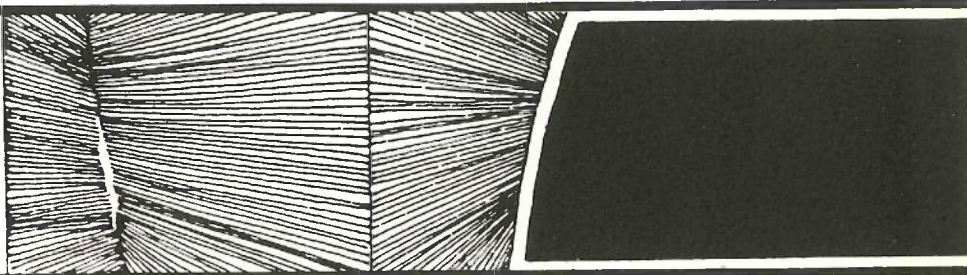


Itzulpenak eta lankidetzak



Begirada kritikoa planteamendu komunikatiboari (2)*

Michael Swan

Artikulu honek (bitatik bigarrenak) Planteamendu Komunikatiboaren aspektu pedagogiko batzuk aztertzen ditu; besteak beste, «syllabus semantiko»aren ideia eta «benetakotasun»aren arazoa materialetan eta metodologian. Planteamendu Komunikatiboak, gehienetan, alderdi hauek oso modu sinplifikatu eta ilun samar lantzen dituela iradokitzen du Swan-ek; gainera, hizkuntz irakaskuntzarako planteamendu zuhurak syllabus semantikoak eta formalak integratzea eskatzen du eta bereziki idatzitako ikas-materialak eta benetakoak konbinatzea. Halaber, Planteamendu Komunikatiboak ez du aintzat hartzen ama-hizkuntzak bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan duen garrantzi handia.

SYLLABUSAREN DISEINUA

Eskolatik irtendako hiztun inkompetentea

«Erdiko mailako gizartearentzako eskola on batean ikasitako haur ingelesak astiro eta neke handiz hitz egin lezake frantses batekin lorezainez eta bere izebez. Elkarrizketa hau, segurue-

nik, aspergarri suertatuko da ez lorezainik ezta izebarik ez daukan pertsona batentzat. Baliteke, neska edo mutikoa oso berezia balitz, ordua adierazi edo eguraldiari buruzko iruzkin zuhur batzuk egiteko gai izatea. Gaztetxoak, ezpairik gabe, aditz irregular dextente buruz errepika lezake; hala ere, oso kanpotar gutxiri interesatzen zaie beren aditz irregular propioak entzutea, gazte ingeles batek erreztatuta... Eta, orduan, gurasoak harro-harro beren umearekin Frantziara joan eta, mutilak taxi bati deitzeko beste ez dakiela konfaturatzen direnean, errua ez diote sistemari botatzen, errugabeko biktimari baizik». (Jerome 1990)

Jerome K. Jerome ez zen lehena ez azkena izan bere garaiko hizkuntz kurtsoak eraginkorrak ez zirela ohartzen, edo berauek hobetzeko bideak proposatzen. Zazpi urtean hizkuntza ikasten aritu ondoren baso bete ur, taxia edo sua eskatzeko gai ez den ikaslearen kasua sarritan atera izan da hizkuntz irakaskuntzarako planteamendua erabat aldatzea eskatzeko. Hauexek ziren Jerome-ren aldaketaren aldeko proposamenak: denbora gehiago, hobeto prestatutako irakasleak, testu-liburu ho-

* Ingelesez «A critical look at the Communicative Approach (2)», *ELT Journal* (39. bol., 2. zenb., 1985) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulua eta berrargitaratua.

beak, hizkuntz irakaskuntzarekiko jarrrera serioagoa eta hezkuntza zentzuduna. Proposamen apal eta praktikoa dira hauek; baina, jakina, Jerome-k ez zekien ezer linguistikaz. Gaur egun idatzi izan balu, Linguistika Aplikatuaren departamendu on batean Master-kurtso bat burutu ondoren, nekez erabiliko zituzkeen hain termino merkeak. Jerome-k, beharbada, kexuz esango zukeen bere ikasleak gramatika eta hitzak bazekizkiela, baina ezin zitzaie behar bezala erabili; ezin zitzaie eguneroko nozioak adierazi edo funtzio komunikatiboak burutu; trebetasun eta estrategia produktibo eta hartzaileak falta zitzaizkiola; ez zela esanahia adierazteko gai; hizkuntzako erabileran komunikazioko erabileran baino trebeagoa zela; diskurtso kohesiboa sortzen zuela, baina ez koherentea; ez zuela kodea testuingurura egokitzen; eta, orohar, gaitasun komunikatiboa falta zitzaiola: gaitasun hau eskuratzeko beharren azterketa zientifikoa oinarritutako kurtso komunikatibo on baten premian zegoela. Bataz beste, jatorrizko formulazioa nahiago nik.

Syllabus komunikatiboa

Hizkuntza ongi ez ikastea sarritan syllabusaren diseinu eskasari leporatzen zaio: ikasleak ez du hizkuntza behar bezala ikasten guk gauza egokiak irakasten ez ditugulako, edo, bestela, irakasten duguna ordena desegokian antolatzen dugulako. Azken bolada honetan linguistek arreta esanahian jarri dute, eta jeneralean onartu izan da hizkuntz irakaskuntzaren arrakasta gure syllabusei esanahia egoki eranstean datzala. Ideia honen lau bertsio ezberdin bereiz ditzakegu:

- a. 'Antzinako hizkuntz kurtsoetan formak irakasten ziren, baina ez berauen esanahia; ezta nola erabili ere. Guzti hau egin egiten du gu gaur egun.'
- b. 'Antzinako kurtsoek era bakar bateko esanahia irakasten zuten (gramatika eta hiztegiakoa), baina ez bestelakorik (espresioek biziaren errealan duten balio komunikatiboa). Hauexek, bigarren mota honetakoak, irakatsi behar ditugu.'
- c. 'Antzinako kurtsoetan ikasleek ez zitzaizkien irakasten nola adierazi edo burutu gauza batzuk hizkuntzarekin. Gauza hauek (funtzioak, nozioak, estrategiak) sartu egin behar ditugu geure syllabusetan.'
- d. 'Antzinako kurtsoetan bai esanahiak zein formak irakasten ziren, bai, baina oso era desegoki eta nahasian. Syllabus komunikatiboak berekin dakar esanahia sistematikoki irakastea.

Lehen bertsioa (a) ez da lehen bezainbat entzuten gaur egun, eta berrant ez du merezi ere horretan denbora alferrik gastatzerik. Bigarren bertsioa (b) luze eztabaidatu dut aurreko artikuluan batean (Swan 1985); bertan zera defendatzen nuen: aipatutako esanahimota («komunikazioko erabileraren arauak») ez dela irakatsi behar, eta ezin dela inolaz ere kodetu. Hemen (c) eta (d) bertsioei dagozkien arazoak aztertu nahi nituzke.

Esanahia aintzinako kurtsoetan

Egiturretan oinarritutako ohizko kurtsoek oso fama txarra izan dute. Gaurko mitologia alde batera utzita, kurtso haiek ez zuten sistematikoki baztertzen funtzio, nozio eta trebetasunen irakaspenera. Antzinako kurtsoek ikasleek hizkuntzarekin gauza garrantzitsu batzuk egiten ez zirela irakasten onar daiteke; eta material modernoagoek, berauen egileek funtzio komunikatiboen zerrendak eskura izan dituztelarik, zenbait akats zuzendu dituzte. Egia da, baita ere, ohizko kurtso asko oso meka-

nikoak zirela irakasten zena praktikatzerakoan, hau da, esanahia baztertu egiten zela klasearen fase *praktikoan*. Horrela izanik ere, ez da zuzena antzinako kurtsoak hasieratik bukaeraraino, eta esanahiaren kaltetan, formetan kontzentratu izan balira bezala edo ikasleei «hizkuntzarekin gauzak egiten» irakatsi ez baliete bezala aurkezte. 1960. hamarkadako metodo (Candlin 1968) tipiko baten kopia daukat eskuartean, hasiera-mailakoa, egituretan oinarritua. Liburuak baditu bere belaunaldiko liburuak akats tipikoetako asko (nahiz eta guri, geure perspektiba zorrotz eta lehentasun ezberdinekin, erabiltzaileei baino handiagoak iruditu). Hala ere, 8. ikasgaiaren bukaerarako, ikasleek hurrengo hizkuntz funtzioak oso egoki burutzen ikasi dute: agurtzen, osasunari buruz galdeetzen, despeditzen, eskerrak ematen, barkamena eskatzen, informazioa eskatu eta ematen, eskaintzen, gauzak eta zerbitzuak eskatzen, beren burua aurkeztzen, informazio zehatzagoa eskatzen, esandakoa ziurtatzen, aholku ematen, identifikatu eta izendatzen, deskribatzen, kontatzen, agindu informalak ematen, jasotako aginduak onartzen, eta planei buruz galdetzen.

Kategoria semantiko-gramatikalak ez dira baztertzen: ikasleek lekuaz eta norabideaz mintzatzen ikasten dute; egoerak eta prozesuak aipatzen; iragan, orain eta etorkizuneko gertakariak deskribatzen; kuantifikazioari dagozkion kontzeptuak adierazten; etab. (Beste hitz batzutan, preposizioak, aditz-aspektua, forma singular eta pluralak, etab. ikasten dituzte. Egiturek badaukate esanahia, eta metodo tradizionalak nahiko ondo irakasten zuten hori. Eta, jakina, liburuak lexikoa lantzeko urte beterako lana eskaintzen du (hitz eta espresioak agertzen dira, eta hauei darraizkien nozioak, orokorrean, oso argi azalduta daude). Azkenik, metodoak (mota honetako askok bezala) «egoeren» esanahi-kategoria erabiltzen

du antolamenduaren ardatz bezala. Nahiz eta ikasgai bakoitza egitura jakin bat irakasteko diseinaturik izan, honekin batera eguneroko egoera bati dagozkion hizkuntza aurkeztu eta lantzen du. *Present-Day English* metodoak (bere belaunaldiko edozeinek bezala) badu izan syllabus semantikoa, nahikoa argia eta arreta handiz landutakoa. Izango dira, agian, testuliburu honekin irakatsi nahi ez izateko arrazoiak, baina ez litzaioke leporatu behar esanahia behar bezala ez lantzea.

Esanahia lehena jartzen

Jende askorentzat, irakaskuntza «komunikatiboaren» ardatz nagusia «syllabus semantikoa» da. Syllabus semantikoa oinarritutako kurtsoan, esanahiari egiturei baino garrantzi handiagoa ematen zaio, beronek metodoaren antolamendu-ardatza edo «hezurdura» gauzatzen duelarik. Ikasgaiak «eskerrak ematen», «ados/ezadostasuna», «konparazioa», «oharra», «denbora» eta honelako gaiak aurkeztzen dituzte. Honela, klaseak ez ditugu ematen (adibidez) adjetiboaren forma konparatiboaren gainean, baizik eta forma edo gradu erlatiboaren nozioaren gainean, zeina adjetibo konparatiboaren bitartez eta beste hamaika forma ezberdinetan izan bait daiteke adierazia. Antzinako kurtso txarretan, hots, gramatika egokia eta esanahia desegokia zirenean, ikasleek adjetibo konparatiboak, adibidez, ekainean ikasten zituzten eta «as ... as» egitura (1) hurrengo otsailean; ez ziren inoiz gai izaten nozioa bere osotasunean adierazteko behar zituzten baliabide guztiak batera jartzeko. Syllabus semantikoarekin, semantikoki erlazionatutako itemak batera irakasten dira, egitura aldetik ezberdinak badira ere.

Planteamendu honekiko arazoa oso nabaria izango da azken bolada honetan hasierako maila eman duen edozeinentzat. Zoritzarrez, gramatika ez

da batere ikasterrazago bihurtu iraultza komunikatiboaz geroztik. Lehen mailako ikasleei gradu erlatiboaren nozioa irakasten badiugu, buruz behera sartuko gara arazoetan, bi arrazoiengatik. Lehen, behar diren eredu sintaktiko nagusiak konplexuak dira (*as tall as, taller than, less tall than, not so/as tall as*, etab.) (2), eta denak batera aurkezten bazaizkie, ikasleek nahastu egingo dituzte (*as thanen* ordeztu eta honela). Bigarrena, ikaslearentzat ingelesezko konparatiboak nola erabili ez da oso gauza erraza: arauak konplikatuak dira, eta nekez bereganatuko ditu nozioetan oinarritutako klase baten harian, beste egitura batzuekin batera, nahasian. Sarri eskarmentu handiko irakasleek nahiago izaten dute egitura zailak, benetako aktibitate komunikatiboetan konbinatu baino lehen, isolatuta praktikatzea. Oso arrazoi handiak dauzkate honela egiteko.

Hizkuntza ez da *soil-soilik* sistema formal multzo bat; baina izatez *bada* sistema-multzo bat, eta aldrebeskeria litzateke forma-arazoetan ez kontzentratzea, kontzentratzea beharrezkotzat jotzen denean. Gramatikako puntu batzuk oso zailak dira ikasten; eta ikasleak beraiekin gauza interesgarriak egiteko gai izan baino lehen, isolaturik ikasi behar ditu. Ez da oso zentzuzkoa esanahiari lehenetsia ematea, baldin eta, gramatika zaila gertatzen delako, ezin bada behar bezala ikasi. Brumfit-ek Wilkins-en *Notional Syllabuses*-en aipamenean oharterazi zuen bezala, funtzioak eta nozioak irakasteak ezin du gramatika irakastea ordezkatu. «Sistema gramatikalaren gakoa hauxe da: arau-kopuru mugatu eta deskribagarri batek ematen dio ikasleari adierazpen espektro ikaragarri handia sortzeko gaitasuna, sistema paralinguistiko eta semiotikoekin batera edozein funtzio adierazteko balioko diona. Ikasleei, sistema baten ordeztu, zerrenda bat ikas dezatela eskatzea ikastearen teo-

riaz dakigun guztiaren kontra dago» (Brumfit 1978).

Estrukturala funtzionalaren aurka: gezurrezko dikotomia

Syllabus bakar batek, estrukturala zein funtzionala izan, «aukeratua» eta kurtso osoaren ardatz izan beharko lukeelako ustea zalantzan jarri behar dugu benetan. Hizkuntz ikastaroek osagai gehiegi dute, eta osagaion arteko harremana konplexuegia da, guk gauza guztiak egitura, funtzio, nozio edo beste edozeren progresio ordenatu baten menpean jartzeko. Ikastalde bati zer irakatsi erabakitzerakoan, esanahi-kategoria ezberdin asko eta kategoria formal ezberdin asko hartu behar ditugu kontutan. Gure ikasleei hurrengo guzti hau irakasten zaiela seguratu behar dugu: adibidez, «agurtzen», «adostasuna adierazten» edo «oharrak egiten» eta hauen antzeko oinarritzko *funtzioak* burutzen; «tamaina», «zehaztasuna», «testura» edo «mugitzeko moduak» bezalako oinarritzko *nozioei* buruz mintzatzen; *egoera* jakinetan (dendan, telefonoan, bileretan) egoki komunikatzen; beren interes eta behar nagusiei (adibidez, turismo, banka, futbol, fisika) dagozkien *topikoak* eztabaidatzen. Honekin batera, zaindu behar diren arazo *fonologikoen* zerrenda finkatu behar dugu; garrantzi handiko *egiturekin* beste zerrenda bat eta, baita ere, ikasleek ikasi behar duten *lexikoarena*. Honez gainera, konpetentzia gain performantziak ere pentsatu behar dugu: *trebetasun*-syllabusaren beharra dauka, gu, ikasleen espektatibei dagokien idazmen, irakurmen, ulermen eta mintzamenaren edozein aspektutan gai izateko irakasten zaiela segurtatzeko.

Abiapuntu bezala esanahiak edo formak hartu beharrean, hizkuntzari bi ikuspuntutatik batera begiratu behar diogu, geure buruari hau galdetuz: «Zeintzuk egitura behar dira X esanahia adierazteko?» (syllabus seman-

tikoa) eta «Zein esanahi irakatsi behar dugu Y hitzerako edo Z egiturarako?» (syllabus formala). Gainetik ikusita, badirudi syllabus semantikoak eta syllabus formalak azken finean esparru bera harrapatu beharko luketela (beraz, bietariko bat baldin badaukagu, ez dugu bestea behar). Azken batean, gure ikasleek adieraztea nahi ditugun esanahiak zerrendaturik badauzkagu eta horretarako behar diren egitura, hitz eta esamoldeak formulaturik badauzkagu, pentsa liteke irakatsi behar ditugun forma guztien zerrenda egina izango dugula; beraz, formak banan-banan zerrendatzea ez litzateke beharrezkoa izango. Kontua hori ez dela oharterazi behar, ordea.

Lehenik, syllabus semantikoek bereietan sarturiko funtzio edo nozioei bereziki dagozkien itemak bakarrik zerrendatu edo agertu ohi dituzte. «Helburu orokorragoko» itemek sarearen zuloetatik eskapo egiten dute. Lehentasun handiko funtzio eta nozioen zerrenda egiten badugu, eta berauei dagozkien hitz eta esamoldeak batzen baditugu, ezin dugu seguratu, adibidez, *umbrella*, *control*, *move* edo *rough* hitzak (3) sartuta egongo direla. Hitz hauek, hala ere, arrunt eta garrantzitsuak dira eta erdi mailako edozein kurtsoan sartu beharko lirakeke. Honelako hutsuneak estali edo betetzen direla segurtatzeko, hitzen maiztasunean oinarritutako ohizko syllabus lexikal batera jo beharko genuke. Gauza berbera gertatzen da egiturekin. Esanahi identifikaezgarria ez duten itemak (hitz-ordena, kasu) syllabus nozionaletatik kanpo geratu ohi dira, hizkuntza behar bezala ikasteko garrantzi handikoak izan daitezkeen arren.

Bigarrenez, ohizko syllabus estruktural/lexikalek ez dituzte normalean beren barnean hartzen esaldi osoko esamoldeak edota espresio konbentzionalak, adibidez, «Can I just break in here?» edo «I'd like to make a reversed

charge call» (4). Huts egiten dute, baita ere, egitura «standar»en erabilera bereziak, funtzio konkretu batzuk burutzeko garrantzi handikoak berauek, jasotzen; adibidez, ingelesaren egitura koordinatua mehatxuetan («Do that again and I'm going home») (5). Gure irakaskuntz programan item hauek sartzen ditugula segurtatzeko, funtzio eta nozioen zerrendak begiratu behar ditugu eta, baita ere, beraien esponente edo adierazpideenak.

Ezinbestekoa da, beraz, hizkuntza-ren aspektu formala eta semantikoa, biak, kontutan hartzea zer irakatsi erabakitzen dugunean. Honela egiten ez badugu, alde batean edo bestean huts nabariak izango dira. (Bada hasiera-mailako testu-liburu «komunikatibo» bat, oso ezaguna eta arrazoiz ospetsua, koloreen izenak edota *ukan* aditzaren oinarritzko erabilera irakatsi gabe urte beterako lana eskaintzen duena). Benetako arazoa ez da zein syllabus jarri lehenago: arazoa da nola integratu zortzi bat syllabus (funtzionala, nozionala, situazionala, topikoena, fonologikoa, lexikala, estrukturala, trebetasunena) irakas-programa zentzuzko batean.

Syllabus semantikoak eta formalak integratzen

Irakaskuntza komunikatiboari buruzko eztabaidetan, baliogabeko generalizazioek nahaste-borraste handia sortzen dute. Adibidez, jendeak sarritan hitz egiten du maila guztietako hizkuntz kurtsoek (hasiera-mailatik hobe-kuntzara) itxura eta egitura berdintsua balute bezala. Izan ere, syllabus ezberdinen garrantzi erlatiboa eta, batez ere, osagai gramatikalarena, ikaragarri aldatzen da maila batetik bestera. Modan dago estilo zaharreko kurtsoak, gramatika irakasten gehiegi kontzentratzeagatik, kritikatzeko, eta bada egiazko zerbait kritizismo horretan. Baina hau benetan behe-mailako kurtsoetara bakarrik aplikatu daiteke (maila

honetan gramatikak edozein modutan ere arreta handia behar du, nahiz eta arreta hau gehiegizkoa izateko arrisku handia dagoen). Goi-mailako testu-liburuek gutxitan utzi diote leku handirik gramatikari: eskuarki, hitz-sorketa, irakurketa/idazketa, literatura eta beste gai «kultural» batzuk eta eztabaidarako gaiak zainduagoak izan dira.

Era berean, hizkuntz kurtsotan, «gramatika»ren rola «gramatika» gauza homogeen bat balitz bezala eztabaidatu ohi da. Izan ere, «gramatika» ganbara bezalako termino orokor bat da, banatutako edo ez oso elkarloturiko hizkuntz sistema-piloa hartzen duena, izatez hain ezberdinak, ezen guztiak modu berean irakasteak ez bait luke zentzu handirik izango. Egitura eta esanahien irakaspena nola integrazten dugun kasuan kasuko itemen ondorioa da. Puntu estruktural batzuek zailtasun handiak izaten dituzte bai formaren aldetik bai esanahiaren aldetik (euskaraz, adibidez, zehar galderak, ezezko esaldiak, konparazioa, galdegaia). Arestian esan dudanez, hobe litzateke forma-arazo hauek ikasleek funtzio eta nozioetako lan komunikatiiboan erabili *baino lehen* argitzea, egiturak beste batzuekin batera nahastu egin behar izango bait dituzte. Beste gramatika-puntu batzuk ez dira hain problematikoak, eta funtzio edo nozio garrantzitsu bat lantzeaz batera irakats daitezke. (Adibidez, ikasleek *ahal* formaren erabilera «eskaintza», «eskaria» edo «zailtasun»ean oinarritutako klase batean ikas dezakete.) Funtzio eta nozio batzuk jada ezagunak diren egiturekin adieraz daitezke: ikasleek agintera eta baldintza ikasirik badauzkate, «aholkuak» eman ditzakete. Hala ere, beste funtzio eta nozio batzuk gehienbat lexikoaren bidez adierazten dira, gramatika-puntu garrantzitsurik erabili gabe (adibidez, agurtzen, despeditzen, eskerrak ematen, abiadura, forma...).

Klase baten antolaketa, beraz, iraka-

tsi nahi dugun puntu espezifikorekin arabera aldatuko da. Hizkuntz kurtsotan batek osagai-mota ezberdin asko izan behar du: egituretan oinarritutako saioak, lexikoaren inguruan antolatutakoak, funtzioak lantzekoak, egoeretan oinarritutakoak, ebakera hobetzekoak, trebetasun hartzaile eta produktiboak lantzekoak, etab. Saio askok honelako bat baino gehiago ikutuko dituzte batera. Kurtso baten diseinuak lehenetsun ezberdin asko (sarritan elkarren aurkakoak) bateratzea suposatzen du, eta ez da oso onuragarria hizkuntzaren aspektu bat hartu (egiturak, nozio/funtzioak edo beste edozein) eta gure irakaskuntz sistemaren hezurdura legez sistematikoki erabiltzea.

Lexikoaren garrantzia

Eztabaida «estruktural/nozional»aren inguruan bada nolabaiteko irrealitate-kutsua. Orokorrean aurkeztuta zentzuzko eta arrazoizkoak diruditen baieztapenak (adibidez, «Komunikazio-unitateak irakatsi beharko genituzke, ez egiturak») kasuz kasu aplikatzen direnean urtu eta zentzurik gabe gertatzen dira.

Nahastearen parte bat zera da, beharbada, pragmatika (hizkuntzarekin zer egiten dugun aztertzea) gaur egun izugarri gainbaloratuta dagoela, gramatika bere garaian izan zen bezalaxe. «Jostailu berriaren» efektuak gauza guztiak termino funtzionaletan begiratzea garrantzitsua; gure betebeharrak guztia ikasleei honako hau irakastea balitz bezala ikusten dugu: informazioa eskatu eta eman, deskribatu, definitu, gizarte-harremanak eduki, adostasuna adierazi, mesedeak eskatu, harremanak egin, oharterazi, barkamena eskatu, eta gainerako guztiak. Oso garrantzitsua da bi gauza gogoan izatea. Lehena, kategoria funtzional hauek ez dira, izatez, irakatsi behar diren gauzen izenak (nahiz eta irakasten duguna nola *antolatu* behar dugun definitzen

lagun dezaketen). Ikasleek, agian, informazioa eskatzen, definitzen, barkamena eskatzen, etab. alde aurretik jakin dezakete —gauza guzti hauek *hizkuntza berrian* egiten ikasi behar dute. Eta bigarrena, ikasleei funtzio komunikatiboak burutzeko behar dutena irakatsita ere, oraindik hizkuntzaren parterik handiena irakaskizun dago. Ikasleek ez dute bakarrik informazioa nola eman edo eskatzen den edo mesedeak nola eskatzen diren ikasi behar; honekin batera zera ikasi behar dute: beraiek mintzatu, eskaini edota eskatu nahi dituzten gauzei dagozkien hitz eta espresioak. «Oharterazpen» funtzioan oinarritutako klase batek, nahi bezain ona izanik ere, ez luke, berez, ikaslea gaituko honelakoak esateko: «Kontu handiz ibili, eskaileraren goialdea ez dago ondo josia!». Lexikorik gabeko funtzioak ez dira lexikorik gabeko egiturak baino hobeak. Eta lexiko erreferentziala oso arlo zabala da —honek, ezpairik gabe, irakaskuntzaren kargarik handiena hartzen du helburu orokorretako edozein hizkuntz kurtsotan.

HIZKUNTZA ESTEREOTIPATUA ETA KREATIBOA

Lehenagoko linguistika-eskolak hizkuntzaren erabilera gehienbat konbentzio-arazo bat bezala ikusten zuen, egoera errekurrenteei eman dakizkien erantzun igargarrien zerrenda bat ere barne hartzen zuelarik. Nahiz eta hizkuntzarekiko ikuspuntu hau baztertua egon, ez da erabat okerra, alde zuzena baizik. Egoera jakinetan (elkarriketak moztean, sua eskatzean, zorionak ematean, despeditzean, seiluak erostean, nork bere burua zuzentzean eta honelakoetan) zer esan ohi den jakiteak hizkuntzaren parte handi bat hartzen du. Hizkuntzaren alde estereotipatu edo idiomatiko honetxek osatzen du esaten ditugun gauzen ehuneko handi bat, eta hauxe da, agian, Planteamendu Komunikatiboaren arlorik nagusi edo ga-

rrantzitsuena, maizen adierazten ditugun esanahiak ikertu eta berauek konbentzionalki adierazteko moduak (syllabus semantikoetan) zerrendatzea. (Esanahiari ematen dion garrantzia handia dela eta, Planteamendu Komunikatiboak badu kutsu konduktista nabaria.)

Hizkuntza osoa, jakina, ez da estereotipatua. Chomsky-ren ideiak oso ezagun bihurtu zirenetik, ohitu egin gara hizkuntza baliabide finituen erabilera infinitoa (edo, behintzat, mugarik gabekoa) egiten duen zerbait bezala ikusten. O'Neill-ek bere «My guinea pig died with its legs crossed» izeneko artikuluan (O'Neill 1977) aipatzen zenez, espresio edo adierazpen gehienak ez dira egoera ezagunetako erantzun konbentzionalak. Ikasleak gauza zaharrak eta berriak esaten jakin behar du. Ikasle batek, agian, honelako gauzak esaten jakin beharko du: «Depositua beteko al didazu, mesedez?»; baina, baita ere, hau bezalakoak esan beharra ere izan dezake: «Kotxeak zarata bitxi bat egiten du bihurguneak eskerretarantz hartzen ditudanean» edo «Txiripaz ez nuen ertzain bat zapaldu zure apaintzailearen lagunarekin afari kas-kar hura egin genuen lekua ondoan». Inolako syllabus semantikok ezin lezake aurrera honelako esaldirik; honelakoak osagai gramatikal eta lexikaletatik sor daitezke bakar-bakarrik, esaldi-sorketaren legeen arabera.

Laburbilduz, bi hizkuntz mota dau dela esan liteke: «estereotipatua» eta «kreatiboa». Syllabus semantikoak beharrezkoak dira guri lehena irakasten laguntzeko; bigarrena irakasteko, syllabus estruktural/lexikalak bakarrik lagun diezaguke.

METODOLOGIA

«Bizitza erreala»ren gezurra

Irakasleak gehienetan zerbaitegatik

errudun sentitzen dira: itzulpenak egi-teagatik, edo gramatika azaltzeagatik, edo klasearen aurrean irakasle bezala portatzeagatik, edo oraingo modaz kanpo dagoen beste aktibitatearen bat burutzeagatik. Egun, komunikatiboak ez izateagatik sentitzen dira errudun. Egituren lanketa mekanikoaren garaia pasatu da: irakasle-gai «zoritugabe» eta ausart batek bakarrik erabiliko luke ordezkatzeko-aula bat bere RSA (6) azterketa praktikoan. Hizkuntz lanak, esan ohi zaigu, benetako elkartrukeak erabili beharko lituzke, eta klaseko diskurtsoa bizitza errealeko hizkuntzaren erabilerari ahalik gehien hurbildu beharko litzaioke. Estilo zaharreko kurtsoek, dirudienek, ez zuten hau kontutan hartzen. (Hitzaldiaren puntu honetan, hizlariak beste txistea egiten du: egituretan oinarritutako testu-liburu txar bateko sasi-elkarrizketa oso txar bat ozenki irakurtzen du, eta algaren zain geratzen da.)

Klaseko hizkuntza bizitza errealekoaren ahal bezain antzekoa izan behar delako iradokizunari, jakina, nekez egin dakioke aurre. Beste gauza guztiak berdinak izanik, benetako edo doinu naturaleko elkarrizketak artifizialak baino hobeak dira; hobe da egiturak klasetik kanpo erabiltzen diren bezala erabiliz irakastea; idazte eta mintza-praktikak, ahal bada, benetako informazio-trukaketa eduki beharko luke. Widdowson-en azalpen adierazgarriaren arabera, klasean aurkezten dugun hizkuntza «asmatua» izan ez dadin zenbat eta gehiago saiatu, hobeto. Arlo honetan, dudarik gabe, egin dio Planteamendu Komunikatiboak oso aportazio baliotsua hizkuntz irakaskuntzari. Syllabus-diseinuaren eta hizkuntzaren teoria komunikatiboak bere akatsak izan arren, azken hamabost urteotan edo aurrerapen ikaragarriak egin dira gure metodologian.

Hala ere, ikasgela ez da kanpoko mundua, eta hizkuntza ikastea eta hiz-

kuntza erabiltzea ez dira gauza bera. Ikaskizun ditugun hizkuntz itemak isolatu eta berauetan arreta jartzeak badu berezko artifizialitate-apur bat, eta ikasgelako diskurtso tipiko batzuk beste batzuek dauzkaten osagai komunikatibo guztiak ez dauzkatelako kondanatzea errakuntza handia litzateke.

Feedback-a lortzeko eta erantzun-praktika ebaluatzeko galderak egitea oso kritikatu izaten da gaur egun. «Hau al da nere liburua?» edo «Zertan ari naiz?» galdetzen baduzu, galdera honen erantzuna aldezturik bada-kizula aurpegiratzen zaizu; erantzunak ez du inolako informaziorik ematen, eta elkarrizketa hau, beraz, kondentatu izaten da sasi-komunikazio zati bat balitz bezala; gainera galderen erabilerajatorrari buruz irudi eskasa ematen du.

Gaur egun, elkarrizketa hauek ez dira, agian, oso interesgarriak izango, eta nahi ditugun erantzunak lortzeko modu hobeak asma daitezke; baina gezurra da inolako komunikaziorik ez dela gertatzen. Galderek badute balio komunikatiboa, feedback-a sortaraztearena (ikasgelako diskurtsoan, oso normala), ikasleei informazio-atal bati buruzko ezagutza erakuts dezatela eskatzearena; erantzunek ikasleak kasuan kasuko ezagutza benetan ba ote daukan erakusten dute. Ikasleek ondo baino hobeto dakite (aldezturik egonak dira klasean) honelako galde-erantzunen indar ilokutiboa, eta ez dago inolako arriskurik, kalera doazenean, ingelesek beti erantzun jakineko galderak egiten dituztela pentsa dezaten.

Ikastearen atal handi bat azkenean trebetasunak eta ikasitakoa erabiliko direneko egoeretatik oso urrun gertatzen da. Katakumeak egongelako alfonbran jolasean ari direnean, ehizaren aspektuak ikasten ari dira: zelatan, ezkututzen, jauzi egiten, haginka egi-

ten, arin erreakzionatzen. Gauza hauek bizitza errealeko harrapakinik gabe ikasteak ez dirudi burutzen ari den praktikari inolako baliorik kentzen dionik. Aitzitik, ikaste-mota askotan bada «errepikatze mekaniko» elementu bat, batzuetan lortu nahi den portaera-helburutik oso ezberdina. Bibolina ikasten hasi berria den haur batek amets egin dezake egun batean Beethoven-en bibolin-kontzertua goraino betetako areto batean jotzearekin. Amets hau bete dadin, hurrengo urteetan denborarik gehiena, bakardadean, oso gauza «ez-komunikatiboak» egiten eman beharko du: eskalak jotzen, estudioak praktikatzen, arkuaren teknika hobetzen, posizioak fintzen eta antzekoak. Norbaitek 1500 metroetako record-a hautsi nahi badu, denbora luzean entrenatu beharko du lasterketa handia baino lehen. Baina bere entrenamendua gutxi-gutxitan izango da 1500 metroak (distantzia osoa) lasterketa-abiaduran; eta egiten duenaren parte handi bat (adibidez, «interval» entrenamendua, gimnasia) artifizioal eta record-a haustetik oso urrun irudituko zaio. Hizkuntza bat ikastea eta bibolina jotzen, lasterketak egiten edo saguak harrapatzen ikastea ez dira erabat gauza bera, eta analogiak arriskutsuak izan daitezke. Hala ere, argi geratu beharko luke ikaste eraginkorrak bizitza errealeko portaera-helburutik «aldentze» edo «desbideratze» mota ezberdin batzuk har ditzakeela. Gure irakaste-aktibitateen zerrendan berehalako balio komunikatiborik ez duten aktibitate batzuk sartzen baditugu (errepikapena, buruz ikastea, itzulpena, egitura-dri-llak), ez dugu pentsatu behar honegatik gaizki egiten dugunik. Beste arazo bat litzateke gure ariketa *guztiak* honelakoak izatea.

Praktika komunikatiboa eta «informazio-hutsuneak»

Arestian aipatu dudanez, metodologia da, agian, Planteamendu Komuni-

katiboak gure irakastea hobetzeko lorpenik handiena egin duen arloa. Harri-garria da, hala ere, kurtso «komunikatiboak» zein sarri hartzen duten errealliterik gabeko komunikazioaren itxura. Egungo metodologiaren oinarritzko kontzeptu bat «informazio-hutsune»arena da. Ikasle batek beste batekin hitz egiten duenean, garrantzitsutzat jotzen dugu beraien arteko «hutsunetik» informazio berria pasa behar izatea. Honetarako oso ariketa bitxiak asmatzen dira: klasearen erdiari beste erdiak ez daukan informazioa banatzen zaiolarik, falta zaien informazioa hizkuntza egoki erabiliz eskuratu behar dute.

Ez dut ariketa hauen balioa gutxietsi nahi; teknika oso sendoa da, eta zuhurki erabilirik oso lan interesgarri, bizi eta baliagarria sor dezakete. Hala eta guztiz ere, lortu behar duten informazioak, ideialki, nolabaiteko interesa eta errelebantzia izan beharko luke ikasleentzat. Ikasle bati (adibide arrunt bat jartzearen) paper batean Gasteiztik Agurainerako trenen orduetgia ematen badiot, honen helburu bakarra informazio hau Gasteizen ez dagoen eta Agurainera joan nahi ez duen beste ikasle bati pasatze hutsa delarik, oraindik, agian, benetako komunikaziotik urrun samar gaude.

Beharbada, klaseko inongo aktibitatek ezin lor litzake harreman errealean naturaltasuna eta espontaneitatea, baina badira izan honelako informazio «inposatuaz» lan egitea baino modu errealagoak eta interesgarriagoak «informazio-hutsune» aktibitateak antolatzeke. Taldeko bakoitzak badauka eza-guera, iritzi eta esperientzia pribatuen stock zabala; eta bakoitzak bere irudimena dauka, momentuan bertan eszenario osoak sor ditzakeena. X ikaslea izango da talde osoan bere familian zenbat diren, bidaletan zenbat leku ezagutu duen, azken filmea zer iruditu zaion, lotsatia ote den, Jainkoarengan sinisten ote duen, eta, taldeak «infor-

mazio-hutsune» aktibitatea burutzen duen bitartean, burutik zer pasatzen zaion dakien pertsona bakarra. X ikaslea gauza hauetako batzuk Y ikasleari komunikatzeko konbentzitzen badugu (eta hau antolatzea ez da batere zaila), orduan badugu hizkuntz praktika emankor eta aberatserako oinarri bat. Badirudi gaur egungo hizkuntz kurtso askotan era «pertsonal» honetako komunikazioa gutxiegi erabiltzen dela. Ikasleei informazio ez-motibagarria eta inposatua erabiltzarazteko joera muturreraino eramanda, ikasleen arteko «komunikazio» gehiena testu-liburuko pertsonaia fiktizioen portaeraren inguruan eman liteke (Mikel zara- galdetu Mariari zer egiten duen Euskadi Irratian). Rol-jokoa eta simulazioa oso ondo daude beren lekuan, baina batzuetan hizkuntz praktika bera modu interesgarriago eta zuzenagoan buru daiteke, ikasleei soil-soilik beren buruez hitz egiteko eskatzen bazaie.

Benetako materialak

Arlo honen beste zenbait aspektuekin gertatu den bezala, benetako materialak erabiltzearen arazoa polarizatu egin da planteamendu berri «ona» eta planteamendu zahar «txarra»ren arteko oposaketan. Gaur egun, irakasle askok pentsatuko dute, gutxi gorabehera, badagoela zerbait desegoki, okerra ez bada, elkarrizketa egokituak edo bereziki idatzitako ikas-testuak erabiltzean. Hauek (esan ohi zaigu) «ez-naturalak» eta asmatuak dira; benetako testuen diskurtso-aspektuak falta ohi dituzte; funtsean ez-komunikatiboak dira (bati-pat hizkuntz aspektuak aurkezteko idatziak bait dira, ez informazioa emateko). Sarritan, jakina, guzti hau egia borobila da, eta argitaratutako EFL (7) elkarrizketa eta testuen batzuek besteko kalitatea benetako materialak gero eta erabiliagoak izatearen aldeko arrazoi pisu handikoa da, nahiz eta dakartzan ondorioak ekarri. Hala ere, ez ditugu arazo honi dagozkion printzipioak bis-

tatik galdu behar. Xede espezifikoetarako testu bereziak sortzea, berez, ez da txarra, eta hizkuntzaren erabilera ilustratzea beste edozein xede den moduko xedea da. Jendeak, haurrentzat idazten duenean, hizkuntza sinplifikatua nahi ta erabiltzen du; baita irakurlego arruntarentzat artikulu zientifikoak eta iragarkiak idaztean ere, prentsa «popularrerako» artikuluak idaztean, etab. Zergatik ez, orduan, kanpotar ikasleentzat? Kalitatearekin, jakina, kontu handiz ibili behar dugu: estilo zaharreko elkarrizketetan eta behe-mailako ixtorio batzuetan aurkitzen dugun hizkuntza hain dago urruti hizkuntza naturaletik, ezen ez bait dio inori inolako mesederik egiten. Baina hau txarto egokitutako materialaren aurkako argudioa da, ez material egokitua orokorrean erabiltzearen kontrakoa.

Izan ere, komenigarria da, hainbat arrazoi direla medio, bi mota hauetako materialak, egokituak eta benetakoak, hizkuntz kurtsoan zehar une ezberdinetan erabiltzea. Material egokitua hizkuntz item konkretuak era eraginkor eta ekonomikoan aurkezteko da baliagarria: kurtsoaren diseinatzaileak in-puta zehatz-mehatz kontrolatzen du, eta nahi dituen osagai linguistikoak eta dagozkien testuinguruak, ez gehiago ez gutxiago, bere esku dauzka. Benetako materialak, bestalde, ikasleari hizkuntza errealean «gustua» ematen dio eta, honekin batera, datu linguistiko erabilgarriak eskaintzen dizkio, bere eskuratzeko-prozesu inkontzienteek egin dezaten lan. Ikasleei material egokitua bakarrik aurkezten bazaie, hizkuntzaren bertsio pobretua ikasiko dute eta, benetako materiala aurkezten zaienean, kosta egingo zaie erabili eta bereganatzea. Hala ere, benetako materiala baino ez bazaie aurkezten, ez dituzte topatuko (hizkuntz kurtso arruntan iraupe-na kontutan hartuta) ikasi behar dituzten maiztasun handiko item guztiak. Hasiera-mailako ikasleei, arreta handiz aukeratua ez den material erreala

aurkeztuz gero, hain zaila egin dakieke, ezen lexiko ezezagun eta nahaspila idiomatiko batean galduta gera bait daitezke. Eddie Williams, artikulua idatziz berri batean, benetako materialaren «paradoxa»z ari da, hots, «material erreala hasiera-mailako ikasleekin erabiltzeak, maiz, lortu nahi denaren kontrako ondorioa dakarrela esanaz; zailtasun handiko testu erreala batek, ikaslea mezuaren zentzua jasotzen lagundu beharrean, kodean kontzentratzera bultzatzen bait du» (Williams 1983).

AMA-HIZKUNTZA HIZKUNTZA ARROTZAREN IRAKASKUNTZAN

Planteamendu Komunikatiboaren bertso britaniarraren arabera, badirudi ikasleek ama-hizkuntzarik ez daukateela. Esanahiak, erabilerak eta komunikazio-trebetasunak zerotik ikasi behar balira bezala tratatzen dira. Syllabus-diseinuak ez du kontutan hartzen ikasleek beharren azterketan zerrendatutakoaren parte bat aldeztu aurretik jakin dezaketenik. (Munby-ren *Communicative Syllabus Design* liburuak —Munby 1978— ez du ama-hizkuntzaren ia aipamen garrantzitsurik egiten.) Metodologia komunikatiboak aurkezpenerako eta praktikarako «hizkuntza bakarrek» (ingelesez bakarrik) planteamendua azpimarratzen du, zeina ingelesaren irakaskuntzaren tradizio britaniarraren oso ezaugarri nabaria den. (Honegatik izan da posible, agian, guk ingelesa munduan zehar irakastea, bertako hizkuntzak ikasi behar desatsegina alde batera utzita?)

Oso egoera bitxia da hau. Eguneroko esperientziak erakusten du ama-hizkuntzak hizkuntza arrotzaren irakaskuntzan garrantzi handia duela. Ikasleak etengabe ari dira beraien hizkuntza propiotik bigarrenera eta alderantziz itzultzen, eta irakasleok horrelakorik ez egiteko esaten. Tarteko hizkuntzek agiri-agirian dauzkate ama-hizkuntzaren interferentziek sortarazitako

akatsak; ez gara beti konturatzen tarteko hizkuntzaren aspektu zuzenen kopuru handi batek ama-hizkuntzaren elementu bat ere badaukala. Izan ere, ama-hizkuntzaren item eta hizkuntza arrotzaren itemen arteko loturak egiten ariko ez bagina, ez guke inoiz hizkuntza arrotzik ikasiko. Adibidez, imajinatu kotxe frantsez berri bat ikusten dugun *bakoitzean*, «voiture» ote deritzon galdetu behar dugula, «voiture» hitza, gutxi gorabehera, «kotxe» hitzaren erabilera paretsua duela konturatu eta honen arabera jokatu beharrean. Pentsa dezagun alemana ikasten hasten zarela, gramatikari buruzko suposaketa inkontzienterik ezin duzularik egin —adibidez, alemanak gurean antzeko aditz eta izenordeak dituela. Hizkuntza berri bat ikasten hasten garenean, esanahiak eta egiturak, hein handi batean, gure hizkuntzarenak bezalakoak izango direla automatikoki asumitzen dugu (kontrakoaren frogaz izan arte). Estrategia honek ez du beti funtzionatzen, jakina —honegatik dira hizkuntzak zailak ikasten—, eta porrot egiten du sarri askotan gurearekin zerikusi handirik ez duten hizkuntzekin. Baina, azken finean, «ekibalentzia-suposaketa» honek abantaila handia ematen digu jokoan; posible egiten du hizkuntza berri bat ikastea (hautzarora itzuli eta, honekin batera, mundu osoa berriro kategorizatzen ikasi behar gabe).

Orduan, ama-hizkuntza hizkuntza arrotzaren ikaste-prozesuan funtsezko elementua baldin bada, zergatik ote bere ausentzia nabaria Planteamendu Komunikatiboaren teorian eta metodologian? Zergatik jartzen da, aspektu honetan eta bestetan, hain arreta gutxi ikasleek jada dakitenean? Badirudi Planteamendu Komunikatiboak beharren azterketarako planteamendua bi urratsetan burutzen duela:

1. ikasleak zer jakin behar duen aurkitu;

2. horixe irakatsi.

Eredu baliagarriago batek, nere iriziz, lau urrats izan beharko lituzke:

1. ikasleak zer ikasi behar duen aurkitu;
2. dagoeneko zer dakien aurkitu;
3. ken bigarrena lehenengoari;
4. geratzen dena irakatsi.

KONKLUSIOA

Irakasleek ez dute beti aintzat hartzen zenbat zor dieten planteamendu berriek espekulazio eta teoriari, ezta ere planteamendu berri hauek zein gutxi oinarritzen diren egitate frogatuetan. Egian ia ez dakigu ezertxo ere hizkuntzak nola ikasten diren, eta, honen ondorioz, gure irakaste-lanean, espekulazio, zentzuna eta esperientziatik datorkigun intuizio nahasketa prezientifiko batekin fidatzera bultzatuta gaude. XIX. mendeko medikuek bezala, gehienbat intuizioz egiten dugu lan, geure ezjakintasuna sasi-zientzia eta berriketazko pantaila baten atzean izutututa. Espekulazioa, zentzuna eta esperientziak (hoberik ezean) ez dute, nahitaez, operatzeko oinarri txar bat zertan eskaini behar, eta gure ikasleak konpondu egiten dira, nolabait, hizkuntza ikasteko. Hala ere, hizkuntz irakaskuntzari buruzko ezaguera finkatuaren «aingura» enpiriko sendoaren faltak moda intelektualaren aldaketen menpean uzten gaitu. Espekulazio berri batek bere balioaren neurriaz kanpoko eragina izan dezake, batez ere dotrina berrien «hornitzaileak» egoerak eskatzen duen bezain apal eta zuhurrak gutxi-gutxitan izaten direlako.

Pendulo teorikoa punta batetik bestera doan bezala, gehiegikeria bakoitzari bere kontrakoa darraio. Itzulpen gehiegi egin izan dugula konturatzen garenean, itzulpena erabat debekatzen

da. Gramatika-azalpenak gainbalortuak izan direla pentsatzen denean, gramatika-azalpenak ezabatu egiten dira. *A* belaunaldiak denboraren erdia egitura-drillak egiten eman zuen; *B* belaunaldiarentzat egitura-drillak anate-ma dira. Analisi kontrastiboek ilargia eta izarrak eskaintzen dituzte; ilargia eta izarrak heltzen ez direnean, analisi kontrastiboak desagertu egiten dira gure syllabusetatik, inoiz existitu ez balira bezala. Planteamendu batek ez die nahikoa garrantzirik ematen fonetikari, aditz modalei edo funtzioei; hurrengoak fonetika baino ez du lantzen, aditz modalak egunean ordu erdiz irakasten ditu edo funtzioak gramatika, lexikoa eta ebakera hirurak batera baino garrantzitsuagoa dela aldarrikatzen du. Kasuan kasuko joeraren aldeko argudioak beti izaten dira oso epekulatiiboak, txit onargarriak eta konbentzimendu handiaz defendatuak; atzera begiratzen badugu hamabost bat urtez, aurreko (gaur erabat krediturik gabea) planteamenduaren aldeko argudioak oraingoak bezain espekulatiibo, pertsuasiboak izan zirela eta indar beraz bultzatuak («ondo asmatu dugu oraingoan») ikusiko dugu. Hau gertatzen den bakoitzean, hizkuntz irakasle giza-joari zera esaten zaio: bere material, aktibitate eta metodoen (hauek ez dira, honez gero, zientifikoak) zati handi bat zarametara botatzeko, eta, horien orde, tramankulu eta teknika moderno bateria distiratsu bat erabil dezala. Ikasleek normalean, gutxi gorabehera, lehen beste ikasten dute.

Planteamendu Komunikatiboaren ezau-garri bat zera da: esakuneak, esanahi proposizionalaren terminotan baino areago, beren balio pragmatikoaren terminotan baloratzea. Irizpide hau, beharbada, Planteamendu Komunikatiboari berari aplikatu beharko genioke. Erlijioarekin bezala, «Egia da?» barik, «Zein on egiten du?» galdetzea logikoagoa litzateke. Galdera honi erantzutea ez da zaila. Planteamendu

Komunikatiboak, gure arreta esanahi proposizionalean ez ezik, hizkuntzaren beste aspektu batzuen garrantzian ere jartzera zuzendu du, eta elkarreraginaren hizkuntza aztertzen eta irakasten lagundu digu. Honekin batera, irakaslearengan zentratutako praktika mekanikoarengan baino gehiago, bizitza errealeko elkartrukeen simulazioan sinisten duen metodologia bat bultzatu du. Guzti hau oso baliotsua da, eta, (erlijioarekin bezala) alde teorikoan nahaste handia baldin badago ere, zaila da lehen baino hobeto irakasten dugula ez sinistea. Guztira, Planteamendu Komunikatiboarekin galdu baino gehiago irabazi egin dugu.

Era berean, hizkuntz irakaskuntzaren hurrengo iraultzan aberastu egingo gara ziur asko, batez ere burua bere lekuan mantentzen badugu, dogma bere benetako balioan onartzen badugu eta metodo zahar erabilgarriak («txarrak» direla «frogatu» delako bakarrik) baztertu gabe, teknika berriak probatzen baditugu. (Hizkuntz irakaskuntzaren teoriarik ematen diren aurrerapen eta asmakuntza guztien soinu tipikoak garrasi bat, palasta bat eta oihu ito bat izaten dira; haur jaio berriarenak, hain zuzen ere.)

Guzti honen gainetik, saia gaitezen gehiagi ez itxaroten. Intuizio berriek asko lagun diezagukete modu sistematikoago eta emankorrago batean irakasten, baina, hizkuntzen ikaste-prozesuaz askoz gehiago ez dakigun bitartean, hizkuntz irakaskuntzan halako aurrerapen ikaragarria itxarotea «ilusio» hutsa dateke. Oraingoz, «iraultzaz» hitz egiteak kalte baino ez dio egingo lanbide honi, beteezinezko itxaropenak harrotzeaz gain, metodo berriengandik errealistikoki espero daitezkeen emaitzek merezi dutena baino askoz inbertsio handiagoa (denbora eta dirutan) eskatuko bait luke. (Harri-garria irakaste «komunikatiboaren» hamar urte oso garesti hauek pasa on-

doren, ezin dela frogatu ea ikasle batek hobeto menperatzen duen hizkuntza orain hogeitaz urte metodo ezberdinekin ikasi izan balu baino. Gure ikerketa, nahi ez genukeen hein batean, fedean datza.) Planteamendu Komunikatiboa, bere birtuteak nolanahikoak direlarik, ez da inolaz ere iraultza bat. Atzerantz begiratuta, XX. mendeko hizkuntz irakaskuntzaren ur-azalean olatutxo interesgarri bat baino apurtxo bat gehiagotzat hartuko dute.

ITZULTZAILEAREN OHARRAK

(1) Euskararen parekoak «bezain» eta «beste» konparatiboak lirake. problematika berberarekin.

(2) Euskararen parekoak «baino... -ago», «bezain», «hain», «hainbeste» eta honelakoak lirake.

(3) Euskaraz: euritako, kontrol(atu), mugitu/mugimendua, latz.

(4) Euskaraz, hauen itzulpena ez litzateke oso konbentzionala izango. Dena den, edozein espresio konbentzionalak balio lezake adibide gisa.

(5) Euskararen parekoa mehatxueterako erabiltzen den kausala izan liteke: «Ez egin hori, eman egingo dizut eta!»

(6) Royal Society of Arts Diploma-rako azterketa. Ingelesa hizkuntza arrotza bezala irakasteko gaitasun-agiri ofiziala.

(7) EFL: Ingelesa hizkuntza arrotza bezala.

AIPUAK

BRUMFIT, C.J. (1978): «Review of D. A. Wilkins's *Notional Syllabuses*». In: *ELT Journal* 33/1:79-82.

CANDLIN, E.F. (1968): *Present Day English for Foreign Students*. Laugarren argitalpena. London: University of London Press.

JEROME, J.K. (1900): *Three Men on the Bummel*.

O'NEILL, R. (1977): 'The limits of functional/notional syllabuses or «My guinea pig died with its legs crossed»'. In: S. Holden (ed.),

- English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications.
- SWAN, M. (1985): «A critical look at the Communicative Approach (1)». In: *ELT Journal* 39/1: 2-12.
- WILLIAMS, E. (1983): «Communicative reading». In: K. Johnson and D. Porter (eds.), *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press.

Autorea

Oxford-eko «Swan School of English»-eko Principal ohia. Britainia eta Frantzia ingeles-irakaslea izandakoa. Azken urteotan ELT materialak idazten ihardun du eta testu-liburu batzu argitaratu ditu.

Itzultzailea: Agustin Txurruka

UN EXAMEN CRITICO AL ENFOQUE COMUNICATIVO (2)

Este artículo (segundo de una serie de dos) examina algunos de los aspectos pedagógicos del enfoque comunicativo, entre los que se incluye la idea de un «syllabus semántico» y la cuestión de la «autenticidad» de los materiales y la metodología. En él se sostiene que el enfoque comunicativo generalmente ofrece una explicación engañosa y demasiado simplificada acerca de estas cuestiones, y que un enfoque

acertado en la enseñanza de idiomas exige la integración del syllabus formal con el semántico, así como la combinación de materiales auténticos con aquellos diseñados expresamente con fines didácticos. El autor indica, asimismo, que el enfoque comunicativo no reconoce el papel fundamental de la lengua materna en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

A CRITICAL LOOK AT THE COMMUNICATIVE APPROACH (2)

This (the second of two articles) looks at some of the pedagogical aspects of the Communicative Approach, including the idea of a 'semantic syllabus' and the question of 'authenticity' in materials and methodology. It is argued that the Communicative Approach generally presents an over-simplified and misleading account of these issues, and that a sensible

approach to language teaching involves integrating semantic and formal syllabuses and combining authentic with specially-written teaching materials. It is also suggested that the Communicative Approach fails to recognize the crucial role of the mother tongue in foreign language learning.

UN EXAMEN CRITIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE (2)

Cet article (le deuxième d'une série de deux) examine quelques-uns des aspects pédagogiques de l'approche communicative, parmi lesquels l'idée d'un «sommaire sémantique» et la question de l'«authenticité» du matériel et la méthodologie sont comprises. On y soutient que l'approche communicative offre, généralement, une explication trompeuse et trop simplifiée de ces questions; et qu'une bonne approche dans l'enseignement

d'idiomes exige l'intégration du «sommaire» formel dans le sémantique, de même que la combinaison du matériel authentique avec celui qui a été expressément conçu à des objectifs didactiques. L'auteur nous indique, aussi, que l'approche communicative ne reconnaît pas le rôle fondamental de la langue maternelle dans l'enseignement de langues étrangères.