

"ITZULPENA" eta hizkuntzen didaktika

Henri Besse

Hizkuntz arrotz baten ikasketaren hasieran eta hizkuntza hori zeinnahi prozeduraren bitartez irakasten dela ere, ikasle hasi berria beti baliatzen da abiaburuko hizkuntza batez (ama hizkuntzaz gehienetan, baina baita lehendikan dakien hizkuntza kanpotarren batez ere).

Hizkuntz-irakaskuntzaren metodologiak, klasean nolabaiteko baliario operatorioa izan lezakeen hipotesi-multzo ahalik koherenteena bezala ulerturik, itzulpenaren problematika bat jaso behar du ondorioz, itzultzaileek eta hizkuntzalariak beronen fundamentuak azterturik lortzen dutenarekin kontraesanik izango ez duena.

Horrelako problematikak, hizkuntz-irakaskuntzaren metodologiak bere problematika espezifikokoaren barruan bildu behar dituen gora-behera batzuk inposatzen dizkio itzulpen orori, eta problematika hori mugatua dago hemen hizkuntza arrotzaren ahozko ezaugarriak ikas-tera.

1. Itzulpena hizkuntzen didaktikan

Didaktikaz, metodologia jakin batek espezifikaturiko prozedura pedagogikoen multzoa ulertu behar da. Metodologiak gehienetan

egoera latentean baino esistitzen ez direnez (prozeduren beren baitan), zaila da didaktiken tipologia zorrotz eta zehatza proposatzea. Baina gaingiroki harturik bereiz daitezke lau (1), batzuk esplizituki itzulpenaren gainean oinarritzen direnak eta beste batzuk, berriz, bortizki baztertzen dutenak.

1.1. Inongo didaktikak ez du "itzulpena" ebitatzen

1.1.1. "Metodo tradizionala" edo "gramatika-itzulpenezko metodoa" deritzan didaktikak esplizituki erabiltzen du itzulpena erdal zeinuen hautagarritasuna gaintzeko.

Esate baterako, abiaburuko hizkuntzaren hitzen eta helburuko hizkuntzaren hitzen arteko ordain lexikalen zerrenda bat ematen zaie ikasleei, eta ordain horiek aurkezten dira bai grafikoki, tipografia berezien laguntzarekin (*a boy = un garçon; il padre, le père*), bai ahoz, abiaburuko hizkuntzako esaldi "metalinguistikoen" laguntzarekin (hala, ingelesa ikasten ari diren frantses hiztunen artean esaten da: *-En anglais, un garçon se dit a boy*). Zenbait kasutan, ordain horiek gramatikazko hitzei (paradigma hertsietakoei) bezainbat dagozkie gramatikazkoak ez diren hitzei ere (paradigma irekietakoei); beste batzuetan, azken hauek bakarrik ematen dira, hartara gramatikazko hitzak abiaburuko hizkuntzan emandako esplikazio batez trukatzeko, gramatikazko hitzen konbinazioek zein erregelei obeditzen dieten ezagutzeko modua izan dezaten ikasleek.

Ondoren "bertsio" ariketa bat proposatzen zaie: aurkeztutako hitz arrotzak esaldi segida batetik hartzen dira eta irakasleak itzultzeko hitz horiek abiaburuko hizkuntzara eskatzen die ikasleei. Ikasleak, adieraziz ezagutzen ez duen adierazle grafiko edo soinuazko arrotzaren aurrean, ahaleginak egiten ditu adierazi hori ordainean hiztegian aurkitzeko, abiaburuko zein adierazleri dagokion ikustearren. Adierazle horrek, zeinu ezagun bati dagokiolarik, adierazi batera bidaltzen du ezinbestean, eta abiaburuko adierazi hau da ikasleak adierazle arrotzari ematen diona. Hitza hitzaren ondotik, honela deszifratzen da hizkuntza arrotzeko esaldia, alde batetik aukeran dituen ordainean laguntzarekin eta bestetik abiaburuko hitzen ezaguerarekin.

Hizkuntza arrotzeko adierazietik partiturik abiaburuko hizkuntzara heltzeko ariketa horiek sarritan osatzen dira "tema" ariketekin, abiabu-

ruko hizkuntzatik partiturik helburuko hizkuntzara iristeko. Ikasleak abiaburuko hitzen adieraziei lotzen dizkie hizkuntza arrotzeko adieraziak, irakatsitako ordain erregelen arabera. Hizkuntza arrotza, hala, ikasleak lehendik ere ezagutzen dituen adieraziak bestela azaltzeko hautaturiko adierazle konbentzional batzuen segida bezala ageri da, batez ere ariketok ahoz egiten direnean kode-aldaketa horrek ematen dituen problemei buruz pentsatzen aritzeko azkartxo burutzen direnez.

Metodologiaz, honelako pausoak nolabaiteko balioa izan dezan, beharrezkoa da ordainetan aurkezturiko hitzek ia erabat estaltzen dituzten adieraziak izan ditzaten eta horietako hitzen bat edo beste enuntziatu baten barnean azaltzean ordainak bertan duen esannahia lehengo bera izan dadin. Gehienetan, "lehen" edo "jatorrizko" deritzaien adieretatik abiatutik eraikitzen dira ordainak eta ordain horietatik abiatutik proposatutako enuntziatuek adiera berberak izaten dituzte: adierazien hitzez-hitzezko kode-aldaketak ez du ez "sasi-zentzurik" ez "kontra-zentzurik" izaten. Baina gerta daiteke horrela ez izatea: ematen da *buona* = *bonne*, *la sorella* = *la soeur*, *é* = *est*, eta gero honako bertsio hau proposatzen da: *la soeur est bonne*, *la bonne soeur* eta honako tema hau: *la sorella é buona* eta *la buona sorella* (2), ahazturik frantsesez *la bonne soeur* sintagmak (*le bon père* edo *la bonne mère*-k bezala) osatzen duten hitzen aldean oso adiera diferentea duela (3).

Oztopo horiek ebitatzeko, gramatika-itzulpenezko ikastaldi guztiek idiotismo kontzeptura jotzen dute (galizismo, hispanismo, germanismo, etc.) eta ikaslea behartua gertatzen da lexiko ordainen ikasketak osatzera ordainok funtzionatzen ez duten testuinguruak ikasiaz, erregela gramatikal bat ikasi ondoren bezalaxe, salbuespenak ikasi behar ditu.

1.1.2. "Zuzeneko metodoa" deritzanak, teknika pedagogiko aski desberdinak dituelarik, debekatu egiten die bai irakasleei bai ikasleei abiaburuko hizkuntzaz duten ezaguera kanporatzea. Eta debeku hau itzulpenaren ausentziatik dator eta hortik deduzitzen da ikastaldia "zuzenean" egiten dela helburuko hizkuntzan.

Baina *itzulpenak* (bere ingelesezko *translation* ordainak bezalaxe) bi adiera ditu: adieraz dezake itzultzeko ekintzaren emaitza (*itzulpen on bat*, *Xen itzulpena...*) zein emaitza horretara daramaten operazio

psiko-linguistikoen segida, operaziook oso algoritmo konplexuari segitzen diotelarik. Operazioak ezinbestez dira emaitzaren aurrekoak, nahiz emaitza definitibora iritsi baino lehenago eginak izan daitezkeen, edo bestela, emaitza hori lortu bada ere, ez da beti agertzen: gera daiteke enuntziazio "isilaren", barnekoaren egoeran. Beraz, izan daitezke itzulpenaren era burutu gabeak (ikasleak operazio guztiak bukatu ez dituela) edo agerian formulatu gabeak.

Irakasleak bere irakaskuntza hasten duenean errealitate "konkre-tuak" helburuko hizkuntzan denotatzen dituzten zeinuak emanek (klaseko gauza edo izakiei, koloreen adjetiboek dagozkien sustantiboak, mimikaz azal daitezkeen ekintzetara daramaten aditzak, etab.), zuzenean helburuko hizkuntzan aurkeztu dituzten, denotatuei dagozkien enuntziatu deskriptibo laburrez erakusten edo mimikatzen dituela: *-C'est une fenêtre; -J'ouvre la porte; -Je marche;* etc. Beraz, pauso honen modu kanonikoak eskatzen du irakasleak egiaztatu egin behar duela ea ikasleak zeinua bereganatu edo ulertu duen, honelako galderak eginez: *-Qu'est-ce que c'est?* (objektua erakutsiz) edo *-Qu'est-ce que je fais?* (ekintza bat mimikatuz), etab. Orduan ikasleak zeinu berriaren aurkezpeneko esaldia adierazten du: *-C'est une fenêtre, -Je marche,* etc.

Azpimarra dezakegu errepikapen honek ez duela ezinbestez esan nahi errepikaturiko zeinuen esannahia ulertu denik. Baina zerbait ulertu baldin badu, hau ezin daiteke ulertu itzulpenaz baizik: erakutsiriko objektua edo mimikaturiko ekintza isilpean identifikatua izan da abiaburuko zeinu baten laguntzarekin, eta zeinu honen eta irakasleak aroskaturiko adieraziaren artean, 1.1.1.en ikusi ditugun antzeko ordainak eraiki dituzte ikasleak. Bestela esan, ikasleak adierazle baten adierazia ez dakienean, abiaburuko hizkuntzako zeinu bat lotzen dio, bere ustetan helburuko hizkuntzako adierazleak jokoan sartzen duenaren identikoa dena, zeren eta bere barrenean pentsaturiko zeinuak eta adierazle horrek errealitate berera bidaltzen bait dute (4).

Problema da beti dela posible errealitate berbera denotatzea zentzu desberdinetako zeinuen laguntzarekin, erreferentzial dei daitezkeen sinonimiaren bidez: Ingeleseko irakasleak esaten du *-Look, I walk* ("Begara, oinez nabil") eta ikasleak uler dezake mimikaturiko esaldia "aurreratzen ari naiz", "mugitzen ari naiz", "leihora noa", "pauso bat ematen ari naiz" etab. bezala. Nola irakasleak ez duen ordain ofizial bat ematen beste posible guztien artean, ikasleak ezin du abiaburuko

hizkuntzako adierazia hizkuntza arrotzeko adierazlera ziurtasunez aldatu. Adierazle horrek, beraz, esannahi ahul samarra izango du, abiaburuko hizkuntzako zeinu multzo baten gainean eraikia, zeinuon aukera irakaslearen jokaeraren gainean oinarritzen denez. Proposaturiko enuntziatua "abstraktuagoa" baldin bada, klaseko egoerei berei lotua (adibidez, lehen kurtsurako: *-Bonjour, je m'appelle X... et vous?*), joera hori areagotua izango da.

Era berean, ikasleak irakaslearen prozedura ulertu arren, proposaturiko zeinu arrotzari dagokiona ez den erreferente bat identifika dezake helburuko hizkuntzan. Hau gutxitan gertatzen da izenei dagokienean, baina maizago adjetibo edo aditz arrotzen zentzuari dagokienean: Irakasleak esaten du: *-C'est gris* gauza bat erakutsiaz eta ikasleak pentsatzen du enuntziatua gehiago dagokiola gauzari berari bere ezaugarrietako bati baino, edo bestela, gehiago dagokiola ekintzaren elementuetako bati ekintzari berari baino (irakasleak entzuteko itxura egiten du, eskua belarri inguruan turuta moduan jarrita, eta ikasleak belarria erakusten duela uste du) etab.

Hala ikasbide hasiera orotan "zuzeneko metodoak" urruti daude itzulpena ebitatzetik, baina, prozeduren arabera, ikasleen arabera, ikasle berberaren jokabide psikologikoen arabera, proposaturiko zeinuen "izaeraren" arabera, bide ematen dute itzulpen gutxi-asko burutuak, gutxi-gorabehera hitzez-hitzezkoak, gutxi-asko okerrak lortzeko.

1.1.3. Didaktika "audio-oral" edo "audio-lingualek" linguistika estrukturalaren (batez ere amerikarraren) aplikazio izan nahi dute eta nola honek ez dituen zentzu arazoak tentu handiz kontsideratzen, hark ere ez ditu ia batere berritzen adierazi arrotzen irakaskuntzarako prozedura pedagogikoak.

Izan ere, autore eta irakasleei dagokie "zentzua parentesi artean deliberatuki jartzea, ereduaren automatizazioa makaldu edo konplikatu dezakeenez" (5), baina duda daiteke ikasleak adierazle arrotzak erabil ote ditzakeen esannahirik ematen saiatu gabeen. Ez denotatuetan, 1.1.2.en bezala, ez ordainetan, 1.1.1.en bezala, oinarritu ezinik, non oinarritua bilatuko du, eta are gehiago bere lehenengo hizkuntza arrotza ikasten ari bada, abiaburuko hizkuntzako eta helburuko hizkuntzako egituren eta adierazien arteko antzetan. Forma arrotzak eta forma ohizkoagoak parekatuz, bigarrenoi lotu ohi dien zentzua eman-go die lehenengoei.

Transferentzia honek okerrik ekar ez dezan, beharrezkoa da noski formazko antz horiek beren kideko zentzuen antzekin bat etortzea. Eta hau, egiazki, oso kasu arraroa da familia bereko hizkuntzetan bertan ere. "Sasi-lagunek" (hizkuntza desberdinetako hitzak, adierazle foniko eta grafiko oso antzekoak edukirik, adierazi guztiz edo partez diferenteak dituztenak: esaterako, ingeleseko *fastidious* eta frantseseko *fastidieux*) badituzte parekoak sintaxi-mailan (halako egitura batek, azalean abiaburuko hizkuntzaren halako egituraren parekoa izanik, harreman semantiko arras diferenteak betetzen ditu: *I don't think much of him*-ek ez du zerikusirik *Je ne pense pas beaucoup à lui*-rekin baina *Je ne le tiens pas en grande estime* edo *Je n'en pense guère de bien*, eta abarren antzeko esannahiak ditu). Dударик gabe, arrazoi honegatik hizkuntzalaritza "kontrastiboa" deritzanak hirurogeigarren urtearen hamarkadan halako garapena egin zuen: elkarren parean jarritako bi sistema aztertuz, gerta daitezkeen interferentziak aurrikustea zen helburua, hartara "transferentzia" negatiboa zekarten haiek baztertu eta "transferentzia" positiboa zekartenak aprobeztatzeko asmotan. Proiektu metodologiko hau zailtasun teoriko eta praktikoekin oztopatu da aldi berean, eta hemen ez dugu berauei buruz eztabaidatzeko lekuri (6) baina berauek egiten dute eite "audio-oraleko" ikastaldi gehienetan itzulpena jo dadin, nahiz ikastaldian bertan autoreek ematen dutelako, nahiz irakasleak hala baliabiderik badutelako ariketa egituratueta eredutzat balio duten esaldiak "esplikatzeko". Kasu bietan, itzulpena hitzez-hitzezko era bat da, zeren enuntziatuak duen esannahia (7) (edo honelako edo halako egoeratan izan dezakeena) ulertzea baino garrantzizkoagoa bait da hizkuntzaren barnean nola egituratzen den ikustea: hala, Amerikanoentzako ikastaldi batean *-Va-t'elle à l'école?* galdera *-Is she going to school?* eta *-Does she go to school?*-en bidez itzultzen da, baina ez noski *-She is going to school?* edo *-She goes to school?*-en bidez (8).

Beraz, klase mailan behintzat, 1.1.1.en ikusitakoaren hurbileko itzulpen-problema aurkitzen da berriz ere, baina lexikoari baino gehiago dagokie morfologia eta sintaxiari.

1.1.4. Hizkuntzen didaktika audio-bisualean, non arriskutsua bait litzateke prozedura guztiak metodologia bakar batetik datozela baieztatzea, ezaugarri nagusia da irudiak erabiltzen direla adierazi arrotzetara iristen laguntzeko.

Jeneralean onartu egiten da, nahiz ez izan hau ez irakaslearen esperientzia ez honelako ikastaldietako ikasle hasi berriaren sentimendua, pedagogia audio-bisualak bide ematen duela ama-hizkuntza klasetik guztiz eta zeharo ezabatzeko eta "irudiaren liluratzeko botere erlatiboa kontutan edukirik, hark *inhibitu* egiten duela frantseseko itzulpena (abiaburuko hizkuntzakoa) entzundako esalditik" (9).

Baina enpirikoki, ikastaldian emandako irudiak edonolakoak izanik ere (esaldi arrotza "ilustratzen duten" irudi errealistak edo irudi "kodifikatuak" zeinetan "baloiek" zeinu arrotzetara eramaten bait dute gutxi-gorabeherako konbentzioz), badirudi ikaslea bere abiaburuko hinkuntzan oinarritzera gidatzen dela beti, lehen ikasgaietan behintzat. Izan ere, "zuzeneko metodoetan" bezala, baliabide honen adierazpena beti debekatzen da, baina baliabidea bera etengabe erabiltzen da: marraztutako edo fotografiatutako errealtateak abiaburuko hizkuntzaren laguntzarekin identifikatzen dira eta identifikazio horiek ematen dute proposaturiko adierazi arrotzei zentzua igertzeko bidea (10).

Baina erabilitako irudi-motaren arabera, ikaslea bultzatua izango da era desberdinetan operatzera.

Ikastaldian erabilitako "baloieta" zeinu arrotza ideograma baten bidez gutxi-gorabehera arbitrarioki irudikatua bada, ideograma hau irakaslearen laguntzarekin deszifratuko da abiaburuko hizkuntzako zeinuari dagokiolarik (zeinu hori egon daiteke sinonimi-harremanean zeinu arrotzarekiko, baina egon daiteke halaber, "zuzeneko metodoan" bezala, erreferentzi-harremanean, edo baita ikaslearen hutsegitez zeinu arrotzarekin inolako harremanik ez izan ere, irudikatutako denotatuari ez dagokion ezaugarri batera bidaltzen duelarik) eta orduan izango da hitzez-hitzezko ordainen bidezko itzulpen bat behintzat zeinetan ikasleak abiaburuko adieraziak emango bait dizkio adierazle arrotzari.

Ikastaldiak ("baloiekin" edo gabe) eszenatxo baten bidez osoki bistaratzen baldin baditu enuntziatu arrotzei dagozkien denotatuak, ikasleak abiaburuko hizkuntzako enuntziatuen bidez interpretatuko du eszenatxo osoa, enuntziatu arrotzari bertako adieraziak emango dizkiolarik, eta horrela, itzulpen gutxi-gorabehera hurbilkorra egingo du, globala edo hitzez-hitzezkoa, segun eta irakasleak bere esplikazioen bidez ikasleari laguntzen dion edo ez dion enuntziatu arrotza egituratzera eta enuntziatu honetako elementu bakoitzaren eta dago-kion irudiko elementuen artean harremanak ezartzera (11).

Hala bada, zeinnahi ere den erabilitako didaktika (azterturiko lau didaktiken edozein modutako nahasketetan oinarritutako pedagogiak ere ez bait lituzke aldatuko "itzulpenarekiko" inplikazioak), ikaslea, hizkuntza arrotzaren lehen ikasgaietan behintzat, beti gertatzen da agerian edo isilpean itzultzera gidatua (12). "Itzulpen" hau askotan hitzez-hitzezkoaren hurbila delakoan aurkeztu dugu, baina testuingurua behar adina osatzen denean forma landuagoak ere har ditzake (cf. 1.1.2.; 1.1.4.; eta hemen behean 3.an) edo baita hizkuntz formulazio zehatzik gabe buruz egindako operazio batzuetan gelditu ere: esate baterako, enuntziatuen lehen aurkezpenean.

1.2. "Itzulpenaren" egoera bereziak

1.2.1. Artikulu honen koadroan konstatazio enpiriko soil honi esplikazio bat emateko asmorik gabe, kontsiderazio batzuek pentsarazi dezakete nekez izan dezakeela besterik.

Hizkuntza arrotz baten ikasbidearen hasieran, ikasleak hizkuntzaz aurre egin behar dio soinu-segida bati non ez bait du bereizten antolamendu fonologikoa bera ere (salbu eta bere ama-hizkuntzaren oso "auzoko" hizkuntza denean: gaztelera eta frantsesa, adibidez). Ez du ulertzen soinu-zuko "magma" antzeko bat baino, eta ezin dio inolako esanahi ziurrik eman; baina badaki, dagoeneko hizkuntza natural bat praktikatu duenez eta senez ere hizkuntza biek beren osieran duten halako isomorfismo baten gainean jokatzen duenez, soinu-segida horrek zatika bana daitekeena behar duela izan, zati bakoitzak zentzu jakin batera bidali behar duela, berak esperientziaz ezagutzen dituen edo ez dituen errealitateei dagokiela zentzu hori, eta unitate horiek (forma eta zentzuzkoak) badituztela beren artean harreman batzuk berak ezagutzen ez dituenak baina entzuten duena ulertu nahi badu ezinbestez jakin behar dituenak.

Bestela esanda, ikaslea ia oharkabea noski baina etengabe oinarritzen da abiaburuko hizkuntza ikasterakoan hartutako egituratze-ohituretan. Edo ohitura horiek, giza-espezie orok duen programazio biologiko baten garapena direla onarturik ere, nekez bereiz daitezke abiaburuko hizkuntza horren semantika, sintaxia eta fonologiaren berezitasunetatik. Eta hau hainbat eta egiazkoago da zenbat eta ohitura horiek sendoago errotuak dauden (orokorki onartua da zenbat

eta adinean aurrerago izan hainbat eta nekezago bihurtzen dela hizkuntza arrotz baten ikastea) eta hizkuntz-sistema bakar baten gainean kalkatzen direlarik (esperientziaz onartua da adin eta hezkuntza bere-tsua izanez gero errazago ikasiko duela hizkuntza berri bat lehendik ere hainbat dakizkien ikasle batek berori lehen hizkuntza arrotza duenak baino).

Era berean, zeinnahi direla ere pertsonak berez dituzten aldagaiak, hipotesi txalogarria da baieztatzea ikasle hasi berriak hizkuntza arrotzean egin behar dituen operazioak neurri onean oinarritzen direla, ezinbestez, abiaburuko hizkuntzan duen gaitasunean (edo sistemaren ezaguera operatiboan). Hori azaltzen du *J. A. Wordsworth*-ek honako hitz huetan: "beti ama-hizkuntzara bueltatzeko joera hau, nahiz serio-ski esan ez dela itzuli behar, bigarren hizkuntzan zentzuaren arazo guztiari arreta gutxiegi jartzetik dator agian... Bigarren hizkuntzaren sakoneko egituren ezaguera ororen faltan, ikasleak ezin du egin ezer bigarren hizkuntzaren azaleko egiturak ama-hizkuntzaren sakoneko egiturekin harremanetan sartu besterik. Horretan hala bada, ama-hizkuntzak oso aktibo irauten du..." (13).

Ikasle hasi berriaren "hizkuntz-ahalmena" abiaburuko hizkuntzan duen gaitasuna jokoan sartu gabe birraktiba ahal baliteke (ama-hizkuntza ikasi duen bezala irakatsi hizkuntza arrotza), ez da ikusten zer dela-eta lehen urteak hizkuntz-aktibaziorik batere gabe pasa dituzten haurrek hizkuntza bat egoki ikastera iritsiko ez liratekeen (otso-haurrak, esate baterako). Badirudi lehen hizkuntza ikastearen berezkotasunak berehala galtzen direla itzulbiderik gabe (15) eta boskarren edo seigarren urtetik aurrera ezin dela "hizkuntz-ahalmena" gehiago bereizi, ikasteko prozesuan, ahalmen hori garatua izan den hizkuntza baten edo gehiagoren egituratze-moldeetatik (haur bilingue edo trilingueak).

1.2.2. Beraz, hipotesiz onartzen bada ezinbestekoa dela abiaburuko hizkuntzara jotzea, beharrezkoa dugu baliabide hau erabiltzen deneko egoerei buruz 1.1. en emandako oharra zehaztea, horrek eramango bait gaitu hizkuntzen ikasbidearen hasieran "itzulpenaz" ulertzen denaren ezaugarriak azaltzera.

Itzultzea (traducere), hitzez-hitzez harturik, hizkuntza batean esandako edo idatzitakoaren esannahia beste hizkuntza batera "pasaraztea" da, edo, frantses zaharreko hitz bat (ingelesak berriro hartua) berriz

hartzearren, hizkuntza jakin bateko testuak daraman "zentzuaren" *traslation*-ea eragitea informazio gehiegi galdu gabe (nolabaiteko entropia ezinbestekoa den arren [16]) hizkuntza diferente bateko beste testu batera.

Hortaz, itzultzeak esan nahi du, lehendabizi, itzultzaileak kondiziotan egon behar duela bigarren hizkuntzan adieraztera saiatzen den esannahia ezagutzeko (ez da itzultzen ulertzeko, baizik lehen hizkuntzako zeinuak interpretatzeko moduan ez dagoenari ulertarazteko), bigarrenaz, adierazten den horrek (babesturiko esannahiak) neurritan batean aske izan behar duela adierazleak darabiltzan hizkuntzetatik eta hizkuntz-formulazioetatik. Bi esaldi horiek onartuak bide dira itzulpena praktikatzan duten guztien aldetik. Lehenengo ahobatekoa da itzultzaileen, interpretarien eta berauen irakasleen artean. Guztiok azpimarratzen dute lehenik eta ororen gainetik ulertu egin behar dela itzuli nahi den testua: "itzultzea...-eta honenbestez ia-ia lotsa ere ematen dit Fernandoren egia hau esateak- ez da posible, noski, hizkuntza arrotzaren ikasketak ez badu ukitzen, nolabait esatearren, *native speaker competence* delakoa (hiztun batek bere ama-hizkuntzan duen gaitasuna)" (17). Gainera, gehienek bistakoa bezala onartzen dute, halaber, "itzultzaileak ez lukeela itzuli behar -salbuespenak salbu- bere ama-hizkuntzara edo hizkuntza aktibora baizik" (18), zeren eta hizkuntza arrotz batera itzultzea, hura ongi menderatu arren, beti da arriskutsua. Itzulpenaren praktika, beraz, lotua eta mugatua dago ahalik orekatueneko elebitasun indibidual batek dituen posibilitateetara. Bigarren esaldia ez da hain ahobatez onartua baina adostasun handia dago, halaz ere, "hitzarekiko leialtasuna dela itzulpenaren oztopo handia" baieztatzeke (19). Praktikatzan dutenentzat: "Itzulpena ez da, bistakoa denez, hizkuntza bateko "katea" unitatez unitate beste hizkuntza batekora aldatzea" (20) eta gehienek onartuko lukete honako iritzi hau: "Izan ere, itzulpen izena soil-soilik... "itzulpen libreak" merezi du, hau da, enuntziatuaren osotasuna egoeraren osotasunera egokitzean ezaugarri berberak dituen enuntziatu batez aldatzen duenak" (21), hizkuntz formulazioen antzekotasunak ez dira ageri oso bigarren mailan baizik (poesi-itzulpenak aparte direla, noski).

Bistakoa da bi esaldiok ezin daitezkeela bere horretan hartu hizkuntza arrotz baten ikasbidearen hasierari dagozkionean. Ikasle hasi berria ezin izan daiteke lehenengoak eskatzen duen elebiduna. Berak

ezin du ulertu, normala denez, hizkuntza arrotzean adierazitakoa, ulertzeko "itzuli egiten" bait du (edo irakasleak itzultzen du berak uler dezan), eta hobekien ezagutzen duen hizkuntzatik horren ongi edo ia batere ezagutzen ez duenera joaten da, itzultzaileek kontseilatzen duten bidearen alderantzizko zentzuan. Beti ere eta ezinbestean gainera, berak gaitasunik baduen abiaburuko hizkuntzatik ateratako esannahia da (nahiz tema nahiz bertsio izan) hizkuntza arrotzera itzultzen duena. Bigarrena, berriz, oztopatzen da ez hikuntza bat ikas-terakoan ezinbestekoa den baldintza batekin baina bai ikasleak hizkuntza arrotza nola egituratzen den ulertzeko daukan gogoarekin. Joera hau areagotua gertatzen da ikastaldi gehienek (edozein didaktika kontseilaturik ere) beren ikasgaiak komunikazio-balio zehatzik gabeko enuntziatuez osatzen dituztelako edo agerikoa denetik edo txorakerietatik edo huskerietatik jasotako informazioa dutelako (22); gainera, enuntziatu horietatik asko ezin dira ohizko zirkunstantzia enuntziatiboetara aldatu. Hortik segitzen da interes guztia enuntziatuaren formulaziora eramaten dela eta ikaslea itzultza ahalegintzen baldin bada, formulazio horren funtzionamendua bereganatzen saiatzearen izaten da, edo, askotan hitzez-hitzezko itzulpen batean gehiago ikasten du enuntziatu baten hizkuntz barne-antolamenduaz enuntziatu horrek izan dezakeen esannahiaz baino. Beti "hitzarekiko leialtasunak" eramaten du, irakasleak aurretik jakinaren gainean jartzen badu ere.

Hizkuntzen ikasbidearen hasieran "itzulpenaz" mintzatzen denean, itzulkerak oso berezi batez egiten da: jokoan dagoen antolamendu semantiko eta sintaktiko bakarra ikaslearen abiaburuko hizkuntzarena da eta itzulpena ez datza antolamendu hori adierazi arrotzen bidez bestela kodifikatzean baino. Gehiago dagokio morseko zeinuen laguntzarekin egiten denaren antzeko zifratze-operazioari itzultze-operazioari baino. Helburuko hizkuntza, bere egitura azalene-koetara murrizturik, abiaburuko hizkuntzaren bigarren kode edo bihurtzen da.

1.2.3. Kontraesan honetan bilatu behar da, ikasle hasi berriak abiaburuko hizkuntzaz baliatzeko daukan beharraren (1.2.1) eta baliabide hori itzulpenak eskatu ohi duenetik oso bestelako egoeretan baizik erabili ezinaren artean (1.2.2), hizkuntza arrotz baten ikasbidearen hasieran itzulpena erabiltzearen gaineko kritika zaharren jatorria.

Kritika-multzo hori hemen berriro hartu nahi gabe (24), ikusi berria dugu ikaslea gutxiago gidatzen dela hizkuntza arrotza ikastera bere abiaburuko hizkuntza bestela kodifikatzera (zifratzera) baino. Batzuetan esaten denaren kontra, ikasleak ez du "pentsatzen" hizkuntza batean bestean adierazteko, baizik eta lehendabizi batean adierazten du (ageriki edo isilka) eta gero aldatu egiten ditu adierazleak. Honek eramaten du ikaslea adierazle arrotzak tokiz eta denboraz abiaburuko hizkuntzakoen baliokide direlakoan erabiltzera. Horregatik adieraziko du hizkuntza arrotzean abiaburuko sistemari dagozkion arau morfo-sintaktikoen arabera, abiaburuko hizkuntzako formen ohizko erabileren arabera eta erabilerok forma horiei ematen dizkieten konnotazioen arabera. Hala, frantsesa ikasten ari den Ingles batek esan dezake *-Je suis froide, son maison*; Arabiar batek erantzun dezake *-Merci par -Soyez le bienvenue (-Je vous en priren orde, esate baterako)*; hispanofono hegoamerikar batek *pavillon* hitza erabil dezake hiri lujoso bat izendatzeko, etab. (25). Tipa horretako "hutsak" ezagun askoak dira, honelakoak eginarazten dituen mekanismo psiko-linguistikoa askotaz gutxiago ezagutzen bada ere.

1.1.en ikusi dugun bezala, adierazle arrotzak abiaburuko hizkuntzako adierazleekin banan-bana trukatzeko hori era askotara ematen da erabilitako didaktikaren arabera. Itzulpenaren gainean oinarritzen diren haiek, gutxi edo asko, baliokidetasun-arauetan zentratzen dute beren ikasbidea, hitz-zerrendei eta bertsioa eta tema bezalako ikas- eta kontrol-ariketei denbora asko ematen dietela. Ondorioz, badirudi hauek gehiago laguntzen dietela interferentziei, klasean abiaburuko hizkuntza noiznahi erabiltzea debekatzen dutenek baino, zeren eta azkeneko horietan, erreferentziazko sinonimifenomenoak gertatzen direlakoan eta zeinu arrotzek erreferenteak identifikatzerakoan sor ditzaketen hutsak direla-eta, irakasleak inolako baliokide ofizialik ematen ez duenez, ikaslea noraezean gelditzen da errespetatu behar diren adierazleen trukatzeko-arauei dagokienean. Eta nora jo ez dakiela, gehiago fida daiteke sistema arrotzaren arauetara, ordain bila egiten dituen ahaleginez baino. Badago horretan halako aurrerapen bat eta onar daiteke "Hizkuntzen pedagogia ez dela interferentzi-printzipio honen kontra antolatutako erresistentzia baizik" (26).

Baina 1.1.4.en ikusi ahal izan dugu ikastaldi audio-bisualetan ere erresistentzia hori urruti dagoela sistematikoki antolatua egotetik eta ikastaldi horietako askok, irakasleak klasean "esplikatzeko" dituen "baloi" ideogramatikoak erabiltzen dituztenak, ia-ia ageriko itzulpenak adinako ziurtasunarekin eragiten dutela baliokideen jokoak.

Abiaturuko hizkuntzara ezinbestean jotzearen eta itzulpen orok berez dituen baldintzekikokontraesanen artean harrapaturik, hizkuntz-didaktikak ez dute agian behar adina aztertu itzulpenaren problematika bera ere.

OHARRAK

- (1) Tipologia hau D. Coste-k proposatutako hartan oinarritzen da (1970: 7-23).
- (2) F. Ahn-enetik hartutako adibidea: *Nuovo metodo pratico teorico per imparare la lingua francese*. Milan: Gnocchi. 1882, 18. Liburu honen antzinatasunak "neutralizatu" egiten du adibidea baina ez dio kentzen gaurkotasunik batere: honen berdin-berdinak aurki daitezke tipo horretako ia ikasliburu guztietan.
- (3) Ikaslea ordain horiek errespetatuz frantsesez adieraztera saiaturiko baltiz, irribarre eragingo luke: bere bihotzaz mintzatu nahi lukeelarik, ohizko moduan erlijio bati buruz ari dela ulertuko bait litzaioke. Honak halako zehaztasun bat emango lioke G. Flaubert-en harako definizio hari: "Tema: Eskolan, ardura frogatzen du, bertsioak intelijentzia frogatzen duen legez - Munduan, ordea, barre eragiten du teman adituen kontura (*Dictionnaire des idées reçues*. Paris: Le livre de Poche 1959, 432).
- (4) Ikus H. Besse, 1972: 14-16.
- (5) D. Coste, 1970: 12.
- (6) Puntu honi buruz, ikus R. Lado, 1957; F. Debyser, 1970: 31-61. Eztabaida baterako ikus K. R. Bausch, 1971: 45-55; ikus halaber W. Nemser eta Slama-Cazacu, 1970: 101-128.
- (7) Hitz honetan guk ulertzen dugu
- (8) R. L. Ketcham eta J. Collignon-enetik hartutako adibidea, 1961: 12.
- (9) J. R. Ladmiral, 1972: 12.
- (10) Eztabaida baterako H. Besse, 1972: 16-47ra bidaltzen dugu irakurlea.
- (11) Analisi sakonago baterako, ikus daiteke H. Besse, 1974: 27-54.
- (12) W. F. Mackey (1965) konklusio berera iristen da: "Ikasleak beti itzuliko du bere artean eta alferrikakoa da hori galerazten ahalegintzea" (8. Kapituluak).
- (13) J. A. Wordsworth, 1973: 83 (gure itzulpena).

- (14) Kontzeptu hau, hemen, XVII. mendeko gramatikariek eta logikalariek Frantzian ematen zioten zentzuan hartzen dugu, hau da, N. Chomsky-k bere problematikan erabilitako zentzu berean (ikus bereziki "La forme et le sens dans le langage naturel" *Hypothèses-en*, Paris: Seghers Lafont, 1972, 130 eta hurrengoak).
- (15) Ikus L. Malson, 1964.
- (16) Ikus R. Jakobson, 1963: 84.
- (17) K. Richard Bausch, 1971: 54.
- (18) P. Geleff, 1971: 72.
- (19) M. Lederer, 1973: 34.
- (22) Ikastaldi audio-bisualak oso gutxi aldegiten diote "hutsean" funtzionatzen duen hizkuntz-pedagogi tipo honi. Ikus daiteke S. Moirand, 1974: 5-26.
- (23) "Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger en début d'apprentissage d'une langue seconde" delakoan (1972) "itzulpen faltsua" deitu diogu itzulpen-mota honi ("txanpon faltsua" esaten den bezala) baina esamolde hori anbiguo da.
- (24) Ikus daitezke 6. oharrean aipaturiko linguistika "kontrastiboko" obrak. Ikus halaber X. Stannard Allen "In Defence of the Use of the Vernacular and Translating in Class" *English Language Teaching*-eko 3. zenbakian, London: O.U.P.
- (25) Guk alde batera uzten ditugu bi sistema fonologikoren arteko interferentziak, baina bistakoa da unitatez unitate egindako kode-aldaketa horrek ezin duela entzumenezko "erresistentziei", eta ondorioz, adierazpenezkoei mesede egin baino.
- (26) J. R. Ladmiral, 1972: 14.

BIBLIOGRAFIA

- COSTE, D.: "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970". *Langue Française* 8 (1970), 7-23.
- BAUSCH, K.R.: "Linguistique comparée, linguistique appliquée et traduction". *Méta* 16, 1-2 (1971), 45-55.
- BESSE, H.: "Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger en début d'apprentissage d'une langue seconde". *Revue de Phonétique Appliquée* 23 (1972), 3-47.
- BESSE, H.: "Signes iconiques, signes linguistiques". *Langue Française* 24 (1974), 27-54.
- DEBYSER, F.: "La linguistique contrastive et les interférences". *Langue Française* 8 (1970), 31-61.
- FOURQUET, J.: "La traduction vue d'une théorie du langage". *Langages* 28 (1972), 64-69.

- GELEFF, P.: "De deux mots, il faut choisir... le meilleur". *Méta* 16, 1-2 (1971), 69-74.
- JAKOBSON, R.: *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit 1963.
- KETCHAM, R.L. / COLLIGNON, J.: *Patterns of French*. New York: Harcourt, Brace and World 1961.
- LADMIRAL, J.R.: "La traduction dans l'institution pédagogique". *Langages* 28 (1972), 8-39.
- LEDERER, M.: "La traduction: transcoder ou réexprimer?". *Etudes de linguistique appliquée* 12 (1973), 8-26.
- LADO, R.: *Linguistics across Cultures*. Michigan: Ann Arbor, 1957.
- MACKEY, W.F.: *Language Teaching Analysis*. London: Longman, 1965.
- MALSON, L.: *Les enfants sauvages, mythe et réalité*. Paris: Sequana, 1964.
- NEMSER, W. / SLAMA-CAZACU, T.: "A contribution to contrastive linguistics". *Revue roumaine de linguistique* 15 (1970), 101-128.
- MOIRAND, S.: "Audio-visuel intégré et communication(s)". *Langue Française* 24 (1974), 5-26.
- PERGNIER, M.: "Traduction et théorie linguistique". *Etudes de linguistique appliquée* 12 (1973), 27-39.
- WORDSWORTH, J.A.: "On the role of meaning in a second language teaching". *Language Learning* 23 (1973), 80-95.

Itzulpena: José Luis Agote

SINTESIS

Al comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera y cualquiera que sea el procedimiento por el que se enseña dicha lengua, el alumno se sirve siempre de una lengua (la lengua materna en la mayoría de los casos, pero acaso también de otra(s) lengua(s) que conoce de antemano).

Una metodología de la enseñanza de lenguas, concebida como un conjunto de hipótesis tan coherente como sea posible, debe integrar en consecuencia una problemática de la traducción que no esté en contradicción con aquella a la que llegan los traductores y los lingüistas que han tratado de analizar los fundamentos de la misma.

Una problemática de este tipo impone a toda traducción unas obligaciones que la metodología de la enseñanza debe insertar en su problemática específica, problemática limitada aquí al aprendizaje de aspectos orales de la lengua extranjera.

La traducción en las didácticas de lenguas

Someramente, se pueden distinguir cuatro didácticas, de las cuales unas se apoyan explícitamente en la traducción y otras la rechazan violentemente.

1. Ninguna didáctica escapa la "traducción"

- El "método tradicional" o "método de gramática-traducción" utiliza la traducción explícitamente para superar la arbitrariedad de los signos extranjeros. Se proponen ejercicios de "versión" y de "tema".

- El llamado "método directo", que cubre diversas técnicas pedagógicas, prohíbe tanto al profesor como al alumno la exteriorización de su conocimiento de la lengua de partida. El profesor comienza su enseñanza mostrando al alumno signos de la lengua de llegada que denotan unas realidades "concretas", pero se puede subrayar que este método no implica necesariamente que el estudiante haya comprendido el sentido del enunciado mostrado o repetido. Pero si ha comprendido alguna cosa, ha tenido que ser por medio de la traducción. Dicho de otro modo, el estudiante asocia a un significante cuyo significado desconoce un signo de la lengua de partida que supone idéntico al que expresa el signo de llegada, puesto que dicho signo interiormente pensado y aquel significante reflejan la misma realidad.

- La didáctica "audio-oral" o "audio-lingual" quiere ser una aplicación de la lingüística estructural (sobre todo americana) y como ésta no considera con gran prudencia los problemas de sentido, aquélla apenas renueva los procedimientos pedagógicos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Dado que el alumno no puede apoyarse sobre los denotados ni sobre las equivalencias, tratará de apoyarse, sobre todo si está aprendiendo su primera lengua extranjera, sobre las semejanzas que existen entre los significantes y las estructuras de la lengua de partida y la lengua de llegada. Comparando las formas extranjeras y las formas que le son más habituales, dará a las primeras el sentido que habitualmente asocia a las segundas. En este caso el problema de traducción concierne más a la morfología o a la sintaxis que al léxico.

- La didáctica "audio-visual" de las lenguas, en la cual sería aventurado afirmar que todos los procedimientos provienen de una misma metodología, se caracteriza globalmente por el hecho de utilizar imágenes para favorecer el acceso a los significantes extranjeros.

Es comúnmente aceptado, aunque no corresponda a la experiencia del profesor ni al sentimiento del alumno que al principio de su aprendizaje se confronta a este tipo de cursos, que la pedagogía audio-visual permite eliminar radicalmente la lengua materna de la clase de lengua y que "teniendo en cuenta un cierto poder relativo de fascinación de la imagen, ésta última *inhibe* la traducción en la lengua de llegada de la secuencia escuchada". Pero empíricamente parece más probable, sin embargo, que, sea cual sea el tipo de imágenes utilizado en el curso, el alumno es conducido a servirse de la lengua de partida, al menos en sus primeras lecciones: las realidades dibujadas o fotografiadas son identificadas con la ayuda de la lengua de partida y son estas identificaciones las que le permiten adivinar el sentido de los significantes extranjeros propuestos.

2. Condiciones particulares de "traducción"

- Al comienzo del aprendizaje de una lengua el alumno no escucha más que una especie de "magma" al que no puede asociar ningún significado seguro; pero él ya sabe, porque practica ya una lengua natural y porque juega intuitivamente sobre cierto isomorfismo constitucional común a las dos lenguas, que esa serie sonora ha de ser divisible en unidades, que cada unidad debe restituir un sentido dado, que este sentido se refiere a realidades que pertenecen o no a su experiencia, y que estas unidades conforman entre sí ciertas relaciones que él no conoce pero que debe conocer necesariamente si quiere comprender lo que ha oído. En esas condiciones el alumno difícilmente puede apartarse de las particularidades semánticas, sintácticas y fonológicas de la lengua de partida y la lengua materna permanece muy activa. Parece ser que la capacidad inicial de aprendizaje de una lengua se pierde pronta e irremisiblemente, y a partir del quinto o sexto año no se puede separar la competencia lingüística de las estructuraciones propias de la lengua o las lenguas (niños bilingües o trilingües) en que ha sido desarrollada.

- Si se acepta, por tanto, que en el aprendizaje de una lengua es inevitable el recurso a la lengua de partida, debemos especificar las observaciones anteriores sobre las situaciones en que se utiliza dicho recurso, puesto que ello nos llevará a explicar lo que se entiende por traducción al comienzo del aprendizaje de las lenguas.

Las principales premisas de toda traducción son que el traductor debe entender perfectamente el texto que ha de traducir —no se traduce para comprender, sino para transmitir lo que otros no puedan comprender—, y que lo transmitido sea relativamente independiente de las formulaciones y lenguas en que ha sido expresado. El recurso utilizado por el alumno debutante se desarrolla precisamente en sentido contrario y no se trata tanto de una operación traductiva cuanto de una especie de operación de cifrado que con ayuda de ciertos signos se realiza en morse.

Atrapadas entre un recurso inevitable a la lengua de partida y unas condiciones contradictorias respecto a las implicaciones de toda traducción, las didácticas de lenguas tal vez no hayan investigado suficientemente la problemática propia de la traducción.

SYNTHESIS

When one first starts to learn a foreign language, no matter what teaching methods may be used the student must make use of one language. (Normally the mother tongue, but also others which may be previously known to him).

A language teaching method, conceived as a group of hypotheses as coherently as may be possible, should integrate in consequence a problem of

translation which does not contradict that, the fundaments of which, translators and linguists have been trying to analyze.

A problem of this type imposes, in all translations, obligations which teaching methodology should insert into its specific problem, a problem, limited here to the oral aspects of the learning of a foreign language.

Translation in language didactics

Briefly, four teaching methods may be distinguished among them, either translation is explicitly relied upon or violently rejected.

1. No teaching method can escape "translation"

- The "traditional method" or "translation-grammar method" uses translation explicitly to overcome the arbitrariness of the foreign signs. "Version" and "theme" exercises are given.

- The so-called "direct method", which covers various pedagogical techniques, prohibits the external use, by teacher and student, of the language they start out with. The teacher starts by teaching the student that is showing him the "signs", in the language to be learnt, of real concrete things. It may be mentioned that this method does not necessarily imply that the student has understood what has been shown or repeated. But if he has understood anything at all it has been through translation. In other words the student associates the "sign" in the language to be learnt (the meaning of which is unknown to him) with a "sign" in the language he started out with, he supposes them to be the same thing in as much as the "sign" shown to him and the "sign" in his mind are seen by him to be really the same thing.

- The "audio-oral" or "audio-lingual" method is meant to be an application of structural linguistics (mainly american) and as it does not take into great consideration the problems of meaning sense, it hardly renews the pedagogical procedures in foreign language teaching. As the student cannot rely on what is shown to him, nor on equivalents, he will try, -especially if he is learning his first foreign language, to rely on the similarities between the words in the language he has and the languages he is trying to learn. Comparing the foreign word with a similar word which he already knows he will give the normal meaning of the word in his own language to the word in the foreign language. In this case the problem of translation is concerned more with morphology or syntax than with lexic.

- The "audio-visual" method of teaching language, where it may be risky to say that all procedures come from the same methodology, is characterized on the whole, by the use of images to help in the access to the foreign significant. It is commonly accepted (though this does not correspond to the experience of the teacher or the feeling of the student who when he first starts to learn a foreign language is confronted with this type of course) that the audio-visual teaching method enables the radical elimination of the

mother tongue from the language class and "bearing in mind the certain relative power of the fascination of the image, the latter inhibits the translation in the language to be learnt of the sequence which is listened to". It does seem far more probable, however, that whatever type of images are used in the course the student is driven to draw from the language he already has – at least in his first lessons. The objects drawn or photographed are identified with the aid of the "mother tongue" and it is these identifications which help in the guessing of the meaning of the foreign significants produced.

2. Particular conditions of "translation"

– At the start of the language learning the student hears no more than a sort of "babble" to which he can attach no specific significance. But because he already has one natural language, and because he plays intuitively on a certain common constitutional isomorphism of the two languages, he knows that this series of noises must be able to be split up into units, and that each unit must go to make up a given meaning, and that this meaning refers to a reality which he may or may not have experience of. He also knows that these units conform (between them) and have a relation to each other that he does not know, but needs to know if he wants to understand what he has heard. In this situation it is very difficult for the student to separate himself from the semantic, syntactic, and phonologic peculiarities of the starting out language, and his mother tongue remains very active. It seems that the initial ability to learn a language is irretrievably lost early on, and from the 5th or 6th year of life one cannot separate the linguistic competence from the structures of the language or languages (bilingual of trilingual children) in which it has been developed.

– If we accept, then, that in the learning of a language, inevitably one will resort to the first language, we must specify the previous observations made on the situations in which this recourse is used – as in this way we can go on to explain what is meant by translation at the beginning of language learning.

The main premises in all translations are that the translator should understand the text perfectly –one does not translate to understand, but to transmit what others are unable to understand– and that what is transmitted should be relatively independent of the formulations and languages in which it has been expressed. The recourse used by the debutant student is developed precisely in the opposite way and what we find is not so much a translating operation as it is a type of deciphering one, using certain signs as in morse.

Trapped then between resorting inevitably to the mother tongue and some contradictory conditions with respect to the implications of all translation, the language didactics perhaps have not sufficiently investigated the problems to be found in translation itself.