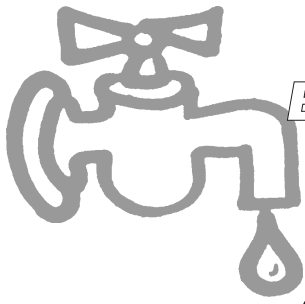




Beste iturrietatik

Atazatan* oinarritutako hizkuntz irakaskuntza humanista eta ESOL¹ ikaslea: ikaslea egiazkiago ardatz hartuko duen metodoaren bila

Hugo Vanegas

Ezaguna da euskalduntze-alfabetatzearen alorrean atazatan oinarritutako hizkuntz irakaskuntza. Eta asko eta askotarikoak dira, Hugo Vanegas artikulugilearen ustez, irakaskuntza-mota horren abantailak. Hala ere, ez zaio iruditzen metodo behavioural, kognitibo eta humanistetatik garatutako planteamenduak bazter utzi beharko liratekeenik. Badago, bestalde, atazen bidezko irakaskuntzarekin batera oso aintzat hartzeko alderdia: ikasleak ikas-estrategietan trebatzea autonomoagoak izan daitezen.

Ingelesaren irakaskuntzak dirauen mende luzean, apenas egin zaie jaramonik ikaskuntza humanistaren printzipioei. Departamentuetako buruek eta hizkuntz irakasleek aurretik ezarritako performantzia helburuak betetzeari eutsi diote buru belarri, albo batera utzita ea nonbait bestelako ikaskuntzarik burutzen ari ote zen, besteak beste.

Nire ustez, hauek dira ikaslea oraindik ere bazter utzita egotearen arrazoiak:

- 1 Irakasleek eta departamentuetako buruek ez daukate informazio eguneraturik oraintxe egiten ari diren aurrerapenez eta bigarren hiz-

kuntzaren eskurapenari buruzko ikerketen azken emaitzez. Hori irakasleen eta ikertzaileen arteko komunikazio ezari zor zaio.

- 2 Testuliburuaren egileak, argitaletxeak eta hezkuntza politikaren diseinatzaileak merkatuari begira daude.
- 3 Irakasleak trebatzeko programetan planteamendu kognitiboa eta trebezietan oinarritua erabiltzen da, eta horrek “teknikoak” sortzen ditu, “hezitzaileak” sortu beharrean.

Horiek dira, nire iritziz, gure ESOL ikasgeletan gaur egun daukagun pobrezia- eta sormen- eta indibidualtasun faltaren eragile nagusiak. Ikertzaileak eta irakasleak banatzen dituen tartearak ikaratzeko moduan jarraitzen du zabaltzen, eta berdin gertatzen da irakasleen eta ikasleen arteko hutsunearekin. Ondorioz, motibaziorik, berrikuntzarik eta ikasleen autonomiarik gabeko ikasgelak dauzkagu; bestela esanda, helduek bigarren hizkuntza arrakastaz eskuratzeko eta ikasleen garapen eta hizkuntza pertsonalerako osagai nagusiak falta dira gure ESOL eskoletan. Hezkuntzaren oraingo egoera hau –Rogersek (1983: 19) “idunetik gora ikastea” deitu diona– aldarrika dago laguntza eske, ikuskera berri bat erregutuz. Hitz batean esanda: aldaketa otoi eskatuz.

Azken 30 urteotan eredu-aldaketa ikaragarri bat gertatu da hizkuntz irakaskuntzaren gaineko eztabaidan. Hemeretzigarren mendeko gramatika-itzulpenezko metodo tradizionaletik gora, hamaika teoria eta metodoren sortze eta ondoko desagertzearen lekuko izan gara. “Gramatika-itzulpenezko” metodoak, metodo “zuzenak”, planteamendu “audiolingualak” eta bestek bazuten ezaugarri komun bat: guztien kezka nagusia zera zen, ikaslea hizkuntz formen bilduma batez hornitzea, gramatika ondo menderatzeko modua emango ziona. Hala ere, ez ziren hainbeste arduratzen ikasleek esan nahi zutena modu efektiboan eta jario onean komunikatu ahal izateaz. Osagai komunikatibo horrexek sortarazi zuen 1970ko hamarkadaren hasieran “planteamendu komunikatiboa”.

“Forma” eta “esanahia” ezkontzeko ahaleginean, hizkuntz irakaskuntza komunikatiboak (HIK), Littlewooden (1981: 1) arabera, “arreta jartzen die sistematikoki bai hizkuntzaren alderdi estrukturali eta bai funtzionali, biok ikuskera komunikatibo beteagoan bateratuz”. Beste hitzez esanda, ikasleak hizkuntz gaitasunaren maila ahalik eta altuena lortu behar du, noraino-eta eman gura duen mezua adierazteko hizkuntza berez-berez eta malgutasunez erabili ahal izateraino.

Mugimendu “komunikatibo” hau gehienbat Hymes (1972), Wilkins (1972, 1976) eta Van Ek-en (1975) lanetatik sortu zen. Testuliburuaren egile gehienek, argitaletxe gehienek eta irakasle gehienek EFL/ESL irakasteko biderik efektiboentzat –edo agian komenigarrientzat– txalotu dute. Alabaina, itxura batera HIKek “forma” eta “esangura” ezkontzea lortu badu ere, planteamendu honek oraindik jartzen du arreta ikastearen alde kognitiboan, erabat ahaztuz ikasleak gizakiak direla, pentsatu, sentitu eta usteak dauzkaten gizakiak, eta ez automata pasiboak, eragin baten aurrean linguistikoki erantzuteko trebatu ahal ditugunak. Hortaz, ikasleak behar duten guztiaz hornituko baditugu modu erabateko, efektibo eta

humanistan, “forma” eta “esangura” ikasleen bizitzarako esanahitsu bihurtu beharko ditugu, edo, beste hitzez esanda, ikaslea benetan ardatz hartzen duen planteamendua erabili beharko dugu.

Irakasleak gidatuta eta ikuspegi kognitiboz ari ziren eskola tradizional eta hierarkikoei aurre egiteko ahaleginean, 70 beranduetan hizkuntzak irakasteko planteamendu humanista batzuk azaldu ziren, nahiz eta, lehenago esan bezala, ez zuten asko iraun. Nire ustez, planteamendu horiek osotoro aztertzea merezi du, ikaslearen ahalmen oso-osoa askatuko lukeen “pertsona osoarekiko harremana” baitzuten helburu (Stevick, 1980).

Planteamendu humanistak

Lehendabiziko planteamendu humanista Curranen “aholku bidezko ikaskuntza” izan zen (1976). Metodo hau gehienbat Rogerren aholku-terapiatik sortu zen eta bezero-aholkulari harremanean oinarritzen zen (ikasle-jakile harremanean, irakaskuntzako terminotan esateko). Riversi jarraituz (1987: 1), “syllabus eredu jakinik gabe funtzionatzen zuen metodoa zen”. Crystalek (1987: 375), aldiz, aholku-terapiaren gainean eraikitako metodo gisa deskribatzen du. Autore horren arabera, planteamenduaren xede nagusia irakasle-aholkulariaren eta ikaslearen arteko lotura pertsonal sendoak sortzea zen, hartara ezinegonak desagertarazteko.

Labur azalduta, ikasleak biribil bat eginez jesartzen dira, eta nahi dutenean bakarrik egiten dute berba. Ez dago aurretik prestatutako materialik, ikasleak jesarri eta euren arazo pertsonalez egiten dute berba beste barik, euren ama-hizkuntzan. Jakilea biribiletik kanpo dago, eta hizketa hori guztia jasotzen du. Gero, xede-hizkuntzara itzultzen du, eta feedbacka eman. Ikasleek itzulpena errepikatzen dute eta gero eztabaida dator. Zuzentasun gramatikalak ez du garrantzirik, helburu nagusia giro atsegin eta erlaxatua lortzea delako, horrek ziurtasun falta eta ezinegonak leuntzen ditu eta. Ikasleek euren burua prest ikusten dutenean egiten dute berba, inongo presiorik gabe. Azkenik, syllabus jakinik ez dagoenez, ez dago ebaluaziorik.

“Aholku bidezko ikaskuntzari” egiten diodan lehen kritika zera da, syllabus edo programarik ez daukanez, ez ikasleek ez irakasleak daukatela maparik norantz doazen jakiteko; ondorioz, ez dago modurik ikasleen emaitzak neurtzeko. Ikasleek gura dutenean baino ez dutenez hitz egiten, lotsatiek segurutik ez dute inoiz berba egingo, pertsona horiek irakasleak asko animatzea behar izaten baitute. Azkenik, nire iritziz oso irrealista da pentsatzea gure ESOL eskoletan egon daitekeela irakasle bat, ikasleek hainbat hizkuntzatan esaten dutena itzul dezakeena –eta bertan momentuan gainera–, oso arraroa baita ESOL irakasleek zortzi-hamar hizkuntza jakitea.

Antzera, Gattegnok (1976) garatutako “bide isilean” irakaskuntzak leku gutxiena hartzen du. Ikasleek ahalik eta gehien hitz egiten dute, eta irakasleak, berriz, ahalik eta isilen daude; helburu nagusia zera da, ikasleak euren buruaz baliatzeko gai izatea eta jatorrizko hiztunen jarioaren ia

parekoa lortzea. Metodo honetan irakaskuntza ikaskuntzaren menpe dago, eta irakasleak hitzik gabeko estimuluak erabiltzen ditu esanahia aditzen emateko.

Stevickek (1980) deskribatu du prozedura: irakasleak “fidelak” seinaltzen ditu, txarteletan ageri diren sinbolo esanguragabeak. Horretarako, koloretako makiltxoek baliatzen da, gauzak oroimenean tinkatu eta gogora ekartzeko ahalmena areagotze aldera. Ikasleek denek batera eta banan-banan errepikatzen dute, eta irakaslea isilik geratzen da saio osoan. Neurri eta forma desberdinetako makiltxo koloredunak H₂ko hiztegia aurkezteko erabiltzen dira, metodo honetan hiztegiak berebiziko garrantzia baitauka. Irakasleak ez ditu ikasleak kritikatzeko, ezta laudatzen ere; erantzuna zuzena izanez gero, aurrera jarraitzeko esaten die hitzik gabe, hori besterik ez. Irudien hurrenkera bat ere erabiltzen da. Horrela, ikas-prozesua objektu fisikoen laguntzaz errazten da.

“Bide isilak” forma gramatikalari jaramon pixka bat egiten badio ere, ez da zuzenketarik egiten, ikasleek “barruko irizpideak” garatu beharko lituzketelako, eta euren burua zuzendu. Ez dago syllabus edo eskulibururik, eta irakasleen esku daude irizpideak eta aurkezpena; irakasleek planteamendu artifisial bat erabiltzen dute, guztiz testuingururik gabea baina zorrozki kontrolatua. Azkenik, irakaslea denbora guztian isilik geratu arren, badago gidabiderik. Irakasleak “irakatsi, probak jarri eta enbarazutik kendu” beharko luke (Stevick, 1980: 56).

“Aholku bidezko ikaskuntzak” bezala, “bide isilak” ez dauka syllabusik, eta, beraz, ez dago ebaluaziorik. Oso zaila da sinestea irakaslea denbora guztian isilik egonda ikasleek jatorrizko hitzunen gaitasunaren ia parekoa lortuko dutenik; nondik hartuko du ikasleak eredu imitatzeko? Irakasleak ez duenez ez kritikatzeko ez txalotzen, zelan jakingo du ikasleak ondo ari den ala ez? Gure ESOL eskoletako hainbat ikasle ahozko bul-tzakada asko eta asko behar izaten dute ondo motibatuta jarraitzeko. Gattegnok ez du azaltzen zelan garatuko lituzketen ikasleek, batez ere hasi berriek, “barruko irizpideak”. Azkenik, irakasleak asko agintzen du klasean, eta batzuetan urruna eta zakarra da ikasleekin. Suposatzen da planteamendu hau humanista dela, eta ikaslea ardatz hartzen duela; hala ere, badirudi gehiago hartzen duela irakaslea ardatz, eskola komunikatibo gehienek baino.

Beste metodo humanista batzuek, hala nola “erantzun fisiko osoak” (EFO) eta “metodo naturalak” badute zelanbaiteko antzik, ikasleak prest dagoela uste duenean bakarrik hitz egiten duelako. EFO metodoa Asherrek (1977) garatu zuen, eta irakasleak emandako aginduak obeditzea du oinarri. EFO, izatez, Palmerren (1925) “ingelesa ekintzen bitartez” planteamenduaren berbiztea da, eta Palmerrena, berriz, “arrastoari jarraitzearen memoriaren teoria” psikologikotik garatutakoa da (Katona, 1940). Teoria honetan, arrastoari jarraitzeak ahozko entsegua gehi mugimendua esan nahi du, eta hori, berriz, gogoratze arrakastatsuen parekoa da. Metodo honek hizketa eta ekintzen koordinazioa azpimarratzen du, esa-

terako, jaiki, joan, atera eta abar, umeek euren ama-hizkuntza eskuratzen duten moduari antzera. Erantzun fisikoa ahozkoa baino lehenago ematen denez, estresa gutxiagotu egiten da, eta jarrera positiboa areagotu, batez ere ikasle kezkatien kasuan. Asherrek argudiatzen du irakasleak aginte-era trebetasunez erabiliz gero, hizkuntzako egitura gramatikal gehienak eta hiztegiko ehundaka item horrela ikas daitezkeela (1977: 4). Era berean, autoreak dio abstrakzioak atzeratu egin beharko liratekeela ikasleek xede-hizkuntzaren mapa kognitibo xehetua barneratuta eduki arte.

Hona hemen EFOren beste ezaugarri batzuk: hiztegia ikasgelaren egoeraren arabera hautatzen da, eta ez ikasleen premien arabera; elkarrizketak 120 eskola-ordu eman arte atzeratzen dira; testuingurua irakasleak erabakitzen du, ikaslearekin ezer negoziatu barik. Gainera, EFOren arabera, ikasleak ikaragarritzko sintaxi ezagutza eskura dezake egoera ez estresagarrietan jasotako aginduen moldean.

Nire ikuspegian, EFOko irakaslearen aginduek, “bide isilak” legetxe, gehiago hartzen dute irakaslea ardatz, HIK eskolek baino. Ikasleei ez zaie abstraktuan pentsatzen uzten ... ikaslea ardatz hartzea al da hori? Zergatik hautatzen da hiztegia ikasgelaren egoeraren arabera eta ez ikasleen premiei jarraiki? Asherrek ez du azaltzen zergatik. Elkarrizketak eta mintza-praktika 120 orduren ostean? Britainia Handian, ESOL ikastaro gehienek 100 ordu baino ez dute irauten! Ez testuingurua ez metodoa dira ikaslearekin negoziatzen. Azkenik, suposatzen da aginduek ezinezona eta estresa gutxitu egingo dituztela, baina nik uste alderantziz izan daitekeela. Izan ere, ESOLeko ikasle batzuk oso lotsatiak dira, eta, irakaslearen aginduak ulertzen ez badituzte, eskola komunikatibo ohikoe-tan baino ezinegon eta estres handiagoa sor lekieke.

Era berean, Californiako Arvin Unibertsitatean Terrierrek (1977) gaztelania irakastearen esperientziatik garatutako “metodo naturalak” badu “aholku bidezko ikaskuntzaren antza”. Kasu honetan, ikasleek euren iragan bizitza azaltzen diete ikaskide eta irakasle adiskidetsuei, eta azkenean iraganetik geroaldira pasatzen dira, etorkizuneko planak azalduz. Xede nagusia talde-sentimendua sortzea da, eta faktore kognitiboei baino, faktore emozionalei ematen zaie indarra, analisi gramatikalari inongo erreferentziarik egin gabe.

Krashen eta Terrell-i jarraituz (1983), “metodo naturalean” materialen xederik garrantzitsuena eskolako zereginak ahalik eta esanguratsuen bihurtzea da, ikasleari ulertzen, eta, beraz, ikasten lagunduko dion testuinguru estralinguistikoa emanez. Horrela, materialak “benetako gauzen” mundutik datoz: mapak, aldizkariak, ordutegiak, iragarkiak eta abar. Ikasleek euren intereseko gaiak aukeratzen dituzte, eta euren ama hizkuntza erabiltzen dute, xede-hizkuntza modu naturalean garatuz doazen bitartean. Ez dago zuzenketa formalik.

“Metodo naturala” iruditzen zait niri planteamendu humanistik zentzuzkoena. Bere arriskuak baditu ere, “talde-sentimendua” sortzea du helburu nagusi, eta faktore emozionalei ematen die indarra, faktore kog-

nitiboei baino gehiago. Berriz ere faktore kognitibo eta faktore afektiboen arteko oreka daukagu, baina, input gramatikalarri erreferentziarik egiten ez dionez, “metodo naturalak” hizkuntz eskurapenaren osagai garrantzitsu bat uzten du bazterrean.

Benetako gauzak erabiltzea oso garrantzitsua da, zinez, ikaslearen bizi-tzan. Hala ere, horiek programa trinkoago eta zentzuzkoago baten parte izan behar dute eta, programa horretan zuzentasun linguistikoa eta jarroa ere funtsezko osagai izan beharko lukete. Krashen eta Terrell-en suposamenduaren arabera xede-hizkuntza “naturalki” garatzen delako horri dagokionez, ni neu ez naiz hain baikorra. Izan ere, bigarren hizkuntzaren eskurapenaz gaur egun dauzkagun ikerketek oraindik ez digute ziurtasunez esan zelan garatzen den “tarteko hizkuntzaren” prozesua (Selinker, 1972, 1994) gizakiaren adimenean. Suposamenduak ez lirateke beste barik onartu behar (ikus Spolsky, 1989). Azkenik, ikasleek ESOL eskola eleanitzetan ama-hizkuntza erabiltzea irrealista eta ia-ia ezinezkoa da.

Artikulu honetan aztertuko dugun azken planteamendu humanista “sugestopedia” dugu. Lozanov (1979) izeneko psikiatra trebatu batek sortu zuen metodo hau Sofian (Bulgaria). Richardsi jarraituz (1984: 20), “sugestopedia” “sugestologia” izeneko ikastearen teoria batean oinarritzen da. Sugestologian musika klasikoa, parapsikologia eta beste teknika batzuk erabiltzen dira ikasleen ikasteko ahalmena areagotzeko. Psikologia sovietarretik edaten du ikasteko giroa bultzatzeari dagokionez, eta Raja yogatik kontzientzia eta kontzentrazio egoerak aldatzeari dagokionez, bai eta musikaterapiatik ere (Gaston, 1968). Horrela, “des-sugestioa” erabiltzen da ikastea eragozten duten “behaztopa harriak” kentzeko, eta “bersugestioa”, berriz, jarrera positiboa garatzeko. Sugestopediako irakasleak antzezpenean, kantuan eta psikoterapiako teknike-tan trebatu beharko lirateke.

Labur esanda, ikasleak jesartzen dira atzera bota daitezkeen besaulki ero-soetan, eta, horrela jarrita, hiztegi zerrenda luzeak ikasten dituzte buruz, musika klasiko barrokoa entzuten duten bitartean. Elkarrizketa luzeak entzun eta gero, ikasleei izen eta nortasun berriak ematen zaizkie, ezine-gona eta estresa gutxiagotzeko. Horren ostean eztabaida dator. Lozanoven arabera (1979: 27), badirudi buruz ikasteko lana 25 aldiz emankorragoa dela sugestopediaren metodoekin, ohiko metodoak erabili-ta baino. Sugestopedia ikastaro tipikoak 30 egun irauten du, 10 unitate dauzka eta launa orduko eskolak asteen sei egunetan. Elkarrizketek 1200 berba dauzkate, eta, Lozanovi jarraituz, ikasleek 2000 hitz inguru ikasten dute hilabeteen. Beste batzuek aldarrikatu dute 1000 item ikasten direla egunean (Stevick, 1987).

Metodo humanisten bilduma honetatik “sugestopedia” dugu, nire irudi-ko, gauzatzen zailena Britainia Handiko gure ESOL ikasgeletan. Adibide-z, gaur egungo aurrekontu estuek leku gutxi uzten dute atzera bota daitezkeen besaulkitarako. Gainera, irrealista dirudi ikasleek 14 orriko elkarrizketak buruz ikasiko dituztela pentsatzeak. Halaber, gerta daiteke ESOL ikasle batzuek ez apreziatzea musika barrokoa, ESOL talde gehie-netan kultura askotako jendea egoten da eta. Azkenik, zelan prestatu ahal

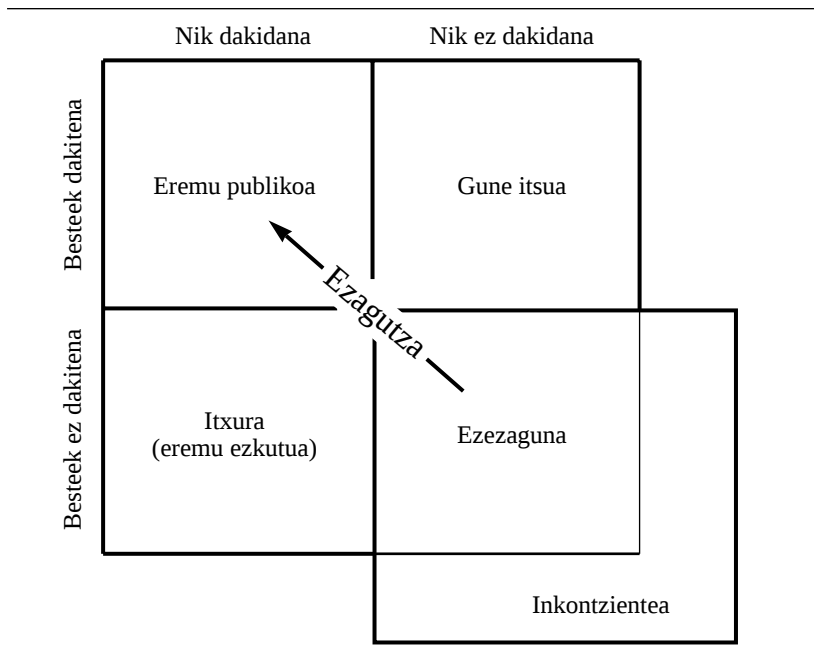
ditugu ESOL irakasleak aktore, kantari, terapeuta eta psikiatrak izateko... Bulgarian!

Metodo humanistak aztertu eta kritikatu ditudan arren –gogorregi, pentsa liteke– horrek ez du esan gura ni haien asmoen aldekoa ez naizenik. Kontrara: badira zenbait ezaugarri eta teknika, modu arrazoizkoagoan planeatutako garapen programa bati aplikatuz gero, benetan zoragarritzko ondorioak izango dituztenak ikasleentzat. Kritikoa izatearekin zera baino ez nabil egiten: testuliburu egileen, argitaletxeen, gobernuko agintarien, departamentuko buruen eta are irakasleen ikuspegia hartzen. Pertsona horiek distantzia emozionalaz begiratzen diote auziari, eta eurak dira azken buruan curriculumean aldaketak egiteko boterea dutenak, eta, ondorioz, ikasgelako jokabideetan eraginen bat daukatenak.

Higgs eta Cliffordek (1982) planteamendu humanistei egindako eraso zitalek, halako metodoek fosilizaziora eta pidginizaziora bultzatzen zutelaziotenek, bazuten, azken batez, oinarririk. Ez dago metodo erabateko edo zuzenik hizkuntzak irakasteko. Planteamendu horiek galbiderik handiena euren burua besteak baino hobetzat jotzea da. Metodo tradizional zaharrek gramatika irakasteari ematen zioten garrantzi guztia, eta horri bakarrik, ikaslea bazter utzita. Metodo humanistek, aldiz, ikasleari bakarrik erreparatzen diote, nahiz eta nik uste dudana “erantzun fisiko osoa” eta “bide isila” bezalako metodoek irakasteari bakarrik erreparatzen ziotela, zuzentasunaren analisia alde batera utzirik. Bestela esanda, eredu bi horiek gorpil zoro bihurtu ziren, irakasle eta ikasleak sekulan baino nahastuago eta etsituago lagata. Zelan ezkondu ahal ditugu paradigma kognitibo eta humanista hauek era arrazoizkoago, etekinetsuago eta berri-tzaileagoan?

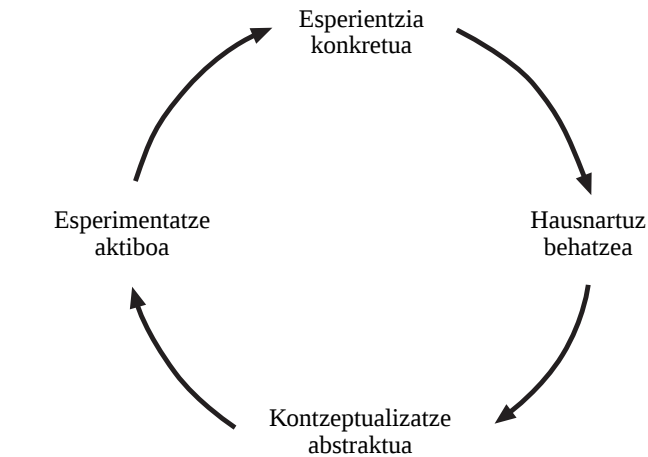
Alternatiba bat ematean, ez nabil ez eredu kognitiboa ez eredu humanista zapuzten. Kontrara: teoriarik eta praktikan euren asmo oneko printzipioetatik edaten saiatuko naiz, eta printzipiook batera ipintzen eredu arrazional eta koherenteago batean, Popperren erara [1963] agerian jar daitekeena nahi duten guztiek azter dezaten. Eredu horrek sozialki onartutako portaeren mugen barruan egon beharko luke, eta, batez ere, gure ikasgelen murriztapen ekonomiko eta fisiko urrien barruan. Eredu horretan aintzat hartuko dira ikaslearen premia psikologiko oinarritzkoak, eta garrantzia emango zaie, beti ere premia kognitibo/intelektualei ezikusit egiteko edo berorik bazter utzi barik. Gainera, pertsonen unibertsaltasuna aitortuko da: gizaki orok, ikasleak eta irakasleak barne, oinarritzko premia psikologiko berberak dauzkate, hots, oroitzapenak “konpartitze-ko” premia eta sentimenduak, gurariak, balioak eta fantasiak adierazteko premia. Moskowitzek [1978] esan duen moduan, “ikasgelan, konpartitzeak elkarrengatik arduratzera darama”.

Horrela, konpartitzea edo “nork bere barrua zabaltzea” –hots, besteei guretzat garrantzitsuak diren gauzak kontatzea, bestela jakingo ez lituzketen gauzak, alegia– gutxien-gutxienekoa da “humanista” izena eramango duen edozein metodo edo planteamendutan. Filosofia honek Joseph Luft eta Harry Inghamsen lanetatik [1969] edaten du.



Nork bere barrua zabaltzearen gaineko ikerketek [ikus S. Jourard (1971)] aditzera ematen digute geure burua beste batzuekin konpartituz eta euren erreakzioa jasoz, gure gune “itsu” eta “ezkutua” txikiagotu egiten direla, eta “eremu publikoa”, berriz, handiagotu, inkontzientean lurperatzen dugun arlo “ezezagun/misteriotsuari” buruz eskuratu ditugun ezagutza berrien ondorioz. Beraz, geure burua eta geure albokoak ezagutzeko prozesuaren bidez, gizakien arteko kidetasuna lantzen da. Interakzio-mota hau sakonago, osasungarriago eta betegarriagoa ei da, eskola komunikatiboa bera baino. Jendea –irakaslearengandik hasita– bere barrura biltzen denean besteei ezer gutxi erakutsiz, eremu “publikoa” gutxitu egiten da, eta beste hiru eremuak, aldiz, handiagotu. “Ikaslearengan ardaztutakoa” izena daraman edozein planteamendu edo metodok “eremu publikoa” handiagotzeko borrokatu beharko luke.

Ikasle eta irakasleen artean berotasun, hurbiltasun eta estimazio sentimenduak areagotuz bakarrik bihurtuko dira ikasgelako esperientziak abentura kilikagarri bat, bere baitan jariora eta zuzentasuna lantzeko lana bilduko duena. Bestalde, besteei gu “benetan” nortzuk garen jakiten ez uzteak sortzen dituen “estresa” eta “ezinegona” jaitsi daitezke horrela. Azkenik, alienazioa ere gutxitu daiteke; izan ere, psikiatra gehienei jarraituz, autoalienazioa da pertsona helduen haziera eta garapen pertsonala oztopatzen dituen nortasun neurotikoaren muina (Gross, 1992).



Kolb-en ikaste-zikloa

“Esperientzia Bidezko Ikasketaren markoan” zimentatzen den atazatan oinarritutako hizkuntz ikaskuntzaren planteamendu humanista batek (ATOHI) ikasleen aurrerabide kognitibo, emozional, izpiritual eta sozialerako behar dena eskaini behar du. Planteamendu honen iturrian dagoen filosofia zera proposatzen du, ikaslea jakintzaren eta trebetasun sozialaren jabe egitea, hartara “ikasle autonomo” kritiko eta erresponsable bihurtu dadin. Hau, eskolako jokabidera ekarrita, honetara lortuko litzateke: “bideratzailearen”, “autogidatutako” ikaslearen eta “atazaren” –hau da, gaiaren beraren– arteko harreman sarearen bidez. Hemen bideratzaileak jakitunaren edo aginte gorenaren rol tradizionala galtzen du, eta ikaslearentzako beste baliabide bat gehiago bihurtzen da apalki.

“Esperientzia bidezko ikaskuntzaren ondarea”

Esperientzia bidezko ikaskuntza, bere horretan, honako autoreen lan intelektualetik sortu zen nagusiki: John Dewey [1938], Kurt Lewin [1946] eta Jean Piaget [1970]. Labur azalduta eta Kolben berbak erabiliz [1984]: “Esperientzia bidezko ikaskuntzaren teoria ikastearen ikuspegi bateratzaile eta holistikoa da, esperientzia, pertzepzioa, kognizioa eta portaera konbinatzen dituen”. Ikastea ez da gizakien “portaera” funtzionalaren eremu berezitu eta konkretu bateko arlo berezia, baizik eta tarte zabalago baten osagaia, tarte horretan “pertzepzioak”, “sentimenduek” eta “pentsamenduak” haren estatus berbera daukatelarik.

Kolb-en ikaste-zikloaren arabera, ikastea prozesu dialektikoa da, esperientzia, kontzeptuak, behatzea eta ekintza biltzen dituen. Lau osagai horiek, berriz, esperientzia bidezko ikaskuntzaren lau moduak bihurtzen dira. Hortaz, efektiboak izateko, ikasleek honakoak behar dituzte: espe-

rientzia konkreturako abildadeak (EK), hausnartuz behatzeko abildadeak (HB), kontzeptualizatze abstrakturako abildadeak (KA), eta, azkenik, esperientazio aktiborako abildadeak (EA). Argiago azalduta: EK-k esan gura du ikasleek gai izan behar dutela esperientzia berrietan zeharo, modu irekian eta aurreiritzi barik sartzeko; HB-k esan nahi du ikasleek gai izan behar dutela euren esperientziak ikuspegi askotatik hausnartu eta behatzeko; KA-k, berriz, esan nahi du ikasleek gauza izan behar dutela kontzeptuak eratzeke, euren behaketak teoria logikoki zentzuzkoetan kokatuko dituztenak; EA-k zera adierazi gura du, ikasleak gai izango direla teoria horiek proban jarri eta erabiltzeko, erabakiak hartu eta arazoak konpontzerakoan (ibid).

***Ikaslea benetan
ardatz hartuko
duen
planteamenduaren
bila***

Atazatan oinarritutako ikaskuntzaren muina bere burua gidatzen duen ikaslea eta bideratzailea ditugu. Esangura zabal honetan, autogidatutako ikaskuntza indibiduoek iniziatiba hartzen duten prozesua da: euren ikaste premiak diagnostikatzen dituzte, xedeak helburutan bereiztu, ikasteko baliabide materialak eta giza baliabideak antzeman, ikasteko estilo eta estrategia egokiak aukeratu eta gauzatu, lorpenei buruzko irizpideak garbiro definitu, aurrerabidea neurtu eta ikasketaren emaitzak ebaluatu. (Knowles, 1975; More, 1980). Antzera, Candyk [1988: 1033A] honela deskribatzen du autogidaritza: autonomia pertsonala, kualitate edo ezauzarri pertsonala dena; autodidaktatasuna, hots, irakaskuntza formalaren testuinguruetatik kanpo egiten den lan independentea; eta ikaslearen kontrola, irakaskuntza antolatzeke bide gisa ulertuta.

Autogidatutako ikaskuntzaren xede nagusia ikaslearen autonomia da. Azken hamar urteotan Britainia Handian egindako ESOL ikastaro gehienek teorian ikaslea ardatz hartzen zutela eta autonomia sustatzen zutela aldarrikatu badute ere, praktikan hori ez da hala izan. Rileyren (1984) “ikaslearen inplikazio mailari” jarraituz gero, oso erraz jakingo genuke ikaslea ardatz hartzen duen planteamendu batekin irakasten ari garen ala ez. Nahikoa genuke geure buruari honako itaun hauek egitea:

- nork aztertzen ditu ikaslearen premiak?
- nork erabakitzen du noizero, noiz eta non ikasi?
- nork hautatzen du materiala?
- nork hautatzen du lanerako teknika?
- nork erabakitzen du irizpideei eta emaitza onargarrien mailari dagokienez?
- nork monitoretzen du ikasteko programa eta aurrerapena?
- nork ebaluatzen ditu ikaskuntzaren emaitzak?

Atazatan oinarritutako ikaskuntzak irakaslearengandik independentea izatea eskatzen dio ikasleari. Planteamendu honek ez du erabat betetzen ikaslea ardatz hartzearen inguruan Ripleyk ematen duen definizioa, baina espazio eta askatasun handiagoa ematen dizkie ikasleei, eskola komunikatibo deitu ohi zaien bako. Ikasteko estrategietan trebatzea du aurrebaldintza nagusi, eta, alde horretatik, Knowles eta Moreren gomendioetako batzuk betetzen ditu.

Ikaslearen estrategiak

Ikasteko estrategien ikerketa honako autoreen lanetatik abiatu da batez ere: Wenden eta Rubin [1987], O'Malley eta Charnot [1990] eta Rebecca Oxford [1990]. Laburbiltze aldera, idazleok hiru eremu nagusitan bereizten dituzte ikasteko estrategiak:

- a** Estrategia kognitiboak, hala nola argitzea/egiaztatzea, asmatzea/inferitzea, arrazoitze deduktiboa, buruz ikastea, laburbiltzea, azpimarraztea, monitoretzea, itzultzea, oharrak hartzea, transferentzia eta abar.
- b** Estrategia metakognitiboak, hala nola plangintza, autogestioa, auto-monitoretza, autoebaluazioa, autoerrefortzua, alde zuzeneko antolamendua, prestaketa, atzeratutako sorkuntza eta abar.
- c** Estrategia sozio/afektiboak: adibidez lankidetzak, autodeskribapena, nor bere ezinegona gutxitzea, nor bere burua bultzatzea, nor bere tenperatura emozionala hartzea.

Lan hauetan egileek, eta bereziki Rebecca Oxfordek, xehetasunez azaltzen dute zelan sartu ahal ditugun estrategiak eskolako eguneroko lanean, neurri batean geure ikasleei boterea emateko, hartara autonomo izateko modua eskainiz.

Goitik beherako aldaketak irakaslearentzat

Behin ikasteko estrategietan trebatzeko atariko fasea beterik, ikasleak prest egongo dira ATOHIren bidezko benetako ikaskuntza humanistari ekiteko. Bestalde, bideratzaile izango diren irakasleek ere goitik beherako aldaketei egin beharko diete aurre euren eginkizun eta jarreretan.

Ikaslea ardatz hartzen duela dioten hizkuntz irakaskuntzako edozein plan-teamendutan, ikasle eta irakasleek ikuspegi berri bat hartu behar dute nahitanahiez. Bideratzailearen rolez egindako ikerketek, bereziki Toughek [1979] eta Dixonek [1985] egindakoek, jarraibide batzuk ematen dizkiote etorkizuneko irakasle humanistari:

Bere gaian espezialista izateaz batera, bideratzaileak honako ezaugarriak izan beharko lituzke:

- beroa, maitetsua eta arduratsua izatea ikasleak hartzerakoan;
- estimu handian izatea ikasleek euren burua planifikatzeko dituzten abileziak, eta horietan eskua sartu gura ez izatea.
- euren burua elkarriketa bateko solaskide gisa ikustea, ikasleen maila berebean.
- aldaketa eta esperientzia berrietara irekita egotea, eta ikasleengandik ikasi nahia;
- ikasleei euren burua ulertzen laguntzea;
- ikasleak bultzatzea euren ikasteko estiloak ugaltzera;
- aniztasuna lora daitekeen giroa sortzea;
- lankidetzak-giroa sortzea.

Tough eta Dixonen ideiez gain, nik neuk hauek erantsiko nituzke:

- ikasteko giro adiskidetsu eta erlajatu sortzea;
- konpartitzea eta elkarrekiko ardura lantzea, nor bere barrua zabaltzearen bidez;

- ikasleen eta euren artean konfiantza-sentimenduak eraikitzea;
- ikasleak bideratzea eskolatik kanpoko beste ikaste modu batzuetara;
- ikasleei laguntzea euren burua gauzatzen;
- ikasleei laguntzea aldaketa sozialera egokitzen.

Ikasteko atazak

Longek [1985] atazaren definizio sinple baina argia ematen digu:

“... nork bere buruarentzat edo beste batzuentzat burututako lana, dela musu truk edo ordainen bat hartzeko”. Horrela, atazen adibideak izan daitezke: inprimakiak betetzea, oinetako pare bat erostea, txeki bat egitea etab. Beste hitzez esanda: “atazak” dira jendeak eguneroko bizitzan egiten dituen gauzak, lanorduetan, asialdian eta “tarteetan” [P89].

Ezagunenen artean “problemak konpontzeko” atazak ditugu. Beste batzuk, horiek bezain ezagunak, zerrendak egitea, ordenatzea eta taldekatzea dira, bai eta aurkikuntza-atazak eta esperientzia pertsonalak konpartitzea ere (Willis, 1986). Azken ataza-mota hau lehen aipatutako “nork bere barrua zabaltzea” metodoaren inguruan egindako ikerketaren ildokoa da, eta ikaslea egiazkiago ardatz hartzen duen planteamenduaren erdigunean dago. Beste atazek, berriz, gehiago jotzen dute ikasleen ahalmen intelektualerako eta arazoitzeko gaitasunerako. Ikasleei ahalegina eskatzen badiete ere, aldi berean euren arreta biltzen dute, eta atseginak izaten dira egiteko.

Ataza horietako bakoitza osotasun bat da bere horretan. Nunani jarraituz [1989: 11] honetara deskriba daitezke:

- xedea: adb. informazio pertsonala trukitzea;
- inputa: adb. lo egiteko ohiturei buruzko galdetegia;
- jarduera: galdetegiak irakurtzea: lo egiteko ohiturei buruzko galderak egin eta erantzutea;
- irakaslearen rola: begiralea eta bideratzailea;
- ikaslearen rola: solaskidea;
- testuingurua: bikoteko lana ikasgelan.

Alabaina, nire irudiko, ATOHI marko baten osagairik garrantzitsu eta giltzarritzakoa atazek bete beharreko irizpide kritikoak dira. Esaterako, edozein atazak, gutxienez baldintza gisa, honako osagaiok izan behar ditu:

- 1 Gaiaren interesa, hots, atazaren gaiak ageriko interesa izan behar du ikaslearentzat. Horretarako, oinarri hartuko da hasieran eta gero eten-gabe egingo den ikasleen premien analisia.
- 2 Kontzientzia piztea, hots, atazak zabaltzeko behar luke ikasleek euren buruaz, euren taldeaz eta kanpoko munduaz duten ulermena; esate baterako, hizkuntzaren, gaiaren eta alde emozionalaren kontzientzia piztea, horretarako hauek bezalako teknikak erabiliz: barrura begiratzeko, aurrera begiratzeko eta atzera begiratzeko ariketak.
- 3 Aurretiko esposizioa, hots, begiratzeko ikasleek zelako ezinegon/trauma mailak dauzkaten arrisku handiko jarduera ezezagunen aurrez aurre jarri baino lehenago, adibidez iraganeko gertaera desatsegin bat

gogora ekartzeko erabiliko den atzera begiratzeko jarduera baten aurrean.

- 4 Ikaslearen gogoia, hots, alde aurretik begiratzeko ea ikasleak bere bizitza pribatua ireki gura duen. Saihestu manipulazioa eta arrisku handiko gaiak, eman motibazio eta animo asko eta asko ikasleei.
- 5 Ikasleen trebakuntza, hots, atazari ekin baino lehen, irakatsi ikasleei irakaslerik gabe aritzeko trebetasunak, hala nola autoneurketa, automonitoretza, autoebaluazioa eta abar. (Legutke eta Thomas-enetik egokitua [1991]).

**Atazatan
oinarritutako
ikaskuntza ESOL
ikasgelan
gauzatuz**

Gaur egun, ATOHI dugu errazen eta merkeen gauzatzen den metodoetako bat. Izan ere, ez du eskatzen inongo tresneria garestirik: ez bideoirik, ez hizkuntz laborategirik, ez gardenkien proiektorerik, ezta kasetik ere. Halaxe frogatu zuen N. S. Prabhu doktoreak [1987], Bangaloren (India) ATOHIen gainean eginiko ikerketa-proiektu ondo dokumentatua.

Hizkuntzalari britainiar eta amerikar zenbaitek egindako ikerketei jarraiki –Brumfit [1984], Beretta eta Davis [1985] eta Greenwood [1985]– ATOHI hau gure EFL/ESOL eskoletan edo atzerriko hizkuntzak ikasteko beste edozein eskolatan kopiatu beharko genuke, batez ere ikaslearen benetako autonomiagatik, jario praktikarako askatasun handiagoagatik eta metodoa praktikan jartzearen kostuagatik. Beste berbatan esanda: ATOHI “benetan ikaslea ardatz hartzen duen planteamendu” bihur daiteke [Willis, 1996].

Azkenik, ikasleen premia linguistiko, sozial eta emozionalei erantzuna emate aldera, Moskowitz [1978], Galyan [1979], Legutke eta Thomas [1991] eta Willisek [1996] ataza humanisten bilduma handia eskaintzen digute, hasi berrientzako ataza oso oinarritzko eta sinpleetatik hasi, eta ESOL ikasle heldu eta aurreratuarentzako ataza txit konplexu baina kritikoki eta intelektualki kiligarrietara. Atazen tipologia hauetatik, honako hauek hautatu ditut:

- 1 Konfiantza sortzeko eta giroa erlajatzeko atazak, adibidez, ikasleen profilak, nortasun-txartelak, autobiografiak etab.
- 2 Kontzientzia pizteko eta sentsibilitatea lantzeko atazak, adibidez poemak irakurtzea, zentzuen kontzientzia piztea (musika), gauzak gogoratzeko trukoak (buruz ikastea) etab.
- 3 Informazioa konpartitzeko atazak, adb. irudiak gogoratzea, testu bateko zatiak berrantolatzea, puzzle erako teknikak etab.
- 4 Pentsatzeko estrategiak eta arazoak konpontzeko atazak, adb. trenen ordutegiak, mapak egitea, matematikako oinarritzko atazak etab.
- 5 Irudimen-hutsune, fantasia eta adierazpen sortzailerako atazak, adb. irudiak ordenatzea, ipuinak asmatzea, ipuinak luzatu eta bukatzea etab.
- 6 Interakzio eta inter-nortasun atazak, adb. autoerretratu atazak, rol-jokoak, simulazioak etab.

- 7 Balioak argitzeko eta eztabaidatzeko atazak, adb. balioen lan-orria (nazionalismoak), jendearen sailkapen-eskalak, dilema moralak etab.
- 8 Prozesua ebaluatzeko atazak, adb. eskola ebaluatzeko atazak, irakaslearen jokoa (feedbacka), ikasleen egunerokoak etab.
- 9 Iritziak eta sentimenduak adierazteko atazak, adb. osasun-sistema britainiarra, erlijioak, atzerriko kulturak etab.
- 10 Aurkikuntzaren bidez ikasteko atazak, adb. gramatikaren kontzientzia pizteko atazak (araua aurkitzea), testuinguruko estimuluen atazak, genero/erregistro atazak (erretorika) etab.

Atazatan oinarritutako hizkuntz ikaskuntza humanistak *praktikan* zelan funtzionatzen duen erakusteko, eskola baten eskema zirrimarratuko dut labur-labur.

*Ataza-aurreko etapa
(prestaketa)*

- *Gaia aurkeztea*

Aurretik negoziatua, eta interesekoa dena ikasleen momentuko bizimodurako, adb. iritziak eta sentimenduak adieraztea.

- *Ikaslearen estrategietan trebatzea*

Estrategia kognitiboak (buruz ikastea), adb. hiztegi-jasa.

- *Materialak aurkeztea*

Lan-orriak edo grabaketak

*Atazaren etapa
(jariora lantzeko
praktika)*

- *Ikaslearen estrategietan trebatzea*

Estrategia metakognitibo eta sozio/afektiboak, adb. autoantolamendua eta lankidetzak

- *Ataza burutzea*

Ikasleek hiruna ikaskideri egingo diete elkarrikteta, esaterako, osasun-sistema britainiarrari buruzko iritzia eskatuz, eta gero datu horiek jasoko dituzte koadernoan.

- *Ikaslearen estrategietan trebatzea*

Estrategia metakognitiboak, adb. autoantolamendua, automonitoretza eta autoneurketa.

- *Planifikatzea eta txostena aurkeztea*

(Ikasleak ikertzeko trebatzearen atarikoak) Ikasleek taldearen aurrean aurkeztuko dituzte bildutako datuak. Ondoren, eztabaida egon daiteke.

*Ataza osteko etapa
(zuzentasunaren
analisia)*

- *Ikaslearen estrategietan trebatzea*

Estrategia kognitiboak (asmatzea/inferitzea), adb. zerbait aurkitzeko teknika: kontzientzia pizteko gramatika.

- *Gramatika-arauak ikasi/finkatzea*

Ikasleek praktikatu egiten dute, adibidez drillak eginez, eta datuak kopiatzen dituzte koadernoan, geroago erreferentzia gisa erabiltzeko.

- *Ataza ebaluatzeko etapa*

Ikaslearen kontzientzia kritikoa trebatzea:

- Atazaren ebaluazioa
- Eskola osoaren ebaluazioa
- Ikaslearen jardunaren ebaluazioa
- Gaiaren interesari buruzko gogoeta, hau da, zelan lagundu dizu gai honek autoerrealizazioaren helburua lortzen?

Ondorioak

Laburbilduz, atazatan oinarritutako hizkuntz irakaskuntza humanistak (ATOHI) “ikaslea ardatz hartzen duen” planteamendu benetakoago, koherentego eta eguneratuagoa eskaintzen die ESOLen aritzen direnei. Ikasleen premia linguistiko, sozial eta emozionalak asetzeaz gainera, planteamendu hau merkea da, eta erraza gauzatzen gure ESOL ikasgeletako aurrekontuen errealitatean, Bangalore proiektuak frogatu duen legez.

“Bere burua gidatzen duen” ikasle dinamikoari eta “bideratzaile” humanistari esker, ATOHI bateragarriagoa da ikaslearen “autonomia” kontzeptuarekin, nire iritzian. Hala ere, ez dut uste metodo behavioural, kognitibo eta humanistetatik garatutako planteamenduak bazter utzi beharko lirakekeenik. Irakasle zentzuzko eta sentibera instante batean balia liteke teknika hauetaz ESOL ikasleen abildade, ikasteko estilo eta kultura ugarietara erantzuna emateko.

ESOL ikasgelan gauzak konpartituz eta besteengatik arduratuz bakarrik saia gintezke oraingo planteamendu komunikatibo “inpersonalaren” sormen, motibazio eta indibidualtasun-faltari aurre egiten. Hiru elementuok bigarren hizkuntza eskuratzeko prozesu osoago eta osasungarriago baten osagai izango dira.

Azkenik, ikaslea egiazkiago ardatz hartzen duen planteamendu baten bila, “ikaslearen estrategiek”, hots, estrategia kognitibo, metakognitibo, sozio/afektiboek eta ikerketarako estrategiek, parte inportanteagoa izan beharko lukete edozein ESOL/EFL curriculum eta syllabus programatan, mintzamen, entzumen, irakurmen eta idazmenarekin batera; eta, batez ere, zuzenean eta modu esplizituan irakatsi beharko lirakeke ikasgelan. Geure burua XXI. mendeko ikaste-gizarterako prestatuko badugu, ezinbestekoa izango zaigu ikaslea ikasteko estrategien jabe egitea, eta horrekin batera irakasleen prestakuntzaren oinarritzko printzipioak berraztertzea eta eguneratzea, hau da, TESOL²/TEFLeko RSA diploma tradizional, behaviourista eta trebezian oinarritua desagertarazi edo aldatu beharko dugu, eta elkarlanean oinarritutako heziketa-programa berriak martxan jarri, non irakasleak modu humanistagoan tutoretu eta heziko diren.

Itzultzailea: Ana Isabel Morales

* Ingeleseaz “Humanistic Task-based Language Learning and the ESOL Learner; towards a more truly learner-centred approach. *Language Issues* (10/1: 21-23 eta 10/2: 22-27, 1998) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

- 1 ESOL: English for Speakers of Other Languages, hots, beste hizkuntza batzuetako hiztunentzako ingelesa. I. O.
- 2 TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages, hots, ingelesa irakastea beste hizkuntza batzuetako hiztunei. TEFL: Teaching of English as a Foreign Language, hau da, ingelesa hizkuntza arrotz gisa irakastea. I. O.

Bibliografia

- Asher, James J.** 1977. *Learning another language through actions: the complete teacher's guide-book..* Los Gatos. Cal.: Sky Oaks Productions
- Beretta, A. & Davies, A.** 1985. Evaluation of the Bangalore project in English. *Language Teaching Journal* 76/3. Oxford.
- Brumfit, C.** 1984. *The Bangalore project* In “Communicative methodology in language teaching”. Oxford University Press.
- Candlin, C. & Murphy, D.** 1987. *Language learning task* Lancaster papers in English language education Volume 7 Prentice Hall. UK.
- Candy, P. C.** 1988. *Reframing research into Self-direction: A constructivist perspective.* Doctoral dissertation, University of British Columbia.
- Crystal, D.** 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language.* Cambridge University Press.
- Curran, C.** 1976. *Counselling – Learning in second languages.* Apple River, Illinois, Apple River Press.
- Dewey, J.** 1938. *Experience and Education.* New York: Collier.
- Dixon, N.** 1985. The Implementation of Learning Style information. *Lifelong Learning Journal* 9 (3) 16-27.
- Ellis, R.** 1985. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford University Press.
- Galyean, B.** 1979. A confluent approach to curriculum design. *Foreign Language Annals* 12: 121-28.
- Gaston, E. T.** 1968. *Music in Therapy.* New York: Macmillan.
- Gattegno, C.** 1976. *The Common Sense of Teaching Foreign Languages* New York: Educational solutions.
- Greenwood, J.** 1985. Bangalore revisited: A reluctant complaint. *English Language Teaching Journal* 39/ 4.
- Gross, R.** 1992. *Psychology: The science of man and behaviour second edition.* Hodder & Stoughton.
- Higgs & Cliford.** 1982. *The push towards communication.* National textbook Co.: Illinois.
- Hymes, D.** 1972. *On communicative competence* In “Sociolinguistic” by J. B. Pride & J Holmes Harmondsworth: Penguin.
- Jourard, S.** 1971. *Self-disclosure: An Experimental Analysis of the Transparent self.* John Wiley and Sons, Inc.
- Katona, G.** 1940. *Organizing and Memorising: Studies in the Psychology of Learning and Teaching.* New York: Columbia University Press.
- Knowles, M.** 1975. *Self-directed learning.* New York: Association Press.
- Kolb, D.** 1984. *Experiential learning: Experience as a Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. & Terrell, T.** 1983. *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom.* Oxford Pergamon.
- Legutke, M. & Thomas. H.** 1991. *Process and Experience in the language classroom.* Longman Group UK.

- Lewin, K.** 1951. *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper and Row.
- Littlewood, W.** 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press
- Long, M.** 1985. *A role for Instruction in Second Language Acquisition* In "Modelling and Assessing Second Language Acquisition" Hyltenstam & Pienemann (eds.), *Multilingual Matters*: Clevedon Avon.
- Long, M & Crookes, G.** 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26/ 1.
- Lozanov, G.** 1979. *Suggestology and Outlines of Suggestopedia* New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Luft, J.** 1969. *Of Human Interaction*. Palo Alto, Calif. Mayfield Publishing.
- More, M. G.** 1980. *Independent Study* in Boyd & Apps and Associates "Redefining the discipline of adult education" (pp. 16-31) San Fco.
- Moskowitz G.** 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic. Techniques* Newbury House: Mass.
- Nunan, D.** 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press: Sidney.
- O'Malley J. M. & Shamot A. U.** 1990. *Learning Strategies and Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R.** 1990. *Language Learning Strategies* Heile & Heile Publishing: Alabama Palmer, H. & Palmer, D. (1925) *English Through Actions* Reprint Ed. London: Longman Green 1959.
- Piaget, J.** 1970. *Genetic Epistemology*. Columbia University Press.
- Popper, K.** 1963. *Conjectures and Refutations: The Growth Of Scientific Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Prabhu, N.** 1987. *Second Language Pedagogy: a Perspective*. Oxford University Press.
- Richards, J.** 1984. The Secret Life of Methods. *TESOL Quarterly* 18/1: 7-23.
- Riley, P.** 1984. *Coming to terms: negotiation and Intercultural Communication* "Melanges Pedagogiques" CRAPEL Université de Nancy.
- Rivers, W.** 1987. *Interactive Language Teaching* Cambridge University Press: Philadelphia.
- Rogers, C.** 1983. *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill: Columbus, Ohio.
- Selinker, L.** 1972. *Interlanguage* International Review of App. Linguistics 10: 209-31.
- Selinker, L. & Gass, S.** 1994. *Second Language Acquisition: an introduction course*. Erlbaum: London.
- Schumann, H.G.** 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley, Mass.
- Skehan, P.** 1994. *Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-based Learning*. In Bygate, Tonkyn and Williams (eds.).
- Skehan, P.** 1996. *Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction*. In Willis, J & Willis D. *Challenge and Change in Language Teaching* Heinemann ELT.
- Spolsky, B.** 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Stevick, E. W.** 1980. *Teaching Languages: A Way in Ways* Newbury House: Rowley, Mass.
- Terrell, T.** 1977. A Natural Approach to the Acquisition and Learning. *Language Modern Language Journal* 61 (7) 325-36 USA.
- Tough, A.** 1979. *The Adult's Learning Projects*. Institute for Studies in Education Toronto, Ontario.
- Van Ek, J. A.** 1975. *The Threshold Level in an European Unit / Credit system for Modern Language Teaching for Adults* Council of Europe: Strasbourg.
- Wenden, A. & Rubin, J.** 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International: New York.
- Wilkins, D.** 1972. *The Linguistic and Situational content of the common Core in a unit/credit system*. Council of Europe: Strasbourg.
- Wilkins, D.** 1976. *Notional Syllabus*. Oxford University Press.
- Willis, J.** 1996. *A Framework for Task-based Learning* Longman: UK.