

Hizkuntz irakaskuntza komunikatiboaren inguruko zenbait uste oker*

Geoff Thompson

Hizkuntzalari aplikatu eta irakasle askorentzat, hizkuntz irakaskuntza komunikatiboa da metodorik eraginkorrena gaur egun erabiltzen direnen artean. Hala ere, badabilta zenbat uste oker planteamendu honen inguruan. Artikulu honek oker nagusiotako lau aurkeztzen ditu, zergatik sortu diren aztertuz, eta zergatik jo daitezkeen halakotzat ere azalduz. Hori egitearekin batera, artikulua saiatzen da hizkuntz irakaskuntza komunikatiboak, gaur egun erabiltzen den moduan, dauzkan zenbait ezaugarri garrantzitsu definitzen.

Sarrera

Ikasgelan benetan zelan jokatzeko den alde batera utzita, hizkuntz irakaskuntza komunikatiboa (HIK) ondo finkatuta dago ELTko¹ eredu teoriko nagusi gisa. Behin eta berriro egin dira ahaleginak HIK aztertu eta bere ezaugarri bereizgarriak zehazteko (adb. Richards eta Rogers, 1986), eta zenbait arlotan, hala nola irakasleen trebakuntzan, HIKen printzipioak garbi ulertu eta onartuak balira bezala jokatzeko da (ikus, esaterako, Harmer 1991)².

Aho bateko adostasun itxura hau gorabehera, irakasle asko nahastu xamar dabilta oraindik HIK zehazki zer ote den. Muturrik abstraktuenean, jende gehiena bat dator HIKek indarra jartzen duela hizkuntza arrotzaren bidez komunikatzean (idea hau hain modu lausoan azaldu ohi da, hemen bezala, non zaila izaten den ados ez egotea); ikasgela konkretuaren mailan, HIK sarritan erlazionatzen da jarduera-mota zehatz batzuekin, hala nola arazoak konpontzearekin eta binakako lanarekin. Baina tarteko aldean, hots, teoriak eta praktikak bat egiten duten eremuan, gauzak ez dira hain ziurrak.

Adibidez, zer da, zehazki, HIKek irakatsi nahi duena? Badago hizkuntz syllabus komunikatiborik? Eta, halakorik baldin badago, zertan datza? Syllabus nozional-funtzionala besterik ez da, baina izen berri batekin? Edo planteamendu metodologiko bat baino ez da, ikasleei laguntzeko modu bat, aukera ematen diena hizkuntza arrotzaz dakitena erabiltzeko behar diren trebetasunak lantzeko?

Munduan barrena beste lankide batzuekin lan egiten dudanean –MAko eta TEFLeko³ sarrera ikastaroetako irakasle eta ikasleekin– eta Erresuma

Batuan hizkuntza modernoetako irakasleekin aritzen naizenean, behin eta berriro harritzen naiz HIKez dauzkaten ikuskera zeharo aldenduak ikustean. Badira, nik uste, nahaste horretarako zenbait arrazoi, eta horien artean ez da hutsalena HIK azken hamabost bat urteotan ikaragarri arin garatu izana, eta hasieran zeuzkan joeretatik nabarmen urundu izana (bere jatorrizko printzipioak funtsean aldatu barik, hala ere).

Nik uste dut HIKen era “ortodoxo” eta praktikoa bat sortu dela, ez baka-
rrik hizkuntzalari aplikatuen idazkietatik, hala nola Littlewood (1992)
eta McDonough eta Shaw (1993) bezalako testuetatik, baina baita, eta
agian inportanteago dena, hizkuntzako testuliburu zabalduenetatik ere.
Adibiderako, *Headway saila* eta *New Cambridge English Course* aipa
genitzake, gaur egungo praktika onaren erakusgarri direnak. Alabaina,
oraindik ere badabiltza HIKen inguruko zenbait uste oker, eta horiek zail
egiten dute irakasle askorentzat zer gertatzen ari den garbiro ikustea, eta
HIKek ekarritako berrikuntza erabilgarriei erreparatzea. Harrigarria da
nirekin berba egin duten zenbat irakasleek kritikatzin edo arbuiaztan
duten HIK, nire iritziz oker dauden arrazoiengatik. Artikulu honetan era-
kutsi gura nituzke sarrien entzuten ditudan lau uste okerrak, zergatik
sortu diren aztertu eta azaldu zergatik diren, nire irudirako, uste okerrak.

1. uste okerra: HIKek esan nahi du gramatikarik ez irakastea

Hau da uste okerrik iraunkorren eta kaltegarriena. Hala ere, onartu deza-
gun badela arrazoirik uste oker hau izateko. Zenbait hizkuntzalari aplika-
tuk biziki argudiatu dute, eta termino teorikoki persuasiboez, gramatika
esplizituki irakastea baztertu egin beharko litzatekeela. Argudio-bide
batek zera dio, ezin dela gramatika irakatsi, hiztunak hizkuntza erabiltze-
ko behar duen jakintza konplexuegia delako, besterik gabe (Prabhu,
1987). Beste batek dio gramatika irakastea ez dela beharrezkoa, jakintza-
-mota hori ezin delako transmititu adierazi ahal diren arauen bidez; aitzit-
tik, modu inkontzientean baizik ezin daiteke eskuratu, hizkuntzarekiko
esposizioaren bitartez (Krashen, 1988).

Irakasle gehienek jaso dituzte ideia hauen eraginak hizkuntzako testuli-
buru eta syllabusak aplikatzean. HIKen hasierako egunetan *Functions of
English* bezalako liburu aitzindariak ez zuten gramatikaren irakaspen
espliziturik ageri (nahiz eta *Functions of English* liburua gramatikan
oinarritutako ikastaro konbentzionalago bat ordurako egina zuten ikasle-
entzako prestatuta zegoen). Orduan egindako syllabusetan (leku askotan
horiek erabiltzen dira oraindik), irakats-helburuak azaltzen zirenean,
ikasleek zer egiten ikasiko zuten esaten zen batez ere, edo hori baino ez
 (“telefonoz deitzen hotel batera gela hartzeko”; “testu idatzi bat gainetik
irakurtzen informazio jakin bat bilatzeko”). Hala ere, alde batera uzten
zen, edo apenas aipatzen, zeregin horiek benetan burutzeko ikasleek
alde zurretik hizkuntzaz eduki beharko zuten ezagutza.

Edozelan ere, gramatikari buruzko ardura esplizitua bazter uztea ez da
sekula izan HIKen osagai nahitaezkoa. Ulergarria da, zinez, komunika-
zio naturalaren kaltetan egiturari ematen zitzaion aparteko indarraren
aurka erreakzionatu izana. Merezi du orain dakigunaren abantailarekin
atzera begiratzea eta *New Concept English* bezalako testuliburuari errep-

ratzea. Bere garaian –60 beranduak eta 70ak– ikaragarri arrakastatsua izan zen, arrazoiz gainera, baina nahikoa da gaurko begiez ikustea kontu-ratzeko zein estu eta murrizta zen alde askotatik planteamendu hura. Hala ere, beti egon dira teoriko eta irakasleak, uste izan dutenak komuni-kazioa onuraz gauzatu dadin gramatika beharrezkoa dela, nahiz eta per-sona horien ahotsak agian itota egon diren aldi batez, jo eta ke bikoteka praktikatzan ari ziren ikasleen harrabotsaren pean. Hori hain da begi-bis-tako eta zentzuzkoa, non orainaren talaiatik begiratuta, bitxia dirudien norbaitek sekulan zalantzan jarri izanak.

*Gramatika ikasiz
HIKen bidez: atzera
begirako
planteamendua*

Jakina, erantzuteke dago oraindik ikasleek zelan eskuratuko duten beha-rrezko gramatika. Aipatu dudan HIKen ikuspegi irekiaren arabera, gaur egun aho batez onartzen da eskolako tarte egoki bat gramatikari eskaini beharko litzaiokeela, baina horrek ez du ekarri gramatika-arauen tratamen-du tradizionalera bere hartan bueltatzea. Pentsatzen da gramatika komple-xuegia dela modu sinplistegi horretan irakatsia izateko, eta ideia horrek bere eragina izan du. Ondorioz, ikuspegia lekuz aldatu da: irakasleak gra-matika parte *betetzetik*, ikasleek gramatika *deskubritzera* pasatu da.

Ahal bezain laster, ikasleak hizkuntza berriarekin aurrez aurre jartzen dira, lehenengo aldiz, testuinguru ulergarri batean, funtzioa eta esangura ulertzeko gai izateko moduan. Horren ostean bakarrik bideratzen da ikasleen arreta esangura hori emateko erabili diren forma gramatikalak aztertzea. Gramatikaren azterketa esplizitua da, baina ikasleek egiten dute aztertze-lan gehiena. Hizkuntzaz ikasi berri dutena ahalik eta gehien ustiatzen dute, dakiten hori modu erraz eta baliagarrian adierazteko gai diren neurrian, eta irakasleen gidaritzapean. Estrategia hau zera onartze-tik abiatzen da: oso erraz gerta litekeela ikasleek gehiago “ulertu” izana hizkuntza berriaz, eurek (edo irakasleek) hitzez adierazi ahal dutena baino. Hizkuntza aurkezterakoan irakasleak emango balu itxuraz guztia biltzen duen (baina egiaz negargarri zatikakoa den) arau bat, horrek isile-ko mezu hau emango luke: ikasleek ez dutela ezer gehiago ulertu behar puntu horretaz, eta praktikatzea aski dutela. Aitzitik, gramatikaz berba egiteko ordua atzeratzen bada, ikasleek euren ekarpena egiteko gai diren arte, zentzu batean jadanik “dakitena” argitara ekarriz, orduan, adierazi bariko mezua besterik izango da, alegia, ezagutza berria eskuratzeko prozesua ikasleen euren baitan gertatzen dela, eta eurek badutela haren gaineko kontrolik. Azken aldion indar handia ematen zaio ikasleei probetxuz ikasten irakasteari, eta, ondorioz, oso litekeena da hemendik gutxira mezu hori modu esplizituan eztabaidatzen hastea.

HIKek hizkuntza komunikaziorako sistema bat dela azpimarratu zuen hasiera-hasieratik, eta “atzera begirako” gramatikaren planteamendu hau ideia horren garapen berezkoa da. Bestalde, kontuan hartzen du ikasleek etekin handiagoaz ikasiko dutela baldin eta ikasten dabilztzanaz berba egiteko aukera badute. Ellis-ek (1992) dio gramatikari modu esplizituan erreparatzeagatik agian ez dela berehalakoan ikasten, baina horrek erraz-tu egingo duela ikasteko lana aurreragoko etapa batean, ikaslea prest dagoenean (oraindik argi ez dagoen moduren batean) hizkuntzari buruz-ko informazio berria bereganatzeko. Atzera begirako planteamenduak

beste abantaila bat ere badauka, hots, ikasgaia ingelesez ematen bada, horrek ikasleak bultzatuko dituela naturaltasunez komunikatzera eskuar-tean daukaten zereginerako garrantzitsua den gai batez: hizkuntzaz beraz.

2. uste okerra: HIKek esan gura du berbetan bakarrik irakastea

Kasu honetan ere badago arrazoirik uste oker hau nahiko zabaldua ego-teko. Garai batean mugimendu bat egon zen linguistikari, ahozko hizkun-tzari lehentasuna ematearen aldekoa, eta HIKek ere, lehenago beste planteamendu batzuek bezala, haren eragina izan zuen. Gainera, indarra ematen zaionean ikasleak komunikatzera bultzatzeari, horrek berez-berez eramaten du pentsatzera *zertaz* komunikatu beharko diren, eta *zer-gatik*; HIKek ikasgelatik harago begiratzeko daukan jokaera zabalagoa-ren parte da hori. Ikasle askok ahozkorako erabiliko dute gehienbat hizkuntza: handik eta hona ibiltzeko atzerrira doazenean; atzerriko bisi-tariekin berba egiteko eta abar. Errealitatean hizkuntza ikasgelatik kanpo erabiltzeko posibilitate gutxi dutenean ere, sarritan ikasleak gogoz ego-ten dira sineste falta bertan behera uzteko eta hizkuntza harreman pertso-naletarako beharko balute bezala jokatze⁴. Horrenbestez, erraz suerta daiteke hitz egiteko eta entzuteko trebetasunei erreparatzea batez ere.

Uste oker honetarako beste arrazoi bat zera da, HIKek aparteko garran-tzia ematen diola ikasleek mota egokiko praktika nahikoa eurenganatzeari. Hori askotan honetara itzultzen da (batez ere irakasleen trebatzaileek itzuli ohi dute horrela): IRD (irakasleak berba egiteko denbora) laburtu egin behar da, eta IKD (ikasleak behar egiteko denbora) ahalik eta gehien luzatu, gehienbat ikasleak bikoteka jarritz eta euren ikaskideekin hitz egiteko esanez. Aldi berean, “IRD txarra, IKD ona” leloa irakasle gehienentzat ziuraski helburu erabilgarria bada ere (nahiz eta gutxitan lortua), garrantzitsua da zera ere onartzea, komunikazioa ez dela berbal-dian bakarrik burutzen, eta hitzuna (edo idazlea) ez dela komunikatzen ari den pertsona bakarra. Hizkuntzaren bidezko komunikazioa idatzian nahiz ahozkoan gertatzen da, eta gutxienez bi pertsona eskatzen ditu. Testu bat euren golgorako irakurtzen dabiltzan ikasleak komunikazioan parte hartzen ari dira (testuak euren intereseko zerbait baduela suposat-urik), ikaskidearekin berbetan daudenean bezainbeste hartu ere.

Zalantza barik, honek begi-bistakoegia ematen du ezer esan beharrik iza-teko; alabaina, harrigarria da zenbat aldiz entzun diedan irakasle espe-rientziadunei eta irakasle izateko trebatzen ari diren pertsonen HIKen gainean kexatzen, hizkuntza idatzia bazter uzten omen duelako. Ziurre-nik, ondo funtzionatzen duen HIK eskola batean ikasleek gehiago hitz egingo dute, metodo “tradizionalak” erabiltzen diren eskoletan baino; baina nahikoa da begiratu bat ematea orain gutxi argitaratutako testulibu-ru zabalduenei konturatzeko ikasle horiek segurutik testu-mota ugariago irakurri eta idatziko dituztela, eskola tradizionalagoetako ikasleek baino. HIK planteamenduan ikasleak bultzatzen dira komunikazioan esku hartu eta komunikazioaz gogoeta egitera ahalik eta testingururu desberdin gehienetan (eta behar adina testingurutan, ez bakarrik etorkizunean hiz-kuntza erabiltzerakoan izango dituzten beharrei erantzuteko, baina baita

momentuan hizkuntza ikasteko dauzkaten premiak asetzeko ere). Apika, ikasleek berba egiteko denboraz pentsatu baino, ikasleen komunikazio-denbora kontzeptu zabalagoaz pentsatu beharko genuke (edo are ikaslearen denboraz huts-hutsean, hausnarketa isilerako behar diren aldiak barne, irakasle edo ikaskidearen hizketak traba egin barik).

Hirugarren uste okerra: HIKe esan nahi du bikotekako lana, eta horrek esan gura du rol-jokoa

Kasu honetan uste okerra ez datza hainbeste bikoteko lanari berari emandako garrantzian, nola lan-mota hori erabiltzeko moduen gainean ageri dituen aurreiritzi estuetan. Rol-jokoa teknika erabilgarria izan daiteke duda barik... nahiz eta niri neuri bihotza apur bat iluntzen zaidan tankera honetako beste irakasmolde bat ikusten dudanean: “Zuetako bat dendaria/hoteleko arduraduna/medikuaren bulegoko harreragilea da; bestea eroslea/bezeroa/pazientea da. Antzestu elkarrizketa”. Hala ere, bikotekakoa (eta talde-lana) horrek adierazten duena baino askoz ere teknika malguago eta erabilgarriagoa da.

HIKen etengabe sortzen den gai bat zera da, ikasleei zelanbaiteko kontrola eman behar zaiela euren ikaskuntzaren gainean (hizkuntza aukera-sistema bat denez gero, ikasleei parada eman behar zaie aukera egiten ikasteko). Berriz ere orainaren abantaila-lekutik atzera begiratu eta iragan hurbileko testuliburu ezagunei erreparatuz gero, adibidez 70ko hamarkadako *Kernel Lessons Intermediate*-ri, berehala igartzen da liburuak uneoro kontrolatzen duela ikasleek diotenaren edukia: egin itaun bat honako elementuak erabiliz; testuaren gaineko galdera hauei erantzun; irakurri elkarrizketa hau eta abar. Bikoteko lana erabiltzen denean ere, ikasleek ez dute egundo erabakitzen zer esango duten, esateko agintzen zaiena zelan esan besterik ez dute pentsatu behar⁵.

Bikoteko lana erabiltzea kontrol eta erabakimen-neurri bat ikasleen eskuetara pasatzearen zantzu fisikoa da; alabaina, hori benetako aukerarekin osatu behar da, eta rol-jokoak beharbada ez du hori bultzatzen bikotekakolanaren beste erabilera batzuek adina, batez ere beheko mailetan. Lagungarria izaten da abiapuntu gisa pentsatzea zelan lagunduko dioten elkarrizketa ikasleek batera lan egiten dutenean. Euren ideiak proban jarri ahal dituzte euren artean lasaitasunez, jende gehiagoren aurrean bota baino lehenago. Horrek ideiak areago garatzeko bidea eskaini diezaike, eta, ondorioz, konfiantza handiagoa eta komunikazio eraginkorragoa eman. Euren ikaskideen ezagutza eta trebetasunak osa ditzaketenez ezaugu eta abildadeak eman ahal dizkie, eta horrek modua eman diezaike eskuartearen hartzen dituzten zereginak arrakasta handiagoz burutzeko.

Bikoteko lanaren beste erabilera batzuk

Bikoteko lana ikus daiteke ikasleei jarraipena egiteko modu baliagarri gisa, hots, hizkuntza elementu bat aurkeztu ondoren mundu guztia aldi berean praktikatzeko jartzeko bide legez. Baina, horren ordez, ikasleek edozein ekarpen egin aurreko balizko etapatzat ere har dezakegu. Ikasleek batera egin dezakete lan gramatika-ariketa bat egiteko, arazo bat konpontzeko, testu bateko egitura linguistiko berriak analizatzeko, eskolako beste kideentzako galdetegi bat prestatzeko edo taldearen aurrean plazaratu gura duten iritzian ados jartzeko. Bikoteko lana jomuga barik (edo

jomuga baino gehiago), prestaketa legez ikusi bezain laster, aukera-kopurua itzel ugaltzen da. Kontua ez da hainbeste “Noiz heltzen naiz eskolan praktika libreagoko une batera, non bikotekako rol-joko bat sartu ahal duan?”. Gehiago da “Ba al da arrazoirik bikoteko lana ez erabiltzeko orain egiteko asmoa daukadanaren barruan?” (Jakina, bikoteko lanaz ez baliatzeko arrazoi bat aldatzeko gogo hutsa izan daiteke; teknika-rik onenak ere larregi erabil daitezke).

**4. uste okerra:
HIKek esan
gura du
irakaslearengand
ik gehiegi
itxarotea**

Agian tranpa egitea da hau uste okertzat jotzea. Izan ere, Medgyes-ek (1986) inork baino sendoago adierazi duenez, HIKek gehiago eskatzen dio irakasleari, ondo zabal dabiltzan beste metodo batzuek baino. Argudio horrek badu egia-rik, eta handia gainera. Ez da hain erraz jakiten alde- z aurretik eskolak zelakoak izango diren; irakasleek prest egon behar dute ikasleek diotena entzuteko, ez bakarrik nola esaten duten entzuteko, eta gertu egon behar dute, halaber, eurekin interakzioan sartzeko ahalik eta modu “naturalenean”; antolamendurako trebezia gehiago erabili behar dituzte, irakasleak gidatutako ikasgela tradizionalean baino. Horrez gain, ingeleseko hiztun jatorrizkoak ez diren irakasleek segurutik hizkuntz maila altuagoa izan beharko dute –edo, hobeto esanda, hizkuntz trebetasunen arteko oreka diferentea– lasaitasunez komunikatzeko gai izateko, eta ohi duten baino hizkuntz erabileraren inguruko gauza gehiagoz eztabaidatu ahal izateko. Eta beharbada garrantzitsuagoa dena: gerta liteke irakasleek azaleratu behar izatea hizkuntz irakaskuntzari buruz ondo errotuta dauzkaten aurrejuzkuak (gehienbat eskolan eta unibertsitatean hizkuntzak ikasten eurek izandako esperientzietan oinarrituak), eta aurreiritziok modu irekian erkatu behar izatea agian hain ezagun ez dituzten baina pedagogikoki zentzuzkoagoak izan daitezkeen beste aukera batzuekin.

Alde batetik, ez dago kontu horietarako erantzunik. Esate baterako, egia da zaila dela ezikusia egitea HIKi leporatzen zaionean jatorrizko hiztunak diren irakasleek sortutako metodoa dela, eta jatorrizko hiztunak diren irakasleentzat. Dena dela, horri uste oker deitzea zuzen egon daiteke bi arrazoiengatik. Lehenik, puntu horiek HIKen akats bezala aurkeztu dira, planteamendua baztertzeko arrazoi legez, baina berdin-berdin aurkez daitezke metodoa onartzeko arrazoi gisa. HIKekin, irakasleek euren sineste eta jokabideak berrebaluatzeko aukera daukate; metodoak euren lanarekin dibertitzera bultzatzen ditu, alde batera uztera material, zeregin eta erantzun ezagun berberen urtez urteko errepikatze aspergarria. Batzuei beharbada irudituko zaie ikuskera hau baikorregia dela, baina ez dirudi arrazoirik dagoenik pentsatzeko irakasle gehienentzat halako aukerak ez direla onartzekoak, hau da, baldin eta halakotzat ikusten badira.

Bigarrenez, erraza da irakasleengandik eskatzen denaz gehiegikeriak esatea; egia esan, bestelako arrazoiengatik euren jokamoldeak aldatu gura ez dituzten irakasleak izan daitezke uste oker honi batzuetan babes ematen diotenak. Medgyes-ek berak ere (1968), bere ideia hobeto sendotzeko, amaitzen du HIKen arau bezala deskribatuz HIKeko irakasle

gutxi ezagutuko luketen superirakasle irrealista bat. Egia da gaitza izan daitekeela planteamendu komunikatibo bat erabiltzea, zeharo ez-komunikatiboak diren materialak erabiltzera behartuta egonez gero; baina hori gero eta gutxiagotan gertatzen da. Gaur egun testuliburu askok ematen dituzte oso gidabide eta ariketa praktiko eta artezak HIKerako, irakasleari ahalegin gutxi eskatzen diotenak, ezpada gidabide-arietok behar bezalako gogoz probatzeko borondatea. Nirekin behar egin duten ingeles-irakasle ez jatorrizko gehien maila behar bezain altua da eskatzen den aldaketari aurre egiteko, hots, hizkuntzaren erabilera malguago eta ez hain planifikaturantz egiteko. Eta oso xelebrea da nork eta hizkuntz irakasleek argudiatzea euren lanean ez dela sartzen beste pertsonak diotena sentiberatasunez entzutea... beharbada hori dioten irakasleek hobe lukete politikara pasatzea.

Ondorioak

HIKen garapenak ekarritako jarrera-aldaketa ikaragarria aintzat hartuta, ez bakarrik hizkuntzarekiko baina baita irakasle eta ikasleekiko ere, ez da harritzekoa denbora pixka bat kostatu baldin bada ulertzea horrek ikaste/irakaste prozesuaren alderdi guztietarako dakartzan ondorioak. Alabaina, kezkarria da ikustea zelan jende askok HIKen gainean dauzkan inpresioak, dirudienez, metodoaren hasierako galdetze eta esperimentatze etapan estekatuta geratu diren (egia bada ere fase hori batzuetan baikorregia izan zela), hots, zenbait auzi giltzarritzko artean guztiz konpondu barik zeuden garaian.

HIK ez da inolaz ere azken erantzuna; duda barik, hizkuntz irakaskuntzako hurrengo “iraultza” bidean dago, non edo non, dagoeneko. Baina sortzen diren berrikuntzak sortzen direla, HIKek ekarritako aldaketen gainean sortuko dira, eta aldaketok egokitu edo baztertu egin beharko dituzte. HIKek ekarritako aldaketa horietako batzuk garrantzitsuegiak dira galtzeko: ikasgelatik haragoko munduari buruzko ardura, ikasleaz indibiduo gisa ageri duen kezka, hizkuntzari buruz zera esatea, berorrek burutu nahi ditugun funtzioak betetzeko egituratua dagoen zerbait dela. Etorkizunean garatzen diren bideek aldaketa horiek baztertuko ez dituztela ziurtatzeko, badirudi funtsezkoa dela ikusi ditugun uste okerrak ezabatzen saiatzeak. Bestela, aipatutako aldaketak eta HIK osoa madarikatzeko erabil litezke.

Itzultzailea: Ana Isabel Morales

Oharrak

* Ingelesezt “Some misconceptions about communicative language teaching” ELT Journal (50/1: 9-17, 1996) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

1 ELT: English Language Teaching, hau da, ingelesaren irakaskuntza. I. O.

2 MA: Master of Arts, hau da, giza zientzietako masterra. TEFL: Teaching of English as a

Foreign Language, hots, ingelesa hizkuntza arrotz gisa irakastea. I. O.

- i Interesgarria da ikustea Harmer-ek “komunikatibo”terminoa baztertzen duela bere liburuan ematen duen deskribapenean. Berak nahiago du “jarduera orekatuen metodoa”izena erabili, jarduera kontrolatu, ez-komunikatiboak ikas-prozesuaren parte funtsezkoa direlako. Alabaina, planteamendu honetan jarduera komunikatiboak beste jarduera guztien jomuga dira, eta alde horretatik ez dago arrazoirik jarduera kontrolatuei “aurrekomunikatiboak” ez deitzeko, Littlewood-ek (1992) proposatu bezala, “planteamendu komunikatiboak” gordez termino orokor bezala.
- ii Hizkuntz ikaskuntzaren helburuak markatzeko beste metodo bat zera da, azken jomugatzat hizkuntzaren nolabaiteko menderatze abstraktu bat jartzea (beharbada egituren azterketa bat ipinita azken froga gisa). Hori HIKen oinarritzako printzipioen kontra doa, ikasgelaren mugetara lotutako ikergaitzat hartzen duelako hizkuntza, murru

pedagogikotzat. Beste aukera bat, benetan komunikatiboak den kanpoko helburu bat proposatzen duena, zera da: hizkuntza ikasleak literatura irakurtzeko prestatzeko bitarteko gisa ikusten duena. Hori xede nagusitzat jotzen da oraindik, unibertsitateko ikastaro askotan bereziki. Hala ere, ikasle asko eta askorentzat helburu hori desmoralizatzeko moduko xede urrun eta zaila da. Elkarriketaren abantaila zera da, posible dela berorretan parte hartzea maila askotan, oinarritzako maila barne.

- iii Hau funtsean ez da bereizten gramatika-itzulpenaren metodoan itzulpena erabiltzen den modutik: itzuli beharreko esaldi edo testuak ematen du edukia, eta ikasle eta irakaslearen ardura bakarra da eduki hori zelan adierazi. Jakina, kontrol honek irakaslearen lana errazten du, berak ez duelako epaitu behar ikasleek diotena egokia, interesgarria, harirakoa eta abar den ala ez, ez eta horri buruzko erantzunik eman behar ere. Egin behar duen gauza bakarra zera da, erantzunak gramatikalki zuzenak diren ala ez esan (ikus 4. uste okerra).

Artikulugilea

Geoff Thompson irakaslea da Liverpooleko unibertsitateko Ingeles Aplikatuko Ikasketen Sailean, eta Hizkuntz Ikas/Irakaskuntzako masterreko ikasketa-

-burua ere bada; bestalde, TEFL/ESPeKo hasierako agirirako eskolak ematen ditu. Honako herriotan izan da irakasle: Txina, Saudi Arabia, Hungaria, Errumania, Turkia, Bulgaria eta Aljeria.

Bibliografia

- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching* (2. ed.). London: Longman.
- Krashen, S. 1988. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Littlewood, W. 1992. *Teaching Oral Communication*. Oxford: Blackwell.

- McDonough, J. & Shaw, C. 1993. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Medgyes, P. 1986. Queries from a communicative teacher. *ELT Journal* 40/2: 107-12.
- Prabhu, N. 1987. *Second language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. & Rodgers T. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aipatutako testuliburuak

Alexander, L. 1974. *New Concept English* series. London: Longman.

Jones, I. 1981. *Functions of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neill, R., Kingsbury, R. & Yeadon, T. 1971. *Kernel Lessons Intermediate*. London: Longman.

Soars, J. & L. Soars. 1986. *Headway* series. Oxford: Oxford University Press.

Swan, M. & C. Walter. 1990. *The New Cambridge English Course*. Cambridge: Cambridge University Press.