

Ikuspegi lexikala: maparik gabeko ibilaldia?*

Scott Thornbury

Scott Thornbury irakasle eta trebatzaile da Bartzelonako International House-n. Ben Warren sarietarako hautagaien artean 1998an egon zen "About Language" (CUP) liburuaren egilea da. Artikulu honetan, Ikuspegi Lexikalaren testuinguru historikoa azaltzeaz gain, oinarri teoriko eta ondorio pedagogikoak kontuan hartuta, ikuspegi horren balorazioa egingo digu.

Hitz-sortak

Maori hizkuntza ikasten ari den Zelanda Berriko nire lagun batek irakasleak erabiltzen duen metodoa zer iruditzen zaidan galdetu zidan orain hurrengo, hizkuntz irakasle naizen aldetik. Halaxe esan zidan: 'Hitz-sortak ikasten ditugu, gai bati buruzko hitz-sortak, familia, janaria eta abarri buruzkoak. Hitz guztiak saio batetik bestera ikasi behar ditugu. Berrikerian hasten gara, familiaz, janariaz eta abarrez, eta ikasitako hitz guztiak erabiltzen ditugu. Irakasleak hitz horiek elkarrekin lotzeko behar dugun gramatika-apurra irakasten digu'. Lagunaren esanetan, metodoak primeran funtzionatzen du. Horrek alde ikaragarria du Maori ikasten nik neuk izan dudana esperientziarekin. Gure irakasleak izugarritzko ahaleginak egiten zituen Maoriren gramatikaren nondik norakoak, urratsez urrats, irakasten. Alabaina, nire lagunaren Maoria, itxura guztien arabera, nirea baino askoz hobea da.

Lagunari azaltzen saiatu nintzen bezala, haren Maori-irakaslea 'ikuspegi lexikala' ari zen erabiltzen kontzienteki edo ez-kontzienteki. Eta azalpen horri forma ematea izango da, hain zuzen ere, artikulu honen helburua. Horrekin batera, ikuspegi horren hainbat muga argitu eta, nola ez, *ikuspegi* denik ere esan ote daitekeen aztertuko dut.

Hiztegi-irakaskuntzak bide luzea egin du ikasliburu egile batek ondokoa ohartarazi zigunetik: 'Oinarritzko helburuetako bat ikaslea maiztasun handiko egiturak erabiltzeko gauza izatea, eta ez hiztegi sendoa bereganatzea, izan denez, baliabide lexikala nahita utzi izan zaio urritzen' (Alexander 1967, xviii or.). Gero, ikuspegi komunikatiboa sortu zenean, hiztegiaren zeregina hobeto aztertzeko eta izan dezakeen garrantzia aintzat hartzeko abagunea sortu zen. Beraz, hiztegia egitura gramatikalen hutsuneak betetzeko baliabide soil izatetik, bere horretan ikaskuntzaren helburu izatera igaro zen. 1984 urtean honela aldarrikatu zuten Swan eta

Walter-ek *Cambridge English Course* liburuaren hitzaurrean: ‘Hiztegia ikastea da hizkuntz ikasleak aurrean izango duen lanik garrantzitsu eta sendoena’ (vii or.).

Atalak

Aldi berean, garapen garrantzitsua ari zen gertatzen *lehen* hizkuntzaren ikaskuntzaren ikerketan. Chomsky-ren hizkuntz gaitasunari buruzko ikuspuntua, hau da, gaitasun hori esaldietako arauak errespetatzeko eta berezko gaitasuna erabiltzeko trebezia baino ez delako ikuspegia, artean, ‘fresko’ samar zutelarik, ikertzaile-kopuru handi samar batek hizkuntz *atalak* buruz ikastea hura bezain metodo emankorra izan zitekeela iradoki zuen eta, bigarren mailakoa ez izateaz gain, hizkuntz ikaskuntza bera indartu ere egin zezakeela. Ann Peters-en (1983) arabera, aztertu gabeko *holoesaldiak* (hala nola, *nirea da, emadazu* eta *utzi bakean*) unitate soil moduan geureganatzen ditugu hasiera batean, eta horrela, gero, unitate txikiagoetan zatitzeko eta asimilatzeke modua egiten dugu. Unitate horietatik, gero, arau sintaktiko arruntak orokortzeko modua izaten dugu. ‘Atalkatze’-prozesu horrek bi ondorio ditu lehen urteetako hizkuntz ekoizpenean: haurrari berehala erabiltzeko moduko hizkuntz atal erabilgarriak izateko aukera ematen zaio, prozesatzeko denbora laburtuz horrela; eta makina bat datu ematen zaio, gorde eta aurrerago bere analisia egin ahal izan ditzan. Horrek ‘bi tankeratako’ prozedurak lantzeko aukera eskaintzen du, bata elementuak ikastearena, eta bestea sistema ikastearena, epe laburreko eta epe luzeko beharrei erantzun ahal izateko hurrenez hurren.

Pawley eta Syder-ek diotenez (1983), hizkuntzaren erabiltzaile helduak ehun milatik gora ‘esaldi-erro lexikalizaturen’ errepertorioa menperatzen du; eta bigarren hizkuntza ikasten ari den batek jatorrizko hitzunez bezalako hitz-jarioa izan dezan, haiek bezalako errepertorioa menperatu behar du, eta, horrekin batera, ‘erabilera arrunt edo markatu gabek ez ohikoetatik edo oso markatuetatik bereizteko’ gaitasuna ere lortu behar du (ibidem. 194 or.). Haien esanetan, jatorrizko hitzunen hizkuntz gaitasuna ‘ohar gramatikalak dituen esaldi-liburu’ batekin aldera daiteke.

Bi sistema

Aurkikuntza horien argitan, bigarren hizkuntzaren irakaskuntzak berriro aztertu beharko ditu bere helburuak. Arauetan soilik oinarritzen den komunikazio-gaitasunaren nozioa ez da, dagoeneko, nahikoa. ‘Hori baino zerbait gehiago da: aurrez erdi elkartuta dauden eredu batzuk ezagutzea, formula tankerako egitura batzuk eta arau multzo bat ezagutzea (hitz egin ahal izateko moduan) eta testuinguruaren beharren araberrako edozein egokitzapen egiteko arau horiek aplikatzeko gauza izatea ere bada’. (Widdowson, 1989: 135). Beste era batera esanda, bi sistema daude elkarrekin: bata, formula eta adibideetan oinarritua, eta bestea, arauetan eta analisisan oinarritua. Material egileak, hala ere, oso motel ibili ziren eguneratze-lanetan, ‘aurrez erdi elkartutako eredu kopuru ikaragarriak’ izututa agian, edo horrek programazioan eta pedagogian izan ditzakeen ondorioekin arduratuta. Eta harrezkero, erdi elkartuta dauden eredu edo esateko moldeetan oinarritu beharrean, are eta oinarri

analitiko handiagoko ikasliburuak plazaratu dituzte; formula sozial eta esamolde gutxi batzuk baino ez dituztela aztertu gabeko unitate gisa (*Zer moduz? Nahi al duzu...? Zer iruditzen zaizu...?*).

Corpusaren hasiera eta, bereziki, COBUILD proiektuaren (Sinclair, 1987) hasiera izan zen. Proiektu horrek bultzada berria eman dio gerora hizkuntza deskribatu eta geureganatzeko ikuspuntu lexikalari. Ordenagailuak testuan errepikatzen diren egiturak azpimarratzeko baliabide oso egokiak ematen hasi zirenez, berehala jarri zituzten hitzen ohiko errepikapenak (formula jakinen araberrako esaldiak eta esamoldeak) identifikatzen eta sailkatzen. Ondorio nabarmenena da hitzak multzo jakinetan elkartzeko direla. Horrez gain, ordenadoreek hitzen maiztasunari buruzko informazio fidagarria eman dezakete. Horrek Willis bezalako ikertzaileei (1990) zera erakusten die, informazio hori programatzaileentzat ikastaroa antolatzekean baliabide hobea izan daitekeela ikasleen premiei erantzuteko, betiko programazio gramatikala baino. Programazio horrek, Willis-en ustetan, 'Ingeleseko gramatikaren oso irudi murriztua ematen du' (15 or.). Eta irizpide horiei jarraiki plazaratu zuten Dave eta Jane Willis-ek *Collins COBUILD English Course* izeneko liburua (1988), argitaratzaileek 'Ingelesaren irakaskuntzan aurrerapen garrantzitsutzat' hartu zutena.

Programazio lexikala

Ikertzaile horiek programazio bat nahi zuten: 'Ingeleseko oinarrizko esanahiak, hau da, hizkuntza erabiltzen hasi berria den batek kodetu nahiko lituzkeen adiera oinarrizkoenak zehazteko baliaduna' (Willis, 1990, 45 or.). Maiztasunari buruzko informazioak eman zuen giltza: 'Ingeleseko esanahi oinarrizko, garrantzizko eta ohikoena Ingeleseko hitzik ohikoenaz adierazten ditugunak dira' (ibidem, 46 or.). Hori dela eta, 700 hitz ohikoena aukeratu zituzten (bide batez, esan, ingeleseko testu baten % 70a inguru osatzen dutela) ikastaroaren I. mailaren edukia osatzeko. Horren ondoren, corpus-eko datuak aztertu zituzten hitz horiek testuinguruan normalean nola jokatzeko duten identifikatzeko, hau da, egiturazko zein ingurutan eta zein beste hitzekin batera azaltzen diren identifikatzeko. Aurkikuntza horietako batzuk kontraesanetan daude betiko ikasliburuetakoa araurik erabilienekin; *would* eta *any* partikulen jokabide sintaktikoa da horren adibide ondo dokumentatua.

Testu-idazleek atazatan oinarritutako metodologiarekin (ikus Willis, 1996) konpromiso handia dutenez, baina horrez gain, aipagai ditugun maiztasun handiko 700 hitz horiek testuinguru natural samarretan jarri nahi dituztenez, betiko gaiak eta horiekin lotutako betiko ariketak aukeratu dituzte, eta horiekin ikasturtearen bizkarrezurra osatu dute; ariketa horietan zehar, ingelesa ama-hizkuntza dutenen grabazioen bidez entzungo dituzte ikasleek dagozkien ariketak. *Input* hori, ondoren, elementu lexikal garrantzitsuenen kontzientzia handitzeko ariketetan erabili da dagozkien sintaxi-inguruetan, baina betiko gramatikaren etiketei erreferentziarik egin gabe.

Etiketa gramatikalik eza eta atazatan oinarritutako ikuspegi berritzaile hori izango ziren, seguru asko, metodoz aldatzeko moduan zeudenak

izutu zituztenak, eta horrek azaltzen du, neurri batean, *Collins COBUILD English Course* metodoak arrakasta handiegirik ez izana. Willis-en (1990) ikastaldiaren oinarri logiko eta ondo argumentatua irakurriz gero, ezin da horrela gertatu zenik ukatu. Argitaratzaileak berrikuntzen batere zale ez diren merkatu honetan, horrelako proiektu adoretu eta oinarritu batek argitalpen arloan porrot egitea, Titanic itsasontziaren urperatzearen muntakoa da.

Hala ere (itsasoko metaforarekin jarraituz), tiro bat jaurti zuten programazio gramatikalaren brankan zehar eta ikuspegi lexikala, urperatu beharrean, konpondu eta flotatzera iritsi zen.

Ikuspegi lexikala

Michael Lewis-ek *The Lexical Approach* liburua idatzi eta 1993an argitaratu zuen *The State of ELT and the Way Forward* azpizenburu ausartarekin. Horren ondoren, 1997an, *Implementing the Lexical Approach* idatzi zuen. Liburu biak polemikoak eta, batzuetan, erasokorrak izan ziren. Liburuok (hemendik aurrera LA eta ILA bezala, hurrenez hurren, adieraziko ditugunak) hainbat hari teoriko biltzen dituzte (Nattinger eta DeCarrico-ren (1992) *Lexical Phrases and Language* lana barne) eta sutsuki oldartzen dira bai betiko programazio gramatikalaren aurka, bai horrekin erlazionatuta dagoen APP (azaldu, praktika gidatua, praktika librea) metodologiaren aurka ere. Era probokatzaile batez, Lewis-ek dio gramatika ez dela hizkuntz ikaskuntzaren oinarria, eta kontrakoa esango duen edozein ikuspegi erabat indargabetuko duela hizkuntz ikerkuntzaren orekak (LA, 133 or.). Horrez gain honela dio, 'gaitzetsi egiten dut eta oinarritzko hutsegite teorikoa dela iruditzen zait gramatikaren praktikatzat hartzen den guztia' (LA, 162 or.). Eta azkenik, 'kontua da APP paradigma zentzugabea dela eta beti izan dela' (Lewis 1996, 11 or.). Gai horiei dagokienez, Lewis bat dator Willis-ekin (mamian, ez esateko moduan), baina hor bukatzen dira antzekotasun guztiak.

Elementu gramatikalen irakaskuntzaren orde, Lewis-ek hizkuntzaren ikuspegi lexikala bultzatu nahi du: 'Funtsezko ideia zera da, ikasleak hitz-jarioa izan dezan, aurrez eraturako elementu finko eta erdi-finkoen bilduma handi samarra izan behar duela, eta elementu horiek edozein hizkuntz berrikuntza edo sormenen oinarritarako balio dutela' (ILA, 15 or.). APPren orde, metodologia induktibo eta kontzientzia handitzen laguntzen duen bat proposatzen du (behatu, hipotesia egin, esperimentatu; BHE). Gutxi gorabehera egokitutako *input* kantitate handiak behar direlako Krashen-en proposamenei ere (1985) gogor egiten die.

Lewis-ek argi eta garbi utzi nahi du bere ikuspegi lexikalak ez duela enfasia gramatikatik hiztegiara pasatzea bakarrik suposatzen. Hori baino gehiago da. Ikuspegi-aldaketa bat da, gramatika eta hiztegia albo batera utzita: 'Hizkuntza ez da betiko gramatika eta hiztegia bakarrik. Askotan, aurrez eraturako hitz anitzeko atalen bilduma ere bada' (ILA, 3. or.). Atal horietako batzuk izan daitezke, besteak beste, esamoldeak (*min hartu, hil zorian egon*), adierazpide finkoak edo finko samarrak (*nire ustez; ideiarik ere ez*) eta esaerak (*antzarak ferratzera bidali; lanean jo eta ke*). Pawley eta Syder-i dagokienez (1983), Lewis-ek dio, aurrez eraturako

hitz anitzeko atal horiek funtsezko zeregina dutela hizkuntz ekoizpena errazteko orduan. Ez du horren seguru ikusten, aldiz, Peters-ek lehen hizkuntzaren ikaskuntzari buruz zioena (1983) hemen ere betetzen denik; hau da, ikasleak barneratzen duen bigarren hizkuntzaren gramatika (atalkatze eta analisi-prozesuen bidez) berrantolatzeakoan hitz anitzeko unitate horiek zeresana badutenik. Beste era batera esanda, Lewis-ek garrantzi handiagoa ematen dio ikaslearen *output*-aren *jariotasuna* hobetzeari, ikaslearen hizkuntz sistemaren *konplexutasuna* areagotzeari baino (Skehan, 1998). Baina gai hau geroko utziko dugu.

Lewis-ek behin eta berriro dio 'printzipiodun ikuspegi bat proposatu nahi duela, eta ez lanerako ideia solteen bilduma bat' (ILA, 205 or.). *Ikuspegi* hitza honela definitzen du, 'uste teoriko eta praktikoen bilduma integratu bat da, programazioa eta metodologia barne hartzen dituen' (LA, 2 or.). Eta, ondoren, definizio zehatzagoa ematen du: 'Ikuspegi Lexikalak gutxiago du metodo berritzailei buruz esateko espero izatekoa zena baino. Hori da, izan ere, ikuspegi bat delako, eta ez programazio edo metodo bat' (Lewis, 1996, 13 or.). Eta irakasleak lasaitzeko honela esaten die: 'Ikuspegi Lexikala erabiliz gero, zuen ikuspuntua asko aldatuko da agian, baina ikasgelan normalean *egiten* duzuenaz ez da apenas aldatuko' (ILA, 201 or.).

Betiko programazio gramatikalaren eta APP metodologiaren kontra Lewis-ek jaurtitzen dituen kritika sutsu horiekin konbentzitura dauden irakasleak, aldiz, ez daude lasaitasunezko hitz horiekin hain konbentziturata, eta haien ustetan, horrelako aldaketa batek gelako praktikan egokitza-pen handiak egin beharra ekarriko du, ia zalantzarik gabe. Ikuspegi Lexikalak 'metodologiaren ikuspuntu erabat desberdina' (LA, 146 or.) ondorioztatu behar duela esanez hasieran eman zuen adierazpena zuzendu nahiko lukeen arren, kontua da Ikuspegi hitzez izendatzean (I maiuskulaz, gainera) *Atalka Irakasteko Teknikak* izendatu ordez, horrela ebaluatua izateko arriskua duela.

Ikuspegi Lexikala ikuspegia al da benetan? Eta, baldin bada, koherentea al da? Eta, koherentea bada, erabilgarria al da? (Izan ere, irakasleek interes gutxi jarriko baitute eskolako praktikan erabilpen gutxi edo ez oso argiak dituzten, edo erabili zailak diren printzipio batzuetan.)

Teoriaren bila

Richards eta Rodgers-en arabera (1986) *ikuspegia* zera da: 'hizkuntz irakaskuntzan praktika eta printzipio gisa balio digun hizkuntzaren edo hizkuntz ikaskuntzaren izaerari buruzko teorien bilduma' (16 or.). Lewis-ek hizkuntzaren izaerari buruzko teoria sendoa du: 'Hizkuntza lexiko gramatikalizatua da, ez gramatika lexikalizatua' (LA, vi or.). Hala ere, ez dago batere argi nolako inplikazioak dituen hizkuntzaren ikuspegi horrek programazioan. Baina badakigu zein programazio-mota den Lewis-en gustukoa: ez erabat gramatikala, ez eta erabat lexikala ere ('Ikuspegi Lexikala ... *ez da* programazio bereziki lexikal bat' (LA, 109 or.)). Izan ere, Lewis-entzat, hizkuntzaren izaera ikusita, 'urratsez urratseko programazio lineala ezin da inolaz ere egokia izan' (LA, 47 or.). Eta ez du atazatan oinarritutako antolamendu baterako denborarik ere. Hona

hemen *testuei* buruzko edukiak ikusita eman digun aholkua: ‘Ikuspegi Lexikalak eskakizun nagusi bat du: erabiliko den materialak testu eta berbaldietan oinarrituta egon behar du, esaldietan baino gehiago.’ (LA, 112 or.). Testu eta berbaldi horiek nolako ariketetan erabil daitezkeen proposatzen digun arren (adibidez, ‘Ikasleei testuan aurki ditzaketan atal ezagunak azpimarratzeko eskatu’, (ILA, 108 or.)) ez digu testu eta berbaldi horiek nola hautatu eta antolatu behar ditugun adierazten, eta horrek asko zailtzen du Ikuspegi Lexikala epe luzera nola erabil daitekeen jakitea. Lewis-ek, beraz, kitzikagarria izan daitekeen ibilaldi bat egiteko eskaintza egiten digu, baina maparik eman gabe.

Lewis-ek hizkuntza ikasteko moduari buruzko teoria koherenterik duenik ere, ez dago batere argi. Bat dator Krashen-ekin *input* ulergarria lortzea beharrezkoa (baina ez nahikoa) dela esaten duenean: ‘Entzun, entzun eta, gero ere, entzun’ (LA, 193 or.). Krashen-ek bezala, garrantzi handiagoa ematen dio geureganatzeari ikasteari baino, eta bere esanetan ‘ezin da esan ezaguera jakin bat izateak, gero, hitz egiten lagundu behar digunik’ (LA, 62 or.). Hala ere, behin eta berriro dio ‘ikasleek aurrean duten hizkuntzarekiko kontzientzia garatu behar dutela’ (LA, 195 or.) eta batez ere hizkuntza atalen identifikazioa garatu behar dutela, bere ustez kontzientzia handitzen laguntzen dutelako (Krashen-ek, aldiz, ez du hori onartzen). Atal lexikalez eta eredu gramatikal edo fonologikoez konturatzeta oso lagungarria da *input*-a geureganatzeko’ (ILA, 53 or.).

Kontua da kontzientzian hartu diren atal horiek guztiak oroimenean gordeta geratzen direla, eta gero, ‘digeritu gabe’ bezala berrerabiltzen ditugula. Bestela esanda, atal horiek ikasleak hitzak ikasteko duen gaitasuna baliatzen dute, ez arauetan oinarrituta ikasteko duen gaitasuna. Horrek sekulako ahalegina eskatzen dio ikaslearen oroimenari: baina, ikusi dugun moduan, Lewis-ek ez du jarraibide argirik ematen atalak aukeratu eta sailkatzeko (esamoldeen hiztegia lantzeaz aparte (Hill & Lewis, 1997)), hala ere, ondokoaz ohartarazten digu ‘zure oroimenean *gerrarako deia egin, diziplina gogorra ezarri* bezalako hitz-konbinazioak ikastea hiztegi eraginkorra osatzen joateko modurik onenetako bat da’ (op. cit. 7 or.). Zer egin dezakegu horrelako lan batetik onik ateratzeko? (Liburuaren azalari erreparatuz gero, 50.000 esamolde ditu hiztegiak). Lewis-ek onartu egiten du, hala ere, asko erabiltzea dela gakoa: ‘Ikaslearen hiztegia handitzeko modurik onena behar bezainbat *input* erabiltzea da, eta ez horrenbeste irakasleak irakastea’ (ILA, 197 or.). Hori horrela bada, zalantza sortzen zaigu Lewis-en liburuan aipatzen diren ‘irakasteko’ hainbat ideia ez ote dauden sobera eta ideia horiek ez ote diren denbora galtze etengabea, eta horren ordez, ez ote litzatekeen hobe denbora hori irakurtzen, besterik gabe, pasatzea. (Eta horrekin batera, hautapenaren eta sailkapenaren arazoa sortzen zaigu berriro: zein da ‘input egokia’ eta nola dago antolatuta?).

Harreman arriskutsuak

Skehan-ek dioen moduan (1998) ‘sistema horrek badu arriskurik..., adibideetan oinarritutako sistemaz ikasten dugunean hitz-multzoak pilatzen ditugu, baina horrek testuinguru jakin batzuetara muga gaitzake, izan

ere, hitz-multzo horietako asko ez gara gero esanahi konplexuagoak adierazteko orduan erabiltzeko gauza izaten' (89 or.). Horrekin esan nahi dugu esalditan oinarritutako ikaskuntza, sintaxirik batere ikasi gabe, kaltegarria izan daitekeela luzera: *atal asko, baina laranjarik ez*. Beraz, logikoa da ikasleari aukerak irekita uztea eta bi sistemen artean mugitzea, bat bestearen kaltetan garatu gabe. 'Arauetan oinarritutako ikaskuntzaren eta oroimenean oinarritutakoaren arteko oreka lortzea da kontua, bigarrena lehenengoari gailendu gabe eta fosilizatzera iritsi gabe' (ibid. 288 or.).

Fosilizazioa noiz gerta daitekeen? Bada, ikaslea hizkuntza lexikalizatua- ren menpe egotera iristen denean. Eta badirudi Lewis-ek berak menpe- kotasun hori bultzatu nahi duela Nattinger-en (1998) proposamena ontzat ematen duenean. Proposamen horrek honela dio: 'Hitz-jarioa handitzeko aukeren artean ditugu, besteak beste, 'pidginizazioa' bultzatzea, ikasleei hitzak elkarrekin ahal duten ondoen jar ditzaten eskatzea, eta erabilpena murriztuko lukeen edozein auto-monitoretza ekiditea' (70 or.). Skehan-ek esango lukeen moduan: 'Era horretan, eromena nagusi!'.

Maoriaren adibidera itzuliz, nire irakaslearen metodoak erabateko kon- fiantza jartzen du arauetan oinarritutako irakaskuntzan, jariotasun-falta eta guzti; eta nire lagunaren irakaslearen metodoak, aldiz, adibideetan oinarritutako irakaskuntzan du konfiantza, fosilizatzeako arrisku eta guzti. Hala ere, ikasleari erabiltzen duen lexikoa gramatikalizaraziko bagenio, hau da, ekoizten duen *output*-a ulertzea bultzatuko bagenu, arrisku hura ekidin egingo genuke, seguru asko. Lewis-ek, aldiz, balio txikia ematen dio *output*-ari: 'Ikuspegi Lexikalak ... zeregin txikiagoa du *output*-ean beste metodo komunikatibo askok baino.' (ILA, 49 or.). Beraz, oso zaila da jakitea nola lor dezakeen Ikuspegi Lexikalak fosiliza- zioaren aurrean babesteko premiaren eta jariotasuna garatzeko premiaren arteko oreka.

Ikuspegi Lexikala ez da, zentzu hertsian, ikuspegi bat, ikasteko teoria koherenterik eskaintzen ez duelako; eta hizkuntzari buruz duen teoria ere ez dago, programazioaren zehaztasunari dagokionez, praktikan berehala jartzeko erabat landuta.

Eztabaida bizia

Bi liburu horien inguruan sortu den interes handia eta, kasu batzuetan, berotasuna ikusita, egin zaizkien kritikak akademikotzat har daitezke, zentzurik onenean, baina beste batzuk mikatz samarrak izan dira. Lewis-ek horren aurrean zera dio, '*The Lexical Approach* izeneko liburua 1993an argitaratu zuenean eztabaida luzea eta bizia eragin zuela' (ILA, 7 or.) eta 'ikuspegi lexikal' izena bera ere oso sustraituta dagoela, gaur egun, ingelesa atzeritarrei irakasten dieten profesionalen artean. Hori, neurri batean, Lewis-ek bere burua promozionatzeko duen gaitasunaga- tik eta idazteko duen estilo gogor eta konprometituagatik (inola ere ez akademikoa) izan daiteke. Hitz bitan esanda, irakasleen hizkuntza erabil- tzen du. (Gure ikastegian Diploma lortzeko ikasten ari direnen artean, adibidez, oso gustuko dituzte Lewis-en irakurgaiak). Baina bada beste zerbait. Ingelesa atzerriko hizkuntza gisa duten ikastaldietan orain gutxi-

ra arte aintzat hartu izan ez den ezaugarri bat aldarrikatu izatean eta ezaugarri hori nabarmendu eta praktikan jartzeko ariketa pedagogiko erabilterrazak eskaini izatean, Lewis-ek ikaragarri handitu du ikasgela barruko praktika. Pedagogiaren ikuspuntua, hizkuntzaren ikuspegi atomikotik ikuspegi bertikalera aldatze horrek berbaldiaren eta generoaren analisisian hainbat mugimendu suposatu ditu. Eta ez hori bakarrik. Hizkuntzak oinarrian ‘eredu’ asko dituela adieraztean, ikuspegi lexikalak hizkuntzaren zati handiagoa tratatuko du formula bidez eta analisisirik gabe, goi-mailako analisiaren garaitik ona sekula tratatu den baino. (Ikasgelan eskuz idatzitako eskakizun guztiak: NOLA ESATEN DA...? EZ DUT ULERTZEN, IDATZIKO DUZU? eta abar., oso ondo egokitzen zaizkie Lewis-en tesiei). Betiko programazio gramatikalaren nagusitasunari kontra egiten diotenez (nahiz eta alternatiba bideragarriarik eskaini ez), Lewis-i, bai eta Willis-i ere, gure esker ona adierazi behar diegu. Aitzindari akademikoagoengan oinarrituta lan egin izana ez dago zertan Lewis-en kontra erabili: gure lanbidean ez dago jende popular askorik –marfilezko dorrearen eta klarionaren artean bitartekari egin dezakeenik– eta Lewis oso populista da.

Ikuspegi Lexikala ‘garapen bidean dagoen lana’ da. Gai horri buruz oraindik azken hitza entzuteko gaudela esango nuke, bai Willis-engandik, bai Michael Lewis-engandik, edo zergatik ez, nire lagunaren Maorirakaslearengandik. Lehen eskuko informazio gehiago behar dugu ikasle eta irakasleengandik horrelako ikuspegi batek nola funtzionatzen duen eta nolako balorazioa duen ikusteko; horrekin batera, lexikoari zuzendutako material gehiago idatzi eta argitaratu beharko da, eta ikerlan gehiago egin beharko da oroimenak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan duen zereginari buruz; eta horrez gain, buruz ikasitako hizkuntza ea, gero, analizatutako hizkuntza bihurtzen ote den (eta zein baldintzatan) argituko diguten ikerlan gehiago egin beharko da.

Itzultzailea: Ane Goenaga

Oharra

Modern English Teacher (7/4: 7-13. 1998) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

Bibliografia

Alexander, L. 1967. *First Things First*. Longman.

Hill, J. & Lewis, M. 1997. *Dictionary of Selected Collocations*. Language Teaching Publications.

Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

Lewis, M. 1996. Implications of a lexical view of language. In Willis J. & Willis, D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. 4-9 orr. Heinemann.

Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.

Nattinger, J. 1988. Some current trends in vocabulary teaching. In Carter, R & McCarthy, M.

- (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*: 62-82. Longman.
- Nattinger, J. & DeCarrico, J.** 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*: Oxford University Press.
- Pawley, A. & Syder, F.** 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In Richards, J. J. & Schimdt, R. (eds.), *Language and communication*: 191-227. Longman.
- Peters, A.** 1983. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T.** 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sinclair, J.** (ed.), 1987. *Looking Up*. Harper Collins.
- Skehan, P.** 1998. *A cognitive Approach to language learning*. Oxford University Press.
- Swan, M. & Walter, C.** 1984. *The Cambridge English Course, I. (Teacher's Book)*. Cambridge University Press.
- Widdowson, H.** 1989. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics* 10: 128-137.
- Willis, D.** 1990. *The Lexical Syllabus*. Harper Collins.
- Willis, J.** 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
- Willis, J. & Willis, D.** 1988. *Collins COBUILD English Course*. Harper Collins.