

**HIZKUNTZA BERRI BAT IKASTEKO METODOLOGIA****Komunikaziorako ingurunea sortzen. Pertsona arteko komunikazioa**

(Curtain, H & Dahlberg, C. A. (2004) *Languages and Children: Making the Match*. Pearson Education.)

2. kapitulua:**Komunikaziorako ingurunea sortzen.**

Baliabide pedagogikoak aztertzen ari gara, ikasgelan "bizitza errealeko" komunikazioa izateko. Gure ikasleek hitz-jarioa gara dezaten saiatzen ari gara, eta ez historian nagusi izan den zehaztasuna bakarrik. Gure ikasleak tresnaz hornitzen ari gara, horiek ikasketak amaitzean "hor kanpoan", klean, entseatu gabe hizkuntza sortzeko gai izan daitezen. Gure ikasleak bizitza guztirako ikaskuntzaz hornitzeak kezkatzen gaitu –eta ez ikasgelako lan kontuek bakarrik-. Ikasleak elkarren arteko ahalegin baten kideak ditugula pentsatzen dugu, eta gure metodoan ikasleak berez aztertzeraz eta sortzeraz bultzatzen dituen edozer erabiltzen saiatzen gara.

(Brown 1991, 255-256. or.)

Hizkuntza irakaskuntzan joera indartsu bat dago, printzipio antolatzaile berri bateranzkoa: komunikazio esanguratsua, irakaskuntzako ikuspegi holistikoa baten testuinguruan. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*¹ (1999) delakoaren lehen helburua komunikazioa da: ama-hizkuntzaz besteko hizkuntzatan komunikatzea. Beste lau helburuak –kulturalak, loturak, alderaketak eta komunitateak– komunikatzeko gaitasunetik sortu eta horren menpekoak dira. *Standarsen* sarreraren azpimarratzen den moduan "gizaki batek beste gizaki batekin harremanetan jartzeko eta harreman hori esanguratsua izateko, *komunikatzeko* gai izan behar du" (11).

Ikuspegi berri hori –komunikazio ikuspegia, alegia–, nolabait, honako hauetatik garatu da: bigarren hizkuntza eskuratzeari buruzko ikerketetako aurkikuntzetatik, komunikazio gaitasunaren mugimendutik, garunari buruzko ikerketetatik, murgiltze programen esperientzietatik, psikologia kognitibotik, eta, noski, *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*tik. Komunikazio esanguratsuen printzipioaz ordeztzen da bigarren hezkuntzako eta bigarren hezkuntza ondoko hizkuntza programetan hain orokor izan den ikuspegi gramatikala, bai eta buruz ikastea eta errezitazioan oinarritutako hizkuntza irakaskuntza ere –gaztetxoek hizkuntza irakaskuntzaren ezaugarri nagusiak ziren horiek–. Gramatikak bigarren mailako funtzioa hartu du; hau da, komunikazioari laguntzea. Komunikaziorantzko joerak laborategi bizi batean kokatzen du hizkuntza ikaskuntza, eta, hor, *prozesua* da plangintzaren eta irakaskuntzaren arreta gune nagusia.

Komunikazioak hartzen duen garrantzia dela eta, hori zer den eta nola bultzatu daitekeen ulertu behar da. Rivers-en (1986, 2) hitzetan "hizkuntza bat erabiltzean, ikasleek erraztasuna eskuratzen dute arreta benetako mezuak –hiztunarentzat nahiz entzulearentzat informazio interesgarria duten mezuak, bientzat garrantzitsua den egoera batean– bidaltzen eta jasotzen jartzen bada; hau da, elkarrenergina badago, *partekatze zerbait duen jendearen arteko elkarrenergina*". Krashen-ek eta Terrell-ek (1983, 55) "Hizkuntza irakaskuntzaren paradoxa handia" aipatzen dute: "errazago irakasten da hizkuntza bat mezuak igortzeko erabiltzen denean, helburu esplizitua ikaskuntza kontzientea denean baino". Savignon-ek (1997, xi) zera dio: "ikaslearen komunikazio gaitasunen garapena lotuago dago bizitza errealeko egoeretako esanahiak ulertzeko, adierazteko eta negoziatzeko ematen zaizkion aukerekin, gramatika

¹ XXI. Mendean Atzerriko Hizkuntzen Ikaskuntzarako Estandarrak.



ereduekin praktikatzen emandako denborarekin baino". *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*ren arabera, hau da komunikazio arrakastatsua: "norbaiti zerbait nola, noiz eta zergatik esan jakitea (11)".

Canale-k eta Swain-ek (1979) adierazitako ideien arabera, komunikazio gaitasuna lau arloko gaitasunaren konbinaketa da: 1) gramatika gaitasuna, gramatika arauak mezu bat behar bezala ulertzeko edo igortzeko erabiltzea; 2) berbaldi gaitasuna, zenbait ideia elkarrekin lotzeko eta mezu trukean luzez jarduteko gaitasuna; 3) gaitasun soziolinguistikoa, hizkuntza erabilerak gizarte egoeren arabera aukeratzeko gaitasuna; eta, 4) estrategia gaitasuna, oinarritzeko esanahia ulertzeko edo ulertarazteko gaitasuna, hiztegi eta egitura egokiak falta badira ere.

Esangura, ikasgelako jarduerako lehentasun gisa

Komunikazio garapen eta ikuspegi horien guztien elementu nagusia *esanahia* da –hau da, forma baino, arreta gune nagusia esanahia izatea–. Garunari buruzko ikerketek ekarpen asko egin dituzte guk ikasgela ulertzeko, eta ikastea eta irakastea esanahiak erabateko garrantzia duela azpimarratzen dute. Ikerketa horiek zenbait aztarna ematen dituzte, eta horiek norabide horretarantz gidatzen gaituzte. Jasotzen dugun informazioan eta bizitzako esperientzietan, esanahi eta ereduaren bila aritzen da beti garuna. Bai arretak, bai memoriak, esanahia duten gauzetan jartzen dute arreta (Wolfe, 2001; Sprenger, 1999; Sylwester, 1995; Caine and Caine, 1997). Informazio berria arreta jartzeko eta hori gogoan hartzeko erabateko faktore nagusia emozioa da. Emozioak erabakitzen du (era kontzientean edo inkontzientean) esperientzia baten edo informazio berri baten elementuren bat emozionalki garrantzitsua den eta gogoratzea merezi duen ala ez (Goleman, 1995; Sylwester, 1995). Ikasleei ikasgelan emandako esperientziek testuinguru esanguratsua eta eduki emozionala badute, komunikazio gaitasunaren garapena erraztu dezakegu.

Esangura –eta benetako komunikazioa– beti testuinguru baten baitan gertatzen da. McGill Unibertsitateko Fred Genesee-ren hitzetan, "hizkuntzak ikasten hasi berriak direnentzat, bereziki, irakaskuntzak kontuan hartu beharko luke horiek zenbateraino behar dituzten testuinguru aberatseko ingurune esanguratsuak" (2000). Testuinguru argiko, esanguratsuko eta interesgarriko egoeretan hizkuntza berria ulergarria da, eta hizkuntza ezaguna gogoangarriagoa eta erabilgarriagoa bihurtzen da. Izan ere, testuinguruak sortutako inguruneari esker, garunak hobekien egiten dakiena egiten du:

- Ereduak identifikatzea eta loturak egitea.
- Informazio berria eta aurretiko ezagutzak lotzea, horiek eraginkortasunez gogoan hartzeko eta gogoratzeko.

"Komunikaziozkoa", noiz ez da komunikaziozkoa?

Badago berrikuntza guztiek jasaten duten ohiko arrisku bat: berrikuntza eslogan bihurtu eta arinkeriatzat hartzea, eta aldaketarako duen benetako indarra kentzea. "Komunikaziozko" etiketa daramaten testu, ariketa edo jarduerak ez dira beti komunikazio adibideak; eta "estandarretan oinarritua" etiketa daramaten testuliburu edo unitateek ez dute beti benetan *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*ren filosofia islatzen. Izan ere, hizkuntza ikasgelako jarduerak "pertsonalizatzeko" ahalegin asko mozorrotutako ariketak baino ez dira, eta ez dute inolako aukerarik ematen informazioa partekatzeke. Adibidez, "Zein da zure izena?" galderak ez du inolako komunikazio baliorik ikasle guztiek besteen izenak ezagutzen badituzte. Begien bistako galdera da "Zer zara, neska ala mutila?", eta xede-hizkuntzan egin beharrean ama-hizkuntzan egingo balioke, edozein ikasle barregarritzat eta iraingarritzat joko luke hori. Bestalde, joko bat dela eta, ikasle batek begiak estalita balitu eta beste ikasle baten nortasuna igartzen ari balitz, orduan bi galdera horiek ("Zein da zure izena?" eta "Zer zara, neska ala mutila?") benetako informazio eskaerak izango lituzkete; galderek eta erantzunek komunikazio helburua izango lukete.

Murgiltze programen eta FLES² programen ("Core" programak esaten diete horiei Kanadan) emaitzen arteko aldea deskribatu zuen *Center for Applied Linguistics* erakundeak (Campbell et al., 1985). Programa mugatuago horietan, sarritan, irakaskuntza antolatzean, ez-komunikaziozko bideei jarraitu diete, eta, hortaz, litekeena da emaitzen arteko alde hori areagotu izana. FLES programek honako ezaugarri hauek izan ohi dituzte:

² (*Foreign Language in the Elementary School*, hau da, Atzerriko Hizkuntza Lehen Hezkuntzan). Itzultzailearen oharra.

**1. Erreztazioa azpimarratzea:**

- Zerrendak.
- Etiketak.
- Elkarriketak eta ereduak buruz ikastea, normalean irakaslearen galderaren batek bidea emanda.
- Abestiak; sarritan hizkuntzaren curriculumean integratu gabeak.
- Jokoak, erritmoa aldatzeko edo gramatika praktikatzeko erabiliak.
- Ausaz hautatutako neurtitzak eta olerkiak.
- Erreztaziorako irakurtzea; ozen irakurtzea.

2. Klaseak ematean, honako hauetarako ama-hizkuntza nagusiki erabiltzea:

- Diziplinarako.
- Argibideak emateko.
- Xede-hizkuntza argitzeko.
- Ulertu dela egiaztatzeko.
- Kultura irakasteko.

Edukian oinarritutako ikasgelako egoeretan (esaterako, murgiltze programetan), komunikazioaren testuingurua ondo zehaztuta dago. Ikastetxearen ohiko egunak eta ohiko curriculumak (horien ezaugarriak direnak direla) osatzen dute testuingurua. Irakaskuntzarako tresna bihurtzen da hizkuntza, eta informazio trukea bermatzen da. FLESko eta probako ikasgela gehienetan, ordea, erreztazioarekiko enfasi horri aurre egiteko, komunikazio testuingurua sortu behar da, eta hori irakasleari dagokio (ikus programaren definizioak 18. kapituluan).

Komunikaziorako egoera sortzeko dagokionez, paralelotasuna ezar dezakegu hizkuntza programa goiztiarren eta musika programen artean. Musika programa batean, musikako edozein irakasle honako helburu hau du: ikasleak estetika helburuz idatzitako musika jotzeko behar beste gaitasunez trebatzea, bai beren plazer hutserako, bai musika esperientziak beste batzuei komunikatzeko. Prozesu horrek denbora asko hartzen du, eta urte askoko praktika eskatzen du, baita ikasle azkarrenentzat ere. Hala ere, musika programa arrakastatsu bateko ikasleek ez dute denbora hori guztia ematen benetako musika esperientziarik izan gabe (hau da, gaitasunak, ariketak eta eskalak praktikatzeko bakarrik). Haurrek berez jotzeko moduko mailako musikarik ezean, irakasle sentibereak ikaslearen gaitasun mailara egokitutako musika prestatu dute. Ikasleek musika hori jotzen gozatzeko aukera dute, eta musika horrek badu mezua entzuleentzat. Musika horien plangintza eta hautaketa kontu handiz egiten da, eta kontuan hartzen dira musikarien gaitasunak eta klase baitako egoeraren mugak. Horrelako programetan parte hartzen duten gazteek gozamina eta konfiantza eskuratzen dute musika jotzean eta musika ideiak komunikatzean izandako esperientzietatik.

Parekotasun nabarmena dago aipatutako musika egoeraren eta atzerriko hizkuntzako ikasgelaren artean. Hizkuntza programa goiztiarreko ikasle gazteak xede-hizkuntza komunikazio egoera naturalean erabiltzeko gaitasuna eta aukera izan arte, irakasleak sor ditzake egoera horiek ikasgelan, eta horiek ikaslea pozik utziko dute, benetako informazio trukea izango baita. Esperientzia horiek ikaslea prestatuko dute, komunikazio naturalerako aukera izango duen egunerako. Gramatika formen gorputza lantzea eta menperatzea, ahoskera ariketak egitea, oinarritzko hitzen zerrenda buruz ikastea...; hizkuntza irakasleak bere jardura horietara mugatzen dela uste badu, ez die bere ikasleei benetako mezuak trukatzeko aukera ematen, ezta ikasleak motibatzeaz atazarik ematen ere.

Atazen eta jardueren testuinguruak garatzen**Jardura tradizionalen azterketa**

Printzipio antolatzailea komunikazioan oinarritzea kontu berri samarra denez, iturri komertzialetatik edo eskolen arteko trukeen bidez lor daitezkeen materialek laguntza gutxi ematen dute ikasle gazteentzat komunikazio atazak garatzeko. Irakasleak komunikazio printzipio antolatzaileak jotzeko konpromisoa hartzen badu, lan dezente hartu beharko du materialak egokitzen, horien bidez komunikazio aukerak sortzeko. Irakasleak honako adibide hauen antzekoak aztertzea hauta dezake.

Testuliburu sail bateko irakaslearen liburu batean iradokitako jokoan, igartzea eta norbait identifikatzea eskatzen da. Ikasle bat gelatik irteten da, eta, bitartean, beste ikasleek ikaskide bat hautatzen dute: hori kartoi mehe puska handi baten gainean etzango da eta ikaskideek haur horren ingerada marraztuko dute errotuladore batez.



Kanpoan dagoen haurra gelara itzuliko da, marrazkiari begiratu dio eta galderak egin beharko ditu:

- *"Irakaslea al da?"*,
- *"Mary al da?"*,
- *"John?"*,
- *"Miss Jones al da?"*..., marraztutako irudia nori dagokion asmatu arte.

Ondoren, beste mota batzuetako galderak egiteari ekingo dio:

- *"Zer da, irakaslea ala ikaslea?"*,
 - *"Neska ala mutila?"*,
 - *"Ile gorria ala berdea dauka?"*,
- eta abar.

Dagoen moduan, jokoaren erdia, gutxi gorabehera, ez da komunikaziozkoa, behin pertsonaren izena ezagutzen denean beste informazio guztia ere denentzat ezaguna baita. Galdeketa egitean beste ordena jarraitu izan balitz; hau da, eginkizuna, sexua, beste gauza batzuei buruzko informazioa (ile kolorea, jantzien kolorea) eta abar, orduan, ataza osoa komunikaziozkoa izan zatekeen.

Noski, komunikazioan oinarritutako ikasgelan ere badago lekua praktikatzeko eta ariketak egiteko; horiek egiteko testuinguruan eta motibazioan datza alde. Komunikazioan oinarritutako ikasgelan, praktika eta ariketak ez dira besterik gabe egiten, ikasle batek komunikazio egoera zehatz batean parte hartzeko baizik: ikasgelako materialei buruz hitz egiteko, interes jakin batzuei buruzko informazioa eztabaidatzeko, edo partaide guztientzat esanguratsua den informazio trukean nolabaiteko ekarpena egiteko.

Hona hemen beste adibide bat. Baliteke irakasleak ikasleek "... dut izena" esaldia jorratzea nahi izatea (esaterako, alemaneraz, *"Ich heiße..."*). Esaldi horrek beren burua aurkezteko aukera emango die (ikasgelara bisitan datorren norbaiti; beste ikastetxe bateko kideei, bideo zinta batean, edo beste komunikazio egoera natural batean). Haurrek, gehienetan, elkarren izenak ezagutzen dituzte; beraz, ikasgelan batera eta bestera haur bakoitzari *"Ich heiße Fritz"*, *"Ich heiße Maria"* esanarazten ibiltzeak ez du komunikazio baliorik. Irakasleak *"Ich heiße Maria"* modu esanguratsuagoan erabiltzeko testuingurua sortzea hauta dezake. Hona hemen aukera bat: irakasleak ikasle baten identifikazio etiketa soinean jar dezake, eta itxurak egin, ikasle hori dela esanez. Irakasleak horretan jardungo du haur bakoitzak bere izenaz erantzuten dion arte. Hori egin daiteke, joko moduan, ikasle guztiek praktikatzeko aukera izan arte. Bada beste aukera bat, esaldia ondo zehaztuta izan arren oraindik praktikatu behar denerako: ikasleei begiak txandaka estaltzea, joko bat egiteko. Jokoa, irakaslea, ipuin bateko pertsonaia kutuna edo pertsona ospetsu bat direla esango dute ikasleek, eta begiak estalita daramatzanak ahotsarengatik ezagutu behar ditu.

Esperientziak hizkuntzaz inguratzea

Testuingurua sortzeko estrategia garrantzitsu bat kategoriatik orokor honi dagokio: esperientzia zehatzak hizkuntzaz inguratzea. Edukiarekin lotutako jarduerak askok teknika hori erabiltzeko bidea ematen dute. Irakasleak taldekako ikasgai bat prestatzen du, eta, horren baitan, ikasleek jarduerak praktikoren bat egin behar dute. Adibidez, frantseseko ikasgela batean, ikasgaia krepeak egitearen inguruan antola daiteke. Irakasleak eta haurrek, batera, krepeak egiteko urratsak landuko dituzte; ahal bada, ikasleek, talde txikitik, krepeak benetan egin ditzakete, edo horren itxura egin, irakasleak ikasgelan azalpena eman ahala. Krepeak egiteari buruzko jarduerak hori xede-hizkuntzan emandako deskribapenez eta azalpenaz inguratuko du irakasleak. Hitz eta errepikapen asko erabiliko ditu, jarduerak bera ama-hizkuntzan egin izan balitz baino askoz gehiago. Horien artean, gonbitak erabil ditzake, ikasleak honako hauek egitera animatzeko: esaldiak errepikatzea, galderei erantzutea, edo hizkuntza horretan iruzkinak egitea jardueran parte hartu ahala.

- *Orain, egin dezagun oreka.*
 - *Katilu bat hartuko dut. Begira zein handia den katilua. Katilua handia eta distiratsua da.*
 - *Katilua gain batean jarriko dut.*
 - *Arrautza bat hartuko du. Ikus dezagun... zer motatako arrautza hartu behar du, zuria ala gorria?*
 - *(Ikasleek erantzungo dute)*
 - *Arrautza zuria eta biribila da.*
- Eta abar

Geroago, esperientzia osoa berrikustean, erabilitako hizkuntza berriro adierazi eta aktibatuko da. Esperientzia berrikusteko erabilitako hizkuntzak honako hauek egiteko oinarria ematen du: eztabaidak, praktikak, bideo zinta bat edo diapositiba saio bat, ebakinekin lotutako jarduerak, taldean egiteko istorio liburuak, eta beste asko. Esperientzia horren testuinguruaren baitan, irakasleak aurrerago lantzeko egoerekin lotutako funtzioak edo helburuak txerta ditzake. Hizkuntzaren eta ekintzaren arteko loturak hizkuntzaren beraren eragina areagotzen du, bai eta hizkuntza iraupen handiko oroimenean gogoan hartzea sustatu ere.



Jokoak

Jokoak metodo ezaguna dira, eta, horien bidez, lehen eta bigarren hezkuntzako irakasleek bigarren hizkuntza eskuratzeko egoerak sortzen dituzte. Testuinguruaz gain, jokoek emozio lotura eta jolas zentzua ere ematen dute, eta, garunari buruzko ikerketen eta irakasleen esperientzien arabera, horiek ikaskuntza eta oroimena areagotu ditzakete. Komunikazioan interesaturiko irakasleek sarritan hautatu edo asmatzen dituzte jokoak, ikasleek testuinguru naturalean komunikaziorako behar izango duten hizkuntza aurkezteko eta lantzeko. Egan-en (1986) esanetan, jokoek, istorioek bezala, *hasiera*, *korapiloa* eta *amaiera* dute, eta hori faktore garrantzitsua da lehen eta bigarren hezkuntzako ikasleentzat ikaskuntza esanguratsua izateko. Joko horiek, berez, komunikaziora bideratutakoak izan beharko lukete, ariketetara baino. Sarritan, aurretik aipatutako adibideetan bezala, nahikoa da aldaketa txikiren bat egitea ariketa mekaniko bati joko itxura emateko eta hori ikasgelan komunikazio helburuak lantzearekin bat etortzeko.

Ikasgelako egunerokotasunean, sarritan, ez da benetako aukerarik egoten elkarriketak hasteko formulak eta gizarte formulak lantzeko, eta jokoak baliagarriak dira horretarako ere, egoera egituratuak lantzeko aukera ematen dutelako. Hona hemen edozein xede-hizkuntzara egokitu daitekeen adibide bat, *New Games*tik (Fluegelman, 1976) hartutakoa:

Haurrak zutik daude, zirkulu bat osatuz; elkarri eskutik helduta eta erdiari begira. Haur bat zirkuluaren kanpoan bueltaka dabil. Beste haur baten sorbalda ukitzen du, eta zirkuluaren inguruan korrika hasten da, aurretik zeraman norabide berean.

Ukitu duen haurra ere korrika hasten da, bestearen kontrako norabidean.

Topo egiten dutenean, elkarri bostekoa eman eta agur egin behar diote, xede-hizkuntzan. Agian, "Nola zaude? Ondo nago?" esapideak ere gehi ditzakete.

Ondoren, korrika hasiko dira, zirkuluan hutsik dagoen lekura lehena nor iristen den ikusteko.

Eguneroko gizarte hizkuntza lantzen duten *New Games* asko daude, eta oso erraza da horiek egokitzea eta atzerriko hizkuntzan egoerak sortzea. Oso erabilgarriak izan daitezke etorkizunean benetako komunikazio egoeran erabiliko den hizkuntza lantzean testuingurua emateko. Jokoen, abestien eta neurtitzen adibide gehiago daude 14. kapituluan.

Abestiak, neurtitzak eta hatz jolasak (*finger plays*)

Badaude hizkuntza eta ekintza lotzeko beste baliabide indartsu batzuk: mugimendu fisikoa (handia nahiz txikia) eskatzen dituzten abestiak, neurtitzak eta hatz jolasak. Haur txikientzat sortutako abesti eta neurtitz askotan ekintzak ere egin behar dira. Hatz jolasak neurtitzak dira, horiek egitean eskua eta hatzak erabiltzeko sortuak. Hizkuntza baliabide horien indarra bistakoa da; esaterako, nahikoa da kontuan hartzea zenbat heldu (behintzat egileen eremu berekoak; hau da, Ameriketako Estatu Batuetako erdialdekoak) gai diren honako honi pentsatu gabe erantzuteko:

Here's the church,
Here's the steeple
Open the doors and
See all the people

Where is the thumbkin?
Where is the thumbkin?
Here I am.
Here I am...

Teddy bear teddy bear
Turn around.
Teddy bear teddy bear
Touch the ground.
Teddy bear teddy bear
Show your shoes.
Teddy bear teddy bear
Read the news.

Hona hemen eliza,
Hona hemen kanpandorra
Ireki ateak eta
Ikus jende guztia.

Aita Jaime
Aita Jaime
Lotan da.
Lotan da...

Peluxe hartza, peluxe hartza
Bira, bira, biraka.
Peluxe hartza, peluxe hartza
Lurzorua ukitzea.
Peluxe hartza, peluxe hartza
Erakutsi zapatak.
Peluxe hartza, peluxe hartza
Irakurri albisteak.



Neurtitz horiek Estatu Batuetako hiztun heldu askoren hizkuntza esperientzia komunak adierazten dituzte. Xede kulturako abestiak, neurtitzak eta hatz jolasak aurki daitezke, horien bidez haurrentzat bizitzako kontzeptuak eta esapideak erakusteko, eta ikasgaiari kultura dimentsioa emateko. Zenbaitetan, abestiak eta neurtitzak ama-hizkuntzako baliokidetik egokitu daitezke. Hizkuntza ikasgela goiztiar batean, ekintzara bideratutako abestiak eta neurtitzak (batez ere, umorezko ekintzak dituztenak) dira haurrek gogokoen dituztenak, eta horiek behin eta berriz errezipitatu edo abestu nahi izaten dituzte.

Dena den, estandarretan oinarritutako komunikazio ikuspegian abestien eta neurtitzen erabilera bereizten duena zera da: horiek kontuz txertatzen direla irakaskuntzaren gaien testuinguruan.

Objektuak, materialak eta esperientzia praktikoak

Hona hemen beste faktore garrantzitsu bat komunikaziorako testuingurua sortzeko: objektuak eta material zehatzak erabiltzea. Lehen hezkuntzako urteetan, haurrek hobeto ikasten dute egoera zehatzetatik; hizkuntza erabiltzean benetako objektuak (berezi irakasten ari zaien kultura adierazten dituzten objektuak) manipulatzeko badira, hizkuntzaren beraren eragina handiagoa izango da. Objektu eta material horiekin eginiko jardura praktikoak, esaterako, txotxongiloak manipulatzeko edo zientzia esperimenduak egitea izan daitezke, eta erakargarriak dira maila guztietako ikasleentzat. Badaude beste aukera batzuk: arte esperientziak, eskulanak eta kirol jarduerak.

Edukiarekin lotutako irakaskuntza

Klase egoeran, curriculumaren edukiak testuinguru naturala dira atzerriko hizkuntzak irakasteko. Hizkuntza programa eskolako egunerokotasunean txertatzeak interesa eta garrantzia ematen dio hizkuntza irakaskuntzari.

Istorioak

Istorioak kontatzea eta irakurtzea testuinguru kutunetarikoa da haur txikientzat, eta adin guztietako ikasleak lilura ditzake istorio on batek. Istorio baten egitura ezaguna bada, hobeto ulertuko da esanahia, batez ere keinuak, ikusizko baliabideak eta ikasleen parte-hartzea baldin badu. Irakasle askoren ustez, istorioak unitateen arreta gune onak izan daitezke.

Elkarriketak

Komunikazioa motibatuzko testuingurua sortzeko beste estrategia multzo batek simulazioak, elkarriketak eta rol jokoak hartzen ditu. Elkarriketak dira metodo audiolingualaren bereizgarritasuna, eta baliagarriak dira ikasle gazteentzat: zenbait esapide erabiltzeko egiturak ematen dituzte, horien bidez egoerak, ideiak edo esperientziak garatzeko. Haurrek, berez, gogoko dituzte dramatizazioak eta rol jokoak, eta elkarriketek, arretaz egiten eta hautatzen badira, zaletasun hori bideratzeko aukera ematen dute. Elkarriketen bidez, ikasleak presta daitezke zenbait solasaldi eta egoeratan parte hartzeko; esaterako, curriculumaren baitan landu beharreko istorio edo ipuin baten egoerak. Elkarriketa erabil daiteke haurrei gustatu zaien istorio bat berregiteko ere (adibidez, irakasleak irakurritako istorioa, edo filmina saio edo pelikula batean ikusitakoa).

Patty Ryerson Pre-4 mailako frantseseko irakasleak ikasleen sormena lantzeko aukera ematen dituzten elkarriketak erabiltzen ditu, bigarren mailan hasita. Hona hemen elkarriketa horietako baten adibidea. Letra etzanez idatzitako zatiak ikasleek erabakitzen dituzte, eta, hori egiteko, gelan ikasitako hitzak erabiltzen dituzte. Pattyren esanetan, ikasleei elkarriketa zoroak egitea gustatzen zaie!

- A. Kaixo!
- B. Kaixo!
- A. Nora zoaz?
- B. Basamortura noa.
- A. Nola?
- B. *Bizikletaz.*
- A. Ni ere bai.
- B. Primeran! Goazen bada!
- A. Begira! *Suge bat!*
- B. *O! Narrasten ari da.*



- A. Begira! *Kanguru arratoi bat*.
B. O! *Saltoka ari da*.
A. Begira! *Tximeleta bat*.
B. Erasotzen ari zaigu! Goazen hemendik!

Hona hemen jarraibide batzuk, irakasleei elkarriketa bat sortzen edo hautatzen laguntzeko:

1. Laburra izan beharko luke, baita hurrek esan beharreko esakunek ere.
2. Hizkuntza naturaltasunez erabili beharko litzateke, gramatikak artifizialki inposaturiko mugarik gabe.
3. Aldakuntza askotara irekia egon beharko luke, berridatzi ahal izateko eta etorkizunean beste egoera batzuetako elkarriketen oinarri izateko.
4. Malgua izan beharko luke, hurrek hori beren sormenaren eta umore senaren arabera moldatzeko.
5. Aurretik ikasitako hitz eta funtzio asko erabili beharko lirateke, haurrak ikasi beharreko hizkuntza berriaz estututa ez izateko.

Rol jokia

Rol jokia elkarriketatik haratago doa, eta, horietan, ustekabeari edo egoera berriren bati aurre egiteko eskatzen zaio ikasleari, elkarriketen eta ikasgelako beste jarduera batzuen bidez buruz ikasitako materiala erabiliz. Hona hemen adibide bat: erosketa egoerako elkarriketa bat landu ondoren, gaztelaniazko ikasle batzuei rol joko bat garatzea eska diezaiekegu, eta rol jokoan Peruko merkatu batean daudela eta erronka eta hitz berriak adierazten dituen objekturen bat erosi behar dutela irudikatu. Esaterako, beren gosari zereal gogokoenaren bila dabilta janari dendan, edo jantzi dendako dendariak dauzkan neurriak handiegiak edo txikiegiak dira. Ondoren, denek batera, taldean, egoera berriari buruzko bat-bateko solasaldia egingo dute.

Gehienetan, hizkuntza ikasle hasi berriek ez dituzte behar beste baliabide rol jokoari aurre egiteko, buruz ikasitako esakune laburrak ematea baita, batez ere, horientatik egoera berrien aurrean espero daitekeena. Dena den, hasiera mailatik aurrera oso estrategia baliagarria izan daiteke.

Binaka eta talde txikian egiteko lana

Ikasgelako komunikaziorako beste testuinguru indartsu bat talde txikiko eta binakako jarduerak hartzen dute, lankidetzak ikaskuntzaren esparruaren baitan. Binakako eta talde txikiko lanak lankidetzak ikaskuntzaren abantailak ditu, eta hori tresna bikaina da ikasleei hizkuntza berriari komunikatzen laguntzeko. Ikasleek binaka edo talde txikian elkarrekin lan egiten dutenean, hizkuntza erabiltzeko aukerak askoz ugariagoak dira. Sarritan, ikasleek binakako lanean jarduten dutenean, komunikazio esanguratsua "informazio hutsuneko" (*information gap*) jardueretatik dator; hau da, ikaskideak edo taldeko kideren batek besteak ez duen informazioa du. Hizkuntza erabili behar da hutsune hori bete (*bridge the gap*) eta arazoa konpontzeko edo helbururen bat lortzeko.

Lankidetzak ikaskuntzak (ikus Johnson and Johnson, 1987, eta Kagan, 1990) talde txikiko lanaren eta ikasle arteko elkarrekinaren ikuspegia ematen du, eta horrek aplikazio naturalak ditu atzerriko hizkuntzen programetan, horietan komunikazioa funtsezkoa baita. Gizarte garapenerako helburuak sendotu egin daitezke atzerriko hizkuntzako ikasgelan eginiko lankidetzako talde lanaren bidez, asmatutako egoeretan ikasleei elkarrekin artean komunikatzeko beharra eta motibazioa sortzen baitzaie.

Nancy Foss-ek hizkuntza gaitasunaren eta ikaskuntza estiloen arteko loturei buruz ikertu du, eta badirudi binakako lana ikaskuntza estilo guztietara ondo moldatzen dela. Bakarrik lan egin nahiago duten ikasleek ikaskide batekin lan egitea onar dezakete; taldean lan egitea gustukoa dutenak, berriz, beste norbaitekin aritzean pozik egongo dira (komunikazio pertsonala, 2002).

Xede-hizkuntzan irakastea: komunikaziorako testuingurua

Komunikaziorako testuinguruaren elementu baliagarrienetarikoa bat xede-hizkuntza bera da. Bigarren hizkuntza eskuratzeari buruzko ikerketetatik dakigunez, hizkuntza berria eskuratzeko, ikasleek hizkuntza ulergarriaz –edo input– inguratuta egon behar dute. Input horrek esanguratsua eta interesgarria izan beharko luke ikasleentzat. Bestela, litekeena da garunak inputaren hizkuntzan edo daraman informazioan interesik ez izatea.



Behin eta berriz hornitu behar dugu input horretaz, lehenbiziko egunetik eta eskola aro guztietan. Hizkuntza goiztiarreko zenbait irakasle arrakastatsuk xede-hizkuntzan bakarrik hitz egin behar dela azpimarratzen dute; beste batzuek, berriz, hizkuntza berria denboraren % 95-100ean erabiltzea gomendatzen dute. Bereziki garrantzitsua da irakasleak hizkuntza berria erabiltzea ikasgelako ohiko atazetan; esaterako, jarraibideak ematean, jarduerak antolatzean, eta portaera kudeatzean. Ikasgelako ohiko ataza horietan frogatzen da hizkuntza berriak "funtzionatzen" duela –hau da, ikasgelako zeregin garrantzitsu guztietan erabil daitekeela (eta, noski, baita bizitzakoetan ere)–.

Hizkuntza kulturarako giltza edo "txartela" da. Gure ikasleei "txartela" hori ematen diegu hizkuntza eman ahala, horren bidez kulturaren sartzeko eta parte hartzeko aukera izango baitute. Irakasle guztiak hizkuntzaren herrialde bertakoak ez badira ere, den-denak dira kulturaren eramaileak, kulturaren ordezkariak ikasgelan. Ikasleek hizkuntzaz inguratuta egotearen sentipena izatean, hizkuntza hori egunerokotasunean erabiltzen den lekuan egotea nolakoa izango litzatekeen sentituko dute. Irakasleak prestatzen ari gara, hizkuntza berria hitz egiten den lekuan izango diren egunerako. Bitartean, gure ikasgeletan emandako denboran bakarrik biziko dute hizkuntza berria. Denbora horretatik asko ama-hizkuntzan hitz egiten ematen badugu, hizkuntzarako eta kulturarako sarbidea ukatzen ari gara.

Noski, hizkuntza berria erabili ahala, ikasleek esaten duguna ulertzen dutela egiaztatu behar dugu, bai eta esandakoa zehaztasunez eta ulergarritasunez esateko teknikak erabiltzen ditugula ere.

Hizkuntza berria helburu esanguratsuetarako erabiltzeko aukerak eta tresnak ere eman behar dizkiegu ikasleei. Hizkuntza ikasle goiztiarrek (esaterako, haur txikiek) azkarrago ikasten dute gertaerak eragiten dituen hizkuntza. Baimena eskatzea, besteei zer egin behar duten esatea, jostailu bat edo eserlekua eskatzea; egoera horiek eta beste askok hizkuntza erabilera esanguratsua motiba dezakete, hizkuntzaren adibideak ematen badira eta hizkuntza ikaslearen eskura jartzen bada.

Nola eutsi xede-hizkuntzari ikasgelan?

Erabili xede-hizkuntza sistemaz. Erakutsi hizkuntza hori garrantzitsua dela zuretzat eta ikasleentzat.

Erakutsi xede-hizkuntza garrantzitsua dela ikasleentzat, horren bidez lortuko dutelako behar eta nahi dutena: arreta, arkatx bat, laguntza, onarpena, eta ikasgelatik irteteko baimena.

Inguratu ikasleak hizkuntza berriaz

- Hitz egin ikasleei hizkuntza ulertuko balute bezala, eta erabili ikusizko baliabideak eta keinuak ulertzen dutela ziurtatzeko.
- Zure jardueran, erabili "ozen pentsatzearen" ikuspegia. Ikasgelaren aurrealdera zoazen heinean, esaterako, honako hau esan dezakezu (xede-hizkuntzan): "Nire mahaira noa, hurrengo jarduerarako behar ditugun papera eta arkatxak hartzera. Non utzi nituen arkatx horiek? A! Hor daude, nire liburuaren azpian", eta abar.
- Lagundu ikasleei ulertzen, aurreikusteko moduko jardueren bidez eta behin eta berriz erabiltzen dituzun ahozko egituren bidez.
- Erabili zaintza hizkera, gurasoek beren haurrekin erabiltzen duten hizkera mota

Kontrolatu eta ebaluatu xede-hizkuntzaren erabilera. Ziurtatu ikasleek ulertzen dutela zuretzat garrantzitsua dela hizkuntza berria erabiltzea! Hori egiteko modu bat beren hizkuntza erabilera kontrolatzea eta ikasleen ebaluazioan sartzea da. Hori egiteko, binakako edo taldekako lanean ari diren bitartean, irakaslea batera eta bestera ibil daiteke informazioa jasotzeko eta ikasleei xede-hizkuntza erabili behar dutela gogorarazteko. Jessica Haxhi japonierako irakaslea da Waterbury-n (Connecticut), eta klasean batera eta bestera ibiltzen da; eskuetan paperei eustekoa darama, eta buruan polizia japoniarrek erabiltzen duten moduko kapela: kapelan, letra lodiz, "Mintzatu japonieraz" dago idatzita.

Beste estrategia bat xede-hizkuntzaren erabilera saritzea izan daiteke, ikur nabariren baten bidez; esaterako, sari zinta bat, edo xede kulturaren herrialdeko imitaziozko txanponen bat. Mota horietako ikurrak epe laburrera bakarrik dira eraginkorrak, hizkuntza erabiltzeko berezko motibazioa ezin baitute ordeztu. Hizkuntza erabilerak ikasgelaren kudeaketaren parte izan behar du, bai eta ikasgelako kulturaren funtsezko osagaia ere.

Bereizi ama-hizkuntza eta xede-hizkuntza. Hezkuntza elebidunetik hartutako frogan arabera, hizkuntzak bereizita dauden ikasgeletako ikasleek askoz hizkuntza gaitasun handiagoa dute bereizketa hori kontuz egiten ez duten ikasgeletako ikasleek baino. Hizkuntzak nahasteak eta hizkuntza batetik bestera itzultzeak nahasketa sor dezakete, eta hizkuntza ikasle goiztiarrentzat kaltegarria izan ohi da.

Zergatik ez da eraginkorra hizkuntzak nahastea eta itzulpenak egitea? Hona hemen bi arrazoi nagusiak. Batetik, ikasleek irakasleak bi hizkuntzak erabiliko dituela jakinez gero, ez dute xede-hizkuntza kontuan hartuko, eta ama-hizkuntzako "bertsioari" lasai asko



itxarongo diote. Bestetik, irakasleak, gauzak ama-hizkuntzan errepikatu edo argituko dituela jakinda, ez du horrenbesteko ahaleginik egingo xede-hizkuntza ulergarria izan dadin. Xede-hizkuntzako inguruneari eusteko, ahalegin handia egin behar da, bai eta ikusizko baliabideak eta beste material asko erabili ere. Hizkuntza berria esanguratsua izateko eta iraupen handiko oroimenean errotzeko, esanahiak eraiki eta egoerak espermentatu behar dira; beraz, ama-hizkuntzaren "lasterbidea" hartzen bada, horiek egiteko aukerak kentzen zaizkie ikasleei. Gure helburua ikasleek kontzeptu berriak hizkuntza berriaren bidez espermentatzea da, eta ez ama-hizkuntzaren bidez!

Seinale bat erabiltzea zer hizkuntzatan ari garen adierazteko irakasleentzat oso tresna baliagarria dela frogatu da, argi eta garbi gogorarazten baitie ikasleei nahiz irakasleari xede-hizkuntzan jardun behar dutela. Zenbait irakaslek erritu moduko zerbait egiten dute trantsizio horiek nabarmentzeko (xede-hizkuntzarakoa, klasearen hasieran, eta ama-hizkuntzarakoa, klasearen amaieran). Rita Gullickson-ek, adibidez, pandereta jotzen du, eta berak eta ikasleek bira egiten dute eta hiruraino kontatu, ingelesez klasearen hasieran, eta espainieraz klasearen amaieran. Egun pare batean ariketa horren burua izan eta gero, Ritak hurrei uzten die gidari lanak egiten, txandaka. Pandereta Espainian eta Latinoamerikan erabiltzen den musika tresna da, eta kultura ukitu atsegina ematen dio jarduerari.

Noski, ikasle hasi berriek ezin dute erabat hizkuntza berrian jardun. Galderak egitean edo erantzunak ematean xede-hizkuntzaren ordeztu ama-hizkuntza erabiltzen badute, xede-hizkuntzan erantzun geniezaieke, beraiek esan dutena berresanez eta beren galdera edo iruzkinari erantzunez. Estrategia horren bidez, sarritan, behar edo interesen batekin lotutako hitzak edo esaldiak ikasteko interesa pizten da ikasleengan.

Ama-hizkuntzaren eginkizuna. Zenbaitetan, beharrezkoa izan daiteke ama-hizkuntza erabiltzea, bai eta gomendagarria ere. Esaterako, baliteke larrialdiren baten ondorioz haurren ongizatea arriskuan egotea. Zenbait egoeratan, batez ere emozioak nahasita daudenean, beharrezkoa izan daiteke haurren batekin solasaldi pribatu bat edukitzea ama-hizkuntzan. Edo, irakaskuntzaren une jakinen baitan, baliteke ezinezkoa izatea xede-hizkuntzan zenbait kontzeptu oso garrantzitsu komunikatzea.

Ama-hizkuntza erabiltzen bada, hori intentzioz egin behar da, eta helbururen bat betetzeko. Ama-hizkuntza erabiltzeak erabaki kontzientea izan behar du, eta irakasleak ez du horretara jo behar pentsatu gabe. Ama-hizkuntza xede-hizkuntzaren ordeztu erabiltzea erabakitzeak, lagungarria izan daiteke honako prozesu hau.

Lehenik eta behin, irakasleak galdera hauei erantzun behar die:

- Ba al dut ideia hori xede-hizkuntzan komunikatzeko modurik?
- Ba al dut informazioa sinplifikatzeko modurik?
- Ba al dut baliabiderik (material zehatzak, ikusizko baliabideak, esperientziak) testuingurua aberasteko eta kontzeptua edo informazioa hizkuntza berrian ulergarria izatea lortzeko?

Galdera horien erantzuna "ez" bada, hona hemen kontuan hartu beharreko beste galdera batzuk:

- Kontzeptu hori beste kontzeptu batez ordeztu al dezaket?
- Ba al dut gai hori atzeratzerik irakasleak xede-hizkuntzan egiteko gai izan arte?
- Ikasgelaren irakasleari³ jarraipena egiteko eska al diezaioket?
- Utzi al ditzaket ikasgaien atal horiek ordeztu irakasleren batek, ni ez nagoen egunetan, ama-hizkuntzan lantzeko?

Galdera horien guztien erantzuna "ez" bada, badago kontuan hartu beharreko beste galdera bat:

- Kontu horren garrantzia horrenbestekoa al da? Merezi al du xede-hizkuntza erabiltzearen ordeztu ama-hizkuntza hitz egiten denbora hori ematea?

Noski, horiek guztiak kontuan hartu ondoren irakasleak helburu jakin baterako ama-hizkuntza erabiltzea erabakitzen badu ere, oso garrantzitsua izango da xede-hizkuntzaren erabileraren irizpideei eustea; hau da, xede-hizkuntza denboraren %95-100ean erabiltzea.

Zenbait irakaslek diziplina kontuak ama-hizkuntzan egin behar direla uste dute, ikasleek horiei buruz esandakoa ulertzen dutela bermatzeko. Hala ere, beste aldetik begiratu behar diogu horri; diziplina kontuak garrantzitsuegiak dira ama-hizkuntzan egiteko, eta horregatik egin behar ditugu xede-hizkuntzan! Xede-hizkuntza ikasgelako gai garrantzitsu guztietan erabiltzen bada, ikasleek jasotako mezua oso argia da: hizkuntza hori garrantzitsua da niretzat, eta merezi du ikastea.

³ Classroom teacher eta ordinary classroom teacher agertzen dira testuan; ikasgelaren irakaslea edo irakasle arrunta erabili dugu euskaraz, hori adierazteko. Bigarren hizkuntzaz besteko irakasgaiak irakasten dituzten irakasleei dagokie hori.



Hizkuntza ulergarria izan dadila. Hona hemen ikasgelan xede-hizkuntzari eusteko teknika garrantzitsuenak: hizkuntza hori ahalik eta ulergarriena izan dadila, noski. Nahiz eta hizkuntza erabat eta etengabe erabiltzen saiatu, ez dugu lortuko ikasleek hori ikastea, baldin eta erabilitako baliabideen bidez hizkuntza ulergarria izatea lortzen ez badugu.

Irakaskuntzan, funtsezko lau tresna daude hizkuntza berria ulergarria izatea lortzeko.

- Horietako lehena zaintza hizkera erabiltzea da. Hau da, irakasleak hizkuntza erraz eta zuzenaren bidez aurkezteko du informazioa, eta hautatutako hitz eta egituretan ikasleek ezagutzen duten material asko dago.
- Bigarren, irakasleak jarraibideak eta informazio berria urrats txikiago eta inkrementaletan banatzea. Urrats horiek ikasleek adinaren arabera izan behar dute; ikaslea zenbat eta gazteago, urratsak orduan eta txikiagoak.
- Hirugarren, irakasleak baliabideak oparotasunez erabiltzea; esaterako, material zehatzak, ikusizko baliabideak, keinuak, aurpegierak eta gorputz mugimendua. Bai irakasleak, bai ikasleek jardun behar dute horiek lantzen.
- Azkenik, irakasleak prozesuaren urrats guztien edo aurkeztutako jarraibideen erudia erakustea. Erudia erakustean, sarritan, neurritz gainezko keinu edo materialak erabiltzen dira. Aurkezpena egin ondoren, irakasleak jarraibideei ekin beharko lieke berriro, eta beharrezko ekintzak imitatzeke eskatu ikasleei.

Prestatu ikasgela eta ikastetxe ingurunea xede-hizkuntzaren ikaskuntzari laguntzeko. Prestatu ikasgela eta ikastetxe ingurunea, xede-hizkuntzan mintzatzen dela argi eta garbi ikusteko. Esaterako, irakasleak xede-hizkuntzan idatzitako etiketak jar ditzake ikasgelan, ikasgelako objektuetan, eta ikastetxean. Oso eraginkorra da klaseen ordutegia, helburuak, taula lagungarriak, eta ikasgelaren kudeaketarako arauak xede-hizkuntzan jartzea. Sarrerako erakustegiak eta eskoletako pasilloetako ohar taulak oroigarri eraginkorrak dira ingurune horretan xede-hizkuntza garrantzitsua dela gogorarazteko. Erakustegi horiek bereziki eraginkorrak dira, horietan ikasleek xede-hizkuntzan eginiko lanak jartzen badira.

Hizkuntza ulergarria egiteaz eta hizkuntza ingurune aberatsari eusteaz gain, prozesu horretan guztian ikasleek ulertzen dutela egiaztatzea behar dugu.

Kontrolatu ulermena. Nola egiaztatzea dezakegu ulermena? Xede-hizkuntzan esan berri duguna ama-hizkuntzan esateko eskatu behar al diegu ikasleei? *Inoiz ez!* Ikasleek hizkuntza hizkuntzaren bidez esperimintatzea nahi dugu, eta ez ama-hizkuntza erreferentziatzen hartuta ikastea. Beste modu batzuk bilatu behar ditugu, irakasleek zer ikasi duten erakutsi diezaguten.

Ikasleei keinuak erabiltzeko eska diezaikegu, ulermen egiaztapen batean beren erantzunak adierazteko. Esaterako, hatz lodia gora "bai" adierazteko, beheko "ez" adierazteko, edo hori mugitzea "ez nago ziur" adierazteko.

Galderaren baten erantzuna zenbaki bat bada, zenbait aukera erabil daitezke: zenbaki hori hatzen bidez adieraztea, zenbakia paper puska batean idaztea, edo zenbakiz betetako gutunazal batetik ateratako zenbakiak erakustea (mahaietan edo hizkuntza karpetetan gorde dezakete gutunazal hori).

Irudiak marraz ditzakete ulertu dutela adierazteko, edo arbel txiki batzuetan idatzi. Irakasleak adierazitakoa antzeztu edo imitatu dezakete.

Irakasleek –edo ikasleek– bai-ez, ... ala ..., edo nor(k), zer(k), non, noiz, zergatik motako galderak egin ditzakete. Ikasleek amaiera irekiko esaldiak osa ditzakete, edo falta den informazioa eman. Jarraibide multzo baten hurrengo urratsa adieraz dezakete, bai eta istorio batena ere, horri berriro kontatzen denean. Ikasleek irakasleak (nahita) eginiko akatsak zuzendu ditzakete, bai eta kontzeptu baten eskema kognitiboari ekarpenak egin ere.

Irakasleak ataza bat egiten –elkarrekin edo banaka– ari direnean, irakaslea ikasgelan batetik bestera ibil daiteke eta ikasleek egiten dutenari errepara diezaike, zenbateraino ulertu duten jakiteko.



Irakatsi hizkuntzako esapide funtzionalak⁴ (hizkuntza aurrefabrikatua). Ikasgelan xede-hizkuntzari eusteko gure azken estrategia honako hau da: ikasleei hizkuntzako *esapide funtzionalak* irakastea. Haur txikiek, beren ama-hizkuntzan, esapide funtzional horien bidez ikasten dute besteekin elkarerraginean aritzen, eta horiek behin eta berriro entzundakoetatik ateratzen dituzte. “Eseri”, “agur”, eta “eskerrik asko”, horiek guztiak, hasieran, imitatuko esapideak dira, eta zerbait eragiten dutelako errepikatzen dira. Ikasgelan, aztertu gabeko hizkuntzako esapide funtzional horiek aukera ematen diete ikasleei beren beharrak adierazteko, elkarriketarako ekarpenak egiteko, eta irakasleak eta ikasleak esaten dietena hobeto ulertzeko. Hizkuntza eskuratzeko prozesuari ekiteko eta komunikazio gaitasuna lortzeko, “Mesedez, ba al dut.... –(z)erik?”, “Ez dut ulertzen” eta “Benetan gustatzen zait...” esaldiak lagungarriak izan daitezke ikasleentzat.

Laburpena

Komunikazioa da *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*ren lehen helburua, eta printzipio antolatzaile garrantzitsua bihurtu da munduko hizkuntza irakaskuntzan, maila guztietan. Lehen eta bigarren hezkuntzako hizkuntza irakaslearen eginkizun nagusia honako hau da: esanahian oinarrituriko komunikazio giroa sortzea, giro horretan hizkuntza eskuratzeko prozesua era naturalean gerta dadin. Hizkuntza erabiltzeko adinera egokituriko testuinguru esanguratsuak dira hizkuntza garatzeko laguntzarik onena. Hauek dira adin horietarako testuinguru onenetako batzuk: jokoak, abestiak, neurtitzak, jarduera praktikoak, elkarriketak, rol jokoak, artelanak, eskulanak, kirolak, edukiarekin lotutako irakaskuntza, eta binakako edo talde txikiko lana.

Komunikaziorako irakaskuntzaren gakoetako bat ikasgelan xede-hizkuntzari eustea da. Irakasleak klase denboraren %95-100ean hizkuntza berriaz inguratuta badaude, eta irakasleek hizkuntza hori ikasgelako kontu guztietarako erabiltzen badute, hizkuntzak helburu bat betetzen du, eta badago hori ikasteko motibazioa. Irakasleek estrategia asko erabiltzen dituzte xede-hizkuntzaren ingurune horri laguntzeko: hizkuntza erabiltzea ikasgelako edozein jarduera egiteko; ama-hizkuntzaren eta xede-hizkuntzaren erabilera argi eta garbi bereiztea; zaintza hizkera erabiltzea, ikasleek ulertzen dietela bermatzeko; baliabide asko erabiltzea (ikusizko baliabideak, objektu zehatzak, keinuak eta ekintza fisikoak); ikasgelan eta ikastetxean xede-hizkuntzaren presentzia sortzea; ulermena eta hizkuntza erabilera kontrolatzea; hizkuntzako esapide funtzionalak irakastea.

Azterketa eta eztabaidarako

1. Sarritan, zergatik da hain zaila irakasleentzat hizkuntza irakaskuntzan gramatika ikuspegitik komunikazio ikuspegira aldatzea? Zer-nolako laguntza motak izan ditzakete trantsizio hori egiteko?
2. Hautatu ariketara bideratutako jardueraren bat. Hori zuk lehen hezkuntzako ikasgelaren batean ikusia edo erabilia izan daiteke, edo irakaslearen libururen batean aurkitutakoa. Diseinatu berriro hori jarduera horren helburua komunikaziozko modu batean lor dadin.
3. Irakasleen gelan, beste irakasle batek kontatzen dizu xede-hizkuntzan irakasten saiatu dela baina utzi egin diola. Dioenez, haurrak nahastuegi zeuden, haurtzaindegikoak eta lehen mailakoak, batez ere. Berriro saiatu nahiko luke, norbaitek hori nola ekin esango balio. Zer nolako iradokizunak emango zenizkioke hurrengo ahaleginerako?

⁴ *Functional chunks* jatorrizkoan.



Irakurketa gehigarriak

Jarraian adierazitako iturriak gomendagarriak dira kapitulu honetan landutako materialari buruzko informazio gehiago nahiz gero. Kapituluaren eginiko alpuak liburuaren amaieran dokumentatzen dira, Aipatutako lanak atalean.

Baliabide orokorrak: komunikaziorako testuinguruak ematea.

Asher, James J. *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. 6. argitalpena. Los Gatos, CA: Sky Oaks Publications, 2000.

Curtain, Helena. "Methods in Elementary School Foreign Language Teaching." *Foreign Language Annals* 24, 4. zenb. (1991): 323-329 or.

Hadfield, Jill. *Elementary Communication Games. A Collection of Games and Activities for Elementary Students of English*. Walton-on-Thames, Surrey, Erresuma Batua: Nelson, 1984 (Estatu Batuetan eskura daiteke, Delta Systems-en bidez).

Krashen, Stephen D., eta Tracy Terrell. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Argitalpen berrikusia. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996. (Ikus 60. or.).

Savignon, Sandra J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. 2. argitalpena. New York: McGraw-Hill, 1997.

Sprenger, Marilee. *Learning and Memory. The Brain in Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

Terrell, Tracy. "The Natural Approach to Language Teaching: An Update." *Canadian Modern Language Review* 41, 3. zenb. (1985): 461-479 or.

Terrell, Tracy David. "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach." *The Modern Language Journal* 75, 1 zenb. (1991): 52-63. or.



3. kapitulua Pertsona arteko komunikazioa

Estandar interpertsonala (1.1.)

The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century delakoari esker, hizkuntza erabiltzeko dugun moduaz argiago pentsa dezakegu. Normalean, hizkuntzaren erabilera interpertsonalean edo bi noranzkoko erabileran pentsatzen dugu lehendabizi –1.1. estandarra–. Mota horretakoak dira zenbait idatzizko nahiz ahozko komunikazio; horietan, hiltunek edo idazleek *"elkarrizketetan parte hartzen dute, informazioa ematen eta lortzen dute, eta sentimenduak, emozioak eta iritziak adierazten dituzte"*. Mota horretako komunikazioa negoziatu egin daiteke; hots, bi alderdiek eska dezakete mezua argitzeko edo azaltzeko.

Aldiz, beste bi komunikazio estandar motak ezin dira negoziatu, eta noranzko bakarrekoak dira. Batean, entzun, irakurri edo ikusi egin dezakegu, baina ezin dugu errepikatzeko edo beste modu batera azaltzeko eskatu. Interpretatze komunikazioa da –1.2. estandarra–. Bestean, idatzizko edo ahozko aurkezpenak prestatzen ditugunean, horiek nahikoa argiak izan behar dute, gure entzuleek edo irakurleek ulertu ditzaten; izan ere, ezin izango digute errepikatzeko edo argitzeko eskatu. Aurkezpen komunikazioa da –1.3. estandarra–.

Bigarren hizkuntza eskuratzeko ikerketari esker jakin dugu entzuketa luzea lantzea dela hizkuntza berri batean gaitasunak garatzeko oinarritzko lehen urratsa. Gainera, etapa goiztiarretan, ikasleak hizkuntza gutxi erabil dezakeen arren, entzute hori oso elkarrengarilea –edo interpertsonala– da. Ikasleek jarraibideei jarraitzen diete, irakaslearen mugimenduak imitatzen dituzte, edo, bestela, mezua ulertu dutela –edo ez dutela ulertu– adierazten dute. Etapa goiztiar horietan ere, hizkuntza erabiliz erantzun nahi izaten dute ikasleek –eta askotan, saiatu ere egiten dira–; komunikatzea nahi dute, eta hiztegia da horretarako gakoa.

1.1. estandarra: ikasleek elkarrizketetan parte hartzen dute, informazioa ematen eta lortzen dute, eta sentimenduak, emozioak eta iritziak adierazten dituzte.

Hiztegia

Hiztegia da bigarren hizkuntzan komunikatzeko oinarri nagusia. Ikasle hasiberriaren lehen zeregina hiztegi sendo eta erabilgarria garatzea da. Hizkuntza ikasle goiztiarrak ezagutzen duten hiztegian oinarritzen dira nagusiki entzuten eta irakurtzen dutena ulertzeko, eta esanahia adierazteko ahalmena barneratu duten hiztegi mugatzen da. Beraz, irakaslearen lehen zereginetako bat ikasleei hiztegi erabilgarria garatzen laguntzea izango da.

"Hiztegi" hitza entzundakoan, banakako hitzetan pentsatzen dugu gehienok, eta, askotan, kategoriatan sailkatutako hitzetan. Izan ere, gure ikasleek ikasitakoari buruz hitz egitean, gauzak zerrendatzen ditugu; hala nola, koloreak, zenbakiak, familiako kideak eta baserriko animaliak.

Baina banakako hitzak hiztegia garatzeko elementuak dira. Ikasle hasiberriarentzat, esanahia ulertzeko lehenengo pistak dira, eta esanahia adierazteko lehenengo funtziozko osagaiak. Gai berri bakoitzean, modu eta testuinguru aberats ugari erabil ditzakegu oinarritzko hiztegia aurkezteko.

Istoriok kontatzea eta irakurtzea oso testuinguru baliagarria da hiztegi berria ikasteko. Irakasleek hiztegi garrantzitsua edo interesgarria nabarmendu dezakete, eta, agian, nola sentiarazten dituen ere adieraz dezakete –beti ere, hizkuntza xedea erabiliz–; ikasleak hitzari erantzun fisiko edo emozional bat ematera ere bultzatu ditzakete. Adibidez, etxe sorgindu bati buruzko beldurrezko istorio batean, irakasleak geldialdi bat egin dezake *mamua* hitzean, dardara egin, *mamua* errepikatu, eta iruzkinen bat egin; esaterako: "Mamuak beldurgarriak dira! Uuu! Mamua! Mamu-u-u-a!". Ikasleak hitza errepikatzera eta mamu beldurgarriarena egitera anima ditzake. Prozesu horri jarraituz, hitz hori arbelean idatz dezake irakasleak, eta horren inguruan mamu itxurako ingerada bat marraz dezake. Horrelako sekuentziek bide zintesikoa eta emozionala oroimenari lotzen dizkie.



Antolatzaile grafiko edo kognitiboak erabiliz, hitz berriek elkarren artean eta gai batekin duten zerikusia erakutsi daiteke. 3.1. irudiko Venn diagramak, adibidez, otsoa eta zakurra deskribatzeko erabilitako hiztegiaren arteko lotura erakusten du.

Modu asko daude banakako hitzekin hiztegiaren garapena bultzatzeko, eta irakasle gehienek dute jadanik beren errepertorioa. Esaterako: zure amaren orde z erosketak egitera joango bazina, afaritarako erosiko zenituzkeen janari guztiak zerrendatzea; letra jakin batez hasten diren animalia guztiak zerrendatzea; hitz kate bat egitea, hitz bakoitza aurreko hitzaren amaierako letrarekin hasiz; edo "maleta" jolasean jolastea (aurreko parte hartzaileek maletan sartutako elementu guztiak zerrendatu behar ditu ikasleak, eta, gero, beste bat gehitu).

Ikasleek hiztegi berria zenbait modutan lantzean, hiztegia hobeto finkatzen da iraupen handiko oroimenean, eta erabilgarriago egoten da etorkizunean. Esaterako, ikasleek elikagaiak sailka ditzakete gustuko dituztenak eta gustuko ez dituztenak bereiziz; irakasleak zenbait jarduera antola ditzake ikasleek hiztegi berriko hitzen aurkakoak edo horiekin errimatzen duten hitzak adierazteko; edo agindutako ariketak sailka ditzakete ikasleek, gehien gustatzen zaienetik gutxien gustatzen zaienera, etab. Hiztegiarekiko lotura pertsonala zenbat eta handiagoa izan, hobeto finkatuko da hiztegi hori iraupen handiko oroimenean.

Erantzun Fisiko Osoa (TPR)

TPR edo Erantzun Fisiko Osoak mugimendua erabiltzen du esanahia finkatzen laguntzeko eta hizkuntzaren erabilerari helburu bat ezartzeko. Aginduen erabilerari buruzko ikuspuntu sistematizatu hori James Asher psikologoak garatu zuen 60ko hamarkadaren amaieran (ikus Asher 2000). Haurrak eta helduak hizkuntza berri batean murgiltzeko modu arrunt eta eraginkorra bihurtu da TPR: entzumenean eta erantzun fisikokoan oinarritzen da, irakaskuntzaren etapa goiztiarretan, batik bat. Hainbat irakasleren iritziz, hiztegi berria aurkezteko eta hori esanguratsu bihurtzeko modu erakargarri eta eraginkorra da.



3.1. IRUDIA. Renate Grant eta bere ikasleek Venn diagrama egin zuten zakurrak eta otsoak konparatzeko.

TPRn, irakasleek ikasleekin elkarrengaitan dute aginduak emanez, eta ikasleek ulermena adierazten dute erantzun fisikoen bidez. Segida hau Berty Segal-ek (n.d.) gomendatua da; adibideak, berriz, autoreek emanak dira.

1. *Gorputz osoa erabiltzea eskatzen duten aginduak, motrizitate orokorra*
 - Seinalatu zure belarria.
 - Jarri ezkerreko eskua buruan eta eman hiru bira.
 - Joan atzeraka gelaren aurrealdera, eta eman eskua irakasleari.
 - Jo txaloak Maryri. Lan bikaina egin du.



2. *Material zehatzekin eta eskuz erabiltzekoekin aritzea eskatzen duten aginduak, ikasgelako gauzekin hasita.*
 - Hartu zirkulu gorria eta sartu zakarrontzian.
 - Hartu margo berdea eta jarri aulki azpian.
 - Joan arbelera, hartu klera horia eta marraztu eguzkia.
3. *Irudiei, mapei, zenbakiei eta zeharkako beste material batzuei buruzko aginduak.*
 - Joan mapara eta marraztu Paraguayren ingerada.
 - Joan bainugelaren irudira eta hortzak garbitzen ari zaren itxura egin.
 - Joan horma irudira eta seinaltatu fruta eta barazkien taldeko elikagai bat.

Lehen aldiz agindu bat ematean, irakasleak lortu nahi den portaera eredua erakutsiko du; behin agindu bera hainbat bider errepikatutakoan, eredua ezabatu egingo du. Ikasleek banakako zenbait aginduri ziurtasunez erantzun ostean, irakasleak aginduak konbina ditzake ustekabeko modu originaletan. Horrenbestez, aurretik inoiz entzun gabeko modutan adierazitako hizkuntzari erantzun diezaioketela ohartuko dira ikasleak.

Ikasleek ez daukate ahoz erantzun beharrik horretarako prest daudela ikusten duten arte. Lehenengo ahozko erantzunetan, rolak truka daitezke (ikasle batek irakaslearen rola har dezake eta gainerako ikaskideei aginduak eman diezazkieke), edo bai-ez motako edo hitz bakarreko erantzunak eman diezazkiokete irakaslearen galderei. Estrategia horri esker, ez da egongo hitz egiteko presiorik etapa goiztiarretan.

Estrategia horretan, oso garrantzitsua da, batetik, agindu originalak ematea, sormenezko entzumen arretatsua eskatzen baitu; bestetik, aginduak konbinatzea ere garrantzitsua da, ikasleek aginduak bata bestearen atzetik bete ditzaten. Agindu segida ezingo da aurrean, eta ikasleak ziur egongo dira irakasleak ez dituela lotsatuko.

TPR mota sinpleenaren helburua gorputzaren bidez kontzeptu berriak irakastea da, 3.1 taulan erakusten den bezala. Hizkuntza berriaren eta horren esanahiaren arteko lotura beraiek egin dezaketela ohartuko dira ikasleak; horrez gain, ama-hizkuntzara itzultzeko beharrik ez dutela ohartuko dira, baita irakaslearen azalpenen beharrik ez dutela ere.

Ikuspegi Naturala

Ikuspegi Naturala (Krashen eta Terrell, 1983) lehen hizkuntzako klaseetan bigarren hizkuntza eskuratzeko insight-ak –eta, bereziki, Krashenen bost hipotesiak– aplikatzeko ahalagin bat da. Curriculum eta jarduerak hizkuntza eskuratzeko etapekin bateragarriak izateko diseinatu dira, 3.2. taulan adierazten den bezala.

3.1. TAULA. Hiztegi Erabilgarria lehen TPR saioetarako

Aditzak	Adjektiboak/ Adberbioak	Izenak
Zutitu	azkar	
eseri	poliki	gorputzeko atalak
altxa/jaso (eskua, etab.)	_____ aldiz	
jaitsi	ezker(r)era	ikasgelako gauzak
seinaltatu	eskuin(era)	
jarri	aurre(ra)	gelako atalak
hartu	atze(ra)	
egin jauzi	altua	koloreak
eman bira	baxua	
jo txaloak	aurreraka	zenbakiak
ireki	atzeraka	
itxi	zeharka	
astindu	goitik/gainetik	
marraztu	behetik/azpitik	
idatzi	barruan	
	gainean	
	ondoan	



3.2. TAULA Ikuspegi Naturalaren Oinarriak (Tracy Terrell)

1. etapa: Ulermena (hizketa aurrekoa)
 - a. TPR
 - b. Irudiak eta pertsonak deskribatzea
Informazioa klaseko kideekin lotuta dago
Ikasleek izenekin erantzuten dute
2. etapa: Hizketa goiztiarra
 - a. Bai-ez motako galderak
 - b. ...ala... motako galderak
 - c. Hitz bateko edo bi hitzeko erantzunak
 - d. Amaiera irekiko esaldiak
 - e. Elkarrikketa irekiak
 - f. Elkarrikketak
3. etapa: Hizketa agertzea
 - a. Jolasak eta jolaserako jarduerak
 - b. Eduki jarduerak
 - c. Jarduera humanistiko-afektiboak
 - d. Informazioa osatzeko eta problemak ebazteko jarduerak

Ikuspegi horretan, irakasleak hizkuntza berria "inguratzea" du helburu, testuinguru esanguratsu batean esperientziak eta hiztegiarekin loturak adieraziz. Horrenbestez, hizkuntza esanguratsuagoa izango da, baita gogoratzen errazagoa ere. Hizkuntza eskuratzeko lehen etapan entzuketa ariketa luzeak egiten dira, TPR erabiliz; kontzeptuak ilustratzeko irudi biziak erabiltzen dira, eta ikasleek aktiboki hartzen dute parte eztabaidaturiko irudi eta gauzekin harreman fisikoa izatean.

Bigarren etapan, ahoz parte hartzeri animatzen dira ikasleak: bai-ez motako galderak egiten zaizkie, edo aukeraketak eginez edo amaitu gabeko esaldiak emanez erantzuteko eskatzen zaie. Ikuspegi Naturalak irakasleak egin dezakeen galdera segida bat azaltzen du; horiei esker, entzuteaz gain, ikasleak hitz egiten ere hasiko dira:

1. urratsa: Ikasleek izen bat erabiliz erantzuten dute

- Nork dauka gazta?
- Nori ahaztu zaio arkatza?

2. urratsa: Bai-ez motako galderak

- Helenak al dauka gazta?
- Duaneri ahaztu al zaio arkatza?

3. urratsa: ...ala... motako galderak, izenak, aditzak, adjektiboak eta adberbioak erabiliz

(Ikaslearen erantzuna galderan agertzen da)

- Zer dauka Helenak, gazta ala ogia?
- Nolakoa da gazta, suitzarra ala cheddar motakoa?
- Zer ahaztu zaio Duaneri, erregela ala arkatza?
- Non dago gazta, ogi gainean ala lurrean?

4. urratsa: zer, noiz, non, nor(k) motako galderak

(Ikasleek hitz bakar batez erantzungo dute, eta, pixkanaka perpaus motako erantzunak ematen hasiko dira)

- Zer dauka Helenak?
- Zer motakoa gazta da hau?
- Non dago gazta?
- Zer ahaztu zaio Duaneri?

5. urratsa: erantzutean, esaldi edo jarduera osoa adierazi behar dute ikasleak

- Zer egin du Duanek oraingo honetan? Edo Azaldu zer egin duen Duanek.

Irakasle askoren ustez, ikasleei egiteko galderen plangintza egitean, erabilgarria da Ikuspegi Naturalaren segida hori erabiltzea, errazenetik zailenera. Ikasleak maila jakin bateko galderei erantzuteko gai ez badira, irakaslea maila errazago batera itzul daiteke, eta ikasleei ongi erantzuteko aukera eman diezaike. Zenbait irakaslek gelako atzeko horman ezartzen dute segida hori –xede-hizkuntza–, ikasleekin erabiltzen ari diren galderen zailtasun maila gogoan izateko.



Testuingurua eta pertsonalizazioa erabiltzean, Ikuspegi Naturalaren lehenengo eta bigarren etapetako entzuketa eta mintza praktikak mekanikoak baino esanguratsuagoak izaten dira. Hirugarren etapan hasten da komunikazioa; hau da, ikasleek hizkuntza eta esanahia eskuratzen dituztenean eta horiek denbora tarte batez lantzen dituztenean.

TPR Narrazioa (TPRS)

Erantzun Fisiko Osoko Narrazioa (TPRS) klaseko beste estrategia bat da, eta hiztegia garatzeko testuinguru esanguratsua ematen du. TPR eta Ikuspegi Naturala oinarritat hartuta, TPRS hiztegi berria eta egiturak sartzen ditu istorio batean, eta ikasleak hitz egiten hasi aurretik, entzuketa praktika eskaintzen du. Blaine Rayk – TPRSren sortzailea– eta beste profesional batzuek istorio atsegin ugari argitaratu dituzte, askotan, (nahita) inozo xamarrek ere badirenak. Argitaratutako materialetan oinarrituta, irakasleek beraiek ere asma ditzakete istorioak eta irudiak. Estrategia hori erabili duten irakasleek diotenez, TPRS ulertzeko modu eraginkor bakarra lantegi batera joan eta martxan ikustea da; hala ere, deskribapen labur bat egingo dizuegu, horren sarrera gisa.

Prozesuaren *lehen urratsa* hau da: istorioko hiztegi gakoa identifikatzea, irudiak marraztea eta aurkitzea, eta elementu bakoitzarentzat mugimendu edota objekturen bat esleitzea. Herriko ipuin edo maitagarrien ipuinen kasuan, komeni da istorioa atal laburretan moztea eta aldi bakoitzean atal bat aurkeztea. Orduan, lehen ataleko elementu batzuk TPR aldaerak erabiliz irakats daitezke. Adibidez, Alemaniako irakasle batek *Hans im Glück* (Zorioneko Hans) maitagarrien ipuin alemaniarra irakastea nahiko du. Mutil gazte sineskor bati buruzko istorioa da: horrek urre puska pisutsu bat zaldi batekin trukutzen du, zaldia, behi batekin, eta trukean jarraitzen du, beti ere galerak izanez, azkenean labanak zorrozteko harri batekin bakarrik gelditu arte. Orduan, harria poz-pozik jaurtitzen du, eta etxera ezer gabe itzultzen da, baina gustura, zamarik eraman behar ez duelako.

Istorioaren lehen ataleko hiztegi gakoa 3.3. taulan eta 3.2. irudian adierazten denaren arabera izango da. Lehendabizi, hitz berriaren aurkezpena entzun behar dute ikasleek. Ondoren, mugimenduak praktikatuko dituzte irakaslearekin batera. Gero, irakasleek hitzak zenbait modutan konbinatuko dituzte, eta esaldi edo galdera ugari sortuko; esaterako, "Hans nekatuta dago. Nekatuta al zaudete? Nor dago nekatuta? Urrea pisutsua da. Hans pisutsua da." Ulertu al duten jakiteko, ikasleek begiak itxita egin ditzakete mugimenduak.

3.3. TAULA. "Zorioneko Hans" ipuinarekin TPRS lantzeko hiztegi gakoa

1. atala
 - Hans, mutil gaztea (egin itxura erpuak galtza uhaletan dituzula)
 - Urrea (egin itxura zama handi eta distiratsu bati eusten ari zarela)
 - Pisutsua (egin itxura esku artean gauza pisutsu bat duzula eta horri eusteko zailtasunak dituzula, duen pisuagatik)
 - Nekatuta (egin aharrausi)
 - Ibilaldiak (behatzak esku gainean "ibiltzen")
2. atala
 - Soldadua (agurra)
 - Zaldia (orraztu zurda)
 - Zaldi gaineke ibiliak (heldu bridei eskuekin, eta egin bote gora eta behera)
3. atala
 - Ikusten du (jarri eskua begien gainean itzala egiteko, eta makurtu aurreraka)
 - Ematen du (ematearen mugimendua)
 - Pozik (irribarre handia, egin behatzekin)

Bigarren urratsean, binaka lan egin behar dute ikasleek: hiztegiko hitzak elkarri esan edo irakurriko dizkiote, eta, ekintza horiek egin ahal ditzaketen aztertu. Gero, alderantzizko prozesua egin dezakete: lehenik ekintzak egin, ikaskideak hitzak asmatzeko.

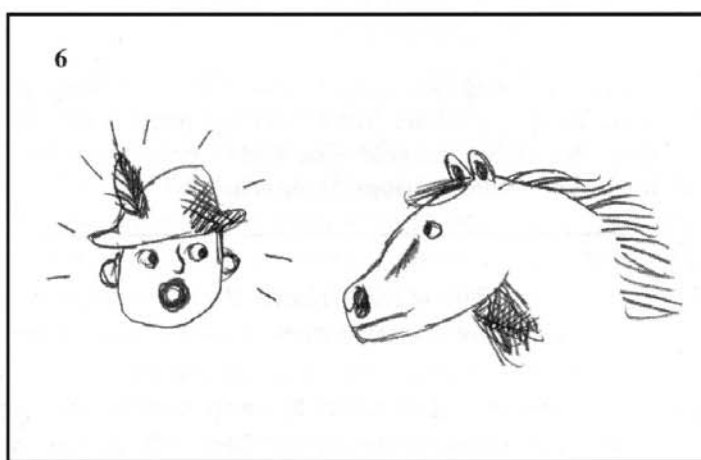
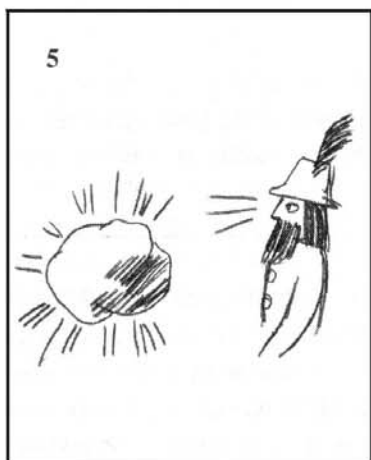
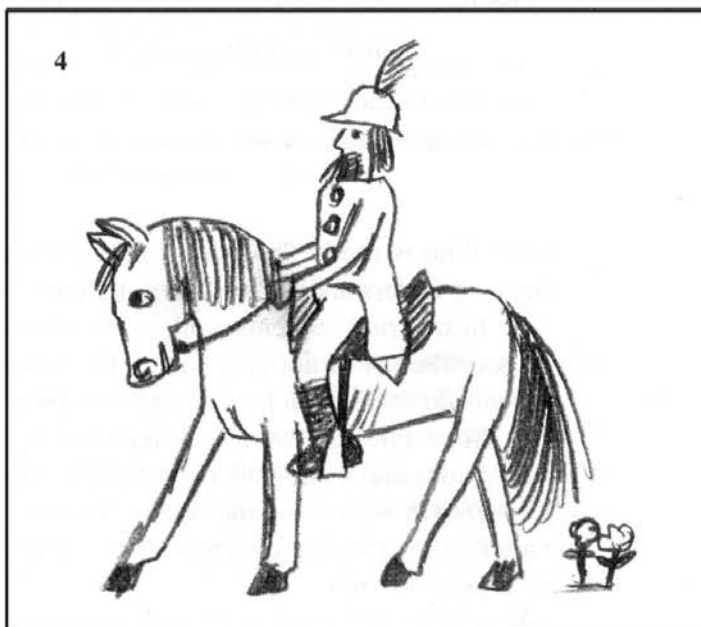


Lehenengo eta bigarren urratsak behin eta berriz errepika daitezke, hiztegi gako guztia aurkeztu arte, ekintzen bidez eta hitz konbinazioak praktikatzeko aukera ugari emanez.

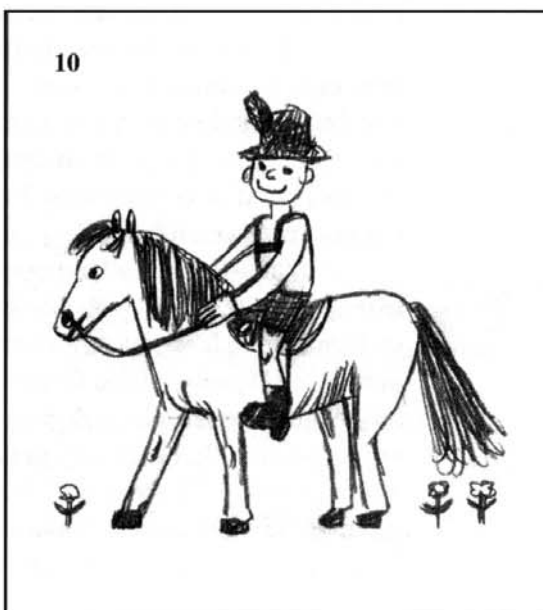
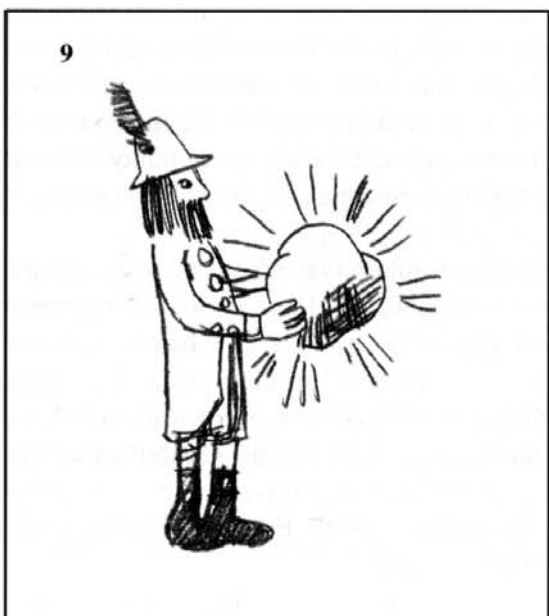
Hirugarren urratsa hiztegia istorio batean erabiltzean datza. Irakaslea irudiez, txotxongiloez edo antzezleez –ikasleak– balia daiteke istorio labur bat kontatzeko, hiztegiko hitz gakoak erabiliz. Hiztegi multzo horri dagokion istorio labur bat hau izango litzateke:

Bada Hans izeneko mutil gazte bat. Hans oinez dabil. Urre puska bat dauka. Urrea pisutsua da. Hans nekatuta dago. Bada soldadu bat. Soldadua zaldiz dabil. Soldaduak urrea ikusi du. Hansek zaldia ikusi du. Hansek soldaduari urrea eman dio. Soldaduak Hansi zaldia eman dio. Soldadua oinez doa. Hans zaldiz doa. Soldadua pozik dago. Hans pozik dago.

Irakasleak zenbait bider kontatuko du ipuina: aldi bakoitzean modu batera apainduko du, baina oinarritzko istorioa ez da aldatuko. Kontaketa bakoitzean, ikasleek parte hartzeko aukera izan beharko lukete; irakasleak, berriz, horien ulermena egiaztatzekoa. Ikasleek keinuak egingo dituzte; irakasleak etenaldiak egingo ditu, eta ikasleek horietan falta diren hitzak beteko dituzte; irakasleak akatsak egingo ditu, eta ikasleek horiek zuzenduko dituzte; istorioak aurrera egin ahala, irakasleak bai-ez eta ...ala... motako galderak egingo ditu –esaterako, Hansek urrea ala zaldia darama?–.



3.2A IRUDIA. TPRS lantzeko "Hans zorionekoa" istoriorako ikusizko baliabideak.



3.2B IRUDIA. TPRS lantzeko "Hans zorionekoa" istoriorako ikusizko baliabideak.



Irakasleak istorioa zenbait bider kontatu ondoren, *laugarren urratsean*, ikasleek istorioa elkarri kontatuko diote, binaka lan eginez. Une horretan, baliteke irakasleak ikasle boluntarioak atera nahi izatea gainerako ikaskideei istorioa edo horren aldaeraren bat kontatzeko. Ikasle batzuek istorioa kontatzen duten bitartean, beste batzuek istorio hori antzez dezakete gainerako ikaskideen aurrean. Baliteke irakasleak noizbait ikasleek istorioa idatz dezaten nahi izatea –agian, lehendabizi, kopiatzeko ariketa gisa–.

Bosgarren urratsean, istorio laburra berrikusiko da. Baliteke irakasleak istorioaren amaiera ezkatatu nahi izatea eta ikasle bakoitzari amaiera bat asmatzeko eskatzea; ipuina berriro kontatzeko ere eska diezaieke ikasleei, hiztegi edota pertsonaia berriak gehituz. Badaude beste aukera batzuk ere; esaterako, berrikusiriko istorio bat ikasleei eredu gisa aurkeztea, edo irakasleak eta ikasleek berrikuspenak eginez esperimentatzea. Esaterako, mutil gazteak beste gauza pisutsuren bat eraman dezake –beste unitateren bateko hiztegiko hitzen bat–, soldadua beste animaliaren baten gainean ibil daiteke, edo zaldizkoa amona bat izan daiteke. Dena da posible! Irakasleak istorioa berrikusten lagun diezaieke ikasleei, eta istorioa lehenengo pertsona kontatzeko: Oinez nabil. Urre puska bat daukat, etab. Ondoren, ikasleek binaka lan egin dezakete beren berrikuspenak sortzeko; jarraian, gainerako ikaskideei aurkeztuko diete, edo idatzi eta marraztu ere egin dezakete eskolako liburuan edo paper zorro batean jartzeko.

*Hans im Glück*en istorioari dagokionez, atal gehigarriak istorio bereizi gisa irakatsiko dira, eta telenobela baten moduko efektua sortuko da. Azkeneko jardura ipuin osoa antzeztea izan daiteke –aurkezpen komunikazioa–.

TPR Narrazioa lantzean, komunikazio interpertsonaletik aurkezpen komunikazioaren esperientzia mugatu batera pasatzen dira irakasleak. Horri esker, etorkizunean erabilgarri izango diren hiztegi eta egitura baliabideak eraikiko dituzte ikasleek. TPRS darabilten irakasleek diotenez, estrategia horri esker ikasleek lorpen handiak izaten dituzte, eta ideia asko ematen dira posta zerrenda eta hitzaldietan. Informazio gehiago lortzeko, ikus kapitulu honen amaierako baliabideen atala.

Estrategia horiek guztiak testuinguru batean gertatzen dira, eta hiztegi zerrendak helbururen bat lortzeko erabiltzen dira. Horrez gain, ez da itzulpenik egiten, ez ama-hizkuntzatik, ez ama-hizkuntzara. Edozein ikuspegi erabiltzen dugula ere, lagungarria da gogoratzea Fred Genesee-k (2000) ikerketa kognitiboan oinarrituta emandako jarraibidea: "ikasleek hobeto eskuratuko dute hiztegia hiztegi hori eurentzako ezagunak diren mundu errealeko testuinguru konplexuetan txertatzen bada". Beraz, aholku hori kontuan hartuta, esan genezake ez dela hain garrantzitsua hiztegia zerrenden edo itzulpenen bidez irakastea. Aldiz, hizkuntzan aberatsak diren ingurune eta testuinguru konplexuek hiztegia hazteko lur emankorra ematen dute. Izan ere, haur bakoitzak beretzat esanahia eta helburua duen hiztegia eskuratuko du.

Esapide funtzionalak

Banakako hitzez eta horien esanahiez gain, ikasleen lanerako hiztegiak "esapide funtzionalak" –sarri erabiltzen diren perpausak, buruz ikasiak eta aztertu gabeak– ditu, eta, agian, aurreko horiek baino garrantzitsuagoak dira. Mota ugari daude; hala nola, *perpaus lexikoak*, *aurrez elkarturiko esapideak* eta *aurrefabrikaturiko hizkuntza*. Esaterako, ingeleseko "How're you doing?" (Zer moduz?), "by the way" (bide batez), "count on it" (hori egina dago) eta "give me a break" (utzi arnasa hartzen). Hizkuntza gehienetan, kortesia formulak esapide funtzional gisa ikasten dira lehendabizi; hots, unitate gisa ikasten dira, banakako hitzek bere horretan zer esan nahi duten ulertu aurretik. Esapide funtzionalak edozein luzeratakoak izan daitezke, eta ikasle hasiberriarentzat, ikasitako guztia esapide funtzionalak dira.

Izan ere, hizketan hasi berriek hasieran erabiltzen dituztenak *esapide funtzionalak* dira, beti erreakzioen bat eragin dezaketelako erabiliak, hain zuzen. "Hori ez da kontua!", "Mila bider esana dizut hori!" eta antzeko esaldiek gurasoek edo zaintzaileek hainbat bider errepikatutakoa islatzen dute, eta, askotan, testuinguru desegoki –baina logikoetan– erabiltzen dira.

Esapide funtzional horiek hizkuntza garapenaren atal garrantzitsua dira bi arrazoigatik. Batetik, horiei esker, ikasleek modu osoagoan hartzen dute parte komunikazio interpertsonalean, baita etapa goiztiarretan ere. Esapide funtzionalek ideia osoak adieraz ditzakete, argitasunez eta eraginkortasunez. Esapide funtzionalek "gauzak eragin" ditzakete, banakako hitzek egin ezin duten moduan –baina hitz bakar bat balira bezala hartzen dira gogoan–. Beraz, esapide funtzionalak ikasle gaztearen lanerako hiztegiaren atal garrantzitsua dira.

Bestetik, esapide funtzionalak lehen urratsa dira etorkizunean gramatika eskuratu ahal izateko. Hiztegia hedatu eta irakasleak hizkuntza erabiltzaile sofistikatuagoak bihurtu ahala, buruz ikasitako esapide funtzionalak aurkituntzetarako –eta gramatikarako– oinarri bihurtzen dira. Izan ere, gramatika eraikitzeak funtziozko osagai paregabeak dira buruz ikasitako hizkuntza esapide horiek.

Autoreetako bat neskatoa zela, bere amak –bi urtez ikasi zuen alemana bigarren hezkuntzan– azalpen edo agindu segidak "Seetsu?" esanez amaitzen zituen askotan (hala entzuten zuen neskatoak). Neskak bazekien amak esan nahi zuena –agindua



ulertu al zuen jakin nahi zuen-, eta berak ere erabiltzen zuen amarekin hitz egitean. Baina unibertsitatean alemana ikasten hasi zenean jakin zuen benetan amak esaten zuena.

Sehen –ikusi– aditza jokatzen ikasten ari zela, bat-batean ohartu zen bere amak "*Siehst du?*" esaten zeramatza hainbat urte, alemana ezin hobeki hitz eginez. Aspalditik zekien autoreak aditz joko hori, esapide funtzional gisa ikasi baitzuen; eta hori aztertu ahal izan zuen horretarako prestatuta egon zenean.

Irakasleek hainbat modutara lagun diezaiekete ikasleei hizkuntza esapide erabilgarriak ikasten eta praktikatzeko. Horietan eraginkorrenetakoa pasahitzak eta hizkuntza eskailerak erabiltzea da.

Pasahitzak eta hizkuntza eskailerak

Hautaturiko perpaus horiei esker, klasean askotan gertatzen diren egoerei aurre egiteko behar duten hizkuntza lortzen dute ikasleek. Wisconsin–Madison Unibertsitateko Constance Knop doktoreak askotan frogatu du horien erabilera hainbat lantegitan. Perpaus horiek hainbat helburutarako erabil daitezkeen ereduak izaten dituzte txertatuta, baina, hasieran, gogoan hartu beharreko esapide gisa ikasten dira.

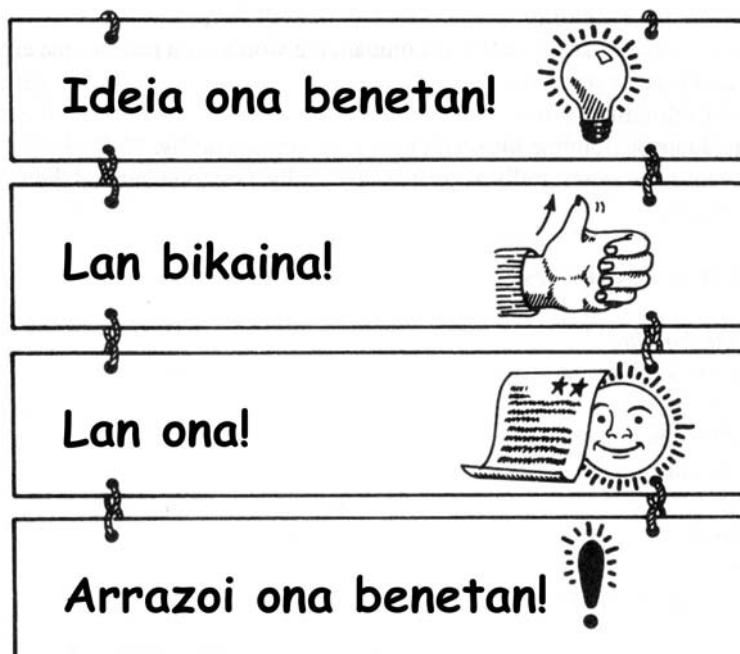
Pasahitzak –adibidez, "Zorroztu al dezaket arkatza?" perpausa– zuzenean irakatsitako perpausak dira. Horman ezartzen dira horiei loturiko ikusizko baliabide batzuekin, ikasleek esanahiak errazago lotzeko. Egunean edo astean behin pasahitz berri bat irakasten da, eta ikasleek pasahitza esan behar dute ikasgelatik irten eta gogoko jardueraren bat egitera joan aurretik; esaterako, bazkaltzera, jolas ordura, beste klase batera edo etxera. Ikasleren bati pasahitzen bateko ikasitako ideiarekin bat adieraztea kostatzen ari bazaio, irakasleak hormako pasahitza erakutsi diezaioke, eta, horrenbestez, ikasitako informazioa gogoratzen lagundu. Hauek dira pasahitzen eredu batzuk:

Joan al naiteke bainugelara (bulegora, iturrira, etab.)?
Nola esaten da hori?
Lagunduko al didazu?
Ez d(it)ut borragoma (papera, liburua, etxeko lanak, bazkaritarako txartela, etab.) aurkitzen.
Eman _____, mesedez.
Nire txanda da.
Utzi bakean, mesedez.
Tripako (buruko, eztarriko, etab.) mina daukat.
Ia amaitu dut.
Har al nezake nire jaka (liburua, arkatza, musika tresna, etab.)?
Papera behar dut.
Lagunduko dizut.
Eskerrik asko.
Kaixo. Zer moduz?
Itxi atea (leihoa, idazmahaia, armairua, etab.), mesedez.
Jaitsi estorea, mesedez.
Har al dezaket hori?
Hori nirea da.
Ez begiratu nire paperean.
Zurekin konpartituko dut.
Autobusa berandu iritsi da.
Eseri nire ondoan.
Nire lekuan eserita zegoen.
Zer dago bazkaltzeko?
Atzo ez nintzen etorri.
_____ ez da etorri gaur.
Ez dakit hori nola esan.
Ezin dut hori esan.
Zer ordu da?
Paperezko musuzapi bat har al dezaket?

Pasahitzak hautatzeko estrategia ona da ikasleen elkarriketak entzutea eta maiz (baina beti ama-hizkuntzan) erabiltzen dituzten esapideak idaztea. Pasahitzak eraginkorrak izango dira informazioa komunikatzeko benetako beharretatik ikasten badira.



Hizkuntza eskailerek eta pasahitzek badute antzekotasun bat: egunean edo astean behin irakasten direla. Horiei esker, antzeko ideia edo beharrak zenbait modutan adieraz daitezke –erregistro, kortesia maila edo testuinguru sozial ezberdinetan–. Adibidez, hizkuntza eskailera batean etxeko lan batekiko erreakzio mailak ager daitezke, baita taldean ikasteen ikaskideak laudatzeko edo animatzeko dauden moduak ere. 3.3. irudikoaren moduko hizkuntza eskailerak horman jartzen dira ikusizko gako batekin. Segidatan edo multzotan jartzen dira askotan, horien arteko erlazioa erakusteko eta ikasleei horien esanahia gogoratzen laguntzeko.



3.3. IRUDIA Hizkuntza eskailerak xede-hizkuntzako esapideak gogoratzen laguntzen die ikasleei.

Gouin-en seriea

Gouin-en seriea jarduera bikaina da ikasleak entzutetik hitz egitera pasatzeko. Horrez gain, hizkuntza esapide funtzionalak txertatzeko testuinguru ona ematen du. Hona hemen estrategia horren urratsak.

Gouin-en seriearen edukiak

- sarrera, egoera aurkezteko eta ekintza eragiteko
- esaldiak, seitek zortzira bitartean (aginduak ere izan daitezke)
- esaldi gehienetan, gehienez zazpi silaba
- ekintzen segida logikoa
- testuinguru bakun, zehatz eta argia
- ekintza aditzak
- aditz denbora bakarra (ez dauka zertan orainaldia izan)
- pertsona bakarra (ez dauka zertan singularreko lehen pertsona izan)
- objektu edo ikusizko baliabide sinpleak, ekintza dramatizatzeko

Irakasteko segida

- Irakasleak serieak ahoz aurkeztuko ditu, eta hitzei laguntzeko pantomima eta objektuak erabiliko ditu.
- Irakasleak serieak ahoz errepikatuko ditu, eta ikasleek horien pantomima egingo dute, hitzik esan gabe.
- Ikasleek pantomima egingo dute irakasleak seriea ahoz errepikatzen duen bitartean, baina horrek ez du ekintza eredurik erakutsiko.
- Ikasleek seriearen pantomima egingo dute banaka, irakasleak ahoz errepikatzen duen bitartean.
- Ikasleek seriea ahoz eta fisikoki errepikatzen dute: hasieran, denek batera, eta, gero, banaka.



Hona hemen adibide batzuk:

Fondue-a prestatzea

Fondue ontzia hartzen dut.
Entxufatu egiten dut.
Txokolatea botatzen dut.
Esnegaina botatzen diot.
Nahastu egiten dut.
Usaindu egiten dut.
Dastatu egiten dut.
"Mmmm! Goxoa dago!" esaten dut.

Eskolara joatea

Materiala bilatzen dut.
Eskolara joaten naiz.
Kapela kentzen dut.
Txiklea botatzen dut.
Irakaslea agurtzen dut.
Eseri egiten naiz.
Txirrina entzuten dut.
Ettxeko lanak ateratzen ditut.

Irakasleentzat egiten dituen lantegietan, Wisconsin–Madison Unibertsitateko Constance K. Knop-ek hizkuntza irakaskuntzako Gouin-en serieari buruzko balio hauek identifikatu ditu:

1. Hizkuntza jarduerekin eta ikusizko baliabideekin lotzen du, eta, horrenbestez, ulermena hobetzen da.
2. Ahozko portaera eta portaera fisiko egokiak irakasten ditu. Hori oso erabilgarria da kultura portaerak irakasteko eta klaseko portaera zehazteko.
3. Erraz oroitzen da, esanahia indartzeko baliabide ugari baititu:
 - ekintza fisikoak
 - ikusizko baliabideak eta objektuak
 - sekuentzia logikoa
 - zenbait zentzumen erabili behar dira
 - sarrera, korapiloa, amaiera

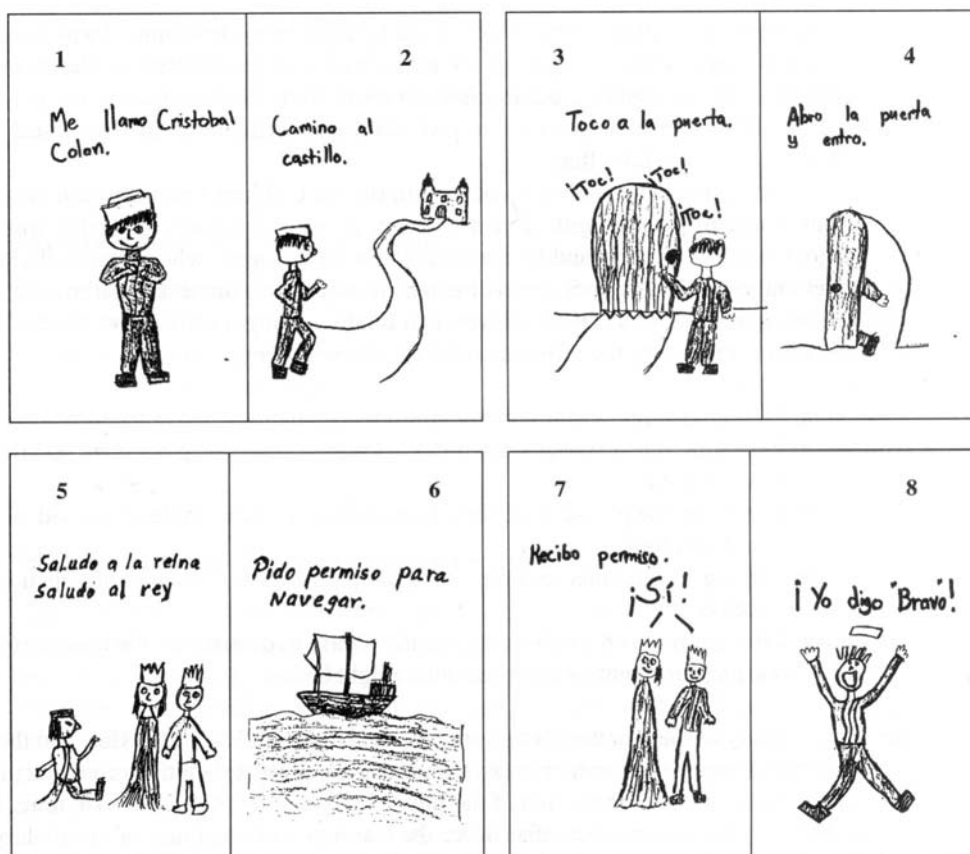
Gouin-en serie baten kultur potentziala 3.4A irudian –alemaneko klase baterako pentsatuta dago– eta 3.4B irudian –Koloni buruzko seriea– agertzen dira.

Sandwich bat Alemaniako erara jatea

Ene, gose naiz!

1. Eskuak mahai gainean jartzen ditut.
2. Ezkerreko eskuaz sardexka hartzen dut.
3. Eskuineko eskuaz aiztoa hartzen dut.
4. Sardexka gazta sandwichean sartzen dut.
5. Gazta sandwicha zatitzen dut.
6. Gazta sandwicha jaten dut.
7. "Goxoa dago!" esaten dut.

Gouin-en serie horrek Alemanian jateko orduan nola portatu erakusten du.



3.4B IRUDIA Irakurketan eta idazketan Gouin-en seriea nola erabil daitekeen erakusten duen adibidea.

Jolasak

Jolasak esaldi erabilgarriak praktikatzeko eta horiekin ohitzeko modu ezin hobea dira. Hitz bakarrek erantzunak eragin ordez, hizkuntza esapideak esatea eragingo duten jolasak pentsatzea da irakaslearen erronka. Esaterako, hotza-beroa jolasean, ikasle bat gelatik ateratzen da, eta gainerako ikasleek gauza bat non gorde erabakitzen dute, "ageriko sekretu" gisa. Haurra itzultzean, gauzaren izena oihukatzen dute ikasleek –ozenago edo baxuago, ikaslea gauzara hurbiltzen edo gauzatik urruntzen den heinean–. Jolas horretan bertan, hizkuntza esapide oso bat praktika daiteke, hitza bakarrik esan beharrean, ikasleek "_____ falta zait!" edo beste esaldiren bat oihukatzen badute.

Galdera jolasen bidez –esaterako, hoge galderen jolasa–, perpausak edo esapide funtzionalak praktika ditzakete ikasleek. 14. kapituluko jarduera eta joko batzuek aukera bikaina ematen dute hizkuntza esapide horiek praktikatzeko eta benetako komunikazio interpersonalean aurrera egiteko.

Neurtitzak, kantuak eta abestiak

Perpaus bat "eransteko" modurik onena gogoratzen errazak diren neurtitzak eta kantu erritmikoak dira. Xede kulturako sehaska kantak edo hatz jolasek beste herrialde batzuetako haurrekiko lotura sortzen dute; sokasaltoko kantak eta zenbatze neurtitzak ikasgelan egin beharrean, jolastokian egin daitezke. Esapide funtzionalak –hizkuntza jarioa lortzeko zubiak– lantzeko duten potentzialagatik hauta daitezke.

Edozein esaldi bihur dezake jolas kanta irakasleak. Batez ere, hori oso baliagarria da irakasleak ikasleen oroimenean sustraitzea nahi duen esaldiak lantzeko. Brigitte Jonen-Dittmar alemaniarrek –hizkuntza goiztiarretan aditua– hagaxka magiko bat erabiltzen du abesbatza bat sortzeko; haur abeslariak behin eta berriz errepikatzen dute perpaus erritmikoa. Irakasleak orkestra bat bezala zuzentzen ditu, kantua ozenago, baxuago, azkarrago edo motelago abesteko eskatuz, eta, azkenik, klimax batean amaitzen dute. Badaude perpaus hori (edo beste perpausen bat) praktikatzeko beste teknika batzuk ere; hala nola:



- Kantua abestu bitartean, gelan zehar ilaran ibiltzea, trena bezala.
- Ikasle bakoitzak perpausa errepikatzea haurtxo bat balitz bezala, edo elefantea, sagutxo edo suge txistukari bat balitz bezala.
- Emozio ezberdinak adieraziz perpausa errepikatzea –ikasleak triste, haserre, alai, beldurtuta edo harro ager daitezke–.
- Kide bati esaldia ahalik eta azkarren errepikatzea, eta, ondoren, ahalik eta motelen.
- Kide batekin txandakatuz, esaldia errepikatzea irakasleak adierazi bezala. Esaterako, kide bat haserre egon daiteke, bestea triste, etab.

Jarduera horietako askotan, ikasteko hainbat modu erabiltzen dira, eta perpausa eta esperientziak emozioekin lotzen dira. Izan ere, horrek asko motibatzen du, eta oroitzen laguntzen du.

Abestiek melodiaren dimentsioa gehitzen diete errimen eta erritmoen ahalmenari. Hiztegi eta esapide funtzionalak ikasteko eta errepikatzeko, oso eraginkorra eta esanguratsua izaten da lelodun edo mugimendudun abestiak erabiltzea.

Haurrak irakaslearena egiten

Ikasleek esapide funtzionalen erreperorioan asko aurreratzen dute irakaslearena egiteko aukera ematen zaienean! Adibidez, klaseko ohiturak zabaltzeko hainbat saiakuntza egin ondoren, ikasleek buruzagi papera har dezakete. Erantzun Fisiko Osoko jardueren helburuetako bat ikasleak aginduak ematen hastea da. Irakasle batzuek galdera-erantzun saio batekin hasten dute klasea, eta ikasleek oso ondo pasatzen dute ardura hori hartzean. Aukera horiek guztiek –eta beste askok– komunikazio interpersonaleko parte hartzaile osoak izatera bultzatzen dituzte ikasleak.

Erantzun pertsonalizatu kontrolatuak

Buruz ikasitako esapide bat esanguratsuagoa da ikasleek hori beren buruari buruz zerbait adierazteko erabiltzeko aukera badute. Lanbideei buruzko unitate batean, adibidez, beren benetako asmoak adierazteko esaldi hau erabil dezakete: "... izan nahi nuke". Klaseko eguneroko ohitura eta trukeetan "Emango al zenidake _____, mesedez?" esapidea erabil dezakete. Ikasleek erraz erabiltzen dute "...nahi nuke" esaldia klasean lehentasunak adierazteko edo hautespenak egiteko aukera badute. Esapide bat aurkeztutakoan, irakasleak hainbat testuinguru eman beharko lituzke, ikasleek esapide horiek benetako komunikazio helburuetan erabil ditzaten.

Ikasleak hitz egitera animatzea

Hizkuntza ikasle goiztiarren irakasleen erronketako bat honako hau da: ikasleak entzule rol erosotik haratago joatea eta "arriskuak" hartzea; hau da, hizkuntza erabiltzea. Kapitulu honetan orain arte deskribaturiko estrategiek eta filosofia berean garatutako beste batzuek funtzio hau dute: ikasleak hizkuntza gelako ekintzan eta elkarreraginean parte hartzera animatzea. Gure ikasleek komunikatzen ikasiko dute interesatzen zaizkien gai ezagunei buruz hitz eginez, eta, horretarako, jaso duten hiztegia erabiliko dute – irakasleek sistematikoki lagundu diete zeregin horretan–.

Binakako eta talde txikiko jarduerak

Arretaz pentsatutako binakako eta talde txikiko jarduerak testuinguru ezin hobia ematen dute hizkuntza ahalmen interpersonalek garatzeko. Oinarrizkoenetan, esapide funtzionalak modu esanguratsuetan –eta, askotan, modu komunikatiboan– erabiltzeko aukera ematen diete ikasleei. Ikasleen hizkuntza ahalmena garatzen den heinean, jarduera zailagoak egin daitezke, eta informazioa, sentimenduak eta iritziak modu zuhurrean trukatu. Ikasleen arteko elkarreraginari esker, ikasleek hizkuntza sarriago erabiltzeko aukera izaten dute irakasleak bideratutako jardueretan baino, eta, askotan, baita modu esanguratsuagoan ere.



Hitz egiten zuzenean irakastea

60ko hamarkadako metodologia audiolingualaren alderdi gehienek eragin txikia dute gaur egungo komunikazio ikuspegiaren giroan. Hala ere, audiolingualismoari esker, ahozko gaitasunen zuzeneko irakaskuntzan erabilgarriak diren zenbait estrategia garatu ziren. Ikasle gehienak hitz egiten hastea naturalki gertatuko litzatekeen arren, komunikazio egoeretan, irakaskuntza zuzena aukeratuko lukete irakasleek zenbait jarduera –pasahitzak, esaterako– aurkezteko, baita abesti edo elkarrizketa bateko esaldiak aurkezteko ere. Hona hemen hori modu eraginkorrean egiteko gomendio batzuk.

1. Irakasleak errepikatzea. Talderen batek edo klase osoak erantzun bat eman beharreko jardueretan, irakasleak ez luke inoiz ikasleekin batera erantzuna errepikatu behar. Irakasleentzat oso tentagarria da erantzun eredu azkar, argi eta indartsu bat ematea, animatzaile rola hartuta. Baina ikasleekin batera hitz egiten duten irakasleek ezin dute behar bezala ebaluatu ikasleen erantzuna, ezta materiala zenbateraino menderatzen duten ere.

2. Eredua erakustea. Irakasleek abiadura eta intonazio naturalean erabili behar dute hizkuntza, eta ez dute inolako enfasisik jarriko – bereziki, zenbait egoera praktikotako mezu zatietan ikasleek arazoak izango dituztela uste badute–. Ikasleek esaldiren batekin arazoren bat badute, komeni da mezua behin eta berriz errepikatzea, abiadura eta intonazio naturala erabiliz. Ez da motelago hitz egin behar, ezta segmentu zailei enfasi desegokia eman ere.

3. Atzetik aurrera sortzea. Abestietako, pasahitzetako, neurtitzetako eta elkarrizketetako hizkuntzak nahikoa sinplea eta zuzena izan beharko luke, ikasleek esakune osoetan ulertu eta ikasi ahal izateko. Esakune bat zazpi silabatik gorakoa bada, ordea, beharrezkoa izango da esakunea zatika irakastea, eta ez dena batera. Egoera horietan, lagungarria izan daiteke esakune hori esanahidun unitate txikiagotan banatzea; esaterako, preposizioak eta horien objektuak ez dira banatuko segmentu ezberdinetan. Amaieratik gertuen dagoen segmentua irakasten hastea ere erabilgarria da. “Atzo ezin izan nituen etxeko lanak egin” esaldian, irakasleak honela jokatu du:

...egin.
...lanak egin.
...etxeko lanak egin.
...ezin izan nituen etxeko lanak egin.
...Atzo ezin izan nituen etxeko lanak egin.

Egoera jakin batzuetan bakarrik sortu behar litzateke atzetik aurrera. Horretarako erabilitako hizkuntzari dagokionez, ikasleek ulertzen duten eta horiek motibatzen dituen hizkuntza erabili behar da; esaterako, oso pasahitz garrantzitsu bat, ikasgairako oinarritzko abesti bat, edo jolas baterako edo haurrei mezu garrantzitsuren bat adierazteko beharrezko hizkuntza.

4. Erantzuna galderaren aurretik. Galdera-erantzunekin ari garenean, erabilgarria da lehenengo erantzuna eta ondoren galdera irakastea. Adibidez, hau irakats daiteke: “Hirurak dira”, “Gaur asteazkena da”, “Mary dut izena”, “Oso gaizki nago”, etab. Esaldi horiek guztiak bakarrik ager daitezke, eta entzulearentzat balioa izan dezakeen informazioa argi eta garbi komunikatzen dute. Erantzuna ikasitakoan, galderarekin eman diezaiokegu sarrera; galdera hori input bihurtuko da: “Zer ordu da?” “Hirurak dira”. Azkenean, galdera ikasten da, eta galdera eta erantzuna batera erabil daitezke egoera normaletan. Erantzunaren aurretik galdera irakastea baino askoz naturalagoa da hori, galdera inoiz ez baita erantzunik gabe bakarrik agertuko. Erantzuna lehendabizi irakasten denean, galdera erantzunarekin konbinatuz praktikatzen da, eta egoera esanguratsuago, errealago eta praktikoagoak sortzen dira. Esperientzia horiei esker, xede-hizkuntzan batera erabiltzen diren bikoteak eskuratuko dituzte ikasleek; hots, beti batera agertzen diren ohiko galdera eta erantzunak.

Ahoskatzen irakastea

Ahozko hizkuntza zuzenean irakasteak izan dezake bere lekua, eta horretarako teknika erabilgarriak daude. Aldiz, ahoskatzea zuzenean irakastea ez dago hain justifikatua, ez behintzat hizkuntza eskuratzeko etapa goiztiarretan. Berty Segal-ek (n.d.) adierazi bezala, irakaskuntzak eta zuzentasunak arreta ahoskatzean jartzen badute, arazoak areagotzeko eta mezu desegokiak komunikatzeko arriskua egon daiteke. Ahoskuntza zuzenean irakastean ager daitezkeen hiru arazo deskribatzen ditu Segal-ek.

1. Askotan, ikasleek ez dute jakiten zein soinu esan. Batzuetan, ez dituzte bereizten irakaslearen agindua eta errepikatu beharreko hitza edo esaldia. Bestalde, ezin izaten dute bereizi esaldiaren zein atalek sortzen dizkien zailtasunak, eta, beraz, ez dute jakiten non jarri behar duten arreta.



2. Soinu bat ama-hizkuntzan ez badago, berrogei entzunaldi inguru behar dituzte ikasleek soinu hori identifikatzeko bakarrik. Soinu jakin bat entzuteko gai ez den ikasleren batekin ariketa egiteak frustrazioa eragin dezake, bai irakaslearengan, bai ikaslearengan.
3. Ahoskatzen irakasteko banakako lan goiztiarrek zapuztuta utziz gero, ikasleak estututa senti daitezke eta beren buruarekiko segurtasuna gal dezakete hizkuntza eskuratzeko prozesuaren alor guztietan.

Arazo horiez gain, bada beste bat ere –garrantzitsuena, agian–: hizkuntza eskuratzeko etapa goiztiarretan ahoskatzen zuzenean erakusten bada, ikasleek hizkuntzaren azaleko ezaugarrietan jartzen dute arreta, eta ez esanahian. Horrenbestez, hizketa entzutera bultzatzen dira ikasleak, eta ez esanahia entzutera; horren ondorioz, hizkuntza gaitasunak garatu beharrean, loroek bezala errepikatzen dute.

Arreta guztia ahoskuntzan ez jartzeak ez du esan nahi, ordea, ahoskuntza alde batera utzi behar denik. Irakasleek ziur egon behar dute hizkuntza eredu eraginkorra ematen dutela, bai ahoskuntzari dagokionez, bai hizkuntza egiturari dagokionez. Ikasleek izan ditzaketen ahoskuntza arazoak aurreikusi behar dituzte irakasleek, eta soinu horiek gehiago lantzeko estrategiak pentsatu behar dituzte. Adibidez, irakasleek abesti, jolas edo kantu bateko soinu arazo jakin bat nabarmendu dezakete, jolas moduan, eta ikasleek gogo biziz imita dezakete. Beste akats mota batzuetan bezala, ahoskuntza arazo goiztiarrak konpon daitezke irakasleek ikasleen mezuak zuzen errepikatzen badituzte; hots, entzumen zuhurraren bidez, eta ez zuzenketa soila eginez. Haur gehienak imitatzaile onak izaten dira, eta, beraz, ez dago ahoskatze ohitura txarrak sustatzeko arrisku handiegirik.

Ikasleak hizkuntza berriarekin seguru eta eroso sentitzen direnean eta enfasia komunikazioan ezarrita dagoenean, komeni da ahoskatzen arreta jartzea. Irakasleek eskarmentudun ikasleei lagun diezaiekete hobeto eta modu zehatzagoan komunikatzen; horretarako, ahoskuntzan, gramatikan, egituretan eta hiztegi erabileran hobetzen lagun diezaiekete. Komeni da zuzenketa esanahiak eta ideiak hobeto komunikatzeko prozesuan egitea, bateragarriagoa baita garunak lan egiteko duen moduarekin –eta, beraz, eraginkorragoa ere izango da–.

Idazketa eta modu interpertsonala

Ikasleek idazketa esperientzia behar dute xede-hizkuntzako komunikazio interpertsonalerako; beraz, komunikatzeko, ahozko hizkuntzarekin batera, idazten ere has daitezke. Idazketa mota horretan, ikasleek mezu pertsonalak adierazten eta trukutzen jarri behar dute arreta, eta ez ariketa mekanikoak egiten. Adibidez, elkarri oharrak idatz diezazkioke, eta ikasgelako postontzian edo mezu kutxan jarri. Mezuak idatz ditzakete (agian, itsasgarria duten papertxoetan) ohar taula batean jartzeko. Jolas izaerako egoera batean, idatziriko EFO aginduak elkarrekin truka ditzakete, edo irakurtzeko ekintza segida baten edukiak gara ditzakete. Posta lagunei edo "lagun nagusiari" esker, modu interpertsonalean komunikatzeko aukera ugari dute ikasleek.

Elkarriketa egunkaria

Elkarriketa egunkaria idatzizko elkarriketa da, eta horri esker, ikaslea eta irakaslea aldizka komunika daitezke (Peyton 1993). Ikasleek eurek hautatutako gaietara buruz hitz egiten dute, eta irakasleak erantzunak, aholkuak, iruzkinak eta oharrak idatziz erantzuten die, idatzizko elkarriketa batean parte hartuz –ez dira, beraz, idazketa zuzentzen edo horri buruzko iruzkinak egiten dituzten ebaluatzaile soilak–. Elkarriketa egunkariari esker, egiazko helburua duten benetako mezuak trukutzen dira irakurle interesatu jakinekin. Horrenbestez, hizkuntza eta idazketa garatzeko testuinguru baliotsua ematen dute. Elkarriketa egunkariak bigarren edo atzerriko hizkuntza bat ikasteko lehen etapetan nahiz etapa aurreratuetan erabil daitezke. Lehen etapetan, ikasleek ikasi dituzten hitz urriak idatz edo kopia ditzakete, eta horiek irudiekin konbinatu. Etapa aurreratuagoetan, kultura gaietara edo ikastaroko beste gai batzuei buruzko eztabaidetan erabil ditzakete, edo sentimendu edo iritzirik pertsonalagoekin lotu.

Yucatanen, bigarren mailako unitate tematiko bat ebaluatzeko, elkarriketa egunkariak erabili zituzten, eta horren balioaren berri ematen du Borich-ek (2001). Hau ondorioztatzen du: "Datuek adierazten dutenez, ikasleen elkarriketa egunkarietara espainieraz irakatsitako kultur unitate batean ikasitakoaren berri ematen dute."

Elkarriketa egunkarien arrakasta are handiagoa izango da irakasleak egunkariak berehala itzultzen badizkiete ikasleei. Baina irakasleek elkarriketa proiektu hori ezinezkotzat jo dezakete, ikasle asko izaten baitituzte. Estrategia hori modu eraginkorrean erabiltzeko, bigarren hezkuntzako edo unibertsitateko ikasleekin lan egin daiteke –hizkuntza programa goiztiarretako metodoak ikasten ari diren ikasleekin, batik bat–. Ikasle helduagoekin, posta elektronikoen bidez erraz daiteke egunkaria egiteko lana.



Laburpena

Komunikazio estandarrek hiru dimentsio edo modu ditu: komunikazio interpertsonala (1.1.), interpretatze komunikazioa (1.2.) eta aurkezpen komunikazioa (1.3.). Hasiberrien lehen hizkuntza ikaskuntzako esperientzietan erabateko garrantzia du irakasle eta ikasle arteko elkarreaginean, eta ikasle hasiberriek hitzik gabeko erantzunak ematen dituzte nagusiki. Lehen EFO saiok elkarreaginean adibide ona dira. Ikasleek esperientzia, hizkuntza eta segurtasuna hartzen duten heinean, elkarreaginean parte hartzen dute – irakaslearekin eta elkarrekin –, eta modu interpertsonalean hitz egiten hasten dira. Esperientzia horiek independentziarako urratsak dira, interpretatze eta aurkezpen moduetarako behar-beharrezkoa.

Klaseko elkarreaginean (modu interpertsonala) eta komunikazioaren interpretatze eta aurkezpen moduetan parte hartzeko gai izan aurretik, ikasleek hiztegi esanguratsu eta erabilgarria eratu behar dute, banakako hitzez eta hizkuntzaren esapide funtzionalez osatua. Kapitulu honetan, hiztegia eratzeko lehen ikuspuntu horretarako tresna eta estrategiak eman dira: hiztegia eta hizkuntzaren esapide funtzionalak aurkezteko, eratzeko eta lantzeko metodoak, hain zuzen.

Erantzun Fisiko Osoa, Ikuspegi Naturala eta TPRSren moduko ikuspegiei esker, erantzun fisikoen bidezko lehen elkarreaginetatik hizkuntza benetako modu interpertsonalean erabiltzera pasatzen dira ikasleak. Hainbat ariketaren bidez, esapide funtzionalak aurkezten eta indartzen dira; izan ere, esapide horiek zubi lanak egiten dituzte banakako hitzen eta esakune osoen artean, eta komunikazioa eraikitze oinarritzko funtziozko osagaiak dira. Ikuspegi horietan guztietan, nahitaezkoa da hizkuntzaren erabilera esanguratsua izatea, baita ikasleak parte hartzera animatzea ere, ahozko eta idatzizko hizkuntzak erabil ditzaten.

Hizkuntza ikasteko etapa goiztiarretatik, faktore horiek lagungarriak dira ikasleek *elkarrizketetan parte hartzeko, informazioa emateko eta lortzeko, eta sentimenduak, emozioak eta iritziak adierazteko* gaitasuna gara dezaten (1.1 estandarra).

Azterketa eta eztabaidarako

1. Komunikazioan eta estandarretan oinarritutako klaseetan, ikasle hasiberriek behar handiagoa dute hiztegi eta esapide funtzionalekin esperientziak izateko gramatika jarraibide sistematikoak lantzeko baino. Hala ere, gramatikaren bidez hizkuntza sor daiteke eta komunikatu egin gaitzke. Horrenbestez, zer funtzio dagokio gramatikari hizkuntzako klase goiztiarrean?
2. Hautatu esaldi bat, zure ikasgelan ikasleek xede-hizkuntzan funtzionatu ahal izateko beharko dutena. Asmatu esaldi hori irakasteko jarduera segida bat, eta egin proba zure ikasleekin, lagunekin edo ikaskideekin. Ikaskuntza modu guztiak aurrera eramateko gai izan al zara? Hizkuntzarekin jolasteko gai izan al zara?
3. Hautatu balioa duen gai bat –bai ikasleei ikasgelako ingurunean xede-hizkuntzan moldatzen laguntzen dielako, bai kultur portaera egokiak irakasten dituelako–, eta erabili hori Gouin-en serie bat egiteko –sei eta zortzi perpaus bitartekoa–. Proba ezazu zure klasean eta erakutsi zure kideei.
4. Zein egoeratan da beharrezkoa edo desiragarria hizketa gaitasunaren zuzeneko irakaskuntza?
5. Zerrendatu modu interpertsonalean erabil daitezkeen idazketa jarduerak. Identifikatu zein hizkuntza mailerako izango litzatekeen egokia horietako bakoitza.

Irakurketa gehigarriak

Jarraian adierazitako iturriak gomendagarriak dira kapitulu honetan landutako materialari buruzko informazio gehiago nahiz gero. Kapituluaren eginiko aiupak liburuaren amaieran dokumentatzen dira, Aipatutako lanak atalean.

Asher, James J. *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. 6. argitalpena. Los Gatos, CA: Sky Oaks Publications, 2000.

Caine, Renate Nummela, eta Geoffrey Caine. *Education on the Edge of Possibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.



Krashen, Stephen D., eta Tracy Terrell. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Argitalpen berrikusia. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

Peyton, Joy Kreeft. "Dialogue Journals: Interactive Writing to Develop Language and Literacy." *ERIC Digest* (1993ko apirila). Eskuragarri web gune honetan: www.cal.org/ericcll/digest/peyton01.html

Porto, Melina. "Lexical Phrases and Language Teaching." *Forum* 36, 3. zenb. (1998ko uztaila-iraila): 22-25. or.

Ray Blaine, eta Contee Seeley. *Fluency through TPR storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. 2. argitalpena. Berkeley, CA: Command Performance Language Institute, 1998.

Terrell, Tracy. "The Natural Approach to Language Teaching: An Update." *Canadian Modern Language Review* 41, 3. zenb. (1985): 461-479. or.

WEB GUNE INTERESGARRIAK

TPR Narrazioaren Web gunea: www.tprstorytelling.com



5. kapitulua

Alfabetatzea hizkuntza ikasgela goiztiarrean

Kapitulu honetan bigarren hizkuntza batean alfabetatzeko funtsezko osagaiak aztertuko ditugu, eta bigarren hizkuntza batean alfabetatzeari buruzko oinarritzko galdera batzuei erantzungo diegu. Ikasleek, interpretatze eta aurkezpen moduetan jardun ahal izateko, eraginkortasunez komunikatzeko tresnak garatu behar dituzte, eta horretarako hizkuntza berrian irakurtzeko eta idazteko gai izan behar dira.

3. kapituluan modu interpersonalarik buruz aritu gara, eta ahozko hizkuntzako esapide funtzionalak –buruz ikasitako esaldiak, oso sarritan erabiliak– aztertu ditugu; hau da, etorkizuneko komunikazioaren funtsezko osagai direla erakutsi dugu, bai eta komunikazio horretan betetzen duten eginkizuna ere. Buruz ikasitako esaldi horiek (esaterako, “Zer moduz?”), unitate gisa ikasten dira, hori osatzen duten hitz bakoitza ulertu baino askoz lehenago.

Kapitulu honetan, jarduera mota batzuei erreparatuko diegu. Jarduera horien bidez prestakuntza ematen zaie hizkuntza eskuratzeko prozesuko maila goiztiarretako ikasleei, hizkuntza ikaskuntzako esperientzietan alfabetatze gaitasunak integratzeko. Lehenik eta behin, hizkuntza berri batean alfabetatzeari buruz sarritan mahaigaineratzen diren arazo batzuk aztertuko ditugu: ahozko eta idatzizko hizkuntzaren arteko lotura; ikasleek irakurtzen noiz hasi behar duten; eta ama-hizkuntzako gaitasunak hizkuntza berrira transferitzea.

Ahozko eta idatzizko hizkuntzaren arteko lotura

Lehen eta bigarren hizkuntza eskuratzeari buruzko teoriarik, ahozko hizkuntza eguneroko bizitzan eskuratzen dugula dakigu; hau da, egoera naturalean eta besteekin elkarerraginean. Ahozko hizkuntza da lehen eta bigarren hizkuntzetan irakurtzeko gaitasunaren oinarria. Lehen eta bigarren hizkuntzako ikasgeletako irakurte esperientzia esanguratsuak lotuta daude ikaslearen ahozko hizkuntzako ulermenarekin, bai eta aurretik dituen ezagutza eta esperientziekin ere. Ikasleek, entzunezko ulermena garatu ahala, loturak egiten dituzte ahozko hizkuntzaren eta hori irudikatzen duten material inprimatuaren artean. Ikasle batzuek beste batzuek baino askoz azkarrago egiten dute lotura hori, eta badira idatzizko hizkuntza eskura izatean laguntza eta segurtasun handia nabaritzen duten ikasleak. Hori da normalena bigarren, hirugarren eta hortik gorako mailetan.

Noiz hasi behar dute ikasleek irakurtzen?

60ko hamarkadako metodoetan eta ikasgeletan irakurteak eta idazteak ahozkotasuna oztoka zezaketela uste zen, ama-hizkuntzako soinu-zeinu loturak sortu zezakeen interferentziagatik. Garai hartako zenbait metodoetan, hizkuntza ikaskuntza goiztiarretako haurrek hiru urte bete baino lehen idatzizko adierazpenik ez ikustea gomendatzen zuten. Ikuspegi hori kaltegarria dela ohartu gara, ikusizko estimulak ukatzen baitzaizkie ikasleei, eta horiek baliabide garrantzitsuak dira esanahia emateko.

Irakurte esperientziak ikasgelako beste jarduera batzuetan egindakoarekin lotzen badira, ikasleek arrakasta izan dezakete hizkuntza berrian irakurtzean, baita oso etapa goiztiarretan ere. Hizkuntza berriko irakurketak atzeratzeak frustrazio handia eragin diezake ikaskuntza estiloa ikusizko jardueretara bideraturik duten ikasleei. Baliteke irakurketa atzeratzeak beste ondorio bat ere ekartzea: zenbait ikasleek ezkutu idazketa sistema sortzea.

Hona hemen laugarren mailako ikasle batek, udako eskoletan, frantseseko gelan egindakoa. Mahaian, bere izena adierazten zuen etiketan, honako hau idatzi zuen: “un du twa kat sank sees set weet nerf dees” (*un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix* –hau da, batetik hamarrera– hitzen ordez). Ikasle horrek idatzizko hitza eta horren errefortzua ikusteko beharra zuen. Frantseseko zenbakiak gogoratzen saiatzen ari zen, eta idatzizko bertsiorik lortu ezin zuenez, horiek idazteko modu bat asmatu zuen.

Noiz hasi behar dute ikasleek irakurtzen? Hona hemen erantzun onena: lehenbailehen! Horrek ez du esan nahi lehen mailakoei testuak eman behar dizkiegunik, ezta hizkuntza berria irakasteko modu nagusia irakurteak izan behar duenik ere. Alfabetatzea



maila goiztiarretatik kanpo ez dugula utzi behar esan nahi du, eta, halaber, hurrengo mailetan, ikasleek dagoeneko eskuratuta dituzten irakurtze gaitasunak kontuan hartu eta landu behar ditugula. Alfabetatzea komunikazio tresnatzat jotzen dugu.

Ama-hizkuntzako gaitasunak hizkuntza berrira transferitzea

Bigarren hizkuntzan edo lehen hizkuntzan irakurtzearen aldea honako honetan datza: ikasle gehienak (murgiltze programetakoak izan ezik) lehen hizkuntzan dagoeneko egin dute esanahiaren eta idatzizko zeinuen arteko lotura. Hizkuntza batean eskuratutako gaitasunak hizkuntza berrira transferitzen dituzte. Cloud, Genesee, eta Hamayan (2000) autoreek gaitasun horietako batzuk deskribatu eta antolatu dituzte.

Deskodetzeko gaitasunak: hitzak ulertzea

- hitza aztertzea
- ikusitako hitza ezagutzea
- testuingurua erabiltzea

Testua prozesatzea

- testuaren noranzkoa (adibidez, ingelesean ezkerretik eskuinera da, baina beste hizkuntza batzuetan ez da horrela)
- esaldi hasierako hitza letra larriaz hastea
- *skimminga* (gainbegiratu bat ematea), *scanninga* (gainetik irakurtzea) eta beste irakurtze teknika batzuk erabiltzea
- izenburua eta irudiak erabiltzea, pasarteren bat ulertzeko

Irakurritakoa ulertzea

- ideia nagusia eta xehetasun garrantzitsuak identifikatzea
- ondorioak igartzea/gertaerak aurreikustea
- istorioaren segida identifikatzea
- laburpena egitea eta parafraseatzea

Irakurketa kritikorako gaitasunak

- gertaeren eta iritzien artean bereiztea
- kausa eta ondorioa ezagutzea

Literatura azterketa

- pertsonaien sentimendu eta motibazio garrantzitsuak ezagutzea
- gatazka identifikatzea.

Bigarren hizkuntzako ikasgelan, ikasleen hizkuntza mailaren eta garapen mailaren arabera, eska daiteke gaitasun horiek erabiltzeko, eta sendotu ere egin daitezke, hizkuntza berrian eginiko irakurketen bidez.

Irakasle arruntekin komunikatzen

Hizkuntza berrian alfabetatzearen arazoak bideratzean, ikasgelako irakasleen kezka ere landu behar ditugu. Lehen mailetakoa ikasleen irakasle arruntak, haurtzaindegikoak eta lehen mailakoak batez ere, sarritan kezkatuta egoten dira ikasleei bi hizkuntzatan idatzitako gauzak ikusteak sor diezaikekeen nahasketagatik. Horien kezka ulergarriak dira, batez ere irakasle horiek ikasleei hizkuntza berriak nola irakasten zaizkien inoiz ikusi ez badute. Hala ere, zenbait ikastetxetan, irakurmenean espezializatutako irakaslea izaten da, hain zuzen, irakurketa eta idazketa goiz sartzen duten atzerriko hizkuntzako programen aldeko gogotsuena. Adibidez, Kathy Sthokal dugu, Appleton-en (Wisconsin) jarduten duen irakurmenean espezializatutako irakaslea. Bigarren mailako ikasleak aztertu ditu, eta lehen mailan espainiera ikasten (irakurtzea eta idaztea hartzen zuen ikuspegiaz) hastea horien irakurtze gaitasunetarako onuragarria dela nabaritu du.

Lehen mailetan, atzerriko hizkuntzako irakaskuntzak ez du arreta jartzen irakurtze gaitasun berrietan; aldiz, bigarren hizkuntzan alfabetatzea posible egiten duen ahozko hizkuntzako oinarria lantzen dugu. Inprimaturiko ingurunea ematean, ikasleek jadanik ikusi duten ahozko hizkuntzari laguntzen diogu. Irakasle arruntei lasai egoteko esan diezaikegu, guk ez baitugu denborarik emango irakurtze gaitasunak lantzen; ikasleek lehen hizkuntza ikastea eskuratuko gaitasunak bakarrik erabiliko ditugu. Alfabetatzea hizkuntza berrian komunikatzeko (komunikazio interpersonala edo interpretatze komunikazioa) tresnatzat erabiltzen dugu, irakurtze gaitasunak eta azpigaitasunak irakasteko baino.



Eskema

Alfabetatzearen alderdi garrantzitsuenetako bat aurreko ezagutzak dira. Idatzizko hizkuntza ulertzeak dagoeneko oroimenean ditugun esperientziak eta informazioa erabiltzea eskatzen du. Adibidez, pertsona batek *karburagailu* hitzarentzat eskemarik ez badu, laguntza asko beharko luke karburagailuei buruzko testu bat ulertzeko. Ikusizko laguntza eta beste azalpen batzuk lagungarriak izango lirateke pertsona horrek testuaren esanahia ulertzeko. Halaber, ikasleek, edozein hizkuntzatan idatzitako testu bati heltzean, aurretik ezagutza nahikoa izan beharko lukete testuaren zentzua hautemateko. Bigarren hizkuntzan alfabetatzean gertatzen da hori bereziki. Lan intentsiboa egin behar da testua irakurri aurretik, bitartean eta ondoren, ikasleek irakurritakoa ulertzen dutela ziurtatzeko, bigarren hizkuntzako alfabetatzean bi elementurekin jardun behar baita: kontzeptuarekin berarekin, eta hizkuntza berrian kontzeptua adierazten duen hitzarekin.

Irakurketa eta idazketa, komunikaziorako tresnak

Hizkuntza ikasgelan irakurketa eta idazketa komunikazio tresna gisa erabili nahi ditugu –modu interpersonaleko eta interpretatze eta aurkezpen moduetako komunikazio tresna gisa, alegia–, eta ez berezko helburu gisa. Hutsuneak betetzeko ariketa bakan batzuen bidez, ez dira lortzen irakurketa eta idazketa esperientzia esanguratsuak. Irakurketa azpīgaitasunetan eta ariketa bakan batzuetan arreta jartzea bereziki kaltegarria da lehen hizkuntzan dagoeneko arazoak dituzten ikasleentzat, eta horien arrakastarako aukerak murriztu egiten dira. Estandarretan oinarritutako hizkuntza programa goiztiarretan, ikasle horiek aukera bat izan dezakete berriro hasteko, hizkuntza berrian irakurketa eta idazketa esperientzia arrakastatsuak izatean.

Hizkuntza ikaskuntzako estandarretan oinarritutako ikuspegi integratu batean, entzuketako, irakurketako, mintza praktikako eta idazketako jarduerak ez dira era bakanean lantzen; elkarren artean lotuta egiten dira, eta ikasleak jorratzen ari diren komunikazio atazatik sortzen dira. Irakurketa eta idazketa esperientzietan emandako denbora ikasleen mailaren eta irakaskuntzarako dagoen denboraren arabera izango da.

Bigarren hizkuntzan alfabetatzeko funtsezko osagaiak

Atal honetan, estandarretan oinarritutako ikasgelan irakurketa eta idazketa esperientzia esanguratsuak nolakoak izan beharko liratekeen aztertuko dugu. Ama-hizkuntzako ikasgeletan bezala, zenbaitetan, atzerriko hizkuntzako ikasgeletan alfabetatzea ariketak egitera eta praktikatzera mugatu da, eta gramatika eta ortografia zehaztasunari eman zaio garrantzia. Esanahian eta estandarretan oinarritutako curriculumean, berriz, irakurketak eta idazketak gehiagorako balio dezakete. Letra eta hitz bakan batzuk kopiazeak ariketak egiteko eta praktikarako bakarrik du zentzua. Baina beharrezko ariketak eta praktikak komunikaziozko testuinguruan jartzeko moduak aurki ditzakegu, eta, horien bidez, alfabetatze jarduerak esanguratsuagoak izango dira ikasleentzat.

Komunikaziorako irakurketa eta idazketa: lehen urratsak

Eskolaurreko eta lehen hezkuntzako ikasgeletan, irakurketako hasierako esperientzietan, irakasleak ipuinak konta eta irakur ditzake, eta idatzizko hizkuntza osagarri gisa erabili. Hau da, ikasgelan eta ikastetxean idazkunak jar daitezke, eta ikasleek, horietan, gelan ikasten ari diren hitzen eta egituren idatzizko bertsioa ikusiko dute. Hizkuntza programako hastapenetan alfabetatzea modu errazean sar dezake irakasleak. Hona hemen adibide bat: irakasleak klasean irakurketa eta idazketa prozesuen ereduak erakustea. Esaterako, irakasleak mezu bat idatz diezake ikasleei, klasearen hasieran irakurtzeko. Hirugarren mailako eta hortik gorako mailako haur gehienek alfabetatze gaitasunak dagoeneko finkatuta dituzte lehen hizkuntzan. Gaitasun horiek finkatuta izan eta gero, hizkuntza berrian erabili eta sendo ditzakegu. Bigarren mailako eta hortik gorako ikasle hasiberriekin aurreko mailakoekin baino azkarrago jardun ahal izango dugu idatzizko hizkuntzarekin.

Hitz gakoak eta hitz bankuak

Sylvia Ashton-Warner izan zen hitz gakoak eta hitz bankuen estrategiari hasiera eman ziona, *Teacher* (1963) obran. Hitz gakoak ikasleek eskatutako hitz multzoak dira; beraz, interesgarriak dira ikasleentzat. Ikasle horiek *hitz banku* bat osatzen dute –eskaten dituzten hitzak txarteletan idazten dira, eta horiek gorde daitezke, bai eta aipatu ere, hala behar denean–.



Hitz bankuak biltegitratzeko, ikasleek koaderno bat edo agiritegi txiki bat –txartelak orden alfabetikoan gordetzeko– erabil dezakete. Ikasle guztientzat interesagarriak diren hitzak gelan jarri daitezke. Halaber, ikasle guztiek batera gara ditzakete hitz bankuak, eta ikasgelan jarri, idatzizko edo ahozko jarduera jakinen bat egiteko.

Lehen hizkuntzako ikasgeletan erabiltzen dira estrategia horiek, ikasleei beren esperientzien bidez alfabetatzerako trantsizioa egiten laguntzeko. Hizkuntza ikasgela goiztiarretan, hori ikasleentzat lagungarria da, beren behar eta interesekin jarduteko baliagarrientzat duten hizkuntza eskuratzeko.

Material inprimatua: ingurunekoa eta funtzionala

Haur asko, beren lehen hizkuntzan, era naturalean bihurtzen dira irakurle, ingurune material inprimatua eta inprimaki funtzionalak ulertzen hasten diren heinean: kartoizko esne ontziaren hitzak, edo zereal edo goxoki marka kutunak; eraikinen, denden eta produktu interesgarrien izenak; trafiko eta informazio seinaleak. Atzerriko hizkuntza programen ingurunean, normalean, ez da erraza xede-hizkuntzan idatziriko informazio publiko idatzirik aurkitzea; dena den, ikasgela irakurtzeko aukerez betetzen badugu, horrelako egoerak sor ditzakegu. Xede horri dagokionez, ikasgelan bigarren hizkuntzan idatziriko material inprimatu *guztia* izango da ingurune material inprimatua:

koadroak	bazkariko menuak
iragarki taulak	seinaleak
erakustegiak	egutegiak
pasahitzak	taulan jarritako irakasgai planak
hizkuntza eskailerrak	klaseko arauak
Gouin-en serieak	eta beste asko

Kategoria horretan (hau da, ingurune material inprimatua eta inprimaki funtzionalak) sartzen da xede-hizkuntzako materialetan aurki daitekeen informazio idatzia, bai eta irakurlearentzat berehalako baliokoa den informazioa komunikatzen duena ere. Esaterako, paketeetako etiketak eta helbideak, iragarkiak, CD karatulak, eta irrati eta telebistako gidak.

Material horien bidez, irakasleek ikaskuntza jarduerari idatzizko hizkuntzaren dimentsioa gehi diezaiekete, nahiz eta landutako jardueren arreta gune nagusia alfabetatzea ez izan.

Irakurketa hizkuntza esperientziaren ikuspegitik lantzea

Hona hemen hizkuntza ikasgela goiztiarretan alfabetatze esanguratsua izateko hirugarren funtsezko osagaia: irakurketa hizkuntza esperientziaren aldetik lantzea. Ikuspegi horrek komunikazio gaitasun guztiak hartzen ditu –mintza praktika, entzuketa, idazketa eta irakurketa– eta modu inbertsonaletik interpretatze modura aldatzen da, bai eta, agian, aurkezpen modura ere.

Ikuspegi horren oinarria honako honetan datza: haurra inprimaturiko hitzak irakurtzeko gai izango da hitz horiek bere eguneroko bizitzako eta esperientziatiko parte baldin badira. Esperientzia ezagunak ahozko esapide bihurtzen dira, eta, gero, erregistratu eta irakurri egiten dira. Ikusizko zeinuren bat ahoskatutako hitzarekin lotzen bada, eta hitz horrek ikaslearen esperientziarekin zerikusia badu, esanahia berehala ulertzen da eta berehalako garrantzia du. Ikasleei irakurtzea eskatzen zaien materiala horiek aurretik dituzten ezagutzeekin lotuta dago.

Hasieran, irakasleak hizkuntza erabiltzera bultzatzen ditu ikasleak, esperientziaren baten taldekako eztabaidaren bidez. Hona hemen adibide bat: hizkuntza gelako irakaslea, ikasleak eta gurasoak kultura horretan espezializatutako jatetxe batera joaten dira. Jarduera horri buruzko hizkuntza esperientziako istorio bat idazteko, irakasleak honako urrats hauei jarraitu beharko lieke: jatetxearen jarduera bukatu eta gero, ikasleek eta irakasleak esperientziatu dutenari buruz hitz egiten dute. Irakasleak xede-hizkuntzan bakarrik hitz egiten du, baina baliteke ikasleek beren ama-hizkuntzan informazioa ematea. Jarduerak aurrera egin ahala, irakasleak ikasleek esandako hitzak eta ideiak idazten ditu, normalean taula handi batean edo arbelean. Esaterako, japonierako ikasgela bat jatetxe japoniar batera joango balitz, istorioa honen antzekoa izango litzateke:

Tokyo Sushi Restaurant jatetxera joan ginen.
Oinetakoak kendu genituen.
Lurrean eseri ginen.
Menuari begiratu genion.
Sushi-a eskatu genuen.
Zotzez jan genuen.



Gure gurasoek ere zotzez jan zuten.
Sushi-a gustatzen zaigu.

Istoria laburrak edo luzeak, sinpleak edo konplexuak izan daitezke, ikasle adinaren eta hizkuntza mailaren arabera, baina xede-hizkuntza idatzita egongo da.

Istoria idatzi eta gero, irakasleak eta ikasleak istorioa ozen irakurtzen dute, elkarrekin. Gero, ikasleak istorioa kopia eta irudiztatuz dezakete, eta behin eta berriz irakurri ikastetxean eta etxean. Lehen hezkuntzako hizkuntza programetako etapa berantiaragoetan harremanetarako denbora dezente dago, eta, horietan, ikasle bakoitzak bere istorioa idatz dezake, gero besteak azaltzeko, ikasgelan edo liburutegian.

Hasierako irakurketa ikuspegi horretatik lantzen bada, ataza hori errazago egiten da eta frustrazio gutxiago eragiten du, irakurtzen diren materialak ahozko ereduarekin bat datoze eta norberaren esperientziak erabiltzen direlako. Ikasleek ez zaie eskatzen esanguratsu ez diren testuetako hizkuntza ezezaguna edo nahasia argitzeko. Ikasleak ahozko hizkuntza gutxi kontrolatu arren, material inprimatuak lantzean hizkuntza esperientziaren ikuspegia kontuan hartzen bada, ikasleak irakurritakoa ulertuko dutela eta hori esanguratsua izango dela bermatzen da.

Hizkuntza esperientziaren ikuspegia arrakastaz erabili daitezke lehen hizkuntzako eta bigarren hizkuntzako ikasleekin. Dena den, bi egoera horien kudeaketari dagokionez, zenbait ezberdintasun daude. Bi taldeentzat prozesuko urratsak antzekoak badira ere, bigarren hizkuntzaren kasuan, irakasleak askoz denbora gehiago ematen du esperientzia egituratzen eta diktaketa prozesua gidatzen. Lehen hizkuntzako eskoletan, irakasleak haurrek esaten duten guztia idazten du, eta edizio edo zuzenketa gutxi egiten ditu. Bigarren hizkuntzako eskoletan, berriz, irakasleak hizkuntza sustatu behar du eta hitzak eman. Urrats horretan, irakasleak, normalean, haurrek irakurritako hizkuntza aldatzen du (hau da, zuzendu eta berridazten du, hala behar bada), bai eta zenbaitetan itzuli ere.

Bigarren hizkuntzako ikasgeletan erabiltzean, hizkuntza esperientziaren ikuspegia nolabait egokitu behar da, irakaslearen zuzendaritza irmoakoa izan dadin. Hala ere, kontzeptu nagusia –hau da, ikasleak hitzak eta aurreko esperientziak ahalik eta gehien erabiltzea, irakurtzeko testua sortzeko– ez da aldatzen.

Irakurketa konpartitua

Hizkuntza ikasgela goiztiarretako alfabetatze esperientzien funtsezko azken osagaia irakurketa konpartitua da: irakasleak liburuak irakurtzen dizkiete ikasleei, ozen. Hori dela eta, ahozko hizkuntzako inputak ematen dizkiete, bai eta zubi bat jarri ere, hizkuntza berrian alfabetatzeko. Liburu handien erabilera asko zabaldu da, horien bidez irakasleak ikasleak istorioak irakurtzera animatzeko. Liburu handiak literatura komertzial edo ikasle literaturako ale handituak dira, eta honako asmo honekin egiten dira: “irakurketa ozeneko” banan-banako saioetan sortutako intimitatea eta sentipen gozoak ikasgela osoarekin bizitzea. Esperientzia horiei, batzuetan, “magal zabaleko” esperientziak ere esaten zaie. “Liburu handi” esaten zaie, ikasgela osoak ikusteko modukoak direlako; beraz, den-denek hartzen dute parte esperientzia horretan. Liburu handi gehienek aurreikusteko moduko istorioa eta honako elementu hauek dituzte: erritmo eta errima indartsua, errepikatutako ereduak, segida logikoa, eta irudi lagungarriak.

Irakurri ahala, ikasleak hitzez hitz jarraitzen diote istorioari liburu handian, eta, horrela, noranzkoaren gaitasuna sendotzen dute. Ama-hizkuntzan alfabetatzea garatzeko programetan, irakasleak honako hauen bidez hasten dira “irakurtzen”: errezitazioa, buruz ikastea, hitzak ikusiz ezagutzea, eta testua deskodetzea. Hizkuntza programa goiztiarretako ikasleak irakurketa konpartitua erabili dezakete ahozko hizkuntza idatzizko hitzekin lotzen hasteko. Testua irakaslearekin eta beste ikasleekin batera ikusi ahal izatea lagungarria da ikasleak ahozko hizkuntzaren eta inprimatutako hitzen arteko lotura egiteko. Nahiz eta ikasleak testua atxikitze gaitasunik ez izan –esaterako, irakurketa konpartituan gertatzen dena–, oso esperientzia baliagarria da ikasleek hizkuntza berrian irakurtzea, horren bidez input baliagarria ematen baitaie hizkuntza berrian esanahia eraikitzen hasteko.

Alfabetatzea eraikitzen hizkuntza ikasgela goiztiarrean

Atal honetan, alfabetatzea eraikitze jarduerak batzuk aztertuko ditugu, hizkuntzako eta alfabetatzeko zenbait mailatan egiteko modukoak. Oinarrizkoenetik hasiko gara: ikusizko bereizketa eta noranzkoa.



Ikusizko bereizketa eta noranzkoa

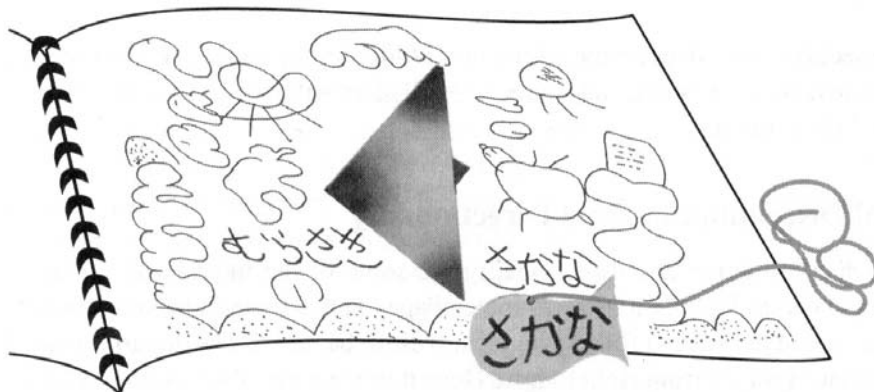
Ikusizko bereizketa eta noranzkoa dira alfabetatze esperientzia oinarritzkoenetako batzuk. Ikasleek formak bereizteko gaitasuna izan behar dute, bai eta begiak zer noranzkotan mugitu behar dituzten jakitekoa ere, inprimatutako testuari jarraitzeko. Inprimatutakoa ezkerretik eskuinera al doa, edo eskuinetik ezkerreara? Goitik behera ala behetik gora? Esaterako, arabieraz idatzitako liburuak guretzat "atzealdetik" irekitzen dira. Arabierako programetako irakasleek, materialak egokitzen jardutean, sarritan, liburuak berriro formateatu behar izaten dituzte, horiek noranzko egokian irekitzeko. Ikasleek arabieraz, hebreeraz edo Europaz besteko hizkuntzetan irakurtzean, noranzkoa erlatiboa dela ikasi behar dute.

5.1. irudian japonierako ikasgelako liburuak ikus dezakegu, Lynn Sessler-Schmaling irakasleak eta bere ikasleek idatzitakoa, Menasha-n (Wisconsin). Ikasle bakoitzak papiroflexiazko arrain bat egin zuen, orrialde batean itsatsi, eta orrialde ori ilustrazio batzuek apaindu. Lynn-ek arraina adierazteko hitza, *sakana*, gehitu zuen orrialde guztietan, haur bakoitzaren izenarekin batera. Lynn-ek liburu hori erabiltzen du ikasleen ikusizko bereizketari laguntzeko. Berak sortutako jardueraren bidez, ikasleek *arrainari* dagokion hitza beren orrialdeko agerpenekin lotzen dute. Liburuari lotuta soka bat dago, beste muturrean paperezko arrain bat daramana. Arrainean, japonieran arrain hitzari dagokion hitza dago idatzita. Ikasleek arraina hartu eta bertan idatzita dagoena alderatzen dute liburuaren orrialde bakoitzeko arrainean idatzita dagoenarekin. Liburuko orrialde bakoitzeko beste hitza orrialdea sortu duen ikaslearen izena da. Lynn-ek ikasleei beren izenak txartel batekin alderatzeko ere eskatzen die. Lynn-ek ikasleei laguntzen die, japonieraz ahozko hizkuntzaren eta inprimaturiko hitzen arteko lotura egiten.

Ikusi dugunez, japonierako programetako eta gutxiago irakasten diren beste hizkuntza batzuetako ikasleek, sarritan, ikusizko bereizketari hasiera-hasieratik heldu behar diote, idazketa sistema erabat berria(k) ikasten ari direlako. Noski, ikasleak ikusizko bereizketa lantzen eta ikusitako hitzak ulertzen ari dira hitz banku bat osatzen dutenean, edo hizkuntza esperientzia batean edo irakurketa konpartitutako jarduera batean parte hartzen ari direnean.

Hitz mailako alfabetatzea eraikitzeko jarduerak

Hizkuntza ikasle gazte gehienek irakurketa eta idazketa prozesua ezagutzen dute, eta, seguru asko, beren lehen hizkuntzan dagoeneko erabili dituzte horiek. Oso etapa goiztiarretan, ikasleek, jardura askotan, irakurri, kopiatu eta etiketak (idazkunak) egin beharko dituzte, batez ere hitzak eta perpausak. Litekeena da, maila horietan ere (hau da, hitzen eta perpausen mailetan) ikasleak esanahia komunikatzeko gai izatea.



5.1. irudia. Ikasleek japonieran arrain hitzari dagokion hitza alderatzen dute ikasgelako liburuan.

Idazkunak (Etiketak)

Modu asko daude bigarren hizkuntza bateko alfabetatze jarduerak etiketen bidez hasteko. Ikasleek benetako objektuei jar diezazkiekete etiketak, bai beraiek idatzitakoak, bai irakasleak prestatutakoak. Etiketak erabil ditzakete irakasleak eginiko galderei erantzuteko. Etiketak jar ditzakete diagrametan eta grafiko antolatzaileetan. Ikasgela idazkunez bete dezakete; objektuak eta altzariak etiketatzeaz gain, ahalegin hori areagotu dezakete; esaterako, paretetan puntu kardinalak idaztea: iparra, hegoa, ekialdea eta mendebaldea. Sarritan, etiketatze jarduerak erakargarriak dira hizkuntza programa goiztiarretako ikasleentzat, eta horien helburu oinarritzkoa inprimaturiko hizkuntza ikasitako ahozko hizkuntzarekin lotzea da.

**Alfabetatzea eraikitzeako hitz mailako beste jarduerak batzuk**

Hona hemen hitz mailako jardueren adibide batzuk:

- Lotu idatzitako hitza arbeleko, arbel magnetikoko edo joko bateko irudiarekin; esaterako, dominoa edo kontzentrazio jokia.
- Erantzun istorio ezagunei buruzko galderei (egia-gezur aukerakoak).
- Denda batean saldutako gaien zerrenda batetik, egin guraso bati, lagunei, festa baterako... erosteko moduko artikuluen zerrenda.
- Sortu collageak, hitz jakin batzuen ikusizko irudikapenak adierazteko.
- Hautatu film bat xede-hizkuntzako argitalpen batetik, eta idatzi lagun batekin partekatzeko informazioa.
- Lanen izenak idatzi eta "pote" batean sartzen dira. Aukeratu eta idatzi ateratzea espero duzun lanen zerrenda.
- Osatu grafikoak, taulak eta mapak, informazio pertsonala emateko eta gauzarik gogokoenak adierazteko.
- Idatzi familia argazki bateko pertsonen izenak.
- Egin "suge" bat hitzak erabiliz, ahalik eta luzeena. Idatzi hitz sokak: hitz baten azkeneko letra hurrengo hitzaren lehenengoa izango da.
- Izendatu argazki bateko elementuak.
- Idatzi jabetxe bateko menua. Horretarako, hautatu menuko elementuak zerrenda batetik.
- Idatzi jabetxe batetik hartu eta eramateko eskabidea. Horretarako, hautatu elementuak zerrenda batetik.
- "Erosi" xede-hizkuntzako katalogo batetik. Egin erosteko artikuluen zerrenda eta bete eskabide inprimakia (ikasle hasiberrientzat erraztua).
- Elikagaiak taldeka zerrendatuta dauden taula batetik, hautatu elikagaiak eta osatu otordu orekatu bat.
- Egin argazki baten elementuen zerrenda, eta sailkatu horiek kategorien arabera.

Sailkatzea, hitz mailako jarduerak gisa

Sailkatzea jarduerak esanguratsua da berez, kognitiboki erakargarria delako. Ikasleek, hitzak sailkatzean, arreta handiz egin behar dute hori, bakoitza dagokion kategorian jartzeko. Kategoriak ezartzeko beste ariketaren bat egitean, hitza berriro agertzen denean, ikaslearen arreta erakarriko du. Errepikapen bakoitzak garuna behartzen du hitz horretan arreta jartzera, eta behin eta berriz errepikatu ondoren, lehenago edo geroago, hitza "finkatu" egingo da. Hona hemen horrek nola funtziona dezakeenaren adibide bat. Janariarekin lotutako hitz multzo bat hartuta, ikasleei eska geniezaieke hitzak zenbait modutan sailkatzeko. Esaterako, zer janari hazten da lur gainean? Eta lur azpian? Zer janariaren zurtaina, sustraia eta hostoa jaten ditugu? Zer janari jaten dugu prestatuta? Eta gordinik? Badaude beste aukera asko: gustuko ditudan janariak, gustuko ez ditudanak, janari hotzak eta beroak, janari prozesatuak eta prozesatu gabeak, janari gaziak edo gozoak, eta abar.

Perpaus mailako jarduerak

- Irakurri eta idatzi ahoz ikasitako abestiak, neurtitzak eta poemak.
- Irakurri eguraldi aurreikuspenak eta jarri dagozkien irudiak.
- Konparatu bi herrialdeetako eguraldia.
- Idatzi ikasleek elkarri edo irakasleari emateko ekintza edo aginduak (TPR).
- Berridatzi TPRS istorio bat.
- Idatzi matematikako problemak.
- Idatzi esaldi sinpleak komiki bateko bunbuiloetan.
- Jarri elkarriketa sinpleak irudietan edo irudi liburutetan.
- Idatzi esaldi sinpleak gelako album edo album pertsonal bateko irudietan.
- Agindu ikasleei honako hauek egunean izateko: egunkaria, eskolako eskakizunen koadernoak, eta klasean jarduteko funtsezkoa den hiztegia.
- Idatzi errezetak.
- Idatzi eta jarri ohar bat ikasgelako postontzian edo ohar taulan.
- Idatzi galderak zenbait gairi buruzko elkarriketak egiteko; esaterako, telebistako programarik gogokoena, etxe abereak, bidaia, janaririk gustukoena, irakasleak eta ikasgaiak.
- Idatzi gonbidapenak.
- Idatzi jaiotza iragarpenak.
- Idatzi irakurketa ekintza segida bat (ikus 14. kapitulua) edo entzun-esan motako (ikus 6. kapitulua) jarduerak bat.
- Idatzi ikaskuntza /log-ak ikasitako hizkuntza esapideak erabiliz.
- Idatzi pertsonaia historiko bati egiteko galderak, horrek historian duen garrantziari buruzkoak.
- Osatu honelako esaldiak: "Zoriontsu egoten naiz-an", "Goibel egoten naiz-an."



Paragrafo mailako jarduerak

- Sortu istorio ereduak ikasleek entzun eta ikasitako eredu baten arabera.
- Marraztu eta idatzi nola jantzen zaren gaur egun, eta marraztu eta idatzi nola jantziko zaren handitzen zarenean.
- Deskribatu egun bizi zaren etxea, baita handitzen zarenean izango duzuna ere.
- Idatzi klaseko bizipenak.
- Idatzi aurkezpenak (adibidez, jendeari, lekuei eta liburuei buruz).
- Idatzi egunkariak

Hidegard Merkle-k Alemaniako alfabetatze jarduera bat erabiltzen du jolas izaerako testuinguru batean. Jarraibide hauek ematen ditu *Laufdiktat* edo diktaketa ibiltaria egiteko.

Helburua/Xedea: Irakurtzea eta buruz ikasitakoa idaztea.

Behar den materiala: Irakasleak: xede hiztegia idatzita duten txartelak/zerrendak.
Ikasleak: papera eta arkatza

Prozedura: Lehendabizi, irudi liburu bat irakurriko da, ipuin bat kontatuko da, errezetaren bati jarraituz janaria prestatuko da edo beste hizkuntza jardueraren bat egingo da. Ondoren, idatzi xede hiztegia txarteletan, eta jarri horiek buruz behera gelako zenbait lekutan. Arrakasta ziurtatzeko, lagundu ikasleei xede hiztegia berrikusten: esan begiak itxita elementu horiek irudikatzeke, eta, ondoren, esan horiek marrazteko –esaterako, airean, kideren baten bizkarrean edo euren besoetan–. TPR aginduak erabiliz, esan ikasleei papera eta arkatza hartzeko eta xede hiztegiko elementuak marrazteko.

Ondoren, kontu handiz, erakutsi diktaketa ibiltariaren **eredua** (deskribatzea ez baita nahikoa!).

1. Utzi papera eta arkatza. Hartu zure alegiazko kamera.
2. Ibili gelan zehar txartel bila. Eman buelta txartel bati.
3. Hartu zure alegiazko kamera eta atera argazki bat txartelean idatzitakoari; "esposizio denbora" aldatu egin daiteke, ikasle bakoitzaren beharren arabera.
4. Irudia buruan duzula, itzuli zure lekura, hartu arkatza eta idatzi zure buruan ikus ditzakezun hitzak (edo hitza) marraztu duzun irudia izendatzeko.
5. Begiratu arretaz idatzi duzunari, utzi papera eta arkatza, itzuli txartelera eta konparatu han idatzitakoa buruan duzun irudiarekin.
6. Okerra bada, itzuli zure lekura eta zuzendu idatzitakoa. Zuzena bada, joan hurrengo txartelera, eta egin gauza bera.

Ezarri denbora muga bat eta esan ikasleei jarduera hasteko.

Amaiera: irakurri ipuina berriro, eta utzi ikasleei euren lana originalarekin konparatzen.

Maila ertaineko eta maila aurreratuko ikasleentzat aholkuak:

Banakako hitzak erabili ordez, idatzi ipuin edo poema bat txarteletan, zenbait esaldi erabiliz. Jarraitu aurreko prozedura berari. Lehendabizi, ikasleek esaldiak zorizko ordenan idatziko dituzte, eta, ondoren, ordena egokian jarriko dituzte. Istorioa edo poema irakurtzean amaituko da jarduera. Jarduera interesgarriagoa izango da amaierak ustekabeko zenbait aukera baditu.

Metodo fonikoak eta gramatika

Ikasle gazteekin, ez da nahikoa metodo fonikoak bakarrik erabiltzea. Pentsamendu abstraktua garatu gabe duten ikasle gazteak ez dira gai gramatika arauetan arreta jartzeko, ezta gramatikan bakarrik oinarritutako irakurketa eta idazketa jarduerak egiteko ere. Beren bizitzarekin modu naturalean lotuta dauden irakurketa eta idazketa esperientziak behar dituzte ikasle horiek. Benetako bizitzako esperientziak –edo liburu interesgarri batzuen bidez izandakoak– behar dituzte, gauza interesgarrien oinarria garatzeko eta horiei buruz idazteko. Ikasleen idazketa esperientzia bakarra ariketa isolatuak eta koadernoetako ariketa praktikoak bakarrik badira, oso zaila da irakurketa eta idazketa lotzea.

Eta zehaztasunari dagokionez, zer?

Ziur asko, hizkuntza ikasle gazteek ez dute zehaztasunez ahoskatuko beren ama-hizkuntzan, ahoskatze zehatza ez baita garatzen lehen hezkuntzako azken mailak arte. Beraz, garrantzitsua da malgua izatea, eta idazketa esperientzia goiztiarretan arreta mezu



garrantzitsu eta esanguratsuak komunikatzen jartzea, eta ez zehaztasunez idazten. Ama-hizkuntzan zehaztasuna eta bigarren hizkuntzan gaitasunak garatu ahala, gero eta zehaztasun handiagoa lortuko dute ikasleek bigarren hizkuntzan.

Ama-hizkuntzan dislexia duten ikasleek zailtasunak izango dituzte bigarren hizkuntzan ere. Erabaki ona litzateke ikasle horiei lehen hizkuntzan duten maila baino gehiago ez eskatzea bigarren hizkuntzan.

Biribileko irakurketa

Hizkuntza ikasle goiztiarrekin ez da komeni "biribileko" irakurketa (ikasleek bata bestearen atzetik aurrean daitekeen ordenan irakurtzea) egitea. Lehenik eta behin, irakurtzea idatzitako hitzetik esanahia ateratzeko prozesua da, eta, beraz, ez dira erabili behar idatzitako hitzak hitz egiteko edo erreizitzeko estimulu gisa. Sarri egiten da "biribileko" irakurketa lehen hezkuntzako hizkuntza geletan, baina ez da estrategia egokia bigarren hizkuntzan irakurketa gaitasunak garatzeko.

"Biribileko" irakurketa egitean, ikasleek hizkuntzaren azaleko ezaugarriak erantzuten diete, eta ez mezuari. Ikasle askok soinu-zeinu loturaren "trikimailua" ezin hobeki erabiltzen dute, ulermen eta komunikazio gaitasunak garatu gabe. Ozen irakurtzeko jardura antzinako tradizioa denez, irakasle asko ziurrago sentitzen dira estrategia hori erabiltzen dutenean; baina, egun, ez da egokitzat jotzen irakurketa prozesuan hori etengabe erabiltzea.

Ozen irakurtzea erabilgarria izan daiteke komunikazio helburu esanguratsuetan erabiltzen bada; esaterako:

- Ikasleei bereziki gustaturiko istorio zati bat konpartitzea.
- Ikasleek idatziriko istorio baten zati bat edo konpartitu nahi duten zerbait irakurtzea.
- Antzezlan bat antzezteko gidoi baten zatiak irakurtzea.
- Maila txikiago bateko haur bati irakurtzea.
- Kide bati irakurtzea, etxean liburu bera gurasoei irakurri aurretik praktikatzeko.
- Kide batekin irakurketa praktikatzeko, beste egoera batzuetan irakurtzeko prestatzeko.

Laburpena

Hizkuntza programa goiztiarretan alfabetatzeari buruzko kapitulu honetan, bigarren hizkuntza batean alfabetatzeko behar diren funtziozko osagaiak aztertutakoak. Eztabaida ugari dago atzerriko hizkuntzetan irakurtzen eta idazten hasteko unerik egokienari buruz, baina esperientziak erakutsi duenez, ikasleak hizkuntza idatzia lantzen has daitezke hizkuntza ikasten hasten direnetik. Lehen hizkuntzan ikasitako alfabetatze gaitasunak hizkuntza berrian aplikatzen dituzte ikasleek, baina prozesu hori konplexuagoa bihurtzen da hizkuntza berriko idazte sistemak eta ikasleak ikasitakoa oso ezberdinak badira. Ikasgelaren irakasleei eta irakurketako irakasleei lasai egoteko esan diezaiekegu; izan ere, hizkuntza eta alfabetatze gaitasunak eskuratzen jarraituko dute ikasleek, eta prozesu horrek ez ditu arriskuan jarriko lehen hizkuntzan dituzten alfabetatze gaitasunak.

Hizkuntza berri batean irakurtzen eta idazten hasteko lehen urratsak hauek dira: hitz gakoak eta hitz bankuak erabiltzea, ikasgela ingurunea aberastea xede-hizkuntzan inprimaturiko materialaren bidez, irakurtzeko eta idazteko hizkuntza esperientzien ikuspegiari jarraitzea, eta irakurketa konpartituko aldizkako esperientziak. Ikasleei hizkuntza berrian alfabetatze gaitasunak eratzeko laguntzeko, nahitaezkoa da irakurtzeko eta idazteko aukera esanguratsu ugari izatea, hitz, perpaus eta paragrafo mailetan.

Lehen hizkuntzako klase batzuetan erabiltzen diren estrategia batzuk ez dira erabilgarriak atzerriko hizkuntza egoeretan. Ikuspegi fonikoa baino askoz eraginkorragoak dira ikasleen bizitzarekin eta intereseekin lotutako irakurketa eta idazketa esperientziak. Horrenbestez, hizkuntza berri bat ikasteko etapa goiztiarretan, ez da komeni ortografia eta gramatika zehaztasunean enfasia jartzea.

Azterketa eta eztabaidarako

1. Irudika ezazu HHko-1. mailako atzerriko hizkuntzako irakasle bat zarela, eta programa berri bat ezartzera zoazela. Zure lana irakasle arruntei programa berriak nola funtzionatzen duen azaltzea da. Badakizu kezkek agertuko direla, hizkuntza berriaren idazte sistemaren eta jaiotzizko alfabetatze gaitasunen artean egon daitezkeen interferentzien inguruan. Prestatu zeure burua horrelako eztabaida baterako, eta egin adierazi nahi duzun mezuaren zirriborroa.
2. Hautatu irakurketa eta idazketaren aurreneko urratsetako bat, eta egin ikasgai plan bat urrats horren erabileraren inguruan.



3. Kapitulu honetan azaldu denez, biribileko irakurketaren estrategia ez da oso erabilgarria hizkuntza klase goiztiarretan. Deskribatu alternatiba batzuk ozen irakurtzearen esperientzia esanguratsua izan dadin.
4. Hautatu istorio liburu bat, eta, zenbait aldiz ozen irakurri ondoren, garatu diktaketa ibiltaria bat irakurketaren jarraipen gisa.

Irakurketa gehigarriak

Jarraian adierazitako iturriak gomendagarriak dira kapitulu honetan landutako materialari buruzko informazio gehiago nahiz gero. Kapituluaren eginiko aipuak liburuaren amaieran dokumentatzen dira, Aipatutako lanak atalean.

Cloud, Nancy, Genessee, Fred, & Else Hamayan. *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle and Heinle, 2000.

Peregoy, Zuzanne, eta Owen F. Boyle. *Reading, Writing and Learning in ESL: A Resource Book for K-8 Teachers*. 3. argitalpena. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

Yopp, Ruth Helen, eta Kallie Kay Yopp. *Literature-Based Reading Activities*. Boston: Allyn and Bacon, 1996.