibertsitatea, Chicago

Itzultzalea: Ana Isabel Morales

**HADE**

Helduen Alabatza eta Berreuskalurizko Erakundea  
Erakunde Autonomaduna



**Donostia  
2007**

## 5. Ohiko galderak

Aurreko lau ataletan ahalik eta informazio gehien biltzen saiatu gara, zuri, irakurle horri, bigarren hizkuntzaren eskurapenaren alderdi ugarien ikuspegia emateko. Aldizka agian pentsakor gelditu zara, eta hazka egin duzu buruan edo galderaren bat egin duzu ozen, gairen batez edo alderdi jakin batez ez dugulako hitz egin, edo azal-dutakoak beste konturen bat ekarri dizulako gogora. Atal honetan irakasleek (eta batzuetan jende arruntak) BHEz egin ohi dituzten galdera batzuk bildu ditugu, orain arte azaldu ditugun gaietan sakontzeko asmoz. Ea zure galdera guztiak erantzuten ditugun!

### INTERFERENTZIA EGITEN AL DU LEHEN HIZKUNTZAK?

Psikologian behaviorismoa eta hizkuntz irakaskuntzan audio-lingualismoa loraldian zeudenean lehen hizkuntza gainditu beharreko arazotzat jotzen zen. Ikusi dugunez, esaten zen ikasleak lehen hizkuntzako azturak transferitzen zituela bigarren hizkuntzaren ikaskuntzara. BHEren gaineko ikerketak azaltzearekin batera, joera interesgarri batzuk bereizten hasi ginuen. Lehendabizi, *bazirudien lehen hizkuntzak ez zuela eraginik eskurapen-ordenan* (1. atala). Hurrenkerak berberak ziren ikaslearen lehen hizkuntza txinera, espiniera edo japoniera izan, esaterako.

Garapeneren urratsak ikertzean, berriz ere ikusi zen *ikasle guztiak urrats berberetatik pasatzen zirela, alde batera utzita zein zen euren lehen hizkuntza* (1. atala). Aldi berean, H<sub>1</sub>eko erroreen antzezoen frogak ageri ziren ikasleen hizketan. Alabaina, 4. atalean esan

bezala, ikasleek euren abileziaz haragoko zerbait ekoitzi behar badute,  $H_1$ eko prozesamendu-prozedurez balia daitezke  $H_2$ ko outputa sortzeko; ez da  $H_1$ ek euren sistema implizituari eragiten dinik:  $H_1$ eko prozedurak  $H_2$ ko ekoizpenerako “makulu” moduan erabiltzen dituzte.

Gaur egun oraindik eztabaidatzen ari da  $H_1$ en **transferentzia**-ren auzia BHEn, baina eztabaidaren markoa behaviorismoaz oso bestelakoa da. Batzuek uste dute  $H_1$ en sistema osoa transferitzen dela eta hori dela abiapuntua bigarren hizkuntza bat eskuratzeko (nahiz eta orduan garbi ez egon zer gertatuko litzatekeen hirugarren edo laugarren hizkuntza eskuratzean). Bestela esanda,  $H_1$ ek sortzen ditu  $H_2$ ri buruzko hipotesiak, azkenean inputak edo harrerako datuek ezabatu behar dituztenak.

Beste batzuek uste dute hasieratik ez dela ezer transferitzen, baina eskuratze-prozesuek eragin egin dezaketela transferentzia; hau da, egitura jakin bat ikastean ikasleek sor dezakete urrats bat euren  $H_1$ eko egitura baten antza daukan. Hori egiten duten ikasleek denbora gehiago eman dezakete urrats honetan urrats horren antzeko egitura bat ez daukan  $H_1$ eko ikasleek baino.

Fenomeno horren adibiderik argienetako bat ezezkoaren eskurapenak ematen du. Lehen atalean azaldutako moduan, egitura jakinen eskurapenean garapen-urratsak daude. Ingeleseko ezezkoaren eskurapenean,  $H_2$ ko ikasleak gutxienez lau urratsetik igorritzen dira, edozein  $H_1$  dutela ere. Hona hemen berriz ere urratsok laburtuta:

1. NO+aditz sintagma, adib. *no drink beer*.
2. Subjektua+EZ+aditz sintagma, adib. *I no drink beer*.
3. NO eta DON'T txandakatzea, adib. *I don't drink beer; He doesn't drink beer*.
4. Do eskuratu eta NOT egoki kokatzea, adib. *I don't (do not) drink beer; He doesn't drink beer*.

Alemanez eta gaztelaniaz ezezkoa desberdin egiten da: gaztelaniaz ezetza aditz aurreko da aditz jokatuekin (hau da, ezezko partikula aditzaren aurretik jartzen da) eta alemanez ezetza aditz osteko da aditz jokatuekin (hau da, ezezko partikula aditzaren

ostean jartzen da). (Hau simplifikazio bat da, baina ez dugu gehiago behar transferentziari buruzko adibiderako).

Ohartu zaitez goiko bigarren urratsak gaztelaniazko aditz aurreko ezezko tipikoaren antza daukala, baina ezein urratsek ez dauka antzik alemaneko aditz osteko ezezko tipikoarekin. Ingelesa ikasten diharduten gaztelaniako hiztunek denbora gehiago ematen dute 2. urratsean alemaneko hiztunek baino, ustez euren  $H_1$ eko egiturak  $H_2$ ko urrats horrekin daukan antzak transferentzia eragiten duelako.

Zein motatako datuak aztertzen ditugun, horrela kontzeptualizatzen dugu  $H_1$ en transferentzia, jakina. Ikusi dugunez, outputak ziria sar diezaguke, ezin dugulako jakin sistemak  $H_1$ en antzeko arauen bat daukan ala ikaslea  $H_1$ eko output prozedurez baliatzen dabilen.

Teoria sintaktiko jakin bateko ikertzaileek (3. atalean sistema implizituaren osagai sintaktikoa deskribatzeko erabili dugunaren moduko teoria) gramatikaltasuna epaitzeko atazak erabili ohi dituzte, 1. eta 3. ataletan eman ditugunen antzekoak.

Sistema implizitua aztertzeko, esaldiak buruzko epaiak emateko eskatzen diete ikasleei, ikusteko zelakoa den barneratuta daukaten sintaxia. Halako testetan ikasleek epaitu behar dituzten esaldiak edo  $H_2$ ko esaldi zuzenak dira edo  $H_1$ en antzekoak izan ohi dira. Esaterako, aztertu gura bagenu ingelesa ikasten dabiltzan frantseseko hiztunak jabetu diren ala ez ingelesak ez duela aditz-mugimendurik onartzen, honelako esaldiak erabil genitzake: *John likes not to drink a lot of coffee* eta *John does not like to drink a lot of coffee* edo *John drinks often coffee with cream* edo *John often drinks coffee with cream*.

Esaldi onartezinak  $H_1$ en sintaxian oinarrituta daude eta esaldi onargarriak ez, jakina. Kasu honetan ere, ez dago garbi ikasleek  $H_1$  hartzen dutenik abiapuntu edo inongo transferentziarik dagoenik. Epaia emateko atazek balio dute  $H_1$ eko ikasleentzat, baina  $H_2$ ko ikasleak agian oraindik ez dauka egitura jakin bat, edo beharbada berrezarri egin du parametro bat. Zelan epaituko du esaldia? Modu bakarra  $H_1$ eko egituretarra jotzea da. Outputa sortzeko  $H_1$ eko berbaldi-prozeduretarra jotzearen parekoa da hori. Labur esanda: transferentzia ematen duena beharbada atazaren eskakizunen ondorioa

da; ikasleak  $H_1$ en araberako epaiak ematen ditu, garatzen dabilen sistemari oraindik ere zerbait falta zaiolako.

Zalantzarak gabe, denok entzuten dugu transferentzia ikasleen soinu-sisteman. Nabarmena da  $H_2$ ko ikasleek erdal kutsua dutela berba egitean (handiagoa edo txikiagoa) eta euren  $H_1$  zein den antzeman genezakeela azentuagatik. Baina gogoratu nire lagun italiarraz eta *cook/kook* bereizketaz (1. atala). Entzun, entzuten zuen differentzia, baina berak ezin zuen eman. Bere sistemaren lekuren batean zerbait eskuratua zuen ingeleseko bokalez, baina bere ekoizpen-mekanismoak ezin zuen atzitu. Italierako ahoskatze-mekanismoz baliatzen zen ingeleseko ahoskera emateko.

Inputaren prozesamenduan ere ez dago garbi transferentziaren rola. Lehen izenaren estrategiak dio (2. atala) ikasleek joera dutela enuntziatuko lehen izena edo izen-sintagma subjektutzat jotzeko. Batzuek aldarrikatu izan dute honen gaineko ikerketaren emaitzak transferentziaren frogatzat jo daitezkeela, ikerketa gehienek beste hizkuntza bat ikasten dabiltzan ingeleseko hiztunak erabili dituztelako.

Ingelesez subjektua-aditza-objektua egitura oso markatua denez, esaten dute ikasleak euren analisi-prozedurak transferitzen dabiltzala. Hala izan daiteke. Baina, aldi berean, munduko hizkuntzetan, gehiengo izugarriaz, subjektua hasieran doa; edo subjektua-aditza-objektua edo subjektua-objektua-aditza egitura dute. Zergatik joko lukete hizkuntzek halako indarraz subjektua aditz aurretik eta lehen posizioan izatera, giza burmuinak nolabait hala nahiago ez balu? Hortaz, baliteke lehen izenaren estrategia analisi-rako prozedura unibertsal moduko bat izatea, eta beste barik kointzidentzia izatea ikerketa gehienetan ingeleseko jatorrizko hiztunak erabiltzea.

Hemen kontua da transferentzia oso pizti labaina dela ikertze-ko. Mugatzen gaitu zelan aztertzen dugun aztertzen duguna, eta lortzen ditugun datuak modu desberdinetara interpreta daitezke. Une honetan ikerketen ondorio zentzuzkoa da esatea badagoela nolabaiteko transferentzia gauza batzuetarako, baina oraindik ez daukagu zehatz-mehatz lekuratuta. Era berean, ikerketa egitean bereiztu egin behar dugu sistemen transferentzia, alde batetik, eta prozesu edo prozeduren transferentzia, bestetik.

## PENTSATU APUR BATEZ...

Gogoan hartu zure jatorrizko hizkuntza  $H_2$  moduan hitz egiten duten pertsonak. Zenbatek ematen dute jatorrizko hiztunak? Alde handiak daude euren artean? Ezagutu al duzu inoiz baten bat ezin zena jatorrizko hiztunengandik bereiztu sintaxian eta morfologian (inflexioak), baina azentuz berba egiten zuena? Entzun al duzu inoiz hiztunen batek ahoskera perfektua duela baina sintaxi eta inflexioak argi eta garbi hiztun ezjatorrizkoarenak dituela?

## ETA IKASGELAN LEHEN HIZKUNTZA ERABILTZEA, ZER?

Guztiekin uste badute ere irakasleek  $H_2$  neurriren batean edo bestean erabili behar dutela ikasgelan, askok zalantza dute ikasleek zenbat erabili beharko luketen  $H_1$  euren artean ikasgelan. Estatu Batuetan atzerriko hizkuntzen irakasle askok honek galderak egiten dituzte: “Nire ikasleek ingelesez egiten dute beti bikoteka jartzen ditudanean. Ez dute hizkuntza praktikatzen. Kalterako da hori?”

Erantzun bi ditu galdera horrek. Lehenengoak inputera garamatza berriz ere, jakina. Irakasleek  $H_2$  ahalik eta gehien erabiltzen duten neurriari informazioa emateko eta ikasleekin jarduteko, eskurapenerako inputa ematen ari dira. Gainera, ikusi dugunez, ikasleen outputak ez darama zuzenean sistema implizitua eskuratzera, baina onuragarria izan daiteke, eta batzuetan beharrezko, ikasleei ikustarazteko agian oharkabeen joan zaizkien edo oraindik ere ondo barneratuta ez dauzkaten gauzak. Beraz, sistemaren eskurapenari dagokionez, ikasleek ingelesa (edo dena delako  $H_1$ ) erabiltzea ikasgelan atazak egitean ez da aparteko arazoa, eskurapena galarazteari begira.

Baina, ikusi dugun legez, hizketa sortzea beharrezko da  $H_2$ ko output prozedurak garatzeko eta trebetasunak garatzeko. Traba egiten dio  $H_1$  erabiltzeak prozesu horri? Lehendabizi, itaun egin dezagun zergatik erabiltzen duten ikasleek  $H_1$ . Izan liteke ikasleek  $H_1$  erabiltzea oraindik ez dituztelako garatu eskatzen zaizkien atazak burutzeko behar dituzten outputaren prozesamendurako abileziak. Hau da, atazetan eskatzen zaie euren ahalmenaz haragoko hizkuntza ekoizteko. Era berean, gerta liteke  $H_1$  erabiltzea atazaren non-

dik norakoa ulertzen saiatzen ari direlako eta eskolako lagunei argibideak eskatzen dabilzalako. Beraz, beharbada atazak dira arazoa, eta ez  $H_1$  erabiltzea.

Galderaren bigarren erantzunak zerikusia dauka  $H_1$  atazetan erabiltzeaz eta denboran zehar gertatzen denaz egindako ikerketekin. Ikerketa zorrotzek erakutsi dute ikasleak ataza batekin ohiu ahala  $H_1$ en erabilera behera egiten duela zeharo. Beste ikerketa batzuek erakusten dute  $H_1$ en erabilera beste barik desagertuz doala ikasleak  $H_2$ ko outputa menderatzu joan ahala. Ikerketa horiek aditzera ematen digute ikasleek hasierako urratsetan  $H_1$  erabiltzea agian ez dela arazo; alderantziz, lagungarria izan daiteke, beharrekoa ez bada, ikasleek euren ingurunea antolatzen eta atazak egiten ikas dezaten.

Ikasleak  $H_2$  sorkuntzarako erabiltzen ikasi ahala, gero eta hobeto moldatuko dira  $H_2$  antolaketa eta ikaskuntza-tresna moduan erabiltzeko. Horretan guztiz eroso egon arte,  $H_1$ en erabilera ez da desagertuko.

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Pentsatu zergatik irakasle batzuentzat, gehienentzat ez bada, arazoa den ikasleek  $H_1$  erabiltzea ikasgelan. Nondik dator kezka hori?

#### BHE LEHEN HIZKUNTZAREN ESKURAPENA BEZALAKOA DA?

Galdera hori BHEn muinean egon da hamarkadetan barrena, baita  $H_1$  eta  $H_2$ ren eskurapenari buruzko ikerketa enpiriko errealeen aro hau 1960etan hasi aurretik ere. Erantzuna ez da ez ezetz ez baietz, baizik eta “zeri begiratzen diozun”.

Kanpotik ikusita,  $H_1$ en eta  $H_2$ ren eskurapenak berdinak ematen dute honakoak kontuan hartzen ditugunean:

- Input komunikatiboa behar da bietarako;
- Biek dauzkate eskurapen-ordenak eta garapen-urratsak (neurri handi batean, bat datozenak);

- Bietan hitz bateko enuntziatuetatik sintagmetara eta esaldietara pasatzen da;
- Badirudi biak itxita daudela kanpotiko esku hartzerako (hau da, irakaskuntzako, zuzenketetarako) eta funtsean euren garapen-bideari jarraitzen diotela (honetz gehiago mintzatuko gara beste ohiko galdera bati erantzutean).

Kanpotik begiratuta,  $H_1$ ek eta  $H_2$ k desberdinak ematen dute honakoak kontuan hartzen ditugunean:

- $H_1$ ko ikasleek sistema implizitu bat eskuratzen dute zeharo;  $H_2$ ko ikasle gutxik lortzen dute hori.
- Pertsona batetik bestera nahiko aldea egoten da  $H_2$ ko ikasleen mailari dagokionez, baina  $H_1$ en eskurapenean batasuna ia erabateko da (baldintza normaletan);
- Erroreetako asko eta garapenaren egitura antzekoak dira, berdinak ez esatearren, baina erroreetako batzuk batean edo bestean besterik ez dira egiten;
- $H_2$ ko ikasleek badaukate sistema linguistiko bat dagoeneko;  $H_1$ eko ikasleek, berriz, ez.

Beraz, galdera beste hau bihurtzen da: “Zeri zor zaizkio desberdintasunak? Desberdintasunik baldin badago, orduan baten eta bestearen azpian dauden prozesuak desberdinak ote dira? Ez nahitaez. Gogoratu guk aldarrakatzen dugula BHEko prozesuak ez direla aldatzen testuinguruarekin: atzerriko hizkuntzako ikasleek, etorkinek eta  $H_2$ ko ikasleek prozesu berberak erabili behar dituzte (oro har) azken buruan arrakasta lortu nahi badute. Testuinguru horietan azaleratzen diren desberdintasunak lepora lekizkieke faktore kulturalei, atazaren eskakizunei, inputa eta interakzioa eskuragarri izan edo ez izateari eta beste hainbat eragileri. Hortaz, baliteke  $H_1$ en eta  $H_2$ ren eskurapenaren artean ikusten ditugun desberdintasunak ere kanpoko eragileei zor izatea eta ez barne prozesuei.

Gogoan hartzen baldin badugu umeak bere bizitzako lehen lau edo bost urteak jolas eta interakzio hutsean igarotzen dituela, ez da harritzekoa hizkuntza eskuratzea. Helduak eta gaztetxoak itzelezko denboraldi luzea eman beharko lukete hizkuntzan murgilduta eta banan bana interakzioan jardun hiztunekin antzeko testuinguru linguistikoetan (olgetan, ipuinak kontatzen, arropaz aldatzen, bainua

hartzen, jaten eta abar), umeek jasotzen duten hizkuntz inputaren antzekoa hartzeko eta antzeko interakzioan aritzeko. Eta pentsa zer gertatuko litzaiokeen  $H_1$ eko umeari  $H_2$ ko hizkuntz ikasle helduei jartzen zaizkien atazak egitea eskatuz gero: egin berba esaldi osoe-kin, aditzen lehenaldia ikasi eta hurrengo minutuan has zaitez lehe-naldian hitz egiten, mintzatu kontzeptu abstraktuez, entzun albistegia eta oharrak hartu eta abar.

Gainera, gaztetxo eta heldu asko itxita daude eskurapenerako. Asko hizkuntzak ikastera etortzen dira pentsaturik matematika, egur-lanketa edo etxe hornidura mendera daitekeen bezala mendera dezaketela hizkuntza: “horretara jartzen bazara, eta ikasten eta praktikatzen baduzu, lortu egingo duzu”. Halako jarrerak erakusten du ikaslek ez dutela ulertzten BHE zertan den eta traba egin die-zaiok prozesuari.

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Aztertu honako baieztapena: *Jarduera bitan prozesu berdinak erabil daitezke (funtsean), eta emaitzak desberdinak izan. Zentzuzkoa iruditzen zaizu? Baiezkoan, bila dezakezu horren adibi-derik hizkuntzaren eskurapenetik kanko?*

#### EZ AL DUTE ZEREGINIK IMITAZIOAK ETA ERREPIKAPENAK ESKURAPE-NEAN?

Galdera horrek akordura ekartzen dit lankide batek behin bere seme nagusiaz kontatu zidan istorio bat. Aitarekin Italiana joateko-tan zegoen udan, eta kezkatuta zegoen ezin izango zuela-eta inore-kin berba egin. Nire lankideak esan zion bera eta umearen aita hasiko zirela umeariitalieraz hitz giten eta etxean denbora gehiago emango zutela italieraz berbetan. Umeak amari arduraturat begiratu eta zera esan zion: “Baina horrela ez dira ikasten hizkuntzak! Zuk gauza bat esan behar duzu eta gero nik errepikatu!” Eta zazpi urte besterik ez zituen.

Garbi zegoen nire lankidearen semeak dagoeneko sinesten zituela hizkuntz irakaskuntzari buruzko gauza batzuk, helduek

sinesten dituztenak. Laugarren atalean aipatu dugu  $M^*A^*S^*H$ -eko atal hori, Hawkeye-k ikasle korearen talde bat jartzen zuenean denak batera ingelesez errepikatzen “Frank Burns-ek harrik jaten ditu”. Laguntzen al dute imitazioak eta errepikapenak? Laguntzen ez badute, nondik dator ideia hori? Hel diezaiogun bigarren galde-rari lehendabizi.

Imitazioak eta errepikapenak hizkuntzaren eskurapenean rol nagusiak betetzen dituztelako ideia iturri bitik dator. Bata da hel-duek zelan uste duten umeek ikasten dutela lehen hizkuntza. Egia bada ere umeek imitatu eta errepikatzen dutela, imitatu eta errepikatzen dutenaren neurria egia esan oso txikia da. Gurasoak saiatzen dira umeek *amatxo* edo *aitatxo* errepika dezaten (familia batzuetan benetako lasterketa egoten da ea umeak zein hitz esaten duen lehe-nago!) eta pozarren jartzen dira azkanean errepikatzen duenean.

Errepikapen horrek dakarren zirrarak kutsatu egiten du gurasoek hizkuntzaren eskurapena ikusteko modua. (Bide batez esanda, *aitatxo* edo *amatxo* esateko lasterketa horretan amatzok irabazi ohi du, baina ez umeak errepikatzen duelako amak eskatu diona. Badirudi unibertsalki *m* soinua kontsonanterik errazena dela umeentzat ahos-katzeko, eta horrekin batera *b*, eta *a* hots bokalikoa ere bokalerik errazena dela. Umea ez dago errepikatzen; edozelan ere esango zuke-en lehen silaba esaten dabil, beste barik. Barkatu, amak).

Era berean, umeak hizkuntzarekin olgetan ibiltzen dira, esaldiak errepikatzen eta errepikatzen, baina horiek jolasak dira, ez interak-zioak. Umea esaldi bat bestearen ostean errepikatzen badago, dago-eneko ekoitzi egin lezake esaldi hori. Ez du ikasi imitatuz eta errepikatuz. (Berriz ere, horrek ez du esan gura errepikapenak ez duela zereginik umeak hizkuntza eskuratzeko prozesuan; ez du jendeak uste duen zeregina eta ez du, inondik inora, zeregin nagusia).

Jendeak imitazioaz eta errepikapenaz daukan ideiaren beste itu-ri bat da hizkuntzak ikasten izandako esperientzia. Behaviourismoa hizkuntz irakaskuntzarekin ezkondu eta hortik audiolingualismoa jaio zenean, praktika hizkuntz irakaskuntzaren funtsezko osagai bihurtu zen. Irakasleei teknika bereziak irakasten zitzaitzien ikas-leak imitatu eta errepikatzera bultzatzeko. Audiolingualismoa zenu ondoren ere, praktikaren ohiturak luze iraun du, erabilgarria ez izan arren. 2001ean tailer batean egon nintzen zeinetan ikasle graduatu-en

tutore batek lezio bat ematen zuen partaideek ez zekiten hizkuntza batean. Teknikaren parte bat zen ikasleek berak esandakoa errepikatzea. Hegazkinetako aldizkarietan hizkuntzak ikasteko ikastaro trinkoen iragarki ugari daude. Autoikaskuntzako programa gehienak errepikapenaz baliatzen dira; izatez, enpresa batek honako eslogana darabil bere iragarkian: “Ikasi hizkuntzak ahaleginik gabe, zure lehen hizkuntza ikasi zenuen legez. Entzun eta errepikatu”.

Hortaz, gure inguruneak oihu gaitu pentsatzera errepikapena hizkuntza arrakastaz eskuratzeko osagai garrantzitsua dela, ezin-bestekoa ez bada. Interesgarria da programa horietako batzuek emaitza ona daukatela. Jendea moldatu egiten da atzerrian ikastaro horiek egin eta gero. Alabaina, ez dute abilezia hori lortzen imitazioak eta errepikapenak hizkuntzaren eskurapena bultzatzen dutelako. Ikasleek erreparatu egiten badiete imitatu behar duten horren esangurari, nolabaiteko inputa jasotzen ari dira.

Euren zeregina izan arren errepikatzeko entzutea, programa horietako ikasle batzuei gustatzen zaie jakitea zer dabiltsan errepikatzen. Esangura atxikiz imitatzera doazen enuntziatuari, ikasleak formaren eta esanguraren arteko loturak egiten dabiltsa, neurri batean behintzat. Hori bezain garrantzitsua da praktika horrek sistema esplizitu bat bultzatzen duela. Eta ikasleak nahiko ondo molda daitezke ondo entseautako sistema esplizitu mugatu batekin. Hala ere, egiturak praktikatu ez dituzteneko egoera batean ikusten badute euren burua, berba barik daude, esamolde hau hitzez hitz ulertuta, halako esperientzia izan duten  $H_2$ ko ikasle gehienek adierazten dutenez.

Azkenik, gogora dezagun zer garatzen duen errepikapenak: ataza jakin bat azkar egiteko abilezia. Ataza aldatuz gero, abilezia apaldu egiten da edo desagertu. Hizkuntzara bueltatuz, errepikapenaren bidez esaldiak ikasi eta ondo eman ditzakezu. Ezin duzuna da hizkuntzaren bidez sortu, hots, elkarritzetan parte hartu.

Nire lagun bat oso harro dago eskolan ikasitako gaztelania eta frantseseko elkarritzetak gogoratzen dituelako eta beti dabil esaten hizkuntza horietan hitz egiteko gai dela. Batuetan buruz ikasitako frantseseko elkarritzeta bat botatzen hasten da. Egun batean elkarrekin afaltzen ginela, erabaki nuen bat-batean frantsesera aldatzea. Handik bi minutura esan zidan: “itzul gaitezen ingelesera, mese-dez”. Horraino errepikapenak eskurapenaren alde egiten duena.

## PENTSATU APUR BATEZ...

Gogoan hartu telefono zenbakia ozen esateko ohitura. Adibidez, batzuek esaten dute telefonoz deitu behar dutenean, zenbakia ozen esateak lagundu egiten diela gogoratzen, baina askok esaten dute ere behin zenbakia markatu ondoren eta berbetan amaitu eta gero, ez direla zenbakiaz gogoratzen. Zergatik uste duzu geratzen dela hori? Kontrakoaren adibiderik bururatten al zaizu, hau da, errepikatu eta gero informazioa buruan geratzen den adibiderik? Bestela esanda, zein eremutan laguntzen du errepikapenak benetan informazioa epe luzerako gordetzen? Desberdinak dira egoera horiek hizkuntza eskuratzeko prozesutik? Desberdinak badira, zertan? Badute antzik?

## ORDUAN DRILLEK EZ DUTE EZERTAN LAGUNTZEN?

Hizkuntz irakaskuntzan hiru drill mota erabiltzen dira: mekanikoa, esanguraduna eta komunikatiboa. Bi ezaugarrik bereizten dituzte bata besteetatik. Lehenengoa da ea ikasleak arreta jarri behar dion ala ez esangurari drilla egiteko. Bigarrena da ea ikasleak erantzunaren gaineko kontrolik daukan ala ez, hots, erantzun zuzen posible bakarra dagoen ala ez. Drill mekanikoetan ikasleak ez dio esangurari arretarik jarri behar eta ez du erantzunaren gaineko kontrolik. Horren adibideak dira errepikapena, ordezkapena (ikasleari hitz bat ematen zaio eta esaldi batean erabili behar du, behar diren aldaketak eginik; aditzak lantzeko erabili ohi da ariketa hau), eta berridazketa (ikasleak egitura bat hartu eta aldatu behar du, esaterako aktiboak pasibo bihurtu). Ikasleak ez dio hitzen esangurari arretarik jarri behar drilla egiteko. Hori garbi ikusten da drill mekaniko bat egiten dugunean zentzubako hitzeken: ikasleek drilla egin dezakete, hala ere. Era berean, erantzun zuzen bakarra dago eta irakasleak badaki zein den.

Drill esanguradunetan ikasleak ez dauka erantzuna kontrolpean baina arreta jarri behar dio esangurari. Drill esanguradun tipikoak dira mundu guztiak erantzuna dakien galdera bat erantzun behar denekoak. Jo dezagun landu duzula ingeleseko *is* aditzaren forma trinkotua *it-ekin*, hau da *it's* forma. Esaterako, irakasleak galde

lezake “Where’s the clok?” (‘Non dago erlojua?’), “Where’s the desk?” (‘Non dago mahaia?’), “Where’s the blackboard?” (‘Non dago arbela?’) eta abar. Ikasleen erantzunak izango dira: “It’s on the wall” (‘Horman dago’), “It’s over there” (‘Hor dago’), “It’s...” (‘... dago’). Baina denek dakite gauza horiek non dauden eta ikasleak erantzun zuzena eman behar du, bestela erantzuna txarto egongo da.

Drill komunikatiboetan ikasleek esangurari begiratu behar diote eta askatasun handiagoa dute erantzuteko. Irakasleak eta beste ikasleek beharbada ez dakite erantzuna. Adibidez, taldea ingeleseko aditzeko hirugarren pertsonaren -s lantzen badabil, irakasleak honelako galderak egin litzake: “Non bizi da zure aita?”, “Non egiten du lan?” eta abar. Erantzunek “lives”, “works” eta halakoak eskatzen dituzte, baina irakasleak ez daki aita non bizi den edo non egiten duen behar. Beraz, irakasleak kontrolatzen du erantzuna.

Drillei buruz azpimarratu beharreko lehenengo gauza da outputari begira daudela. Ikaslei sortzea eskatzen diete. Beraz, ikaslek sortu behar duten horixe eskuratzea bilatzen duten momentutik, gurdia astoaren aurretik jartzen dabilta. Bestela esanda: hemen ez dago ikasteko inputik. Hirugarren pertsonako -s delakoa eskuratzen da -s hori inputean jasoz eta prozesatz. Ekoizpena dator H<sub>2</sub>rako output-prozedura egokiak eskuratzen izanetik. Ikaslei hemen eskatzen zaie gauza bat egiteko eskrapena burutu baino lehen. Nabarmendu beharreko bigarren gauza da drill mekanikoetan ez zaiola esangurari arretarik jarri behar. Esangurari erreparatzen ez badiozu, ez zara ulertze-prozesuan sartzen (hori alde batera utzita drillak, edozelan ere, outputari begira daudela).

1990en hasieratik egindako ikerketek erakutsi dute drill mekaniko, esanguradun eta komunikatiboez baliatzen diren gramatika irakasteko metodo tradicionalek ez dutela komunikazioa bultzatzen “input egituratuaz” egiten den praktikak bezala. (Atal honetan aurrerago eta Hitz ostean azalduko dugu input egituratuza zer den). Azterlan horietan ikaslei edo irakaskuntza tradicionala eman zitzaien edo **prozesamendurako irakaskuntza** eman zitzaien, input esaldiei erantzuteko eskatuz (irakasten zitzaien bitartean ez zuten ezer sortzen).

Input egiturak halako moduan zeuden egituratuta non baztertu egiten zituzten eskrapena ez zekarten inputaren prozesamendurako estrategiak. Azterlan horiek guztiekin adierazi dute prozesamendurako irakaskuntzarekin emaitza hobeak lortzen direla bai interpretazio eta bai ekoizpen-atazeten. (Prozesamendurako irakaskuntzaz zehatzago mintzatuko gara Hitz ostean). Irakaskuntza tradizionalak ekoizpen-ablezia baino ez du hobetzen (ikasleek ez dituzte esaldiak zuzen interpretatzen landu ostean ere).

Hortaz, irakaskuntza tradizionaleko drillek ez zuten lortzen jende askok uste zuena. Ikasleek esaldiak imitatzen zituzten eta jakintza esplizitua bereganatzen, baina irakaskuntzak ez zeukan eraginik euren sistema implizituetan.

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Gogoan hartu atal honetan aipatu ditugun drill edo praktikak: mekanikoak, esanguradunak eta komunikatiboak. Ezagutzen al duzu antzeko sailkapena beste gauzaren bat ikasteko? Esaterako, badago halakorik kirolak ikasteko? Zelan ikasten duzu kirol bat egiten? Musika-tresnak ikasten dituzten pertsonak praktika mota desberdinak dauzkate? Uste duzu musika-tresna bat jotzen ikastea hizkuntza bat ikastea bezalakoa dela?

#### OHITURA TXARRAK HARTZEN AL DITUZTE IKASLEEK ZUZENTZEN EZ BAZAIE?

Ohitura txarren kontzeptua hizkuntzaren eskrapenaren ikuspegia behavioristen sasoitik dator. Ikasleak H<sub>2</sub>ra etortzen ziren H<sub>1</sub>eko ohiturekin eta ohitura horiek kendu egin behar zitzaiak. Jarduerak diseinatu behar ziren errorerik ez sortzeko moduan. Errorerik egiten bazen, segituan zuzendu behar ziren, eta praktika egokiak egin. Gakoa zen ohitura txarrak hartzea saihestea.

BHEren teorian **fosilizazio** izeneko konstruktua dago. Termino horrek adierazten du garapenaren gelditzea, hots, une batera heldu- ta ikaslea prozesuan izoztu eta gehiago ez ikastea. Ohitura txarren

ideia behavioristatik bereizten duena da fosilizazioaren kasuan –gauza desiragarria ez bada ere, eta duda barik inoren helburua ez izan arren– onartzen dela hori gertatu egiten dela eta ikasle batzuentzat saihestezina izan daitekeela.

Mundu guztia ez da arau berean fosiltzen eta sistema osoak ez dira berdin fosiltzen. Eta 4. atalean ikusitakotik igarriko zenuenez, ahozko egituren garapenaren fosilizazioa eta sistema implizituaren edo haren barruko arauen fosilizazioa desberdinak dira. BHEren gaineko literaturan fosiltzearen kasu famatuak aurkeztu izan dira. Kasu guztietaan H<sub>2</sub>ko ikasleak ingurune gutxi gorabehera naturaletan zeuden, batzuek irakaskuntza hartua zuten eta beste batzuek ez. Fosilizazioa konpontzeko ahaleginak ez zuten ezer lortu.

Erroreen zuzenketaz eta garapenaz egindako ikerketek garbi utzi dutena da **ageriko zuzenketak** on gutxi dakarrela epe luzean. Ageriko zuzenketetan pertsonaren arreta errorera bideratzen da modu kontzientean eta (normalean) “ondo zelan esaten den” era-kusten zaio. Ageriko zuzenketek epe laburrean ikaslea hobeto ari-tea ekar lezakete (ikaslea adiago egon daiteke, ageriko zuzenketak jakintza kontzientea eman edo sendotu egiten duelako), baina ez dakarte benetako aldaketarik barruko sistema implizituan eta ez dakarte aldaketa iraunkorrik outputaren prozesamendurako pro- duretan.

**Zeharkako zuzenketak** lagungarriak izan daitezke. Zeharkako zuzenketak hartu-eman komunikatiboaren barruan ego- ten dira, eta ez dute pertsonaren arreta errorera bideratzen berez, baizik eta asmo komunikatibora edo ikasleak eman gura duen informaziora. Zuzenketa mota honetakoak dira birformulazioak eta egiaztapenak adibidez, hiztun batek ikasleak esandakoa beste era batera esaten duenean (ondo entzun duen ala ez ziurtatzeko, daturen bat egiazatzeko eta abar).

Gogoratzen Bob eta Tom, tenis jokalariak? Bob-ek zeharkako zuzenketa egin zuen Tom-en enuntziatua birformulatu zuenean eta kasu-marka egokia sartu. Esan dugunez, birformulazio horiek input gehigarria izan daitezke; ikasleak ez duenez kemen asko erabili behar mezua ulertzeko, forma edo egitura batek “burua atera leza- ke” bat-batean inputean eta eskurapena aurrera bultzatu.

## PENTSATU APUR BATEZ...

Zer gertatzen da ikasle baten eta jatorrizko hiztunaren arteko elkarritzeta naturalean? Zeri erreparatzen dio jatorrizko hiztunak, ikasleak dioenari ala esaten duen moduari? Hau da, *ageriko iruzkinak* egiten ditu jatorrizko hiztunak ikaslearen enuntziatuaren gramatikaltasunaz ala agerian beste zerbaiti egiten dio erreferentzia?

## LAGUNTZEN AL DU IKASLEEI ARAUAK EMATEAK? (NIK HORRELA IKASI NUEN)

Hau nire galdera kutunetako bat da. Hizkuntz irakasleok hiz- kuntzen eskurapenean arrakasta handiagoa dugunez jende gehienak baino (Estatu Batuetan, dena dela), uste dugu guk ikasi genuen moduan ikasi behar direla hizkuntzak. Baina ideia hau arretaz aztertzaz gero, balantzaka hasten da.

Hiztun aurreratuak diren hizkuntz irakasleak normalean atze- rrian egon dira. Hiztun aurreratuenak atzerrian bizitzen egon dira edo asko bidaiazu dute, musika entzuten dute H<sub>2</sub>n, filmak ikusten dituzte H<sub>2</sub>n, telebista ikusten dute H<sub>2</sub>n eta abar. Zer daukate berdi- na horiek guztiekin? Edo input mordoa edo input eta interakzio mor- doa.

Irakasleek uste dute eurek beharbada lehendabizi arauak ikasi zituztelako arau horiek eskurapena ekarri zutela edo sistema impli- zitu bihurtu zirela. Behin baino gehiagotan aritu gara arazo horretaz liburuan eta orain berriz ere adieraziko dugu ideia garrantzitsu hau: ezin duzu jakin H<sub>2</sub>z modu implizituan dakizuna edo H<sub>2</sub>n maila aurreratuuan jardun, baldin eta egin duzun guztia arauak jaso eta praktikatzea izan bada.

Baina begira diezaiegun datu empiriko batzuei. Irakaskuntzaz egindako zenbait ikerketatan, arauak eman zaizkien ikasleak hobea- to dabiltza araurik eman ez zaien ikasleak baino. Bigarren horiek edo kontrol-taldeetan zeuden (eta ez zitzaien ezer eman) edo prakti- tika pixka bat bai baina aurrelik araurik eman ez zitzaien taldeetan zeuden. Beste ikerketa batzuek, aldiz, erakutsi dute aldea ez daka- rrela arauak jasotzeak, praktikak baino.

Azterlan horietako praktika berezia da, **input egituratu** deritzona. Beste planteamenduak ez bezala, input egituratua darabilen metodoa saiatu egiten da ikasleak inputaren prozesamendurako darabiltzan estrategiak (ikus 2. atala) aldatzen. Besteak, aldiz, ez.

Hitz ostean berriro itzuliko gara input egituratura, baina argibiderako orain erreparatuko diogu lehen izenaren estrategiari, zeinen arabera ikasleek joera daukaten lehen izena edo izen-sintagma esaldiko subjektutzat hartzeko.

Ingeleseko ikasleek esaldi pasiboak aktibotzat har ditzakete eta oker interpretatu *Mary was corrected by John* esaldia ('Mary Johnek zuzendua izan zen') pentsatuz esan gura duela *Mary corrected John* ('Maryk John-i zuzendu zion'). Input egituratuko ariketa bat izan liteke ikasleek esaldi aktiboak eta pasiboak entzutea nahasian eta esan behar izatea zein irudi doan zein esaldirekin.

Entzuten dutenean *Mary was corrected by John* eta aukeratzen dutenean, oker, Mary John-i zuzenketa egiten erakusten duen irudia, John Mary-ri zuzenketa egiten ageri den irudia hautatu beharrean, feedbacka jasoko dute, ekintza hori beste irudiarekin doala adieraziko diena.

Ariketetan esaldi pasibo gehiago aurkitu ahalean, euren barne prozesatzaleak behartuta egongo dira lehen izenaren estrategia berrebaluatzena. Zentzu horretan, eskurapena hutsegiteek gidatutako prozesua da: "Inputa prozesatzen nabilen modua ez dator bat hiztunak adierazi gura duen esanahiarekin. Huts egin dit nire prozesamenduak. Inputa prozesatzeko beste era batzuk aurkitu behar ditut". Input egituratuak halako berrebaluaketak errazten ditu.

Beharbada, aurreko paragrafoaren hasieran aipatutako ikerketen emaitza anbiguoek adierazten dutena ez da arauak eman ala ez ematearen inguruko arazo bat, baizik eta arauak batera ematen diren jardueretan lan egiten den ala ez hizkuntzaren eskurapenaren parte diren prozesuekin. Input egituratuak prozesu horiekin egiten du lan. Ez dago garbi beste metodoetako jarduerrek hala egiten duten.

Azken buruan, dena dela, kontua honetara dator: "Zelan jakin dezakete edo egin dezakete ikasleek irakatsi zaiena eta landu dute-na baino gehiago?" Modu bakarra dago horretarako: eskurapena interakzioak eta inputeko datuek bultzatzen badute, ez arau esplizi-

tuek. Arau esplizituak erabilgarriak izan daitezke hasieran, adibidez ikasleak bere berbaldia gainbegiratzeko, ikusi dugun bezala.

Arauek modua ematen diete ikaslei euren gaitasunetik harago jarduteko, nahiko gauza erabilgarria egoera komunikatiboetan, denborarik egonez gero. Baino gainbegiratzea ez da eskuratzea; ikasleek outputa egiteko modu bat da. Beraz, arauak ez daramate eskurapenera; jakintza esplizitua dakarte, eta ikaslea horretaz balia daiteke helburu komunikatiboetarako, baldin eta gainbegiratze-lana egiteko denborarik badauka. Batzuek duten gezurrezko irudia, baina, da araua inputa baino lehenago etorri denez, arauak dakarrela eskurapena edo araua sistemaren osagai bihurtzen dela. Azalpen egokiagoa da esatea arauak lagundi egin diola ikasleari ataza jakin batzuk burutzen, sistema eratzen ari den bitartean eskurapenaren ohiko bideetatik.

Aditu batzuek diote arau esplizituak baliagarriak izan daitezkeela ez ikaslei outputa egiten laguntzen dietelako, baizik eta ohartarazi egiten dituelako inputaz. Hemen ideia da inputean zerbait dagoela jakiteak nabarmenago egin dezakeela zerbait hori, hots, errazagoa antzemateko eta prozesatzeko. Uste hori onargarria izan daiteke. Hala ere, ikertu egin behar da oraindik eta, hortaz, hipotesia besterik ez da.

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Pentsatu zer gertatzen den jakintza esplizituarekin denboragaitanean. Gai zara gogoratzeko, adibidez, institutuan ikasitako formula kimikoak? Eta frogak geometrikoak? Zertarako ikasi zenituen gauza horiek? Eta, gogoratzen ez baditzu, zergatik ez?

#### ORDUAN, ALDATZEN DU EZER IRAKASTEAK EDO EZ IRAKASTEAK?

Galdera hau askotan egiten zaie BHEko ikertzaillei hizkuntz irakasleen aurrean aurkezpenak egiten dituztenean. Jakina, zure bizitza hizkuntz irakaskuntzari ematen badiozu eta gustatu egiten bazaizu, ulergarria da BHEren ikerketen emaitzek jota uztea. Baino badago itaun hau egiteko beste era bat, ikerketari onura handiagoa

ateratzen diona: zer lor dezake irakasteak eta zer ezin du lortu irakasteak? Eta garbi esan dezagun: galdera irakaskuntza esplizituarri eta arauak praktikatzeari buruzkoa da, ez hizkuntz irakaskuntza osoari buruzkoa, hizkuntz irakaskuntza arauak aurkeztu eta praktikatzea baino gehiago dela ulertuta.

Zer ezin du lortu irakaskuntzak? Ezin ditu eskurapen-ordenak aldatu. Ezin du lortu ikasleek garapen-urratsik jatea. Ezin du eraginik izan garatuz doan sistemak osagai sintaktiko bat sortzeko eran. Ezin du lortu ikasleek output-erako proceduren eskurapenean urratsik jatea. Labur esanda, ezin du aldatu BHERen berezko prozesuetako bat ere. Esaterako, azterlan batek erakutsi zituen Kanadako jatorrizko frantses hiztunek ingeleseko forma jakin bat modu trinkoa lantzearen emaitzak. Praktika horrek asaldatu egin zuen eskurapen-ordena. Alabaina, urteen buruan ikasleak berriz ere itzuliak ziren praktika trinko hori hasi aurretik egondako lekura eta eskurapen-ordena “sendotu” egin zen bere betiko izatean. Kasu horretan, irakaskuntzak moteldu egin zuen ikasleen aurrerabide naturala.

Zer egin lezake irakaskuntzak? Hitz-ostearen galdera horri zehatzago erantzungo badiogu ere, orain labur esango dugu irakaskuntza onuragarria izan daitekeela. Lehendabizi, ikasleak ohartaraz ditzake inputean dauden gauzez, bestela galdu edo oker haritzaketenak (adib. formaren eta esanguraren arteko lotura gaizki egin). Hori dela eta, azkartu egin dezake eskurapena.

Bigarrenik, askotan ikasgelako inputa aberatsagoa eta komple-xuagoa da ingurune natural askotakoa baino. Esaterako, pentsa ikasleei ipuinak edo artikuluak aurkezten zaizkien eskolez. Erkatu hori etorkinek aurki dezaketenarekin. Ondorioa da ikasgelako ikasleek azkarrago egin dezaketela eskurapenerako bidea, baina horretaz gainera, urrunago heldu ere bai.

Jakina, kontu hauetan guztietan motibazioak eta faktore sozi-ekonomikoek ere badute zeresanik (adib. unibertsitatera joandako ikasle ikasiak, batetik, eta langile etorkinak, agian alfabetatu gabe ere egon daitezkeenak, bestetik), baina, edozelan ere, ondorio horiek interesgarriak dira.

Indarrez datozen zenbait ikerketak aditzera ematen dute irakaskuntza *motak* bai izan dezakeela eraginik. Honetaz aurreko azpiatal

batean jardun dugu, irakaskuntza tradizionalaz aritu garenean. Hitzostean berriro ere helduko diogu gaiari.

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Pentsatu zelan azter edo birformula dezakegungo irakaskuntzaren eta eskurapenaren arteko harremana. Aukera bi dira: *irakaskuntzak muga du eta irakaskuntzak murrizpenak ditu*. Esanahiz biak hurbil bidaude ere, ez dute kontzeptu berbera adierazten. Zeinek adierazten du ondoen zure ustez orain arte irakurri duzuna? Beste eraren bat bururatzen zaizu adierazteko irakaskuntzak eskurapenean dauzkan eraginiak?

#### GAITZAGOAK DIRA HIZKUNTZA BATZUK BESTE BATZUK BAINO?

Galdera interesgarria da hau. Askotan entzuten diet ingeleseko hiztunei esaten errusiera zaila dela eta gaztelania, berriz, erraza. Batzueta gaztelaniako hiztunei entzuten diet ingelesa zaila dela. Esate horiek neurri handi batean ikasgelako esperientzian oinarrituta daude, eta horrek galderaren azpiko kontu batera garamatza, baina ikasgelatik kanpoko esperientziak ere ispila ditzakete. Galderari heldu aurretik, errepara diezaiogun H<sub>1</sub>en eskurapenari.

Zailagoak dira lehen hizkuntza batzuk beste batzuk baino umeek eskuratzeko? H<sub>1</sub>en eskurapenaren arloan, ez dauka zentzu handirik esateak hizkuntza batzuek denbora gehiago eskatzen dutela eskuratzeko beste batzuek baino. Arrazoia hauxe da: hizkuntza batek hainbeste ezaugarri balitu, non denbora asko beharko litzatekeen eskuratzeko, umeek azkenean “konpondu” egingo lukete eskurapenaren arazo hori. (Funtsean horrela aldatzen dira hizkuntzak denboran zehar, bide batez esanda, umeen eskurapenaren bitartez). Denboran zehar parterik zailenak puskatu egingo lirateke, eta horrela umeek arrazoizko epean eskuratu ahal izango lukete hizkuntza.

Gogoratu, hizkuntzak izaki organikoak dira eta aldatu egiten dira. Hizkuntzek orekarako joera dute, hots, osagai bat zaitxoan bada, beste batzuk errazak dira. Horrela, hizkuntzak beti daude

puntu-puntuaren eskurapenerako. Umeen eskurapenaren arloan diharduen nire lankide batek hau esan zidan hizkuntzen zaitasunaz galduen nionean: "Hizkuntza guztiek dauzkate gauza batzuk umeek segituan harrapatzen dituztenak, eta beste batzuk eskola umeek ere nahastu egiten dituztenak, baina, bere osoan hartuta, ezin daiteke esan inongo hizkuntza errazagoa edo zailagoa denik".

BHEN daturen bat aurkezu izan da hizkuntza batzuk ikasteko beste batzuk ikasteko baino ordu gehiago behar direla dioena. Atzerriko Hizkuntza Zerbitzuak (FSI) dio ingeleseko hiztunek ordu gehiago behar dituztela maila jakin bat lortzeko errusieran gaztelanian baino. Datu horiek pentsarazten dute hizkuntza batzuk zailagoak direla beste batzuk baino. Hala ere, kopuru horiek ikasgelako eskurapenean daude oinarrituta, eta neurri batean hizkuntzaren eskurapenaren barne prozesatzaileez kanpoko faktoreen eraginpean daude. Esaterako, ikasgelako ikasleek denbora ematen dute  $H_2$ n alfabetatzen.

Gaztelaniak eta ingelesak alfabeto bera daukatenez, eta errusierak, aldiz, beste bat, denbora gehiago behar da errusieraz alfabetoa, ortografia eta halakoak ikasteko. Gainera, ikasgelan gramatika modu esplizituan irakasten da.

Errusierako inflexio-sistema komplexuagoa da gaztelaniako sistema baino. Irakasleek denbora gehiago ematen dute sistema hori modu esplizituan irakasten, eta horrela luzatu egiten da ikastaldia. Baina kontu garrantzitsuago bat ere badago, alegia, FSIK gaitasun mailak ahozko abileziaren eskala baten arabera neurtzen dituela. Outputaren prozesamendurako abileziez jardutean ikusi dugunez, ikasleek itxurak egin ditzakete ahozko abilezian  $H_1$ eko prozedurak erabiliz.

Gaztelaniak antz handiagoa daukanetan ingelesarekin errusierak baino, gaztelaniako  $H_2$  ikasleek gaitasun-maila altuagoa erakuts dezakete goizago errusierako  $H_2$  ikasleek baino, azken horiek  $H_1$ eko prozedurez baliatzen badira, askoz ere gutxiago emango baitute jatorrizko hiztunaren itxura. Ez daukagu ideiarik ere ikasle hauen hizkuntzaren barne irudikapenak zelakoak diren, eta, era berean, ez dakigu zein neurritan eskuratu dituzten  $H_2$ rako output-prozedurak, baten bat eskuratu badute.

Hau guztia esanda ere, ez dugu baztertzen hizkuntza batzuk ikasteko beste batzuk ikasteko baino denbora gehiago eman behar izateko posibilitatea. Bakarrik azpimarratu nahi dugu eskurapena neurtzeko moduak eta neurtzen dugunak berak eskurapena bere osoan ispilatu behar duela. Bestela, amai genezake gure burua engainatz eta pentsatz ikasleak daktena baino gehiago dakitelako eta egin dezaketena baino gehiago egin dezaketela, edo kontrakoa: gutxiago dakitelako eta gutxiago egin dezaketela.

Errusiera eta gaztelaniaren kasuan, errusiera gaztelania baino zailagoa izan daiteke, baina hori batez ere hasieran da. Adibidez, ez dago garbi entzunezko inuteko hitz sustraikideek (hizkuntza desberdinatan antzekoak diren eta funtsean adiera bera duten hitzek) noraino errazten duten eskurapena, baina gaztelaniak eta ingelesak sustraikide gehiago dauzkate errusierak eta ingelesak baino. Antz hori nahikoa izan daiteke ikasle hasi berriei laguntzeko esangura arinago prozesatzen gaztelaniaz errusieraz baino... Eta inuteko esangura prozesatzea eskurapenerako aurrebaldintza da.

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Pentsatu zelako eragina izan dezakeen alfabetoak eskurapenean. Zertan laguntzen duen alfabetatutako egoteak  $H_2$  bat ikasteko? Zer gertatzen da alfabetoek antzik ez dutenean? Uste duzu alfabeto desberdintasunek eraginik daukatela hizkuntza *testuinguru guztiz ahozko batean* ikasten denean? Esaterako, eguneroko egoera arruntetan, uste duzu ingeleseko hiztun batek arazo handiagoa izango lukeela errusiera edo japoniera ikasteko, italiera ikasteko baino?

#### ZERK BIHURTZEN DITU EGITURA BATZUK IKASTEKOERRAZ ETA BESTE BATZUK ZAIL?

Orain dela hamarkada batzuk, galdera hau eginda: "Noiz da egitura bat eskuratzeko zaila?", honako hau erantzungo zen: " $H_1$ eko araua eta  $H_2$ ko araua desberdinak direnean". Adibidez, irakasleek berehalako esaten dute hizkuntza erromantzeetako subjuntibo gaitza dela ingelessez halakorik ez dagoelako (nahiz eta ingelesez subjuntiboaren arrastrorik badagoen, esaterako: *I really prefer that he not go; he*

pertsonaren orainaldi normala goes izango litzateke). Edo esan lezakete errusierako kasu-sistema zaila dela ingelesez kasurik ez dagoelako (nahiz eta izenordeek kasurik badutene, adibidez *he* eta *him*).

Baina, ikusi dugunez, BHE prozesu desberdinek osatua dago eta hainbat faktorek daukate eragina prozesu bakoitzean. Aldi berean, prozesu guztiak ez diete datu berberei eragiten; batzuek inputean dihardute, beste batzuek prozesatutako inputean, batzuek sistemak dagoeneko dauzkan datuetan, batzuk jakituria esplizituan baliatzen dira eta abar. Era berean, badakigu zaittasuna transferentziaren ideiaren bidez azaltzea kontu labaina dela, zaila delako transferentzia ikertza; ez dakigu zelan funtzionatzen duen.

Arau bat zergatik den zaila azaltzeko modurik onena da esatea eskurapenaren alderdi desberdinak batu egiten direla zail egiteko. Har dezagun hizkuntza erromantzeetako subjuntiboa, esaterako. Inputaren prozesamenduan subjuntiboa balio komunikatibo txikiko elementua da, eta joera izango du prozesatua ez izateko; dakinaren esangura esaldi nagusiak ere badakar (adibidez, zalantza, ezeztapeña), perpaus konpletiboa behintzat. Gainera, indikatiboko orainaldiak nagusitzeko joera dauka, eta haren ostean iragan simpleak eta abar, eta subjuntiboa dator azkena. Kalkulu baten arabera, erabilitako aditzen %5 da subjuntiboa. Aldi berean, subjuntiboa eskatzen du ikasleak eskuratuta izatea 4. atalean ikusi ditugun outputerako prozedura guztiak, perpausen mugaz gaindi eraman behar duelako informazio gramatikala (hierarkiako prozedurarik zailena). Eta, onartuko bagenu transferentziaren azalpena eskurapenerako, ingelesean egitura horren arrastoak besterik ez dira geratzen. Hortaz, subjuntiboa lau etsai dauzka bat eginda bere kontra.

Beraz, agian ez dago azalpen xinplerik arau eta egitura batzuk eskuratzearren zaittasunaren berri emateko. Hori baino, batzen diren hainbat faktoreri begiratu beharko genieke. Hala ere, pentsatu beharko genuke ea arazoa eskurapenarena den edo ikasgelan arauak ikastearena den. Ikaskuntza eta irakaskuntza esplizitarako, subjuntiboa gaitza izan daiteke ingelesez horren arrasto gutxi dagoelako.

Ikasleak azalpen eta arauekin borrokan dabilzanean buruan gordetzeko, ezin dira ingelesaz baliatu horretan laguntzeko. Baina eskurapena eta eskolan arauak ikastea ez da gauza bera. Eskurapenak alderdi asko ditu, azpimarratu egin behar da ideia hori.

## PENTSATU APUR BATEZ...

Pentsatu hizkuntzaren zein alderdi izan daitezkeen erraz modu esplizituan ikasteko baina zail ekoizteko. Ingeleseko hirugarren pertsonako -s erraza da modu esplizituan ikasteko baina, ikerketen arabera, ikasleei ahozkoan lan gehien ematen dien inflexioetako bat da. Izenordeak gaztelaniaz non kokatzen diren ez da arau zaila modu esplizituan ikasteko, baina ikasleek behin eta berriro ulertzen dute txarto objektua-aditza-subjektua hurrenkera. Dakizuna jakin da, zelako azalpena eman diezaiekezu halakoei?

## AZKENEAN, EZ AL DA DENA MOTIBAZIOA BHEN?

Irakasleok sarritan kexatzen gara ikasleek hizkuntza ikasteko motibaziorik ez daukatela eta, batez ere atzerriko hizkuntzetako taldeetan Estatu Batuetan. Hizkuntza programa bateko zuzendaria naiz eta askotan entzuten diet ikasleei “gorroto diot hizkuntzaren eskakizun honi” eta halakoak esaten; ez dago motibazio faltaren adibide argiagorik.

Motibazioa eguneroko bizitzako ekimen guztien osagai pisutsu bat da. Dieta egin gura badugu, motibatuta egon behar gara. Gimnasiiora joan behar bagara, motibatuta egon behar gara. Eta doktoretzako ikasleek esaten didate bolada batzuetan ez daudela motibatuta tesian lan egiteko.

Baina kontuan hartu motibazioak bakarrik daukala zerikusirik guk gauza bat egin edo ez egitearekin eta horretan gehiago edo gutxiago aurreratzearrekin. Oso motibatuta dagoen pertsonak 10 kilo gal ditzake dieta eginda eta hain motibatuta ez dagoen beste batek bakarrik 5. Oso motibatuta dagoen doktoretzako ikasle batek hilabetean idatz dezake tesia eta beste batek urteak eman litzake horretan. Hala ere, motibazioak ez diosku ataza zelan egiten den. Zein prozesu burutzen dira? Zelako jarduerak burutzen ditu pertsonak? Zeintzuk urrats ditu?

BHEN motibazioak berdin funtzionatzen du; jendea hizkuntzaren eskurapenean noraino helduko den aurrestateko adierazle ona izan daiteke. Mota biko motibazioak ikertu dira: motibazio integra-

tzailea eta motibazio instrumentalala. Lehenengoa da H<sub>2</sub>z mintzo den taldeko kide izateko gura (“integratu” egin nahi duzu bertain); bigarrrena da H<sub>2</sub> helburu praktikoetarako erabiltzeko gura (adibidez, H<sub>2</sub> helburu profesional bat lortzeko “tresna” da). Oro har, motibazio handia daukaten pertsonek gehiago ikasten dute motibazio gutxiago daukatenek baino. Alabaina, ikerketek erakutsi dute motibazioa H<sub>2</sub>n arrakasta izateak ekar dezakeela; hizkuntza ikastea atsegina bada pertsonarentzat eta ikasleak bere ahaleginaren emaitzak ikusten baditu, gehiago ikasteko motiba dezake horrek. Horri emaitzaren motibazioa deitzen zaio.

Hala ere, beste batzuetan bezala, motibazioak ez du azaltzen zelan gertatzen den eskrapena, eta ezin ditu azaldu guk ikusten ditugun fenomenoak. Esaterako, motibazioak ezin ditu eskrapen-ordena eta garapen-urrats unibertsalak azaldu. Ezin du azaldu zergatik arau batzuk eskuratzen zailak edo errazak diren ikasleentzat. Ezin du azaldu zergatik hitz egiten den erdal azentuarekin. Beraz, azken buruan arrakasta izateko garrantzitsua bada ere, motibazioak ez digu laguntzen eskrapenean parte hartzen duten prozesuak azaltzen.

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Gogoan hartu beste hizkuntza bat ikasteko izan duzun motibazioa (motibaziorik izan duzula pentsatuta). Zein izan da? Urrun heldu zara hizkuntza hori menderatzeko bidean? Pozik zaude zauen puntuaren ala gehiago aurreratu nahiko zenuke? Egin al duzu ezer hizkuntza eskuratzeako motibazioak eraginda? Aipatu zer.

#### BA AL DAUKA ADINAK ERAGINIK HIZKUNTZAREN ESKRAPENEAN?

Umeak izaki apartak dira. Ikaragarria da zelan aldatzen diren haur besoetakoak izatetik tipi-tapa ibiltzera eta gero eskolara hasten direnean, bai gorputzez, bai garapen kognitibo-intelektualez eta bai hizkuntzaren eskrapenari dagokionez. Belakiak ematen dute, biziitzako gauza guztiek xurgatu eta arin-arin ikasten dituzte.

BHEn ere badirudi onenak direla. Oso arrunta da jendeari entzutea umeek zein erraz ikasten dituzten hizkuntzak edo benetan

beste hizkuntza bat ikasi gura baduzu umetan hasi beharko zinatekeela. Eta neurri handi batean egia da, baina ez beti askok uste duten arrazoia agatik.

BHEren gaineko literaturan proposatu izan den konstruktu bat *aro kritikoa* da, 1. atalean aipatu duguna. Aditu batzuen arabera, jendea aro kritiko batetik pasatzen da, eta horren ostean ia ezinezkoa da beste hizkuntza bat eskuratzea. Esaten dute aro kritikoa umezaroaren amaieran edo nerabezaroan amaitzen dela.

Ez bazara hasten hizkuntza ikasten aro hori amaitu aurretik, txarto zabiltza (edo behintzat ezin izango duzu hizkuntza ikasi umeek bezala). Eguneroko esperientzia alde batera utzita, BHEren arloko ikerketek sendotu egin dute neurri batean aro kritikoaren kontzeptua.

Azterlan batzuetan erkatu izan dituzte nerabezaroaren aurretik H<sub>2</sub> ikasten hasitako ikasleak eta nerabezaroaren ostean hasitakoak (hau da, Estatu Batuetara nerabezaroaren aurretik edo ostean heldu ziren pertsonak). Ikertzaileok ahozko jarduna neuritzeko testak, gramatikaltasun epaiak eta bestelako neurketak erabili dituzte ikusteko noraino ziren jatorrizko hiztunen parekoak ikasleok. Ikerketak sendo adierazten du nerabezaroaren aurreko ikasleek askoz hobeto egiten dutela besteek baino, eta askotan lehenengo taldekoak ez direla jatorrizko hiztunengandik bereizten.

Baina, susmatuko duzunez, kontua ez da hain garbia. Beste aditu batzuek ikerketa horiek aztertu eta esan dute aro kritikoarena kendu eta beste barik ikasleak noiz hasi ziren ikasten adinari begiratuz gero (hau da, eskrapenaren atazari noiz heldu zioten) eta testen emaitzei erreparatuz gero, nahiko korrelazio handia dagoela. Beste era batera esanda: zenbat eta lehenago hasi, hobeto; 40 urterekin hastea hobea da 60 urterekin hastea baino, 20 urterekin hastea hobea da 40 urterekin hastea baino, 10 urterekin hastea 20 urterekin hastea baino hobea da. Ez dago mugarriz magikorik.

Korrelazio horrek pentsarazten digu kontua azken batean atazan emandako denboran datzala. Zenbat eta gazteago hasi, orduan eta denbora gehiago daukazu eskrapenean emateko. Hamar urterekin hasi bazinen eta 40 urterekin testa egiten badizute, 30 urte eman dituzu hizkuntza eskuratzen. Hogei urterekin hasi bazinen eta 40

urterekin egiten badizute testa, heren bat gutxiago eman duzu! Gainera, umeek interakzioan dihardute helduak aritzen ez diren hiztunekin eta, batez ere, helduak aritzen ez diren interakzio motetan.

Helduek lantokian edo merkatuan izan ditzakete H<sub>2</sub>ko interakzioak, baina H<sub>1</sub>ean jardun bikotekidearekin eta agian lagun minekin, batez ere komunitate etniko deritzen horietan, baina umeak eskolara doaz eta ikasi, jolastu, kirolak egin, saltsetan sartu eta era guztietako sozializazio jardueretan ibiltzen dira H<sub>2</sub> komunikazio-tresna dutela. Eurentzat eskurapena eguneko 24 orduetan gertatzen da eta euren komunikazio-testuinguruak askoz ere ugariagoak dira helduenak baino.

Beste ikerketa batek erakutsi du gaztetxoak hasieran dabiltzala ondoen. Hasieran helduak edo umeak baino urrunago heltzen dira eta arinago heltzen dira bertara, gainera. Helduak hasieran umeak baino hobeto dabiltza. Alabaina, goian aipatutako beste ikerketak bezala, honek ere erakusten du epe luzean umeak ikasle hobeak direla; urrunago heltzen dira eta bukaeran gehiago eskuratzen dute.

Beraz, ikasleak izakitzo harrigarriak izan arren, ez dago argi benetan bereziak diren BHE kontuetan; izan liteke ingurune eta gizarte-aldagaiak alde dauzkatela. Lehen hizkuntza ikastean bezalaxe, H<sub>2</sub> ikasten dabiltzan umeek eskurapenera zuzen-zuzen daramaten jarduera eta jokabideetan aritzen dira; gaztetxoak eta helduak, aldiz, ez. Beharbada, hizkuntzaren eskurapenerako mekanismoek gaztetxo eta helduengan ez dute umeengan bezain ondo funtzionatzen, baina garbi dago mekanismoak ez direla guztiz gelditzen.

Hori esanda, garrantzitsua da bereiztea soinu-sistemaren eskurapena eta beste guztiaren eskurapena. Ikerketek garbi erakusten dute askoz ere gaitzagoa dela soinu-sistema jatorrizko hiztun baten moduan menderatzea sintaxia (esaldien egitura) baino, adibide bat ematearren. Azterlan batuetan ikusi izan da epe luzean ikasleek maila altuagoa lortzen zutela sintaxian, bai jakintzan eta bai abilezian, fonologian baino. Hau da, errazagoa dirudi jatorrizko hiztunen parera heltzeak osagai sintaktikoan osagai fonologikoan baino.

Jakina, ikerketa batzuek erakutsi dute zenbait ikaslek jatorrizko hiztunenaren pareko abilezia (eta jakintza) fonologikoa lortzen

dutela eta ezin direla bereiztu jatorrizko hiztunengandik. Hala ere, adinaren faktorea aztertu duten lan gehienek ez diote soinu-sistemi-mari erreparatu, eskuratzentzako zailagoa delakoan. (Eta, oro har, hizkuntz ikasketetan esaldien egituraren aldeko aurreiritzia dago, eta, beraz, fonologia ikertzen duten hizkuntzalariak gutxiengoa dira, hasteko).

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Zenbat denbora erreale eman dezakeen pertsona heldu batek hizkuntza bat eskuratzentz. Egunean zenbat ordu emango ditu komunikazio-testuinguruaren hizkuntza erabiltzen? Hizkuntza hitz egiten den leku batean bizitzeak ziurtatu egiten du etengabeko harremana hiztunekin? Zergatik bai edo zergatik ez?

#### MAILA DESBERDINETAKO IKASLEEK EZ AL DITUZTE BEHAR GAUZA DESBERDINAK IKASTEN JARRAITZEKO?

Hizkuntzak ikasteko programa askotan, mundu osoan, hasi berriak diren ikasleei era bateko ikastaroa ematen diete, tarteko ikasleei beste era batekoa eta ikasle aurreratuagoek literatura, hizkuntzalaritza edo hizkuntzarekin zerikusia duen beste arlo batzuetako ikastaroak egiten dituzte. Desberdintasun horiek arrazoi instituzionalei zor zaizkie (esaterako, Estatu Batuetan oinarrizko hizkuntz ikastaroak eskakizun orokorra izan daitezke eta maila altuagoko ikastaroak hizkuntza bateko lizentzia edo espezialitatea egiten dabiltzan ikasleentzako eskakizuna izan daitezke). Desberdintasun horiek ez zaizkie zor BHEz dakigunari, baina lagungarriak izan daitezke oharkabeen.

Hizkuntza eskuratzeko, ikasleek maneiatzeko moduko inputa behar dute. Ezin daiteke izan jatorrizko hiztunek euren artean era-biltzen dutena bezalakoa. Ezin daiteke izan jatorrizko hiztunen telebistaren dieta hutsa. Hasi berriek aurrera egin ahala, input gero eta konplexua jaso behar dute, euren barne prozesuek jarria dezaten forma eta egitura berriak esanahiekin lotzen. Eta hiztegia ahalik eta gehien handitzeko, irakurri egin behar dute bide osoan barrena.

Izan ere, bai H<sub>1</sub>en eta bai H<sub>2</sub>n hiztegia bidenabar ikasten da gehienbat gehienbat, hots, beste helburu bat betetzeko egiten diren gauzen bitartez ikasten da (batez ere irakurriz).

Era berean, ikasleek interakzioan jardun behar dute bide osoan zehar. Ikusi dugu zelan interakzioak lagun diezaiekeen ikasleei oharkabean joan zaizkien gauzak harrapatzen. Eta interkazioa behar dute hitz egiteko trebetasunak eta outputerako prozedurak eskuratu eta garatu behar dituztelako. Ikasle hasi berriei outputa sortzeko oso eskakizun gutxi egin beharko litzaizkieke, testuinguru batzuek behartuko badituzte ere euren mugetatik harago joatera (gure amamak oso ingeles gutxi zekien, eta kontu garrantzitsuren bat egin behar zuenean askotan gutako bat, biloba bat, eramatzen zuen berarekin, ahalik eta komunikazio-arazo gutxien izateko).

Ikasleek behar dituzten gauza gehienak berez gertatzen dira, aurrera egin ahala. Jatorrizko hiztunak ohartzen dira ikasleek hizkuntza gehiago edo gutxiago kontrolatzen duten, eta horren arabera doitu egiten dute euren hizkera. Moldaketa horiek egokiagoa edo desegokiagoa egiten dute inputa. Jatorrizko hiztunek interakzioak eurak ere doitzen dituzte. Ikasleek hizkuntza gutxi edo oso gutxi kontrolatzen dutela ohartzen badira, outputa sortzeko eskakizun gutxiago egiten dizkiete. Esaterako, mediku bat pasa daiteke “Non duzu mina?” esatetik “Hemen baduzu minik?” esatera, bai/ez galderak output gutxiago eskatzen dutelako galdera irekiek baino. Moldaketa horien arrazoia da eskurapena testuinguru komunikatiboren batean gertatzen dela. Jendeak komunikatu nahi badu, egin behar duen guztia egiten du komunikazioa lortzeko. (Hitzostean maila desberdinako taldeei irakasteko proposamen batzuk egingo ditugu ).

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Hausnartu oraintxe irakurri duzunaz. Honakoetatik zein iruditen zaizu zentzukoena? (1) Ikasleek gauza berak behar dituzte beti, berdin da garapen-bideko zein unetan dauden. Osagai berberen dosi desberdinak behar dituzte. (2) Ikasleek gauza berak behar dituzte beti, berdin da garapen-bideko zein unetan dauden. Osagaien kualitatea da diferentzia bakarra.

#### ETA NORBANAKOAREN EZAU GARRIAK ZER? KONTUAN HARTU BEHARKO NITUZKE IKASTEKO ESTILOAK?

Gizakiek modu desberdinan heltzen diente atazei (bizitzari bera-ri ez esatearren). Mailarik sinplenean jarrita, pertsona batzuk begiez jokatzekoagoak dira beste batzuk baino. Beste batzuk, aldiz, buruz jokatzekoagoak. Informazioa erabiltzeko moduari dagokionez, badaude test batzuk esaten dizutenak noraino zaren, adibidez, konkretua edo abstraktua, ausazkoa edo hurrenkera bat jarraitzekoa.

Esan barik doa, hortaz, **norbakokoaren ezaugarriek** badaukatela eraginik informazioa bildu, barneratu eta erabiltzeko moduan eguneroko bizitzan. Nik beharbada zuk baino ohar gehiago hartzen ditut edo gauzen irudiak egiten ditut. Zuk beharbada nahiago duzu beste batekin komentatu eta gainbegiratu. Zuk agian onar dezakezu zehazgabetasuna eta ez dituzu argitasunak segituan behar eta nik, berriz, agian ezin dut itxaron zehazgabetasuna argitzeko eta eten egin behar dut esanez: “Barkatu, ez dut ulertu”. Eta zer gertatzen da norbanakoaren ezaugarriekin BHEn?

Liburu honen funtsezko abiapuntu bat izan da BHE desberdina dela beste ikasketetatik, hizkuntza prozesatzeko mekanismoak hizkuntzarekin bakarrik lan egiteko diseinatuta daudelako. Aldi berean, hizkuntzak eskuratzeko hizkuntza prozesatzeko mekanismoak behar ditugu, burmuinak datuak jaso eta behar bezala molda ditzan. Orduan galdera da: hizkuntzaz bestelako gauzak ikasteko bakotzak dauzkagun ezaugarri desberdinek zelan eragiten diote BHEri, batere eragiten badiote?

Hizkuntz irakaskuntzan 1990etan areagotu egin ziren ikasteko estiloak eta horiek irakasteko estiloekin bat zetozen ala ez ikertzeko lanak. Alabaina, orain arte inongo ikerketak ez du aurkitu loturarik pertsona bakoitzaren ikasteko estilo eta ezaugarrien eta hizkuntzaren eskurapeneko prozesuen artean.

Norbakokoaren ezaugarrien kontua garrantzitsua izan daiteke jakintza esplizitua sortzeari edo informazio esplizituaren aurkezpenari gagozkiola, baina, ikusi dugun legez, jakintza esplizituak eta berori darabilten prozesuek aparte funtzionatzen dute hizkuntzan dihardutene prozesuetatik. Jakintza esplizitua eta haren erabilera edozein informazioren ikasketari eragiten dioten kontu berberen

menpe daude. (Merezi du aipatzea inork ez dituela ikertu norbanakoaren ezaugarriak ikasgelaz kanpoko ikaskuntzan; ikerketa guztiak ikasgelako ikasleez egin dira eta gehienbat atzerriko hizkuntzako ikasleez).

Beraz, zelan eragiten dio ezaugarri indibidualeko batek, adibidez, lerrozko pentsaera izan ala ez izateak, burmuinak item lexikalaren sarea eraikitzeko moduari edo garatuz doan sistemaren osagai sintaktikoa berregituratzeko moduari? Zer zerikusi dauka begiz gehiago edo gutxiago jokatzeak outputerako prozeduren eskurapenarekin? Zeharkako loturarik egon litekeen aztertzen hasi aurrelik, goazen berriro oinarrietara.

Hizkuntzaren eskurapena modu bakarrean gertatzen da eta ikasle guztiak hortik pasatu behar dira. Ikasleek input komunikatiboarekin aurrez aurre egon behar dira eta prozesatu egin behar dute; burmuinak datuak antolatu behar ditu. Ikasleek outputerako prozedurak eskuratu behar dituzte eta beste hiztun batzuekin jardun behar dute.

Ez dago eskurapenaren oinarritzko alderdi horiei itzuri egiterik; zimentarriak dira. Eskurapenari zuzen eragin diezaioketen norbanakoaren ezaugarriak *laneko memoria* lotuta daudenak dira. Laneko memoriaren eredu batean gutxienez, ulertzeko-prozesuan zehar informazioa prozesatu eta gordetzeko ahalmenak aztertu dira. Jende guztiaren laneko memoriak **ahalmen mugatua** daukan arren, ikerketak adierazten du pertsona batzuen laneko memoriak mugatuagoak direla beste batzuenak baino. Egin izan dira, baita ere, laneko memoriaren ezaugarri indibidualak  $H_1$ en irakurri eta entzundakoaren ulermenean aztertzeko testak. Inputaren prozesamendua laneko memorian gertatzen denez, gerta liteke ikasleek informazioa prozesatzeko ahalmen desberdinak izatea?

Baiezkoan, desberdintasun horiek azaldu egin beharko lirateke ulermenean; eta ulermenean azalduz gero, eskurapenean ere azaldu beharko lirateke. (Gogoratu: inputa erabilgarria izateko, beharrezkoa komunikatiboa izatea, eta ikasleek modu aktiboan jardun behar dute mezua ulertzeko ahaleginetan).

Horrek ez du esan nahi pertsona eskurapen-ordena edo urrats desberdinatik igarotzen dela laneko memoriaren desberdintasun-

nak direla eta. Esan nahi du batzuek leku gehiago daukatela laneko memorian eta arinago eskura dezaketela hizkuntza beste batzuek baino. Batzuek, laneko memoria oso mugatua daukatenek, hainbeste arazo eduki dezakete inputa prozesatzen, non ernegatu egin daitezkeen eta kasu egiteari utzi. (Outputa prozesatzeko ahalmenean ere egon daitezke desberdintasunak).

Hizketa sortzeko prozedurak denbora errealean gertatzen dira eta laneko memoria bat dago ekoizpenerako ere. Adibidez, menpeko perpausaren prozeduran hiztunak laneko memorian eutsi behar dio informazio gramatikalari, harik eta informazio hori aplika dezakeen perpausaren partea ekoitzi arte. Dena dela, norbanakoaren ezaugarriek outputean zer eragin izan dezaten ez da ikertu ez  $H_1$ en ez  $H_2$ n). Baino kontuan hartu laneko memoriako differentzia horiek ez dietela eragiten prozesu eta prozedurei eurei; baldintzatzen dutena da prozesu edo prozedura horretatik zenbat erabil daitekeen une jakin bakoitzean.

Itzul gaitezen norbanakoaren ezaugarrien beste talde horretara, hots, ikasteko estiloei dagozkien ezaugarrietara (laneko memoria-renak ez direnak, alegia). Oraindik ikertu behar den aukera bat da ea ikasteko estiloeik interakzioan dihardutenean ikasleek inputari heltzeko moduarekin. Adibide bat emateko: jo dezagun Aren ikasteko estiloa ausazkoa dela, hots, informazioa pentsatu eta prozesatzeko ez duela behar urratsez urratseko aurkezpena eta jarraipena. Bren pentsaera, berriz, segidakoa da: ikasi ahal izan dezan, informazioa eta atazak hurrenkera jakin batean etorri behar dira. Ez zaio gustatzen atazaren bidean bidenabarreko gauzak edo zerikusirik ez duen informazioa tartekatzea. Ak beharbada ez du arazorik izango inputa modu libreagoan jasotzeko eta agian irrikatan egongo da elkarritzetan sartzeko. Bk, aldiz, egoera egituratuagoa edo kontro-lagarriagoa nahiago izango du apika.

Agian Bk banan banako esaldiak landu nahi izango ditu, eta ulertu egin duela ziurtatu aurrera jarraitu aurretik. Ak beharbada hobeto darama zehazgabetasuna, eta “garatzen” utziko dio ulerkuntzari. Adibide honetan ikusten dugunez, ikasle biek azken buruan inputa behar izan arren hizkuntza eskuratzeko, agian input mota desberdinak komeniko litzaizkieke, batez ere eskurapenaren hasierako urratsetan.

Laburbilduz, ikasteko estiloak eta norbanakoaren ezaugarriak lotu egin behar dira eskurapenaz dakigunarekin, onurariak aterako baldin badiegu. Lotu litezke inputarekin, inputaren gestioarekin, input motekin, inputaren kualitatearekin eta abar eta abar. Horra jo beharko du ikasteko modu desberdinaren gaineko ikerketak, lagundu gura badie irakasleei norbanakoaren ezaugarrien kontzeptuak lotzen BHEz dakitenearekin.

#### PENTSATU APUR BATEZ...

Pentsatu zergatik izan daitezkeen garrantzitsuak ikasteko estiloak hizkuntz ikaskuntzaren testuinguru akademikoan, ikasgelaz kanpoko murgilketa-testuinguruan baino gehiago.

#### ZEIN DA IRAKASTEKO ETA IKASTEKO METODORIK ONENA?

Irakasleak metodologiaz kezkatuta daude (“nola” irakatsi) eta arrazoiz gainera. Hizkuntz irakaskuntzari buruzko kongresuetan sarritan galdetzen didate “Zein da irakasteko metodorik onena?” Irakasleek gauzak egiteko “modu egokia” edo “modurik onena” zein den jakin gura dute.

Ardura hori neurri batean hizkuntz irakaskuntzaren historiak ekarri du, erakunde akademikoetako metodoen segizioa pasatu delako, aratusteetako karrozen moduan. Hona hemen azken hirurogeita hamar urteetan ikusi izan ditugun metodoetako batzuk:

- Gramatika-itzulpena
- Bide isila
- Metodo audiolinguala
- Aholkularitzazko hizkuntz ikaskuntza
- Planteamendu naturala
- Erantzun fisiko osoa
- Interakzio estrategikoa
- Berlitz metodoa
- Sugestopedia
- Kode kognitiboa

Askori iruditzen zaie metodo hauetako baten karrozara igotzen ez bazara, atzean geratuko zarela. Eta, egia esateko, hizkuntz irakaskuntzako curriculum askotan eta irakasle laguntzaileen programa askotan “metodoak” edo “metodologia” hitza daukan ikastaro bat egoten da. Baino halako metodo saldoarekin, zelan aukeratu? Zelan jakin zein den zuzena? Batzuek diote metodo eklektikoa dautakela: muzin egiten diote inongo metodoarekiko atxikimenduari eta zatikiak hartzen dituzte hainbat metodotatik, euren eguneroko eta curriculumeko premiei ondoen datorkienaren arabera.

Metodo egokiaz galdetzen didatenean beti erantzuten dut ez dagoela. Azaltzen diet BHE aplikatuaren giroan (hots, hizkuntz irakaskuntzaren gaineko teoria eta ikerketan) inor gutxik onartzet duela “metodo” kontzeptua. Horren ordez, hizkuntz irakaskuntzaren *planteamendu printzipiodunez* hitz egiten dugu. *Planteamendu printzipiodunak* esatean adierazi nahi dugu honako arlo hauei buruzko jakintzatik ateratako printzipioetan oinarritzen diren irakats-ekimenak: hizkuntza eta komunikazioa, bigarren hizkuntzaren eskurapena eta bigarren hizkuntzaren erabilera eta gizakien erreakzio afektiboak.

Labur esanda: irakasleek ezin dezakete mokoka egin handik eta hemendik ber-bertan dauzkaten premiei aurre egiteko; handik eta hemendik egin dezakete mokoka, baldin eta hartzen duten horrek ispilatzen baditu euren planteamenduari oinarria ematen dioten printzipioak. Eklektizismoa ondo dago baldin eta oinarritua bada, eta “metodoak gustuko ez izatea” ez den irizpide batek gidatzen baldin badu.

Jendeari entzuten diot baita ere “metodo komunikatiboa” era-biltzen dutela. Termino bitxia da, ez baitago metodo komunikatibo bakar bat. Hainbat metodo komunikatibo daude, bakoitzak bere printzipioekin, eta asko teilakatu egiten dira. Adibidez, gaur egungo hizkuntz irakaskuntzan honako hauek guztiak planteamendu komunikatiboak dira: Planteamendu Naturala, atazetan oinarritutako ikaskuntza, murgilketa eta edukietan oinarritutako irakaskuntza (Hitzostean zehatzago hitz egingo dugu honetaz). Guztiak dira komunikatiboak printzipio hau dutelako oinarri: komunikazioa hizkuntzaren eskurapenaren muina da, hots, pertsonek hizkuntza esku-zatzen dute portaera komunikatiboetan jardunez, bestela esanda,

esangura interpretatuz, adieraziz eta negoziatuz. Planteamendu komunikatibo guziek komunikazioaren hiru alderdi hauek hartzen dituzte, neurri handiago edo txikiagoan, erabiltzen dituzten materialengatik eta ikaskuntza gertatzen den testuinguruengatik.

#### LABURPENA

Atal honetan sarritan egiten diren hainbat galdera egin eta erantzun ditugu, gai ugariren inguruan: lehen hizkuntzak (transferentziak) BHEn betetze duen rola, drillek irakaskuntzan eta ikaskuntzan duten zereginia, irakaskuntzak oro har betetzen duen rola etab. Lehen hizkuntzaren eta bigarren hizkuntzaren eskurapenaren arteko desberdintasun eta antzekotasunei buruzko galderak ere aztertu ditugu, eta norbanakoaren ezaugarriei eta ikasteko estiloi bi buruzkoak.

Labur esanda: aurreko ataletan landu ez ditugun hainbat gai izan ditugu hizpide, orain arte ezin genituenak azaldu, horretarako oinarriak jarri barik genituelako. Lehen atalean BHEren oinarrizko kontuak azaldu ditugunean eta hurrengo ataletan prozesu eta emaitza guziak ikusi ditugunean, zimentarriak ipini ditugu erantzun ahal izateko irakasleek eta beste batzuek BHEz eta hizkuntz irakaskuntzaz maiz egiten dituzten itaunak.

Galdera hauek erantzunda, gauza bi jarri dira agerian. Lehenengoak zerikusia dauka usteekin. Galderetako asko sortzen dira irakasleek hizkuntzaren eskurapenaz dauzkaten usteetatik. Uste horiek ez dauzkate irakasle gutxi batzuek: BHEren gaur egungo ikerketez eta teoriaz informaziorik ez daukan jendeak dauzkan uste tipikoak dira. Kontua hauxe da: galderen erantzunak irakasleen uste askoren kontra doaz (eta irakasle ez diren ustearen uste kontra, bai horixe). Beharbada bada garaia, profesionalak garen neurrian, BHEz dakiguna erabiltzeko uste horiek berraztertzeko.

Azaleratu den bigarren gauza da zenbait irakats-ekimenen eraginak mugatuak direla eta batzuetan hutsaren pareko. Gaztelaniaz badugu esaera bat: *mucho ruido y pocas nueces* (zarata handia eta intxa urtxintxak hosto artean bila eta bila ibili ondoren esku hutsik irteteari erreferentzia eginez). Esaera horrek adierazten

du batzuetan gauza baterako ahalegin handiak egin arren, emaitza oso eskasa izan daitekeela.

Irakasleek ikasleen buruan gramatika eta hizkuntza zuzenean sartzeko egiten dituzten gauza asko zalantzagarriak izan daitezke. Testuingurueng elieek gramatika “lantzeko” eskaintzen dutena alferrekoa da. Irakasleek egin ohi dituzten galderetako batzuk erantzunez, erakutsi dugu azken buruan ikasleak agintzen duela eskurapenean. Eskurapena gertatzeko aukerak ematea besterik ezin dugu egin (hori baldin bada gure asmoa). Hitzostean BHEren ikerketaren zenbait ondorio aztertuko ditugu, halako aukerak sortzeko gida moduan erabil daitezkeenak.

#### GEHIAGO IRAKURTZEKO

##### $H_1$ en transferentzia

- GASS, S.M., & SELINKER, L. (1992). *Language transfer in language learning*. Philadelphia: Benjamins.Δ  
WHITE, L. (2000). Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell. Δ

##### $H_1$ ikasgelan

- BROOKS, F., DONSTO, R., & McGLONE, J.V. (1997). When are they going to say “it” right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annals*, 30, 525-541.

##### $H_1$ en eskurapena eta BHE erkatuta

1970etako egindako ikerketa enpiriko askok zuzenean erkatzen dute  $H_1$ en eta  $H_2$ ren eskurapena, zenbait marko teoriko erabiliz. Hona hemen abiapuntu on bat:

- HATCH, E.M. (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House. ) [Ikusi batez ere “Is second language learning like the first?”, S. Ervin-Tripp (1974), honako honetatik birrinprimatua: *TESOL Quarterly* 8, 111-127].