

Ikasketa-programa funtzionalen aplikazioak*

Keith Johnson

Hogeigarren mendeak hizkuntza irakasteko planteamendu desberdin askoren agerpena —eta desagertzea— ikusi du. Ortodoxia berriak bata bestearen atzetik etorri dira andana lasterrean, hondartzan hausten diren olatuen gisa, eta gero desagertu egin dira atzera nolabaiteko iluntasunean. Eta ortodoxia berri bakoitzak hizkuntz irakasle sufrituari problema-multzo berria planteatzen dio. Gogora hizkuntz laborategia. Hainbeste denbora ez dela, hizkuntz irakasleari soluzioa —gaitz guztien erremedioa— balitz bezala aurkezten zitzaion. Lehenagoko guztia modaz pasatakotzat eta are okertzat hartzen zen. Irakasleak bere ikasleentzat laborategia erosi, hura nola erabili behar zen ikasi eta materiala prestatu eta berehala hark irakaskuntzarako duen baliagarritasuna zalantzatan jartzen hasten zen.

Neurri batean hizkuntz irakaskuntzako kaskalaldi horiek osasun onaren seinale dira. Gutxienez ideia berriak onartzeko prest gaudela erakusten dute, nahiz onartzeko joera horrek ia etengabeko iraultzara garamatzen batzutan. Baina zalantzarik gabe okerra da planteamendu berri bakoitzak, tresna berri bakoitzak, irakasmotodo berri bakoitzak panazea baten modura joka deza keelako ideia. Berritasunaren balioa gure «hizkuntz irakaskuntzarako armategia» emendiozko armaz hornitzen digula da. Armok erabilgarriak izango dira zenbait egoeratan eta ez dira izango beste batzutan. Eta ideia berriak

aurkezten zaizkigunean, gure jarrerak ideia hauek justu zein irakaskuntz egoeratan den egokia erabiltzea galdezka garamatzana izan beharko luke. Gerraren arabera hautatu behar ditugu armak.

Gaur egungo «ideia berri»etako bat «planteamendu funtzionala» da. Planteamendu honetan hizkuntz erabileraren arloak —«funtzioak», hala nola, *agurtzea, gonbidatzea, desenkusatzeta* eta horrelakoak— isolatu eta irakatsi egiten zaizkio ikasleari. Ideia benetan deigarria da, eta hizkuntz irakaskuntza ikuspegi «funtzional» honetatik begiratzearen ondorio bezala sortu diren

*Ingelesez «The Applications of Functional Syllabuses» izenez, K. Johnson eta K. Morrowren «*Functional Materials and the Classroom Teacher. Some Background Issues*» (Oxford, Modern English Publications, 1983, 16-20 orr.) liburuan argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

asmakuntzak berez erakargarriak dira. Baina berriro ere planteamenduak pannaiza bailitza aurkeztua izateko arriskua du. Bapatean, denak funtzionala izan behar du, ia hitz hori bera «ona»-ren sinonimoa balitz bezala. Artikuluxka honen asmoa arma berezi hau zer gerratarako den egokia kontsideratzea da. Begiraldi kritiko bat (eta sarritan erabakirik gabekoa) egin beharko genieke ikasketa-programen diseinuan iharduten dutenek elkarlotuta doazen bi galderari eman izan dizkieten erantzunei, alegia: «Noiz da egokia planteamendu funtzionala erabiltzea?» eta «noiz ez da egokia planteamendu funtzionala erabiltzea?» Noiz bai eta noiz ez.

1. BEHEMAILAKO IKASTAROAK

Has gaitezen «noiz ez» horrekin, zeren eta bi galderen artean arretarik gutxiena horretan jarri izan bait da. Bi kontsiderazio hartu behar dira kontutan hemen, eta lehenengoa ikaslearen mailarena da. Planteamendu funtzionalaren ezaugarri inportante bat (Keith Morrow-k bere artikuluan jadanik aipatu zuena) da materialen antolamendu funtzional batek automatikoki nolabaiteko desantolaketa estrukturala dakarrela. Demagun, adibidez, funtzionalki antolatutako geure ikastaroko unitate batean nola *gonbidatu*, *gonbiteak onartu ala ez* irakastekotan gaudela. Ezinbestean unitate horretan zenbait egitura gramatikal sartu beharko dugu, nahasian eta ia batere mailakatu gabe. Jakina, gure ikasleak behemailakoak baldin badira, kontuz ibili beharko genuke egiturarik sinpleenak hautatzen gure funtzioei buruz irakasteko; baina, hala ere, hautespen arretatsu horrek ezin du eman lehen erabili izan dugun mailakaketa estruktural kontrolatua bezalako zerbait.

Hizkuntzaren gramatikazko oinarri ona duten maila ertaineko edo goimailako ikasleekin desantolaketa estrukturalaren behar horrek ez du inolako

eragozpenik sortzen. Baina zer gertatzen da hasiberrieekin eta ia hasiberrieekin? Hauek lehenengo aldiz arituko dira hizkuntzaren egitura gehienekin topo egiten eta desantolaketa hau nahastea sortzeko eta ikasketa kaskarra eragiteko aproposa dela igartzea barka dakiguke. Noski, hau aurrikuspen bat besterik ez da, eta agian froga liteke okerra dela. Hala balitz, hizkuntz irakasleek urtetan mantendu izan duten oinarritzko uste bat ere ustela dela frogatuko litzateke —gure ikasleak gramatika aldetik gaitzea nahi baldin badugu (seguru aski nahi dugun bezala), hau egiteko erarik onena, beste ezer baino lehen, hizkuntzaren egiturak banan-banan aurkeztzen dituen estrategia bati jarraitzea dela (ikasleek bakoitza menara dezaten hurrengora pasa baino lehen) eta bigarrenik, egitura horiek gure ikasleei orokortzapen estrukturalak egiteko aukera emango dien eran ordenatzea, haiek argi eta garbi ikus ditzaten erraz nahasten diren egituren arteko diferentziak eta, oro har, hizkuntzaren gramatika-sistemak nola «funtzionatzen» duenaz jabe daitezen. Uste hau baliteke okerra izatea, baina horren oinarritzkoa delako, hain zuzen, arretaz pentsatu beharko genuke —eta arrazoi onak eduki— arbuaiatu baino lehen.

Honekin lotutako bi puntu: lehenengoa planteamendu funtzionalaren aldeko hasierako arrazoia zein zen gogoan izatea da. Hizkuntza batez jabetzea gramatika aldetik zuzenak diren perpausak nola osatu ikastea baino gehiago dela dioen ideiatik jaio zen; «gramatika gehi beste zerbait» dago. Ikasleentzako erabilgarritzat hartzen diren funtzio horiek betetzeko, hizkuntza egokiro erabiltzeko gaitasuna suposatzen du «beste zerbait» horrek, eta «beste zerbait» horren parte hori irakasteko garatu zen planteamendu funtzionala. Berez ez zen asmatu *gramatika irakastearen planteamendu alternatibo gisa*; eta inork ez du planteatu «beste zerbait» badela konturatu garelako gramatika inportantziarik gabeko bihurtzen denik. Hor-taz, kontuz ibili behar dugu plante-

mendu funtzionalaren alde jartzen garenean eta, bestalde, hizkuntzaren egiturak irakasteko bide hobea eskaintzen duela laino-laino suposatzeko tentaldian jausteari jarki behar gatzazkio.

Bigarren puntua da garbi utzi beharrekoa dela planteamendu *funtzional* batez hitz egiten ari garela zehazki. Ez gara hitz egiten ari David Wilkins-ek bere artikuluan «esanahi kontzeptuala» deritzon zentratzen denaz. David Wilkins-ek ohareratzen duen bezala, esanahi kontzeptuala gramatika-sistemaren bidez adierazten da. Izan daiteke agian gure ikastaroa «kontzeptualki» antolatzen baldin badugu —adibidez, elkarren segidan *orainaldia, iragana, maiztasuna* eta *iraupena* eta antzeko osagaiei buruzko unitateekin—, erraztasuna aurkitzea ikasgaitan homogeneotasun estrukturala sartzeko. Kontzeptualki antolatutako ikastaro batek, bestela esateko, eman diezaguke geure behemilako ikasleek behar dutela uste dugun antolamendu estrukturala. Baina ikastaro funtzional batek ez dezake hori, eta ikastaro-mota honi buruz ari gara hemen.

Dena kontutan hartuta, badirudi aski arrazoi badagoela planteamendu funtzional batek behemilako ikasleekin errendimendu maximoa izango duela zalantzan jartzeko. Honek ez du esan nahi, noski, hasiberriei ezin diegunik era komunikatiboan irakatsi. Guztiz posible da hizkuntz ariketa komunikatiboak estrukturalki antolatutako ikastaro batean sartzea, eta Donn Byrne-k landua du hau bere artikuluan. Horrek bakar-bakarrik esan nahi du, jende askoren ustez hasiberrien ikastaro batek lortu behar litzukeen helburuak lortzeko, bide desegokia dirudiela irakatsi nahi duguna unitate bakoitzak egitura baten ordezkari funtzio bat har dezan eran antolatzeak.

2. OROTARIKO IKASTAROAK

«Noiz ez» izenburuaren pean aztertu beharko litzatekeen bigarren kontsiderazioa gure ikasleen hizkuntz premien analisiari dagokiona da. Zentzu hone-

tan ikastaro funtzional guztiak premietan oinarrituak dira. Ikastaro funtzionalaren diseinatzailea bere ikasleen premia komunikatiboari buruzko galderak eginez heltzen da bere funtzio-zerrendara. Beharrian hauek zeintzu diren ezin badu aurrikusi, ez daki zein funtzio irakatsi; eta planteamendu funtzionalaren bideragarritasuna zalantzan jartzen da. Edota premia horiek zein diren aurrikustera iristen bada, baina konturatzen bada ikasle-talde berekoentzat diferenteak direla, istilua du zein funtzio irakatsi erabakitzeko. Planteamendu funtzionalak orotariko ikastaroetan aplikazioen bat ba ote duen galdetzeraz eraman dute zenbait honelako kontsiderazioek. Zer egingo dugu helduen talde batekin, denek lanbide diferentea baldin badute eta denak xede desberdinetarako ari badira ingelesez ikasten? Eta zer esan haur talde bati buruz? Hauen kasuan ezin dugu inongo dōitasunez aurrikusi zein izan litzkeen hizkuntz premiak. Izan ere, dōitasunez aurrikusi dezakegun gauza bakarra premia horiek haur batetik bestera diferenteak izango direla da. Gaur egun zenbaitek TENOR —Teaching English for No Obvious Reason— (Arrazoi ez-argiatutako ingelesaren irakaskuntza) zeri deitzen hasi zaion galderaren parte bat da.

Benetan zenbaterainoko problema serioa da hau? Europako kontseiluko ekipoak bete-betean heldu zion arazoa. Haiek ikaslegorik zabalenarentzako, hainbat hizkuntza hainbat egoeratan hainbat xedetarako ikasten duten «bateratzeko europar ikasle heldu»entzako hizkuntz irakaskuntzaren egitura prestatzen ari ziren. Ezin da hau baino gauza orokorragorik bilatu. Beren erantzuna «nukleo erkidea»ren kontzeptua garatzea izan zen. Ikasle bakoitzak bere beharrak baldin baditu ere, argudiatzen zuten, badirudi badagoela denek konpartitzen duten premi nukleo erkide bat. Haiek aurretik dute (beren europar egoera dela ta) ikasle guztiek —direla medikuak, idazkariak, legegariak edo haurrak— behar lezakete la ingelesez *agurtzea, gonbidatzea, de-*

*senkusatz*ea bezalako funtzio arruntetarako (adibidez).

Nukleo erkidearen kontzeptu hau askok uste duen baino aprobetxagarriagoa da seguru asko. Beti kexa bera entzuten du batek: «planteamendu funtzionalak ez du balio *gure* hizkuntz irakaskuntzaren egoeran, *gure* ikasleek hainbat motatako hizkuntz premiak dituztelako». Baina, kexa apur bat aztertzen baduzu, sarritan gertatzen da, ez ez dagoela nukleo erkiderik, baizik eta ez dela benetako ahaleginik egin ikaslearen beharrak ikuspegi funtzionaletik analisatzeko. «Zergatik dihardute zehazki *gure* ikasleek ingelesa ikasten?» hauxe maiz egin gabe geratzen den galdera, eta hau ez da harritzekoa, agian, hamarkadatan zehar hizkuntz irakaskuntzan hizkuntz egituren irakaskuntza azpimarratu bait da, haien erabilera posibleak kontutan hartu gabe. Baina behin ohitzen garenean galdera hau egiten eta erantzuna funtzio komunikatiboen zerrenda gisa ematen, orduan seguru asko aurki genezake esperro genezakeen baino eremu erkide handiagoa *gure* ikasleen hizkuntz premietan. Eta nukleo erkide bat dagoenean planteamendu funtzional batez balia daiteke orotariko ikastaroetan. Berez, orotariko ikastaroen egoerak ez dirudi «noiz ez» horren sailekoa denik.

3. PLANTEAMENDU FUNTZIONAL BATEN APLIKAZIO OROKORRA

«Noiz» posibleetara itzuliz oraingoan, bada zirkunstantzi multzo orokor bat, non planteamendu funtzional batek aplikazio argia bait du. Dagoeneko aipatua dugu planteamenduak irakatsi nahi duen «beste zerbait» hori: ataza funtzionalak burutzeko hizkuntzaren erabilera egokia. Iraganean hizkuntz irakasleek «beste zerbait» hori aintzakotzat ez hartzeko joera izan bait dute, Britainia, Europa eta mundu osoa hori irakatsi *ez* zaien ikaslez beteta daude. Gramatika aldetik gaituak baina komunikazioaren aldetik ez-gaituak di-

renez osatutako jende samalda dago. Iraganeko baldintzak eta iragan burutu pasiboak berehalako batean osatuko dituztenak, baina Britainia lehenengo aldiz bisitatzen dutenean Heathrow-era iristen direnean, etxean hartuko dituen familia modu egokian nola agurtu edota informazio-bulegoan taxi-geltokia non dagoen galdetzen ez dakitenak. Ikasle horientzat, *gure* erizpide normalaren arabera, tartekoak edo aurreratuak direnentzat, du planteamendu funtzionalak bere aplikazio naturala. Beren lehengo hizkuntz irakaskuntzak falta izan duen dimentsio gehigarri horretaz hornitzen ditu.

4. ERREMEDIATZEKO IKASTAROK

Zirkunstantzi multzo orokor honetaz landa, badira egoera bereziak, zeinetan jendeak defendatu izan bait du planteamendu funtzionala baliozkoa izan daitekeela. Erremediatzeko ikastaroen egoera da horietako bat; eta planteamendu funtzionalaren aldeko argudioak honela dio: erremediatzeko ikastaroa jadanik ikastaro (estruktural) batean ihardun duten eta behar bezala ikasten porrot egin duten ikasleentzat da. Orain arte honelako egoera batean, funtsean, estrategia errepikatzearena izan da —ikasleak osteria egiten du ikastaroa—, beharbada berriro ere testuliburu berbera erabiliz. Prozesu aspergarria gutxienez, bide berbera birritan kurritzea, eta arrakastarik izan ez duen batek. Azken finean, lehenengoan ez zuen erabateko arrakasta lortu. Planteamendu funtzionala erabiltzen baldin badugu egoera honetan, dio argudioak, berriro ere hizkuntzaren gramatika azalduko diogu ikasleari. Orainaldi burutuak, orainaldi sinpleak orainaldi jarraiekin konparatuta, denborazko adberbioak eta beste aurkituko ditu. Baina oraingoan hizkuntzaren erabilera funtzionalak azpimarratuko dira. Berriro ere gramatikaren aurrean jarriko da, baina hizkuntz portaeraren bestelako dimentsio bat azpimarratzen duen testuinguru baten barnean.

Zenbateraino da sinesgarria argudio hau? «Metodo bat probatu genuen eta porrota izan zen, beraz proba dezagun beste bat» etsipenez esaten besterik ez al gara ari? Benetan ba al dugu oinarriren bat ikastaro *estrutural* batean *egiturak* ikasten porrota izan duen ikasleak ikastaro *funtzional* batean *egiturak* ikasiko dituela uste izateko? Argudioak lehentxoago aztertutako dena bera uste al du, alegia planteamendu funtzionalak bide alternatibo (hoberen) bat eskaintzen duela egiturak irakasteko? Eta hala bada, aieru honek erremedio-beharrean dagoen ikaslearen kasuan erremedio-beharrik ez duenarenean baino egiantz handiagoa al du? Honelako galderen erantzunak erabaki behar ditugu erremediatu beharreko egoeran ikastaro funtzionalek arrakasta izango dutela pentsatu baino lehen. Baina gauza batek dirudi egia, enfasi-aldaketaren baten beharra dagoela asperduratik itzurtzeko, horixe bait da erremediatzeko irakaskuntzak berekin duen arrisku potentziala. Planteamendua funtzionalak emaitza onak izan ditzake kasu honetan planteamendua desberdina delako...; eta desberdin izateak hain aspergarria ez izatea esan nahi du.

5. IKASTARO LABURRAK

Planteamendu funtzionalaren beste erabilera posible bat ikastaro laburretarako da, non ikasleek denbora mugatua bait dute hizkuntza ikasteko. Honi dagokionez, askotan entzuten dugu aipatzen dela «erreskate-balio handia». Hitzaz jatorriz aseguru arlotik hartua da, non erabiltzen bait da inbertitutako diruaren irabaziak laster ematen dituen politika bat deskribatzeko. Hizkuntz irakaskuntzan ikasleari, ikasten eman duen denboraren konparazioan, irabazi lasterra —komunikatzeko gaitasunean neurtuta— ematen dion ikastaro bat deskribatzeko erabiltzen da. Ikastaro estrukturalak «erreskate-balio txikia» edukitzen dute askotan. Ikasleari aurre-rapen estruktural arretaz mailakatu, geldia eragiten zaio eta askotan zenbait urte behar izaten ditu «hizkuntzarekin

gauzak egiteko» benetan gai izan baino lehen, esan nahi duena esateko, ingelesez zenbait xede komunikatibotarako erabiltzeko. Ikastaro funtzionalek, bestalde, esaten da erreskate-balio handia dutela. Unitate bakoitzaren bukaeran, ikaslea gai da «zerbait egiteko», funtzio komunikatibo bat burutzeko, hala nola, *agurtu*, *gonbidatu*, *desenkusatu*.

Pentsa ikasle-talde batek xede jakin baterako ingeles-maila jakin bat lortu behar duela. Badu aukeran irakasleak zenbait estrategia egoera honetan. Horietako bat hizkuntzaren gramatikaren parte batean piskanaka sartzea da, ohizko testulibururen bateko ahalik eta unitate gehien emanez. Agian ikasleak ikas ditzake hamabost edo hogeitaurtera era honetan. Eta ez nahitanahiez garrantzitsuenak, baizik eta, sinpleki, emandako unitatetan agertzen direnak. Beste aukera bat ikaslea hizkuntzaren egitura nagusietatik pasaraztea da, hizkuntzak duen funtzionatzeko erari gainbegiratu bat emateko. Lehenegoa baino soluzio hobe da, zeren hemen egiturak hautatuak dira gutxienez, usitez duten inportantziaren arabera. Hirugarren posibilitate bat planteamendu funtzionalaz baliatzea izango litzateke. Erabilera funtzionaleko eremu nagusiak isolatzen saiatuko ginatke eta horiekin egingo genituzke eginahalak. Hautabide honek erreskate-balio handia izan lezake, gutxienez ikastaroaren bukaeran ikasleak gai izango bait lirateke, mugatuak izanik ere, argi definitutako xedetarako hizkuntza erabiltzeko.

Jakina, hizkuntz programa labur guztiak dira halabeharrez ezosoak; eta oso argi adierazi behar dugu zer espero izatea den bidezko, planteamendu desberdin hauek lor dezaten. Lehenengo bi soluziobideen helburua gaitasun estrukturala neurri bateraino ematea da. Honelako ikastaroen bukaeran ikaslea gai izango da perpausa gramatikalen multzo (mugatu) bat sortzeko, derrigorrez perpausa hauek behar bezala erabiltzeko gai izango ez bada ere. Esan genezake komunikaziorako behar-beharrezkoa duena eman diogula, baina denbora gehiago eman behar du ikasten bere «inbertsioaren» ba-

lio osoa eskuratu baino lehen. Ikastaro funtzionalaren bukaeran, ikaslea gai izango da irakatsi diogun funtzio-multzo (mugatua) burutzeko. «Esaldi-liburu» bat izango du beharrik larrienetan laguntzeko eta bere ikasketatik jasotzen duen etekinak bapatekoa dirudi. Baina gramatika-oinarria falta dakiok e ikasi duena egoera-espektru zabal batean aplikatzeko. Planteamendu alternatiboak honetara mugatzen direla dirudi: edo ikasleari hizkuntz sistemaren ahalik eta oinarriarik sakonena ematen diogu eta sistema hau nola aplikatu ikastea bere esku uzten dugu edo bere hizkuntz premiarik larrienetan laguntzen diogu, jakinda ikasten duen hura aplikazio-eremu mugatu (nahiz eta inportante) baterako adinakoa dela.

Batetik sei eta besterik dozenardia? Agian bai. Egia zera da: gure ikasleen zirkunstantzia bereziei begiratu behar diegula soluziobide bat nahiz bestea aukeratu baino lehen. Zenbat ezagutza gramatikalki suposa dezakegu? Asko baltz, probetxa genezake hobeto dugun denbora murrizta dakiten gramatikaren erabilera funtzionalak irakasten. Zenbateraino mugatua da horien ingelesaren beharra? Agian «esaldi-liburu» mugatua aski izango da. Zenbat denbora egongo dira herrialdean? Berehala erabili dezaketen bizirik irauteko ekipamendu bat, denboraldi labur batean lagungarri izango dutena, baliagarriagoa al da geroago nola aplikatu ikasteko denbora izango duten gramatikazko oinarri bat baino? Galdera hauetaz denetaz arduratu beharko genuke, zalan-tzarik gabe, ikastaro labur batean planteamendu funtzional bat erabili behar dugun ala ez erabaki aurretik.

6. ONDORIOA

Hasi garen bezala bukatuko dugu, panazei, hizkuntz laborategiei, arma-

tegiei eta modei buruz hitz eginez. Modak baliozkoak izatearen arrazoia-ren parte bat, hauek hizkuntz irakas-kuntzaren alderdi partikularrak azpima-rratzen dituztela da. Modek gehiegike-riak izaten dituzte eta hizkuntz irakas-kuntzan honela planteatu izan ohi dira: ikasleei egiten irakats diezaiekegun «gauzarik inportanteena X da». Or-duan, X irakasteko bide bat edireiten dugu eta hauxe bilakatzen da panazea berria... hurrengo moda berria etortzen den arte, irakatsi behar den gauzarik inportanteena X ez baino Y dela alda-rrikatuz. Gure panazeak bere gaitz guz-tien kontrako erremedioaren statusa galtzen du eta benetan dena gaitz jakin baten kontrako botika dela ikusten da. Hauxe gertatu zitzaion hizkuntz labora-tegiari. Ekipamenduaren ezinbesteko pieza izatetik egoera jakinetan hizkuntz irakaskuntzako ataza jakinetarako ba-lioduntza hartua izatera pasa zen. Bere lekua aurkitu zuen (metaforak aldatzea-gatik) hizkuntz irakaslearen armate-gian.

Aurresan genezake antzeko etorkizu-na datorkiola planteamendu funtziona-lari. Hizkuntz gaitasunak trebetasun multzo oso bat suposatzen du. Haueta-ko bat hizkuntzaren egiturak maneia-tzeko trebetasuna da, gramatikalki zu-zenak izan daitezten. Beste bat garai egokian behar dena esateko trebetasuna da. Gure irakaskuntz programan, puntu jakin batean eta zirkunstantzi multzo jakin baten pean, erabaki dezakegu hiz-kuntz egitura meneratzean enfasia jar-tzea eta honetarako planteamendu es-trukturalak dirudi egokiena. Beste ga-rai batzutan eduki ditzakegu arrazoiak planteamendu funtzional bat hautatze-ko. Baina aukeratzen dugun planteamendua edozein dela ere, erabakia ez genuke hartu behar dogmaren arabera (edozein gaitzentzako erremedioen fi-losofiaren arabera), baizik eta egoera jakinaren eskakizunen arabera.

Itzultzailea: U.Z.E.I.

LAS APLICACIONES DE LOS PROGRAMAS FUNCIONALES

La orientación funcional en la enseñanza de idiomas es sin duda una de las «nuevas ideas» de estos últimos años. La orientación ciertamente es atractiva, y muchas de las ideas que han surgido como consecuencia de contemplar la enseñanza desde el punto de vista funcional son realmente apasionantes. Pero una vez más la orientación corre el peligro de presentarse como una panacea. De pronto, todo debe ser funcional, casi como si la misma palabra fuera sinónimo de «bueno».

El objetivo de este artículo es considerar para qué batallas resulta adecuada esta arma particular. El autor examina críticamente las respuestas dadas por aquellos que están implicados en diseño de programas a dos cuestiones relacionadas: «¿Cuándo resulta adecuado utilizar una orientación funcional?» y «¿cuándo no lo es?».

THE APPLICATIONS OF FUNCTIONAL SYLLABUSES

The «functional approach», is, without any doubt, one of the «new ideas» we have known in the last few years. The idea certainly has appeal, and many of the insights which have arisen as a result of looking at language teaching from this «functional» point of view are indeed exciting. But once again the approach is in danger of being presented as a panacea. Suddenly, every-

thing must be functional, almost as if the word itself were a synonym for «good».

The aim of this article is to consider for what wars this particular weapon is suited. The author takes a critical look at the answers which those involved in syllabus design have offered to two related questions: «When is it appropriate to use a functional approach?» and «when not?».

LES APPLICATIONS DES PROGRAMMES FONCTIONNELS

L'orientation fonctionnelle dans l'enseignement des langues est, sans doute, l'une des nouveautés de ces dernières années. Certainement l'orientation est attirante et la plupart des idées qui ont fleuri par suite d'envisager l'enseignement du point de vue fonctionnel sont vraiment passionantes. Mais, une fois de plus, on risque de présenter l'orientation comme une panacée. Soudain, tout doit être fonctionnel, comme si ce mot-ci était synonyme de «bon».

Le but de cet article est de considérer pour quelles batailles résulte adéquate cette arme particulière. L'auteur examine critiquelement les réponses données à deux questions proches par ceux qui sont engagés à l'élaboration des programmes: «Quand est-il convenable d'employer une orientation fonctionnelle?» et «Quand ne l'est-il pas?».