

151111K

Pedagogi aldizkaria 17-18

1993

eaniztasuna

AZKUE BIBLIOTEKA (EUSKALTZAINDIA)
Plaza Barria 15
48005 BILBO



Ama Lur:
"Euskalduna
naizelako
eaniztun
naiz"

BIBLIOTECA
BIBLIOTECA
BIBLIOTECA

1967
SEBASTIÁN
-21203

ESPAÑA
CORREOS
1300

irakaskuntzan

Gipuzkoa:
bihotz-bihotzean



Gipuzkoarekin buruz eta bihotzez bat eginik ari gara lanean. Horregatik, finantz zerbitzurik aurreratuenak eskaintzeaz gain, bertako nortasunaren alde ere gogotik ari gara **kutxa**. Kirolaren, kulturaren, artearen, musikaren, ohiturarik errotuenen alde. Gure jende guztiaren alde. Gipuzkoa bihotz-bihotzean daramagulako.

Gipuzkoa: Bihotz-bihotzean.



kutxa

gipuzkoa
donostia kutxa

caja gipuzkoa
san sebastián

5882
UR-028/8

AZKUE BIBLIOTEKA
EUSKALZAINDIA
BILBO
85056
1993 ABE 15

ISILIK

Pedagogi aldizkaria 17-18 1993



AURKIBIDEA

Argitaratzailea:
Irakasle Elkartea

Egileak:
Irakasle, guraso, psikologo,
pedagogo, eta beste.

Kolaborazioak:
Pello Aierbe, Jose Luis Alvarez
(Txillardegia), Joseba Arin, Joxe Mari
Auzmendi, Felix Basurko, Ana Isabel
Eizagirre, Lore Erriondo, Felix
Etxeberria, Feli Etxeberria, Joxerra
Gartzia, Juanjo Gomez, Xabier Isasi,
Anton Izagirre, Edurne La Concha,
Iñaki Murua, Lontxo Oiarzabal, Fito
Rodriguez, Josu Sierra, Josu Txapartegi,
Txantxon Zubeldia, etab.

Itzultzaileak:
M^a Jose Aldasoro, Fito Rodriguez,
Agustina Pontesta.

Argazkiak:
Egin, Egunkaria, Joxe Ramon Agirre eta
artxiboa.

Inprimaketa:
GERTU, S.Coop. Oñati

Fotokonposaketa:
Inke. Legazpi.

Lege Gordailua
S.S. 509/82

Irakasle Elkartea
Plz. Amezketan, 12 - 8. a F
20010 Donostia
Tfnoa-FAX.a: 45 51 00

ISILIK aldizkariako idazlanetaz inon
baliatzerakoan aipa bedi, iturria.

Salneurria
800 pza. (BEZ barne)

EDITORIALA4

QUEBEC: EBALUAKETA GARDENAKO LURRALDEA
(Nicole Temporal-Marty)5

EUSKAL HERRIA ETA ELEANIZTASUNA
(Josep Maria Artigalekin elkarrizketa)8

FRANTSES MURGILKETAREN HISTORIA ARRAKASTATSUA
Fred Genesse11

MURGILTZEKO PROGRAMAK:
METODOLOGIA ETA PRAKTIKA
(Josu Sierra)15

GEHIGARRIA:
KULTUR ETA HIZKUNTZA DESBERDINTASUNAK HEZIKETAN
(Fred Genesse)25

HIZKUNTZA LEHEN HEZKUNTZA
(Itziar Elorza)41

ELEANIZTASUNAREN ALDEKO APOSTUA ORDIZIKO JAKINTZA
IKASTOLAN
(Manu Olano)44

ANTZUOLAKO HERRI ESKOLAKO ESPERIENTZIA
(Lourdes Etxezarreta)47

ARABAKO EUSKAL IRAKASKUNTZARAKO KOORDINADORA
(Blanca Martinez de San Vicente)54

PARAPSIKOLOGIA GAIK IKASTETXEETAN;
ZERGAITIK? ZERTARAKO?
(Luis M. Barandiaran)56

AZKEN BERRIAK58

EDITORIALA

Bigarren eta hirugarren hizkuntzen irakaskuntza

D

uela urte bete jadanik, gure hamabostgarren alean hain zuzen, "Euskal Herrian eta Kanada murgiltze bidean" izenburuean Quebec-eko irakaskuntzaren berri emateaz gain hizkuntzak irakasteko metodo eskolarraz aritu ginen luzaz. Murgiltze metodologiaren aldeko artikuluak plazaratu genituen (J.REBUFFOT eta F.GENESSE) eta, kontrako iritziak ere bai (H.HAMMERLY eta Gilles BIBEAU) bertako Unibertsitate desberdinetako (hala nola, McGill, U.Q.A.M., Alberta unibertsitateak...) irakasleak ekarriaz gure orriotara.

Ez genuen ahaztu, ordea, hemengo egoera, eta Kanadako esperientziak gure inguruari lotu ahal izateko Euskal Herriko adituak ere eduki genituen kontutan: Josu SIERRA, Felix ETXEBERRIA, Xabier ISASI eta Fito RODRIGUEZ.

Hamaseigarren alea, berriz, "Euskal Eskola"ren inguruko eztabaidak agortu zuen. Gure ISILIK aldizkari hau hezkuntza munduan sortu ziren tirabiretatik at ezin geratu eta, ondorioz, bai legeari eta baita legeak berak eragindako iritzi korrante desberdinek behar zuten ikerketarako materiala eskaini nahi izan genien.

Oraingo honetan, oster, IRAKASLE ELKARTE honek hastapenetatik eduki duen ardura nagusienetarikoari heldu nahi genioke berriro ere: Hizkuntz irakaskuntzaren tratamendua EUSKAL ESKOLAN. Honetarako aukeratu dugun materialea gizarte zabal baten gustokoa izango delakoan gaude.

ISILIK 17/18 honetan Le Monde de L'education aldizkaritik jasotako artikulua eskaintzen dizuegu, Nicole TEMPORAL-MARTY Frantziako hezkuntzan ikuskatzaile den andreak Quebecera egindako bisitaren berri ematen digularik. Ondorioen artean bat azpimarratzez gero zera litzateke: Quebecen hizkuntzak ikasteko eredu "arin" eta "Formalen" porrota nabaria, alegia. Eta beste aditu batzuk antzeko zerbait baieztatu baziguten ere (SIGUAN, M/MACKEY, V.F.(1986) Education et Bilinguisme. UNESCO-Delachaux & Niestlé, Paris, 82 or.) gure egoeraz hausnartzeko berebiziko garrantzia hartzen du honek. Hau da: politika alboratuz, noiz arte itxaron beharko ote dugu Euskal Herrian irakaskuntzaren ebaluazio neutrala eskuratzeko?. Ez baita zilegi Gobernua berak, irakaskuntza egituretan parte zuzena izanik epailearena egitea. Quebecen, adibidez, hezkuntza sistemaren emaitzak Unibertsitateak ikertzen ditu. Pragmatika hutsak, bada, eragin bide du hizkuntzak irakasteko bertako "murgiltze" metodoaren erabileran.

Horretaz sakontzeko bide bereko beste artikulua interesgarria eskaintzen dizugu irakurle: "Frantses murgiltzaren historia arrakastatsua"; Fred GENESSEren eskutik. Baina ez da azken honekin asetzen gai honek betidanik sortu digun jakinmina, horregatik gehigarri berezi batean Fred GENESSE beraren "Kultur eta Hizkuntz Desberdintasunak Heziketan" izeneko saio luze, sakon eta emankorra ere eskuratzetik izango duzue.

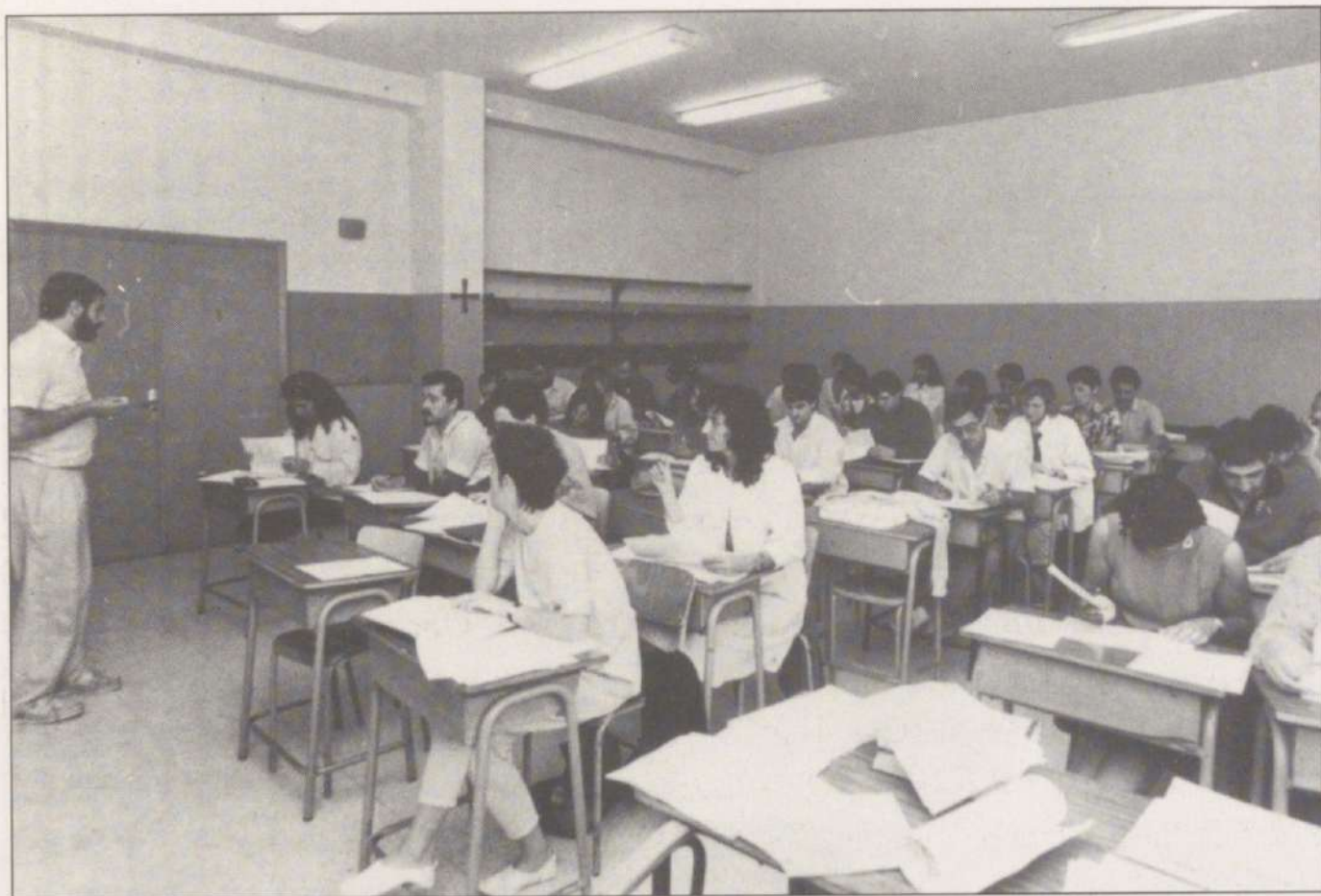
Bestalde, eta Euskal Herrira itzulirik, kezka horretaz arduraturik dauden Ikastolek, hau da, eleaniztasunaz daramaten proiektuaren arduraduna den Josep M.ARTIGALEkin mintzatu gara. Baita ere Ordiziako JAKINTZA Ikastolak daraman eleaniztasunari buruzko esperientzia zuzentzen duenarekin ere. Ezagutzea soilik lagungarria delakoan ale honetan doakizue argi eta garbi azaldurik.

Ez dugu ahazten, ordea, beste motatako Pedagogi esperientzia zein arazoak; hala nola, Antzuolako eskolak bere "bategite"aren berri eta ondoriozko hausnarketak plazaratzen dizkigun bitartean, Araban Euskal Irakaskuntzak bizi duen egoera ere ukitzen dugu; eta guzti hau gure betiko ardatza jorrazteko ahaleginetan jarraitu asmoz, hots, Euskal Irakaskuntza duinaren eraikuntzan beharrezkoak diren materialeak, harreman, eztabaidak eta argitalpenak errazteko bidean gure lan ekarpena tinko erakutsiz.

QUEBEC:

Ebaluaketa gardeneko lurraldea

Urtez urte irakaskuntza lupaz aztertzen



Irakaslearen prestakuntza

■ Nicole TEMPORAL-MARTY irakaslea

Artikulu hau 1989ko iraileko LE MONDE DE L'EDUCATION aldizkaritik itzultakoa da. Artikuluaren egilea, Quebec-en dagoen hizkuntz irakaskuntzaz eta bertan ematen den hizkuntz murgilketaren ebaluaketa sistematikoaz mintzo zaigu. Frantziar Heziketa nazionaleko ikuskatzailea da Nicole TEMPORAL-MARTY anderea. Quebecen egon da bertako sistema eskolarra eta frantsesaren defentsak irakaskuntzan dituzten ondorioak aztertzen. Itzultakoan, CE 2 eta 6go ikasle-en ebaluaketa ezarri du Frantzian, quebeciar esperientzia horretan oinarriturik hain zuzen. Goazen ikustera beraz, zertan datzan.

Kanadiarrek egin dizkiguten galdera gehienak beraz, Parisa eginiko eskola bisitaldian, batipat, frantsesak ez diren haur emigrantei eskaintzen diz-

kiegun babes eta laguntza egiturei buruzkoak izan dira; alde batetik, ZEP deituriko lurraldeetatik datozen haurrei buruzkoak, hots, lehen mailako heziketaren zonaldeetatik datozeni buruzkoak; bestalde, zeintzuk diren eskola porrotari aurre egiteko erabiltzen ditugun baliabideak eta bereziki, irakurketa-idazketaren ikasketa hobetzerakoan erabili ohi ditugunei buruzkoak. Frantsesaren ikasketaren ebaluaketari buruzko galdera ere askotan atera ohi da. Zergatik? Ikusi besterik ez dago quebeciar lurraldea galdera hau ulertzeko, hau da, bertan hizkuntzak duen lehentasuna, eta hortik abiaturik, bigarren hizkuntzaren jabetza eta ezagutzari buruzko hausnarketa hau bidezkoa eta zilegi da frantses tradizioaz gain kultur anglo-amerikarraren eragina duen kanadiar probintzia honek.

▼ Ingelesa, arrakasta sozialaren adierazle

Quebecen bere botere ekonomikoari eutsi nahiean, inmigrazioari ireki zizkion muga edo ate guztiak. Ondorioz, berrogei mila alofono inguru sartzen dira urtez urte, jadanik, sei milioi lagun dituen populazioan. Arrazoina? Duela hogeitazero jasaten ari diren jaiotza tasaren beherakada ikaragarria izan da, quebeciarren ustez askoz ere <ero-soagoko> ipar amerikar gizarte kontsumitzailea sortu baitzuten, hogeitazero familiatik 1/4 haurretako familia pasatuz.

Izugarrizko garrantzia du Quebecen haur etorkinaren frantses akulturazioak, non frantsesa, kultur eta politikazko objektu hizkuntza izanik, ingelesaren erakargarritasunaz biziki mehatxaturik aurkitzen den, ingelesa arrakasta sozialaren ikur bilakatu delako kontinente amerikar honetan.

I 967az gero eta 101 legea dela eta, Kanadara iristen diren etorkin guztiek frantsesa ikasi behar dute

Quebec, sei milioi biztanleko lurralde frankofono hau, (non % 80a frantses mintzatzen baita) Ipar ameriketako berrehun eta berrogeitamar milioi anglofono inguraturiko uharte txiki bat da. Ingelesak etorkin gazteen artean zuen erakargarritasuna zela eta, 1989ko otsailaren 11n argitaraturiko La Presse montrealdar egunkariak -QVS- jatorriz

quebeciar diren komunikabideen kez-
kak azaltzen zituen. Komunitate alofo-
no hauetako haurrak (1) askotan hiru
hizkuntzen jabe dira: beraien jatorriko
hizkuntzaz gain (jatorrizko hizkuntzan
irakatsitako metodoei esker jarraitzen
baitute sarri askotan) frantsesa ikasten
dute (eskolako hizkuntz ofiziala) eta
ingeleza (komunikazio hizkuntza) nor-
beraren borondatearen arabera eta
jolas ikastaroetan erabili ohi dena.
1967az gero eta 101 legea dela eta,

derrigorrezkotzat ezarri zuen kale eta
dendetako iragarkien frantsesezko
itzulpena. Eta M. BOURASSAren
gubernuaren erabakia aldiz, zera izan
da, denda handietan ingelesko iragar-
kiak ezartzea eta ezarpen honekin badi-
rudi Estatu Batuekiko dauden interes
komertzialekin batera hizkuntz ideolo-
gia ere ezarri nahi dela.

Gauzak horrela, Quebecen frantse-
sak jasaten duen beherakadaren isla
datzizko komunikabide eta ikus -en-

bidez, Montrealgo heziketa ministeri-
tzako ordezkari eta Quebecen dauden
hamaika zuzendarietarikoa bat den
Claude SABOURINI egoera hau kez-
kagarria zaio erabat. Horri aurre egite-
ko, irakaskuntzaren kalitatea ezinbeste-
kotzat jotzen du, oinarrizko formakunt-
zaren bermea baita, eta horrekin batera,
egitarauen ezarpena eta ikasleen espe-
rientzien ebaluaketa egokiari loturik,
guzti hau finantza bitarteko garrantzi-
tsuz ordaindurik: Estatuak aurrekontu
nazionalaren % 16a heziketari eskaini-
zen baitio.

Horregatik, auzo aberatsetako, eta Estatu Batuetatik hain hurbil dagoen hizkuntza honen ezagutza eta erabilpena, negozio munduan ahalik eta lasterren sartzeko ezinbesteko giltzarritzat jotzen da.

Kanadara iristen diren etorkin guztiek
frantsesa ikasi behar dute. Nahiz eta
borondatezko hizkuntz politika hau
eraman, ingeleza da komunitate desber-
dinen arteko hizkuntza.

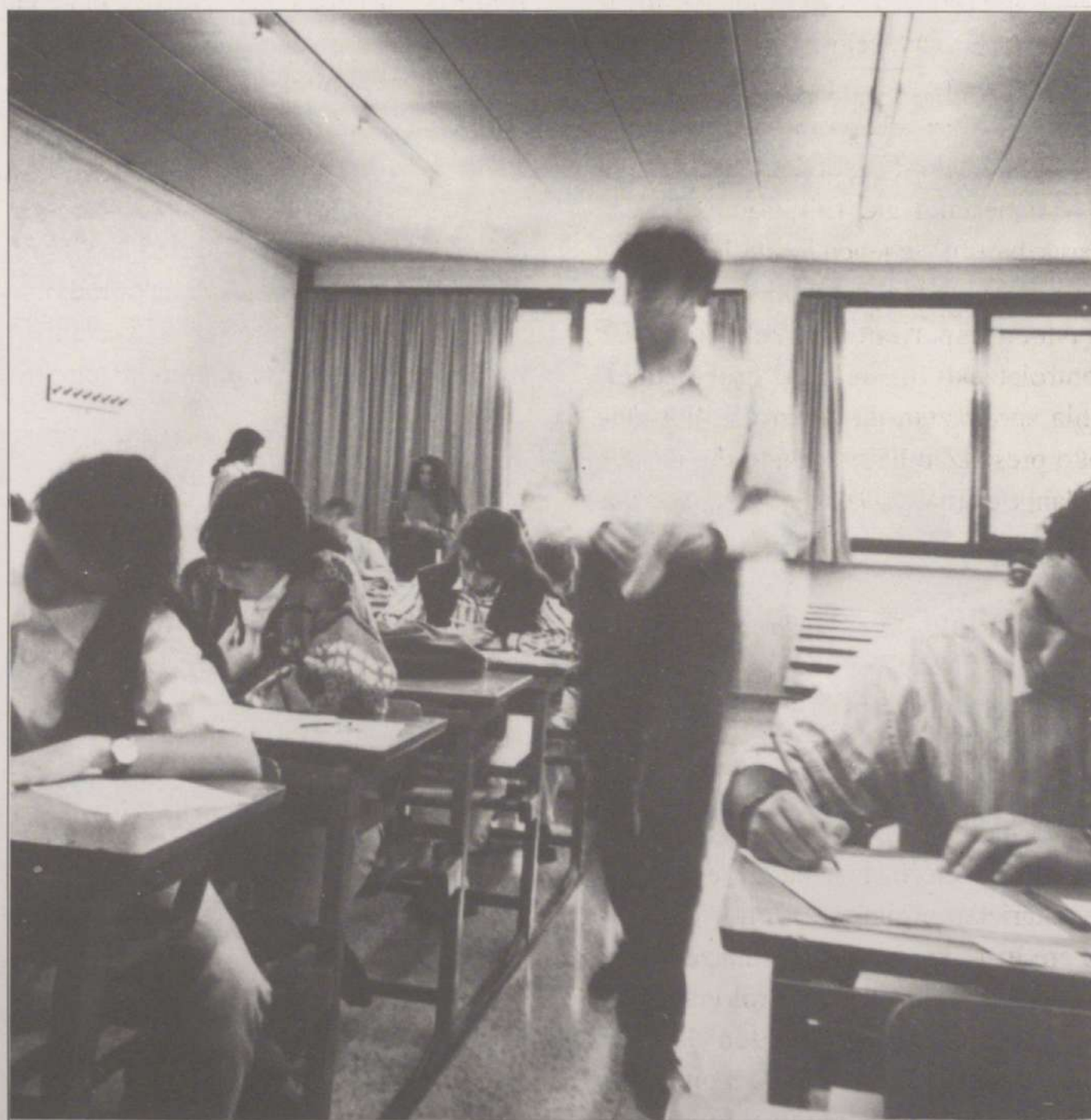
Norgehiagoka hau askoz ere nabar-
menagoa da lanbide heziketako eta ira-
kaskuntza orokorreko CEGEP deritzan
eskoletan (gure lizeoetako azken mail-
en parekoak) non aipaturiko 101 lege
horren agindupetik at baitaude, eta
lauetatik hiru alofonok ingelesez ikas-
tea hautatzen dutenez berehala Mon-
trealgo MC GILLen (2) eta honen an-
tzeko unibertsitateetan matrikulatzen
dira. Horregatik, auzo aberatsetako, eta
Estatu Batuetatik hain hurbil dagoen
hizkuntza honen ezagutza eta erabilpe-
na, negozio munduan ahalik eta laste-
rren sartzeko ezinbesteko giltzarritzat
jotzen da.

Dena den, datu soziolinguistiko
hauek eta beste zenbaitek adierazten
dute Quebecen frantses hizkuntzaren
erabilpenak jasaten duen arriskua. Ego-
era honetan irtenbide bakarra, boronda-
te politikoa da. Boterean dauden gobe-
nariaren arabera izango delarik
borondate hau. Hala, 1977an René
LEVESQUE lehen ministrari zen garai
hartan, frantses hizkuntzaren legean

tzunezkoen gain, irakaskuntzako profe-
sionalengan ere nabari-nabaria da. Adi-

▼ Maila bakoitzeko ebaluazio sistematikoa

Baina hain <pragmatikoa> den
herri honetan - kalifikatibo hau itzuli
egiten da askotan- ez da sinetsi behar
dolarrak itsu- itsuan banatzen direnik.
Han dena ebaluatzen delako. Lehenik
eta behin, urtero eta sistematikoki
frantses irakaskuntzaren emaitzak eba-



Norbanakako ebaluaketa

luatzen dira.

Irakaskuntz sistema askoz ere gardenago bilakatuko duen ikasketen ebaluazioa garatzeko ohitura hori asko landu dute kanadiarrek azken urte hauetan, ahoskera, irakurketa eta idazketaren arloan batipat. Eskolarizatzeko maila bakoitzean eduki beharreko ezagupen guztiak "bitarteko helburu" eta "azken helburu" deritzenetan zatitzen dira, hauei esker, ikasleak dituzten esperientzia eta posibilitateen arabera diagnostikoa egiteko erraztasuna lortzen baitute irakasleek.

Egitarauak antolatzeke garaian errepentsa liteke behar bada ez ote diren lehenik kentzen errazago ebalua daitezkeen helburuak, ...

Irakasleei ezarritako ebaluaketek gain, hots, formaziozko eta <somative> deituriko ebaluaketak (3) alegia, beste frogar bat ere bada duela hiru urtez jada ministeritzak frantseseko" azterketa bakarra "ezarri duenetik, hau da, ikasle guztiek lehenengo etapako hirugarren eta seigarren urte amaieran gainditu beharrekoa. Azterketa hau batzorde eskolarrek (4) zuzentzen dute. Horretarako, ministeritzak kopia piloa banatzen du < talde egoera egiaztatu ahal izateko > -dio bertako goi funtzionario batek. Berak baititu lehenengo eta bigarrenaren arteko loturazko den klase honetako ikasle esperientziak zehaztasunez kontrolatzeko bitartekoak. Froga honek lehia sortarazten du zeren eta, horretarako prestatzen baitira, ondoren, ikasle lanik onenaren txostena argitaratzen delarik.

Hala eta guztiz, ez ezazue pentsa ikastetxe sarrera frogar denik, % 100eko ikasle guztiak edota ia gehienak onartzen baitira. Bestalde ez pentsa irakasleek eskainiriko irakaskuntzaren edota eskola batzordeen ekintzen kontrolbidea denik. Gero, test hauen emaitzak egunkarrietan argitaratzen dira. Gurasoak ere luze eta zabal informatzen dira. Eta hauek jokatzeko duten rol erabakiorraz jabetu ondoren, jakiten da nola parte har dezaketen eskola kompetentziaren sistema barruan dauden era

askotako alternatiba hezgarrietan

Eta irakasleak euren ikasleentz emaitzen bitartez besterik ez al dira ebaluatzen?

Kanadan inspektziorik ez dagoenez erakunde erreprimizaile eta aldi berean bitxiaren funtzioa betetzen du!

Edozein sistema aurrerakoiena delarik ere, <gainbegirada pedagogikoa> oinarritzen da, eskolako zuzendariak aztertzen baitu irakaslearen lana bere ihardunean aurrera ekiteko lagungarri izango zaiolarik. Zuzendariaren gainbegirada honek ez du inolako ondoriorik irakaslearen curriculumean zeren eta, soldata antzinatasunari esker areagotzen baita.

Horrela bada, zenbat eta gertuagotik behatu edozein sistema orduan eta ebaluatuago izango da. Frantzian aldiz, jarrerak bestelakoak dira; eskolarragoak linguistikoa baino gehiago. Beraz, badirudi gure heziketa ministeritzari lehenik interesatzen zaiona eskola porrotaren murrizketa dela orokorrean eta bigarren mailakoa aldiz, irakurtzen eta idazten dakiten ikasle kopuru gero eta handiagoaren sarrera. Eta ikastaro honen hasieran oraindik badirudi ez dela ezagutzen CE2 eta 6ren hasieran egiten den quebeciar frogar bakarra hots, aldezturik pentsaturiko ikasketar instrumental hauen ebaluaketa sistemati-

koa alegia. Bestalde, badago bi herrion artean elkarren arteko lankidetzar gaiak elkarturik emateko asmoa. Nazioarteko lankidetzar hau emankorra izan daiteke.

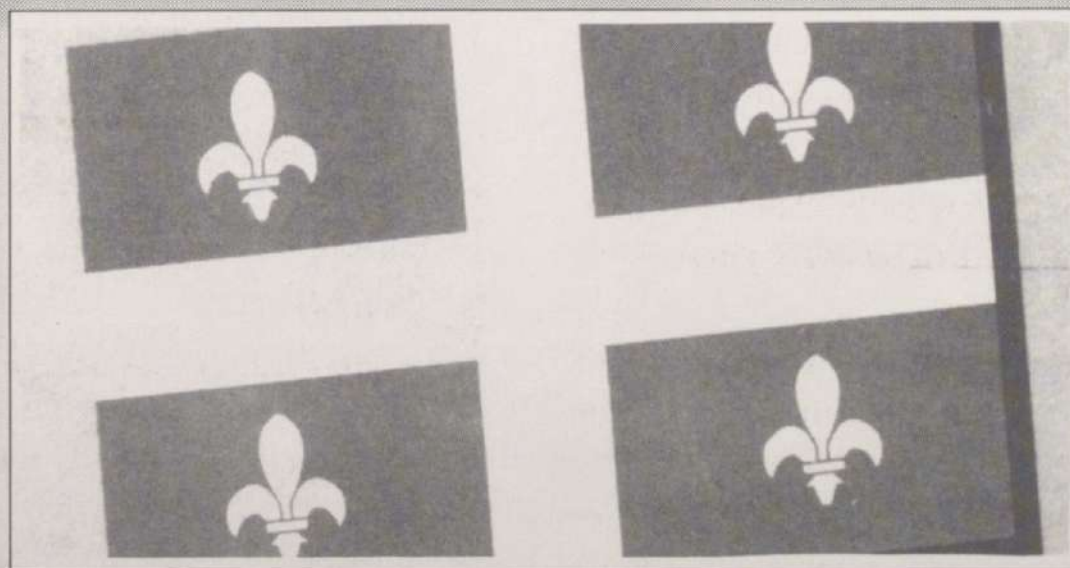
Azkenik, jasotzen diren era guztietako informazioekin zer egingo den eta zer erabilpen emango zaien jakitea geratzen zaigu. Gardentasun handi hau aurrerakuntzaren eragile izan dadila.

(1) Quebec-eko etorkinak gehienbat, latino-amerikarrak, grekoak, italiarrak, haitiarrak, asiarrak.

(2) MC GILL Montrealgo ingeles unibertsitatea da.

(3) <Somative> deituriko ebaluaketa, lorturiko mailetan oinarritzen da; eta <formaziozko> ebaluaketa aldiz, betetako edota kontsumaturiko aurrerakuntzaren ideian oinarritzen da.

(4) CEPGM, Montreal Handiko protestanteen eskoletako batzordea da eta Quebecen dauden ehun eta hogeitar eskola batzordeetarik bat. Montrealen zortzi daude, sei katoliko eta bi protestante. Eskola publikoaren konfesional dikotomia hau piskanaka-piskanaka ekintzetan ere isladatzen da, hizkuntzar dikotomian batipat : frantseseko eta ingelesko irakaskuntzan, alegia.



Populazioa: 6,7 milioi
Frankofonoak: %84
Anglofonoak: %13
Indioak: %3

Euskal Herria eta eleaniztasuna

Josep Maria ARTIGAL-ekin elkarrizketa

Bartzelonako Unibertsitateko irakaslea den Josep M. ARTIGAL jn.ari eginiko elkarrizketa doakizue, berau baita Ikastolek eleaniztasunaz daramaten proiektuaren arduraduna.

ISILIK: Zer dela eta hasi zinen atzerriko hizkuntzen irakaskuntzan?

J.M. ARTIGAL: Nire esperientzian oinarrituz abiatu nintzen. Nik katalanezko klaseak ematen nizkien haur gaztelaniarrei eta beste irakasleekin kontrastatzen nuen beti zerbait egokia prestatu asmoz. Horrela, lehenik eta behin, elebitasuna ikertzen hasi nintzen, geroago, Suomi edo Finlandian, Italian eta Frantzian ere eleaniztasunaz sakontzen jarraitzeko.

ISILIK: Zure ustez zergatik da beharrezko eleaniztun heziketa gaur egun?

J.M. ARTIGAL: Bai Euskal Herrian eta baita Europan ere, hizkuntza bat baino gehiago jakitea ezinbestekoa da, gehienbat,

arrazoin instrumentalistagatik (hau da, gero eta handiagoa baita interakzio ekonomikoa, politikoa eta gizatiarra), hiritar eleaniztunez beharturik dagoelako. Eta bigarrenik, kohesio

ISILIK: Hobeto adieraziko al zenizkiguke arestian aipaturiko arrazoinok?

J.M. ARTIGAL: Nire ustez, bost puntu garran-

dan dagoen hizkuntzaren statusarekin loturik dago. Aipaturiko adibide guztietan, eskolan sarturiko bigarren edota hirugarren hizkuntza guztiak, sozialki, ikaslegoaren etxeko

Ahal den neurrian, mugatzera jo beharko genuke zeintzuk izango lirakekeen heziketa eleaniztun aberasgarri eta egoki batek bete beharko lituzkeen eginkizun sozio-linguistikoak, psikolinguistikoak eta pedagogikoak

sozio politikoengatik. Beraz, ahal den neurrian bederen, mugatzera jo beharko genuke zeintzuk izango lirakekeen heziketa eleaniztun aberasgarri eta egoki batek bete beharko lituzkeen eginkizun sozio-linguistikoak, psikolinguistikoak eta pedagogikoak.

tzitsu aipatuko nituzke. Italian, Suomin, Frantzian, Catalunyan eta Euskal Herrian eduki ditudan esperientzietan guztiak ezinbestekoak edota, zein baino zein garrantzitsuek baitira, 2. eta 3. hizkuntzen irakaskuntzaz ari garelarik.

•Lehenengoa, eztabai-

hizkuntza baino ahulagoak dira.

• Hizkuntza berri hauekiko jarrera eta motibazioari loturik legoke bigarren arrazoin hau. Eta eleaniztasun goiztiarrari buruzko egitarauak gurasoen hautaketaren baitan dautzanez, berauen laguntza guztia jasotzen dute eta horri



Josep M. ARTIGAL

esker, ikasletoa motibatuago dago.

- Hirugarrena aldiz, irakasletoaren gaitasun -erabilpenaren aldagaiari buruzkoak dira. Nahiz eta irakasleok ikasleekin

dituzten harremanetarako ikasketa hizkuntza erabili, —“hizkuntza bat/pertsona bat” printzipioan oinarrituz—, irakasletoa beti elebiduna da eta ikasleak bere familiako hizkuntza darabilenean, irakasleak inola-

ko zailtasunik gabe ulerlezake ikaslea.

- Beste puntu azpimarragarria zera da, irakasletoak bere prestakuntzarako etengabeko ikastaroak dituenek, hizkuntza berrien

bitartez lortu beharreko komunikabilitate eta egokitasuna ziurtatuko dion ezagupen teoriko eta materiale praktikoa ziurtatzen diotela, alegia.

- Eta azkenik, metodologiakoa litzateke, hots, hizkuntza berriak, klasean bitarteko direnez erabilera dela medio ikasten direla alegia; irakasle / ikasletoaren arteko elkar eraikuntzan eta ikaskai den “hizkuntzan” oinarrituriko ekintzak direnez, interes handiko eta adierazgarriak bilakatzen dira ikasletoarentzat.

ISILIK: Eta bigarrenari dagokionez?

J.M.ARTIGAL: Hau oso garrantzitsua da, zeren eta hitzak inoiz ez baitira neutroak eta hitz beraren azpian esanahi eta helburu desberdinak egon daitezke, beraz, eleaniztasun bat baino gehiago gerta daiteke.

Beraz, gauza bat da, haurrak zenbat eta hizkuntza gehiago jakitea hobe litzatekeen iritzia eta bestea arrunt desberdina litzateke, hizkuntz hauek zein izango diren erabakitzerakoan herri bakoitzak duen askatasuna ziurtatzea eta garantizatzea; hizkuntz horietatik zein izango den dominantea lurraldetasun osoan erabakitzea; eta helburuok lortu ahal izateko modurik egokiena hautatzea, alegia. Eta aniztasunezko Europa eraikitzerakoan kontutan hartu beharoko dugu hain beharrezko

dugun eleaniztasun horretara iritsi nahi badugu bederen, ezinbestekoa izango dela lekuan lekuko erarik egokiena hautatzen jakitea; bestela, azken ondorioa, eleaniztasun diglosikoa izango genuke, hau da, egungo estatuetako elebakartasunak bezain kaltegarri gertatzen dena hizkuntza minorizatuontzat. Guzti honekin esan nahi dudana zera da, oso prozesu desberdinak direla ingelesetik, frantsesetik edota gaztelaniatik, hots, hizkuntz sendo batetik abiatzea edota, euskara / katalana bezalako hizkuntz minorizatuetatik abiatzea.

Badakit guzti hau oso konplexua dela, baina nire ustez eta pedagogi ikuspegitik begiraturik, askoz ere gomendagarriagoa da ikaslearen ingurukoa den eta, ezagunagoa egiten zaion bigarren hizkuntzaren irakaskuntza goiztiarra egitea, nahiz eta hizkuntza hau "internazionalki hain inportantea ez izan"; beste edozein hizkuntz unibertsaletan egitea baino, zeren eta, azken finean "arrotza" baitzaie ikasleei hizkuntz unibertsal hori.

ISILIK: Zer adierazi nahi duzu, "internazionalki hain inportantea ez den arren, haurraren ingurukoa izatea" diozuean?

J.M. ARTIGAL: Saia-tuko naiz adierazten; hizkuntzak erabiliz ikasten badira, zenbat eta erabilpen gune gehiago eskaini

Hizkuntzak erabiliz ikasten badira, zenbat eta erabilpen gune gehiago eskaini orduan eta errezagoko ikasiko dira

orduan eta errezagoko ikasiko dira. Beraz, etxe hizkuntz dominanteko (gaztelania/frantsesa) eta hizkuntz ukipen inguruan bizi diren ikasleentzat, gaur egun minorizatuak diren hizkuntzak (euskara, adib.) izan daitezke edota dira bigarren hizkuntzarik onenak.

Horrexegatik, ikasleen bizitzaren kontestu desberdinetan erabiliko den hizkuntza proposatuko nuke bigarren hizkuntzatzat, horrela ikasketa prozesua erraztuz eta, era berean, geroago ikasiko duten hirugarren hizkuntzarekiko, hots, erabilpen unibertsaleko hizkuntzarekiko lagungarri bilakatuz.

ISILIK: Gure kasuan, hirugarren hizkuntzaren ikasketa ez ote letorke euskararen kaltetan?

J.M. ARTIGAL: Ezta pentsatu ere. Hizkuntzak errekonozimenduz ikasten dira eta ikasleak hizkuntzok errekonoziti ditzan

ahal den elementu gehien eskaini beharko dizkiogu eta horretan datza arazoa. Ikasle eleaniztunaren kasuan adib., hauek, elementu gehiago dituztenez, elebakarrak baino gaitasun eta kapazitate handiagoa dute. Beraz, euskararen kalitatea ere hobea izango litzateke.

ISILIK: Zure ustez, zein izan behar luke euskararekiko tratamendu eskolarra?

J.M. ARTIGAL: Eskolak bere egitarauetan hizkuntza ugari sartu arren, baten bat sozialki minorizaturik dagoenentz beti eduki beharko du kontutan. Eta baldin balego horri lehentasuna eman beharko lioke. Zuen kasuan beraz, hirugarren edota beste hizkuntza gehiagoren sarrera, euskarari lehentasuna emango

eta zernolako eleaniztasun soziala nahi dugun eta horren arabera, eskolan nola eraiki zehaztea. Horrela, bakarrik lortu ahal izango dugu hainbeste hizkuntza eta kultur aniztasunarekiko adeitsua izango den Europa; azken finean, aniztasun hori altxor propiotzat hartuko eta zainduko duen Europa.

ISILIK: Eta bukatzeko, zerbait gehiago erantsiko al zenuke?

J.M. ARTIGAL: Egin dizkidazuen galderak oso zabalak direnez, aldagai desberdinak kontutan hartzera behartzen dute. Edonola ere, galdera guztietarik bat azpimarratuz bukatu nahi nuke, eta zera litzateke; zernolako Euskal Herria nahi dugun, hots, Euskal Herri elebakarra ala euskara hizkuntza nagusitzat duten hiritar

Arazoa ez da eleaniztasuna bai ala eleaniztasuna ez; baizik eta zernolako eleaniztasun soziala nahi dugun eta horren arabera, eskolan nola eraiki zehaztea.

dioten curriculumak direla medio egin beharko dituzue, hau da, euskarak, eskola hizkuntza nagusiaren statusa edukiz eta hortik abiatuz, zuek nahi dituzuen hainbat hizkuntza sartuaz. Arazoa beraz, ez da eleaniztasuna bai ala eleaniztasuna ez; baizik

eleaniztunez osaturiko Euskal Herria. Eta bigarren hau hautatuz gero, oso garrantzizkoa litzateke jakitea eskuarte dazkagula Euskal Herri hori lortzeko prozedura pedagogiko eta metodologikoak.

Frantses murgilketaren historia arrakastatsua

■ Fred GENESEE irakaslea

Kanadiar elebitasuna ez da inolaz ere fenomeno bakarra munduan zehar. Halaxe da, Herri asko eta handiengan gutxienez eta formalki bi hizkuntza ofizialen legalitatea eta berdintasuna errekonozitzen da. Baina Kanada beste nazio elebidunetatik zerbait bereizi badu zera izan da; elebitasunak sortarazi dizkien galderei eman izan dizkieten erantzun hezgarri eta originalen ikerketak, hain zuzen ere. Adibide on bat aipatzez gero, murgiltze programen sorkuntza eta ondorengo garapena da, non ingeles ikasleak beraien eskolaritatearen zati bat edota osoa, frantsesez jarraitzen duten. Formula honek izan duen arrakasta bera izan da frantsesari eta kanadiar irakasleei eman dien ospea eta fama munduan zehar. Hauek izan dira hain zuzen, bigarren hizkuntzaren ikasketan eta heziketa elebidunaren arloan eraberritzaile nagusienak.

Murgiltze metodorik hedatuena

1965ean St. Lambertean ezarri zen murgiltze goiztiar osoa litzateke, nahiz eta beste alternatibak ere garatu diren, hala nola, murgiltze ertaina eta berantiarra, edota, hizkuntza <ez ofizial> deiturikoen murgilketa; hala nola, ukraniera Edmonton-en edo Montrealgo haur judu anglofonoei hainbat ikastetxe pribatutan eskaintzen zaien frantses hebraieraren arteko murgilketa bikoitza, azken hau sozialki arrunt interesgarria baita.

Murgiltze metodorik
hedatuena 1965ean

*St. Lambertean ezarri zen
murgiltze goiztiar osoa
litzateke, nahiz eta beste
alternatibak ere garatu
diren*

Esperientzia kanadiarretan eman den frantses murgilketaren gauza inportanteenetarikoak ikastaroan zehar edota amaieran eginiko etengabeko ikerketen baliabide sistematikoa izanda, beti ere, ikasleen aurrerakuntza baieztatu asmoz. Ondorioz, gaur egun ikerketa fidagarri eta zehatzetan oinarriturik metodoen eraginkortasuna adierazten duten irudi zehatza eskaintzeko prest gaudelarik (1). Guk hemen eragin hitzaz laburbiltzen dugu, hots, metodo hauek ikasleengan izan duten eraginaz eta murgiltze eredu desberdinen arteko gonbarazio hitzetan.

IKASLEEN EMAITZAK

▼ Ingeles hizkuntzaren garapenean izan duen eragina

Euren ikasketa guztiak ingelesez jarraitu duten ikasleak besteekin arreta handiz gonbaratu ondoren, ikusi zen murgiltze goiztiarreko programa jarraitu zuten ikasleak normalki hasitapenetan hasierako atzerapen txiki bat pairatzen zutela ingeles hizkuntzako irakurketa-idazketa eta ortografiako garapenean. Baina atzerapen hau irakaskuntza osoa edo ia gehiena frantsesez irakasten zenean agertzen zen. Aitzitik, ez zen horrelako atzerapenik ikusten ingeleseko beste gainerrako trebetasunen garapenean irakurketa eta idazketaren inguruan izan ezik, hots, entzutearen ulermenean edo pertsonen arteko ahozko komunikazioan.

Ingelesez irakurtzean eta idaztean ematen diren hasierako atzerapen horiek urte betez ingelesez irakatsi-ikasiz gero gaintzen dira. Kasu batzuetan denbora luzeago ere eskatzen du ingeles ortografia ikasteak. Murgiltze goiztiarreko ikasleen emaitza



Azterriko hizkuntzaren irakaskuntza

indibidualki azterzerakoan beti, talde baten gutxi gora beherako emaitzak aztertu aurretik egiten denez, ez da batere harrigarri izaten murgiltze metodoa jarraitzen duten ikasleen emaitza arlo guztiak ingeles hizkuntzan ikasi dutenen parekoa izatea alegia, eta askotan, eskolan ingelesaren irakaskuntza sistematikoa jaso aurretik ere. Beraz, murgiltze metodoetako ikasleak behin ingelesezko irakaskuntzan sartu ondoren, irakaskuntza erabat ingelesez jaso dutenen naila ber-beraren jabe izateaz gain, sarri askotan, maila handiagoa ere adieraz-

ten dute. Murgiltze goiztiarrean dabilzan maila urriko (bai intelektual eta akademi mailan ere) haur gehienek ere ingeles hizkuntzaren ikasketa profil hau agertzen dute. Zehazkiago esateko, murgiltze goiztiarrean dabilzan maila intelektual urriko haur hauek beraien kapazitatearen arabera emaitzak lortzen dituztela ingelesean, adimen maila bertsuko ingeles ikasleekin gonbaratuz gero oso antzekoak direla, alegia.

Epe luzera ez dago inolako hutsunerik ingeles gaitasunean, zeren eta

murgiltze goiztiarreko egitarauetan lehenengo etapako 3. edota 4. urtean jadanik hasten baita ingelesa ikasten. Halaber, murgiltze metodoetako ikasle hauek ez dute inolako hutsunerik agertu ingelesean, nahiz eta ama hizkuntza ez duten beste bi hizkuntzetan murgilduak izan diren eta 4. urte arte atzeratu zaien ingelesaren irakaskuntza. Beraz, ikerketok ongi azaldu dutenez murgilketa ertaineko edota berantiarreko ikasleen kasuan esate baterako, aipaturiko murgilketek ez dute ukan ingelesaren garapenean inolako eragin kaltegarririk.

ESKOLA EMAITZETAN DUEN ERAGINA

Murgiltze metodoa jarraitzen duten ikasleek beste edozein metodo-tan dabilzan ikasleen maila ber-bera lortzen dute bai eskola gaitan eta baita bigarren hizkuntzan irakatsiriko beste edozein gaitan ere. Adib.; murgiltze goiztiarreko ikasleek ez dute inolako atzerapenik adierazten matematikaren 1. urteetan; beti ere, ingelesko irakurketan gaitasuna eskatzen duten galdeketa bidez neurtzen (ebaluatzen) ez diren bitartean, hots, ez zaielako ingeles irakurketaren gaitasunik eskatzen. Murgiltze berantiarreko metodoetako ikasleek aldiz, 2. etapako azkenaldian euren azterketak frantsesez idazten dituzten arren, eskola gaiak eta azterketak ingelesez egin dituztenen maila ber-bera dute. Eta murgiltze metodoetan dabilzan adimen urriko ikasleek berriz, beraien kapazitatearen arabera eta ingeleseko maila bereko ikasleen parekoa agertzen dute.

FRANTSES GAITASUNEAN DUEN ERAGINA

Frantsesa bigarren hizkuntzatzat duten metodoetako ingeles ikasleena

baino askoz ere handiagoa da murgiltze metodoa jarraitzen duten ikasleek frantses gaitasuna irakurketan, mintzamenean eta entzutezko ulermenean ere. Murgiltze metodoetako ikasleek lortzen duten frantses gaitasunaren maila, adin bereko haur frantsesen parekoa da mezuen ulermenari dagokionean, hots, entzumen eta irakurketaren ulermenean. Espresioari dagokionez, (idazmena eta hizkera) hizkuntz erabileraren maila lortzen dute, baina beraien gaitasun linguistikoak (adib.; ahoskera, gramatika, eguneroko hiztegia) arlo hauetan ez dute jatorriz frantsesak direnen mailarik lortzen. Horrela bada, murgiltze metodoetako ikasleek aho-hizkera eta idatzizko akats linguistikoak badirudi ez direla oztopo komunikatzeko erraztasun osoz, beti ere frantsesaren erabilera helburu akademikoan bilakatzen denean.

Eta murgilketa goiztiarrean dabilzan gaitasun urriko ikasleek frantsesaren entzumen eta ahoskeraren ulermenean lortzen dutena beraien mailako beste edozein frantses ikasleren parekoa da. Baina lehenengo emaitzak hizkuntz idazkera eta irakurketa bezain "akademikoak" diren hizkuntz gaitasunetan, azkenekoenak baino txarragoak dira. Ondorio hauek direla medio, zera uste dugu; hastear diren ikasle guztiak direla gai oinarriko trebetasunak garatzeko eta horrela, bigarren hizkuntzan komunikatu ahal izateko, alegia. Baina emaitza hauek ez dira egiaztatzen murgiltze berantiarreko ikasleengan non, adimenak, arlo guztiakin erlazionaturik egoteko joera duen bigarren hizkuntzaren jabeak eta, era berean pertsonarteko komunikazioaren trebetasunez osatzen den. Eta maila sozio ekonomiko ertainetako ikasleak, hau da, euren etxeetan hirugarren hizkuntza bat mintzatzen duten (ez frantsesa eta ezta ere ingelesa, alegia) eta ama hizkuntzan zailtasu-

nak dituzten hauek, murgilketa goiztiarra mesedegarri eta onuragarri zaie; zeren eta, trebetasunak frantsesez lantzen dituzten heinean eta murgilketarik jaso ez duten maila berekoekin parekatzen baditugu, askoz ere maila handiagoa lortzen baitute murgilketa goiztiarrekoak. Okasio horretaz baidatzeaz gainera (beste hizkuntza batez jabetzea, alegia), ez dute eskola hutsunerik ezta hutsune kognitiborik ere pairatzen.

GARAPEN KOGNITIBOAREN (intelektualaren) ERAGINAZ

Murgilketa metodoetako ikasleek ez dute inolako zailtasunik izaten beraien garapen kognitiboan oro har, alderantziz baizik, murgiltzetan egiten diren etengabeko oinarriko ikerketek diotenez, bigarren hizkuntzaren gutxienezko gaitasun maila lortzen duten ikasleek abantaila kognitibo eta intelektualen jabe egiten dira.

GARAPEN SOZIALAREN ERAGINARI BURUZ ZERTXOBAIT

Murgilketa metodoetako ikasleek, kanadiar ingeles kulturarekiko garatzen duten sentimendua osoki ingeles hezitakoen sentimendu berbera da. Era berean eta egitarauko lehenengo urteetan bederen, murgilketa metodoetako ikasleak kanadiar frantsesen jarrera positiboen garapenaren alde besteak baino askoz ere gehiago agertzen dira. Bestalde, murgiltze goiztiarrekoak eta murgiltze berantiarreko ikasleak kanadiar frantsesen parekoak dira, are gehiago, kanadiar frantses elebidunen parekoak alegia, zeren eta murgiltzetako ikasleek frantsesa aiseago eta errazkiago erabiltzeaz gainera, sarri askotan behar baino gehiago baitarabilte eskolaz kanpoko ekintzetan, eta beste ikasleekin aldiz,

ez da horrelakorik gertatzen. Halaz ere, ez murgiltzetako ikasleek eta ezta hauen gurasoek ere ez dute beraien komunitatean frantsesa erabiltzeko joerarik, nahiz eta okasioak egon badauden.

EGITARAUEN ARTEKO GONBARAKETAZ

Murgiltze metodo desberdinen arteko ebaluaketan gonbaraketei esker honoko egiaztapenetara iritsi dira:

Orokorrean, bigarren hizkuntzan duten gaitasun maila, murgilketa metodoak frantsesari eskaintzen dion iraupenaren baitan datza; zenbat eta denbora luzeago eskaini frantses hizkuntzari, orduan eta gaitasun maila handiagoa izango dute ikasleek.

Gainera, ekimenean oinarrituriko hurbilketa indibidualizatura daramaten murgilketa metodoek, beste zenbait metodoetako, hots, talde hurbilketan oinarriturikoek baino askoz ere aukera handiagoa eskaintzen dute bigarren hizkuntzaren goi mailetakoa gaitasunera iristeko; talde hurbilketan oinarriturikoak ikasketak soilan oinarritzen direlako.

Murgilketa goiztiarreko egitarauak (murgilketa berantiar edota ertainarekin parekatuz gero) askoz ere maila handiagotara garamatzate bigarren hizkuntzaren gaitasunean. Halaz ere, badirudi bi urtetako murgilketa berantiarreko egitarauen bitartez lor daitekeela murgilketa goiztiarrekoak bigarren hizkuntzan duten gaitasun maila bera; beti ere, 3. kurtsoan hasi eta 8ra bitarte eta % 50 - % 60a frantsesez egiten denean.

Gainera, murgilketa goiztiarreko egitarauetako haurrei, askoz ere nekezago eragiten die bigarren hizkuntza-

rekiko jabetasun mailetan dauden desberdintasun intelektualak.

Beraz eta bukatzeko, luzarora begira lor daitekeen arrakasta (murgilketa egitaraua edozein delarik ere) kalitatearen eta etengabeko iraupenaren neurrian datza. Ikaslearen bigarren hizkuntzarekiko gaitasunaren areagotzea ez da murgiltze urte horietan besterik emango, hau da, irakaskuntzaren zatirik handiena, bigarren hizkuntzan ikasten den urte horietan alegia. Jarraipena funtsezkoa da (badirudi % 50a dela bigarren hizkuntzan irakasten dena gutxienez, hau da, frantsesez, eta horixe da ikerketon eragilea hain zuzen), eta arreta handiz egokitua hizkuntz garapenaren eskaerei. Era berean, sakonago sustrai lezake murgilketaren esperientziak, frankofonoekin komunikazioa hobetu asmoz eman daitezkeen guraso eta eskolen arteko giza harremanak baino.

Labur-bilduz, ikerketa guztiok direla medio murgilketa metodoekiko eduki genitzakeen ezagupenak handitzen goaz. Hasierakoak baino askoz ere garbiagoak eta argiagoak izan daitezke murgilketari dagozkion gaur egungo erabaki hezgarriak edo edukatiboak. Halaz ere, ikerketak ez die erantzunik aurkitu funtsezko galderi. Hori dela eta, hezitzaile eta ikerlarion etengabeko lana eskatzen du guzti horrek. Bi talde horien elkarren arteko etengabeko lanari esker, frantsesaren ikasketaren ebaluaketa eta garapena egin ahal izango baita. Ikusi beharko da bigarren hizkuntzaren irakaskuntzarako zein metodok duen eraginik handiena (metodo funtzionalak edota gramatikan oinarrituriko metodoak adib.),hots, ikasketok irauten duten urteetan zehar zein metodok areagotuko lukeen ikasleen bigarren hizkuntzaren gaitasuna, alegia. Bigarren hizkuntzaren garapenaren bultzagarri eta akuilagarritzat erabil-

tzen den frantses materialaren benetazko egokitasuna zein ote?

Eta zein da jarraipen pedagogikoan erabiliriko teknikarik arruntenetarikoa? Eta zein, gaitasun mailarik handiena lortzeko derrigorrezko jarraipenaren iraupena?

Bestalde, murgilketan erabiltzen diren metodo pedagogiko guztiak ezagutu beharko genituzke. Gaur egun, murgilketa bigarren hizkuntzaren irakaskuntzarako metodorik onenetarikotzat hartua den arren, xehetasunez idatziriko txosten zehatzaren falta nabari da. Zehaztasunez aztertu beharko da murgilketan dabilzan irakasleen lana, hots, aztertu beharra izango da zer nolako erlazioa dagoen euren artean; ikasleen etxeetan bigarren hizkuntzak duen garapenez eta; irakasleen hizkuntz jarrera espezifikoen artean; ezagutu, deskribatu eta

ko? Ala ama hizkuntzako teknikak erabil ote genitzake? Irakasleek bai al dute teknika hauen berririk? Irakasleak beren prestakuntzaz diren ikastaroetara agertzen ote dira?

Bukatzeko, murgilketa metodoa darabilen irakaskuntzaren ingurune sozialaz ere mintzatzea oso beharrezkoa da zeren eta, kanadiar murgilketa egitarauak Iraultzaren garairik lasaienean sortu baitziren, hots, Kanada osoan eta baita Quebecen ere aldaketa soziala ematen ari zen une berekoak baitira. Horrela bada, murgilketa, bigarren hizkuntzaren irakaskuntzarako metodotzat hartzeko behararren arrazoinak seguruenik, sozialak izan ziren eta inolaz ere ez linguistikoa.

Guk guraso eta irakasleen ikuspegitik harturik, hau da, bietatik batera alegia, murgilketaren sakoneko arra-

Murgilketa metodoa darabilen irakaskuntzaren ingurune sozialaz ere mintzatzea oso beharrezkoa da zeren eta, kanadiar murgilketa egitarauak Iraultzaren garairik lasaienean sortu baitziren,

zehaztu zein diren bigarren hizkuntzaren jabetuntzarako baliagarri diren teknikak eta horretarako egoiak ez direnak baztertu e.a., e.a.

Eta ikasketari dagokionez, indibidualizazioruntz jo beharko dugu. Zehazkiago esateko, zenbateraino eta zernolakoa da gaur egungo egitarauak jarraitzen dituzten maila urriko ikasle eta gaiturikoen hizkuntz potentziala eta akademikoa? Noiz esan genezake ikasle batek zailtasunak dituela? Eta noiz ikasten duela? Bere ikasteko estiloaren arabera agian? Bai al dago garapen teknika berezirik bigarren hizkuntzan emandako irakaskuntza indibidualizatze-

zoinak ber-aztertu eta sakondu beharko ditugu; murgilketan dabilzan ikasleek zernolako helburu sozialak dituzten jakin ahal izateko batetik, eta bestetik, eskuartean ditugun egitarauok baliagarri zaizkigun behar horiei erantzuteko, e.a., e.a. Agian, murgilketaren esperientziak hizkuntz heziketa baino gehiago, giza hezkuntza eskaintzen ote die haur hauei? Guk nahi duguna horixe ote da? Itxaron ote genezake? Hala balitz, zernolakoa izan beharko luke arlo sozial honek?

1. OHARRA.- Artikulu honetan aipatu ditudan ikerketa gehienak neronek ikerturikoak dira beste zenbait ikertzaileekin batera. Eta beste zenbait aldiz, LAMBERT eta TUCKER ek eginkoak dira.

Mundu guztian zehar arrakastatsu gertatu diren murgiltze programak izugarritzko aurkikuntza izan dira hizkuntzen irakaskuntzan. Pentsa dezagun, hizkuntza-asignatura ereduaren aurkako erreakzioz jaio zirela eta, eskola munduan, erabateko aldaketa ekarri dutela 2. edo 3. hizkuntza bat ikasteko enfokean. Murgiltze programei buruz egin den ebaluaketa eta ikerketa ugariari esker, irakaskuntza elebiduna "urrezko garaia" bizitzen ari da eta, ondorioz, elebitasuna eta hizkuntza minorizatuen normalizazioan izugarritzko bultzada eman delarik hainbat tokitan.

Hala ere, murgiltetari buruz egindako ikerketak kuantitatiboak dira gehienbat eta oso gutxi dira, oraingoan, ikasketa prozesuaren aldagaietan oinarritzen direnak (ARNAU, 1993; 89).

Dena den, beharrezkoa da, oso, eguneroko lanari buruzko hausnarketari ekitea, murgiltze programa askotan zer egiten eta zergatik egiten ari garen ez baitakigu zehazki.

Lagungarria izan liteke horretarako, murgiltetari proposatzen duen ereduaren oinarriak aztertzea, praktikan sortzen diren abantaila eta arazoak agirian jarriaz.

Murgiltzeko programak: Metodologia eta praktika

■ Josu SIERRA

Aipa ditzagun lehenik, SAFTYren ikuspegitik gogora ekarri behar diren murgiltze programen oinarri teorikoak (SAFTY, 1991:473), batzutan esplizitoki azaldu direnak eta besteetan inplizitoki adieraziak. Ondoren, oinarri bakoitzaren esanahi eta mugak ezartzen ahaleginduko gara, jarraian, eguneroko praktikak azalerazi dituen hutsune eta arazoak ikusteko. Hurrengo puntuak soluziobideen eskutik etorriko dira eta, azkenik, inguru eskolarrean, bigarren hizkuntzaren ikasketa prozesuan eragiten duten

zenbait faktore ere ezin aipatu gabe utzi.

OINARRI METODOLOGIKOAK

1• 2.Hizkuntzaren esposizio goiztiar eta

intentsiboa.

2• "Inguru Imitatibo Naturalaren" eraikuntza 2. hizkuntzaren ikasketa-eskurapen prozesuan.

3• Hizkuntzen arteko Interferentzia eta Elkarlaguntza.

4• Ikasketa kontestualizatua.

5• Hurbilketa komunikatiboa.

▼ 2. hizkuntzaren esposizio goiztiar eta intentsiboa

Normalean, murgiltze programek 2. Hizkuntzaren esposizio goiztiar, murgiltze goiztiarren kasuan noski, eta intentsiboa ziurtatzen dute.

Murgiltze programa berantiarrek ere bere efikazia frogatu dute eta hainbat azterketetan ikusienez ikasle "zaharrek" inguru eskolarrean, "gazteek" baino azkarrago lortu dute maila jakin batera

Murgiltze programei buruz egin den ebaluaketa eta ikerketa ugariari esker, irakaskuntza elebiduna "urrezko garaia" bizitzen ari da

iristea.

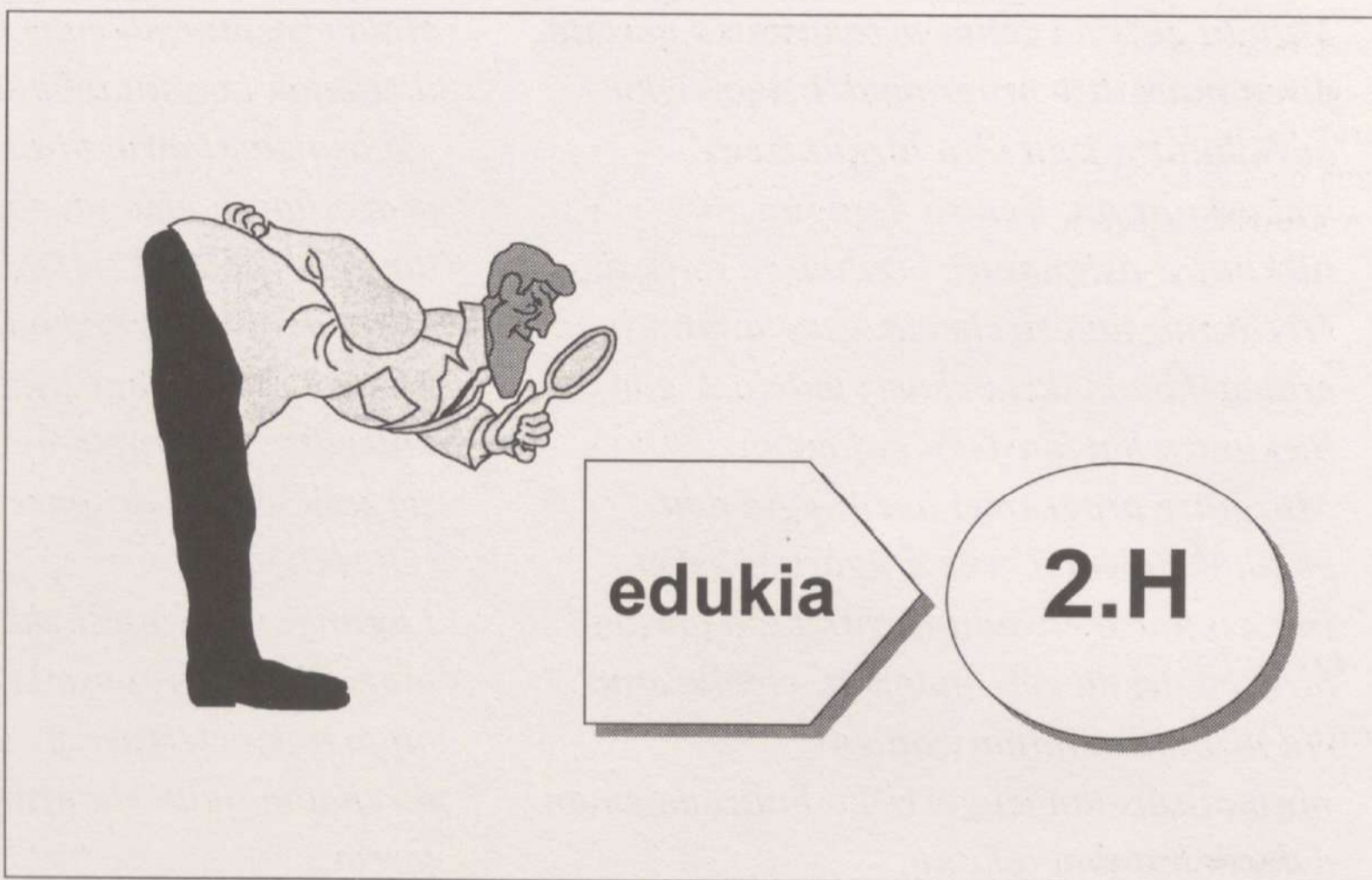
Hala ere, aspalditik onartua da, hizkuntzaren hainbat arlo garrantzitsu ondo menperatzeko, beharrezkoa dela txikitandik aritzea. Arlo horiek hizkuntzen alde informalenak izango lirateke, ahoskera, doinuera eta abar, tartean daudelarik.

Beste arlo formalago batzuetan aldiz, garapen kognitiboaren garrantzia aldarrikatzen da eta, antza denez, errazago jaso daitezke urteak aurrera joan ahala.

Goiztiartasunaren abantaila beraz, beste puntu batzuek baldintzatzen dute, hala nola, hizkuntzaren arlo informaletan eta komunikazioan oinarrituriko metodologiaren erabilpena, eta sujetuen jarrera eta ezaugarriak.

BAKERek dio, SINGLETON aipatuz, (BAKER, 1993:75) gelakoa bezalako egoera formal batean, ikasle zaharrek, hasieran, gazteek baino azkarrago ikasten dutela. Hala ere, esposizioaren luzera (urteak ikasten) ere faktore garrantzitsua gertatzen da hizkuntzaren ikaskuntzan. Beraz, Oinarrizko irakaskuntzan hasi diren haurrak, beranduago hasi direnak baino gaitasun-maila hobea lortzera iristen dira, nahiz eta "ikasle berantiarrek" ere oso maila onetara iristeko posibilitatea izan, oso motibaturik baldin badaude batez ere.

Azken finean, ez dago "epe kritikorik" eskola 2. hizkuntzaren ikaskuntza ezartzeko eta ikasketa-eskurapen prozesua hainbat faktore eta aldagaien



interakzioz eginiko emaitza izaten da.

Goiztiarra izateaz aparte, 2. hizkuntzaren esposizioa minimoki intentsiboa ere bada murgilketaren ezaugarrietariko bat.

Input-aren gutxienezko kopuru minimoa bete behar du eta aurrerakuntza ziurtatu, bestela ikasleak nekez pasa daitezke maila batetik bestera, eta berriro zerotik hastera kondenaturik egon litezke.

Gutxienezko inputa ez da astean 2/3 ordutako klaseaz lortzen. Nahiz eta metodologia egoki batez egin, hizkuntzaren presentzia eta aurrerakuntza ziurtatu behar da emaitza onak lortzeko. Horra zenbait B eredutan gertatzen dena: ez da maila egoki batera iristen eta arazoak sortzen dira ikasgaietan. Horra hor atzerriko hizkuntzen ikasketetan gertatutakoa: ez da nahikoa urte askotan ikasten aritzea, baizik eta input kantitateak neurri batekoa

izan behar du hizkuntzaren ikasketa-eskurapena lortzeko. Horrela planteiatu ziren murgiltze berantiarrek, adibidez. Errentagarriagoa zen klase-orduak bizpahiru kurtsotan piltzea, urteetan 2/3 klase-ordu ematea baino.

Zenbait murgilketak ere arazoak izan ditu honengatik. Ikerketaren batean ageri denez (HAMMERS & BLANC, 1983:319), nabaria da input kopuru handiagoa behar dutela murgiltze partzial batzuetan, 2. hizkuntzan lortzen duten maila oso urria delako.

▼ **Inguru imitatibo naturalaren eraikuntza 2.H. ikasketa-eskurapen prozesuan**

Murgiltze programetan, 2. hizkuntza lehena ikasten den antzera irakatsi nahi da eta 1. hizkuntza Inguru Imitatibo Natural batean ikasten da, honako ezaugarriak dituelarik:

a) Hizkuntzaren esposizio etengabea.

b) Gurasoek, eredu imitagarriak, "zaintzaile-hizkera" egokitua darabilte haurarekin komunikatzeko, eta piskanaka-piskanaka, hauraren ulermen maila hazten doan neurrian, esaldi konplexuagoak sartuz.

d) Hauraren ulermen linguistikoa produkzioaren aurretik dator.

e) Kultura eta hizkuntza erabat uztarturik daude, batak bestea indartzen duelarik.

f) Gurasoen heziketa-mailak hauraren inguru linguistikoan eragiten du eta markatu egiten du lehen hizkuntzaren ikasketa-prozesua.

g) Lehen hizkuntzaren ikaskuntza etxean, saio-errore prozesua da.

Murgilketak, noski, ez du Inguru hau zehatz-mehatz errepikatzen eta gainera, ingurune formal batean, eskolan, ezin dira aipatutako baldintza ba-

tzuk bete. Halere, 2. hizkuntza lehena ikasten den eran eskuratzea planteatzen du, egin ahal daitekeen neurrian bederen, hau da, hizkuntza erreala komunikazio egoera errealetan erabiliz ikastea.

Kultura eta hizkuntza erabat uztarturik daude, batak bestea indartzen duelarik

▼ Hizkuntzen arteko interferentzia eta elkarlaguntza

Murgilketan, hizkuntzen arteko interferentzia eta transferentzia oinarriko mekanismoak dira. Haurra 1. hizkuntzatik abiatzen da, gehienetan, sozialki dominatzailea den eta prestijiodun hizkuntzatik alegia, eta 2. hizkuntzarekin kontaktatzean norabide bikoitzeko prozesu hau gertatzen da:

- **Interferentzia:** Hizkuntza baten egitura, lexiko, sintaxia, doinuera, ahoskerak,... bestea kutsatu eta oztopa lezake hiperjeneralizazioaren eraginez. Baina hori bera positiboa da askotan, eta transferentzian bilakatzen da.

- **Transferentzia:** Oso prozesu orokorra da. Ikasleak, jadanik, hizkuntza bat ezagutzen du eta ezagutzen dituen eskemetatik abiatzen da 2. hizkuntza ikasteko orduan. Horrez



gain, hizkuntza biek amankomunean dituzten ezaugarriak elkarri ematen diote ikasketa prozesua bultzatuz.

Hizkuntzen arteko antzekotasun eta kidetasunek markatzen dute, neurri batean, prozesu hau, nahiz eta beste faktore batzuk ere tartean izan. Errazago gertatuko da, bai transferentzia bai interferentzia, adibidez, gertu dauden hizkuntzen artean oso urrutikoak direnen artean baino, baina hizkuntzen statusak eta beste faktore batzuek erraztu eta oztopatzen dituzte prozesu hauek.

WONG-FILLMOREren hitzetan (WONG-FILLMORE, 1991:56):

“ Este tipo de conocimiento y experiencia lingüística previa puede ayudar a los aprendices de la 2. Lengua a descubrir los medios para realizar las mismas funciones en la nueva lengua. En otras

palabras, ellos están guiados en sus esfuerzos de aprendizaje de la lengua por lo que saben que es posible y útil a partir de su conocimiento de la primera lengua. Por tanto, el aprendiz de la 2. Lengua parte con una idea bastante buena de qué buscar en el nuevo idioma.

El hecho de que los alumnos presuponan que las formas que se encontrarán en la L2 pueden ser funcionalmente equivalentes a las de la L1, puede llevar a los aprendices a adquirirlas más eficientemente que si fuese de otro modo. Al mismo tiempo, sin embargo, este hecho puede interferir también con el aprendizaje, ya que esta presuposición lleva a veces a los alumnos a extraer consecuencias en gran medida injustificadas, de que las formas de la L2 son estructural y funcionalmente idénticas a las formas y usos de la L1. Cuando esto ocurre, nos encontramos con interfe-

rencia o transferencia de la 1. lengua. En resumidas cuentas, no obstante, el resultado de este proceso es positivo.”

Transferentzia prozesuaren garrantziaz jabetzeko, Estatu Batuetako murgiltze partzial baten kasua aipatuko dugu.

Fairfax, Virginia-n egindako esperientzia batean, japonierazko murgiltze (partziala) programa baten emaitzak aztertu dira. Matematikak 1. mailan japonieraz eman arren, programa arruntetako hurrek baino emaitza hobek lortu dituzte matematika-frogetan. Alfabeto errotarra ez duen hizkuntzan egindako lehenengo frogan emaitza da. (THOMAS, COLLIER, ABBOTT, 1993:170-179).

▼ 2.H-aren ikasketa kontestualizatua

Ikasketa kontestualizatua da, seguruenik, murgiltze programen ezaugarri behinena. Murgiltzaren antolaketa metodologikoan ikaskuntza prozesua ez da 2. Hizkuntzan oinarritzen baizik eta 2.Hizkuntzaren bitartez edukin akademikoaren ikasketan. Hizkuntza instrumentua da eta helburua benetako hizkuntza erabiltzea edukina ikasteko orduan. Horrek ematen dio esanahia hizkuntzari. Ez da hizkuntzari buruz hitzegin, hizkuntza erabiliaz ikasten da.

VILAk dioenez (VILA, 1993:163), “ En esta perspectiva, de lo que se trata

es de enseñar la lengua en relación a los usos que se requieren en el contexto social e institucional de enseñanza-aprendizaje, de modo que aprendiendo a usar el lenguaje se posibilita, a su vez, su aprendizaje como instrumento de la inteligencia representativa.../..... Desde la perspectiva instrumental de la enseñanza de la lengua, el énfasis, como ya hemos dicho, se sitúa en relación a la realización conjunta alumno-profesor de tareas que requieren el uso del lenguaje, de modo que el alumno tenga algo que decir y el profesor esté interesado en lo que dicen."

▼ **Hurbilketa komunikatiboa**

Hurbilketa komunikatiboa, aurrekoarekin erabat loturik datorren ezaugarria da. 2. Hizkuntza erabiliz ikasten da eta benetako egoera komunikatiboetan gainera. Ikasleak 2.Hizkuntza benetako egoera komunikatiboetan erabiltzeko premia sentitu behar du (ELLIS, 1985:161). Teorian, hori daitekeena da edukian oinarrituriko metodologiari esker, erabilitako hizkuntzari zentzua eta esanahia ematen dio egoera komunikatibo errealak posibilitatuz.

ARTIGALen hitzetan (ARTIGAL, 1993:99-111):
"En definitiva, la adquisición de una nueva lengua no puede ser entendida como una simple exposición al "input", sino

como un proceso de reconocimiento/construcción de este "input", como un proceso mediante el cual, el aprendiz debe llenar progresivamente de significado las formas que recibe en la lengua objeto de aprendizaje. A la vez, este progresivo proceso de construcción semiótica, debe incluir "momentos sociales", es decir, momentos en los que dicho proceso dependa de la interacción con un "otro" capaz de organizar territorios semióticos que resulten reconocibles y, en consecuencia, compartibles por todos los participantes".

ARAZO ETA XEHETASUN ZENBAIT

Honaino oinarri metodologikoen azalpena baina murgilketak beste programa guztiek bezalaxe, ez ditu arazo guztiak kon-

pontzen. Oinarri metodologiko hauekin ere hainbat hutsune, arazo eta efektu sortu dira eguneroko praktikan. Horietariko batzuk ikusten saiatuko gara.

▼ **Espozizio denbora**

2.Hizkuntzaren esposizio denbora ez da balore absolutu bat. Denborak beste faktore batzuren konkurrentzia behar du eragingarria izan dadin (SIERRA, 1993:30). "Zenbat" baino inportanteagoa "nola" izaten da, gauzak nola egiten diren alegia. Jasotzen den input horren ezaugarriak dira arazo honetan gakoa. Momentu jakin batean, esposizio denboraren kantitatea gehitzeak ez du efekturik ez badira beste baldintza batzuk betetzen. Honek inputaren ezaugarrietara garamatza.

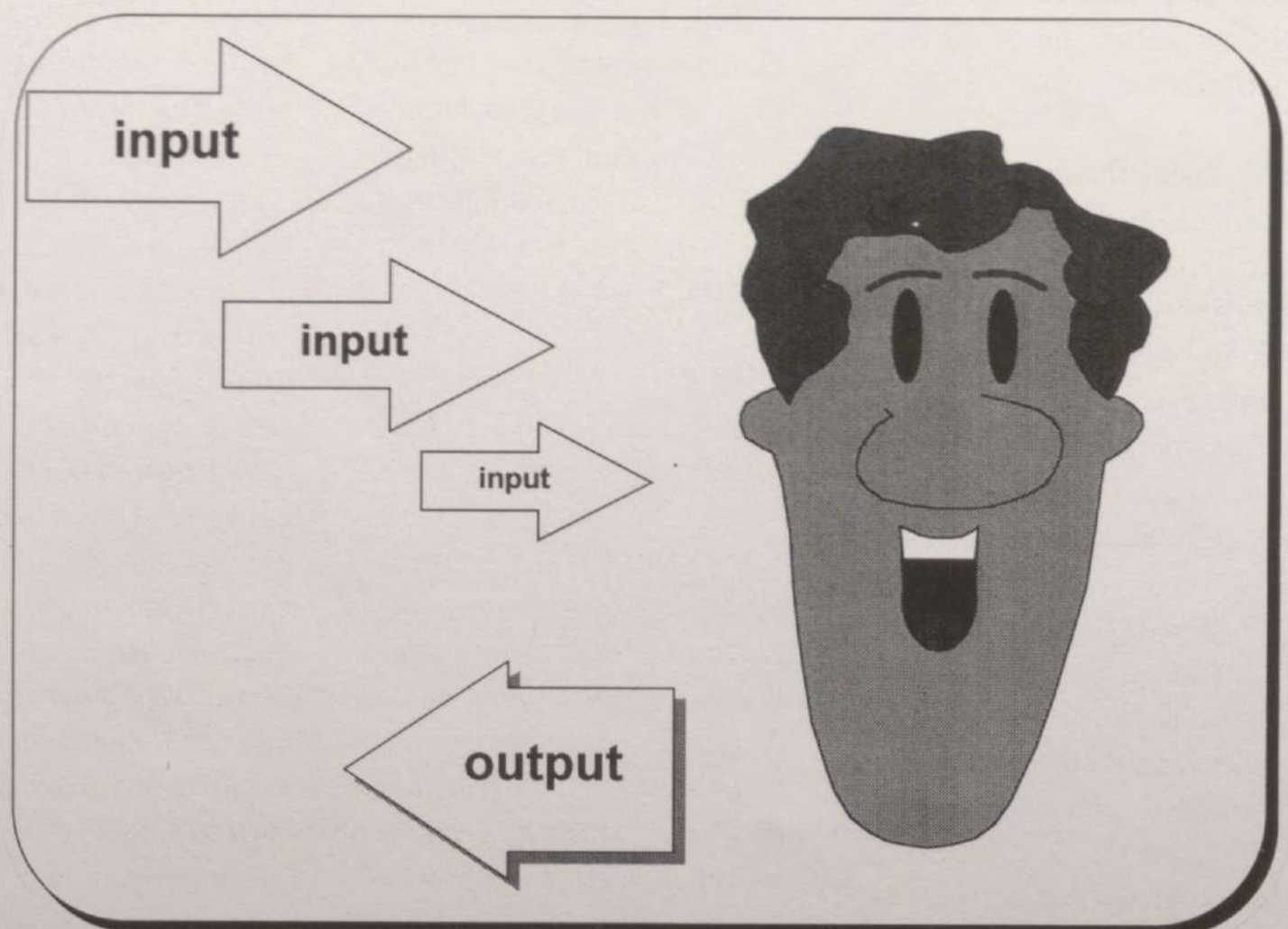
▼ **Inputa: kantitatea eta kalitatea**

KRASHENek esan zuen

esposizio hutsa ez dela nahikoa 2.Hizkuntza bat ikasteko. Ikasleak "input ulergarria" behar du 2.Hizkuntzaren eskurapena (SLA) lortzeko. Inputa ulergarria izateko, ikasleak ulertzen duena baino zertxobait gehiago izan behar du, "i + 1", (KRASHEN, 1982:21). Eskurapena, ikasleak "i + 1" dakarren hizkuntza ulertzen duenean gertatzen da. Hala ere, input ulergarri horretatik portzentaia bat besterik ez du asimilatuko ikasleak, hori "intake" izango da.

Beraz, honek esan nahi du input kantitate handia behar dela eta gainera piskanaka-piskanaka geroz eta konplexuagoa izan behar duela input horrek. Ez du balio jadanik ulertzen duena ematea, ez eta uler ez dezakeena ere. Uler dezakeena gehi pausu bat aurrerago da behar dena 2.Hizkuntza ikasteko.

Inputak baldintzok bete arren ere, bada hainbat arazo murgilketaren ezau-



garri metodologiko beraiengatik sortzen direnak 2. Hizkuntzaren eskurapen prozesuan, ikusiko dugunez.

▼ Output-a inputaren osagarria

Murgilketa programak edukinean oinarritzen badira eta ez 2. Hizkuntzan, hau da, esanahiean eta ez forman, hainbat gorabehera sortzen dira planteamendu hau dela medio, SWAINek bere ikerketetan argi adierazten duenez.

Bigarren hizkuntzaren ikasketa-eskurapen prozesua aurrera eramateko ezinbestekoa da input ulergarria baina ez da nahikoa. **Output ulergarria** ere nahitaezkoa gertatzen da ikasleak 2. Hizkuntza eskuratu behar badu. Analisi semantiko hutsetik, analisi sintaktikora iritsi behar du (SWAIN, 1985:252).

Ikertzaile honen iritziz, **“edukiaren bidezko”** 2. Hizkuntzaren irakaskuntzan honako *“hutsune”* hauek gertatzen ohi dira (SWAIN, 1988:68-83):

1- Irakaskuntza, normalean, ulermenari atxikirik dago erabat. Horrek **“Selective Listening”** deritzan fenomenoak sor

lezake, hau da, mezua jaso eta uler daiteke baina inolako azterketa sintaktiko eta morfologikorik egin gabe. Nola? Bada, lexiko gehi informazio extralinguistikoaren konbinaketa bati esker, adib. Sintaxia eta morfologia ezagutu gabe ere, zenbait hitz eta komunikazio ez-berbalaren laguntzaz mezua ulertzera iritsi daiteke.

2- Irakaskuntza **“Esanahiean”** erabat oinarrituz gero, irakasleak, sarritan, 2. Hizkuntzari buruzko funtsik gabeko informazio nahasia ematen die ikasleei. **Ikasleen errore edo akatsen zuzenketa**, adibidez, oso modu nahasi eta arbitrarioan eramaten da, dirudienez, murgiltze programetan. Egin diren ikerketa batzuetan, akatsen % 19a bakarrik zuzentzen murgiltze programa batzuetan, eta askotan, modu asistematikoko eta nahasgarrian egiten zen zuzenketa hori (ALLEN, SWAIN, HARLEY, CUMMINS, 1990:67). Adibide gisa, akatsen zuzenketa, batzutan, irakaslearen *“haserre-maila”* ren arabera egiten zen.

Irakasle bakoitzak bere lehentasunak eta bere jokamolde propioak izaten

dituenez, batzuek uste dute bere egitekoa edukia irakastea dela eta hizkuntz-akatsak hizkuntza irakasten den klasean zuzendu behar direla eta beraz, edukiari buruzko akatsak bakarrik zuzentzen dituzte. Beste batzuk ordea, zenbait akats zuzendu beharrean aurkitzen dira, edukiaren ulermen eta eskurapena ere kolokan jartzen baita batzuetan.

3- Ikasleak hartzen duen inputa, **“Funtzionalki Mugatua”** izan daiteke, hau da, hizkuntzaren zenbait erabilpen ez dira, agian, sekula agertuko gelako komunikazioan. Kalean, etxean, egoera natural askotan ezinbestekoak diren egitura, esakera, aditz, hitz eta abar ez dira inoiz agertuko edota oso gutxitan, ikasleen gaitasun komunikatiboa seriooki murriztuz eta eskolaz kanpoko 2. Hizkuntzaren erabilpena ezinduz.

Askotan, irakasleak berak bere hizkuntz-produkzioari buruz duen iritzia ere nahikoa desbideratua izaten da, ez baita konstzientea arazo honetaz.

4- Zenbait ikerlek egin-

dako azterketen arabera, “edukinean oinarritutako 2. Hizkuntzaren irakaskuntzan”, **gelan hitzegiten duen ia bakarra irakaslea da** (ALLEN, SWAIN, HARLEY, CUMMINS, 1990:66). Murgiltze programetako gela askotan, galdera-erantzuna”ren mekanismoa erabiltzen da gehienbat eta ikasleen produkzioaren % 40a **hitz bakar batera** mugatzen da.

▼ Soluziobideak

1- SWAINen iritziz “Selective Listening”en aurkako soluziobidea **PRODUKZIOA** bultzatzea izango da. Askotan, ulertu bai, uler dezakegu diskurtsoa ezagupen sintaktiko eta morfologiko zehatzik gabe, baina ezagupen maila horrekin 2. Hizkuntzan produzitzea oso zaila da. Ikasleak esanahiean ezezik, forman ere oinarritu beharra du eta helburu hau lortu ahal izateko neurri ona da hizkuntza produzitzera behartzea.

2- Akatsen zuzenketarako soluzioak ñabardura gehixeago ditu. Arazoa ez da sistematiko izateagatik komunikazioa eragozteraino iristea, baizik eta errepikapen osagarrien bidez edo harian integraturiko zehaztasunen bitartez erdi mailako konpromezu batera iristea, akatsak zuzenduz baina komunikaziorik eten gabe.

3- Funtzionalki mugatutako inputari buruz, argitu beharko litzateke lehenik

Kalean, etxean, egoera natural askotan ezinbestekoak diren egitura, esakera, aditz, hitz eta abar ez dira inoiz agertuko edota oso gutxitan, ikasleen gaitasun komunikatiboa seriooki murriztuz eta eskolaz kanpoko 2. Hizkuntzaren erabilpena ezinduz



eta behin, irakasleak benetan erabiltzen duen eta ez duen hizkuntza. Bere diskurtso propioa grabatu eta entzutea, adib., lagungarri litzaioke.

Honela aurkitu dira hainbat arazo: iragana ez erabiltzea Gizarte klaseetan, ekintza-aditzik ez agertzea gelako elkarrizketetan, inperatiboa omnipresente izatea zenbait ekintzatan, zenbait tratamendu sozialek eskatzen duen hizkuntz trataera berezia sekula ez erabiltzea, eta abar.

Soluziobideak ez dira irakaslearen autokontzientziazatik bakarrik etorriko, gaien tratamendurako hartzen diren baliabide didaktikoak ere inportanteak dira, baina eragingarriena dudarik gabe, jatorrizko

hiztuneko interakzioa da, edota zenbait ikerketan ikusi denez (PORTER, 1986:219), ikasle aurrera-ituagoekiko interakzioa. Inportantea da ikasleak maila altuagoa dutenekin jartzea interakzioa egiteko orduan, horrela garatzen baita hizkuntzaren ikaske-ta-eskurapen prozesua. Egoera naturaletan sortzen den benetako premia komunikatiboa potentziatzea eta ikasleari 2. Hizkuntzan modu librean interakzionatzeko aukera ematea lirateke funtsezko inizatiba batzuk (ELLIS, 1985:161).

4- Azkenik, Geletan produkzioa bultzatzeko, soluzioak galdera-erantzun sistema ordezkatzearen eskutik etor daitezke. Edukine-

an oinarrituta lan egiteak, askotan, izugarri mugatzen du 2. Hizkuntzaren ikaske-ta-eskurapen prozesu hau, maila batzuetatik aurrera batez ere. Ikasleak, askotan, jadanik jatorrizko hiztunak balira bezala hartzen baitira: "Ikasi dute 2. Hizkuntza, eta hemendik aurrera edukina besterik ez". Ikuspegi hau erabat irreal da.

Orain arte ikusitakoa laburtu asmoz SWAINen hitzak gogoratuko ditugu (SWAIN, 1988:81):

"Resumiendo, he intentado mostrar que la típica enseñanza del contenido no es necesariamente una buena enseñanza de la segunda lengua. Generalmente, la enseñanza de contenidos se centra en la comprensión del signifi-

cado. Sin embargo, lo que el aprendiz de la segunda lengua necesita es centrarse sobre la relación forma-significado. Ello se vería facilitado a través de la producción del lenguaje, ya sea en forma oral o escrita. Teniendo en cuenta que la típica secuencia pregunta-respuesta presente en las clases de contenido tiende a producir respuestas cortas de mínima complejidad por parte de los alumnos, al menos parte del contenido de la clase debe ser sustituido por actividades que exijan un lenguaje más largo, más complejo y coherente por parte de los aprendices".

Aipatzen dituen ekintza horietariko batzuk hainbat



modutara era daitezke, talde-lan, irratsaioak, gutunen elkartrukaketa, artikulak gelako argitalpenetan, antzezpen edo bideo elkarriketak eta abar.

**BESTE FAKTORE
BATZUK: KLASE
ANTOLAKETA,
EGITURA ETA
PROZEDURA**

Edozein metodologia motak emaitza onak lortzez gero, norberaren egoerarekiko adaptazio prozesu bat eskatzen du. Gelak duen konposaketa bai ikasleen jatorriaren aldetik, bai 2. Hizkuntza mailaren aldetik, desberdintasun sozio-ekonomikoak..., eta irakaslearen beraren ezaugarriak, nortasuna, joerak, hizkuntza maila... e.a., oso kontuan hartzeko aldagaiak dira klasea eratzeko orduan. Puntu hau garatzeko WONG-FILLMORE ikertzailearen lanak jarrai-

tuko ditugu bere interes apartagatik (WONG-FILLMORE, 1982:283-296, eta 1985:17-50)

▼ **Klasearen antolaketa bere ezaugarrien arabera**

Laburbilduz, bi antolaketa mota izaten dira arruntenak: bata, "irakaslearengan oinarritua" eta "ikaslearengan oinarritua", bestea.

Lehenengoan, ekintza gehienak talde handiarentzat antolatzen dira eta irakasleak zuzentzen ditu guztiak.

Bigarrenean, ekintza indibidualak eta talde txi-

kietakoak dira gehienak, ikasleak elkarlanean ari izen direlarik eta irakaslearen inplikazioa ere txikiagoa izan ohi da.

Klase irekiak hobeto moldatzen dira, jatorriz 2. hizkuntzaren hiztunak eta 2. hizkuntzaren beste ikasleak nahasirik daudenean. Gehiengo jatorrizkoak ez direnak badira, hauen arteko interakzio libreak hizkuntza berriaren *barne gramatikak* sor ditzake.

Eta irakasleak zuzenduriko gelak aldiz, kontrolatuagoak dira baina, lehen ikusi ditugun akatsak izan ditzakete sekula ez badira baliatzen antolaketa irekiaz. Hoberena beraz, ore-

kari eustea da, eta gelaren konposaketa ikusirik, jokabide desberdinak planteatzea.

▼ **Klaseen egitura-ezaugarriak**

a) Helburu zehatzeko klase formalak: Eginiko ikerketen arabera, klase arrakastatsuak antolaketa aldetik iraunkorrak izaten dira, hau da, ikasleak badaki zer datorren eta nola egin behar den datorren hori, ondo ezarritako "rutina" bat dagoelako egunero.

b) Klase formato berak fase argiak ditu eta fase bakoitzak bere hizkera mota du. Irakasleak klasearen fase bakoitza modu desberdinetan aurkezten du eta fase guztiek bere rutina propioa dute. Horrela, ekintzak familiarrak gertatzen zaizkio ikasleari, ulermena errazten duen ingurune ezaguna sortzen dutelarik.

d) Txanden ezarpena klaseetan: Klase arrakastatsuen beste ezaugarri bat, klaseetan parte hartzeko txanden ezarpena da. Honek xede-hizkuntzaren praktikari eragiten dio, ikasleen motibazioari eta taldearen portaerari.

Klasearen fase batean

Eginiko ikerketen arabera, klase arrakastatsuak antolaketa aldetik iraunkorrak izaten dira, hau da, ikasleak badaki zer datorren eta nola egin behar den datorren hori, ondo ezarritako "rutina" bat dagoelako egunero

boluntarioak eska litezke, hurrengoan modu sistematikoagoan orden bat jarraituz edota nahasian. Irakasleak partaidetza mota asko erabili behar du bere klasean baina prozedura argi bat jarraituz irakasgai bakoitzean.

▼ **Nolako hizkuntza erabili klaseetan**

Jakin badakigu "ulergarritasuna" erabakiorra dela ikasleei zuzentzen zaion

Hizkuntzak input-tzat funtzionatzen du benetako funtzio komunikatiboa posibilitatzen duenean eta ez kontestuari esker zer esaten ari den dakienean

inputaren ezaugarri bezala. Hizkuntzak input-tzat funtzionatzen du benetako funtzio komunikatiboa posibilitatzen duenean eta ez, kontestuari esker zer esaten ari den dakienean. Esanahiaren negoziazioaren bidez ulertzea litzateke 2. hizkuntzaren ikaskuntza aurrera eramateko modua.

Honako hauek lirateke irakaslearen hizkuntzaren ezaugarriak input-tzat har dadin:

- a) **Hizkuntzen banaketa zehatza;**
Bi hizkuntza erabiltzen



Jon Sierra

badira, denbora desberdinetan eta irakasle desberdinen bidez erabili behar dira.

- b) **Komunikazioa eta Ulermena azpimarratzea;**

Edukin akademikoa eta 2. hizkuntza aldi berean gara daitezkeela ongi erakutsi du murgilketak, baina adaptazioak ere sartu beharrezkoak dira, lehen urteetan batipat. Edukina egokitu behar da eta edukin horren aurkezpena ere bai.

- d) **Klaseetan erabilitako hizkuntzaren gramatikaltasuna eta egokitasuna.**

Oso garrantzitsua da hizkuntza ez-gramatikala edo "atzeritar-hizkera" ez erabiltzea ikasgelan. Aldi berean, begiratu behar da erabiltzen ari den hizkuntzaren konplexutasuna, gelako mailari egokitzen zaion ala ez ikusteko.

Begiratu behar da erabiltzen ari den hizkuntzaren konplexutasuna, gelako mailari egokitzen zaion ala ez ikusteko

- e) **Eskema eta 'rutinen' erabilera, lehen aipatu dugun kontestu ezagunaren eraikuntzarako.**

- f) **Errepikapenak.**

Ikasleei eman behar zaizkien egiturak, egitura bertsuak edo antzekoak entzuteko aukera bat baino gehiago eskaini behar zaie.

- g) **Ikasleen partaidetza, bakoitzaren kasura egokitzea.**

Parte hartzeko aukera eskaini behar zaio ikasleari, baina egoera, bakoitzaren hizkuntza-maila eta trebetasunari egokituz.

Irakaslearen hizkuntzak argia eta ulergarria izan behar badu ere, ez du esan nahi artifiziala eta ortopedikoa izan behar duenik

- h) **Hizkuntzaren aberastasuna.**

Irakaslearen hizkuntzak argia eta ulergarria izan behar badu ere, ez du esan nahi artifiziala eta ortopedikoa izan behar duenik. Aberastasunak eta argitasunak modu orekatuan joan behar dute elkarrekin.

Hauek dira beraz, murgilketa programen oinarriak eta bere aplikazioan sortzen diren disfuntzioak. Programa hauen hobekuntzarako estrategiak ere laburbildu ditugu, metodologiaren osagarriak eta jokabiderako iritziak aipatuz.

Azkenik, antolaketa eta prozedurari ere eman nahi izan diegu tarte bat, askotan, eguneroko aplikapenaren xehetasunetan, lan egiteko eran, egoten baita 2. hizkuntzaren irakaskuntza arrakastatsu bilakatzen duen giltza.

Aipamen bibliografikoak

-ALLEN P., SWAIN M., HARLEY B., CUMMINS J. (1990) **'Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education'** in HARLEY B., ALLEN P., CUMMINS J., SWAIN M., *"The development of second language proficiency"*. Cambridge University Press.

- ARNAU J. (1993) **"La experiencia de la inmersión"** in *"Jornadas de Educación Plurilingüe"*. Fundación Gaztelueta. Getxo.

-ARTIGAL J.M. (1993) **"La importancia del uso en la adquisición de una nueva lengua"** in *"I Jornadas de Educación Plurilingüe"*. Fundación Gaztelueta. Getxo. pág. 99-111.

-BAKER C. (1993) **"Foundations of Bilingual Education and Bilingualism"**. Multilingual Matters. Clevedon.

-CHAUDRON C. (1986) **"Teachers' Priorities in Correcting Learners' Errors in French Immersion Classes"** in R. Day (Ed.) *"Talking to Learn"*. Newbury House. Rowley, Mass.

-ELLIS R. (1985) **"Understanding Second Language Acquisition"**. Oxford University Press.

-HAMERS J.F., & BLANC M. (1983) **"Bilinguisme et Bilinguisme"**. Ed. Pierre Mardaga. Bruxelles.

-KRASHEN S. (1982) **"Principles and Practice in Second Language Acquisition"**. Pergamon. Oxford.

-PORTER P.A. (1986) **"How Learners Talk to Each Other: Input and Interaction in Task-**

Centered Discussions" in R. Day (Ed.) *"Talking to Learn"*. Newbury House. Rowley, Mass.

-SAFTY A. (1991) **"French immersion in Canada: theory and practice"**. in *"International Review of Education, 37 (4)"*. pág. 473-488.

-SWAIN M. (1988) **"Manipulating and Complementing Content Teaching to maximize Second Language Learning"**. in *"TESL. Canada Journal, vol. 6, N° 1"* pág. 68-83.

-THOMAS W., COLLIER V., ABBOTT M. (1993) **"Academic Achievement through Japanese, Spanish, or French: The First Two Years of Partial Immersion"**. in *"The Modern Language Journal, 77"* 1993. pág. 170-179.

-VILA I. (1993) **"Aspectos didácticos de la educación plurilingüe"** in *"I Jornadas de Educación Plurilingüe"* pág. 159-172. Fundación Gaztelueta. Getxo.

-WONG-FILLMORE L. (1982) **"Instructional Language as Linguistic Input: Second-Language Learning in Classrooms"** in WILKINSON L.C. (Ed.) *"Communicating in the classroom"*. Academic Press. N.Y.

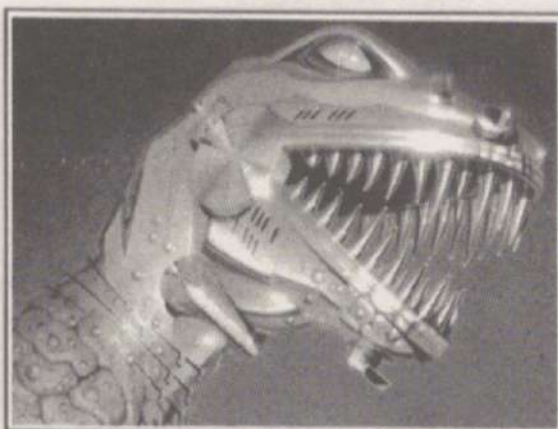
-WONG-FILLMORE L. (1985) **"When does teacher talk work as input?"** in GASS S.M., MADDEN C. G. *"Input in second language acquisition"*. Newbury House. Rowley, Mass.

-WONG-FILLMORE L. (1991) **"Second-language learning in children: a model of language learning in social context"**. in BIALYSTOK E. (Ed.) *"Language processing in bilingual children"*. Cambridge University Press. pág. 49-69.

SORGINAK ETA EUSKAL HERRIA



ROBOTEN MUNDU KEZKAGARRIA



ANTZINAKO EGIPTON BARRENA



OINARRIZKO LIBURUTEGIA

- Erreformarako liburu-bilduma.
- Irakasleei begira egindako materialea.
- Punta-puntako gai monografikoak.
- Euskaraz eta Euskal Herrian sortua.
- 76 orrialde eskema eta argazki ugariz osaturik.
- Bibliografia, kronologia eta glosategia.

HARPIDETZAREN ABANTAILAK

- Urtean 8 liburu jaso, horietako bat dohainik.
- Liburu bakoitzak 950 pezeta.
- Ordainketa bi partetan egiteko aukera.
- Interesaturik egonez gero beheko txartela bete.

BESTE TITULUAK

1. Islam-a
2. Ekologia ala hil.
3. 1492: Amerikaren konkista.
4. Materiaren erdigunearen bila.
5. Arrazismoa beti bizirik.
6. Gazteak eta sexualitatea.
7. Gurutzadak eta tenplariak.
8. Lurraren ezkutuko historia.
9. Sorginak eta Euskal Herria.
10. Roboten mundu kezkarria.
11. Antzinako Egipton barrena.
12. Zenoikoaren ugaztunak.

HARPIDETZA TXARTELA

Izen-Abizenak

Helbidea

Herria Posta kodea Telf.

Banku/Aurrezki Kutxa

Sukurtsala Kontuaren zenbakia

Data Sinadura

GAIK ARGITALDARIA. San Bartolomé 36 - behea
2007 - DONOSTIA - (Tf.: 471304)

Kultur eta hizkuntza desberdintsunak heziketean

■ Fred GENESEE. irakaslea

→ Gaurko heziketaren erronka: DIBERTSITATE edo ANIZTASUNA.

Hezitzaileak egun inoiz baino gehiago aurki daitezke hizkuntza eta kultura desberdinetako ikasleekin gela berean. Joera demografiko ugari izan eta izango dira aurrerantzean ere etengabeko aniztasun horretara bultzatu ohi izan eta bultzatuko dutenak. Inmigrazio maila hedakor ugari eman da; ekonomi garapen urriko herrietatik hasi eta garapen handienetarainokoak bitarte; gerlak desgindako eta arazoz beteriko herrietatik bake eta segurtasunez betetako herrietara. Hona hemen, Europako herri desberdinetako xehetasunek diotenez adib., eskola publikoetan dabilzan ikasleen artean atzerrian jaiotako kopurua adierazgarria omen. 1987an, Centro para la investigación e innovación de la educación

de la organización para la cooperación económica en Europa erakundeak argitaraturiko txostenean zioenez eskola publikoetako ikasle atzerriarren matrikulazioa oso aldakorra zen herri batetik bestera, %4-8 Holandan, %18 Suizan edota, %38 Belgikan.

Aldi berean, herri batetik bestera mugitu den jende kopurua ere ugalduz joan da ekonomi merkataritza guneak sortuz, nazioarte mailako mugimenduen askatasun handiagoa bultzatu asmoz, hala nola, EEK (Europar Elkarten Komunitatea). Talde etnolinguistikoen edo indigenen autonomi politiko handiagoarena da beste faktorea; estatu espainolean euskaldunak edota, Kanadan inuitena, adib. Aipatu taldeok autogobernua eta euren erakunde sozialen kontrola, heziketa barne, aldarrikatzen dutelarik. Ondorioz, orain arte gu-

txietsita edota, hizkuntz dominatzaileen menpe egon badira ere, orain hizkuntza minorizatueta irakatsiriko hezkuntzaren eskaera gero eta handiagoa da.

Joera demografiko hauetatik sortu den aniztasunak, antzeko kultura eta hizkuntza komunitateetan lan egitera ohiturik egon diren korronteak edota erronkak, planteatzen dizkiete hezkuntza sistemei. Alde batetik, talde gutxiagoetako haur desberdinak nola hezi behar diren ahal den ongien, bai linguistikoki eta kulturalki ere, ekonomikoki eta sozialki gizartean integra daitezen oro har, hori izango litzateke lehenengo erronka. Eta honi loturik, honoko galdarak leudeke, batetik, talde etnolinguistikoko gutxiagoetako haurrek, hizkuntza eta kultura gaitasunekin batera, euren hizkuntz eta kulturei eutsi behar ote lieketen, eta bestetik,

ea nola hezi beharko liratekeen talde gehiengoetariko haurrak, alegia, euren eguneroko bizitzan eta eskolan present dauden hizkuntza eta kultur aniztasuna, uler, onar eta estima dezaten.

Iritzi honekiko susmari eta erronka hauei erantzun nahirik agertzen den beste iritzia, eskolaren funtzionamenduan eta haurraren garapenean legokeen hizkuntza eta kulturaren artean dagoen erlazioarena litzateke. Puntu hauek aztertzea gustatuko litzaidake artikulu honetan.

Lehenik eta behin, oso modu orokorrean adieraziko dut, hizkuntza sozialki eta kulturalki nola dagoen antolaturik. Ondoren, guzti horrek haurren garapenerako duen inportantzia eta batipat, eskolatze aurretiko eta eskolatze garaiko garapenez arituko naiz. Batez ere, haurraren eskola aurreko urteetan ikasitako hizkuntza garapen kulturei erabat loturik doala eta, hizkuntza eta kulturaren arteko loturak eskolan hedatu, landu eta eraldatzen direla, irakasten ahaleginduko naiz.

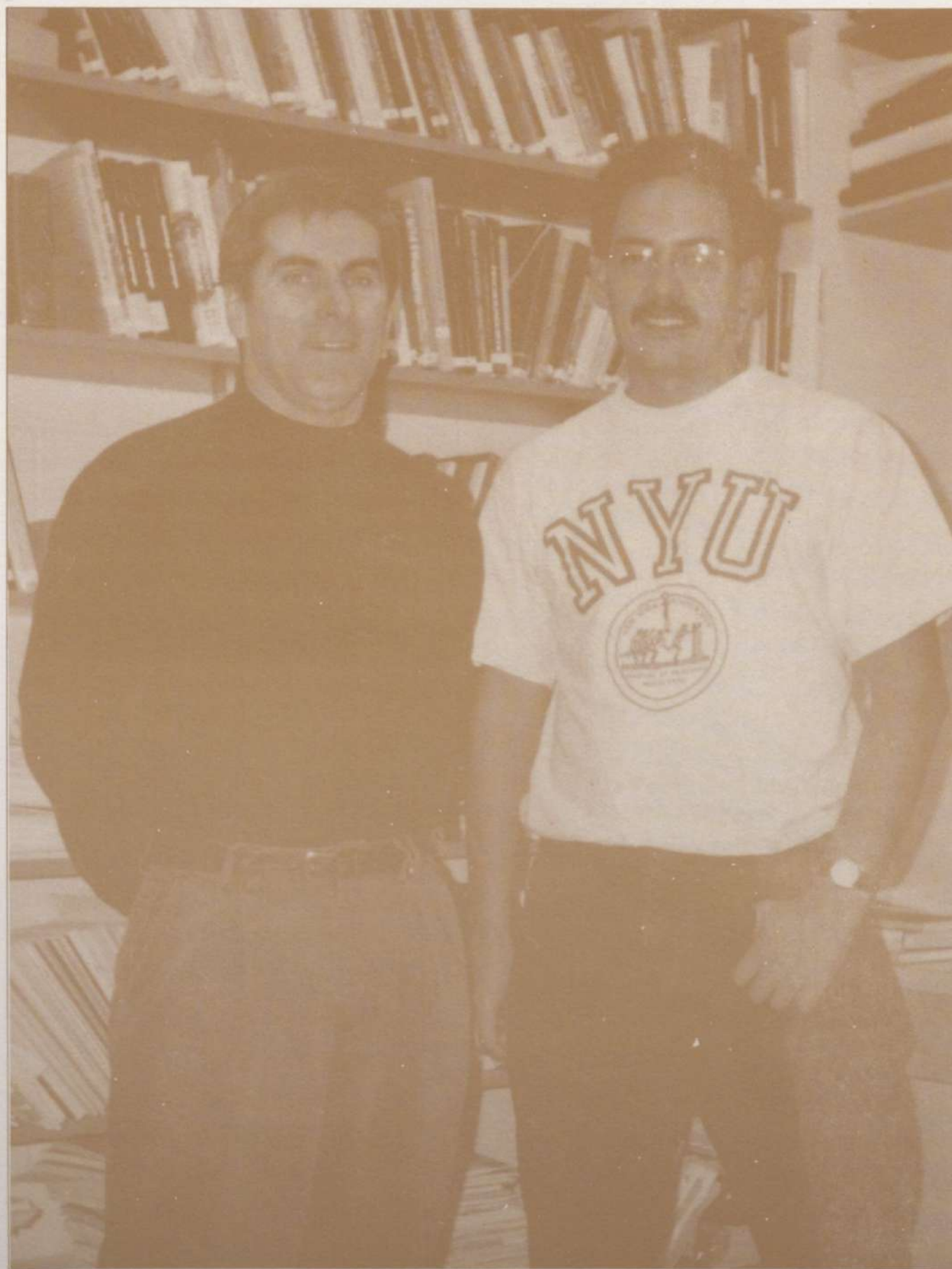
Etxetik eskolarako trantsizioa arrakastatsu ala porrot-ean bilaka daiteke, hau da, haurrak eskolaren hizkuntza eta kulturarekiko prestakuntza zernolakoa duen arabera. Hementxe bilakatzen baita sozio-kultur eta hizkuntz aniztasunaren erronkarik inportanteenetarikoa. Eta azkenik, oso gaineratik bada ere, ikasleak jasotzen duen heziketa dela bide, aniztasunaren inplikazioen bat edo beste aipatzea gustatuko litzaidake.

→ CAVEAT

Hasi baino lehen, kultur testuingurua aipatu behar dut. Artikulu honetan aurkeztu behar dudak iker-

keta, teoria eta lan pedagogikoa, ipar amerikar hezitzaile, ikerlari eta teorizatzaileen lana da. Lantxo hau oso ezaguna zait, beraz, ikuspegi honetatik, hizkuntza, kultura eta heziketa bezalako puntuak eztabaida nitzake konfidantza osoz. Ideia hauek adierazterakoan hemen aipatzen ditudan adibide eta xehetasunak Ipar Ameriketako komunitateetan oinarriturik daude. Jakin badakit, adibide hauek kulturalki hertsia direla, eta ezin direla europear testuinguruetan ezarri

eta are gutxiago espainiarretan. Baina hala eta guztiz ere, nire artikulu honetan agertzen diren adibideak, ideia orokorragoei eta proposamenei eusteko edota defendatzeko dira. Ideia eta proposamen hauek aurkezterakoan, elkarren arteko lankidetzak sortuko dela iruditzen zait, hots, gure kultura desberdinak elkartarazten edota urruntzen gaituzten puntuak zeintzuk diren zehaztuz.



*F. Genere irakaslea eta aldizkari honetako kazetaria den Fito Rodriguez
Mc Gill unibertsitatean*



➤ **Hizkuntza testuinguru sozialean**

Izugarrizko inportantzia ematen diogu eskolan hizkuntzaren egitura gramatikal edota egitura antolakuntza izan daitekeenari, hau da, ahoskera egokia, esaldi gramatikal egokien ekoizpena eta idazkera koherentea. Irakasleek denbora luzean dihardute irakasten zuzenean edo zeharka; konposaketa, gramatika, ahoskera eta letreiuaren (deletrearen) arau ugaria emanaz; ber-denboran eta irakaslearen erantzun zuzenak lortu asmoz, ikasleak arau horiek praktikatzen aritzen dira. Kultura desberdinetako ikasleei dagozkien heziketa programak garatzerakoan, beharrezkoa da errekonozitzea hizkuntza ere sozialki eta kulturalki antolatua izaten dela; hots, erabiltzen den testuinguru sozial eta kulturalari erabat loturik doala. Hau geroxeago azaltzen saiatuko naiz.

Begi bistakoa da hizkuntza modu desberdinetan antolaturik dagoela sozialki. Lehenik eta behin, denok dakigu hizkuntza erabiltzeko modu desberdinak daudela, hau da egoera sozialen arabera izaten dela, gertaera

edo ekintzaren arabera; lagunaren arteko aurrez-aurreko elkarrizketa adib., erabat desberdina da pertsona helduak jendaurrean tratua egiten dutenean darabilten hizkera, edota, guraso seme-alaben arteko eta haurrak elkarren arteko elkarrizketan darabilena, ... Beraz, egoera desberdin horietan erabiltzen den hizkuntzak adierazten digu status eta rol sozialei buruzko informazioa; ekintza horietan parte hartzen duen jendearen harremanak eta identitatea zernolako den, e.a. Adib., Gehienetan status bereko ipar amerikar talde kulturaltako lagunaren eta europearren arteko elkarrizketa ematen denean, etenaldiak sarritan egitea zilegi da. Eta status desberdinetako lagunaren arteko elkarrizketetan aldiz, behe mailakoak goi mailakoaren elkarrizketa inoiz ez du etengo. Adib., guraso eta seme-alaben artean edota, saltzaile eta

Egoera desberdinetan erabiltzen den hizkuntzak adierazten digu status eta rol sozialei buruzko informazioa; ekintza horietan parte hartzen duen jendearen harremanak eta identitatea zer nolako den.

erosleen artean, ... badirudi, haurrak edota saltzaileak inoiz ez duela elkarrizketarik moztu behar ere, ... eta horrela egiten duenean, desegokitzat, errespeturik gabeko, edota gaizki hezitutzat jotzen da pertsona hori. Horrela, lehenengo eta bigarren hizkuntza ikasten dutenek arau sozialekin batera kasu horietarako, hizkuntzaren erabilera egokiaren arauak ere ikasi beharko lituzkete, aipatu egoera horietan benetazko elkarrekintza edo interakzioa eman dadin.

Hizkuntza sozialki antolaturik ematen dela hori gauza nabaria da, zeren eta ulertzeko testuinguru kulturalaz eta sozialaz baliatzen baikara. Adib., betea dago! esaldia. Ez baita gauza bera adierazten segun eta noiz esaten dugun. Beraz, komunitate elebidunetan, hizkuntza (lengoaia) uler-

Lehenengo eta bigarren hizkuntza ikasten dutenek arau sozialekin batera hizkuntzaren erabilera egokiaren arauak ere ikasi beharko lituzkete benetazko elkarrekintza edo interakzioa eman dadin



tu nahi badugu testuinguru kulturalaz baliatzen gara. Montrealgo edozein tabernetan adib., "merci" esaten diogunean koktail bat eskaini digun zerbitzari frantsez bati, horrek esan nahi du "ez", eta "thank you" erantzunez gero ingeles zerbitzari bati kasu berberean, aldiz, "bai".

Hizkuntza ingurune sozialari lotzen zaiola adierazteko beste modu bat ere badago; hots, hizkuntzaren erabilkeraren arabera informazio sozio kulturala adierazten dugula, alegia. Adib., "Hi" eta "Zu" euskaraz, edota, "Tu" eta "Usted" gaztelerez, ... partehartzaileen statusa adierazteko hauta baitaitezke; hala nola, irakasle eta ikaslearen arteko elkarriketan adib., gure ustez biek "zu" edota, "usted" erabiltzea izango litzateke normalena. Eta hala erabiliz gero, egoeraren formaltasunaren eza gutza eta lanbide statusaren mailarik altuenaren berri izateaz gainera, batak bestearekiko duen desberdintasun soziala adierazten dute. Baina alderantziz ere gerta daiteke, irakasleak eta ikasleak "hi" edota "tu" informala hauta dezakete euren arteko elkarriketarako. Kasu horretan, nahiz eta kanpo egoera formaltzat jo, partehartzaileek elkarrengana zuzentzerakoan modu informalak hautatu dituzte eta horrela egiterakoan, egoera sozial informala sortu dute.

Beste egoera bat ere eman daiteke. Pentsa, ikasleak modu informala ere hauta lezake. Ikasleak irakaslearekiko kontrastasunean, adieraz lezake ez duela onartzen egoera hori formaltzat jotzea eta nahiago duela informaltzat hartzea. (SCOTTON & URY, 1977). Hau da, irakaslearen status maila baino gutxiagokoa ez duela onartzen, adieraz lezake modu informal horrekin. Kasu honetan, ikaslea, berdintasunezko jarrera

soziala baztertzen ari liteke bere solaskidearekin, eta irakaslea aldiz, superioritate edo nagusitasunezko jarrera ezartzen arituko litzateke.

Azken adibide hauek ongi adierazten digutenez, hizkuntzaren erabilpenak ez dakartza adierazi eta asmo sozial soilak — kasu hauetan formalitate / informalitatezko eta desberdintasun / berdintasunezko jarrerak — zeren eta, beste egoera sozial bereziak ere sortzen baititu. Beste modu batez esateko, bi solaskideek duten hizkuntz erabileraren arabera izaten da egoera soziala ere (OCHS, 1986). Guzti hau, lor badaiteke ez da lortzen esaten denagatik nola esaten denagatik baizik. Komunitate elebidun bateko adibide bat jarriko dugu hobeto adierazteko azken puntu horren esan nahia.

Har ezazu Montrealgo (gehiengo hiztun frantsesak dituen hiria) ingeles elebidun baten eta frantsesaren arteko elkarriketa bat.

Pentsa ezazu ingelesdunak ingelesa erabiltzen duela frantsesa erabiltzen duen frantses-hiztunarekin. Anglofonoak ingelesa hautatzen badu izan daiteke agian, bere solaskidearengandik bereizteko eta etnolinguistikoki desberdina dela adierazteko edota, ez dagoela prest inondik inora onartzeko ingelesak jasaten duen menpekotasuna. Ingelesaren erabilpenaz ere adieraz lezakeena zera izan liteke, frantses hiztunarekin

Anglofonoak ingelesa hautatzen duen solaskidearengandik bereizteko desberdina dela adierazteko edo, ez onartzeko ingelesak jasaten duen

lan egiteko gogo eza, alegia.

Eta alderantziz ere gerta liteke, adib., anglofono berak frantsesa hautatzen duela frankofonoarekin mintzatzeko garaian. Kasu honetan, ingelesak frantsesarekiko duen menpekotasuna errekonoziti lezake edota, hizkuntza bera erabiliaz bere solaskidearenganako begirunea eta elkarrekin lan egiteko gogoia ere adieraz lezake. (GENESSE & BOURHIS, 1982).

Hiztun honek frantsesa erabiltzean, hiztunen arteko eta bere jarrera propioak adierazteaz gainera, begirunezko, lankidetzazko eta sinpatiazko egoera sozialak sortzen ditu eta ingelesa erabiliz gero aldiz, aurkako egoera sozialak.

Jendea errekurtsu erabilgarriez baliatzen da, aktiboki eta hautakorki (selektiboki) erabiliaz batez ere, adierazi sozio kulturala eransteke eta ezaugarri bereziko harreman eta egoera sozialak sortzeko. Lengoiaren eta diskurtsoaren ezaugarri formal eta ezformalen barietateak disponibilitate osoa du hori egiteko, —eraiketa fonologiko eta sintaktikoak, hiztegia, lengoaia generoak eta, txanden adibideak (OCHS, 1986). Eta hizkuntza bat baino gehiago dakien jendeak, hori egiteko hizkuntz errekurtsu bat baino gehiago ditu— eta sortzen dakiten edota, egoera sozialak modu bakarrean eraldatzen dakiten hizkuntzaren barietate desberdinak erabil

ditzakete, Quebecoko adibidean ikusten genuen gisa.

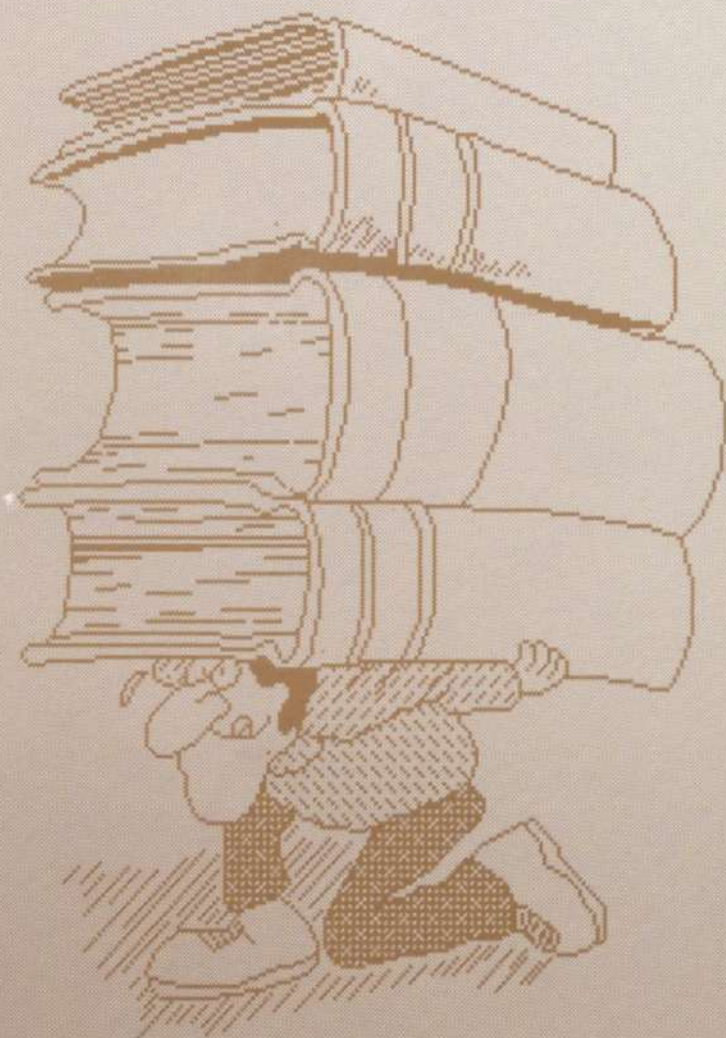
Beraz, hemengo punturik garrantzitsuena zera da, hizkuntz erabilpenaren adibide partikularrei esker adierazi soziala ematen dela, alegia, zer esaten den baino gehiago, nola esaten den horrek ematen dio aipatu adierazpen sozial hori.

Punturik
garrantzitsuena
zera da, hizkuntz
erabilpenaren adibide
partikularrei esker adierazi
soziala ematen dela

Gainera, jendeak ez ditu hizkuntzaren erabilpenaren moduz bakarrik ematen adierazi sozio kulturalak, kanpoko errealitate sozialekin zerikusirik ez duten beste egoera sozialak ere sortzen baitituzte. Ikuspegi honetatik abiaturik, egoera sozialak eta harreman sozialak ez dira hizkuntz erabilpenaren adibideak mugatzeko independenteki eragiten duten kanpo eragileak. Are gehiago, egoera eta harreman sozialak sortzen badira, jendeak bata bestearekin erabiltzen duen hizkuntzari esker sortzen dira. Horregatik, hizkuntza erabiltzea ekintza sozialarekin konpromezua hartzea da, egoera eta harreman sozialak elkarrekintzazko lorpenak (lorpen interakzionalak) direlako (FRENCH & WOLL, 1981).

◆ **Hizkuntzaren
sozializazioa**

Dena den, kultura eta hizkuntza-



utaten badu izan daiteke agian, bere
k beizteko eta etnolinguistikoki
edo, ez dagoela prest inondik inora
jastan duen menpekotasuna

Bistakoa da kultura batetik bestera erabat aldatzen dela hizkuntz erabilpenaren moduak segun eta nola dauden antolaturik sozialki

Ikerketen ondorioei esker jakin izan dugu; guraso eta beste edozein zaintzailek haurrekin erabilitako hizkuntzak, zerikusi handia duela haurrek gizartearekiko duten statusa eta rolei buruzko sinesmen kulturekin

ren arteko harremana ez da hemen amaitzen. Bistakoa da kultura batetik bestera erabat aldatzen dela hizkuntz erabilpenaren moduak segun eta nola dauden antolaturik sozialki. Adib., talde kultural desberdinetako jendeak modu desberdinez negoziatzen du; modu desberdinez mintzatzen delako; etab., etab. Hizkuntzaren erabilpena antolatzen duten forma aldakuntzek adierazten edo erakusten dute helburuen, baloreen eta sinesmen kulturalen arteko desberdintasunak, beti, rol sozialei eta bere taldeko harremani dagozkionak izaten dira. (CRAGO, 1922; SHIEFFELIN & OCHS, 1986). Honekin esan nahi baita, hizkuntzaren (lengoiaren) erabilpen ereduak orden sozialari buruzko informazioa damaiguten bezala, lekuzko kontzepzioaren eta munduari buruzko teoriaren adierazgarri ere izan ohi direla, alegia (OCHS, 1986).

Ikuspegi honek inplikazio gotorak ditu hizkuntz ikasketaren adieraziarekiko. Eta kulturen arteko ikerketen ondorioei esker jakin izan dugu; guraso eta beste edozein zaintzailek haurrekin erabilitako hizkuntzak, zerikusi handia duela haurrek gizartearekiko duten statusa eta rolei buruzko sinesmen kulturekin, arduen antolaketa sozialarekin eta haurrek hizkuntza nola ikasten duten kontzeptzio folklorikoekin (SCHIEFFELIN & EISENBERG, 1984). Adibidez, zenbait kulturatan badirudi, haurrak ez direla solaskidegai egokienak helduentzat eta hizkuntza ikasteko gaitasunak ez duela zerikusirik haurraren hizkuntzaren erabilpen aktiboarekin. Beraz, aipatu kultura horietan, haur gaztetxoek ez dute elkarrizketaren topikorik zuzentzen (SCHIEFFELIN & EISENBERG, 1984) eta hortaz aparte, ez zaie beste edozein adinekoren aurrean hitzegitera bultzatzen ere.

Hizkuntzaren ikasketari buruzko sinesmen hauek beste ikasketa orokorrei buruzko iritziekiko paraleloak dira, hau da, kultura horietako ikasleak entzutearen poderioz eta, helduek dituzten gaitasun edo jarrera behatuz ikasiko dutela, alegia (CRAGO, 1992 b). Kultura hauetako familietan irakasten dena eta europear familietako irakasleen forma zuzen eta esplizitua erabat desberdina da.

Eta alderantziz, europear eta ipar amerikar kultura gehienetan aldiz, haurrak helduekin mintzatzekoaren adibide egokitzat jotzen dira eta hizkuntzaren ikasketa, haurraren hizkuntzaren erabilpen aktiboarekin erabat loturik doa. Eta kultura hauetan mintzatzaren diren heldu askok eta askok haurrekin hitzegiten dute. Hori dela eta, helduek beren elkarrizketa gaiaren topikoak eta estiloak haurraren egokitzen dituzte. Adib., hor daukagu haur hizkera deritzana, haur zaintzaileak eta gurasoak haurrei zuzenduriko hizkera; erabat murriztua, errepikakorra eta hots bereizgarri desberdin eta ugariz osaturikoa (SNOW & FERGUSON, 1977). Talde kultural gehiengoetan berriz, askotan gurasoek euren haurrak sartzan dituzte beraien elkarrizketetan, euren ahoskera ez linguistikoak eta keinu fisikoak direla medio, erantzunaren zai edota erantzun merezigarri bilakatuz (HOLZMAN, 1983). Eta hizkuntzaren ikasketarako, haurraren hizkuntzaren erabilpen aktiboaren derrigorrezkotzat jotzen ez duten kulturetan aldiz, ez da aurkitu hizkuntzaren adibide eraldaturik haurraren hizkuntzaren ikasketa eta elkarrizketekiko hitzegiten ez duten haurraren artean (SCHIEFFELIN & OCHS, 1986).

Hemengo punturik interesgarriena zera da; kultura desberdinetako gaztetxo eta haurrak hizkuntzaren



Montreal hiria

erabilpen eredu desberdinetara egokiturik daudela, alegia (konplexuegiak direlako ez ditugu hemen zehaztuko) eta, esperientzia honi esker, helduekiko harreman eta hizkuntzaren ikasketari dagokienez, status eta rolari buruz duten sinesmen desberdinen sistemetara egokitzen dira. Hurrek mundu eredu eraikitze duten era, eta euren lekua aurkitzeko modua, eta bertako kontrol boterea, balore eta orientabide sozio kulturaleri herstuki loturik daude; euren komunitateko pertsona heldu eta gurasoekin egunero edukitzen dituzten elkarrizketetan kodifikatu eta igorriak izaten baitira (WELLS, 1981, 259 orr.). Hizkuntzaren ikasketaren prozesu hau dela medio (balore eta sinesmen kulturalen sistemen barne baitago), ikasten dute sozializatzen ari diren taldeko balore eta forma soziokulturalak. BRICE-HEATHek (1986, 145 orr.) dioen bezala: "Hizkuntzaren ikasketa kultur ikasketa da".

Hurrek, beraien familiako eta komunitateko balore eta moduak ikasten dituztenarekin batera, ezagupen horrek berak damaie taldeko

beste lagunekin komunikazioa antolatzeko oinarria edo funtsa. Lengoaiaren bitartez lorturiko sozializazioak zuzentzen eta gidatzen ditu hurrei dagozkien modu sozial eta kulturez ikasten ari diren hizkuntz errekurtsoen erabilpena. Horregatik, hizkuntza bat ikasteak ez du esan nahi hizkuntzaren forma superfizialak adierazten duten arau eta hizkuntz egiturak soil-soilik ikastea denik, baizik eta, nola erabili behar den hizkuntza sistema sozio kulturalen barneko harreman sozialen interpretazio edo eraiketarekin konprometitu ahal izatea (SCHIEFFELIN & OCHS, 1986, 11 orr.).

Ikuspuntu honetan oinarriz, beraz, hizkuntzaren garapena haurtzaroan, helduen forma gramatikalen etengabeko jabeakuntza baino zerbait gehiago da (FRENCH & WOLL, 1981, 175 orr.). Guzti hori baino gehiago, prozesu sozial aktibotzat, eraikikor eta dinamikotzat jotzen da. Hurrek hartzen eta erabiltzen dituzten hizkuntz trebetasun eta estrategia komunikagarriak, ziurrenik, egoera sozialekiko erantzunaren irtenbidea-

Hurrek mundu eredu eraikitze dutenera, eta euren lekua aurkitzeko modua eta bertako kontrol boterea, balore orientabide sozio kulturaleri herstuki loturik daude

Prozesu sozial aktibotzat, eraikikor eta dinamikotzat jotzen da

ren adierazle eta bere garapenaren puntu zehatzetan ematen diren arazo- en islada izango dira. Eta familian eta gizartean rola eta statusak aldatzen direnez, errealitate sozial aldakorren adierazgarri eta, islada diren estrategia komunikakor berriak garatzen ditu.

◆ **Kultura, hizkuntza eta eskolarizazioa.**

Eskolarizazioa da errealitate sozialean ematen den aldaketarik adierazgarrienetakoa, non haurrak aurre egin eta egokitu beharko duen. Hori dela eta, onarturik dago "Eskolek gizartearen baloreei zabalki eta orokorrean erantzun beharko liekete-ela" (MC GROARTY, 1986, 302-3 orr.). Intelektual eta ezagupenezko trebeziaz gain, askoz ere inportantea- goak diren habilidade (gaitasun) sozialak, baloreak eta sinesmenak ere ikasten dituzte eskolako haurrek, zeren eta ezinbestekoak baitira arra- kasta lortu nahi bada gizartean. Esko- la publikoek duten bigarren mailako eragin sozializatzailea normalki, hedapenezkoa da eta etxe aberatseta- ko haurren lehen mailako sozializa- zioarekiko osagarri (HEATH, 1986).

Eskolek, haurren sozializazioa hedatzen dutenean helduen gizarte inportanteenera egokitu asmoz egiten dute, hots, bizimodu sozio ekonomi- kora prestatu asmoz.

Eskolak, bertan irakasten den eza- gupen espezifikoaren eta gaitasun intelektualaren bitartez sozializatzen ditu haurrak.

Gizarte konkretu batek bultzatzen dituen eta era berean identifikatzen den ezagupen, balore, sinesmen eta ideologia eskolarraren baieztapen



Mc Gill Unibertsitatea, Medikuntza fakultatea

esplizitua da curriculum eskolarraren edukia (CUMMINS, 1992). Sozialisazio eskolarraren aspektu hau gehie- netan, irakasleek ikasleekiko duten trebetasun eta ezagupenen barreiaketa dela medio betetzen da.

Eta ikaskuntza eta ebaluaketa eskolan, irakaskuntzaren beraren iza- erari (edota gaitasuna) dagokionez,

Eskolak, bertan
irakasten den
ezagupen espezifikoaren
eta gaitasun
intelektualaren bitartez
sozializatzen ditu haurrak

batzuetan, curriculum esplizitu edo irekia (publikoa) izenez ezagutu ohi da (STUBBS, 1976).

Era berean, irakasle eta ikasleen arteko harremanak bereizten dituzten interakzio sozialaren ereduak, faktore sozializatzaile inportanteak izaten dira eskolara doazen ikasleentzat.

Eta hona hemen gure eztabaidara- ko batipat, oso interesgarriak diren eta azpimarratzen dituzten balore, arau sozial eta interakzio hauek bereizten dituzten hizkuntz erabilpe- naren ereduak.

Guztiok dakigu, hizkuntz erabilpe- naren eredu bereziak ditugula eskolan harreman sozialei dagokio- nez, eta hedaturaz, baita gizarte dominatzailean ere eta aipatu ere-

duok izugarrizko informazioa adierazten dute balore, sinesmen eta ideologia sozio kulturei buruz. Beraz, haurrak kulturizatu eta sozializatuko dituen ez da izango eskolan irakasle/ikaslearen artean ematen diren elkarrizketak, baizik eta ikasleek, bata bestearekin komunikatzeko darabilten formak. Eta eskolarizatzeko modu honi curriculum inplizitu edo ezkutua deritza (STUBBS, 1976).

Inplikazioa sozio kultural adierazgarriak dituen hizkuntz erabilpenaren modu bereizgarria, galderak egitearena da

Luze eta zabal aztertu ondoren, ikusi ahal izan da, inplikazio sozio kultural adierazgarriak dituen hizkuntz erabilpenaren modu bereizgarria, galderak egitearena da. Eskolaurre eta OHoko eskola britainiarretan, eginiko azterketa batean (WELLS, 1986) ikusi ahal izan nuen, eskolako testuinguruetan galderak egitea irakasleen eskubidea dela; eta ikasleei aldiz, -irakasleekin eta helduek etxean egiten dietenekin parekatuz gero-oso galdera gutxi egiten zaiela alegia.

Irakasleak, gehienetan erabilitako galdera ohizkoak, aurrez erantzuna ezagutzen duten horietakoak edota beharrezko duten informazioa dakitena izaten dira, -ageriko galderak - (hedaketa,...) deiturikoak. Ageriko galdera hauek gehienetan, ikasleen bakarkako erantzun publikoak behar izaten dituzte; sarri askotan, erantzun alternatiboak onartezinak diren bitar-



Aier eta Nerea: "Gu ere cleaniztun gara!"

tean erantzun zuzena bakar bat izaten da; eta erantzun zuzena ematen duen lehenengo ikasleak, onarpen publiko jasozen du irakaslearengandik. WELLSek dioen bezala, irakasleak erabilitako ageriko galdera hauen

gehiegizko erabilpenak, gelan ikasteko konpromezua mugatzen die orokorrean, eta ez die ematen ikasleek beraien ikasketarekiko duten erantzunkizunaz jabetzeko aukerarik (WELLS, 1986, 92 orr.) Eta hizkun-

tzaren erabilpen eredu honek dituen ondorio sozial eta linguistikoen aipamena egiten du ikerlari honek berak piska bat geroxeago; hala nola, irakasle /ikasleen arteko statusaren desberdintasunak azpimarratuz; ikasleen arretari eutsi eta zuzentzeko baimena emanaz irakasleei; ikasleak interakzioarako duten ekarpenak mugatuz; horrela, ikasleak irakasleek ezarritako baldintzetara mugatuz, eta ondorioz, ikasleak hizkuntzaren erabilpen minimoa egiten duelarik (WELLS, 1986, 85 orr.). Eta eskola ipar amerikarretan HEATHek (1986) egindako ikerketetan beste sei hizkuntz erabilpen desberdin aurkitu ditu gela arruntetan. Hona hemen labur bilduz:

1.- Objektuak, informazioa eta gertaerak deskribatzeko eta etiketatzeko gaitasuna.

2.- Iragandako gertaerak eta informazioa kontatzeko gaitasuna, modu ordenatu eta itxura egokian.

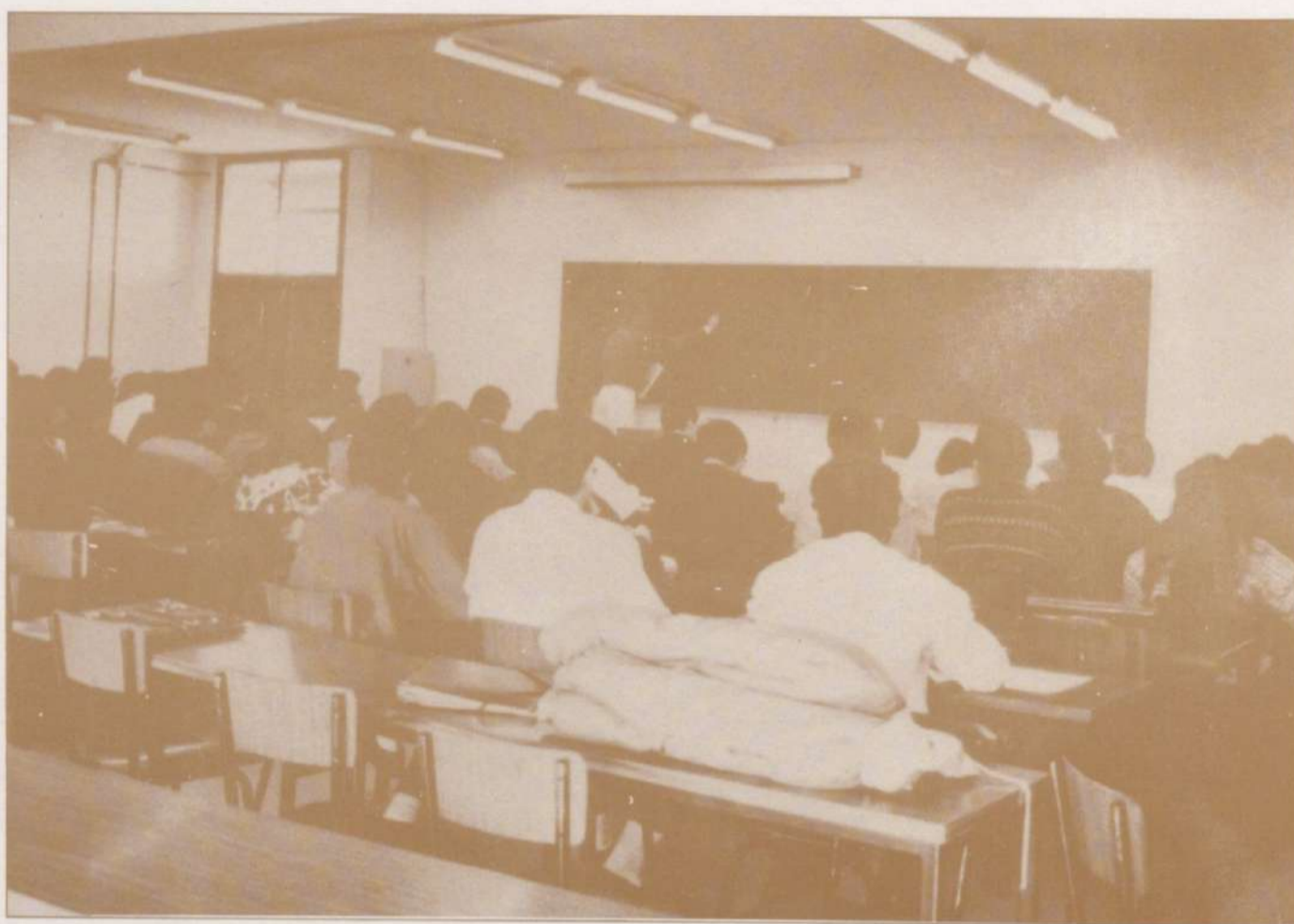
3.- Ahozko zein idatzizko gertaerak jarraitzeko gaitasuna inolako laguntzarik gabe.

4.- Talde baten interakzio sozialari eusteko hizkuntz erabilpenaren gaitasuna.

5.- Informazio eta eskabide sailkatuaren gaitasuna, eta informazio horren berri izateko, egoera desberdinetara egokitu edo erabilgarri liratekeen forma orokor eta inpersonalen erabilera; eta,

6.- Hizkuntzaren erabilpena norbere esperientziak besteen ideiekin elkartu edo batu ondoren ideia berriak sortzeko, edota, eraberritzeko gaitasuna.

HEATHek dioenez, hizkuntzaren



genero hauek erabiltzeko gai izan behar dute ikasleek, bai era abstraktoan eta baita, inguruko gutxienezko laguntzaz ere.

HEATHen ustez, ikastetxeek espero dutena zera da; hizkuntzaren erabilpen forma hauekin haurrak esperientziaz jabetzez gainera, horiek azpimarratzen dituzten arau sozialekin ere ukan ditzatela.

Beraz,
*komunikatzeko
erabilpen hauek direla eta
beste zenbait forma dela
medio, hurrek, ikasi
duten guztia erakusten
dute*

Are gehiago esango nuke, eskolako funtzionamendu normal eta arrakastatsu bat, hizkuntzaren modu hauen erabilpenean eta ezagupen (edo familiarrekotasuna) eta trebetasunean datza; gelako interakzioan

ezinbesteko papera jokatzen duela. Hurrek, hizkuntzaren erabilpen eredu hauek jakin behar dituzte, gelako ekintzekin konprometitu ahal izateko. Beraz, komunikatzeko erabilpen hauek direla eta beste zenbait forma dela medio, hurrek, ikasi duten guztia erakusten dute (HEATH, 1986) eta irakasleek aldiz, ebaluatzen eta sailkatzen dituzte ikasleak, hizkuntzaren forma hauek erabiltzeko trebezia dela medio.. Eskolentzat eta irakasleentzat orohar, hizkuntz erabilpenen forma hauek eta berauek garatzen diren sekuentziak, haur guztientzat baliagarri den garapen eredu normaltzat jotzen dute (HEATH 1986, 150 orr.)

Ikerketa, uste eta iritzi hauek denak zenbait kasutan bederen, familiare handi eta klase nagusiak diren taldeetako hizkuntz erabilpenean eta garapenean oinarriturik daude. Eta jarraitzen du esanez, aipatu hizkuntzaren erabilpen eredu hauek beti, txertaturik dagoen komunitateko giza talde dominatzaileen baloreak, sinesmenak, giza jarrerak eta euren irudien islada izan ohi dira. Beraz, etxean darabilten hizkuntzaren erabilpen

ereduak bakarrik ez dira sozialki antolatuak eta egokituak izaten, eskolako hizkuntzaren erabilpen ereduak ere bai.

Interakziozko balore sozial eta ikasketa eredu guzti hauek ezagutu eta familiartasunez erabili behar dituzte haurrek

Arestian aipaturiko eskola hizkuntzaren erabilpen eredu hauek, norgehiagoka edota, lehiaketazko ereduak azpimarratzen dituzte kooperaziozko ikasketaren formen gaintik, orain ikusi ahal izango dugun bezala, forma orokorrak interakziozko eta ekintzazko forma indibidualista guztien gaintik ezartzen dituztelarik; behaketa dela medio ikasi ordez, ezagupenaren erakusketa publikoak eta inguruarekin zerikusirik ez duten iritziak, inguru mugaren aurka doazen iritzi inpersonalak eta azkenik,

eskola horietan egokiro eta erosotasunez funtzionatzeko behar diren iritzi pertsonalak bultzatzen baitituzte. Interakziozko balore sozial eta ikasketa eredu guzti hauek ezagutu eta familiartasunez erabili behar dituzte haurrek. Inolako ezagupenik gabe etortzen diren haurrekin aldiz, eskolan berehala ikasteaz gainera nik esandako ordena berean, ikasiko dutenaren esperantza izaten dugu. Horrekin esan nahi dena zera da; iragandako gertaerak kontatzeko gaitasuna baino lehenago, etiketatzeko eta deskribatzeko gaitasuna gara dadila espero dugu.

→ **Etiket eskolaranzko transizioa=aniztasuna-ren erronka**

Talde dominatzaileetako haurrak etiket eskolara zuzenean pasatzen dira zeren eta eskolako hizkuntz erabilpen ereduak, arau sozio kulturalak eta guzti horiek azpimarratzen dituzten baloreak, talde dominatzaileetako horietan oinarritzen baitira. Beraz,

kasu gehienetan, haurrok, eskolatzeko arrakastatsu bat lortzeko moduko esperientzien jabe etortzen dira etiketik bertatik. Are gehiago esango nuke, nahiz eta desberdintasunak eduki eskola publikoetako eta talde sozial handietako haurren etxetako hizkuntz erabilpen ereduetan, eta eskolarako trantsizioan ere desafioak eta erronkak eduki arren, badaude beste zenbait oinarrizko desberdintasunik ere.

Haurrok, eskolatzeko arrakastatsu bat lortzeko moduko esperientzien jabe etortzen dira etiketik bertatik

Haurren etxe eta eskolaren hizkuntz garapenaz Britainian egindako ikerketa luze batean honoko desberdintasun motak aurkitu zituen WELLSek (1986): Haurrek askoz ere



sarriago hasten zituzten elkarrizketak; edukin semantikoaren maila handiagoa adierazten zuten; eta etxeko hizkeran eskolakoan baino askoz ere esaldi sintaktiko konplexuagoak erabiltzen zituzten; irakasleek gurasoak baino gehiago kontrolatzen zuten elkarrizketaren topiko hori; eta eskolako hizkeraren topikoak askotan, ikasleen esperientziekin zerikusirik gabekoak eta abstraktuagoak ziren bitartean etxekoak aldiz, ikasleen esperientziekin erlazionaturiko eredu praktikoa eta zehatzak izaten ziren; eta irakasleek egiten zituzten galderak aldiz, gurasoen galdera baino askoz nabarmenagoak eta agerikoagoak izaten ziren eta; haurren enuntziatuak errepikatzeko ohitura, gurasoek zutena baino askoz murriztagoa zen, beraien enuntziatuak garatzeko joera agertzen zutelarik.

Etxeko eta eskolako
hizkuntz
erabilpenaren arteko
desberdintasun horiek
erronka sozial handi bat
planteatzen die haur
aberatsei edota, goi
mailako haurrei

Etxeko eta eskolako hizkuntz erabilpenaren arteko desberdintasun horiek erronka sozial handi bat planteatzen die haur aberatsei edota, goi mailako haurrei; lehenik eta behin, egoera sozial berri bati atxikiriko gaitasun sozialak eta haurren lengoaiaren hedadura. Baina beste edozein giro sozio kulturaletako haurrentzat aldiz, erronka handiagoa da zeren eta, eskolako bizitza bereizten duten hizkuntz ereduak eta ikastetxe inportanteenak agertzen dituzten giza

baloreak ez baitira haurren eskolarizatzeko aurretik hizkuntz sozializazioaren partaide izan eta, beraz, arrotzak zaizkie guztiak. Zenbait kasutan, eskolako eredu dominatzaileak desberdinak izan arren elkargarriak edo konpatibleak izaten dira haurren etxeko kultur baloreekin. Eta beste zenbaitetan aldiz, eskolako ereduak kontraesanetan egonik elkartezinak izan daitezke haurren etxeko kulturaren balore eta sineskerekin.



Adibidez, Ipar Ameriketako bertako (indigena) hizkuntz talde askok

izugarriko garrantzia ematen diote behaketa eta entzutea dela medio etxean ikasteari; haurrek oso gutxitan adierazten dute gaitasun berriak edota borondatezko ezagutza eta, egiten dutenean beti, agindu erritualizatuak erabiliz eta helduek galdetzen dietenean soil-soilik egiten dute. Bestalde ez da espero izaten haur hauen irakaskuntza aipamen guztiak oso-osoak eta zuzenak izan behar dutenik eta horregatik, ez dira kritikatzeko publikoki (Rasgo, pers., Comm., 1992; PHILIPS, 1983). Ipar Ameriketako ikastetxe gehienak gonbaratuz eta kontrastatu ondoren, zera ikusi da; ikaskuntzaren ekintzetan partaide zuzenak izanik, ikasiko dutenaren uste osoa dutela gehienek, hots, ahozko eta idatzizko hizkuntz moduak direla bide adierazten dutela dakiten guztia alegia, eta horren baitan, zuzendu edota saritu egingo da bere jokabide zuzena ala okerraren. Gainera, ipar amerikar irakasleek (berez) normalki ikasleen motibazioa, adimena eta ikaskuntzarekiko duen konpromezua (hau da ikasgelako ekintzetan aktiboki parte hartzera iristeko konpromezu maila), epaitzen dute.

Beraz, hain inportanteak ez diren talde sozio kulturaletako ikasleak, horrelako ustekari (expektazio) elkartezinen aurrean nahasturik aurki daitezke edota are gehiago, ikasgelako interakzio eta ekintza aspergarriez mehatxaturik askotan. Eta kasurik onenean ez dute erantzungo edota

Hain inportanteak ez diren talde sozio
kulturaletako ikasleak, horrelako ustekari
elkartezinen aurrean nahasturik aurki daitezke edota
are gehiago, ikasgelako interakzio eta ekintza
aspergarriez mehatxaturik askotan

gaizki erantzungo dute. Horrelako haur axolagabeko eta desegokien irakasleek sarri askotan haur horien motibazioaz gaizki erizteko joera dute " gaizki-moldaturikotzat, desfuntzionaltzat eta heziketa inportantetarako desegokitza jotzen baitituzte (CUMMINS, 1984). Eta eskolari buruzko diskurtso egokien estiloez iritzi bereko ez diren irakasle/ikasle- en arteko interakzioek zailak eta desegokiak izateko joera dute (HEATH, 1985; MICHAELS, 1986).

Irakasle/ikaslearen arteko harremanetan sor daitezkeen zailtasunak sakontasun osoz aztertu ohi dira, ikasleak bere ikasgelan eta ikaskideekin azaldutako istorio eta narrazioen aurkezpenetan batipat. Gehienetan eta istorioak irauten duen denbora osoan izugarriko kolaborazioa dago irakaslearen partetik. Irakasleak parte hartzen duenean ikaslea laguntzeko izaten da, hau da, ikasleak argiago eta hobeto kontatzen dituz; istorioaz galdetuz, horrela, ber-antolatuz, landuz eta argituz. Prosa lantzeko une aproposak direla erizten diote irakasleek. Bestalde, MICHAELS ETA HEATH ikerlariak, OHOkoko eskoletako lehen mailetakoa hizkuntzaren erabilpenaz eginiko behaketetan ohartu direnez, istorioa osatzen eta mugatzen zuten ereduak oso ongi zehaztuak dituztela irakasleek eta, gehienetan mendebaldeko kulturaren istorio idatzietan oinarritzen omen. Are gehiago, eta aztertutako irakaslearen eskema narrazioaile ber-bera zuten ikasleekin lan egiteko garaian askoz ere istorio landuagoak eta argiagoak sortzeko gaitasuna agertzen omen zuten irakasleok. Adib., haur hauentzat eskolan istorioak kontatzea euren irakasleekin interakzio positiboa zen bitartean, irakasleek askoz ere arrakasta txikiagoa zuten kontaketa eskema desberdinak zituzten sozio kultur maila desberdinetako haurrekin. Kasu hauetan,

Talde etniko desberdinetako lagunak hizkuntza bera mintzatu arren, ez dutela jarrera bera azaltzen hizkuntzaren erabilpen egokiaz, kultur ingurune berean ez bada ikasten bederen (SCHIEFELIN & EISENBERG, 1984)



irakaslearen parte hartzeak desegokiak izaten ziren, haurren istorioaren kontaketa mozten zutelarik. Irakasle- en aldetik egindako laguntza saialdiak berriz, eragotziak izaten ziren istorioaren proposamena onartzen ez zuten ikasleengatik eta haurrak askotan, asperturik eta zapuzturik aurkitzen ziren irakaslearen laguntza aspergarriak zirela eta. Eta istorioa onargarria egiten duen puntuez irakasle/ikaslearen artean inolako batasunik ez zegoenez, komunikazioaren porrota eta insatisfakzio sentimenduak sortu ziren hauengan.

HEATHek eginiko ikerketan, haurren etxeetako eta beraien komunitateetako, hots, eskoletako hizkuntzaren erabilpena aztertu zuen, etxean eta eskolan nola kontatzen zuten gonbaraketa eginez. Atera zuen ondorioa

zera zen; komunitate horietako haurrek, istorioak kontatzerakoan eredu zehaztuak zituztela eta, zenbaitek aldiz, genero bat baino gehiago garranturik zeukatela eskolaz kanpo kontatzerakoan. Beraz, eskolan agertzen zuten zailtasun nabaria ez zitekeen izan istorioak kontatzeko esperientzia ezaz edota, hizkuntz akatsaz, alderantziz baizik, agertzen zituzten zailtasun horiek argi eta garbi adierazten ziguten etxean ikasitakoa eta eskolan erabilitako hizkuntz erabilpenaren artean zegoen desberdintasuna istorioak kontatzerakoan.

Ikerketa hauetako irakasle/ikasle- en interakzioaren arteko zailtasunak jatorriz hiztun ingelesak zirenen geltan gertaturikoak dira. Begi bistakoa da beraz, talde etniko desberdinetako lagunak hizkuntza bera mintzatu

arren, ez dutela jarrera bera azaltzen hizkuntzaren erabilpen egokiaz, kultur ingurune berean ez bada ikasten bederen (SCHIEFFELIN & EISENBERG, 1984).

Horregatik, ikasleak bigarren hizkuntza erabiltzera behartzen direnean sor daitezkeen zailtasunak askoz ere nabarmenagoak izan daitezke. Lehenengo edota bigarren hizkuntza ikasten duten ikasleak, hizkuntz kodeaz jabetuz doazen era berean erabili egiten baitute. Baina bigarren hizkuntza eskolan instrukzio formalaren bidez ikasten denean ez da horrela gertatzen zeren eta, ez baitu hizkuntzaren benetazko erabilpena bultzatuko duen ingurune sozialik.

Kasu gutxitan gertatzen da baina, kodeaz jabetzea, berorri dagozkion ezagupen sozio kulturalaz soilik jabetuz. Horregatik, gerta daiteke hizkuntz gutxiengotutako haurrek hizkuntz dominatzailearen kode linguistikoa (edota, kodearen zati bat) eskolan ikasten dutenean kode horren erabilpen egokia egin ahal izateko gai ez izatea arau guztiak ikasi ez dituelako, batez ere, eskolaz kanpoko beste egoera sozial arrotz batean erabili ahal izateko adina.

Bestalde, eskolako hizkuntzaren erabilpena desagokia izan daiteke gaitasun sozio kulturalaz jabetzeko borroka egiten dutelako eta askotan ulertezina da zeren eta norbere hizkuntz eta kultura erabilpenak bigarren hizkuntzaren ingurune kulturalera hedatzeko joera baitago. CUMMINSek (1984) dioenez azpimarragarriak dira talde gutxiengotutako haurrek eskolara dakarten sozio kulturalki hizkuntzaren gaitasunean oinarritutako desberdintasunak, askotan akasduztat hartzen baitira. Kasu horietan, gaitasuna ez da osoa izaten baina bigarren hizkuntzan garatzen



ari den soziolinguistika desagokiro diagnostikatzeko arriskuan legoke, sarritan, ikasteko gaitasun orokor ezaz, edota, ikas ezintasuntzat hartzen baita. Eta hizkuntzaren erabilpena lortzeko irakaslearen eredu bakkarra denez, ingurune sozio kultural desberdinetako eskola haurrekin topaturiko zailtasunek konplika dezakete egoera. Horrela, hizkuntz garapenaren eredu hori hartzen duten hezitzaileek, gehienetan, haurrei eta berauek eskolara dakartzaten hizkuntzei eta kulturei egozten dizkiete kultur klase desberdinetako haurren geletan aurki daitezkeen arazoak. Iritzi honen arabera, eta heziketa arrakastatsua izan dadin haurrak dira eskolako sistemara aldatu eta moldatu behar dutenak. Horregatik, haurrek euren hizkuntza eta kultura utz ditzaten espero da, gehienetan, gizarte dominatzaile eta nagusiaren hizkuntz eta kulturaren mesedetan. LAMBERTek (1980) elebiduntasun kentzailea deritzo honi. Joera honi eusten dioten hezitzaileek arriskutan jartzen dituzte sozio kultur desberdinetako haur tal-

deak, ez dutelako asmatzen edo errekonozitzen, haur horiek eskolara etorri aurretik beraien etxeetan jaso duten komunikazio gaitasunak; eta huts egiten dute haurrek duten etxeko konpetentziez baliatuz eskolako ezagupen eta hizkuntz konpetentzia bultzatu nahi dutelako. Ipar Ameriketako eginiko ikerketek frogatu dutenez, etxetik, hau da, familia hizkuntza hizkuntz minorizatua duten haurrek beste hizkuntz handiagoan egin dezakete eskolatze trantsizioa oso modu eraginkorrean; eta zenbaitetan, eskolan hasi aurretik etxeko hizkuntza utzi (bartzertu) eta talde nagusiaren hizkuntzaz jabetzen diren haur horiek baino askoz hobeto (DOLSON, 1985).

Bestalde, hizkuntzaren hedadura sozio kulturalaz ohartzen diren hezitzaileak aldiz, irakaskuntza eta ikaskuntza kultur komunikazio desberdintzat hartzen dituzte eta irakasle/ikasleen arteko interakzio sozialetan sor daitezkeen zailtasunez arduratzen dira, hots, kultur eta hiz-



ko ikasleentzat egitarau hezgarri eta eraginkorrek egiterakoan aurki daitezkeen oztoporik nagusia hizkuntz eta kulturarekiko ezagupen eta konprentzio eza da. Lehenik eta behin, hezitzaileek eman beharreko urratsa, norbere norabide kulturalaz ohartzea eta ulertzea izango litzateke. Irakasleek bereziki, jakin behar dute kultur eragile eta adierazle direla era berean. Eta ikasgelari dagokionez, berriz, irakasleek jakin behar dute irakaskuntza/ikaskuntza ezagupenen transmisioa baino zerbait gehiago dela, hau da, arau sozio kulturalak, sinetkerak, usteak eta baloreak transmititzea, alegia. Guzti honekin esan nahi da; irakasleek zernolako eragina duten beren gelako irakaskuntzan ulertu ahal izateko, beren gelako hizkuntz erabilpenaren ereduak azter ditzakete eta ikusiko dute zernolako esanahia adierazten duten beraien geletako bizimodu sozialaz. Adib., aztertu noiz eta nola erabiltzen den hizkuntza goraiatzeko, kritikatzeko, argitasunak eskatzeko, disziplinarako eta ikasleek hitzegitera gonbidatuz erantzun dezaten,... Guzti horrek adieraz diezaguke argi eta garbi zernolako den gelako egoera soziala.

kuntz desberdinetako ikasleak hezitzerakoan zailtasunen iturburu izan daitezkeen arazoez, alegia (DIAZ, MOLL & MEHAN, 1986; MCGROARTY, 1986). Haurrek eskolara dakartzaten hizkuntz gaitasunak eta ezagupen kulturalak ez dira baztertu beharreko arazotzat hartzen baizik eta, eutsi eta garatu beharreko gaitasuntzat; bien bitartean ikaslea, bere gaitasun eta ezagutzak hedatuz doa kultura eta hizkuntza berri batez jabetuz. LAMBERTek elebiduntasun gehigarria deritza. DIAZ, MOLL eta MEHANek (1986, 199 orr.) adierazten duten gisa ikuspegi hau "pedagogikoki baikorra" da, zeren eta

eginkizun handiagoa ematen badiegu irakaskuntza/ikaskuntza espezifikoa-ri, haurren barne propietate orokorrekiko aurkakotzat hartuz, ikaskuntza eraginkorreko giroak sortarazteko baliagarri izango den ekintza baiko-rraan bilaka genezake. Zer egin dezakete orduan hezitzaileek, hizkuntz eta kultur desberdintasunei erantzun ahal izateko? Ondoren doaz zenbait iradokizun oro har harturik.

◆ **Ikasgelako dibertsitate edo aniztasunari erantzunez**

Hizkuntz eta kultur desberdinetaz-

Bestalde oso inportantea da irakasleek ikasleen kulturaren berri edukitzea eta ezagutzea; hala nola, ikasleek irakaskuntzaz /ikaskuntzaz duten iritzien berri jakitea; ikasleen betebeharrak (irakasleen eta pertsona helduaren eginkizunarekiko oso bes- telakoa bada ere,) eta balore sozialez, interakzio soziala eta pertsonen arteko harremanak bultzatzen dituzten arau eta estiloak jakinaren gainean egon behar dute irakasleek. Horretaz gain, irakasleek ere jakin behar dute ikasleek eskolara etorri aurretik izan dituzten hizkuntz eta heziketa espe- rientzien berri (adib., eskolarizatze-koan eta, irakurketa-idazketarekin

zerikusia dutenak, batipat); eta nola ez, etxeko giroaz (zein diren zaintzai-leak, gurasoen heziketa eta lan egoera nolakoa den, adina eta senideen kopurua, e.a.). Ikasleek etxeko hizkuntzan dituzten gaitasunen berri edukitzea litzateke egokiena irakasle-entzat, horrela, ikasleen gaitasun arrunten balorazio zehatzena egin dezaten. Zenbat eta gehiago ezagutu ikasleen kultura orduan eta gehiago ulertuko baitute ikasleek ikasgelan agertzen duten jokaera.

Hezitzaileek eman beharreko urratsa, norbere norabide kulturalaz ohartzera eta ulertzea izango litzateke

Baita ere derrigorrezkoa da jakitea, ekintzen eta eskola ariketen aurrean ikasleek hartzen duten konpromezu arrakastatsua, beti, ikasleen ezagupen sozio kulturalen eta esperientzietan oinarriturik daudela, alegia; eta irakaskuntza arrakastatsua izan dadin, hizkuntz eskakizun edo kognitiboetan oinarriturikoa baino gehiago, gelako ekintzen eskaera sozialetan oinarritu beharko du.

Beraz, oso inportantea da irakasleek aurrez aztertzea zernolako ekimenak eta eginkizunak aurkezten dieten ikasleei, batez ere hauek eskatzen duten komunikazio eredu eta interakzio sozialen ikuspuntutik egitea.

Eta irakasleek beren ekimen interakzionalak antolatzerakoan irakaskuntza/ikasuntza arlo hauek ezagutuko balituzte, bistan da, askoz ere eraginkorragoak izango liratekeela,

ikasleen norabide kulturei eta hizkuntz gaitasun maila arruntei askoz ere gertuagotik erantzuten dielako. Beraz, ikasleengan oinarrituriko ikasgelak, non irakaskuntza/ikasuntza ikasleen ikuspuntutik hartzen den, askoz ere hobeto bideratuko du aniztasun kulturala bere barnean (ENRIGHT & MCCLOSKEY, 1988). Hitz batez, haurrak gizakitzat harturik eroso sentituko diren ekintzetan oinarrituriko ikasgelak izango dira. Irakaskuntza eta ikasuntza modu askotara bidera daitezke, lan indibidualak eginez, binaka, edo talde txiki eta handitako ekimenak eginez, hots, lankidetzan egindako ikasuntza lanak eta irakasle-ikaslearen oinarrituriko ekimenak (JOHNSON, 1992). Beraz, ikasleen komunitateko kultura ikasgeletan sartzeak, ikasleen ama hizkuntza baloratzeaz gain oinarri familiarraz hornituriko irakaskuntza bultzatzen ari gara.

Horregatik, hasiera batean ikasle berriek lanak beren kasa egin ditza-ten utzi behar zaie, eta motibazioa landu ondoren, inplikaturik joango dira. Era berean, eta ekintzak prestatzerakoan ikasleen interesen arabera-koak izango dira, horrela, kultur talde nagusiaren (edo dominatzailea) ekimenetan parte hartzera bultzatuko direlarik.

Talde dominatzaileetako haurrak dira hizkuntz eta kultur eredurik onenak hizkuntz minorizatueta-ko haur-entzat. Beraz, adin bereko hiztunak eskolan eta jolas garaian, hots, hizkuntz minorizatueta-ko haurrak hizkuntz dominatzaileetakoekin elkartzat gero, helburutzat den hizkuntza bere ingurune sozial zabal batean erabiltzera beharturik daude. Horrela, bigarren hizkuntzaren ikasuntza adierazgarriagoa izango da eta, eskolako

Irakaskuntza arrakastatsua izan dadin, hizkuntz eskakizun edo kognitiboetan oinarriturikoa baino gehiago, gelako ekintzen eskaera sozialetan oinarritu beharko du

ikasgaietan barneraturik badago, (matematika, edo zientzietan adib.,) askoz eraginkorragoak izango da, zeren eta, bigarren hizkuntza hori eskolan egoera ugari eta desberdinetan erabiliz gero, bizitzako egoera desberdinetan erabiltzeko ere gai izango baita.

ETA, AZKENIK;

Ondorio gisa;
hizkuntza, kultura eta eskolarizazioari buruzko galderak askoz ere zabalagoak dira, hala nola, hizkuntz eta kultur desberdinak arrazoi sozialak, ekonomikoak edota, politikoak direla medio iraun behar ote duten eta zein den eskolaren eginkizuna honi dagokionez. Hizkuntza, kultura eta eskolarizazioari buruzko galderak derrigorrezkoak dira heziketa egitarauen garapenerako, hots, ikasgeletako haur guztientzat egokituak eta eragingarriak izan daitezken, eta aniztasuna Europan eta mundu aurreratuan gehituz eta ugalduz joan dadin nahi badugu.



Hizkuntzaren erabilera ziurtatzen duten guneak

Hizkuntza lehen hezkontzan

■ Itziar ELORZA
(ELKAR-GIEko Erreformatarako hizkuntza arduraduna)

Erreformatak dakartzan berritasun eta aldaketen artean, hizkuntzen arloko planteamenduak leku berezia hartzen du. Bai arloaren definizioan, bai edukien aukeraketan, ondorioz, ebaluazio orientabideetan, ikuspuntu aldaketa sakona gertatzen delarik. Artikulu honetan, geure proiektuak Erreformataren planteamenduaren bidetik egindako interpretazioa eta lan proposamena agertuko dugu.

✓ Nola ikasten da hizkuntza?

Nola ikasten da hizkuntza? Oinarrizko hiru faktore direla medio :

Motibapena: Hizkuntza ikasi edota erabiltzera bultzatzen duten arrazoi, nahi eta interesak.

Ezagutza: Hizkuntzaren funtzionamenduaren erregelak jasotzeko ahalmen eta prozesua.

Erabilpena: Hizkuntzaren erabilera komunitateak dituen funtzio linguistiko desberdinetan.

Prozesuaren abiapuntua, **Erabilpena** da; hizkuntzaren lorpen prozesu naturalean, erabilpenetik abiatuz, eraikitzen da ezaguera eta motibazioa sortuz. Hau honela, gure programaketak, ahalik eta erabilpen testuinguru zabalenak eskaintzea luke oinarritzat. Ziurtatzen al dugu honekin hizkuntzaren lorpen egokia, ezaguera maila nahikoa eta motibazio jarraikorra?

Bi oztopo ditugu hau honela gerta dadin; batetik, langai dugun hizkuntzaren, (euskararen) egoera diglosikoa, hots, gizartean duen erabilpen urria eta mugatua alegia, eta bestetik, gure lorpen ingurua; eskola. Eskolaren komunikazio

ingurua ere mugatua gertatzen da, ulermen produkzio aukera murrizak eskaintzen dituelarik. Baldintza hauetan, haurrari eskaintako erabilpen aukerak ez lirateke nahikoak bere hizkuntzaren eraiketa eta lorpena ziurtatzeko. Gure lanaren planteamenduan, hiru faktoreetan eragina izango duen programazioa egin beharra dugu.

Hiru faktore hauek oinarritzat harturik, honako eduki blokeak definitu ditugu jakin badakigularik banaketa guztiz arbitrarioa dela, faktoreak osagarriak eta elkarren menpekoak direlako.

✓ Curriculumaren eduki blokeak

1.- ERABILERA.

Esan bezala, erabilera da gure lanaren abiapuntu eta euskarri nagusia. Zenbait funtzio sozial betetzeko tresna da hizkuntza.

Eskola ingurutik abiatuz, eta euskararen egoera soziolinguistikoa kontutan harturik, hizkuntzaren honako hiru erabilera mota nagusi zehaztu ditugu gure programaketarako:

1.1- Pertsonarteko oinarrizko komunikaziorako hizkuntza. Euskararen giza mailako erabilera urria dela eta, eskolak hizkuntza mota honen lanketari ere erantzun behar dio; hizkuntz kolokiala bideratzeko errekurtsuak eskaini beharko ditugularik.

1.2-Hizkuntza kognitibo akademikoa. Pentsakera eta arrazonamendu logikoa, hau da, edozein ikaskuntza, hizkuntza mota honetan oinarritzen da. Hizkuntza abstraktua eta oso formala da, eta komunikazio arruntetan lortzen ez dena hizkuntza mota hau lantzean lortzen da eta hori eskolaren egnkizuna da bereziki.

1.3-Hizkuntza ludiko estetikoa. Eskolak, haurraren gaitasun estetikoak jorratzea du bere helburuetariko bat. Haurraren imaginazioa, gaitasun sortzailea, jolasgarritasuna garatuko duen hizkuntza mota azpimarratzekoa da.

2.- SISTEMATIZAZIOA

Hizkuntza sistema bat da. Hizkuntzaren lorpenaren oinarria, edozein prozesu kognitibotan bezala, errealitateak eskaintako datuak antolatu, ordenatu eta **Sistema** agertaraztea da. Komunikazio hutsak, erabilpen hutsak, aipatutako baldintzetan ez du nahikoa elementu eskaintzen era naturalean **Sistema** hau behar bezala eraikitzeko. Eskolak, hizkuntzaren zientziak, linguistikak, egindako sistemaren deskribapenean oinarriturik, haurrari, egin beharreko pro-



zesu kognitiboan, hizkuntzaren eraikuntzan, laguntzeko bideak jar litzake:

2.1-Automatizazioa. Hizkuntzaren jabe izateko, intuitiboki, erraztasun osoz maneiatu behar dira bere ahalbide formalak. Horretarako, elementu gramatikala, fonologikoa, lexikala edota pragmatikoak erabiltzeko eta finkatzeko ariketak beharrezkoak dira.

2.2-Hausnarketa analisisia. Hizkuntzaren sistemaren ezaugarriak agerian jartzeko, hizkuntza manipulatu, aztertu, analizatu, eta beronen elementuak zehaztu beharko ditugu.

3.- HIZKUNTZA ETA GIZARTEA

Hizkuntza giza produktua da. Bere izaeraren oinarri nagusia hau da. Eta edozein hizkuntzatan hori horrela dela egia bada, ikuspuntu honek garrantzi izugarria hartzen du gurea bezalako hizkuntza minorizatuaren kasuan. Hiru eduki bereiz daitezke hizkuntzaren izaera sozial honen lanketan:

3.1-Hizkuntzaren balore sozio kulturala. Hizkuntza giza komunitate baten nortasunaren euskarria da; bere kulturaren transmisorea. Guk, Euskal Herriko historia eta kulturaren ondarea biltzen dituen euskara dugu langai.

3.2-Hizkuntzaren egoera soziala. Hizkuntzaren bizia, giza-lege (esplizito eta implizitoa) batzuen menpean dago. Giza lege hauetaz ohartarazteko, aztertu eta ezagutzeko soziolinguistikak jarritako bideak jarraituko ditugu.

3.3-Euskararekiko motibazioa. Orain arte aipatutako elementu guztiek (erabilpena, ezagutza, egoera sozio kulturalaren ezaguera...) dute eragina hizkuntzarekiko motibazioan. Elementu guzti hauek bilduz, esplizitoki, euskararekiko jarrera baikorra bultzatuko duten ekintzak sortuko ditugu.

EDUKINEN BLOKEAK	EDUKINEN AZPI-BLOKEAK	AHO HIZKUNTZA	HIZKUNTZA IDATZIA	
Erabilera Hizkuntz tresna	<ul style="list-style-type: none"> •Tresna komunikatiboa 	Kolokiala Formala Komunikabideak	Elkarrizketa Borobila, talde elkarrizketa Instituzioekin harremana Irrati-telebista	Eskutitza Oharrak, eskaerak... Informazio fitxak, txartelak... Egunkari-aldizkariak...
	<ul style="list-style-type: none"> •Tresna kognitiboa 	Barnepentsamendua eratzeko Aprendizaia egiteko Ikaskuntza	Elkarrizketa Eztabaida, informea, asanblada...	Irakur-idazmena jolas logikoak Testu espositiboa, instruktiboa, deskriptiboa... Teknikak: laburpena, eskema...
	<ul style="list-style-type: none"> •Tresna ludiko-estetikoa 		Ahozko baliapideak Hizkuntz jolasak	Literatura
Sistematizazioa (Hizkuntza sistema formala)	<ul style="list-style-type: none"> • Automatizazioa 	Irakur-idazketa Hizkuntz sistema	Fonetika	Irakur-idazketa hasiera Irakur teknikak Ortografia Kaligrafia
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexio-analisisa 	Testuen eraikuntza Hizkuntzaren sistema	Ahozko baliapideak	Morfosintaxia Lexikoa Testuingurua Testu eraketa Testualizazioa: Idazketa baliapideak Morfosintaxia Lexikoa
Hizkuntza eta Gizartea (Hizkuntza gertaera sozialtzat)	<ul style="list-style-type: none"> •Hizkuntzaren balore sozio-kulturala •Hizkuntzaren egoera soziala •Euskararekiko motibazioa 			

Beraz, gure proiektuak hiru esparru hauei erantzungo dien proposamen didaktikoa egin nahi du.

Lanen abiapuntua, **Erabilera** izango da: haurrak hizkuntzaren bidez egin behar dituen gauzak. Beraz, komunikazio esparru, egoera eta funtzio desberdinetarako sortutako testu mota desberdinak ahozko nahiz idatzizkoak izango ditugu oinarritzko langaitzat: elkarrizketa kolokiala, debata, agerpena, kontaketa, instrukzioak, argudioak, eskutitza, oharrak, txartelak, berriak, iragarkiak, azalpenak, deskribapenak, laburpenak, bertsoak, ipuinak, antzerkiak, jolasak...

Behar dituen gauza guzti horiek aurrera eramateko, zer jakin behar du haurrak? Zein errekurtso linguistiko menperatu behar du, komunikazio ekintza bat edo beste betetzeko? Bigarren momentu batean, aukeratutako erabilera desberdinetarako beharrezko **Sistematizazio** edukiak zehaztuko ditugu eta horien lanketarako proposamenak egin. Hau da, gramatika lanketarako adibidez, ez programa-

keta mailakatu abstraktoa, aditz forma errazak lehenengo, zailagoak gero, orain esaldi mota hau, gero beste hau... bai-zik eta sortuko dugun testuak behar dituen errekurtsoen automatizazio eta hausnarketa lanak eskainiz, atzeranzko begiradaz eginiko curriculum bat osatuz.

Eta azkenik, egin ahal izatetik egin nahi izatera doan bidea jorratuko dugu bereziki... **Motibazioaz**. Gure programaketak, hizkuntzen eta bereziki euskararen inguruko jarreraren lanketari leku berezia eman dio: Hizkuntzen inguruko jakinmina sortuz, haien kultura mailako aberastasuna azpimarratuz, hizkuntzen izaera sozialaz ohartaraziz...

Lehen Hezkuntzaren bukaeran lortu behar den helburua, oinarritzko gaitasun komunikatiboa lortzea litzateke, hots, haurrek aho-idatzizko testuak ulertu, ekoiztu eta erabiltzeko gaitasuna izan dezatela beraien inguruko komunikazio beharrei erantzuteko gai izanik

Eleaniztasunaren aldeko apustua Ordiziako Jakintza ikastolan

1991ko maiatza izango zen, Gipuzkoako Ikastolen Elkartetik, Xabier Garagorrik dei egin eta prestatu nahi zen bilera baten berri eman zigunean. Bileraren gaia, esan behar da, oso erakargarria zen: "Eleaniztasuna, nola sartu hirugarren hizkuntza, haur hezkuntzatik (4 urte) hasita gure inguruan".

■ **Manu OLANO jn.**
JAKINTZA Ikastola. (Ordizia)

Esan bezala gaia lehenengo momentutik erakargarria iruditu zitzaigun eta Ikastolako ordezkariak han azaldu ginen gure jakinmina asetu nahian. Proiektuaren aurkezpena eta xehetasunak Josep Maria ARTIGAL katalandar hizkuntzalari ezagunaren gain egon zen, esan behar, ARTIGALek une horretan egiten ari zen esperientzien berri eman zigula, metodologiari buruz asko mintzo zela eta praktikan, hau da gelan haur txikiekin (4 urte) nola lan-tzen zuen adieraziaz.

Egia esateko oso gustura etorri ginen Ikastolara pentsatzen genuelako oso proiektu ambiziosoak izan zitekeela eta berehala egin genuen proiektuaren agerpena Ikastolan (txosten idatzi bat) eta honez gain gogoratzen gara, Klaustro osoaren bilera luze bat. Bilera luze horretan asko hitzegin genuen eta laburbilduz bi sentsazio nabarmentzen ziren. Alde batetik proiektuak erakargarritasuna

zuen, oinarri teorikoak ere sendoa ematen zuen etab., beste alde batetik guretzat hain garrantzitsua izanik euskararen lanketa, 2 urtekin hartzen baitira haur erdaldunak, irakasleak kezka ere bazituen, alegia hirugarren hizkuntza sartzeak haur hezkuntzan ia euskararen kaltetan ez ote zen izango eta komenigarria ote zen eleaniztasunaren proiektua gaur egun Euskal Herriak bizi duen egoera linguistikoaren aurrean.

Irakasleok egindako bileraren kezka nagusiak jaso genituen, idatzi eta Josep M^o ARTIGALi bidali geniz-

kion, izan ere ARTIGAL prest zegoen sortzen ziren kezka eta galderei bere esperientzia eta ikuspuntutik erantzuteko. Beste bilera bat egin genuen irakasle guztiok ARTIGALekin eta hau oso aberatsa izan zen, batez ere Eskolaurreko irakasleak bizi izan dituzten gertakizunak, zer gertatzen zitzairen haur euskaldunei, eta zer erdaldunei, zer metodologia erabiltzen genuen etab... ARTIGALek bere esperientzia kontatzen zuen eta bere hipotesi nagusia azaltzen zuen, eta honela labur daiteke:

1.- Argi eta garbi zioen zenbait

Ezin dela eleaniztasunaren proiektua, gure kasuan hirugarren hizkuntza bat edozein eratan aurrera eraman. Arreta handiz ibili behar zela hizkuntz minorizatu bat dagoenean, eta baldintza batzuk derrigorrez bete beharrezkoak zirela

baldintza eman behar dela, eta baldintzok noski egoera linguistikoari buruzkoak izan behar zutela. Eta horrela zioen: ezin dela eleaniztasunaren proiektua, gure kasuan hirugarren hizkuntza bat edozein eratan aurrera eraman. Arreta handiz ibili behar zela hizkuntz minorizatu bat dagoenean erdian (gure kasuan euskara den bezala), eta baldintza batzuk derrigorrez bete beharrezkoak zirela.

2.- Baldin eta baldintza minimo horiek beteko balira, bere hipotesiaren arabera hirugarren hizkuntza sartzeak ez liokeela inongo kalterik egingo euskarari baizik eta bere mesederako izango litzatekeela.

3.- Haur Hezkuntzan hasitako eleaniztasuna praktikara eramaten duten haur horien gaitasun orokorrak aberastu egingo liratekeela.

Esan bezala, klaustroa eta ARTIGALen arteko bilera oso interesgarria izan zen, kontrastatu genituen iritziak, kezkak azaldu...etab. Dena den gustura atera ginen eta berarekin nahiko ados geunden oinarri nagusietan.

Gauzak honela ikusirik, irakasle-goak iritzi positiboa zuen proiektuaz eta aurrera jarraitzeko prest zegoen. Ondoren Juntara eraman zen gaia, bertan aurkeztu zen eta Juntako gurasoek oso begi onez ikusi eta berehala eman zioten baiezkua.

Hortik aurrera gure kezka nagusia proiektua praktikara eraman behar zuen irakaslearen profil egokia aztertzea eta irakaslea hautatzea izan zen, eta egia esan nahikoa buruhauste eman zigun. Lehendik ikastolan zebilena izatea nahi genuen, garrantzi handia ematen zitzaion eskolaurrean lana egindakoa izateari, beraz, esko-

laurreko berri ondo zekiena eta azkenik baita ere bere ingelesarekiko maila zegoen zalantzan. Nahikoa kosta zitzaigun irakaslea animatzea baina azkenean baiezkua eman zuen eta esan behar dugu bi urtetako lanaren ondoren oso gustura gaudela bere ihardueraz.

▼ Irakaslearen prestaketa

Oso gertutik jarraitzen da gure prestaketa ikasturtean zehar hiru hilabetez behin ARTIGALEkin elkartzeara. Bera astebeterako etortzen da; asteko lehenengo hiru egunak ikastetxeetan banatzen ditu, egun horietan gure geletan sartzen da eta behaketa lana egiten du. Berak ere parte hartzen du gelan, antzezpenak eta jokuak egiten, aportazio berriak eskainiz. Saio bukaeran egindakoa buruz hitzegiten dugu.



Jakintza Ikastola, Ordizia. 4 urtekoen gela

Geletan behaketa egin ondoren Ikastolen Elkartearen biltzen gara bi egunez. Bilera hauetan ipuin eta joku berriak prestatzen ditugu. Antzezpenak eginez eta materiala prestatu. ARTIGAL gure galdera eta kezkek argitzen saiatzen da, tarteka zenbait azalpen teoriko emanez.

Ikasturte bukaeran astebetzez elkartzen gara, hau nola joan den analizatu eta ebaluatzeko.

ARTIGALekin egiten ditugun bileretatik aparte hilabetearen behin eskualdeko ingeleseko irakasleak elkartzen gara, ipuinetaz materialaz, bideoaz hitzegiteko eta geure artean dauden kezkek argitzeko.

Azkenik, beste hilabetearen behin Ikastolen Elkartearen, DJANERekin elkartu gara gela barnean erabiltzen diren espresio eta hizkuntza mota lantzeko.

▼ Saioen antolaketa

Ikasturtean zehar 8 ipuin lantzen dira (4-5 urteko gelatan). Ipuin batzuk landu direnean aurrekoak errepasatzen dira, horrela hobeto gogoratzeaz gain bigarren aldiaren hizkuntza gehiago sartzen da istorioetan.

Saio bakoitzak ordu erdiko iraupena du eta astean lau egunetan egiten dira. Lehenengo 2 edo 3 saiotan ipuina antzetzten dugu. Hau da, irakasleak mimikaren bidez egoera zehatz bat azaltzen du eta haurrak keinu eta

mugimendu horiek errepikatu behar ditu. Era berean istorio horietan azaltzen diren hitz, esaldi eta espresioak errepikatuko dituzte. Laugarren egunean mural edo eskenategi bat egingo da eta ondoren zenbait fitxa.

Saio bakoitzean ipuina eta berari loturik doakion jokuren bat egiten dugu. Bukaera emateko kantak abesten ditugu.

Haurrak euren geletatik atera eta ingeleseko gelara etortzen dira. Honek identifikazio lanak errazten ditu.

ARTIGALek dion
bezala hizkuntza
bat ez da lehenengo
ikasten eta gero hitzegiten,
baizik eta hizkuntza hori
erabiliz ikasten da

▼ Metodologia

ARTIGALek dion bezala hizkuntza bat ez da lehenengo ikasten eta gero hitzegiten, baizik eta hizkuntza hori erabiliz ikasten da. Horretarako hizkuntza erabiliko den kontextu bat sortu behar da gelan. Egoera horrek hitzegiteko beharra sortu beharko du haurrengan. Egiten diren ekintzak motibagarriak izan beharko dute eta komunikazioa sortzen dutenak.

Kasu honetan esango genuke saioetan eskolaurreko geletan egiten diren gauzak lantzen ditugula baina ingelesez. Irakasleak ingelesez hitzegiten die.

Ipuinetan haurrengandik gertu dauden arazoak edo gatazkak agertzen dira. Egoera hauek oso ezagunak eta ulerterrazak dira haurrentzat. Beraiek ulertzen dituzte gatazka horiek egoera egituratu eta antolatu

batean azaltzen direlako. Hau oso garrantzitsua da markatuak daudelako. Txokoaren eraketa garrantzizkoa da. Pertsonaiak ezagutzen dira txokotan hartzen duten lekuarengatik.

Saioa ongi antolatuta eta egituratuta baldin badago, haurrak jakingo du zer esan eta zer egin momentu bakoitzean eta beti jakingo du, zer espero den berarengandik.

▼ Haurren erreakzioak

Hasieran harridurarena da. Nire gelan sartu, ni hizketan hasi eta aho zabalik geratzen dira. Berehala parte hartzen hasten dira.

Nik euskararik ez dakidala pentsatzen dute eta etxean hori esaten dute.

Irakasleak geldetzen dietenean ulertu ote duten gelan egindakoa, baietz erantzuten dute, eta keinuak egiten omen nituen.

Erreakzioak era askotakoak dira, adib: Nere ikasle bat etxe berean bizi da, goiko pisuan, lehenengo egunean etxera joan eta amari esan zion:

“Ama, gaur irakasle berri bat etorri da, gure azpian bizi denaren antzekoa da, baina... ez da bera, gure honek ingelesez hitzegiten du”.

Haurrek zerbait ikasten dutenean ingelesez esaten saiatzen dira. Etxean eragin zuzena du. Guraso batzuk esan didatenez, ipuinetan azaltzen diren gatazkak etxean gertatzen direnean zenbait hitz eta esaldi ingelesez esaten dutela Adib: Ipuinetako batean mutil batek ez du zoparik nahi, eta nire ikasle batek etxean zopa zegoela jakin zuenean gelan landutako hitzak errepikatzen omen zituen.

Abestiek arrakasta handia dute. Etxean abestea ikaragarri gustatzen zaie beste senideei irakatsiz. Begi bistakoa da haurrek oso ondo pasatzen dutela.

Haurrak euren
geletatik atera
eta ingeleseko gelara
etortzen dira. Honek
identifikazio lanak
errazten ditu

Antzuolako Herri Eskolako esperientzia

■ Lourdes ETXEZARRETA
Antzuolako Herri Ikastetxeko irakaslea

1. BATEGITEA;

1.1.- Faktore eragileen deskribapena eta balorazioa.

1.2.- Bategite prozesuaren deskribapena eta urratsak.

1.3.- Ondorioen balorazioa.

2. PEDAGOGI ANTOLAKETA

2.1- Testuingurua.

2.2- Faktore eragileak.

2.3- Prozesuaren historia.

2.4- Pedagogi mota.

▼ BATEGITEA

• Faktore eragileen deskribapen eta balorazioa:

* Funtsezkoena, prozesuaren hasieratzat hartu genuen une hartan eman zen urratsa edo hartu zen erabakia da.

Prozesuaren hasieran, Ikastolan Eskolaurrea besterik ez zegoen eta O.H.O.koak, aldiz, Bergarara joaten ziren. Eta O.H.O.koak aurrerantzean Antzuolan jarraitzekoaren planteamendua onartu ez bazen ere, zenbait gurasok euren haurrak Antzuolan geratzeko erabakia hartu zuten. Euskarazko irakaskuntza, dohaina eta kalitatezkoa helburu zutelarik.

O.H.O, garai hartako "Eskola Nazionaletan" kokatua zegoen; beste zenbait herri gisa oso egoera eskasengan gainera: urteroko irakasle aldaketa; antolaketa txarra, irakasle bat besterik ez euskara irakasteko e.a., e.a.,...

Beraz, herrian seme-alabak utzi

zituzten guraso haietako batzuk gauzak aldatu nahiean hasi ziren eskolan. Horretarako Guraso Elkarteak osatu zuten; Irakaslegoarekiko planteamendu garbi eta zehatzak egiten zituzten bitartean Hezkuntza Ordezkaritzan (euskaldunak eta berauentzat lanpostu egonkorrak esijituz), irakasle berriak sartzen joan ziren heinean, talde iraunkor bat osatzen joan zen eta gurasoekin bat eginez, hezkuntza planteamendu tinko eta bateratuak egiten hasi ziren.

Honela, irakaskuntzaren kalitateaz, baliabidez eta abarrez oso arduraturik zeudenez, Bergarako Gabinetetik Psikopedagogikoarekin harremanetan jarri ziren: hitzaldiak, bilerak... antolatuz lehenik, eta etengabe lan eginez gero.

Gurasoak hezkuntzaz gero eta gehiago kezkatzen hasi ziren: eta Ikastetxearen (jadanik transferitua) egoeraz jabeturik, alde batetik (euskara, matrikularen murrizketa, geto bilakatzeko arriskua, etab.) eta euskararekiko planteamendu orokorra bes-

tetik (herriko haur guztientzat izan behar zuela, hain zuzen ere), eta gero eta garbiago ikusten zuten bi Ikastetxeen batasuna planteatu zuten.

Ikastolak, berriz, herrian bertan O.H.O.ko maila ziurtatu nahi zuten, haurrak Bergarara joateak arazoak sortzen zituelako. Arrazoi hauek izan ziren batasunerako bideak ireki zituztenak.

Irakasleen egoerak ere asko lagundu zuten, faktore garrantzitsua izan zen: Ikastetxeen bategitea eman aurretik elkartzen hasiak baitziren, materialak prestatzen, herrian ekintza bateratuak egiten,...

Bestalde, garai hartan zegoen dinamikak izugarri lagundu zuten bateratze prozesu horretara, hots, askoz ere errazago biltzen baitzen jendea, gehiago eta gotorkiago mugitzen.



Hizkuntza irakasteko baliabide guztiak beharrezkoak dira

tea. Elkartzean, Eskolakoak, hau da, baturiko geletako ordezkariak Ikastolako Guraso Batzordera sartu ziren eta Eskolan 1 mailatik gorako Batzordeak jarraitu zuten. Horrela, beheko mailetatik Gurasoen Batzordea

• Ondorioen balorazioa

Zer gertatuko ote zatekeen Antzuolan O.H.O. jartzea eta batutzeko erabakirik hartu izan ez balitz?

Bada, piskanaka-piskanaka Eskola hiltzen joango zenez, "Geto" moduko zerbait bihur zatekeen, honek herrian integrazio mailan sorzitzakeen eragin ezezkor guztiekin.

Euskara: Euskara guztiontzat planteatzen zen (bai euskaldun eta baita erdaldunentzat ere). Euskarari dagokionez, bategite aurretik eta ondoren jarri ziren helburuak beteta daudela esan behar dugu. Honetaz aparte, herrian integrazio mailan, aurre-rapauso bat suposatu du (batez ere, haur eta gazteei begira).

Gurasoen presentzia, eta antolaketa: Eskola Kontseilua osatzen duten ordezkarien kopurua bai guraso eta baita irakasleen aldetik ere berbera da (4 + 4) eta orain arteko funtzionamenduaren balorazioa egiterakoan positibo delako erizten diogu bi taldeok.

Garai hartan zegoen dinamikak izugarri lagundu zuten bateratze prozesu horretara, askoz ere errazago biltzen baitzen jendea, gehiago eta gotorkiago mugitzen

• Bategite-prozeduraren deskribapen eta urratsak.

Bi saialdi egin ziren. Lehenengoa ezinezkoa izan bazen ere bigarren gauzatu eta lortu zen, horrela antolatu zelarik:

* Eskolan zeuden 1 mailako haur euskaldunak, 1 maila Ikastolan egin behar zutenekin elkartu ziren edifizio berean eta erdaldunak aldiz, Ikastetxean geratu ziren.

* Bi Guraso Batzorde zeuden, bata Ikastetxekoa eta Ikastolako bes-

gehitzen joan zen eta goikoetatik gutxitzen, 8.maila ondoren Batzorde bakarra geratu zen arte.

* Irakaslegoari dagokionez, Ikastolako irakasleei Hezkuntza Departamenduak 3 urtetako epea eman zien oposaketa mugatuak egiteko. Magisteritza egiteke zeukatenei aldiz, eman zien irteera honako hau izan zen; Ikastolan jarrai zezaketen gurasoek egingo zieten lan kontratuaz magisteritza egin eta konponbidea aurkitu arte.

Baliabideak: Baliabideei dago-kienez esan behar dugu Hezkuntzatic datozenetik kanpo dau- den beste beharrak derrigorrez, Udal, enpresa eta gurasoen apor- tazioekin betetzen ahalegintzen garela.

Pedagogi dinamika: Hasieran, egin zen planteamendu pedagogi- koak (bateratzea bera barne)kez- kak sortu zituen guraso batzuen- gan (gutxi batzuek haurrak ikas- tetxez aldatu zituzten).Baina, orokorrean, -eta batez ere, gaurtik ikusita- balorazio positiboa egi- ten dugu: Gurasoak orohar, (arduratu eta dinamikan gehiago sartzen direnak) oso pozik daude pedagogia mailan; are gehiago, Erreformak daraman bidea hortik doala ikustean seguruago daude.

Irakasleak: Irakasleen bategitea- rekin eskolako proiektu pedago- gikoa errazago sortu eta bermatu zen: irakasleen aldetik inplikazio pertsonalak ere egon ziren (Opo- saketak ateratzeko epea eta kon- promisoa onartzea, adibidez) eta pedagogia arloko inplikazio sakona.

▼ PEDAGOGIA ANTOLAKETA

• Testuingurua

Ingurune fisikoa: Mendiz ingura- turiko harana da Antzuola. Inguruan baserri ugari dago. Herri lasaia da eta herriaren erdigunea autobideak zehar- katzen badu ere, oraindik haurrak bakarrik irten, jolastu, eta kalean ibili ere ibil daitezke.

Hedadura: Antzuolak 2.100 biz- tanle ditu. Gehiengoa herrian bertan bizi bada ere kopuru handi bat ingu-

ruko baserrietan kokaturik dago. Beraz, herri txikia izanik, harremanak eta arazoei irtenbidea ematerakoan ere errazago konpon daitezke.

Ekonomia: Populazioaren gehien- goa industrigintzan aritzen da (An- tzuolan eta inguruko herrietan), zer- bitzu sektorean ihardun direnak gut- xiago direlarik eta nekazaritza eta abeltzantzan dabilzanak aldiz, kopu- rurik txikiena.

Langabezia % 5`43koa da, azke- neko datuen arabera.Familien ekono- mi egoera (eta herriarena orohar), aski egoera onean daudela esan behar dugu, arazo handirik gabe behintzat.

Euskara: 1986ean Udal Euskara Zerbitzuak eskaturik eta SIADECOK buruturiko lanaren arabera, Antzuola- ko populazioaren % 65a euskalduna da eta gainerakoak, hots, % 35a

erdalduna.

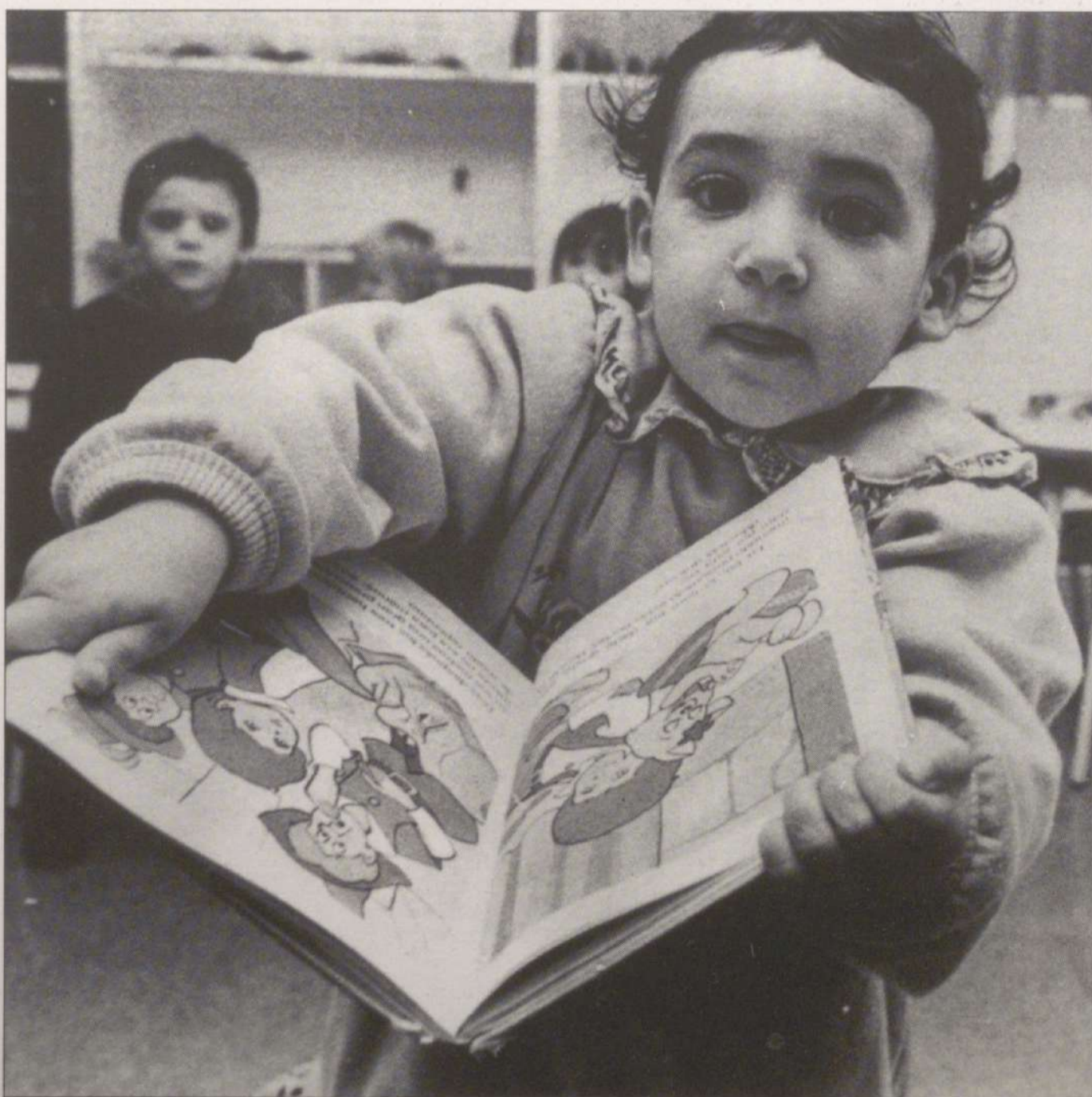
Beraz, datu hauen ondorioz, diglosia egoera iraultzeko posibilitate erlatiboa badagoela esan daiteke. Nahiz eta Eskola mailan eta baita herrian zehar (kale, denda, taberna etab.) ere eginiko euskara erabilpena- ren neurketen emaitzak euskaldungo kopuruaren parekoak ez izan. Hona hemen 1992ko datuak:

- 542 pertsona orotara. % 62 eus- kaldunak
- Euskaldunak euskaraz; % 74
- Euskaraz orokorrean; % 46

• Faktore eragileak:

Bategitea: Bi ikastetxeon bategi- teak ondorio positiboak ekarri dizkio herriari.

Herrian ikastetxe bakar bat ego- nik, haur guztiak (bai euskaldunak



Konta izezadazu ipuin hau!

eta baita erdaldunak ere) hartzera beharturik dago, talde bakoitzari ego-
kitutako irtenbiderik onenak aurkitzen
ahaleginduz. Horrela, herritarren
arteko konpetentzia, elitismoa,
bereizketa, desagertzen delarik.

Honek, eskolaren ahaleginetan
laguntzen duen gisa, maila horretan
eskolan egiten den lanak ere ("B",
"D" ereduaren marko hertsia gainditu
nahi duen euskara eredu, erdaldunen
ahaleginen eta aportazioaren balora-
zioa...) badu eraginik herrian. Gelan,
guztion arteko harremanak orokorre-
an onak direnez gero eta helduen eta
ikaskideen aldetik balorazioa eta zati-
keten aurkako jarrera bizi dutelako
edo, kaleko bizitzan ere badu bere
eragin positiboa.

"PARATXOKE egitura" Eskola
barruan, tutore bakoitzak berak due-
naren onena eman dezan, "paratxoke
edo kolpeleungailu" antzeko egitura

daukagu. Horrek esan nahi du, eskola
antolaketari garrantzi handia ematen
zaiola, gelaz kanpo tutoreek duten
laguntzari (gaiak prestatzeko, ikaske-
ta egoerak asmatzeko ...), e.a., e.a.

Lan taldea: Bi ikastetxeon bategi-
tearen ondoren irakasle goaren bategi-
tea ere etorri zen. Eta orain, irakasle-
ok taldean funtzionatzen dugu. Ikas-
tetxe bakarra izanik, ez dago ikaste-

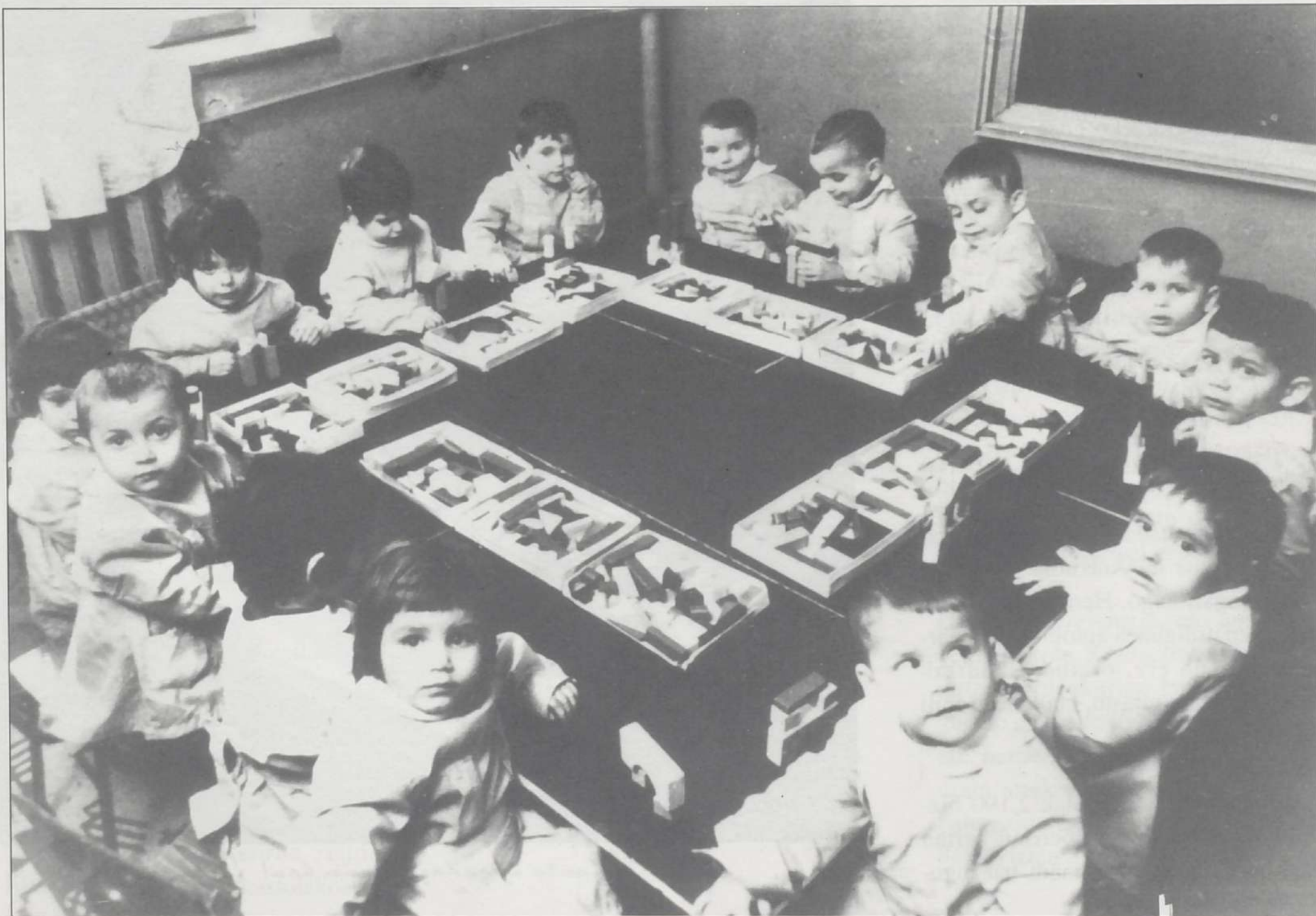
Herrian ikastetxe bakar bat egonik, haur guztiak (bai euskaldunak eta baita erdaldunak ere) hartzera beharturik dago

txe desberdinen arteko eta klaustro
edota irakasleen arteko konpetentzia-
rik. Beraz, maila horretan, libreago
sentitzen gara eta horregatik, zenbait
planteamendu egiterakoan askoz erra-
zagoa egiten zaigu. Hau ere oso posi-
tibotzat jotzen dugu.

Irakasle on artean nahiko harreman
onak ditugu, bai pertsonal eta baita
maila profesionalean ere. Beronen
eragina ere nabaria da.

Irakasle on formazioa: Azken bi
urteetan eta Hezkuntza Sailak presta-
kuntza proiektuetan parte hartzeko
eman duen aukeraz baliatuz, Kons-
truktibismoa eta Erreforma errefe-
rentzia markutzat harturik, formazio
proiektuak izan ditugu ofizialki.

Irakasleekiko praktika dozentea
eta praktika horren erreflexio eta ego-
kitze gunearen kohesistentzia irau-



korrean oinarritzen da gure lan dinamika. Teoria eta praktikaren arteko lotura adierazgarria gauzatuko duen azterketa dinamika bultzatzen ahalegintzen gara (praktika beretik sorturiko galderetatik abiatuz).

Honekin egin nahi duguna zera da, kanpotik datozen helburu eta edukin betetzailerik soilik izan ordez, bere praktikaren jabe izango hezitzaile berriaren formazioa bultzatzen dugu.

Bestalde, Antzuolako irakasleagoa hasiera bertatik etengabeko formazio prozesuan murgildurik dagoela esan behar dugu. Faktore hau ikastetxe batean ezinbestezkoa dela iruditzen zaigu.

Neurria: Ikastetxearen neurria txikia da (244 ikasle eta 18 irakasle), bai klastroa eta baita geletako kopurua ere aski txikia delarik (18-22-26). Honek gauza asko errazten digu.

Laguntzaileak: Eskola komunitateko partaideak dira, ekintza hezitzailearen planteaketa, azterketa eta bila-kaeran laguntzen diguten pertsonak. Hauetatik batzuk (Bergarako UNEDeko irakasle eta Gabineteko Psikopedagogikoko Psikologoak) hasieratik daude gurekin. Beraz, faktore positibo guzti hauek, ikastetxeetan dinamika positibo eta berritzaileak ematen laguntzen duten faktoreak dira; gure ustetan garrantzikoak direnez, beroieiei eusten ahalegintzen gara.

▼ **PROZESUAREN HISTORIA**

1980-81ean bi ikastetxeok bategitean, irakasleagoaren batasuna planteiatu zen lehenik eta behin. Beraz, ahalegin eta giro horretan sortu zen Antzuolako proiektu pedagogikoa.

Irakasleok pedagogiaz nahikoa kezkatuak geunden. Azaltzen ziren



Irakasleagoaren formazioak derrigorrezkoa izan behar du

arazoei erantzun egokienak topatzen ahaleginduz antolatzen ziren ikastaro edota ihardunaldi pedagogikoetan parte handia hartzen genuen irakurtzen, irteeretan,... Honela, Bergarako UNEDeko irakasleak Konstruktibismoaren filosofia aurkeztu zigutenean aski sujerentea iruditu zitzaigun. Ados geunden beraiekin irakaskuntzak egokitze eta berrikuntza sakona behar zuela eta, lanean hasi ginen.

Urte horretan bertan, uztailean, IMIPAEkoek eskainiriko etengabeko ikastaroan parte hartu ondoren, euren formazio-aplikazio prozesua martxan jarri genuen.

• **1981-82 IKASTURTEAN**

Hasiera eta Erdiko Ziklokoak maila honetan hasi ziren lanean. Bar-

Bergarako UNEDeko irakasleak Konstruktibismoaren filosofia aurkeztu zigutenean aski sujerentea iruditu zitzaigun. Ados geunden beraiekin irakaskuntzak egokitze eta berrikuntza sakona behar zuela eta, beraz, lanean hasi ginen

• **1980-81 IKASTURTEAN**

Bartzelonako IMIPAEk (Instituto Municipal para la Investigación de la Psicología Aplicada a la Educación) Bergaran mintegi bat antolatu zuen, non Gabineteko Psikopedagogikokoek parte har genezan proposatu ziguten.

tzelonako "Pau Vila" eskolara 1º irteera egin zuten behatze lanak eginez eta 1º Ihardunaldietan parte hartuz.

Urte honetako Uztailean, IMIPAEko psikologo batekin eta Pau Vila-ko irakasle batekin mintegi bat antolatu genuen.

1982an: Hiru urtetarako proiektua



Antzerkia, jolasak, ... guztiak beharrezko dira komunikatzeko
onartu ziguten.

1985ean: Bi urtetarako proiektua onartu ziguten.

1987an: Bi urtetarako proiektua onartu ziguten.

1989an: Urte baterako proiektua onartu ziguten.

1990ean: Ezetza CIE proiektuari. Administrazioaren aldetik formazio fokalizatuaren onarpena.

1991ean: Formazio fokalizatua

1992an: PIF - Tutorizatua - Argitalpenak.

Azken urteotan bisita ugari izan dugu, baina Hezkuntza Saitetik ez da

ez kontrolik, ez jarraipenik ezta laguntza gehiegirik ere jaso.

▼ PEDAGOGI MOTA

• Ezaugarri orokorrak:

Gure eskolako ahaleginak ikaskuntzaren (aprendizaia) kontzeptzio konstruktibistan kokatzen dira.

Ikus ditzagun beraz, ikaskuntza honen ezaugarri orokorrak:

* Norberak, inguruarekin interak-

zionatuz, elkarrekintzaren bidez egiten duen barne eraikuntza, edo konstruktio prozesua da ikaskuntza. Inguaruarekiko harreman hau, bere esanahi zabalean ulertu behar da: inguru fisikoa, naturala, soziala etab.

* Prozesu horretan zehar, ikaskuntza bideratzen duen tresna intelektualak sortuz joan ohi dira eta hauek, ber-denboran beste ezagupen forma berri batzuen sortzaile izan daitezke.

Beraz, ikaskuntza ez da haurraren buruan sortu eta heldutasun bat lortzen duenean, bapatean ematen den ulermen edo konprentzio egintza bat. Ikaskuntza beraz, ez da ingurunearen errealitatearen kopia bat antzo, pasiboki xurgatzen den zerbait. Ezta ere, amaitutako egiak errepikatzen jakitea edo kontserbatzea.

Azken urteotan bisita ugari izan dugu, baina Hezkuntza Saitetik ez da ez kontrolik, ez jarraipenik ezta laguntza gehiegirik ere jaso

* Ikaskuntzan bi prozesu ematen dira: Asimilazioa eta egokitzearen edo akomodazioa.

Edozein pertsonak, gizabanakok, errealitatea edo ingurutik datorkion informazioa eta berak dituen ezaguerak, eskema edota egituren arabera interpretatu edo deformatu egiten du (Asimilatu). Eta errealitateak deformatzen uztearen aurkako erresistentzia egiten du, bera aldatzeko edota interpretatzeko balio ez duen ekintzaren aurrean aldatzen jarraituz.

Horrela, gizabanakoaren eta errealitatearen artean, gatazka sortzen da.

17-18 alea, 1993ko azaroa

Gatazka horrek, errealitateari buruzko esplikazio berri batez hornitzera behartzen du (akomodatu). Beraz, gizabanakoak buruan duen eskema aldatu egiten du, oreka-egoera lortuz; mundua errepresentatzeko garaian gertakizunei egokituz

* Horregatik, dio konstruktibismoak ezaguera eskemak aldatu edo mugatu egin behar dituela ikaskuntzak. Ezaguera eskema hauek errealitatea interpretatzeko sistema edota, errepresentazio pertsonaltzat hartuaz.

Errore eta akatsak errespetatuz.

Konstruktibismoaren ikuspegitik erroreak arretaz jarraitu behar dira. Ikaskuntza prozesuak gidatzeko "pistak edo laguntzak" baitira. Eta ezagueraren egungo egoeraren une desberdinak erakusten dizkigute.

.Kontraesan edo gatazka kognitiboa sortaraziz.

Desoreka sortu eta gizabanakoa bilakera handiagoa eskatzen duen oreka berri bat lortzera bultzatzen duten heinean, ikaskuntzaren higiarazleak dira.

.Ohartze edo kontzientzi hartzea lagunduz.

Materialaren ezaugarriak, bere trebetasun propioen estrategia egokienak, eta gatazka egoeretan kontrajarritako kontzeptzioak ezagutzen dituenean Ikaskuntza erraztu egingo zaio ikasleari.

* Ikaskuntzak esanguratsua izan behar du. Ezaguera berrien eraikuntzak, ikasten ari den pertsonaren egi-



Haurrak ipuina guztokoa du

tura kognitiboan dauden aspektuetatik abiatu behar du. Horregatik, ikaskuntzaren edukiak, esanahi logikoa, egitura logikoa izan behar du. Ez du arbitrarioa edota, nahasia izan behar. Eta esanahi psikologikoa, ikasten ari den pertsonarentzat, elementu pertinente eta erlazionala izanik. Ikastearen aldeko jarrera ere eskatzen du. Honek ikasketetan ematen diren motibaziozko aspektuen rol erabakiorra azpimarratzen du.

* Ikaskuntzak generalizazioa eta funtzionalitatea bilatu behar ditu: Ezaguera sortu zen testuinguru operazionaletik kanpo, beste testuinguru operazional desberdin batzuetan ikasitako ezagupen horiek erabili edota berreraikitzea.

Hau da, aprendizaiak erabilgarriak gerta daitezela eta ikasleak murgildurik dauden ihardueretan eraginik izan ditzatela (eskolan edo eskolaz kanpo,

eskola garaian, eta hau bukatutakoan ere).

* Aprendizaiari, elkarrekintza edo interakzio sozialaren bidez laguntzen zaio.

Ikasleen arteko elkarrekintza: Pertsona berdinen arteko elkarrekintza sozialak, balio, jarrera, kompetentzia eta bakoitzari dagokion talde sozialaren mundu propioari buruzko sozializazioa ulertzeko balio du; beste lekuan jartzeko gaitasun kognitiboa zein emozionala bultzatuz eta gartzuz.

Irakasle-ikaslearen arteko elkarrekintza: Aprendizaiari iharduerak burutzerakoan ikasleek topatzen dituzten zailtasunei egokituak izan behar dute irakaslearen interbentzioek.

* Aprendizaiak, planteamendu globalizatzaile eta interdisziplinarran integratu behar du: Horrek, haurren bizitza, unitate integral (totala) eta osotzat hartu behar diren premia adierazten du. Ikasteko gai eta disziplinetan eginiko ezagupen eta programaturiko ikaskuntzen zatiketaren aurka.

I rakaskuntzak esanguratsua izan behar du. Ezaguera berrien eraikuntzak, ikasten ari den pertsonaren egitura kognitiboan dauden aspektuetatik abiatu behar du

Arabako Euskal Irakaskuntzarako Koordinadora

Arabian, euskal irakaskuntzak bizi zituen zenbait arazori aurre egin nahirik, duela 5 urte eratu zen guraso eta irakasleen artean GURE HAZIA deituriko koordinadora, hots, Diputaziotik transferitutako ikastolak eta "Ibili" elkarteak (B ereduko ikastetxe publikoen elkarteak) osaturikoa alegia.

■ **Blanka MARTINEZ DE SAN VICENTE** irakaslea
(A.E.I.K.-ko partaidea)

Garai hartako arazorik handienetakoak honokoak ziren batetik, Gasteizko BANBI eta ADURTZA ikastolei irtenbide egokia aurkitzea eta bestetik, euskal irakaskuntzarako Institutu bat sortzea.

▼ Koordinadoraren bilakaera

Orain dela bost urte sorturiko KOLDO MITXELENA Institutuaren (D ereduko institutu bakarra izanik) eta Koordinadoraren funtzionamendua ia itzalirik zegoela ikusiz, duela urte t' erdi (gutxi gora behera) biltzen hasi ziren helburuak ez zirelako bete, hau da, BANBI ETA ADURTZA ikastolek

oraindik baldintza txarretan irauten zutelako eta euskal Institutuaren beharra zegoelako.

Horrela, ikastaro honetan ekintza ugari egin da:

- Horien artean, irailetik aurrera, alderdi politikoekin edukitako harremanak, EAJrekin edukitako harremanetatik (idatziz ez bada ere) ereduaren nahasketaren aurkako jarrera Araban lortu izana.

- H.B. eta E.A. eta Administrazioarekin ere harremanetan jarraitzea pentsatzen dugu.

- Euskal Eskola Publiko Berriaren alde DENON ARTEAN plataformak deituriko manifestazioan parte hartzera deitu

zuen; eta hainbat Eskola publikotako Eskola Kontseiluek eta Ikastolak bat egin zuten bertan.

- Gaur egun Arabako B eta D ereduetako ikastetxeetan irakasle gehienak euskaldunak direnez eta

Profilen Dekretuaren arabera, euskaldunak ez diren irakasleak sar daitezkeen gure ikastetxeetan, Dekretu hori ez dugu onartzen; eta horren kontra joateko, hainbat ekintza egin da: Eskoletako guraso asanbladak, Eskola Kontseiluak, Ikastetxe publikoetako ikasle, irakasle eta gurasoen sinadurak jaso irakaslego osoa euskalduna izan dadin eskatuz. Ondorioz, jadanik, 8 ikastola transferituk eta 25 eskola publikok euren ezezko borobila agertu diote aipatu Dekretu horri.





- Erreibindikapen honekin batera, Martxoaren 12an, 3.000 laguneko manifestazio bat antolatu genuen, bertan, datorren ikasturterako eta Gasteizko erdigunean kokatuko litzatekeen euskal irakas-

kuntzarako bigarren institutu bat eta euskal eredurako zentru espezifikoak eskatuz.

▼ Lorpen aipagarrienak

Orain arte B eredu

koetako transferituak baziren ere, (nahiz eta zenbait D ereduko maila eduki) orotara eta izenez, D eredukoetan bilakatzea.

D ereduko gelak ireki dira ikastetxe batzuetan, hala nola: Rogelia de Alvaro; Izarra Eskolaurrea; Luis Elejalde, Anjel Ganivet, Gasteizen; eta Arabako lurraldeko Legutio eta Izarra eskoletan, besteak beste.

Hori dela eta, datorren ikasturterako egindako aurrematrikuletan Arabako gurasoek eginiko hautaketa, B eta D ereduatarantzkoa izan da, hots, %70.a delarik, beraz, izugarritzko igoera adierazten du

horrek.

Etorkizunari begira, ziur gaude beste arazo batzuk ere sortuko direla eta.

koordinadora honek beti hor egon beharko duela euskal irakaskuntza defendatuz; beraz, koordinadora hau irekita dago helburu horiek defendatzeko prest dagoen edonor bere barnean hartzera.

Ezinbestekotzat erizten diogu elkartzeari, ondoren, gure arazoez hitzegin eta gero elkarturik denak batera aurre egin diezaiegun. Horregatik, Bizkaiko FAPAKoekin harremanetan hasiak gara, eta gure ustez, elkarrizketa hauek sendotuz eta sakonduz joan behar dugu.

Parapsikologia gaiak ikastetxeetan; zegaitik? zertarako?

■ Luis M. BARANDIARAN irakaslea
ALKARTASUNA Lizeoko Zuzendaria (Beasain)

Jakintzagai diren arloetan besterik gauzatzen ez den irakaskuntza, sasi hezkuntza izango da. Areago, ikuspegi akademikotik at, eguneroko bizitzarekin harreman zuzena duten beste planteamendu eta ikuspegi orokor batzuk aintzakotzat ez bagenu hartuko, pertsonaren garapenari zein osasunari erasoko genieke. Hezitzailearen ideario honi jarraitzeko, Irakaskuntzaren Erreformak hainbat zehar lerro proposatu ditu (esate baterako sexu berdintasunerako hezkuntza, giza eskubideen hezkuntza, osasun hezkuntza, ingurugiro hezkuntza, kontsumo hezkuntza etab.). Honako honetan, gaur egun adolezentaroaren hezkuntzan bereziki, iturri eta pentsalariak ahaztu duten zerbait jorratuko dut: adin hauetan eta bereziki azken urteotan

areagotzen ari den gertaera paranormalarekiko interes traketsa.

Arbasoen bizimoduak "irekitasun metafisikoaz" horniturik egon dira, gizabizitzaren alderdi ageriak eta izkutuak oro har integratu direlarik. Azken hamarkadetakoa aurrerapen tekniko-zientifiko azkartuak, pentsamendu logiko- arrazionalaren nagusi-

Arbasoen bizimoduak
"irekitasun
metafisikoaz" horniturik
egon dira, gizabizitzaren
alderdi ageriak eta
ezkutuak oro har integratu
direlarik

goa dela medio, giza norberatasunaren mugagabeko autonomiaren sentimendua indartu du eta, eskolako heziketaz baliatuz, izkutuaren esparrua baztertu, erreprimitu eta tabu bihurtu. Eta inoiz ikusi ez den Giza Zientzien hedaketa eta espezializazio berak ere, eredu berdinari ekinez prezientifikotzat jo ditu gertaera eta jarrera izkutuak, ilogikotzat epaituz eta ondorioz, gaitzezko bilakatu.

Baina historian zehar hainbat aldiz ikusitakoaren atarian gaudela adierazten digute giza komunikabideetako hezitzaileek. Magiazko ekintzak eta, "sineskeria" bezala errefusatu izan ditugun orain arteko arrazionalista jarrerak, indarrez azaltzen ari zaizkigu. Horren lekukoak dira ikasturte batetik bestera areagotzen ari den gaztediaren ez ohizko



Aurkakotasun ezkorra urratzen abaleginez

hainbat sineskeria. Zaletasun horren esplikazio psikoanalitikorik ere eman dezakegu:” bazterturikoa berragertu egin ohi da, eta bigarren mailakoa uste izan duguna, funtsezko bilakatu”.

Beraz, ingurunea bere zabaltasunean ikusteko, norberak, biratzen duen neurrian, lehen ikusten zuena orain galdu egin beharko du. Eta biraketa bera da gurasoen mundu ikuskera eta bizimoduaren aurka gaztedia ematen ari dena. Gaizki ulerturiko parapsikologiak, sineskeriazko erlijiotasun antzera ulertutakoak alegia, emeki-emeki gizabanakoaren oreka psikomentala apurtu ezezik gaztearen garapen pertsonala oztopa lezake, gizartearen askatasuna bera ere suntsituz.

“PSI” bezala adierazten diren izkutuzko gertaera paranormalek lileratzen gaituzte eta ez ohizko interes traketsa sorrarazten. Paranormala hitzak adierazten duenez, geure ohizko mundu ikuskera zientifiko-teknikoan sartu ezin diren gertaerez, edota munduarekiko ulergarritasun zientifikoan sartu ezin ditugun gertaerez ari gara.

Hezitzaileok (guraso, irakasle, kazetari) gai honekiko gogoeta eta jarrera garbiak izan behar ditugu. Unetik unera areagotzen ari zaigun zaletasunaren aurka egin behar dugula, alegia. Baina, aurkakotasun honek bi norabide ditu: baikorra (jarrera sineskorregia dutenei zuzendua) eta ezkorra (jarrera ezkorregia dutenei zuzendua).

Hezitzaileok (guraso, irakasle, kazetari) gai honekiko gogoeta eta jarrera garbiak izan behar ditugu

Sineskeriatik egiten den paranormalekiko irakurketaren aurka zuzenduta egon beharko du aurkakotasun baikorrak. Izan ere, gertaera paranormalen irakurketa ez daiteke sineskeriatik egin: bizitzarekiko orientazio astrologikoak pertsona helduarentzat zein gaztearentzat ekar lezakeen kalte psikikoagatik. Katolikoan dotrina berriak pekatutzat jasotzen duena-

rekin bat eginik, esan daiteke bizitzarekiko orientazio horrek ez diola pertsonaren garapenari laguntzen. Sineskeria ez legoke orain arteko pentsalari eta zientzilariek zioten bezala “edukin jakin baten azalpenen”, sineskeria duenaren jarrera mentalean baizik. Munduaren lilurazko bermitifikazioari gogor eraso behar dio aurkakotasun baikorrak.

Aurkakotasun baikorraren aldamenen, gertaera hauek ezinezkotzat jotzen dituztenen jarreraren aurka ageri zaigun aurkakotasuna dago. Aurkakotasun ezkorra, gertaera paranormalak iruzurtzat edo zortearen eta ilusioaren ekoizpentzat jotzen dituztenen jarrerei zuzendurik egon da. Eredu teknomorfitiko eta soziormorfitikoen bitartez, garapen tekniko-zientifikoak deskribatzen duen zentzugabeko munduaren ikuspegiari aurka egiteko adorea izatean datza aurkako ezkor honen funtsa. Eta hauxe izango da datozen urteetan parapsikologia zientifikoaren garapenak ekarriko diguna. Beraz, munduarekiko zientzien jarrera desmitifikatzaileari gogor eraso beharko lioke aurkakotasun ezkorrak.

Aurkakotasun ezkorren bidea adinekoekin urratu behar da, gaztediarekin, aurkakotasun baikorra urratu beharko da. Heziketa lanetan ari garenon ikuspegitik gardenki larriagotzen ari den arrisku baten atarian gaude: geroz eta abantail ugariagoak lortzen ari den gizarte honen sabelean, noraeza psikiko esistentzialaren eraginez bizitzaren alderdi izkutuekiko neurosia edo nahastea gizentzen ari da. Agente soziabilizatzaile guztiok arduratu beharko genuke bizitzaren alderdi agerien (mundu ikuskera zientifiko) eta izkutuen (“psi” gertaerak) arteko oreka lortzen, gizakitasunarenganako arazoari garapenezko irtenbidea emanaz.

Ikastaroak azaroa-abendua

* **IRAKASLEEN ELKARTEA**

Soziolinguistika
Sugestopedia.

* **UNED. BERGARA**

- UNED. Bergara
Psikomotriz praktikako bigarren ihardunaldiak.

* **EKB/HEZKUNTZAREN**

TEORIA ETA HISTORIA sailak
Euskalduntze eta Alfabetatzerako Diploma.

* **EUSKO IKASKUNTZA**

Eusko Ikaskuntzaren XII. Kongresua.

Aldizkariak

-Perspectiva Escolar.

-Eurydice Info. Actualite de l' Education.

-Euskararen Berripapera.

-Soziolinguistika BAT

*Aldizkaria. Irakaskuntza eta hizkuntz
normalizazioa.*

-ZUTABE.

-Cuadernos de Pedagogía.

-CLIJ.

-ELE Aldizkaria.

-AULA.

-JAKINGARRIA.

- AULA.

ISILIK

PEDAGOGI ALDIZKARIA

HARPIDETZA

Izen deiturak.....

Helbidea.....

Herria

Ordainketa era: Banketxe edo Aurrezki Kutxa bitartez.....

Kontu Korrontearen zenbakia

Sukurtsala (Ordezkaritza)

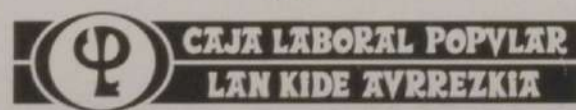
Sinadura



Euskeraren Geroa, Geurea

Gure hizkuntzaren geroa sendotu behar dugu. Guraso eta belaunaldi gazteen arteko zubiak eraikiz kultura indartuz, urrats berriak emanez, gure nortasuna aldarrikatuz. Euskera geurea da, Euskal Herri osoarena, bere normalkuntza eta berreskurapena guztion ardura den bezalaxe. Horretantxe dihardugu.

**Euskadiko
Kutxa**





IRAKASKUNTZA
EUSKARAZ

IRAKASLE ELKARTEA

Plz. Amezketa 12 - 8.a F Donostia

Tfnoa: 45 51 00 - 22