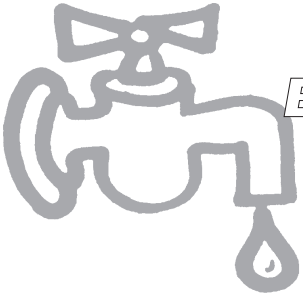

Barne-ahotsa: Faktore kritikoa H_2 ikastean*

Brian Tomlinson

Brian Tomlinson doktoreak oraintsu Hizkuntza Irakaskuntza eta Ikaskuntzako Irakasle-postua lortu du Leeds-eko Metropole Unibertsitatean. Lehenago, Nigerian, Zambian, Vanuatun, Indonesian, Japonian, Singapurren egin du lan, eta Luton-go Unibertsitateko H_2ko Materialen Garapeneko MA Ikastaroen Zuzendaria izan da. Halaber, MATSDAko lehendakaria da, berak 1993an sortutako nazioarteko materialen garapenerako elkartekoa alegia. Berrogei herrialdetik gorako irakasleei hitzaldiak eman dizkie, eta artikulu eta liburu ugari argitaratu ditu, Discover English, Openings and Materials Development in Language Teaching*, besteak beste.*

Jatorrizko argitaratzailearen oharra: *Barne-ahotsari buruz Tomlinson-ek egiten dituen iruzkinak oso interesgarriak izango dira ziur aski, baina baliteke gai ezezaguna izatea irakurle askorentzat. Egile honek ez dio nozioa berea soilik denik, baina modu koherente eta osoan landu du berak. Bere bibliografia zabalarekin batera ondoren azaltzen dena ikusita, barne-ahotsak lehen mailako aurkezlea eta defendatzailea aurkitu duela dirudi.*

Gattegno-k, *Bide Isila* deitu zuen metodoan, ikasle hasiberriei esaten die adierazpenak "sortu beharrean, ikusi, entzun eta haietaz jabetzeko" (Gattegno, 1972; Stevick, 1990). Alabaina, hasieratik azpimarratu du zuzentasuna jendaurrean aritzean. Era bertsuan, Asher-ek (1977) bere *Erantzun Fisiko Osoan* (EFO) isilaldi luzea proposatzen du, non ikasleei irakaslearen ahozko argibideei fisikoki, eta ez hitzez, erantzuteko eskatzen zaien. Ez Gattegno-k eta ez Asher-ek, ordea, dute "barne-ahotsa"-

HIZPIDE 52 (2003), 88-99 orr.

ren garapena eta erabilera dakarren jarduerarik eskaintzen. Eta barne-ahots horrek hasierako isilaldi bat ere dakar berekin.

Literaturan eta nik neuk egindako esperimentuetan dauden inplikazioak kontuan hartuta, ahots hori bigarren hizkuntza bat ikasteko funtsezkoa dela argudia dezakegu argi eta garbi. Artikulu honetan, barne-ahotsa definituko dut lehendabizi. Bigarren, barne-ahotsaren eta hizkuntz ikaskuntzaren arteko erlazioa aztertuko dut. Hirugarren, bigarren hizkuntzako barne-ahotsa garatzeko hainbat planteamendu iradokiko ditut. Eta laugarren, jarduera jakin batzuk gomendatuko ditut ikasgelarako eta etxeko lan gisa.

I. Definizioa eta adibideak

Barne-ahotsa erabiltzen dugu geure buruarekin hitz egiten dugunean, soinuak gogoan sortzeko edota entzun duguna edo irakurri duguna errepikatzeko. Gertaera horri hainbat izen eman dizkiote ikertzaileek. Oro har, "barneko berbaldia" esaten zaio (ad. Sokolov, 1972) edo berbaldi isila (ad. Edfelt, 1960).

Klein-ek (1982: 1) berbaldiaren soinuak burmuinean irudikatzeko gertaerari jarritako etiketa desberdinen berri ematen digu. Barne-ahotsa arras bestelakoa da besteen aurreko ahots ozenarekin alderatuta. Hala ere, lengoaiaren beraren aldaera bat baino ez da. Zentzu horretan, desberdina da filosofo batzuen kode mental unibertsalaren eta Gattegno-ren "eskema melodiko integratiboa" delakoaren aldean, zeinak "lengoaiaren esperientzia primitiboagoa eskaintzen baitute entzundako hitzek baino, eta hitzak baino askoz ere lehenago hautematen baitira" (Gattegno, 1972: 11).

Barne-ahotsak hizkuntz kode mugatu bat erabiltzen du irudi sentsorialekin eta afektuekin elkarreragiteko, auto-komunikaziorako dimentsio anitzeko kodea lortzearren. Neurri handi batean, ez-hitzezko ezaugarrietan oinarritzen da, hala nola, intonazioan eta azentuan, eta bere ahoskera kaleko elkarrizketetan ohi denaren antzekoa da.

Barne-ahotsaren adierazpideen adibideak hauexek dira: "Bai zera!", "Gizajoa", "Ongi, ezer berririk ez", "Zertarako hainbeste lan egin?" "Zergatik egiten dut hori?" "Zer egin orain?", "Horrek ez du zentzurik". Barne-ahotsaren adibide horiek Singapurreko Unibertsitate Nazionalean (NUS) egin nuen esperimentu batean jasotako askoren artean bakan batzuk besterik ez dira. Ingelesa lehen hizkuntza zuten hamasei ikasleri barne-ahotsaz esaten zuten edozer gauza idazteko eskatu zitzaien, lehendabizi poema batzuk irakurtzen ari ziren bitartean eta gero egun bateko ikastaro batean. Jakina, *corpus* hori ez da erabat fidagarria, barne-ahotsaren adierazpenak ez baitira jadanik barne-ahots idatziz gero. Dena den, adierazpenak nahikoa bat datoz elkarrekin eta beste ikertzaileek aurkitutakoarekin. Koherentzia dute barne-ahotsaren ezaugarri batzuen adierazle izateko behintzat.

II. Barne-ahotsa eta hizkuntz ikaskuntza

Sokolov-ek dioenez, "kanpo-ahotsa funtzionalki barne-ahotsaren menpe dago" (1972: 65). Besteei hitz egin edo idatzi aurretik, gure pentsamenduak geure burmuinean finkatzen ditugu, "barne-ahotsaren laguntzaz,

adierazi behar dugunaren nolabaiteko plan mental bat edo sinopsi bat formulatuz". Hori are gehiago gertatzen da idazten dugunean, pentsatutako esaldi edo hitz bakoitzaren aurretik geure buruan enuntziatzen baitugu, eta egokiena dena aukeratzen" (65). Bestela esanda, barne-ahotsak besteren aurreko ahotsa prestatzen du, zehaztu gabeko esakuneak formulatuz, zabalduz, beste hautabideak frogatuz eta zuzentasuna, egokitasuna eta eraginkortasuna lortzeko "zirriborrozko" esakuneak eginez.

Oso zaila da barne-ahotsa erabiltzea H_2 ingurune formalean ikastean. H_1 ikasi genuenean erabili genuen, nagusiki bakarka eta nork bere baitarik. Geure buruari hitz egiten diogu besteei hitz egin aurretik, eta ozen hitz egiten dugunean ere, askotan nork bere-berea duen ahots auto-zuzendua erabiltzen ari gara (Vygotsky, 1986). Hala ere, ikasgelan H_2 bat ikasten dugunean, besteren aurreko ahotsa erabiltzeko eskatzen zaigu hasiera-hasieratik eskuarki. H_2n esakuneak sortzeko beharrak gure H_1ko barne-ahotsa mugatu egiten du. Esakune horiek besteek, kanpokoek, analizatuko dituzte gainera. Beraz, ozen hitz egin aurretik, geure buruetan pentsamenduak eta ideiak sortu ordez, geure energia mental guztia H_2ko hitz zuzenak modu zuzenean eta ordena zuzenean jartzen ematen dugu.

Geure H_1ko barne-ahotsa erabiltzen dugu H_1tik H_2ra itzultzeko, eta, H_2n esaten dugunaren zuzentasuna kontrolatzeko ere (ikus Swain, 1998, frantsesez esaten dutena kontrolatzeko, ingelesezko ahots pribatuak erabiltzen dituzten frantses-ikasleen adibidea). Eta gehienetan, luzaroan egoten gara H_2ko barne-ahotsa garatu gabe, hasiberri gisa parte hartzen dugun jarduera gehienek berehalako erantzuna eskatzen digutelako, geure esperientziaren berri ematea prozesatu gabe, nagusiki.

Beste arrazoi batzuk ere badira, hala nola, "errore gramatikalei" diegun beldurra, baldin eta gramatikak ozen esaten dugun horretan trabak sortzen badizkigu. Eta gogoetarako grina ez piztea ikasgelan prozesatu eta sortu beharreko hizkuntza neurri handi batean hutsala, eta, testuingururik eta interesik gabekoa baita.

Unibertsitateko esperimentuak

Kobe-ko Unibertsitatean eta Luton-go Unibertsitatean nik neuk zuzendutako esperimentuetan, H_2ko jatorrizko hiztunei eta maila ertaineko ikasleei testu laburrak irakurtzeko (poemak eta eleberrietako zatiak) eskatu nien, eta gero irakurketa-prozesuari buruz hausnartzeko.

Esperimentu guztietan, jatorrizko hiztunek adierazi zuten beren buruari hitz egin ziotela eta irudi mentalak ikusi zituztela, baina H_2ko oso ikasle gutxik eman zuten prozesu horren berri (Tomlinson 1996, 1997, 1998). Antzeko emaitza izan zuen Masuhara-k (1998) jatorrizko hiztunei eta H_2ko ikasleei, nobela baten hasiera irakurtzen ari zirela, ozen pentsatzeko eskatu zienean. Jatorrizko hiztunek beren barneko berbaldi eta irudien berri eman zuten. H_2ko ikasleek, berriz, testuko hitzak deskodetu eta itzultzeko egiten zituzten ahaleginak azaldu zituzten. Eta ikasleek H_2ko barne-ahotsa garatzen badute eta ikasgelako jardueretan azaltzen badute, kontrolatu eta zuzendu egiten zaie. Adibidez, Frawley-ren eta Lantolf-en

(1985) arabera, H_2ko performantzia okerra dirudiena askotan hiztunaren orientazio mentalaren isla izaten da, H_2 zuzen erabiltzean huts egitea baino gehiago. Ideia horrek McCafferty-ren (1994b: 426) sostengua dauka, esperimentu baten berri ematen duenean, non erdiko-behe mailako ikasle batek eta jatorrizko hiztun heldu batek sei irudiren serie bat azaltzen duten. H_2ko ikasleak berbaldi pribatua erabiltzen du irudi bakoitzeko osagaiak deskribatzeko, atazaren berri ematearren. Jatorrizko hiztunak berriz kontakizun koherentea eta kohesiboa lortzen du.

Frawley-k (1992), halaber, H_2ko ikasleek komunikazio-atazetan berbaldi pribatua erabiltzen ote zuten ikertu zuen, eta ondoko ondorio hau atera: "Berbaldi pribatuan irauteko joera duten elementuek hiztunaren arreta bideratzen dute soilik hiztuna atazan kokatzera" (adibidez, bere buruari ozen "berdea" soilik esan zion ikaslea, talde bateko beste kideekin batera puzzle bat egiten ari zela).

Irakasleek askotan kontrolatu (eta zuzendu ere) egiten dute berbaldi pribatuaren azaleratze hori, besteren aurreko hizketa-jarduna bailitzan, ikasleak ingelesez elkarreragitera bultzatzen direnean ataza egiten duten bitartean. Horrela kentzen diete ikasleei barneko berbaldia erabiltzeko adorea. Baina barne-ahots eraginkorrik gabe ezin dugu ahots publiko esanguratsurik sortu eta H_2n geure barne-ahotsa aurkitu gabe ezin dugu auto-erregulazioa lortu (di Pietro, 1987). Halaber, H_2ko barne-ahotsaren garapena atzeratzen bada eta H_1ko barne-ahotsa maila baxuko hizkuntz deskodetzean energia jartzea eskatzen duten atazek inhibitzen badute, oso pentsamendu sortzaile gutxi ahalbidetuko da eta ikasleak ez du etekin handirik aterako. Eta, jakina, H_2ko ahots publikoa sortzen ahaleginetan pentsatzen bada, pentsamendu hori nahitaez konbentzionala, azalekoa eta oso mantsoa izango da ("Kanpoko berbaldiaren prozesuak... pentsamenduak adierazteko barneko berbaldiak baino askoz ere denbora luzeagoa behar du" (Sokolov, 1972).

Barne-ahotsa eta H_2ko ikasle aurreratuak

Badirudi, ordea, H_2ko ikasle aurreratuek barneko berbaldia eta berbaldi pribatua erabiltzen dutela irudikapen mentalak lortzen lagun diezaieten. Appel-ek eta Lantolf-ek azaldu dute (1994) H_2ko ingelesezko hiztunek testuak ahoz berriro sortzen ahalegintzean nola erabiltzen dituzten berbaldi pribatua testuak ulertzeko eta gogoratzeko.

De Guerro-k (1994) Puerto Rico-ko fakultate bateko azterlan zabal bat egin zuen ikasle helduekin. Eta ikusi zuen barneko berbaldiak funtsezko rola jokatzen duela epe laburreko oroimen-ezaugarriak (fonologikoak, lexikoak eta gramatikalak) epe luzeko oroimenera transferitzeko entseatzean, eta barne-entsegu horri esker H_2ko ikasleei hizkuntza horretan hitz egitean konfiantza hartzen eta estuasuna arintzen laguntzen diela.

Masuhara-k (1998) azaldu duenez, ikasle aurreratuek barneko berbaldi eta ikusizko irudi gehiago sortzen dituzte irakurketa-jarduera bat ozen egiten dutenean, erdiko mailako ikasleek baino. Eta ingelesezko H_2ko irakurle trebatuei buruzko nire esperimentuetan, ikasleek beren buruari hitz egiten zioten eta ikusizko irudiak sortzen zituzten beren buruetan

irakurtzen zuten bitartean. Galdera nagusia hauxe da: "Ikasle aurreratuek beren barne-ahotsa erabiltzen dute aurrerapena egin ondoren, ala barne-ahots hori al da aurrera egiteko laguntzen dien gaitasuna?" Ni sinetsita nago ikasle askori H_2ko barne-ahots eraginkorra garatzeko trebetasunik eza dela H_2n komunikazio esanguratsua lortzea eragozten diena eta, beraz, ikasle aurreratu izatea ere oztopatzen diena.

Etorkizuneko hizkuntz ikaskuntzaren oinarria

Ushakova-k (1994) argudiatzen duenez, haurtzaroan garatzen dugun barne-ahotsa gurekin geratzen da eta etorkizuneko hizkuntz ikaskuntza ororen oinarria izango da. Bistakoa da H_2ren eskurapen naturalean ikaslea lehendabizi isilik egoten dela aldi batez, H_2ko barne-ahotsa garatzeko. Barne-ahots hori batzuetan agerikoa izaten da, ikaslea besteen aurrean H_2 entzuten edo irakurtzen ari denean entzuten den ahots xuxurlatu gisa (H_1 ikasten ari den haurra bezala).

Saville-Troike-k (1988) kablerik gabeko mikrofonoak erabili zituen H_2ko haur ikasleen berbaldi pribatuaren ikaskuntza-funtzio estrategikoak dokumentatzeko, berbaldi publikoari ekin aurreko isilaldi luzean. Autore horrek aurkitu zuenez, haurrek berbaldi pribatua erabiltzen zuten besteen esakuneak errepikatzeko, forma berriak sortzeko, esakuneak ordeztu eta luzatzeko, eta, performantzia sozialerako entseguak egiteko. Nik berbaldi pribatuaren antzeko erabilerak aurkitu ditut ingelesezko ikasle hasiberri indonesiar batzuen artean; ikasle horiei bost astez isilik egotea ahalbidetu zitzaien esperimentu zabal batean. Bigarren hezkuntzako lehen urteko eskolek EFO programa bati jarraitu zioten, testuliburuko ariketak egin beharrean. (Tomlinson, 1990).

Dirudienez, H_2 ikasten den bitartean erantzun mentaletarako denbora emateak irudikapen mental esanguratsua lortzea ez ezik, barne-ahotsa garatzea ere ahalbidetzen dio ikasleari. Eta horrek laguntzen dio hizkuntza berria barneratzen, bere baitan erabiltzeko konfiantza hartzen eta, azkenik, kanpo-ahotsean jariotasuna eta eraginkortasuna lortzen ere bai. Alabaina, hori ikasgelan lortzeko isiltasuna behar da, eta irakasle askok beldur diote horri.

III. Barne-ahotsa garatzeko iradokizunak

H_1ko barne-ahotsa era naturalean garatzen da, kanpo-ahotsaren aldi berean (edo beharbada lehenago). H_2n, kanpo-ahotsari oso hasieratik ematen zaio nagusitasuna, eta barne-ahotsa indarrez uzten da bigarren mailan, pentsamendua mantsotuz eta sormena atzeratuz. Oso hasieratik H_2ren performantzia publikoa eskatu beharrean, ikasleak nork bere buruari eta egozentrikoki hitz egitera bultzatu beharko genituzke. Baina horren aurretik ere barne-ahots bat garatzeko pribatutasuna eta isiltasuna ahalbidetu behar diegu, H_2 entzuteko aukerak emanez. Haiek mentalki, fisikoki edota are H_1ean ere erantzun ahal izango dute, baina pentsatzeko denbora izan behar dute, eta ez dira besteren aurreko jarduna erabiltzera behartu behar, prestatzen lagunduko dien barne-ahots bat izan gabe.

Entzun eta ez errepikatu

Ikasleei H_2ko barne-ahots bat garatzen laguntzeko bide bat hasiberriei hizkuntza esperimentatzeko isilaldi bat eskaintzea da, H_1ko ahots publi-

koaren zuzentasuna eredu hartu gabe edo publikoki esakuneak egitera bultzatu gabe. Gero, ikasleei arazoak konpontzeko atazak eman dakizkieke (taldeka, binaka, bakarka), eta ahots pribatua erabiltzera bultza daitezke, arazoak konpon ditzaten. Ikasleen esakuneak ez dira kontrolatu edo zuzendu behar. McCafferty-k (1994b: 199) dioenez, berbaldi pribatuak (zuzenduta ez badago) "ikasleei ataza batek eragindako estutasuna kontrolatzen laguntzen die". Geroago, kurtsoan zehar, ahots publikoa prestatzen laguntzen dien ahots pribatua edo barnekoa erabiltzeko atazetan parte hartzeko eska dakieke ikasleei. De Guerro-k (1994) dioenez, H_2ko ikasleek, barne-entsegu horien ondorioz, konfiantza lortzen eta antsietatea murrizten dute.

Entzun eta ez errepikatu

Vygotsky-k (1956) adierazitakoaren arabera, barne-berbaldia kaleko berbaldi informalaren antzekoa da nolabait. H_1 ikasten ari den haurrak hizketa informala entzuten du aldirik gehienetan, baina H_2ko hasiberri gehienak berbaldi planifikatu eta formala soilik entzuten dute. Beraz, oso garrantzitsua da H_2ko ikasleek H_2 planifikatu gabekoa eta informala entzun dezaten, horrela barne-ahotsaren garapena erraztuko duen hizkuntzaren aniztasuna eskuratu ahal izateko.

Saia zaitez zeure buruari berbaldi planifikatuaz hitz egiten, gramatika idatzia, kohesioa eta efektu estilistikoak kontuan hartzen dituen berbaldiaz alegia, eta zein zaila den konturatuko zara. Horrek hauxe esan nahi du, irakasleak ikasleekin era naturalean hitz egin beharko lukeela, aurrez planifikatutako esaldiak eman ordez, eta istorioek, deskribapenek, argibideek eta abarrek informalki eta beren kasa gertatu beharko luketela, hasiberrien gaurko ikasgela askotako modu planifikatu eta zurrunean eman ordez.

Ariketak neurriz erabili

Ariketek eta kontrolatutako praktikek definizioz berehalako erantzun zuzenak eskatzen dituzte. Eredu batzuei dagokienez, trebetasuna garatzeko balio dezakete, baina gehiegi erabiltzeak H_2ko barne-ahotsa garatzen eragotz lezake, ez baitute pentsatzeko astirik ematen, ez konponbidea emateko arazorik planteatzen ezta ikaslearen arreta ahots publikoko forma zuzenetara eramaten ere. Halako ariketak bereziki kaltegarriak izan daitezke baldin eta galdera guztiak esaldi gramatikalak osatzekoak badira eta ikasleei esaldi horiei hala erantzutea ere eskatzen badiete.

Irakurketa-jarduerak ez goizegi egin

Halaber, kaltegarriak izan daitezke H_2ko barne-ahotsa garatzeko goizegi egiten diren irakurketa-saioak, non ikasleari bere energia prozesatzaile guztia testu labur eta hutsal bateko maila baxuko deskodetze linguistiko batean erabilarazten zaion.

Izan ere, ikasleak oraindik ez du H_1ko irakurle hasiberrien esanahiari eta hitzei erantzuteko atalaseko maila lexikala lortu, eta gainera ulertu duela frogatzeko galderen elementu desberdinek ahots publikoaren kode linguistikoari begiratzera behartzen dute. Irakurketa hiztegia dezente eskuratu arte atzeratzeak H_2ko barne-ahotsa garatzen lagundu dezake, zeren

barne-ahotsa, entzumena lantzeko eta arazoak konpontzeko ataza esanguratsuak egiten diren bitartean garatua, baliagarria izan baitaiteke dimentsio anitzetako irudikapena eskuratzeko testuetan, non hizkuntzaren elementu asko automatikoki prozesa daitezkeen.

Hori bereziki gertatzen da irakurketa-jarduerek gehienbat esperientziarekin lotzen badira azterketarekin bainoago, eta irakasleak ikasleak bultzatzen baditu nork bere baitako erantzunak (hau da, ikasleei testuaren irudikapenen arabera erantzutea) ematera, inposatutako erantzunak ematera baino gehiago (non ikasleek idazleak esaten duenari eta esateko moduari erreparatu behar dioten).

ESL-ko irakurketa neutralak eta interesik gabekoak saihestu

Dena den, ez du zentzu handirik ikasleak beren barne-ahotsaz testuak irakurrarazteak, testuek merezi ez badute. Duela gutxi egin nuen EFLko bederatzi testuliburu ezagunen analisi batean, testu guztiak laburrak, esplizituak, neutralak, interesik gabekoak eta probokazio oro saihesten zutenak ziren, mundu errealeko testuak ez bezala. Irakurleak ez zuen barne-ahotsaz konexio sentsorialik edota afektiborik egiteko beharrik, ezta gai batzuei edo haien inplikazioei buruz pentsatzekorik ere. Testuak ulertzeko behar zen guztia maila baxuko deskodetze linguistikoa zen.

Wajnryb-ek (1996) ere EFLko testuliburu ezagunak aztertu zituen eta han deskribatzen zen mundua "segurua, harmoniatsua, onbera, gatazkarik gabekoa eta *adin guztietarako egokia*" zelako ondorioa atera zuen, eta ez zutela "arriskurik, aurrez aurreko desafiorik, negoziazio-inplikaziorik (edo esangura inplikaturik)" eta esanahia "esplizitua eta testuinguruarekiko independentea" zela (291). Wajnryb-ek arrazoiz eskatzen du EFLko testuliburuetan "arrisku" gehiago sartzea. Ikasleak benetako mundurako prestatzeko eta benetako komunikazioan eraginkortasunez trebatzeko eskatzen du hori. Nik H_2ko ikasleek pentsarazten dieten testuekin barne-ahotsa gara dezaten eskatuko nuke hori.

H_2ko ikasgeletan H_1 bultzatzea

Metodogilerik gehienak luzaroan agertu dira H_2ko ikasgeletan ikasleek H_1 erabiltzearen aurka, ikasleek zenbat eta H_2 gehiago erabili hobea delakoan. Itxuraz logikoa den aholku horrek, ordea, izugarri mugatu ditu maila baxuko ikasleak, ez baitute ideiak eta iritziak adierazteko hizkuntz gaitasunik garatu eta, beraz, ez dute gizaki adimentsu eta sortzaile gisa agertzeko aukerarik. Egin dezaketen guztia ereduak imitatzea da eta testu sinpleak deskodetu eta testuingurutik kanpo dauden ariketen lengoaia manipulatzea. H_2ko munduaz duten irudikapena ia erabat linguistikoa da. Eta ez du H_1ko munduaz duten dimentsio anitzeko aberastasun eta aniztasunik.

Ikasgela batzuetan, H_1z mintzo diren ikasleak zigortu egiten dituzte etengabe H_2 erabili behar dela uste duten irakasleek. H_2ren esperientzia estu eta negatibo horrek atzera botatzen ditu ikasle asko. Ikasteko adorea kentzen die. Eta H_2n komunikazio-gaitasuna lortzea eragozten die. Hori horrela, metodogile asko H_2 soilik erabilaraztearen arriskuez jabetu dira,

eta H_1en aurrean tolerantzia handiagoa proposatzen hasi dira (ad. Edge, 1993; Willis, 1996; Swain, 1998).

Ni urrutirago joango nintzateke eta, jarduera batzuetan, H_1en erabilera bultzatu beharko litzatekeela esango nuke, ikasleek irakurtzen eta entzuten dutenari erantzun adimentsua eman diezaioten eta, hitz egin edo idatzi aurretik, eduki interesgarria sortu ahal izan dezaten. Erantzuteko eta prestatzeko jardueretan H_1 erabiltzera bultzatzen baditugu, ziur aski, beren H_1ko barne-ahotsak ere erabiliko dituzte eta, beraz, H_2 esanguratsuki sortzeko eta prozesatzeko beharrezkoa den dimentsio anitzeko irudikapena lortzeko konexioak. H_2 soilik erabiltzera derrigortzen baditugu, beren prozesaketa-energia guztia ahots publikoko H_2 zuzena ematera bideratuko dute eta nekez lortuko dute irudikapen esanguratsurik.

Jakina, azkenik ikasleek H_2ko barne-ahotsa lortu beharko dute eta, beraz, pentsatzeko eta eztabaidatzeko H_1ko jarduerez gain, H_2ko barne-ahots batean pentsaraziko dieten jarduerak beharko dituzte. Helburua ikasleek beti barne-ahots bat erabiltzen dutela ziurtatzea da, eta H_1ko barne-ahots bat, H_1ko ahots pribatua eta H_1ko ahots publikoa soilik erabiltzetik barne-ahots, ahots pribatu eta ahots publikoan H_1ren eta H_2ren arteko nahasketa kodetu ahal eta nahi izatera igarotzen laguntzea eta, azkenik, barne-ahotsa, ahots pribatua eta ahots publikoa H_2n gaitasunez erabiltzen duten etapara iristea.

IV. Barne-ahotsa sustatzeko jarduera zehatzak

Ondorioz, ikasleei H_2ko barne-ahotsa garatzen laguntzeko ikasgelan edo etxeko lan gisa egin daitezkeen jarduera batzuk proposatu nahi ditut.

1. etapa

1. Ikasleek irakasleak egindako istorio-irakurketa dramatizatua entzuten dute (ad., keinuak, soinu eta ikusizko efektuak erabiliz) eta gero H_1ko barne-ahotsa erabiltzeko jarduerak egiten dituzte (ad., "Esaiozu zeure buruari zergatik uste duzun agureak ate guztiak jotzen zituela") istorioari buruzko H_1ko eztabaidan parte hartu aurretik.

2. Ikasleek EFO (Erantzun Fisiko Osoa) jardueretan parte hartzen dute (Asher 1977, 1994; Tomlinson, 1990, 1994), non barne-ahotsez pentsatzeko denbora eman baitzaie irakasleak emandako H_2ko argibide sinpleei jarraitu baino lehen.

3. Ikasleek EFOn eta hainbat jardueratan parte hartzen dute (Tomlinson, 1990, 1994), non irakasleak kontatutako istorioak, gertakariak, prozesuak etab. antzezten dituzten eta gero gertatutakoa gogoratzen saiatzen diren H_1en berriro kontatu baino lehen.

2. etapa

1. etapan bezala, baina ikasleak entzun dituzten H_2ko istorioen hasierei mentalki jarraipena ematen saiatzen dira, EFO eta jarduerak H_2n azaltzen dituzte eta EFOko argibideak zailagoak dira orain. Gainera:

1. Nik EMO (Erantzun Mental Osoa) deitutako jardueretan parte hartzen dute, bertan irakasleak H_2n ematen dizkie argibideak, barne-ahotsez

irudi mentalak osa ditzaten eta gaiei eta arazoei buruz eztabaida egin dezaten. Gero beren esperientzia mentalak elkarri adieraziko dizkiote. Barne-ahotsa eta taldeko eztabaidak nagusiki H_1en izango dira, baina irakasleak H_2ko hitz batzuk erabiltzera bultzatuko ditu.

2. Ikasleak, irakasleak emozioz betetako testuak ozen irakurtzen dituela, isilik irakurtzera bultzatzen dira. Gero erantzunak emateko hainbat barne-jarduera daude, eta ikasleek haiei buruz pentsatzen dute eta ondoren "irakurri" dutenari beraiek emandako erantzunak eztabaidatzen dituzte.

3. Ikasleek arazoak konpontzeko jardueretan parte hartzen dute, H_2ko ahots pribatuak ozen erabiltzera bultzatzen dira bakarka, gero binaka eta ondoren taldeka.

3. etapa

2. etapan bezala, baina ikasleek H_2ko talde-eztabaidetan eta idatzizko jardueretan parte hartzen dute, entzundako istorioen eta parte hartutako EMO jardueren jarraipen mentalaren segida gisa. Gainera:

1. Ikasleek irakurketa-jarduerak egiten dituzte, beraiek aukeratutako testuak irakurtzen dituzte. Ez dago atazarik. Ikasleak beren buruari hitz egitera bultzatzen dira irakurri ahala, eta testuaren atalen bukaeran ikusizko/hitzezko laburpen mentalak eta iragarpenak egitera.

2. Ikasleek esperientzian oinarritutako irakurketa-jarduerak egiten dituzte, irakurketa aurreko konexio-jarduerak, irakurketa bitartean pentsatzeko jarduerak eta irakurketa osteko barne-erantzunak emateko jarduerak erabiltzen dira barne-ahotsaren eragingarri gisa.

3. Taldeka, ikasleak isilik irakurritako eta gozatutako testuen atalak azaltzeko prestatzen dira.

Horrelako jarduerak burutuz, ikasleek barne-ahotsa eraginkortasunez erabiliz soilik lortzen den konfiantza, auto-estimazioa eta komunikatzeko gaitasuna eskuratuko dute. Jarduerok gutxitan gomendatzen dira TEFL metodologian, eta ez dira erabiltzen testuliburuetan. Hala ere, barne-ahotsa garatzeko jarduera batzuk erabiltzen dira Programazio Neuro-Linguistikoan (PNL) eta Sugestopedia delakoan. Erantzun mentala emateko jardueren adibideak Sion-en (1995), Underhill-en (1996) eta Tuzi-ren lanetan (1998) aurki ditzakegu.

Ondorioak

Askoz gehiago ikasi behar dugu H_1ko barne-ahotsa erabiltzearen zergatikoaz eta nolakoaz baita barne-ahotsa H_1en eta H_2n erabiltzean dauden aldeeri buruz ere. Bereziki ikasi behar dugu H_2ko barne-ahotsa nola garatzen den (edo garatzen ez den), H_2ren hizkuntz eskurapen formalean eta naturalean, irakasleek, ikaskuntza-materialek eta ikaskideek prozesu horretan duten eragina zein den eta nola eragiten dioten elkarri H_1ko eta H_2ko barne-ahotsek. Eta, halaber, nola lagundu diezaiekegun H_2 bateko ikasleei haien H_1ko barne-ahotsa erabiltzen H_2 ikasteko eta hizkuntza horretan komunikatzeko, eta nola lagun diezaiekegun H_2ko barne-ahots eraginkorra lortzen.

Dena den, H_2ko barne-ahotsaz dakigunaren eskasiak ez gaitu haren garapena esperimentatzeko saioetatik aldendu behar. Izan ere, H_2 ikasten ari direla, ikasleei beren buruari hitz egiteko aukera emateak antsietatea arintzen lagun diezaieke, eta konfiantza eta kontrola eskuratzen. Eta, hori horrela, ziur aski komunikazio-gaitasuna areagotzen ere lagunduko diegu.

Itzultzailea: Uxoa Larramendi

Oharra

* Ingelesez "The Inner Voice: A critical Factor in L2 Learning" In The Journal of the imagination in language learning and teaching Vol. 6, 2001: 26-33. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

Bibliografia

Anderson, J. R. 1995. *Learning and Memory: An Integrated Approach.* New York: John Wiley and Sons Inc.

Appel, G. and Lantolf, J. P. 1994. Speaking as mediation: A Study of L1 and L2 Text Recall Tasks. *The Modern Language Journal.* 78/4: 437-452.

Asher, J. J. 1977. *Learning Another language Through Actions.* Los Gatos, California: Sky Oaks publications.

Asher, J. J. 1994. *The Total Physical Response: A Stress-Free, Brain Compatible Approach to Learning. SEAL Autumn.*

Ausubel, D. P., Sullivan, E.V. and Ives, S. W. 1980. *Theory and Problems of Child Development.* Third Edition. *New York:* Grune and Stratton Inc.

Berk, L. E. and Diaz, R. M. (eds.) 1992. *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation.* Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

Bernstein, B. 1971. Class, Codes and Control..*"Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Vol 1 London: Routledge and Kegan Paul.

Binet, A. 1903. L'Etude *Experimental de l'Intelligence*. Paris.

Blonskii, P. P. 1964. Memory and Thought. In *Selected Works on Psychology.* Moscow: Prosveshchenie Press.

Carter, R. and McCarthy, M. 1995. Grammar and the Spoken Language *Applied Lignuistics.* 16/2: 141-158.

Cleland, D.L. 1971. Vocalism in Silent Reading. *Visible Language.* 2: 145-157.

Edfelt, A. W. 1960. *Silent Speech and Silent Reading.* Chicago: University of Chicago Press.

Edge, J. 1993. *Essentials of English Language Teaching.* London: Longman.

Frawley, W. 1992. The Cross-language Study of Private Speech. Paper Presented at the Conference for Socio-Cultural Reseasrch, Symposium on Private Speech and Self-Regulation. Madrid, August.

Frawley, W. 1992. The Cross-language Study of Private Speech and Self-Regulation. Madrid. August.

Frawley, W. and Lantolf, J.P. 1985. Second Language Discourse: A Vygtoskian Perspective. *Applied Linguistics.* 6: 19-44.

Gatetgno, C. 1972. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way.* (Revised edition.) New York: educational Solutions lnc.

Gathercole, S.E. and Baddeley, A. D. 1993 *Working Memory and Language.* Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

Geschwid, N. (1979). Specialisations of the Human Brain. In R.R. Llinas (ed.), (1990). *The Workings of the Brain: Development, Memory and Perception.* New York: W.H. Freeman.

de Guerro, M.C. 1994. Form and Functions of Inner Speech in Adult Second Language Learning. In J.P. Lantolf and G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, NJ: Ablex, 83-116.

Hardyck, C.D. 1968. *The Effect of Subvocal Speech on Reading.* Arlington, VA. (ERIC Document Reproduction Sevice No. ED 022 656).

Jacobs, B. & Schumann, J. 1992. Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a More Integrative Perspective. *Applied Linguistics.* 13/ 3: 282-301.

Jacobson, E. 1931. Electrical measurement of Neuromuscular States During Mental Activities. VII. Imagination, recolection and abstract thinking involving the speech musculature. *American Journal of Physiology.* 97/1.

Klein, E.S. 1981. *Inner Speech Cue Preference in Reading Disabled and Normal Children.* Ann Arbor: Universitiy Microfilms International.

Kosslyn, S. M., Behrmann, M. & Jeannerod, M. 1995. The Cognitive Neuroscience of Mental Imagery.*Neuropsychologia.* 33/11: 1335-1344.

Lantolf, J. P. and Appel, G. (eds.). 1994. *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, NJ: Ablex, 117-134.

Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. 1995. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics.* 15: 108-124.

Masuhara, H. 1998. Factors Influencing the Reading Difficulties of Advanced Learners of English When Reading Authentic Texts. Unpublished PhD Thesis. Universtiy of Luton.

McCafferty, S. G. 1994a. The Use of Private Speech by Adult ESL Learners at Different Levels of Proficiency. In J. P. Lantolf and G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, NJ: Ablex, 117-134.

McCafferty, S.G. 1994b. Adult Second Language Learners. Use of Private Speech: A Review of Studies. "*The Modern Language Journal*. 78/ 4: 421-436.

McGuigan, F.J. 1964. Silent Speech During Silent Reading. Arlington, VA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 003312).

Nutall, C. 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* Oxford: Heinemann.

O'Malley, M.J. & Chalot A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

di Pietro, R. J. 1987. *Strategic Interaction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Potebnya, A.A. 1926. Thought and Language. *Collected Works, Vol. 1. Ukranian State Press.*

Rosenblatt, L. M. 1994. The Transactional Theory of Reading and Writing. In R.B. Ruddell and H. Singer (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fourth Edition). Newark, Delaware: International Reading Association. 1057-1092.

Saville-Troike, M. 1988. Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies during the Silent Period. J*ournal of Child Language.* 15: 567-590.

Sadoski, M. & Paivio, A. 1994. A Dual Coding View of Imagery and Verbal Processes in Reading Comprehension. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell and H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Fourth Edition). Newark, Delaware: International Reading Association. 582-601.

Sion, C. 1995. *Talking to Yourself in English: An Alternative Approach to Self-Study-Books 1 & 2.* Heerlen, Netherlands: Training Etcetera.

Sokolov, A.N. 1972. *Inner Speech and Thought.* New York: Plenum Press.

Stevick, E. 1986. *Images and Options in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stevick, E.A. 1990. *Humanism in Laguage Teaching.* Oxford: Oxford Universtiy Press.

Stevick, E.A. 1992. *Working with Teaching Methods. Newbury House.*

Swain, M. 1998. *Integrating language and Content Teaching through Collaborative Tasks.* RELC Annual Seminar, Singapore.

Tomlinson, B. 1990. Managing Change in Indonesian High Schools. *ELT* Journal 44/1.

Tomlinson, B. 1994. TPR Materials. *FOLIO.*1/2: 8-10.

Tomlinson, B. 1996. Helping L2 Readers to See. In T. Hickey and J. Williams,. (eds.), *Language, Education and Society in a Changing World.* Clevedon. Avon: Multilingual Matters.

Tomlinson, B.. 1997. *The Role of Visiualistion in the Reading of Literature by Learners of a Foreign Language.* Unpublished Ph. D. thesis. University of Nottingham.

Tomlinson, B.. 1998. Seeing What They Mean: Helping L2 Readers to Visualise. In B. Tomlinson. (ed.), *Materials Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.*

Tuzi, F. 1998. The Inner Workbench in the EFL Classroom. IATEFEL Newsletter, Fb.-March.

Underhill, A. 1996. *Using the Inner Workbench to Enrich Learning.* JALT Convention, Hiroshima, Japan.

Updike, J. 1994. *Brazil.* London: Hamish Hamilton.

Ushakova, T.N. 1994. Inner Speech and Second Language Acquisition: An Experimental- Theoretical Approach. In J.P. Lantolf and G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood. NJ: Ablex, 135-156.

Vygotsky, L. S. 1956. Thought and language. In *Selected Psychological Investigations.* Academic Pedagogy OF Science, Moscow: RSFSR Press.

Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Wajnryb, R. 1996. *Death, Taxes and Jeopardy: Systematic Omissions in EFL Texts, or Life Was Never Meant to Be an Adjacency Pair.* ELICOS Association 9th Educational Conference, Sydney.

Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning.* Harlow: Longman.