

# Hizkuntz laborategiak

Patxi Ezkiaga

## 1. SARRERA GISA

Hizkuntz laborategiak aspaldi honetan gero eta zabalduago daudenez gero, jakintzat eman da glotodidaktikan horien rola, arras nabarmena eta ezaguna izango balitz bezala. Era berean, eta ingelesaren inguruan batez ere, zenbait liburu eta metodo aurki daiteke teknologia berriaren eskaintza eta ahalmen guztiak nolarebait berekin eta berengan agortu direla oihukatuz, edota hizkuntza irakasteko printzipioei erantzun zehatz eta konkretua eman zaiela adieraziz.

Hori dela-ta, nahikoá litzateke komertzialki argitaratutako materialei begirada zorrotz bat botatzea, metodologiak ariketa analitikoan mugatik harat dagoen marra igarotzen ez duela ohartzeko. Bestetik ez bada ere, gutxienez joera horren erroan dagoen printzipioa nahiko argi gelditzen dela uste dugu: metodogile horientzat, hizkuntz laborategia batez ere, edo ia soilik, mikrohizkuntza deritzon ariketa analitikoan mundua jorratzeko da eta horretan dago, beren eritziz, laborategien aurrerapena.

Gure ustez, eta Julian Dakin eta bere Edinburgh-eko Department of Applied Linguistics taldeko ikerketa-lanak demostratu duen bezala, hizkuntz ikaskuntzarako printzipio baliodunak ez daude oraindik ez batere garbi eta ez tinko ezarrita. Ildo berdinetik jotzen dute Eu-

ropako Kontseiluaren 1973ko *Systems Development in Adult Language Learning* eta 1975eko *The Threshold Level* estudioek, eta azken aldiko C.J. Brumfit eta K. Johnson-en esperientziek.

Horregatik eta urtetako lanak adierazten digun bezala, esan genezake hizkuntz laborategiak glotodidaktikaren arrakastagurdira igoaraztea nahi badugu, ezinbestekoa zaigula laborategi horien rola makrohizkuntzaren mundura zabaltzea, azken batez makrohizkuntzan bait datza ikasleak mintzatzeko behar izango duen bultzada.

Puntu hori zertxobait sakondu nahiko genuke aurrera jo aurretik. Hizkuntz laborategiak, ikusentzunezkoen arloan sartzen den heinean, soinu eta irudi, audio eta bisual izatera iritsi beharko luke, eman dezakeen efektibotasun guztia atara nahi izango bagenio behintzat. Baina modernoa ez da soinua eta irudia soilik, teknologiari esker jasan duten transformazioa baizik. Beraz, Gutenberg-en galaxiatik elektronikaren galaxiara pasa behar dugu, erreplikatzailer pasiboaren roletik partehartzailer aktiboaren rolara, gizonaren komunikazio eta talderako dimentsio psikologikoen sustratora, hizkuntz ikasleak nozioak aktibokiago jaso ditzan, eta hizkuntz ikasketak suposatzen duen autoaurkikuntza eta autokreakuntza joriagoak izan daitezten.

Hizkuntz laborategiak badu helburu semantikoa, denotatiboa, didaktikoa, zeinetan analisiak, nozioak, inteligentziak, inperzonaltasunak, unibertsalak, dokumentu edo ariketa konkretuak bait du eragina. Eta horregatik erabili behar da mikro hizkuntzaren mundurako. Baina ez guke ikuspegi erreal eta objektibo bat emango horretan bakarrik geratu behar duela esango bagenu. Horretaz gainera, eta azken finean agian, garrantzitsuagoa den helburu ektosemantikoa, konnotatiboa, estetikoa, sinbolikoa du, nolabait mintzatze prozesuan pertsonak dituen zenbait dimentsio eta interesguneri eragin beharko dien helburua alegia. Eta hau ikaslearen bibentzien munduan sartzen da.

Beraz, hizkuntz laborategietarako materialeak ezin ditu inola ere baztertu ez, alde batetik, Freud eta Jung-en teorioren ondorioak ez, bestetik, Piaget-en gaurko sikogenesiaren estudioa, Bloom-en linguitika, ezta Poloniako Poznan Unibertsitateak glotodidaktikan egin duen ikerketa-lana ezta behaviorizmoa ere

Hori dela-eta, hizkuntz laborategien zenbait ikertzailek lehentasuna ematen diote sentsibilitateari, afektibitateari, irudimenari, eta guzti hau nekez egin daiteke ariketa analitikoaren mikro hizkuntz munduan.

Afektibitateak, hizkuntzak lez, sentiaraz hitzegiten du, barnetik, duen anbiguitate guztia kontutan hartuz, eta bigarren momentu batean bakarrik pasako da analizatzera, eztabaidatzera. Zentzua balore objektiboa da, denentzat berdina. Signifikazioa, berriz, norberarentzat daukan balioa da: baiezkoa, ezezkoa... Nola edo halako ideia eta balore objektiboen transmisioa egin daiteke, baina komunikazioa signifikazio mailan sortzen da.

Bestalde, irudimenean datza sorrarazteko, osatzeko, edertzeko, desitxuratze-ko, amesteko... dugun ahalbidea. Ez gara, ezin dugu izan hizkuntz laborategian ideiak automatikoki errepikatzen dituen magnetofonia soilik.

Hori ere bai, baina ez hori soilik. Hizkuntz irakaskuntzan, efektiboa izan

nahi badu, duen inportantzia eman behar zaio hizkuntz laborategian erabilera ektosemantikoari. Laburpen gisa, dihardugun arlo honetan ektosemantika:

- + emoziotik sortu eta idejara garamatzen prozesua da, esperientziatik tematizazio zehatzera igarotzen dena, orokorra eta iluna denetik kritikora;
- + gugan sentsibilitatea, afektibitatea eta irudimena esnarazten ditu, bartzutan errealitateak ukatzen digun konpentsaketa eskainiz;
- + plazer eta frustrazioan eta ez kausalitate eta dedukzioan oinarritzen den afektibitatearen logika jarraitzen du;
- + pertsonagan zentratzen da, bizitzan, eta ez ideia edo esentzietan;
- + giza-harremanak eta taldearen interkomunikazioa errazten ditu.

Beraz, eta hizkuntz laborategietarako makrohizkuntzaren arloa erreibindikatu ondoren —mikrohizkuntzarekin batera planeatu beharko dena noski, batak ez bait du bestea kentzen, osatzen baizik—, jo dezagun txosten honen bigarren zatira.

## 2. OINARRIZKO AUKERAK HIZKUNTZ LABORATEGIAN

### Hiru printzipio

Lehenengoz laborategiaren hizkera errespetatu behar dela esango guke, ikasketarako izan dezakeen efikaziarik handiena lortzearen; hizkera bakoitzak, eduki baten komunikabide soil izan beharrean, nolabait aldatu eta egituratu egiten bait du eduki hori. Beraz, hizkuntz laborategirako edukiak aukeratzekoan, berria, deigarria, iragankorra, azalekoa, arauditik at geratzen dena aukeratu beharko da, bizitzaren polisemiak laborategiari interesgunearen eragina eman diezaion.

Bigarrenegoz, ezin da hizkuntz laborategia denborapasa gisa erabili edota «jakituriaren trasbasaketa» erara soilik, komunikabide bezala baizik. Hizkuntza baten ikastea interkomunikazio prozesu bat

baldin bada, sortzen duen komunikazioaren neurrikoa izango da hizkuntz laborategiaren balioa. Horregatik informazioa ere komunikabidearen ikuspegitik planteiatu behar da, hizkuntz laborategiak ez bait du ikasketa sinplifikatzen, konplikatzen baizik, interesguneak sorraraziz, partizipazioa (rezeptibo eta kritikoa) bilaketa eta elkarrizketaren estiloa. Oraingo hau esatea arriskutsua izanik ere, uste dugu hizkuntz laborategia taldean bizi-tzeko lana dela eta hori kontutan hartzen den heinean izango da irakaslea ikas-kuntz prozesuko giltzarri, kritikan eta analisisan baino gehiago sorkuntzarako irudimenean eta partehartzeko gogoan indarra jarritz.

Hortik dario gure hirugarren printzipioa: hizkuntz laborategia ezin da anekdota edo noizbehinkako zera isolatu bezala erabili, ikastaldearen dinamikan haragitu eta integratutako zerbait bezala baizik, ikasleen kolaborazioa ahal den moduan eskatu eta lortuz.

Hori dela eta, laborategian erabiltzeko makrohizkuntzarako prestatzen den materialeak zenbait baldintza kontutan hartu beharko ditu, ferekatutako helburuak lortu nahi badira. Materiale horrek:

- motibatzekeo kapaz izan behar du, stressa bai nozionalean bai afektiboan jartzen bada ere;
- informazio baliaduna eskaini edo lortarazi behar du;
- batzutan distentsiorako bide izan beharko du, baina gaitik ihes egin gabe eta estimulu berriak bilatuz;
- desblokeatzeko, ikastaldearen komunikaziorako dinamika indartzeko eragina beharko du izan; oso garrantzitsutzat jotzen dugu erabilitako materialak berari buruzko ebaluazioa egiteko aukera eman behar izatea.

### Zenbait ohar didaktiko

Hori dena kontutan harturik, didaktika aldetiko ohar batzu eskaini nahi genituzke orientabide gisa, hizkuntz laborategiak zernolako joko eman dezakeen aztertzeko.

Piaget-en sikogenesiak dioenez, ikasleak ez du ematen zaiona eta ematen zaionaren modua soilik hartu eta irensten. Berkodifikatu egiten du bere esperientzia eta barneko egitura funtzionalen arabera, hain zuzen ere (nolabait arazo eta borroka kognitiboen eragina —zalan-tza, kontraesana, irtenbide alternatiboen bilaketa— eraikitzen eta hobeagotzen bait du barneko egitura hori).

Printzipio honen ondorioak zeharo inportanteak dira hizkuntz laborategirako makrohizkuntza prestatzen denean:

- ezin zaio lehenetasuna ahozko transmisioari (irakaslea, liburua) edo in-tuizioari (irudia) eman, irakaslearen ekintza eraikitzaileari baizik;
- ezin zaizkio ikasleari gauzak itxiak eman, jadanik eginak; beharrezko-tzat jotzen dugu ikasleak laborate-gian hutsegiteko aukera izatea, zenbait erantzun ezberdin saiatzeko posibilitatea, estrategia heuristi-koak garatzekoa, kontraesanei aur-pegi ematekoa..., aktiboki bilatuz eraikitzen bait ditu asimilaketaren egitura logikoak;
- probokazioa eta kontrola sortu behar dira nolabait laborategiko materialetik, iritzien konfrontazioa zenbait operazio mentalen detona-tzaile izanik;
- edukiek ikaslearen eguneroko ex-perientziarekin zerikusia behar du-te izan, ikasketa signifikatiboa izan dadin;
- materialeak ekintzabide bat baino gehiago jarri beharko ditu jokoan (ahal den heinean behintzat): iru-dia, soinua, lanerako dokumentua etab., aniztasuna berez balio bat dela kontutan harturik.

Horregatik garbi dago ezinezkoa dela ikaslea motibaziorik gabe hizkuntz labo-rategira bidaltzea. Beraz, hara joan au-rretik irakasleak:

- planifikatu egin behar du lana;
- motibatu, ikasleen interesguneen arabera;

- aurkeztu, hau da, ez egingo denaren garapena aurreratu, baizik girotu; teknika posibleen erabilera adierazi.

Laborategiko saio bitartean interes-giroari eutsi egin behar zaio, programaren kalitatea eta irakaslearen kontrola bide direlarik. Eta saioa bukatu ondoren, bi gauza egin beharko dira gutxienez:

- elkarrizketa, bakoitzaren inpresio subjektiboak jasoz, iritzien konfrontapen baten ondoren analisi eta kritikarako aukera emanez, iradokizunak jasoz eta azken baten sintesia eginez;
- hedapenak, mahaingurua, rol-jokoak, gorputz expresioa, mimoa, happening etab. alternatiba osagarri bezala direlarik.

### **Plangintza konkretu batetarako eske- ma**

Beraz, oinarri teoriko horiek deskribatu ondoren, plangintza zehatz eta konkretu batetarako eskema aurkeztu nahi genuke, txosten hau hizkuntz laborategietarako estrategia batekin bukatzeko.

Makrohizkuntzarako ariketak lau motatan sailka ditzakegu:

- entzumena lantzeko ariketak,
- makrohizkuntza egituratu batetarako ariketak,
- ulerketa lantzeko ariketak,
- produkzio edo sormen ariketak.

Hona hemen aukeraren arrazoiak eta, era berean, efektibotasuna lortzeko beharrezkotzat jotzen ditugun baldintzak.

*Entzumenari dagokionez*, esan behar da aspalditik hizkuntz laborategia batez ere ikasleari hitzeginarazteko izan dela erabilia entzunerazteko baino gehiago. Hala ere, gure ustez, arlo honetan izan daiteke hizkuntz laborategia ikasgela baino efektiboagoa, alde batetik irakaslearenak ez bezalako zenbait azentu eta ahots entzun ditzakeelako, bestetik ikasgelan simulatu bakarrik egin daitezkeen egoeretan jendearen joeraren berri entzun dezakeelako, historia eta elkarrizketa bakoitza nahi bezainbat bider landu deza-

keelako eta, azkenik, material asko balego, interesatzen zaiona aukeratu eta berrari lot dakiokelako.

Baina, bestalde, efektiboa izan dadin, edukiak eta egiturak kontrolatzea beharrezkoa dela esan behar da, estilo, hiztegi eta gramatika aldetik arazo gehiegi eta salbaezinak ukan ez ditzan ikasleak, horretarako lehenengo aldiz azaltzen diren puntuak aukera eskainiz, puntu horiek historian edo elkarrizketan estrategikoki errepikatuz, ulertze eta memorizazio prozesuak erraztearren eta, gutxienez, ez dugu ahantzi behar entzumenerako materialeak (beste edozein materialeren eran) interesgarria eta atsegina izan behar dela, aspertzen den ikasleak ez bait du ikasten.

Horrez gainera, eta aurrekoarekin bat eginik, mailakatze arazoa daukagu. Ez dugu uste txosten honek puntu hori sakonki tratatzeko bidea luzatzen digunik, baina ez genuke zera hau idatzi gabe utzi nahi: askotan mailakatzean dago hizkuntz laborategiko lanaren arrakasta edo hondamenaren gakoa, ez bait du inolako zentzurik, interesaren edo gaurregun ozenki deiadarkatutako behaviorismo gaizki ulertuaren izenean, ikaslearen aurrean eskala ezin dezakeen mendi handia jartzeak, bere herriko mendiskara igotzeko nahiko zailtasun duenean. Horregatik, nahiz eta beharbada ikaslearen interes edo adinarekin zeharo bat ez etorri, hasieran istorio, txiste, elkarrizketa, gertakizun etab. sinpleak eskaini beharko zaizkio, ezarian-ezarian poesia, drama, narratiba, hitzaldi, debate, mitin, irratiprograma eta abarretara pasatzeko.

Bestalde, oso inportantetzat jotzen dugu, lanari interes pertsonalagoa emateko, irakasleak berak edo ikasleek asmatutako materialea grabatu eta erabiltzea. Horrela entzumen ariketa hauek, ikaslearengan hizkuntzarenganako interesa sortu eta gehituz gainera, beraren ulermena sendotuko dute mintzapraktikatik independente den lorpen baten zentzua emanez. Eta horrela ikaste prozesua erraztuko dute, ikasleak entzuten duenaren erabilera bultzatuz; eta batez ere motibazio eta au-

dientzia bat emango dio ikasleari, bere ezaguera hizkuntza berrian jartzeko daukan ahalmena frogatuz.

Lau ariketa mota horietatik, *makrohizkuntza egituratu batetarako ariketak* aipatu ditugu. Azaleko begirada batean, terminologian bertan ere kontraesana dagoela dirudi, makrohizkuntza eta mikrohizkuntzaren muina den egituratzea elkarrekin jartzen ditugulako. Eta neurri batetan hori horrela dela adierazi behar da, mikrohizkuntzari makrohizkuntzaren freskura eta espontaneitatea falta baitzaio, nahiz eta ariketa analitikoaren muga estuetan loturik geratu ez. Beraz, ariketazubiak dira eta izugarritzko garrantzia dute laborategiko lana planteatzerakoan, baztertuz gero hizkuntza baten morfosintaxiko zenbait eta zenbait puntu betiko mikrohizkuntzari itsatsirik geldituko baitlirateke. Eta makrohizkuntza erlazioaren mundua delako elkartu ditugu ariketa hauek lau arlo hauetan:

+ *aplikazio ariketak*, hitz eta gauzen arteko erlazioa tratatzen dutenak, hizkuntza batek eta inguruko zera eta gertaerak daukatena. Arlo honetan ariketa marrazkidunak, «kultura orokorra» izeneko ariketak eta soinu-efektuak sartzen ditugu beste zenbaiten artean.

+ *lokazio ariketak*, hizkuntza bateko morfema mota diferenteez beren artean duten erlazioa lantzen dutenak, zein adjektibo doazen zenbait izenekin edo zein izen zenbait aditzekin, etab.

+ *implikazio ariketak*, esaera diferentetan dauden hitzen arteko erlazioa estudiatzen dutenak, batez ere sinonimia, hiponimia eta antonimia.

+ *ondorio ariketak*, ideien sekuentzia logikoa ezartzera bultzatzen gaituztenak.

Eskatzen duten arretagatik eta ariketen beraien lehortasunagatik nahiko prentsa txarrekoak badira ere, ez dugu uste hizkuntz laborategiko plangintza serio batek at utz daitezkeenik eta beroien aipamena besterik egin ez badugu ere, hemen adierazi nahi izan ditugu.

Hirugarrenez, *ulerketa ariketak* jarri ditugu, arlo honetan honako hauek sartzen direlarik:

galderak erantzutea eta egitea («egia/gezurra» ariketak,  
«bete itzazu hutsuneak»,  
«aukera ezazu»,  
galdera irekiak),

hiztegiaren ikasketa,  
notak hartzea,  
laburpena egitea,  
textuak idaztea eta  
instrukzioak jarraitzea

Baina zergatik ariketa mundu hau?

Aurreko zenbait ariketa nahiko mekanikoa izan dela esan behar da, gehienetan ikaslea gramatika aldetik zuzena den erantzun bat ematen saiatu delako. Orain salto kualitatiboa eskatzen zaio ikasleari, erantzun egoki bat exijitzen zaiolarik, nolabait besteren intentzio eta joerak asmatuz saiatu beharko bait du bereak adierazten.

Ariketa hauek aktibitatea suposatzen dute eta ikasle bakoitzarentzako egoki izan daitezkeen aktibitateak zeintzu diren galdetzeak beste galdera batetara garamatza eta funtsezkoa gainera. Zergatik ari dira ikasleak hizkuntza ikasten? Ezin erantzun dezakegu hizkuntzaren sintaxia eta eredu semantikoak jakiteko ari direla. Zergatik eta zertarako horrek ematen dio hizkuntzaren ikaste prozesuari bere serioetasuna, helburuekin loturik agertzen den heinean. Guzti honek aktibitate helburudunak eta integratzaileak eskatzen ditu. Orduan, laborategirako prestatzen ditugun ariketek erantzuna eman behar diete bai ikasleen beharrei bai honen helburuei. Amu bezala proposatzen dizkiegun textuek ikasi behar duten hizkuntza eskaini beharko liekete, nahiz zientifikoa, nahiz literarioa, komertziala edo kolokiala izan.

Ariketa tipoak, beraiek betetzen dituzten helburuen arabera klasifika daitezke, helburuetan oinarritutako klasifikapena eredu linguistikoetan oinarritutakoa bezain zehatza ez dela izango kontutan harturik. Eredu eta erregelak finkoak bait dira; helburuak, berriz, iheskorragoak.

Bestalde, gehienetan jantziagoa egoten da ikaslea eredu linguistikoetan espresioaren prozesu arrakastadunean baino. Dena den, ariketak bi tipotakoak izan

daitezkeela esan dezakegu: ulerketa eta produkzio ariketak. Beren arteko bereizketa ezin daiteke zeharo absolutoa izan, baina diferentzia nolabait helburuetan markatzen dela esan behar da, mintzaitzailearen eta entzulearen helburuak ez bait dira berdinak, elkarren osagarri badira ere. Ulerketa ariketek bi helburu nagusi betetzen dituzte, bata ikasleak textu bat uler dezala eta bestea ulertu delakoaren baieztatpena lortzea. Eta lehenengo bi helburu horiek sekuentzia logiko batean lotzeko beste hirugarren helburu bat ere beharrezkotzat jotzen dugu: ikaslea textuko galderen zentzua- ren ondorioak ateratzen saiatzea. Horregatik, ikasleak entzun duenetik interpretazio egokiena aukera edo adieraz dezala lortzea da ulerketa ariketen helburu nagusia. Ariketa horietako amua edozein textu mintzatu izan daiteke, esaldi sinple batetik zati luze batetaraino, nahiz prosan nahiz poesian, deskriptiboa, narratiboa, elkarriketakoa edo instrukzionala, marrazkiz edo soinu-efektuz baliatua ala gabe. Baina ez gara ariketa bakoitzaren deskribapen zehatzera pasako, aipamena egitea nahiko izango bait da txosten honetan.

Azkenik, *produkzio edo sormen-arietak* gogoraziko ditugu, ez inportantziaren zurbian garrantzi edo eragin txiki- ena dutelako, lormenaren azken pausoa, zailenean, kokaturik daudelako baizik. Ariketa hauek sei arlotan banatzen ditu Julian Dakin zenaren Edinburgh-eko ikerketa-taldeak:

- errepikapena,
- irakurketa ozena,
- itzulpena,
- galderei erantzutea,
- rolak betetzea,
- jokoak egitea

Ariketak mikro hizkuntzako mekanika- tik bizitzara ekarrierazi nahi du hizkuntza. Ulerketa ariketek hizkuntza ikasle- rengandik at geratzen den errealtate bi- zia adierazten dute eta produkzio arike- tek bultzatu egiten dute ikaslea bere sor- mena garatzera. Eta ez dugu ahaztu behar hizkuntza mugagabea dela eta no- labait ikasle eta erabiltzaile bakoitzak

etengabe berrasmutzen duela. Exenpluak eta ereduak eman diezazkiokegu, baina ikasleak bakarrik barnera ditzake erreali- tate operazional bezala. Horregatik, eta batez ere rolak betetzera iristen gare- nean, garrantzizkotzat jotzen ditugu ikaslea puntu horretara bultza dezaketen egoera edo situazio topikoak. Honako zerrenda hau eskaintzerakoan, gaurregun glotodidaktikaren munduan hizkuntz la- borategietarako (eta hortik kanpo ere bai, noski) onartua dagoelako da. Beraz, zera hauek izango lirakeke lekuko:

- harreman sozialen sormena eta mantenua
- bakoitzaren erreakzioak adieraztea
- egoera problematikoetatik ateratzea
- informazioa eskatzea eta ematea
- zerbait egiten ikastea eta irakastea
- telefonoz hitzegitea
- ideiak diskutitzea
- bakoitzaren lorpenak adieraztea

Arlo hau bukatzeko, ohar bat. Azaldu ditugu ariketen helburu eta posibilita- teak, baina galdera bat geratzen zaigu aidean: zeintzu dira beraien mugak? Ex- perimentatu arte ez dugu jakingo. Hala ere, mugatuegiak izan ez daitezen, zen- bait arazo hartu behar ditugu kontutan, inportanteak bait dira eta bidea eginez sumatu eta atzeman beharko ditugunak.

Bata *hautapen arazoa* izan daiteke, zein ariketa hautatu momentu konkretu- rako eta ikasle-talde bakoitzarentzat.

Bestea *mailakatze arazoa* da, lehen ere aipatu duguna, Definitzeko erraza, baina lortzeko zaila eta gehienetan talde- ko lanaren ondorio bezala bakarrik lor daitekeena, askotan zailak ematen duten egiturak nahiko ongi asimilatzen bait ditu ikasleak eta bestetan itxuraz errazak dire- nak praktikan zeharo aldrebesak gerta- tzen direlarik. Ikusi beharra zera da: zein forma den operatiboagoa eguneroko bizi- tzarako, mailakatze arazoa ez bait da edukien egituratze batean bukatzen ope- ratibotasuna tartean dagoenean. Feed- back arazoa ere aipatu nahiko genuke, hau da, horren beharrezko diren ariketa sendakarien edo clinic ariketen arazoa,

gainera arlo honetan gehiena egiteke bait dago.

Azkenik, *norbere buruaren zuzenketa eta gidaritza arazoa* aipatuko dugu; hau da, ikasle batzuk beste zenbaitek baino errazago identifikatzen bait dute beren erantzuna edo ahoskera edo intonazioa grabatutako ereduarekin eta ontzat ematen, hobeagotu daitekeela pentsatu gabe. Horregatik da hain inportantea irakaslearen lana hizkuntz laborategian. Eta guzti hori kontutan harturik, azken puntura joko dugu.

### 3. HIZKUNTZ LABORATEGIE-TAKO ESTRATEGIA BAT

Orrialde hauetan bi galdera hauei eman nahi izan diegu erantzuna: alde batetik, zer egin daitekeen laborategian; eta, bestetik, laborategiko praktika ikasgelakoa baino efektiboagoa den ala ez. Lehenengo galderari erantzun egokia eman diogula uste badugu ere, bigarren galderaren erantzuna oraindik aidean dago, laborategiko lanaren efektibotasunari buruz ez bait da ikerketa experimental murriz bat besterik egin. Horregatik, irakasle bakoitzak bere esperientzia pertsonala eskaini beharko du eta bere aurkikuntzak kontrastatu. Gainera, ikerketa fidagarri eta finkatu bat egingo balitz ere, eredu eta laukietan sartu ezinezko faktore bat badela kontutan hartu behar da, hau da, irakasle eta ikasle bakoitzaren gaitasuna eta gustuak.

Horrez gainera, hizkuntz laborategiak onartu behar duen arazorik latzena, batez ere mikrohizkuntzaren arloan, honako hau da: nola aurpegi eman gogoratze edo memorizazio problemari. Izan ere, klasean ahoz aurkeztu dena behin eta berriro laborategian ariketaz landua izan arren, baliteke ikasleak, memoria audio-oral ona ez badu, laborategiko lana edozein lan idatzi baino errazago ahaztea, hitz ahoskatuaren berezitasunik nabarmenena bere iragankortasuna denez gero.

Bestalde, lan idatziak gogorazteko balio du, baina ez du mintzatzeko aukerarik ematen. Eta laborategiak? Mintzaztea espontaneoki hitzegitea bezala defi-

nitzen badugu, garbi dago hau ezin dela magnetofoi baten bidez lortu, simulatu bai. Horrek esan nahi du ez dagoela laborategiko lanaren eraginpean bakarrik utz daitekeen hizkuntz ariketarik, errealtate zabalago batetara hedatzeko aukerarik ematen ez bazaio, nahiz entzute prozesuan, nahiz ulerketa ariketetan, nahiz produkzio edo sormenaren munduan, nahiz ariketa mekanikoetan.

Dena den, garbi dago, gure ustez, arlo gehienetan bakarkako ariketa ezinbestekoa izanik, klasean baino askozaz intentsibokiago egin daitekeela laborategian, ikasle bakoitzaren erritmoan eta kontrolpean. Baina batak ez du bestea kentzen eta biak, bai ikasgela bai laborategia, elkarren osagarri direla esan behar da, ez etsaiak. Laborategiari, edozein liburutegiri bezala, aniztasuna eta barietatea eman behar zaio, aukerarik eza bait da efektibitatearen etsairik haundienetakoa. Ariketa gutxiegi egiteak aspergarri bihur dezake laborategia eta frustratzaile ere bai zerbait ikaslerentzat.

Azkenik, laborategia mintzatzeko ikasleko lagungarri bezala jo dugu. Prozesu honek baditu alderdi indibidualak eta alderdi sozialak. Horregatik laborategiak, alde batetik, bakarkako praktika ahalbideratzen duen heinean lortuko du arrakasta (hori lortzeko ikasle bakoitzaren eskakizun eta beharrei erantzun egokia emanez); baina, bestetik, garbi ikusten dugu taldeak bultzatzea dezakeela prozesu hori. Izan ere, laborategian ere egin daiteke taldeko lana ongi planifikatzen bada, eta beharrezkoa da batez ere makrohizkuntzaren hasieran, lehen adierazi dugun bezala.

Guzti honek konklusio honetara garamatza: laborategiak beste edozein sistemak bezainbat lan eskatzen duela edo agian gehiago, eta horrenbeste denbora eta lan eskatzen duenez gero, derrigorrezkoa zaigu geure buruari galdetzea guk ezin egin dugunetik laborategiak zer atara dezakeen. Iradokizun honek ikerketara bultzatzen gaitu, frogetara, azken finean, ikasle eta hizkuntza bakoitza bizitza aparta eta erlaziozkoa izanik, beren expresabide forma aldakorrek osakuntza baten prozesua isladatzen bait dute.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, JPB; CORDER, SP (1974): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 4 bol.
- ALLWRIGHT, RL (1977): *Interference and intervention in language learning*, Essex, University of Essex.
- BESTARD MONROIG, J; PEREZ MARTIN, C (1982): *La didáctica de la lengua inglesa*, Madrid, Edi-6.
- BRUMFIT, CJ; JOHNSON, K (1983): *The communicative approach to language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- CHOMSKY, N (1971): *Selected reading*, Oxford, Oxford University Press.
- COHEN, AD (1980): *Testing language ability in the classroom*, Rowley, Newbury House.
- DAKIN, J (1973): *The language laboratory and language learning*, London, Longman.
- FINOCCHIARO, M (1973): *The foreign language learner*, New York, Regents.
- FINOCCHIARO, M (1974): *English as a second language*, New York, Regents.
- LABOV, W (1970): *The study of language in its social context*, Studium Generale.
- LEVINE, J (1972): *Som sociolinguistics parameters for analysis of language learning materials*, Mimeo, University of Lancaster.
- OLLER, JW (1982): *Issues in language testing research*, Rowley, Newbury House.
- PIAGET, J (1959): *The language and thought of the child*, New York, Humanities Press.
- RICHTERICH, R (1972): *A model for the definition of language needs of adults learning a modern language*, Strasbourg, Conseil of Europe.
- RICHTERICH, R: *The concept of situation in the teaching of modern languages*, Strasbourg, Conseil of Europe.
- ROBINSON, WP (1972): *Language and social behaviour*, Middlesex, Penguin.
- WIDDOWSON, HG (1978): *Language teaching as communication*, Oxford, Oxford University Press.
- WRIGHT, (1976): *Visual materials for the language teacher*, London, Longman.

## EL LABORATORIO DE LENGUAS

Aunque en los últimos años se ha considerado que la función del laboratorio de lenguas ha quedado estancada en el campo de la microlengua (ejercicios analíticos), hoy en día se considera que los principios básicos de la enseñanza de idiomas no son inamovibles. En esa medida y siempre que se quiera que su función dentro de la glotodidáctica sea importante, el rol de los laboratorios de lenguas debe abrirse al campo de la macrolengua (habilidad para usar la lengua con normalidad en las distintas situaciones de la vida).

Para que la labor del laboratorio sea eficaz, el profesor antes de enviar al alumno al laboratorio, debe planificar su trabajo, motivar al alumno y presentarle las diferentes técnicas posibles que se le ofrecen.

En el campo de la macrolengua, los ejercicios a

desarrollar en el laboratorio pueden ser de cuatro tipos:

- Ejercicios para desarrollar la comprensión auditiva.
- Ejercicios para una macrolengua estructurada.
- Ejercicios para desarrollar.
- Ejercicios de producción y creación.

Es evidente que los ejercicios individuales pueden realizarse de manera más intensiva y eficaz en el laboratorio que en la misma aula, siendo además el propio alumno quien marca el ritmo y controla el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es preciso constatar que ambas actividades, las del laboratorio y las de clase, deben ser a todas luces complementarias.



### LE LABORATOIRE DE LANGUES

*Bien que ces dernières années, le rôle du laboratoire de langues ait été considéré cantonné dans le domaine du microlangage (exercices analytiques), le fait est qu'aujourd'hui, les principes de base de l'enseignement ne sont plus tenus pour inamovibles. Le rôle des laboratoires de langues doit s'étendre au domaine du macrolangage (capacité d'utiliser la langue normalement dans les différentes situations de la vie) si l'on veut que sa fonction dans les possibilités offertes par la glotodidactique soit importante.*

*Pour que le travail en laboratoire soit efficace, le professeur doit planifier son travail, motiver l'élève et lui présenter les diverses techniques qui lui sont offertes avant d'utiliser le laboratoire.*

*Dans le domaine du macrolangage, les exercices*

*à développer en laboratoire peuvent être de quatre genres:*

- Exercices en vue de développer la compréhension auditive.
- Exercices pour un macrolangage structuré.
- Exercices pour développer.
- Exercices de production et de création.

*Il est évident que les exercices individuels peuvent se faire de façon plus intensive et efficace en laboratoire que dans la salle de cours d'autre part que l'élève a la possibilité de marquer son rythme et de contrôler le processus d'apprentissage. Cependant, il faut dire que les deux activités, celle du laboratoire et celle de la salle de cours, doivent être complémentaires.*

### THE LANGUAGE LABORATORY

Although it has been considered in recent years that the function of Language Laboratories has got no further than the area of microlanguage (analytic exercises), it is now believed that the basic principles of language teaching are not unchangeable. It is for this reason that Language Laboratories should extend the role they play in language tuition to include macrolanguage (or the ability to apply a language to the different situations in life).

In order for the work in the laboratory to be of use, the teacher, before sending the pupil there, must plan his work for him, encourage him and explain the different techniques available.

In the field of macrolanguage the exerci-

ses which can be carried out in the laboratory are of four kinds:

- Exercises to develop listening comprehension.
- Exercises for structured macrolanguage.
- Exercises to develop.
- Exercises of production and creation.

It is obvious that individual exercises can be done in a more intensive and efficient manner in a laboratory than in a classroom as it is the pupil who controls the rhythm and speed at which he learns. Nevertheless, it must be mentioned that both activities—those of the laboratory and the classroom—must be complementary.