

HIZKUNTZAREN PSIKOPEDAGOGIA

Feli Etxeberria Sagastume



ELHUYAR
edizioak

Unibertsitatea



ELHUYAR
edizioak

HIZKUNTZAREN PSIKOPEDAGOGIA

Feli Etxeberria Sagastume

(EHUko Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakaslea)

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAJLA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACION,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren laguntzaz argitaratu da.

Koordinazioa: Lurdes Ansa
Hizkuntz zuzenketak: Xabier Aranburu
Azalaren diseinua: Olatz Goenaga
Argazkiak: Andoni Ibarra, Kristina Aranzeta eta Feli Etxeberria
Maketa: M.K. Urdangarin

Ez da zilegi liburu hau osorik edo partzialki erreproduzitzea, ez informatikoki tratatzea, eta ezta inola edo dena dela-ko baliabidez (baliabide elektroniko, mekaniko, optiko, grabazio magnetiko, fotokopia, erregistro edo bestelako baliabidez) transmititzea, Elhuyar Fundazioaren alde aurretiko idatzizko baimenik gabe.

© edizio honena: ELHUYAR Fundazioa. Zelai Haundi, 3. Osinalde industrialdea. 20170 Usurbil (Gip.) (2003)
elhuyar@elhuyar.com - www.elhuyar.org

© Feli Etxeberria Sagastume

ISBN: 978-84-92457-67-0

AURKIBIDEA

	Or.
HITZAURREA	9
I. HIZKUNTZAREN PSIKOPEDAGOGIA: DIMENTSIO	
TEORIKOAK	13
0. HIZKUNTZAREN PSIKOPEDAGOGIA DIZIPLINA	
ZIENTIFIKOEN TESTUINGURUAN	15
0.1. Hezkuntza-oinarria	15
0.2. Hezkuntza eta elkarrekikotasuna: komunikaziorako	
oinarria	16
0.3. Hezigarritasuna: hizkuntzaz jabetzeko oinarria	16
0.4. Hezkuntza eta garapena	17
0.5. Hizkuntza bat ikastearen arrazoiak	17
0.6. Hizkuntza psikopedagogiaren kontzeptua	19
0.7. Hizkuntzaren psikopedagogia eta barne-diziplina	20
0.7.1. Giza eta gizarte-zientziak	21
0.7.2. Diziplina linguistikoak	22
0.7.3. Psikolinguistika	22
0.7.4. Hizkuntzaren Psikopedagogia eta beste diziplina pedagogiko	
batzuk	23
0.8. Hizkuntzaren Psikopedagogiarako oinarritzko	
printzipioak	24
0.9. Edukiak	24
1. HIZKUNTZEN DIMENTSIO SOZIOPOLITIKOA	26
1.1. Hizkuntzen arautzea eta normalkuntza	27

1.2. Hizkuntzen garapenean eta horien irakaskuntzan izandako aldaketa sozio-politikoak	29
1.3. Egoera linguistiko ezberdinak	30
1.3.1. Hizkuntza gutxituak eta testuinguru elebidunetako hizkuntzak	33
1.3.2. Etorkinen hizkuntza	34
1.3.3. Atzerriko hizkuntzak	36
1.4. Hizkuntza Psikopedagogiarako zenbait irizpide	37
2. DIMENTSIO SOZIO-HEZITZAILEA	38
2.1. Eragin sozialak	38
2.2. Hizkuntza bidezko gizarteratzea	41
2.3. Hizkuntza, kultura eta hezkuntza	42
2.4. Hizkuntz Pedagogiarako gogoeta batzuk	44
3. DIMENTSIO LINGUISTIKOA	45
3.1. Hizkuntzaren inguruko hausnarketaren lehen urratsak	45
3.2. Etapa zientifikorako bidean	47
3.3. Ikuspuntu estrukturala	48
3.3.1. Ikuspuntu europarra	49
3.3.2. Ikuspuntu amerikarra	51
3.4. Ikuspuntu generatibista	52
3.5. Ikuspuntu semantikoa	54
3.6. Ikuspuntu pragmatikoa	54
3.7. Hizkuntz pedagogian kontuan hartu beharrekoak	56
4. DIMENTSIO PSIKOLINGUISTIKOA	60
4.1. Ikuspuntu konduktista (behaviorista)	60
4.2. Ikuspuntu mentalista	65
4.3. Ikuspuntu kognitiboa	68
4.3.1. Ikuspuntu piagetarra	68
4.3.2. Ikuspegi sobietarra (ikuspuntu sozio-kognitiboa)	71
4.3.3. Ikuspuntu amerikarra (sozio-kognitiboa)	74
4.4. Hizkuntza Psikopedagogiarako ekarpenak	78
5. PENTSAMENDUAREN ETA HIZKUNTZAREN ARTEKO LOTURA HAURRARENGAN	81
5.1. Haur-hizketaren funtzioak Piageteren ikuspegitik	81
5.2. Hizkuntza egozentrikoa	83
5.3. Hizkuntza sozializatuaren bidetik	84
5.4. Hizkuntza eskuratzeko ezagutza-eragiketak	84
5.5. Ekintza ezagupidea da: irudikapena eta hizkuntza	84
5.6. Imitazioaren zeregina hizkuntzan	87
5.7. Kognitiboaren eta linguistikoaren arteko elkarrekintza	88
5.8. Piageten teoriaren ekarpenak eta mugak	90
5.9. Sobietar eskolaren ikuspuntu kritikoa	91
6. OINARRI SOZIOKULTURALAK	93
6.1. Erlatibitate linguistikoaren hipotesia	93
6.2. Hizkuntzaz jabetzeko oinarri sozialak	94
6.3. Hizkuntza sistema sinboliko gisa	96
6.4. Komunikaziotik hizkuntzara	97

6.5. Hizkuntza eta pertsona	98
6.6. Hizkuntza eta gizartea	98
6.7. Bernstein eta Laboven ikuspuntuak: hizkuntza eta sozializazioa ..	100
6.7.1. Hizkuntz urritasuna: mitoa	103
6.7.2. Garapen linguistikoa hizkuntz arazoa bakarrik ote?	105
6.8. Eleaniztasun- eta kultur aniztasun egoerak: gizarte elebiduna	106
6.9. Hizkuntz psikopedagogiarako irizpideak	107

7. LEHEN HIZKUNTZAZ JABETZEA 108

7.1. Hizkuntzaz jabetzea eta hizkuntz funtzioak	110
7.1.1. Funtzio adierazkorra	110
7.1.2. Funtzio pragmatikoa	111
7.1.3. Funtzio informatzailea	111
7.1.4. Adierazpen-funtzioa	111
7.2. Elkarrizketa bidez komunikatzen ikasten	112
7.2.1. Apelazioa	112
7.2.2. Izenordainak	112
7.2.3. Perspektiba-aldaketa	113
7.2.4. Galde-erantzunak	113
7.2.5. Elkarrizketaren ikaskuntza	113
7.2.6. Egoera ezberdinetara egokitzea	114
7.3. Helduaren eragina hizkuntzaz jabetzeko prozesuan	114
7.3.1. Zaintzaileen hizketa	114
7.3.2. Elkarrizketa bidezko laguntza	115
7.4. Hizkuntz garapeneko etapak	117
7.4.1. Etapa aurrelinguistikoa	118
7.4.2. Etapa holofrastikoa	119
7.4.3. 'Bi hitzen' etapa	119
7.4.4. Hizketa telegrafikoa	120
7.4.5. Morfologia	121
7.4.6. Sintaxia	121
7.4.7. Semantika	122
7.5. Eskola hizkuntza garatzeko prozesuan	123
7.6. Irakaslea haurrekiko harremanean	124
7.6.1. Haurren hizkuntz erabilpena	124
7.6.2. Irakasleak elkarrizketan duen eginkizuna	127
7.7. Hizkuntza komunikatiborako ekintzak ikasgelan	130

II. BIGARREN HIZKUNTZAREN JABETZE-PROZESUA.

IKASKUNTZA- ETA IRAKASKUNTZA-METODOAK ... 133

1. BIGARREN HIZKUNTZA IKASTEARI BURUZKO IKUSPUNTU TEORIKOA	135
1.1. Alderdi orokorrak	135
1.2. Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza ikertzen	136
2. IKUSPUNTU LINGUISTIKOA	138
2.1. Identitatearen hipotesia	138
2.1.1. H1en eta H2ren jabetze-prozesuaren eta ikaskuntzaren arteko konparaketa	138
2.1.2. Konparazioaren ikuspuntuak (H1 eta H2)	139

2.2. Gramatika Unibertsalaren zenbait interpretazio	141
2.3. Analisi kontrastiboaren hipotesia (AK)	143
2.3.1. Marka Diferentzialaren Hipotesia (HMD)	144
2.4. Aldagarritasunaren hipotesia	145
2.4.1. Tarteko hizkuntza (interlengoaia)	145
2.5. Akatsen funtzioa bigarren hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntzan	146
2.5.1. Akatsen analisia	146
2.5.2. Akatsen analisiaren erabilgarritasuna	147
2.5.3. Akatsen esanahia eta pedagogiako erabilpena	148
2.5.4. Akatsen inguruko jarrera pedagogikoa	149
3. H2AREN IKASKUNTZAREN IKUSPUNTU KOGNITIBOAK ..	150
3.1. Monitorearen eredu (Krashen)	150
3.1.1. Monitorearen ereduaren aldeko frogak	151
3.1.2. Hizkuntza bat ikastearen eta jabetze naturalaren arteko ezberdintasunak	154
3.2. Informazioaren eta H2ren ikaskuntzaren prozesamenduaren teoria (McLaughlin)	154
3.3. Ikaskuntza-eredua (Bialystok)	157
3.4. Ikaskuntza-estrategiak hizkuntzaren irakaskuntzan	159
4. IKUSPUNTU PSIKOSOSIALA	171
4.1. Ellisen ikuspuntua bigarren hizkuntzaren eskurapenaz	171
4.2. Akulturazio-eredua: Schumann	175
4.3. 'Natibizazio-desnatibizazioaren' eredu	177
4.4. Jarrerak eta motibazioa	177
5. HIZKUNTZ PEDAGOGIARAKO EKARPENAK	181
5.1. Monitorearen ereduaren inplikazioak	181
5.1.1. Akatsen ikuspuntuaren inplikazioa	182
5.2. Estrategien ikuspuntuaren inplikazioak	183
5.3. Ikuspuntu psikosozialaren inplikazioa	184
6. H2 IRAKASTEKO METODOAK	185
6.1. Ikuspuntu tradizionala	186
6.2. Ikuspuntu audiolinguala	187
6.3. Ikuspuntu kognitiboaren metodoak	188
6.4. Ikaskuntza komunitarioari dagokion ikuspuntua	189
6.5. Ikuspuntu naturala	190
6.6. Ikuspegi komunikatiboa hizkuntz diziplinetan	190
III. ELEBIASUNA ETA HEZKUNTZA ELEBIDUNA	203
1. HASIERAKO HAUSNARKETAK	205
1.1. Elebitasun soziala	206
1.2. Egoera elebidunak deskribatzeko faktoreak	207
1.2.1. Populazioa eta datu geografikoak	207
1.2.2. Egoera soziopolitikoak	207
1.2.3. Egoera linguistikoak	208
1.2.4. Kanpoko testuingurua	208

1.2.5. Faktore kulturalak	208
1.2.6. Elebitasun instituzionala	209
1.2.7. Familia elebiduna	209
2. ELEBITASUNA: DEFINIZIOAK ETA EZBERDINTASUNAK ..	210
2.1. Gaitasun elebiduna	211
2.1.1. Lau gaitasun linguistikoak	211
2.1.2. Maila goreneko eta maila baxuko elebitasuna	212
2.1.3. Elebidun orekatuak	212
2.1.4. Semilinguismoa	215
2.1.5. Hitzezko etorria eta eskolako gaitasun linguistikoa	216
3. ELEBITASUNA ETA PENTSAMENDUA	219
3.1. Elebitasuna eta pentsamendu dibergentea eta sortzailea	219
3.2. Elebitasuna eta kontzientzia metalinguistikoa	221
3.2.1. Hasierako ikerketak	221
3.2.2. Egungo joerak	222
3.3. Elebitasuna eta komunikazio-sentsibilitatea	225
4. ELEBITASUNA ETA NORTASUNA	228
5. ELEBITASUNA ETA HEZKUNTZA	232
6. HEZKUNTZA ELEBIDUNAREN ALORREKO IKERKUNTZA EBALUATIBOA: PROGRAMAK	236
6.1. Hezkuntza elebiduna: ikuspuntu ezberdinei lotutako programak	236
6.2. Kanadako murgiltze-programak	239
6.3. Hezkuntza-programa elebidunak AEBetan	242
6.3.1. Hezkuntza elebidunaren ikerketa ebaluatzailearen inguruan dauden arazoak	246
6.4. EAE-ko Hezkuntza Elebiduneko Programen emaitzak	248
6.4.1. Irakaslea eta haren esku-hartzea	251
7. KULTUR ANIZTASUNA: HEZKUNTZAKO ADITUEN ERRONKA	254
7.1. Globalizazioaren fenomenoak	254
7.2. Gizarteratzea: ikasgelako kultur aniztasunaren oinarria	256
7.3. Ikasgelako jardueran kulturak duen eragina	257
7.4. Irakasleen ikuspegia	258
7.5. Aniztasun-egoerak hizkuntzan eta hezkuntzan	261
7.6. Hizkuntzak irakaskuntzaren antolakuntzan	263
7.7. Eskolaren parte-hartzea	266
7.8. Hausnarketak eta proposamenak	267
7.9. Hezkuntzako profesionalen balizko ekarpenak	268
BIBLIOGRAFIA	271

HITZAURREA

Hezkuntzaren eremuko hainbat esparrutan esku hartzen duten profesionalak direnez –irakasleaz gain–, ezinbestekoa dute psikopedagogoek eta pedagogoek hizkuntzaren inguruan zer dagoen, zer egiten den, hizkuntzak zer-nolako eginkizuna duen norbanakoarengan eta/edo gizartean jakitea eta hezkuntza errealitate linguistikoarekin harremanean aztertzea. Izan ere, gure esku daukagun hizkuntz tresnaren kontzientziarik apenas daukagun, ez haren konplexutasunarena ez aberastasunarena, hainbat aldiz eta hainbeste zereginetarako erabiliagatik ere. Umetan ikasitako hizkuntza edo hizkuntzez gain beste hizkuntzaren bat ikasi nahi izan dugunean orduan bai ohartzen garela ikaskuntzarako egin behar den esfortzu handiaz eta ikaste-prozesuan eragina duten faktore askotaz. Hala ere, ama-hizkuntzatik aparte beste hizkuntza batzuk ikasteko premia gauza nabarmena da gaurko munduan. Zenbait egoeratan elebidun izatea nahitaezko baldintza bihurtu da; beste askotan, berriz, hizkuntza bakarrean bizitzeko aukera izanagatik baztertu ezineko premia izaten da komunikazio zabaleko hizkuntza arrotzen bat eskuratzea (ingelesa, frantsesa, alemana edo beste hainbat). Gero eta hizkuntza gehiago jakiteko eta erabiltzeko premia sentituko duen gizartea eraikitzen ari gara jadanik, globalizazioaren fenomeno dela bide edota lan-munduak alde batetik besterako leku-aldatzeak eskatzen dituelako. Beraz, hizkuntz aniztasuna da gaurko hezkuntza-esparruan planteatzen dena.

Hezkuntza-arloko profesionalentzat ez da gauza berria hizkuntzak ikaskuntzan duen egitekoa: eskolatzeko-prozesuaren tresna nagusia horixe da, izan ere. Bestalde, alfabetatzea ere helburu du eskolak; horrenbestez, hizkuntza idatziaren eta gramatikaren irakaskuntzaz bizipen

gehiago dute irakasleek bestelako berbaldi eta diskurtsoez baino. Aipamen hauek eskolako hizkuntza dute ardatz. Gogoratzekoa da, halaber, elebitasunak hezkuntzan izan duen lekua eta fenomeno honi erakundeek –eskolak barne– eman izan dioten tratamendua. Alor honetako hezkuntza-esperientziak eta ikerketak ugariak badira ere, ez dira ikuskera berekoak; beraz, ezinbestekoa dute hezkuntzako profesionalek eztabaiden berri izatea eta lan profesionalerako prestatzea gaurko hezkuntza-egoera elebidunetarako. Alderdi asko hartzen ditu bere baitan elebitasunaren fenomenoak eta elkarrekin nahasten dira batzuetan alderdi psikosozialak eta psikoindividualak. Beraz, ikasleak bere ikaste-prozesurako laguntza behar du; bestalde, ikastetxeko hezkuntza-proiektuak ere argi izan behar ditu hezkuntza-helburuak eta horiek bideratzeko programak. Programen garapenean parte hartuko duten profesionalei dagokienez, beren eginkizunak gorpuzteko prestakuntza berezia dute irakasle, pedagogo, eta psikopedagogoek. Hizkuntzaren psikopedagogiak badu bere betebeharra horien trebakuntza-planean. Horretarakoxe gatoz liburu hau eskaintzera: hizkuntzaren trataerak aintzat hartu beharreko alderdi asko azalduko dira, hizkuntza ikuspegi zabal batetik planteatzen bada ere. Alde batetik, hizkuntzak dituen loturak –soziopolitikoak, kulturalak, linguistikoak eta psikolinguistikoak– adieraziko dira; bestetik, hizkuntzaren ikaskuntza eta irakaskuntzaren inguruko teoria eta ikerketaren azalpena egingo dira, hezkuntza elebidun eta eleanitzaren programen osagai guztiak ikusteko. Gauza nabarmena da gaur egun hezkuntza-eremuan eleaniztasunaren aldeko apustua eta joera. Baina, sarritan, eskolara datorren ikasle-kopuru handi batek ez du eskolan erabiliko den hizkuntzetako bat ezagutzen. Horra, adibidez, euskararen kasua. Hortaz, hizkuntza hori eskolaren bidez eskuratu behar, ikaslearen eguneroko bizi-giroan indar gutxiko hizkuntza izatera heldu delako. Beraz, hizkuntza hori ikasteko (modu ez-formalean zein formalean) leku bakarra eskola du ikasle askok. Egoera honen ondorioak nabarmenak dira hizkuntzaren ikaskuntza eta erabilerari dagokienez.

Herrialde bateko hezkuntza-politikak hizkuntzekiko duen proiektua bakarra bada ere, eskolen arteko diferentziak begi-bistakoak dira askotan, baita eskola bereko ikasgelen eta ikasgeletako ikasleen artekoak ere. Egoera horiek aintzakotzat hartzeak honakoa dakar berekin: hizkuntza helburuak ere errealitate bakoitzeko egoerari (taldekoak nahiz indibidualak) egokitu behar zaizkio, jarduera pedagogikoa hizkuntzaren hobekuntza bilakatzeko betiere. Horretarako, eskolaren ingurunea, ikastetxearena eta ikasleak bizi duena ere kontuan hartu beharra dago. Bistan da hizkuntza bat irakatsi nahi denean ikaslearen motibazioa, jarrerak, premiak eta hizkuntz giroa funtsezkoak direla hizkuntza ikasteko. Halaber, testuinguruak (komunitatea, eskola, hizkuntza, egoera soziala) eta hizkuntzak berak gizartean duten lekua (estatusa, hiztun-kopurua, erabilpen-esparruak...) beharrezko ezagutza bihurtu dira hizkuntzaren irakaskuntza antolatzerakoan. Irakasleek eta hizkuntzen irakaskuntzarako programen erabakietan esku

hartzen dutenek onartzen dute gaur egun hizkuntzaren psikopedagogiak eskain dezakeen jakintza lagungarria.

Asmo horri erantzun nahirik aurkeztuko dugun ikasgai honek hizkuntzaren trataerarako leihatila batzuk zabalduko ditu, hizkuntzaren norabideak asko direla ikusteko eta lehen pausoetatik abiatuak zenbait lan praktiko egiteko ere oinarritzeko euskarria izateko. Hortaz, hizkuntzaren psikopedagogiak kontuan hartzen dituen zenbait dimentsio azaltzen dira: soziopolitiko (egoera linguistiko ezberdinak ulertzen laguntzen dugu); soziohezitzailea (hizkuntza bidezko gizarteratzeaz ohartarazteko); linguistiko (hizkuntzari buruzko ikuspuntu teorikoak azaltzeko); psikolinguistiko (ikaskuntzari buruzko teoriak ikusteko) eta soziokulturala (hizkuntza, pertsona eta gizartearen arteko harremanen zentzua adierazteko). Azalpen hauen ondotik, lehen hizkuntzaren jabetza eta horretan pertsona helduak duen eragina azpimarratzen da. Bigarren hizkuntza eskuratzeari buruzko ikuspuntu teorikoen eta haren irakaskuntzarako eredu metodologikoen azalpena egiten da hurrengo atalean. Hainbat paradigma eta psikopedagogiarako ekarpen biltzen ditu atal honek. Ondoren, hizkuntz egoera elebidunak eta eleanitzak ardatz direlarik, hezkuntza elebiduneko bi testuinguru ezberdinetako programak (Kanadako eta Ameriketako Estatu Batuetako) jorratuko ditugu, ikerketaren ildotik jasotako emaitzak aztertzeko. Euskal Herriari dagokionez, berriz, azalpen laburra eskaintzen dugu. Baina gai honen analisia gelako lan praktikoaren bidez bideratuko dugu. Euskal Hezkuntzako euskalduntze programak, esperientzia pedagogikoak eta ikerketa lanak izango ditugu aztergai atal horretan. Hizkuntzari buruzko zenbait alderdi bildu ditu ikasgaiak modu laburrean; hiru ataletan dago sailkatuta eta atal bakoitza hainbat kapituluko osatzen dute.

Honako lan hau lagungarri izango zaizulakoan nago. Bestalde, zeregin honetan laguntzaile izan ditudan Jaxone Otegi eta Ixiar Barrutiaren lankidetzak eskertu nahi dut. Aurrerantzean, berriz, lan praktikoari eta ikerketari lotutako beste azalpen batzuk egiteari ekingo diogu.

**HIZKUNTZAREN
PSIKOPEDAGOGIA:
DIMENTSIO
TEORIKOAK**

0. HIZKUNTZAREN PSIKOPEDAGOGIA DIZIPLINA ZIENTIFIKOEN TESTUINGURUAN

Hizkuntzaren Psikopedagogiak honakoa planteatzen du funtsean: hezkuntzan esku hartzerakoan kontuan hartzekoak direla elkarren ezberdinak diren hezkuntza-egoerak —norbanakoaren hizkuntza, testuinguruaren hizkuntza (gizartekoa, eskolakoa...)—, komunitatean dauden kulturak eta gaur egungo kultur joera ugariak. Aipatutako arlo hauen guztien eraginez dira hezkuntza-egoerak zehatzak eta batzuk besteetatik ezberdinak. Areagotu eta zaildu egiten da arazoa hezkuntza-sistemak komunitateko hezkuntza elebiduna edota eleanitza planifikatu behar duenean.

Diziplina honen aldeko argumentuen defentsa hainbat oinarritatik abiatu egingo da, haren kontzeptua eta diziplinartekotasuna ulergarri gerta dakigun.

0.1. HEZKUNTZA-OINARRIA

Hizkuntzaren Psikopedagogiak ezin du alde batera utzi hezkuntzaren teoria eta hori aintzakitatzat hartu beharra dauka; izan ere, hezkuntzaren teoriaren arabera, pertsonaren garapenean islatzen da hizkuntza-ikaskuntza.

Gizabanakoaren garapenean esku hartzen duen arloetakotzat har genezake hezkuntza. Kontutan izan, betiere, hasiera batean gizabanako hauen arteko harremana heldutasun ezberdina duten pertsonen artekoa dela. Nahiz eta ez zehaztu nola egin behar den hizkuntz hezkuntza, aukera ematen du oinarritzko kontzeptu batzuk formulatzeko. Funtsezkoak dira kontzeptu horiek Teoria Psikopedagogikorako.

Oinarritzko kontzeptu hauetako bat triangelu psikopedagogikoa da. Alegia, hezitzailearen, hezituaren eta objektuaren (gure kasuan, hizkuntzaren tratamendua subjektuaren hezkuntza-garapenerako testuinguru soziokultural batean) artean sortzen den triangelua. Garrantzizkoak dira, bestalde, hezitzailearen eta hezituaren artean sortzen den harremana eta hauek objektuarekin dituztenak.

Hezkuntzaren ikuspegitik, kontuan izan behar da erlazioen eraketa; izan ere, rolen arteko erlazioan izaten den asimetria mugatu egiten da poliki-poliki eta erlazio pertsonalen simetriara jotzen da. Esate baterako, nahitaezkoa da helduaren rola haurren hizkuntz jabetza prozesuan.

Heziketak —berariazko ekintza antolatu bat bada, behintzat— gizakien gaitasunen erabateko garapena bultzatu behar du, hau da, norbanakoaren nortasunaren erabateko osaketa eta elkarbizitza sozialaren garapena.

0.2. HEZKUNTZA ETA ELKARREKIKOTASUNA: KOMUNIKAZIORAKO OINARRIA

Komunikazioaren Teoriaren arabera, gizakiaren portaera oro da komunikatzailea. Izan ere, komunikazioak ez dauka zertan hitzezkoa izanik. Dena den, haur txikiekin hitzezkoa den komunikazio-gaitasuna lortu arte egiten eta erabiltzen diren keinu guztiak ezin ditugu komunikaziotzat jo, kasu honetan bien aldetik (haurra eta heldua) egon behar baitu komunikatzeko intentzioa. Hala gertatu ezean, ez da komunikaziotzat hartzen.

0.3. HEZIGARRITASUNA: HIZKUNTZAZ JABETZEKO OINARRIA

Elkarrekikotasun-erlazioa berariaz lortu nahi denean, orduan bakarrik izaten da komunikazioa. Berehala hasten dira pentsatzen gurasoak bere haur txikiaren jokaera guztiek badutela xede edo intentzioren bat; horregatik, haurrak negar egiten duenean, kasu egiten diote. Negar horrek badu, jakina, esanahia: gosez egongo da agian, edo gurasoen atentzioa bereganatu nahiko du. Intentzioa, berriz, gurasoen eta haurraren artean banatzen den zera izaten da. Horrela sortzen da pertsonen arteko trukea. Eta horrek ahalbidetzen du elkarrekikotasuna.

Objektuak seinalatzeko eta amari begiratzeko gai bihurtzen da pixkanaka haurra (zazpi bat hilabete dituela). Haurrak seinalatutakoa interesgarritzat jotzen du amak: berariazko komunikazioa gauzatzen hasi da. Elkarrekikotasunean sortzen den harremana hezkuntzaren bidez gertatzen dela erakusten digu horrek. Beraz, hezitzaile-rola bereganatu eta 'aldamioarena' —euskarri-lana, alegia— egiten du une horretan amak, haurrak bere zereginari ekin diezaion.

0.4. HEZKUNTZA ETA GARAPENA

Garapenaren gidatzaile eta laguntzaileak jo genezake hezkuntza. Ez, ordea, garapena berezko heldutasun-prozesu gisara hartuta, ikaskuntzari funtsezko eginkizuna aitortzen dion zeregin gisara baizik.

Heldutasunaren eta giza-kulturaren teoriak oinarri hartuz gero, isolatu egiten ditugu ikaskuntza eta garapena, edota bata bestearen esparrura mugatzen dugu. Vygotsky-k, aldiz, bien izaeraren arteko elkarrekintza azpimarratzen du.

Helduak haurrekin duen erlazioa egituratzen den moduan oinarritzen da hezkuntza; hau da, haurrak eta helduak elkarrekin egikaritzen duten aktibitatean. Hasieran, helduak gauza guztietan eskaini beharko dio laguntza haurrari; denboraren poderioz, ordea, gutxituz joango da laguntza, haurra gaitasunez hornitu ahala.

0.5. HIZKUNTZA BAT IKASTEAREN ARRAZOIAK

Hizkuntza bat baino gehiago ikastearen aldeko argudioak azaltzen ditu Hizkuntzaren Psikopedagogiak:

- Eskolatutako pertsona batek komunikatzeko gaitasun aberatsa eta zabala izan behar du, bai bere komunitate propioaren barruan bai eremu zabalagoan (beste kultura eta hizkuntzetako pertsonekin, alegia).
- Ezagutza pertsonala, garapen kulturala eta hizkuntza zein kultur aniztasunak eskatzen duen gaitasuna dira giza garapenaren oinarrizko elementuetako batzuk.
- UNESCOk dioenez, erabateko errespetua izan behar zaio hizkuntzen aniztasunari. Izan ere, espresibiderik sotilena eta pertsonalena dugu hizkuntza.
- Zabalkunde handiko hizkuntzen aldekoa da, gizateriaren zati handi batekin komunikatzea ahalbidetzen baitute horiek. Bestetik, herri guztiei errazten die unibertsaltasuna (beste kulturez jabetzea eta bakoitzak berea ezagutaraztea), norberaren kultur nortasuna galdu gabe betiere.

R. Titoneren (1977) ustez, hainbat onura dakartza bigarren hizkuntzaren bat ikasteak:

- Buru-irekitasuna: beste ideia eta iritzi batzuk ulertzeko gaitasuna handitu egiten da.
- Hizkuntzaren funtzionamenduaz jabetzea kontzientzia linguistiko handiagoari esker. Horrek, berriz, pentsamendu sortzailearen gaitasuna garatzea ekar dezake.
- Aberastasun intelektuala: beste jakintza eta esperientzia batzuk eskuratzen dira hizkuntza berri baten hiztegia eta kultura berri horren balioak zein ezaugarriak menderatuta.
- Beste balio batzuk eskuratzen dira. Bestalde, bizitzeko beste era batzuez ohartzeak sentikortasuna findu egiten du.

Gizarteratze-faktoretzat jotzen da bigarren hizkuntza eta kultura bat ikastea. Izan ere, horiek ikasteak kultur aniztasunaren balioak onartzea erraztu egiten du. Eta horrek gizakien zein herrien arteko elkarbizitza hobetu egin dezake. Ideia, ohitura eta bizitzeko modu ezberdinak onartzeko lagungarri izan behar du beste hizkuntza bat ikasteak, baita pentsamenduaren moldeak eraikitzeke eta herrien arteko lankidetzara areagotzeko ere.

Hizkuntzaren bat ikasteari ekiten diogunean honako helburuok izaten ditugu:

- Ahozko hizkuntza ulertzea.
- Ahozko produkzioa: ahoskera zuzena erabiltzeko gaitasuna, esaldi gramatikalak eratzeke gaitasuna, elkarriketak izateke gaitasuna...
- Idatzizko hizkuntza ulertzea: esanahia ulertzea izaten du xede nagusia.
- Idatzizko hizkuntzaren produkzioa: esanahia idatzizko sinboloen bidez kodifikatzeaz gain idatzizko diskurtsoa eraikitzeke gaitasuna ere bada, komunikazioaren arauak eta exijentziak aintzakotzat harturik betiere.

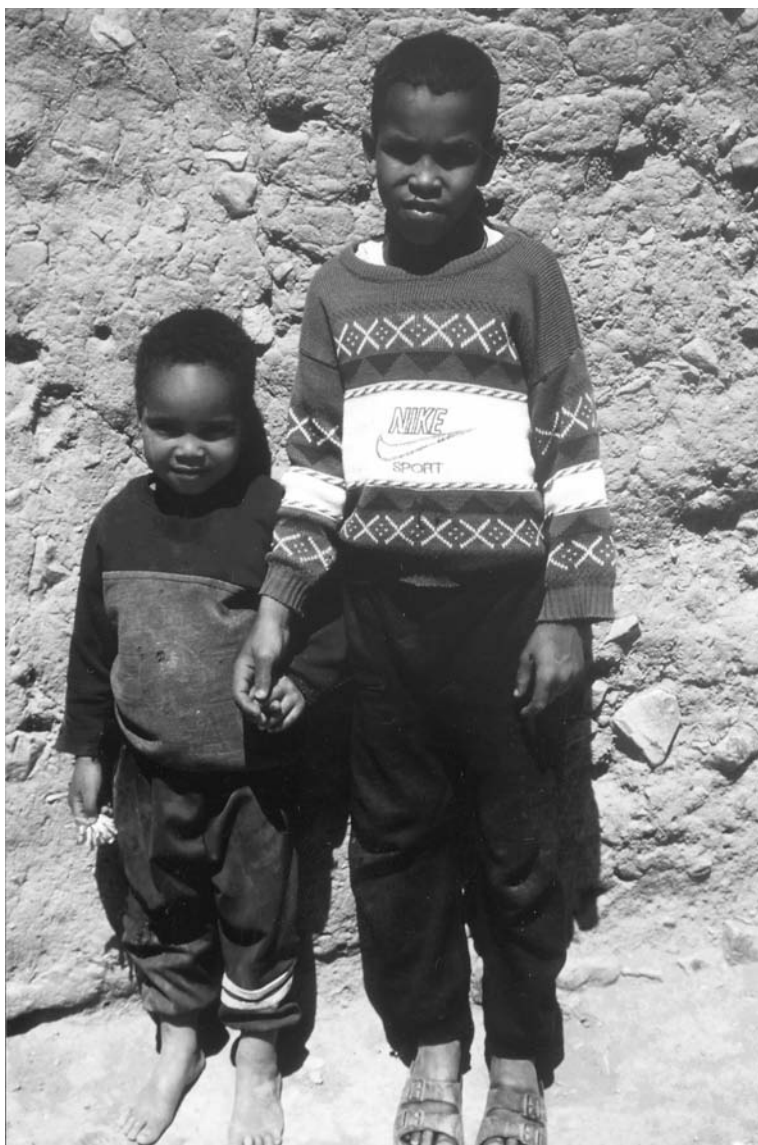
Hizkuntzaren Psikopedagogiaren ikuspegitik planteatzen diren helburuak, berriz, eremu zabalagokoak dira:

- Gaitasun linguistikoaz jabetzeak ikasleari beste kultura batean sartzeko bidea nola ematen dion ikustea.
- Irakaslearen laguntzaz ikasle jakin batzuk zenbait eduki hobeto nola ikasten dituzten ulertzea, kontuan izanik ikasle horiengan irakasleak zein nolako eragina duen.
- Ikasleek nola ikasten duten ulertzea; ikaskuntza hori eskolan nola lagundu eta indartu jakitea.

0.6. HIZKUNTZA PSIKOPEDAGOGIAREN KONTZEPTUA

Hizkuntzaren Psikopedagogiak hezkuntza prozesuaren barruan kokatzen du hizkuntza, hau da, pertsonaren garapen linguistikoa hartzen du kontuan dimentsio kognitiboan, komunikatiboan, espresiboan eta sortzailean. Pertsonaren identifikatze-prozesuan elementu garrantzitsutzat jotzen du hizkuntza. Horrez gain, hizkuntza bat baino gehiago jakitea eta erabiltzea pertsonaren garapenerako oinarri garrantzitsutzat hartzen ditu.

Eskolan egiten den oro arau batzuen arabera egiten da (hezkuntza formala deitzen zaio): horixe da hezkuntza-prozesua informazio- eta komunikazio-prozesutik edota pertsonen eraginpetik bereizten duena. Aipatutako hori guztia darama berarekin hezkuntzak (informazioa, komunikazioa...), baina zerbait gehiago esan nahi du beti.



Hezkuntzaren ikuspegitik, testuinguru soziokultural batean beste pertsona batzuekin elkarrekintzan dabilen gizaki aktibo bat da subjektua. Egoera horretan rol garrantzitsua izaten du hizkuntzak (alor kognitiboan, komunikatiboan...).

Egungo mundua nolakoa den kontuan izanik, Hizkuntzaren Psikopedagogiak hezkuntza-eremuan ager daitezkeen aniztasun linguistikoa eta kulturala hartu behar ditu aintzat, horrela lortu ahal izango baitira esperientzia intelektual eta kultural aberasgarriak. Beraz, hori guztia kontuan harturik honakoa esatera ausartuko ginateke: aniztasunaren balioek lagundu egiten diote herrien elkarbizitzari.

Gure ustez, herrien garapena bultzatzeko Hizkuntzaren Psikopedagogiak kontuan hartu behar du subjektuaren eboluzioa ikaskuntza-prozesuaren barruan, baina baita gizartearen eboluzioa ere honelako edo halako hizkuntza eta kulturei dagokionez. Azkenik, hizkuntzak —ikaskuntza-irakaskuntzarako objektu direnez—, horien izaera ebolutiboa eta garatzen diren testuinguru soziokulturala ere kontuan hartu beharrekoak dira.

Hizkuntzaren Psikopedagogiak diziplina pedagogikoetatik eta hizkuntzari erreferentzia egiten dioten antzeko beste batzuetatik eratortzen den jakintza hartzen du bere baitan. Beraz, oinarri teorikoa osatzen da garapen-prozesuetako berariazko hezkuntza gauzatzeko: hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza.

Horrenbestez, kontuan harturik hezkuntza-arazoaren dimentsio-aniztasuna, pertsonaren hizkuntz eta kultur egoera ezberdinetatik abiatuz eta egoera sozialak ere barne hartuz, hezkuntza-ekintzarako plangintzan partaide diren psikopedagogo eta pedagogoen prestakuntzan osagarria da hizkuntza psikopedagogia.

0.7. HIZKUNTZAREN PSIKOPEDAGOGIA ETA BARNE-DIZIPLINA

Malmberg (1968) zioenez, konplexutasun handiko giza ekintza da hizkuntza; ikuspegi funtzionaletik begiratzen zuen komunikazioa. Linguistikaren muina alderdi gramatikaletara pasatzea proposatu zuen, egitura formaletatik ekintza komunikatibora, ekoizpena eta ulertze linguistikoa ekintza horren barruan txertatzen baitira.

Prozesu komunikatiboaren funtsezko osagaitzat jotzen du hizkuntza irizpide honek, faktore askoren elkarketaren emaitza. Gizakiaren komunikatzeko beharra oinarrizko osagaia da gizarteratze-prozesuan eta gaitasun kognitiboaren garapenean, teoria honek dioenez. Bere dimentsio sinbolikoek ahalbidetzen dute irudikapena; ikaskuntzen arteko bitartekari-lana egiten du; esperientzien antolaketa eta elkarrekintza errazten ditu...; azkenik, nortasun-elementua da bai taldearentzat bai gizabanakoarentzat.

Ekintza linguistikoak ez duela aparteko egintzarik eratzen esango genuke, ez behintzat beste giza ekintzetatik (ekintza komunikatibotik eta kognitibotik) aldentzen denik. Gure ustez, elkarrekintzak egon badaude, nahiz eta bakoitzak bere ezaugarri propioak izan.

Ekintza linguistikoaren barruan daude sistema linguistikoaren, testuinguruaren (soziokulturala, komunikatiboa, kognitiboa...) eta ekintza linguistikoa gauzatzen duen subjektuaren dimentsioak. Hortik dator hizkuntza ikuspegi teoriko ezberdinetatik aztertzea eta hizkuntzari buruzko ekarpen berriak egitea.

Kes-en iritziz (1976), jokaera linguistikoaren azterketa diziplinartekoa da: psikolinguistikari interesatzeaz gain, garrantzitsua da haren azterketa antropologian, soziologian, linguistikan, psikologian eta hezkuntza-zientzietan ere.

0.7.1. Giza eta gizarte-zientziak

Elkarrekintzazko eta komunikaziozko ingurune batean kokatu nahi izaten dute ekintza linguistikoa komunikazio-zientziek. Horren helburua, berriz, hiztunen benetako jarrera ulertzea da, ingurune linguistiko formal batetik kanpo betiere.

Hizkuntzaren jatorriaz, pentsamenduaren eta hizkuntzaren arteko loturaz arduratzen da filosofia. Wittgensteinek (1953) ezeztatu egin zuen (filosofian oso hedatuta zegoen kontzeptu bati kritika eginez) hizkuntza eta pentsamenduaren arteko bereizketa; ukatu egin zuen hizkuntzaren bidez adierazi baino lehen ordenatzen den pentsamendurik bazegoela. Erabileraren arauen arabera ordenatzen den ekintza da hizkuntza, Wittgensteinen iritziz; kultura, berriz, esanahia ematen diona. Erabileraren arabera behar du izan hizkuntzaren interpretazioak.

Wittgensteinen ikuspuntuak badu mamia, hizkuntzaz jabetzeko prozesua ulertzeko testuinguruak laguntzen baitu erabilpen sozialaren bidezko esanahia eta ekintza bidezko hizkuntz eskurapena lortzen. Halaber, hizkuntzaz jabetzeko prozesuan zehar eskuratzen dira erabilpen sozialeko hizkuntz arauak, hainbat egoera eta testuingurutarako egokiak.

Pragmatikaren oinarria: hizkuntza ekintza bat da, hizketa da haren erabilera eta erabilera horrek badu bere testuingurua.

0.7.2. Diziplina linguistikoak

Zeinu-sistematzat jo izan du luzaroan hizkuntza linguistikak, egitura formal soiltzat, ez giza ekintza edo prozesutzat. Forma hartu izan du oinarritzat (hizkuntzaren hedadura) eta maila fonologiko, lexikal, morfologiko eta sintaktikoei erreferentzia egin izan die. Gramatika-teoriek (estrukturalista, generatibista...), izan ere, hizkuntz gertakari abstraktuen sistemari egiten diete erreferentzia.

Hizkuntz sistemaren alderdi formalez bakarrik diharduten ikuspegi hauek guztiek ahaztu egin dituzte hizketaren intentzionalitatea, elkarrekintza komunikatiboaren oinarri soziokulturalen garrantzia, erabileraren eta hizkuntzaren nozioa. Hala ere, testuaren linguistika eta pragmatikaren arloa zabaltzen ari dira. Prozesu komunikatiboetako esparruan ekoizten eta errepikatzen diren testu linguistikoen berri ematen duen teoria bat garatzearen aldeko joera nabarmena da aspaldian. Horrenbestez, pragmatikaren eta soziologiaren ekarpenak barneratu ditu hizkuntzalaritzak, gaitasunaren teoria zabalagoa eskaintzeko asmoz.

0.7.3. Psikolinguistika

1950eko hamarkadan, psikologia eta linguistikako teorien elkarketa soiltzat zeukaten psikolinguistika, edota informazioaren teoriaren inguruko alor berrien emaitzatzat. Mekanismo psikologikoen nondik norakoak argitzen saiatzen da psikolinguistika, eta bere barne hartzen ditu ulerkuntza- eta adierazpen-prozesuak.

Vygotskyren psikologiaren ikuspegitik begiratuta, berriz, izaera soziala duen kultur bitartekotzat jotzen da hizkuntza. Jakintzaren eraikuntza-prozesuan eta norbanakoaren gizarteratzean parte hartzen du hizkuntzak, ikuspegi honek dioskunez.

Hiztunen jokaera linguistikoen deskribapena eta azalpena du helburu, orokorrean, psikologiak. Hizkuntza ikasteko prozesu psikologikoari arreta berezia eskaintzen dio, eta, horrenbestez, kontuan hartzen ditu norbanakoaren adina, ikasteko duen gaitasuna, hotsen imitazioa, oroimena eta esanahiak ulertzeko ahalmena. Bide horri jarraiki, gizabanakoaren ezaugarri pertsonalak aztertzeaz arduratzen da psikolinguistika hizkuntzen ikaste-prozesuan, baita zeregin horretan jarrerek duten eraginaz ere. Lehenengo hizkuntzaren ikaskuntza-prozesuaz arduratzeaz gain horrek bigarren hizkuntzaren ikaskuntza-prozesuarekin duen lotura ere arretaz aztertzen du.

0.7.4. Hizkuntzaren Psikopedagogia eta beste diziplina pedagogiko batzuk

Hizkuntzaren Psikopedagogia hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntzari dagozkion alderdi psikopedagogikoez arduratzen da orokorrean, baina baita elebitasun- eta eleaniztun-egoerez (hizkuntza minorizatuak, emigranteen hizkuntzak, atzerriko hizkuntzak). Beraz, beste diziplina batzuekiko lotura aurkitzen saiatzen da, esku-hartze pedagogikoa antolatzeko. Horretarako helburu batzuk zehazten ditu —hezkuntza-zientziekin, psikologiarekin eta gizarte-zientziekin dituen loturetatik abiatuta— eta esku hartzeko irizpideak eratzen ditu bideari ekiteko.

Edozein esku-hartze psikopedagogikok —antolatua eta berariazkoa den hezkuntza-akzioa den aldetik— hezkuntza-teoria bat behar du, helburuak eta ondorioak lortu ahal izateko.

Hizkuntzaren Pedagogiak eta psikopedagogiak honela ikusten dute hizkuntza: irakats eta ikas daitekeen jakintza-mota bat gisara. Berezko nortasuna duen objektu honek prozesu mental eta sozialekin du harremana; etengabeko garapenean dabil, bide bikoitz honetan: alde batetik, hizkuntza ikasi eta bereganatzen duen subjektu singularra dago; bestetik, hizkuntza transmititu eta eraldatzen duen erakunde soziala. Prozesu horretan jazoera historiko, sozial, politiko eta bestelakoek hartzen dute parte (Etxeberria, F., 1988).

Jakina denez, Hizkuntzaren Psikopedagogiak ezin du giza garapena bazter batera utzi; beraz, ikuspuntu globalago batetik barneratzen du hizkuntza. Horrela bada, aintzat hartu beharrekoak dira honako faktore hauek: hizkuntza bera eta horren esanahia; hori jasotzen, barneratzen eta garatzen duen subjektua; ikaskuntza ahalbidetzen duten egoerak; komunikazioari eta hizkuntzari eusten edota hura eraldatzen duten gizarteko erakundeak. Ikerketa bidezko ekarpen propioak ditu, horregatik, hizkuntzaren hezkuntza-eremuan esku hartzeko.

0.8. HIZKUNTZAREN PSIKOPEDAGOGIARAKO OINARRIZKO PRINTZPIOAK

Hizkuntzaren Psikopedagogiak hezkuntzako hizkuntz arazoa hartzen du bere baitan, ikuspegi zabaletik begiratuta betiere. Kontuan hartzen ditu subjektuen egoera ezberdinak eta hezkuntza-alorrean agertzen diren egoera linguistiko berezi bat irudikatzen duten hizkuntz taldeen egoera (hizkuntza minorizatuak, atzeritarren eta atzerriko hizkuntzen irakaskuntzaren egoerak).

Baldintza soziokulturalak eta giza taldeek eta norbanakoek hizkuntza zein kulturarekiko dituzten motibazioak eta jarrerak ezagutzea eskatzen du horrek. Halaber, ezagutu beharrekoak dira eskolako hizkuntz irakaskuntzarekiko jarrera eta irakasten diren hizkuntzekikoa.

Jakintzaren deskontestualizazioa errazten du hizkuntzak, hau da, testuinguru jakin batekiko mendekotasuna baztertzeko bidea ematen du. Baina hizkuntz ikaskuntza-prozesuak erabilera kontestualizatuetatik —eta berehalakoetatik— abiatu behar du.

Jakina da hizkuntzak zein eginkizun duen ikaskuntzan: informazioa lortzeko bitartekoa da, kontzeptuen eta esperientzien ulertze-prozesuarekin du zerikusia, baita aurreko ezagutza eta esperientzia bidez jasotako jakintzarekin ere. Horregatik, aurrezagutza berriekin lotzeko baliagarria da.

Eskolako testuinguruak hizkuntz irakaskuntzari leku egiten dio, eskolan egiten diren erabilera linguistikoekin batera. Beraz, ezagutu eta ikasteko bitarteko bat da hizkuntza. Garrantzitsua da, hortaz, hizketarekin, irakurketarekin eta idazmenarekin erlazionaturik dauden alderdiak lantzea, hots, hizkuntzaren erabilerekin lotuta dauden modalitate guztiak. Horrenbestez, eskolako ekintza linguistikoa hizkuntzaren alderdi formalen ezagutza hutsera murriztea (lexikoa, irakurketa-azkartasuna...) alde batera utzi eta hizkuntzak izan dezaken zentzuari lotutako hizkuntz erabilpena egin behar da eskolan.

0.9. EDUKIAK

Hizkuntzaren Psikopedagogiarako oinarritzko baldintza da hizkuntz ekintzak zentzua izatea komunikazioaren testuinguruan, ekintzek (entzumena, mintzamina, irakurmena, idazmena) esanahia izan dezaten haiek burutzen dituen pertsonarentzat. Testuingururen batean lortzen den ikaskuntza da hizkuntzaren erabilera. Jakina denez, hizkuntz erabilerak elkarrekintza

sozialeko testuinguru informaletan lortzen dira, baina eskola-esparruan garatzen denaren ezagutza aztertzea Hizkuntzaren Psikopedagogiari dagokio.

Hurrek hizkuntza ikasteko sistemak eta gizartean erabiltzen den hizkuntz moduak zerikusia du eskolan irakasten den hizkuntzarekin. Bruner (1972) eta Donaldsonek (1978) egindako azterketek baieztatzen dutenez, eguneroko bizitzako elkarrekintza esanguratsuetan erabiliz ikasten dute hizkuntza hurrek.

Honen guztiaren aurrean, Hizkuntza Psikopedagogia deituriko ikasgai honek hizkuntzaren izariari buruzko hainbat ikuspuntu aurkeztera, egoera soziopolitikoak eragindako hizkuntz hezkuntzako premiak aztertzea eta ikaskuntza-irakaskuntzarako pedagogia eraginkorra bideratzeko zenbait teoria eta ikerketa lan jakitera bultzatu behar gaitu.

Beraz, hizkuntzaren jabetze- eta ikaste-prozesuaren azpian egon daitezkeen funtsezko teorioren berri emango dugu. Irakaskuntzaren alderdia ulertzeko hizkuntz ikaskuntzaren zein irakaskuntzaren oinarri teorikoen arteko lotura aztertuko dugu. Eta, batez ere, hizkuntza bat baino gehiagoko gizarte egoeretako hezkuntza elebiduna edota eleanitza jorratuko dugu.

Hizkuntza Psikopedagogiak beste diziplinek bere gain hartzen dituzten ikuspegiak oso-osorik bildu nahi lituzke, hezkuntzaren inguruko errealitate linguistikoa aztertzeko. Honako atal hauek izango ditu ikasgaiak:

- Psikopedagogiari buruzko kontzeptuak.
- Hizkuntzari buruzko dimentsioak.
 - Soziopolitikoa.
 - Linguistikoa.
 - Psikolinguistikoa.
 - Soziokulturala.
- Hizkuntzaz jabetzeko prozesua eta ikaskuntza.
- Bigarren hizkuntza eskuratzeko prozesua.
- Bigarren hizkuntza irakasteko metodoen ibilbidea.
- Elebitasuna eta kultura eleanitza.

1. HIZKUNTZEN DIMENTSIO SOZIOPOLITIKOA

Atal honen helburua ez da hizkuntzen azalpen historikoa egitea, baizik hizkuntzen bilakaerari lotutako aldagaiak ikustea eta horiek hezkuntzaren eremuan duten eragina ulertzea.

Estatu-nazioaren biziraupenak homogeneousazioa —kulturala zein linguistikoa— eskatzen du. Kultura bakarra ezinbestekoa duen ideologia horrek aniztasun etnikoa eta soziala deuseztatu egin izan ditu sarri askotan.

Europa adibide gisa harturik, hizkuntzen hedatze- eta finkatze-prozesuak oso ezberdinak izan dira, orokorrean, hizkuntzaren arabera betiere. Leku askotan, estatuaren eraikuntza eta bateratze linguistikoa batera egin izan dira. Hizkuntzaren hautaketa —hau da, hizkuntza bateratua izango denaren ereduak aukeratzea— indarrean dagoen botere politikoarekiko loturaren arabera izan da gehienetan. Arauen ezarpena hizkuntza pribilegiatu horren eta bateratze politikoaren arabera egin izan da.

Hainbat hizkuntza bazterrera geratu izan dira —edo utzi izan dituzte— prozesu horretan. Ondorioz, horien garapenak ez zuen ohiko bidea egin. Hizkuntza batzuek nekazaritza-inguruetan biziraun zuten soilik; beste batzuek, berriz, hizkuntza gutxitu gisara. Hizkuntza hauen bazterketa dela-eta nolabaiteko ordain edo konpentsazioaren premia sortu zen. Eta gezurra badirudi ere, 'nazio-ideologiak' —bateratze linguistikoa aldarrikatzen duen berberak— eskaini izan du hizkuntza gutxituen alde jarduteko giroa eta babesa.

Egoera horretara iritsi izanak garbi erakusten du hizkuntzaz kanpoko arrazoi eta bitarteko ugari (konkistatzaileek hainbat herri beren mende hartu izana; eskulanaren premiak eragindako emigrazioak...) erabili izan dela boterearen hizkuntza ezartzeko eta lekuan lekuko hainbat hizkuntza zapaltzeko.

Gizarte jakin batean harreman ekonomikoak, sozialak eta politikoak desberdinak baldin badira, garbi dago prestigio- eta indar-posizio ezberdinen eraginpeko giza taldeak daudela gizarte horretan. Eta lurralde berean hizkuntza bat baino gehiago erabiltzen badira, batzuen aldeko eta besteen kalterako hizkuntzen arteko desoreka sortzen da.

Horrenbestez, hizkuntza zapalduak arautzeko eta normalkuntza bidean jartzeko premia nabarmendu izan du haien egoerari buruzko kontzientzia-hartzeak eta haien eskubideen aldeko jarrerak.

Horrekin batera, komunitate berezitua eratzeko eskubidea oinarri harturik hainbat proiektu plazaratu izan dira, autonomia edo independentzia helburu direla.

Bistan da hizkuntzen biziraupenerako ezinbestekoa dela haiek arautzea eta normalkuntza-bidea irekitzea, talde linguistikoaren kontzientziari eraginez.

1.1. HIZKUNTZEN ARAUTZEA ETA NORMALKUNTZA

Hizkuntzen arauetz mintzo garenean, nazio edo lurralde bateko gai politiko, ekonomiko, juridiko eta sozialetz arduratzen direnek erabiltzen duten hizkuntzaren inguruan aginteak hartzen dituen erabakietz ari gara. Hasierako arauak eratu ondoren, horietz martxan jartzeko planifikazioa egiten da, arau horietz baitira lurraldeko hizkuntza ofizial(ak) edo nazional(ak) ezaugarritzen dituztenak.

Arau-eraketako lan nagusia hizkuntzalaritza-arloko zientzialariei dagokie, horietz zehazten baitute zein izango den zabaldu beharreko kodea. Horretz gain, haiek gainbegiratzen dituzte hiztegien kodifikazioak, hizkuntzaren gramatika eta ortografia zein lexikoa, sorkuntza ere barne dela. Baina hizkuntzaren eraketa hori aplikatzeko plangintza lagungarria behar izaten da. Hortaz, erakunde publikoek aipatu plangintzak garatzen dituzte. Eta aukeratutako hizkuntzaren kodeak erabateko estatusa lortzen du arautze horri esker.

Arautze- eta normalkuntza-prozesu horietan egindako plangintzen bitartez zenbait gobernu hizkuntza batzuen garapena eta iraupena bultzatu izan dute, beste zenbait hizkuntza bazterrera uzten zituzten bitartean. Argi dago, beraz, eragin handia dutela erabaki politikoek hizkuntzen garapenean.

Hezkuntza-erakundeek esku utzi ohi dute —normalean— politikariek hizkuntzaren ardura. Haien esku izaten da, beraz, hizkuntza arauen hedapena.

MUNDUKO HIZKUNTZ FAMILIAK

1. ALTAIKOAK: turkiarrak, mongoliarrak, tungus hizkuntzak
2. AMERINDIARRAK: atabasko, algonkin, aimara, arawak, irokes, maia-kitxe, karibe, caddo, siux, tupi-guarani, txibtxa eta utoazteka hizkuntzak
3. AUSTROASIARRAK: munda eta mon-khmer hizkuntzak
4. AUSTRONESIAR edo MALAIOPOLINESIARRAK: indonesiarrak, melanesiarrak, mikronesiarrak, polinesiarrak
5. DRAVIDA HIZKUNTZAK: tamiler, telugua, kannarera, malaialamera
6. ESKIMO-ALEUT HIZKUNTZAK: yupik, inupik, aleut
7. euskara.
8. INDOEUROPARRAK.
9. japoniera.
10. KAMITOSEMITIKOAK: semitikoak, berbere hizkuntzak, txadarrak, egiptoera, kusita
11. KAUKASOARRAK: georgiera, txetxenera, ingushera
12. KHOISAN HIZKUNTZAK
13. koreera.
14. NIGEROKONGOARRAK: mande hizkuntzak, boltaikoak, kwa hizkuntzak, benuekongoarrak
15. NILOSAHARARRAK: milotxadarrak, songaiera
16. PALEOSIBERIARRAK
17. PAPUA HIZKUNTZAK
18. TXINOTIBETARRAK: tibetobirmaniarak, tai hizkuntzak
19. URALIKOAK: finougriarrak, samoiedo hizkuntzak

HIZKUNTZA INDOEUROPARRAK

1. INDOIRANDARRAK { INDOARIOAK: assamera, bengalera, hindia, kaxmirrera, maharashtrera, oriya, sanskritoa (†), sindiera, urduera, zingalesera
IRANDARRAK: kurduera, pertsiera edo iranera
2. ZELTIKOAK { kontinentekoa: galiera (†)
irletakoa: { GAELIKOA: eskoziera, irlandera, manx (†)
BRITONIKOA: bretoiera, galesera edo kymruera, kornuallesera (†)
3. ITALIKOAK { OSKOUNBRIARRAK (†)
latina (†) eta bere ondorengoak (dalmaziera (†), erretorromaniera, errumaniera, frantsesa, galiziera, gaztelania, italiana, katalana, okzitania, portugesa, sardiniera)
4. BALTOESLAVIARRAK { BALTIKOAK: letoniera, lituaniera
ESLAVIARRAK { E: bielorrusiera, errusiera, ukrainera
H: bulgariera, esloveniera, mazedoniera, serbokroaziera
M: eslovakiera, poloniera, txekiera
5. GERMANIARRAK { E: gotikoa (†)
I: daniera, faroera, islandiera, norvegiera, suediera
M: alemaniera, frisiera, ingelesa, nederlandera
6. grekoa
7. albaniera
8. tokariera (†)
9. hititera (†)
10. armeniera

(†): desagertuak
E: ekialdekoak
H: hegoaldekoak
I: iparraldekoak
M: mendebaldekoak

1.2. HIZKUNTZEN GARAPENEAN ETA HORIEN IRAKASKUNTZAN IZANDAKO ALDAKETA SOZIO-POLITIKOAK

Eboluzionatu egin dira hizkuntzak, hainbat aldaketa soziopolitiko zirela medio. Hona hemen horietako batzuk:

- Estatu inperial edo kolonialetako aldaketa politikoak.
- Nazioen arteko mugen aldaketa.
- Gorabeherak nazio-barruko egoera sozio-ekonomikoan edo politikoan.

Hiru kasu hauetako lehenbizikoari dagokionez, botere politikoa onartzen dutenek ezartzen dituzte hizkuntz arauak herri indigenetan. Hizkuntz arauen inguruan egin diren azterketa gehienek independentzia eskuratu berri duten nazioak eta horien garapena begiratu izan dituzte. Hego Amerika, Afrika eta Asiako herri askok arauak finkatu behar izan dituzte populazio indigenari nazio berrian integratzeko aukera ematearren.

Dena den, independentzia lortu berria duten nazio askok 'hizkuntza modernoren' bat hautatu izan dute mintzaira ofizial gisa —ingeleza edo frantsesa, gehienbat—, zuzeneko aukera eskaintzen baitute horiek gizarte 'moderno' eta industrializatuetan sartzeko. Beraz, herri horietako irakaskuntza ofizialean erabiltzen den hizkuntzak oso erabilera mugatua izaten du herritar gehienen eguneroko bizimoduan.

Fishman eta beste batzuen iritziz (1968), deskolonizazio prozesuen ondorioz sortutako nazio berrietako agintariek irakaskuntza ofizialera eta multzo handien komunikazio-sistemetara jo izan dute etengabe estatu berri horretako egonkortasun ekonomikoari eta legitimazioari laguntzearren.

Orokorrean, lurralde kolonizatzailearen hezkuntza-ereduari jarraitu izan diote: irakaskuntzarako, adibidez, 'Mendebaldeko' hizkuntzaren bat erabiltzen dute ofizial gisa. Oso nazio berri gutxi jarri du hizkuntza ofizialtzat bertakoren bat. Horrenbestez, egoera linguistiko ezberdinak daude: herrialde batzuetan, hizkuntza ofiziala herriko hizkuntzaren gainetik ezartzen da, herriko hizkuntza horren forma idatzirik ez dagoelako eta hezitzaileak ez daudelako prestatuta hizkuntza horretan irakasteko. Beste zenbait lurraldetan, aldiz, hizkuntza ofizialari eta herrikoari, biei, eusten diete. Kultur egoera anitzak dituzten eta eleanitzak diren herrietara garamatza horrek (Hirugarren Munduko herrialde gehienetara, beraz). Nazio horietako herriko

hizkuntzek ez idatzizko tradizioz ez estatus ofizialik ez dutelako gertatzen da egoera hori. Horixe dugu, adibidez, kitxua hizkuntzaren egoera Perun.

Nazio berrietan agintean dauden eliteek, berriz, Mendebaldeko hizkuntza eta kulturak bereganatu izan dituzte. Badu arriskurik jokabide horrek: lekuan lekuko hizkuntza eta kulturak urritzekoa, alegia.

Herri horietako biztanle askok oso harreman laburra izan dute hizkuntza ofizialarekin, bai ahozkoarekin bai idatzizkoarekin. Ez dute, ondorioz, hizkuntza horren ezagutza handitzeko aukera handirik, ezta eskolatik kanpo erabiltzekorik ere. Bestalde, hizkuntzaren arautze-sistema hori ez zaie batere praktikoa herritar gehienei; horregatik, herriko hizkuntzaren arauak ere finkatu izan dira leku askotan.

Hortaz, esan genezake deskolonizatutako herri askotan badirela bertako etnia berrindartzeko xede ideologikoak. Aldaketa politikoak gauzatzeko beharrezko diren bitartekoen alorrera helduak gara, beraz.

Garapen bidean diren nazio berrien herri-hizkuntzetan alfabetatzeko materialak egiteko eta bultzatzeko behar-beharrezkoa da ikaskuntzatik kanpoko erakundeen laguntza.

Bistan da egoera linguistiko horien ondoan beste asko ere badaudela. Hortxe ditugu, adibidez, ezarri berriak diren nazio-mugak direla-eta zatituta gelditutako herrien gorabeherak, edo nahita zein behartuta sorterritik alde egin behar izan duten emigranteenak. Bai batzuek bai besteek behar-beharrezkoak dituzte hizkuntz arauak. Egoera hauetan guztietan, bestalde, elebitasuna edo eleaniztasuna izan ohi da nagusi.

1.3. EGOERA LINGUISTIKO EZBERDINDUAK

Hainbat eta hainbat testuinguru linguistiko eta kulturaletatik datozen ikasleekin gero eta maizago egiten dute topo hezitzaileek. Komunitate gehienetan zenbat dialekto dituzten ikustea besterik ez dago horretarako, eta, batez ere, lurralde askoren izaera eleanitza. 'Elebakartzat' jo daitezkeenetan, bestalde, kontuan izan beharra dago egoera soziopolitikoa, hau da, atzerriko beste hizkuntza batzuk ikasteko eta, ondorioz, irakasteko premia. Faktore demografikoek

eragiten dute batik bat aniztasun-egoera hori. Gero eta handiagoa da herri pobreetatik aberatsetarako edo ez hain pobreetarako emigrazioa, baita gerratik ihesi dabiltzanena ere.

Halaber, Europako Batasunaren sorrerak eragindako ekonomia-hazkundeak ere migrazio-mugimendu handiak eragin ditu herrialde batzuetatik besteetara.

Bere erakunde publikoen kontrola —hezkuntzarena barne dela— nahi duten talde etnolinguistikoen autonomia politikoa ere kontuan izan beharreko faktorea dugu. Horrela bada, betidanik gehiengoaren hizkuntz taldearen kontrolpean egon diren eta autonomia nahi duten hizkuntza gutxituen kopurua hazten ari da.

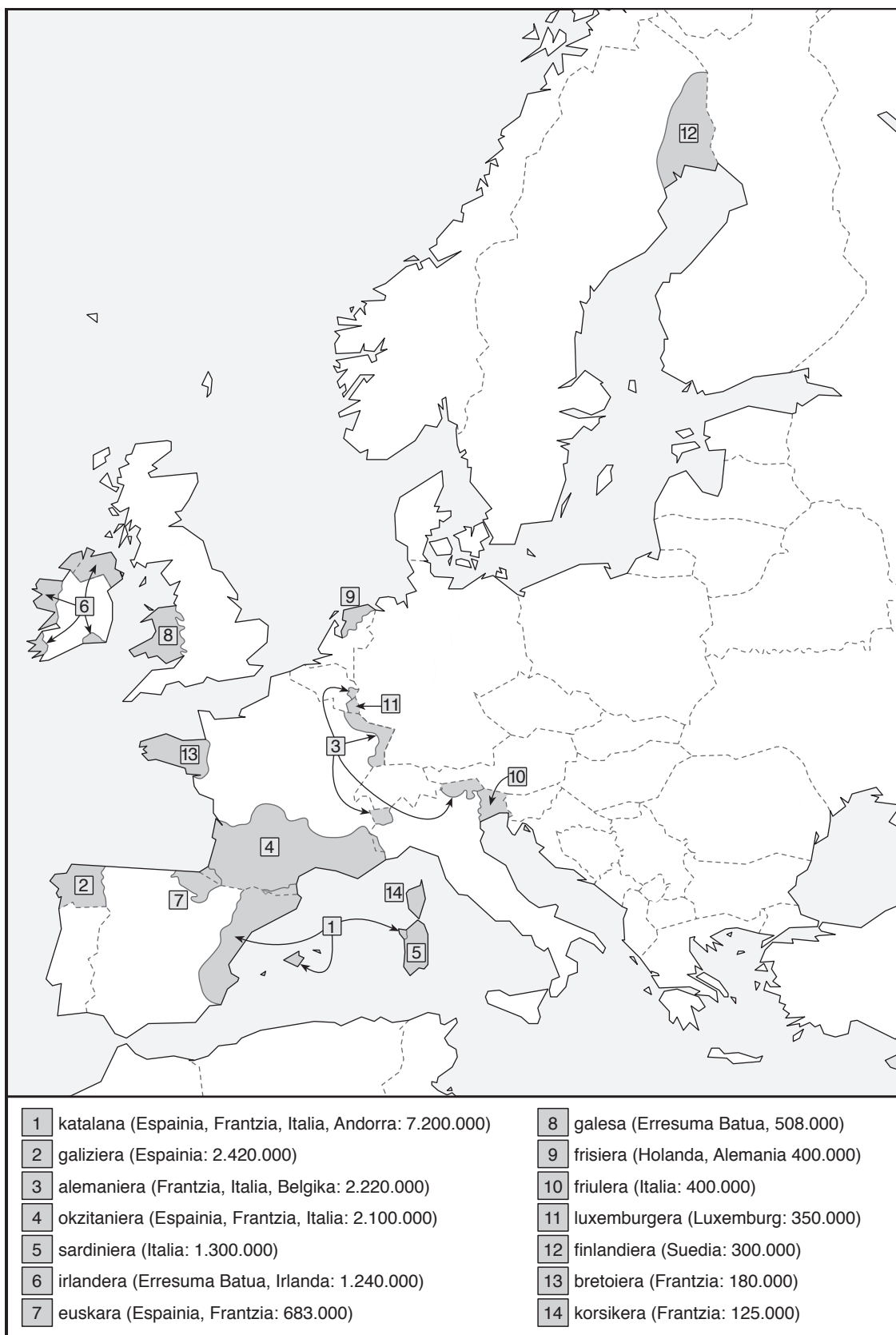
Batasun politikoak bultzatutako batasun linguistikorako prozesuek agerian jarri dute Europako historian baztertuta geratu diren hizkuntza gutxituen egoera. Era guztietako egoerak ditugu; komeniko litzateke, ordea, honakoa azpimarratzea: hizkuntza gutxitu horien egonkortasunak gero eta ardura handiagoa eragiten du gizartean. Halaber, proiektu politiko askoren eragile edo sustatzaile ere bada hizkuntza horiek babesteko asmoa.

Europako Parlamentuak, adibidez, hizkuntza gutxituak Europako kulturaren ondare direla dioen txostena onartua du, baita hizkuntza horiek zabaldu eta zaintzeko baliabideak proposatu ere.

Hizkuntza gutxituen arazoekin batera, hortxe ditugu emigranteen hizkuntz arazoak ere. Egoera konplexu hauen sorburuan honakoa dugu: hizkuntza beste arazo eta tentsio batzuekin nahasita ageri zaigula. Hizkuntza komunak erabiltzeko premia normalizat jotzen da gaur egun; baina azpimarratzekoa da berezitasun linguistikoen balioen onespeneraren aldeko jarrera ere, hau da, norberaren hizkuntza erabiltzeko guztiok dugun eskubidea.

Bizitzera joan diren herrialdeko edozein ingurunetan topa ditzakete emigranteek beren moduko beste emigrante batzuk. Hizkuntza gutxituko lurraldeetako eskoletan hizkuntza berbera egin ohi dute —gehienetan— haurrek, batzuek bertako hizkuntza hori ez jakitea gertatzen bada ere. Emigrante ugari dagoen inguruneetan, ordea, hizkuntza askorekin topo egin genezake eskolan.

Lehenxeago genioenez, hizkuntz egoerak ulertzeko bitartekoak eskuratu ondoren, gaiari ekiteko konpromisoa hartu behar da. Berrikuntza ugari ekarri digu gaur egun teknologiak komunikazioaren alorrean: harremanak erraztu egin ditu, espazioak eta denborak ezarritako



Iturria: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura

zailtasunak gaindituta. Aurrerakuntza eta berrikuntza prozesu honetan leku handiagoa dute hizkuntza eta kultura indartsuek (ikusi besterik ez dago ingelesaren nagusitasuna ekonomian eta teknologia berrien alorrean). Hizkuntza gutxituak, berriz, are ahulagoak izateko arrisku bizian dabilta. Beraz, ezinbestekoa dute bizirauteko edonolako eginkizunak betetzeko gaitasuna izatea eta garatzea.

Ez dezagun ahanzi hizkuntzaren erabilerek (ahozkoek nahiz idatzizkoek) gizabanakoaren eta gizartearen premiak (intelektualak, komunikaziokoak, emozioarenak, ludikoak...) asetzea dutela helburu. Hizkuntza landua eta prestigioduna behar da horretarako. Gureari dagokionez, euskara hizkuntza literarioa eta zientifikoa dugu eta beste hainbat esparru ere bereganatu ditu (eskola, administrazioa, unibertsitatean urrats batzuk eginak ditu, baita zientzian eta kulturgintzan ere...). Hala ere, honako kezka ez da erabat desagertu: helduko ote dira gaurko munduaren dinamikarekin bat egitera orain arte bazterrera egon diren zenbait kultura eta hizkuntza? Aipa dezagun, adibidez, mugikortasuna: aberasgarria dugu elkar ezagutza eta komunikazioa bultzatzeko, baina, aldi berean, behar adinako zabalkuntza ez duten kulturek eta hizkuntzek gero eta aniztasun zabalagoan murgildurik ibili beharra daukate.

1.3.1. Hizkuntza gutxituak eta testuinguru elebidunetako hizkuntzak

Herrialde gehienetan ekin behar izaten dio gaur egun hezkuntza sistemaren planifikazioak aniztasunaren gaiari. Ezaugarri linguistikoen jatorriari dagokionez, ezberdintasun asko daude zenbait arau ortografiko eta teknika garatuak eta historia literario idatzia duten hizkuntzen eta arautzerik izan ez dutenen artean. Hiztun-kopuruan ere badira ezberdintasunak, baita hizkuntza bat nahiz biak dakizkitenen artean ere. Azkenik, hezkuntza-sistemaren politika linguistikoaren helburuak aldatu egiten dira lurralde batetik bestera. Zenbait hezkuntza-sistematzen, hasierako eskola-irakaskuntzan sartzeko bertako hizkuntzaren presentzia onartzen da, baina baita ere batere presentziarik gabeko egoerak, edota hizkuntza ofizialarekin batera irakaskuntza-hizkuntza bihurtzea ere.

Aipa ditzagun adibide batzuk. Suitzako lurralde federatuetan lurralde bakoitzeko hizkuntza erabiltzen da irakaskuntzan. Estatu espainiarrean, berriz, hezkuntza-egoera ugari daude: zenbait autonomia-erkidegok bertako hizkuntza dute, baita berori irakatsi eta ikasgai izateko eskubidea ere. Gaztelania zen duela urte batzuk irakaskuntzarako hizkuntza bakarra; hizkuntza propioa duten autonomia-erkidegoetan, ordea, ikasleek bi hizkuntzak erabiltzea da helburua. Eta atzerriko beste hizkuntzaren bat ere irakatsi ohi da.

Bestelako egoera dute hizkuntz eskubide batzuk dituzten hizkuntza gutxituetako hainbat lurraldek, autonomia politikorik ez duten arren. Finlandian bizi den suitzar gutxiengoa edota Suedian dagoen finlandiar-gutxiengoa lirakeke kasu aipagarriak. Hizkuntz eskubideen artean dute, besteak beste, bere hizkuntza propioan irakaskuntza antolatzea eskolatze-prozesu osoan (edota maila jakin bat arte).

M. Siguánek (1989) dioenez, aldaketa handiak daude estatu batzuetatik besteetara hizkuntza politikari dagokionez: uniformetasunaren aldeko sutsuak dira batzuk, federalismoaren aldekoak beste batzuk... Hezkuntzaren ikuspegitik argi dago hizkuntz politika guztiek dituztela eragozpenak eta akatsak, bai hizkuntzaren irakaskuntza orokorrari bai irakaskuntzako hizkuntza bakoitzari dagokienez.

1.3.2. Etorkinen hizkuntza

Europako lurralde askoren industrializazioak etorkinen mugimendu handiak eragin ditu. Europa bertakoak zein kanpotik etorriak dira etorkinak. Mugimendu horrek eraginda, industriaren garapena handitu egin da. Baina ez da hori arrazoi bakarra; izan ere, jaiotza-tasak behera egin du lurralde garatuenetan. Besteak beste, Ingalaterrak, bere historia propioarekin, arazo kultural larriak zituzten hainbat herrialdeetako etorkinak hartu izan ditu beti.

Etorkinak erakarri dituzten beste lurralde batzuk Australia, Ameriketako Estatu Batuak eta Kanada izan dira. Hizkuntzari buruzko arauak jarri izan dituzte aipatu nazioek eta hezkuntza-kultura askotarikoa edo elebiduna ezarri dute, nahiz eta etorkinen hizkuntza bitartekotzat jotzen den, harik eta estatuko hizkuntza ofizialaz jabetu artekoa alegia.

Kanadan —Quebecen, zehatzago esanda— 1970etik aurrera elebitasunak banaketarako bidea eman du; horregatik, eskola, enpresa eta gobernuan frantsesa erabiltzera bultzatzen duten arauak indartu ditu gobernuak. Beraz, lanpostu publikoren bat nahi duen orok bi hizkuntzen (ingelese eta frantsesa) jabe izan behar du.

Nazio horretako etorkinek beren ama hizkuntzari eusteko aukera izan dute beti, nahiz eta eskolan eta lanpostu gehienetan bertako hizkuntza erabili behar izan. Hortaz, komunitate askotan zenbait eskola etniko daude; horrez gain, hainbat programa bultzatzen dira: irrati etnikoak, adibidez. Etorkinen tradizio linguistiko eta kulturalak erakusten dituzte irratsaioetan.

Estatu Batuetan, ofizialki hizkuntza bakar bat onartu ez bada ere, ingelesaz gain beste hizkuntza batzuei buruzko dekretuak izan dira.

1967. urteko Hezkuntza Elebidunaren Dekretua oinarritzat hartuz, ingelesa ez beste hizkuntzei onartzen zaie hezkuntza-funtzioa. Lege horren helburua jatorri-hizkuntzaren erabilera —bitartekari gisara edo— dela esango genuke. Horrenbestez, ikasleek oinarri akademiko sendoa izango lukete beren ama-hizkuntzan, ondoren ingelesari ekiteko. Beraz, ama-hizkuntzaren erabilerak hezkuntzaren testuinguruan laguntza eskaintzen dio ikasleari.

Europar ere mugimendu demografikoak (emigrazioa, errefuxiatu politikoak...) hizkuntzen arau-eraketa bultzatu izan du. Alemanian, Suedian, Herbeheretan eta beste lurralde batzuentzat etorkinentzako heziketa ama-hizkuntzan jasotzeko aukera ematen da, oinarritzako hezkuntza batez ere.

Orokorrean, emigrazioak arazo sozial, linguistiko eta kulturalak sortzen ditu; horren ondorioz, herrialdeen arteko banaketak ere eragiten ditu. Beraz, nahiko argi dago gizartean tentsioak sortzen direla: batetik, gizarte horretan integartzeko beharra dagoelako; bestetik, bakoitzaren ezaugarri propioei eusteko beharra sumatzen delako.

Horrez gain, etorkinak ez du jakiten —normalean— aldi baterako edo behin betiko etorria den. Egoera nahasia sortarazten dio horrek etorkinari eta bere seme-alaben hezkuntzan islatzen da hori. Bestalde, lurralde askotan etorkinen populazioa bertakoena baino handiagoa da; beraz, aintzat hartu beharreko faktore garrantzitsua da hori lurralde bateko hizkuntza- eta hezkuntza-politika planifikatzeko garaian.

Eskolak ezin du egoera hauetatik ihes egin eta hezkuntza-ekintzaren helburuak finkatu behar ditu. Baina ez hori bakarrik: hizkuntza-arloari dagokionez, hor erabiliko diren hizkuntzekiko jarrerak ere definitu behar ditu.

Etorkinen hizkuntzak direla-eta hasieran sortzen diren arazoak gutxiengo linguistikoen berberak direla pentsatu arren, ez da zehazki horrela izaten. Hona zenbait arrazoi hori argitzeko asmoz: etorkinak lurralde hartzaileko edozein lekutan egoten dira; aldi berean, leku berean hainbat jatorritako etorkinak egotea ez da harritzekoa izaten. Horrela bada, eskola baten barruan hizkuntza eta kultura ezberdinetako haurrak egon daitezke. Bestalde, zenbait lekutan —gutxiengo linguistikoa nagusi izanik—, jatorri-hizkuntza desberdinetako haurrak egon litezke. Beraz, egoera-aniztasun horrek hezkuntza-trataera bereziak eskatzen ditu.

Sarritan babesik gabe sentitzen dira etorkinak herrialde berrian. Askotan bi mundu ezberdinen artean aurkitzen dira, bakoitzak bere ohitura, balio eta kultura zein hizkuntza dituela. Egoera horrek eragindako arazoak konpontzeko integrazio-bideetako bat eskola da. Baina hezkuntza-sistemak erabiltzen duen hizkuntza arrotza zaie etorkinei, bere hizkuntza eta kultura baitituzte haiek nortasun-ezaugarritzat. Bestelako hizkuntza eta kulturek lekua izango luketen programak hedatzea litzateke hezkuntza-planifikazioaren egitekoa.



Ondorioz, hezkuntza-antolakuntzak arazo latzekin egiten du topo irakaskuntzarako hizkuntzak ezartzeko edota ikasgelan hizkuntzak irakasteko.

1.3.3. Atzerriko hizkuntzak

Lurralde batzuetako eta besteetako hezkuntza-sistemen helburuak atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan ezberdintzen dira. Hala ere, atzerriko hizkuntzak erabiltzeko beharrak ikaskuntza goiztiarrerako joera bultzatu du irakaskuntzan.

Hizkuntzen irakaskuntzarako eskaintzen diren bideak zabaltzea gomendatzen du UNESCOk. Espainiako hezkuntza-sisteman, batez ere oinarrizko hezkuntzan, ingelesa eta frantsesa

eskaintzen dira ikasteko hizkuntzatzat; bigarren zikloan, berriz, zenbait ikastetxetan alemana eskaintzen da. Hala ere —halaxe diote estatistikek— ingelesa aukeratzen dute gehienek.

Atzerriko hizkuntzen irakaskuntza gero eta goiztiarragoa da; hala ere, honako kezka nagusitu da: apenas lortzen den arrakastarik. Maiz entzuten da honako hau: egindako esfortzua eta eskaintako denbora handiak izanagatik, ez dituzte behar adinako emaitzak ematen. Hizkuntzen irakaskuntzak eskoletan lortzen duen eraginkortasuna txikia dela-eta, hizkuntzen irakaskuntzarako erabiltzen diren metodologia eta didaktika zalantzan jarri beharrean gaude.

Ikuspegi hori abiapuntu dugula ikusten da zer dela-eta duen interesa Hizkuntza Psikopedagogiak hizkuntzen irakaskuntzarako ikuspuntuak, irizpideak eta metodologia aztertzeko. Halaber, motibazioaren faktoreak hizkuntzen irakaskuntzan ezinbesteko eragina duela iruditzen zaigu. Kontuan izan behar da motibazioa norberarena eta soziala izan daitekeela eta zenbait lurraldetan edota zenbait ingurunetan askoz gehiago bultzatzen dela beste zenbaitetan baino hizkuntzen ikaskuntza.

1.4. HIZKUNTZA PSIKOPEDAGOGIARAKO ZENBAIT IRIZPIDE

Horrenbestez, kontuan hartzekoak dira honako alderdiok:

Egoera soziopolitiko ezberdinetan badira zenbait gai hizkuntza eta hezkuntza elkarrekin lotzen dituztenak, baita, aldi berean, hezkuntza botere ekonomiko eta politikoarekin uztartzen dituztenak ere.

Nazio baten hizkuntz arauak erabakitzea oinarritzkoa da hezkuntzaren bitartez lortzen den boterea mugatzeko. Egoera linguistikoaren azterketak hausnarketa bultzatu behar du hezkuntza-sistemei dagokienez.

Ikuspuntu pedagogikoak alderdi linguistiko eta kulturelekiko ardura sustatu behar du eta, bide batez, hezkuntza-hizkuntzarako helburuak planteatzeko irizpideak landu.

Hainbat lurralde eta estatutako egoera politiko eta linguistiko ezberdinek hezkuntzarako eta hizkuntzen irakaskuntzarako eredu ezberdinak eratu dituzte. Horrek, berriz, eginbehar berriak erantsi dizkio pedagogiari hizkuntz aniztasunaren fenomenoak lantzeari dagokionez.

Beraz, hizkuntzaren psikopedagogiak hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza bideratzeko plangintzan prozesu kulturalak eta sozialak ere bere gain hartu behar ditu.

2. DIMENTSIO SOZIO-HEZITZAILEA

2.1. ERAGIN SOZIALAK

Haurrak hizkuntza jakin batean ikasten du hitz egiten: helduei, eta, oro har, inguratzen duten pertsonen entzuten dien horretantxe. Hizkuntza bera ikasita ere, ordea, ezberdintasun nabariak daude hizkuntza beraren inguruan gizabanako batzuek zein besteek egiten duten erabilerari dagokionez.

Cook-Gumperzek (1986) haurrek eta helduek elkarrekin izandako elkarriketetan sortutako elkarrekintzak aztertu eta honakoa baieztatu zuten: elkarriketa baten barruan, jarrerari dagokion hainbat arau jarraitu behar dira, eta, beraz, —igorri behar duen edukiaz gain— hiztunak ezagutu egin behar ditu. Txikitatik jabetzen dira haurrak elkarrekintzarako estrategiez, besteekin izaten dituzten komunikazioetan oinarrituz.

Garapen linguistikoari dagokionez, subjektuetan azaltzen diren ezberdintasunak pertsonalitateari (kognitibo-afektibo-soziala...) eta/edo ingurune soziokulturalari lotuta egon litezke. Horrenbestez, norbanako bakoitzak hizkuntza bere erara erabiltzen du, dagokion egoeraren arabera. Adibidez: etxean eta lantegian erabiltzen diren hizkuntzak ez dira berdinak. Barietate ezberdin hauetaz kulturaren barruan sortzen diren testuinguruetako esperientzien bitartez jabetzen dira, hizkuntza bere horretan irakasterako garaian baino gehiago.

Zenbait azterketak azaldu duenez, esanguratsua da hizkuntzaren jabetzan eta garapenean baldintzapen soziala.

Argi dago hurrek beste pertsona batekin hitz eginez lortzen dutela esperientzia hizkuntzaren erabileran. J. Toughtek (1989), zenbait elkarrizketa aztertu ondoren, honakoa argitu zuen: zenbait kasutan, zaila egiten zaie hurrei azalpena eskatzen duten galdera eta iruzkinei erantzutea. Argi ikusten da hori hurrek galderei erantzuna eman ordez eurek bizi izandako esperientziaren bati erreferentzia egiten diotenean eta horrek hitz egiten ari direnarekin lotura handiegirik ez duenean.

Farranek (1981), berriz, honako hau frogatu zuen: maila ekonomiko baxuko gurasoek eduki zehatz batzuk erakusteko eta haurraren aktibitatea kontrolatzeko erabiltzen zuten hizkuntza; maila ertaineko gurasoek, aldiz, komunikazioa haurren aktibitateetara eta interesetara moldatzen zuten. Azken hauek aukera handiagoa eskaintzen zieten hurrei era askotako gaiak sortzeko, elkarrizketa luzeagoak izaten zituzten eta portaeran eragiteko zenbait negoziazio-estrategia erabiltzen zituzten.

Bernsteinek haurraren hizkuntzaren inguruan eginiko bereizketa, bestalde, gurasoen maila sozio-ekonomikoaren arabera da. Haren iritziz, maila ertaineko gurasoek hurrei eskaintzen dieten hizkuntz maila aberatsagoa da behe-mailakoek eskaintzen dietena baino. Hortik abiatuta, bi kode-mota bereiz daitezke: batetik, landutako kodea (maila ertainekoei dagokiena); bestetik, kode murrizta (behe-klasekoei dagokiena). Bernsteinen ustez alderdi garrantzitsua da hori, eskolak erabiliko duen eta ikasleari eskatu dion hizkuntz kode landuaren parekoa baita. Hori ez erabiltzearen ondorioztat jotzen du Bernsteinek ikasle askoren eskola porrota.

Hawkinsek (1981) Bernsteinen bideari jarraitu zion: bost urteko haur baten hizkuntzaren eta haren klase sozialaren arteko lotura aztertu zituen. Honako ondorio honetara iritsi zen: *“Las clases sociales difieren en términos de los contextos que evocan determinadas realizaciones lingüísticas”*. Hurrek modu ezberdinetan hitz egiten dutela ere baieztatu zuen, haien familia-inguruneetan ere hala hitz egiten omen delako. Baina ez zuen hori datu linguistikoen bidez argitu.

Horrelako lanek argi uzten dute zenbait hizkuntz datu modu ezberdinean interpreta litezkeela hizkuntzaren erabilerari edota klase sozialari dagokienez. Beraz, arreta handia izan behar da hizkuntza, klase soziala eta gaitasun kognitiboen arteko loturari buruzko hausnarketak egiterakoan.

Turnerren (1973) lanak —horiek ere haur txikien hizkuntzari buruzkoak— beste honako hau argitu zuen: egituraren konplexutasun gramatikala ez zettorren bat funtzio kognitibo edo sozialen

konplexutasunarekin. Garrantzi handia eman zion hizkuntza arautzen zuten testuinguru sozialak ezagutzeari.

Teoria hauek zenbait kezka sortu izan dute pedagogoen artean. Stubbs-en (1984) iritziz, ezin da zehazki baieztatu ezberdintasun linguistikoak klase sozialen ezberdintasunekin zuzenki lotuta daudela. Oraindik zehaztu gabe dago zein diren subjektu batengan hezkuntza-arrakasta lortzeko kontuan hartu beharreko hizkuntz faktoreak.

Hizkuntza eta hezkuntzaren inguruko arazoez ari garen honetan, ezin dugu Labov (1972) ahaztu. Izan ere, autore honek artikulu ugari idatzi zituen hezkuntza- eta hizkuntz gaien inguruan. Bestalde, lan ugari plazaratu zuen hezkuntzaren eta klase sozialen arteko loturari buruz. Bere obraren oinarrian xehetasun handiz egindako azterketa linguistikoak daude, erabiltzen diren testuinguru sozialetik bere horretan jasotakoak.

Hezkuntzarako erabiltzen den hizkuntzara hurbiltzeko, hizkuntza murriztuaren kontzeptuak honakoa adierazten du: inongo froga linguistiko eta kulturaletan ez dagoela oinarrituta. Horrela bada, hezkuntzaren, kontzeptuen eraketaren, zehaztapenaren eta logikaren arteko harremanen inguruan sortzen diren gaizki-ulertuak aztertzen ditu.

Horrenbestez, logikaren eta zehaztapenaren inguruko lehen gaizki-ulertzea aipatu zuen. Haur batek hizkuntza esplizituan hizkuntza horren gramatika erabil daitezkeen elementu guztiak ez erabiltzeak ez du esan nahi haur horri logika falta zaionik. Horregatik, bada, sintaxi arautua erabiltzen irakasten zaionean, ez da bere logika garatzen. Hona zer esan nahi duen honek guztiak: ez direla nahastu behar araututako hizkuntzaren gramatika-konbentzioak pentsamenduaren arauarekin.

Arazo bat planteatzen du aditu honek: hizkuntza estandarra eta araututakoa erabiltzen da hezkuntzan; beraz, beste hizkuntza batzuk baztertuta geratzen dira hezkuntzatik, gizartean erabiltzeko moduan ez direla.

Estatu Batuetan, Hess eta Shipman (1965) honako honetaz ohartu ziren beltzen komunitate linguistikoetan egindako azterketa batzuetan: klase ertaineko amek gehiago hitz egiten zuten beren seme-alabekin, hitz abstraktuak erabiltzen zituzten eta langile-klaseko amek baino hizkuntza arautuagoa erabiltzen zuten. Stubbesek (1984), aldiz, irakaskuntza-era eta motibazioari garrantzi handiagoa ematen dio klase sozialari baino. Haren ustez, kontuan hartu

behar dira, hizkuntzaz gain, irakaskuntza horretan eragin dezaketen beste faktore batzuk ere. Hau da, hizkuntza arautzen duten beste muga batzuk ere egon daitezke.

Munduan zehar egindako azterketa soziolinguistikoei esker dakigu beste honakoa: behe-mailako talde sozialek beste talde sozial bateko kideekin harremanetan ari direnean baztertu egiten dute beren talde etnolinguistikoa. Arazo honi dagokionez, Lambertek (1967) zioen Kanadan estereotipo hau komunitate osoari zegoela zabaldua, hau da, anglokanadarrengana eta frankokanadarrengana. Azken hauek bigarren mailakotzat zeukaten bere hizkuntza.

Gauza bertsua gerta daiteke komunitateko hizkuntza botere eta prestigio handiagoa duen beste hizkuntza batek baztertutako komunitateetan. Horrelakoetan jarrera bikoitzak ager daitezke. Bestalde, garrantzizkoa izaten da, edozein proiektu bultzatzeko, hezkuntzan hitzunek dituzten jarrerak ezagutzea.

2.2. HIZKUNTZA BIDEZKO GIZARTERATZEA

Gizarteak hizkuntzaren erabilera antolatzen duen modua aldatu egiten da kultura batetik bestera. Beraz, goraipatzeko, kritikatzeko, mehatxatzeko... era asko daude, norbera partaide den kulturaren arabera betiere.

Hizkuntzaren erabilera-moduen ezberdintasunak kultura bakoitzaren arabera antolatuta egoten dira, bereziki sinesmen, balore, rol sozial eta talde barruko nahiz taldeen arteko harremanen ezberdintasunak direla medio. Eragina izan dezake horrek hizkuntzaren irakaskuntzan; izan ere, helduek erabiltzen duten hizkerak haurrari gizarteko rolak eta hizkuntzaren inguruko sinesmenak transmititzen dizkio.

Eskolak ere badu eragina —helduez gain— haurrengan, eskolak hizkuntzari emandako trataerak askotariko emaitzak ekartzen baititu.

Hizkuntzaren ikaskuntzarekin batera egiten da kulturaren ikaskuntza. Hortaz, hizkuntzaren ezagutza eta erabilerak taldeko beste kide batzuekiko komunikazioa antolatzeko oinarria ematen du. Hizkuntza bat ikasteak, hizkuntza horren egitura linguistikoez eta araez jabetzea baino zerbait gehiago eskatzen du, testuinguru soziokultural jakin batean gertatzen diren elkarrekintza sozialetan hizkuntza modu egokian nola erabili ere bere barne hartzen baitu.

Hizkuntzaz jabetze-prozesua eta hizkuntzaren ulerkuntza —bai lehenengo bai bigarren hizkuntzan— testuinguru soziokulturalaren arabera izaten dira irakaskuntzan. Hizkuntzaren erabilerak esanahi soziokulturalak ere baditu, ordea. Adibidez, euskaraz ‘hi’ edo ‘zu’ egoera konkretu baten barruan dauden partaideen estatusa adierazteko erabil daitezke.

Beraz, hizkuntzak ez ditu bakarrik esanahi sozialak eta elkarrekintza komunikatiboak adierazten: formaltasun/ez-formaltasun eta berdintasun/ezberdintasun jarrerak ere adierazten ditu hainbat testuinguru sozialetan. Horregatik, hezkuntza-eremuan haxe da garrantzizkoena: esateko zerbait izatea. Nola esaten den ere kontuan izan behar da, baina.

Argi dago eskolek eta ikasgelek ez dutela zentzurik hizkuntzarik gabe. Izan ere, azalpenik, irakurketarik, idazketarik eta elkarriketarik gabe ez legoke hezkuntzarik; baina hezkuntza-prozesu horretan ari diren ikasle horiei eskolak eskatzen dizkien gaitasun eta exigentzia linguistikoak ezagutu egin behar dira.

Beraz, hizkuntzaz jabetzea hizkuntza horren formek izaten duten garapen ebolutiboa baino zerbait gehiago da. Hizkuntza baliabide kognitibo eta sozialtzat joz gero, gaitasun linguistikoaren jabetzea eta garapena ingurune egoerekin lotuta dagoela esango genuke, baita familiaren eta gizartearen estatusarekin ere.

2.3. HIZKUNTZA, KULTURA ETA HEZKUNTZA

Gure gizarte honetan haur gehien-gehienak joaten dira eskolara. Haurren gizarteratzea —trebetasun intelektualen bitartez— ahalbidetzen du eskolak. Hortxe lantzen dira, izan ere, trebetasun horiek.

Cumminsek (1992) zioenez, eskolako curriculumaren edukiek ezagutza soziala, balioak, sinesmenak eta ideologiak islatzen dituzte. Eta gizarteak onartutakoak izaten dira horiek guztiak. Orobat, elkarrekintza sozialean oinarritutako ereduak ditugu. Horien bidez erlazionatzen dira irakasle eta ikasleak, hizkuntza erabiliz betiere. Eta hizkuntza horren oinarrian izaten dira gizarte horren balioak eta arauak. Dena den, ‘eskolako curriculumak’ deritzonak baditu alderdi inplizitu eta ezkutukoak ere.

Lehenago aipatu dugunez, eskolan erabiltzen diren hizkuntzen erabilera ezberdinen ezaugarriek balio soziokultural, sinesmen eta harreman sozialen aurreko jarrerak adierazten dituzte.

Wellesek (1986), eskola-ingurunetan egindako azterketak oinarri hartuta, honakoa adierazi zuen: ikasleek —irakasleekin alderatuta— galdera gutxi egiten zituzten eta, aldi berean, gutxi ziren etxean helduei egiten zizkietenekin alderatuta. Eskolan hizkuntzaz egiten den erabileraren eredia aztertuz, garrantzia ematen dio irakasle-ikaslearen arteko tarte sozialari; bestalde, Wellesek dioenez, irakasleak egindako galderak ikasleek duten informazioa baieztatzeko erabiltzen dira, eta, beraz, ez dute komunikaziorako intentzionalitaterik adierazten.

Oro har, eskolak beharrezkotzat jotzen duen hizkuntz erabileraren inguruko iradokizunak izaten dituzte irakasleek eta, askotan, ikasleen egoera linguistikoa ezagutu aurretik hizkuntzaz egin beharko litzatekeen erabileratik abiatzen dira. Heathek (1986) zioenarekin bat etorririk, eskolak honakoa eskaintzen omen du: *“Modelo normal de desarrollo para todo los sujetos”*. Komunitatean agintea duen talde sozialaren hizkuntzan oinarritzen da eredu hori.

F. Geneseeren (1992) ustez, bada eskolako hizkuntz eredueta indar handiko joera bat: lehiakortasuna ikaskuntza-lankidetzaren aurka, testuinguruz kanpoko hizkuntza, munduaz ikuskera inpersonala adierazten duen hizkuntza...; azken batean, hizkuntza abstraktua eta oinarri gutxikoa.

Eredu honekin jarraituz, hizkuntz forma hau eguneroko bizimoduan erabili ez dutenek badirudi zailtasun handiagoak izango dituztela etxetik eskolarako ‘zubi’ horretan; aldiz, zailtasunak ez dira hain handiak izaten eskolatze-prozesuan eskatzen den hizkuntza horren alderdiren batekin esperientzia duen ikaslearentzat.

Bigarren hizkuntzaren bat ikasteari dagokionez, bada ezberdintasunik haur batzuetatik besteetara: batzuek testuinguru soziokulturalarekin batera jasotzen dute hizkuntza hori; beste batzuek, aldiz, hezkuntza-sistemaren bidez.

Cumminsen ustez, (1984), talde minorizatu batzuetako haurrek dituzten hizkuntz zailtasunak murriztu egiten dira bigarren hizkuntzaren inguruko garapen soziolinguistiko egokia jasotzen badute; beraz, ez litzateke bidezkoa haur horiek ikaskuntzarako ezgaitzat jotzea.

Eskolan aniztasun soziokulturaleko giroan hazitako haurrak baldin badaude, hezitzaileek ez dute hizkuntzaren garapenerako eredu bakar bat —guztientzako berbera— erabili. Izan ere, gizartean dauden hezkuntza-arazoek badute eragina erabiltzen den elebitasun-motan.

De Miguelek (1992) dioenez, bestalde, subjektu kaltetuen ustezko defizitak zalantzan jarri beharko lirateke. Bada estereotipo moduko ideia bat, honakoa dioena: gutxiengoan dagoen etnia bateko haurrak oso eskolatze-aukera murrizak ditu eta, gainera, ez dira batere mesedegarriak. Defizitaren ulerkera partzial eta ingurune kulturalaren balorazio kaxkar baten ondorio da ideia hori. Alde horretatik, beraz, argi dago norbanakoen eta horien taldeen ezaugarriak kontuan hartu behar direla horietatik eratortzen diren hezkuntza-premiak hobeto ulertzeko eta, ondorioz, horiei hobeto egokitutako hezkuntza-programak garatzeko, kulturartekotasuna aintzat harturik betiere.

2.4. HIZKUNTZ PEDAGOGIARAKO GOGOETA BATZUK

Hizkuntzen ikaskuntza-prozesuaren arrakasta edo porrota kanpoko faktoreek eragin dezakete (ingurune soziala, familiarra...), baina hizkuntz pedagogian kontuan izan behar dira eskolako faktoreak ere (materialak, ikasleekiko elkarrekintza, gelaren antolaketa, metodologia...).

Ikaskuntzarako bitartekarietako bat da hizkuntza; ondorioz, ikasi ez da entzutearekin bakarrik egiten, aktiboki parte hartuz baizik, norbanako bakoitzak bere ikuspuntuak defendatuz. Azken batean, hizkuntzaren bitartezko parte-hartzea dakar horrek guztiak. Beraz, kontuan izan behar dugu hizkuntza baten erabilerak ikaskuntza baldintzatu egin dezakeela.

Irakaslearen eginkizunari dagokionez, garrantzizkoa da irakasleak kontuan izatea irakaskuntza-ikaskuntza ez dela soilik ezagutza batzuen transmisioa. Izan ere, prozesu horretan arau soziokulturalak, itxaropenak eta balioak transmititzen dira. Hori guztia hobeto ulertzeko, irakasleak bere ikasleen portaera linguistikoaren azterketa egitea komenigarria litzateke.

Garrantzitsua da, halaber, ikaslearen kulturarekiko duen jarreraz kontziente izatea irakaslea, baita ikasleek helduekin —bereziki irakaslearekin— dituzten elkarrekintza harremanak kontuan hartzea eta horiengan hizkuntzak duen zeregina ohartzea ere. Gure ustez, hau guztia kontuan izatea lagungarria zaio irakasleari, esperientzia linguistiko eta hezkuntza esperientziak alde

aurretik ezagutzen baititu horrela. Ondorioz, ikasleek gelan duten portaera hobeto ulertzeko lagungarri zaio.

Argi dago hizkuntzaren erabilera hezkuntzan garrantzitsua dela. Alegia:

- Eskolan erabiltzen den hizkuntzaren osagaiak ezagutzea: eskolako hizkuntzara egiten den hurbilpena —ikasleen kasuan—, hizkuntzaren erabileraren bidez burutzen diren jardueren aurrean ikasleek nahiz irakasleek azaltzen dituzten jarrerak eta gela barneko portaera soziolinguistikoa.
- Hizkuntzaren bidez informazioa transmititzen da, baina baita balioak eta esanahi sozialak ere. Horiek eratzen dute eskolako giroa. Horrez gain, garrantzitsua da gelan erabiltzen diren hizkuntzen inguruko materialak ezagutzea (idatzizkoak nahiz ahozkoak, irakurketa-liburuak, eskutitzak, irati programak...).

3. DIMENTSIO LINGUISTIKOA

3.1. HIZKUNTZAREN INGURUKO HAUSNARKETAREN LEHEN URRATSAK

Lyonsek (1984) zioenari jarraituz, bereizi egingo ditugu gramatika tradizionala eta linguistika modernoa. Gramatika tradizionalak dotrina tradizionalaren oinarri filosofiko eta kulturalak ditu zutabe; hau da, hasiera batean gramatika 'filosofia'ren zati bat zen. Horrenbestez, ideia filosofiko, linguistiko, psikologiko eta pedagogikoen azterketarako Grezia Klasikora jo beharko genuke, haren eragina nabaria baita arlo horiei dagokienez. Galdera gisara, eta eztabaidara joz, ondorengo hipotesia planteatzen da: 'naturari' ote dagokio hizkuntza, edo 'konbentzioari'? Eztabaida horretatik arazo bat sortzen zaigu —hizkuntzari dagokionez—: ba ote dago, edo ez, erlazorik edo loturarik hitz baten esanahiaren eta hitz horren egituraren artean?

Eskola 'naturalistako' jarraitzaileen iritziz, ondo lotuta daude hitz guztiak bere esanahiei; hots, hitzen eta esanahien lotura erabat naturala da. Baina hau beti hain argia izan ez denez, hori azaltzeko gaitasuna filosofoek zutela esan ohi zen. Errealitatea formaren azpian egoten da, izan ere. Horrela sortu zen etimologia, hitzaren jatorria eta haren benetako esanahia argitzeko asmoz. Bestalde, 'konbentzionalak' erabilpenaren emaitza ere horren barruan sartzen zuten; hau da, ba omen dago nolabaiteko akordioa gizarteko kideen artean. Ikuspuntu horrek hizkuntzaren 'arbitrarietatean' sartzeraz garmatza. Edozein delarik ere hizkuntza, hitz gehienek ez dute onomatopeiei dagokien izaerarik. Horrek hitzen egituraren eta esanahiaren arteko lotura arbitrarioa (konbentzionala) izatea bultzatzen du.

Naturalisten eta konbentzionalisten arteko borrokak honako eztabaida sortu zuen: izendatzen dituzten gauzen errealitatearekin harremanik ba ote dute hitzek, edota arbitrarioa ote da erlazio hori? Saussurek eman zion amaiera eztabaida honi. Haren ustez, zeinuak arbitrarioak dira eta, beraz, adierazlearen eta adierazitakoaren arteko harremanak ez dakar inolako lotura naturalik.

Greziarren eztabaidak hizkuntzaren izaera naturala edo soziala ote zen argitzen zuen bitartean, eskolastikoen eztabaidak errealitatea bera aztertzeari ekin zion, hau da, hitz-kontzeptu batek hitzak islatzen duen entitate erreal bat egotea dakarren edo ez. Horregatik ondorioztatzen da Erdi Aroko pentsamendua (kontzeptua) hizkuntzari estuki lotuta dagoela.

Errenazimenduan, berriz, gramatika berrien sorrera da azpimarratzekoa, hizkuntza modernoek dagokien 'erabilera egokia' ekarri baitzuen horrek. Ahozko hizkuntzari eredu klasikoak (grekoa, latina eta hebraiera) aplikatu zizkioten sasoi hartan. Beraz, klasizismoa berreskuratzearekin batera hizkuntza nazionalak baloratzen hasi ziren, baita horien gramatika berriak idazten ere.

Ikuspuntu enpirikotik begiratuta, ikaskuntza prozesu ororen azalpen naturalizat jotzen da (baita hizkuntzarena ere). Hala ere, eta horri kontrajarrita, tradizio arrazionalistaren iritziz edukien arloa ere hor dago. Horiek barneratzea, berriz, norberaren kontzientziaren esku geratzen da.

Gertakari aipagarria: XVII. mendean PORT-ROYAL izeneko eskola sortu zuten, garai hartako joera arrazionalistari jarraiki. 1660. urtean plazaratu zen *Grammaire Générale et raisonnée*: hizkuntzaren egitura arrazoimenaren produktua dela eta hizkuntza guztiak sistema arrazional

eta logiko zabal batetik eratorritako aldagaiak besterik ez direla aldarrikatzea zuen helburu liburuak (Lyons, 1985).

Chomskyren ikuskerari aurrea hartu ziotela esan genezake, beraz, izaera unibertsaleko azalpenak ematen baititu liburuak gizakiaren hizkuntzaren inguruan. Horrez gain, hizkuntza guztiek dituzten ezaugarri orokor batzuk aurkitu nahi ditu, hau da, unibertsal linguistikoen arazoa planteatzen du.

XVIII. mendearen bukaeran Indiara hedatu zituen Ingalaterrak bere koloniak. Europako hizkuntzalariak Indiako tradizio gramatikarekin —batetik— eta sanskritoarekin —bestetik— harremanetan jarri ziren. Sanskritoaren aurkikuntzak XIX. mendeko filosofia konparatiboaren aurrerapenean eragin positiboa izan zuela uste da.

3.2. ETAPA ZIENTIFIKORAKO BIDEAN

Ikusi dugunez, Antzinaroan, Erdi-Aroan, Errenazimentuan eta XVII-XVIII. mendeetan egindako hizkuntzaren ikerkuntzek izaera espekulatibo nabarmena zuten; horrez gain, filosofiari oso lotuta ageri ziren. Halaber, logikaren kategorien zerbitzura bideratutako izaera erabilgarri eta normatiboa hartzen du hizkuntzak eta, horrenbestez, gramatika normatibo tradizionala izenaz izendatzen da. Hala ere, XIX. mendea joko genuke hizkuntz zientziaren etapa zientifikoaren abiapuntutzat. Horretan eragina izan zuten zenbait gertaera ekarriko ditugu gogora.

Natur zientzien arloan, C. Darwinen eskutik sortu zen ikuspuntu ebolutiboak ordura arte giltzarri izan ziren giza zientzietako printzipio abstraktuen ezabapena ekarri zuen, hizkuntza zientziarena ere barne. Erromantizismoak, aldi berean, klasizismoaren ereduaren eta arrazionalismoaren aurrean erreakzio-giroa sortu zuen. Horrekin batera, hizkuntza indoeuroparrak aurkitzeko arreta bereziak hizkuntzen arteko ahaidetasunaz hausnarketa egiteko bideak urratzea eskatzen zuen. Horrela sortu zen metodo konparatiboarekin eginiko ikerkuntza historikoa. Garaiko ikuspuntuan murgildurik, aditu kopuru handi batek (tartean zen Humboldt) hizkuntzaren azterketa historiko eta konparatiboak eratu zituzten. Hizkuntzaren lehenengo bertsio zientifikoa, historiko-konparatiboa sortu zen.

XIX. mendeko linguistikak honako ezaugarri hau zuen azpimarragarri: hizkuntzen eboluzioa eta elkarren arteko harremana aztertzea. XIX. mendearen bukaeran hizkuntza bera momentu

eta leku jakin batzuetan ikertzeko joera zabaldu zen. Dialektologiaren azterketen hasiera jaioa zen.

Azpimarratzekoa da, halaber, hizkuntzaren eboluzioan eta dialektoen inguruko ikuskerari dagokionez, lege objektiboak badirela baieztatu izana. Faktore politiko-kulturalekin harremana duen maila linguistikotzat jo zen dialektoa.

Dialektologiaren jaiotzaz ari garenez, aipatu beharrekoa da Schuchardtek horretan izan zuen esku-hartzea. Bera izan zen korrante historiko-kulturala deritzonaren burua.

Beste zientzia batzuen eragina ere nabarmena zen sasoi hartan, psikologia eta soziologiarena batik bat. Garai hartan, izan ere, ardura berbera zuten zientzia horiek pentsamenduaren eta hizkuntzaren inguruan.

Garai hartako (XIX. mendearen lehen erdia) ezaugarritzat aipatu beharra dago honakoa: orduan jaiotzen ari zen psikologia zientifikoa hizkuntzaren inguruko alorrez arduratzen zen. Horren adibide ditugu Wundtek bere idatzietan prozesu mental eta hizkuntzaren portaeraren inguruan eginiko erreferentziak. Beraz, hizkuntzaren psikologiaren ikergai izan behar duela gramatikaren eta maila kognitiboaren inguruko erlazioak aztertzea esango genuke.

3.3. IKUSPUNTU ESTRUKTURALA

XX. mendean, 'estrukturalismoa' kontzeptuaren azpian zientziaren inguruko joera ugari pilatu ziren (antropologia, psikologia, soziologia eta linguistika, besteak beste). Linguistika estrukturalak ordura arteko egitura aldatu egin zuen eta hizkuntzaren deskribapena egiteari garrantzia ematen hasi zen.

Saussure izan zen gerora hainbat adarretan bereiziko zen estrukturalismo europarraren sortzailea. Pragako eskola eta Amerikakoa lirateke adar horietako aipagarrienak.

3.3.1. Ikuspuntu europarra

Frantzian, Saussuren gidaritzapean hartu zuen indarra estrukturalismoak. Bere teoriak *Cours de Linguistique Générale* izeneko lanean daude bilduta (1916). Bere ikasleen klaseko oharrak bildu zituen Saussurek obra horretan.

Interesgarria izango litzateke autore honek (Saussure) linguistikaren eginbehar nagusitzat zein ikusten zuen zehaztea, baita zein zen bere hizkuntz kontzeptua jakitea ere. Esan dezagun, lehenik eta behin, hizkuntza zeinu arbitrarioen sistematzat zeukala. Bere ustez, kontzeptuaren eta irudi akustiko baten arteko erlazioa da zeinua. Bestalde, osotasunaren erreferentzia egitean 'zeinu' hitza erabiltzea gomendatu zuen, elkarri lotutako bi alderditzat baitzeuzkan. Beraz, honako ordezkapena egi beharko omen litzateke: 'kontzeptu' eta 'irudi akustikoa' terminoak alde batera utzi eta 'adierazia' eta 'adierazlea' terminoak erabili.

Hizkuntza du aztergai linguistikak. Sistema abstraktu bat da hizkuntza; hau da, hotsen, formen eta espresio sintaktiko eta lexikalen arau-multzoa zehazten du.

Hortaz, sistema sozial eta abstraktutzat jo behar da hizkuntza. Hizkuntzaren alderdi indibiduala hizketa izango litzateke. Hizkuntza ikuspuntu ebolutibo eta konparatibotik aztertu zen bitartean, Saussurek hizkuntzaren azterketa sinkronikoa barneratu zuela esango genuke; hots, sistemaren egokitzearen araberrako funtzioen analisisa barneratu zuela.

Zeinuaren aldakortasun eta ez-aldakortasunaren arazoa planteatu zuen, baita honakoa baieztatu ere: aldaketak daude bai edukietan bai hitzetan, baina inolaz ere ez zeinuetan. Bere iritziz, sistemaren konplexutasuna eta berrikuntzarekiko hainbat talderen erresistentzia izan ziren zeinuaren aldaketa ez onartzeko arrazoiak. Hala ere, onartzen zuen hizkuntzan —bai egitura aldetik bai hitzen esanahiaren aldetik— aldaketak badaudela. 'Balio linguistiko' kontzeptua erabiltzen zuen hori adierazteko.

Saussuren iritziz ez zen nahikoa hitz baten esanahia zein den esatea, hitz baten balioa hitz horrek beste hitz batzuekin duen harremanaren arabera neurtu behar baita.

Giza taldea hartzen zuen erreferentziazat Saussurek, horrek ezartzen baitio balio jakin bat kontzeptuari, denboraren arabera aldatuko den balioa. Hizkuntza aztertzeke bi modu zeuzkan: sinkronikoa eta diakronikoa. Lehenengoak oso-osorik hartzen du hizkuntza eta une jakin batean

aztertzen du, haren baldintza historikoak kontuan hartu gabe. Bigarrenak, bestalde, garapen historikoaren arabera hizkuntz trataera egiten du.

Pragako eskolaren inguruko hizkuntzalarietatik honakook aipatuko genituzke: Jakobson, Martinet, Trubetzkoy... Haien emaitzei dagokienez, bakar batzuk bakarrik aipatuko ditugu: fonologiarekiko ardura, orientazio funtzionalaren arloko ekarpenak eta linguistika estruktural eta diakronikoa eratzeko ahalegina. Bestalde, interes handiko bide bat jorratu zuten sintaxiari trataera funtzionala emateko, haren barne-irizpide semantikoak hartzen dituen.

Ekarpenei dagokienez, hizkuntz funtzioei buruzko ikuspegi berria da azpimarratu beharrekoa. Hizkuntzaren erabilpena du oinarri ikuspegi horrek. Norbait mintzatzen denean erabiltzen den hizkuntza da hizketa. Hiztunak edo igorleak, entzuleak eta inguruneak osatzen dute hizketa. Igorleak —hizkuntzaz baliatuz— adierazpenak egiten ditu, baita entzuleari mezuak komunikatu ere; honek, berriz, mezua ulertu egin behar du. Ikuspuntu horri jarraiki, A. Martinetek dio hizkuntzari ulergarritasuna eta esanahia komunikazio-funtzioak ematen diola. Mezu igorleak hizkuntzaren bidez kodetzen ditu bere ideiak, eta ahoskatuta igortzen dio mezua entzuleari. Honek deskodetu eta ulertu egin behar du mezua. Beste batzuetan, berriz, norbere buruari adierazpenak egiteko bakarrik erabiltzen da hizkuntza, entzulearen erantzunen premiarik gabe.

R. Jakobsonek izendatutako funtzio orokorrak honela ageri dira Van Eke (1975) egindako sailkapenean:

- Erreferentziala: hizkuntzak ingurunea deskribatzen du, gertakarien berri eman eta erreferenteak azaldu.
- Adierazkorra, expresiboa: hizkuntzak norberaren sentimenduak eta hunkipenak adierazten ditu
- Eraginkorra, konatiboa: hizkuntzak zerbait eginarazten dio entzuleari, hitz deigarriak edota aginduzkoak erabiliz
- Poetikoa: hizkuntzak mezuaren edertasuna azaltzen du
- Metahizkuntza: hizkuntzak hizkuntza bera aztertzeko duen gaitasuna
- Fatikoa: alderdi deigarriak erabiliz solaskideen arteko harremanak ezarri eta luza ditzake hizkuntzak

3.3.2. Ikuspuntu amerikarra

Amerikar estrukturalismoa aztertzeke kontuan izan behar da Ipar Amerikan psikologiaren arloan teoria konduktistak zuen indarra; beraz, estrukturalismoaren garapena teoria konduktistaren arabera aztertu behar da. Bestalde, Ameriketako indiarren hizkuntzak europarren hizkuntzetatik hain desberdinak izateak hizkuntz analisirako ikuspegi eta metodologia desberdinak egokitzeko premia azaldu du. Edward Sapir eta Leonard Bloomfield ditugu ikuspegi honen baitako idazle aipagarrienak.

Edward Sapir (1884-1937). Hizkuntzaren inguruan ikuskera oso zabala eta era askotako ardura edo interesa du. Linguistikarekiko duen jakin-minak arlo antropologiakoarekin eta psikologia zein soziologiakoarekin du lotura.

El lenguaje (1921) izeneko bere obra oso aberasgarria da (baita gaur egun ere) hizkuntza aztertzen dutenek diotenez. Hizkuntzaren inguruko alderdi ugari lantzen ditu liburu horretan, kulturari lotuak betiere. Benjamin Whorfen obran antzematen da haren eragina. Hizkuntza baten eduki linguistikoak kulturari lotuta daude Whorfen iritziz. Bere lanetan hizkuntzen arteko desberdintasunak aztertu izan ditu. Haren ustez, soilik hizkuntza europarrak aztertu zituzten hizkuntzalariek. Hizkuntza horiek elkarren nahiko antzekoak izaki, "batez besteko estandar europartzat" izendatu zituen. Ameriketako indiar hizkuntzak, ordea, desberdinak dira. Desberdintasun-azterketak eraginda, hizkuntzak pentsamendua moldatzeko duen eraginari buruzko planteamendua egin zuen, beste atal batean (hizkuntza eta pentsamenduaren arteko erlazioa) azalduko dugunez.

Estatu Batuetan hizkuntza amerindiarrekin planteatzen den arazoa eta European hizkuntza indoeuroparrarekin planteatzen dena ezberdinak dira; izan ere, azken hauetan literatur lan ugari egin dira. Estatu Batuetako indiar hizkuntzei dagokienez, ez da idatzizko tradiziozik antzeman.

Bloomfield, bestalde, linguistikaren oinarriak zientzia gisa finkatzeaz arduratu zen. Bere oinarri teoriko eta metodologikoa konduktismo psikologikoa eta estrukturalismo linguistikoa dira. 'Estimulua-erantzuna' eskeman oinarrituta interpretatu zuen prozesu komunikatzailea eta hizkuntza ezezagunen (amerindiarrek) funtzionamendua eta egitura aztertzeke prozedura bat eratu zuen, betiere edukia kanpoan utzirik. Haren iritziz, esaldia deskripzio gisa aztertu behar da; morfosintaxiaren eta fonologiaren katean definitu behar dira hitz bakoitzaren tokia eta soinua. Ikuspegia banatzailea denez, ez zuen esanahia barne-muin modura hartzen, hizkuntzatik kanpo gelditzen den errealitate gisara baizik.

Estruktura linguistikoak aztertzeko metodo formal eta zehatzak lortzea zuen helburuetako bat, esanahia kontuan hartu gabe betiere. Semantika-arloko azterketak egiteari uko egin zion, bideraezinak baitira bere ustez. Beraz, analisi linguistikoari dagokionez erabat formalizatua den prozedura garatzeko aukera eman zion horrek.

Linguistika formal eta deskribatzaile horrek eragina izan zuen hizkuntz irakaskuntzarako metodologian edo ikerkuntzan ere. Gramatika kontrastibak bere lekua eraiki zuen hizkuntzen arteko lan konparatiboak egiteko. Ikuspegi hori gainditu egin dute gerora sortu diren beste ikuspuntu batzuek: generatibistak, semantikoak, pragmatikoak eta testualak, besteak beste.

3.4. IKUSPUNTU GENERATIBISTA

Chomskyren ideiak etapa horretan sortu ziren, zientziaren arloan berriro ere enpirismoa eta arrazionalismoa kontrajartzen hasi zirenean, alegia. Chomskyren obran antzematen da hizkuntzaren teoria formala eratzearen inguruan duen kezka (*Syntactic Structures*, 1957). Bere teoriaren oinarrian honako ideia dago: hizkuntzaren sorrera gizakiek duten gaitasunaren ondorioa da, eta ez soilik ingurunean eragindako estimulu linguistikoaren erreakzioa eta erreproduzioa.

Chomskyren kreatibitatearen kontzeptua enuntziatu-kopuru infinitu baten ulerkuntza eta produkzio-gaitasuntzat jotzen da, hizkuntzaren izaera jakin bat baldintzatzen duena. 1950eko hamarkadaren amaieran 'generatibismoa' izeneko mugimendua sortu zen Chomskyren obraren inguruan. Bere argudio linguistikoa sakoneko eta azaleko egiturei buruzkoa da. Enuntziatuaren azaleko egituraren azterketak ez du interpretazio bat baino gehiago duten enuntziatuak interpretatzeko laguntzarik eskaintzen.

Aditu honen ustez, hizkuntzaren gainerako egitura hizkuntzaren egitura sakonarekin lotu beharko litzateke, sakoneko egitura azalekoa baino abstraktuagoa baita. Bere teoriak kaleratu aurretik hizkuntza bakoitzaren egituraren berezitasuna aldarrikatzen zuen joerari kontrajarritako unibertsalismo linguistikoari emandako bultzadagatik egin zen ezagun —batez ere— Chomsky.

Innatismoa defendatzen duen argudioa da unibertsaltasuna. Honako dio: haurrak hizkuntza ikasteko behar dituen berezko gaitasunak ez daude hizkuntza jakin baten menpean; hizkuntza guztien forma orokorragoei dagozkie. Gramatika orokorra dute eredutzat unibertsalistek.

Korronte honen iritziz, linguistikak —zientzia gisa— unibertsal linguistikoen ideia garatu behar du, hizkuntzaren teoria bakar bat garatzeko helburuz, eta ez hizkuntza bakoitzarena. Gramatikaren erdigunea sintaxia litzateke: hizkuntza baten esaldiak sortu eta deskribatzen ditu. Fonologia eta semantika, berriz, “interpretatiboak” dira, hau da, soinua eta zentzua ematen diote sintaxiak sortutako esaldiei.

Lyonsen ustez, (1964), Chomsky kreatibitateaz mintzo denean hizkuntzaz ari da, baina hizkuntza hori “kontrol-estimulutik” independentea bada bakarrik. Teoria horren arabera, behin ahoskatutako esaldia deskribaezina da ‘estimulu-erantzun’ erlazioaren bidez.

Chomskyk (1959) hizkuntzaren jabekuntza eta ahozko erabileraren inguruko teoria konduktista baliogabetu egin zuen. Izan ere, bere ustez edozeinek dauka gaitasuna inoiz entzun edo irakurri gabeko esaldiak eratzeko. Ez dator bat ikaskuntza linguistikoa imitazioetik eta erreprodukzioetik datorrela diotenekin. Bere ustez, imitazioz bakarrik ikasten den hizkuntzak ez luke sortzeko gaitasunik izango; gainera, aurretik ikusitako ereduak erreproduzitzera soilik mugatuko litzateke. Beraz, linguistika generatiboa ez dator bat haurrak bere hizkuntza ingurunean hizkuntza kopiatuz lor dezakeela dioen teoriarekin. Jarrera arrazionalista bereganatu zuen: hizkuntzen produkzioa mugatzen duten arauak ezaugarri formal batzuk dituzte, eta ezaugarri horiek gizakiaren buruan dagoen egiturari jarraitzen diote. Erabat mentalista da haren teoria, gertuago baitago psikologoen eginkizunetik beste edozein alderditik baino.

1957tik gaur egun arte plazaratu dituen idatzietan hainbat aldaketa egin izan ditu; halaber, egituraren inguruko formulazio ugari proposatu ditu, hizkuntzaren sorkuntza-gaitasunaren inguruan betiere. Hala ere, hizkuntza gizakien ezaugarri dela bakarrik adierazten duen ideia ez du aldatu, hots, *“el sistema de principios sumamente restrictivos, que guían la construcción de una gramática, debe ser propiedad de la especie”* (Chomsky, 1985).

Bukatzeko, hizkuntzalari baten egitekoa norberaren gaitasun linguistikoaren berri emango duen eredu bat eratzea izango litzateke; bestalde, norberak bere hizkuntzan sortutako edozein sekuentzia linguistikoren kreatibitatea eta gramatikaltasuna azaldu behar ditu eredu honek, baita gramatikaltasun-eza bereizteko gaitasuna ere. Beraz, hori abiapuntutzat harturik hizkuntz azterketatzat jotzen du hizkuntzaren erabilera, egitura arautzen duten printzipio abstraktuen azalpena egiteko bide gisa. Printzipio hauek unibertsalak dira eta gizakiaren garuneko egituraren kokatuak daude. Bere gramatika unibertsalaren teoriak dioenez, gizakiaren buruan dagoen ahalmena berezkoa da. Giza biologia erabiltzen du baieztapen horren euskarritzat.

3.5. IKUSPUNTU SEMANTIKOA

Arbitrarioa da hizkuntzan zeinuaren eta zeinu horren erantzunaren arteko harremana. Erlazio hori ez da kode biologiko batean oinarritzen. Hizkuntzaren bitartez komunikatzen garenean, zeinu linguistiko gehienak ez dira ikonikoak, alegia, zeinua ez da oinarritzen berak irudikatzen duen gauza horretan. Hala ere, zeinu horiek irudikatzen dutenaren edo ez dutenaren arabera izango da mezua. Ikuspuntu linguistiko horren arabera, isilka nahiz oihuka esan, esaldiak bat eta bakarra izaten jarraituko du. Esaldia ezberdina izango da berau osatzen duten ezaugarrietako bat aldatu edo gehitzen bada; adibidez, hitz bat pluralean edo singularrean jartzen denean.

Hizkuntzak eredu-bikoiztasuna dauka, eta, beraz, soinuak konbinatu egin daitezke, hitzak sortuz. Aldi berean, hitz hauek ere konbina daitezke, esaldiak osatuz. Hortaz, gizakiak zeinu-segida bat erabiltzen du. Animaliegandik bereizteko balio dute zeinu horiek, soinuak modu ezberdinean erabiltzen baitira. Elementu hauen bidez gizaki hitzunik mezu ezberdinak osatzen ditu. Berriak eta bakarrak izan daitezke mezuok, baina kodearen barne hartu beharrekoak betiere.

Hizkuntza ezagun guztien arautzea antolatutako hainbat maila eta sistematan gauzatzen da: fonologikoa, morfologikoa, sintaktikoa, semantikoa eta pragmatikoa. Semantikoak eta pragmatikoak bere barruan hartzen dituzte kulturaren arabera hizkuntzaren artikulazioak; sarritan, bi arlo hauek hizkuntzaren eztabaidatik at geratzen dira, nahiz eta hemen komenigarria iruditu zaigun hauek mailaren barruan hizkuntzaren eta kulturaren barruko erlazioak kontuan hartzeko.

Sistema semantikoak eredu batzuk ezartzen ditu. Eredu horien arabera, jendeak norabide bat jarraitzen du zenbait esanahi transmititzeko, hitz eta espresio jakin batzuk aukeratuz.

3.6. IKUSPUNTU PRAGMATIKOA

Hizkuntza aztertzen du, baina hizkuntza horren erabiltzaileekin erlazioan eta erabiltzaile hauek komunitate soziokultural bateko kideak direla kontuan hartuta. Hona zer adierazten duen horrek: badirela hizkuntzaren jabetzan eta erabileran eragiten duten prozesu kognitiboak. Filosofiatik aztertutako ekintzen teoriak eragiten du norabide hori. Austin (1982) eta Searle (1975) dira korrante honetako aditu aipagarrienak, baita Grice (1975) ere. Azken

honek badu loturarik esanahiaren teoriarekin eta —zuzenean ez bada ere— semantika generatiboarekin.

Hizkuntzaren ikuspuntu funtzional hau da pragmatikaren oinarria,; hori, berriz, hizkuntzaren funtzioaren inguruko topikoez ari da. Bere barruan hartzen ditu hizkuntzaren erabilera, helburuak, nahiak eta hiztunek zein entzuleek hizkuntza bat erabiltzen dutenean proposatzen dituzten helburuak.



Mayorren (1984) ustez, funtzio guztiak bi kategorietan bil daitezke: komunikatiboa eta kognitiboa. Ikuspuntu honek aukera eskaintzen du hizkuntzaren azterketan hizkuntzaz kanpoko loturak kontuan hartzeko. Horrek, berriz, eragina dauka esanahian. Esanahia ez da gauza aldaezina, guztiz kontrakoa baizik. Hau da, esaldien esanahia hauek sortzen diren testuinguru linguistiko edota linguistikaz kanpoko testuinguruen kontaktuaren arabera izaten dira. Horrela bada, ikuspuntu linguistiko berri bat planteatzen da, ‘diskurtsoaren’ izeneko. Bere barruan hartzen ditu intenzionalitatea eta komunikatzeko nahiaren azterketak.

Aipatutako ikuspuntu hauek guztiek —eduki garrantzitsu gisa aztertu dute hizkuntza— ez dute azalpen teoriko modularrik ematen. Gainera, ‘gramatika’ terminoa ez da soilik sintaxiari

lotuta azaltzen, bere barruan hainbat osagai dituen osotasun gisara baizik (lexikoa, morfologia, semantika, sintaxia, pragmatika, diskurtsoa...).

Arreta erabilera linguistikoan jartzen duten ikuspuntuak ondorengo hauek ditugu: pragmatika, testuaren linguistika eta diskurtsoaren analisisa. Guztiak ditugu kontuan izan beharreko alderdiak, ikasgela batean hizkuntzaren inguruko hezkuntza-egitaraurik garatu nahi bada.

Diskurtsoaren teoriak dioenez, irudikapen-komunikazio sistema bat da hizkuntza; horren azterketa hizkuntzaren osagai sozialak baldintzatzen du. Gizakiaren aktibitatez jotzen du hizkuntza, betiere orientazio pragmatikoa ahaztu gabe. Oinarrizko jakintzak, berriz, testuaren kohesioa eta koherentzia lirateke.

McCarthy (1991) esaldietatik haratago darama hizkuntzaren deskribapena. Testuinguruaren interesa eta eragin kulturalak aipatzen ditu, hizkuntzaren erabilera baldintzatzen baitute horiek. Aipaturiko testuinguruaz ari garenean, testuinguru kognitiboa, pilatutako esperientzia eta testuinguru kulturala (munduarekiko ikuskera eta testuinguru soziala) hartzen ditu bere barruan.

Breenek (1990) dioenez, bestalde, hizkuntz irakaskuntza alorreko programen diseinuan paradigma berri bat ari da eratzen, ikuspuntu komunikatibo-funtzionalari lotuta dagoena. Aditu honek programa batzuk bideratzen ditu; programa hauek ikasleen gaitasun komunikatiboa garatu nahi dute, hizkuntzaren ezagutza formala barneratuz eta ikuspuntu kognitiboaren araberako instrumentu baten bitartez.

3.7. HIZKUNTZ PEDAGOGIAN KONTUAN HARTU BEHARREKOAK

Linguistikaren garapena aztertzen aritu garen bitartean horren helburua argitu dugu, hau da, hizkuntzaren antolaketa formala eta beraren bitartez lortzen den esanahia. Hainbat aldagai erabiltzen ditu horretarako: fonologia, semantika, morfosintaxia eta pragmatika, besteak beste.

1960ko hamarkadan estrukturalismoaren oihartzuna hezkuntza-mundura zabaldu zen. Batetik, alderdi pedagogikoan hizkuntzaren azterketa-eredu gisa hedatu zen (testuliburuak, materialak...); bestetik, bigarren hizkuntza baten irakaskuntzarako programen oinarri bezala landu zen.

Ikasgai bat irakasterakoan sekuentzializazio bat garatzen da, errepikapena eta imitazioa irakaskuntza-estrategiatzat dituenak. Horietatik eratortzen dira bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan erabiliko diren metodo audiolingualak. Ebaluaketan eta neurtze-tresnen sorkuntzan antzeman ahal izango dira horren ondorioak.

Innatismo eta kreatibitate linguistikoaren kontzeptuek diote hizkuntza guztiak berdinak direla potentzialitateari dagokionez. Ondorioz, hizkuntza bat ez zaiola besteari gailentzen esan ohi da. Alde batera uzten du horrek hizkuntza atal ezberdinetan aztertzearen ideia, nahiz eta sintaxia izango den azterketa guztien erdigunea.

Norberaren eta hizkuntzaren arteko harremana ahalbidetzen du, nahiz eta bere eremua kompetentzia eta esku-hartzearen arlora mugatu. Pedagogiak hizkuntza erakusten duenean norbanakoa gaitu nahi du hizkuntza hori erabil dezan. Hizkuntzaren psikopedagogiak hizkuntzaren erabiltzaileei erantzunak eman nahi dizkie; beraz, ez ditu hain aintzakotzat hartzen hizkuntzaren eredu idealak.

Esanahiaren arazoa hizkuntzaren aktibitate psikopedagogiko guztietan ageri zaigu. Alegia, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua azaldu nahi duen azterketa edo diskurtso orok, hitzezko elkarriketak edo ulermen eta produkzio linguistikoa burutu nahi dituen orok egungo linguistikaren ikuspuntu semantiko eta pragmatikoa ezagutu beharra dauka.

Esanahi sozialak badu garrantzia esanahi hauek pertsonen arteko harremana kontuan hartzen dutenean, baina baita testuingurua kontuan hartzen dutenean ere. Izan ere, esanahiari eragiten dioten linguistikaz kanpoko alaketak aztertu behar dira. Hala ere, esanahia ikuspuntu kognitibotik ere azter daiteke, nahiz eta oso zaila den semantika eta kognoszitiboaren arteko banaketa-lerroa finkatzea. Hona zein den hemen egiten den planteamendua: erlazio kognitibo eta gramatikalek esanahiaren azterketa egitera bultzatzen dute, lexikoaren eta testuko esaldien arteko erlazioaz baliaututa.

Esanahia emate-prozesuan kontuan hartu behar da morfologia. Morfemen bitartez lexikoa kokatzea horren eginkizuna. Hortaz, morfema horien bidez oinarri lexikalaren esanahia aldatu edo mugatu egingo litzateke. Kokatze horrek hainbat kategoria hartzen du bere baitan: generoa, denbora edota aspektua, besteak beste.

Euskal hizkuntzaz ari garela, komeni da morfologiaren garrantzia azpimarratzea, euskarak morfemak ezartzen baititu zenbait funtzio betetzeko: funtzio deribatiboa eta —neurri handi

batean— baita subordinazio-funtzioa ere. Gaztelaniaz, hitz batzuk besteekin erlazionatzeko preposizioak eta konjuntzioak erabiltzen dira; euskaraz, aldiz, morfema multzo batera jotzen da, hots, atzizkietara. Hitzak deklinatzeko eta jokatzeko erabiltzen dira. Hala ere, euskarak baditu aldaezinak diren hitzak: 'eta', 'gabe', 'ala', 'baina'... besteak beste. Bestalde, hitz gehienak izenak, aditzak, adjektiboak eta aldakorrak diren elementu morfologikoen izenordainak dira.

Hizkuntzen alderdi formalen edozein azterketa egin, hizkuntza bera ezagutu edota hizkuntza baten jabetze-prozesua aztertu nahi denean, morfologiaz gain hizkuntzaren sintaxia ere aztertu behar da.

Aditzen sintaxiaren azterketaren bitartez lor daiteke hizkuntzaren ezagutza. Hiztun bakoitzak egiturazko kontzeptu batzuk badituela adierazten du horrek. Kontzeptu horietakoak ditugu ordenari lotutakoak, egiturazko aldagaiei eta diskurtsoen zatiei dagozkienak. Horrezaz gain, elkarrekin erlazionatutako kontzeptuak (subjektua, objektua...) eta esaldien egituraketarako oinarritzko arauak ere baditu.

Korrante funtzionaletatik eratorritako teoria formalak sintaxiaren arazoa plazaratu du berriro azkenaldi honetan. Hitzen esanahietatik edota hitzen elkarketa antolatuetatik abiatuta hurbiltzea hizkuntzari aldarrikatzen du teoria honek. Ikuspuntu honek norbanakoaren eta inguruaren arteko funtzio kognitibo eta komunikatiboak aztertzea ahalbidetzen du.

Ikuspuntu funtzional batetik begiratuta, hiztunak elkartruke egoeran daude; ondorioz, elkarrekintza eta kooperazioaren arauak jarraitzen dituzte. Horrenbestez, gai da hiztuna aurrez ezarritako arauen bitartez informazio bat eman edo jasotzeko. Diskurtsoaren alderdi pragmatikoak aztertzen dira, batez ere, ikuspuntu honetan.

Hizkuntza —testu-teoria oinarri duela— hizkuntzaren psikopedagogia garatzeko moduarekin lotuta dago. Ikuspuntu horrek oinarritzko arazo batzuk planteatzera garamatza: nola planteatu testu hori eskolan, hizkuntzaren didaktikari dagozkion hainbat galdera. Testuaren inguruko hainbat galdera eragiten ditu horrek: egoera batzuetan ala besteetan zer testu-mota sortzen dituzten hurrek, testua lantzeko dituzten erak, nola zuzendu eta ebaluatzen diren irakasleek eraturako testuak eta eskola-liburuek azaltzen dituztenak...

Aipatutako guztiaz gain, hizkuntzaren psikopedagogiaren arloan aztergai interesgarriak liratekeen hainbat gertakari aipa daitezke: Zein da gelan erabiltzen den hizkuntza? Zein dira

eskolak planteatu eta lantzen dituen helburu linguistikoak? Nolakoa da haurraren ingurune linguistikoan erabiltzen den hizkera?

Ondorio orokor gisa haxe esango genuke: linguistikak hizkuntzaren psikopedagogiari egiten dion ekarpena semantika eta pragmatikatik egingo lukeela. Izan ere, alderdi horiei dagokienez, hizkuntza baten jabetza-prozesua eta garapenaren inguruko orientazioak ematen ditu, bai lehenengo bai bigarrenengo hizkuntzari dagokienez, baita hizkuntzaren irakaskuntzarako erabiltzen diren teknologien garapena dakarten irakaskuntza-estrategia berrien antolaketaz ere.

Premia bat azaleratzen du horrek: hainbat testuinguru eta egoera planteatu beharra, ikasleak hizkuntza modu sortzailean erabiltzeko (eta ez lehendik ikasitako egiturak erreproduzitzeko).

Linguistikatik eta, batez ere, gramatika transformazionaletik planteatzen den beste alderdi garrantzitsu bat gramatika unibertsalaren kontzeptua dugu,. Hona zer dioten kontzeptu horrek: hizkuntza guztiek dute elkarrekin parekatzen dituen zerbait. Hizkuntzaren unibertsalak unibertsal psikologiko eta soziokulturaletan oinarrituta daudela uste da; beraz, horren azterketak kontuan izan behar ditu unibertsal linguistikoak, psikologikoak eta kulturalak. Azterketa transkultural bat, alegia. Hezkuntzaren alderdi esanguratsuenekin loturik, gramatika ageri zaigu elementu garrantzitsu gisa. Beraz, testuinguru linguistikoan ikuspegi linguistiko berri bat barneratu da, planteamendu psikologikoen formulazioetatik hurbil dagoena. 'Diskurtsoaren analisisa' deitzen zaio.

Hizkuntzari buruzko beste ikuspegi bat sortu da, beraz: Arau zehatz batzuk jarraitzen dituen egitura jakin gisara aztertu beharrean, alderdi funtzionalei ematen die garrantzia ikuspegi berri honek.

Beraz, hizkuntzaren psikopedagogiak linguistikaren ekarpena izan den hizkuntzaren teoriaren oinarriak hartzen ditu, hizkuntzaren arloko esku-hartze pedagogikoak gidatzeko. Bitartekari bat da, hizkuntzen irakaskuntzaren psikopedagogiari ekarpen bat egiten baitio hizkuntzaren teoriak: hizkuntza kontzeptuaren inguruko ikuspuntu linguistikoek dimentsio bat eskaintzen dute psikopedagogiaren barruan jarduteko eta hizkuntzaren irakaskuntza zein ikaskuntzari buruzko azterketak egiteko. D. Costek (1996) zioenez, hizkuntzen irakaskuntzaren metodologiarekin erabat lotuta dago hizkuntzaren alderdi linguistikoa.

Garrantzitsua da, orobat, hizkuntza lantzen duten diziplinen eta diziplina psikopedagogikoen arteko lotura. Horrez gain, ordea, jarduera-esparruak mugatzea ere komeni izaten da.

4. DIMENTSIO PSIKOLINGUISTIKOA

Hizkuntzaz jabetzeko prozesuari buruzko azterketak psikologoek eta hizkuntzalariek bultzatu zituzten. Hizkuntzalaritzatik asko bereizten zen ikuspuntu bat bereganatu zuen psikologiak: ekintzaren eta esaldien arteko loturak, hizlaria, entzulea eta hizketa-egoera hartu zituen ikergaitzat, azalpenerako erabilgarri diren hainbat arau zehazteko asmoz.

Bressonek (1978) zioen, bestalde, hizkuntzaren portaerak eta alderdi psikologikoari dagozkion azterketak ere kontuan hartu behar direla, eta ez —XX. mendearen erdialdera arte egin zen modura— soilik alderdi linguistikoetan oinarritu, nahiz eta lehendik ere zenbait salbuespen izan ziren —*El lenguaje y el pensamiento* (J. Piaget, 1923) edota *Conducta verbal* (B.F. Skinner, 1957)— besteak beste.

Ordura arte, hizkuntzaren azterketan egitura linguistikoek zuten batez ere garrantzia pertsonen arteko komunikazioak ezartzeko. Ondorioz, haurren hizkuntzaren azterketek hizkuntzaren egitura eta arau gramatikalen jabetza hartzen dute batik bat aintzat, eta ez alderdi komunikatibo ez-hitzezkoak.

Bi ikuspuntu erabat kontrajarriak egon dira beti gizakien jokaera linguistikoan: bata, jaiotzeko egitura linguistikorik ez dagoela diotenena; bestea, hizkuntzaren egitura nagusiki biologiak mugatzen duela diotenena. Ezberdintasun handiak daude bi jarrera hauen artean: lehenengoa enpirikotzat joko genuke; bigarrena, berriz, arrazionalista edo mentalistatzat.

Enpiristen ustez, ikaskuntzaren printzipio orokorraren arabera da hizkuntzaren ikaskuntza, hau da, haurrak hizkuntz gaitasun berezirik izan gabe gauzatzen dena. Beraz, ikaskuntzarako gaitasun orokorrak bakarrik ditu haurrak, diote enpiristek.

4.1. IKUSPUNTU KONDUKTISTA (BEHAVIORISTA)

Amerikako psikologo ugari ikaskuntza-teoria orokorraren barruan dakusate hizkuntzaren ikaste-prozesua. Haien iritziz, estimulua eta erantzuna elkarlotu egiten dira errefortzuen bidez.

Konduktismoaren alderdi zorrotzena bereganatu zutenek hizkuntzaren analisia jokabidearen arabera —beste hainbat giza portaera bezala— egitea erabaki zuten. Hizkuntzaz jabetze-prozesuari ikuspuntu hori aplikatu ziotenetatik ezagunena Skinner dugu (*Verbal Behavior*, 1957).

Skinnerren iritziz, jokabide-gaitasun jakin batzuez osatua dago giza organismoa —gainerako organismo bizidunak bezala— eta horren garapena kanpotik datozen errefortzu-akzioen bitartez gauzatzen da. Estimulua erantzunaren jaulkipena areagotzea baldintzatzen duen zerbait dela dio. Planteamenduaren funtsa honakoxea da: hizkuntza ez da fenomeno mentala, jokabidea baizik.

Hizkuntzaren azalpena ordena mentalaren jarraipena —ideiak, esanahiak, lege gramatikalak...— kontuan izan gabe egiten du. Bestalde, hizkuntza ikasteko hiru eredu proposatzen ditu: '*mands*-ak', '*tact*-ak eta 'erantzun ekoikoak'.

Lehenengo ereduaren arabera, erantzun bat '*mand*' bat bezala ikasten da, hau da, beharraren arabera sortzen diren estimuluei (gosea, mina...) hiztunak ematen dien erantzun gisa. Erantzun horrekin bere beharra asetzen bada, premia hori duen guztietan soinu horixe errepikatuko du.

Bigarren eredia —'*facts*-a— ikasitako erantzun mota bat litzateke. Ausaz aukeratzen dira erantzun horiek estimulu jakin baten aurrean.

Erantzun ekoikoaren eredia da egokiena. Skinnerren ustez, besteei erantzuteko soinuak imitazioz errepikatzetik sortzen da hizketa. Erantzun hauek haurra saritu eta indartu egiten dute; horrenbestez, haurrak egoera jakin baten aurrean imitatzen jarraitzea lortzen da. Prozesu honen osagai nagusiak honako hauek dira:

- Haurrak bere inguruan dituen ereduetatik imitatzen du hizkuntza.
- Inguruko helduek indartu egiten dute ereduaren antzera gauzak egin eta esateko haurraren ahalegina; ondorioz, jokabide hori sendotu egiten da. Ingurunearen onespina izatea edo ez izateak eragin handia izaten du horretan.
- Haurrak imitazio bidez eta errefortzuaren eraginez errepikapenera jotzen du, ereduak aztura bihurtzeko.
- Ikuspuntu honen arabera, haurraren hizkuntz jokabidea baldintzapean gelditzen da bere azturak aurkeztu zaizkien edota inguruan dituen ereduarekin bat etorri arte.

- Baldintzamenduaren eraginkortasuna indartzearen bidez antolatzen da. Baiezeko errefortzu edo indartzeak jokabidearen maiztasuna gehitu egiten du; alderantzizko errefortzuak, berriz, jokabidea murriztu egiten du.

Argi dago, bada, portaera horrek bi pertsonen arteko elkarrekintza eskatzen duela: hiztunarena eta entzulearena. Jokabide hori muturreraino emanaz gero, zeregin bakar bat izango luke hizkuntzak: komunikatiboa, alegia. Hizkuntzaren ikuspegi erabat ambientalista du aditu honek, kanpoko faktoreak baldintzatzaile gisa hartzen baititu.

Kritika ugari —teorikoak zein enpirikoak— jaso ditu ikuspegi horrek. Izan ere, hizkuntzaren zenbait alderdi (hiztegia eta fonologia, kasu) imitazioaren bitartez eskuratzen dira, baina hizkuntzaren prozesu guztia (morfologia, besteak beste) ezin da horrela azaldu.

Skinnerren ikuspuntuak uko egiten dio hizkuntzaren errepresentazio funtzioari. Hala ere, neokonduktistek prozesu kognitiboak (edo barneko prozesuak) badirela onartzen dute. Piagetek aipatutako eragiketetatik hurbil dabilta neokonduktistak.

McNeillen (1970) ustez, berriz, gurasoek ez dute laguntzen hizkuntzaren jabetze-prozesuan eurek proposatzen dituzten ereduen arabera. Hitzen arteko antza dela-eta haurrek egiten dituzten hutsegiteak adibidetzat har daitezke, beren sorkuntza-gaitasunaren arabera eraikitzen baitute haurrek hizkuntz sistema.



Errefortzuaren egitekoari dagokionez, ez dago argi enuntziatuen onespina edo onespina-eza sintaxiaren arabera zuzentasunari edo ez-zuzentasunari lotzen zaion. Ondorioa honako hau dugu: enuntziatu bidezko adieraziak 'egia' izatearekin lotura handiagoa du enuntziatuen gramatika formarekin baino.

Richelleren (1984) iritziz, haurraren eta helduen arteko hizkuntz harremanetan onespina-jokaerak hainbat forma har ditzake: irribarrea, begirada eta musua. Errefortzu hauek ez dute —agian— egitura sintaktiko zuzenera bultzatuko haurra, baina laguntzen dute hizketa-aktibitate handia izaten. Jokaera linguistikoen bereizketa egiteko baldintza izan daiteke hori, Richelleren ustez. Kritikarekin jarraituz, esperientziaren eta semantikaren alderdiek sintaxiarekin lotura badutenez, errefortzuen eragina neurtzeko hura banatzeko prozedura erabiltzea ez dela batere egokia uste dugu.

Konduktistek ikaskuntzaren oinarritzat imitazioa daukatenez, honako eragozpen honekin topo egiten dute: beste ezer baino lehen, haurrak ezagutu egin behar du imitatu behar duen hori. Hau da, haurrak bere gaitasun kognitiboak eta hizkuntzaren jabetze-prozesuaren inguruko trebetasunak erabili beharra dauka, errefortzua erabiltzeko helburuz.

Mowrer, Staats, Salzingerrek eta beste hainbatek saiakera teorikoak egin zituzten Skinnerren planteamenduari irtenbidea emateko asmoz. Hizkuntzaren azalpenak bi mailatan bereizten dituzte aipatu adituek. Estimulua-erantzunaren alderdi batzuk hizketaren kontrolatzaile direla onartzen dute. Bitartekotasunaren teoria aldarrikatzen dute autoreok, eta, funtsean, ikaskuntza-eredu konposatua dute oinarri. Baldintzapen klasikoak eta instrumentalak garrantzi handia dute aipatu eremuan.

Idazle hauen ustez, hitz-edukiaren ikaskuntza 'hurbiltasunaren teoriaren' printzipioen arabera egiten da, hau da, hitzen osaketatik esaldiak sortzen dira. Horretarako, serieen ikaskuntza-printzipioa jarraitu behar da, hau da, asoziatiboa. Staatsen (1975) ikaskuntza horren etapak aipatu zituen. Haren iritziz, lehenbizi hitz solteak ikasten dira. Hitz horiek ez dute elkarrekin loturarik. Ondoren, hitz horiek ordena baten arabera biltzen dira, serieak osatuz; azkenik, seriea hitz batekin lotzen da zuzenean. Serieen ikaskuntza hau da —Staatsen ustez— sintaxiaren oinarria. Bere teoriak dioenez, hizkuntza bateko 'arauen' ikaskuntza besteen hitzezko produkzioaren baitan dago, ez printzipio biologiko eta mentalen baitan.

Ervin-Tripek (1971), aldiz, Staatsen teorien aurkako hainbat argudio plazaratu zituen:

- Jasotzen duen input linguistikoaren analisi falta.
- Haurrek ez badute bere ikaskuntza indartzen, nola indartuko ote hizkuntzaren funtzioak? Nola ikasten du haurrak menpeko esaldiak edo gainerako alderdi linguistikoak eraikitzen? Horra, bada, imitazioari esleितutako errefortzu-rolari egiten dion kritika. Bestalde, honakoa ere bazioen Ervin-Tripek: haurrak bi urterekin bere kideei eta pertsona helduei hitz egiteko behar zituzten hizketa-erak aukeratzeko gai zirela aurkitu dela haur-hizkuntzaren alorreko inguruko ikerkuntzan.

Ezberdintasuna tartekatzen Staatsek imitazio bidezko ikaskuntzaren eta imitaziozko portaeraren artean. Azkeneko horri dagokionez, haurrak imitatzen dituen edo ez dituen estimuluen bidez kontrolatzen omen da, estimulu bakar batzuek bakarrik indartzen baitute haren jokaera.

Salzingerrek paradigma eragingarria proposatu zuen hizkuntzaren ikaskuntza azaltzeko, hizkuntzaren estimulu indartuen bereizle-multzoa osotasun gisa onartuz. Kontuan izan estimulu berak funtzio ezberdinak izan ditzakeela: bereizlea eta indartzailea.

Laburbilduz, ikuspegi konduktistaren ezaugarriak eta praktika pedagogikoan hark izan duen eragina azalduko ditugu ondoko taulan.

IKUSPEGI KONDUKTISTA	PRAKTIKA PEDAGOGIKOA
• Hizkuntza hitzeko jokabidea da • Hizkuntza ikaskuntza aztura sortzeko prozesua da • Imitazioak, berrindartzeak eta jokabidearen errepikapenak ikaskuntza-prozesuan eragiten dute • Ikasleen errakuntzak akats-seinaletzat hartzen dira • Haurraren hizkuntz sistema propiorik ez da onartzen • Haurraren hizkuntz inguruneak eragin handia du. Horri loturik daude ikaskuntza-ereduak eta kanpotik eragindako berrindartze-prozesuak • Hainbat fase ditu ikaskuntzak: – Hitz solte batzuk – Hitzak serieetan ordenatzen dira asoziazio-legearen bidez – Hitz-en-serietzea sintaxiaren oinarri bihurtzen da – Hizkuntz arauen ikaskuntza besteen ahozko produkzioaren eraginpean dago.	• Partaidetzaren garrantzia hezkuntza eremuan • Irakaskuntzaren eragina ikaskuntzan • Hizkuntz ereduen garrantzia • Imitazioa eta errepikapena ikaslearen ikaskuntza-estrategia gisa indartzea • Ikaskuntza sendotzeko sariak eta zigorrak errefortzu modura antolatzea • Ikaskuntzaren edukiak zailtasun linguistikoaren baitan sailkatuz hedatzeko arriskua • Azalpenean bakarrik oinarritutako irakaskuntzak ikaslearen rol aktiboa gutxiagotu egin dezake • Programaren antolaketari garrantzia ematea. Errakuntzak hizkuntz sistemaren baitan aztertzea • Irakaslearen egitekoa azpimarratzea

1960ko hamarkadaren ondoren zalantzan jarri zen erabat behavioristen ikuspegia, bereziki teoria linguistikoari eta ezagutzaren psikologiari zegokienez. Gogor ekin zioten askok behaviorismoari, teoria desegokiak hedatzen zituela-eta. Arrazionalisten edo mentalisten ustez, hizkuntzaren egitura biologikoki mugatua dago; hortaz, haurraren berezko egitura linguistikoa baldintza gisa ikusten dute: gizakiek hizkuntza ikasteko gaitasun zehatz bat dutela diote. Beraz, kanpoko ereduaren garrantzian oinarrituriko teoria deuseztatu zuen hurrengo joera Chomskyk eskaini zigun, ikuspuntu mentalistaren bidez.

4.2. IKUSPUNTU MENTALISTA

Hizkuntzaren jabetze-prozesua egitura espezifikoen emergentzia-terminoak erabiliz definitzen du ikuspegi honek. Bi esanahi ditu hemen 'espezifikoki' hitzak: bata, espezifikoki giza espeziean; bestea, espezifikoki gainerako egitura kognitiboetan. Chomskyren ideietara garamatza ikuskera horrek; honako honetara: hizkuntzaren egitura sintaktikoaz jabetzeko prozesua independentea da munduaren ezagutzatik, baita hiztunen elkarrekintza sozialetik ere. Haren ustez, biologikoki aurreprogramatutako egitura linguistiko batzuk ditugu eta, beraz, nolabait ere gizakia hizkuntzarako aurreprestatuta dago. Gizakiok hizkuntzaz jabetzeko gaitasunen bat badugula ondoriozta daiteke teoria horretatik. Ikuspuntu honen aldekoek diote haurrek berezkoa dutela hizkuntza egitura sakona, garuneko egitura sakon horretan badela hizkuntzaz jabetzeko LAD deritzon gailu berezia. Horri esker egokitzen omen du buruak —haurraren gramatika-egitura unibertsalaren bitartez— edozein hizkuntzarako gainegituratik ateratako informazioa.

McNeillek (1970) dio unibertsal linguistikoak diren gaitasun-multzo batekin jaiotzen dela haurra, eta, beraz, gai dela bere ingurunean hitz egiten den hizkuntzatik unibertsalak izango diren oinarritzko elementuak bereganatzeko. Beraz, egituratutako printzipio linguistikoek LADen (Language Acquisition Device) bidez funtzionatuko lukete, hau da, haurra hizkuntzarekin erabateko harremanean dagoela (1966-1970, McNeill). Ahalmen hori giza espeziari dagokio: ezagutzen diren hizkuntza guztietako ezaugarri unibertsalak eduki ditzake: esanahia adierazteko ordena, subjektuaren eta objektuaren artean dagoen oinarritzko harreman gramatikala...

LADi esker (Hizkuntzaz Jabetzeko Mekanismoa) datu linguistiko batzuen bidez jardutea lortzen du haurrak. Horri buruzko hipotesiak egin eta hizkuntza jakin horri buruzko informazio

espezifikoa metatzen du, beraz. Horrenbestez, lehen uneko *input*-ak litzateke horiek, helduen hizkuntzan sartzeko lehen pausoak. Hortaz, inguruneak ezarritako hizkuntza barneratuz doa haurra, printzipio unibertsalak erabiliz eta bere inguruan erabiltzen diren esaldien interpretazioa eginez. Ikuspuntu horretatik —arrazionalismoarenetik, batez ere— indukzioaren bitartez erabakitzen du haurrak arau gramatikalak zein diren. Harekin mintzatzeko ingurukoek erabiltzen duten hizkuntzaz baliatzen da horretarako.

Chomsky eta bere jarraitzaileen ustez, barneko faktoreek duten eginkizunak eragiten du hori guztia. Eredu natibista hau onartzeak honakoa dakar berarekin: haurrak badu jaiotze beretik hizkuntzaz jabetzeko mekanismo edo gailurik. Horrek ahalbidetzen du, inguruko hizkuntza indukzioaren bitartez aztertuz, gramatika unibertsalaren egiturak erabiltzea *input*-aren antolaketan eta hipotesien hedapenean. Konduktismoaren edo asozianismoaren teoria enpiristari aurkitu genion ahuleziaren adibide argia da teoria hori, hau da, bere barne-estrukturari esker haurrak sekula entzun gabeko hizketa-konbinazio pila egiteko gai dela dioena, alegia.

Bronckartek dioenez, berriz, Chomskyk uste du hizkuntza pertsona ororen potentzialtasun genetikoan inskribaturik dagoela, hartaz jabetzea emergentziazko prozesu batean oinarritzen dela, hau da, substratu neurobiologikoak heldutasuna lortzen duenean (lehen urtearen inguruan) eta kanpotik datozen estimuluak jasotzen dituenean sortzen da hizkuntza. Uste horren aldekoak dira Lenneberg (plano biologikoan) eta McNeill (jabetzari dagokionez) ere.

IKUSPUNTU MENTALISTA	PRAKTIKA PEDAGOGIKOA
- Hizkuntzaz jabetzeko prozesua ez dago munduaren ezagutza eta elkarrekintza sozialaren mende. - Pertsona ororen potentzialtasun genetikoan idatzirik dago hizkuntza. - Aldez aurretik biologikoki programaturiko egitura linguistikoetan oinarritzen da. - Printzipio unibertsal batzuen jabe da eta horiei esker gai da ingurunean hizkuntzatik informazio zehatz bat lortzeko.	- Hizkuntzaren ikasketa formala. - Hizkuntzaren egiturez jabetzeko, estrategia kognoszitiboak erabiltzea. - Imitazioaren ondorio ez diren hitzezko formak erabiltzen ditu subjektuak: hizkuntza kreatiboak badu lekua. - Ikaslearen rola ikuspuntu aktibotik ikustea bai ikaskuntzan bai irakaskuntzan. - Akatsak naturalak dira adierazpenetan, jabetze-prozesuan.

Ikuspuntu horrek ekarpen ugari eman badu ere, bazterrean uzten ditu aurrerapauso horri egindako zenbait kritika. Chomskyren baieztapenak direla-eta adituek onartzen ez dituen zenbait kontzeptu aipatuko ditugu ondoren:

- Batetik, haurrak ez du munduarekiko aurrejakintzaren beharrik hizkuntzaz jabetzeko. Teoria honek dioenez, haurrak hizkuntzarekin batera eskuratzen ditu munduaren ezagutza eta jakintza.
- Hona beste uste bat: haurrak beste solaskide batekin elkarriketatu edo komunikatu beharrik ez duela
- Hizkuntza ereduari garrantzia ematen dio, baina testuinguruaren eragin zuzenik gabe.

Gramatikaltasunean oinarritzen den ikuspegi honek ez zuen, antza, semantikaren lehentasunik aurreikusten.

Bada beste hipotesi bat, hizkuntzaren jabetza jaiotzetiko gaitasun baten bidez lortzen dela dioena: *"Me parece que el niño no nace con un conjunto de categorías lingüísticas, sino con una especie de mecanismo de procesamiento para elaborar datos lingüísticos"*. Slobin (1966).

Haren ustez, sistema gramatikala ez da jaiotzetik daukagun ezagutza. Haurrak baditu, teoria honek dioenez, jaiotzetiko bitarteko batzuk informazioa prozesatzeko eta barneko egiturak osatzeko. Gero, gaitasun horiek bere inguruan entzuten duen hizkuntzari lotzen badizkio, bere ama-hizkuntzaren gramatika osatzea lortzen du, hau da, haurraren burua prestatuta dago gramatikaren eraikuntzak eskatzen duen lan intelektualerako. Beraz, nolabaiteko aurreterminazio biologiko bat onartzen du hizkuntzaren jabetzan, baina prozesamenduaren garrantziaz ohartarazten du, baita ingurunearen bitarteko-eginkizunaz ere. Helduek haurrari eskaintzen dion hizketa-motaren analisiari eta haurrek hizkuntza prozesatzeko erabiltzen dituen estrategien ikerketari leku egin dio bide horrek.

Teoria mentalistak dioskunez, hizkuntz sistema beste sistemetatik ezberdina da; ondorioz, bere teoria propioa behar du. Horregatik, hizkuntzaren ikaskuntza eta gainerako gauzen ikaskuntza-esparruak bereizi egiten ditu. Bestalde, hizkuntz garapena funtzio kognitiboaren garapen orokorraren testuinguruaren barruan ez egitea ere kritikatzeko zaio. Beraz, hizkuntzaz jabetzeko prozesuaz mintzatzean hainbat aldagai izan behar dira kontuan.

4.3. IKUSPUNTU KOGNITIBOA

Piaget eta Vygotsky psikologoak izan ziren aitzindari kognizioaren azterketan. Hizkuntza eta pentsamendua ikertu zuten batez ere, hots, barne-egitura linguistikoaren eta ezagueraren arteko lotura.

4.3.1. Ikuspuntu piagetarra

Onartzen du Piagetek barneko faktoreen eta oinarri biologikoaren garrantzia hizkuntzaren jabetze-prozesuari dagokionez. Haurren garapen kognitiboaren barne-hizkuntza bere osotasunean begiratu behar dela deritzo.

Hizkuntzaren inguruan dituen ideien mamia honako honetan datza: bere ustez, linguistikoak ez diren beste operazio kognitibo batzuen garapenaren pean dagoen azpiproduktu bat da hizkuntza. Hauxe da bere teoria: badira prozesu komun batzuk mundua ezagutzeko jabetze-prozesuan, elkarrekintza sozialean eta hizkuntzan eragiten dutenak.



Haren ustez, gainerako baldintza intelektualak eta psikologikoak egokiak badira sortzen dira egitura linguistikoak. Hizkuntza funtzio sinbolikoaren beste alderdi bat besterik ez dela dio, hau da, funtzio sinbolikoaren bariedade bat. Haren garapena egitura operatiboen bitartez adierazten du. Piageten ikuspegitik begiratuta, hizkuntzak garapen kognitiborako balio badu ere, berez ez da garapen iturri bat; eragiketa berri guztiak subjektuaren akzioaren ostean sortzen dira; sekula ez hizkuntzaren plano jakin baten eboluzioaren ondorioz.

Piageten iritziz, azpimarratzekoa da haurra ingurunearekin elkarrekintzan dagoen bitartean naturalki garatzen duen hazkunde kognitiboa. Hizkuntza elkarrekintza hauen barne dagoen neurrian, garapena zabaldu egiten da zenbait kasutan, baina berez ez du hazkunde kognitiborik sortzen.

Horrenbestez, hizkuntzak —nahiz eta eratuta egon— objektuak dira, hau da, jabetzara eta ikaskuntzara bideratutako objektuak dira haurrarentzat. Honek, berriz, arakatu eta berreraiki egin behar ditu objektu horiek. Hala ere, Piagetek ez zuen inolako hipotesirik planteatu hizkuntzaren eginkizunari dagokionez, gogoan iznik betiere subjektuak eraikitzen duen ezagutzarako bidea dela hura.

Piageten ondorioek dioskutenez, hizkuntzak ez du bere kabuz operazio intelektualik sortzen. Garapen linguistikoa da garapen kognitiboari edo funtzioei lotuta dagoena.

La formation du symbole dans l'enfant obran formulatu zuen ikuspegi hori, 1946. urtean. Haurren hizkuntza egozentrikoaren inguruko analisisia egin zuen Piagetek liburu horretan. Piagetek dioenez, beharrezkoa dute haurrek funtzio sinbolikoa edo irudikapenezkoa —jolas sinbolikoa, adibidez—. Hitzezko hizkuntza funtzio sinbolikoaren ohizko agerpen gisa azaltzen du.

Bronckartek (1984) haur bat hartu zuen adibidetzat. Tren baten bagoia sinbolikoki irudikatzeko pospolo-kaxa bat erabili zuen haur horrek. Irudikapen hori abiapuntu hartuta, ezberdina da —Bronckarten iritziz— aktibitate sinbolikoak objektu fisikoen bitartez irudikatzea —bagoiaren adibidea kasu (lotura hori egiten du haurrak bistakoa den ezaugarriren bat dela medio)— eta aktibitateak hizkuntzaren zeinuei lotuta adieraztea.

Saussurek (1916) zioen, bestalde, soinu bat sortzeko subjektuak errealitatearen barneko bi esparru izan behar dituela kontuan: bata, adierazi behar ditugun edukiak duen oinarri kontzeptuala; bestea, hizkuntzaren soinuazko oinarria.

Bronckartek zioenez, Piageten teoriak ez du kontuan hartzen nola bi irudi mental ezberdin (soinua, zentzua edo adierazi beharreko edukia), errealitate ezberdinei dagozkienak, elkarren artean kontaktuan jartzen diren bata (soinuzko irudiak) bestea (irudi kontzeptuala) irudikatzeko. Haren iritziz, ezinbestean azpimarratu behar da haurren sarrera elkarbizitza sozialean.

Argi dago, beraz badagoela analogiarik irudikapen-funtzioak egiten dituen hainbat adierazpenen artean: jolas sinbolikoa, irudi mentala eta aldi berean agertzen diren hainbat hizkuntza.

Piageten ustez, haurrak ez du gaitasun partikularrik hizkuntzaz jabetzeko: orokorragoa den funtzio bat gehitzen du, hau da, funtzio sinbolikoa. Eta horren arabera haurrak ikasi egiten du, baina imitazioaren bitartez. Beraz, hizkuntzari onartzen dioten errepresentazio edo irudikapenezko funtzioa hartu zuten oinarritzat bai Piagetek bai konstruktibistek.

Dena den, eboluzio psikologikoa funtzio sinbolikoaren produktua dela onarturik ere, hizkuntzak produktu sozial gisa izaera arbitrarioa baduela ukatzerik ez dago. Diferentzia bat ageri du beste formekiko: adieraziaren eta adierazlearen artean dagoen lotura. Arrazoi hori dela-eta, beharrezkoa iruditzen zaigu haurrak bizitza sozialean sartzeak duen garrantzia —komunitate sozialeko komunikazio-sistemetan sartzeak duen garrantzia— argitzea.

Siguánnek (1983), berriz, hizkuntza besteengandik jasotzen den zerbait dela adierazi zuen. Beraz, ez da soilik irudikapen-modu bat, oso landutako tresna baizik, bere barne-mekanismo kognitibo batzuk dituen (erlazioak eta klasifikazioak egitekoa, adibidez). Garapen intelektualaren barne-hizkuntza beharrezkoa dela diosku teoria horrek. Aldi berean, ordea, ukatu egiten du Piagetek hizkuntzak adimenezko egituren eraketan eraginik baduela.

Sinclair eta Bronckarten ustez, gogoeta-esparru bat kanpoan uzten da, aztertu gabe, hizkuntzaren rola jakintzarako objektua den neurrian (subjektuak eraikitzen duen zerbait dela kontuan izanik). Kontuan izan behar da hizkuntza ez dela soilik komunikaziorako eta errepresentaziorako bide bat; ezagutzarako objektu bat ere bada, izan ere, bere egitura eta arauekin.

IKUSPUNTU KOGNITIBOA	PRAKTIKA PEDAGOGIKOA
• Hizkuntzaz jabetzeko prozesuaren osagarri kognitiboaren beharra adierazten da. • Hizkuntza, funtzio sinbolikoaren alderditzat jotzen da. • Hizkuntzaren funtzio irudikatzailea baloratzen da. • Ikaskuntza esanahitsua.	• Ikaskuntzari buruz, kontzeptu aktiboa. • Aktibitatea, hizkuntzaren ezagutzaren iturria. • Subjektuak jabetze-prozesua azpimarratzen du. • Prozesuan oinarritutako irakaskuntza. • Ez du irakaslearen rola eredugarritzat goraipatzen.

Funtsean, komunikaziorako bitarteko bat da hizkuntza. Haurrak besteekin hitz egiten hasten direnean, ingurune sozialetik jasotzen duten hizkuntzan aritzen dira. Hona zer adierazten duen horrek: hitz egin ahal izateko, garapen intelektual bat lortu behar da, hau da, errealitateari buruzko ezaguera maila bat. Bestalde, hitzen esanahia ezagutzeaz gain, hitz horien arteko loturan agerian dauden erregelak eta egokitzapenak ere ezagutu behar dira, horiek zehazten baitute esaldiaren edo diskurtsoaren esanahia.

4.3.2. Ikuspegi sobietarra (ikuspuntua sozio-kognitiboa)

Vygotsky eta bere jarraitzaileek (Luriak merezi luke aipamen berezia, neurolinguistikari eta psikolinguistikari oso ekarpen garrantzitsuak egin baitzizkien) giza hizkuntzaren funts soziala azpimarratu zuten; beraz, hizkuntza horren jabetza soziala ere bai.

Honakoa aldarrikatu zuen Vygotskyk: garapen psikologikoa prozesu baten barruan sortzen da; prozesu hori eboluzio historikoaren eta sozialaren baitakoa da. Ondorioz, prozesu kognitiboen azterketa eragin kultural eta sozialarekin erlazionaturik dago. Vygotskyren ustez, prozesu mentalak organismoaren eta ingurunearen arteko elkarrekintzaren emaitzak dira.

Tesi honek dioenez, haur baten goi-mailako funtzio psikologikoak haur hori beste haur batzuekin (azken hauek haurra bera baino konpetenteagoak izanik) edota helduekin erlazionatzen bada garatzen dira, kontuan izanik betiere hauekiko harremanean jasotakoa haurrak barneratu egiten duela. Horrenbestez, ingurunearekiko elkarrekintzak garrantzi handia hartzen du ezagutzen transmisio-prozesuan, baita kontzeptuen eraketan ere.

Bere iritziz, hizkuntza —beste ezer baino lehen— komunikazio sozialerako bitartekoa da eta gizarteak haurraren betetzen duen formaziorako orientabide tresnatzat erabili behar da bereziki.

Vygotskyk *Pensamiento y Lenguaje* izeneko bere obran (1934an errusieraz argitaratua; berehala debekatu zuten, ordea, eta 1962an argitaratu zuten Estatu Batuetan) Piageten intelektualismoa kritikatzeko du. Izan ere, funtzio sinbolikora murrizten zuen Piagetek hizkuntza.

Hark hizkuntzaz duen ikuspegia hizkuntzaren funtzio sozial eta komunikatiboa du oinarri, baita haurrak abstrakzio sinbolikorako duen gaitasuna ere. Sobietarrek —oro har— eta Vygotskyk —bereziki— hizkuntzaren izaera sozialari garrantzi handia eman izan diote. Komunikaziorako tresnatzat definitzen dute hizkuntza, batez ere; baina baita gizarte bateko esperientzia kulturalen bitartekaritzat ere. Beraz, haurra gizarteko esperientzien barnera sartzen da; horrek, berriz, eragina du haurraren antolaketa kognosizitiboan.

Sobietarrek garrantzi handia ematen diote hizkuntzak haurraren garapenean duen eginkizunari, hizkuntzaz jabetzeak kontzeptualizaziorako, abstrakziorako eta generalizaziorako oinarritzakoak diren operazio kognitiboak ahalbidetzen baititu. Posizio teoriko hori hainbat ikerketaren bidez argitzen saiatu izan dira.

Lurrik zioen hizkuntza garapen mentalaren faktore bat dela. Pentsamenduaren tresnatzat zeukan hizkuntza, haurrari pertzepzioa eta errefortzuaren mendekotasuna eteteko askatasuna ematen diona. Halaber, aukera ematen dio zenbait portaera zuzentzeko eta arazoak ebazteko.

Vygotskyren iritziz, haurraren lehenengo hizkuntza soziala da ia oso-osorik. Honako argudio hau darabil Vygotskyk: haurrak elkarriketa egiten du hasiera-hasieratik, guztiari erantzuten baitio, beste haur batzuekin edota helduekin elkarrekintza gauzatuz. Hizkuntzaren oinarriak pertsonaren portaeran bilatu behar dira, baita haurraren eta ingurunearen arteko aktibitatean ere. Ikusi dugunez, Piageten ustez haurraren hizkuntzak, hasiera batean, ez dauka inolako intentzio sozio-komunikatiborik: bere burua du mintzagai bakarra, egozentrikoa da, ez da gai bestearen ikuspuntua bereganatzeko eta haren ikuspegitik komunikatzeko.

Argudio horrekin ez dator bat sobietar eskola. Sobietarren iritziz, hizkuntza egozentrikoa erdibideko etapa bati dagokio, hau da, izaera soziala duen haurraren lehen hizkuntzaren eta barneko hizkuntzaren artean dago. Hizkuntza egozentrikoa aktibitate praktikoari lotuta dago, hots, hasiera batean aktibitate praktikoaren laguntzaile bat besterik ez da, baina denboraren

poderioz pentsamenduaren tresna bilakatzen da. Horrela bada, honako berrikuntza dakar Vygotskyk barneko hizkuntza dela-eta: barneko hizkuntza pentsatze-prozesuaren barruan aztertu behar da; ez hitzekin, hitzen esanahiarekin baizik. Hizkuntzaren modu berezitzat dauka eta pentsamenduaren eta hizkuntza sozialaren artean kokatzen du, *Thought and Language* (1962) irakur dezakezuenek.

Piaget eta Vygotsky hainbat gaitan elkarrekin ados ez badatoz ere, beste hainbatetan bat egiten dute. Onartzen dute, adibidez, haurrek rol aktiboa dutela hizkuntzaren ikaskuntza-prozesuan, haurrak ingurunearekin elkarrekintzan daudela kontuan izanik betiere. Beraz, gai horretan bat datoz, baina hortik aurrera norberak bere bidetik jotzen du. Vygotskyk haurraren sozializazio-prozesuan hizkuntzari ematen dio garrantzi handiena, baita garapen intelektualaren prozesuan ere. Piagetek, aldiz, aktibitate material ez-linguistikoaren garrantzia azpimarratzen du haurraren garapen intelektualaren alderdi garrantzitsuen gisara.

Beste bereizketa bat ere ageri da garapen ebolutiboaren eta ikaskuntzazko erlazioaren artean: Vygotskyren ustez, ikaskuntzak barneko prozesu ebolutiboak sustatzen ditu haurra elkarrekintzan dagoen bitartean. Ondorioa: elkarrekintza ikaskuntzarako bidea da eta eragina du haurraren garapen-prozesuan.

Hizkuntza dela-eta Vygotskyk eta Piagetek zituzten ezberdintasunak aipatuko ditugu segidan:

- Ikaskuntza eta garapenaren arteko lotura: Piageten ustez, garapena ikaskuntzaren aurrekoa da. Ez, ordea, Vygotskyren ustez.
- Garapen kognitiboan elkarrekintza sozialak duen eraginari ez dio jaramon handirik egiten Piageten eskolak.
- Balio soziokulturalek duten garrantzia instrumentu linguistikoaren formakuntzan: Vygotskyren iritziz, alderdi sozialek garrantzi handia dute hizkuntzaz jabetzeko prozesuan; Piaget, ordea, ez da iritzi berekoa.
- Hizkuntzaren esku-hartzea garapen kognitiboan: Piageten iritziz, hizkuntzak ez du haurraren garapen intelektualean menderatzaile-lana egiten. Vygotskyk, aldiz, hizkuntzaren garrantzia azpimarratzen du haurraren sozializazio prozesuan, eta, ondorioz, haurraren garapenean.

Vygotskyk honako hau aldarrikatzen du: haurrak sistema funtzional berrien jabe egiten dira, hots, antolatzeko era berrien jabe egiten dira kanpoko munduarekin egiten dituzten elkartrukeen ondorioz. Elkartruke horiek, berriz, hizkuntzaren bidez egiten dira.

Piageten lanek argitzen dutenez, irudikapen-funtzioa hainbat portaeraren ondorioz barneratzen da; bestalde, portaera horiek ez dira hizkuntzaren esparrukoak soilik. Alde batera uzten ditu hizkuntzarenak bakarrik diren ezaugarri espezifikoak. Horrenbestez, Genevako eskolak egin zituen lehenbiziko azterketak hizkuntzaz jabetzeko garapen operatiboari buruz. Hizkuntzaren lotura horiei buruzko ikerlarien artean Sinclair (1967) dugu aipagarrienetakoa bat. Kontserbazioari edo serietzeari lotutako hainbat nozio eta horiei lotutako hitzezko portaeren garapena jorratu zituen. Ikerketa horien emaitzek argi diotenez, bada mendekotasunik hizkuntzaren zenbait egituraren eta garapen operatiboaren artean. Gainera, mendekotasun sintaktikoak sendagoak dira mendekotasun lexikoak baino —dio Sinclairrek—; beraz, lehenengoak esanguratsuagoak dira.

Ferreiro eta Sinclairrek (1971) azterketa bat egin zuten egitura linguistikoei eta horiei dagozkien nozio operatiboari buruz. Horretarako, gertakizunei buruzko erlazio tenporalak eta horiek azaltzeko erabilitako hizkuntz egiturak aztertu ondoren, hizkuntz egiturak eskema kognitiboekin erlazionaturik daudela ondorioztatu zuten.

Bistan da ikuspegi horiek ikerketa-lerro berriak zabaltu zituztela, aipatu paradigma teoriko horiei esker.

4.3.3. Ikuspuntu amerikarra (sozio-kognitiboa)

Brunerrek zioenez, hizkuntzaz jabetzeko prozesuari buruzko tesi mentalistak ahaztu egiten ditu garapen kognitiboaren modalitateak (hizkuntzaren garapenaren aurrekoak direnak, alegia, garapena inguratzen dutenak eta, bide batez, garapena ahalbidetzen dutenak ere).

Ikertzaile honen iritziz, garapen kognitiboaren eragilea da hizkuntza. Bere ustez, subjektua ez da bakarrik estimulu batzuen erantzulea: ezagutzen eraikuntzan esku-hartze aktiboa du norbanakoak. Berehalako estimuluen askatasunak ezagutza lortzeko prozesu esanguratsuak adierazten ditu. Hiru irudikapen-mota azaltzen ditu horretarako:

- Haurrek manipulazio aktiboaren bidez ikasten dute mundua esploratzen; irudikapenerako bidea da imitazio-aktibitatea.
- Modu ikonikoaren bidez gauzatzen da irudien pertzepzioaren antolaketa, ekintzaz kanpoko irudikatzea erabiliz.
- Hirugarren modua —sinbolikoa— da irudikatze-modurik malguena, akzioak eta irudiak hizkuntza bilakatzen baitira.

Aktibitatea irudikapen sinbolikoaren abiapuntua da, teoria honek dioenez. Gaitasun sinboliko horrek haurrari informazio ez-zuzena erabili eta pilatzen laguntzen dio, momentuko egoerara mugatu gabe. Beraz, haurrak —gero eta gehiago— hizkuntza behar du bitartekari gisara (irudikapen sinbolikoa) bere aurrean ez daukan horri buruzko informazioa prozesatu ahal izateko. Beraz, gero eta garrantzi handiagoa izango du hizkuntzak haurrarentzat, ezagutzarako tresna bilakatu arte.

Teoria honek dioenez, giza eboluzioan kulturak teknologia ahalbidetzen du; horrek, berriz, gaitasun kognitiboen garapenean eragiten du. Baina ezagutzen egiturak kulturen ere eragiten du, hizkuntzaren bitartez.

Hizkuntza kulturaren alderditzat hartzen du, pentsamenduan eragiten duena eta, aldi berean, antolatu, ordenatu eta esperientziak sinplifikatzen dituen. Hizkuntza, sinbolizatzeko modurik garrantzitsuenaren denez, garapen kognitiborako elementurik nagusiena hizkuntza dela esango genuke, idazle honen iritziz betiere.

Hona zer dioen: gaitasun linguistikoen hazkuntzak haurrari aukera ematen dio, gradualki, objektuen hitzezko ezaugarriak kodifikatzeko eta konparatzeko. Beraz, hizkuntza kategorikoa da eta, aldi berean, kategoria hauek hierarkiak osatzen dituzte. Giza hizkuntza guztiek dute, izan ere, gramatika ezaugarritzat.

Hizkuntzak, esperientzien irudikapen eta eraldakuntzaren bitarteko denez, askatu egiten du norbanakoa bitartekotza horretatik eta bere portaera antolatzeko bitartekoak eskaintzen dizkio. Ondorioz, hizkuntza eta pentsamendua elkarri lotuta dauden bi portaera forma direla adierazi zuen Brunerrek, nahiz eta bataren zein bestearen oinarria eta garapena ezberdinak izan.

Brunerren iritziz, tresna baliotsua da hizkuntza, gizakien esperientziak eratzeko erabiltzen dena. Batez ere hizkuntzaren eginkizun funtzionalari ematen dio garrantzia, adimenaren tresnatzat baitauka.

Bere ikuspuntuaren arabera, haurrak munduaz duen ezagutzak, heldutasunak eta haurraren eta helduaren artean sortzen den harreman sozialak hizkuntzaz jabetzeko prozesua baldintzatu egiten dute. Elkarrekintzari ematen zaion garrantzia kontuan izan behar da hizkuntzaren jabetzea azaldu nahi denean. Esaldietan kodifikatutako intentzioen interpretazioaz haurrak ere jabetzen direla azpimarratu zuen. Ikuspuntu horretatik begiratuta, hizkuntzan sartzea elkarriketan sartzea da, hau da, komunikazioa interpretatzen duten bi hiztunen elkarriketan.

Komunikazio aurrelinguistikoaz eta linguistikoaz jabetzeko prozesuak familia-ingurunea eskatzen du, haurrak eta amak (edo zaintzaileak) hainbat elementu trukatzeko baitituzte elkarrekin (hizketa, ekintzak, testuingurua...) esanahiak eratortzeko, interpretazioak izendatzeko eta intentzioak ondorioztatzeko. Horretarako, 'formatuen' rola azpimarratzen zuen haurraren hizkuntzarako sarrera azaltzeko. Berarekin dakar horrek helduaren rol aktiboa; hau da, haren eginkizuna ez da soilik eredu linguistiko batzuk ematea.

Hizkuntzaz Jabetzeko Laguntza Sistema (Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje, SAAL) proposatu zuen horretarako. Sistema horretan sartzen da egunerokotasunean oinarritutako eta familiako egoeren multzoa, hor gauzatzen baitira hainbat prozesu psikologiko eta linguistiko. Haurrari intentzioak bitarteko linguistikoekin lotzen laguntzen diote eta, horrela, horiek eskuratzea ahalbidetzen. Hasieran, bere intentzioak azaltzeko behatza erabiltzen du harrak, modu deigarrian erabili ere, adieraziaren eta adierazlearen arteko erlazioa zehaztuz. Gero, beste ezaugarri bat gehitzen dio, zeinu batek hurrengoari lekua egiten dio, edota zeinu batzuk besteekin erlazionatzen dira. Jarraian, nahastutako konbinazioei (hizkuntzatik datozen operazioei) ekiten die.

Hasieran, formatuen ezarpena helduaren kontrolpean egoten da. Denboraren poderioz, gero eta simetrikoagoak egiten dira. Helduak —bere jakintza 'transmititu' nahi duenez— eredu gisa jokatzen du. (Bruner, 1984).

Hizkuntza azaldu baino gehiago hizkuntzaren funtzioak duen garrantzia azpimarratzen du, komunikazio-bitartekaria pentsamendu-tresna den aldetik. Bere teoriak, Richelleren (1971) iritziz, meritu bikoitza du:

- Ez du hizkuntzaz jabetzeko prozesua gainerako garapen kognitibotik bereizten, eta,
- hizkuntzaz jabetzeko prozesua fenomeno kulturalaren barruan sartzen du (kultura horren osagaietako bat da kultura).

Brunerrek zioenez, ikaskuntzaren optimizazioa lortzeko bidea esku-hartzea da. Brunerrek (1960) bere teoria psikohezitzailea *El proceso de la Educación* (1966) izeneko liburuan plazaratu zuen.

Haren heziketarako printzipioen artean honako hauek azpimarratuko genituzke: ikaskuntzara bideratutako alde zuzeneko jarrera eraginkorra eratzea; ulermena errazteko ezagutza egituratzea, hau da, materia egituratzea, haren ikaskuntza hobea izateko; ikasi beharreko edukien sekuentzia antolatzea eta askotariko prozedura erabiltzea ikaskuntza garatzeko eta, ondorioz, gizakiak ikaskuntzara bultzatzeko.

Haurrak hizkuntza erabiltzeko gai bihurtu behar ditugula aldarrikatzen du, batez ere eskoletako hezkuntza formalaren bidez, garapen kognitiboa errazteko. Testuingururik gabe hizkuntza erabiltzen jakiteak duen garrantzia azpimarratzen du.

IKUSPUNTU SOZIO-KOGNITIBOA	PRAKTIKA PEDAGOGIKOA
• Garapen kognitiboa eta linguistikoa elkarrekiko mendekotasun harremanean daude. • Bi sistemen arteko loturak, hizkuntzaren funtzio soziala eta komunikatiboa azpimarratzen ditu, baita horri lotuta dagoen abstrakzio sinbolikorako gaitasuna ere. • Hizkuntzak, esperientzia irudikatu eta transforma dezakeenez, norbanakoa hurbileneko premietatik aldentzen du. • Hizkuntzaz jabetzeko giltza elkarrekintzan dago. • Sorkuntzan oinarritutako ikaskuntza. • Aurkikuntzan oinarritutako ikaskuntza esploratzailea.	• Elkarrekintzaren esparruan, rol aktiboa du subjektuak ikaskuntza-prozesuan. • Subjektuen arteko harremana. • Ikaslea elkarrekintzan dago irakaslearekin eta gainerako ikasleekin. • Helduak gidatzen ditu aktibitateen funtzionalitatea eta hizkuntzaren erabilera. • Ikasleak eta irakasleak rol aktiboa dute. • Esperientziak antolatzea, garrantzitsua. • Hizkuntzaren erabilera funtzionala. • Hizkuntzaren alderdi semantikoa. • Akzio eta objektuen hitzeko kodifikazioak estrategia erabilgarriak sortzeko balio du. • Garrantzia dute bai prozesuko bai amaierako emaitzek. • Testuinguruaren garrantzia.

4.4. HIZKUNTZA PSIKOPEDAGOGIARAKO EKARPENAK

Teoria klasiko garrantzitsuenak —hizkuntzaz jabetzearen ingurukoak— jorratu ondoren, argi dago teoriarik bakoitzak bere ikuspuntutik abiatuta azaltzen dituela arazoak, euren arteko adostasuna lortu gabe. Hala ere, hizkuntzaren alderdi biologiko, sozial, komunikatibo eta pragmatikoek duten garrantzia kontuan hartu beharrekoa da hezkuntzan esku hartu ahal izateko.

Hizkuntzen ikaskuntza dagoeneko ez da ikusten estimulu eta errefortzuei dagokien alderdi gisa, faktore sozio-kognitiboetan parte hartzen duen prozesu modura baizik.

Interesgarria deritzogu ikaskuntzaren printzipioak ikaskuntza-estrategia gisara zergatik planteatu diren argitzeari. Horren barruan dago esfortzuaren erabilera, informazioaren azalpenaren baldintzak kontrolatzea eta, batez ere, praktikari ematen zaion garrantzia, baita hizkuntza erabiltzeko ikasleari laguntza gisa egokitzen zaion testuingurua ere, betiere ikaskuntza bermatzeko asmoz.

Mentalistek dioenez, hizkuntzaz jabetzeko prozesua fenomeno indibiduala, ez-soziala da. Ikuspuntu horrek ez du kontuan hartzen hizkuntzaren funtzio komunikatiboa, bigarren mailako modura ez bada.

Gramatika generatiboaren kontzepzioetik abiatuz gero, esaldiak ez dira bere testuinguruaren barruan aztertzen, ez da aztertzen haurraren hitzezko aktibitatea bere ezaugarriekin harremanean jarritz. Hona zer adierazi nahi dugu horrekin guztiarekin: hizkuntzaren alderdi formalaren azterketa bultzatzen dela, eta, ondorioz, ez dela bultzatzen testuinguruaren azterketa, ezta hizkuntzaz jabetzeko prozesuarekin lotura duten beste hainbat faktorerena ere.

Chomskyren teoriak diotenez, berriz, haurrak baditu jaiotza beretik hainbat baldintzapen. Haurrak hizkuntza ikastea jartzen dira martxan baldintzapen horiek. Eragin handia du teoria horrek gaurko joeretan, honakoa baitio: haurrak baditu estrategia kognositibo batzuk, hizkuntzaren egituraketa errazten dutenak.

Genesiari dagokionez, mekanismo kognositiboen jarraikortasun funtzionaltzat zeukan Piagetek hizkuntza: subjektuak irudi mentalak eraikitzen ditu asimilazio- eta egokitzapen-prozesuen bitartez; horien jarraian datoz sinboloak. Azkenik, hitzezko zeinuak sortzen dira.

Piagetek ez dio ekiten zeinuak berarekin dakarren ezberdintasuna azaltzeari, hau da, alde batetik edukia eta bestetik eduki hori azaltzeko moduari. Argi dago bi irudi horien artean dagoen lotura azaltzeko (kontzeptuzkoa eta soinuazkoa, hitzeko zeinuaren kasuan) konbentzionaltasun sozialera jo behar dela. Hizkuntzaren jabetze-prozesuan kontuan hartzen ez den alderdi teorikoa da hori. Honako ideia azpimarratzen du batik bat Piagetek: egituraren jabetzari dagokiona. Horretarako, ikaskuntza aktiboaren kontzeptua proposatzen du. Aktibitate materiala da, haren ustez, ezagutza ororen eta hizkuntzaren iturria.

Ikaslearen aktibitate espontaneoari garrantzi handia ematen dio prozesu kognitiboan. Horrek, berriz, garrantzitsu bihurtzen du norbanakoaren jabetze-prozesua. Ikusten duzueenez, Piagetek ez du hezitzailearen edo inguruaren rola indartzen.

Kamiloff-Smith (1985) eta Slobinek, bestalde, onartzen dute badirela aurrez bete beharreko hainbat ezaugarri haurrak hizkuntza erabiltzeko eta hizkuntzaren ezagutzaz jabetzeko. Onartzen dute, halaber, badirela hizkuntzari lotutako jaiotzetiko hainbat egitura (gauza orokortzat jotzen dute hori). Ez dute uste hori gramatikaren arloari dagokion errealitate psikologikoa denik.

Joera kognitiboa bereganatzen dute, beraz, hizkuntzaz jabetzeko betebeharrak kognitibo batzuk badaudela adierazten duten unetik. Orobat, garapen kognitiboa eta linguistikoa jotzen dituzte funtsezkotzat elkarrekiko mendekotasun harremanean.

Ikuspegi sozio-kognitiboari dagokionez, esan dezagun hizkuntzaren funtzio sozial eta komunikatiboa azpimarratzen direla eta hauek abstrakzioarako gaitasun sinbolikoarekin elkartzen dituztela. Elkarrekintza bitartekari bat dela diote, ezagutzen eta hizkuntzen ikaskuntzarako tresna alegia. Horrenbestez, ama-haur harremana oinarri garrantzitsua da hizkuntzaz jabetzeko; izan ere, ama da (edo bere ordezkaria) haurrari gehien hitz egiten diona, baita haurrak gehien entzuten duena ere. Lotura hori familiako gainerako kideengana zabalduz joango da; ondoren, eskola-garaian, eskola-eremura.

Inguru hauetan (familia, eskola eta gainerakoak), haurraren eta helduaren arteko elkarrekintza gauzatzen den berean alegia, alde biek dute eginkizun aktiboa. Gauza bera gertatzen da berdinen arteko talde batean ere. Helduaren rola, ingurunea edozein dela ere, ezaugarri hezitzaileak izaten ditu berekin.

Piageten paradigma tradizionalan, haurra izan ohi da azterketaren erdigunea. Vygotskyk, ordea, beste argudio hau darabil: helduaren eta haurraren arteko elkarrekintzan eredu

ezberdinak daude, guztiak ere aztertu beharrekoak. Izan ere, haurraren eragiten dute, bai garapen kognitiboan bai linguistikoan.

Argi uzten du horrek guztiak hizkuntzaren psikopedagogiaren esparruan kontuan hartu beharreko faktore ugari daudela, faktore horiek hizkuntzaren ikaskuntzako prozesu kognitibo eta linguistikoetan parte hartzen baitute.

Garrantzi handia ematen diogu guk sozio-kognitibistek azpimarratu zuten ikuspuntu erlazionalari. Ikuspegi horrek dioenez, helduak bideratzen du funtzionaltasuna haurren aktibitatean. Erraztasun instrumentalen eta esangura sinbolikoen bidez berezkotasuna eraldatu eta haurra kulturaren artifizialtasunean sartzen da. Beraz, kasu honetan gauzek beren jatorrizko gardentasuna galdu egiten dute: gizarteak eragiten duenez, objektuek eta egintzek ere konnotazioen eragina jasaten dute.

Erlazio horretan esanguraren berezitasuna bilatu behar du haurrak —naturala, artifiziala nahiz arbitrarioa izan—. Esperientzia antolatze moduak, erabilera funtzionalak eta kode linguistikoaren ezagutza (esanguratsua, eskasa...) aztertzeak baldintzatzen du hori.

Wertschen iritziz, elkarrekintzan helduak duen egitekoa ez da soilik bitartekoen eta erabili beharreko estrategia zehatz batzuen iradokizuna egitea, egin beharrekoak aurrez ezartzea baizik. Komunikazio-eremuan egindako zenbait azterketak agerian utzi du haurrek egiten ikasi beharreko zerbaiten aurrean helduen jokabideek duten eragina. Bada hainbat diferentzia, ordea: ezberdina da amak haurrari zehaztasuna eskatzea edo haurrak informazio bat ematea, edo inongo zehaztasunik ez eskatzea. Helduek informazio zehatza emateko eskatzen diotenean, informazioak ulertze-prozesuan lagundu egiten du, baita haurren hitzezko azalpenak ere. Horrenbestez, bere garapen-itxaropenak ase egiten ditu haurrak.

Wertschek (1980), bestalde, eginbeharrekoak burutu bitartean norbanakoaren hizkuntza pribatuak duen garrantzia onartzen du (hizkuntza egozentrikoa): hizkuntzak egintzari laguntzen dio; hizkuntza horrek bitartekariarena egiten du egintzaren eta hura eragiten duten objektuen artean.

Argudio hauetatik honakoa ondorioztatzen da: haurrek badute gaitasuna arazoak konpontzeko hainbat estrategia erabiltzeko. Bestalde, estrategia horiek ez dute zertan oinarri harturik bistara edo eskura dauden objektuak.

Bestalde, egintzarekin batera hizketa pribatua (egozentrikoa) badator, lagundu egiten dio horrek haurrari arazoei irtenbidea emateko estrategiak eraikitzen.

Hori guztia dela-eta uste dugu egintzen eta objektuen hitzezko kodifikazioak lagundu egiten diela haurrei estrategia eraginkorrenak gogoratzen. Beste honakoa ere uste dugu: funtzio kognitiboa du hizkuntzak ikasleengan.

Hizkuntza egozentrikoaren funtzioak gogoratu eta analizatzen saiatu garen testuinguru honetan, Piageten eta Vygotskyren arteko gai polemikoa gogoratu behar dugu (hainbestetan eztabaidatu izan dena), oraindik ere eztabaidagai baitugu.

Elkarrekintza aztertzen saiatu gara, baita horren osagaiak ere (objektua, bitartekoa eta subjektua), edozein ikaskuntza-egoeratan ageri baitzaizkigu hizkuntzaren ikuspuntu sozio-komunikatiboa, kognitiboa eta funtzionala aintzakotzat hartzen badira behintzat.

5. PENTSAMENDUAREN ETA HIZKUNTZAREN ARTEKO LOTURA HAURRARENGAN

5.1. HAUR-HIZKETAREN FUNTZIOAK PIAGETEREN IKUSPEGITIK

Psikolinguistikan eta psikologia kognitiboan aspaldiko topikoetako bat —zalantzarik gabe— pentsamenduaren eta hizkuntzaren arteko lotura dugu.

Psikologiaren zenbait ikuspuntutatik heldu zaio gai honen azterketari. Piagetek eta beste zenbait teorialarik hizkuntzak pentsamenduarekiko duen mendekotasuna aldarrikatzen duten bitartean, beste batzuek —Humboldt, Sapir eta Whorfetek, esaterako— pentsamenduak hizkuntzarekiko duen mendekotasuna aldarrikatzen dute. Hauen iritziz, hizkuntza ideien elementu eratzailea da berez, gizabanakoaren adimenaren jarduerarako gida. Pentsamenduaren gaineko gaitasun egituratzailea du hizkuntzak, aditu horien ustez.

Piageten ikuspuntu teorikoaren arabera, garapen linguistikoa funtzio sinbolikoaren alderdi bat da, garrantzitsuena agian. Hitzaren aurretik dago pentsamendua, baina hizkuntzaz jabetutakoan bitartekari lana egiten du horrek pentsamenduarentzat.

Berebat, ordea, nahitaezkoa da Vigotsky eta beronen jarrera aipatzea (1962), kontzeptuen eraikuntzarako hizkuntzak duen garrantzia azpimarratzen duelako. Onartua da gaur egun pentsamenduaren eta hizkuntzaren arteko mendekotasunaren tesia.

Hizkuntza garapena eta funtzionamendu linguistikoa garapen kognitibo orokorraren baitan kokatzen ditu ikuspegi honek. Halaber, hizkuntzaren jabetze ebolutiboa zenbait gaitasun sinbolikoren jabetzearen ordezkatzailerik dela dio; hizkuntza, berriz, komunikatzeko helburuarekin erabiltzen denean, haurren garapen kognitiboari estuki lotua dagoela. Haurren elkarriketa guztiak bi sailetan bana daitezkeela dio, bestalde: hizkuntza egozentrikoan eta sozializatuan. Hauen arteko desberdintasuna funtzioetan oinarritzen da.

Hizkuntza egozentrikoan haurrak bere buruaz bakarrik hitz egiten du; ez du entzulea kontuan hartzen, ezta haren erantzunik itxaroten ere. Bakarriketa baten antzerakoa da: ozen pentsatzen du, egiten duen edozein gauzaren lagungarri modura. Hizkuntza sozializatuan, berriz, gainerakoen elkarrekintza nahi izaten du haurrak (eskaerak eginez, aginduak emanez, informazioa eskainiz edota galderak zuzenduz). Bere iritziz, bi kategoria daude hizkuntzan:

■ Hizkuntza egozentrikoa: horren helburua ez da komunikazioa. Hiru azpiataletan bereizten du:

- Errepikapena edo ekolalia: haurrak errepikatu egiten du, plazer hutsagatik errepikatu ere. Bere esaldiak zein besteenak errepikatzen ditu. Elkarriketetan ere egiten du hori.
- Bakarriketa: haurrak bere buruarekin hitz egiten du.
- Bakarriketa kolektiboa: hitzezko elkar-trukeetan tokatzen zaienean hitz egiten dute haurrek, baina ez dute egiten gainerako haurrek entzun edo erantzun ote dieten pentsatuta. Dagokion txandan hitz egiten du bakoitzak.

■ Hizkuntza soziala: komunikazioa du helburu. Bost azpimultzoetan banaturik dago:

- Moldaturiko informazioa: besteak esandakoan oinarritzen da.
- Kritika: eztabaida forma hartzen du.
- Galderak
- Aginduak
- Erantzunak

Bere ustez, haur txikiek ez dute argiro transmititzen informazioa —egozentrismoagatik batez ere—, nahiz eta gauzak ongi azaldu dituztela uste izaten duten. Oro har, keinuak eta informazio gutxi eskaintzen duten izenordeak erabiltzen dituzte: hau, bera, hemen...

5.2. HIZKUNTZA EGOZENTRIKOA

1921ean hartu zuen Piagetek Genevako Rousseau Institutuko Ikerketa Sailaren ardura; Maison des Petits izeneko haurtzaindegian burutu zituen, bestalde, bere ikerlanak. Haurrek egiten zutena oinarri hartuta hasi zen haurraren garapena aztertzen eta, bereziki, euren artean esaten zutena edo zerbait galdetutakoan erantzuten zutena oinarri hartuta. Jasotako emaitzekin idatzi zuen bere lehen lana: *Hizkuntza eta pentsamendua haurrarengan* (1923). Piagetek aztertutako hizkuntzaren laginetan, apenas sumatzen zuen haurrengan besteen arreta bereganatzeko asmorik. Bere baitarako hitz egiten du haurrak, edota bere berehalako ekintzari zerbait lotzeko (horrek ez du esan nahi derrigorrean bere buruaz hitz egiten duenik); haurrak ez du solaskidearen ikuspuntua bereganatzen, ez du bere hitzak inori zuzentzeko inolako interesik adierazten.

Azken batean, Piagetek dio hiru bat urte arte nagusiki egozentrikoa dela haurraren hizkuntza eta, batez ere errepikapenez (ahozko ariketa arruntak), ekintzei lotutako bakarriketez eta bakarriketa kolektiboz osatua dagoela. Haur bakoitzak dagokionean hitz egiten du bakarriketa kolektibo horietan, besteak kontuan hartu gabe. Piagetek txikiagotu egin zuen ariketa fonetikoaren eta hitz jokoen garrantzia haurraren hizkuntzaren egituraketan eta haren hizkuntzaren izaera ez-sozializatua azpimarratu zuen (bakarriketak aztertuz erakutsi duen bezalaxe). Ekintzari lotuak daude bakarriketak: hura indartzeko edo ordezkatzeko egiten dira. Funtzionamendu egozentriko horretan haurrak beretzat hitz egiten du, ozen pentsatuko balu bezala. Lagun artean gertatzen diren hizkuntz jarduerak sortzen direneko egoerak dira bakarriketa kolektiboak; batzuek besteek baino efektu indartzaile handiagoa dute, baina inoiz ez du kezkatzen haurra besteek ulertuko ote dioten edo ez.

5.3. HIZKUNTZA SOZIALIZATUAREN BIDETIK

Hizkuntzaren forma egozentrikoei hizkuntza sozializatua kontrajartzen zaie (aldi berean testuinguruari eta solaskideari egokituriko informazioa transmititzen duena), eta komunikazioaren funtzioa islatzen du agindu, erregu eta mehatxuetan, baita galdera-erantzunen trukean ere. Honen inguruko ikerlanetan jasotako datuek azaltzen digutenez, hiru urteko haurraren ahozko produkzioen erdia eta zazpi urtekoaren laurdena dira hizkuntza egozentrikoa. Lehenago genioenez, hizkuntza horren helburua ez da komunikazioa, denboraldi bateko adierazpena baino ez delako. Gerora, ordea, desagertu egiten da.

Haurra adinean aurrera doan heinean, hizkuntza egozentrikoak gutxitzeko joera hartzen du, komunikazio aldera jotzeko. Beraz, gero eta gehiago jartzen da elkarriketarako informazioa trukatzearen zerbitzura. Horra zer den Piagetek 'hizkuntza sozializatua' deitzen zuena.

5.4. HIZKUNTZA ESKURATZEKO EZAGUTZA-ERAGIKETAK

Haur-hizkuntzaren egozentrismoak haren antolakuntza kognitiboa adieraz dezake. Egozentrismoa da haurraren bizitzako lehen urteetan kognizioaren alderdi guztiak bereganatzen dituen ezaugarria. Horregatik, haurra ez da gai bere ikuspuntu propioaren eta beste pertsonen ikuspuntuaren arteko bereizketa egiteko. Horren adierazgarri da honakoa: 7-8 urtez beheko haurrek keinuzko, mugimenduzko, mimikazko edo hitzezko hizkuntza erabiltzen dute beren adierazpenak egiteko.

Alabaina, pentsamenduaren deszentralizazio-prozesuan sumatzen den barne-bilakaerak (haurra errealitatea bere buruarekin identifikatzetik besteen lekuan jartzeko gai izatera pasatzen da) honakoa adierazten du: sozializaziorako urratsa emana duela jada. Orain, gehiago jotzen du komunikazio aldera haurraren hizkuntzak.

5.5. EKINTZA EZAGUPIDEA DA: IRUDIKAPENA ETA HIZKUNTZA

Piageten ustez, gizabanakoa ingurunera egokitze modu bat da ezagutza: "Adimena ekintzatik dator, eta horrek objektuak eta errealitatea transformatu egiten ditu. Asimilazio aktiboa

eta operatiboa da, funtsean, ezagutza” (*Psychologie de l'enfant*). Honako honetan oinarritzen da haren teoria: organismoaren eta ingurunearen arteko elkarrekintzak une bakoitzean halako oreka dinamiko bat eragiten dute, eta, zenbait baldintzaren pean, egokitzapen-ahaleginak aldaketa eragiten du.

Egokitzapenak asimilazioa eta moldaketa eskatzen ditu. Lehenengoa lehendik dauden egiturei informazio berria eransteari dagokio; bigarrena, berriz, informazio berriarekin izandako kontaktuen ondoren aurretiko egituretan gertatzen diren aldaketei. Bereganaturiko ezagutza aktiboki eraikitzen da; ez da, beraz, ingurunearen kopia gero eta fidelagoaren emaitza. Haurrak —bere ekintzak oinarri hartuta— ezagutza orokortu egiten du; egiten duen urrats bakoitzean lehen bereganaturikoa birmoldatu egiten du eta elkarrekintza bat gertatzen da kanpoko ingurunearekin —baita ekintza-ildoekin ere— eta, geroago, pentsamenduaren ildoekin.

Halatan, sorturiko egoerak estadio bat definitzen du garapenean. Hortik abiatuta burutzen dira estadio berri batera bideratuko duten egokitzapen-prozesu berriak. Zentzumen- eta mugimendu-estadioa da lehenengo garapen-aldia; hamazortzi edo hogeita lau hilabete bitartean irauten du. Fase horretan ezartzen dira, hain zuzen, ekintzako eskemak, baita errealitatearen organizazio egonkorra lortzen ere. Beraz, ezagutza-eskema horrek hizkuntza eskuratzeko egitura bereziak eskaintzen dizkio haurrari.

Fase horren ondoren —eta aurreoperatorioa deituriko hurrengo estadioan, hots, bi urtetik boosterako aldiari dagokiona, oro har— gizabanakoak inguruko errealitatearekin duen harremana ez da pertzepzio eta mugimenduen koordinaziora mugatzen. Aitzitik, gizabanakoaren ekintzaren eta ezagutzaren arteko nolabaiteko distantzia ezartzen da. Distantzia hori adierazle eta adierazi dualtasunak definituriko irudikapenean datza.

Alabaina, sinbolo irudikatzaileak esanahia izateko behar-beharrezkoa da irudikatzen duenaren ezagutza bereganatzea haurrak. Beraz, irudikapenaren gaitasuna sinboloek irudikatzen duten ezagutzaren garapenaren arabera dago. Ezagutzarekiko lotura hau hizkuntza, keinu, joko eta gainerako irudikapen-formek duten ezaugarria da.

Irudikapenak funtzio sinbolikoa eratzea eskatzen du, hau da, adierazlearen eta adierazitakoaren desberdintasuna (eskura edo bistara ez dauden adieraziak desberdindutako adierazien bitartez gogoratzea, alegia). Desberdintasun hori, ordea, ez da zentzumen- eta mugimendu-etapan gertatzen, aldi horretako haurrak objektu, pertsona eta abarretatik hartutako

esanahiekin manipulatu egiten duelako. Beraz, zantzu pertzeptiboak edo baldintzapen-seinaleak dira erabiltzen dituen adierazle bakarrik.

Ez da horietan funtzio sinbolikorik izaten. Baina irudikapen-gaitasuna adierazleen garapenarekin lotuta dago, hasi zentzumen- eta mugimendu-indizeetatik eta bertan ez dagoen baten oroitzapena dakarten sinbolo eta zeinuetaraino.

Diferentzia bat ezartzen du Piagetek adieraziaren eta adierazlearen arteko bereizketa eskatzen duten sinbolo-mota orokorraren eta zeinuen azpi-motaren artean. Azken horiek adierazle arbitrario eta konbentzionalekin eraikitzen dira (hizkuntzaren kasuan, adibidez). Are gehiago, 'sinboloak' deitura ematen zaie —zentzu zorrotzean— funtzio semiotikoaren produktu indibidual eta motibatuenei, hots, joko sinboliko, imitazio diferitu eta irudiei.

Piagetek imitazio eta joko sinbolikoaren adierazpenei buruz eginiko ikerketan jasotako ohar ugarietatik bakar batzuk aipatuko ditugu adibide gisa. Haurrak, bere amaren bularra gogorarazten dion burkoaren muturrari eutsita, lotan dagoen itxura egiten du amaren ohean. Zerbait jan edo edango balu bezala egiten du, eskuan ezer eduki ez arren, edota 'abon' esaten du, eskuak igurtziz eta garbitzen ariko bailitzen. Objektuak manipulatu egiten ditu, iraganezko esperientzietatik eratorritako irudimenezko esanahia emanez haiei: kuboek, esaterako, autoen antza dute.

Portaera hauek guztiek sinboloen erabilera adierazten dute, objektu baten itxurazko artikulazioa dagoelako eskemari buruz, baina egungo moldaerarik gabe. Sinbolo horien garapenak ez du sentimen eta mugimenduzko erritualena baztertzen, irudikapena eskatzen baldin badu ere. Portaera hauek, bistan da, mugimendu-joko arruntei kontrajarritako sinbolo ludikoaren ezaugarriak dira.

Imitazio diferituak egiteko 'itxurak egiten ditu' haurrak, objektuei esanahi desberdinak ematen dizkie, sinbolo gisa erabiltzen dituelako. Piageten iritziz, jarduera sinbolikoaren adierazpenen jatorria zentzumen- eta mugimendu-eskemaren bilakaeran eta ekintzen koordinazioetan bilatu behar da. Sentimenen eta mugimenduen portaeraren eta irudikapenezko portaeren arteko trantsizioa imitazioari esker segurtatzen da. Horren ondorioak —imitazio diferitua eta barneratua (irudi mentala)— joko sinbolikoarekin eta hizkuntzarekin ia batera azaltzen dira. Funtzio beraren adierazpentzat jotzen ditu funtzio sinbolikoarenak.

Baina hizkuntzaren eta beste irudikapen-moduen artean diferentzia nabarmena dagoela ere aitortzen du. Beste irudikapen-formetan adierazle eta adieraziaren arteko lotura berezkoa den bitartean, hizkuntz irudikapenaren izaera arbitrarioa eta gizartetik jaso da, hau da, hitz batek objektu bat irudikatzen du besteei hala izendatzen dutelako. Haur batek pospolo-kaxa baten bitartez trenaren bagoia irudikatzen dueneko joko sinbolikoa adibide gisa hartzen du Bronckartek (1990) eta jarduera sinbolikoaren diferentzia zertan datzan adierazten: trenaren objektu fisiko gisa hartzen duen ekintza dago alde batetik, itxurazko bere ezaugarriaren baten eraginpean arituz; bestetik, ekintza hori hizkuntzaren zeinuei dagokienez (adibidez, trenaren hitzaren erabilera) objektu bera aipatzeko.

Funtzio sinbolikoa bilakaera psikologikoaren emaitza dela onartuta ere, hizkuntzak badu produktu sozial gisa ere izaera konbentzionalik, beste irudikapen sinbolikoekiko nolabaiteko diferentzia eskaintzen duena. Horregatik, komeni da hizkuntza eta komunikazio sozialak hizkuntzarekin duen lotura eta haurra konbentzio sozialean txertatzeak duen eragina aintzat hartzea. Nolanahi ere, Piagetek funtzio sinbolikoa aipatzen duenean imitazioaren garrantzia azpimarratzen du behin eta berriz.

5.6. IMITAZIOAREN ZEREGINA HIZKUNTZAN

Imitazioan oinarritzen dira portaera sinbolikoaren forma guztiak, eta hizkuntza bera ere imitazioaren testuinguruan jasotzen da. Irudikapenaren aurreirudikapena da imitazioa; zentzumen- eta mugimendu-fasean irudikapen gisako zerbait adierazten du ekintza materialetan, baina ez pentsamenduaren baitan. Zentzumen- eta mugimendu-fasearen amaieran imitazio orokortuaz jabetzen da haurra, eta horrek bide ematen dio aurreirudikapenetik barne-irudikapenera edo pentsamenduaren irudikapenera pasatzeko.

Errealitatean, funtzio sinbolikoari berez dagokio —edozein formatan delarik ere— pentsamendua eta ekintza bereiztea. Izan ere, hizkuntza ez baita irudikapen-modu bat soilik; mekanismo kognitiboak (harremanak, sailkapenak...) txertatzen dituen tresna hagitz landua ere bada. Baina Piageten iritziz hizkuntz ikasketak ez dio gaitasun espezifikorik eskatzen hizkuntza ikasten duen subjektuari. Aparatu neuromuskular egokiari, bere adimenari eta imitazio-mekanismora mugatzen diren ikasteko gaitasun orokorrei esker ikasten du haurrak hizkuntza.

Egia esan, imitazioa faktore txit garrantzitsua da hizkuntza ikasteko; haurrak pertsona helduaren mintzamenaren eredua imitatu behar du, eta, gainera, Piageten teorian irudikapen oro imitaziotik dator. Alabaina, hizkuntza ez da ezagutzen duguna irudikatzeko, ezta komunikatzeko bitarteko soilak ere: berez ezagutu behar den objektua ere bada. Piagetek ez zuen planteatu inolako hipotesirik hizkuntza ikasteko prozesuari buruz, ezta subjektuaren garapen intelektualean hizkuntzak ezagutza-objektu gisa duen eginkizunari buruz hausnarketarik egin ere. Horrenbestez, Piageten ikuspuntutik hizkuntza, berez, ez da garapen-iturria. Abstrakzio enpirikoaren beste prozesu batzuk dira, eta, batez ere ekintzei eta horien koordinazioei aplikaturiko abstrakzio bihurkariak dira garapen egoera batetik besterako urratsa ematea bideratzen dutenak.

5.7. KOGNITIBOAREN ETA LINGUISTIKOAREN ARTEKO ELKARREKINTZA

Piagetek ez du onartzen hizkuntza ikasteak haurra edozein eragiketa logiko bereganatzeko gai bihurtzen duenik. Berak eragiketa zehatz gisara dauzkanak (sailkapena, lerrokatzea eta itzulgarritasuna eskatzen dutenak, oro har) eta bi eta zazpi-zortzi urte bitarteko eragiketa-aldiaren funtsezko ezaugarriak direnak objektuen manipulazioarekin eta errealtatearen maneiuarekin lotzen ditu haurrak. Haren garapenak ez du hizkuntzarekin zerikusirik.

Egitura operatiboei dagokien ahozko informazioaren transmisioa honakoetan bakarrik asimilatzen da: egitura horiek ekintzen arloan edota eragiketak barneraturiko ekintza gisa lantzen badira. Garapen kognitiboa bideratzen duten barne-mekanismoak bakarrik egin zien arreta Piagetek.

Piageten eskolak eta H. Sinclair (*Acquisition du langage et développement de la pensée*, 1996) eta E. Ferreirok (*Les relations temporelles et le langage de l'enfant*, 1971) eginiko azterlanek honako hau zuten helburu nagusia: haurrak bere garapen linguistikoa aurrera egiteko eragiketa zehatzak menperatzeko beharra ote duen frogatzea.

Sinclairrek honakoa ere aztertu zuen: kopuruen kontserbazio-nozioen garapena eta horiek dagozkien ahozko portaerena lau urte eta erditik zortzi urte bitarteko haurrengan. Piageten frogaren bitartez (likidoak ontziz aldatzea, kantitate berbera forma eta altuera desberdineko ontzietan botata), hiru kategoria hauetako batean sailkatu zituen subjektuak: kontserbaziorik eza, trantsizio-aldia, nortasuna ezaugarritzat duen kontserbazioa, konpentsazioa eta

itzulgarritasuna. Halaber, subjektuek azterturiko eragiketez egiten dituzten deskribapenetan esku hartzen duten sistema linguistikoak arakatu zituen. Sistema hauek kopuruak, ezaugarriak eta konparaketak deskribatzen dituzten terminoak sartzen dituzte: asko, gutxi, gehiago, gutxiago, handiagoa, txikiagoa... Subjektuek ulermen- eta produkzio-frogak jasan behar dituzte. Lehenengo puntuan, subjektuei aipaturiko terminoak jasotzen dituzten ahozko argibideak ematen zaizkie, eta beren ulermena egiaztatzeko bidea egiten, emaniko argibidearen aginduetara nola egokitzen den. Bigarren puntuan, esperimentatzaileak egiten dituen ekintzen deskribapena eskatzen zaio subjektu bakoitzari, trataturiko nozioak jasotzen dituen egoera aurkezten dionean.

Bere azterlan esperimentalean Sinclairrek jasotako erantzunetatik ondorio hau atera daiteke: subjektu guztiek ulertu dituzte emandako kontsigna eta azalpen guztiak. Alabaina, egoera azaltzeko terminoak erabili behar direnean, kontserbazio-nozioa bereganatu duten haurrak eta ez dutenak ez dira berdinak. Termino kuantitatiboak konparatiboki deskribatzeko, adibidez, eragiketa-faseko haurrak gai dira “honek besteak baino gehiago du”, “gehiago du, besteak gutxiago” eta antzeko esaldiak erabiltzeko. Aitzitik, eragiketa aurreko hurrek hain sintetikoak ez diren espresioak erabiltzen dituzte: “Honek zati handia du, besteak zati txikia du”.

Ferreirok, berriz, aldi bateko harremanen maila operatiboaren eta espresio-moduen arteko harremana aztertu du, aldiberekotasuna edo bi gertakizunen arteko segida, hain zuzen, (aditzaren denborak, denborazko adberbioak, juntagailuak eta proposizioen ordena). Halako parekotasun bat atzeman zuen egitura operatiboen garapenaren eta aldiberekotasunaren forma linguistikoen artean.

Badirudi egintza hauen nabaritasunak hizkuntz pentsamenduaren bilakaeratik gertu dagoela erakusten duela. Hizkuntza bereganatutakoan, garapen kognitiboaren aurrerapenerako balioko du, zalantzarik gabe, arrazoiketa- edota formulazio-prozesu abstraktuei buruzkoak direnean batez ere. Alabaina, hizkuntzaren erabilerak eragiketa formalei aurre egiteko beharrezko baldintza dela uste du Piagetek, hizkuntzak eragiketa zehatzetatik eragiketa formaletara pasatzea bideratzen duelako. Hizkuntzaren oinarritzko izaera hori baietsitakoan honakoa argi utzi nahi izaten du: gaia beharrezko baldintza dela, baina ez nahikoa aipatu eragiketak eraikitzeko. Bere ustez, egiturak hizkuntza baino lehenagokoak dira. Horrek —funtzio sinbolikoarekin batera— kontzeptualizazioa erraztu egiten du. Bestalde, hizkuntzaren erabilera propioa aberastu egiten du logika bereganatzeak.

5.8. PIAGETEN TEORIAREN EKARPENAK ETA MUGAK

Hizkuntzari funtzio sinboliko eta irudikatzailearen testuingururik zabalenean eusten dion hipotesiaren irmotasuna nabarmentzen dute Piagetek eta bere jarraitzaileek. Hortik dator gramatika unibertsalaren teoria formulatzen zuen jarrera chomskyar teorikoaren aurrean kognitiboa linguistikora laburtzeko ezintasuna.

Alabaina, ez da harritzekoa Piageten eskolako ikertzaileek Chomskyren teoriaren planteamenduarekin nolabaiteko kidetasuna sentitzea. Diferentziak ukatu gabe, chomskyar unibertsal linguistikoak jaiotzetikoak dira nolabait; Piageten eragiketetan, berriz, prozesu genetiko baten ondorio dira. Hala, teoria batean zein bestean oinarrituriko azterlanek beren eragina izan dute hizkuntzaren azterketaren ikuspegi kognitiboaren garrantzian —konduktibismo menperatzaileari aurre eginez— 60ko hamarkadan batez ere.

Horrekin batera, Piageten hizkuntzaren azalpenaren muga batzuk azpimarratu behar dira. Hizkuntzaren genesisia eta garapena gizakiaren garapen orokorraren baitan eduki nahi izateak ez du aurrerabidea argitzen haurraren hizkuntzan. Hizketa hizkuntza jakin batean komunikatzeko bitartekoa denez, inguruko helduek hitz egiten dioten hizkuntzan hitz egiten ikasten du haurrak. Haurrak nolabaiteko adimen-garapena erdiesteaz gain, komunikazio-hizkuntza ulertu beharra dauka haurrak bere ingurune sozialean. Hau da, hitzen esanahia, hitzen erlazio- eta aldaketa-erregelak, esaldien eta diskurtsoen loturak ulertu behar ditu.

Horrek guztiak honako adierazten du: haurra, txiki-txikitatik, egokitu egin behar da bizi den mundura; eta denboran zein espazioan banaturiko objektuen munduaz gain ahozko ingurunea ere aurkituko du; horretara egokitu beharko du besteekin erlazionatzeko eta komunikatzeko.

Piagetek haurrak bere garapen kognitiboaren prozesuan tratatu behar zituen objektuen eta gertakizunen izaeraren gaiari garrantzi handia ez ziola ematen nabarmendu nahi izan da beste behin ere. Orobat, beste hau ere esango genuke: sistema komunikatiboak alorrari buruzko ikerketaren ideiak, hizkuntzaren berezitasunaren azalpen genetikoa osa dezakeela haurraren.

5.9. SOBIETAR ESKOLAREN IKUSPUNTU KRITIKOA

Sobietarrek —Vygotsyk, batez ere— komunikazio tresna hoberentzat eta gizarte bateko esperientzia kulturalen transmisio bidetzat zeukaten hizkuntza. Subjetuaren garapenerako alderdi garrantzitsua da hizkuntza, eskola honetako kideen ustez, hark ahalbideetan baitu operazio kognitiboaren antolaketa eta kontzeptualizazioa. Vygotsyk aldarrikatutako ideien artean honako hau azpimarratuko genuke: hizkuntza bidez egiten ditu haurrak sistema funtzional berriak kanpoko munduarekin dituen elkartrukeen prozesuan; bitartekari soziokultural oso garrantzitsua da hizkuntza prozesu horretan. Haren iritziz, hartu-eman sozialerako tresna da hizketa. Horren komunikazio funtzioa nabarmentzeaz gain, tresna sozial honek gizakiarengan duen eragina azaldu zuen.

Vygotsky berak idatzitako *Pentsamendua eta Hizkuntza (Thought and language)* liburuan (1934an argitaratu zen, baina 1962 arte ez zen ingelesera itzuli) Piageten ideiei eskaintzen zien kapitulu bat, *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) liburutik hartuta. Vygotskyren iritziz, hizkuntza egozentrikoak ez du adierazten komunikazio-nahiaren gabezia edo eza. Haren ustez, mintzatzea jatorrizko jarduera soziala da, ezari-ezarian eta komunikazioa oinarri hartuta mintzamina barneratuz eta pentsamendu bilakatuz joan ohi dena. Egia da, halaber, onartzen duela Piagetek hizkuntza egozentrikoa deitzen duen hori egon badagoela. Are gehiago: barneratutako mintzamenaren abiapuntutzat jotzen du.

Vygotskyren aburuz, hizkuntza egozentrikoak bere funtzio propioak ditu, baina ez da guztiz independentea, ez baita barneraturiko hizkuntza gisa sentitzen. Gainera, haurrak ere ez du besteen hizkuntzatik bereizten. Bestalde, ez da hizkuntza sozialaren berdina, baina egoera sozialen baitan bakarrik funtzionatzen du. Horrenbestez, hizkuntza egozentrikoak besteentzako eta norberarentzako hizkuntzaren arteko trantsizioa adierazten du.

Desadostasun nabarmena dago bi ikerlarien artean hizkuntza egozentrikoari ezartzen zaion garapen eta funtzioari dagokienez. Piageten iritziz, hizkuntza egozentrikoak pentsamenduaren egoera egozentrikoaren adierazpen izaten jarraitzen du —horixe da haur-egozentrismo propioa gaintitzearekin batera desagertzearen arrazoia—; Vygotskyren ustez, ordea, aipatu hizkuntza barne-hizkuntzaren aurretiko garapenaren etapa da.

Vygotskyk kontzeptu berri bat sartu zuen: barne-mintzamenarena. Mintzamen hori ez da norberak bere buruarekin hitzez baliaturik hitz egitea —hori ere gerta daitekeen arren—, hitzen

esanahiekin baizik. Mintzamena pentsamendu bilakatzen da. Guztiz laburra da horren egitura, baita desberdina ere mintzamen sozialarekin alderatuta.



Hizkuntza egozentrikoari esleituriko funtzioari dagokionez, ekintzen laguntzaile soiltzat dauka Piagetek, pentsamenduaren garapenari begira inolako funtziorik betetzen ez duen funtziotzat, alegia. Aldiz, mintzamen egozentrikoaren eginkizuna haurraren portaeraren autoerregulazioan jartzen zuen Vygotskyk, hots, adimen-orientazioaren lagungarri gisa, baita eragozpenak gainditzeko ere. Bestela esanda, norberarentzako hizkuntza dela zioen Piagetek.

Batzuetan bat etortzen Piaget Vygotskyrekin —ez beste batzuetan— haren lan eta ikuskera teorikoari buruz eginiko *Pentsamendua eta Hizkuntza* (1934) liburuan jasotako gogoetei buruzko iruzkinetan. Bat dator, adibidez, Vygotskyk barneraturiko hizkuntzaren genesiaren

inguruan egiten dituen baieztapenekin, baita beste honekin ere: hizkuntzaren lehengo funtzioa komunikazio orokorra izan behar du. Alabaina, ez datoz bat bi pentsalariok mintzamen egozentrikoaren funtzioei dagokienez: Piageten ustez, eskolaurreko haurren hitzak beste pertsona baten ikuspuntua ulertzeko haur-eragozpenaren seinale baizik ez ziren. Bere oinarritzko postulatuari eusten jarraitzen du, hots, haur txikien pentsamendua euren ikuspuntu propioan zentratua dagoela nagusiki.

Vygotskyk zalantzan jarri zituen baieztapen horiek: bere iritziz, hizketa pribatua edo hizkuntza egozentrikoa gutxitu eta desagertu egiten da adinak aurrera egin ahala, baina ez sozializatua izatera iristen delako —Piagetek hala uste bazuen ere—, barneraturiko hizkuntza edo hitzezko pentsamendua izango delako baizik. Piaget bat dator Vygotskyk hainbat alderditan eginiko kritikei ematen dien erantzunarekin. Piageten meritua aitortu beharra dago, bera izan baitzen haurraren hizkuntza egozentrikoari arreta jarri zion lehena, baita horren esanahi teorikoa atzeman zuena ere. Baina bere ikerlana adimen-jardueraren garapenaren azterketan oinarritu da, batez ere.

Bere ekarpenen artean azpimarratzekoa da barne-mintzairaren kontzeptua (hitzen esanahiekin pentsatzeko prozesua dela dio). Bestalde, mintzaira ikasteko egoera sozialen derrigortasuna azaldu zuen. Hortaz, logikoa litzateke komunikazioa izatea hizkuntzaren funtzio nagusi edo nabarmenena.

Beraz, beste zenbait aldagaien artean giro edo ingurunearenak aipatu behar dira, oso garrantzitsuak baitira haurren gaitasun linguistikoak sustatzeko. Ingurune linguistikoaren eginkizuna faktore psikologiko, erlazional, sozial, kulturalen... araberakoa izaten da, horiek baitira haurren hizkuntz portaera modelatzen dutenak. Hizkuntzaren ikaskuntza fenomeno soziokognitiboa delakoan gaude, organismoen, bere gaitasun eta inguru soziokulturalen artean etengabeko elkarrekintza eragiten duena.

6. OINARRI SOZIOKULTURALAK

6.1. ERLATIBITATE LINGUISTIKOAREN HIPOTESIA

Sapirrek eta Whorfek landutako erlatibitate linguistikoaren teoriak badu lotura soziolinguistikarekin, nahiz eta psikolinguistikarekin ere baduen harremanik. Hauxe da bi adituon hipotesi nagusia: hizkuntza baten egiturak eragina du munduaren ezagutzan. Gaur egun horrelakorik onartzen ez bada ere, onesten da inguruneak eta gizarteak islatzen dutela erabiltzen den hizkuntza.

Whorfen ustez, elkarren antzekoak ziren europar hizkuntzak aztertzeraz gehiegi mugatu zen linguistika. Horregatik, elkarren artean guztiz ezberdinak diren indiar amerikarren hizkuntzak aztertzean bi hipotesi proposatu zituen:

- a) **Determinismo linguistikoa:** mintzairak pentsamendua mugatu edo zehaztu egiten du.
- b) **Erlatibismo linguistikoa:** hizkuntza ezberdinetako solaskideek mundua era ezberdinean ikusten dute.

Bi hipotesiok bat eginik agertu izan dira Whorfen lan gehienetan. Mintzairaren funtzio garrantzitsuetako bat errealitatea mailakatzea da (bi modu nagusi daude horretarako). Hitzek ez dituzte objektu, ekintza edo ezaugarrien adibide zehatzak agertzen, haien mota edo mailak baizik. Hizkuntzek ere mailak agertzen dituzte, forma gramatikal ezberdinen bidez. Bi hauek **maila gramatikalen** adibide dira.

Mundua mailakatzeko eran bereizten dira hizkuntzak. Zenbait hizkuntzatako hitzak ez dira gainerako hizkuntzetan ageri. Beste ezberdintasun bat: hizkuntzek errealitatea era ezberdinetan banatzen dute (koloreak ditugu horren adibide garbia, hizkuntza guztiek koloreen mailaketa modu ezberdinean egiten baitute).

Mintzairak ere mailaka dezake mundua beste era batean: modu gramatikalean. Mailaketa-modu hau lexiko purua baino interesgarriagoa da. Hizkuntz egoeran parte hartzen duten elementuen eta hauen artean dagoen harremanaren inbentarioa egiten da; eginbehar linguistikoa, berriz, beharrezko hitzak aurkitu eta hizkuntzak eskatzen duen moduan lotzean datza soilik.

Linguista eta psikologoek —Erik Lennebergek, bereziki— kritikatu egin izan dute honako hipotesia: Whorfen arrazonamendua zirkularra da funtsean, pentsatzeko era ezberdinak hizkuntzen arteko ezberdintasunei dagozkiela baitio. Beraz, hizkuntzen arteko ezberdintasunak, hizkuntzak ezberdinak direla, besterik ez du frogatzen. Hitz bat ez izateak ez du esan nahi maila hori imajina ezin dezaketenik edo izendatzera ezin irits daitezkeenik. Bai hizkuntzak bai hizkuntza horietako hiztunak dira sortzeko gai. Azken batean, hizkuntzak ez dira bereizten adieraz dezaketenagatik.

6.2. HIZKUNTZAZ JABETZEKO OINARRI SOZIALAK

Hizkuntza ikuspuntu linguistiko eta psikolinguistikotik aztertu ondoren, portaera linguistikolari dagozkion dimentsio kultural eta soziala kontuan hartzeko premia ageri zaigu. Haurraren hizkuntza ez da isolatutako portaera bat.

Psikolinguistika beraren paradigma guztiek azpimarratzen dute —modu batera edo bestera— gertaera linguistikoa bere testuinguru sozialean aztertzeko beharra. Egia esan, zenbait korrontek —konduktistak eta soziokognitiboak, esaterako— azpimarratzen dute

ingurune sozialak duen garrantzia, nahiz eta horretarako ikuspuntu teoriko eta metodologiko oso ezberdinak erabiltzen dituzten, argi asko ikusi dugunez.

Hizketan hasi baino lehen, oinarri batzuk barneratzen aritzen da haurra honako honetaz: nola hitz egin behar duen eta elkarrekintza-egoeretan zer egin behar duen. Komunikazio-gaitasuna garatzen du (honek ez du zertan hitzekoa izanik) eta gaitasun hori gai da gainerakoetan eragiteko.

Hortxe ditugu, besteak beste, Hymes eta Gumperzen proposamenak, hizkuntzaz jabetzeko gaitasuna esparru komunikatiboan sartu nahi dutenak. Egitura linguistikoa ezagutzea eta hizkuntza erabiltzen jakitea dira gaitasuna zehazten laguntzen duten bi alderdiak. Esanahia, ikuspuntu horretatik, ez da balio egonkorra: testuinguru kulturaletan gauzatzen diren negoziazioen bitartez eraikitzen da. Bata bestetik banatutako esanahien eta errealitatea interpretatzeko oinarrien multzo gisa definitzen dute kultura.

Hallidayk (1975) zalantzan jarri zuen helduen sistema linguistikoaren ikaskuntza. Haren ustez, horrek kodifikazio-aniztasuna dakar berarekin, hau da, kodifikazioa gertatzen da edukian, forman eta adierazpenean. Honako hizkuntz sailkapena egiten du Hallidayk:

- Hizkuntza instrumentala (gauzak egitea lortzea).
- Hizkuntza erregulatzailea (portaerak kontrolatzea).
- Hizkuntza interrrelazionala (beste pertsonekin harremanetan jartzea).
- Hizkuntza pertsonala (norbera espresatzeko era).
- Hizkuntza heuristikoa (zerbait deskubritzea).
- Hizkuntza informatzailea (norbaiti zerbait esatea).

Hallidayen iritziz, hizkuntzaren erabilerak funtzio-sistema batzuen baitan daude eta honako honetarako balio dute:

- Elkarrekintzarako eta besteekin komunikatzeko (funtzio interpersonal).
- Pentsatu eta ikasteko (funtzio ideala).
- Ahozko testu eta idatziak sortzeko (testu-funtzioa).

Ondorioz, hizkuntza (testua) produzitzeko, hiztunak edo idazleak hizkuntzaren elementuen hautaketa egin behar du (hitzak, fonologia, arauak, sintaxia) testu koherentea egiteko. Testu

linguistikoaren estruktura esanguratsuari egoera batean edo bestean izan dezakeen zentzua gehitu behar zaio.

Hizkuntzaren irakaskuntza-prozesu naturalean sartzeko joerak ez du azaltzen esaldiak, hizketa, irakurketa eta idazketa eratzeko trebezien hizkuntz praktika. Trebetasun horiek ikasteko modu naturalena erabileraren bidezkoa da.

Gure ikuspuntutik, hizkuntz irakaskuntzaren ikuskera instrumentalak proposatzen du hizkuntza erabileraren bidez ikasteko modu egokiena.

6.3. HIZKUNTZA SISTEMA SINBOLIKO GISA

Forma linguistikoetan eragiten duten erabilera espresiboen eta gogoratzekoen printzipioak kontuan hartzen ditu. "Hori nire aita da" eta "hori nire zaharra da" esatea gauza bera dira, edukiari dagokionez, baina adierazteko era ezberdina erabiltzen da batean ala bestean. Hitzen soinuak unean uneko egoera emozionalari lotuta daude.

Errespetuzko sentimenduak, edo mespretxuzkoak, hitzei lotuta daude. Beraz, beste adibide asko ere aipa genitzake. Sistema sinbolikoa sistema askoren multzoa da; horrek lotzen ditu elkarrekin ahozko portaera komunikatiboa eta bestelako portaera-kontzeptuen sistemak (azken hauek alderdi ez-denotatiboak hartzen dituzte). Horrenbestez, elkarrekiko lotura horiek sistematikoki manipulatzeko komunikazioan; horrela adierazten dira sentimenduak, edo beste pertsona batzuegan sentimenduak gogoraraztea bultzatzen da. Ondorioz, sentimendu atsegingarriak edo iraingarriak sortu ahala, egoera animikoak eratzen dira.

Unibertsaltasun semantikoaz hitz egiten da, hau da, 'unibertsaltasun semantikoak' dituen sistemaz, eta, ondorioz, aspektu, alderdi, propietate, espazio edo iraganeko, egungo zein etorkizuneko gertaerei buruzko informazioa transmiti dezakeena, urrutiko nahiz gertuko gertaerak bere barruan hartzen dituena. Giza hizkuntza eraginkorra da oso: edozein mezu bidalita ere agian beste gauza bat ulertzen da (bidalitako mezu horrek beste irakurketa bat izan dezakeela, alegia).

'Unibertsaltasun semantikoaren' beste aldagai bat desplazamendua deritzona dugu. Hona zein egoeratan dagoen desplazatuta mezu bat: igorleak edo jasotzaileak mezuak aipatzen duen

gertakari edo egoerarekin inongo zuzeneko eta berehalako zentzumen-kontakturik ez dutenean. Hala, aurrez egindako bilera batean esandakoaz hitz egiteko aukera dugu, edo oportetan egingo dugun bidaiaz aritzeko ere, gizakiaren hizkuntza gai baita hainbat alorren inguruko informazioa erabiltzeko. Ezaugarri honetaz —desplazamenduaz— mintzo garenean, kontzeptu abstraktuak komunikatzeko gizakiak duen gaitasunaz ari gara, normalean.

6.4. KOMUNIKAZIOTIK HIZKUNTZARA

Mayorrek (1983) egin zuen berrikusketaren ondoren, hizkuntza prozesutzat jotzen zen. Prozesu horretan elkarrekintza komunikatiboa sortzen da, eta, ondorioz, elkarrekintza horrek ikerketa bat bideratzen du, hainbat alderdi kontuan hartzen dituen:

- Hizkuntzaren erabilerak (aspektu pragmatikoa): Bruner (1975), Bates (1976).
- Haurraren komunikazioan funtzio interpertsonalak duen lehentasuna: Halliday (1970).
- Ez-hitzezko portaera komunikatiboaren eta hitzezkoaren arteko jarraipena: Dore (1973); Moeck (1977); Sigüan (1977).
- Haurraren gaitasuna zuzentzen den helduen hizketa, eta, batez ere, amari dagokiona: Snow, Cross (1975), Schachter (1979).

Honetarako aztertu da, batez ere, elkarriketazko ekintza. Dorek (1977, 1978, 1979) eredu bat proposatu zuen elkarriketazko azterketa bat egiteko. Hortxe jasotzen dira zenbait aldagai (parte-hartzaileak, prozedurak...), eginbeharraren faseak (prestaketa, egikaritzea, amaiera) eta testuaren elementuak (elkarriketazko egintzak, hizketa-txandak, elkarriketazko sekuentziak).

Garrantzitsu izaten jarraitzen du, gure ustez, haurrak familiatik eta eskolatik jasotzen duen babesa aztertzea, nola gauzatzen den ikustea eta hezkuntza-erlazioan zein motatako harremanak martxan jartzen diren jakitea.

Ikuspuntu erlazionalak interes handia du esku-hartze psikopedagogikorako. Helduak haurra kulturaren arlora adiera sinbolikoaren bitartez gidatzen du; haurrak, berriz, eraldatu egiten du momentuko oldea (naturaltasuna, bat-batekotasuna). Haurrak adiera berezia aurkitu behar du (naturala, artifiziala edo arbitrarioa), elkarrekintza-erlazio batetik abiatuta betiere.

6.5. HIZKUNTZA ETA PERTSONA

Pertsona bakoitzak bere idiolektoa dauka, hau da, hitz egiten duen bere hizkuntzari dagokion bertsio propioa. Ez da beste pertsonen erabiltzen duten idiolektoaren berdin-berdina. Beraz, besteek uler dezakete, hurbilekoa delako, baina bakoitzaren hizkerak bere ezaugarri propioak izaten ditu. Hizkuntzaren bertsioak hizkuntza hori hitz egiten duten hiztun-kopuruaren adinakoak dira. Jende helduarengan ez da horrenbesteko aniztasuna antzematen —lehen hizkuntzatzat badaukate hizkuntza—; bai, ordea, haurrengan eta beste zenbaitengan, bigarren hizkuntzatzat baldin badaukate. Honakoa lortzen duenean esan liteke norbaitek hizkuntza perfektuki hitz egiten duela: hizkuntza bera lehen hizkuntza gisara hitz egiten dutenen parean jartzea lortzen duenean.

Soinu zuzenen eta gramatikalki zuzenak diren esaldien sorkuntza baino zerbait gehiago da hizkuntza baten ikaskuntza. Patroi orokorren ezagutza eskatzen du, baita soinu egokiak eraikitzeke patroiaren aukeraketari buruzkoa ere. Gainera, hizkuntza bakoitza bere kulturari lotuta dago; horrek ematen die esanahia hitzei. ‘Ama’ hitzak euskaraz eta ‘*mother*’ hitzak ingelesez lotura badagoela adierazten dute; halaber, erlazio eta eginbehar batzuk adierazten ditu bakoitzak bere testuinguruan. Kulturaren barruan beste aldagai batzuk ere badaude: adina, generoa, klasea... Hitzak zehatzagoak izatea dakarte horiek guztiek.

Hizkuntzak identitate- edo nortasun-elementu gisa funtzionatzen du, bai maila indibidualean bai kolektiboan.

6.6. HIZKUNTZA ETA GIZARTEA

Linguista askok deskribatu izan dutenez, kode bat da hizkuntza, adostutakoa eta talde sozial bateko kideen artean banatzen dena. Hortaz, sistema baten antzekotzat jo genezake hizkuntza, esanguratsuak diren eta esanahi konbentzionala duten ordezkariez osatua.

Izaera konbentzional horrek **denotazioa** bermatzen du; hori da, azken batean, hizkuntzaren alderdi esanguratsua. Hala ere, konnotazioz beteta dago hizkuntza. Horren zergatia hiztunen arteko elkarrekintzan bilatu behar da. Elkarrekintza hori hizkuntza dagoen neurrian gauzatzen da, hots, sistema sinbolikoa dagoen neurrian. Beraz, adiera kulturalen komunikazioa sortzen da (finean, taldekako edo banakako pentsatzearen ondorio dira horiek).

Nahiz eta errealitate kulturala ezin den hizkuntzen edukietara murriztu, hizkuntz ezagutza edukiak edo adiera kulturalak adierazteko modu bat da. Hizkuntza balio-sistema dela esango genuke, bada (aurreko azalpenak sendotze aldera), etengabeko mugimenduan dabilena. Horra zerk eraikitzen duen hizkuntzaren alderdi konnotatiboa. Horrenbestez, hizkuntzaz jabetu egiten garela uste izaten dugu. Beraz, hezkuntza-egintzak hizkuntza bere osotasunean hartu behar du aintzat irakaskuntza-ikaskuntza prozesu osoan zehar, ezinbestekoa baita hezkuntzaz jabetzea garapen kognitibo, sozial eta kulturalerako.

Gumperz eta Hymes gaitasun komunikatiboaz arduratu ziren, antropologiaren ikuspegitik. Hiztunak praktikan zer-nolako jokaerak izaten dituen adierazi nahi izan zuten bi hizkuntzalariok. Beraz, gaitasun komunikatiboari buruzko bi arlo ageri zaizkigu:

Teoria linguistikoak onartzen du badagoela esaldi gramatikak sortzeko gaitasun bat; ikuspegi sozio-antropologikoak, berriz, hitzeko mezuen testuinguruari jartzen dio arreta batik bat.

Hymesek hizkuntzaren ikuspegi funtzionala aldarrikatzen zuen, dimentsio sozialak barne zituen. Linguistika arazo sozialei hurbiltzeko ahalegina izan zen hori. Hymesen ustez, linguistek ez dute hizketaren edukia aztertu: formaren azterketa hartu dute oinarritzat. Linguistika estrukturalari kritika egin zion, baita Chomskyri ere, honakoa esanez: ezin izan zuela formaren alderdia alde batera utzi —nahiz eta interes semantikoak garatuak zeuden ordurako— eta gaitasun komunikatiboa aztertzeke joera duela. Komunikazioaren etnografia da, batez ere, horren eragilea.

Oinarri Linguistikoen atalean teoria linguistikoak duen garrantziaz aritu garenean, sistema semantikoa hizkuntzaren antolaketa-maila gisa azaldu dugu. Aipatzekoa da, gai honi dagokionez, horri oso lotuta daudela halako oinarri batzuk, esanahi batzuk transmititu nahi direnean gidatzaile-lana egiten dutenak. Beraz, hitz egokiak aukeratzen laguntzen dute aipatu gidatzaileek. Aukeraketa hori sozializazio-prozesuari lotuta dago. Nolabaiteko elkarrekintza sortzen da prozesu horretan haurren eta gainerakoen artean.

6.7. BERNSTEIN ETA LABOVEN IKUSPUNTUAK: HIZKUNTZA ETA SOZIALIZAZIOA

Bernstein:

Garrantzi handikoak dira Bernsteinen lanak soziolinguistikaren historian eta hizkuntz hezkuntzan. Eskola-porrota izan zuen bere lanaren aztergai nagusia hasierabatean. 1950eko hamarkadan zioenez, eskola-porrotaren azpian hizkuntz eskasiak eragindako ez-gaitasun intelektuala zegoen. Garai horretatik aurrera burututako ikerketa askoren ondoren jakin zen harreman estua zegoela eskola-porrotaren eta maila sozialaren artean.

Hezitzaileak, ikerketen emaitzak ikusi ostean, porrotaren arrazoi eta zergatien bila hasi ziren. Lengoaia aztertzen jardundako ikertzaileen azterketen datuak hartu zituzten aintzakotzat, datu horiek lotura bat adierazten baitzuten familiaren egoera sozio-ekonomikoaren eta ikaslearen garapen linguistikoaren artean.

Bernsteinen iritziz, haurrak ez ditu soilik erregela linguistikoak jasotzen: komunikatzeko era bat ere bereganatzen du, ezberdina gizatalde bakoitzean. Komunikatzeko forma horiei *kodeak* izena eman zien. Kode horien arabera finkatzen zituzten haurraren norabide intelektuala, afektiboa eta soziala.

Bi kode bereizten ditu Bernsteinek:

- Kode murriztua.
- Kode elaboratua edo landua.

Hala, 50eko hamarkadan honako hipotesia planteatu zuen: langileen seme-alabek kode murriztua erabiltzen zuten; maila sozio-ekonomiko altuko seme-alabek, berriz, bi kodeak —bai murriztua, bai landua— erabiltzen zituzten, hau da, klase ertaineko gaztetxoek beren hizkuntzan honako ezaugarriok gehiago erabiltzen dituzte:

- Menpeko esaldiak.
- Zailtasunak dituzten esaldiak.
- Aditz pasiboak.
- Adjektiboak (kode murriztuarekin alderatuz, askoz gehiago erabiltzen dituzte).
- 'Ni' izenordain pertsonala.

Langile-klaseko gaztetxoek hizkuntzak, berriz, honako ezaugarri hauek zituen:

- Elkarri lotutako izenordain pertsonalak.
- Bigarren eta hirugarren izenordain pertsonalak pluralean.

Bestalde, ez zen alde handirik ageri talde batetik bestera honako ezaugarri hauei zegokienez:

- Boz aktiboko aditzak.
- Izenak.
- Preposizioak, konjuntzioak.
- Izenordainak.

Labov:

Labovek idatzitako *La lógica del inglés anormativo* (1969) artikuluan honako ideia azpimarratzen da: hizkuntz urritasunaren kontzeptua mito hutsa da, ez baitu ez oinarri linguistikorik ez antropologikorik.

Aipatzen duen lehenengo oker edo nahastea logikaren eta zehaztasunaren artekoa da. Hizkuntza bakoitzak bere esamoldeak ditu; batetik bestera aldaketa nabarmenak egon daitezke (eta daude). Hala ere, horrek ez du esan nahi hizkuntza bat bestea baino zehatzagoa denik, edota hizkuntza bateko hiztunek bestekoek baino gaitasun kognitibo handiagoa dutenik. Beraz, ume bati sintaxi arautua nola erabili behar den irakasten badiogu, azaleko gramatika forma baino gehiago ez diogu irakasten, hau da, ez kontzeptuak eta logikaren garapena.

Bigarren okerra edo nahastea logika eta gramatikaren artekoa izaten da. Hizkuntza bakoitzak (baita dialektoek ere, arautu gabekoak badira ere) gauzak adierazteko bere modua du; beraz, hizkuntza batetik besterako igarotzeak ez du izan behar 'kalko gramatikal' hutsa. Hizkuntza bakoitzak bere logika du —kulturak eragiten duena—, baina horrek ez du esan nahi hizkuntza baten logika bestearena baino hobea denik. Ez ditugu

nahastu behar, beraz, logika, gramatika eta zehaztasuna, baina ezta ere hizkuntza arautuaren gramatika, logika zein pentsamenduaren arau unibertsalekin.

Gramatika-arauen konplexutasuna

Hizkuntza edo dialektoaren gramatika arautegia —arautu gabekoa bada ere— uste baino konplexuagoa da. Hiztun orok bere hizkuntza edo dialektoaren gramatika-sistema modu inplizituz ezagutu eta barneratua du. Hiztunak hizkuntza darabilenean duen kognizio-konplexutasuna islatzen du horrek. Ez dago esaterik, hortaz, logikarik ez dagoenik, edozein gramatika-sistema hamaika arau ezberdinez osatua baitago.

Arautu gabeko dialektoak, sistema linguistiko koherenteak:

Askoren iritziz, gizaki batek darabilen hizkera hizkuntza araututik aldentzen bada, urritasuna du hizkera horrek. Izan ere, gaitasun linguistikoa eta hizkuntza arautua elkarrekin konparatzea/erkatzea oker galanta da. Bost urteko edozein ume, eskolara heltzean, sistema linguistiko konplexu baten jabe dela ukaezina da. Geroago, hizkuntza arautuaz jabetuz joango da, eta, testuinguruaren arabera modu batera edo bestera hitz egingo du. Ez dago esaterik, beraz, dialektoa eta hizkuntza arautua bi hizkuntza direnik.

Arautu gabeko hizkuntza irakaskuntza-tresna egokia ote da?

Edozein hizkera edo dialekto sistema linguistiko konplexu eta koherentea dela diogunean, irakaskuntza-tresna egokiak izan daitezkeela onartzen ari gara. Askotan esan izan da arautu gabeko dialektoak ez direla irakaskuntza-tresna egokiak, hiztegi murrizta omen dutelako. Hala ere, hiztegia ez dagokio soilik hizkuntzari edo dialektoari, den kontua baita hori, hots, edozein dialektok erabil dezake. Beraz, arautu gabeko dialektoa berez irakaskuntza-tresna desegokia dela esateko froga nahikorik ez dago.

Arazoaren zergatia ez da linguistikoa, soziolinguistikoa baizik. Hainbat hizkuntz komunitatek ez du bere hizkuntza edo hizkera gaitua edo prestatua ikusten, eta beraz, bere jatorrizko hizkuntza mespretxatu egiten du, hizkuntza nagusiaren mesederako. Askotan hizkuntza (edo hizkera) menperatua gorde egiten da, hizkuntz komunitatearekiko atxikimenduaren isla gisara, baina hizkuntza nagusia hobesten da. Hiztunen jarrera erabakigarria izaten da.

6.7.1. Hizkuntz urritasuna: mitoa

Askotan pentsatu izan da ghettoetan bizi diren ume beltzek pairatzen duten hizkuntz urritasuna ahozko hizkeran eragin nahikorik ez dutelako izaten dela. Baina Labovek egindako ikerkuntzek baieztatzen dutenez, uste hori ez da zuzena, ume horiek zuzen eraturako esaldi gehiago entzuten baitituzte klase ertainekoek baino. Azken batean, askoz ere gehiago balioesten da hizkuntzaren erabilera zuzena.

Hessek eta Shipmanek egindako ikerketek talde bien arteko kultur maila ezberdina nabarmendu zuten. Behe-klaseko amek kultur maila baxuagoa zuten, baliabide mental gutxiago izatea zekarren horrek. Ondorioz, amaren eta umearen arteko komunikazio-sisteman kogniziozko esanahiaren falta sumatzen zen. Beste ea batera esanda: klase ertaineko amen azalpenak luzeagoak eta zehatzagoak ziren, egitura sintaktiko konplexuagoak zein hitz abstraktu gehiago erabiltzen zituzten. Horrenbestez, irakasteko moduak eragin zuzena du haurren ahalmen kognitiboan: zenbat eta zehatzagoa, orduan eta eraginkorragoa.

Hala ere, ikerketa honi akats bat lepora dakiok: testuingurua. Froga hau burutzeko erabili ziren tresnak klase ertaineko haurrek normalean jolasteko erabiltzen zituztenak ziren; behe-klaseko umeek, ordea, ez zituzten ezagutzen. Izan ere, testuinguru arrotzean egiten diren saioek hizkuntzaren hizkuntz moldeak baldintzatu egin ditzakete, baita gaitasun linguistikoa bera ere.

Hizkuntzaren erabilera eta testuinguru soziala:

Hizkuntzaren erabileran testuinguru soziala baldintzatzaile garrantzitsuenetakoa dela ezin da ukatu. Izan ere, haur beltzekin egindako ikerketek egituratuta ez dauden egoeretan ume horiek hizkera aberatsa erabiltzen dutela baiesten dute; egoera 'zaila' (ikasgelan...) zaienean, berriz, hizkera motza erabiltzen dute.

Hess eta Shipmanek burututako ikerketan kontuan hartu beharrekoa da ikuspuntu hori. Horren arabera, bi taldeen arteko ezberdintasunak iritzi edo ideia soziolinguistikoak lituzke oinarri: teorian berdina den egoeraren aurrean erantzun ezberdinak eman ditzake giza talde bakoitzak, iritzi ezberdinak dituztelako honako honetaz: solaskide bakoitzari zertaz, nola eta noiz hitz egin behar zaien.

Patologia sozialaren eredua:

Labovek ez du ontzat hartzen 'patologia sozialaren eredua', ezberdintasun linguistiko eta kulturalak oinarritzat harturik aztertzen dituelako ezberdintasunak. Eredua horrek, bada, ikaslearen porrota ezberdintasun horietan oinarritzen dela dio (ezberdintasuna = urritasuna), baita beste honakoa ere: familiaren bidez transmititzen dira urritasun horiek (heziketa txarraren bidez, esate batera). Hutsune horiek gainditzeko, ikaslearen hizkuntza aberasteko programa berezi baten beharra dagoela nabarmentzen da. Praktikak frogatu du, bestalde, programa berezi horiek porrot egin dutela.

Labov eta Bernsteinen teorien artean bada ezberdintasunik: alde batetik, Laboven iritziz, Bernsteinek ez du kodearen kontzeptuaz behar den zehaztasun linguistikorik egiten, berezko testuinguruan hizkuntzaren erabilpenaz ez ditu datuak eta teoria behar den bezala elkarrekin lotzen.

Bestetik, Bernsteinen iritziz, Ameriketako Estatu Batuetako beltzen ingelesaz eginiko lanek azaleko kontzeptuak dituzte euskarri (testuingurua, hizkuntz barietate), eta ez dute hezkuntza-eragupena ('conocimiento educativo' deritzona) nola transmititzen den aztertzen.

Britainia Handiko eskoletan zeuden Antilletako 7-9 urte bitarteko hurrekin egindako ikerketa-saio baten emaitzek Laboven hainbat iritzi baieztatu egin zituzten. Britainia Handian bizi diren antillar jatorriko umeen hizkuntza ez da homogenea. Hainbat faktoreen arabera dira ezberdintasunak: maila soziala, Antilletako zein lekutakoak diren, etorkin berriak diren edota Britainia Handian jaioetakoak...

Ume gehienek ama-hizkuntza ingelesean oinarritutako kreolera da; ingelesaren dialektotzat har daiteke, beraz. Etxean edo eskolan erabiltzen duten hizkuntza arautuaren arteko ezberdintasunek hezkuntza-arazoak ekar diezazkieke ume horiei, soilik zeharka bada ere. Hasieran ume batzuen hizkuntza ulertezina gerta dakioke irakasleari, baina bost urte bete baino lehen ume horiek (gehienek) bi dialektoren jabe egiten dira: etxekoa, alde batetik, eta hizkuntza arautuaz jabetzeko 'zubia' duten ikasgelakoa, bestetik. Zazpi urterekin hizkuntza arautua bereganatua izaten dute.

Ikerketa horien ondorioei dagokienez, honakoa nabarmenduko genuke: ume horiek ez dute ingelesa ikasteko eskola berezirik hartu beharrik izan; gehienek ere trebetasun linguistiko berezi batzuk irakatsi behar izan zaizkie hizkuntza arautu idatzia bereganatzen.

Ume horien hezkuntzarako faktore soziolinguistiko garrantzitsuena irakaslearen jarrera da, hau da, aldaera dialektikoaren aurrean pazientzia eta malgutasuna adieraztea.

Ume askoren garapen linguistikoaren zailtasunak ez dira ezberdintasun dialektikoetan oinarritzen. Izan ere, ama-hizkuntzatzat hizkuntza arautua duten hainbat hurrek ere zailtasun berberak izaten dituzte. Beraz, hizkuntzaren eragingarritasunaren garapena eta komunikazio-gaitasuna dira landu beharrekoak, eta ez dira indarrak alferrik galdu behar dialektoen arteko ezberdintasunetan. Horretarako, komunikazio-premiak ondo zehaztuta, umeen arteko solasaldiak bilatu eta indartu behar dira, helduren bat agertzen bada umearen jarrera ezberdina izaten baita (egoera zaila, lotsa...).

6.7.2. Garapen linguistikoa hizkuntz arazoa bakarrik ote?

Haurren hezkuntzan hizkuntzak eginkizun garrantzitsua izan arren, faktore ez-linguistikoak ere hartu behar dira kontuan. Askotan aipatu izan da, izan ere, behe-klasekoen seme-alabek klase ertainekoek baino maizago pairatzen dutela eskola-porrota. Horrek ez du esan nahi, ordea, faktore bakar batek eragiten duenik, faktore asko baitabil tartean. Hona hemen batz-batzuk:

- Haurrak ez du onartzen eskolak erakusten duen balio-sistema, berak beste bat baitauka. Adibidez: eskolak ez du aintzat hartzen bere hizkuntza eta kultur pentsamoldea.
- Eskolak haurra dagoen abiapuntutik hasi behar du irakasten. Jakina denez: zenbat haur, hainbat abiapuntu.
- Haurrak bere buruan duen konfiantza.
- Irakasleak haurrengan jarri dituen itxaropenak.

Azken batean, honako puntu hauek ondorioztatzen dira:

- Eskola-arrakasta eta hizkuntzaren arteko erlazioa ez da beti kausa-efektuzkoa.
- Ikaslearen hizkuntza/hizkera eta beronen kognizio-gaitasunaren arteko harreman kausalik ez dago (egiaztaturik ez behintzat).

Haurren hizkeraren eta bere eskola-arrakastaren artean erlazio soziolinguistikorik badela ukaezina da, gizatalde bakoitzak hizkuntz forma ezberdinak erabiltzen baititu. Arautu gabeko dialekto batek, adibidez, eskolan prestigio sozial eskasa izatea ez da harritzekoa; dialekto horretan mintzatzen direnek bere komunitatearekiko atxikimendua frogatzeko erabilgarria izan daiteke, ordea. Beraz, hiztunak bere hizkuntzaz edo dialektoaz dituen jarrera, sinesmen eta hautemateak beti izan behar dira kontuan. Hizkuntza arautuak egiten duen presioa talde linguistikoarekiko atxikimenduak gutxietsi edo indargabetu egin dezake.

Fishmanek (1982) Laboven linguistikaren eta pragmatikaren (hizkuntza eta bere erabiltzaileen arteko harremana) interesa azpimarratu zuen, kontuan izanik bi korrante horiek hizkuntzaren erabilerari garrantzi handia ematen diotela. Bestalde, ordena sozial baten barruan kokatuz egunerokotasunean erabiltzen den hizkuntza aztertu zuen Labovek. Haren iritziz, hizkuntza —heterogeneoa izateaz gain— linguistikaz kanpoko faktoreek baldintzatzen dute, etengabe aldatzen baita hizkuntza. Hitztun-talde batek besteekin komunikatzeko eredu linguistiko ezberdina erabiltzen duenean gertatzen da hori.

Soziolinguistikak hizkuntzaren eta gizartearen arteko elkarrekintzak aztertzen ditu, baita elkarrekintza horiek hizkuntzan nola eragiten duten eta hura nola eraldatzen duten ere. Bestalde, badira arazo soziologiko batzuk ere, hizkuntzak gizartean duen eginkizunari dagozkionak.

Lehenengo arazoari dagokionez, batez ere faktore sozialei lotutako alderdiak aztertzeari ekin beharko litzaioke, hizkuntza guztiak baldintzatzen baititu gizarteak. Ezinbesteko bitartekaria dute hizkuntza bai norbanakoak, bai gizarteak.

Fishmanen ikuspuntutik, hizkuntzaren soziologiak ez du portaera linguistikoaren arau sozialak eta erregelak aztertzean eta komunitateko hizkuntzaren jarrerak aztertzean bakarrik oinarritu behar; hiztunen barietate linguistikoei dagozkien balore sinbolikoak ere aztertu behar ditu.

6.8. ELEANIZTASUN- ETA KULTUR ANIZTASUN EGOERAK: GIZARTE ELEBIDUNA

Hizkuntz psikopedagogiaren oinarriez ari garen honetan, gaiaren aipamen laburra egingo dugu hemen, liburu honen azken atalean zabalago jorratuko baitugu. Hala ere, elebitasun-

-fenomenoen aipamena nahitaez daukagu egin beharra. Labur adierazita, bi hizkuntza ditugu gure komunitatean, biak elkarrekin bizi direnak, nahiz eta bata ala besteak garapen-prozesu ezberdina izan. Arrazoi historiko, politiko eta soziokulturalen ondorio dugu egungo egoera hau.

Halaber, ezberdintasun handiak antzematen dira herritar elebidunengan, bai gaitasunari bai hizkuntzen erabilerari dagokienez. Horrez gain, ezberdintasunak egon litezke egoera elebidunen eta egoera hori mugatzen duten faktoreen artean.

Hizkuntzaren psikopedagogiak garrantzitsutzat jotzen du elebidunaren errealitatea ezagutzea, bai errealitate indibiduala bai soziala: alde batetik, subjektuen portaera linguistikoa; bestetik, gizon-emakumeen inguru sozialean hizkuntza horrek betetzen dituen funtzioak.

Garrantzitsua deritzogu gizartearen egoera linguistikoa orokorrean aztertzeari, baina, horrez gain, baita hezkuntza aldetik azpimarratu nahi den egoera linguistikoa aztertzeari ere (eskola, ikaslearen familia, auzoa...). Horrenbestez, askotan konplexu bilakatzen diren egoerak errazago gaindituko lirateke, eta, gainera, errealitate konkretu horri dagozkion ekimen-estrategia eta urratsak egokiago zehaztuko lirateke. Horrelako azterketei garrantzia eman nahi diegu, hezkuntza elebidunaren emaitzak hobeto ulertzeko.

Aurretik aipatutako puntu horiez gain beste honako hau ere azaldu nahi genuke: oso fenomeno zabala da elebitasuna, bere barruan alderdi asko hartzen dituen. Aniztasun handiko fenomeno da, hizkuntzen ezaugarrien oinarria ere halakoxea delako, baita aldagai soziolinguistiko ugari daudelako ere, edo politika linguistiko eta hezkuntza-politika ere alda daitezkeelako.

6.9. HIZKUNTZ PSIKOPEDAGOGIARAKO IRIZPIDEAK

Antolamendu soziala eskatzen du hizkuntzak, gizarteko kideek ezarritako eta banatutako kode bat den neurrian. Hortik abiatuta aztertu behar da haren komunikazio- eta irudikapen-funtzioa. Komeni izaten da, beraz, esanahi soziala aurkitzea, baita hizkuntzaren konnotazio kulturalak ere, horrela zehaztu ahal izango baititugu hitzezko testuaren ezaugarriarik nagusienak aktibitate pedagogikoetan.

Bizi dituen egoerak aprobetxatuz ikasten ditu haurrak hizkuntza modalitateak. Ikerlan batzuek erakutsi dutenez, eskolaratze ona izan duen haurrak hainbat hizkuntz barietate ezagutzen ditu; eta seguru sentitzen da barietate batzuk zein besteak erabiliz. Klase edo kultur maila baxuko familiako haurrak, ordea, aukera gutxiago ditu hizkuntzaren barietateak garatzeko. Egoera horri aurre egiteko bideak honakoak izan ditzake esku-hartze pedagogikoak: eskolako ikasleen hizkuntz barietateak ezagutzea eta ekintza egokiak bideratzea.

Gure hezkuntza-sistemak duen eginkizun garrantzitsuetako bat hezkuntza bi hizkuntzetan bultzatzea dela ikusirik, beharrezkoa deritzogu psikopedagogiak egoera linguistiko eta kulturala kontuan hartzeari hizkuntza bat irakasteko edota ikasten laguntzeko. Horretarako, haurrak bere lehen hizkuntza eskuratzeko erari buruzko ikuspegia emango dugu, batetik; bestetik, bigarren hizkuntzaren ikaskuntza- eta irakaskuntza-metodoak azalduko ditugu.

7. LEHEN HIZKUNTZAZ JABETZEA

Lehen hizkuntzaz jabetzeko prozesua oso interesgarria eta erakargarria da ikerleentzat, haurrak hizketan hain denbora gutxian ikasten duela eta edozein hizkuntzatan mintzatzen ikas dezakeela ikusirik. Hizkuntza jakin batetaz jabetzeko nahitaezkoa da haurra hizkuntza horrekin harremanetan jartzea eta erabiltzea, ikaskuntzarako aurregaitasuna badagoela uste bada ere. Gizaki jaio berriek daukaten aurreprestakuntza horri 'hizkuntz gaitasuna' deituko diogu. Baina ahalbide horrek ez du bere horretan etekinik ematen. Lehen Hezkuntzako ikastetxe batera sartzen denerako, hizkuntza sofistikatu bat menperatzen du haurrak, eta komunikazio sistema bat erabiltzeko gai da. Beste inongo animaliak (ezta ordenagailuek ere) ezin du horrelakorik egin.

Teoriaren alorrean hizkuntzari eta hizkuntzaz jabetzeari buruz egindako planteamenduek hainbat eratako ikuspegiak eman badizkigute ere, argi dago hizkuntzaz jabetzeak eremu komunikatiboaren premia duela.

Imitazioaren, aztura-sorkuntzaren edo antzeko kontzeptuen ordeztasun haurrak bere hizkuntza eraikitze erabiltzen duen sormena azpimarratu dute —neurri handi batean— ikuspegi

batzuek. Beste teoria batzuek, ordea, honakoa aldarrikatzen dute: lehen hizkuntzaren ikaskuntza ezagutzazko ahalmen orokorren emaitza izan daitekeela nolabait, baita hizkuntza prozesatzeko mekanismo bereziena ere. Hala ere, beren inguruko helduek erabiltzen duten hizkuntzan mintzatzen ikasten dute haurrek.

Lehenengo bi edo hiru urteetan hizkuntzaren beste erabiltzaile batzuekin izan behar du elkarrekintza haurrak hizkuntz gaitasun hori hizkuntza jakin batean eragingarria izan dadin. Haurrak ez badu inoiz hizkuntza bat entzun, edo ez baldin bazaio utzi erabiltzen, ezingo du inoiz hizkuntza hori ikasi, hizkuntza bat ez baita genetikoki transmititzen, testuinguru jakin batean jasotzen baizik.

Haurren mintzaira aztertzeke ardurak bultzatuta ikerketa ugari egin da. Komunikazioaren ikuspuntutik, alderdi funtzionalek dute lehentasuna haurraren jabetze-prozesuak ulertzeko. Orobat, haurrari zuzentzen zaion hizketa-motak eta helduak harekin sortzen duen harremanak eragina dute hizkuntzaren jabetze-prozesuan. Nabarmena da, gure ustez, ahozko mintzaira komunikazio-bide gisa hasten dela haurrengan. Halaber, ikerketek erakusten dutenez, ahozko mintzairaren aurretik ere komunikatzeko gai dira haurrak. Hizkuntza ikastea gaitasun horren jarraipena da.

Gorputz-elkarriketa izaten da hasierakoa, amarekin edo beste pertsona heldu batzuekin duen harreman estuak sortzen duena; hau da, harreman afektiboaren bidezkoa. Horrenbestez, poliki-poliki independizatzuz joaten da haurra. Komunikazioa sortzeko, berriz, beharrezkoa da haurra eta heldua elkarrekin harremanetan jartzea. Lehenago genioenez, gorputz-keinuen bidez elkar ulertzen dute hasieran. Afektuzko oinarria esanguratsua da harremanerako, adierazpen espresiboek garrantzi handia baitute haurren komunikazioan: poza adierazteko irribarre egiteak, ezezaguna zaion norbaiten begiradaren aurrean beldurra adierazteko negar egiteak.... Askoz geroago, hizketaren bidez adieraziko ditu haurrak bizipen horiek eta beste zenbait.

Helduei egokitzeko premiarekin batera haiek bere nahietara erakartzeko asmoa ere oso goiz sentitzen du haurrak. Beraz, hasieran espresioa zen keinu hura besteen atentzioa erakartzeko, adierazpenak egiteko eta eskaerak formulatzeko erabiltzen du orain. Harreman-lotura dago funtsean, baina ez da simetrikoa izaten, haurrengan elkarren arteko portaera-ereduak garatzen saiatzen ari baita heldua. Bere asmoak agertzen dituzten ekintzetan parte hartzeko aukera eman behar zaie —txandaka— hurrei. Elkarrekin parte hartuz, rolen alternantzia oinarri duten elkarriketa-arauak ikasten ditu. Hortaz, korporala eta afektuzkoa izatetik beste funtzio batzuk agertzeko norabidea hartzen du haurren komunikazioak. Hiru funtzio bereiziko ditugu:

- Funtzio apelatiboa: haurren bizitzako lehen hilabeteetan nabarmentzen da. Helduaren ekintzak bere nahiak lortzera bideratzean datza (adibidez, amaren arreta eskuratzeko negar egitea).
- Funtzio pragmatikoa: keinuen bidez gauzatzen ditu esanahia eta ekintza. Aldakorra izaten da keinu-multzoa eta horien izaera. Solaskidearen presentzia eta arreta eskatuzetik harengandik espero duen portaera adieraztera pasatzen da.
- Funtzio adierazkorra: funtzio honen eta aurrekoaren artean ez dago ezberdintasun handirik. Objektuaren ezaugarriak zein diren jakiteko prozesuaren lehen urratsak egiten dira, antza, funtzio honen bidez.

Beraz, hizkuntza bat ikasi ahal izateko hizkuntza hori erabiltzen duten beste pertsona batzuei entzuteko aukera izan behar du haurrak. Baina hizkuntza horren soinuak entzutea bakarrik ez da nahikoa. Badago, izan ere, guraso biak gorrak zituen haur baten kasua: telebista entzuteko gauza zen arren, ez zuen hizkuntza ikasi; bai, ordea, gurasoek erabiltzen zuten zeinu-hizkuntza. Badirudi, beraz, baldintza erabakigarria dela besteekin elkarrekintzan jarduteko balio izatea.

Hizkuntzaz jabetzeko haurren prozesua ulertzeko, haurren hizketaren esanahi eta funtzioei buruz egindako lanetan oinarritutako ikuspegia azalduko dugu. Siguanen 'mintzaira-funtzioen jatorria eta garapena' lana izango dugu horretarako jarraibide.

7.1. HIZKUNTZAZ JABETZEA ETA HIZKUNTZ FUNTZIOAK

Komunikazio korporalaren funtzioen inguruan aritu gara lehentxeago; orain, berriz, ahoko mintzairaren funtzioak azalduko ditugu.

7.1.1. Funtzio adierazkorra

Hitz egiten hasten denean, adierazpen-funtzioa keinuen bidez gauzatzen du haurrak. Bere sentipenak eta egoera afektiboak hasierako espresioen bidez adierazteko gai da. Denboraren poderioz, adierazpen-funtzioa beste batekin —informatzailearekin— elkartzen da, nahiz eta informazioa barne-esperientziei buruzkoa izan. Komunikazioaren adierazpen-funtzioa keinuen laguntzaz gauzatzen da gizakiongan. Hitzeko soinuekin batera azaltzen dira askotan keinu

horiek (soinu onomatopeikoak, algarak, hizketa-doinuak eta isiluneak, adibidez, elementu linguistikoen lagungarri izaten dira).

7.1.2. Funtzio pragmatikoa

Hitza agertzeak honakoa dakarkio haurrari: lortu nahi duen hura eskuratzeko aukera gehiago izatea. Errazagoa zaie hurrei, izan ere, hitz eginda zerbait lortzea keinu bidez baino. Funtzio honetan, adierazkorrean gertatzen zen bezala, funtzio informatzaileak gehitu egiten ditu aukerak. Poliki-poliki ohartzen da haurra besteengan eragina lortzeko bere adierazpenak era askotara egin ditzakeela (doinua aldatzeak duen esanahia, adibidez).

7.1.3. Funtzio informatzailea

Mintzairaren bidez funtzio adierazkorra indartzeaz gain, haren izaera ere aldatu eta funtzio informatzaile bihurtzen da. Funtzio horren dimentsio nagusienak izendatzea, adieraztea eta deskribapena edo kontaketa dira. Objektu bat izendatzeak ezaugarri esperientzial koherenteen eta iraunkorren multzo bat ezagutzea adierazten du. Hasieran, hitzak duen adierazgarritasuna zabala bada ere, inguruneak ezartzen dion eraginagatik laster bereizten hasten da hitzaren esanahi zuzena eta gizarteak emandako kognotazio bidez hartzen duen edukia, solaskideak bideratzen dion laguntzari esker. Beraz, objektu bat izendatzea ez da haren izena ezagutzea bakarrik, errealtatearen ezagutza sakontzea baizik, izendapen asko abstraktuak ere badira eta. Objektuez gain, badu izendatzeak beste xederik ere: adjektibo bidez adierazitako ezaugarriak eta aditzen bidez adierazitako ekintzak, adibidez.

7.1.4. Adierazpen-funtzioa

Haurra hitz egiten hasten denean, hitz solteez gain 'enuntziatu' deituriko hitz-multzoak erabiltzen ditu. Taldekatze horiek ez dira zoriz eratzen, sailkapen baten bidez baizik. Hortaz, kategoria batzuk hartu behar izaten dira kontuan: hitzen ordena, egitura eta arauak, besteak beste. Enuntziatuen erabilerak errealtate esanguratsuaren ezagutza sakontzea eskatzen du. Enuntziatu solteen elkarketak deskribapen eta kontaktak sorrarazten ditu. Antolaketa horrek bi alderdi bereiztea eskatzen du: bata, kognitiboa; bestea, sintaktikoa, baita errealtatea espazio eta denborazko barne-harremanak dituen multzo antolatu modura ezagutzea ere.

Mintzaira eskuratzearekin batera, haurren komunikazio-gaitasunak —handitzeaz gain— aldaketa kualitatiboa jasaten du: errealitatearekiko harremana aldatu egiten da. Aldaketa hori besteengandik jasotzen da; beraz, sozializazio eta kulturizazioaren bitartekari gisa funtzionatzen duela esango genuke. Hala ere, egitura kognitiboei ere lotuta dago eta haren garapenarekin solidarioa da.

7.2. ELKARRIZKETA BIDEZ KOMUNIKATZEN IKASTEN

Haurra hitz egiten hasten den momentutik aurrera elkarrizketaren bidez komunikatzen hasten da. Emailerean eta hartzailearen arteko rol-trukaketan sartzen da. Jakina, elkarrizketara ohituz doan neurrian elkarrizketa bidezko komunikazioaren egitura linguistikoak zein diren ikasi behar izaten du, horiek baldintzatuko baitiote elkarrizketa. Horretarako, helduak elkarrizketan parte-hartzaile modura esku hartzea ezinbestekoa da: nor entzun eta ulertu, nori galdetu, nori erantzunak eskatu, nola berrindartu... premia horiek guztiak ditu, izan ere, hizkuntza ikasten ari den haurrak. Honako alderdi hauek ikasi behar ditu:

7.2.1. Apelazioa

Komunikazio-mota guztiak entzulearen arreta eskuratzearekin hasten dira. Baina ez dugu nahikoa hasierako arreta geureganatzearekin: arretak bere horretan badirau edo beheraka egiten badu, berreskuratu egin behar da. Funtzio fatikoa erabili behar da, nahitaez, horretarako.

7.2.2. Izenordainak

‘Zu’ eta ‘ni’ elkarrizketako izenordainak dira; baina hori ulertzea kostatu egiten zaie haurrei. Bi solaskideentzat esanahi bera duela, uste hori du oinarri elkarrizketak (‘zuretzat Ni Zu naiz’); beraz, hitz berriak aurkitzeko premia izaten dute, besteek hitzei ematen dioten esanahia emanez.

7.2.3. Perspektiba-aldaketa

Behatzeko keinua erabiliz edota hitzen bidez 'hau', 'hemen' esanez izendatzen du objektu bat haurrak. Baina entzulea bertan ez badago erabilpen-mota hori ez da nahikoa: bestearen tokian jartzen ikasi behar du hiztunak. Entzuleari informazio bat eman behar zaionean, behar adina datu eman behar ditu hiztunak entzuleak hark dioena uler dezan, hau da, ezagutzen dituen datuak transmititu egin behar ditu, ez baita nahikoa berak bakarrik jakitea.

7.2.4. Galde-erantzunak

Solaskideari erantzuna eskatzen zaio; beraz, elkarriketa galde-erantzun sortatzat jo genezake. Elkarriketan beste hainbat elementu ere azaldu arren, ezinbestekoak dira bi horiek (galde-erantzunak). Hasierako elkarriketetan haurrak ez daki galderak egiten, nahiz eta egiten zaion galdera ulertu. Izan ere, ondoan dituen pertsona helduek etengabe egiten dizkiote galderak. Berehala jasotzen du haurrak galderetarako doinu berezia. Hizketan hasten denean galdera formula hori egokiro ez erabili arren, galdera-doinua erabiliz ematen dio zentzua galdekizunari.

7.2.5. Elkarriketaren ikaskuntza

Ikaskuntza prozesu hori lehen haurtzaroan hasten da. Piageten ustez, haurrak 6-7 urte dituela orokortzen da benetako elkarriketa. Nahiz eta haurrak oso txikitatik ekin keinu bidezko elkarriketari, hizkuntza egozentrikoa erabiltzen duten haurrek ez dute beren nahiak besteei komunikatzeko intentziorik, ezta testuinguru komunikatiboan bizipen gutxi dutenek ere, Piagetek zioenez. Beraz, besteak ulertzeko edota norberak bere burua ulertarazteko haur txikiak ahalegin gutxi egiten dutela dio. Baina jakina da bost urte inguru dituztenean —baita lehenago ere— elkarrekiko parte-hartzea eskatzen duten ekintzetan partaide izateko gai direla haurrak. Hortaz, helduak komunikaziorako ahozko formulak irakatsi beharko dizkio, haurraren keinuak interpretatuz eta hitz egitera bultzatuz. Denbora behar da zailtasun horiek gainditu eta komunikazioa jariakorra bihurtu arte. Ahozko elkarriketak arau zehatz batzuen ikaskuntza eta bestearen lekuan jartzen jakitea eskatzen du. Haurtzaroan hasitako ikaskuntza hori, ordea, ez da inoiz guztiz amaitzen.

7.2.6. Egoera ezberdinetara egokitzea

Solaskideak dauden egoeretara egokitu behar dute hurrek, horretarako esfortzua eginez. Lehen haurtzaroan helduek egiten dute oso-osorik egokitzapen hori, bi noranzkoetan, gainera: batetik, mintzaira sinplifikatu egiten dute, hitz oso sinpleak erabiliz, mezuak gramatika-egitura errazean emanez eta ulergarriago izateko enfasi berezia jarritz edota keinu zein doinu aldaketak eginez. Bestetik, haurren mezuak interpretatzen dituzte. Haurrari zuzentzen zaion pertsona heldu orok sinplifikatzen du mintzaira, baita haur txikiago bati gerturatzen zaion haur orok ere. Bestalde, ezezagunen aurrean hitz egiteko gaitasuna eta mintzaira murriztu egiten da. Baina gurasoek edo haurrarekin dauden helduek egoera horiei aurre egiteko laguntza eskaintzen diote haurrari. Beraz, moldatzeko estrategiak erakusten dizkiote (galderen bidez besteengana zuzentzea, errespetua gordetzea...). Egokitzapen-egoera guztiek bi alderdi dituzte: batetik, solaskidearekiko harremanaren ezagutza; bestetik, egoera bakoitzera egokitzen den mintzaira.

7.3. HELDUAREN ERAGINA HIZKUNTZAZ JABETZEKO PROZESUAN

7.3.1. Zaintzaileen hizketa

Mendebaldeko kulturetan, lagundu egiten diote inguruko helduek haurrari hizkuntzaz jabetzeko etapan. Zenbaitetik dioenez, amek, beste pertsona heldu batzuek edota haur zaharragoek haur txikiagoekin erabiltzen duten hizkuntza egoera bakoitzera moldatzen den hizketa da. Hizketa-modu horri zaintzaile-hizketa deitzen zaio. Gogora dezagun helduen arteko hizkuntzatik bereizten duten zenbait ezaugarri badituela hizketa-mota horrek. Honako hauek:

1. Polikiago eta argiago hitz egiten da, oro har.
2. Esakune laburragoak izaten ditu.
3. Gramatikalagoa da, esaldi moztu edo hasiera faltsu gutxiago dituen.
4. Esaldi konplexu gutxiago ditu (bi proposizio dituztenak, adibidez).
5. Denbora-bariedade txikiagoa dago.
6. Hiztegia mugatuagoa da.
7. Errepikapen gehiago dago.
8. 'Hemen eta orain'ari estuago lotuta dago hizketa.

Hizketa-modu honen ezaugarria dugu honakoa: etengabe egiten dira galderak neurriz kanpoko tonua erabiliz. Lehenengo etapetan, zizakadura edo moteltasunarekin zerikusia duten forma asko barneratzen dira. Hitz sinplifikatuak edo forma alternatibo batzuk izaten dira, soinu sinpleak dituztenak eta haurraren inguruan daudenak (adibidez, 'mama' ura adierazteko). Hizketaren bidez haurrari lekua egiten dion elkarriketa egitura bat sortzen du, baita bera parte-hartzaile aktiboa izatera iritsi aurretik ere.

Zaintzailearen hizketaren beste ezaugarri bat honakoa da: esaldien sinpletasuna eta horien errepikapena. Mintzatzaile helduak sortutako patroia sinplifikatu horiek pista erabilgarriak dira egitura antolatzeke, baldin eta —espero den bezala— soinuak eta hitzak elkartzeko sistema ondorioztatzera heltzen bada haurra. Bestalde, hurrekin elkarriketak izaten dituzten helduen mintzamina aldatu egiten da: askoz ere egituratuagoa bihurtzen da, haurra gero eta hizkuntza gehiago eta esparru zabalagoan erabiltzen hasten denean.

7.3.2. Elkarriketa bidezko laguntza

Helduaren laguntzak hizkuntzaz jabetzeko prozesuan duen eragina aztertzeke elkarrekintza oinarri duen ikuspegia aldarrikatzen dugu. Fase aurrelinguistikoan dauden hurrek keinuak, ahoskerak eta beste hainbat baliabide erabiliz egiten dituzte eskaerak eta adierazpenak.



Haurrak funtzio komunikatibo aurrelinguistikoak gauzatzen ditu; horiek eskaintzen diote kode linguistikoa islatzeko egitura egokia. Baina, neurri batean, haurrak bere gaitasun propioz jarduten duelarik, elkarrekintza sozialaren eta bere ingurunetik bideratutako ezagutzaren beharra du hizkuntzaz jabetzeko prozesuan. Brunerrek zioenez, helduaren konbentzio sozialen eta linguistikoak ez diren forma zaharren ordeztatuak forma linguistikoak erabiltzen hasi behar du haurrak. Beraz, harremanetan erabiltzen du informazio linguistikoa. Badaki, bestalde, zertan lagun diezaiokeen horrek. Horrenbestez, hizkuntz sarrerako formatuak komunikaziotik lengoaiarako bitartekoak dira. Beraz, haurra gauza da komunikazio konbentzionalera zuzendutako arauz jabetzeko. Helduen eta haurraren arteko elkarrekintza-arau estandarizatuak dira formatuak. Hasieran, partaide bakoitzak rol jakin bat izaten du; gerora, berriz, aldakor bihurtzen dira rolak.

Hona formatuaren ezaugarrietako bat: solaskideen arteko asimetria. Helduak haurrari eman beharreko euskarri-formatuak momentuan gertatzen ari dena ulertzeko testuinguru bat eskaintzen dio haurrari. Formatuak jokoetan oinarritzen dira askotan, partekatu beharreko erreferente dira. Baina, nola interpretatu erreferentzia hori zerbait konbentzionala denean? Pixkanaka, helduaren laguntzari esker, izenaren esanahia zehaztuz joaten da. Horretarako, alde batetik, pertsona heldua erreferentziaren esanahia mugatzen saiatzen da, baita semantikaren eremua zehazten ere; bestalde, amak —funtzionaltasuna lortu nahian, haurrari gero eta gehiago eskatzen dio —haren ahalmenak kontuan izanik, betiere— hitzaren eta esanahiaren arteko lotura horretan. Beste zenbait alderdiri dagokienez —eskaerak, adibidez— formatu familiarren barruan sortzen dira; hor ikasi behar ditu haurrak eskaeraren onspen-mugak (noiz egin, nola egin, zertarako egin, eta abar). Beraz, hizkuntzarekin batera kultur eremuko jokoak ere ikasten ditu.

Lehenengo formatuetan, erreferentziak eta eskakizunak eguneroko hizketaldietan parte hartzen duten gauza eta gertakizunei buruzkoak izaten dira: janaria, jostailuak, jantziak eta abar. Testuingurua partekatu eta ezagutu beharra dago, solaskideen asmoak argiak izan daitezten. Horrek lagunduko die hitzak eta testuak ulergarri egiten. Brunerrek zioenez, haurrak hizkuntzaren diskurtsoaren erabilpenarekin bat datorren harreman-era batean parte hartu behar du hizkuntzaz jabetzeko. Asmoren bat gauzatzeko erabiltzen dugu hizkuntza; entzuleak, berriz, interpretatu egiten du asmo hori, komunikazio-arauak jarraituz eta testuinguruak eskaintzen dituen arrastoak erabiliz. Formatuen bidez sustatzen da hori.

Harreman soziala da formatua, helduen eta haurraren arteko elkarrekintzan modu sistematizatuan agertzen den egitura. Agertoki baten gisako mikrokosmoa da formatua, helduak

haurrarentzat hizkuntz egoerak antolatzen dituen, ekintza eta hizkuntza oinarri dituen testuingurua.

Haurrak hizkuntza bereganatzeko moduari buruzko azalpena egin ondoren, garai bakoitzean formaren aldetik zer erabiltzen duen ikusteko sailkapen bat eskainiko dugu segidan.

7.4. HIZKUNTZ GARAPENeko ETAPAK

Haur normal guztiek —edozein kulturatakoak direla ere— adin-tarte berean garatzen dute hizkuntza, hainbat etapa igaro eta gero.

Lehen hizkuntzaz jabetzeko prozesuan dabiltzanen etapa eta baldintzez mintzatzeko, haurren hizkuntzaren zenbait aztertzailek eztabaidagai dituzten hainbat galdera laburbilduko ditugu. Jaiotzetiko joera eta horretara egokitutako izaera genetiko (hau da, sortzezko gaitasuna) dutelako ikasten dute haurrek hizketan eta hizkuntza erabiltzen, ikerlari askok dioenez. Hasieratik dute haurrek gutxieneko garun-ekipamendua; baina beste bitartekoren bat behar izaten du gaitasun hori gauzatzeko.

Imitazioan eta kanpo-ereduaren garrantzian oinarritutako ikaskuntza-teoria zaharkituta utzi zuen Chomskyrenak. Pentsalari honen ustez, jaiotzetik dute haurrek hizkuntz eredu bat bere barruan. Gramatikal unibertsal bat da hori, hizkuntzaren estruktura sakona. Eta garuneko egitura horretan bada LAD edo Hizkuntzaz Jabetzeko Mekanismoa deritzon tresna. Hizkuntza ororen gainegituratik azpiegitura aterako luke horrek, haurraren baitan dagoen egitura gramatikal unibertsalari egokitua. Eredu horri esker, inoiz entzun gabeko enuntziatu pila sortuko luke haurrak. Bestalde, Brunerrek egindako kritikak baditu hainbat akats: batetik, haurrak ez duela munduarekiko aurrelinguistikorik behar uste izatea; bestetik, haurrak besteekiko elkarriketaren edo komunikazioaren beharrik ez duela pentsatzea, eta, azkenik, hizkuntz ereduari garrantzia ematean testuinguruak ez duela eraginik uste izatea.

Beste ikerlari batzuen ustetan, hitz egiten ez dakienean ere errealitateari buruzko gauza asko dakizki haurrak. Gizakiok ekintzen esanahia jasotzeko kontzeptu unibertsalak ditugu; hizkuntza bakoitzak kontzeptu horiek adierazteko moduak ditu. Beraz, gramatikaz jabetzeko, aldeztatik aurretik semantika ulertu behar da.

Funtzionalismoak eta pragmatikak ikuspuntu horiei buruz sortutako teoria garrantzitsua da hizketan nola ikasten den jakiteko. Lehenago genioenez, komunikazioaren helburua asmo bati lotuta egoten da. Beraz, hizkuntzaren erabilpenak beti du funtzioaren bat (eskatzea, adieraztea, eskerrak ematea, mehatxatzea...).

Brunerren aburuz, hizkuntzaren funtzioak dira hizkuntz ikaskuntzaren muina. Hizkuntza bat ikastea, haren iritziz, helburuak gramatikaren bidez lortzen ikastea da. Ikaskuntza hori gauzatzeko ezinbestekotzat jotzen du helduaren laguntza. Helduaren rola ez da eredu huts izatearena: harremanetan oinarritutako testuinguru negoziatzaileak sortzen ditu. Horretarako, helduak haurraren mailako hizkuntza erabiltzen du, haurraren gaitasuna egokitzeko estrategiez baliatuz.

Nolanahi dela ere, garrantzitsua da honako honetaz ohartztea: hizkuntzaz jabetzeko prozesua egiten duela haurrak hizkuntza erabiltzen ikasten duenean. Azken batean, hizkuntzaren funtzio nagusia komunikazioa denez, hura ongi erabiltzen ikasi behar da. Ikaskuntza hori bideratzeko pertsonen arteko harreman interaktiboa ezinbestekoa da. Ikuspuntu hori azaltzea izan da atal honen egitekoa. Hortxe azaldu dugu formatuaren egitura, heldua bitarteko duena, hezkuntzaz jabetzeko elkarrekintza eta elkarriketa bide egokitzat eskaintzen dituen.

Eztabaidarako beste gai bat honakoa dugu: haurren produkzio linguistikoa nola hartu beharko litzateke aintzakotzat? Linguistaren ikuspuntuak haurraren hizketa-deskribapena izaten du oinarri, fonologian eta sintaxian —adibidez— ezagunak diren unitateen bidez. Hala ere, haurrak ikasten duena —hainbat garapen-etapatan entzun eta produzitzen dutenetik abiatuta— beste unitate batzuetatik ere abiaraz daiteke. Haurrek erabiltzen dituzten formei buruzko azalpena egingo dugu segidan.

7.4.1. Etapa aurrelinguistikoa

Hizkuntzaz jabetzeko prozesuaren hasierako hizkuntz aurreko soinuei zizakadura deitzen zaie. Haurraren lehen soinuak ahoskerak dira ('k' eta 'g' kontsonante belarrak, adibidez, baita 'i' eta 'u' bokal palatal edo sabaikariak ere). Haurrak hiru bat hilabete dituenean entzuten dira, normalean, soinu horiek. Dena den, haurren soinu bokalak eta gurasoenak ez dira berdinak izaten.

Sei bat hilabete dituela, haurrak kontsonante mota gehiago erabiltzen ditu —normalean—: frikatiboak eta sudurkariak. Soinu-produkzioaren zizkadura-etapa horretan 'ma' eta 'da' silabak —besteak beste— ahoskatzen ditu haurrak. Bederatzi bat hilabete dituela, ahots-tonua antzematen da kontsonanteen eta bokalen konbinaketan. Emozioak adierazteko erabiltzen ditu haurrak ahoskerak. Zizkadura-etapa horren azkeneko fasearen ezaugarriak honakook dira: soinu bidezko jokoak eta helduak imitatze saiakerak.

7.4.2. Etapa holofrastikoa

Hamabi-hemezortzi hilabete dituela, ezagunak diren unitateak erabiltzen hasten dira haurrak. Denbora tarte horri 'hitz baten etapa' deitzen zaio. Ezaugarria, berriz, honakoa du: hitz sinpleak esaten ditu haurrak, egunerokotasunari lotuak: esnea, katua...

Katherine Nelsonek ikerketek diotenez, bestalde, haurraren lehen hitzak ez dira beti haurraren bizitzan etengabeko presentzia duten objektuen izenak. Aitzitik, kasu askotan animalien izenak izan ohi dira (nahiz eta etxean animaliarik ez izan). Oro har, mugimendua duten edota esku artean izaten dituzten objektuen izenak dira lehenbizi ahoskatzen dituztenak.

Hitz horiek objektuak izendatzeko erabiltzen badira ere, haurra erabilera zabaltzen ari den kasuetan ere ager daitezke. Ohea hutsik egoteak, adibidez, hor lo egiten duenaren izena gogoraraztea ekar dezake, nahiz eta pertsona hori ez hor egon momentu horretan.

7.4.3. 'Bi hitzen' etapa

Etapa hau haurrak hogeit hamar hilabete inguru —gutxi gorabehera— dituela agertu ohi da, haren hiztegia 50 bat hitzek osatzen dutenean. Horrenbestez, bi hitzen arteko konbinazioak egiten ditu haurrak. Helduek haietaz egiten duten interpretazioa hitzen testuinguruari oso lotuta egoten da.

Haurrak edozer komunikatu nahi duelarik ere, horren ondorio funtzionala hau da: komunikazioa balego bezala portatzen da heldua, hau da, haurrak hizketa produzitzeaz gain, komunikazioa egon dela baieztatzen diote helduek. Bestalde, produzitzen duena baino bost aldiz gehiago ulertzen du haurrak adin horretan. Bere zaintzaile nagusienaren bidez, berriz, honakoa mezua heltzen zaio: baliozko solaskidea dela.

Enuntziatuak hain forma laburrean egiten dituenek, eginkizun garrantzitsua du testuinguruak haien esanahia ulertzeko. Argigarria da horretarako Bloomek hitz bakarraren adierazpenaz esandakoa: bi hitz berdinak izan arren, egoera desberdinetan guztiz esanahi desberdina izan dezakete. Adibidez: haur batek *'mommy, soch'* ('ama, galtzerdia') bi aldiz esan zuen: amak galtzerdia lurretik jasotzean eta ama hura janzen ari zitzaionean. Lehenbiziko aldiari dagokionez, bi hitzen arteko eduki-lotura du haurraren jardunak, "hau amaxoren galtzerdia da" esatean bezala; bigarrenean, aldiz, egilearen eta objektuaren artekoa da lotura, "amatxo galtzerdia janzen ari zait" esatean bezala. Horrela bada, esanahia komunikatzeko erabili du hizkuntza haurrak, eta ez helduei entzun diena imitatzeke. Sormen-jarduera gisara erabili du haurrak hitzen konbinazioa.

Slobinek (1979), bestalde, sei hizkuntzatako haurren jabetze-prozesuan bildutako bi hitzez osatutako enuntziatuen funtzio komunikatiboa kontuan hartuta ondoko funtzio-motak aurkitu zituen:

- a) **Kokapena edo izendapena:** adibidez, *there book* $\Rightarrow$ "han liburua".
- b) **Eskatzea edo nahi izatea:** adibidez, *more milk* $\Rightarrow$ "esne gehiago".
- c) **Ukatzea:** adibidez, *not hungry* $\Rightarrow$ "goserik ez".
- d) **Gertaera edo egoera bat deskribatzea:** adibidez, *block fall* $\Rightarrow$ "egurra erori".
- e) **Jabetza adieraztea:** adibidez, *my shoe* $\Rightarrow$ "nire zapata".
- f) **Pertsona edo gauza bat deskribatzea:** adibidez, *pretty dress* $\Rightarrow$ "soineko polita".
- g) **Galdetzea:** adibidez, *where ball* $\Rightarrow$ "pilota non?".

Haurraren hizketaren funtzioei buruzko ikerketa lanak haurraren komunikazio-premietan eta ezagupenerako gaitasun orokorrean oinarritu dira. Littlewooden (1986) ustez, hizkuntza guztietako ezaugarriak elkarrekintzan jarduteko baliabideak dira, giza garapenaren eta sozial zein kognitiboaren ezaugarri unibertsalaren ondorioak, beraz.

7.4.4. Hizketa telegrafikoa

Bi-hiru urte inguru dituela, espresio-kopuru handiagoa sortzen du haurrak. 'Hitz batzuez osatutako esaldiak', horrela definituko genituzke espresio horiek. Ezaugarri aipagarriena, berриз, ez da hitz-kopurua, azaltzen hasten diren hitzen ugaritasuna baizik.

Etap horretan ikusten da haurrak esaldiak osatzeko eta formak modu zuzenean antolatzeko gaitasuna garatu duela. Etab hori garatzearekin batera, hitz batzuen flexio gramatikala eta preposizio sinpleak agertzen hasten dira.

Bi urte eta erdi inguru dituela, oso azkar hazten da haurraren hiztegia eta gehiago hitz egiten hasten da. Hiru urterekin, ehunka hitz ditu jada haurraren hiztegiak. Ahoskerak, berriz, hizketa helduaren antz handiagoa izaten du.

7.4.5. Morfologia

Hiru bat urte dituela hizkuntza telegrafikoaren etapa gainditzen du haurrak; bere hizkeran morfema malguak sartzen hasten da. Hitzen eta aditzen funtzio gramatikalaren adierazle izaten dira morfema horiek. Hitzei eta aditzei morfemak esleitzen hasten da haurra, lehenaldiak, pluralak eta abar eratzeko. Gertatzen da, ordea, hitz eta aditz guztiak ez direla berdinak. Esate baterako: aditz batzuk erregularrak dira; beste batzuk, aldiz, irregularrak. Hori dela eta, batzuekin ala besteekin erabiltzen diren morfemak ezberdinak dira. Ondo erabiltzeko, aditz horiek erregularrak edota irregularrak diren jakin beharra dauka haurrak. Denbora behar du hori lortzeko.

Hori guztia ikasi arte aldaketa asko izango dira prozesuan; haur bakoitzaren prozesua ere ezberdina izango da. Kontuan izan behar da, bestalde, haurra hizkuntza ikasten ari dela eta, horregatik, egun batean ondo egituraturako formak erabiltzen baditu ere, hurrengoan forma okerrak erabiliko ditu agian. Beraz, lasai utzi behar zaio forma egokia erabiltzen ikasten duen arte, eta ez da kezkatu behar —guraso asko ez bezala— haurrak etxean horrelako hizkuntz formarik ez duela entzuten eta. Hizkuntzaren ikaskuntza, izan ere, ez da soilik imitazioz lortzen.

7.4.6. Sintaxia

Imitazioa haurren hizkuntzaren oinarrian dagoela diotenek aurkako beste argudio bat honakoa dugu: haurrek erabiltzen dituzten egitura sintaktikoen azterketa. Haur bakoitzak dauka bere espresatzeko modua; horregatik, esaldi bat berdin-berdin errepikatzeko eskatzen bazaio, ezin izaten du egin. Adibidez, *“the owl who eats candy runs fast”* (“goxokiak jaten ari den hontzak azkar egiten du korrika”) esaldia errepikatzeko eskatuko bagenio haur bati, honela moduz

egingo luke: “*owl eat candy and he run fast*” (“hontza gozokiak jaten ari da eta azkar egiten du korrika”). Argi dago, bada, helduak esandakoa ulertu egin duela haurrak. Baina espresatzeko beste modu bat du umeak.

Azterketa ugari egin dira haurren hizkeraren barne-sintaxiaren garapenaz, baina bi ezaugarri egingo diegu guk arreta, horiek baitira ondo dokumentatuta daudenak: galderen eraketari eta ezezko formei. Hiru etapa bereizten dira, argi eta garbi, bi alor horietan. Dena den, etapa horri dagozkion haurren adinak ez du zertan beti berdina izanik). Beraz, honako etapa hauek bereiziko genituzke: **lehenengo etapa** (haurrak 18-26 hilabete dituenekoa), **bigarren etapa** (haurrak 22-30 hilabete dituenekoa) eta **hirugarren etapa** (24-40 hilabete dituenekoa). Dena dela, haur bakoitzak bere kasako prozesua jarraitzen duenez, salbuespenen bat egon liteke hilabetei dagokionez.

7.4.7. Semantika

Hasieran, hiztegia oso mugatua dutenean, honako joera izaten dute haurrak: hitz bakar bat erabiltzea gauza asko adierazteko. Adibidez, ‘zakur’ hitza erabiltzen du hasieran zakurraz mintzatzeko; pixkanaka, ordea, katuei, zaldiei eta behiei deitzeko ere ‘zakurra’ hitza erabiltzen du. Ezaugarri bertsuak dituzten gauzak multzokatuz egiten du izendatze hori. Beraz, eta zakurraren adibideari jarraiki, beste animalia horiei ere lau hanka dituztelako, lau hankaren gainean ibiltzen direlako deitzen die ‘zakurra’ haurrak. Dena den, haurren hiztegia aberasten hasten denean, hitzen esanahia hedatze hori bertan behera geratzen hasten da pixkanaka.

Hitzen esanahiaren zabaltzea argumentatutako fenomeno da. Dena den, ahozko ulermenera ez da hedatzen fenomeno: gauza biribilak (atearen heldulekua, pilota...) adierazteko haurrak ‘sagarra’ hitza erabiltzen du, baina sagarra hartzeko esaten zaionean argi dauka zein den sagarra (ez da atearen heldulekua edota pilota hartzeraz joaten).

Haurren hizkuntz errepertorioa zabalduz doan heinean hari hizkuntza irakatsi egiten zaiola uste izaten dugu askotan. Planteamendu horrek gutxietsi egiten du haurra egiten ari dena. Haur gehienek ez dute jasotzen inongo azalpenik hizkuntza hitz egiteko modu egokiari buruz. Bestalde, bazterrera utzi behar da honako irudikapen hau: “Haurren burua hutsik dago; bete dezagun pixkanaka hitzez eta esaldiz”. Horri buruzko ikuskera errealistagoa da honakoa pentsatzea: haurrak aktiboki, entzuten duenaren arabera, hizkuntza erabiltzeko erak osatzen ditu. Haurren hizkuntz produkzioa, neurri handi batean, modu jakin batzuk funtzionatzen ote

duten probatzean datza. Haurrek ezin dute imitazio bidez jaso hizkuntza, loroak bailiren. Helduek esandako hitz edo esaldi batzuk errepikatu egiten ditu haurrak; hiztegia jasotzeko prozesu batetik pasatzen dira hitz/esaldi horiek. Hala ere, helduek ez dituzte produzitzen haurren hizkeran azaltzen diren espresio-mota berberak.

Bestalde, badirudi zuzenketak ez duela eragin erabakigarriarik haurren hizkeran. Haurren jabetze-prozesuan agertzen diren faktore garrantzitsuak dira soinuaren erabilera erreala eta hitzen konbinazioak, bai elkarrekintza bidezkoak bai jolasten bakarrik ari direnekoak.

Bost bat urte dituztenean lortu ohi dute haurrek —oro har— hizkuntzaz jabetzea. Zenbait azterketak dioenez, bestalde, geroagoko hizkuntz garapena gutxiago aztertu izan da lehen urte horietakoa baino. Argi dago gero eta izaera konplexuagoa duten eragiketak burutzeko gai dela haurra; beraz, esaldi- eta testu-mota konplexuagoak eratzen ditu. Orobat, haurrak gero eta gehiago ikasten du egoera sozialaren arabera hizketa aldatzeko konbentzioen bidez.

7.5. ESKOLA HIZKUNTZA GARATZEKO PROZESUAN

Orain arte azaldu dugunez, haurren eta bere inguruko pertsonen arteko harremanaren mende daude —neurri handi batean— lehen hizkuntz etapak. Hizkuntzaren ikaskuntza erabilpenaren bidez gauzatzen bada eguneroko egoeretan, erabilpen komunikatiborako dituen aukerak ezinbestekoak dira hitz egiten ikasten laguntzeko.

Jarduera soziala da hizkuntza; komunitatean gauzatzen da. Beraz, haurrak komunikatzeko dituen lehen esperientziak (familia barruko elkarriketak, adibidez) garrantzitsuak izaten dira. Azken batean, haurrak helduekin elkarriketatzeko duen moduaren arabera izaten da hizkuntza erabiltzeko haren gaitasuna eta eskolarekiko duen jarrera.

Haurrak etxean komunikazio-esperientzia ona izan badu, eskolara hasten denean abantailak izango dituela zalantzarik ez dago. Besteekiko jakin-min handiagoa izaten du, ikasteko motibazio hobea, edota bere ideiak eta gogoak azaltzeko erraztasun handiagoa. Hitz gutxitan esanda: harremanetarako segurtasuna du. Beraz, haurren lehen hezkuntza-testuingurua bere etxea da. Han bizi-esperientzia positiboa eta baikorra izan badu, mesedegarri izango zaio hori eskolara hasten denean. Jakina, etxeok haurrari buruz duten kontzeptzioa eta harekiko dituzten itxaropenak azaltzen dira haien hizkuntz erabileran.

Gurasoen eta haurren arteko elkarriketak aztertu zituen ikerketa batek azaldu zuenez, gurasoek haurrenganako dituzten jarrerak badute eraginik hurrei zuzenduriko komunikazio-arduran. Hortaz, batzuek ez diote arretarik egiten haurrak kalean doazela begiratzen dutenari; beste batzuk, aldiz, gaiari buruz asko ez jakin arren haurren jakin-nahiari erantzuten saiatzen dira, haren iritziak arretaz entzun eta arrazoituz.

Helduak konbentzionalizaziorako lehenengo pausuak ematen —hau da, komunikazio-arauak ikasten— laguntzen dio haurrari, formatuaren bidez. Hasieran sinpleak badira ere, oso konplexuak izatera irits daitezke arauak. Ezagutza transmititzeko ere egokia da hori irakaslearentzat. Tresna horren bidez, hizkuntza eraiki eta kulturaz jabetzen da haurra.

Haurra eskolan dagoela, hizkuntzaren finkatze-prozesuan aurrerapausoak ematen jarraitzen du. Esperientzia berriak bizitzeko aukera izaten du haurrak eskolan, eremu zabalagoko hizkuntz erabilpenetara bultzatzen dutenak. Nolanahi ere, haurrak eskolan dituen hizkuntz esperientziak arretaz zaindu behar dira. Sarritan lehen erabili ez dituen hizkuntzaren funtzioekin topo egiten du, ideia abstraktuak azaltzeko edota arrazoiak eskatzen duten hizketa-motetan erabili behar direnekin.

7.6. IRAKASLEA HAURREKIKO HARREMANEAN

7.6.1. Haurren hizkuntz erabilpena

Esanahiak adierazi eta interpretatzeko aukera eskaintzen du hizkuntzak, baita elkarriketatzekoa ere. Dударik ez, eginkizun garrantzitsua du hizkuntzak eskolan. Beraz, haurrak hizkuntza erabiltzeko dituen trebetasunak ezagutzen eta hobetzen saiatu behar du irakasleak.

Vigotskyk zioenez, haurrak hizketa erabiltzen duen heinean antolatzen eta ordenatzen ditu bere esperientziak; bide batez, abstrakzio-mailara bideratzen ditu esperientziak. Hortaz, hizkuntzak kontzeptuen munduan sartzeko erraztasuna ematen dio haurrari eta bitartekari-lana egiten dio harremanak lantzeko. Beraz, haurren hizkuntz jabetze-prozesua eta hizkuntzaren erabilera ezagutzea ezinbestekoa du irakaskuntzak.

Joan Toughen *Hizkuntza, elkarrizketa eta hezkuntza* lana oinarri harturik aztertuko dugu nolakoa den haurren hizkuntz erabilpena:

Eskolako esperientziak lehendik etxean ikasitakoa indartu egin dezake; horregatik, haurraren jarrera eta portaerak aztertu egin behar dituzte irakasleek. Halaber, haurrei eskaintzen dizkiegun hizketarako esperientziez hausnarketa egitea komenigarria da.

Hizkuntza erabiltzeko trebetasunek eta jarrerak eragin zuzena dute haien ikaskuntza-prozesuan; beraz, arreta handia eskaini behar zaie horrek gure lanean dituen ondorioei, baita —jakina— haurraren ikaskuntzan ditueni ere.

Hizkuntzaren erabilpenari buruzko sailkapen bat egingo dugu jarraian. Hona sailkapen horren helburua: haurraren ikaskuntzan lagungarri diren hizkuntzaren erabilpen-erak identifikatzen laguntzea irakasleei. Ondorengo sailkapen hau haurrak hizkuntzarekin egiten duena azaltzeko erabil genezake, baita haren aurrerapenak sailkatzeko ere. Hizkuntzaren erabilpenak zazpi kategoria nagusi ditu:

1. Autobaieztatzea.
2. Gidatzea.
3. Kontatzea.
4. Arrazoitzea.
5. Iragartzea.
6. Proiektatzea.
7. Irudikatzea.

Jarraian, banaka azalduko ditugu zazpi kategoria hauek eta bakoitzean erabiltzen diren estrategiak. Hizkuntza zein helbururekin erabili den azaltzeko erabiltzen da 'estrategia' hitza.

Norberaren eta taldearen baieztapena:

➤ Estrategiak:

- Norberaren edo taldearen gogo eta behar fisiko zein psikologikoak adieraztea.
- Norbera eta taldea babestea, bata bestearen interesak bereganatuz.
- Bakoitza edo taldearen jokabidea edo eskaerak justifikatzea.
- Besteak kritikatzeko.

- Besteak mehatxatzea.
- Norberaren edo taldearen ahalmena baieztatzea.

Gidatzea:**➤ Estrategiak:**

- Norberaren ekintzak gainbegiratzea.
- Norberaren ekintzak gidatzea.
- Besteen ekintzak gidatzea.
- Besteei ekintzetan laguntzea.

Kontatzea: gaur egungo edo iraganeko esperientziak kontatzea.**➤ Estrategiak:**

- Testuinguruaren osagaiak izendatzea.
- Xehetasuna adieraztea (kolorea, tamaina...)
- Egoerak adieraztea.
- Gertaera-sekuentziak adieraztea.
- Konparaketak egitea.
- Erlazionatutako alderdiak onartzea.
- Lehen aipatutako alderdi batzuen azterketa egitea.
- Esanahi nagusia jakitea.
- Esperientzien esanahiari buruz hausnarketa egitea, norberaren sentimenduak ere barne direla.

Arrazoitzea:**➤ Estrategiak:**

- Prozesua esplikatzea.
- Erlazio kausalak eta mendekoak onartzea.
- Arazoak eta horien irtenbideak onartzea.
- Ekintza eta pentsaerak justifikatzea.
- Gertaerei buruz hausnarketa egitea eta ondorioak pentsatzea.
- Printzipioak onartzea.

Iragartzea:**➤ Estrategiak:**

- Gertaerak iragarri eta aitzintzea.
- Gertaeren xehetasuna aitzintzea.

- Gertaeren sekuentzia bat aitzintzea.
- Arazoak eta horiei eman lekizkiekeen irtenbideak aitzintzea.
- Ekintzen bide alternatiboak onartu eta aitzintzea.
- Gertaera edo ekintzen ondorioak iragartzea.

Proiektatzea:

➤ *Estrategiak:*

- Besteen esperientziak proiektatzea.
- Besteen sentimenduak proiektatzea.
- Besteen erreakzioak proiektatzea.
- Lehendik esperimentatu gabeko gertaerak proiektatzea.

Irudikatzea:

➤ *Estrategiak:*

- Bizitza errealean oinarritutako irudizko egoera bat garatzea.
- Fantasian oinarritutako irudizko egoera bat garatzea.
- Istorio original bat garatzea.

7.6.2. Irakasleak elkarriketan duen eginkizuna

Haurren ikaskuntza euren zuzeneko esperientzien esku egoten da neurri handi batean. Horregatik, ekintza bidezko ikaskuntza-prozesuak bideratu behar dituzte irakasleek.

Ekintza bidezko ikaskuntzak hizkuntzaren erabilera ikasteko eremua zabaltzen dio ikasleari. Gainera, ikaskuntza horrek ezinbestekoak ditu beste pertsona batzuekiko elkarrekintzak; elkarriketa, berriz, oinarrizko bitartekoa da.

Etxean izaten dituzten solasaldi modukoak esperientziek eragiten dituzte —neurri handi batean— eskolan hasten direnean hizkuntza erabiltzeko haurrek ageri duten trebetasun-diferentzia. Irakasleak, solasaldiaren bidez, haurren ikaskuntza bultzatzen ahalegintzen dira sarritan. Baina ahalegin horren eraginkortasuna honako honen arabera egoten da: irakasleek bere pentsamendua argi azaltzeko duten gaitasunaren eta haien pentsamendua jarraitzeko haurrek dutenaren arabera.

Elkarriketa arrakastatsua gerta dadin, garrantzi handikoa da irakaslearen eta ikaslearen arteko harremana. Horretarako, ordea, bere ideiak eta sentimenduak adieraziko dizkion irakaslearekiko harremana interesgarritzat jo behar du haurrak. Beraz, haurrak pentsatzeko eta pentsatzen duena adierazteko egiten dituen ahaleginak baloratu behar ditu irakasleak; haurrak, berriz, irakaslearekiko solasaldiak baduela interesik sumatu behar du.

Harremanei buruz ari garenez, gogoan izan esateko moduak ere baduela eragina: ahotsaren tonuak, aurpegierak, keinuek... Beraz, garrantzitsua da haurraren hitz egiteko modua ez errefusatzea. Laburbilduz: haurrenganako begirune handia izan behar dugu.

Beraz, elkarriketan parte hartzeko beharrezko diren trebetasunak garatzen laguntzen dioten solasaldi-esperientziak eskaini diezazkioke haurrari elkarrekintzaren izaera ezagutzen duen pertsona helduak. Kasu honetan, irakasleen galdera eta iruzkinek ideiak zentzuz adierazten laguntzen diote haurrari.

Irakasleak, beraz, galdera eta iruzkinen bidez haurrari transmititzen dizkion esanahiak eta esanahi horiek haurra adierazten saiatzen den esanahiarekin dituzten loturak sailkapen baten bidez aztertuko ditugu. Elkarriketaren azterketa horrela egiteak hizkuntzaren bitartez haurrari pentsatzen (eta pentsatzen duena adierazten) laguntzen dioten estrategiak aurkitzera eta hautatzera garamatza. Hona zein diren estrategiak:

- a) **Orientazio-estrategiak:** haurra gai batetaz hausnarketa egitera gonbidatzen duten lokuzio, galdera eta iruzkinak. Irekitzat jo genitzake estrategia hauek, haurrari elkarriketan parte hartzeko aukera ugari eskaintzen baitiote.
- b) **Errazte-estrategiak:** haurrak orientazio-estrategiei adierazpen minimo batekin erantzuten dienean, esanahi egokiagoa eta sakonagoa bilatzen lagun diezaioke irakasleak, errazte-estrategien bidez. Hona zein diren: osatze-, fokalizatze- eta egiaztatze-estrategiak.
- c) **Informazio-estrategiak:** hainbat eratarik eman dezake irakasleak informazioa. Hala, gertaera eta ezagupenak transmititzeaz gain informazioa transmititzeko eta norberaren pentsamendua gauzatzeko hainbat eredu eskaintzen dio haurrari.

- d) **Berrindartze-estrategiak:** haurren ahaleginak berrindartzen dituzten iruzkinak dira hauek. Bere ideiak adierazten jarraitzea bultzatzen duen solaskidearen presentzia bermatu egiten dute.
- e) **Amaiera-estrategiak:** solaskidearen mintzaldiaren amaiera prestatzen dute, irakasleak interesa galdu duela pentsa ez dezan haurrak.

Bestalde, honako alderdi hauek izan behar dituzte kontuan irakasleek haurrak elkarriketara bultzatzeko:

- 1) **Motibazioa eta elkarrekintza:** etengabeko parte-hartzean eta haurren trebezia erronka gisara sustatzen duten jardura eskaintzean dautza. Jardueraren diseinua ez da nahikoa ikaskuntzan haurraren motibazioa ziurtatzeko: garrantzitsua da, horretarako, irakaslearekiko harremana ere. Bere ahaleginak kontuan hartzen direla sentitu behar du, izan ere, haurrak.
- 2) **Elkarrekintza-ereduak:** irakasleak eta haurrak helburu ezberdinekin erlazionatzen dira. Elkarrekintza-eredua aldatu egiten da egunak aurrera egin ahala:
 - Klase osoarekin hitz egiten du.
 - Irakasleak lanean ari badira, banaka zuzentzen zaie irakaslea.
 - Talde txikietan lan egiten du: irakasleak txandaka hitz egiten du taldeekin.
 - Talde txikietan lan egiten da, irakaslearengandik laguntzarik jaso gabe.

Eredu guztietan, ikasleekin banan-banan hitz egiteko aukera bilatu behar du irakasleak, haurrak hizkuntza nola erabiltzen duen ebaluatzeko.

- 3) **Taldearen tamaina eta interakzioa:**
 - Talde txikietan: irakasleak bat, bi edo hiru ikasleekin hitz egiten duenean, haurren beharrak eta zailtasunak antzeman ditzake. Talde txikietan elkarriketa produktiboa izan dadin, elkarren arteko elkarriketa entzuteko gai izan behar dute ikasleek, esaten denari arreta jarritz. Ondoren, hausnarketa egin eta, txanda iritsi orduko, beren pentsamendua adierazteko aukera izango dute.
 - Talde handietan: irakaslea talde handiren batekin hitz egiten ari denean, haurrak galderak egitera bultzatu behar ditu. Ezin du jakin, ordea, haur denak jabetzen diren berak dioenaz.

Jakin behar du irakasleak zenbait haurri kostatu egiten zaiola talde handien aurrean hitz egitea. Horrelako solasaldiak banakako eta talde txikitako elkarriketekin tartekatu behar ditu irakasleak, haurren trebeziak baloratzeko. Hala ere, noizbehinka, klase osoarekin hitz egitea oso aberasgarria izan daiteke.

7.7. HIZKUNTZA KOMUNIKATIBORAKO EKINTZAK IKASGELAN

Lengoiaren alderdi funtzionalek praktika sozialean dute funtsezko oinarria, elkarrekintza esanguratsuetan, alegia. Abiapuntu horrek behartzen du irakaslea komunikazioa lantzeko ekintzak antolatzea. Beraz, ikasleek testuinguru esanguratsuetan gaitasun komunikatiboa garatzen duten neurrian, lengoiaren egituraz jabetzen dira, baita komunikazioan parte hartzen duten gainerako osagaiez ere. Horretarako, aurrez adierazitakoa aintzakotzat hartuz, irizpide batzuk aipatuko ditugu:

- 1) Parte-hartze aktiboa izan behar dute ikasleek ikasgelan, emaitza horien egile izatea sentiaraziko diona.
- 2) Ahoz komunikatzeari garrantzia eman behar zaio



Eskolak bizi esperientzian oinarritutako hizkuntza erabilpena bultzatuko du.

- 3) Elkarrekintzak eta intersubjektibitateak eragindako ikaskuntza-prozesuak bideratu behar dira, hainbat eratako ekintza-ereduak garatzeko.
- 4) Hizkuntzaren erabileran funtzio pragmatikoa bultzatzen duen esperientzia landu behar da.
- 5) Hizkuntzaren ikaskuntza eta erabilpen egokirako planifikazio sistema bat antolatu behar da. Hizkuntza ikaskuntzaren helburu gisa ezartzen laguntzen du horrek, baita metodologiak erabiltzen eta ebaluaketak egiten ere.
- 6) Ikaslearen eta taldearen esperientzia pertsonalean oinarritzen den hizkuntz irakaskuntzak zenbait bitartekoren erabilera aurreikusi beharra dauka:
 - a) *Role playing*-a: pertsona baten irudikapenean datza estrategia hau. Pertsona hori beste batzuekin interakzioan dabil; aldezturik eman behar zaio defendatu behar duen argudioa. Egoera horrek inprobisatzeko gaitasuna eskatzen du, gaia ez baitago idatzita. Bestalde, hitz egiteko eta entzuteko gaitasunak hobetzeko ere balio du. Egoera ugari irudika daitezke *role playing*-aren bidez; horrexegatik jotzen da estrategia guztiz baliagarritzat.
 - b) Dramatizazioa: aurrekoaren antzekoa da, baina gutxiago lantzen du berezotasuna edo naturaltasuna. Idatzitako testu baten irudikapena da; ez dago, hortaz, benetako interpretaziorik.
 - c) Elkarriketa: interesatzen zaien pertsonaren bati egingo lioketen elkarriketa prestatzea du oinarri. Komeni da, horri ekin arretik, elkarriketaren bat entzutea ikasleek.
 - d) Eztabaidak: hasieran, bozketa egin behar da gaia aukeratzeko; ondoren, hautatutako gaiaren inguruko eztabaida egiten da. Hainbat rol banatu behar dira: gai-jartzailea, idazkaria, moderatzailea...
 - e) Hitzeko adierazpena: irakasleak gai bat eman behar dio ikasle bakoitzari; horiek gaiak prestatu eta gero, gainerako ikasleei aurkezten diete. Interakziorik ez dago. Hala ere, gaiari buruzko mahai-inguru edo solasaldia egin daiteke ondoren. Irakasleak eurak arduratu behar dira hizketaldia eta erabili behar duten hizketa-mota aukeratzeaz.
 - f) Eguneroko egoera interaktiboen erabilpena: egunero sortzen diren egoera interaktiboak eraldatzean datza, hau da, egoera horretan ikasten diren gaitasun komunikatiboak hobetzean. Edozein egoeraz baliatu behar du irakasleak hori lortzeko.

Haurra lehen hizkuntzaren jabe egitea testuinguru elkarreragileetan informalki burutzen den ikaskuntza dela ikusi dugu atal honetan. Hala ere, ikaskuntza-prozesuak testuinguru formalean garatzen jarraitzen du ikasgelan.

Bi testuinguru ezberdin horietan dira interesgarriak lengoaiaren alderdi komunikatiboak, baita komunikazio sozialeko eta eskolako ikaskuntza-eremurako ere. Hizkuntza ikasteko eta irakasteko erabiltzen da hemen, hizkuntz helburuak eta erabilpenak esplizitu bihurtzen dira eta. Hala eta guztiz ere, bestelako gunerik ere bada hizkuntza erabiltzeko: haurren arteko hizketa-saioak ikasgelan, jolas-lekuan edota jangelan, adibidez.

Beraz, eskolan ere badu lekua eguneroko bizi giroan sortzen den komunikazio-gaiak. Baina testuinguru ez formalean (etxean edo lagun artean, adibidez) ez dago hezkuntza-helburuko hizkuntz erabilerarik. Horregatik, hizkuntza bat eskuratzeko haren erabilpenak duen eragina ikastea, edozein dela ere haurraren/ikaslearen testuingurua.

**BIGARREN HIZKUNTZAREN
JABETZE-PROZESUA.
IKASKUNTZA- ETA
IRAKASKUNTZA-METODOAK**

1. BIGARREN HIZKUNTZA IKASTEARI BURUZKO IKUSPUNTU TEORIKOA

1.1. ALDERDI OROKORRAK

Hezkuntza-sistemak bere gain hartzen du gaur egun eskola-garaian lehen hizkuntzarekin batera beste hizkuntza batzuk irakasteko zeregina. Garrantzi handia du eskolak, bai ikasleen alfabetatzea lehenengo hizkuntzan bai bigarrenengoan egitean denean. Askotan, egoera soziolingüistiko bakoitzari dagozkion berezitasunei erantzun behar izaten diete hezkuntza-programek. Beraz, lekuan lekuko hizkuntza irakasteaz gain hizkuntza arrotzen bat edo beste ere irakatsi ohi da.

Bestalde, hizkuntz egoera ezberdinei plangintza pedagogiko ezberdinak dagozkie. Beraz, lehen hizkuntzen arduraz gain bigarren hizkuntzaren irakaskuntza bideratzea ere dagokio hezkuntza-sistemari, galzorian edo mehatxupearan egon diren hizkuntzak berreskuratu nahi diren herrialdeetan bederen. Euskal gizartearen kasuan, haur-kopuru handia iristen da eskolara euskara askorik jakin gabe. Baina eskolaren helburuetako bat bertako hizkuntza biziberritzea denez, ikasleak euskalduntzea bihurtu da haren egiteko garrantzitsuenetako bat. Beste gizarte askotako elebitasun-egoeratan ere eskolak eginkizun bera hartzen du, neurri batean edo bestean. Halaber, hizkuntza arrotzen ikaskuntza-irakaskuntza ere bere esku dagoenez, eleaniztasun-programen eragile bilakatu da gaur egungo eskola.

Antza denez, gure gizarteak badu konfiantza irakaskuntza formalean. Horren adierazgarri dugu gizarte industrial, laiko eta urbanoetan herritarrengan (haurrak, gazteak...) eragiteko eskolari ematen zaion ahalmena. Bistan da egunean hainbat orduz urte luze irauten duen eskolatze-lanak nolabaiteko eragina izan behar duela.

Ikuspegi horrek, ordea, honakoa izan behar luke kontuan: hizkuntz kontuetan, eskola (hizkuntza irakatsi arren) ez da beti eraginkortasunaren berme izaten. Eskolak bakarrik ezin digu ekarri hainbat belaunaldiz gutxiagoturik eta bazterturik egon den hizkuntzaren biziberritzea, erakunde horren garrantzia ukaezina bada ere. Handia da eskolaren bidez eskuratzen den hizkuntza ezaguera. Hizkuntza erabili ahal izateko ezinbestekoa da hizkuntz ezagutza eskuratzea, hizkuntza ez baita gordeta uzteko ikasten den objektua, komunikaziorako tresna

baizik, funtsean behintzat. Beraz, eskolaz kanpoko eta barruko faktoreei lotuta daude ezagutza eta erabilpena. Erabilpenaren balio funtzionalak, erabiltzeko aukerak eta ikasteko motibazioak gizarteari loturik daude hemen, alde batetik; bestetik, eskolako barne-planteamenduari eta praktika pedagogikoari.

Bigarren hizkuntzak nola ikasten diren azaltzen saiatu dira ikerketa eta teoria ugari. Horrenbestez, H2 ikasteari buruzko hainbat eredu teoriko ditugu. Hizkuntz pedagogiaren oinarri izan daitezke eredu horiek, hau da, irakaskuntza-praktikak hobetzeko modu bat.

Hala ere, hizkuntz ikaskuntzaren ikuspegien arteko eztabaida teorikoak sortu duen ikerketa-eremua ezinbestekoa da ikaslearen eta haren ingurunearen funtzioen garrantziaz jabetzeko. Eskuratze naturala aztertzeaz landa, ordea, komeni da bigarren hizkuntzaren ikaskuntzari buruz ikasgelan jasotako datuak aztertzea, hezkuntza-testuinguruak nola laguntzen duen eta nolako eragina duen ikusteko.

Hizkuntz psikopedagogiak oinarri teoriko baten beharra du, hizkuntzaren ikaskuntza eta garapenaren hobekuntza nola lortu jakiteko. Horretarako, programa, curriculum eta jardueretatik abiatu behar du. Hortaz, ezinbestekoa da H2ren irakaskuntza ikasgelan nola gauzatzen den aztertzea.

1.2. BIGARREN HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA IKERTZEN

XX. mendearen lehen erdian, estrukturalismo linguistikoak eta konduktismo psikologikoak paradigma teoriko-metodologiko bat ahalbidetu zuten, hizkuntza ohitura-multzo gisa ikusten zuena. Bigarren hizkuntza (H2) egokitzapen-prozesu batzuen bidez ikas zitekeela uste zen — hau da, estimulua-erantzunaren bitartez— eta ikasteko zailtasunak ama-hizkuntzatik zetozela. Hortik sortu zen AC (*análisis contrastativo*) teoria, nahiz eta beste zenbait joerak H1ek (lehen hizkuntzak) zuen eginkizunari ez zioten jaramonik egiten eta, ondorioz, zuzeneko metodologiei egiten zieten leku. Azpimarratzekoa da, halaber, 60ko hamarkadan hedatu zen Chomskyren paradigma, unibertsal linguistikoen bilaketari orduan ekin baitzitzaion. Horrez gain, psikologia kognitiboak subjektuaren garrantzia adierazten du, hizkuntzaren ikaskuntzarako alderdi mentalak azpimarratu nahirik. Gaur egun hizkuntzak **ikasteko moduari** buruzko ikerketa-lanari ere ekin zaio, batez ere gaitasun linguistikoaren garapenean parte hartzen duten **prozesuen**

ezagutza oinarri hartuta. Beraz, hizkuntzaz jabetze-prozesuaren planteamendu pragmatikoa sortu zen.

70eko eta 80ko hamarkadetan lehentasun handia hasi ziren ematen komunikazio-ekintzek berekin daramaten konplexutasunari. Hortaz, hainbat teoria plazaratu ziren, baita H1 eta H2-ren ikaskuntzarako hainbat eredu eta ikuspuntu azaldu ere. Halaber, gaitasunaren kontzeptuarekiko kontrakotasuna antzematen zen, nahiz eta hainbat alorretan harekiko hurbilketarik ere egon zen.

Ikasteko irakaskuntza-bitartekari garrantzitsutzat jo izan da bigarren hizkuntza. Baina ikerketa-alor honetan dezenteko nahasketa ageri da, zaila baita irakasteko biderik egokiena zein den zehaztea. Horrekin batera azaldu da beste kezka aipagarri bat: hizkuntza bateko hitzunak berea ez bezalako beste hizkuntza bat ikasteen jarraitzen dituen prozesuak zer-nolakoak diren jakiteko premia. Kleinek (1986) bost teoria plazaratu zituen H2ren jabetze-prozesuaz:

1. Identitatearen hipotesia.
2. Kontrastearen hipotesia.
3. Barietateen teoria.
4. Pidginizazioaren teoria.
5. Monitorearen teoria.

Lehenengo hipotesiak konparaketa egiten du H2ren eskuratze-prozesuaren eta H1en garapen-datuen artean. Ondorioa: H1 eta H2 eskuratzeko erak berdintsuak direla, neurri handi batean, baieztatu zen. Kontrastearen hipotesiak adierazten duenez, H2ren eskuratzea H1en egiturak mugatzen du nolabait; alegia, ikaslearen ama-hizkuntzaren ezagutzak gidatzen du. Monitorearen teoriak, berriz, modu naturalean eskuratutako H2 instrukzio bitartez egindako ikaskuntzarekin alderatzen du. Bestalde, H2 garatzeko esku-hartzearen bidea aldarrikatzen du. Barietateen teoriak, bestalde, H2ren ikasleek egitura bereziko tarteko hizkuntz sistema linguistikoak eratzen dituztela azpimarratzen du. Pidginizazioaren teoriak, azkenik, honakoa azpimarratzen du: hizkuntza makarronikoen eta H2ren ikasle-barietateen artean dagoen antzekotasuna.

2. IKUSPUNTU LINGUISTIKOA

2.1. IDENTITATEAREN HIPOTESIA

2.1.1. H1en eta H2ren jabetze-prozesuaren eta ikaskuntzaren arteko konparaketa

Bigarren hizkuntzaren eskuratze-prozesuari buruzko ikerketa, normalean, **identitatearen hipotesitik** abiatuz egin izan da, hau da, bigarren hizkuntzaren eta lehenengoaren eskuratze-prozesuak antzekoak direla uste izatetik.

Horrela bada, H1en jabetzea aztertzeke erabili izan diren pauso berberak eman dira H2ren jabetze-prozesua aztertzeke. Ellisek (1985) zioenari jarraiki, funtsezko gaia honakoa da: zein diren ezberdintasunak eta zein berdintasunak jakitea. $H2 = H1$ hipotesia deitzen zaio horri, hau da, "bigarren hizkuntza eskuratzeko prozesua lehenengo hizkuntzarena bezalakoa da". Brumfiten (1984) iritziz, jabetzearen eta ikaskuntzaren artean ezberdintasunak ez ezik berdintasunak ere badira.

Gai honi dagokionez, bereizi egin behar dira bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesu naturala eta egoera formal batean egiten dena. Prozesu inkontzientea da jabetzea, beste pertsona batzuekiko komunikazio informal eta naturalaren ondorioa. Beraz, bitarteko bat da hizkuntza, ez lortu nahi den helburu zehatz eta hutsa. Egoera formal batean gauzatzen da horren ikaskuntza eta hizkuntza baten ezaugarriak erakusten dira.

Krashenen ustez, bereizte-faktorerik nagusia honakoa litzateke: hizkuntzaren inguruko iritziak (zuzentasuna/okertasuna) arauetan edota sentipenetan oinarrituta dauden jakitea. Hizkuntza baten arauetara pentsaera kontzientea baldin badugu bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaz ari garela esan ohi da; aitzitik, zuzena eta egokia denaren aurrean agertzen zaizkigun sentipen inkontzienteak hizkuntzaren jabetze-prozesuari omen dagozkio (modu naturaleko eskuratze-prozesuari, alegia).

Krashen eta Terrellek (1983) honakoa aldarrikatzen zuten: **Ordena Naturalaren Hipotesia** ezaugarritzen duten sistema fonologiko, morfologiko eta sintaktikoen garapenak dakartzan

paralelismoak aintzat harzteak. Lehenengo hizkuntzaren eta bigarrenaren artean antzekotasuna badagoela diote bi adituok; alegia, zenbait egituraz azkarrago jabetzen direla hiztunak hizkuntza batean zein bestean. Hala ere, H2 ikasteko lehenengoarekiko mendekotasunik ez dakar horrek. Clashenen ustez, H1en jabetze-prozesuari buruzko teoriaren egitura ezin da H2rena bezalakoa izan, nahiz eta H1en eta H2ren eskuratzeko-prozesuen artean baden paralelismorik.

R. Bley-Vroman (1991), Clashen eta Muysken (1989) eta Schachter (1988) ikerlarien iritziz, berriz, hizkuntzen jabetze- eta ikaste-prozesuek ikaskuntza-mekanismo ezberdinak erabiltzen dituzte lehenengo hizkuntzan eta bigarrenengan. Beste ikerlari batzuen ustez (White (1988) eta Flynn (1988), besteak beste), H2ko ikasleek dagoeneko hizkuntza bat izateak dakar ezberdintasuna. Beraz, H1 eta H2 bereganatzeko prozesuei buruzko konparaketa ikuspuntu ezberdinetatik egin arren, ez da lortu ikuspegi oso eta bateraturik eratzea. Clashenek hiru ikuspuntu hauek ditu H1en eta H2ren eskuratzeko-prozesuak elkarrekin alderatzeko:

2.1.2. Konparazioaren ikuspuntuak (H1 eta H2)

- a) Hizkuntzen jabetze-estrategiek H1en eta H2ren jabetze-prozesua mugatu egiten dute, normalean. (Wode, 1981).
- b) H2ren ikasleek printzipio operatiboak erabiltzen dituzte (haurrek H1 ikastea bezala) informazioa jasotzeko, prozesatzeko eta H2 produzitzeko. (Andersen, 1988).
- c) Haurren H1 garatzen den bitartean, egitura gramatikalen jabetze-prozesua eginbehar zehatz eta jaiotzeko ikaskuntzaren bitartez bideratzen da (Gramatika Unibertsala, GU, deritzonaren bitartez, alegia).

Lehen (a) ikuspuntuari dagokionez, Wodek (1981) hizkuntzaren prozesamendu orokorrerako estrategia —H1ez eta H2z jabetzeko oinarria) proposatu zuen.

Wodek "*descomposición de estructuras de lengua objeto*" deritzon printzipioa aldarrikatu zuen. Horixe izan zen H1en eta H2ren garapenari dagokion konparazio sistematikoa egiteko abiapuntua. H1ez eta H2z jabetzen diren subjektuek ez dituzte imitatzen helburu gisara ezarritako hizkuntzaren egiturak: *input*-etik datozen ezaugarri linguistikoak aukeratzen dituzte, eta, oinarri horretatik abiatuz, beren erregela linguistiko propioak eraikitzen dituzte.

Printzipio orokor horrek ezin ditu azaldu H1en eta H2ren jabetze-prozesuei dagozkien ezberdintasunak; beraz, lehen bezain ilun segitzen du gaiak.

Bigarren (b) ikuspuntuak —H1 eta H2 hizkuntzen garapenak elkarrekin konparatzen dituen— printzipio eragingarriak (OPS) ditu oinarritzat. Slobinek (1973, 1985) finkatu zituen H1en jabetze-prozesuaren inguruko aipatu printzipioak. Onartzen du Slobinek berdinak (OPS) direla printzipio eragingarriak, beren gain hartzen baitituzte bi jabetze-motek (H1 eta H2).

OPSez (printzipio eragingarriak) eta forma-funtzioez (beste hainbat funtzioekin batera) baliatzen da Slobin H1en jabetze-prozesua argitzeko. Beste aditu batzuek, berriz —oinarri bera erabiliz— honakoa dioskute: *input*-aren barne-forma/esanahiaren arteko lotura argia denean H2ren jabetze-prozesua erraztu egiten dela. Hala ere, forma jakin baten funtzioak ezin dira denbora berean eskuratu. Garapen-prozesua litzateke lorpen hori. Argi dago H2 eskuratzeko prozesuak xede berezietarako hizkuntz forma egokia ezagutu eta erabiltzea eskatzen duela. Funtzioen baitako hizkuntz aukera egitea ahalbidetzen duen gaitasuna ez dago beti hizkuntz forma eta arau linguistikoaren esku. Beste faktore batzuk ere kontuan hartzekoak dira. Ellisek (1989) zioenez, horietako batzuk berez soziolinguistikoak dira, hau da, adierazpena sortzen duten testuinguru sozialarekin eta diskurtsiboarekin zerikusia dutenak. Beste batzuk psikolinguistikoak dira, hots, komunikazio-mota ezberdinetako adierazpen-forma bideratzen lagunduko duen jakiteko premiari lotutakoak.

Aipatu dugun hirugarren ikuspuntuari helduko diogu jarraian. Ikasleen Gramatika Unibertsalaren (GU) gaitasunean oinarritzen den teoriak lehenengo hizkuntzaren jabetze-prozesurako erabili den ikaskuntza-mekanismoa zenbateraino den erabilgarria bigarren hizkuntza ikasteko jakiteak 'GU' ereduari buruzko bi planteamendu egitera bultzatzen gaitu:

1. Eredua baztertzea, H2ren hiztunen hizkuntz portaerak ez duelako parametroko printzipiorik jarraitzen.
2. Eredua onartzea H2ren kasura moldatzeko eta deskribapen horietaz baliatzea tarteko hizkuntza —IL (*interlengoaia*)— aztertzeko

Horren guztiaren aurrean, bigarren hizkuntza eskuratzeari buruzko teoriek ez diete ez *input*-ari ez ingurunearekiko harreman eta elkarreraginari neurri bereko garrantzirik ematen. Alde batetik, lehen ikusi dugunez, hiztunen bigarren hizkuntzaren ezagutza ikaslearen barne-faktore gramatikalei lotuago ikasten dute ingurutik jasotzen duten aurrez aurreko komunikazioa eragiten duen aldagaiei baino. Hori guztia aztertzeko azalduko dugu gramatika unibertsala (GU) deituriko

azpigaitasunaren aldeko oinarria, baita tarteko hizkuntzaren esanahia ere. H1 eta H2 hizkuntzen arteko eragin-motak ikusiko ditugu horretarako.

Bestalde, aipatu beharreko gaiak ditugu beste honako hauek ere: ikasleen arteko diferentziak eta beste zenbait faktore eragile hizkuntzaren ikaskuntzan.

2.2. GRAMATIKA UNIBERTSALAREN ZENBAIT INTERPRETAZIO

Bigarren hizkuntza eskuratzeko prozesuan hiru interpretazio-mota egiten dira 'GU'-ren eginkizuna aztertzeko:

- 1) **GUrako sarbide zuzena.** Bigarren hizkuntzaz edota lehenengoaz jabetzeko modu berbera erabiltzen du GU parametroak.
- 2) **GUrako zuzeneko sarbiderik eza.** Oinarrizko bereizketaren hipotesia proposatzen dute zenbait ikerlarik: Bley-Vroman, Schachter (1988) eta Clahsen eta Muyskenek (1986, 1989). H1en jabetze-tresna modura erabiltzen da GU; ez, ordea, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan
- 3) **GUrako zeharkako sarbidea.** Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza-garaian H1ek bitartekari-lana egiten duela dio.

Bley-Vromanek (1989) helduen H2ren jabetze-prozesuaren inguruko hainbat alderdi orokor aztertu eta H1en jabetzetik bereizi egin zituen. Haren iritziz, jabetzea H1ekin loturarik ez duten aldagaiekin erlazionatzen da. Hona aldagai horietako batzuk: adinaren eta gaitasunaren arteko korrelazioa, norbanakoen arteko aldaerak, instrukzioa eta zuzenketa, afektuzko faktoreen eragina eta H2ren garapenean fosilizazioa gertatzeko arriskua. Bley-Vromanek zioenez, "*el dominio específico de adquisición de lengua de los niños cesa de operar en los adultos*". Beste hitz batzuekin esanda, H2ren ezagutza-prozesuan, GUK adierazten dituen faktoreek ez dute H1n daukaten parte-hartze berbera. Hautzaroko hizkuntz jabetze-prozesuan garuneko hizkuntzaren area espezifikoari ematen dio garrantzia; helduen jabetze-prozesuan, ordea, beste gaitasun batzuei ematen die (arazoak ebazteko estrategia orokorrak izateari, besteak beste).

Chashen eta Muysken (1986,1989) eta Schachterrek (1988) ikuspuntu bera dute: ama-hizkuntzak GU ordezkatzan du, helduaren kasuan H1ean finkatutako printzipioak bere esku utziz. Hala, H2z jabetzeko arazoak ebazteko estrategia orokorraren eta H1en, jakintza linguistikoaren esku geratzen da H2ren jabetzea.

Bestelako ikuspuntua dute H1ek GU eta H2ren artean bitartekari-lana egiten duela zalantzan jartzen dutenek, nahiz eta aukera uzten duten helduen GUrako zuzeneko sarbiderako (White, 1988).

Cooker (1988) ustez, ikerketarako ikuspuntu fidagarriena GUrako sarbide ez-zuzenarena da, baina ez da nahastu behar hori transferentzian oinarritutako H2ren eskuratze-prozesuarekin.

H1ek —gaitasun kognitiboa izaki— H2ren jabetze-prozesuan eginkizun garrantzitsua duela onartzen dute aditu gehienek. Cooker iritziz, H1en eragina baztertzea —tarteko hizkuntza IL (interlengoaia) azaltzeko interferentzia egiten omen du; ikaskuntzaren teoria konduktisten aldekoek hura baztertu beharra dagoela diote— jada ez da premiazko lehentasuna. H1ek, berriro ere, badu eginkizunik H2ren jabetze-prozesuaren teorian. H2ren hiztunen aldaerak (ikaskuntza-egoera eta motibazioa edota beste faktore psikosozialetatik independenteak direnak) GUren sarrerarako ikaskuntza-estiloek bere alde dituzten faktoreen arabera azal daitezke, neurri handi batean.

Sarbide hori H1ek eta arazoak ebazteko sistemak (gaitasun orokorra) bideratuko balute, ezberdintasunak egongo lirateke H1en jabetze-prozesuan, H2ren bidez soilik ebatz daitezkeen atazen soluzio-ahalmenari dagokionez bederen. Nahiz eta ez egon ondoriorik hizkuntzaren gaitasun espezifikoaren eta gainerako gaitasun mentalen araberrako elkarrekintzari dagokionez, badirudi GU ereduaren printzipioak funtsezkoak direla H2ren jabetze-prozesurako. Horrenbestez, Gramatika Unibertsala —‘GU’— ereduaren bidez haurren H1en eta helduen H2ren jabetze-moduen ezberdintasunaren hipotesia azaltzeko estruktura teorikoa sortzen hasten da.

2.3. ANALISI KONTRASTIBOAREN HIPOTESIA (AK)

‘AK’ edo analisi kontrastiboa bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren alor pedagogikoan sortu zen, 60ko hamarkadan, estrukturalisten eta behavioristen ingurunean. Hizkuntzen irakaskuntza-alorreko profesionalak eta irakaskuntzarako materialen sorkuntza hartzen ditu aintzat batik bat.

AKren hipotesiaren bi bertsio daude: ahula bata, sendoagoa bestea. Hipotesi sendoaren aldarrikatzaileen artean dago Lado (1957). Bere iritziz, interferentzia da akatsaren eragile nagusia; bestalde akatsak aurreikusi eta saihestea ba omen dago. Ladoren ustez, estimulu bati modu egokian erantzuten ez jakitea besterik ez da akatsa; horren errepikapenak, berriz, ohitura txar bat barneratzea ekar omen dezake, behin eta berriz eginez gero. Beraz, ikuskera honek H2ren irakaskuntzaren praktikarekin du zerikusia, audiolingual-motako aktibitateak bultzatzen baititu (ereduen estrukturen errepikapen-ariketak, besteak beste).

Ladoren (1957) ustez, badago aurreikustea eta deskribatzea zein estrukturak sortzen dituzten zailtasunak eta zeinek ez, ikasi nahi den hizkuntza zein kultura eta ikaslearen jatorrizko eta kulturaren arteko konparaketa sistematikoa eginez gero.

Lehen hizkuntzako sistemaren (gramatika, fonologia eta lexikoa) eta bigarrenengoarenaren arteko kontrastea egiteko aukera ematen du horrek. Hona zein duen helburu aipatu kontrasteak: hizkuntza baten hiztunak beste hizkuntza bat ikasteko izan ditzaken zailtasunak aurreikustea, baita hizkuntza hori ikasten lagunduko dion material pedagogikoa sortzea ere.

Laster, berriz, ikuspegi prediktibotik interpretatiborako urratsa egin zen. R. Wardhaughek (1991) bertsio ahula edo esplikatiboagoa deitzen dio horri, eredu linguistikoen adostasun-faltak eta horien abstrakzio-mailak ez baitzuten hizkuntzen zailtasun-eremuak zein diren zehazten lagundu.

Ikuspegi-aldaketa horrek hasierako apriorismo deskribatzailea alde batera uztea eta horren ordez errealitatearen ikuspuntu interpretatiboagoa erabiltzea ekarri zuen. Beraz, ikasten ari den ikaslearen hizkuntzan oinarritzeko arreta eskaintzen du. Izan ere, akatsak hizkuntzaren ezagutzaren isla izan litezke; akatsen analisiak, berriz, hizkuntza batetaz jabetzeko irizpide analitikoa eskain dezake. Akats sistematikorik ez balego, bigarren hizkuntza jatorrizko hizkuntzarekin identifikatuko litzateke.

Horrenbestez, H2ren jabetzearen 'Hipotesi unibertsalaren' eredua dela-eta bi ikuspuntu nabarmendu izan dira. AKren erabilera baztertzen dutenena da aurrenekoa. Horien iritziz, egitura-maila sakona denean bakarrik da posible AK, hau da, hizkuntza guztietan berdina denean. Horregatik, egitura sakona eta azalekoa hizkuntzan elkarrekin nola erlazionatzen diren ikasi beharko luke ikasleak. Lotura edo erlazio hori espezifiko da hizkuntza bakoitzean; beraz, ez dute zerikusirik batzuek besteekin. Hala ere, bada maila interlinguistikoan zailtasunak ezberdinak direla eta, are gehiago, zailtasunen arteko hierarkizazioa egon daitekeela dioenik ere.

2.3.1. Marka Diferentzialaren Hipotesia (HMD)

Marka diferentzialaren hipotesia (HMD=Hipótesis del mercado diferencial) akatsen arazoa ebazteko pauso bat da. H1ez (haurrak) edo H2z (helduak) jabetzean, hizkuntza hau kasu bietan berbera bada badaude alderdi komun batzuk. Jabetze-prozesuaren ordena dela-eta, paralelismo bat legoke H1en eta H2ren jabetze-prozesuetako akatsen artean. Hortaz, hizkuntza bera jatorrizko hizkuntza edo H2 gisa ikasten dutenen artean sortzen diren ohiko zailtasunak zein diren jakitea badago. H2 H1en ikaskuntzaren prozesu paraleloa da, baldin eta H2 ikasten duenak —H1 ikasten duenak bezala— hizkuntza horri dagozkion eremu espezifiko batzuk gainditzen baditu.

Hala ere, H2 ikasten duen ikaslea H1en kasuan ez badago, ikasi beharrik ez duen zerbait egongo da hor. Izan ere, H1ez jabetu zenean barneratu zituen ikasgai horiek. 'HMDk' honakoa adirazten du: H2 ikasten duenaren akatsak norberaren jatorrizko hizkuntzaren arabera direla.

Ikaskuntzaren ikuspuntu horretatik, Eckmanek (1977) plazaratutako markazio-tipologiari H2ren jabetze-teoria gehitu beharko litzaioke zailtasunaren isla izateko. Lehen hizkuntzak bigarrena eskuratzeko prozesuan eragina duela adierazteko hizkuntzen arteko ondoko egoerak aipatzen ditu Eckmanek:

- Lehen hizkuntzatik ezberdintzen diren bigarren hizkuntzaren aldeak lehen hizkuntzan markatuagoak dira eta zailtasuna eragiten dute
- Bigarren hizkuntzan lehen hizkuntzan baino markatuagoak diren aldeak zailtasun-maila erlatiboa markazio-maila erlatiboari loturik egoten da.
- Lehen hizkuntzako modu ez-markatuetatik ezberdinak diren aldeak ez dute zailtasunik ageri.

Lehen hizkuntzaren eragina bigarrenkoa eskuratzeko prozesuan agertzeak honakoa adierazten du Larsen Freemanen (1994) ustez: ikasleek bien artean hautematen duten distantziaren baitan dagoela. Hizkuntza baten eta bestearen arteko ezberdintasunek baino gehiago haien arteko antzekotasunek eragin ditzakete ikasi nahi den hizkuntza eskuratzeko zailtasunak. Ikasleek bigarren hizkuntzan dituzten mugak, beraz, lehen hizkuntzarekiko mendekotasunak eragiten ditu sarritan.

2.4. ALDAGARRITASUNAREN HIPOTESIA

2.4.1. Tarteko hizkuntza (interlengoaia)

Selinkerrek (1977) zehaztu zuen termino horren esanahia, nahiz eta beste ikerlari batzuek —Corder (1971) eta Nemserrek (1971)— beste termino batzuk plazaratu zituzten: “*Dialectos idiosincráticos*” eta “*Sistemas aproximativos*” hain zuzen ere. Hala ere, ‘tarteko hizkuntza’ (IL) terminoa nagusitu eta hedatu zen azkenik.

Tarteko hizkuntzaren (IL) hipotesitik sortzen den eremu teorikoak bi oinarri ditu. Alde batetik, ikasten ari denaren *output* edo produktua (H1 eta H2 sistemekin lotura ez duen sistematizat jotzen da); bestetik, eremu psikologikoa, heldua ikasten ari den H2 horretan zerbait adierazten saiatzen den bakoitzean ezkutuko egitura psikologikoa aktibatu egiten den horretan.

Selinkerren iritziz, ezkutuko egitura psikologikoa aktibatze bost prozesu daude: transferentzia linguistikoa, instrukzio-transferentzia, H2ren ikaskuntzarako estrategiak, H2an komunikatzeko estrategiak eta H2ren formak hiperrorokortzeko joera. Fosilizazio-mekanismoa ere ezkutuko egitura psikologikoan sartzen du Selinkerrek.

Elementu fosilizagarritzat dauzka Selinkerrek, jatorrizko hizkuntza bateko hiltunek, xede hizkuntzarekiko ‘IL’ (tarteko hizkuntza) gisa dituzten item, arau eta azpiegitura linguistikotzat, kontuan izan gabe hizkuntza edo hizkuntza horretan duten esposizioa eta instrukzioa. Hortaz, tarteko hizkuntza indibiduala da —azaltzen dituen ezaugarriengatik— eta H2ren gaitasun idealeraino iritsi bitartean eboluzio jarrai bat dago, fosilizazioaren eraginez fenomeno ez bada gelditzen behintzat.

Ezagutza linguistiko berria lortzeko dauden prozesu guztiek tarteko hizkuntzari bidea zabaltzen diote (Faerch eta Kaspar, 1980). Beraz, tarteko hizkuntza lehen hizkuntza eta bigarren hizkuntzaren arteko jarraipentzat hartu behar da. Horregatik, ez dago esaterik ikasleak xede-hizkuntza modu erregularrean eskuratuko duenik. Fosilizazioaren fenomenoan garapen indibidualak badu lekurik, baina prozesu indibidualez kanpo fosilizazio-fenomenoaren azterketa soziologikoa egitea ere —besteak beste— garrantzitsua litzateke.

Trantsizio-sistematzat definituta dagoen neurrian jaso dezake onespina kontzepzio horrek hizkuntzaren psikopedagogian. Trantsizionala izaki, tarteko hizkuntza ikaslea ikasten ari den hizkuntza horren inguruko aurrerapena ezaugarritzeko adierazle kualitatiboa izan daiteke.

2.5. AKATSEN FUNTZIOA BIGARREN HIZKUNTZAREN IKASKUNTZA-IRAKASKUNTZAN

2.5.1. Akatsen analisia

Akatsen Analisia hizkuntzen irakaskuntza-alorreko ikerketa metodologiko bat da. Lehenago azaldutako AK (analisi kontrastiboa) 'a priori' bertsioan bi hizkuntzen azpisistema fonologiko, metodologiko eta sintaktikoaren puntuz puntuko analisia da. Hizkuntzen deskribapenetik abiatuta, hizkuntzen antzekotasun eta berezitasunak aztertzen dira, zailtasunen alderdia aurreikusten delarik betiere.

AKren aldekoek ikaskuntzaren inguruko problematika osoa ikasgela azaltzea zaila dela diote. Izan ere, alderdi linguistikoaz gain motibazioak eta beste zenbaitek ere izan dezakete eraginik.

Schachterren (1988) iritziz, AK '*a posteriori*' aldarrikatzen dutenek honako eragozpena ikusten diote '*a priori*' bertsioari: batzuetan zailtasunak ez diren alderdiak antzematen dituela zailtasuntzat. Bestalde, Schachterren ustez AK '*a posteriori*' lana errazteko modu eraginkorragoa izan daiteke —akatsen produkzioari dagokionez—, eremu espezifikagoei ekitea ahalbidetzen baitu.

H1en transferentziak ala sormenak eragindakoak diren frogatuko luke hutsegiteen analisiak. Hasierako ikerlanek ikasleen garapenari buruzko informazioa ematea zuten helburu. Baina, gaur egun, gero eta ikerketa-eremu aberatsagoa bihurtzen ari da.

Hala ere, Schachterren H2ren ikaskuntzaren inguruko ikerketen ondorioek diotenez, ikasleak bere jatorrizko hizkuntz ezagutzan oinarrituta dagoen H2ren hipotesia eraikitzen du. Eraikuntza horiek antzekoak badira H1ean erabilitako estrategia ikasgai den hizkuntza horretara transferi daiteke. Ezberdinak badira, eraikitze hori baztertu egiten du, edo kontu handiz erabiltzen du. Bestalde, akatsa ez agertzeak inhibizioaren fenomenoaren islatu eta ordezkatzeko-estrategia erabil dezake zailtasunak saihesteko. Horregatik, AKk ez du *'a posteriori'* azalpenik ematen, eraikuntzen produkzio-eza dela-eta. Beraz, arazoa irakaskuntza alorrean ez da azaltzen.

Wardhaughen (1974) ustez, 'HAC' (Analisi kontrastiboaren hipotesia) analisi kontrastiboaren *'a posteriori'* hipotesiaren bertsio ahulak ez du egingo diren akatsen aurreikuspenik egiten: ikasle batzuek ikaskuntza-egoera batean egindako akatsen analisi heuristiko gisa azaltzen da. Egindako akatsen analisia eta horiek azaltzeko moduaren inguruko informazioa ematen dute, hizkuntzen inguruan dauden ezberdintasunak oinarri harturik. Baina arazoa beste honako hau da: ezberdintasun horiek intralinguistikoak edo interlinguistikoak ote diren argitzea.

Krashenek (1977) zioenez, H2ren ikaskuntzan egiten diren akatsak haurrek hizkuntza bera H1 bezala jasotzen dutenean egiten dituztenen parekoak dira. Ikuspuntu horrek adierazten digunez, H1 eta H2ren eskuratzeko-prozesuak modu berean egiten dira; aldiz, 'HAC'ek akatsen aurreikuspenaren alde honakoa dio: hizkuntzen arteko interferentzia dagoela. Hortaz, aurrez azaldu den 'HAC'aren ikuspuntutik hurbilago dabilen beste hipotesi bat badago –Marka Diferentzialarena (HMD)– zailtasun-mota ezberdinak aztertzeko.

2.5.2. Akatsen analisiaren erabilgarritasuna

Erabilera pedagogikoa eman zaio betidanik akatsen analisiari: akatsen inguruan lortutako informazioa irakatsi behar ziren itemen sekuentzializazioa egiteko edo berreskuratzeko aktibitateak programatzeko erabili izan da. Gehienetan, hainbat mota aztertzeak esku-hartze pedagogikorako proposamenak egitea du helburu, akatsak saihesteko betiere.

Orobat, akatsak saihesteko sailkapen bat egiteko kezka ere bazeabilen. Badirudi horrek ikasleari hizkuntzen irakaskuntzako bere eguneroko eginbeharra arintzea ekarriko liokeela.

Akatsen analiziaz egiten den erabilera pedagogikoaz gain, ikaslearen ikuskera aktibo eta sortzailea ere adierazten dute, bere hizkuntza ez den beste bat ikasten ari diren aldetik.

Horrenbestez, bigarren hizkuntza hori ikasten duenaren eboluzio-mailaren inguruko datuak ematen dizkigute, ikuspuntu psikolinguistikotik.

2.5.3. Akatsen esanahia eta pedagogiako erabilpena

Ikaslea erabiltzen ari den hizkuntzaren sistema-arauen ezjakintasunak ekartzen ditu akatsak. Bi eratarata gauzatzen da ezjakintasun hori: lehena, sistemaren ezagutza esplizituari (hizkuntz gaitasuna) dagokionez; bigarrena, hizkuntzaren erabilerari (komunikazio-gaitasuna) dagokionez.

Hala ere, akatsak sorrarazten dituzten beste faktore batzuk ere egon litezke (nekatuta egotea, arreta-falta...). Akastzat (*mistake*) jotzen dira hutsegite horiek eta hizkuntz ezagutzaren erabilera desgokiak sortzen ditu; ez, ordea, ezagutza-faltak.

Ikaslea ikasten ari den H2 hizkuntza horren gramatika-alorreko barneratze-maila azaltzen dutela akatsek uste ohi da. Selinkerrek (1972) dioenez, hizkuntza baten jabetze-prozesuan jasotako ezagutza sistematizatzea ahalbidetzen dioten gramatika trantsizionalak eraikitzen dituzte ikasleek, baita oraindik ezezagunak zaizkien arau morfosintaktikoak erabiltzen hasten ere. Gramatika horiek etengabe aldatzen eta berreraikitzen dira.

Garapen horri tarteko hizkuntza edota interlengoaia deitu izan zaio. Horrek adierazten du badagoela eboluzio-prozesu bat H2ren gaitasun linguistikorako, jatorrizko hizkuntza edozein delarik ere. Ikasitako hizkuntzen batura-prozesua ere ager daiteke; gradualak, dinamikoa eta lineala izaten da prozesu hori.

Akatsa aurrerapenaren seinale dela dioen ikuspuntuak baztertu egiten du akatsa berez kaltegarria dela dioen tesi konduktista. Jarrera berri horren oinarria honako hipotesi honetan datza: ohituren eraketan baino gehiago hizkuntzaren funtzionamenduan eta horren erabilera komunikatiboaren egiaztapenean duela eragina ikaskuntza-prozesuak.

H2ren irakaskuntzaren metodologian nagusi izan diren eredu konduktistak eta mentalistak bi ikuspuntu dituzte akatsen analisiaren inguruan: bata, analisi kontrastiboa, akatsak jatorrizko hizkuntzaren interferentzia negatibo baten ondorio direla dioena; bestea, berriz, akatsen garapenaren analisia. Ikuspegi honek dio H2ren ikasleek egiten dituzten akatsak, edozein direla ere, H1 H2 hori jatorrizko hizkuntza bezala ikasten dutenek egiten dituztenenak bezalakoa dira.

Beste teoria bat (interakzionista) gehitu behar zaie aipatutako bi horiei. Edozein hizkuntza ikasteko elkarrekintzak duen eragina aldarrikatzen du teoria honek. Elkarrekintzarik gabeko ingurunean bizi diren haurrek nekezago garatzen dute beren gaitasun linguistikoa elkarrekintza asko dauden ingurunean hazten direnek baino, dio teoria horrek.

2.5.4. Akatsen inguruko jarrera pedagogikoa

Hizkuntzaren teoria behavioristak eta estrukturalistak jarrera negatiboa dute akatsekiko, ikaskuntza-porrotean eragina dutela uste baitute. Horrek berekin dakar zuzeneko ereduen errepikapena egitea akatsa saihesteko, baita hizkuntzaren alderdi mekanikoak lan daitezen bultzatzea ere. Ikuspuntu horrekin bat datorren irakasleak kontrolatzaile-lana egiten du –hizkuntz ereduak oinarri harturik–, eta ez ikaslearen estrategiak ezagutzeko giroaren antolatzaile.

Hizkuntz fenomenoaren ikuspuntu mentalistak, berriz, ikaslearen akatsak momentuko hizkuntz ezagutzaren adierazle gisa dakusa hizkuntza, hots, ikaskuntza-prozesuko akats naturalizat dauka hizkuntza. Akatsekiko jarrera positiboa du ikuspegi honek. Pedagogiari dagokionez, H2ren ikaskuntza-prozesuari era dinamikoan ekiten dio. Prozesu horren bidez bete ahal ditu, hain justu, hipotesiak. Egiaztatze-prozesu horri hainbat iturri (irakaslea, hiztegia, testuak...) gehitu behar zaizkio. Egokia deritzogu guk ikuskera horri H2ren ikaskuntzarako. Horrek ez du esan nahi, hala ere, zehaztasunari eta doitasunari garrantzirik eman behar ez zaionik. Dena den, naturaltasunez hartu behar da akatsa ikaskuntza-prozesuan; ikasleari, berriz, gauzak adierazteko konfiantza-tarte bat eman behar zaio. Trataera horren bitartez, ikaskuntza hobetzeko tresnatzat hartuko litzateke akatsa.

Interesgarria deritzogu, halaber, ikasi behar den hizkuntzaren erreferentzia teoria bat izatea, irakasleak *syllabus*-a diseinatzeko edukien oinarri bat behar izaten baitu. Are hobeto hobekuntzak bideratzeko eta ikasten duenari laguntzeko kalitatezko prozesuak eraikitzeko lagungarria bada. Bestalde, heziketak ez ditu erreferentziatzat ‘aurrerapenak’ edo akatsen araberako produkzio-gaitasuna bakarrik izan behar; izan ere, gaitasunaren azterketa kualitatiboa ahalbidetzea interesgarria da irakaslearentzat. Bistan da akatsen zigor-politikak hizkuntzaren alderdi komunikatiboa oztopatu egi dezakeela. Hori baino egokiagoztat hartzen da, beraz, honako beste ikuspegi hau: ikaskuntzaren eboluzioa neurtzeko edota eremu espezifikoan zailtasunen aurrean ikasleek erabiltzen dituzten estrategiak ezagutzeko bitarteko modura hartzea akatsak.

3. H2AREN IKASKUNTZAREN IKUSPUNTU KOGNITIBOAK

3.1. MONITOREAREN EREDUA (KRASHEN)

Krashenen aburuz, hizkuntzaren ezagutza bi prozesuren emaitza da: jabetzarena eta ezagutzarena.

Hizkuntza modu naturalean eta egitura linguistikoei jaramonik egin gabe barneratzea du erreferentzia jabetzeak. Prozesu subkontzientea da. Ikaskuntza, aldiz, prozesu kontzientea da: ikaskuntza-egoera formal batean edota hizkuntza arauak modu kontzientean barneratzen direnean gertatzen den ikaskuntza-programa indibidualaren ondorioz sortzen da. Ikaskuntza-prozesu horrek *feed-back*-a, akatsen zuzenketa eta arauen azalpena eskatzen du. Ekintza hori kontzientea izaten da eta testuinguru formaletan egiten da. Monitorearen esku egoten da araututako *input*-a jasotzea. Aurrez aipatutako prozesu inkontzientea **printzipio unibertsaletan** ardaztutako testuinguru naturaletan burutuko litzateke, 'eraikuntza sortzaile' baten bidez.

Krashenen iritziz, jabetze-prozesua haurren ezaugarria da; ikaskuntza, berriz, helduena. Bigarren hizkuntza eskuratzeko prozesu batera zein bestera jo dezakete helduek.

H2an burutzen diren akatsen inguruan egindako azterketen arabera, bigarren hizkuntza ikastean egiten dituzten akatsak helduek. Hizkuntza hori jatorrizkoa dutenek egiten dituzten akatsen parekoak dira horiek. Ideia horrek honako hipotesia baieztatzen du: hizkuntzaz jabetzeko eraikuntza sortzaile bat edo hizkuntzaz jabetzeko prozesurako sarbidea dutela akatsek. Komunikazio naturalaren testuinguruaren elkarrekintza esanguratsu baten bidez gauzatzen da prozesu hori. Helduen akatsei dagokienez, bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesuan ikasle guztiek akats berberak egiten dituzte, bakoitzaren lehen hizkuntzaren eraginpean egiten direnak kontuan hartu gabe (printzipio unibertsalek eragindakoak berberak dituzte guztiek). Hala, monitorea erabiltzeko aukera dagoen egoeretan egiten diren akatsak H2 ikasten duenaren ezaugarriak izaten dira; ikasten ari garen hizkuntza hori duen hiztunaren erregularitasun linguistikoaren irudikapen mental kontzientea adierazten du. Hortaz, H2ren ikaskuntza kontzientearen barneratzeak ikasleari 'monitorearen' kontrolerako sistema bat eratzen laguntzen dio berezko *output*-a aldatzeko produkzioaren zuzenketaren bidez.

Beraz, ikaskuntzaren arduraduna den sistema –hau da, Krashenek ekintza kontziente gisa definitzen duena– nerabezaroaren inguruan hasiko litzateke gauzatzen eta testuinguru formal batean garatuko litzateke. Batez ere ‘input’ arautu bat jasotzeko balioko luke sistemak; horren eginkizuna, berriz, monitorearena egitea izango litzateke. Horregatik, helduak –oro har– H2 ikasteko ikaskuntza formaleko bidea hartzen du; haurrak, berriz, jabetze naturalarena. Beraz, jabetzea modu naturalarekin lotuko genuke; ikaskuntza, testuinguru formalarekin.

3.1.1. Monitorearen ereduaren aldeko frogak

Zailtasunaren ordena naturala:

‘Ordena naturalaren’ hipotesia: H2ren jabetze-prozesuaren testuinguru natural batean haurrak nahiz helduak zailtasunen ordena bertsua izaten dute, hau da, akatsen antolaketa bera dute, arauak barneratzeko sistema ‘natural’ berbera dutelako.

Monitoreia aldatzen bada, ‘ordena naturala’ ere aldatu egiten da. Monitoreak jabetze-prozesuaren eta ikaskuntzaren arteko harremana finkatzen du. Nahiz eta jabetze-prozesua izan produkzioaren arduraduna, monitore gisa funtzionatzen dutenean arau kontzienteen ezagutzak produktu aldaketak izan ditzake eta ordena naturala apurtu egin daiteke. Krashenek dioenez, monitoreak hiztunak denbora duenean erabiltzen da eta batez ere formari ekin behar dio.

Gaitasuna eta jarrera: iragazki afektiboaren esanahia.

Garrantzitsua da gaitasuna eta jarrera neurtzeko egiten diren testak bereiztea. Krashenen ustez, gaitasuna ikaskuntzarekin eta monitorearen erabilpen kontzientearekin erlazionatzen da; jarrerak, aldiz, jabetze-prozesuarekin eta monitorearen erabilpen askearekin. Horrenbestez, gaitasun-testek gelako ikaskuntza-egoeraren arrakasta aurreikusten dute; jarrera-testek, berriz, gaitasun komunikatiboa. Hizkuntzarekiko jarrera, motibazioa, autokonfiantza eta antsietatea –beste zenbait faktore afektiborekin batera– hartzen ditu bere barruan iragazkiak. Hala, jarrera baikorra duen hizkuntz ikasleak erraztasun handiagoa izaten du, komunikazio-gaitasuna eskatzen duen hizkuntzaren ikaskuntza iragazki baxukoa izaten baita. Aldiz, antsietate handikoak izaten dira iragazki altukoak. Horrez gain, bigarren hizkuntza ikasteko oztopo gehiago ager daitezke.

Gramatikaltasunaren ikuskera:

Nahiz eta hizkuntzaren arauak kontzienteki ez ezagutu, helduek gramatikaltasuna 'hautematen' dutela dioten argumentuak monitorearen ereduari oinarrian dagoen ikuskera subjektiboa dakarkigu.

Krashenek hainbat lan aipatzen ditu honakoa adierazteko: helduek hizkuntza artifizial batean esaldiak errepikatzen dituztenean gai dira zein esaldi diren gramatikalki zuzenak eta zein ez bereizteko. Bestalde, Krashenek *input*-aren hipotesiaren alde egiten du. Ikasleak hizkuntza eskuratzea nahi bada, bere ezagutza-maila gainditzeko duten ezaugarri gramatikalen aurrean jarri behar dela dio hipotesi horrek. *Input* ulergarriak –testuinguruari esker, askotan– hizkuntzaz jabetzea bideratzen du. Komunikazio-egoeretan gertatzen da hori. Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza, berriz, hizkuntza horren *input*-aren ulerkuntza-prozesuaren bidez lortzen da. Dirudienez, adimenaren esku-hartzea ere aintzat hartzen da. Aitzitik, honako kritikak egin izan zaizkio hipotesi horri: jabetasuna eta ikaskuntzaren azpian dauden prozesu kognitiboak ez direla azaltzen.

Norberaren berezitasunak:

Monitorearen ereduak helduen H2ren erabilera aldaketak aurreikusten ditu. Erabilera ezberdina da, pertsona batzuek besteek gehiago erabiltzen baitute; bestalde, idatzizko forma egokiagoak sortzen dituzte, baita hitz egiterakoan akats gutxiago egiten ere. Beste muturrean, berriz, batere erabiltzen ez dutenak leudeke. Horien jokaera jabetze-prozesuaren arabera izaten da; zuzenketak, berriz, hautemandakoaren esku geratzen dira.

Interferentzia-fenomenoak:

Krashenen ustez (1977), H2ren hiztunek nahiago dute H1ra jo H2an behar adinako gaitasunik eskuratu ez dutenean. Egoera natural batean (edo testuinguru zabaleko elkarrekintzen ondorioz) sortzen diren interferentziek baino gehiago irauten dutela testuinguru murriztu batean sortzen direnek (ikasgelan sortzen direnek, adibidez) dio ikerlari honek.

Helduen eta haurren arteko ezberdintasunak:

Krashenen iritziz, H2a barneratzerakoan ekintzen ezberdintasunak azaltzen laguntzen digu monitorearen ereduak. Monitorearen sorrera haurrak 12 bat urte dituela izaten dela dio aipatu

ikerlariak (Piagetek finkatutako garapen prozesuari jarraiki), haurren pentsamendu abstrakturako gaitasunak eta –horren ondorioz– hizkuntzaren teoria gramatikala ikasteko gaitasunak ere orduan egiten dutela gora uste baitu. Badirudi haurren H2rekiko parte-hartzea hobeto aurreikusten dutela jarrera-faktoreek; helduei dagokienez, berriz, jarrera eta gaitasun-faktoreek.

Krashenen aburuz (1977), *“la afirmación fundamental del modelo del monitor es que el aprendizaje consciente está disponible para el hablante sólo como un monitor”*. Haren lehen tesiak dioenez, barneratutako sistemak produkzioak hasten ditu eta ikaskuntza kontzienteak barneratutako sistemak ekoiztutako *output*-a aldatzeko bakarrik balio du.



Ordena naturalaren bidez jasotakoa du oinarri ekoizpenak, baina monitoreak aldatu egin dezake hizkuntza horretako ekoizpen-modua. Horregatik, McLaughlinek (1991) zioen autozuzenketak ez direla soilik ikasitaketatik eratortzen: jatorrizko hiztunek zuzenketak egiten dituztenean, beren lehen hizkuntzan egiten dituzte. Krashenen ustez, H2rekiko jokabidean bi prozedura daude: jabetzea eta ikaskuntza. Aipatu ikerlariaren iritziz, produkzio linguistikoetan gida modura erabiltzen ditugun arau mentalak ikaskuntzaren erabilera kontziente nabarmentzen du. Krashenen iritziz, monitorearen arrakasta handiagotu egiten da H2ren

jabetze-prozesuaren laguntzaile gisa erabiltzen denean, hots, gramatika arauen barneratze inkontzientean (eta haien erabilpenak berezko komunikazioa oztopatzen ez duenean). Alde batetik, monitorearen gehiegizko erabilerak jatorrizko H2ren parekoagoa den produkzioa ahalbidetzen du, nahiz eta egoera naturalean komunikatzea eragotz dezakeen. Bestetik, monitorearen erabilera-ezak akatsen fosilizazio-prozesua erraztu egin dezake.

3.1.2. Hizkuntza bat ikastearen eta jabetze naturalaren arteko ezberdintasunak

- ★ Gainerako ezberdintasunak honakook dira: haurrak jatorrizko hizkuntza barneratzen duen adinaren eta helduaren heldutasunean islatzen diren ezberdintasun kognitiboak.
- ★ Cookek (1977) zioenez, H2ren jabetze-prozesua H1en parekoa izaten da, gaitasun linguistikoari lotuta ez dauden gaitasun kognitiboek inolako funtziorik ez dutenen neurrian. Adibidez: helduak ez du haurrekiko inolako abantailarik hitzezko hizkuntzaren ulerkuntzari dagokion memoria-gaitasunean, nahiz eta haurra baino gaituagoa izan zenbakiak buruz ikasten.
- ★ H2 ikasten duen helduak gaitasun metalinguistiko garrantzitsu batzuk izaten ditu: hitz-jokoak, errimak, aldagaien bihurketak... Gramatika-gaietan ere antzematen dira gaitasun horiek. Adjemianen (1991) aburuz, eskolatzeak baldintzatu egin ditzake gaitasun horiek, nahiz eta hizkuntza idatzirik eta eskola-sistematik ez duten gizarteetan ere izaten diren. Ikerlari honen iritziz, Krashenek 'kontrola' deitzen zuen hartan ere ageri da aipatu gaitasuna. Adjemianek dioenez, hizkuntzaren produkzio linguistikoaren iragazketa eta autozuzenketa kontzientea da aipatu gaitasuna.

3.2. INFORMAZIOAREN ETA H2REN IKASKUNTZAREN PROZESAMENDUAREN TEORIA (McLAUGHLIN)

McLaughlinek (1978), Krashenek H2ren ikaskuntza eta jabetzearen kontzeptualizazioaren inguruan egindako ereduak zuen balioa onartu ondoren, kritikarik ere egin zion aipatu ereduari, baita proposamen alternatibo baterako kontuan izan beharrekoak aurkeztu ere. Horrenbestez, ez du onartzen hizkuntzaren jabetze inkontziente eta kontzientearen bidezko jabetze-

-prozesuaren eta ikaskuntzaren bereizketa. Krashenen dikotomia, beraz, baztertu egiten du; bestalde, informazioa prozesatzeko sistema bakarra bultzatzen du.

Ikerlari honen proposamenak prozesu kontrolatuen eta prozesu automatikoen bereizketa egiten du, memorian informazioa gordetzeko bi modu hauen arabera: epe luzekoa eta epe laburrekoa.

Epe luzerako metaketara bideratzen den informaziotzat dauka ikerlari honek ikaskuntza; beraz, prozesu kontrolatuak daude –haren ustez– ikaskuntzaren azpian. Prozesu automatikoak prozesu kontrolatuen erabilera jarraituz lortzen dira, McLaughlinen ustez. H2ren ikaskuntzaren hasierako faseak prozesu kontrolatuak zertarako erabiltzen diren jakiteko erabakiak hartu beharra dauka, mantso egiten badu ere. Egoera ezaguna bilakatu ahala garatzen dira prozedura automatikoak.

Krashenek aipatutako deskribapen bat dakarkigu adibidetzat McLaughlinek: H2ren ikaskuntza-garaian zenbait lagunek egiten dituzten hainbat akats ez dira benetako ezagutza-gabeziaren ondorio; izan ere, nahiz eta araua ondo ezagutu, ez dute hura aplikatzen, prozesu automatikoaren gabezia dela medio.

Ikaskuntza-mekanismoak ‘eskemen’ garapenetik eta aurkikuntza-eragiketen eskutik etortzen dira. Bi printzipio-mota dituzte gidari aipatu mekanismoek: eragingarri-generatzaileak eta ekintzazkoak.

H1en ikaskuntzan jarraitzen den prozesu bera jarraitzen du H2ren ikaskuntzak. Teoria batek dioenez, ikasleak barneko sistemak erabiltzen ditu (supergramatika unibertsala) kanpotik datorkion *input*-arekin esku hartzeko; ondoren, eskemak (gramatika) sortzen ditu hizkuntza horretan.

Printzipio eragingarri-generatzaileetatik honakook aipatuko genituzke: sinplifikazioa, orokortzea, imitazioa, inhibizioa eta Slobinen (1973) printzipio eragingarriak.

Hizkuntzaren arauen eskema linguistiko, sintaktiko eta morfologikoki sinpleak diren egoerei deitzen zaie **sinplifikazioa**. ‘Gutxieneko esfortzu bat’ behar da konplexu dena sinpleago bihurtzeko.

Orokortzea: ezezagun gisa ageri zaiguna ebazteko erabiltzen dugun estrategia. Adibidez: haur txikientzat gizonezko guztiak dira 'aita'; orokortu egiten dute.

Imitazioa printzipio eragingarri unibertsala da, H1 eta H2ren ikaskuntzari dagokionez. H2ren ikaskuntzan, haurrek produkzio osoak imitatzen dituzte horien zatiak menperatu aurretik (Wong-Fillmoren, 1976). Agian, aurrefabrikatutako egitura horien imitazioa gehiagotan agertzen da ikaskuntza-egoera naturaletan.

Inhibizioaren fenomeno gehiago gertatzen da H2ren ikaskuntzaren egoera formalean egoera naturaleko jabetze-prozesuan baino.

Printzipio eragingarriek hainbat taktika ere badituzte: hitzen bukaerei, hitzen ordenari eta abarri arreta eskaintzea. Ekintza-printzipioen artean daude, bestalde, honakook: arau formalen erabilera, zuzenketak, memorizazio automatikoa eta estrategia sozial eta kognitiboak.

Autore honen iritziz, hizkuntzaren inguruko alderdien ezagutza arau formalak eta hiztegia memorizatuz lortzen dute, normalean, helduek. Ekintza-printzipioen erabileran izaten dira ezberdintasunak (haurren eta helduen artean ezberdintasunak egon ohi dira estrategia sozialak eta kognitiboak erabiltzerakoan).

Argi dago H1 (haurrak) eta H2 ikasten dutenen (helduak) artean ikaskuntza ezberdintasunak badaudela, prozesuari dagokionez. Baina maila indibidualean ere bada alderik. Hala, ikasle batzuk –adibidez– hizkuntz akatsei jaramonik egin gabe erabiltzen hasten dira; beste batzuek, aldiz, nahiago izaten dute entzumena eta ulermena landu hitz egiten hasi aurretik. Schumannek (1978) dio bereizketa horrek baduela zerikusirik nortasunaren hainbat faktorekin (antsietate-maila, jarrera, motibazioa, distantzia soziala...). Beraz, helburu komunikatiboa duen hizkuntzaren erabilera testuinguru psikopedagogikoak ahalbidetzen du, erabilera-mailaren eta parte hartzeko subjektuak duen jarrera aktibo edo ez-aktiboaren arabera.

McLaughlinek dio –Wong-Fillmorek (1978) haurren H2ren ikaskuntzan aztertu zituen estrategiak zirela-eta– helduek gehiago jotzen dutela ekintza-printzipioetara (arauen erabilera, zuzenketak, memorizazioa...) aipatutako estrategia sozial eta kognitiboetara baino.

3.3. IKASKUNTZA-EREDUA (BIALYSTOK)

Garatutako eredu horrek funtzionamendurako hiru maila ditu: *input*-a, *ezagutza* eta *output*-a.

Krashenen eta McLaughlinen ereduaren arabera, bigarren hizkuntzaren bat menperatzeko norberaren ezberdintasun orokorrak deskribatu, azaldu eta aurreikusi behar dira, baita norberaren ulermen- eta produkzio-alderdiak zein diren begiratu ere.

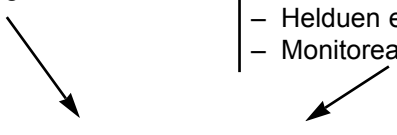
Input-a hizkuntzaren hainbat esposizio-motari dagokie. Bi aldagaien arabera dago kategorizatuta: instrukzio formala, gelako ikaskuntza, testuen azalpena eta edozein iturritatik datorren instrukzio esplizitua den esposizio-maila da bata. Bestea, berriz, testuinguru naturaletik eratortzen diren alderdiei dagokie. Bigarren honetan helburua esanahia da, ez forma linguistikoa.

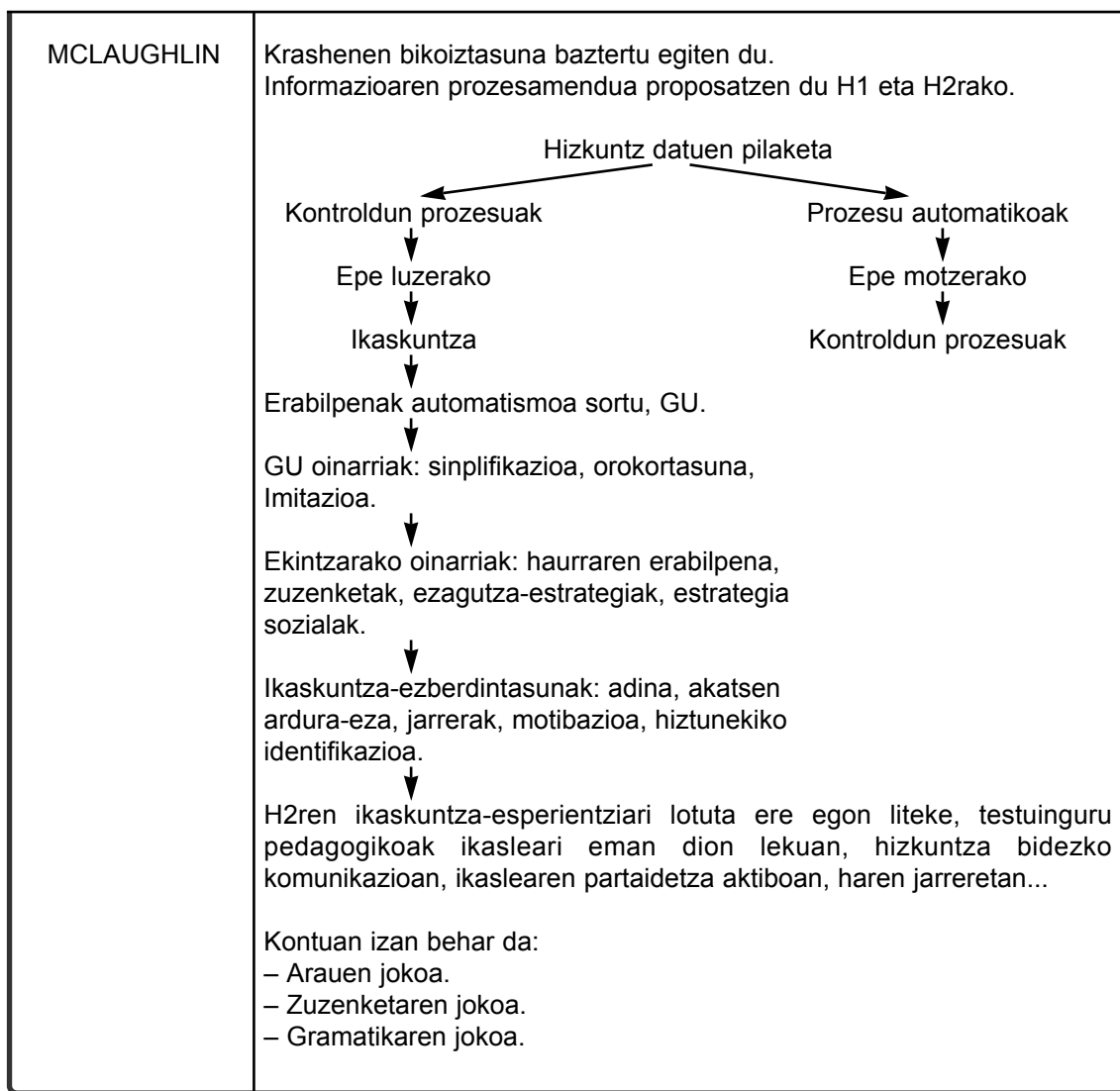
Ezagutza-mailaren arabera, hiru informazio-mota sailkatzen ditu: **ezagutza linguistiko esplizitua** (arauen, hiztegiaren eta hizkuntzaren beste alderdi batzuei dagokie); **ezagutza linguistiko inplizitua** (kode linguistikoaren beste ezaugarri batzuen informazio intuitiboari dagokio –gramatika-arauak, hiztegia...); azkenik, beste ezagutza batzuetan ikasleak hitz egiteko ekintzari ematen dizkion eta beste informazio-mota bat eskatzen duten ezagutzak ditugu (**lehen hizkuntzaren edo beste hizkuntzen ezagutza**, munduaren ezagutza, ikasten ari garen hizkuntzaren kulturaren ezagutza...). Lehenengo bi ezagutza-motek hizkuntzaren inguruko informazioa ematen dute; hirugarrenak, aldiz, ez.

Krashenek zioenez(1977) H2 bat eskuratzeak bi prozesu eskatzen ditu: ikaskuntza eta jabetzea. Ikaskuntzaren bidez, hizkuntzaren ezagutza esplizitua lortzen da; jabetzaren bidez, berriz, ezagutza inplizitua.

Ereduaren hirugarren mailak *output*-aren funtzioak deskribatzen ditu. Hizkuntzaren erabileraren formak, esanahia eta espresioa, bere barne hartzen ditu, hau da, produktuaren ulerkuntzari edota hizkuntzaren produkzioari dagokie. *Output*-a, berriz, segituan ematen diren erantzunei (I. mota) eta berariaz ematen diren erantzunei (II. mota) dagokie. II. motaren erantzuna eta I. mota hizketaren erantzunak dira irakurketa. Eredu horrek H2ren ikaskuntza aipatutako maila horien baitan (esposizioa, metaketa eta informazioaren erabilera) azaltzen du, ikaskuntza-prozesuaren, ikaskuntza-estrategien eta H2 ikasten duen ikaslearen ezaugarrien arabera.

Aztertu dugun ikuspuntu kognitiboaren ideia nagusiak laburbildurik dituzue ondoko taula honetan:

IKUSPUNTU KOGNITIBOA		
KRASHEN (1977)	Jabetze-prozesua: – Gaitasun linguistikoak modu naturalean. – Prozesu inkontzientea. – Testuingurutik ikasia, naturalki. – ‘Eraikuntza sortzailea’: inguruko <i>input</i>-arekin eraiki. – Haurren ezaugarria da.	Ikaskuntza: – Hizkuntz arauak modu kontzientean barneratu. – Prozesu kontzientea. – Akatsen zuzenketa eta arauen azalpena. – Formalki gauzatzen da, araututako <i>input</i>-a jasoz. – Helduen ezaugarria da. – Monitorea erabiltzen dute.
	 Haurrek H1 ikasten dutenean eta helduek H2 ikasten dutenean, hizkuntza bera baldin bada akats berberak egiten dituzte.	
BIALYSTOKen ikaskuntza-eredua	Hiru mailatako oinarriak: – HIZKUNTZ <i>INPUT</i>-A: azalpenak bi modutan: * Heziketa formala, gelako ikaskuntza: irakaslea, testu-liburuak, materialak * Egoera naturaletako hizkuntza: erabilgarritasuna helburutzat duena. – EZAGUTZA: * Esplicitua: hizkuntz arauak, hiztegia... * Implizitua: intuizio bidezko arauen informazioa. * Besteak: H1en ezagutza, kontzeptuez jabetzea, ikasten den hizkuntzari dagozkion kultur alderdiak ezagutzea... – <i>OUTPUT</i>-A: Hizkuntz erabilpenaren funtzioak esanahia eskuratzeko. Ikaskuntza-estrategiak hizkuntzaren esku-hartzea hobetzeko bide dira: Hizkuntzaren erabilpen formala eta ez-formala (funtzionala), liburuak, esplikazioak, ikasgaiak eta hizkuntzaren giroan sartzeko gainerako baliabideak (zinema, komunikazioguneak, hizkuntza erabiltzera bultzatzen duten ekimenak...).	



3.4. IKASKUNTZA-ESTRATEGIAK HIZKUNTZAREN IRAKASKUNTZAN

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntzako estrategiei buruz egin diren ikerketa lanetarako, 1970eko hamarkada erreferentzia-garaia da. Ikasgelan irakaskuntza antolatzeko moduari buruzko azterketak egiteaz gain, ikaslearen izaeraz eta hark ikasteko egiten duenaz ere egin ziren azterketak. Argi dago, beraz, ikasleak ez duela besterik gabe irakasten zaiona ikasten eta guztiek ez dutela neurri berean eta modu berean ikasten. Gai horren inguruan **Bialystokek** lau estrategia-mota azaldu ditu bere ereduan:

a) *Praktika formal eta funtzionala*: bi estrategia hauek ezagutza esplizitu eta inplizituari dagozkie. Hizkuntzaren itxura sistematikoari eta erabilera-funtzioari dagozkien hizkuntza formalaren testuinguruaren barruan, bi posibilitate (formala eta funtzionala) daude hizkuntzaren informazioa jasotzeko aukera handiagoa izan dadin.

Kodearen ezagutza esplizitua hazteko bide bat liburuaren, ikasgaiaren, eskatutako azalpenen eta abarren bidez informazio gehiago ematea da. Hortaz, ikaslearen gaitasuna handitu egiten da eta bere borondatez ikasten du. Beste aukera bat H2ren ezagutza inplizituaren informazioa murriztea da, informazio hori ezagutza esplizitutik hizkuntzaren ezagutza inplizitura pasatzeko.

Praktika funtzionala honako honetan datza: hizkuntzarekiko esposizioa handiagotzean, hizkuntza erabiltzeko gaitasuna gehitzeko. Hainbat estrategia erabil daitezke horretarako: adibidez, zinemara joatea, H2n komunikatzeko espazioak bilatzea, H2ren erabilera eskatzen duten proiektuetan parte hartzea...

b) *Monitorearen erabilera eta inferentzia*: monitorearen kontzeptua Krashenen (1977) 'monitorearen teoriaren' berdina da. Erantzunak hobetzeko monitorearen erabilera-ezagutza esplizituak adierazitako hizkuntzaren inguruko informazio formala atereaz funtzionatzen du.

Inferentzia, berriz, informazioa hainbat iturritatik hartzeko estrategia da, haietatik esanahiren bat ateratzeko edo hizkuntz formaren bat ulertzeko. Informazio berri horiek 'ezagutza esplizitua' adierazten dute.

Hiru dira informazio-iturriak: 'gainerako ezagutzen biltegia' –testuingurua, keinuak eta gainerako hizkuntzak hartzen ditu bere baitan–, 'hizkuntzaren ezagutza inplizitua' eta 'erantzuna'. Hala, 'ezagutza esplizitua' inferentzia eta erantzun bat emateko erabiltzen den informazioaren bidez handitzen da. Hau da, zuzenketaren mekanismoan sartzen ari gara.

Sternek (1975) ikasle onaren ezaugarriak aztertu zituen. Haren ikuspegiak eremu zabalagoa ireki du bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan. 1980ko hamarkadan ikerlari asko saiatu izan dira ikasle onaren profila zehazten. Geroztik, H2ren gaitasunerako ikaskuntza-estrategiek zer-nolako erabilera duten ikertzeari ere ekin zaio. Beraz, ikasle onaren profilak bere gain hartu eta ikasi ondoren ikaskuntza-estrategiak irakats daitezkeela ondorioztatu zen. Ikerketa-eremu zabala, zalantzarik gabe.

Argi dago bigarren hizkuntzako ikaskuntza-estrategiei buruzko ikerketa arazo praktikoez arduratu izan dela. Bestalde, hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntza hobetzeko bitartekoak izan litezkeelakoan Cyr Paulek (2000) eskainitako lanaren zenbait azalpen eskainiko ditugu, labur bada ere. Aipatu ikertzaileak egindako bidea oinarri harturik, zenbait lan praktiko egiteko aukera ere izango da ikasgeletan.

IKASLE ONAREN PROFILA, ESTRATEGIEN IKERKETARAKO OINARRIA:

Bigarren hizkuntzaren ikasle onaren profila: Cyren (2.000) lana abiapuntu hartuta eta zenbait adituk egindako ekarpenei jarraiki, hona ikasle onaren ezaugarriak:

Sternen (1975) ustez, ikasle onak honako ezaugarri hauek izan behar ditu:

- ◆ Ikasteko estilo propioa eta estrategia positiboak.
- ◆ Ikasteko jarrera aktiboa.
- ◆ Jarrera aktiboa eta tolerantzia H2rekiko. Solaskideen ingurunearekiko nolabaiteko enpatia.
- ◆ Hizkuntzak ikasteko behar den trebetasun teknikoa (egiturak eta kode-elementuak analizatzen jakitea...).
- ◆ Hizkuntza berriko elementuak ordenatu eta noizbehinka berrikusteko esperimentazio- eta plangintza-estrategiak.
- ◆ Esanahiaren bilaketa: esanahia era batera edo bestera bereganatzen saiatu behar du.
- ◆ Hizkuntza praktikatzeko nahia, gogoia eta ahalegina.
- ◆ Hizkuntza benetako egoeretan erabiltzeko joera (eguneroko egoeretan hizkuntza barneratzea).
- ◆ Autozuzenketa eta hizkuntza zuzen erabiltzeko sentiberatasuna.
- ◆ H2ren erreferentzia-sistema beste bat dela jakitea (hizkuntza horretan pentsatzen hasi behar du...).

Rubinen 1975) aburuz, ikasle onak honako ezaugarriok izan behar ditu:

- ◆ Asmatzen iaioa izan behar du: H1en garaturiko baliabide guztiak erabili behar ditu H2ren mezua ondorioztatzeko.
- ◆ Komunikatzeko irrikitan egon behar du eta ikasteko asmoz komunikatu behar du. Horretarako, hitzak asmatu, bere ama-hizkuntzatik harturikoak erabili eta moldatu egin behar ditu.
- ◆ Ez du barregarri gelditzeko beldurrik izan behar.
Hizkuntz kodeez arduratu behar du (analisiak, sailkapenak, elkarketak... egin behar ditu).
- ◆ Dautzan aukera guztiak aprobetxatu behar ditu H2 erabiltzeko (bere kasa lan eginez, errepikatuz, irratia edo telebista entzunez...).
- ◆ Etengabe bere burua ebaluatu eta zuzendu egin behar du, ikasten ari den hizkuntzaren berezko hiztunekin bere burua alderatuz. Informazioak analizatu eta jaso egin behar ditu.
- ◆ Esanahiaz arduratu behar du. Hizketaldiaren tonuak, solaskideen arteko harremanek..., denak duela eragina jabetu behar du.

Rubinek teknika bat baino gehiago erabili zituen datuak biltzeko. Behaketan oinarritutako metodologia, hizkuntzaren zuzeneko ikaskuntza-saioak, bideo-saioak... Bestalde, tutorearekin izandako elkarriketak eta laneko koadernoak ere erabili ahal izan zituen bere ikerketetarako. Bi estrategia-mota bereizten ditu: ikasteko zuzenean lagungarri diren estrategiak eta zeharkakoak (hau da, ikasleari ikasteko bidea zabaltzen diotenak, baina zuzenean lagundu gabe).

Naiman, Frölich, Todesco eta Sternen (1978) iritziz, honako ezaugarriok izan behar ditu ikasle onak:

- ◆ Jarrera aktiboa izan behar du ikaskuntzarekiko:
 - Ikaskuntzan inplikatu.
 - Ikasteko aukerak bilatu eta aprobetxatu.
 - Lana planifikatu.
 - Hizkuntza hainbat eratara erabiliz.

- ◆ H2 sistema bat dela ohartu behar du:
 - Dakizkien beste hizkuntzekiko sentikorra izan behar du eta haiekiko konparazioak egin.
 - H2 aztertu eta ondorioak atera behar ditu.
 - Aurrez dakiena elementu berriekekin lotu behar du.

- ◆ Hizkuntza komunikatzeko tresna dela jakin behar du:
 - Hizkuntza berezko egoeretan erabiltzeko aukerak bilatu behar ditu.
 - Komunikazio-ekintzen esanahia eta helburua bilatzen saiatu behar du.
 - Oreka-estrategiak erabili behar ditu: parafrasia, keinuak...

- ◆ H2 ikastearen alderdi afektiboa kontuan hartu behar du:
 - H2rekiko jarrera irekia eta tolerantzia izan behar du .
 - Solaskideekiko enpatia agertu behar du.
 - Zalantzarik eta ziurtasun-ezari aurre egiten jakin behar du.
 - Barregarri geratzeko beldurrik ez du izan behar.

- ◆ Bere performantziari adi egoten jakin behar du:
 - Hizkuntzaren kodeaz arduratu egin behar du.
 - Ikasten ari den hizkuntzaren berezko hiztunengandik informazioa jasotzen jakin behar du.
 - Bere burua zuzentzeko gai izan behar du.
 - Bere performantzia neurtu egiten du.

1975etik aurrera arreta handia jarri zitzaion ikaskuntza-estrategien erabilerari eta horren erabilgarritasunari, ikaskuntzan aplikatzeko asmoz betiere. Horretarako, ikaskuntza-estrategien sailkapen gero eta zehatzagoak eta osatuagoak eraiki dira, honako aditu hauen tipologia-etaulak erakusten digunez.

● RUBINEN TIPOLOGIA:

Ikasleak bigarren hizkuntza antzeman edo ulertzeko, oroimenean txertatzeko eta berrerabiltzeko estrategia modura dakuski ikaskuntza-estrategiak, ondoko sailkapen honek erakusten digun legez:

a) Ulerkuntza-prozesua edo datuak atzematea:

ARGITU ETA EGIAZTATZEKO ESTRATEGIAK	– Hizkuntza bateko gramatika edo fonologia ulertu dela egiaztatzeke eskatzea. – Norberaren ahozko ekoizpena balioztatzeke eskatzea. – Komunikazio-arauak argitzeko edo ulertu direla egiaztatzeke eskatzea. – Hitz, kontzeptu edo gramatikako puntu baten esanahia ulertzen saiatzea erreferentziako obrak erabiliz. – Errepikatzeko, parafrasiak, azalpenak edo adibideak eskatzea. – Irakaslearen edo berezko hiztunaren ahotsa begiratzea norberaren ahoskera lantzeko.
ASMATU EDO INFERITZEKO ESTRATEGIAK	– H1 edo beste hizkuntzaren bat erabiltzea esanahia ondorioztatzeke. – Munduari, kulturari edo komunikazio-prozesuari buruzko aurreko ezagutzaz baliatzea komunikazio-ekintza baten nondik norakoak edo prozesua ondorioztatzeke. – Informazio berriak ekintza fisikoei lotzea. – Gako-hitzak erabiltzea esanahiari buruzko inferentziak egiteko. – Esanahia mugatzeko ezaugarri bereizleak eta lekuz kanpokoak bereiztea.
ARRAZONAMENDU- -ESTRATEGIA DEDUKTIBOAK	– Hitzak sortzeko edota arauak eraikitzeke analogietatik inferitzea. – Arauak eta salbuespenak bilatzea. – Hizkuntzaren –sistema gisa hartuta– sintesia egitea. – Aurretiko ezagutzetan oinarritzea hitzen esanahia atzemateko.
ESTRATEGIA BERRERAIKITZAILEAK	– Erreferentziazko obretara –hiztegi, glosario, eskuliburu...– jotzea.

b) Oroimena lantzeko prozesuak:

GOGOAN HARTZEKO ESTRATEGIAK	– Hitzak edo esaldiak printzipio baten inguruan sailkatzea (fonetika, semantika, ikusmena, usaimena, entzumena, zinesia, sentimena). – Gako-hitzak eta mapa semantikoak erabiltzea. – Baliabide mekanikoak erabiltzea informazioa jasotzeko (<i>flashcard</i>-a, zerrendak, definizioak, hitzen kopiak, etab.) – Nabardura bereziren bati arreta berezia eskaintzea. – Hitz berriak beren testuinguruan kokatzea. – Irudiak erabiltzea. – Hizkuntza isilik landu eta produkzioa atzeratzea.
-----------------------------	---

c) Estrategiak berreskuratu eta berriz erabiltzeko prozesuak:

ERABILERA-ESTRATEGIAK	– Errepikatzea. – Hitzak eta espresioak esaldietan berriro erabiltzea. – Arauak jakinaren gainean erabiltzea. – Imitatzea. – Besteei egin dizkieten galderak isilean erantzutea. – Ikasgelaz kanpo hizkuntzari loturik egotea (irratia, telebista, filmak, aldizkariak, egunkariak...). – Norberari xede-hizkuntzan hitz egitea. – Mekanizazio eta sistematizazio-ariketak egitea.
AUTORREGULAZIO-ESTRATEGIAK	– Arazoa definitzea. – Irtenbideak erabakitzea. – Autozuzentzea.
ZEHARBIDEZKO ESTRATEGIA SOZIALAK	– Talderen batera bildu eta 2H ulertzen saiatzea. – Lagunei laguntza eskatzea. – Hizkuntza erabiltzeko aukerak bilatzea (berezko hiztunekin berriketan aritzea, ospakizun soziokulturaletara joatea). – Kideekin lan egitea.

● **O'MALLEY ETA CHAMOTEN TIPOLOGIA (1987, 1990):**

Egile hauek proposaturiko ereduak erabilgarriagoa dirudi, zorrotzagoa eta laburragoa izateaz gain, noski. Bereziki hiru multzo handitan banatzen ditu ikaskuntza-estrategiak:

– **Estrategia metakognitiboak.** Horien baitakoak dira ikaskuntza-prozesuari buruzko gogoeta, ikasteko prestakuntza, ikasteko ekintzen kontrola (*monitoring*) eta autoebaluazioa. Honako hauek ditugu:

- a) Plangintza edo aurrea hartzea (*planning*).
- b) Arreta orokorra (*directed attention*).
- c) Arreta berezitua (*selective attention*).
- d) Autogestioa (*self-management*).
- e) Autorregulazioa (*self-monitoring*).
- f) Arazoak identifikatzea (*problem identification*).
- g) Autoebaluazioa (*self-evaluation*).

– **Estrategia kognitiboak.** Ikasten ari garen gaiarekiko elkarreragina esan nahi du estrategia kognitiboak, gai horren adimenezko edo eskuzko manipulazioa eta ikasteko ataza bat burutzeko teknika berezi batzuk erabiltzea. Hona hemen zein diren teknika horiek:

- a) Errepika (*repetition*).
- b) Iturriez baliatzea (*resourcing*).
- c) Sailkatu edo biltzea (*grouping*).
- d) Dedukzioa edo indukzioa (*deduction/induction*).
- e) Ordezkapena (*substitution*).
- f) Lanketa (*elaboration*).
- g) Laburbiltzea (*summerization*).
- h) Itzulpena (*translation*).
- i) Ezagutzen transferra (*transfert*).
- j) Inferentzia (*inferencing*).

– **Estrategia sozioafektiboak:** estrategia sozioafektiboek beste pertsona batekiko elkarreragina adierazten dute, ikastea errazteko eta ikaskuntzak beti berekin duen alderdi afektiboa menderatzeko. Honako hauek dira:

- a) Gauzak argitzea/egiaztatzea (*questioning for clarification*).
- b) Lankidetzatza (*cooperation*).
- c) Zirraren kontrola (*self-talk*).
- d) Autoadoretzea (*self-reinforcement*).

● **OXFORDEN TIPOLOGIA** (1985, 1990):

Aurrekoek (Rubin, O'Malley) proposatu dituzten estrategiak bereganatzen baditu ere, Oxford ez dator erabat bat haiekin. H2ko ikaskuntza-estrategien sailkapen propioa egiteaz gain, estrategien zehaztapena praktikarako norabidean jartzen du Oxfordek. Horretarako, estrategien baliagarritasuna aldarrikatzen du, baita haren irakasgarritasuna ere ikasleak bigarren hizkuntzaren ikaskuntza-estrategietan trebatzeko.

Oxfordek proposatzen duen estrategia multzoa azalduko dugu jarraian. **Cyr** (2000) hartu dugu zuzeneko iturritzat.

Estrategien sailkapena: begirada orokorra

IKASTEKO ESTRATEGIAK	Zuzeneko estrategiak	1. Estrategia mnemonikoak. 2. Ezagumen-estrategiak. 3. Estrategia orekatzaileak.
	Zeharkako estrategiak	1. Estrategia metakognitiboak. 2. Estrategia afektiboak. 3. Estrategia sozialak.

Jarraian, aurreko taula sailkatuta azalduko dugu:

● Zuzeneko estrategiak:

I. Estrategia mnemonikoak	Adimen-loturak sortzea	1. Bateratzea/sailkatzea. 2. Elkarlotzea/lantzea. 3. Testuingurua sortzea.
	Irudiak eta hotsak erabiltzea	1. Irudiak erabiltzea. 2. Eremu semantikoa finkatzea. 3. Gako-hitzez baliatzea.
	Ondo berrikustea	1. Tarteka-tarteka berrikustea.
	Ekintzez baliatzea	1. Ekintza fisiko bat berregitea edo ekintza bat sentimendu fisiko bati lotzea. 2. Teknika mekanikoez baliatzea.
II. Ezagumen-estrategiak	Hizkuntza praktikatzea	1. Errepikatzea. 2. Ikasgelan hotsak eta grafikoak lantzea. 3. Formulak eta moldeak ezagutu eta erabiltzea. 4. Birkonbinazioak. 5. Hizkuntza benetako egoeretan erabiltzea.
	Mezuak jaso eta igortzea	1. Azkar ulertzea. 2. Mezuak jaso eta igortzeko baliabideak erabiltzea.
	Arrazonamendua eta analisisa	1. Arrazoiketa/dedukzioa. 2. Esaldiak analizatzea. 3. Lehendik dakizkien hizkuntzekin lotzea. 4. Itzultzea. 5. Transferentzia.
	Egiturak sortzea	1. Oharrak hartzea. 2. Laburbiltzea. 3. Azpimarratzea.
III. Estrategia orekatzaileak	Artezki asmatzea	1. Aztarna linguistikoez baliatzea. 2. Beste aztarna batzuez baliatzea.
	Ahozko eta idatzizko hizkuntzaren hutsuneak gainditzea	1. H1 erabiltzea. 2. Laguntza eskatzea. 3. Minoa eta keinuak egitea. 4. Komunikazioa aldeaz edo osorik saihestea. 5. Hizketarako gaia aukeratzea. 6. Mezua doitu edo aldatzea. 7. Hitzak asmatzea. 8. Parafrasia egitea.

● Zeharkako estrategiak:

I. Estrategia metakognitiboak	Ikaskuntza zentratzea	1. Ikasgai dagoena aztertzea/ lehendik dakienarekin lotzea. 2. Arreta jartzea. 3. Ekoizpena aztertzea.
	Estrategiak planifikatu eta antolatzea	1. Hizkuntza nola ikasten den jakitea. 2. Lana antolatzea. 3. Helburuak finkatzea. 4. Hizkuntz atazaren helburua ezagutzea. 5. Ataza nola egin planifikatzea. 6. Hizkuntza praktikatzeko aukerak bilatzea.
	Norberaren ikaskuntza ebaluatzea	1. Autokontrola. 2. Autoebaluazioa
II. Estrategia afektiboa	Urduritasuna gutxitzea	1. Lasaitzea, sakonki arnas hartzea eta meditazioa. 2. Musika erabiltzea. 3. Umoreaz baliatzea.
	Nork bere burua adoretzea	1. Nork bere buruari zorionak ematea. 2. Arriskuak onartzea. 3. Nork bere burua saritzea.
	Egoera bakoitzari neurria hartzea	1. Nork bere gorputzari entzutea. 2. Kontrol-zerrendak erabiltzea. 3. Egunerokoa egitea. 4. Sentimenduak besteari azaltzea.
III. Estrategia soziala	Galderak egitea	1. Argibideak eskatu eta egiaztatzea. 2. Okerrak zuzentzeko eskatzea.
	Besterekin lankidetzan aritzea	1. Ikaskideekin lankidetzan aritzea. 2. Berezko hitzuneekin lankidetzan aritzea.
	Enpatia lantzea	1. Besteren kulturari zabalik egotea. 2. Besteren sentimendu eta pentsamenduari zabalik egotea.

Oxfordek zioenez, bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarekin honako estrategia hauek dute lotura handiena: aurrez asmatzea, komunikazioan irautea (baita egoera zailetan eta hizkuntza gaitasunak huts egiten duenean ere) arreta aldi berean esanahiari eta hizkuntzaren egiturari eskaintzea eta hizkuntzen ikaskuntzan parte hartzen duten eragozpen afektiboak bazterrerera uztea.



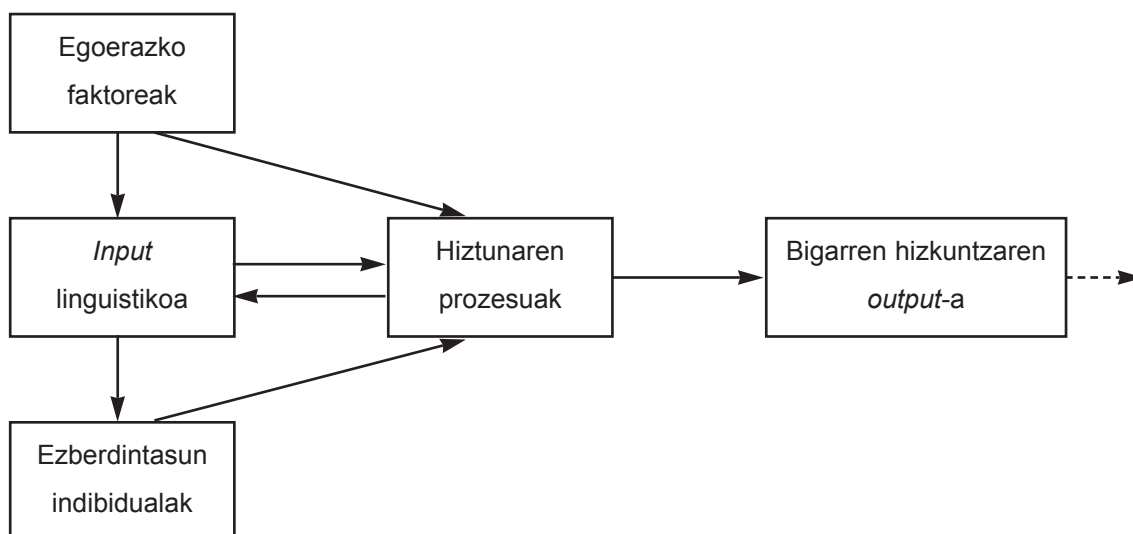
Ellisen (1985) ustez, bigarren hizkuntza ikasten dutenek eskuratzen duten *input*-a prozesatu eta antolatu egiten da. Prozesu hori ezin da oso erraz behatu, barneratu egin behar delako, bigarren hizkuntzan erabiltzen diren estrategia kognitiboen bidez. Ellisen aburuz, garrantzitsua da ikasleak prozesatzeko erabiltzen dituen estrategiak zein diren jakitea, horrela jakin ahal izango baitu irakasleak zer-nolako erabilpena egin *input* ulergarria lortzeko eta irakaskuntzarako egoera errazteko.

Bestalde, Ellisek proposatzen duen ereduak ikasleen arteko ezberdintasunak azpimarratzen ditu.

4. IKUSPUNTU PSIKOSOZIALA

4.1. ELLISEN IKUSPUNTUA BIGARREN HIZKUNTZAREN ESKURAPENAZ

Ellisek (1985) zioenez, bost faktorek arautzen dute bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesua, elkarri lotuak bostak ere: egoerazkoak, *input*-a, hiztunen arteko bereizketa indibidualak, hiztunaren prozesuak eta *output* linguistikoa. Jarraian duzuen diagramaz baliatuko gara faktore horien arteko lotura aztertzeko:



Jarraian, diagrama honen aldagaiak azalduko ditugu:

◆ **Egoerazko faktoreak:** nork nori hitz egiten dion, elkarrekintzaren testuingurua eta elkarriketako gaiak zer dioen. Garrantzi handia du egoerak produkzio linguistikoan.

◆ **Input linguistikoa:** bigarren hizkuntzako *input*-motari dagokio (bigarren hizkuntza hori entzutean edo irakurtzean jasotzen da *input*-a).

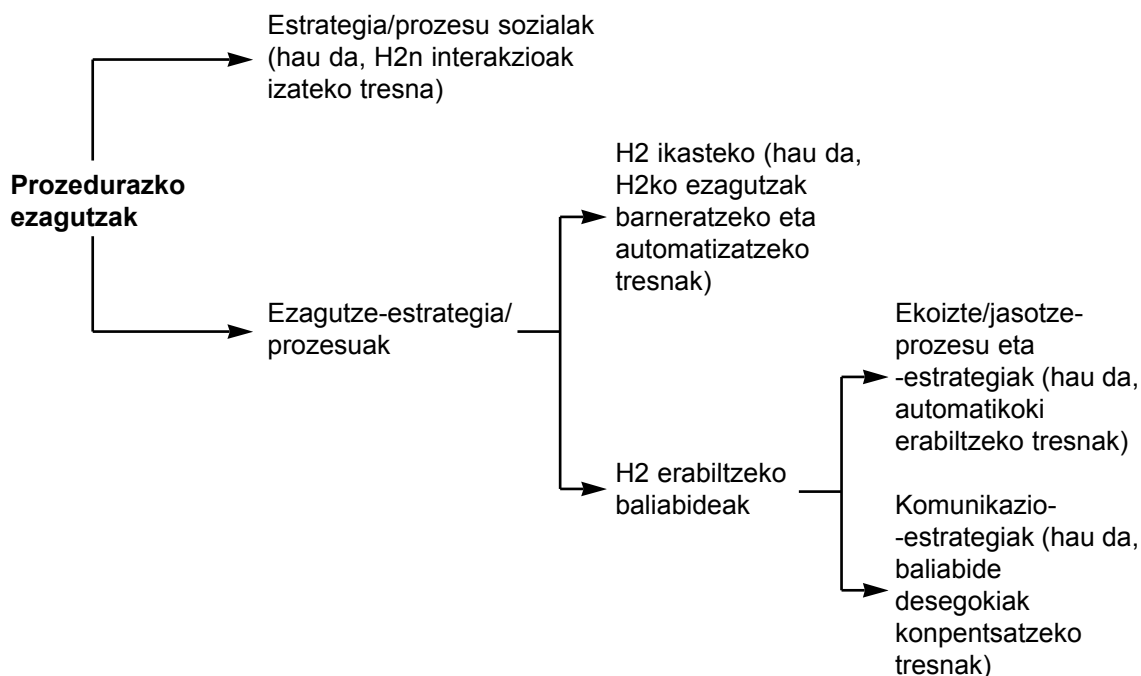
Bigarren hizkuntzan ikaskuntza eraginkorra lortzeko ez da nahikoa estimulua-erantzunean oinarritzea, edota haurra eta heldua bigarren hizkuntza horren aurrean jartzea. Bigarren hizkuntza horretako ikaslearen garapen-fasera moldatzen den *input*-a eman behar zaio, eta halaxe argitu du diskurtsoaren analisiak: bigarren hizkuntzaren bat ikasten duenaren eta jatorrizko hiztunaren artean elkarlana egon behar du komunikazio zentzuzkoa eta eraginkorra

sortzeko. Hau da, elkarrekintza eta, batez ere, negoziazioaren esanahia ulertu egin behar dira, horrela bakarrik lortuko baita *input*-aren eta *output*-aren arteko elkarrekintza. Bada hainbat estrategia elkarriketa egoki eta esanguratsua lortzen laguntzeko; adibidez, elkarriketan dauden bi aldeek ulertzen duten gai bati buruz aritzea.

◆ **Ezberdintasun indibidualak:** oro har, haurrak bigarren hizkuntzan duen gaitasun-maila ez da haren testuinguruaren eta gelako ikaskuntza-metodologiaren eraginaren ondorio hutsa: ezaugarri indibidualak ere kontuan hartu behar dira. Adina, motibazioa, ikasteko estiloa eta jarrera dira aintzat hartu beharreko faktore indibidual horietako batzuk.

Bigarren hizkuntza eskuratzeari lotuta dauden faktoreen zerrenda honakoa litzateke: ansietatea, autoestimua eta autokontzeptua, ikasgelako lehiakortasuna (ikaskuntza erraztu edo oztopatu egin dezake horrek) eta beste zenbait. Bigarren hizkuntza eskuratzearekin uztartu izan dira faktore hauek guztiak. Dena den, ez dago batere argi faktore horiek elkarreaginean ote dabilzan edota bakoitzak bere aldetik eragiten duen.

◆ **Hiztunaren prozesuak:** bigarren hizkuntzaren bat ikasten duten ikasleei ematen zaien *input*-a ondo aztertua, prozesatua eta antolatua da. Horretarako, beharrezkoa da bigarren hizkuntza ikasteko estrategia kognitiboak aztertzea. Xede-hizkuntza ikasi eta erabiltzeko ikasleek enplegatzen dituzten prozesu mentalak dira azertu dituen estrategiak. Prozedurazko estrategiak dira:



Ellisek (1985) zioenez, hiru prozesu-motatan sailkatzen dira estrategiak: hipotesiak egitea, hipotesien frogaketa egitea eta automatizatzea. Hipotesiak eratzeko erabiltzen dituzten estrategiek eta horien erabilpenak honakoa dute helburu: hizkuntzaren egiturari buruzko ezagutza bultzatzeko gai izatea ikaslea (lehen hizkuntzaren jakintza oinarri harturik transferentziak eginez, adibidez). Horretarako, sinplifikazioa eta inferentzia-estrategiak –besteak beste– erabiltzen ditu. Aipatu dugunez, arauak frogatzeko bitartekoak erabiliz frogatu behar dira hipotesiak. Jatorrizko hiztunekin komunikatzea da bitarteko nagusietakoa. Automatizazioa, berriz, praktikaren bidez lortu behar da.

◆ **Bigarren hizkuntzaren output-a:** konpetentzia linguistikoa ikusten da ebolutiboa, zehaztu gabea eta aldakorra bezala (hiztuna kokatzen den testuinguruaren arabera).

Esanguratsuak eta errealistak izan behar dute elkarriketek, bai egokiro hitz egiteko bai esandakoa besteek ulertzeko. Hitz egiteko aukera eskaintzen zaigunean ikasten dugu bigarren hizkuntzaren bat hitz egiten. Horretarako aukerak, ordea, nahiko urriak izan ohi dira hizkuntz klaseetan. Hona ikasgeletako arriskua: bigarren hizkuntza ulertzeko gai badira ikasleak (*input* ulergarria), baina ez bigarren hizkuntzan produzitzeko (*output* ulergarria). Hauxe dugu horren ondorioa: bigarren hizkuntza ikasten duenak hizkuntza hori ikasgelatik kanpo erabiltzeko aukera baldin badu, guztiz positiboa eta sendogarria du erabilpen hori.

Aipatutako faktoreez gain, aurrez aztertutako teorietan (Chomsky, Piaget...) ikusi dugu, batetik, zer-nolako eginkizuna duen batzuentzat ikasteko gaitasun orokorrak bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesuan; bestetik, hizkuntz gaitasun espezifikoak beste batzuentzat duen garrantzia. Ellisen ustez, bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesuan eragina dute eskolako gaitasun orokorrek.

Bestalde, gaitasunez gain, hizkuntzarekiko eta hiztunen komunitatearekiko jarrerak eta motibazioak ere badute zerikusia hizkuntzaren ikaskuntzan. Beraz, bigarren hizkuntza ikasten dutenen eta jatorrizko hiztunen arteko erlazioak aztertu egin behar ditu psikopedagogiak.

Gauza asko azaleratu dute ikerketek, bai ikaskuntzan bai irakaskuntzan. Nunanek (1988) zioenez –zenbait ikerketa-lan oinarri hartuta–, nahiz eta testuinguru eta giro ezberdinetan ikasi hizkuntza (ingelesaren kasua aztertu zuen), ia ikasle denak bat etorri ziren honako honetan: ikasgelako irakaskuntza formala ez da nahikoa. Beste azterketa batean honako hau galdetu zitzaion ikasleei: ea zerk lagundu zien gehien eta zerk gutxien ingelesa ikasten. Antzeko erantzunak eman zituzten ingelesa bigarren hizkuntza gisa ikasten ari zirenek eta ingelesa

hizkuntza arrotz modura ikasten ari zirenek. Nunanek bildutako hainbat datu azalduko ditugu jarraian, ikasle horiei zerk lagundu zien gehien eta zerk gutxien argitzeko:

● Gauzarik lagungarrienak:

- Ingeles hiztunekin mintzatzea/taldeka mintzatzea.
- Ikasgelatik kanpo praktikatzeko aukerak bilatzea.
- Komunikabideak erabiltzea: irratia, telebista, egunkariak...
- Motibazioa.
- Irakurtzea.
- Gramatika-arauak/ *drill*-ak.
- Entzutea.
- Ahoskera lantzea.
- Hiztegia.

● Gutxien lagundu zieten gauzak:

- Gramatika ikastea/*drill*-ak.
- Ingelesa gelatik kanpo erabiltzeko aukerarik eza.
- Irakaskuntza-kalitate eskasa.
- Irakasleak agiraka egitea/zigortzea.
- H2ko hiztunekin/H1ko hiztun kaskarrekin praktikatzea.
- Talde handiegiak/maila larregi.
- H1 larregi erabiltzea.
- Huts egiteko beldurra.
- Motibazio-falta.
- Umeentzako materialak erabiltzea, irudi-liburuak...
- Ikus-entzunezko baliabideen falta.
- Ordutegi eta programa zurrunegiak.
- Eskolan ozen irakurtzea.
- Memorizatzea.
- Ikasteko astirik eza.
- Idaztea.

Lagundu zien gauzei dagokienez, argi dago hizkuntza erabiltzeak garrantzi handia izan zuela. Ikasgelaren barruan eta ikasgelatik kanpo hizkuntza lantzea eta ikasgelaz kanpoko erabilpenerako aukerak izatea garrantzitsua da. Gutxien lagundu ziena, berriz, gramatika-*drill*-a eta ikasgelaz kanpo hizkuntza erabiltzeko aukera-eza. Horrek guztiak ez du esan nahi

gramatikak hizkuntz irakaskuntzan garrantzirik ez duenik, gramatikaren irakaskuntza funtzio komunikatiboarekin lotu behar dela baizik.

Hizkuntz irakaskuntzan ikasleen gogoak, beharrak, ezaugarriak eta abar planteatzeak hizkuntza eta irakaskuntzari buruzko teoria bat badagoela adierazten dute. Eta horrek ikaslea ardatz hartzen duen hizkuntz irakaskuntza eskatzen du.

Nolanahi dela ere, aurreko atalean ikusi dugu teoria linguistikoaren eta psikolinguistikaren ikerketaren aurrerapenak honakoa eskatzen duela: hizkuntz psikopedagogiarako bide zabalagoen eskaintza eratzea, hizkuntzaren ikaskuntza eta irakaskuntza testuinguru komunikatiboan gauzatzea bideratzen dutelarik betiere.

4.2. AKULTURAZIO-EREDUA: SCHUMANN

Schumannek (1978) akulturazio-eredu bat proposatzen du bigarren hizkuntza eskuratzeko. Bigarren hizkuntzaren ikaslea kultura berrira egokitzea litzateke proposamen horren oinarria. Eredu horren abiapuntua hauxe dugu: kultura baten zatitzat hartzea hizkuntza. Beraz, hizkuntza bateko eta besteko hiztunek beren kulturekin bat etorri behar lukete. Hala bada, lehenengo hizkuntzako hiztun-komunitatearen eta ikasi nahi den bigarren hizkuntz komunitateko hiztunen arteko erlazioa oso garrantzitsua da bigarren hizkuntza ikasteko.

Distantzia psikologikoa bideratzen duten faktoreek –distantzia soziala sortzen dutenak bezala– hizkuntza hori ikasten duen ikaslea hizkuntza horretako *input*-aren komunikazio-ahalmenik gabeko egoeran jartzen dute. Hizkuntzaren ikaskuntza funtzio erreferentzialera murriztuta geratuko litzateke egoera horretan. Distantzia psikologikoa norbanakoari dagokio; hori bideratzen duten faktoreek, berriz, izaera afektiboa dute.

Distantzia soziala, berriz, H2 ikasten duen subjektuaren talde sozialaren eta hizkuntza hori jatorrizkoa duen talde sozialaren artekoa da. Euren arteko harremana ezberdina izan daiteke, menperatzea eta mendekotasuna faktore soziologikoak –besteak beste– hartzen baititu aintzat.

Hizkuntza ikasteko hainbat faktore ‘on’ aipatzen ditu Schumannek, talde-faktore gisakoak guztiak ere:

- 1) Ikasi nahi den hizkuntza horren hiztun-taldea eta ikasi nahi dutenena zenbat eta ezberdinagoak izan (mendekotasunik balego, adibidez), orduan eta aukera gutxiago izango da hizkuntza hori ikasteko.
- 2) Bi taldeek –hizkuntza ikasten ari direnek eta hizkuntza hori jatorrizko dutenek– ikasten ari den taldearen asimilazioa nahi izaten dute.
- 3) Bi taldeek espero dute bigarren hizkuntza ikasten ari den taldeak jatorrizko taldeak dituen onurak partekatzea.
- 4) Hizkuntza ikasten ari den taldea txikia eta barne-lotura sendorik gabekoa bada, eskuratu nahi duen hizkuntza horrek asimilatu egin dezake.
- 5) Bi hizkuntzen artean antzekotasunak eta koherentzia badaude, errazagoa da asimilazioa gertatzea.
- 6) Talde batek bestearekiko dituen jarrera eta itxaropen positiboek erraztu egiten dute talde berriaren asimilazioa.
- 7) Hizkuntz jasotzaileen taldeak hizkuntz emaileen taldean denbora luze emateko itxaropena du (emigranteek, adibidez). Zenbat eta denbora gehiago igaro hizkuntza ikasten ari den taldeak jatorrizko taldearekin, ordun eta handiagoa asimilazioa.

Aipatutako faktore horiez gain, faktore psikologikoek ere garrantzia dute bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan: besteak beste, estresak, antsietateak edota desorientazio-sentimenduak –bigarren hizkuntza ikasten ari den taldearen eta jatorrizkoaren kulturen arteko ezberdintasunen eragina (*shock* kulturala)–, hizkuntzen erabileran sor daitezkeen gaizki-ulertuak (*shock* linguistikoa)...

Schumanen iritziz, hizkuntzak hiru funtzio ditu batik bat: komunikatiboa, integratzailea eta espresiboa. Informazioaren transmisioa, talde sozial jakin batean onartzea eta sentipenak, ideiak eta norberaren nortasuna azaltzeko bideak erraztu egiten ditu hizkuntzak, aipatu hizkuntzalariak dioenez.

Ez du azaltzen Schumannek faktore psikosozial horiek bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesuan helburuak nola antolatzen dituen. Ikuspuntu psikolinguistikoari ekin zion Andersenek (1983) hori argitzeko asmoz.

4.3. 'NATIBIZAZIO-DESNATIBIZAZIOAREN' EREDUA

Andersen-ek (1983) 'natibizazio' eta 'desnatibizazio' kontzeptuak erabiltzen ditu hizkuntz eskurapenaren barruko prozesuen mekanismoa azaltzeko, Schumannen eredutik abiatuta. H2ren kanpoko datuen *input*-ari dagokion asimilazio-prozesua jotzen du natibizaziotzat; desnatibizazioa, berriz, inferentzia-estrategien bidezko *input*-aren datuen egokitzapena da.

Asimilazio-prozesuak pidginizazioari zabaltzen dio bidea; akomodazio edo egokierak, berriz, despidginizazioari. Bi urrats egin behar dira, hortaz, hizkuntzaz jabetzeko: natibizazioa jabetze-prozesuaren hasierari dagokio; desnatibizazioa, berriz, aurreragoko prozesu bati. Hizkuntza horri dagokion arauak barneratzea da fase horretako helburua, H2 sistemaren akomodazioaz baliaturik. Ellisek (1985) dio Schumann eta Andersenek aurkeztutako eredu horietako bakar batek ere ez dituela azaltzen H2ren ikasleak H2 hori ikasteko jartzen duen gaitasunari eta horrek eragiten duenari buruzko datuak. Haren ustez, gai horiek Krashen (1977), McLaughlin (1978) eta Bialystoken (1978) ikuspuntu kognitiboagoek lantzen dituzte.

4.4. JARRERAK ETA MOTIBAZIOA

Bigarren hizkuntzaren bat ikasteko arrazoiak honako hauek ditugu:

- a) Beste hizkuntz talde batekin identifikatzeko nahia, edota talde horrekin bat egiteko asmoa.
- b) Helburu jakin baterako behar izatea hizkuntza hori.

Lehenengo arrazoiari dagokionez (a), bigarren hizkuntza ikasten hasten den pertsona horrek hizkuntza horren komunitatean sartu nahi du. Motibazio *integratzailea* deitzen zaio horri.

Bigarrenari dagokionez (b), erabilgarritasunen bat ikusten zaiolako ikasten da bigarren hizkuntza, hau da, lana bilatzeko, irtenbide profesionalerako, azterketak gainditzeko, seme-alabei eskolatzeko elebidunean laguntzeko... Kasu honetan *instrumentala* deitzen zaio motibazioari.

Gai horren inguruko zenbait ikerketa oinarri hartuta, Gardnerrek zioen jarrera integratzailea eta instrumentala ez datozela bat 'adimenarekin' eta gaitasunarekin.

Ikerketa askok (ez guztiek, ordea) motibazio integratzailea bigarren hizkuntzan gaitasuna lortzearekin lotzen dute. **Gardner** eta **Lambetek** (1972) hasieran ziotenez, hizkuntza bat ikasteko motibazio integratzailea instrumentala baino askoz ere indartsuagoa da. Hona zein arrazoibidetan oinarritu zuten baieztapen hori: motibazio integratzaileak harreman pertsonalekin du lotura; harreman horiek epe luzerakoak izan daitezkeenez, ikasitakoak denbora gehiagoan irauten du. Izan ere, motibazio instrumentalaren bidez lortutako ikaskuntza bere horretan gera liteke lortu nahi genuen lanpostu hura gureganatu ondoren. Motibazioa desagertu egiten da, eta, beraz, ikasitakoa ere desagertuz joan daiteke. Motibazio integratzailearen zutabeak askoz ere sendoagoak zirela ustez zen, harreman pertsonalek gehiago irauten zutela uste zelako betiere.

Bigarren hizkuntza ikasteko jarrera eta motibazioaren mugatzaile garrantzitsutzat hartu izan da testuinguru soziala ere (Gardner, 1985). Konplexua da –Gardnerren iritziz– motibazioaren



kontzeptua, honako osagai hauek baititu: hizkuntza ikasteari buruzko jarrera, hizkuntza ikasteari buruzko desira eta motibazioaren intentsitatea. Hizkuntza ikasteari buruzko desira hizkuntza ikasteari buruz norberak dituen kognizio positibo edo negatiboek dagokie; motibazio-intentsitatea, berriz, bigarren hizkuntza ikasteko norberak egiten duen ahaleginari dagokio.

Motibazioa, normalean, bigarren hizkuntzaz jabetzeko prozesuaren mugatzaile nagusiek eragiten dute. Hainbat testuingurutan egindako ikerketek frogatu izan dute, bestalde, motibazioaren garrantzia. Bigarren hizkuntzaren jabetze-eredu teorikoetan hartzen da –gainera– motibazioa. Ingurune ugarian aztertu da norberaren eta testuinguruaren aldagaiekin motibazioak duen zuzeneko nahiz zeharkako lotura.

Hamers eta **Blancek** honela definitu zuten gizon-emakumeen sare soziala: “Denboraren poderioz norberak metatutako gizon-emakumeen arteko harreman guztien batura”. Sare sozialek hizkuntz ereduak ekartzen dituzte, baita hizkuntzari buruzko balio sozialak, jarrerak eta hautemateak besterengangatzea ere. Sare sozialaren bitartez, haurrek hizkuntza portaerak behatzen dituzte, eta, gainera, haien ingurunean erabiltzen den hizkuntzari buruzko irudikapen sozialak garatzen. Besteekiko harremanak sare sozialetan ainguratzen dituzte gizon-emakumeek, hizkuntzaren bitartez batik bat. Gizon-emakumeen bizitasunari buruzko hautemateak, bigarren hizkuntzaz jabetzeko buruzko jarrera zein motibazioa eta gainerako faktore psikosozialak ez dira ‘hutsetik’ sortzen: gizon-emakumeen sare sozialetan egituratzen dira. Sare horietan hizkuntza jakin baten erabilpena areagotzeak hizkuntz bizitasunaren ebaluaketa positiboa ahalbidetzen du.

Bigarren hizkuntza eskuratzeko sare sozialak duen funtzioak –oso eraginkorra izateaz gain– komunitate elebidunetako lehen hizkuntzaren erabilpen eta iraupenean ere badauka eragina. Bakerrek zioenez, (1992) senitarteko eta inguruneke sareetako (lagunak, adin bereko taldeak...) hizkuntz trebetasunean eta hizkuntza horrekiko jarreran eragina du. Beste zenbait ikerlarik ere azpimarratu izan dute gizon-emakumeen sare sozialen garrantzia bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesuan.

Hamers eta Blancek, adibidez, bigarren hizkuntza ikasteko eredu soziokulturalak duen egitekoari garrantzia ematen diote. Bi ikerlari horien iritziz, eredu psikolinguistikoak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarako argigarri diren aldagaiak azaldu ditu (ikaskuntzarako gaitasuna hizkuntzaren prozesamenduan, hizkuntza eskuratzeko zenbait estrategiaren erabilera...), baina hizkuntzaren ikaskuntza –hizkuntz sistema eskuratzeko gain– sozializazioarako bidea ere bada. Horren bidez jasotzen ditu ikasleak, hain justu, jatorrizko hiltunen taldekide izateko

gaitasunak. Horrenbestez, hizkuntz ereduak eredu sozialei lotuta daude. Beraz, hizkuntzaren esanahia hizkuntza eta kulturarekin harreman estuan dago; azken batean, hizkuntza ezagutza-prozesu indibiduala bada ere, haien ikuspuntuak ere aintzat hartzen ditu hizkuntza eskuratzeko ezinbestekoa den komunikazio egoerak eta erabilpena errazten duen sarbide sozialak. Finean, alderdi kognitiboak eta soziokulturalak elkarren osagarri gisa dakuski ditu hizkuntzaren ikaskuntzak.

Atal honetako teoria laburbiltzeko, hona horren ideia nagusiak biltzen dituen taula:

IKUSPUNTU PSIKOSOZIALA Ikasten den H2ko hiztunen taldean ikasleak duen integrazio psikosoziologikoa	
SCHUMANN (1978)	<i>Input</i>-arekiko komunikazio harremana sortzen du: talde-identifikazioa. Gerturatze psikologikoa: H2ko hiztunen taldekide. Elkarrekintza bidezko hizkuntz jabetzea eragiten du. Kulturaren eta hizkuntzaren arteko harremanen ikaskuntza eragile dira. Hizkuntz funtzioak –komunikazioa, integrazioa, espresioa...– bideratzen ditu. Elementu azpimarragarriak: – Ingurunea. – Faktore motibatzaileak, afektiboak eta kulturalak. – H2rekiko jarrera.
HAMERS (1982, 1989)	Ikaslearen gizarte sareko hizkuntz ereduak. Hizkuntzari buruzko balioak. Inguruko hizkuntz jokabideen eragina H2ren ikaskuntzan. Elementu azpimarragarriak: – Inguruneke zenbait aldagai (sozialak, kulturalak)
GARDNER eta LAMBERT	H2ko hiztunen taldearekiko jarrerak ikaskuntzaren motibatzaile. Jarreraren aldaketa: ingurune formalean eta ez-formalean. Elementu azpimarragarriak: – Ikaslearen jarrera H2ko komunitatearekiko. – H2 ikasteko jarrera. – Hizkuntzekiko jarrera, oro har. – Irakaslearekiko jarrera. – Baliabideekiko jarrera.

Bigarren hizkuntzaz jabetze-prozesuaren inguruko fenomenoek konplexutasuna dela eta, jabetze-prozesuen alderdi guztiak dituzte ardatz ereduak. Fenomeno hori hainbat ikuspuntutatik azaltzen saiatu gara. Horrela bada, teoria batzuek hizkuntzen alderdi unibertsalei eta gizon-emakumeon ikaskuntza-gaitasunari eskaintzen diote arreta; beste batzuek, berriz, interlengoiari (tarteko hizkuntza) egiten diote arreta, ikuspuntu soziolinguistikoa abiapuntu dutela. Ikuspuntu psikosoziala oinarri dutenak, azkenik, H2ren ikaskuntzan eragiten duten aldagai situazionalak eta indibidualez arduratzen dira.

Hamers eta Blancek (1989) diotenez, H2ren jabetze-fenomenoaren teoriak ez dute azalpen globalik ematen (eta ematen dituztenak eskasak dira), nahiz eta aitortu beharra dagoen alor horretan egindako ikerketa oinarritzak dela psikopedagogiarako, ikaskuntzan eragiten duten faktoreak hobeto ezagutzeko. Baina garrantzitsuena honakoa litzateke: bigarren hizkuntzen ikaskuntzako teoria eta praktika psikopedagogikoa bien artean osatzea. Horrela enez gero, hobeto ezagutuko lirateke bigarren hizkuntzaren prozesuak eta esku hartzeko sistemak, H2ren irakaskuntza-ikaskuntzaren eremuko esku-hartze pedagogikoko programen bidez.

5. HIZKUNTZ PEDAGOGIARAKO EKARPENAK

5.1. MONITOREAREN EREDUAREN INPLIKAZIOAK

Bigarren hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko ikuspegi honek H2ren irakaskuntza testuinguru naturalen bidez egitea ere bultzatzen du, ikasleek *input* ulergarria —hau da, adierazgarria— izan dezaten.

McLaughlinek (1978) ere aldarrikatzen du garrantzi handiagoa eman behar zaiola ikasgelan komunikazioan oinarritutako ereduari, baita arau formalei eta akatsen zuzenketari arreta txikiagoa eskaintzea ere. Halaber, H2ren ikaskuntza-helburuaren arazoak eta irakaskuntzarako atazen azalpena egitearen aldekoa ere bada. Bereizi egiten ditu McLaughlinek irakurtzeko ala komunikatzeko egiten diren hizkuntza ikasketak. Irakaskuntzak hainbat ataz dituen bezalaxe, orientazioak ere era askotakoak dira.

Monitorearen erabilerei dagokionez, garrantzitsua da irakasleak ezberdintasun horren berri izatea. Izan ere, monitorearen laguntza eske jotzen dutenek sarritan aurkitzen dituzte ahoz komunikatzeko zailtasunak. Monitorea ia inoiz erabiltzen ez dutenek, berriz, hizkuntza produkzioa sendotzeko erreferentzia metalinguistikoak ez dituzte jasotzen.

Hizkuntza bat irakasten ari denak *input* ulerterraza bideratu behar dio bigarren hizkuntzan ari den ikasleari. Ikasleak bizitza errealeko komunikaziorako trebatu behar du. Ikaslearen segurtasun-maila handitu behar da, eroso senti dadin. Horretarako, ikusi dugunez, beharrezkoa da ikuspegi naturala hizkuntzak irakasteko. Hala, gaitasun komunikatiboa garatzea litzateke hizkuntz ikasgaiaren helburua. Ikaslearen ulertzeko trebetasuna ekoiztekoaren aurretik ibili ohi da; beraz, hizkuntza modu eraginkorrean ikastea du helburu irakaskuntzak, eta ez etengabeko akatsen zuzenketan jardutea.

Ikasleak monitorearen bidez ikaskuntza kontzienteko prozesuak egiten dituela dioten Krashenen teoriaren laguntzaz ikasten duenari autozuzenketarako denbora eman beharko litzaioke, hau da, hizkuntzaren ezagutza esplizitura sartzeko ohitura indartu.

5.1.1. Akatsen ikuspuntuaren inplikazioa

Garatzen ari den ataza zailegia balitz, eta H2 ikasten ari den ikasleak akatsak sortuko balitu, egoera horri nola aurre egin jakin behar du irakasleak, akatsak zein diren esanez edo horiek zuzenduz. Hots, akatsaren trataerak ez du berbera izan behar produkzio egokia helburu duten ariketetan eta helburua mintzapraktika dutenetan.

Zuzenketa-mota jakin batzuei laguntzeko erreferentziatzat edo hizkuntza ikasten duen ikaslearen lanaren errefortzu egokitzat hartu behar dira akatsak.

H2 ikasten dutenek sortzen dituzten akats-kopurua eta -aniztasuna ikusirik, pedagogiak ikaskuntza-prozesua bultzatu behar du, lehentasunak eta egoeraren araberrako zuzenketak ezarri.

Ikaskuntzaren teoria konduktistak akats guztien alde aritzeko joera duen bezala, ikuspuntu mentalistak ikaslearen arteko hizkuntzaren (interlengoaia) garapenari ematen dio lehentasuna zuzenketaren barneratzea errazteko.

Pedagogiaren aldetik, akatsen zuzenketa gehiegi erabiltzeak **fosilizazioa** eta beste ondorio negatibo batzuk ekar ditzake; beraz, akatsak onesteko baldintzak bilatu behar dira, baita ikasleen arakatzeko- eta analisi-jarrerak bultzatu ere, aholkuak emanez eta hainbat ekintza sustatuz akatsak zuzendu eta bilatzeko.

Aintzat hartu behar dira, halaber, norberaren berezitasunak, akatsak ulertzeko ahalmen berbera ez baitute izaten denek. Garrantzizkoa da, azken batean, ikasgelan zuzenketarekiko ulermen- eta tolerantzia-jarrera egotea, hots, zuzenketa hizkuntzaren ikaskuntza-helburutzat duen ekintza positibotzat jotzea.

5.2. ESTRATEGIEN IKUSPUNTUAREN INPLIKAZIOAK

Garrantzitsua iruditzen zaigu estrategien azalpena H2 ikasten duenak laguntza-mekanismo gisa erabil ditzan. H2ren gaitasuna hobetzea du horrek helburu, ikasleak hainbat iturritatik jasotzen duen informazioaren erabilera hobetu egingo baitu horrela.

Dena den, estrategia horien erabilera ikaskuntza egoeraren (irakurketa, elkarriketa, testu gramatikalen mota...) eta ikaslearen gaitasun orokorraren arabera aldatzen da.

Hizkuntza ikasteko eredu orokorrak gaitasunaren garapenerako mekanismoak deskribatzen ditu; halaber, ikaskuntzaren arabera lortutako ikasleen arrakasten arteko ezberdintasunak azal ditzake. Zenbait aldagaien arabera izaten dira ezberdintasun horiek (hizkuntza ikasteko gaitasuna eta jarrera, motibazioa, nortasuna...). Horregatik, hizkuntza irakasteko pedagogiak estimulazio bidezko irakaskuntzaren jarrera eta ikaskuntzarako motibazio positiboak bilatu behar ditu.

Eskolan, H2ren ikaskuntza-irakaskuntza egoeretan garatu beharreko ataz- eta ekintza-motak hautatzeko laguntza (orientazioa) ematen du. Bestalde, egin nahi den esku-hartze pedagogiko motaren arabera hizkuntz esposizio-mota egitea ere badago.

Ikaskuntza-programen diagnosia eta ebaluazioa egiteko hainbat adierazle eman ditzake, bai curriculumeko edukiak aztertze (syllabus-mota, hizkuntzaren funtzioa, orientazio gramatikala, ekintza-mota, materiala...), bai ikaskuntzarako premia indibidualen eta erabilitako estrategien

azterketa egiteko ere. Adibide gisa, idazten ikasteko komunikaziorako ez diren zenbait gaitasun garatu behar izaten dira.

Nolanahi dela ere, bigarren hizkuntzen ikerkuntza planteatzeko tresna metodologiko izateari ez dio uzten horrek. Gure ustez, hizkuntzen ikaskuntza-tresnen eginkizuna gehiago sakondu eta aplikazio pedagogikoekin alderatu beharko litzateke; hizkuntz pedagogiak, berriz, ikaskuntza-estrategiak irakatsi eta hizkuntzen esposizio jakin batzuetarako moduak gehitu egin beharko litzuzke.

5.3. IKUSPUNTU PSIKOSOZIALAREN INPLIKAZIOA

Aldagaien azterketa sartzearen garrantzia honako honetan datza: aintzat hartzean H2 ikasten duen ikaslearen aldagai psikologikoak (motibazioa, kulturek elkarrekin topo egitea, inhibizio-maila, antsietatea, beldurra...) zein aldagai sozialak (taldeen estatus politiko-ekonomiko-kulturala, integrazio-estrategiak, taldeen arteko parte-hartzea, kulturen hurbiltasuna, taldeen arteko jarrerak...) bigarren hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzaren ikerkuntzan

Pedagogiaren ikuspegitik aurreikusi behar dira ikaskuntzan zerikusia izan dezaketen hainbat alderdi, lehen eta bigarren hizkuntzako hizkuntz eta kultur taldeekiko errespetua eta balorazio positiboa sortzeko giroan parte hartuz.

Lagungarri izan daiteke aipatutakoa taldeko harremanen sentsibilitatea hartzeko hizkuntza eta kultura bat baino gehiago dauden testuinguru sozialetan. Ondorioz, hobeto bidera daiteke heziketa ikasgelako irakaskuntzan.

6. H2 IRAKASTEKO METODOAK

Irakaskuntza-metodoen historian orientazio ugari egon dira. Alde batetik, arau gramatikalen ikaskuntza bultzatzen duten programak ditugu, hau da, hizkuntzaren egitura eta araez arduratzen direnak. Bestetik, hizkuntzaren ikaskuntza erabilera eta praktikaren bidez lortzen duten programak ditugu. Hizkuntzarekin zuzeneko harremana ahalbidetzen dute bigarren horiek.

Programa eta ikuspuntu metodologikook ibilbide ezberdina izan dute, hasi gramatika-itzulpenaren ikuspegitik eta ikuspuntu komunikatzailearaino. Ikuspuntu horietako bakoitzaren oinarrian hizkuntzaz jabetzeko hainbat abiapuntu teoriko ditugu. Horiek dira, hain justu, hizkuntzen irakaskuntzarako praktika pedagogikoaren zutabeak.

Hizkuntzak irakasteko metodo gehienak teoria linguistikoen alderdi zehatz batzuen baitakoak dira.

Richards eta Rodgersek (1986) bigarren hizkuntzaren ikaskuntza-metodoan hiru elementu lotzen dituzte elkarrekin: ikuspuntua, diseinua eta prozedura.

Diseinuak eta prozedurak bere gain hartzen ditu alderdi pedagogikoak. Horiek, berriz, helburuei, programari, garatu beharreko aktibitateei, irakasle-ikasle arteko harremanei eta irakaskuntzarako materialei dagozkie. Aipatutakoez gain, prozeduren baitakoak dira hizkuntzen irakaskuntzarako teknikak, praktikak eta jokaera zehatzak ere.

Pedagogian dugun esperientziatik abiatuz –eta, batez ere, bigarren hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntzaren hezkuntza-esparruan– irakasleen kezkak nabaritu ditugu metodologia eta tekniken aldaketak direla medio. Izan ere, ez dago praktika pedagogikoan prozedura horiek azaltzen dituen teoriarik. Berrikuntza metodologikoekiko segurtasun-eza sortzen du horrek. Hala ere, eta bigarren hizkuntzen irakaskuntza gaia interes handikoa denez (inplikazio ekonomiko handiak baitakartza), berrikuntzen eginkizun garrantzitsua duten halako dinamika bat sortzen du. Horrenbestez, materialen sorkuntzan, irakasleen birziklapenean, programen berrikuntza pedagogikoetan eta ikerkuntzan arreta handia jartzen da.

Aldaketa handiak izan dira hizkuntzen irakaskuntzan, bai alderdi teorikoei bai hizkuntzen irakaskuntza praktikoari dagokionez. Horietatik eratorri da egungo egoera: Hizkuntzaren Psikopedagogian ikuspuntu komunikatzaileak garrantzia handia hartu du.

Hizkuntzaren irakaskuntzak zer-nolako bilakaera izan duen aztertuko dugu jarraian, historiaren ikuspuntutik.

6.1. IKUSPUNTU TRADIZIONALA

Metodo tradizionala, XVIII. mendearen bukaeran sortu zen; atzerriko hizkuntzen irakaskuntza zuen helburu, eta 'GT (*Grammar Translation*)' izan zen erabiliena. Araututako sistematzat –modu deduktiboan irakats daitekeena– du hizkuntza metodo honek; esaldia, beraz, irakaskuntzaren oinarrian dagoen unitate linguistiko bat da eta H2 ikasten ari den pertsonak memorizatu egin behar ditu arauak.

Lehen hizkuntzaren bidez irakasten da H2; irakaskuntza-metodo horren oinarrian dagoen ideia dugu honakoa: hizkuntzak elkarren artean erlazionatuta daude. XIX. mendearen bukaera aldean, beste hizkuntza batzuetako hiztunei ingelesa irakasteko premia zela-eta, Metodo Zuzena deritzona sortu zen. Hitzunak ikasi nahi duen hizkuntza horretan hitz egiten ikastea da metodo horren xedea. Zuzeneko metodo honen oinarriak egunerokotasuneko hizkuntzaren arauak erabiltzea eta hiztegia ikastea zirela uste zuten garai hartako hizkuntzalariek. Baina bigarren hizkuntzaren erabilera ikasgelan egitea ez zela oso praktikoa hasi ziren ohartzen, urria baitzen irakaskuntza-denbora.

Bestalde, Ameriketako Estatu Batuetan (AEB) zenbait azterketa egin zituzten: R. Colemanek (1929) hizkuntza idatziaren garrantzia azpimarratu zuen. Haren ustez, idatzizko ulerkuntza zen garatu beharreko gaitasun erabilgarriena. Horrela sortu zen '*Reading Method*' izeneko metodoa. Horrek ere irakurketa-estrategia egokien erabilera azpimarratzen zuen.

Ingalaterran, '*Enfoque Oral*' eta '*Basic English*' izeneko metodoak garatu zituzten. Lau gaitasun linguistikoak garatzea zuen helburu metodoak, hau da, bi modalitateetan (ahozkoan eta idatzizkoan) ulerkuntza eta espresioa lortzea.

Hizkuntzaren teoria estrukturala eta irakaskuntzaren teoria behaviorista du oinarri metodo honek. Ikuspuntu pedagogikotik begiratuta oso garrantzitsua da zehaztasun gramatikala, horren bidez saihesten baitira akatsak. Ariketetara (*drills*) ere jotzen da, automatizazioa bultzatzen baitute horiek hizkuntzen egituren erabileran.

'*Basic English*' ingeles hizkuntzaren bertsio sinplifikatu baten modukoa zen. Haren helburua, berriz, asimilazio azkarra lortzea zen, baina ez zuen espero adinako arrakastarik izan.

6.2. IKUSPUNTU AUDIOLINGUALA

Ameriketako Estatu Batuetan hizkuntzak irakasteko 40ko eta 50eko hamarkadetan erabilitako metodologia jakin batzuen garapenak orduko egoera politiko eta soziala islatzen du.

Atzerriko hizkuntzak irakasteko sasoi hartan zeuden metodoak ez ziren batere egokiak. Hala eta guztiz ere, atzerriko hizkuntza horien ikaskuntza bultzatu egin nahi zuen Administrazioak, hainbat arrazoi zirela medio. Batetik, Bigarren Mundu Gerran parte hartu berriak ziren AEBak. Bestetik, munduko beste zenbait lurraldeetako aurrerakuntza zientifiko eta teknologikoak gertutik jarraitzeko beharra zegoen. Beraz, subentzionatu egiten ziren garai hartan AEBetan hizkuntza modernoeng inguruko ikerketak. Horrela garatu ziren, bada, hizkuntzen irakaskuntzara bideratutako programa eta metodoak.

'ASTP'-k (*Army Specialized Training Program*) –Bloomfieldek Yaleko Unibertsitatean eta Ch. Friesek Michigango Unibertsitatean garatua– hizkuntzaren teoria estrukturalista zuen oinarri. Ahozko hizkuntzan gauzatzen zen agerpen intentsiboan oinarritzen zen teoria hori, baita egiturazko ariketa eta forma linguistikoen azterketan ere. Atzerriko hizkuntzak irakasteko programa hori indar armatuetako kideentzat sortua zen; klaseak, berriz, mintzapraktikan adituak ziren irakasleek ematen zituzten.

Metodo horretatik sortu zen, 50eko hamarkadan, metodo *Audiolinguala*. Horrek ere kontuan hartzen zituen hizkuntzaren teoria estrukturalista eta irakaskuntzarako ikuspuntu behaviorista. Ahozko gaitasunaren garapena zuen oinarri metodoak. Prozedura pedagogikoa honakoa zen: ikasi beharreko hizkuntzaren aurrean agerraraztea ikaslea. Horretarako aldeztu aurretik grabatutako elkarrizketak erabiltzen ziren (ikasi beharreko hizkuntzan jatorrizko hiztun zirenei).

Sistema horren helburua hauxe zen: ikasleak esaldiak buruz ikastea, praktikaren eta errepikapenean oinarritutako ariketen bidez.

Teoria kontrastiboa (akatsen trataerara eta akats horien berehalako zuzenketara jo behar da) onartzen zuen metodo hark. Egituren automatismora jotzen zuen, mezuaren ulerkuntzari eta esanahiari tarte txikia utziz. Ikasgelan lortutako gaitasunaren eta benetako komunikazioaren arteko loturarik ez zegoen.

Metodo audiolinguala oinarri zuen alternatiba britainiar bat sortu zen sasoi bertsuan, '*Enfoque Situacional*' izenekoa. Honako honek bereizten zuen AEBetako sistematik: hizkuntza eta egoera elkarrekin lotzen zituen, hau da, gizon-emakumeekin, objektuekin eta forma linguistikoei esanahia ematen dien gertaerekin (elkarriketak, ikusizko eszenak, irudiak...) uztartzen zuen hizkuntza. Dena den, metodo honen oinarri estrukturalistak eta amerikarrarenak ez ziren oso ezberdinak ere.

Egoerazko metodoak –audiobisualak (audiolinguala, adibidez)– kontrastezko analisia zuen oinarri. Hizkuntzen egituren konparaziotik abiatuta, irakaskuntzako zailtasunak azaltzea zuen helburu, horiek H1ren eta H2ren egituren arteko ezberdintasunaren ondorio bailiren.

Ikuspuntu horren arabera, akatsen adierazgarririk nagusia transferentzia zen. Didaktikaren ikerkuntzak eta psikolinguistikak, ordea, zenbait datu argitu zuten: akatsen portzentaje txiki bat H1en interferentziek eragindakoa dela, besteak beste (Ellis, 1985).

Beraz, metodo hauen guztien (audiolinguala, audiobisuala) oinarri teorikoek kritikak jaso zituzten eta eredu teorikoen aldaketa izan zen irakaskuntza-metodoetan.

6.3. IKUSPUNTU KOGNITIBOAREN METODOAK

H1 eta H2ren jabetze-prozesuen inguruko ikerketetan '*Gramática Generativa*' ereduari dagokion paradigma nagusitzen da (Chomsky, 1957). 1960ko hamarkadan bide ezberdinetatik jo zuten irakaskuntza-metodoek Atlantikoaren alde bakoitzean: Ameriketako Estatu Batuetan nozio funtzionalak, isileko formak (*silent way*), sugestopedia, erantzun fisiko erabatekoa (*Total Physical Response*), irakaskuntza komunitarioa eta Gerturapen Naturala agertu ziren; Europan, berriz, ikuspuntu komunikatzailea nagusitu zen sasoi hartan.

Ikuspuntu horien garapenaren oinarrian honako teoria hauek zeuden: psikologia kognitiboa eta gramatika transformazionala. Bazterrera geratu zen, beraz, hizkuntzen jabetzea estimulu eta erantzunean oinarritutako prozesutzat zeukan ikuspegia. Teoria horiek ziotenez, hizkuntzaren jabetze-prozesua produkzio linguistikoan agertzen diren arau gramatikalen jabetze eta barneratzea da.

Metodo horiek ez zituzten erabiltzen praktika mekanikoak (imitazioak, buruz ikastea...) H2ren irakaskuntza-ikaskuntzako prozedura didaktiko gisara.

Ikuspuntu kognitiboko metodoek hizkuntzaren egituren garapen kontziente eta esanahiduna lortzera bideratzen dute irakaskuntza, baita gramatikaren azterketara, itzulpena eta ikasitakoa komunikazio-egoeretara aplikatzera ere.

Testuinguru horretan, H1 eta H2ren ikaskuntza-prozesuen arteko antzekotasunak aintzakotzat hartzen hasi ziren. Hizkuntzak kontrastatzearen hipotesia, ikaskuntzaren ordena naturala eta horrek irakaskuntzan duen eragina azpimarratzen zituzten ikertzaileek.

H2ren jabetze-prozesuari dagokion eboluzio gramatikala aztertzen du metodo honek. Selinkerrek (1972) zioenez, H2ren jabetzearen garapen teorikoan 'Interlengoaia' deritzona dago, eta horren bidez plazaratzen dira ikasleek sortutako sistemak. Horietan sortzen diren forma linguistikoak ez datoz bat H2ri dagokion gaitasun idealarekin.

Hala bada, kontzeptualizazioaren objektu lirakeke 'akatsak'. Horrez gain, 'unibertsalak' bilatzeko joerarik ere ibili zen, H2ren jabetze-prozesuari zegokion ordena naturalaren hipotesia oinarritu hartuta. Honakoa ondorioztatu zuten, ordea: ezberdintasunak zeudela jabetze-prozesuan, nahiz eta ordena naturalaren hipotesiak 'ikuspuntu naturalaren' oinarria osatu zuen audiolinguismoari irtenbidea eman nahian.

6.4. IKASKUNTZA KOMUNITARIOARI DAGOKION IKUSPUNTUA

AEBetan garatu zen ikuspegi hori. Curranek (1972) Terapia Rogeriarraren eredu klinikoa aplikatu zuen bigarren hizkuntzaren irakaskuntza-prozesuan. 1970eko hamarkadako psikologia humanistaren esparru teorikoa du oinarri ikuspuntuak.

Subjektuaren premia afektibo eta kognitiboak hartzen ditu aintzat ikuspegi horrek. Ikasle-taldearen dinamikak —komunikazio-beharretatik abiatuta— zehazten du zein curriculum jarraitu behar den. Ikuspuntu horren arabera, irakasleak aholkularitza-funtzioa bete behar du. Izan ere, hizkuntz komunitate batean ikasten dute ikasleek, beste ikasleekiko elkarrekintzan. Irakaslearen rola ikaslearen nahiak ikasten ari den hizkuntzara itzultzea izan behar du.

6.5. IKUSPUNTU NATURALA

Krashen eta Terrelen (1983) proposamen teorikoan oinarritzen da. Komunikazioa da —teoria honen iritziz— hizkuntzaren funtzio nagusia eta haren bitartez komunikatzen dira mezuak eta horien esanahiak.

Ikuspuntu horren arabera, inkontzienteki gauzatzen da jabetze-prozesua. H2ren gaitasun komunikatzailea inkontzienteki garatzen da; ikaskuntza, ordea, kontzienteki (ezagutza formala garatuz) gauzatzen dela dio ikuspegi berak. Monitoreak kudeatzen du hori, eta ikasitakoaren eta jabetzearen bitartez lortutako ezagutzaren arteko zubi-lana burutzen du.

Lehendik ere adierazi dugunez, orden naturalari dagozkion jarraibide unibertsal batzuk garatzen H2k. Ondorio pedagogiko garrantzitsuak ditu horrek hizkuntzen irakaskuntzarako edozein hezkuntza-mailatan (haurrak/helduak). '*Input-a*' ulergarria izatea oinarritzkoa da subjektuak hizkuntza egokiro prozesatzeko. Bestalde, garrantzitsu bihurtzen dira hizkuntzaren ulerkuntza eta esanahiak. Ikasleen motibazio handia eskatzen du horrek guztiak; aktibitate orok, berriz, gaitasun komunikatiboaren garapenera zuzendua egon behar du.

6.6. IKUSPEGI KOMUNIKATIBOA HIZKUNTZ DIZIPLINETAN

Ikuspegi integratzailetik begiratzen ditugu bai hizkuntza bai horren funtzioari buruzko ikuskerak. Komunikazio-gaitasunaren kontzeptualizazioaren bidea eraikitzen du ikuspegi horrek, baita haren esanahia argitzen ere, hainbat diziplinatatik eman zaion interpretazioaren eboluzioaren bidez.

Soziolinguistika dugu diziplina horietako bat. Eta hori abiapuntu hartuta, gizarteratzearen eta hizkuntzaren arteko harremanak zein diren azaltzen saiatuko dira. Labovek ingelesaren erabilera-arauak aztertu zituen New Yorken, klase sozialen edota etnien arabera. Bersteinek, Ingalaterran egindako ikerketa baten bidez, honakoa frogatu zuen: arautu gabeko hizketak oztopatu egiten du gizartean aurrera egitea; beraz, goi-mailako klaseen hizketa-moduari jarraitzen ez dionak, beheko mailan gelditzen dira.

Dell Hymesek komunikazioaren etnografia edo etnokomunikazioa asmatu zuen. Ikuspegi horretatik, hainbat etniatako komunikazio-gertakariak errito sozial gisara aztertu zituen. Gizakien arteko elkarrizketa guztietara hedatu zuen gero azterketa Dell Hymesek, John Gumperzen laguntzarekin (Hymes, 1971).

Hizkuntzalaritzak ere aldaketa handiak egin zituen komunikazioaren alorrean. John Searle (1969) eta John Austin (1962) filosofoek frogatu zuten, zerbait esaten dugunean zerbait egiten dugu. Hau da, hitza eta ekintza elkarri loturik daude.

Martinet eta Jakobsonen hizkuntzaren funtzioak aztertu zituzten. Komunikazio-funtzio horien barruan sartu zuten komunikazioa eta hizkuntzaren betekizun esanguratsuentzat jo zuten, nahiz eta beste hainbat azpifuntzio ere badauden komunikazioaren azpian.

Psikologiaren ikuspuntutik ere aztertu izan dira bigarren hizkuntza ikasteko jokabideak eta motibazioak. Horrenbestez, honakoa aldarrikatzen du diziplina horrek: ikasleen motibazioa eta interesa bultzatzen saiatzea irakaskuntzan. Irakasleek eginkizun garrantzitsua lukete zeregin horretan.

Komunikazioaren antropologoek iritziz, gizarteratze-prozesuaren bidez barneratzen den arau multzoa litzateke komunikazio-gaitasuna. Beraz, baldintza soziokulturalen eraginpean legoke.

Antropologoek atzeman dutenez, arau komunikatiboak aldatu egiten dira kulturatik kulturara aldatzen direla, baita talde kultural berekoak izanda ere (gazteak, helduak, haurrak...). Pertsona eta testuinguru ezberdinetako harremanak aztertuta aurkitzen dira egoera komunikatiboaren urratsak. Hortaz, komunikazio-gaitasunaren nozioa kode linguistikoaren ezagutza baino haratago doa.

Komunikazioaren garapena ez da hasten hizkuntzaren ikaskuntzarekin: hala frogatzen dute komunikazio-trukeen hasiera hizkuntza (*strictu sensu*) baino askoz lehenago sortzen dela nabarmentzen duten adierazpenek.

Lehen hizkuntzaren jabetze-prozesua aztertzean honakoa esan izan da: komunikazioaren garapenean badela, normalean, aurrehizkuntza- eta hizkuntza-faserik ere. Hizkuntz garapenaren gaia aztertzen duten adituek diote komunikazio-prozesua jarraitua dela, hizkuntzaren agerpenak ez duela komunikazioaren aldaketarik eragiten, bi alderdiek duten funtzionaltasuna dela eta.

Vilaren (1992) iritziz, hizkuntzaren jabetzean funtzioen jarraitasuna nabari da aurrehizkuntzan eta hizkuntzaren fasean erabiltzen diren prozesuetan. Horien arteko jarraitasun-eza ere antzematen da, ordea, Vilak dioenez.

Bi alderdi azpimarratzen ditu hizkuntzaren jabetze-prozesuan. Haren ekintzen (negar egin, barre egin, mugitu...) esanahia interpretatuz ulertzen du helduak haurra, bere kulturari dagozkion arauen intentzionalitatea tratatuz. Hala, haurrak intentzionalitatea erabiltzen ikasten du. Hortaz, lehen erabiltzen zituen prozedura batzuen ordez beste batzuk (bitarteko hautazkoagoak eta konbentzionalagoak) erabiltzen hasten da eta, ondorioz, funtzio komunikatibo bera betetzeko prozesu eraginkorrago eta ekonomikoagoari ekiten dio.

Komunikazioaren eraginkortasuna konbentzionaltasuna eta errealitatea orokortzeko gaitasun handiagoarekin dago harremanetan. Horrela bada, elkarrekintzaren bidez (helduak, haurrak) hizkuntzaren erabilera eboluzionatu egiten da, helduek eta bertako komunitatekoek egiten duten erabilera oinarri hartuta.

Hizkuntzaren erabilera menderatzen dutenek hizkuntza ikasten ari direnei laguntza eskaintzen diete prozesu horretan, hizkuntz ekintzak gero eta zentzu kultural handiagoa har dezan. Ikaskuntza-prozesu hori truke sozialaren ingurunean eta, beraz, komunikazioan, gauzatzen da.

a) Komunikazioaren eta hizkuntzaren eboluzioa

Hizkuntzaz gain beste alderdi batzuk ere sartzen ditugu hizkuntzaren alorrean: informazio linguistikoa, ahoskeran sartzen dugun informazioa, bolumena, intonazioa, ahotsaren tonua.... Xuxurlaka esaten den esaldiak (elkarrengandik oso hurbil dauden bi lagunartekoak) bi pertsonen

arteko eta horiek taldean dauden beste pertsonetikiko harremanaren inguruko informazioa ematen digu.

Gregory Batesonek dio bi mekanismo ezberdin daudela. Haren ustez, hizkuntzak ez ditu ordezkatu komunikazioko mekanismo zaharrak: hizkuntzak osatu egiten ditu haiek, eta elkarrekintzan sartzen da. Hala ere, oraindik ez da jakiterik izan nola funtzionatzen duen horrek. Honela azaltzen ditu Batesonek komunikazio-sistemaren inguruko inplikazio ebolutiboak.

Askotan esan izan da hitzezko hizkuntzak ez-hitzezkoa ordezkatzeko balu sistema ikonikoak porrot egingo lukeela. Garbi dago, ordea, ez dela horrelakorik gertatu. Komunikazio ez-hitzezkoaren eboluzioa hitzezko hizkuntza ikonikoaren parekoa da. Badirudi ez-hitzezko komunikazioa amodioa, gorrotoa, errespetua, beldurra, mendekotasuna... adierazteko erabili izan dela.

Batesonek eredu kulturaldun kode ikonikoaren inplikazio orokorrak aztertu ditu. Badirudi eredu kultural asko garuneko egitura zaharren bidez kodifikatu eta transmititu izan zaizkigula. Eredu edo patroir horiek, normalean, ezin dira kontzientziara sartu, eta badirudi beste hizkuntz koderen bat dutela oinarri.

Batesonen iritziz, kulturaren kode sakon eta inkontziente horiek harremanei (ez gauzei) eta ereduiei (ez edukiei) dagozkie. Eredu-kode horiek eta harremana ez daude soilik gizakion hitzezko komunikazioaren azpian:goizon-emakumeon portaeraren alderdi askotan antzematen dira. Artearen oinarriak (simetria-, erritmo- eta armonia-ereduak, espazioa; poesiaren, musikaren eta metaforaren oinarriak) garuneko aurrehizkuntzaren egituretan antzematen dira.

Hizkuntzaren Pedagogiarako garrantzitsua da bigarren hizkuntzaren irakaskuntzari ikuskera instrumentaletik ekitea, hizkuntza erabiltzen ikastea baita haren helburua. Baina hizkuntzaren erabilerak bitarteko horri buruz zerbait gehiago jakitea eskatzen du. Hortaz, hizkuntzaren profesionalak hizkuntzak kulturarekin duen harremanaren berri izan behar du, baita arauak zehazten dituen gizarteko, komunitateko ingurunearen berri ere.

Elkarrekintza sozialerako hizkuntzaren ikuskera funtzionalaren aldarrikapena egitea dakar horrek. Azpimarra dezagun, bada, zein betebeharrak nagusi dituzten alderdi kognitiboak eta komunikatiboak.

b) Irakaskuntzarako ikuspegi komunikatiboaren oinarri nagusiak

Ikasleek komunikazio-gaitasuna garatzea da hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntzaren helburua, hau da, hizkuntza egokitasunez erabiltzen ikastea hainbat eremutan (literaturan, giza harremanetan, gizarte komunikabideetan, ikaskuntzan...) eta komunikazio-asmoetan. Helburu hori lortzeko, ordea, ez da nahikoa zuzentasun fonetikoa eta morfosintaktikoa adieraztea. Izan ere, alderdi formalen ezagupen normatiboa garrantzitsua bada ere, ez da nahikoa. Horrez gain, hizkuntzaren erabilpen soziala eta komunikazio-trebeziak ezagutzea ere beharrezkoa da..

Komunikazio-gaitasunaren hainbat definizio egin izan dira. Guztiek jotzen dute hizkuntza giza harremanetarako tresnatzat. Hura lantzearen helburua, berriz, zenbait testuinguru sozialetan ikasleei hizkuntza egokitasunez eta zuzentasunez erabiltzen laguntzea litzateke.

Canale eta Swainek (1980) honako hiru azpigaitasun hauek azpimarratu zituzten komunikazio-gaitasunaren kontzeptuan: gramatikala edo linguistikoa, soziolinguistikoa eta estrategikoa. Geroago, 1983an, Canalek laugarrena gehitu zuen: gaitasun diskurtsiboa. Hona hemen gaitasun horien azalpena:

- Gaitasun gramatikala edo linguistikoa: hizkuntza bakoitzaren sistemak bere arauak ditu; beraz, berezko lanketa eskatzen du hizkuntza bakoitzak. Hala ere, hizkuntza bat baino gehiagoren ezagutza aldi berean lantzeak erraztu egiten dio ikasleari hizkuntzaren funtzionamendu linguistikoaren abstrakzioa iristeko bidea.
- Gaitasun soziolinguistikoa: alderdi linguistikoarekin batera, alor honetan daude hizkuntzen arteko berezitasun garrantzitsuenak, hau da, esamoldeak, esanahi bikoitzeko adierazpenak... Alderdi horiek ezinbestean landu beharrekoak dira hizkuntza bakoitzean, ikasleak gaitasun komunikatiboa izan dezan.
- Gaitasun estrategikoa: ikasleak hipotesiak formulatzeko, testuaren makroegitura antzemateko, testua sintetizatzeke egiten dituen prozesu inferentzialak berdinak dira gure inguruneke hizkuntza guztietan; beraz, alderdi honi dagokionez, batean ikasitakoak besterako ere balio du.

Gauza bera gertatzen da testuaren planifikazioarekin eta berrikusketarekin zerikusia duten prozesu gramatikalei dagokionez ere.

Testualizazio prozesuari dagokionez, aldiz, hizkuntza bakoitzean gauza bakoitza nola egin ikusi behar da, zerikusia baitu alderdi horrek hizkuntza bakoitzaren arau morfosintaktikoekin eta lexikoekin.

- Gaitasun diskurtsiboa: diskurtso bat sortzen jakiteak (hau da, hainbat asmorekin eta erabilpen-eremu ezberdinetan eraginkortasunez komunikatzeko gai izateak) bere berezitasunak ditu hizkuntza bakoitzean. Hala ere, ideien antolaketarekin eta eskema testual ezberdinekin erlazionatutako alderdiak komunak dira gure inguruko hizkuntza guztietan. Beraz, gaitasun hori garatzeko testu-tipologien inguruan planifikatutako lanketak errentagarritasun handia ematen dio ikaskuntzari.

Ikuspegi komunikatiboaren oinarria ikaslearen behar komunikatiboei erantzutea da. Behar horiek lehen aipatutako lau gaitasunei loturik zehaztea komeni izaten da.

Ikuspuntu horretatik abiatuta, bigarren hizkuntza ikasteko modurik egokiena erabiltzea dela dioen irizpidea sendotu egiten da. Azpimarratzekoak dira, gai honi dagokionez, Di Pietrok (1987) egindako proposamen metodologikoak, komunikazio-estrategiak eskaintzeko ikasgelako testuinguru errealean aukerak garatzen dituztenak. Agertokiaren (eszenatokiaren) irudikapenak ikaskuntzan parte hartzen duten ikasleen rolak elkarrekintza-ereduaren praktikatzat adostea eskatzen du.

Beraz, curriculum osatzen duten hizkuntza bakoitzean ikasleen komunikazio-gaitasuna ahalik eta gehien garatzea da Hizkuntza Arloaren irakaskuntza-ikaskuntzaren helburua.

c) Hizkuntz irakaskuntzarako ikuspegi komunikatiboa

Bigarren hizkuntzaren irakaskuntzari dagokionez, gaur egun ez da onartzen bigarren hizkuntza baten ikaskuntzan hizkuntz helburuak eremu gramatikalak zehazten dituenik, ezta fonologia, morfologia, lexiko eta sintaxiaren erabilera egokiak hizkuntz gaitasuna ziurtatzen duenik ere. Ez da onartzen hizkuntzaren ikaskuntza formalak ezertako balio ez duenik ere, komunikatzen jakite hutsa denik garrantzitsua, alegia.

Hona zer adierazten duen horrek guztiak: hizkuntza bat ikasteko gramatikaz jabetu eta aldi berean haren erregistroak (gure ingurune soziokulturalari egokitzen zaizkionak, alegia) modu egokian ikasi behar direla. Elkarriketarako arau egokiak –hizkuntzaren erabilerari dagozkion aldagai egokiak– hautatzea eskatzen du horrek.

Garbi dago, beraz, egoera jakin bati erantzuten jakiteko ingurunearekiko trebetasunek duten garrantzia. Horrenbestez, hizkuntz gaitasunaren barruan legoke pragmatika-gaitasuna, hitzezko edo ez-hitzezko hizkuntzaren arauak oinarri dituela.

Komunikazio-gaitasunaren kontzeptualizazioak aurrez aipatutako hizkuntzaren ikuskera funtzionala, soziolinguistikoa (Hymes, Gumpez, Labov) eta filosofikoa (Austin, Searle) hartzen ditu bere baitan.

Horixe bera aldarrikatzen du Wilkinsek (1976) proposatutako ikuskera nozional-funtzionalan. Bi elementu bereizten ditu: kategoria nozionala (denbora, kopurua) eta izaera pragmatikoko kategoria funtzionalak (ezeztatzea, informatzea...).

Europako Kontseiluak eredu hori hautatu zuen eta Van Ekek (1976) garatutako atalase-mailari (*nivel umbral*) bidea zabaldu zion. Bitarteko baliagarria da hori hizkuntzen (ingelese, alemanera, espainola, euskara...) inguruko erreferentziak zehazteko.

Hainbat zerrenda zehatz eman ditu eredu horrek hizkuntz funtzioak nahiz nozio orokorrak eta espezifikoak irakaskuntzarako eduki gisa adierazteko. Ikaskuntzaren helburua, berriz, hau da: linguistika aldetik beste hizkuntzetako hiztunekin eguneroko egoeretan truke-maila bat lortzea ikasleak.

Hasierako lanketetan, hizkuntzaren didaktika diskurtsoaren analisisian oinarritzen du Widdowsonek (1978). Koherentzia eta diskurtsoa adierazteko behar den kohesioaren jabetze-kontzeptua garatu egin behar dela deritza aditu honek.

Breen eta Candlinek (1980) hizkuntzaren irakaskuntza interaktiboaren pedagogia-alorrera jo zuten. Solaskideen arteko adoste-estrategien esanahiei ematen diete garrantzia bi adituok. Haien ustez, aintzat hartu behar da irakaskuntzan ikaslearen estrategien zeregina. Canale eta Swainek bat egiten dute ideia horrekin (komunikazio-gaitasunaren definizio-proposamena onartu egiten dute); horrez gain, pedagogiaren alorrean hainbat osagai integratu behar direla diote.

Komunikaziorako oinarrizko trebetasunen teoriaren oinarriak dagokionez, honako printzipio hauek dira aintzat hartu beharrekoak:

Batetik, atalase-mailaren nozioa —Cumminsek (1979) heziketa elebidunaz egindakoa—. Hizkuntzalari honen iritziz, ikasle elebidunek beren bi hizkuntzetan lortutako ahalmen-mailak

haien garapen akademiko nahiz intelektualean eragin handia izan dezake. Beraz, lehen atalasea honakoa litzateke: ikasleak bi hizkuntzetan lortu beharreko menderatze-mailak eragin akademiko negatiborik ez izatea. Bigarren atalasea, berriz —maila altuagokoa—, elebitasun eta alfabetatze bikoitzaren etekin linguistikoak eta intelektualak lortu ahal izateko nahitaezkoa da.

Bestetik, handiagoa izaten da bigarren hizkuntzaren eskurapena —funtzio komunikatiboari dagokionez— komunikazioaren esanahian oinarritzen denean, mezuaren gramatikan eta egokitasunean oinarritzen denean baino. Beraz, H2ren irakaskuntza hizkuntza horren testuinguru naturalean txertatzea komeni da. Baina zenbait ikerlari ez datoz bat horrekin. Batzuen iritziz, nerabeek eta helduek komunikazioa lortzeari baino zuzentasunez hitz egiteari garrantzi handiagoa ematen diote hasieran. Ikasgelako beharrian komunikatiboan bigarren hizkuntzaren irakaskuntza ardazteak ez du hizkuntzaren zuzentasun gramatikala garatzeko ziurtasunik ematen. Dena den, ezin esan komunikazio-gaitasuna garatzeko gaitasun gramatikala garrantzigabekoa edo beharrezkoa ez denik. Horrenbestez:

- testuinguru komunikatiboan landu daiteke gaitasun gramatikala.
- bigarren hizkuntzaren ikaskuntza, hasieran batez ere, ez da alderdi soziokulturaletan zentratu behar: komunikazioa esanguratsua izateko, zuzentasun gramatikalak izan behar du lehentasuna.



- funtzio komunikatiboa testuinguru sozialari lotuta dagoenez, bigarren hizkuntza eskuratzeko ezinbesteko baldintza da egokitasuna. Hori lortzeko, berriz, erabileraren arauak ezagutu behar dira.

Estaire eta Zanonek (1990) diotenez, Canale eta Swainek (1983) aipatutako osotasunaren garapena (komunikazio-gaitasuna) komunikazioa helburutzat duten eduki linguistiko errealak hartzen dituen ekintza edo ataza komunikatiboen bidez antolatzea badago.

d) Atazen ikuspuntua

Komunikazio-atazaren definizioak hainbat alderdi hartzen ditu aintzat: eguneroko bizitzaren adierazlea izatea (gelako ekintza gisa identifikatutakoa, helburu, egitura eta lan sekuentzia batekin diseinatutakoa), adibidez.

Ekintza didaktikoaren diseinuaren unitate gisa hartzen dela ataza adierazten du horrek. Bestalde, curriculum bat eskatzen du, helburuak, edukiak, metodologia eta programen mugak gainditzeko erabili behar den ebaluazioa kontuan izango dituen.

Bigarren hizkuntza irakasteko programazio komunikatiboa planteatzen denean aintzat hartu beharrekoak:

- Hizkuntz programa ez da hizkuntz egituren arabera definitu eta sailkatu behar: funtzioek izan behar dute ardatz nagusi. *Syllabus* horretan hizkuntzaren funtzio komunikatiboa landu behar da. Testuinguruak eman behar dio zentzua horri eta elementu linguistikoez gain keinuek, doinuek, begiradek eta beste zenbaitek ere hartu behar dute parte. Erabilpenari eman behar zaio garrantzia, ez errepikapen hutsari.
- Komunikazio-gaitasunaren azpian ezagutza linguistikoa behar da. Elementu linguistiko horrek funtzionala behar du izan, komunikaziorako erabiltzeko modukoa. Horrenbestez, komunikazio-gertakariak dira ikasgai nagusiak; gramatika-gaitasuna, berriz, komunikazio esanguratsuaz arduratu behar da batik bat.
- Hizkuntzaren ikaskuntzak bizitzako egoerak hartu behar ditu oinarri, haien benetako testuingurua. Ez da erraza hori aldeztu aurretik programatzea. Hona hemen erabil daitekeen moduetako bat: ikasleen beharrak ardatz dituzten komunikazio-egoerak sortzea.

- Bere eremu kulturean txertatzea hizkuntza. Erabilpenerako aztarnak eskuratzen laguntzen dio horrek ikasleari eta horri esker lor dezake hizketaren arauak ikastea. Horretarako modu egokia litzateke jatorrizko hiztunekin harremanetan aritzeko planak programaren barruan eratzea.

Hori guztia gauzatzeko ezinbestekoa da eskura dauden baliabideak erabiltzea eta ikaslearen autonomia bultzatzea. Helburuak zehaztea ere garrantzitsua da, bai irakaslearentzat bai ikaslearentzat. Bestalde, pedagogiaren aldetik irakaskuntza-estrategia eraginkorrak erabiltzeko bideak jarri behar dira. Ikasgelan komunikazio motibatua eta esanguratsua sustatuko bada beharrezkoa da honakoa: *input* ulergarria eskaintzea ikasleei, xede-hizkuntza erabiltzea ikasleek, hizkuntza horren alderdi formalen ezagutza eskuratzeko laguntza ematea ikasleei eta hizkuntza testuinguru errealekin uztartzea.

Laburbilduz, hizkuntzaren pedagogiak bere barruan hartu behar du hizkuntzaren kontzeptua argitzea, baita ikuskera interaktibotik abiatuta haren jabetze-prozesuan eta bigarren hizkuntzaren eskurapenean eragiteko irakaskuntza-diseinu egokiak antolatzea ere.

e) Komunikazioa helburu duten irakaskuntza-programen ezaugarriak

- Subjektu aktibotzat jotzea ikaslea.
- Ikasleen interesak eta beharrak aintzakotzat hartzea. Prozesu didaktikoarekin eta ikaskuntza-prozesuarekin koherentea izan behar du horrek.
- Eskola-giro egokia bultzatu behar du ikasleen partaidetza lortu ahal izateko.
- Irakaskuntza komunikatiboaren barne-eduki linguistikoek honakoa ahalbidetu behar dute: ahoko ulermen eta adierazpena, baita irakurmenaren bidezko ulermena eta idatzizko adierazpena ere.
- Hizkuntzaren alderdi kulturek *syllabus*-aren osagarriak izan behar dituzte, hizkuntza eta kultura elkarrekin harremanean lantzeko.
- Hizkuntza baliabide soziala denez, ikasgelako irakasgaiak hizkuntzaren erabilera islatzen duten testuinguruetan aurkeztu behar dira. Horrekin batera testu errealak eta mota askotakoak sortu behar dira. Egitura gramatikalak eduki linguistiko modura lantzen badira ere, komunikazioak eskatzen duen alderdi formal gisa landu litezke. Beraz, eduki linguistikoak ekintzekin batera programatu behar dira, zenbait eginkizun, funtzio eta atazen inguruan. Horrela eginez gero, forma lantzeko modua

ekintza burutzea litzateke. Hizkuntzaren benetako erabilera eskatzen du bide horrek.

- Ikasgelako *input*-a irakasleen eta ikasleen arteko elkarerraginean legoke, batetik; bestetik, gauzatu beharreko ekintzen baldintzapenean sortuko den diskurtsoa litzateke.
- Ikaslearen autonomia garrantzitsua denez ikaskuntza-prozesuan, baliabideen erabilera bultzatu behar da. Mintzapraktikarako egokierak erraztea, adibidez, komeni izaten da.

Laburbilduz:

Ikaskuntza-unitateak gauzatzeko, proiektuen inguruan antola daiteke atazen bidezko metodologia. Metodologia horrek testuen funtzionalitatea bideratzen du; ikasleek, berriz, komunikaziorako gertaerak bizitzeko aukera izaten dute. Hizkuntza egokiro erabiltzeko premiak hainbat eduki-mota lantzeko motibazioa sor lezake; eduki linguistiko eta kulturalak, bide batez, zentzua bereganatuko lukete. Cumminsen iritziz, pedagogia interaktiboaren eraketa funtsezkoa da hizkuntza irakasteko. Horretarako, honako alderdi hauei ematen die garrantzia: barne-motibazioa sortzeko lan-proposamenak egiteari, irakasle-ikasleen arteko elkarriketari, ikasleen arteko lan kooperatiboari eta irakaslea ikaslearen ikas prozesuko gidari eta laguntzaile izateari.

Ikuspuntu komunikatibotik begiratuta, bigarren edo atzerriko hizkuntzaren aurkezpena zeharka egin izan da beti, gramatika eta idazmenarekin loturarik izango ez balu bezala. Sarritan jo da mintzapraktika aurrez zehaztutako egitura batean mugatzera. Murrizketa da hori, hizkuntza eta gramatika bera ere komunikazio-gaitasunaren zati baitira. Lehendik azpimarratua dugu, bestalde, ikuspuntu komunikatiboan elkarriketa eta ikasgelako diskurtsoa funtsezko oinarri direla.

f) Hizkuntz irakaskuntzaren diseinua

Komunikazio-gaitasuna oinarritzat hartuz, hizkuntzaren irakaskuntzarako diseinua eratu behar da. Hezkuntza-egoeren elementu eta prozesuek agertu behar dute diseinu horretan. Diagnostika egin, testuingurua eta gainerako bitartekoak aintzat hartu eta plan bat eraiki behar dute hizkuntz hezkuntzako profesionalek. Komeni da norberaren garapenera bideratutako hizkuntz teoria batetik abiatzea helmuga eta helburu batzuk zehazteko. Orobat, planaren diseinatzaileen eta hura praktikan jarri behar dutenen teoriak eta usteak agerian ipini behar dira.

Argi dago curriculumaren diseinuak helburuen eta hizkuntzaren irakaskuntza-prozesua jarraitzeko metodologiaren araberako bitartekoak eratzen dituela. Diseinua eta ebaluazioa elkarren prozesu osagarriak dira. Irakaskuntza-ikaskuntzaren aurreko plangintzaren diseinua hezkuntza-egoera bat da, hizkuntzaren inguruko ezagutza, trebetasunak eta bestelako gaitasunak ere irakasten direna. Baina prozesu hori ebaluatzen ez bada, ezin osaturik egon. Ebaluaketa proposatutako helburuei dagokienez, ekintza horrek duen eraginkortasuna neurtzeko erabiltzen da. Hori bai, ebaluazioaren garapena eta diseinua ikasgelan egin behar dira; beraz, horren garapena ikertu eta ebaluatzea badago. Hortaz, hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzak ebaluazioa eskatzen du.

ELEBITASUNA

ETA

HEZKUNTZA

ELEBIDUNA

1. HASIERAKO HAUSNARKETAK

Diziplinarteko azterketaren arlo bat dugu elebitasuna. Jakin-min handia sortu zen 1960ko hamarkadatik aurrera bi kultura eta bi hizkuntza (edota gehiago) dituzten gizon-emakume eta gizarteengun inguruan.

Aipatzekoa da, halaber, elebitasunak hezkuntzan izan duen bultzada, baita proposatzen dituen helburu eta lortutako lorpenen arabera baloratu beharra ere. Arrazoi horregatik, hezkuntza elebidunaren alorreko ikerkuntza gero eta exigenteagoa da.

Elebitasunaren inguruko azterketak 1928. urtean hasi ziren. Luxenburgoko konferentzia egin zen urte hartan, baita ikerkuntza-korrante berri bat martxan jarri ere. H1en garrantzia azpimarratzen zuen korrante hark eskolako irakaskuntzako bide egokientzat. Arrazoi psikologikoak, soziologikoak eta hezkuntza-alorrekoak ematen zituen horretarako.

Elebitasunaren inguruko zailtasunez honakoa zioen korrante horrek: ama-hizkuntzatik ezberdina den hizkuntzan irakasten zaien umeek adimen-atzerapenak izaten dituzte –irakaskuntza hizkuntza bakarrean jasotzen dutenekin konparatuz gero–, baita alor afektibo-pertsonalean ere.

Alor psikologiko eta pedagogiko berari jarraituz, hezkuntza-ekintzarako ama-hizkuntza erabiltzea gomendatu zuen UNESCOk (1953). Printzipio horren aplikazioak egoera elebidun asko sortu ditu hezkuntza-eremuan. Izan ere, herrialde askok egoera elebidunak legeztatu egin dituzte, jatorrizko hizkuntzarekiko begirunea lege bilakatuz eta etorkinen edota talde etniko gutxiagotuen hizkuntzak indartuz.

Nahiz eta hasierako ikerkuntzek elebitasunaren ikuspegi negatiboa eman, alor horretan egindako ondorengo ikerketek honakoa frogatu zuten: hasierako azterketa haiek ez zutela ezer askorik balio, apenas zuten-eta fidagarritasun zientifikorik. Bestalde, ikasleen baldintza sozialen eta konparatzen ziren taldeen egoera linguistikoaren kontrolik ere ez zegoen artean (Balkan, 1979). Hala ere, elebitasunaren arazoa nolabaiteko objektibotasunez jorratzeko ahaleginak ere egin izan ziren.

Elebitasuna ezagutzeko edota elebitasuna garatzeko egindako eskolako esperientziak aztertzeke eginiko ikerketek erakutsi dutenez, faktore askoren mende daude emaitzak. Honako hauei deitzen zaie egoera elebidunak: bi hizkuntza eta kultura (edo gehiago) elkarrekin konbinatzen dituztenei. Hizkuntza erabiltzeko joerak aztertzeak elebitasuna ulertzeko bidea zabaldu egiten du. Elebitasun sozialaren azalpena eta horren barruan aintzat hartu beharreko faktoreen azalpena egingo dugu hemen; ondoren, elebitasunari buruzko definizio eta eskola bidezko programa elebidunak aztertuko ditugu.

1.1. ELEBITASUN SOZIALA

Hona gizarte elebiduna zein den definitzeko nahiko modu sinplea: gizarte hori osatzen duen pertsona-multzo edo -kopuru bat elebiduna izatea. Ikuspegi horren arabera, gizon-emakume elebidunak leudeke lehenbizi; gizarte elebiduna, berriz, gizon-emakume horien batura litzateke.

Baina gizon-emakumeak ez dira gutiziak bultzatuta bihurtzen elebidun, beste hizkuntza bat hitz egiten dutenekin komunikatzeko gogoia edo premia dutelako baizik.

Ikuspuntu horren arabera, funtsezkoa honakoa litzateke: ingurune sozial jakin batean hainbat hizkuntza erabiltzea eta, horren ondorioz, zenbait lagun elebidun bilakatzea.

Gizarte, talde edo erakunde sozial jakin batean komunikatzeko bi hizkuntza erabiltzeari 'elebitasun soziala' deitzen zaio. Sarritan gertatzen dira elebitasun sozial egoerak eta era askotakoak izaten dira: bi elebitasun sozial berdina aurkitzea ez da gauza erraza.

Bi ikuspegitatik egingo genuke gizarte elebidunaren analisia lehen begiratu batean: gizarte horretako hizkuntza bakoitza hitz egiten dutenei dagokie bata; bestea, berriz, hizkuntza horietako bakoitzak bizitza sozialean duen eginkizunari.

Hona zein litzatekeen elebitasunaren definizioa, gizarte elebidun gehienei dagokienez: ingurune geografiko eta politiko jakin batean lehen hizkuntzatzat hizkuntza bera ez duten gizon-emakumeen bizikidetzak.

Bestalde, prestigio eta eginkizun sozial ezberdinak izaten dituzte gizarte elebidunetako hizkuntzek, talde linguistiko bakoitzak egitura sozialean duen lekua eta jardueraren

araberakoa. Gizarte jakin batean bi hizkuntza hitz egite hutsak gizarte horren iraganaren eta historiaren hainbat pasarte argitu ditzake. Ondorengo hauek lirateke egoera elebidunen arrazoi esanguratsuenak:

- **Hedakuntza:** sorlekutik beste norabait lekualdatu diren herri guztiek berekin eraman izan dute hizkuntza. Gehienetan, gainera, heldu diren lekuetan beren hizkuntza inposatzea lortu dute.
- **Batasuna:** Aro Modernoan Europako estatuak egituratzeko izan diren bateratze politikoak.

1.2. EGOERA ELEBIDUNAK DESKRIBATZEKO FAKTOREAK

1.2.1. Populazioa eta datu geografikoak

– Egoera elebidunak deskribatzeko kontuan hartu beharreko faktoreak: lehen hizkuntzatzat hizkuntza bakoitzak duen populazio-kopurua.

– Hiztunen ugalketa-tasa (ezberdina izan daiteke talde linguistiko bakoitzean).

– Inmigrazioa.

– Hizkuntza bateko zein besteko hiztun-proportzioa aztertu beharra dago hizkuntzak elkarren bizikide diren lurraldean.

– Elebidunen kopurua eta proportzioa ere jakin beharreko datuak dira.

1.2.2. Egoera soziopolitikoak

Harreman sozial, ekonomiko eta politiko konplexuak izaten dituzte elkarrekin talde linguistikoek. Botere- eta prestigio-erlazio bilakatzen dira sarritan harreman horiek; halaber, eragina izaten dute hizkuntza horien funtzio sozialetan eta prestigioan.

Hizkuntzen arteko desoreka-egoerei 'diglosia' deitzen zaie. Bi hizkuntza elkarrekin bizi diren egoeretan bataren edo bestearen aldeko desoreka sortzen dela adierazten du horrek. Hala, bata 'hizkuntza indartsua' eta bestea 'hizkuntza ahula' ditugu.

1.2.3. Egoera linguistikoak

Egoera elebidunetan kontuan hartu beharreko lehenengo datua hizkuntzen arteko distantzia linguistikoa da.

Distantzia horrek –handia ala txikia izan– eragin nabarmena izaten du batzuetan hizkuntzei lotutako portaera sozialetan. Hurbiltasun linguistikoak errazagoa egiten du hizkuntza batetik bestera pasatzea: esfortzu handirik gabe ulertzen dute elkar bateko eta besteko hiztunek.

Distantzia linguistikoak, aldiz, hizkuntzen irakaskuntza eta ulermena oztopatu egiten ditu; halaber, sakondu egiten du bakoitzaren independentzia. Elebitasun-egoera kolektiboaz hitz egiteko, komeni izaten da alde bakoitzaren bilakaera-maila neurtzea: hizkuntzen normalizazio-egoera, hizkuntza idatziaren erabilera, erabilpen modernoaren eragina, hizkuntzaren tradizioa eta gaurkotasuna, talde linguistikoen jarrerak hizkuntza eta kulturarekiko...

1.2.4. Kanpoko testuingurua

Egoera elebidunez jarduteko, ingurune sozial jakin batean erabiltzen diren bi hizkuntzak aipatu beharra dago, baita horien arteko erabilpen-mugak ezagutu beharra ere. Muga horiek zein diren argitu ondoren, komeni da horien barruan zer gertatzen den aztertzea eta deskribatzea hizkuntz egoerak ulertzeko.

1.2.5. Faktore kulturalak

Inguru sozial berean hizkuntza desberdinak hitz egiten dituztenak elkarren auzo badira, kultur diferentziak ere izango dituzte. Beraz, talde linguistikoen arteko distantzia hizkuntzan ez ezik kulturen ere antzematen da.

1.2.6. Elebitasun instituzionala

Hainbat zeregin izaten dituzte hizkuntzek gizarte edo kolektiboetan. Antzekorik gertatzen da instituzioen hizkuntz erabilpenari dagokionez. Bistan da instituzioen deskribapen soziolinguistikoa egitea zenbait hizkuntz ebaluazio bideratzeko elementu baliagarria dela.

1.2.7. Familia elebiduna

‘Familia elebiduna’ deitzen diogu maiztasun eta normaltasun jakin batekin bi hizkuntza erabiltzen dituenari. Hainbat eratako familia elebidunen deskribapena egin behar izaten da, ordea, etxeko hizkuntzen erabilpena ezagutzeko.

Familia osatzen dutenen hizkuntza hartzen da kontuan horretarako:

1. Gurasoek hizkuntza desberdinak dituzte lehen hizkuntzatzat; biak dakizkitez biek eta txandaka erabiltzen dituzte euren artean eta seme-alabekin.
2. Gurasoek hizkuntza desberdinak dituzte lehen hizkuntzatzat, baina bi hizkuntzetarik bat bakarrik erabiltzen dute.
3. Gurasoek hizkuntza berbera dute, baina etxeko besteren batek beste hizkuntzaren bat hitz egiten du.

Familian erabiltzen den hizkuntza (edo hizkuntzak) eta kalean erabiltzen direnen arteko loturak ere aintzat hartu behar dira:

1. Familia elebiduna da; kanpoan edo kalean erabiltzen den hizkuntza familian erabiltzen den hizkuntza batekin bat dator. Hizkuntza hori da, beraz, indartsuena.
2. Familia elebiduna da; etxe barruan erabiltzen diren hizkuntzak kalean erabiltzen direnekin bat datoz. Kasu honetan kaleko edo kanpoko elebitasunak familiako elebitasuna indartu egiten du, bi hizkuntzak alegia.
3. Familia elebakarra da, baina familian erabiltzen den hizkuntza kanpoko hizkuntzaren edo hizkuntzen ezberdina da.

Gizarte- eta familia-egoera elebidunetan ezberdinak dira haurren hizkuntz esperientziak, hizkuntzen eskuratzeko-prozesuak ere hala direlako. Hona zein egoera horietatik adierazgarrienak:

- Lehenengo hizkuntzarekin batera bigarren hizkuntza eskuratzea (euskara-gaztelera).
- Lehenengo hizkuntzaren ondoren, modu naturalean, bigarrena eskuratzea (euskara+gaztelera).
- Lehenengo hizkuntzaren ondoren, eskolaren bidez, bigarrena eskuratzea (gaztelera+euskara).
- Lehenengo bi hizkuntza eta ondoren beste bat, modu naturalean, eskuratzea (euskara-ingelesa+ gaztelera).
- Lehenengo bi hizkuntza eta ondoren bestea eskola bidez eskuratzea (euskara-gaztelera+ ingelesa).

Familia elebidunak hizkuntza bat baino gehiago erabili ohi du. Horrek haurraren bilakaera linguistikoan duen eragina aztertu ahal izateko ezinbestekoa dugu gaiaren deskribapen zehatza egitea.

Elebitasunaren kontzeptuari dagokionez (elebitasunaren eta ezagutzaren inguruko ikerkuntzari, batez ere) Colin Bakerren *Elebitasuna eta Hezkuntza Elebidunaren oinarriak* izeneko liburua hartu dugu oinarritzat.

2. ELEBITASUNA: DEFINIZIOAK ETA EZBERDINTASUNAK

Elebitasunaren barruan lehenengo ezberdintasuna egiteko, jabetze indibidual edo jabetze sozial bat aztertzeari ekin behar zaio. Normalean, elebitasun indibidual eta elebitasun sozialtzat jotzen dira aipatu bi jabetzeak. Baina (ezberdintasun gehienei gertatu ohi zaienez) elkarren antz handia dute talde biek. Norberak hizkuntza jakin batekiko duen jarrerak hizkuntza horren iraupena, berreskurapena, ordezkatzeta edota heriotza ekar lezake gizartean.

Pertsona bati galdetzen bazaio ea bi hizkuntza hitz egiten dituen, nahiko anbigua da galdera hori. Izan ere, agian bi hizkuntza hitz egin ditzake, baina praktikan bakarra erabiltzeko ohitura izan. Edo beharbada bi hizkuntza erabiltzen ditu, baina bietako batean gaitasun-maila baxuagoa du. Beste zenbait kasutan, pertsona batek hizkuntza bat elkarrizketarako erabiltzen du; bestea, berriz, irakurri eta idazteko. Beraz, ezberdintasun nagusia gaitasunean eta erabileran legoke.

2.1. GAITASUN ELEBIDUNA

2.1.1. Lau gaitasun linguistikoak

Oinarrizko lau gaitasun linguistiko daude: **entzutea** (entzumen bidezko ulerkuntza), **hitz egitea**, **irakurtzea** eta **idaztea**. Lau gaitasun horiek bi dimentsioren barruan sartuko genituzke: gaitasun hartzaileak eta sortzaileak; ahozkoa eta idatzizkoa. Jarraian, C. Bakerren (1997) lana oinarri hartuta, ondoko taulan azalduko ditugu gaitasun horiek (zenbait azpigaitasun ere badira gaitasun horien):

	AHOZ JARDUTEKO GAITASUNA	IDATZIZ JARDUTEKO GAITASUNA
GAITASUN HARTZAILEA	Entzutea	Irakurtzea
GAITASUN SORTZAILEA	Hitz egitea	Idaztea

Oinarrizko lau gaitasun linguistikoak (aurreko taulan ikusi dituzueneak) hitz egitea, entzutea, idaztea eta irakurtzea dira. Dena den, zenbait kasutan pertsonaren batek ez du hitz egiten, ez du entzuten, ez du idazten eta ez du irakurtzean eta, hala ere, erabiltzen du hizkuntza.

Skutnabb-Kangasek (1981) proposatu zutenez, **pentsatzeko** erabiltzen den hizkuntza izan liteke bosgarren gaitasun linguistikoa. Barne-hizkuntzat joko genuke bosgarren hori, eta, ondorioz, hitz egitearen arlokoa. Cummins (1984) iritziz, hizkuntza batean gaitasun kognitiboa

izatearen antzekoa da hori, hau da, arrazonamendurako eta hausnarketarako hizkuntza bat edo gehiago erabiltzeko gaitasuna izatearen antzekoa.

2.1.2. Maila goreneko eta maila baxuko elebitasuna

Elebitasunaren definizio zorrotzegia eta mugatuegia egin ohi da sarritan, hots, “*el dominio como nativo de dos o más lenguas*” (Bloomfield, 1933) definiziopean jarri ohi da elebitasuna. Jatorrizko hiztunen arabera hiztun-gaitasunak ikuspegi psikologikotik aztertzen du alderdi hori; bestalde, bi hizkuntzatan jakintza-maila bera izatea eskatzen du.

Weinreichen (1953) ustez, elebidun izatea bi hizkuntza alternatiboki erabiltzeko gai izatea da. Erabilerari dagokionez, hainbat maila bereizten ditu ikerlari honek: bi hizkuntzak jatorrizkoak bailiren erabiltzea, bakar bat ere ez erabiltzea jatorrizko hiztunek bezala, hizkuntza bat testuinguru kultural batean eta bestea beste batean erabiltzea.

Muturreko beste definizio bat maila baxueneko elebitasunaz ematen dena litzateke: hizkuntzetako batean mailarik baxuena izan arren elebidun kategoriaren barruan jartzen dena. Moltzo horretakoak ditugu turistak edo negozio-gizonak eta -emakumeak: esaldi batzuk eta agurtzeko moduak besterik jakiten ez duten arren, elebiduntzat jo beharko genituzke sailkapen horren arabera.

Elebidun zein den (edo zein jo behar den elebiduntzat) aldatu egiten da, beraz, sailkapenaren arabera.

Ba ote dago bitarteko punturen bat maila goreneko eta baxueneko elebitasun-definizioen artean? Elebiduna zein den eta zein ez den gaitasunaren arabera erabakitzen bada, arrisku batekin egiten da topo: ezberdintasunekin. Izan ere, zeren arabera erabakitzen da elebidun izateko zenbaterainoko gaitasun linguistikoa behar den?

2.1.3. Elebidun orekatuak

Testuinguru batzuetan zein besteetan eta bi hizkuntzetan etorri berbera duena jotzen da elebidun orekatutzat. Kasu askotan, elebidun orekatuaren kontzeptua idealizatu egiten da:

horren adierazgarri da Fishmanek (1971) adierazi zuena, hau da, oso kasu gutxitan dela gai pertsona hainbat funtzio burutzeko bi hizkuntzak erabiltzeko.

Izatez, elebidun orekatuak gaitasun-maila berdintsua dauka bi hizkuntzetan eta gai da biak eraginkortasun berberaz erabiltzeko testuinguru batzuetan zein besteetan. Gauza jakina da elebitasun-mota eta -maila ugari daudela. Jakina da, halaber, erantzun argirik gabeko galdera asko daudela gai horren inguruan.

Ezberdintasun handiak izaten dira, bestalde, gizon-emakume elebidun batzuetatik besteetara bai gaitasunari bai hizkuntzen erabilerari dagokienez. Horrez gain, egoera elebidunen eta egoera hori mugatzen duten faktoreen artean ere egon liteke ezberdintasunik.

Elebidun orekatuaren kontzeptuak buruhauste sortu ohi ditu, hainbat arrazoi direla medio: baliteke bi hizkuntzen artean oreka egotea, baina mailarik baxuenean; bi hizkuntzetako baten garapena ezberdina izan arren bietan jaiakortasun-maila berbera izan lezake hiztunak... Hori da elebitasun orekatuaz egiten den interpretazio literala. Baina gai honetan aditu direnek ez dute zentzu horretan hartzen elebitasun orekatuaren kontzeptua. Sarritan, elebitasun orekatuaren atzean ezkutatu izan den ideia da bi hizkuntzetan gaitasun-maila 'egokia' edo 'ona' izatea.

Zer jotzen da, ordea, normalizat? Zeinek du gaitasun egokia? Zeinek esan behar du gaitasun hori ona dela? Galdera horiek adierazten digutenez, honako arrisku honekin topo egin genezake: elebakarrak hartzea ikerketaren oinarritzat. Grosjeanek (1985) zioenez, ez dira elebakarrak eta elebidunak elkarrekin konparatu behar, egoera berean ez dauden bi zera konparatzea bailitzateke hori.

M. Siguán eta W. F. Mackeyren (1986) ustez, elebidun ideala honakoa litzateke: bai lehenengo hizkuntzan, bai bigarrenagoan, edozein egoeratan, antzeko gaitasuna erakusten duena. Baina errealitateak ideal horretatik hurbilago edo urrunago dauden gizon-emakumeak ikusten ditugu. Ideal horretara hurbildu edo hortik aldentzen diren neurrian dira ezberdinak gizon-emakume horiek. Elebitasun-maila ezberdinez ari gara, hortaz:

– Lehenik eta behin, nahiz eta harremana egon bien artean, elebitasun indibiduala eta gizarte elebiduna bereizi egin behar dira. Hala, elkarrekin komunikatzeko bi hizkuntza erabiltzen dituzten gizon-emakumeen gizarte edo giza taldeari deitzen zaio elebiduna. Elebitasun indibiduala, aldiz, norberari dagokiona da.

– Gizarte bat elebiduna bada, bi hizkuntzak ez dira –normalean– elkarrekiko orekan egoten: bietako batek besteak baino indar handiagoa izaten du (bat indartsua da; bestea, ahula); desoreka horren ondorio da gizarte horretako hizkuntza bat bestearen aurka jartzea. Diglosia deitzen zaio fenomeno horri.

– Normalean ama-hizkuntzatzat hizkuntza indartsua dutenen artean elebidun gutxiago egoten da hizkuntza ahula daukatenen artean baino.

Elebitasunaz hizketan ari garen honetan, ezin ahanzi Renzo Titonek horretaz dioskuna. Ikerlari honen ustez, elebitasunaren arloan nahasterik handiena sortu duen elementua “jatorrizko erabilera edo usadioa bereizten ez duen irizpidearen jarduera” da. Elebitasuna bi hizkuntza proportzioa berean menperatzeari deritzon kontzeptua baztertzea aholkatzen du Mackeyk eta fenomeno horren arlo guztiak aztertzen dituen analisi berria proposatzen du, hau da, bi edo hizkuntza gehiagoren erabilerak dakarren zailtasunen sailkapen sistematikora garamatzan azterketa.

Elebitasuna, ordea –orain arteko bideari jarraiki–, bizpahiru hizkuntza menperatzea baino zerbait gehiago da. Kontzeptu honek ez digu inolaz ere adierazten bi edo hizkuntza gehiagoren elkarbizitzak komunitate edo pertsona batengan sortzen dituen fenomeno ugarien eragina.

Mackeyk dio elebitasunaren kontzeptua gauza erlatiboa dela. Haren ustez, oso zaila da ‘elebitasun-maila’ aurkitzea; horregatik, definizioa hizkuntz jardueraren mailara mugatzea proposatzen du. Horretarako, elebitasunaren fenomenoan ager daitezkeen zenbait egoera azaltzen dizkigu:

- a) **Tartean dauden hizkuntzen kopurua.** Izan ere, bi edo hizkuntza gehiago egon daitezke tartean.
- b) **Erabiltzen den hizkuntz mota.** Kasu honetan, tartean dauden hizkuntzen arteko lotura hartzen da kontuan, hau da, sortzez familia berekoak direnak (gaztelania-italiera) edota desberdinak (euskara-gaztelania, esaterako).
- c) **Hizkuntza batek bestean duen eragina.** Fonetikazkoak, egiturazkoak eta lexikalak izaten dira eraginak.
- d) **Perfekzio-maila.** Halakoren maila egoki-egokitik maila gero eta desegokiraino bitartekoak.

- e) **Zalantzak.** Elebidunak hizkuntza bat edo bestea erabil dezake, egoera zein den.
- f) **Gizartearen eragina.** Egoera eta komunikazio-maila ezberdinek hizkuntza bat edo bestea erabiltzea eskatzen dute.

Gehiago ere badio, ordea, Mackeyk: "Teorizazio- eta klasifikazio-sistema eskatu eta ikerketa- alorrean ereduak finkatzeaz gain, ondorioen integrazioa ahalbidetzen duen arazo konplexua da elebitasuna".

Feli Etxeberriaren ustetan (1992), elebitasunaren fenomenoan arazo psikoindibidualak eta psikosozialak elkartzen dira. Ekintza linguistikoak giza balioen inguruko konnotazio eta erabakiak aukeratzen dituen bezala, elebitasunerako jokaera –are arrazoi handiagoz– gizon- -emakumeen arteko harreman eta funtzioen sare trinkoa elkartzen den abiapuntua da. F. Etxeberriak dioenez, elebitasuna lantzean barne-faktoreen arabera baldintzez gain (plastikotasun neurologikoa, hizketa, adina...) beste zenbait faktorek ere zerikusi handia dute (faktore sozialek, kulturelek, heziketak...). Elebitasunaren garapena sustatu edo trabatu egin dezakete aipatu faktoreek.

2.1.4. Semilinguismoa

Elebidun orekatu eta elebidun menperatzaileetatik bereizten den alderdia litzateke honako hau. Bi hizkuntzetarik ez batean ez bestean 'behar adinako' gaitasunik ez duen taldeen ezaugarritzat hartzen da semilinguismoa.

Skutnabb-Kangasen (1981) aburuz, semilinguismoak hutsunea adierazten du gaitasun linguistikoaren honako sei atalotan:

- Hiztegia.
- Gramatika.
- Hizkuntzaren prozesatze inkontzientean (automatismoa).
- Sormen linguistikoan.
- Funtzio linguistikoaren erabileran (funtzio afektiboak, kognitiboak...)
- Esanahietan eta irudimen sortzailean.

Hortaz, gizon-emakume elebakarrarekin alderatuta bi hizkuntzetan hutsune kuantitatibo eta kualitatiboak dituenari deitzen zaio pertsona semilinguea.

Semilinguismo hitzak, ordea, arrisku bat ere badu berekin. Izan ere, hizkuntz garapen baxu horren sorrera subjektuaren barruko eta faktore indibidualen arabera elebidun izatearekin lotzen du eta ez elebitasunari lotuta egon daitezkeen kanpoko faktore sozialekin. Beraz, kontzeptu linguistikoa baino gehiago politikoa da aipatu terminoa. Testuinguru jakin bati espezifikoari lotua izan daiteke halako hizkuntza; beraz, gizon-emakume bat gai (konpetente) izan liteke testuinguru batzuetan, baina ez beste batzuetan. Hezkuntza-arloan sakondu beharreko kontzeptua da semilinguismoarena, etiketa hori soinean eramateak porrotaren bidea zabaltzen baitio elebidun-izateari. Beste zenbait kritikaz gain, honakoa ere egiten zaio kontzeptu horri: hizkuntz garapen elebiduna ez dela alderagarria elebakarrekoen hizkuntz garapenarekin. Elebitasunaren gaitasunak nola definitu eta garapenerako oztopoak nola urratu aztertu beharko genuke, hortaz. Izan ere, hizkuntz gaitasuna aldagai askoren arteko elkarrekintzan gauzatzen da. Eta horretarako baldintza egokiak eskaini behar ditu eskolak ere.

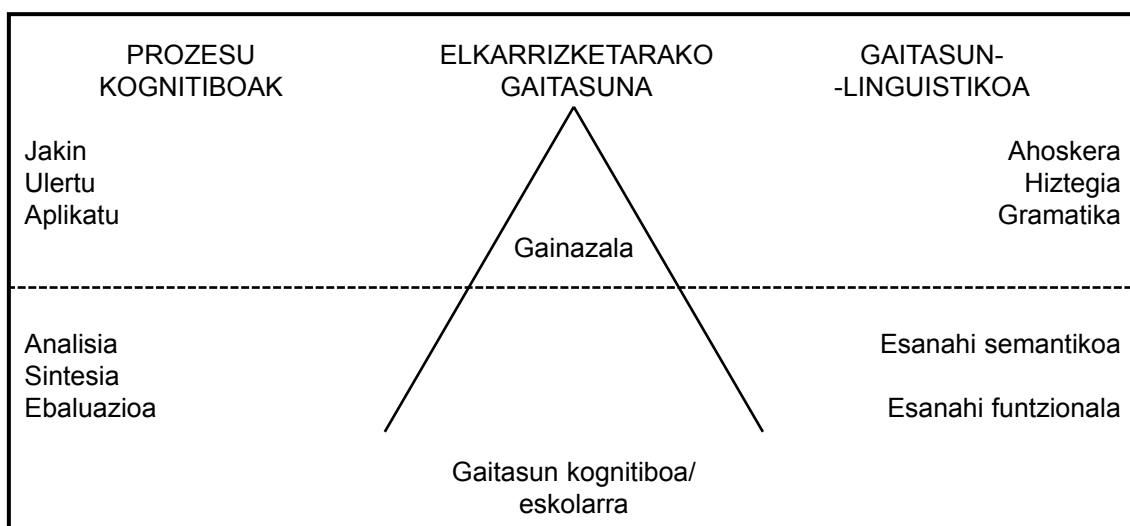
2.1.5. Hitzezko etorria eta eskolako gaitasun linguistikoa

Ollerek (1982) zioen zenbait gaitasun linguistiko elkarrekin harremanetan jartzea balegokeela. Gaitasun horien elkarrekiko osagarritasuna nahikoa izan zuten Oller eta Perkinsek (1980) gaitasun linguistiko erabatekoaren faktore bakarra dagoela adierazteko.

Asko eztabaidatu zuten adituek faktore linguistiko bakarraren proposamena; bestalde, abiapuntutzat hartu izan da bi gaitasun linguistiko ezberdin bereizteko. Olleren (1982) gaitasun linguistikoaren faktoreak eta ikasgelako erantzukizunari aurre egiteko behar diren gaitasun linguistikoek bat egin dute. Horrenbestez, gaitasun linguistikoan oinarritutako ikasketa-egitarauak bereizketa nabarmenak egitera bultzatu zituen ikertzaile asko. Eskolari lotutako gaitasun linguistikoaz gain, elkarriketarako gaitasunaren kategoria ere bereizi egin izan da.

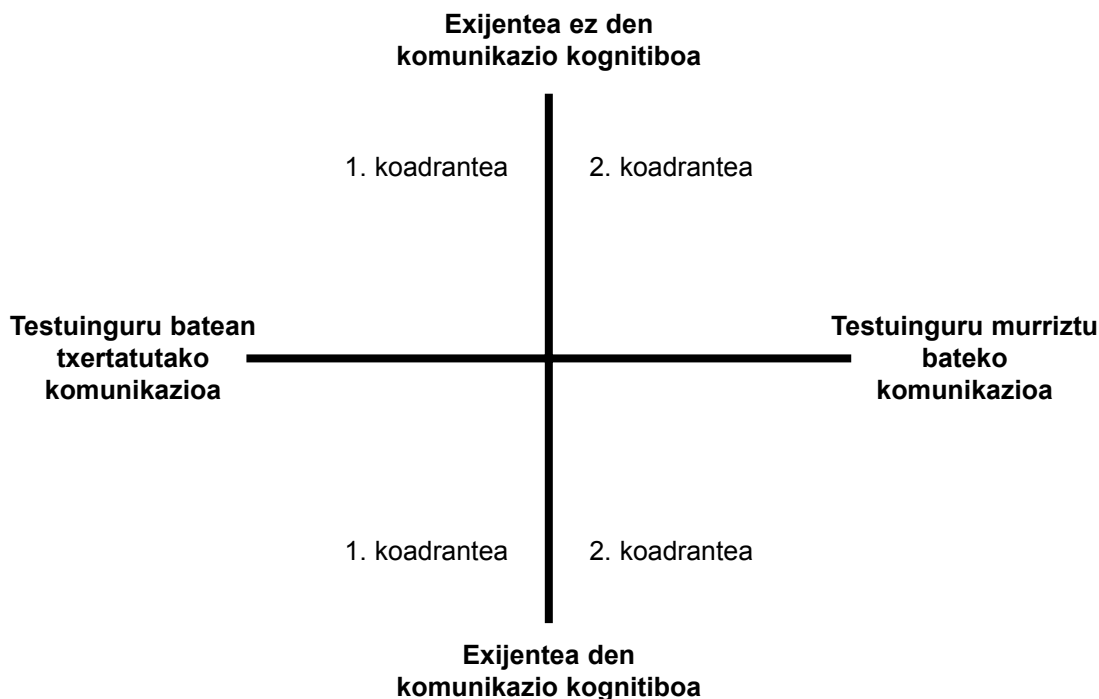
Skutnabb-Kangas eta Toukomaak (1976) ageriko etorriari (*fluidez patente* gaztelaniaz) eta gaitasun linguistikoari lotutako eskola-alderdiak elkarrekin erlazionatu zituzten. Ageriko etorri horrek bere barruan hartzen zuen, besteak beste, denda edo kale batean elkarriketa arrunt bat izateko gaitasuna. Nahiko azkar lortzen da gaitasun hori bigarren hizkuntza baten ikaskuntzan (2-3 urte nahikoa dira horretarako). Eskolarekin erlazionatutako gaitasuna lortzea, berriz, gehiago kostatzen da (5-7 urte edo gehiago eskatzen du horrek).

Cumminsek (1984) ere bereizi egiten ditu gizakien arteko oinarritzko gaitasun eta trebetasun komunikatiboak (BICS: *basic interpersonal communicative skills*) eta gaitasun linguistiko kognitibo/eskolarra (CALP: *cognitive/academic language proficiency*). Lehena –oinarrizko gaitasun komunikatiboa (BICSa)– mintzaera-testuinguruan eta bestelako euskarrien laguntza jasoz gero agertzen da. CALPa, berriz, testuinguru mugatuko eskola-egoeretako hizkuntza da. Idaztea eta irakurtzea, adibidez, alderdi akademikoari dagozkion hizkuntz trebetasunak dira. Hizkuntzaren erabilera akademikoetan keinuak, intonazioak edota aurpegierak ez dira esanguratsuak; bai, ordea, beste trebetasun batzuk lortzeko (elkarrizketarako, adibidez). BICSa eta CALPa deituriko hizkuntz trebetasunak ondoko irudiaren bidez adierazten dira. Ulertzea, hitz egitea eta beste zenbait trebetasun linguistiko daude gainazalean. Hor sartzen dira ahoskera, hiztegia eta gramatika ere. Gainazalaren azpian, aldiz, analisi eta sintesirako gaitasunak daude. Horko trebetasunak esanahiei eta idazketa sortzaileari lotuta daude. Hona hemen 'iceberg' horren irudikapena:



CALPi dagozkion gaitasunak idazkeraren ingurukoak dira. BICS eta CALPen arteko ezberdintasuna, bestalde, lagungarri izan daiteke hizkuntza minorizatuetao ikasleen eskola-porrota azaltzeko. Izan ere, kasu honetan eskolako gaitasun linguistiko-kognitiboa ez da eskolako ikasgaien betebeharrak asetzeko adinakoa.

Cumminsek berak beste eredu bat eman digu, komunikaziorako dimentsioen beste azalpen bat eginez. Alde batetik, testuingurua oinarri duen komunikazioa; bestetik, nahitaezko kognizio-eskakizuna duena. Hori argitzeko, irudi baten bidez honako ideia hauek azaltzen ditu:



- Testuinguru batean txertatutako komunikazioa. Adibidez: bi haur –hizkuntza ezberdina izanik– ahozko hizkuntzaren bidez ezin dira elkarrekin komunikatu, baina elkar ulertzen dute keinu eta gorputz-espresio bidez.
- Testuinguru murriztu bati lotutako komunikazioa. Adibidez: bi haurrek ez daukate testuinguruari lotutako aztarnarik elkar ulertu ahal izateko. Hizkuntzaren erabilpena beharrezkoa da elkar ulertzeko. Argi ikusten da hori ikasgelan.

Kognizio-maila baxuko komunikazio-eskakizuna betetzeko, abstrakzio-gaitasun handirik ez du eskatzen hizkuntzak –oinarrizko harreman sozialetako komunikazio-trebetasunak, adibidez (lehenago aipatu ditugun BICS direlakoek, alegia)–.

Testuinguru murriztu bateko komunikazioan (baina kognitiboki asko eskatzen duena) bi hizkuntzak izan daitezke eraginkorrak; beraz, irakaskuntza elebiduneko ikasgelako eginkizunak eskakizun horiek betetzen dituen hizkuntza eskuratzea eskatzen du.

Eskolaren ardura da testuinguru esanguratsu batetik abiatutako hizkuntzaren irakaskuntza –etenik gabea eta trebetasun kognitibo eta linguistikoak menperatzea ekarriko duena– eskaintzea. Hau da, ahozko nahiz idatzizko hainbat testu-motarekin lan egiteko gaitasuna ematen duena.

3. ELEBITASUNA ETA PENTSAMENDUA

Elebitasunaren inguruko gaur egungo ikerketek talde elebidunak elebakarrekin konparatzea ez dute egokitzen jotzen, baldin eta konparazioa test batzuen galdera-erantzunetan bakarrik oinarritzen bada. Elebidunaren ezagutzak lorpen- eta elebiduntze-prozesuaren alderdi zabalagoak hartzen ditu aintzat.

3.1. ELEBITASUNA ETA PENTSAMENDU DIBERGENTEA ETA SORTZAILEA

Galdera bakoitzari erantzun zuzena bilatzea besterik eskatzen ez duten neurketa-tresnek pentsamendu konbergentearen norabidean jartzen dute ikaslea. Hau, berriz, erantzun zuzen bakar bat aurkitzen saiatzen da. Dibergentetzat hartzen den haurra sortzailea, irudimentsua, malgua, irekia eta pentsamendu askeagokoa izan ohi da normalean. Haur horiek, beraz, erantzun zuzena bilatu ordeaz askotariko erantzuna eskaini ohi dute (denak izan daitezke zuzenak).

Pentsamendu sortzailearen eta elebitasunaren azpian honako hipotesia dago: bi hizkuntza edo gehiagoren jabe izateak pentsamenduaren jariakortasuna, malgutasuna, originaltasuna eta lanketa handitzea dakar. Izan ere, elebidunek bi hitz (edo gehiago) dituzte objektu edo ideia bakar bat adierazteko.

Ikerlariak egindako galderen artean honako hau ere ageri zen: objektu edota ideia bat adierazteko hitz bat baino gehiago izateak pentsamendu-askatasun edo -aberastasunik ematen ote dio gizakiari? Gai hori ikertzeko pertsona elebidunak eta elebakarrak aztertu dira, pentsamendu dibergentearen hainbat neurri erabiliz (jariakortasuna, malgutasuna eta originaltasuna, besteak beste).

Scott (1973) elebitasunak pentsamendu aldakorrean duen eragina konparatzen saiatu zen. Horretarako, etengabe aztertu zituen –zazpi urtez– hainbat talde elebidun (boluntarioak eta ez-boluntarioak). Elebidun boluntarioen taldeak maila altuagoa lortu zuen sorkuntza-gaitasunean (ezagutzaren malgutasuna neurtzeko erabili zena).

Cumminsen (1975, 1977) azterketek ziotenez, elebidun orekatuak orekatuak ez ziren elebidunen gainetik zeuden jariakortasunari eta hitzezko dibergentziari –baita originaltasunari ere zenbait kasutan– zegokienez. Elebakar-taldeak elebidun orekatuen antzeko puntuazioak lortu zituen hitz-jarioari eta malgutasunari zegokienez. Originaltasunean, berriz, elebakarren puntuazioak elebidun ez-orekatuen antzekoak eta elebidun orekatuenak baino pixka bat baxuagoak izan ziren.

Azterketa horren emaitzek ez zuten ohiko esangura estatistikorik izan, jende gutxi ikertu zelako edo. Elebidun orekatuen eta ez-orekatuen artean ezberdintasunak egoteak honakoa adierazten du: elebitasunaren eta goi-mailako pentsamendu dibergentearen arteko harremanak ez direla sinpleak. Horrenbestez, hona zer zioen Cumminsek (1977): *“puede haber un umbral de competencia lingüística que un niño bilingüe tiene que lograr tanto para evitar déficits cognitivos como para permitir que los aspectos potencialmente beneficiosos de hacerse bilingüe influyan en su desarrollo cognitivo”*.

Beraz, elebidun orekatuen eta ez-orekatuen arteko ezberdintasuna atalase (*‘umbral’*) delakoak azaltzen du. Haurrek bigarren hizkuntzan gaitasun-maila egokia (atalase-maila altua) lortzeak ondorio kognitibo positiboak izan ditzake. Dena den, bigarren hizkuntzako gaitasunak menperatu beharreko atalasearen azpian egonez gero, inolako aberastasun kognitiborik ez lortzea gerta liteke. Onura kognitiboak hobetzea badago haurraren bigarren hizkuntzako gaitasuna bere lehenengo gaitasun linguistikoen antzekoa denean. Beraz, bi hizkuntzetako trebetasunek hizkuntzen erabilera akademikoa ere jaso behar dute.

Zenbait azterketak adierazten duenez, elebidun orekatuek pentsatzeko gaitasun dibergente handiagoa dute, orekatuak ez diren elebidunekin eta elebakarrekin alderatuta. Dena den, gai honen inguruko ikerketen muga eta hutsune metodologikoak aipatu zituen Bakerrek. Hona muga eta hutsune horietako batzuk:

- Zenbait azterketak ez ditu behar bezala kontrolatu elebidunen eta elebakarren ezberdintasunak (adibidez, adina eta ezberdintasun sozio-ekonomikoak).
- Zenbait azterketa lagin txikietan oinarritzen dira; zaila da, ondorioz, datuak orokortzea.
- Zenbait azterketak ez du elebitasun-maila definitzen eta deskribatzen.
- Azterketa guztiek ez dute elebitasunaren eta pentsamendu dibergentearen arteko lotura positiborik bilatzen.
- Etengabeko aldaketa-prozesuan egoten dira gizon-emakumeak.

Ikusirik ikerketa 4 eta 17 urte bitarteko neska-mutilen artean egin zela, zenbait iradokizun egin dituzte ikerlari batzuek.

Balkan (1970) eta Ben-Zeevek (1977) adierazi zuten abantaila kognitibo horiek batez ere adin gutxiko hurrei zegozkiela. Arnberge (1981) dio garapen kognitiboa gehigarria eta metatzailea dela, haurrak elebitasun orekatura zenbat eta gehiago hurbildu orduan eta abantaila kognitibo gehiago izan ditzakeela.

Beste ikerlari batzuek –Peal eta Lambert (1982)– Montrealen haur anglofrantsesen artean egindako ikerketek diotenez, haur horiek hitzezko eta ez-hitzezko adimen-probetan ikasle elebazarrek baino emaitza hobeak lortzen zituzten. Emaitza horiek beste ikerketa batzuk eragin zituzten. Eta horiek ere gauza bera frogatzen zuten: haur elebidunek abantaila bat dutela elebazarrekin alderatuta, ezagutza-malgutasuna alegia, sorkuntza edota pentsamendu aldakorrari dagokionez (Ianko/Worrall –1972–, Cummins –1978– eta beste batzuk).

3.2. ELEBITASUNA ETA KONTZIENTZIA METALINGUISTIKOA

3.2.1. Hasierako ikerketak

Elebitasuna eta pentsamendu dibergentearen inguruan egindako ikerketek adierazten dutenez, baliteke elebidunek abantailaren bat izatea elebazarrekin alderatuta. Bi hizkuntzen jabe izateak abantailaren bat izan dezake hizkuntzaren eta pentsamenduaren arteko loturan.

Leopoldek (1939-1949) bere alabaren alemana eta ingelesaren garapena aztertu zuen monografia famatu hartan adierazi zuen zenbateraino den ahula hitzaren eta esanahiaren arteko lotura. Horren adibide garbia izaten da honakoa: haur elebazar bat kantatzen. Haur horiek, normalean, ez dituzte kantaren hitzak aldatzen; ezer aldatzekotan, doinua eta erritmoa. Elebidunek, ordea, esanahiari hitzei baino kasu gehiago egiten diote, eta, beraz, ez dituzte hitzak loroen antzera errepikatzen.

Cumminsek (1978) elebitasunak hizkuntz jabetzaren kontzientzia-garapenean zuen eragina aztertu eta honako ondorioa atera zuen: gauzak izendatzeko hautamen handiagoa zuten elebidunek elebazarrek baino. Hizkuntzaren eta kontzientzia metalinguistikoaren erlatibitate-arbitrariotasunaren hipotesia, alegia.

Ianco-Worrallek (1972), soinuaren eta esanahiaren banaketa aztertzeko hogeita hamar afrikaans (Hego Afrikan hitz egiten den nederlanderaz mintzo direnak) elebidun eta ingeles hartu zituen, 4 eta 9 urte bitartekoak guztiak. Elebidun eta elebakar taldeak homogeneous ziren adinari, sexuari eta abarri zegokienez. Azterketa haren galderetako bat honakoa izan zen: "Hiru hitz hauetatik –CAP, CAN eta HAT (txapela, lata eta kapela)– zein dira elkarren antz handiena duten bi hitzak?" Galdera horri erantzuteko bi aldagai aipa zitzaizkiren ikasleek: soinua eta esanahia.

Azterketa horren bidez Ianco-Worrallek (1972) frogatu zuenez, zazpi bat urterekin ez zegoen berezitasunik –erantzunei zegokienez– haur elebidun eta elebakarren artean, hau da, esanahiaren arabera erantzunak eman zituzten bi taldeetakoek. Konturatu zen, ordea, 4-6 urte bitarteko elebidunek esanahiaren arabera erantzuten zutela eta elebakarrek, berriz, soinuaren arabera.

Ianco-Worrallen (1972) iritziz, hitzen mugak onartzeko joera handiagoa dute elebakarrek; elebidunek, aldiz, hizkuntzak baduela aukeramenik uste dute. Izan ere, elebidunen ustez hitza eta objektua ez dira gauza bera. Badirudi hori bi hizkuntza menperatzearen ondorioa dela, eta horrexek ematen diola haurrari objektuen eta horien izenen harreman librearen –hau da, zehaztu gabearen– kontzientzia.

Alor honetako beste zenbait ikerketak frogatu dutenez, bestalde, elebidunek hizkuntza arakatzeko duten joera hori bi hizkuntzen arteko 'interferentziak' saihesteko bide bat da, arau ezberdinak dituzten bi sistema linguistiko erabiltzen dituztelako. Beraz, malguagoak eta analitikoagoak dira elebidunak hizkuntz trebetasunei dagokienez.

3.2.2. Egungo joerak

Gizon-emakume elebidunen eta elebakarren arteko ezberdintasunak atzemateko eginak dira elebitasun-alorreko gaur egungo ikerketa gehienak. Pentsamenduaren zein alorretan ibiltzen diren hobeto elebidunak elebakarrak baino aztertu dute, besteak beste, adituek. Beraz, gehiago oinarritu dira pentsamendu-prozesuetan pentsamendu-produktuetan baino; psikologiaren alorretik –informazioaren prozesamenduaren ikuspegitik– lan egin dute. Prozesuaren ikerketa, berriz, haur elebidunen kontzientzia metalinguistikoan oinarritu da batik bat.



Kontzientzia metalinguistiko hori haurren irakurketa garapenean oinarrizko faktoretzat hartu zuen Donaldsonek (1978). Haren ustez, elebidunak elebakarrak baino lehenago prestatzen dira irakurtzen ikasteko. Ikerketa bidezko datuetan dago baieztapen horren arrazoibidea. Badirudi haur elebidunek –bi hizkuntz sistema dituztenez– irakurketak eskatzen duen analisirako gaitasun handiagoa dutela.

Bialystokek (1987a eta b) egindako zenbait azterketak argitu zutenek, bestalde, haur elebidunak haur elebakarren gainetik daude prozesu linguistikoaren kontrol kognitiboari dagokienez. Aditu honek (1987a) hiru talde aztertu zituen: 120 haur inguru (5 eta 9 urte bitartekoak) hartu zituen talde bakoitzean. Ikuspuntu sintaktikotik abiatuz (esanahia alde batera utziz) esaldi batzuk zuzentzeko eskatu zien haurrei. Hainbat eratakoak ziren esaldiak: esanahidunak eta gramatikalak, esanahidunak baina ez-gramatikalak, esanahirik gabeak eta gramatikalak, edota esanahirik gabeak eta ez-gramatikalak. Gramatikaren esparrua azpimarratu zuten –batez ere– haur elebidunek hiru azterketa horietan.

Lexikoaren eta hitzaren kontzeptuaren garapenari dagozkion elebidunen eta elebakarren ezberdintasunak ere aztertu zituen aipatu ikerlariak. Hortik abiatuta argitu zuen haur elebidunek elebakarrek baino hobeto ulertzen dituztela hitzen ideiak. Hainbat prozedura erabili zituen azterketa hori egiteko; honakoa, besteak beste: haurrei esaldi bat eman eta haren hitz-kopurua

kontatzeko eskatzea. Sei-zazpi bat urte bete eta irakurtzen hasten diren arte ez dute izaten haurrek horretarako gaitasunik.

Esaldi bateko hitzak kontatzeko gai izateko bi baldintza bete behar dira: hitzen arteko mugak ezagutzea, bata; bestea, hitzaren eta esaldiaren esanahiaren arteko harremana zein den ezagutzea. Bialystokek (1987b) zioenez, honako arrazoi hauengatik zeuden haur elebidunak haur elebatarren aurretik, hitzen kontaktari dagokionez:

- a) Argiago zituzten hitzaren nortasuna zehazten duten irizpideak.
- b) Garrantzitsutzat zeuzkaten hitz-unitateetan arreta jartzeko gaiago ziren.

Galambos eta Hakutaren (1988) ikerketak elebidunen eta elebatarren prozesu kognitiboa hobeto ezagutzeko aukera ekarri zuen. Bi ikerketa egin zituzten aipatu ikerlariok Ameriketako Estatu Batuetan ekonomikoki eta kulturalki baztertutako hainbat elebidunen (gaztelania eta ingelesa) artean. Hainbat test erabili zituzten gaztelaniazko esaldietan zeuden akatsak zuzentzeko zeukaten gaitasuna neurtzeko. Honakoa ondorioztatu zuten test haiek behatu ondoren: zenbat eta elebidunagoa haurra –hau da, zenbat eta garatuagoak eduki bi hizkuntzak– orduan eta hobea haren erantzuteko gaitasuna.

Ikerketa hark argitu zuenez, kontzientzia metalinguistikoa gehiago garatzen da haurraren bi hizkuntzak maila gorenera heltzen direnean. Bi hizkuntzak –batez ere gutxitua– maila gorenean garatuta egoteak kontzientzia metalinguistikoa indartu egiten du. Baieztapen hori bat dator Cumminsek egindakoarekin, hots, haurrek nolabaiteko gaitasuna izan behar dute bi hizkuntzatan, elebitasunaren ondorio positiboak lortzeko edota kontzientzia metalinguistikoa izateko. Atalasearen Teorian (*Teoría de los umbrales*) ageri dira Cumminsek horretaz egindako hausnarketak.

Nahiko sendoak dirudite elebidun izatearen abantailek, kontzientzia linguistikoari dagokionez. Ikerketa bidez jasotako informazioek diotenarekin bat datoz aipatu abantailak: elebitasunak eta alfabetatze bikoitzak ez du haurren garapen intelektual, linguistiko eta akademikoan eragin kaltegarririk.

3.3. ELEBITASUNA ETA KOMUNIKAZIO-SENTSIBILITATEA

Ben-Zeevek, (1977b) test piagetiarrak erabiliz egin zituen ikerkuntzen –haur elebakarrak eta elebidunak konparatuz– emaitzak aztertu ondoren konturatu zen elebidunak bizkorragoak zirela egoera baten aurrean emandako azterna eta seinaleen aurrean. Ondorioz, akatsak elebakarrek baino askoz lehenago zuzentzeko ahalmena antzeman zien elebidunei. Aditu honek dio, beraz, elebidunek badutela abantailarik komunikazio-sentsibiltateari dagokionez.

Zer den komunikazio-sentsibiltatea? Elebidunek argi izan behar dute momentu bakoitzean zein hizkuntza ari diren erabiltzen, une oro jakin behar dute zein hizkuntza erabiltzea den egokiagoa. Beraz, interferentziak saihesten saiatzeaz gain, hizkuntza batetik bestera noiz aldatu behar duten igarri beharra daukate elebidunek.

Zenbait ikerlariren datuek diotenez, irakaskuntza-programa elebidunetako ikasleek errazago hartzen dituzte aintzat solaskideen beharrak irakaskuntza elebakarrekoek baino. Aditu horien ustez, oztopodun komunikazioa bertatik bertara ezagutzen dutenek gaitasun handiagoa dute besteen premiak ulertzeko eta haien lekuan jartzeko. Dena den, badago oraindik ere zer ikertua gai honen inguruan.



Cumminsek (1976) dioskunez, elebitasunaren eta abantaila kognitiboen arteko harremana azaltzeko hiru modu daude:

1. Elebidunek elebazarrek baino esperientzia zabalagoa izatea ez da harritzekoa, bi hizkuntza eta bi kultura (edo gehiago) erabiltzen dituztelako.
2. Kode-alternantzia izan daiteke beste abantaila bat; izan ere, elebidunek bi hizkuntzak tartekatzen dituzte eta pentsatzeko moduan ere malguagoak izan daitezke.
3. Objektibizazio-prozesuaz da azken azalpena. Honako honetan datza aipatu prozesuak: elebidun batek –kontziente nahiz subkontzienteki— bi hizkuntzak elkarrekin konpara ditzake. Hau da, esanahiari, gramatika-formei eta abarri dagokienez etengabeko arreta jartzen die bi hizkuntzei. Prozesu hori intrintsekoa izan daiteke, elebiduna den aldetik. Gainera, bi hizkuntzen arteko interferentzia-arazoak ebazteak eta bi hizkuntzak aztertzeak trebetasun metalinguistiko batzuk garatzea ekar dezake.

Elebitasunaren abantaila kognitiboak azaltzeko objektibizazioa osagai nagusietakoa den arren, baliteke azalpen hori nahikoa ez izatea. Izan ere, objektibizazioa ez dator guztiz bat adimenaren funtzionamenduaren teoriarekin. Elebitasuna eta kognizioa modu bateratuan azaltzeko ahalegina egin zuen Reynoldsek (1991). Aipatu adimen-ereduan hiru alderdi bereizi zituen Reynoldsek: kontestuala, esperientziala eta osagarria.

1. **Azpiteoria kontestuala:** jarrera intelektuala etengabe ari da aldatzen; aurkitzen duen inguruneari egokitzen zaio. Elebidunek erraztasun handiagoa dute horretarako, ingurune linguistiko ezberdinetan jarduten dutelako eta ingurune sozial zein kulturala oso zabala dutelako.
2. **Azpiteoria esperientziala:** jarrera intelektuala aldagaitzat jotzen du, gizon-emakumeak egoera jakin baten aurrean duen esperientziaren arabera. Reynoldsek (1991) dioenez, automatizazioa erraztu egiten die elebidunei bi hizkuntzatan duten esperientziak eta kodeen alternantziari gazte-gaztetatik ekin izanak. Halaber, egoera ezberdinetara egokitzeko gaitasun handiagoa dute.

3. **Azpiteoria osagarria:** jokaera intelektualari dagokio. Prozesu horrek bere barruan hartzen ditu –batetik– informazioaren prozesamendua kontrolatu eta antzematen duten metaosagarriak. Bestetik, metaosagarriek diseinatutako eskemak kudeatzen dituzten ekintza-osagaiak daude (elebidunek abantaila izaten dute hor). Azkenik, Sternbergekin (1988) azaldutako ‘jakintza-jabetze’ osagarriak daude. Osagarri horiek informazio berria kodifikatu egiten dute; ondoren, aurrekoarekin eta memorizatuta daukagun informazio berriarekin orekan jartzen dute. Horrenbestez, jakintza bereganatzeko hizkuntza sistema bat baino gehiago erabiltzeak informazio-hartzaile hobeak izateko aukera ematen die elebidunei. Hona zer zioen teorialari honek: *“Tener un control de dos lenguas lleva a un mayor uso de la mediación verbal y a un uso aumentado del lenguaje como instrumento cognitivo regulador.”*

Orain arteko aurkikuntzek, ordea, honako muga hauekin egin dute topo:

- Ikerketak talde elebakarrak eta elebidunak orekatu behar ditu, hizkuntzaren aldagai guztiak aintzat hartuz.
- Abantaila kognitiboak aztertzeke elebidun orekatuak bakarrik hartzen dira kontuan, normalean. Hizkuntzaz gain, ordea, beste zenbait aldagai ere aintzat hartzekeoak izan litezke.
- Kausa-ondorio harremana azpimarratzekoa da (oso argi ere ez dago hori: abantaila kognitiboak elebitasunaren ondorioztat hartzen badira ere, alderantziz ere planteatu liteke gaia). Bakerrek uste du hizkuntzaren eta kognizioaren artean etengabeko interakzio-prozesua dagoela.
- Zein eratako haurrek bereganatzen dituzten abantailak jakin egin behar da.
- Ikerketak aztertzen ditugunean, ikerlariaren usteak eta ideologiak ere nabarmendu egiten dira. Rosenthalek (1966) frogatu zuenez, ikerlariaren usteak animalien eta gizakien inguruko emaitzetan eragin dezake.
- Argitu egin beharko litzateke elebidunen aldeko alderdi horiek betirako edo epe baterako ote diren.

Elebitasunak abantaila kognitiboetan eragiten duela esango genuke, nahiz eta ezin diren ahaztu ikerketek dituzten hainbat muga, ezta jasotzen dituzten kritikak ere.

4. ELEBITASUNA ETA NORTASUNA

Gardner eta Lambertek (1972), berriz, honakoa azertu zuten: Ameriketako Estatu Batuetan bizi diren frantses jatorriko herritarrek bere herentzia kultural bikoitzarekin nola moldatzen diren. Jarreraren arabera, lau jende-mota antzeman zituzten:

- Bere burua ez frantses ez amerikar jotzen ez zutenak.
- Amerikar sustraiak bazterrera utzi eta frantses kulturara hurbiltzen zirenak.
- Frantses edo frankofono izaera bazterrera utzi eta Estatu Batuetako kulturara hurbiltzen zirenak.
- Bi kulturen arteko orekari eustea –itxuraz bederen– lortzen zutenak.

Lehenengo hiru erreakzioak ez daude elebitasunari edo kultur bikoiztasunari lotuta: talde linguistiko gutxituetan dauden baldintza sozialek eragiten dituzten presioak dira. Egia esan, elebitasun-kultur bikoitz gehigarriaren eta elebitasun-kultur bikoitz kengarriaren arteko diferentzia besterik ez da. Laugarren erreakzioari, berriz, honako jende-mota dagokio: familia-giroak bultzatuta frantsesaren erabilerari eta bi hizkuntzetan gaitasuna lortzeari garrantzia ematen diona.

Antzeko emaitzak jaso zituzten Lambert eta Tuckertek (1972) lehenengo ikasturteak frantses hutsean eta hurrengoak bi hizkuntzetan egin zituzten haur anglo-kanadiarren autokontzeptua eta frankokanadiar, anglokanadiar eta frankofrantses bizimoduaren jarrerak azertu zituztenean.

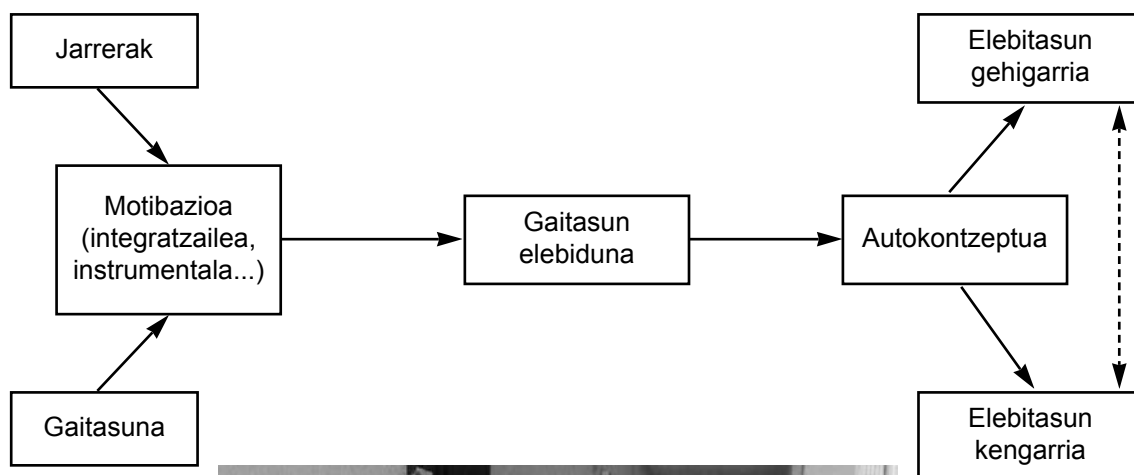
Duranen (1983), AEBetako inmigranteen hezkuntza elebidunaren inguruan jasotako emaitzak ezin dira Lambert eta Tuckertek (1972) Montrealgo Saint Lambert eskolan egindako esperientzia jasotakoekin konparatu. Izan ere, Saint Lamberteko esperimenduaren emaitzak oso positiboak izan ziren arren, Estatu Batuetako gutxiengo hispanoaren programa elebidunak negatiboak izan dira.

Arazo hori dela-eta Lambertek (1974) elebitasun aberasgarri eta kengarriaren ezberdintasunean oinarritutako azalpen bat eman zuen. Haren iritziz, hizkuntza ezberdina duten bi biztanleria ezberdin dauden lurraldeetan gauzatzen da hezkuntza elebiduna. Hizkuntza horiek funtzio ezberdinak betetzen dituzte eta ospe ezberdina izaten dute. Bestalde, hezkuntza-

-sistemak hizkuntza indartsuaren gaitasuna bultzatzen du. Hizkuntza ahula duen ikaslea eskola-sisteman sartzen denean ohartzen da bere hizkuntzak eta hori hitz egiten duen taldeak duen maila sozial baxuaz. Horrekin batera, beste hizkuntzaren beharra sentitzen hasten da. Egoera horrek ('kengarria' deitzen zaio) sentimendu kontrajarriak sorrarazten ditu, bi hizkuntzak garatzeko batere lagungarri ez direnak.

Hala ere, hizkuntza indartsuaren jabetzaz eskolan sartzen den ikasleak, nahiz eta hezkuntza sistemak beste hizkuntza inposatu, egoera honek ez du inolako arriskurik izango bere hizkuntza statusean. Egoera honek gainera, bi hizkuntzekiko jarrera baikorra bultzatzen dezake, eta egoera gehigarri batetaz arituko ginateke.

Beraz, Lambertek (1974) jarraiki, elebitasunaren elementu indibidualak nahiz sozialak kontuan hartu behar dira bigarren hizkuntzaren eta nortasunaren arteko lotura aztertu nahi denean:



Pertsonak hizkuntza batekiko dituen jarrera eta gaitasunekin hasten da eredu hori. Oinarritzko eta nahiko bananduta dauden bi eragile gisa hartu ohi dira gaitasuna eta jarrera. Elebidun izatera iristeko prozesuan badute zerikusia aipatu eragileek. Lambertek iritziz, elebidun egiteak edo izateak badu eragina autoestimuan, bigarren hizkuntza menperatzeak eta hizkuntza ezberdina duen taldearekin hitz egiteko gai izateak autokontzeptua eta norberarekiko autoestimua aldatu egin baititzakete.

Lamberten ereduak (1974) emaitza alternatiboa dakar amaieran: elebitasun kengarria edo gehigarria. Emtaitza horren interpretazio pertsonala nahiz soziala egin daiteke.

Lehenago genioenez, elebitasun gehigarriaren eta kengarriaren erabilera zabala hizkuntza gutxituaren, kulturaren eta norberaren maila sozialaren nortasun etnolinguistikoen aberastasunarekin edo galerarekin lotzen da. Hona zer esan nahi duen horrek guztiak: jarrera eta faktore afektiboaren eginkizuna oso garrantzitsua dela elebitasunaren jabetze-prozesuan, nahiz eta ez duen azaltzen hizkuntz gaitasunean duen eragina.

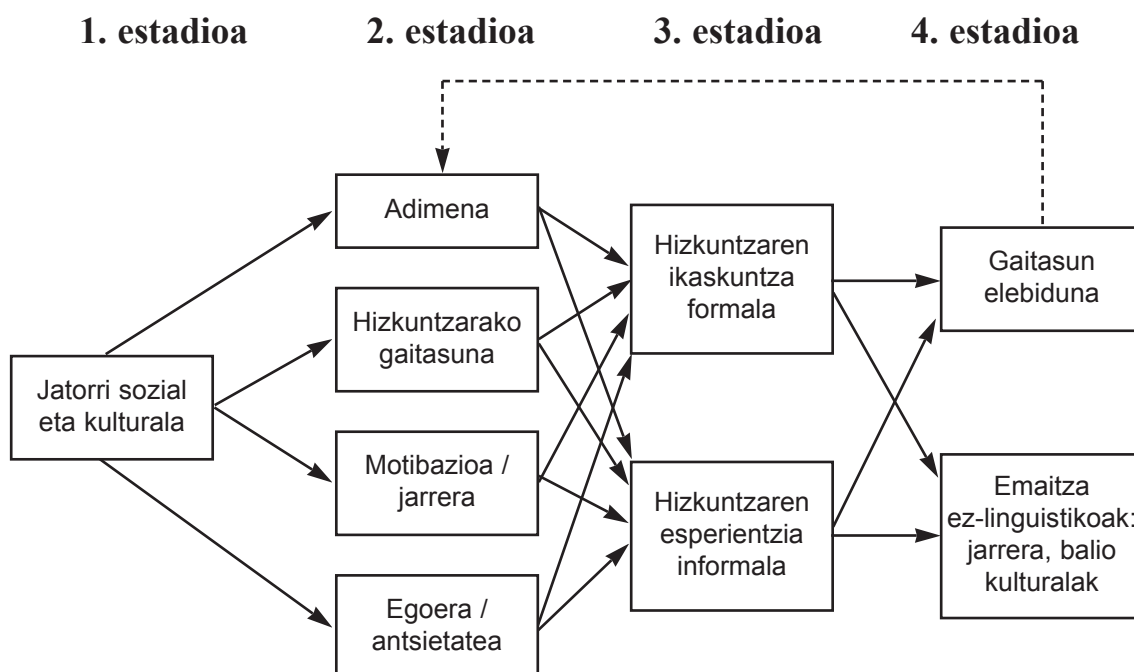
Cummins (1979) ustez, garrantzizkoa da elebitasunaren jabetze-prozesuan ikaslearen lehen hizkuntzaren garapen-maila eta haren esperientzia komunikatiboa eta soziala ezagutzea, bigarren hizkuntza baten ikaskuntzari ekin aurretik. Dena den, ez du azaltzen haur batzuen eta besteen arteko ezberdintasunik.

Hammers eta Blanck, (1983) aurreko bi ikuspuntuak (Lamberten psikosoziala eta Cummins (1979) psikolinguistikoa) konbinatuz, azalpeneko eredu bat eskaintzen saiatu dira, testuinguru sozialaren funtzioaren arabera subjektuaren egitura linguistikoen garapenean sakontzeko asmoz. Horrenbestez, beste hainbat funtzio betetzen diren bitartean ikasten dela hizkuntza daukate hipotesizat.

Afektiboaz eta komunikatiboaz gain, hizkuntzaren funtzio kognitiboak indarra hartzen du. Hala, ikerlari honek dioenez estimulu sozialen gabeziak haurren lehen hizkuntzaren ezagutza-funtzioak urritu egiten ditu. Horrek, berriz, eragin negatiboak izan ditzake bi hizkuntzen garapenean, hizkuntza ez baloratzea eragiteaz gain.

Irakaskuntza elebiduna eta horren pedagogia antolatzen diren hainbat egoera antzematen dira hezkuntza-alorrean.

Illo beretik datorkigu Gardner ere. Bere laguntzaileekin batera egindako ikerketetatik –70eko hamarkadatik aurrera– honakoa ondorioztatu zuen: funtsezko osagaiak direla jarrerak eta motibazioak bigarren hizkuntza bat ikasteko ikaskuntza-formularako. Gardnerren (1979, 1983, 1985) ikerketa hori laburtzeko, lau estadiotan banatzen den eredua aipatuko dugu ondoren:



Aurreko irudiko lau estadio horien inguruko hainbat xehetasun eskainiko dugu jarraian:

Lehenengo estadioa: hizkuntzaren testuinguruaren ezagutza sozial eta kulturala dugu abiapuntua. Hortaz, Gardner Lambertek bukatzen duen lekuan hasten da. Bizi diren komunitate horren sinesmen, balio eta kulturaren arabera eragina jasotzen dute haurrek.

Bigarren estadioa: ‘norberaren berezitasunak’ ere deitu ohi zaio. Gardnerrek dio eragina duela hizkuntzaren ikaskuntzan gizon-emakume baten adimenak, gaitasunak edo hizkuntza bat ikasteko talentuak, bere motibazio instrumental zein motibatzaileak eta hizkuntza ikastea sentitzen duen antsietateak.

Hirugarren estadioa: hizkuntzaren jabetze-prozesuko inguruneari dagokio. Bereizketa egiten du ingurune formalaren eta informalaren artean. Ikasgela dugu testuinguru formalaren adibide: bigarren hizkuntza bat irakastea helburu esplizitua da, metodo jakin batekin eta

eskolako material eta baliabideen bidez. Ikaskuntza informalaren testuinguru bat, berriz, beste honako hau dugu, adibidez: bigarren mailako hizkuntz ikaskuntza ezustean eta lasai egiten den egoera, lagunei edo senitartekoei bigarren hizkuntza batean hitz egitea (ez bigarren hizkuntza hori praktikatzeko asmoz, harreman onak izateko helburuz baizik).

Laugarren estadioan bi emaitza ditugu: gaitasun elebidunari dagokiona, bata; bestea, berriz, emaitza ez-linguistikoei dagokiena –jarrerari, autokontzeptuari, balio kulturalen eta sinesmenen aldaketari eta abarri-. Marra ez-zuzeneko geziak diagraman adierazten duenez (gaitasun elebidunetik bigarren estadiora doan horretan), bigarren hizkuntzaren gaitasunak adimenari, motibazioari eta egoeraren antsietate-mailei eragiten die.

5. ELEBITASUNA ETA HEZKUNTZA

Lehenengo ataleko kapituluetan genioenez, gizarteko hizkuntza gatazkek eta egoera politikoek eragin izan dute gehienbat hizkuntza elebiduneko hezkuntza-programak eratzeko premia. Gaur egun, hala ere, hizkuntz aniztasuna eta kulturen arteko harremanen sendotzea gizarte aurreratuen adierazgarritzat jotzen hasiak dira.

Hezkuntza elebidunerako, ordea, oinarrizko ikerkuntzaren beharra sumatzen da. Ikertzaileen eta hezkuntza-alorreko adituen iritziz, hezkuntza elebidunaren helburuak eta ebaluazioa aztertzeke premia nabaria da oraindik ere. Ikusteko dago, bestalde, helburu horiek elebitasunaren eta bigarren hizkuntzaren jabetzearen teoriekin loturarik ba ote duten. Ikerkuntza-alor horrek hezkuntza elebidunaren eta H2ren ikaskuntzaren arteko lotura erakusten digu; horixe litzateke, hain justu, oinarrizko ikerketa egiteko iturri nagusia. Hezkuntza elebidunaren oinarria ulertzeko bide egokia litzateke bigarren hizkuntzaz jabetzeko prozesuan eskuratzen den jakintza aztertzea.

Bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesuaz egindako ikerketek bi abiapuntu hauetatik bat dute:

- Haurrek bigarren hizkuntza bat ikasten dute.
- Haurrek edukiak ikasten dituzte bigarren hizkuntza baten bidez.

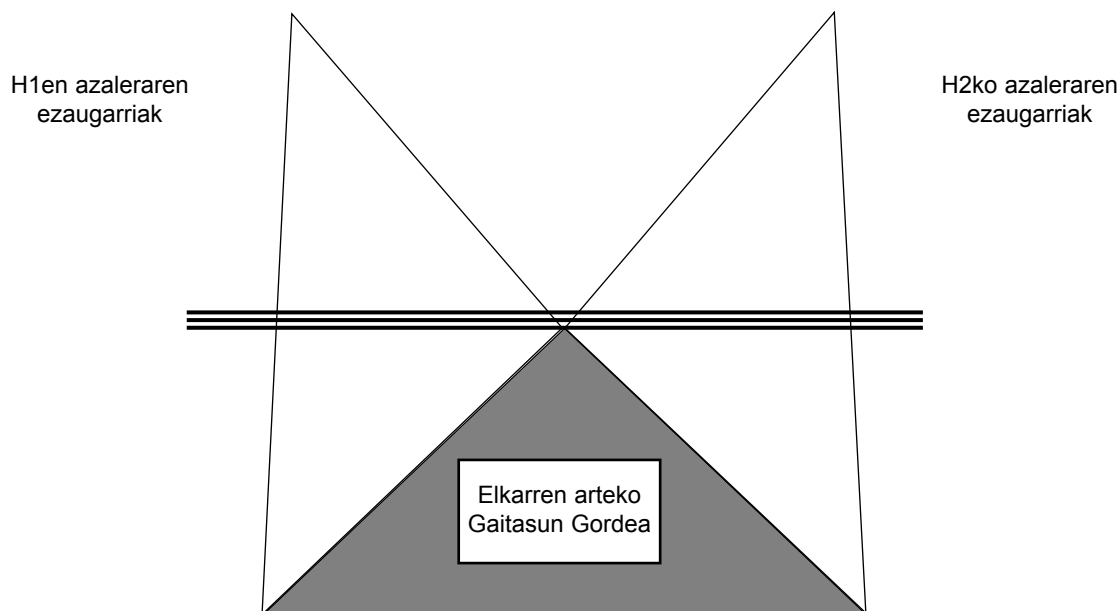
Konplexuak dira bi prozesuak; bietan sortzen diren galdera guztiak (prozesuari, ikaskuntza-baldintzei, ikaskuntzaren eraginari eta arrakastari buruzkoak) dira oso baliagarriak hezkuntza elebidunerako.

C. Snowek (1992) dioenez, honako hauek dira hezkuntza elebiduna praktikatzen dutenek egiten dituzten galdera nagusiak:

- a) Zein da bigarren hizkuntza ikasten hasteko adinik egokiena?
- b) Zenbat iraun behar du H2ren ikaskuntzak?
- c) Lehen hizkuntzan bezain eraginkorrak izan al daitezke bigarren hizkuntzaren ikasleak komunikazio-eginkizunei (irakurketa, idazmena...) dagokienez?
- d) Zer-nolako ondorioak ditu H2ren ikaskuntzak subjektuarengan?
- e) Zergatik dituzte ikasle batzuek beste batzuek baino zailtasun handiagoak H2 ikasteko?
- f) Nola ebaluatu behar dira hizkuntza gutxitu bateko haurren hezkuntza-programen ondorioak?

Egin beharrekoak dira galdera horiek guztiak; horiez gain, ordea, beste asko ere egin dira bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesuaz.

Bigarren atalean jorratu dugu bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren teoria eta ikerketa; hizkuntzaren ezagutza gauzatzeko moduari buruzko planteamendu ugari aztertu ditugu hor. Ezberdina da, baina, hezkuntza elebidunaren planteamendua, nahiz eta hizkuntza berri baten ikaskuntza haren barruan sartu. Elebitasunaren abantailak erabili izan dira eremu horretako ikerketaren arrazoibidetzat. Bestalde –eta batez ere– murgiltze-programetan honakoa aldarrikatu izan da: eskolan erabiltzen den hizkuntzan gaitasunik eduki gabe ere bigarren hizkuntza ikasten dutela neska-mutilek, aurrekoan galerarik izan gabe gainera. Xede-hizkuntzaren erabilpena aldarrikatu izan da helburu hori lortzeko bidetzat, bai harreman sozialetan bai irakaskuntza-ikaskuntzarako ere. Baina hezkuntza elebidunaren arrakastarako nahitaezko baldintzak kontuan hartu beharrekoak dira, hezkuntza-alorrean egin diren ebaluazioek erakutsi dutenez, elkarrekiko mendeotasuna sortzen da-eta haurren lehen hizkuntzaren eta ikasten ari den bigarren hizkuntzaren artean.

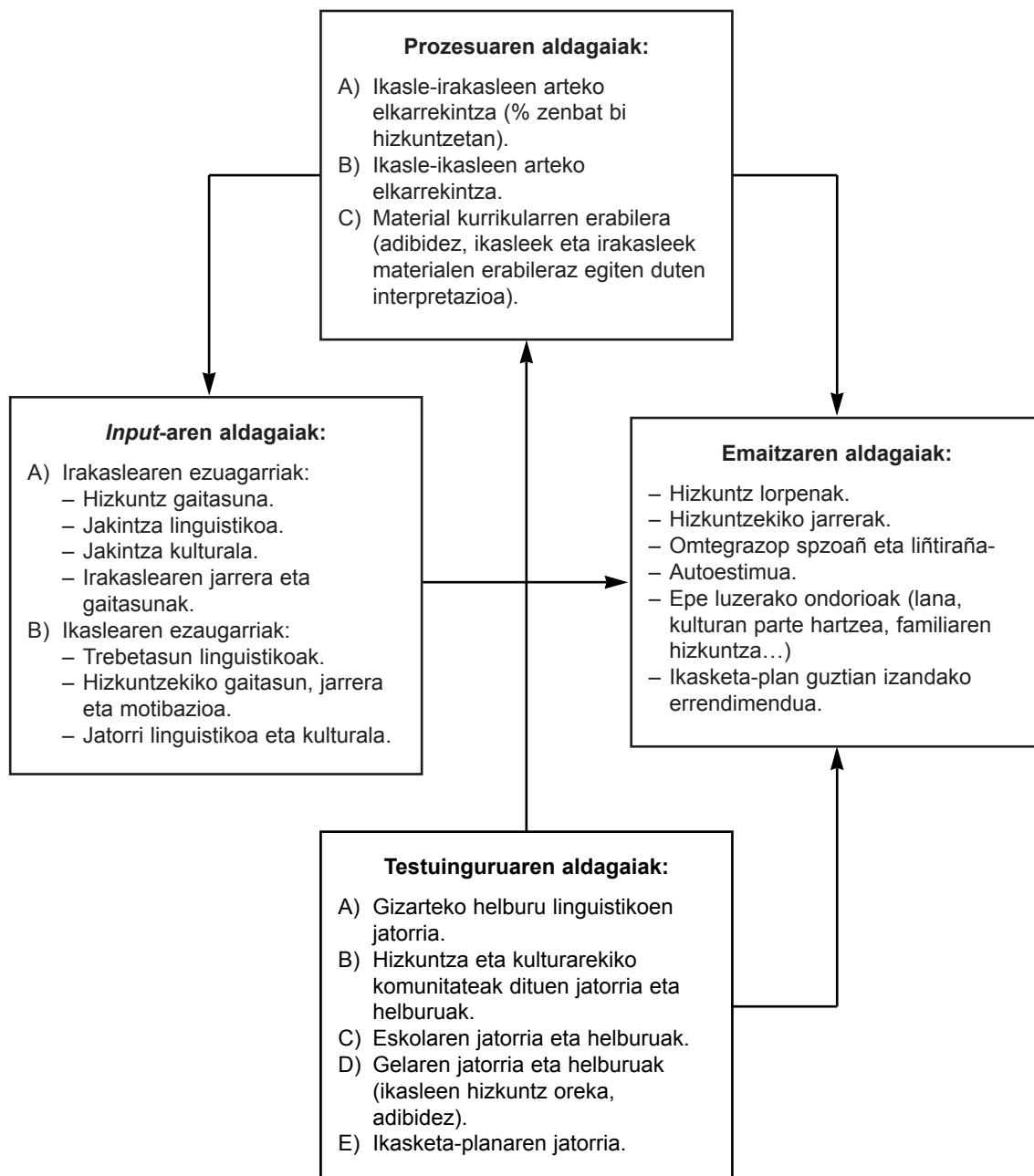


Cummins: Hizkuntzen arteko mendekotasuna

Hezkuntza elebidunak hainbat alderditan (kogniziozkoetan, nortasunaren ingurukoetan eta linguistikoetan, besteak beste) dituen abantailak hainbat ikerlariren eskutik aztertu ditugu. Emaiza horiek honakoa erakusten digute argi eta garbi: hezkuntza elebidunean komunikazio-trukerako aukerak ahalbidetu behar direla eta H2 eta horrekiko kulturaren jarrera positiboa bultzatu behar dela.

Hezkuntza elebiduna ulertzeko beharrezkoa da edozein hezkuntza elebidunetako *input*-a, testuingurua, prozesuak eta emaitzak erlazionatzea eta integratzea. Horrenbestez, irakaskuntza elebidunaren eremua lau atalek osatzen dute, Bakerrek (1988) dioenez.

Beraz, hezkuntza elebidunak bere barruan hartzen ditu *input*-ak, emaitzak, testuinguruak eta prozesuak, Bakerren honako taula honetan ikusiko dugunez:



Bistan da taulako aldagaiek duten garrantzia hezkuntza elebidunaren programa antolatzeko, baita programaren ebaluaziorako edota ikerketa eratzeko ere. Eredu horrek eskaintzen duen ikuspuntu integralak hezkuntzaren izaera konplexua adierazten du. Aldi berean, ordea, esku-hartze pedagogikorako erreferentzia guztiz garrantzitsuak azaltzen ditu.

6. HEZKUNTZA ELEBIDUNAREN ALORREKO IKERKUNTZA EBALUATIBOA: PROGRAMAK

6.1. HEZKUNTZA ELEBIDUNA: IKUSPUNTU EZBERDINEI LOTUTAKO PROGRAMAK

Hezkuntza elebidunaren programak kultura eta hizkuntza bat baino gehiago garatzen diren testuinguruetan antolatzen dira. Hamers eta Blancen (1983) iritziz, honako hau da hezkuntza elebiduna: momenturen edo denboraldi batean bere ikaskuntza gutxienez bi hizkuntzatan gauzatu duen edozein hezkuntza-sistema. Ez da beharrezkoa bi hizkuntzak aldi berean lantzea: aski da eskolatzeko-garaian bata bestearen jarraian ematea. Halaber, hezkuntza elebidunen programak testuinguru soziokultural jakin bateko hezkuntza-politikaren arabera aldatu egin daitezke.

Hala, honakoa lortzea dute helburu AEBetan talde linguistiko gutxituentzat egiten diren zenbait programa elebidunek: emaitza hobeak izatea gehiengoaren hizkuntzan. Helburu horrekin batera, ama-hizkuntzan garapen jarraitua izatea ere bultzatzen dute aipatu programek. Kanadan, bestalde, hezkuntza elebiduna bultzatzeko modurik nagusia murgiltze goiztiarraren bidezkoa da. Genesee (1983) zioen, horrela (bi edo hizkuntza gehiago menperatuz, bigarren mailan dagoen hizkuntzaren eta kulturaren aldeko motibazioa sendotuz eta aurreiritziak baztertuz) lortu ahal izango da hainbat hizkuntz eta kultur egoeratako komunitateak elkarrekin bizikidetzat-harremanetan jartzea.

Hamersek dioenarekin bat eginez, hiru irakaskuntza-eredu handiren barruan sailkatuko genuke hezkuntza elebiduna:

1.- Bi hizkuntzetan batera eskaintzen da irakaskuntza, arau zehatzik gabe hizkuntzen erabilerari dagokionez.

2.- Ikaslearen lehen hizkuntzan (H1) eskaintzen da irakaskuntza. Bigarren hizkuntza (H2) ere ikasten du, harik eta behar adinako maila lortzen duen arte ikaskuntza bigarren hizkuntzan jasotzeko.

3.- Bigarren hizkuntzan eskaintzen da –hasieran– irakaskuntza gehiena; gero sartzen da lehen hizkuntza eskolako ikasgai gisara, hau da, ikaskuntzarako hizkuntza modura.

Eredu horien antolaketa hezkuntza-sistemaren helburu linguistiko eta kulturalen arabera izaten da, baita hizkuntza horiek ikaskuntzan duten lekuaren arabera ere. Etxeko hizkuntzatik eskolako hizkuntzarako aldaketa noiz eta nola egiten den ere garrantzitsua izaten da. Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza-programak nagusia den kultura eta hizkuntzako taldeari zuzenduak badira, programa elebidun gehienek elebitasunaren forma gehigarriei ekin ohi diete –Lambert eta Turker (1972), Swain eta Lapkin (1982)–. Talde gutxituetako ikasleekin ez da horrelakorik gertatzen, ordea. Badirudi H2n egiten diren programa elebidun gehienetan elebitasun substraktiboa edo kengarria garatzen dela (Hamers, 1983). Horrelakoetan, komeni izaten da eskolaratze-prozesua ama-hizkuntzan hastea eta bigarren hizkuntza pixkanaka sartzea. Horrela eginez gero bigarren hizkuntza horretan gaitasun hobea lortzen da.

Ezberdinak dira, bestalde, eskolara hastean hurrek dituzten baldintza linguistikoak, norberaren jatorrizko ingurunearen arabera. Hau da, ezberdina da hizkuntza indartsuaren ala hizkuntza ahularen baitakoa izatea. Egoera horrek bi hizkuntzen inguruko sentimendu nahasiak eta kontrajarriak sor ditzake haurraren. Beraz, hezkuntza elebidunak honakoa planteatu behar du bere programetan: subjektuentzako integrazio egokia, ondorio aberasgarriak izango dituen.

Bigarren hizkuntza gehigarria gerta dadin, baloratu egin behar du gizarteak haren ikaskuntza, lehen hizkuntzan ikasleak duen gaitasunari kalterik egin gabe eta hura ere baloratzuz betiere. Aitzitik, H2z jabetzeko modua kengarria bada, lehenengoaren kalterako izaten da bigarren hizkuntza. Era horretako elebitasunak arriskuan jartzen du lehen hizkuntza eta kultura, baldin eta horiek gutxiengoren bati badagozkio. Bestalde, gizon-emakumeek nortasun kulturala galtzea ere ekar lezake horrelako elebitasunak.

Bistakoa da, beraz, ez dagoela gomendiorik ematerik hezkuntzan erabili behar den hizkuntza dela-eta. Izan ere, aldatu egiten dira emaitzak, faktore indibidualek, sozialek eta pedagogikoek eragiten baitute. Elkarrekintzan jardun ohi dute faktore horiek hainbat testingurutan eta hizkuntzen ikaskuntzan zein eskola-errendimenduan eragina izaten dute.

Badira gutxienez bi ikuspuntu orokor programa elebidunetan egiten den bigarren hizkuntza baten sarbideaz. Batetik, honakoa dioena dugu: hasieran irakaskuntza lehen hizkuntzan eskaini

behar dela eta ondoren bigarrenean irakatsi. Badirudi eredu hori egokiagoa dela talde etnolinguistiko gutxituetako ikasleentzat. Horrelako programen helburua haxe da: haurraren ama-hizkuntzari eta kulturari eustea eta, aldi berean, pixkanaka, bigarren hizkuntza (hizkuntza indartsua) ikasteko eta erabiltzeko aukera izatea. Bestetik, irakaskuntzan bigarren hizkuntza bakarrik erabiltzen duten programak ditugu, gerora bi hizkuntzak erabiliko badituzte ere. Lambertek (1980) zioenez, programa-mota horrek arrakasta handia du ikaslearen ama-hizkuntza gizarteko hizkuntza indartsua denean, mehatxupean ez dagoenean eta garapena ama-hizkuntzan –egokiro– egiten denean

Hezkuntza elebiduneko programak hezkuntza-ekintzaren bidezko garapena lortzea du helburu. Ebaluazioa, berriz, honakoa litzateke: erreferentzia-esparru baten barruan eta aurrez ezarritako irizpideen baitako hezkuntza-ekintzaren eraginkortasuna baloratzeko prozesua.

Ebaluazioa: irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren lorpena eta eraginkortasuna neurtzeko garatzen den balioa frogatzeko erabiltzen den mekanismoa. Cabreraren (1987) iritziz, balio pedagogiko eta zientifiko are handiagoa hartzen du ebaluazioak hezkuntza-plan horren alderdi indartsuak eta ahulak antzematen baditu eta akatsak zuzentzen laguntzen badu. Horrenbestez, ebaluazioaren helburua hezkuntza-programen inguruko erabakiak hartzen laguntzea bada, programaren alderdiei dagozkien erabakietan eragina izan dezake. Programaren garapena martxan dagoenean ere balora ditzake plangintzen arabera lorpenak (ebaluazio batukorra deitzen zaio). Bestalde, garapen-prozesuan (heziketa-ebaluazioa) ere badago esku hartzea, prozesuari beharrezko aldaketak egiteko.

Ebaluazioaren eginkizunetako bat da erabaki egokia hartzeko informazioa ematea. Ebaluazio-planteamendu guztietan bezala (hizkuntz alorrekoetan, adibidez), honako honetan ere jakin behar da zer neurtzen den (lexikoa, sintaxi-egiturak, hitz-jarioa, hiztegiaren ulerkuntza, testu-moten eraketa...), zertarako balio duen hori neurtzeak (lorpenak helburuekin konparatzeko, esku-hartze didaktikoa hobetzeko, subjektua orientatzeko eta programak aldatzeko...) eta prozesuaren jarraipena nola egin behar den (neurtzeko unitatea, aplikazio-testa edo behaketa, besteak beste). Hortaz, ekintza-plan sistematikoa eskatzen du ebaluazioak.

6.2. KANADAKO MURGILTZE-PROGRAMAK

Haurren jatorrizkoa ez den hizkuntzaren bat erabili izan da irakaskuntzarako murgiltze-programetan. Programa horien arrakasta neurtzeko hiru arrazoi aipatuko ditugu:

1) 1970eko hamarkadan batez ere Kanadan probatu ziren heziketa elebiduneko murgiltze-programak; hezkuntza-programak, berriz, ikerketa-proiektuekin batera antolatu ziren. Beste zenbait testuinguru elebidunetan ere (Euskal Herrian eta Katalunian, adibidez) murgiltze programak jarri zituzten martxan sasoi hartantxe, ikerketa-programekin loturarik gabe. Esperimentalak eta hautazkoak ziren eskola haiek. Ikasleen gurasoak, berriz, boluntarioak eta oso motibatuak.

2) Programa haien helburua ez zen soilik hizkuntzetan gaitasun linguistiko egokia lortzea, hizkuntzari lotutako beste alderdi soziokultural batzuk ere hezkuntzan txertatzea baizik.

3) Orobat, hizkuntzen funtzio eta prestigioaz herritarrek kontzientziazatzea ere bazuten helburu programa haiek.

Murgiltze-programen inguruko ikerketa, berriz, aipatu programez arduratu da batik bat, eta honakoa baieztatu da: irakaskuntzan bigarren hizkuntzaren bat erabiltzeak ez dakarkio ondorio kaltegarrikerik ikasgaien ikaskuntzari. Aurreko atalean ikusi dugu elebitasuna ez dela kaltegarria ez hizkuntzaren funtzio komunikatiborako, ez ezagutza metalinguistikorako, ezta garapen kognitiborako edo psikosozialerako ere.

1990eko hamarkadako ikerkuntza-agenda antolatzeko Kanadan hainbat ikerlarik, irakaslek, gurasok eta eskola-kontseilu zein administrazioako ordezkari eginiko topaketa batzuetan nabarmendu zenez, ikerkuntzaren ardura murgiltze-programetako irakasleen prestakuntzan oinarritzen zen. Bitarteko aldagai bat sartzea ('irakasleen ezaugarriak' izeneko) proposatu zuten topaketa haietan, nahiz eta administrazioaren ikuspuntutik garrantzitsuagoa zen murgiltze-programa motaren aldagaia. Beraz, ondoko programa-motak oinarritu dituen ikerketa egin behar da :

- Murgiltze goiztiarreko programak.
- Bitarteko murgiltze-programak.
- Murgiltze-programa berantiarak.

Murgiltze-programa goiztiarrak direla-eta ingelesez lorpenak (H1) ikertzeko joera nahiko hedatua dago. Genesee (1987) –azterketen berrikuspena abiapuntu zuela– honako baieztapena egin zuten: *“No hay ventaja en la introducción temprana del inglés y no hay desventajas con su introducción tardía”*.

Cummins eta Swainek (1986) baieztatu zuten, berriz, ‘detektibe linguistikoarena’ egiten duen gaitasun metalinguistiko baten garapena susta dezake elebitasun goiztiarrak.

Lehen hizkuntza ingelesa ez den (hizkuntza gutxitua) komunitate batean murgiltze kognitibo-linguistikoaren inguruko hainbat alderdi aztertzei ekin zioten Swainek eta beste zenbaitek, programa horiek haur etorkinengan sor ditzaketen ondorioak jakiteko asmoz. Izan ere, hasieran Kanadako ingeles hiztun haurrentzat zeuden diseinatuta programa horiek.

Lapkinen eta beste zenbait adituk (1990) irakaskuntza ertainetik aurrera eskolan programa elebidunetan jarraitzen zuten eta jatorrizko hizkuntza Kanadako hizkuntza nagusietatik (ingelesa eta frantsesa) ezberdina zuten hiztunen kasua ikertu zuten. Hona azterlan haren lau osagai aipagarrienak:

- Hiztegiaren, gramatikaren eta ahozko hizkuntzan erabiltzen diren ohiko diskurtso-moten ikerketa, hizkuntz irakaskuntzaren oinarriak eraikitzeko.
Hainbat alorretan hizkuntzaren erabilera susta dezaketen irakaskuntza-teknikak (idazmena, hizketa-jarduna, talde-lana, lankidetzak bidezko ikaskuntza...) ikertzea.
- Irakasleak ikasgelan erabiltzen duen hizkuntza murriztuaren (funtzio aldetik) arazoari konponbideak (materialak, bitak...) bilatzea, hizkuntzaren ildo funtzionala jarraitzeko bideak zabaltzen dituen betiere.
- Heziketaren ikuspuntutik, murgiltze-programetako gai nagusietakoa hezkuntza-jardueretan hizkuntza barneratzea da. Murgiltzeak gramatikaren irakaskuntza hobeto integratzeko beharra dakarrela sarritan aipatu izan da. Ikuspuntu komunikatiboaren araberrako irakaskuntzan, ekintza komunikatiboaren bidez eskaintzen zaio arreta alderdi integratzaile horri.

Irakurtzeko eta idazteko trebetasuna da beste gai interesgarri bat. Murgiltze goiztiarreko programa gehienetan bigarren hizkuntzan lantzen dira trebetasun horiek. Badira, ordea, ezberdintasun batzuk beste hizkuntza batzuk dituzten etorkinekiko. Izan ere, etxeko hizkuntza

sartzen zaie horiei, irakurketarako murgiltze-hizkuntzaz gain. Alegia, bi hizkuntzetan aldi berean lantzen dute irakurketa. Hortik aurrera, honako honi ekin zion ikerketak: ingeles hiztunek bi hizkuntzatan dituzten zailtasunak eta beste hizkuntzetako ikasleek dituzten murgiltze-arazoak aztertzeari.

Murgiltze-programen alternantziei dagokionez (goiztiarra, bitartekoa eta berantiarra), ikasitako hizkuntzaren trebetasunaren eta erabilera-eraztasunaren autobalorazioaren inguruko azterketak egin dira. Murgiltze goiztiarreko ikasleen batezbestekoak nabarmen hobeak dira.

H2ren ikaskuntza lehenbailehen hasteak hizkuntza horren erabilera-aukerak handitu egiten dituela dioten teoriarekin bat dator datu hori. Gagn  k (1992) honakoa proposatu zuen erabilera errazteko: murgiltze-programetako lehen etapetan ordenagailu-sareen bidezko idazmen-saioak sartzea.

Ikerkuntzaren esparru berri bat litzateke hori, helburutzat haxe lukeena: ikuspuntu berriarekin ('konexio-sarearen' bidez) egindako idatzizko produktuak murgiltze-programetakoak baino hobeak ote diren jakitea, kontutan izanik horrek H2 horretako jatorrizko hiztunekin kontaktuan egotea ahalbidetzen duela.

Aipatutakoez gain, azpimarratzekoak dira Kanadan zabaldu diren ikerkuntza-bide berriak, eskolaz kanpoko egoeretan egiten diren murgiltze-programen inguruan gehienak (lan-mundua, harreman sozialak...).

Ezin ahanzi, bestalde, murgiltze-programa hauek ikasten ari garen hizkuntza horretako kulturen dituzten ondorioak. Izan ere, murgiltze-programa horiei esker jarrera positiboak lantzen dira (Cziko eta beste batzuk, 1980). Bestelako jarrera ageri du Genesee (1987) murgiltze-programa hauek direla-eta. Genesee dioenez, ikerketa guztiak Quebecen egin izan dira, hango taldeak eta haiek ikaskuntzarako duten motibazioa oinarritzat hartuz. Aipatu adituaren ustez, ordea, orokortze hori ez da batere ona: zenbait muga ditu, batetik; bestetik, Quebecen jasotako datuak ez dago hedatzerik ingelesez mintzo diren kanadarrei. Geneseearen aburuz, Montrealetik kanpo ere egin behar lirateke azterketa soziokulturalak.

Ikasi nahi den hizkuntza horretako hiztunekin sortzen diren harremanek eta komunikazioek adiskidetasuna eta hartu-eman onak erraztu egin ditzakete, eta, ondorioz, elkarrekintza horrek eraginda, jarrera positiboak gara daitezke.

Aipamen berezia egin nahi genieke bizitza errealean sortzen diren espazioei, hor egiten baitute topo elkarrekin hango eta hemengo giza taldeek. Komunikazioa eta garapena helburu duten jarduerak ere ahalbidetzen dituzte espazio horiek, baita inguru soziolinguistikoak baldintzatzen ere.

Aipatu puntuek adierazten digutenez, ez dago homogeneousun murgiltze-programei buruz ematen diren erantzunetan. Handia da aniztasuna, izan ere, eta asko aldatzen da egoera eskualde batzuetatik besteetara, bakoitzak duen populazio-motaren eta programa ezartzen den lurraldearen arabera. Ingurune bakoitzaren testuinguru sozialak, politikoak eta kulturalak baldintzatu egiten du programa. Kanadan bertan ere oso ezberdina da programa elebidunak Montrealen edo Toronton antolatzea. Lehendik ere esana dugu murgiltze programak ikerketari estu loturik ibili direla beti. Ondorioz, hezkuntza-programen emaitzak (kultur eremuan zein eskolatzeko-prozesuan) aztertzeiko aukera izan da, baita lantokian nahiz bizitzaren gainerako eremuetan izandako ekarpenei jarraipen zehatza egiteko modua ere. Horrez gain, ordea, teoria, hezkuntza-praktika eta horren eraginkortasuna integartzeko ere eskatzen zaio ikerketari.

6.3. HEZKUNTZA-PROGRAMA ELEBIDUNAK AEBETAN

Lehenengo atalean aipatu dugunez, elebitasun-programen aurkako presioa egiten duten taldeek legedia (nazionala eta lokala) aldatzea eskatzen dute, Ameriketako Estatu Batuetako (AEB) hizkuntza ofizial bakarra ingelesa izan dadin eta gainerako hizkuntzen erabilera murrizteko. Ingelesa zaindu beharra omen dago, diote, gero eta emigrante gehiago baitago AEBetan eta, ondorioz, gero eta arrisku handiagoak pairatzen ditu hizkuntzak (ingelesak, alegia). Beste honako argudio hau ere erabili ohi dute elebakartasunaren aldekoek: hizkuntz aniztasunak tentsio sozial eta politikoak sortzen ditu. Horrenbestez, talde batzuen zein besteen hizkuntza aldarrikapenak politizatu egin dira.

Jarrera horren aurkako ('ingelesa bakarrik' dioten kontrako) talderik ere bada, ordea. Talde horien ustez, eskubide indibidualak eta kolektiboak hartu behar dira aintzat hizkuntzaren erabileran, nahiz eta ingelesaren alde ere egiten duten. Bi hizkuntzen erabilera nahi dute taldeok eta hezkuntza elebidunaren aldeko posizio ofiziala azaldu dute.

AEBetan egindako ikerketa askok erakusten duenez, arreta berezia eskaini behar zaio ebaluazioen emaitzen aniztasunari (Cziko, G., 1992). Ebaluazioen azterketa ugari (eta

askotarikoak) egin dira. Programa elebidunen eraginkortasunak ere aniztasuna du ezaugarri nagusietakoa.

Zappert eta Cruzek (1977) eta Troiekek (1978) hezkuntza elebidunaren eraginkortasuna aurkitu zuten, ebaluazioari buruzko azterketa oinarri hartuta ('hainbat hutsune dituen, bazterrera' erabili zuten irizpidetzat). Beste zenbait argudioren artean, honakoa erabili zuten: gela elebidunetako haurrak bi hizkuntza eta bi kulturaren jabe egin zirela, eskola-errendimenduan eragin negatiborik sortu gabe.

G. Czikok (1992) azaldu zuenez, Zappert eta Cruzek (1977) zenbait programa elebakar baino hainbat programa elebidun eraginkorrak aurkitu zituzten. Hala ere, beste zenbait konparaziotan ez zen gauza bera gertatzen. Gainera, azterketa berberei zegozkien datuen interpretazio eta azterketan ere ezberdintasunak topatu zituzten. Elebitasunaren eta kultur aniztasunaren baitako balioetan legoke ezberdintasun eta ugaritasun horren zergatia. Aipatu aurkikuntzak hezkuntza elebidunaren aldeko ebidentzia argitzat hartu zituzten ikerlari horiek. Horrenbestez, honakoa ondorioztatu zuten: bi hizkuntza eta bi kultura izateak eskolako emaitzetan ez zuela ondorio negatiborik.

Fenomeno bera abiapuntu harturik, askotariko iritziak entzun ziren hainbat adituk ikerketa beraren inguruko datuen interpretazioa egin zutenean. Honako ustekabe honekin egin zuten topo adituek ikerketa horretan: hezkuntza elebidunak ez du hizkuntza natiboaren kalitatean eragiten, ezta hizkuntza gutxitua duten haurrengan ere. Czikok (1992) dioenez, hezkuntza elebiduneko programetan arreta eskasa eskaini zitzaien ebaluazioari, irakaskuntza elebidunak haurren ama-hizkuntzaren garapenean duen eraginari batez ere.

Azpimarratzekoa da, bestalde, Ramirezek eta beste hainbatek (1990) 'murgiltze-estrategiei' buruz egindako azterketa luzea (iraupenari dagokionez). Hizkuntza gutxituetako haurrentzako 'arrakasta berantiarri' zegoen programa elebidunen eta murgiltze-programen arteko konparazioa egin zuten adituok. Hona zer konparatu nahi zuten: hiru programa alternatiboren eraginkortasuna. Ama-hizkuntza gaztelania zuten 2.300 haurrekin (554 ikasgelatan banatuak) egin zen azterketa, hasi haurtzaindegitik eta seigarren maila arte.

Hona programa haien ezaugarriak eta lortutako emaitzak:

a) Murgiltze egituratua duten geletan: ikasleek bere hizkuntza (natiboa) erabil dezakete, irakaslea elebiduna delako eta haurraren hizkuntza uler dezakeelako. Dena den, irakaskuntzarako hizkuntza bakarra ingelesa da.

b) Programa elebidunak, 'arrakasta goiztiarrari' zegozkionak (gaztelania egunean ordubetez ematen zen).

c) 'Arrakasta berantiarreko' programak: irakaskuntzaren erdia –gutxienik– gaztelaniaz eskaintzen zen 5. edo 6. maila arte.

Hiru programa horien konparazioari esker jakin zen berdinak zirela emaitzak lehenengo alternatibari (a) eta bigarrenari (b) (arrakasta goiztiarra). Arrakasta berantiarreko (c) programa elebidunetako ikasleek (irakaskuntza jatorrizko hizkuntza eta ingelesa pixkanaka sarturik) emaitza hobea izan zituzten matematiketan, ingelesaren irakurketan eta ingeleseko gaitasun linguistikoetan.

Bi ikuspegitatik azter genitzake emaitza horiek hezkuntza elebidunaren inguruko eztabaida honetan:

Cummins (1992) iritziz, (b) ereduko emaitzek ez dute inolako abantailarik adierazten ingelesezko (a) eredukoekiko eta gezurtatu egiten dute harremanik dagoela irakaskuntza erabilitako ingeles-kopuruaren denbora eta hizkuntza horren garapen akademikoaren artean. (c) ereduaren emaitzek gezurtatu egiten dute ingelesari eskainitako denborarekiko mendekotasunaren hipotesia. Haurren lehen hizkuntza hizkuntza gutxitua den kasuetan garrantzi handia ematen zaio ama-hizkuntza indartzeari, lagungarri izan baitaiteke hori bigarren hizkuntzaz (hizkuntza nagusia) jabetzeko.

Hezkuntza elebidunaren inguruko ebaluazioetako emaitzen eta horiei buruzko interpretazioen ugaritasuna eta aniztasuna ikusirik, oso zaila da aurkikuntza horien guztien sintesia edo laburpena egitea. Hala ere, aniztasuna gauza naturala da, hainbat arrazoi direla medio. Aukera handia dago, beraz, hezkuntza elebidunaren modalitateei dagokienez; izan ere, ez dago irizpide bateraturik ikasgelan ama-hizkuntza erabili behar den denboraren edo eskolan erabili behar den hizkuntzaren inguruan; gurasoak, berriz, ez datoz bat hezkuntza elebiduneko programen inguruan... Irakasleen jarrerak ere, bestalde, era askotakoak dira, baita komunitateak kultura eta hizkuntza natiboarekiko dituen jarrerak ere.

Emaitzen inguruan ere era askotako balorazioak egitea gerta liteke, lortu nahi diren helburuak ere askotarikoak izaten baitira gehienetan, nahiz eta hezkuntza-programa beraren aldeko jendea aritu. Hortik dator, bada, analisisien interpretazioaren inguruko arazoa.

Gogoan izateko moduko datua dugu, bestalde, honako hau: hezkuntza elebiduneko programetako ikasle gehienak langileen seme-alabak dira AEBetan. Asimilazio-politika jasaten dute ikasle horiek; izan ere, hezkuntza elebidun horrek ez die eskaintzen eredu elebidun bikulturalik, hizkuntza gutxituen kultura eta baliabide linguistikoak onartzen dituenik.

Mollek (1987) dio hezkuntzaren inguruan dabilzanak jabetzen direla haur horiek dituzten desabantailez, bizi diren ingurunea dela-eta muga sozial eta intelektualak baitituzte neska-mutil horien familiek. Hala ere, esku-hartze pedagogikoaren garrantzia eta irakaskuntza-alorraren aldaketa-premia azpimarratzen ditu Mollek. Hezkuntza-programa elebidunetan heziketak kalitatezkoa izan behar duela ahantzi egiten dugu, izan ere, sarritan.



Gure ustez, programa elebidun orotan izan behar da kontuan kultur bitartekari lana egiten duela ikasgelak, hortxe baitago eskolara doazenen bizitza, sinesmenak, balioak eta bizimodua zer-nolakoa den jakiteko eta kontrolatzeko aukera. Arrazoi horiek direla eta, hizkuntza gutxituetako haurrengana hurbildu egin behar da –ikasle horien testuinguru

kulturala zein den aintzat harturik betiere–; eskaintzen zaien hezkuntza-programak, berriz, sendoa –komunitatearen helburuak, balioak eta baliabideak kontuan hartzen dituen– behar du izan.

6.3.1. Hezkuntza elebidunaren ikerketa ebaluatzailearen inguruan dauden arazoak

M. Lam Tonyk (1992) idatzi eta *Review of Educational Research* aldizkariak argitaratutako (1992) hainbat lan –hezkuntza elebidunaren kalitatearen azterketari buruzkoak guztiak ere– aipatuko ditugu atal honetan.

Aditu honen iritziz, ebaluazioaren kalitate-eskasiak eragotzi egiten du zenbait lorpen eskuratzea. Hezkuntza elebidunaren ebaluazioa hobetuko balitz –dio Lam Tonyk– hezkuntza elebidunaren kalitatea ere hobetu egingo litzateke.

Ikerketa proiektu eta ebaluazio-programa batzuen metanalisi egin ondoren, Dulay eta Burt (1978), Zappert eta Cruz (1977) eta Goldek (1981) zioten programa askok honako alor hauetan ahulak zirelako jaso zituztela kritikak:

- Estatus sozio-ekonomikoaren kontrol-eza.
- Jatorrizko hizkuntzaren gaitasunaren inguruko kontrol-eza.
- Kontrol-taldearekin konparaziorik ez.
- Lagin-kopuru mugatua.
- Irakasleen gaitasunaren inguruko kontrol-eza.
- Datu falta; informazio estatistiko eskasa.
- Emaizetan jarritako itxaropenen eta programen teoriaren kontrol-eza.
- Baliabideen erabilgarritasuna.
- Ikastetxearen tamaina.

Ebaluazioa eta ikerketa laburbildu nahirik, Ikerketa Elebidunaren Zentro Nazionalak (Okada, 1983) ikerketaren irizpideak eta adierazleak eratu zituen. O'Malleyk (1984) ondorengo zerrenda hau osatuz antolatu zituen aipatu irizpideak:

❑ Diseinu Orokorraren Arazoak:

- Datuen emaitzarik eza
- Test ondorengoak bakarrik izatea; konparazio falta
- Irakaslearen helburuak neurtu gabe izatea.
- Tratamendua oso laburra, epe motzekoa, izatea
- Tratamenduaren denborari buruzko informaziorik ez izatea

❑ Neurketa-arazoak:

- Estandarizatu gabeko testak erabiltzea; soilik talde bati aplikatzea (konparaziorik egin gabe).
- Oinarrizko gaitasunak bakarrik azaltzea
- Hainbat eratako neurketak (aurrettestak/test ondorengoak).
- Test ondorengoetarako hainbat lagin jartzea
- Ama-hizkuntzako test eza.

❑ Hezkuntza elebidunaren ahultasunean eragiten duten beste baldintza batzuk:

- Ebaluatzaileen gaitasuna.
- Lekuan lekuko praktika administratiboak.
- Estatu-politika; politika federala.
- Hezkuntza elebiduneko programen ezaugarriak.

Hezkuntza elebidunean aditu direnek eta ikertzaile askok diote ebaluazioa ere hobetu beharra dagoela hezkuntza elebidunean. Horretarako, beharrezkoa deritzote hezkuntza elebiduneko programetara eta irakasle elebidunen prestakuntzara laguntzak bideratzeari, baita hezkuntza elebidunera zuzendutako laguntza zerbitzuen antolaketari ere.

6.4. EAE-KO HEZKUNTZA ELEBIDUNEN PROGRAMEN EMAITZAK

Arrazoi asko legoke Euskal Herriko hezkuntza elebidunaren inguruan ikerketa egiteko: batetik, euskalduntzearen arazoaren inguruko kezka, elebitasun-prozesuak eraginak; bestetik, martxan dauden ereduaren emaitzak eta prozesuak ezagutzeko premia. 1970eko hamarkadan egin ziren lehen ikerketak, orduan hasi baitziren ikastolen lorpen akademikoak neurtzen zituzten lanak azaltzen (Ikastolen Federazioak, 1974). 1980ko hamarkadatik aurrera egin ziren, ordea, ikerketa sistematikoak.

Hasieran, gazteleraz gain (guztientzat nahitaezkoa zen hizkuntza hori) euskara hizkuntza ofizial gisa sartu zen derrigorrezko hezkuntzan. Norberak bere hizkuntza propioan ikasteko eskubidea onartu egin zen. Politika horrek porrot egin zuen, zenbait azterketak erakutsi dutenez (Espi, 1988; Ayerbe eta beste batzuek, 1986; EIFE, 1990). Ingeles elebidunen programetako emaitzen antzekoak dira Euskal Herriko garai hartako hezkuntza elebidunaren emaitzak (Genesee 1987; Swain 1982).

Hona zer adierazten zuten emaitzek: ama-hizkuntzat gaztelania zuten haurrek –H2 eskolako curriculumaren gai bat gehiago besterik ez zenean– oso gaitasun linguistiko eskasa lortzen zutela euskaraz. Euskaraz eskolatutako haurrek, aldiz, gaitasun-maila altua lortzen zuten gaztelaniaz. Hau da, nahiz eta biak (euskara eta gaztelania) bigarren hizkuntza izan batzuentzat zein besteentzat (euskara gaztelaniadunentzat, gaztelania euskaldunentzat), ezin zaie tratamendu pedagogiko bera eman. Izan ere, hedadura ezberdina dute bata eta besteak, bai gizartean bai funtzioetan. Gure ustez, hizkuntzen egoerak irakaskuntza-ikaskuntza prozesua baldintzatu egin dezake eskolan, eta, beraz, baldintza horiek ezinbestean izan behar ditugu kontuan programa elebidunak antolatzerakoan.

Gaitasun linguistiko hobe lortu izan dute ikasi beharreko hizkuntza irakaskuntza-hizkuntza modura sartu duten programek. Hala (Atutxak, 1976; Azurmendik, 1983 eta EIFEk 1990), B eta D ereduaren ikasleen euskara eta gaztelaniazko gaitasun linguistikoa aztertzeke eginiko konparazioek honakoa diote: ez dago ezberdintasunik bi eredu haietako eta A ereduaren ikasleen gaztelania-mailan.

Familiatik datorren elebitasuna eta eskolatik datorrena ezberdin tratatu izan dira ikerketan (Atutxa, 1976; Etcheberria, F., 1986; EIFE 3, 1990) eta hau ondorioztatu dute adituek: familia barruko komunikazioan euskara erabiltzen duten ikasleek dute gaitasun handiena. Jakina,

hizkuntza ahula aktibitate eta leku anitzetan –testuinguru ugaritan– erabiltzen bada, gaitasun linguistikoa hobetzen lagundu egiten du.

B ereduari dagokionez, argi azaltzen dute datuek hor ikasten dutenen euskara-maila D eredukoena baino baxuagoa dela (Etxeberria eta beste zenbait, 1985). Hala ere, EIFEk egindako azterketak (1986, 1989 eta 1990) erakusten digunez, gaitasun-mailak hobetuz doaz, pixkanaka, B ereduko ikasleak. Eredu hori (B) da, Hamers eta Blancen (1983) ustez, murgiltze partzialera gehien hurbiltzen dena. Hala eta guztiz ere, B ereduko ikasleak ez du maila egokirik lortzen H2n ikasgaiak hizkuntza horretan eman ahal izateko. Hau da, eredu horrek eskaini behar duen *input*-ari dagokionez ez du behar den mailarik ematen. Komeniko litzateke, bada, H2rekiko lotura estuagoa eskaintzen duen ereduren bat proposatzea.

Emitza akademikoei dagokionez, B eta D ereduetan eskolatutako ikasleek ez dute desabantailarik ageri A ereduko ikasleekiko (Etxeberria, F., 1986; Arregi, F., 1988; Ayerbe eta beste batzuk, 1988; EIFE, 1990). Ebaluazio horiek adierazten dituzten emaitzak Kanadako murgiltze-programetan lortutakoen parekoak dira. Normalean, ez zaie hutsunerik antzematen ikasleei ere lehen hizkuntzan, ezta errendimendu akademikoan ere. Bestalde, bere kulturarekin identifikatzen dira ikasleok eta bigarren hizkuntzarekiko jarrera positiboak garatzen dituzte (Genesee, 1983).

Dena den, eta lehendik ere esana dugunez, AEBetako gutxiengo hispanoarekin egin diren programa elebidunek ez dute aurrera jarraitzeko gogo handirik ematen. Egoera guztiz ezberdinetan daude, izan ere, ikasleak eskolan: bakoitza talde linguistiko bateko kide da (gutxiengokoak batzuk, gehiengokoak besteak):

Murgiltze-programen alorretik bultzatu diren ebaluazioek, berriz, honakoa adierazi dute: bigarren hizkuntzaren bat ikasteak ez du eskola-errendimendua ahultzen (Genesee, 1987; Swain eta Laplain, 1982).

Ebaluazioen emaitzek haxe adierazten dute:

◆ H2 irakaskuntzako hizkuntza modura erabiltzeak lagundu egiten du bigarren hizkuntza hori ikasten; halaber, ez du eragin negatiborik lehenengo hizkuntzan eta lorpen akademikoetan. Hizkuntzaren ikaskuntza eskolan bakarrik egiten bada, bultzatu egin behar da erabilera testuinguru horretan, hizkuntzaren funtzio pragmatikoa eta komunikatiboa garatzen

lagunduko duten aktibitateak burutuz. Horregatik, H2 irakaskuntzarako hizkuntza gisa erabiltzea komenigarria izan daiteke.

◆ Etxeko hizkuntzatik eskolakora bada alderik (txikia bada ere), baina H1n lortutako gaitasun linguistikoak H2z jabetzea erraztu egiten du. Beste hau ere gerta liteke: bigarren hizkuntzan gaitasun komunikatiboa egoki garatzea eta, ondorioz, hori lehen hizkuntzaren mesedetarako izatea.

◆ Etxean eskuratutako gaitasun linguistikoa aurrekari garrantzitsutzat jotzen da, normalean, eskola-arrakastarako (Wells, 1981); halaber, ikasleak H1en dituen gaitasunak abiapuntu hartuta aurreikus daitezke H2n izan ditzakeenak (Verhoeven, 1991).

F. Etxeberriak (1992) doktore tesirako eginiko ikerketak eta elebitasunaren inguruan landutako proiektuak bildu ditu balorazioa egiteko. Ikerketen metaebaluazioa egiten saiatu zen, hainbat irizpideren arabera. Ordura arte egindako ikerketa eta ebaluazioen kalitatea nolakoa zen ikusi nahi izan zuen ikerlari honek. Lan horiek aztertu eta baloratu ostean, hutsuneak ageri zituzten arloetan berrikuntzak sartu zituen, etorkizunean burutuko diren ikerketak hobetzeko asmoz. Kalitate teknikoari zegozkion berrikuntza horiek. Horiek martxan jartzeko –zioen Etxeberriak– ikerketaren hainbat alor kontrolatu beharra dago:

- Ikaslearen hasierako hizkuntza.
- Familian erabiltzen den hizkuntza.
- Maila intelektuala.
- Estatus soziokulturala.
- Ikasgelako eredu linguistikoa.
- Datu estatistikoaren erabilera hobe.
- Proba pilotuen fidagarritasuna.
- Datuen triangelaketa.
- Analisi zehatzagoa euskararen mailan eta ikastetxean eragiten duten aldagaiei dagokienez: ikasgelan erabiltzen den metodologia, ikastetxearen antolamendua, koordinazioa...

Azaldutako guztiaren aurrean, badu hizkuntzak hezkuntzan bere ikerketa-alorra. Hona –labur adierazita– zein den:

- 'Produktu' eta 'irakaskuntza/ikaskuntza prozesuetara' bideratutako ikerketak.
- Lorpen linguistikoen ezagutza (jatorrizko hizkuntzan eta bigarren hizkuntzan).
- Irakurketa-idazketa zein hizkuntzatan landu den, eta horrek irakurketan duen eragina.
- Emigranteen hizkuntz garapena.
- Murgiltze goiztiarreko programek eragindako eragin kognitiboak: gaitasun metalinguistikoaren garapena.
- Lehenengo hizkuntzako trebetasunen errendimenduak bigarren hizkuntzarako gaitasunean duen eragina.
- Irakurketaren ikaskuntzan bi hizkuntzak aldi berean erabiltzea.
- Zailtasun-mailaren ezberdintasuna murgiltzea bi hizkuntza (elebitasuna) edo gehiagotan oinarritzen denean.
- Ikasle emigranteen murgiltze-programa moten azterketa.
- Etxeko eta eskolako hizkuntzen arteko 'atalase-gaitasuna' atzematea, idazmenari eta irakurketari dagokienez.
- Zeinuen eginkizuna, ordenagailu-sarearen bidezko idazmena curriculumean sartzeari dagokionez. Ikasi nahi den hizkuntza horren jatorrizko hiztunekin harremanetan jartzeak zer-nolako ondorioak dakartzan aztertzea.
- Lan-eremuan murgiltze-programek dituzten ondorioak jakitea.
- Murgiltze-programen ikasleek bi komunitate linguistiko eta kulturalen arteko harreman sozialen gerturatze-prozesuari zenbateraino erantzuten dioten aztertzea. Aldaketaren inguruko iradokizunak.

Ikerketari dagozkion premiak aipatu ondoren, irakasleen trebakuntzari buruzko kezka ere azaldu da programa elebidunen emaitzak direla eta. Jakin badakigu kalitateko irakaskuntzaren alderdi bat irakaslearen trebetasunean dagoela. Horrek berriz, ezinbestekoa du trebakuntza.

6.4.1. Irakaslea eta haren esku-hartzea

Oso eginkizun garrantzitsua du hezitzaileen prestakuntzak eta trebakuntzak hezkuntza elebiduneko programetan, are garrantzitsuagoa murgiltze-programako irakaskuntzaren

testuingurua material eta informazio baliagarriaz hornitzeko. Irakaslearen trebakuntzak 'etengabea' izan behar duela diote adituek. Etengabe izate horren barruan sartzen dira irakaskuntza-aurreko jarduera, irakaskuntza-lana bera eta etengabeko trebakuntza.

Lanean ari diren irakasleen trebakuntza-programetan ikusi denez, kontrolerako laguntza tekniko baina premiazkoagoa dute irakasleek ikaskuntzako parte-hartze aktiborako programak eskaintzea. Autonomia hartzen du irakasleak hari esker, eta bide berriak aurkitzen ditu ikerkuntza-ekintza prozesuan balorazio propioak egiteko.

Calveren (1989) ustetan, hezkuntza elebiduneko programetako irakasleen trebakuntza-planak bi adar izan behar ditu:

- a) Irakasle-lanbiderako prestakuntzari dagozkion hezkuntza-osagaiak: hezkuntzaren kontzeptualizazioa, ikaskuntzaren teoria, irakaskuntza-metodologia, praktika eta beste zenbait.
- b) Irakasleen trebakuntzari hezkuntza elebidunaren inguruko prestakuntza osagarri bereziak erantsi behar zaizkio.

Hala, egokia izan daiteke honako alderdiok oinarri dituen prestakuntza: hizkuntz gaitasuna; hizkuntza, gizartea eta kultura; bigarren hizkuntzako irakaskuntza-teoriak, bigarren hizkuntzaren didaktika eta hezkuntza elebidunaren psikopedagogia (murgiltzea eta abar).

Asko hitz egin izan da irakasleen prestakuntzan eredu batzuek zein besteek duten eraginaz. Lieberman (1985) eta Stenhouse (1984), adibidez, hainbat orrialde idatziak dira gai horretaz. Bi ikerlarion iritziz, honako honi egiten diote arreta irakasleek: beren jardueraren inguruko hausnarketa egiteko modu egokiena aurkitzeari. Ikuspuntu horretatik dakusate, bada, beren prestakuntza; ondorioz, irakasleak ikasgelako ikerlari gisa jardun behar duela aldarrikatzen dute. Hausnarketara bultzatzen du irakaslea ikuspegi horrek, baita bere etengabeko trebakuntzan autoikaskuntzak duen garrantziaz jabetzera ere. Bestalde, ikerlarien eta profesionalen arteko loturak sortzeko baliagarria litzateke jarduera-mota hori.

Etengabeko trebakuntza-programa egituratzearen garrantzia beste honetan ere balegoke: irakasleen arteko lankidetzara bultzatuko luke. Lankidetzaren gaia gero eta gehiago azaltzen da hezkuntzaren inguruko literaturan. Hona zer duen horrek oinarritzko irizpidea: hezkuntzaren

premiak hobeto aseko lirateke lankidetza halako modu jakin batean banatutako erantzukizunen bidezko programak ezarriko balira (planifikazioa, praktika gauzatzea, ebaluazioa...).

Hala ere, hainbat aurrebaldintza ditu lankidetzak. Hona horietako batzuk:

- lankidetzarako egitura antolatua edukitzea
- lankide-taldearen oniritzia lortzea
- lankidetzarako denbora izatea
- lankidetza-jarduerak bultzatu ahal izateko ekimen eta teknika egokiak izatea
- lanerako giroa sortzea
- lankidetza-lanetan aritu nahi dutenen helburuak jakitea

Ikastetxeen arteko lanak antolakuntza-arazoak sortzen ditu; beraz, testuinguru berezien ezagutza ezinbestekoa da.

Bestalde, murgiltze-programetako hezitzaileen trebakuntzaz hainbat ikerkuntza egiteko premia ere azpimarratu zuten Lapkin eta Swainek (1990). Honako hauek, besteak beste:

- Murgiltze-programetako ikasgeletan irakasleek zer egiten duten jakitea eta horretarako dituzten arrazoi eta usteak ezagutzea
- Irakasle horien jokabide pedagogikoaren bereizgarriak aztertzea eta ikasgelako praktika hobetzeko erabakiak hartzera bultzako dituzten portaerak aztertzea

Askotan ikusi izan da lehen hezkuntzako murgiltze-programetako ikasleek bigarren hizkuntzan erabat trebatuak baleude bezala aritzen direla irakasleak. Edukiak irakasteaz arduratzen dira irakasleak; hizkuntza irakasteko, ordea, hura edukietatik banandua balego bezala aritzen dira. Horrenbestez, loturarik eza antzematen da esanahiaren eta hizkuntzaren erabileraren artean.

Ikerlari batzuen ustez, bigarren hizkuntzaren irakaskuntza formala modu gramatikalean egiteak ez ditu murrizten murgiltze-programetako ikasleen bigarren hizkuntzaren gramatika alorreko okerrak.

Hona zer adierazten duen horrek guztiak: curriculumeko ikasgaietako irakaskuntza xede-hizkuntzan eginda ere, hizkuntzaren irakaskuntza –forma eta esanahiari lotuta– eskolako jardunean integratzea badagoela. Bistan da bigarren hizkuntzaren irakaskuntza analitikoaren eta irakaskuntza esperientzialaren artean dikotomia antzematen dela. Lehenengoak irakaskuntzarako hizkuntza bere osagaien arteko egiturak aztertzea darama; bigarrenak, aldiz, ikuspuntu orokorra erabiltzen du, irakaskuntza modu esanguratsu eta kontestualizatuen bidezko erabileraren arabera egiten duena. Hala ere, hizkuntzaren irakaskuntza hobetzeko bi alderdiak orekatu egin behar lirateke. Hala, murgiltze-programan ere integra daitezke diskurtsoa eta gramatikaren irakaskuntza. Bi alderdiren arteko aldiberekotasunik badagoen murgiltze-ikasgeletako irakaskuntzan eta hura nola gertatzen den ikustea, bestalde, interesgarria da oso.

Bestalde, hizkuntza ikasteko erabilpen funtzionala eta komunikatiboa izateko ezinbestekoa da ikasgelako antolaketari buruzko estrategiak kontuan hartzea: binaka/taldeka egiten diren lanak, irakaskuntza kooperatiboa, tutoretzak... Nahiko argi dago garrantzitsua dela irakaslea –elementu antolatzaile eta sustatzaile gisa– hizkuntzaren irakaskuntza-prozesuan. Halaber, ikerketa-alorretik jasotako partaidetza-orientabideek agerian jarri dute hizkuntz hezkuntzako profesionalen esku-hartzea praktikan ezarri beharreko gaia dela (programen planifikazioan, curriculum-diseinuan, hizkuntzaren eta bestelako ikasgaietako edukien ikaskuntza hobetzeko garapen praktikoan, hizkuntzen irakaskuntzaren arloan eta irakasleen trebakuntza-programan, besteak beste).

7. KULTUR ANIZTASUNA: HEZKUNTZAKO ADITUEN ERRONKA

7.1. GLOBALIZAZIOAREN FENOMENOA

Sarritan aipatzen da azkenaldi honetan globalizazioa. Fenomeno hori dela-eta, hainbat aldaketaren premia nabaritzen da jarduera politikoan, ekonomikoan eta kulturalen, bizimodua ulergarriagoa gerta dakigun eta gizartean hausturarik sor ez dadin. Teknologia berriek kulturak bateratzeko aukera ekarri dute. Izan ere, uniforme izateko joera nortasunek eta kulturek. Horixe da, hain justu, gure garai honetako arazo nagusietakoa: elkarren antz gero eta handiagoa dugun

gizartea ari gara eraikitzen, gero eta hiritarragoa, gero eta teknikoagoa; horrekin batera, ordea, gero eta garrantzitsuagoa zaigu nortasun-ezaugarriari eustea uniformetasun horri aurre egiteko.

Jakintza eta kulturaren orokortzea eta hedatzea ditugu globalizazioaren ezaugarrietako batzuk: lurraldeen arteko mugak hautsi egiten ditu globalizazioak; distantzia fisikoa ez du oztopo. Eragin kontrajarriak sortzen ditu, horrenbestez: batetik, beste kultura eta herrialde batzuen inbasioa eta menderatzea; bestetik, informaziorako sarbidea eta harreman-sareen autonomia. Ez dago ukatzerik, bada, globalizazioak gizakion balio, jarrera eta portaeretan duen eragina.

Elkarrekiko lotura gero eta estuago horrek gizon-emakume bakoitzaren nortasuna eta individualtasuna aldarrikatzeko premia dakar berekin. Hori dela-eta ari da itzultzen giza taldeen aniztasun- eta berezitasun-eskaria. Eta ikuspegi horretatik aztertu behar dira hizkuntzaren, jeneroaren, arrazaren, etniaren, talde sozialen, kulturaren eta beste zenbait gairen egoerak.

Testuinguru horretan, bada, bizitzeko adina baliabide ez duten eta egoera berriari aurre egin beharrean diren atzerriko gizon-emakume asko inguratu da gurera, beste edozein herritarrek dituen eskubideak beretzat ere eskatuz. Garapen-bidean dauden lurraldeetatik ingurune garatuagoetara etorritakoak dira inmigrante horietako batzuk; beste batzuk, berriz, gerrak suntsitutako lurraldeetatik ihesi datozenak. Gero eta etorkin gehiago ari da heltzen gure ingurura –lurralde, hizkuntza eta kultura askotakoak– eta hainbat kezka sortzen du etorrera horrek haiek hartzen dituzten herrialdeetan. Immigrazioak ‘lehengo bizimoduaren’ akabera ekarriko ote duen beldur dira herrialde aberatsetako biztanleak. Bestalde, bestelako kultura, maila ekonomikoa edo nolanahiko bereizgarriak duen jendearekin bizi beharrak ezinegonak eta beldurra sortzen diete askori.

M. Bartolomek (2000) dioenez, aberatsen eta txiroen arteko mugak sortzen jarraitzen dute ezberdintasunek, baina oraingo hau are nabarmenagoa da: jakintza eta informazioa bereganatzeko aukera badutenen eta ez dutenen artekoa.

Hezkuntzan nahitaez hartu behar dira aintzat etorkinen edo beste edonoren ezberdintasunak. Izan ere, gizon-emakumeek –elkarrekin bizi behar dutenez– elkarrekin moldatzen ikasi beharra dute. Beraz, ezinbestekoa da guztien ezaugarriak kontuan hartzea eta inor baztertua ez sentitzea. Horrenbestez, hona zein den hezkuntzaren egitekoa: kultur esparrua eratzea, batzuen eta besteen esperientziak oinarri harturik, gizon-emakume guztiak elkarrekin bizi ahal daitezen. Argi dago, beraz, kulturak ez direla estatikoak eta kultur jarduerarako forma

berriak sortzen direla. Horretarako –irakasleek ikasleengan dituzten itxaropen eta sentipenez gain– eskolako gizarteratze-oinarriak azpimarratu behar dira.

7.2. GIZARTERATZEA: IKASGELAKO KULTUR ANIZTASUNAREN OINARRIA

Hezkuntza-sistemak ez du bazterrera utzi behar gure gizarteko kultur aniztasuna. Izan ere, eginkizun garrantzitsua du etorkinen integrazio-prozesuan. Hizkuntzarena da gainditu beharreko arazoetako bat (itxura batean gorabehera gehien sorraraz dezakeena), ezinbestekoa baita komunikaziorako eta irakaskuntzarako. Badira kontuan izan beharreko beste faktore kultural eta sozial batzuk ere (eguneroko bizimoduari lotutakoak asko eta asko: jateko ohiturak, gizon-emakumeen arteko harremanen ingurukoak...) herritarrak elkarrengandik bereizten eta urruntzen dituztenak.

Ba ote zentzurik bestearen kultura ezagutzeak, kultura askotariko hezkuntza sortzen saiatzeak? Garrantzitsua da hezkuntza-mota hori eratzea, gizon-emakumeon balioak, jarrerak, hizkuntzak eta beste hainbat alderdi ezberdinak direlako eta horiek ongi ezagutzea ezinbestekoa delako elkarbizitzarako. Beraz, beste kultura batzuetako gizon-emakumeen integrazioa helburu duen programa orok beste kultura horien ezagutza bultzatu behar du.

Colek eta beste ikerlari batzuek (1974) kognizioaren alderdi transkulturalen inguruan egindako lanek diotenez, indigenen ustez jakintza transmititu egiten da, ez eraiki. Ikuskera hori dela-eta, ez da harritzekoa gizon-emakume horiek arazoak izatea beste hezkuntza-sistema batzuetan, ikaskuntzaren oinarria norberaren ikerketa den sistemetan, alegia.

Beste zenbait ezberdintasun kulturalen artean aipatzekoa da haurren eta helduen elkarrekintza-modua, hurrek hartzen duten rola aldatu egiten baita kulturaren arabera. Hala, kultura batzuetan galderak egiten zaizkie hurrei ikaskuntza- edo arrazonamendu-estrategia gisa; beste batzuetan, aldiz, informazio-iturria besterik ez dira galderak. Beste kultura bateko ikasleek erantzun ezberdina ematea litekeena da, hasieran denentzat berbera den egoera batean. Gragoren (1982) aburuz, kultura batzuetatik besteetara aldatu egiten da hizkuntzaren erabilera, sinesmen, balio, rol sozial eta taldearen barruko edota taldeen arteko harremanen arabera.

Hortaz, hizkuntza eta hizkuntzaren ikaskuntza dira sozializaziorako bideak, sinesmenak, jarrerak eta taldearen edo kulturaren balio soziokulturalak adierazten baitituzte. Horregatik esaten da hizkuntza bat ikastea arau linguistikoak barneratzea baino zerbait gehiago dela. Irakasleek, normalean, halako itxaropen batzuk izaten dituzte ikasleen hizkuntz erabileraz. Eragin kaltegarria izan dezake horrek, baldin eta irakasleak ikuspegi akademikotik bakarrik aztertzen badu ikaslearen hizkuntz gaitasuna, testuinguru soziokulturala kontuan hartu gabe. Horren adibidetzat dakargu 'A' ereduan ikasitako gazte batek esandakoa:

"Siento que el euskara no ha tenido significatividad en el medio escolar. La exclusiva relación con la asignatura no ha sido motivador para mi aprendizaje al carecer de la necesidad comunicativa. Considero que el sentido de una lengua está en su fin comunicativo y sin esa función se desarrollan sentimientos negativos hacia la misma. La dificultad de la propia lengua, la poca visibilidad de progresos, la poca relación con los hablantes de dicha lengua, pueden convertirse en fuentes de frustración".

Adierazpen horiek garbiro erakusten dute eskolak ikasle horiei helarazten dien hizkuntza inbertsonala, abstraktua eta testuingururik gabekoa dela. Jakina, ikasle guztiek ezin dute barneratu hizkuntza kondizio horietan. Pedagogiak agintzen duenez, hizkuntzaren eta horren inguruko egoera soziokulturalaren arteko loturak sendotu egin behar dira.

Beraz, gizartearen arauak, itxaropenak eta balioek hezkuntzan eragina dutela uste duten irakasleek arreta berezia eskaini behar diote ikasleen kultur portaerari.

7.3. IKASGELAKO JARDUERAN KULTURAK DUEN ERAGINA

Jakintza barneratzeko moduaren inguruko balioek eta usteek eragina dute eskolaratzean: jakintza transmisio bidez egin behar dela uste bada, pasibitatea sortzen da ikasgelako jardueran eta ikasleen partaidetzan. Oroimenaren bidezko ikaskuntza jaso dutenak hobeto egokitzen dira informazio edo errepikapen bidez jasotako ezagutzetara, baina zailtasunak izan ditzakete analisi-eta kritika-trebeziei dagokienez. Gainera, irakaslearen edo liburuen bidezko transmisioan bakarrik oinarritutako ikaskuntzak ikasleengan autonomiaren ordezkari mendeotasuna sor lezake.

Zenbait ikerketa soziolinguistikok dioenez, garrantzi handia dute talde etniko eta kultural ezberdinen arteko elkarrekintzan ikasleen trebezia sozialek. Halaber, gelan integratuta egotea

hizkuntza jakitea eta erabiltzea bezain garrantzitsua da, batez ere irakasle eta ikasleen harremanetarako.

Estrategia linguistiko ororen esanahia aldatu egin daiteke testuinguruaren eta hiztunen elkarriketa-estiloen arabera. Hala, era askotako estrategia linguistikoak azter daitezke elkarrekintza batean. Hona Tanenek (1986) erabili zuen adibidea: grekoa den aita bati alabak festa batera joan daitekeen galdetzen dio; aitak, berriz, honela erantzuten dio: “Joan zaitez, hala nahi baduzu”. Bizitasun- eta gogo-eza sumatu dio neskak aitari erantzun horretan: festara ez joatea nahiago duela aitak ohartu da alaba. Komunikazio-sistema hori nahiko ohikoa da: badirudi alaba izan dela “ez joatea” erabaki duena, aitak joatea debekatu egin diola sentitu duen arren. Dena den, kulturari buruz hainbat gauza jakitea komeni da adibide horren esanahia ongi ulertzeko.

Susan Philipsek (1983) W. Springsen indiar estiloa AEBetako ingeles hiztunenarekin konparatu zuen. Philipsek dioenez, haur indiarren esanak gaizki interpretatzen dituzte ingeles hiztun diren hurrek, batzuek eta besteek ez baitute interpretazio era egiten norberaren burua nabarmentzeaz. Jatorri eta egoera kultural ezberdinen ondorioa da hori.

Argi dago, beraz, gizon-emakumeen portaeran eta hizkuntzen erabileran ageri diren ezberdintasunak sozializazio kultural bakoitzaren arabera antola daitezkeela. Ondorioz, sinesmen, balio, rol sozial eta talde barruko harremanek badute garrantzia, sarritan behar bezala interpretatzen ez diren arren.

7.4. IRAKASLEEN IKUSPEGIA

Askotan, bere ikasleen eta horien familien kultura ez dute ezagutzen irakasleek; horregatik, bere kulturaren ikuspegitik ikusi ohi du ingurunea. Beste kulturen ikuspuntua ez ezagutze horrek hezkuntza-komunitatean ikasleak edota familia etiketatzea ekar dezake. Horren ondorioak irakasleek ikasleekin eta horien gurasoekin duten harremanean antzematen dira. Kulturak elkarri gerturatzea lagungarri izan daiteke talde kulturalen arteko komunikaziorako. Zenbait inmigrante-taldek, adibidez, estatus egokia lortu dute, baita eskolan beren gaitasunak adieraztea ere. Aipatzekoak dira –AEBetan– txinatarrak: asko aldatu da azken urteotan etorkin horietaz amerikarrek duten iritzia. Beraz, honakoa adierazten digu horrek guztiak: pertzeptzioak, usteak, aldagarriak direla eta aldaketa horiek jarrera sozial eta hezkuntza-alorrekoetan eragiten dutela.

Zenbait azterketak erakutsi duenez, irakasleen itxaropenak (baita ikasleenak ere) norberaren talde sozialari lotuta egon ohi dira. Kultura gutxituetako ikasleei dagokionez, ez da batere mesedegarria lotura hori. Zoriturrez, zenbait haurrek eskolan jasaten duten bazterketa ez da iraganeko kontua soilik: hezkuntza zatitzailearen adibideak sobera ditugu gaur egun ere. Adituek sarritan salatu dute honakoa: Estatu Batuetako zenbait eskolatan curriculumaren eduki-maila eta eskakizunak jaitsi egiten dituztela ikasleak arraza zurikoak ez badira; ondorioz, maila baxuagoko eskolatzat jo ohi dira. Horrenbestez, eskolak jakintza-mailaren eta gizarteratzearen ahuleziak izaera kulturalari edo eskolaz kanpoko beste faktoreren bati egozten dizkionean, ikasleak ez dira aukera-berdintasunean hezten ari.

Ristek (eskola afroamerikar bateko haur eta irakasleekin egindako lan etnografikoa oinarri duela) honako adibide hau dakarkigu: haurrak eskolan hasi eta handik zortzi egunetara bi taldetan (azkarrak eta geldoak) banatu zituen irakasleak. Adierazle sozialak erabili zituen irakasleak banaketa egiteko, ez gaitasun akademiko eta kulturalak. Honako irizpide hauen arabera hautatu zituen adierazle sozialak: ikasleen amekin izandako elkarriketak, familiek jasotzen zuten laguntza publikoa eta eskolako hizkuntza estandarrarekiko hurbiltasuna. Banaketa horrek bi urte iraun zuen; argi geratu zen hasierako eta bukaerako ebaluazioetan trataera ezberdina jaso zutela bi taldeek. Azkartzat jotzen zen taldearen emaitzek lotura zuzena zuten ikasleek jasotako arretarekin, irakaskuntzaren intentsitatearekin eta errefortzu positiboarekin. Beraz, nahiko argi dago ikasleen eta irakasleen arteko elkarrekintzaren kalitateak baduela eragina ikaskuntzan (eragin negatiboa, ikusi dugun adibidean: talde geldoa baztertzea kaltegarri izan zen ikasle horientzat).

Beste zenbait lanek erakutsi bezala, gaizki-ulertzeak sortu ditu hezkuntza-komunitateko kideen artean gurasoek hezkuntzan izan beharreko partaidetzak. Guraso askok ez dute onartzen hezkuntzan partaide izan behar dutenik –lurralde jakin batzuetakoek bereziki, sorterrian parte hartzeko aukerarik izan zutenak–, nahiz eta horretarako bidea ematen zaien bizitzera joan diren herrialdean. Ondorioz, haurrek eskolatik kanpo egiten dituzten jardueren gainbegirale-lanak besterik ez dituzte egiten guraso horiek.

Sistema linguistikoa ere itxaropen-iturri dugu, hau da, ikaslearen lehenengo hizkuntzaren eta eskolako (bertan erabiltzen den hizkuntza baita eta, beraz, ikasi beharrekoa) bigarren hizkuntzaren arteko lotura. Bi hizkuntza horien artean hurbiltasun handiagoa egon daiteke; beraz, errazago edo zailago ikasteko itxaropenak sor ditzake horrek, irakurketa-idazmenaren ikaskuntzari dagokionez.

Hezkuntza kulturantzunari buruz estatu espainiarrean eginiko azterketek erakusten digutenez, irakasleek –normalean– arazo- eta gatazka-iturri gisara dakusate aniztasun hori. Hala, bere ikasgeletan beste etnia edo kultura batzuetako haurrak dituzten irakasleei haur horiekin jarduteari zein abantaila edo oztopo aurkitzen dioten galdetuta, hona hemen irakasleen azpimarratzen dituzten alderdiak (Soriano, 1997): haurrek gaztelania ez jakitea, etorkinaren adina eta horrek eskolan eragiten duen desoreka, laguntza-zerbitzuen beharra eta arazo burokratiko eta ekonomikoak. M. Rodriguezek eta beste hainbatek (1997) eginiko azterketek, berriz, beste honako hau adierazten dute: normalean, abantaila baino arazo gehiago eragiten die irakasle guztiei ikasgelan talde gutxituetako ikasleak izateak.

Talde gutxituetako haurrak direla-eta honako fenomenoak gertatzen da hezkuntza-sisteman: eskolakoekin bat ez datozen balio kulturalak dituztenez, etiketa negatiboa esleitzen zaie, eta, ondorioz, baztertu egiten dira. Gerta liteke, halaber, irakasleek beren itxaropenak ikasleei jakinaraztea, elkarrekintza gutxiagoko curriculum mugatua aurkeztea eta ikaskuntzaren akatsak kritikatzeko. Beraz, bada premia nabarmen bat kultur hezkuntza kulturantzuna dela-eta: hezkuntza-komunitate osoaren usteak eta jarrerak zein diren jakitea. Finean, segurtasun-eza eta gure ikuspuntuaren porrota eragin ditzake hezkuntzaren eginbeharraz ikuspegi bakarra izan eta hezkuntza kulturantzunean murgildu beharrak.

Eskolan agertzen diren arazoak (gizarteari kontrajartzen zaizkion egoerak, maila soziokultural baxuak, gutxiengo linguistikoak, inmigrazioa...) gizartekoen isla direla –jeneralean– esango genuke. Ondorioz, zaila izaten da sarritan ikasleen arazoei irtenbidea aurkitzea, erantzukizun hori bere gain hartu beharrean eskolaz kanpoko zera dela uste izaten baitu irakasleak.

Jordanek (1994) dioskunez, irakasle gehienek garrantzizkoa eta bidezkoa deritzote kanpotik datozen ikasleak (gurea ez bezalako kultura dutenak) ikasgeletako jardunean integratzeari. Beste honako hau ere uste dute irakasle gehienek: aipatu haurrek ahaleginak egin behar dituztela testuinguru horretara egokitzeko. Irakaslearen jarrerari dagokionez, Jordanek dio kultura aldetik ezberdinak diren ikasle horien hezkuntza-eginkizunak bakarrik hartzen dituztela aintzat irakasleek, hau da, oinarri akademikoa (eta ez axiologikoa) dutela oinarritzat. Baztertutako ikasle horienganako adeitasun- eta tolerantzia-jarrerak izan ohi dituzte irakasle gehienek; hezkuntzaren errealitatean murgiltzean, ordea, zaildu egiten dira gauzak, are gehiago esparru kulturantzunetan aritzeko inolako trebakuntzarik jaso ez badute. Ikuspegi horretatik begiraturik, beraz, hezkuntza kulturantzunean espezialista diren adituak behar dira, horien esku baitago kulturalki ezberdinak diren haurren irakasleen trebakuntza.

Gure iritziz, eta aurretik esandako guztia oinarri harturik, beldurra sentitzen du irakasleak; horregatik ikusten du gatazkatsu gisara hezkuntza kulturantzuna. Aldiz, oso gutxik hartzen dute erronkatzat hezkuntza-mota hori. Hezkuntza kulturantzuna gaitasun akademiko gisara dakusate; horregatik ez dute berrikuntzarako aukeratzen hartzen, eta, ondorioz, konpentsaziozko hezkuntzak laguntza ematea espero du, monokulturala eta asimilaziozkoa baita haien ikuspegia.

Gutxiengoen taldeak eta gehiengoenak, elkarrekintzan egon behar dute planteatutako arazoari irtenbidea emateko, bateratuta ikasi behar dute gizarte kultur anitz bat eratzeke eta onartzeko, non garapenak bi taldeentzako aberastasuna sortuko duen. Honek kultura eta hizkuntza ezberdinen presentzia soila baino zerbait gehiago eskatzen du, izan ere, kultura eta hizkuntza ezberdinetako taldeen arteko elkarrekintza ezinbestekotzat jotzen da.

7.5. ANIZTASUN-EGOERAK HIZKUNTZAN ETA HEZKUNTZAN

Herrialde garatu edo aberatsetara joaten diren emigranteek aniztasun-egoerekin egiten dute topo, bai kulturari bai hizkuntzari dagokienez. Ameriketako Estatu Batuetan, Kanadan eta mendebaldeko Europan, adibidez, talde kultural eta etniko asko daude. Horrek, jakina, aniztasun handia dakar. Normalean, testuinguru kulturantzun eta eleanitzetan botere-harremanak sortu ohi dira talde batzuen eta besteen artean, gutxituen (emigranteen) taldea eta gehiengoarena aurrez aurre topa baitaitezke. Botere-harreman hori, bestalde, ez da hezkuntzan bakarrik nabaritzen.

Ameriketako emigrazioari gagozkionez, ingelesek eutsi egin zioten hizkuntza botereari. Beraz, eskola (oinarri anglosaxoi nabarmeneko) talde gutxituak asimilatzen saiatu zen. Talde gutxituek, berriz, Amerikako kulturaren parte izatea eskatzen dute, beren kultura bazterrera utzi gabe betiere. Horren ondorioz sortu ziren hezkuntza kulturantzuneko programak Ipar Amerikako eskoletan. Hezkuntza elebiduneko programek ere asimilazio-politika egin izan dute, kontuan hartu gabe talde gutxituen kultura eta hizkuntza. Talde gutxituek bere kultura ahaztu eta gehiengoarena barneratu beharra daukala aldarrikatu izan du zenbaitek. Ikuspuntu horri kontrajarririk, hona beste hau dioena: talde gutxituek bere kulturari eutsi eta garatu egin behar dute; ez daukate zertan nahitaez integraturik hartu dituen lurraldearen kultura.

Skutnabb-kangasek (1977) eginiko azterketa batean bereizi egiten dira asimilazio ekonomiko-estrukturala eta asimilazio kulturala. Bereizketa horretatik abiatuta, zenbait taldek

asimilazio-politika dela-eta izan dituzten portaerak azaldu zituen. Aditu honen iritziz, elebitasuna eta kultur bikoiztasuna iragankorrak, aldi baterakoak, dira: elebakartasunerako joera bateratzailea nagusitzen da denboraren poderioz. Ikuspuntu horrekin bat eginik, etorkin eta talde gutxitu askok aukera berberak espero dituzte hezkuntzari, osasunari eta eskubide-berdintasunari dagokienez.

Badirudi asimilazioa egon badagoela eta zenbait emigrantek horixe nahi duela, hain justu. Askotan, ordea, hartu dituen lurraldean oztopo sozial eta ekonomikoak aurkitzen dituzte. C. Bakerrek (1993) egindako hainbat azterketak erakusten duenez, AEBetako hiritar izan nahi zuten hara heltzen ziren emigranteek. Baina besteak ez bezala tratatzen zituzten, baztertu eta ez-amerikartzat jotzen zituzten sarri askotan. Oztopo sozialek eragotzi egiten dute asimilazioa eta integrazioa; bide batez, segregazioari ateak zabaltzen dizkiote. Integrazzeko zailtasunak ikusirik, norberaren nortasun kulturalari eusteko bide bat da kultur aniztasuna. Beraz, kultur aniztasunak kulturekiko jarrera positiboa ageri du.

Kanadan, egoera linguistikoan eragina izan dute murgiltze-programek, nolabaiteko oreka ekarri duelako. Gehiengoaren taldeak (hau da, Kanadako ingeles hiztunek) beren jabetza sozio-ekonomikoari eutsi egiten dio elebitasunak horren rol garrantzitsua duen herrialde horretan. Europan ere, mugimendu demografikoak direla-eta arau batzuk finkatu dira irakaskuntzako hizkuntzaren erabileraz; horrenbestez, irakaskuntza elebiduna ezarri da, nahiz eta normalean emigranteen hizkuntzak hartzaileen lurraldekoak baino arreta txikiagoa jaso ohi duen. Beraz, zubi-lana egiten du emigranteen hizkuntzak, estatuko hizkuntza ofiziala den horretaz jabetzen diren bitartean.

Emigranteen lehen hizkuntzari eusteari dagokionez, onartuta dagoela esango genuke. Hala eta guztiz ere, ikasgeletan ez da irakaskuntzarako hizkuntzatzat hartzen. Leku askotan eskola etnikoak deritzenak jarri dituzte martxan, eskolako ordutegitik kanpo.

1990eko hamarkadan asko hitz egin zen Europa osoan gizarte kulturantzizunaz. Izan ere, lurralde bakoitzak dauka bere nolabaiteko aniztasuna.

Estatu-nazioek bateratze linguistikoa eta kulturala erabili izan dute bere estatusari eusteko. Hala, hizkuntza asko esparru oso mugatuan komunikatzeko besterik ez dira erabiltzen; beste batzuk, berriz, hizkuntza gutxitu gisara iraun dute. Euskararen kasua dugu adibide garbienetakoa. Irakaskuntzan, berriz, hizkuntzaren eginkizuna aintzat hartu beharrekoa da integrazio-prozesuan. Izan ere, hainbat lurraldetan hezkuntza- eta irakaskuntza-eredu

ezberdinak eratu dituzte. Estatu ororen politikak gizon-emakumeen integrazioa izan behar du helburu –hezkuntza instituzionalizatuaren bitartez–, hori baita hizkuntza bat baino gehiago izatearen arazoa gainditzeko bidea. Adibide gisa, hona arrantzale-giroan bizi den Andonik (etorkinak ditu gurasoak) dioskuna:

“La comunidad portuguesa, y en particular los hijos nacidos aquí, hemos vivido sentimientos contradictorios a lo largo de nuestra socialización. Por un lado sentía el portugués como mi lengua propia por su significado afectivo que conlleva algo vivo en mí y en mi familia, y por otro lado un sentimiento de vergüenza de cara al exterior. Su origen está en la ignorancia y minusvaloración de la lengua portuguesa. Nos había tocado la difícil tarea de ser el puente entre lo pasado y lo futuro, ser el estandarte de una nueva vida en la que no debíamos renunciar a la tradición”.

Hitz horiek garbiro adierazten digute ikaslearen lehen hizkuntzak familia-giroko funtzio komunikatibo eta afektiboak betetzen dituela. Hizkuntza horren (portugesaren) prestigio-ezari egozten dizkio Andonik bere sentipen kontrajarriak.

7.6. HIZKUNTZAK IRAKASKUNTZAREN ANTOLAKUNTZAN

Herritarren elkarbizitzan hizkuntza bat baino gehiago erabiltzen diren lekuetan integrazioa lortzeko modu bat baino gehiago dago:

Hizkuntza bakarra ezartzea hizkuntza nagusitzat; horrek, berriz, beste hizkuntzen ahultzea dakar.

- ◆ Hizkuntza bat ezartzea nagusitzat, besteak errespetatuz eta indartuz.
- ◆ Hizkuntzen berdintasuna eta autonomia bultzatzea. Jarrera horrek hizkuntz eta kultur taldeen arteko lankidetzat bultzatzea, edo hizkuntza eta kultura bakoitza bere kasa eta paraleloki lantzeko aukera.
- ◆ Hirugarren hizkuntza baten sarbidea onartzea, beste bi hizkuntzekiko berdintasunezko erabileratik abiatuta.

Aipatu berri ditugun egoerak talde linguistiko eta kultural askoren testuinguruetarako asimilazio- eta aniztasun-egoeren adierazle dira. Eredu asimilazionistaren edo aniztasunezkoaren ezberdintasuna honako honetan nabarmentzen dira: arrakasta profesionala eta integrazioa lortzeko talde kulturalaren integrazioari ematen zaion ordenan.

Gizarte berri batean integratzeko jarrera positiboa izan daiteke elebitasun gehigarria bultzatzea, talde eta kultura guztien arteko harremanak sendotzea. Hona hemen, horren adibide gisa, Estherrek (ikasle etorkina) dioskuna:

“Mi lengua materna es el bereber, la lengua que he hablado en casa desde bien pequeña y que todavía conservo para hablar con mis padres y familiares. De pequeña mi lengua era la única que existía en el mundo, creía que era la única que se hablaba. De esta manera llegué al País Vasco en los años 80, encontrándome con una cultura diferente y sobre todo con lenguas diferentes a la mía, algo unimaginable en mi cabeza cuando tan solo tenía cinco años. Eran muchas las cosas que tenía que aprender, pero recuerdo que el aprendizaje de la lengua era fundamental para relacionarme con las personas que me rodeaban, salvo mi familia con la que seguía hablando en la lengua que creía ser universal”.

Garbi ikusten da Estherren hitzetan emakume honek txiki-txikitatik aurkitu zuela hizkuntzen funtzionaltasuna. Izan ere, bere ama-hizkuntza familia barruko harremanetarako erabiltzen jarraitzen du; ingurune sozialean eta eskolan, berriz, gaztelania erabiltzen du. Hainbat funtzio (hezkuntza, harremanak...) betetzen ditu bigarren hezkuntza erabiltzen duen bitartean.

Gizarte berri horretan integratzea positibotzat jotzen bada, gehigarria da elebitasuna: horri esker gauzatzen dira talde eta kulturen arteko harremanak. Testuinguru horretan mamitzen da irakaskuntza kulturantzuna, ikasleen kode kulturalak zabalitzen dituen. Gure ustez, kontzientzia-hartze horrek handitu egingo luke inmigranteen sentsibilizazioa hizkuntza eta kulturarekiko. Halaber, hezkuntza kulturantzunaren inguruko eztabaida ahalbidetu egingo luke. Hezkuntza elebidunari ere egin behar lioke tarterik eztabaida horrek; horrez gain, hezkuntza- eta gizarte-testuinguruan aztertu behar litzateke haren zentzua. Gure iritziz, ezta asimilazio-egoeretan ere ezin da utzi bazterrera elebistasuna: irakaskuntzan erabiltzen den hizkuntza hori ikastera iritsi arte, haurrak bere hizkuntzaz baliatu behar du.

Bigarren hizkuntzaz jabetzeak ama-hizkuntza galtzeko arriskua ote dakar? Hainbat egoera soziolinguistikotan oinarritutako ikuspuntu pedagogikoak aintzakotzat hartuz egindako saiakuntzek diotenez, hizkuntza berri bat ikasteak ez dio kalterik egiten lehen hizkuntzari baldin

eta baldintza eta pedagogia egokiez egiten bada. Cumminsek (1981) eta Wong-Fillmorek (1991), besteak beste, jo zuten ikerketa-ildo horretatik. Bi ikerlari horien ustez, aberasgarria zaio haurrari etxean lehen hizkuntzari eustea, bigarren hizkuntza ikasten lagundu egiten duelako horrek.

Elebitasunaz egindako azterketek diotenez, bi elebitasun-mota daude izaten dituzte hezkuntza-subjektuek: gehigarria bata, kengarria bestea (hizkuntzek duten balorazio sozialaren arabera). Hala, Quebeceko haur ingelesen murgiltze-programaren azterketak datu ugari eskaini zituen hizkuntzen alderdi sozial eta indibidualen inguruan hausnarketa egiteko. Aipatu haurren kasuan, ama-hizkuntza prestigiotsua izatean zetzan programen arrakasta, hau da, desagertzeko arriskutik kanpo egotean. Egoera horretan bigarren hizkuntzaren integrazioa nahi izaten da botere- eta arrakasta-ingurune guztietan, eta, beraz, hizkuntza gutxituek aukera dute espazio horietan mugitzeko.

Cumminsen (1980) arrazoibideak baliagarriak dira –ikuspuntu indibidualetik begiratuta– elebitasunaren emaitzak positiboak diren edo ez azaltzeko. Egin zituen azterketetatik abiatuz, honakoa adierazi zuen: bigarren hizkuntzaren bat ikasten duen ororen garunean lehenengo eta bigarren hizkuntza ez daude isolatuak. Beraz, hizkuntza batetik besterako transferentziak izaten omen dira. Halaber, hizkuntzaren eta pentsamenduaren arteko loturak ere azaldu zituen Cumminsek.

Elebitasuna eta eleaniztasuna honako honegatik dira posible: bi hizkuntza edo gehiago piltzeko gaitasuna dutelako gizon-emakumeek. Hortaz, informazioaren prozesaketa eta ikaskuntza bi hizkuntzetan edota bakar batean egin daitezke. Nolanahi dela ere, hizkuntzaren garapen egokia beharrezkoa da ikasgelako eduki kognitiboak jasotzeko.

Cumminsekin bat gatoz honako honetan: hizketak, irakurketak eta idazketak lagundu egiten dute sistema kognitibo osoaren garapenean, lehenengo hizkuntzan nahiz bigarrengoa. Hezkuntza elebidunari dagokionez, oinarritzotzat jotzen da bi hizkuntzetan gaitasun-maila egokia garatzea.

Hizkuntzaren eta kognizioaren arteko lotura ulertzeko baliagarria izan dakiguke aipatu teoria. Dena den, testuinguru kulturalak ikaskuntzan eragin dezakeen talkari buruzko informaziorik ez du ematen. Garrantzitsua da eskolaren garapenerako eginbehar akademikoei dagozkien exigentzia kognitibo eta laguntza kontestualetatik eratortzen diren premiekiko sentsibilizatzea.

Normalean, honakoa adierazten dute ikerketen emaitzek:

1. Ikaskuntzarako bigarren hizkuntza bat sartzeak lagundu egiten du bigarren hizkuntza hori ikasten, baina lehenengoari kalterik eragin gabe. Ikaskuntza hori eskolan bakarrik egiten bada, eskolaz kanpoko ingurune sozialean erabiltzeko beharrak sortu behar dira, hizkuntzaren funtzio komunikatiboa eta pragmatikoa garatzeko helburuarekin.

2. Lehen hizkuntzan lortutako gaitasun komunikatiboa lagungarri izaten da bigarren hizkuntzaren jabetze-prozesuan. Halaber, bigarren hizkuntzaren gaitasun komunikatiboa garatzeak lagundu egiten du lehen hizkuntzaren garapenean.

3. Eskolara iritsi aurretik etxean lortutako gaitasun linguistikoa eskola-arrakastarako aurrekari garrantzitsua da (Wells, 1981).

Hezkuntza-sistemak hezkuntza-programa elebidunak eta kulturantzunak aukeratzeko dituen hainbat arrazoi argitu ditugu. Azaldu dugu, halaber, hizkuntza baten jabetze-prozesua horren erabilerari lotuta dagoela, gizon-emakumeen arteko harremanetarako eta ezagutzarako bidea baita.

7.7. ESKOLAREN PARTE-HARTZEA

Hezkuntza-sistemak erantzun egokia eman behar die testuinguru horretara hurbiltzen diren talde gutxitu horiei, haiek gizartean errazago integratzeko, norberaren berezitasunak kontuan izanik betiere. Agerian geratzen da, sarritan, berezitasun linguistikoa, eta oztopoak sortzen ditu horrek komunikazioan. Irakaskuntza-formen bidez ase daiteke premia hori. Gure hezkuntza-testuinguruan eskolak ez du aukerarik eskaintzen ikasle etorkinek ikaskuntza jatorrizko hizkuntzan egiteko, ezta mantentze- nahiz trantsizio-programarik antolatze ere. Hala ere, egoera komunikatibo eraginkorragoa ahalbidetzearen, etorkinen hizkuntzan mintzatzen diren zenbait lagunekin harremanetan jartzeko bideak egiten ditu eskolak. Bitartekari-lana egiten dute aipatu lagunek, eskolako komunikazioa errazteko. Orobat, eskolan erabiltzen eta erakusten den hizkuntza hori erakusteko bitartekoak eta neurriak areagotu egiten dira. Hizkuntzaren ikaskuntza ikasgela barruko komunikazio-egoeretan garatu behar da, hau da, ikasleen artean. Horrela eginez gero, ikasle horiek ez dira taldetik kanpo sentitzen.

Garrantzitsua da eskolak lankidetzeta-ikaskuntza bultzatzea, ikasgelan sortzen diren beharrek bideratuta betiere, hau da, kultura eta hizkuntza ezberdinetako subjektuak elkarri hurbilduz. Nahiz eta eskola batek ez izan hezkuntza eleaniztunaren eskaintza antolatuta (hau da, ikasle bakoitzaren ezaugarrietan eta egoera konkretuan oinarritua) eskola-komunitatearen erronka izan behar du eleaniztasuna bideratzeko talde-lanari ekiteak. Lan handia eskatzen du, bestalde, egoera horrek, esperientzian oinarritutako pedagogia-eragilea funtsezko baldintza baita ikasleen ikaskuntza-prozesurako.

7.8. HAUSNARKETAK ETA PROPOSAMENAK

Argi eta garbi izan behar du gizarteak gutxiengoak integratzeko premia. Ezinbestekoa da, horretarako, eskola-, lan- eta kultur plangintza izatea.

Nahitaezkoa du eskola integrazio-lanak: hezkuntzan lan egiten duen orok daki etorkinen eta eskolaren arteko egokitze-prozesuetan sortzen diren zailtasunen berri. Horregatik, eskolan zenbait kultura egoteaz gain, kultur aniztasunaren kontzeptua landu egin behar litzateke. Aldaketarako faktore garrantzitsua da eskola; eremu egokia izan daiteke, bestalde, gizon-emakumeen eta herrien arteko tolerantzia eta errespetua lantzeko.

Kultura edo hizkuntza gutxituetako ikasleen hezkuntza-premiak zein diren jakitea eta hezkuntza-programak garatzea ezinbestekoa da eskolan. Ez, ordea, ikasleen arteko ezberdintasunak are nabarmenagoak egiteko, kultur ondare guztiei ekiteko baizik, kultur aberastasunerako bitartekari gisara alegia. Horrenbestez, garrantzitsua da esperientzia komunak lantzea, hau da, ikasleek, irakasleek eta hezkuntza-komunitatearen parte diren gainerakoek elkarrekin hainbat jarduera gauzatzea. Gurasoekin ere landu beharko lirateke lankidetzarako bideak, baita komunitatearekin ere, guztien parte-hartzea ahalbidetzeko.

Garrantzitsua da kulturen arteko harremanen bidez kulturaren berrikuntza eragitea eta elebitasun edo eleaniztasunaren inguruan –norberaren hizkuntza eta kulturarekiko estimua galdu gabe– taldeen arteko integrazioa sortzea. Horretarako –kultura eta hizkuntza gutxituetako ikasleen hezkuntzari buruzko erabakiak hartzeko– oinarri teorikoak, plangintzarako printzipio psikopedagogikoak eta soziolinguistikoak aintzat hartu beharra dago. Nolanahi ere, talde nagusiaren eta mendekoaren arteko botere-harremana egon ohi da beti; komeni da, beraz,

psikopedagogiako eta hezkuntzako printzipioak hezitzaileen eta ikasleen artean nola gauzatzen diren jakitea. Eremu zabala irekitzen du horrek guztiak hezkuntzako profesionalen egitekoaz eta horien jardueraz eztabaidatzeko.

7.9. HEZKUNTZAKO PROFESIONALEN BALIZKO EKARPENAK

Hezkuntza kulturantzunean honakoa litzateke profesionalen eginkizuna:

- ◆ Irakasle, ikasle eta gurasoek hezkuntzaz duten ikuspegia zabaltzea, arrakasta errendimendu akademikoarekin soilik lotu ez dezaten.
- ◆ Zentzu profesionala ematea guraso, ikastetxeko langile, irakasle eta ikasleen arteko lankidetzari.
- ◆ Hezkuntzaren eta kultur aniztasunaren inguruko gaiak lantzen dituzten multzoetako kideen prestigio soziala sustatzea.
- ◆ Ikerkuntza-ekintzan, autoanalisian eta hausnarketan lan egiteko irakasleen taldea osatzea eta horiekin jardutea.

Proiektu kulturantzunekin lan egiten duten irakasleen eta ikastetxeen arteko harreman-sareak eratzea.

- ◆ Irakasleen eta ikastetxeen autobalorazioa egiteko estrategiak bideratzea eta hezkuntzako azpiereduen azalera aztertzea.
- ◆ Puntu garrantzitsuenen balorazioa egitea; itxarobide positiboak eta errealistak aurkitzea.

Aipatutakoez gain, beste honako alderdi hauek ere berekin dakartza esku-hartzeak:

- ◆ Premien diagnosia alderdi linguistiko, kultural eta eskolakoei buruzko informazioa jasotzeko, bai helduengan bai etorkinen seme-alabengan.

- ◆ Ikastetxeari orientazioa eskaintzea haur horiei egin beharreko harreraz, irakasleen trebakuntzaz, didaktikarako oinarriez eta familia-harremanez.
- ◆ Helduen trebakuntza (hizkuntza, alfabetatzea, ordenagailuak, lanbide- eta lan-prestakuntza) antolatzea.
- ◆ Hezkuntza kulturantzuneko irakasleen trebakuntza-proiektuak antolatu eta martxan jartzea
- ◆ Zerbitzu sozial, administrazio eta komunikabideekiko elkarrekintza eta koordinazioa.
- ◆ Programen ebaluazioa egitea, prozesuen aplikazioan, garapenean eta lorpenetan.

Kontuan izan behar dira prebentzioaren helburuak hezkuntza kulturantzunean. Komunitate osoa hartu behar du horrek barruan eta hor landu behar dira honako gai hauek: gizon-emakumeen diskriminazioa, aniztasunak duen balorazio positiboa, aurreiritziak, balioak eta elkartasuna.

BIBLIOGRAFIA

- ADJEMIAN, CH. (1991): *La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de las segundas lenguas*. *Lingüística y Conocimiento*, 14, 241-262. Madril.
- ANDERSEN, R. (1988). Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition in and out of the classroom. *IDEAL*, 3, 77-95.
- AUSTIN, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona, 1982.
- BAKER, C. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madril: Cátedra.
- BATES, E. (1976). *Language and context*. New York: Academic Press.
- BATESON, M. (1986). *La epigénesis de la conversación*. A. Perinat (Ed.). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- BIALYSTOK, E. (1978). *A theoretical model of second language learning*. *Language Learning*, 28, 69-83. (Gaztelaniaz: *Lingüística y Conocimiento*, 14, 177-192. Madril).
- BLEY-VROMAN, R. (1989). *What is the logical problem of foreign language learning?* S. Gass & Schachter, J. (Ed.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLEY-VROMAN, R. (1991). *The logical problem of foreign language learning*. *Linguistic Analysis*.
- BREEN, M.P. (1990). *Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32.
- BRUNER, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madril.
- CANALE, M. eta SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. (Gaztelaniaz: *Estructuras sintácticas* 1974). México: Siglo XXI.
- CHOMSKY, N. (1959). *Review of Skinner's Verbal Behaviour*. (Gaztelaniara itzulia). Barcelona: Fontanella (1977).
- CLAHSEN, H. eta MUYSKEN, P. (1989). *The UG paradox in L2 acquisition*. *Second Language Research*, 5, 1-29.
- COOK, V. J. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.
- COOK-GUMPERZ, J. (Eds.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. London: Cambridge University Press.
- CORDER, S. P. (1971). *Idiosyncratic dialects and error analysis*. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-160. (Gaztelaniaz: *Lingüística y Conocimiento*, 14, 63-77).
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Avon: Multilingual Matters.
- DE MIGUEL, M. (1992). *Minorías y educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía, 133-151. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- DENDALUCE, I. eta beste hainbatek (1992). *La lengua en un contexto de Educación Intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.

- DI PRIETO, R. J. (1987). *Strategic interaction*. Cambridge: Cambridge University.
- DONALDSON, M. (1978). *Children's Minds*. Fontana/Collins, Glasgow. (Gaztelaniara itzulia A. Guerra-k: *La mente de los niños*. Madril, Morata, 1984).
- DORE, J. (1979). *Conversation and preschool language development*, Fletcher, P. eta Garman, N. (Eds.). *Language Acquisition*, 331-362. Cambridge: Cambridge University Press.
- ETXEBERRIA, F. eta AIERBE, P. (1988). *Eskola euskal elebitasunaren ikerketan (1974-1987). II Euskal Mundu Biltzarra*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- ECKMAN, F. R. (1977). *Markedness and the contrastive analysis hypothesis*. *Language Learning*, 27, 315-330.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERVIN-TRIPP, S. (1974). *Is second language learning like the first?* *TESOL Quarterly* 8, 111-127.
- ESTAIRE, S. eta ZANON, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo*. *Comunicación, Lenguaje y Educación.*, 7-8, 55-90.
- ETXEBERRIA, F. (1996). *Lengua, cultura y educación en contextos bilingües*. Salamanca: X Congreso Nacional de Pedagogía.
- ETXEBERRIA, F. (2001). *Realidad multicultural: un reto para los profesionales de la educación* in *El Psicopedagogo en el desarrollo comunitario. La planificación de los recursos humanos*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- FAERCH, C. eta KASPER, G. (1983) (Eds.). *Strategies of Interlanguage Communication*. London: Longman.
- FERREIRO, E. eta SINCLAIR, H. (1971). *Temporal relationship in language*. *J. Intern. De Psychologie*, 6, 39-47.
- FISHMAN, J.A. (1982). *Sociología del Lenguaje*. Madril: Cátedra.
- FLYNN, S. & O'NEILL, W. (Eds.) (1988). *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. eta LAMBERT, W. (Eds) (1972). *Attitudes and motivations in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GENESEE, F. (1992). *Pedagogical implications of second language immersion. Bilingüismo y adquisición de Lenguas. IX Congreso Nacional de Aesla*, 15-31. Bilbo.
- GRAGO, M.B. (1992). *The sociocultural interface of communicative interaction and L2 acquisition: An Inuit example*. *TESOL Quarterly*.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *Aprendiendo a conferir significado*. E.H. Lenneberg eta E. Lenneberg (Eds). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madril: Alianza Universidad.

- HAMERS, J. (1992). *Comportement Linguistique et Developpement Bilingüe*. Etxeberria, F. eta Arzamendi, J. (eds). *Bilingüismo y adquisición de lenguas*. Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitalpen Zerbitzua.
- HEATH, S. B. (1986). *Sociocultural context of language development*. In *Beyond Language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 143-186, California State University.
- HYMES, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. Huxley, R., Ingram, E. (comp.). *Language Acquisition: Models and Methods*. 3-28. Academic Press, New York.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). *Language and cognitive processes from a developmental perspective*. *Language and Cognitive Processes*, 1, 161-185.
- KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. eta TERRELL, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- LAMBERT, W. E. (1984). *An overview of issues in immersion education*. In *Office of Bilingual Education* (Ed). *Studies on immersion education: A collection for U.S. educators*, 8-30. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- LAPKIN, S., eta SWAIN, M. (1990). *French immersion Research Agenda for the 90s*. The Canadian Modern Language Review, 46(4), 638-674.
- LARSEN-FREEMAN, D. eta LONG, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* Madrid: Gredos.
- LYONS, J. (1985). *La semántica: Principios generales*. J. Lyons: *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- MAYOR, J. (1984). *La conducta lingüística*. Mayor, J. (Ed.). *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Madrid: UNED.
- Mc CARTHY, D. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLAUGHLIN, B. (1991). *Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo de monitor*. *Lingüística y Conocimiento*, 14, 153-176.
- McNEILL, D. (1970). *The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper and Row.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H. H. eta TODESCO, A. (1978). *The Good Language Learner*. Research Series in Education, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NEMSER, W. (1971). *Approximative systems of foreign language learners*. *International of Applied Linguistics*, 9 (2), 115-123. (Gaztelaniara itzulia: *Lingüística y Conocimiento*, 14, 51-61, Madrid).
- NUNAN, D. (1995). *Hizkuntzak Irakasteko Metodologia*. Donostia: HABE.
- O'MALLEY, J. M. eta CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- PIAGET, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Mexiko: Fondo de Cultura Económica.
- RICHARDS, J. C. eta RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- RICHELLE, M. (1985). *La Adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Herder.
- SCHACHTER, J. (1988). *Language acquisition and its relationship to universal grammar*. *Applied Linguistics*, 9, 219-235.
- SCHUMANN, J. H. (1976). *Affective factors and the problem of age in second language acquisition*. *Language Learning*, 25, 209-239.
- SEARLE, J. R. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- SELINKER, L. (1972). *Inerlengoaiaje*. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- SIERRA (1992). *Modelos de enseñanza bilingüe: sus resultados y su futuro*. (paper in the XVII Seminar of Languages and Education. Barcelona- Sitges.
- SIGUAN, M. (1989). *Sobre Lenguas y Educación en Europa. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 69-76.
- SIGUAN, M. eta MACKEY, W.F. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- SINCLAIR DE ZWARTZ, H.J. (1978). *Adquisición de lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SLOBIN, D. I. (1974). *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires: Paidós.
- SNOW, C.E.(1992). *Perspectives on Second-Language Development: Implications for Bilingual Education*. *Educational Researcher*, 21, 2, 16-19.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel/Kapelus.
- SWAIN, M. (1986). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. J. Cummins eta M. Swain. *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*.
- TITONE, R.(1977). *Teaching second language in multilingual/multicultural context*. Paris: Unesco.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- VAN EK, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. Strasburgo: Europako Kontseilua.
- VERHOEVEN, L.T. (1991). *Predicting Minority Children's Bilingual Proficiency: Child, Family and Institutional Factors*. *Language Learning*, 41(2), 205-233.
- VILA, J.(1992). *Aspectos didácticos de la educación plurilingüe. Jornadas Internacionales de Educación plurilingüe*. Gaztelueta. Bizkaia.
- VGOTSKY, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

- WARDHAUGH, R. (1991). *La hipótesis del análisis contrastativo*. Lingüística y Conocimiento, 14, 41-49. Madril.
- WELLS, G. (1986). *Aprendiendo a leer y escribir*. Bartzelona: Laia.
- WERTSCH, J. V. (1980). *The adult-child dyad as a problem-solving system*. Child Development, 51, 1215-21.
- WHITE, L. (1988). *Universal Grammar and Language Transfer*. J. Pankhurst, M. Sharwood Smith & Van Buren, P. (Ed.). *Learnability and second languages*. Dordrecht: Foris.
- WHORF, B. (1964). *Language, thought and reality*. Cambridge: M. I. T., Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell. (Gaztelaniazko bertsioa: *Investigaciones filosóficas*, 1988. Crítica: Madril).
- WODE, H. (1981). *Learning a second language. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.
- WONG-FILLMORE, L. (1976). *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Ph. D. Dissertation. Stanford University.
- YULE, G. (1998). *El Lenguaje*. Cambridge: Cambridge University Press.

OINARRIZKO IRAKURKETA:

- BAKER C. (1993) *Fundamentos de Educación Bilingüe y bilingüismo*. Madril. Cátedra.
- BRONCKART, J. P. (1985). *Teorías del Lenguaje*. Bartzelona: Herder. (Bertsio originala: *Théories du Langage*, 1977, Brusela: Pierre Mardaga).
- BRUNER, J. S. (1986). *El habla del niño*. Bartzelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. (1985). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Bartzelona: Planeta-De-Agostini.
- CUMMINS, J.(1992). *Aspectos psicolingüísticos de la educación plurilingüe*. I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe, 139-157. Fundación Gaztelueta. Gasteiz.
- CYR, P. (2000). *Estrategiak bigarren hizkuntza baten irakaskuntzan*. Donostia: HABE.
- DEL RIO, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo* in Cuadernos de Educación, 12. Bartzelona: Editorial Horsori.
- ETXEBERRIA, F. eta beste hainbatek (1997). *B ereduko Tipologizaziorako irizpide, dimentsio eta adierazleak*. Tantak, 18. 125-143.
- ETXEBERRIA, F. (1997). *Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La dimensión lingüística*. Revista de Investigación Educativa, 15, 2. 273-300.
- ETXEBERRIA, F. Y Arzamendi, J.(eds.). *Bilingüismo y adquisición de lenguas*. Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitalpen Zerbitzua.
- ETXEBERRIA, Fx (1999) *Elebitasuna eta Hezkuntza euskararen herrian*. Ibaeta Pedagogia.
- GARTON, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Bartzelona: Paidós.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Bartzelona: Paidós.
- LARSEN-FREEMAN, D eta LONG, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madril. Gredos.
- LENNEBERG, E. H. (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madril: Alianza Universidad.
- LITTLEWOOD, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral: Un marco metodológico*. Bartzelona: Paidós.
- LUKAS, J.F. eta beste hainbatek (1994). *B ereduaren egoeraren deskribapena eta tipologia ikerketaren lehen urratsak*. Tantak, 11. 7-29.
- NUNAN, D. (1995). *Hizkuntzak Irakasteko Metodologia*. Donostia: HABE.
- OIHARTZABAL, L. (1994) *Hizkuntzaren lorpen-prozesua paradigma eraikitzailearen ikuspegitik*. Tantak, 11. 71-82.

RUIZ BIKANDI, U. (1997). *Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico del centro*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 13, 9-24.

SIGUÁN, M. (2011). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madril: Alianza Editorial.

TOUGH, J. (1976). *El lenguaje oral en la escuela*. Madril: Visor Libros.

TOUGH, J. (1979). *Lenguaje, conversación y educación*. Madril: Visor Distribuciones.



ELHUYAR Edizioak

Unibertsitateko gaiak

- Administrazioa
- Matematika
- Medikuntza
- Natur Zientziak
- Teknologia elektrikoa
- Teknologia mekanikoa
- Kimika



ELHUYAR
edizioak