

Hutsegiteen zuzenketa*

Keith Johnson

Artikulu honetari arakatu nahi da zer esaten digun hizkuntzari eta hizkuntza ikasi eta irakasteari buruzko ikuspegi konkretu batek hizkuntz irakaskuntzaren arazo espezifiko batez: zer egin ikasleek gauzak txarto egiten dituztenean.

Hizkuntza trebetasun gisa

Artikulu honetan hizkuntzaz eta hizkuntza ikasi eta irakasteaz aurkeztzen dugun ikuspegi konkretuak parean jartzen ditu hizkuntza eta beste trebetasun konplexu batzuk, hala nola teniseari jokatzea, hegazkin bat pilotatzea edo musika-tresna bat jotzea. Parekatze horren arrazoa hau da: portaera horiek guztiek, hizkuntza barne, jardueren sekuentzia konplexuak burutzea eskatzen dute. Portaera guztietan, hizkuntza barne, behar den ezagutza *zelan* galderari dago lotuta (Anderson-ek, 1980, “prozedurazko ezagutza” deitzen diona), *zeri* buruzko ezagutza izan beharrean (autore horrek “adierazpenezko ezagutza” deitzen diona).

Askori iraingarria irudituko zaie hizkuntza trebetasuntzat hartzea, hizkuntzaren eskurapena trebetasun bat eskuratzea bezala ikustea, eta hizkuntza irakastea, azkenik, norbait zerbaitetan trebatzea legez. Halakoen ustetan desegokiak izango dira, iraingarriak ez badira, artikulu honetan hizkuntza ikastearen eta (adibidez) zaldiz ibiltzen ikastearen artean egingo ditugun konparazioak. Ikuskera honek, egia da, hemen eman dezakeguna baino justifikazio zabalagoa behar du.ⁱⁱ Baina esan behar dugu ideia hau ez dela inolaz ere berria, azken urteotan modaz pasatu bada ere (hortik etor liteke desegokitasun eta irainaren inpresioa). Zalentza barik, ikuskera hau modaz pasatuta egotea Chomskyren eraginari zor zaio neurri handi batean, eta giza portaeren artean hizkuntza-portaera bakoitz eta berezia dela dioen jarrerari. Ikuspegi horren arabera, hizkuntza modu bakoitz eta berezian eskuratzen da, berari bakarrik dagokion eskuratze tresna baten bitartez (HET)ⁱ. Dirudienez, tresna horrek ez du asko balio bestelako trebetasunak, hizkuntzazkoak ez direnak, eskuratzeko. Ildo beretik, planteamendu horrek –hots, “hizkuntza modu berezian eskuratzen den gauza berezitzat” hartzen duenak– beste ideia bat ere proposatzen du irmoki: hizkuntzak zelan ikasten diren iker-tu nahi badugu, ez dugu informazio erabilgarririk lortuko beste trebetasunak zelan ikasten diren aztertuta. Ikuspegi honi jarraiki, hizkuntzaren eskurapena ikertzeko arlo egokia hizkuntz eskurapenarena da, dudarik gabe.

Jakina, ikuspegi Chomskyar honi desafio egin ahal zaio, eta halaxe egin zaio, egin ere. Anderson-ek dioenez (1980: 398): “zuzeneko froga gutxi dago hizkuntza sistema berezitat jotzen duen jarrera sendotzeko”. Eta hizkuntzak bere estatus berezi hori behin galdurik, hizkuntzaz kanpoko trebetasunen eskurapena ikergai interesgarri bihur daiteke hizkuntz irakaslearentzat. Chomskyren eraginaren pean interes hori ximelduta egon da zelanbait ere; alabaina, hizkuntz ikaskuntzari trebetasun legez begiratzea emankorra izan daiteke teorian eta praktikan: berori erakusteko ahaleginetan kokatu behar da artikulu hau.

Feedbacka

Feedbackaren kontzeptua giltzarritzkoa da trebetasunen eskurapenari buruzko literaturan. Trebetasunak ikasteen hasierako gidaritzak leku garrantzitsua badu ere prestakuntza prozesuan, onartutako gauza da feedbackak ere garrantzizko tokia duela. Adibidez, badirudi senak dioskula tenisean pelota ateratzen ikastea, neurri handi batean, honetara burutzen dela: irakasleak hasieran erakusbideren bat ematen du, ikasleak pelota jaso, atera, eta, azkenik, emaitza ikusi. Kasu honetan, gertaeren hurrenkera ez da **ikasi** → **burutu**, baina **ikasi** → **burutu** → **ikasi**. Ordena horrek egokiro erakusten duenez, feedbackaz berba egiten dugunean potentzialki ikasprozesuan laguntzen duen gauza batez ari gara. Feedback kontzeptuaren azterketa luze baterako, ikus Annett (1969).

Gaur egun egoera asko hobetu bada ere, garai bateko hizkuntz irakaskuntzaren parte handi bat **ikasi** → **burutu** hurrenkeraren adibidea da. Guk irakasten dugu, eta ikasleek ikasi egiten dute; gero, burutu egiten dute, gauzatu den ikaskuntza erakutsiz, edo hala espero dugu guk, behinik behin. Burutzearen ostean edo bitartean, okerrak zuzentzen ditugu, dauden zuloak betetzeko. Baina hizkuntzaren irakaskuntza trebetasunak ikastea bezala planteatuz gero, feedbackak zeregin garrantzitsuagoa izan dezakeela ikusiko dugu. Artikulu honen helburu nagusia horixe da: aditzera ematea arreta handiagoz aztertu beharko genukeela zelan eman dezakegun ondoen feedback hori.

Gai honi kasu gehiago egin behar diogula beste gauza batek ere pentsarazten digu, alegia, gure feedback-mezuen nolabaiteko hutsegiteak, irakasle askok halaxe ikusiko baitute, hutsegite bezala. Gure ikasleek jan egiten dute orainaldiko aditzen hirugarren pertsonako azken“-s” hori²; guk -s jartzen diegu falta den tokian, eta hurrengo bueltan jan egiten dute berriro ere. Zaldiz ibiltzen ikasten nabil, eta hona nire arazoetako bat: zaldiaren gainean makurtzen naiz; irakasleak zuzen jezartzeko esaten dit; handik pittin batera berriz nago zaldiaren gainean makurtuta. Kasu horietan badirudi gure feedback-metodoek ez dutela arrakasta handirik lortzen.

Erroreak eta hutsegiteak

Egoera zelan hobetu pentsatu baino lehen, itaun genezake zergatik egiten dituzten gauzak txarto ikasleek. Gutxienez bi arrazoi daude³. Bata da ikasleak ez dituela bereganatuta ezagutza egokiak, edo, bestela,

ezagutza faltsuren bat daukala. Edo ez daki zelan funtzionatzen duen ingelesezko aditz denbora batek, edo okerreko ideiaren bat dauka. Kasu honetan, ikasleak tarteko hizkuntzaz daukan *ezagutzak* akatsa duela esango genuke. Ondorioa *errorea* izango da, Corder-en (1988) hitzetan esateko. Hala ere, badago beste arrazoi bat ikasleak huts egiteko. *Prozesatzeko abildade falta* izan daiteke. Nik badakit ez nintzatekeela zaldiaren gainean makurtu behar, eta zaldien hezitokian barrena trosta ttikian noanean ez dut halakorik egiten. Arazoa jauzi txiki batera hurbiltzen naizenean sortzen zait. Oinak burdinetatik atera ahal zaizkit, zaldia egoskor jar daiteke, eta horren ondorioetako bat (mingarriagorik ere egon daiteke) ni aurrerantz makurtzea da. Hutsa ez dago nire “ezagutzan”; “nire gaitasuna gauzatzeko abildadeak” egiten dit huts (espresio hori Ellis 1985a-tik hartu dut). Ondorioz *hutsegitea* dator, Corder-ek (1981) esango lukeen legez.

Azken urteotan zenbait idazlek, hizkuntzak ikasi/irakastearen eremuko arlo desberdinak jorratuz, Corder—ek errore eta hutsegiteen artean egindako bereizketarekin erlazioa ditzakegun bereizketak egin dituzte. Bialystok (1982), adibidez, hizkuntz testen arlotik abiatu da. Autoreak ohartarazi duenez, hizkuntzaren menderatze-maila zenbatekotan neurtzeko joera izan dugu, esanez “ikasleak hizkuntza batean gehiago edo gutxiago daki[ela], beste barik, edo propietate formaletako batzuk dakizki[ela], eta beste batzuk, berriz, ez” (181. or.). Baina, horretaz gain —argudiatu du— nolakoari buruz ere itaundu beharko genuke, hau da, *zein baldintzatan* ahal diren egokiro manipulatu ezaugarri formal horiek”^{iv}.

Bi adibidek erakutsiko dute esandakoa. Bata hizkuntzazkoa ez den trebetasun batena da, eta bestea hizkuntz erabileratik ateratakoa. Futbolari bat, egoera normalean, gol egile ona izan daiteke. Baina horren maisutasuna neurtzerakoan, normaltasunetik aldentzen diren egoerak hartu beharko ditugu kontutan. Esaterako, golik egin ote lezake Mexikoko Mundu Txapelketan, bi mila metroko altitudetan, okerreko aldetik jota, eta jakinda etxean dauden ikus-entzuleek galtzailearen odola eskatuko dutela garrasika? Antzera, ikasle baten hizkuntz abildadea epaitzen dugunean, tentelak izango ginateke esango bagenu iragan burutua menderatzen duela bakar-bakarrik hutsuneak betetzeko ariketa batean zuzen erabiltzeko moldatu delako, baldintza “idealen” pean. Gai ote da ikasle hori —galdetu beharko genuke— aspektu burutua ondo erabiltzeko beste kontinente batekin telefonoz ari denean, txarto entzuten den linea bate-tik, eta buru-belarri saiatzen mezua ahalik eta denbora gutxienean ematen?

Errore/hutsegite bereizketara itzulita, eta behin ohartarazita *ezagutzaren* eta *prozesatzeko abildadearen* arteko bereizketa orokorragoaren ispilua dela, esan genezake hizkuntz irakaskuntzan kasu gehiago egin diegula erroreer, hutsegiteer baino. Are egia borobilagoa: errazago bururatzen zaizkigu erroreer aurre egiteko teknikak (esaterako, azalpena), hutsegiteer aurre egitekoak baino. Areago, beharbada hutsegiteak ere erroretzat

hartzeko joera izan dugu. Batzuk eta besteak desberdinak direnez, zentzuzkoa dirudi biak modu desberdinetan tratatu beharko ditugula pentsatzeak.

Corder-ek (1981: 10) dioenez, “hutsegiteek ez daukate garrantzirik hizkuntza ikasteko prozesuan”. Baina “hutsegite” berba erabiltzen badugu deskribatzeko baldintza zailen pean prozesatzeko gaitasun-ezari zor zaion malformazioa, ziuraski gure ikasleen malformazioen portzentaia eder bat hutsegiteak izango dira, eta ez erroreak. Gauzak hala badira, hutsegiteen zuzenketa gai garrantzitsu bihurtzen da hizkuntz irakaskuntzarako.

Hutsegiteen zuzenketa

Zelan bukatu ahal dugu hutsegiteekin? Hutsegite batekin bukatzeko, ikasleak gutxienez lau gauza behar dituela esan genezake:

- a Hutsegitearekin bukatzeko gogoia edo premia. Litekeena da hutsegite batzuk ez desagertzea sinpleki ikasleak badakielako molda daitekeela aurrera jarraitzeko hutsegitea kendu gabe. Orainaldiko azken “-s” (balio komunikatibo gutxi daukana) talde horretan sartzen da segurutik.
- b Portaera zuzenaren barne-irudi bat izatea. Beste era batera esanda: malformazioa hutsegite, eta ez errore, bihurtzen duen “ezagutza” eduki behar du ikasleak. Ziuraski ikasleak ez du “ezagutza” hori izango hizkuntzalariak daukan moduan, noski; hemen “barne-irudiaz” ari gara (albo batera utzita barne-irudi hori zelakoa izango den).
- c Ikaslea jabetuta egotea akatsa egin duela. Ikasleak jakin behar du hutsegite bat egon dela. Era bateko edo besteko feedbackak emango dio horren berri.
- d Baldintza errealetan berriz saiatzeko aukera izatea.

Tenisean bola ateratzen ikasteko, beraz, sake txarra egin duen ikasleak behar du: (a) ondo ateratzeko gogoia, (b) sake ona zelakoa den eta zelako inpresioa sortzen duen jakitea, (c) konturatuta egotea egindako sakea txarra izan dela, eta (d) berriro praktikatzeko aukera izatea.

Artikulu honetan ez dut lehen baldintzaz jardungo, garrantzitsua bada ere. Beste hiru baldintzak ikasgelan zelan sortu ahal diren aztertuko dut.

Barne-irudia ematea

Hasiera batean ikasleari nolabaiteko gidaritza eman beharko litzaioke, portaera egokiaren barne-irudi bat sortzen laguntzeko (adibidez, ingelesezko egitura jakin baten funtzionamendu eta erabileraren irudi bat). Gidaritza zelan eman behar den beste gai bat da, eta trebetasunen gainera literaturak asko esan lezake horretaz. Erruz idatzi da (adibidez, Holding 1965) azalpenaren eta erakuspenaren balio nabarmenez, eta hizkuntzazkoak ez diren trebetasunen irakasleek erabili ohi dituzten teknikei begiratu bat emanda, hizkuntz irakasleak ikuskera pizgarri eta berriak aurkituko ditu segurutik. Esate baterako, hor dago bibolina jo-

tzeko Suzuki metodoa, non ikaslea bibolin-musikan murgiltzen duten gazte-gaztetxoak delarik, geroago “prozeduratu” ahal izango duen portaeraren barne-irudia izan dezan. Gallwey-k (1971) beste metodo bat aztertu du. Dioenez, tenis-jokalari ona izateko, lagungarria izan daiteke jokalaria bikain baten mugimenduak imitatzea, bai eta are haren xelebrekeriak ere. “Jimmy Connors-ena egiteak”, neurri batean, Jimmy Connors-en moduan jokatzen lagundu ahal ditu. Artikulu hau ez da leku egokia hasierako gidaritza emateko teknikak sakonetik aztertzeke, baina jakituria handia dugu jasotzeko trebetasunak irakasten dituzten prestatzaileen bideetatik.

Aurretiko prestaketak barne-irudia osatzen lagundu dezakeen arren, gauza asko egin daitezke “gertaeraren ostean” ere, hau da, ikasleek portaera konkretua burutu eta gero. “Gertaeraren ostean” eredia ematen duen teknika bat berformulazioa da. Teknika hau Levenston-ek (1978), Cohen-ek (1983) eta Allwright eta al.-k (1984) aztertu dute, eta idazten irakasteko erabiltzen da sarri askotan. Berformulazio-mota desberdinak badaude ere, funtsean haxe egiten da guztietan: jatorrizko hitzun batek berridatzi egiten du ikasle baten idazlana, ahal den neurrian jatorrizko esanahia gordez. Berformulazioa eta berrosaketa ez dira gauza bera. Berrosaketa guk ikasleen idazlanekin egin ohi duguna da, alegia, erroreak eta hutsegiteak zuzentzea, beste barik. Horren ostean, malformazio gordinik gabeko esaldiak geratzen zaizkigu, baina beharbada inondik ere hurbiltzen ez direnak eduki berbera adierazteko hitzun batek sortuko lituzkeen esaldietara. Berrosaketak errore eta hutsegiteei erreparatzen dienez, oso egokia izan daiteke ikasleari non egin duen huts adierazteko. Hala ere, berformulazioak eskaintzen du berrosaketak eskaintzen ez duen informazio bat, hots, hitzun on batek gauza bera zelan adieraziko zukeen. Berformulazioak portaera egokiaren eredu bat eskaintzen du; argi dago idazketan duela erabilerarik egokiena, baina ez da arrazoirik ahozko hizkuntza ez berformulatzeko.^{vi}

Egindako akatsez jabetzea

Interesgarria da gogoratzea, Bartlett-en arabera (1947: 879), “buruko trebetasunak neurtzeko tresna indibidualik onena, erroreak antzemateko eta kentzeko abiadura izango d[el]a beharbada...”. Zer egin duen txarto (eta hortaz zer egin behar duen) jakitea, adibidez, tenis-jokalari ibilia eta hasiberria bereizten dituen ezaugarrietako bat dugu. Etapa honetaz sei ohar egin daitezke:

1 Ezin dugu automatikoki suposatu ikaslea huts bat egin izanaz jabetuko denik. Hutsegitea gertatu deneko baldintzek eurek galerazi ahal diote berori antzematea. Jauzia egiterakoan hainbeste gauza kontutan hartu beharrak –zaldia bihurria dela, oinak burdinetatik ateratzen zaizkidala– aurrera makurrarazi ahal nau; era berean, horrek berorrek galerazi ahal dit aurrera makurtu naizela jabetzea. Beraz, zerbait positiboa egin beharko da horretaz kontura nadin.

2 Agian irakasleak esatea ez da nahikoa izango. Badirudi ikasleek

eurek ikusi behar dutela zer egin duten txarto, huts egin duten uneko baldintza berberetan ikusi ere. Modu bat baino gehiago daude hori lortzeko. Nire kasuan, zaldiaren gainean makurtzen naizela konturatzeko modurik onena, neure burua bideoan hori egiten ikustea da. Hurrengo biderik onena beste pertsona batzuk huts berbera baldintza berberetan egiten ikustea da; eta, ikaskiderik ez dagoenean, irakasleek ematen dute sarritan informazio hori, ikaslea imitatzen dutenean akatsa zein den erakusteko. “Zeure burua monitoretu baldintza zailetan”: hortxe dugu eskolako jarduna kasetean edo bideoan grabatzearen aldeko proposamen bat.

3 Segurutik, azalpena ez da feedbacka emateko modurik egokiena izango. Trebetasunei buruzko literaturan (adibidez, Holding 1965) garbi ikusten da azalpena, edozein modutan, kontuz erabili beharreko teknika dela. Azalpen zehatzegiak kalte egin ahal dio performantziari, teniseko entrenatzaileak sekulako hitzaldia ematen duenean bezala, sakea egiterakoan raketari zelan eutsi behar zaion azaltzeko; horren ondorioa zera izan daiteke, hasiberria den ikaslea kikiltzea, eta sakea egitera doanean azalpenaren puntu guztiak buruan izaten ahalegintzea (cf. Gallwey 1971). Areago, esan genezake azalpenak eman lezakeen laguntza guztia erretearako dela, eta ez hutsegiteetarako. Hutsegitearen ezaugarri bereizgarria, izan ere, ikasleak gauzak zelan egin beharko liratekeen jakitea da; hortaz, azalpena ematea ikasleak aurretik dakiena berriz esatea izango litzateke.

4 Hemen ere, ikaslea konturatzeko modurik egokiena okerreko performantziaren eta ereduizkoaren arteko aldea begi aurrean jartzea izan daiteke. Honek, ostera ere, berformulaziora garamatza. Nik ikusi egin nahi dut irakasleak zer egiten duen zaldi menderagaitz baten gainean jauzira hurbiltzen denean (i.e. *unean uneko baldintzetan*; honen garrantziaz geroago arituko gara), eta gero hori nire jokaerarekin konparatu, ni ere *unean uneko baldintzen* pean egon nintzenen.

5 Berformulazioa egiten denean, gerta daiteke feedbackik erabilgarriena ikasleek eurek antzeman ditzaketen diferentzietatik etortzea, alderdi horiek bat etorriko direlako ikaslea bere trebatze-bidean (edo tarte-ko hizkuntzan) dagoen etaparekin. Zaldi-kontuen beste adibide bat ematearren: nik arazoak nituen trosta onean joateko, eta irakaslea erakusten hasi zitzaidan zelan egin behar nuen. Berari begira nengoela, bat-batean haren hanken jarrerari buruzko xehetasun bati erreparatu nion, berak sekula ohartarazi ez bazidan ere. Hori ez zegoen bere “irakas-programan”. Hankak modu berean behin jarrita, halako batean ondo egiten hasi nintzen irakasleak *ohartaraziak zizkidan* eta ordura arte txarto egiten nituen gauzetako batzuk. Kasu horretan irakasleak irakasteko asmorik ez zeukan gauza bat ikasten nengoen. Beharbada hizkuntz irakasleek antzeko adibideak aurkituko dituzte beren esperientzian, “ikasitako puntua” eta “asmozko irakaskizuna” bat ez datozen kasuak, alegia. Berformulazioaren abantailetakoa bat horixe da, izan ere: ikasleei ereduizko performantzia bat aurkezten badiegu beren

okerreko performantziarekin erkatzeko, guk inongo oharrik egin barik, curen esku geratzen da erkaketa horretatik zeri erreparatu eta zer ikasi.

6 Baina 5. puntuarekin batera beste ohar bat ere egin beharra dago. Zentzu batean, hizkuntzak ikastea izotz gainean patinatzea bezalakoa da. Izotz patinajea, bizirik irauteko oinarriak ikastea –zutunik egon, aurrera egin, buelta eman etab., lurrera jausi barik– patinatzaile ona izateko egin behar denaren nahiko parte txikia da. Lanaren parte handiago bat zera da, patinatzaile onak eman behar duen itxuraz tradizioak denboran barrena ezarri duen eredu onartura egokitzen ikastea. “Izotz gainean mantentzeari” begira, onartutako eredu horren xehetasun asko (esaterako, zelan eduki behar diren hankak eta gorputza) apaingarri hutsak dira. Gauza bera gertatzen da hizkuntzarekin, eta linguistikoki bizirik irauteko oinarriak pidgin modu batek eman ditzake. “Eman zerbeza, mesedez” esaten dakien ikasleak segurutik ez du egarririk pasatuko; baina huts egingo du hizkuntz portaerari buruz kanpotik ezarrita dauden arauak betetzean, bizirik iraute hutsari dago-kionez apaingarriak besterik ez badira ere. Trebetasunen gaineko literaturak barruko feedbackaren eta kanpoko feedbackaren artean egiten duen bereizketa (cf. Annett, 1969) esanahitsu suertatzen da hemen. Barruko feedbacka egoeratik bertatik sortzen da, eta bizirik irauteko oinarriak bete diren ala ez adierazteko balio dezake; patinatzailea jausten denean edo ikasleak zerbeza lortzen ez duenean aurkitzen dugu. Baina feedback horrek ziuraski ez digu esango kanpotik ezarritako arauak bete diren ala ez. Horretarako, kanpoko feedbacka behar dugu (kanpoko iturri batek emandakoa), eta berori eskaini nahi badu, irakasleak hutsegite eta erroreetara bideratu behar du ikaslearen arreta kontzientea.^{vii}

Berriro praktikatzeko aukera, unean uneko baldintza errealean pean

Artikulu honetan **hutsegitea** → **zuzenketa** → **bigarren saioa** sekuentzia aztertzen ari gara. Trebetasunen gaineko literaturan (e.g. Annett, 1969) badago frogarik azken osagai bien arteko erlazioa garrantzitsua dela adierazten digunik. Denborari begira, esaterako, garrantzitsuagoa izan daiteke bigarren saioa zuzenketatik zenbatera egiten den, zuzenketa hutsegitetik zenbatera egiten den baino. Beraz, ez dugu performantziaren osteko feedbackaz bakarrik hitz egin behar; bigarren saioaren aurreko feedbacka ere izan behar dugu kontutan.

Hasi berria den piloto bat gai izan daiteke eguraldi garbian eta akats mekanikorik gabeko hegazkin batez lurra hartzeko. Arazoa etor daiteke lainotan eta txarto dabiltsan hegalez lurreratu behar denean. Kasu honetan, zerua argi dagoenean eta hegazkin perfektuarekin praktikatzek balio mugatua izango du, zalantza barik. Pilotoak lainotan eta hegal kaskarrekin praktikatu behar du, hain zuzen. Horretarako, hegazkinaren simulagailua erabiltzen da. Izan ere, simulagailuak unean uneko baldintzen konfigurazio desberdinak eskaintzen ditu.

Ikaslea gai izan daiteke orainaldi burutua ondo erabiltzeko hutsuneak

betetzeko ariketa batean. Arazoa izan daiteke lehen aipatutako telefono-dei interkontinentalean ondo erabiltzea. Kasu honetan, hutsuneak betetzeko ariketa gehiago egiteak eguraldi garbian lurra hartzeak bezain balio mugatua izango du. Ikasleak “orainaldi burutuaren simulagailuren bat” behar du, unean uneko baldintzak aldarazi ahal dituen. Horren bidez, zailtasunak sortzen dituzten baldintza motak itxuratu ahal izango dira.

Zelakoa da “orainaldi burutuaren simulagailua”? Brown et al.-enak (1984) bezalako lanak baldintzen zailtasunaren zenbait parametro identifikatzeko saiotez har daitezke. Agian lan horiek bidea emango digute atazak unean uneko baldintzen konplexutasunaren arabera mailakatze-ko. Hori hala izan edo ez, garbi dago praktika askeak “orainaldi burutuaren simulagailu” modu bat eskaintzen duela, zenbait ikuspegi garrantzizkotatik bai, bederen.^{viii} Praktika askeak baldintza-sorta prestatuak jartzen ditu gure esku; baldintza horiek aldatu egingo dira batetik bestera, eta gauza desberdinak eskatuko dizkiote ikaslearen prozesatzeko abildadeari. Batzuetan interakzioak azkar erantzutea eskatuko du, eta beste batzuetan, aldiz, ez; interakzio desberdinek hizkuntzaren kantitate desberdinak beharko dituzte; mezuaren eskakizunak aldatu egingo dira (eta hortik aldatu egingo da, era berean, zenbateko arreta jartzen dion ikasleak esaten ari den gauzari, berori esaten ari den moduari baino; hau da, *zer* esan *vs.* *nola* esan). Bestelako aldagaiek ere izango dute eragina ikaslearen prozesatzeko efizientzian, eta horien artean ez dira gutxiene-koak izango baldintza afektiboei dagozkienak (sentitzen den egonezin-maila, interaktantearekiko jarrera etab.). Parametro horietako baldintza txarrak lainoaren eta hegal kaskarren parekoak dira hizkuntzaren erabiltzailearentzat. Denboran barrena erabilia, praktika askea asko hurbilduko da hutsegiteak gertatzen direneko baldintzak simulatzeko helburura.

Zuzenketa eta bigarren saioa giltzarriak iruditzen zaizkigu hutsegiteak desagertarazteko. Baikorrak izango ginateke pentsatuko bagenu behin zuzenketa eginda hutsegitea (errorearekiko oposaketan beharbada) desagertu egingo dela. Lainotan lurreratzen ikasteko, batek beharrezkoa du lainotan lurreratzea, besteak beste; beste kontinente batera telefonoz deitzean orainaldi burutua erabiltzen ikasteko, batek beste kontinentera deitu behar du eta orainaldi burutua erabili, besteak beste. Alabaina, hori bezain baikorra izango litzateke pentsatzea bigarren saioa nahikoa izango dela hutsegiteak erabat desagertarazteko. Etapa biak beharrezkoak dira, baina banan banan hartuta ez dira nahikoak hutsegiteak desagertarazteko.

Ondorioak

Artikulu honek ziurtzat jo ditu gauza asko. Baten batek esan lezake egin duen gauza bakarra zera izan dela, arretagunea hasierako ikaskuntzaren gaitik feedbackaren arazora aldatzea. Aurreneko galdera –ikasleari zelan erraztu ahal diogun bidea hasierako ikaskuntza arrakastatsua izan dadin– ez da batere erraza, baina bigarrena –feedback onuratsua zelan

eman daitekeen— ez da xamurragoa. Hala ere, hizkuntzak ikastea trebetasunak ikastea bezala ikusten duen metaforari jarraituz, beharbada ikuspegi berri eta interesgarriak eskuratuko ditugu bi itaun horiek eta beste asko argitzeko.

Itzultzailea: Ana Isabel Morales

Oharrak

- * Ingelesez “Mistake correction” *ELT Journal* (42/2: 89-96, 1988ko apirila) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.
- 1 Hizkuntza Eskuratzeko Tresna, ingelesez LAD (Language Acquisition Device). I. O.
- 2 Euskaraz, ergatiboaren -k izan daiteke pareko adibidea. I. O.
- 3 Euskaraz, antzeko zerbait gertatzen da osagarri zuzenari dagokion aditzaren pluralgilearekin. I. O.
- i Artikulu hau University of Lancasterren eta Ealing College of Higher Education-en eman nituen hitzaldi batzuetatik sortu zen. Bertsio honetan, hitzaldi haien osteko eztabaidetan egin-dako hainbat ohar baliagarri sartu ditut.
- ii Johnson (1986) justifikazio hori ematen saiatu da.
- iii Bialystok eta Sharwood Smith-ek (1985) defendatzen dute hau. Autoreok *ezaqutza* eta *kontrol* terminoak erabiltzen dituzte hemen aztertzen dudana bereizketa deskribatzeko. Beren lanari buruzko erreferentzia zabalagorako, ikus iv. Oharra.
- iv Artikulu honetan aztertutako gaietako askok zerikusi zuzena dute tarteko hizkuntzaren aldagarritasunari buruzko literaturak ateratako gaiekin, adibidez, Tarone (1982 eta 1983), Bialystok (1982), Ellis (1985b) eta Bialystok eta Sharwood Smith (1985), beste batzuen artean. Ez da inondik ere pentsatu behar ikertzaile horiek guztiok bat etorriko lirakeenik hemen azalduko dugun jarrerarekin. Gure jarrera Bialystok eta Sharwood-enari hurbiltzen zaio gehien, baina autoreok saihestu egiten dute inongo erlaziorik egitea trebetasunen eskurapenaren inongo eredu orokorrekin, eta, zehazki, artikulu hau oinarritzen duen Anderson-en ereduarekin (1982). Tarteko hizkuntzaren aldagarritasunaren azterketa baterako, Anderson-ek trebetasunen eskurape-

nerako proposatutako markoaren barruan, ikus Johnson (argitaratzear).

- v Pidginizazioari eta fosilizazioari buruzko literaturak azterketa interesgarriak dakartza puntu honetaz. Ikus Smith (1972), dioenean pidginak sinplifikatzen eta murrizten direla funtzio murriztueterako erabiltzen direlako. Selinker eta Lamendella-k (1978) fosilizazioaren agerpena aztertu dute komunikazio-premiak egokiro betetzen ari diren egoeretan.
- vi Berformulazioa ahozko hizkuntzarako proposatzeak arazo praktiko eta logistikoak sortzen ditu, eztabaidatu beharko lirakeenak.
- vii Hizkuntzaren eta izotzetan patinatzearen arteko antzekotasuna Dick Allwright-ek nabarmendu zidan. Eskerrak eman gura dizkiot artikulu honetako hainbat puntuz egindako iruzkinak.
- viii “Praktika askea” terminoa, oro har, Byrne-k (1976) “ekoizpen-etaparekin” erlazionatzen dituen jarduerak aipatzeko darabilgu hemen. Praktika horren ezaugarri nagusia zera da, ikasleei askatasun handia ematen diela zer esan eta noiz esan erabakitzeko. Rol-joko eta simulazio-ariketa asko “praktika askea” dira, zentzu honetan.

Bibliografia

- Allwright, R., Woodley, M. and Allwright, J. 1984. *Investigating Reformulation as a Practical Strategy for the Teaching of Academic Writing*. Urteroko BAAL Biltzar Orokorrean aurkeztutako lana, 1984ko iraila.
- Anderson, J. 1980. *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Anderson, J. 1982. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review* 89/4: 369-406.
- Annett, J. 1969. *Feedback and Human Behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books

- Barlett, F.** 1947. The measurement of human skill. *British Medical Journal* 4510: 835-8 and 4511: 777-880.
- Bialystok, E.** 1982. On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied Linguistics* 3/3: 181-206.
- Bialystok, E. and Sharwood Smith, M.** 1985. Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second-language acquisition. *Applied Linguistics* 6/2: 101-117.
- Brown, G., Anderson, Shillcock, R. and Yule, G.** 1984. *Teaching Talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, D.** 1976. *Teaching Oral English*. London: Longman.
- Cohen, A.** 1983. Reformulating second-language compositions: a potential source of input for the learner. *ERIC ED* 228 886.
- Corder, S.** 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** 1985a. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** 1985b. Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics* 6/2: 118-31.
- Gallwey, W.** 1971. *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House.
- Holding, D.** 1965. *Principles of Training*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, K.** 1986. *Language Acquisition as Skill Acquisition*. CALS Colloquium-en aurkeztutako lana, 1986. Eskuratzeko: K. Johnson, Department of Linguistic Science, University of Reading, Whiteknights, PO Box 218, Reading RG6 2AA.
- Johnson, K.** (argitaratzeaz). *Cognitive skill acquisition and second-language acquisition*. Eskuratzeko: K. Johnson, Department of Linguistic Science, University of Reading, Whiteknights, PO Box 218, Reading RG6 2AA.
- Levenston, E.** 1978. Error analysis of free composition: the theory and the practice. *Indian Journal of Applied Linguistics* 4/1: 1-11.
- Selinker, L. and Lamendella, J.** 1978. Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 3: 143-91.
- Smith, D.** 1972. Some implications for the social status of pidgin languages. In D. M. Smith and T. W. Shuy (edk.), *Sociolinguistics in Cross-Cultural Analysis*. Washington DC: Georgetown University.
- Tarone, E.** 1982. Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning* 32/1: 69-84.
- Tarone, E.** 1983. On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4/2: 142-63.

Egilea

Keith Johnson Reading Unibertsitateko Linguistika Aplikatuko departamentuko irakaslea da. Linguistika Aplikatuko Ikasketen Zentroaren sortzaileetako bat izan zen unibertsitate horretan, eta han materialak sortzen, kurtsoa hasi aurreko ikastaroak antolatzen eta irakasleak prestatzen aritu zen, besteak beste. Zenbait lan argitaratu ditu hizkuntza-ren irakaskuntza komunikatiboaren alorrean, eta orain hizkuntz irakaskuntza trebetasun kognitiboaren markoan kokatzearen inguruan daude bere interesak.