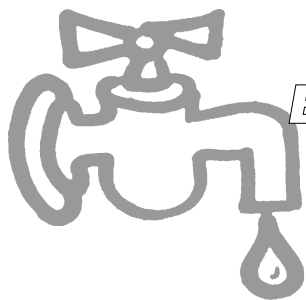




Beste iturrietatik

Hizkuntz irakaskuntza hizkuntza irakastea da*

Michael Swan

Gauza jakina da hizkuntzen irakaskuntzari bi eratan so egin dakiokela: prozesua den aldetik eta produktu edo emaitza den aldetik. Baina, ez da erraza bi ikuspegi horiek elkarrekin era egokian uztartzen. Artikulugilearen ustez, gehiegi azpimarratu da azken hamarkadotan, ingelesaren irakaskuntzan, prozesuaren ikuspegia emaitzarenaren kalte-tan. Eta, oreka berreskuratu nahiez, oinarrietara “itzultze bat” proposatze-ra dator. Hutsune bat ikusten die, bestalde, atazetan soilik oinarritutako syllabusei, ez baitute biderik uzten hiztegiaren irakaskuntzaz behar hainbat arretatzeko. Koxka hori berdindu asmoz, Syllabus Lexikalaren beharra ere aldarrikatzera dator Michael Swan.

“Zerbait egin beharra dago. Hau zerbait da. Beraz, egin dezagun”
(Bai, Ministroa)

Ezagutza eta trebetasunak lehenestea

Hasteko, hizkuntz irakasle gisa, irakasle-trebatzaile gisa eta, noski, programatzaile gisa dugun lanaren ikuspegi nahiko arrunta emango dut. Alegia:

- Hizkuntzaren erabilerak ondoko hau inplikatzten du: 1) ezagutza-oinarri bat, eta 2) ezagutza-oinarria erabiltzen duten eragiketak burutzeko trebetasuna. Hauek neurri berean dira garrantzitsuak.
- Musikarekin edo gidatzearekin, esate baterako, alderatuta, hizkuntza taxuz erabiltzeko behar den ezagutza-oinarria zabala da.
- Bai ezagutza-oinarriak eta horri lotutako trebetasunak norbereganatzek denbora luzea eskatzen du eta (heldu gehienentzat), lan dezente.

- Ikasle gehienek hizkuntza arrotz baten zati txiki bat soilik menperatze-ko denbora dute.
- Gure zeregina, beraz, hauxe da: 1) lehentasunak finkatzea, gure ikasle-entzat garrantzitsuenak diren hizkuntz alderdiak eta trebetasunak hautatuz, eta 2) ikasleek alderdi eta trebetasun horiek benetan ikasi ahal izateko moduan jasotzen dituztela ziurtatzea.

ELTko (1) jende asko, noski, kontsiderazio hauetaz ongi jabetuta dago eta mundu zabalean oso eraginkorra den irakaskuntza-modu ugari dago horren ondorioz (ez dut denek gaizki egiten dutenik adierazi nahi). Dena den, itxuraz badago joera bat orekaren aldetik ezagutza/trebetasunak zatiketaren alde bat edo bestea gehiegi azpimarratzekoa, eta halaber, baliabideek (irakaskuntza-jarduerak) helburuak (jarduerak irakasten omen dituzten ezagutza eta trebetasunak) ordeztzekoa. Hau da, nire ustez, orain gertatzen ari dena, eta gure lanbidearen sektore batzuk behintzat –irakaskuntza prozesu gisa harturik– hain daude irakaskuntza-trebetasunekin kezkatuta irakaskuntza emaitza gisa ez hartu eta ezagutzaren oinarriaz arduragabetzeko arriskuan erori baikara.

Gauzak egitea eta gauzak irakastea

EFLn (2) neure lehen urratsak egiten ari nintzela, hizkuntz irakaskuntzak nahiko gauza sinplea zirudien. Guk gramatika, hiztegia eta ahoskera irakasten genuen, eta ziurtzat jotzen genuen ikasleek ikasi egiten zutela. Elementu hori trebetasun hartzaile eta sortzaileak (gauza jakina zen horietako lau zeudela) landuz garatzen ziren. Dena txukun antolatuta zegoen testuliburuan. Baziren, egia da, zenbait gauzari ez-ikusia egiten genionaren seinaleak (adibidez, ikasleek “mintzamina lantzeko” eskatzen zigutenean guk, iheskor, elkarriketatarako etorria “praktikaren bitartez” eskuratuko zutela esaten genien). Oro har, sistemak zailtasunik gabe funtzionatu zuen: guk ikasgaiak ematen genituen eta ikasleen ingelese gero eta hobe zen.

Baina nire kezketako bat, orduan ere, hauxe zen: konturatu gabe, gauzak irakastetik gauzak egitera igarotzeko joera genuela. Hau begi-bistakoa goa zen oinarritzko syllabusaren ziurtasun sinpleak utzi ondoren. Ikasgelarako bidean, ikasle hasiberrien irakasleari “zer landuko duzu orain?” galdetuz gero, ziuraski honelako erantzunak jasoko genituen: “koloreen izenak”, “orainaldi perfektua”, “dendan esan beharreko gauzak”. Baina galdera berbera maila ertaineko irakasle bati eginez gero, erantzunak hauexek izango ziratekeen: “diktaketa”, “irakurketa”, “elkarriketa bat”, “irriti-programa bat”. Batak zer irakatsiko zuen esaten zuen bitartean, besteak zer egingo zuen azaltzen zuen.

Berez, enfasi-aldaketa hau nahiko ulergarria da. Ikasleek, trebatu ahala, premia anitzagoak eta lausoagoak dituzte, eta zailagoa izaten da norberaren helburuak hizkuntz alderdi jakin batzuen zerrenda batean definitzea. Aldi berean, trebetasunen praktikak gero eta garrantzi handiagoa hartzen du –maila ertainetako ikasleek, tipikoki, erabili ezin dituzten hizkuntz alderdi asko ezagutzen dituzte, eta ikasle aurreratuagoek beren behar profesioletarako hizkuntz erabilera bereziak landu beharra izan deza-

kete—. Beraz, normala da, maila ertainetik gora, irakaskuntzako syllabusetan jarduerak elementu garrantzitsuago bilakatzea.

Baina enfasia aldatzeak xedeak bistatik galtzeko arrisku handia dakar berekin. Hautatzen ditugun jarduerak helburu bihur daitezke, eta irakasten diren hizkuntz alderdiak berriz, bigarren mailan geratu. Erraz gerta daiteke azkenean hizkuntzaren irakaskuntzarekin zerikusi handirik ez duten gauza asko egitea, eta egin beharrekoak egiten ari garela baieztatzeko, hizkuntzaren erabilera interaktibo nahikoa inplikatzaren zereginetan murgilduta edukitzea ikasleak. (Ziur gaude ikasleak ingelesez mintzatzen/irakurtzen/idazten/entzuten ari badira ikasten ari direla). Beraz, teorian ezagutza-oinarriari eta honi lotutako trebetasunei garrantzi berbera ematen saiatzen bagara ere, ikasleek denbora luzea eman dezakete nahiko definizio lausoa duen mintza-praktika egiten, eta ez gehiegi hizkuntzaren beste alderdi batzuk sistematikoki ikasten.

Dena gero eta konplikatuagoa da

Lanbide honetan hasi nintzenez geroztik, hizkuntz irakaskuntzak izugarrizko aurrerapena egin du. Askoz gehiago dakigu hizkuntzari buruz, ideia sofistikatuagoak ditugu jendearen ikasteko moduari buruz, eta askoz baliabide hobeak ditugu irakasteko. Ikertzaileek berbaldiaren analisisian egindako lanak batez ere, bizitza errealean komunikazioek nola funtzionatzen duten zehaztea, zenbat testu-mota desberdin egituratzen diren ikustea, eta hizkuntza eta bere erabilera “nozioak” eta “funtzioak” bezalako kategoria semantikotan deskribatzea ahalbidetu du. (Beraz, ikasleek “mintzamina lantzeko” eskatzen badigute, badakigu horrek zer esan nahi duen eta nondik-nora jo).

Zoritxarrez, hizkuntzari buruz gehiago dakigun neurrian eta gure metodologiak ezagutzarekin batera aurrera egiten duen neurrian, zailagoa da xede zehatzak definitzea eta xede horiek lortzeko jarduera egokiak aukeratzea. Hainbeste gauza dago irakasteko eta hainbeste gauza egiteko. Informazio egokia eduki nahi duten irakasleek, trebatzaileek eta material-idazleek datu eta teorien oihan trinko batean ibili behar dute, eta askotan terminologia okerrean sasiek eragozten diete bidea gainera. Horrela gauzak, ez gaude galdera nagusiari erantzun ahal izatetik hurbilago orain: “Zer gertatzen da jendearen buruan hizkuntza bat ikasten ari denean, eta nola egin dezakegu irakaskuntza eraginkorrago?” Une ezkorretan, batzuetan Mark Twain-en hitzak datozkit gogora: “Goi-mailako aditu askoren ikerketek dagoeneko nahikoa lausotu dute gaia, eta, honela jarraituz gero, laster ez dugu horri buruz ezer jakingo”. Arrazoizko erabakiak hartzea ahalbidetuko ligukeen ikuspegi garbiagoa inoiz lortuko ez dugula etsita, horretan saiatzeari uzteko tentazioa daukagu noski, eta oharkabean hizkuntz praktikari buruzko jardueren nahas-mahasean babesten dugu geure burua.

Hizkuntza prozesu gisa

Babesa erabilera-jarduera lagunkoietan bilatzeko betiko joerak bultzada indartsua hartu du, hizkuntz irakaskuntzan eragin nabarmena izan duen gaurko hizkuntzalaritzaren korrante batetik: hizkuntza, “emaitzatzat” baino gehiago, “prozesutat” hartzea alegia. Honek trebetasunetan oina-

rritutako planteamenduari egin dio mesede: gure lana (jende askoren araber) ez da ikasleari produktu bat ematea (hizkuntza), baizik eta hizkuntza egoki erabiltzeko behar dituen trebetasunak emango dizkioten prozesuetan parte hartzera bultzatzea (edo antzeko formulazioren bat). Gaurko hizkuntz ikastaro asko “trebetasunen bateriaren” planteamendua dei genezakeenean oinarrituta daude, non ardatz nagusia, hizkuntza irakastea baino gehiago, jendea hizkuntzaz gauzak egiteko trebatzea baita. Ni irakasten hasi nintzenean, irakurketa trebetasun bat zen. Handik hamabost urtera, analisi ezagun batean, irakurketak hemeretzi trebetasun desberdin barne hartzen omen zituen. Trebetasunen zerrendari era berean konplexuak diren estrategien zerrendak erants genizkioke –ikasestrategiak, komunikazio-estrategiak, eta abar– eta askotan horiek ere irakatsi beharko liratekeela iradoki da.

Hizkuntz ikaskuntzaren literaturan ‘estrategia’ inoiz egoki definitu ez bada ere, eta ikaslearen jokabideari etiketa bitxiak jarri bazaizkio ere, hala nola ‘aplikazio okerraren estrategia’, adibide ugari eman da horri buruz, eta erabat positiboa den konzeptu gisa azaltzen zaigu: ikasleek estrategiak garatzeak edo irakasleek ikasleei aldezturik dituztenak erabiltzera bultzatzeak eta beren estrategia-multzora beste batzuk gaineratzeak onespina jasotzea ziurtatzen duela dirudi (James, 1990).

Hau ez da hizkuntzaren “trebetasunen eta estrategien” ikuspegiari kritika xeheki egiteko toki egokia, baina printzipio eragile gisa, behintzat esango nuke guk edozein “trebetasun” edo “estrategia” ez genukeela irakatsi beharko, baldin eta ziur ez bagaude (1) benetan badagoenik, (2) ikasleak hori behar duenik, (3) ikasleak jadanik ez daukanik eta (4) benetan irakas eta ikas daitekeela.

Hizkuntza prozesu gisa ikusteak, beraz, xedeei eta metodologiari dago-kienez, trebetasunetan oinarritutako bere ikuspegiak, gauzak egitera bultzatzen gaitu, gauzak irakastera baino gehiago. Ikuspegi honen arabera, ikasgelako jarduera ez da jadanik ezagutza-oinarri bat eskuratzeko baliabidea, ez: praktikan ikasgelako jarduera bera bilakatu da helburu, eta hortik dator hizkuntza bera ezkutatuta geratzeko arriskua.

Sinplifikazioa: lasterbide baten bilaketa

Hainbeste gauza irakasteko eta hainbeste gauza egiteko dagoelarik, normalean da irakasleek eta programatzaileek beren lana sinplifikatzeko bideak bilatzea. Aldi berean, ikertzaileek nahiko presio handia jasaten dute hizkuntz ikaskuntzaren arazoei soluziobide praktikoak aurkitzeko. Denbora luzea eta diru-kopuru handia eragkitzen da mundu osoan haurrei eta helduei hizkuntzak irakasteko, eta emaitzak ez dira ikusgarriak izaten. Inbertsio izugarri hau, hizkuntz ikaskuntza azkartzeko bideak aurkituz, eraginkorrago egin dezan edonork nazioen eskerrona irabaziko du, eta ospea eta dirua –edo gutxienez, garai latz hauetan, aukera gehiago izango du hurrengo pertsonal-murrizketan bere postuari eusteko–. Ez da harrigarria, beraz, aldiro “metodo” eta “planteamendu” berriak agertzea. Neurri batean, hau onuragarria da eta beharrezkoa: gutxienez, planteamendu berriek energia berria sortzen dute, eta askotan honek benetako

aurrerapena ekartzen du, txikia izanik ere. Baina eraginkortasun handiagoaren irrikaz, hizkuntz irakaskuntzaren kontzeptuen oihanean bidezidor bila aritzean, arriskua azken ekarpenari begira geratzekoa da, eta hau gure arazo guztiak konponduko dituen “lasterbide” bilakatzekoa, “metodo” edo “planteamendu” homogeen bat sortuz, gutxienez lehen baino bi edo hiru aldiz eraginkortasun handiagoaz irakasteko erabil dezakeguna. (Duela gutxi “metodo” ezagun baten deskribapena erakutsi zidaten, berria inondik inora ez zena, hizkuntzak “sei aldiz azkarrago” irakasten omen zituena. Uko egin nion hori erabiltzeari, pentsatu bainuen duela hogeitau urte norbaitek petrolioa baino sei aldiz eraginkorragoa den erregea aurkitu izan balu, gaur ez zitzaigula inor horretaz konbentzitu nahian etorriko, denok hori erabiliko baikenuke).

Azken hamarkadotan gertatutakoari begiratuta, kezkarria da ikustea zenbat metodo, planteamendu eta teknologia hauteman diren “gako”tzat: ariketa estrukturalak, hizkuntz laborategia, ikus-entzunezkoen planteamendua, input-en hipotesia, bide isila, planteamendu humanistikoak, hala nola aholku bidezko ikaskuntza, sugestopedia, benetako materialen erabilera, syllabus nozional/funtzionala, planteamendu komunikatiboa, erantzun fisiko osoa, ikaslearengan oinarritutako planteamenduak, atazetan oinarritutako programak, gutxi batzuk besterik ez aipatzearren. 70eko hamarkadan (*guru* eta metodo miragarrien egunik onenetan), Catherine Walters-ek eta biok *ELT Journal*-en artikulua bat argitaratu genuen “Ingelesa gabetze sentsorialaren bitartez irakastea” izenburuaz. Halakoa zen orduko giroa, ezen irakurle batek baino gehiagok seriooki hartu baitzuen hor esandakoa, eta erreferentziak azaltzen hasi ziren bibliografietan.

Nire ustez, argi ibili beharra dago “X metodoa” edo “Y planteamendua” izena daraman hizkuntz irakaskuntzari buruzko edozein filosofiarekin. Metodoa honela zehaztuta egoteak esan nahi du horren egileek hizkuntzaren alderdi bat soilik edo nagusiki jasotzen dutela. Hortaz, derrigorrez, beste alderdi batzuei ez zaie behar duten arreta eskainiko. Planteamendu berriak eta teknologiak zerbitzari onak dira (gure erreperitorio profesionalera egiten duten ekarpena dela medio), baina oro har nagusi txarrak (egin gabe utzarazten digutena dela-eta). Ni lanean hasi nintzenean, onak ginen gramatika irakasten, baina txarrak mintzamina lantzen. Orain, askotan alderantziz ikusten dugu. Duela aste batzuk norbaitek hauxe esan zidan: “Dena aztertu dugu Planteamendu Lexikoari buruz, baina nekez lantzen dugu gramatika”. Zalantzak ditut Michael Lewis pozik egongo ote zatekeen bere ideiak horrela erabili direla ikusita.

Panazea berri bakoitza, azken batean, konponbide miragarria ez dela ikusten denean, desilusia dator, eta penduluak berriro beste aldera jotzen du. Beraz, energia neurri handi batean gure hutsegiteen aurrean erreakzionatzen gastatzen dugu, eta ez gure hizkuntz irakaskuntzaren oinarritzko xedeak lortzen saiatzen. Ian Stewart-ek *New Scientist*-en hizkuntz irakaskuntzatik urrun dagoen gai bati buruz dioen bezala: “Aspalditik dakigu kontrol-sistemen jokabidea kaotikoa izan daitekeela... baldin eta “gehiegi erabiltzen” baditugu... sistema osoa oztopatu egi-

ten da, ia denbora guztia hutsegiteak konpontzen ematen baitugu eta oso denbora gutxi kontrolatu behar zukeen errealtatearen arabera erreakzionatzen” (Stewart, 1995).

**“Hizkuntzak
baditu bere
konponbideak”:
atazetan
oinarritutako
syllabusak**

Ezagutza-oinarriari arreta handirik ez eskaintzea ez da beti trebetasunak irakasteaz arduratzearen ondorio izaten. Nahita egindako gauza ere izan daiteke. Prabhu-k (1987) aipatzen duenez, bada “pedagogia-intuizio sakon bat: bigarren hizkuntza batean gaitasuna eskuratzeak ez duela eskatzen hizkuntz inputa edo planifikatutako praktika maximizatzea, baizik eta ikasleek komunikazioari ekiten ahalegin daitezen baldintzak sortzea”. Ikuspegi honen arabera lanean ari den jende askoren ustez, irakaskuntza eta ikaskuntza atazetan soilik oinarritutako syllabusaren arabera antola daitezke. Ereduaren bertsio batzuen arabera, ikasleek adibideen edo antzekoen bitartez ikasgelan burutu beharreko xede-atatak aztertzen baditugu, behar den hizkuntza (askotan, era adierazgarrian, “trebetasun” gisa deskribatua) prozesuan bertan sortuko da: atazetarako erabiltzen diren materialetatik naturalki agertuko da, edo irakaslearen inputetatik, edo ikasgelako elkarreraginetatik. Beraz, ez dago hizkuntz syllabus formal edo funtzional espliziturik antolatu beharrik: atazak zuzen aukeratzen badira, hizkuntzak berak egingo du gainerako lana.

Baina, egingo al du? Performantzia-helburuak zehazteak automatikoki sortuko al du, halabeharrezko gertakizun gisa, ikasleek hizkuntza behar bezala erabiltzeko behar duten ezagutza-oinarria? Ikasleak arduraz hautatutako ataza-multzo batean murgiltzen baditugu, gramatika, ahoskera eta hiztegiari dagozkion lehentasunezko alderdi guztiak azalduko al dira eta ikasleek ikasiko al dituzte?

Demagun, une batez, ikasleek bizitza errealean behar izango duten gramatika guztia alde batera utzi dela, plangintza berezirik gabe, eta atazetan soilik oinarritutako ikastaldi eta jardueretan edo “hizkuntzaren forma” oinarri harturiko saio gehigarrietan ikasiko dela benetan. Onar dezagun halaber, argudio horren arabera, Tom MacArthur’s-en ahoskeraren definizio gogoangarria, “ikaslearen hizkuntz ikastaldiaren bukararen hasieran bezalakoxea den alderdia” alegia. Hiztegia geratzen zaigu.

Atazetan oinarritutako ikaskuntza aztertzen dugunean, hiztegia ikustezi-na dela dirudi. (Nunan-en bi liburutan (1988, 1989), ez zaie “hiztegiari” edo “lexikoari” erreferentziarik egiten). Harrigarria da hau, begi-bistakoa baitirudi, oinarritzko mailaren ondoren behintzat, ikaslearen zereginik handiena hitzik garrantzitsuenen multzo egoki bat eta esapideak jasotzea dela, eta horien forma nahiz esanahirik hedatuenez jabetzea, horien erabilerak eskatzen dituen antolaera-modu eta sintaxia ikastea, eta abar. Atazetan soilik oinarritutako syllabusak hizkuntza irakatsiko badu, gramatika ez ezik, beharrezko hiztegia ere eman beharko diegu ikasleei. Zoritxarrez, garbi dago ez dagoela biderik hori eraginkortasunez egiteko: atazetan oinarritutako syllabusari, nire ustez, aparte landutako syllabus lexikalaren gehigarria gaineratu beharko diogu gutxienez.

Syllabus lexikalaren beharra

Aparteko syllabus lexikalak beharrezkoak direla ikusteko, zabalera eta maiztasuna hartu behar ditugu kontuan. Demagun ikasle tipiko baten kasua –dei diezaiogun Sofia. Sofia maila ertaineko ikaslea da nahiko motibatuta dagoena; ingelesezko hirugarren urtean dabil, ingelesez mintzatzen ez den herrialde bateko Bigarren Hezkuntzako eskola batean. Atazetan oinarritutako syllabusa erabiltzen dute ikastetxe horretan. Ikasi ditu jadanik bi mila hitzetik gora arruntenak, eta hirugarren urtea beste mila inguru hitz eta esamolde garrantzitsuenak jakinik bukatu nahiko luke.

Maiztasun-sail honetako hitz batzuk “atazetara zuzenduta” egongo dira eta ikasleek ziur ikasiko dituzte baldin eta ataza horiek syllabusaren parte badira. Esate baterako, Sofiak eta bere ikaskideek negozioei buruzko lanak egiten badituzte, ez dugu kezkatu behar *contract* (kontratu), *meeting* (bilera), *negotiate* (negoziatu), *confirm* (baieztatu), *delivery date* (igorpen-data), eta abar ikasiko ote dituzten pentsatuz, gauza ziurra baita hitz horiek era batera edo bestera agertuko direla. Zoritzarrez, maila ertaineko hiztegiaren zatirik handiena ez da kasu honetan sartzen, ordea: “helburu orokorretarako” materiala dei genezakeena dago neurri handi batean. “Hiru mila itemek”, adibidez, *calm* (bare), *noisy* (zaratsatu), *swallow* (enara), *take trouble* (lana hartu edo arduratu), *rubbish* (zabor), *lane* (zeharkale), *genuine* (benetako) eta *out of sight* (begien bistatik kanpo) barne hartzen dituzte, baina zaila da hitz eta esamoldeok erabiltzeko automatikoki zein ataza hauta dezakegun ikustea.

Beharbada, halere, Sofiak helburu orokorretarako behar dituen item lexikalek badute maiztasun nahikoa urte horretan bere lanean automatikoki ager daitezen, ataza edozein izanik ere. Hau suposizio egokia ote den ikusteko, matematika-pixka bat behar dugu. Eskolurtean zehar, idatzizko eta grabatutako material dezente, ikasgelako jarduera-piloa, asko hitz egiten duen irakasle bat edukiz gero eta ikasgelatik kanpo zerbait irakurtzen badu, Sofiak –oso gutxi gorabeherako kalkulua eginez– 350.000 hitz jaso litzake: 10.000 hitz astean. Baina *calm*, *noisy*, *swallow*, *take trouble*, *rubbish*, *lane* eta *genuine* hitzak 7tik 30era bitarteko maiztasunez agertzen dira milioi bat hitzeko. Horren arabera, horietako edozein bakarka hartuta, ziuraski 350.000 hitzeko corpus batean behin gutxienez agertuko da. LOB –*The Lancaster* - Oslo/Bergen– Corpuseko maiztasun-datuak erabiliz, eta probabilitatearen teoria aplikatuz, *calm* hitzak agertzeko %99,9ko aukera edukiko luke, *noisy*-k %95ekoa, eta *swallow*-k %90ekoa. Baina hitz bakoitzak agertzeko aukera handiak baditu ere, denak batera agertzea askoz ere zailagoa da (loterian, zure zenbakiko zifra bat edo bi askotan agertuko dira, baina nekez denak batera). Maiztasun-maila honetan, hogeitabost hitz zehatz gure ikasturtean agertzeko aukera %50ekoa-edo izango litzateke. Gure “hiru mila” item garrantzitsutik 600 hiztegi orokorrekoak direla pentsatzen badugu, eta ez jarduerak artifizialki eragindakoak, ez dago horiek agertzeko aukera handirik, probabilitatea milioiko bat izango bailitzateke. Sofiak ez ditu bere hiru mila hitzak ikasiko.

Beraz, hiztegia ez da berez ikasten den zerbait. Ikasteko denbora mugatua duten ikasleek hitz garrantzitsuak ikasi behar badituzte, hitz horiek auke-

ratu egin behar dira eta ikas-materialetan edo jardueretan erabili. Hau egiten ez badugu, ikasleek ez dituzte –behin ere ez– hiztegi-item garrantzitsu asko ezagutuko, eta ikastaldia ezagutza-hutsune handiekin bukatuko dute. Garai batean, hitz egiteko, behar zituzten adreiluak, teilak, oholak, mortairua eta abarrak ematen genizkien ikasleei, eta etxeak erai-ki zitzaketela pentsatzen genuen. Atazetan soilik oinarritutako planteamenduak alderantzizko hutsegitea dauka: zuzenean etxeak egin ditzatela nahi dugu, baina beharrezko materialak berez sortuko direla pentsatuz –iratzoket igorriak bailiran–, une eta kopuru egokian. Zoritxarrez, ez dago iratxo askorik ELTn: syllabus lexikalak behar ditugu.

Gure adibideko hirugarren urteko balizko ikasleak ez bezala, ikasle batzuek xede-hizkuntza mintzatzen den herrialdean egiten dituzte hizkuntz ikastaroak, eta hemen arazoa beste bat da. Ikasleek, ikasgelatik kanpo hizkuntzarekin etengabeko kontaktuan egonik, hiztegi garrantzitsua eskuratu ahal izango dute, eta ikasgelako orduak bestelako jarduerak burutzeko erabil ditzakete. Atazetan soilik oinarritutako planteamenduak hemen egokiagoak diren ala ez beste arazo bat da: badirudi gelatik kanpoko hizkuntzarekiko kontaktu horrek ikasleak, oro har, gauzak egiteko behar duten ingelesean trebatuko dituela. Xede-hizkuntzan mintzo den herrialdean hizkuntz ikastaroak zertarako diren galdetu beharko genuke eta hau ez da, beharbada, galdera erantzunerraza.

Ikaslearen independentzia

Hizkuntz irakaskuntza eta ikaskuntza, askotan isatsak zakurra astintzen duen teknikez beteta aurkitzen ditugu. Horrela, hizkuntz laborategia –funtsean teknika baliagarria dena– faktore kontrolatzaile bilakatu zen zenbait metodologiaren, ikaskuntza eta irakaskuntza hizkuntz laborategiaren inguruan antolatu zirelarik. Auto-ikaskuntzak eta norberak zuzendutako ikaskuntzak antzeko arriskua ekar lezakete: ikaskuntza-programa osoa kontrolatuz eta itxuragabetuz, helburua, xede-hizkuntzaren ikaskuntza baino gehiago, norberak zuzendutako ikaskuntza bilakatzea. (Dickinson, 1987).

Aurrez planifikatutako hizkuntz syllabusen aurrean gaur aurkitzen dugun erresistentziaren sorburua, askotan, izaten da hain pertsonala den hizkuntz ikaskuntzari kanpoko mugarik ezarri ez dakion nahi ulergarria. Ikasle bakoitza den bezalakoa da, eta bere xedeak, bere ikasestiloa eta abar dauzka, eta normala da pentsatzea zenbat eta gehiago inplikatu ikasleak beren ikaskuntzari dagozkion erabakietan (ariketen pertsonalizaziotik hasi eta syllabus-diseinu orokorreraino), orduan eta aukera gehiago izango ditugula beren premietara egokitutako eskolak emateko.

Egia da, noski, ikasleak bakarrik dakiela zehazki zer nahi duen. Baina egia da, halaber, irakasleak bakarrik dakiela zer den ikasi behar dena. Irakaskuntzaren beste adar batzuetan ez gara normalean hain lotsatiak izaten ikasleei bide jakin bat edo muga batzuk inposatzeko –adibidez, nik ez nuke hamazazpi urteko semea kotxea gidatzen ikasteko bere kasa aurkikuntzak egitera bultzatuko, eta ez nuke nahi eskalatzen ikasten ari naizenean nire irakasleak *rappela* egiten nire kasa uzterik–.

Atazei eta hizkuntz ikaskuntzari buruzko lan baten egileek (Pica, Kanagy eta Falodun, 1993) diotenez, “ikuspegi interakzionista batetik, ikasgelako jarduera gehienak ez dira hizkuntza ikasteko lagungarri eraginkorrak, ez baitituzte bermatzen helburu batera zuzendutako edo negoziatutako elkarreraginaren baldintzak, non ikasleek rol aktibo bat duten. Horren ordez, ikasleei eskatzen diete onar ditzatela beraiek ezarri ez dituzten helburuak”. Horrek oso gauza bitxia dirudi. Hizkuntza bat ikastea erabaki duten ikasleek, gutxienez, beren helburuak finkatuta dauzkate. Eta helburu horiek lortzeko gidaritza espezializatua behar dutela pentsatu badute, hizkuntza aztertu eta irakaskuntza-programa bat moldatzeko gauza sentitzen ez direlako, hizkuntz ikaskuntzak zer inplikatzan duen zenbait teorizatzailek baino hobeto sumatu dute.

Ez dago guztiz garbi, izan ere, ikasle guztiek irakasle batzuen ustez egokia den autonomia-maila nahi dutenik. Nunan-ek (1988) aipatzen duenez, ikaskuntzako lehenespeneak aztertzen dituzten Australiako bi azterlanetan, irakasleentzat garrantzitsuenak mintza-praktika, norberak akatsak atzematea eta binakako lana ziren bitartean, ikasleentzat ahoskera, irakaslearen azalpenak, hutsegiteen zuzenketa eta hiztegia lantzea ziren. Gainera, bazegoen jardueraz betetako planteamenduen kontrako jarrerarik ere: ikasle batek adierazi zuen bezala, “nik ez dut txalorik eta abestirik nahi. Nik ingelesa ikasi nahi dut.”

Ikaskuntza naturala versus irakaskuntzaren bidezkoa

Azken urteotan ikerketa ugari egin dira lehen eta bigarren hizkuntzaren eskurapenari buruz, eta hauen arteko antz eta desberdintasunei buruz. Honek ikertzaile asko “irakatsitako ikaskuntzak” “eskurapen naturalaren” emaitza berberak lor ote ditzakeen pentsatzera eramanez ditu. Muturreko ikuspegi ezagun bat Krashen-en “loturarik ezaren” posizioa da: gramatika-arauak kontzienteki ikaste horrek, gehienez ere, norberaren produkzioa kontrolatzeko balio duen ezagutza eskain dezake, horretarako astirik dagoenean, eta ezagutza hori ezin da gramatikalki zuzenak diren adierazpen espontaneoak egiteko erabili. Ondorengo ikerketa batzuek gramatikaren irakaskuntza neurri batean gehiago baloratzeko joera izan dute, erakutsiz arauak ikasteak zuzentasunean baduela eragin txiki bat gutxienez (ikus Ellis, 1994). Dena den, arauak ikastea “artifiziala” delako ustea oraindik nahiko zabaldua dago eta, era berean, irakaskuntzan eskurapen naturalaren baldintzetara zenbat eta gehiago hurbildu, orduan eta hobeto irakasten ari garelakoa.

Gauza bitxia bada ere, “irakaskuntza versus eskurapen naturala” eztabaidaren ardatza ia soilik gramatikaren ikaskuntza izan da, eta gramatika *nola* ikasten den. Baina iruditzen zait horrek ez duela ia garrantzirik irakaskuntza bidezko ikaskuntza eta eskurapen naturala alderatzen ditugunean. Bien arteko funtsezko desberdintasuna, ziurrenik, hiztegiarekin dauka zerikusia, eta askoz gehiago *zer* ikasten denarekin *nola* ikasten denarekin baino.

70eko hamarkadan burututako azterlan baten arabera (Carey, 1978), ingelesez mintzo diren haurrek batez beste 14.000 hitz ikasiak dituzte 6 urte dituztenerako. Honek eguneko 6,3 hitz ematen digu. Bigarren hiz-

kuntza ikasten duten helduek, horren arabera, 10.000 ordu behar izango lukete 5.000 hitzeko hiztegia eskuratzeko, bide luzeegia maila ertain bat lortzeko, alegia.

Laguntzarik gabeko eskurapen naturalak, beraz, mantso dihardu eta, jadanik ikusi dugun bezala, eskurapen naturalaren baldintzak kopiatzen dituzten irakaskuntza-planteamenduek ezin izaten dute ikasleek behar duten hiztegia erakutsi ikastaldian normalean izaten den denboran.

Irakaskuntzak, ongi antolatuta, bi gauza egin ditzake. Lehenik, ikasleari erakutsiko zaizkion hizkuntz alderdiak *hautatu*, hizkuntz ikastaro baterako dagoen denbora laburrean, inputean ahalik eta item garrantzitsu gehien azalduko direla ziurtatuz. Bigarrenik, aurkeztutako itemen *presentzia kontzentratua* eta *praktika kontzentratua* erabil ditzake, ikaslea material berria intentsiboki lantzerantz bultzatuko duten jarduerak proposatuz. Honen eraginkortasuna hemen aipatzeko gehiegi diren faktoreen arabera da, baina irakaskuntza planifikatuak ikasleei gutxienez funtsezko hiztegia eskuratzeko aukera ematen die, eta hiztegi hau input-ean sartzen ere ez duen planteamendu batek, berriz, hizkuntzaren funtsezko alderdiak irakasteko erantzukizunari uko egiten dio.

Sintesia eta ondorioak

Beraz, gure lanean “oinarrietara itzultze” bat ikusi nahiko nuke (adierazpen horrek oraintsu politikoki hartu duen zentzu obskurantistatik gabe). Hizkuntz analisian, syllabusen diseinuan eta metodologian aurrerapen izugarriak egin badira ere, irakaskuntzan gaurko gure helburuak eta ni ikasgelan lehen aldiz sartu nintzenean genituenak ez direla oso desberdinak iruditzen zait. Hau da, gure zeregina ikasleei gramatika, hiztegia eta ahoskeraren alderdi garrantzitsu hautatu batzuk menpera ditzaten eta hauek zuzentasunez eta egokitasunez erabil ditzaten tresnak ematea da. (Baina, jakina, *gramatika*, *hiztegi* edo *egokitasun* hitzez ez dugu duela hogeita hamar urte esan nahi genuen gauza berbera adierazi nahi). Oinarrietara itzultze honek, besteak beste, ondoko hauek dakartza berekin:

- Irakaskuntzari dagokion balioa ematea berriro, beharrezkoa den norabidean; honekin batera, inputa, lexikoa bereziki, printzipio batzuen arabera hautatu eta aurkeztu beharra ongi ulertzea. Ondorioz, ikaslearen autonomia eta “eskurapen naturala” imitatzen duten planteamenduak mugatu egingo lirarteke.
- Hizkuntz irakasle trebatu batek irakasten duen hizkuntzaren egitura ongi ezagutu behar duela konturatzeko –gaur egun ingelesezko jatorrizko hitzun diren irakasle askok gramatikaren ezjakintasun harrigarria dute–.
- Hizkuntza bat ikastea gogorra eta batzuetan aspergarria dela aitortzea, eta hori beti horrela izango dela; ez dago lasterbiderik. Jakina, ibilbidea interesgarriago egiteko moduak bilatu behar ditugu, baina kontuan izan irakasle aspertuak nahi duena ez dela derrigorrez ikasleak behar duena. Ez dugu, noski, irakasten ari garen hogeigarren urtean lehen urteko gauza berberak egiten jarraitu nahi, baina gure ikasleen premiak gaur gure gurasoen garaikoenak bezalakoxeak izan daitezke. Eta, gure

lehen urtean hiztegia eraginkortasunez irakatsi baguenen, eta hogeigarenen ikasleak berbaldi interaktiboaren negoziazio-estrategietan trebatzen ari bagara, hau benetan aurrerapena ote den pentsatu beharko dugu eta, hala bada, norentzat.

- Prozesuari ez ezik, emaitzari ere begiratzea. Gauza asko egin daiteke hizkuntz klaseetan, baina aukeratzen ditugun jarduerak gauza baliagarriak irakasten ote duten jakin behar dugu. “Emaizta” ez da alferrikako hitza, gure ikasleek ordainetan lortu nahi dutena baizik. Ikasgelatik irteten garenean, ikasgaia arrakastatsua izan bada, ikasleek orain dakitena eta lehen ez zekitena zer den esaten jakin beharko dugu, edo orain zein trebetasun garrantzitsu darabilten lehen baino hobeto. Hau jakiteko gai ez bagara, beharbada bada zerbaiz oker dagoena.
- Komunikazioa gauza on absolutua delako ikuspegia baztertzea. Zenbat eta gehiago integratu ahal izan komunikazio erreala hizkuntz praktikan, orduan eta hobeto, baina horren ondorioa ez da ikasleak komunikatzen ari direlako ingelesa ikasten ari direnik. Eta zenbait jarduera (esate baterako buruz ikastea edo egituren praktika mekanikoa), batera komunikatiboak ez direlako onespén handirik ez dutenak, oso baliagarriak izan litezke ostera.
- Egiten ari garenaren aurrean zentzuzko jarrera edukitzea. Ospea duen planteamendu bat ebaluatzeke garaian, lagungarria izan daiteke geure buruari nola aplikatuko geniokeen pentsatzea. Gu txinera, grekoa edo swahilia ikasten ari izango bagina, gure usteetako zenbati eutsiko genioke? (Ez oso aspaldi, Britainia Handian normalean irakasleek ikasleei itzulpenak edo hiztegi elebidunak erabiltzea debekatzen zieten. Asma ezazue nolako hiztegiak erabiltzen zituzten denek oporretan atzerriara joaten zirenean).

Kenneth Tynan-ek, bere lanbideaz hausnarketa egiten ari zela zioenez, antzerki-kritikari ona bere garaiko antzerkian gertatzen denaz ohartzen dena da, baina gertatzen ez denaz ohartzen dena da antzerki-kritikari bikaina. Gure hitzaldiek, artikuluek eta katalogoek kezka ugari erakusten dute, eta honekin batera, sormen handia eta energia izugarria. Gauza interesgarriagoak, motibatzaileagoak eta profesionalki betegarriagoak aurkitzen ditugun neurrian, gertatzen ez diren gauzez ere ohartu beharra daukagu.

Itzultzailea: Uxoa Larramendi

Oharrak

* Ingelesezt “Language Teaching is Teaching Language”; IATFL (1996 Annual Conference Report: 34-38) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

- 1 ELT = English Language Teaching, hots, ingelesaren irakaskuntza. I. O.
- 2 EFL = English as a Foreign Language, hots, ingelesa hizkuntza arrotz gisa. I. O.

Bibliografia

- Carey, S.** 1987. The Child as Word Learner. In M. Halle, J. Bresnan, & B. Miller, (edk), *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Dickinson, L.** 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R.** 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- James, C.** 1990. Learner Language. *Language Teaching* 23/4.
- Nunan, D.** 1988. *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. Kanagy, R. & Falodun, J.** 1993. Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction In G. Crookes & S. Gass (edk), *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Prabhu, N.** 1987. *Second Language Pedagogy: a Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Stewart, I.** 1995. Juggling by Numbers. *New Scientist* 20 May 1995.