



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

HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: ZENBAIT ARTIKULU

5

Euskara-Zerbitzua
Glotodidaktika-lanak

GLOTODIDAKTIKA LANAK 5

- © Edizio honena: Eusko Jaurlaritzaren
Argitalpen Zerbitzu Nagusia
- © Artikuluen jabetza bakoitzaren
lehen orrialdean zehazten da.
I.S.B.N.: 84-7542-179-2
Legezko Gordailua: VI-216/1985
Lehenengo Argitaraldia: 1985eko Uztaila
Imprimatzailea: Gráficas Santamaría, S.A.
Becolarra, 4 - Pab. 15-A (Ali-Gobeo) - Vitoria
Azala: Ibon Olaziregi

**HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA:
ZENBAIT ARTIKULU**

AURKIBIDEA

	Orrialdea
AURKEZPENA	7
AUDIOBISUAL INTEGRATUA ETA KOMUNIKAZIOA(K)	
Sophie Moirand	9
HIZKUNTZA-ZIENTZIEN LAGUNTZA BIGARREN HIZKUNTZAK IRAKAS- TEKO METODO DIFERENTEAK SORTZEKO, IKASLE MOTA DESBERDI- NEN ARABERA	
Eddy Roulet	31
«BEREZKOA DU GIZONAK HUTSEGITEA»: ERRAKUNTZ ANALISIA ETA HAURRAREN HIZKUNTZ ESKURATZEA	
Frances Gorbet	43
IRAKASLEA DEUSEZTATU: IKASLEARENGAN ZENTRATURIKO IRAKAS- KUNTZAREN BEHARRA	
Alan C. Mc Lean	53
ERANTZUN FISIKO OSOA, EDO HIZKUNTZA BERRIAK EKINTZA BIDEZ IKASTEN	
Stephen M. Silvers	63
INFORMATIKA ETA HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA	
Françoise Demaiziere	69

AURKEZPENA

Hizkuntzaren irakaskuntzan beti gabiltza hankamotz, beti susmatzen dugu bide hobeak badirela. Zer esanik ez euskara denean irakatsi beharra. Gizartean bertan hain indar urria daukan hizkuntza nola irakaskuntzaren bidez sendotu? Halere, metodologia mailan zentratuz (hori bait dagokio batipat eskolari), problema asko eta asko beste toki eta egoeratan ere planteatuak eta ikertuak izan dira; reflexio eta teorizazio politak egin dira, guk oihartzun urrunak besterik harrapatzen ez ditugularik sarritan. Ondorioz urrezko arau bihurtu izan ditugu zenbait iritzi, eztabaidatu ere gabe, arin gaitzetsi izan ditugu zenbait metodologia, haien alorrik probetxugarrienak ere baztertuz... formula majikoen bila gabiltzala dirudi batzutan.

Liburu honetan bildu ditugun artikulu hauek dakarkiguten informazio guztia ez da beharbada azken ordukoa, baina lehen eskukoa da behintzat. Gaia, ia guztietan, bigarren hizkuntzaren eskuratzea da, baina ikuspegi desberdinetatik trataturik eta puntu diferenteak ikutzen dituztelarik.

Sophie Moirand-en artikulua ikusentzunezko metodoen azterketa xehea duzu, haien alde txarrak eta mugak zehatz-mehatz ikertzen ditu, horregatik bide hori ahitutzat jo gabe.

Eddy Roulet konduktismoak hizkuntzen irakaskuntzan izandako eraginez mintzo zaigu bere lanaren lehen zatian, metodo audiobisual eta audio-oralean oinarriez. Metodologia horiek nonbait ez dituzte eman hasierako espektazioak itxaron arazi zituen bezain emaitza joriak. Bigarren zatian hizkuntz klaseetan faltatu izan diren zenbait elementu aipatzen ditu: kontestualizazioa, hizkuntz barianteen ezagupena...

Frances Gorbet-en «Berezkoa du gizonak hutsegitea» iraskale guztiek irakurria eta barneratua eduki behar luketen idazkia da. Hizkuntz errakuntzak ez dira denak jatorri berekoak, eta ez ditugu porrotaren seinaleztat hartu behar, ikaste prozesuaren adierazgarritzat baizik. Ikastearen estrategiak piska bat hobeto ulertzen lagunduko digu artikulu honek.

Alan C. Mc Lean-ek berriz kolokan ipintzen du egungo irakaskuntzaren eredia bera. Ikaslearen hizketari, isiluneei etabarri garrantzi handia ematen die. Irakaslearen «jainkotasuna» apurtzearen aldekoa da.

Stephen M. Silvers Erantzun Fisiko Osoa deitzen den «bideaz» mintzo da, Asher-ek garatutako eredia komentatuz eta klase arruntetako tentsio-

giroa kritikatur. Aginduak, imajinazioa eta errorean onarpena dira bide honen zenbait ezaugarri.

Azkenik, ordenadorearen «boom» berri honetaz berba egiten digu Françoise Demaizièrek, hizkuntzaren irakaskuntza xedetzat hartuta. Teknizismoetan jausi gabe marko orokor batean planteatzen du gaia, informatikak eman ditzakeen abantailak komentatur eta reflexio behar-beharrezkoak eskainiz.

EUSKARA ZERBITZUA

«AUDIOBISUAL INTEGRATUA» ETA KOMUNIKAZIOA(K)

SOPHIE MOIRAND

(LAROUSSE-k esku zabalez eman du baimena lehen aldiz 1974.ean Langue Française aldizkariaren 24. zkian agerturiko artikulu hau euskaratua eta argitaratua izan dadin. Gure esker ona)



1. DESENKANTU «TXIKI» BAT

1.1. Hizkuntza komunikazio tresna bat da: hau da frantsesaren irakaskuntzan –bai hizkuntza arrotza eta bai 2. hizkuntza bezala– erabiltzen den metodologia audiobisualaren oinarri nagusietako bat.

Gutxi dira, halere, didaktikak «komunikazio» kontzeptu hori nola erabiltzen duen azaltzen saiatu diren espezialistak, eta are gutxiago irakaskuntzarako materialen elaborazioan duen eragina ebaluatzen saiatu direnak – ahozkoa eta ikusizkoa elkartzeak bersortzen al du komunikazio situaziorik?–. Halaber gutxi neurtu da hizkuntza-klaseko jarrera pedagogikoan izan duen eragina – audibisualaren desarroiloak bultzatzen al ditu klaseko taldeak dituen barne erlazioak?–.

Pentsa daiteke material audiobisualek eguneroko bizitzan gertatzen diren bezalako komunikazio egoerak bersortzen dituela.

Batzuek uste dute hasieran gomendatutako pedagogiak –hizkuntza klaseko «une» sakrosantu famatuak¹– irakasle eta ikasleen arteko harreman mailan, eguneroko bizitzako egoerak antzirudikatzen dituela eta ondorioz, «egiazko» hizketarako bide gertatzen dela. Argi dago egileen eta batez ere audiobisual integratuaren aintzindarien xedek sinesmen horiei lotuak daudela:

Metodo audiobisual estrukturo-globala hizkuntzaren komunikazio funtzioan oinarritzen da, horixe bait du funtzio nagusia.

Horregatik da, hain zuzen, egoeran txertaturiko hizketa SGAV metodoari jarraitzen dion irakaskuntzaren oinarria. Komunikabide bezala menperatu behar du hizketa ikasleak. SGAV metodoaren arabera, beraz, klaseari solas giroa sortzen ahalegintzea dagokio².

1. Hauek dira ordenan: aurkezpena; azalpena (edo ulermen fasea); errepikaketa (edo buruz ikaste fasea); lantzea (edo finkatze fasea) eta transposizioa (edo berrerabiltze eta bereganatze fasea).

2. GUBERINA, P. «*La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle*», *Le Français dans le monde* 103 - 1974 martxoa, 53 or. Paris. Hachette-Larousse.

Hala ere MAVen³ defendatzaile zenbait ezeptizismoak hartu ditu; gela-koa eguneroko hizketaren erreflexu koloregabea besterik ez da izaten askotan; transposizioak –ikasgaiaren azken unea– ahulak eta aspergarriak dira maiz eta gainera egiaren antzik gabekoak nabarmenki; han hemenka audiobisuala baztertu izan dute, edo baitare elementu tradizional zenbait erantsi –adibidez ikasketen hasieratik idatzia berriro landuz. Ikasleen eta irakasleen dezepzioek –batzuetan aitortuak, baina tradizionalista eta anti-modernista agertzeko beldurrez ezkutatuak–, gaur egungo metodologoen ezeptizismoak⁴ eta hezkuntzaren teorikoek dituzten kezkek (MAV direlakoek ez dute inolaz ere errealitatea irudikatzen eta motibazioa falta zaie), arazoaz zenbait gogoeta egitera garamatzate. Alde batetik ‘komunikazio’ kontzeptuak frantsesa hizkuntza arrotz bezala irakasterakoan jokatzeko duen paperari buruzko gogoetak eta bestetik, etorkizunean kontzeptu hori audiobisual berritu batean sartzeari buruzkoak⁵.

Gogora dezagun gaur egungo audiobisualetan elkarrizketa egoerak (*egoera-markoak*) antzirudikatzen direla, eta bertan kokatzen direla grabatutako esaldiak. Berba-irudien elkartzeak egoera-marko beraren barruan enuntziatu mota diferenteetarako bide emango luke, hizlarien nortasuna eta maila sozialaren arabera, eta elkarren arteko harreman siko-soziologikoaren arabera (*komunikazio egoera* izango litzateke beraz). Zein dira, orduan, material didaktikoak proposatzen dituen situazio motak? Hauei esker, zer solas mota bereganatuko ditu ikasleak? Azkenik, nolako harremanak sor daitezke klaseko taldean?

1.2. Audiobisualaren efikazia ebaluatzeko, lehen maila gainditu duten ikasleen «komunikazio gaitasuna» neurtu behar litzateke, ea zenbateraino diren gai egiazko egoera batean esan nahi edo esan behar dutena azaltzerakoan –eta ez soilki situazio audiobisual pedagogiko batean ikasitakoa esaterakoan– bereganaturiko ezagupen linguistikoez baliatzeko. Hemen arazo orokorrago bati lotzen gatzazkio, hain zuzen, gaitasunaren ebaluazioa hizkuntza arrotz batean; ezagupenak erabiltzeko gaitasun hori solas bidez –esakuneak, alegia– bakarrik neur daiteke. Ikaslea iristen al da hizkuntza arrotzeko mezu ilunari argi piska bat ematera? Kanpoko hiztunak adieraz dezake frantsesetik komunikatu nahi duena? Haren asmoak ulergarriak al dira mezu hartzaile frantses batentzat? Haren hizketa, solas situazio berdintsu batean, bertako hiztun batena bezain ulergarria, autentikoa eta ‘egiazkoa’ agertzen ote zaigu? Batetik ikasle arrotz batek kodifikatu duen mezu baten esanahia eta bestetik, frantses batek, deskodifikatu ondoren ematen dion esanahiaren arteko distorsioa (ikasketaren hasieran bazterrezina, baina amaieran onartzekoa ez dena) neurtu behar litzateke.

3. SAGV = Estrukturo-Global Audio-Bisuala.
MAV = Metodo Audio-Bisuala.

4. Ikus, adibidez: DEBYSER, F., «La mort du manuel et le déclin de l’illusion méthodologique», le français dans le monde, 100, 1973 urria-azaroa, 63-68 orr.

5. Ondorengo ausnarketak neure esperientzetatik ateratzen ditut (Frantsesa MAV desberdinen bitartez erakutsi izanik eta hizkuntz arrotz bateko MAV bat jarraitu dudalarik) eta hizkuntz irakasleekin izandako elkarrizketetatik; baina batez ere lehen mailaren bukaeran atzerritar ikasle heldu batzuekin, zuzendugabeko elkarrizketetan zehar, jasotako iritzietatik (ikus eraskina).

Egia esateko, ikastaldi audiobisualek ikasleengan sortzen duten de-senkantua ikaskuntzaren amaierara iritsi baino askoz lehenago agertzen da. Helduen ikastaroaren erdialdean (gehienetan 12/15. ikasgaira iristean) jarraipen tasa jaitsi egiten da. Orain, hasierako ikasgaien bizitasuna, askotan desanimagarri gerta daitekeen pasibotasuna bihurtu da. Ondorioz, metodo honen irakasle konbentzitueneke ere halako etsipen bat jasaten dute. MAV-ek sortarazten dituzten solasketen urritasunaz ohartzeko hasiak dira, baina ez morfologia eta sintaxi mailako urritasuna, egiazko komunikazio posibilitateen eta aukeraren mailakoa baizik.

Zein da beraz ikasle atzerritar batek lehen mailako ikastaro audiobisual baten bukaeran duen komunikazio gaitasuna? Bidea, hoteleko gela, laranja zumoa, treneko txartela, sua edo egunkaira eskatzen badaki; arropak, ogia, zigarroak edo opariak erosten; urtebetetze on bat opatzen; autobusa, abioia, edo metroa hartzen; zinera, postetxera, lagunaren etxera edo medira joaten... Frantzia bisita dezake...

Esan daiteke, bai, egitura gramatikalak bakarrik direla garrantzitsuak eta ikastaldi hauetan hiztegi erabiliena ikasten dela⁶. Baina hemen lexiko eta sintaxiaren problemak ote dira? Azken arrazoiak hauek dira: aurkeztu diren elkarrizketen monotonia, sartu diren aukera siko-soziologikoen urritasuna, elkarren arteko harremanen uniformetasuna. Ikasle batzuen ustez metodoak «eztabaida» situazio gutxi eskaintzen du; protestatzen, kexatzen, kontra egiten gutxi (edo gaizki) ikasten da. Ez da ikasten ez kritikatzeko, ez erreibindikatzeko, ez norbait liluratzeko, ez eta konbentzitzeko; zalantza gutxi sortzen da, gutxi jostatzen da, gutxi pentsatzen da... *«metodoan dena da erraza, baina Parisera iristean ez da berdin»*: honela mintzo dena ez da, ez pentsa, metodo tradizionalaz ikasi eta taxistari 'Où est-ce que vous allez?*' ulertzeko ere gai ez diren horietakoa⁷. Audiobisualaz ikasitako ikasleek ezagutzen dituzte ahozko hizkuntzaren tranpak, baina haiek diotenez, ikastaroan *«norbaitek zerbait galdetzen duenean erantzuna izaten du beti, berehala erantzuten diote»*; *«irudietan telefonoz deitzen denean ez da batere problemarik»*; *«kale bat, zuzenbide bat galdegiten delarik, guztiek ezagutzen dituzte irudian»*; *«hotelean beti dago lekua»*... Beharbada, garrantzitsuena ez da zerbeza edo kafe bat eskatzea, baina bai, kafea hotza badago edo denbora luzez itxoiten egonda gero nahigabea 'adierazten' jakitea (*Zer! Non dago kafe hori?*) edo berdin zerbitzariak ordaindutako eskupekoa berriz eskatzen badu. Treneko txartela eskatzea erraza da. Zailago da ordea trena galdu egin dugula edo nahastu egin garela esanaz dirua atzera eskatzea. Azkenik, eguneroko eztabaida egoerez bestalde, eta ikasleak berak nahi badu behintzat, zabal ote dezake eztabaida eguraldi edo trena ez diren beste gaietara? Ikasle heldu batek bigarren mailara iritsi arte itxoin behar ote du benetako komunikazioaren ikasketa haste-

6. 1960 ondotik, lehen mailatarako frantses metodo guztiak 'Français Fondamental'-ean oinarritzen dira. Ikus hemen GOUGENHEIM, G., RIVENC, P., MICHEA, R., SAUVAGEOT, A. *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1964.

* Itzultzailearen oinoharra (I.O.): Nora zoaz?

7. Français Fondamental-ari buruzko filmean Parisera iristen zen amerikano gaztearen kasu bera da.

ko? Ordurarte 'gida turisko' baten gisako egoera-irudiei mugatua egon behar al du? Beharrezkoa al da 200/350 orduko ikastaro bat jarraitzea? Arazo honetan beharrezkoa iruditzen zaigu material didaktikoak aurkezten dituen berba-irudizko mezu motak zehatz mehatz aztertzea.

2. KOMUNIKAZIO DIDAKTIKOA

2.1. Hasera mailako lau metodo audiobisualek (VIF, LFA, LFV, DVV)⁸, aurkezten dituzten mezuak analisatu ondoren, zera esan dezakegu, gaiak (eta ondorioz egoera-irudiak) berdintsuak direla funtsean (irudiaren kontzepzioa eta urrats pedagogikoak batetik bestera aldatu ahal badaitezke ere)⁹.

2.1. VIF izan da hizkuntza 'espresiobide eta komunikabide bezala irakasten' saiatu den lehen frantses metodoa (1960), 'gure izateak dituen baliabide guztiak erabiliz: jarrera, gesto, mimika, elkarrizketaren doinuera eta erritmoa'¹⁰. Metodo hori aztertuz ohar gaitzke, interesgune tradizionalen eragin bortxakorraz aparte, batere sakontasun soziologikorik ez dagoela eta pertsonaia nagusienei oinarrizko psikologia ere falta zaiela. Honen naturaltasuna kentzen die elkarrizketei, nahiz eta hizkuntzaren funtzio emotiboa betetzen duten hitzak eta espresioak sartzen saiatu. Sarritan artifizialki elkarrizketa bihurtutako narrazioak (edo deskripzioak ere) dira eta ez elkar komunikatu nahi duten bi pertsonaiaren arteko egiazko elkarrizketa. Pertsonaiek ozenki kondatzen dute egiten ari direna¹¹.

Burua marrazten dut... Begiak... Sudurra (7.I).

Irekiko dut... Orain, kandelak pizten ditut... kandelak itzaltzen ditut. (8.I)¹².

Nere boltsan gutun bat dut... Abioizko soberrik ez dut... Sobre batzuk erosiko ditut... eta gutuna gutun-ontzian sartuko dut... (20.I).

Hamazazpi eta hemezortzigarren ikasgaietan elkarrizketa faltso bartzuen adibideak agertzen zaizkigu. Thibaut andreari eta ondotik bere senarrari eguneroko lanari buruzko galderak egiten zaizkie. Galderak egiten dituzten bigarren mailako pertsonaiak elkarrizketa justifikatzeko besterik ez dira. Imajina al daiteke lokutore frantses bat injenieru bati bere jai egunak, lan orduak zein diren edo zenbat egun opor dituen galdezka? (18.I).

8. VIF = Voix et Images de France, lehen maila, Paris, Didier, 1960.

LED = La France en Direct 1, Paris, Hachette, 1969.

LEV = Le Français et la Vie 1, Paris, Hachette, 1969.

DVV = De Vive Voix, Paris, Didier, 1972.

9. Begira, zenbaki honetan, Henri BESSE-n artikulua (irudiari buruz) eta Remy PORQUIER eta Robert VIVES-ek egindako lau metodo hauen arteko azterketa gonbaratua.

10. VIF, lehen parte, irakaslearen liburua, lehen argitaraldiaren (1960) aintzinsolasa, Paris, Didier, 1971, orr. 23 (argitaraldi berria).

11. (I = Ikasgai); 7.I = ikus 7. ikasgaia.

12. Kandelak itzaltzen dituela dio Katalina-k, irudian haizea emanez ari dela.

- Zeintzu dira zure opor egunak?
- Jai egunetan ixten dute lantegia.
- Zenbateko oporrak dituzu?
- Injenieruek hilabeteko oporren eskubidea dute.
- Eta langileek?
- Lau asteko opor ordainduak dituzte.
- Oporrak udan hartzen dituzte? etab.

Informazio didaktiko hauek adierazteko kontaketa bat egokiagoa litzateke¹³.

MAV-eko pertsonaiek eguneroko eginkizunez eta jestoez asko hitz egiten dute, baina beti ere, esaten eta egiten dituzten gauzetan beren buruak inplikatu gabe, eta beraz solaskidea eta are gutxiago begiratzailerak inplikatu gabe: «*Horiekin hitz egiteko gogorik ez dugu*», «*ez zaizkit gus-tatzen*» esaten dute ikasle batzuek; «*eta gainera, ez dira gizakiak bezala bizi*», «*ez dira bizi*», «*ez dira inoiz pozten, ez haserretzen*», «*jaten dute, edaten dute, haurrek jolasten dute, lan egiten dute, eta kito*». Gogoeta hauen ondotik nola esan dezakegu pertsonaiak 'atseginak eta diberti-garriak' direla, eta beraz ikasleek haiek imitaturik 'identifikatu eta haien hizkuntzaz jabetuko direla'?¹⁴.

2.2. LDF 1969an agertutako metodoa, bereziki gaztetxoei zuzendua da baina VIF-en oinarri linguistiko berak ditu eta aurkeztutako komunikazioak «egiazkoa» izatea bilatzen du¹⁵.

«Lehen mailan, frantsesa komunikabide bezala irakastea aukeratu dugu».

«Autentikotasun nahia beti agertzen da».

«Lehen klase ordutik hasita, lehen dialogoak benetakoa dirudi».

«La France en Direct metodoak audiobisual tresnak erabiltzen ditu, ez modari jarraitzeagatik, baizik egoerak sortarazteko eta horien bitartez frantsesa komunikazio hizkuntza bezala irakasteko».

«Portaeren, aurkeztutako inguruneen benetakotasunak eta baita ematen zaien enfokeak ulermenaren eta komunikazioaren barrerak jaitsi behar dituzte».

Funtsean gaiak –gutxiago izanik– ez dira ia batere VIF-ekoetatik berezten: oporretako argazkiak, apartamentua, janaridenda, jantxidenda, jantzetxea, etab. aurkezten dira. Halere aurrekoan baino elkarrizketa faltso (deskribapen «elkarrizketatuak») gutxiago dago, baina pertsonaiek beti funtsik gabeko ekintzak eta keinuak adierazten dituzte:

«Elena, oinetako txuririk ba al duzu?

... Jonekin irtengo bait naiz arratsaldean...

13. Adibidez: «Ingeniero guztiek bezala Thibault jaunak ere hilabeteko oporren eskubidea du. Jeneralean ingenieroek eta langileek udan, abuztuan gehienetan, hartzen dituzte beren oporrak...» etab.

14. Aintzinsolasa, 1960, irakaslearen liburua, argitaraldi berria 23 or. Paris, Didier, 1971.

15. La France en Direct, Metodoari buruzko sarrera, argitaraldi berria, orr. 4, 5, 9 eta 15, Paris, Hachette, 1963.

Begira, soineko txuria badut, ... beroki orlegia badut...
... Baina oinetako txuririk ez dut... (6.I)».

Hemen ere, VIF-en bezala, egileek uste dute (arrazoi didaktikoengatik) situazioaren ezaugarri guztiak ahoz argitu behar direla, baina egia esan irudia nahikoa izaten da eta errealitatean ezaugarri horiek ixilpean egoten dira.

Proposatutako 'egoera-markoen' azterketa sakonago batek pentsarazi dezake frantses gaztetxoek funtsik gabeko bizitza eroso daramatela: jai egunak eta irteerak besterik ez da azaltzen; baina lana inoiz ez; haurguraso, ikasle-irakasle, neska-mutilen arteko erlazioak ez dira aipatzen. Alferrik da horrelako gaztetxoek benetakotasuna bilatzea. Haatik, moteltasun zintzo eta huts horrek, linguistika mailan, funtzio emotibo eskaseko komunikazioa dakar (salbu, beharbada, azken bost ikasgaiak). Philippe, Jacque, Sylvie etabar afektibitate gabe mintzo dira metodoaren 2/3-etan (hamabi bat aukera desberdin –berbalak, adberbialak edo doinuerazkoak– besterik ez dugu aurkitu). Alabaina badirudi bizitzaren aro honetan egokiago izaten direla eztabaidako egoerak eta oposizioko aditzak. Baina halere, beti bezala, gauza eta informazioei buruzko galderetara jotzen da:

Zure argazkiak dira (4.I).

Zigarrorik baduzu? ... Poxpolorik baduzu?

Boligraforik baduzu? (5.I).

Dubois jauna hemen bizi al da? (7.I).

Zer dago pakete horretan? (8.I).

Ez zoaz lanera? ... Beraz, zer egingo duzu? Denda handi batera zoaz?
(9.I).

Ez ote dezake audiobisual integratuak informazio trukaketa gainditu? Edo gizabidezko galderak? Zergatik dira faltsoak MAV-eko elkarrizketak.

2.3. Metodo Audiobisualen eta bereziki LFV-ren eduki linguistikoa xehekiago aztertzean, badirudi erantzuteko elementu bat aurkitzen dela. Izan ere, honen gaiak besterenak bezalatsukoak dira eta halere, elkarrizketak egiazkoen antza gutxiago dute oraindik.

Sinesgaitza da italiano batek, Maco Boni-k, «frantses pixka bat» (2.I) hitzegitea... batere faltarik gabe! Beti ahazten dira hizkuntzaren elementu afektiboak. Pertsonaiak ustegabe komunikatzen direla dirudi inoiz elkarri hitz egiteko asmorik izan ez balute bezala, halako moldez non azken ikasgaien ikasleak harriturik geratzen bait dira Marco eta Sophie ezkonzen direnean! Haien solasak ezin zuten inondik ere horrelako amaierarik suposatu arazi. Hemen, berriz ere, harreman horien helburua eguneroko bizitza edo inguruneari buruzko informazioak eskatzea edo ematea da:

Ez zaude nekatua? – Ez, ez nago nekatua (1.I).

Ulertzen duzu? – Bai, ulertzen dut (2.I).

Oh! Barka nazazu. – Barkatua zaude (3.I).

Dorrea bisita daiteke? – Bai, egin daiteke (4.I).

Berba-irudien mezuak ez du komunikazio funtzioa indartzen, baizik egituren funtzionamendua. Eta egiturak maiz kontrajarrita aurkezten dira:

Ez, ez da haundia, txikia da (6.I).

Borobila da? – Ez, karratua da (6.I).

Luzeegia dela uste duzu! Nik laburregia dela uste dut (7.I).

Igeri egiten badakizu? Bai igeri egiten badakit (9.I).

Pozik al zaude zure lanean? Bai, gustora nago (10.I).

Beraz MAV-etako hizkuntza lehen-lehenik didaktikoa da, situazioen kaltetan. Progresioa hizkuntzan zentratutako ereduak ateratzen da, baina ez komunikaziotik. Hortaz, forma linguistikoa axola gehiegi duen progresioa benetako handicap bihurtzen da elkarrizketa autentiko bat sortzerakoan. Ardura horrek bultzatzen ditu egileak beren arreta forma linguistikoetara zuzentzera eta mezuan zentratutako funtzio linguistikoa indartzera, funtzio emotiboa, fatikoa, konatiboa¹⁶... kontutan hartu gabe. Honela, mezu audiobisuala, hizkuntza poetiko edo publizitazioari gertatzen zaien bezala, eguneroko hizkeratik urrundu egiten da. Azken honetan ez bait da egiturak erabiltzeko eta «ongi eratutako» mezua edo gidoia sortzeko plazerragatik hitz egiten.

2.4. CREDIF-ek¹⁷, 1960an VIF produzitu zuenak, 1977an ikastaldi audiobisual berri bat proposatu zuen: DVV. Audiobisual integratuaren lehen urratsetatik hamabi urte pasata, espero zitekeen «komunikazio» kontzeptuaren erabilpen hobea aurkitzea.

Izan ere, komunikazioaren aldagai psikologikoak berrerabili dira¹⁸:

Giro eta adin desberdinetako pertsonaiak agertarazten dituen istorio jarraitua da.

Bistan denez, istorio jarraitu batek badu bere interesa alegia behin eta berriz agertzen diren pertsonaiei funts psikologikoa ematea, ikasleei hizketaren azpiko asmoak errazago soma ditzaten lagunduz.

Horrela hizkuntzaren ikasketa hobetzen da, xede implizito psikologikoak eta konotazio kulturalen ulermen progresiboari esker.

Komunikaziorako oinarritzko elementu bi hartu behar dira kontutan: batetik, hiztunen komunikazioaren xedeak somarazten eta batez ere *inferitzen* laguntzen duen dimentsio psikologikoa; bestetik implizitoaren aipamena, honek hizkuntzaren funtzio desberdinak derrigorrez biltzen ditu komunikazioaren eskema audiobisual batean, esaldiak fabrikatzea indartzen ez duen batean, noski.

16. IKUS JAKOBSON, R., *Essais de Linguistique Générale* orr. 209-221 Paris, Editions de minuit 1963.

17. Centre de Recherche et d'Etude pour la diffusion du français. Ecole Normale Supérieure (Saint-Cloud).

18. DVV, irakaslearen liburua, orr. 9, Paris, Didier 1972.

Halere DVV-ek ere ez gaitu betetzen: gaiak ez dira funtsean aldatu¹⁹; ezta ere gidioen progresioa sostegatzan duten aukerak²⁰. Honela diote ikasleek: «*Istoria atsegina da*», «*politita da, baina egiazkoa ez*», «*Pierre eta Mireille ez dira inoiz inorekin haserretzen*», «*ez dira inoiz bizitzako zailtasunez mintzatzen*», «*ez dute lagunik*» eta batez ere «*huskeriez hitz egiten dute*», eta egia da; haien solasak eguneroko maila arruntean gelditzen dira, funtsik gabeko hitz politetan. Azkenik, lilurazko kondaketa hau (eztabaida ideologikoetan sartu gabe ere) sinesgaitza da (ikus bukaerako eranskina).

Komunikazioaren elementu siko-soziologikoak berrerabiliak izan badira ere, neurri batean bakarrik izan dira eta ez behar adina DVV-ko elkarrizketak 'egiazko' bihurtzeko behintzat. Eztabaidak urriak eta gaizki erabiliak dira: Pierre eta Mireillek etsipenez onartzen dituzte kontrako egoerak (6.I; 13.I adibidez). Mintzatzen direnean informazio sinpleegiak eta sentimentu eskematikoak besterik ez dituzte agertzen.

Areago, hizketa adierazteko «globoak»²¹ baztertu arren egoera-irudi bat mantendu nahi dutenez, elkarrizketak beti kanpoko giroaren menpean geratzen dira eta egoerak pertsonaien eguneroko bizitza gertatzen den tokietan bakarrik ematen zaizkigu. Alabaina badira eguneroko bizitzan, egiazko ingurutik at dauden komunikazio egoera asko (jatetxean, lagun artean, ez dugu denbora luzea pasatzen janaria eskatzeko, baina beste gauza anitzez hitz egiten dugu). Ez litzateke komunikazio mota hau baztertu behar (egoera-pentsamendua) irudiaren kontzepzio teoriko baten atzean izkutatuz. Egoera-irudia lagungarri gerta daiteke ikasketa hasieran testuaren zentzua ulertzeko, baina derrigorrez elkarrizketa inguruneari lotutako 'egoera-marko' batean sartzea behartzen duen neurrian, ezin daiteke bide bakarra izan eta azkar monotonia bihurtzen da (hamar bat ikasgai ikusi ondoren). Zergatik gorde behar dira egoera mota berberak, irudi mota berberak, gidoi mota berberak, metodoaren hasieratik amaieraraino?

2.5. Nola azal daiteke lau metodo hauek (desberdinak beste gauzetan) aurkezten dituzten formak ez direla diferenteak? «Français Fondamental»-ari buruzko inkesten arauera egina izan denez gero, mezu audiobisuala didaktikoa da denetan. Baina inkesta horiek formetan bakarrik oinarritutako progresio linguistiko estua jarraitzera bultzatzen dituzte egileak²².

19. Gaien ikerketa batek 'egoera-markoen' inbentario berbera ematen digu: familia, etxea, zinema, geltokia, urtebetetzea, kafea, postetxea, hotela, bulegoa, klaseak, kirolak, etab.

20. Honi buruz, ikus Deft-en konputadorez egina izan den azterketa: SCIARONE, A.G., VAN MARIS, L.L., «Voix et Images de France» eta «De Vive Voix» gonbaratuz, Rassegna italiana di linguistica aplicada-n, 2-garren tomoa, 1973-ko maiatza-abuztua, 229-238 orr. Ohar zaitezte, gonbaraketa hauen egileek forma linguistikoa eta adierazleak bakarrik hartu dituztela kontutan, irudiak klaseko jokoaren pedagogia eta metodologian duen papera baztertuz.

21. Ikus Henri BESSEN-ren artikulua zenbaki honetan eta Voix et Images du Credif-en, DVV-ri buruzko zenbaki espezialean, Paris, Didier 1972 (DVV-ek ez ditu erabiltzen «ballon» analitikoak, Henri BESSE-k ematen dien zentzuan, eta iraganera edo etorkizunera bidaltzen duten «bulle» direlakoak —ez oso frekuentek).

22. Ikus DERYSER, F., («Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes», «Le Français dans le monde» 104) situaziozko gidoiak deituriko metodoei buruz hau azpimarratzen du: Ikus daiteke gidoi hauek xede metodologikoz itoak, eta lege askori jarraitu beharrean, komunikazio autentikotik oso urrun zeudela... etab.

Areago, FFI-ko zerrendak, hasieran maiztasun inkesta baten bidez eginda-koak, hitz eskuragarrien bilduma batez osatu dira, azken hau bilatzaileek berek prestatutako interesguneen bidez ateratakoa²³. Interesgune horiek berak dira metodoetako gidioen oinarrian agertzen direnak. Egia esan, gai horiek ez dira derrigorrezko frantsesa «komunikazio hizkuntza» bezala ikasteko (solaserako egoeren eta adierazpen moten tipologia ez ote litzateke baliagarriago izango?). Eguneroko giroa eta etxeko gauza guztiak azaltzen dituzte. Ikasleek behar ote dute benetan frantses hori? Edozein modutan ez al da gehiegizkoa frantsesarekin hain denbora luzez –bi urtez ikasketa extentsiboan– lan egin araztea, gero herri frankofono batera joanda hizkuntza hori azkar ikasiko dutelarik edo bestela, joaten ez badira, inoiz erabiliko ez dutelarik?

‘Français Fondamental’-aren erreferentziak esplikatzen du neurri batean aztertutako lau metodoen gai eta edukin linguistikoaren antza²⁴. Progresio linguistikoaren eta interesguneen nozioak berriro eztabaidatu behar lirateke. Dena dela klase audiobisuala material audiobisualak bakarrik osatzen ez duenez, aztertzeko geratzen da ‘komunikazio’ kontzeptua jorkaera pedagogikoaren metodologia mailan.

3. JOKAERA PEDAGOGIKOA

Berba-irudien materialak komunikazio-eredu bat eskaintzen die ikasle-irakasleei. Beraz, errealitatearen errepresentazio bat dugu hemen, edo nolabait esateko, antzirudikatze bat. Nola ematen da ikasgelan irudiaren eredia? Nola birsortzen dira hasierako elkarrizketaren komunikazio egoerak inguru pedagogikoan?

Material audiobisuala, mugatzaile izan arren, ez da zalantzan jartzeko puntu bakarra. Izan ere, jokaera pedagogikoaren metodologiak ere zeri-kusia du eta klase-taldean sortzen diren komunikazio motetan eragina izaten du. Hemen, bereizketa bat egingo dugu: gaurregun ‘klasikoa’ den pedagogia batetik, eta bestetik, pedagogia berria, oraingoz ‘esperimentala’²⁵, DVV-n frogatu dena.

3.1. IDENTIFIKAZIOARI DAGOKIONEZ...

Ikasbide audiobisuala erabiltzerakoan, ‘enuntziatuak *egoerako elkarrizketetan* azalduko dira, aurkezten diren pertsonaiekiko identifikazioaren bidez, ikasleengan *komunikazioaren beharra*²⁶ sortereziz’. Ikasbide honen egileek ezarritako lehen asmo hau²⁷ –identifikazioa sor eraztea, alegia–,

23. Ikus: Le Français Fondamental, lehen maila, Paris SEVPEN 1954.

24. Bestalde ezinezkoa iruditzen zaigu frantses fundamentalaren inkestetatik abiatuz solas situazioen tipologia finkatzea, interview asko, berez artifizialak, erabili bait dituzte.

25. Pedagogia hau zeharka azaltzen da (lerroen artean, benetan) DVVko gidaliburu pedagogikoan. Batez ere Parisen CREDIFeko gela esperimentaletan (eta beste zenbait gelatan, bereziki Vincenneseko unibersitatean) erabiltzen denari egiten diogu erreferentzia.

26. GIRARD, D., ‘Méthode directe et méthodes audio-visuelles’, 12 or. Paris, BELC, multikopiaz.

27. Ik.: VIF, irakaslearen gidaliburua, 14-20 orr. Paris, Didier, 1971.

LFD, metodoaren aurkezpena, 17-24 orr. Paris, Hachette, 1969.

LFV, aurkezpen liburuska, 12-20 orr. Paris, Hachette, 1971.

DVV, gidaliburua pedagogikoa, XI-XX orr. Paris, Didier, 1972.

jokaera pedagogiko klasikoaren oinarria da, hau da, fasetan artikulatzea. Ikasgai audiobisualaren bilakaera-eskema klasikoak haxe eskatzen du derrigorrez: ikaslea ezin izango da komunikazio autonomo fase batean sartu, proposatzen zaion eredu, irentsi, errepikatu, imitatu eta bereganatu gabe. Ikusle izango da hasieran, eta gero, ekimenik gabeko jokatzailerik, eta ondoren (azkenean!) bakarrik izan daiteke bere buruaren jabe, bere komunikazio asmo propioekin.

Aurkezpen unean, ikasleak egoera atzematen du, elkarrizketa kokatzen den barrutia, alegia: inguru, hitzun desberdin eta beren arteko harremanez jabetzen da. Ezin du, ezta berbaldian parte hartu ere, aukerarik ez bait dauka; segundu batzuk irudia agertu ondoren, hitzak etortzen dira magnetofoi bidez. Azaltzen zaion antzerkiaren ikusle da, eta aukeratutako gaia ikusiz, ezin hobeki ulertzen du honako hau: informazioa emango zaiola, adibidez, frantsesez telefonoz nola mintzatu behar duen edo SNFCko enplegatu batengana nola jo behar duen. Gero, eszena berrantzezteko eskatuko zaio, baina, esan behar denaren eredu bat aurretik emanaz. Beraz, gai didaktikoen komunikazio ekintzak bereganatzen ditu soil-soilik, eta ez besterik.

Adierazpen unean, jokaera pedagogiko klasikoan, eredu didaktikotik kanpo, oso aldaketa gutxi egin daitezke. Egoeraren pertzepzio oso baten ondoren, ikaslea 'zentzuaz' jabetzera heltzen da, irakasleak eskaintzen dion laguntzari esker: hain zuzen, 'soinu multzoaren analisi bat, elemento situazionala eta unitate linguistikoetan'²⁸. Izan ere, ulermena lortzearen, ikasleak, pertsonaiak proposatzen duen moldean sartu egin behar du (eta bata bestearen ondoren, pertsonaiek proposatzen dituzten molde guztietan) irakaslea eta ikasleen arteko hitz trukeen bitartez. Bere aurreko esperientziaz, kanpoko munduarekiko kontaktoaz eta gizonen arteko harremanen ezagupenaz fidatzen da. Labur esanda, bere bizitzaren esperientziaz fidatzen da, berba-irudizko mezuetatik frantsesek gauzaturiko komunikazioaren barietateak deduzitzeko, eta horrela, beren enuntziatuz jabetzeko. Baina, ez dauka ezta asmatu dituen komunikazio asmoak kanporatzeko denborarik ere (urruntzea gerorako utziz), 'explorazioa bazterturik izango baita'; 'zentzu orokorra ulerturik dagoela ziurtatu behar da'²⁹, bakarrik. Ikasleek, dialogoaren 'ni' ak eta 'zu' ak antzezten dituzte, ikasbidearen enuntziatuak ezin hobeki buruz ikasi arte.

Identifikazioak, errepikazio fasean lortzen du bere goi-maila. Ikasleak ez dauka jadanik batere ekimenik: galdera-erantzun jokoa ere desagertzen da (joko hauen bidez irakasleak 'ulertarazi' egiten du). Ikasleak, magnetofoi eredu zehazki *imitatu* behar du –aldi berean irudia begiratu, irudiaren eta hitzaren elkarlotze bat izan dadin– errepikatuz eta errepikatuz. Errepikatze aspergarri honetatik ez dauka inork alde egiterik. Guztiek,

28. VIF, irakaslearen gidaliburua, 14 or. (argitalpen berria 71 or.).

29. LFD, metodoaren aurkezpena, 18 or. (argitalpen berria 71 or.).

erantzun bakoitza buruz ikasten dute eta, ahal bada, dagokion erritmo, doinu eta keinua ere bai³⁰.

Identifikazioak ekarpena errazten al du? Hasteko, irudiaz apaindutako komunikazio eskemaren zeharo menpean dagoen eredu berbalaren irudikapena suposatzen du. Akuilu-irudi bat eta erantzun estereotipatu bakar bat elkartzen laguntzen du; eta badakigu, hau errealitatean gezurrezkoa dela. Bestalde, banaka-banaka ikasbidearen pertsonaia guztiakin identifikatzera behartzen du ikaslea (postari eta poliziarekin ere bai). Multi-identifikazio hau eman al daiteke? Desiatzekoa al da? Badirudi, errealitate pedagogikoan, heldu gutxi³¹ identifika daitekeela antzerki audiobisualaren mamirik gabeko pertsonaia neutroekin (didaktikoagoak bait dira jatorrak baino). Nahiz eta grabaturik dauden enuntziatuak errepikatu, ikaslea ez da hitzegtzen duten pertsonaiekin identifikatzen. (Ikasle bezala hizkuntza arrotzetan egin dudan esperientzia pertsonalak hau irakatsi dit: inoiz ez naiz pantailan gertatzen, egiten eta esaten zenaren barruan sartuta sentitu). Ikasgai didaktiko audiobisualaren antzerkia, imitatzen den komunikazio eredu bat da, ez inplikatzeko duen egoera bat, ezta hizkuntza sortzen duena ere. Eskatzen den identifikazioa, datorren fasean oraindik mantentzen den tranpa bat da. Fase honetan *'dramatizazio'*³² (okerki) deitutako ariketan, dialogoak 'antzezteko' eskatzen zaie ikasleei; baita pertsonaiak –zeinekin askotan ez baitute inolako kidesun³³–, izatea ere, eskatzen zaie.

3.2. KOMUNIKAZIO HARREMANAK

Ikasleak dialogoaren molde fonetikoak eta egiturazkoak bereganatu dituenean, forma hauen berrerabiltzera eta egoera aldaketak egitera ere pasa daiteke. Hemen agertzen da metodologia 'klasikoan' *urruntze* kontzeptua... Dialogoaren 'ni'ak eta 'zu'ak orain 'hura'k dira ikaslearentzat, bere baitara etorri bait da berriro. Begiek filmea uzten dute, magnetofonia baztertzen du belarriak eta klase-taldean komunikazioa sortzen da, ikasbidearen pertsonaiengandik eta eszenatik urrutze bat agertzen denean. Explotazioak eta transposizioak lagundu beharko lukete ikasgelan benetako komunikazio harremanak errazten, 'maneiatzeko' ariketetatik at (aurre-rapen didaktiko baten murriztapen formalak oraindik ere agertzen bait dira egiturazko ariketa edo saio gramatikal baten itxuraz edota onenean, animazio gramatikal baten itxuraz).

Ikasgai audiobisualak, ikaslea 'hitzezko autonomiarantz'³⁴ abiatzea, bilatzen du. Ikasleak, enuntziatu posible batzuren artean, bere komuni-

30. Hortaz, errepikaketa dela eta, ik: MARTINS-BALTAR, M., *'Pour la répétition avant l'explication'* in *'Voix et Images du Crédif'*, 19-20, 3-8 orr. Paris, Didier, 1973.

31. Haurren kasuan, identifikazioaren arazoa ez dela berdin azaltzen eman behar dugu aditzera, helduek dituzten eragozpenak ez dituztela bait dirudi. Bestalde, ezin da ahaztu ikastearen ikuspegi Skinnerianoak eragin handikoak izan direla MAVetan hirurogeiko hamarkadan (1962-3).

32. Paper ikasiaz ari gara, hots 'teatralizazioaz'.

33. Ik.: LFD, metodoaren aurkezpena, 19 or.: 'Ez da inolaz ere une pasiboa, irtetzean ikasleek bere buruari hizkuntza eskuratu duten ilusioa emateko gai izan behar bait dute. Ilusioa, besteek erabilitako erantzunak berrerabili besterik ez bait dute egiten. Baina jokia errealitatetik hurbil da'.

34. Hau dela, eta ik: *Voix et images du Crédif*, 7, 8, 9, 10, 11 eta 12 aleak. Paris, Didier, 1970-71.

kazio asmoari, hitzegiten ari den egoerari eta bere solaskideekiko harremanei hobekien dagokien enuntziatua erabakitzeko gauza izan behar du, amaieran. Implizito geldi daitekeena eta bere mezua deskodetua izan dadin esplizituki esan behar dena ere, atzeman behar du. Alderantziz, mezu bat deskodetzeko, eta batez ere *implizito direnak deduzitzeko* ere gauza izan behar du. Teoria liluragarria da, baina errealitate pedagogikoa askoz etsigarriagoa.

Har dezagun testu audiobisualari buruzko 'urruntze' ariketa. Ikasleak eszena buruz ikasi du. Antzestu ere egin du. Orain, ikusle eta epailea da, berriro. Pertsonaiek esaten, egiten eta pentsatzen dutenari buruz hitzegin dezake. Berak, hitz egitean, indibiduo bezala, historiari buruz daukan ikuspegia eman ez parte har dezake. Baina, bi ordutan –gutxienez–, enuntziatu eta egoera bera azter arazi zaio. Lehen beharbada, historiari buruzko ikuspegi bat zeukan, baina jadanik ez du horretaz hitzegiteko gogorik. Gainera, antzerki honi alderdi siko-soziologiko bat falta zaio: estatus eta arimarik gabeko pertsonaiez zer esanik ba al dago? Azkenean –honen ondorioa al da?–, ikasleek ez dituzte, oro har, beren enuntziatuak eratzeko behar dituzten bide linguistikoak (nahiz hitzezkoak, nahiz doinuerauzkoak). Guzti honengatik, eszena audiobisualari buruz ez dute jadanik elkarri zer esanik.

Irakaslea, noski, hortik atera daiteke; eta klasean, beste egoera batzuren inguruko komunikazioa ere sortarazi dezake. Orduan, *transposizio* bat dugu. Teknika batzuk proposatu izan dira: benetako '*dramatizazio*' bat, 'paperak' banatuz; eztabaida bat, dialogoaren eszena ikasleen jaioterrian ematen den egoera berdin batekin alderatuz, ahal delarik, ikasleek beraiek proposaturiko gai batez, debate bat egitea. Bide desberdinekin egin dira saioak: irakasleak parte hartzen ez duelarik; ikasle batek eztabaida animatzen duelarik; hiru edo lau talde txikitan aurrez eztabaidatzen delarik; ikasle batzuek 'paperak' aukeratu eta inprobisatutako eszena bat antzestuten dutelarik... Hauek ez dira erabilbide batzuk besterik. Hizkuntz klaseak erregularri miatzen baditugu, azkar konturatuko gara gutxitan izaten dutela benetazko arrakasta. Batzuetan transposizio 'on' bat gertatzen da. Hau salbuespena da. Komunikabideen funtzionamendu on bat klasean ikusiz, sasi ilusioak sor daitezke; baina elkartrukoen maiztasunak ez du bere egiazkotasuna segurtatzen.

Irakasle askori klaseorduko 'une hau' ez zaio gustatzen. Ihes egiten diote. Isiltasuna edo anarkiaren beldur dira. Askotan, ahal badute, ez dute egiten³⁵. Zenbait ikasleek alferrik dela pentsatzen dute, «*hori denbora galtzea dela*» (sic), «*noizean behin ondo dagoela*», «*hobe lan egitea hori egitea baino*» (sic)... Ikasle eta irakasleak askatasunaren beldur al dira? Beraz, honaino, audiobisualaren muga pedagogikoak ugariak dira: irakaslearen mende daude; berak pausorik pauso gidatzen ditu (bera jakintzaren jabea da, hau hizkuntz klase batean garbi ikusten da). Jokaera pedagogiko klasikoak menpekotasun hau indartu egiten du: ikasleak aha-

35. Gure ustez, mintzapraktika libreago batean errakuntzak berriz edo, hain zuzen, lehenengo aldiz agertzen ikusteko bildurra eragin handikoa da; hor, ez kontrolatzerik, ez zuzenketa egiterik ez dagoenez, irakasleak ez du komunikazio zeharo liberrik onartu nahi.

legin pertsonalik egin gabe, gida dezatela uzten du. Irakaslea bera ere, zeharo ikasbidearen mende dago (material audiobisualak irakaslearen eta irakatsitakoaren bitarteko bat bezala balio du, ikasle eta ikasitakoarekin gertatzen den bezala, eta azkenean, baita irakasle eta ikasleren artean ere). Transposizioa izan arte, irakasleak zuzendu du klasea. Bere magnetofoi eta ariketa baterien atzean babestu da. Bapatean, ez dauka ezertxo ere, ibilbiderik eta babesik gabe geratzen da. Ez da berez sortu beharko lukeen komunikazio baten arduradun, ez eta bakarrik bizi beharko lukeen talde baten arduraduna ere. Horrela, elkartrukeak zailtasunez sortzen dira bere askatasun berriaz harriturik dagoen talde batean, orain arte hain ongi bideratua izanik. Komunikazioaren oztopoek jatorri desberdinak dituzte (alde batetik, hizkuntza, irakasle eta besterenganako oposaketa; bestetik, metodo, erakunde eta klase-taldearen kontrako erreakzioa...). Klasetik kanpo seguraski hitzegiteko gogorik inoiz izan ez duten pertsonak komunikazioan jartzea, beti artifiziala da. Inguru pedagogikoa ez da hizkuntzaren arloan egoera 'askatzaile' bat. Baina, klase jokaerari buruzko kontzeptzio mugatzaile batek, honelako komunikazio zailtasunak indartu egiten ditu. Irtenbidea pedagogia audiobisual berri batean al datza?

3.3. EXPLIZITAZIOAREN PEDAGOGIA

Egun jokabide pedagogiko berri bat esperimentatzen ari da DDVz³⁶. Baina badirudi ez dela oso aplikagarri beste metodoetarako. Tematika orokorra konbentzionala eduki arren (ikus goian 2.4.), berrikuntza, metodo honi dagokionez, irudiaren kontzeptzioan eta irudi/testu harremanetan³⁷ datza batetik, eta historia jarraitu batean sustraitzen diren pertsonaien jokabideen bereiztasun tipifikatuetan bestetik.

Izan ere, espektakulu audiobisualeko pertsonaiak *identifika* daitezke nahitaez *haiekin* identifikatu gabe. Klaseordu batzuen ondoren, ikasleak nahiko ezagutzen ditu haien portaerak aurrez jakiteko beste, eta batez ere haien komunikazioen eta ahozko erreakzioen asmoak *inferitzeko*. Honela ikastaldi audiobisualen partaideak arin sensibilizatzen dira alokuzio egoeretara: pertsonaien arteko harremanetara, dituzten paperetara, enuntziatuetako harreman siko-soziologikoek dituzten ondorioetara.

Pertsonaien arteko harremanak neutroak ez direnez, haien hitz-trukaketak aberatsak dira gauza inplizitoetan. Inplizito hauek explizitatzera eramango dira ikasleak bere burua egoeran proiektatuaz, edo pertsonaien izaera eta erlazioei buruz ezagutzen dutena horretan proiektatuaz. Honela ez dago gehiago pertsonaienganako identifikaziorik baizik eta 'ikaslea pertsonaien ekintzak eta esanak explizitatzera bultzatzen da –hasieran modu arruntez, eta gero zehatzago eta argiago, hobeto adierazteko gai

36. DVV dela eta, kontsulta ezazu: Voix et Images du Crédif-ek honi zuzenduriko ale berezia. Paris, Didier, 1972 (argitalpen berri berrikusi eta zuzendua, 1974 Ekaina).

37. Ik.: Henri BESSE-ren artikulua.

den neurrian– eta era honetan, nahi eta nahi ez, komunikabide bezala ikasten duen hizkuntza erabiltzera beharturik aurkitzen da beti³⁸.

Azalpenaren teknika bera ere ikasleek bere proposaturiko parafraseetan oinarritzen da gehienbat –eta ez irakasleak egindakoetan. Ikasleek ematen dituzten baliokide parafrastikoek ez dute bakarrik enuntziatuen zentzua zehazten, informazioa ere ematen dute solaskide suposatuen komunikatzeko asmoaz eta egoera konkretuetan adierazten dutenaz. Mezu audiobisuala azaltzen denetik, espektakuluan sartzea eskatzen zaio ikasleari hizlaria ordezkatzuz eta haren hizketa bereganatuz. Hitza hartzea unitate didaktikoarekin batera hasten da eta honen garapena ere bere gain hartzen du neurri batean klase-talde osoak (ikasleek eta irakasleak).

Egungo joera bat da –beti experimentalak DVVrekin– esaldien ohizko zatiketa, eta errepikaketa eta aurkezpena ere kentzekoa³⁹. Azken hau kentzerakoan (irudia eskaintzen zaio ikasleari, baina ez hitzeko mezua) libre dira ikasleak pantailan ematen zaizkien egoerak bere gisara interpretatzeko. Hasieran ikasleen berbaldia azaltzen da, eta ondoren, taldeak irudiari buruz esan dezakeen guztia agortu duenean, magnetofoiaren hitz didaktikoa. Goizegi da oraindik pedagogia berri honi buruzko ondorioak ateratzeko. Guk zera egiaztatzen dugu soilik: ikaslea gonbidaturik dagoela luze gabe mezu bisualak proposaturiko komunikazio harremanen sarean sartzera; momentu guztietan eskatzen zaion ‘komunikazio gaitasuna’ hazteko joera duela eta talde-gelan dituen hitz-trukaketak libreagoak direla, material didaktiko eta pedagogia klasikoaren estutasunetik aparte. Gainera ikasleak berak ere ohartzen dira: Pierre eta Mireille sinesgaitz eta ‘interes gabekoak’ aurkitzen dituztenek ‘interesgarritzat’ jotzen dituzte klase hauek.

Hala ere, (eta DVVren Gidaliburu Pedagogikoak emandako aholkuak arren) trasposizio zailtasunak hor irauten dute ikasgai girotik irten nahi denean eta diapositibetako funtsezko egoerez zer esan handirik ez dagoenean⁴⁰. Pierre eta Mireilleren mundua mugatuegia da, eta esaten duten guztia kanpo-inguruagatik baldintzatuegia (ikus goian 2.4.). Filme laburrago eta eliptikoagoak, egoera konplexuagoak imajinatzen lagundu diezaiekete irudizko historien jarraipenatarako. Aurrerapen linguistikoa hizkuntza eredu batekin lotuegia dago, eta ez berbaldiarekin eta horrexegatik, ezin da gehiago justifikatu eta artifiziala dirudi. Material audio bisualaren eduki linguistikoa eta tematikoa desegokia iruditzen zaigu jokoera pedagogikoaren kontzepzio berri honetarako. Egia esan, teoria ez al dago pedagogia baino atzeratuago? Izan ere egungo frantsesaren deskribapenak aski ezo-soak dira hizkuntz irakaskuntzaren metodologoen zat: ‘esaldiaren estruktu-

38. MOGET M.T., *‘Une autre méthode...’* 8. or., Voix et Images du Crédif-ean, DVVri buruzko ale berezian, op. cit.

39. Ikus honi buruz: ARGAUD, M., MARÍN, B., *‘Une pédagogie de vive voix’*. Voix et Images du Crédif-ean, 19-20, 16-23 orr. Paris, Didier, 1973; (bertan aurkituko dira ikasleek proposaturiko zenbait adierazpen).

40. Hustiaketari buruz, DVVren Gidaliburu Pedagogikoak XIX or. dakarrena begiratu: ‘Hustiaketak ahalik eta gehien bete behar ditu benetako komunikazio baldintzak (...). Elkarrizketa benetakoa izan dadin, metodoko irudien, egoeren, eszenen eta erantzunen interpretazio posiblei buruzko eztabaidak eta posizioak hartzera behartzen gaituzten ekintzetara jotzea komeni da’.

raren gramatikak dira. Beraz frantsesaren irakaskuntzarako beharrezko den informazio zati txiki bat besterik ez dute eskaintzen, eta osatu egin behar dira, material pedagogikoaren elaboraziorako oinarri izango badira, bai testuen gramatiken bidez (testu batean esaldien kombinazioaren araudia adieraziz) eta bai berbaldiaren gramatiken bidez (esaldi hauen erabilpen arauak adieraziz komunikazio egoeretan)⁴¹.

4. AUDIOBISUALA BERRITZEAREN ALDE

4.1. Edozein modutan ere, bere sorreratik –orain dela hamabost bat urte gutxi aldatu da audiobisuala. Dialogoen gaiak ohizko interesguneen esku doaz; eta hauek ezin dituzte benetako truke egoerak sortu (nahiz bere baitan ez kontsideratu eta historia audiobisualean integratu). Edukin linguistikoa, dakigun bezala, egoera-markoan txertaturik egoten da eta, argi dago jarraitzen duen mailaketa hizkuntzaren eredu teorikoen menpean dagoela gero eta gehiago. Dena den, komunikazio eredu bat lortzera zuzendu beharko genituzke ikerlanak seguraski. Metodologoek ez ote dute hizkuntzaren linguistikaz apustu handiegia egin, eta aldi berean, enpirismo pedagogikoa uxatu? Gaur egun, hizketaren eta enuntziatuen linguistikarantz joateko ordua litzateke. Dell Hymes⁴² antropologoak 'komunikazio gaitasuna'z garatu zituen teoriak orain berriz deskubritzea benetan harritzekoa da; hauek aipatzen zituzten sikologo batzuek 1966an⁴³, eta berak 'komunikazioaren etnografia'ren oinarriak jarriak zituen 1962an⁴⁴... (Ik. azpian 4.2.).

Ez da audiobisuala dudan jarri behar dena (azkenean, eguneroko erreallitatearen antza zuhurki emateko bidea besterik ez bait da), baina bai metodologoek eta zenbait pedagogok nola erabili duten. Gainera, erraz kritikatzeko zaie komunikazio prozesuak inoiz ez definitzea, oinarritzeko ideia honen atzean babestu izan badira ere eta hizkuntzen irakaskuntzan berritze metodologikoaren oinarri nagusienetakotzat jotzen badute ere. Hizkuntzalariei eta sikosoziolegoiei kritika berbera egin beharko zaie. Hemendik aurrera geroari begira jartzen bagara, audiobisualak –nagusi izan gabe bere lekua hartuko duen gero horri, ikerlanetan hiru ardatz suma ditzakegu, gure ustez, elkar osatzen dutenak: ardatz teorikoa, bestea metodologikoa, eta hirugarrena pedagogikoa.

4.2. S. Moscovici eta M. Plon-ek zera pentsatzen dute: 'hizkuntzalarientzat, komunikazioaren prozesua abstrakzioa (dela)' eta sakontzea inoiz bilatu gabe, 'mintzairak komunikazioa du funtzio nagusi'⁴⁵ axioma errepi-

41. ROULET, E., *'Pour une meilleure connaissance des français à enseigner'*, in 'Le Français dans le monde' 100, 33 or. 1973ko urri-azaroa.

42. Ik. ROULET, E., *op. cit.*, 1973.

43. MOSCOVICI, S., PLON M., *'Les situations-colloques: observations théoriques et expérimentales'* in Bulletin de Psychologie, 247, XIX, 8-12, 1966ko urtarila, 702-722 orr.

44. HYMES, D., *'The Ethnography of Speaking'* in Anthropology and Human Behavior. Washington, Anthropological Society, 1962.

HYMES, D., *'Toward ethnography of communication'* in Amer. Anthropol., 66, 1-34, 1964.

45. *Op. cit.*, 702 or.

katzen dela. Hizkuntzalariak emisore-jasotzaileengan arreta jartzen duenean ere, abstrakzio bihurtzen dituela azpimarratzen dute aurrerago (emisore eta jasotzaileen mota asko bait dago, komunikazio era espezifikoaren arabera). Bestalde psikologia soziala ere gaitzesten dute, komunikazio sareen funtzionamenduz egindako esperientziak⁴⁶ deskribatzera mugatu dena. Ikerlanetarako orientabideak eta programa teorikoa proposatuz amaitzen dute artikulua. Programa teoriko hori 'burutzeak, hizkuntzaren psikologia sozialaren barnean, bai komunikazio prozesuak bai fenomeno linguistikoak hobeto ulertzera eramango gaitu'⁴⁷.

Gaur egun ez dirudi teoria linguistikoaren –eta batez ere esanei buruzko ikerlanen– eta mintzairan zentratzen den psikologia sozialaren arteko lotura egin denik (zergatik ez 'komunikazioaren etnografia'rik, D. Hymes-ek proposatzen zuen bezala?). Baina 1973ko Urrian aterata zen 'Le Français dans le Monde'ko geroari begira zegoen alean (2.000 urterantz), Eddy Roulet-ek D. Hymes-en proposamenak aipatzen ditu –aipu signifikatiboa, beraz– mintzairaren komunikatze funtzioak hizkuntzen ikastean duen eragina berriaz definituz, ikuspegi didaktiko batetik oraingo honetan:

Hizkuntza komunikazio tresna gisa eskuratzeak zer esan nahi du?⁴⁸

... Inguru linguistiko bati eta egoera jakin dagozkien esaldiak erabiltzen jakitean datza (gaur egun, Hymes-i jarraituz, komunikazio gaitasuna deitzen duguna)⁴⁹.

... Ez da bakarrik informazioak pasatu eta inguratzen gaituen munduaz galderak egiteko gai izatea... Ez da bakarrik horren funtzio erreferentziala menderatzea; horrez gainera funtzio adierazkor, fatiko eta konatiboak menderatzea ere bada...⁵⁰.

Azkenean, gizarte linguistikoan era egokiz komunikatu ahal izateko, bertan erabiltzen diren hizkuntz barietate ezberdinak gutxienez ulertzeko, eta ahal bada, erabiltzeko gauza izan behar du (ikasleak)... Norberak edo taldeak berak erabilitako azpikode ezberdinez, topatzen dituzten komunikazio egoera desberdinen arabera, ari gara mintzatzen⁵¹.

Argi dago ikerketa oso erakargarriak burutzeko aukera dagoela; soziolinguisten eta enuntziatuaren linguisten lanez osaturik alde batetik, eta mintzaira (interakzio sozialaren bide bezala eta interakzio honen adieraz-

46. *Op. cit.*, 703 or. 'Hain zuzen, komunikazioa bideratzea bada mintzairaren funtzioa, multzo linguistikoaren ezaugarriak komunikazio mota ezberdinetara, emisore-jasotzaileen klase ezberdinetara eta hauek batzen eta banatzen dituzten harremanetara moldatu behar dira. Klase hauek ikertzea, sozialak diren neurrian eta hizkuntz zeinuak sortzera daramaten neurrian psikologia sozialaren ardura da'.

47. *Op. cit.*, 719 or.

48. ROULET, E., *op. cit.*, 22 or.

49. Honela definitzen du D. Hymes-ek komunikazioaren etnografia (ROULET-ek zitatua, *op. cit.*, 25 or.): 'Haurrak, gramatika eta hiztegiaren arauak gain, gizarte bateko kide osoa izateko jakin behar duena da. Edo talde baten ekintza berbaletz atzeritarrak ikasi behar duena haren ekintzetan egoki eta eraginkor esku hartu ahal izateko. Hizketaren etnografia zera da: hizketaren egoera, erabilera, egitura eta funtzioak ikertzea, hizketa berezko ekintza bezala kontsideraturik.

50. ROULET, *op. cit.*, 22 or.

51. ROULET, *op. cit.*, 23 or.

garri gisa) aztertzen duen psikologia sozialaz osatuta bestetik. Ikerketa hauek audiobisual integratuaren metodologiak dituen oinarri teorikoak hankaz gora botako dituzte nahitanahiez.

4.3. Ikerlanen bigarren ardatza komunikazioan ezarritako metodologian oinarrituko lukete ikerleek. Frantses *hizketaren* irakaskuntza garatzea litzateke arazoa, piska bat alde batera utzirik frantses *hizkuntzan* zentratu den didaktika –egungo MAVetan egiten den bezala, hain zuzen–. Egoeraren aldagai eta konstanteak, frantsesaren azpikode eta barietateak behin zehaztu eta gero, testuliburuaren edukin berbala berriz aztertu beharko dugu eta mailakatze linguistikoaren itsukeriatik gure burua askatu. (Mailaketa hori semantikoa baino gehiago formala da gaur egun).

Hau dela eta, D.A. Wilkins-en ideiak onuragarriak ditugu. Honek, 1972an⁵² aurkezturiko bi artikulutan, bai mailakatze gramatikalak (non gramatikari hitzari baino garrantzi gehiago ematen zaion) bai mailakatze situazionala (non, era berean, gramatika marko situazionalan txertatzen den) gaitzetsi eta gero, 'nozio' en araberako mailakatzearen lehen lerroak marrazten ditu: komunikazio mota jakin batean, *zer esaten da?* Egoera jakin horretan, *zer azaldu nahi, zer azaldu behar?* Komunikazioaren adierazpideetarako beharrezko nozioen zerrenda taxutzea dugu hemen eginkizun, ikasle arrotzen komunikazio beharrei dagozkienak. Wilkins-ek ondoko bi kategori mota hauek osatzen duten nozio taula aurkezten du: kategoria semantiko-gramatikalak (denbora, zenbatekoa, lekua... adibidez) eta komunikazio funtzioen kategoriak (modalitatea, balio eritziak, eztabaidak, sentimenduak, harremanak...). Sarritan ilun eta diskutigarri dirudien sailkapen hau gaitzetsi dezakegu (korrika eta muturka osatu bait zen taula; baina behin behinekoa besterik ez da). Ohar hauez beste, Wilkins gramatika komunikazio beharren menpean jartzen saiatu denez, bere orientabideak gogoan edukitzekoak dira, gero –noziozko marko baten barnean, oraingo honetan– komunikazio funtzioa benetako oinarritzat hartuz⁵³, metodo audiobisualen mailakatzera iristeko.

Adibide gisa, 'gauzak eskatzea' n zentratutako material audiobisuala jadanik asma dezakegu. Oso filme laburrak egoera aurkezten du: emakumea lanetik itzultzen da etxera, gela burges batean esertzen da, telebista pizten du eta norbaiti (?) edatekoa eskatzen dio –beste hau beste gela batean dago–. Enuntziatu desberdinak –inplizitoak zein esplizitoak– ondoko erizpideon arabera ager daitezke: emakumeari ematen zaion psikologia, solaskide ikustezinarekin dituen harremanak, honen status soziala etab.:

52. WILKINS, D.A., 'Grammatical, situational and notional syllabuses' Linguistika Aplikatuaren Hirugarren Nazioarteko Jardunaldietan aurkezturiko saioa, Copenhagen. 1972ko abuztuak 21-6.

WILKINS, D.A., 'An investigation into the linguistic and situational content of the common core in a unit credit system' CCC/EES (72), 67, Europako Kontseilua, 1972.

53. Honi buruz, ik. Janine LECLERCQ-en SAGVen hirugarren nazioarteko mintzaldia (Parisen, 1974ko maiatzak 15-18) aurkezturiko komunikazioa: 'Pour une approche «sociopsychosémantique» des progressions'.

Bermut bat ongi etorriko litzaidake!...
Ez digu kalterik egingo bermut batek!
Aizak, bermut hori ekarriko didak, ez da?
Aizu, bermut hori badator, ez da?
Bermut bat nahi nuke.
Bermut bat ekarriko didan?
Bermut bat prestatuko didazu?
Bermut bat prestatu nahi didazu? etab.

Arau soziologikoen menpean (senarrari, alabari edo neskameari, ezberdin mintzatzen zaie), markoaren menpean (bere etxean dago), solaskideen arteko harremanen arabera daude eginak enuntziatuak. Gelan, gero, komunikazio barietate desberdinak sar daitezke: lehendabizi, markoa aldatu (bere bulegoan dago, kafetegian, lagun baten etxean, gurasoen etxean, abioian...); eta pertsonaiak aldatu noski: (senarra, semea, ama, idazkaria, neskamea, kafetegiko zerbitzaria, azafata...); azkenik, eskaeraren helburua aldatu: (zigarroak, sua, egunkaria, txartela, ordutegia...), horrela markoa, solaskideak (eta beren harremanak), eta ondorioz, beren mintzaira⁵⁴ bestelakatu. Honela mintzaira sortzen duten datu leku-denborazko, soziologiko, psikologiko eta semantikoak berriz sartzen dira giro pedagogikoan, komunikazio egoeren bidez komunikazio egintzetara hobeto hurbiltzeko.

4.4. Ikerlanaren hirugarren ardatza geratzen zaigu, pedagogiaren alorrekoa, aurrekoari estuki lotua gainera (eskolako jokabidearen metodologia bitarteko dela).

Ekintza pedagogikoak klase audiobisualaren praktikan duen eragin mugatzailea azpimarratu dugu (ikus goian 3.1 eta 3.2). Oso grabe iruditzen zaigu hizkuntzen irakaskuntza kontrajarria egotea sormenaren, deskubrimenduaren eta harremanaren pedagogiarekin, ikaslearengan zentratutako pedagogiarekin. Gainera, F. Debyser-ek esaten duen bezala: 'Ikasliburu mota honek gaur egun txartzat jotzen den gelaren funtzionamendu eredu indartzen du, hots, eredu zentralizatu edo 'irakaslearengan zentratua', baina, eredu klasiko hau iraganekoa baino zurrunagoa da, irakaslearen berbaldiak ez bait dira libre: bere gidaliburuak agintzen dizkio'⁵⁵.

Halere, DVVk esperimendatzera eramanezuen jokaera pedagogikoa dela eta, honek lortu dituen aurrerapenak aipatu ditugu (ikus goian 3.3).

Ikasleen eta beraien ikasteko estrategien aurrean, irakasleak jarreraz aldatzera darama ikuspegi berri honek. Ikasleen ekarpenak direla eta, irakasleak hau ematen dute aditzera: 'Enuntziatu bakoitzak simulazioan ari den irakasleak bizitzen duen egoera *ulertarazten* digu'⁵⁶. Agian, simulazio teknikak berriz ugaritzeak (hein batean, horixe proposatzen du F. Debyser-

54. Halere, berbaldi estereotipuetan erortzea saihestu egin behar da. Honengatik, komunikazio egoera baten barruan gertatzen diren enuntziatu berbalen barietatea azpimarratu behar.

55. DEBYSER, F., *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* in «Le Français dans le monde», 100, 1973ko urri-azaroa, 66 or.

56. ARGAUD, M., MARÍN, B., *Une pédagogie de De Vive Voix* in Voix et Images du Créatif, 19-20, 1973ko abendua, 23 or.

ek) ekintza pedagogikoaren berritzea zein eskola eta unibertsitateko irakaskuntzarena permitituko ditu⁵⁷.

Haatik, ezin dira, oraindik egiten den bezala, simulazioa eta identifikazioa nahasi. Material audiobisualak aurkezten dituen eszenak sarritan dira simulazioak, baina imitatzeko eredutzat jotzen baditugu, ikasleen egin-kizuna ez da jadanik 'simulatzea'. Alegia, formaziorako simulazioa hauxe da: 'ikasleak formazioaren ondoren topatuko dituen benetako egoerak, beti ere ikaskuntz helburuekin, erreproduzitzea; eskuratzen saiatzen ari den gaitasuna eta jakinduria erabili beharko ditu egoera horietan'⁵⁸.

Honek ondorio argiak ditu. Alde batetik 'egoera' kontzeptuaren zabal-tzea (egoera praktikoarena), eta bestetik materiala frantsesa ikasten ari diren taldeen behar berezietara hobeto moldatzea: ikasle, irakaslegai, etorkin, turista, erdimailako agintari, teknikari, zientzizigizon, literato, arduralari eta abarrentzat. Guzti honek irakasleari eskaintzen zaizkion materialetan askatasun gehiago ematea dakar; klase-taldeak jokabide didaktikoaren hainbesteko eraginik gabe hartzen du hitza; eta gainera, egoera simula-tuetan 'paperak hartu' behar dituzten ikasleek parte hartze aktiboagoa dute. Baina ez dugu uste material audiobisualaren erabilpena (filmak, zintak, diapositibak eta laster bideokasetak) derrigorrez zalantzan jarri behar dugunik. Dударik gabe, audiobisualaren metodologia eta pedagogia berriz pentsatu beharko dira; 'integratua' izatea komeni zaio audiobisualari (orain arteko zentzuan). Beharbada, 'ikasgaiak' (maiz luzeak eta aspergarriak) ezin izango dira proposatu, irudizko eszena txiki, arras labur eta *irekiak* (amaitugabeak) baizik. Egoerak –material audiobisualak sinpleki osatzen duena–, askatu behar den korapiloa, amaitu behar den historia, konpondu behar den arazoa, bota behar den hitzaldia... aurkezten baditu, orduan simulazioak pantaila alde batera utz dezake eta gelan sartu; hemen ikasleek (irakaslearen laguntza ez-zuzentzaileaz noski) aurkezturiko eszenako hitz amaitu gabea bere gain hartuko dute, paperen joko egokian.

Pentsa dezagun komunikazioari buruzko pentsamendu teorikoa (maila linguistiko eta psikologikoetan) eta pentsamendu didaktikoa, elkartzen direla. Baina ez edozein pentsamendu teoriko, oraingo marko metodologikoa gainditzeko duena baizik, ikasleen komunikazio ahalmen eta beharretara moldatua, oraingoa irakaslearengan eta, honengatik irakaskuntzan bertan zentratuegi bait dago. Bada, orduan horiek biak elkartuko balira irakaslearen liburuaren eta 'gidaliburuaren heriotza' izango litzateke ondorioa, ez ordea ikaskuntzaren arazoetan (hau da, irakaslearengan) oinarritutako audiobisual berritu baten heriotza.

Hobeki landutako komunikazio teoria batek era honetara hobetuko luke komunikazioaren kontzeptua: lehendabizi, mezu audiobisualaren kontzeptzioaren mailan, ondoan, edukinen noziozko mailakatzean, eta azkenik, berehalako parte hartzea eskatzen duen pedagogian.

57. DEBYSER, F., *Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes* in 'Le Français dans le monde' 104, 1974ko apiril-maiatza, 6-10 orr.

58. DEBYSER, F., «*La mort du manuel...*», *op. cit.*, 67 or.

Baina komunikazioaren teoria hau kontuan hartuko lukeen metodologiak nahitanahiez ikasleen 'komunikazio gaitasuna'ren mailaz mailako osatzea hurbildik jarraitu behar du eta bai testuliburua prestatzean bai ikaskuntzaren maila ezberdinetako jokabide pedagogikoan kontuan hartu. Oraingo metodoak zalantzan jartzea suposatzen du honek, horietan eredu metodologikoa aldatu gabe mantzitzen bait da hasieratik lehenengo ikasurteen bururaino. Metodologia audiobisual estatikoa abandonatzea inpliketzen du honek, hizkuntz ikaskuntzazko ikuspegi bizi bat eta ikasleen bilakaerazko obserbazioa onartuz.

**HIZKUNTZA-ZIENTZIEN LAGUNTZA BIGARREN HIZKUNTZAK
IRAKASTEKO METODO DIFERENTEAK SORTZEKO, IKASLE MOTA
DESBERDINEN ARABERA¹.**

ROULET, EDDY



(UNESCO-rako prestatutako azterlan baten laburpena (Document UNESCO: ED/75 - CONF. GOG/COL. 4, 1975), eta berorren baimenez argitaratua. Gure esker ona)

1. Txosten hau, 1975-eko irailaren 15-etik 20-ra Parisen, UNESCO-n, ezarritako helburu konkretuen, adinaren, mailen eta testuinguru sozio-profesionalaren arabera programaturiko metodologia desberdinei buruz egin zen adituen batzarrerako prestatu zuen egileak.

BIGARREN HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZARAKO LEHEN HURBILKETA LINGUISTIKOEN BALANTZEA

Berrogei-berrogeitamarreko hamarkadek bigarren hizkuntzak irakasteko metodologiaren funtsezko berriztapena ezagutu zuten, batera jokatu zuten bi faktoreren eraginez batez ere:

a) Komunikazio behar berrien agertzea, ahozko mailan batez ere; honek, ondorio bezala, bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako helburuen definizio berri eta zehatzagoa ekarri zuen.

b) Linguistika estrukturalak eta psikologia behavioristak izan zuten garapenaren eragina.

Bigarren hizkuntzak (alemana, frantsesa, ingelesa) hizkuntza hilak (latina, grekoa) bezalaxe irakatsiak izan ziren luzaroan, ikasleen ahalmen intelektualak zabaltzeko helburuz batez ere edota kanpoko literaturaren testu nagusietara heltzeko bide zuzena izan zezaten. Hori dela eta, hizkuntza idatziaren –batez ere testu literarioen– irakurketan eta itzulpenean oinarritzen zen irakaskuntza.

Pixkanaka, ordea, XX mendean, komunikabideen hazkunde izugarriak batetik eta nazioarteko harreman eta elkartrukeen ugartzeak bestetik aurre-aurrera ekarri zuten ahoz komunikatzeko gaitasunaren premia. Eta ahozko komunikazioaren beharrizan hauek azaltzean, agerian geratu ziren bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako hurbilketa tradizionalaren hutsuneak; pedagogoak hizkuntzalari eta psikologoengana bultzatu zituen honek, denak batera berriztapen metodologikoan saia zitezten. Izan ere, bigarren hizkuntzak irakastearen helburu nagusia, edo are behinena, ahoz komunikatzeko gaitasuna dela ikusi zenean, honako hau ere garbi ikusi zen:

1. Ohizko liburu eta testuek hizkuntza idatzia erakusten zutela, nahiko orraztua, eguneroko hizkuntzatik urrun samarra eta ahozko komunikaziorako tresna desegokia;

2. Ohizko metodoek, funtsean joera analitikoak eta deduktiboak aplikatzen zituztela (honekin zera esan nahi dugu, formen eta arauen ikaskuntza sistematikoa beraien erabilpen praktikoa baino lehenago lantzen zela), eta ezin zutela bideratu eguneroko aho komunikaziorako beharrezko diren automatismoen jabeakuntza.

Batzuk franko saiatu ziren, hutsune hauek bete nahian, ahozko komunikazioari leku handia emango zioten 'zuzenak' deituriko metodoak maitzen, baina ez ziren oso sistematikoak, eta oinarri zientifikoak falta zitzaizkien. Bestalde, mende honen hasieratik, ikastearen psikologiak eta linguistika estrukturalak aurrepauso garrantzitsu eta nabarmenak emanak zituzten (ikus BLOOMFIELD-en eta SKINNER-en lanak). Pedagogoez, berriz, psikologian eta linguistikan jo zuten, esku artean zeramaten bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako berriztapenaren oinarriak finkatzeko eta hauek pozez jaso zuten deia, beren teoriak aplikatzeko hain lur berria eta zabala eskaintzen bait zitzaien (ikus Estatu Batuetako mugimendu honen deskribapenerako MOULTON-en *Linguistics and Language Teaching in the United States*, 1940-1960).

Linguistika estrukturalaren lehen emaitza hau izan zen: hizkuntza mintzatua –hots, pedagogia berriak helburu nagusitzat zuena– deskribatzeko bideak eskaintzea batetik eta, horrez gainera, mintzatuaren eta idatziaren araudien arteko desberdintasunak agerian ipintzea; eta hauek garrantzi handikoak dira batez ere frantsesa eta ingelesa bezalako hizkuntzetan. Estrukturalista amerikarrek, bestalde, SAUSSURE-ren ostean, hizkuntza mintzatuari idatziarekiko lehenetsua aitortzea printzipio bezala ezarri zuten. Printzipio hau metodologia berriaren defendatzaileek bereganatu egin zuten, bigarren hizkuntzaren ikaskuntza ahozko fase hutsetik abiaraziz, ikaskuntza hori gehienetan honelako segidaz sailkatzen zutelarik: entzun, mintzatu, irakurri, idatzi.

Ahozko hizkuntzaren deskribapenera berrituz, hau esan behar da: linguistek informazio berri eta oso baliotsuak eskaini zituztela fonologiaren eta morfologiaren irakaskuntzaren alorrean; zerbait gutxiago sintaxi mailan, horretan ez bait ziren gehiegi ausartzen hirurogeiko hamarkada baino lehenago; eta ia ezer ez semantika eta lexiko mailan, hauek ez bait zituzten beren alor kontsideratzen. Eta maila honetan erabilpenari eskaintako arretak zerbait ekarri bazuen, lexikoaren maiztasunaren nozioa nabarmentzea izan zen; idea hori linguistika estatistiko edo zenbanakoari esker mamitu zen, 'Français fondamental'aren antzeko maiztasun zerrendak eginaz. Zerrenda hauek zerikusitabarria izango zuten gero testuen edukiak mugatzeko orduan (ikus *Voix et images de France*).

Eta dudarik gabe linguistika estrukturalaren bigarren emaitza hizkuntza sistema bezala ulertzean datza, mendearen hasieran SAUSSURE-k mamitu zuen bezala hain zuzen. Hizkuntza sistema bezala ulertzeak zera dakar, osatzen duten elementuek batere baliorik badute, lotzen eta oposatzen dituzten erlazioei esker dutela.

Erlazio hauek bi eratakoak dira:

a) esakunean leku berbera bete dezaketen elementuen arteko *harreman paradigmaticoak* (edo aukera harremanak), frantsesez *coussin* eta *cousin*, *poisson* eta *poison* hitzen /s/ eta /z/ fonemak bezala*, etab.;

* Itzultzailearen oinoharra (I.O.): Itzulpena: *kojin* eta *lehengusu/lehengusina*, *arraina* eta *pozoina*. Euskal ereduak: /s/ eta /z/: *atzo* eta *atso*, *zoro* eta *soro*, *erantzi* eta *erantsi*. /b/ eta /g/: *bero* eta *gero*, *bai* eta *gai*, *baina* eta *gaina*.

b) esakunean zehar ematen diren morfemen arteko *harreman sintagmatikoak* (edo konbinaketa harremanak) (ikus *'nous nous intéressons à la pédagogie'* esaeraren hitzen arteko ordena, akordioa eta erregimen erlazioak).

Honek suposatzen du bi hizkuntza desberdinetako bi elementuk, jo dezagun gaztelaniazko /s/ eta frantsesezko /s/, edo *rivière* hitz frantsesak eta *river* hitz ingelesak*, ezin dutela balore bera izan, sistema desberdinetan leku desberdinak okupatzen dituztelako. Hizkuntza honela ulertzeak, irakaskuntza tradizionalaren praktika arruntenak ukatzea dakar, hots, hitz zerrenden ikastea eta kontestutik aparteko paradigmak errepikatzea, hitzez-hitzeko itzulpena eta sistema fonologikoarekin zerikusirik ez duen zuzentasun fonetikoak. Metodologia berriek lehen mailan jarriko zuten bezala, behar-beharrezkoa zen, unitateak aurkezterakoan eta erabiltzerakoan, hauek testuinguru linguistikoan ematea, hots, perpausa edo esaldia bezalako estrukturetan, eta hau ikasketaren hasieratik beretik. Horren ondorioz zabaldu zen elkarrizketak erabiltzeko joera eta hortik, halaber, egiturazko ariketak –aukera paradigmaticoetan eta esaldi barruko konbinaketa sintagmatikoetan zentratuak– egiteko ohitura.

Sikologia behavioristatik, batez ere SKINNER-en kondizionamenduairen teoriatik, metodologia berri honen defendatzaileek zera gorde zuten batez ere: hizkuntza ohitura sare bat dela, estimuluen eta egoera sozial batean indarturiko erantzunen arteko elkarrekin. Hizkuntzaren irakaskuntza, estimuluei eta ikus-entzun erantzunei esker eratzen den ohituren prozesu mekanikoa dela kontsideratzen da (elkarrizketa baten esaldiak eta audio-bisual metodo bati dagozkion irudiak bezala, alegia). Ikasjetaren arrakasta baldintza batzuek betetzean datza:

1.– Ikasleak beti izan behar du eginkor eta erantzule; honen eraginez sortu eta zabaldu dira ikasle bakoitzari klase normal batean baino hamar aldiz gehiago expresetzen laguntzen dioten hizkuntz laborategiak.

2.– Erantzun zuzenak eman behar ditu ikasleak neurri handi batean; horren ondorioz, ariketek urrats txikika buruturiko progresio zehatza jarraitu beharko dute ikasleengandik ahalik eta hutsune gutxien jasotzeko moduan (eta ez ariketa tradizionalak bezala; haiek zailtasunak pilatu egiten zituzten eta benetako oztopo gertatzen ziren ikasleentzat).

3.– Erantzun zuzenak berehala izan behar du saritua; laguntza hau irakaslearen bitartez eman daiteke edo aurretik kasete batean erantzun zuzenak grabatuaz.

4.– Ikasitako egituren jabetze iraunkorra lortzeko, ikasleak behin eta berriz errepikatuko ditu egitura horiek, egiturazko ariketen bidez, ohitura eta automatismo bihurtzeraino, hots, ikastearen asemugaraino (over learning); hemen ere, irakaslearen lagungarri izugarria izango da hizkuntz laborategia.

* I.O.: *ibai*a. Euskal ereduak: gaztelaniazko /k/ eta euskarako /k/; euskarazkoa askoz maizago agertzen da hitzen amaieran gaztelaniaz baino. Hitz osoen mailan, gaztelaniazko *calle* eta euskarazko *kale*. Hitz hauen erabilpena ez da berdina bi hizkuntzetan, euskarak *kalea* eta *baserria* kontraezartzen bait ditu. Kontsidera itzazu ondoko esakune hauek: 'kalean bizi naiz' (eta ez *baserrian*) eta 'vivo en la calle' (etxerik gabe).

Gehienetan baldintza hauekin lotuta printzipio pedagogiko batzuek ematen dira:

a) amahizkuntza eta itzulpen-ariketak erabiltzeko ukapen osoa; zeren hauek ez bait lukete egingo bigarren hizkuntzaren ikasketak berez dakartzan interferentziak ugaritu eta okerragotu baizik;

b) erreflexio eta azalpen guztien ukapena, zeren hizkuntz automatismoak eskuratzeko traba besterik ez bait lirarteke izango.

Ikasketa horrela ulertzeak duen arazorik larriena, ariketen era makani-koa alde batera utzita oraingoz, zera da: progresio egokiena zein den erabakitzea. Hau, irakas-elementuen maiztasunean oinarritzen da –lehenago lexikoari buruz aipatu dugun bezala– eta orobat elementuon zailtasun eta konplexutasunean. Metodoetan antzeman daitekeenez, zailtasuna eta konplexutasuna neurtzeko bigarren hizkuntzaren sistemari soilik begiratzen zaio edota ikaslearen amahizkuntza eta bigarren hizkuntzaren sistemen arteko analisi kontrastiboari (analisi hauen erizpideak orain artean zehazki mugatu ezin izan badira ere). Dena dela, progresio hau askoz ere gehiago erabakitzen da hizkuntzen sistemen ezaugarrien arauera, ikaslegoaren ezaugarrien arauera baino.

Lan erritmoaren deberdintasunak (ahal denean behintzat, hizkuntz laborategian esate baterako) dira bide bakarra ikasleen arteko gaitasun aldeak kontutan izateko.

Printzipio linguistiko eta psikologiko hauen aplikazioa metodo audio-bisual eta audio-lingual ugarietan eta berrogei-hirurogei hamarkadetan sorturiko egiturazko ariketen programetan ikus daiteke.

Begiratu batean, metodo hauek markaturiko helburu berria lortu zedin, hots, ikasleek ahoz komunikatzeko tresna lor zezaten, baldintza guztiak beteta zeuden. Izan ere, lehenengo aldiz eskaintzen ziren sistematiko-ki eguneroko hizkuntza mintzatuaren estrukturak ikaskuntzari buruzko azken ikerketeetan oinarrituriko metodologiarekin batera. Itxaropen handiak ezarri ziren bigarren hizkuntzak irakasteko hurbilketa linguistiko eta psikologiko berri honetan. Gero, ordea, beroaldi itsuaren ondoren, egiazko emaitzen mailara jaitsi behar izan zen. Hirurogeiko hamarkadan hasi zen pixkanaka somatzen ondorioak nahiko ustelak zirela, edo gutxienez ez zetozeela bat eginiko berrikuntzaren zabaltasunarekin.

Hasi berriekin lortutako ondorioek, batez ere ikastaldi audio-bisual edo audio-oral trinkoen bidez, hasieran izugarriak baziruditen ere (ikasleak gai ziren ulertzeko eta hizkuntza mintzatuaren estrukturak askoz arinago eta zuzenago sortzeko, eta emaitza hobegoak lortzen zituzten kontrol neurketetan), pixkanaka somatu zen hurbilketa berri honek akats handiak ere bazituela. Hiru besterik ez dugu azalduko:

a) Badirudi ikastaldi berri hauek *eguneroko egoera desberdinetan libreki espresatzeko eta komunikatzeko trebetasuna ez dutela desarroilatzen*. GUMPERZ-ek aitortzen du: 'Bidezkoa da esatea ez dugula arrakasta osoa izan ikasitako hizkuntzak dagozkien gizarteetan erabiltzeko behar den trebetasuna ikasleei ematerakoan'. (*Linguistic Repertoires, Grammars and Second Language Instruction*, 82 or.). Hona JAKOBOVITS-ek hizkuntza arrotzak irakasteko hurbilketa berri honi buruz aipaturiko paradoxa:

'Hauxe da gorabehera honen ironia: metodo tradizionalak literatura klasi-koaren irakurketa berez baliagarri kontsideratzen zuen bitartean, «Giltza berria» deituriko hurbilketak ez diela gramatika ezagupenei berezko baliorik aitortzen; aitzitik, ohitura-ariketak komunikazio-trebetasuna lortzeko bitarteko baizik ez dira baina dirudienez, ekintza hauek berak dira adierazpen-trebetasuna ('espresio askatua' deitu ohi dena) lortzeko trabarik nagusiena' (*Foreign Language Learning*, 84 or.) Gainera, irakasle asko konturatu ziren eskuratze testetan maila ona agertzen zuten ikasleak askotan ez zirela hizkuntza arrotzez elkarrizketa batean esku hartzeko gauza (ikus SAVIGNON-en *Teaching for Communicative Competence: A Research Report* 154 or.) Eratzun daiteke metodo audiobisual eta audio-oral gehienek lantze izeneko fase bat daramatela, ikaslea egitura-ariketen muga estutik komunikazio egoeretako espresio libreria eraman behar duena, hain zuzen, baina trikimailu bat da zeren, SAVIGNON-ek egokiro gogorazten duen bezala: 'Komunikazio gidatua deituriko eriketari ekiten zaionean, ez zaio benetako komunikazioari ekiten, lexikoa ez, baina egituren markoa irakaslearen gidaritzapean gelditzen bait da (*ibíd.*, 153 or.). Hots, metodoek ez dute ezarritako helburuak lortzen uzten².

b) Ikastaldi berri hauek, badirudi interesatu beharrean aspertu egiten dituztela ikasleak³, batzuetan hizkuntza arrotz berriak ikasteko gogoak kentzeraino. Irakur dezagun HESTER-en testigutza: 'Bazter guztietan ikus dezakegu kanpoko hizkuntzak –beste hainbat jakintza gai bezala– ikasteari uzteko joera, ikasle gazteen askatasunaren, asmatze gosearen eta kreatibitatearen aurkako oztopo direlako' (*Teaching a Living Language*, viii or.). Nekez ulertzen da nola zabaldu daitekeen hizkuntza arrotzean komunikatzeko trebetasuna, ikasleek horretaz baliatzeko beharra sentitzen ez badute, beren gustuak eta beharizanak espresatzeko aukerarik eskaintzen ez zaielako.

c) Hurbilketa berri honen printzipioak hizkuntza arrotzen lehen elementuak eskuratzeko batz bestean eraginkorrak agertu badira ere, badirudi ez direla oso aplikagarriak irakaskuntzaren hurrengo mailetan; ez da inolaz ere kasualitatea hizkuntza arrotzak irakasteko lehen mailarako metodo audio-bisual eta audio-oral oso ugariak egotea, eta maila aurreratu-erako metodoak oso bakan eta ez hain sistematikoak izatea. 'Zoritxarrez –diote ALLEN-ek eta WIDDOWSON-ek– oinarrizko metodoak ugariak badira ere, nabarmena da erdiko eta aurrerapen maila begira egindako materialaren eskasia. Hori dela eta, ikaskuntzaren lehen bi edo hiru urteetan zehatz mailakatutako materiala erabiltzen, azalpen laburrak entzuten eta egiturazko ariketa errazak lantzen ohitua zegoen ikaslea, hasierako urte horiek amaitu ahala bapatean horrelako euskarririk gabe aurkitzen da,

2. Bestalde, komunikazio-gaitasuna bezalako helburu goregietara jo gabe ere, Pensilvanian zabaldu egindako esperientzia batek zera erakutsi zuen: hurbilketa audio-lingual berriek (hizkuntz laborategiaz nahiz gabe) ez zutela bigarren hizkuntzaren ezagupenari dagokionez –ez eta mintzamenaren arloan ere– hurbilketa tradizionalak baino emaitza hobetik ekarri (C.F.P.D. Smith, A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction; The Pennsylvania Foreign Language Project).

3. Ikasleen testigutza ugariak aurkituko dira C. BURSTALL-en liburuan 'French in the Primary School'.

bere gisa ibili behar duela inolako edo ia inolako gidaritzarik gabe; eta hori hizkuntza laster bai laster gero eta zailago bihurtzen ari den unean hain zuzen' (*Teaching the Communicative Use of English*, 2 or.) Hizkuntza arrotzen irakaskuntzaren berrikuntzarako hurbilketa 'linguistiko' honen balantzea, beraz, ez da uste zitekeen bezain ona gertatu. Ona izango litzateke baita ere psikologiaren eta linguistikaren datu zientifikoetan oinarrituriko eta diru laguntza ugari hornituriko saioak zergatik, neurri batean bederen, egin duen porrot galdetzea.

KOMUNIKATZEKO GAITASUNAREN IRAKASKUNTZA AZKEN IKERKETA SOZIO-LINGUISTIKO ETA SIKOLINGUISTIKOEN ARGITAN

Bigarren hizkuntzen pedagogiaren lehen hurbilketa linguistiko eta psikologiko honek balantze ezezko xamarra izan du eta hori bi kausaren ondorio bezala ikusten dugu:

- Ipinitako helburua, hau da, bigarren hizkuntzaren menderatzea komunikatzeko tresna bezala, estuegi eta oso desegoki hartzen delako;
- Helburu hau argitzeko tresna zientifiko eza eta hein batean desegokiak diren eredu linguistiko eta psikologikoak.

A. HIZKUNTZ BARIETATEEN ERABILPENA KOMUNIKAZIO TRESNA BEZALA

Zer ulertu behar da benetan hizkuntza komunikazio tresna dela esaten dugunean?

Hasteko, ez da aski esaldi bat egoki irakurtzeko eta idazteko gai izatea, ohizko irakaskuntzan bezala, ezta, oinarrizko estimuluei erantzunez ere, azkar eta automatikoki esaldi zuzenak ulertzeko edo berresateko gai izatea, irakaskuntza audiobisualean eta audio-oralean bezala; *kontestu* linguistiko eta *kontestu* situazional baterako egokiak diren esaldiak erabiltzen jakin behar da. Bestela esanda, jakin behar da, alde batetik esaldiak komunikazio unitate zabalagoetan konbinatzen, adibidez testuan edota elkarrizketan eta bestetik, zenbait komunikazio egoerari dagozkion enuntziatuak erabiltzen (ALLEN eta WIDDOWSON, *Teaching the Communicative Use of English*).

Bigarrenez, hizkuntza bat komunikazio tresna bezala ezagutzea ez da informazioak emateko edo inguruko munduari buruzko galderak egiteko gai izatea bakarrik ('Thibaut andereak atea zabaltzen du. Zenbat gela dituzue?', etab.), (ikus GUMPERZ, *Linguistic Repertoires, Grammars and Second Language Instruction*, 84 or.). Izan ere, gutxiago hitz egiten dugu inguratzen gaituen mundua deskribatzeko (JAKOBSON-ek hizkuntzaren erreferentzia, ezaguera edo denotazio funtzioa deitzen duena, *Essais de linguistique générale I*, 213) besteekiko harremanak sortzeko baino (fun-

tzio fatikoa), edota solasgaiari edo solaskideari buruzko jarrera adierazteko (funtzio adierazkorra) edota besteei eragiteko (funtzio konatiboa) baino. Herri arrotz batera heltzen den ikaslearen egoeran pentsatuz gero, dudarik ez, gehien interesatzen zaiona bertakoekin harremanak lortzea eta mantentzea dela, beren komunitateko bizitzan ahalik eta gehien sartuko bada. Baina sarritan harreman eta komunikazio hauek dorpe eta faltsu bihurtu daitezke elkarrizketarako ezaugarri adierazkor, fatiko eta konatiboak ondo ezagutzen ez direlako, nahiz eta hitz egiterakoan mezuaren eduki erreferentzialak oso ondo igorri. Beraz, komunikatzeko tresna izango den hizkuntza batez jabetzea, ez da bakarrik beronen erreferentziazko funtzioa menderatzea, baizik eta adierazkorra, fatikoa, konatiboa, eta poetikoa ere bai.

Hirugarrenez, eta orain arte esandakoaren ondorioz, komunitate linguistiko batean egoki komunikatu ahal izateko, ez da nahiko hizkuntza garbi, homogeen eta monolitiko bat ezagutzea, gai izan behar da gauden komunitateko hizkuntz barietate guztiak gutxienez ulertzeko eta ahal bada erabiltzeko. Honela dio JAKOBSON-ek (ibíd., 213. or.): 'Dударик gabe badago hizkuntzaren unitate bat komunitate linguistiko eta hiztun guztientzat, baina arautegi global honek elkar komunikatzen diren azpi-kodeen sistema bat adierazten du; hizkuntza bakoitzak sistema bat baino gehiago lotzen ditu batera, eta denek funtzio desberdin bategatik bereizten dira'. Hau gauza garrantzitsua da, zeren besteekin komunikatzerakoan, erabiltzen den hizkuntz barietatearen aukerak askotan gehiago dio solaskideen harreman afektibo, profesional eta sozialei buruz (gaurko eta biharkoak), elkarrizketaren edukiak baino. Komunikazio tresna den hizkuntza bat edukitzea zera ere bada: azpi-kode garrantzitsuenak ulertzea eta egoera egokietan erabiltzen jakitea.

Diogun hau hornitzeko, har dezagun adibide konkretu bat, soziolinguistentzat gaur egun oso ezaguna, baina hizkuntz klaseetan inoiz sistematikoki tratatzen ez dena: besteei zuzentzeko eta agurtzeko espresioen erabilpena. Hizkuntza askotan, hizlariak solaskideari zuzentzeko bi izenorde erabil ditzake: frantsesez *tu* eta *vous*, errusieraz *ты* eta *вы*, alemanieraz *du* eta *Sie*, jiddishez *du* eta *ir*, etab. Eta honen antzera gehienetan hizlariak besteei zuzentzeko espresio desberdinak aukera ditzake: izena (Koldo), famili deitura (Agirre), tratamendua gehi familiaren deitura (Agirre jauna) eta agurtzeko zenbait espresio (Kaixo! Egund on, Jauna! Agur t'erdii, etab.). Beraz, sarritan, aukera hauek mezuen eduki erreferentzial hutsak baino esanahi handiagoa dute, zeren solaskide bakoitzari informazio preziatuak ematen bait dizkio, batez ere harreman berrien lehen aldietan, berarekiko bestearen sentimendu eta jarrerari buruz, eta baita ere erabateko eragina eduki dezakete harreman honen ondorioan (ikus adibidez frantsesez «*tu-toiement*» (hika) tratamenduak duen garrantzia). Amahizkuntzan mintzatzaren direnzentzat, hain automatikoa eta berezkoa denez espresio hauen erabilpena solaskidearen status afektibo eta sozialaren arauera, ez da inoiz problema bihurtzen. Ez da berdin gertatzen kanpotarrentzat, zeren, nahiz eta erabilkera honek seguraski araudi unibertsalak jarraitu, erabilpen arauak aldatu egiten dira komunitate batetik bestera (ikus BROWN eta GILMAN: *The Pronouns of Power and Solidarity*; SLOBIN: *Some Aspects of the Use of Pronouns of Address in Yiddish*; FRIEDRICH: *Social Context and*

Semantic Feature: The Russian Pronominal Usage). Komunitate bateko apelatibo edo deitzaileen erabilpen arauak ez ezagutzeak, nahiz ulermen nahiz expresio aldetik, ondorio askoz ere penagarriagoak ekarri diezazkioke kanpotarrari komunitateko bizitzan, gramatika, hiztegi edo ebakitze hutsek baino, nahiz eta hauek grabeak eta errepikatuak izan. Hala eta guztiz ere, hizkuntz klaseek ez dituzte arazo hauek ukitzen eta hizkuntz irakasleek gehienetan ez dute expresio hauen erabilpenerako arauen ezaguera ilun bat besterik.

Honela, agiri-agirian jartzen denean hizkuntza bat komunikazio tresna bezala menderatzeak dakarren guztia, berehala ikusten da bigarren hizkuntzen pedagogian oinarritzen ziren teoriak eta deskribapen linguistikoak, nahiz eta gramatika tradizionalak, estrukturalak edo sortzaile transformatzaileak izan, ez zirela aski. Izan ere,

a) sistema bakarrik deskribatzen dute, eta ez hizkuntzaren erabilpena. Eta CANDLIN-ek hau dio: 'Nahiz eta gramatika linguistiko askoren ikuspegi hau baliagarri izan, planteiatzen den arazoa argi dago, hau da, gramatika pedagogikoak hizkuntzen irakaskuntzarako oinarritzko materialak baldin badira, eta material hauen helburua ikasleari bigarren hizkuntzaren 'ezaguera' eskaintzea baldin bada, bai materialak bai gramatika pedagogikoak, berdin arduratu behar dute hizkuntzaren erabilpenaren arauetaz eta esaldien gramatikaltasun eta sintaxi egokiaz'. (The Status of Pedagogical Grammars, 58 or.);

b) esaldiaren estruktura bakarrik ukitzen dute, eta alde batera uzten dituzte testua eta elkarrizketa bezalako komunikazio unitateak; WIDDOWSON-ek hau dio: 'hizkuntza erabiltzen den bezala irakatsi nahi badugu, gure arreta esaldi solteetatik kendu behar dugu, esaldi horiek testu batean konbinatzen diren moduan zentratu batetik, eta bestetik berbaldietan komunikazio ekintzak expresatzeko erabiltzen diren moduan'. (Directions in the Teaching of Discours, 69 or.). Horregatik behar da alde batetik testuaren gramatika bat, hots, esaldiak konbinatzeko arauak aurkezten dituen, eta bestetik berbaldiaren gramatika bat, komunikazio ekintzetan erabiltzeko arauak emango dituen.

c) funtzio erreferentziala bakarrik aztertzen dute sistematikoki hizkuntzaren beste funtzioak, alde batera utziz. FRAKE-k horrela dio: 'Subanun-en artean edari bat behar den bezala eskatzeko, ez da nahiko subanun-eraz gramatikalki esaldi zuzen bat osatzen jakitea, ingelesez edari eskaria bezala itzuli daitekeena. Esaldi honekin subanun-eraz hartutako erraztasunagatik alabantzak jaso daitezke, baina seguraski edaririk ez. Gure kanpotarrak gramatika eta hiztegi bat baino gehiago behar du; eta izan daiteke Hymesek mintzairaren etnografia bezala definitzen duena: zer esan, nola esan, nori zuzendu eta zein egoeratan espezifikatzen duena'. (How to Ask for a Drink in Subanun, 127 or.). Gero jarraituko dugu berriz Hymes-en aportazioari buruz;

d) hizkuntza barietate bat bakarrik aztertzen dute, homogeneousat eta errepresentagarritzat jotzen dutena, eta alde batera uzten dituzte komunitate linguistiko horren berba sortaren beste barietateak.

Linguistikak bigarren hizkuntzen pedagogiari eskaintzen ez dizkion emaitzak betetzeko, begiratu behar dugu azken hogeitaz hamar urte hauetan izuga-

rrizko aurrerakada eman duen beste disziplina baterantz, eta batez ere gure gizarteetan egiten den hizkuntzen erabilpenaz arduratzen dena: hau da, soziolinguistika. GUMPERZ-ek argi azaltzen zuen problema 1965ean: 'Beharrezkoa dirudi, linguistika aplikatuaren asmoetarako behintzat, ekin-tza linguistiko eta sozialen arteko erlazioaren arazoa berplanteiatzea. Zehatzago oraindik, hau da ikusten den arazoa: hizkuntzen analisi gramatikal baten aurrean, zer gainerazko informazio eskaini dezake soziolinguistik irakasleei laguntzeko? Irakasleek gizarte berri batean modu efektiboaz komunikatzeko trebetasunak beren ikasleei emateko dira argibide hauek'. (Linguistic Repertoires, Grammars and Second Language Instruction, 84 or.).

Hizkuntz barietate desberdinak nola erabiltzen diren aztertzen duten ikerketek garapen izugarria ezagutu dute hirurogeigarren hamarkadan HYMES-en bultzadari esker; honek jarri zion komunikazioaren etnografia izena (komunikazioaren etnografia edo hitzegitearen etnografia). HYMES-ek hitz hauekin definitzen zuen zientzi honen helburua: 'Hau da haur batek hizkuntza mintzatuan barneratzen duenaren arazoa, arau gramatikal eta hiztegien ginetik, bere mintza komunitatearen gaitasun osoko kide egiten den bitartean. Edota da kanpotar batek talde batean ikasi behar duen berba jokaera bere ekintzetan modu efektibo eta egokiz parte hartzeko. Hitzegitearen etnografia hitzegite horren egoera, erabilera, eredu eta funtzioetan zentratzen da, hitzegitea ekintza autonomotzat hartuz' (The Ethnography of Speaking, 101 or.). Definizio honek berehala adierazten du zenbateraino komunikazioaren etnografiaren inguruan ari diren ikertzai-leen kezkek erantzun bikain bat dakarten pedagogoen beharrentzat.

Hurbilketa honen bereiztasuna zerean datza: komunitate linguistikoa- ren berbazko ekintzen azterketa globaletan eta erabiltzen dituen hizkuntza barietate guztien ikerlanean (hau da, bere hizkera-sorta), hauetariko kode edo azpi-kode baten deskribapen soilean bakarrik geratu gabe. Komunitate barneko solas-trukeak komunikazio egoeretan analisatzen dira (ehizea, janaria, neska bat kortejatzea), et hauek komunikazio gertaera mugatuago eta funtsean berbaletan azpizatikatzen dira (elkarrizketa), eta hauek, era berean komunikazio ekintzez osatuak, hain zuzen (agintea, galdera, burla, etab.) (HYMES: Models of interaction of Language and Social Life).

Nekez ihardun daiteke behar beste, hizkuntzen irakaskuntzarako ekin-tza komunikatiboaren nozioak duen interesaz eta garrantziaz. Bestalde esan beharra dago, garai berdinean eta ikuspuntu zeharo desberdin bate-tik, baina zenbait puntutan guk diogunarekin bat eginaz, hizkuntzaren filosofoek aztergai hau sakonki ikertu dutela, adibidez AUSTIN-ek (How to Do Things with Words) eta SEARLE-k (Speech Acts). Honetaz azken kapituluan itzuliko gara hizkuntz klaseen edukiak nola definitu eztabai-datzen dugunean. Agintea eta galdera, lehen emandako adibideak berriz hartuz, gramatika eskuliburu guztietan eta hizkuntz klaseetan ukitzen dira noski, baina modu guztiz murriztegi batean. Gehienetan hizkuntza batean agintea eta galdera ikastea, betidanik nozio hauekin lotuta dauden forma linguistikoak ikastea izaten da (frantsesaz adibidez, *est-ce que* edota alde-rantzizko ordena). Eta nabari-nabaria da hau ez dela aski komunikazio-beharrei erantzuteko, nahiz ulermen mailan nahiz expresio mailan, eta hau bi arrazoigatik: batetik ez da aski galdetzeko formak ezagutzea benetan

egoera konkretu batean informazioa eskatzeko gai izateko (hizkuntz labo-
rategietan galdetzeko trebe diren asko izugarrizko zailtasunekin aurkitzen
dira eguneroko komunikazioan); bestetik, galdera eta aginte ekintzak, gra-
matiketarik eta klaseetako ariketa estrukturetatik at, beste era askotara
egin daitezke, hitzez edo ez. Ikerketa amerikarrek nabarmendu dutenez
galderak mota askotakoak dira eta gehienetan zeharka egindakoak, solas-
kideen statusa eta antzeko faktoreen arauera; edatekoa ez zaio berdin
eskaten emazte bati, idazkari bati edo zerbitzari bati: adizki erabilgarrien
aukera zabala da, zeharkako sujerentzia arin sinpletik hasi eta eskari
zuzeneraino (ikus ERVIN-TRIPP: On Sociolinguistic Rules: Alternation and
Cooccurrence, 245-247 orr.). Ekintza hauek arautzen dituzten konbentzioak
hizkuntza batetik bestera desberdinak direnez eta hizkuntz komunitate
bateko kideek duten komunikazio gaitasunaren parte direnez, goiz edo
berandu kanpotarrak ikasi egin behar ditu.

Era berean hitzezko edo komunikaziozko ekintza bakoitza dituen zen-
bait osagaitan analisa daiteke; hona hemen garrantzitsuenak:

- mezuaren forma eta edukia: noski, expresatzeko arau desberdinak
erabiliko dira eskutitz ofizial eta lagunarteko gutun batean, tratuez edo
abenturez hitz egiterakoan.

- ingurua (bai geografikoa, bai tenporala, bai psikologikoa); arauak
aldatu egiten dira baita ere sukaldetik (familiako gosarirako) ikasgelara
edo kale ertzeko kafetegira, edo bertako giroa alaia edo gogorra izan;

- partaideak (solaskide, hartzaile, entzule): denok ezagutzen dugu zer
lotura dagoen gizakume batek komunitatean jokatzeko dituen paperak
(aita, senarra, auzoko, irakasle, etab.) eta erabiltzen dituen hizkuntz barie-
tateen artean;

- komunikazio-kanala (ahoz, idatziz, telegramaz, etab.): ez da berdin
egiten eskari bat telefonoz, eskutitzez edo telegramaz;

- elkarreragin eta interpretazio arauak: komunitate desberdinetan,
gogorrago edo apalago hitz egiten da, animazio gehiago edo gutxiagore-
kin, solaskidearen ondotik edo urrundik: Marsellako familia batean arina
den eztabaida, haserre haundia irudituko zaio suitzar frantsestun bati,
gogor mintzatzen direlako eta esaten dutenaren bortxakeriagatik; alde-
rantziz, isilune luze xamar bat gertatzen bada gela bateko egileen artean,
normala bestalde suitzar frantsestunen artean, iraintzat, mesprezutat,
edo umore txartzat har dezakete Hegoaldeko frantsesek.

«BEREZKOA DU GIZONAK HUTSEGITEA»: ERRAKUNTZ ANALISIA ETA HAURRAREN HIZKUNTZ ESKURATZEA*

FRANCES GORBET

(Oxford Universty Press-ek esku zabalez eman du baimena English Language Teaching Journal-en 1979an lehen aldiz agerturiko artikulu hau euskaratua eta argitaratua izan dadin. Gure esker ona.)

* Nere esker ona Rosaline Chlu-ri, Michel Lange-ri eta Terri McCoy-ri egindako oharrengatik eta kemena emateagatik; Darlen Nefeld eta Helen Sorhur-i nere zirriborroa zuzentzeko hartu duten molestiagatik; eta Vera McLay eta John Zegers jaun-andreei udaldian Ikerkuntza Sailarekin lan egiteko aukera emateagatik.

Alde nabariak daude haurren hizkuntz eskuratzearen (1.H) eta helduaren bigarren hizkuntza ikastearen (2.H) artean. Helduek garatua dute jadanik bere ezagumena; haurrengan, berriz, ezagumenaren garapena eta hizkuntz eskuratzea aldi berean gertatzen dira. Hori batetik. Bestetik, helduak dagoeneko hizkuntza batez bederen mintzatzeko gai izaten dira berria ikasteari ekiten diotenean. Eta azkenik, motibazioari dagokionen ere badago alderik¹.

Aldeak alde, ordea, 1. hizkuntza eskuratzean eta 2.a ikastean antzeko prozesuak ematen direla frogatu daiteke. Errakuntz analisiaren inguruan egindako ikerketak ikaste prozesu horien antzekotasuna nabarmendu du.

Lehen hizkuntzari buruz berriki buruturiko estudioek agerira ekarri dutenez, haurra hizkuntza eskuratzen ari denean ekile eta sortzaile gisa ari da; ez da inola ere imitatze hutsera mugatzen.

Haurra, izan ere, hizkuntzaren datuak birlantzen dituen heinean ekilea da, ez biltzaile hutsa. Eta sortzaile ere bada, bere gramatika eta munduaren ezagupenean oinarrituz, aurretik sekula entzun ez dituen esakune esanguratsuak sortzeko gauza bait da.

Paula Menyuk-ek, adibidez, haurren 1. hizkuntzaren eskuratzeaz ari dela, zera dio, haur txikien esakuneak ez direla imitazio hutsa, ez eta amak esaten ditueni gertu-gertutik jarraitzen zaizkienean ere. Eta honela azpimarkatzen du: «esakune horiek haurren gramatika egituren arabera birformulatutako perpausak direla dirudi»².

J. Richards-ek berriz hau esaten digu: ingelesa ikasten ari den hiruzpalau urteko haur guztiek «What he can ride in?», «Where I should put it?», «Why he is doing it?»* eta antzeko galderak egiten badituzte ere, argi da ez direla gurasoen hizkuntza imitatzen ari soil-soilik, helduen ahotan ez bait da inoiz horrelako perpausik entzuten³.

1. 2.H-ren ikasketan ezer lortzeko motibazioa garrantzi handikoa bada ere, ez dago argi motibazioak eraginik baduen ala ez, edota zenbaterainokoa den, baldin bada, 1.H eskuratzean.

IKUS CORDER, *'Introducing Applied Linguistics'*. Penguin, Modern Linguistics Texts, 1973, 109 or.

2. MENYUK, Paula, *'Sentences Children Use'*, MIT Research Monograph, Language Sciences, 17, 1971, 30 or.

3. RICHARDS, J, *'Error Analysis and Second Language Strategies'*, Language Sciences, 17, 1971.

* Itzultzailearen oinoharra (I.O.): Euskaraz : «Zertan egin dezake bidaia?», 'Non jarri behar dut hori?' «Zergatik egiten ari da hori?» Ingeleseko esaldiak gaizki daude hitzen ordena normala errespetatzen ez dutelako. Euskal haurrek ere helduek sortzen ez dituzten esaldiak sortzen dituzte: «ez nahi dut», «ikusi zer egin dut».

S.P. Corder-ek, bere aldetik, garbi utzi du haurrek *ezin* imita dezakete-la sortu ezin duten egiturarik⁴. Areago dio, hizkuntza eskuratzean inoiz imitaziorik ematen bada haurrak berak hautatzen dituela imitatuko dituen osagaiak.

1. hizkuntzaren alde sortzailea nabarmendu du zenbait lanek. Jean Berko-Gleason-ek, adibidez «Wug test» izenekoez baliatuz, haurrek beren gramatika arauak zentzurik gabeko osagarriei ere aplika diezazkietela erakutsi du⁵. Haurrak gai dira beraz bere gramatiketara egokitzen diren forma berriak sortzeko. Eta ez hori bakarrik, datuek erakutsi dutenez egin ere egiten dute. Ez da zaila adibideak aurkitzea. Ia haur guztiek erabiltzen dute noiz edo noiz «hisself» izenordaina. Interpretazio batek dioenez, gramatika arau sinpleegi bat jarraituz iristen da forma horretara. Behar bada ez da arau kontzientea, baina bidea erraza da. Edutezko izenordaina lortzeko «self» atzikia erasten zaio mota bereko adjetiboari. Horrela sortzen dira «myself», «yourself», «herself». Eta sortu beharko luke «*hisself*»* delakoak ere. Arau hori haurraren lehen gramatikaren zati bat besterik ez da. Araua egiaztatzen hasten denean konturatuko da «hisself» salbuespena dela, forma zuzena «himself» delarik. Honelako gauzez konturatzen denean haurrak berregokitu egiten ditu bere arauak eta orduantxe bakarrik da puntu hau edo beste «zuzen» erabiltzeko gai.

Honelako teoria eta behaketak dira 1. hizkuntzaren eskuratzeaz arduratzen diren ikerketen oinarria. Xedea, berriz, haurrak, helduaren gaitasuna iristeko igaro behar dituen aldi desberdinak deskribatzea da. Aldi bakoitzak bere gramatika sistema du, helduen sistema aipatu gabe azal daitekeena⁶.

Haurrak hipotesi multzo bat osatzen du. Hipotesi bakoitza aztertu ondoren, onartu edo alde batera utzi egiten du. Honela aldi aldi behin-behineko gramatika baten jabe da, eta hartaz baliatzen da inguruko datuak gero eta hobeto esplikatzeko. Azken hipotesia helduaren gaitasunari dagokion gramatika da. Beraz, adin jakin batean haurrak lortu duen gaitasuna ez da helduaren sistema burutuaren menpekoa kontsideratzen, barne-trinkotasuna duen sistema oso bat bezala baizik.

Helduek 2. hizkuntza ikastean egiten dituzten errakuntza asko, ama-hizkuntza zein den kontutan hartu gabe, haurrek egiten dituztenen antzekoak izan ohi dira. Zenbait daturen arabera 2.H-ren ikasleek, haurrek bezalaxe, «arauak» formulatzen dituzte, hizkuntzaren ikaste prozesuan. Honek esan nahi du, alde batetik, helduaren 2.H-ren ikastea, 1.H-ren eskuratzea bezala, sistematikoa eta sortzailea dela eta bestetik, hizkuntz ikasleak baduela nahitaezko eginkizun bat, jasotzen dituen datu multzotik

4. CORDER, *op. cit.* 112 or.

5. BERKO GLEASON, J., 'The Child's Learning of English Morphology', *Word*, 14, 1958, 150-77 orr.

6. COOK, V.J., 'The Analogy between First and Second Language Learning', *International Review of Applied Linguistics*, 7, 1969, 208 or.

* (I.O.) Euskararen edutezko izenordainekin ez da arazo berdina gertatzen, noski. Baina beste zenbait alderditan, arau sinpleegiak erabiltzen dira euskaraz ere: Miren → Mirentzat, haur → haurrentzat ereduak jarraituz, zure → zurentzat gaizki ateratzen da. Irekia → irekiak ereditik abiatuz, irekita → irekitak asmatzen da.

gramatika bat moldatzea, alegia. Hau honela bada, ikasleak hurrenez hurren moldatzen dituen gramatikak arretaz aztertuz, 2.H-ren ikasketari buruz gehiago jakingo dugula espero dezakegu.

ERRAKUNTZ ANALISIAK NOLA FUNTZIONATZEN DUEN

Haurren hizkuntz eskuratzeari buruzko ikerketen xedea, haurren eta helduen mintzairen arteko desberdintasunak aztertzea, deskribatzea eta arrazoitzea da. Era berean errakuntz analisiak 2.H ikasten ari direnen eta jaiotzatiko hiztunen arteko desberdintasunez arduratzen da.

Hinkuntzalariek haurraren hizketa azaltzen saiatzen diren bezala, bai bere baitan, bai helduenarekin erlazionatuz, berdintsu egiten dute errakuntz analisiaren teoriagileek ere: 2.H-ren ikasleen hizketa deskribatzen saiatzen dira, bai bere baitan, bai jaiotzatiko hiztunaren hizketarekin erlazionaturik.

Errakuntz analisiak dioenez, hizkuntza bat ikasten ari den pertsonak arau sistema bat sortzen du ingurutik jasotzen dituen datuetatik. Sistema honi esker hizkuntza erabiltzeko gai bihurtzen da. Hauek dira teoria honen puntu nagusiak:

Ikasleak 2. hizkuntzako datu mordoak du aurrean. Datu horietatik informazioa atera eta hizkuntz arauak edo hipotesiak moldatzen ditu gero. Ondoren, hipotesi horiek konprobatu egiten ditu. Hau da, «feed back» delakoaren arabera sendotu edota berrikusi. Hona hemen «feed back» edo berrelikadura hau nola lortzen den:

1. Ikaslearen ekarpenaren («output») aurrean entzuleen erreakzioa ikusita.
2. Ikasleak berak esan duenari buruz duen satisfazio edo satisfazio ezagatik. (Nahi zuen guztia esan ote du, eta esan duena nahi zuen bezala adierazia eta ulertua izan ote da?).

Ikaslearen hizketa, berak hainbeste egituratu duen gramatika sistematik dator. Sistema honi «tartehizkuntza», «iragaitezko gaitasuna» eta «hurbilketazko sistema» izenak eman zaizkio⁷. Tartehizkuntzak, honela deituko bait dugu aurrerantzean, baditu 2.H-tik desberdintzen duten bi ezaugarri: etengabe eta sarritan azkar aldatzen dela batetik, eta bestetik, garapenari gagozkiolarik, bere idiosinkrasia, hau da, inoiz ez dela hiztun komunitate batek konpartitua izan⁸.

Errakuntz analisiaren eginkizun nagusienetakoa, «output» edo ekarpena aztertuz, ikasleak nola ikasten duen deskribatzea da. Ikertzaileak, ikaslearen esakuneen erakuskarrietatik abiatuz, haren ekarpenaren azpi-azpian dauden arau edo hipotesiak deduzitu behar ditu; hots, haren tartehizkuntza deduzitu behar du. Sistema hau, hein batean, amahizkuntzatik hartutako arauak osatzen dute, baina ikasleak inguruko hizkuntz datuetan

7. Ikus, adibidez, SELINKER, L., 'Interlanguage', IRAL, x, 3, 1972 Abuztua 209-31 orr; Corder, S.P., 'Idiosyncratic Dialects and Error Analysis', IRAL, IX, 2, 1971 Maiatza, 115-23 orr.

8. Ikus Corder, 'Introducing Applied Linguistics'.

tik atera dituen arauak ere badira bertan, dudarik gabe. Ohar bat egin behar dugu, alegia ikaslearen tarte-hizkuntzaren arauak ez direla esplizitoak, testuliburu-gramatika arauen antzera; azpi-azpiko abiaburu antolatzaileak dira, eta horiei esker sortzen du hiztunak bere hizkera. Ikasleak ikasketarako dituen jokamolde eta estrategiak printzipio hauen logikan ageri dira. Ikaste prozesua nola gertatzen den jakiteko, beraz, ikertzaileak gai izan behar du jokamolde hauei antz emateko. Kategoria desberdinak proposatu izan dira tarte-hizkuntzaren datuak sailkatzeko, jokamoldeen arazo honetan⁹. Bi sail handitan banatzen dira aipaturiko kategoria hauek:

hizkuntz estrategiak, ikaslea formulatzen ari den gramatikaren izaera azaltzen duten jokamolde hipotetizatuak, eta bestaldetik

komunikazio estrategiak, ikaslearen hizkuntz garapenaren edukin semantikoa azaltzen dutenak.

Errakuntzek estrategia hauen egiaztapena ematen digute, eta moten arabera sailkatzen dira.

1. **Interferentzi errakuntzak** bi eratakoak izan daitezke:

a) batzuk amahizkuntzaren interferentziagatik sortzen direnak.

b) besteak xede hizkuntzaren interferentziaz agertu direnak.

Oker hauen azpian datzan estrategia «analogia» da hain zuzen. Adibidez, «me, I go» edo «I have 23 years old»* errakuntz guztiz ezagunak dira ingelesa ikasten ari diren frantsesen artean. Frantses hizkuntzako «moi, je vais» eta «j'ai 23 ans» egituren analogoak dira. Halaber «He goed» edo «bring, brang, brung»** esaten duen ikasleak xede hizkuntzan jadanik ikasitako elementuen analogiaz jokutzen du, «he looked» eta «ring, rang, rung» gogoratuz.

2. Bigarren errakuntz mota **superjeneralizazioa** da. Izan daiteke ikasleak arauak modu ezoso batez aplikatzea (batzutan ongi eta bestetan ez); arauak aplikatzeko baldintzak ongi ez erabiltzea (araua ezagutu baina salbuespena ez) edota kontzeptu faltsoak hipotesizat lantzea (hizkuntzari buruzko intuizio okerrak).

«Erreduantziaren murriztea» deritzana superjeneralizazio estrategia bat da. Azken finean sinplifikazio bat besterik ez da. Adibidez «Yesterday I go downtown»***. Esaldian, lehenaldia «yesterday» modifikatzaileak ematen digunez, ikasleak alferrikako erizten dio aditzean denbora markatzeari.

9. Ikus adibidez: RICHARDS, *op. cit.*, eta RICHARDS, J.A., 'Non Contrastive Approach to Error Analysis', *English Language Teaching*, XXV, 3, 1971, 201-29 orr.; SELINKER, *op. cit.*; CORDER, *op. cit.*, 1971 eta 1973, eta CORDER, S.P., 'The Significance of Learner's Errors', *IRAL*, 5,4, 1967, 161-9 orr.; KELLERMAN, F., 'Elicitation, Lateralization and Error Analysis', *York Papers in Linguistics*, York-eko Unibertsitatea, 1974, 166-89.

* I.O.: Hitzez hitz: «ni, ni noa» eta «hogeitahiru urte zahar ditut». Forma zuzenak, «I go» (ni noa) eta «I'm 23 years old» (hogeitahiru urte zahar naiz. Hots: hogeitahiru urte ditut) izango lirateke. Euskaldunberrien artean, amahizkuntzaren interferentziagatik sortzen den errakuntza ugari da. Adibidez: «Mikel esan du», «txikle bat erosi naiz», «hau gizona».

** I.O.: Ingelesaren forma zuzenak, «I went» (joan nintzen) eta «bring, brought, brought» («ekarri» aditzaren erroak) dira. Euskaraz ere, euskaldunberriek analogia faltsoak egiten dituzte: «hobe» eta «hobeto» esan beharrean, «onago» eta «ondogo» asmatuz.

*** I.O.: Itzulpena: «Atzo (=yesterday) hiriaren erdialdera joan naiz». Berdintsu egiten dute euskaldunberriek. Erreduantziaren murrizte-teknika antzekoa ikusten da ondoko esaldian: nik zu ikusi dut. Gauzak sinplifikatzearen, «zu»-ren marka ez da aditzean sartzen. Edota «Nik Pakori esan dut».

3. Azkenik, zenbait errakuntza oroimenaren ahulezia eta hutsengatik izaten dira. Ustegabeko errakuntzak, mihiaren hutsegiteak, edota aldizka gertatzen diren errakuntzak **jarduera errakuntzak** bezala hartuak dira (eta agian argibide egokiak izan daitezke oroimenak nola funtzionatzen duen ulertzeko).

Kategoria hauek ordea, nahastu egiten dira eta ez daude ongi definiturik. Areago, kontuan izan behar dugu, baita ere, ikasle baten esakuneak behaturik soilik ezin dela 2. hizkuntza zenbateraino menderatzen duen zehazki jakin. Varadi-k egindako estudioek garbi erakusten digute ikaslea bere hutsuneez jaberutik dagoela eta, jakinaren gainean, zulo hori betetzen saiatzen dela. Honela jokaturik, komunikabide estrategiaz baliatzen da: **mezu abandonuaz eta mezu egokitzeaz**¹⁰.

1. Mezu abandonuaren adierazpenik larriena isiltasuna da. Idearen bat adierazteko gai ez dela konturatzean, ikaslea ez da saiatu ere egiten lan horretan.

2. Ikasle ausartagoak, berriz, ordezkatzeko formalezko strategiari jotzen du. Nahi lukeena ezin duela esan ikusirik, bere idea aditzera eman-go duela uste duen zerbait esaten du, zuzen adierazia ez dagoela somatzen badu ere. Estrategia honen ondorio dira ondoko errakuntza mota hauek:

a) **Hitz asmaketa**. Ikasleak esan nahi duena adierazteko forma egokirik 2.H-n aurkitzen ez badu, forma berri bat sortzen du. Esate baterako, «balloon» delakoa «air ball», «gas ball», edota «air ring»* bilaka daiteke.

b) **Itzulinguruzko azalpena**. Ikaslea lehen aipatutako kasu berean dago. Ez du beharrezko zaion hitza ezagutzen. Oraingoan okerrak ez diren esaldiak erabiliko ditu nahi duena adierazteko, baina jaiotzatiko hitzuntz batek sekulan esango ez lituzkeenak, desegokiak beraz. Esate baterako «balloon»** adierazteko «special toy for children» esaten du.

c) **Deskribapena**. Hitz edo perpausen ordezkari erabili ohi da, (itzulinguru baten eredutzat har liteke, beraz). Abibidez «balloon»***, «they were filled by gas» edo «bowls which are very light and are flying» bilakatzen da.

Mezu egokitzearen ezaugarri superjeneralizazioak eta/edo hurbilketak izaten dira. Horien bidez mezuaren zehaztasuna eta xehetasunak galtzen dira:

10. VARADI, T., 'Strategies of Target Language Learner Communication Message Adjustment', Errumaniar-ingles Linguistika Proiektuaren Seigarren Ihardunaldian aurkeztutako Saiakera, Timiso-dran, 1973-eko Maitzaren 28-9an, 1-29 orr. Estrategia hauen deskribapena, sailkapena eta adibideak zuzenean saiakera honetatik hartuak izan dira.

* I.O.: Itzulpena: «globoa», «airezko pelota», «gasezko pelota» edota «airezko aroa» bihurtzen da. Euskal eredu bat honako hau izan liteke: «tolarea» esaten ez dakienak, «sagardo-tresna» asmatzea.

** I.O.: Itzulpena: «globoa» «haurrentzako jostailu berezia» bihurtzen omen da. Euskarazko eredu hau izan daiteke: «ikuilua»-ren ordezkari «behien gela» esatea.

*** I.O.: Itzulpena: «globoa» «gasez beterik zeuden» edo «oso arinak diren eta hegaz doazen untziak» Euskarazko ereduak: «aitaginarreba» esan beharrean, «emaztearen aita» esatea.

– **jeneralizazioa:** «dash off» «go» bilakatzen da; eta «notice» «see»*.

– **hurbillketa:** «clothes» line» «rope» bilakatzen da; eta «kitten» «cat»**.

Sintasiari soilik gagozkiolarik, «the cat went» ongi moldaturiko perpausa eratzen duen ikasleak ez du errakuntzarik egin. Baina esan nahi zuena «the kitten dashed off»*** baldin bada, ez du zentzuaren xehetasun guztiak komunikatzea lortu. Beraz, nahiz eta gramatikalki zuzena izan, komunikazio aldetik gaizki moldatutako perpausa da. Varadi-ren ustez zenbait baldintza bete behar dira 2.H-ren hiztunek komunikazio egokia lor dezaten:

a) Ikaslea, aditzera eman nahi duena adierazteko gauza izatea.

b) Nahi duena adierazi ez ezik, modu egoki batez esatea.

c) Esakuneak ongi eratuak egotea.

Errakuntz analisiak ikaslearen ekarpen edo output delakoari buruz dihardu, esakune zuzenak eta oker adieraziak ere barne direlarik. Honek berealdiko inplikazioak ditu irakaskuntzan. Arreta ikaslearen gramatikazko errakuntzetan bakarrik ipintzen badugu, ez dugu haintzakotzat hartu haren ikaste esperientziaren zati handi eta garrantzitsu bat.

APLIKA AL DAITEKE ERRAKUNTZ ANALISIA IKASGELAN

Errakuntz analisiak badu zenbait inplikazio ikasgelan errakuntzaren arazoa tratatzerakoan. Irakasle garenok, sarritan gramatikari ematen diogu garrantzia eta edukia segurutzat hartzen dugu. Haatik harrigarri gertatzen da, 1. hizkuntzaren eskuratze prozesuan joera hori alderantzizkoa dela ikustea. Mezua argi dagoenean eskolaurreko haurrek egin ohi dituzten errakuntza gramatikalak ahaztu egiten ditugu.

Areago oraindik, semantikazko errakuntzak ia beti zuzenduak izaten dira. Gramatika txarra komunikazioari kalte egiten dionean bakarrik hartzen da kontuan; orduan helduak, haurraren gramatika elaboratu egiten du, baina zeharka eta nabarmen ez den eran. Badirudi intuitiboki jokatzeko dugula errakuntz mota jakin batzuen aurrean, ikasleen desarroiloak berez zuzenduko dituen fenomenoak balira bezala.

Amahizkuntza ikasten ari den haurra, aldi beran mundu fisikoaz jabetzen ari da eta hau hizkuntzaren bidez kodifikatzen du. Haurraren hizkuntz desarroiloaren aurrean hartzen dugun jarrera permisibo honek erakusten digu, agian, gure interesa haren ezagupen trebetasunean ipintzen dugula batez ere. Helduak, bestalde, eginkizun bakarra du 2. hizkuntza ikasten ari denean, kodea deszifratzea, alegia. Abantail honekin, eginkizun hau haurrarena baino askoz errazagoa dela pentsa liteke. Gainera irakaslearen

* I.O.: Itzulpena: «korrika abiatu da» «joan da» bihurtzen da; eta «behatu» «ikus».

** I.O.:Itzulpena: «arropa zabaltzeko haria» «soka» bihurtzen da eta «katakumea» «katua». Euskarazko ereduak: «Telebista itzali» esan beharrean «Telebista kendu» esatea.

*** I.O.: Itzulpena: «Katua joan zen» eta «katakumea korrika abiatu da». Euskaldunberriak antzeko teknikak erabiltzen ditu, «dendariak muxikak eskaini zizkigun» esan beharrean, «gizonak fruta eman zigun» esaten badu. Era berean, «mendi gailurrak zuri zeuden» «mendiak zuri zeuden» bihurtzen du.

ahalegina, gurasoena ez bezala, hizkuntz trebetasuna lortzeraztera soilik zuzendua dago. Baina ez da honela gertatzen. Agian gutietsi egiten dugu berezko komunikazio esanguratsuak hizkuntz ikasteen duen garrantzia. Seguraski laguntza handia emango genioke ikasleari ikasketa naturalaren egoera itxuratzen gehiago saiatuko bagina, ikasgelan komunikatzeko egiazko premiak sorteraziz eta egiten dituzten errakuntzen aurrean jarrera zabalago eta lasaiagoa hartuko bagenu (guraso askoren antzera). Ez dezagun komunikazioa honda gramatika on bat lortzearren. Hizkuntza komunikazio tresna bezala erabiliz bakarrik ikasiko dute ikasleek xede-hizkuntzaren baliabide eta mugak zein diren.

Errakuntzak ekarpenaren edota jardueraren errakuntzak bezala hartzeko joera dugu. Baina kontuz, gramatikalki zuzenak diren esakuneak desegokiak izan litezke komunikazioaren aldetik. Funtsezkoa da gure ikasleek ez guk nahi duguna soilik, baizik berek nahi dutena ere esaten ikas dezaten. Ikasleen hizketaren alderdi komunikatiboak gutxitan ebaluatzen ditugu. Horrek esan nahi du, beharbada, lehenik geuk puntu horri buruz ditugun jarrerak ebaluatzen hasi behar genukeela.

Errakuntz motak zein diren jakitea garrantzizkoa den bezalaxe, garrantzizkoa da baita ere ikasleen errakuntzetan ipintzen dugun arreta neurtea. Okerrak zuzendu gabe uztea, zuzentzea baino efektiboagoa izaten bait da batzutan¹¹. Zenbait errakuntza normalak dira ikaste prozesuan zehar eta badute zerikusirik desarroiloarekin. Errakuntzak haintzakotzat noiz hartu behar diren eta noiz ez jakitea izango da agian irakaskuntzaren apusturik zailena. Garbi geratu behar duena zera da: irakasleak ezin ditza-keela eta ez dituela errakuntza guztiak zuzendu behar. Hori bai, adi dagoen irakasleak trebe izan behar du hutsegite garrantzitsuenak ezagutu eta egoki erantzuteko. Bestalde, zuzenketa egokia egin nahi bada, garapenak berarekin dakartzan errakuntzak ez direla gertakizun isolatuak jakin behar du. Zuzenketa efektiboak jakinaren gainekoa eta ongi planteatutakoa izan behar du.

Hori dela eta, irakaslea bere zuzenketa tekniken efikaziaz jabeturik egotea, gauza nagusienetako bat da. Gure zuzenketa estrategiak bideo edo kaseten bidez beha ditzakegu, zer, noiz, nola eta zergatik zuzentzen dugun bereziki kontuan hartuz. Zuzenketa desegokiak batzutan gura ez diren ondorenak ekar ditzake, inhibizioa esate baterako. Irakasle garen aldetik gauza hauek gerta litezkeela jakin behar dugu.

Azkenik eta ikaslea ikaste prozesuaren parte denez, egiazko forma sujerituz edota zeharka ematen duen irakasleak (gurasoek sarritan egin ohi dutenez) ondorio askoz hobekak izango ditu, batez ere zuzenketa ikaslearen ikaste estrategietara egokitzeko gauza bada.

«Drill» edo egiturazko ariketen sistema ez da zuzenketa tresna bezala oso baliagarri gertatu.

11. GEORGE, H.V., *Common Errors in Language Learning: Insights from English*, Newbury House, 1972. George-k idatzi du: Okerrak zuzendu gabe uztea, zeharka, haiek saihesteko faktore bat da. Oker asko esperientzia laburrez eginiko generalizazioaren ondorio dira. (a) Zuzentzen pasatzen den denborak eta (b) ingeles standarra ikasterakoan egiten den zuzentze arbitrarioak sor ditzaketan jarrerak eta sentimenduek izugarri laburtzen dute ikaslearen esperientzi-denbora. (62. or.)

Errepikatze soilak ez du komunikazioa lantzen eta ez dio ikasleari bere hipotesiak birmoldatzen laguntzen. Honela dio H.V. George-k: «Ez du gehiago ikasiko gauza bera asko errepikatzen duenak, baizik eta ahalegina sarritan egiten duenak»¹² («Drill» ariketak modu eraginkor batez erabili ahal badira, erantzun zuzenak eraiki eta indartzen izan beharko du eta ez errakuntzak ezabatzen). Errakuntzak bere erroan eraso nahi dituen irakasleak ahalegin guztiak egin beharko ditu ikasleei laguntzen, bai inferentziak egiterakoan, kontzeptuak formulatzerakoan eta hipotesiak birmoldatzerakoan.

Errakuntzak ez dira porrotaren seinaleztat hartu behar, ikastearen beraren seinaleztat baizik. Beraz errakuntz analisiak gure arreta bigarren hizkuntzatik ikaslearengana aldatzea eskatzen digu, honen ikaste estrategiak eta gramatika saioak aztertzeko. Ikuspuntu honetatik begiraturaz errakuntzak ez dira alarmabide, baizik eta ikaslearen aurrerabideari eroso eta naturalki laguntzeko tresna aproposak «tarte hizkuntzaren» aroetan zehar.

«Irakasleok, gure perspektiban funtsezko aldaketa eginez, gai izan gaitzke gure praktika eta programa ikasleen berezko estrategiek eskatzen duten bezala bideratzeko. Orduan ikasiko dugu haien beharretara egokitzten, gure aurreiritziak, alegia zer, nola eta noiz ikasi behar duten, inposatzen ibili gabe¹³».

Ahelegin hau ikasgelan aplikatzeko prest dagoen irakasleak -zihur nago- uzta interesgarri eta positiboak jasoko ditu.

12. GEORGE, H.V., *op. cit.* 64. or. Ikus baita ere 80. or. zuzenketa eraginkor bat lortzeko urrats beharrezkoak.

13. CORDER, *'The Significance of Learners Errors'* 169 or.

**IRAKASLEA DEUSEZTATU: IKASLEARENGAN
ZENTRATURIKO IRAKASKUNTZAREN BEHARRA**

ALAN C. McLEAN



(Alan C. McLean-ek esku zabalez eman du baimena 1980ko Uztaileko English Teaching Forum aldizkarian lehen aldiz agerturiko artikulu hau euskaratua eta argitaratua izan dadin. Gure esker ona).

Nire estiloa ez du inork hainbat ohoratzen, haren ondorioz irakaslea deseustatzen duenak baino.

Walt Whitman

Ume gehienak, eskolan, izututa egoten dira denborarik gehiengan.

John Holt

Egia esan, eskolan esan eta egiten ditugunek askotan lehendik oso ondo zekizkiten gauzak ez dakizkitela sinestarazten diete hurrei, besterik ez.

John Holt

Irakaslearen kulturak umearen kontzientziako zati bilakatu behar badu, aurretik umearen kulturak irakaslearen kontzientzian egon beharko du.

Basil Bernstein

Eskolak aurreiritzi batean oinarrituz daude eraturik, eta iritzi hori hauxe da: bizitzan edozertarako sekretu bat dagoela; bizitzaren kalitatea sekretu hori ezagutzearen menpe dagoela; sekretuak segida ordenatuan bakarrik ikas daitezkeela; eta irakasleek bakarrik ezagutarazi ditzaketela sekretu hauek egokiro.

Ivan Illich

Nork du, eskolan hizketa praktikatu beharrik handiena? Nork praktikatzen du gehien?

John Holt

Klase arruntean, denboraren hirutik bitan norbait ari da hizketan; hizketaren hirutik bi, irakaslearen hizketa da eta irakaslearen hizketatik hirutik bi, influentzia zuzena da.

N.A. Flanders

Haurrak hizkuntza konplexuagoa erabiltzen du berak parte hartu duen eta helburu jakin baten bila doan prozesu baten ekintzez idazten edo hitz egiten duenean.

J.S. Bruner

Informazioa oso gutxitan gordetzen da, inoiz ez agian, gizakion nerbio sistemak kodetze afektiborik gabe.

Earl W. Stevick

Ez dezagun geure bururik engaina... arretaz hautaturiko galdera zuzentzaileen bidez haurrak erantzunetarako gidatu edo erantzunak hasieratik esan, ez dago funtsean desberdintasun handirik... haurraren gogoan benetan sartzen den bakarra, berak egin duen edo egin lezakeen galderaren erantzuna da.

John Holt

Egiazko jakintzak, dio Platonek, gu guztion barnean behar du egon, eta ikastea, jadanik dakiguna aurkitzea besterik ez da.

Colin Blakemore

Irakasleak, benetan jakintsu izanik, ez zaitu bere jakintzaren etxean sartzera gonbidatzen, zeure gogoaren atarira eramaten baizik.

Kahlil Gibran

Artikulu honen izenburua Walt Whitman-en olerki batetik dator:

‘Nire estiloa ez du inork hainbat ohoratzen, haren ondorioz irakaslea deusestatzen duenak baino’.

Epigrafe hau aukeratzeko arrazoia hau da: hizkuntz-ikaste prozesuan klaseko elkarrekintzak duen garrantzia kontuan hartu nahian, hizkuntz irakasleak klasean duen role edo papera hain dominatzailea izan ez dadila eskatu nahi nuke.

Lehenengo, hizkuntz irakaskuntzako edukin linguistikoetan ipintzen den arreta urritzea bultzatu nahi nuke, eta zera iradoki, alegia, edukin horiek, eta guk horiek aukeratzeko ditugun oinarri teorikoak, ez direla klaseko portaeraren arazoak bezain garrantzitsu, hizkuntza ikasteko. Sarriegitan, euskararen* irakaskuntza eztabaidatzean, ikasgelako faktorerik garrantzitsuena hizkuntza balitz bezala jokatzeko dugu. Nire ustez, oso gutxitan da horrela.

Euskara, batez ere ikasleen ezagutza-garapenari loturik doan hezkuntz gai bezala hartu behar dugu, eta ez gainerako ikasketa egitامتik aldenturiko zerbait bezala. Zoritxarrez, mundu guztiko ikasgela askotan, egiazko hezkuntza gutxi ematen da. Aldiz, ikasleen interesekin zerikusirik ez duten materialak ikasten dira, mekanikoki. Ohartu beharrean gaude horrelako egoeratan euskarak duen hezkuntz ahalmenaz.

Ahalmen honetaz osoki ohartzeko, euskal hizkuntzaren irakaskuntzako mugez kanpo begiratu behar dugu. Haurrek era efektiboenean zein baldintzatan ikasten duten aurkitzera zuzenduriko lan zabala dago gaur egun. Eta lan horrek bi arlori heltzen dio: informazioa lortu eta gordetzeko behar diren barne-prozesuei, alde batetik; eta prozesu horiek emateko be-

* Itzultzailearen Oinoharra (I.O.): artikulu honetan ‘euskara’ hitza agertzen den bakoitzean, orijinalak ‘ingelesez’ dio; nahiz egileak hizkuntza bat bakarrik aipatu, hizkuntza guztientzat balio du aipamen honek.

har diren baldintza onuragarrienei, bestetik. Lan honek euskararen irakaskuntzarako duen garrantzia nahi nuke kontsideratu hemen. Eta bost izenburu nagusitan ukituko dut: bortxaren murriztea, ikaslearen eskuartze aktiboa, esperientzia interpretazioa baino lehen, gehiegi ez sinplifikatzea, eta isiltasunaren balioa.

BORTXAREN MURRIZTEA

Artikulu honekin batera datozen zenbait aipamen John Holt, Amerikar hezitzailearengandik hartuak dira. Holt-en eritzi nagusienetariko bat hau da: ikasle gehienentzat eskola beldur toki bat dela. Haurrak, neurri desberdinez baliatuz, irakaslearentzat onesgarri diren erantzunak ematera bortxatzen dira, gogoeta praktikoko batean ihardutera baino gehiago. Eta bortxa, indarkeriarik gabe ere ematen da, noski. Maitasuna edo onespena ukatuko diogun mehatxuak, sarritan, zigor fisikoarenak baino indar handiagoa du, egia esan. Nolanahikoa dela ere, klaseko premiagabeko bortxarekin bukatu egin behar dugu eta horrela, ikasketa defentsiboa gutxitu.

Haur askok sentitzen duen beldurra, gehienetan txundiduragatik sortzen da; eta hau, berriz, askotan, ikaslearen eta irakaslearen kulturen arteko txoketik. Argi esaten du Holt-ek:

‘Egia esan, eskolan esan eta egiten ditugunek askotan, lehendik oso ondo zekizkiten gauzak ez dakizkitela sinestarazten diete hurrei, besterik ez’.

Bernstein-ek adierazten duen bezala, ikasle eta irakaslearen arteko hausturak, eta hau faktore desberdinen ondorio izan daiteke, hala nola adina, klase soziala edo nazionalitatea, benetako ikastea inhibititu dezake, irakasleak ikaslearen mundura hurbiltzerik ez duen neurrian. Gaur egun normalki egiten duena baino askoz gehiago ahalegindu beharko du irakasleak ikaslearen kontzientzian sartzeko.

Zoritxarrez herrialde askotan, ohizko irakaskuntz estiloa autoritarioa da. Irakaslea, Illichen hitzetan, sekretuaren gordetzailea da: bera da jakituria guztia darion iturria, eta ez du inoiz hutsegiten. Jarrera hau ikasle gehienentzat mehatxu izugarria da. Ezinbestekoa da irakaslearentzat zera adieraztea, bera ez dela gizagainekoa, berak ere hutsegini dezakeela, eta berak ez dakien gauza asko dagoela. Irakaslearen aginpidea murrizten denean bakarrik bidali daiteke ikaslea berriro bere baliabideetara. Ikasleak, egin dituen akatsak zuzentzeko ahalmen gogorra duenaren froga garbiak daude; eta hori baino gehiago, horrela zuzenduriko akatsak, gutxitan errepikatuko dira, irakasleak zuzendutakoak sarritan egingo diren bitartean. Baina autozuzentze mekanismo honek, irakasleak Jainkoarena egiteari uzten dionean bakarrik funtziona dezake.

IKASLEAREN ESKUARTZE AKTIBOA

Irakasleek gehiegi hitzegiten dute. Eta hizketa hori, gehienetan, agindua da. Gutariko askori tamalez ezaguna zaigu Flanders-en ‘hirutik bi’

araua eta hau, nire esperientziaz, egia bilakatzen da ikasgela 'aurrerakoienetan' ere. Konponbide bakarra, irakaslea kontzienteki isilago bihurtzea da, ikasleak hiztunago bihurtzeko aukera izan dezan.

Ikaste prozesuari ikasleak berak hasiera ematen dionean da ikasketa efektiboan. (Bruner-ek dioenez hau aste gutxitako hurrekin ere egia bilakatzen da). Hizkuntzari gagozkiolarik, jardungaiak ikasleak aktiboki eskuartu badu, bai sintaxi konplexutasuna eta bai esaldien luzera handitu egiten direla aurkitu da. Eta hau, seguraski, gorago gomendatu dudan irakaslearen kontrol urritze horren aldeko argudioa da.

Zerbait ikastearekin loturik doan emozioa, zerbait hori gordetzeko garrantzitsua da: frogabide hau erlazionatua dago gorago aipatutakoarekin. Artikulu berri batean, Brown-ek faktore afektiboak 'hizkuntza ikasten arrakasta izateko giltza' bezala deskribatzen ditu. Etsakeria bera, dirudieenez, hobea da gauzak gordetzeko emoziozko eskuartzerik eza baino –urrats hori aurreraegi eramatea arriskugarri gerta badaiteke ere!

Horregatik, beharrezkoa da hizkuntza irakasteko materialen edukinek ikaslea inplikatzeko - bere behar, interes eta kezka moralekin zerikusia izatea. Gure materiala, gehiegitan, horrelako inplikazioz hutsik dagoela iruditzen zait. Euskara irakasteko testuliburueta egoera eta pertsonaiak sarritan estereotipo motelak besterik ez dira. Idazle batzuk, materialak, banaketa zabalenerako, moralki baliogabeak izan behar dutela dioten arren, nik zera esango nuke, moralki neutralak izate horixe, balioez erabaki bat hartzea dela.

Beste aurkikuntza garrantzitsu bat hau da, ikasketa hobatu egiten dela lanean hasi aurretik helburuak finkatzen direnean: ikasketaren jomugez kontziente izan behar luke ikasleak. Eta hau irakurketari aplikatuz, adibidez, onuragarriagotzat jo dezakegu testuari buruzko galderak ikasleek irakurri *aurretik* egitea, ondoren baino. Honela ikaslea testuari asmo jakin batez hurbilduko zaio, helduek normalki egiten duten bezala. Azken finean, gutxitan irakurtzen dugu zerbait batere arrazoirik gabe; eta hala ere, horixe egiteko eskatzen diegu gure ikasleei, behin eta berriz.

ESPERIENTZIA INTERPRETAZIOA BAINO LEHEN

Ikasketaren hasierako 'ukimenezko maila' baten beharra azpimarkatu dute psikologoek, adibidez Bruner eta Piaget-ek. Bruner-ek maila 'enaktiboa' deitzen dio, eta Piaget-ek maila 'sentsomotorea', baina oinarria berdina da, hots, ikasleak denbora behar duela xede-materiala eskuartean ibiltzeko, ikasi duenaren frogak eskatu baino lehen. Prozesu honetaz oharrezko aukera izan dugu, beharbada, geure haurrak irakurtzen hasten ikus-tean. Egiazko irakurketa hasi baino lehen, material inprimatua eskuartean denbora luzez ibiltzen dute, jolasean edo testuko hitzak aldatuz. Materiala *esperimentzako* garai honek, *interpretatzeko* aurrebaldintza beharrezkoa dirudi. Eta hala ere, askotan, maila hori saltatzeko eskatzen diegu hizkuntza ikasleei ikaspuntu konkretu batekin ari direnean.

GEHIEGI EZ SINPLIFIKATU

Aurreko parrafoan ikasleari xede materiala *experimentatzeko* denbora gehiago ematea eskatu dut. Orain, irakasleak material hori gehiegi sinplifikatu ez dezan eskatzera noa: ideen segida hau paradoxiko ager liteke. Hala ere, oinarri berdinen beste aspektu bat da, egia esan: ikastea irakasleak bakarrik egin dezakeen zerbait da. Irakasleak ezin dezake ikaslearen *ordez* ikas; bakar bakarrik ikaste hori eman dadin baldintza egokiak presta ditzake. Ikasleari gauzak errazegi jartzen bazaizkio, ez du ikasteko baliabideak erabiltzeko joerarik izango.

Bereziki zalantzan jartzen ari naizen ideia hau da: ikasteko bide bakarra, urratsez urrats egindako hurbilketa dela. Holt-ek dio:

‘Hurrei hitzegiten irakatsiko bagenie, ez lukete inoiz ikasiko’.

Berak esan nahi duena zera da, irakasle bezala guk ikaste prozesua urrats mailakatuz osaturiko serie bihurtu nahiko genuke eta ez utzi urrats batetik bestera igarotzen lehenengo gaitz arte. Ziur egon nahi genuke ikaslea, gure eritziz bere ahalmenak baino aurrerago leudekeen eginkizunetara eramaten ez dugula. Zalantzan jarri daiteke halako pitinkako hurbilketa ikasleentzat beti onuragarria ote den. Hizkuntzaren irregulartasunak gehiegi kentzeak ikaste lana ez erraztu baizik eta zaildu egiten duen frogabiderik badago. Adibidez, ortografiako irregulartasunak sistematikoki kendu, eta ikasleari bakarrik aurrez hausnartu eta errazturiko hizkuntzbarietate bat eskaintzen badiogu, egiazko hizkuntzarako aldaketa zailago egiten diogu. Irregulartasunaren nozioa hasiera hasieratik irakastean, hizkuntzaren ikasketak dakarrenaren ikuspegi zehatzago bat ematen zaio ikasleari.

Erlaziona dezagun bestalde gehiegi sinplifikatzearen arazo hau irakurketaren problemarekin. Irakurgaiko hitz eta estruktura berriak, normalki, pasartea irakurri baino lehen praktikatu eta lantzen dira, irakasleak aurretik ikusi ez duen ezer aurpegi eman beharrik izan ez dezan. Zenbait kulturatan, egia esan, gaizki hartzen da testuan azaltzen den edozein hitzi garrantzia ez ematea, testu inprimatuaren aurrean begirune ia erlijioso bat agertuz. Hala ere, irakurri aurretik pasarteko hizkuntza berri guztia praktikatzen badugu, ez diogu uzten ikasleari ezinbesteko irakurtze trebetasuna garatzen: asmatzeko, hipotesiak egiteko, testuaren izateaz susmoekin jolasteko, –bereziki, ondoren zer etor daitekeen auresateko– beharra. Testuko kontestuaren giltzak aurkitzeko ahalmena garrantzi handikoa da arrakastaz testu hori deskodetzeko. Merritt-ek irakurtzea ‘igartze eta eredu-egite bezala, hitz ezagutze bat baino gehiago’ bezala deskribatu du. Eta Goodman-ek honela definitzen du prozesua: ‘Irakurtzea prozesu selektiboa da. Dakizkigun hizkuntz giltzen erabilkera partziala inpliketzen du... Informazio partzial hau prozesatzen den bitartean, behin-behineko erabakiak hartzen dira, irakurketa aurrera doan eran baieztatuz, alde batera utzi edo fintzeko’. Testuak gehiegi sinplifikatu edo ikaslea testu horietarako gehiegi prestatzen badugu, ez diogu uzten irakurtzeko ahalmen heldu baten zati garrantzitsua den trebetasun hori eskuratzen.

ISILTASUNAREN BALIOA

Ikaspuntuak epe-laburreko oroimenetik epe-luzeko oroimenera aldatzea edozein ikasketa azpimarkatzen duen prozesu psikologiko klabea da. Luria-ren (besteren artean) ikerpenak dioenez epe-laburreko oroimenaren unean (hogeiren bat segundukoa dela kalkulaturik) isilalditxo batek transferentzia hau bizkortu egiten du. Mnemoteknikari profesional baten buruko prozesuak aztertzean, Luria-k zera aurkitu zuen, ikaspuntuen arteko isilune hori gauzak efektiboki gordetzeko beharrezkoa zela.

Bide Isilaren protagonistek bereziki nabarmentzen dute isiltasunak irakaskuntz prozesuan duen balioa. Bide Isilaren bidez ikasi duen edonork baieztatuko du, nire ustez, zein *aktibo* izatera beharturik gertatzen den ikaslea isilaldian.

Isiltasuna funtsezkoa da Curran-en Taldeko Hizkuntz Ikaskuntzarako ere. Ikastune bakoitzari, hausnarketaldi batek jarraitzen dio, honen lehen zatia isilik egiten delarik. Honela deskribatzen du La Forge-k isiltasunaren balioa:

‘Hizkuntza ikasteko aurrerakuntzan duen balio eta eraginagatik, inolaz ere ezin daiteke isiltasuna gutxietsi. Ez da urrundik ere klaseko esperientzia-zatiaren ondorengo denboraldi leloa, baizik eta jarduera intentsibozko hausnarketa isila’.

Aurkikuntza hauek gure klaseetako irakasle-hizketaren balioa berkontsidera arazi behar liguketela deritzot. Adibidez, arrazoirik ba al dugu ikaspuntuak segidan errepikatzen iharduteko? Behar bada, metodo efektiboagoa izango litzateke honako hau: ikaspuntu baten lehen azalpenaren ondotik, isilunetxo bat, ikasleak ikaspuntua epe-laburreko oroimenaz errepasatu eta epe-luzeko oroimenera aldatzeko aukera izan dezan. Hau hobeto egokitzen zaio artikulu honetan lehenago gomendatu dugun, eta irakaslea ‘erraztaile’ (Rogers-en hitza erabiltzeko) bezala hartzen duen ideiarri.

Azkenik, ikasleak gizaki osotu eta integratu bezala kontsideratu eta horren arabera erantzun beharra aipatu nahi nuke bereziki. Euskara irakastea hezkuntza bide bezala hartu behar genuke, ezagupenaren garapenari oso loturik doana eta ez hizkuntz trebetasun jakin batzuk sortarazteko bide soil bezala.

Buka dezadan, zuen atentzioa azken bi aipamenetara zuzenduz, bata Colin Blakemore neurologoarena eta bestea Kahlil Gibran filosofoarena. Biek balio dute sarritan ahazteko ohitura dugun zerbait nabarian ezartzeko: hots, irakaskuntza ez dela hainbeste ikaslearen gogoan jakintza metaka sartzeko prozesua, baizik eta gure ikasleatariko bakoitzak barnean duen jakintza kanporatzekoa.

ERREFERENTZIAK

BERNSTEIN, BASIL. 1970. *Education cannot compensate for society*. New Society.

BLAKEMORE, COLIN. 1977. *Mechanics of mind*. BBC Publications.

BROWN, H. DOUGLAS. 1977. *Some limitations of C-L/CLL models of second language teaching*. TESOL Quarterly (December 1977).

- BRUNER, JEROME S. 1973. *The relevance of education*. New York: Norton (Penguin 1974).
- FLANDERS, NED A. 1962. *Using interaction analysis in the in-service training of teachers*. *Journal of Experimental Education*, 30.4.
- LA FORGE, PAUL G. 1977. *Uses of social silence in the interpersonal dynamics of community language learning*. *TESOL Quarterly* (December 1977).
- GIBRAN, KAHLIL. 1926. *The prophet*. Heinemann.
- GOODMAN, KENNETH S. 1967. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*.
- HOLT, JOHN. 1969. *How children fail*. New York: Dell (Pelican).
1972. *How children learn*. New York: Dell (Pelican 1979).
- ILLICH, IVAN. 1972. *Deschooling society*. New York: Harper & Row (Penguin 1973).
- LURIA, A.R. 1968. *The mind of a mnemonist*. New York: Basic (Penguin 1975).
- MERRITT, JOHN E. 1974. *What shall we teach?* Ward Lock.
- ROGERS, CARL A. 1965. *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. New York: Houghton Mifflin.
- STEVICK, EARL W. 1976. *Memory, meaning and method*. Rowley, Mass: Newbury House.
- WHITMAN, WALT. 1976. *Leaves of grass*. New York: Penguin.

**ERANTZUN FISIKO OSOA, EDO HIZKUNTZA BERRIAK
EKINTZA BIDEZ IKASTEN**

SILVERS, STEPHEN M.

AMAZONASEKO UNIBERSITATEA

(Stephen M. Silvers-ek esku zabalez eman du baimena lehen aldiz 1981eko Urtarrilean English Teaching Forum aldizkarian agerturiko artikulu hau euskaratua eta argitaratura izan dadin. Gure esker ona.).



Arazorik latzena hauxe da: erdal hizkuntza bat ikasteari ekiten dioten ikasleetarik, ehuneko larogeitamabostek, oinarrizko jariakortasuna lortu aurretik uzten dutela. Asher-en* ustez, horren esplikazioa, ikasle gehienek jasaten duten tentsio zorrotzean datza. Honela dio bere azken liburuan:

«Arazoa hau da:oso ikasle gutxi (%5 baino gutxiago) dira, eskola formaletako hizkuntz ikasketen tentsioa pairatzeko gai. Zeregina, bada, ikasleek jasaten duten tentsio gogor hori murriztuko luketen irakaskuntz-estrategiak asmatu edo aurkitzea litzateke. Helmuga berriz, hizkuntza ikasten hasten den ikaslegoaren %75ari (gaur egungo %15ari izan ordez) ikasketen hirugarren urtea jarraitertzeko adinbat motibazio indar duen irakaskuntz-estrategia bat garatzea».

Asher-en ereduak –sarritan *Erantzun Fisiko Osoa* edo *Hizkuntza Berririk Ekintza Bidez Ikasten* izenak hartu izan dituenak– erdal hizkuntzen irakaskuntzarako perspektiba berria, guztiz erakargarria, eskaintzen digu.

Erantzun Fisiko Osoa hizkuntz-ikasketarako hurbilketa bat da. Eta bertan, ikasleek, irakasleak emandako aginduak isilik betetzen dituzte, horrek hizkuntzaren ezaguerazko mapa batez jabetzen laguntzen dielarik. Piskanaka, ekarpen edo emankizun maila batera heltzen dira lanaren bidez, beren irakaslea eta ikaskideak mugierazteko aginduak erabiliz.

Hiru zati nagusitan banaturiko liburu nahiko labur batetan azaltzen du Asher-ek bere Erantzun Fisiko Osoaren ereduak.

Lehen zatian, bere ereduaren atzetik dauden arrazoi teorikoak azaltzen ditu, horiek oinarritzat duten ikerlanaren laburpen batez lagundurik. Bigarren zatian, Erantzun Fisiko Osoari gehien egiten zaizkion berrogeita-bederatzi galdera erantzuten ditu. Hirugarren zatian, 150 klase ordutarako hainbat materialez osaturiko eguneroko ikasketa-egitamu aztertu bat dakarkigu.

HITZEGIN AURRETIK, ENTZUN

Asherren ereduak, haurrek beren lehen hizkuntza ikasteko moduaren behaketetan oinarriturik dago. Erraz ikusten da haurraren gorputza eta

* Itzultzailearen Oinoharra (I.O.): Asherrek liburu batean azaltzen ditu bere teoriak.
ASHER, James J., *Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks Productions, Inc. P.O. Box 1102, Los Gatos, California 95031, 1982.

hizkuntzaren artean erlazio estua dagoela, eta entzutezko ulermena, hitzegitea baino askoz lehenago garatzen dela.

«Sarritan ikusten da hitz bakarreko esakuneak baino gehiago egiteko gai ez diren haurtxoek erabat ulertzen dituztela adinekoek ematen dizkieten aginduak: 'Hartu eta ekar iezadazu kamioi gorria' eta antzekoak».

Jatean, bainatzean, jolastean edo antzeko zaindu beharreko egoera intimoetan, hitzegin aurreko maila honetan ari da haurra hizkuntzaren kodea barneratzen: Adinekoek leunki zuzentzen dute haurra, honelako esanez:

«Eseri baineran. Ez negarrik egin.

Tori zure ahatea. Begira nola gustatzen zaion ura.

Nik eutsiko zaitut. Horrela, zure besoei xaboia emateko».

Haurrak, isilik egonik ere, hitzez agindutako esanei ekintzaz erantzuten dien denboraldi luze honetan, ulermena gero eta zabalago egiten da, haurra lehenengo hizketa-saio traketsak egiteko prest egon arte. Zera adierazten du Asherrek:

«Ez da kasualitatez gertatzen entzutea hitzegitea baino lehen. Baliteke entzutezko ulermenak, mintzamenaren eskuratze berantagoaren aurre-projektua eratzea».

Ikasleak, hizkuntzaren kodetik aski barneratu dutenean, berez iritsiko dira hitzegiteko heldutasun mailara. Ikasleak prest egon baino lehenago hitz egitera behartzeak, tentsioa besterik ez du sortuko.

Horrela bada, gurasoak haurrari oinez edo hizketan ezin irakats diezaiokeen bezalaxe, ezin diezaioke irakasleak ikasleari zuzenki bigarren hizkuntza bat hitzegiten irakatsi. Garapen pertzeptualaren heldutasun maila batean egingo du hizketak bere agerpena.

HASIERAKO ERRAKUNTZEN ONARPENA

Behar bada, Asherren ereduaren eta hurbilketa tradizionalagoko ereduaren arteko desberdintasunik nagusienetako bat hauxe da: azken hauek ez dute hizketa garapen-prozesu bezala ikusten. Hizketa irakats daitekeela uste duten irakasle gehienak, ikasleengandik, aurreneko edo bigarren klase egunetik, hizketa ia akats gabe bat itxarotea justifikagarri delakoan daude. Baina, Asherrek azpimarratzen duen bezala, irakasleengandikako jarrera hauxe da tentsio gogorra sortzen duena, eta horren ondorioz, ikasleek hizkuntzarekiko sentimendu negatiboak sortzen dituzte, adore eta interes gabe, eta hitzegiteko beldur bihurtuz.

Alderantziz, Asherren ereduak, hasieran erroreen onarpen zabal bat permititzen du, helmuga nagusia inhibizio gabeko eta berezko komunikazioa bait da. Akatsen onarpen zabal honek, erdal hizkuntza bat ikasteko beharrezko den giro tentsio gabea lortzen laguntzen du.

Ikasleak, huts egiteko edo irakasle eta ikaskideen aurrean tenteltzat azaltzeko kezka gehiagorik gabe, beren inhibizioak galdu eta mintzatzen hasten dira.

Halabeharrez, beren komunikazioa, hizketan ikasten ari den haurrarena bezala, oinarritzko mailan, eta akats gramatikal eta fonologikoz itxura-

gabetuta dago. Asherrek hizketa zuzenean ez duela interesik esan nahi al du honek? Ez noski! Ikasleek ulertu eta ulertuak izateko nolabaiteko ahalmen bat lortuz gero, irakaslea has liteke bere errakuntzen onarpen hori estutzen. Puntu honetan, ikasleek, hizkuntza komunikabide bezala erabiltzeko beren ahalmenean konfidantza izango dute, eta beraiek nahi izango dute hizketa hori hobetu.

«Irakaskuntz helmugak, jaiotzatiko hiztunarentzat ulergarri den inibizio gabeko komunikazioa izan behar luke. Ikasleek hitz eta hitz eta hitz egitea nahi dugu. Azkenean, hizketa egokiago baterantz finduak izan daitezke».

EKINTZAREN GARRANTZIA

Ez da bakarrik erroreen onarpena, motibazio maila garaia ekartzen duena. Ereduaren berezko irakaskuntz-metologia dinamikoa, garrantzi handikoa da. Ez dago ezer estatikorik Asherren ereduari oinarritutako klaseen inguruan; ezaugarri nagusia mugimendua da. Irakasleak ekin-tzak azaltzen ditu, hiru edo lau ikasleekin batera, eta gero ikasle bakoitzari aginduak ematen dizkio, bete ditzan. 'Ipin ezazu boligrafoa mahaipen', 'Zoaz atera', 'Seinala ezazu alkandora berdeko ikaslea' eta antzeko agindu nahiko serioez gain, Asherrek agindu ez-serioak, tentelak eta baita zoroak ere gomendatzen ditu, hala nola: 'Tira iezaiozu zeure sudurrari' 'Salta ezazu idazmahai inguruan', 'Jo Karlos besoan eta negar egin'. Dudarik ez, irakasleak klasearekin harreman onetan sartu beharko luke agindurik tentelenak erabili aurretik.

Ez litzateke agindu tentel hauen garrantzia gutxietsi behar. Zuzenki erabiliz gero, giro lasai eta adiskidetsu bat sortertzuten dute, eta giro horren barnean, ikasleek klasea, ez betebeharrak bezala, baizik eta ia jolasgarri bezala ikustera iristen dira. Elkarri baino gehiago, elkarrekin farre egiten dutelarik, onarpen sentimendua, elkarren begirunea eta talde giroa garatzen da. Eta klasean zehar abioi bat bailitzan hegaz egin ondoren, zer ikasle izan daiteke oraindik lotsatiegi, hizketan akats bat egiteko beldurrez?

Ikasleak ez dira jadanik aurkitzen inguruneko errealtasun gutxi edo batere ez duten esaldien errepikapen aspergarriaren aurrean. Ondo idatzitako elkarrizketak ere, errealtatetik oso urrun daude, ikasleek beraiek betetako aginduen aldean. 'Non dago boligrafoa?' galderari 'Mahai gainean dago' erantzuteak ez dauka eragin handirik. Askozaz handiagoa du, ikasle batek besteari boligrafoa mahai gainean uzteko eskatu, eta gero bertan uzten ikusteak.

Hizkuntzak errealtasun maila bat, edo Asherrek deitzen duen bezala, *sinesgarritasun* bat lortzen du. Eta hori, hormirudiz azalduta ere beti abstraktu samar geratzen diren elkarrizketa, irakurketa eta oinarritzko esaldien azalpen bidez lortzea askoz zailagoa da. Ondo betetako agindu bat, komunikazioaren ezaugarri garbia da. Ikasleak, erdal hizkuntzan benetan komunika daitezkeela sinesten hasten dira.

Irakaslearen edo ikaskideen aginduei erantzuteak, entzutezko ulermenean jariaortasun maila garai bat garatzen du, eta ondorioz hizketan.

Asherrentzat jariakortasun edo hizkuntz zalutasuna hauxe da: esakune berriak ulertzeko eta elementu ezagunak konbinatuz perpaus berriak sortzeko ahalmena. Adibidez, ikasleei mahairantz joan eta aulkian esertzeko agindu diezu. Mahaian esertzeko eskatzea, esakune berri bat litzateke. Jakina, komunikazioa, aurretik klasean praktikaturiko esaldiak erantzuteko ahalmena baino askoz gehiago da.

BESTE METODOEKIN KONBINATU

Guzti honek ez du esan nahi Asherren ereduak eta eredu tradizionalagoek elkar baztertzen dutenik eta beste hurbilketa batzu, audio-linguala esaterako, erabili izan dituzten irakasleek, horiek alde batera utzi eta berehalako aldaketa egin beharko luketenik.

Esan beharrik ez, bat bateko aldaketa, kasurik gehienetan, ez litzateke gomendagarri izanen. Hala ere, planifikatuz, Erantzun Fisiko Osoaren ekintzabideak arrakasta handiz erabil daitezke beste metodo batzuekin batera. Posibilitate bat, Asherren ereduaren lehenengo asteetan erabiltzea litzateke, ikastaroan eman beharreko ahal bezainbat ikaspuntu lexiko eta estruktura azalduz. Hasierako aldi honen ondoren, irakaslea, normalki erabiltzen duen edozein metodoz balia liteke, baina pauso arinago batez, dagoeneko irakasleek hizkuntzaren kode-zati on bat barneratua izango bait dute.

Amazoniar Ikerpenerako Instituto Nazionalan, Biologi Zientzien ikasle graduatuentzat, eta Amazonako Unibertsitatean ikasle graduatugabeentzat eraturiko ikastaro berezi batean konbinatu ditugu Erantzun Fisiko Osoaren ekintzabideak, oinarriz audio-linguala den hurbilketa batekin. Lehen hogeit hamar klaseorduak, Asherren ereduaren oinarrituak izan ziren, aurreantzean, eta sei hilabete osatu arte, metodo tradizionalagoak erabiliz. Erantzun Fisiko Osoaren aurrean, ikasleen erreakzioak baiezkorrak izan ziren oso, beren irazkinek, klasera etortzearen eta eskuartzearen gehitzeak adierazi zuen bezala.

Ikasleek salto, korrika eta igeri egin zuten klasean zehar. Txori, arrain eta tximeletarena egin ere bai. Arbelean irudi geometrikoak marraztu zituzten. Urez, baso eta probetak bete eta zilindroak graduatu; soluzioak berotu eta neurtu; paperezko loreak ebaki eta usaindu, e.a. Zenbat eta agindu zoroagoa, orduan eta atseginagoa zuten. Azkenean, hamar bat klase ondoren eginkizun edo rolak aldatu zirenean, hau izan zen ikasle batek irakasleari emandako lehen agindua: 'Ipin ezazu basoa buruan, bete urez eta salto egizu' Denbora gutxi barru, irakasleek beren inhibizioak ia erabat galduak zituzten eta behin betiko talde sentimendu bat nabari zitekeen. Dagoeneko, Erantzun Fisiko Osoan bakarrik oinarrituriko sei hilabeteko ikastaro oso bat prestatzen ari gara, hain erakarkorrak izan bait dira guk era mugatu batean erabilitako Asherren eredu horren emaitzak.

Zalantzarik gabe, denak ez dira Asherren aukerekin bat etorriko, eta seguraski, askok haien mehatxua ere sentituko dute, baina garbi dago Asherren ereduaren ez dagoela arinki hartzerik ezta kasurik egin gabe baztertzerik ere: erdal hizkuntzen irakaskuntzarako inplikazio serioak dauzka.

INFORMATIKA ETA HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA

FRANÇOISE DEMAIZIERE

(Media France-k esku zabalez eman du baimena 81 Abendua - 82 Urtarri-
leko Formation France, Spécial Langues, aldizkarian agerturiko artikulua
hau euskaratua eta argitaratua izan dadin. Gure esker ona.)



Informatika enpresetara eta administraritzetara hedatzen hasia da. Gutariko bakoitzaren eguneroko bizitzan sartzen da. Mikroordenadore pertsonalak etxeetaraino ere heldu dira. Irakaskuntza ere zurrumbilo horrek harrapatua da. Zientzi-gaien irakasleak dira makina berri honetaz jabetu diren lehenak, kalkulorako duten arintasunak begien bistako erabilerak eskaintzen bait ditu, esperientzien simulazioetarako adibidez. Bestalde, matematikari edo fisikari baten formazioak bide errazagoa eskaintzen du informatikarekin familiarizatzeko.

Informatika hizkuntzen irakaskuntzarako erabiltzea, ordea, ez dirudi hain bapateko bidetik doanik.

Halere, bada zenbait esperientzia. Elkarren inguruan ikusten dira askotan hasiera honetan batzuen entusiasmoa eta gehiagoren beldurrak eta oztupoak. Ikus daiteke, duela zenbait denboratik honantz, tendentziaren aldaketa bat, informatikak nonahi gero eta interes handiagoa sortarazten duelarik.

Irakasle, ikasle eta irakaskuntz-arduradun asko agertzen da interesaturik. Informatikak ez ote du irakasleak dezepzionatzeko arriskua? Jakingo ote dute haiek informatikak ematen dituen aukerak erabiltzen behar bezala? Galdera asko sortzen dira. Problema linguistikoak, pedagogikoak, teknikoak eta administratiboak nahaspilatzen dira. Saiatuko gara bada, hemen, informatika hizkuntzen irakaskuntzan erabiltzerakoan sortzen diren erreakzio eta problema arruntenei aurpegi ematen. Soil-soilik OLI (Ordenadorez lagundutako irakaskuntza) delakora mugatuko gara, hau da, ikaslea eta sistema informatikoaren arteko interakzioa suposatzen duen erabileran zentratuko gara. Irakasleak landu dituen datu pedagogiko eta prozedura informatikoek ikaslea eta makinaren arteko trukeetarako balio dute orain.

Ikaslea lanerako toki batean jartzen da (pantaila edo teletipoa; eta horiei zenbait osagarri lot dakieke: diapositiba proiektorea, bideodiskoa, magnetofonia edo hitz-sintetizadorea).

«Lantoki» honen bidez, informazioak eta instrukzioak jasotzen ditu eta mezuak bidaltzen ditu, gero sistema informatikoak tratatuko dituelarik, horrela, aurrez espero ziren ekintzak eraginez (aukera batera edo bestera bideratzea, edo ikasgaiaren zati batera edo bestera, halako komentarioren bat bidaltzea, ikusizko edo entzutezko mezuak etab.).

INFORMATIKAK IRAKASKUNTZA INDIVIDUALIZATZEKO BIDE EMATEN DU

Baieztapen hau oso entzuna de OLLri buruz hitz egiten denetan. Ikaslea eta makinaren artean sortzen den binako erlazio hori dela eta ikasleak truke guztietan esku hartzen du. Berari bakarrik zuzentzen zaio makina eta bere erantzun eta mezu guztiak berehalakoan dira kontuan hartuak eta prozesatuak. Irakaslerik ez da, talde bati lan eragitean, OLLrekin parekatu daitekeenik puntu honetan. Gainera, makinak ikaslearen lan erritmoa jarraitzen du (denbora mugatuan egiten diren test bakar batzuk salbu). Ez da beraz irakaslea, ez taldea erritmo hori ezarriko duena. Pisuzko abantaila da dudarik gabe. Begiratu ezkerro pertsona diferenteek OLLko sekuentzia beraren aurrean pasatu duten denbora, nabarmen gertatzen dira desberdintasunak (batzutan handiak) eta progresio-erritmo oso aldakorak. Batzuk oso azkarrak dira lanaren hasieran, gero moteltzen direlarik; beste zenbait geldoak hasieran baina erritmoa bizkortzen joaten direnak, OLLk bakoitzari bere erritmoa eramaten uzten dio, batek nahi duenean atse-dentxo bat hartzen, informaziorik galdu gabe. Orobat OLLren bidez bakoitzak zerbitzu desberdinak eska ditzake, bere beharren arabera. Hiztegi bat deitzea adibidez zoragarri izan daiteke hizkuntza berriaren irakaslearentzat.

Ikasleen erantzunak analisatuz egiten diren komentarioak ere indibidualitze honen erakusgarri dira. OLLko sekuentzia batean luze komenta liteke errore bat, erabiltzaileen %5ak bakarrik egin badu ere. Aitzitik, talde batean zail gertatzen da gehienetan puntu konkretu bat pertsona bati edo biri esplikatzea, bitartean beste guztiak itxaroten ditugula, edota ez diegu denei azalduko gutxiengo batek bakarrik egindako okerra.

OLLn bestalde posible da bide desberdinak indibidualizatzea zenbait parametroren arabera, hala nola ordurarte emandako erantzunak (kurtso hasieratik, edo zenbait punturi buruz egindako akatsen kopurua eta izaera, adibidez), lortutako maila, terminalean igarotako denbora; egindako galderak (halako pertsonak ariketa osagarriak egin nahiko ditu agian; aldiz beste batek nahiago izango du ikasgaietan aurrera joan, edo beste batek puntu konkretu bat berrikusi etab).

Honela, ikasle bakoitzak bere beharretara egokitzen diren galdera, komentario eta azalpenak har ditzake, besteek jasotakoetatik oso bestelakoak. Esan behar da, halako abantailak baldintza jakin batzuetan bakarrik eman daitezkeela. Behar da OLLko sekuentziak prestatu dituzten irakasleek zenbait aurrikuspen egiteko denbora har dezatela eta hori luze, gogai-karri eta zail gerta daiteke. Asko-askotan erantzun bat zergatik ez dugun ontzat ematen azaltzerakoan konturatzen gara dauden hutsune eta inkoherentziez, bai informazio, esplikazio, konsigna edo adibide mailan. Ikasleek emandako zenbait erantzun gertutik aztertuz ebidentziaren aurrean burua makurtu beharrean aurkitzen gara: erantzun horiek guztiz onartze-koak dira ipinitako testuetarako, guk nahi genuena txartzat ematea bazen ere, azken finean beste arazo bat aztertu nahi bait genuen. Inglesezko zenbait galdera-perpaua ematen baditugu eta beren estrukturek komu-

nean zer daukaten galdetzen badugu, honela elementuen ordena azpimarratzeko (Sujetoa lehenengo aditz laguntzailearen aurretik ipintzen da), orduan mota honetako erantzunak jaso ditzakegu: «denetan aditz laguntzaile bat dago»; «perpaus guztiak forma progresiboan daude»; «aditzaren ondoan konplementu bat dago beti». Ikasleek, azpimarratu nahi zena ez baina beste gauza batzuk erantzun dituzte. Nola asmatuko zuten ba egileen asmoa? Erantzun hauek ametituko ez lituzketen esaldiak prestatu behar ziren behinpehin. Askoz arinagoa da, dudarik ez, erantzun zuzen bakarra aukeratu eta beste erantzun guztiei «Okerra, berriro hasi» bezalako irazkina erastea. Ezingo litzateke orduan indibidualizazioaz hitzik egin gidatze eta komentario mailan. Onartu beharra dago honelako analisiak maiz erabiltzen direla. Alor honetan informatikak eskaintzen dituen aukerak oso gutxitan esplotatzen eta ustiratzen dira. Zaila da bestalde irakasleek zehaztasunez jokatzeko, eskaintzen zaizkien lanabesak ikusita. Gutxitan izango dute benetazko OLI sistema bat bereziki ahozko erantzunak azkar eta zehatz analisatuko dituen.

Maiz erantzun bakar baterako ehundaka instrukzio ematera behartzen duten programazio hizkuntzak erabili behar dituzte (Basic, Fortran...).

Analisis berbera kodetzeko behar den denbora oso desberdina izan daiteke Basic erabili edo egile-hizkuntza bat erabili (adibidez Centre Ordinateur pour l'Enseignement, Université Paris VII, delakoan egiten direnak). Batetik hamarrerako aldea egon daiteke denbora horien artean.

Ez litzateke beraz harritu behar OLIno zenbait produkzioen mugekin. Normala izaten da baita ere egileek mugatuak egotea, erraz erabil daitezkeen erantzun prestatuen registro edo argitalpenik ez dutelako.

Zail zaie oraindik oker masiboen zonak, berak aurrikusigabeko formulazioak, analisiaren akats teknikoak etab. ikustea. Hortaz, aldatzea merezi duen produktoa utziko dute askotan makinan. Indibidualizazioa, usu, markadore bat edukitzera mugatuko da. Esan dakioke orduan ikasleari hainbat erantzun zuzen eman dituela, hau da %Xeko puntuazio bat, eta honek halako lekutan edo mailatan ipintzen duela guztien batezbestekoaren arabera. Interesgarria da test batean non kokatzen zaren jakitea. Dibertigarria da aurrez ezarritako record batzuk hautsi nahian ibiltzea. OLIno saioaldi baten ondorengo erantzun-analisi xeheek sortarazten dituzten erreakzioak ikusita esan daiteke hori puntu nagusi bat dela. «Zer gustatu zaizu gehien (OLIno saioaldian)?» delako galderari erantzuterakoan aspektu hori da aipatuena.

Esan dezakegu, beraz informazioak abantailak eskaintzen dituela irakaskuntzaren indibidualizazioan kopuru handientzat, nahiz zoritxarrez, indibidualizazio hori maizegi oso gutxi landua izan erantzun analisi eta gidatze mailatan.

INFORMATIKAK DENAK AKTIBOAK IZATEKO BIDE EMATEN DU

Hamaika aldiz entzuten da informatikari esker terminal baten aurrean lan egiten duena aktiboa dela eta inizatibak har ditzakeela. Argi dago, eskaintzen duen lan indibidualizatua dela medio, informatikak parte hartze

aktiboa garatzen duela: bakoitzak galdera guztiei erantzun behar die modu esplizitoan. Makinak erantzun bat espero du, argi formulatutako erantzuna. Azpimarratu behar da, halere batzutan izaten direla OLIko sekuentzia luzeak, tartean honelako konsigna bat agertzen delarik terminalean: «Ira-kurri. Gero, NEXT sakatu jarraitzeko». Ikaslearen aktibitatea orduan, bistan da, guztiz dago mugatua. Ordenagailu «orri-pasatzaileak» bere aldetik, grafismoari eta koloreari esker, interes bat sortaraz dezake aurkezten dena ikusteko, lehenengo begiradan produkto askoz landuago eta erakargarriago bait dirudi, nahiz gero informatikaren aukerak nahiko gaizki aprobetxatu.

Ordenadorearen laguntzaz eginiko simulazioak direla medio ere, asko entzuten da baitere aktibitateaz hitz egiten, ikaslearen inizatibaz.

Guk hemen aipatu dugun eremuan, OLIko elkarrizketa-motan hain zuzen, irakasle egileek prestatutako galderei erantzuten die ikasleak.

Simulazio batean inizatiba handiagoa izaten da, programak prozesatuko dituen datuak sartu bait ditzake ikasleak, edota galderak egin bait ditzake. Ondoren, emaitza emango zaio. Honela, ikasleak fisika edo kimikako esperientziak antzirudika ditzake eta saio batzuen edo kalkulu zenbaiten ondoren erregela jeneral bat aurkitu. Diagnostiko medikoa ere simula daiteke. Ikasleak holako edo halako azterketa mediko edo informe eskatzen ditu diagnostikoa erabaki aurretik. Simulazioa gidatua izan daiteke (komentarioak egiten zaizkio ikasleari bere ikerketa eraman duen moduz, konklusio bat ateratzeko behar hainbat elementu ez dituela esanaz etab.), edo ez gidatua (irakaslearen laguntza beharrezkoa izango da orduan ordenadoreko lana amaitu ondoan).

Bultza al daiteke honela ikasleen inizatiba hizkuntzazko OLI batean? Alor hau garatzea zailago dirudi, simulazioak egiteko dauzkan zailtasunengatik, simulazioak OLIren non plus ultra bezala hartuak bait dira. Hizkuntza berri baten sistemaz jabetzea edo nor bere hizkuntzan espresatzea ez da matematiketako edo fisikako bezalako kalkuluak eskatzen dituen ekintza. Ezinezko da, halaber, modu zehatz-zehatz batean formalizatzea makinak prozesatu ahal izateko, eta ere gutxiago hizkuntzak automatikoki prozesatzeko egiten diren ikerketek gaur egun duten mailarekin. Hizkuntza berri bat ikastea eta informatikarekin sor daitekeen egoera esperimentala oso urrun daude elkarrengandik, bigarrenak lehenetik simulatu dezakeenari dagokionez. Arriskugarria litzateke simulazio horiek egin nahi izatea kostatuta. Beraz, mugatuak aurkituko gara morfologia (idaztarauak, adizkiak...) bezalako eremuetara edota berridazte arauen motako arau gramatikaletara. Bide honetan abiatu ezker elementuak modu «zuzen» batean ipintzeko besterik balio ez duen mekanika bat lantzen arituko gara, hizkuntzen irakaskuntza OLIren bitartez pobretzen delarik.

Behar da, gure ustez, insistitu OLIk ekar dezakeen aportazioaz, egoera pedagogiko berezi bat bideratzen bait du.

Hizkuntza berri bat ikasterakoan, azalgaineko mekanismo hutsak baino askoz konplexuago eta funtsezkoago diren problemak metodikoki tratatzeko aski aberatsa eta kontrolatua da egoera pedagogiko hori, simulaziorako bidea ere zabalduz.

Guzti hau, noski, hizkuntzari, hizkuntza baten deskripzioari eta hizkuntz-didaktikari buruz daukazu kontzeptzioaren menpe geratzen da.

Galde-erantzunen jokotik atera nahi duen irakasleari bide desberdinak irekitzen zaizkio. Zenbait esperientziatan saiatu izan dira interakzio bat sortzen ikaslea eta programa informatiko baten artean, datu linguistikoe-kin lan eginez. Proposatzen dituzte, esaterako, hizkuntz jolas zenbait ikasle-entzuek erabiltzeko eta egiturak aberastu asmoz. Ordenadoreak testuak sortu edo prozesatu egiten ditu; ikasleek aldatu edo aberastu egin ditzakete makinan dauden programak (hiztegi fitxategia aberastu, esaldiak eraikitze-ko arauak aldatu edo gehitu, etab.).

INFORMATIKA ERABILI BEHAR DA ERREPIKATZE LAN ASPERGARRIETAN

Sarri entzun daiteke oposaketa bat planteatzen, alde batean jarririk irakaskuntzaren aberasgarri den giza-aktibitatea eta bestetik, errepikatze-lanak, hala nola aplikazio ariketak, kontrolak, zuzenketak. Eta konklusio bat atera ohi da: irakasleak lehenengoa gorde behar duela, bigarrena makinari utziz. Egiakzi informatikak bide ematen du ariketa errepikakorrak erabiltzeko, gero makinak munduko pazientzia guztiarekin zuzenduko bait ditu inoiz nekatu gabe. Oso oker ibiliko ginatke teknologia berriaren abantail ukaezin hau alde batera utziko bagenu. Konprobatu behar da bestalde, erabiliko ditugun ariketa bateriak benetan erabilgarri eta egoki diren. Ikus daitezke noiz edo noiz kontestutik eta egoeratik kanpo aurkeztutako ariketak, esaldiak edo hitz solteak. Zertan ari gara orduan, benetan hizkuntza ikasten ala elementu linguistikoak maneiatzen soil-soilik?

Galdetu behar diogu geure buruari, eta hau guztiz garrantzizkoa da, OLIIn erabiliko ditugun mekanismoek hizkuntza beste egoeretan hobeto ikasten edo hobeto erabiltzen lagundu ote dezaketen.

Heldu diezaiogun gaiaren bigarren zatiri. Makina erabilgarri izango da errepikatze lan mekanikoetarako eta irakaslea irakaskuntzaren lan «humanoetarako» reserbatuko da. Jarrera honek berriro disoziatzen du irakaskuntza, eta batez ere, aplikazio ariketetako informazio berrien aportazioa. Ezagupen transmisioa eta asimilazioaren faseak zatitze hau usu gertatzen da. Askotan egin litekeen bakarra ere izaten da irakasleak talde betekin lan egiten duenean. Ordea, OLIk bide ematen du hain zuzen fase guzti hauek prozedura bakar batean elkartzeko. Informazio berri guztien ondoren, galdera eta ariketak etor daitezke, ikasle guztiek beren ulermena konproba dezaten eta interpretazio faltsurik gertatu ez dela begira dezaten, horrela ondoko asimilazioa arriskuan ez jartzeko. Informatika kontrol atsegin bat izatera mugatzeak aportazio garrantzitsu hori baztertzera garamatza. Badirudi irakasleek batzutan beren zeregin nagusia galtzeko beldurrez daudela. Beldur horiek justifikatuak izan litezke bereziki krisi ekonomikoko egoera batean, presupostuen eta ondorioz lanpostuen murrizte bat jazo bait daiteke.

Bereziki, zenbait esperientzia amerikarok harro esaten dute halako irakasle kopuru bat ordezkatu dutela OLIko sekuentziez hornitutako moni-

tore simple batzuekin. Beste egoera batzutan horrelako jarrerak imajinario falta erakuts dezakete edota a prioriren bat OLI zer izan daitekeen edo zer izan ez daitekeenari buruz. Azpimarratu behar da informatika erabil daitekeela probetxuz irakaste fasean bertan. Paris VIIko OPE zentroan 1969tik aurrera garatu den esperientziak ongi erakusten du hori. Horrelako erabilera batek irakasle egile talde kualifikatu bat eskatzen du, bere irakaskuntzaren zenbait aspektu zalantzan ipintzeko prest dagoen talde bat.

Ez da gauza exigenteagorik eta argigarriagorik aurrez guzti-guztia redaktatu beharra baino, nork bere burua ikasleen reakzioak obserbatzera eta tratatzeko modu egokiak bilatzera behartuz. OLI orduan irakatsitako edukinak ikertzeko lanabes bezala agertzen zaigu eta jakintzagaien didaktikari laguntzeko lanabes bezala. Honek, noski, eragin positiboa izan dezake beste zenbait irakaskuntz motatan baina irakasle eta denbora asko eskatzen ditu.

Azpimarratu behar da berriro hizkuntzen irakasleei eskaintzen zaizkien baliabide teknikoak murrizak direla, honegatik errepikatze ariketa arruntetara mugatzen direlarik, erantzunen analisisetan sakondu gabe. Ez dira sartzan beraz, gehienetan berezko irakaste-sekuentzietan galdera irekiago eta ugarituagoak erabiliz eta erantzunen analisi xeheagoa eginez. Analisi hori, bestalde, astunegia izaten da OLIrako prestatutako hizkuntzak eskueran ez badira.

INFORMATIKAK EZ DU BIDE EMATEN LIBREKI REDAKTATUTAKO MEZUAK INTERPRETATZEKO.

Oso muturreko jarrerak daude puntu honetaz. Bai ala ez erantzutekoak edo aukera anitzekoak bakarrik egin daitezkeela esaten dutenetatik ikasleek libreki eskatutako informazioei erantzutea posible dela esaten dutenetaraino. Egia esan, gaur egun, libreki formulatutako erantzun berbak, hau da, galdera bati (nahiz ireki samarra izan) emandako erantzunak modu on batean analisatzen dituzten sistema bakarrak hitz-giltzarriaren tipoko bilatze funtzionamendu batean oinarritzen direnak dira. Halako funtzionamendu bat oso rudimentarioa da bere printzipioetan: ikasleak emandako mezuan elementu bat edo elementu zenbait dauden edo falta diren bilatu besterik ez du egiten. Halabaina zenbait erraztasun eskueran baldin badira, hala nola hitz giltzarrien arteko konbinatoria bat, puntuazioaren eta ortografi akatsen tratamendua etab., orduan era baliagarri batean analisatu ahal izango dira galdera iriki zenbaiti emandako erantzunak. Galdera ireki horiek mota hauetakoak izango lirateke: «Zergatik ezin da 'halako' forma erabili hemen? Egizu galdezko perpaus bat diapositiban oinarriturik». Populazio jakin batean erantzunen %95 ongi analisatzera irits daiteke. Gaizki analisatutako %5a «nahikoa dut horrekin» motako mezuak izango dira gehienetan edo zentzurik gabeko zeinu andanak. Ikusi ahal izango dira beraz ehun bat formulazio desberdin. Hala ere, egileei eskainitako hizkuntza izango da oraindik nagusia. Programazioa astune-

gia baldin bada, irakasleak behartuak egongo dira erantzun bakarreko galderak ipintzera, edo Bai ala Ez erantzutekoak, edo aukera anitzekoak, edo bestela hitz bakar bat eskatzera, erantzun luzeagoak bazterturik.

Material pedagogikoetan dagoen aukera anitzeko galderen ugaritasunak kontrako erreakzio sistematikoak sortzen ditu maiz. Orduan, OLI arin-ki kondenatzen da, gure aburuz. Hasteko, aukera anitzekoez aparte, beste gauzak ere badirelako. Gainera, aukera anitzeko galderak reflexioa sortarazteko tresna bikaina izan daitezke eta lan analitiko guztia errazten duen OLIrako oso adaptatuak egon daitezke. Egin dezagun kontu ingleseko bi sustantibo motez mintzo garela (zenbagarriak eta zenbakaitzak) eta hone-lako kontestu bat aurkezten dugula «This + sustantiboa». «Zein kategoriatan sartuko zenuke ondoko sustantiboa?» galdetu ezkerro, gehiengoak erantzun okerra emango luke: «Zenbagarria da» (liburu, idea etabarren motakoa), zenbakaitzen aurretik «this» erabiltzea jeneralean ez bait da oso ezaguna. Aitzitik ondoko aukera hau aurkeztu ezkerro:

A.– sustantiboa zenbagarria da.

B.– sustantiboa zenbakaitza da

C.– ezin da erabaki

orduan ikasleak reflexionatzera behartuko ditugu C baieztapenetik abiatu-rik eta bi sustantibo motekin konpatible diren kontestuak badirela kontu-ratzeko aukera izango dute.

OLI, beste hainbat materiale pedagogikori gertatzen zaion bezala, epai arinegien biktima izaten da askotan. Kolorea erabiltzen duen ikastaro bat «erakargarriagoa» al da beti txuri-beltzeko bat baino? Hori ez da egia. Posible da helburu gabeko imajina ederren aurrean aspertzea eta ezer ikasten ez dugun inpresioa edukitzea edo aktiboki parte hartzen ez dugu-lakoa. Aitzitik, aukera anitzekoekin estimulatuak senti gintezke eta arine-gia litzateke OLI blokean epaitzea ariketa errepikakorretan bakarrik oina-rriturik.

INFORMATIKA TRAMANKULU BAT DA?

OLIren inguruan sortutako zenbait problemaren panorama azkar eta ezoso honen helburua dagoen ikuspegi ugaritasunez jabetzea besterik ez da izan. Informatika, eta bereziki mikro-informatikaren alorrak teknikaren-ganako izugarrizko pasioak sortzen ditu zenbaitengan.

Bestalde, berehalako efikazia eta rentabilitatearen bila dabilzan elkar-te komertzialak nagusi dira merkatu potentzial handi honetan. Beraz, epai arin eta sinplifikatzaileen arriskua beti eta nonahi agertzen da. Informati-karen aldeko iritzi gartsuak, noiznahi eta nonahi edozein preziotan defen-ditzen dutenak badira, hizkuntzen irakaskuntza «mekanizatze» arriskua-rekin. Kontrako iritziak ere bai teknika berri honen potentzialitateak ikusi nahi ez dituen humanismo baten izenean.

Bultzatzeko dago oraindik iritzi arrazoitu bat, tresna informatikoaren erabilpen koherentea eta aurrera begiratzen duena, didaktikaren, eta on-dorioz ikasle-irakasleen, zerbitzurako.

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA

EUSKARA ZERBITZUA

Argitalpenak

GLOTODIDAKTIKA-LANAK:

1. Hizkuntzen Irakaskuntza: Topikoak eta Metodologiak.
2. Hizkuntzen Irakaskuntza: Gramatika Ariketak.
3. Hizkuntzen Irakaskuntza: Mailaketa Gramatikala.
4. Hizkuntzen Irakaskuntza: Neurpideak (prestatzen).
5. Hizkuntzen Irakaskuntza: Zenbait Artikulu.
6. Haurrak Euskaldutzen Giñolaren bidez. Kukubiltxo Taldea.
7. Euskararen Gaitasun Agiria: Programa.
8. Euakaltzaindiak Batasunerako eskaini dituen erabakiak.
9. Haurrak euskalduntzen Giñolaren bidez II. Itxaropena M. de Lezea.
10. Ipuin zahar eta berriak. Lurdes Iriondo.
11. Jolasean. Imanol Urbieta.
12. Amonaren Ipuinak. Enkarni Genua.
13. Ipuin gehiago. Lertxundi - Lucas - Keinu - Maskarada.
14. Eskolarako ipuinak eta txotxongiloak. Itxaropena M. de Lezea.
15. Hizkuntz jolasak.
16. EABHEM: Euskara maila neurtzeko testa. Ajuria - Ibarra - Sierra.
17. EGA. 1983ko azterketak.
18. Bakarka 1.
19. Euskalkiz Euskalki.
20. Kontu Kontari. Lurdes Iriondo.
21. Musika Hezkuntza Eskolaurrean. Imanol Urbieta.

HIZKUNTZ PRESTAKUNTZA:

1. Bizkaieraren idatzizko arauak.

ZABALKUNDE-LANAK:

1. Euskal ikasmaterialen bilduma 1984.
2. EIMA programa: Euskal ikasmaterialgintza. 1984eko ekitaldiaren azalpen bateratua.
3. IRALE. Aurkezpen-Txostena. 1985-86



Hizkuntzen irakaskuntza EK15030375

EUSKO JAURLARITZAREN ARGITALPEN-ZERBITZU NAGUSIA
SERVICIO CENTRAL DE PUBLICACIONES DEL GOBIERNO VASCO