

“BEA”: erabilera mugatua al du?*

Scott Thornbury

Gero eta iritzi gehiago ari dira plazaratzen BEA (benetako erabilera, erabilera mugatua eta argibideak) proposamenaren gainean (ikus, Jim Scrivener-en artikulua “APP eta gerokoak” Hizpideren 37. alean, 78-81 orr.). Artikulugilearen iritziz, BEA ez da eredu bat. Badu alde on ugari. Baina, eskolako jarduna zertan den azaltzera soilik mugatzen da, ez baitio erantzunik ematen ikasgelan zer egin behar duen galdezka datorren irakasle berriari. Hori horrela, hizkuntzen irakaskuntzan irakasleen presaketan dagoen koxka nagusienetako bat berdindu gabe uzten du.

Jim Scrivener-en BEA eredia (Scrivener eta Redpath, 1993; Scrivener, 1994, 1995, 1996) gero eta onartuago dago irakasle-trebatzaileen artean –batez ere hizkuntz irakasle gaietara irakatsi behar dietenean– eskolak nola antolatzen diren deskribatzeko tresna gisa. Eskoletan sarri nagusi den “APP” diseinuaren ereduari kontrajarrita agertzen zaigu; eredu honek, izan ere, eraso batzuk jasan ditu hizkuntzari eta hizkuntz ikaskuntzari buruz dituen usteengatik (ikus, adibidez, Willis, 1990; Lewis, 1993). Oinarrizko BEA ereduari egin zaizkion aldaketa eta egokitzapenak (adibidez Lovelock, 1996) adierazten digute APP paradigmarekin dagoen frustrazio zabala eta hain arau-emailea ez den eredu baten garaia, BEAren, hain zuzen ere, heldu dela.

Gauza on ugari dauka Scrivener-en BEA proposamenak, eta horien artean ez da hutsalena “aurkezpenaren” terminologia alde batera utzi izana, horrekin batera datorren “transmisiozko” irakaskuntza-ereduarekiko fideltasunarekin (Barnes, 1976). “Benetako” hitzari ematen dion adiera (“benetako erabilera” adibidez) bereziki egokia da, benetakotasunaren nozioa testu-mota batzuk ez ezik, zeregin-mota batzuk ere barne hartzeraino zabaltzen baitu. Ikasprozesuetan benetakotasunaren garrantzia azpimarratzeak gure onespina besterik ez du merezi, benetakotasuna –edonola definituta ere– nabarmen falta da-eta askotan, behatutako ikasgeletan.

A eta E

“Argitze eta arretagunea bereiztea” eta “erabilera mugatua” terminoen aplikazioak arazo gehiago sortzen ditu, ordea, Scrivener hitz horiek ikas-

learen ikuspuntutik definitzen saiatu baita, nagusi den “aurkezpenaren” eta “praktikaren” terminologiatik urrundu nahian.

Beraz, “A” “ikasleek hizkuntz item bat argiago ikusteko parada eskaintzen duen eskola-atala da” (Scrivener, 1994: 23). “Hizkuntzaren zati jakin batzuei zehazki erreparatzen diet” (Scrivener, 1996: 101), eta horixe du ikasleak prozesua antolatu eta egituratzeko modua. Baina “A” (argibideak ematea) inferentzia handiko ikasprozesu gisa definitzeak (“argiago egitea”, “arreta zerbaiti eskaintzea”), adibidez, irakaslearen inferentzia baxuko jokabide gisa (hala nola azalpena, zuzenketa...) baino gehiago, ereduak behaketa-tresna gisa duen zailtasunetako bat jartzen du agerian. Nola esan dezakegu ikasleak “argiago” noiz ikusten duen? Ikasle batek zerbaiti zehazki “erreparatzen” dion bitartean, beharbada beste batek bost axola zaiola begiratzen dio horri. BEAk “irakasleek eta ikasleek egiten dutena deskribatzeko modu erraza, garbia eta malgua” omen da (Scrivener, 1996: 99). Baina badirudi, beste deskribapen-tresna batzuek ez bezala –hala nola FIAC, FLINT eta COLT (ikus, Nunan, 1989)– BEA ereduak zerikusi txikiagoa duela ageriko jokabide eta emaitzak zer-nolakoak diren adieraztearekin, eta handiagoa juxtu-juxtu hauteman daitezkeen adimen-prozesuak (eta askotan ustekabekoak) jasotzearekin. Lovelock-ek adierazi duen bezala: “Ikasleek hizkuntzaren funtzionamendua argi ikustea... espero dugun emaitza da, berekasa sortzen den zerbait baino gehiago” (Lovelock, 1996: 4).

“Erabilera mugatuko” jarduerak “ikasleei erabili edo ulertzeko eskaintzen zaien hizkuntza mugatuta” daukatenak dira (Scrivener eta Redpath, 1993: 70). Irakaslearen outputa beti mugatua denez beren tarteko hizkera prozesatzearen mugak direla-eta, eta jasotzen duen inputa, era berean, askotan mugatuta dagoenez: testu erraztuak, irakaslearengandiko inputa, kideengandiko inputa... definizio horrek ez du asko laguntzen. Scrivener-ek argiago azaldu du hori adibideak eman dituenean: “jarduerak mugatuak dira hizkuntz praktikarako, zuzentasuna irabazteko, frogetarako eta erakusteko aukerak ematen dituztenak” (Scrivener, 1996: 103). Baina hau “E” (erabilera mugatua) ikuspuntu pedagogiko batetik definitzea da, hau da, irakaslearen zereginen arabera, eta “P” (praktika) zertan den azaltzeko beste modu bat besterik ez da. Gainera, ereduak huts egiten du, elkar baztertzen duten zuzentasuna/jarriotasuna bereizketari eusten diolako, ez baitu aintzat hartzen, zereginak doitu, “zuzentasunera bideratutako jarriotasun-jarduerak”k ere abian jar daitezkeela (Willis eta Willis, 1987: 15).

Gramatika-arauak

Izan ere, zenbat eta hurbilagoatik begiratu, orduan eta antz handiagoa dute BEAren elementuek (B, E eta A) APPren elementuekin (A, P eta P); horiek ordenatzeko modua bakarrik da desberdina. Beharbada hau, funtsean, BEA gramatikazko eskolak deskribatzeko delako da: “Nagusiki, gramatika eta beste hizkuntz sistema batzuk hobeto ulertzea eta erabiltzea helburu duten eskolak eta jarduerak deskribatzeko erabiltzen da” (Scrivener, 1996: 104-5). Eta berriro ere: “analisi eskola batean edo eskola-atal batean gertatzen diren gauzen multzoan oinarritzen da, non

irakasleak edo ikasleak *hizkuntzarekin* lan egiten baitute (*ibid*: 100, geuk azpimarratua). Hain zuzen ere, artikulua berean, Scrivener-ek dioenez, “Orain edozein eskolatako edozein jarduerari begiratu eta hobekien *zein letra, B, E, A?*, dagokion erabaki dezaket” (*ibid*: 104, geuk azpimarratua), eta hauxe iradokitzen digu, beharbada oharkabean: eskola eta jarduera *guztiak* “gramatika eta hizkuntzaren beste sistemetara” zuzenduta daudela. Irakasleei gaurko ortodoxiaren mugak ezabatu nahi omen dizkien ereduak, harrigarriro, gramatikari leku nagusia ematen dion hizkuntz ikuspegiari lotuta ageri zaigu. Berdin da, hala izan beharko lukeela ala ez lukeela pentsatzea, “gramatkarik gabeak” diren klase edo metodologietarako balio ez duen deskribapen-eredua ez da eredu malgua.

Tresna kamutsa

Muga hauetaz gain, badira beste arazo batzuk BEA behaketa-tresna gisa erabiltzeko garaian. Adibidez, zer da zehazki “elementu” bat? Scrivener-ek “eraikuntza-adreiluez” hitz egiten digu, baina zein da adreilu baten tamaina? Non bukatzen da adreilu bat eta bestea non hasten? Analisi-unitatea ez zehazteak BEA ikasgelan erabiltzea oso zaila egiten du. Gainera, ikasgelako ohiko jarraibide asko errutina handiagotan txertatuta daude. Nola deskribatuko genuke, adibidez, irakasleak arduraz eginiko zuzenketa-marka soltea (1) benetako jarduera batean? Auzitan jartzen dut Scrivener-en baieztapena, BEAk “oso behaketa-tresna indartsua” eskaintzen duelakoa (Scrivener, 1995: 42).

Baina nire asmoa ez da BEAren indar deskribatzailea eztabaidatzea. Eredu horren indar *preskriptiborik* ezak gehiago kezkatzen nau.

Ereduez eta arrautzopilez

Scrivener ondo arduratu da hauxe adierazten, APP formulak ikasgelako jardunerako eredu bat ematen badu, BEAk ez duela halakorik eskaintzen. “BEA deskribapen bat besterik ez da” (Scrivener, 1996: 111). Ez da benetan eredu bat, ez hiztegiak dioten zentzuan behintzat, alegia “(1) erabiltzen den sistema bat, horri jarraiki jendeak antzeko emaitzak lortzekoa” edo “(2) deskribapen teorikoa, sistema edo prozesu batek nola funtzionatzen duen edo nola funtziona lezakeen ulertzen laguntzen duena...” (*Collins COBUILD English Language Dictionary*). BEA tresna deskribatzaile hutsa da, etiketa-multzoa.

Etiketak oso baliagarriak dira, batez ere erabiltzaileei beren jardunari buruz hitz egiteko lengoia komuna eskaintzen dietelako. Baina etiketatzeak, lehen iradoki bezain korapilatsua izango ez balitz ere, ez dakar *ipso facto* praktikaren hobekuntza. Nik *zerorrek egin ezazu* motako mahai baten zatiak sailka nitzake, baina irudi, plan edo eskemarik gabe, beharbada ezingo nituzke zati horiek batu. Arrautz-pare bat, olio-pixka bat eta beste osagai batzuk ongi bereizteagatik, ez dakit hobeto arrautzopil bat egiten. Eta hori da arazoaren muina: BEAk prestatzen ari diren irakasleei eskola onak *taxutzeko* tresnak eskaintzen al dizkie ala eskola horiek, taxutu ondoren, deskribatu ahal izateko prestatzen al ditu?

Scrivener-en arabera, eskolak ez dira mahaiak edo arrautzopilak bezalakoa. Ez da eskemarik edo errezetarik behar. Alderantziz, BEAk askata-

sunu ematen die trebatzen ari diren irakasleei “eskolak irakasle esperientziadun askok egiten duten moduan molda ditzaten, osagaiak, eraikuntzako adreiluak bezalaxe, ordena desberdinetan elkarren ondoan ezarritik” (Scrivener, 1996: 100).

Nire ustez ordea, esperientziadun irakasleek ez dituzte eskolak nolana moldatzen; horren ordez, eredu mental batzuetatik abiatuz –eredu *sor-tzaileak*– lan egiten dute, sukaldari on batek, adibidez, “arrautzopilaren prozesuaren” irudikapen mentala duelarik, eredu horretatik arrautzopil desberdin ugari sortzen ahal dituen bezalaxe.

Gainera, eredu horiek “praktika egokian” oinarritzen dira. Ez du zentzurik zartaginean arrautzak olio bano lehenago jartzeak. Gramatika-hurrenkera errepikakor batzuk eta idatzizko ariketa batzuk soil-soilik dituen saio bat prestatzeak ere ez du zentzu handirik. Scrivener-ek berak aitortzen duen bezala, edo hobeto, bere ikastaldiari jarraitu zion trebagai batek, BEAz baliaturik ikasaio bat behatu eta deskribatzean, dioen bezala: “Ikusi nuen (zuten?, trebagaiak eta Scrivener-ek) beharbada... jarduerak behin eta berriro errepikatzea eta elkarreragin-eredu mugatuak ikasleak aspertzeko eta adorea galarazteko modukoak izan zirela” (Scrivener, 1996: 109). Badira arrautzopil onak eta arrautzopil txarrak; badira eskola onak eta eskola txarrak. Trebatzen ari direnek eskola onaren ereduak behar dituzte.

Aldamioak eta irudiak

Ereduak heldulekuak dira. Ikasgelako elkarreraginen dimentsio-aniztasunaren eta igartezintasunaren aurrean, irakasleek zama mentala arindu egin behar dute, ikasgelako elkarreragineko jarduerari arreta eskaintzeko. Horretarako, ohiko jarraibide batzuk, eta horien euskarria den eskolaren barne-irudikapena (edo “aldamioa”), landu behar dituzte.

Esperientziadun irakasleak eraikitzen dituen eta erabakien plangintzarako egitura ematen dioten aldamio mental horiek orokortasun-maila desberdinetan deskribatu izan dira, adibidez *schemata* (Leinhardt eta Greeno, 1986), *mental scripts* (Shavelson eta Stern, 1981), *plans in memory* (Calderhead, 1984) eta *images* (Morine-Dershimer, 1979). Deskribapenak deskribapen, adimeneko irudikapen horiek funtzio heuristikoko indartsua daukate.

Har ditzagun irudiak, adibidez. Esperientziadun irakasleek eskolaren *irudiak* dituzte buruan. Calderhead-ek dioenez: “Irakasleek eskolako ohiko martxari buruz gogoan dituzten irudiak dira horiek. Esate baterako, irakasleek aritmetikako, letreiketako edo zientziako klase baten irudia eduki dezakete, klasearen nondik-norakoak, beharrezko prestaketa eta antolamendua, hurrek zer egingo luketen eta nola erantzungo luketen erakusten dizkiona” (Calderhead, 1988: 55). Gure alorrean, horrek esan nahi duena hau da, hizkuntz irakasle trebatuak irudi mental bat daukela irakurketa-klaseaz, gramatika-klaseaz, idazketa-klaseaz, eta abar. Irudi hori da plangintzari dagozkion erabakiak errazagoak egiten dituen eta, planifikatutakoa burutu bitartean, eskolari egitura bat ematen diona, bertan irakasleak eraginkortasunez lan egin dezan.

Irakasle hasi berriek ez dute horrelako irudikapenik buruan eta falta hori nabaritzen dute. Kennedy-k (1993), adibidez, erakutsi duenez, prestakuntza jasotzen ari diren EFLko irakasleek idazketa-eskolak planifikatzen dituztenean, kezka nagusia ez da edukia izaten, forma baizik. Gutxiago arduratzen dira helburu eta xedeen hautaketaz eskolaren planigintzari dagozkion egitura eta antolamenduen arazoez baino. Eskatzen dutena klasea egituratzeko moduaren *irudi* bat da, edo eredu bat.

Arauak Beraz, “trebagaiei eskolen ‘mapa’ arautu eta garbiak eskaini behar zaizkie?” Scrivener-en beraren galderari erantzunez (Scrivener, 1996: 97), Kennedy-ren erantzuna, eta ni neu ere bat nator horrekin, hauxe izango litzateke ziuraski: “Beno, bai”. Kennedy-k, izan ere, gainbegiraketa “garbia” eta “nahasia” bereizten ditu: “nahasia” dioenean, “funtsean gainbegiraketa-mota arau-emaile, baina *hasi berriei, erantzun bakarra baino gehiago, beste jardunbide batzuk ere aukeran eskaintzen dizkiena*” esan nahi du (Kennedy, 1993: 162; geuk azpimarratua).

Hauxe da halaber Scrivener-en planteamendua ere *Learning Teachingen* (1994), non lau eskola-mota (edo irudi) eskaintzen baititu: *Logical Line*, *Topic Umbrella*, *Jungle Path* eta *Rag-bag*. Lau eredu horiek deskribatzen dira, eta hasi berriei beroiekin esperimentatzeko eskatzen zaie. Badirudi hau, Kennedy-ren “gainbegiraketa nahasiarekin” ez ezik, irakasle adituek beren praktika kontzeptualizatzeko moduarekin ere bat datorrela: beharbada, klaseen “irudien” sortari dagokionez ez dago “bideen mapak” bezain landuta, baina ez da eraikuntza-blokeen nahas-mahasa bezain arbitrarioa.

Jakina, adituen praktika ez da derrigorrez trebakuntzarako eredurik onena. Batzuen ustez, ez dago lasterbiderik aditu bilakatzeko. Beste batzuen iritziz, ordea, hala nola Berliner (1986), “adituen jarduerak, derrigorrez akatsik gabekoak ez izan arren, irakasle berriak prestatzen ditugunean abiagune bat eskaintzen digu. Adituen jarduerak... aldi baterako teoria pedagogikoa ematen digu, aldi baterako aldamioa, eta, horretan oinarrituta, irakasle berriak adituago izaten ikas lezake” (Berliner, 1986: 6).

Hau da APP ereduak askotan eman duen argudioa: aldi baterako aldamioa eskaintzen duela, alegia (ikus, adibidez, Gower, 1995). Zoritzarrez, Scrivener-ek zuzen dioen bezala, askotan APP eskainitako aldamio *bakarra* da, ordea. Are okerrago, APP inputa = outputa ikaskuntza-eredu sinplistan oinarrituta erakusten da. “Ikaskuntza ‘lerro zuzena’ bailitzan ikusten du, ildo jakin bati jarraituz gero, behar diren emaitzak ekarriko dituen” (Scrivener, 1996: 98). Halere, arazoa ez da eredu bat den ala ez, hutsegiteak dituen eredua dela baizik.

Ontziez BEA, bestalde, ez da eredu bat. Irakasle berriei eskola baten osagaiak egoki derizkien moduan (ABE, EEAB, EAB, BAEE, eta abar) bateratzeko eskatzean ez zaie aditu baten praktikaren irudirik eskaintzen, adituek ez baitituzte Scrivener-ek dioena gorabehera beren eskolako elementuak

edonola ordenatuz moldatzen. Hala emango du agian horien irakastaldiak arinak eta eragozpenik gabekoak direlako, baina arintasun hori irakasleak buruan duen gidoia ongi ezagutzearen fruitu da. Eta gidoi, irudi edo dena delako hori, erduei jakinaren gainean soilik erreparatuz lortzen da.

Beste analogia bat erabiliz, eskolak diseinatzeko prozesua Japoniako ontzigintzako ikastunen ibilbidearen antzekoa izango litzateke, ondoko deskribapen honen arabera:

Ontziaren hasierako forma menperatu ondoren, eta honetan sei hila-bete edo urtebete eman dezakete, forma berriak emango zaizkie praktikarako. Forma berriek gero eta praktika gutxiago eskatzen dute, oinarritzko trebetasunak eta materialen kontrola hasierako formetan ikasi baitira... Beste forma gehiago ikasi beharrak horien itxura barneratzea eskatzen dute, gero automatikoki eta neke handirik gabe sortzeko moduan... Formen egokitzapen sortzaileak, arte-lantzat hartzen dira horiek, forma estandarrak ongi menperatu ondoren soilik etorriko dira. (Singleton, 1989: 19-20).

Irakasten ikasteak, halaber, forma edo klaseen nolakoa barneratzea eskatzen du. Horrela, eskolak automatikoki eta ahalegin berezirik egin gabe emango dira. Eskola onak ontziak bezalakoak dira, ez berezko edertasuna dutelako (batzuek bai ordea!), baizik eta erabilgarriak direlako: ikasteko aukerak ematen dituzte. Helburu hori hobeto lortzen dute egituratuta daudenean, ikasleen behar, estilo, igurikapenei erantzuteko egituratuta alegia; horietxek dira egituraketak izango dituen mugak. Aldi berean, klasearen egiturak irakasleari “hemengo eta oraingo” egoera ikaskuntzarako ahalik eta gehien aprobetxatzeko aukera ematen dio. Klaseen egiturak, nik diot, ontziak bezalakoak dira eta “forma estandarrak ongi menperatuz” lortu behar dira. BEAk “forma estandarren” nozioa baztertzen duenez, nik zalantzan jartzen dut “irakaslea trebatzen duen eredia” (Scrivener eta Redpath, 1993: 70) delako baieztapena. Ez da eredu bat hitzaren ezein zentzutan eta ez du irakaslea trebatzen.

Gainera, Lovelock-enak (1996) bezalako aldakuntzek, hiru aldagairen ordeztasun proposatuz (Testuinguruan jartzea–Arretagunea bereiztea–Praktika–Erabilera) gauza are gehiago zaildu besterik ez dute egiten, eta are gehiago nahasten dute irakasle trebagaia, ulergarritasunean edo aplikagarritasunean ezer gutxi irabaziz. Kezkatzekoa da, halaber, ez Scrivener-en eta ez Lovelock-en iritzi-oinarrietan zientzia kognitiboaren garapenari edo bigarren hizkuntzaren eskurapenari buruzko erreferentziarik ez izatea, ikasleek ikasten duten moduak eta irakasleak irakasteko duen moduak elkar baztertuko balute bezala. Honek, hezkuntz teoriaren garapenak ez islatzearekin batera –zehazki, irakasleek irakasten nola ikasten duten– ez da ageri ezer gutxi egiten du TEFL hezkuntzan Aromaterapia medikuntzan den gauza berbera delako ikuspegi hedatua gezurtatzeko).

Jakina, BEA (eta honen hurbilekoak) proposatzen dutenek argudia lezaketek, posible ez ezik, hobe ere badela irakasle trebagaiek hurrenkera desberdinak saiatzea, konbinazio desberdinak eratzea eta beren partaidetza

tartean delarik, beren esku ikusten dituzten eskolen irudiak jasotzea. “Irakasteko modu ‘zuzen’ edo ideal bat badelako ustea ezabatuz, jendea-ri askatasuna ematen diogu. Irakasleei eta trebagaiei miatzeko eta beraientzat eta beren ikasleentzat egokienak diren bideak aurkitzeko askatasuna ematen diegu” (Scrivener, 1996: 99). Askatasuna al da hori benetan, ala egoera nahasi bat non trebagaia ezjakintasunaren lainopean galduta aurkitzen baitira, beren trebatzaileek ezagupenak ez emateko duten seta ezin ulertuz? B, E eta A hiru osagaien ordenak gutxienez sei permutazio ahalbidetzen baditu (elementuen errepikapenik gabe) hasiera faltsu bat (eta umiliagarria) baino gehiago gerta liteke, trebagaia konbinazio “zuzena” aurkitu arte. Serioago, eskolak planifikatzea (eta beraz irakastea) oinarri gabeko zeregin arbitrario bat delako inpresioa eman lezake, asmatzen badugu “funtzionatuko” duena.

Eta *badago* konbinazio zuzena (edo hobeki esan, konbinazio zuzenak): badaude ikaskuntzara daramaten plangintza-moduak eta badaude horretara ez daramatenak, eta guk oraindik bigarren hizkuntzari buruzko teoria koherenterik ez dugulako kritikak gorabehera ziuraski badakigu hizkuntz ikaskuntzari buruz nahikoa, irakaskuntza eraginkorraren ezaugarriei eta, beraz, eskola eraginkor baten ezaugarriei buruz oinarri sendoko iragarpenak egiteko. Hala ez balitz, zein eskubide izango genuke geure buruari trebatzaile deitzeko?

Hau ez da irakasteko “metodoaren” planteamenduaren defentsa, sen onera jotzeko eskaera baizik. Trebagaien benetako askatasuna eskolen makro-egiturei buruzko kezkarik ez edukitzea da, eta irakaskuntzaren benetako lanari, hau da, ikasleekiko elkarreragin eta erantzukizunari helitzeko gai izatea, hortxe sortzen baitira benetan ikasteko aukerak.

Irudiekin trebatzen

Orduan, zein planteamendu egin beharko genuke? Bai Kennedy-k (1993) eta bai Scrivener-ek bide bat erakusten digute, lehenengoak preskriptibismo “nahasiarekin” eta bigarrenak bere eskola “ereduekin” (edo “irudiekin”).

Nik irudikatzen dudana hasierako trebakuntza-kurtso baterako programa da, bere input-osagaitzat ondoko izenburu hauetako saioak dituen: “Irakurketa-klasea”, “Entzumen-klasea”, “Mintzamen-klasea”, “Gramatika-klasea”, “Trebetasun bateratuen klasea” eta abar. APP hurrenkerak orduan bere leku egokia izango luke, “Gramatika-klasea” prestatzeko bi aukeratako bat izanik; eta beste aukera, beharbada, “Output-feedback” eredu (Thornbury, 1995). Eredu horiek ikasgelako behaketatik edo bideo-ikustalditik inductiboki atera litezke. Alderantziz, planteamendu deductiboa egin liteke, adibidez, helburu berbererako diseinatutako eredu desberdinak alderatzekoa (1. eskola-plana eta 2. eskola-plana) eta ondoren irakas-saioetan frogatu; edo, frogatu aurretik, eredu bat deskribapen teoriko batetik erator liteke. Bidea edozein izanik ere, irakasle berriek hizkuntz eskola desberdinen irudikapen garbia behar dutela kontuan hartuz, irakasten duten bakoitzean prozesua berrasmatzen ibili beharra, eta horrek sortzen dien herstura kentzen ari gataizkie.

Ondorioa

Scrivener-en BEAren ospearen arrazoiak neurri handi batean, nire ustez, APP eredu tradizionalak zekartzen frustazioan eta mugetan bilatu behar dugu, eta ez litzateke egokia izango beste bide bat zabaldu eta eskaintzeko ahaleginari muzin egitea. BEA trebakuntza ikasgelako bertako jardunean oinarrituta egoteak eta etengabe hobetua eta berbaloratua izateak serio aintzat hartzea merezi duela esaten digu. Eta horrela trebatzaileek trebagaiei beren baliabideak erabiltzeko mugak ezabatzen laguntzen badiete, askoz hobeto. Halere, kritikarik gabe hartzen den berrikuntza orok bezala, honek ere baditu bere korapiloak: Scrivener da hori aitortzen lehendabizikoa. Artikulu honetan, arazo horiek gaingiroki azaltzen saiatu naiz. Nire ustez BEAko osagaiak APP zaharraren osagai mozorrotuak dira, eta, beraz, gramatikazko paradigman soilik aplikatu daitezke; eta, trebagaiek praktika egokiaren ereduak behar dituztelako, neure buruari galdetzen diot ea eredurik ematen ez duen BEA, dioten bezain lagungarria ote den.

Itzultzailea: Uxoa Larramendi

Eskertza

Eskerrik beroenak eman nahi dizkiot Jim Scrivener-i, artikulu honen lehen zirriborroari emandako erantzun zuhur eta adoretzuagatik.

Oharrak

* Ingeleseztik “‘ARC’: Does it have restricted use?” *THE TEACHER TRAINER* (10. bol. 3. zka.: 7-11; 1996.) Aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

1 Argigarria da BEAk sailkatzeko dituen zailtasunei Scrivener-ek aitortzen dien garrantzi txikia: “ez kezkatu gehiegi ezin baduzu erabaki BEAren zein ataletan duen lekua irakas-jarduera horrek. Aukera ezazu zuk zeuk lekurik egokiena” (Scrivener, 1996: 104).

Bibliografia

- Barnes, D. 1976. *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Berliner, D. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher* 15/7: 5-13.
- Calderhead, J. 1984. *Teachers' Classroom Decision Making*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston.
- Calderhead, J. (ed.) 1988. *Teachers's Professional Learning*. London: Falmer Press.
- Gower, R. 1995. The role of presentation in an integrated skills approach. *Basic Issues New Challenges: Conference Report March 17 th-19th 1995*. International House, London.
- Kennedy, J. 1993. Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice. *English Language Teaching Journal* 47/2: 157-165.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. 1986. The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology* 78/2: 75-95.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Lovelock, C. 1996. The post-PPP debate: an alternative model? *The Teacher Trainer* 10/3.
- Morine-Dersheimer, G. 1979. Teacher plan and classroom reality: The South Bay study: Part 4' *Research Series* N0 60. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Nunan, D. 1989. *Understanding Language Classrooms*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11/2: 129-58.
- Scrivener, J. & Redpath, P. 1993. Is PP still a valid model to offer trainees?: PPP RIP. *Future Directions in Teacher Training: Conference Report* (19-21 March 1993) International House, London.

- Scrivener, J.** 1994. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Scrivener, J.** 1995. ARC two. *Basic Issues New Challenges: Conference Report (19-21 March 1993)* International House, London.
- Scrivener J.** 1996. ARC a descriptive model for classroom work on language. In Willis and Willis (edk.), 97-111.
- Shavelson, R. & Stern, P.** 1981. Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research* 51/4: 455-498.
- Singleton, J.** 1989. Japanese folkcraft pottery apprenticeship: cultural patterns of an educational institution In Coy, M. (ed.) *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again*. Albany: State University of New York Press.
- Thornbury, S.** 1995. Not wawing but drowning: perils of the grammar revival. *Basic Issues New Challenges: Conference Report March 17 th-19th* 1995 International House, London.
- Willis, D.** 1990. *The Lexical Syllabus* London: Collins ELT.
- Willis, D. & Willis J.,** 1987. Varied activities for variable language. *ELT Journal* 41/1: 12-18.
- Willis J. & Willis, D.** 1996. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.