Diktoglosiaren teknika eta hizkuntzen irakaskuntza

Carmen Pérez / Ed Turney

Zergatik da zaila bigarren hizkuntzan testu natural eta kohesiboak idazten irakastea? Horixe da artikulu honen gaia. Horretarako, erabili ohi den hainbat ihardun-moduren akatsak nabarmentzen dira hizkuntzalaritzaren eta pedagogiaren aldetik. Akats horiek gainditu nahi dituen teknika zingle eta berritzaile bat deskribatzen da. Azkenik, teknika hau ikasgelan erabiltzen denean aintzakotzat hartu beharreko puntu praktiko batzuk aipatzen dira.

Sarrera

Informatikarako ingelesa irakasten dugu artikulu honen egileok Valentziako Unibertsitate Politeknikoan. Hainbat arrazoirengatik hizkuntza idatziak arduratzen gaitu bereziki; gure helburu nagusietako bat gure ikasleek ingelesez idatz dezaten bait da.

Elkarrekin lotura garbia duten baina banan daitezkeen bi arazorekin egiten dugu topo. Bata ingelesezko esaldiak zuzen samar idaztea da, bestea testu naturalak lortzea, hots, koherentzia dutenak eta ondo jositakoak.

Gure irakaskuntz sistema, hizkuntz zuzentasuna lortzera bideratua, perpausan ardaztuta dago eta denboraldi batean horrelaxe jarraituko du. Bada horretarako arrazoirik. Askoz hobeto ulertzen dira esaldia sortzeko prozesuak testua sortzekoak baino: perpausa osatzen duten elementuen ikerketak 2000 urte baino gehiago ditu, testuaren hizkuntzalaritza, ordea, askoz ere berriagoa da. Bestalde, gure ustez, perpausaren prozesuak *beren barnean eta berez* dira analizatu, deskribatu eta irakasten errazagoak. Izan ere, Halliday eta Hassan-ekin bat gatoz testua ez dela *egiturazko* produktua perpausa den eran. Testua, Halliday eta Hassan-ek(1976) uste dutenez, ez da "super-perpaus modu bat, perpausa baino luzeagoko unitate gramatikala, baina perpausarekin honek frasearekin eta fraseak multzoarekin duen bezalako lotura duena". Testua unitate semantikoa eta ez-sintaktikoa da areago eta testuaren barnelotura funtsean da perpausaren egiturazko unitate trinkoa ez bezalakoa–azken hau deskribatu eta ulertzen erraz samarra bait da.

Ez da harritzekoa, beraz, oinarrizko alde hau den bezalakoa izanik, ikasleek uste gabeko zailtasunak aurkitzea ingelesez testuak idatzi nahi dituztenean, testua ondo jostea lortzeko perpausan oinarritutako hizkuntz sistemaren ezagutzak aplikatu behar dituztenean. Zailtasunak ugari dira eta ez ikasle guztientzat berdinak, baina arazoaren bi muturrak ez dira aurkitzen zailak.

Mutur batean, irakurtzeko moduko testurik idatzi ezin duen ikaslea dago. Bestean, beste ikasle batzuk daude ingelesaren loturazko elementuak erabiltzen hainbeste saiatzen direnak ze testu handipurdi eta naturaltasunik gabekoak sortzen dituztela, puntu bakoitzaren ondoren lokailuren bat jarriz eta perpaus nagusi bakoitzari menpeko perpausen multzo korapilotsua erantsiz.

Azken kasu hau beharbada lehenengoena (ingelesezko literaturan idazle-espaguetti deitzen zaie karinoz) baino gutxiagotan gertatuko da, baina aintzat hartzea komeni da. Arazoaren arrazoia seguraski zera da: gaztelania idatziak ingelesak baino lokailu gehiago erabiltzeko joera duela, eta, hala berean, irakasleok testuaren egiturako gauzarik errazena irakasteko joera dugula, lokailuak alegia.

Nolanahi ere, garrantzizkoa da barneloturaren aurkako bi muturrak kontuan edukitzea gaur egungo erredakzio-ariketa askoren eskastasuna ulertzeko.

Bi motatako erredakzio--ariketak: arazo pedagogikoak

Oraindik ere erabiltzen den idatzariketa da ikasgelan gai bat aztertu eta ikasleei horri buruz erredakzio edo parraforen bat idazteraztea. Ariketa horren bitartez "espaguetti-idazkera" sustatuko da. Erredakzio askea, gidatu gabekoa, zailegia da ikaslearentzat, bere hizkuntzan testuari buruz duen ezagutza ingelesera eramatera eta ingeles zuzena dela dakiena (perpausan oinarritutako ariketa zeharo kontrolatuen testuinguruan ikasia) erredakzio askea egitekoan erabiltzera behartuta bait dago.

Azkeneko hamabost urte hauetan hainbat teknika berri sortu da egoera hori konpontzeko.

Egin daitekeen gauza bat ikaslearen testu zarpaila hartu eta itxuratzea da. Teknika honek badu bere balioa, baina baita arriskuak ere, horietan nagusia hauxe: kanpotik testua itxuratzeko modurik errazena lokailu eta menpeko esaldiak erabiltzea dela, baina horrela ikaslea beste muturrera bultzatzen da.

Ikasleei hasieratik arau edo gidak ematea da parrafoak idazten irakasteko beste teknika bat. Esaterako, ikasleari parrafoaren egitura ematen zaio, eta zenbaitetan perpausena ere bai, ideia edo azpi-ideia zenbakidunen bitartez; normalean erabili behar dituen lokailuak ere eman egiten zaizkio. Ikasleak egin beharreko gauza bakarra perpausak egiteko ideiak garatzea da, lokailuak beren lekuetan jarriz, eta hortxe dauka "bere" parrafoa. Ikaslea berriro ere gehiegi egituratutako parrafoetara eramaten da eta parrafoaren progresio erretorikoaren eredu zingleegia jartzen zaio aurrean.

Era bereko akatsak dituzté erredakzio-ariketa gidatu batzuek ere, ikasleari hizkuntz funtzioren baten (konparazioarena, esaterako) eredu sinpleegi eta artifiziala ematen bait zaio, berak gero taula batetik ateratako informazioaz imitatu beharko duena.

Horrelako ariketak hizkuntz klasean egin egin behar dira (begien bistakoa da erredakzio gidatua askeagoa baino lehenago egingo dela), baina horien mugen eta benetako erredakzioarekiko dituzten aldeen jakinaren gai-

nean egon behar da. Beste akats bat ere badute, agian larriagoa: hain dira errazak ze ikasleari motibazioa ken diezaioketela.

Gure ustez, irakaslearen egitekorik zailenetako bat berez ikaslea motibatzeko indarra duten lanak moldatzea da. Ikaslea motibatuko duen ekintzak oreka zail bat behar du: alde batetik, ikasleak ohartu behar du ekintza hori egin daitekeela, ez dela zailegia, baina aldi berean merezi duen zerbait ere badela. Alabaina, ikasleak atazari ematen dion balioan eragina duen faktoreetan bat hauxe da: zein neurritan uste duen lan hori bere ahalegina merezi duen desafioa dela; ariketa errazegia ez da motibatzailea izango. Horrelako ataza motibatzaileak moldatzeko gakoa, beraz, porrot eta arrakastaren arteko oreka ezartzean dago.

Ikasleei gai bati buruz erredakzioren bat egiteko besterik eskatzen ez badiegu, ezinbestean etorriko den feedback negatiboa motibazio kentzailea izango da; azkar arbuiatuko dituzte ikasleek horrelako ariketak, zailegiak direlako. Bestalde, egin beharrekoa arrisku deigarririk ez izateko bezain erraza baldin bada, ikasleak ez du motibaziorik izango, era horretako arrakastari ez bait dio balio handirik ematen.

Diktaketa gramatikala

Ikus dezagun orain nola txertatzen den diktoglosia (edo diktaketa gramatikala) puntu honetan. Teknika hau, Ruth Wajnryb-ek (1990) bere "Grammar Dictation" liburuan aurkezten duenez, oso zinglea da eta idazmena eta ahozkoaren ulermena berebarneratzen ditu. Testu motz bat bi aldiz irakurtzen da ozenki, behin abiadura normalez, eta, gero, esaldien artean bostna segundoko geldialdiak eginez. Lehenengo irakurketan, ikasleek testuaren ideia orokor bat egingo dute; bigarrenean, apunteak hartuko dituzte. Gero testua berregingo dute, apunte horietaz baliatuz. Azkeneko lan hau taldeka egiten da eta irakaslea taldez talde ibiliko da lana kontrolatuz eta ohar gabeko akats "txoroak" zuzenduz, nahiz eta klasean analizatu eta lantzeko egoki derizkion edozein puntu bere horretan utziko duen. Azkenik, talde osoak irakurtzen eta erkatzen ditu ekoiztutako testuak. Oinarrizko saio hauetaz aparte, beste bat ere proposatzen du Ruth Wajnryb-ek hasieran gaian sartzeko eta itxaropena sortzera eta esanahiaren aurrikuspenera zuzendua.

Teknika hau erabiltzeari buruz hainbat gauza praktiko esan aurretik, lehen aipatu diren beste erredakzio-ariketarekin erkatuta dituzten abantaila batzuk azaldu nahi ditugu.

Lehenengo, diktoglosia ekintza gidatua da: irakurtzeko aukeratu den testuak barnelotura orokorra mantentzen laguntzen du. Horrela, "idazketa-espaguettia" saihesten da eta testuaren arazoak globalak eta gehiegizkoak izan ordez, mugatuak dira; irakasleak, beraz, azal dezake eta zuzendu arazo-multzo mugatu hori. Bestalde, irakasleak lotu ditzake normalean perpaus mailan lantzen diren puntuak testu osoaren testuinguru zabalagoarekin, horrela ikaslearen ikuspegi gramatikala perpausa baino haruntzago eramanez (hau bideratu ahal izateko eta azkeneko saioan landuko diren puntuak interesgarriak izan daitezen, ezinbestekoa da irakasleak taldeekin hauek testuak erredaktatzen ari diren bitartean akats "txoroak" zuzenduak izatea).

Bigarrenik, ekintza hau gidatua den arren, ez da mekaniko hutsa. Ikasleak, eredu idatziarekiko erreferentziarik ezean, bere oroimenarekin fidatu behar duenez eta bere apunteetan testu "mutilatu" bat besterik ez daukanez, eginbeharra desafio gisa ikusiko du, eta horretan saiatzeak merezi duela irudituko zaio. Gure eskarmentuak erakutsi digu ikasleak horrela ihardutera jarri ondoren ere (bost bat saio), beti izaten dela taldeen artean testurik onena nork ekoiztuko lehia dezentea (eta sanoa).

Taldeen artean norgehiagoka badago ere, talde bakoitzaren barnean lankidetza eta ikasleen arteko elkarreraginezko irakaskuntz maila handia izan ohi dela azpimarratu nahi genuke. Horrelako ekintzen aurka esan daiteke beti ikasle berek egiten dutela lana. Egoera hori saihestu eta taldekideen artean indarrezko harremanen partez lankidetza ziurtatzeko, derrigorrezkoa da irakaslearen eskua azken testuan ikaslerik makalenen apunteak sartzea lortzeko. Ez da hau dirudien bezain zaila. Izan ere, ikaslerik aurreratuenek ideiak apuntatzeko joera duten bitartean, makalenek testua berregitekoan ideia baliagarriak ekartzeko erabil daitezkeen esaldiak jasoko dituzte.

Gure uste orokorrean, beraz, teknika hau txit motibatzailea da, beste zenbait erredakzio-ariketatako bi muturretatik libratzen bait da. Eta, gainera, erredakzioa hobetzeko ihardun bikaina ere bada, perpaus mailan landu ohi den zenbait gramatika-alor testuko kohesioaren ikuspegitik jorratzeko aukera ematen bait dio irakasleari. Horrela, ez dugu testualitateak duen alderik errazena bakarrik irakasten (lokailuak, erreferentzia endoforikoa[1] etab.) baizik zailagoa den zerbait: nola perpausako elementuek kohesioa lortzeko balio duten.

Puntu praktikoak

Azkenik, teknika hau erabiltzeko puntu praktiko batzuez hitz egingo dugu.

Lehenengo, garrantzizkoa da ikasleei buruan sartzea kuestioa ez dela jatorrizko testua hitzez hitz berregitea, baizik eta ideia berak adieraziko dituen testu koherente bat lortzea. Guk ikusi dugunez, bi edo hiru saio joaten dira ikasleek helburu hori argi ikusten dutenerako.

Beste puntu garrantzizko bat (eta lehengoarekin lotua) da testua bitan bakarrik irakurri behar dela. Ikasgelan teknika hau lehenengo aldiz erabiltzen denean, ikasleek, teknika berria denez, hirugarren aldiz irakurtzeko eskatzen dute. Eskarmentuak dio, ordea, ez dela komeni testua bi bider baino gehiago irakurtzea, bestela gramatikazko diktaketa diktaketa tradizional bilakatzeko eta testua hitzez hitz berregiteko arriskua bait dago.

Ruth Wajnryb-ek gomendatzen duen sarrerako saioari dagokionez, esan beharra dago oso baliozkoa dela itxaropena sortzeko eta hitz berriak sartzeko; asmo horrekin, testuaren gaiari buruzko eztabaida batekin eman diezaioke saioari hasiera irakasleak. Alabaina, hor testua era ustirakorregian azaltzeko arriskua dago, horrela azken bertsioak jatorrizkoaren erreproduzkio hutsak izango bait lirateke.

Behin eta berriz aipatu dugu taldeak erredakzioan ari direnean irakasleak egin behar duena, beraz, azken saiora pasa gaitezke. Hor aukera asko daude eta egokiena hautatzea azpiegituren baitan egongo da. Gure egoeran aurkitu dugu gomendagarriena irakasleak testuak hartu eta zuzentzea dela, iruzkinak eginez; gero, hurrengo saioan, testu guztiak irakurtzen dira eta ikasleen iruzkinak sustatzen (gainera, talde bakoitzari beste taldeen testuaren fotokopiak eman dakizkieke). Dena den, talde txikitan, zuzenketa eta iruzkinak hain irakaslearengan ardaztuak egon beharrean, ikasleei ekimen handiagoa eman dakieke.

Azkenik, nolakoa izan behar du jatorrizko testuak? Erantzuna, jakina, ikasleen mailaren baitan dago. Hasiberriekin testuak motza beharko luke izan (hiru edo lau lerrokoa) eta esaldi zingleak dituena, perpaus batetik bestera sintaxi-aldaketa gutxirekin. Zenbat eta maila altuago, orduan eta gehiago luza daiteke testua (hamabi bat lerrora arte ikasle aurreratuekin, testu luzeagoek ariketa irekiagoak egiteko aukera ematen bait dute, hala nola apunteak hartu eta laburbildumak idaztekoa) eta sintaxi-aldaketa gehiago ere sartu behar dira perpausa batetik bestera. Azken puntu hau garrantzi handikoa iruditzen zaigu, esaldi guztiek antzeko garapena duten testua errazegia izaten bait da hasiberri ez den edozein ikaslerentzat; horrelako testuak ez luke denen artean gai korapilotsurik jorratzeko biderik emango.

Testu bakoitzean ikutzeko aukeratuko diren puntu gramatikal eta testualek irakasten den hizkuntzako bereziak beharko lukete izan, jakina (eta baita egoera pedagogiko bakoitzari dagozkionak ere; egingo den lanak lehen ikusitako puntuak berrikusi edo garatzeko balio bait dezake, edo era dinamikoan eduki berriak sartzeko). Guk, geure ihardunean, aurkitu dugu teknika hau honako puntu hauek lantzeko dela oso aproposa:

a. aditzaren aldien erabilera kohesiboa;

b. artikuluen erabilera kohesiboa;

c. esaldi baten barruan informazioa nola banatu (azpimarratzekoa da arazoari ez zaiola esaldi bakartuen ikuspegitik begiratzen, baizik eta esaldiak testu batekin lotuta hartzen direla;

d. erreferentzia endoforikorako izenordeen eta lexikoaren erabilera.

Era berean, ikasleei gauza bat ikusterazteko ere balio izan digu: alegia, testu koherenteak idazteko ez dela beharrezkoa beti juntagailuetara jotzea— eta ikasleak ikasi dituen eta oso testuinguru kontrolatutan erabiltzen dakien baina era honetako ekintza askeagotan beti saihesten dituen gramatikako alorrak identifikatzeko.

València - Escola Universitària d'Informàtica (Universitat Politècnica de València)

Itzultzailea: Boni Urkizu

Oharrak

1 Testu bereko beste hitz batzuei erreferentzia egitea.

Aipuak

Halliday, M.A.K. eta **R. Hassan.** 1976. *Cohesion in English.* Longman. Halliday eta Hassan testu--unitatea eta esaldi-unitatea argi bereiziz, testua eta perpausa analizatzeko teknologia bera erabili nahi zuen hizkuntzalaritza testualetik urrundu egiten dira. Hemen tartean dauden arazo metodologikoetarako sarrera bikaina S.C. Levinsonen *Pragmaticsen* aurkitzen da (1983, Cambridge University Press).

Wajnryb, R. 1990. *Grammar Dictation.* Oxford University Press.