



Monografia

Ba al dago bizitzarik atazetan oinarritutako irakaskuntzatik harago?

Josu Perales

Ez da asmatu oraindik hizkuntz irakasle eta ikasle guztien gogobeteko ikasbidea. Artikulu honetan, begiratu egiten zaie ikasbide bat baztertzeko eta beste bat lehenesteko, hizkuntz irakaskuntzaren alorrean erabili ohi diren arrazoiak. Dirudienaz, arrazoi horiek ez daude beti ere proba sendoetan sustraiturik.

Ikasbiderik eraginkorrena zein den zehaztearren egindako ikerketek makina bat aje eta behaztopa dituzte aurrean. Eta ikertzeko ahaleginak egin direnean, ez dira beti gailendu eraginkortasunaren sailkapenean ikasbiderik modernoena, salduenak, itxuraz erakargarrienak.

Atazetan oinarritutako irakaskuntza zabal-zabal hedatu zen aurreko hamarkadan. Baina 2005etik aurrera gainbehera nabarmena dago gaiaren gaineko nazioarteko argitalpenetan. AOIk bere onena emana duelako ote? Hizkuntza esparru formalean ikasten denean, komunikazioa helburu, hizkuntz formez arduratzeak ere adituen arreta piztu du berriro ere.

Hizkuntzari objektu gisa begiratzeko ahalmena: kontzientzia metalinguistikoa, lorpen-emaitzen aurrealerik garbiena izan zen helduen euskalduntze-alfabetatzean burututako azterlan batean.

Badago zertaz gogoeta egin ikasle bakoitzaren profila kontuan harturik, ikasgela, esparru informalaren ekarpena eta teknologia berriak elkarrekin uztartu eta zeinek bere aldetik ere hiruki horretan zer eskain dezakeen zehaztekoan.

1. Sarrera
2. Komunikazioa jomuga
 - 2.1. Berritze-mugimendua
 - 2.2. Joera nozional-funtzionalak
3. Atazetan oinarritutako irakaskuntza (AOI)
 - 3.1. AOIren bertsio "indartsuak" eta "ahulak"
 - 3.2. Itemez item antolatutako syllabusei egindako kritikak AOIren ikuspegitik
 - 3.3. AOI euskalduntze-alfabetatzean
4. AOIri egindako kritikak
 - 4.1. Sheen-en kritika
 - 4.2. Zergatik aukeratu metodo bat eta beste bat bazter utzi?
5. Metodoak elkarrekin alderatuz
 - 5.1. The Pennsylvania Foreign Language Project
 - 5.2. Ikasbide guztiek dute eraginkortasun berbera?
6. Ikasleei hizkuntzaren forma era esplizituan irakasten
7. Gramatika komunikazioaren etsaia ote?
 - 7.1. Hainbat kontzeptu: gramatikari buruzko kontzientzia piztea, inputa nabarmentzea, ohartze-hipotesia (noticing hypothesis)
 - 7.2. Egitura guztiak ez dira berdinak
8. Kontzientzia metalinguistikoa
 - 8.1. Kontzientzia metalinguistikoren eragileak eta horiek ondorioak
 - 8.2. Kontzientzia metalinguistikoa euskalduntze-alfabetatzean
9. Zeri begiratu hizkuntz formari ala hizkuntz formei?
 - 9.1. Formetan oinarrituz
 - 9.2. Esanahian oinarrituz
 - 9.3. Forman oinarrituz
10. Ondorio bidetik: gogoetagaiak

1. Sarrera

Argitalpen franko aurki ditzakegu hizkuntzak irakasteko metodoen historia azaltzen dutenak. Helduen alorrean diharduten hizkuntz irakasle guztiek ere izan dute eta badute aukera ugari xehe-xehe jakiteko zer diren metodo naturala, joera audiolinguala, erantzun fisiko osoa, sugestopedia, ataza bidezko irakaskuntza etab.

Denbora igaro ahalean metodo batzuk bazter utzi dituzte aditu eta hizkuntz irakasleek eta beste batzuk aukeratu dituzte horien ordeaz, edo metodo horiek erabat aienatu gabe, nabarmen gailendu zaizkie joera batzuk besteei ikasgeletan, hobeak eta eraginkorragoak direlakoan.

Helduen euskalduntze-alfabetatzean urte batzuk daramatzagunok gertutik bizi izan ditugu hizkuntza zabalduenen irakaskuntzan gertatu diren aldaketa horiek baita askotan gurera ekarri ere. Izan ere, oso aintzat hartu dira euskalduntze-alfabetatzean kanpo aldean aldian-aldian nagusitu diren irakaskuntza-joerak.

Euskara helduei irakasteko metodologia eklektikoa da, oro har. Eta, urteen joanean izan duen bilakaerari begiratuz gero, nabaria da hizkuntzen irakaskuntzen alorrean boladan boladako joera nazioartekoek, hein batean nahiz bestean, euskara irakasteko erari eragin diotela. Halatan, arauen azalpenak, hiztegia, irakurgaiak eta ariketak dituztelarik, ikasgai ikasgai egi-

turatuta dauden hainbat gramatika-liburu aipa genitzake (Zabala-Arana, 1931; Umandi, 1976). Baita irratiz ere irakatsi izan da euskara: Euskera irratiz bidez - Método de Euskera Radiofónico (1966). Liburuez gain, zazpi irratiz-emisorak eta hiru egunkarik hartu zuten parte proiektu hartan (Teresita Oñatibia, 1987, neuri jakinarazia).

Gerora, Europako Kontseiluak *Threshold, Umbral, Seuil, Lldar...* mailak zehaztu zituenean, euskararen *Atalase-maila* ere paratu genuen hemen. Europako hainbat telebistak *Follow me, Avec Plaisir, Digui digui...* pantaila-ratu zituztenean *Bai horixe* -30 emanaldi, bakoitza ordu erdikoa, HABEK paratuak- emititu zuen ETBk. Eta ezagunak dira helduen euskalduntze-alfabetzearen alorrean geroztiko planteamendu komunikatiboak, nozio-nalak, funtzionalak, nozional-funtzionalak baita berrikiago plazaratu diren ikuspegiak ere, atazatan oinarritutakoak (Perales, 2000).

2. Komunikazioa jomuga

Aski uste hedatua da komunikazioari lehentasuna ematea dela azken hamarkadetako ezaugarri nagusietako bat, aurreko garaietan ez bezala. Baina, hizkuntzak irakasteko metodoen historiari begiratzuz gero, aldaketak ez dira beti pausoz pauso ildo bakarrean gertatu, beti ere aurrerantz norabide berean.

Egia da hasierako gramatika eta itzulpen bidezko metodoetan hizkuntza modernoak irakasten zirela latina eta greziera irakastean ohi zituzten molde berberei jarraikiz. Hau da: hizkuntza formetan erabat oinarrituz, ikaslearen guraso-hizkuntza erabiliz, ikasleek gramatika-ariketa ugari paperean eginez, hizkuntzaren gramatika-arauak abiapuntu nagusi eta bakartzat hartuz, esaldien eta testuen itzulpenak eginaraziz...

Berehala ohartu ziren, ordea, horrela jardunez gero ikasleek ez zutela xede-hizkuntzan mintzatzen ezta esandakoa ere ulertzen nahiz eta emaitzak asebetegarriagoak ziren idazmenean eta irakurmenean.

XIX. mendean ere irakasleen kezka nagusia gaur eguneko kezka berbera zen: ikasleek gaitasun komunikatiboa eskuratzea xede-hizkuntzan. Kezka horri erantzuteko, metodo naturalak hasi ziren erabiltzen.

Bide naturalen aitzindarietako bat Sauveur izan zen. Boston-en irakasten zuen 1860ko hamarkadan. Xede-hizkuntzan gaitasun komunikatiboa lortzeko, xede-hizkuntza erabili behar zen haien eskoletan. Izan ere lehenengo hizkuntza horrela ikasten zen. Horixe zen bidea. Beraz, bigarren hizkuntza ere horrela ikastea zen onena. Ikasbide zuzena bide naturale-tako bat izan zen. Horren aldekoen arabera, hizkuntza ikasten da imitazio bidez, esaldiak buruz ikasiz, gramatika indutuz hainbat eta hainbat eredu entzun ondoren.

2.1. Berritze-mugimendua

Aro emankorra izan zen hura. 1886an nazioarteko alfabeto fonetikoak adostu zuten, eta, hizkuntza biziak irakasteko bide eraginkorragoak aurkitzeko nahia ere biziki areagotu zen. Berritze-mugimendua abian zegoen. Marcel, Prendergast eta Gouin izan ziren, besteak beste, sustatzai-

letako batzuk. Berritze edo erreforma-mugimendu hark honako oinarri-lerroak zituen (CVC):

- Ahozko hizkuntzak erabateko lehentasuna du; beraz, hizkuntz irakas-kuntza ahozko trebetasunetan ardaztu behar da.
- Ahoskera ere, alderdi fonetikoak, munta handikoa da hizkuntzak irakastean.
- Lehenago eskaini behar zaie ikasleei ahozko hizkuntza idatzia baino.
- Hitzak esaldietan txertatuta eskaini behar zaizkie ikasleei eta esaldi ho-riek testuinguru esanguratsuetan landu behar dituzte.
- Gramatika era induktiboan irakastekoa da.
- Uko egiten zaio itzulpenak egiteari: guraso-hizkuntza ez da erabili be-har noiz eta ez den hitz berriak azaltzeko edota ikasleak ulertu duen egiaztatzeko.

Bide naturalean irakasleak, ahal izatera, irakasten zuen hizkuntzaren hiz-tun jatorrizkoa izan behar zuen, baita ekimen handikoa eta elkarreragina-ren sortzaile iaioa ere. Terrell-ek iturri haietatik edan zuen bere hurbilbide naturala sortu zuenean (1977). Eta, aldeak alde, beste horrenbeste ger-tatzen da Krashen-ekin ere bai.

Según Krashen el aprendizaje consciente es de muy poca utilidad. Algunas técnicas de enseñanza, como la corrección de errores o la explicación de reglas gramaticales, fomentan directamente el aprendizaje consciente y en consecuencia poco pueden aportar al alumno y al profesor.

Es ya ampliamente conocida la diferencia que hace Krashen entre *adquisición y aprendizaje*. Krashen, sin ningún género de dudas, es partidario de la adquisición. La lengua se *adquirirá* de manera implícita por medio del uso y gracias al input comprensible. Existe al adquirir la L2, un orden natural que independientemente de cuál sea la L1, es seguido por todos los alumnos. Así, los errores que hacen éstos son más un producto del propio proceso de aprendizaje que de la interferencia de la L1.

Estos planteamientos pusieron en solfa muchas de las prácticas que los profesores de lenguas desarrollaban en el aula: las técnicas basadas en el análisis contrastivo, por ejemplo, chocaban frontalmente con los supuestos anteriores. Y otro tanto sucedía con el esquema ya clásico de tres etapas para la clase de lengua PPP (presentación - práctica guiada - práctica libre). Las ideas de Krashen fueron rápidamente difundidas y aceptadas por muchos profesores y editoriales, principalmente en la enseñanza del inglés.

Nota: Según el análisis contrastivo: a) las dificultades más grandes en el aprendizaje de la L2 provienen de las interferencias de la L1. Las lenguas afines serán más fáciles de estudiar que las lingüísticamente más distantes. b) esas dificultades son previsibles gracias al análisis comparativo de la L1 y la L2 y c) la preparación del material de enseñanza teniendo en cuenta esas diferencias contribuirá a disminuir las dificultades (Richards, Platt & Platt, 1995).

Para una revisión del estado actual de la lingüística contrastiva aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera véanse los números monográficos de la revista Carabela, 51 y 52; 2002. (Perales, 2004: 337-338).

Nazioen arteko harremanak gero eta ugariagoak ziren, enpresa handiak, multinazionalak, gero eta lurralde gehiagotara hedatzen ziren, hiritarren mugikortasuna lanerako zein bidai turistikoetarako ere biderkatu egin zen nazio garatuetan. Horrekin batera, hezkuntza formalaren esparruan gero eta nabariagoa zen frantsesaren gainbehera, eskoletako ikasketetan ingelesaren mesedetan. Hizkuntza arrotza edo bigarren hizkuntza irakastea ingelesa irakastea zen hein handian.

70 eta 80ko hamarkadetakoa planteamendu komunikatiboetan oinarritzko abiaburua zen *jarduera komunikatiboa*. Proiektu hitza ere erabili zen. Ikasleek *proiektutan* erabiltzen zuten xede-hizkuntza. Ildo beretik, oso aintzakotzat hartzen ziren hizkuntza ahalik eta modurik naturalean erabiltzeko saioak, nahiz eta, askotan ikasgeletako programazioetan hizkuntz formek osatzen zuten muineko ardatza.

Ariketa asko helburu horrekin paratzen ziren: ikasgelan bikoteka nahiz azpitaldeka egiteko ariketak, solas-jokoak, mintzamina lantzeko saioak, kanpo-ekintzak... Liburu-andana luzeak ematen ziren argitara. Jai zuen komunikazio hitza ahotan ez zerabilenak.

Euskararenean ere isla nabaria izan zuen horrek guztiak Itzulpen Saileko hainbat eta hainbat izenburu lekuko: Hizketarako jokoak (H. Hauge, J. F. Borot; M. Vielmas, 1984; Hizkuntza irakaskuntza komunikatiboa (W. Littlewood, 1986; Eztabaida erabilgarriak (P. Ur, 1986) Proiektugintza (D. L. Fried-Booth, 1987) etab.

2.2. Joera nozional funtzionalak

1976an Wilkins-ek bere liburu entzutetsua eman zuen argitara: *Notional Syllabuses*. Eta programazioaren alorrean ere aldaketak egiten hasi ziren edo behintzat aldaketa-proposamenak. Sailkapen nozionalak, nozio-funtzionalak edota funtzional-nozionalak izan genituen mintzagai. Horrekin bat, Atalase-maila kontzeptua barreiatu zen J. A. Van Ek-en eskutik unitate metagarritzko sistema europarraren barnean, Europako hizkuntzen irakaskuntzarako gutxieneko maila zedarritzeko asmoz.

Kontzeptu hori ez zitzaion inongo hizkuntzari bereziki lotzen, edozein hizkuntzarentzat balio zuen eta. 1980ean *Thresold level English* delakoa eman zuten argitara (J. A. van Ek, L. G. Alexander, 1980). Horren oihartzuna segituan iritsi zen Euskalduntze-alfabetatzearen alorrera (J. Lizarralde, P. Esnal, 1983). Berehalako batean, Nivel seuil, Nivel umbral, Nivel Llindar... argitaratu ziren baita euskarari begirako Atalase Maila ere (A. King, 1988).

Euskararen atalase-mailak (maila bezala ulertuta) honako ezaugarriak zituen:

- Autonomoa da: hots, hau lortu duen ikasleak jadanik badu berez balio duen gaitasun praktiko bat, ikasten jarraituko ez balu ere praktikan balioko liokeena (eta honek ez du esan nahi jarraituko ez duenik!).
- Komunikatiboa da: hots, gaitasun praktiko hori benetan euskaraz komunikatzeko gaitasun gisa neurtuko dugu.

- Ikaslearen beharrei moldatua da: hots, ikasleak espezifikoki euskaraz burutu beharko dituzten eginkizun komunikatiboetarako prestatzeko eratua dago.

- Orokorra da: hots hizkuntza sistemaren oinarritzko jabetza praktikoa jasotzen du, jaiotzetiko hitzunen gaitasunak.

- Gutxienekoa da: hots, aipatutako baldintzak betetzen dituen maila minimoa da, honen lorpenak ikasleari ahalik eta denbora edo ahalegin gutxiena eskatuko dion (edo ikasleari ahalik eta ikas-zama txikiena ezarriko dion) zentzuan.

Nozioak bitan sailkaturik ageri ziren: espezifikoa eta orokorra. Euskararentzako Atalase-mailari jarraikiz, nozio espezifikoki gehienak lexikoaren bitartez adierazten dira. Tenedore hitza, adibidez, sukaldaritzaren gaiari lotutako hiztegian bilatzekoa da, ez ordea zinearenean. Nozio orokorrak, berriz, lexikoan ezezik egitura edo forma gramatikalen bidez ere gauzatzen dira askotan: a) izakiak (existentzia, pertinentzia, identitatea...); b) kantitatea; c) kalitatea; d) jardura (prozesua, parte hartzea, modua); etab...

Eta funtzioak lau multzotan bereizi ziren:

- Ekintza-funtzioak: hitzunaren ekintzak, elkarrekintzak, entzulearen ekintzak.

- Informazio-funtzioak berri ematea, informazio-eskaera, adostasuna, jakitea...).

- Jarrera-funtzioak: segurtasuna, arreta, erreakzioa, balorapena, jarrera psikosozialak, hunkipenak.

- Diskurtso-funtzioak: hasierakoak, bukaerakoak, parada berezietakoak, txanda eta gaien kontrola, komunikazioaren konponketak, lotura logikoak).

Eta hainbat bildumak eta zerrendak osatzen zuten lana kontzeptu horien arabera.

Euskararentzako Atalase maila *Notional syllabuses* lanaren zorduna da hein handian. King-ek dioenez (1988):

Funtsezko liburu labur honek planteatzen duenez, syllabusen ildo nagusia ez litzateke gramatika oinarritu behar tradizionala bezala, ezta komunikazio-egoeretan ere inoiz saiatu den bezala, komunikazioan adierazten diren esanahietan baizik (King, 1988: 20).

1980-1990 bizitasun handiko hamarkada izan zen eta gertutik jarraitu genien euskalduntze-alfabetatzetik aire berriei.

3. Atazetan oinarritutako irakaskuntza (AOI)

Prabhu-k Bangalore-ko eskola publikoan abian jarrita zuen proiektu entzutetsuaren berri eman zuen (1987). Eta ataza bidezko planteamenduaren lehen harria jarri zuen. Hurrengo bi hamarkadetan liburu eta artikulatu ugari eman ziren argitara ataza bidezko irakaskuntzaren zertzeladak azalduz.

Bazirudien garai hartan hizkuntza irakaskuntzan ez zela nahikoa hizkuntza egiturari soilik erreparatzea, esanahiak adierazteko gaitasuna ere landu behar zen (Widdowson, 1978). Garapen pedagogiko horien inplikazioak zabal-zabal hedatu ziren eta eragin handia izan zuten syllabus-diseinuan (White, 1988), metodologian (Nunan, 1989), ebaluazioan (Morrow, 1977, 1979), eta, atazetan oinarritutako planteamenduak erabiltzeko proposamen goiztiarrean (eta eragin handikoan) (Prabhu, 1987); azken hori askoz berrikuntza aipagarriagoa izan zen, zein testuingurutan aurkeztu zen kontuan hartuta (bigarren hezkuntzako Bangalore-ko eskola publikoan) (Skehan, 2005).

3.1. AOIren bertsio "indartsuak" eta "ahulak"

Skehan-ek bi norabide bereizten ditu ataza bidezko irakaskuntzan: planteamenduaren forma "indartsuak" eta "ahulak". Oro har, jarrera ahula proposatzen dutenen pentsaera da atazak ez direla syllabus-diseinuaren ardatz nagusia. Atazak hizkuntz egiturak oinarri dituen irakaskuntzaren osagarri dira. Eta egiturak atazek "jantzi" egin daitezke ardatz hori osatuz eta aberastuz. Esatekoa da, hala ere, "ahulak" direnen artean planteamendu estuagoak era badaudela.

Ahulen multzoan, batez ere, ikaskuntzari begiratzen zaio automatizazioaren eta lanketaren ikuspegitik. Aitzitik, soilik atazei lehentasuna ematea hobesten dutenek funtsezkotzat dute eskurapen-prozesuarekiko konpromisoa -hizkuntza eskuratzeari begiratzen diote, ez hainbeste ikasteari-.

Joera indartsuaren jarraitzaileentzat horixe da benetako planteamendua: "atazetan oinarritutako planteamendua", alegia. Horixe da, halaber, horientzat ataza bidezko irakaskuntza terminoa merezi duen bakarra. Eta arbuiatu egiten dute forma "ahula", lehengo lepotik burua dela egotzita; zeren eta, haien ustez, planteamendu estrukturalista mozorrotuak baizik ez baitira horiek. Esan nahi baita hizkuntz formetan oinarritutako programazio atazek osatua ez dela horientzat ataza bidezko planteamendua.

Atazen planteamendua bolo-bolo hedatu zen ingeles-irakasleen artean, prestakuntza-saio ugaritan langai izanik. Helduen euskalduntze-alfabetatzean ere Jane Willis-en "Atazatan oinarritutako ikaskuntzarako lan-markoa" euskaraz eman genuen argitara Itzulpen Sailean. Eta artikuluak ere plazaratu ziren aldizkari honetan bertan bai atzerriko egileek idatziak eta gero euskaratuak bai euskalduntze-alfabetatzeko alorrean zihardutek ere idatziak. Aurrez aurreko saioak eta jardunaldiak ere ez ziren falta.

Dave Willis ingeles-irakasleak sutsu egin zuen AOIren alde. White-ri jarraikiz (1988), bitan sailkatu zituen hizkuntza irakaskuntzan erabilitezkeen syllabusak: A eta B.

A *syllabusak*, White-ren definizioari jarraituz, ikasi beharrekoari begiratzen dio, eta ikasi beharreko hori zehaztekoan, hizkuntz egitura-sail bat edo nozio edo funtzio edo dena delakoen errealizazio-multzo bat ematen ditu. B *syllabusa*, berriz, atazetan oinarritutako *syllabusa* dugu. Planteamendu hau ez da hizkuntza beraz arduratzen; aitzitik, hizkuntza erabiliz lortu behar denari begiratzen dio, eta hori zelan lortuko den hartzen du aintzat.

Ikasleek hizkuntzaren bidez emaitzak lortzea du arretagune. A *syllabusak*, beraz, hizkuntza itemen inventarium ordenatu bat ematen digu: esaldien egiturak, hizkuntza nozio eta funtzioen errealizazioak, edo inventarium horien konbinaketa posible bat. B *syllabusak* ikasgelan burutu beharreko jarduera-multzo bat eskaintzen du, eta ez du aintzakotzat hartzen horretarako erabili daitekeen hizkuntza (Willis, 1997: 104).

Beraz, beste aldaketa bat genuen aurrean. Nozioen eta funtzioen aldekoek ez zuten hizkuntz formetan ardaztuta irakastea begiko, ez zuten hizkuntz formak ezarri nahi irakaskuntzaren hari-eramaile nagusi, hizkuntza egitura-multzoak lantzea zeharo bazter ez utzi arren. Baina AOIren aldekoek nozioak eta funtzioak ere jarri zituzten hizkuntz egiturekin batera zorro berean, A *syllabus* motapean sailkatuz batzuk eta besteak.

APP metodologiari ere (Aurkezpena, Praktika gidatua, Praktika librea) muzin egiten zitzaion AOIren ikuspegitik. Eta ez ziren kritika bakarrak izan. Scrivener-ek ere (1996), esaterako, eraso egin zion APP ereduari BEA (Benetako erabilera, Erabilera mugatua, Argibideak) proposatuz. Eta eredu hori, BEA, zabaldutako irakasleentzako prestaketa-saioetan APPren ordezkotza gisa (ikus 1. eranskina).

Hona hemen, labur, Scrivener-ek APPri egindako kritikak eta berak proposatutako BEA ereduaren ezaugarriak:

1. Scrivener-en kritikak APPri eta proposatzen duen BEA ereduaren ezaugarriak

APP	BEA
<p>1 Ez dago ikastearen inongo teoria koherentetan oinarrituta, behaviourista dela uste badugu behinik behin.</p> <p>2 Jarrera zurruna du ikasleen eta ikastearen beraren aurrean.</p> <p>3 Ikastea "bide zuzeneko" lantzat hartzen du (errutina jakin bati jarraituz gero, emaitzak ziurtatuta daudela uste du).</p> <p>4 Oinarria ematen dion hizkuntz teoria oso badaezpadakoa da, atomista eta esaldi-mailakoa.</p> <p>5 Itxuraz, gauza segurutzat jotzen du gramatikako item diskretu funtzional edo lexikoak behar beste landuz gero, hitz egiteko trebetasuna berez-berez etorriko dela.</p>	<p>1 BEA irakatsi eta ikasteko eredu simple eta deskribatzailea da.</p> <p>2 BEA eredu esperientziaren maila guztietan aplikatu daiteke, eta ez bakarrik irakaslegaietarako ikastaro batean eredu simple bat behar denean. Hauexek dira BEAren atalak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Benetako erabilera</i>.– Ikasleek erabili edo ulertzen ahal duten hizkuntza ez da mugatua. • <i>Erabilera mugatua</i>.– Ikasleek erabili edo ulertzen ahal duten hizkuntza, zelanbait ere, mugatua da. • <i>Argibideak</i>.– Eskolaren parte horretan ikasleek hizkuntz item batean biltzen dute arreta, berori ikusteko, horretaz pentsatzeko eta hobeto ulertzeko.

APP	BEA
<p>6 Mugatu egiten du irakaslea. Eredu honek apenas tokirik uzten duen irakaslearen aurrerabiderako edo hark bere ikerlana egin dezan. Funtsean ez-gaitu egiten du irakaslea, gaitu beharrean.</p> <p>7 Badirudi irakasteko erak mugatuak direla, eta den-denak aurretik planifikatzeko modukoak. Alde horretatik, geure irakasle gai ei ikasgelako gertaera errealean ondorioz sor daitezkeen aukerak kontuan ez hartzen irakasten gabiltza.</p> <p>8 Arau-emailea da. Ezaugarri hori ez da beti-beti esplizitua, baina, irakasle gai ei oso eredu zurrana eskaintzen zaienez, beraiek halakotzat jotzen dute, tutoreek eurengandik espero duten irakas-modua hori dela interpretatzen baitute (zuzen nahiz oker interpretatu).</p>	<p>3 BEA planteamendua irakasleak prestatzeko eredu gaitzailea da, ez eredu murrizgarri edo itogarria. Irakasleak prestatzeko ikastaro batean deskribapen gaitzailea eskaintzeko gai izan nahi nuke. Deskribapen horrek eskolan zer gertatzen ari den garbi aztertze ko era eman beharko liguke, eta hutsuneak, alternatibak eta bestelako aukerak ikusteko, baina ezer ebaluatu, epaitu edo gaitzetsi gabe; bide eman beharko liguke alternatiba diferenteak ikertu eta proban jartzeko, ikaste eta irakastearen ezagutza eta kontzientzia gero eta handiagoa lantzeko, eta irakasle gisa hazi eta helduagoa izateko. Halako deskribapen bat eman nahi nuke, eta ez eskuloturik utzi eta formula erabilgarri baina murrizgarri batera bidaltzen gaituen deskribapen bat.</p> <p>4 Hauexek dira BEAren oinarriak: eskolaren osagaiak zein diren berriz definitzea eta, batez ere, preskripzioa baztertzea.</p>

BEA (Benetako erabilera - Erabilera mugatua - Argibideak) eredu oso gertu zegoen AOItik. Baina Scrivener ez zen argi eta garbi ataza bidezko irakaskuntzaz mintzo. Bai, ordea, Willis, esaterako. Willis-en ikuspegiaren arabera, A motako syllabusek zuzentasunari ematen diote lehentasuna. B motakoek, hots, AOI gorpuzten dutenek, berriz, jarioari.

Hizkuntzan oinarritutako syllabus gehienak zuzentasuna lortzeko kontrol-maila handia eskatzen duten aurkezpen-metodologiaz baliatu ohi dira. Aurkezpen-metodologia batek eredu edo gramatika-ale jakin bat isolatzen du eta horretara bideratzen ikaslearen arreta, ale hori aurkeztuz, landuz eta jorratuz (arestian ikusitako APP).

Ikasleek *item* hori lantzen dute irakaslearen ardurapean harik eta apurka-apurka barneratzen duten arte. Willis-ek dioenez, horrelako metodologia baten oinarrian ideia hauxe dago: zuzentasunak jarioa dakarrela. Ikasleek *item* berria menderatzen dutela frogatzen dute eta sendotu egiten dute ikasitakoa.

Atazetan oinarritutako planteamendua, berriz, sakontasun handiko estrategiaz baliatu ohi da; horren bidez, ikasleak arazo komunikatibo bati

irtenbideren bat ematen ahalegintzen dira, dauzkaten hizkuntz baliabide guztiak jardunean jarritz.

AOIn, ikasleek premia dutenean lagundu dakieke hizkuntza baliabide horiek osatzen, baina arretagune nagusia ez da zuzentasuna, jarioa baizik.

3.2. *Itemez item antolatutako syllabusei egindako kritikak AOIren ikuspegitik*

Itemez item antolatutako syllabusei (hizkuntza formetan nahiz nozioetan eta funtzioetan oinarritutako) hainbat aje ikusten dizkiete AOIren aldekoek.

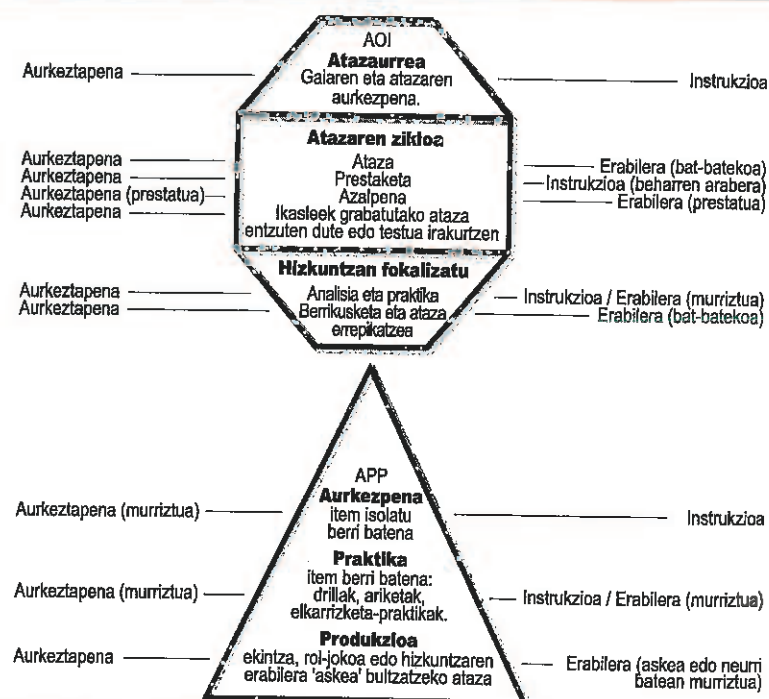
1. *Uste izatea ikasleak bere sistema modu linealean garatzen duela, formak bata bestearen atzean gehituz.* AOIren aldekoak ez daude baieztapen horrekin ados. Horien ustez, baieztapenaren azpian dagoen ideia da itemak banan-banan ikasten ahal direla eta item horiek elkarri gehituz hizkuntza eraikitzen ahal dugula. Baina AOIren aldekoentzat ez dago hori ziurta dezakeen azterlanik.
2. *Forma isolatuak "eredua bezala menderatzea" jotzen du ikasleak.* Leporatutako kritika da hemen ikaslea adierazi nahi duena ahalegindu beharrean, irakasleak harengandik espero duena sortzen ahaleginduko dela, hots, irakasleak eskaintako ereduarekin bat eginez ahaleginduko dela, bere behar komunikatibotik urrunduta.
3. A syllabusari jarraitzen diotak ziurtzat jotzen du jendeak irakasten zaiona ikasten duela. AOI planteamenduaren zaleentzat begien bistakoa da hori ez dela egia. Haiek diotenez, inputa eta ikasle bakoitzak jasotakoa ez da gauza bera.
4. A syllabusaren beste arazoa zera da: "*sinplifikazio artifiziala*" dela bide, hizkuntza desitxuratzeko joera duela. Eredua biluz-biluzik aurkeztu nahian eta xedea berehala ezagutzeko moduan erakutsi guran, inguruko konplikazio guztiak kentzen dira. Gauzak errazteko gogo hori nabarmena omen da, esaterako, Europako Kontseiluaren *Threshold* eta *Waystage* programetan.

AOIn, berriz, B syllabusak lekutzen dituzte eta honako ezaugarriak bereizi (Willis, 1997):

1. *Onartzen da tarteko hizkuntza modu ez linealean garatzeko aukera, eta aitortzen da, halaber, ikas-prozesua tarteka burutzen dela, eta batzuetan prozesu horretan atzera egin daitekeela.* Ez dizu aurrez esango edo mugatuko irakasleak zer aterako duen hizkuntz esperientzia jakin batetik. Areago, badakigu ikasle desberdinek gauza desberdinak ikasiko dituztela, modu zurrunean aurreratu beharrean.
2. *Ikasleei "benetako hizkuntzaren" adibideak eskaintzen dizkie, eta hizkuntza erabiltzeko aukerak ere bai.* Benetako hizkuntzaren adibideak esatean esan nahi da helburu komunikatiboren batekin osatutako testuak direla, eta ez beren-beregi diseinatuak adibideak emateko, hizkuntza kanpoko sistema independentea balitz bezala.

3. *Arretagunea jariora da, ez eskainitako ereduarekin bat etortzea. B planteamenduaren azpian datzan premisa zera da, jarioak zuzentasuna dakarrela, esan nahi da, ikasleak hizkuntzaren erabilera murgiltzen badira, beren hizkuntz sistema zabalduz joango direla ezinbestean. Bide horretan aurreratu ahala, gero eta gehiago joko dute mezuaz gainera beren burua ere aurkeztera hizkuntzaren bidez. Horrek, alde batetik, eta hizkuntzaren bitartez prozesatu beharko dituzten transkripzioak gero eta konplexuagoak izateak, bestetik, bultzatu egingo ditu xede-sistema ispi-lutzen duen inputean oinarritutako hizkuntz eredu batera.*
4. *Xede-hizkuntza erabiliz, emaitzak lortzeko gaitasuna lortzea du jomuga zuzena. Ikasleei eskatzen bazaie hizkuntza erabiliz emaitzak lortzeko, euren erabakiko dute zein den hizkuntza garatzeko biderik/erritmorik egokiena, bi premiarekin arteko oreka bilatuz: alde batetik, behatutako inputarekin bat datorren hizkuntza garatzekoa, eta, bestetik, denbora errealean funtziona dezakeen sistema malgu bat mantentzekoa.*

2: AOI eta APP alderatuta



3.3. AOI euskalduntze-alfabetatzean

Aurreko metodoak, teknikak, jardunbideak, hein batean nahiz bestean, euskalduntze-alfabetatzera ekarri genituen bezalaxe AOI ere ekarri genuen gurera, baita hainbat euskaltegiaren ardatz bihurtu ere, batez ere, planteamenduaren bertsio "bigunak", alegia:

"AOIren ildotik Hernaniko Udal Euskaltegiaren egindako aldaketak"

Aurreko orrialdeetan ikusi ditugu AOI eredu metodologikoaren ildo nagusiak, labur bada ere, eta orain arrasto horri jarraiki, Hernaniko Udal Euskaltegiaren eragin dituen aldaketak azalduko ditut.

Programazioaren ardatza

Lehen aldaketa programazioaren ardatzari berari dagokio. Ikusi dugun bezala, AOI eredu metodologikoan atazak dira programazioaren ardatz. Gurean, berriz, hizkuntz formak izan dira ia oraintsu arte. Eredu metodologiko honekin frogak egiten hasi ginenetik, ordea, ardatz hau aldatzen joan da, eta egun esan dezakegu gure programazioaren ardatz, neurri handi batean behintzat, atazak direla, oraindik prozesua amaitu ez bada ere.

Dena den, aldaketa hau ez da bat-batean egin; beharbada komeni ere, ez da komeni hala izatea, irakasleak ere dakienetik abiatu behar baitu aldaketa, bere burua seguru samar sentituko badu. Hasieran atazak egiten saiatzen ginen, bai, baina beti genuen begi bat hizkuntz formei begira, ia eman beharreko guztiak emanda ote zeuden. Poliki-poliki, eta ia oharkabean, hizkuntz formen antzinako sekuentziazioari gero eta arreta gutxiago eskaintzen geniola konturatu ginen eta aukeratzeko genituenak "ataza komunikatiboak" egiteko beharrezkoak ziren neurrian hautatuak izaten zirela. Beraz, gure programazioaren ardatz ataza multzo bat izan ohi da.

Integrazioa

Eredu metodologiko honen aukeraketak ekarri duen bigarren aldaketa nabarmena klaseen integrazioa izan da. AOIren definizioan esan duguna hona ekarrita, autore desberdinek emandako definizio guztietan ageri diren puntuetako bi honako hauek dira: alde batetik, atazak klasean lan egiteko ekintza-unitate bezala defini daitezkeela eta, beste aldetik, helburu batekin, egitura batekin eta lan-sekuentzia batekin diseinatuta daudela.

Gure klaseetako jarduna definizio horretako bi puntu horietatik oso urrun zebilen: bat, hizkuntz formak programazioak hala agintzen zuelako eta hala agintzen zuenean azaltzen ziren; eta, bi, trebetasunak, normalean hizkuntz formekin inolako loturarik gabe landu ohi ziren. Gainera, askotan, elkarrekin loturarik gabe: gaur mintzamina eta irakurmena, bihar idazmina eta entzumen; gai baten inguruko entzumen, beste batekoak entzumen eta irakurmena. Egia da, saiatzen ginen trebetasunak gai baten ingurukoak izan zitezen, lotura hori beharrezko eta komenigarri ikusten genuen, baina ez zen beti hala izaten eta, hala zenean ere, lotura beti gaia izaten zen eta ez besterik. Orain, berriz, lan-sekuentzia guztia ikasleak ataza gauzatzea lortzera bideratua dago, ataza da ekintza-unitatea" (Nazabal, 1998: 27-28).

Euskaltegi horretan, AOIren bertsio bigunetako bat hobetsi zuten. Izan ere Nazabalek berak (1988) dioenez:

"...atazak bi motatan bereizten ditu: ataza komunikatiboak eta ataza bideratzaileak:

Ataza komunikatiboak.— Hauen helburua komunikatzea da, hots, ikasleak, klasean, modu errealean eta ikasten ari diren hizkuntzan, esanahia trukatzeko, formari erreparatu gabe.

Ba al dago bizitzarik atazetan oinarritutako irakaskuntzatik harago?

Ataza bideratzaileak.— Ataza komunikatiboak burutu ahal izateko ikasleek behar dituzten tresnak, edukiak, ikastea eta menperatzea dute helburu.

Adibide baten laguntzaz errazago ikusiko da bereizketa hau, eta lehen aipatu dugun adibideetako bat hartuko dugu horretarako: trenen ordutegiari buruzko informazio eske geltoki batera deitzea.

Informazioa elkarri trukatzeko ari direnean, gero apuntatu eta erabili ahal izateko, esanahia trukatzeko, orduak apuntatzeko, hots, komunikazioak, du garrantzia eta ez edukiak. Beraz, hau *ataza komunikatibo* bat izango da.

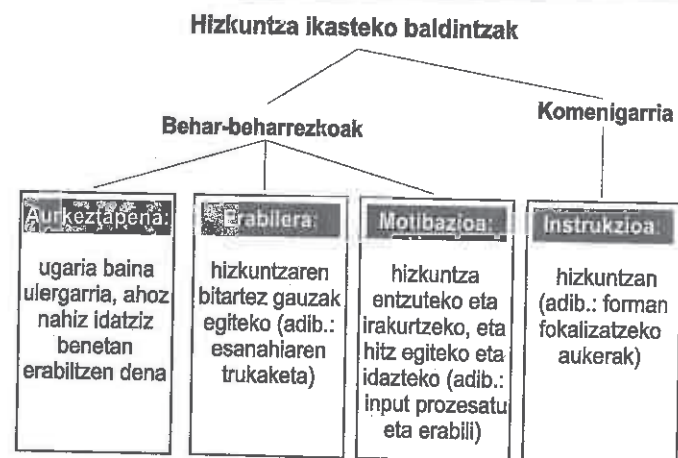
Baina, informazio hori trukatu ahal izateko, ikasleak zenbait eduki menperatu beharko ditu, "galdetzaileak", esate baterako. Bada, horiek ikasteko jardura *ataza bideratzaile* bat izango da.

Dena den, AOIri buruz idatzi duten teoriko guztiak ez datoz bat bosgarren puntu honekin, eta muturrekoen *Ataza bideratzaile* hauek baztertu egiten dituzte, alferrikakoak direlakoan. Nik ez dut artikulu honetan ikuspegi baten aldeko edo bestearen kontrako arrazoirik emango, artikulu honen helburue-tatik haratago baitago, baina, gure ustez, *ataza bideratzaileak* baliagarriak dira eta, erabiltzen ditugunez, aipatu egin ditut.

Jane Willis-ek hiru baldintza jo zituen behar-beharrezkotzat ikasleek hizkuntza ikasteko (aurkeztapena, erabilera eta motibazioa). Laugarren bat ere aipatu zuen: instrukzioa. Baina hori, aurrekoak ez bezala ez da, bere iritziz beharrezkoa, komenigarria baizik. Horretaz bada, aski dira hiru lehenengoak hizkuntza ikasteko.

Berak dioenez, ikertzaile gehienak ados leudeke edozeinek hizkuntzak eraginkortasunez ikasteko hiru baldintza behar-beharrezkoak dituelakoan. Gainera, ikasle guztientzat dira baliagarri eta oinarritzko, norberaren estilo kognitiboa kontuan hartu gabe. Komeni da, bestalde, beste baldintza osagarri bat, nahiz eta behar-beharrezkoa ez den. Honako diagrama honetan laburbiltzen dira baldintzok (ikus .3):

.3:



Hizkuntza ikasteko, instrukzioa beharrezkoa ez izatea bereziki azpimarratu nahi izan zuen, gainera:

Guk, hala ere, gogorazi behar dugu formak fokalizatzea edo instrukzioa ez dela ikasteko behar-beharrezkoa (Willis, 1999: 38).

Instrukzioa, hots, hizkuntz formak era esplizituaz lantzea beharrezkotzat ez jotzea Krashen-ekin (1985) bat egitea da. Autore horrek input ulergarriari aitortzen dio hizkuntzaz jabetzeko indarra.

Nolanahi ere, Willis-ek instrukzioa beharrezkoa ez dela esan bazuen ere, oso aintzat hartu zuen bere diagrama ezagunean (ikus .4). Hiru atal bereizten ditu: atazaurrea, atazaren zikloa (ataza, prestaketa eta azalpena), eta, hizkuntzan fokalizatu (analisi eta praktika). Azken atal horretan, hizkuntza da langaia, objektu gisa hartuta. Esatekoa da, haatik, proposatzen dituen ariketak kontzientzia pizteko ariketak direla, eta batez ere hizkuntzaren forma eta ez formak jorratzera bideratuak (ikus aurrerago Long-ek egiten duen bereizketa hizkuntzaren formak eta formen artean).

.4:



Atazetan oinarritutako planteamenduak –bertsio indartsuak– hainbat kritika jaso ditu. Skehan-ek berak argi ikusi zuen jarioari begira dagoen planteamendu batek hizkuntzaren zuzentasunean izan dezakeela ahulezia:

Atazetan oinarritutako ikaskuntzara bultzatzen baditugu ikasleak, eta bide hori bestelako jarduerekin orekatzen ez badugu, horrek ulermen eta komunikazio-estrategiak erabiltzera eramanez ahalko ditu, eta performantziari begira dagoen planteamendu bat bultzatu. Honela, jarioa eta sintesia garatuko ditugu, baina zuzentasunaren eta berregituratzeko gaitasunaren lepotik izango da (Skehan, 1992).

Skehan-en ustez, AOIk dituen koskak berdintzeko, hiru lan-arlori begiratu behar zaie:

- Hizkuntzari modu zuzen eta kritikoan erreparatzera daramaten jarduerak.
- Arreta zuzentasunean jartzeko aukera eskaintzen duen metodoa erabiltzea, atazetan oinarritutako metodologia baten barruan.
- Atazak mailakatzeko prozedurak.

Willis-ek (1997) *kontzientzia piztea* (ikus aurrerago lan honetan bertan 7. Gramatika komunikazioaren etsaia ote?) aipatu zuen Skehan-en kritikei aurre egiteko. Hizkuntzaren gaineko kontzientzia piztea da hizkuntzaren formari erreparatu eta hartaz kontzientzia hartzea: egitura bera, joskera, hiztegia... era esplizituan kontuan hartzea. Egiteko horretan, hizkuntzaren zertarakoa: komunikazioa, bazter utzita gelditzen da. Kontzientzia pizteko modu asko daude. Formari begirako ariketa usadiozkoak egitea modu bat izan daiteke kontzientzia pizteko. Baina, gaia jorratu duten adituek eskaintako pizte-jarduerak bestelako ariketak izan ohi dituzte buruan. Ikus ditzagun bi adibide:

“Un ejercicio que busca dirigir la atención del alumno a la forma sería el siguiente:

Cuero sintético

¡Oiga! Sí, sí. Vd. ¿Conoce nuestra oferta inigualable de cazadoras de cuero sintético? ¡Venga a nuestro establecimiento! ¡Pase a la sección de ropa y pruébese la que más le guste! ¡Anímesese! Gracias al cuero sintético Vd. respetará el medio ambiente. ¡No lo dude! ¡Ni busque ni compare! No hace falta. La solución está en Paseo de Calatrava, 25. Ahí nos encontrará. ¡Venga y conózcanos!

Haz una lista con las palabras que en el anuncio te indican que hagas algo.

En el caso anterior se ha seguido la técnica de anegación del input. Es decir se ha “inundado” de formas imperativas de manera artificial pero sin dañar la función comunicativa del texto. Existen otros tipos de actividades que llevan a la concienciación gramatical del alumno.

Pueden verse algunas de esas actividades en Cadierno, 1995a; Coronado, 1998 y Fernández, 1998 (Perales, 2004).

Ikus dezagun beste adibide bat Willis-ek berak eskainia (1997), eta euskarara egokitua.

“Azpimarratu **NON** kasua daukan sintagma. Noiz adierazten du lekua? Noiz denbora? Zer diozu gainerakoez?

1. Goiko pisu batean bizi da, Londresen.
2. Zein gelatan daude pertsona horiek?
3. 1890ean eraiki zuten.
4. Modan dago musean jokatzeko.
5. Negua hotza izan daiteke. Batez ere urtarrian eta otsailan.
6. Zergatik zaude izerditan?
7. Zenbat hitz daude esaldi honetan?
8. Zure lagunak kantuan daude.

Zein hitz erabiliko zenituzke zeure hizkuntzan **NON** horren lekuan? Egingo zenuke esaldiren bat **-ETAN** bukaeradun hitzen bat daukana, goiko 6.ean bezala?

Hau oso ariketa sinplea da, euskarazko atzizki arruntenetako baten erabilera aztergai hartzen duena. Ikasleei eskatzen die **NON** atzizkiaren esangurak sailkatzeko eta **NON** atzizkiaren esanahi horiek euren hizkuntzan zelan ematen diren pentsatzeko. **NON** atzizkiaren oinarritzko esanahi espazio-temporalak nabarmentzen ditu (1, 2, 3, 5, 7). 4. esaldiak jokoaren ideia adierazteko modua erakusten du (futboleko jokatu, partxisean jolastu, musean aritu...); 6. esaldia mugabearekin eratzen diren forma adberbialen adibidea da (izerditan egon, sutan jarri, praka motzetan ibili...); 8. esaldiak erakusten du nola **NON** kasuaren bidez ekintza puntukaria ere adieraz daitekeen (lanean egon, jolasean, dantzan ibili...); 4. esaldian esamolde bat daukagu: modan egon (Willis, 1997; euskarara egokitua).

AOIn ikasleek hizkuntza prozesu dezakete esanahia berenganatzeko, eta gero, hizkuntza hori birziklatu kontzientzia pizteko ariketen bidez, ikaslearen arreta formara bideratuz. Beraz, aurrenik, ikasleak topo egiten du hizkuntz corpus batekin; eta gero, ahozko eta idatzizko testuak birprozesatu egiten ditu baina formari erreparatuz.

Willis-ek ikaslea murgiltzen deneko hizkuntzari *ikaslearen corpusa* deitzen dio. Izen horren azpian biltzen dira ikasleak ikasgelan bizi duen hizkuntza, eskolatik kanpo jatorritzko hiztunekin harremanetan bizi duen hizkuntza baita telebistaren eta irratiaren bidez, eta, liburu eta aldizkariaren bidez ere bizi duena.

Ikaslearen corpus horretan –beste batzuek *input* hitza erabiliko lukete– badago parte handi bat aurrez igarri daitekeena, ikasgelan langai dagoena. *Corpus pedagogikoa* deitzen dio parte horri.

Ba al dago bizitarik atazetan oinarritutako irakaskuntzatik harago?

Aitortu egiten du corpus hori zehaztu beharra dagoela ez item-zerrenda bat xehe-xehe eginez, esaterako, baizik eta makro-mailan testu-multzo bat zehaztuz. Horrekin batera ere, bere ustez, lexikoaren alorrean egindako maiztasun-ikerketak kontuan hartu beharko lirateke hitzik usuenak corpus pedagogiko horretara biltzeko.

4. AOIri egindako kritikak

Jasoak ditu Atazetan Oinarritutako Irakaskuntzak hainbat kritika. Sheen-ek (1994), esaterako, Krashen-en “*input hipotesia*” (1985) ikusten du AOIren ardatz nagusi. Eta berarentzat ez da aski inputean bakarrik oinarritzea eta horri nagusitasun osoa aitortzea. Halaber, ikasleak atazak egiten ari diren bitartean erroreak elkarri kutsatzen dizkiote, ikas-prozesua mantsotuz. Baieztapen hori bat letorke AOI zuzentasunari ez baina soilik jarioari begira dagoela dioen kritikarekin.

Beste kritiketako bat da AOIk ikuspegi murrizta duela komunikazioari dagokionez, (Ellis, 2004). Helburu nagusia AOIn komunikazioa da bai, baina, kritika horren arabera, atazetan komunikazioaren esparru aski mugatua jorratzen da. Jakobson-ek komunikazioaren funtzioak aipatzen dituzte:

1. Funtzio emotiboa igorleari dagokio, eta emozioak, sentipenak, aldar-teak hartzen ditu bere baitan.
2. Funtzio konatiboa edo egin arazlea hartzailearengan ardazten da; hartzaileak “erantzun egin behar die” igorlearen eskaera, agindu, galderei.
3. Funtzio erreferentziazkoa testuinguruari begira dago, erreferentea den heinean, ez egoera. Halatan, funtzio hori aurkituko dugu informazio-, narrazio-testuetan, besteak beste.
4. Funtzio metalinguistikoa. Hizkuntzari objektu gisa begiratzen zaio-nean jartzen da abian ohikoa duen komunikazio-helburua alde batera utzita.
5. Funtzioa fatikoa edo harremanari eustekoa komunikazio-kanala irekita mantentzeko dagokio.
6. Funtzio poetikoa mezuan ardazten da hartzailearengan eragin berezia sortarazi nahi denean: poza, emozioa, sentipenen bat...

Kritikaren egileek, argitara emandako atazak begiratuta, ikusten dute atazetan ez direla komunikazioaren funtzioak behar beste lantzen. Horietako zein funtzio hartzen dira kontuan atazetan? Ellis-ek (2004), AOIren aldeko argudioak eskainiz, esan zuen jorratutako atazen artean erreferentziazkoak direla nagusi: ikasleak helbideak entzuten ditu, informazioa trukatzeko du bere ikaskideekin, argazkiak deskribatzen ditu, istorioak kontatu, zerbaiten bila ibili eta aurkitu duenaren berri eman behar izaten du. Egon badaude orobat atazak funtzio konatiboa langai dutenak: iritzia

emateko atazak, non ikasleak bere iritzia eman behar baitu eta ikaskideak konbentzitu zerbait egin dezaten.

Badira, hala berean, hizkuntzaren gaineko kontzientzia pizteko ariketak, gaitasun metalinguistikoa jorratzekoak... Horietan ikaslea sustatu egiten da hizkuntzaz gogoeta egitera eta bere gramatika-arauak sortzera. *Role-play* erako atazek, berriz, funtzio emotiboa agerrarazi dezakete ikaslearen sentipenak azalduz. Funtzio fatiko edo hizkuntzaren bidezko harremanari eustekoa ere badago hein batean edo bestean atazetan. Baina, Ellis-ek aitortzen duenez, ikasgeletako elkarreraginak grabatu eta horien azterketa egiten denean ez da sumatzen erabilera-modu horien azterna handirik. Funtzio poetikoa, gainera, ez da inon ageri.

Kritikari aurre egiteko argudio-era bat izan daiteke atazak hein nandi batean irakaslearen esku daudela eta berak orekatu dezakeela nahierara sumatzen dituen hutsuneak, atazak sortuz, moldatuz, eta batzuei besteei baino leku gehiago emanez ikasgelan.

Funtzio poetikoaren falta gogoan, Ellis-en iritzia ere bada leku gehiago eskaini beharko litzaiekeela hizkuntzaz gozatzea helburu soilak duten atazek: errepikak, lehiaketak, jokoak...

Nolanahi ere, alderdi teorikotik behintzat ataza-tipologia zabalak eskaintzen dira. Besterik da ea eskaintza horrek zenbaiterainoko isla duen ikasgeletan.

Vanegas-ek (2000) hamar ataza mota nagusi bereizi zituen:

1. Konfiantza sortzeko eta giroa erlajatzeko atazak, adibidez, ikasleen profilak, nortasun-txartelak, autobiografiak etab.
2. Kontzientzia pizteko eta sentsibiltatea lantzeko atazak; adibidez, poemak irakurtzea, zentzuen kontzientzia piztea (musika), gauzak gogoratzeko trukoak (buruz ikastea) etab.
3. Informazioa konpartitzeko atazak, adb. irudiak gogoratzea, testu bateko zatiak berrantolatzea, puzzle erako teknikak etab.
4. Pentsatzeko estrategiak eta arazoak konpontzeko atazak; adb. trenen ordutegiak, mapak egitea, matematikako oinarritzko atazak etab.
5. Irudimen-hutsune, fantasia eta adierazpen sortzailerako atazak; adb. irudiak ordenatzea, ipuinak asmatzea, ipuinak luzatu eta bukatzea etab.
6. Interakzio eta inter-nortasun atazak; adb. autoerretratu atazak, rol-jokoak, simulazioak etab.
7. Balioak argitzeko eta eztabaidatzeko atazak; adb. balioen lan-orria (nazionalismoak), jendearen sailkapen-eskalak, dilema moralak etab.
8. Prozesua ebaluatzeko atazak; adb. eskola ebaluatzeko atazak, irakaslearen jokoa (feedbacka), ikasleen egunerokoak etab.
9. Iritziak eta sentimenduak adierazteko atazak; adb. osasun-sistema britainiarra, erlijioak, atzerriko kulturak etab.

Ba al dago bizitzarik atazetan oinarritutako irakaskuntzatik harago?

10. Aurkikuntzaren bidez ikasteko atazak; adb. gramatikaren kontzientzia pizteko atazak (araua aurkitzea), testuinguruko estimuluen atazak, genero/erregistro atazak (erretorika) etab.

Beste kritika bat da atazetan oinarritutako irakaskuntzak, ingelesaren irakaskuntzaren alorrean sortua denez, baduela osagai sozio-politiko bat kultura anglo-amerikarrean errotik sustraitua. Pedagogia kritiko baten egitekoa izango litzateke, beraz, hizkuntza irakasten deneko lurraldeko kultuarekin bat ez datozen mezuak biluztea, agerian gera daitezen behintzat (Pennycook, 1994). Ikertzaile horrek ohartarazten du "garapena", "demokrazia", "kapitalismoa", "modernizazioa" bezalako balioak, onuragarriak direlakoan, barra-barra zabaltzea inolako kritikarik gabe arriskutsua izan daitekeela.

Pennycook-ek gonbitea luzatzen du askotan hizkuntza materialean ezkutu-tuan dauden mezu sozio-politikoez ohartzeko eta kontrako argudio-lerroak prestatzeko, ikasleak ez daitezen, egonean-egonean, ideologia neokolonialista horren bezero oharkabekoak izan.

Ildo beretik, zail ikusten dute batzuek AOI ezartzea Txinan eta Korean, esaterako. Lurralde horietan irakaslearen eta ikasleen arteko harremanak ez dira ikusten mendealdeko nazioetan bezala. Han indar handia du Konfuzioren tradizioak. Begirune itzela zor zaio irakasleari, ikasleak isil-isilik egoten dira haren aurrean —bera da maisu orojakilea— eta galderak egiten dituztenean itzal handia erakusten diote. Ikasleen "parean" egoten ahalegintzen den irakasleak, sustatzaileak, dinamizatzaileak... deseroso sentiaraz ditzake ikasle batzuk horrelako kulturen (Widdowson, 1993; Li, 1998).

Aipatu ere egin da AOI ez dela atzerriko hizkuntzaren irakaskuntzan bigarren hizkuntzaren irakaskuntza izan daitekeen bezain eraginkorra. "Atzerriko hizkuntza" ikastea da ikaslearen ingurunean erabiltzen ez den hizkuntza ikastea. Alemana Bilbon ikasten duena atzerriko hizkuntza ikasten ari da. Egoera horretan hizkuntza murgiltzeko aukerak oso urriak dira. Euskara Euskal Herrian ikasten ari dena bigarren hizkuntza ikasten ari da —bertan erabiltzen den hizkuntza baita— eta askozaz errazagoa da ikasleari giro naturalean erabilera-aukerak eskaintzea atazak burutzeko.

Beste aditu batzuek zail ikusten dute AOI erabiltzea ikas-prozesuaren hasierako urratsetan. Atazak burutzeko, ikasleak hizkuntzaren gutxieneko baten jabe izan behar du. Baina, hizkuntzari berari ez zaio berariaz arreta handirik eskaintzen harik eta atazen zikloa burutu arte. Beraz, zer egin behar da lehenengo eskola-saioan, esaterako? Ez al da emankorragoa hizkuntzaren forma eskaintzea eredu bidez ezezik egiturak azalduz eta azalpenak emanez ere?

Vanegas-ek (2000) dioenez, atazak bazter utzi gabe, metodo behaviorista, kognitibo eta humanistetatik garatutako planteamenduak aintzat hartu beharko lirateke. Proposatzen duenez, ikaslearengan ardazteko beharra erabatekoa da bere ikas-estrategiei bereziki erreparatuz (ikus .5):

- .5: *Atazetan oinarritutako hizkuntz ikaskuntza humanista: eskola baten eskema (Vanegas, 2000)*

Ataza-aurreko etapa (prestatketa)

- *Gaia aurkeztea*
Aurretik negoziatua, eta interesekoa dena ikasleen momentuko bizimodurako, adb. iritzia eta sentimenduak adieraztea.
- *Ikaslearen estrategietan trebatzea*
Estrategia kognitiboak (buruz ikastea), adb. hiztegi-jasa.
- *Materialak aurkeztea*
Lan-orriak edo grabaketak

Atazaren etapa (jariora lantzeko praktika)

- *Ikaslearen estrategietan trebatzea*
Estrategia metakognitibo eta sozio/afektiboak, adb. autoantolamendua eta lankidetzak
- *Ataza burutzea*
Ikasleek hiruna ikaskideri egingo diete elkarriketa, esaterako, osasun-sistema britainiarrari buruzko iritzia eskatuz, eta gero datu horiek jasoko dituzte koadernoan.
- *Ikaslearen estrategietan trebatzea*
Estrategia metakognitiboak, adb. autoantolamendua, automonitoreta eta autoneurketa.
- *Planifikatzea eta txostena aurkeztea*
(Ikasleak ikertzeko trebatzearen atarikoak) Ikasleek taldearen aurrean aurkeztuko dituzte bildutako datuak. Ondoren, eztabaida egon daiteke.

Ataza osteko etapa (zuzentasunaren analisisa)

- *Ikaslearen estrategietan trebatzea*
Estrategia kognitiboak (asmatzea/inferitza), adb. zerbait aurkitzeko teknika: kontzientzia pizteko gramatika.
- *Gramatika-arauak ikasi/finkatzea*
Ikasleek praktikatu egiten dute, adibidez drillak eginez, eta datuak kopiatzen dituzte koadernoan, geroago erreferentzia gisa erabiltzeko.
- *Ataza ebaluatzeko etapa*
Ikaslearen kontzientzia kritikoa trebatzea:
 - Atazaren ebaluazioa
 - Eskola osoaren ebaluazioa
 - Ikaslearen jardunaren ebaluazioa
 - Gaiaren interesari buruzko gogoeta, hau da, zelan lagundu dizu gai honek autoerrealizazioaren helburua lortzen?

4.1. Sheen-en kritika

Ronald Sheen ikertzaile kanadiarra izan da, ezbairik gabe, AOI zorrotzen maiseatu dutenetako bat. Bere argudio nagusia da hizkuntzen irakas-kuntzan sarri gertatu diren paradigma-aldaketek ez dutela aurrerapen nabarmenik ekarri hizkuntzak ikasteen. Berak dioenez, porrotaren zerga-tikoa da erabiltzen diren paradigmei egotzitako kritikak handietsi egiten direla eta huts egiten dela paradigma berriei ikusten zaizkien onurak be-netakoak ote diren egiaztatzean:

It is suggested that a new paradigm shift is gaining momentum in the proposals for the task-based syllabus; if we wish to prevent another unproductive revolution, we must submit those proposals to critical scrutiny. Such scrutiny will reveal that the criticisms of the synthetic syllabus (i.e., of conventional methods) and of method comparison research are largely unjustified when seen in the light of largely ignored research findings. It is concluded that the priority for advocates of the task-based syllabus should lie in the necessity to demonstrate the greater effectiveness of such an approach over those of a more conventional nature (Sheen, 1994: 127).

Sheen-en arabera, AOIren bidea ikasgeletan urratu beharko da baldin eta egiaztatzen bada eraginkorragoa dela bestelako bideak baino. Eta ez dago baieztapen hori egiteko froga enpiriko nahikorik. Areago, dauden frogek kontrakoa iradokitzen dute.

Bere ustez, metodo tradizionalak eraginkorrak dira (era esplizituan irakastea eta hizkuntza formei erreparatzea ditu gogoan). Metodoak alderatzeko egin diren azterlanak ez dira ugari baina egin direnetan, emaitzek metodo horien aldeko sostengua bistaratzen dute, jeneralean. Hala ere, emaitza horiei ezikusiarrena egin zaie.

4.2. Zergatik aukeratu metodo bat eta beste bat bazter utzi?

Nahikoa bat etorriko ginateke guztiok baldin eta esango bagenu metodo bat bazter utzi eta beste bat hobesteko arrazoi nagusia dela bigarrena egokiagoa izatea helburuak lortzeko. AOIren bidetik jardunda gehiago ikasten da?, azkarrago?, ahalegin gutxiagoz beste edozein ikasbide erabilita baino?

Ellis-ek (2004) aitortu zuenez, harrigarria da alor horretan dagoen informazio-eskasia. Epe motzeko azterlanak badaude, ataza bat edo batzuk, teknika bat... aztertzeari emanak. Baina urri dira zeharo azterlanak atazetan oinarritutako ikastaro oso bati jarraitu dioten ikasleen eta beste ikastaroren bati jarraitu dioten arteko aldeak aurkitzeko asmoz egindakoak.

The empirical evaluations, to which I now turn, address whether task-based teaching 'works' i. e. achieves its objectives, in particular contexts. In fact, there have been surprisingly few such evaluations. In contrast to the extensive research into tasks examined in the preceding chapters there have been no more than a handful of evaluations of task-based teaching. In particular, there is a surprising lack of empirical information about complete task-based courses (Ellis, 2004: 323).

Konta ahaleko azterlan horietako bat Beretta eta Davies-ek (1985) eta Beretta-k (1990) burutu zuten. Ikertzaile horiek *The communicational Teaching Project* (Prabhu, 1987) ebaluatu zuten.

Gogora dezagun Prabhu-ren proiektu hura aitzindaria izan zela eta erabakiorra AOI ibilian jartzeko. Proiektuaren lehenengo ebaluazioan alderaketa-lana egin zuten, bi talde bereizita: saio-taldea eta kontrol-taldea. Saio-taldean hizkuntza AOIren bidez ikasitako ikasleak biltzen ziren. Kontrol-taldean, berriz, irakaskuntza tradizionala baliatuta ikasitakoak zeuden (kasu hartan, hizkuntz egiturak ardatz zituzten egoerez osatutako metodoa erabili zuten).

Ikerketa-galdera nagusia zen: "Zein da biderik eraginkorrena hizkuntza ikasteko, metodo tradizionala ala AOI?"

Ikasle guztien lorpen-emaitzak neurtu zituzten eta arreta berezia jarri zuten aukeraturako hizkuntz proba abantailosoa izan ez zedin talde baten nahiz bestearen mesedetan. Horrela bada, AOIn oinarritutako proba-atala prestatu zuten baita hizkuntz egiturak berariaz neurtzeko testa ere. Horrela, bi taldeak parekatu egiten ziren. Bi proba horiekin batera, beste hiru ariketa "erdibidekoak", hau da, ez bataren ez bestearen aldekoak, prestatu zituzten: gramatika neurtzeko ariketa testuinguruduna, diktaketa, eta, irakurmen-entzumena neurtzeko testa.

Emaitzen arabera, AOIren bidetik jardundako ikasleek lorpen-emaitza hobeak lortu zituzten AOIren araberrako proba-atalean baita erdibideko hiru ataletan ere. Ez, ordea, hizkuntza egiturak berariaz neurtzeko zatian. Zati horretan, metodo tradizionalari jarraikiz ikasitakoak gailendu zitzaizkien AOIn jardundakoei emaitza hobeak lortuz.

Ikertzaileek ondorioztatu zuten AOIk lorpen-emaitza desberdinak dakartzala irakaskuntza tradizionalarekin alderatuta. Eta AOIn jardundako ikasleek lorpen handiagoak dituztela egiturak era inplizituan ikasten dituztenean, ikasi dutena azkarrago erabiliz, gainera.

Geroago, Beretta-k eskaintako beste ondorioetako bat izan zen korapilatsua izan zitekeela Indiako irakasleentzat Bangalore-ko proiektu hartan erabilitako AOI planteamendua barneratzen. Azpimarratu egin zuen (1990) irakasleriaren ingeles-maila izan zitekeela arrazoietakoa bat AOI ez aukeratzeko.

5. Metodoak elkarrekin alderatuz

Ellis-en ustez (2004), ikastaroak elkarrekin alderatzeak zailtasun ugari ditu. Berak dioenez, *Bangalore project* bezalako alderaketa-lanek, ikasteko metodoak aztertu eta eraginkorrena zein den aurkitzea helburu dutenak, huts egiteko arriskua dute alde esanguratsuak bistaratzeko. Eta badaude horretarako hainbat arrazoi. Horietako bat dira hizkuntza probak diseinatzeko dauden behaztopak.

Probek orekatuta egon behar dute. Hau da, helburua da izan daitezela neurri berean "mesedegarriak" alderagai guztientzat; edota ez dezatela eduki talde baten mesedetan eta bestearen kaltetan ari den alborapen-erroreirik. Beste eragozpen bat izan ohi da oso zaila dela aurkitzea egoera bertsuko norbanakoak dituzten taldeak.