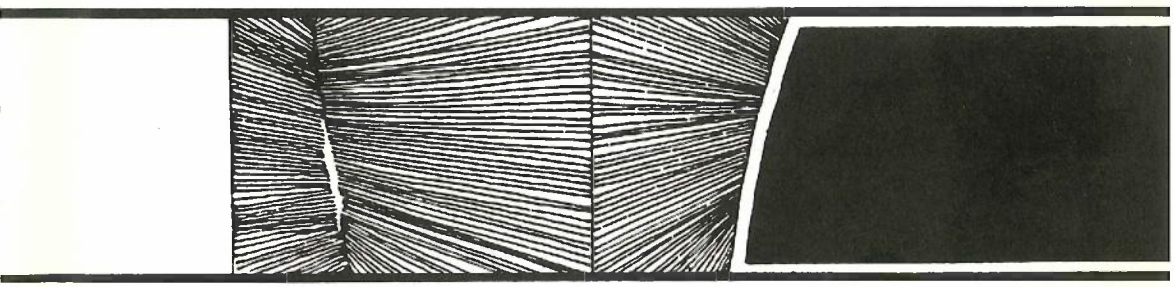
Xede berezietarako hizkuntza

Gai monografikoa



Xede berezietarako hizkuntz irakaskuntza. Historia, joerak eta arazoak

Tere Barrenetxea (Elhuyar)

Artikulu honen helburua Xede Berezietarako Ingelesaren (ESP, English for Specific Purposes) arloan egindako bidearen eta haren inguruan eta baitan sortu diren eztabaida nagusien azalpena egitea da. Helduei zuzendutako bigarren hizkuntzen irakaskuntzak ingelesaren kasua du emankorrena, eta artikulu honen gai den arlo jakin horretan izugarria da ingelesaren inguruan egin den lana, beste hizkuntzekin alderatuz. Hala ere, ez da ingelesaren kasuan bakarrik gertatzen ari den joera: gero eta gehiago ari da zabaltzen xede berezietarako hizkuntz irakaskuntzaren eskaera. Adibidez (txantxetan ari garela irudituko zaizue agian, baina halaxe da), abioi supertsonikoen aerodinamikari buruzko idazki zientifikoak irakurtzeko errusiera, Senegal-em tropikoko nekazaritzan aditu-lanetan aritzeko frantsesa, elektrogailuak enpresa portugaldarrei saltzeko portugesa, etab. Termino hauetan definituriko eskakizuna duten ikasleen kopurua igo egin da azken urte hauetan.

HISTORIA: GIZARTEAREN ESKAKIZUNA

Aurreko mendeetan hasi eta bereziki XX. mendean zehar, atzerrietara bidaiatzeko eskuliburuak alde batetik eta Zientzietarako Alemana bezalako materialak bestetik argitaratu eta kaleratu ziren. Era honetako lanei ezin ukatu zaie «xede berezietarako» sortuak izana, eta aitzindari-papera jokatu zutela aitortu behar zaie. Hala ere, 60.eko hamarkadaren bukaera eta 70.ekoaren hasiera arte ez daiteke xede berezietarako irakaskuntzaren garapenaz hitz egin. Urte haietakoak dira Peter Strevens, Jak Ewer eta John Swales-en lehen lanak. Aurrerago zehatzago ikusiko dugun bezala, lehenengo lan hauetan Injinerutza Elektrikorako Ingelesak, esate baterako, Kimika edo Ekonomiarako Ingeles edo Ingeles orokorrak ez bezalako erregistroak bazituela ontzat eman eta erregistro horietako ezaugarri gramatikal eta lexikalak definitzeko lehen saioak egin ziren.

Mendearen hasierako ikastaldi haietan gai jakin bati buruzko testuak erabiltzen ziren, hiztegiaren laguntzaz gutxi gorabeherako itzulpenak egiteko. Irakaslearen papera gramatikazko hainbat puntu azaltzera mugatua zegoen.

II. Mundu-Gerrak ekarri zuen xede berezietarako hizkuntz irakaskuntzaren bigarren aroa. Britainia Haundiko

eta Estatu Batuetako armadek jokatu zuten horretan paper garrantzitsua. Gerrak ondo definitutako eginkizun batzuetarako atzerrietako hizkuntzetan gaitasuna zuten pertsonen beharra ezarri zuen. Hizkuntza hauek, nagusiki asiarrak, ez ziren irakaskuntza arautuan irakasten. Adibidez, japoniar pilotoen arteko abioietako mezu-transmisioa ulertzeko gai ziren militarrak behar ziren. Era honetako hainbat ikastaro prestatu ziren, ahalik eta denborarik laburrenean eginkizun horiek burutzeko gaitasuna eskuratzea helburu izanik. Ikasle horiek ez zuten sekula bigarren hizkuntza horietan xede-eginkizun horietatik at komunikatzeko trabakuntzarik jaso.

Gerra bukatu ondorengo hamarkadetan gorpuzten joan zen fenomeno berri batek, ordea, behar berriak sortu zituen hizkuntz irakaskuntzaren arloan. Ekonomia eta merkatalgoaren internazionalizazioak, atzerri-hizkuntzetan negoziatu, kontratuak egin eta salmentak bideratzeko gaitasundun merkatal kasta galdatzen zuen. Aurrekoentzat ez bezala, ikasle hauek ez zuten aski lan-eginkizun horietarako hizkuntz errepertorio mugatuan trebatzea. Harreman-mota eta gizarte-bizitza zabalagoak baldintzaturik, ia jatorrizko hiztunek adinako trebetasun-maila eskuratu behar da egoera berri hauetan, ahozko zein idatzizko erregistroetan. Merkatal korrespondentzia eta harremanek berezko estilo eta erretorika dituztela eta hauek era espezifikoan irakas eta ikas daitezkeela ukatu gabe, harreman hauetan sortzen diren beste hainbat egoerek—negozio-bilerek, adibidez— hizkuntza orokorra ere trebetasun handiz erabiltzea eskatzen dute. Hau kontutan hartuz, bi bide nagusitu dira era honetako beharrizanak asebetetzeko. Lehenengo, maila baxuetatik abiatzen diren ikasleen kasua aipatuko dugu. Hauentzat diseinatutako ikastaroetan hizkuntz trebetasunen eremu zabalak hartzen dira kontutan. Eta bigarren, dagoeneko hizkuntz maila «onargarria» duten ikasleei zuzendutako ikastaroak. Ikastaro hauetan hizkuntza orokorra ez, baizik eta merkatalgoko hizkuntza berezitua eskuratzea hartzen da helbururu bakartzat.

Xede Berezietarako Hizkuntz Irakaskuntzaren munduan, indar handia duen beste adar bat ere garatu da azken hamarkada hauetan. Arlo akademikoa dugu bigarren hau. Gorago ere aipatua dugu arlo hau aitzindari izan diren lanen artean. Kolonizazioaren ondorioz hainbat Estatuk goi-mailako irakaskuntzan exohizkuntza bat erabiltzea eta komunitate akademikoaren mugikortasuna daude errealitate honen oinarrian. Aurreko ikasleek bezala, ikasle hauek ere hizkuntz erregistro zabalak eskuratu behar dituzte; ez bait da nahikoa iharduera akademikoari dagozkion eginkizunak burutzeko bakarrik gai izatea.

KORRONTE BERRIEN TOPALEKU

Orain arte azaldu dugun historiatxo honetan, gizarteak zenbait alderditan izan duen garapenak sortutako eskakizunak aipatu ditugu Xede Berezitarako Hizkuntzaren eta, zehatzago, ESPren irakaskuntzaren hedapenaren erantzule nagusitzat. Hala ere, badira historia honetan zerikusi handia izan duten beste faktore eragileak ere. Lehenengoa, hizkuntzen irakaskuntzan planteamendu komunikatiboak azken hamarkada hauetan izan duen garrantzia. ESP ez da berez metodologia eta ez du nahitaez metodologia jakin bat erabiltzea suposatzen. Baina ezin uka daiteke oinarrian dituen hipotesiek planteamendu komunikatiboarenekin oso era naturalean egiten dutela bat. Xedetzat komunikazioa duen planteamendu honek helburu berezietarako hizkuntz irakaskuntza izan du, teorian behintzat, aplikazio-eremurik kuttunenetako bat.

Hizkuntz irakaskuntzaren planteamendu komunikatiboak ikasleen hizkuntz erabilera zein helburu komunikatiborekin egingo den kontutan hartzea du oinarrian. Helburu komunikatibo horietarako behar duen hizkuntza eskuratzea lortu nahi izango da eta ez hizkuntzaren ezagutza hutsa. Planteamendu honetan garrantzi handia du hizkuntzaren erabilera errealak, eta honek ikasgelan erabiliko diren materialetan ere izango du bere islada. Azaldutakoaren arabera, argi azaltzen da bi korronteek dituzten puntu amakomunak: ikasleen behar komunikatiboak eta behar komunikatibo horietarako hizkuntzaren erabilera erreala kontutan hartzea.

Historikoki ESPren sorrera planteamendu komunikatiboarena baino lehenagokoa da. ESPren arloan, beraz, planteamendu komunikatiboak landu duen metodologia berria erabiltzen ez duen testu eta material asko dago. Gaur egun kaleratzen diren programa eta material berri asko ere ez zaio ildo horri jarraitzen. Baina aurrerago ere aipatu dugun bezala, 1970.eko hamarkadan bai ESPren arloak eta bai planteamendu komunikatiboak izan duten gorakadan batak bestearekin zerikusia izan du. Planteamendu komunikatiboaren arrakastak oinarri teorikoa eskaini dio ESPri, eta ESP planteamendu komunikatiboa gauzatzeko alor ezin aproposago bilakatu da. ESP eta planteamendu komunikatiboak puntu amankomun asko dituzte, baina ez da ahaztu behar hala ere ez direla gauza bera.

Hizkuntz irakaskuntzaren arloan gertatu den beste edozein garapen bezala, ESP ere bere garaiko umea da eta hizkuntzari buruzko garai horretako teoria eta praktikarako korronte nagusiak isladatu egiten ditu. Egun, gailen dabilena planteamendu komunikatiboa izanik, ESPren multzorik handiena bide horretatik ibili nahian dabil. Horretaz gain, lehen esan bezala, ESP eta planteamendu komunikatiboak oinarri amakomunak dituzte, baina autore desberdinek ez diete oinarri horiei pisu bera aitortzen.

Bigarren faktoretzat, hezkuntzaren arlo zabalagoetan eragina izan duen korrontea aipatu beharra dago, hau da, ikaslearengan ardazturiko hezkuntza. Aurretik ahalegin nagusiak irakaslearengan edo irakaskuntz teknika eta metodoen inguruan egin ondoren, egun joera nagusi bihurtu zaigu ikaslea hezkuntz prozesuaren ardaztzat hartzen duen korrontea. Hizkuntzen irakaskuntzaren arloa sakonki ukitu du ikuspuntu honek, ikasleen beharrak eta motibazioak eta ikaslearen ikas/irakas esperientzia oso kontutan hartzekoak direla erakutsiz. Ikas/irakas-ihardueran ikasleaz gaindiko arduradun eta instituzioek ezarritako syllabusak ikasleen arabera egokitu beharra ikusi da. Irakaskuntzaren indibidualizaziorako joera hau erraz uztar daiteke ESPren irakaskuntzarekin.

Hezkuntzaren, eta zehatzago, hizkuntz irakaskuntzaren inguruko joera hauek (ikaslearengan ardaztutako irakaskuntzarena eta planteamendu komunikatiboarena) historikoki garatu diren garaiak ESPrenarekin bat etorri direnez, elkarri oinarri teoriko eta aplikazio-alorra eskaini diote, eta nolabait guzti honek ahalbidetu du ESPren irakaskuntzaren inguruan izandako boom-a.

ESP-REN INGURUKO LETRA-ZOPA

Ingelesaren kasuari bakarrik lotuko gatzaizkio. Arlo honetako bibliografiari gainbegiratua eman bezain azkar, nabarmena da bertan agertzen den siglen ugaritasuna. Dagoeneko zenbait aipatu baditugu ere, ez genuke hauen azalpentxo bat egin gabe aurrerago jarraitu nahi, geuk ere horrela erabiliko ditugulako, nahiz eta batzuetan euska-

razko itzulpenaren ondorio diren zenbait izendapen ere erabili.

Xede Berezietarako Hizkuntz Irakaskuntzaren arloko izendapenik orokorrena LSP (Language for Specific Purposes) da, nahiz eta autoreren batek, kontzeptuari hertsiago lotzen zaiolakoan, SP-LT (special purposes-language teaching) erabili. Lan honetarako erabili dugun bibliografian ESP (English for Specific Purposes) da aztergaia eta, beraz, artikulu honena ere bai, neurri handi batean behintzat. ESPren munduan aitzindari eta tradizio zaharrenetakoa izateaz gain, ikerketa eta material gehienaren arloa EST (English for Science and Technology) da. Zientzia eta Teknologia, noski, xede berezi horietarako bat/batzuk besterik ez da, baina eztabaida teoriko, hizkuntzaren analisi-mota eta material-sorkuntzan aurrerapenak, salbuespenak salbuespen, bere baitan gertatu dira.

Jakintza-gaia kontutan hartuz, EMP (English for Medical Purposes), ELP (English for Legal Purposes) eta abar luzea aurki daiteke.

Jakintza-gaia alde batera utzirik, klasiko bihurtu den beste sailkapen bat ere bada, nahiz eta autore guztiek honelako bereizkuntzen erabilgarritasunarekin adostasunik azaldu ez; EAP/EOP bereizketaz ari gara orain. EAP siglak (English for Academic Purposes) Ikasketazko Xedetarako Ingelesa eta EOP siglak (English for Occupational Purposes) Lanbidezko Xedetarako Ingelesa adierazi nahi dute. Bereizketa hau egiteak ikastaldiaren prestakuntzarako ihardueran hartu behar diren erabakiak zein neurritan baldintzatzen dituen esaterakoan ez datoz bat autore guztiak. Zenbaitzuen ustez, honelako bereizkuntzen beharra burokratikoa besterik ez da eta ez die inola ere ikaskuntz esperientziari buruzko desberdintasun errealei erantzuten. Hauen ustez, ikasleek ez diote inolako garrantzirik ematen ikastaroek era baterako edo bestelako etiketa izateari.

Beste zenbait autoreren eritzia guztiz kontrakoa da: hizkuntza lanerako edo ikasketetarako behar izateak egiazki baldintzatzen du prozesu osoa, hauen ustez. Lanbidezko xedea duten ikasleak pragmatikoagoak dira, ez dute erraz onartzen eguneroko lan-iharduerarekin zerikusirik ez duen gai edo materialik, esate baterako. Guzti honek hasieratik mugatuko luke ikastaldiaren prestaketarako prozesu osoa, hau da, ikasleen beharren analisitik bertatik. Hau honela dela onartu ondoren, aurrerago ere jo izan da, azpisailkapen xeheagoak eginez. Adibidez, ikastaldiak lanbidezko edo ikasketazko xedea izanagatik, iharduera horien aurretikoa, aldi berekoa edo ondorengoa den, etab. Era honetako xehetasunek jakintza-gaiaren orokortasun/espezifikotasun, material erreal/moldatu etab. eratako arazoei erantzun egokia emateko erizpideak eskura jartzen dizkigutela diote autore hauek.

Gure helburua ez da sailkapen hauen adierazgarritasunaz erabakirik hartzea, arlo honetako bibliografian topatuko ditugun siglen esanahia argitzea baizik. Bego, hortaz, honaino esandakoa.

ESP DEFINITU NAHIAN

ESP siglak, beraz, Xede Berezietarako Ingelesaren irakaskuntzari egiten dio erreferentzia. Xede Orokorretarako Ingelesaren irakaskuntzarekiko desberdintasuna orduan, «xedea»n dago, hau da, helburu jakin baterako irakatsiko da orain Ingelesa. Aurreko atalean aipaturiko sailkapenetara joz, lanean performantzia egokia edo ikasketetan eraginkortasunik handiena lortu nahi izango dira. Orokorki, honelako ikastaroak ondorengo ezaugarri hauek izaten ditu:

a) jakintza-arlo bateko ikasle edo profesionalek osatuko dute xede-taldea,
b) jakintza-arlo horretako gaiak erabiliko dira (nagusiki) ikastaldian,
c) xede-taldearen beharren arabera landuko dira trebetasunak eta, zenbaitetan, nahikoa modu selektibo edo sesgatuan gainera.

Hiru ezaugarri hauek bere baitan izateak ESP arloaren existentzia berez justifikatzen badu ere, bada nahitanahiez erantzun beharreko galdera bat: jakintza-gai berezi batean hizkuntzaz egiten den erabilpenak justifikatzen al du hizkuntza berezituez hitz egin ahal izatea? Galdera honi erantzuteko, «hizkuntza» hitzaz zer esan nahi dugun argitu beharko litzateke. Hizkuntza gramatika batek definituriko sistema formal bezala (lexikoaz gain, noski) onartzen badugu, erantzuna ezezkoa da, eta orduan lexikoa bakarrik litzateke hizkuntza berezituaren marka. Baina bada hizkuntza ulertzeko beste modu bat; erabileraren kontzeptua barneratu nahi du modu honek. Inork ez du dudarik injinerutzan erabiltzen den euskararen gramatika eta txiste-kontaketan erabiltzen den euskararen gramatika bera dela. Baina bistan da batean zein bestean gramatika horrek erakusten dituen egituren espektroa, esaldiak tajutzeko era, esaldi horiek testuetan kokatzeko estiloa etab. ez direla berdinak. Edozein hiztunek ondotxo daki hori, nahiz injinerutzako proiekturik inoiz aurkeztu ez eta/edo txisteak kontatzera lotsa izan. Hizkuntzaz dugun ideia bigarren honetara hurbiltzen bada, arazoa jakintza-gai jakin bateko hizkuntz erabileraren ezaugarri esanguratsuak agerian jartzeko ahalmena duen eredu bat aurkitzean datza.

Hizkuntzaz dugun ideia lehenengo ikuspegitik hurbil dabilela pentsatuko dugu orain. Ikus dezagun ESP metodo bat ikuspegi horretatik abiatuz nola gauza litekeen. Pentsa dezagun autore batek ingelesa ikasteko metodo bat idazten duela. Metodo honek irakaskuntza ertainetako eta unibertsitateko lehen ikasturteetako ikasleen artean arrakasta duela pentsatuko dugu. Metodoa ingeles orokorra lantzekoa litzateke. Pentsa dezagun orain autore horrek merkatal munduko profesionalei zuzenduriko metodo berria egin nahi duela. Horretarako bere aurreko metodoa ontzat emanik, bere horretan mantentzen ditu item gramatikal eta lexikalen hautapen eta ordenamendua. Egokitzapena, pertsonaien historietan aldaketa batzuk eginez eta bulegoetako lexiko arruntaren parte bat gehituz burutzen du. ESP metodoa al da hori? Aurrez ezarri ditugun hiru ezaugarriak behintzat ez ditu betetzen. Egia esatekotan, merkatuan horrelako metodo askotxo dagoela aitortu behar. Metodo horietan syllabusa, ingeles orokorra lantzeko metodoenaren ia berdina da. Diferentziak, erantsitako lexiko teknikoa eta aldaketa estruktural batzuk besterik ez dira. Adibidez, «Smith jauna irakaslea da» esaldiaren ordez «Smith jauna bulegaria da» edo «Smith jauna kimikaria da» aurkitu dugu edo «Hau liburua da» esaldiaren ordez «Hau kalkulagailua da». Era honetako ukituek ezin dute metodo orokor bat xede berezietarako metodo bihurtu. Lexiko teknikoa agertzeak ez du metodoaren izaera aldatzeko indarrik.

Lexikoaren inguruan egindako azterketen arabera, honelako azpimultzoak agertzen zaizkigu:

— Lexiko orokorra: mahai, baldintza, eguraldi, etxe...
— Lexiko erditeknikoa: azido, transferentzia, arazketa, azkoin...
— Lexiko teknikoa: afasia, monorreduktore, hipofisi...

Ingelesezko testu zientifiko/teknikoen lexikoa aztertuz, lexiko teknikoa lexiko osoaren %9 dela aurkitu dute. Askoren ustez, maila horretako lexi-

koak erro kultoekin duen harreman estua dela eta, ez da ikaslearentzat zailtasun handiena duena. Zailtasuna bigarren multzo horretako hitzetan legoke, eguneroko hizkuntzan eta hizkuntza berezietan duten esanahia eta erabilera ez datozelako guztiz bat eta testu teknikoetan duten presentzia oso altua delako.

Hitz teknikoak, guk hirugarren mailan jarri ditugunak, dira benetan jakintza-gai batetik bestera aldatzen direnak eta beraz, neurri batean, gai jakin horren berezitasunetako bat. Estatistikoki pisu handiegirik ez eta ikasleentzako zailtasun handirik ez dutela onartu dugu gainera. Autore batzuek hortik ateratzen duten ondorioa hau da: lexikoaren ikuspegitik espezializazio-maila altuko ikastaroak eta/edo testu eta materialak erabiltzea ez dagoela justifikatua. Puntu honetara ere itzuliko gara aurrerago beharren analisia etab. aztertzean.

Azken urteotan, ordea, ESP ikastaroak goian zirriborratutako hizkuntzaren bigarren ikuspegitik abiatuz antolatzeko gogoa sumatzen da. Esan bezala, arazoa hizkuntzaren erabileraren ezaugarriak jasoko dituen eredu baten eraikuntzan dago. Erregistroaren analisiaren eta berbaldiaren analisiaren bidetik aurkitu nahi izan da irtenbidea.

Jakintza-gai bateko hizkuntzak dituen ezaugarriak ezagutu beharra dago arlo horretako materialak sortu ahal izateko. Horretarako, beharrezkoa da jakintza-gai horretako testuen azterketa egitea. ESPrako materialgintzan beti egin izan da nolabaiteko azterketa testuala, baina gaur egun gainditu egin dira planteamendu komunikatiboaren aurreko lanetan erabilitako bideak. Azterketa haiek estilistikoak ziren neurri handi batean; esaldia eta hau baino unitate txikiagoak zituzten helburu eta azterketa nagusiki kuantitatiboa izaten zen eta ez kualitatiboa.

Hizkuntz irakaskuntza komunikatiboaren eskutik etorri da berbaldiaren analisiaren garapena ESPra. Berbaldiaren analisia, esalditik harantzagoko unitateak kontutan hartzen dituen ahozko zein idatzizko testuen analisiarena da. Hala ere, garapen hori ez da norantza bakarrean gertatu. Autore desberdinek desberdin ulertu dute berbaldiaren analisia. Guk orain, ESPren eremuan eragina izan duten lanak aztertuko ditugu.

1. Britainia Haundiko ESPn eragin handia izan du Widdowson-ek «English in Focus» seriean plazaratutako berbaldiaren analisirako ereduak. Eredu honek kohesio-baliabideak eta hauekin batera zenbait hizkuntz funtzio ere lantzen ditu. Lan honetan irakurmena da nagusiki kontutan hartzen den trebetasuna.

   «English in Focus» serieko liburu bakoitzak jakintza-arlo bat hartzen du kontutan; baina, alderdi pedagogikoei begiratzen badiegu, jakintza-arlo guztientzat alderdi amankomunak lantzen dituela ikusiko dugu. Jakintza-gai bakoitzaren alderdi espezifikoak oso azaletik bakarrik lantzen dira. Edozein jakintza-gaitako testu akademikoetako kohesio-baliabideak dira autoreari gehien interesatzen zaizkionak.

2. Sinclair eta Coulthard-en lanean ahozko elkarrekintzak eta bereziki elkarrekintzaren erabilpen-kontrola aztertzen dira. Eredu hau hizkuntza orokorraren irakaskuntzarako garatua izan bazen ere, gerora ESP ikastaroetan izan zuen eragina. Straker Cook-ek adibidez, zenbait jakintza-gaitako materialgintzan aplikatu zuen. Material horiek hitzaldi eta klase-emankizunen ulermena lantzeko sortuak izan ziren.

   Sinclair-ek berak dio eredua erabilgarria gerta daitekeela ESP arloan

eta baita irakurmena eta idazmena lantzeko ere. Proposamenak erakargarritasuna badu ere, ez da bide honetan aurrerapauso handirik eman azken urte hauetan.

3. Hirugarren eredua Trimble-ren eskutik datorkigu. Eredu honek hizkuntza idatzia hartzen du nagusiki kontutan. Jakintza-gai jakinen eta egitura erretorikodun unitate zabaletako funtzioen antolaketaren artean dauden loturak aztertzeko saio bat da. Eredu honetan, berbaldi osoaren helburua, funtzio erretoriko orokorrak, funtzio erretoriko espezifikoak eta teknika erretorikoak hierarkikoki antolatuak ematen zaizkigu testuaren egitura erretorikoa aztertu nahian.

   Eredu honen balioa forma eta edukiaren arteko loturak argitzeko egindako esfortzuan dago. Lotura horiek zeintzuk diren identifikatzeak asko lagunduko luke material-sorkuntzan. Forma eta edukiaren harremanak ezagutuz gero, datu errealetan oinarritutako syllabus-ak eraikitzeko moduan egongo lirateke ESP arloko profesionalak. Horrela, ez liokete bere uste edo intuizio hutsari segitu beharko. Ikasleentzat ere abaintaila ugari ekar ditzake. Hauek askotan muzin egiten diote hizkuntz egiturak ikasteari; eta espero izatekoa da motibazio sendoagoa agertuko duela, beren intereseko gaiarekin harreman estuagoa duten egiturak lantzen badira.

BEHARREN ANALISIA

Beharren analisiaren ezinbestekotasuna axioma bihurtu da ESPren arloan. Beharren analisiak eskuratuko digu syllabusa eraikitzeko behar dugun informazioa. Hainbat tresna edo baliabide garatu izan da beharrak ezagutzera heltzeko. Ikasleei zuzenduriko galdera-sortak izan dira erabilienak. Baina galdera-sorta hauek beren laburrean tresna kamutsak suertatu dira behar horiek ezagutzeko. Zenbait autorek syllabusa eraikitzeko balio eskasa izatea leporatzen diete galdera-sorta hauei. Horrelakoetan, tresnaren balioa handia ez izanagatik ere, ikasleen motibazioa handitzea lortu dutela aitortzen da. Ikasleak inplikatuago sentitzen dira, ikastaroaren aurrean honelako arreta indibidualizatua eskaintzen zaienean. Baina hori bakarrik behintzat ez da noski tresnaren helburua.

Beharren analisirako tresnak azaltzean, Munby-k sortutakoa aipatu behar da. Communicative Syllabus Design (1978) bere lanak eragin handia izan du hizkuntz irakaskuntzan eta horren barruan ESPren arloan. Liburu horretan ingelesa funtzio komunikatiboen arabera analizatzen du, azterketa maila desberdinetan jokatzen duten kategorietan antolatuz. Munby-ren ereduak komunikazioaren helburua, komunikaziogunea, kanala, trebetasuna, funtzioa etab. bezalako terminoetan aztertzen ditu ikasleen beharrak. Tresna honek duen baliagarritasuna demostratu du, eta EAP zein EOP arloetan eman du fruiturik. Eshaustibotasuna litzateke bere ezaugarririk nabarmenena; baina horrekin batera, proiektu jakinetan erabiltzeak dituen zailtasunak ere bai. Eredu sinplifikatu eta moldatuak izan ezean, oso hedadura handiko proiektuetan bakarrik erabili izan da Munby-ren eredua bere osotasunean. Hala ere, bere eragina handia izan da, eta autoreren batek aipatu duen bezala «garai postmunbyarrean» bizi gara.

Eredu honek izan ditu, baina, kritikak ere. Kritikarik zorrotzenak EAP alorrean lanean ari diren hainbat autoreren eskutik etorri dira. Hauen ustez, Munby-ren lana xede-eginkizunen azterketan oinarritzen da, eta zenbait proiektuk eskuartean dituen ikasleen beharrak ezin dira xede-eginkizunen

arabera deskribatu. Gogoratu EAPtik, hau da, ikasketazko xedeetarako ingelesaren irakaskuntzatik datorrela kezka hau. Nola identifikatu xede-eginkizunetako perfomantziarako behar den hizkuntza zein den, eginkizun horiek etorkizun urrun samarrekoak eta neurriren batean ezezagunak baldin badira? (Hemendik aurrera horrela definituriko beharrei xede-behar, «target needs», esango diegu.) Xede-behar hauek performantziaren arabera bakarrik definitzeak helmuga adierazten dute, baina ez egin beharreko bidea.

Hutchinson eta Waters jar ditzakegu xede-beharren analisiari nahikotasuna aitortzen ez diotenen artean. Bi autore hauek proiektu jakin batean ari dira lanean. Proiektu honen helburua Britainia Haundiko hainbat Unibertsitate Teknikotara ikasketa unibertsitarioak (Injinerutza Mekanikoa bereziki) egitera doazen atzerrietako ikasleentzako EAP ikastaroak dira.

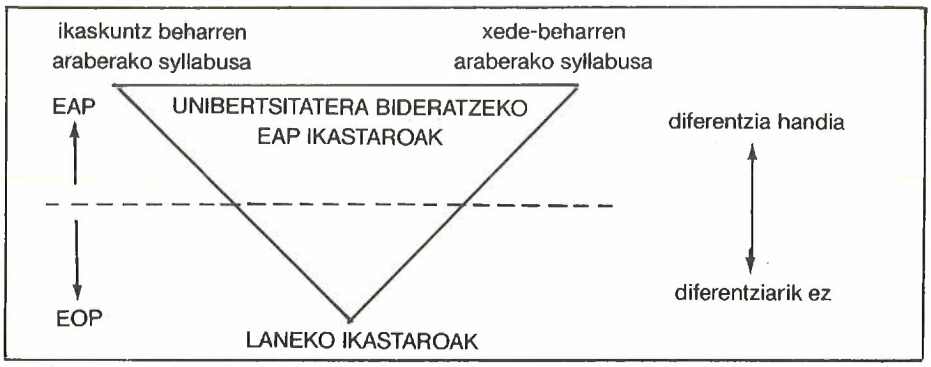
Xede-beharrek egoera jakin batean komunikazioa lortzeko jakin behar dena erakus dezakete, baina ez komunikazioan erabili beharreko hizkuntz item, trebetasun eta estrategiak nola ikas daitezkeen. Profesionalak egiten duena identifikatzeak ezer gutxi jakin erazten digu eginkizun horiek burutzen ikasteko egindako bideaz. Beraien hitzetan ESPren ardura ez da ezagutu edo egitea; ikastea baizik. Ezin liteke syllabusa, beraz, xede-eginkizunen arabera soilik diseinatu. Beharren analisiak, xede-beharrez gain, ikaskuntz beharrak ere kontutan hartu behar ditu (ikaskuntz behar terminoaz, ikaskuntz egoerako beharrak adierazi nahi ditugu, xede-eginkizun terminoetan definitutakoei kontrajarriz).

Autore hauen azalpenekin jarraituz, Injinerutza Mekanikoa ingelesez ikasi behar duen ikasleak behar duena ezin da perfomantzi mailan edo hizkuntzaren «azaleko» alderdien arabera identifikatu. Behar duena azpiko konpetentzia edo konpetentzia sorra (underlying competence) da. Konpetentzia hau oinarrizkoa da irakas/ikasprozesu osoan zehar; bera bait da, ikasle eta irakaslearen arteko interakzioaren bidez, ezagutzaren transferentzia posible egingo duena. Konpetentzia hau ez legoke, beraz, jakintza-gai jakin bati lotua; edozein informazio berri interpretatzeko gaitasuna adierazten bait du.

Planteamendu honek bide berriak ireki ditu, baina ESPren alorrean hainbat eztabaida sortu du, hainbat puntutan ekarri dituen ondorioak direla eta. Horien artean, eta ondorengo puntuan ikusiko dugun bezala, material espezifiko/material orokor bikotearen bidez izenda dezakeguna da. Zera esan nahi da: azpiko konpetentzia hori eskuratzeko erabiliko den materialak jakintza-gai espezifiko bakoitzerako berezia izan behar al du eta zein neurritan berezia? Kontutan izan, azpiko konpetentzia izendatu dugun horrek, definizioz, ez duela jakintza-gai jakinekin loturarik.

Hutchinson eta Waters-en planteamenduari ikaskuntz planteamendu deritzo; ikaskuntza hartzen bait du ardatzat, ikaslearengan ardaztutako planteamenduari tamainaren batean behintzat kontrajarriz.

Planteamendu honek, baina, jasan ditu kritikak. Zalantzan jartzen dena ez da planteamenduaren egokitasuna, baina ESPren egoera guztietarako izan dezakeen baliagarritasuna bai. EOP arloko ikasleek dituzten beharrak EAPko ikasleenekin bat egitea leporatzen zaie, hau da, gainjeneralizazioak egitea. EAP egoeran xede-beharren eta ikaskuntz beharren arabera diseinatutako syllabus-en artean diferentziak egon daitezkeela onartzen da eta, beraz, arlo honetan diskutigarria litzateke ikasle horientzat bata bestea baino



• 1

egoki edo erakargarriago gertatzea. Baina EOP egoeratan alde hori zertan egon daitekeen ez da hain argi ikusten, ikasle hauen beharrak perfomantzi mailan definitzearen ezinbestekotasuna dela eta. Profesionala ingelesa laneko eginkizunetarako eskuratzeko bidean jartzen denean, askoz ere jarrera kritikoagoa azaltzen du edukin eta materialen aurrean. Bere eginkizunekin harreman estua ez duten testu edo ariketa-motekin interesa galdu egiten du.

Bi jarrera kontrajarri hauek kontutan hartuz, Swales-ek (1985) triangelu batez azaldu nahi izan du planteamendu bakoitzak EOP eta EAP egoeren arabera izan dezakeen onargarritasuna (.1). Triangelu hori da, gutxi gorabehera, guk orain hona ekarriko duguna.

Hutchinson eta Waters-en ikaskuntz planteamendua, beraiek proposatu bezala, ESP egoera guztietarako, hau da, EOP egoeratarako ere, bideragarria balitz, triangeluaren ordez karratua izango genuke. Bigarren mailan letorke karratu horren alde bertikal bakoitzak proiektu jakin bakoitzean lukeen egokitasuna aztertzea. Ikaskuntz planteamenduak EOP egoeratarako ez duela ezer berririk ekartzen iradokitzen digu Swales-ek triangelu horren bidez.

Eztabaidak oraindik ere zabalik dirau, eta ondorengo urteetan ikusiko dugu zer nolako fruituak ematen dituen proiektu desberdinetan lanean diharduten ESP irakasleek eta arlo honetako adituek egindako ekarpenen ondorioz.

GAIA, MATERIALAK ETA IRAKASLEA

ESP arloko iharduera «Erizainentzako Ingelesa», «Kimikarientzako Ingelesa», «Airetiko trafikoko kontroladoreentzako Ingelesa», «Merkatalgorako Ingelesa», «Informatikarako Ingelesa» erako etiketez hornitua gauzatu ohi da. ESPko bezeria jakintza-arloka sailkatu izan da. Hizkuntzaren erabilerak jakintza-gaien arabera ezaugarri desberdinak dituela onartzen da inplizituki era horretako etiketen bidez, nahiz eta desberdintasun horien zehaztapenerako erizpideak oraindik ere ikerketa eta azterlan askoren iturri izan. Eragozpenak eragozpen, hizkuntzaren ihardun-eremuko aldaerak jakintza-gai, hizkuntz aktibitate, hizkuntz funtzio eta hizkuntz forma desberdinak erabiltzen dituztela onartzen da.

Jakintza-gaia mugatua izatea izan da ESP ikastaroen ezaugarria, eta ikasleek ere gaia ikusten dute ESP ikastaroan izenemateko arrazoi edo faktore erabakiorra.

Planteamendu komunikatiboaren aroaren aurreko lanetan, jakintza-gaia landu beharrak lexikoaren lanketa ekarri zuen. Era horretako testuliburuen helburu nagusia, oinarrizko lexiko tekniko eta lanbide horretako jargoia eskura jartzeaz gain, jakintza-gaiaren arloko oinarrizko informazioa ematen duten hainbat testu, adibide eta erakusgarri moduan luzatzea da.

Ikasleen jakintza-gaia ikastaroaren ardatz nagusietakoa izateak ondorio nabarmenak izan ditu irakasle eta materialgileentzat. ESPko irakasle gehientsuenak hizkuntz irakasleak dira, eta askotan ez dute esku artean dituen ikasleen jakintza-gai espezifikoarekin kontaktu handirik izan. Arazo hau areagotu egiten da hizkuntz irakasleak, gehienetan, gizarte-zientzietako adarretan ikasitakoak izaten direlako eta ESP ikastaro gehienen jakintza-gaia bere esperientziatik aparte geratzen delako. Dilema honek arazo handiak ekarri ditu praktikan.

Irakasleak ikasleen jakintza-gaiari buruzko ezagutzarik ez izateak irakasle hori bere burua ikasleen aurrean ezjakin bezala ikustera eraman dezake. Huts nabarmenak egiteko beldurrak bere buruarekiko konfidantza txikiagotu dezake. Lanerako ingurune gogor eta arrotza bihurtu da orduan ESP arloa irakaslearentzat. Ikastaroko materialean ere badu eraginik irakasleak gaiari buruz gutxieneko ezagutzarik ez izateak. Muga horiek direla medio, klaserako materialaren espezifikotasun-mailak beherantz egiten du; irakasleak erosotasunez erabil ditzakeen testuak bilatu eta aukeratuko bait ditu.

Arazo hauek gainditzeko, zenbait irtenbide proposatu eta erabili izan dira, irakaslearen prestakuntza eta materialaren egokitasuna (espezializazio-mailari dagokionean behintzat) hobetu nahian:

1. ESPko irakasleei zuzenduriko ikastaroak eta mintegiak. Batetik, ESP arloari orokorrean dagozkion arazoei buruz sakontzeko eta, bestetik, esperientziak eta materialak elkarrekin trukatzeko. Bakarkako lanak sor ditzakeen oztopo eta ezinak gainditzeko ezinbesteko bidetzat jotzen da honelako saioak egitea.

2. Irakasleek jakintza-gaiko adituekin elkarlanean aritzea edo hauen aholkularitza eskura izatea behintzat. Proiektu handi guztietan jo da bide honetatik. Irakasle eta adituaren erantzukizunek ahalik eta ondoen definituak egon behar dute, elkarlanak eraginkortasuna izan dezan. Bien ezagutzak osagarriak dira. Ez litzateke ahaztu behar irakaslea bera ere aditua dela: bere jakintza-arloa ikasleen beharrekiko sentikortasuna da. Jakintza-gaietako adituak informazio-iturri izango dira, eta sortutako materialean erabiltzen diren kontzeptu teknikoen zuzentasunari buruzko egiaztapena egin behar dute. Irakasleak, horrela, konfidantza handiagoa izango du ikasleen aurrean.

   Proiektu desberdinetan ikasle eta adituen oso partaidetza-maila desberdinak deskribatzen dira. Noizbehinkako aholku-emaile huts izatetik, klase-emankizunetan ere parte-hartzerainokoa. Proiektu bakoitzean baloratu beharko litzateke zeintzuk diren eskura dauden giza baliabideak eta lan-taldea nola osatuko den. Edozein kasutan bai irakasleek eta bai adituek ezaugarri pertsonal egokiak behar dituzte honelako lanetan murgiltzeko: kuriositatea eta malgutasuna. Proiektu bat aurrera ateratzeko, norberaren jakintzaz gain, besteena ere behar duen edozein talde-laneko partaideentzat oso ezaugarri baliotsuak dira hauek, noski.

3. ESP irakasleak, neurriren batean

behintzat, onartu egin behar ditu arlo berriaren zailtasunak. Hizkuntzaren Irakaskuntza orokorra ingurune «lasaiagoa» izan daiteke lanerako, eta hori autore askok aitortzen du lotsarik gabe. Ez da komeni irakasleak erakartzeko errealitatea mozorrotzea. Jakintza-gaia ez ezagutzearekin batera material-eskasiarekin topatzeak ez du lasaitasun handirik ematen. Egia da arlo batzuek, zientzia eta teknika legoke horien artean, material ugari sortu dutela. Baina beste zenbait arlotan, judizialean adibidez, ez dago merkatuan erraz aurkitzeko moduko materialik (gogoratu ingelesarekin ari garela; euskararen kasuan hutsune hau askoz ere larriagoa da noski). Irakasleak arazo hauek ezagutu eta nolabait bereganatu egin behar ditu, neurri edo txerto moduan, esku artean duen ataza nekezegia ez gertatzeko.

Irtenbide guzti hauen helburua xede-taldeko ikasleek beren jakintza-gaian eskatzen duten espezializazio-maila ikasgelan present egongo dela ziurtatzea da. Robinson-ek (1983) ikastaroetan gai orokorregiak erabiltzearen arriskua plazaratzen du. Bere ustez, hasiera-hasieratik ESPren ezaugarrietako bat jakintza-gaian ardaztua izatea izan bada ere, azken urte hauetan oinarrizko printzipio honek gainbehera egiteko joera hartu du. Hala balitz, planteamendu komunikatiboak ezartzen duen betebeharretako batean huts egingo litzateke. Gaiak eta materialak orokorregiak izateak EOP ikastarora hurbildu diren profesionalen motibazioa jaitsi erazi egiten duela lehenago ere aipatu dugun puntua da.

Materialen espezifikotasunari buruz ere autore guztiak ez datoz bat. Berriro ere EAP arloan lanean diharduen sektorean sortu da kontrako korronte hau. Lancaster-eko Unibertsitateko Taldea eta bereziki bertako partaide diren Hutchinson eta Waters ditugu korrente honen jarraitzailerik ezagunenetakoak. Motibazioa aipatzean bestelako iruzkinak egiten dituzte: ezin litezke xede-eginkizunerako motiabazioak zuzenean ikasgelako motibazio bihurtu. Ikasleak bere lan edo ikasketetan testu korapilotsu eta aspergarriak irakurri beharra izango du agian, baina testuinguru horretan hori egiteko motibazioa baduela pentsatu behar da. Testuingurua aldatuta ere, hau da, ikasgelara etorrita ere, horretako testuak gogoz landuko dituela suposatzea zuzena al da? Xede-eginkizunetan erabiltzen duen material bera ikasgelan topatzeak kontrako efektua eragin dezake ikaslearengan.

Joera honetako autoreek ez dute uste jakintza-gai espezifiko bateko materialak bakarrik erabiltzeko arrazoirik ez dagoenik. Beraien ustez, biologo batentzat biologiako testuak lantzeak ez du fisikako testuak lantzeak baino baliagarritasun handiagorik izango. Biologia edo beste edozein jakintza-gai bakar batekin identifika daitekeen egitura gramatikal eta funtzio- edo berbaldi-egiturarik ez baldin badago, nola justifikatu jakintza-gaiaz diharduten materialak bakarrik direla erabilgarriak? Egitura guzti horiek ez jakintza-gaiak, baizik eta egoera komunikatiboak (hitzaldi, elkarrizketa, esperimentu, etab.) eta mailak (injineru, teknikari, zuzendari, mekaniko, unibertsitari, etab.) baldintzatzen ditu.

Are gutxiago justifika daiteke jakintza-gai espezifikoa erabili beharra sakoneko trebetasun eta estrategiak lantzearen ikuspuntutik. Irakasleak badaki hau, baina arazoa ikasleak konbenzitzea da. Ikasleek batzuetan garrantzia eman diezaiokete jakintza-gaiari, eta orduan irakasleak arrazoiak azaldu beharko dizkie edo noizean behin ikasleen jakintza-gaiari dagozkion materialak ikasgelaratu, ikasleek beren beharrak zeintzuk direnari buruz ideia ere kontutan hartua izan dadin.

Ikusten dugunez, aurretik dugun planteamendua eta azken hau oso ondorio desberdinetara heldu dira ikastaroaren gai eta materialek jakintza-gai espezifiko batekin izan behar duten lotura aztertzean. Bigarren planteamenduak, noski, irakasleak jakintza-gaiari buruzko ezagutzarik ez duela behar azpimarratzen du. Kaleko pertsona baten ezagutza eta bere inteligentzia aski dira ikasleek gaitasun komunikatiboa ikasgelan lantzeko.

Artikulu honetan ingelesaren kasuko Xede Berezietarako Hizkuntz Irakaskuntzaren arloko eztabaidak eta joerak plazaratu nahi izan ditugu. Asmoa ez da hizkuntz irakaskuntzan gertatzen ari den garapen eta eztabaida batzuei buruzko informazio emate hutsa; euskararen irakaskuntzan lanean dihardugun guztiontzat bide berriei buruzko erreflexioa egiten hasteko iradokizuna ere luzatu nahi genuke. ZUTABE ale honetan irakurri ahal izango denez, lehen pausoak emanak ditugu euskararen mundutik norantza horretan. Ondorengo urteetan Xede Berezietarako Euskararen ikastaroetarako eskea igo daiteke, bai partikularren bai erakundeen eskutik. Behar horri aurrea hartzea litzateke gure artean honelako esperientziak ugaltzea; euskal munduko egoeratara egokitutako eredu, tresna eta materialak eskuratzeko eran egongo ginateke orduan.

BIBLIOGRAFIA

ALLEN, J.P.B. & WIDDOWSON, H.G. (1978/1979): *English in Physical Science* (English in Focus Series), Oxford, Oxford University Press.

BHATIA, V.K. (1987): «Language of the Law» in *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 20:4.

COFFEY, B. (1984): «ESP-English for Specific Purposes» in *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 17:1.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

JORDAN, R.R. (1989):«English for Academic Purposes (EAP)» in *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 22:3.

MAHER, J. (1986): «English for Medical Purposes» in *Language Teaching* 19:2.

MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.

ROBINSON, P. (1983): «ESP, Communicative language teaching and the future» in *Perspectives in Communicative Language Teaching*, Ed. K. Johnson & D. Porter, London, Academic Press Inc.

ROBINSON, P. (1988): «The management of language training» in *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 21:3.

STREVENS, P. (1977): «Special-Purpose Language Learning: A perspective» in *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 10:3.

SWALES, J. (1985): *Episodes in ESP*, Oxford, Pergamon Press.

TRIMBLE, L. (1985): *English for Science and Technology. A discourse approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (ed.) (1980): *Reading and Thinking in English*, Oxford, Oxford University Press.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA PARA FINES ESPECIFICOS: HISTORIA, TENDENCIAS Y PROBLEMAS

El trabajo quiere recoger el estado de la cuestión en el tema de la enseñanza de lenguas para fines específicos. (Se ha considerado el caso del Inglés —ESP: Language for Specific Purposes— por su especial relevancia en este terreno.)

Se abordan primero aspectos históricos, donde se analizan las razones sociales para la demanda de este tipo de cursos.

A la hora de definir los cursos de ESP, tradicionalmente se han considerado como fundamentales las siguientes tres características:

1. El grupo objeto estará formado por profesionales o alumnos de una rama del saber.
2. Se emplearán fundamentalmente temas relacionados con esa rama del saber.
3. Las destrezas se trabajarán según las necesidades de los alumnos.

La dificultad estriba en obtener un instrumento de análisis con capacidad para poner de manifiesto los aspectos significativos que caracterizan el empleo de la lengua en una determinada rama del saber. Tras años de trabajo en torno al léxico o la gramática como características emergentes de las lenguas de especialidad, actualmente se trabaja en el análisis discursivo, que parece que puede dar mejores resultados en este terreno.

Por último, se plantea la discusión que existe en este campo y que afecta a puntos como el análisis de necesidades de los alumnos y tema, material y profesor del curso. Se pone de manifiesto la existencia de dos corrientes principales, y en cierta manera contrapuestas, que difieren en el tipo de necesidades a detectar en los alumnos (por considerarlas más significativas): necesidad de especificidad o no en el tema y material del curso; y la necesidad o no de que el profesor conozca la rama del saber que etiqueta el curso de ESP.

TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: HISTORY, TRENDS AND PROBLEMS

The aim of this work is to gather together various aspects of the question of teaching languages for specific purposes. The case of English (ESP) has been chosen for its particular relevance in this area.

Considered first are the historical aspects of ESP and here the social reasons underlying the demand for this type of course come under scrutiny.

Traditionally, when defining ESP courses, three characteristics have been considered fundamental, as follows:

1. The object group is made up of professionals or students of a particular branch of knowledge.
2. Fundamentally, themes which are related to this branch of knowledge are used.
3. The various skills are dealt with according to the needs of the students.

The difficulty lies in finding an analytical tool which has the capacity to make clear the meaningful aspects which characterize the use of language in a specific branch of knowledge. After years of studies, taking lexis or grammar as the dominant characteristics of specialized language, work is currently being done in the area of discourse analysis, which seems to produce better results.

The final point of consideration is the debate which exists in this field and which affects points such as student needs analysis and theme, material and teacher of the course. What is brought out clearly is the existence of two main strands, opposed to a certain extent, which differ in the type of needs to be detected in the students: the need for specificity or not as regards the theme and material of the course; the need for the teacher to be familiar or not with the branch of knowledge with which the ESP course is concerned.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE À DES FINS SPÉCIFIQUES: HISTOIRE, TENDANCES ET PROBLÈMES

Cet article entend reprendre l'état de la question dans le thème de l'enseignement de langues à des fins spécifiques. On a pris le cas de l'anglais (ESP: Language for Specific Purposes= langue à des fins spécifiques) à cause de son importance exceptionnelle dans ce domaine.

On aborde, premièrement, quelques aspects historiques, où l'on analyse les raisons sociales pour la demande de ce type de cours.

Au moment de définir les cours de ESP, traditionnelement, on a considéré comme fondamentales les caractéristiques suivantes:

1. *Le groupe objet est formé par des professionnels ou par des élèves d'une branche du savoir.*
2. *On emploiera, fondamentalement, des sujets en rapport avec cette branche du savoir.*
3. *On travaillera les capacités des élèves d'après leurs besoins.*

La difficulté réside dans la mise au point d'un instrument d'analyse capable de mettre en évidence les aspects significatifs qui caractérisent l'emploi de la langue en question dans une branche du savoir, concrètement. Après des années de travail

consacrées au lexique ou à la grammaire, comme caractéristiques émergentes des langues de spécialité, on s'attaque actuellement à l'analyse discursive qui semble pouvoir donner de meilleurs résultats dans ce domaine.

Finalement, on soulève la question, déjà existante dans ce terrain, et qui touche à des points tels que l'analyse de besoins des élèves ainsi que le sujet, le matériel et le professeur du cours. On met en évidence l'existence de deux courants principaux et, en quelque sorte, opposés qui diffèrent sur le type de besoins à détecter dans les élèves, parce qu'on les considère comme plus significatifs: le besoin de spécificité ou non, sur le matériel et le thème du cours, et, le besoin ou non que le professeur connaisse la branche du savoir qui étiquette le cours de ESP.