

Gramatikaren pendulua bueltan ote?

Josu Perales

Badaude H₂ irakasteko alorrean hainbat ikasmetodo hizkuntzaren gramatika berariaz ez irakastea hobesten dutenak. Horien arabera, hizkuntza ikasteko aski da ikaslea komunikazio-testuinguruan mezua negoziatuz aritzea. Eta horrela arau gramatikalak era inplizituan eskuratuko dira hizkuntza erabiltzearen poderioz. Zenbait ikerketak erakutsi dute, ordea, hanka batek soilik eutsitako ikasprozesua trankin gelditu daitekeela. Eta, gramatikaren kontzientzia pizteak, inputa nabarmentzeak, hizkuntzaren formari erreparatzeak eta prozesu bidezko irakaskuntza gramatikalak gaia mahaigainera ekarri dute berriro.

Badakit edozeinek ikasiko duela hizkuntza bat (gaizki gehienetan), gramatikaren laguntzarik gabe ere, besterik egiten ez den lekuren batera aldatzen baldin bada. Horrela ez izatekotan, ez dakit. Franko ezagutzen ditut hizkuntzak, baita gurea ere gramatika lagun ikasi dituztenak. Bestela egin duenik (lehen esan dudan gisan ez baldin bada) erakusten didatenerako, harri koxkor xuri bat gerturik daukat egun seinagalgarri hura markatzeko (Mitzelena, 1988: 63 or.).

Oharkabean ikasi

Ikasmetodo franko eman dira argitara azken bi hamarkadetan, batez ere ingelesaren irakaskuntzan, hizkuntzak testuinguru komunikatiboetan oharkabean erabiliz ongien ikasten direlako printzipioari jarraiki. Oso uste hedatua da gaur egun eta badu gainera oinarri teorikorik (Krashen, 1982, 1985; Krashen & Terrell, 1983; Prabhu, 1987). Krashen-en arabera, ikaste kontzienteak ezer gutxirako du balio. Hainbat eta hainbat irakasteknikak, hala nola akatsen zuzenketak, arauen azalpenak etab., ikaste kontzienteak sustatzen dute eta, ondorioz, aski jarduera antzuak dira hizkuntza lortzea xede duenarentzat. Ezaguna da hizkuntza norbereganatzearen eta ikastearen artean egiten duen bereizketa. Krashen, ezbaierik gabe, norbereganatzearen aldekoa da. Berari jarraiki, hizkuntza, erabili zurrian eta input ulergarria lagun, era inplizituan lortzen da (Ikus Krashen-en eredia zehatzago: Hualde, 1986: 138-146). Krashen-en hipotesietako baten arabera, badago hizkuntza eskuratzekoan *ordena natural* bat ikaslearen jatorria zeinahi dela ere bere horretan mantentzen dena. Horrela, ikasprozesuan sortzen diren erroreak gehiago zor zaizkio

ikasprozesuari berari ama-hizkuntzaren interferentziari baino. Honek guztiak, esan gabe doa, analisi kontrastiboan oinarritutako irakas-jarduerak bazter utzi zituen. Analisi kontrastiboaren arabera: a) H₂ ikasteko zailtasunik handienak ama-hizkuntzaren interferentziak sortzen ditu; b) zailtasun horiek aurreikus daitezke H₁ eta H₂ren alderaketaren bidez; eta c) irakaskuntza-materiala H₁en eta H₂ren arteko aldeei ondo erreparatuta prestatzeak interferentzia horiek murrizten laguntzen du (Richards, Platt & Platt, 1995). Argi dago gauza bat dela linguistika aplikatuaren eremuan hizkuntzak irakasteari buruz hainbat autorek diotena eta beste bat gero irakasleek ikasgeletan egiten dutena. Hala ere, Krashen-en ideiak barra-barra hedatu ziren batez ere ingeles-irakasleen eta argitaletxeen artean, eta izan zen horretarako didaktika hutsaz haraindiko arrazoirik ere. Analisi kontrastiboak materialgileari ez ezik irakasleari berari ere eskatzen dio H₂ren eta H₁en gramatika-arauak ondo ezagutzea eta hau ez zen/da beti gertatzen. Eta argitaletxeei gagozkielarik, aski argi-emailea da Siguan egindako elkarrizketaren honoko pasarteak:

Alabaina, askotan metodo komunikatibo xarmant horiek asmatzen dituztenek edozeini saltzen dizkiote, edozein lurraldetan, eta lehenengo hizkuntzarekiko erreferentzia guztiak kentzen dituzte eta ikasleen adina aipatu ere ez, metodo horiek ahalik eta gehien saltzeko; baina metodologia egoera jakin batean, adin eta hizkuntza jakin bateko ikasleentzat idazten duenak egoera horren arabera landu behar du (Siguan, 1996: 56).

Horrela, H₁etik H₂ra hainbat esaldi itzultzeko ariketei muzin egiten dien planteamendu didaktiko batek bestelako arazoak ere irtenbideratzen dizkie ikasleen ama-hizkuntza behar beste ez dakiten irakasleei, baita horien H₁ ondo jakin arren, lurralde ingelesdunetan irakatsi behar eta taldean jatorri ezberdineko hiztunak dituen irakasleari ere.

Schmidt-ek dioenez (1995), joera “komunikatibo” horren jarraitzaile askok eta askok aurrerakoi eta modernotzat dituzte beren buruak eta Neandertal Arokoak bailiren so egiten diete ikasleei azalpen esplizituak ematen dizkieten irakaskideei. Komunikazio hutsaren zaleak ez dira ohartzen mezua oinarri duen irakaskuntzaren eta forma oinarri duenaren arteko tirabira aiseago ulertzen dela hizkuntzen irakaskuntzaren historian harantz eta honantz kulunka dabilen pendulu gisa eta ez bueltarik gabeko aurrerabide gisa. Izan ere, *hurbilbide naturala* baina lehenagokoak ziren *metodo zuzenaren* eta *joera audiolingualaren* beraren sortzaileek eta erabiltzaileek ere betozkoz begiratzen zioten irakaste esplizituari.

Ikaste inplizitu soilaren aldeko pentsamolde hori jaio eta lehenengo urratsak egiten hasi orduko sortu ziren lehenengo duda-mudak batez ere helduen irakaskuntzari begira:

Bistan da oso zaila dela ikasle helduei xede-hizkuntzari buruzko informazio esplizitua emateari uko egitea. Helduen garapen intelektualak eta aurretiko ikasesperientziek ere halabeharrez bultzatzen dituzte ikasleak azalpen bila. Irakasleek, susmatzen dudanez, sarri ematen dizkiete beren ikasleei azalpenak (baita ikaslearen ama-hiz-

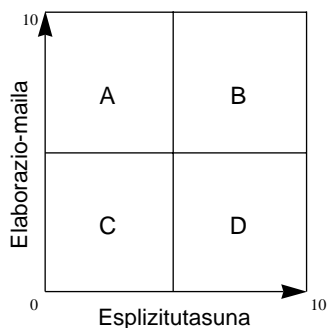
kuntzan eman ere) ... “Naturala” izango da aurki hizkuntzak era intuitibo hutsean ikastea, baina zenbat denbora behar da hizkuntza erabiltzeko behar diren ezagutza inplizitu eta trebezia egoki guztiak metatzeko? (Sharwood-Smith, 1981: 160).

**Hizkuntzaren
forman
ardaztutako
ikaskuntza**

*Gramatikarekiko
kontzientzia piztea*

Sharwood-Smith-ek, hain zuzen ere, sortu zuen garai hartan bertan gramatikarekiko *kontzientzia piztea* terminoa. Berak dioenez, badaude modu batzuk gramatikaren kontzientzia pizteko. Hizkuntzaren erabileraren adibide bat ikasleei eman, horren ezaugarri gramatikalak agerian utzi eta horien noiz-nolakoak adierazi eta jorratzea da modurik bistakoena. Badaude, ordea, autorearen ustez, beste modu batzuk, ez hain agerikoak, ezkutuagoak, ikaslearen arreta hizkuntzaren formara bideratzeko. Horiek guztiak lau zatitan (A, B, C eta D) banatutako laukiak ispliatzen ditu (ikus .1). Bi ardatz daude 0tik 10era bitarteko eskalekin. Zutikako ardatza elaborazio-mailari dagokio eta etzanekoa esplizitutasunari. Horrela, kontzientzia pizteko **D** motak irakasteko modurik agerikoena, esplizituena, adierazten du; metahizkuntza erabiltzen da hemen: adjektiboak, adlatiboak, ergatibo-marka... eta elaborazio-maila ez da oso altua. **C** mota, berriz, zeharbidezkoagoa da, baliozkoa izan daiteke ikaslearentzat, arauak berekasa aurkituz eta bere bidea era autonomoan urratuz, ikasprozesuan aurrera doan heinean, baina inputa elaborazio-maila gutxikoa da oraindik ezaugarri gramatikalei dagokienez. **B** mota elaborazio eta esplizitutasun handikoa da. Azalpenak, erabilera-adibideak, ariketak... pausok arretaz daude alde zurretik antolatuta. Hori berori ez hain agerian ere egin daiteke –**A** mota–. Hots, ikasleari gramatikarekiko kontzientzia piz dakioke ikaslearen ibilbidean zantzu gramatikalak “han-hemenka” era antolatuan jarriz ikasleak ezinbestean horiekin topo egin dezan.

.1:



Inputa nabarmentzea

Duela gutxi, 1993an, beste termino bat proposatu du, ez baitakigu kontzientzia piztea helburu duten jarduera guztiek hori lortuko duten. Baina, *input enhancement* “inputa nabarmentzea” edo hobeto: “inputaren zenbait alderdi nabarmentzea” esanez ñabardura hori errespetatu egiten da. Bestalde, autore honek, hizkuntzaren modularitatearen ideia¹ onartzen duelarik, ez deritzo egoki hizkuntzaren atal guztiak antzeko lorpen-

-mekanismoez eskuratzen direla esateari. Hizkuntz atala nolakoa den halako ikas-mekanismoa jarri beharko baitu abian ikasleak.

Noticing hypothesis

Hizkuntza ikasteko, horren formaz arretatzea ezinbestekoa dela dioen autorea Schmidt da (1990, 1993, 1995), lehen aipatua. Bere hipotesiaren arabera *noticing hypothesis*, H₂ren ikasle helduak hizkuntzaren ezaugarri gramatikal erredundantei ohartuki erreparatu beharko die hizkuntza hori ikasteko. Autore horrentzat helduak nekez ikas dezake zerbait ohar-kabea eta argudio franko² eskaintzen ditu bere hipotesia sostengatzeko. Bere ustez, hizkuntzaren formari *erreparatzea* nahikoa eta ezinbesteko baldintza da inputa (guregana datorren hizkuntza) intake (geurea egiten dugun hizkuntza) bihurtzeko.

Prozesu bidezko irakaskuntza gramatikala

Cadierno-k (1995a), ildo bertsutik, gramatika irakasteko ohiko ariketa tradizionalak eta *prozesu bidezko irakaskuntza gramatikala* bereizten ditu. Prozesu bidezko irakaskuntza gramatikalak ikasleak inputaz ohartu eta prozesatzeko moduari eragiten dio. Bestela esanda, gramatikaren irakaste tradizionalak ekoizpen soilari eragiten dio, zerbait sortzean oinarritzen baita: ordezkatzeko ariketak, esaldiak berridaztea, hutsuneak betetzea, itzultzea, galderantzunak... Prozesu bidezko irakaskuntzaren eta gramatika era tradizionalan irakastearen arteko aldea da, beraz, ikasteari gune ezberdinetan eragiten diotela. Gramatikaren irakaste tradizionalak outputari eta prozesatzearen irakaskuntzak inputari. Hainbat ikerketak (VanPatten & Cadierno-k, 1993a, 1993b; Cadierno 1995b) berretsi egin dute *prozesu bidezko irakaskuntzaz* hezitako ikasleek ekoizpen-mailan ez ezik interpretatze- eta ulertze-mailan ere hobera egiten dutela; irakaskuntza tradizionalako ikasleek, berriz, ekoizpen-mailan bakarrik aurreratzten dute. Cadierno-ren ondorioa da prozesatzearen gramatikarako ariketak egiteak ez dakarrela nahitaez ariketa tradizionalak bazter uztea. Bere ustez, ikasleek ariketa horietako zenbait egin ditzakete ekoizpenerako onuragarriak diren heinean.

Zenbait ikerketaren emaitzak

Burututako beste ikerketa askok ere bistaratu dute soilik *bide naturala*-ren ildotik abiatutako ikasleek ez dutela espero zen arrakasta-mailarik lortzen. Harley eta Swain-en azterlanaren arabera (1985), oso maila eskasa erakutsi zuten frantsesaren ikasleek edukitan oinarritutako irakaskuntzaz ariki urte luzeak iragan arren; nabarmen egiten zuten huts zuzentasun gramatikalean. Ildo beretik, Swain eta Lapkin-ek (1989) aurkitu zuten mezuan ardaztuta ikasitako ikasleak ez zirela iristen jatorrizko hitunen mailara ezta 5.000 orduz gora jardunda ere. Sorace-k (1985) ikerketa bat burutu zuen H₂ erabiltzeko aukera gutxiko testuinguruan, Eskozian, italiara ikasten ari ziren ingeles hitzuneekin, eta aurkitu zuen hizkuntza metalinguistikoki gehien ezagutzen zuten ikasleak, mugak muga, erabiltzen ere trebeagoak zirela. Skehan-ek ere (1992) iradoki zuen H₂ soilik komunikaziozko elkarreraginaz ikasitako helduen ahaleginak partez bakarrik direla arrakastatsuak. Leeman eta al.en (1995) ikerketak ikustarazi zuenez, edukitan oinarritutako irakaskuntza-saioretan

arreta formara bideratutako ikasleak gailentzen zitzaizen emaitzetan gainerako saio- eta kontrol-taldeei. Leow-ek (1997), hari beretik, berriki aurkitu duenez, hizkuntzaren formaz arretatzeak erraztu egiten dio ikasleari hizkuntza ikastea. Robinson-ek (1997) hiru kontzientzia-maila bereiztu zituen: formari erreparatze hutsarena, formen bila intentzio osoz joatearena eta arau gramatikalak ahoz azaltzeko gai izatearena. Emaitzen arabera, arau gramatikalak ahoz azaltzeko gai ziren ikasleak gailendu zitzaizkien argien gainerakoei.

Ikasgelako isla

Aurreko pentsamoldeak hasiak dira jadanik neurri batean zein bestean ikasgelarako materialgile eta ikastaldi-diseinugileengana iristen. Atazen planteamentuak, esaterako, komunikazioa xede nagusia edukita ere, ez du bazter uzten gramatikarekiko kontzientzia piztea. Nunan-ek (1995) dioenez, kontzientzia pizteko ariketek badute, azaletik behintzat, ariketa gramatikal tradizionalen antzik. Baina hiru bereizgarri nagusi aitortzen dizkie (Nunan, 1995: 162):

- 1 Kontzientzia pizteko ariketak jatorrizko interakzioetatik sortuak dira, eta benetako testuetatik ekarriak, ez helburu pedagogikoetarako berez diseinatutako materialetatik.
- 2 Euren testuinguru pedagogikoa komunikatiboa da funtsean eta berez. Horretaz gain, zenbait ikastunitatetan landutako hizkuntz puntuak “birziklatu egiten ditu”.
- 3 Indukzioaz baliatuz gonbite egiten die ikasleei hizkuntzaren xede-ezaugarriei buruzko hipotesiak eratzeko.

Cadiernok ere, Lee eta VanPatten-i jarraiki (In Cadierno, 1995) gramatikaren irakaste tradizionalaren eta prozesu bidezko irakaskuntzaren arteko bereizketa egitean, honako ezaugarriak egozten dizkie bigarrenean oinarritutako ariketei:

- 1 forma bakarra aurkezten dute aldiko;
- 2 mezua beti hartzen dute kontuan;
- 3 esaldi-mailako ariketetan hasi eta gero diskurtso-mailakoetara igarotzen dira;
- 4 ikasleei idatzizko eta ahozko inputa ematen diete;
- 5 ikasleei inputarekin zerbait eginarazten diete, hots, ikaslea ez dadila hartzaila hutsa izan;
- 6 prozesatze-estrategiak beti gogoan harturik, ikasleen arreta dagokion ezaugarri linguistikora bideratzen dute.

Hulstijn-entzat (1995), gero eta autore gehiago datoz bat helduentzako hizkuntz ikastaldietan gramatika irakatsi behar ote den galderari baiezko borobila –hainbat ñabardura onartuta– eman behar dela erantzutean. Bere ustez, ezin esan daiteke arau gramatikal guztiak berdinak direnik. Eta, ondorioz, modu ezberdinetan aurre egin behar diegu irakasaioak antolatzerakoan. Arau gramatikalak bitan banatuz hasten da: lexikoaren inguruko arauak eta lexikotik at daudenak: sintaxi mailakoak, konkordantziak, esaldien barruko ordena... Segidan bost eragile bereizten

ditu ikastaldien prestatzaile eta irakasleek gogoan hartu beharrekoak: arauaren hedadura, fidagarritasuna, maiztasuna, erabilera-modua: sortzailea ala hartzailea den eta arauaren azalpena ulertteraza ala ulergaitza den.

Hedadura Batez ere lexikoaren inguruko arauei dagokie (plural-markak, generoa...) hainbat arauk hitz asko hartuko dituzte barnean, beste zenbaitek, berriz, banaka batzuk.

Fidagarritasuna Badaude, bestalde, salbuespen ugari izan ditzaketen arauak edo aplikatzerakoan duda-mudak sortzen dituztenak ere. *Zenbat* galdegileak mugagabea eskatzen duela jakin eta arau horri jarraitzeak *zenbat denboratan?* ekar lezake. Alemanez, *-e* bukaera duten ± 15.000 izenetatik %90 dira femeninoak. Beraz, arau hori hitz horiei guztiei aplikatuz gero, %10ean kale egingo genuke.

Maiztasuna Badaude arau batzuk, baita arauen salbuespenak eta erroreak ere, etengabe errepikatzen direnak. Horiei guztiei gagozkielarik, oso lagungarria izan daiteke ikasle helduarentzat “bihar ikusiko gara” euskara ongi dakiten askoren ahotik entzungo duela argitzea. Gaztelania ikasten ari den ingelesari lagundu egingo dio adierazteak, *-a* bukaera duten izen askok eta askok artikulua femeninoa behar badute ere (la mesa, la silla, la casa...), *el día* esaten dela eta ez *la día*, edota hainbat horrelako dituen zerrenda eskaini eta modu esplizituagoan lantzea mesedegarria izan daiteke Hulstijn-en ustez. Horrela bada, arau bat hedadura gutxikoa, oso fidagarria eta maiztasun ertainekoa izan liteke, etab.

Erabilera-modua: Beste irizpide bat da araua zein modutan erabiltzen den gehiago aintzat
sortzailea vs. hartzea: sortzailean ala hartzailean.
hartzailea

Araua adierazteko Xede-ikasleriaren profila zein den ondo gogoan hartzekoa da hemen: ea
erraza ala zaila den terminologia gramatikarekin ohituta dauden, ea ikaslearen ama-hizkuntzan parekorik dagoen...

Badirudi, beraz, zenbait hesi hausten hasiak direla. Ikasleak bere ama-hizkuntzaz baliatzeaz, esaterako, Allouche irakasle frantziarrak (1990) H₂tik bere ama-hizkuntzara itzultzeko premiaz egiten zuen gogoeta, *malgré* garaian garaiko metodogileak:

Traduire est une mouvement qui s'impose au sujet apprenant pour comprendre (il a besoin de se dire la même chose avec ses propres mots), pour prélever avec les mots découverts le ou les sens implicites enracinés. (...) Traduire est donc une activité hautement symbolique dans la mesure où elle impose un effort de reconnaissance d'autrui, un effort de reconnaissance d'une différence (Allouche, 1990: 49).

Eta, ildo bertsutik, H₁etik H₂rako itzulpen-ariketei dagokienez, Huang-ek (1991) bere ikerketaren datuen argitan dio itzultzeak (H₁→H₂) berezko tokia merezi duela idazmenerako curriculumean; itzultzea gainera naturala da, eta helduentzat oso mesedegarria. Hummel-ek ere (1995) itzulteak oroimen-kodaketarako dakartzan abantailak azpimarratzen ditu.

Ondorio-bidetik

Bistan denez, gramatikaren kontzientzia piztea, inputa nabarmentzea, hizkuntzaren formari erreparatzearen hipotesia eta prozesu bidezko irakaskuntza gramatikala ideia bertsua adieraztera datoz.

- 1 Irakaskuntzaren arretagunea hizkuntzaren forma da. Horrek ez du esan nahi mezuari bizkarra ematen diotenik. Aitzitik, ordea, autoreek aho batez onartzen dute komunikaziozko testuinguru esanguratsua dela formari arreta eskaintzeko gunerik emankorrena.
- 2 Argi samar ikusten da, bestalde, gramatikaren aldeko baieztapenik borobilenak, batez ere, ikasle helduak gogoan harturik eginak direla.
- 3 Ikusi dugunez, hizkuntzaren forman ardaztutako joerak eta gramatikaren ohiko irakaste esplizitua ez dira gauza bera. Baina, zenbait autorek (Cadierno, 1995; Hulstijn, 1995) ohiko irakaste esplizitua arbuiatu ez ezik hainbat egoeratan baliozkoa izan daitekeela ere aitortzen dute, ekoizpen-mailan eta arau gramatikal guztiak berdina izatean, onuragarriak direlako ustetan.

Ekin dio, antza, penduluak bueltako bideari. Noraino iritsiko den ikuskituzun dago.

Oharrak

- 1 Modularitatearen gaiari sakonago heltzeko ikus: Helmut Zobl-en “Modularity in adult L2 acquisition” artikulua *Language Learning* aldizkarian 39/1 zenbakian (49-79 orr.) 1989an argitaratua emana.
- 2 Agi denez, badago munduan zehar barreiatu den gezur bat. EEBBetako zine-areto batean “jan horrelako litxarrerria/edan halako *cola*-edaria” zioen idazkia tartejarri zuten filmaren fotogramen artean. Ikusleek era subliminalean, oharka-

bean, jabetu ziren mezuaz eta atsedendaldian ohi baino usoago erosi zituzten horrela iragarritako produktuak. Ikaste inkontzientearen euskarritzat har litekeen pasadizo hori, ordea, Norman Cousins *Saturday Review*-en editorearen asma-zio hutsa da eta hain zen sinesgarri mundu osora barreiatu baitzen berria. Badaude, ildo beretik, lo gauden bitartean zenbait audiozinta entzunez etab. hizkuntzak ikastea badagoela diotenak. Hemen ere, zientzia-literaturan sakonetik miazten hasiz gero, ez da era serioan belduntzat horrelako baieztapena egiteko sostengurik aurkitzen.

Bibliografia

- Allouche, V. 1990. Mémoires d'apprendre: journal. *Le français dans le monde* 234: 45-49.
- Cadierno, T. 1995a. El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *REALE* 4: 67-85.
- Cadierno, T. 1995b. Formal instruction from a processing perspective: An investigation into

Spanish past tense. *The Modern Language Journal* 79/ii: 179-193.

- Harley, B. & Swain, M. 1985. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Criper, & A. Howatt (edk.), *Interlanguage*. Edinburgh University Press.
- Hizpide. 1996. Miquel Siguaneekin elkarrizketan. *Hizpide* 37: 53-61.

- Hualde, J.** 1986. Bigarren hizkuntzen norbereganatzearen teoria eta euskal irakaslea. *Zutabe* 10: 138-146.
- Huang, H.** 1991. The role of L1-L2 translation in the L2 writing curriculum. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 3: 105-127.
- Hulstijn, J.** 1995. Not all grammar rules are equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning (Technical Report 9 zenb.)* Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Hummel, K.** 1995. Translation and Second Language Learning. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 51/3: 441-455.
- Krashen, S. & Terrel, T.** 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom.* New York: Pergamon.
- Krashen, S.** 1982. *Principles and practice in second language acquisition.* New York: Pergamon.
- Krashen, S.** 1985. *The input hypothesis.* London: Longman.
- Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B., Doughty, C.** 1995. Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based spanish instruction. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning (Technical Report 9 zenb.)* Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Leow, R.** 1997. Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. *Language Learning* 47/3: 467-505.
- Mitxelena, L.** 1988. *Euskal Idazlan guztiak III. Liburuak II.* 23. Euskal Editoreen elkarte.
- Nunan, D.** 1995. *Hizkuntzak irakasteko metodologia.* Itzulpen Saila 37. H.A.B.E.
- Prabhu, N.** 1987. *Second Language Pedagogy.* Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H.** 1995. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Longman.
- Robinson, P.** 1997. Individual Differences and the Fundamental Similarity of Implicit and Explicit Adult Second Language Learning. *Language Learning* 47/1: 45-99.
- Schmidt, R.** 1990. The role of consciousness in second Language Learning. *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Schmidt, R.** 1993. Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of applied Linguistics* 13: 206-226.
- Schmidt, R.** 1995. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning (Technical Report 9 zenb.)* Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Sharwood Smith, M.** 1981. Consciousness-Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics* 11/2: 159-168.
- Sharwood Smith, M.** 1993. Input enhancement in instructed SLA. Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-179.
- Skehan, P.** 1992. Second language acquisition strategies and task-based learning. *Thames Valley University. Working papers in English Language Teaching* 1.178-1.208.
- Sorace, A.** 1985. Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. *Applied Linguistics* 6/3: 239-254.
- Swain, M. & Lapkin, S.** 1989. Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection? *Modern Language Journal* 73: 153-159.
- VanPatten, B. & Cadierno, T.** 1993a. SLA as input processing: A role for instruction. *The Modern Language Journal* 77/i: 45-47.
- VanPatten, B. & Cadierno, T.** 1993b. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 225-243.

Interneten euskaraz solasteko kanala

Josu Perales

Bete du jadanik bere lehenengo urtea Interneten denbora errealean euskaraz aritzeko kanalak. Horrelako komunikazio-tresnak IRC (Internet Relay Chat) sistemaz baliatzen dira eskuarki. Eta sistema horren ezau-garria da guk geure ordenagailuan idazten duguna une hartan bertan ari dela gure solaskideeneetara iristen. Hemen eskaintzen dugun informazioa kanalaren erabiltzaile bati, Miren Alaña euskaldun berri gasteiztarrari eskertu behar diogu eta, noski, kanalaz beraz baliatu da bilketa horretarako.

Sorrera eta helburua

Kanala iazko otsailaren 14ean jarri zen abian, kanala bera eta baita horren berri ematen duten web orriak ere. Sortzailea Igor Aiestaran da, 18 urteko beasaindarra, ingeles filologia ikaslea. Sortzaile hori bera da, hain zuzen ere, erabiltzailerik gazteena. Igorrek dioskunez, Euskarak Interneten duen presentzia ez da oraindik oso zabala eta horixe da kanalaren helburua, euskararen erabilera lagunarteko giroan Interneten aragotzea. Horrelako kanal batek aukera ematen die, gainera, elkarrengandik oso urruti dauden solaskideei harremanetan egoteko. Hortaz, bada, aukera aparta da bestela euskaraz ezin jardun lezaketen horientzat denbora errealean aritzeko. Horrelako harremanak, idatzizkoak badira ere, oso hurbil daude ahozko erregistrotik, hemen ez baitago idatzizkoan egon ohi den formaltasunik.

Kanalera sartzeko Pentium prozesadorea da egokiena Pcren erabiltzaileen kasuan, 486 duten ordenagailuak ez baitira hain seguruak. Orain arte, denbora errealean aritu ahal izateko, IRC delakoa behar da (Melero, 1997) baina oso jende gutxi du IRCren berri. Erabiltzailerik gehienak *web* orriak eta posta elektronikoa ezagutzen badituzte ere, ez dira haratago joaten Internetek eskaintzen dituen gainerako baliabideetan. Hori horrela, gauzak erraztearren, solas-kanalera zuzenean sartzeko aukera jarria dute jadanik, IRC alde aurretik kargatuta egon gabe. Igorrek dioskunez, web orrien “laguntza” atalean badago testu luze xamarra IRC nola erabiltzen den azaltzen duena, baina susmoak susmo, jende asko dago posta elektronikoa erabiltzen jakin arren, termino tekniko horien aurrean kokiltzen delako edo, atzera egiten duena. Beraz, zailtasun hori kendu egin dute.