

Hizkuntzaren ikaskuntzaren inguruko teoriak eta didaktika*

J.J. Zubiri

1. Sarrera

Hizkuntzaren jabekuntzari eta garapenari buruzko teoriak eskola desberdinen edota ikertzaile bakoitzaren ikuspuntuaren arabekoak izan dira. Hori dela eta, esan dezakegu gizakiaren arlo honetako edozein azterketa egiteko tenorean gutxienez hiru ikuspuntu bereiz daitezkeela haren izaera biopsikosoziala kontuan hartuz:

1. *Ikuspuntu biologikoa*: gizakiaren jokaera guztiak alderdi fisiologikotik eta biologikotik azaldu nahi dira, berez, genetikoki emana dagoena zer den aztertuz.
2. *Ikuspuntu soziala*: gizakia taldean bizi denez, kanpotik hartzen edo ikasten dena nolakoa den eta nola eragiten dion azaltzen saiatzen da. Ikuspuntu honen barnean hainbat ikuspegi eta teoria desberdin sartu behar dira, jakina, gaia zabala da eta.
3. *Ikuspuntu psikologikoa*: gizabanakoak berak, inguruarekin harremanetan sartzen den heinean, egiten dituen barneeragiketei garrantzia ematen dien ikuspuntua dugu.

Hauetako zein ikuspunturi ematen zaion garrantzi gehiena aintzat hartuz, batean edo bestean kokatu ohi ditugu ikerlari eta korrante desberdinak. Hizkuntzaren jabekuntzari buruzko azalpenak ematerakoan, guk ukitu behar ditugun autoreen ar-

* Lan hau MEC 033.130-0513/95 proiektuaren barnean burutu da.

tean, esan dezakegu Lenneberg-ek eta Chomskyk, esaterako, lehenbiziko ikuspuntu hartzen dutela. Bigarrenaren barnean sartu beharko genituzke inolako zalantzarik gabe elkarrekintzan eta inguruan oinarritzen diren Vygotsky eta Bruner. Eta hirugarren ikuspuntuaren barnean, batik bat, Piaget eta Genevako eraikuntzalariak kokatuko genituzke.

Ikaskuntzaren alor honetan oso garrantzitsua den baina aurkeztutako hiru ikuspuntu horietan sailkagaitza den beste autore garrantzitsua Skinner dugu. Behaviorista honen ikuspuntuaren arabera, estimulu baten ondorioz sortutako gizabanakoaren erreakzioak aztertu behar dira jokaera guztiak azaltzeko. Hortaz, kanpoko estimuluak behar dira organismoarengan erreakzioren bat sortarazteko (edo barneko estimuluak ere izan daitezke, aztertzeo zailagoak izan arren), eta haien ondorioz sortzen da hau. Hirugarren ikuspuntuaren barrenean sartzeko, hortaz, *“gizabanakoak egiten dituen barneeragiketei”* garrantzia eman beharrean *“gizabanakoak ematen dituen erantzunei”* emanen balitzaie, bete-betea sartuko litzateke multzo horretan. Beharbada beste modu batera azalduz gero, hau da, behaviorismoak kanpoko estimuluek eragindako erantzunak ez ezik barneeragiketek eragindako erantzun beharriak ere aztertzen dituela esanez gero, ez litzateke inolako zalantzarik sortuko hiruetako zein multzotan sartu beharko litzatekeen aukeratzeko garaian.

Polikiago, xehetasun gehiago emanez, azalduko ditugu banan banan orain arte aipatutako ikertzaileen teoriak, hizkuntzaren jabekuntzari buruzko ideia nagusiak nondik nora ibili diren jakiteko, iraztean bederik.

2. Lenneberg/Chomsky eta oinarri biologikoa

Zaila izanen litzateke hizkuntzaren ikaskuntza burutzea zenbait posibilitate eta gaitasun fisiologikoren garapen egokirik gabe. 1960ko eta 1970eko hamarkadetan, Chomskyren eraginez, hizkuntzari zegozkion hatsarre biologikoen berpizkunde nabarmena izan zen, eta ikuspuntu honek oraindik ere gaur egun arte irauten du.

Chomskyren lanak agertu baino lehen hizkuntzaren garapenaren ikuspuntu biologikoa hartu zutenetako bat E. H. Lenneberg (1957)¹ izan zen. Azken honen ustez, empirikoki frogatu daitezkeen honako bost ezaugarri biologiko orokor hauek antzean eman daitezke organismoengan (1985: 413-437):

1. Funtzio kognitibo berezia du espezie bakoitzak.
2. Funtzio kognitiboaren ezaugarri berezi horiek espeziearen beste kide guztietan agertzen dira.
3. Prozesu eta gaitasun kognitiboak heldutasunarekin aldatzen dira espontaneoki.
4. Jaiotzerakoan gizakia ez dago heldua: bere jokaerako eta funtzio kognitiboko hainbat aspektu haurtzaroan baizik ez dira agertzen.
5. Animalietan hainbat talde-gertakari suertatzen da, garatzen ari den (giza)banakoaren jokaera inguruan dituen beste (giza)banakoen jokaeretara moldatzen delako.

Ikus ditzagun orain polikiago aipatutako ezaugarri biologiko orokor hauek banan bana.

1. *Funtzio kognitibo berezia du espezie bakoitzak*: gizaki guztiengan aurki daitezke input sentsorialaren eta output motorearen artean suertatzen diren garun-funtzio batzuk, hauei oro har, *funtzio kognitiboak* deitzen zaie. Honako jokamolde haue-
tan ikus daiteke ezaugarri hori: era bereziak kategorizatzeke (berdintasunak idarokitzeko) joeran, arazoak konpontzeke gaitasunean, ikasketa taldeak era-
tzeke joeran, modu batzuetara eta ez besteetara orokortzeke joeran, edo zen-
bait baldintzatan gauza batzuk gogoan hartzeko erraztasunean, etabarrean.
Gizakiari dagokion funtzio kognitibo berezi hauetako bat, Chomskyren us-
tez, hizkuntzarena da. Eta hatsarre bereziez osatuta dagoen hizkuntza mota
gizakiongan bakarrik aurki dezakegunez, nahiz eta itxuraz hizkuntza natura-
lek desberdintasun handiak izan, muga batzuk izan behar dituzte, eta beraz,
berdinak diren ezaugarri batzuk ere eduki behar dituzte nahi eta nahi ez.
Hortik sortzen du Gramatika Unibertsalaren hipotesia². Hipotesi honen ara-
bera, munduko hizkuntza natural guztiek berdintsu jokatzen duten hatsarre
unibertsal³ batzuk dituzte, eta horregatik ez du gizakiak txikitatik edozein
hizkuntza ikasteko inolako oztoporik, hatsarre unibertsal horiek sortzez odo-
lean –hobeki esateko, geneetan– markaturik baitaude. Honen arabera, hiz-
kuntzalariaren zeregina sortzez emana zaigun garunaren antolaketa sistema
eta berau gobernatzen duten hatsarre eta arauak aurkitzea da.
Bestalde, aintzat hartu behar da ikuspuntu honen arabera hizkuntza ez dela
berez erakusten, kanpoko datu batzuk barneratuz ikas daiteke eta. Adieraz-
garriak dira hipotesi honen defendatzaile sutsuenetakoaren hitzok:

“El lenguaje no se enseña realmente, en su mayor parte. Más bien, se aprende por la simple exposición de los datos. A nadie se le ha enseñado el principio de dependencia estructural de las reglas o...” (Chomsky 1981: 140)

“Sortzezkotasanaren hipotesi” hau oso berria ez bada ere⁴, Chomsky izan du bultzatzaile amorratuetako bat, eta teoria honek berari esker hartu du ha-
lako sona eta pisua hizkuntzaren eta psikologiaren alorrean.

Hizkuntzaren jabe-kuntzarako *Language Acquisition Device* (LAD) edo *Hiz-
kuntzaren Jabe-kuntz Mekanismoa* (HJM) delakoa proposatzen du Chomskyk
(1965)eko lanean⁵. Mekanismo honen mende legoke hizkuntzaren jabe-
kuntza osoa, eta HJM-k dituen gramatika unibertsalaren kategoriak sortzez
burmuinean daudenez alde z aurretik nolabait ‘idatziak’, gero horiek gau-
zatzeko hizkuntza partikularrak baizik ez dira behar (eta kontuan izan, az-

1 Guk eskuartean ibili dugun itzulpena Lenneberg (1985)ekoa izan da.

2 Gramatika unibertsalaren inguruan ikus, esaterako, Chomsky (1980: 54-57, 108, 149, 153, 102,...) eta Chomsky (1981: 12-13, 17, 32, 38, 43, 99...).

3 Hatsarre unibertsalez ikus, esaterako, Salaburu (1985: 11-13).

4 Gramatika Unibertsala sortzezkoa dela dio Chomskyk (1980) eta (1981) lanetan, baina “sortzezko-
tasunaren hipotesia”-z hitz egiten duenean beti kaxotx artean idazten duela jarduten da. Eta oso berria
ez dela diogunean, Chomskyk berak (1980: 28-30) teoria arrazionalistaren iturriak bilatzerakoan XVI.
mendearen bukaerako Juan Huarte Donibaneko medikuaren lan entzutetsua aipatzen du.

5 Richellek (1981: 90) dio HJM-aren ideia hau McNeillena dela.

ken finean, hizkuntza partikularrak ezaugarri unibertsalen aldaerak baizik ez direla).

Hizkuntzalarien artean sortzezko teoria honek erantzun handia izan badu ere, kritikak ez zaizkio handik eta hemendik faltatu, ez hizkuntzalarien ez psikologoaren artean⁶.

2. *Funtzio kognitiboaren ezaugarri berezi horiek espeziearen beste kide guztietan agertzen dira*. Espezie bateko kide guztiek elkarrekiko antz handia dute, eta kide bakoitzarengan nekez alda daitezkeen ezaugarri batzuk daude barneratuak, bai formari eta bai funtzioari dagokionez. Hortaz, espeziearen ezaugarria denez, hizkuntzaren gaitasuna eta egitura potentzial hori gizaki arrunt guztiek eduki behar dute.

Hizkuntzak ezaugarri unibertsal hau betetzen du, gizaki guztietan agertzen baita –baldintza ez-normaletan jaio edota hazten diren kasuak alde batera utziz, noski–.

3. *Prozesu eta gaitasun kognitiboak heldutasunarekin aldatzen dira espontaneoki*. Kasurik gehienetan ingurua ez da beharrezkoa izaten prozesu hori suertatzeko, hau da, forma eta funtzioa hazian bertan daude eta ez zaio kanpotik deus berririk erantsiko, esan nahi baita, kanpokoak eraginik ez duen gaitasuna dagoela hazian; adibide praktiko batekin esateko, landare-hazia landare bihurtuko da heltzen denean, ez beste edozein gauza, eta giza-enbrioia gizaki, jaio eta hazten doan neurrian. Alde honetatik, kanpoak edo inguruak ez du deus ikus-tekorik garapen hori suerta dadin, espontaneoki onduko baita bere garaian.

Orain gizakion arteko alderaketara igarotzen bagara, esan daiteke ingurua ez dela aldagairik erabakitzaileena hizkuntzaren ikaskuntza hori gertatzen den *unea* zehazteko. Helduek haurrei, hauek hizkuntza ikasi aurretik eta ikasi ondoren, hitz egiten diete, ez dago bi une desberdin horien artean halako eten nabaririk; baina umeez beren prozesu biologikoa jarraitzen dute, eta heldutasun neurofisiologiko jakin batera iritsi arte ez dira hizketan hasiko. Hala ere, ezin uka inguruaren eragina, batez ere gabeziak daudenean edo ama eta haurraren arteko erlazioak mozten direnean.

Gizakiarengan hizkuntza agertzen da burmuinaren, kirio-sistema orokorraren eta ahoskatze organu egokien (eztarriaren, ahoaren, mihiaren, eta abarren) beharrezko heldutasuna erdiesten denean, hots, hainbat organu fisikoren eta burmuinaren zenbait punturen ontzea derrigorrezkoa da gizakia hizkuntza ikasteko prest egon dadin.

Era berean, haur guztientzat hizkuntzaren prestakuntzarako dagoen garapen biologikoa berdintsua dela ikusten da. Baina garapena ez ezik, oinarri biologiko horren izaera ere gizaki guztietan berdintsua dela esan daiteke. Horregatik da posible gramatika unibertsalaz hitz egitea eta hainbat hatsarre unibertsal proposatzea.

6 Sortzezkotasunari buruzko kritiken artean ikus, besteak beste, Richelle (1981: 81-95; 1984: 12-16 eta 25-31), Bruner (1986: 22-24 eta 34-35), e.a.

4. *Jaiotzerakoan gizakia ez dago heldua: bere jokaerako eta funtzio kognitiboko hainbat aspektu haurtzaroan baizik ez dira agertzen.* Funtzio edo jokaera horiek garai hori [haurtzaroa, alegia] igaro baino lehen hartzen edo ikasten ez badira, gero nekez har edo ikas daitezke garai horretan bezala. Hizkuntzarekin, esaterako, horixe suertatzen da.

Hizkuntzaren garapena ez dagokie heldutasun faktoreei bakarrik. Kontuan izan behar da hizkuntzaren jabekuntza, oro har, aro jakin batera mugatzen dela, eta behin garai mugatu hori iraganez gero zaila dela hizkuntzaz behar bezala jabetzea. Beraz, hitz egin dezakegu, hizkuntzaren jabekuntza-une hau dela eta, *aro kritiko* batez (*aro pribilegiatua* deitzen dio Richellek, 1984: 47-53). Aro kritiko hau ontogenesian zehar espezieak lortzen duen jokaeraren ezaugarria da, eta, esan bezala, aro honetatik lekora oso zaila da jokaera hori lortzea, gutxienez bere forma normalean.

Aro hauen hasierak heldutasun organikoak markatzen ditu, gehienetan; eta bukaera, berriz, kirio sistemaren aldaketa funtzionalak edota estrukturalak marka lezake.

Aro pribilegiatu horren hasiera zailtasun handirik gabe 1-4 urte bitarte horretan –sistema neuromotorearen heldutasunarekin batera– ezar badaiteke ere, garai horren bukaera zehaztea ez da hain erraza. Patologia kasuetan oin harturik bakarrik eman daitezke azalpen hauek, eta datu hauen arabera hizkuntzaren jabekuntzaren aro pribilegiatu horren bukaeraren muga 5-6 urteetan para daiteke goizenik (adin honetarako baldintza normaletan haur gehienak jabetu dira beren hizkuntzaren ezaugarririk garrantzitsuenez), eta beranduenik 10 urte inguruan; adin honetatik aurrera badirudi garunak beharrezkoa duen plastizitate funtzionala galdu egiten duela.

Ondoko arrazoi hauek frogatzen dute heldutasun faktoreek garrantzia dutela hizkuntzaren jabekuntzan:

- Haur normalengan hizkuntzaren sorrera muga kronologiko berdintsuetan gertatzen da: 2. urtearen inguruan.
- Garapeneko uneak edo etapak oso antzekoak dira denetan.

Gainera, mintzairazko garapena zer bait berezia dela ere ziurtatua dago, beste garapen motekin (motorearekin, intelektualekin, e.a.) parekotasunik ez duelako. Horrela, oro har, lehenengo urtearen bukaeran azaldu ohi dira lehenengo hitzak; haurrik gehienek 18. hilean bi hitzeko esaldiak egiten dituzte, eta pixkanaka pixkanaka ‘funtzio-hitzak’ sartuz eta esaldiak helduon modura taxutuz joaten dira.

5. *Animalietan hainbat talde-gertakari suertatzen da, garatzen ari den (giza)banakoaren jokaera inguruan dituen beste (giza)banakoen jokaeretara moldatzen delako.* Giza jokaerak garatzeko beharrezkoa da ereduak edukitzea eta beste kideen estimulua atzeman eta imitatzea. Espezie batzuetan estimulazio hori umezaroan gertatzen ez bada guztiz trakestua eta desitxuratua gelditu daiteke. Horregatik, giza-taldeak eta besteekiko harremanak garrantzizkoak dira jokaera horien abiera eta garapena ziurtatzeko, bestela ezinezkoa bailitzateke hainbat eredu eta jokaera barnetatzea.

Sortzezkotasunaren hipotesiaren defendatzaileei maizegi leporatu zaien argumentuetako bat hauxe izan da, hain zuzen ere garrantzi gutxiegia ematen diotela, hizkuntzaren kasuan, giza-inguruari eta jokaerari (ikus lehen aipaturako oharra: “6: Sortzezkotasunari buruzko kritikak”).

Hala ere, Chomskyk sortzezkotasunaren hipotesi orokorra egiten duenean aldagai hauek denak kontuan hartu beharrekoak direla ere aitortzen du, nahiz eta gero bere hatsarre unibertsalen teoria garatzerakoan kasu gehiegirik egiten ez dien⁷.

Hizkuntzaren ikaskuntza dela eta, hizkuntzalari sortzaileen argumentu nagusienetako bat da esperientzia ez dela aski hizkuntzaren jakuntza azaltzeko. Haien ustez inolako zalantzarik gabe baieztatu daiteke “haurrak entzuten dituen esaldien %15 baino poliki gehiago direla ez-gramatikalak eta gainerako guztien konplexutasun maila ikaragarria dela” (Salaburu, 1985: 6-7).

Ez dakigu gauzak hain erabatekoak diren. Zaila bada ere haurrak zer entzuten duen edo zer ez esatea (edo zeri kasu egiten dion eta zeri ez igertzea), gutxienez Newport & Gleitman & Gleitman-i esker (ikus López-Ornat, 1994: 122) badakigu haurrei zuzentzen zaien hizkuntzaren %99,93a guztiz gramatikalak eta zuzena dela. Gogoak ematen digu ikaskuntzaren prozesuan haurrekin egiten diren zuzeneko elkarrekintzek zeharkakoek baino askoz pisu gehiago edukiko dutela. Hori alde batetik. Beste aldetik, inork ez du ukatzen hizkuntzaren konplexutasun maila handia denik, baina aitzinxego azalduko ditugun Vygotsy-ren eta Bruner-en ekarpen teorikoei esker, eta praktikan helduaren eta haurraren arteko elkarrekintzaren nolakotasuna aztertzen duten Snow & Fergusonen (1977), Bruner beraren (1986) eta besteren lanei esker, badakigu helduok egokitu eta erraztu egiten dugula gure hizkuntz maila haurrekin hitz egiterakoan. Hortaz, hizkuntzaren konplexutasun hori, ikaskuntzaren prozesu guztian zehar bederen, erlatiboa da.

3. Skinner eta behaviorismoa

Zorionez edo zoritxarrez, gure artean Skinner ezagunagoa bihurtu da Chomskyk egin dizkion kritikengatik⁸ bere lanen benetako ezagutza eta zabalkundeagatik baino.

Skinner-en lanak korrante behavioristaren barnean kokatu ohi dira erdiz-erdi, honen erudutako paratu izan ez direnean. Konduktismoaren oinarri metodologiko

7 Honela zabaltzen du ideia hau Chomskyk (1981: 36-37):

“Una versión más completa de la “hipótesis del innatismo” aplicada a los seres humanos especificará los diferentes dominios que pertenecen a la capacidad cognoscitiva, la facultad mental..., la relación entre las facultades, sus modos de maduración y las interacciones que hay entre ellas a través del tiempo... Una “hipótesis del innatismo” general también incluirá principios relacionados con la posición y el papel de la gente en el mundo social, la naturaleza y condiciones de trabajo, la estructura de la acción, la voluntad y la elección humanas y otras consideraciones similares”.

8 Chomskyk Skinner-i egiten dion kritika gaztelaniaz Bayés et al. (1980) lanean dago bildua.

nagusienetako bat da barneegoera edo ekintzetatik ez dela inoiz abiatu behar, hots, kanpotik beha eta azter daitezkeen aldagaiak baizik ez direla hartuko kontuan, organismoaren barneprosesu hori ezin baita inolaz ere enpirikoki aztertu. Beraz, zientzilaria zineta aztertu behar duena honako hauxe dateke: ageriko (edo ezkutuko) estimulu jakin baten aurrean organismoak nola jokatzeko duen eta zein erantzun mota ematen dituen, bestela esan, interesatzen zaiona da organismoak zein erreakzio eta zein jokaera duen aztertzea, hori baita zuzenean eta egiazki neur daitekeena, eta ez organismoaren barneprosesuak eta egoerak.

Abiapuntua hori izanik, bi ezaugarri ditu Skinner-en psikologiak (1981: 20). Bere teoriar, alde batetik, baldintzapean erantzuntzailea eta operatzailea bereizten dira, eta bestetik, edozein organismorentzat –espeziea nolakoa baita ere– irakaskuntza lege orokorrak berdinak direla proposatzen du.

Lehenbiziko ezaugarriaren hariari eutsiz, Skinner-en iritzi organismoak bi erantzun mota desberdin ekoizten ditu:

- a) Estimulazio zehatz baten aurrean organismoak ematen dituen erantzun automatikoak edo erreflexuak (Pavlov-en txakurren jokaeran bezalakoak).
- b) Itxuraz estimulaziorik gabe organismoak ematen dituen erantzunak. Hauei erantzun operatzaileak deitzen die.

Zalantzarik gabe, gizakion jokaera –eta hitzeko jokaera bereziki– askozaz garrantzitsuagoak eta ugariagoak dira bigarren erantzun mota hauek lehenengoak baino. Argi dezagun, dena den, operatzaile bat zer den, zeren beretzat “*zuzenean koerlazioatzeko modurik ez dagoen inolako estimulaziorik gabe espontaneoki sortzen den erantzun mota bat*” da operatzailea (Skinner 1981: 20)⁹.

Oro har, orduan, gure bizitzan zehar gehienbat baldintzapean operatzailearen mekanismoaz baliatzen garenez, era honetara formula daiteke mekanismo honen jokaera: “erantzun batek erreproduzitzeko joera du baldin eta organismoarentzat errefortzatzaile den gertakari baten agerraldia eragiten badu” (Skinner id.).

Hizkuntza Skinner-entzat beste giza jokaera bat besterik ez da, eta beste jokaera bat den heinean aztertu behar da. Maila honetan egindako proposamena *Verbal Behavior* (1957) liburuan biltzen du. Hizkuntzaren eremu honi dagokionez, beraz, Skinner beti “hitzeko jokaera”-z mintzatzen da eta ez hizkuntzaz. Richelleren arabera (1984: 32), Skinner ez da hizkuntzaren sistemaz hainbat arduratzen –zeregin hori hizkuntzalaritzari dagokio–; interes gehiago du hitz egiten duenaren pertsonaren jokaera aztertzeak. Beraz, Skinner-ek ez du hizkuntzaren azterketa formala bakarrik egin nahi, ikuspuntu zabalagoa hartuz jokaera guztiari dagokion azterketa funtzionala bazik¹⁰.

⁹ Jokaera erreflexu eta operatzaileen azalpenerako ikus Skinner (1981: 75-157; jokaera operatzaileari dagokionez, batez ere, 89-136).

¹⁰ Ikus Richellek Chomskyri egiten dion kritika zorrotza (Richelle 1981: 81-95 eta 1984: 25-29). Bayés et al. (1980) artikulu bilduman aurki daitezke bai Richellek berak (135-156) eta bai MacCorquodalek (87-134) egiten dizkioten kritikak ere.

Argi azaltzen du Bronckartek ere: “*El análisis propuesto por Skinner es esencialmente un análisis funcional, voluntariamente diferenciado del análisis formal efectuado por los lingüistas*”. (1980: 39).

Bere ustez hitzezko jokaeraren azterketan bi aldagai edo aro desberdin bereizi behar dira (Bronckart 1980: 26-27): 1.- deskriptiboa: nolakoa den hitzezko jokaera, eta 2.- azalpenezkoa, hots, hitzezko jokaera azaltzeko ezinbestekoa da komunikazio ingurua aztertzea, hau da, hizketa gauzatzen den ingurua eta baldintzak egokiro kontrolatzea (egoeraren, entzuleen, e.a.-en eragina; subjektuaren historia linguistikoa,...).

Lehenengo artean daude ‘mand’, ‘tac’, ‘autoklitikoak’, ‘jokaera ekoikoak’ eta ‘jokaera testualak’. Kategoria hauek ez dute hizkuntzalaritzako kategoriekin zerikusirik, baina hizkuntz jokaera aztertzeko garrantzitsuak dira.

Bigarren puntua dela eta, hitzezko jokaera azaltzea da, nolabait esatez gero, berau kontrolatzeko eta aurreikusteko bitartekoak ematea (Bronckart 1980: 30-33), hots, esanahia eta emisio-ingurua kontrolatzen duten aldagaiak zehaztea. Eta zeregin hori uste baino korapilatsuago bihur daiteke; zentzu zabal horretan “hitzezko jokaeraren azalpenak kontuan eduki beharko du, alde batetik, gizataldearen barnean subjektuak izan dituen errefortzuen historia, eta beste aldetik, espeziearen muga genetikoak” (Bronckart 1980: 31).

Hain zuzen ere, Skinner-i egin zaion kritikarik gogorrenetakoa –horren jakitun izanen zen seguru aski, baina– Bronckartek aipatzen duen alde horretatik bideratua doa, alegia, berak proposatzen duen azterketa mota egitea praktikan ezinezkoa dela, eskaintzen duen teoriako aldagai guztiak kontrolatzea eginkizun zinetan pentsaezina delako.

4. Piageten eraikortasuna

Hizkuntzaren inguruan Piagetek burututako lanetan bi une garbi bereizi behar dira (Bronckart 1980: 41-42). Lehenengo saioetan agertzen duen iritzia dago alde bateatik, hau da, *Le langage et la pensée chez l' enfant* (1923)¹¹ lanarekin hasi eta hamar urte beranduago *Le jugement moral chez l' enfant* (1932) lanarekin itxi daitekeen aroa litzateke lehenbizikoa; eta beste aroa, lau urte beranduago burutuko duen ikerketa lanarekin hasiko litzateke (“teoria operatzailea”-ren eraikuntzarekin) eta 30 urte beranduago *La psychologie de l' enfant* (1966)¹² liburuan laburbilduko lirateke azken urteetako emaitzak. Gainera garai honetakoa da hizkuntzaren lorpenari buruz egiten duen ekarpenik interesgarriena *La formation du symbole chez l' enfant* (1949)¹³ liburuan.

Hasierako lanak abiapuntutako hartuz, diogun Piaget, haur eskoletako ume talde batzuk behatu ondoren, honako ondorio honetara iritsi zela: txikienek botatzen dituzten esaldirik gehienak aurrean beste hitzunik ez dagoenean egiten dituztela,

11 Guk erabili dugun edizioa (1976)koa izan da.

12 Lan hau Inhelder-ekin batera argitaratu zuen Piagetek, eta guk gaztelaniazko (1984)ko itzulpena erabili dugu.

13 Gu Piaget (1979) edizioaz baliatu gara.

eta askotan ekintzari laguntzeko egiten dituzten hitzezko bakarriketak edo “iruzkinak” direla. Hitzezko ekoizpen hauei *hizkuntza egozentrikoa* deitzen die, eta *hizkuntza sozializatua*-ren aurkakotzat jotzen du (helduek erabiltzen duten hizkuntza motaren aurkakotzat). Bere ustez hiru hizkuntza egoentriko mota leudeke (Piaget, 1976: 22-29): errepikapenak (ekolaliak), bakarriketak eta bakarriketa kolektiboak.

1. *Errepikapenak* edo *ekolaliak* hauraren “lalazio” edo zizakadura garaiko arrastoak dirateke: haurrak hasiera batean entzuten dituen hitzak eta soinuak errepikatzen ditu, nahiz eta beretzat esanahi gehiegirik ez izan. Imitazio hau oharkabean gertatzen da, eta haurarentzat jolasa besterik ez da. Hitzak errepikatzea gustatzen zaio, ez helburu jakin batekin, errepikatzeagatik edo libertitzeagatik bakarrik baizik. Garai honetako errepikapenek ez dute beste hurrei edo beste edonori egokitzeko inolako asmorik, ez eta inguruko beste inori zuzentzeko premiarik ere.
2. *Bakarriketak*: haurrak askotan bakarrik eta nahi gabe hitz egiten du zerbait egiten ari denean, bere mugimenduak hizkuntzarekin lagunduz. Horrela ikusita, esan daiteke: “*hitzak ez du balio pentsamendua komunikatzeko, baizik eta ekintzari laguntzeko edo bere orde ez emateko*” (1976: 25). Ondorioz, era honetako bakarriketetan hitzek ez dute berez komunikatzeko duten gizafuntziorik betetzen, beste zerbaitetarako erabiltzen da.
3. *Bakarriketa kolektiboak*: haur hizkuntzaren kategoria egoentrikoen artean sozialena da hau. Besteen aurrean burututako bakarriketak dira, baina ez dira inorengana zuzentzen bereziki: haurrak beretzat hitz egiten du besteen aurrean. Badirudi efektu errefortzatzailea baizik ez duela, zeren “*haurrak ozeki pentsatzen du egiten ari den ekintza*” (1976: 29) beste inori kasurik egin gabe.

Hiru hizkuntza egoentriko mota hauen beste aldean hizkuntza sozializatua genuke¹⁴. Hizkuntza mota hau helduek erabiltzen dute, eta batez ere, ingurua kon-tuan harturik, hitzun batek besteari nolabaiteko informazio zehatza pasatzean oinarritzen da, hots, zinetako komunikazioan. Eta, jakina, haurra hazi ahala hizkuntza egoentrikoaren erabilera urritzen joan da eta hizkuntza sozializatua gehiago erabiltzen.

Piageten lanen bigarren aroaren azterketari ekin baino lehen beharrezkoa iruditzen zaigu bere *ezagutzaren teoria* delakoaren oinarri epistemologikoak gaingiroki behinik behin azaltzea.

Suitzarrak defendatzen duen teoria lege biologiko batean oinarritzen da: organismoak, hau edozein edo edonolako baita ere, egitura moldatzaile batzuk ditu; egitura hauek osatzen duten sistema arrunt aktiboa da erantzunetan eta berantolaketan kanpoko estimuluaren aurrean. Beraz, sistema honek bi joera nagusi ditu:

¹⁴ Vygotskyk (1981a) alderantzizkoa proposatuko du; hasiera batean hizkuntza zerbait soziala dela eta gero, norberak ikasi ondoren, indibidualizatu egiten dela dio.

1. *Irauteko joera*. Organismoak bizirik irauteko barneratu egin behar ditu kanpoko objektuak edota egoera berriak berak bere baitan dituen eskemetara, asimilazio¹⁵ prozesu baten bidez.
2. *Kanpotik datozkiokeen estimulazioak moldatzeko*¹⁶ joera. Modu horretara, organismoak dituen eskemak alda ditzake bere gaitasunak objektu edo egoera berri baten aurrean hobetzeko.

Bi joera hauen artean, hots, asimilazioaren eta moldaketaren artean sortzen den lehenetariko erlazioa oreka bilatzearena da, eta oreka hori autoerregulazioaren¹⁷ bidez lortzen du organismoak. Hortaz, alde batetik, organismoa behartua dago halako oreka egoera bat sortzera kanpoko inguruak eragiten dizkion estimulazio perturbatzaileei aurre egiteko, subjektuaren eta inguruaren arteko elkarrekintza hau beti izanena baita. Eta beste aldetik, organismoaren ekintza dugu: dituen eskemen jokaeraren eta inguruarekin duen harremanaren ondorioz ekintza sortzen da, eta ekintza horren bidez eraikiko da ezagutza. Horra hor, bada, Piageten teoriaren bi giltzarri: elkarrekintza eta eraikortasuna¹⁸.

Eta Piageten ikerketen bigarren aroari helduz, esan behar dugu hizkuntzaren gainean buruturiko lan nagusia *Sinboloen eraketa haurraren* (1979 [1949]) dela. Autore genevarrak liburu honetan sentimugitzezko jokaeretatik errepresentazio-ranzko edo pentsamendu operatzaile-ranzko pausoa aztertzen du xeheki.

Azpitarratu behar dugu hizkuntzaren garapena Piagetek bereizten dituen bi heltze-aro nagusiren tartean kokatzen dela: sentimugitzezko aroaren artean (0-2 urte) eta aurreragiketen aroaren artean (2-7 urte). Beraz, bataren eta bestearen ezauzgarriak aintzat hartu behar dira nahitaez.

Piagetentzat bigarren aro hau irudikapenaren agerrerarekin batera hasten da, eta irudikapen horri hasiera ematen zaio “*sentimugitzezko datuak une jakin batean pertzibitu gabe berregiteko asimilatutak direnean*” (1979: 377). Hortaz, sentimugitzezko aroaren amaieran (urte eta erdi, bi urte inguruan) ondorengo ikaskuntza guztiak markaturiko dituen garrantzi handiko funtzio bat agertzen da: funtzio simbolikoa edo semiotikoa. Funtzio honen zeregina hauxe dela esan daiteke: “*zerbait irudikatzea*

15 Lehenengo aroz (sentimugitzezkoaz) ari dela honela definitzen du Piagetek (1979: 373): “*Llamamos asimilación a esta modificación objetiva de los movimientos y posiciones externos por los movimientos propios así como la modificación subjetiva que resulta del hecho de que la percepción o la comprensión de esos movimientos y posiciones externos es necesariamente relativa al “punto de vista” propio.*” Bestela esan, subjektuaren baitan lehenagotik dagoen eskemetara kanpotik datorkion zerbait barneratzea litzateke asimilazioa.

16 Lan berean horrela jarraitzen du (1979: 374): “*Por ej. si el objeto que se va a tomar está más o menos alejado, hay percepción de esa profundidad y desplazamiento correlativo de la mano y si se mueve, el ojo y la mano siguen estos movimientos. Llamamos acomodación a esta modificación de los movimientos y del punto de vista propios por los movimientos y posiciones exteriores.*” Beste hitzetan esateko, jadanik dagoen jokaera bat (zerbait hartzekoa, kasu honetan) aldatu egiten da objektu berri bat edo egoera bat hobeki menperatzeko (gure kasuan, hartzeko jokaera jada haurraren eskemetan dagoenez, urrutixeago dagoen objektu hori hartzeko eskua luzatzea izan litzateke).

17 Autoerregulazioaren aldagai hau bizitzako ezaugarri orokorrenetakoa da, izaki bizidunen mekanismorik unibertsalenetakoa, eta horren bidez orekatzen du organismoak aktiboki kanpotik datozkion aldaketak.

18 Salaburuk (1985: 20) *eraikortasun* eta *eraikuntzalari* terminoak erabiltzen ditu.

*irudikapen horretarako bakarrerako balio duen "adierazle"*¹⁹ *desberdinu baten bidez*" (1984: 59). Irudikapena posible egiten duten tresnen artean bost aipa daitezke: imitazio diferitua, joko sinbolikoa, marrazkia, irudi mentala eta hizkuntza.

Hala ere, gure ustez azalpenik interesgarrienetako bat, imitazio zuzenetik hizkuntz zeinura nola pasatzen den deskribatzean datza (Piaget 1984: 59-95). Hasteko esan behar da imitazioak arrunt paper garrantzitsua jokatzen duela prozesu honetan, zeren imitazioa baita irudikapenaren sorburua. Sentimugitzezko aro guztian zehar haurrak nahiko gaitasun lortu du zuzeneko imitazioak orokortzeko eta imitazio diferiturako pausoa emateko, hau da, imitazio zuzenaren bidez haurra 'adierazlea' eraikitzen joan da (pertzibitzen duena errepikatzen du). Baina errepikapen hori orokortzen denean, haurra une batera iristen da non, eredurik aurrean ez duela, orokortutako imitazio jakin bat berregitera iristen baita. Orduan iritsi da imitazio diferitua egitera. Edo beste modura esateko, 'adierazle' bat eraiki du bere aurrean *orain* eta *hemen*-ean ez dagoena irudikatzeke, hots, 'adierazia' irudikatzeke edo errepresentatzeke²⁰. Lehenengo sinboloak dirateke.

Sinboloek, mentalki edo ekintza baten bidez, aurrean ez dauden objektuak, ekintzak, e.a. ikustarazten dituzte. Sinboloen ezaugarrietako bat da adierazle 'motibatuak' direla, objektuekin duten antzekotasun erlazioan oinarritzen dira eta. Sinboloen adibide desberdinak ondoko hauek izan daitezke: imitazio diferitua, irudi mentala, joko sinbolikoa eta irudi grafikoa. Sinboloak, motibatuak direnez, gizabakoak berak sor ditzake (eta haurraren hasierako joko sinbolikoak oso adierazgarriak dira alde honetatik).

Beste maila batean daude hizkuntz zeinuak. Hauek ere sinboloak dira, baina, alde batetik, ez dira motibatuak (adierazlearen eta adieraziaren arteko erlazioa arbitrarioa eta konbentzionala da, Saussure-ren hitzak erabiliz), eta beste aldetik, ez dira indibidualak, kolektiboak baizik. Orduan, haurrak imitazioaren bidez jasotzen ditu konbentzionalak eta kolektiboak diren zeinuak, baina berak sortu beharrean (sinboloak bezala) kanpoko ereditutik jasotzen ditu bere barneko eskemetara moldatzeko.

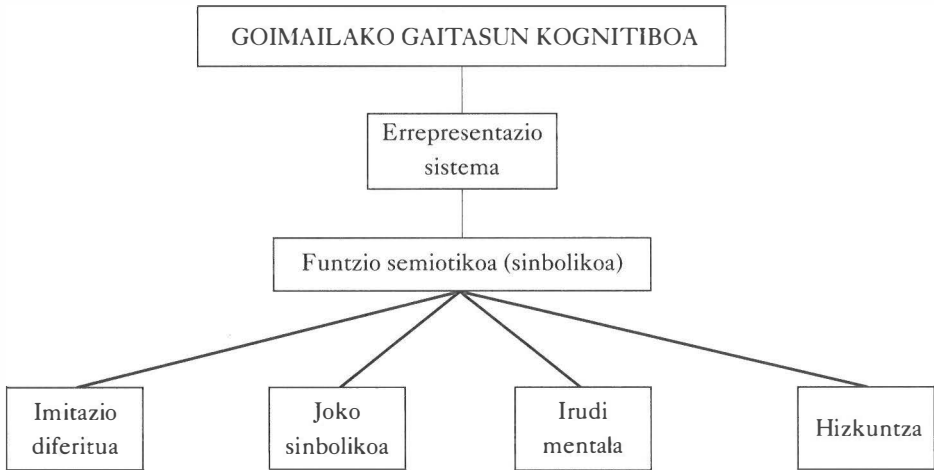
Hitz gutxitan azal dezagun aipatutakoa. Imitazio diferituaren bidez haurrak lehendik bizitutakoa erreproduzitzen du. Horrek suposatzen du irudi mentala edo barneratutako imitazio motaren bat behar dela, hots, beharrezkoa dela sinboloren bat (barne-errepresentazioarako pausoa). Baina hizkuntz zeinuekin gertatzen dena da, haurrak berak eraikitako imitazioa eta irudia (sinboloa) izan beharrean kanpotik eskaintzen zaizkiola ereduak.

Sentimugitzezko jokaerak eta errepresentaziozkoak elkarrekin erkatuz gero, ikus dezakegu lehenbizikoek *orain* eta *hemen*-ari lotutako ekintzekin harreman es-tua duten bitartean, edo bestela esan, espazioan eta denboran mugatuak dauden bitartean, irudikapenak edo errepresentazioak hurbiltasun eta oraingotasun horretatik aldentzen uzten diola pentsamenduari.

19 Piagetek erabiltzen dituen 'adierazle' eta 'adierazi' kontzeptuak, hizkuntzalaritzan baino askoz zentzu zabalagoan hartu behar dira, jakina.

20 Maila psikologikoan adierazle eta adieraziaren arteko bereizketa hau posible da moldaketa eta asimilazioaren arteko desberdintasunari esker (Piaget 1979: 389).

Irudikapenari dagokion bezainbatean, eskema modura eman nahi izatekotan honelatsu aurkeztuko genuke:



Eskema hau dela eta, kontuan izan behar da Piagetek ez zuela inoiz ‘Goimailako gaitasun kognitiboa’-z hitz egin. Izen hau Bronckartek (1980: 50) erabiltzen du, baina interesgarria iruditu zaigu terminologia hau eskeman sartzea, zeren Piagetentzat gizakiaren ezaugarri nabarmenenetarikoa ez da hizkuntza, baizik eta haratago doan eta orokorragoa den ‘gaitasun kognitibo’ hori. Gaitasun horrek eramanen gintuzke pentsamendu kontzeptualera eta errepresentazio sistemara, eta azken honen forma desberdinak hartuko litzuzke, nahiz eta garrantzizkoena, bere konplexutasun eta zabalerarengatik, hizkuntza den.

Bukatzeko, diogun Piagetentzat ez dela halako jauzi nabarmenik gertatzen aro batetik bestera, baizik eta garapen guztiek *continuum* bat dutela (*continuum* horretako jauzirik esanguratsuenei ‘aroak’ deitzen dielarik), eta hizkuntzak ere garapen eskema nagusiari darraiola, hau da, haurrak kanpotik hartzen duena bere eskemetara eta egituretara egokitu behar du poliki-poliki. Ikuspuntu hau, eskuartean darabilgun gaia aztertzeke, arrunt interesgarria da, haurrak hizkuntzaren sistema nola erakitzen duen argitzen lagun baitiezaguke.

5. Vygotsky eta Garapen Hurbileko Eremua

Piagetek hasierako lanetan proposatutako hizkuntza egozentrikoaren eta sozializatuaren arteko bereizketa dela eta, Vygotskyk (1981)ko lanean kontrako hurrenkera proposatzen du. Errusiarraren ustez, lehenbizi hizkuntzak zeregin soziala du, eta subjektutik at dagoen zerbait da, sozializatua dagoen zerbait; baina gero, pixkanaka barneratuz doan heinean, egozentrikoago bihurtzen da, barnehizkuntza izatera igarotzen den arte. Hortaka, pentsamendua eta hizkuntza –hasiera batean bide des-

berdinak jarraitzen badituzte ere, edo hobeki esan, jatorri desberdinak badituzte ere– elkarrekin batzen dira, eta une horretatik aurrera bata bestearen beharrean izanen dira.

Desberdintasun hau baino interesgarriagoa da guretzat, alabaina, jabekuntzaren arloan egiten duen ekarpen garrantzitsu bat: *Garapen Hurbileko Eremua* (GHE) delako kontzeptua.

Vygotskyren arabera, haurraren garapen prozesua posible da, besteak beste, helduak prozesu hori nolabait gidatzen duelako. Helduak haurrari erakusterakoan ez du nolanahi egiten, baizik eta irakaskuntza hori haurrak duen maila kognitibora egokitzen du. Haurra mailaz igo ahalean helduak goitu egiten du berea, beti haurrarena baino goitixegoko maila bateko muga mugan ibiliz; Vygotskyren ustez honexek bul-tzatzen du, beste gauzen artean, haurraren garapena.

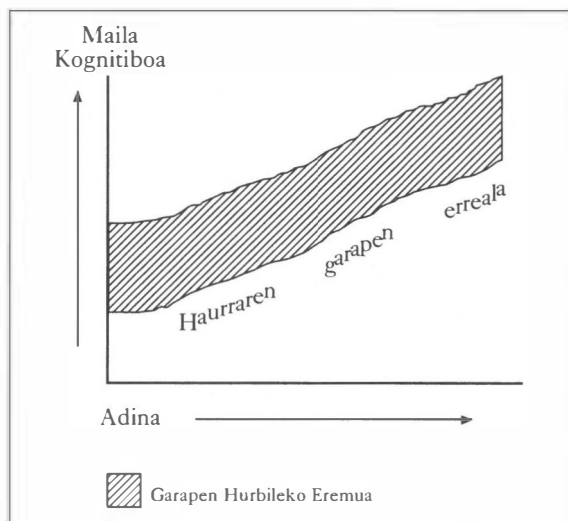
Baina aurrera joan baino lehen, zertzelada batean, GHE-aren definizioa emanen dugu Vygotskyren (1981: 86) hitzetan:

“La Zona de Desarrollo Próximo es la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces”.

Definizioari so eginez gero, ohar gaitezke ‘tarte’ bat badagoela garapen erreala- ren artean eta garapen potentzialaren artean, hau da, subjektuak une batean duen mailaren eta ahal dezakeen mailaren artean dagoen eremu horri deitzen zaiola GHE-a. Hortaz, alde batetik subjektuaren ahalmenetan oinarritzen da definizioa (Álvarez/Del Río 1993: 114), eta beste aldetik, ahalmen horien garapena inguruko pertsonen menpe dagoela ikus daiteke.

Era honetan irudikatuko genuke nolabait:

Vygotskyren Garapen Hurbileko Eremua



Garapena posible da baldin eta helduaren maila Garapen Hurbileko Ereku horretan kokatzen bada. Irakaskuntza eragingarria izateko haurrak duen baino goiti-
xeagoko mailan kokatu behar da –baxuagoan egonez gero ez litzateke aurrerapenik
gertatuko–, baina aldi berean haurraren garapen-une horretako gaitasun kognitibo-
tik hurbil, bere ahalmenen barnean, egon behar du –eremu horretatik at, gorago,
ibiliz gero irakaskuntzak ez luke haurraren inolako eraginik izanen, ‘ulertzerak’
ailegatuko ez zatekeelako–.

Beraz, bai haurraren hizkuntz garapenean eta bai eskola mailan ere, helduen
(edota haurra bera baino helduagokoen) irakaskuntza arrunt onuragarria sueta dai-
teke –beti ere, eremu horren barnean kokatzen bada–, garapenaren aurretik doala-
ko eta hurbileko eremu horretan piztear dauden prozesuak edo funtzioak bultzaraz
ditzakeelako. Horrexegatik beragatik da hain garrantzitsua irakaskuntzak garapene-
an jokatzen duen papera.

Rivière (1985: 59), Álvarez/Del Río (1993: 93-119) eta Kozulin (1994: 181) auto-
reen iritziz, Vygotskyk defendatzen duen hipotesi hau Piagetek defendatzen due-
naren erabat kontrakoa da, zeren honen arabera garapena lehenagotik gertatzen da
irakaskuntza baino, hau da, irakaskuntza eragingarria izateko subjektuaren maila
kognitiboak ‘prest’ egon behar du irakaskuntza hori jaso eta barneratzeko. Vy-
gotskyrentzat, berriz, kanpotik emaniko irakaskuntzak laguntzen eta bultzatzen
ahal du garapena.

Vygotskyren teoria honek eragin izugarria izan du helduaren eta haurraren arteko
elkarrekintzaren eta hauen arteko hizkuntzaren nolakotasunaren gaineko ikerketak
burutzeko garaian, esaterako, haur hizkeraren inguruko azterketa ugari isuri teoriko
honetan murgildu direla esan daiteke (Snow & Ferguson 1977; Zubiri 1995; e.a.).
Bestalde, teoria honen ondorioak irakaskuntza orokorrean islatu badira ere, eragin
berezia izan du batez ere bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan.

6. Bruner eta formatoak

Brunerrek (1986) haurraren komunikaziotik hizkuntzarako pausoa nola suerta-
tzen den azaldu nahi du, hau da, komunikaziozko saio guztiak pixkanaka-pixkana-
ka, helduaren eta haurraren arteko negoziazioaren bidez nola bihurtzen diren hiz-
kuntz forma aztertu nahi du. Baina bien artean gertatzen den negoziazio hori ez da
linguistikoa soilik, hizkuntzaz haratago doazen prozedurak ere erabiltzen baitira; or-
duan, forma linguistikoez gain forma kulturalak ere sartzen dira helduaren eta hau-
rraren arteko harreman horretan.

Brunerren ustez gizakiaren arlo biologikoak pisu handia du, hori ezin da inolaz
ere ukatu, baina gizakia bizi den inguru kulturalak eta berau transmititzeko erabil-
tzen den tresna garrantzitsuenak –hizkuntzak, alegia– beste hainbeste edo pisu
gehiago dute.

Aide horretatik, kulturaren bidea eta hizkuntzarena elkarren menpekoak dira,
eta bi gauzak oso loturik jasotzen ditu haurrak, zeren “*gizakiaren ekintza biologikoa
da jatorriz, baina kulturala adierazteko erabiltzen dituen bitartekoetan*” (1986: 24). Eta
bitarteko horiek erabiltzerakoan hizkuntza eta berarekin loturiko beste hainbat gau-
za ‘erakusten’ zaizkio haurrari.

Umearekin burutzen diren ia ekintza guztiak inguru familiar jakin eta mugatuetara murrizten dira, eta uste den baino ordena eta sistematizazio handiagoa dute, zeren kontuan hartu behar da haurrek oso gauza gutxi eginez igarotzen dutela denbora gehiena. Eta egiten diren ekintza horietan, sistematikoak izateaz landara, oso 'arau' zehatzak eta zorrotzak –askotan iruditzen zaizkigun baino abstraktuagoak– betetzen dira.

Inork uste izan du haurrak jasotzen duen mundu pertzeptiboa guztiz kaotikoa eta konplexua dela (mentalitek mahai gainean paratzen dituzten argudioetako bat izan da), baina irudi duen baino ordenatuagoa eta antolatuagoa dagoela esan behar da; gainera hasierako harreman horietan aurrerago erabilgarriak izanen diren arau abstraktu anitz erabiltzen dira.

Ez da hizkuntza arau abstraktu horiek erabiltzen den lehenengo tresna. Ez ditu hizkuntzan bakarrik egiten haurrak honako bereizketa hauek: berezia/ez-berezia, estatuak/prozesuak, ekintza kausalak/ez-kausalak, ekintza puntukariak/errepikapenezkoak,... Bereizketa hauek oso abstraktuak dira eta hizkuntza ikasten hasten denean izugarrizko abiadatan atzemanen ditu haurrak, baina hori gertatzen da lehendik ere bazuelako nolabaiteko arau horien berri. Era honetan, hizkuntzak balioko du *“haurrak munduari buruz lehendik ezagunak dituen desberdintasunak zehazteko, zabaltzeko eta hedatzeko. Baina desberdintasun hauek hortxe daude haurraren ezagutzan, hizkuntzarik gabe ere.”* (Bruner 1986: 31).

Adibide simple bat paratzeko, heldua eta haurra kukuka (haur txikiekin egiten den gordekaren moduko jolasa) dabiltzanean, heldua gauza asko irakasten ari zaio haurrari nahi gabe ere, eta alderantziz, haurra 'arau' asko ari da jasotzen eta ikasten. Alde batetik, beranduago elkarrizketetan erabiliko diren arauak barneratzen ari da, hots, partaide bakoitzari txanda noiz eta zeren ondoren tokatzen zaion errespetatu behar dute; hori da jokoaren arauetako bat. Giroa aldez aurretik prestatu ondoren helduak bere burua nolabait ezkutatu arte ezin du 'kuku' esan, eta heldua gerizatu ostean haurrak berriz agertu arte itxarongo du. Beste aldetik, haurra hitz egiten hasi baino lehen 'sakoneko' eta 'azaleko' egituraren kontzeptuak barneratzen ari da joko honetan; sakoneko egitura –araua– bera da: heldua nolabait ezkutatzea eta gero agertzea; baina azaleko egitura –araua gauzatzeke moduak– desberdinak dira: heldua ezkuta daiteke zapi batekin, mahaiaren azpian, atearen atzean, horma bat tartean duela,... baina hala ere jokoa ez da aldatzen.

Ustez arrunt simplea den joko batean haurra kontzeptu abstraktu ugari ikasten ari da. Hasiera batean hizkuntzarekin zuzenean zerikusi handirik ez duten ikaskuntzak dira, baina oso baliagarriak izanen dira hau agertzen denerako.

Haurraren hizkuntzaren jabekuntza dela eta, Brunerren ustez Chomskyk proposatzen duen *Hizkuntzaren Jabekuntz Mekanismoa* (HJM) delakoaz gain beste sistema bat ere beharrezkoa dugu hizkuntza eta gizakion ezaugarri diren beste hainbat gauza ikasteko: *Hizkuntz Jabekuntzaren Laguntza Sistema* (HJLS). Sistema hau ez da linguistikoa soilik; sistema honen zati bat linguistikoa da, agian zatirik garrantzitsuenan izanen da, hizkuntzaren bitartez trasmittitzen baita, baina badu linguistikoa ez den beste alderdi bat, zeinen bitartez gizarte horretako balore kulturalak erakutsi eta transmititzen baitzaizkio haurrari.

Laguntza sistemak dituen tresnarik baliagarrienak *formatoak* dira. Brunerrek (1986: 119) honela definitzen ditu²¹:

“El formato es una pauta de interacción estandarizada e inicialmente micro-cósmica, entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles..., se convierten en rutinas familiares en la interacción del niño con el mundo social,... Tienen una cualidad semejantes a los scripts que incluye no sólo la acción, sino un lugar para la comunicación que constituye, dirige y completa esa acción”.

Hortaz, formatoak helduaren eta haurraren artean suertatzen diren egoera arau- eta hitzartuak dira, inguru ezagunetan gertatzen diren eta izaera errepikakorra duten intentzionalitatez beteriko trukaketak dira. Normalean, inguru naturalak erregulartasun handiarekin eta guztiz era konbentzionalizatuan agertzen dira formatoetan; esaterako, hasiera batean haurraren oinarritzko ekintzak (esnatzea, elikatzea, bainatzea, e.a.) praktikaren eta erritualizazioaren bidez egoera egonkor eta intentzionalitatez beteriko hartu-eman bihurtzen dira.

Denborarekin eta pittinka-pittinka hartuko duten sistematizazio handiagoarekin formatoak konplexuagotzen joanen dira, giza elkarrekintzaren eta komunikazioaren maila areagotuz (haurraren hasierako ekintzekin osatzen diren formatoen eta ares-tian aipatu dugun kukuaren jokoaren formatoaren artean desberdintasun nabariak aurki daitezke).

Formatoek, hizketan ikasten hasi baino lehen agertzen direnez gero, oso eginkizun garrantzitsua betetzen dute komunikaziotik hizkuntzara igarotzeko garaian, hemen -hizkuntzan- beharrezko diren kontzeptu eta arau asko barneratuko baititu haurrak orduko. Ikuspuntu teoriko hau hartzen dute, neurri batean, Siguánek eta “Bartzelonako eskolak” komunikaziotik hitzerako pauso hau nola gertatzen den aztertzen dutenean.

7. Ikaskuntza teoriak eta hizkuntzaren didaktika

Orain arte azaldu ditugun teorien artean hainbat desberdintasun nabarmen daudela ematen du axaletiko begiratu batean, baina pixka bat bertaxeagotik erreparatzen hasi eta ikus daiteke haien artean, sakonean, halako desberdintasunik ez dagoela. Batzuen eta besteen arteko diferentzia, gure ustez, ikuspuntuaren kokapenean bilatu behar da batik bat, beste hainbat gauza garrantzitsu berezi eta aintzat hartze-koak badituzte ere.

Alde horretatik, *ikuspuntuaren kokapena* esaten dugunean adierazi nahi dugu zentzudun inork ez duela zalantzan paratzen hizkuntzaren jabekuntzaren prozesuan garrantzitsuak direnik bai aldagai biologikoak, bai psikologikoak eta baita sozialak ere; baina kontua da aipatu ditugun autoreek beren hipotesiak plazaratzen dituzte- nean aldagai hauetakoren batean oinarritzen direla batik bat, hau da, hiruetako zein

21 Definizioaren eta formatoen inguruko informazio zehatzagorako ikus Bruner (1984: 179).

aldagai den gehien azpimarratu nahi dutena aintzat hartuz, edo garrantzia gehiago zeini eman nahi dioten ikusiz, ikuspuntu hura hartzen dutela esan ohi da, ikuspuntu jakin batean kokatzen direla (edo kokatzen ditugula) adierazi nahi da.

Autoreen kokapenez mintzatu ondoren, ikus dezagun orain zein eragin izan duen –edo duten– aitatutako teoria hauek hizkuntzaren didaktikan, edo agian hobeki, teoria hauek nola har (erabil) daitezkeen hizkuntzaren irakaskuntzaren ikuspuntutik.

Hasteko, biologismoak bere alde on asko baditu ere, eta arlo honetan gaur egun egiten ari diren aurrerakuntzek hipotesi hau indartzera bultzatzen badute ere, irakaskuntzaren ikuspegitik deus gutxi esan daiteke, arlo honi dagokionez teoria biologikoaren ekarpenek ez baitigute gehiegi laguntzen alde aurretik dena emana eta baldintzatua baldin badator.

Zeresan ugariago eman dute arlo honetan teoria konduktistek, gaur egun modaz pasatuxeak egon arren. Ikurtzat *estimulu – erantzun – errefortzu* arau oroazaltzaile ospetsu hura galtzarbean hartu eta giza jakintzako arlo guztietako bazterrik ilunenetara ere hedarazi zuten. Hizkuntzaren didaktikan bere fruituak eman zituen, eta ez txarrak gainera! Batez ere 60. eta 70. hamarkadetan, estrukturalismoan eta konduktismoan oinarritutako hizkuntz metodologiak (*metodologia estrukturalistak* deitutakoak) gailendu ziren Europan eta Ameriketan zehar arrakasta handia lortuz. Amahizkuntzaren irakaskuntzan ere egitura eta analisi mota jakin batzuk erakustera eta lantzerantz bultzatzen zuen metodologiak.

Betidanik ikuspuntu honekin lotu izan dudana (zergatik, ez dakit) aspaldiko esatera bat heldu zait burura: “zer ikusi, hura ikasi”. Baina badakit imitazioa ez dela ikuspuntu honen bakarraren abiapuntu eta ardatz, hizkuntzaren jabeakuntzan eta ikaskuntzan oinarritzen diren beste teoria batzuek ere abiera bera dute; baina hala ere korrante honekin lotzen dut nik. Beharbada, neurri batean paretsuko den beste esaldi “modernoago” honekin parekatzen dudalako izanen da: “nolako estimulua, halako erantzuna” (nahiz eta, sakonean, adierazi desberdinak izan ditzaketen). Dena dela, gaur egun irakaskuntzan oraindik ere garai hartan proposatutako –eta geroztik hobetutako– hainbat teknika eta estrategia erabiltzen badira ere, ideia hauek hartzen duten (edo ematen zaien) ikuspegi mekanizista dela-eta, alde batera utzi izan dira hein batean oroitzapenen kutxan.

Gainera ikaslearen interesak, nahiak, beharrak,... ez omen ditu behar bezala aintzakotzat hartzen, eta, hortaz, kanpotik jazartzen zaion metodologiatzat jo izan da. Beldur naiz gaur egun “gehiegizko estimulazioan” oinarritzen diren eta iraultzailetzat agertzen diren hainbat eta hainbat “metodologia berritzaile” ustez arrakastatsuk ez ote duten, azken batean, iturri beretatik edaten.

Ikasleen barnegarapena oso kontuan hartu izan dutenak eraikitzaileak dira. Piageten teoretatik abiatuz kaleratu izan dira hizkuntzaren jabeakuntza eta garapenari buruz zenbait hipotesi interesgarri. Haurrak ama hizkuntza nola ikasten (eraikitzen) duen aztertu izan da, etxeko elebidunek edo elebidun familiarrek ere bi sistemak nola eraikitzen dituzten ikusi izan da. Irakurketa eta idazketari dagokionez ere prozesu guztia nola doan eratzen antzeman izan da (Ferreiro 1991). Baina irakaskuntzaren ikuspuntutik deus gutxi landu da, eta maila honetan ez du ia ekarpen beneratan interesgarririk eskaini.

Didaktikaren aldetik erruz aipatua izan den –eta oraindik ere aipatua den– autoreetako bat Vygotsky dugu. Badirudi irakaskuntza munduari soviatar honen *Garapen Hurbileko Eremua* kontzeptua eta beronen garapena (heldu(ago)ek haurrei eman diezaioketen laguntza motaren aldetik) loreei udan goizeko ihintz freskoa baino hobeki etorri zaiola.

Vygotskyren ideiak direla eta, aurrera segitu baino lehen zilegi bekit ikaskuntzaren eta garapenaren arteko erlazio honetaz beste hainbatek bezala, adibide modura, autore pare batek diotena hona ekartzea. Ikusi, esaterako, Rivièrek (1985: 59) dioena gai honen inguruan:

“[Vygotskyren teoriak] esan nahi zuen ikaskuntza eta garapena ez direla berdinak, areago, ikaskuntza garapen bihur daitekeela. Haratago oraindik, Vygotskyren ikuspuntutik ikaskuntza baldintza beharrezkoa izanen litzateke garapen kualitatiborako. (...). Goimailako funtzioen kasuan, ikaskuntza ez litzateke kanpoko eta garapenaren ondorengo zerbait izanen (teoriko idealistagoentzat zen bezala), ez eta haren berdina ere (kondukzionistagoentzat bezala), baizik eta garapen prozesurako alde aurretiko baldintza.”

Kozulin ere (1994: 181) bide bera jorratzen ari da argi eta garbi honako hau aitortzen duenean:

“Garapen psikologikoa ez doa irakaskuntza baino lehenago Vygotskyren ustez, hain zuzen ere bere mende dago.”

Hortaz, irakaskuntzan ezarri behar dira ahalegin guztiak haurren garapena bultzatzeko, azken finean, Kazulinek berak dioen modura “*Dotrina honen [irakaskuntza formalaren] muina da zenbait arlotan lan sistematikoa egitea onuragarria dela, oro har, ikaslearen gaitasun mentalen garapenerako*” (1994: 168). Alde honetatik, irakaskuntza formala batez ere eskoletan ematen denez, izugarritzko bideak irekitzen zaizkie irakasleei eta hauek bultzatzen dituzaketen jarduera didaktiko programatuak, haurren mailara egokitzen badira, noski.

Vygotskyk zehazten ez duena da –eta hau dateke bere teoriaren alderdirik ahulena– irakaskuntzak nolako izan behar duen edota haurren mailara egokitzeaz landara zein ezaugarri bete behar dituen.

Hutsune hau betetzera heldu da, neurri batean behintzat, Bruner eta bere formatoen teoria. Azken finean formatoen oinarrian dago haurren eta helduaren artean negoziatu egin behar dela, hitzartu egin behar dela, hainbat gauzari esanahiak eman behar zaizkiela, sozialki eta kulturalki onartutako esanahiak eta “arauak” transmititu behar zaizkiola haurrari. Lan hori dena batez ere –hau da agian garrantzitsuenarekin– helduak zuzendu behar du haurrekiko zuzeneko hartu-emanetan. Hori xe da helduak eskaintzen dion laguntza.

Hizkuntzaren irakaskuntzaren aldetik, berriz, eta bereziki 2. hizkuntzaren irakaskuntzaren aldetik (lehenbizikoarentzat ere balio duen arren), ia orpoz orpo Vygotskyri jarraitzen diona Krashen dugu. Honek ere uste du (Krashen 1985), haren modura, ikasleak “i” maila baldin badu, irakasleak “i + 1” mailako hizkuntza erabili behar duela klasean, hau da, ikasleak duen baino altuxegoko input-a eskaini behar diola irakasleak, edo bestela esateko, ikasleak duen baino hizkuntza aberatsagoa erabili behar duela baina aldi berean honentzat ulergarria izan behar duena; gaine-

rakoan, ulergarria ez bada, alferrikako irakaskuntza litzateke, edo esan daiteke, Vygotskyren terminologia erabiliz, hizkuntza maila Garapen Hurbileko Eremitik at lebilkeenez irakaspenak ez lukeela inolako eraginik izanen eta ez lukeela garapenik bultzatuko.

Hemen berriz ere sortzen zaigun arazoa da maila horiek nola zehaztu eta definitzen diren jakitea. Zehaztez, zehatz daitezke xehetasun ugari emanez eta analisi zorrotzak eginez, baina irakasle gehienek ez dute horrelako azterketa sakonik burutzen, batzuk ez lirateke hori egiteko gai izanen ere (horrelako azterketak egiten ikasi ez dutelako edota horretan jarri ez direlako). Gehientsuenek intuizioz jokatzen dute, “badakite” beren ikasleen gutxi gorabeherako maila zein den eta noraino goitu dezakeen berena komunikazioa eten ez dadin, “ezagutzen dute” ikasleek zer uler dezaketen eta zer ez, “igartzen diote” zeintsu den ikasleen –Krashenen hitzak hartuz– “i” maila, eta horren arabera berena egokitzen dute. Horrelaxe jokatzen dute gurasoek ere hizketan hasi berria den haurrarekin mintzatzerakoan, gramatika askorik jakin gabe eta hizkuntzari buruzko teorizazio handiegirik gabe. Haurren maila baino pixka bat goitixeagokora moldatzen dute beren hizkuntza, eta haurrak ikasi ahalean haiek zailtzenago, “badakite” umeak zertsu maila duen une bakoitzean, eta horren ariora jokatzen dute.

Aipatutako bi sektoreok –irakasleek beren ikasleekin eta gurasoek beren haur txikiarekin– estrategia berdintsuak erabiltzen dituzte hizkuntza erakusteko garaian. Intuizioaz baliatzen dira hizkuntza haurren mailara egokitzeko, baina ez intuizio puruaz, nolabaiteko ezagutzazko intuizioaz baizik, hartu-eman nahiko iraunkor baten ondorioz lortutakoaz baizik. Horregatik, hitz egiten aritu garen maila hori, hein batean, neur daiteke (ezagutza baten ondorio delako), baina zaila da zehazten eta ongi definitzen jende gehienarentzat.

Azkenaldi honetan badirudi hizkuntzaren irakaskuntzan (eta beste hainbat arlotan) *irakaskuntzaren* eta *garapenaren* arteko oreka bilatzen dela, hau da, norberaren garapen prozesua errespetatzeko joera dagoela (interesak, motibazioa, nahiak, ikas-teko erritmoa, modua, e.a. errespetatuz, denak desberdinak direlako), eta aldi berean bakoitzaren prozesu horri egokitzen zaiola irakaskuntza (irakaskuntza indibidualizatua edo pertsonalizatua). Horrek, argi eta garbi, esan nahi du ez dela erakusteko metodo bakar bat proposatzerik denentzat, edo teknika eta estrategia berak denentzat, baizik eta egokitu eta moldatu egin behar direla, bai pertsonen arabera, bai taldeen arabera, bai egoeren arabera, bai eta beste hainbat aldagairen arabera ere.

Lanean zehar aipatutako bibliografia

- ALVAREZ, A., DEL RÍO, P. (1993): Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In COLL, C., PALACIOS, H., MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la educación*, Alianza, Madrid, 93-119.
- BAYÉS et al. (1980): *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*, Fontanella, Barcelona.
- BRONCKART, J. P. (1980): *Teorías del lenguaje*. Herder, Barcelona.
- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*, Paidós, Barcelona.

- BRUNER, J. (1984): Los formatos y la adquisición del lenguaje. In J.L. LINAZA (Comp.): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Psicología, Madrid.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press. Gaztelaniazko itzulpena: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Aguilar, Madrid, 1978⁴.
- CHOMSKY, N. (1980): *El lenguaje y el entendimiento*, Seix Barral, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1981): *Reflexiones acerca del lenguaje*, Trillas, México.
- CHOMSKY, N. (1983): Hizkuntzalaritza eta giza gogoaren natura, *Jakin*, nº 29.
- FRANCESCATO, G. (1986): *El lenguaje infantil. Estructura y aprendizaje*, Ed. Nexos-Península, Barcelona.
- FERREIRO, E. (1991 [1990]): El desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. In Y. M. GOODMAN (Comp.): *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*, Aiqué Didáctica, Argentina, 21-35.
- KOZULIN, A. (1994 [1990]): *La psicología de Vygotski*, Alianza, Madrid.
- KRASHEN, S. D. (1985): *The Input hypothesis, issues and implications*, Longman, London, New York.
- LENNEBERG, E. (1985 [1957]): *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Alianza, Madrid.
- LENNEBERG, E./LENNEBERG, E. (1982): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Alianza, Madrid.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1994): *La adquisición de la lengua española, Siglo XXI*, Madrid.
- PIAGET, J. (1976 [1923]): *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*, Guadalupe, Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1979 [1949]): *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- PIAGET, J./INHELDER, B. (1984 [1966]): *Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid.
- RICHELLE, M. (1981): *Skinner o el peligro behaviorista*, Herder, Barcelona.
- RICHELLE, M. (1984): *La adquisición del lenguaje*, Herder, Barcelona.
- RIVIÈRE, A. (1985): *La psicología de Vygotski*, Visor-Infacia y Aprendizaje, Madrid.
- SALABURU, P. (1985): Hizkuntza eta linguistika. *Fontes Linguae Vasconum*, 45, 5-23.
- SKINNER, B. F. (1981 [1957]): *Conducta verbal*, Trillas, México.
- SNOW, C., FERGUSON C. (1977): *Talking to children. Language input and acquisition*, Cambridge University Press, New York.
- VYGOTSKY, L.S. (1981 [1934]): *Pensamiento y lenguaje*, La pléyade, Buenos Aires.
- WERTSCH, J. (1991): *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- ZUBIRI, J.J. (1995): Euskarazko haur hizkuntzaren ezaugarriak, *Huarte de San Juan, Lingüística y literatura*, UPNA, I: 175-203.

LABURPENEA

Artikulu honetan irakaskuntzari buruz eta bereziki hizkuntzaren irakaskuntzari buruz aritu diren autore garrantzitsu batzuen teoriak ekarri dira plaza, haien inguruan hausnarketa egin eta hizkuntzaren didaktikan, bai lehenbizikoan edota bai bigarrean, zer-nolako eragina izan duten azaltzen da.

Agertutako teoriak gizakiaren ikuspuntu desberdinetan kokatzen dira, zein arlori ematen dion garrantzia (arlotu biologikoari, arlotu psikologikoari edo arlotu sozialari); hortaz, ikuspuntu horrek baldintzatuko, neurri batean behintzat, teoria hauen nondik norakoa.

Hori dela eta, aurkeztu diren teoriaguztiek ez dute eragin berdina izan irakaskuntzaren arloan, batzuek beste batzuek baino harrera hobea eta eragin handiagoa izan dute; ezin da alderatu, esaterako, eskola mailan biologismoak utzi duen arrastoa edo Garapen Hurbileko Ereduak izan duena. Artikuluan ikuspuntu bakoitzari buruzko hausnarketa burutzen da.

RESUMEN

En el presente artículo se resumen brevemente las teorías o corrientes metodológicas más importantes que han tratado el tema de la adquisición y el aprendizaje en general, y más en particular aquellas que han dedicado especial interés al tema de la adquisición y aprendizaje de la lengua.

Tras realizar una breve reflexión acerca de cada una de ellas, se analiza la relación y la influencia que han tenido en la enseñanza y en la didáctica de la lengua, tanto de la lengua materna (L1) como de la segunda lengua (L2).

Dado que cada una de las corrientes expuestas refleja una perspectiva particular respecto a los procesos de adquisición, de aprendizaje y de (posible) enseñanza de la lengua, se analiza la incidencia que ha tenido en el marco didáctico escolar, o mejor dicho, se analiza en qué medida son válidas para la escuela (o la enseñanza formal) las propuestas que plantean.

ABSTRACT

This paper is a brief overview of the most relevant methodological currents relative to learning and acquisition in general and, in more specific terms, to the theories that have placed special emphasis on the learning and acquisition of languages.

After examining each of the theories, I analyse the relationship and influence they have had on learning and on language didactics of both mother tongue (L1) and second language (L2).

Considering that each of these theories reflect a particular approach to acquisition and teaching and learning of a language, I follow on to assess the impact of these on the school or to put it differently, I analyse to which extent these theories provide effective proposals for mainstream teaching and learning in schools.