



HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA
DPTO. DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA

TOPIKOAK ETA METODOLOGIAK

1

Euskara Zerbitzua
Glotodidaktika-ianak

GLOTODIDAKTIKA-LANAK 1

©EUSKAL HERRIKO AUTONOMI ELKARTEAREN ADMINISTRAZIOA

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

Argitaratzailea: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia
Wellington Dukearen kalea, 2 - 01011 GASTEIZ

Egilea: Xixa Gardner

Ohar egile eta laguntzaileak: J. A. Mujika eta I. Olaziregi

Azala: Jesus Iturriza.

Lehenengo Argitaraldia: 1981eko Abendua

Bigarren Argitaraldia: 1987ko Iraila

I.S.B.N.: 84-7542-435-X

Legezko Gordailua: BI-1741-87

Inprimatzailea: Estudios Gráficos, Zure

XIXA GARDNER

HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA

Topikoak eta Metodologiak

Gasteiz 1987

EUSKO JAURLARITZAREN ARGITALPEN-ZERBITZU NAGUSIA

AURKIBIDEA

Orrialdea

Bigarren berrargitalpenerako hitzaurrea	7
I. SARRERA	9
1. Topikoak	9
2. Liburuska honen egikera	10
3. Zenbait ohar	11
II. GRAMATIKA-ITZULPENEZKO METODOLOGIA	13
1. Berezgarriak	13
2. Iturria	16
2.1. Irakaskuntzan	16
2.2. Gramatikako analisia	17
2.3. Psikologia	17
3. Gramatika-itzulpeneko metodologiari egindako kritikak	18
3.1. Metodo zuzena	18
3.2. Gramatika-itzulpeneko metodologiaren azkena	18
3.2.1. Irakaste-teknikak	18
3.2.2. Gramatika inguruan	19
3.2.3. Psikologia	19
III. AUDIOLINGUALA	21
1. Berezgarriak	21
2. Audiolingualaren sorrera	25
3. Oinarri psikologikoak	25
4. Linguistikako gora-beherak	26
4.1. Zenbait ohar	26
4.1.1. Teoria linguistikoak	26
4.1.2. Zein erizpide	26
4.1.3. Harremanak	27

4.2.	Kateamendu-gramatika	28
4.2.1.	Deskribapena	28
4.2.2.	Kateamendua irakaskuntzari aplikatua	28
4.2.3.	Kateamendu-gramatikaren mugak	29
4.3.	Lokuzio-egiturazko gramatika	30
4.3.1.	Lokuzio-egiturazko gramatikaren deskribapena	30
4.3.2.	Lokuzio-egiturazko mugak	31
4.4.	Gramatika sortzaile-transformatzailea	32
4.4.1.	Deskribapena	32
4.4.2.	Gramatika honen mugak	34
5.	Audiolingualaren garapena	34
6.	Uste bat	35
6.1.	Gramatkarik ez	36
6.2.	Gramatkarik ez: topiko baten iturria	36
IV.	HURBILKETA KOMUNIKATIBOA	37
1.	Haize berriak	37
1.1.	Metodologia audiolingualaren ondoren	37
1.2.	Berezgarriak	37
1.3.	Programak	43
2.	Gramatikako analitik at	44
2.1.	Funtzioak	44
2.2.	Funtzioak irakaskuntzan	46
2.3.	Komunikazio-gaitasuna	48
3.	Ikuspegi psikologikoa	49
3.1.	Hurbilketa berria eta psikologia	49
3.1.1.	Behavioristei eginiko kritikak	49
3.1.2.	Chomskyren hipotesia	50
3.2.	Hipotesiak	50
3.3.	Errakuntz analisia	51
3.4.	Hurbilketa komunikatiboa eta hizkuntz laborategia	52
3.5.	Trebetasunen lehentasunak	52
V.	GAURREGUNGO AUKERAK	55
1.	Zein metodologia	55
2.	Metodologia minoritarioak	56
2.1.	Deskribapena	56
2.2.	Berezgarriak	56
3.	Beste zenbait joera	57
4.	Azken hitza	58
	BIBLIOGRAFIA	59

BIGARREN BERRARGITALPENERAKO HITZAURREA

Horretarako eskeak jaso ondoren, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak liburuska hau berriro argitaratzea erabaki du, oraingoz ez bait dirudi helburu berdinarekin euskarazko egokiagorik kalera denik. Testua ia-ia orduko berbera da, batetik azaleko zenbait huts zuzendu eta bestetik liburuskaren hiztegia UZEIk prestatu berria duen hizkuntzen irakaskuntzarako terminologi zerrendara hurbildu bada ere.

Testua berriro irakurtzerakoan fosil moduko zerbaiten antza igarri dakiok. Testu hori idaztea ezinezkoa litzateke gaur, hiru arrazoiengatik: egilearen bilakaera, gaiaren garapena eta irakurlearen prestakuntza.

Orduan, euskararen mundura hurbildu berria nintzelarik, izan nuen asmoa zera zen: euskara-irakasleei metodologia zenbaiten oinarritzko berriak euskaraz eskuratzea. Hitz batean euskararen mundutik abiatutik ingelesarenerako bestelako mailaz eta aberastasunaz Richard eta Rodgers-ek bere 1986ko "Approaches and Methods in Language Teaching" liburuarekin lortu dutena egiten saiatu nintzen. Gaur xede hori erdiesteko metodologi ezagupen osatuagoak, euskara landuagoa eta txostengintzagatik idaztankera ordenatuagoa baditut ere, agian eguneroko klase-emankizunetatik gehiegi urrundu naiz ikuspegi desorekatu hura baino orekatuagoa izan daitekeena eskaini ahal izateko. Horregatik, ez naiz azalezko aldaketak baino egiten ahalegindu oraingoan.

Bigarrenez, liburuska honetan zehar euskararen metodologiaz egiten diren hainbat ohar iadanik oker daude. Bibliografian, adibidez, egundoko aurrerapenak izan dira: hor daude HABEko itzulpen-saileko liburuak, ZUTABE aldizkaria, Euskara Zerbitzuaren argitalpen batzu, AEK-renak eta beste zenbaitenak, haurren munduan sartu gabe. Klaserako materialak orduan baino ugariagoak dira. Laster euskararako ere Atalase Maila prestatutik egongo da. Perpektiba-hutsuneak ere badaude testuan: urte hauetan lurperatu dena, hortik zehar irakurri eta entzuten denak ikasgelaren praxia benetan isladatzen badu behintzat, berriz ehortzi beharrik ez dago.

Hirugarrenez, bost urte t'erdi hauetan irakaslegoaren egoeran zernolako aldaketak gertatu diren osogogoan izatekoa da: orohar, irakaslego horrek profesionaltzeko aukera izan du. Lan-baldintzak bestelako irakasleenetara hurbilduz joatearekin batean, irakasle horiek irakurketaren emaitzez, esperientziaren ondorioez eta hainbat ikastaroren mamiaz bere burua lehen ez bezala jazteko aukera izan dute.

Liburu honen eskaintza beste batek laster gainditu behar duelakoan nago, beraz.

Gasteizen, 1987ko Uztailean
Xixa Gardner
Euskara Zerbitzua

I. SARRERA

Liburuska honetan hizkuntzen irakaskuntzari dagozkion zenbait gai komentatuko ditugu. Helduen mundua gehiago aipatzen bada umeena baino, badaude arrazoiak. Orain arte umeentzat egindako hizkuntz metodoak helduentzat sortutakoen kopia besterik ez dira izan askotan. Mailaketa errazten zen umeentzat, hiztegia arintzen eta irudiak egokitzen. Azpiko printzipio *metodologikoak* (1), ordea, berdintsuak ziren. Helduen metodologian nagusi izan den joera haurren mundura transferitzen zen besterik gabe.

Abiapuntu gisa, hurrengo parrafoan agertzen diren topikoez baliatuko gara.

1. TOPIKOAK

Irakaskuntzari buruz denok ditugu gure usteak: hizkuntz irakasleonean batzuk oso entzunak dira. Hemen dagoen zerrendak tipikoenak baizik ez dakartza.

1. Diktaketa baliogabeko ariketa da.
2. Diktaketa? Hor duzu ariketa baliagarri bat. Horrekin ongi ikusten duzu ikasleek zerbait uler-tzen duten ala ez.
3. Klasean ez da hitzik esan behar erdaraz.
4. Nere ustez, erdara erabili behar dugu noizean behin ikasgelan. Dena euskaraz bada, ikasleak aspertu egiten dira.
5. Ez itzuli: ikasleek euskaraz pentsatu behar dute.
6. Hizkuntza aztura-multzo bat da.
7. Hitz egitea arauak gobernaturiko ekintza da.
8. *Okerrak zuzendu* direlako ariketak (2) baztertu egin behar dira; bestela forma txarrak finkatzen dituzte ikaslearen buruan.
9. Erreflexuak landu behar ditugu.

(1) "Metodologia" k zera esan nahi du hemen: bai testuliburu baten edo bai ikasgelarako tekniken oinegotura osatzen duten printzipio eta hipotesien multzoa. Testu honetan zehar hitz teknikoak azaltzen direnean, definizio edo azalpen labur bat ematen saiatuko gara. Informazio gehiagorako, ikus: GALISSON & COSTE.

(2) Ariketaren izenak dioenez, gaizki dauden osaldiak zuzentzean datza hauen gakoa.

10. Ez da inoiz gramatikarik irakatsi behar.
11. Nere ustez, gramatika irakatsi behar diegu.
12. Zerbait galdetzen diedanean, erantzun osoa eskatzen diet. Bestela, "bai" eta "ez" besterik ez dute esaten.
13. Itzularazi behar zaie ikasleei.
14. Itzulpen-ariketak ez du ezertarako balio.
15. Ikasleen hutsegite guztiak berehala zuzendu behar ditugu. Bestela, ez dute inoiz aurrerapenik egingo.
16. Den dena zuzentzen badiegu, ikasleak frustratzen dira.
17. Ikasleek ez dute idatzi behar, ahozkoa ongi menperatu arte behintzat.
18. Batez ere, mintzamina landu behar dugu. Idazmina bigarren mailako trebetasuna da.
19. Idazmina landu behar dugu batez ere. Mintzamina idatziaren forma endakatu edo degeneratua besterik ez da.
20. Lehenengo hizkuntzaren eskurapena eta bigarrenarena guztiz desberdinak dira.
21. 2. hizkuntzaren eskurapena eta lehenengoarena antzeko prozesuak dira.

Zerrenda hau luza daiteke, dudarik gabe, baina kontrako uste aski eman ditugu problema hau behinik behin ikusarazteko: irakaskuntza ez bada topiko hauetan bakarrik finkatzen, zertan finkatuko ote dugu? Nola ebalua genitzake elkarren aurkako uste hauek? Liburuska honen helburua, ebaluapen-marko bat, edo behintzat, topiko hauek ulertzeko behar den informazioa ematea da. Baina esaldi hauek banaka hartu beharrean, hizkuntz irakaskuntzaren metodologia desberdinak ikusiko ditugu. Esaldi solte hauei ezin zaie baliorik eman, beren azpiko arazoan berri jakin arte, denak metodologia konkretuetan oinarritzen bait dira.

Metodologia bakoitzak, ordea, zientzia desberdinen emaitzak aprobetxatzen ditu: bai hizkuntza ikastearen psikologiarenak (*Psikolinguistika*) bai hizkuntzaren analisiarenak (*Linguistika*, edo hizkuntzaren sistemaren analisia; *Linguistika Aplikatua*, linguistikaren emaitzak irakasgaiari aplikatuz; eta *Soziolinguistika*, inguru sozialak hizkuntzan daukan eraginaz). Une historiko desberdinetan zientzia desberdinetatik ekarritako emaitzek metodologia desberdinak eman dizkigute. Kasu bakoitzean, bai iturri psikologikoa bai dagokion teoria linguistikoa deskribatzen saiatuko gara.

2. LIBURUSKA HONEN EGIKERA

Hasi aurretik, lan honen esparrua garbi utzi nahi dugu. Metodologia guztiak ez dira aipatuko, oso zerrenda luzea aterako bait litzauguke. Guztira, zazpi bat aipatuko dira, baina garrantzi berezia gaurregun nagusi direnei emango zaie. Metodologia nagusi hauek hiru dira:

- a) *Gramatika-itzulpenezkoa*.
- b) *Audiolinguala*.
- c) *Hurbilketa komunikatiboa* (3).

Hauen arteko kontraesanak eta diferentziak garbi markatzeko, "karikatura" batzuk emango ditugu metodologia bakoitzaren formarik dogmatikoena deskribatuz.

(3) Hemen terminologiaren problema aipatu behar dugu. Metodologia hauek izendatzeko, ez dago terminologia finkaturik ez euskaraz ez beste hizkuntzetan. (Gainera, idazle guztiek ez dute sailkapen bera egiten). Metodologia bakoitzaren berezgarrien zerrenda ikusi eta gero, irakurleari metodologia berdinei antzematea posible izango zaiola uste dugu, nahiz izen desberdinak topatu.

Artikulu honen haria agerian utzi behar da: bigarren kapituluan, gramatika-itzulpenezko metodologia deskribatzen eta analisatzen da. Historikoki, lehenengoa izan da. Hirugarren kapituluan, metodologia audiolinguala komentatuko da; lehenengoaren kontrako erreakziotzat har dezakegu. Garrantzi handia emango zaio metodologia audiolingualari, hizkuntzen irakasteari oinarri zientifiko bat ematen saiatu den lehenengo ahalegin koherentea izan bait da mende honetan. Urteetan zehar asko garatu eta dibertsifikatu da metodologia hau; garapen honen berri ere emango da. Audiolingualaren atzean dauden teoria psikologikoeak eta linguistikoeak bizirik dira oraindik. Laugarren kapituluak audiolingualari egin zaizkion kritikak azaltzen dizkigu, baita zer erantzun proposatu izan diren ere. Erantzun hauek (nahiz soluziobideak oraindik guztiz landuak ez izan) "hurbilketa komunikatiboa" izenarekin ezagutzen dira. Bostgarren kapituluak *metodologia "minoritarioak"* eta gaurregungo ikerbide berriak deskribatzen ditu. Nahiz aplikapen zuzenik ez izan gure ikasgeletan, horietatik sortzen diren ikuspegiak sugestiboak dira guretzat eta metodologia nagusien murriztasunak garbi uzten dizkigute.

Goian zerrendatu diren topikoei dagokienez, bakoitzari buruzko komentarioak testuan zehar egingo dira lekurik egokienean. Baina, bistan denez, testuaren ardatza metodologiak izango dira.

3. ZENBAIT OHAR

a) *Glotodidaktikako* (4) terminologia benetako buruhauste bat izan da. Arlo honetako euskal terminologia finkatu gabe bait dago oraindik. Adibide on bat klaseordu batean emango diren edukinak izendatzean aurki genezake. Irakasle batek honela esan dezake: **Gaurko klasean, "joan" aditzaren joko sintetikoa ikusiko dugu orainaldian.** Jalgi Hadikoeak fitxa didaktikoan "lantzeko edukia" deitzen diote. Beste artikulugile batek "alderdi" hitza erabiltzen du. Beste batzutan berriz ingelesezko "item" hitza agertzen da.

Irakasleen artean, "zatia" edo "ikasgaia" hitzak ere erabiltzen dira. Baina hots, "ikasgaia" hitza normalean beste kontzeptu baterako gordetzen da: testuliburu baten unitatea adierazteko, hain zuzen. Beraz, hitz hauek oso erraz sortzen dituzte konfusioak. Hemen *ikaspuntu* hitza aukeratu dugu goiko kontzeptu hori adierazteko. Eta ikaspuntuaren alderdi linguistikoa kontsideratzen dugunean, *hizkuntz forma* terminoa ere erabiltzen dugu.

b) Bestalde hor dago "metodologia" eta "metodo" hitzen arteko nahastea. Dirudienez, kaleko erabilkera honako hau da: testuliburu konkretuei "metodo" deitzen zaie, adibidez "Jo ta Ke" edo "Euskalduntzen". Baina metodologiari ere "metodo" deitzen zaio batzutan. Adibidez: metodo zuzena, metodo audiolinguala etab.

Guk ere "metodo" hitzari bi esanahi horiek emango dizkiogu. Baina, nahastea ebitatzeko, "metodo" hitza besterik gabe agertzen denean, testuliburu (-sail) bati egingo dio erreferentzia. "Metodologia" zentzua daukanean, berriz, inguruak oso garbi utziko du. Bestalde, "metodologia" hitza hemen glotodidaktikari estuki lotuta doa.

c) "Metodologia" hitza asko erabiltzen da liburuskan zehar. Baina nork praktikatzen du metodologia? Alde batetik, testuliburuaren egileek metodologi mota bat jarraitzen dute esplizitu ala inplizituki. Alabaina, irakasleek ere metodologia bat aplikatzen dute gelan. Batzutan, ordea, metodoena eta irakaslearena desberdinak izango dira. Puntu hau kontutan hartu behar da testuliburu bat ebaluatzerakoan. Neurri batetan, testuliburu-egileek pentsatzen ez zuten eran erabil dezake metodoa irakasleak.

d) Sarri, gauzak sinplifikatzearen, metodologia X batek elementu guztiz berriak dakartzala esaten da; baina, gehienetan aurreko metodologiek ere antzeko osagaiak izaten dituzte. Zuzenago litzateke, beraz, zenbait elementuri garrantzia handiago ematen diola esatea.

e) Testu honetan zehar Euskadin sortutako metodoak ere aipatzen dira. Bat edo beste kritikatzeko bada, horrek ez du inongo asmo txarrik gordetzen; eskueran zegoen materiala erabili dugu. Egile hauen lana apreziatzen dugula garbi utzi behar da: lurralde ezezagun batetan pioneroak izan bait dira. Gaurregungo perspektibatik egindako kritikak ez die azaldu duten balioa ukatzen.

(4) "Glotodidaktika" hitzak, hemen, "hizkuntz irakaskuntzaren teoria eta praktika" esan nahi du.

f) Liburuska honen beste helburu bat oinarrizko bibliografia ematea izan da. Eta hau beste buruhauste bat izan da. Gai askotan ez dago euskarazko materialik. Oinarrizko zenbait testu laster euskaratuko direla espero dugu. Bitartean, gaztelaniazko erreferentzia batzuk ematen dira, eta baita, erabili ahal dituenarentzat, ingelesezkoak eta frantsesezkoak ere.

II. GRAMATIKA-ITZULPENEZKO METODOLOGIA (5)

1. BEREZGARRIAK

Hasiera-mailako klase batetan sar gaitzen: ikusiko dugunez, irakasleak klase-ordua une desberdinetan zatitzen du, bakoitzean iharduera eta ariketa diferenteak sartzen dituelarik.

1. unea

Oraintxe irakasleak honela esaten die hamaika urteko berrogei mutikoei:

Hoy vamos a aprender el presente del indicativo del verbo "izan", ser. Aquí está en la pizarra. Cópíenlo en sus cuadernos.

edo:

Aujourd'hui nous allons apprendre le présent de l'indicatif du verbe "izan", être. Le voici au tableau. Copiez-le dans vos cahiers.

Arbelean ondoko hau irakur daiteke:

IZAN: ADITZ JOKOA (CONJUGACION / CONJUGAISON)			
			(ejemplos/exemples)
singular / singulier	1. persona	ni naiz	ni irakaslea naiz
	2. persona	zu zara	zu ikaslea zara
	3. persona	hura da	hura ikaslea da
plural / pluriel	1. persona	gu gara	gu pertsonak gara
	2. persona	zuek zarete	zuek ikasleak zarete
	3. persona	haiek dira	haiek pertsonak dira

(5) Askotan, metodologia honi "metodo tradizionala" deitzen zaio. Hemen, "gramatika-itzulpenezko metodologia" izendatuko dugu, zehatzagoa bait da.

Idazten duen bitartean, hauxe komentatzen du:

observen que la forma de tercera persona, hura da, se utiliza indistintamente para “él es” y “ella es”. No hay distinción de sexo en el euskera. Existe una forma “Usted”, a saber “berori”, pero está cayendo en desuso, y la aprenderán más adelante.

edo:

Remarquons que la forme de la 3e personne, hura da, s’emploie indifféramment pour “il est” et “elle est”. Il n’y a pas de distinction de sexe en basque. Il existe une forme très polie de vouvoyer, c’est-à-dire “berori”, mais cela s’emploie de moins en moins: vous l’apprendrez à un niveau avancé.

Azpian negatiboa idazten hasten da:

			(ejemplos/exemples)
singular / singulier	1. persona	ni ez naiz	ni ez naiz langile
	2. persona	zu ez zara	zu ez zara irakasle
	3. persona	hura ez da	Hemen ikasleei sugeritzen die: pueden inventar ejemplos adecuados para las demás formas/
plural / pluriel	1. persona	gu ez gara	Vous pouvez inventer des exemples appropriés pour les autres formes.
	2. persona	zuek ez zarete	
	3. persona	haiek ez dira	

2. **unea**

Ikasleek, banaka, liburuan idatzitako esaldi batzuk irakurtzen dituzte ozenki. Irakaslea atzeratuenei posibilitate gehiago ematen saiatzen da. Irakurri eta gero, esaldi bakoitza itzultzen du irakurleak, irakasleak ongi ulertu duen ala ez jakin dezan. Gaizki itzultzen badu, irakasleak laguntzen dio:

“A ver, ¿cuál es el sujeto? Bien. Ahora el verbo. ¿En qué persona está? Sí. ¿Singular o plural?”

edo:

Voyons, quel est le sujet de la phrase? Bon. Maintenant le verbe. ¿A quelle personne est-il? Oui. Au singulier ou au pluriel?

Ikasleak ez badaki, zutik geratu beharko du ariketa amaitu arte.

3. **unea**

Diktaketa. Irakasle honek askotan egiten ditu “diktaduak”, hitzak finkatzeko eta ortografia lantzeko. Bere ustez, ortografia asko landu behar dute ikasleek, han eta hemen ikusten diren “disparateak” idatz ez ditzaten. Laguntzeko, oso garbi ahoskatzen du, hitzak ongi banatuz.

4. **unea**

Arbelean idatzitakoa ezabatuz, ariketa berri bat ematen die,

Pongan las formas en plural

edo:

Mettez les formes au pluriel

esanez.

**Oilarra
Txakur hori
Horma hau zuria da
Ni ez naiz zaharra
Leiho hau ez da haundia
Behi zaharra eta idi gaztea
Hura, irakaslea da
Nor zara zu?
Zein da ikaslea?
Zer da hori? (6)**

Ikasleek erantzunak idazten dituzten bitartean, hark bueltak ematen ditu klasean, koadernoak zuzentzen.

5. unea

Klase-orduko azken ariketa erdaratik abiatzen da.

Traduzcan estas frases, poniéndolas en la forma negativa

edo:

Traduisez ces phrases, après les avoir mises au négatif

oharra emanaz, hauxe idazten du arbelean:

**Esas gallinas son grandes
Ese perro es pequeño
Tú eres el maestro
La mesa es blanca
Las paredes son negras
Esa chica es vieja (6)**

edo:

**Ces poules-là sont grandes
Ce chien-là est petit
Tu es l'instituteur
La table est blanche
Les murs sont noirs
Cette fille-là est vieille**

6. unea

Para mañana, aprendan el vocabulario de la página 22

edo:

**Pour demain, apprenez le vocabulaire à la page 22.
También comprobaré si han aprendido el verbo "izan" que hemos visto hoy**

edo:

Je verrai aussi si vous avez appris le verbe "izan" que nous avons vu aujourd'hui.

Irakasle honek bere klasean gramatika-itzulpenezko metodologiaren forma bat gauzatzen duela esan genezake. Nabarmen dira zenbait ezaugarri:

(6) PEÑA. 5. or. Esaldiak batuaz ematen ditugu hemen.

- erdararen erabilera: ohar guztiak erdaraz ematen dira;
 - *metamintzairaren* (7) erabilera: zertaz hitzegiten ari garen garbi-garbi uzteko, irakasleak:
- 2.ª persona, plural, pronombre, parte de la oración, onomatopéyicos, auxiliar transitivo con objeto y receptor** (8).

edo

2.ª personne, le pluriel, le pronom, la partie de la phrase, l'onomatopée, l'auxiliaire transitif avec objet et récepteur

eta antzeko terminoak erabiltzen ditu;

- klaseko ekintza gehienak idatziz egiten dira. Euskaraz egiten den ahozko lan bakarra ozenki irakurtzea da;
- ariketa-mota nagusiak diktaketa (3. unea), *itzulpena* (ik. klasearen 2. eta 5. unea) eta *transformazioa* (ik. klasearen 4. unea) dira. Batzutan, “*hutsuneak bete*” motako ariketak (9) ere ematen dizkio klaseari;
- aditz-paradigma osoak buruz ikasten dira eta orobat hiztegi-zerrendak.

Laburtuz, sistema honetan ikasleak *gramatika-arau eta hitzen formak* ikasi behar ditu alde batetik, eta *hiztegi berria* bestetik. Horretarako esaldi ereduak erabiltzen dira askotan. Gero jaiotzikuntzatik *xede-hizkuntzara* (10) eta alderantzizko itzulpenak egiten dira, ikasitako hitz eta arauez baliaturik.

Honegatik ematen zaio, hain zuzen, “gramatika-itzulpenezko metodologia” izena. Ikasleak itzuli ezin badu, esaldiaren analisi teknikoa eskatzen zaio.

2. ITURRIA

Nondik dator metodologia hau? Erantzuna sinplea da. XX. menderarte, hizkuntza berriak gutxitan irakasten ziren eskoletan. Grekoa eta latina ikasten ziren batez ere. Hauek irakaskuntzan izan duten garrantziaz konturatzeko, ez dago metodologia hau ulertzerik, horregatik irakatsi bait dira hizkuntza berriak ere hizkuntza hilak irakasten ziren eran. Transferentzia hau bi mailatan gertatu da: gramatikako analisisan eta irakaskuntzarako teknikan. Psikologia aldetik, ikastearen teoria koherente baten falta nabaritzen zaio metodologia honi.

2.1. Irakaskuntzan

Grekoa eta latina hilak direnez gero, berauen forma idatziak irakasten dira. Ez gainera edozein forma idatzi. Mila bat urteko epean, latina izan da Europako hizkuntza nagusia. Baina testuliburuetan

(7) Metamintzaira: hizkuntzari buruzko mintzaira.

(8) PEÑA. Aurkibidea.

(9) Adibide bezala, hona hemen ikusi dugun klaserako “hutsuneak bete” motako ariketa tipiko bat:

1. Zer	zu	Ni	naiz.
2. Gu ikasleak	?	Bai, zuek ikasleak	
3.	dira hauek?	Hauek Itziar eta Ama	
4.	atea da?	Bai, hau atea	
5. Nor	ni?	Zu	zara.

(10) Xede-hizkuntza: ikasi behar den hizkuntza.

jasotzen dena urte gutxitan bakarrik erabilia izan zen. Cicero, Titus Livius eta "urrezko" sasoi horretako idazleek eraikitako ereduak da. Beste idazleak endakatutzat ematen ziren. Jarrera hau irakaskuntzara transferitu da. Testuliburu zaharrek askotan idazle ospetsuenen esaldiak dakartzate eredutzat. Gainera, ez zegoen ahozko hizkuntza jasotzeko mediorik (magnetofoniak...) gero analisatzeko. Idatzia produktu osoa kontsideratzen zen, goimailako pentsamoldeen adierazpidea: ahozko mintzaira, aitzitik, ez osoa eta endakata, gordetzea merezi ez zuten gauzak esatekoa. Honen ondorioz, klaseko lan nagusiak irakurtzea eta idaztea ziren. Hitzegitea baztertuta geratu zen.

Bestalde, latinaren tradizio erretorikoak eraginik, garrantzi handia ematen zitzaion esaldi baten analisi zuzena egiten jakiteari. Horrek perpausaren atalak ongi izendatzea esan nahi zuen, garaiko terminologiaz edo metamintzairaz baliatuz, deskribatu den "klase"aren 2. unean ikusten den bezala. Joera hau ere transferitu egin da hizkuntza berrien irakaskuntzara.

Azkenik, diktaketa-arietak aipamen berezi bat merezi du. Ez dago batere argi metodologia honetan zergatik erabiltzen den hainbeste.

Eta zentzu honetan, diktaketa, metodologia osoaren sinbolotzat har daiteke, ez bait dakigu zehazki klaseko beste ekintzak ere zergatik hola edo hala egiten diren, tradizioari itsuki jarraitzeagatik ez bada, behintzat.

2.2. Gramatikako analisia

Grekoak eta latinak *morfologia* (11) aberatsa dute. Mendeetan zehar, terminologia egoki bat bilakatu zen forma hauek deskribatzeko. Eta terminologia hau hizkuntza berrietara igaro da, hain zuzen. Euskararen kasuan morfologiari hainbesteko garrantzia ematea ulertzen badugu ere, Europako beste hizkuntza askotan ez du zentzurik. "Kasu" kontzeptua, adibidez, ez da batere egokia ez frantseserako ez ingeleserako, ez gaztelaniarako; are gehiago, xehetasunetan sartuz gero, ez euskararako ere.

Hizkuntza idatzia deskribatzen zen derrigorrez, ahozkoaren deskribapena egiteko mediorik ez bait zen.

Era berean, salbuespenak oso ugariak dira horrelako gramatiketan, baina oinarrizko perpausen formazioaz ez dute ezer esaten. Hitz batetan, morfologiari garrantzi handiagoa ematen zaio, *sintaxiari* (12) baino. Eskaintzen den informazioak ez du ordena logikorik jarraitzen. Nahiz hutsegite-mota batzuk ongi azpimarratu, gramatika hauek ez dute hizkuntzaren sistematikotasuna agertzen. Irakaste-sistemaren modura, gramatikako analisi hau ere hizkuntza berriei aplikatu zaie. Dena dela, ez du ikaslearen lana errazten, esaldiak nola sortzen diren ez bait dio esplikatzen.

2.3. Psikologia

Psikologi aldetik ezin dugu gauza handirik esan. Psikologia oraindik bere haurtzaroan zebilen garai hartan eta ez dirudi mota honetako irakas-metodoak analisi sakon baten ondorio izan direnik. Hona hemen kritiko batek dioena:

Gramatika-itzulpeneko metodoak zera suposatzen du: ikasleak, gramatika zuzen baten arauak buruz ikasiz eta hizkuntza batetik bestera itzuliz ikasten duela. Zoritxarrez ikasketari buruzko aurreritzi hori ez da batere osoa; ez du inondik ere esaten ikasleak gauza konkretu bat nola ikasten duen (13).

(11) Gramatika tradizionalaren arabera, morfologiak hitzak ikertzen ditu, zein kategoriari dagozkion eta formaz nola aldatzen diren aztertuz.

(12) Sintaxia: gramatika tradizionalan, hitzen arteko konbinaketa edo joskera deskribatzen duen atala.

(13) LADO (1961), 18. or.

3. GRAMATIKA-ITZULPENEZKO METODOLOGIARI EGINDAKO KRITIKAK

Kritikak ugari izan dira. Guk bi motatakoak aipatuko ditugu: bata, metodologia "zuzen"aren sorrerak dakarrena; bestea, metodologia audiolingualaren aldekoek egindakoa.

3.1. Metodo zuzena

Metodologia honek hizkuntza mintzatuari garrantzi handiagoa ematen dio. *Zuzena* deitzen zaio hiztegi berria teknika ostentsiboen bidez irakasten duelako. Adibidez, "ogi" hitzaren zentzua emateko, benetako ogi bat edo irudi bat behintzat erakusten zaio ikasleari. Honen arauera, ikasleak ez du itzulpenik behar, errealitatetik "zuzenki" ikasten bait du (14).

Bestalde, *hizkuntz bainua* (hots, ikaslea xede-hizkuntzaren giroan mugiltzea) proposatzen du, ikasleak kontaktu zuzena izan dezan hizkuntza berriarekin. Irakaslearen papera garrantzi handikoa da, berari bait dagokio "bainua" itogarri gerta ez dadin ziurtatzea. Metodologia honek hiztegi zabal bat eskuratzea eskatzen du, interesgunez baliaturik. Dena den, geroko metodologiaren alderdi batzuk lantzen aurreratu bazen ere, metodo zuzenak ez ditu aurreko presupostu linguistiko eta metodologikoak seriooki errebisatu.

3.2. Gramatika-itzulpenezko metodologiaren azkena

Baina gramatika-itzulpenezko metodologia audiolingualaren zaleengandik jaso zuen erasorik gogorrena. Azken hauek egin dituzten kritikak hiru zatitan banatuko ditugu:

- a) Klasean erabilitako irakaste-teknikena.
- b) Gramatika ingurukoak.
- c) Alderdi psikologikoari dagozkionak.

3.2.1. *Irakaste-teknikak*

Ikus dezagun testuliburu-egile batzuek eginiko kritika:

Gramatika "jakiteak" gehienetan zera esan nahi du: berrogeitamar bat edo hirurogei bat izen tekniko erabiltzeko eta ulertzeko gaitasuna izatea, eta izen tekniko hauez baliatuz, esaldiei buruz hitz egiteko kapazitatea edukitzea. Gure liburuaren materialak honetan oinarritzen dira: hizkuntza berri bat ikastea ez da hizkuntza horri buruz ikastea, aztura-multzo berri bat garatzea baizik. Hizkuntzaz informazio-mordo bat eduki genezake, hizkuntza erabiltzeko inolaz ere gai izan gabe. Hemen adierazitako "gramatika"-klaseak, beraz, ohiturak garatzeko ariketez osatuak daude, ez hizkuntzari buruzko azalpenez (15).

Horago aipatu dugun metamintzairaren erabilera salatzen da hemen. Kritikalari hauen eritziz, ikasleek ez dute metamintzaira ezagutzeko beharrik, ohiturak bereganatzekoa baizik. Irakaste-sistema tradizional hura, beraz, ez da egokiena, beraien ikuspegitik.

Ariketa-mailan, adibidez, diktaketa kritikatzin dute, ezin bait da zer neurtzen edo ustiatzen duen zehaztu. Gainera, diktaketa gehienetan, irakasleari ortografia interesatzen zaio batez ere. Ikuspegi linguistikotik, ordea, ortografia hizkuntzaren azken mailako azpisistema bat besterik ez da, eta kritikoen ustez diktaketak garrantzi handiegia ematen dio.

Are okerrago irakasleak kontu handiegiz ebakitzen baditu hitzak, zeren, hizkuntzaren katea mintzatuaren laburbilketak eta abarrak baztertuz, mintzaira artificala sortzen du. Kritiko hauek diotenez, ikasleak

(14) Hala ere, badirudi ikasleek hitz berri bat topatutakoan, ama-hizkuntzan duen baliokidea bilatzen dutela beti, behe-mailetan behintzat.

(15) FRIES & LADO, hitzaurrean.

kaleko hizkuntza ikas dezan, kaleko ahoskera entzun behar du ikasgelan, eta ez irakasle-doinuera berezi eta faltsua.

Erdara ikasgelan erabiltzea ere desegokizat jotzen dute, ikasleek badakite ama-hizkuntzaz hitzegtzen; ez diegu beraz praktika gehiago eman beharrik. Antzeko komentarioa egiten da itzulpen-ariketei buruz. Hizkuntza berriaren formak fijatatu behar dira, ez ama-hizkuntzarenak.

3.2.2. Gramatika inguruan

Irakaspide horren atzean zegoen gramatika-analisia ere kritikatzten dute. Metamintzairak berak bere hutsuneak zituen. Adibidez, *izenaren* definizioa: *zerbait izendatzen duen hitza*. Guztiz desegokia da definizio hau: izen arruntak sartzen badira ere ("aulkia, mahaia, pertsona" etab.), baita aditz asko ere: "jan" ekintza baten "izena" da. Alderantziz, problema berdina gertatzen da *aditzaren* definizioarekin: aditzak ekintza bat deskribatzen omen du. Baina "lapurreta", "irakaskuntza", etab. ekintzak dira; aditzen sailean sartuko ote ditugu? Eta "egon" aditzean, aldiz, non dago ekintza? Azken finean, definizioetan datza problema. Metamintzairarena eredu bat besterik ez da izan. Hori bezala gramatika-analisi honen beste alderdi asko ere salatu ohi dira: zientifikotasun-eza, sistematikotasun-eza, hutsuneak etab (16).

3.2.3. Psikologia

Hurrengo zita honek, goian azaldutako kritika errepikatu ahala, alderdi psikologikoarena ere egiten du:

Batzuk, hizkuntza berri bat ikasteko, hizkuntza horretarako erregla eta hitz asko sartzen dituzte buruan. Hori ez da bide egokia. Irakasleak, hizkuntza erabiltzen irakatsi behar du. Horixe da irakaslearen arazo nagusia, eta ez hizkuntzari buruz informazioa ematea. Hitz egiten ikasi duenak, horrexek ikasi du hizkuntza, eta ez, besterik gabe, hizkuntza horretaz asko dakienak. Berdin gertatzen zaio, musika-tresna bat jotzen ikasi nahi duenari. Ikasleak egiten dituen ariketa eta ihardunaldi guztiak, horretarako egiten ditu: tresna jotzeko gaitasuna lortzeko. Adibidez, musika-ikasle batek harmoniari buruz asko ikasi du, baina ez daki pianoa jotzen. Gauza bera jazotzen zaie, sarri askotan, hizkuntz ikasleei ere. Gramatika asko ikasi dute, baina gero ez dakite berba egiten. Hizkuntzari buruz gauza asko ikastea baino mila bider inportanteagoa da eguneroko bizitzan hizkuntza hori erabiltzen ikastea (17).

Bistan dagoenez, ikastearen psikologia konkretu bat aurkezten zaigu hemen, gramatika-itzulpenezko sisteman aipaturiko hutsunea betetzeko. Hizkuntzak ikastea ez omen da metamintzaira menperatzea, aztura-multzo bat bereganatzea baizik.

(16) Honetaz, ik. ROULET, 1. kap.

(17) ALEXANDER & EUSKALTZAINDIA, 1. or. (moldaturik).

III. AUDIOLINGUALA (18)

1. BEREZGARRIAK (19)

Beste ikasgela batetan sartuko gara. Hemen ere, klase-ordua zenbait unetan banatua dago.

1. unea

Hasieran ez dugu ezer ikusten, argiak itzalita daude eta. Irakasleak diapositiba batzuk begiratzen ari dira. Diapositiba bakoitza agertzean, irakasleak magnetofoiaren botoia zapaltzen du eta esaldi labur bat entzuten da. Irakasleak berak ez du ezer esaten. Irakasleak erne daude, ea esaldiaren zentzua harrapatzen duten. Proiekzio hau beste behin errepikatzen da. (Testua zaila iruditzen zaionean, irakasleak hirugarren aldiz ere botatzen du, baina gaur itxuraz ez da beharrezkoa.)

Gero irakasleak zenbait galdera egiten dizkie ikasleei istorioa gutxi gora behera ulertu dutenez konprobatzeko. Galderak eta erantzunak euskaraz egiten dira. Ikasleen euskara mugatua denez gero, irakasleak bere hitzak kontuz aukeratzen ditu, haiek ongi uler ditzaten.

Irakasleak berriz pasatzen ditu diapositibak, baina oraingoan beste helburu batekin: ulerkuntza globala lortu ondoren geratzen diren problemak argitu nahi ditu. Azaltzen diren elementu berriak azpimarratzen dira, euskara hutsez ahal den neurrian. Ikasleen ama-hizkuntza erabili baino lehenago, irakaslea beste teknika batzuk erabiltzen saiatzen da: gaur, mimika piska bat erabiltzen du "lapur" hitza azaltzeko. "Urrezko erlojua" esplikatzeko, bi irudi dauzka: bata, urrezko erloju bat irudikatzen duena, bestea, erloju normal bat erakusten duena.

Hau urrezko erlojua da. Oso garestia da

komentatzen du, irudi hori seinalatuz. Bestearen aurrean, aldiz,

Hau erloju normala da. Ez da oso garestia

komentatzen du.

(18) Berriz terminologia problema dugu. Hemen "audiolingual" hitza aplikatzen zaie *estruturalismo* inguruan sortu diren metodo guztiei. Beste egile batzuek ez dute terminologia bera erabiltzen. (Ladok, adibidez, berak proposatutako metodologiari ematen dio izen hau). Ondoko hauek sartzen dira hemen: *audio-oral*, ikus-entzunezkoa (edo *audio-bisuala*), *estrutural-globala* eta *logiko-estruturala*.

(19) Hemen deskribatzen den klasea adibidea besterik ez da. Klase audiolingual guztiek honako sistema hau jarraitzen ez badute ere, askotan behintzat agertzen dira hemen aurkeztutako osagai asko.

2. unea

Irakasleak garrantzi handia ematen dio errepikatzeari. Ebakeraren aldetik, "z" eta "s" arteko bereizketa lantzen du gaur. Doinueraren gorabeherak ongi imitatzea eskatzen die ikasleei. Egitura berriak ere errepikatzen dituzte. Hona hemen bat:

Ibonek etxeko giltza eman zion lagunari

"Zion" forma berria da ikasle hauentzat. "Dio" ikasi zuten iaz. Ez zaie beraz gaurkoa hain zaila iruditu. Irakasleak azkar eramaten du praktika hau, ikasleak asper ez daitezen. Hasieran, klase osoari errepikarazten dio:

..... **lagunari**
..... **eman zion lagunari**
..... **etxeko giltza eman zion lagunari**
Ibonek etxeko giltza eman zion lagunari

Irakasleak *atzeko aurrerako kateamendu* hau erabiltzen du batzutan, esaldiak luzeak direnean batez ere. Klase osoak errepikatu duenean, banaka galdetzen hasten da irakaslea. Azkarrenei lehenik eta atzeratu samarrei gero.

Hurrengo hizkuntz forma ez da berria. Baina irakasleak berrikusketa bat ondo etorriko zaiela pentsatzen du. Galde-erantzunezko dialogotxo batez baliatzen da:

Zergatik etorri zara berandu?
Autobusa galdu dudalako.

Lehenik, gela osoari errepikarazten dio irakasleak galdera, gero taldeka, eta azkenean banan-banan zenbait ikasleri. Bigarren urratsean erantzuna eskatzen du sistema bera jarraituz. Azkenik, klasea erdibitu egiten du: erdiak galdera botatzen du aho batez; beste erdiak erantzun egiten du. Zenbait aldiz praktika-tu ondoren, paperak trukutzen dira. Gero berriz banan-banako errepikaldia, batek galdetu eta besteak erantzuten duelarik.

3. unea

Irakasleak berriz pasatzen ditu diapositibak, orain magnetofoirik gabe. Ikasleak hitzak bilatzen saiatzen dira. Elkar zuzentzen dute. Testuan zetorren esaldiaren orde besterik egoki esaten badu ikasle batek, irakasleak onartzen du, baina bestea ere eskatzen du.

4. unea

Une honetan, material berria lantzen da *egiturazko ariketen* bidez. Ariketa hauei *drill* izena ere ematen zaie. Normalean, klase-orduko zati hau *hizkuntz laborategian* egiten da, baina gaur makinak hondatuak daude. (Harrigarria!) Beraz, irakasleak zertxobait laburtzen du une hau. Lehenengo ariketa hasteko, berak esaldi bat ematen die ikasleei:

Ibonek etxeko giltza eman zion lagunari.

Irakasleak *hitz eragingarriak* (20) ematen ditu:

sukaldeko erlojua.

Ikasle batek erantzuten du:

Ibonek sukaldeko erlojua eman zion lagunari.

(20) Egiturazko ariketa gehienek irakaslearen (edo, hizkuntz laborategian, zintaren) partehartzea eskatzen dute, ikasleak erantzuterakoan erabili behar dituen hitzak adierazteko. Seinale hauek linguistikoak badira, hitz eragingarriak deitzen ditugu. Baina estimulua beste mota batekoa ere izan daiteke: argazkia, irudia, mimika bidezko ekintza etab.

Irakasleak berriz ematen ditu hitz eragingarriak erantzuna beste ikasle bati eskatuz. Horrela behin praktikatuz, klase osoak egiten du ariketa, irakasleak eman behar den erritmoa eskuz markatzen duelarik. *Ordezkapen-ariketa* hau amaitu eta gero, antzeko beste bi egiten ditu.

Batean, esaldi labur bat osatzen da piskanaka, irakasleak eskainiriko hitz eragingarrien bidez (*hedapen-ariketa*):

(Irakasleak:)	etorri zara
(Ikasleak:)	etorri zara
(Ir.:)	berandu
(Ik.:)	berandu etorri zara
(Ir.:)	zergatik?
(Ik.:)	zergatik etorri zara berandu?
(Ir.:)	gaur goizean
(Ik.:)	zergatik etorri zara berandu gaur goizean?

Bestean, bi esaldi labur batu behar dituzte ikasleek (*elkarketa*):

(Ir.:)	Berandu etorri da
	Autobusa galdu du
(Ik.:)	Berandu etorri da autobusa galdu duelako etab.

Egiturazko ariketa bakoitza hasi baino lehenago, irakasleak bizpahiru eredu ematen ditu, ikasleek zer egin behar duten ongi uler dezaten (21).

5. unea

4. unean *ustiatu* (22) izan diren egiturak berriz agertzen dira orain beste mota bateko kontestu batean.

Adibidez,

Ibonek etxeko giltza eman zion lagunari

esaldiak gauzatzen duen egitura kontestu berri batean lantzeko, irakasleak irudi bidezko istoriotxo bat aurkezten die ikasleei, goiko egitura lantzeko bereziki prestatua.

Zer gertatu zen?

galdegiten du irakasleak. Ikasleek hauen antzeko esaldiak egin behar dituzte:

- Mutilak karta bat idatzi zion emaztegaiari.**
- Mutilak seilo bat jarri zion kartari.**
- Mutilak karta bidali zion emaztegaiari.**
- Postariak karta eraman zion emaztegaiari.**
- Lapur batek karta lapurtu zion emaztegaiari.**
- Neskak "Kaixo" esan zion senargaiari.**
- Mutilak "Karta?" galdetu zion emaztegaiari.**
- Emaztegaiak "Zer?" erantzun zion mutilari.**

Beharrezkoa denean, irakasleak pistak eta laguntzak ematen dizkie ikasleei.

Une honetan irakasleak simulazioa ere erabiltzen du ikasleekin: 1. uneko testua gogoan izanik, antzeko egoera aukeratzen du, ikasleak hizkuntz forma berdinak erabil ditzaten nahiz kontestua desberdina izan.

(21) Hiru ariketa-mota hauetatik aparte, egiturazko beste ariketa-mota asko daude. Eredu batzuetarako, ik. BENNETT, 163-171. orr.

(22) Ustiatu edo landu: glotodidaktikan, hitz hauek bi zentzu desberdin dauzkate. Bata, orokorra, hots, edozein egitura konkretu ariketen edo ihardueren bidez praktikatzea. Bestea, hemen erabiltzen dena, klase audiolingualean, errepikaldiaren ondoren egiten dena, hots, egiturazko ariketen bidez praktikatzea.

Erabiltzen den beste teknika bat "elkarrizketa gidatua" da.

Laburtuz, klase-ordu honetan, ondoko une hauek dauzkagu:

1. *Aurkezpen-unea*: gure klasean hau irudien eta magnetofoi baten bidez burutu da. Beste batzutan, aurkezpena ahozkoa da, dialogo baten bidez. Mimika, *ikusizko baliabideak* eta abarrek ere erabiltzen dira. Gure klasean, irakasleak esaldien esanahia garbi utzi du: hasierako metodoetan, zentzua gerorako uzten zen, hizkuntz formak menperatzea ez eragozteko.
2. *Errepikaldia*: egitura berriak finkatzeko. Askotan, buruz ikasi arte jarraitzen da.
3. *Egiturak ustiatzea*: esaldi eredia entzun eta gero, ikasleak zenbait transformazio egiten dio, material berria lantzeko.
4. *Transposizioa*: beste kontestu batetan aplikatzen da egitura berria. Hiztegia aldatzen da, aditzaren pertsona, pertsonaien egoera edo kontestua etab. Une honen helburua ikaslea kaleko egoerarako prestatzea da, material berria kontestu zabalago batean sartuz. Azken urteotan, une honetako ariketak asko garatu dira; hasieran metodologia honen atalik kaskarrena bait zen hau.

Une hauetatik aparte ere, beste zenbait ezaugarri aipatuko ditugu ondoko zerrendan. Ohartxo bat egingo dugu ordea: audiolingualaren barruan, klase-praktika nahiko desberdinak onartu dira. Hemen aurkezten dena dogmatikoenetariko bat izango da. Parentesi artean, jokabide malguago baten zaleek egingo luketena aipatuko da.

- a) Programazioari begira, hizkuntzaren analisi sistematikotik abiatzen saiatzen da. Egiturak *mailakatu* egiten dira. Hots, testuliburu-egilea egiturak errazenetik zailenera ordenatzen saiatzen da. Gramatikako ikaspuntuak banaka azaltzen dira, ordena baten arabera. Maila bakoitzean, metodoak hiztegia mugatzen saiatzen dira, maiztasun handiko hitzak aukeratzen, esaldiak errazten, egiturak banaka sartzeko. Ezin zaio ikasleari ezer eskatu, aurretik horretarako prestatzeke.
- b) Irakasleak ez du inoiz ikasleen ama-hizkuntza erabiltzen (zenbait kasutan bai).
- c) Ez da itzulpen-ariketarik egiten.
- d) Lehenengo hilabeteetan ez da idatzizko ariketarik egiten, ez eta irakurketarik egiten ere. (Zenbait kasutan ia hasieratik ere egiten dira, baina beti e) puntua errespetatuz). Metodologi multzo honetan, ahozko mintzaira lantzeko eta idatzia baztertzeko joera handia dago, metodo bakoitzean neurri desberdinean gauzatzen bada ere.
- e) Mintzamenak trebetasunen artean daukan lehentasunari jarraituz, ondoko arau hau asko entzuten da:

Ez hitz egin ezertaz, entzun eta ulertu baino lehen.

Ez irakur ezer, hartaz hitz egin baino lehen.

Ez idatz ezer, irakurri baino lehen (23).

Arau honen azpian uste hau dago: ikasleak zerbait erabiltzera behartzen baditugu, ondo ikasi baino lehenago, erroreak egingo dituzte. Errore horiek ebitatu egin behar dira, ikasleen artean ohitura txarrik edo frustraziorik sor ez dadin. Teoriak esaten duenez, hemen espezifikatzen den ordena (*entzumena, mintzamina, irakurmena* eta *idazmena*) jarraitzen badugu, erroreak ebitatuko omen ditugu.

- f) Gramatika espliziturik ez da irakasten. Arau guztiak indukzio bidez ikasi behar dira (Batzuk ez).
- g) Edozein laguntzabide tekniko aprobeztatzen da. Metodologia hauen garapenez diharduen atalean (III.5), baieztapen hauek ñabartuko dira.

(23) ALEXANDER & EUSKALTZAINDIA. 1. or.

2. AUDIOLINGUALAREN SORRERA (24)

Linea honetan dabilzan lehenengo metodoak berrogeiko hamarkadan sortzen dira. Aurretik, bi iraultza zientifiko gertatu ziren: alde batetik, linguistika sortu zen.

Bestalde, psikologiak —eta konkretuki, ikastearen psikologiak— garapen handia ezagutu zuen. Baina zientzia hauen zertzeladak ikusi baino lehen, metodologia honen jaiotza historikoa azalduko dugu, honen ezaugarriak hobeto uler daitezzen.

II. gerra mundiala hasi baino lehen, linguistika estrukturalista berria asko zabaldu zen. (Ameriketara, korrante honen ordezkari tipikoa Bloomfield izan daiteke.) Noski, linguistikaren sorrerak ez digu metodologia berririk ematen besterik gabe. Metodologia bat sortzeko, beste faktore asko behar dira. Zer pasatu zen? Itxuraz, metodologia berria II. gerra mundialaren ondorio bezala hasi zen. Gerran zehar, EEBBetako soldaduek Itxas Bareko lurralde asko menperatu zituzten. Lurralde hauen arduralaritzara aurrera eramateko, itzultzaileak behar-beharrezkoak ziren; azkar prestatu behar zituzten. Itsas Bareko lurraldeetako hizkuntza askok, ordea, ez zuen alfabetorik izango —nahiz eta izan, biztanle gehienek ez zuten idazten jakingo—. Beraz, itzultzaileak baino gehiago interpreteak behar zituzten EEBBek.

EEBBetako gobernuak dei egin zien hizkuntzalariei. Hauek, noski, analisi berriaren zaleak ziren. Eta analisi honek lehenbat ematen zion ahozko hizkuntzari, gobernuaren beharrekin bat etorritik. Hizkuntzalari hauen ikuspegitik, eta metodologia tradizionalaren aurka, idazmena bigarren mailako sistema kontsideratzen zen. Hizkuntza mintzatuaren kopia partziala besterik ez omen zen. Idazmenak, adibidez, ezin ditu doinueraren gorabeherak markatu, harridura (!), galdera (?) eta antzeko zenbait ikur salbuespenez. Honelako ideekin, ez da harritzekoa metodologia berri baten beharra sentitzea, beraien beharrei gramatika-itzulpenezko metodologiak erantzunik eman ezin zela.

3. OINARRI PSIKOLOGIKOAK

Bestalde, hizkuntzalari hauek orduko modako zientziaren eragina jaso zuten. Psikologian, adibidez, *behaviorismoa* zen nagusi. Behavioristentzat, hizkuntza portaera-mota bat da, ibiltzea, jatea, edo animalien beste edozein portaera bezala. Eta hizkuntza aztura-multzo bat delarik, beste edozein ohitura edo portaera ikasten den era berean ikas daiteke. Animaliekiko esperientzietan, portaerak moldatu egiten dira (25). *Estimulu* bat ematen da, erantzun espezifiko baten bila. Erantzun hori lortzen ez bada, gehiago praktikatuko behar da. Animaliak nahi genuen erantzuna ematen duenean, sari bat jasotzen du: txakurrak haragia, zaldiak azukrea eta —erants genezake— ikasleak irakaslearen irriparra edo oneritzia. Ikasle batzuentzat, bestalde, *motibazio intrintsekoa* ere egongo da: hots, hizkuntza berriaren zailtasunak gainditzeko soilak asetasuna eta atsegina emango dizkio ikasleari. Honela, erantzun egokiak indartzen dira. Bestela esanda, portaera honen errepikatzea gero eta probableago bihurtzen da. Sistema honen bidez, erantzunak guztiz ikasten dira azkenean: automatiko bihurtzen dira. *S-R lotura* bat (hots, estimulu eta erantzunen arteko lotura) sortu da. Erantzun desegokiak desagertu egingo dira, jaramonik egiten ez zaielako eta ezerk indartzen ez dituelako (26).

Bide batez, teoria honetan ikus dezakegu irakasle batzuek “okerrak zuzendu” direlako ariketak zergatik baztertu nahi dituzten. Forma txarrak zuzendu beharrean indartzea gerta daitekeelako, hain zuzen. Psikologia honetatik dator baita ere euskararen testuliburuetan hainbeste aldiz aipatzen den “erreflejuak lantzea” (27), *Erreflexua*, beste izen batez, erantzun automatikoa edo automatismoa besterik ez da.

(24) Ik. PASSEL, 1. kap.

(25) Ik. UZEIko Psikologia hiztegiak “Ikastearen psikologia”ri buruz dakarren artikulua.

(26) Hizkuntz irakaskuntzari dagokionez, teoria honen formulaziorik osatuena bai euskarara, bai gaztelaniara itzuli gabe dagoela dirudi: SKINNERren “Verbal Behaviour”.

(27) Ik. adibidez KALTZAKORTA, hitzaurrean.

Goian aipatzen den eskema primitiboak, estimulu-erantzunekoak, zera suposatzen zuen: soma daitekeena besterik ezin dela zientifikoki deskribatu. Hasierako behavioristek alde batera uzten zuten buruan gerta daitekeena. Haientzat, neurgarriak, estimulua eta ikaslearen erantzuna dira; kontzeptu horiek bakarrik izan daitezke beraz zientifikoak. Honelaxeoa da Skinnerren ikuspegia (28).

Kritiko batzuek, ordea, gogamenaren eragina kontutan hartu nahi zuten, ondoko eskema hau sortuz: estimulua - organismoa - erantzuna. Honek esan nahi du zuzenki ikertu ezin duguna —organismoaren barruko funtzionamendua— kontutan hartzen dela. Ikuspegi honen ahulezia honetan datza: ongi analisatu eta formaldu ezin dena deskribatu behar da; eta horixe bera ebitatu nahi du behaviorismoak, portaeraren deskribapenari oinarri zientifiko bat eman nahian.

4. LINGUISTIKAKO GORA-BEHERAK

4.1. Zenbait ohar

Atal honetan, gaiaren hiru alderdiri ekingo diogu:

- a) aipatuko diren *teoria linguistikoak* finkatu;
- b) bi teoriaren artean aukeratzeko, *zein erizpide* erabiltzen den azaldu;
- c) linguistika eta hizkuntzen irakaskuntzaren arteko *harremanak* komentatu.

4.1.1. *Teoria linguistikoak*

Metodologia audiolingualen ezaugarri psikologikoak ikusi ondoren, atzerantz joan behar dugu hizkuntzalaritzan zer gertatu zen ikustera. Azken hirurogei urte hauetan izugarrizko garapena gertatu da. Teoria asko aurkeztu, kritikatu eta baztertu egin dira. Batzuek bakarrik izan dute eragin handia hizkuntz irakaskuntzan. Ondoko atal honetan teoria linguistiko hauek gainbegiratuko ditugu, ez sakonki, hizkuntz irakasleoi interesatzen zaiguna gureganatzeko adina baizik (29). Guztira, lau teoria aipatuko ditugu:

- a) **Gramatika “tradizionala”;**
- b) **Kateamendu-gramatika;**
- c) **Lokuzio-egiturazko (edo arartegabeko osagaien) gramatika;**
- d) **Gramatika sortzaile-transformatzailea.**

Beharbada, irakurlea harritzen du hainbeste teoriak. Baina hizkuntza hain konplexua izanik, interpretazio asko dira posible.

4.1.2. *Zein erizpide*

Hizkuntzalariek hizkuntzak deskribatzeko eredurik hoberena bilatu nahi dute. “Hoberena”k hemen zer esan nahi du? Hizkuntzalari gehienek ondoko ezaugarriak estimatzen dituzte teoria batetan.

- (i) *Generalizazio* edo orokortze sendoak eskaintzen dizkigu teoriak. Generalizazio batek hizkuntzaren zenbait fenomeno deskribatzen ditu. Arau edo generalizazio batek kasu asko azaltzen baditu, *sendoa* deitzen zaio. Beste batek baino kasu gutxiago deskribatzen baditu *ahula* deitzen zaio. Hona hemen fonologiatik ateratako adibide bat:

(28) Ik. LAMERAND, 2 kap., xehetasun gehiagorako.

(29) CORDERrek (8. kap.) hobeto azaltzen ditu linguistikako gorabehera hauek. 4. atal honen garapenak asko zor dio Corderren liburu honi. Ik. ROULET ere bai.

$$\begin{bmatrix} C \\ - \text{high} \end{bmatrix} \rightarrow \begin{bmatrix} C \\ + \text{high} \end{bmatrix} \quad / \quad \begin{bmatrix} - \text{cons} \\ + \text{high} \\ - \text{back} \end{bmatrix} \quad (30).$$

Kontsonante batzuk (ez ezpainkariak, ez eta sapaik atzera ahoskatzen direnak) i grafema baten atzean palatalizatzen direla irakur daiteke arau honetan. Bustiduraren fenomenoaren deskribapen orokorra izan nahi du.

Baina gauza bera honela ere idatz daiteke:

$$\begin{array}{lclcl} [t] & \rightarrow & [\text{t}] & / & [i] \text{ —} \\ [t] & \rightarrow & [\text{t}] & / & [i] \text{ —} \\ [n] & \rightarrow & [\text{n}] & / & [i] \text{ —} \end{array}$$

eta abar (31)

Arau hauek honela irakurtzen dira: [t] palatalizatzen (bustitzen) da [i]-ren atzean; [t] palatalizatzen da [i]-ren atzean; [n] palatalizatzen da [i]-ren atzean etab.

Goian dagoen generalizazioa sendoago da besteak baino. Bigarren saileko generalizazioek aldaketa bat bakarrik deskribatzen dute, arau bakoitzean. Lehenengoarekin erkatuta, ahulak dira. Goian dagoena, aitzitik, bustidura-kasu guztiak deskribatzen saiatzen da.

(ii) Teoriak jaiotzatiko hiztunen *intuizioak* betetzen baditu, hobeto. Demagun ondoko esaldi hau:

Neska-mutilek begietan zuten irribarrerik xamurren eta irekiena.

Intuitiboki, azken lau hitzak batera lotzen ditugu. Orduan, teoriak

irribarrerik xamurren eta irekiena

batera azaltzen badu, gehiago betetzen ditu gure intuizioak inolako loturarik ikusiko ez balu baino.

4.1.3. *Harremanak*

Baina linguistikan den teoriarik hoberena ere ezin zaio besterik gabe irakaskuntzari aplikatu.

Teoria linguistikorik onargarriena izateak ez du gramatika pedagogikorik onena izango denik esan nahi. Gure ikasleek hizkuntzaren arau bat beregana dezaten, irakasleok faktore pedagogikoak eta psikologikoak kontutan hartu behar ditugu. Adibidez, azken uhineko hizkuntz teoriak oso generalizazio sendoak lortzen dituzte, baina generalizazioak ulertzeko gai horietan ikasia izan behar duzu. Ikasgelarako arau sinpleagoek ere balio dute, hainbeste hizkuntz datu deskribatu ez arren. Ikasleak honelako arauak uler ditzake, eta guretzat horixe da inportanteena, ez arauen sendotasuna. Chomskyk garbi berezten du zein den teorilarien lana eta zein irakaslearena ondoko zita honetan:

Bereziki, hizkuntzalarien ideak eta proposamenak ebaluatzea irakasleen ardura da, eta ez haien autoritate erreal edo imaginarioan soilik finkaturik, dituzten merituetan finkaturik baizik. Eta hizkuntz irakaskuntzaren arloa ez da salbuespen bat. Posible eta daitekeena da hizkuntzalaritzaren eta psikologiaren printzipioak eta arlo hauetako ikerpenak baliagarri izatea hizkuntz irakaslearentzat. Baina hau frogatu egin behar da eta ez suposaketa-mailan utzi. Hizkuntz irakasleak berak onartu edo gezurtatu behar du edozein proposamen konkretu (32).

(30) TXILLARDEGI, 297. or.

(31) TXILLARDEGI, 295. or.

(32) Chomskyren "Linguistic Theory" artikulutik, 45. or., MEAD-en agertua.

Azkenean, Chomskyk esaten duena zera da: hizkuntz irakaskuntza independentea dela, bere erizpide bereziak dituela, alegia.

4.2. Kateamendu-gramatika

4.2.1. Deskribapena

Gramatika tradizionalaren azalpenak alde batera utziz (33), "kateamendu" gramatikarekin has gaitezen.

Gramatika honekin estrukturalismoan sartzen gara: zer da estrukturalismoa? Laburtuaz, estrukturalistek hizkuntza sistema bezala analiza daitekeela esaten dute. Elementuen arteko harremanak zehazten saiatzen da, haien arteko baliokidetasun eta aurkakotasunen arabera. Hizkuntzalaritzan, bereziki, (joan den mendeko praktikaren aurka) hizkuntza iadanik ez da historikoki analisatzen, sinkronikoki baizik. Arauemaile izan beharrean, linguistika berri hau deskribatzaile izaten saiatzen da. Bestalde, hizkuntzaz kanpoko problemak (hizkuntzaren iturburuarena adibidez) baztertu egiten dira.

Kateamendu honen arabera, esaldi bat osatzea hitzak hari batetan sartzea da. Esate baterako, esaldi baten lehenengo hitza aukeratzen dugu: **Jonek**. Iadanik, hasi dugun esaldia osatzeko, egin ditzakegun aukerak mugatuak dira. Adibidez, ezin dugu beste "nork" sintagmarik jarri, esaldi erlatiboa osatzeko ez bada. Osa dezagun era honetara:

Jonek musua eman zion Mireni

Esaldi honek euskararen egitura-mota bat gauzatzen du. Beste esaldi askok moldaera berdina dute. Zenbaki ditzagun hitzak:

1	2	3	4	5
Jonek	musua	eman	zion	Mireni

1. gunean **Joneken** ordez beste hitz asko jar ditzakegu:

Lurrek, Amonak, Nere ahizparen senargaiak etab. Eta berdintsu gertatzen da beste guneean. Eta gune bakoitzari gramatikako forma espezifiko bat dagokio. Hemen, adibidez, 1. guneak izen bat eskatzen du. Ezin dugu aditzik sartu hor.

4.2.2. Kateamendua irakaskuntzari aplikatua

Hizkuntz irakaskuntzari begira, zertan datza analisi honen garrantzia? Gramatika tradizionalarekin erkatuta, kateamendu-gramatikak perpausen egituren deskribapen sistematikoa ematen digu. Dakusagun adibide bat:

Noren etxea da hau?
Noren baserria da hura?
Noren berebila da hori?
Noren gona da hau?
Noren liburua da hori?
Noren alkondara da hau? (34)

Lau guneko esaldi bat dugu:

1 2 3 4

1 = noren

2 = (etxea, baserria, berebila, gona, liburua, alkondara)

(33) Ik. honen kritika, 20. or. eta hurr.

(34) GONZALEZ DE TXABARRI, 21. or.

3 = da

4 = (hau, hori, hura)

Egitura hau lantzeko, orduan, ikasleak lehen ikasi beharko du esaldi-eredua. Demagun:

Noren etxea da hau?

Ikasleak errepikatuko du, buruz ikasi arte (III.3 atalean aipatu diren ikaste-teknikak aplikatuz). Bigarren urratsa ordezkapen-ariketa izan daiteke: irakasleak bigarren gunean ager daitezkeen hitzak edo hauen ordezko irudiak eskaintzen dizkio ikasleari, eragingarri gisa. Ikasleak esaldia bermoldatzen du.

Kateamendu-gramatikaren teoriatik abiatuz, ordea, irakasleak era askotara molda dezake ariketa hau. Ez ditu teoriaren exigentziak errespetatu beharrik. Irakasleak (edo testuliburu-egileak) asmatzen duen aldaketak helburu pedagogikoa betetzen badu, balio du, besterik gabe, nahiz teoriaren planteamenduak ez jarraitu. Hona hemen aldaketa baten eredua:

	1	2	3	4	5
			kotxez	eraman	
			etxera	ekarri	
			eskuz	agurtu	
			besotik	harrapatu	
Zuek		gu	dendara	bidali	gaituzue?
			eskuan	ukitu	
			negarrez	ikusi	
			ondo	aurkitu	(35)

Irakasleak galdera zuzenak osatu behar ditu, edozein hitz-bikote aukeratuz 3. eta 4. guneak betetzeko. Ariketa honetan egin ezin duena nahasteak dira.

***Zuek gu dendara harrapatu gaituzue? (36)**

Inongo euskaldunek ez luke esaldi hau onartuko. Ariketa hau ongi egiteko, irakasleak muga semantikoak hartu behar ditu kontutan. Osatzen duen esaldiak ulergarria izan behar du.

4.2.3. *Kateamendu-gramatikaren mugak*

Baina kateamendu-gramatikaren teoria jarraituz:

***Zuek gu dendara harrapatu gaituzue?**

ontzat eman behar da. Hemen garbi ikusten da teoriaren muga bat: ez du zentzuarekin ezertarako kontaktzen. Eta orduan, zentzugabekeriak sortzen ditu. Zentzuak, esanahiak, ez du lekurik gramatika honetan. Akats serio baten aurrean aurkitzen gara. Irakasleok esaldien zentzua kontutan hartzen bait dugu, gure helburua jendearen arteko komunikazioa denez gero.

Orain beste akats bat ikusi behar dugu. Nola tratatzen du komuntadura gramatika honek? Kontsideratu ondoko esaldi hauek:

Gizon hori egunero mozkortzen da

Gizon horiek egunero mozkortzen dira

Jatorrizko hitzunarentzat, bi esaldi hauek badute harreman gramatikalik. Mintzaira arruntaz, bigarrena lehenengoaren plurala dela esaten da. Baina zein da kateamendu-gramatikaren interpretazioa?

(35) HONDARRAITZ.

(36) *Izartxo* (*) esaldi baten aurrean agertzen denean, esaldi hori ez-gramatikala dela esan nahi du. Sinbolo honen erabilera oso zabaldua dago.

Lehen begiratuan, bi esaldi hauek egitura berdina dutela dirudi. Esate baterako, hitzak zenbakitzen baditugu, klase berdinekoak direla dirudi:

1	2	3	4	5
Gizon	hori	egunero	mozkortzen	da
	horiek			dira

Taula honek, ordea, lau esaldi ematen dizkigu:

Gizon hori egunero mozkortzen da
Gizon horiek egunero mozkortzen dira
***Gizon horiek egunero mozkortzen da**
***Gizon hori egunero mozkortzen dira**

Gramatika-eredu honek, beraz, zuzenak ez diren bi esaldi sorrerazten ditu. Ez ditu komunztaduraren legeak errespetatzen. Nola konpondu arazoa, komunztadura kontutan hartu nahi badugu? Bada, hasierako esaldiak egitura berdinekoak ez direla esanez. Horrek esan nahi du ezin dugula singularra pluralarekin lotu. Benetan gramatika pobrea daukagu esku artean, ez bait ditu oinarrizko harreman batzuk kontutan hartzen. Bestela esanda, permititzen dituen generalizazioak ez dira aski sendoak. Ez dituzte gure intuitzioak guztiz betetzen. Eta komunztadura-arazoan gertatzen dena, gramatika honetako alderdi askotan gertatzen da: bestela esanda, kateamendu-gramatikak ez digu osagaien arteko harremani buruz ezer esaten.

Linguistika-mailako akats honek badu ondoriorik irakaskuntzan ere. Irakasleoi generalizazio sendoak asko interesatzen zaizkigu. Honela, gure ikasleek arau gutxiago bereganatu beharko dituzte, hizkuntza berria menperatzeko. Generalizazio horien artean, bai pluralizazioa bai komunztadura oinarrizko fenomenoak dira. Guk behar dugun gramatikak biak kontutan hartu behar ditu. Bestalde, hasierako gramatika estrukturalista honi gramatika tradizionalak zeuzkan aberastasuna eta xehetasuna faltatzen zaizkio. Beraz, gramatika honek bere ongaitzak ditu klaserako. Sortu dituen ordezkapen-ariketak gogoan izanik, goazen orain beste gramatika-mota bat ikustera.

4.3. Lokuzio-egiturazko gramatika

4.3.1. Lokuzio-egiturazko gramatikaren deskribapena

Hizkuntz irakaskuntzan laster hartu zuen garrantzi handia beste gramatika-mota batek, kateamendu-gramatikaren hutsune batzuei erantzuna emanez. Bigarren gramatika-analisi hau lokuzio-egiturazko gramatika deitzen da. Estrukturalisten tradizio barruan agertzen dela nabari da. Ikus dezagun nolako analisia eskaintzen digun: euskarazko edozein esaldi har dezakegu. Honako hau adibidez:

Lagunak dirua eman zidan

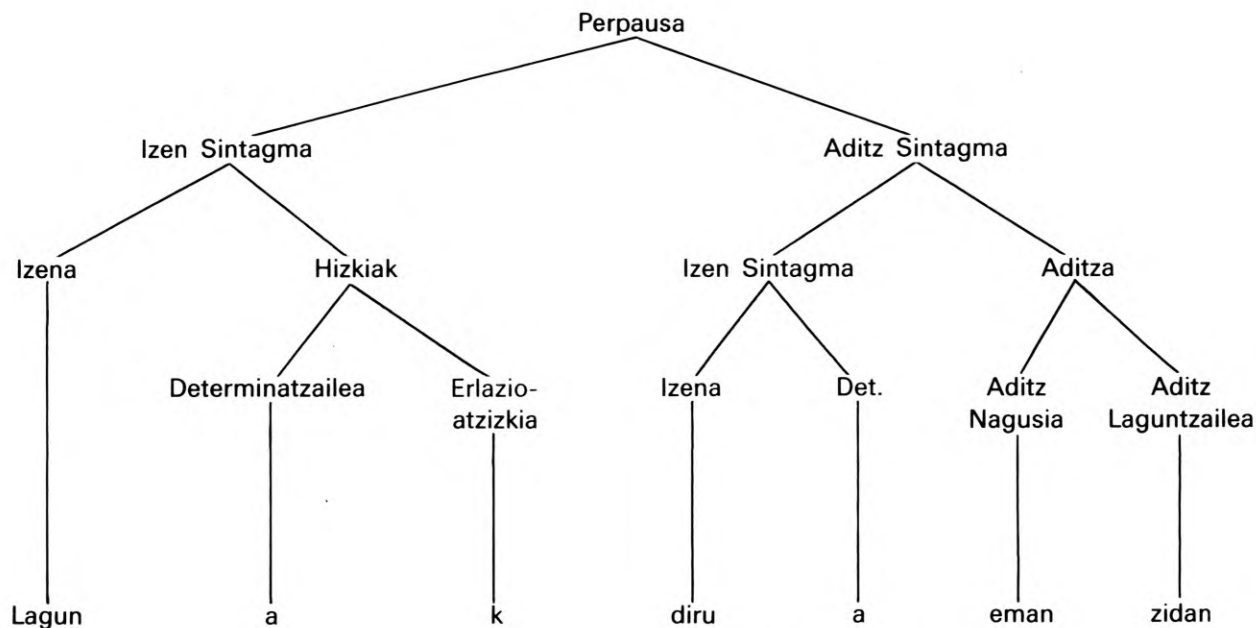
Euskaldun bati perpausa zatitzea eskatuko bagenio, zer egingo luke? Seguruenik, ondoko hau emango luke:

Lagunak/dirua eman zidan

subjektu eta predikatuaren kategoria tradizionalei erantzunik. Prozesu hau errepikatuz, honetara iritsiko ginateke:

Lagun/a/k/diru/a/eman/zidan

(Hemen hizkuntzalarien barkamena eskatu behar dut, bai bait dakit zatiketa konkretu hau kritikagarria dela; kontutan har ezazue gure hemengo helburua sistema honek irakaskuntzarako zer fruitu dakarren erakustea besterik ez dela. Zatiketaren xehetasunen problemetan ez gara sartzen). Honako analisia aprobetxatuz, zuhaitz bat egin dezakegu:



Irakasleontzat dituen abantailak handiak dira: kateamendu-gramatikaren problema batzuk konpon-tzen ditu. Adibidez, iadanik zerbait esaten digu esaldiaren osagaien arteko harremani buruz; perpausen zuhaitzek zer zerekin doan adierazten dute. Alegia, gramatika honen generalizazioak sendoagoak dira, kasu gehiago barnesartuz. Honen ondorioa irakatsi behar diren arauen gutxitzea da, eta azken finean, ikaslearen lana sinplifikatzea (arauak ulergarriak diren bitartean).

4.3.2. Lokuzio-egiturazko gramatikaren mugak

Sistema honek ere bere mugak ditu. Eta horren ondorioz, beste analisi-mota bat sortu zen. Has gaitzen lokuzio-egiturazko gramatikaren hutsuneak ikusten.

a) Kontsidera itzazu bi esaldi hauek:

Etortzeko esan diot
Etor dadila esan diot

Esaldi hauen zuhaitz-eskemak egiten baditugu, ezkerreko zatiak guztiz desberdinak izango ditugu. Bestela esanda, gramatikako analisi honek ez ditu bi perpauzak erlazionatzen. Baina jatorrizko edozein hiztunek esango du esaldi hauek "balio" berdina dutela, balio hau zertan datzan ondo ez badaki ere.

b) Era berean, egitura batek interpretazio bat baino gehiago izan ditzake askotan. Lokuzio-egiturazko gramatikak ez du beraien artean bereztea lortzen. Adibidez, -(r)en atzizkiak **Idoiaren gutuna** sintagman lau zentzu ditu, gutxienez:

- (i) **Idoiak idatzi duen gutuna**
- (ii) **Idoiak jaso duen gutuna**
- (iii) **Idoiak duen gutuna**
- (iv) **Idoiari bidali zaion gutuna**

Seguruenik, beste zenbait interpretazio asma daitezke. Lokuzio-egiturazko gramatikak lau interpre-tazioak berdintzat ematen ditu. Egitura bat bakarrik ikusten du. Zentzua ez du kontutan hartzen, alegia.

Ikuspegi historiko batetik, erraz uler daiteke hau zergatik gertatu zen. Hasierako linguistika estruk-turalak oso iker-prozedura garbia jarraitzen zuen, hizkuntz atomotik, -hots, fonematik- abiatzen zen hizkuntzaren maila gero eta goragoetara. Hizkuntza eraikuntzat hartzen badugu maila garaieneko ladreilua zentzua da eta fonema, morfema eta sintaxia oinarritzkoak. Hala eta guztiz ere, geroz eta garaiago dauden "ladreiluak" erabiltzea gero eta zailago gertatzen da. Hasierako hizkuntzalari estruktura-listek zentzua gerorako uztea erabaki zuten, baina geroa ez da inoiz etorri. (Bidebatez, honek izan du

bere paraleloa irakaskuntzan. Horregatik, hasierako audiolingualista batzuek ikasleek esaldiak ulertu gabe errepikatzea onartzen zuten).

c) Bestalde, lokuzio-egiturazko gramatika jarraituz, deskribapen berdina emango genieke ondoko hiru esaldi hauei:

- (i) **Mikel ona da jateko**
- (ii) **Leku hau ona da jateko**
- (iii) **Ogia ona da jateko**

Baina sakonean, badakigu ez direla berdinak. Zenbait transformazio aplikatzen badizkiegu, desberdintasun horiek garbi asko geratuko dira:

- (i) **a Mikelek ongi jaten du**
- (ii) **a *Leku honek ongi jaten du**
- (iii) **a *Ogiak ongi jaten du**
- (i) **b *Mikelen ongi jaten da**
- (ii) **b Leku honetan ongi jaten da**
- (iii) **b *Ogian ongi jaten da**
- (i) **c *Mikel jatea ona da (37)**
- (ii) **c *Leku hau jatea ona da**
- (iii) **c Ogia jatea ona da**

Lokuzio-egiturazko gramatikak ezin ditu berezketak hauek kontutan hartu, azalegitura besterik ez bait du aztertzen.

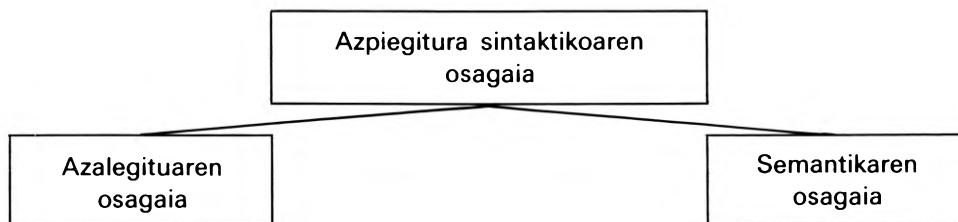
a), b) eta c) kritika hauek laburtuz, beraz, lokuzio-egiturazko gramatikaren analisia gure intuizioarekin bat ez datorrela esan dezakegu. Eta kritika hau estrukturalisten ikermetodoei egin dakiekeen kritika batekin lot daiteke. Ikusi dugun bezala, hasierako ikertzaile estrukturalista batentzat informazioa jasotzea zen lehenengo urratsa. Hots, prozedura induktiboa jarraitzen zuen. Datuak "adimen irekiz" interpretatu behar ziren. Aurreko mendeetan hizkuntzari buruz oinarririk gabe esandako gauzak baztertu eta analisi zientifiko bat finkatu nahian, hasierako estrukturalistek aurreritzi gabeko hurbilketa aldarrikatzen zuten: datuek justifikatzen zuten analisia bakarrik onartuko zen. Baina ondoko kritikoek azpimarratu duten bezala, auresuposaketa hauek barruko ahulezia dute. Azkenean, zer da adimen irekiaren kontu hau? Edozein ekintzari ekiten diogunean, badugu buruan aurreritzi edo zehaztu gabeko tesiren bat. Bestela esanda, ikerlanean hasi baino lehen, badakigu zer onartzen dugun datu bezala. Hots, gure eginkizunaren azpian, badago teoria bat, izkutuan egon arren, eta ez tabula rasa soilik. Arrazonamendu induktiboari egiten zaion kritika hau aspaldikoa da, eta linguistikan garrantzitsua da Chomskyren inguruan sortu den gramatika "berria" ulertzeko. III.6 atalean ikusiko denez, arrazonamendu-prozesu hauek, bai induktiboa eta bai honen kontrakoa, deduktiboa, transferitu egin dira hizkuntz irakaskuntzara. Horregatik bakarrik aipatu ditugu hemen.

4.4. Gramatika sortzaile-transformatzailea

4.4.1. Deskribapena

Gaurregun teoria-multzo bat dela esan genezake, formulazio desberdinak bait daude eta horien artean Chomskyrena famatuena besterik ez da. "Transformatzaile" izenburuak zera adierazi nahi du: araudi baten bidez, lokuzio-egiturazko gramatikaren arabera lot ezin daitezkeen esaldiak erlazioa ditza-kegula. Hona hemen gramatika sortzaile baten eredu sinplifikatua:

(37) Beste kontestu batetan, esaldi hau posiblea da: hots, kanibal batek hitz egiten badu. Baina (i) a zentzuarekin, interpretazio hau ez da kabitzen.



Nola irakurri hau? Honela: *azpiegituraren* osagaiak, azpiko arauak ematen ditu perpausak osatzeko. Hots, sortzaile da gramatika hau. Ez dugu berriemaile batengandiko esaldi-multzo mugatu bat interpretatzen, hizkuntza baten esaldi posible guztien oinarritzko egiturak aztertzen baizik. Osagai honi bi eratako moldaerak aplikatzen zaizkio:

a) Arau transformatzaileen bidez (38), azpiko egitura abstrakto horietatik ahoskatzen ditugun esakune konkretuetara (hots, *azalegiturara*) igarotzen da.

b) Zentzu-interpretazioa burutzeko, semantikaren osagaiak behar diren arauak ematen dizkigu.

Baina zergatik sortu azpiegituraren hipotesia? Eman ditzagun ondoko esaldi hauek:

- a) **Gizon hauek jo zituzten mutil horiek;**
- b) **Katuak txakurrak ari dira molestatzen;**
- c) **Neskak mutilak bilatu ditu.**

Testuingururik eman gabe, ezin dugu "nork" sintagma zein den jakin.

- a) **Gizon hauek ala mutil horiek?**
- b) **Katuak ala txakurrak?**
- c) **Neskak ala mutilak? (39)**

Argi dago esaldi bakoitzean bi interpretazio direla posible. Beraz, azaleko forma bakoitzaren azpian, bi egitura desberdin daudela suposatu behar dugu. Goian erabili dugun eredu batean ere, antzeko problemak gertatzen dira. Hona hemen esaldiak, berriz:

- (i) **Mikel ona da jateko**
- (ii) **Leku hau ona da jateko**
- (iii) **Ogia ona da jateko**

Azaleko ikuspegi batez ikusita, hiru esaldiek egitura berdina dute; sakonean guztiz desberdinak direla ikusi dugu goian. Azpiegituraren kontzeptua behar dugu hiruen artean berezteko.

Alderantzizkoa ere gertatzen da. Batzutan, azpiegituraren kontzeptua behar dugu bi esaldi harremanetan jartzeko. Lehen ikusi genuen:

Etortzeko esan diot
Etor dadila esan diot

Bi esaldi hauek zentzu berdina izan dezakete (ez beti). Gramatika sortzaile-transformatzaile honek azpiegitura bera ematen die biei, baina azaleko formak, ahoskatzen direnak, oso desberdinak dira. Era

(38) "Transformatzaile" hitzak hemen ez du "transformazio"-ariketekin zer ikusirik. Adibidetzat, har dezagun ondoko ariketa hau:

Errepika araz ikasleei ondoko egitura, zuk (irakaslea) osagarri zuzena (eta beraz, aditza) singularran eman ez eta haiei pluralean eman dezatela eskatuz. Aldez aurretik eman eredu batzuk.

Irakasleak
Goxoki bat eman diot Asierri

Ikasleak
Goxoki batzuk eman dizkiot Asierri

(HONDARRAITZ 2, 3-5). Hemen ikasleari azalegitura-forma batetik beste batera pasatzea eskatzen zaio. Gramatika transformatzailean, aldiz, egiten den transformazioa, azpiegitura batetik azalegitura batetara pasatzeko da. Beraz, bi eragiketa desberdinen aurrean aurkitzen gara.

(39) Gauzak errazteko, azentuaren gorabeherak ez ditut kontutan hartzen.

honetako teoriak hobeto betetzen dituzte, orduan, gure intuizioak eskaintzen dizkigun oharpenak. Hala ere, garbi esan behar da gramatika honek ere bere hutsuneak badituela.

4.4.2. Gramatika honen mugak

Hizkuntzaren irakaskuntza dela eta, gramatika honek ez digu dena konpontzen. Zentzuari garrantzi berritua ematen bazaio ere, inork ez du semantikaren osagaiaren deskribapen zehatzik lortu (40).

Bestalde, hainbeste teoria sortzaile-transformatzaile sortzen ari dira, testuliburu-egileak ezin duela aukeratu. Eta araudiak hain abstraktuak eta konplexuak dira, gehienak ezin direla zuzenki hizkuntz irakaskuntzan aplikatu. Gainera, deskribapen gehienak ez dira osoak: gramatika tradizionalak puntu askotan gramatika sortzaile-transformatzaileak ematen ez duen informazioa eskaintzen digu.

Baina azken honek abantail handi bat, behintzat, badu: gramatikaren mugak ongi ezartzen saiatzen da. Zenbait hizkuntzalarik hiztunak behar duen jakituria guztia gramatika hutsa ez dela azpimarratu dute. Beste zerbait, beste mota bateko araudia ere behar du hiztunak. Chomskyren lanak batez ere ireki ditu bide berriak: honetaz, gehiago ikusiko dugu IV. kapituluan.

5. AUDIOLINGUALAREN GARAPENA

Orain arte, "audiolingual" hitza gehiegi zehaztu gabe erabili dugu. EEBBetan erabili den hasierako metodologia audiolinguala, "audio-oral" (41) deitzen da gehienetan. Metodologia honen ezaugarri tipikoenak hauexek dira:

- a) Ohituren formazioa prozedura mekaniko hutsa kontsideratzen da.
- b) Hutsuneak baztertu behar dira: horretarako, ikasleak erantzuna eman eta gero, segituan entzun-go du erantzun zuzena irakaslearengandik edo makinatik.
- c) Material berria dialogotxo baten bidez aurkezten zaie ikasleei. Buruz ikasi behar dute.
- d) Idatzia ez da erabili behar lehenengo hilabeteetan.
- e) Azalpen gramatikalik ez da ematen. Ikasleak buruz ikasten duena analogiaz transferitu behar du beste hizkuntz egoeretara.
- f) Irudia ez da sistematikoki erabiltzen.
- g) Zentzuari edo semantikari atentzio gutxi ematen zaio.
- h) Hizkuntza mailakatua aurkezten da, urratsik txikienez abiatuz. Kontzeptu hau irakaskuntza programatuarekin loturik doa: hemen ere, urratsez urrats eramaten bait da irakasprozesua, ikasleak gauza batean soilik ipin dezan arreta.
- i) Egiturazko ariketek ez dute inongo testuingururik.

Erreflexuak lantzeari ematen zitzaion garrantziagatik, praktika asko sartzeko irakas-modua bilatu behar zen. Eta hain zuzen, metodologia honekin hizkuntz laborategia sartu da eskoletan. Irakasleak ikasle bakar bati praktika diezaioke momentu bakoitzean. Baina laborategiak ikasle askori ematen dio erantzuteko aukera. Laborategiak beste abantailak ere baditu: ahoskera beti berdina izango da, ikasle bakoitzak gehiago hitz egingo du, ikasle bakoitzak bere erritmoa jarrai dezake etab... Lehenengo momen-

(40) Adibidez, GOENAGAK tradizio honen barruan idazten du, baina momentu bakoitzean, semantika-osagaia aztertzea gerorako uzten du. Ik. 244. or. non idazten duen ondoko hau:

Dena dela, hauek denak semantikazko gorabeherak ditugu, eta oraingoz alde batera utziko ditugu.

Haren liburuan zehar, honelako esaldiak behin baino gehiagotan errepikatzen dira.

(41) Ik. PASSEL, 100-107. orr.

tuan, hizkuntz laborategia problema askoren soluziobide bezala agertu zen. Aurrerago, ikusiko dugu nola ez dituen problema guztiak konpondu eta zer kritika jaso duen.

Metodologia berri honek, dirudenez, arrakasta handia zuen. Hasieran EEBBetako armadaren beharrik bete zituen. Baina herri industrializatuetakoko eskoletan aplikatzean, ez zituen aurreko emaitzak errepikatu. Zergatik ez? Arrazoi desberdinak bila daitezke, baina bat oso inportantea dugu: motibazioa. Soldaduak oro har hizkuntza berri bat ikasteko motibatuak bazeuden, ezin da gauza bera esan Europako gazteriarri buruz.

Ikasleek egiturak manipulatzetik benetako komunikaziora pasatzeko dituzte problemak, batez ere. Metodologia honen aurrerapenak mintzamenean nabari izan badira (ahoskatze garbia, hitzegiteko erraztasun gehiago), idazmenean metodologia tradizionalaren arabera ikasi duten ikasleek dute abantaila egin diren testak fidagarriak badira.

Aurrerapen bat ikus-entzunezko materiala ikasgelan sartzea izan da, honela ikasleen oroimen bisuala aprobetxatuz. Frantzia, batez ere, audiobisualak garapen berezi bat ezagutu du. Hango hizkuntz metodoetan, garrantzi handiagoa eman zaio zentzuari. Linea honetako ordezkariak diotenez, nahiz egiturak banaka landu, beti erlazionatu behar dira testuinguru batekin, ikasleak esaten duena uler dezan. Bereziki, metodologia "estruktural-global" delakoa (42) aipatzen da. Izenaren "globaltasuna" zertan datza? Jatorrizko hiztunentzako irakur-metodo "globalak" testutik, esalditik eta hitzetik abiatzen dira silaba eta alfabetoko letretara pasatu baino lehen. Hizkuntza arrotzen didaktikan, antzekoa proposatzen du "estruktural-globalak". Hizkuntz zati berria bigarren unean ikusten da analitikoki; lehenengoz, kontestu ulergarri batetan ikusi behar da.

Helburu berarekin, hots komunikaziora pasatzea errazteko, simulazioak eta dramatizazioak agertu dira klaseetan, beharrezko testuinguru hori sortu nahian.

Azken metodologia bat komentatu behar dugu hemen orain; logiko-estrukturala (43). Chomskyren hizkuntz analisisian oinarritua, metodologia honek hauetxek ditu ezaugarri nabariak:

- Azalpen gramatikal deduktiboak.
- Araua ikusi eta gero, egiturazko ariketetan aplikatuko da.
- Ahozko hizkuntzari ematen zaion lehentasuna mantentzen da, besteetan bezala.
- Hasieran, ikasleak entzun bakarrik egiten du. Hitz egiten geroago hasten da.
- Egiturazko ariketak ez dira nahiko: ikasleak benetako komunikaziozko egoerak ere ezagutu behar ditu klasean.

Ikusten denez, zenbait puntutan azken bi metodologia hauek eskema audiolingual orokorretatik urruntzen hasiak dira.

6. USTE BAT

Orain arte ikusi denarekin, beharbada, beste uste hedatu bat uler dezakegu. Irakasle askok esaten dute

Ez dugu gramatikarik irakatsi behar

edo:

Sekulan ez diet gramatika irakasten.

Atal honetan, esaldi hauen oinarriak komentatuko ditugu.

(42) Ik. PASSEL, 107-114. orr. AEK-BIZKAIAREN 1. aleak metodologia honen arabera egindako metodo baten hitzaurrea euskaratu du.

(43) Ik. PASSEL, 114-124. orr. eta GREVE & PASSEL.

6.1. Gramatkarik ez

Agerian dago zer esan nahi duten irakasle hauek: gramatika-itzulpenezko metodologiak erabiltzen dituen arau esplizituak baztertzen dituztela. Irakasle hauen ikasleek ez dute buruz ikasten:

– **TEN es gerundio cuando está solo o seguido de verbo no auxiliar (44)**

edo:

– **La terminaison -TEN est gérondif quand le mot apparaît seul ou suivi d'un verbe non-auxiliaire**

eta antzekoak. Baina horrek ez du esan nahi ikasle hauek hizkuntzaren gramatika ikasten ez dutenik. Hizkuntza bat ikasteak beti inplikatzeko du zenbait arauen eskuratze operatiboa (beste gauza batzuen artean). Zentzu honetan, lau urteko ume batek ere ama-hizkuntzaren oinarriko arauak ezagutzen ditu, esplizituki formulatu ezin baditu ere. Esaldi gramatikalak eta ez-gramatikalak ondo berezten ditu. Gure ikasleek ere horrelako gramatika-ezagupenak lortu behar dituzte. Zein da ezagupen horiek lortzeko bide hoberena? Irakasle batzuek pentsatzen dute gramatika-arauak espresio esplizitu eta formalizatu baten bidez ikasten direla. Beste batzuek, aitzitik, nahiago dute ikasleak araua entzuten dituen datuetatik atera dezan, ama-hizkuntza ikasten ari den umeak egiten omen duen bezala. Lehenengo ikuspegia gramatika-itzulpenen aldekoek ematen dute ontzat. Bigarrena, aldiz, audiolingualekoek. Gero, ikusiko dugunez, erdibidezko hirugarren ikuspegi batek ere bere zaleak ditu (45). Oraingoan, argi gera bedi problema didaktiko sakona daukagula hemen. Hobeto ote da arau esplizitu orokor batetik abiatzea, gero kasu konkretuei aplikatzeko; nolabait, prozesu deduktiboa jarraituz? Ala hobeto izango ote litzateke —audiolingualekoek proposatzen duten bezala— datuetatik abiatzea, bide induktiboa jarraituz, araueraino heltzeko?

6.2. Gramatkarik ez: topiko baten iturria

Beharbada, audiolingualisten bigarren ikasbide honetarako preferentzia edo aukera arrazoi historiko bati zor zaio. EEBBetako hizkuntzalariak bi eremu desberdinetan ari ziren lanean garai horretan. Alde batetik, etnologo batzuek desagertzen ari ziren Ameriketako indioen hizkuntzen berri jaso nahi zuten ahalik eta lasterren. Bestalde, misiolariak mundu guztietako hizkuntzen datuak jaso nahi zituzten (eta gaurdaino dihardute lan honetan), hizkuntza horietara Biblia itzuli ahal izateko. Bai misiolariak bai etnologoek antzeko prozedura erabiltzen zuten: berriemaileak topatu, datuak jaso eta generalizazioak egiten saiatu; beraz datuetatik arauetara igarotzea, ikerbide induktiboa jarraituz. Bloomfield hartuko dugu berriz testigutzat:

Generalizazio erabilgarriak generalizazio induktiboak besterik ez dira (46).

Ez da harritzeko, orduan, zientzian erabiltzen zen ikerketa-teknika hizkuntz irakaskuntzara transferitzea, nahiz transferentzia hori guztiz zilegi ez izan, zeren zientzia batek prozedura bereziak eskatzen baditu ere, horrek ez du esan nahi denak hizkuntz irakaskuntzaren arte aplikatuan erabili behar direnik. Irakasleen problema bestelakoa da: ikaslearen ikaste-prozesuak arauak ala datuak, ala biak batera, eskatzen dituen jakitea, noski.

Gai honetaz, Chomskyk oharterazten duena kontutan hartu behar dugu.

Egia esateko, hizkuntzalaritzan eta psikologian lortu diren intuizio eta ezagueren zentzuak hizkuntz irakaskuntzan balio izateaz nahiko ezbaikor naiz: hizkuntzalaritzak edo psikologiak iritsi duten ezaguera teorikoaren mailak hizkuntz irakaskuntzaren teknologiar lagunduko diola esatea sinesgaitza iruditzen zait (47).

Chomskyk abisatzen digu, beraz, zientziak deskubritzen duena ezin dela besterik gabe hizkuntz irakaskuntzan erabili.

(44) PEÑA, 34. or.

(45) Ik. IV. 3.2.

(46) BLOOMFIELD, 20. or.

(47) Chomskyren "Linguistic Theory" artikulutik, 43. or., MEADen agertua

IV. HURBILKETA KOMUNIKATIBOA

1. HAIZE BERRIAK

1.1. Metodologia audiolingualaren ondoren

Aurrekoan ikusi dugun bezala, linguistika estrukturalista eta psikologia behaviorista sorburutzat hartuz, metodologia indartsua sortu zen. Hiru hamarkadatan zehar izan da nagusi irakaskuntzan, bere forma desberdinetan, teori mailan, behintzat; askoz zailagoa bait da ikasgeletan zer pasatu den jakitea.

Baina hirurogeiko hamarkadan zehar, zenbait kritika eta saio berri metodologia audiolingualen nagusitasuna zalantzan jartzen hasten dira. Ezin da esan metodologia berri bat sortu denik oraindik, baina agertu dira bai alderdi batzuen kritika sakonak bai soluziobideetarako proposamen berriak ere.

1.2. Berezgarriak

Hurbilketa komunikatiboa dute izena proposamen hauek: zergatik “komunikatiboa”? Egileek hurbilketa honen enfokea desberdina dela azpimarratu nahi dutelako. Metodologia audiolingual askok zentrotzat hartu dute hizkuntzaren alderdi linguistikoa. Lortu nahi dena gramatikalki zuzenak diren esaldiak ahoskatzea da. Zuzentasun hau beharrezkoa bada ere, hurbilketa komunikatiboaren zaleek hizkuntzaren 1. helburua, *komunikazioa*, ahaztuta geratzen dela pentsatzen dute.

Adibidez, demagun irakasle batek orainaldi burutua azaldu nahi duela klasean: testuliburutik at, zenbait adibide eman nahi ditu, horietako bi “atea ireki dut” eta “atea itxi dut” direlarik. Hauek ulertarazteko, irakasleak atea irekitzen du; gero, lehenengo esaldia ahoskatzen du. Berriz itxi eta gero, bigarrena ahoskatzen du.

Analisa dezagun zer pasatu den. Irakasleak bi esaldi zuzen ahoskatu ditu, denboraldien exigentziak errespetatuz: ekintza burutua zegoen, esaldi deskribatzailea ahoskatu duenerako. Gramatika aldetik, orduan, ezin ditugu esaldi hauek kritikatu. Halere, nolabaiteko artifizialtasunaz kontziente gara. Honen gakoraino heltzeko, beste analisi bat burutu behar dugu. Helburu komunikatiboarena. Esaldi hauen helburua ikasleei orainaldi burutuaren forma eta denborazko zentzua adieraztea da. Baina eguneroko bizitzan, esaldi hauen egiteko komunikatiboa, zein da? Egongelan sartzen garenean, ez diegu hangoei atea itxi edo ireki dugunik jakin arazten. Ez dago beharrik, ikusi dute eta. Baina horixe bera egin du gure

irakasleak: ikasleen aurrean, zerbait egin, eta gero ekintza hori deskribatu. Guztiz artifiziala da prozedura hau (48).

Non erabil genitzake orduan bi esaldi horiek? Gure ekintza ikusi ez duen norbaiti jakin arazi nahi diogunean. Beste horrek ez dakien informazio bat pasatzen diogu: nolabaiteko komunikazio-mota bat gertatzen ari da. Gure ekintzen berri jakingo balu, ez genuke azaldu beharrik izango.

Irakaste-prozedura batzuetan, honelako kritika egin gabe dute egileek. Hurbilketa komunikatiboan, aitzitik, komunikazioaren garrantzia azpimarratu nahi da. Ikusi dugun bezala, ikuspegi berri honek aldaketa batzuk eragiten ditu klaseko praktikan. Aldaketa hauek komentatuko ditugu, hemendik aurrera.

Klase komunikatiboaz egingo dugun ondoko deskribapenean ez dugu aurrekoetan erabilitako sistema bera jarraituko. Hemen ez gara klase koherente bat aurkezten saiatuko, teknika berriek ekarritako aldaketak nabarmentzen baizik.

Hurbilketa komunikatiboari egiten zaion kritika bat honela justifikatzen dugu: hurbilketa komunikatiboak klaserako teknikak proposatu ditu, batez ere, metodologia baten ikuspegi orokorra gutxitan adoptatuz (49). Hala ere, teknika solte hauek atzean zernolako metodologia dagoen agerian uzten dute. Klasearen uneak ikus ditzagun, hurbilketa honetan klase "standard"ik ez dagoela ahortzi gabe.

1. *Unea*

Irakasleak klasearen helburuak azaltzen dizkie ikasleei: hau klase bakoitzaren edo klasearen zati bakoitzaren hasieran gertatzen da. Baina ez da nahiko hurbilketa honen zaleentzat helburua esplizitatzea; zernolakoa izango den ere garrantzi handikoa da beraien ustez. Ikaslearen ikuspegitik, adibidez, bi aribide guztiz desberdin irudituko zaizkio ondoko hauek:

Hoy, vamos a aprender el presente de indicativo del verbo "izan", ser

edo:

Aujourd'hui nous allons apprendre le présent de l'indicatif du verbe "izan", être

eta bestaldetik

Hoy vamos a aprender a preguntar el nombre de otros y a decir el nuestro

edo

Aujourd'hui nous allons apprendre comment demander le nom des autres, et comment dire le nôtre (50).

Klase baten amaieran, ikasleak bigarren hizkuntzan ekintza berri bat buru dezakeela esatetik aditz-paradigma berri bat ikasi duela esatera alde handia dago.

2. *Unea*

Ekintza berrirako beharko diren hizkuntz formak aurkezten dira testuinguruaren bidez. Ez da nahiko forma hutsean aurkeztea, ez eta kontestu batean asko erabiltzea ere. Aurkezteko moduak formaren

(48) Kritika honek ez du esan nahi irakasleok honelako prozedurarik erabili ezin dugunik: batzutan, azalpide artifizialik besterik ez dugu asmatzen.

(49) Hemen JOHNSON & MORROWren B zatian agertzen den ikuspegi orokorra jarraitzen saiatu da.

(50) Ezinbestekoa denean, irakasleak erdaraz hitz egiten du. Halere, euskara nagusi da klasean. Bereziki ahalegintzen da klaseko aginduak eta ohar guztiak euskaraz ematen. Azken finean honelakoak bait dira klaseko ekintzarik komunikatiboan. Irakasleak agindu eta oharren bidezko komunikazioa lortzen ez badu, ezingo dira klaseko aribideak burutu.

zetzua eta erabilera garbi utzi behar ditu, testuak pistak emanaz. Informazio batzuk beharrezkoak dira: nork nori hitz egiten dion, non eta zergatik. Adibidez, "Egingo duzu?", irakasleak ikasleari esanda, agindu edo mehatxu bat izan daiteke. Lagun artean, eskaera bat dirudi. Testuak xehetasun hauek argi utzi behar ditu. Xehetasun hauek definitzen dituzten mekanismoak ulertu nahian, perpaus-mailaren gaineko gramatikaren arauak asko ikertu dira azken honetan.

3. *Unea*

Hemen, hizkuntz forma berriak ustiatzen dira: baina ikuspegi berri batez, errepikaldien garrantzia askoz txikiago da audiolingualean baino. Ikasleek forma berria gutxi gora-behera ahoska dezaketenean, iharduera komunikatiboak egitera pasatzen dira. Helburua forma berrien bidez hizkuntz ekintza konkretu bat burutzea da. Honengatik, egiturazko ariketa batzuk ez dira onargarriak, ez bait dituzte komunikazioaren exigentziak errespetatzen. Nahiz praktika sistematikoa eraman, beti txertatzen da kontestu batean: hasierako audiolingualaren zentzugabekeriak baztertu egin dira definitiboki. Egiturazko ariketak gai baten inguruan antolatzen dira: demagun, adibidez, irakasleak ondoko testu hau aurkeztu duela klasearen 2. unean:

Nire lagun bati hau gertatu zitzaion txikitan.

Bere familiak txalet txiki bat zuen eta asteburuak ondo pasatzera Madrildik txalet txiki horretara ateratzen ziren. Gau batetan nire laguna esnatu zen; txakurrak zaunka egiten zuela konturatu zenean harrিতuta geratu zen, zeren txakurrak normalean ez bait zuen zaratarik ateratzen. Begiak ireki ondoren argia piztu zuen. Txakurrak gauak kanpoan pasatzen zituenez ikusteko leihora ireki zuen. Irekitzerakoan, ezkerrealdetik argi berezia zetorrela konturatu zen. Ezkerretarantz begiratu eta gar altuak ikusi zituen alboko gela miazkatzen. Korrika joan zen alboko gelara neba txikia ateratzera. Gela kez beterik zegoen eta neba ia konortetik gabe aurkitu zuen. Atera ondoren besteak oihuka esnatu zituen neskak. Berari esker guztiak onik kaleratu ziren. Zorionez, ez zen inor hil, baina zorian egon ziren. Auzokoen laguntzarekin ordubeteren buruan menderatu zuten sua (51).

Testu honetaz baliaturik, egiturazko ariketa hau egin daiteke:

Zergatik joaten ziren txaletera?	Asteburu/Pasatu (52)
Zergatik hurbildu zen leihora?	Txakurra/Ikusi
Zergatik begiratu zuen ezkerrelderantz?	Argi berezia/Ikusi
Zergatik sartu zen nebaren gelan?	Neba/Salbatu
Zergatik hasi zen etxean oihuka?	Familia/Esnatu

Hemen ariketa ez da mekanikoki egin; erantzuna emateko, kontestua ulertu behar da. Alderdi mekaniko bakarra, **nahi**. **(e)lako** erabiliz erantzutea da.

4. *Unea*

Transposizio-ariketak ere ez dira audiolingualarenak bezalakoak. Goazen desberdintasunak ikustera: iharduere formatik at, prozedura ere berria dela nabari da. Irakasleak askotan binaka, hirunaka edo taldeka egiten dute lana. Irakaslearen papera aldatu egiten da, noski. Beste metodologietako klaseetan, irakasleak den-dena kontrolatzen du: gramatika-itzulpenezkoan, irakaslearen ahaldun paper tradizional hori beterik; audiolingualean, ikasleen hutsegiteak lehenbailehen baztertuz. Hemen, aldiz, ezin du dena gainbegiratu askotan; ondorioak bi eratakoak dira:

(51) Argi dago, testu hau ikaspuntu zehatz bat lantzeko asmatua izan dela: Zergatik?...-(e)lako. Hortaz, ez da benetakoa, eta honetan datza bere mugatasuna.

(52) Irakasleak bi galde-erantzun ematen ditu eredu gisa. Hortik aurrera, irakasleak galdera eta bigarren zutabeen agertzen diren hitz eragingarriak baizik ez ditu esaten. Irakaslearen lana, hitz eragingarriez baliatuz, erantzuna osatzea da.

- a) ikasle bakoitzak gehiago praktikatzeko aukera du
- b) soltatzeko aukera handiagoa du, irakaslearen zuzenketa zorrotzen beldurrez ibiltzeke.

Irakasleak isiltzen ikasi behar du, ikasleen komunikazioen erritmoa ez apurtzeagatik. Gramatika-puntu zehatz bat lantzen denean, zuzentzea beharrezkoa bada, gaitasun orokorrak garatzen direnean, ezin da berdin esan; eta kasu hauetan gehiegi zuzentzeak ondorio negatiboak ekar ditzake.

Ikus ditzagun ariketak eta iharduerak: hemen printzipio nagusienetariko bat *informazio-* (edo *eritzi-*) *hutsarte*arena da. Goian, irakasle askoren hizkuntzaren artifizialtasuna aipatu dugu; orain, ikasleena ebitatu nahi da. Audiolingualeko ariketa askotan, ikasle batek galdera bat osatzen du, eta laborategiko zintak edo beste ikasle batek erantzuten dio. Gehienetan, batez ere liburu batek edo irakasleak eragingarriak ematen badituzte, ikasleek aurretik dakite zer-nolakoa izango den galdera, eta zer-nolakoa izango den erantzuna. Osatutako esaldiek ez dute inongo balio komunikatiborik transmititzen. Prozedura guztiz artifiziala da. Horregatik da erabilgarria informazio-hutsarte. Baldin eta besteak ez dakien zerbait badaki ikasle batek, komunikazioaren aurrebaldintza normalak errespetatzen dira. Adibidez, ikasleak bikoteka ari dira ariketa bat egiten: lehenengoak papertxo hau du eskuen artean:

GASTEIZTIK BILBORAKO AUTOBUS-ORDUTEGIA			
		Gasteiz	
		goizez	arratsaldez
1.	7.30	5.	
2.	8.30	6.	
3.	10.20	7.	
4.			

Oharrak: A: Hutsuneak betetzeko, lankideari galdetu
 B: Erantzun zure lankidearen galderei

Bigarrenak ondoko hau dauka:

GASTEIZTIK BILBORAKO AUTOBUS-ORDUTEGIA			
		Gasteiz	
		goizez	arratsaldez
1.		5.	3.30
2.		6.	4.00
3.		7.	6.00
4.	11.00		

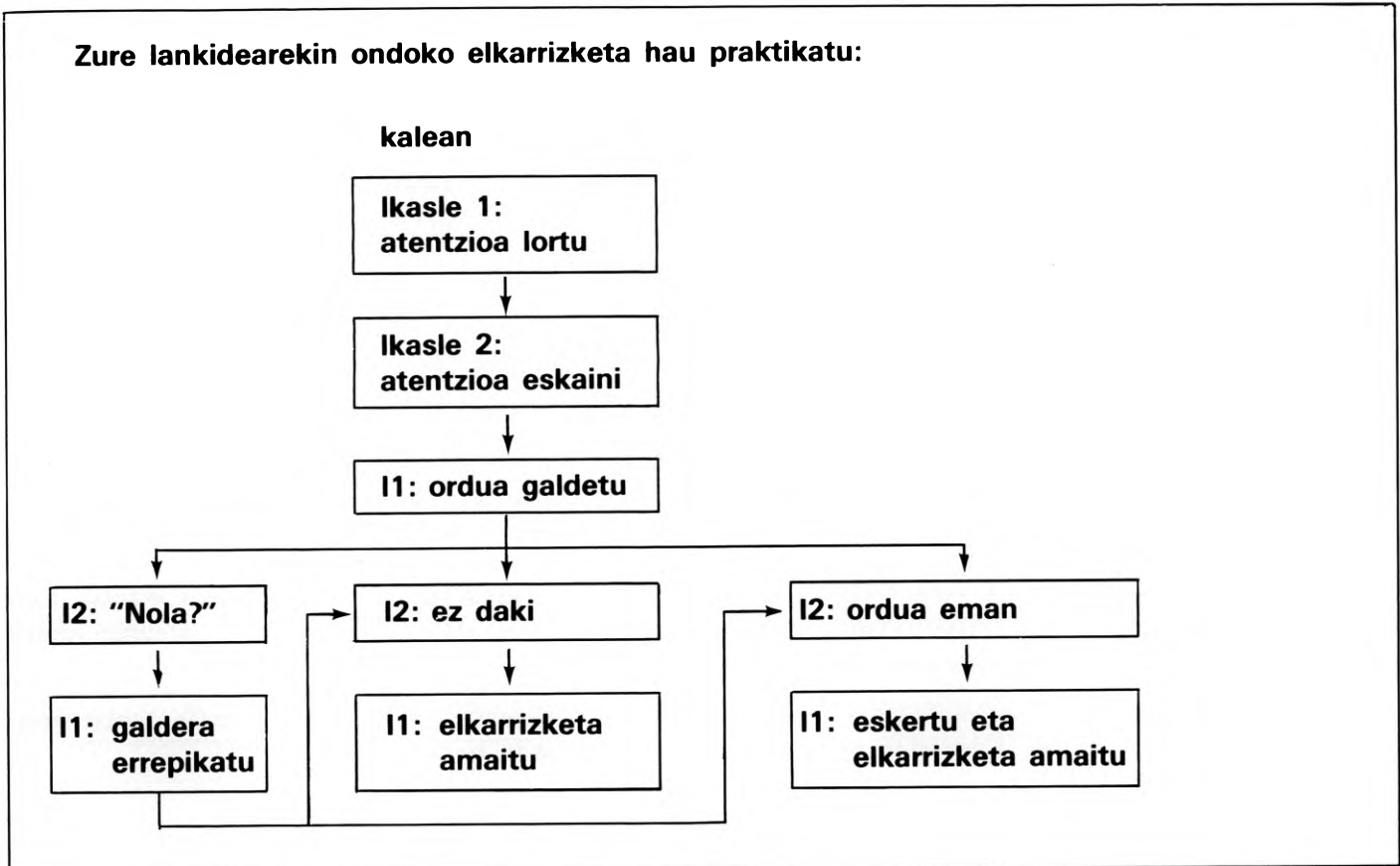
Oharrak: A: Erantzun zure lankidearen galderei.
 B: Galdetu zure lankideari hutsuneak betetzeko.

Paper hauek banatu baino lehenago, irakaslea **Zer ordutan irteten da Bilborako "hainbat" garren autobusa?** edo antzekoak eta orduak ere lantzen arduratu da. Ikasleen helburua ez da hizkuntz forma konkretu bat praktikatzea, dauzkaten paperak ongi betetzea baizik. Gero bakoitzaren erantzunak konprobatu beharko dituzte. Beraien atsegina iharduera ongi burutzetik dator: hizkuntz forma berri bat ustiatzea zeharkako ondorioa izan da. Eta honelakoa da kaleko komunikazioa. Helbururen bat betetzeko hitz egiten dugu, ez hizkuntz formak lantzeko.

Hemen behemailako informazio-jauzizko iharduera ikusi dugu. Goi-mailetan, konplikazio gehiago sar daiteke. Edo, ikasleen arteko eritzien desberdintasuna aprobetxatuz, beste maila bateko komunikazioa sor genezake. Azken batean gai batez eritzia adierazten dugunean, zerbait komunikatzen diogu entzuleari.

Ariketa komunikatiboen beste alderdi bat ikasleari aukerak eskaintzea izan daiteke. Ondoko eskema idatz daiteke arbelean:

Zure lankidearekin ondoko elkarrizketa hau praktikatu:



Berriz imaginatzen dugu "Zer ordu da?" eta ordua ematea aurretik aurkeztu direla eta ustiatzeko lehenengo urratsak eman direla. Taula honetatik, ondoko elkarrizketak osa daitezke beste batzuen artean:

- I1: Adizu
- I2: Bai?
- I1: Zer ordu da?
- I2: Nola?
- I1: Zer ordu da? (Zer ordu den?)
- I2: Ez dakit
- I1: Bueno. Agur, bada

edo:

- I1: Adizu
- I2: Zer?
- I1: Zer ordu da?
- I2: Itxoin pixka bat... Ordubiak eta hoge (dira).
- I1: Eskerrik asko. Agur.

Aurreko klaseetan ikasia aprobetxatuz, ikasle sortzaileek eskema hau ezagutzen dutenaz osa dezakete. Irakaslearen egitekoa zailtasunak konpontzen laguntzea eta egiten diren hutsak apuntatzea da.

Azken une honetan ere, *jolasak*, *simulazioa* eta *problema-konponketa* eskatzen duten ariketak agertuko dira. Komenta ditzagun hauek ere.

Jolasak askotan erabili dira hizkuntz klaseetan, baina gehienetan, beraien funtzioa ongi definitu gabe. Ikastaro trinko baten azken ordua edo eskolan ostiral arratsaldeko klase-ordua betetzeko erabili dira. Hemen beste motako erabilera proposatzen da. Irakasleak jolasak zer-nolako mintzaira sortu behar duten kalkulatu behar du.

Har dezagun, adibidez, "Monopolioa" (53). Zer lantzen du?

(53) AEK, d/g.

- a) Irakurmena, arauak irakurtzerakoan;
- b) Zenbakiak: dirua kontatzerakoan;
- c) Negoziatzeko mintzaira, orubeen salmentan.

Hiru alderdi hauetatik aparte, ia hitzik esan gabe jolas daiteke. Baina praktikan, ama-hizkuntzan behintzat, beste mintzaira-mota batzuk sortzen dira.

- d) Lagun artekoa.
- e) Eztabaidak sortzen direnekoa.
- f) Jolasari jarraipena ematekoa. Adibidez:

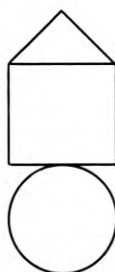
Nekane, zuri tokatzen zaizu

edo:

Kartzelara joan behar dun etab.

Honetatik ikusten denez, jolas hau trebetasun orokorrak eta euskal giroa sortzeko oso egokia izan daiteke. Baina oso mintzaira desberdinak eskatzen ditu eta, funtzio espezifiko bat edo hizkuntz forma berri konkretu bat lantzeko, ez da oso egokia.

Horregatik, beste zerbait ere behar dugu: hain zuzen ikaspuntu zehatzak bereziki lantzearen asmatutako hizkuntz jolasak. Demagun ondoko diagrama hau (edo beste edozein):



Ikasle batek irudia du eskuen artean, eta beste bati marraztu arazi behar dio. Nolako mintzaira espero dugu hemen? Posizioarena:

**Erdian karratu bat dago
Triangelu bat dago goian**

etab. Beharrezko hiztegi berezia aparte eman daiteke. Segituan ulertzen dira honelako matematikazko hitzak: karratu, triangelu, zirkulu. Behar den hizkuntza linguistikoki analisatuz, oinarrizko egitura "...n dago" da: lehen mailako egitura bat. Ikasleak aurreratuagoak badira, mintzaira aberatsagoa esperoko genuke, baina halere posizioarena izango litzateke:

Erdian karratu bat dago

Horren goiko aldea aprobetxatuta, marraz ezazu gainean triangelu aldeide bat etab. Berriz ere, ikaslearen interesa ez da hizkuntz forma bat edo bestea lantzea, hizkuntz forma horien bidez irudi egokia marraztea baizik.

Gauza bera komenta dezakegu problema - konponketaz edo korapilo-askaketaz: kasu honetan, aldizkarietan agertzen diren puzzleak, problema logikoak etab. sar ditzakegu, baina ondoko baldintza hau betetzen dutelarik: iharduerak irakaslearen helburu bat bete behar du.

Laburtuz, hurbilketa komunikatiboak jarraitzen duen klase bat une hauez osa daiteke:

- 1. unea Helburuen ezarpena
- 2. unea Aurkezpena
- 3. unea Ustiatze kontestualizatua
- 4. unea Transposizioa burutzeko iharduera desberdinak

Eredu hau, hala ere, ez da beste metodologietan bezain finkoa. Bereziki, badago trebetasunen arteko elkar erlazionatze eta nahastea, metodologia audiolingualean inoiz gertatzen ez zena, eta hemen komunikazioaren beharrek eragiten dutena.

Adibidez, goian aipatu den jolasak, diagramarenak, ahozkoa ezezik irakurmena ere lan dezake, jolasteko oharrak idatziz ematen badira:

DESKRIBATU ETA IRUDIA EGIN

(Bikoteentzat)

"A" JOLASKIDEARENTZAKO OHARRAK

EZ IREKI SOBRE HAU ONDOKO OHARRAK IRAKURRI ARTE

1. Sobrean irudi bat aurkituko duzu. Ez erakutsi irudia "B" jolaskideari.
2. Esaiozu "B" jolaskideari arkatza, borragoma eta papera beharko dituela.
3. Esaiozu orain zuk deskribatzen duzun irudia marrazteko. Lehenik deskribapen orokorra egin dezakezu eta gero xehetasunetan sartu.
4. Ez ezazu begira "B" jolaskidea egiten ari den irudia. Esaiozu nahi badu galderak egiteko.
5. "B" jolaskideak irudia amaitzen duenean, zure irudia erakutsi. Bi irudiak erkatu eta sortu diren hizkuntz zailtasunak eztabaida itzazue. (54)

Ikusten denez,

a) Irakurketa honek benetako komunikaziozko helburua du: ez irakaslearen galderei erantzutea, ekintza bat burutzea baizik.

b) Idaztea izan ezik, hizkuntz trebetasun guztiak beharrezkoak dira hemen: "A" jolaskideak irakurri eta hitz egin behar du; eta "B" jolaskideak entzumena lantzen du. Bestela esanda, jolas hura *trebetasun anitzeko* iharduera bat da. Eta aribide-kate luzeagoak ere osa daitezke; hemen hurrengo urratsa "B" jolaskideari irudi bat asmatzeko eskatzea izango litzateke. Gero, "A"ri deskribatuko lioke. Edo eta biek batera hirugarren klasekide bati egingo liokete deskribapena hark marrazten duen bitartean.

c) Oharretan, ikasleak ikasi ez dituen forma batzuk sartuta daude (adibidez, aginduzko sintetikoak eta analitikoak). Hona hemen, hurbilketa komunikatiboaren beste alderdi bat. Irakurtzeko eta entzuteko testuak bi motakoak izaten dira. Alde batetik, den-dena ulertzekoak, gehienetan testulibururako bereziki asmatuak. Beste aldetik, *benetako testuak*, hots, kalean jasotakoak. Zailtasunik gogorrenak kentzeko, zerbait manipulatzeko badira, *sasi-benetakoak* deitzen dira. Hots, guztiz benetakoak izan gabe, benetakoen berezgarri asko gordetzen dituzte. Bigarren testu-mota honen helburua honela esplika daiteke. Hizkuntza berria ikasten duenak gutxitan ulertzen du dena. Bai belarrizko, bai begizko ulermen-falta honengatik ikasle asko desanimatzen da: hitz bat ez ulertzeagatik, ezer ez dutela ulertu uste dute. Gehienetan, ez da egia. Ulertu dutenaz baliatuz, ulertu ez dutena deduzitzen saiatu beharko dute. Elementu ezagunak ezezagunei buruzko pistak ematen dizkigute. Asmatzeko trebetasun hau garatu behar dugu ikasleengan. Ez ulertzeak sortzen duen segurtasun-eza jasaten ikasi behar du ikasleak.

d) Irakasleak bere ikasleen kapazitatea ongi neurtzen jakin behar du, jolasaren testuan zailtasun gehiegi ez sartzeko. Zentzu honetan, goiko testua ere erraz daiteke.

Diktaketak aparteko aipamena merezi du. Hurbilketa honetan balio berri bat ematen zaio: neurgailu on bat dela dirudi, ez bagoaz bereziki ortografiari begira. Hizkuntza erabiltzeko gaitasun orokorra neurtzen omen du.

1.3. Programak

Beharbada, hurbilketa berriaren eragina nabariago da plangintzan klasean baino. Estrukturalisten programak egituretatik abiatzen dira beti, baina hurbilketa honen arabera, ikasleen interes edo beharretan.

(54) Londresko British Council-eko idea batetan oinarritua.

tik abiatzen gara. Adibidez, idazle batek ondoko hiru gaiak proposatu ditu bere testu batean: (OHoko 1. zikloan erabiltzeko)

GAIA	IHARDUERA	TESTUA
Hobby	Autografoak jasotzea	Emango didazu zure autografoa, mesedez? – Bai, hona hemen./Barkatu, baina ez dut astirik.
Ordua	Lur-globo batekin, munduko denbora-atalez hitzegitea	- Zer ordu da hemen (Washingtonen)? - (Goiz)eko (ordubi)ak dira.
Norena?	Jabetasuna baieztatzea	-(Liburu) hori nerea da. - Nola? Nerea da. (55)

Programa osatzerakoan, testuliburu-egile hau ezkerreko zutabetik abiatzen da, gero, 3. zutabean, ikasleen interesetatik sortzen diren egiturak bilatzeko. Estrukturalisten prozedura alderantzizkoa da: irakatsi nahi dituzten egituretatik abiatuz, kontestu eta gai egokiak bilatzen dituzte. Honen ondorioa testuliburu askoren artifizialtasuna da, testua eraikintza espezifiko baten erabilpena agerian jartzeko asmatua izan delako. Noski, programa komunikatiboa eta estrukturalista nahiko desberdinak izango dira. Aipatu den idazleak ondoko desberdintasun hauek topatu zituen: biek antzeko hizkuntz maila zuten, baina komunikatiboak zenbait berezgarri zituen:

- berezitasun lexikalak
- hizkuntz mailan, barietate handiagoa ikasgai bakoitzean
- ikaspuntu gutxiago denbora berdinean
- emankorrek ez diren egiturak baztertu egiten dira..

Dena den, hizkuntz teoria berriak programazioei nola aplikatu asko eztabaidatzen da une honetan. Hemen idazle batek proposatutako bidea besterik ez dugu eman.

2. GRAMATIKAKO ANALISITIK AT

2.1. Funtzioak

Ikus dezagun, orduan, zein analisi berri sortu diren. Goian ikusi dugu analisi sortzaile-transformatzaileek garrantzi berritua eman nahi ziotela zentzuari, baina praktikan ez dela hori gertatu. Horixe da, hain zuzen, irakaslearen problematika. Formak (“morfosintaxia”, “deklinabidea”, “aditza”) irakasteaz gainera, zentzua ere adierazi behar du. Ikasleak komunikatzeko tresna eskuratu behar duela gogoan izanik, ikasten duen hizkuntz forma bakoitzak zertarako balio duen jakin arazi behar diogu. Ikasleak jakin behar du esaldi horretaz baliatuz zer lor dezakeen. Bestela esanda, esaldiaren *funtzioa* (56) ere ikasi behar du, eta ez forma huts-hutsik.

Baina nola analisatu esaldiaren funtzioa? Har ditzagun ondoko esakune hauek:

- Atea.**
- Ate hori.**
- Itxi atea.**
- Atea, mesedez.**

(55) N. Hawkes-en “Primary Children” artikuluan JOHNSON & MORROWen.

(56) . Hemen terminologi problema sortzen zaigu berriro: egile guztiek ez diete balio berdina ematen hitz hauei: “funtzio”, “nozio”, “funtzio-noziozko”. “Funtzio” bakarrik erabiliko da hemen. Problema honen azalpen garbia JOHNSON & MORROWen 3.-6. orrialdeetan aurki daiteke.

Funtziozko analisi hau WILKINSEK aurkeztu zuen lehenengo aldiz. Nolako programak sortzen diren jakiteko, ik. EK eta EK & ALEXANDER.

Atea itxiko duzu?

Itxiko al zenuke atea, mesedez?

Adizak, hotz egiten dik hemen. (Aitak semeari neguan, semea oraintxe sartu da egongelan, eta atea ixtea ahaztu zaio)

Joño! (Seme berberak itxi egin du atea, baina jostailu baten bila irten da geroxeago. Berrero egongelan sartu denean, atea zabalik utzi du lehen bezala. Oraingoan nahikoa izan da "Joño" hitza aitaren haserrea ulertzeko.)

Gramatikazko forma desberdin guzti hauek (hots, izen sintagma, agindu simple bat, galdera, baiezkoa - eta seguruenik, zerrenda honek ez ditu posibilitateak agortzen) norbait zerbait egitera bultzatu nahi dute. Agindua ematea hizkuntzaren funtzio bat dela esan dezakegu. Baina hemen garbi ikusten den bezala, funtzio hauek ez dute gramatika tradizionalaren analisiarekin zer ikusi handirik.

Han, baiezkoa, ezezkoa, galdezkoa, aginduzkoa etabarretan sailkatzen ziren esaldiak. Eta ikasleok baiezkorearen bidez baieztatu egiten zela ikasten genuen, ezezkoaren bidez ukatu, galderaren bidez galdetu, aginduzkoaren bidez agindu etab. Baina oraintxe ikusi dugun bezala, ez da beti egia. Atea ixteko agindua emateko oso forma desberdinak erabili ditugu. Beraz, agintzeko, ez dugu beti aginduzkoa erabiltzen. Funtzioa ez du formak bakarrik definitzen. Era berean, galderak ez du beti galdetzen. "Joan ninteke?" galdera adibidez, permisua eskatzekoa da. Etab.

Ikuspegi honen ondorioa hauxe da: aginduzkoek (eta beste forma linguistikoez ere, noski) funtzio bat baino gehiago bete ditzakete.

Alde hortik (Sinisten ez diozula adierazteko)

Lagun nazazu, Jainkoa (Otoitz egiteko. Ez dut uste inongo kristauak bere jainkoari aginduko dionik.)

Joan zaitetz pikutara (Iraintzeko edo haserrea adierazteko. Aginduzko hau ez da hitzez hitz hartzekoa)

Marrubiak bota ieazkiozu (Errezeta bateko azalpenak emateko)

Funtzio-zerrenda batek nolako itxura duen garbiago uzteko, hona hemen ingeles-testuliburu baten aurkibidearen zati bat:

- **istripu bat deskribatzea**
- **galderen berri ekartzea**
- **mehatxu eta promesak**
- **herria edo hiria deskribatzea**
- **asmo ziurrak eta zalantzazkoak**
- **informazioa lortzeko bi bide**
- **galdera delikatuak**
- **jendea deskribatzea**
- **abisuak**
- **galderak errepikatzea, informazio gehiago ematera behartzea**
- **abisuen berri ematea**
- **ukatzea**
- **sugerentziak**
- **lanpostu bat deskribatzea**
- **oharrak ematea**
- **etab (57).**

(57) O'NEILL, v. or.

Lehenengoa hartzen badugu, **istripu bat deskribatzea**, garbi ikusten dugu funtzio batek ez duela deskribapen linguistiko baten zehaztasuna. Gainera, funtzio bat azpifuntzioetan bana daiteke:

- **entzule baten arreta lortzea**
- **eguraldia nola zegoen esatea**
- **leku bat deskribatzea**
- **objektu (kotxe) baten zatiak deskribatzea** etab.

Eta azpifuntzio hauek ere bana genitzake. Funtzioen zehaztasun-falta honek sailkapen linguistikoa ere erabiltzera behartzen du, edozein ikasprograma zehazterakoan.

2.2. Funtzioak irakaskuntzan

Irakaskuntzan zer garrantzi izan dezake analisi honek?

Ondorioak bi motatakoak izan daitezke:

- a) klaseko tekniketan
- b) programagintzan.

Komenta ditzagun, beraz, bi eremu hauek.

- a) *Klaseko tekniketan*

Funtzioen azterketak garbi azpimarratzen digu esaldi-forma tradizional bakoitza ezin daitekeela funtzio bakar batekin identifika. Aginduzkoak agintzen du, baina baita ere iraindu, otoitz egin eta azalpenak eman ere. Aginduzko formaren oinarriko funtziotzat agintzea hartzen badugu ere, beste funtzioak ere irakatsi beharko dira.

Oraingoz, inork ez du euskararen esaldien funtzioei buruz ezer argitara eman. Lurralde honetan lehenengo urratsak ematen ari direnak AEK-koak direla dirudi. Noski, funtzio hauek, neurri handi batetan, gaztelaniazkoekin bat badatoz, ikasleak gaztelaniari buruz dakiena aplikatu ahal izango dio euskarari. Baina ikertu gabe, ezin dugu hori honela denik baieztatu. Ingelesa eta gaztelaniaren artean, adibidez, azalezko kidetasuna duten esaldiek funtzio guztiz desberdinak eduki ditzakete eta viceversa. Adibide txiki bat euskararako: gaztelaniaz aginduzko bat erabil dezakegu zerbait sinisten ez dugula adierazteko: **venga ya**. Euskaraz aginduzko bat erabil daiteke: **isilik hago**, adibidez, baina maizago entzuten da **bai zera**. Esaldi hauen funtzioa berdina izaten da, testuinguru batzuetan, behintzat. Baina forma linguistikoa ez da antzekoa ere.

Esaldi baten funtzioa irakasteko kontestu batean txertatu behar dugu. **Lagun nazazu** perpausaren funtzioa argitzeko, nolabaiteko jarraipena eman behar zaio. Hurrengo hitza **Jainkoa** bada, otoitza dela susmatzen dugu. **Mesedez** bada, eskaera bat. Bestalde, ingurua nahiko konplexua izan daiteke. **Joño** aginduzkoaren ingurua azaltzeko beste 3 lerro idatzi behar dira. Kasu honetan, hitz bat (Joño) elementu txiki bat besterik ez da situazio oso batean, baina aurretik gertatutako esaldi eta ekintzekin lotuta doa.

Hau gogoan izanik, ondoko transformazio-ariketa honen ahulezia garbi ikusten dugu: (Aditz laguntzailea lehenaldian ipini behar da.)

Ondo entzun dozue?

Non erosi dozuz?

Nok ipiñi dau emen?

Mats asko jaten dugu.

Ura baño eztabe edaten.

Nik ikusi dodalako.

Eguraldi ona egin ez dauelako. (58)

Honelako ariketekin, ikasleak, esaldiei nolabaiteko zentzua eman diezaien, inguru berria asmatu behar du esaldi bakoitzerako. Aldiz, bizitzan bertan, askoz elementu gehiago dauzkagu esaldi baten funtzioa ulertzeko. Azken finean, mota honetako ariketak kaleko hizkuntzak baino oztopo gehiago jartzen dizkio ikaslearen ulermenari. Esaldien arteko loturak ere beharrezkoak dira, zentzuaren zati bat ematen bait digute (59).

b) *Programagintzan*

Kritika honen bigarren ondorioa galdera hau izan daiteke:

(Noiz) merezi du nere ikasleei hau irakasteak?

Forma baten erabilgarritasuna ere kontutan hartu behar da. Agian, ez du merezi paradigma baten zenbait forma irakasteak sekulan erabiltzen ez direlako. Demagun:

Nora zoaz?

Nora zoazte?

Nora doa?

Nora doaz?

Oso erabilgarriak dira, beste norbaiten helburuaz enteratzeko. Baina **Nora noa?** eta **Nora goaz?** galderak? Bigarrena besteen proposamenak jasotzeko edo umeez gurasoengandik informazioa ateratzeko akuilu bezala uler badaiteke ere, oso zaila da **“nora noa?”**ri kontestu egokia topatzea. Gehienetan, bakarrizketa batetan agertuko da, Hamlet baten erara. Hizkuntza pribatu eta pertsonalaren zati bat dela dirudi, besteekiko komunikaziorako desegokia. Gehien-gehien, beste baten aginteei makurtzen garelako interpreta daiteke:

Nora bidaltzen nauzu?

Orduan, irakasleak galdetu behar dio bere buruari:

Merezi du forma hau irakasteak paradigma osatzeko bakarrik?

Funtzioari begira, paradigma honetako forma guztiek ez dute balio berdina. Konfliktu bat sor daiteke hemen erizpide linguistiko eta funtziozkoen artean. Zeinek izan behar du nagusi? Pedagogoak erabaki behar du. Hemengo erantzuna izan daiteke: **noa** irakatsi behar da, baina ez kontestu honetan.

Beste maila batetan, programagileak antzeko galdera egiten du. Programatzen hasi baino lehen, ikasteko puntuak ongi zehaztu behar ditugu. Ezin dugu hizkuntza osoa irakatsi. Inork ez du den-dena ikasi inoiz. Abiapuntu posible bat funtzioak izan daitezke. Gure ikasleen behar komunikatiboak funtzioen bidez zehaztu ahal baditzaiegu lan asko aurreratu dugu. Zein funtzio bete beharko dituzte ikasleek? Zein kontzeptu azaldu behar dituzte? Kontsiderazio hauek ez dute esan nahi programaketa baten ardatz antolatzailea funtzioek izan behar dutenik. Baina funtziozko analisiak gure hizkuntzari buruzko ulermena aberasten du, komunikazio-alderdia bereziki nabarmenduz. Analisi honetatik ateratako programazioa jakintzagai edo egoera baten batasun errealean finkatuko da, nahiz funtzioek dakarten ulermena aprobetxatu.

Zergatik? Demagun euskararen ukatzeko forma guztiak identifikatzen ditugula. Oso kontestu desberdinetan agertuko dira, bakoitzak lexiko desberdina erabiliz. Funtzioak programazioaren oinarritzat erabiltzen badira, 46. orrialdean kritikatu dugun ariketaren dispersioa izango dugu ondorioa. Han enfoke linguistikoak eragina da. Hemen, aldiz, enfoke funtzionalak. Bai batean bai bestean, testuaren barruko koherentzia bilatzea falta da.

(58) PENA, 33. or.

(59) Gai hau sakontzeko, ik. COULTHARD eta WIDDOWSON.

Horregatik, ikasgai bakoitzaren ardatzak iharduera bat, testu bat, egoera bat edo izan behar du; ez egitura, ez eta funtzioa ere, biek eramaten bait gaituzte, soilik erabiliz gero, komunikazioaren muina baztertzeraz.

2.3. Komunikazio-gaitasuna

Metodologia audiolingualari egin zaizkion beste kritikak ere aipatuko ditugu. Lehenengoak hizkuntzaren analisia ukitzen du berriro. Chomskyk agerian uzten du berak osatzen dituen analisiak hizkuntza purifikatu, garbitu, abstraktu bati dagozkiola. Ez zaizkio interesatzen gure ahoskatze mozketuak, gure lapsus linguae, gure lapsus calami, gure amaitu gabeko esakuneak, ez eta gure perpaus ez-gramatikalak, non hasiera ahaztu eta gero egitura aldatzen dugun. "Hutsegite" guzti hauek alde batera uzten ditu, *jardueraren* (60) gora-beheratzen jotzen dituelarik. Berari interesatzen zaiona hiztunaren *kompetentzia* edo *gaitasuna* da; hots, hiztunak buruan perpausak osatzeko dauzkan arauak. Gero esaldi horiek gauzatzean, hizlariak hizkuntzalaritzak deskribatzen duen forma piska bat desitxuratzen badu, hori ez da hizkuntzalarien arazoa. Baina irakasleena bai, eta hauei interesatzen zaizkie jardueraren gorabeherak. Ikasleek zinta gaizki grabatuak, telefono-linea txarrak, irratiko interferentziak, kaleko zaratak etab. entzungo dituzte. Ahoskatzerakoan, "x" eta "z" horiek "s" bihurtuko zaizkie, bere esaldiak ez dituzte beti amaituko. Chomskyk proposatutako gaitasuna ez da nahiko hauentzat, jakina. Hitz egiteko orduan, ez da nahikoa perpaus bat gramatikala den ala ez jakitea (honela definitu bait du gaitasuna Chomskyk); gure ikasleek noiz eta zertarako erabili behar den jakin behar dute. Bestela esanda, hizketa jarraituak ere baditu bere arau bereziak. Kritiko batek beste kontzeptu bat proposatu du aparteko elementu hauek barnesartzeko: *gaitasun komunikatiboa* (61). Berak adierazten duenez, kontzeptu honetan bi atal berez ditzakegu. Bata kompetentzia gramatikala (Chomskyk definitzen duen gaitasuna), bestea *berbaldiaren arauak*.

Berbaldiaren arauak zer-nolakoak dira? Hauen alderdi bat *egokitasuna* da. Izenak berak sugeritzen duen bezala, hizkuntz erabilpenaren aspektu bat da esaldia kontesturako egokia den ala ez konprobatzea. Adibidetzat demagun:

1. hiztuna: **Zer ordu da?**
2. hiztuna: **Erizpide hori izan du batzordeak.**

Ez dugu inongo loturarik topatzen 1. eta 2. esaldien artean, zentzu-mailan. Esan dezakegu *egokitasun testuala* falta zaiola 2.aren erantzunari (62).

Badaude beste eratako egokitasunak ere. Adibidez, euskaldun familia gehiengan, umeek gurasoekin "hika"z hitz egitea gaizki hartzen da. Umeak hika erabiltzen badu *egokitasun sozialaren* arauak ez dituela

(60) Hizkuntzalari askok kompetentzia edo gaitasuna (hiztunak duen barruko hizkuntz araudia) eta jardura (gaitasunaren kaleko gauzatze konkretu bat) bereizten dituzte. Honetaz, ik. GOENAGA (18. or). GOENAGAK jardura aipatzeko ariketa esaten du. Guk termino hau baztertu dugu, "ariketa = klaseko egiturazko aribidea" zentzuarekin ez nahasteagatik.

(61) Dell Hymes: "On Communicative Competence" artikulua, PRIDE & HOLMESen.

(62) Kontestu honetan, lehenengo orrialdean aipatu den beste "topiko" bat argi daiteke: *erantzun osoarena*. Honen arabera, irakasleak ez dio ikasleari erantzuneko zenbait elementu ezabatzen uzten, nahiz galderan ere agertu. Adibidez, **Non bizi zara?** galderari, **(Ni) Aretxabaletan bizi naiz** erantzun behar zaio. **Aretxabaletan** soilik esatea ez du onartzen irakasle askok. Mintzaira artifizial bat sortzeko arriskuan aurkitzen gara hemen. "Erantzun osoa" gutxitan ematen bait zaigu kaleko bizitzan. Gehienetan, ahal ditugun elementu guztiak ezabatzen ditugu gure perpausetatik. Kanean gertatzen denarekin erkatuta, esan dezakegu erantzun osoaren sistemak ez duela egokitasun testuala errespetatzen, ez eta gaitasun komunikatiboaren erabilpenerako erregelak ere, ikasleak ezabatze-teknikak ere ikasi behar bait ditu. Erantzun osoa eragiteko, beste teknikak bilatu behar ditugu. Adibidez, **Egunero etortzen naiz** erantzuna jasotzeko, Gasteizen lan egiten duen bilbotar batengandik, **Noiz etortzen zara Gasteizera?** galdetzea ez da nahiko izango. Ikasleak –justifikazio guztiz– **Egunero** soilik erantzun bait diezaguke. **Gasteizera egunero etortzen zara ala hemen bizi zara** edo **Zu hemen bizi zara, ezta?** edo antzeko zerbaitek **Ez, ez, egunero etortzen naiz** natural bat emango liguke. Berriz ere, testuinguru baten beharra ikusten da.

menderatu jakin arazten digu, edo nahita puskatzen dituela, gurasoak erasotzeko. Ume honen kasuan, gurasoen "status"ak eragozten du hika-tratamendua. Beste kasu batzutan egokitasun soziala "paper sozialak" sortzen du. Adibidez, sendagileak ez du oso terminologia teknikoa erabiltzen gurekin: sendagileak ez garenez, ez bait dakigu sendagileen mintzaira berezia erabiltzen.

Hirugarren *egokitasun*-mota *erreferentziala* dei dezakegu. Hona hemen ume euskaldun batek arau erreferentzialak ez ezagutzeagatik egindako hutsa:

Ama, hor dago kobradorea (autobusarena).

Orain sarrerak atera behar ditugu.

Umeak ongi zekien amak papertxo batzuk erosi behar zituela. Baina ez zekien **sarrera** hitza ekintza kulturei eta antzekoei bakarrik zegokienik.

Analisi hirukoitz hau nahiko simple da, baina gaitasun komunikatiboaren ikaspuntuak zer-nolakoak diren idea ematen digu. Ikasleentzat, berriz, ez da nahiko forma gramatikala ezagutzea: noiz eta zertarako erabili ere ikasi behar dute.

Analisi berriak aurrekoek baztertzen zutena hasi dira aztertzen: esaldiaren, edo hobeto, testuaren zentzua, esaldiaren inguru ez-linguistikoarekiko harremanak, faktore estralinguistikoak. Baina ez du horregatik aurreko analisia bera baztertzen; haren osagarria da baizik. Analisi hauek asko hedatu dira azken hamarkadan. Eta beren eragina orain ikusten da testugintzan ingelesaren munduan behintzat.

EGOKITASUN-MOTAK

1. Testuala: orain arte esan edo idatzi denari dagokiona
2. Soziala: parte hartzaileen paper sozialei dagokiena
3. Erreferentziala: mundu estralinguistikoari dagokiona.

3. IKUSPEGI PSIKOLOGIKOA

3.1. Hurbilketa berria eta psikologia

Lehendabizikoz, behavioristei eginiko kritikak ikusiko ditugu. Eta gero, proposatu ziren hipotesi berriak.

3.1.1. Behavioristei eginiko kritikak

Chomskyk Skinnerren liburu bati egindako kritikatik abiatuko gara (63). Skinnerrek hizkuntza ikastea ohiturak sortzea zela mantentzen du, behavioristen lineari jarraituz. Chomskyk, aldiz, psikologia honen hutsuneak salatzen ditu. Estimulu batek, adibidez, erantzun onargarri bat baino gehiago jaso dezake. Adibidetzat har dezagun:

Zenbat irabazten duzu?

(Hemen estimulu linguistiko bat eman dugu, baina estimuluak ez du linguistikoa izan beharrik.) Euskarako klasean kopuru konkretua aipatuko da beharbada, nahiz egiazkoa ez izan, baina hori ez da erantzun posible bakarra. Klasez kanpoko bizitzan, beste mota bateko erantzunak ere entzuten dira:

Eta zuri, zer inporta zaizu?

Ba, ez zekiat. Hil honetan soldata igo behar didate.

Lanik gabe nago.

Merezi baino gutxiago.

(63) Artikulu honen gaztelaniazko itzulpena BAYESen dago. Liburu berdinak Chomskyren idea hauen kritika gogorra dakar. Behaviorismoa teoria bizia da oraindik.

Ez. Umeak zaintzen ditut etxean. Netoak ala brutoak?

Hots, estimulu batek ez dakar erantzun-formula finkorik, nahiz testuliburu askok bestela ulertarazi. Hau ikusi eta gero, ezin dugu zer-nolako erantzuna eman beharko dugun aurrez esan.

Beste kritika bat ondoko hau izan da: beharbada, animaliek ohiturak ikasten dituzte behavioristek esaten duten modura. Baina horrek ez du esan nahi gizakiok berdin egiten dugunik. Animalietatik gizakietara pasatzea justifikatu gabeko estrapolazio bat da.

3.1.2. *Chomskyren hipotesia*

Skinnerri kritika egin ondoren, Chomskyk bere eredu berezia aurkeztu zuen, umeak bere ama-hizkuntza nola eskuratzen duen azaltzeko. Hizkuntza, beretzat, arauak gobernaturiko ekintza bat da. Eta burumuinaren zati berezi bat ekintza honetara zuzendua omen dugu. Jaio aurretik ere, buruak hizkuntzaren aurremapa edo plan eskematikoa dakar. Hizkuntza ikasteko aurreproiektu hau *Language Acquisition Device-LAD (Hizkuntza eskuratzeko mekanismoa)* deitzen du Chomskyk. Hipotesi hau justifikatzeko, Chomskyk azpimarratzen du ezin dela bestela ulertu matematikazko eragiketa simboliko sinpleenak burutu ezin dituen lau urteko ume batek ama-hizkuntzaren arautegi konplexua neurri handi batean menperatzea. Arrazonamendu hau garatuz, bigarren hizkuntza ikasteen buruan gertatzen diren prozesuak eta lehenengo ikasteen gertatzen direnak, funtsean, berdintsutat har daitezkeela baieztatzen da.

3.2. **Hipotesiak**

Bestalde, Chomskyren LADa hizkuntz ikastea prozesu bat dela dioen kontzeptuarekin lot daiteke. Teoria honen arabera, hizkuntz ikastea ez da aztura-multzo bat buru huts batean grabatzea, ikaslearen ahalegin aktiboaren ondorioa baizik. Irakasleak presentatzen dizkion hizkuntz datuen aurrean, ikaslea interpretatzen saiatzen da. Zientzilari baten modura, bere hipotesiak osatzen ditu, gero konprobatzeko eta ikastēn duenaren arabera moldatzeko. Hona hemen euskaldunberri bati gertaturiko hipotesi-prozesu baten xehetasunak, **konturatzeko** hitza lehenengo aldiz entzuterakoan.

Entzundako esaldia:

Denbora konturatzeko pasatu zait

1. hipotesia: Hau ortografi huts bat besterik ez da.

Idazleak "konturatzeko" idatzi nahi zuen

Hipotesi hau baztertu eta gero, beste hau formulatu du:

2. hipotesia: '-ke' horrek ahalezko aldiren bat adierazten du.....Ez, ez dirudi.
3. hipotesia: **Aditz batzuek forma sintetiko bereziak dituzte. Hau izan daiteke horietako bat; normalean beste itxura batekoak izaten dira, baina, bada ezpadaere, konprobatuko dut.Ez, ez da posible.**
4. hipotesia: **Forma hau guztiz berria da. Norbaiti galdetu behar diot.....Bai, "ke" horrek "gabe" esan nahi du.**

Ikasleen prozesuak ez dira normalean hain esplizituak izaten, baina psikologia honek antzeko jokabidea dagoela baieztatzen du. Hori horrela bada, irakasleok kontuz ibili beharko dugu, ikasleen interpretatze-iniziatibak ez itotzeko. Noizean behin, hiztegira edo irakaslearengana jo baino lehen, ikaslea saia dadila asmatzen.

Arrazoi beragatik bistan dago "gramatika" irakasteko jokabideak lehen baino malguagoak direla (64). Batzutan, irakasleak arauak asmatu egin behar ditu, prozedura induktiboa jarraituz, bere interpretazio-

(64) Malgutasun hau praktikotasunaren ondorioa da.

ahalmena bizirik gordetzeko. Besteetan, irakasleak emango du arauaren formulazioa hiztegi tekniko ahal duen neurrian baztertuz, ikasleak sekulan asmatuko ez lituzkeen arauak uler ditzan eta aplikatzeko garaian dedukzioa erabil dezan. (Umeekin, noski, bigarren azalpide hau ez da gehienetan hain erabilgarria).

Bide batez, irakasleonek beste uste bat komentatu behar dugu:

klasean ez dut hitzik ere esaten erdaraz.

Hasierako metodo estrukturalistak jarraituz, ontzat eman behar dugu topiko hau, baina

- a) Hizkuntza arauak gobernatutako ekintzat hartzen badugu, horrek ez du arau horien azalpen esplizitua ematea baztertzen.
- b) Psikologiak hizkuntza irakasterakoan prozesu kontzienteak erabilgarriak direla esaten badigu, zergatik ez aprobeztatu? Kasu honetan ere irakasleak sistema praktikoa eta azkarrena bilatu-ko du.

Inolaz ere erdarazko azalpenik ezin dela eman esaten badugu, zentzua garbi azaltzeko posibilitateak asko mugatzen dizkiogu irakasleari. Arauen ulermen formala garatzeko, erdarazko azalpen zehatz eta ongi aukeratua ezinbestekoa da batzutan. Noiz behinka, erdarazko azalpen batek argi ditzake arazoak. Era berean, itzulpen-ariketa labur bat erabil daiteke ikasleek gure euskarazko azalpenak ulertu dituzten ala ez konprobatzeko. (Ulermena konprobatzeko beste teknika batzuk badirela ezin dugu aiantzi). Nolanahi ere, itzulpen-teknika hauek ez digute inolaz ere gramatika-itzulpenen metodora itzultzeko aitzakirik ematen. Alde batetik itzultzea teknika espezializatua bait da, gure ikasleentzat ez oso egokia. Eta bestetik, klasearen helburua euskara praktikatzeko denez gero, euskarak izan behar du gelako hizkuntza nagusia.

3.3. Errakuntz analisia (65)

Hizkuntzak ikastea prozesutzat hartuz, ikasleek hutsegiteei beste garrantzi bat eman behar diegu, prozesu horren barruan ikasleak noraino heldu diren esaten bait digute. Baina badaude beste ikuspegi batzuk ere. Hemen, huts baten aurrean gerta daitezkeen hiru jarrera desberdin deskribatuko ditugu:

- a) Ikaslea zigortu (txikitatik askok ezagutu duten erremedioa). Kasu honetan, irakasleak ikasleak nahita egiten duela edo behintzat ikaslearen errua dela sinetsi behar du.
- b) Hutsa baztertu, ahal den lasterren forma zuzena praktikatu. Hau da estrukturalisten jokaera. Jokabide honen formarik gogorrenaren arabera, gertatzen diren hutsegiteak irakaslearen ardurara eta errua dira: klasea ez duela ongi mailakatzen esan nahi omen du horrek, eta ikasleek menpera dezaketen baino material gehiago sartzen ari dela. Geroko eritzi modifikatua: hutsak ebitatu ezin dira; irakasleak ahal duen neurrian baztertuko ditu. Bi jokabideetan, lehenbailehen zuzentzea garrantzitsua da, hutsa *ihartu* edo *fosildu* (66) baino lehenago.
- c) Hirugarren ikuspegia, hurbilketa komunikatiboaren aldekoena da: hutsak onartzen dira neurri batean. Egiturazko ariketetan, hutsak lehen bezain azkar zuzentzen badira ere, ariketa komunikatiboetan bestela gertatzen da. Komunikazioa da helburua, eta ikaslea zuzentzeak hori eragotziko luke, hain zuzen. Gehien-gehien, irakasleak, entzuten dituen hutsak aipatzen ditu, hurrengo klase batean puntu horiek lantzeko.

Hirugarren ikuspegi hau ondoko teoria honekin (67) lotuta doa: hizkuntza berri bat menderatu arte, ikasle batek zenbait arotatik pasatu behar du; eta behin-behineko aro horietan, hutsegitea ezinbestekoa da. Ikasleek huts-motek, orduan, zer arotara heldu diren esaten digute irakasleoi. Honengatik, hutsa bera aztertzeak merezi du, ikasleak nolako hutsa egin duen uler dezan eta, zuzendurik, hurrengo arotara pasatadin. Hutsak analisatzeko prest egote hau, aurreko ikuspegiko baztertzearekin konpara dezakegu.

(65) Ik. PARKINSON DE SAZ, 11.4.

(66) Hitz hauek huts bat sistematiko eta automatiko bihurtzen denean erabiltzen dira.

(67) Honetaz, ik. GORBET eta RICHARDS.

Irakasleak aukeratu behar du jarreraren artean, ikaslearengan sortuko diren efektuak ongi neurtuz. Inoiz zuzentzen ez den hutsa ihartu edo fosildu egiten da. Eta gehiegi zuzentzen dugun ikaslea bildurtu egiten da, mututzen ez bada. Scylla eta Charybdis.

Orain arte, *errakuntz analisian*, ikasleak ama-hizkuntzatik egiten dituen *transferentzia negatiboak* azpimarratu dira beti. Estrukturalistek bereziki aztertzen zituzten. Hizkuntzalaritza aplikatuaren sail oso bat dedikatzen diote: *analisi kontrastiboa* (68). Ikasleen ama-hizkuntza eta xede-hizkuntza erkatuz, iker-tzailea hizkuntza berrian zein zailtasun izango dituzten aurrez aurre saiater da. Puntu hau ikertu gabe dago euskara eta gaztelaniaren artean.

Beste ikerbide bat ikasleen errakuntzarena da: ikerleak ikasleek zein huts egiten dituzten analizatzen du. Euskadin, une honetan, irakasle bakoitzak honelaxe egiten du. Bere esperientzian finkatzen da zailtasunak zehazteko. Baina zerbait zientifikoago edukitzea posible eta derrigorrezko da.

Baina transferentzia guztiak ez dira negatiboak: ikasleak bere ama-hizkuntzaz daukan ezagueraren alderdi asko bigarren hizkuntzara transferi ditzake. Adibidez, pluralaren markaren beharra berdina da gaztelaniaz eta euskaraz; forma eta lekua bakarrik aldatzen dira; baina oinarriko kontzeptua berdintsua da. Fonologian ere, *transferentzia positiboak* negatiboak baino gehiago dira. Hiztegian, erro berdineko hitzak dexente dira. Hizkuntza askotan antzeko kontzeptuak eta funtzio berdinak ere agertzen dira. Gainera, ikaste-teknikak ere transferigarriak dira (69).

Laburtuz, transferentzia negatiboei buruz askotan hitz egiten da; baina badaude positiboak ere eta horiek aprobeztatu egin behar ditugu.

3.4. HURBILKETA KOMUNIKATIBOA ETA HIZKUNTZ LABORATEGIA

Ezin da esan metodologia estrukturaleri egin zaizkien kritika hauekin, beste metodologia bat guztiz osatu denik. Korrante berri honetako idazleek "hurbilketa komunikatiboa" terminoa erabiltzen dute beraien ekintzak izendatzeko. Badute ardatz nagusi bat hizkuntz analisiaren aldetik: betiko analisi linguistikoak baztertu gabe, hizkuntz forma bakoitza zertarako erabiltzen den azpimarratzen dute. Psikologiaren aldetik, formula behaviorista batzuk ñabartu egiten dituzte, edo baztertu. Azken prozesu hau garbi ikusten da hizkuntz laborategian. Hasieran, helburua zera zen: ikasleei gramatika-puntu zehatz bat lantzeko ahalik eta posibilitate gehien ematea. Alabaina, ariketa mekaniko horiekin, ikasle batzuek behintzat aldaketa konstanteak erraz buru ditzakete, ezer ulertu gabe ere. Baina laborategia beste era batetara ere erabili ahal dugu: ikasleen produkzio autonomoa estimulatzeko; beste ariketa baten sarrera bezala, entzumen globala lantzeko, hots *azalgaineko ulermena* lortzeko etab. Egiturazko ariketak (drill direlakoak), aukera bat besterik ez dira. Ez dago arrazoirik laborategiaren aukerak egiturazko ariketa horietara murrizteko.

3.5. TREBETASUNEN LEHENTASUNAK

Hasierako estrukturalistek garrantzi handiena mintzamenari ematen zioten bezala, oraingo teorikoek ikasleen beharrak aztertzen dituzte, *trebetasunen* lehentasunak finkatu baino lehen. Beraz, ikasleek bere bizitzan idazmena erabili behar izango badute, batez ere idazten ikasiko dute. Baina hizkuntz ikastaldi orokorretan ere, idazmena lantzea onargarria da batez ere adinekoekin. Honi buruzko topiko bat bada:

Ikasleek ez dute idatzi behar, ahozkoa ongi menperatu arte behintzat

(68) Ik. LADO (1973) eta PARKINSON de SAZ, 11.3.

(69) Baina transferentzia positibo hori ez da beti gertatzen. Irakurkeraren teknikak har ditzagun adibidetzat: jendeak bere ama-hizkuntzan ez du ia sekulan hiztegia erabiltzen hitz berri baten zentzua jakiteko. (Irakasleok bai, baina hori gure deformazio profesionalari zor zaio). Zentzua testuingurutik deduzitzen da. Bigarren hizkuntzan, ordea, segituan jotzen dugu hiztegiara edo irakaslearengana. Zergatik ez dugu ama-hizkuntzaren irakurtze-teknika hori transferitzen? Irakaste-sistemak inizatiba eta sormena kentzen ote dizkigu?

Praktikan, ordea, forma idatziaren beharra hain nabari da helduen artean, ez emateak ulermena eragozten diela askotan, gure gizartean idazmenari eta irakurmenari hainbesteko garrantzia ematen bait diegu. Hortaz, hasierako estrukturalistek esaten zutenaren aurka, ez dago hitz baten idatzizko forma segituan ez aurkezteko arrazoirik, baita ahozkoarena baino lehenago ere. Hau gramatika-itzulpeneko metodologiara itzultzea ez dela garbi gera bedi: beti bezala, ahozkoa landu behar da. Baina forma idatziaren aurkezpena atzeratzeak ez du onik ekartzen helduentzat, gaitzirakurritzko ebakeren baztertzea ez izatekotan.

V. GAURREGUNGO AUKERAK

1. ZEIN METODOLOGIA?

Gramatika-itzulpenezko metodologiak ikasgela askotan oraindik bizirik badaude ere, teori mailan aspaldian hil ziren. Haien hutsuneak agerian daude. Askoz zailagoa da audiolinguala eta hurbilketa komunikatiboaren artean aukeratzea. Lehenengoak, *gramatikaltasuna eta zuzentasuna* azpimarratuz, ez ditu ikaslearen sormena eta sentipena nahiko erabili. Audiolingualaren hutsuneen aurreko erreakzioa denez gero eta bere berritasunagatik, bigarrenak beste arrisku bat sortzen du: audiolingualaren alderdi positiboak baztertzekoa, *jariotasuna eta erraztasuna* besterik ez landuz. Azkenean, kalitate hauek ezin dira banatu: gramatikaltasun-ezak entzulearen ulermena eragozten du; jariotasun-ezak entzuteko gogoak kentzen ditu. (Euskaldun zaharrek diotenez euskalduntzen ari den bat entzuteak benetako nekea sortzen du.)

Bestalde, ezin dugu ahortzi, programari dagokionez, hurbilketa komunikatiboak ez duela sailkapen linguistikoa abandonatu. Funtzioen deskribapena formaltzea ez da gramatikarena bezain gauza aurreratu eta zehatza. Funtzioen artean ez dago inongo ordena jerarkikorik, eta testuliburu-egile gehienek, azkenean, gramatikek sugeritzen duten sailkapen linguistikoa jarraitzen dute.

Baina problema sakonena psikolinguistika aldetik dago, zeren, azkenean, hizkuntz analisi berriak metodologia audiolingualean ere gorputzera daitezke.

Aitzitik, ikastearen psikologiak bi ikaspide desberdin eskaintzen dizkigu: bata, behavioristak, hizkuntza ohitura-multzo bat dela esaten du. Errepikatzearen eta automatismoak eskuratzearen bidez ikasten omen da hizkuntza. Besteak hizkuntza arauak gobernaturiko ekintza dela dio. Hizkuntzak ikastea ikaslearen partehartze eta datuen estrukturatze aktiboaren ondorioa izaten omen da. Esperientziaz bada-kigu bi ikaspide hauen bidez ikas daitekeela. Beharbada, neurri batean elkar osatzen dute, eta biak aprobetxatu ahal ditugu. Adibidez, hizkuntza baten soinua lehenengo ikaspidetik bereganatzen direla dirudi. Metodologia audiolingualaren unerik ahulena transferentziarena izan da beti. Eta puntu honetan, hurbilketa komunikatiboak idea berri asko eskaintzen digu. Hurbilketa honetan, komunikazioaren garrantzia bereziki nabarmentzeak beharrezko antidotoa ematen digu egiturazko ariketa askoren lehortasunaren aurrean.

Hemen bi metodologia hauen arteko diferentziak azpimarratu egin dira, baina gelarako zenbait ekintzatan biak ados egon daitezke. Egoera honek malgutasuna eskatzen dio irakasleari. Askotan, ezjakitez, txikitan izan genituen irakasleek egiten zutena errepikatzen dugu. Edo geure topiko eta usteak aztertu gabe, besterenak txartzat jotzen ditugu. Uste bakoitzak egiaren zatitxo bat badu ere, ezin dugu ñabartu gabeko topikorik, besterik gabe, dogmatzat hartu.

2. METODOLOGIA MINORITARIOAK

2.1. Deskribapena

Orain arte aipatu metodologiak, zalantzarik gabe, hedatuena dira. Hurbilketa komunikatiboari egiten zaion kritika jasotzeko, metodologia minoritarioetara jo beharko dugu: Gattegnoren *Bide Isila* (70), Curranen *CLLa (Taldeko Hizkuntz Ikaskuntza)*, Lozanoven *Sugestopedia*. Hemen emango diren deskribapenen helburua zera da: metodologia "maioritarioak" zein puntutan kritikatzin dituzten ikustea.

Har dezakegu Bide Isila. "Isila" irakaslea gehienbat isilik egoten delako deitzen zaio. Gattegnok irakasleak gehiegi dominatzen duela pentsatzen du eta izan behar duen protagonismoa kentzen diola ikasleari. Honen ikuspegitik, ikasleak ez ditu bere ahalmen guztiak erabiltzen, irakaslearengan sostengatzen delako. Problema hau konpondu nahian, irakasleak behin bakarrik esaten ditu hitz berriak. Hortik aurrera, klasearen oroimen kolektiboaz baliatuz, ikasleek elkarrengandik atera behar dute ahaztutako informazioa. Zentzu honetan, zenbat eta handiago den klasea, hainbat eta aberatsago izango da oroimen kolektiboa. Egitura berri baten aurkezpena egin eta gero, ikasleek bikoteetan lantzen dute. Irakaslearen egitekoa bigarren mailako bihurtzen da.

Beste metodologia bat: Curranek proposatutako Taldeko Hizkuntz Ikaskuntza: ikasle-talde txiki bat korruan esertzen da. Kasete bat dago erdian, zinta huts batekin, ikasleen esaldiak jasoko dituen. Zer esaldi baina? Beraiek botatzen dituztenak. Irakasleak ez dakitena itzuli egiten die, behar diren hitzak ikasleari belarrira esanez. Esaldia praktikatu eta gero, ikasleak grabatu egiten du. Ondoko unean, ikasleek izan dituzten sentipenak adierazten dizkiote taldeari, ama-hizkuntzaren bidez. Gero, zintan grabatutako materialaz baliatuz, agertzen diren gramatika-puntuak lantzen dira. Irakasleak zenbait gramatikazko ohar egiten dizkie ikasleei, ahalik eta modurik sinpleenean.

Gainbegiratuko dugun hirugarren metodologia Lozanoven *Sugestopedia* da (71). Lozanov Bulgariako psikologoak ikastearen aurka ditugun defentsak leundu nahi ditu. Horretarako, musika klasikoa jartzen du, ikasleak besaulki lasai batzuetan esertzen dira eta dialogo luze bat entzuten eta ikasten dute. Lozanoven esanez, metodologia honen bidez, ikaslearen oroimena asko ahalmentzen da. Hitz mordo bat ikasten omen dute egunero.

2.2. Berezgarriak

Ikus ditzagun orain metodologia hauek dituzten auresuposaketak. Hiru metodologiek zenbait ezau-garri konpartitzen dute. Hauetxek aipatuko ditugu (72):

- a) **Ikaslearen identitate osoa parte hartzera bultzatzen dute.**
- b) **Lehenengo hizkuntza ikastea eta bigarrena ikastea guztiz desberdintzat jotzen dute hirurek.**
- c) **Hirurak inductiboak dira hizkuntzarekiko lehenengo topaketan... Hirurek azalpenak eskaintzen dituzte aurrerago, ikasleek behar dutenen arabera.**

Baina hasieran, materiala aurkeztu eta ikasleek berarekin ahal dutena egiten uzten dute.

- d) **Hirurak ez-zuzentzaileak dira bere hurbilketan eta ikasleari denbora ematen diote, horrela hizkuntza ikastearen estutasuna eta tentsioa gutxiagotzeko. Forma zuzenduak apoiu gisa eskaintzen dira, informazio bezala, ez kritika modura, eta ikasleak behar duenean edo jakin-nahia erakusten duen momentuetan.**

(70) Hiru metodologia hauez, ik. STEVICK. Iturrien bibliografia ere badakar. Zerrenda honek, ez ditu, noski, joera guztiak jasotzen.

(71) Ik. PARKINSON de SAZ, 14.3. Azken honetan, Lozanoven baieztapenak gogor salatu dira: ik. SCOVEL.

(72) RIVERS-engandik hartuak dira puntu hauek.

- e) **Hauetako hurbilketa bakoitzak hasieratik hizkuntza aktiboki erabiltzera bultzatzen ditu ikasleak.**
- f) **Azkenik, ohar gaitzke hauetako hurbilketa bakoitza "guztiok batera borrokan" edo antzeko sentimendua sortzen saiatzen dela. Honela ikasleak oso gutxi ezagutzen duen hizkuntza batez mintzatzeko izaten dituen inhibizioak gutxitzen ditu.**

Metodologia hauek, beraz, klase ematerakoan beste alderdi batzuk ere kontutan hartu behar ditugula azpimarratzen dute.

3. BESTE ZENBAIT JOERA

Gaurko beste zenbait joera ere aipatu behar dira, metodologiaren munduaren irudi hau osatzeko. Ikasleek ikasteko erabiltzen dituzten *jokamolde* edo *estrategiak* asko ikertu dira azkenotan. Zer esan nahi du honek? Badirudi, puntu berri bat ikasterakoan, ikasleek mota desberdinetako hurbilketak erabiltzen dituztela. Adibidez, ikasle batzuek ikaspuntu osoa bat-batean ikusi behar dute. Beste batzuek, alderantziz, zatika nahiago dute ikasi. Ikasteko estilo desberdin hauek kontutan hartzea posible ote da? Seguruenik, estilo hauek zerikusi handia dute hurbilketa *global*arekin eta *analitiko*arekin. Jakina da "global" hitzak (sintetikoa ere esaten da) didaktikan zer esan nahi duen, alegia, osagaietan zatitu baino lehen, egiturazko multzo osoak ulertu eta maneiatzen direla. Analitikoak alderantzizko prozedura jarraitzen du. Bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan, metodoak globalak izango dira irakasleak elementu berrien azalpenak eman baino lehen esaldi osoak aurkezten baditu. Ikasleek esaldiak globalki ikas ditzakete, analisatzeko gai izan baino askoz lehenago ere. *Murgiltze-programak* (73) prozedura globalaren forma berezitat har daitezke. Murgiltze-programa garbi eta soil batean, umeak lehenengo momentutik xede-hizkuntzaren bidez ikasten ditu jakintzagai guztiak, irakurmena eta idazmena barne. Metodologia honen arrakasta faktore sozial eta psikologikoen menpean dago. Bistan dagoenez, metodologia hau hasieratik saiatzen da ikaslearen gaitasun komunikatiboa garatzen, zuzentasun gramatikala alde batera utziz.

Ikasketarako jokamoldeen arazo honekin lotuta doa *ikasketa bakoiztuak* egiteko diren materialei buruz dagoen interesa. Ikasle bakoitzaren erritmo, gaitasun eta nahiak errespetatzeko, tratamendu indibiduala eskaini behar zaiola ateratzen da ondorio bezala ikasketa-mota honetan. Gaur egun, ordea, ezin da honelako proposamenik gure artean martxan jarri euskarazko materiala oso urria bait da.

Bestalde, hor dago *psikologia humanistikoak* dakarren perspektiba, ikasleen hizkuntz ikasketak eta bizipen afektiboak elkarrekin lotzen saiatzen dena (74).

Ama-hizkuntza eskuratzearen eta bigarren hizkuntza ikastearen arteko harremanak asko eztabaidatzen dira azken urteotan. Alde batetik, Errakuntz Analiak sugeritzen digu ama-hizkuntza ikasten ari den umeak eta bigarren hizkuntza ikasten ari den eskolome edo helduak hutsegite berdintsuak egiten dituztela.

Adibidez, bai ume euskaldunek bai euskaldunberriek ***ez nahi dut** esaten dute batzutan, **ez dut nahi**-ren orde. Baina bestalde, S. Krashen-ek (75) argi berezten ditu 1. eta 2. hizkuntzaren ikaste-prozesuak. 1. hizkuntza *eskuratu* edo baitaratu egiten omen du haurrak, bere ulermen eta adierazmenaren beharren arabera. 2. hizkuntzaren lortze-prozesuan, bi elementu berezten ditu: bata, 1. hizkuntzan bezala, eskuratzeari; bigarrena, formalki ikastea. Berezik, ikaste formalak barne-*monitore* bat garatzen du, norberaren ekarpena (batez ere idatzizkoa) kontrolatzen duena. Teoria honek interes eta ikerlan asko sortu du, eta H1 eta H2ren arteko berdin-desberdintasunak ulertzeko giltza eskaintzen digu.

(73) Ik. LAMBERT & TUCKER: BILLYk ondorioen pobretasuna kritikatzan du, alternatiba bezala, ikastaro trinkoak proposatuz.

(74) Ik. MOSKOWITZ klasean erabil daitezkeen ariketetarako.

(75) KRASHEN.

4. AZKEN HITZA

Denek onartutako metodologiarik ez dago. Iniziatiba eta idea asko dagoela agerian dago, baina hizkuntzak ikastearen xehetasunei buruz oraindik ez dakigu aski. Alderdi batzuetan behintzat, metodologiak hipotesi hutsetan finkatzen dira. Batzuk prozedura zientifiko baten bidez baztertu egin dira. Beste batzuek justifikapen partziala topatu dute. Metodologiaren ahultasun hauek kontuz ibiltzera behartzen gaituzte: arazo guztiak ez ditu metodologia bakar batek konponduko. Badirudi joera eklektiko bat inposatzen zaigula.

Alde positibotik, aurrerapen garrantzitsu batzuk lortu direla esan behar da: hasieran, aurrerapen horiek hizkuntzen analisietan izan dira batez ere. Azken urteotan ikerleen interesgunea ikaslearen jokamoldeak izan dira.

Azken finean, irakasleok gure topiko eta usteen arabera irakasten dugu. Une honetan egin dezakeguna zera da: horiek eztabaidatu, zehaztu eta bere neurrian onartu edo baztertu. Horixe, besterik gabe, aurrerapen handia izango litzateke.

Orri hauetan hizkuntz irakaskuntzaren panorama aberatsa erakusten saiatu gara. Ez dira metodologia guztiak aipatu, ez eta aipatuak sakonki aztertu. Metodologia bakoitzak ikaslearen ezagupenak neurtzeko erabiltzen dituen teknikei buruz, esate baterako, ez da hitzik ere esan. Hala ere, orain testuaren 1. orrialdera itzul gaitezke gure usteak eta topikoak berriaz aztertzerara. Gure aukerak kontzienteki egiten baditugu, eztabaida serio baten posibilitatea handitzen dugu.

Hala ere ezin dira irakaslearen mugak ahantzi. Hona hemen, idazle batek esaten duena:

**Ezin dugu hizkuntza bat irakatsi, hizkuntza bilaka daitekeen baldintzapenak sorrerazi
baizik, gizonaren buruan hizkuntza haz dadin.**

Wilhelm von Humboldt, euskaltzalea, 1835. urtean hil zen.

BIBLIOGRAFIA

Bi erizpide jarraitu dira, bibliografia hau osatzeko. Alde batetik, glotodidaktika inguruan gaztelaniazko eta euskarazko liburu guztiak sartzen saiatu da. Bestalde, beste hizkuntzetan dauden liburuen artean, aukera bat egin da, gai nagusia estaltzeko asmoaz.

- AEK-BIZKAIA *Urraspide 1* (Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea - Bizkaia, d/g)
AEK-BIZKAIA *Urraspide 2* (Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea - Bizkaia, d/g)
AEK-BIZKAIA *Urraspide 3* (Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea - Bizkaia, d/g)
AEK-BIZKAIA *Urraspide 5* (Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea - Bizkaia, 1980)
AEK-BIZKAIA *Urraspide 7* (Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea - Bizkaia, 1980)
AEK-BIZKAIA *Urraspide 8* (Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea - Bizkaia, 1981)
ALEXANDER, L. eta EUSKALTZAINDIA *Hitz egin, Irakaslearen liburua 1. maila*. (Euskaltzaindia, 1978)
BAYES W. A. (arduraduna) *Chomsky o Skinner?* (Fontanella, 1977)
BENNETT W. A. *Las lenguas y su enseñanza* (Catedra, 1975)
BILLY L. *Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion in The Canadian Modern Language Review*. 1980, 36-3, 422-433. orrialdeetan agertua.
BLOOMFIELD, L. *Language* (Allen & Unwin, 1935)
CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics* (Penguin, 1973)
COULTHARD, S. P. *An Introduction to Discourse Analysis* (Longman, 1977)
CRYSTAL, D. *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. (Médica y Técnica 1981)
EK J. van *The Threshold Level* (Council of Europe, 1975)
EK, J. van & ALEXANDER, L. G. *Waystage*. (Council of Europe, 1977)
ESTARELLAS, J. *La psicolingüística y la Enseñanza de los idiomas extranjeros* (Anaya, 1971).
FRIES, C. C. & LADO, R. *English Sentence Patterns* (Univ. Michigan Press, 1958)
GALISSON, R. & COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. (Hachette, 1976)
GONZALEZ DE TXABARRI, J. J. *Jo ta ke, 2. liburua* (Elkar, 1980)
GOENAGA, P. *Gramatika bideetan 2. edizioa* (Erein, 1980)
GORBET, F. *Errakuntz analisia eta haurren hizkuntz eskuratzea in Zenbait Artikulu* (Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1985)
GREVE, M. de & PASSEL, F. van *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras* (Fragua, 1971)
HONDARRAITZ TALDEA, *Jalgi Hadi, 2. mailako irakaslearen gida-liburua* (Elkar, 1981)
JOHNSON, K. & MORROW K. (arduradunak) *Communication in the Classroom* (Longman, 1981)
KALZAKORTA, M. *Mintzamena lantzen* (Gipuzkoako Ikastolen Elkarte, 1980)
KRASHEN, S. *Second Language Acquisition & Second Language Learning*. (Pergamon, 1981)
LADO, R. *Language Testing - The Construction & Use of foreign language tests* (Longman, 1961)
Lingüística contrastiva, lenguas y culturas (Alcalá, 1973)
LAMBERT, W. E. & TUCKER, G. R. *The Bilingual Education of Children* (Newbury House, 1972)
LAMERAND, R. *Teorías de la enseñanza programada y laboratorios de idiomas* (Fragua, 1971)
MARTINET, J. (arduraduna) *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua* (Gredos, 1975)
MEAD, R. C. Jr. (arduraduna) *Northeast conference on the Teaching of Foreign Languages -en Reports of the working committee* (George Banta, 1966)

- MOSKOWITZ, G. *Caring & Sharing in the FL Class* (Newbury House, 1978)
- O'NEILL, R. *Interaction* (Longman, 1976)
- PARKINSON DE SAZ, S. M. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas: Teoría y Práctica* (Empeño 14, 1980)
- PASSEL, F. van *Enseñanza de idiomas a los adultos* (Fragua, 1973)
- PEÑA, X. *Euskal - irakasbide laburra, lenengo maila* (-, 1963)
- PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (arduradunak) *Sociolinguistics* (Penguin, 1972)
- RICHARDS, J. (arduraduna) *Error Analysis* (Longman, 1974)
- RICHELLE, M. *La adquisición del lenguaje* (Herder, 1978)
- RIVERS, W. An exploration of new trends in second language teaching: The Silent Way, Suggestopedia, Counselling Learning - Community Language Learning, 1979ko TESOLEko jardunaldietan aurkeztua, gero, "Forum"eko XVIII. tomoko I. alean partzialki zitatua, (1980ko Urtarrila)
- ROULET, E. *Théories grammaticales, descriptions et l'enseignement des langues* (Labor, 1972)
- SCOVEL, T. *Suggestology and Outlines of Suggestopedya-ren aipamen kritikoa, Tesol Quarterly-ko 13. tomoko 2. aleko 255-266. orrialdeetan agertua: 1979ko Ekainean*
- SKINNER, B. *Verbal Behaviour* (Appleton-Century-Croft, 1957)
- STEVICK, E. *Memory, Meaning & Method* (Newbury House, 1976)
- TITONE, R. *Bilingüismo y Educación* (Fontanella, 1976)
- Psicolingüística aplicada* (Kapelusz, 1976)
- TXILLARDEGI. *Euskal Fonologia* (Ediciones Vascas, 1980)
- UZEI. *Psikologia Hiztegia* (Elkar, 1980)
- VERLEE, L. *Enseñanza de idiomas e información cultural* (Fragua, 1972)
- WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication* (OUP, 1976)
- WILKINS, D. *Notional Syllabuses* (OUP, 1976)

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA

EUSKARA ZERBITZUAREN ARGITALPENAK

GLOTODIDAKTIKA-LANAK:

1. HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: TOPIKOAK ETA METODOLOGIAK. *N. Gardner.*
2. HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: GRAMATIKA ARIKETAK. *J.A. Mujika.*
3. HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: MAILAKETA GRAMATIKALA. *I. Olaziregi.*
4. HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: NEURPIDIAK (argitaratu gabea).
5. HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: ZENBAIT ARTIKULU.
6. HAURRAK EUSKALDUTZEN GIÑOLAREN BIDEZ. *I.M. de Lezea-Kukubiltxo.*
7. EUSKARAREN GAITASUN AGIRIA: PROGRAMA.
8. EUSKALTZAINDIEN BATASUNERAKO ESKAINI DITUEN ERABAKIAK.
9. HAURRAK EUSKALDUTZEN GIÑOLAREN BIDEZ II. *I.M. de Lezea.*
10. IPUIN ZAHAR ETA BERRIAK. *L. Iriondo.*
11. JOLASEAN. *I. Urbietta.*
12. AMONAREN IPUINAK. *E. Genua.*
13. IPUIN GEHIAGO. *A. Lertxundi - J. Lucas - Keinu - Maskarada.*
14. ESKOLARAKO IPUINAK ETA TXOTXONGILOAK. *I.M. de Lezea.*
15. HIZKUNTZ JOLASAK. *M. Sainz - I. Olaziregi.*
16. EABHEM: EUSKARA MAILA NEURTZEKO TESTA. *G. Ajuria - J. Ibarra - J. Sierra.*
17. EGA. 1983KO AZTERKETAK.
18. BAKARKA 1. EUSKERA A DISTANCIA. *J.A. Letamendia.*
19. EUSKALKIZ EUSKALKI. *R.M. Pagola.*
20. KONTU KONTARI. *L. Iriondo.*
21. MUSIKA HEZKUNTZA ESKOLAURREAN. *I. Urbietta.*
22. BAKARKA 2. EUSKERA A DISTANCIA. *J.A. Letamendia.*
23. TREBATZEN. OHO-KO GOIKO ZIKLORAKO HIZKUNTZ ARIKETAK. *M. Sainz.*
24. EGA. 1984 ETA 1985-EKO AZTERKETAK.
25. GALBAHE-E2 HIZKUNTZ TESTA. *I. Olaziregi eta J. Sierra.*
26. GALBAHE-E1 HIZKUNTZ TESTA. *I. Olaziregi eta J. Sierra.*
27. GALBAHE C1 y C2 TESTS DE LENGUA. *J. Sierra eta L. Olaziregi.*
28. ZORTZI-A HIZKUNTZ TESTA. *I. Olaziregi eta J. Sierra.*
29. BAKARKA 3. EUSKERA A DISTANCIA. *J.A. Letamendia.*

HIZKUNTZ PRESTAKUNTZA:

1. BIZKAIERAREN IDAZTARAUAK. *A. Arejita - J. Eguskiza - J.M. Irazola - J. Uriarte.*
2. EUSKAL ADITZA: BIZKAIERA ETA BATUA. *J.M. Irazola.*

ZABALKUNDE-LANAK:

1. EIMA. Euskal Ikasmaterialen bilduma 1984. *R. Berriozabal.*
2. EIMA programa: Euskal Ikasmaterialgintza. 1984eko ekitaldiaren azalpen baterabildua.
3. IRALA. Aurkezpen-txostena 1985-86.
4. EIMA. Euskal Ikasmaterialgintza (4 hizkuntzatan) (prestatzen).
5. IRALE. Irakaslearen alfabetatze-euskalduntzea (4 hizkuntzatan).
6. EGA. Euskararen Gaitasun-agiria (4 hizkuntzatan).
7. IRALE. Aurkezpen-txostena. 1986ko Udarako eta 1986-87ko ikasturterako programa.
8. EIMA. Euskal Ikasmaterialen bilduma 1986 *R. Berriozabal.*
9. EIMA. Euskal Ikasmaterialgintza. 1985erako ekintza plana.
10. EIMA. 1980-85 urteetako laguntza deialdien emaitzak.
11. IRALE. Irakaslearen alfabetatze-euskalduntzea. 1987ko Udarako eta 1987-88ko ikasturterako programa.
13. EIMA. Ikus-Entzunezko Ikasmaterialen bilduma 1986-87 *M. Usabiaga.*