



Bestelako lankidetzak

Ikaslearengan ardaztutako curriculuma: printzipio eta oinarriak

*Ventura Salazar Garcia
(Granadako Unibertsitatea)*

Gaur egungo didaktikaren joera nagusiak eta hizkuntzen irakaskuntzan duten eragina aztertzen dira artikulu honetan, batez ere "atazazko planteamendua" delakoa sortu zenez geroztik. Jakina da ikaskuntzaren garapena neurri handi batean ikasleen behar, interes eta nolakoaren araberakoa izango dela, eta ikasgelako ikasestiloek ere zerikusia badutela horretan.

***Ikaskuntza
programatuaren
garapena
Ikuspegi
audiolinguala***

Berrogeita hamargarren eta hirurogeigarren hamarkadetan, audiolingualismoaren garapenak hizkuntza arrotzak irakasteari buruzko pentsakera jakin bat zabaldu zuen eta, horrela, aurreko ikuspegi didaktiko guztiak bertan behera utzi ziren. Planteamendu hark ahozko ariketei lehentasuna ematea zuen ezaugarri nagusietako bat; beraz, edukiak ahoz aurkeztu eta ikasten ziren idatziz baino lehenago. Horren arabera, *hizkuntza* ikas-tea zuen irakaskuntzak ardatz eta ez *hizkuntzaz* ikastea; ohitura batzuen jabe egitea eta ez ezagutza akademikoak eskuratzea. Horixe lortu zuen behin betirako ikuspegi audiolingualak: hizkuntzen irakaskuntzaren barneko eta kanpoko helburuak (filologiko, estetiko nahiz beste edozein gisatakoak) bereiztea. Zoritxarrez, ekintza pedagogikoan hizkuntzaren alderdi formalak bakarrik hartzen ziren aintzat, bereziki egitura morfosintaktikoa, beste alderdi askoren kaltetan.

Aurrerapausu handia izan zen, zalantzarik gabe, ikuspegi audiolinguala, hornidura teoriko zabala ematen baitzion bigarren hizkuntzen irakas-kuntzari eta ikuspegi zientifiko garbi batetik heltzen baitzion (zenbaite-tan, zoritxarrez, zientifista ere bazen arren). Audiolingualismoak eskai-nitako metodologiak, beraz, postulatu linguistiko eta psikolinguistiko batzuk zituen oinarri. Ikuspegi horrek, bestalde, irakaskuntzan teknolo-gia berriak erabiltzeko bideak zabaldu zituen (ikusentzunezko baliabi-deak, hizkuntz laborategiak...); eta hainbat ikerketari ere sorrera eman zion, hizkuntzalaritza aplikatuaren eremua asko zabalduz: kontrasteen hizkuntzalaritza, prozedura batzuek eta besteek eskolan lortutako emai-tzen arteko erkapena (Agard eta Dunkel-enetik, 1948, hasita), ebalua-tzeko teknikak, etab.

Ez zuten hizkuntzen irakaskuntzan leku handirik izaten alderdi semanti-koek. Eta ez da hori batere harrigarria, ikuspegi konduktista eta Bloom-field-en estrukturalismoa kontuan hartzen bada: izan ere, ez zuten esana-hia ia aintzakotzat hartzen hizkuntzako egintzen azterketan, eta hartuta ere, estimulu/erantzuna eskemaren harian ulertuko zuten. Horrela, irakas-leak ikasleari “Tori liburu hau” esaten dionean, esanahia, ikuspegi honen arabera, esaldi horrek (beste estimulu batzuekin batera, irakaslearen jestoa liburua eskaintzerakoan, etab.) ikaslearengan sortzen duen erreakzioan eta ondorengo erantzunean datza, esaterako, liburua hartzean.

Egiatan, hain ikuspuntu meharrik nekez eman dezake komunikazio-egoeran gertatzen denaren berri askorik; baina, itxuraz bederen, zuzenean ikusi ezin diren adimen-prozesu batzuk datu behagarrietara biltzen zituen. Nolanahi ere, nahiz eta teoria ez errealtatera egokitu, teoria ho-rrek eragin handia izan zuen ikasgelan erabiltzen zen hizkuntz moduan. Bereziki azpimarratzekoa da irakasleak diskurtso pedagogiko jakin bat sortzen zuela eguneroko hizkuntz erabileratik berezitua.

*Ikerketa
lexikometrikoak
ikaskuntza
programatuaren
zerbitzuan*

Ikuspegi audiolinguala bere osoan ulertzeko, ezin bazter utzi irakaskun-tzan edukiak mailakatuta eskaintzen dituela. Izan ere, horixe izan da au-diolingualismoaren eta oro har Skinner-zaleen pedagogiaren ekarpen nagusienetako bat: *irakaskuntza programatua* ezarri nahia; honi buruz ikerketa ugari egin zen hirurogeigarren hamarkadan (ikus, esaterako, Valdman, 1966). Irakaskuntza programatuaren pentsakeran, ikasleak portaera jakin bat lor dezan, estimuluak pausuka-pausuka antolatu behar dira eta azken helmugara eramango duten erantzun-mota batzuk indar-tu; beraz, planteamendu horren ezaugarri nagusietako bat materiala beren artean lotura duten hurrenkeratan antolatzea izango da, beti jomu-ga jakin bat lortu nahian. Begien bistakoa denez, programako helburu eta edukiak ondo mugatu beharko dira horretarako, eta jokaera behaga-rrien arabera antolatu, fidagarritasun handiz ebaluatzeko moduan (ikus Estarellas, 1971: 165 eta hur.).

Irakaskuntza programatuaren printzipioek laguntza erabakiorra eman zioten didaktikari linguometri ikerketen bidez –zientzia honek mende honen lehen herenean eginak baitzituen bere lehen pausuak–. Ikasleek

berenganatu beharreko hizkuntz edukiak eta berauek aurkezteko ordena ahalik eta justuen zehaztu beharraren ondorio zen hori. Behar hori ez zegokion egitura gramatikalei bakarrik, hiztegia ere ukitzen zuen, eta beharbada alor honetan gertatu ziren lorpen praktikoa nabarientak. Hiztegia irakasteko ahalik eta objektiboen izango zen ordena aurkitu nahian, hitzen hurrenkera maiztasunean oinarritzen zuten. Horrelaxe sortu ziren *hiztegi nuklearraren* lehen zerrendak. Garrantzi handikoak dira horien artean gero hainbat hizkuntzaren irakaskuntzan eragina izan dutenak: West-ena (1953) eta Gougenheim eta bere lankideek 1951z geroztik *Le Français fondamental*-en bildutakoak. Azken hau egiteko, inkesta soziolinguistiko batetik abiatu ziren –garai hartarako bikaina– eta maiztasun eta banaketa-irizpideetan oinarritutako estatistikak egiten zituzten. Lortutako zerrendak objektibotasun-maila jasokoak ziren (Galisson, 1983:16). West-ek hizkuntza idatziko testu esanguratsuekin egin zuen lan, ingeleseko hitzak aukeratzeaz arduratu ziren beste zenbaitek bezala; handik ateratzen zituzten hitz bakoitzaren maiztasuna eta adiera batean edo bestean zuen garrantzia. Alabaina, azken aukera egiterakoan (bi bat mila hitzekoa), beste irizpide batzuk ere aintzat hartzen zituzten, hala nola unibertsaltasuna (ingelese erabiltzen den herrialde guztietan zabaldua egotea) edo baliagarritasuna (oso gai desberdinetan ibiliak izateko gauza izatea). Kasu honetan, beraz, Carter-en iritzi (1987: 163), azken aukeran, irizpide subjektiboak eta objektiboak nahasian daude.

Liburu horiek eta horien antzeko besteak kaleratzeak eragin berezia izan zuen hizkuntzen lehen mailetako irakaskuntzan, bai esku-liburutan biltzen zen hiztegian, bai literatur testuen egokipenean, bai bestelako irakurgai mailakatuen prestakuntzan. Estatistikan oinarritutako lexikoek, jakina, askoz balio handiagoa zuten bestelakoek baino; hauek aleatorioagoak ziren, edo zailtasun fonetiko edo ortografiko eta antzeko irizpide formalen bitartez landutako zerrendak. Era horretan, hizkuntzaren irakaskuntza askoz ere lotuagoa zegoen xede-hizkuntzaren erabilera sozialarekin. Baina, hala ere, ez da neurritz kanpo goretsi behar ihardun didaktiko osoan ekarpen horiek duten balioa. Alde batetik, ez da ahaztekoa programaren hurrenkera eduki gramatikalen zailtasuna kontuan harturik moldatzen zela. Hurrenkera horren arabera izaten ziren ikasleari aurkeztu zitzaizkion hizkuntz ereduak; hizkuntza, beraz, asko moteltzen zen, nahiz eta hitzak egoki aukeratuak izan. Bestalde, hiztegiak beti ere gramatikaren laguntzaile edo menpeko ematen zuen. Azkenik, ez da ahaztu behar hiztegi nuklearraren zerrendak irakaskuntzaren lehen mailetarako zeudela prestatuak. Behin maila horiek gaindituz gero, ez zegoen hurrengo hitz-zerrendei eutsiko zien ikerketa lexikometrikorik.

**Irakaskuntza
komunikatiborako
bideetan**
Audiolingualismoaren
krisia

Behin hirurogeigarren hamarkadako azken urteez geroztik, oso eztabaia datua izan zen ikuspegi audiolinguala, nahiz eta behin betirako krisia geroago heldu zen. Egiatan, gaur ere badira hainbat eta hainbat ikastetxetan, audiolingualismotik sortutako esku-liburu eta teknikak; eta geroztik egindako aurrerapen teorikoak ikusita, uste izan litekeen baino ugariago gainera.

Ikuspegi audiolingualaren bukaera estu lotuta dago bere euskarri teoriko nagusien ahultzearekin: distribuzionalismo amerikarraren eta konduktismoaren ahultzearekin, hain zuzen. Bestalde, maiz aski porrot egin zuten metodo horiek eskolan, eta ez zetozen bat irakatsitako hizkera eta eguneroko komunikazioan hitzunez erabilitakoa. Ezin gera zitekeen ondoriorik gabe, noski, aurreko urteetan hizkuntz zientziek egindako aurrerapen miragarria. Pragmatikak, hizkuntzaren etnografiak, testuaren hizkuntzalaritzak eta antzeko elementuek garbi azaldu zuten hizkuntzaren alderdi soziala, arreta esanahiarekin lotutako alderdietan jartzearekin batera. Komunitate jakin bateko kideen arteko elkarreragina eta komunikazioa bideratzeko sinbolo-sistema; horrela ulertzen da batipat hizkuntza. Hizkuntza lehenengoz eta behin fenomeno pragmatikoa da; beraz, gramatika eta hiztegia ez dira berez balio duten elementu autonomoak, komunikazioa lortzeko baliabideak baizik (Rosell, 1992). Aldi berean, Gramatika Sortzailea ere azaldu zen; eta, nahiz eta hizkuntzen irakaskuntzan zuzeneko eragin handirik izan ez duen, konduktismoaren irakatsi enpirizistak auzitan jartzen lagundu du. Bestalde, psikohizkuntzalaritzaren eremua asko hedatuko duten ezagumen-ereduak ezartzeko bideak zabaldu ditu.

*Edukiak nozio eta
funtzioen arabera
antolatu:
Atalase-maila*

Ikuspegi komunikatiboa ezarri eta zabaltzerakoan ez bairik gabe garrantzi bereziko elementu bat, Europako Kontseiluaren babesean, hainbat hizkuntzaren Atalase-maila lantzea izan da. Proiektu hori dela bide sortutako materialaz hornitu dira, hain zuzen, ikuspegi nozional-funtzionalarekin landutako metodo, testu-liburu eta programa asko; material hori izan dute hauek abiapuntu eta oinarri, edukiak aukeratu eta hurrenez hurren antolatzeako orduan. Europako Kontseiluko teknikarien lehen asmoa, berriz, hitzen eta esaldien maiztasunean oinarrituta hizkuntzak ikasteko helburu-sistema bat lantzea zen; beraz, aurreko urteetako tradizio linguometrikoari jarraitu nahi zioten. Baina azkar aski ohartu ziren maiztasuna ez zela jokaera behagarriak mugatzeko oinarri finkoa, edo ez zuela bigarren mailako irizpideak duen beste indarrik. Horren ordez, komunikazioko nozioen eta *hizkuntz ekintzen* kontzeptutik sortutako funtzioen zerrendak egitera jo zuten (ikus Slagter, 1988:5).

Atalase-mailan bildutako osakin linguistikoak nozio- eta funtzio-eremutan biltzen dira bereziki (ikus Slagter, 1979). Horrek markatuko zuen, begien bistakoa denez, xede-hizkuntzaren irakaskuntzan morfosintaxiari emango zitzaion lekua. Baina hiztegia jakite-kontuan ikuspegi audiolingualaren aldeko zenbaiten jarreraren antza bazuen. Bide horretatik ibiliak baitziren alde edo moldez IAAMSS (1956:135), Roche (1972:60) eta beste zenbait; hauek denak aho batez gomendatzen zuten irakaskuntzako lehen aldian hiztegia ikaslearen eguneroko eta hurbileko inguruari buruzkoa izan zedila: gorputz-atalak, ikasgelako gauzak, familia, etxea, etab. Hori guztia ikasgelara printzipio antropozentrikoa eramatearen (gizakiak bere buruaz edo hurbilen daukanaz hitz egiteko joera duela) eta edukiak koherentzia egituratuta eskaintzearen ondorio zuzena da. Azken hau jo da, hain zuzen, gero *ikaskuntza signifikatiboa* (ikus Estai-

re eta Zanón, 1990:170) eta presezkiago *esanguratasun logikoa* deitu izan denaren ezaugarrietako bat da. Ikuspegi audiolingualean ere bazen horrelakorik, baina curriculuma zailtasunaren arabera sailkatutako egitura-hurrenkeren bidetik ematen zen ezinbestean eta esanahiari baino garrantzi handiagoa ematen zitzaion formari. Horregatik, ez da harritzekoa, batez ere mailaz aurreratu ahalean, nozioak bazter utzi eta hiztegi-edukiak hainbat ezaugarri formalen inguruan bilduta ematea (argigarria da oso gai honetan Slagter-ek, 1988, bildutako adibidea). Europako Kontseiluko adituen proiektuak, eta horren antzeko irizpidez moldatutako syllabusari buruzko beste ikerketa batzuek, lexikoaren alorrean funtsik gabeko jarrera horiek utzi eta esanahia eta komunikamena hobesten zuten beste irizpide batzuk aplikatzeko bidea eman zuten. Horretarako, hiztegi-unitateak erabileraren eta testuinguruen arabera antolatuko ziren.

Aitortu beharrekoa da, bestalde, maiztasunari lehentasuna kendu aha-lean, estatistikak ere alde batera utzi zirela eta, ondorioz, hizkuntzen eduki funtzionalak mugatzeko objektibotasuna. Aurrerantzean, hitz edo esaldi bat edo beste sartu edo ez sartzeko erabakia adituak hartuko du bere iritziaeren arabera; berak erabakiko du zein den hizkuntzan nozioak eta funtzioak adierazteko gehien erabiltzen den edo jatorragoa izango den espresioa. Horrek ez du esan nahi, eta emaitzek garbi azaltzen dute hori, aukera okerra denik, nahiz eta itxuraz berme handirik ez duen. Izan ere, oso zaila baita nozio-funtzioak estatistikoki ondo neurtzen, zeren azaleko behaketa arin batek atxiki ezin dituen zenbait kontzepturen baitan baitago erabakia: *hiztunaren komunikazio-asmoak*, *esanahia-aren negoziazioa*, etab. Zailtasun gaitzak aurkitzen ditu gai honetan tratamendu estatistikoak, definizio formalak neurtzekoan aurkitzen ez diren bezalakoak, hauek askoz errazago ezagutzen baitira. Hala eta guztiz ere, zenbaitek ez du inolaz ere tresneria estatistikoa bazter utzi nahi, eta funtzioen maiztasunak ezartzeko bideak aurkitu nahi ditu. Izan ere, Slagter-ek (1988:5) dioenez, “inork ez du esan, nire ustez, bi ikuspegi horiek bata bestea baztertzen dutenik”.

Han-hemenka gertatu diren proposamen-ale batzuez aparte, bigarren hizkuntzen irakaskuntzan ikuspegi nozional-funtzionala gailendu da poliki-poliki, neurri handi batean, European hirurogeita hamargarren hamkadaren erdialdetik aurrera. Prozesu honetan ingelesaren irakaskuntza izan da, tradizio britaniarraren barruan, aitzindari. Ikuspegi horren ildotik, hizkuntzen irakaskuntza/ikaskuntzaren hainbat alderdi landu duten konta ezin ahala liburu eta idazlan argitaratu dira “komunikazioaren iraultza” deitu denaren esparruan (Johnson, 1989:xi). Argi azaldu dira, azaldu ere, “ancien regime” estruktural-konduktistaren teoria eta aribide batzuen desegokitasunak, eta beste irakas-marko bat eratu da alderdi asko duena eta arras fruitukorra.

Europako Kontseiluaren proiektuak eta ildo bereko beste ikerketa batzuek hezkuntz edukiei ematen zieten lehentasuna, eta bazter uzten zizuten, printzipioz bederen, erabili beharreko metodologiari buruzko go-

**Curriculum
atazako
planteamenduan**
Curriculum irekia

goetak. Baina ikasgelara ere iritsi zen berrikuste-prozesu guzti hura: ikasgelan ere, noski, teoriaren arloan egindako aurrerapenen arabera ihardun behar zen. Lan asko azaldu zen, beraz, ikasgelan beste era batean ihardutea gomendatzen zuena, *drill* eta horrelako gramatikazko ariketa mekanikoak gaindituz eta era askotako beste *ariketa komunikatibo* batzuk sortu eta ustiratzeko bideak zabalduz. Horrelako ekitaldiek elkarerraginezko prozesuak sortzen baitituzte eta hizkuntz ereduak beren testuinguruan txertatuta eskaintzen, hizkuntz materialak beste era batean aurkeztu eta erabiltzen dira.

Hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi nozional-funtzionalaren markoan zabaldu eta indartzeak, hizkuntza esanahia moldatzeko tresnatzat eta ikasgela elkarerraginean aritzeko ikasgunetzat hartzen duenez, oso giro naharo eta iraunkorra sortu du irakas-lanean. Baina aurkitu ditu oztupoak ere aribide honek, era askotakoak gainera. Esaterako, eskura dauden datuen murriztasuna dela medio, funtzio komunikatiboen zerrenda osoa egitea bereziki zaila da, horrelako funtzioak asko baitira; eta horrek arazo larriak dakartza syllabusa egiteko oinarritzko unitatetzat funtzioa hartu nahi denean. Bestalde, behar-beharrezkoa da bat etortzea hezkuntzaren edukiak eta curriculum gaizatzerakoan erabilitako metodologia; eta, hala berean, gaitasun komunikatiboan egindako aurrerapenak neurtzeko prozedura baliagarri eta fidagarriak aurkitzea ere.

Horiek horrela, autore batzuk ohartu dira, lauogeigarren hamarkadaren joanean, hizkuntzak ikuspegi nozio-funtzionalerak irakasteak akats nabarmenak dituela, eta paradigma berri baten beharra azaldu dute. Horren kariaz, eta Breen eta Candlin-en lanaren ondotik (1980), proposamen didaktikoak ugari sortu dira *atazakako ikuspegia* deituaren ondorio izan nahi dutenak.

Izen horren pean oso planteamendu desberdinak aurki daitezkeen arren (hor sartzen baitira di Pietro-ren *eskenategiak* edo Long edo Prabhu-ren proiektuak edo beste asko), guztiek dute gauza bat amankomunean: ataza izango dutela curriculum antolatzeke oinarritzko unitatea. Beraz, edukiak ez ezik, syllabusaren barruan sartzen dituzte helburuak lortzera eramango duten tresna metodologikoak eta prozesuak ere. Jeneralean oso jarrera kritikoa izaten dute konduktismotik hartutako curriculumaren eredu "arrazionalari" buruz: ez dira helburuak, edukiak, metodologia eta ebaluazioa atal desberdin eta ondo zedarritutan banatzearen aldeko izaten. Alternatiba berriok helburuak prozesuen ildotik deskribatu nahi izaten dituzte (Stenhouse, 1981) eta syllabusari eginkizun zabala goa ezartzen diote, orain arte ez baitzen edukiak bereizi eta bata bestearen ondoren jartzea besterik.

Aski esanguratsua da Nunan-ek (1988) eta lehenago Candlin-ek (1984) eskaintzen duten adibidea: beste era bateko lotura ikusten dute syllabusaren eta curriculumaren artean. Curriculum, horien ustez, hezkuntz programaren planifikazio, garapen eta ebaluazioari dagozkion printzipio-, prozedura- eta zehaztasun-multzoa izango litzateke. Nolabait esa-

teko, programa martxan jarri aurretiko ildo nagusiak markatuko lituzke. Syllabusa, berriz, curriculuma hezkuntz ingurune jakin batean ezartzea izango da. Horrek etengabeko berrazterketa eskatzen du, eta, ikasleen nolako eta beharren eta ikasgelako gertaeren arabera, curriculumean aurrikusitako planteamenduak zehaztea eta unean uneko aldaketak egitea. Jakina, horretarako ezinbestekoa da *curriculum irekia*; aurrikuspen eta xede guztiak ikasprozesuan eskua duten guztien arteko negoziazioaren baitan egongo dira, eta negoziazioaren emaitza izango da azken finean gauzatuko den syllabusa. Pentsakera honek garrantzi handiagoa ematen die ikasprozesuei ekoizpenari baino, eta ez dio curriculum “arrazionalari” lekuri uzten. Era horretan ez dira *ekintz helburuak* bakarrik aintzat hartzen (hezkuntzaren ondorioz ikaslea zer egiteko gai izango den); *prozesuko helburuak* ere kontuan hartzen dira (ikasleak bere ikaskuntzaren joanean igaro beharko dituen esperientzia eta aldiak). Esan beharra dago lehen eduki (gramatikaren edo funtzioen haritik sailkatuak) deitzen zitzaionaren zati handi batek, oraingo ikuspegi honekin, helburu izena hartuko duela. Marko honetatik erabat at geratuko da edukien eta metodologiaren arteko dikotomia, biak banaezinezko batasun bezala ikusten baititu. Syllabusean aurrerabidea *atazan* datza. Honelaxe definitzen du Nunan-ek ataza (1989:10):

“...ikasleari, arreta formari baino areago esanahiari eskainiz, xede-hizkuntzaren ulerkuntza, erabilera, ekoizpena eta elkarreragina eskatuko dion ikasgelako lanaren atala”.

Atazak ezinbesteko baldintza du hizkuntz datu batzuk aurrean edukitzea eta horietatik abiatuz ihardutea. Beraz, gauzak atazaka egiten badira, ezin izan elkarrekiko loturarik gabekoak ikasgelako material edo edukizatiren bat eta lan egiteko modua.

Azkenik, ohar egitekoa da horrelako ikasprozesuak ebaluazioan ere jarri berri bat eskatzen duela. Candlin-en (1990:50) ustez, curriculum komunikatiboa bada, erabat alferrikakoa da atazez kanpoko edozein ebaluazio, eta ebaluazioa formatiboa izan dadila eskatzen du. Nunan-ek (1988a) dioenez, ebaluazioa ikasleak bere ikasprozesuari buruz duen pozean bertan eta aurrikusitako behar eta helburuei emandako erantzun-mailan oinarrituko da. Estaire eta Zanón-ek (1990) unitate didaktiko osoaren joanean txertatuko dute ebaluazioa. Proposamen honen arabera, ebaluazioa ikasgai bakoitzeko azken atazaren eta aurrekoen arteko gainbegirada etengabea da. Ez da azken emaitza soilik ebaluatuko; ikasprozesuaren planifikazioa eta garapena ebaluatuko dira bereziki, ebaluazio horrek hezkuntzan parte duten osagai guztien arrakastan eragin positiboa izan dezan.

*Ikaslearengan
ardaztutako
curriculum baterako
oinarriak*

Atazakako planteamenduak, nahiz eta bertsio guztiak elkarrekin oso-osorik bat ez datozen, hizkuntzen irakaskuntza komunikatiboa azken ondorioetaraino eramane nahi du, eta metodologia hori syllabusaren funtsezko osakin jotzen du (kontuan izanik, jakina, “nola irakatsi”ri baino

gehiago begiratzen zaiola “nola ikasi”ri). Helduen pedagogian humanismoak eskatu izan dituen postulatu nagusietako batzuen ondorio ere bada atazakako planteamendua. Tradizio horren zutabe nagusien artean aipatzekoak dira (Tennant, 1988:163): *autoikaskuntza*, irakaskuntzan *beharren azterketatik* abiatzea, irakasle/ikasleen arteko *konfidantza* eta *erantzukizuna elkarbanatzea*. Postulatu horiek izango dira, besteak beste, gaurko hizkuntz irakaskuntzan denek nahi duten xede baten oinarri teorikoa: *ikaslearengan ardaztutako* hezkuntz programarena, alegia. Curriculum-sistema honek, printzipioz, betiko curriculumen elementu berberak ditu. Gakoa zera da, Nunan-ek (1988a) dioenez: *ikaslearen* informazioa eta berari *buruzkoa*, hain zuzen, proiektu osoaren joanean atera eta landuko direla. Ikasgelan parte duten guztien arteko elkarlanean hartuko dira edukiak, metodologia eta ebaluazioa aukeratzeko erabakiak.

Edonork daki asmo horiek gauzatzea ez dela batere erraza, bereziki programazio ofiziala jokabideak murrizten dituen agintetik datorrenean. Baina horrek ez du eragozpen izan behar aldi bakoitzean ahal den neurrian bide hori urratzen saiatzeko. Irakasleak gauza izan behar du bere esku dagoen guztietan opzio didaktiko alternatiboak, baita direnik txikiak ere, ikasprozesuan barneratzeko, ikasleak jakinaren gainean eta erantzukizun osoz berekin bat etortzea lortzen baldin badu behintzat. Ez da ahaztu behar, hizkuntzen irakaskuntzan, aurrerapenak gutxitan etorri ohi direla goitik behiti. Administrazioaren duda-mudak kendu aurretik, aprobak egin behar izaten dira eta, aurreko metodologiarekin erkatuz, bideragarri eta emaitzetan naharoagoak direla frogatu.

Ikuspegi nozio-funtzionalaren aldekoak azaldu bezain laster joera berri bat sortu zen irakaskuntzan: ardatza edukian jarri ordez, ikaslearengan jartzekoa. Audiolingualismoaren jokabidearen aurkako erreakzio normala zen, hartan ikaslea oso egoera pasiboan baitzegoen eta ekimena izatetik oso urruti. Horrela, *Atalase-mailan* bertan ere (Slagter, 1979: 1 eta 2), beharren analisira jotzen da eta ikasleak behar horien arabera sailkatzera, ezarri nahi den unitate metagarritzko sistema baterantz lehen pausuak eginez. Alabaina, beharren analisia ikuspegi *mugatu* samarrez egiteko joera dago; izan ere, asmo bakarrarekin erabiltzen da: ikasleak dena delako egoera komunikatiboetan zer hizkuntz mota erabili beharko duen zehazteko. Beraz, ikasleak hizkuntza ikasi ondoren izango duen hizkuntz portaera definitu nahi du Atalase-mailak, baina ez ditu aintzat hartzen garrantzi handiko alderdi afektibo eta kognitibo batzuk, ezta ere ikasleak curriculumaren garapenean zer hobesten duen eta zer ez. Horrek bistaratzen du desoreka apur bat badagoela aldarrikapen teorikoen eta beharren analisiaren artean syllabusaren diseinuan. Egiatan, eta nahiz eta behin eta berriz esan hezkuntz sistemaren ardatza ikaslea dela, ikuspegi horren barruan sortzen diren syllabusak ikasleen beharrei benetan begiratu gabe landutako hizkuntz deskribapenetatik abiatu ohi dira. Deskribapen hori ez da formetan oinarrituko, ez; zenbait printzipio semantiko eta pragmatikoren haritik, egoera, funtzio eta nozio komunikatibotan gauzatuko da. Baina, programazio audiolingualetan gertatzen

zen bezala, oraingo syllabus hauek ere edukietan bakarrik oinarrituko dira, ikasprozesuan baino areago hizkuntz produktuan izango dute ardatza eta ikasleak ez du ezertan esku hartuko horien prestakuntzan. Azken finean, bai ikuspegi audiolingualean bai nozional-funtzionalean, aribide didaktikoaren oinarria *curriculum itxi* bat da.

Dena dela, ikuspegi nozio-funtzionalak abantaila handia ekarri zuen, noski, ikasleari bere ikaskuntzan protagonismo handiagoa ematearen aldera. Horren arrazoia, besteak beste, hauxe da: ikuspegi nozio-funtzionalaren aldekoek bigarren hizkuntzen ikaskuntzari eta ikastereduei buruz oso bestelako irizpideak dituztela beren aurrekoekin konparatuta. Horren kariaz, berrikuntza metodologiko sakona etorri da, ikaslearen eta egoeraren jaun eta jabe beti irakaslea egiten zuten jokamolde zaharrak baztertuz. Esan daiteke ikasgela ez dela jada irakasleak ikasleari bere ezagutzak norabide bakarrean igortzeko tratulekua; aitzitik, neurri handi batean, ikaskuntza guztien partaidetzaz mamituko den eginkizun gisa hartuko da orain.

Dena den, eta Widdowson-ek (1987) ondo esan duen bezala, syllabus nozio-funtzionalak ez du ezinbestean ihardun pedagogiko komunikatiboa ekarriko. Hurrenkera gramatikaletan oinarritutako syllabusa ere molda daiteke ikasgelan elkarreragina sustatuko duten jolas, joko eta ekintzen bidez, informazio-hutsarte eta abarrez baliatuz. Horixe egin dute, argi ageri den gisan, era bateko programazioen barruan beste modu arras desberdin bateko teknikak eta materialak sartu nahi izan diztutenek. Era berean, syllabus nozio-funtzionala eraman daiteke ikasgelara metodologia komunikatiboak eskatzen dituen ariketez oso bestelako batzuen bitartez: ariketa mekaniko eta abarrez. Horrelako egoerak baztertu nahi dituzte atazaka lan egitearen aldekoek, metodoaren eta edukiaren arteko etena gaindituz; irakaskuntza komunikatiboan parte duten elementu guztiak batera eta harmonian garatze-bidean ibiltzea nahi dute. Funtzionalismoa indarrean egon zen garaian, bestalde, curriculum komunikatiboaren garapenarekin lotutako arlo berri asko ikertu zen hizkuntzalaritza aplikatuan; elkarrengandik askeak izanda ere, honako hauek aztertu zituzten, besteak beste, elkarren osagarri ziren ikerketa horiek: beharren eta erroreen analisisa, syllabusaren diseinua, materialen ekoizpena, ikaskuntzako estrategiak, ikasgelako elkarreragin-prozesuak, etab. Gaur egun ikaskuntzaren plangintzako joera nagusia ez da alderdi horietakoren bat sakonago jorratzea, baizik eta ikaslea beti ardatz eta erdigune izango duen marko oso batean elementu guztiak ondo integratzea.

*Ikaslearen beharrak
eta itxaropena: nola
aurkitu eta
curriculumean nola
baliatu*

Ikasgelan parte dutenen elkarlana da, hain zuzen, ikaslea ardatz izango duen curriculumaren puntu oinarritzko bat; elkarlan hori ez da behartua izango, negoziatua baizik, eta ikaskuntz/irakaskuntzan lortu beharreko helburuetan bat etortzera joko du. Zenbait idazlerentzat (Corder, 1977:13) horretantxe dago ikasprozesuko arrakastaren gakoetako bat. Hortik abiatuta, *ikaskuntzan autonomia* gaiaren inguruan ikerketa ugari

egin da azken urteotan (Holec, 1980 eta 1988). Ikerketa horien arabera, ikaslearen (batez ere helduaren) interesa handiagotu egingo da eta abildadeak bizikiago garatuko dira, taldean negoziatu ondoren, curriculumaren kudeakuntzan eta helburu, ataza, ebaluazio eta abarretan sarbide ematen zaion heinean. Horrek ikasgelan agintea beste era batean antolatzea eskatzen du ezinbestean. Jokamolde hori ez da, ordea, irakasle askoren gustukoa eta, esan beharra dago, irakasle orojakilearen gidaritzapean oso pozik dagoen ikasle anitzek ere ez du atsegin (Brindley, 1989:76). Hori beste oztopo bat izango da, lehenaz gain, nahiz kontuan eduki behar den ikasgelako negoziazio-prozesua poliki-poliki eraikiko den *continuum* bat dela eta ez ikastaro osorako erabakiak behin hartzea.

Garrantzi berezia du beharren analisia zabal ulertu eta prozesuari begira egiteak. Izan ere, irtenbide negoziaturik lortuko bada, informazioa behar harko dute partaide guztiek, ados zertan dauden jakiteko eta zertan bat ez datozen; hauek adostasuna lortzen egingo dituzte ahailekin guztiak. Beharren analisiak emango die informazio hori. Ikasleek *zer* eta *nola* ikasari buruz duten itxaropenei buruzko informazioak, izan ere, irakasleak taldearen ikasprozesuari eta beharren diagnosi eta konponbideari buruz duen iritziarekin erkatzeko bezain argia eta esplizitoa behar du izan. Elkarren kontrako izan daitezkeen datu horiek erkatuz (ikasleak ikusten dituen behar *subjektiboak* eta irakasleak ustez aurkitzen dituen *objektiboak*), biak bat etorri eta elkarrekin erabaki bat hartzeko moduan egongo dira.

Seguraski, eta erabilitako galdekizuna edo elkarriketa edozein eratakoa delarik ere, ikaslearen lehenengo erantzunak ez dira zehatzak izango. Izan ere, ez da erraza ikaslearentzat hasi berria den ikastaro batean konpromezuak hartzen, oso urriak baitira metodo, material, testu-liburu eta abarrei buruz dituen eskarmetua eta ezagutzak. Horregatik, eta lehen ere esana dugun eran, eztabaida eta negoziazioa behin eta berriz egin behar da ikastaroaren joanean, eta ez hasieran bakarrik. Horrela, beti izango da hasieran behar hainbateko informaziorik ezean zehaztu gabe gertatutako zenbait puntu doitzeko aukera, edo beste batzuk aldatzekoa, iritzia ere aldatu egin direlako. Brindley-k eskema zikliko bat asmatu du ikaslearen ardaztutako sistema bateko elementu nagusi guztiak integratzen dituen. Eskema horretan, lehenbiziko informazio, eztabaida eta negoziazioaldi baten ondoren, erabakiak hartzeko unea etorriko da. Hortik aurrera ikasketa eta kontzientziazio-ekintzak etorriko dira; eta, guztia burutzeko, ebaluazioa eta feedbacka. Gero, berriro ere informazioa elkartrukatzeko txanda izango da eta horrelaxe berrituko etenik gabe zikloa ikastaro osoan zehar.

Bestalde, eta badu honek ere arestian esan denarekin loturarik, Nunan-ek (1989b) azaldu du ikasleek, ikastaroa hasi aurretik, badutela *ezkutuko agenda* bat, beren interesetatik eta ikasprozesuari buruz duten ikuspegitik sortua; eta baita, neurri batean, curriculum ofizialaren ezagutzaz eta ustez eskainiko zaienaz ere moldatua. Arazo nagusia, hain zuzen

ere, horixe da: ezkutuan dagoela, eta gehienetan ikaslea bera ez dela gauza izaten hitzez adierazi eta azaltzeko. Horregatik, Nunan-en ustez, zeharbidez bakarrik irits daiteke ezagutzera: ikaslearen eta artazaren arteko elkarrenergina ongi behatuz. Berebiziko garrantzia dute, beraren ustez, ezkutuko agenda horiek eta oso kontuan hartzekoak dira curriculumaren aldiak moldatzerakoan (lehen ere esana dugu nola bereizten dituen Nunan-ek curriculum eta syllabusa). Hipotesi hori onartzeak ondorio asko du irakaskuntzan. Ikaslearengan ardaztutako curriculum batean, eta ikaslearen buruan horrelako agendak badaudela aitortuz gero, irakaslea ikasgelako behar jakin batzuei begiratu gabe prestatutako curriculum ofizialaren eta agenda horien arteko zubi izango litzateke, biak bateratu eta adostasun-bidean jartzeko.

*Giza faktorea:
afektibitatea eta
ezagumena*

Ikaslearengan ardaztutako curriculum ondo garatzeko, ez da aski syllabusaren aldiak antolatzerakoan ikaslearen beharrak eta usteak aintzakotzat hartzea. Ikasgelako iharduna oso-osorik bideratu behar da ikaslearen nolako eta berezitasunei egokitzeko. Alderdi horretatik, bi puntu hartu behar dira kontuan *ikasteko estilo desberdinak* mugatuko dituztenak: ezagumena eta afektibitatea.

Ikaslearen afektibitatea bi muturren artean egongo da, baterako edo besterako joera handiago edo txikiagoarekin, segun eta ikasiko duen hizkuntzari nola begiratzen dion, ikaskide-irakaslearekin nolako harremanak dituen, ingurune berrira nola egokitzen den (hizkuntza hitz egiten den lekuan bertan ari baldin bada ikasten) eta gizartearen txertatzeko zenbateko erraztasuna duen. Krashen-en teorian, hiru dira ikaskuntzan eragin berezia duten faktoreak: motibazioaren zenbatekoa, bere buruarekiko konfidantza handiago edo txikiagoa eta ezinegon-maila. Espainiaren irakaskuntzari buruz egindako zenbait ikerketa enpirikok azaldu du (Alcántara, 1992 eta Hernández et al., 1992) garrantzi handiko faktorea dela ezinegona emaitzak aurikusterakoan. Ezinegona handia denean, nahastu egiten da ikaslearen martxa normala eta sortzen diren erreakzioek murriztu egiten dituzte emaitzak. Faktore hauek guztiak aurikusi eta kontuan hartu behar ditu irakasleak, eta ikasgelako lana konfidantza, lasaitasun eta jarrera afektibo baikorretarako giroa sortzeko moduan antolatu.

Irakasleak ikasle bakoitzari gehien komeni zaion eta ikasteko erosoena izango den giroa sortzen saiatu behar du, ikasteko estilo desberdinen arteko oreka lortuz (Martín Peris, 1988:18). Horretarako, denek egiteko atazak eta batzuentzakoak konbinatzeko modua aurkitu beharko du, taldearen dinamika eta animazioa sustatuz eta, aldi berean, ikasle bakoitzari komeni zaion tratamendua emanaz.

Ezagumenari dagokionez, egundoko garrantzia du horren berri izateak ikasestiloak ondo mugatzeko. Askotan entzuten eta idazten da ikasleak hainbeste ikasteko estilo daudela eta ikasle bakoitza mundu bat dela. Hori egia da, baina aitortu beharrekoa, era berean, ez duela pentsamendu horrek asko laguntzen ikaslearengan ardaztutako programa martxan

jartzeko. Ikasestiloak aurrikusteko eta taldeak horren arabera osatzeko gauza ez baldin bagara, nekez hartuko dituzte kontuan faktore horiek syllabusa diseinatu eta curriculum ofiziala garatu eta osatzen dituztenek. Zorionez, ikerketari askok frogatu du, bai psikologiaren bai pedagogia-
ren aldetik, ezagumen-mota desberdinak daudela, eta bakoitzari ikaste-
ko bere estiloa dagokiola. Jakina dago oraindik ere asko falta dela sail-
kapen uniboko bat egiteko, eta eskura dauzkagun datuek oso eremu za-
balaren aurrean gaudela adierazten digute. Hala guztiz ere, ikasgelako
lanerako interes berezia duten eredu batzuk moldatu dira. Horien artean
azalpen-indar handi bat eta sinpletasuna elkartzen dituztenak gertatzen
zaizkit erakargarrien; izan ere, marko egokia eskaintzen diote irakaslea-
ri, ikaslearen jarrerak eta gogozkoen dituzten estrategiak analiza ditzan,
tresneria erraldoi eta menderakaitzik gabe. Analisi horretatik abiatuz,
ikastaldean aurkitu dituen ikasestilo desberdinei erantzun emateko mo-
duko ataza-multzo bat prestatu ahal izango du.

Ikasestiloak
Kolb eta Fry-ren
eredua

Nire ustez, ikasteko estiloek buruzko hipotesien artean arreta berezia
merezi du, H₂ren ikaskuntzan, Kolb eta Fry-ek (1975) antolatutakoak.
Biek ikasprozesuaren eredu orokor bat ezarri hasten dira. Horren ara-
bera, lau aldiko ziklo bat da ikaskuntza: hasieran ikasleak aurrez aurre
esperientzia jakin bat (EJ) aurkitzen du; gero, *esperientzia horri buruz-*
ko gogoeta erreflexiboa (GE) etorriko da; ondoren, *kontzeptualizazio*
abstraktuaren bitartez (KA) *esperientzia hori razionalki interpretatzeko*
hipotesiak eta jeneralizazioak eta, azkenik, hipotesi horiek gauzatu eta
egiaztatuz, *esperimentazio aktiboaren* (EA) txanda izango da; gero,
guzti honen emaitzak *esperientzia jakinak* ematen dizkigun datuekin er-
katuko dira berriro. Eredua eragingarria izango baldin bada, aldian aldi-
ko abildadeak erabili beharko dira. Teorian, *ikaslerik hoberena* abildade
guztien jabe izan eta bakoitza une eta era egokian erabiltzeko gauza li-
tzatekeena dateke. Normalean, ordea, oso zail da aldi guztietan mailarik
hoberena duten ikasleak aurkitzen. Jeneralean arlo batzuetan besteetan
baino abildade handiagoa izatea gertatzen da, batean besteetan baino
erosoago ibiltzeagatik edo gabiltzan hezkuntz sistemak batzuk hobesten
dituelako (honetan ere bada hainbat faktore nik hemen, zoritxarrez,
ukitu ezin dudana). Aldi edo fase horietako batzuek, beraz, besteei
gaina hartuko diete eta, horrela, ikasteko estilo berezi bat eratuko dute
poliki-poliki.

Eredu honetan esanguratsuena zera da: ez duela ikaskuntza elementu
guztien garapen lineal eta ezinbesteko gisa ikusten; baizik ikaslearen
ezagumenaren, objektuaren eta berau aurkitzen den inguruaren erkapen
dialektiko gisa. Lau aldi horiei ikuspegi teorikoz begiratzen zaie soilik.
Ikaslearengan mamituko den ikasteko estiloan azalduko da aldi bakoit-
zaren benetako eragina eta ikasprozesuan duen garrantzia.

Kolb eta Fry-ek (ibidem 36-41) uste dute ikasestiloen zerrenda bat egin
daitekeela hemendik abiatuta. Beren analisisan aurkitu dutenez, EJ eta
KA-ren artean dago tentsiorik handiena; horiek dira estilo desberdinen

ardatz izango diren bi muturrak. Beste bi alderdien, GE eta EA alderdien, horiekiko posizioak lau estilo oinarritzko markatuko ditu:

- Baterakoia: KA + EA
- Banakoia: EJ + GE
- Barnerakoia: KA + GE
- Egokierraza: EJ + EA

Ikasestiloa eta autonomia

Zenbait tradizioen jarraitzailerik gehienen iritzian, ikaskuntzaren indarra faktore bakar baten garapenean zegoen: adimenean, pentsamendu abstraktoan, alegia; oraingo eredu honek, ordea, erakusten du ikasteko modu asko dagoela, eta denak direla baliagarriak. Alabaina, Kolb eta Fry-ek ohartarazten dute estilo bakoitzak badituela bere alderdi on eta txarrak eta ez direla denak era berean egokitzen ingurune eta programazioetara. Horregatik diote, hain zuzen, ahal den heinean gaintitu egin behar dela polarizazioa eta edozein ingurunetan ikasteko gai egin ikaslea, bere abildadeak aurkitzen dituen ikaskuntzako esperientziei egokitu.

Azkeneko puntu hauxe izango da apika teoriak duen ahulena, eta kritika gogorrak egin zaizkio (ikus Tennant, 1988:115); izan ere, psikologiaren garapenaren utopian oinarrituz, *ikasle osoaren* eta betearen irudia sortzen baitu. Alabaina, eta ereduaren benetako balioa egiaztatuko duten ikerketa enpirikoak ezinbestekoak direla aitortuta ere, postulatu honek baditu elementu batzuk ikaslearengan ardaztutako curriculumaz ezartzeko balio dutenak. Batez ere komeni da esatea ez zaiola ikaslearen ikasestiloa inguruari egokitu behar; alderantziz, curriculumaren diseinuak malgua izan behar duela, ikasgelan aurki daitezkeen ikasestiloari egokitu ahal izateko. Jakina, hezkuntz inguruak marko zabala behar du izan eta giro afektiboak egokia, ikasleak bere ikasteko estiloari, abildade eta erabiltzeko joera duen estrategiei buruzko gogoeta egin dezan. Ondoren, ez da aski bere esku dauzkan tresna horiek garatzea, beste aukera batzuk ere aurrean eduki beharko ditu bere estilo hori zabaldu eta hobetzeko.

Bere estiloaren jakitun den ikaslea, etenik gabe hobeagotzen saiatzen dena, egokiago baliatuko da estilo horretaz, baita hezkuntz eremu konbentzionaletik at ere, ikasprozesuan izango dituen ezinbesteko gorabeheretz gaindi. Ikaskuntza autonomia eta norberaren gidaritzapekoa mamitu nahi denean, curriculumaren helburua ez da ikaste hutsa; ikasten ikastea ere bada. Holec-ek (1988:8) dioen bezala, autonomiak *ikasteko gaitasuna* esan nahi du. Ikuspegi horretatik, “ikasle osoa” prozesu baten ildotik ikustea espekulazio hutsa baino gehiago izan daiteke: hezkuntz alternatiba osatzailean sakontzeko eredu bat. Eredu horretan, ikaslearen nolakoak gidatuko du curriculumaren antolakuntza; baina antolakuntza horrek berak, ezagutza batzuk eskuratze hutsa izan ordez, ikaslea ikasle den aldetik garatzeko dinamika bat sortuko du.

Hiztegi-beharrei buruzko inkesta

Aurreko orrialdeetan, ikaslearengan ardaztutako curriculumaren ezagutza batzuk azaldu dira motz-motz, eta baita berori atazakako ikuspegi-

Norberaren datuak ¹

IZENA:

SEXUA:

NAZIONALITATEA:

ADINA:

LANBIDEA:

ITZULTZEN DAKIZKIEN HIZKUNTZAK:

XEDE-HIZKUNTZA IKASTEN DARAMAN DENBORA (orduak gutxi gorabehera):

1 Hizkuntza arrotz bat ikasterakoan, hiztegia, zure ustez, da:

Garrantzi gutxikoa	Garrantzitsuen
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	

2 Hiztegia ikastea, zure ustez, da:

Oso erraza	Oso zaila
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	

3 Une honetan, zure ustez, nola zaude xede-hizkuntzako hiztegian:

Oso gaizki	Oso ondo
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	

4 Zure ustez, hiztegia garatzeko ariketak, datorren ikastaroan, egin beharko zenituzkete:

Gutxitan	Oso maiz
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	

Ikasgelan hitz ezezagunen bat ateratzen denean, nola heldu behar zaio? Ordena itzazu zenbakiz ondorengo aukera hauek, zurekiko lehenetasunaren arabera.

- Esanahia asmatu (testuinguruaren laguntzaz, zure hizkuntzako hitzen batekin duen antzetik atera, etab.)
- Aintzat ez hartu; egiten ari zarena egiten jarraitu hitz horri kasurik egin gabe.
- Elebizko hiztegia erabili.
- Hiztegi elebakarra erabili.
- Irakasleari galdetu.
- Ikaskideren bati galdetu.
- Ikaskide gehiagori galdetu eta guztien artean atera esanahia.

- Xede-hizkuntzako parafrasi edo sinonimoren bat eskatu.
 - Ama-hizkuntzako ordaina galdetu.
 - Hitz horren erabilera argituko duen esaldiren bat eskatu.
 - Beste zerbait (azaldu zer).
- 6** Zein direla uste duzu xede-hizkuntzako hiztegia ikasteko ekintzarik eragingarrienak? Jarri zenbakiak zeure gustuen arabera:
- Hizkuntza horretako lurraldera joatea, inolako ikastarorik egin beharrik gabe.
 - Xede-hizkuntzako testu eta grabazioz lan egin ikasgelan.
 - Etxean xede-hizkuntzako eleberri eta egunkariak irakurri, eskolako pre-siorik gabe.
 - Askotan testu-liburuekin batera eman ohi diren glosarioak ikasi.
 - Hitzak ilustrazioz argitzen dituzten ekintzak egin ikasgelan.
 - Hitzak eratzeko arauak ikasi.
 - Ezinbestean xede-hizkuntzan idatziz edo ahoz egin beharreko ariketak erabili ikasgelan.
 - Hitz-familia, eremu lexikal, perifrasi, definizio eta abarrekin aritu ikasge-lan.
 - Zuzeneko eta alderantzizko itzulpenak egin.
 - Ikastaroan zehar hitz berrien zerrendak egin eta egunero birpasatu.
 - Hiztegia maiz kontsultatu.
 - Xede-hizkuntzan konposizio eta erredakzioak egin.
 - Beste batzuk (esan zein).
- 7** Xede-hizkuntzako hiztegia ikasteari buruz egin nahi duzun iruzkinik ba-duzu, idatzi hemen.

tik garatzeko bideak ere. Curriculum honek ikuspegi audiolingualeko tradizioetik eta nozio-funtzionalekotik jasotakoekiko dituen aldeak ere azaldu ditugu. Bidea luzea da oraindik. Pausu bakoitzeko sortzen diren galderak gehiago dira, zientzian beti gertatu ohi den eran, ematen diren erantzunak baino. Orain, beraz, ikerbide eta ikasgelarako aribide berriak zabalduak dira, baina oraindik ez dira neurtu horien emaitzak. Hizkun-tza arrotzen irakaskuntzan aurrerantzean sortuko diren ikaslearengan ar-daztutako proposamenak bide horietan barrena ibiliko dira.

Horregatik, ez dut artikulu hau ikasgelan erabiltzeko moduko material-apur bat (.1) eskaini gabe bukatu nahi. Ikastaroaren hasieran ikasleen beharren berri jakiteko inkesta baten erudia da. Hizkuntz osagai baka-rren inguruko beharren analisiari dagokio soil-soilik: lexikoari; beraz, bñste alderdiei buruzko informazioa biltzeko beste mekanismoen artean sartu beharrekoa da. Dena den, lexikoaren inguruko beharren inkestak oso informazio baliotsua ematen dio irakasleari, ikasleek ihardun didak-

tikoari buruz dituzten hobespen eta espektatiben berri jakiteko eta ikasgelako ikasestilo desberdinen lehenbiziko ezagutza bat eskuratzeko. Datu horiek asko lagunduko diote gero, ekintza didaktikoak prestatzerakoan, ikastaroaren joaneko negoziazio-prozesuan hiztegiari eman beharko dion lekua erabakitzeke.

Hiru zati ditu testak. Lehenengoan bakoitzaren ezaugarriak jasoko dira. Bigarrenak (1-4) hiztegia ikasteari buruz ikasleak duen jarrera azaldu nahi du. Gai honetan, jarrerak gutxitan izan ohi dira muturrekoak; horregatik, erantzunak bideratzeko, Osgood-en eskala semantikoaz baliatu gara. Azkenik, hirugarren atalak xede-hizkuntzako hiztegia norbereganatzeko ohizko prozedura eta estrategiei buruzko hobespenak izango ditu gai.

Itzultzailea: Boni Urkizu

Oharra

- 1 Hemen jarri ditugun datuak etsenplu bat besterik ez dira. Agian ez dira batzuk egokiak izango, segun eta ikasleak eta zentruen interesak nola-koak diren; era berean, beste datu batzuk ere galdegin daitezke. Jakina, ikasleei ematen zaien inprimakian, "xede-hizkuntza" edo "hizkuntza arrotza" jarri ordez, ikasiko den hizkuntza jarriko da.

Bibliografia

- Agard, Frederick B. eta Dunkel, Harold B. 1948. *An Investigation on Second-Language Teaching*. Boston: Ginn.
- Alcántara, D.F. 1992. "La ansiedad en la adquisición de la L2: su expresión por medio de la escala F.L.C.A.S." In Etxeberria, F. eta Arzamendi, J. (edk.), *Bilingüismo y adquisición de lenguas*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 109-119.
- Breen, M. eta Candlin, C. 1980. "The essentials of a communicative curriculum in Language Teaching". *Applied Linguistics* 1/2: 89-112.
- Brindley, Geoffrey. 1989. "The role of needs analysis in adult ESL programme design". In Johnson, R.K. (ed.) (op. cit.), 63-78.
- Candlin, Christopher N. 1984. "Syllabus design as a critical process". In Brumfit, C.J. (ed.), *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon.
- Candlin, Christopher N. 1990. "Hacia una enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 33-53.
- Carter, Ronald. 1987. *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen & Unwin.
- Corder, S.P. "Language teaching and learning: a social encounter". In Brown, H.C. et al. (edk.), *On TESOL '77*. Washington: TESOL, 1-13.
- Estaíre, Sheila eta Zanón, Javier. 1990. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8 (Cito por la copia incluida en el dossier del *II Curso de Formación de Profesores de Español / LE*, Barcelona, julio de 1991).
- Estarellas, Juan. 1971. *La psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros*. Salamanca: Anaya.
- Galisson, Robert. 1983. *Des mots pour communiquer*. Paris: CLE.
- Hernández, Margarita; Horrillo, Pedro eta Picó, Eliseo. 1992. "Variables afectivas en la adquisición de la segunda lengua". In Etxeberria, F. eta Arzamendi, J. (edk.) (op. cit.), 305-314.
- Holec, Henri. 1980. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- Holec, Henri. 1988. *Introducción a Autonomy and*

- self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hugues, John P.** 1968. *Linguistics and Language Teaching*. New York: Random House.
- Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools.** 1956. *La Enseñanza de Lenguas Modernas*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media, 1965.
- Johnson, Robert K.** (ed.). 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- Kolb, D. eta Fry, R.** 1975. "Towards an applied theory of experimental learning". In Cooper, C. (ed.), *Theories of group processes*. London: Wiley.
- Martín Peris, Ernesto.** 1988. "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos". *CABLE* 1: 16-21.
- McCarthy, Michael.** 1990. *Vocabulary*. Oxford: O.U.P.
- Nunan, David.** 1988a. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- Nunan, David.** 1988b. *Syllabus Design*. Oxford: O.U.P.
- Nunan, David.** 1989a. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Nunan, David.** 1989b. "Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation". In Johnson, R.K. (op. cit.), 176-186.
- Roche, A. J.** 1972. *Estudio de las lenguas modernas*. Barcelona: Luis Miracle.
- Rosell, Elisabeth.** 1992. "Un ejemplo de enfoque por tareas: la elaboración de un periódico". Comunicación presentada a las *II Jornadas sobre la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada (Actas en prensa).
- Slagter, Peter.** 1979. *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Slagter, Peter.** 1988. "¿Qué palabras hay que enseñar?". *CABLE* 1: 3-7.
- Stenhouse, Lawrence.** 1981. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.
- Tennant, Mark.** 1988. *Adultez y aprendizaje*. Barcelona: El Roure, 1991.
- "Tesis del Círculo Lingüístico de Praga". 1929. In Trnka et al. (1980), *El Círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama, 30-63.
- Valdman, Albert** (ed.). 1966. *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- West, M.** 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman.
- Widdowson, H.** 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: O.U.P.
- Widdowson, H.** 1987. "Aspects of syllabus design". In Tickoo, M. (ed.), *Language Syllabuses: State of the Art*. Singapore: RELC.
- Zanón, Javier.** 1989. "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación conceptual (I)". *CABLE* 2 (cito por la copia recogida en un dossier del "II Curso de Formación de Profesores de Español/LE", Barcelona, julio de 1991).