

Programen diseinua: Teoriatik praktikara igarotzeko zenbait arazo*

Keith Morrow

ZUTABEren azken alean hizkuntz irakaskuntza formaren inguruan antolatzea baino esanahiaren inguruan antolatzea onuragarriagoa dela pentsarazten duen zenbait arrazoi azaldu zuen David Wilkins-ek. Ikastalde jakin baten zat silabusa antolatzerakoan semantikaren aldetik jotzen denean sortzen diren arazo batzu aztertu nahi ditut oraingoan.

Hiru dira nire xedeak. Lehenengoa, esanahian oinarritutako silabusa moldatzeko behar diren elementuak mugatzea; honek, gero ikusiko dugunez, ikasleen komunikazio-beharrak kontuan hartzea eskatzen du. Bigarrena, silabusaren eraketa aztertzea. Zernolako korapiloak ditu honelako silabusak antolatzeak? Hirugarrenik, aurreko biak bateratu nahi nituzke, silabus nozional eta funtzionaletan oinarriturik omen dauden egungo material batzuz iritzia ematen lagun dezakeen zenbait galdera eginez.

1. ELEMENTUAK

Programen diseinuari esanahiaren ikuspegitik ekiteak gure ikasleek ikasi beharreko edukiak mugatzeko bide ematen digu —edo horretara behartzen gaitu. Eta bizgarria da alde askotatik egoera hau. Ez dute denek hizkuntza arrotza helburu berarekin erabili nahi; helburuak argi eta garbi ikusten ditugunean, beraz, badu zentzua bai eraginkor-

tasunaren aldetik eta baita motibazioarenetik ere hizkuntz ikasleen behar horiei erantzungo dieten silabusak antolatzeak. Azken urteotan, esate baterako, ESP (xede bereziatarako ingelesa) ikastaroak ugaritzen ikusi ditugu; ekonomista, negozio-gizon, era askotako zientzilarientzako ikastaroak antolatu dira. Berrikiago, ikastaro horiek bitan banatu dira: EOP (lanerako ingelesa) eta EAP (ekintza akademikoetarako ingelesa).

Praktikan, alabaina, zenbait arazo sortzen da. Lehengoa: nola mugatu ikasleen beharrak? Talde batzurekin ez da hain zaila izango hizkuntza zertarako ikasten ari diren eta noiz eta nola erabili nahi duten mugatzea. Baina edozein ikaslerekin oro har? Zer esan daiteke, adibidez, eskola-umeez? Zergatik ikasten dute hizkuntza arrotza? Curriculumak agintzen duelako bakarrik? Hizkuntza arrotza nola erabiltzeko prestatu beharko genituzke? Ez da agian erraza izango honelako galderei erantzuna

* Ingelesez «Syllabus Design: Some Problems in Putting Theory into Practice» izenez, K. Johnson eta K. Morrow-ren «*Functional Materials and the Classroom Teacher, Some Background Issues*» (Oxford, Modern English Publications, 1983, 12-15. orr.) liburuan argitaratuta. Beraien baimenez itzulita eta berrargitaratua.

ematen, baina orientazio honen bideetatik ibili nahi baldin badugu, derrigorrezkoa da galdera horiek egitea (1). Eta seguraski ikasleen aldetik hizkuntza ikasteko beharrik idoroko ez dugunez, beharrak asmatu egin beharko dizkiegu. Tajuzko jokabidea al da hori? Bigarrenik, behin talde jakin baten beharrak mugatuz gero, zer eragin dute behar horiek hizkuntzaren ikaskuntzan? *Lehenaldia* nork erabiliko du sarrien, suhiltzaileak ala ostatulariak? Hiztegiaren bakarrik al dago aldea? Ostatulariari «*mahaia jarri berria dut*» esaten irakasten al diogu eta suhiltzaileari «*sua itzali berria dut*»? Talde bakoitzari bere hizkera propioa eta besterena ez bezalakoa irakastea izan daiteke baliotsua, baina hori gramatikazko tradizioan dago bortizki errotua.

Orientazio zorrotzago batek ikasle-talde desberdinen komunikazio-behar desberdinak mugatu nahi ditu —eta baita behar horiei erantzuteko hizkera-modurik egokiena ere— oinarritzko hiru galdera hauen bidez:

• **Zertarako erabili nahiko dute ikasleek hizkuntza?**

Kejatzeko, barkazio eskatzeko, gorai-patzeko beharko al dute? Kategoria horiei, laburbilduz (Wilkins, 1976), *funtzio komunikatiboaren kategoriak* edo *funtzioak* deitzen zaie. Honelako unitateen inguruan moldatutako irakaskuntz programak silabus funtzionala moldatzea inplikatzeko du.

• **Zertaz hitzegi nahiko dute ikasleek?**

Eguraldia, autoak, kontaminazioa, bizitzaren kostua izango al dira hizke-

tagai? Horiek *topikoak* dira eta horrelako unitateen inguruan prestatu izan da zenbait material.

• **Non arituko dira hizkuntza horretan ikasleak?**

Bidai agentziatan, zinean, baporeren batean edo mina-zuloan? Hauen izen teknikoa «*eszenategia*» eta «*alorrak*» dira eta testu-liburu gehienetan *egoerak* deritze.

Dena den, ez dira hauek ikaslearen beharrak aztertzerakoan egin beharreko galdera guztiak. Ezagupide oso-osoak lortzeko beste galdera batzu ere egin beharko lirateke: *rolak* (dendako saltzaile/eroslea; mediku/gaiso, adibidez), *jaurrerak* (atsegin/zakar; zaletu/zaletasunik gabeko), *formaltasun maila* (formala/ez-formala, esate baterako) eta beste zenbait faktore. Baina goian aipatutako hiru galdera horiek garrantzi berezia dute programak moldatzerakoan. Izan ere, *Barkazio eske, Zinean, Kontaminazioa* eta antzeko tituluak dituzten ikas-taroak antolatu bait dira (2).

Non geratzen da, hortaz, gramatika? (3) Ez al dute ikasleek gramatikaz aurrerantzean arretatu behar? Ni baiezkoan nago. Esamolde batzu ikastearekin konformatzen ez badira behintzat, ikasitakoa topiko, funtzio eta egoera berrietan aplikatzen jakin behar dute. Eta irakatsitakoa ikasi eta gogoan hartuko baldin badute, lehendik dakitenaren sarean sartu beharko dute. Honek nahitaez dakar berekin jeneralizazio gramatikalak egitea. Horretan laguntzeko zera proposatu da (Wilkins: 1976): irakaskuntzako materialen eduki gramatikala ez litzatekeela formalki, egituretan, eman behar, baizik eta sistema gramatikalak adierazten dituen kontzeptuen neurritan.

(1) ZUTABEren hurrengo alean Keith Johnson-ek horretarako hurbilpen-modu bat ematen du «amankomuneko muina» kontzeptupean.

(2) Adibidez: *Functions of English*
Situational Dialogues
Kernel Lessons Plus

L. Jones C.U.P. 1976
M. Ockenden Longman 1976
R. O'Neill Longman 1973

(3) Garrantzi handiko galdera, begi bistakoa denez. Sail honetako ia artikuluko guztiek gramatika-
ren irakaskuntza eta hizkuntzaren erabilera nola elkarri lotu aipatuko dute behin eta berriz.

Ez da beti bat bakarra eta berdina kontzeptuen eta egituren arteko lotura. Kontzeptu bat hainbat mekanismo gramatikalak bidez adieraz daiteke. Adibidez, *lehenaldiak* aditz-formak (aldiak), aditz-laguna (*lehenago*), adjektiboa (*aurretitako*) eta izena ere (*aintzindari*) suposa ditzake. Bestalde, egitura batek kontzeptu askotarako balioko du. Adibidez, *orainaldiak erreferentzia orokorra* («eguzkia sartaldean izkutatzen da», esate baterako), *ohitura* («goizeko sei t'erdietan jaikitzen naiz») edo *etorkizuna* («arratsaldean dator») adieraz dezake.

Ikusi dugu, beraz, ikasleen komunikazioko beharrak nola zehaztu behar diren: *egoera* jakin batean eta *topiko* jakin baten barruan adierazi nahi diren funtzio berezkoekin formulatu nahi diren kontzeptuen arabera. Gure esku dago neurri horietan oinarriturik egin-dako espezifikazio-eredu bat, J.A. van Ek-ek Europako Kontseiluarentzat bildutako *Atalase Maila* alegia. Honek lau sailetan bildu du ikasle heldu europarrak bere gizarte bizitzarako gaitasun oinarritzkoa lortzeko behar duen ingelese.

2. ERAKETA

Baina *Atalase Maila* bera da alor honetako materialen antolatzaileek dituzten arazoen arteko handienetarikoa baten eredu; hots, nola moldatu silabusa? *Silabus funtzionala* eta *silabus nozionala* gero eta gehiago erabiltzen diren hitzak dira; baina, tamalez, gaur-gaurkoz ez da horrelakorik existitzen. Baditugu, izan, Van Ek-ena bezalako *zerrendak*, baina zerrenda hutsa ez da berez silabusa, eta zerrenda bat silabus bihurtzea ez da beharbada lan erraza gertatuko.

Silabus eta zerrendaren arteko aldea hauxe da funtsean: silabusa organizatua izango dela uste dugula eta, hizkuntz irakaskuntzari gagozkiolarik, ezaguna dugun munduko itemak *aukeratu* eta pedagogikoki *sailkatuak* edukiko dituela. Aukera eta sailkapen hori gramatikari jarraiki egiten dira; eta hizkuntzaren sis-

tema gramatikala mugatua delako eta, ingelesaren kasuan, erabat aztertua dagoelako, itemak erraz aukera daitezke; izan ere, jakina bait da sisteman bakoi-tzari dagokion lekua eta, era berean, egi-na bait dago mailaketa-sistema bat ere (Alexander et al., 1975).

Alabaina, nola aplika dakizkioke bi ideia horiek nozioen arabera moldatutako silabusari? Nola aukera daitezke, adibidez, ikasleek beharko dituzten *funtzioak*? Zer nahiko dute: norbait *goraipatu* edo norbaiti *errua erantsi*, *bar-kazioa eskatu* ala *kejatu*? Hori dena nahiko ote dute ala horietatik ezer ere ez? Aurrikus ote daiteke horrelakorik justutasun izpi batekin bederen? Holanahi ere, zein da irakatsi beharko litzatekeen funtzio-kopurua? Zenbat dira: hamar, hamar mila, konta ezinak? Nola berezi funtzioak bata besteetatik? *Adore ematea* eta *gomendatzea* gauza berbera al da? Zer ikusteko dute justu-justu elkarrekin *idarokitzeak*, *gomendatzeak* eta *konbidatzeak*? Erantzun zehatza beharko lukete galdera horiek guztiek, geure silabusean sartuko ditugun funtzioak segurtasunez aukeratzeko. Eta nola mailakatuko ditugu?

Bestalde, hor dago funtzio horiek adierazgarri izango diren hitz formak aukeratzeko duen gakoa ere. Ez dugu oraindik eskuartean jendeak gorai-patzeko, errua leporatzeko edo barkamena eskatzeko dituen *moldeen* frogaz esperimentalik. Asma ditzakegu, azter genezake hori nola egiten dugunaz *uste duguna*; baina badira gutxienez bi problema. Lehenengoa: «Sentimentuen» alorrean bereziki (kejan eta horrelakoe-tan) era askotako estrategiak ematen dira, askotan erabiltzen dituenaren barne-barneko zernolakoan islada direnak. Testugile batek ikasleari irakasten dion kejatze modua ez da agian horrentzako oso aproposa izango. Bigarrenik, silabusaren egileari funtzio jakin bat adierazteko bidezkoa iruditzen zaion hizkuntz forma, aski korapilotsua izan daiteke (nolanahi definitzen delarik ere). Bada, beraz, irizpide gramatikalak eta irizpide nozionalak elkarri lotzerakoan

oztoporik. Nola irakats dakioke ikasleari bera ikasteko gauza den eta jadanik dakienarekin ondo etorriko den eta erabili ahaliko duen hizkera?

Antolamenduari buruz eman ditugun irizpideek zailagotu egiten dute silabus komunikatiboaren aukera eta mailaketa. Gramatikaren arabera moldaturiko silabusak ondo finkatuta dauden irizpideak ditu gidari, baina zein da silabus nozionala eratzeke irizpide nagusia? Funtzioen arabera moldatutakoa (nolanahi egiten delarik ere) definizioz izango da nahastua kontzeptu, topiko eta egoerei dagokionean; topikoen arabera antolatutakoa, berriz, funtzioei, topikoei eta egoerei dagokienean izango da nahastua, etab.

Osakinak, batzu edo bestetsu izan, egitura osoak *kohesioa* (zati bakoitzak lehen eman denarekin eta geroakoarekin izan dezala lotura) eta *koherentzia* (osatu-tuko den guzti horrek aurrez mugatutako ikasleen beharrei erantzun diezaiela) izateko moduan aukeratu eta mailakatu beharko lituzke silabusak. Honek ere sortzen du gatazka larririk komunikazioaren alorrean. Silabusak barneko arauak (item konplexuagoak sinpleagoen ondoren azaltzea) ez ezik kanpoak ere behar ditu (lehenbizi ikasleak behar duen eta oinarritzko dadin hizkera irakatsi). Badu jokabide honek garrantzirik. Izan ere, David Wilkins-ek dioenez (ZUTABE 7-8an), silabus gramatikalak zenbaitetan izaten dituen alde txarretako bat zera da: sistema gramatikaleko zenbait elementu bereganatzeko denbora luzea eman behar izaten duela ikasleak, hizkuntza erabiltzen hasi aurretik. Korapilo hau ezin aska daiteke hizkuntz elementuak era komunikatiboan, baina ordenik gabekoan, eman ditzakeen silabusarekin ere.

3. GALDERAK

Handi samarrak dira, beraz, esanahian oinarritutako silabusa moldatzeak sortzen dituen atarramenduak. Jakinarren gainean ez dut horientzako iradokizunik aurkeztu oraingoan. Baina bada salgai esanahian oinarritutako orientazioa jarraitu duela dioten materialik ugari (4). Material horien eraketaz galdera batzu egiteko aukera badugu, beraz:

1. Zeintzu dira material honen bidez irakatsi nahi diren esanahi-elementuak? Horietako hizkera topiko, funtzio eta egoeratan oinarritua ote dago? Ba al dute kontsistentziarik? Eta materialgileak etiketak (kalifikazioak) aipatzen baiditu, zer indar dute benetan?

2. Nolako balioa izango du irakasten denak, ikasle jakin batzuren beharrei erantzuteko? Ez dezagun ahaz benetakoa lana egin nahi baldin bada, ez dela nahiko «hau ikasteak ez die kalterik egingo» esatea.

3. Erabiltzen den hizkera nire ikasleen mailakoa ote da? Ulertuko ote dute eta horrela ikas ote dezakete?

4. Erabilitako hizkera egokia al da egileak buruan daukan kategoria komunikatiboa gauzatzeko? Bestela esanda, horrela *egiten al dira oharra*? Edo horrela hitzegiten al dugu *banketxean*?

5. Materialak, antolatuta dagoen moduak, ba al du progresiorik unitate batetik hurrengora? Beste hitz batzutan, ba al du kohesiorik?

6. Aurrikusi al da unitate bakoitzean sartu den hizkuntz zatiaren garapen, erreziklaje eta errebisiorik?

7. Ba al du materialak egitura globalik, ikasleak guztiaren nondik norakoa ikusi ahal dezan? Hots, koherentea al da?

(4) Ikus, besteak beste,
Strategies/Starting Strategies
Mainline Beginners
Say What you Mean in English
Functions of English
Approaches
Communicate I/II

B. Abbs et al. Longman 1976-77
L. Alexander Longman 1978
J. Andrews Nelson 1975
L. Jones C.U.P. 1978
K. Johnson/K. Morrow C.U.P. 1978
K. Morrow/K. Johnson C.U.P. 1978

8. Irakatsiko den horrek balioko al die benetan ikasleei? Emango al die hizkuntza erabiltzeko ahaleginez lortu nahi dutena eskuratzeko biderik?

Galdera hauek adierazten dituzten neurrietako materialak moldatzeko gau-

za garenean bakarrik pentsa eta uste dezakegu orientazio hau azkar pasako den moda bat baino gehiago izan daitekeela hizkuntzen irakaskuntzan.

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDER, L.G.; STANNARD ALLEN, W. (1975): *English Grammatical Structure*, Longman.

WILKINS, D.A. (1976): *Notional Syllabuses*, Oxford University Press.

CLOSE, R.A.; O'NEILL, R.J.; VAN EK, J.A. (1975): *The Threshold Level*, Council of Europe.

DISEÑO DE PROGRAMAS: ALGUNOS PROBLEMAS PARA LLEVAR LA TEORIA A LA PRACTICA

En el número anterior (ZUTABE 7-8), David Wilkins esbozó algunas razones de por qué, a su juicio, una orientación de la enseñanza de la lengua organizada más bien en torno al significado que en torno a la forma es útil e importante. En este artículo, Keith

Morrow contempla algunos problemas que surgen cuando nos sentamos a construir un programa para un determinado grupo de aprendices y decidimos abordar la cuestión desde este punto de vista semántico.

SYLLABUS DESIGN: SOME PROBLEMS IN PUTTING THEORY INTO PRACTICE

In the last issue (ZUTABE 7-8), David Wilkins outlined some reasons why, in his view, an approach to language teaching organized around meaning rather than form, is useful and important. In this arti-

cle, Keith Morrow looks at some of the problems that arise when we sit down to construct a syllabus for a particular group of learners, and decide to approach the task from this semantic point of view.

LA CONFECTION DES PROGRAMMES: QUELQUES PROBLEMES A L'HEURE DE PASSER DE LA THEORIE A LA PRATIQUE

Dans le dernier numéro (ZUTABE 7-8), David Wilkins esquissa quelques raisons selon lesquelles, à son avis, il est utile et important d'orienter l'enseignement de la langue étrangère vers la signification plutôt que vers la forme. Dans cet article, Keith Morrow

se penche sur les problèmes qui surgissent à l'heure de fabriquer un programme pour un groupe d'élèves en particulier et que l'on décide d'aborder la tâche depuis ce point de vue sémantique.