



# JAKINGARRIAK

## “JAKINGARRIAK” ZER DA?

“JAKINGARRIAK” Eskoriatzako Irakasle Eskolan kokatuta dagoen Dokumentazio-Zentruko informazio-tresna da: bai Dokumentazio-Zentruak jasoten eta egiten dituen materialen berri emateko tresna eta bai informazio bibliografikoa emateko ere.

D. Zentruak, Eskolaren berrikuntza eta eskolaren euskalduntze prozesuan, lagungarriak izan daitezkeen materialak eskaini nahi ditu; horregatik, sortu eta bildu diren baliabideak erizpide batzuen arabera izan dira aukeratuak:

- Irakaskuntza funtzionala ahalbidetzen duten baliabideak.
- Haurren zeregin aktiboa bultzatzen duten baliabideak.
- Komunikaziorako eta elkarrekintzarako espazio aproposak sortzen dituzten baliabideak.

Nahiz eta D. Zentruaren esparrua 0-7 urte bitartekoa izan, badu adin honen mugetatik ateratzen den arlo bat, Hizkuntzaren Didaktikarena, hain zuzen; arlo honen barruan erreziklaiaren inguruan bildutako hainbat material dago, baita Euskara-koordinatzaileekin elkarlanean sortutakoak eta bildutakoak ere.

“JAKINGARRIAK” aldizkarian eskaintzen diren materialak jasotzeko bide ezberdinak daude:

- Liburutegi-zerbitzua: Zerbitzu honen bidez liburuen mailegua egin liteke.
- Fotokopiak: Artikulu, dokumentu eta baliabide batzuk eskuratzeko bidea eskaintzen du.
- Baliabideen mailegua: Zerbitzu honen bidez zenbait material eskaintzen da:
  - Diapositibak
  - Bideoak
  - ...

Arduradunak:

Irakasle Eskola: Nerea Alzola  
Mariam Bilbatua  
Juanjo Otaño  
Resu Abasolo, OHoko irakaslea.

(Oharra: Komenigarria da etorri nahi dutenek aurrez abisatzea)

# JAKINGARRIAK

## *21. ALE HONETAN AURKITUKO DITUZUN INFORMAZIOAK*

### **BERRI BIBLIOGRAFIKOAK**

- Liburu berrien albisteak
- Aldizkarietako zenbait artikuluren erreferentzia laburrak.

### **GAI MONOGRAFIKOA**

#### **“Atzerriko hizkuntzen irakaskuntza”**

- Sarrera  
Saro Manrique de Lara: “Hizkuntza arrotzen ikaskuntza goiztarra”.
- Bibliografia
- Artikuluak  
Saro Manrique de Lara: “Ingeleseko irakaskuntza Hasiera Ziklotik”.  
Pili Sagasta.- “Eragile afektiboen zeregina hizkuntza bat norbereganzeko prozesuan”.  
Xabier Garagorri.- “Hirugarren hizkuntza baterako sarrera Haur-Hezkuntza etapatik bertatik”.  
Ignasi Vila.- “Hizkuntzen tratamendua derrigorrezko eskolaldian. Hirugarren hizkuntzaren sarrera”.

### **BALIABIDEAK**

- Hizkuntza lantzeko bideoaren erabilera

## LIBURU BERRIEN ALBISTEAK



### TAVERNIER, R.

“La enseñanza entre los 2 y los 4 años”  
Martínez Roca, Barcelona, 1991.

Liburu honen autorea 2 eta 3 urteko haurren bizitzan, “paseatzen da”, eskola eta geletan, bere behaketa eta gogoetekin batera hainbat ekintza, argibide eta bide eskainiz.

Autorearen ustez haur txikien eskolaritateak oinarri pedagogiko batzuk errespetatu behar ditu, besteak beste:

- haur bakoitzak dituen beharrak
- haurren erritmoa eta ekintzak, beraie-tan oinarritu behar bait da gure pedagogia
- irakaslearen rola garrantzia: ingurua prestatzen, komunikazioa ahalbidez, behaketa egiten,...

Liburuak hiru zati dauzka.

1. Haur txikien (2 eta 3 urtekoen) ezaugarriak eta beharrak.
2. Espazio eta denbora antolaketa eta antolaketa pedagogikoa bere orokortasunean.
3. Hezkuntzaren arlo desberdinak eta haien garapena.

Osagai bezala autoreak hainbat argazki, plano eta eskema integratzen du liburu-

aren edukiak argituz eta osatuz, hots, irakurleari bere lana erreztuz.

Liburu praktikoa eta polita da irakasleentzat eta baita gurasoentzat ere.

### GRAVES, D.H.

“Didáctica de la escritura,”

Morata, Madrid 1991

Liburu honek idazketaren metodologia du aztergai. Haurrak ezagutzarako duen gaitasuna hobetzeko eta komunikazioa indartzeko lagungarri den trebetasun honen lanketarako erreflexioa bultzatzen du.

Haur eta irakaslearen arteko harremanak sentsibilitatez josiak aurkezten dizkigu: adierazteko laguntzan, galdeketa zuzenean eta egindakoari buruzko erreflexioan oinarrituz.

Proposamen hauen ondorioz, haurrek idazteko gogo handia agertzen dute.

Liburu bost zatitan banatuta dago:

#### 1. Trebetasun honen lehen urratsak

Idatziz ikasten da idazten, baina badaude hainbat faktore lagungarri: gai egokiak aukeratzea, gelaren antolaketa, irakaslea ere eurekin batera idazle bihurtzea, gela elkar lanerako komunitate kontsideratuz egindako lanak publikatzea, haurrak literaturaz inguratzea eta eskolan orokorki idaztera bultzatzea.

#### 2. Trebetasun honekiko egoera nola zehaztu.

Haurrei hitzegin erazi behar zaie une egokietan. Honela haurrak bere buruari galdetzen ikasiko du eta lanak hobeto kontrolatzeko gaitasuna hartzen joango da.

#### 3. Idazteko beharrezkoak diren tresnak

Idazteak behar pertsonalei erantzun bat emateko balio behar du. Irakasleek aurririki egin behar dituzte behar hauek

haur bakoitza hobeto ezagutzuz.

Ortografiak eta kaligrafiak ere badute bere bete beharra batez ere publikoari begira.

#### 4. Haur idazleen bilakaera

Berrikusketak garrantzi handia du, baina haur bakoitzaren espresatzeko modua errespetatuz, modu honek ikuspegi orokor bat duelako atzean.

#### 5. Idazketaren bilakaera dokumentatu beharra

Berrikusketak etengabekoa izan behar du. Oharrek eta ebaluaketek ez dute zentzurik oztopo gehiago jartzeko badira. Erregistroak irakaslearen hausnarketarako dira.

Liburu bikaina, irakurterraza eta atsegina da, bai pedagogi eta bai psikologi ikuspuntutik garatua, ikaslearen laguntzaz, elkarlanean arituz, pertsonaren heldutasuna bideratzeko eskeinia. Motibazioan, ezagutzan eta erabileran oinarritutako metodologia.





## ALDIZKARIAK

### CUADERNOS DE PEDAGOGIA

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 189, 1991ko otsaila



**ANTUNEZ, S.** “La formación inicial y permanente”, 12-15 orr.

Zuzendaritzaren pres-  
takuntza: metodoak, eba-  
luaketa,...

**GAIRIN, J.** “La di-  
rección participativa”,  
26-27 orr.

Antolaketa modu desber-  
dinak eta sistemak ahal-  
bideratzen dituen bideak.

**ANTUNEZ, S.**: “Para saber más”, 32-33 orr.

Zuzendaritzari buruzko bibliografia eta informazioa.

**BATZU**: “Otra organización”, 34-35 orr.

Ikasturte hasieran, Haur-eskolaren antolaketa.

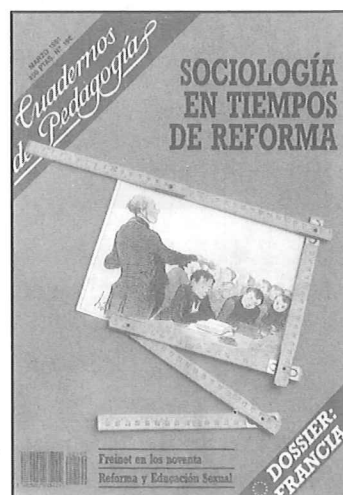
CUADERNOS DE PEDAGOGIA 190, 1991ko martxoa

**CRIADO, J.A.**: “Un  
huerto en el patio”, 26-  
27 orr.

Haur-Eskolako gela batek  
kanpoko espazio bat  
aprobetxatuz, baratza bat  
sortzen du: lurraren ba-  
naketa, landareak, ...

**DOMENECH, M FA-  
RRES, G.**: “Los animales  
de granja”, 28-29 orr.

Haur-eskolan eta Hasiera  
Zikloan egindako irteera.  
Bere helburua: baserriko



animaliak (bizimodua,...) ikustea eta lehenengo hurbilpena egitea.

**IMBERNON, F.**: “¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?”, 48-50 orr.

**ESTEVE, J.M.**: “Los profesores ante la Reforma”, 54-58 orr.

Erreformaren aurrean irakasleoa nola sentitzen da? Au-  
toreak Erreforma aztertzen du eta beronek eskeini ditzakeen  
helburu, metodo eta baloreez mintzatzen da.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA 191, 1991ko apirila

**Gai monografikoa**: “Escuela de padres”, 7-34 orr.

Hainbat artikulua gurasoen formakuntza eta familiarekiko  
harremanez.

“¿Qué es una escuela de padres?”

“Objetivos”

“Temas”

“Técnicas”

“Estrategias”

“Metodologías”

“El conductor de gru-  
po”

“Organización”

“Recursos”



**VARA, M.J.**: “De la  
adaptación a la par-  
ticipación. 36-37 orr.

Traspinedoko (Va-  
lladolid) Haur-Eskola:  
antolaketa pedago-  
gikoa, espazioak, gu-  
rasoekiko harremanak, etab.

**PANIAGUA, T., ESCRIBANO, M.**: “Cuando escoger el  
nombre de la clase trae cola”, 46-47 orr.

Hasiera Zikloan egindako esperientzia: gelako izenaren  
inguruan sortutako proiektua: “Pinguino eta hegaztiei buruz-  
ko ikerketatxoa”.

**CARIDE, J.A.**: “La jornada única”, 85-86 orr.

## CUADERNOS DE PEDAGOGIA 192, 1991ko maiatza

Musikaren hezkuntzari buruz hainbat artikulu:

PEÑAS, de las C.: "La música en la Reforma", 8-10 orr.

HERNANDEZ, M.D.: "El juego de cantar y contar", 12-14 orr.

MIER, J.J.: "El placer de cantar juntos", 16-18 orr.



ECHEVARRIA, P.: "Para saber más", 24-29 orr.  
Bibliografía, baliabideak, helbideak,...

RUIZ, E.L., BURILLO, C.: "Proyecto innovador en la escuela rural", 30-31 orr.

Haur-eskolako esperientzia baten azalpena: antolaketa, espazioak, metodologia, irakasleen prestakuntza, ...

MATEOS, J.: "Los alumnos hospitalizados", 48-50 orr.  
Cadizen egindako esperientzia: ospitaleetan dauden hurrei zuzendutako hezkuntz programa.

BATZU: "La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989", 61-67 orr.

GARCIA CALLEJA, M.: "Enfermedades del profesorado. Análisis y prevención", 67-72 orr.

SANCHO, J.M.: "El entorno físico y simbólico de la enseñanza", 73-76 orr.

Espazioaren antolaketa ikaskuntza eta irakaskuntzaren kontzeptzio bat adierazten du.

## L'ÉCOLE MATERNELLE

### L'ÉCOLE MATERNELLE 8, 1991ko apirila

GILABET, H.: "Le métier d'enseigner. Un entretien avec P. Meirieu", 5-11 orr.

- Esperientzia arloa / Teknologia

DUBOS, J.: "L'éveil à la nature par le jardinage", 25-26 orr.

BRICHE, M., FERRAND, M.F.: "Grande fête avec le quartier", 27-30 orr.

LE CHEVALIER, D.: "Aller ensemble à La Rochelle".

KROSNICKI, J.M.: "Les outils et les utensiles".

- Matematika

CUGNET, C.: "Situations mathématiques", 31-32 orr.

- Dantza

BENHAMMOU, A.: "Un partenaire de danse: la chaise", 35-36 orr.

- Kirolak

DIMANCHE, A.: "L'enfant et l'eau".

- Ipuina

LECHEVALLIER, D.: "Création de contes d'enfants"



## INFANCIA

### INFANCIA -Educar de 0 a 6 años- 6, 1991ko martxo-apirila



MALAGUZZI, L.: "La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce", 4-8 orr.  
Aniztasuna Haur-Eskolan

CANALS, M.A.: "Las paradojas del maestro", 9-11 orr.  
Eta irakasleak, zorionez, ez daki jakin behar lukeen dena...!!!

**JUBETE, M., FERNANDEZ, C.:** "Su pequeña historia", 16-18 orr.

Haur bakoitzaren historia, memoria: Haur-Eskolan egindako esperientzia.

**GUERRERO, P.:** "Pintura y poesía en la escuela infantil", 20-23 orr.

Aste kulturalak Haur-eskolan: poesia eta pintura lantzen...

**TEBEROSKY, A.:** "La escritura desde el punto de vista del niño", 24-25 orr.

Ikaskuntza prozesuan helduen eta haurren ikuspegi desberdinak.

**QUEROL, X.:** "Prevención de los malos tratos y el abandono infantil", 26-31 orr.

Justizia, etika eta solidaritateko kulturaren eraiketaren garrantzia.

**FEDERACION FRANCESA DE NATACION PREESCOLAR:** "Actividades acuáticas para los pequeños", 32-35 orr.

Hasiera hasieratik uretan...!

**ESCAPÀ, R.:** "Avaluació i planificació en la integració escolar", 3-5 orr.

Haur guztiek behar den moduan integratzeko oinarrizko egiturak eta baldintzak behar dituzte.

**LURCAT, L.:** "Home funcional o dret a la intimitat", 6-10 orr.

Haurra munduaren, publizitatearen aurrean...

**MARTIN, L.:** "Com podem planificar i realitzar un projecte d'observació", 15-17 orr.

Behaketa eta ebaluazioa haur-eskolan: haurren arteko komunikazioa.

**CORREIG, M.:** "L'aprenentatge de la llengua escrita a parvulari. ¿Qué podem fer a l'escola?", 19-21 orr.

Irakurketa eta idazketa Haur-eskolan.

**GUAL, E.:** "Una experiència d'informàtica", 23-24 orr.

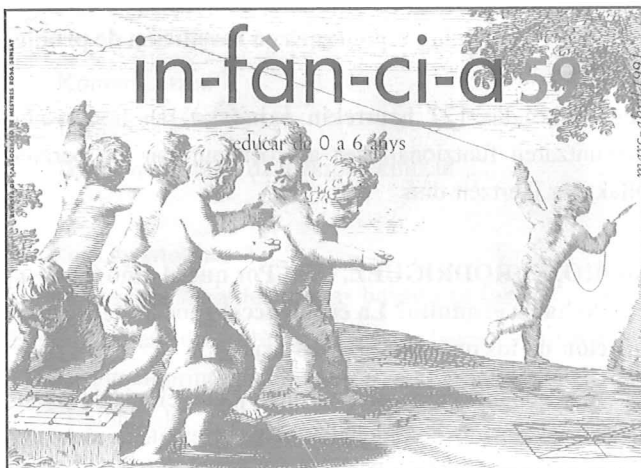
Informatika Haur-eskolan: esperientzia bat.

**MOSS, P.:** "Els drets de la infància. Entre complexitat social i limitacions legislatives", 25-33 orr.

"European Childcare Network" en informarean "irakurketa".

## INFÀNCIA

**INFÀNCIA - Educar de 0 a 6 anys-, 59, 1991ko martxo-apirila**



## PERSPECTIVA ESCOLAR

**PERSPECTIVA ESCOLAR, 152, 1991ko otsaila.**

**Matematika Haur-Eskolan**

**CANALS, M.A.:** "Estructuración del pensamiento del nen de 0-6 anys a través d'activitats lògiques matemàtiques", 2-7 orr.

**TORRA, M.:** "El tractament de la lògica a parvulari", 8-13 orr.

**VALLES, J.:** "El disseny curricular a la Llar d'infants i parvulari en matemàtiques", 14-18 orr.



REVERTER, R.. "El racó de matemàtica", 25-29 orr.

MUNT, R.M. "El nen cec descobreix la matemàtica", 25-29 orr.

BIBLIOTECA ROSA SENSAT: "Bibliografia sobre la matemàtica a l'educació infantil", 30-31 orr.

## CLIJ

CLIJ 6, 1991ko Martxo

COLOMER, T.: "Últimos años de la literatura infantil y juvenil. Desde el mayo del 68 a la postmodernidad de los ochenta", 14-24 orr.

Azken hamabost urteetako aldaketa sozio-politikoek izan duten eragina Espainian eman den haur-gazte literaturan.



LAO FERNANDEZ,

J.J.: "La psicoliteratura o "libros de familia", 52-58 orr. Psicoliteratura edo literatura errealistari buruzko oinarritzko sarrera bat eta gaika eginiko bibliografia.

CLIJ 27, 1991ko Apirila

"Informe: premios del 90". 16-43/55-64 orr.

Espainian, 1990. urtetan Haur eta Gazte literaturan eman diren sari eta sarituen informea.

CLIJ 28, 1991ko Maiatza

FERNANDEZ, V.: "Panorama de la literatura infantil y juvenil española", 13-22 orr.

Haur eta gazte literaturaren egoera Espainian oso baikorra eta itzaropentsua dela dio Victoria Fernandezek.

VENTURA, N.: "En catalán: de la pedagogía a la fantasía". 24-33 orr.

Haur eta gazte literatura normalizatu egin da Catalunyan. Gainera oso momentu ona igarotzen ari da literatura, bai produkzio mailan eta bai idazle-irudigile mailan.

VAZQUEZ FREIRE, M.: "En gallego, ecología y poesía". 34-42 orr.

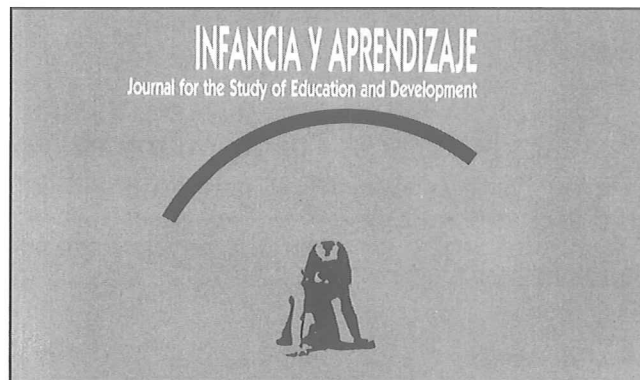
Galiziar editorialek Haur eta Gazte literaturari emandako bultzadak eta galiziar idazle eta irudigileek eman dioten tradizio eta modernitate nahasketa horrek lortu dute galiziar produkzioaren gorakada.

ETXANIZ, X.: "En vasco: el humor y la aventura". 43-51 orr.

Nahiz eta egoera erraza ez izan, folklorearen berreskurapenarekin batera idazle kolektibo batek bere estilo pertsonala eman dio haur eta gazte literaturari.

## INFANCIA Y APRENDIZAJE

INFANCIA Y APRENDIZAJE 53, 1991



CORTES, M., VILA, i.: "Uso y función de las formas temporales en el habla infantil", 17-43 orr.

Artikulu hau aho hizkuntzaren denbora formen lorpena eta erabilpenari buruzko ikerketa da. Ikertutako haurrak, neskatila katalan bat eta bi elebidun (katalana-gaztelera) dira.

LUQUE, A.: "Habla espontánea en resolución de problemas". 59-73 orr.

Haur-eskolako 127 haurrekin egindako lan honek aho hizkuntzaren funtzionalitatea arazoan aurrean eta beraren bilakaera ikertzen ditu.

MORO, C., RODRIGUEZ, C.: "Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? La construcción social de la significación de los objetos". 99-118 orr.

Haurrak, aho hizkuntza lortu aurretik, jolas berezia du helduarekin: eskaintzen dio objektu bat baina ez emateko asmoarekin.

Artikulu honek keinu horren funtzio ezberdinak aztertzen ditu.

**RAMIREZ, J.D.:** "Nuevas perspectivas metodológicas para el estudio del habla egocéntrica", 119-134orr.

Pentsakera eta hizkuntzaren arteko erlazioaren ikerketentzat ekintzen erregulazioan aho-hizkuntza egozentrikoak duen eraginari edo rolari buruz Vygotskiren hipotesia oso garrantzitsua da.

## COMUNICACIÓN LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Comunicación Lenguaje y Educación, 7-8 zk 1990

Gai monografikoa : Atzerriko hizkuntzen irakaskuntza

**Breen Michael P.**

**"Paradigmas actuales en el diseño de Programas"**

Iharduera didaktikoan, edukien berdefinitze prozesu bat ematen da praktikan; honen ondorioz, aurrez finkatutako edukiek askotan ez dute balio handirik izaten ikaste prozesua bideratzekoan. Arazo honi erantzuteko sortutako bi programazio mota

aztertzen ditu autoreak: "Eginkizunetan oinarritutako programazioa" eta "Programazio prozesuala". Eginkizunetan oinarritutako programak, ikasleen komunikazio gaitasuna eginkizunak burutzen dituzten neurrian eta burutzen dituzten bitartean garatzen dela diosku.

Programazio prozesualak honako 3 prozesu hauetan zehazten da :

- Komunikatzea
- Ikastea
- Ikaste-irakasteari dagozkion ekintzak

**Candlin Christopher N.**

**"Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas"**

"Eginkizunetan" oinarritutako programa batek kontutan eduki behar dituen printzipioak azaltzen dira artikulu honetan:

- Helburuak
- Eginkizun motak
- Eginkizunen sekuentziak
- Ebaluaketa

**Estaire Sheila eta Zanón Javier**

**"El diseño de unidades didácticas en L<sub>2</sub> mediante tareas: Principios y desarrollo"**

Aurreko bi artikuluetan aurkezten den programazio eredua garatzen da artikulu honetan eta unitate didaktikoen diseinua egiterakoan kontutan eduki behar diren zenbait arlo azaltzen dira.

Egoera ezberdinei egokitu dakiekeen programazio eredu bat eskaintzen da .

**Llobera M. "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE"**

Irakasle-ikasle eta ikasleen arteko interakzioak daukan garrantzia azpimarratzen da artikulu honetan eta interakzio hauei arreta gehiago egin behar zaiela.

**Alvarez Amelia eta del Rio Pablo**

**"Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un Programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera"**

Artikulu honetan ikuspegi historiko-kulturalean oinarritutako programen beharra azaltzen da.

Ikuspegi honetan haurren eta eskolaren inguru sozialak izan behar du programazioen oinarria. Burutuko dituzten eginkizunak lotura soziokultural honi esker esanguratsuak izango dira haurrentzat.

**Artigal J. M.**

**"Uso, adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años".**

3-6 urte bitarteko haurrentzat, ipuinen antzezpenaren bidez, atzerriko hizkuntza irakasteko sortutako materialak aurkezten dira artikulu honetan.

Materialak diseinatzerakoan autoreak bi ardatz eduki ditu kontutan:

- Hizkuntzaren ikasketaren oinarrian erabilera dagoela.
- Hizkuntzaren ikaste prozesua prozesu interaktiboa dela.





# HIZKUNTZA ARROTZEN IKASKUNTZA GOIZTIARRA

**H**izkuntzen ikaskuntza txikitatik hasi behar den ustea frogatu samar dago dagoeneko, adin horretako ikaskuntzak emaitza hobek eta zailtasun gutxiago agertzen ditu eta.

Baina bi arrazoi horiek ez dira arauturiko irakaskuntzako asig-naturetan hizkuntza arrotzak sartzeko orduan gehien eragiten duten eragileak. Horrez gainera, bada beste arrazoi batzu, eurak bakarrik nahikoak direnak 8 urtetik aurrera (legeak aginduta) eta askotan 6 urtetik aurrera (esperientzia modura) hizkuntza arrotza eskolan sartzeko, izan ere, hizkuntzekiko ardura berezi eta goiztiar hori hartzeko arrazoiak ugariak dira. Hona hemen hizkuntza arrotza txikitatik ikas-teak dakartzan abantailak:

- Hizkuntzak eguneroko bizi-moduan dituen funtzio eta ezaugarriez jabetzen laguntzen dio ikasleari.
- Bere hizkuntz eta kultur inguruntetik kanpo hezitzeko egokiera ematen dio ikasleari.
- Ikaslea kultur eta hizkuntz aniztasunarekiko tolerantetagoa izaten laguntzen du.
- Aurrerago, lanean edo goimailako ikasketetan sartzeko prestatu egiten du ikaslea.

- Bide berriak zabaltzen dizkio ikasleari bai irakurtzeko zein beste herri eta kulturekin harremanetan jartzeko orduan.

Gai hau jorratzean, kontuan hartu behar dugun gauzetako bat zera da, gure ikaslegoa gizarte elebidun batetik datorrela. Ikasle hauek bi hizkuntz kode ezberdin -euskarari eta gaztelerari dagozkionak- ikasi behar dituzte. Beraz komenigarria litzateke, zehatz-mehatz izango ez bada ere, ikasle hauen ezaugarrietako batzu adieraztea.

Arlo hau gehien jorratu duten ikertzaileek hainbat eta hainbat estudioren bidez adierazi dute elebitasuna ikaslearen hizkuntz eta ezaguera mailako garapeneren onerako izan daitekeela, eta izan ere halaxe dela. Baieztapen guzti hauek zera pentsarazten digute: bigarren eta/edo hirugarren hizkuntzaren irakaskuntza edo ikaskuntza onuragarri dela ikaslearentzat eta, ezer eragotzi beharrean, haren sormen gaitasuna indartu eta aberastu egiten duela.

Hainbat eta hainbat ikerketaren arabera, elebitasunak funtsezko eragina daukala ikasketen eta ezagueren funtzionamenduan ikusi da.

Beraz, ikusten dugu ikasleak bigarren hizkuntzan trebetasuna

hartzeko badu, bi edo hiru hizkuntzatan jarioetasuna izate horrek ezagupenaren garapenerako onuragarriak diren beste alde batzu ere hobetu ditzakeela. Izan ere, ez da nabari hirugarren hizkuntza sartzeko eragin kaltegarriarik duenik, aitzitik, onuragarria izan daiteke ikaslearen garapen orokorrerako.

Jarraian hizkuntza arrotzen ikaskuntza goiztarrari heltzeko orduan ardura berezia eskatzen duten zenbait puntu sakonduko ditut, hala nola, edukinak, metodologia eta irakasleen pres-takuntza .

## EDUKIAK

Lehenengo eta behin zera esan behar da, hizkuntza arrotzaren irakaskuntza ez dela gai isolatuz osaturiko multzotzat hartu behar, osotasun bat edo kate bat balitz bezala baino. Ikaskuntzak aurrera egin dezan, aurreko mailak, finkatu ondoren, gaintitzea eskatzen duen osotasun edo kate bat, alegia.

Edukinak gaika edo interes-arloka bananduko dira eta hizkuntz funtzioak gai horietan sartuko dira. Gai horiek, esate baterako, honako hauek izan daitezke: kallea, familia, etab.

Arlo bakoitzean, batetik hainbat

hizkuntz funtzio eta bestetik lexikoa (denetarikoa baina gaiari dagokiona) emango zaie eta bi baliabide horien bidez, gai horri buruzko alderdiak deskribatzeko modua izateaz gainera, ikasleak, orokorki, hizkuntz gaitasuna garatzeko aukera edukiko du. Bestalde, erronka handia izaten da gai horiek eta euren edukinak hautatzeko orduan, bertan hizkuntz osagai isolaturik ez sartzeko ahalegina egitea.

Ikasleak lehenengo-lehenengo hartu behar duen trebetasuna ahozko mintzairarena da. Prozesu hori, batik bat, ikaskuntza hasi zen garaiaren menpe dago. Zenbat eta lehenago hasi ikaskuntza, hainbat eta denbora gehiago eskainiko zaio ahozko adierazpen eta ulermenari. Ez da idatzizko trebetasuna landu behar harik eta trebetasun hori norbere hizkuntzetan ondo errotuta izan arte.

Beraz, edukin guztiak ikasleari ikaskuntzan ahozko hizkuntzaren bidez parte hartzeraz eragingo dioten ekintza eta egoeren inguruan landuko dira.

## METODOLOGIA

Gai hori buruz dagoen erizpide bakoitzetik gauzarik egokienak hautatuz osatu beharko da metodologia. Ez dago ume txikiei hizkuntza arrotz bat irakasteko metodologia propiorik. Hizkuntza hori hainbat bailabideren bidez irakasteko aukera emango duen eran antolatu behar da irakaskuntza. Baliabide horiek honako hauek izan daitezke: egitasmoak, ipuin kontaketak, hizkuntza beste ikasgai batzuen birtartekarizat hartzea, kantuak eta errimak, gimnasia, ariketak, es-

kulanak, etab. Ekintza hauek erabateko jolas eta atsedean giroan gauzatu behar dira. Era horretara, ez da galduko hizkuntza ezberdin baten aurrean, lehen kontaktuan izaten den gogokotasuna, zeina ikaskuntza prozesu osoan mantendu beharko baita. Funtsezkoa da ekintzak anitzak izatea, ugariak.

Eta, azkenik, kontuan hartu behar diren beste bi alderdi eman go den ordu kopurua eta haien maiztasuna dira. Gaztetxoeren artean, esaterako, emaitza hobeak ematen ditu 15 eta 20 minutu arteko ekitaldi laburrak sarri egiteak.

## IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA

Garrantzi handia eman zaio beti irakasten den hizkuntza menderatzeari. Eta ume txikiei hizkuntza arrotzak irakasteko orduan, erizpide hori indartu egiten da, zeren eta adin horretako ikasleak,

etengabe jasotzen dituen soinu, hitz eta adierazpenak kopiatzeko eta imitatzeko erraztasuna bait du. Horregatik, funtsezkoa da zein eredu jasotzen duten kontuan hartzea.

Hizkuntza arrotzen ikaskuntza goiztiarrean nabarmentzeko beste gako bat, ziklo horretan irakasten ari diren irakasleak, ziklokoak izatean datza. Bestalde, komenigarria da ez daitezela tutoreak izan euren ardurako taldeei hizkuntza arrotza irakatsiko dietenak. Hobe da tutoreek beste talde batzuri ematea klasea. Lehen irakaskuntzan, hizkuntza arrotzaren irakasle kargua kentzen ahalegindu beharko ginateke. Plantea dezakegun aldaketa bat, bi karguok bategitea litzateke; hala, aberastasun handiagoa eta irakaskuntzaren benetako orokortasuna bermatuko lirateke.

*Saro Manrique de Lara*  
**Arrasateko AHIZKE/CIM**



# Atzerriko Hizkuntzen Irakaskuntza

## BIBLIOGRAFIA

*Atzerriko hizkuntzari buruz idatzitako bibliografia ugaria den arren, urriagoa gertatzen da irakaskuntza goiztiarrari buruz zerbait aurkitzea. Are zailagoa, orobat, nahi dena atzerriko hizkuntza irakastea bada, eta gainera Euskal Herria bezelako egoera batean, hau da, hirugarren hizkuntza moduan. Dena dela, gure ustez, gai honi buruzko erreflexioak bideratzeko, 2. hizkuntzaren irakaskuntzarako finkatutako erizpideek badute berez baliorik. Horregatik guk aukeratutako oinarriko bibliografian material honi ematen diogu garrantzi handia. Multzo honen barruan atzerriko hizkuntzetan idatzitako*

*liburuekin batera HABEk itzulitako zenbait liburu aukeratu ditugu, nahiz eta helduen irakaskuntzari begira idatzita egon, ematen diren erizpideak baliogarriak izan daitezkeelako edozein adinetarako.*

*Bibliografia aukeratzeko esperientzia praktikoei baino iharduera didaktikoa bideratzeko baliogarriak izan daitezkeen oinarri psikopedagogikoei eman diegu garrantzi handiagoa, marku psikopedagogikoa argitzea beharrezkoa ikusten dugulako esperientzia berriei oinarri sendoak jarri nahi badizkiegu.*

### LIBURUAK

**FRIED-BOOTH D.** "Proiektugintza". HABE, Itzulpen Saila. Donostia 1987

"Antolamendurik handiena duen hizkuntz ikaskuntza ikasgelan ematen da. Ikasgelan irakasten dena baliogarria izan daiteke teorian, baina baliogarratasun hau ez da beti praktikara iristen. Askotan hutsune bat dago ikasleek ikasten duten eta benetan behar duten hizkuntzaren artean. Hau da, hain zuzen, proiektugintzak bete nahi duen hutsunea. Ikasleen arteko elkarlanera bultzatzen du proiektugintzak. Proiektuak irakaslearen gidaritzapean egin behar da, baina lehendabizi prestatua eta eztabaidatua izan behar da eta gero ebaluatua. Eta irakasleak laguntza baliotsua eskain dezake horretan".

**KRAMSCH C. H.** "Interaction et Discours dans la Classe de Langue". Hatier. Paris 1984

Hizkuntzaren irakaskuntzarako, hizkuntzalaritzak eskeintzen dituen irakaskuntz eredu sailkatuen aurrean (gramatika zein nozio funtzioetan oinarritutak) Kramsch-ek beste proposamen bat eratzen du, proposamen honetan bi kontzeptu hartzen dutelarik garrantzi handiena: linguistikatik jasotako "diskurtso" kontzeptua eta psikopedagogiatik jasotako "elkarreragin" kontzeptua.

Proposatzen den interakzio eredu liburuan zehar gauzatzen da, autoreak interakzio ekintzen tipologia bat eskeintzen duelarik.

**KRASHEN S.D.** "Second Language Acquisition and Second Language Learning". Pergamon Press. Oxford 1981

"Principes and Practice in Second Language Acquisition". Persamon Press. Oxford 1982

**KRASHEN S.D.; TERRELL T.** "The natural approach"

**Languaje Acquisition in the classroom**

3 liburu hauek autorearen teoriaren hainbat arlo jasotzen dituzte. Lehenengoan eta bigarrenean teoriaren oinarriak azaltzen dira; hirugarrenean, oster, printzipio metodologikoak nola eraman praktikara.

Krashenen teoriaren oinarrian "hizkuntza ikastea" eta "hizkuntza lortzea" kontzeptuaren arteko banaketa dago. Autorearen ustez, lortzen den hizkuntza da komunikaziorako balio duen hizkuntza. Hizkuntzaren lorpenaren oinarrian mezuen ulermena dago. Hau da: hizkuntza bat lortzen dugu ulertzen dugunean entzuten eta irakurtzen duguna; hala ere, autore honen teorian, aurreko baldintza derrigorrezkoa den arren ez da nahikoa.

Lorpen prozesuaren barruan afektibitateak garrantzia

handia du, afektibitateak filtro lana egiten bait du, eta filtro honek oztopatu egin dezake "input" a bereganatzea.

Printzipio hauetan oinarrituz, hizkuntzen irakaskuntzak kontutan eduki behar dituen printzipioak zehazten ditu:

- Espresioaren aurrean ulermena egon behar da
- Espresioak etapa jakin batzuk jarraitzen ditu
- Programa helburu komunikatiboen arabera antolatzen da
- Ekintzak ikasleen filtro afektiboa ahultzeko pentsatu behar dira.

## **KING A. "Atalase Maila". Europako Kontseilua. Strasbourg 1988**

Europako Kontseiluak lehenengo Atalase maila 1975ean argitaratu zuen, ingelesari aplikatutako "Threshold Level". Lan honekin Europako kontseiluak, Europako hizkuntzen irakaskuntza oinarritzeko marko amankomun bat definitu nahi zuen. Helburua komunikazioa erraztea zelako hizkuntzaren ezagupena ez zen definitzen ezagupen teorikotzat baizik eta komunikazio gaitasuntzat.

"Atalase maila"n definitzen den xede taldea atzerriko hizkuntza ikasten ari den helduen taldea denez, eskolara aplikatzeak egokitzapen lana eskatzen du; hala ere, eskeintzen den eredia baliogarria da edozein xede talderen beharrak definitzeko.

## **LITTLEWOOD W. "Hizkuntz irakaskuntza komunikatiboa. Sarrera bat". HABE Itzulpen Saila. Donostia 1986**

Sintesiaren eta doitasunaren eredia da liburu hau, ondo egituratua eta iradokizunez bete. Liburuaren helburua praktikoa da, irakasleei bere tekniken erreperorioa zabaltzen laguntzea, alegia. Zortzi ataletan banatua dago liburuak

- Zer da gaitasun komunikatiboa?
- Formak esanahiarekin erlazionatzea.
- Iharduera komunikatiboak.
- Komunikazio funtzionaleko iharduerak.
- Elkarrekintza sozialeko iharduerak.
- Entzumena lantzeko iharduerak.
- Zer irakatsi nola aukeratu?

- Planteamendu komunikatibo bat

## **LARSEN-FREEMAND. "Teknikak eta Printzipioak hizkuntz irakaskuntzan". HABE Itzulpen Saila. Donostia 1987**

Hizkuntzak irakasteko erabili izan edo erabiltzen diren zortzi metodoren teknikak eta printzipioak aztertzen dira liburuan zehar. Gramatika-itzulpenezkoa, Zuzena, Audiolinguala, Bide ixila, Sugestopedia, Taldeko Hizkuntz Ikaskuntza, Erantzun fisiko osoa eta Planteamendu Komunikatiboa.

## **LITTLEWOOD W. "Hizkuntza arrotzen eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntza". (Hizkuntzaz jabetzeari buruzko ikerketak eta ikasgelan dituzten inplikazioak). HABE Itzulpen Saila. Donostia 1986**

Hizkuntza arrotzen eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntzari buruzko ikerketa berrietatik sortu diren ideia eta aurkikunde batzuei buruzko sarrera bat da liburua. Bereziki irakaskuntzan lagungarri gerta daitezkeen alderdiak azpimarratzen saiatu da egilea.

## **ROULET E.**

### **"Langue Maternelle et Langues Secondes". Vers une Pédagogie intégrée. Hatier, Crefid. Paris 1984**

Liburuan proposatzen den teoriaren oinarrian ama hizkuntza eta bigarren hizkuntzaren arteko integrazioa azaltzen da. Ama hizkuntzaren ezagupenetik abiatuz, haurren komunikazio gaitasuna gehitzeko bideak aztertzen ditu autoreak.

## **VAN EK J. A.**

### **"Hizkuntza arrotzen ikaskuntzarako helburuak". I. liburukia: Nondik Norakoak. Itzulpen saila HABE. Donostia 1989**

Lan honen I. liburukiak hizkuntza arrotzen ikaskuntzarako (HAI) helburu orokorren izaerarekin eta hezkuntz inplikazioekin du zerikusia.

Hezkuntz xede orokorren eta irakasgaien helburu zehatzen arteko harremanez arituz hasten da eta era honetan ondorengo ihardupiderako behar duen testuinguruan ezartzen da. Azkenik, proposatutako ereduaren osagaiak jorratzen dira, adibide gisako zehaztapenak eskainiz eta zenbait hezkuntz inplikazioz ihardunetz.



VAN EK J.A. "Hizkuntza arrotzen irakaskuntzarako helburuak". II liburukia: Mailak. HABE Itzulpen Saila. Donostia 1987

Bigarren liburu honetan hizkuntza arrotzen ikaskuntzaren helburuak erarik praktikoenean bereizteko moduak aztertzen dira, beraiek azaltzen dituzten komunikazio-gaitasunaren maila desberdinen ikuspegitik. Azken kapituluan, helburu-mota desberdinen artean maila baliokidetasunak ezartzeko ahalbideez dihardu.

## BESTE ZENBAIT LIBURU

Batzuk. "Didáctica de las segundas lenguas". Aula XXI Santillana. Madrid, 1990

Nunan D. "Syllabus Design". Oxford University Press 1988

Byram M. Leman J. "Bicultural and Trilingual Education" Multilingual Matters. Bruselas 1990.

Ellis R. "Understanding Second Language Acquisition" OUP 1985.

Bybab D. "Syllabus Design" Oxford University Press 1988

Pla Laura. "Enseñar y Aprender Inglés" ICE Horso-ri. Barcelona 1989.

Seliger H. W.: Long M. H. "Classroom Oriented Research in Newbury House 1983.

Carmen Sanchez S. Teresa Moro. "Una unidad didáctica en Primaria".

M. Angeles Rodriguez. "Trabajar la paz en secundaria"

Batzuk. "Una unidad didáctica en BUP"

Javier Odriozola, Emma Trelles. "Para saber más (inglés)"

Jose Luis Atienza Merino. "Para saber más (francés)"

## Comunicación, Lenguaje y educación . 7-8 zk 1990

Breen M. P. "Paradigmas actuales en el diseño de programas"

Candlin C. "Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas"

Estaire Sheila Zanón Javier. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo".

Llobera M. "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de  $L_2$  o  $L_E$ ".

Alvarez A. Del Rio P. "Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco, para un programa de enseñanza de inglés como lengua extranjera".

Artigal J. M. "Uso/Adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años".

Guerrero A. "Aprender entre dos culturas: Estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes".

Cinca M. D. "Particularidades de la enseñanza del árabe en España: Algunos datos para la reflexión".

## BESTE ZENBAIT ARTIKULU

Artigal J.M.

Elkarrizketa: "Hizkuntzak: zenbat eta gehiago, hobeto"

Ikastola aldizkaria 1991ko Maiatza.

Artigal J.M.

Elkarrizketa: "Haur eleaniztun batek hornidura hobea eta handiagoa dauka".

Ikastola aldizkaria 1991ko Ekaina.

## ALDIZKARIEN ARTIKULUAK

Ale monografikoak

Cuadernos de Pedagogia 193 zk. 1991eko Ekaina

Trinidad Rodriguez Maestu, Carmen Echevarria. "El Diseño Curricular Base"

Laura Pla. "Una visión constructivista"



## NGELESAREN SARRERA

### OHOKO 1. MAILATIK AURRERA

Saro Manrique de Lara

Egitasmo honen nondik-norakoak azaldu aurretik, AHIZKE/CIMEk Deba Garaian egin duen lana goretsi nahi nuke. Gorespen horrekin hastearren arrazoia da, hain zuzen, uste osoa daukadala egitasmo hau ez zela bideragarria izango AHIZKE/CIMEgatik izan ez balitz.

Ikastetxe hori hizkuntza arrotzen irakaskuntzarako kooperatiba bat dugu. Hogeit bat urte daramatza bailara osoan, hizkuntzen arloan itzelezko lana egiten eta, arauturiko ikastetxea ez den arren, berezitasun eta abantail handi bat dauka, HEZIBIDE ELKARTEko partaidea izatea, hain zuzen ere. AHIZKE/CIMEk egindako lanetik nabarmendu nahi nukeen arloetako bat 7-14 urteko umeei ingelesa irakasten burutu duten lana da, izan ere, hala eginda, arauturiko ikastetxeek zeuzkaten akats eta gabezia ugari betez. AHIZKE/CIMEk umeei hizkuntza arrotza gazte-gaztetatik irakasteko eduki duen kezka eta, orobat, bertan lorturiko emaitza onek, beste ikastetxe batzuek ere gai horretaz arduratzea eragin du. Gainera, AHIZKE/CIME ez da ikasleen ikaskuntzaren alderdiak sakontze hutsaz konformatu eta irakaslearen prestakuntza ere

sakondu du, gai horretan espezializatu egin delarik. Hargatik, ez da harritzekoa ondorengo ikastetxe hauek batu izana, bai indarrak biltzeko eta bai, herritarren zati batengana baino helden ez zen lan hori, beste hiru ikastetxeetara ere zabaltzeko, hain zuzen ere, San Frantzisko Xabier Ikastola, Almen eta San Viatorera.

Orain hiru urte hasi zen OHOKO 1. mailan sei urteko umeei ingelesa sartzeko saio hau. Esperientzia hauek, ezberdinak izan arren, egitasmoaren ikuspegi orokorra aztertzeko orduan funtsezkoak diren arloak jorratzen ditu. Lehenengo eta behin, aitatzekoa da egitasmo hau gauzatu ahal izateko hiru ikastetxeok egin behar izan dituzten eta oraindik ere egin behar dituzten itzelezko ahaleginak. Ekonomikoak ezezik antolamenduari ere badagozkionak. Bestalde, nabarmena da, orobat, bai egin duten lana eta bai parte hartzen duten irakasleek erakutsi duten gogo beroa.

#### EGITASMOAREN OINARRIZKO PRINTZIOAK

Gure oinarrizko abiapuntua -eta Lehen Irakaskuntzan funtsezkoa

dena- ikasi beharreko edukinak funtsezko guneen inguruan integratzea edo osatzea eta orokortasuna ematea izan da. Egitasmo honek, ikasgai berria, ingelesa, edukinen multzo orokor horretan sartzen du.

Integrazio horrek zera dakar, ingelesa emango dutenak haurraren betiko irakasleak eurak izatea, lehen aitaturiko integrazio hori ez hausteko.

Egitasmoaren diseinuaren abiapuntua hizkuntzarekin politikipoliki harremanetan jartzea eta hizkuntzara ohitzea da, haren erabilera ikaslearen garapen afektiboaren eta gaitasunaren arabera sartuko delarik.

Ohitze prozesu hau gelako mugetatik kanpora iritsi behar da, ikasleak hizkuntza berria inguruan daukan errealitatearekin eta hurbiletik bizi dituen egoerekin erlazionatu dezan.

Printzipio hauekin batera, emaitza onak bermatzeko funtsezkoak diren zenbait erizpide ere aitatu nahi nituzke:

**Klaseen maiztasuna:** Egunero eman beharko da klasea astean zehar. Funtsezkoa da ikasleak

hizkuntza berriarekin egunero zertxobait egitea, ziurrenik, gelatik kanpo, ez du hartarako aukerarik edukiko eta.

**Klaseen iraupena:** Orduerditik hiru ordulaurdenera artekoa izango da. Haurraren kontzentrazio ahalmena kontuan hartuta, lehen bi urteetan hoge minutuko ekitaldiak egingo dira, gero, hirugarren eta laugarren mailatik aurrera, orduerdira artekoak izango direlarik.

**Ikasleen kopurua, gelako:** Zenbat eta ikasle gutxiago dauden gela bakoitzean, hainbat eta aukera handiago edukiko dute umeek hizkuntza banan banan lantzeko. Eta, ondorioz, irakasleak arreta zuzenago eta aktiboagoa eskaintzeko aukera edukiko du. Baina kopuruaren gai hau, gehienetan, ezin izaten da konpondu zeren oso zaila bait da gelak banatzea, bai antolamendu arrazoiengatik eta bai arrazoi ekonomikoengatik.

**Kurrikulumean integratzea:** Ahal den neurrian, hizkuntza arrotza beste ikasgai (plastika, soinketa, musika, etab) batzuetan sartu eta haiek indartzeko tresnatzat erabiliko da. Oso garrantzitsua da gainerako asignaturekin zerikusirik duen ikasgaitzat hartzea ikasleek.

**Ekintza osagarriak:** Egitasmo honen barruan, epe ertainera hizkuntza arrotzaren ikas-kuntza aberasteko balioko duten ekintza batzuek sartu dira; era horretara, erakargarriagoa eta interesgarriagoa izatea lortuko delakoan. Ekintza horiek honako hauek izango lirateke:

ingeles hiztunen ikastetxeekin elkartrukea, udako ikastaroak barne-tegietan, zine emanaldiak, antzerkiak, etab.

## HEZKUNTZA MAILAKO HELBURU ESPEZIFIKOAK

Egitasmo honek lortu nahi duen helburua zera da, Bigarren Hezkuntzara doanean, ikasleari hizkuntz gaitasuna erdiesteko aukera emango dion ingeleseko oinarritzko maila lortzea, lehen Hezkuntzaren amaierarekin batera.

Egitasmo honetan hiru fase bereizten ditugu OHOren barruan. Aurrerago, fase hauek egokitu egin beharko dira gainean dugun hezkuntz sistema berriaren etapan arabera:

1. fasea, 6-8 urte (OHOk 1., 2. eta 3. mailak).
2. fasea, 9-10 urte (OHOk 4. eta 5. mailak).
3. fasea, 11-13 urte (OHOk 6., 7. eta 8. mailak).

Lehen fasean zehar ahozko adierazpena eta ulermena baino ez dira landuko. Umea hizkuntza-

ren soinu berezietara ohituko da eta oinarritzko egitura batzuek erabiltzeko gai izango da.

Bigarren fasean, ahozko adierazpena eta ulermena lantzen jarraituko dugu eta, orobat, irakurketa eta idazketako lehen urratsak emango dira.

Hirugarren fasean aurrekoetan baino garrantzi handiagoa emango zaio hizkuntza idatziari. Aurretik harturiko ezaguerak finkatuko dira eta, aldi berean, hizkuntzaren egiturak sakontzeari ekingo zaio.

## ILDO METODOLOGIKOA

Ikaskuntzaren nondik-norakoak mugatzen dituzten oinarritzko erizpideak azaltzean, bi alderdi bereiziko ditugu:

### Alderdi pedagogikoa

Klaseak jolas giroan murgilduko dira.

Eskulan, kantu, errima, jolas, ipuin, dantza eta abarren bidez jasoko dute hizkuntza apurka-apurka.

## HIZKUNTZAREN GAITASUNEI ESKAINI BEHARREKO DENBORA (GUTXI GORABEHERA)

FASEAK	ENTZUN%	HITZEGIN%	IRAKURRI%	IDATZI%
1.	%50	%50		
2.	%35-30	%35-30	%15-20	%15-20
3.	%25	%25	%25	%25

Egitura orokorrak ikusmenaren laguntzaz aurkeztuko dira, hala, ikasleak, entzuten eta ikusten duenaren esanahia, itzulpen beharrik gabe, hartu dezan.

Ahalegindu behar dugu ikasleak ulertu dezan ez duela, hasieratik, dena ikasi eta ulertu behar, hura "entzun" eta haren "soinu"ra ohitu baizik.

Ahal dela, ez da euskararik eta gaztelerarik erabiliko.

## Hizkuntzaren alderdia

Umearentzat ezagunak baina mugatuak diren gai-sortez osatzen da programazioa (esate baterako, etxea, familia, gorputza, etab).

Esperientzia honen asmoa ikasleek ingelesa ume ingelesak ikasten duten "ordena natural" berean ikastea da.

Aparteko garrantzia ematen zaio ahoskerari eta hitzen eta esaldien azentuazioari -biak ere hartarokoxe egokituriko tekniken bidez landuko direnak-, izan ere, oso garrantzitsua da bi horiek etapa honetantxe ikastea.

## IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA

Prestakuntzari dagokionez, egitasmoak bi atal dauzka: bata irakaslegoaren hizkuntz prestakuntza sakontzeko eta bestea alderdi metodologikoa lantzeko. Prestakuntzaren iraupena bost urterako pentsatua dago. Dena dela, dagoeneko hasi dira planteatzen OHoko azken etapa ere hartuko lukeen egitasmo bat.

## HIZKUNTZ PRESTAKUNTZA

Irakaslegoa bi taldetan banandu-

ta aurkitzen da: talde bat, jadanik klaseak ematen ari dena eta lehendik dakiten ingelesari eusteko klaseetara doana; eta, bestea, ingeleseko klaseak emateko oraindik maila altuagoa lortu beharko duena. Klaseak astero ematen dira eta bi ordutik laura irauten dute. Uztailean, irakasleak ikastaro trinkoetara joaten dira, bai ingelesa hitzegiten den herrialdeetara zein AHIZKE/CIMera bertara.

## PRESTAKUNTZA PEDAGOGIKOA

Hilean bi aldiz, eta ordu t'erdiz, batu egiten dira hiru ikastetxeetako irakasleak metodologia klaseak hartzeko. Horrez gainera, eta hiruhileko bakoitza iritsi aurretik, irakasleak hamar orduz batzen dira hiruhilekoan eman beharreko klaseak prestatzeko. Lehenengo batzarrean, esperientzia hau koordinatzen duenak edukinak aurkeztu ditu eta hiru hilabeteotan edukinok nola banandu erabakitzen da.

Esperientzia honetan hiru ikastetxeetako hamar irakaslek parte hartzen dute. Partaidetza honi buruz, aitatzekoa da ia ikastetxe guztiek egin duten itzelezko ahalegina ingelesa emango duten irakasleak ziklokoak izan daitezten eta eskaintzen duten irakas-kuntza ahalik eta orokorra izan dadin. Kontuan hartu da, orobat, tutoreek euren klaseari ez diezaiotela klaserik eman, era honetara, umeek erreferentzigune errealagoak izango dituztelakoan.

Talde guztiak dira D ereduako edo murgilpen taldekoak. Une honetan 180 bat ume daude OHoko 1. mailan eta 100 bat OHoko 3. mailan egitasmo honen barruan klaseak hartzen.

## EBALUAKETA

Ikaslearen ikaskuntza maila orain arte egin den moduan ebaluatzeak ez dauka zentzu handirik esperientzia honetan.

Helburua hizkuntza poliki-poliki ikastea denez, ebaluaketa ere egunik egun egingo du irakasleak. Hala, ebaluaketa bera izango da zein bide jarraitu behar duen irakatsiko diona, hau da, egindako programazioa jarraitu ala bertako alderdiren bat birplanteatu behar duen adieraziko dion tresna.

Ikasleak hizkuntza berria bereganatzeko duen gaitasunean oinarrituko dira jarraituko diren erizpideak, baina edonola ere, kontuan hartuko dira: ikasleak jartzten duen arreta, motibazioa, ikasteko duen gaitasuna, ahoskerara, hizkuntzaren trebetasunetan erakusten duen erraztasuna, etab.

Egitasmo honetako koordinatzaileak ebaluaketa bat egin du ikasturte honetako hirugarren hiruhilekoan. Talde guztiei ikustaldiak egin zaizkie eta ikustaldia egin duen pertsonak eman dituen klase guztiak grabatu egin dira. Orobat, OHoko 3. mailan ahozko ulermena neurtzeko proba batzu egitekotan dira. Oraingoz ez dago ebaluaketaren emaitza edo ondorioirik.

# E

## RAGILE AFEKTIBOEN EGINKIZUNA HIZKUNTZA BAT NORBEREGANATZEKO PROZESUAN

Pili Sagasta

### SARRERA

Hizkuntza baten ikasketa prozesua ikuspegi sozio-psikologotik aztertzeak esanahi berezia ematen dio prozesu horri, bestela antzemango ez genukeen esanahia hain zuzen ere. Horixe izan da, labur esanda, Robert C. Gardner eta Wallace E. Lambert kanadiarrek jorratu duten gaia. 1959an, hizkuntza bat norbereganatzerakoan eragile afektiboek duten garrantzia zehazteko asmoarekin Québec herrialdean egindako ikerlan baten emaitzak argitaratu zituzten. Ordurarte, gehienek uste zuten hizkuntza bat norbereganatzea, batik bat, ezaguera arloko eragileen ondorioz gertatzen zela, hots, hizkuntz gaitasunaren edo hizkuntzetarako trebetasun berezi baten eta adimenaren ondorioz. Gardner eta Lambert-ek, ordea, argi frogatu zuten eragile afektiboek (esaterako, irakasten zaien hizkuntzarekiko eta hizkuntza horren hiztunekiko ikasleek duten jarrerak) eta baita motibazioak ere, harreman zuzena dutela hizkuntza bat norbereganatzeko

prozesuan. Beraz, prozesu hori ezin daiteke ezagueraren ikuspegitik bakarrik aztertu, zeren hala eginez gero, erantzunik gabe geratuko bait lirateke zentzu psikologiko nabaria duten honelako galderak “Zer da egiaz jendea beste hizkuntza bat ikastera bultzatzen duena?”. Eta ondorioz ez genuke azalpenik aurkituko hizkuntzak ikasten dituztenen artean agertzen diren mailen ezberdintasuna arrazoitzeko, ezberdintasun horiek ez bait dira beti ezaguera arloko eragileen ondorioz agertzen.

### EGITURA TEORIKOA

Lambert eta Gardnerrek ikerlanak egiten jarraitu zuten, batez ere, Québec herrialdean. Batzutan, ama hizkuntza ingelesa zuten ikasle kanadiarrekin, beste batzutan, aldiz, udan Montreale-ra frantsesa ikastera joaten ziren ikasle estatubatuarrekin. Eta ikerketa horiexen emaitza da bigarren hizkuntza bat norbereganatzeari buruz biok landu zituzten teoriak: Lambertek eredu Sozio-psikologikoa eta Gardne-

ren eredu Sozio-hezkuntzazkoa, alegia. Bi teorion arabera, eragile afektiboek -esaterako jarrerak eta motibazioak- berebiziko garrantzia hartzen dute bigarren hizkuntza bat norbereganatzeko orduan. Are gehiago, eragile horiexek dira hizkuntzaren norbereganatze maila, neurri handi batean, mugatuko dutenak. “Jarrera” deritzon eragilearen barruan, ikasleek hizkuntza horrekiko eta hizkuntza horretako hiztunekiko daukaten jarrera aztertzen dute. Ikaslearen jarrera positiboak onerako eragina dauka hizkuntza ikasteko orduan, jarrera negatiboak, aldiz, oztopatu egingo lituzke aurrerapausuak. Bi ikerlariok diote ikaslea inguru sozial jakin batekoa dela eta bizi duen inguru sozial horixe izango dela, gutxi asko, haren jarrera mugatuko duena. Motibazioa deitzen diogu ikasleak helburu bat lortzeko duen nahiari eta hura eskuratzeko egiten dituen ahaleginei. Ikaslearen helburua, beste hizkuntza hori, talde kultural arrotzeko partaide izateko ikastea bada, orduan esango dugu ikasleak joera integraztailea duela; baina bere helburua, esate baterako, beste hiz-



kuntza horrek atzean dakarren kultura eta jendeaz asko arduratu gabe, lana bilatzea bada, orduan esango dugu joera instrumentala duela. Egitura teoriko horretantxe oinarritzen dira beraz, bigarren hizkuntza norbereganzeko prozesuan eragile afektiboek duten eginkizuna aztertzeke asmoarekin landutako bi ikerketok.

## EGINDAKO IKERKETAK

Egin diren ikerketa gehienak, azterturiko hizkuntza gizarteko parte aktiboa den komunitateetan egin dira, hau da, hizkuntza hori bigarren hizkuntza den komunitateetan. Halaxe gertatzen da esate baterako Québec-en frantsesarekin eta ingelesarekin. Hala ere, oso azterketa gutxi egin dira irakatsi nahi den hizkuntzak arrotz statusa duen herrietan, eta kasu horretantxe dago ingelesa gure komunitatean. Gurea bezalako egoeretan, ikasleok hizkuntzarekin duten harremana gela barrura mugatzen da eta ia ez dago elkarrengin edo interakziorik ikasleek eta hizkuntz horretako hiztunen artean. Honelako egoerei buruzko ikerketarik ez dagoenez, pentsatu genuen interesgarria izan zitekeela ikustea ea eragile afektiboek hizkuntza arrotza ikasterakoan zer nolako eragina duten. Horixe izan zen, hain zuzen ere, iragandako 89/90 ikasurtean Arrasaten egindako estudioaren helburua.

## IKERKETAREN ARGIBIDEAK

Ikerketa honetan parte hartu zu-

ten ikasleak AHIZKE-CIMen ingeleseko klaseetan matrikulaturiko 30 gazte (maila ertain goranzkoa zutenak) izan ziren. Hizkuntza Eskola Ofizialeko laugarren azterketara aurkezteko prestatzen ari ziren denak. Taldea 17 neska eta 13 mutil ziren. Batzbesteko adina 16,66 zen. Ikasle hauetako 24k ingelesa hirugarren hizkuntzat hartzen zuten, elebiduntzat bait zeuzkaten euren buruak (euskara eta gaztelera). Beste 6ak elebakarizat (gaztelera) zeukaten euren burua. Eskolara joateko adinean zeudenez, ordea, 6 ikasle hauek ere izango zuten euskeraren nolabaiteko ezagupena.

Estudio hau egin zen garaian ikasleek batez beste, 1.645,86 ordu zeramatzen ingelesa ikasten, desbiderapen standarra 288,53 ordukoa zelarik. Denek zuten bakoitzak bere eskolan ingeles asignatura eta, horrez gainera, AHIZKE-CIMen hartzen

zituzten klaseak. 11 urte zituztela hasi ziren ikasleak eskolan ingelesa ikasten. Hala ere, euretariko batzu 7 urte zituztela matrikulatu zituzten lehenengo aldiz hizkuntz eskolan eta beste batzu, berriz, 13 urte zituztela; beraz, ikastedenbora oso ezberdina zen batzuen eta besteen artean, lehen esan dugun bezala. Zehatz-mehatz esateko denbora hori 1.033 ordutik 2.177ra bitartekoa zen.

Datuak biltzeko orduan 4 lan tresna prestatu ziren. Hauexek izan ziren aurkezpen ordenaren arauak:

1. Lau identitateen eskala. Honen helburua ikasleek euren buruaz, euren idealaz, euskaldunez eta ingelesez zuten kontzeptua aztertzea zen.
2. Orientazio indizea, ikasleen motibazioa integratzailea ala instrumentala zen aztertzeke.
3. Informazio orokorreko galde-sorta. Honako datu hauek biltzen





ziren: adina, ingelesa ikasten zeramatzan urteak, elebiduna ala elebakarra zen, beste hizkuntzarik bazekien...

#### 4. Ingeleseko testa.

Lehen hiru tresnak bi hizkuntzetan, euskaraz eta gazteleraz, aurkeztu zitzaizkien, izan ere, jarreraren eta motibazioaren arloko eragileak hizkuntza bakarrean neurtzeak ikasleen sentimenduak mindu ditzake eta horrek, ikerketaren ondorioei eragin. Ingeleseko testa ingeles hutsan egin zen.

---

## IKERKETAREN ONDORIOAK

---

“Lau identitateen eskala”k zera erakutsi zuen, ikasle hauek EUSKALDUNAK hartzen zituztela errefentzi taldeztat eta INGELESEI buruz eritzi txarra zutela, haien nortasunari eta ezaggarri afektiboek dagokienean. Hala ere, jarrera negatibo honek ez zuen eraginik ingelesa ikasteko prozesuan, euren jarreraren eta bakoitzaren ingeles mailaren artean zegoen korrelazioa ez bait zen oso esanguratsua.

“Orientazio indizea”k, berriz, ingelesa ikasteko zeukaten motibazioa instrumentala zela erakutsi zuen. Dena dela, ez zegoen inongo harremanik orientazio horren eta ikasleen ingeles mailaren artean, bi aldagai horien artean zegoen korrelazioa ere ez bait zen esanguratsua.

Adierazitako ondorioak ikusita, bi interpretazio egin daitezke.

Batetik, Lambert eta Gardner-en (1963) erizpidea onartu dezakegu zera diotenean: goi mailan dauden ikasleek, oro har, berehala gauzatu dezaketen helburu bat dute, eskuratzeko moduan. Eta horrek, ziur aski, ikasleok motibazio maila handia edukitzea eragiten du eta, ondorioz, gutxitu egiten da orientazio indizearen eta hizkuntzaren ezagupen mailaren arteko erlazioa. Bestetik, litekeena da, irakasten den hizkuntzaren ordezkaria den gizataldea (hiztunak) eta ikasleak harremanetan jartzen diren komunitateetan, ikerketa honetan aztertzen diren eragile afektiboek hizkuntza arrotza eurenganatzeko prozesuan eragina izatea, Gardner eta Lambert-en ikerketak azaltzen duen bezala. Hau da, bi kulturen arteko konpatibilitatearen arabera, harreman horrek ikaskuntzaren garapenean onerako zein txarrerako eragina izan dezake. Hala eta guztiz ere, gurea bezalako inguruetan non ingelesa ez bait da komunitatean hitzegiten diren hizkuntza aktiboetako bat-gatazka kulturalaren posibilitatea urrun ikusten da eta, beraz, beste eragile afektibo batzuek sartzen dira jokoan, eta ez ikasleek komunitate arrotzarekiko duten jarrera eta hizkuntza ikastearekiko duten orientazioa.

---

## INPLIKAZIO PEDAGOGIKOAK

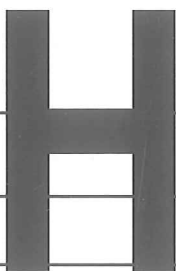
---

Lambert eta Gardner-en teoriekoek baieztatu egiten dute hizkuntz irakasleok beti antzeman duguna, hau da, hizkuntza bat ikasteko ez dela nahikoa ikasle argia izatea eta hizkuntzak ikas-

teko nolabaiteko trebetasuna izatea; egia dirudi, beraz hizkuntza bat gizatalde jakin baten ordezkaria den kodea dela, eta ezin direla bereizi hizkuntza (komunikatzeko bidea) eta hizkuntza horrek berarekin dakarren kultura. Beraz, irakasleok, ezaguerearen inguruko faktoreez gainera, kontuan hartu behar ditugu eragile afektiboak ere, bai bigarren hizkuntzari dagokionean eta bai hizkuntza arrotzari dagokionean ere, azken hau izango litzateke gure gizartean hirugarren hizkuntza eta.

Gardner eta Lambert-k adierazitakoez gainera, ze beste eragile afektibo hartu beharko genituzke kontuan klaseak emateko orduan? Bada, esate baterako, ikasleek duten jarrera ikaskuntzaren kontestualekiko, hau da, ikastaldea-erekiko, irakaslearekiko eta gelan eginiko ekintzekiko. Zeren, baldin eta, egindako estudioan gertatu den bezala, ikasleek komunitate arrotzarekiko kontrako jarrera balute ere, hizkuntzarekin duten esperientzia onerakoa izan bait daiteke irakasleak berak egindako lanari esker. Irakasleari dagokio, hortaz, ikasleengan hizkuntza hori ikasteko nahia eta ahalegintzeko gogo sortzeko eragileak zeintzu diren aztertzea. Hala egiten badu, eragile horiek abiapuntutzat hartuta, hizkuntzaren irakaskuntza eraginkorragoa egiteko aukera izango du.

Lan neketsua dugu aurrean, jakina. Baina, jokoan dagoenak, hots, ikasleak beste hizkuntza baten komunikatzeko hartuko duen gaitasunak eta horrek ekarriko dizkion beste kultura bateko aberastasunak, merezi du ahalegin hori egitea.



## IRUGARREN HIZKUNTZA BATERAKO SARRERA

### HAUR-HEZKUNTZA ETAPATIK BERTATIK

Xabier Garagorri

“Eleaniztasuna eta euskal eskola” gaiari buruz egiten dudan planteamenduaren oinarritzko presupostuetako bat, euskarak eskola munduan hizkuntza nagusia izan behar duelako kontsideroan datza, alegia, eskola-munduko hizkuntz planifikazio orok aurre-baldintza hori behinik behin garantizatu behar duela eta ez duela inola ere euskararen ezagupen-mailan bizkarretik izan behar. Eta eskolan egiten dudan planteamendua, bere aldetik, “euskarak bere hizkuntz eremuan gu euskaldun bezala osatu ahal izateko garapen oso bat lortu behar duelako” (Txepetx) testuinguruan kokatua dago.

Eta gaur egun gurasoek eta, oro har, euskal gizarte osoak sakonki sentitzen duen jomuga osagarrietako bat pertsona eleanitzak formatu nahi izatea da. Horren frogaz bezala, eta aldi berean eskolak eskari horren erantzunean izan duen porrotaren seinale argi eta garbi bezala, hortxe daukagu hizkuntzak eskolorduetatik kanpora irakasteko dagoen akademia pila hori.

90ko Europaren atarian hizkuntza bat baino gehiago

ezagutzea, itzuriezinezko behar bat gertatzen da. Lehenik eta behin, arrazoi instrumental eta interes pertsonal soilengatik, hau da, ekonomiak, bata besteengan duen eragina gero eta handiagoa delako, eta baita elkarrekintza horrek sortzen duen pertsona profesional eta ezagu-penen zirkulazioak oraintxetik bertatik hiritar eleaniztunen beharra duelako ere. Eta bigarretetik, kohesio soziopolitikoari dagozkion arrazoiengatik, Europa berriak bere hiritarren desberdintasunetatik elkarren aberastasun iturri egiteko bidea emango dioten soluzioak aurkitu beharra daukako alegia. Komunitate bezala funtzionatu nahi duen gizakumetalde bat, bere kideek elkar ezagutu eta elkar errekonozitzeko izan behar duten gaitasunetik eraiki beharko da. Eta ikuspegi horretatik esan daiteke elebakartasuna egunean baino egunean posizio sozial eta politiko ahulago batean aurkitzen dela.

Auzia, bada, alde batetik euskarak bere hizkuntz eremuan behar duen erabateko garapena eta, bestetik, beste hizkuntzen beharrezko ezagupena eta erabilera behar bezala moldatzean datza. Eta uste dut

horixe dela eskolak gaur egun konpondu behar duen arazorik inportanteenetako bat. Beraz, euskal kulturarekin erabat identifikatuak egonik eta euskararen trebeak izanik, aldi berean hainbat hizkuntzatan aritzeko gauza diren pertsona kultuak formatzera zuzendu behar ditugu gure ahaleginak. Sintesi horixe lortzea litzateke guk euskara eta euskal kultura indartu eta prestigioa emateko egin genezakeen ekarpenik handienenetako bat.

Europako Komunitateen Batzordeak ere ildo horretatik jo du, esanez alegia, “Europako Komunitateko hainbat hizkuntza ahalik eta hiritar gehienek ezagutzeak izugarri lagunduko duela K.E.ren garapen ekonomiko, tekniko, zientifiko eta kulturalen, eta bere barne-kohesioan, estatu kideetako bakoitzaren eta horien erregioetako bakoitzaren nortasun kulturala errespetatuz beti ere”. Lingua programan, esate baterako, Europa eraikitzeke oinarrietako bat bezala, K.E.ko gazte bakoitzak bere hizkuntza propioaz gainera Komunitateko bi hizkuntza ikas ditzala gomendatzen da. Eta hori Euskal Herriko errealita-

tatean gauzatuz, gure hizkuntza propioaz (euskara) eta kontaktuko hizkuntzez (gaztelania eta frantsesaz, bakoitza bere lurralde egokian) gainera, beste hizkuntza bat jakin beharra daukagula esan nahi du. Gure kasuan, eta gurasoen eta gizartearen eskaria kontutan hartuz, ingelesa izango litzateke beste hizkuntza hori. Horrela bada, beste hizkuntzak ere ikasteko aukera ukatu gabe baina gaurko eskariarekiko sentikor izanik, 16 urte arteko ikasleak euskara, gaztelania, frantsesa eta ingelesa, lau hizkuntza hauek jakin eta erabiltzera iristeko adinako moduan planifikatu beharko du irakaskuntza eskolak.

Aurki indarrean sartuko den Hezkuntz Erreforma (Lehen Mailako Irakaskuntzako Lehen Zikloa 1992-93an sartuko bait da), atzerriko hizkuntzen irakaskuntza 8-9 urtetan hastea aurrikusten da. Iniziatiba hori aurrera pauso handia da aurreko egoeraren aldean, non 11-12 urtetan hasten bait zen, baina neurri hori hur-

biltzeko urrats bat besterik ez da, eta urrats txikiagoa aukeran, egia esan, kontutan hartzen baldin badugu hizkuntzen arlo honetan zein ezagupen eta erabilera-maila galdatzen zaien gure ikasleei.

Eleaniztasunaren erronkaren aurrean planifikazio ausartago bat egin beharra daukagu, baldin eta seinalatutako helburu hori lortu nahi bada. Zeren eta gure egoeran ezinezkoa bait da eleantiztasuna ez bada atzerriko hizkuntzaren ikasketa adin goiztiarran hasten. Atzerriko hizkuntzak 8-9 urtetan ikasten hastea beranduegi da; 4 urtetatik 8 urtetarako epealdiari, hain zuzen ere hizkuntzak ikasteko aparteko sentikortasun eta plastizitateko bizitza-saso bati ihes egiten uztea da hori.

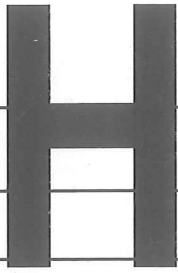
Beste aldetik, eleantiztasuna eskolatik bertatik planteatzea, ez da inongo abentura bat. Baditu bere aurrekinak. Hizkuntzak adin goiztiarretan ikasten hasteko esperientziak nahiko zabalduak daude, eta lortzen diren emaitzak ere oso positiboak dira, baldintza jakin

batzuk errespetatzen diren neurrian noski (Josep M. Artigal), hots:

- Eskolak hasiera batean harreman eta irakaskuntzako tresna bezala erabiltzen dituen "hizkuntza berriek" ez dute inoiz sozialki ikasleen famili hizkuntza baino indartsuagoak izan behar.
- Gisa honetako programa baterako irispideak gurasoen gogoko aukera bati erantzun behar dio.
- Irakasleek, beharrezko ezagupen teoriko eta material praktikoko guztiak izango dituzte, horiekin hautua diren hizkuntza berrien bidez behikulatutako elkarrekintzen komunikagarritasuna eta efikazia nonnahi eta beti garantizatu ahal izateko.

Pentsatzekoa da hemendik denboraldi labur batera, gaur egun komunitate politikoaren eta zientifikoaren artean eleantiztasunari buruz dagoen adostasuna, gizartearen aldetiko eskabide eta presio batean gauzatuko dela hizkuntzak adin goiztiarretan ikasteko esperientzia horiek aplikatzen. Oraingoz, esperientzia horien jeneralizazioa ezinezkoa da. Nahiko lanak emango ditu ezaskitzat jo dugun Hezkuntz Erreformak proposatutako planifikazioaren aplikazioak. Baina jeneralizatzeko ordua oraindik iristeko badago ere, ezin atzera daiteke gehiago esperientzia eta baliabide gizatar eta materialleko azpiegitura sortzen joateko ordua, horrela terrena prestatzen joan gaiten.



**IZKUNTZEN TRATAMENDUA DERRIGORREZKO ESKOLALDIAN.****HIRUGARREN HIZKUNTZAREN SARRERA.**

Ignasi Vila

Artikulu hau 1988ko Irailean "Butlletí dels mestres" aldizkarian argitaratutako "El tractament de les llengües a l'escola bàsica. "La introducció de la tercera llengua" artikuluaren itzulpena da.

Hezkuntz erreformak lortu nahi dituen helburuetako bat hizkuntza arrotza ondo ikasteko aukera emango lukeen sistema bat gauzatzea da. Katalunyan, helburu honi beste bat batzen zaio, katalana eta gaztelera ikastea, hain zuzen ere.

Beste modu batera esanda, gure herrian hizkuntza arrotza ikasleen hirugarren hizkuntza da. Beraz, hura ikasteko aukera emango duten ereduak ezin izan daitezke Estatuko beste alderdi batzuetako berberak, haietan atzerrikoa bigarren hizkuntza besterik ez da eta. Idazki honen bidez, ahaleginduko naiz labor-labor azaltzen, derrigorrezko eskolatzea amaitzean, zertzu hartu behar diren kontutan, atzerriko hizkuntza bat ongi samar ikasteko Katalunyan.

---

**HIZKUNTZAREN  
JABEKUNTZAKO  
MEKANISMOAK**


---

Edozein hizkuntza komunitate jakin batek gizarteko harremanak arautzeko eta kontrolatzeko darrabilen baliabidea da. Beraz, hizkuntza agertu aurretik, hura

ikasi behar dutenek, kontutan izan behar dituzte, batetik, hizkuntza elkar ulertzeko gainerako moduak (keinuak, aurpegiaren adierazpenak, etab) baino sistema eraginkor eta ekonomikoagoa dela eta, bestetik, hura erabiltzeko arauz zerbait ikasi behar dutela. Azken kontu honek xehetasun bat eskatzen du: ikasleak hizkuntzaz duen ezagutzak, hizkuntz prozedura jakin baten erabilerari buruz, ezagutza konpartitua izan behar da. Hala ez bada, prozedura hori ez da eraginkorra izango, izan ere, hizkuntzaren ezaugarrien artean bat, konbentzioz eta arbitrarioki egindako sistema izatea dugu. Guzti hori dela eta, eta gizarteko interakzioa alde batera utzita, ez dago azalpen sustraidunik hizkuntzaren agerpenari buruz.

Gogoeta hau ez da lehen hizkuntzari buruz bakarrik. Aitzitik, edozein hizkuntzaz jabetzeko prozesuaren muinean aurkituko dugu hausnarketa hori. Beraz, kontutan hartu beharko da esandako hori, bigarren edo hirugarren hizkuntza batez jabetzeak dakartzan arazoei aurre egiteko orduan. Hala, irizpide horiexen

esparruan hartzen dute euren esanahi osoa "motibazioa, kontestua, pertsona bakarra" eta gisako berbek.

Esate baterako, planteamendu horixe -beste batzuren artean hartzen dute oinarritzat hizkuntz, etxe-eskola edo murgiltze programek. Programa horien helburua, jakingo duzue, ikasleei norbere gizartean hedaturarik ez duten edo hedadura txikia duten hizkuntzak ikasteko aukera ematea izaten da.

Gauzak horrela, uste da bigarren hizkuntza bat kurrikulumean sartzeak ez duela aurrera egiteko aukera handirik. Aitzitik, hizkuntza horrek eskolaren inguruko harreman sozialetan bitartekaria izatea lortzen badu, eta ondorioz, edukinetan ere bai, aukera handiak daude ikasleek bigarren hizkuntza horretan maila egoki bateko hizkuntz gaitasuna hartzeko. Jakina, murgiltze programek zenbait baldintza bete behar dituzte ikasleen hizkuntzaren eta ezagueren garapenari kalterik ez egiteko (Vila 1985).

Idatzi honen mugak kontutan hartuta, baldintza horien artean,



bigarren hizkuntza batean, eskolako eginkizunak arazorik gabe betetzeko behar den gaitasuna hartzeko aukera eman dezaketenak besterik ez ditut aitatu. Lehenengo eta behin, egitarau edo programa hauek ikasleak, oraindik, bere hizkuntza menderatzeko bide luzea egiteko duela hasten dira. Adin horietan, 3 eta 5 urte bitartean, haurrek ez dituzte oraindik hizkuntzekiko euren jarrerak gorpuztu. Are gehiago, ez da uste hizkuntza berez objektutat hartzeko eta hari aurre egiteko gaitasunik garatu dutenik. Beraz, haien buruan hizkuntzak batez ere balio funtzionala dauka: euren harreman sozialak arautzeko eta kontrolatzeko tresna nagusia da. Hargatik, ez dute arazo handirik eskolaren inguruko nagusiekin elkarren arteko ezaguera bat onartzeko, euren harreman sozialak eraginkortasunez eta ekonomikoki arautzeko bada. Bigarrenik, eta aurreko puntuaren ondorioa delarik, diseinuak bermatu egin behar du aukera hori. Hala, ikasleei proposatuko zaizkien ekintzak motibatzaileak izan behar dira. Hau da, ikasleok ekintzan parte hartzeko eta ekintzaz gozatzeko gogoia izan behar dute. Baldintza hauek bete zezake, parte hartzen duten nagusiekin batera ezaguera konpartitu bat garatuko dute, izan ere, hizkuntza izango baita harreman hori arautuko duen tresna. Baina jakina, ikasleari eskaintzen zaion hizkuntz eredua -hots, bigarren hizkuntza- beti berbera izan behar da eta ahaleginak egin behar dira, kontestuaren (zentzu zabalean hartuta) bidez, hura ulergarri egiten. Hala ez bada, nekez negoziatuko du ezer ikasleak, izan ere, nolabaiteko



egonkortasuna duten gauzak bakarrik negoziatzen dira eta. Azkenik, garrantzitsua da ulertzea, ezaguera konpartitua norbere borondatez eta negoziatzen dutenen erantzunkizunez baizik ezin daitekeela negoziatu. Hargatik, ez da ikaslea derrigortu behar bigarren hizkuntza erabili dezan, alderantziz baizik, murgiltze programak komunikazioan oinarritzen dira, ondorioz, ikasleen lan guztiak onartu behar dira, darabilten hizkuntza bata zein bestea izanik ere. Ildo horretatik, murgilketak, batez ere, bigarren hizkuntzaren ulermena lantzen du, eta onartzen du sormenaren iturria hartu-emanen prozesua eta hizkuntz negoziazioa dela.

---

## HIZKUNTZA ARROTZA ESKOLAKO KURRIKULUMEAN

---

Hizkuntz murgilpenari buruzko aurreko irizpideak baliagarriak dira eskolako ez den hizkuntza batez jabetzeko hezkuntz praktiketarako ere. Jakina, populazio osoarentzat pentsaturiko hezkuntz sistema bat

ere ezin da hezkuntz murgilketan oinarritu ingelesa, alemana, frantsesa edo italiara maila onargarri batean ikasteko. Baina bai eman behar du derrigorrezko eskolaldia amaitzean, maila egoki bat lortzeko aukera. Zoritxarrez, gaurko hezkuntz sistema helburu horretatik urrun samar dago. Horren arrazoiak ugariak eta denetarikoak direnez, neure ustez inportanteenak direnak besterik ez ditut aitatu.

Lehen arrazoa hizkuntz arrotza sartzeko garaiarena da. Gehiengotan, ikasleen jarrerak gorpuztu direnean egiten da eta, hargatik, hizkuntza arrotzaren ikasketa eskolako edukin bat gehiago izaten da. Hizkuntza arrotzaren sarrera goiztiarrak, ordea, gaitu egiten du arazo hori eta hizkuntzaren jabetasuna bere alde funtzionala nabarmentzen duten ekintza motibatzaileetan oinarritzen du. Dena dela, eskolaldiko azken urratsetan ere (OHoko Goi Zikloa eta Batxilergoa) pentsatu daiteke hizkuntz arrotzaren gaitasuna bere erabileraren bidez garatzea, edukin motibatzaileekin hizkuntz bitartekaritza hartuta. Edukin eta ekintza motibatzaileen



zerrenda egiteko eredu on bat, ikasi behar den hizkuntza hitz egiten duen herriari buruzko ezaguera guztiak biltzea edo Europa eta bere erakundeen ezagutza lantzea izan daiteke.

Bigarren arrazoa, gaurko eskolatzeko sistemak daukan arazo larrietako bat dena, hizkuntza arrotzetako espezialistarik ez izatea da, batez ere OHOk irakasleen artean. Hargatik, nekez lortu daiteke hizkuntza arrotzean hizkuntz gaitasun egokia, hizkuntz eredu eskasetan edo irizpide didaktiko okerretan oinarrituz gero. Guzti hori dela eta, oso garrantzitsua da berariazko lanpostuak edo espezialistak izatea hizkuntza arrotzaren irakaskuntzarako.

## KATALUNYAKO HIZKUNTZAK ETA HEZKUNTZ SISTEMA

Katalunyan, legediak proposatzen du derrigorrezko eskolaldia amaitzean, ikasleek antzera samar jakin behar lituzketela katalana eta gaztelera. Hori lortzeko, ordea, oztopo handiak gainditu beharko liriateke, batez ere, katalanaren jabekuntzari dagokionez. Sarri askotan, eskola izaten da hizkuntza hau ikasteko, ikasleak daukan ingurune bakarra, eta horrek hainbat arazo dakartza.

Horrexegatik hedatzen dira, gero eta gehiago, Katalunyan murgilketa programak (etxeko hizkuntzatik -gaztelera eskolako hizkuntzarako -katalana-bidetzat hartzen delarik), izan ere, helburu hori lortzeko modurik egokiena dirudite eta.

Hala, gaur egun, eta seguruenik

denboraldi batez ere halaxe izango da; hiru eredu daude gure herrian. Lehenengoan etxeko hizkuntza katalana duten ikasleak daude. Katalanez hartzen dute irakaskuntza eta gaztelera asiguratuztat daukate. Bigarren eredu gaztelerez mintzo diren ikasleentzat pentsatua da. Edukinak katalanez lantzen dira eta katalanaren irakurketa eta idazketa menderatzen direnean ekiten zaio gaztelera ikasteari. Azkenik, badago hirugarren eredu bat, ama hizkuntza gaztelera duten haurrez osatua, non euren etxeko hizkuntza mantentzen bait da edukin hizkuntza bitartekarizat, eta katalana asinatura bat izateaz gainera, kurrikulumeko arlo jakin batzuetan, hizkuntza bitartekarizat sartzen da.

OHOk seigarren mailatik aurrera, ordutegi jakin bateskaintzen zaio hizkuntza arrotza lantzeari, baina ez du eraginkortasun handiegirik, zeren, oro har, irakaskuntza bermatzeko behar diren baldintza minimoak ez bait dira betetzen. Egoera hau aldatzeko, hainbat neurri hartu beharko liriateke. Lehenengo eta behin, hizkuntza arrotza askoz goizago sartzeari eskolako kurrikulumean. Apurka-apurka egin beharko litzateke hizkuntzaren sarrera hori, lehen azaldutako ereduaren arabera. Esate baterako, ahozko hizkuntza bakarrik sartu genezake behin ikasleek edukin hizkuntza bitartekaria (katalana) lehen bi ereduetan eta gaztelera hirugarrenean idazketa eta irakurketa mailan menderatzen dutenean. Aurrerago, hirugarren hizkuntza asinatura gisa mantentzeak ez du esan nahi haren ikasketa hizkuntza beraren estu-

dioan oinarritu behar denik. Aitzitik, ekintzak tresna hori komunikazio bitartekarizat menderatzeko ahaleginetara bideratu beharko liriateke. Ildo horretatik, ezaguera berezi batzu hirugarren hizkuntza horren bidez lantzeko aukera ere kontutan hartzekoa da.

Baina neurri guzti hauen osagarria ekintza horiek betetzeko gai den irakasle goa da. Beraz, eta lehenengo eta behin, irakasleen prestakuntza bera aldatu beharko da benetako espezialistak sortzeko, eta espezialista horiek ikasleek hizkuntz gaitasuna garatzeko irakaskuntza bat emateko gauza izan daitezen. Prestakuntza horren barruan kontutan hartzekoa da, hautaturiko hizkuntza darabilten herrira irakaslea joateko aukera, han bere hizkuntz ezaguera hobetu dezan. Orobat, hizkuntzetako irakasleek sakonetik jakin beharko lituzkete hizkuntza arrotzen irakaskuntzari buruzko teoriak (noski, teoria horiek ez dira berdinak sei urteko eta hamabi urteko ikasleentzat). Era berean, ezagutu egin behar lituzkete bai hizkuntzaren jabekuntzako prozesuak eta bai hizkuntzaren irakaskuntzako euskarria diren ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuen oinarri psikopedagogikoak.

Jakina, neurri guzti hauek baliabide garrantzitsuak eskatzen dituzte eta baliabide horiek erabili egin beharko dira baldin eta populazio osoaren artean bultzatu nahi bada hizkuntza arrotzen ezagutza. Hala egin ezik, ezaguera hori derrigorrezko eskolaldiaren ondoren ikastetxe pribatuetan norbere kabuz lantzeko geratuko da.

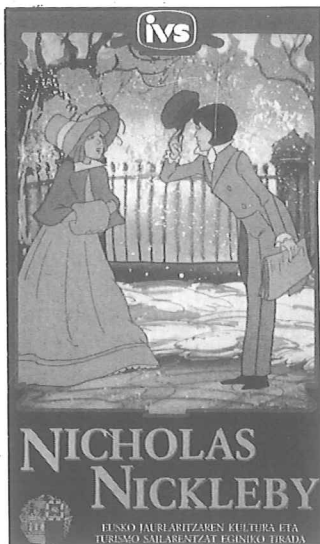
# HIZKUNTZA LANTZEKO BIDEOAREN ERABILERA

*“Argi dago bideoak ez duela ordezkutzen irakaslea, bere ohizko lana aldatu baizik”*

*“Denbora laburrak eman behar dira bideoaren aurrean eta honek irakaslearen partehartze aktiboa eskatzen du”*

## ZERGAITIK ERABILI BIDEOA

- Telebista bide erakargarria eta eragingarria da ikasleak motibatzen. Irakasleak euskarri guztiak behar ditu eragin biziak sortzeko.
- Irakaskuntzak egoera errealean oinarritzeko aukera ematen du.
- Egoera erreala agertzen direlako, hizkuntza erreala eskeintzen du.



- Telebistak bakarrik eskeini ditzake giltza para-lingüistikoak: aurpegikera, gorputza, mugimenduak, ikusizko erreferentziak. Hauek oso baliogarriak dira hastapenetan erabateko ulermena lortzeko.

- Herri baten izaera transmititu dezake esku-ratzeko moduan.

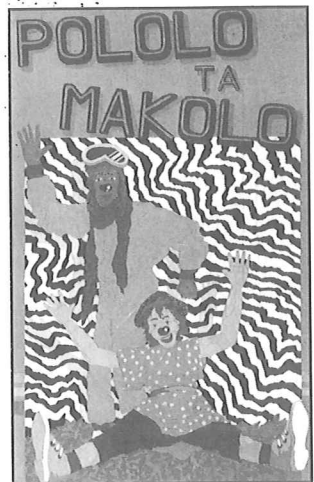
## BIDEOAREN ROLAK ETA ARIKETEN ADIBIDEAK

Willis “Bideo Hizkuntzaren Irakaskuntza” Habe 1984

### Aurkezlea

Ondo kontestualizatutako egoeretan hitz eta egitura berriak aurkezteko, hauen edukia eta erabilera argituz. Ariketen adibideak

- *Irudia + hotsa*
  - Ikusi eta hautatu
  - Ikusi eta identifikatu
  - Ikusi eta egin (aldi berean)
  - Ikusi eta errepikatu
- *Irudirik ez*
  - Ikusi eta identifikatu
  - Ikusi eta eztabaidatu
  - Ikusi eta analizatu
  - Ikusi eta praktikatu
- *Hotsik ez*
  - Entzun testua eta irudiak elkarri lotuz.



### Ereduemailea

Eredutzat eman daitezkeen egoerak erakusteko, ikasleek gero beren hitzez berrantola ditzaten.

## Ariketen adibideak

- *Hotsik ez*
  - Ikusi eta gogoratu
  - Ikusi eta identifikatu.
  - Ikusi eta analizatu
  - Ikusi eta inprobisatu
- *Irudia + hotsa*
  - Ikusi eta ikusten ez dutenei esplikatuz
  - Ikusi eta ikusitakoaren berri (laburra) eman
    - Ikusi eta egin / errepikatu / aztertu
- *Irudirik ez*
  - Ikusi eta antzestuz
  - Ikusi eta osatu
  - Ikusi eta birsortuz



## Sendotzailea

Bideoaren testua, transkodaketaren oinarria: diagramara pasatu, laburtu ...

## Ariketen adibideak

- *Irudirik ez*
  - Ikusi eta hizkuntza/mezua identifikatu
  - Ikusi eta berrantolatu
  - Ikusi eta apunteak hartu
- *Hotsik ez*
  - Hotsik gabe ikusi
  - Ikusi eta zinetika aztertu
  - Ikusi eta ikusitakoaren berri eman

## Mezu eta Diskurtso egituraren argitzailea

Ikasleei testu zati luzeagoak irakasteko. Nahiz eta hasieran testu osoa ulertu ez, testuon bidez egitura tipikoak ikusiko dituzte eta ulermen teknika eta estrategietan trebatuko dira.

## Ariketen adibideak

- Titulutik edukia atzematen saiatu eta eztabaidatu
- Programarekin zerikusirik duen materiala aztertu eta eztabaidatu
- Ikusi eta apunteak hartu
- Ikusi eta aztertu
- Testuak zatika ikusi
- Programarekin erlazioa duten eginbeharrak burutu

## Informazioaren iturburu

Ariketa nota hauen helburua, gai ezberdinei buruzko informazioa lortzea da.

## Ariketen adibideak

- Ikasleek ikusi egiten dute; gero kontatu, ebaluatu, konparatu, laburtu eta beste iturburu batzuetako informazioarekin konbinatzen dute; soinu banda idatzi eta grabatu; egoerarekin zerikusirik duen rol jokoa egin...

## Estimulua

Ikasgelan eginiko ariketak libreagoak izan daitezzen materiala hornitzeko.

## Ariketen adibideak

- Beste ohitura kultural + sozialei buruzko eztabaidak.
- Informazio hutsuneak bete.
- Debateak.

## BIDEOA LANTZEKO FASEAK

1. FASEA: Ikusi aurretik, ikasleei zer datorkien iragarri.
2. FASEA: 2. aldiz eman aurretik, hiztegia seinatu testuinguruan.
  2. emanaldian sarritan geratu bideoa, arreata jarri ikaskuntz iharduerei ekiteko denbora emanaz



3. FASEA: 2. Fasean egindako lana indartzea da honen helburua. Berririo emango da sekuentzia etenik gabe edo geraldiki eginez baina azalpenik eman gabe (hitzen esan-hian murgiltzeko).

