

# **Teknologiaren zeregina ikaslearengan ardaztutako ikaskuntzan eta ikaslearengan ardaztutako irakaskuntza/ikaskuntzaren garapena**

*David Little*

*Donostian 1999ko uztaillean eman nituen hiru hitzaldien ildo nagusiak laburbildu nahi izan ditut artikulu honetan. Aurreneko zatian, ikaslearengan ardaztutako ikaskuntzaren eta ikaskuntza-autonomiaren arlo teoriko oinarrikoak azalduko ditut. Haurren garapenaren oinarriko prozesuak giza ikaskuntzaren paradigmaztat erabiliz, esan daiteke ikaskuntza-autonomia gizarte-eraginaren bidez garatzen dela; eta ez, noski, ikaslea bakarrik eta bere kasa utzita. Bigarren zatian, teknologiak ikaskuntza-autonomiari egin dakioken ekarpenaz arituko naiz. Lehenik, hizkuntz ikaskuntzan erabiltzen den teknologiak azken berrogei urteetan izan duen garapenari emango diot gainbegiratu; ondoren, berrikuntza teknologiko jarraituak irakaslerik gabeko hizkuntz ikaskuntzaren ikuspegiari nola eragin dion azalduko dut labur-labur, eta gero, Dublineko Trinity College-ko CLCS zentroan (Hizkuntz eta Komunikazio Ikerketetarako Zentroan) ikaskuntza-autonomiak nolako garapena izan duen ikusiko dugu. Azkenik, hizkuntza posta elektronikoko bidez eta MOO bidez (testuan oinarritutako errealtate birtuala) bikoteka ikasteaz arituko naiz, CLCS zentroan azken aldiak ikerketa- eta garapen-ahalegin handia egin baitugu horretan. Hemen ere gizarte-eraginaren garrantzia nabarmenduko dugu, nola hizkuntz ikaskuntzan, hala ikaskuntza-autonomiaren garapenean.*

## **1 Ikaslearengan ardaztutako ikaskuntza eta ikaskuntza-autonomia**

Ikaslearengan ardaztutako pedagogiaren oinarria ondokoa litzateke: inork ezin du gure ordeztu ikasi. Baina, horrez gain, beste oinarri hauek ere hartzen ditu aintzat: edozer ikas dezakegu lehendik dakiguna oinarri hartuta, ikaskuntza-programek emaitza hobekak izaten dituzte ikaslearen beharrik eta interesak kontuan hartzen badituzte, eta ikaslea bere ikas-prozesuan nahastea da motibazioa garatzeko modurik onena. Ikaslearengan ardaztutako helburu logikoa ikaslearen autonomia lortzea da.

Ikasteko testuinguru formaletan –beste hitzetan, eskola, institutu eta uni-  
bertsitatean, helduen irakaskuntzan eta lanbide-trebakuntzan– ikaskun-  
tza-autonomiaren lehen urratsa nor bere ikas-prozesuaren ardura  
onartzea da (adib., Holec, 1981). Autonomiaren garapena hainbat fakto-  
reren arabera dago, hala nola urruntzeko gaitasunaren, gogoeta kritikoa  
egiteko gaitasunaren, erabakiak hartzeko gaitasunaren eta independente-  
ki jokatzeko gaitasunaren arabera (Little, 1991: 4 or.). Eta horrek, gaine-  
ra, trebetasun metakognitiboa eta kontzientzia metalinguistikoa  
indartzea eskatzen du. Azken urteotan, ikaskuntza-autonomia “egunero-  
ko gai” bihurtu da hizkuntz irakaskuntzari buruzko literaturan; nahiz eta,  
azpian dautzan gaitasunak hain luze babestu diren hezkuntza-helburuak  
diren. Horri dagokionez, merezi du Bruner-en ikuspegia ere aipatzea  
(1986: 125 or.), zeinaren arabera, berak hizkuntzaren “funtzio metalin-  
guistiko” esaten dion hori, hau da, gure hizkuntza urruntzeko eta gugan-  
dik kanpoko objektua bailitzan aztertzeke dugun gaitasun hori  
ezinbestekoa den hezkuntza arrakastatsua izan dadin.

Ikaskuntza-autonomia eta ikaskuntza autonomoa gauza bera balira beza-  
la hartzen dira maiz; baina unetxo batez pentsatzea nahikoa litzateke  
horrela ez dela konturatzeko. Ikaskuntza-autonomia ikasleek gara deza-  
ten nahiko genukeen gaitasun hori da; ikaskuntza autonomoa, aldiz, ikas-  
-prozesua bera antolatzeke modu bat dela esan genezake. Hizkuntzaren  
irakaskuntzan, ikaskuntza autonomoa irakaslerik gabeko ikaskuntzaren  
sinonimotzat hartzen da askotan; ikaskuntza-mota horretan, ikasleak  
bere kasa egiten du lan hainbat instalazio teknikoren laguntzarekin –hiz-  
kuntz laborategian, bideoak ikusteko aukerak erabiliz, satelite bidezko  
telebista edo ordenagailu-sarea erabiliz eta abar–. Horrek indartu egiten  
du ikaskuntza-autonomia irakaslearen edo beste norbaiten menpekotasu-  
nik gabe lan egiteko gauza direnean bakarrik lortzen delako ustea. Baina  
gauzak ez dira inolaz ere horrela.

Ikaskuntza-autonomiaren ardatza borondatea da, independentzia baino  
gehiago (Deci, 1996: 2 or.): ikasle autonomoa ikaskuntzari bere gogoz  
ekingo diona da; zentzu horretan, askatasun osoa izango du, ez ordea,  
gauza guztien gaintetik bakarrik lan egiteko erabakia hartu duenak.

Hori bat dator giza ikaskuntza gizarte-eraginak bizkortzen duelako uste-  
arekin. Paradigma, noski, haurren garapena da; garapen horretan bere-  
ganatuko baitu ama-hizkuntza. Argi eta garbi dago umeak sortzetiko  
ezaguera batzuekin jaiotzen direla, eta hori bezain garbi dago, ezaguera  
horiek beste ezaguera batzuk bereganatzeko oinarriztat erabiltzen dituz-  
tela, gurasoen, senideen eta zainzailearen eraginaren bidez. Haurra  
famili bizitzaren eragin normaletik aparte edukitzen badugu, ez du ama-  
-hizkuntza bereganatuko. Hainbat hamarkadatan, haurren garapenari  
buruzko ikuspegi nagusia Jean Piaget psikologo suitzarraren lanetatik  
hartu dugu. Haren idatzietan gizartearen testuinguruaren garrantzia asko-  
tan agertzen bada ere, esperimuntuetan haur bakartuaren ezaguerazko  
gaitasunak lantzen ditu; horrek erakusten du bere ikuspuntuak nabar-  
mentzearen gizarte-arloa ahaztu egiten zuela askotan. Aldiz, Lev  
Vygotsky psikologo sobietarrak, Piaget-en garaikidea izanik (biak

1896an jaio baitziren), funtzio kognitibo garrantzitsuenak gizarte-eragienaren bidez barneratzen ditugula zioen (Vygotsky, 1978). Horrekin adierazi nahi zuen, haurrak lan zailak egiteko pixkanaka garatzen duen gaitasun hori garatzen dela lagun artean gauzak egiten parte hartzearen ondorioz.

Ikuspegi horrek harreman estua du “garapen hurbilaren zona” (hemendik aurrera GHZ) kontzeptuarekin. Hezkuntza-girotan GHZ zona horregatik da, hain zuzen, Vygotsky ezaguna. Honela definitzen du Vygotsky-k: “uneko garapen-mailaren (arazoak konpontzeko independentzia gisa neurtuta) eta lor daitekeen garapen-mailaren artean (arazoak konpontzeko pertsona nagusi baten laguntza edo ikaskide aurreratua baten lankidetzaren behar izanak neurtuta) dagoen distantzia” (1978: 86 or.). Definizio horrek dioenez, ikaskuntzaren helburua autonomia da (“arazoak konpontzeko independentzia”), baina autonomia lagundutako ekintzen bidez garatzen da. Vygotsky-ren ikaskuntzari buruzko ikuspegi gizarte-eraginezko horretan, irakaslearen zeregina GHZ zona horretan dagoen ikasleari laguntza ematea da. Horrek ikaslearen une horretako garapen-maila ezagutzea suposatzen du (zer egin dezakeen laguntzarik gabe), eta horrez gain, ikasleari laguntza nola eman behar zaion, eta (are garrantzitsuagoa dena) ikaslea hurrengo GHZ mailara pasatu dadin noiz askatu behar den jakitea suposatzen du.

Orain arte, bi arlo aztertu ditut, ikaskuntza orokorra, eta autonomia –eremu guztietan arrakastatsu diren ikasleengan aurkitzen dugun gaitasun gisa-. Atzerriko hizkuntzen ikaskuntzari erreparatzen diogunean, aldiz, ikaskuntza-autonomiaren garapena hiru printzipioen arabera jorratu ohi dugu. Lehenengoa ikaslearen emantzipazioa da; horretarako gure ikasleei ikasgelako elkarreragin-prozesuan parte hartzen utzi behar diegu, izan ere, horrela bakarrik lortuko baitute ikaskuntza-programaren jabe izatea. Bigarrena xede-hizkuntzaren erabilera egokiaren printzipioa da; horrek ikasleei xede-hizkuntzaren rol-sorta zabala eskainiko diegula suposatzen du eta rol horiek antzetzeko orduan laguntza emango diegula, izan ere, horrela bakarrik lortuko baitute xede-hizkuntzaren erabiltzaile autonomo izatea. Eta hirugarrena gogoeta egiteko gaitasunaren printzipioa da; horretarako, ikasleari ikasteko prozesua prestatu, kontrolatu eta ebaluatzeko gaitasuna garatzen lagundu behar diegu (gogoeta ikaste-prozesuaz eta xede-hizkuntzaz egin beharko du).

## **2 Teknologiaren zeregina ikaskuntza-autonomiaren garapenean**

Nola lagun gaitzake teknologiak hemen definitu dugun ikaskuntza-autonomia garatzen? Lehenik eta behin, esan behar da teknologia pedagogikoki neutrala dela, hau da, ez dagoela ikaslearengan ardaztutako ikaskuntzaren edo ikaskuntza-autonomiaren ez alde, eta ez kontra. Bigarrenik, esan teknologiak ezinbestekoa izan beharko lukeela bigarren hizkuntzaren eta atzerriko hizkuntzen ikaskuntzan eta irakaskuntzan edukiak bideratzen laguntzen duelako, praktika errazten duelako eta xede-hizkuntzaren komunitateko kideekin komunikatzeko bideak irekitzen dituelako. Banan-banan azalduko ditut horiek ondoren.

Duela berrogei urte ingurura arte, bigarren hizkuntzaren ikasleak, xede-hizkuntzaren komunitatea urruti samar izaten zutenez, inprimatutako testuen eta ikasteko edukiak emango zizkien irakaslearen menpe egoten ziren. Zorteko zirenek hizkuntz laguntzaile bat, kanpoko ikasle bat askotan, izaten zuten. 1960. urte ingurutik hona, egoera hori uste baino gehiago aldatu da. Lehenik, kasetea eta hizkuntz laborategia etorri ziren, biak entzunezko materialak erabiltzeko aproposak (gaur egun, horiez gain, CD-ROM eta Internet ere baditugu, noski). Ondoren, bideoa etorri zen, eta horri esker ikusizko informazio-mota desberdin askorekin osatu ahal izan zen berriketa; gero lurreko eta satelite bidezko telebistari esker, gauza bera baina denbora errealean egin ahal izan zen (gaur egun, CD-ROM eta Internet-en bidez ere egin daitekeena). Ordenagailuak etorri zirenean, gero, irakurtzeko testuak eta testu-azterketa desberdinak inprimatuta ez, baizik eta, beste formatu batzuetan erabili ahal izan genituen. Horrekin batera, formatu digitaleko testuak erabiltzea hain erraza izanik, testuak aztertzeko bide berriak garatzeko aukerak ugaritu egin ziren, komuntadura-programak adibidez. Programa-mota horiek berehala erakutsi zuten hizkuntzak duen funtzionatzeko moduari buruzko argibideak eman zitzaizkela, beste era batera lortu ezingo genituenak. Ordenagailuen etorrerarekin, gainera, posible izan zen multimedia interaktiboaren garapena, lehenik CD-ROM gisa, eta azken aldi honetan, Interneten bidez. Beraz, orain, adin guztietako eta gaitasun-maila guztietako hizkuntz ikasleek informazio-iturri askoz gehiago dituzte eskura gaur egun duela berrogei urte baino.

Irautza teknologiko berorrek erabat eraldatu ditu ikasleek erabiltzen dituzten xede-hizkuntzaren praktika-bideak. Hasieran hizkuntz laborategiek, eta ondoren, ordenagailuek ahoskera eta intonazioa lantzeko ordura arte existitzen ez zen baliabidea ekarri ziguten; horrez gain, ordenagailua hain erabilerraza izanik, posible egin zuen testu-manipulazioan oinarritutako ariketa pila bat garatzea –gaur egun lineako (Internet bidezko) hiztegi, gramatika eta komuntadura-programa erabilgarrien bidez ere egin daiteke–. Ikaskuntza-autonomiari dagokionez, kontuan hartu, praktika-mota horiek ikasle bakoitzaren beharretara egokitu daitezkeela, eta kasu batzuetan, ikasleek beraiek egokitu ditzaketela. Kontuan izan, baita ere, ikasgelan nahiz irakaslerik gabeko zentroetan erabil daitezkeela.

Azkenik, ordenagailuen teknologiaren azken aurrerapenek komunikatzeko ekarri dizkiguten lau modu berriak azpimarratuko ditut: posta elektronikoa –testuan oinarritutako komunikazio asinkronikoa–; MOO –testuan oinarritutako komunikazio sinkronikoa–; audiokonferentzia –ahozko komunikazio sinkronikoa–; eta bideokonferentzia –ahozko eta ikusizko komunikazio sinkronikoa–. Lau modu horiek (i) irakasle eta ikasleen artean, (ii) ikasleak elkarren artean, eta (iii) ikasle eta jatorrizko hiztunen artean komunikatzeko balio dezakete.

Ondoren, ondoz ondoko berrikuntza horiek CLCS zentroan irakaslerik gabeko hizkuntz ikaskuntzari nola eragin dioten ikusiko dugu, eta ikaskuntza-autonomiaz dugun ulerkeraren bilakaera eta autonomia hori nola garatzen den ere ikusiko dugu. CLCS zentroa 1987an sortu zen, hiru helburu elkarren menpeko zituela. Aurrenekoa unibertsitatean hizkuntzak

ikasteko laguntza teknikoak garatzea zen; bestela esanda, zerbitzu-unitate bat sortzea. Bigarrena, hizkuntzalaritzari eta aplikatutako hizkuntzalaritzari buruzko lizentziatu aurreko eta lizentziatu ondoko ikastaroak sortzea; hau da, departamentu akademikoa sortzea. Eta hirugarrena, departamentu akademiko guztiek egiten duten bezala, ikerkuntzari ekitea, eta ikerkuntza horietako batzuk zerbitzu-funtziora bideratzea.

Zerbitzu-funtzio horretan ikaskuntza-autonomiari eta irakaslerik gabeko hizkuntz ikaskuntzari erreparatu genion, hiru arrazoi zirela tarteko: ordu-ra arte ez genuen hizkuntzak irakasteko baimenik, bai ordea hizkuntzak ikasten laguntzeko; entzuteko kasete pila bat genituen, baina oso gutxi erabiliak; eta gure eginkizuna berrikuntzak egitea zen, eta horrek, 1970eko hamarkadaren amaierako gure egoera partikularrean, irakaslerik gabeko baliabideak eta tresnak garatu beharra ondorioztatzen zuen. Gure zeregina arlo horretan lau fase desberdinetan bereiz daiteke. Hona hemen labor adierazita:

### 1. fasea (1978-1982)

Hasteko, teknologi mota bakarra genuen: hizkuntz laborategia. Laborategia oso maiz erabiltzen zuten gure Zentroko hizkuntz modernoetako departamentuek ikasgelako baliabide bezala, baina banakako ikasleek ere izaten zuten aukerarik irakaslerik gabe laborategia erabiltzeko. Hiru ikaskuntza-material mota desberdin genituen: ahoskera eta intonazioa lantzeko ariketak, gramatika-ariketak (entzunezko elkarrizketetan oinarrituta batzuetan), eta entzuteko material errealean bilduma gero eta zabalagoa, horietako batzuek transkripzio- eta ulermen-ariketak zituztela.

Bi ikaskuntza-mota eskaintzen genituen: bana-banako lana, hizkuntza modernoetako departamentuak eskaintzen zituen hizkuntz eskolak oinarri hartuta, eta irakaslerik gabe ikastea *Linguaphone* bezalako hizkuntz ikastaro komertzialak erabiliz. Ikaskuntza-autonomiaren kontzeptua argi eta garbi genuen, eta horregatik, funtsean, ikaslearen heldutasun kontua zela iruditzen zitzaigun. Konturatu ginen bai, ikasleek ez zituztela irakaslerik gabeko baliabideak eta tresnak gehiegi baliatzen, baina hasierako etapa honetan, artean ohartu gabe geunden ikasleei euskarri interaktiboak eskaintzeak duen garrantziaz. Lastima, horren ikasle gutxik izatea laguntzarik gabe jarduteko gaitasuna, horretan oinarritzen baita irakaslerik gabeko ikaskuntzaren arrakasta. Horrez gain, ikasleek gaitasun hori gara dezaten laguntza beharko zutela ikusi genuen; baina ez genuen garbiegi ikusten nola egin hori posible izateko.

### 2. fasea (1982-1988)

Fase honetan, bi teknologia erabilgarri berri iritsi zitzaizkigun: bideoa eta ordenagailu pertsonala. Teknologia horiei esker, gure ikasleei ikasteko bi material berri eskaintzeko modua izan genuen. Batetik, bideoak; telebistan grabatuak edo Europako enbaxada desberdinetako kultur agentziek eskuratutakoak. Eta bestetik, bideoaren bertsio interaktiboa; hau da, VHS bideoa eta *Acorn BBC* ordenagailua elkartzuz sortu genuen material bat (material horri *Autotutor* deitu genion, ikus Little eta Davis, 1986). Hasiara batean, helburua hizkuntz ikasleari bideoa eta zegozkion ikas-materialak (transkripzioak, glosarioak, ulermen-ariketak) multzo

integratu gisa eskaintzeko modu bat asmatzea baino ez zen. Baina gero, galdera oinarritzokoagoak egiten hasi ginen ordenagailuarekiko interakzioaren nolakotasunaz eta horrekin lortuko genukeen ikaskuntza-motaz.

Autotutor proiektuak berehala erakutsi zigun ikaskuntza-autonomiaren garapenak laguntza behar zuela (Little, 1989). Ikuspegi hori sendotzera etorriko zen, gero, beste proiektu bat. Irakaslerik gabeko alemanezko ikastaro aholkulari bidezko bat diseinatu eta burutzea ahalbidetu zuen proiektua, hain zuzen (Little eta Grant, 1986): aholkulariarekiko harreman interaktiboaren bidez, ikasle bakoitzak bere helburuak ezartzen ikasten du, nork bere ikas-prozesua kontrolatzen ikasten du eta prozesu horretan egiten dituen aurrerapenak ebaluatzen ikasten du.

### 3. fasea (1989-1993)

Fase honetan, teknologiaren berrikuntzak albo batera utzita, bideokasete-sistema interaktiboarekin esperimendazio trinkoa egiten hasi ginen, sistema hori arestian aipatu dugun *Acorn BBC* ordenagailutik PC ordenagailura pasatu ondoren. CLCS zentroan ari ziren lizentziatu ondoko ikasle batzuek hainbat *Autotutor* saio zuzendu zituzten; saio horietan ikasle-talde txiki batzuek *Autotutor* programak erabili zituzten elkarrekin ikasteko. Ikerketan egiaztatu ahal izan genuen lehendik ere uste genuena, hau da, ikaskuntza-autonomia pixkanaka garatzen dela ikaslearen eta laguntza-sistemaren arteko interakzioaren eraginez, kasu honetan beste ikasle batzuk ere barne hartzen dituela (Little, 1994, 1996).

### 4. fasea (1993-1999)

1993an CLCS zentroari atzerriko hizkuntzen ikasketa-planaz kanpoko modulu batzuk presta zitzaizkion eskatu zitoten, lizentziaturaren ikasgaiez kanpo atzerriko hizkuntza ikasten ari ziren ikasleentzat. Proiektu horretan egindako kapital-inbertsioari esker, hamabost bideo/satelite bidezko telebista-pantaila jarri ahal izan genituen eta ordenagailu-sare txiki bat. Horren ondorioz, ahoskera- eta intonazio-ariketez gain, gramatika-ariketez gain eta entzuteko/ikusteko material errealez gain, beste hainbat aukera garatu ahal izan genituen ikasleei eskaintzeko, hala nola CALL (Computer Assisted Language Learning) programa errazak, CD-ROM bidezko kontsultak eta bestelako materialak, satelite bidezko telebista eta Internet erabiltzeko aukera. Azken baliabide hori erabakigarria izan da, izan ere, Internet-en sarbidea izateak posta elektronikoko eta MOO bidezko hizkuntza bikoteka ikasteko aukerak asko ugartzen baititu (Little eta Brammerts, 1996; Schwienhorst, 1997). Lan horri erreferentzia eginez deskribatu ahal izango ditut errazen irakaslerik gabeko ikaskuntzaz eta ikaskuntza-autonomiaz gaur egun dugun pentsaeraren nondik norakoak.

## **3 Ikaskuntza-autonomia, irakaslerik gabeko eta ordenagailu bidezko komunikazioa:**

Hizkuntza bikoteka ikastea esaten dugunean zera adierazi nahi dugu: jatorrizko hizkuntza desberdina duten bi lagunek elkarrekin lan egitea, bata bestearen hizkuntza ikas dezan, bata bestearen kulturaz jabe dadin eta, zergatik ez, elkarren osterantzeko informazioak truka ditzaten, adibidez, elkarren bizitza profesionalaren berri (cf. Little eta Brammerts, 1996: 10 or.). Bi printzipio hauek ditu oinarri: *elkarrekikotasuna*; lagun bata bestea adina jartzen du elkarrekiko lan horretan, eta biak neurri

berean baliatzen dira (horrek esan nahi du elkarren artean ele biko komunikazioa egongo dela); eta *autonomia*; bikotekide bakoitzak bere ikaskuntzaren eta (elkarrekikotasun printzipioaren ondorioz) bestearen ikaskuntzaren erantzukizuna izango duela. Bikotekako ikaskuntzaren kontzeptuak hainbat oinarri funtsezko ditu, hala nola bikotekideen jarduerak hizkuntza ikastera zuzenduta egotea, eta ez bakarrik hizkuntza praktikatzera; eta bikotekide biek bi eginkizun hauek beteko dituztelako konpromisoa hartzea: (i) hizkuntz ikasle izatea eta (ii) norik bere ama-hizkuntzan beste ikaskidearen laguntzaile izatea. Bikoteka ikasteak duen indar bereziaren zati handi bat eginkizun bi horien interakzioak sortzen duen hizkuntza-eta ikaskuntza-kontzientziatik dator.

Bere forma kanonikoan, hizkuntza bikoteka ikasteak bikotekide bien artean aurrez aurreko bilerak aldizka egitea ondorioztatzen du –astean behin, bi orduz, adibidez– denbora horretan bi hizkuntzei tarte berdinak eskainita. Bikotekako ikaskuntza aurrez aurrekoa denean, komunikatzeko bide nagusia hizketa izaten da zalantzatik gabe, nahiz eta ikaskuntza-jarduerak idazketa eta irakurmena ere landu behar dituzten. Bikoteen aurrez aurreko hizkuntz ikaskuntza hedatzeko oztopo nagusia, ordea, bikotekide egokirik ez aurkitzea izaten da. Dublinen, esate baterako, unibertsitateko milaka ikasle irlandar ari dira frantsesa ikasten; baina, aldiz, ama-hizkuntzatzat frantsesa duen ikasle gutxi dabil ingelesa ikasi nahian. International E-Mail Tandem Network izeneko sareak (Bochum-eko Ruhr Universität-eko Helmut Brammerts-ek ezarria) arazo hori gainditu nahirik, aurrez aurreko hitzorduen ordezkari posta elektronikoko bidezko komunikazioa ezarri nahi izan du (ikus Little eta Brammerts 1996; baita International E-Mail Tandem-en web gunea: <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/>>). Era horretan, Dublinen frantsesa ikasi nahi duten ingelesdunek Parisen, adibidez, ingelesa ikasi nahi duten frantsesdunekin osa dezakete bikotea.

1997ko udaberrian, Christine Appel izeneko CLCSko ikasle lizentziadun batek eskala txikiko proiektu bat jarri zuen abian posta elektronikoko bidez hizkuntza bikoteka ikasteak duen nolakotasuna eta eraginkortasuna aztertzeko. Hamalau hizkuntz ikasle konbentzitu zituen hiru hilabetez posta elektronikoko bidez bikoteka lan egiteko. Horietako zazpi gaztelania ikasten ari ziren ingelesdunak ziren (lau Trinity College-n ari ziren gaztelania ikasten, bi gaueko eskoletan ari ziren gaztelania ikasten, eta zazpigarrena ez zen inon ikasten ari, baina zekien gaztelania mantendu nahi zuen); beste zazpiak ingelesa ikasten ari ziren gaztelaniadunak ziren (horietako lau astean bitan joaten ziren ingelesa ikastera Iruñeko eskola batera, eta beste hirurak ingeles filologia ikasten ari ziren, baina une horretan Danimarkako Aarhus Unibertsitatean zeuden truke-bisitan).

Appel-en ikerketen lehen ondorioa zera izan zen (Appel, 1999): emaitzak ez ziren erabat positiboak izan. Bi bikotek ez zuten gustuko harremana sortu eta zailtasunak izan zituzten zertaz idatzi erabakitzeko; bi ikaslek, aukeran, komunikazio sinkronikoa nahiago zutelako adierazi zuten; ikaskideek gaitasun-maila desberdina zuten kasuetan arazoak sortu ziren; eta bikotekide batzuek ez zuten elkarren artean komunikazio-erritmo egoki-

rik lortu –ikasle batzuen ustez euren ikaskideek behar bestetan idazten ez zutelako–. Baina, hala ere, Appel-en ikasleek aldeko jarrera zuten bikotekako ikaskuntza-mota horren hainbat alderdiren aurrean. Adibidez, oso gustukoa zuten lagun berriak “ezagutzeko” aukera izatea; oso atsegina zitzaien ikaskideen mezuen bidez xede-hizkuntzaren komunitateko egunerokotasunaren berri izatea; balio handia ematen zioten kultur trukeari, bikote-harremanari eutsi izatearen ondorio saihestezina baita; eta gustatu egin zitzaien eguneroko hizkuntza erabiltzeko askatasuna izatea, eta norberari interes berezia sortzen dioten hizkuntzaren eta kulturaren alderdiez jarduteko aukera izatea. Arlo hauetan antzeman zuten aurrerapena: idazteko erraztasuna (7/10 lagun), hiztegi eta esamolde berriak ikastea (7/10 lagun) eta hizkuntzari buruz gogoeta egitea (7/10 lagun).

Emaitza horiek posta elektronikoko bidezko bikote-ikaskuntza atzerriko hizkuntzen ikasketa-planez kanpoko moduluetan ere erabiltzeko modua aztertzeraz bultzatu gaituzte. *International E-Mail Tandem Network* sareak aukera ematen die hizkuntz ikasleei bikotekidea aurkitzeko, eta gure ikasleei aukera horren berri ematea erabaki genuen. Baina Bikoteen Hitzorduetaarako Agentziak (*Tandem Dating Agency*) herrialde askotan milaka ikasleri solas-laguna dagoeneko aurkitu dien arren, hainbatetan bildu ondoren irauin duten bikoteen kopurua oso txikia da. Horren arrazoia ulertzea ez da zaila. Alde batetik, hizkuntza bikoteka ikastea ikaskuntza-autonomiaren printzipioak baldintzatzen du neurri batean; eta bestetik, irakaslerik gabeko hizkuntz ikaskuntzaren tresnak eta baliabideak garatzen eman ditugun hogeitau urteetako eskarmentuagatik dakigunez, ikasleak autonomoago bihurtzen joaten dira geuk eskaintzen diegun laguntza interaktiboari esker. Oso ikasle gutxi etortzen zaigu hasieratik bertatik ikaskuntzan modu autonomoan jokatzeko gaitasuna erabat garatuta.

Beraz, garbi geneukan ikasleak posta elektronikoko bidez hizkuntza bikoteka ikasteko lan horretan gustura sartuko zirela baldin eta gainerako ikaskuntza-jarduerekin integratzen bagenuen lan hori. Hori dela eta, ezin ginen Bikoteen Hitzorduetaarako Agentziak halabeharraren arabera eratuko zituen bikoteen zain egon. Horren ordeaz, ikasketa-planez kanpoko alemanezko gure ikastaroa eta Bochum-eko Ruhr Universität-eko ikasketa-planez kanpoko ingelesezko ikastaroa parekatu genituen. Ikastaro biak ikaskuntza-helburu berdinak lortzeko zeuden diseinatuta; eta biak zeuden ariketa eta ikasgai berberen inguruan hezurmamituta. Horrek esan nahi du Dublingo eta Bochum-eko ikasleek antzeko ariketak eta ikasgaiak lantzen zitzutela, eta beraz, posta elektronikoko bidezko berriketak informazioa eta materialak lortzeko baliabide bezala erabil zitzaketela.

Egitura horren hainbat alderdi aztertu genituen 1996-97 ikasturtean, antolaketan sor zitezkeen oinarrizko arazoak identifikatzeko eta, ahal zen neurrian, konpontzeko. Eta ondoren, egitura osoa jarri genuen martxan 1997ko azaroa-abenduan eta 1998ko urtarrila-otsailean. Ezin izan genuen lortu alde bietan ikasle-kopuru berbera izatea. Dublinen alemana ikasten ari ziren 147 lagun bildu genituen, eta Bochum-en ingeleza ikasten ari ziren 75 lagun bakarrik. Desoreka konpontzeko “bi hitzorduen” teknika erabili genuen, hau da, ikasle aleman bakoitzari bi irlandar ego-



kitu genizkion. Baina, antolaketa asko zaindu genuen arren, hainbat arazo sortu zitzaigun. Arazorik handiena ikasle-kopurua txikiagotzen hasi zenean sortu zen, ikasketa-planez kanpoko ikastaro guztietan gertatzen den bezala. Dublineko ikastaroak ikasle bat galtzen zuen bakoitzean, Bochum-eko beste ikasle bat bikotekiderik gabe geratzen zen, eta alderantziz. Horrez gain, ikusi ahal izan genuen, indukzio-prozesu trinko samarra ezarri genien arren, ikasle askorentzat bikote-lan hori gogaikarri bihurtzen ari zela. Horren ondorioz, hasieran uste baino ikasle-bikote gutxiagok jarraitu zuten aurrera.

Hala eta guztiz ere, ikerketa horren balorazio zehatzak (Little eta beste batzuk, 1999) baikortasunerako hainbat arrazoi eman zizkigun. Posta elektronikoko bidez egin genizkien galderetan bildutako informazioak erakutsi zuenez, hizkuntza posta elektronikoko bidez bikoteka ikasteko ideia oso erakargarria izan zen ikasle guztientzat, batez ere, ordura arte hizkuntza ikasten izandako eskarmentuan ez zutelako inoiz horrelako hizkuntz erabilpenik egiteko aukerarik izan. Ikaskuntza-autonomiaren garapena sustatzeko dugun interesa kontuan hartuta, pozgarria izan zen posta elektronikoko bidezko bikotekako ikaskuntzan, ikasleei ikaskuntza-prozesuaz eta edukiaz jabetzen ari zirelako sentsazioa motibagarri eta txundigarri egin zitzaizela ikustea.

Ikasleengandik hizkuntzari buruz jaso genituen datuek erakutsi zutenek, denek ulertu zuten komunikazio elebidunaren printzipioa: mezu elektronikoko gehienak erdia ingelesez eta erdia alemanez idatzita zeuden. Bazen nolabaiteko joera mezu elektronikoen nazioarteko konbentzioan erabiltzen den erregistro informala eta puntuazio ez-estandarra erabiltzekoa. Bikotekako kontzeptu horretan horren funtsezkoa den ikaskuntzari berari erreparatzen badiogu, badirudi mezuek metaberriketaren parte handi samarra izan behar zutela, ikasleek zertaz hitz egin negoziatzen ari zirenekoa eta elkarri zuzenketak egiten ari zirenekoa. Baina, gure datuetan ikusi ahal izan dugunez, oso noizean behin agertzen dira metaberriketaren zantzuak eta mezuen erdiek baino gutxiagok dituzte elkarri egindako akats-zuzenketak. Beraz, ondorio gisa, ikasleei hizkuntz ikaskuntzan gogoeta kritikoa egitea zein garrantzitsua den ikustarazten ahalegin handiagoa egitea beharrezkoa zela erabaki genuen. Eta hori egiteko modu bat ondokoa izan daiteke: ikasleek jasotzen eta ematen dituzten informazio edo erantzun guztiak ikasgela osoaren eztabaidarako material gisa erabiltzea.

Bikotekako hizkuntz ikaskuntzan aurrerapenak egiteko ahaleginak ari gara gaur egun egiten; bi ildo nagusitan ari ere. Antolaketan sor daitezkeen arazo orokorrez gain, hizkuntza posta elektronikoko bidez binaka ikaste horrek beste zailtasun batzuk izan ditzake posta elektronikoa komunikabide gisa erabiltzetik sortuak; adibidez, bikotekideek programa elektronikoko desberdinak erabiltzen badituzte, mezuak kaltetuta ager daitezke; askotan, gainera, ikasleari ez zaio samurra gertatzen bikotekidearen mezu elektronikoa gainerako mezuetatik bereiztea. Horrez gain, ikerketaren ikuspegitik begiratuta, posta bidezko datuen bilketa egitea zail samarra gerta daiteke; izan ere, ikasleak gogoan hartu behar baitu mezua bidaltzen duen bakoitzean, horren kopia ikertzaille-taldeari ere bidali

behar diola. Zailtasun horiek gainditzeko ahaleginetan, Christine Appel-ek ingelesa eta gaztelania ikasten ari diren bikoteei zuzendutako web gune bat sortu du (Appel eta Mullen, 1998). Gune hori pixkanaka hobetzen ari da ikaslearentzako hainbat lagungarrirekin eta irakasle edo programaren koordinatzailearentzako hainbat antolaketa-laguntzarekin. Aldi berean, ikerketarako tresna oso garrantzitsua da automatikoki biltzen dituelako mezu guztiak. Gunean izena ematen duten ikasleek jakin behar dute bidaltzen eta jasotzen dituzten mezu guztiak ikerketarako erabil daitezkeela (anonimoki erabili ere). Appel ikertzailea ordenagailu bidezko hainbat tresna erabiltzeko aukera ari da gaur egun ikertzen ikasleen datu horiek guztiak aztertu ahal izateko.

Aurrerapenak egiteko ahaleginetan jorratu dugun bigarren ildoak bikotekako hizkuntza ikaskuntza MOO bidez egitearena da. Testuan oinarritutako errealitate birtuala da MOO, eta gauza batzuetan Interneteko berriketa-taldeak (chat) bezalakoa da (ikus Schwienhorst, 1997). Harremanetan jarri gara duela gutxi Alemaniako Rhein-Sieg-eko Fachhochschule eskolarekin; bertan bikotekideek elkarrekin hitz egiten dute astean behin MOO bidez eta noizean behin posta elektronikoko bidez. Ikerketa horren azken emaitzak oso baikorrak dira. MOO bidez lortzen den denbora errealeko komunikazio horretan ikasleek berehalakotasun-sentsazioa jasotzen dute, eta horri esker, badirudi errazago zaiela gero komunikazioa posta elektronikoko bidez jarraitzea. Baieztapen hori bat dator gure ikuspegiarekin, hau da, ikaskuntza-autonomia –bikotekako harremanak arrakastatsuak izan daitezzen behar den funtsezko ezaugarria– interakziozko euskarri batean oinarrituta garatzen dela.

#### **4 Ondorioa**

Azken hamar urteetan, elkarrengandik oso urruti zeuden hedabideak gero eta elkarrengandik hurbilago egotera etorri dira. Irakaslerik gabeko ikaskuntzan eta ikaskuntza-autonomian interesa jartzen hasi ginenean erabilgarri zeuden teknologiak ikasleek banaka erabiltzekoak ziren gehienetan. Ikaskuntza-autonomia garatzeko behar genuen interakziozko euskarria aurrez aurreko hizketaldia zen, eta beti, behar ziren baliabide teknikoak zituen antolaketa-esparru baten barruan. Gero, ordenagailu bidezko komunikazioa iritsi zenean, posible izan zen ikasteko ingurune birtualak sortzea. Ingurune birtual horiek gaur egun web-ean oinarrituta egon daitezke, komunikazio sinkronikoa eta asinkronikoa ahalbide dezakete, ikasgelan edo irakaslerik gabeko ikastetxeetan erabil daitezke, eta ikaslea ikas-prozesuari buruz eta xede-hizkuntzari buruz gogoeta egitera bultzatzen duten eta interakziozko euskarria ematen dioten tresnak eskaini ditzakete. Beste hitz batzuetan esanda, ezinezkoa izango da hemendik aurrera ikasgelak (komunitatean ikasteko erabili izan direnak) eta irakaslerik gabeko baliabideak (bakarka ikasteko erabili izan direnak) argi eta garbi bereiztea. Artikulu honen lehen zatian azaldu dudana argudio teorikoari eta bigarren eta hirugarren zatietan adierazi ditudan adibide praktikoei jaramon eginez, seinale ona da hori ikaskuntza-autonomiaren garapenerako.

*Itzultzailea: Ane Goenaga*

## **Bibliografia eta irakurtzeko iradokizunak**

- Appel, M. C.** 1999. Tandem language learning by e-mail: some basic principles and a case study. *CLCS Occasional Paper No. 54*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Appel, M. C., Mullen, T.** 1998. *A Common Gateway Interface for tandem language learning*. Irakaskuntzaren Teknologiari buruzko Nazioarteko Kongresuan aurkeztutako artikulua. Antolatzaileak: IATEFL Computer SIG, TESOL-España eta Universidad Europea de Madrid, 1998ko azaroan.
- Bruner, J.** 1986. The language of education. In J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*: 121-33. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Deci, E. L. & Flaste, R.** 1996. *Why we do what we do. Understanding self-motivation*. New York: Penguin.
- Holec, H.** 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (Lehen argitalpena 1979an, Strasbourg: Council of Europe.)
- Little, D. (argit.),** 1989. *Self-access systems for language learning: a practical guide*. Dublin: Authentik.
- Little, D.** 1991. *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D.** 1994. Interactive videocassette for self-access: a preliminary report on the implementation of Autotutor II, *Computers in Education* 23/1-2: 165-70.
- Little, D.** 1996. Learning by talking - the use of Autotutor II for group work in self-access: a theoretical and practical exploration. In B. Rüschoff eta D. Wolff (argit.), *Technology-enhanced language learning in theory and practice* (Aktak EUROCALL 94, Pädagogische Hochschule, Karlsruhe): 1-20, Hull: EUROCALL.
- Little, D. eta H. Brammerts,** 1996. A guide to language learning in tandem via the Internet. *CLCS Occasional Paper No. 46*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Little, D. eta Davis, E.** 1986. Interactive video for language learning: the Autotutor project, *System* 14: 29-34.
- Little, D. G. eta Grant, A. J.** 1986. Learning German without a teacher. Report on a self-instructional programme for undergraduate students of Engineering Science at Trinity College, Dublin, 1982-1984. *CLCS Occasional Paper No. 14*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Little, D., Ushioda, E., Appel, M. C. Schwienhorst, K. O'Rourke B. & Moran, J.** 1999. Evaluating tandem language learning by e-mail. Report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper No. 55*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Schwienhorst, K.** 1997. Virtual environments and synchronous communication: collaborative language learning in object-oriented multiple-user domains (MOOs). In D. Little eta B. Voss (argit.), *Language centres: planning for the new millennium*: 126-44. Plymouth: CERCLES.
- Vygotsky, L. S.** 1978. *Mind in society. The development of higher cognitive processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.