

Erroreak bigarren hizkuntzaren (H2) irakaskuntzan

Kepa Larrea

EHU-UPV: Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila
kepa.larrea@ehu.es

Abstract

One of the main worries for teachers is the problem of the mistakes made by second language students. It is, indeed, something that happens all along the language learning process. Let's not forget that in any learning process you have to make mistakes before you learn how to do it correctly. In this article we will be analysing the reasons for those mistakes, their sources and types. We will be looking at what different authors have said about this subject in the history of language teaching. Finally, we will show second language teachers how to face the problem and how to put the theory into practice.

Laburpena

Bigarren hizkuntzako ikasleek egiten dituzten erroreen arazoa izan ohi da irakasleen ardura nagusienetako bat. Izan ere, horixe da ikaste prozesu osoan behin eta berriz agerian daukagun gertaera bat, kontuan izanik ikaste prozesu guztietan bezala, honetan ere, ondo egiteko lehenik txarto egin behar dela. Artikulu honetan erroreen zergatiaz, iturriez eta sailkapenez arituko gara. Horretarako hizkuntzen irakaskuntzak izan duen bilakaeraz eta bilakaera horretako zenbait autoreren ekarpenez baliatuko gara. Azkenik, ekarpen teoriko hau guztiari ikaskizun praktikoak atera nahian, bigarren hizkuntzaren eskoletan arazo horren aurrean irakasleok zelan jokatu ahal dugun jakiteko proposamen batzuk egingo ditugu.

Keywords: Error, mistake, interlanguage, fossilization, transfer, overgeneralization, simplification, hypothesis, target language, mother tongue, second language, learning process

Hitz gakoak: Errorea, hutsegitea, tarteko hizkuntza, fosilizazioa, transferentzia, gainjeneralizazioa, sinplifikazioa, hipotesia, xede-hizkuntza, ama-hizkuntza, bigarren hizkuntza, ikas-prozesua

“Azkar eta ondo usoak egiten du hegan”.
“Erroriz ikasten da oinez”.

1. Errorea ikaskuntzan

Hizkuntza ikastearen zati bat, ezagutza formala norberegantzea da; baina parterik handiena, askorekin, ezagutza instrumentalaren gaineko jakintza da; hau da, benetako baldintzetan aritzeko abilezia. Hizkuntzako trebetasuntzat dugu hori, eta, beraz, pertsona hobeto arituko da, baldin eta bera baino hobeto aritzen den beste norbaiti arretaz behatzen badio. Erroreak ikaskuntzan daukan zeregina goitik behera berraztertu beharra azpimarratzen digu hizkuntzari erreparatzeak trebetasun den aldetik.

Erroreen arazoa beti izan da irakasleen kezkarik nagusienetakoan artean. Hala ere, erroreen ikuspegiari bada aldaketarik.

Hizkuntza irakaskuntzaren planteamendu behavioristak modu linealean ordenatutako syllabusak proposatzen zituen. “Ikusi ahala menderatu” printzipioa zerabilen irizpide. Testuinguru horretan, errorea (=akatsa, hutsegitea) porrot egitearen sinonimoa da, eta horrela hartzeak sarritan erru edo desegokitasun sentimenduak sortzen dizkie ikasle zein irakasleei. Ellis-ek Brookes-en 1960ko aipua hau dakar: “Bekatu

bezala, errorea saihestu beharra dago, eta haren eragina gainditu” (Ellis 1985). Bekatuari eta gaitzespen moralari dagokion hizkera hizkuntza hutsegiteei buruz ere erabil daitekeela ikusita, errore eta zuzenketaren gaian sentimenduak sartzen dira. Hutsegiteak saihesten ahalegintzen den ikuspuntua erabiltzen denean ikasle asko tentel sentitzen dira hutsak egiten dituztenean eta, hortaz, akatsak saihesteko joera izaten dute edo isilik egotekoa edo arriskurik ez hartzekoa. Ikasleak, horrela, ez du errore jakinik egingo, baina esangura jakinak beti era berean adieraziko ditu. Testuinguru horretan ikasleak ez du hainbesteko arretarik jartzen esan nahi lukeena esaten, hala ahoz nola idatziz, pentsatzen duena huts egin gabe esaten baizik. Mezuaren esanahia bigarren lekuan jartzen da, esan nahi duenaren forman kontzentratzen den bitartean. Ikuspegi honetan ZUZENTASUNA da xede bakarra. Eta ikaslearen jarrera hori nahiko normala da “ikusi ahala menderatu” irizpidea erabiliz gero, uste baita irakasten dena ikasi egiten dela eta gogoan gorde, eta egoera askeetan zuzentasunez erabiliko dela. Horrela gertatzen ez bada, erroreak errua irakasleari egozten zaio batzuetan (horrek ez baitu ondo azaldu edo ondo landu) edo ikasleari besteetan (asko kostatzen baitzaio ulertzea eta berriro azaldu behar).

Beraz, ikuspegi horren arabera aurkezpen onak eta praktika onak hizkuntzaren eskurapena ziurtatu ahal dute epe luzean. Baina jakina da horrela gertatzen ez dena. Ez dirudi urratsez urratseko planteamendu horrek

eragin handirik daukanik epe luzeko eskurapenean. “Hizkuntza ikaskuntzarako bidea –Larringanen hitzak erabilia– apurkako eta luzea da. Bitartean, hitzunak (zahar eta berriak) ez dira ez erruki-gai, ez huts-ontzi, ez iker-tegi, ez akats-zulo” (Larringan 1991:51). Egia da zenbait ikasle gai direna hizkuntza horrela ikasita erabiltzeko. Baina ikasle gehienek hizkuntzaren ezagupen *aktiboa* bereganatzeko, hizkuntza hori asko entzuteko eta hitz egin bitartean huts asko egiteko aukera izan behar dute.

Arras aldatu dira azkeneko hogeitau urteotan ikasleek bigarren hizkuntzan egiten dituzten erroreei buruz ikertzaileek eta irakasleek dituzten jarrerak. Hizkuntza lortzeari buruzko egungo pentsamendua lehenengo eta bigarren hizkuntzen lorpenen arteko antzaren inguruan dabil bereziki. Hutsegite asko egiten ditu ikasten ari den haurrak. Hutsegiteok eredu logiko batzuen barruan sartuko dira; horixe bera gertatuko zaio bigarren hizkuntza ikasten ari den helduari ere. Hala ere, horren hutsegiteak sortzen duen erreakzioak apurtu egiten du lehen esandako paralelismoa. Umeari “saria” ematen zaio hizkuntzaren erabileran, hori edozein delarik ere, arrakasta lortzen duenean. Bigarren hizkuntzaren ikasleari, oraindik ere, esaldi zuzenak, akats gramatikalik gabekoak, egitea eskatzen zaio, mezu esanguratsua igortzea baino gehiago.

Baina bigarren hizkuntzen eskurapenen ekarpenek ez digute adierazi nahi zuzentasuna hutsaren hurrengoa denik, ezta hurrik eman ere. Irakaskuntzan aurretik nagusi izandako aribideen aurka ateratzeak JARIOTASUNA azpimarratzea zekarren eta hori zuzentasuna bezain beharrezko jotzea. Ez da, ordea, pentsatu behar bigarren hizkuntzen irakaskuntza erabat aldatu denik arreta zuzentasunean eta gramatikan jartzen zenetik jariatutasuna aurreko hura bezain estimatua edo estimatuagoa izatera heldu denean. Oraindik irakasleok era askotan egiten dugu geure lana. Zuzentasunari eta jariatutasunari buruzko eztabaidak jarraitzeak berak bistaraten du oso denbora luzea eta eskarmentuaren arabera aldaketak eskatzen dituzten honelako gaiak buruz ikuspegi zuzenak edukitzearen garrantzia.

Egun, ikaskuntza prozesu gisa ikusten duen planteamenduaren haritik, **erroreak hizkuntza eskuratzen ari den seinaleztat hartu behar ditugu**, xede-hizkuntzaren sistema barneratzen ari diren adierazpen gisa, eta ez ikaskuntza ezaren adierazle moduan. Garrantzi handia du oharteak erroreak egitea ikas-prozesuaren beharrezko parte eta baliagarria izan daitekeela. Are gehiago, hutsak egitea ikaskuntzaren funtsezko partetzat ikus daiteke, ezinbesteko osagai moduan.

Erroreak, beraz, positiboak dira; izan ere, ikasleak, errorearen bidez, hizkuntzaren funtzionamenduari buruzko beren hipotesiak egokitu edota birformulatze informatzioa lortzen baitu. Planteamendu horrek, bada, performantzia arrakastatsuen ekarpena baloratzen du

ikasleari ziurtasuna bereganatzen laguntzen dion neurrian, baina performantzia ez-arrakastatsuen balioa ere aitortzen du, baldin eta irakasleak ondo hautatutako feedbacka eskaintzen badio.

2. Tarteko hizkuntza

“Hizkuntzaren bi ezagutza hauen (ezagutza instrumentala eta ezagutza formala) eskuratze-edo berreraikitze-prozesu horretan ikasleak egiten dituen urratsen adierazle tarteko hizkuntza dugu” (HABE 1999: 23).

Izen anitz hartu ditu trantsizio etapa honek: dialekto idiosinkratikoa, hurbilketa sistema... Baina gehien erabili izan den terminoa interlanguage edo tarteko hizkuntza izan da (Selinker 1986: 92). Termino honek adierazten du ikaslearen hizkuntza sistema ez dela ez ama-hizkuntzarena (H1) ez bigarren hizkuntzarena (H2), bien elementuak dituen baizik. Imajina dezagun continuum bat: H1en sistemaren (ikasleak hasieran ezagutzen duenaren) eta H2ren sistemaren (helburu denaren) artean edozein une jakinetan ikasleak continuum honetako punturen bateko tarteko hizkuntza erabiltzen duela esan dezakegu.

Azken produktura heldu bitarteko uneek osatzen dute tarteko hizkuntza, tarteko pausoak, hain zuzen ere. UZEIk honela definitzen du tarteko hizkuntza: “bigarren hizkuntza edo hizkuntza arrotza ikasten ari denak erabiltzen duen hizkuntza da. Ikaslearen lehen hizkuntzaren eta ikasten ari denaren arteko sistema baten itxura du. Tarteko hizkuntza, ikasleak aurreratu ahala, ikasi beharreko hizkuntzaren gero eta antz handiagoko bilakatzen da. Hala ere, ikasleak oraindik ere erabiltzen ditu tarteko hizkuntzaren elementuak, ez lehen hizkuntzarekin, ez ikasten ari denarekin zuzenean loturik daudenak” (UZEI 1987: 100).

Bigarren hizkuntzaren eskurapenak tarteko hizkuntzaren ezaugarri diren elkarren segidako uneak ditu, beraz, eta bere ezaugarriak hauek dira:

1. **Sinpletasuna.** Tarteko hizkuntza sistema sinpletua da xede-hizkuntzaren sistemarekin alderatzen badugu, bai arau morfosintaktikoen eta pragmatikoen konplexutasunari dagokionez, eta baita lexikoaren zehaztasun eta ugartasunari dagokionean ere. Ikasleek beren jardunean hizkuntza sistema sinpletu, laburtu, murriztu egiten dute, hizkuntzari buruzko beren hipotesiak forma errazetara eta komunikazioa bideratzen dutenetara mugatuz.
2. **Sistematikoa.** Tarteko hizkuntzak sistema linguistiko berezkoa osatzen du, osotasuna ematen dioten arauekin eta xede-hizkuntzaren arauetatik berezia. Ikasleak tarteko hizkuntza sistematikoa sortzen du eta, sarritan, hizkuntza bera lehen hizkuntza gisa ikasten ari den

haurrak egiten dituen errore sistematikoak egiten ditu, eta baita ikaslearen lehen hizkuntzan oinarriturik omen dauden beste batzuk ere. Ikaslearen ama-hizkuntzaren papera da ikerketa-arlorik eztabaidagarrienetako bat, geroxeago astiroago ikusiko dugunez.

3. **Dinamikoa.** Ikas-prozesuan aurrera egin ahala eta arau berriak, hitz berriak eta abar bereganatzen dituen neurrian, sistema aldatzen joaten da. Esan daiteke prozesuaren maila bakoitzak bere tarteko hizkuntza duela eta maila guztiek tarteko hizkuntzen continuum bat osatzen dutela.
4. **Fosilizazioa.** Tarteko hizkuntza ere fosildu egin daiteke. Ikasleek aipatu continuum horretan geldiuneak izan ditzakete, xede-hizkuntzara iristeko oztopo gertatuz.
5. **Aldakortasuna.** Ikasleak beren baliabide linguistikoak egoera eta era askotara erabiltzen ditu. Batzuetan, ataza-motak, solaskideak, egoerak baldintza dezakete ikaslearen ekoizpenaren zuzentasun-maila. Beste batzuetan, berriz, araua ikasi bai, baina arau hori bereganatu ezean, izango ditu hutsuneak.

Irakasleok, oro har, jatorrizko hiztunaren outputetik desbideratzen den neurrian jartzen dugu arreta ikaslearen outputean. Hau da, egiten dituen errorean arabera ebaluatzen dugu. Ikaslearen outputa, bigarren hizkuntza ez jakitetik ondo jakin arteko bidaian non dagoen seinalatzen duen adierazletzat hartzen dugu errorea. Baina bigarren hizkuntzaren garapen etaparen neurketa fidagarriagoa litzateke biak kontuan hartuz gero: ikasleak zer dakien eta zer ez dakien. Horrela ulertu beharko genuke tarteko hizkuntzaren berreraikitze-prozesuan ikasleak ematen dituen urratsen adierazle izatearena.

3. Hipotesiak

Ikasleak bere ama-hizkuntzaren sistema du abiapuntu eta bigarren hizkuntzarena helmuga. Helmugara heltzeko, xede-hizkuntzari buruzko zenbait hipotesi egiten hasten da, modu kontzientean batzuetan, inkontzienteki beste askotan. Modu batean zein bestean egin, hizkuntza berriaren forma batzuk ekoizten ditu eta hipotesi horiek egiaztatzen saiatuko da. Formulaturiko hipotesi batzuk baino ez ditu egiaztatzen eta horrela hasten da astiro-astiro bigarren hizkuntzaren sistema eraikitzen. Saiakuntza eta errakuntza prozeduraren bidez ikasleek hipotesi horiek egiaztatzeko aukera izango dute. Prozesuak aurrera egin ahala, tarteko hizkuntzak bigarren hizkuntzaren gero eta antz handiagoa izango du.

Ikaslea bere hipotesiak formulatzeko hauexetan oinarritzen da¹:

- Xede-hizkuntzan (nahiz eta ezagutza mugatua izan).
- Ama-hizkuntzan.
- Dakizkien beste hizkuntzetan.
- Munduaren ezagutzan.

4. Fosilizazioa

Esan bezala, ikuspegi horrek errorean ikuspegi berri bat dakar berekin: batetik, errorea hizkuntzaren eskurapenera iristeko ezinbesteko pausoa da; eta, bestalde, bide horretan ikasleak daraman prozesuaren adierazle. Hizkuntza ikasteko bidean derrigorrezko pasadizoa izanik, nolabait beldurra galdu zaio erroreari; eta planteamendu komunikatibo ausartenetan, ikaslea ekoizpenera bultzatzen da baliabide urriekin ere.

Autore askoren iritziz (Ellis 1985), ikaslearen tarteko hizkuntza sormenezko eta berehalako ekoizpen egoeran aktibatzen da, errekurso linguistikoak, ikasleari era askean eta modu espontaneoan erabiltzen uzten diogunean. Baina bigarren hizkuntzaren ikasleek halako sormenezko egoeretan komunikatu beharra dutenean, batetik, ez diete formari inongo lehentasunik ematen. Gehiago kezkatzen dira mezuaz (esanahiaz) formaz baino.

Esanahiarekiko joera horrekin batera, bestetik, denboraren presioa ere badute: oso zaila gertatzen zaie aldi berean **zer eta zelan esan** pentsatzea, eta bitartean solaskide guztiei jaramon egin eta denbora kontrolatzea. Ez dute halako egoeretan arazoa sinplifikatzeko errekurso nahikorik (errepikapenak, erredundantzia,...), denbora irabazteko errekursoak, azken finean. Denboraren presiopean komunikazioa, orokorrean, lexikoan oinarritzen dute; hots, bloke lexikalak erabiltzen dituzte unitatetzat, horiek praktikoagoak baitira. Komunikazio-arazoak konpontzeko esanahiak gidatutako saioan parte hartzen dutenean, behartuta egon liteke sistema lexikalizatua erabiltzera eta sistema sintaktikoa saihestera, horrek dakarren fosilizatze arriskuarekin.

Eta azkenik, informazioa prozesatze horretan ikasleek ulermen eta ekoizpen-estrategiak erabiltzen dituzte, hori ere zuzentasunaren kaltetan.

Horiek guztiek adierazten digute jarduera komunikatiboetan formatik aldentzeko joera egon daitekeela. Eta beraz, arreta berezia eskaini behar zaio fosilizazioaren fenomenoari. Ikasleek, arestian esan bezala, beren ikas-prozesuan, xede-hizkuntzaren

¹ Aurrerago, "errore iturriak" atalean zehaztasun gehiago.

sistema eskuratzera iritsi aurretik, geldiuneak izan ditzakete.

Etengabe aurrera eta gora egin ostean, badirudi ikaskuntza aldi batean moteldu edo erabat geratu egiten dela. Goraka egin beharrean, geldialdia gertatzen da nonbait, aurrerapena astiro-astiro gauzatzen dela. Are gehiago, badirudi zenbaitetan beheraka ere egiten duela. Haatik, ez dugu pentsatu behar ikasleak jada goia joa duenik, etenaldiaren ondoren berriro goraka egingo du eta. Ikasleak berezko du geldialdi hori elementu berriak korapilatzen doazen neurrian. Helmugarako bidean gorabeherak izango ditu zuzentasunari dagokionez. Zenbaitetan, gauzak erraztera joko du; besteetan, testuinguru desegokietan erabiliko ditu; eta, ikaskuntza gauzatzen ari den seinalea, bereganatutakoek, sarri askotan, lehen ondo “ikasitako” gauzetan ere huts egitera eramango dute. Baina ikasleen hutsak ez daitezela arazo kezkarriegi bilakatu. Gogoan hartuko dugu hutsen zuzenketa berak bakarrik ez duela ezertarako balio zenbaitetan; hutsa zuzenduko bada, hizkuntza berrantolaketa burutu behar du ikasleak; eta hori ez da bat-batean gertatuko ziur asko. Irakaslearen urduritasunak ez dezala ikaslearena areagotu. Gauzak behartzeak, edozelan egiten direlarik ere, berezko barneratze-prozesua oztopa dezake eta. Irakastea margotzea bezalakoa da: kapa bat eman eta lehortzen utzi apur batean, gero bigarrena eman, hirugarrena... (Bergara 1989: 60-64)

Esan izan da fosilizazioa ikasleak komunikatzeko edo-eta xede-hizkuntzako komunitatean integratzeko beharra asebate duenean gertatzen dela; hau da, ikaslea bere komunikazio-beharrak betetzeko errakuntzak trabarik egiten ez diola konturatzen denean, inkontzienteki bada ere, fosilizazioa gertatzea normalagoa dela. Komunikazio-behar sinpleak baino sentitzen ez dituen ikaslea, behar zabalagoak dituen baina lehenagoko fase batean geldituko da bere aurrerakuntzan.

Euskara-irakasleak ikasle asko aurkitzen ditu tarteko hizkuntza erabat fosilizatua dutenak, lexikalizazio ugari erabiliz eta sintaxiari erreparatu gabe hizketan ohitu direnak. Ikasgelan horrela hitz eginez komunikazioa lortu dutenez, beren tarteko hizkuntzaren garapena gelditua dute. Honi gaineratu beharko genioke, euskara bigarren hizkuntza denez, ikasleei kalean eskatzen zaien gaitasun-maila handia dela, turista bati eskatzen zaiona baino handiagoa. Egun, ikasleen euskara nahiko zuzena ez bada eta gutxienezko jartotasunaren jabe ez badira, gazteleraz hitz egingo diete jatorrizko hiztunek; beraz, irakasleok lortu behar dugu geure ikasleen tarteko hizkuntza ez dadila fosilizatu, gizarteak ez baititu horrelako hiztunak onartzen.

Baina, ezer gutxi dakigu errakuntza batzuk beste batzuk baino gehiago fosilizea zerk eragiten duen. Arlo korapilatsua da hau, eta fosilizazioaren zergatiak oso nekez argitu daitezke segurtasunez. Dena den, segurua dirudi, behin fosilizazioa gertatu ondoren, aurkeztapen

iraunkorra eraginkortasun gutxikoa dela hizkuntza portaera aldatzeko, eta, orain arte dakigunez, hizkuntz irakaspen gehiagok hizkuntzari buruzko ezagutza handiagoa ematen diela ikasleei, baina ez diela tarteko hizkuntza sistema fosilizatua aldarazten (Long 1983). Horrexegatik hizkuntzari erreparatu beharra, forman arreta jarri beharra. Horrexegatik, baita ere, ikasleari, aurrera egingo badu, bere tarteko hizkuntzatik gertuko inputa eskaini beharra, input ulergarri eta esanguratsua, alegia.

5. Errore iturriak

Beste gauza batzuen artean, HEOkan erroreen iturria aztertzeke gomendatzen zaigu. Hau da, zerk eragiten ditu erroreak? Zergatik egiten dituzte ikasle guztiek erroreak? Hainbat arrazoiengatik sor daitezke hizkuntza “ez-zuzena”: nekea, arreta falta, memoria huts bat... Edozelan ere, lagungarria da erroreen iturri linguistiko posibleak gogoan izatea:

5.1. Transferentzia

Ikasleen erroreak aztertzerakoan bi hizkuntzen konparaziotik abiatu ordez, hau da analisi kontrastibotik egin ordez, ikasleen ekoizpen erreala dira abiapuntu eta aztergai. Izan ere, analisi kontrastiboaren arabera, bigarren hizkuntza ikasterakoan sortzen diren erroreen iturri nagusia, agian bakarra, ikaslearen ama-hizkuntzak eragindako interferentzia da. Interferentzia edo transferentzia negatibo hori gertatuko da bi hizkuntzen egiturak diferentek direnean; elkarren antzekoak direnean, aldiz, transferentzia positiboa ematen da, erraztu egiten da. Ikuspegi honetatik erroreak barkaezinak dira; ohitura txarrak eskuratzearen seinale baitira. Beraz, ikuspegi honek, errepikapenaren bidez, errorerik gabeko hizkuntz eskurapenaren alde apustu egiten du.

Transferentziaren inguruko erroreek bigarren hizkuntzen eskurapenaren ikertzaileen lanen kopuru handia bete dute eta oraindik ere ikerketa horrek lekua du euren lanetan.

“Los estudiosos del aprendizaje de lenguas ... en un intento por formular una teoría explicativa de este tipo de interiorización lingüística, no han podido dejar de lado el estudio de la transferencia. Es ésta una línea de investigación que ha pasado por diversas etapas, cada una marcada por un determinado concepto sobre el aprendizaje, desde postulados conductistas a la suplantación de los mismos por teorías de corte cognitivista. De igual forma, los distintos acercamientos al estudio de la transferencia son deudores de tendencias diferentes en la ciencia lingüística, siendo los más influyentes a lo largo del tiempo el estructuralismo americano (cf. Lado, 1957), los asociados a la teoría chomskyana, especialmente en lo referente a la teorización sobre la Gramática Universal (Kean,

1986; White, 1992. Véase revisión en Braidi, 1999; Ellis, 1994; Gass, 1996; Gass y Selinker, 1994), y los postulados de la pragmática (Bou, 1998; Kasper, 1992; Kasper y Blum-Kulka, 1993)” (Manchón 2001: 8).

Hor argi adierazten zaigunez, bigarren hizkuntzen eskurapenean transferentziaren zeregina muturretan egotetik (ezinbestekoa izatetik bere eragina gutxiestera), beste formulazio samurrago batera joan da progresiboki. Azken horren arabera, fenomenoaren garrantzia onartzen bada ere, ez da faktore bakarra ez garrantzitsua.

Kronologikoki hiru etapa izan ditu transferentziaren ikerketak ikaskuntzan eta bigarren hizkuntzaren erabileran:

5.1.1. Analisi kontrastiboaren hipotesia:

50eko hamarkadaren amaiera aldean transferentziaren auzia Analisi Kontrastiboaren Hipotesiarekin hasi zen lotzen (Lado 1957). Paradigma horren arabera, hizkuntzen ikaskuntzan transferentzia nonahikoa da: zer ikasten den eta zelan ikasten den ikaslearen lehenengo hizkuntzaren eraginaren arabera izango da. Kontrastibisten punturik aipagarrienak hauek dira:

- Hizkuntza ikatea ohiturak sortzea da; hau da, estimulu bakoitzari dagokion erantzuna automatikoki emateko erraztasuna lortzea. Ikas-prozesua horrela ulertuta, ikasleak bigarren hizkuntza ikastea H1en formak eta esanahiak (H1eko ohiturak) transferituko ditu.
- Ohitura zaharrak (H1arenak, alegia) erraztu edo zaildu egin dezake ohitura berriaren (H2ari dagokiona) jabe egitea, hizkuntzen arteko alde edo antzen arabera. Horrela, hizkuntza bien artean antzekotasunak daudenean ikasleak egitura linguistikoa eta molde kulturalak H2ra transferitu ahal ditu. Bien artean desberdintasunak daudenean, ostera, ohituren transferentziak ikaskuntza zaildu egingo du, eta horren ondorioz, ekoizpen eta ulermenean erroreak izango ditu.
- Erroreak estimulu-erantzunaren arteko elkarketa egokiak egiteko gaitasun ezaren seinale direnez, jardun pedagogikoak erroreen agerpena ekidin edo gutxitu egin behar du.
- Ama-hizkuntza eta xede-hizkuntzaren arteko konparazio sistematikoa eginez gero, hauen bien arteko antzekotasun eta desberdintasunak ikusiko genituzke eta, horrek H2aren ikaskuntzaren zailtasun eta erraztasun arloak atzematen lagunduko liguke. Ondorioz, erroreak aurreikus daitezke eta ikaskuntza horien arabera planifikatu. Eta ikas-materiala H1aren

eta H2aren arteko aldeei ondo erreparatuta prestatzeak interferentzia horiek murrizten laguntzen du.

Planteamendu teoriko horiek ez dute, batetik, ikaskuntza eta erabileraren arteko desberdintasunik egiten. Lado estrukturalistaren lanean (teoria kontrastibistaren burua) esplizituki zera esaten da: ikasleek bigarren hizkuntza *erabiltzean* ama-hizkuntzaren elementuak transferitzeko joera dutela eta, aldi berean (inolako oinarri enpiriko barik eta aurrekoaren ondorio gisa) *ikaskuntzaren* erraztasuna edo zailtasuna faktore linguistikoko hutsen arabera dela; hau da, hizkuntza bien arteko antzekotasun eta desberdintasunen arabera.

Bestetik, kontzeptu psikologiko (zailtasuna-erraztasuna) eta linguistikoen (desberdintasunak-antzekotasunak) arteko ekuazioa egiteaz gain, fenomenoaren azalpenean ikas-prozesuaren protagonistak ez dauka lekurik.

5.1.2. Jarrera minimalista

Emaitza enpirikoez teoria kontrastibista baztertzera eroan zuten eta transferentziaren muturreko kontzeptzio horretatik, beste muturrekora pasatu ziren: ikaslearen ama-hizkuntzaren eragina minimoa edo hutsa da bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan. Berrito ere penduluaren dantza. Honakook dira jarrera honen ezaugarriak adierazgarrienak:

- Ama-hizkuntzaren eragina bigarren hizkuntzaren ikaslearengan ez-jakintasunaren auzia da, eta ez ama-hizkuntzaren transferentzia negatiboaren (interferentzia) ondorioa: ikasleak ama-hizkuntzara joko du bere H2ko errekurtoek bere helburu komunikatiboak asetzen uzten ez diotenean (Hemen gerotxoago azalduko dugun “transferentzia estrategia gisa” ikertuko duen lehen urratsak ikusten dira).
- Chomsky-ren (1959) hizkuntzen eskurapenean ikuspegi innatistaren arabera, haurrak rol aktiboa hartzen du lehenengo hizkuntzaren eskurapenean. Berezko gramatikarekin hasten da eta horrekin tarteko hizkuntzaren sistema eraikitzen du. Bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren kasuan ere, ikasleak bere sistema linguistikoa prozesu berberak edo antzekoak burutuz eraikitzen du. (Recreating continuum hipotesia deiturikoa). Beraz, hizkuntza ikatea ezin izango genuke ohitura eskurapen moduan irudikatu, sormenezko prozesu gisa baizik.
- Horren arabera, erroreen iturria ez dago ama-hizkuntzaren egituran, xede-hizkuntzaren azalpen partzialean baizik. Hau da, hizkuntzen arteko interferentziaren ondorioa baino, hizkuntzaren barne-interferentziarenak dira.

- Erroreak ikaslearen sekuentziazko garapenaren barruan ulertu behar dira eta hizkuntza bereganatzen ari den seinale.
- Transferentziak eragindakoez gain (gutxieneko erroreak), beste faktore batzuk daude, hala nola gainjeneralizazioa, arauen aplikazio ez-osoak edo hiperzuzenketa.

5.1.3. Transferentziaren berkontzeptualizazioa ikuspegi kognitibotik

Azken bi hamarkadotan egindako ikerketei esker, transferentziaren zeregina hizkuntzen ikaskuntzan ez da zalantzan jartzen. H1aren transferentzia bigarren hizkuntzaren eskurapenerako prozesuetariko bat da baina ez bakarria. Transferentziaren ikerketa teorikoan sakondu egin nahi izan dute eta horrek bi gauza argitu ditu:

- Ikerketak gainditu egin du ikaskuntza eta erabileraren arteko nahastea. Bereiztu egin du transferentziaren zeregina, batetik, datu linguistikoen prozesamendu eta bilketan, eta, bestetik, denbora errealean datu horien berreskurapen eta erabileran.
- Ikerketak ikaslea du ardatz; hau da, ikasleak H2 ikasteen abian jartzen dituen ikas-prozesuetan (marko kognitiboa).

Hirugarren etapa honen aurkikuntzak laburtuko ditugu ondoren:

- Ikaslearen kanpoko eta barneko zenbait faktorek eragiten dute transferentziaren erabileran:
 - Barnekoen artean: ikaslearen adina, tarteko hizkuntzaren garapen unea, norberak dituen hizkuntza bien arteko antzekotasunei eta desberdintasunei buruzko pertzepzioak.
 - Kanpokoan artean: ikaskuntzaren testuingurua (instrukzioaren bidez ala kontestu naturalean), ikasleak jasaten duen presio komunikatiboa.
- Transferentziaren erabileraren ondorioak erroreak ez ezik ondokoak ere izan daitezke:
 - H2ko zenbait elementu edo egitura ekiditea.
 - Araua gehiegitan erabiltzea.
- Gainera, transferentzia argiago ikusi da hizkuntzaren arlo fonetiko, morfologiko eta lexikoan. Sintaxiaren arloan, hitzen ordenan, erlatibozko esaldietan, artikularen erabileran eta aditz sintagman ere dokumentatu da transferentzia. Eta badirudi pragmatikaren

arloan egindako ikerketen arabera, ama-hizkuntzaren pragmatikak ere ikaskuntza eta erabileran (mezuen ekoizpen eta ulermenean) eragina dutela, baina eragin hori ikaslearen barne eta kanpoko faktoreen arabera da.

- Ikerketak transferentzia sistema kognitiboaren elementutzat hartzen hasi ziren. Hizkuntzak ikasteak hauxe esan nahi du: gordetako ezagutzara jo ahal izatea eta berori denbora errealean erabili ahal izatea helburu komunikatiboetarako. Horrela, transferentzia “ikas-prozesu” gisa eta “komunikazio-prozesu” gisa hartzen duten ikerketak egin dira (Kohn 1986: 22):

- **Komunikazio-prozesu** gisa: Batzuetan gordetako ezagutza denbora errealean erabiltzea posible da (1) ikaslearen tarteko hizkuntzaren errekurtsioak nahikoak direlako, (2) helburu komunikatibo jakin baterako behar duen ezagutza automatizatuta dagoelako eta (3) zeregin komunikatiboak ez duelako eskaera kognitibo handia suposatzen. Hala ere, batzuetan era horretako baldintzak ez dira beti gertatzen eta ikasleak arazoan aurrean erabakiak hartu behar ditu. Zentzu horretan, transferentzia bai gordetako ezagutza erabiltzeko moduarekin, bai mezuak ekoiztean eta prozesatzean sortzen diren arazoak gainditzeko moduarekin lotzen da. Arazo horiek ikaslearen tarteko hizkuntzak dituen hutsuneetatik sortzen dira (gordetako ezagutza mailako hutsuneak edo ezagutza horren automatizazio mailakoak). Komunikazioaren arazoei aurre egiteko orduan transferentzia erabiltzeari, transferentzia estrategikoa deitu zaio.

- **Ikas-prozesu** gisa: ikaslearen tarteko hizkuntza garatu ahala, transferentziak inputaren gaineko aukeraketa eta moldaketa egiten laguntzen du. Ikasleak bi kasutan erabiliko luke H1aren transferentzia bigarren hizkuntzan (Kean 1986: 80-90)

- Transferentzia itsua: ikasleak bereizten ez dakienean, H1etik bestelakoa den H2ko ezaugarri berezi batez hipotesia egiten du sistema biak parean jarritz. Oso normala da halako transferentzia egitea, ikaslea ez baita jasotzen duen input guztiaren ezaugarriak kontuan hartzeko gai, ikaskuntzaren izaera berehalakoa ez delako.
- Transferentzia miopea: transferentziaren erabilera ikaskuntza okerraren ondorio litzateke. Ikaslea ez da gai H2aren ezaugarri jakin bat H1ekotik bereizteko, nolabait desberdintasun hori ikusi nahi ez duelako.

Bietan errazten da sistema (eta ikas-prozesua) hizkuntza bien balizko berdintasunen gainean hipotesiak eginez. Hori dela eta, sinplifikazio estrategiaren adierazpentzat har daitezke.

- Mezu idatziak zein ahozkoak ekoiztu eta prozesatzea zeregin linguistikoa da, duda barik. Baina, horrez gain, hizkuntzaren erabilera ekoizleak zein hartzaileak zenbait prozesu, trebetasun eta estrategia erabiltzea dakar ikasleak proposatzen zaion ataza edo zeregina ondo burutuko badu. Horrek dakarren galdera hau da: transferitu ahal dira ama-hizkuntzan garatutako trebetasunak bigarren hizkuntzan ataza komunikatibo bat burutu nahi denean? Egin diren ikerketetatik (irakurketa-prozesuena eta idaz-prozesuena) bi erantzun hauek azaldu dira:

- Hizkuntza bien arteko trebetasunen transferentzia ondo egin ahal izateko, lehendabizi H2an maila linguistiko jakina lortu behar da.

- Bien arteko transferentzia posible da H2an lorturiko ezagutza linguistikoaren maila kontuan hartu gabe ere. Idazmenean, esaterako, frogatuta dago H1ean edo H2an idaztean prozesu eta estrategia berberak erabiltzen ditugula (idazlana planifikatzerakoan, ideiak formulatzerakoan, atzera-aurrerako eragiketa egitean...), kopuru aldetik desberdintasunak egon badaitezke ere. Mintzamenen ostera, eta hain zuzen lexikoaren ahozko erabileran, ikerketek emaitza kontraesankorrak argitaratu dituzte eta oraindik ezin da ezer frogatu.

Hortaz, analisi kontrastiboaren formulazio bortitzak gehiegizkoa badirudi ere, interesgarria gertatzen da beraren hirugarren etapan ematen den transferentziaren formulazio samurra. Izan ere, nahiz eta bigarren hizkuntzaren errorean iturri nagusia ez izan, ukaezina da ama-hizkuntzak xede-hizkuntzaren ikaskuntzan duen eragina eta zerikusia. Hizkuntza bateko ikasleak, hipotesiak egiten dituenean, ama-hizkuntzaz edo ezagutzen dituen beste hizkuntzez duen gaitasun komunikatiboa eta ezagutza linguistikoa, ikasten ari den hizkuntzaren ezagutza berririko bat eskuratzeko zein hizkuntza berri horren mezuak ekoizteko edo prozesatzeko erabiltzen ditu. Ikaslearentzat ekonomikoa eta emankorra da hizkuntzari buruz duen aurreko ezagutza (H1 barne) zeregin berri horretara transferitzea. Horrek esan nahi du gauza guztiak ez dituela hutsetik aurkitu behar. Halako erroreak irakasleoi amorragarriak gerta dakizkigukeen arren, lanean diharduen adimenaren zantzuak dira, eta positibotzat hartu beharko genituzke.

Aurrera jarraituz, ikasleak bigarren hizkuntzarako sistema aktiboki eraikitzen ari badira, ezin dugu

pentsatu hari buruzko nozio oker guztiak ama-hizkuntzatik erregelak transferitzearen ondorio sinplea izatea. Euren nozio oker asko xede-hizkuntzarekiko berarekiko erreferentziak zuzenean azaldu ahal izatea ere pentsatuko dugu. Ikaslearen errore analisiak agertzen duena azaldu beharko genuke, ama-hizkuntzatik arauak transferitzeagatik egiten diren errakuntzez gain (“hizkuntzen arteko errakuntzak” deiturikoak), bigarren hizkuntza bere termino propioetan prozesatzen ari direla agertzen duten errakuntza asko egiten baitituzte ikasleek (“hizkuntzaren barnekoak”).

5.2. Gainjeneralizazioa

Errore hauek hizkuntzen arteko interferentziaren ondorio ez baina, hizkuntzaren barne-interferentziarenak dira. Aurrekoa eta hau ez dira prozesu desberdinak. Egia esan, ikas-estrategia bera da: ikasleak hizkuntzari buruz ezagutzen duena esperientzia berria ulertzeko erabiltzearen ondorio dira biak. Gainjeneralizazioaren kasuan (Richards 1974), ikasleak bigarren hizkuntzari buruz aurrez dakiena erabiltzea da. Transferentziaren kasuan, ikasleak bere ama-hizkuntzaren esperientzia erabiltzen du xede-hizkuntzaren datuak antolatze bide moduan.

Jeneralizazioa arlo guztietan, ez hizkuntzan soilik, oinarritzeko ikas-estrategia da. Ikasleek, hizkuntzaren ikas-prozesuan ere, elementu desberdinak zelan jokatuko duten aurretik erabiltzen dituzte. Batzuetan asmatu egiten dute; besteetan, ordea, egitura desbideratua osatzen dute. Arrazoren bat edo bestegatik, araua ez zaio elementu honi aplikatzen eta, beraz, arau orokorraren salbuespena ikasi beharko du. Ikasleak halako erroreak egin litzake ikaste sekuentzian hurbil dauden egiturak nahastearren ondorioz.

Adibide askotan errore jakin baten zergatia gainjeneralizazioa ala transferentzia den erabakitzea ez da posible izaten. Horrelakoetan, zentzugabea izango da zein prozesu ote den arrazoa espekulatzen jardutea.

5.3. Sinplifikazioa

Gainjeneralizazioari gehituz, irakasleok ezaguna dugu txanponaren bestaldea: sinplifikazioa edo arauen aplikazio ez-osoak. Sinplifikazio-formen bidez, ikasleak hizkuntzaren datuen barietate nahasgarria erabilgarriago egiten du, jadanik badituen arauen eta kategorien egitura batean txertatuz. Ikasleak sortzen duen ordena sinpleagoa eta emankorragoa da horrela, kategoriak eta arauak erabil baitaitezke esanahi berriak adierazteko behar diren esakune berriak sortzeko. Itxuraz atzerakuntza badirudi ere, errealitatean bigarren hizkuntzari buruzko hipotesi eraikitzailearen emaitza da eta progresio-seinale izan daiteke.

5.4. Irakaskuntzaren eragina

Ikaslea irakaskuntza formalean parte hartzen ari denean, errakuntza batzuk irakaskuntzak eta material txarrak eragindako txarto ulertzearen ondorioa izaten dira. Irakasle guztioi gertatu zaigu, esaterako, forma edo hitzen bat gehiegi azpimarratzeagatik ikasleak testuinguru desegokian erabili izana. Edo, materialak eragiten dituen erroreterako adibide gisa, “gizon orratza”² tira-sortaren erabilera orainaldi puntuala praktikatzeko. Halakoek, ikaslearengan kontzeptu faltsuak eta, ondorioz, erroreak eragin ohi ditu.

6. Erroren larritasuna

Batzuentzat, larritasunerako irizpidea ulergarritasuna izan ohi da. Erroreak larritzat jotzen dituzte idatzitakoa edo entzundakoa ulertzeko gai ez direnean, edo ulertzea oso zail gertatzen zaienean. Aitzitik, beste batzuentzat hautsitako arauaren “oinarrizkotasuna” da irizpide nagusia. Baina irizpide hori oso lotuta dago hizkuntza ez-zuzenak syllabus formal (eduki gramatikalak ardatz) batean daukan lekuarekin. Oro har, badirudi “kaleko” hiztun jatorrak irakasleok baino bigunagoak direla errakuntzen larritasun-maila epaitzean, askotan egindako hutsegiteez ohartu ere ez baitira egiten. Asmorik onenarekin ere ikasleen produkzioaren akatsei erreparatzen diegu. Onuragarriago ikusten dugu ulergarritasunaren irizpideari garrantzi handiagoa ematea. Ez da, alabaina, ideia sinplea.

Elkarrizketan, normalean, ez da gertatzen entzuleak arretatsuago aditzea hiztunak bere pentsamendua **zelan adierazten duen**, hiztun horrek **zer komunikatu nahi duen** baino. Errore batzuk, jakina, komunikazioa etetera eraman dezakete baina, oro har, entzuleak kasu gehiago ematen dio mezuaren edukari kodeari baino. Esangura negoziatu egiten da, eta, beraz, zerbait ulertzen ez denean edo anbiguatea dagoenean arazoa elkarrizketako bizpahiru txandetan konpontzen da. Hiztunaren zeregina ez da, baina, bere burua ulertaraztea soilik, entzulearena ere ulertzeko ahaleginak egin behar ditu. Ulergarritasunaren efektua ez da hutsegitearen beraren izaeraren araberkoa soilik. Testuinguruak entzuleari esanahia interpretatzen zenbateraino laguntzen dionaren araberkoa ere bada.

Negoziaketa prozesu hau hizketaren ezaugarri arrunta da. Ez dugu esaldi bakoitza ebaluatuko, solasaldiko zati laburrak baino. Irakasleok ikaslearen erroreekiko dugun jarrerak eta berauek tratatzeko moduak, bada, munta handikoak dira aldi horretan.

² “Gizon orratza” Jalgi Hadi (1978) metodoak erabiltzen zuen irudi mota bat zen eta, horren bidez, hainbat egoera irudikatzen zuen. Hainbat urte geroago, irudi mota horren erabilera didaktikoa HABEK proposatu zuen (HABE 1985:113-120 eta HABEKOMIK 1985-1986).

Idatzizkoan, ostera, emaitza bukatuagoa lortzen da, sortzearen inguruko testuingurutik kanpo ulertu behar dena. Orduan ere ulergarritasunari buruzko galderak egin behar ditugu. Askotan gertatzen da esaldi isolatu moduan ulertuko ez litzatekeena testuinguruan ulergarria izatea. Beste adibide bat jartzearen, idazki formalagoak zailak izan daitezke ulertzen, ez axaleko erroreengatik, baizik eta informazio-edukia trakets edo desegoki antolatuta egoteagatik askoz ere maila oinarrizkoago eta zeharo gramatikal batean idatzita dagoelako.

Hizketaren edo idazki baten ulergarritasuna ebaluatzean, esaldi bakuna baino askoz zati luzeagoetan barrena elementuek euren artean dauzkaten erlazioak dira inportanteak.

Ulergarritasuna oztokatzen dutenen artean, beste hizkuntza batzuetan egindako ikerketen arabera, hiztegi-errakuntzek gramatikazko errakuntzek baino gehiago erasaten diote komunikazioari. Eta gramatikazko errakuntzen artean, errakuntza orokorrak errakuntza lokalak baino gehiago oztokatzen du komunikazioa. Kontuan izan errakuntza orokorrak esaldi baten antolaketa orokorrari erasaten diola (hala nola, juntagailu baten erabilera okerra edo hitz-taldearen ordena desegokia), eta errakuntza lokalak berriz, talde txikiago baten barneko elementuetara eragina mugatua duela (adibidez: deklinabide atzizki bat ez jartzea).

Beste alde batetik, ikerketen emaitzek iradokitzen dutenez, komunikazio-estrategia asko erabiltzen dituzten ikasleak sarritan ulergaitzak izaten dira. Agian ez da horien erabileraren ondorioa, baizik eta estrategiek islatzen dutelako ikasleak adierazteko eragozpen bereziak dituela.

Ulergarritasunean duten efektuez aparte, errakuntza batzuk beste batzuk baino erreakzio negatibo gehiago sortaraz dezakete bertako hiztunengan. Esaterako, aditz-sintagmako errakuntzak izen-sintagmakoak baino larriagozat hartzeko joera dagoela dirudi.

Aurrera egin aitzin, azken puntu hau argitu nahi genuke: ez dela gauza bera ikasleak tarteko hizkuntzaz daukan ezagutzan akatsa izatea edo ezagutza hori gauzatzeko abildadean izatea. Argi dezagun, bada, horren inguruko terminologia. Normalean, erroreak, hutsegiteak eta lapsusak bereizi egiten dira (Norrish 1989: 13):

- **Erroreak** desbideratze sistematikoak dira: euskara bigarren hizkuntza gisa ikasten ari den ikasle batek errore bat behin eta berriz egiten du, forma zuzena ikasi ez duelako edo ezagutza faltsuren bat duelako.
- **Hutsegitea** desbideratze aldakorrari deituko diogu: batzuetan ikasleak zuzen esaten du, baina beste batzuetan huts egin eta forma okerra

erabiltzen du, hau da, araua ikasi du baina ez du bereganatu prozesatzeko abildade faltagatik.

- **Lapsusa** da arretarik ezari, oroimen laburrari, nekeari eta abarri zor zaiona. Lapsus batek ez du zerikusirik forma jakin bat irakatsia izanarekin, ez izanarekin edo irakasteko bidean egotearekin. Performantzia errakuntzak diren aldetik, hizkuntza-ikasleek bezalaxe jatorrizko hitzunez ere lapsusak izaten dituzte.

Badirudi definizio horiei jarraituta, eta lapsusak alde batera utzita, irakaskuntzan errazago bururatzen zaizkigula erroreari aurre egiteko teknikak (azalpena, esaterako) hutsegitei aurre egitekoak baino. “Hutsegite” berba erabiltzen badugu baldintza zailtan prozesatzeko gaitasun-ezari zor zaion malformazioa adierazteko, ziur aski gure ikasleen desbideratzeen portzentaia ederra hutsegiteak izango dira, eta ez erroreak. Eta horrela bada, hutsegiteen zuzenketa gai garrantzitsu bihurtzen da irakaskuntzarako.

Dena den, hemendik aurrera ere, hitz horiek erabiltzean ez dugu bereizketarik egingo, praktikan desberdintasunak daudela kontuan hartuko dugun arren.

7. Irakaslearen erantzuna erroreen aurrean

Feedbacka irakasleak ikasleari ematen dion informazioa da, ikaslea bere jokaera espero denarekin egokitzen den ohar dadin,. Esan dugunez, H2 ikasteko egin behar den prozesuaren oinarritzko zatia irakasleak berak egindako hipotesiak egiaztatzea da. Ahozko diskurtsoan, esate baterako, irakasleak hipotesiak egitean, irakasleari begira gelditu ohi dira, nahiz eta ikaskide batekin hizketan aritu; irakaslearen onarmenaren zain daude. Irakasleak une horretan erantzunen bat eman behar dio, aurpegiaren keinu baten bidez bada ere.

Arreta handiz behatu behar diogu ez zelan eta noiz ematen dugun feedbacka soilik, baita feedback horren motari ere. Feedbacka modu askotara sailka daiteke, baina bereizketarik erabilien eta sinpleenetako bat feedback positibo eta negatiboaren artekoa dugu.

Urte asko dira ikerketek ikusi zutenetik feedback positiboa askoz ere etenkituagoa dela irakaslearen portaera aldatzeko, feedback negatiboa baino. Feedback positiboak bi zeregin ditu nagusiki: ikasleei zuzen aritu direla jakinaraztea, eta bestera, laudorioen bidez motibazioa areagotzea. Feedbackaren alderdi hau, motibazioarena, garrantzi bereziko da ikasgelako lanean. Hori horrela bada, irakasleok egiten ditugun bidezko zuzenketek ez lukete zigor-itxuririk izan behar. Ikasleek ez lituzkete zuzenketak eurek egindako “akatsen” ondorio bezala hartu behar, horrek urduritasuna sortzen baitu. Errorrea porrotaren parekotzat hartzea sarritan erru edo desegokitasun sentimenduak sortzen dizkie ikasle zein irakasleei.

Arduragabekeria edo alferkeria faktore izan daitezkeen arren, sarriago gertatzen da, behin eta berriro errepikatzen ari garenez, ikaslea besterik gabe prest ez egotea etapa horretan hizkuntza item berriak guttiz txertatzeko bere errepertorioan. Irakasle-ikasleen arteko elkarreraginek (edo interakzioek) ikaslea bere tarteko hizkuntzaren arauak berrikustera eta aurreratzera bultzatzeko moduko giro positiboan mamitu beharko lukete. Zorroztasunak edota ez barkatzeak ez dirudi ezagutza formalerako edo formarako bidea erraztuko dionik.

Gauzak horrela, funtsezkoa da irakasleok halako gogo-antolaketa izatea, non gure erreakzioak (hitzak, doinuak eta gorputz-mintzairak) ikaslearen ahaleginak balioztatu eta sendotzen dituen, nahiz eta sortutako hizkuntzak forman erroreak izan. Jokaera hori lekutan dago esaldi zuzenak errepikatzeke gomendioetatik.

Zelan erantzun, baina, ikasleen erroreari? Ez dago galdera horrentzako erantzun garbirik. Erroreak zuzentzea arazo korapilotsua da; une bakoitzean erabaki asko hartu behar ditugu. Batzuetan irakasle batentzat akats larria dena, beste batentzat hutsegite arin bat baino ez da. Besteetan, ikastaro batean errore berak tratamendu desberdinak izan ditzake... Zenbaitetan forma tarteka zuzentzen dugu, inolako irizpiderik gabe, eta, askotan, ez dakigu irakasleak zerbait ondo esaten/idatzen ez duenean irakaslearen ahozko edo idatzizko zuzenketak benetako eraginik duen.

Hala ere, idazlanen zuzenketan, adibidez, irakasleok boligrafoa hartu (gorria, berdea, zein morea) eta badirudi higuina diogula akatsak markatu gabe uzteari, zuzendu barik utziz gero irakasle edo beste irakasle batek pentsa bailezake hutsegitea ikusi ez duela edo arduragabea dela.

Ahozko erroreen zuzenketan irakasleok egiten omen dugun prozesua hau da (Bogaards 1990: 131-132):

1. “Irakasleak, lehenbizi, entzun duena zuzena den ala ez erabaki beharko du. Esandakoa zuzen ez badago, errorrea non dagoen aurkitu. Hasierako etapa honetan bertan zailtasun ugariarekin egin dezake topo irakasleak. *‘Honako esaldi hau zuzena da hizkera arruntetik begiratuta, baina ez da onargarria ikastaroaren xede den hizkuntza erregistroan; harako esaldi hartan ez da berez ezer okerrik, baina bitxia gertatzen da esan den testuinguruan’*. Askotan esaldi batean badira hainbat errore erraz atzematen ez direnak, edo bada erroreren bat leku batean edo bestean egon daitekeena, segun eta nolako ikuspuntuari atxiki zaion edo zein motatako interpretazio ‘onargarria’ aukeratu den”.

Adibidez, irakasleak *koinata* berba ez badaki, asmatzen saia daiteke eta zera esan: *nire nebari emaztea*. Irakaslearen tentazioa *nire nebaren emaztea*

esanez zuzentzea litzateke, hiztegiaren zeukan hutsunea zela onartu beharrean, errore gramatikaltzat hartzea.

2. “Behin errorea non dagoen aurkituz gero, irakasleak aukera egin beharko du: zuzendu nahi duen ala oharkabearen pasatu. Zuzentzea erabakitzen badu, oraindik beste gauza bat erabaki behar du: berehala zuzendu ala geroko utzi. Kotsiderazio askoren baitan egon daiteke zuzentzea, horien artean, dudarik gabe, gehienetan erroreak zenbatekoak izango du erabaki-endarra. Errore bera, hala ere, larriagoa ala arinagoa izan daiteke, segun eta zein metodo aukeratu den, zertan ari den une hartan edo ikaslearen gramatikaren garapena momentuan zertan den: lapsustzat har daitekeen errorea ez da argi eta garbi sistematikoa den beste bat bezain larria”.

Beraz, erroreak berehala zuzentzeko edo geroko uzteko erabakia hainbat elementuk baldintzatzen dute: erroreen maiztasuna, astia, zuzenketaren zailtasuna/erraztasuna eta zuzenketa horrek ikaslearengan izan dezakeen eragina.

3. “Irakasleak errorea zuzentzea erabaki duenean, arazoari nola eman aurre izango du hurrengo katramila. Delako errore hori kasu bakar bezala tratatuko du ala zailtasun-mota bateko espezimen bezala? Araua gogoraraziko du, berriz azalpenak eman, ala berehala forma zuzena azaldu? Errorea egin duen ikasleak badu bere burua zuzentzeko aukerarik edo irakasleak beste bati edo klaseko talde osoari galdetuko dio?”

Prozesu hau hona ekartzearren arrazoia, segundo-zati batean hartu behar ditugun erabakien kopuruaz ohartaraztea besterik ez da, alferrikakoa baita galdera guztiei erantzun adostua ematea, gero ikaslearen aurrean hobetsitako zuzenketa egitea ezinezkoa denean.

Bitxia da, baina irakasleok askotan akatsak zuzentzen ditugu bai geurea bai ikaslearen hori irakaslearen zeregina dela iruditzen zaigulako, eta kalitatea eman gura diegulako ikasleei euren esfortzuaren truke. Bigarren hizkuntzen eskurapenaren ikerketen arabera, ordea, erroreak noizbehinka esplizituki zuzentzea ez da normalean eraginkorra hizkuntza portaera aldatzeko. Ezagutza instrumentalean aldaketa iraunkorra lortzeko, ezagutza formalean egin behar da aldaketa. Sistema bera berregituratu behar da, eta horrek denbora eskatzen du eta errore zuzenketa hutsean ematen den baino dexente informazio gehiago.

Halako adierazpenen aurrean irakaslearen erreakzioak honelakoak izaten dira: “*denak balio du, orduan?*” edo “*ikasleek zuzenketak nahi dituzte; zer egingo dut nik?*” Goian azaldu dugun bezala, ikaslearen outputak berak egiaztatzen nahi dituen hipotesiak dakartza eta hipotesi horiek berehalako erantzuna eskatzen dute. Gainera,

ezin dugu fosilizazioaren fenomenoaren ahaztu. Ikasleek eskurapen-prozesua xede-hizkuntzaren sistemara iritsi aurretik gelditu ohi dute, tarteko hizkuntza fosilizatu egiten zaie, eta ez dute aurrera egiten, nahiz eta input ulergarria jaso eta outputa sortu. Irakasleak ondo ezagutzen duen fenomenoaren da fosilizazioarena. Irakasleok hainbat errore entzutean geure buruari zera galdetzen diogu: zuzentzen ez badiogu, fosilduta geldituko ote zaio egitura hori?

Aurreko ataletan ikusi dugunez, azken hogeitau urteotan goitik beherako aldaketa gertatu da irakaskuntzaren oinarri teorikoan: trebetasun hartzaileei arreta handiagoa jartzea, hipotesien eginkizuna aitortzea, input ulergarriaren eginkizuna onartzea... Horiek guztiak ondo oinarritutako eta ikertutako ideiak direla pentsatu behar dugu. Errore-zuzenketaren eraginkortasun eza iradokitzea ere ezin da arduragabekeria izan, gramatikaren izaeraz eta gramatika eskuratzen den moduz une honetan dakigunaren araberrako erantzun arrazoizkoa baino. Antza denez, hori gertatzen da erroreak gehienak fenomeno isolatuak ez direlako, sistema baten parte baizik, eta tarteko hizkuntzaren garapenaren alderdi batzuek segida-izaera dutelako derrigorrez.

Gatteenok nahiko modu bitxian ulertzen du zuzenketak hizkuntza arrotzak irakasterakoan betetzen duen egitekoa:

“Neure planteamenduari jarraiki, nik ez diet zuzentzen ikasleei; honako hau besterik ez dut egiten: ikasleak bakarrik utzi, euren irizpideak areago lan ditzaten eta beteago erabil ditzaten. Irakasle gehienek uste dute segituan zuzendu behar dizkiegula hutsak ikasleei, haiek, imitazioaren bitartez, erantzun egokiak ikas ditzaten. Ni, aitzitik, nekeak hartzen ditut neure burua kontrolatu eta tartean ez sartzeko. Hori eginez, denbora ematen diot ikasleari “okerrak” ulertzeko eta parada ematen diot aurrera egiten lagunduko dioten ariketak garatzeko.” (Gatteenok 1972)

Ikuskera horren merituak edo akatsak direnak direlarik ere, ikaragarri zaila da eskolan neurri zuzentzaileak ez ematea. Pisuzko frogak erakusten dutenez, ikasleek erantzunen bat espero dute. Eta irakasleok modu jakinetan jokatzeko presioak jasaten ditugu. Zenbait alde teorikotatik erroreei kasurik ez egitea gomendatzen bazaigu ere, ez da onargarria.

Auzi horretan egin daitekeen galdera-gakoa hauxe litzateke: zer egin dezake hizkuntza irakasleak erroreak aurrean hain mezu kontrajarriak jasotzen dituzenean gero? Ezin dugu espero ikaslea hutsa egin izanaz konturatuko denik. Hutsegitearen baldintzek berek hutsegiteari antzematea galarazi ahal diote. Beraz, zerbait positiboa egin behar da horretaz konturatu dadin.

Hizkuntza akastun hori funtsezko etapa da epe luzean hizkuntza gaitasunez erabiltzeko bidean.

Hutsegiteak ez dira bekatuak, esperimentu kreatiboak baino. Irakasleak hori ikusteko aldaketa itzela egin behar du bere gogo-antolaketan. Irakaslearen erroreen aurreko jarrera da, beharbada, elementurik garrantzitsuen ikasgelan zer egingo eta zelan baloratuko duen erabakitzeke.

8. Aipamenak

- Bergara, J. (1989). Lautadak, *Zutabe* 25: HABE, 60-64.
- Bogaards, P. (1990). *Gaitasuna eta afektibitatea hizkuntza arrotzen ikaskuntzan*. Donostia: HABE Itzulpen saila, 131-132.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, *Language*. 35-1: 26-58.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in school the silent way*. New York: Educational solutions.
- HABE (1985). Komikia bide bizi eta emankorra ikasgelarako, *Habe* 15. Donostia: 113-120.
- HABE (1985-1986). Marrazkiari beldurrik ez, *Habe* 16-24. Donostia.
- HABE (1999). *Helduen Euskalduntzearen Oinarriko Kurrikulua (HEOK)*. Donostia.
- Hondarraitz (Letamendia, J. A. et al.) (1978). *Jalgi hadi*. Donostia: Elkar.
- Kean, M. L. (1986). Core issues in transfer, in KELLERMAN, E. & HARWOOD SMITH, M. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 80-90.
- Kohn, K. (1986). The analysis of transfer, in KELLERMAN, E. & HARWOOD SMITH, M. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 22.
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press. (Erdarara itzulia: *Lenguas y culturas*. Madrid: Paraninfo).
- Larringan, L.M. (1991). Akatsak, erizpideak eta eskuhartzeak, *Zutabe* 25: HABE, 51.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference?, *TESOL Quarterly*, 17: 359-382.
- Manchón Ruiz R. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas, *Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*: Universidad de Alicante, 8.
- Norrish, J. (1989). *Hizkuntza ikasleen erroreak*. Donostia: HABE Itzulpen saila, 13.
- Richards, J.C. (1974). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Logman,
- Selinker, L. (1986). Tarteko hizkera, *Hizpide* 36: HABE, 92.
- UZEI (1987). *Glodidaktika hiztegia*. Donostia: UZEI-HABE.