

Ingurune naturala eta ingurune formala: gaia zertan den

Josu Perales

Ez da gauza bera ikasgela batean irakasle batekin ikastea edo xede-hizkuntza erabiltzen den lurraldean bertako hiztunekin jardunda ikastea. Bi ikas-prozesuek ezaugarri propioak dituzte. Badira, bestalde, hainbat eta hainbat egoera tartean daudenak. Adibidez, bere H_1 erabiltzen den lurraldean egon arren, xede-hizkuntzaren hainbat hiztunekin elkarreraginean hizkuntz inputa lortzen duenaren egoera. Artikulu honetan, bi ingurune horiei begiratuko diegu, formalari eta naturalari, arestian aipatu tarteko egoerak ahaztu gabe.

Sarrera

Aski uste zabaldua da H_2 aiseago ikasten dela erabilpen-esparru naturallean, xede-hizkuntzaren jatorrizko hiztunekin elkarreraginean, irakasle batekin ikasgelaren eremu mugatuan baino. Eta badira uste hori sostengatzen duten frogak.

Ez da erraza, esaterako, etorkinen bat aurkitzea, xede-hizkuntzaren lurraldean bizpahiru urte pasatu eta, bertako hiztunengandik isolaturik bizi ez bada behintzat, hizkuntza horretan, nola edo hala, moldatzen ez dakiena. Badira, hari beretik, futbol-jokalari asko eta asko, xede-hizkuntzaren lurraldera joan eta hasieran tutik ez jakin arren, urtebete eta erdi-
ren buruan prentsaurrekoak ere –beren mailan– xede-hizkuntzan egiteko kapazak direnak.

Eta alderantziz, badira urte luzeak ikasgelan jardundakoak, hasi eta utzi, jarraitu... utzi berriro, eta xede-hizkuntzan komunikatzeko ezintasuna aitortzen dutenak. Ez dira gutxi, bestalde, ikasgelarako hizkuntz ikasbi-deak, erabilpen-eremu naturaleko ahalik eta ezaugarririk gehienez hornituak, horrela hobeak direlakoan.

80. hamarkadan uste zen hizkuntza ikasteko garrantzizkoena zela hizkuntza horretan input ulergarria eskaintzea. Eta uste horretan oinarritutako “*ikasbide naturala*”-k indar handia hartu zuen garai hartan (Krashen, 1985). Hori baino lehen uste zen garrantzizkoena zela H_2 entzutea, *joera audiolinguala*, baina, 80. hamarkadan bolo-bolo barreiatu ziren Krashen-en ideiak, batez ere argitaletxe eta ingeles-irakasleen artean:

hizkuntzaren gaineko azalpenak ez baizik-eta input ulergarria behar zitzaien eman ikasleei eta, halaber, input horiek gauzatzeko ahalik eta ingurune/egoerarik berezkoenak eskaini.

Hizkuntzari buruzko azalpenak ematea hutsaren hurrengoa zela pentsatzen zuten, oso eragin txikia zuela horrek, eta ingurune formaleko ikasgeletako jarduna baliagarri zela soilik hizkuntzan murgiltzeko aukera ematen zuen heinean.

Ingurunearen aldagaiek badute beren eragina hizkuntzaren ikas-prozesuan. Ikuspegi psikosoziala duten hainbat eredu teorikok, H₂ nola ikasten den azaltzea xede dutenek, oso aintzat hartzen dute ingurune-aldagaien eragina. Adibidez, akulturizazioaren ereduak (Gardner, 1979; Gardner & McIntyre, 1993), taldeartekoren ereduak (Giles & Byrne, 1982), eredu sozioedukatiiboak (Gardner, 1979; Gardner & McIntyre, 1993) (ikus Perales, 2004) edo egoera sozialaren ereduak (Clément, 1980).

Gogoratzekoa da, bestalde, H₂ ikastea prozesu korapilatsua dela eta, badirela hainbat aldagai, zuzenean nahiz zeharbidez, norbanakoarekin edo ingurune sozialarekin zerikusia dutenak. Aldagaiak, gainera, batzuk besteekin erlazionatuta egon daitezke. Eta H₂ zein egoeratan ikasten den aipatzen badugu, ikusi bezala, egoera hori ez da beti bat bera. Eta H₂ zer-tarako ikasi nahi den galdetuz gero, erantzunak ere ugari dira.

Berezko ingurunea eta ingurune formala

H₂ ikas daiteke berezko ingurunean nahiz ingurune formalean, edo bietarik duen tarteko ingurunean (ikus .1:) (Cenoz, Perales, 2000). H₁ berezko ingurunean ikasten da, txiki-txikitatik ikasi ere. Eta berezko ingurune hori ere balia dezake H₂ ikasten ari denak. Nola? H₂ren hiztunekin jardunda edo H₂ren hiztunek hainbat egoeratan nola jarduten duten erreparatuta.

.1:

	INGURUNE NATURALA		INGURUNE FORMALA
		←	→
H ₂ ren hiztunekin elkarreraginean: egonaldiak atzerrian, hizkuntz trukeak, egonaldiak familia euskaldunetan...	Naturala + Instrukzioa Instrukzioa + aurkeztapena	Murgilpena Edukietan, atazan oinarritutako irakaskuntza	Instrukzioa

Ingurune bakoitzak ezaugarri propioak ditu

Nola jarduten dute, nola komunikatzen dira haien artean xede-hizkuntzaren berezko hiztunak? Era askotara: elkarreraginaren helburua ez da beti bera izaten, solaskideak aldatzen dira, solas-lekuak ere bai, etxean izan daitezke, lantokian, aisialdian, komunikabideetan... Baina hizkuntza ingurune formalean ikasten denean, aldiz, ikasleari H₂ horrek nola fun-

tzionatzen duen esaten zaio, hizkuntzaren gaineko azalpenen bat ematen zaio. Eta ikasleak ikaste horren lorpen-emitzei buruzko informazio-ale orokorrak nahiz xeheak *-feedback-a-* jaso ditzake.

Gehienetan, H₂ ingurune formalean ikasten denean, ikasgela dago tartetan, baina auto-ikaskuntza bidez ere ikas liteke, material didaktiko berriazkoen laguntzaz.

Beraz, testuinguru naturala eta formala ezberdinak dira, eta ikuspegi soziolinguistiko batetik begiratuta (Ellis, 1990), ezberdin izateak baldintzatu egiten ditu komunikazio-helburuak, gaiak, partaideak eta esparruak. Komunikazio-ezaugarri horiek guztiak murriztzaioak dira testuinguru formaleko ikas-prozesuan hizkuntzaren erabilpen-esparru naturalean baino.

Ingurune naturalaren eta formalaren arteko mugak argia dirudien arren, maiz gertatzen da bien arteko uztardura H₂ hizkuntza ikasterakoan. Eta are eta nabarmenagoa da hori ukipen-egoeran dauden hizkuntzetarako. Euskara, Euskal Herrian, euskaltegi batean ikasten duenak badu gertu, geografikoki bederen, euskara giro naturalean erabiltzeko aukera.

Giro naturalean lehen hizkuntza ikasten ari denak formari ere erreparatu-ko dio batzuetan, eta ikasten diharduen hizkuntzaren funtzionamenduaz ere argibideak jaso ahal izango ditu. Izan ere, kontzientzia metalinguistikoa, hasieran bederen norberaren lehen hizkuntzan osatu eta garatzen da (Perales, 2004).

Halaber, ingurune formalean ikasten diharduenak erabilpen-giro naturalera egiten du jauzi baldin-eta, adibidez, ikasten ari den hizkuntzaren komunikabideei jarraitzen badie, edota xede-hizkuntza hori mintzatzen den herrialdera badoa.

Bestalde, ingurune formalean ikas/irakasteko metodologiak berezko elkarreragina sustatzen duten ekintza komunikatiboak ere har ditzake bere baitan. Halaber, ikasleak ikas-prozesuan jasotzen dituen azalpenak-eta H₂ horretan bertan jaso ditzake. Beraz, bistan denez, ez da erabateko egia H₂ eskolan ikasten dela soil-soilik era formalean, nahiz eta aitortu beharra dagoen hizkuntzaren alderdi formala eskolan, ikasgela batean, ikasten dela, batez ere.

Ikasgelan hizkuntzari buruzko azalpenak eskaintzen dira. Eta irakasteko sistemak programatu eta arautu egiten ditu inputaren zenbatekoa eta nolakoa baita H₂ren ikasleek nolako elkarreragina izango duten ere.

H₂ ikasten baldin bada hiztunekin hainbat egoeratan jardunda, esan behar da trinkin geratzen dela eskola egoera-aniztasun hori eskaintzera-koan. Baina, ikas-prozesuari eragiten dioten azalpen-motak, hizkuntza berez ikasteko moduak eta pertsonatik pertsonara dauden aldeak horrenbeste direnez, ezin esan daiteke ingurune naturalak eta formalak elkar bazter uzten dutenik, baizik-eta *continuum* bat osatzen dutela (ikus .1:).

Tarteko testuinguru horiek mistoak dira. Eta bizpahiru eratakoak izan daitezke: H₂ hitz egiten den tokian berez ikasten hasi baina, aldi berean,

ikasketa formalari heltzen zaionean, esaterako. Halaber, ingurune formalean ikastea uztartzen denean H_2 hitz egiten den herrira joatearekin. Murgiltze-programek, edukietan oinarritutako ikaskuntzak, atazetan oinarritutakoek badituzte ingurune naturalari dagozkion hainbat ezaugarri baita ingurune formalari dagozkionak ere. Beraz, esan daiteke horrela jardunda ere H_2 testuinguru misto batean ikasten dela.

**Ingurune
naturalean
ikastea eta
instrukzio bidez
ikastea**

Nahiz eta oro har aitortzen den *Inputa* garrantzizkoa dela, ez da onartzen hizkuntza ikasteen *Input ulergarria* eragile bakarra denik (Swain, 1985; McLaughlin, 1987).

Zer da hizkuntza ingurune berezkoan ikastea eta zer formalean ikastea? Alderatzen hasita, zailtasunak izango ditugu bai teorian, bai metodologian. Arlo teorikoan emaitzen interpretazioa korapilatsua izan daiteke zeren-eta azterlanik gehienetan ez baita behar hainbat zehazten inguru-nearen ezaugarriak.

*Ikerketarako
zailtasunak*

Batzuetan ez da bereizten ikasleak dakiena giro naturalean ikasia duen ala bietan batera: giro naturalean eta formalean. Edo ez da esaten ikasitakoa ingurune formalaren ondorio den guztiz ala, instrukzioaren laguntzaz, hizkuntzan murgiltzeko aukera ere izan den. Gainera, ikertzaileek abiapuntu eta helburu ezberdinak dituzte.

Ikertzaile batzuk aditza eta erlatibozko esaldiak nola ikasten diren aztertzera mugatzen dira, hots, oso hizkuntza-alderdi jakinetara. Beste batzuk orokorrean zer den ikasleek lortutako maila ikertzen ari dira, zein hurrenkeran ikasten diren elementu gramatikalak eta zein den instrukzioaren eragina.

Ikas-prozesuari eragiten dioten aldagai batzuk norbanakoaren baitakoak dira. Beste batzuk, berriz, ingurune sozialari dagozkio. Eta hainbeste dira aldagaiak, ezen ia ezinezkoa baita metodologikoki horiek guztiak kontrolatzea.

Ikasteko ingurune formula ala naturala izateak badu eragina ikas-prozesuan. Baina eragin bertsua edo nabarmenagoa izan dezake aldagaiak hain ugari izateak (Doughty, 1991). Adibidez, ikasleak zein motibazio duen (Perales, 2004a) badira-eta aldeak motibazioari zor zaizkionak. Edo nola darabilten H_2 egoera soziolinguistikoa. Hor ere aldeak egon daitezke. Eta, aldagai horiek eragina izan dezakete ikastekoan. Bestetik, berriz, eremu hau aztertzen denean beharrezkoa da zehaztea egoera formalean gertatzen den instrukzioa nolakoa den, eta egoera natural batean zein elkarreragin-mota dagoen eta zenbaterainokoa den kontrolatzea (Spada, 1985-6).

Adibidez, 250 eskola-orduren eragina oso bestelakoa izan liteke lorpen-emaitzetan segun-eta ordu horiek nola banatzen diren: era intentsiboan barnetegi batean edo lau urteko epean.

Eta epe bertsuan eskainitako eskola-orduak eta beste antzeko kopuru batek oso bestelako eragina izan dezakete, eskola-ordu horietan zer eta nola egiten den (Harley eta al., 1990; Lightbown, 1991; Spada, 1978).

Egoera naturalean, berriz, elkarreragiteko hainbeste modu daude, eta H_2 hitz egiten den tokietako bisitaldi-egonaldiak hain ezberdinak izan daitezke, ezen zernahi egiteak ere ez baitu halaberharrez bermatzen hizkuntza ikasiko dela. Adibidez, ikertu denean etorkinek nola ikasi duten xede-lurraldeko hizkuntza, ondorio hauek bistaratu dira: 5 urte baino gutxiago badaramate herrialde horretan, egonaldia zenbat eta luzeagoa izan orduan eta hobeto dakite H_2 . Baina 5 urtetik gora –3tik gora ere bai batzuetan– badaramatzate denborak berak baino garrantzi handiago du ikas-prozesuan etorkinaren adinak, hots, zenbat urterekin iritsi den lurralde horretara (Bachi, 1956; Asher & García, 1969; Slavoff & Johnson, 1995).

Azkenik, ikerketen ikuspegitik, esatekoa da aldagai batzuk neurgarri bihurtzeak arazoak dakartzala. Hainbat konstruktuko konplexu neurtzea ere –hizkuntz gaitasuna– ez da samurra, eta era asko eta askotariko ikerketak daude bai kuantitatiboak, bai kualitatiboak.

Ikus dezagun segidan ingurune naturalak, formalak eta tartekoak H_2 ren profizientzia edota profizientziaren hainbat alderditan nola eragiten duten.

Inguruneen eragina ikas-prozesuan

Esana dugu ingurune naturalak eta formalak *continuum* bat osatzen dutela. Baina, arrazoi praktiko eta metodologikoak tarteko, bi testuinguru horiek alderatzeko ikerketak urri dira.

Ingurune formala ala naturala hautatzea benetako aukera al da? Ez dirudi. Batean ala bestean aritzea norberaren egoerak edota egoera sozialak mugatzen du. Eta ingurune guztiz formalak eta guztiz naturalak ezin dira elkarrekin trukatu.

Arazo ekonomikoek bultzaturik norberaren herria utzi duenak, ingurune naturala aurkituko du, batez ere, H_2 ikasteko (eskola-saio batzuetara joan daitekeela aitortuta). Eta zaila izango du ingurune formal hutsera lerratzea. Eta, jakina, atzerriko hizkuntza egoera guztiz formalean ikasten ari denak ere ez du izaten modurik egoera zeharo naturalean ikasteko, nahiz eta egoera naturalean murgiltzeko aukera batzuk lor ditzakeen: *tandem* tankerako solas-jardunak, bidaiaren bat, esaterako.

Burutu dira ikerketa batzuk ingurune naturalean instrukzioak duen eragina aztertzeko, edo ingurune formalean ari denari xede-hizkuntzan murgiltzeak zer dakarkion jakiteko. Bi ingurune misto horietaz egindako ikerketek ondorio esanguratsuak dituzte H_2 nola ikasten den ulertzeko.

Ikerketa batzuei esker ikusi da hizkuntza erritmo biziagoan ikasten dela hizkuntza horren berezko ingurunean jardunda (Fathman, 1978). Azterlan batean, ez hain aspaldikoan, aztertu zen sherpek H_2 nola ikasten duten. Bi sherpa-talde bereizi ziren: batzuek H_2 Nepalera zihoazen

turistekin ikasten zuten; besteek, berriz, aurreko sherpen herrialde berean ikasten zuten, baina egoera guztiz formalean.

Bi taldeok hizkuntza horrekin kontaktuan zenbat ordu pasatu zituzten hartu zen aintzat ez, ordea, nolako inputa izan zuten (Shresta, 1998). Eta egoera guztiz formalean jardundakoen profizientzia-maila askoz apalagoa zen giro naturalean ikasitakoena baino. Gainera, berezko testuinguruan jardundakoek jario-tasun handiagoa zuten hitz egiterakoan. Eten gutxiago egiten zituzten, errepikapen gutxiago, zalantza gutxiago... Baina, gramatikaren aldetik hutsegite gehiago beste taldekoek baino.

Ikerketa hori, arazo metodologiko batzuk gorabehera, bat dator beste ikerketa batzuen emaitzekin, hots, instrukzioak, eskola-saioek, zuzentasun gramatikala indartzen dutela dioen baieztapenarekin (Ellis, 1994).

Collentine-ek (2004), hari beretik, gaztelaniaren bi ikasle-talde alderatu zituen: Espainian ikasten jardundakoa (*study abroad group*), eta, EABtik irten gabe jardundakoa (*at home group*). Emaitzek erakutsi zuten *at home* inguruneak osagai gramatikal eta ezaugarri lexikal isolatuen eskurapena errazten zuela. Aitzitik, diskurtsoen analisi kuantitatiboek bistaratu zuten *study abroad* taldeak hizkuntza semantikoki aberatsagoa eta narrazio-abildade hobeak garatzen zituela atzerrira joan ez zen taldeak baino.

Badago, hala ere, atzerriko egonaldiak gramatikaren mesederako direla bistaritzen duen ikerketarik. Howard-en azterlanean ikusi zenez, Irlandako ikasleak, Frantzia frantsesa ikasten jardundakoak, Irlandan gelditutakoei gailendu zitzaizkien lehenaldiko formen zuzentasunean (Howard, 2004).

Beste azterlan batean hiru ingurune bereizi zituzten ikertzaileek (Freed et alii, 2004): ingurune formala (hizkuntz eskola arruntak ikaslearen lurraldean –*at home*–), tartekoa (murgilpen-ikastaro intentsiboa ikaslearen lurraldean –*Intensive Domestic Immersion*–), eta, ingurune naturala (atzerrira xede-hizkuntza ikastera joandakoak –*Study Abroad*–).

Emaitzen arabera, murgilpen-taldea aurrerapen nabarmenak egin zituen ahozkoan hitz kopuruari, hizketa-txandaren luzerari eta hizketaren jario-tasunari dagokienez. Hiru taldeak elkarrekin alderatutakoan, berriz, *Study abroad* taldea nagusi ageri zen, baina bakarrik jario-tasunean, aurrerapen txikiagoak edukita murgilpen-taldeak baino.

Bistan da, bestalde, xede-hizkuntzaren lurraldean “egote hutsak” ez duela ziurtatzen hizkuntza ikasiko denik. Wilkinson-ek dioenez (1998a, 1998b), Frantzia frantsesa ikasten ari ziren EABetako hainbat ikasleek frustrazio eta bakardade-sentipen larria pairatzen zuten, hainbestearaino ezin baitzieten inondik inora egonaldiak eskaini zitzakeen hizkuntz abantaila etekinik atera.

Askotan, ikasle horiek taldeka joaten direnez, taldean babesten dira, eta, besteak beste, kulturen arteko talka ez pasatzeagatik murrizten dituzte ahalik eta gehien xede-hizkuntzaren hitzunetik harremanak.

Ingurune guztiz formalak eta ingurune guztiz berezkoak erkatzera ez dira gehiegi animatu ikertzaileak, baina, lehen esandakoaren haritik, nahikoa ados daude aldarrikatzean hizkuntza era naturalean ikasita jario-tasuna irabazten dela, eta era formalean ikasita zuzentasun gramatikala.

**Ingurune
naturalean
instrukzioak duen
eragina**

Ingurune naturalean instrukzioak duen eragina lagungarria ote den iker-tu dute hainbatek. Ikerketa horiek, metodologiaren aldetik, era askotako-ak dira, eta beren mugak dituzte. Gehienetan ez da aintzat hartu ez instrukzio-mota ezberdinak daudela ezta egoera naturalean komunika-tzeko era ugari daudela ere.

Ikertzaileek zera neurtu dute, alde batetik instrukzioaren eragina eta, bestetik, zer gertatzen den ingurune naturalean jardunda. Ikertzaile batzuek instrukzioak talde jakin batean zein eragin izan duen aztertu dute. Eta neurketa hori alderatzen dute instrukzioa gertatu aurretiko beste neurketa batekin (Kadia, 1988; Lightbown eta al., 1980; Ellis, 1984). Bestetik, praktikan erakusten den maila orokorrean neurtzen dute batzuek (Krashen eta al.; 1978; Fathman, 1975) eta beste batzuek, aldiz, ez dute orokorrean neurtzen, baizik alderdi linguistiko oso jakinei erre-paratuz (Doughty, 1991; Lightbown, 1983; Gass, 1982).

Bada dioena H₂ egoera naturalean ikasten denean ez dagoela instrukzio-aren beharrik (Upshur, 1968; Mason, 1971), ikasgelak ez duela eragin positiborik, baina ikerketa askoren emaitzen metanalisiak agerian jartzen du inguru naturalean ere instrukzioa jasotzeak eragin mesedegarria duela H₂ ikasteko, norbanakoaren baitako aldagaiak, aldagai sozialak eta hezi-ketazkoak direnak direla. Eta praktikan erakusten den maila hobea da ingurune naturalean eskola ere –instrukzioa– sartzen denean (Long, 1998; Ellis, 1994).

Baina eskolatzea (instrukzioa, hizkuntza-azalpenak) neurtu duten ikertzai-lerik gehienek ez dute zehazten instrukzio-motaren nolakoa ezta horren zenbaterainokoa ere, eta bazter ere uzten dute ikasleak izan duen elkarreragi-n-mota, eta horren maiztasuna, nahiz eta beste ikertzaile batzuek argi utzi duten osagai horiek garrantzizkoak direla (Spada, 1986; Doughty, 1991).

Azken boladan hainbat instrukzio-moten eragina, batez ere hizkuntzaren forman oinarritutakoaren eragina neurtu dute batzuek (Spada, 1997; Doughty & Williams, 1998). Labur esanda, forman oinarritutako ins-trukzioak azkartu egiten du egoera naturalean ikasitako hizkuntza-maila, baina aldeak daude segun instrukzio-mota zein eta nolakoa den, eta segun elkarreragina.

**Ingurune
naturalaren
eragina era
formalean
ikasten ari
denarengan**

Gerta liteke hizkuntza ingurune naturalean ikastea, eta hori indartu nahian, era formalean ere ikastea. Eta gerta liteke, halaber, alderantziz-koa: era formalean ikasten ari den ikaslea hizkuntzaren berezko inguru-nean ere ikastea.

Ikasteko bi modu horiek tartekoak direla esango dugu, elkarren osagarri. Eta maiz dituzte antzeko ezaugarriak. Nahiz eta hori horrela izan, bi ego-

erak ikertzen ari direnek ez dituzte, jeneralean, biak batera ikertzen, aparte baizik, bi tradizio ezberdin balira bezala. Alde batetik ikertzen dute H_2 ingurune naturalean ikasten ari denari nola eragiten dion instrukzioa hartzeak, eta bestetik ikertzen dute, instrukzioa hartzen diharduenari nola eragiten dion ikasten ari den xede-hizkuntzaren herrialdera joateak.

Lehen ere esana dugu, eta aski uste arrunta da, atzerriko hizkuntza era formalean ikasten ari denari on egingo diola hizkuntza horren erabilpen-eremu naturalera joateak bertako hiztunekin solastera. Ikusi besterik ez dago ingelesa H_1 duten herrialdeetara zenbat ingeles-ikasle joaten diren. *Egonaldiak familia euskaldunetan* edo *mintzagaluna*, *mintzakide*, *berbalagun...* progamek ere irizpide berbera dute oinarri.

Baina gutxi ikertu dute atzerrira joandako ikasle horiek beren hizkuntza-maila zenbateraino hobetu den. Eta oso gutxitan erabili dituzte ikerketa-metodo egokiak (Freed, 1995). Nolanahi ere, azterlan horiek, beren urrian, bat datoz uste arruntarekin: atzerrira joandako ikasleek, edo ikasi nahi den hizkuntza nagusi den herrietara joandakoek nabarmen egiten dute hobera (Meara, 1994; Maiz, 1997).

Hainbat eta hainbat euskara-ikasle heldu familia euskaldunetan bizi izaten dira hamabost egunez, hilabete osoz... euskara H_1 den inguruneetan, *Egonaldiak familia euskaldunetan* programaren bidez. Maizek (1997) ikasle horien jarraipena egin zuen eta aurrerapenaren pertzepzioa ere neurtu. Ikasleen %90ak egonaldiak oso positibotzat jo zituzten, eta %72ak esan zuen mintzamenean eta ulermenean dezente aurreratu zutela. Beste ikerketa batzuetan ageri denez, mintzamenean ez ezik, hitz egi-terakoan erabiltzen dituzten estrategietan ere hobetzen dira ikasleak eta jariotasunean ere bai (DeKeyser, 1991; Lafford, 1995, Freed 1995b).

Lafford-ek (1995) AEBetako hiru ikasle-talderen aurrerapena aztertu zuen. Gaztelania ikasten ari ziren guztiak. Lehen taldeak sei hilabete pasatu zituen Mexikoko Cuernavacan, bigarrenak Granadan, eta hirugarrena ez zen AEBetatik irten, unibertsitatean geratu zen. AEBak utzitako bi taldeetako ikasleak hizketan hasteko eta hitz egiteko estrategia gehiago darabiltzate: agurrak edo solaskidearen arreta piztekoa formulak edo solaskidearengandik informazioa lortzeko hitzak.

Freed-ek (1995b) ikusi du ikasleak atzerrira joan eta gero jariotasun handiagoz hitz egiten dutela, abiada handiagorekin, eta eten gutxiago egiten dituztela hizketan. Mearak (1994), aldiz, dio hitz egiteko bai, ona dela atzerrira joatea, ondorio hori atera du, baina bere ikerketan azaldu da atzerrira joanda ikasle horiek ez dutela joan aurretik baino hobeto irakurtzen eta idazten.

Zer maila dute ikasleek H_2 hitz egiten den tokira joan aurretik eta handik etorritakoan?: hori aztertu dute hainbat ikertzailek. Badirudi gehien hobetzen dutenak joan aurretik maila apalagoa dutenak direla (Brecht et al., 1995; Lapkin et al., 1995; Freed 1995b). Mereziko luke alor horretan azterketa zehatzagorik izatea zeren-eta, ez baitirudi huts-hutsetik hasia den ikasleari jadanik zerbaít dakienari bezain mesedegarri zaionik xede-

-hizkuntzaren berezko esparruan bete-betean murgiltzeak. Izan ere, inor gutxi joaten da xede-hizkuntzaren lurraldera hizkuntza ikasten hasi berritan.

Euskarari dagokionez, *Familia euskaldunetan egonaldiak* programan, esaterako, seigarren urratsa ezarri zen muga urrats horretakoek eta goragokoek parte hartu ahal izateko. Eta ikusi zen kasu askotan, seigarren urratseko ikasleen hizkuntz mailatik jatorrizko hitzunik erabiltzen zutenera zegoen tartea hain zela handia neke handiz moldatzen baitziren elkarrekin, eta, gaztelaniara ere lerratu egiten ziren zenbaitetan. Hots, ez zuten egonaldiak eskaini ziezaiekeen guztia aprobetxatzen.

Frustrazioa eta ezinegona sortzen zen, alde bietan gainera. Ondorioz, zortzigarren urratsean ezarri zen muga. Gogoratzekoa ere bada hemen, norbanakoaren baitako aldagaiek duten pisua. Izaera jendartekodunak, ziur asko, etekin handiagoa aterako dio egonaldiari barnerakoiak baino, esaterako. Hizkuntzen arteko distantzia, ikaslearen adina, dira besteak beste, kontuan hartzeko beste aldagai batzuk.

Laburtuz, bada, hizkuntza berezko esparruan aurkeztea osagarri egokia da ingurune formalean ikasten ari denarentzat. Hala uste du jendeak eta hala bistaratzen dute ikerketek ere. Baina, ikaslearen hizkuntz maila, hizkuntzen eta kulturen arteko tartea, ikaslearen adinak badute honetan guztian eraginik.

*Hizkuntza nola
ikasten den
hurrenkera eta
prozesua ingurune
bietan*

Ikerketa batzuetan ikasleen tarteko hizkuntza ikertu da, bereziki zein akats egiten dituzten, ingurune naturalean eta formalean; batean eta bestean gertatzen diren prozesuak aztertu dituzte. Eta akatsak antzekoak omen dira bi testuinguruetan (Felix, 1981; Wode, 1981).

Hizkuntzak ikasteen faseak daude, sekuentziak, eta ingurune formalean eta berezkoan fase horiek nolakoak diren alderatu dituzte ikertzaileek. Adibidez, morfemak ikasten dira, baina orden berean ikasten al dira bi inguruneetan? Edo instrukzioak ordena hori aldatzen du?

Azterlanik gehienak ingelesari dagozkio. Horien arabera, ordenak ez du zerikusirik handirik instrukzioarekin, ezta ikaslearen H₁arekin eta adinarekin ere (Dulay & Burt, 1973, 1974; Bailey, Madden & Krashen, 1974). Hurrenkera horiek aztertzeke, une jakin batean gramatika oinarritutako test bat egiten zieten ikasle ikertuei. Baina, ikerketa-modu hori ez dute ontzat hartu beste ikertzaile batzuek. Gainera, kritika egin dutenek diote horrela ikertuta –*Bilingual Syntax Measure* testaren bidez– emaitza okerrak lor daitezkeela.

Beste ikerketa batzuen metodologia, ordea, ez da txartzat jo, eta horietan bistaratu da elementu gramatikalak ikasteko hurrenkerak antzekoak direla bi inguruneetan (Ellis, 1990, Ellis 1994), nahiz eta ikerketa horietako batzuetan ikusi da bi inguruetan dauden aldeak instrukzioaren zordun izan litezkeela (Pica, 1983; Lightbown, 1983; Ryan & Lafford, 1992). Pica-k (1983) dioenez, H₂ giro formalean ikasten diharduenak beharrezko ez diren morfema gehiago sortzeko joera du.

Behatu ere egin da instrukzioak eragin mugatua duela hizkuntza eskuratzeko hurrenkeran elementu gramatikal jakin batzuk nola ikasi dituzten aztertu denean. Esaterako, gramatika unibertsalaren barnean, ikusi da osagai linguistikoak markatuak izateak ala ez izateak eragiten diola horiek ikasteari (Gass, 1979; Pavesi, 1986; Zobl, 1985; Eckman, Bell & Nelson, 1998).

Badirudi ikerketa horiek agerian jartzen dutela zein eragin duen instrukzioak hizkuntzak ikasterakoan, zeren argi baitago ikasleek geroago ikasten dituztela elementurik markatuenak eta lehenago gutxiago markatuta daudenak. Pavesi-k (1984), esaterako, ingelesa ikasten ari ziren bi talde italiar alderatu zituen. Lehen taldea: bigarren hezkuntzako ikasleak ziren, ingelesa ingurune formalean ikasten zihardutenak. Besteak Ingalaterran bizi eta hantxe ari ziren ingelesa era naturalean ikasten, eskolara gabe.

Pavesi-ren ikerketa zen bi talde horiek nola ikasten zituzten ingelesezko erlatibozko esaldiak. Emaitzen arabera, bi taldeek ikasten zituzten erlatibozko esaldi subjektudunak, *Jolasten ari den haurra*, beste erlatibozko esaldi batzuk baino lehenago, *dei egin nion haurra, neska zeinarekin jolas egin bainuen...* Pavesi, beraz, bat letorke Keenan eta Comri-ren ikerketarekin (1977). Horiek diote erlatibozko esaldiak hurrenkera bati jarraikiz ikasten direla. Dena den, Hamilton (1994) ez dago ados beste hiruokin, ikerketaren alderdi horri dagokionez.

Hizkuntza eskuratzeko hurrenkeran instrukzioak duen eragin mugatua arlo kognitiboko prozesuei ere leporatu zaie (Pienemann, 1984, 1989). Pienemann-ek badu hipotesi bat: “*irakasgarritasuna*”-rena. Horren arabera, instrukzioak ikas-prozesua bizkortu dezake baldin eta norbanakoa eskurapenerako prest badago, baina ezin alda dezake hurrenkera bera.

Ikas-prozesuan eta sekuentzietan instrukzioak duen eragina oso mugatua bide da bi inguruneetan. Ikerketa horietan –salbuespen dira Bouton, 1996; Fredd, 1995b, Lafford, 1995– instrukzioaren eragin gramatikala aztertu dute soilik. Regan-ek (1995, 1998) gaitasun soziolinguistikoa neurtu zuen frantsesa Frantzian ikasten ari ziren ikasle irlandarrak aztertuta, eta bere ondorioa izan hizkuntza atzerrian ikastearen eragile garrantzizko bat zela gaitasun soziolinguistikoa areagotzeko, pragmatikoa eta estrategikoa nola garatzen den aztertu gabe.

**Ingurune
soziolinguistikoa-
ren garrantzia
eskola bidez H₂
ikasterakoan**

H₂, nonahi ikasten dela ere, beti gizarte baten baitan ikasten da, gizarte horretan ezagutzen eta erabiltzen da. Azken bi alderdi horietaz ari gara ingurune soziolinguistikoa diogunean. H₂ instrukzio bidez ikasiko da, baina ikasleak gizartearen barruan daude, giro jakin batean, eta giro horrek *ukitu egiten* ditu.

Ikasten ari garen hizkuntza erabiltzen al du gu barnean gauzkan komunitateak? Baiezkoan, H₂ ikasten ari garela esaten dugu. Eta, erantzuna ezezkoa bada: atzerriko hizkuntza. Alde horrek badu bere garrantzia ingurune sozialaren eragina aztertzerakoan, baina ez beste alderdi batzuk

aztertzerakoan eta, inguruneak ingurune, “bigarren hizkuntza” esapidea erabiltzen da orokorrean.

Atzerriko hizkuntza / bigarren hizkuntza bereizketak garrantzia du egoera soziolinguistikoaren eraginaz jardutean, zeren-eta H₂ko hiztunak izateak ala ez izateak areagotu edo moteldu egin baitezake ikaslearen ikas-prozesua. Areago, ikasleak H₂ ikasten ari den tokian hiztun-komunitatea badu, hor elementu psikosozialak ere sartuko dira eragile gisa: adibidez, hizkuntza-komunitate ezberdinetako partaideek nola jokatzen duten eta nola komunikatzen diren beren artean.

Atzerriko hizkuntz eskolan ikasten bada, bertan jartzen da harremanetan xede-hizkuntzarekin. Eta eskolatik kanpo ere bai komunikabideen bidez, edo helburu-hizkuntzaren herrialdera joanez. Komunitateak xede-hizkuntza badarabil hizkuntza hori ikasteko eskolatzeak esan nahi du ingurune misto batean dabilela ikaslea, hots, era naturalean ere aurkezten zaiola hizkuntza. Siegel-ek (2003), bost egoera soziolinguistiko bereizi zituen:

.2: *H₂ eskuratzeko egoera soziolinguistikoak*

<i>Egoerak</i>	<i>Ikasleak</i>	<i>H₂</i>	<i>Adibideak</i>
H ₂ hizkuntz nagusia	Hizkuntza gutxituen hiztunak (etorkinak, kulturalki irentsitako aborigeneak)	Hizkuntza menderatzailea edo gehiengoaren hizkuntza	Alemanian alemana ikasten duten turkiarrak; Peruko indigenak espainiera ikasten ari direnak...
H ₂ kanpokoak	Hizkuntz nagusiaren hiztunak	Urrutiko hizkuntza edo atzerriko hizkuntza	Japonian ingelesa ikasten duten japoniarrak
Hizkuntzak ukipen-egoeran	Ingurune eleantzetako hiztunak	Populazioaren zati handi batek daramaten hizkuntza	Alemanaren hiztunak frantsesa ikasten ari direnak Suitzan, esaterako
Instituzionalizazio-maila altuko H ₂	Ingurune eleantzetako hiztunak	Hizkuntza indigena edo inportatua maila ofizialean onarpen zabala duena	Ingelesa Indian: Swahili Tanzanian; Ingelesa Samoan
Hizkuntza minoritarioa	Hizkuntza nagusiaren hiztunak	Talde minoritarioaren hizkuntza (indigena edo etorritakoa)	Ingelesaren hiztunak galesa ikasten ari direnak edo Panjabi

Siegel, 2003

Aipatutako egoera horietan oso bestelakoa izan daiteke ikasleek H₂ren hitzuneekin duten harremana. Eta, oso bestelakoak ere harreman horietan parte hartzen duten aldagaiak. Hori guztia oso garrantzizkoa izan daiteke lorpen-prozesuaren arrakasta zehazterakoan. Dena den, lehen ere esana dugu, H₂ komunitate elebakar ala ez-elebakar batean ikasteak beste ondorio batzuk ere baditu.

Badirudi, H₂ ikasten duenak, komunitate elebakar batean bizi bada, aise-ago jardungo duela xede-hizkuntzaren hitzuneekin. Antzera gertatuko zaio H₂ren ikasleari, baldin-eta bere H₂ hori bera bizi den komunitateko hizkuntza nagusia bada. Horrelakoetan, hizkuntza erabiltzerakoan, hobeto moldatzen dira hizkuntza gutxiagotuaren hitzunak hizkuntza nagusian hizkuntza nagusiko hitzunak gutxiagotuan baino.

Baina hizkuntza ikasterakoan egoera soziolinguistikoa ez da dena, bada besterik ere: H₂ ikasten dihardutenek zein harreman duten H₂ hori H₁ duten hitzuneekin. Eta horrez gain, zer aukera duten hizkuntza horretan murgiltzeko, hizkuntza hori nazioartean erabiltzen denean.

Ikasleak urte luzeak pasa ditzake H₂ erabiltzen den lurraldean, baina, bistan denez, komunitate horretako jatorrizko hitzuneekin harreman gutxi badu, oso nekez egingo du aurrera. Eta murgiltze gehigarriari dagokionez, egoerarik nabariena ingelesarena da. Quebec-en ingelesa hizkuntza gutxiagotua izan arren, nola nazioartean indar handiena berak duen, hizkuntza horretan murgiltzeko aukera zabalagoa da.

*Sare sozialak eta
bizitasun
etnolinguistikoa*

H₂ beste batekin ukipen-egoeran dagoenean, aldagai psikosozialak sartzten dira tartean: talde etnolinguistikoen arteko harremanak, harreman horiei buruz ikasleak dituen usteak eta pertzepzioak... (Giles & Byrne, 1982; Gardner & Clément, 1990).

Hasieran aipatu ditugu H₂ren ikaskuntza aztertzen duten modelo psiko-sozialak, eta horiek bat datoz oraintxe hizpide dugun ikuspuntuarekin (Shumann, 1978; Giles & Byrne, 1982; Gardner, 1979; Gardner & McIntyre, 1993; Clément, 1980). Ildo horretatik sortu dira beste hainbat kontzeptu ere, bizitasun etnolinguistikoarena, kasu. (Giles, Bourhis & Taylor, 1997).

Hizkuntza-komunitate baten bizitasun etnolinguistikoak hiru osagai dauzka:

- Demografia,
- estatusa eta
- erakundeen kontrola.

Demografian sartzten dira: hitzun-kopurua, horien banaketa, jaiotze-tasa, exogamia/endogamia-maila, etorkinak eta emigrantek. Estatusa: komunitatean eta nazioartean hizkuntzak duen sona, itzala. Eta komunitate horrek gizarte-mailan, historian eta ekonomian duen sona. Erakundeen kontrola: komunikabideetan, hezkuntzan, erlijioan, kulturean, politikan eta administrazioan hizkuntza hori zenbateraino erabiltzen den.

Hiru osagaiok aintzat hartuz hizkuntza-komunitateen arteko alderaketa erlatiboak egin daitezke. Adibidez, Paraguain gaztelaniarekin alderatuta guarani-komunitatea nahikoa ugaria da, baina bi osagaiei dagokienez, estatusari eta erakundeen kontrolari, horretan makal samar dabil.

Euskarak Euskal Herrian, demografiari dagokionez, gaztelaniaren oso azpitik dabil baina aldea ez da hain nabarmena estatusari eta erakundeen kontrolari bagagozkie. Ros, Cano & Huiciren arabera (1987) katalanerak Katalunian demografiari eta erakundeen kontrolari dagokienez, bizitasun-maila ertain-gorena dauka, eta gorena estatusan. Gaztelaniak, ordea, hiru osagaietan dauka bizitasunik gorena.

Eta bizitasun etnolinguistikoak zerikusirik ba al du H_2 ikasterakoan? Ikerketetan baiezkoa ageri da. Bi komunitateen bizitasun erlatiboaz ikasleak duen pertzepzioak zerikusia izan dezake hizkuntza hori ikasteko motibazioarekin eta eragina izan dezake ikas-prozesuan. Eta badute, halaber, eragina norberaren sare sozialek. Esaterako, gazte bat Oartzunen jaio eta bizi liteke, Irunen lan egin (gaztelania hutsez), eta, aisialdiari dagokionez, Erreterria aldeko koadrila batean jardun (batzuek badakite euskara besteek ez). Ilunabarretan, berriz, mundu osoko Bartzelona futbol taldearen zaleekin txateatzen du (gaztelaniaz), eta neskalaguna Galiziakoa da (galegoa eta gaztelania). Gurasoak (euskaldun zaharrak) eta anai-arrebak (euskaldun zaharrak) apenas ikusten ditu... Ez dugu aurrera jarraitu beharrik hizkuntzaren aldetik zer-nolako kasuistika zabala azal daitekeen.

Ikaslearen familiak eta inguruak ere zeresana izan dezake H_2 ikasterakoan. Gaztetxoek kasuan, esaterako, gurasoek H_2 jakitea ere ikaslearen onerako gerta daiteke, hizkuntzaren lorpen-prozesua bizkor dezakete. Gurasoek eragin dezakete ikasleek dituzten portaeran eta baloreetan H_2 lortzeari begira. (Gardner, 1985; Ravid, 1987; Rockwell, 1995). Bestetik, ikasleak zein ikasketa-maila duen, gizartean non dagoen kokatua, maila ekonomikoa...

Labur esanda, ikas-prozesua gauzatzen ari den ingurunean xede-hizkuntzak bere tokia izatea ala ez izatea ez da gauza bera eta horrek baldintzatzen ditu prozesuaren ezaugarriak eta emaitzak ere. Ez da gauza bera, ez ditu ondorio berak, aipatutako komunitate hori guztiz elebakarra izateak, edo komunitate ez-elebakar horrek bi hizkuntza izateak, bata nagusia eta bestea gutxiagotua.

H₂ eskola bidez ikastea eta egoera sozio-educatiboa

H_2 eskolan ikasten bada, ikasten den tokiko egoera sozio-educatiboak aldagai batzuk ezartzen ditu, eta egoera horren eta aurreko atalean aipatutako egoera soziolinguistikoaren arteko elkarreraginak ere bere zereginaz izango du ikas-prozesuan.

Hezkuntza ingurune gisa: hezkuntza-sistemak hizkuntza-helburu batzuk izaten ditu, eta H_2 curriculumean sartzen du. Hizkuntza hori ikasten den tokiaren, herriaren egoera soziolinguistikoak ezartzen du sarritan hizkuntza-helburu horien tamaina, eta H_2 curriculumean zenbateraino sartu.

Adibidez, munduko herri askotan atzerriko hizkuntza gisa ingelesa edo gaztelania irakasten denean, praktikan lortu nahi den maila hauxe da: ikasleak izan dezala oinarrizko maila, hitz egiteko eta idazteko beste. Aldiz, H₂ ikasten dutenak etorkinak badira, lortu nahi den maila oinarrizko hori baino askozaz ere jasoagoa da, ikasleak bizitzako ia jarduera guztiak xede-hizkuntzan egiteko adinakoa.

H₂ curriculumean sartzean *continuum* batek egon behar du. Mailarik apalena H₂ ikasgai gisa ezartzea izango da, eta mailarik gorenena hizkuntza horretan murgiltzea. Tarteko egoerak ere gerta litezke, jakina, murgiltze ez-erabatekoa adibidez.

H₂ ikasteko estrategia metodologiko ugari dago. Jeneralean hizkuntza hori, H₂ izan ala atzerriko hizkuntza izan, ikasgai modura sartzen da curriculumean. Murgiltze-programetan ikasgai ere bada hizkuntza hori baina, aldi berean, beste hainbat ikasgai ere, eta batzuetan guztiak, hizkuntza horretan irakasten dira (Genesse, 1987; Swain & Lapkin, 1985; Baker, 1996; Baker & Jones, 1998).

Murgiltze-programa ugari dago, batez ere Kanadan eta Europan. Murgiltzea erabatekoa izan daiteke, ala ez; murgiltzea goiztiarra izan daiteke ala berantiarra, (zenbat urterekin hasten den murgiltzea). Eta murgiltzea egon liteke gehiengoaren hizkuntzaren hitzunei edo gutxiengoaren hizkuntzaren hitzunei, *subinmertsioa*, begira.

Ikerketek diote murgiltze-programak hezkuntza-sisteman sartzen direnean, hizkuntza hori dezente garatzen dela, eta ikasleak eskolako curriculumeko edukiak ikasi egiten dituztela xede-hizkuntza horretan (Swain & Lapkin, 1985; Genesse, 1987).

Badira hainbat eta hainbat ingurune-aldagai kontuan hartzea merezi dutenak. Ingurune espezifikoak. Ikasgela bera nolakoa den, irakasleak, talde-dinamika, irakasleak... Alderdi horiek ere aintzat hartu behar dira egoera sozio-educatiboaz jardutean.

Ikasgela Ikasgelak duen tamaina, aulkien banaketa, ormak, posterrak... Horiek guztiak badute beren garrantzia (Cerdán, 1997).

Irakaslea Irakaslea ere aldagai bat da ikas-prozesuan. Askoren ustez behinena inguru formalean, bederen (Nunan & Lam, 1998). Zein ezaugarri behar ditu hizkuntza irakasleak? Nolako pertsona behar du izan, eta zer-nolako heziketa behar du? Bistakoa denez, xede-hizkuntza jakin behar du, eta alderdi metodologikoa menperatu: materialak sortzen jakin behar du, ebaluatzen, teknologia berriak erabiltzen, motibatuta behar luke egon, eta komunikatzaile ona izan. Dörnyei & Malderez-en ustez (1987), aldiz, irakasleak taldeko liderra izateaz gain ezaugarri hauek izan behar litzateke: enpatizatze gaitasuna izatea, taldeak onartua izatea, eta bere jokoera pentsatzen duenaren isla izatea.

*Taldearen dinamika
eta ikasgelako giroa*

Taldearen dinamikak eta ikasgelako giroak ere eragina izan dezakete elkarerraginean (Hadfield, 1992; Prabhu, 1992). Ez da larregi aztertu ezaugarriok zein eragin duten ikas-prozesuan, baina Clément, Dörnyei & Noels-en (1994) ikerketa aipatzeko moduan gaude. Ingelesa Hungarian nola ikasten zen aztertu zuten. Ikerketa horrek dio eskolako giroak taldea batzen zuela, eta horrek motibazioari eragiten diola.

Beste alderdi bat: ikasgela bera nolakoa den eta zein bitarteko dauden. Espazioak, altzariak-eta nola kokatuta dauden, horrek guztiak ere ikasgela barruko elkarerragina baldintza dezakete, bai kantitateari dagokionez, eta baita kalitateari dagokionez ere (Cerdán, 1997).

*Maila
sozioekonomikoa eta
maila soziokulturala*

Bestalde, esatekoa da ez dela erraz bereizten maila sozioekonomikoaren eta maila soziokulturalaren artean H₂ ikasteen arrakasta zeri zor zaion esatean. Maila sozioekonomiko altukoek aukera handiagoak izaten dituzte-eta, batez ere hizkuntza atzeritarraren kasuan, hizkuntzan murgiltzeko aukerak lortzen: bidaiak, egonaldiak... Eta, korapilatsua izaten da azterlanetan kontrolatzen funtsean diru gehiago edukitzeari zor zaion hizkuntz input hori, zenbatekoa eta nolakoa kontuan hartuta.

Gizartean, hezkuntzak bere eragina du H₂ ikasterakoan, baina eragin hori gehiago eta sakonagotik ikertu behar da: adibidez, irakasleek, ikasgelak berak eta H₂ curriculumean sartzeak nola baldintzatzen duten H₂ ikastea bera eta, ikaslea ikasten ari den eremuan zein lotura duten elkarrekin ingurune sozioedukatiiboak eta soziolinguistikoak.

**Ingurunearen eta
beste hainbat
aldagaien arteko
eragina eredu
sozio-
edukazionalan**

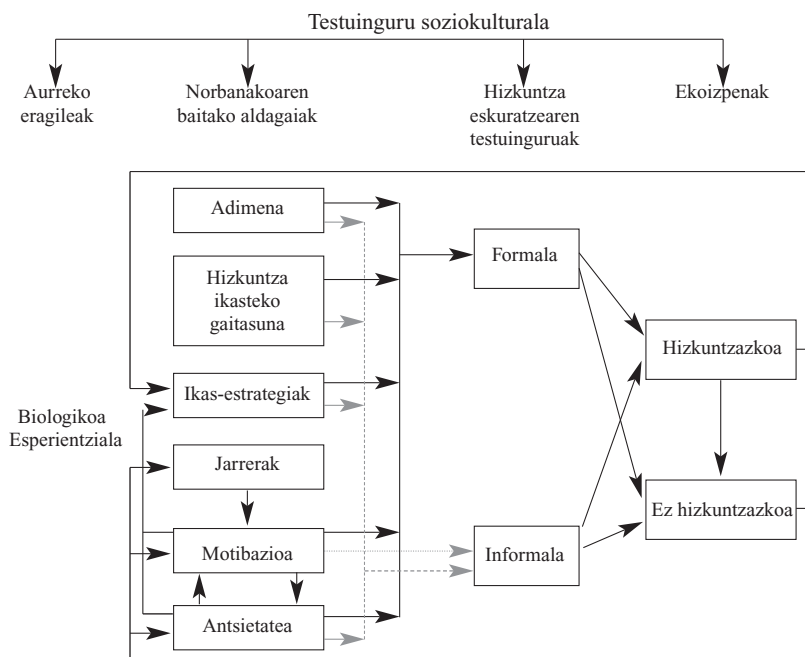
Inguru soziokulturalak duen garrantzia berebizikoa da Gardner eta MacIntyre-ren ustez; beraiek diotenez, H₂ren lorpen-prozesua aztertze-ko, arreta handiz begiratu behar zaio inguruneari. Inguruneak eredu gainerako atal guztiekin du zerikusia. Ondoren, eragile biologikoak eta esperientzialak bereizten dituzte: sexua, adina, beste hizkuntzaren bat ikasteen izandako eskarmentua... (ikus .3).

Gardner-ek eta MacIntyre-k ez dituzte eragile horiek era esplizituan erduan jartzen; baina, bai aitortzen dutela kontuan hartzekoak direla ikerketak egiterakoan; bidezkoa baita pentsatzea adimenak oinarri biologikoa duela, adinak ikas-estrategiak aukeratzeari eragiten diola edota hizkuntzak ikasteen alde aurretiko eskarmentuak baduela eragina hizkuntzen aurreko jarreretan.

Segidan, sei aldagai nagusi bereizten dituzte bi sailetan banatuta: adimena, hizkuntza ikasteko gaitasuna eta ikas-estrategiak aldagai kognitiboen saillean. Eta, jarrerak, motibazioa eta antsietatea aldagai afektiboenean. Lehen saileko aldagaiek, kognitiboek, ez dute elkarrekin lotura zuzenik. Besterik gertatzen da, ordea, aldagai afektiboekin. Ereduaren arabera, jarrerak (ikas-egoeran gerta daitezkeenak oro) motibazioari eragiten diote. Eta, motibazioak eta antsietateak norabide biko lotura dute. Motibazio sendoak herstura edo antsietatea gutxituko

du eta, alderantziz, antsietate altuak motibazioa gutxituko du. Halaber, antsietateak eta motibazioak ikas-estrategiei eragiten diete.

.3: *Eredu sozio-educationala*



Gardner eta MacIntyre, 1993

Hizkuntz lorpenaren inguruneari dagokionez, jarrerak ez beste aldagai guztiek eragiten diote era zuzenean hizkuntza ingurune formalean ikasteari (etenik gabeko geziak). Arestian ikusi bezala, jarrerak motibazioari eragiten diote eta motibazioak ingurune formalean ikasteari. Motibazioa da, bestalde, ingurune informalean eragin zuzena duen aldagai bakarra (gezi puntuduna), beti egoten baita norbanakoaren esku ingurune informalean parte hartzea nahiz horretatik alde egitea.

Behin eta norbanakoak ingurune informalean parte hartuz gero, bere baitako beste aldagaiek ere ikasteari eragin diezaiokete (gezi etendunak). Eta, ingurune formalean bezalaxe informalean ere ez dago jarreraren eragin zuzenik.

Ingurune biek, formalak eta informalak, hizkuntzazko nahiz ez-hizkuntzazko ekoizpenei eragiten ahal diete (etenik gabeko geziak). Bestalde, hizkuntzazko ekoizpenak ere eragin egiten dio ez hizkuntzazko ekoizpenari. Hots, hizkuntz mailan lortzen den arrakastak eragina izango du ikaslearen ikas-esperientziaren aurreko jarreretan. Azkenik, hizkuntzaz-

ko nahiz ez-hizkuntzazko ekoizpenek, atzera bueltako eragina izango dute ikaslearen baitako zenbait aldagaitan: hizkuntzazkoak ikas-estrategietan eta ez-hizkuntzazkoak jarrera, motibazio eta herstura edo antsietatean.

Azterlanetan, beren urrian ere, ingurunearekin gehien erlazionatu diren aldagaietako bat adimena da (Perales, 2003). Ikusi genuenez, ez dago modu argian egiazaturik adimenak, adimen-testen bidez neurtuak, ingurune informaletan H₂ ikasteari (mintzamenari eta entzumenenari, batez ere) eragiten dionik. Argiago daude gauzak, ordea, ingurune formalei eta giro akademikoan ohi diren hizkuntz beharrei dagokienez. Bestalde, are ez hitzezko adimenak ere lotura du hizkuntz lorpenarekin ingurune formaletan, helduekin burututako azterlanak lekuko. Funtsezkoa da, beraz, adimenari dagokionez, hizkuntza non ikasten den: bere erabilera-giro naturalean edo ikasgelan.

Azterlanen argitan, esan ere esan liteke adimen altuko ikasleek aukera handiagoak izango dituztela arrakastatsuagoak izateko (beti ere irakaskuntza-esparru formalean), batez ere, idatziaren ulermenean, idazmenean eta hizkuntzaren zuzentasun gramatikalean.

Eta, ikusitakoaren ondorio gisa, zentzuzkoa dirudi esateak adimenak eragina izango duela hizkuntz lorpenean ikasgelan zein metodo erabili den. Metodo analitiko eta esplizitu batek lotura handiagoa izango du adimenarekin aho-belarrikomunikazioa xede duen metodo komunikatibo eta implizitu batek baino.

Ondorio-bidetik

- Ikusi dugu testuinguru naturalean eta formalean eta tartekoetan, ikasten dela hizkuntza. Eta testuinguru horiei buruzko hainbat ikerketa ekarri ditugu hona. Era berean ikusi dugu, H₂ ikasterakoan egoera sozioedukatioak eta soziolinguistikoak ere zeresana dutela. Beraz, argi dago hizkuntzaren lorpen-prozesuan inguruneak, zein ere den, eragina duela. Sinplekeria litzateke esatea H₂ edo eskola bidez edo elkarreraginez ikasten dela, era batera ala bestera. Korapilatsuagoa da egoera, eskola eta elkarreragina eskutik doaz sarritan. Eta ikasi ezaugarri jakinak dituzten ingurune sozioedukatio eta soziolinguistikoetan ikasten da. Bi inguruneok ezartzen dute, neurri handi batean, elkarreraginaren eta instrukzioaren nolakoa, eta baldintzatzen ikaslearen motibazioa eta jokabidea (norbanakoaren baitako aldagaiak).
- Beraz, ondo dago hizkuntzaren alderdi jakin bat ikertzea, edo hizkuntzaren barruan psikologiarekin zerikusia duena, baina ezin ahanzi daiten inguruneak ikas-prozesuaren aldi guztietan duen pisua. H₂ren ikasketa baldintza dezake, alde guztietatik gainera. Beraz, hizkuntza ikasteko egoera ezberdinen ezaugarriak zedarritu behar dira. H₂ nola ikasten den ikuspegi askotatik aztertu behar da, ikerketa linguistiko eta psikolinguistikoek gain, alderdi psikosozialak eta soziolinguistikoak ere aintzat hartuz.

- Merezi du erreparatzea sare sozialei, are eta gehiago, ukipen-egoeran dauden hizkuntzei dagokienez, euskara kasu. Horrelakoetan, hizkuntzen gertutasun geografikoa bera baino pisuzkoagoa izan daiteke norberaren sare sozialen eragina. Bi familia eraikin berean bizi daitezke aurrez aurreko etxebizitzetan, batzuek euskara darabilte besteek gaztelania, elebakarrak dira-eta. Gerta liteke, gainera, erdaldun elebakarretako bat D ereduan ikasle izatea. Eta gerta liteke, probabilitate handiz, gaztelania besterik ez erabiltzea bizilagunekin topo egiten duenean. Harremanen nolakoa, mintzagaiak, hizkuntzaren jakintza-mailarekin batera, besteak beste, erabakigarriak dira.
- Ikuspegi praktikotik, ingurune formalean ikasten ari denari guztiz lagungarri zaio H_2 erabiltzen den ingurunean era naturalean ere ikastea. Giro formala alderatu egiten dugu gida-baimena lortzeko gidari-eskolekin. Eskola horietan gidatzearen hasi-masiak irakasten dira, azterketa gainditzeko. Gidatzen, berriz, gero ikasiko da errepideetan kilometroak eta kilometroak arreta handiz atzean utziz. Errepiderik ez edukitzeak, hizkuntza erabiltzeko sare sozialik ez edukitzeak dakar, hein handi batean, *arinaiztarren* fenomeno edota bizitza osorako “*intermediate student*” izatea. Beraz, egonaldi horiek, mintzalagun-, berbalagun-programa horiek arretaz antolatu behar dira: ikasleak H_2 n duen maila, adina, hizkuntzen arteko aldea etab. kontuan hartzeko aldagaiak dira.
- Behatu egin dugu (ez haatik, neurtu) hainbat eta hainbat ikasleren kasua. Sei hilabeterako gaztelania, besteak beste, ikastera etorri Donostiara eta zekarten gaztelania-maila apalegia izateagatik edota kulturen arteko aldearengatik, taldetik irten gabe bizi dira *ghetto* moduan. Hizkuntz arloan bederen oso etekin eskasa aterata itzultzen dira horiek. Ez da nahikoa, beraz, xede-hizkuntzaren berezko erabilpen-giroan egotea; hizkuntz elkarreragina behar da eta elkarreragin horretarako prest dauden xede-hizkuntzaren jatorrizko hiztunak ere behar dira. Hori gogoan, aiseago ikus daiteke zergatik murgil-programa batzuk arrakastatsuagoak diren, hainbat ataletan bederen, ingurune naturalean egindako egonaldiak baino.
- Esan egiten da hizkuntza ikastea prozesu korapilatsua eta zaila dela. Askok dira hasi eta –esparru formalean– erdibidean gelditzen direnak. Baina esan ere esan genezake zailtasunik handienetako bat dela ingurune naturala lortzea hizkuntza ikasteko. Borondate ona, denbora eta diruaz gain, hemen ikusi ditugun aldagaiak kontuan hartuko dituen antolaketa ere behar da. Bestalde, tarteko inguruneak gero eta ugaria goak izango dira. Gaur egun, gero eta usuagoak dira Internet-en “hizkuntz trukeak”, idatziz nahiz ahoz baita *webcam*-ak erabilia ere. Horrek guztiak jatorrizko hiztunekin jarduteko aukerak handitu egingo ditu. Hizkuntzak ikasi eta erabiltzea –zer esanik ez ukipen-egoeran dauden hizkuntzen kasuan, euskararena adibide– gai linguistiko izateaz gai ingeniari-tza sozialeko kontua ere bada.

Bibliografia

- Asher, J. & García, R.** 1990. The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal* 53: 334-341.
- Bachi, R.** 1956. A statistical analysis of the revival of hebrew in Israel. *Scripta Hierosolymitan* 3: 179-247.
- Bailey, K., Madden, C. & Krashen, S.** 1974. Is there a natural sequence in adult second language learning? *Language Learning* 28: 235-43.
- Baker, C. & Jones, S. P.** 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C.** 1996. *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bouton, L.** 1996. ¿Puede mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de la instrucción explícita? Un estudio piloto. In J. Cenoz & J. Valencia (eds), *La competencia pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales* Bilbao: EHU. 195-224.
- Brecht, R. D., Davidson, D. E. & R. Ginsberg, R.** 1995. Predictors of foreign language gain during study abroad. In B. F. Freed, (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* Amsterdam: John Benjamins: 37-66.
- Cenoz, J. & Valencia, J. F.** 1993. Ethnolinguistic vitality, social networks and motivation in second language acquisition: some data from the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum* 6: 113-127.
- Cenoz, J., Perales, J.** 2000. Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. In C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Ariel: 109-125.
- Cerdán, L.** 1997. Hitzik gabeko komunikazioak irakaslearen diskurtsoan eta ikasgelan duen eragina. *Hizpide* 40: 53-64.
- Clément, R.** 1980. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles; W. P. Robinson & P.M. Smith (eds), *Language: Social Psychological Perspectives* (págs. 147-154). Oxford: Pergamon.
- Clément, R.** 1984. Aspects socio-psychologiques de la communication inter-ethnique et de l'identité sociale. *Recherches Sociologiques* 15: 293-312.
- Clément, R.; Dörnyei, Z. & Noels, K. A.** 1994. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning* 44: 417-448.
- Collentine, J.** 2004. The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition* 26: 227-248.
- DeKeyser, R.** 1991. Foreign language development during a semester abroad. In B. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington (págs. 104-119). Mass: D. C. Heath.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A.** 1997. Group dynamics and foreign language teaching. *System* 25: 65-81.
- Doughty, C. & Williams, J.** 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C.** 1991. Second language instruction does make a difference. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-469.
- Dulay, H. & Burt, M.** 1973. Should we teach children syntax? *Language Learning* 24: 245-258.
- Dulay, H. & Burt, M.** 1974. Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8: 129-36.
- Eckman, F. R., Bell, L. & Nelson, D.** 1988. On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics* 9: 1-20.
- Ellis, R.** 1984. Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh-questions by children. *Applied Linguistics* 5: 138-155.
- Ellis, R.** 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R.** 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fathman, A.** 1975. The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning* 25: 245-253.

- Fathman, A.** 1978. ESL and EFL learning: similar or dissimilar. In C. Blatchford & J. Schachter (eds), *On TESOL '78: EFL Policies, Programs, Practices* (págs. 213-223). Washington, DC: TESOL.
- Felix, S.** 1981. The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning* 31: 87-112.
- Freed, B. F.** 1995a. *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B. F.** 1995b. What makes us think that students who study abroad become fluent? In Freed, B. F. (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (págs. 123-148). Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B., Segalowitz, N., Dewey, D.** 2004. Context of learning and second language fluency in french. *Studies in Second Language Acquisition* 26: 275-301.
- Gardner, R., Lalonde, R. N. Nero, A. M. & Young, M.Y.** 1988. Ethnic stereotypes: implications of measurement strategy. *Social Cognition* 6: 40-60.
- Gardner, R. & Clément, R.** 1990. Social psychological perspectives on second language acquisition In H. Giles & W. Robinson (eds), *Handbook of Language and Social Psychology* (págs. 495-517). Chichester: Wiley.
- Gardner, R. & MacIntyre, P.** 1993. A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26 1-11.
- Gardner, R.** 1979. Social psychological aspects of learning acquisition. In H. Giles & R. St.Clair (eds), *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell: 193-220.
- Gardner, R.** 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S.** 1979. Language transfer and universal grammatical relations. *Language learning* 29: 327-344.
- Gass, S. M.** 1982. From theory to practice. In M. Hynes & W. Rutherford (eds), *On TESOL '81*. Washington, DC: TESOL: 129-139.
- Genesee, F.** 1987. *Learning Through Two Languages*. Cambridge, Mass: Newbury House.
- Giles, H. & Byrne, J.** 1982. A intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3: 17-40.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M.** 1977. Towards a theory in ethnic group relations. In H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York: Academic Press: 307-348.
- Guntermann, G.** 1995. The Peace Corps experience: language learning in training and in the field. In Freed, B. F. (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins: 149-169.
- Hadfield, J.** 1992. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamilton, R.** 1994. Is implicational generalization unidirectional and maximal? Evidence from relativization instruction in a second language. *Language Learning* 44: 123-157.
- Harley, B. Allen, P. Cummins, J. & Swain, M.** 1990. *The Development of Bilingual Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, M.** 2004. 'The effects of a 'study abroad' programme on the development of verb morphology for the expression of past time by the advanced learner: A lexical approach' *Teanga: The Irish Yearbook of Applied Linguistics* 20: 29-52.
- Kadia, K.** 1988 The effect of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance. *TESOL Quaterly* 22: 509-15.
- Keenan, E. & Comrie, B.** 1977. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8: 63-99.
- Krashen, S.** 1978. The monitor model for second language acquisition. In R. C. Gringas (ed.), *Second-language Acquisition and Foreign Language Teaching* Washington: Center for Applied Linguistics: 1-26.
- Krashen, S.** 1985. *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S., Jones, C., Zelinksi, S. & Usprich, C.** 1978. How important is instruction. *English Language Teaching Journal* 32: 257-61.
- Lafford, B. A.** 1995. Getting into, through and out of a survival situation: a comparison of commu-

- nicative strategies used by students studying Spanish abroad and 'at home'. In Freed, B. F. (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins: 97-121.
- Lapkin, S. Hart, D. & Swain, M.** 1995. A Canadian interprovincial exchange: evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. In B. F. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins: 67-94.
- Lighbown, P. M.** 1983. Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In H. Seliger & M. Long (eds), *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition* (págs. 217-43). Rowley, Mass: Newbury House.
- Lighbown, P. M.** 1991. What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In R. Phillipson; E. Kellerman, L. Selinker; M. Sharwood-Smith & M. Swain (eds), *Foreign/Second Language Pedagogy Research; A Commemorative Volume for Claus Faerch*. Clevedon: Multilingual Matters: 197-212
- Lighbown, P. Spada, N. & Wallace, R.** 1980. Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners. In R. Scarcella & S. Krashen (eds), *Research in Second Language Acquisition*. New York. Newbury House: 162-172.
- Long, M.** 1983. Does second language instruction make a difference? A review of the research *TESOL Quarterly* 17: 359-82.
- Long, M.** 1988. Instructed interlanguage development. In L. Beebe (ed.), *Issues in Second language Acquisition: Multiple Perspectives* (págs. 115-141). New York: Newbury House.
- Maiz, A.** 1997. Euskara bere giroan ikasten. *Hizpide* 39, 15-30.
- Mason, C.** 1971. The relevance of intensive training in English as a foreign language for university students. *Language Learning* 21: 197-204.
- McLaughlin, B.** 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Meara, P.** 1994. The year abroad and its effect. *Language Learning Journal* 10: 32-38.
- Nunan, D. & Lam, A.** 1998. Teacher education for multilingual contexts: models and issues. In J. Cenoz & F. Genesee (eds), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 117-140.
- Olshtain, E. Shohamy, E. Kemp, J. & Chatow, R.** 1990. Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language Learning* 40: 23-44.
- Pavesi, M.** 1986. The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: further evidence in support of the markedness hypothesis. In D. Singleton & D. Little (eds), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL: 151-163.
- Perales, J.** 2003. Adimena: gaia zertan den. *Hizpide* 52: 44-54.
- Perales, J.** 2004a. Euskara helduaroan ikasteko motibazioa: hainbat gogoeta. *Uztaro* 50: 23-43.
- Perales, J.** 2004b. La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segundas lenguas (L2)/Lengua extranjera (LE)*. SGEL: 329-349.
- Pica, T.** 1983. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33: 465-97.
- Pienemann, M.** 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.
- Pienemann, M.** 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Prabhu, N. S.** 1992. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly* 26: 225-241.
- Ravid, R.** 1987. The correlation of parents' and students' attitudes with Hebrew language achievement. *Foreign Language Annals* 20: 421-425.
- Richards, J. & Rodgers, T.** 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Rockwell, C.** 1995 Attitudes to language learning: a survey of three Sydney high school classes. *Babel: Australia* 30: 12-17.
- Ros, M., Cano, J. & Huici, C.** 1987 Language and intergroup perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology* 6: 243-260.

- Ryan, J. M., Lafford, B.** 1992. Acquisition of lexical meaning in a study abroad environment: ser and estar and the Granada experience. *Hispania* 75: 714-722.
- Schumann, J.** 1978. The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va: Center for Applied Linguistics: 27-50.
- Shrestha, T. B.** 1998. Instruction and exposure: how do they contribute to second language acquisition? *Foreign Language Annals* 31: 231-240.
- Siegel, J.** 2003. Social context. In C. Doughty, M. Long (eds.), *The handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell: 178-223.
- Slavoff, G. & Johnson, J.** 1995. The effects on age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 1-16.
- Spada, N.** 1985. Effects of informal contact on classroom learners' L2 proficiencia: a review of five studies. *TESL Canada Journal* 2: 51-62.
- Spada, N.** 1986. The interaction between type of contact and type of instruction: some effects on the L2 proficiencia of adult learners. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 181-200.
- Spada, N.** 1987. Relationships between instructional differences and learning outcomes: a process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics* 8: 137-61.
- Spada, N.** 1997. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching* 30: 73-87.
- Spolsky, B.** 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S.** 1985. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M.** 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds), *Input and Second language Acquisition* Rowley: Newbury: 235-253.
- Upshur, J.** 1968. Four experiments on the relation between foreign language teaching and learning. *Language Learning* 18: 11-24.
- Wilkinson, S.** 1998a. Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals* 31/1: 23-39.
- Wilkinson, S.** 1998b. The nature of immersion during study abroad: Student perspectives. *Frontiers. The Study Abroad Journal: Language Learning in a Study Abroad Context*, Fall 1998: 121-138.
- Wode, H.** 1981. *Learning a Second Language 1: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr.
- Zobl, H.** 1985. Grammars in search of input and intake. In S. Gass & C. Madden (eds), *Input and Second Language Acquisition* Rowley, Mass: Newbury House: 329-344.