

Ingurua eta gizartea elkarreraginean: hizkuntzen ikaskuntzan duten eragina

Eva Alcón

Artikulu honek adierazten du ikasgela, bertako ingurua eta gizartea mugatuak izanik ere, elkarreraginerako gune izan daitekeela eta badue-la gure egunotako didaktikan hain desiratua den komunikamena indar-tzeko kemena. Horretarako proposatzen du: partaideen jarduera beste era batekoa izan dadila eta hala berean gaien aukera eta atazen lanke-ta ere, eta, hori lortzeko lehen pauso gisa, ikasprozesuari buruzko gogo-eta sakonagoaren beharra begien bistaratzen du.

Elkarreraginaren garrantzia

Hizkuntz lorpen-prozesua ulertu nahian ikasgelako azterketara jo zenez geroztik, etengabeko ardura da, dirudienez, ikaskuntzarako metodo era-ginkor bat bilatzea. Baina didaktika erro-errotik aldatu da berrogeita hamargarren urteen hasieratik hona. Bigarren munduko gerratean Skinner-ek (1957) eta ASTP-k *Army Specialized Training Program* pro-posatutako hizkuntz portaeraren noziotik abiatuz nagusitu zen paradig-ma konduktistaren ordez, beste metodologia bat ezarri da, ikaskuntza bermatuko duen metodo eraginkor bat aurkitzeko itxaropen handirik gabekoa. Hirurogeigarren urteetan eskolako elkarreragina analizatu eta ikasleen hizkuntz garapenean izan zezakeen eragina ikusi nahian du metodologia honek sustraia (Bellack et al., 1966; Fanselow, 1977; Allwright, 1980...).

Ikasgelako komunikazio-prozesua analizatu nahiaren pare, didaktikan ere berrikuntzak ikusiko ditugu hirurogeita hamargarren urteetan. Komunikamena garatzea izango da berrikuntza horien xedea; horretara-ko, hizkuntza komunikazio-egoeratan erabiliko da, gramatika irakastea arbiutuz, arreta berezia eskainiko zaio-eta prozesu osoan ulermenari.

Ikuspegi honetatik, ez da harritzekoa hainbat autorek (Hatch, 1978, 1983; Long, 1980, 1981, 1983, 1983; Swain, 1985...) elkarreraginari eman dioten garrantzia, hizkuntz lorpenean duen egitekoa erreibindika-tuz, edo ezinbestekotasuna azpimarratuz (Ellis, 1990: 125); izan ere, horixe baita ikasgelan sortzen den diskurtso bakarra.

Hizkuntzen irakaskuntzan berrogeita hamargarren urteetatik gaur arte

nagusi izan diren ideien azalpen xume honek aditzera eman digu zenbateko garrantzia duen elkarreraginak hizkuntzak ikasteko; elkarreragin hori edozein elkarrizketatan bezala komunikazio-prozesu orotan parte duten zenbait gorabeheraren eraginpean dago. Ikasgelako elkarreraginean parte duten inguru eta gizarteko faktoreak definitu eta horiez baliatzea elkarreragin-giro egokia sortzeko eta, beraz, hizkuntza ikasten zein neurritan laguntzen duten aurkitzea da artikulu honen xedea.

Hiru multzotan sailka ditzakegu elkarreraginezko prozesuetako faktore erabakiorrak: ingurukoak, sozialak eta afektiboak. Lehenengo biek (artikulu honetan horiexek analizatzen ditugu), ikasgelan ikusten den elkarreraginaren eta partaideen arteko kontrola eta botere-erlazioak ezartzen dituzte. Hirugarren sailekoek partaide bakoitzaren faktore psikologikoen berdintasun/desberdintasunak finkatzen dituzten bezala. Gehiagorako lekurik ezean, lehenengo bi sailei bakarrik helduko diegu, baina hirurak dira beharrezko hizkuntza giro akademikoan ikastea errazten edo zailtzen duten elkarreraginak ulertu nahi baditugu.

Ingurua

Inguruari dagokionez, ikasgelan partaideen arteko asimetria etengabeakoa da: irakaslea izango da beti ikaskuntzaren arduradun bakarra. Horixe da ondoriotzen McHol-en ikerketatik (1978), elkarrizketa informaleko txandak eta ikasgelako txandak erkatuta.

Alabaina, Van Lier-ek (1988) eta Llobera-k (1990) egindako ikerketen emaitzak analizatuz eta ikasgelako elkarrizketak eta edozein egoera sozialetakoak ezaugarri asko berdin-berdinak dituztela ikusirik, pentsatzekoa da ez dela inguruarena hizkuntza ikasteko moduko elkarreragina sortzeko azken erantzukizuna.

Lau eratako hizkuntz erabilerak aurkitu ditu McTear-ek (1975) ingelesez hizkuntza arrotza irakasten den ikasgelan:

- 1 *Mekanikoa*: komunikatzeko inolako asmorik gabea.
- 2 *Esanguratsua*: esanahiak badu bere testuingurua, baina ez xede komunikatiborik.
- 3 *Sasi-komunikatiboa*: informazioa igortzen da, baina benetako komunikazioan inoiz egingo ez genukeen eran.
- 4 *Benetako komunikazioa*: hizkuntzaren erabilera berezkoa.

Erabili, era horietan guztietan erabiltzen da hizkuntza ikasgelan gutxiago edo gehiago, eta, horrela, Kramsch-ek (1985) proposatu dituen bi diskurtso-mota sortzen dira: diskurtso pedagogikoa, erabilera mekanikoaren eta esanguratsuaren bitartez, eta berezko diskurtsoa, txistek kontatuz edo iritziak emanez mamitzen den benetako komunikazioaren bitartez. Erabilera sasi-komunikatiboak, berriz, Kramsch-ek dioenez, ikasgelan aldi berean izaten diren bi diskurtso-mota horien erdi-bideko bat sortuko luke.

Beraz, inguruaz kanpo diskurtso bat sor daitekeenez, horrek argituko luke McHoul-en (1978) eta Llobera-ren lanen artean itxuraz dagoen

kontraesan hori. Lehenengoak diskurtso pedagogikoa aztertzen duen bitartean, berezko diskurtsotik hurbilen dagoen elkarreragina analizatzen du besteak. Diskurtso horiek nolakotuko dituzten faktoreak, besteak beste, sozialak izango dira, eta partaideek duten eginkizunean eta atazan eta landuko den gaian islatuko dira.

Partaideen egitekoa

Partaideek ikasgelan duten egitekoari buruz, Hasan-ek (1978) dioten bezala, bada joera bat eginkizunak hierarkikoak direla pentsatzekoa. Alderdi horretatik, irakaslearen papera aktiboa izango da, informazio-emailearena, eta ikaslearena, aitzitik, kontrakoa, hark esandakoa onartuz hizkuntza ikastekoa. Era horretan, jakina, hizkuntz lorpenaren teorik dioten bezala, ikasgelako elkarreraginak, hierarkiari jarraitzen badio, solaskideen irakaslea eta ikasleak partaidetza zaildu egingo du, teoria horiek esanahia (Long, 1981) eta hizkuntz ekoizpena (Swain, 1985) negoziatzea eskatzen baitute.

Statusa/rola

Baina, statusa eta rola bereizten baditugu, Riley-k (1985) egiten duen bezala, ikasgelan dauden guztiei emango diegu elkarreraginean beren eskubide eta egitekoak gauzatzeko aukera. Rileyk (1985) honela erakazten ditu statusa eta partaideen egitekoak:

“Compared to role, status is relatively stable and static, and it is more institutionalized. It is based on norms accepted by third parties and is therefore sometimes described as collection of rights and duties. (37. or.).

Hau da: irakasleak eta ikasleak ikasgelan duten statusa definitzeak bakoitzari tradizioak edo erakundeek esleitu izan dizkieten eskubide eta egitekoak gogoratzea eskatzen du. Rola mugatzeak, aitzitik, partaidea bakoitzak onartzen dituen arauak deskribatzea.

“Role is usually seen as more dynamic and consequently more fleeting than status. It operates over a narrower set of relations and is dependent on norms set accepted by the participants themselves” (37. or.).

Bereizkuntza horretan oinarrituz, Hasan-ek (1978) zioen jokabide hierarkiko hura status terminoz ordezkatu daiteke, eta horren osagarri izango litzateke “rol” kontzeptua; eta, era horretan, irakaslearen aginte absolutua desegina legoke.

Tradizioz testuinguru akademikoarekin lotu izan den aginte-adierazpen horren lekuan beste botere bat jarri beharko litzateke, Arendt-ek (1970: 44) dioten bezala, egin beharrekoa gehiago negoziatzean eta partaideen arteko adostasun handiagoan mamitzen dena. Horrela bakarrik saihestuko dugu, Reynolds-en (1990: 135) hitzetan, alderdi sozialak duen arriskua; zera, alegia: ikasgelako partaideek duten statusaren arabera, botearearen erabilera zapalkuntzaren pareko izatekoa. Horrek galarazi egiten baitu hizkuntzaren ikasprozesuan subjektu orok duen aldatzeko gaitasuna.

Elkarreragin eraginkorra

Begien bistan dago, aipatu dugun aldaketa hori lortzeko, elkarreraginarekin ekarria indartu behar dela. Elkarreragin horren nolakoa solaskideen rolen aniztasunak, burutuko den atazak eta landuko den gaiak emango dute.

Praktikan, ikaskuntzarako elkarreragin mesedegarria rolen aniztasunak sortzen du; eta hori indartzeko bideak hauexek dira:

- 1 Partaidetza eta negoziazio gehiago eskatzen duten atazak prestatzea.
- 2 Ikaslearentzako interesgarri izango diren gaiak aukeratzea.
- 3 Ikasprozesuari buruzko gogoeta.

Atazak/gaiak

Jarraian azalduko dugunez, errazago izaten da partaidetza eta negoziazioa, partaideek atazak prestatzen eta gaiak aukeratzen dituztenean.

Hizkuntz ikaskuntzari buruzko literaturak dio ikastea gehiago errazten duela taldelanak irakasleak gidatutako ekintzek baino (Long eta Porter, 1985; Rulon eta Creary, 1986; Pica eta Doughy, 1985). Gure ustez, ordea, eta ikasprozesuan partaide guztiek rol eta aginte bera dutela onartzen baldin bada, ikasgela irakasleak ez ezik beste edozein partaidetik ere gida ditzakeen ataza-multzo bat egiteko gune bilakatzen da. Xedea ez da irakaslearen itzala deuseztezea, honen protagonismoa gutxitzea baizik, komunikazio-prozesua gidatzeko ardura dutenekin helburuak eta atazak negoziatzera mugatuz. Hau da, ikasleek prestatzen dute binaka eta txandan-txandan aurrez irakaslearekin hitzartu dituzten helburuetarako material osagarria. Lan horren emaitza ikasgelako materiala izango da eta ikasleek, irakaslearen statusak egiten duen presiopetik askatuta eta beraiek irakasle bihurturik, partaidetza irekia izango dute, zalantzak argitzeko galderak eginez; eta atazak era batean edo bestean bideratzeko komenentzia hitzartzen dute.

Gure ikasleek gehien aukeratzen dituzten atazak elkarreragin-giro hobea sortzeko gai dira, gure ustez. Bereziki eztabaidak eta partaide guztiek onartzeko moduko irtenbideetara iristea eskatzen duten besteak. Eztabaidak partaidetza errazten du informaziorik gehien duten gaiak aukeratzen dituztelako (Woken eta Swales, 1989; eta Zuengler, 1989), edo biziagotu egiten du. Bakoitzak zatika duen eta lana burutzeko ezinbestekoa den informazioa elkartrukatzeko aukera ematen diete bigarren erako atazek partaideei. Adibide argia da denontzat ordutegi bera erabakitzeko lana; hainbat alderdi kontuan edukitzea eskatzen baitu: lan-orduak, umeak eskolatik etxera eraman beharra, bilerak, etab. Gorabehera hauek, nahiz eta bat etortzeko eragozpen diren, partaidetza eta negoziaziozko elkarreragina sustatzen dute eta aldi berean hizkuntzaren erabilera esanguratsua errazten.

Jakina da ikasleek gaiak aukeratu eta atazak planifikatzeak benetako negoziazioa eskatzen duela, denboraren joanean lortuko den negoziatioa. Horrela, beraz, denbora behar da ataza eta gaien erabileraren bitartez partaideen rola baliatzeaz gain, elkarreraginerako giro egokia sortzeko. Jeneralean, hezkuntz sistema aginte bezala ulertu izan da, horixe

bistaratzen zuen irakasleen irudiak eta ez da ikasaio ale batzuetako lana izango heziak izan garen sistema aldatzea, aitzitik, horretarako epe bat beharko dugu, ikasturte bat edo gehiago.

Bestalde, hori lortu nahi izatera, etengabe atazak eta gaiak planifikatzen aritzeaz gain, eskuarteko azken baliabidea ere erabili beharko dugu, hots: lehen esan dugun eran, ikasprozesuari buruzko gogoetak egin beharko ditugu.

Ikaskuntzari buruzko gogoeta

Gogoeta honetarako, bideoz hartutako ikasaio batzuetako txanden eta landutako gaien analisisaz baliatuko gara. Analisi horrek, Alcón eta Guzmán-ek (1992) diotenez, elkarreraginaren mekanismoak aldatzera eta, hala behar izanez gero, irakastera eramango gaitu, berezko diskurtsoen antzekoak izan daitezten. Hau da, hizkuntza komunikazio-egoeratan erabili behar dela ulertuko dugu. Komunikazioan garrantzia handiago du esanahiaren negoziazioak formak baino, errakuntzak komunikazio-ko estrategi gisa hartuak izango dira eta gai batek solasaldian duen garrantzia irakasleek adina erabakiko dute ikasleek ere.

Ikusitako emaitzak

Ez da lan erraza prozesu osoan zehar elkarreraginezko giroa mantentzea. Baina frogatuak daude ahozko komunikazioan dituen ondorioak, bat-batean lortzen ez diren arren. Honako honetan nabari da jokabide horren onura:

- 1 Partaidetza handiagoa; horixe adierazten du partaideek hitza maizago hartzeak.
- 2 Elkarrizketan ekimen handiagoa, irakasleak eskatu gabe hitza maizago hartzeak adierazten duen bezala.
- 3 Esanahiaren negoziazio gehiago, gauzak argitu eta ziurtatzeko galdera gehiago egitean nabari den eran.
- 4 Motibazio indartsuagoa.

Ondorio hauek, ikerketa askok adierazten duen gisan, bistaratzen dute hizkuntzaren lorpena deskribatu berri dugun elkarreraginarekin lotuta dagoela. Alde batetik, Seliger-ek (1977) eta Day-k (1984) frogatu dute partaidetza handiagoak emaitza akademiko hobeak ematen dituela; lehenengoak, parte hartzeen zenbateko hutsean oinarrituta, bigarrenak, partaidetza eskatu gabe zenbat hizketaldi hasi diren eta horietan zenbateko eskuhartzea izan den kontuan hartuz. Bestalde, Pica, Young eta Dugthy-ren (1987) eta Alcón eta Guzmán-en (1991) lanek frogatzen dute galderak egiteak erraztu egiten duela mezuaren ulerkuntza, eta, horrela, Krashen-ek (1985) ulermenari eta hizkuntz lorpenari buruz proposatu teoriaren arabera, erraztu egiten dela ikaskuntza. Azkenik, Gardner-ek (1985), motibazioaren eta ikaskuntzaren arteko lotura finkatu nahian, dio erabateko motibazioaren edo kultura batean integratu nahiaren alternatiba dela ikasleak, bere abildade komunikatiboa hazi ahala, hizkuntzari buruz izango duen jarrera ona.

Lan horiek, Alcón eta Guzmán-enak (1991) izan ezik, ikaskuntzan elka-

rreraginak duen egotekoari buruzko gogoeta kontuan hartzen ez duten arren, argi azaltzen dute ikasgelako ingurua ez dela, teorian, ikaskuntza errazten duen diskurtso-motaren sustatzaile.

Ondorioak

Hainbat ikerketaren ondorioek eta geure eskarmentuak berak statusa –kontzeptu higikaitza den aldetik– eta partaideen egitekoa –kontzeptu dinamikoagoa– bereiztearen aldeko egiten gaituzte, pentsatuz era horretan elkarreragina sortzen duen giroaren aurkako jarrerak saihesten direla. Irakaslearen statusa ikasleen estatusaren aurkako jotzea ikasgelan gaien garapena eta lana atazaka egitea ekarriko duen eztabaida-giroaren etsaia da eta ikastea errazten duen diskurtsoa indartzeko oztopo. Alderantziz, elkarreraginean parte duten guztien rola eta erantzukizuna aitortzeak, garrantzia esanahiaren negozioazioari emanez eta ez formari, hizkuntza egoera esanguratsutan erabiltzeko motibazio handiagoa sortzen du.

Itzultzailea: Boni Urkizu

Bibliografia

- Alcón, E., eta J. R. Guzmán.** 1991. Estrategias interrogativas en la comprensión oral. *Actas del II Simposi Internacional de didáctica de la lengua i la literatura*: 21-28.
- Alcón, E. eta J. R. Guzmán.** 1992. Learning interaction in the language classroom. *Lenguaje y Textos* 2: 47-53.
- Allwright, D. 1980. Turns, Topics and Tasks, Patterns of participation in Language Learning and Teaching Larsen-Freeman (ed.) *Discourse Analysis in second language acquisition research*, 165-187. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bellack, A. A., H. M. Kliebard, R.T. Hymes eta F.L. Smith.** 1966. *The language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Day, R. R.** 1984. Student participation in the ESL classroom or some imperfections in practice. *Language Learning* 34: 69-102.
- Ellis, R.** 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Fanselow, J.F. 1977. Beyond rashomom - conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly* 11: 17-40.
- Gardner, R.C.** 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hasan, R.** 1978. *Text in the systemic-functional model*. In Dressler, W. (ed.) *Current trends in textlinguistics*, 228-246. Berlin- New York: Walter de Gruyter.
- Hatch, E.** 1978. Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch, E. (ed.) *Second Language Acquisition*, 401-435. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E.** 1983. Simplified input and second language acquisition. In Anderson, R. (ed.) *Pidginization and creolization in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Karsch, C.** 1985. Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 169-183.
- Krashen, S.** 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- Long, M. H.** 1981. Input, interaction and second language acquisition. In Winitz, H. (ed.) *Native language and foreign language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, 379.
- Long, M. H.** 1993. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensive input. *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Long, M. H.** 1985. Input and second language

- acquisiton theory. In Gass, S. and C. Madden. (ed.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Long, M. H. eta P. A., Porter.** 1985. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19: 207-228.
- Llobera, M.** 1990. Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7: 91-97.
- McHoul, A.** 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7: 183-213.
- McTear, M.** 1975. Structure and categories of foreign language teaching sequences. En Allwright, R. (ed.) *Working papers: Language teaching classroom research*. University of Essex, Departament of Language and Linguistics.
- Pica, T. eta C. Doughty.** 1985. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 7 : 233-249
- Pica, T., R., Young eta C., Doughty.** 1987. The impact of interaction on comprehension. *Tesol Quarterly* 21: 737-758.
- Reynolds, M.** 1990. Classroom Power: some dynamics of classroom talk. In Clark et al. (ed.) *Language and power*. Papers from the 22nd Annual Meeting of the BAAL, Lancaster University. London: Center for information on Language teaching and research: 122-166.
- Riley, P.** 1985. *Discourse and learning*. London: Longman.
- Rulon, K. A. eta J., Creary.** 1986. Negotiation of contet: teacher - fronted and small-group interaction. In Day, R.R. (ed). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, 182-199. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Skinner, B. F.** 1957. *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Seliger, H. W.** 1977. Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*. 27: 263-278.
- Swain, M.** 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its developement. In Gass, S. and C. Madden. (ed.) *Input in second language acquisition*, 235-253. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Van Lier, L.** 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Woken, M. D.** 1989. Expertise and authority in native-non-native conversations: The need for a variable account. In Gass, S., C., Madden, D., Preston, eta l., Selinker (ed.) *Variation in second language acquisition: discourse and pragmatics*, 211-227. Philadephia: Multilingual Matters.
- Suengler, J.** 1989. Performance variation in NS-NNS interactions: Ethnolinguistic difference or discourse domain? In Gass, S., C., Madden, D., Preston eta L., Selinker (ed.) *Variation in second language acquisition: discourse and pragmatics*, 228-243. Philadephia. Multilingual Matters.

Egilea

Eva Alcón Valentziako Unibertsitatean Filologia Ingelesean lizentziatua da eta hantxe bertan egin zuen hizkuntza modernoan didaktikako masterra. Gaur egun Batxilergoko irakasle laguntzaile ari da

eta aldi berean UNED-eko irakasle-tutorea da. Bigarren hizkuntzen lorpen-prozesua du ikerketaremu berezia eta gai horri buruz egiten ari da bere doktoradutzako tesia Valentziako unibertsitateko Filologia Ingelesa eta Alemanaren Sailean.