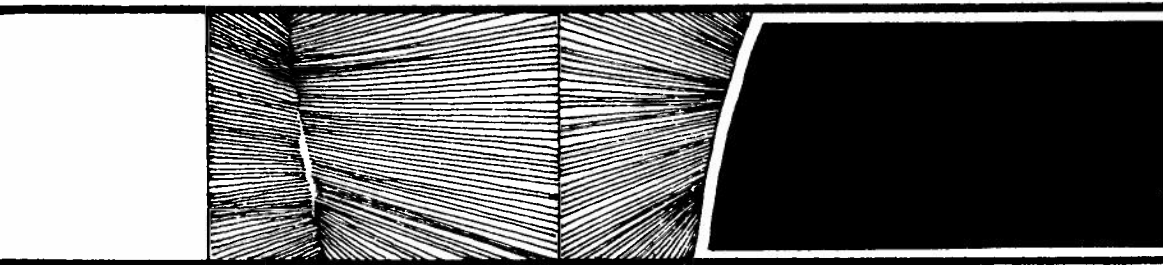


Itzulpenak eta Lankidetzak



Egoera txarrari, etekin ugari*

Donn Byrne

Oso gutxitan gertatzen da irakasleak bere ikastaldearekin zenbateraino burutu dezakeen zehatz mehatz aurrez jakitea. Trabak, ustekabeak, eragozpenak ezinbestekoak ditu ikastaroan zehar: programa zaharkituak, azterketen presioa, goikoen eta gurasoen interferentziak, ikasleen nagikeria eta indiferentzia, ikasle kopuru handiegia eta, agian, baldintza eskaseko ikasgela, material ezegokia... Eta ikasgelako eguneroko «errealitatea» osatzen dutenen zerrenda hasi besterik ez dut egin.

Gauzak horrela, irakaslearen egin-beharra izaten da inguru ezegokian lana ahalik eta egokien egitea; eta hau nola lortu irakatsi behar zaio hain zuzen ere irakasleari. Arlo honetan agertzen diren aurrerapenak bereganatu eta klasean nola praktikatu ikasi beharko du. Baina ken dezala burutik ondo irakasteko orain artekoa baztertu eta Nirvanara zuzenean eramango duen norabide berria hartu besterik ez duenik. Iraganarekiko errespetua eta jarraipena beste edozein ekintza erakundetutan bezain garrantzizkoa da irakaskuntzan ere.

Tamalez, aurrerapenak irakasleengan zalantzazko sentimentua sortarazten dute; eta ulertzekoa da, zeren eta ideia berriek zenbait filtrotatik pasa beharra bait daukate sortzetik praktikara bitartean: ikasgela esperimentalak, liburu eta artikulu espezializatuen kritika... Irakaslearen eskuetara material bilakaturik iristen denerako, ideia «berriak» ziurrenik aldaketa sakonak jasanak izango ditu, erabat ezerezturik geratu ez bada. Azken hoge urteotan sarri askotan ikusi dugu hainbat berrikuntza desagertzen. Ez da, beraz, batere harritzekoa irakasleengan zalantza sortze hori.

Hona hemen artikulu honen helburua: egoera txarrean nola ahalik eta etekinik gehien atera; izan ere, hizkuntzaren irakaskuntz arloan norabide berriak eta joera funtzionalak nagusi diren honetan, zer egin orain arteko programa estrukturalekin?, eta garrantzizkoagoa dena, zer egin programa horiei atxekirik daukagun hainbat eta hainbat materialekin? «Geure errua!» aitor dezakete daramuz haien egileek, baina bitartean hor dugu irakasle gizarajoa ikasle-taldearen aurrean irakaskuntzaren norabide egoikiago baten poz eta saririk gabe. Kateaz loturik egonik, nola arraio egin gure irakaskuntza *komunikatiboagoa*?, hori bait da programa eta material funtzionalaren *helburua*.

Programek eta testuliburuek irakasteko modua *markatzen* dute, erabat *mutatzen* ez badute ere; metodologia baten haritik ibiltzen dira neurri batean, zenbait testu eta ariketatan nabarmentzen denez. Programek eta testuliburuek zer jana ematen digute, baina ez digute erakusten nola jaten eman; hobeto ala okerrago jaten emate horretan datza irakaslearen abildadea. Bide funtzionaletik eratutako materiala modu ezkomunika-

* Ingelesezt «Making the best of a bad job» izenez, K. JOHNSON eta K. MORROW-ren «*Functional Materials and the Classroom Teacher. Some Background Issues*» (Oxford, Modern English Publications, 1983, 24-27 orr.) liburuan argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

tiboan eman daitekeen bezala, posible da, baita ere, estrukturalak era komunikatiboan ematea.

Irakasleak beti jokatu behar du askatasunez bere ikasgelan: ariketa batzu egokitu, beste batzu kendu, nork bereak prestatu... Irakasle bakoitzak dauzka bere teknikak, batzu besteak baino «begikoagoak»: testugileak elkarrizketarako bide batzu sujeritzen dizkigu, baina guk beste batzu nahiago; egileak mintza-praktikarako eskema batzu eskaintzen dizkigu, baina ez dira gure gogoko... Behin eta berriro ematen da material didaktikoa irakaslearen nahietara eta, nola ez, ikaslearen premietara egokitze hau. Beraz, hau egin beharko litzateke: orain arteko jokamoldea razionalizatu eta eremu berrietara egokitu ikasgelan komunikazioa bizkortzeko.

Eragozpen praktikoak aurkituko ditugu, noski. Ezin dugu bapatean gure programa estrukturala funtzional bihurtu. Dena den, ez dago, behe mailetan batipat, hala nahi izateko arrazoirik: ez ditu oraindik inork ukatu ez ikaslea gramatika-oinarri bikainez —kodeaz— hornitzeak ezta era sistematikoz egiteak ere dituen alde onak. Baina, ez egitarauak, ez testuliburuak, ez dira sakrosantuak: gaiak ez dira irakatsi behar liburuan agertzen direlako, bestegabe. Komunikagarri gertatzen ez diren gaiak garrantzi gutxiago eman diezaikegu; eta, alderantziz, ikaslearen premiei dagozkien ikasgaiak denbora gehiago eman.

Zenbait puntu ere aurrera dezakegu, testuliburuako «ariketen» ordez zenbait ekintza komunikatibo egiteko beharrezkoak baditugu. (Irakaslea beti joan izan da programaren kontra eta beti izan ditu programaz kanpoko bere material «mailakatu gabeak», egoki derizkionean erabiltzekoak). Han-hemenka, programaren «zenbait unetan», jokabide funtzionalaren arabera zenbait ariketa sartzeko aukera aurrikus dezakegu; eman dezagun ikasleek badakitela nahiko eskariak, gonbitak, oharrak egiten hasteko; beraz, hizkuntzaren jabe dira, baina testugileak oraindik ez die erabiltzeko

aukerarik eman. Gure esku dago ikasia moldatu eta norabide funtzionalerantz erabilgarritzeko.

Ezin du testuliburu berri bat idatzi irakasle bakoitzak; bai, ordea, esku artean daukana osatu, arestian esan dugunez. Entzumena lantzeko materiala «tarte-katzeko» aukera ere aurrikus dezakegu. Batez ere elkarrizketaz osatutako material honek testuliburuan ikusitako hizkuntz formak hartuko litzuke oinarritzat (nahiz eta horietara mugatu ez), baina zenbait hizkuntz funtziori helduko lioke bereziki, benetako hizkerara gehiago hurbilduz. Honela, ikastaro estruktural gehienetan (eta agian ikasgela gehienetan) bazterrerara utzia dagoen premia asetzen hasiko ginatke: komunikazioaren alderdi *hartzailearena*. Zehazki mailakaturiko kurtsoetan entzumena eta mintzamina neurri beretsuan ematen dira; eta badakigu, komunikazioa ez etetzekotan, esateko gauza garen baino askoz ere gehiago ulertzeko gai izan behar dugula. Irakasleak zuzendu beharko luke hutsune hau.

Orain arte esandakoaz, ordea, metodo estrukturalaren jantzi ertsia handik eta hemendik apur bat lasaitu besterik ez dugu egin, ikasleak askatasun handiagoz arnas har dezan. Mintza-praktika egiterakoan hautsi behar ditugu batez ere testuliburuaren muga trabatsuak; ikasleak testuliburutik at lortuko du ahozko espresabide askea. Alor honetako ariketa motek ez dute amairik. Ausarta eta sormen aberatsekoa behar du irakasleak arlo hau lantzerakoan.

Ikasleak ikasgelako barruti murritzean *zentzuzko mintza-praktikan* aritu behar dira: beraiek mintzatuz, ez irakasleak; *zerbait adieraziz*, ez irakaslearen ahotsaren oihartzun huts izanik. Denok ezagutu ditugu batere interes komunikatiborik gabeko galde-erantzunak, hainbat mintza-ariketatik erabiliak. Talde-ekintzak ikasle guztiak binaka nahiz taldeka jarriko ditu elkarrekin lanean; ohizko ariketa hauek ez dira behar hainbat aldiz eta probetxuz erabili, ikaslearen *hutssegitekin* itsututa bait dago zenbait

irakasle mamu audiolingualaren eraginez.

Baina hizkuntza horrela erabiltzeak ez du ikasleek hitzegiten dutenaren kontrola *besterik gabe* bazterrera uzten. Bestela baizik, ikasleak puntu jakin batzu

lantzen jar ditzakegu, baina elkarrekin hitzeginez. Argi dezagun adibide batez. Helburu komunikatiboa besteen asmoak jakitea izango da, eta aditzaren gerroaldia landu nahi dugu. Ikasleei datu hauek emango dizkiegu:

Gabonak	Aste Santua	Uda
Brighton	London	Edinburgo
Park Hotel	Grange Hotel	Windsor Hotel

Laukietan agertzen direnetik ikasle bakoitzak aukera egin behar du: noiz, zein herritara eta zein hoteletara joango den hurrengo oporretan. Hasieran nork bere aukera bakarrik daki. Galderen bidez ikasle bakoitzak aukera bera egin duen beste norbait aurkitu behar du klasean mugituz, galde-erantzun hauek (edo antzekoak) eginez: *Noiz egingo duzu aurtengo bidaia? Nik udan, eta zuk? Nora? Zein hoteletara?* Galdetuz, galdetuz, aukera bereko beste bat aurkituko du ikasleak, aurkikundearen poza esaldi honekin adierazteko: *A! Primeran! Elkarrekin joango gara!* Datu hain gutxiarekin ere posibilitateak hainbat izanik, gehienetan asmo ezberdinak irten-go dira; orduan, elkarrekin ezin joanaren pena adieraziko dio bata besteari.

Honelako ariketak (adibideak erabil dezakegun mota bat erakusten digu) benetan komunikatiboak dira eta aldi berean pedagogikoak; ikasleek landu beharrekoak lantzeko aukera ematen bait dute.

Ikusizko materialak garrantzizko zeregina izan dezake horrelako elkarrekintzetan, funtsean «irekia» delako eta era askotan eta maila desberdinetan erabil daitekeelako (hau garrantzizkoa da irakaslearentzat, egindako ahaleginari etekin haundia atera bait diezaioke). Ikusizko materialak, alabaina, baldin-

tzatu baino areago *bultzatu* egiten du erabili beharreko hizkuntza; ikasleek ez dute ikusten dutenaz (argazkiak edo dena delakoaz) hitzegiten (horrela egitean deskribapenerako erabiliko litzateke hizkuntza, eta hori sail samarra ez ezik erabilgarritasun txikikoa ere bada ikasleentzat), baizik eta *haren bidez, haren* batera edo *urrutiago* joanez (hone-la gertatzen da, adibidez, taldeka jarri eta argazkiaren esanahiaz erabaki bat hartzeko eskatzen diegunean). Ikasleei argazkiren bateko egoera *interpretatzeko* eskatzea oso ariketa sinplea da, baina taldeko komunikazioari eusteko egokia: ikasle bakoitzak bere ideiak ditu argazkiaren esanahiaz, eta azaldu, arrazoitu, parekatu eta abar egin nahiko ditu. Amaigabea gerta daiteke sortutako komunikazio pila.

Egia da ikusizko materiala iturri oparoa dela ikasleei hizkuntza erabil erazteko, bai kontrolpean bai kontrolik gabe, gure helburuen arabera (gogora dezagun, hasteko besterik ez, binaka edo taldeka elkarrekintzari eragin diezaiokeen hainbat joko: irudi baten esanahia bilatzea, antzeko bi irudi —argazki edo plano— hitzez elkarrekin parekatzea...). Dena den, ez ditugu *jarri behar elkarriketako hitzak ikasleen ahoan*. Nahikoa dugu elkarriketa argibidez bideratzearekin. Esate baterako:

1 ikaslea

Marrazkian agertzen den hori erosi duzu. Azaldu hitzez lagunari zure erosketa.

2 ikaslea

Zure lagunarekin erosketa komentatu. Zenbat ordaindu duen galdetu.

3 ikaslea

Esan zenbat ordaindu duzun. Esplikatu lagunari, horren merke nola lortu duzun.

Ariketa mota honetan ikasleak berak sortuko du hizkuntza, dorpea izango bada ere. Lehen ikaslea, adibidez, has daiteke: *gitarra bat erosi dut edota begiratzar erosi dudana*. Bigarren ikasleak erantzun dezake: *o!, zein polita edota ez zait askorik gustatzen; zenbat ordaindu duzu?*...

Ikaslea ez da sentitzen irakaslearen menpe; bere kabuz ari da dakientxoaz baliatzen hizkuntza berrian zerbait adie-

razteko (hizkuntza arrotzean jarduteko garrantzizkoa da zenbait baliabideren jabe izatea, batek dakien pixkari ahalik eta etekinik gehien atera diezaion). Gainera, elkarrizketa ezberdinak irtengo direnez, errepika daiteke ariketa bera ikaslekide ezberdinekin.

Hizkuntz irakaskuntza komunikagarriago nola egin adierazten saiatu naiz artikulu honetan. Azaldutako teknikak ez daude inondik ere programazio zehatz bati loturik. Hainbat ikasgelatako praktika arrunta besterik ez dira, agian sarriago eta ausarditsuago erabili beharko genituzkeenak. Metodo estrukturaletan oinarrituriko testuliburuez baliatzen den irakasleak ez du etsi behar. Bide funtzionalak errazten dituen komunikazio-tresnak erabil ditzake berak ere, malgutasunez eta askatasun osoz. Era horretan, beraren klasea eta puntapuntako azken materialez baliatzen den irakasle kidearena ez lirateke hain ezberdinak izango, biok tresna berdinak erabiltzen bait dituzte. Estrukturaliki oinarrituriko ikastaroak irakaskuntz une funtzionalak behar dituela egia bada, alderantzizkoa (funtzionalak estrukturala) ez da gutxiago.

SACANDO EL MEJOR PARTIDO A UNA MALA SITUACION

Salvo en contadas situaciones privilegiadas, rara es la vez que los profesores tienen absoluto control sobre lo que pueden conseguir en sus clases. Ellos viven en el imperfecto e incómodo mundo de programas anticuados, de presiones de exámenes, de directores entrometidos —y posiblemente también de pa-

dres—, de estudiantes reacios o indiferentes —seguramente muchos en un reducido espacio—, así como de materiales de enseñanza, especialmente libros de texto, de los que uno no puede deshacerse fácilmente. Estos son tan sólo algunos de los factores que constituyen la realidad de la clase.

MAKING THE BEST OF A BAD JOB

Except in a few privileged teaching situations, teachers rarely have total control over what they can achieve in their classrooms. They live in the imperfect and uncomfortable world of out-of-date syllabuses; of examination pressures; of interfering headmasters (and possibly parents too); of reluctant or

indifferent learners (perhaps too many of them in a small space) as well as teaching materials, especially coursebooks, which cannot simply be shuffled off. These are just a few of the factors that make up the *reality* of the classroom.

SAVOIR PROFITER D'UNE MAUVAISE SITUATION

Les professeurs, rarement ont un contrôle absolu sur le déroulement et les objectifs de leurs cours, sauf dans des occasions exceptionnelles et donc privilégiées. Ils vivent dans le monde imparfait et inconfortable des programmes vieillis, des pressions des examens, des directeurs importuns —et sûrement aussi

des parents—, des étudiants réticents ou indifférents —d'ailleurs probablement un grand nombre d'entre eux dans un espace réduit— ainsi que des outils de travail, notamment des manuels scolaires dont on ne peut point s'en passer. En voilà seulement quelques uns des facteurs qui constituent la réalité d'un cours.