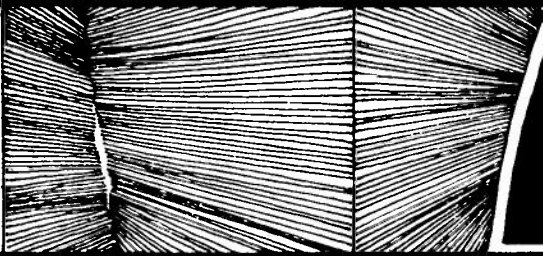


# *Elkarrizketa*



# Stephen Krashen

*Stephen Krashen irakaslea gaurregungo ikertzaile nagusietako bat da hizkuntza aplikatuaren eremuan. University of Southern California-n, Los Angeles-en, irakasten du. Bere 1981eko «Second Language Acquisition and Second Language Learning» liburuarekin Modern Languages Association-en saria irabazi zuen, bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako urte hartako ekarpenik handiena Giteagatik. Liburu horretan aurkeztutako ideiak «Principles and Practice in Second Language Acquisition» (1982) delakoan teoria koherente baten osagai bihurturik agertzen dira berriro. 1983.eko urtean «The Natural Approach» izeneko liburua argitaratu zuen, Tracy Terrell-ekin. Liburu honen ardatza teoriarik mamitutako bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako hurbilketa iraultzaile bat da. Modu honetan teoria praktikan nola erabili erakusten digu. Beste liburu eta artikulua askoren egilea da Krashen. Elkarrizketa honetako lehenengo partean, bere ikerketa zahar eta berriez informatzen gaitu. Elkarrizketaren bigarren partean heziketa elebidunaz eta murgilketa-programez hitzegiten digu eta euskararen egoerari buruzko eritziak eta aholkuak eskaintzen dizkigu. Elkarrizketa honen egilea Stephen Krashen-en ikasle izana da.*

**GALDERA.**— Zure 1981.eko liburuaren argitarapenak, askoren ustez, izugarrizko aurrera pausua suposatu zuen Hizkuntzalaritza Aplikatuaren arloan. Zure eritziak, zein da liburu horretan eskaintzen duzun ideiarik garrantzitsuenak?

**ERANTZUNA.**— *Second Language Acquisition and Second Language Learning* delakoaren ideiarik garrantzitsuenak eta, nire ustez, hizkuntz irakaskuntzaren arlorako kontzepturik garrantzitsuenak input ulergarria da: hizkuntza modu batean bakarrean geureganatzen dugula alegia, mezuak ulertzen ditugunean. Zenbait lekutan azaltzen dudanez, ideia hau ez da nik sortua. Hizkuntza arrotzen irakaskuntzan, *ulerkuntza hurbilketa*, Winitz, Asher, Nord eta Burling-ekin asoziatuak, nire lana baino lehenago agertu zen. MacNamara, Hatch eta Oller-en idazlanak ere nire lana baino zaharragoak dira eta oso gauza berdintsuak esan dituzte. *Second Language*

*Acquisition and Second Language Learning* (1) delako liburua Lortze-Ikastearen hipotesia bigarren hizkuntzen eremuaren azpi-arlo aunitzetako fenomenoak azaltzeko baliagarria dela erakusten saiatzen da.

**G.**— Zure 1981 eta 1982ko liburuak idatzi eta gero, bigarren hizkuntzen arloan ikertzen jarraitu zara. Beste ikertzaile batzuk ere zure teoria aztertu dute eta ondorio desberdin batzu ateratu dituzte. Zer aldaketa edo eransketa handi egingo zenioke orain lauzpabost urte idatzi zenuenari?

**E.**— Teoria hazi egin da 1982tik hona, dudarik gabe; azkenengo urteak oso interesgarriak izan dira. Bilakaera batzu bakarrik aipatuko ditut hemen. Lehenbizi, bigarren hizkuntzen irakas-

(1) Krashen-en teoriarik, *lortzea* hizkuntzazko jabetze ezkontzientea da. *Ikastea*, berriz, eskolako ariketei dagokie.

kuntzaren arloan, *ikastaldi babestuen* ideia baieztatua izan da (2). Hau da, eskola-gaien irakaste ulergarria hizkuntza irakastea da eta, ondorioz, eskola-gaia ikasiko dugula eta hizkuntzaz jabetuko garela (input ulergarria baita). Murgilketa-programen ikerketak erakutsi digu hori hala dela haurrengan; eta orain helduengan ere gauza bera gertatzen dela baieztatuta dago (ikus Edwards eta beste, 1984, *Canadian Modern Language Review*-n eta LaFayette, 1985, *Language Acquisition Research*-en).

Azken urteetan, hizkuntz lortzearen teoria eta beste ikerkuntz arloen arteko loturak ere aurkitu ditut. Frank Smith-ek eta Kenneth Goodman-ek proposatu zuten irakurtzearen teoria nire ikuspegitik hurbil dago eta zaharragoa da. Iker-tzaile hauek konkluditu dute hizkuntza idatziaren esanahia ikusiz ikasten dugula irakurtzen (hala dio Smith-ek *Reading Without Nonsense* liburuan), beste hitzetan esanda, input ulergarriaren bidez. Haien hipotesiak bermatzen dituzten ebidentziek ere input ulergarriaren hipotesia bermatzen dute, eta alderantziz. Honek izugarri indartzen du hipotesi hori. Gainera, input ulergarriaren hipotesiak esplikatzen du ongi egindako elebitasun programek bigarren hizkuntzaren lorpena arintzeko duten arrakasta: haurraren hizkuntza nagusian emandako irakaskuntzak bigarren hizkuntzan emandako inputa ulergarri egiten laguntzen du.

Bestaldetik, teoriaren kritika sakonak ere egin dira. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (Longman Argitaletxea, 1985) izeneko liburuan kritika horiei erantzuten saiatu naiz. Steve Sternfeld-ek, 1984ean, University of Southern California-n, idatzi zuen tesian galdera oso interesgarri batzu jarri zituen (Sternfeld orain University of Utah-n dago). Bat bakarrik aipatuko dut

nik hemen. Nik *Principles and Practice* liburuaren bukaeran esaten dudan zer-bait kritikatzan du Sternfeld-ek. Hots, ikasleek gure hurbilketa onartzen ez baldin badute, ziria sar diezaiegegula. Adibidez, ikasleek uste badute gramatika ikastea hizkuntz gaitasunerako bidea dela, nik gramatika irakastea gomendatzen nuen, baina bigarren hizkuntzan. Honela input ulergarria emango diegu eta hizkuntza berenganatu egingo dute, ikasleen hizkuntz irakaskuntzaren teoria pertsonalak gorabehera. Sternfeld-ek horretan oker nagoela argumentatzen du; eta orain nik uste dut Sternfeld-ek arrazoi duela. Hizkuntz klasearen helburuetako bat, helburu nagusia ez bada, ikasleak hizkuntzen barneratzeari buruz informatzea da, gu gabe ere, beren kontura, hizkuntza ikasten jarraitzeko gai daitezela. Ikasleek hizkuntz lorkuntzari buruz noiz eta nola ikasi behar duten oraindik erantzunik gabeko galdera da (ikastaldiaren hasieran ala hizkuntza lortzen esperientzia apur bat izan ondoren, ikaste zuzenaz ala eztabaidan ...). Dena dela, Sternfeld-en ikuspuntua etsigarria da oso.

G.— *Hizkuntz irakaskuntzaren teoriarik egindako aurrerapenek askotan oso eragin txikia dute ikasgeletan egiten diren ariketetan edo testuliburuaren sorkuntzan. Badugu ebidentzia argia eta harrigarria: alegia, hizkuntz ohiturak barneratzeko eta automatizatzeako espreski egindako hizkuntz ariketak oraindik nasaiki erabiltzen dira, nahiz eta oso zaila izan hizkuntzak horrela ikasten direla uste duen hizkuntzalaririk aurkitzea gaurregun. Ados al zaude egoeraren ebaluapen honenkin? Hala bada, hizkuntz irakaskuntzaren teoria eta praktikaren arteko dibortzioa esplikatzeako azalpenik ba al duzu? Zuretzat dibortzio hau konponezina da ala teoria eta praktikaren arteko zubia eraikitzeako ideia konkreturik baduzu?*

E.— Bai, testuliburuak eta teoria askotan elkarrengandik oso urrun daude. Ia testu guztiak ikaste kontzientea hizkuntz gaitasuna bihurtzen delako hipo-

(2) Ikastaldi babestuetan ikasleek beren bigarren hizkuntzan ikasten dituzte eskola-gaiak. Babestuak deitzen dira ikasleak jatorrizko hiztunengandik *babestuen* direlako; ikasle guztiak hizkuntzaren ikasleak dira.

tesiarenebertsio azkar batetan daude oinarrituak; arauak barneratu baino lehen kontzienteki jakin behar ditugulako ideia dute oinarriztat. Noski, horretarako arrazoi bat zera da: testu-idazle askok eta hizkuntz programetako lankide askok teoria zaharra oraindik onartzen dutela. Argitaratzaileak ez dira errudunak; gehienetan, agnostikoak dira teori kon-tuetan, eta jasotzen dutena eta ondo salduko dena argitaratuko dute. Esan nahiko nuke, input ulergarrian oinarritutako materialak sortzen ari direla. Santillana Argitaletxearen *Rainbow Collection* delakoa oso ondo saltzen ari da Estatu Batuetan eta Metodo Naturalean dago oinarrituta. Hau ingelesa bigarren hizkuntza legez irakasteko liburu sail bat da eta eskolaurretik hirugarren maila arteko haurrentzat da. Tracy Terrell Hurbilketa Naturalean oinarritutako espainiarazko testuliburu baten egilekidea da. Liburua unibertsitari amerikarrentzat da, Random House-k argitaratua. Germany Press-ek input ulergarriaren teoriarekin bat datozen liburu asko dauzka salgai. Eta konturatu naiz elkarte handietako batzuk *hurbilketa naturala* izena duen material eta liburu sail asko kanporatu dituztela. Hala ere, oraindik ez ditut irakurri material hauek, eta ez dakit teoriarekin ados dauden ala ez, edo zer neurritan.

G.— *Hezkuntza elebidunaren aldeko jarrera irmoa hartu duzu. Aldi berean, frantsesezko elebakartasun ofizialaren alde jo omen duzu Quebec-eko kasuan. Ikusten al duzu horretan kontraesanik?*

E.— Bai, hezkuntza elebidunaren aldeko jarrera irmoa hartu dut. Badaude arrazoi on batzu hezkuntza elebidunaren alde. Lehen esan dudanez, eskolagai jakin bati buruzko bigarren hizkuntzako inputa ulergarriago egiteko, oinarrizko ezagupenak ama-hizkuntzan eman ditzakegu. Gainera, James Cummins irakasleak argumentatu duen bezala, alfabetatzeari dagozkion trebetasunak eta hizkuntza testuinguru akademikoetan erabiltzeko gaitasuna erraz igarotzen dira hizkuntza batetik beste iz-

kuntzetara. Lehenbizi, ama-hizkuntzan alfabetatua izateak garrantzi handia dauka, gauza bera bigarren hizkuntzan egitea baino askoz errazagoa baita. Lehenengo hizkuntzan alfabetatzea da bigarren hizkuntzako alfabetapenerako biderik arinena. Horretarako argudio teoriko onak ezezik ikerketa datuak ere badira. Hauek ama-hizkuntzan alfabetatzeko praktikaren alde daude. Heziketa elebidunaren aldeko beste arrazoi batzu hauek dira: elebidun izatearen abantaila praktikoak eta garapen kognitibozko goiko maila iristeko ahalmena (egiten ari diren ikerketek erakusten dute elebidunek elebakarrek baino hobeki egiten dutela zerbait eginkizun kongnitiboetan). Heziketa elebiduna bereziki garrantzitsua da gutxiengo kultural bat daukagunean. Cummins-ek esan duen bezala, gazteek *elebidunaren anbivalentzia* senti dezakete; aldi berean, beren jatorrizko kulturaren lotsa eta bigarren kulturaren gorrotoa senti ditzakete. Ongi egindako hezkuntza elebidunak lehenengo kulturaren prestijioa gora dezake. Honek haurren bere buruarenganako estimazioa haundi dezake. Honela, haurra hobekiago egokitu-ko zaio inguruari, *iragazki afektibo* txikiagoa izango du eta bigarren hizkuntza hobekiago lortuko du.

Quebec-eko hizkuntz politikaz inoiz ez dut deklarazio publikorik egin. Idatziz eztabaidatu dudana frantsesezko murgilketa programek zer nolako arrakasta izan duten da. Programa hauek Canada osoan zehar eta Estatu Batuetako hiri batzutan aurkitzen dira eta gutxiengoaren hizkuntza (Canadian frantsesa) gehiengoaren hizkuntzan (ingeles) mintzatzen diren ikasleak irakasten diete. Oso ondo funtzionatzen dute, nire ustez, input ulergarria bigarren hizkuntzan ematen bait dute. Eskola-gaiak bigarren hizkuntzan era ulergarrian irakasten dira. Honela haurrek bai eskolagaiak eta baita ere bigarren hizkuntza ikasten dute. Nire liburu berriagoetan saiatu naiz hezkuntza elebidunak eta Canadianakoaren gisako murgilketek arrazoi

berdinengatik funtzionatzen dutela azaltzen. Programa on batek bi sistemen elementurik onenak bilduko ditu: bigarren hizkuntza irakasteko eskola-gaien irakaskuntza ulergarria, bigarren hizkuntzan (hizkuntzazko klase arruntekin batera, Hurbilketa Naturala erabiliz) eta alfabetapena eta oinarrizko ezagupenak lehenengo hizkuntzan emanda (ikus *The Input Hypothesis*, lehentxoago aipatua, eta *Inquiries and Insights*, Alemany Press-ek argitaratua, Hayward-en, California-n, 1985).

G.— *Historian zehar, euskara beti atzera joan da. Oraingo unean, Eusko Jaurlaritzak eta beste erakunde askok euskararen aldeko kanpaina indartsua hasi dute, prozesu historiko hau geldierazteko eta, posible bada, zentzuz aldatzeko asmoz. Nahiz eta Euskadi ofizialki elebiduna izan, biztanle gehienak gaztelaniadun elebakarrak dira, eta ia ez da euskaldun elebakarrik. Egoera honetan, zernolako itxaropena ikusten duzu euskararentzat?*

E.— Euskararen egoerak nolabait Canada-ko herentziako hizkuntzen egoeraren antzekoa dirudi. Herentziako hizkuntzetako programak etxeko hizkuntzak mantentzen eta berpizten saiatzen dira, haurrak nagusiki ingelesdun bihurtu direlarik. Cummins irakasleak monografia bikain bat idatzi du gai honi buruz: *Heritage Language Education*. Lan honetan, egindako ikasketak aipatzen ditu. Honela amaitzen du: «ikasleek gutxiengoaren hizkuntzan ikas dezakete, beren gehiengo hizkuntzazko garapen akademikoa epe luzera arriskuan jarri gabe. Honek ikasleen herentziako hizkuntza gogorki babesteko aukera politikoa zabal-zabalik irekitzen du eskoletan; honela ikasleen garapen akademiko orokorra (gehiengoaren hizkuntzaz) eragotziko delako kezkarik izan gabe». (50 or.) Honek esan nahi duena hauxe da: eskoletan euskarazko programa indartsuak izatea posible dela, erdarazko garapen akademikoa eragotzi gabe. Cummins-en monografia 1983an agertu zen eta Ontario-ko Hezkuntza Ministeritzak argita-

ratu du (idatz helbide honetara: Publication Centre, 880 Bay Street, 5th Floor, Toronto, Ontario, M7A1N8, Canada).

Nik *bigarren hizkuntzazko euskal programak* proposatuko nituzke, etxean euskara erabiltzen ez dutenentzat; Hurbilketa Naturala erabiliz, noski. Euskarazko ikasturte batzuren ondoren, ikasleak, erdaraz emandako klaseekin batera, klase *babestuak* euskaraz hartzeko gai izan ahalko dira. Euskaraz ondo mintzatuz eskolara heltzen direnentzat edota klase babestu batzu izan dituztenentzat, euskara *aurreratua* izango da egokia: historia, literatura eta abarreko ikasketak sakonak (xehetasun gehiago izateko, ikus *Input Hypothesis* liburuarren hirugarren kapitulua eta Cummins-en monografia).

### An Interview with Stephen Krashen

*JIH: The publication of your 1981 book was perceived by many as a major breakthrough in the field of Applied Linguistics. In your opinion, what is the single most important idea about language acquisition that you advance in that book?*

SK: The most important idea in *Second Language Acquisition and Second Language Learning* is, I think, the most important concept for the field of language teaching: comprehensible input, the idea that we acquire language in only one way, when we understand messages. As I explain in several places, this idea is certainly not new with me—the *comprehension approach* in foreign language teaching, associated with Winitz, Asher, Nord, and Burling predates my work, as do papers by MacNamara, Hatch, and Oller, who also said very similar things. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* also tries to show that the Acquisition-Learning hypothesis is useful in dealing with phenomena from a fairly wide variety of subareas within second language acquisition.

*JIH: Since you wrote your 1981 and 1982 books, you have continued your research in L2 acquisition and other scholars have also tested your theory, reaching a number of different conclusions. What major modifications or additions should be made to what you wrote 4-5 years ago?*

SK: The theory has certainly grown since 1982; the last few years have been very exciting. I will mention only a few developments here. First, within the field of second language acquisition, we now have confirmation of the sheltered subject matter idea, the idea that comprehensi-

ble subject matter teaching is language teaching, and will result in gains in both subject matter knowledge and language acquisition (because it is comprehensible input). Immersion research told us this was the case with children, and we now have confirmation that it is true of adults (Edwards et al., 1984, in the *Canadian Modern Language Review* and LaFayette, 1985, in *Second Language Acquisition Research*).

In the last few years I have also discovered connections between acquisition theory and other areas of inquiry. The theory of reading proposed by Frank Smith and Kenneth Goodman is quite similar to my view, and predates it; they have concluded that we learn to read by making sense of written language (as Smith puts it in his *Reading without Nonsense*) ... in other words, by comprehensible input. The evidence supporting their hypotheses thus also supports the comprehensible input hypothesis and vice-versa — this is a great strengthening. Also, the comprehensible input hypothesis provides one reason why properly done bilingual programs succeed in accelerating second language acquisition—subject matter knowledge provided in the child's primary language helps make input in the second language more comprehensible.

There have also been several important criticisms of the theory. I tried to respond to these critiques in *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (Longman Publishers, 1985). Some very interesting issues have been raised by Steven Sternfeld in a dissertation written in 1984 at USC (Sternfeld is now at the University of Utah). I will mention only one here. Sternfeld criticizes my statement, made at the conclusion of *Principles and Practice*, that we can use deception in the classroom in cases where students do not accept our approach—if students believe, for example, that grammar study is the means to competence, I recommended that we teach grammar, but do it in the target language. This will provide comprehensible input, and will result in language acquisition regardless of the students' personal philosophy of language acquisition. Sternfeld argues, and I now think argues correctly, that this is wrong. A major goal of the language class, he claims, if not the major goal, is to inform students about the language acquisition process, so that they can continue to progress on their own, without us. Just when and how students should learn about language acquisition (early in the year, or after they have had some language acquisition experience; by direct teaching or discussion) remains an empirical question, but Sternfeld's point is a convincing one.

*JIH: Advances in the theory of language acquisition often seem to have very little impact on what actually goes on in the second language classroom and in the production of textbooks. Clear and appalling evidence is the fact that language drills*

*whose declared function is to contribute to the internalization and automatization of language habits are still widely used, even if nowadays it is highly dubious that any linguist would claim that language acquisition takes place in that fashion. Do you agree with this evaluation of the situation? And, if so, do you have an explanation for this divorce between theory and practice in language teaching? Do you see this as an irreconcilable divorce, or can you suggest anything concrete to help bridge the gap between theory and practice?*

SK: Yes, texts and theory are often quite far apart. Nearly all texts are based on a strong version of the *learning becomes acquisition* hypothesis, the idea that we must consciously know a rule before acquiring it. Part of the reason is, of course, that many textbook writers and language teaching program staff members still accept the old theory. Publishers are not to blame — they are, in most cases, agnostics when it comes to theory and will publish what is submitted to them and what will sell. I should mention that materials based on comprehensible input are being developed: Santillana Publishers' *Rainbow Collection*, an ESL kit for grades kindergarten through grade three, is doing quite well in the United States, and is based on Natural Approach. Tracy Terrell is the co-author of a new Natural Approach-style Spanish text for American college students (published by Random House). Alemany Press has many books that are very consistent with comprehensible input approaches. And I have noticed that some of the big companies have put out materials and series that use the name *Natural Approach* — I haven't looked at these materials yet, however, so I don't know how consistent they are with theory.

*JIH: You have taken a firm stand in favor of bilingual education. At the same time, it is my understanding that you have advocated an official policy of French monolingualism in the case of Quebec. Do you see any contradiction here?*

SK: Yes, I have taken a firm stand in favor of bilingual education. There are several good reasons for bilingual education. As I mentioned earlier, subject matter teaching in the primary language provides background information that makes second language input more comprehensible; this facilitates acquisition of the second language a great deal. Also, as Professor James Cummins has argued, literacy skills and the ability to use language academically transfers easily across languages; it makes sense to first develop literacy in the primary language, since this is much easier to do than in a second language. Developing first language literacy is the fastest path to second language literacy. Not only is there a good theoretical argument for this, but research data also supports the practice of developing literacy in the primary language. Other reasons for bilingual education include the practical advantages of being bilingual, and the possibility of su-

perior cognitive development —current research suggests that bilinguals outperform monolinguals on certain kinds of cognitive tasks. Bilingual education is especially important in situations in which a minority culture is involved; as Cummins has pointed out, youngsters may develop *bilingual ambivalence*, a feeling of shame toward the first culture and, at the same time, hostility toward the second culture. Properly done bilingual education can raise the prestige of the first culture — this can have the effect of raising the child's self-esteem, which results in better adjustment, a lower *affective filter*, and better acquisition of the second language.

I have never made any public statement about language policy in Quebec. What I have discussed in print is how successful French language immersion programs have been. These programs, which are found throughout Canada and in a few cities in the United States, teach the minority language (French in Canada) to majority language (English-speaking) children. They work well, in my view, because they supply comprehensible input in the second language — subject matter is taught in the second language in a comprehensible way, so children learn subject matter as well as the second language. In my more recent books, I try to explain how Canadian-style immersion and bilingual education work for the same reasons, and that a good program can combine the best elements of both: comprehensible subject matter teaching for second language development (as a supplement to regular, i.e. Natural Approach language teaching), and literacy and background information supplied in the first language (see *The Input Hypothesis*, cited earlier, and *Inquiries and Insights*, published by Alemany Press in Hayward, California, 1985).

*JIH: Historically, the Basque language has been constantly receding. At the present moment, a serious campaign in favor of the promotion of the Basque language has been launched by the Autonomous Basque Government and many other organizations with the intention of stopping*

*and if possible reversing this historical process. Although officially the Basque Country is bilingual, in fact the majority of its inhabitants are monolingual in Spanish, and there are virtually no monolingual Basque speakers. How much hope for the Basque language do you see under these circumstances?*

SK: The Basque situation sounds to me somewhat like the *Heritage Language* situation in Canada. Heritage language programs attempt to revitalize and maintain home languages, in situations in which children may have become English-dominant. Prof. Cummins has written a superb monograph on the subject, *Heritage Language Education*, which includes an exhaustive review of the research. He concludes that «students can be instructed through the medium of a minority language at no long-term cost to their academic development in the majority language. This opens up the policy option of strongly promoting students heritage languages in the schools without concern that this will impede students' general academic development in (the majority language).» (p. 50) What this means is that it is possible to have serious Basque language programs in school without harming Spanish language development. Cummins' monograph appeared in 1983, and is published by the Ministry of Education, Ontario (write to the Publication Centre, 880 Bay Street, 5th Floor, Toronto, Ontario, M7A1N8, Canada).

I suggest *Basque as a second language* programs for those who do not use the language at home, using, of course, a Natural Approach. After a few years of Basque instruction, students may be ready to do some sheltered courses in Basque, along with their Spanish studies. *Advanced Basque*, serious study of history, literature, etc. will be appropriate for those who come to school speaking the language well, as well as for those who have had some sheltered course work. (For more concrete details, see chapter three of *Input Hypothesis* as well as Cummins' monograph).

*Jose Ignacio Hualde*