

Itzulpena hizkuntzen irakaskuntzan: humanitateen “bertsio” modernoa.

Jean-René Ladmiral

0. Hizkuntzen irakaskuntzan itzulpenari bere lekua berriro ematera zuzenduko dira hemen azalduko ditugun erreflexioak (1), era horretara orain dela urte batzuk argitaratu genituen zenbait azterketei (2) jarraipena emanez. Baina hizkuntzen pedagogian mugatu beharreko aurrerapen bateratuak izan behar duenari (eta izan daitekeenari) doakionean guk dugun kontzepzio globalaren hesparu zabalagoan kokatu behar dira baita ere itzulpenaren defentsa eta azalpen hauek. Izan ere bertsioa (Herübersetzung) genuen hemen batez ere gogoan, izenburua jartzerakoan hitz hori erabiliz adierazi nahi izan dugun bezala. Izanik, beste alor askotan ere ikus daitekeenarekin batera, denbora apur batetik honuntza, sarritan aipatzen den “berrikuntza pedagogikoa” berriro sorburuetara itzultzeko bidean jarri da, eta hizkuntza arrotz bizien irakaskuntza berriro aztertzerako jo du puntu askotan, hizkuntza zahar (edo “hil”)-en tradizioa (hau da “latina-greko” arenera) hurbiltzeko (modu analogiko edo ez analogikoan) beldurrik gabe.

1. Hizkuntzen didaktika itzulpenaren aurka

Itzulpen ariketen kritika ez da arean egiteke. Aspaldiko urte luzetan itzulpenaren balio pedagogikoa gaitzesten eta kritikatzan aritu izan

da hizkuntzen didaktika naharoki (naharoegi) eta gogor, eta hainbeste aritu ere da non itzulpena hizkuntzen irakaskuntzatik izkutatu kasik egin bait da Frantzian, azalpen ofizialei kasu egin ahal badiegu bederen (3). Eta egoera hau ez da funtsean ezertan aldatzen Alemanian edo beste inon ere. Guk geuk ere azaldu izan dugu zertan gerta daitezkeen temak eta bertsioak ariketa atzerakoia (J. R. Ladmiral, 1979, 26 orr.) hau da, itzulpena "metodo aktiboak" (4) izen generikoaz izendatzea proposatu dugunak erabiltzen dituen ondoan aipatzen diren hiru metodologi-printzipioen aurka doan neurrian:

- ahozkoaren erabateko lehentasuna.
- hizkuntza arrotzean (L2), ama hizkuntzarekiko (L1) zerikusi oro itzuriz barruratzea, interferentzien arriskuari ihes egitearren.
- ikaslea heziketa aktiboaren metodoetan edo oinarritutako animazio baten bidez (espresio/situatze/komunikazio edo motibazio) mugierazi eta "inplikatzeko" (5).

Egia da, baita ere, bestalde, gaur egun halako "berpizte metodologiko" bat ari dela gertatzen eta itzulpenaren ukatu ezin den come-back bat jarri dela martxan. Bestela ere joera hau ez da atzo sortua. Honen banakako adierazpenak agertu izan dira hirurogeigarren hamarkadaz geroztik ere zenbait espezialisten lanetan (J. Darbelnet, 1963), azken urteotan iritzia arras zabaldu baino lehen (6). Bestenaz, bada, metodologoen itzulpenaren aurkako anatema egin badute ere, irakaskuntzan ari direnek ez diote guztiz uko egin itzulpena, gehiago edo gutxiago baina betiere erabiltzearen heresia xumeari (7). "Metodo zuzenak" berberak, Frantziako agindu ofizialek definitzen duten moduan, permititzen du guk "gutxieneko itzulpen" deitu dugun pekatu arina, hizkuntzako klasean landutako testua ondo ulertu den ala ez ziurtatzearen (J. R. Ladmiral, 1979, 28... orr.).

Gainera, joera orokor horren barruan aldaerak daude aztertzen ari garen hizkuntza arrotzak irakasten diren gizarte industrialetako (hizkuntza bakarrekoak suposatzen direnak) "instituzio pedagogiko"-en hesparru zabal samarrean. Horrela, bada, itzulpena baztertzen duen debeku metodologikoa, badirudi, paradoxaz, lehentxeago hautsi izan dela, erauzi ez bada, Alemania Federalean Frantzian baino. Badirudi, beraz, historiaren erlojua Rhin-aren beste aldean azkarrago ibiltzen saiatzen ari dela, denbora joana berriro irabazi eta hizkuntzen didaktikan mende honetako debatean zegoen egoerari buelta eman nahiean edo -ez gara ordea hemen berriro ekinahal berean arituko, pedagogi

arloan oraingo honetan, "décalage historiko" (alde baterako edota besterako) delakoaren tesia argitzen; tesi horren berorren argitara (?) saiatu bait da hainbat historilari, soziologo eta bestelako "zibilizaziolari" Frantzia eta Alemaniaren arteko erlazioa ulertu nahiz... Gogora dezagun bidebatez estudio hau berau hasiera batean binomio horren gainean kokatua dagoela, izan ere edozein gogoeta egoera jakin batean ematen bait da, ingurumari sozio-historiko —eta linguistiko ere bai kasu honetan— batetik abiatzen, alegia. Hipotesia, jakina, izango da, proposatutako analisi horiek berak beste edozein hizkuntzak harreman pedagogikoan jartzen dituzten abagunetara ere zabal daitezkeela orohar (8).

Horrela, bada, "alemanerazko bertsioa" da bereziki hemen darabilguna, hau da: hizkuntza arrotza den alemanerazko sorburu hizkuntzatik (L2) ama-hizkuntza den frantzesezko xede hizkuntzara (L1) egin behar den itzulpen pedagogikozko ariketa. Betiere ikuspuntu horretatik, adieraz daiteke gainera itzulpena bi herrialdeetako bigarren mailako eskoletatik kanporatua izan bada ere orohar, alemanek gogo hobez hartzen dutela bertsioa, eta frantzesek berriz tema dutela nahia-go. Edukazio sistema biek duten arazo larria (agian Alemaniak larriagoa, halere) da, ordea, unibertsitatea —non itzulpena dextente erabiltzen den ariketa bait da— eta bigarren mailako eskola —non alde batera utzi nahi den erabat itzulpena— ez datozela bat; horrek bi kalte-modutarako bidea dakar berekin: eskolako haur direnak prestamen eskaseko unibertsitari bihurtuko direla garaia datorkienean, eta hauek beren aldian irakasle "desfasatuak"...

Baina hemen aipatu nahi dugun berpizte metodologiko hori, itzulpena berriro ezartze hutsera baino askoz harago iristen da. Orain arte ukituezinak iritzita zeuden printzipio asko ukitzen ditu eta hizkuntzen didaktikan gaur egun nabarmentzen eta sentitzen ari den mugimendu orokorrean parte hartzen du. Areago, berpizte hau, hezkuntz arazoa bere orokorrean jotzen ari den krisialdiaren testuinguruan kokatzen da, eta krisi hau, askotan esan den bezala, "zibilizazio krisi" bat izateraino hedatzen da. Hortik, bada, eta gisa bereko terrorismoari jarraiki "iraultza linguistizista" bat, "kontrairaultza" neo-humanista baten tentazioa edo, metaforaren hariari jarraitzeko, "faszistizazio" teknizista edo agian "miserabilista" besterik ez dena, hizkuntzen didaktikan.

Zehazki esateko, metodo modernoan "ordezkoa ziurtatzea" da arazoa (J. R. Ladmiral, 1975 a, 13 orr.). Metodo hauek oso eragin

haundia dutela egiztaturik geratu da, bai bigarren mailako ikasketetan, bai eta helduen prestakuntzan ere, bigarren hizkuntza baten hasierako ikasketak segurtatzeko, baina aitortu beharra dago derrigor, orde, hasierako fase horretatik aurrera, guk kasu honetan "hegal-dapen zikloa" (ibid.) deitu dugunetik aurrera alegia, onartu beharra dago, bada, psikopedagogia aktiboak eta hizkuntzalaritza modernoak bultzaturiko metodo horiek, indar gabe gelditzen direla berehala. Puntu jakin batetik aurrera, bigarren mailako ikasketetan bigarren urtearen amaieran gutxi gora behera koka genezakeen puntu batetik aurrera alegia, erabiltzen duten metodologiak eramaten du, ez bakarrik "hain ohitura mental gogaitkarria den hur ematea" bultzatzera (J. Darbelnet, 1963, 351 orr.), baina baita psitazismoa ere, errazten duela suposatzen zaion "komunikazio gaitasun" sona haundiko eta enigmatikoko hori alegia, azkenean (stricto sensu) interakzio bat besterik ez dena, hau da "portaeren sinkronizazio mimetiko" hutsa (J. R. Ladmiral, 1975 a, 16 orr. eta beste). Ukatu ezin den aurreraezintasun bat gertatzen da, eta badirudi aipatutako materiale pedagogikoen inolako optimizazioak ere ez duela zuzentzen (9) progresio pedagogikoa, une horretatik aurrera atalase maila izango duen puntu horretatik haruntzago eraman ahal izateko.

2. "Kehre"-aren printzipioak

Ordezkatze hori ziurtatzearen estrategia pedagogikoa bete betean itzulikatzea, biratzea, edo areago itzulinguratzea proposatu dugu guk, hizkuntzen didaktikaren alor honetan, oso bestelako erregistro batean, zenbait iruzkilarietara Heidegger-en lehenengo filosofiari bigarrena oposatzeko aukera ematen dien Kehre famatuak garrantzia berbera duena (10). Analogia filosofiko hau, bestalde, konparazio erretoriko hutsa baino gehixeago da: "Bigarren Heidegger"-ek (der späte Heidegger) Sein un Zeit etengabeko erreferentzia duen bezala, era berean metodo aktiboen aurrean dagoen alternatiba hau ez da hizkuntzen irakaskuntzak dituen arazoentzako "beste" erantzun bat, "bigarren" hain zuzen kronologikoki besterik ez bait da; diskurtso filosofikoa nola erabiliko dugun azaltzeko bidea ere badugu... Zentzu berean jarraituz, printzipio orokor batzuk aintzat hartzea proposatuko dugu:

(I) Lehen eta... ororen gaineko printzipioa da, hasieratik bertatik adierazi dugun bezala, ez hainbeste "tema eta bertsioa" berriro onestea (Darbelnet, 1963, 352 orr.), "itzulpena" berriro onestea baizik; eta esaten badugu gainera "pedagogia eraberritu" egin behar dela, esaten dugu batez ere, alde batetik "tema eta bertsioaren arteko asimetria" dagoelako (Ladmiral, 1979, 43... orr.), eta asimetria hau kontutan eduki behar da, gure ustez, bertsioari lehentasuna biziki emanaz temaren aldean, eta beste aldetik guk defendatzen dugun "alemaniar bertsioa" delakoa aurretik kritikatu dugun itzulpen pedagogikozko ariketa neurri batean edo bestean artifiziala inolaz ere izango ez den heinean. "Itzulpen mintegia" deituko dugunaren alorrean itzulpen "itzulpenezko"-ren ikuspideari jarraitu beharko zaio (11). Osterantzean, oinarritzko adosgune zabal batetik aurrera, ez goaz gu, Jean Darbelnet bezala "tema eta bertsioa bueltatze" hutsera (J. Darbelnet, 1963, 354 orr.), zeren banakako esaldi isolatueei dagokien gramatika eta itzulpenezko deitzen zen metodo zaharretik aldendu besterik ez bait du egiten, (cf. Ladmiral, 1979, 166... orr.) eta beraren "oso bestelako asmo" delako hori ez bait litzateke itzulpen unitateak mugatzea besterik izango, hau da, hitzez hitzezkoak sortzen dituen errebeskeriei itzuri egin diezaieketen "hitz multzoak" mugatzea besterik ez (J. R. Ladmiral, 1979, 203... orr.).

Era berean ez da nahikoa, maina edo "habilezia" (Fertigkeit) berezi eta meneragaitz bat bailitzan ulertutako (K.R. Bausch, 1977, 526... orr.) itzulpen pedagogiko edo "komertzial"-eko "eskol-ariketen" alde mintzatzea (J. Darbelnet, 1963, 351 orr.). Horrela, bada, garrantzia haundiko arazoa da hizkuntzen irakaskuntzaren bostgarren helburu (bostgarren skill edo Fertigkeit) bezala ez ote litzatekeen ezarri behar itzulpenarako gaitasun edo itzultzaile gaitasun (translatorische Kompetenz) kasik profesionala: ez al litzateke, bada, beharrezkoa, gure ikasleek mintzatzen eta ulertzen, irakurtzen eta idazten jakitea bai, baina itzultzen ere jakitea (F.R. Weller, 1977, 485... orr.)? Arazo honek, faktore pedagogiko eta sozial asko dakar berekin, itzulpenaren eta hizkuntzen irakaskuntzaren arazo bikoitzaz haraindi; eta ezin da esan bostgarren helburu honen alde mintzo diren autoreek, nahasmenduari erabat itzuri egiten diotenik, beraien lumaren puntan "itzulpenak" esannahi zabalegia hartzen bait du, non sar bait daiteke hala hizkuntzarteko bitartekotza orohar, nola hizkuntzen didaktika bere ere ("oro da orotan eta alderantziaz" printzipioari jarraituz!). Nola-

nahi dela ere, eta debatearen hondoraino jaitsi gabe, uste dugu gutxienez alde batera utzi behar dela itzulpena ariketa moduan instituzio pedagogikoaren ghettoan gordetzen duen banakera (J. R. Admiral, 1979, 40... orr.) eta "itzulpen mintegian" egiazko egoeren itxura egin behar dela, non itzulpena, nahiz eta ezin esan egiaz "profesionala" denik, parametroak definituak eta gertagarritasuna zehazki ziurtatua dituen komunikazio-estrategia baten barruan esplizituki kokatuko bait da.

Arlo honetako literatur espezializatuan maiz aurki daiteke itzulpena kontrolerako prozedura dokimologiko bezala edo ikastearen eragile pedagogiko bezala, elkarren kontra jarriak; autore gehienak lehenengo aukeraren alde azalduko dira, baina bigarrena berriz ez dute, ahalik eta modu mugatuenean besterik, onartzen. Argi dago, beraz, guk hemen agertzen dugun geure tesia, joera orokor horren aurka doala. Eta adierazi behar dugu, baita ere, geure aldetik hori ez dela pedagogiazko hautapen bat besterik, hau da: oraindik frogatzeke dagoen postulatu bat. Guk, hala eta guztiz ere, hiru oharpen ekarri nahi ditugu hautapen horren alde. Hasteko: itzulpena kontrolerako bide soil bat izan ordez eragile pedagogiko ere bilaka daiteke, hemen azalduko kondiziotan bada, eta zehatzago esanda aurrerago definitu asmo dugun "itzulpen mintegia"-ren hesparruan. Bigarren: horrela ez izatekotan hobe da hautapen biak baztertzea, guk "interferentzia dokimo-pedagogiko" deitu dugunaren eragin kaltegarriei itzuri egingo badiegu: azken azterketa itzulpen baten bitartez bideratzen baldin bada, era berean bukatu ohi da ikastaroen iharduna ere, era horretara ikasketak hori edukin dokimologikoz betetzen delarik (J. R. Admiral, 1979, 69... orr.), ez baldin bada behintzat irakasleak bere kargu utzi dizkieten ikasleen eskol-etorkizunaz batere ez arduratzea hautatzen duelako... Azkenik, bada, ikuspuntu psikolinguistikotik ikusita, gure hipotesia da itzulpenak (itzulpen mintegiaren bitartez beraren pedagogia "eraberritu" ondoren, noski) berak ematen duela aukera ikasketaren prozesuan hizkuntzaz "jabetze"-aren lekua hartuko duen "ikastea" gerta dadin.

(II) Benetako "bertsioa" ez bada ere, gutxienez hizkuntza arrotza (L2) jatorri-hizkuntzatzat (Herüberstzung) duen itzulpena bada, inplizituki erabateko lehenetasunaz tratatzeko gehiegizko joera dagoen sor-kuntza gramatika delakoaren oso bestelakoa den jasotze-gramatika

baten berarizkotasunean ezarri beharko da azentua. Areago, "jasotze-gaitasuna" sustatzea komeni du, horrela "hiztegi pasibo"-aren aspal-diko ideiarekin topatzen gara. Bestenaz, temaren aurka zuzentzen dira batez ere itzulpen pedagogikoari egotzi dakizkioken kritikak (J.R. Ladrón de Guebara, 1979, 47... orr.). Horrelako hautapena egitea, alegia, metodo modernoek lehenengo mailan garatzen duten oinarritzko gaitasunaz haraindi, bigarren mailarako batez ere jasotzailea izan behar duen gaitasun baten (12) aldeko aukera egitea, soluzio errealista da, errealitatei begiratzen badiugu, hau da: hizkuntzen irakaskuntzak topatzen dituen eragozpenei begiratzen bazaie. Hartu beharreko erabakia da hau dudarik gabe, jaso ditzakeen baina erantzuteko toki egokiena hau ez den objektu guztiak arren. Argi dago, bestalde, xede-hizkuntzat ama-hizkuntza (L1) duen itzulpenean erabiltzen dela batez ere halako gaitasuna. Itzulpenak garrantzia haundiko lekua zuen aintzinako hizkuntz-irakaskuntza moduak ematen digu horren exenplu argia, bertan tema ez bait da, argi dago, egituren finkatzaile besterik, jatorrizko mintzalarien eta gaurkotze-egoeren faltaz...

(III) Ikuspegi horri jarraituz, ahozkoaren lehentasuna berriro auzitan jarri beharko litzateke eta idatziari aintzinako hizkuntzen irakaskuntzan lortu duen lehen mailako lekua berriro eman. Jasotze-gaitasunaren hautapen errealistak suposatzen du, testua ikuspuntu ezberdinetatik aztertu ahal izateko, eta bigarren mailako gaitasun honek berez duen metahizkuntz-kontzientziak erabilgarri bihurtuko dituen erredudantziak hatzematik aukera ematen duen euskarri materiala dagoela (13). Itzulpena ikuspuntu honetatik irakurketarekin identifikatu ohi da, haren egikunea da (14), ahalezko izatek izatezkora pasatzea. Hizkuntzalaritza hutsari zibilizazio ikasketak (Auslandsunde), literaturazkoak... lotzen dizkion filologia baten osagarria hizkuntzen didaktikari inposatzen dion bitartekoa da idatzia. Itzulpena ere "filologia aplikatua" izanik, Humanitate klasikoaren bertsio modernoa da dudarik gabe (15).

(IV) Hizkuntzen irakaskuntzan metahizkuntza gramatikal edo linguistikoa berriro ezartzea ere komeni da, bai eta ezagutze-prozesuei gero eta leku zabalagoa egin ere, metodo aktiboak direla eta lehenengo hegaldatze-faseak karakterizatzen duen eta guki siltasun metalinguistikoa izena eman diogunaz haraindi (16). Horrela, bada, ez

dago zertan itzulpenean atzeramendu bat ikusterik, guk hizkuntzen didaktikan defendatzen dugun "errealismoa" etsimena bailitzan. Izan ere, hizkuntzen pedagogiaren plan orokorrean ez du metahizkuntzak bakarrik izan behar, halaberharrez, ikasketa esplizitu baten gaia, besterik ere bada. Ez dugunez gaurdaino, hizkuntzalaritzak oraindik ezin eman duen hizkuntza irakatsien behar bezalako deskripziorik (17) "egoeran" jarritako, hau da, itzulpenak elkarren ondoan jartzen dituen hizkuntz-sistemen konparaketa izango da metahizkuntz-kontzientzia lortzeko lokarrik onena. Irakasleak horrela, metahizkuntz-maieutika bat eraman ahal izango du aurrera, itzuri eginez era berean linguistizismo positibistaren arriskuari, nolabaiteko lantxo praktikoei eta enpirikoegienari eta, nola ez, alde batera utzi behar izan duen isiltasun metalinguistikoari. Hizkuntzalaritza kontrastibotik estilistika konparaturainokoa (18) itzulpena piskana-piskanaka filologia hatzematera iristen da azkenik.

(V) Ikusten da, beraz, ama-hizkuntzak (L1) duen garrantzia, eta ez da nahikoa hegaldak ondorengo bigarren fasean jasaten duen debekua altxatzea; baina haruntzago joan beharra dago. Erronkazale samartzat har nazaten arriskuan jartzen banaiz ere esango dut, hizkuntza arrotzen irakaskuntzan bertan ere ez duela hizkuntza arrotzak zertan izanik derrigorrez gauzarik funtsezkoena; areago, gutxi falta zait esateko nor beraren hizkuntzaz hobeto jabetu ahal izateko ematen den buelta bat besterik ez dela hizkuntza arrotza... Dena den paradoxa hau ez da hasiera batean irudi dezakeen bezain nabarmena, tautologia litzateke gogora ekartzea orain hizkuntzen irakaskuntza ez dela hezkuntzaren testuinguru orokorrean ezartzen den elementu osagarri bat besterik, eta haren menpe egon behar duena. Bertsioa, sarritan esan bezala, frantzesezko ariketa da (19) kasu honetan ama-hizkuntzan burutua, alegia, eta hala da a fortiori "itzulpen mintegia" ere. Baina eduki dezagun betiere kontutuan ama-hizkuntzaren erabilera-aren berebaitakoa den hizkuntzaren funtzioa dela itzulpenaren irakaskuntza Humanitateak deituriko hesparruan sartzen laguntzen duena... eta horrela gertatzen da zentzuzkoa kontsideratzea Frantzian hizkuntza klasikoetako irakasleek latina eta grekoa frantzesarekin batera irakastea, edota Alemanian ohizkoa gertatzea irakasleek beren Fächer ("irakasgai" "Irakaspide")-ren artean alemanera (L1) eta beste hizkuntzaren bat (L2) izatea, etab.

Oraingoan, aurretik azaldu ditugun printzipioei buruzko ohar batzuk egin behar ditugu. Lehenik: zerrenda irekia dugu hau, noski (20) eta elkarren arteko lotura formulazio kontua da, izan ere argi bait dago denak elkarrekin loturik daudela, eta elkarrekin dauden aldetik jokatzeko dute hemen aztertzen ari garen itzulpenaren berriroko onenaren alde ere. Bestela ere, printzipio hauek ez dira erabat berriak, han-hemenka agertuak bait dira nahas-mahas, orokorrean azaldu dugun berpizte metodologikoan. Horrela, bada, metodo berriei kontra egiteko erabakia, beharra (psikologikoa) bertute (pedagogikoa) bihurtzea baino zerbait gehiago nahi duen proiektu orokor eta sistematiko baten barruan kokatzen da. Defendatzeko dugun estrategiaren itzulikatze hau (Kehre) —behin ikasleek maiztasun haundiko tasā duten oinarritzko egiturak hartzen dituzten elebitasun koordinatuzko uharte tartean (oinarrien automatismoak) bereganatu dituztenean (21) itzulpena lehen planura ekartzen duena— metodo modernoek topatu ohi duten atalaseak berekin dakarren arazo pedagogikoarentzako erantzun bat da.

Dena den, hautapen pedagogiko honek badu eutsiko duten pedagogian onargarri bihurtzen duten zenbait elementu. Argi eta garbi egiaztatu da hizkuntza baten ikaskuntza (lato sensu) aldizkako fenomeno dela (J. R. Ladmira, 1979 a, 14... orr.). Era berean, S. Krashen-ek inguru formal edo instituzionaleko ikaskuntza (learning), inguru ez-formal edo naturaleko jaketak kontrajarrit egiten dituen hipotesien barruan (1976, etab.) badirudi itzulpena den eragingailu pedagogikoak ordezkatzailerik bezala funtziona dezakeela, edota ikaskuntzaren "input"-ak (elebitasun compound), benetako jaketak baten gai izateko aukera emango dien barruko umotze psikolinguistikoaz aurretik, biltzen dituen galbahe bezala. Printzipio hauek aurrera eramateari doakionean berriz, esan beharra dago argi ikusi dela, metodo modernoek bidez, hizkuntz-laborategia bera ere erabiliz, latina eta grekoaren irakaskuntza berritzeari ekin diotenek egin dituzten esfortzuen pare parean (J. Debut, 1974) eta beraien alderantziz, oin buruka, eramaten gaituela hizkuntza bizien irakaskuntza aspaldiko hizkuntzen irakaskuntzara hurbiltzera.

3. "Itzulpen mintegia"

3.0. Itzulpena berriro garai batean izan zuen lekura ekartzea eta beraren pedagogia berritzea, berriz ere esango dut, ez da "iraultza" pedagogiko berririk aldarrikatzea, aurrean egin ditugun analisien asmo "erreformistan" dago gehiago, zenbait gehiegikeria gogora ekarri eta gehiegi gaitzetsi izan diren ohizko ihardunen jasotzeak ekar zezakeen onaz ere, neurri batean behintzat, ohartaraztea. Honen betetzeko proposatzen dugu hizkuntzen irakaskuntzan lehen mailako lekua egitea (bigarren fasean halere, hau da: behin "hegaldapena" ziur dagoenean, lehen esan dugun bezala) guk itzulpen mintegi deitu dugunari. Berau ohizko "bertsiozko L.P. (lan praktikoa)"-etatik be-reiziz definitzen dugu, nahiz ez erabat kontrario bezala. Aurrean azaldu ditugun printzipio guztiak aurrera eramateko joera duela naba-ri zaio betiere. Praktiko gara honetan eta nahikoa dugu unibers-itate mailan izan dugun iharduera pedagogikotik estrapolazioa egitea, hizkuntzen pedagogia esperimentalista baino klinikoa den bat burutu asmoz.

3.1. Testuen hautapena

Hartu beharreko lehenengo erabakia itzultzeko testuari dagokiona da. "Testu laburpen"-ak berekin dituen eragozpenak gainditzearren gaur egun "benetako dokumentu" izenarekin ezagutu ohi denaren alde jokatu dugu, hau da: hartzen ditugun testuetan beraietan daude emanak itxitura-erizpideak, eta horrela "pedagogoaren artaziei" ihes egiten diegu, bai eta halako "testuinguruaren neutralizatze sistema-tikoari" ere, zeinaren eragozpenak hainbatetan aipatu bait ditugu (J. R. Ladmira, 1979, 64... orr.).

Horrela, bada, hizkuntza (L2) ingurunean ezarrita dago berriro -ingurune hitzaren bi zentzuak hartuta, hau da: bai mezuaren egiazko "ingurua" (hizkuntzaz kanpoko), bai anglosaxoiek "ko-testu" deitu ohi dutena ere-. Puntu hau oso kontutan hartzekoa da motibazioaren planuan, ikasteko hain beharrezko delarik, lehenengo saiotoako ba-liapide ludikoak agortzen direnean eta hegaldaren lehen fasean egin daitezkeen aurrerapen ikusgarriak ezinezko bihurtzen direnean man-tentzen hain zaila dena. Testu hauek, horrela, multzo zabalago baten

barruan kokatuak, pedagogiazko ardura faltaren "ontzi itxia" deitu dugun horretatik kanpora aterako dira (ibid. 73... orr.) eta motibazio elementuaz gain, ikasleen funtsezko heziketarako laguntza ekarriko dute.

Testuak, gutxi gora behera garai honetako "filosofo" direnen lanetatik hartu ditugu –"filosofia" hitzak Frantziako Institutio pedagogikoan duen zentzu zabalean hartuta, hau da: bere baitan hartzen dituelarik zientzien logika, antropologiapsikoanalitikoa, pentsamentu politiko orokorraren eta giza-gaien zati haundi bat, etab. Esandakoaren haritik aukeratu ditugu, bada, Freud edota Marx, E. Fischer edo W. Reich, Max Planck, Kant edo Heidegger-en "artikuluak", saio edo hitzaldiak... edo oraindik ere hobe dena, Nietzsche-ren eta Th. W. Adorno-ren aforismoak.

Diskurtso filosofikoaren hautapena irizpide linguistiko, pedagogiko eta "instituzionaletan" oinarritzen da. Aldi berean zailak, zorrotzak eta tinkoak (edo "sakonak") diren testuak nahi ditugu, astiro egin beharreko irakurketa eskatzen eta merezi dutenak, testua landuko (zentzu etimologikoari jarraituz) duen irakurketa alegia. Bestela ere, kontzeptualizazio filosofikoak duen edukinaren logikak "esangura eraikitzeko" aukera ematen duen erredundantzia "pragmatikozko" edo areago semiotiko-semantikozko elementu erabakiorra dakar berekin (22). Bertan erraztasun faktore bat dago, funtsezko heziketaren ikuspuntuari eta motibazioaren eragileei gaineratu egiten zaiena; honek guztiak etengabeko erreflexiora darama, bai eta taldeko eztabaidara ere, eta horien ondoren gerta daiteke benetako itzulpen lana, irakurketa-idazketa baten zentzu estuan (H. Meschonnic, 1973). "Itzulpen mintegian" guk ulertzen dugun eran, ez da testuen interes guztia lehenengo irakurketarekin ahitzen, testu bakoitzak azterketa sakon eta luzea izango du, aldian aldian egina (hau da, instituzio pedagogikoaren barruan zenbait "ekitalditan" banatua).

3.2. Egitarau pedagogiko baten aldiak

3.2.0. Hasteko, itzultzeko testua polikopiatuta emango da; ez da hau gauza hutsala, horrela ikasleak marrazteko aukera izango bait du (materiala "landu"), espazio tipografikoaz jabetuko da eta daukan informazio metalinguistiko gehiena, eta batez ere konnotazioen uniber-

tsoari buruzko ohar “mikroskopikoak” bertan bilduko ditu; ondoren, ikusiko dugu gero (cf. 325), testua bera gertu behar du izan ikasleak, beti eskura. Orri polikopiatuak izanik kantitatea muga daiteke ikasle bakoitzari ale bat baino gehiago eman ahal izateko moduan, eta hala komeni ere du egitea, lanaren lanaz materiala hondatu egiten bait da. Arrazoi hauek direla, eta aztertuko diren testuen kopuru txikiagatik ere, ez da beharrezkoa eskuliburu edo testu-bildumarik erostea, nahiz eta ikasleek, hori bai, lan tresna askorekin aberastu beharko duten beren liburutegia.

3.2.1. Testua etxean prestatu beharko da lehenik –garai batean batxilerrek egin ohi zuten bezala, denbora luzea latina edota grekozko “prestaketak” hain zuzen ere deiturko horretan emanek” hau da: eskura dituzten lan tresna guztiak bete betean erabiliz: hiztegiak, hizkuntzen artekoak eta batez ere hizkuntza bakarrekoak (bai L1-entzako eta bai L2-rentzako ere), gramatikak (pluralean!), bai eta merkatuan dauden bilduma, agenda, vademecum eta hizkuntzarekiko beste edozein gida arauemaile... Testu jakin bati lotutako itzulpenaren helburua autoinformazioaren eragile bihurtzen da, irakatsitako hizkuntzaren hesparru hutsetik askoz haruntzago abiatzen da eta, esango dugu beste behin ere, ikasleen funtsezko heziketan parte garrantzitsuagoa hartzen du.

3.2.2. Ikasgelako lehenengo lan aldia jatorrizko testuaren gainean arituko da. Etxean egindako presta-lanak agertu dituen hutsuneak orraztu, osatu eta zuzentzen ditu. Orduan da jatorrizko hizkuntza arrotzari (L2) buruzko jakintza metalinguistikozko igorpen masibo eta sistematikoa egiteko unea, geure kasu honetan alemanerari buruzkoa hain zuzen: gramatika-jorraketa, gramatika arloan zabaldu-tako oker edo hutsuneen berrikusketa linguistiko sakonak, fitxa idiomatikoak, estiloari buruzko adierazpenak, etab. Guzti honi gaineratuko dizkiogu perihizkuntza izendatu dugunaren elementuak; elementu hauek testuaren datu linguistiko hutsak zabaldu eta gaurkotu egiten dituzte: jatorrizko kulturari (Landeskunde) buruzko “zibilizazio”-informazioak, literatur-historia (zeinaren barruan kokatzen bait da testua) ere, eta testuaren gaia den, testuak “ukitzen” duen horri buruzko datu “sigmatikoak” (23). Ikuspuntu honetatik garrantzitsuena ezagutza hauen igorpen masiboki didaktikoa testuaren inguruan egitea da, testu jakin batenean, oroimenak jasoko duena alegia.

Lan honek, azken finean, eta batez ere, oinarritzko itzulpen deitzen dugunera darama, hau da: xede-hizkuntzako (L1), kasu honetan frantzesezko, parafrasi plural eta ahozkoa. Hortik sortzen da (neurri batean) "frallemand" hizkera mordoiloa, non jatorrizko alemanerazko "arbeitssteilig", xedezko "frantzesean" itzuli bait daiteke *división du travail*(*que(ment)*), eman daitezkeen adibide askotatik bat ematearren... Bertan *third language* fenomenoak gertatzen da, Alan Duff-ek itzultzaileen-interferentzien eraginpean dauden horiek xede-hizkuntzan egin ohi dituzten okerrei buruz mintzo denean adierazi nahi duenaren zentzua emanez esamolde horri. Guk, ordea, uste dugu, hizkuntzarteko uztartze zilegizko ez den honek semantizatze joera heuristikoa duela: L1-en ohitura murrizak hautsi eta L2-koa den inbentario semantikoa "aldatzea" posible egiten duen zeharbidea bait da. Behin hasierako txundimena gaindituz gero, prozedurak daukan kilikamenak beraren alde egiten duela iruditzen zaigu, bai teoria pedagogiko eta psikolinguistikoaren mailan, bai eta ikasleen erreakzio espontaneoren mailan ere. Izan ere, sortzez xede-hizkuntzako hitzun izanik, jatorrizko hizkuntzak L2) sortutako interferentziak gertatzeko arriskua oso ahula da; hizkuntz-bortxa txiki hauek, ordea, L1 objetibatzeko aukera ematen dute, kontzientzia argiagoa sortzeko eta kontrolerako bideari lotzeko (monitoreo) aukera ematen dute, beraz, bestela iruditu arren, beraien adierazpideak zehazteko eta L1-ean interferentziei aurre egiteko ahalmena garatzen lagun dezakete. Area-go, erreflexio metalinguistikoak hizkuntzalaritzak kontrastiboaren itxura hartuko du.

3.2.3. Jasotako informazio hau guztia ondo aztertu eta jatorrizko testuak zailtasun gehiagorik azaltzen ez dienean ikasleei, beraiek etxean egin beharko dute klasean landutako testu(zati)-aren arretazko itzulpena. Xede-testu hau(ek) bertsio(ak) kontsideeratuko d(it)ugu: Lehenik, bertan zerbait badelako, ohizko "bertsioa" itzulpen pedagogikoaren irudizko kasu bezala gogoan hartu gabe egoterik izango ez lukeena (J. R. Ladmiral, 1979, 40... orr. eta 50... orr.), baina baita nork "bere" irtenbidea proposatzen duelako ere, jatorrizko testuaren xede-hizkuntzako "bere bertsioa" hain zuzen.

3.2.4. Ondoren, xede-itzulpena deituko dugunaren aldira pasako gara. Eta honetan, berriz, ikasleek proposatutako bertsio bakoitza har

daiteke kontutan eta seriozki eztabaidatu bigarren lanaldi batean, aurreko ekitaldian jatorrizko testuaren zailtasunak argitu ondoren. Honen bidez kontrol dokimologikoak gehiegi markatzen duen pedagogi ezezkorraren gabeziei itzuri egin ahal izango zaie (J. R. Ladmiral, 1979, 71... orr.). Pedagogia ezezkor hau "pedagogiazko arduragabeziaren" egitura orokorrean kokatzen da, eta ohizko zuzendu beharrekoaren "ariketa magistrala"ri ghegizko balioa aitortzen dion era berean (ibid. 73... orr.) ikasleak beraien konpetentziaz desjabetu egiten ditu, ama-hizkuntza dutenaren (L1, hemengo honetan frantsesa, xede-hizkuntza) araua bera ere gainobjetibatuz. Esandako itzulpen mintegiak ez du, beraz, hasieratik ezarriko zuzendu beharreko ariketa magistralaren monopolioa, era horretara, proposatzen dugun ariketa desberdinen ebaluaketa diferentzial eta diferentziaturako aukera emanez. Era berean, L1-en baliabideren gaineko lan sakona egitea permititzen du eta azal ditzake ordura arte ikasleek ohar gabeen (L2)-n egiten zituzten hutsuneak. Idazkera-lanaren (24) gainean aritu ahal izango da horrela, bai eta xede-testutik (L1) jatorriko testura (L2) eta alderantziz etengabe dabilen joan etorriak sortzen duen elkarren arteko dialektikaren gainean ere (J. R. Ladmiral, 1979, 232... orr.). Joan etorri honek estilistika konparatua irakasketeko eta disimilazio pertsonalerako aukera ematen du, darbiltzan bi hizkuntzetarako bakoitzak eduki dezakeen sentsibilitatea areagotuz. Taldearekin —eta beraren laguntzaz, ikasleek proposatutako "aurkikuntzarik" ote dagoen begiratzaz adibidez— egindako lan (hizkuntzalaritza klinikozkoa esango genuke) hau amaitu ondoren proposatuko du irakasleak bere bertsioa den xede-itzulpen bat (25).

3.2.5. Hitz batean, hizkuntza arrotzezko jatorrizko testuak, etxean ikasitako eta klasean "buruz" ahoskatutako errezitazioa emango du, aintzinako hizkuntzen irakaskuntzan egin ohi zen legez. Memorizazioko azken etapa hau behar beharrezkoa da: Hasteko, eta batez ere, landutako testutik aurreko etapetan eskuratutako ezagupenen multzoa finkatu egiten duelako, Gestalt psikologiak deskribatu dituen fenomenoaren moduko asoziazio-oroitze fenomeno global baten bidez; testuak, beraz, hizkuntza arrotzaz jabetzera daraman bidean dauden balizak dira. Memorizatze honek ezartzen ditu, gainera, ikaslearengan, ondoren zenbait transformazio (sintaktiko, morfologiko eta "lexikalak") egiteko aukera emango dioten oinarritzko egiturak

izango zaizkion esaldi konplexuen eskemak; honek emango dio L2-n sintaxi konplexua ondo erabiltzeko aukera —Hiztegi mailan egiten diren irabazi nabarmenez ez mintzatzearren. Berririo esango dugu: aintzinako hizkuntzen (edota hizkuntza bizien) irakaskuntza tradizionalak intuitutako zenbait ikasketa-modu berririo argitaratu ekarri nahiean gabilta.

3.3. Hizkuntzen irakaskuntza itzulpenaren barruan

Proposatu dugun ereduan, ikusi da, itzulpen mintegiak hartzen du leku guztia; hala da, bai, hizkuntza irakasteko hesparru globala bihurtzen da (horixe esan nahi du irakurritako estudio honen izenburu orokorretik konklusio honen barne-izenburua sortzen duen kontrameta-morfosiak...). Berriz ere esango dugu: inolaz ere ez dugu sinisten pedagogia espermentalistaren zehaztasun faltsu eta antzugarrian; esperientzia singular bat besterik ez da (denak bezala!), eratzen duten parametroek baldintzatua, eta kokatua dagoen unibertsital hesparruak bereziki baldintzatua halere (26). Baina uste dugu mutatis mutandis estrapolatu egin daitekeela, hau da: horretan saiaturiko diren irakasleek, beraiek dituzten egoera jakinetan birsortu ahal izango dutela. Amaitzeko esan dezagun, baita ere, zinez: horrela egitekotan, unibertsitate eta eskolaren artean dagoen eta aipatu dugun batera ez etortze hori zuzentzeko bidean jarriko dira.

OHARRAK

- (1) "Traduction eta psychologie" (cf. inf.) delako gure artikulua bezala, testu hau ere erabili dugu aztergai Lille III-ko Unibertsitatean (U.E.R. Angellier) izandako hitzaldi-debateetako ihardunaldian, bertara Michel Ballard-ek gonbidatu gintuelarik (Artikulua idazteko garaian ez genuen Michel Ballard-en lanen berririk, horrexegatik, bada, ez ditugu seinlatu beraren eta gure lanen artean sarri gertatzen diren adosguneak). Testu hau Coloniako Unibertsitatean eman nuen hitzaldi baten frantzezko itzulpena ere bada; Alemanian ere argitaratua da: K.R. Bausch & F.R. Weller (1981) 217-232 orr.
- (2) J. R. Ladmiral (1979), 83 orr. Bertan aztertzen da itzulpenaren arazoei buruz zuzendu genuen "Langages" aldizkariako alean agertutako estudioa

- (J. R. Ladmira, 1972, 8-39 orr.). Gaur egun agorturik eta zati haundi bat berriro argitaratua dago Die Neueren Sprachen aldizkariak itzulpenari eskainitako ale berezian (F.R. Weller, 1977, 489-516 orr.). Berriro hartu eta osatu egin dugu "Traduire: théorèmes pour la traduction" (J.R. Ladmira, 1979, 23-83 orr.) geure liburuaren barruan. Azken argitalpen horren orrialde zenbakiketa arauera egingo ditugu estudio horren aipamenak.
- (3) J. R. Ladmira (1979), 24-40 orr. Bertan 1970ean argitaratutako azalpenei buruz genioena ez dute ondorengoek inolaz ere ezereztatu, besterik esan genezake: areago iritzi diotela, alegia.
 - (4) Nahiago dugu termino generiko gisa eta pluralen erabili "metodo zuena" terminoak Frantzian 1902garren urtean hasi eta Munduko Bigarren Gerra ondotxo igarota zen arte instituzioak aurrera eramanezuen metodoa adieraziz.
 - (5) Hesparru jakin eta ondo mugaturiko horren barruan daude, guk itzulpenari orokorrean egindako kritikak. (J. R. Ladmira, 1979, 24... orr.) eta ez ordea "nolabaiteko pedagogia protestazale edo iraultzaileen bidez bermatu nahi" izateagaitik, G. Mounin-ek dioen bezala (1976, 206 orr.), puntu honetan erabateko kontraesanean eroriz. Ezer ez dago gure asmoetatik urrutiago (J. R. Ladmira, 1975 a, 6... orr.) berak suposatzen digun "terrorismo ideologikoa" (G. Mounin, 1976, 207 orr.) baino, eta instituzio ofizialen aurka "matxinatzea" edo "gerran sartzea" baino, berari iruditu zaion bezala (ibid.), logika pedagogikoak ageri ahal izan dezan eginiko diskurtso-azterketa baten elementuei bidea ematearekin konformatu gara; hori neurri batean ideologikoa da, noski (J. R. Ladmira, 1979, 27... orr.). Itzultzeko testuen aukerari buruz egin edo ditugun kritiken arteko bati edo besteari doakione (ibid. 65-69 orr.) cf. inf.
 - (6) Aipa dezagun bakarrik F.R. Weller (1977) -eta berak bildu dituen ekarpenak- kasu honetarako hain argigarriak direnak. Adieraz dezagun bertatik, alde batera utzi ditugula, orohar (nahita eta tradizioz, baina leku faltaz ere bai) honetan landutako arazoak ukitu dituzten argitalpen guztien "sarrera" (Rezepzion) sistematikoari zeregin "filologikoa" lotzeko asmoz. Aldiz, estudio honek jarraipena ematen dien aurreko nire zenbait lan aipatu izan ditut.
 - (7) K.R. Bausch (1977), 517 orr. L2 besterik ez erabiltzea eskatzen duen (zuen?) postulatuari (Einsprachigkeit) kontra egiten dion "heimlich Anderthalbsprachigkeit" bat azaltzen du, F.R. Weller-en formula bikaina gogora ekariz.
 - (8) Hizkuntzen pedagogian dugun jarrera, erabat "ideografiko" eta "kliniko" da, pluralismoaren ikuspuntuari jarraituz, zeinaren gainean jardun behar genuela arlo honetan uste bait dugun [cf. J. R. Ladmira (1975 a) (1977)...]
 - (9) Eta hau, nahiz eta etengabe ahalegindu, eta hautazko "metodoak" ere meneratu arren. Hau esanda, aipa dezagun bide batez, ez direla materia-

- le pedagogikoak sobretsi behar, gaur egun diren bezain sofistikatu eta onak direlarik ere. Honi doakionean esan behar da batzutan, neurritik piskat ateratako enkante alfer samarrean ote dabiltzan susmoa nabari daitekeela.
- (10) J. R. Ladmira (1975 b), 327 orr. "fremdsprachendidaktische Kehre" esamolde berbera F.R. Weller (1977), 485 orr.-ean ere agertzen da, zentzu bestelakoxean, ordea; bertan berpizte metodologikoaren mugimendu orokorraz ari bait da, zeinean bait dauka bere tokia gure "Kehre" horrek...
 - (11) J. R. Ladmira (1979), 41... orr., bai eta K.R. Basch (1977, 520... orr.
 - (12) Metahizkuntza esplizitu baten ezagutza sendotzea dakarrena berekin: bertan biltzen bait da (IV) printzipioa osatuko duena. Cf. J. R. Ladmira (1977) eta (1979), 55... orr.
 - (13) Ezagun da, eskola espezializatueta, interpretariak "elite" direla itzulzaileen aurrean; ez litzateke "errealista" bide horretatik jotzea. Baina mass-median iraultzak egoera berria ekarriko digu agian, Europa hizkuntzanitzarena alegia (Afrika den bezala), non lurraldearen puntu baikoitza, telebista nazionalen multzoak "beteko" duen (kable bitartez)... Ingelesak esandako medietan duen lehiatzeko presentziak, hemen proposatutako analisiak erlatibizatu egiten ditu kasik funtsean, berari doakionean (cf. J. R. Ladmira, 1979, 38... orr.).
 - (14) J. R. Ladmira (1979), 232 orr. Areago, kontura gaitetzen Georges Mounin-ek gure ustez behintzat gehiegi hedatzen duen itzulezinaren problematikak (ibid. 45... orr. eta han hemenka), irakurketa bera ere auzitan jartzera jotzen bait du hain zuzen ere. (G. Mounin, 1963, 169... orr.).
 - (15) "Testu ederren mirespen" bezala ulertutako filologi honek (Jean Fourquet), (VI) printzipio autonomo eta gehigarri baterako materialek eman dezake. Ikus ere K. Reiss (1977).
 - (16) J. R. Ladmira (1975 a) 11... orr. eta (1975 b).
 - (17) Hizkuntzalaritza deskriptiboari doakion pesimismo hori dela eta, alemaneraren salbuespena seinatu beharra dago, noski, Jean-Marie Zemb-en "Grammaire comparée" oso gertu bait dago behar den metahizkuntza egokia osatzetik (1978). Seinatu baita ere, bestalde, autore horrek itzulpen arazoei ematen dien garrantzia. (cf. beraren II-garren alea, argitaratzear dagoena, guri idazteko eskatu zigun "Les noeuds gordiens" izeneko paragrafoa barne dela).
 - (18) A. Malblanc-ek (1966) baino hobeto J.P. Vinay-k eta J. Darbelnet-ek (1968) zabaldu dute bidea.
 - (19) Gauza bera esan ohi da temari buruz, bai, baina argi da ez dela hain zentzuzkoa (Ladmira, 1979, 59). Hemen, geure inguru nazionalari jarraituz ari gara, non frantzea L1 bait da; nahikoa da, bada, terminoak aldatzea kontutan hartzen diren hizkuntzen eta herrialdeen arauera.
 - (20) Horrela, bada, (VII) printzipio bat gara dezakegu "espezialitate-hizkuntzei" ekinez, bai eta L2 komunikabide eta ezagutzak iristeko bide beza-

- la funtziona erazteko gogoari ere ekinez; cf. J. R. Ladmira (1979), 61 orr., (1975 b) 521 orr. eta (1977), 634 orr.
- (21) J. R. Ladmira (1979) 37 orr. eta (1975 a) 12 orr. (Leku faltaz ez dugu hemen, estudio honetan proposatutako analisisen aldeko azalpen psiko-linguistikorik egingo. Geroago bueltanuko gara horretara).
- (22) J. R. Ladmira (1977) 647... orr. (bai eta 671... orr.). Nahiz eta zehazki esanda diskurtso filosofikoa ez den "espezialitateko" hizkuntza, eta areago, gure iritiz, funtsezkotasunerako duen joera delarik, hain zuzen ere, pedagogiarako interesgarria izatea eragiten duena, ikus daiteke bertan aurretik aipatutako "komunikazio-ahalmenak" hartu beharko lukeen forma...
- (23) Ez zaigu gauza hutsala iruditzen Klaus Birnhauer-ek George Klaus-i hartutako termino hori berriro jasotzea, erabilera zabal eta "pragmatiko" batekin eginda halere. (Kl. Birnhauer, 1974).
- (24) ... zentzu freudiano samar, ia-ia freudianoan (J. R. Ladmira, 1980, 24 orr.). Bertan L1-en autoanalisi antzekoa dago, hizkuntzaren sakontze eta bereganatzea dago... ama-hizkuntzarena, gainera.
- (25) Hemendik ez da atera behar, horrelako itzulpen mintegia, irakas aldiaren aurretik prestatu behar ez duenik! Oso besterik, ordea, gu ari garen unibertsital hesparruan itzulpena "itzulpenezko"-aren, hau da "komunikatzaile"-aren itxura sinisgarriago eta efikazago izan dadin, argitaratzearen aitzakia erabili izan ohi dugu, aurretik argitaratze bati eskainitako itzulpena ikasleei proposatuz. Zenbait testu argitaratu ere argitaratu ditugu itzulpen mintegiaren izenean eta partaide izan diren guztiak banan-banan izendatuz: Ikusten da bertan elementu eragingarri oso oso efikaza dugula, baina esan beharra dago baita ere gehienetan ez dela izango... adeitasun paternalista besterik.
- (26) Era berean, diskurtso filosofikoaren aukera ez da geure uste edo preferentzia pertsonalen izenean bakarrik egina (cf. J. R. Ladmira, 1977, 634... orr.), ingurune instituzionalagatik ere bai baizik: Horrela, bada, Frantzia bigarren mailako eskolaren amaieran filosofiko irakastaldi sendoa dagoela (zegoela?) alemanera garai honetako filosofiak hobesten duen hizkuntza dela, etab. eduki behar da kontutan. Bestelako ingurunean, kantagintza frantzea erabiliko dugu, alegia, hurrengo estudio-
ren batean.

BIBLIOGRAFIA

- BAUSCH, Karl-Richard, 1977: "Zur Übertragbarkeit der 'Übersetzung als Fertigkeit' auf die 'Übersetzung als Übungsform' ", in F.R. Weller (1977), pp. 517-535.

- BAUSCH, Karl-Richard & Franz-Rudolf WELLER (Hrsg.), 1981: Übersetzen und Fremdsprachenunterricht, Francfort s/M.-Berlin-Munich, Diesterweg, 1981 (coll. Schule und Forschung: Neusprachl. Abt.).
- BIRKENHAUER, Klaus, 1984: "Subjekt- und Objekt-Bezüge beim Übersetzen", in W. Wilss & G. Thomé (1974), pp. 148-155.
- DARBELNET, Jean, 1963: "Pour une revalorisation des exercices de traduction dans l'étude des langues", in *Culture* (Québec), n. 24 (1963), pp. 348-355.
- DEBUT, Janine, 1974: *L'enseignement des langues anciennes*, Paris, P.U.F., 1974 (coll. SUP: L'Éducateur, n. 46).
- KRASHEN, Stephen D., 1976: "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning", in *TESOL Quarterly*, Vol. X/2 (1976), pp. 157-168.
- LADMIRAL, Jean-René (sous la dir. de), 1972: *La traduction*, numéro spécial de la revue *Langages*, n. 28, décembre 1972.
- 1975a: "Linguistique et pédagogie des langues étrangères", in *Langages*, n. 39, septembre 1975, pp. 5-18.
- 1975b: "Linguistique Appliquée et enseignement de la langue" (I) & (II) in *Revue d'Allemagne*, t.VII/n.3 & n.4, juillet-septembre & octobre-décembre 1975, pp. 634-653 & 654-677.
- 1977: "L'Allemand philosophique – une langue de spécialité et un enseignement interdisciplinaire" & "Allemand-zéro – Sur une expérience pédagogique d'initiation à l'allemand scientifique", in *Plurilinguisme à l'Université* (Louvain-la-Neuve), Bruxelles, Oyez, 1977, t. II, pp. 634-653 & 654-677.
- 1979: *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot, 1979 (Petite Bibliothèque Payot, n. 366).
- 1980: "Philosophie de la traduction et linguistique d'intervention", in *Traduzione tradizione*, numéro spécial de la revue *Lectures* (Bari), n. 4-5, Agosto 1980, pp. 11-41.
- MALBLANC, Alfred, 1966: *Stylistique comparée du français et de l'allemand*. Essai de représentation linguistique comparée et Essai de traduction, Paris, Didier, ¹1961- ²1963- ³1966- ⁴1968 (Bibliothèque de stylistique comparée, n. II).
- MESCHONNIC, Henri, 1973: *Epistémologie de l'écriture & Poétique de la traduction*, in *Pour la poétique II*, Paris, Gallimard, 1973 (coll. Le Chemin).
- MOUNIN, Georges, 1963: *Les problèmes théoriques de la traduction*, préf. D. Aury, Paris, Gallimard, ¹1963... (Bibliothèque des Idées). Réédition en livre de poche: coll. tel, n. 5.
- 1976: *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart & Mardaga, 1976 (coll. Psychologie et sciences humaines, n. 60).
- REISS, Katharina, 1977: "Übersetzen und Übersetzung im Hochschulbereich", in F.R. Weller (1970), pp. 535-548.

- VINAY, Jean-Paul & Jean DARBELNET, 1968: *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Méthode de traduction, Paris, Didier, ¹1958-⁴1968 (Bibliothèque de stylistique comparée, n. 1).
- WELLER, Franz-Rudolf (éd.), 1977: *Übersetzen*, numéro spécial de la revue *Die Neueren Sprachen*, n. 5-6/1977.
- WILSS, Wolfram & Gisela THOME (Hrsg.), 1974: *Aspekte der theoretischen sprachenpaarbezogenen Angewandten Sprachwissenschaft* (Bd. 1), Sarrebruck-Heidelberg, J. Groos Vlg., 1974.
- ZEMB, Jean-Marie, 1978: *Vergleichende Grammatik: Französisch-Deutsch*. Comparaison de deux systèmes, 1^{ère} partie, Mannheim-Vienne-Zurich, Bibliographisches Institut (Duden-Verlag), 1978 (Duden-Sonderreihe vergleichende Grammatiken, n. 1).

Itzulpena: Bakartxo Arrizabalaga

SINTESIS

J. R. Ladmiral analiza en este artículo el lugar que debe tener la traducción en la didáctica de lenguas. Afirma, para entrar en el tema, que es notorio que en la didáctica de las lenguas se está dando una vuelta a los métodos tradicionales, sobre todo a los métodos de la enseñanza de lenguas antiguas, y ello dentro del contexto de la "renovación pedagógica" en este campo.

Históricamente -afirma-, la traducción ha sido sobremanera criticada como método de enseñanza de las lenguas, sobre todo en Francia y Alemania, países en los que ha sido casi prohibida por decreto. Es innegable, en efecto, que el uso de la traducción como método de enseñanza de lenguas puede ser hasta contraproducente, en la medida en que choca directamente con los principios de la pedagogía activa, sobre todo con el principio que propugna que las segundas lenguas deben aprenderse sin hacer referencia a la lengua materna. Con todo ello la realidad es que la traducción no ha sido eliminada como método de enseñanza.

En este artículo Ladmiral analiza concretamente el uso de la versión -traducción de textos alemanes al francés por nativos franceses- en la enseñanza del alemán.

Es indudable que los métodos modernos son eficaces en la primera fase de la enseñanza de una lengua. Sin embargo es cosa harta probada que dichos métodos tienen su umbral máximo, que al parecer ninguna optimización de los materiales didácticos logra sobrepasar.

No se trata, pues, de negar las realizaciones y los logros de los métodos modernos y volver al modelo tradicional, sino de cambiar el discurso sobre ellos, asumiendo sus valores, y combinándolos con lo positivo que tenían aquellos. No se trata de una simple vuelta al tema y a la versión, sino de aceptar el proceso de traducción como parte de la didáctica de lenguas, asignándole el lugar que le corresponde. Es necesario romper la asimetría de tema y versión, en la que los métodos modernos han inclinado la balanza hacia la aquel, y dar primacía, en una segunda etapa de la pedagogía, a ésta; pero no en la forma en que se da la enseñanza académica de la traducción, sino creando situaciones reales de comunicación, dentro de una estrategia de comunicación, en el marco de un seminario de traducción, que al final del artículo J. R. Ladmiraal describirá en concreto.

J. R. Ladmiraal, desde esta perspectiva, plantea cinco cuestiones fundamentales a considerar sobre el papel de la traducción en la didáctica de lenguas:

1. La traducción puede y debe tener una función pedagógica en dicha enseñanza, no solo, como ha sido normal, función de control (exámenes), ni siquiera solamente motivacional.

2. La práctica de la versión hace necesaria una gramática comprensiva, dar la primacía a la capacidad de comprensión en la segunda lengua (recuerda el antiguo concepto de vocabulario pasivo). J. R. Ladmiraal recuerda que ésta es la única solución realista -insiste en el concepto de solución realista-, a los problemas de umbral máximo que se plantean al final de la primera etapa del aprendizaje de la lengua (aprendizaje de las estructuras fundamentales de la segunda lengua).

3. Es necesario cuestionar la primacía de lo oral sobre cualquier otro modo de expresión, y volver a dar primacía a lo escrito (en esta etapa), pues a nivel escrito es más fácil la toma de conciencia metalingüística, necesaria para ir más allá de los umbrales máximos descritos antes. En este sentido J.R. recuerda el paralelismo entre los procesos de lectura y de traducción (versión), tomados ambos en sentido de interpretación.

4. Es conveniente volver al metalenguaje gramatical. La mejor comunicación, puente o enlace metalingüístico es precisamente la presencia conjunta, la visión conjunta de las dos lenguas en la versión.

5. J. R. Ladmiraal afirma finalmente que quizá la paradoja fundamental del aprendizaje de la segunda lengua, y del uso de la traducción en ella, es precisamente que el verdadero y principal objeto de este aprendizaje no es en realidad la segunda lengua sino la propia materna del alumno, que el aprendizaje de la segunda lengua no es quizá fundamentalmente sino una vía indirecta para la profundización en el conocimiento de la propia lengua materna.

La traducción, en este sentido, toma pues primacía una vez se han dominado las estructuras básicas de la segunda lengua, y es una respuesta a los problemas de umbral que presentan los métodos pedagógicos modernos.

SYNTHESIS

In this article, J.R. Ladmiraal analyzes the place translation should have in language teaching. He starts out by affirming that it is a well known fact that in the teaching of languages, traditional methods are being turned to, mainly, the methods used in teaching ancient languages, and this within the context of "pedagogic renovation" in this field.

He states that, historically translation has been excessively criticized as a language teaching method, especially in France and Germany, countries in which it has almost been totally banned. It is, in fact undeniable that the use of translation as a language teaching method can be even self-defeating in so much that it directly goes against the principles of active pedagogy, especially against the principle which advocates the learning of a second language without reference to the mother tongue. Even so, the fact is that translation has not been eliminated as a teaching method.

In this article, Ladmiraal specifically analyzes the use of the version—translation of German texts into French by French natives—in the teaching of German.

Undoubtedly, modern methods are efficient in the first phase of language teaching, however it has been proved that the said methods have their limit, which apparently no optimisation of teaching materials manages to surpass.

It is not the aim here to undermine the achievements made by modern methods and return to traditional ones, but to change the discussion on them and assessing their value, combine them with the positive points found. We are not dealing with a simple turn about of theme and version, we are talking about the acceptance of translation as a part of a language teaching method, giving it its rightful place.

It is necessary to break with the asymmetry of theme and version (translation) where modern methods have managed to swing the balance and give primacy in the second stage of teaching to translation, but not in the way academic teaching of translation is done, rather creating real communication situations, within a communication strategy, in the framework of a translation seminar, which at the end of the article, J.R. Ladmiraal specifically describes.

J.R. Ladmiraal, from this perspective, puts forward five fundamental points to be considered on the rôle of translation in language teaching:

1. Translation could and should have a pedagogic place in such teaching, not only, as it is normally found in examination control, and not even only as motivation.

2. The practice of version (translation) makes a comprehensive grammar necessary; give primacy to the capacity of comprehension of the second language (remember the old concept of passive vocabulary). J.R. Ladmiraal

says that this is the only realistic solution, he insists on the concept of a realistic solution to the problems of maximum threshold which appear at the end of the first stage of language learning (learning of the fundamental structures of the second language).

3. It is necessary to question the importance of oral rather than any other type of expression, and go back to giving the written form (at this stage) importance, because on a written level it is easier to become meta-linguistically conscious, and this is necessary in order to get over the maximum threshold previously described. In this sense J.R. Ladmiral brings to mind the parallel between reading processes and translation (version) taking both as a form of interpretation.

4. It is useful to go back to grammatical metalanguage. The best meta-linguistic communication, bridge, or link is precisely the combined presence, the combined vision of the two languages in translation.

5. J.R. Ladmiral finally states that perhaps the fundamental paradox of the learning of a second language, and the use of translation in this learning, is precisely that the real and the second language, but the students own mother tongue, that the learning of a second language is in fact, perhaps an indirect way of learning in greater depth one's own mother tongue.

Translation in this sense becomes important once the basic structures of the second language have been dominated, and it is also an answer to the threshold problems which appear in modern teaching methods.