



Beste iturrietatik

Ikaslearen garapena hizkuntzaren ikaskuntzan*

Anita L. Wenden

Ikaslearengan ardaztutako irakastearen nozioa sortu zen aitortzetik atzerriko edo bigarren hizkuntzan ikasleak ezberdinak direla, zeren bistakoa baita ikasle guztiak ezberdinak direla, bai beste hizkuntza bat ikasteko arrazoietan, bai ikasteko eran, bai ikasteko gaitasunean. Artikulu honetan, “ikaslearen garapena” jorratuko dugu. “Ikaslearen garapena” da AH/H₂ren irakaskuntzan gertatu eta ikaslearengan ardaztu den berrikuntza bat, ikasleen arteko aldeei hizkuntza ikasteko gaitasuna handituz erantzun nahi diena. Lehenik, ikuspegi orokor bat ematen da ikaslearengan ardazturiko hizkuntz irakaskuntza definitzen duten kontzeptuen eta praktiken gainekoa. Gero, sorrerako ideiak, ikaslearen garapeneko lehen praktikak bultzatuak, deskribatzen dira, eta, orobat, ideia horiek munduko toki askotako hizkuntz programetan gauzatzeak ekarri zituen aldaketak. Hurrena, ikaslearen garapenean erabilitako teoriak eta praktikak ebaluatzen dira, BHEren alorreko teoria hautatu batzuen ikuspegitik. Ondorioan, iradokizunak eskaintzen dira etorkizuneko urratsetarako.

Sarrera

Atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzan 1970.etan hasitako zenbait joera hausnartzean, Altman ohartzen da (1980: 1) “ikaslearengan ardaztu”, “pertsonalizatu”, “bakoiztu” eta “gizatiartu” bezalako terminoak askotan agertzen zirela “irakaste” hitzaren aldatzaile gisa hizkuntzari buruzko jardunaldietan eta argitalpenetako gai nagusietan. Izan ere, AH/H₂ren diskurtsoan termino berri horiek sartzean, aitortu egiten zen ikaslea zela ardatza hizkuntza irakasteko eta ikasteko prozesuan. Eta, ikaslearengan ardazturiko hizkuntz irakaskuntzaren aldekoek ziotenez, ikasleen arteko

aldeak aintzat hartzekoak ziren –haien beharrak, gaitasunak eta interesak– hizkuntz curriculuma osatzean (adb., McNeil, 1977; Dubin-ek eta Olshtain-ek aipatua, 1986; Altman, 1980).

Alabaina, ikasleak hizkuntza ikasteen duen garrantzia guztiek aitortzen badute ere, ikaslearengan ardaztuta irakasteak hainbat ikuspegi utzi ditu agerian ondoko gaiak: ea nola eragin beharko ote lukeen irakasteko modu horrek ikasgelan.

Hasierako ikuspegien arabera, ikasle bakoitzari erreparatuz edo nori berea eskainiz irakatsi behar zen (Altman, 1980; Strevens, 1980). Horrek esan nahi zuen ikastearen helburuak, bitartekoak eta erritmoa definitu egin behar zirela, ikasle bakoitzak bere eran eta bere erritmoan egin zezan bidea eta irits zezan helburu propioa. Gainera, ikaste horren ebaluazioa ikaslearen helburuen arabera egin behar zen (Altman, 1980).

Ikuspegi berriagoek gehiago zehaztu dute ikaslearengan ardaztuta irakasteak nola eragin beharko ote lukeen ikasgelako jardueran eta materialetan. Ikaslearengan ardaztean, ikaslearen interesak ez ezik beste hainbat alderdi ere hartu beharko lirakeke kontuan (Campbell eta Kryszewska, 1992). Ideia hori proposatu zuten bakoitzari erreparatuz irakastearen lehen defendatzaileek ere.

Kontuan hartzeko alderdiak dira: ikas-estiloak (Reid, 1995; Nunan, 1996); ikaslearen parte-hartze aktiboa, (Scarcella eta Oxford, 1996); ikasleen autoebaluazioa (Nunan, 1998; Thomson, 1996) edo sormena eta nork bere bidea aukeratzen amestitzea (Thomson, 1992). Bestalde, ikaslea ardatz hartzen duen ikasgelako materialek izan beharko lukete: benetakoa (Nunan, 1988; Cathcart eta Vaughan, 1993), hizkuntz gaitasun-maila ezberdinetan erabiltzeko modukoak, iradokitzaileak eta ez hertsiak, ikaslearen inguru soziokulturalaren agergarri eta ikaslea bere kasa ikastera sustatzen dutenak (Nunan, 1988).

Ikaslearengan ardaztuta irakasteak esan nahi zuen, halaber, ikasleek ere hartuko zutela parte curriculum-erabakietan; adibidez, zer eta nola ikasi aukeratzean (Thomson, 1996; Clarke, 1991; Nunan, 1988), ikastaroaren kudeaketan (Littlejohn, 1983), eta, ikasitakoaren ebaluazioan (Miller eta Ng, 1996). Laburbilduz, nahiz-eta ikaslearengan ardaztuta irakasteari buruzko iritzia aldatu diren, oro har, beste aldaketa batzuk batu zaizkio ikaslearen rola gaineko ikuspegi berriari hainbat alderditan: hizkuntza komunikaziotzat ikusteko eran (adb., Hymes, 1972; Wilkins, 1976; Widdowson, 1978), ikasketaren psikologiaren pertzepzioan (Bruner eta beste, 1966; Selinker, 1972) eta hizkuntz pedagogia humanistikoaren garapenean (adb., Stevick, 1976). Eta, aldaketa nabarmena ekarri du horrek guztiak hizkuntz ikasgelako metodoetara eta materialetara.

Curriculumaren diseinua ere aldatu zuten, noski, irakatsi beharreko edukia aukeratzen zuten metodo ikaslearengan ardaztuek. Hizkuntzaren izaera komunikatiboari buruzko zenbait ideiak eraginik, *premietan oinarritutako* ereduak sortu zen –ikaslearengan ardaztutako curriculum-mota bat da hori–. Eredu hori ikasle-talde espezifikoaren premia komunikatiboen analisisian dago oinarriturik, eta ez xede-hizkuntzaren

analisian. Praktikan, ordea, alde handiak daude premia analizatzeko metodoen artean.

Batzuek ikasle jakin bati *buruzko* informazio objektiboa biltzen dute, non ikaslea ikasle-kategoria espezifiko baten estereotipotzat baitakusate (adb., Munby, 1978; Mackay eta Bosquet, 1981; Hutchinson eta Waters, 1987). Beste batzuek informazio subjektiboa ere biltzen dute ikasle-talde jakin *batzuengandik*, adibidez: ea zer dakiten, jadanik, aukeratutako edukiaz eta beren ikas-prozesuaz, curriculum-edukiaz azken erabakiak hartu ahal izateko (adb., Breen eta Candlin, 1980; Breen, 1987a). Beste zenbaitek, berriz, beren ikasleengandik lorturiko informazio subjektiboa bakarrik azpimarratzen dute (ikus Tarone eta Yule, 1991; Faerch, Haastrup eta Phillipson, 1984).

Ikasle-talde espezifikoen premia objektiboak eta subjektiboak ere kontuan hartzen dituela, *curriculum adostua* deritzana dugu, hots, beste metodo bat ikaslearengan ardaztua curriculuma diseinatzekoa. Horren arabera, ikasleek ere hartu behar dute parte erabaketan, curriculumaren edukari, metodoari eta ebaluazioari dagokienez. Esate baterako, curriculum adostuen adibide dira Nunan-en (1988) ikaslearengan ardaztutako curriculum eta Breen-en “process syllabus” deritzana (Breen, 1987b; Clarke, 1991).

Ikaslearengan ardaztearen ideiak bigarren hizkuntza eskuratzearen (BHE) arloko ikerketei ere eragin zien. Hasierako azterlanetan, ikasleen tarteko hizkuntza ikertzen zen (adb., Corder, 1967; Selinker, 1972). Horren ondoren, aldiz, ikertzaileek jakin nahi zuten, halaber, ea zein ezaugarri bereizten dituen ikasle batzuk besteengandik, eta nola eragin dezaketen ezaugarri horiek H2 bereganatzean.

Oinarrizko ikerketa batzuek eta, haien ondotik, 1980.etan eta 1990.etan ikasleen arteko aldeez egindako ikerketek ere zenbait argitasun eman zituzten aldagai sozioafektiboez eta kognitiboez. Hona hemen, aldagai horietako batzuk: jarrera eta motibazioa (Gardner eta Lambert, 1972), distantzia soziala (Schumann, 1978), hizkuntzak ikasteko gaitasuna (Carroll, 1981), adimena (Genesee, 1976), estilo kognitiboa (Hansen, 1984; Willing, 1988), pertzepziozko ikas-estiloak (Reid, 1987), komunikazio-estrategiak (Tarone, 1980; Faerch eta Kasper, 1983) eta ikas-estrategiak (Rubin, 1975; Naiman eta beste, 1978)¹.

Jakina, alderdi berri horiek hain eragin sakona izan dute atzerriko edo bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan, esan baitaiteke ikaslearengan ardaztea estimu handiko hezkuntza-balioa izatera iritsi dela. Eta balio horren arabera neurtzen dira irakas-metodoen, lanen, materialen eta curriculumaren egokitasuna eta eraginkortasuna (ikus Benson, 1977; Pennycook, 1997, antzeko iritziak jasotzeko). Alabaina, esan dezagun, era berean, ikaslearengan ardaztuak izanagatik ere, berritasun horiek bilatzen dutela irakasteko modua eta curriculum hobezea. Nahiz eta ikasleek uste izan onura jasoko zutela aldaketa horietatik, esan behar da argi eta garbi aldaketa horiek ez zirela ikaslea ikasle hobea bihurtzeko, ez zutela bilatzen ikaslearen ikasteko gaitasuna handitzea.

Artikulu honetan, bada, zabaldu egin nahi dugu atzerriko edo bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan ikaslearengan ardaztearen eztabaida. Eta horretarako, *ikaslearen garapeneko* teoria, ikerketa eta praktika aztertu nahi ditugu. *Ikaslearen garapena* ikaslearengan ardaztutako berrikuntza bat da, ikasleari nola ikasi ikasten laguntzeko².

Lan honetan, lehenik, arloaren iraganari begiratuko diogu. Hau da, sorrerako ideiak deskribatuko ditugu. Eta beste horrenbeste egingo dugu ideia horiek munduko toki askotako hizkuntz programetan gauzatzetik etorri ziren aldaketekin. Aldaketa horiek, gero, BHEren alorreko teoria hautatu batzuen ikuspegitik ebaluatuko dira. Azkenik, etorkizunerako iradokizunak eskainiko dira.

Sorrerako ideiak

Ikaslearen garapenean ikerketa eta praktika eratu dituzten sorrerako ideiak bi hezkuntza-berrikuntza ezberdinetatik etorri dira, nagusiki. Bi berrikuntza horiek ikaslea hartzen dute ardatz eta honela deitu zaie idatzietan: norberak gidatutako hizkuntz ikasketa (NGHI) eta ikaslearen estrategiak hizkuntzak ikastea (IEHI).

NGHI, bistan da, 1970.etan, Europan, helduen hezkuntzari eragin zioten joera sozialen eta politikoen emaitzetako bat da. Aitortua zuten denek *hezkuntza iraunkorrerako* premia. Eta bazeuden horretarako arrazoiak: aldaketa sozialek eta teknologikoei sortutako arazoak. Eskolarik gabeko edo eskola gutxiko jende anitz zegoen biztanleen artean (Trim, 1980). Eta helduen hezkuntzari eman zioten premia horri erantzuteko ardura. Aldi berean, gizarte-mugimendu zabalago batek alde guztietan eragiten zuen.

Mugimendu horrek zioen aurrerapena ongizate materiala ez ezik bizimoduaren kalitatea ere bazela, hots, pertsonaren errespetuan oinarritutako bizi-kalitatea. Proposatu zen, bada, helduen hezkuntzak ere lagundu behar zuela “autonomia arduratsuaren” garapenean (Schwartz, 1977; Holec, 1981). Kontzeptu horrek esanahi soziala zuen edukazionala bainoago. Holec-ek esan zuen “ikasleak gaitasuna handiagoa eskuratu behar duela, gero gizarteko aferen erantzuleago izateko” (1981: 1). Eta hezkuntza-egiturak asmatzen hasi ziren helduei gizarte-afera horietan aktiboago jokatzeko irakasteko.

NGHI (norberak gidatutako hizkuntz ikasketa), bada, zera da: helduen hezkuntzaren alorreko ideia oinarritzko horiek *ikaslearen garapen*-era eramatea. Eta, Europako eta Erresuma Batuko hizkuntzalari aplikatu batzuen lehen lanek ondoko ikerketen eta praktiken parametro kontzeptual gidariak ekarri zituzten: Henri Holec (1980, 1981) eta Leslie Dickinson (Dickinson eta Carver, 1980; Carver eta Dickinson, 1982).

Aldiz, IEHIen oinarri teorikoa zientzia kognitiboa da. Horrexek jarri zuen kolokan Estatu Batuetan, 1960.etan, ikastearen paradigma konduktista. Zientzia kognitiboak informazioaren prozesatze aktibotzat ikusten du giza kognizioa (ikus Johnson-Laird eta Watson 1977, joera horietaz gehiago jakiteko). Ikuspegi horrek eraginda, garapen eta fun-

tzionamendu kognitiboari buruzko lanek ikerketa-sail bat ekarri zuten, haurrek, nerabeek eta helduek ikas-estrategiak erabiltzen dituztela bistaratzen duena (ikus Brown eta beste, 1983, 1950. eta lehen garaietako ikerketa horiek berrikusteko). Gainera, adimen artifizialaren alorrean garatutako gogoaren eredu teoriko batzuek postulatu zuten funtzio exekutibo baten nozioa, gogo-prozesuak edo prozesu mentalak koordinatzen eta arautzen dituen. Horren ondorioz sartu zen metakognizioaren nozioa ikas-prozesuari buruzko diskurtsora. Eta ikas-estrategia kognitiboan eta metakognitiboan arteko bereizketa onartu zen (ikus Brown eta beste, 1983). Beraz, ikaslearen estrategiak hizkuntzak ikastean (IEHI) ikerketa horren aurkikundearen aplikazio bat da eta hizkuntza ikasten irakasteko erabiltzen da.

IEHIi buruzko ikerketak, gainera, Rubin-ek (1975), Naiman-ek eta beste batzuek (1978) hasitako *hizkuntz ikasle onaren* gaineko ikerketa-sailekoak dira. Hizkuntz ikasleari buruzko ikerketa-ildo hori bi arrazoiengatik hasi zen: bat, ikerketa batzuek erakutsi zutenek, irakas-metodo hobeek lorpen-emaitza hobeak ez ekartzeagatik (ikus Naiman eta beste, 1978, Scherer-ek eta Wertheimer-ek, Smith-ek, Lambert-ek eta Tucker-ek, Baric-ek eta Swain-ek egindako lanaren deskribapena lortzeko). Bi, hizkuntz irakaskuntzan ageri ziren ikaslearengan ardaztutako joerengatik (Naiman eta beste, 1978).

Joera horien helburua zen ikasle onaren, hots, ikasle arrakastatsuen estrategiak ongi bistaratzea. IEHIi buruzko lehen ikerketek helburu bera izan zuten. Uste zen ikerketa horietako aurkikundeek ikaste eraginkorraren giltza erakutsiko zutela, eta, argia emango zietela irakasleei hizkuntz ikasle kaskarragoen gaitasunak hobetzeko. Rubin-en (1975), Naiman-en eta al-en (1978) lanaz aparte –lehen aipatuak– badi-ra beste lan batzuk ere ikaslearen garapenerako bigarren bide hori zabaldu zutenak. Hauexek dira ikerketa aitzindari horien egileak: Carol Hosenfeld (1977; 1979a), Andrew Cohen (Cohen eta Aphek, 1980, 1981), Rubin (1981), O'Malley eta beste (1983), O'Malley eta beste (1985).

Nahiz eta bi joerek ikasle hobeak lortzea bereziki azpimarratzen duten, NGHIk eta IEHIk ez dute *ikaslearen garapena* modu berean gauzatzen. Aldeen deskribapena nagusiki da lehen aipatutako autore berritzaileen ideien sintesia³. Segidan azalduko dugu.

Hezkuntza-helburua

NGHIren lehen defendatzaileek garbi zioten *ikaslearen autonomia*, hau da, ikasleak bere ikas-prozesuaz arduratzeko gaitasuna zela beren hezkuntza-helburu nagusia. Nork bere kabuz ikastea autonomiarako zeukan ahalmena gauzatzea zen (Holec, 1981, 1985; Dickinson eta Carver, 1980; Carver eta Dickinson, 1982; Carver, 1984). Bestalde, hizkuntz ikasle-estrategien aurreneko ikertzaileen eta erabiltzaileen helburua *ikasle arrakastatsua* zen, hots, hizkuntza ikasteko lanari trebe eta eraginkor erantzungo zion ikaslea (adb., Rubin, 1975; Naiman eta beste, 1978).

NGHIren gaineko lehen literatura-aleak bat datoz iritzi batean: norberak gidatutako ikaskuntzan ikasleak bere ikas-prozesua antolatu, kontrolatu eta ebaluatzeko gai izan behar du (Dickinson eta Carver, 1980; Holec, 1980, 1981). Hiru gaitasun horiek izan behar zuten ikaslea autonomiara sustatzeko ikas-programen helburu nagusiak. Ikaskuntza antolatzeaz ulertzen zen zenbait erabaki hartu behar zirela ezer ikasten hasi aurretik, hau da, erabakiak hartu behar zirela ikaskuntzaren helburuez, edukiez eta aurrerapenaz, tokiaz eta epeaz, materialaz eta lanez (Holec, 1981; Carver eta Dickinson, 1982).

Holec-en (1981: 16) arabera, ikaskuntza gidatzea prozesu bat zen, non ikasleak “bere ikaste-erritmoa egokitzen baitzuen bere eskuratze-erritmoa”. Ebaluazioa ikas-proiektuaren azken etapa zen, bertan ikasleak epaitzen zuen ea lortutako emaitzak bat zetozen aurretik aukeratutako helburuarekin, eta ea zenbateraino gertatu ziren eraginkor aukeratutako bitartekoak nahi zen emaitzarako (ikus Henner-Stanchina eta Holec, 1977).

IEHlen ikas-helburuak hizkuntz ikasle arrakastatsuei buruzko ikerketen aurkikundeetan daude oinarriturik. Horiek erakusten dute ikasleek estrategia ugari erabiltzen dituztela ikasketa-problemei erantzuteko. Irakasleei, beraz, gomendatzen zaie lagun diezaietela ikasleei ikas-estrategiak erabiltzen ikasten, ikasle horiek errazago jar dezaten arreta ikasi beharrekoan, errazago uler dezaten, eta, errazago gorde eta gogora dezaten ikasitakoa.

Ikasleei beren ikaskuntza antolatzen, gidatzen eta ebaluatzen laguntzean, NGHIk zera bilatzen du, ikasleek beren ikas-prozesua kudeatzen ikastea. Horrek esan nahi du ikasleek beraiek arduratu behar dutela hizkuntza ikastearen zereginaz; kontuan izaki zeregin horrek luzaz irauten duela; kontuan izaki, halaber, zeregin hori hizkuntz ikas-jarduera anitzez dagoela osaturik, hizkuntz premia bereziei erantzuteko.

Nancy-ko Unibertsitatean, Stanchina-k ikastaroan parte hartu zuten zenbait profesionalen premien adibideak zerrendatzen ditu (in Abe eta beste, 1975: 59), NGHIri buruz egindako bi esperimentu goiztiarren txostenean:

- Fabrika bat zuzendu Iranen, eta lankide ingelesdunekin aritu.
- Posta-sistema bat zuzendu Tailandian, eta lankide ingelesdunekin aritu.
- Ortodontzia-teknikak ikasteko ikastaro batean parte hartu Estatu Batuetan.
- Ikerketa zientifikoan jarraitu, eta nazioarteko konferentzietako berri jaso.
- *Maitre d'hotel* gisa aritu, atzerriko frantses jatetxe batean.
- Enpresa multinazionalen antolatutako negozio-bileretara joan, eta ingelesez aritu.

Ikasleari ikas-estrategiak irakasteak, aldiz, ikaskuntzaren *prozesatzea* hobetzea bilatzen du, ikaslea lan pedagogiko diskretuak egiteko gai izan dadin. Beraz, lanak egiteko estrategia espezifikoak eskuratzen laguntzen zaio ikasleari: pasarte bateko hitz berrien esanahia asmatzen, paragrafo bateko funtsezko ideiak irakurtzen eta azaltzen, testuinguru ezberdinetan aditz-denbora bereziak nola erabiltzen diren konparatzen (ikas-estrategien bildumak aztertze, ikus O'Malley eta Chamot, 1990; Rubin, 1987; Oxford, 1990).

Nancy-ko Unibertsitatean –norberak gidatutako lehen ikas-esperientzie-tako baten tokia– ikasleen premiek eta lehentasunek erakutsi zuten ohiko ikasgela ingurune desegokia zela ikasleak NGHI erabiltzera suztatze (ohiko ikasgelan taldeei irakastea zen araua). Hau da, ikasle batzuek oso hizkuntz premia espezifikoak zituzten, eta ezin zitzairen egoki erantzun talde-ingurune batean. Beste batzuek taldeka ez ikasi nahiago zuten, edo iruditzen zitzairen baziela beren kasa ikasteko gai baldin eta baliabide egokiak eskuetatzen bazitzaizkien. Beste zenbaitek, berriz, ez zuten ingelesa bereganatzeko arrazoi berezirik, eta, gainera, ikasgelan aritzeak ez zituen erakartzen (Henner-Stanchina, 1976).

Beraz, erabaki zen NGHI ikasgelaz kanpoko ingurune batean egin behar zela, eta ikasleek banaka eta beraiek aukeratutako orduan egingo zizkiotela kontsultak irakasleari (Abe eta beste, 1975). Ikaslea bere kasa joateko zentroa zen NGHI sistemaren muina. Zentro horiek, baliabide-zentroak ere deituak, 1960.en amaieran eta 1970.en hasieran eratu ziren. Eta ikasleei haiek zuzenean –irakaslearen laguntzarik gabe– erabiltzeko moduko materialak eskaintzea zuten xede (Gremmo eta Riley).

Zentro horietako baliabideak NGHI gauzatzeko egokiturik zeuden orain, eta ikasteko era horrekin lotzen zen, noski, nor bere kasa aritzeko zentroa. Aitzitik, ikas-estrategien gaineko ikerketak ikasgelako irakas-jardunetarako oinarri gisa ikusi ziren. Hau da, ikasle ez hain arrakastatsuei ikasle arrakastatsuentzat probetxuzkoak ziren trebeziak irakatsiko zitzaizkien. Beraz, esan daiteke, lasai, IEHI ikasgelarekin bakarrik lotua ageri zela hasieran.

Ikasleak bere ikas-prozesua gidatu behar zuela, eta gainera, ohiko ikasgelatik kanpo egin behar zuela jakiteak erabateko aldaketa zekarren irakaslearen eta ikaslearen roletara. Espero zen ikaslea bere buruaren irakasle izango zela eta, orobat, ikasle horrek irakaslearen esku izandako kudeaketa-lanak bere gain ere hartuko zituela aurrerantzean. Jakina, aitortu zen ikasleak ez zeudela inolaz ere prestaturik rol berri horretarako. Holec-ek (1981) ohartarazi zuen bezala, ikasleak batetik, “desprogramatu” egin beharko ziren. Hau da, ikasleak lehengo iritzi eta aurreiritzietatik askatu beharko ziren lehenik, iritzi eta aurreiritzi horiek ikastearen erantzukizuna hartzea galaraz ez ziezaieten. Eta, bestetik, ikuspegi berria sortu beharko zen bai irakasteaz bai ikasteaz.

Espero zen irakasleek egingo zutela “desprogramatze-prozesua”, eta, gainera, ikasleak prestatuko zituztela ardura berriak hartzeko, hau da, nola ikasi ikasten lagunduko zietela ikasleei. Irakasleentzat, bada, horrek esan nahi zuen, baita ere, beren rola berriro zehaztu behar zutela, laguntzaile izango zirela aurrerantzean, eta prestaketa metodologikoa eta psikologikoa emango zietela ikasleei eta aholkuak etengabe (Gremmo eta Abe, 1985; Holec, 1981).

IEHiek ez zuen irakaslearen rola errotik aldatzeaz eztabaidarik hasi. Pentsatu zen hizkuntza irakasteaz gainera, irakasleak ikas-estrategiak erabiltzen ere irakatsiko ziela ikasleei (ikus, adibidez, Rubin, 1975; Hosenfeld, 1979b). Beraz, hastapenean, hori horrela egiteko metodoak eta materialak prestatzea zen lehenengo ardura, eta, bigarrena, estrategiak era *eraginkorrean* irakasteko jarraibideak garatzea. Jarraibide horiek beren programak sortzen lagunduko zieten irakasleei (ikus Hosenfeld eta beste 1981, Rubin eta Thomson 1982, Stewners, Manzanares eta beste 1985, Willing 1985, lehen materialen adibideak aztertzeko, eta O'Malley eta Chamot 1990, Oxford 1990, Wenden 1991, jarraibideak nahi izanez gero).

Zabalkundea eta garapena

Ikaslearen garapenerako metodo horiek zabaldu eta gauzatu ahala, zenbait galdera sortu ziren: lehenik, NGHI et IEHI hizkuntz ikaskuntzan sartzeko egokitasunaz eta/edo eraz; bigarrenik, bi joera horien gauzatze praktikoetako curriculum-osagai garatu gabeaz. Ondoko urratsak kezka horiei emaniko erantzuna izan ziren.

Instituzionalizatzea

Nola sartu edo txertatu ikaslearen garapena hizkuntz ikaskuntzan, zein izan behar ote zuen nor bere kasa joateko zentroen xedeak, nola aldatu behar ote zuen irakasleen rola... Jakina, erantzun behar zitzaien ikaslearen garapenerako ingurunearen eta irakaslearen rolei buruzko galdera horiei, baldin eta NGHI eta IEHI atzerriko eta bigarren hizkuntzen irakaskuntzako funtsezko osagai izango baziren.

• *Ikaslearen garapena ikasgelan*

Hasieran, bazirudien NGHI ikasgelako kulturaren aurka egon zitekeela. Bide horretan, helburua hizkuntz ikasle beregaina edo autonomia sortzea zen. Eta horretarako proposatzen zen ikasleek berek arduratu behar zutela, era osoan, ikaskuntzaren antolaeraz, kontrolaz eta ebaluazioaz. Haatik, zeregin horiek irakasleari dagozkio normalean. Eta maiz, eskola-ingurune batean, irakasleak ezin du erabaki bere kasa zer irakatsi, hizkuntz programazioa aurretik ezarrita egon daiteke-eta. Areago, irakasteko era ikasgelan antzeko premiak dituzten ikasleei egoten da zuzendurik. NGHIko ikasleak, berriz, bere kasa aritzeko zentroan egiten zituen jardunak bakarkako ikaslearen premietan ardaizten ziren. Bazirudien, bada, NGHI bateraezina zela ikasgelan ikastearekin.

Hala ere, NGHI zabaldu eta gauzatzearekin, iritzi hori kili-kolo jarri zen. Hasieratik, zenbait esperimentu egin ziren. Horien helburua zen NGHI ere baliatzea *hein batean* hizkuntz ikasgela tradizionalen. Esperimentu horietan, besteak beste, alderdi hauek hartzen ziren kontuan: autoebalua-ziorako prestaketa (Oskarsson, 1980), premiak aztertzeke galdera-sortak (Allwright, 1981), irakurtzen irakasteko material espezializatuak (Long, 1982) eta ikasleei beren ikastearen alderdi espezifikoek erabakiarazteko lanak (ikus Holec, 1988, hasierako esperimentu horien xehetasunak jakiteko).

Esperimentu horietan, NGHIrako instrukioa, nork bere ikas-prozesua gidatzeko instrukzioa, alegia, hasi ziren baliatzen hizkuntz ikasgelan. Hala ere, ikaslea beregaina izateko prestakuntza-saioak, eta, ikasleak hizkuntza ikasteko saioak zein bere aldetik zihoazen. Beste esperimentu batzuk, oster, harago joan ziren, eta *hein batean* ez, baizik-eta *osorik* txertatu zuten NGHI ikasgelan. Huttunen-ek (1986, 1988), Dam-ek (1995a) eta lankideek (adb., Dam eta Gabrielsen, 1988; Dam eta Legenhausen, 1996) ederki azaltzen dute nola erabil daitekeen NGHI antolabide gisa atzerriko hizkuntza irakasteko eta eskola-saio horiek diseinatzeke.

NGHI hizkuntzaren irakaskuntzan sartzeko eredu onak eskainiz, eginda-ko urratsek gauza bat aitortzera eraman zituzten adituak, hots, ikasgela ingurune egokia zela NGHIrako⁴. Horren ondorioz, 1990.etan, ikaslearen beregaintasuna –NGHIren helburua– puri-purian jarri zen, ordura arte “komunikatibo” eta “egiazko” bezalako nozioak ere puri-purian luzaz egonak ziren bezala (Little, 1991). Eta, handik hara, “ikaslearen beregaintasuna garatzea” ezarri zuten helburu orokor gisa, European, hizkuntza modernoak irakasteko curriculum nazional gehienetan (Gremmo eta Riley, 1995).

IEHI hizkuntzaren ikaskuntzan sartzeko oso bestelako erronka zen. Hastapenean, estrategiak irakasteko metodo eta material eraginkorrak garatzea zen kezka nagusia. Ordea, horiek zabaltzeak eta gauzatzeak aitorrarazi zieten denei material horiek hizkuntzaren irakaskuntzara bildu behar zirela, baldin eta IEHI hizkuntz curriculumaren zati izan-go baten (O'Malley eta Chamot, 1990; Rubin, 1994; Yang, 1998). Alde horretatik, Chamot-en eta O'Malley-ren Hizkuntza Ikasteko Metodo Akademiko Kognitiboa –HIMAK eredu– (Chamot eta O'Malley, 1987, 1993a) guztiz lagungarri gertatu da, ikasle-estrategiak irakastea onartua izan dadin, Estatu Batuetako lehen eta bigarren mailetako ikasleen eta ingeles gutxi dakiten ikasleen hizkuntz curriculumean.

HIMAK ereduan zenbait metodo proposatzen dira ikas-estrategiak eta hizkuntz trebetasunak lantzeko ikasgai batekin batera. Chamot-en arabera (2000), bost estatutan, Estatu Batuetako Eskola Sistemako hamar eskola-barrutik ezarri dute edo ezarriko dute laster HIMAK delakoa. Hots, Massachusettsen, Ipar Dakotan, New Yorken, Texasen eta Virginian. Eta, Idahon ere HIMAK erabiltzen ari dira etorkinentzako hezkuntza-proiektuan.

Gainera, HIMAK jorratzeko zenbait mintegitan beste irakasle-mordo bat prestatzen ari dira oraindik. Irakasle horiek, gero, ikas-estrategiak baliatuko dituzte beren jardunean –hau da, hizkuntz trebetasunak eta bestelako ikasgaiak batera irakastean– New York hiriko, Texaseko eta Michiganeko beste bederatzi eskola-barrutitan.

Nahiz eta HIMAK eredia baliatuta ingelesaren ikasleak estrategien erabileran trebatzen diren, *estrategietan oinarritutako irakaskuntza* izeneko alorra ere (EOI) laguntza handikoa izan da estrategiak atzerriko hizkuntzen curriculumetan sarrarazten.

Cohen-en eta lankideen arabera, EOIk helburu bikoitza du: estrategiak era esplizituan irakastea eta hizkuntz jardueretan txertatzea, estrategia-erabilera testuingurudunak sortzeko (Cohen eta beste, 1995; Cohen, 1999).

EOI institutueta urtero eskainitako trebatze-programen ondorioz, orain haurtzaindegietatik unibertsitatetarainoko irakasleak ari dira metodo horixe erabiltzen atzerriko hizkuntzarako (AH) programetan, nor bere mailan (AH/H₂n estrategiak irakasteko prozeduren beste adibide batzuk aztertu nahi izanez gero, ikus Rubin eta beste, 1988; Oxford, 1990; Cohen, 1990; Cotterall, 1990; Wenden, 1991; Hosenfeld eta beste, 1993; Chamot eta beste, 1993; Mendelsohn, 1995; Kidd eta Marquardson, 1996).

NGHI eta IEHI hizkuntz ikaskuntzan sartzeko aukerak eta moduak azterteaz gainera, ikaslearen garapena instituzionalizatzeak irakaslearen rolari buruzko jarrerak eta iritziak aztertzea ere eskatzen zuen. Atzerriko edo bigarren hizkuntza irakasten ohitutako eta zaildutako irakasleek, izan ere, nola lagundu behar zieten ikasleei nork bere ikas-prozesua gidatzen? Ez al zuen horrek esan nahi ikasle horiei beren ikas-prozesua antolatzen, kontrolatzen eta ebaluatzen ere irakatsi behar hartu zitzaiela, hau da, lehen irakasleari zegozkion lanak egiten? Nola aldatuko ote zitzairen irakasleei ikasleekiko harremana, rol berri hori hartu ondoren? Garbi zegoen: ikasleak desprogramatzea beharrezko baldin bazen beren ikas-prozesua gidatzeko, irakasleak ere desprogramatu behar ziren, ikasleei beren rol berrian lagunduko bazieten.

IEHi dagokionez, berriz, ikas-estrategiak erabiltzearekin lotuta ikusten dituzten alderdi ugariaren artean, O'Malley-k eta Chamot-ek (1990) diote “ikas-estrategiak eraginkor irakasteko ezagutza eta teknikak eskuratzea duela irakasleak bere egitekorik behinena” (O'Malley eta Chamot, 1990: 154; ikus, era berean, Thompson eta Rubin 1996, antzeko ikuspegi bat jasotzeko).

Izan ere, ikaslearen garapenaren gaian hizkuntz aditu gehiago sartu ahala, aitortu behar izan zen irakasleak ez zeudela prestaturik NGHI eta IEHI bidezko hizkuntz curriculum batean aritzeko, ez ikasgelan, ezta nor bere kasa joateko zentro batean ere. Irakasleek jarreretan eta metodologia-gaietan behar zuten prestakuntza (ikus Biddle eta Malmberg, 1990; Huttunen, 1990, 1993; Rubin, 1994).

Jarrereretan prestatzekoan sartzen zen, jakina, rol berrira ohitzen laguntzea ere. Irakasleek ulertu beharko zuten ikaslearen garapena bultzatzeak ohiko zereginak ugaltzea eskatzen ziela, eta ez zeregin horiek uztea (Wenden, 1985; Eriksson, 1993).

Irakasleen erronka pedagogiko zabaldua zera izango zen, ikasleen ikasketeko gaitasuna handitzeko bideak aurkitzea. Gainera, zehazki NGHIri dagokionez, hizkuntz adituek ohartarazi zuten irakasleek jarrera kaltegarriak zituztela ikasleek beren ikas-prozesua gidatzearen aurrean. Eta gomendatzen zuten gogor erantzuteko jarrera horiei, esate baterako: nork bere buruarengan konfiantzarik ez izateari edo nork bere burua ez estimatzeari (Carver, 1984; Dam, 1995a; Lyne, 1995), gogorik ezari eta beldurrari (Dam, 1995a), ikasleen erantzunak edo erreakzioak sortzen zuen kezkarri (Miller eta Ng, 1996; Huttunen, 1993), ikasleak trebatzeak anarkia ekarriko ote zuen beldurrari (Kenny, 1993) edo metodo hori norberaren profesionaltasunaren etsai zen irudipenari (Eriksson, 1995).

Metodologia-prestakuntzari dagokionez, NGHI edo IEHI gauzatzeko irakasleak trebatzen ari ziren hizkuntz adituek aitortu zuten irakasleak trebatzea, nahiz eta funtsezkoa izan, ez zela aski ikaslea garatzeko, prozedura eta/edo material eraginkorren diseinuan eta horien gauzatzean. Irakasleek, gainera, ikuspegi berriaz begiratu behar zioten irakas-prozesuari (Hosenfeld in Rubin, 1994), eta, orobat, ikas-prozesuari (ikus Holec, 1985; Wenden, 1991; Moreira et al., 1999). Azkenik, gomendatu zen irakasleak trebatzeko programek irakaslearen autonomia garatzea ere bilatu behar zutela (Moreira et al., 1999; Thavenius, 1999)⁵.

- *Ikaslearen garapena ikasgelaz aparteko ingurune instituzionalizatuetan*

NGHIren alorreko nork bere kasa jarduteko zentroak ezartzearekin batera kezka ere sortu zen: nolako laguntza ote zekarkioten zentro horiek atzerriko hizkuntza irakastea eginkizun zuen instituzioari? Ikasgelaren osagarri huts iraungo ote zuten, jendeari maiz iruditzen zitzaion bezala (Sturtridge, 1997), ala ikasgelaren alternatibatzat onartuko ziren? Gero eta halako zentro gehiago ari ziren ezartzen, batez ere Asiako hego-sortaldean. Bertan, Gremmno-k eta Riley-k (1995: 157) esan dutenez, “badirudi baliabide-zentro berriak egunero sortzen direla”. Eta, laster, zentro horiek zuten irudia, osagarri izatearena, aldatzen hasi zen.

Norberak gidatutako hizkuntz ikaskuntza “nor bere eskumeneko hizkuntz ikaskuntza” deitu zuten (Pemberton *et al.*, 1996; Sturtridge, 1997), edo “hizkuntz ikaskuntza independentea” (Ravindran, 1996, 1998). Izen berriago horiek ingurunea nabarmentzen zuten ikaslearen garapenean, hau da, nor bere eskumeneko hizkuntz ikaskuntza (*self-access*), *ikasgelako* hizkuntz ikaskuntzaren ordeztu, edo hizkuntz ikaskuntza *independentea*, *irakasle batekin ikastearen* ordeztu. Eta *norberak gidatutako* hizkuntz ikaskuntza terminoak, aldiz, prozesuaren edukia eta helburua nabarmentzen zituen.

Nahiz eta izen aldatze horrek ez zuen ukatzen prozesuaren edo helburuaren garrantzia, iradokitzen zen, leunki eta inplizituki, ikasgelatik kanpo eta/edo irakaslerik gabe ikastea ametitzen duten inguruneak alternatiba instituzional bideragarriak direla hizkuntz programak garatzeko.

Alde horretatik, Singapurko *Temasek Polytechnic Institute*-n Banakako Hizkuntz Ikasketa Zentroak eskainitako ikaste independentearen ziurtargiria dugu berrikuntza bitxi bat (Ravindran, 1998). Bi arrazoiengatik da berritzaile beren ikas-prozesuaz arduratzeko, ikasleek egiten duten aha-leginaren ziurtagiri hori: lehenik, ikaslea nola ikasten den ikastera sustatzen duelako; bigarrenik, berriz, ikaslearen independentzia bultzatzen duelako hizkuntz garapenaren bitartez.

Hizkuntz garapena ikasleak bere kasa ikasten ikasteko bide bihurtzeak zeharo iraultzen du hizkuntz ikaskuntzaren eta NGHIren artean beti egon den *helburu-bitartekoak* erlazioa. Horrela, areago sendotzen du ideia bat, hots, hizkuntza era askean ikastea eta *self-access* bidez ikastea alternatiba instituzional bideragarria dela ikasgela tradizionalaren aurrean. Egia esateko, Sturtridge-ren (1997) arabera, nor bere kasa aritzeko zentroak bilakatu dira alternatiba bakar *campus* batzuetan, non unibertsitate-administrazioak ez baitira gai, ez irakasle profesionalak kontratatzeke, ez behar beste irakasle trebatzeke, atzerriko hizkuntzen gero eta eskari handiagoari egoki erantzuteke. Sturtridge-k Mexiko aipatzen du: 34 baliabide-zentroak ziharduten hor lanean 1997an⁶.

Nor bere kasa aritzeko zentroetan NGHI ezartzeak ere hainbat galdera piztu zituen irakaslearen rolaz. Garbi esanda, ingurune berri horrek ikasleekin aritzeko beste era batzuk galdegiten zituen, eta era horiek aldatuz zihoazen etengabe, irakasleek hobeki konprenitu ahalean ikasleek beren kasa jarduteko behar zuten prestaketa. Beraz, hasieran, irakasleek materiala aukeratzeko eta hura aurkitzeko lagundu behar zieten ikasleei (Sturtridge, 1997). Gero, alabaina, rol konplexuago bat proposatzen zitzairen irakasle horiei (Kelly, 1996; Riley, 1997; Sturtridge, 1997). Kelly-ren (1996) arabera, nor bere kasa aritzeko zentro batean irakasleek hizkuntz aholkulari gisa aritu beharko lukete. Haien lanak aholkulari terapeutikoaren lanaren antzekoa izan beharko luke funtsean.

Aholkulari terapeutikoak badaki zer egin pertsona batek beharrezko aldaketak egin eta erabakiak har ditzan problema bati erantzuteke. Bada, hizkuntz aholkulariak berdin-berdin lagundu behar dio ikasleari hizkuntza ikastearen problemari bere kasa erantzuten. Horri jarraikiz, ikasle horrek iritzia aldatu beharko du bere ikasle-rolaz. Eta behar diren erabakiak hartu beharko ditu bere ikas-prozesuaz arduratzeko. Horretarako, irakasleak, jakina, ikasleei banan-banan laguntzeko behar dituen gaitasunak eskuratu beharko lituzke lehenik (azter Kelly 1996 eta Riley 1997, gaitasun horien adibideak ikusteko).

- *Dimentsio afektiboa*

Hastapenetik, IEHleko literaturak funtsezkotzat jo zituen eragile afektiboak hizkuntz ikaskuntza eraginkorrerako. Naiman-en eta lankideen ikerketa eragin handikoan (1978), ikasle arrakastatsuen ezaugarri nagusietako bat zen ikasleak bere sentimenduak kontrolatzen jakitea. Rubin-en eta Thompson-en ikaslearen eskuliburuan (1982) ere eragile afektiboak aipatzen ziren hizkuntzak ongi ikasteko behar zen jarrera psikologikoari buruzko eztabaidan. Hala ere, hasierako estrategia-taxonomiek eragile kognitiboak nabarmentzen zituzten ia bakarrik, hau da, estrategia kognitiboak eta metakognitiboak (adb., O'Malley eta beste, 1985; Rubin, 1987).

Ikerketa gehiagoren emaitzak ikusirik, ordea, O'Malley-k eta Chamot-ek beren taxonomia osatzen zuten hiru estrategia-kategorietako bat, *gizarte bidezko estrategiak*, hartu eta *estrategia sozial-afektibo* bihurtu zuten. Hari beretik, hasiera-hasieratik, Oxford-en hizkuntz ikas-estrategien gaineko (1990) taxonomiak hiru estrategia-sail afektibo zituen: 1) antsietatea kontrolatzen laguntzea; 2) nork bere buruari buruzko iritzi apalari aurre egiten laguntzea; eta 3) norberaren tenperatura emozionala diagnostikatzea (Oxford, 1990: 141).

Maila teorikoan, Dickinson (1995) ahalegindu zen motibazioaren eta autonomiaren arteko lotura ezartzen. Deci-k eta Ryan-ek (ikus Dickinson, 1995) motibazioaz egina zuten intrintsekoa/estrinsekoa bereizketa baliaturik, Dickinson-ek esan zuen ikas-ingurunea erraztaile –eta ez norberaren mugatzaile– ikusten duen ikaslea errazago egoten dela intrintsekoki motibaturik. Areago, esan zuen ikasleek sinesten baldin badute ikastearen arrakasta edo porrota norberaren ahaleginaren ondorio dela eta, beraz, beren ikastearen ardura onartzen badute, badirudiela emaitza arrakastatsuek motibazio handiagoa sortzen dutela. Motibazioaren egozpen-teoriak oin hartutako nozio bat da hori, hain zuzen ere.

- *Teoria-garapena*

IEHiren alorreko ikerketei eta irakasteari buruz ari zirela, O'Malley-k eta Chamot-ek (1990) ohartarazi zuten ezen, 1980en hasieran, gaia ikeritzen hasi zirenean, ez zegoela inongo teoriarik, hizkuntz ikas-estrategien rola azaltzeko. Nahiz eta egia izan garai hartako BHEko azalpen teoriko batzuek osagai kognitibo bat bazeukatela, horiek –ohartarazi zuten berri– ez zuten deus aipatzen ikas-estrategien gaiaz. Gainera, BHEko eredu nagusiek, gramatika unibertsalak eraginik, prozesu inkontzientetzat hartzen zuten, batik bat, beste hizkuntza bat eskuratzea, haur txikiak H₁ eskuratzea bezalatsu.

Eredu horien aldekoek ez zuten BHEn prozesu kontzienterik ikusten. Implizituki, iritzi horrek kuestionatu egiten zuen strategiak irakastearen eta strategiak erabiltzearen eraginkortasuna. Heldu beharra zegoen gai horri. Lotura bat ezarri behar zen, berehala, pertsonen ikasteko eraren gaineko teoriaren eta ikerketaren, eta, irakaste-praktikaren artean. Beraz,

teoria kognitiboaz baliatuz, John Anderson-en lanaz bereziki, O'Malley-k eta Chamot-ek (1990) oroimenaren teoria bat osatu zuten informazioa prozesatzeari buruz, azaltzeko nola ikasten diren bigarren hizkuntzak, eta nola laguntzen duten ikas-estrategiek horiek eskuratzen. Teoria horrek nabarmentzen du prozesu mentalak aktiboak eta nahita eginak izaten direla, eta, hizkuntza bat ikastea, berriz, prozedurazko ezagutza edo beste gaitasun kognitibo konplexu batzuk ikastea bezalakotzat dauka.

Bestalde, Little-k (1996, 1999) oinarri psikologikoa ezarri nahi izan zuen NGHIrentzat eta haren sakoneko helburuarentzat, ikaslearen autonomia handitzearentzat, alegia. Aldi berean, erabat gezurtatu nahi izan zuen autonomia metodo pedagogiko berezi baten edo ingurune berezi baten emaitza zela, eta, soilik helduentzat egokia zela. Haren iritzia teorikoak haurrek hazi ahala erabiltzen dituzten ikasteko moduen gaineko literaturatik datoz (azter Little, 1996, ondoko hauek egindako lanaren deskribapena ikusteko, hots, Bruner-ek, Karmiloff-Smith-ek, Wells-ek, Vygotsky-k, Tharp-ek eta Gallimore-k).

Little-ren (1996) arabera, berezkoa du ikasleak autonomiarako gaitasuna. Eta, bere garapena lagun, gaitasun horixe da autonomo izatera esplizituki sustatzearen oinarria. Autonomo edo beregain izateko gaitasuna haurtzaroan nabarmentzen da, barruko agindu biologikoagatik, haurra elkarrekintzan hasten denean, gauzak ikasteko $-H_1$, besteak beste-, gizartean sartzeko, eta, inguruko kultura bereganatzeko.

Haurrek elkarrekintza horiek hasten eta bukatzen dituztela erakusten duten ikerketak aipatzean, Little-k dio agindu biologiko horrek psikologikoki eta sozialki autonomo egiten dituela haurrak jaiotzetik, nahiz eta, aldi berean, ingurune sozialaren premia duten, ikasten ahalegintzen direnean laguntza eta arreta etengabea jasotzeko.

Haurren kasuan egia denak –zioen Little-k– egia izaten jarraitu behar du goi-mailako ikaskuntzan ere non haurraren ikasteko berezko joeraren azpiko metaprozesuak esplizitu eta kontziente bilakatzen baitira. Beste erara esanda: ume-umetatik era autonomoan ikasten badugu ere, oharkabean eta nahi gabe ikasten dugu hasieran. Alabaina, eskolatze formalarekin, irakurtzen eta idazten ikastearekin, berezko autonomiari, nahita egindako hausnarketatik eta azterketatik datorren autonomia ere gehitzen zaio.

Beraz, Little-k dioenez, autonomia –hots, NGHIren helburua– haurrak era independentean aritzeko duen berezko joeraren hedapena da. Gizaki guztien ahalmen bat da hori, eta, hala izaki, ez dago inongo irakasbideren mendean, ez inongo inguruneren mendean, ez inongo adinetara edo kultur taldetara mugaturik.

Ikaslearen garapena eta BHEren gaineko teoriak

Atal honetan, aurretik deskribatutako berritasun guztiak berrikusiko ditugu, BHEko teoria hautatu batzuen ikuspegitik. Teoria horiek ikas-prozesuen egitekoari edo ikasleen arteko aldeei dagozkie, bi arloen arteko erlazioa erakusteko. Horrela, ikuspegi zabalago bat eskaintzen da NGHIren eta IEHIen garrantziari buruzko gaietan.

*Ikaslearen prozesuen
gaineko ikuspegiak*

Nahiz eta irakaslea eta curriculumak ez gutxietsi, NGHIk eta IEHIk *ikas-kuntza* bihurtu dute konstruktua nagusi, atzerriko eta H₂ren irakaskuntza antolatzekoan eta ebaluatzekoan. Eta helburu ere ezarri dute, hala berean, ikasleak era aktiboagoan eta hausnartuagoan jardutea, eta, ikas-prozesua ikasleak berak gidatuago izatea.

Hizkuntz irakaskuntzako prozesuak produktua baino gehiago nabarmenduz, *ikaslearen garapena* ikasle-prozesuak erdian jartzen dituzten BHEren alorreko teoriaren baliokide har liteke, irakaskuntzaren alorrean.

Hala ere, aurreneko teoria batzuen arabera –adibidez, Gramatika Unibertsala, Monitorearen Teoria eta Tarteko Hizkuntzaren Teoria (ikus Larsen-Freeman eta Long 1991; Ellis 1994)–, ikaslearen prozesuak manipulazio kontzientetik harago daude. Eta ikuspegi horrek talka egiten du, erabat, ikaslearen ekintza deliberatuaren nozioarekin (IEHIek defendatutakoa).

Lehenengo aldiz proposatu zutenean ere eztabaida-iturri izan zelarik, ikasleak hizkuntza ikastearen duen rola berraztertzea hori ikaste kontzienteak BHEan duen rolari buruzko eztabaida zabalagoaren parte bihurtu zen (adb., Smith, 1981; McLaughlin, 1987; Schmidt, 1991). Eta horrek ekarri du, lehenengo, IEHI ikerketa-arlotzat onartzea, eta, bigarren, ikas-prozesuaren zenbait azalpen teoriko agertzea, H₂ eskuratzeko ikaste kontzienteari garrantzia aitortzen diotenak, adibidez: Gass-en BHE ikertzeko marko orokorra (Ellis 1994. an aipatua), gaitasunak ikasteko ereduak (azter Ellis 1994, McLaughlin-ek eta Anderson-ek egindako lanaren deskribapena ikusteko), forman oinarritzea (Long, 1991; Doughty eta Williams, 1998) eta, azkenik, teoria soziokulturala (Lantolf, 2000). Beraz, teoria-sorta berriago horiek sendotu egiten dute ikuspegi bat, zeinaren arabera ikaslea berak ohartuki inplikatzeko baina IEHIen proposatutako eskuratzeko-prozesuan.

*Ikuspegiak ikaslearen
arteko aldeei buruz*

Bai akulturazio-teoriak (adib., Schumann 1978), bai hizkuntz ikaskuntzako eredu sozio-educationalak (adb., Gardner 1979, 1985), –BHEren alorreko teoriak, gizarte-psikologiatik eratorriak– argi eta garbi esan dute eragile afektiboak (adb., motibazioak eta jarrerak), kognitiboak (adb., hizkuntz gaitasunak eta adimenak) eta sozialek (adb., distantzia sozialek) bereizten dituztela hizkuntz ikasleak bata bestearengandik, eta eragile horiek eragiten dutela, orobat, hizkuntz lorpen-emaitzetan.

Ikaslearen arteko alde horiek, haatik, kontzientziatik beheragokoak dira eta ezin dira erraz aldatu. Aitzitik, IEHI ikerketa-arlotzat onartzearekin batera, beste eragile bat ere erantsi zaio zerrenda horri: ikas-estrategiak. Eta horiek bai direla lortzeko modukoak eta aldagarriak.

Little-k (1996, 1999), NGHI teoriaren aldetik zurriz, beste eragile bat iradokitzen du. Hori ere, ikas-estrategiak bezalaxe, ezberdina da BHEren teoriak proposatzen dituen eragileekin alderatuta. BHEren teoriak proposatutakoak norberaren ezaugarriei dagozkie eta espero da ikaslearen jokabideari eragingo diotela. Little, aldiz, ikasleek benetan egiten dute-

naz ari zaigu, hau da, hizkuntz ikas-prozesua erregulatzean ikasle horiek duten *rolaz*. Little-ren arretagunea da haurren hizkuntz eta kultur sozializazioa. Eta horrek lotura bat iradokitzen du *sormen bidezko eraikuntza*-ren teoriarekin. Teoria horrek ere ikaslearen autonomia nabarmentzen du, H_1 eskuratzean prozesu mentalen sormenaren alde argudiatzen duenean (Dulay eta Burt, 1997).

Little-ren iritzia, hots, haurren eta haurtxoen autonomia agindu biologiko bat dela, eta agindu biologiko horrek elkarrekintzan aritzera eta ikas-terera bultzatzen dituela, aurreko nozio horren osagarri ageri da. Eta horrek beste dimentsio bat eransten dio prozesu mentalen autonomiari, H_1 eskuratzeari dagokionez.

Bestalde, *ikaslearen garapen*-aren teorian eta praktikan eragile afektiboak sartzekoak BHEren gaineko teorian aurkitzen du bere zuribidea, partikularlari Gardner-en eredu sozio-educasionalean. Nahiz eta hasieran motibazio kognitiboari buruzko literaturatik zetozen, Dickinson-ek autonomiaren eta motibazioaren arteko erlazioaz ematen dituen argumentu teorikoek biak lotzen dituzte, azalpen intrintseko/estrinsekkoa, eta Gardner eta lankideen motibazio integratzailearen eta instrumentalaren nozioak, ohartaraziz bigarrenak aurrenekoaren gai espezifikoak adibideak direla (Gardner, 1985; Gardner eta MacIntyre 1992, Dickinson 1995ean aipatu bezala).

Dickinson-en azalpena, motibazioak ikaslea autonomo izatera nola sustatzen duen esplikatzea, BHEren gaineko teorian oinarritzen da zeharka. Aldiz, Oxford-ek darabiltzan funtsezko argumentuak, *ikaslearen garapen*-ean estrategia afektiboak ere sartzearen aldekoak, BHEri buruzko literaturan daude oinarriturik zuzen-zuzenean, arlo afektiboan (adb., Gardner 1985; Gardner, Lalonde, Moorcroft eta Evers 1985, Oxford 1990ean aipatu bezala).

Etorkizuneko norabideak

Nahiz eta aitortu NGHIren eta IEHIen sorrerako ideien balioa, nola horiek zabaltzean etorritako aldaketen balioa ere, argi ikusi behar da erronka handiak gelditzen direla oraindik ere. Hemen, lehenekoari egin diogun begiradak landu beharreko lau arlo iradoki ditu.

NGHI eta IEHI curriculumera biltzea

Hastapenean pentsatu bezala, *ikaslearen garapen*-erako irakaskuntza bietako batean ardaztuko zen, edo norberak gidatutako ikaste-trebetasunetan, edo ikas-estrategietan. Hezkuntza-helburuak, ikas-helburuak eta emaitzak ere ez ziren elkarrekin nahasten. Hala ere, bi metodoak zabaldu eta gauzatzearekin batera, aurreko guztia curriculumera biltzeko joera hasi zen. Hori asmoen agerpenetan artikulatu zen; bertan, NGHIren aldekoen arabera (adb., Dickinson 1987), ikaste eraginkorra zen nork bere buruari irakastearen helburu aitortutako bat. IEHIen aldekoen arabera, berriz, ikas-estrategiak irakastearen helburua zera zen: ikaslea, orokorrean, bere burua gidatzera (auto-gidatzea) sustatzea (Oxford, 1990) edo ikaslea ikasle autonomo eta auto-erregulatu bihurtzeko gaitasunak garatzea (O'Malley and Chamot, 1994).

Helburu horiek ikasketa-planetan islatu ziren, ikasleak trebatuz bai estrategia kognitiboetan bai beren burua gidatzeko gaitasunetan (adb., Dickinson 1987, Ellis eta Sinclair 1989, Wenden 1991, Chamot eta beste 1993, Hosenfeld eta beste 1993, Havranek 1995, Nunan 1997). Helburuak eta praktika batera biltzeko joera horrek aurrera jarraitu behar luke.

*Ezagutza
metakognitiboa
ikaslearen
garapenean*

Ezagutza metakognitiboa nozioaz ari garenean, ikasleek hizkuntza ikas-teari buruz dakitenaz ari gara; hau da, atazaren izaeraz, hari heltzeko era onenez eta prozesua eragotz edo erraz dezaketen norberaren ezaugarriez dakitenaz, alegia.

Ezagutza metakognitiboaren garrantzia ia denek aitortu dute. Baina, *ikaslearen garapen*-ean, eguneroko jardunean, lehentasuna, hein handi batean, gauzak antolatzeari, kontrolatzeari eta ebaluatzeari eman izan zaie, baita estrategia kognitiboei ere. Nolanahi ere, gero eta argiago dago ezagutza metakognitiboa curriculum-osagaietan sartu behar dela *ikaslearen garapen*-ari begira. Horixe iradokitzen da hainbat eta hainbat lane-tan: Rubin-en (1999) hizkuntzak ikastearen gaineko auto-kudeaketarako eredu teorikoan (rol garrantzitsua egotzen baitio ezagutza metakogniti-boari); 1980.en erdi aldera egindako ikerketetan (hizkuntz ikasleek zer dakiten dokumentatu baitzuten) (Wenden, 1986; Horwitz, 1987, 1988; Tumposky, 1991; Park, 1994; Cotteral, 1995; Victori, 1995); eta, orain-tsuagoko beste hainbat azterlanetan ere: horietako batzuek ezagutzaren eta estrategia-erabileraren arteko erlazioa erakusten dute (adb., Victori, 1999; Yang, 1999); beste batzuek ezagutzaren eta autonomiarako erneta-sunaren arteko lotura jartzen dute agerian (adb., Cotteral 1999); beste zenbaitek, berriz, ezagutza metakognitiboa hizkuntza monitorizatzen denean nola agertzen den bistaratzen dute (Platt eta Brooks, 1994). Horiek guztiek iradokitzen dute ahalegin handiagoa egin behar dela, oraindik, ezagutza metakognitiboa ere ikaslearen garapenerako funtsez-koa diren curriculum-osagaien artean sartzeko.

*Antolaketa eta
monitorizazioa*

Antolaketa osatzen duten azpiprosesuak berriro hausnartu behar dira, eta zabaldu, gainera. Orain arte, atazaren aurreko antolaketa gauza nahasia zen. Hainbat erabaki hartu behar ziren helburuez, bitartekoez, epeez. Baina gauzak modu horretara ulertzeak ez ditu esplizitu egiten, ez ataza aztertze prozesua (eta aurrebaldintza da hori ikasleak beharrezko era-baki horiek har ditzan, atazaren xedea zehazteko) (Breen, 1987a; Nicholls, 1984), ez atazak dakarren problemaren nolakoa (Paris & Byrnes, 1989), ezta lanaren eskakizunak ere (Shik, 1986; Grabe, 1991; Kirkland eta Saunders, 1991). Atazak aztertze azpiprosesu horiek ere, bada, sartu egin beharko lirateke antolaketaren interpretazio berrikusi batean.

Monitorizatzearen edo kontrolatzearen arloa nahikoa zehaztu gabe dago oraindik NGHIren eta IEHIen gaineko literaturan. Monitorizatze hori zehazteko orain arteko ahalegin bakanek ikuspegi ezberdinak utzi dituz-

te agerian, bai monitorizatzea osatzen duten prozedurei dagokienez, bai eta –inplizituki– haren prozesuen norainokoaz ere (Rubin, 1987; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Chamot, 1994; Thomson, 1996). Bestalde, literatura kognitiboan eta BHEan egindako ikerketa hautatuen sintesiak erakusten du –eta guztiak ados dira honetan– ondorengo azpiprozesu zikliko eta interaktibo hauek osatzen dutela monitorizazioa ataza bat egitean: *auto-behaketak* (adb., Palinscar eta Brown, 1984; Ertmer eta beste, 1996), *ebaluazioak* (adb., Schoenfeld, 1989; Block, 1992), *neurriak hartzeko erabakiak eta hura egiteko erak* (adb., Casanave, 1988; Block, 1992) eta *erabakia gauzatzeak* (adb., Zimmerman, 1989; Corno eta Kanfer, 1993). Ikasleei beren ikastea monitorizatzen irakasteko ahaleginek onura handia jasoko lukete, azpiprozesu horiek kontuan hartuz gero.

Ikerketa Goian aipatu bezala, ikerketak egiten hasiak dira, jadanik, ikusteko zer erlazio dauden ezagutza metakognitiboaren, ikas-estrategien eta –hein txikiago batean– nork bere burua gidatzeko gaitasunen artean.

Ikaslearen garapen-prozesuei buruzko geroako ikerketek ere interakzio hori –hizkuntzak ikastea ataza jakin batzuetan agertzen den eran– aztertzen jarraitu beharko lukete. Esate baterako, nola eragiten dio ebaluazioak estrategia kognitiboak aukeratzeari idazmena lantzekoan?, entzumena lantzekoan?, aurretik ezarritako planak aldatzekoan? Nola eragiten dio monitorizatzeak ebaluazioari?, ikas-helburuak aukeratzeari?, autoebaluazioari? Eta nola eragiten dute, ezagutza metakognitiboaren kategoria ezberdinek, gaitasun eta estrategia horien erabileran, kasu bakoitzean?

Uste izatekoa da halako ikerketen emaitzak ikuspegi osoago bat eskainiko dutela, jakiteko ea nola erraztu ote daitekeen, edo eragotzi, ikaslearen garapena. Era berean, aipatu emaitzak azterketa zehatzago bat egiten utzi beharko luke, ea zein faktorek dakarten arrakasta edo porrota, eta, beraz, findu egin behar luke egungo eta geroako praktika, ikasleek H₂ eskuratzean duten rola hobetzea helburu duena.

Itzultzailea: Txomin Arratibel

Oharrak

* Ingelesezt “Learner Development in Language Learning” In *Applied Journal of Linguistics*, Vol 23 (1), 2002, 32-55. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

1. Ikasle-ezaugarri horietako bakoitzaren gaineko ikerketak, 1980etan eta 1990etan egindakoak, sakonetik berrikusteko, ikus Ellis 1994, Larsen-Freeman eta Long 1991 (bederatzigarren inprimaketa 1997an).
2. Nahiz eta metodo horiek gauzatzen dituen praktikari *ikaslearen trebakuntza* deitzen dioten nor-

malean, beste izen alternatibo batzuk ere iradoki izan dira horretarako: *ikaslearen garapena*, *ikaslearen heziketa*, *ikasten ikastea etab*. Hain zuzen ere, artikuluko honek izen alternatibo horietako bat erabiltzen du, hau da, ikaslearen garapena.

3. Berritzaile jakin horien lana nabarmenduz, ez da iradoki nahi ez zela beste inor antzeko ildoetan praktikatzen eta ikertzen ari garai hartan. Alabaina, haiek gai honetaz idatzitakoak nabarmentzen dira gehien 1970.en erditsutik 1980.en erditsura arteko literaturan. Orintsuagoko beste lan batzuk, NGHI eta IEHI garatzeko lagungarri izan zirenak 2. atalean aipatzen dira.

4. Irakur Vieira (1999), eta hor ikusiko duzue oraintsuago eztabaida bat, hau da, nola ezkondu pedagogia eta autonomia hizkuntz ikasgelan.
5. Irakur Chamot eta O'Malley-ren lana (1993b), irakasle hezkuntzarako hiru metodo ezberdin ebaluatzen dituzten ikerketen txostena ikusteko, eta Nyikos-ena (1996), ikusteko ea nola sartzen duten irakasleek, beren jardunean, ikasleen premiei egokitutako estrategia-irakas-kuntza.
6. Ikasgelaz kanpoko inguruneetan hizkuntz ikas-tea eskaintzen duten beste hizkuntz programa batzuen deskribapena eskuratzeko, ikus Karlson et al. (1997) eta Kenny (1993).

Bibliografia

- Abe, D. et alii.** 1975. New approaches to autonomy: two experiments in self-directed learning. In *Melanges Pedagogiques*, 73-82. CRAPEL, University of Nancy, France.
- Allwright, R.** 1981. What do we want teaching materials for? In *English Language Teaching Journal*, 36: 5-18.
- Altman, H.** 1980. Foreign language teaching: focus on the learner. In Altman, H., James, C. V. (eds.) *Foreign Language Teaching: Meeting individual needs*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Benson, P.** 1997. The philosophy and politics of learner autonomy. In Benson, P., Voller, P. (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Biddle, M., Malmberg, P.** 1990. *Learning to Learn. Investigating learner strategies and learner autonomy: Report on workshop 2a. Language Learning for European Citizenship*. Council for Cultural Co-operation. Uppsala University, Uppsala, Sweden.
- Block, E.** 1992. See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. In *TESOL Quarterly* 26: 319-44.
- Breen, M.** 1987a. Learner contributions to task design. In Candlin, C., Murphy, D. (eds.): *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education*. Volume 7. London: Prentice-Hall International.
- Breen, M.** 1987b. Contemporary paradigms in syllabus design, part II. *Language Teaching* 20: 157-74.
- Breen, M., Candlin, C.** 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1: 89-112.
- Brown A. et alii.** 1983. Learning, remembering and understanding. In Flavell, J. H., Markman, E. M. (eds.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*: Volume 1. New York: Wiley.
- Bruner, J. S. et alii.** 1966. *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- Campbell, C., Kryszevska, H.** 1992. *Learner-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, J. B.** 1981. Twenty-five years of research on second language aptitude. In Diller, K. C. (ed.): *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*; Rowley, MA: Newbury House.
- Carver, D.** 1984. Plans, learner strategies, and self-direction in language learning. *System* 12: 123-31.
- Carver, D., L. Dickinson.** 1982. Learning to be self-directed. In Carver, D., Dickinson, L. (eds): *Self-directed Learning: Collected Papers in Self Directed Learning in English Language Learning*. Scottish Centre for Education Overseas, Moray House, College of Education, Edinburgh.
- Casanave, C. P.** 1988. *Comprehension monitoring in ESL reading: a neglected essential*. *TESOL Quarterly* 22: 283-302.
- Cathcart, R. and S. Vaughan.** 1993. *Real Conversations: Beginning Listening and Speaking Activities*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chamot, A.** 1994. CALLA: An instructional model for linguistically diverse students. *English Quarterly* 26: 12-14.
- Chamot, A.** 2000. Personal communication.
- Chamot, A. and M. O'Malley.** 1987. *The cognitive academic language learning, approach: A bridge to the mainstream*. *TESOL Quarterly* 21: 227-49.
- Chamot, A., O'Malley, M.** 1993a. *The CALLA Handbook: How to Implement the Cognitive Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Chamot, A., O'Malley, M.** 1993b. Teaching for strategic learning. In Alatis, J. E. (ed.): *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Chamot, A. et alii.** 1993. *Learning Strategies in Japanese Foreign Language Instruction*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Clarke, D.** 1991. The negotiated syllabus: what is it and how is it likely to work? *Applied Linguistics* 12: 13-28.
- Cohen, A.** 1990. *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. New York: Newbury House.
- Cohen, A.** 1999. Language learning strategies instruction and research. In Cotterall, S., Crabbe, D. (eds.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Cohen, A., Aphek, E.** 1980. Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations. *System* 8: 221-35.
- Cohen, A., Aphek, E.** 1981. Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 3: 221-36.
- Cohen, A. et alii.** 1995. *The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language*. National Resource Centre, CARLA, University of Minnesota.
- Corder, P.** 1967. The significance of learners' errors. In *International Review of Applied Linguistics* V: 161-9.
- Corno, L., Kanfer, R.** 1993. The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education* 19: 301-41.
- Cotterall, S.** 1990. Reciprocal teaching: A problem-solving approach to reading. *Guidelines* 12: 30-9.
- Cotterall, S.** 1995. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. In Dickinson, L., Wenden, A. (eds.): *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Learner Autonomy* 23: 195-206.
- Cotterall S.** 1999. Key variables in language learning: what do learners believe about them? In A. Wenden (ed.): *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning* 27: 493-514.
- Dam, L.** 1995a. Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice. Authentik Language Learning Resources Ltd. Trinity College, Dublin.
- Dam, L.** 1995b. Where are we now? where are we going? In Eriksson, R. and Milander, J. (eds.): *Fourth Nordic Conference on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*. University of Karlstad, Sweden.
- Dam, L., Gabrielsen, G.** 1988. Developing learner autonomy in a school context: a six year experiment beginning in the learners' first year of English. In Holec, H. (ed.): *Autonomy and Self-Directed Learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe, Publications and Documents Division.
- Dam, L., Legenhausen, L.** 1996. The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment-the first months of beginning English. In Pemberton, R. et alii (eds.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dickinson, L.** 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. London: Cambridge University Press.
- Dickinson, L.** 1995. Autonomy and Motivation: A Literature Review. In Dickinson, L., Wenden, A. (eds.): *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Learner Autonomy* 23: 183-94.
- Dickinson, L., Carver, D.** 1980. Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools. *English Language Teaching Journal* 35: 1-7.
- Doughty, C., Williams, J.** 1998. *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin, F., Olshtain, E.** 1986. *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., Burt, M.** 1977. Remarks on creativity in language learning. In Burt, M. et alii. (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents Publishing Company.

- Ellis, G., Sinclair, B.** 1989. *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. London: Cambridge University Press.
- Ellis, R.** 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eriksson, R.** 1993. *Teaching Language Learning: Inservice Training for Communicative Teaching and Self-directed Learning in English as a Foreign Language*. Goteborg Studies in Educational Sciences 92. Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 5096, S-402 22 Goteborg. Sweden.
- Eriksson, R.** 1995. Learner autonomy. Where have we come from, where are we now? In Eriksson, R. and Milander, J. (eds.): *Fourth Nordic Conference on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*. University of Karlstad, Sweden.
- Ertmer, P. A. et alii.** 1996. Students. responses and approaches to case-based instruction: the role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal* 33: 719-50.
- Faerch, C., Kasper, G.** 1983. *Strategies in Inter-language Communication*. London: Longman.
- Faerch, C. et alii.** 1984. *Learner Language and Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C.** 1979. Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles and R. St. Clair (eds.): *Language and Social Psychology*. Baltimore: University Park Press.
- Gardner, R.** 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E.** 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F.** 1976. The role of intelligence in second language learning. *Language Learning* 26: 267-80.
- Grabe, W.** 1991. Current development in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25: 375-406.
- Gremmo, M. J., Abe, D.** 1985. Teaching learning: Redefining the teacher's role. In Riley, P. (ed.): *Discourse and Learning*. New York: Longman Inc.
- Gremmo, M. J., Riley, P.** 1995. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. In Dickinson, L., Wenden, A. (eds.): *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Learner Autonomy* 23: 183-94.
- Hansen, L.** 1984. Field dependence-independence language testing: evidence from six Pacific Island cultures. *TESOL Quarterly* 18: 311-24.
- Havranek, G.** 1995. Self-access study a learner autonomy within the foreign language teacher education curriculum. In Eriksson, R., Milander, J. (eds.): *Fourth Nordic Conference on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*. University of Karlstad, Sweden.
- Henner-Stanchina, C.** 1976. Two years of autonomy: practice and outlook. *Melanges Pedagogiques* 73-82. CRAPEL. University of Nancy. Reprinted in P. Riley (ed.) *Discourse and Learning*. New York: Longman Inc. 1985.
- Henner-Stanchina, C., Holec, H.** 1977. Evaluation in an autonomous learning scheme. *Melanges Pedagogiques* 73-84. CRAPEL, University of Nancy. Reprinted in Riley, P. (ed.) *Discourse and Learning*. New York: Longman Inc. 1985.
- Holec, H.** 1980. Learner training: meeting needs in self-directed learning. In Altman, H. B., James, C. V. (eds.): *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H.** 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H.** 1985. On autonomy: some elementary concepts. In Riley, P. (ed.): *Discourse and Learning*. New York: Longman.
- Holec, H.** 1988. *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg.
- Horwitz, E. K.** 1987. Surveying student beliefs about language learning. In Wenden, A., Rubin, J. (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International.
- Horwitz, E. K.** 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72: 283-94.

- Hosenfeld, C.** 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful learners. *System* 5: 110-23.
- Hosenfeld, C.** 1979a. Cindy: a learner in today's foreign language classroom. In Born, W. (ed.): *The Foreign Language Teacher in Today's Classroom Environment*. Montpelier, Vermont: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Hosenfeld, C.** 1979b. A learning-teaching view of second language instruction. *Foreign Language Annals* 12: 51-4.
- Hosenfeld, C., et alii.** 1981. Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals* 4: 415-22.
- Hosenfeld, C., et alii.** 1993. *Activities and Materials for Implementing Adapted Versions of Reciprocal Teaching in Beginning Intermediate and Advanced Levels of Instruction in English, Spanish, and French as a Second/Foreign Language*. ERIC Reproduction Service No. ED 370354.
- Hutchinson, T., Waters, A.** 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huttunen, I.** 1986. *Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary School*. Department of Teacher Education, University of Oulu, Finland.
- Huttunen, I.** 1988. Toward learner autonomy in a school context. In Holec, H. (ed.): *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe, Publications and Documents Division.
- Huttunen, I.** 1990. Aspects of Learner Autonomy I. In Biddle, M., Malmberg, P. (eds.): *Learning to Learn: Investigating Learner Strategies and Learner Autonomy: Report on Workshop 2a*. Language Learning for European Citizenship. Council for Cultural Cooperation. Uppsala University, Uppsala, Sweden.
- Huttunen I.** 1993. *Learning to Learn Languages: Investigating Learner Strategies and Learner Autonomy: Report on Workshop 2b*. Council for Cultural Cooperation. Council of Europe. Strasbourg.
- Hymes, D.** 1972. On communicative competence. In Pride, J. and Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. New York: Penguin.
- Johnson-Laird, P. N., Watson, P. C.** 1977. *Thinking: Readings in Cognitive Science*. New York: Cambridge University Press.
- Karlsson, L. et alii.** 1997. *From Here to Autonomy: A Helsinki University Language Centre Autonomous Learning Project*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kelly, R.** 1996. Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In Pemberton, R. et alii (eds.): *Taking Control: Autonomy in d Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kenny, B.** 1993. For more autonomy. In *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 21: 431-42.
- Kidd, R., Marquardson, B.** 1996. The Foresee Approach for ESL strategy instruction in an academic proficiency context. In Oxford, R. L. (ed.): *Language Learning Strategies Around the World: Cross Cultural Perspectives*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Kirkland, M. R., Saunders, M. A.** 1991. Maximizing student performance in summary writing: managing the cognitive load. *TESOL Quarterly* 25: 101-21.
- Lantolf, J.** 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., Long, M.** 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (ninth impression 1997). London: Longman.
- Little, D.** 1991. Learner Autonomy: Definitions, Issues, and Problems. Authentik Language learning Resources Ltd. Trinity College, Dublin.
- Little, D.** 1996. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In Pemberton, R. et alii (eds.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D.** 1999. Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In Cotterall, S., Crabbe, D. (eds.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.

- Littlejohn, A. P.** 1983. Increasing learner involvement in course management. *TESOL Quarterly* 17: 595-607.
- Long, M. N.** 1982. Self-directed learning: Suitable materials and suggested approaches for reading skill improvements. In Carver, D., Dickinson, I. (eds.): *Self-directed Learning: Collected Papers in Self Directed Learning in English Language Learning*. Scottish Centre for Education Overseas, Moray House, College of Education, Edinburgh.
- Long, M.** 1991. Focus on form: A design feature in language teaching. In De Bot, D. et alii (eds.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamin.
- Lyne, J.** 1995. Feeling socially secure-an important issue when developing learner autonomy. In Eriksson, R., Milander, J. (eds.): Fourth Nordic Conference on Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom. University of Karlstad, Sweden.
- Mackay, R., Bosquet, M.** 1981. LSP curriculum development-from policy to practice. In Mackay, R. Palmer, J. D. (eds.) *Language for Specific Purposes: Program Design and Evaluation*. Rowley, MS: Newbury House Publishers, Inc.
- McLaughlin, B.** 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mendelsohn, D.** 1995. Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In Mendelsohn, D.J., Rubin, J. (eds.): *A Guide for the Teaching of Second Language Learning*. California: Dominie Press, Inc.
- Miller, L. and R. Ng.** 1996. Autonomy in the classroom: peer assessment. In Pemberton, R. et alii (eds): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Moreira, M.A. et alii** 1999. Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher* 23: 15-18, 36.
- Munby, J.** 1978. *Communicative Syllabus Designs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naiman, N., et alii.** 1978. *The Good Language Learner*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nicholls, J. G.** 1984. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective, experience, task choice and performance. *Psychological Review* 91: 328-46.
- Nunan, D.** 1988. *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** 1996. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In Pemberton, R. et alii H (eds.): *Taking Control. Autonomy Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nunan, D.** 1997. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson, P., Voller, P. (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Nyikos, M.** 1996. The conceptual shift to learner-centered classrooms: Increasing teacher and student strategic awareness. In Oxford, R.L. (ed.): *Language Learning Strategies Around the World: Cross Cultural Perspectives*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- O'Malley, M. and A. Chamot.** 1990. *Learner Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, M. and A. Chamot.** 1994. Language learner and learning strategies. In Ellis, N. C (ed.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- O'Malley, M. et alii.** 1983. *A Study of Learning Strategies for Acquiring Skills in Speaking and Understanding English as a Second Language: Uses of Learning Strategies for Different Language Activities by Students at Different Language Proficiency Levels*. Rosslyn, V A: InterAmerica Research Associates.
- O'Malley, M. et alii.** 1985. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35: 21-46.
- Oskarsson, M.** 1980. *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Oxford, R.** 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House.
- Park, G.** 1994. *Beliefs and learning strategies: what can we do to help our students be more*

- effective self-directed learners?* Unpublished manuscript. University of Texas at Austin, TX.
- Palinscar, A. S., Brown, A. L.** 1984. Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1: 117-75.
- Paris, S. G., Byrnes, J. Y. P.** 1989 The constructivist approach to self-regulation of learning in the classroom. In Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (eds.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Springer Verlag.
- Pemberton, R. et alii.** 1996. *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pennycook, A.** 1997. Cultural alternatives and autonomy. In Benson, P., Voller, P. (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Platt, E., Brooks, F. B.** 1994. The acquisition-rich environment revisited. *The Modern Language Journal* 78: 497-511.
- Ravindran, R.** 1996. *First steps towards learner independence in language learning*. Paper presented at the British Council/IATEFL Special Interest Group Symposium, Vienna.
- Ravindran, R.** 1998. *Report on Certificate on Independent Language Learning*. Language and Communication Division, Temasek polytechnic, Singapore.
- Reid, J.** 1987. Learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly* 21: 87-112.
- Reid, J.** 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Riley, P.** 1997. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In Benson, P., Voller, P. (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York; Longman.
- Rubin, J.** 1975. What a good language learner can teach us? *TESOL Quarterly* 9: 41-61.
- Rubin, J.** 1981. The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* 2: 117-31.
- Rubin, J.** 1987. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A., Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International.
- Rubin, J.** 1994. *Components of a Teacher Education Curriculum for Learner Strategies*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 376701.
- Rubin, J.** 1999. *Promoting Increased Learner Self-Management in Language Learning*. Unpublished manuscript. Prepared as a Mellon Fellow at the National Foreign Language Centre, John Hopkins University, Washington, DC.
- Rubin, J. & I. Thompson.** 1982. *How to be a More Successful Language Learner*. Boston, Massachusetts; Heinle & Heinle. (2nd edn 1994).
- Rubin, J. et alii.** 1988. *Improving Foreign Language Listening Comprehension*. A report prepared for the US Department of Education, International Research and Studies Program, Washington, DC. Project No. 017AH70028.
- Scarcella, R., Oxford, R.** 1992. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Schmidt, R.** 1991. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129-58.
- Schoenfeld, A. H.** 1989. Teaching mathematical thinking and problem solving. In Resnick, L. B., Klopfer, L. E. (eds.) *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. 83-103.
- Schumann, J. H.** 1978. The acculturation model of second language acquisition. In Gingras, R. C. (ed.): *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va, Centre for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H.** 1986. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7: 379-92.
- Selinker, L.** 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* X: 209-30.
- Shih, M.** 1986. Content based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly* 20: 617-48.

- Smith, M. S.** 1981. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 11: 160-8.
- Stevick, E.** 1976. *Memory, Meaning and Method*. Massachusetts: Newbury House publishers, Inc.
- Stewner-Manzanares, G. et alii.** 1985. *Learning Strategies in English as a Second Language Instruction A Teacher's Guide*. National Clearing House for Bilingual Education, Rosslyn, Virginia.
- Stevens, P.** 1980. The paradox of individualized instruction. In Altman, H., James, C. V. (eds.): *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Sturtridge, G.** 1997. Teaching and learning in self-access centres: changing roles? In Benson, P. Voller, P. (eds.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Tarone, E.** 1980. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. In *Language Learning* 30: 417-31.
- Tarone, E., Yule, G.** 1991. *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Thavenius, C.** 1999. Teacher autonomy for learner autonomy. In Cotterall, S., Crabbe, D. (eds.): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Thompson, I., Rubin, J.** 1996. Can strategy instruction improve listening comprehension? In *Foreign Language Annals* 29: 331-42.
- Thomson, C. K.** 1992. Learner-centred tasks in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 25: 523-31.
- Thomson, C. K.** 1996. Self-assessment in self-directed learning. In Pemberton, R. et alii (eds.): *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong. Hong Kong University Press.
- Trim, J.** 1980. The place of needs analysis in the Council of Europe Modern Language Project. In Altman, H., James, C.V. (eds.) *Foreign Language Teaching: Meeting individual needs*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Tumposky, N. R.** 1991. 'Students' beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Study* 8: 50-65.
- Victori, M.** 1995. *ESL Writing Knowledge and Strategies: An integrative study*. Unpublished doctoral dissertation. Department of English Philology. Autonomous University of Barcelona, Spain.
- Victori, M.** 1999. An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two ineffective writers. In Wenden, A. (ed.): *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning* 27: 537-56.
- Vieira, F.** 1999. Pedagogy and autonomy: can they meet? *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38: 13-35.
- Wenden, A.** 1985. Facilitating learning competence: perspectives on an expanded role for second language teachers. *Canadian Modern Language Journal* 6: 981-91.
- Wenden, A.** 1986 What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics* 7: 186-205.
- Wenden, A.** 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- Widdowson, H. G.** 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A.** 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willing, K.** 1985. *Helping Adults Develop Their Learning Strategies: A practical guide*. Sydney: Adult Migrant Education Service.
- Willing, K.** 1988. *Learning Styles in Adults Education*. National Curriculum Resource Centre Adult Migrant Education Program. Adelaide, South Australia.
- Yang, N.D.** 1998. Exploring a role for teachers: Promoting learner autonomy. In Oxford, R. (ed.) *System: An International journal of Educational Technology and applied Linguistics: Special issue on Language Teachers: New Roles*. *New Perspectives* 26: 127-35.
- Yang, N.D.** 1999. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. in Wenden, A. (ed.) *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics:*

Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language learning 27: 515-36.

Zimmerman, B.J. 1989. Models of self-regulated learning and academic achievement. In Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (eds.) *Self-Regulated*

Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice. New York: Springer-Verlag.