

Hizkuntza eskolan. Aldaketak egoera berriaren aurrian

MATILDE SAINZ
URI RUIZ BIKANDI

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza
Zientzien Fakultateko irakaslea
EHUko Irakasleen Unibertsitate Eskolako irakaslea

Sarrera

Globalizazioa dela bide, mundu anitzagoa bihurtu zaigu gizartea.

Aniztasun kultural hori aberastasun ala mehatxu gisa bizi dezakegu, modu batez edo bestez egiteak sozialki ondorio zeharo desberdinak izango dituela. Gizartearen aurpegi guztiei begiratu beharko diegu eta aniztasunari leku handiagoa egin gure artean, ongarrria eta gehigarria dela errekonozituz.

Halere, aniztasun horrek konplexutasuna dakarrenez, aberastuko gaituela seguru den bezala, gatazkarik gabe ez dela gertatuko ere seguru da. Horren aurrean elkarrekiko jokabide kulturalak eraikitzea eta adostea garrantzi handiko faktore agertzen zaigu; antzinako grekoek zioten bezala, elkarren arteko bizikidetzaren tirabirak konpontzeko *polisa* —hau da, gizartearen parte-hartzea ziurtatuko duten aldaketa instituzionalak— eta *paideia* —hezkuntza— besterik ez omen dago. Gurea —eskolatik hitz egiten baitugu— *paideia* da.

Gizartearen aldakortasun eta aniztasunari begiratzeko leku puntakoa dugu eskola, han baitago, beste inolako espa-

rrutan baino argiago, oraingo eta geroko gizartearen isla. Aniztasun kulturala nola areagotu zaigun ohartzeko leku paregabea izateaz gain, kohesio soziala sendotzeko ere leku ezin hobea dugu.

Eskola pertsonen hazkundearen bultzatzailea izanik —aldi berean, eta orain sekula baino gehiago elkarrekin bizitzen bertan ikasten baita—, kohesio sozialaren faktore sustatzailea beharko luke izan (Milian eta Guasch 2004). Eskolak elkarrekiko jokabide kulturalak sortu eta bideratu beharko lituzke eta gatazka kulturalak kudeatzen hezi, beti ere, ikasle bakoitzaren identitate kultural anitzen bizipena problematikoa bihurtu ez dadin erraztasunak jarritz (ikus Maalouf 1999).

Umeen beharrak eta eskolaren beharrak

Esan bezala, eskolaren zeregin nagusietako bat sozializatzea da, eta sozializazio horren tresna, hizkuntza. Sozializazioa eta hazkunde intelektuala elkarren ondoan lantzen dira eskolan, eta biek hizkuntza daukate tresna eta bidea.

Beste lekuetan ez bezala, gurean eskolak nagusiki bi hizkuntzen bidez egiten du irakaskuntza¹. Ikasleriaren erdiari baino gehiagori horietako hizkuntza bat —normalean euskara— guztiz ezezaguna zaie, ez bakarrik etxean, baizik eta inguruan ere, presentzia sozial urria daukalako. Horregatik, eskolak hizkuntza hori irakatsi egiten du, bestea, ikasleen ama-hizkuntza ere —normalean gaztelania—, landu eta zainitzeaz arduratzen delarik. Horri ingelesaren irakaskuntza lotu behar zaio, gure artean asko eta oso goiztik zabaldu dena.

Hori guztia zeregin handia da eskolarako. Izan ere, txiki-txikitatik euskaraz ikasten hasteak abantailak ditu, eza gutza formalaren eskakizun handirik ez daukan eskola garaia aprobe txta baitaiteke ikasleengan hizkuntza berriaren oinarri sendoak ezartzeko.

Hasiera batean, etorkinen seme-alabak eskolatzeko orduan A eredura jotzen zen automatikoki, euskara «hemen jaiotakoentzat»-edo kontsideratuz. Egoera honen aurrean

erreakzioa izan denez geroztik, euskal eskolak hizkuntza bitan hezteko zeregina hartu zuen bere gain, nahiz eta lan hori burutzeko nola jokatu behar den ez izan beti asmatzeko eta erabakitzeko erraza.

Zailtasunaren arrazoi bat etorri berrien aniztasun handia da. Haien jatorria, eskolatzeko unean haur bakoitzak duen adina, alde zuzenetik eskolatua izan den ala ez eta gaztelania ama hizkuntza duen ala ez dira, besteak beste, zein hizkuntzatan hezten hasi erabakitzerakoan eragina duten faktoreak. Lehenago ez bezala, orain eskolara ume aloglotak datozkigu —hau da, gure arteko ez diren hizkuntzak egiten dituztenak—, irakaskuntzaren panorama aldatuz, irakasleak ikaslearekin komunikatzeko hasieran zubi egin dezakeen kode linguistikorik gabe irakatsi behar baitu. Egoera berri hori, hasieran behintzat, problema-iturri gisa bizi daiteke irakasleentzat.

Gaztelania nagusi duen eredura bidaltzeko tentazioak ere aldiro agertzen dira eskoletan, batez ere egoera berriaz jabetu gura ez eta ukatzen dutenean. Horrela, inoiz euskararen «defentsa» erabiltzen da etorri berriei —batez ere gaztelania dakitenei— euskara ukatzeko: euskaraz eskolatzeko problemak jartzen zaizkie, eskolan hainbeste kostatutakoa —adibidez, ikasleek euskaraz egitea— hankaz gora jarriko dela argudiatuz, euskaldunok arnasa hartu ahal izateko euskaldundutako ingurua behar dugula ahaztuta (Ruiz Bikandi 2003). Dударik gabe, era horretako argudio ahulen atzean, maiz aurreiritzi soziolinguistikoak daude eta baita hizkuntza ez dakienari eskolako materialak irakasteak dakarkion lanaren eta porrotaren beldurra ere.

Baina kontsiderazio soziolinguistiko orokorrez gain, ikasle banako bakoitzaren mailara jaitsita —eta eskolak hain preseski maila horretara jaitsi behar du, ume bakoitzaren beharrei begiratu behar baitie—, ez dago dudarik umeak bere parekoak bezalakoa izan nahi eta behar duela, haietako bat, laguna eta onartua. Horretarako, edozein dela kokatuta dagoen zonalde soziolinguistikoa, eskolan ondo sozia-

lizatzeko lagunek egiten duten hizkuntza behar dute umeeek: ikasgelan «beste ikasle batek bezala» ikasteko euskaraz ikasi behar dute, beraz. Gaztelania ere, nola ez, behar dute, kasu gehienetan jolastokian eta kalean sozializatzeko beharrezkoa baitzaie; baina ikasketetarako ere, ikasketetarako gaztelania ere ongi ikasi behar baitute. Sozializatzeko tresna izateaz gain, hizkuntzak eskolan inportante dira ikasbide dirrelako. Hizkuntzaren bidez jasotako ikaskizunak bizitza hobe baterako esperantza direnez, horietan arrakasta izatea giltza bihurtzen da².

Eskola da kultur eta hizkuntza aniztasunak behar duen traera emateko eta kohesio soziala eta pertsonen nortasunaren garapena lortzeko eremu egokiena, bertan mikrokosmos aproposa eta kontrolatua sor daitekeelako. Baina mikrokosmos hori lortzeko zenbait baldintza dira beharrezkoak: aniztasuna —soziala, kulturala eta hizkuntzazkoa— errealitate positibo eta konplexu modura ezagutaraztea, identitatearen bizipena problematikoa izan ez dadin bideak jartzea, elkarreaginak ekitatiboak izan daitezen testuingurua sortzea, kultur gatazken trataeran hezteka, ideologia elebakarraren ordean eleaniztasunarena suspertzea, ikasgelak hizkuntzen erabilera eremu bihurtzea...

Behar horiei erantzuna emateko, eskolak laguntzak eta antolamendua ondo planifikatu behar ditu, bere ohiko jokabide, errutina, eduki eta programak berraztertuz. Eskolak ezin dezake «beti lez» jokatu, artean ez bezala, orain bere zeregina aldatu eta aberastu delako eta aberastasun eta aniztasun horiei erantzuna bilatu behar dielako. Egoera berriei aurre egiteko, eskolak berak ikasi eta aldatu behar du, bere antolamendua, programazioa eta metodologia ikasle guztiei eta bakoitzari erantzuteko prestatuz. Fullan-ek (2002) esaten duenez, eskolan benetako aldaketa egiteak hiru dimentsiotan dakar azterketa sakona: *uste eta irudikapenetan*, *curricula eta baliabideetan* eta *orientabide didaktikoetan*. Ondoko lerroetan hizkuntzaren irakaskuntzan beharrezko diren aldaketa horien izaerari begiratuko diegu.

Hizkuntza irakaslearen usteak eta irudikapenak

Gorago esan bezala, berrikuntza eman dadin, ekintzaileen usteak eta irudikapenak dira oso kontuan izan beharreko dimentsioa, bertan kokatuta baitaude irakasleak erabiltzen duen pedagogiari buruzko usteak eta horren azpian dauden teoriak (Fullan 2000). Esango dugu, bada, berrikuntza gerta dadin, dimentsio horretan kokatutako usteak aldatzea ezinbesteko baldintza dela. Dakigunez, hizkuntza irakasleak klasera joan aurretik erabaki asko hartu ditu, eta gelan dagoela ere hainbat erabaki hartzen ditu, unean uneko gertakarien arabera. Beraz, irakaslearen usteak eta irudikapenak ezagutu nahi baditugu, ondoko galderen erantzunak jakin beharko ditugu: zer pentsatzen du irakasleak bere eginkizunari buruz? Zeintzuk dira bere usteak eta jarrerak aniztasun kultural, sozial eta hizkuntzazkoaren aurrean? Zein da hizkuntzari buruz duen ikuspegia? Zeintzuk dira eleaniztasunari buruz dituen usteak? Zer pentsatzen du bere ikasleen ahalmen sozial eta intelektualez? Eta abar. Informazio horiek guztiak irakaslearen pentsamenduan daudela uste da, modu inplizituan edo esplizituan, eta erabiliko duen metodologiari eragingo diote (Clark eta Peterson 1986).

Uste eta errepresentazioak aldatzea oso zaila da, aldaketa-rekin hezkuntza helburuei dagokienean eta hizkuntzaren errepresentazioari dagokionean pertsonaren balio sakonak zalantzan jartzen baitira. Horrez gainera, batzuetan, balio horiek ez dira esplizituak, ezta kontzientek ere; eta, gehienetan, ez dira eztabaidagai, usteen munduan murgilduta baitaude (Fullan 2000). Irakasleak egin behar duen aldaketa-mailara jaitziz, inplementazio fasean ez da nahikoa «hizkuntza nola irakatsi behar den» ikastea, alegia, alderdi metodologikoak ikastea, ezinbestekoa baita horien ostean dagoen teoria ezagutzea. Praxiaren arazoak ezagutu behar ditu irakasleak; bestela inplementazioa azalekoa izango da, eta etengabe berritzen ari diren testuinguru aldakorretara egokitzeke ez du bere praktika sakontzen edo praktika be-

rriak sortzen jakingo (McLaughlin eta Mitra 2000)³. Laburtzeko, usteak aldatzea eta oinarrizko printzipioak ulertzea ezinbestekoa da epe luzeko berrikuntza lortzeko.

Hizkuntzari buruzko irudikapenak

Baina zeri buruzkoak dira hizkuntza irakasleak sakondu beharko lituzkeen usteak eta irudikapenak? Bronckart-en (1985) ustetan, hizkuntzaren didaktika erreforma orotan hainbat alderdi dira berriztagarri: hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa (hizkuntza deskribatzeko era: ikuspegi formala, ikuspegi funtzional-nozionala, ikuspegi diskurtsiboa...), irakas/ikaskuntzaren prozesu psikologikoak (ikasteko estrategiak, idazteko/hitz egiteko estrategiak; prozesua/produktua...), alderdi metodologikoak (sekuentzia didaktikoa, proiektuen bitartezko irakaskuntza, edukien bidezko metodologia...), teknologia (ikus-entzunezko tresnak, on-line baliabideak, informatika baliabideak...). Horietatik guztietatik, ordea, ezagutu ditugun hezkuntza erreformatan hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa da gutxien aldatu dena.

Pentsa daiteke, hizkuntza didaktikaren kasuan, hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa dela alderdirik sakonena, berau aldatuz gero berari kateatuta doazkion alderdi guztiak zalantzan jartzen baititu: hizkuntzaren eskuratze prozesua ikertzeko teoria, hizkuntza ikasteko teoria, hizkuntza irakasteko teoria, alderdi metodologikoak... Badirudi horren arrazoa guztiok hiztunak izatean, eta beraz, hizkuntza zer den guztiok jakitean datzala. Izan ere, hizkuntzarekin dugun harremana oso sustraitua dago gugan; eskolan ikasi genuen eta, gero, irakasle izateko ikasketetan ere, hizkuntzaren ikuspegi bat hobetsi dugu beste batzuen artean gure kulturaren, gehienetan ikuspegi formala. Hor sentitzen gara seguru, eta, hizkuntzaren ikuspegia aldatzeko, egindako bidea alde batera utzi eta errotik aldatu beharko genukeela iruditzen zaigu.

Gainera, gizartean hobetsi den ikuspegi formal hori egonkorra da, zuzentasun gramatikala eta sintaktikoa jakintza sozial konpartitua da eta irakasteko-ikasteko unitateak oso definituta daude —alderdi morfologikoak, sintaktikoak, lexikoa, puntuazioa, ortografia...—. Horrez gainera, horien guztien sekuentziazioa, errazenetik zailenera, derrigorrezko bidetzat hartzen da. Ikuspegi diskurtsiboak, aldiz, garrantzen ari den ikuspegia izanik, ziurgabetasunaren eremuan mugitzera behartzen du irakaslea.

Zein da bi ikuspegiaren arteko ezberdintasun nagusia? Ikuspegi formalak hizkuntzaren zuzentasuna komunikazioaren gainetik hobesten du; ikasleak zuzen hitz egiteko/idazteko arauak eskuratuko ditu eta ondoren hizkuntza erabili. Ikasleari protagonismo murrizta ematen dio eta pertsona elebidunengan hizkuntza batetik bestera gerta daitezkeen transferentziak ez ditu ahalbidetzen. Ikuspegi diskurtsiboak, ordea, ikasleari emango dio ahotsa, ikaslea baita testuinguru anitzetan hizkuntzarekin arituko dena —beste ikaskideekin edo irakaslearekin harremanetan jartzeko, curriculumeko ikasgaiak ikasteko...—. Horrek hartzaileari, intentzioari... hobeto egokitu behar zaiela erakutsiko dio, eta esperientzia horretan jardunez konturatuko da gai dela hizkuntzarekin hainbat jardueretan aritzeko —ipuin bat ahoz kontatzeko, esperimendu baten urratsak idatziz azaltzeko...—. Halaber, aukerak emango dizkio hizkuntzen arteko antzekotasun eta ezberdintasunak aurkitzeko, ikuspegi diskurtsiboak irakatsiko baitio hizkuntza batean ikasitako hainbat eduki —narratio baten antolaketa, azalpenezko barne loturak, etab.— hizkuntza batetik bestera transferigarri direla. Eta eragiketa hori egin ahal izateko, hausnarketa metalinguistikoa murgilduko da ikaslea, hausnarketa hori hizkuntza ikasteko ezinbestekoa baita. Bukatzeko, esango dugu hizkuntzaren ikuspegi diskurtsiboak eskaintzen dituen abantailak bista-koak badira ere, gaur egun, praxian —irakasleen maila indibidualean zein eskola liburuen argitalpenetan—, oso zaila gertatzen ari dela uste horiek aldatzea.

Curriculum eta baliabideak

Eskolak erabiltzen duen tresna da curriculum. Horretan-txe daude jasota ikasleak gizarteratzeko, garatu behar dituen gaitasunak, ikasi behar dituen jakintza arloak eta landu behar dituen balioak. Euskal Herriko hezkuntza sistema elea-niztuna (euskara, gaztelania eta ingelesa) oso konplexua da, hainbat arrazoirengatik; besteak beste, euskara hizkuntza gutxitua delako, eta eremu sozialak hizkuntza indartsu bate-kin (gaztelania, frantsesa) partekatu behar dituelako. Ho-rraz gainera, «urrutiko» eta «gertuko» beste ingurune ba-tzuk (internet, esaterako), ingelesarekin.

Ikasleak horrelako egoeretan garatu behar dituen konpe-tentziak —hizkuntzazkoak eta curriculumari dagozkionak— batera doaz. Hori dela eta, hainbat herrialdetako irakasleek —Estatu Batuak, Kanada, Ingalaterra— ardura handiz har-tzen dute eginkizun bikoitz hori, eta curriculumean ere bera-riaz jasota dago. Irakaslearen eginkizuna da ikasleak H2a (bi-garren hizkuntza), eta, halaber, curriculum osoa, garatzea.

Horrelako egoeran dauden ikasleentzat prestatutako pro-gramaketetan esan ohi da hiru kompetentzia mota garatu be-har direla (Carrasquillo eta Rodriguez 1996): parte hartzeko kompetentziak (gelako jardueri eta behar dituen prozedurei egokitasunez erantzun ahal izatekoak), elkarrekintzarako kompetentziak (ikasgelako diskurtsoari egokitasunez eran-tzun ahal izateko eta helduekin ere egokiro hitz egiteko) eta kompetentzia akademikoak (trebetasun berriak eskuratu, in-formazio berriak ulertu eta kontzeptu berriak eraikitzeke). Hiru kompetentzia horiek garatzeko ardura hartu behar du irakasleak, bere rola guztiz erabakigarria baita.

Zein da eskolaren helburua horrelako kasuetan? Bada, ikasle guztiek curriculum osoa betetzea; alegia, helburuak berdinak dira ikasle guztientzat, nahiz eta abiapuntua erabat ezberdina izan. Hori lortzeko hainbat aldaketa egin behar ditu eskolak eta irakasleak berak ere: programa berezituak unean uneko beharren arabera (taldekatze malguak ezarri,

ikasle guztien parte-hartzea ahalbidetzen duten metodologiak erabili, edukien bidezko metodologia...).

Horrez gainera, eta ikasleengandik dituzten itxaropenen inguruan, eskolak eta irakasleak azken ikerketek esaten dutena jakin beharko dute eta espero dutena ezagutza horietara egokitu. Gure lan honetan bi alderdiri buruzko ezagutzak aipatuko ditugu: lehenak zerikusia du H2aren jabekuntzaren prozesuarekin, eta bigarrenak, pertsona eleanitzaren profilarekin.

H2 hizkuntzaren jabekuntza prozesuari dagokionez, badakigu H2aren eskuratze prozesuan bi konpetentzia-mota ezberdinak bereizten direla (Cummins 1986), biak epealdi ezberdinetan eskuratzen direnak: pertsonarteko komunikaziorako konpetentzia —bi urte inguruan eskuratzen dena—, eta ikasteko konpetentzia kognitibo akademikoa, bospasei urte behar dituena. Pertsona eleanitzaren profilar dagokionez (Grosjean 1989) oso kontuan izatekoa da, bai irakaskuntzan eta bai ebaluazioan ere, pertsona eleanitzaren konpetentzia elebakardun askoren batura balitz bezala jokatzeko baita sarri. Jokaera horrek, gainera, pertsona eleanitzaren konpetentzia osagabea bailitzan azalarazten du, elebakarrentzat sortutako ebaluazio tresnak konpetentzia eleanitza ebaluatzeko erabiltzen baitira. Gure ikasle guztiak eleanitzak direla kontuan izanik, konpetentzia eleanitzari buruzko aurreiritziak aldatzea ezinbestekoa da gure ikasleen hizkuntza konpetentziak garatzeko eta ebaluatzeko (Sainz eta Saggasta 2004).

Hizkuntza irakasteko metodologia

Hizkuntza eta kultura aldi berean ikasten dira. Izan ere, hizkuntza berri bat ikasteak arrisku sententziaz sortaraz dezake sozializazio problemak izan eta bere egoeran ez oso seguru sentitzen denarentzat, etorri berri den edota bertan erro eskasak dituen ikaslearentzat. Hizkuntza berria inguru kul-

tural ez ondo ezagututako batean ikasteari lotutako akulturazio prozesuak oso estudiatuak izan dira⁴, eta tirabira emozionalak sortarazten dituzte. Panorama horretan ama hizkuntza identitateari lotuen dagoen faktorea kontsidera daiteke, eta, beraz, berarekin egiten denak integrazioa errazteko prozesuetan garrantzia handia izango du. Horregatik ikaslearen ama-hizkuntzari garrantzia eman behar zaio eta eskolan haren presentzia ahal den guztietan ziurtatu.

Egun, interneti esker ikasleen zenbait hizkuntzen materiala lortzea ez da batere zaila, eta bere erabilerak ondorio oso interesgarriak ditu, bai hizkuntza horretaz hitz egiten duen ikaslearentzat eta baita bere ikaskideentzat ere. Presentzia horrek aloglota denaren duintasuna eta itzala gehitzen ditu, ikaskideek ez dakiten zerbait dakien pertsona gisa aurkeztean. Jakituria hori duenari estimatua sentitzeko aukera ere ematen dio. Ikaskideei, beste kultura eta hizkuntzaren berri izatearena, haiei buruzko jakin-mina piztuz. Ispilu joko horrek ikasleen artean zentzu bietako onarpena eta begirunea bultzatzen dezake, ikasle berriak eskolako hizkuntza ikasi eta besteek munduaren zabala eta anitza sumatzen dezaten.

Gorago esan den bezala, hizkuntza sozializazio bidea da. Baina askotan pentsatzen denaren kontra, ez da hizkuntza sozializatorako ikasten, sozializatuz baizik. Giza harremana da hizkuntzaren ikaskuntza bide onena. Hizkuntza erabileraz ikasten dela esateak esan nahi du eskolak berebiziko garrantzia eman behar diola ume horien harreman soziala errazteari.

Bigarren —eta gainontzeko— hizkuntzak ikasteko jokabide metodologikoak beste nonbait eztabaidatu baditugu ere (Ruiz Bikandi 2006), hona hemen orain arduratzen gaituzten ikasleen trataerarako oinarritzotzat jotzen ditugun zenbait irizpide:

- Hizkuntza ez da objektu gisa irakatsi behar, baizik eta ekintza sozialari lotuta. Komunikaziorako eta, horren ondorioz, pentsamendurako tresna izanik, eta batez ere hizkuntza komunikazioan ikasten dela jakinik, pertsonen ar-

teko komunikazio-ekintzen bidez ikasi eta irakatsi behar da. Horrek zereginak planifikatu beharra dakar, horietan hizkuntza modu naturalez sortuko baita, giza jarduera guztietan hizkuntza baitago. Aldi berean, printzipio horrek formaren arabera sailkatutako hizkuntza materialak arbuizatzea eskatzen du, benetako helburu eta zentzurik gabeko hizkuntza zatiak ikasteak zentzugabekeria (pentsamendu razionalaren arerioa) elikatzen baitu eta aldi berean ez baitu inolaz ere erabilera zuzena ziurtatzen. Ikasleentzat atazak, zereginak eta jarduerak planifikatzea, hizkuntzaz jabetzeko modurik onena prestatzea da.

- Eskolako zereginak betebeharrak oso garrantzitsuak dira umeentzat, eta horietan hizkuntza ikasi eta erabiliko dute. Lan horretan, baina, arestian aipatu bezala, laguntza beharko dute gutxienez bost bat urtetan, erabilerak akademikotarako erabiltzen den hizkuntza ez baita harreman pertsonaletan erabiltzen den bera, eta hizkuntza idatziaren ezaugarriak testu idatziekin harreman estuan ikasten baitira. Horrek esan nahi du hizkuntzan berri diren ume horiei eskolak euskarri akademiko eta, aldi berean, linguistikoa emateko modua antolatu beharko duela. Beti ere, laguntza eskola-talde naturaletik ahalik eta gutxien alduz.
- Oinarrizko funtzio sozialen hizkuntza adierazpideak lantzeko eta hasiera-hasierako tresneria linguistikoaz jabetzeko, komenigarria izan daiteke ikasle aloglota ikasten ari den hizkuntza erabiltzen duen talde naturalarekin harremanetan jartzea, aldiro aparteko hizkuntza-eskola bereziak ematea, beti ere hartarako lagunduz eta ahalik eta azkarren talde naturalera itzuliz. Ikaslea gelaz kanpo izatea ez dirudi, bada, onena.
- Eskolan hizkuntza aniztasuna presentzia ongarrantzat hartu behar da eguneroko zereginetan, bakoitzaren esate moduak ikasiz, konparatuz, arakatuz edota hizkuntzek eskaintzen dituzten informazio iturrietara joz. Jokabide horrek ikasleen hizkuntzaren inguruko hausnar-

keta eta ezagutza areagotuko du eta aniztasunaren aurreko jarrera zabaltasunean eta malgutasunean landuko. Hizkuntzei lotuta doakien mundu kulturalarenganako zabaltasuna eta malgutasuna ere aldi berean landuko delarik. Beraz, eta bukatzeko, ikasleen aniztasunaren arabera, curriculum, metodologia, estrategia eta bitarteko ezberdinak erabili beharko ditugu. Baina hori ez da etorri berri diren ikasleekin izan beharreko jokabidea, ezta etorkizuneko irakaslearentzat utz daitekeena ere. Jokabide hori da gaurko eta etorkizuneko irakasleei dagokien lana, gaur bertan gure ikasgeletan aniztasuna badagoelako eta erantzun behar zaiolako. Ez egitea errealitatearen aurrean itsu ibiltzea da.

Eskola, aniztasun kulturala nola areagotu zaigun ohartzeko leku paregabea izateaz gain, kohesio soziala sendotzeko ere leku ezin hobea dugu. Gure etorkizuna han dago. Gure mundua aldatuz doanez, eskolak ere aldatu beharko du.

Pentsamendutik ekintzara jotzeko...

Laburbilduz esango dugu egoera berriak eskola berria eraikitzea eskatzen duela. Eskola berria eraikitzeko hainbat zertzelada eman ditugu baina aldaketak ez dira errazak izaten. Fullan-ek (2002) eraldaketarako paradigma berriaren oinarritzko ikasgaiak aipatuz bukatuko dugu gure jarduna. Hona hemen:

- *Garrantzizkoa ezin da inposatu agindu bidez.* Jarrerak, pentsamendu sortzailea eta ekintza konprometitua dira benetako eraldaketarako funtsezko elementuak, eta, jakina, horiek ezin dira inposizio bidez lortu.
- Eraldaketa bidaia da, ez, ordea, aurretik ezarritako proiektua. Inork ez daki zer gertatuko den bidaia hasi arte.
- Arazoak gure adiskideak dira. Beraietan murgiltzen garenean, soilik, bururatu ahal zaizkigu irtenbide sortzaileak.
- Norbanakotasunak eta kolektibotasunak neurri bereko boterea izan behar dute.

- Ez zentralizazioak ez deszentralizazioak ez dute funtzionatzen. Behetik gorako eta goitik beherako estrategiak behar dira.
- Ezinbestekoa da testuinguru zabalagoarekin kontaktzea. Erakunderik hoberenek barrutik eta kanpotik ikasten dute.
- Pertsona guztiak dira eraldaketaren agenteak.¶

-
1. Ingelesaren ezagutzari dagokionez, besteen parean edo egoera hobean izaten dira etorkinen seme-alabak. Horregatik ikasgai horiek beraien auto-estimarako lagungarri gerta daitezke.
 2. Frantziako azken gertakariak, etorkinen seme-alaben kasu askotan, esperantza hau dudapean jartzen badute ere.
 3. Fullanek aipatua (2002).
 4. Besteak beste, interes handia dute: Schumann (1986), Schmidt (1983, 1990).

Bibliografia

- Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?*, Paris, Unesco.
- Carrasquillo, A. eta Rodriguez, V. (1996). *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1983). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y Aprendizaje* 21, 37-61.
- Clarck, Ch. M. eta Peterson, P. L. (1985). «Teachers' Thought Processes», in M. C. Wittrook (arg.). *Handbook of Research on Teaching*, Simon & Schuster Macmillan Library Reference, 255-296.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*, Madril, Akal.
- Fullan, M. (2000). *Los nuevos significados del cambio en educación*, Bartzelona, Octaedro.
- Grosjean, F. (1989). «Neurolinguists beware! The bilingual is not two monolinguals in one person», *Brain and Language* 36, 3-15.
- Laplante, B. (1993). «Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française. Le cas d'une enseignante», *The Canadian Modern Language* 49/3, 566-588.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*, Madril, Alianza.
- MacLaughlin, M. eta Mitra, D. (2001). *Theory-based change and change-based theory: Going deeper, going broader*, Stanford, CA, Stanford University. Argitaratu gabe.
- Milian, M. eta Guasch, O. (2004). «La formación del profesorado en las comunidades con dos lenguas oficiales», *Textos* 37, 105-111.
- Ruiz Bikandi, U. (2003). «Formación del profesorado: necesidades nuevas en una nueva época», in J. Perera, L. Nussbaum eta M. Milián (arg.). *L'Educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*, Bartzelona, ICE Universidad de Barcelona.
- Ruiz Bikandi, U. (2006). «Hizkuntzen irakaskuntzan printzipio metodologiko komunak, zein neurritan?», *Jakingarriak* 57, 50-55.
- Sainz, M. eta Sagasta, P. (2004). «Eleaniztasunaren kompetenziaren arkitektura eta kompleksutasuna», *Hizpide* 55, 44-60.
- Schmidt, R. (1983). «Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence», in N. Wolfson eta E. Judd (arg.). *Sociolinguistics an second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House, 137-174.
- Schmidt, R. (1990). «The role of consciousness in second language learning», *Applied Linguistics* 11/2, 129-158.
- Schumann, J. (1986). «Research on the acculturation model for second language acquisition», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, 379-392.