

Metodoen bizitza ezkutua*

*Jack Richards
(Hawaii-ko Unibertsitatea
Manoan)*

Artikulu honetan, hizkuntz irakaskuntzako metodoen estatusa hiru ikuspegiatik aztertuko ditugu. Lehenik, metodoak nagusiki hizkuntzaren teoria batean (eta, beraz, hizkuntz syllabus baten nolakotasunari dagozkion ikuspegiatan), edo hizkuntz ikaskuntza-prozesuen nolakotasunaren teoria batean oinarritzen ote diren ikusiko dugu. Ardatza hizkuntza duten edo ikaskuntza duten metodoen arteko desberdintasunak aztertzeko, hizkuntz programa eta syllabusaren diseinuan eta berrikuntzak dakartzaten metodoetan gaur dauden joerak kontuan hartuko dira. Bigarrenik, metodoak hautatzeko arrazoiak eta beren eragina ikusiko dugu. Arrazoi horiek askotan ez dute zerikusi handirik izaten metodo jakin baten filosofia edo edukiarekin, baina bai metodoaren formarekin eta onespenerekin. Azkenik, metodoak curriculumaren garapenari buruzko kezka zabalagoen arabera aztertuko ditugu. Ikuspegi honetatik, metodoei buruz planteamendu zehatzagoak behar direla ohar gaitezke. Gaur erabiltzen diren metodo gehienak ez dira behar bezala ebaluatu, eta ez da datu nahikorik jaso ebaluazio hori bideratzeko. Helburuak eta irizpideak askotan ez dira zehazten, eta ez dago daturik benetan nola erabiltzen diren ikusteko. Curriculumaren garapena gai zabalagoei begira egin beharra azpimarratzen da.

Hizkuntz irakaskuntzaren historia hizkuntza zer den eta hizkuntzak nola ikasten direnari buruzko ideien historia da. Hizkuntzaren eta hizkuntz ikaskuntzaren izaerari buruzko teoriak hizkuntz irakaskuntzari aplikatzeak irakas-metodo desberdinak ekarri ditu berekin. Metodoen arteko desberdintasunak askotan hizkuntzaren eta hizkuntz ikaskuntzaren izaerari buruzko ikuspegi kontrajarrien isla badira ere, metodoen arrakastaren eta porrotaren arrazoiek sarritan ez dute zerikusirik metodo horien atzean dauden teoriekin edo praktikan duten eraginkortasunarekin. Hizkuntz teoriaren rola, irakaskuntza-teoria eta metodoak gauzatzeko faktoreak ulertzeko, horien “bizitza ezkutua” ezagutu behar dugu, eta, aldi berean, curriculumaren garapeneko “metodoen sindromearen” mugak aurkitu.

**Metodoak eta
hizkuntz teoria:
hizkuntzaren
edukia nola
definitzen den**

Metodo hitza erabiltzen dudanean, hizkuntza irakasteko filosofia batez ari naiz, hizkuntzaren edo/eta hizkuntz ikaskuntzaren izaerari buruzko premisa teoriko batzuetan oinarritzen diren irakas-printzipio edo prozedura estandarizatu batzuk dituen (Richards eta Rodgers, 1982). Nagusiki bi bide daude hizkuntz irakaskuntzan metodoak lantzeko. Bata, syllabusaren bitartez, hau da, hizkuntz edukia definitzeko eta antolatzeko modua. Bestea, hizkuntz ikaskuntzari eta irakas-prozedurei buruzko teoria baten bitartez. Nahiz eta syllabusak eta irakas-prozedurak askotan elkarren menpe egon, ez dute hala egon beharrik, eta gaur eskura ditugun metodoen aniztasun handiak metodoak lantzeko bi planteamendu horien atzean dauden usteen arteko desberdintasuna erakusten digu.

**Syllabusaren
bidea**

Metodo guztiek ikasleek hizkuntza ikasteko aukerak sortu nahi dituzte. Baina metodoek hizkuntza desberdin defini dezakete. Batzuentzat, hizkuntza gramatika eta hiztegia da. Beste batzuentzat, ezaugarri semantiko, sintaktiko eta lexikoen multzo abstraktua da. Beste zenbaitentzat, konzeptuak eta gizarte eta hizkuntz jokabidean gizakiek eguneroko bizitzan adierazten dituzten ideiak eta arauak dira. Ikuspegi jakin horietako bat da guk azken batean irakasten duguna, hau da, hizkuntz syllabusaren eredu bat. Hizkuntz irakaskuntzaren gaurko joera askok, hala nola syllabus nozional-funtzionalaren edo Xede berezietarako Ingelesaren (English for Specific Purposes, ESP) planteamenduek, hizkuntz edukiaren alderdi jakin batzuen eragina eta proposamen zehatz batzuk, adibidez metodo baten azpian egongo litzatekeen syllabusa, islatzen dituzte.

XX. mendean metodoen oinarri sistematiko eta razionala lantzeko lehen saioak 20ko eta 30eko hamarkadetako hiztegiaren kontrolaren mugimenduan dauzkagu. Mugimendu honek hiztegia jotzen du hizkuntz syllabusaren osagai nagusitzat, hitzen maiztasunaren zerrendak, *Basic English* (Ogden, 1930), *Interim Report on Vocabulary Selection* (Faucett, West, Palmer eta Thorndike, 1936), eta *General Service List* (West, 1953). Hauek Palmer eta West, Bongers, eta Ogden bezalako jendearen lanaren emaitza dira, syllabusaren diseinuari oinarri zientifikoa edo enpirikoa eman nahi izan ziotenean.

Palmer-ek, aldi berean, gramatikan zuen interesa, baina ez gramatika-itzulpenaren metodoaren gramatikan. Palmer-entzat, gramatika mintzairaren ereduaren azpian dagoen sistema da. Honela, ordezkatzeko-taulak landu zituen eta *A Grammar of Spoken English* (Palmer eta Blandford, 1939) liburua kaleratu zuen, eta Hornby-k, Mackin-ek eta beste batzuek gramatika-syllabusak (Hornby, 1954) landu ahal izateko oinarriak finkatu zituen. Hizkuntz ikastaroetako lexikoaren eta gramatika-edukiaren planteamendu sistematikoak eta ingelesa hizkuntza arrotz gisa irakasteko metodologia-esparru baten osagai gisa baliabide horiek erabiltzeko Palmer eta West bezalako espezialisten ahaleginak lagun, TEFLren planteamendu britainiarren oinarriak ongi finkatu ziren. Ikastaroetarako eta ikas-materialetarako syllabus gisa balio zuten esaldi-ereduen eta egituren sekuentzia mailakatua *syllabus estrukturala* zen. Syllabus hori planteamendu situazional batekin erabiltzea, syllabus-itemak testuinguruan

kokatu eta praktikatu ahal izateko, *planteamendu estruktural-situazionala* izenez ezagutu da.

Estatu Batuetan, hizkuntz irakaskuntzaren hizkuntz oinarri aplikatuak britainiarrek baino hamarkada batzuk beranduago landu zituzten, baina emaitzak antzekoak izan ziren. Oraingoan, hitz-zerrendak Charles Fries-ek eta bere lankideek egin zituzten Michigan-go Unibertsitatean (Fries eta Traver, 1942), eta ordezkatzeko-etaulak “praktikaren ereduaren” oinarritzat balio zuen “esparru” bilakatu ziren. Fries-ek erabili zuen hizkuntz edukiaren eredu, halere, eguneratuagoa zen, 30eko eta 40ko hamarkadan hizkuntzalarari amerikarrek landutako paradigma batetik jasoa. Charles Fries-en prestakuntza hizkuntzalaritza estrukturalaren bidetik zihoan, eta 1939an Michigan-go Unibertsitatean Estatu Batuetako lehen English Language Institute (ELI, Hizkuntza Ingelesko Institutua) delakoaren zuzendari izendatu zutenean, “estrukturalismoa” aplikatu zuen hizkuntz irakaskuntzan eta syllabusaren diseinuan. Ondorioa “metodo audiorala” (1) izan zen (Fries eta Fries, 1961).

Hizkuntzaren edukia nagusiki hiztegiak eta gramatikak definitzen dutelako ikuspegiak eragin handia izan du metodoetan. Gaurko metodo “berritzaileen” ikuspegietan ere oinarritzkoa da, Asher eta Gattegno-renean adibidez. 50eko hamarkadaren bukaeran eta 60koan Ipar Amerikako hizkuntz departamentuetan nagusitu zen metodo audiolingualean gauzatu zen. Eragin minimoa besterik ez zuten izan 60ko hamarkadan Chomskyk plazaratutako ikuspegiek, hizkuntz irakaskuntzan “kode kognitiboaren” planteamendu gisa azaldu zirenek alegia.

Hizkuntzaren ikuspegi honek aurre egin beharreko lehen erronkarik handiena 60ko hamarkadaren bukaeran agertu zen, alde batetik, syllabus nozionalaren kontzeptuarekin (Wilkins, 1976), eta, bestetik, English for Specific Purposes (Xede Bereziatarako Ingelesa) mugimenduarekin (Robinson, 1980). Biek syllabus lexiko-estrukturalaren eredu batzertu eta syllabusaren edukiaren ikuspegi alternatibo bat proposatzen dute. Syllabus lexiko-estrukturalaren errefusapena ulertzeko, bere usteetako batzuk azaldu behar ditugu. Garrantzitsuena hau da, xede-hizkuntzaren oinarritzko hiztegia eta gramatika ikasi ondoren, ikasleak ingelesa behar den egoeretan eraginkortasunez komunikatzeko gaitasuna izango duela. Metodo estruktural-situazionala, audiorala eta audiolinguala ingelesa helburu orokorretarako irakasteko diseinatu dira.

Wilkins-ek proposatutako syllabus nozionalak ingelesa helburu orokorretarako behar deneko hizkuntz edukien berdefinizioa besterik ez zuen egin, gramatika eta hiztegia ez ezik, ikasleak komunikatu behar dituen nozioak edo kontzeptuak, hizkuntza erabiltzea eskatzen duten helburu funtzionalak, hizkuntza erabiliko den egoerak eta ikasleak tipikoki jokatuko litzuzkeen rolak ere jasotzeko. Hizkuntzaren ikuspegi honek eskatzen digu hizkuntza bat jakitea gramatikatik komunikazio-ikuspegi batera igarotzea dela. Hau praktikan jarri nahian, Europako Kontseiluak syllabus horren bertsio ezagun bat landu zuen: *Threshold Level* (Van Ek eta Alexander, 1980). Komunikazio-helburu orokorretarako irakatsi beharreko ingelesaren edukia deskribatzen du horrek.

Ingelesa, komunikazio-helburu orokorretarako baino gehiago, xede jakin eta berezietarako irakasten denean, hizkuntzaren edukia ezin dugu helburu orokorretarako erabili dugun gramatika, hiztegi, nozio, gai eta funtzioekin identifikatu. Horren ordeztu, ikasleen hizkuntz eskakizunak izango dira syllabusaren diseinua erabakiko dutenak, eta hau da ESPren atzean dagoen filosofia. Hizkuntz irakaskuntzaren planteamendu hau eraginkorra da, eta irakaskuntza ikastalde jakin batek eskatzen duen edukia irakasten du. Abiapuntua ez da hizkuntz kodearen analisia, ikaslearen komunikazio-beharrek zehazki ezagutzea baizik. Orduan bakarrik erabaki daitezke ikaslearen hizkuntz premiak.

Hizkuntz irakaskuntzaren planteamendu estruktural-situazionalak, audioralak, audiolingualak, nozional-funtzionalak eta ESPak, elkarrekin arrotz samarrak izanik ere, badute, ordea, gauza komun bat: edukiaren inguruan eratu direla. Hizkuntz syllabus baterako proposamen zehatzak egiten ditu bakoitzak, eta ondoren, zehaztutako irakaskuntza-prozeduren oinarria eratzen du syllabusak. Baina bada metodoak lantzeko bide alternatibo bat, abiapuntu gisa hizkuntzaren edukiaren ordeztu ikaskuntzari eta irakaskuntzari buruzko teoria bat hartzen duena. Bide Isila, Aholku bidezko Ikaskuntza, Planteamendu Naturala eta Erantzun Fisiko Osoa (EFO) eta antzeko metodoen ezaugarri komuna hauxe da: hizkuntz ikaskuntzari buruzko teoria jakin baten emaitza eta aplikazioa izatea, eta irakas-teoriaren lagungarri.

Irakas-teorien bidea

Hizkuntz irakaskuntzari buruzko teoria batek hizkuntzaren irakaskuntzan hizkuntzaren ikaskuntzari buruzko teoria psikolinguistikoa bat eta irakas-prozeduren logika bat jasotzen ditu. Ondoko hauek biltzen ditu: 1) alderdi psikolinguistikoa, ikasestrategiak eta prozesuak barne hartzen dituen eta ikasleek eraginkorki erabili ahal izateko prozesu horiek behar dituzten baldintzak zehazten dituen, eta 2) irakaskuntzaren alderdia, ondoko hauek dakartzen: jarraitu beharreko irakas eta ikaskuntza-prozedurak, eta irakas-prozesuan irakasle eta ikasleek dituzten rolak (adibidez, zein zeregin eta jardueramota burutu ditzaketen, ikasleek jardueren egile, eragile eta arazo konpontzaile gisa duten rola, eta ikasten duteanean eta ikasteko moduan zenbaiterainoko independentzia eta kontrola duten).

Metodoak sailkatzeko irizpide izan daiteke edukiaren eta syllabusaren inguruan egituratuak edo irakaskuntza-arloaren inguruan egituratuak egotea. Syllabus baten ikuspegi nozional-funtzionalak, adibidez, eta ESP planteamenduak ez dute irakaskuntza-teoriari buruzko suposiziorik egiten. Logikaren aldetik ez litzateke funtsik gabekoa izango syllabus nozional-funtzional bat Bide isilaren bitartez gauzatzea, syllabus nozionalaren kontzeptuak ez baitu zerikusirik inolako irakas-teoriarekin. Egia da irakaskuntza-prozedurak syllabus-eredu jakin batzuei lotuta ager daitezkeela. Esate baterako, syllabus nozional-funtzional bat askotan “komunikazio”-prozeduren bitartez gauzatzen da, eta syllabus estruktural bat eredua audioralaren praktika-tekniken bitartez, baina lotura horiek ez dira inolaz ere ezinbestekoak.

Metodo batzuek, hala nola Erantzun Fisiko Osoak, Planteamendu Naturalak eta Aholku bidezko Ikaskuntzak syllabus-eredu espliziturik gabe funtzionatzen dute bestalde. Asher (1977), Curran (1972) eta Gattegno (1976) metodo-egileen ekarpenak, adibidez, ikaskuntzan arrakasta dakarten faktoreei buruzko filosofia indibidualen eta teoria pertsonalen ondorio dira. Asher, Curran eta Gattegno hizkuntz irakaskuntzara diziplina desberdinetatik etorri ziren: psikologia, aholkularitza eta hezkuntzatik. Beren ikuspuntuak, teoria linguistikoek edo soziolinguistikoek baino gehiago, norbanakoaren ikaskuntza-potentziala ahalik eta gehien lantzeaz dagokionez beraiek zituzten filosofia pertsonalek eraginak ziren.

Asher-en Erantzun Fisiko Osoa, adibidez, helduek atzerriko hizkuntza bat ikastean izaten dituzten urduritasuna eta herstura gutxitzeko esperientziak eskaintzeko landua da. “Gure eginkizuna ikasleek izaten duten tentsioa arintzeko irakas-estrategiak asmatzea edo aurkitzea da” (Asher, 1977: 2). Tentsio hori arintzeko bide bat xede-hizkuntzan ezer adierazten hasi aurretik gaitasun hartzailea lantzea da. Arrakastarako baldintza nagusietako bat hizkuntz produkzioa ekintza fisikoekin lotzea da, hoguei urte lehenago Harold Palmer-ek proposatu zuen bezala:

Mintzamenaren aurretik beti ulermen hutsezko aldi luzeago edo laburrago bat daukagunez, hitzezko estimuluei fisikoki erreakzionatuz nagusiki, ez litzateke bidegabekeria izango zerbait adierazteko gaitasuna hartu aurretik entzundako aginduak betetzen hastea... ez dago hizkuntza arrotzen metodo arrakastatsurik hasiera batean ikasgelan horrelako jarduera-motak erabiltzen ez dituenik, ikasleak irakasleak emandako aginduak bete behar izatea, alegia (Palmer eta Palmer, 1959 : 39).

Asher-ek hizkuntzaz duen ikuspegia ez dago oso urrun 20ko eta 30eko hamarkadetan hizkuntzari buruz zegoen ikuspegi lexiko-gramatikaletik. Asher-ek hau ontzat ematen du, baina irakasteko prozedura alternatiboak proposatzen ditu. Bere metodoak ez daude material argitaratuen menpe; irakasleei beren syllabusak eta materialak lantzeko aukera ematen diete, gomendatutako irakas-prozedurak erabiltzen dituzten artean.

Curran-en Aholku bidezko Ikaskuntza ere jendearen ikasteko modurik egokienari buruzko usteetan oinarritzen da, hizkuntzari berari buruzko teorian baino gehiago. Curran-en “pertsona osoaren” eredian oinarrituta dago eta talde-aholkularitzaren prozeduren aplikazio bat da. Curran-en ustez, hizkuntza arrotzaren ikasle helduen arazoak beraiek sortutako oztopo emozional edo afektiboen ondorio dira, eta bere metodoa helduengan hizkuntzaren ikaskuntza eragozten duten herstura eta defentsa-emozio negatiboei aurre egiteko diseinatu da. Bere ustez, ikaskideen “komunitatearen” laguntza-ingurune batean gertatzen den gizarte-fenomenoa da ikaskuntza. Hizkuntz ikaskuntza bilakaera da, irakaslearen (aholkularia edo “jakilea”, bere hitzetan) menpe erabat egotetik helduen independentziara igaroz. Erantzun Fisiko Osoarekin gertatzen den bezala, Curran-en planteamenduak ez du alde aurretik landutako syllabusik edo materialik eskaintzen. Ez da hizkuntz edo komunikazio-helburu

zehatzik proposatzen eta, hortaz, azken batean irakaslearen menpe ego-
tea dakarren planteamendua da non, edukia baino gehiago, prozedura
zehazten baita.

Gattegno-ren Bide Isilak ere ikaskuntzari buruzko bere filosofia indibi-
dualean du sorburua. Norbanakoak bere adimena kontzienteki erabili
behar du entzumenaren bitartez ikaskuntza sakonduz, orokortuz eta bere
adierazpenak eginez. Ikasleak esperimendazioan, praktikan eta arazoan
konponketan inplikatzeko, trebatzen da irakaslea eta neurri handi batean
isilik egoten da prozesu honetan. Hizkuntza hotsen eta esanahien arteko
loturak zuzenago egitea dakarten irudi, objektu edo egoeren bitartez aur-
kezten da. Hitz-taulak, irudiak eta koloretako zotzak erabiltzen dira min-
tzamenera sustatzeko. Halere, hizkuntz oinarria asko azpimarratzen da
Bide Isilean. Hiztegia, gramatika eta zuzentasuna azpimarratzen dira,
hizkuntza menperatzea helburu bakarra ez dela aldarrikatzen bada ere:

Ikaskuntza ez da ezagutza metatzeko bide gisa ikusten, baizik eta
ikasle trebatuagoa bihurtzeko bide gisa, ikasten dena edozer delarik
ere (Gattegno, 1972: 89).

Metodo hauek aipatu baditut, ez da izan Terrell, Lozanov eta beste zen-
baiten proposamenak baino gehiago edo gutxiago konbentzitzen nautela-
ko, baizik eta oso garbi ageri dutelako syllabus-ek baino gehiago
irakaskuntza-teoriak eta prozedurek kezkatzen dituztela. Planteamendu
estruktural-situazionala, audiorala edo nozional-funtzionalen kasuan
ikasgelako tekniken garapena aldeztu aurretik helburuak edo syllabusaren
edukiak zehaztearen arabera bada, Erantzun Fisiko Osoa, Aholku
bidezko Ikaskuntza eta Bide Isilaren planteamenduetan syllabusa irakas-
-prozeduren emaitza da. EFOk eta Aholku bidezko Ikaskuntzak irakasle-
ei beren syllabusak lantzeko aukera ematen die. Berauek eta ikaskuntzan
oinarritutako beste metodo batzuen ezaugarri komuna, ikasgelako proze-
durak hizkuntz ikaskuntzaren suposizioei lotzea da. Gattegno-k bere
planteamenduaz dioten bezala:

Egindako proposamenak... gaur eskura dauden beste batzuek baino
askoz hobeto funtzionatzen du, lehen aldiz ikasleak bereziki hartzen
baitira kontuan. Ideia hori erabat berria dugu hezkuntzan. Askoz ere
errazagoa zen hizkuntzez eta beren finkotasunez kezkatzea neska-
-mutil aldakor eta igarriezinez baino, eta itxura hutsetik nola jokatu-
ko duten asmatzerik ez dagoen gizon eta emakumez baino (1972:
v-vi).

Gauzatze faktoreak

Orain arte, bi bide horietan oinarritutako metodoek ez digute sekretu
handirik erakutsi. Baina metodoek ikasgelatik haratago beren bizitza
daukate, beren edukia, filosofia eta prozeduretatik haratago. Metodoen
zabalkundea eta gainbehera metodotik at dauden faktore anitzen arabera-
koa da eta askotan etekinen bilatzaile eta sustatzaileen bat-bateko zaleta-
sun eta moden eragina, eta merkatu intelektualaren gorabeherak islatzen
dituzte. Faktore hauek dira metodoari beren bizitza ezkutua ematen dio-
tenak, orain aztertuko ditugunak.

Metodo baten forma

Metodo baten etorkizuna erabakitzen duen faktore nagusia berau erabili nahi dutenen eskura iristen den forma da. Metodo batzuk material gisa daude nagusiki, hau da, metodoaren hautaketa-printzipioak, antolamendua eta edukiaren aurkezpena biltzen dituen testuliburu gisa, materialak erabiltzeko argibide-multzo batzuekin batera. Irakasteko edo syllabusa diseinatzeko planteamendu estruktural-situazionalak, audioralak eta nozional-funtzionalak testuliburu idatzietan erabil daitezkeen printzipioak eskaintzen dituzte. Honek abantaila handia ematen die irakaslearen trebetasun hutsaren menpe dauden eta oinarritzko testurik ez duten irakaskuntza-filosofien aurrean. Lehendabizikoak (testuetan oinarritzen diren metodoak) trebakuntza gehigarririk gabe erabil daitezke. Azkenekoei irakasleei ikastaro bereziak egitea eska diezaike, eta horretarako denbora eta dirua behar dira. Ondorioz, testuak eskaintzen dituzten metodoek askoz ere aukera handiagoa dute onartuak izateko eta irauteko besteek baino. Metodo audiolinguala eta komunikatiboa horregatik dira hain ezagunak; irakasleari testu bat erosi eta irakurtzea besterik ez diote eskatzen. Lozanov-en (Lozanov, 1979) edo Gattegno-ren metodoak, ordea, praktikan berauek erabiltzeko trebakuntza berezia jaso dutenen artean soilik dira ezagunak.

Argitaratu ala hil

Ikasleak eta testuak, eta hauen zabalkunde handia eta saltzeko aukerak dauden tokian argitaratzaileak ere baditugu. Syllabus nozionalaren kontzeptu abstraktu bat testuliburuak egiteko aplikatu badaiteke, argitaratzaileek irabazpide ederra dute kontzeptu horiek ulergarri egin eta ezagutaraziz. *Nozional-funtzionala* eta *komunikatiboa* hitzek saldu egingen dute. Gaizki ordaindutako profesional asko erori dira ikastaro audiolingual edo estruktural bati buruzko azaleko lanetan aritzeko tentaldian; beraz, edizio berri batean argitaratuko dute lan hori, nozional-funtzional edo komunikatiboaren labelaz. Argitaratzaileek testuak hitzalditan, liburu-erakusketetan eta eskoletara zuzenean bisitak eginez sustatzen dituzte, eta testuen filosofiei sinesgarritasuna ematen dioten adituen mintegiak eta hitzaldiak finantzatzen. Mezua hauxe da: merkaturatzeko irakaskuntza-filosofia berritzailearen bat duen edonork hobe lukeela ikasleek erabili ahal izateko testu-moduan moldatu; bestela, argitaratzaileek ez diote jaramonik egingo. Hizkuntz irakaskuntzako planteamendu nozional-funtzionalarekin edo komunikatiboarekin zerikusia duten argitaratzaileak, horregatik, nazioarteko argitaletxe handienak dira. Asher, Curran eta Gattegno-ren argitaratzaileen lanak, bestalde, “zerorrek egin ezazu” motako argitalpenak dira, hala *nola Sky Oaks Productions, Apple River Press* eta *Educational Solutions*.

Laguntza-sareak

Metodoek argitaletxeen laguntza baino zerbait gehiago behar dute sinesgarritasuna irabazteko. Hezkuntza-gai jakinetarako erantzun egoki eta baliagarri gisa ezagutuak izatea alegia, uste pertsonalak eta sustatzaile konbentzituak baino gehiago. Irakasleen sostengua eta irakasle-erakunde onespina behar dute; unibertsitateek eta hezkuntza-erakundeek ematen dioten agerikotasuna behar dute; zortea izanez gero, hezkuntza-sailek eta are gobernuak ere erabilarazi ditzakete.

1902an, adibidez, Frantziako Hezkuntza Ministroak onespen ofiziala eman zion Metodo Zuzenari. Atzerriko hizkuntzak irakasteko metodo onartu bakarra bilakatu zen Frantzian, eta urte berean Alemanian ere onartu zuten metodoa da. Hau argitaletxeentzat onuragarria izan zatekeen, baina Metodo Zuzena irakas-prozeduren filosofia bat zen syllabusaren diseinuaren eta materialen zehaztapena baino gehiago. Bide Isila eta Aholku bidezko Ikaskuntza bezala, nekez erakuts zitekeen testuliburu eta materialetan, eta horixe da metodo horren porrotaren arrazoietakoa bat, nahiz eta goi-mailako sostengua berekin izan. Geroago, Frantzian, Ikus-entzunezko Metodoak *Département de la Coopération* delakoaren onespena jaso zuen, frantsesa atzerrian irakasteko *Voix et Images de France* sailen erabilera zabalaren bitartez. Ikus-entzunezko Metodoak hainbeste urtetan frantsesezko metodo “ofiziala” izanaren prestigioa dauka oraindik.

Unibertsitateek eta irakasleek, era berean, metodoen patuan eragin handia daukate. Zalantza egiten dut Gattegno-ren Bide Isilak edo Curran-en Aholku bidezko Ikaskuntzak hainbesteko arretarik jaso izango ote zuketan 70eko hamarkadan Estatu Batuetako ESLko profesionalen artean, baldin eta Stevick-ek bere liburuetan (*Memory, Meaning and Method*, 1976; eta *Way and Ways*, 1980) metodo horien tratamendu akritikoa egin ez balu. 50eko hamarkadako Michigan-eko metodologia, Charles Fries eta Robert Lado eta beren Michigan-eko lankideen lanean gauzatu zena, ez zen bere edukiagatik saldu, orduan ospetsua zen erakundearekin zuen zerikusiatatik baizik. Michigan-eko sail ezagunek (liburu urdin, gorri, berde eta horiak) metodo audioralaren printzipioetan oinarrituak, Ipar Amerikako ingeles hizkuntzaren lehen institutuak harro aldarrikatutako printzipioak islatu zituen. Printzipio horiek hizkuntz ikaskuntzari eta irakaskuntzari buruzko Fries-en testuek eta kontraste-analisiari buruzko Lado-ren lanak sostengatu zituzten. Materialen atzean zegoen filosofia Michigan-eko kazetak (*Language Learning*, hizkuntzalaritza aplikatua-ren “zientzia” berriari buruzko lehenak) bere orrialdeetan zabaldu zituen. Ondorioz, 50eko hamarkadan, Michigan-eko planteamendua eta Michigan-eko materialak “modu amerikarra” bihurtu ziren, ingeles amerikarraren espezialisten metodologia ortodoxoa alegia, bai Estatu Batuetan eta bai atzerrian. Zirkunstantzia horietan, nekez eztabaida zitekeen materialen egokitasuna. 50eko hamarkadaren bukaeran eta 60koan, amerikarren autoafirmazio-zentzu berberak orduan ortodoxia amerikarra zenaren estatusa finkatzen lagundu zuen, hau da, audiolingualismoarena.

Era berean, pentsamolde eta praktika nazionalak rol garrantzitsua jokatu dute metodologiari buruzko ikuspegi britainiarrak zabaltzean, eta hizkuntzalari aplikatu britainiarrek urteetan zehar nahiko uniforme den metodologia-ikuspegia eman digute. Ikuspegi hau azkar zabaldu da nahi-ko era estandarizatuan, nazioartean diharduen gobernu-erakunde baten babespean (British Council delakoa); erakunde hau, 30eko hamarkadaren bukaeraz geroztik, ingelesaren irakaskuntza britainiar erara sustatzen aritu da. Council-ek jarduera anitz ditu: munduko toki askotan ingelesaren irakaskuntzan zuzeneko inplikazioa izatea, gobernuei eta beren erakundeei aholkularitza eta kontsulta-zerbitzuak eskaintzea eta Oxford

University Press-ekin batera *English Language Teaching Journal* ingelesaren irakaskuntzari buruzko aldizkaria argitaratzea.

British Council-ek urte askotan metodogile britainiarren interesak babes-tu ditu, horien ideiei nazioartean berehalako irtenbidea emanaz eta, era berean, nazioarteko bilkura eta eztabaidetan beren azken hausnarketak aurkezteko dirua emanaz. Hizkuntz irakaskuntza komunikatiboa edo syllabusa eta programa diseinatzeko britainiarren planteamendua hain azkar zabalduko ote ziren gero Council-en laguntzarik gabe? John Munby, adibidez, British Council-eko kidea da. Bere liburua, *Communicative Syllabus Design* (Munby, 1978), ESL ikastaroak diseinatzeko eredu bat proposatzen duena argitaratu aurretik ere, Munby-ren ereduak Council-ek babestutako mintegietan aurkeztu zen eta munduko zenbait tokitan erakundearen aholkularitza-proiektu batzuetarako oinarritzat erabili. Ezin diegu britainiarrei gauza britainiarrak saltzeagatik errurik leporatu, baina, 70eko hamarkadaren hasieran Council-ek Curran-en eta Gattegno-ren metodoak hizkuntz irakaskuntzarako metodo gisa onartu izan balitu, ondorioak zein izango ote ziratekeen pentsatzen dut.

Curriculum eta ebaluazioa: falta den elementua

Ikusi dugun bezala, hizkuntz irakaskuntzan, metodoei dagokien ez irakaskuntza-sistemaren azpian elementu konplexu asko dago eta, era berean, metodo bat aukeratzeko eta honek sinesgarritasuna eta sostengua jasotzeko faktore-multzo konplexu bat agertzen zaigu. Baina metodoen azterketak hizkuntzalaritza aplikatuan hizkuntzalaritzan gero eta rol garrantzitsuagoa jokatu du, metodoen deskribapen eta gauzatze hutsak baino gauza gehiago hartu behar du kontuan. Beren emaitzen berri eman ote dezaketen planteatu behar dugu lehenik eta behin. Zein dira askotan aldarrikapen berberak egiten dituzten metodoak neurtu eta ebaluatzeko irizpideak? Ziuraski, metodo edo planteamendu baten aldarrikapenak agertzen duten ebidentziaren arabera izango dira onak. Baina oso metodogile edo metodo jakin baten aldeko gutxi aurkituko dugu beraiek diotena ebaluatzeko frogak biltzen saiatu direnik. Nekez aurkituko dugu azterketa enpiriko eta esperimentazioaren bidez ebaluazioa egiteko aukera edo bideragarritasuna kontuan hartzen duen metodogilerik. Gutxi batzuen arabera, beren gomendioek mundu osoan berehala praktikan jartzea baino ez dute behar. Baina ebaluazioak curriculumaren rol jakin bat badu, eta curriculumaren plangintzan aplikatzen diren ebaluazio-prozedurek metodoak ebaluatzeko ere balio dezakete.

Curriculumaren garapenean, irakas-metodo bat hautatzeak prozesuaren fase bat besterik ez da. Hizkuntzaren irakaskuntzan, curriculumaren garapenak ondoko prozedura gehigarri hauek izaten ditu:

- 1 *Egoeraren analisia*, non hizkuntz programa baten parametroak zehazten baitira, ikasle, irakasle, denbora, dirua eta erakundearen mugei buruzko informazioak funtsezko rola bete dezaketen aldagaiak definitzen ditu, curriculumaren edozein berrikuntzak izan dezakeen arrakasta bideratzeko.

- 2 *Beharren analisia*, diagnosi-testak, ikasle eta irakasleekin egindako elkarrizketak, behaketa eta norberak egindako txosten eta antzekoen bitartez ikasleen hizkuntz beharrak ebaluatzen dituen.
- 3 *Zereginen analisia*, ikasleek xede-hizkuntzan bete beharreko zereginak zehazten dituen eta zereginaren komunikazio eta hizkuntz eskakizunak aurkitzen.
- 4 *Helburuak finkatzea*, hots, programa-helburu orokorrak eta zehatzak identifikatzea, ikasleen sarrerako maila, komunikazio-beharrak eta programaren mugak islatuz.
- 5 *Ikaskuntza-esperientzien hautaketa*. Irakaskuntza-jarduerak aurreko puntuan finkatutako helburuen arabera lantzen dira, eta komunikazio-premiak ikasleek xede-hizkuntzan adierazteko lortu behar dituzten trebetasun, estrategia eta prozesuekin lotzen dira.
- 6 *Ebaluazioa*, formatiboa eta sumatiboa, emaitzari nahiz prozesuari begirakoa (Long, 1983).

Metodoei buruz dagoen literatura goiko 5. puntuko prozedurari dagokio ia soilik. Baina hizkuntz irakaskuntza curriculumaren garapenaren ikuspegitik planteatzen bada, xedeak finkatzea, helburuak lantzea, helburuok lortzeko behar diren komunikazio- eta hizkuntz prozesu eta trebetasunak zehaztea, irakaskuntza-prozedurak hautatzea eta emaitzak ebaluatzea elkarri lotutako alderdiak dira hizkuntz programaren diseinu gisa ezagutzen dugun plangintza zabalago eta konplexuagoan. Garrantzitsuen, orduan, ez da zein metodo erabiliko den aukeratzea, baizik eta lortu beharreko helburuak programatzeko prozedurak eta irakas-jarduerak lantzeko modua aurkitzea. Ez da metodo bat hautatzea, metodologia lantzea baizik. Honek programa-diseinuaren eta ebaluazioaren printzipio onartuei jarraitzea eskatzen du; horien arabera, hizkuntz gaitasunaren alderdi jakin batzuetan izandako lorpenak programa-diseinu eta irakas-sistema jakin batzuen ondorio direla frogatu daiteke. Hizkuntz irakaskuntzan, metodoei buruzko literaturan pasarte ugari eta ikerketa gutxi izateak geure lanbidean metodoei buruzko planteamenduak sakonagoz aztertzea beharra erakusten digu.

Metodo guztiek aldarrikatzen dutena hau da: metodo jakin hori erabiliz gero beste guztiekin baino hizkuntz lorpen handiagoak egingo direla. Hori egiaztatzeko bi bide daude: metodoaren eraginkortasun absolutua bila dezakegu, edo eraginkortasun erlatiboa (Long, 1983). Lehenak, metodo (edo programa) horren bidez ikasten duten ikasleek hizkuntz gaitasunean ikastaldiaren hasieratik aurrerapenak egitearekin du zerikusia. Long-ek adierazten duen bezala, hori frogatzeko bi gauza dira beharrezkoak: aurreko testaren eta ondoko testaren emaitzak alderatzea eta lortutakoa metodo edo programa horren ondorioa dela erakustea. Honek egiazko diseinu esperimentalaren erabiltzea dakar berekin. Bestalde, metodo baten eraginkortasun erlatiboa frogatzeko, horren emaitzak beste metodo edo programa alternatibo batenak baino hobekiago direla erakutsi beharko genuke.

Wagner eta Tilney-ren (1983) azterlan batek eman digu metodo batek dioena frogatzeko diseinu esperimental baten adibide bikaina. Aztertu zuten metodoa Sugestopediatik (Lozanov, 1979) eta Superikaskuntzatik (Ostrander eta Schroeder, 1979) dator. Sugestopediaren oinarria Sugestologia izeneko ikaskuntza-teoria batean dago, zeinak musika, parapsikologia eta beste zenbait teknika erabiltzen baititu ikasleen ikaskuntza-ahalmenak areagotzeko. Superikaskuntzaren aldekoek diotenez, berriz, ikasleek 2000 lexiko-item ikas ditzakete 23 egunetan, egunean hiru ordu ikasten emanez gero. Wagner-ek eta Tilney-k azterlan bat diseinatu zuten hori egiaztatzeko. Azterlan horretan, 21 subjekturi, ausaz, hiztegia aurkezteko hiru tratamendu edo modutako bat esleitu zitzaien. Talde esperimentalari alemana eman zitzaion Superikaskuntzaren metodologiaz. Bigarren talde batek Superikaskuntzaren metodologia berbera jaso zuen, baina musika barrokoa erabili gabe, Lozanov-en metodoaren ezaugarria alegia. Hizkuntz eskolak eman zitzaizkion hirugarren talde batek kontrol-talde gisa jokatu zuen. Hiru taldeek hiztegia ikasitakoan erakusten zituzten mailak alderatu egin ziren. Emaizten arabera, ez zen aurrerapen esanguratsurik izan bost astetako aldi esperimentalean. Eta, aurkezpen-moduak alderatu zirenean, metodo tradizionalerak irakatsi zitzaienten subjektuek dezente hitz gehiago ikasi zituzten Superikaskuntzaren printzipioen arabera ikasi zutenek baino.

Zoritxarrez, horrelako ikerketak oso urri dira metodoei buruzko sustapen-literatura oparoan. Oso sarritan, irakas-teknikak eta filosofiak jarrera filosofiko edo teoriko baten arabera defendatzen dira, eta ez ebidentziak hala erakusten duelako. Metodoak intuizioz esandakoaren arabera eta, aditu-ospea dutenek hala diotelako, dogma bilakatu diren teorien arabera sustatzen eta justifikatzen dira. Bai Planteamendu Naturala (Terrell, 1977) eta bai Hizkuntz Irakaskuntza Komunikatiboa, adibidez, bigarren hizkuntza bat ikasteko ikasgela “komunikatiboek” irakaskuntza formala nagusi den ikasgelek baino giro hobea sortzen dutelako ustean oinarrituta daude. Baina ikuspegi honen aldekoek ez dute ikerketarik egin ondoko hau frogatzeko: arazoak konpontzeko, komunikazio-zereginetarako, informazioa trukatzeko eta elkarreragin esanguratsuetarako xede-hizkuntza erabiltzera bultzatzen den ikasgeletan ikasleek hizkuntza benetan hobeto ikasten dutela denbora gehiena irakasleak betetzen duen ikasgeletan baino, edo jardueren ardatz nagusia hizkuntzaren erabilera kontrolatua, eta ez sortzailea, den ikasgeletan baino. Ikasgelako komunikazio naturalaren aldarrikapen intuitiboa eta honen aldeko pasadizoak badaude ere, badira, era berean, kontrakoa erakusten diguten beste batzuk, jardueraren horiek fosilizazioa eta mordoilokeria sustatzen dutela iradokitzen dutenak alegia, ariketa ongi bete beharra gramatika-gaitasuna bera baino garrantzitsuago bilaka baitaiteke azkar aski (Higgs eta Clifford, 1982). Ikasgela komunikatibo, joko interaktibo eta informazio-hutsuneen jardueren balioari buruzko iritziak ezin dira, besterik gabe, jardueraren horien emaitza den ikaskuntzari buruzko daturik gabe ontzat eman.

Berrikuntza metodologikoak planifikatzean ebaluazio-prozedura zorrotzak behar dira, ongi erakutsia dago hori “prozedura-syllabusei” buruzko

literaturan (Johnson, 1982; Prabhu, 1983). Prabhu-k Indiako hegoaldean burututako “esperimentu” bat deskribatu du, “arretagunea esanahia denean egitura hobeto ikas ote daitekeen” zehazteko (Johnson-ek aipatua 1982: 135). Prabhu-ren ikerketaren ardatz nagusia hauxe da: ikasleek ingelesa programa ia osorik komunikatiboaz, arazoak konpontzeko zeregin eta prozedurez (horregatik “ataza-syllabusa” edo “prozedura-syllabusa” deitua) ikas ote dezaketen. Prabhu-ren arabera, planteamendu honek eraginkortasun handiagoa dauka hizkuntz irakaskuntza-metodo tradizionalak baino. Metodoa benetan eraginkorragoa baldin bada, aintzakotzat hartu beharko dugu. Baina, horretarako, ebaluazio-prozesuaren elementu batzuk identifikatu behar ditugu.

Lehena, programaren xedeak eta helburuak deskribatu behar dira, eta irizpideak zehaztu. Metodoa gramatika irakasteaz arduratzen al da, Prabhu-ren goiko aipamenak dioen bezala? Hala bada, planteamenduaren erabateko eraginkortasuna zehaztearren, aurreko testa eta ondorengo testa beharko genituzke ikasleek ikastaldian aurrerapena benetan egin ote duten ikusteko. Programaren helburuak zehaztu arte, ezinezkoa da beronen arrakasta edo porrota neurtzeko zein irizpide beharko liratekeen erabakitzea. Baina ikusi dugun bezala, aurreko eta ondorengo testetan puntuak irabazteak ez digu berez esaten metodoa bera dela, kanpoko faktore bat baino gehiago, aurrerapen horren erantzulea. Hemen egiazko diseinu esperimental beharko genuke. Programaren azpian dagoen irizpidea, bestalde, ikasleek ikasestrategia eraginkorragoak lantzea bada (Prabhu-ren oraintsuko adierazpen batzuek iradokitzen dutenez), estrategia horiek zehaztu egin beharko dira testa egitekoan, hau ere egiazko diseinu esperimentalaren bitartez. Zoritxarrez, Prabhu-ren ikerketan ez zen helbururik ez eta ebaluaziorik kontuan hartu programaren diseinuan. Hau dela-eta, haren aldarrikapenak ezin ditugu benetan aintzakotzat hartu. Arduraz diseinatutako ikerketak ez du ongi diseinatu gabekoak baino denbora eta ahalegin gehiago edo gutxiago eskatzen. Arduraz egindako diseinuaren kasuan, ordea, emaitzetatik zerbait ikas dezakegu (Scovel, 1979).

Irakas-teoria bat metodo bilakatu denean, hizkuntz eta ikaskuntza-teorian oinarrituta eta syllabusaren diseinuan eta irakas-prozeduretan gauzatura, metodo-antolaketaren maila bakoitzean egindako baieztapenak egiaztatu edo gezurtatu beharreko hipotesizat hartu behar ditugu. Metodo batek ikasleei hizkuntz ingurune aberatsa ematen baldin badie eta ingurune hori sortzeko teknika eta zeregin zehatzak proposatzen baditu (Planteamendu Naturalak eta Hizkuntz Irakaskuntza Komunikatiboak egiten duten bezala), jarduera horiek, ESLko ikasleekin ikasgelan erabiltzen direnean, sortzen duten hizkuntz elkarreraginari buruzko datuak jaso behar ditugu. Hizkuntz ikaskuntzari buruzko literaturan liburu eta artikuluko ugari dago jokoek eta talde-lanak hizkuntz irakaskuntzan duten balioari buruz, adibidez, baina azterketa enpiriko gutxi egin da jarduera horiek eragiten duten elkarreragin-mota eta hizkuntz erabilerari buruzko datuak biltzeko.

Era berean, metodo batek syllabus-mota jakin bat erabiltzen badu (adibidez, gramatikala, nozionala, lexikala) zenbateraino da baliagarria syllabu-

buseko itemen hautaketa? Testu komunikatibo askok, adibidez, *Threshold Level* syllabusera jotzen dute (Van Ek eta Alexander, 1980). Baina dokumentu hau erabat subjektiboa eta espekulatiboa da, neurri handi batean bere egileen intuizioetan oinarrituta dagoena. Hau al da, beraz, syllabus komunikatiboak lantzeko beharrezkoa den guztia? *Threshold* syllabusak ez du inolako balidaziorik, eta azterketa arin batek ere hutsune nabarmenak erakusten dizkigu. Taxonomia horiek balidatzeko behar den ikerketaren adibide bat Pearson-ek (1983) egindako azterlana da. *Threshold*etik bi hizketa-jardueraren datu enpirikoak jaso zituen, adostasuna eta desadostasuna adierazten zutenak. Jatorrizko hitzunen elkarriketetan hizketa-jarduera hauei buruzko datuak jaso zituen eta aurkitutako emaitzak hizketa horiek syllabus eta testu komunikatiboetan adierazten diren moduarekin alderatu zituen. Ez zen harritzekoa izan aurkitzea mundu errealeko elkarriketa enpirikoko datuak eta ESL testu-liburuetakoa ez zeudela elkarrengandik batere hurbil.

Ikasgelan metodo jakin batzuk erabiltzen dituzten irakasleen eta ikasleen jokabideak, gainera, ezin ditugu itxura hutsagatik ontzat eman. Long-ek eta Sato-k (argitaratzeaz) adibidez, metodologia “komunikatiboan” trebatutako irakasleek ikasgelan hizkuntza nola erabiltzen zuten aztertu zuten eta jatorrizko hitzunen ikasgelatik kanpo ikasle horien gaitasun-maila berbera zuten hitzun ez-jatorrizkoekin hitz egiteko moduarekin alderatu zuten. Irakasle “komunikatiboan” hizkera eta ikasgelatik kanpoko komunikazio naturalaren hizkera oso desberdinak zirela aurkitu zuten. Ikasgelakoak planteamendu audiolingualaren galdera-erantzunen ariketa mekanikoekin zerikusi handia zuen. Long-ek (1983), beraz, proposatzen du irakaskuntzaren emaitzak baino gehiago (ebaluazioaren emaitza-planteamendua), ESLko ikasgeletan benetan gertatzen denean oinarri hartzen duen programa- eta metodo-ebaluazioaren prozesu-osagaia sartzea.

Ondorioak

Ikusi dugunez, hizkuntz irakaskuntzan metodoen arloa hizkuntz izaerari buruzko teoria desberdinek, hizkuntzaren eskurapen-prozesu nagusiei buruzko teoria berriek, syllabusaren garapenerako eta irakas-sistemak diseinatzeko proposamen berritzaileek eta, ikasgelako praktika, teknika eta prozedura berriek indartu dute. Metodoen bizitza ezkutuari buruzko azterketa honek metodoen errealitate bat eta honen bilakaeraren alderdi batzuk, askotan ikertu gabe geratzen direnak, erakutsi nahi izan ditu. Aldi berean, saiatu gara arretagunea hizkuntz programazioaren diseinuko curriculum-garapenaren gai zabalagoak izan daitezten, eta metodo gehienek duten oinarri enpiriko ahula azaltzen. Hizkuntz irakaskuntzaren metodologiak espekulazioa eta dogma gaudituko baditu, horretan dihardutenek orain arte baino gehiago arduratu beharko dute hura justifikatu eta ebaluatzeaz. Honek, aldiz, metodo-sustatzaileen funtsik gabeko eta askotan garrantzirik gabeko aldarrikapenei baino gehiago, curriculum-garapenaren alderdi eta prozedura garrantzitsuei begiratzea eskatuko digu.

Itzultzailea: Uxo Larramendi

Eskertza Hau TESOL Konbentzioan 1983ko martxoan Toronton (Kanada) eman-dako hitzaldi baten bertsio berrikusia da. Neure eskerrona adierazi nahi diot Michael Long-i artikulua honen aurreko bertsioari buruzko iruzkin lagungarriengatik.

Oharrak

* Ingelesez "The secret Life of Methods" *TESOL QUARTERLY* (18/1: 7-23, 1984ko martxoa) aldikarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

Bibliografia

- Asher, J. 1977. *Learning another language through actions: the complete teacher's guide*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Curran, C. 1972. *Counseling-learning: a whole-person model for education*. Apple River, Illinois: Apple River Press.
- Faucett, L., West, M., Palmer, H. eta Thorndike, E. 1936. *The interim report on vocabulary selection for the teaching of English as a foreign language*. London: P. S. King.
- Fries, C., Fries, A. 1961. *Foundations for English teaching*. Tokyo: Kenkyusha.
- Fries, C., Traver, A. 1942. *English word lists*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Gattegno, C. 1972. *Teaching foreign languages in schools*. New York: Educational Solutions.
- Gattegno, C. 1976. *The common sense of teaching foreign languages*. New York: Educational Solutions.
- Higgs, T., Clifford, R. 1982. The push towards communication. In *Curriculum, competence and the foreign language teacher*, Theodore Higgs (Ed.), 57-59. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Hornby, A. S. 1954. *A guide to patterns and usage in English*. London: Oxford University Press.
- Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. 1983. Process and product in ESL program evaluation. Paper presented at the 5th Annual TESOL Summer Meeting, Toronto, Canada, July 21-23.
- 1 Jatorrizko bertsioan aural-oral, metodo audiolingualaren sinonimoa (Richards, J., Platt, J., & Platt, H. 1995. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Logman) I. O.
- Long, M., Sato, C. (moldiztegia) Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In *Classroom oriented research on second language acquisition*, Herbert W. Seliger and Michael H. Long (Eds.). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Lozanov, G. 1979. *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Mackey, W. 1965. *Language teaching analysis*. London: Longman.
- Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogden, K. 1930. *Basic English*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ostrander, S., Schroeder, L. 1979. *Superlearning*. New York: Delta/Confucian.
- Palmer, H., Blandferd, G.. 1939. *A grammar of spoken English on a strictly phonetic basis*. Cambridge: Heffer.
- Palmer, H., Palmer, D. 1959. *English through actions*. London: Longman.
- Pearson, E. 1983. Agreement and disagreement; a study of speech acts in conversation and ESL texts. M.A. thesis, University of Hawaii.
- Prabhu, S. 1983. procedural syllabuses. Paper presented at the RELC Seminar, Singapore, Regional Language Centre.
- Richards, J., Rodgers, T. 1982. Method: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 16/2: 153-168.
- Robinson, P. 1980. *English for specific purposes*. Oxford: Pergamon.

- Scovel, T.** 1979. Review of *Suggestology and outlines of Suggestopedy*, Georgi Lozanov. *TESOL Quarterly* 13/2: 255-266.
- Stevick, E.** 1976. *Memory, meaning, and method*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Stevick, E.** 1980. *A way and ways*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Terrell, T.** 1977. A natural approach to the acquisition and learning of a language. *Modern Language Journal* 61/6: 325-336.
- Va Ek, J., Alexander L.** 1980. *Threshold level English*. Oxford: Pergamon.
- Wagner, M., Tilney, G.** 1983. The effect of "super-learning techniques" on the vocabulary acquisition and alpha brainwave production of language learners. *TESOL Quarterly* 17/1: 5-19.
- West, M.** 1953. *A general service list of English words*. London: Longman.
- Wilkins, D.** 1976. *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.