



Manlibro pri Instruado de Esperanto

Manlibro **pri** **Instruado** **de** **Esperanto**

Parto 1 (ĉapitroj 1-5)



Projekto “Flugiloj de Malfacila Vento”, 2004



Tutmonda Esperantista Junulara Organizo
Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj



Enhavo

1	Enkonduko	1-4
1.1	Celo de la manlibro	1-4
1.2	Ĝenerale pri lingvolernado	1-4
1.2.1	Havi motivon por la lernado	1-4
1.2.2	Esti pacienca	1-4
1.2.3	Havi kuraĝon	1-4
1.3	Ĝenerale pri lingvoinstruado	1-4
2	Esperanta didaktiko	2-7
2.1	Lingvo-instrua didaktiko – ĝenerala kaj Esperanta	2-7
2.2	Formala kaj didaktika gramatiko	2-7
2.2.1	Formala gramatiko	2-8
2.2.2	Didaktika gramatiko	2-8
2.3	Esperanta didaktiko	2-8
3	Instrumetodoj	3-12
3.1	Enkonduko	3-12
3.1.1	Kion signifas 'metodo'?	3-12
3.2	Pri kelkaj grandaj instrumetodoj	3-13
3.2.1	La gramatika-traduka metodo	3-13
3.2.2	La rekta metodo	3-14
3.2.3	La aŭda-parola metodo	3-15
3.2.4	La situaci-komunika aliro	3-16
3.2.5	La interkultura aliro	3-18
3.2.6	La Cseh-metodo	3-21
3.2.7	La Zagreba metodo	3-21
3.2.8	Cerbamikaj metodoj	3-22
3.2.9	Lernado Montessori	3-23
4	Lernado	4-25
4.1	Lerno-modelo	4-25
5	Instrumaterialoj	5-27
5.1	Lernolibroj	5-27
5.2	Vidbendoj	5-28
5.2.1	Instrubendoj en Esperanto	5-29
5.3	Komputilaj kursoj	5-29
5.4	Niaj lerniloj - kiaj?	5-31
5.4.1	Enkonduko	5-31
5.4.2	Kial cel-lingvaj lerniloj?	5-31
5.4.3	Kial situacioj kaj ne temoj?	5-32
5.4.4	Situacioj kaj gramatiko	5-32
5.4.5	Esperanto - malfacila lingvo?	5-33
5.4.6	Verboj podio-centren	5-34
5.4.7	Kiaj lerniloj estonte?	5-35

Ĉapitroj 6-11 troviĝas en aparta PDF-dokumento.



Kontribuintoj:

Atljo ORELLANA-ROJAS, Argentino/Nederlando (AOR)
Birke DOCKHORN, Germanio (BD)
Hokan LUNDBERG, Svedio/Serbio kaj Montenegro (HL)
Katalin Kovats, Hungario/Nederlando (KK)
Penny VOS, Aŭstralio (PV)
Radojica PETROVIĆ, Serbio kaj Montenegro (RP)
Slavik IVANOV, Rusio (SI)
Stefan MacGILL, Nov-Zelando/Hungario (SMG)
Zlatko TISLJAR, Slovenio/Kroatio (ZT)

© ILEI, Hago, Nederlando, Junio 2004.

Redakta kaj teknika pretigo: Stefan MacGILL

La projekto “Flugiloj de Malfacila Vento” kaj ĝiaj seminarioj estas subtenataj de [Esperantic Studies Foundation](#).

Ĉi tiu unua eldono en PDF-formato estas por la instru-trejnseminarioj kadre de la projekto dum 2004. La materialo estas ĉerpita el la viki-paĝaro kie la verko daŭre konstruiĝas.



1 Enkonduko

1.1 Celo de la manlibro

La ĉefa celo de tiu ĉi manlibro estas helpi al vi kiu volas ekinstrui Esperanton. Se vi jam bone regas la lingvon kaj ŝatus mem instrui ĝin vi nepre tralegu la sekvajn paĝojn. La ideo ne estas ke vi parkerigu la enhavon de la manlibro! La tekstoj kaj konsiloj ĉi tie simple donos al vi bonan bazon kaj espereble kuraĝigos vin baldaŭ mem ekinstrui, fari la unuajn spertojn, spertiĝi kaj post iom da tempo mem kontribui al la manlibro. Sukceson!

1.2 Ĝenerale pri lingvolernado

Gravaj aferoj dum oni lernas novan lingvon estas:

1.2.1 Havi motivon por la lernado

La motivoj por lerni Esperanton estas ja plej diversaj: kelkajn interesas la gramatikaj strukturoj, aliaj vidas eblecon konatiĝi kun homoj de aliaj landoj/kulturoj, triaj simple scivolas ĉu ili povas lerni novan lingvon ktp. Tre grava tasko por instruanto estas motivigi siajn lernantojn. Du bonaj aferoj por tion fari estas:

- provi amuzigi la lecionojn: per lingvoludoj, rolludoj, anekdotoj, viglaj rakontoj ktp
- rakonti kiel eblas uzi Esperanton: per monro de aliĝiloj por aranĝoj, fotoj / filmetoj de aranĝoj kaj klarigo pri Pasporta Servo kaj aliaj servoj.

1.2.2 Esti pacienca

Kiel vi scias, ne eblas tuj ekregi negepatran lingvon. Certe Esperanto estas pli facile lernebla ol naciaj lingvoj, sed tamen temas pri lingvo kaj ĉiuj devas iom peni por akiri sufiĉajn konojn antaŭ ol oni povas interkompreniĝi per ĝi. Ekzistas homoj kiuj sukcesis ellerni Esperanton dum kelkaj semajnoj da intensa studado, sed por la plejmulto necesas pluraj monatoj aŭ eĉ jaroj, do oni devas esti iom pacienca kaj ne atendi rezultojn tro rapide. Kiel instruisto indas bone konscii pri tio! Nur ĉar vi mem eble sukcesis ellerni Esperanton dum tri semajnoj ne signifas ke viaj lernantoj havas same grandan talenton pri lingvolernado...

1.2.3 Havi kuraĝon

Kuraĝo helpas en ĉiu lernado, ekzemple por lerni skii oni devas kuraĝi fali kaj fali denove! Dum lingvolernado gravas kuraĝi laŭte kaj klare paroli, tiel oni pli rapide ekhavas bonajn lingvorefleksojn kiuj estas esencaj por ekparoli novan lingvon. Kiel instruisto kaj gvidanto de grupo de lernantoj vi havas tre gravan taskon krei amikan kaj sekuran etoson en la grupo. Tiel la lernantoj kuraĝos multe pli kaj do lernos pli rapide.

(HL)

1.3 Ĝenerale pri lingvoinstruado

Ni konsideros la instruprocezon ĝenerale kaj la celojn de Esperanto-instruado kaj motivoj por lernado. Instruado de Esperanto estas vojo al disvastigado de uzado de la internacia lingvo, kreado de novaj membroj de la Esperanto-komunumo, daŭrigado de ĝia vivo kaj ĝia kresko. Do la ĉefa ĝenerala celo



de la instruado de Esperanto estas, ke la internacian lingvon ellernu kiom eble plej da homoj kaj ke ili kapabliĝu uzi ĝin. Sed ĝi ne estas la nura celo, same kiel Esperanto ne estas nur lingvo.

Surbaze de Esperanto kreiĝis kultura kaj humanisma movado, kies universalaj ideoj kaj celoj de paca kunlaboro, egalrajteco, solidareco, toleremo kaj interkultura proksimiĝo konsistigas la bazajn celojn de Esperanto-agado ĝenerale, do ankaŭ la pedagogiajn celojn de Esperanto-instruado.

Propaganda kaj organiza celoj de Esperanto-instruado sendube estas altirado de novaj adeptoj kaj plialtigo de la membronombro de Esperanto-komunumo. Do la instruado de Esperanto devas reale kaj konvinke informi la lernantojn, kaj pere de ili ties socian medion, pri la esenco de Esperanto kaj ĝiaj kvalitoj. Pruvante la praktikajn kaj ĝenerale homajn valorojn de la internacia lingvo, enkondukante la lernantojn en la etoson de Esperanto-vivo, ĝi devas motivigi ilin resti en la movado, fariĝi ĝiaj aktivaj partoprenantoj.

Krom bona kompreno kaj konkretigo de la ĝeneralaj celoj de Esperanto-instruado, estas grave koni ankaŭ la celojn de la lernantoj mem, iliajn motivojn kaj interesojn, pro kiuj ili eklernis kaj lernas la internacian lingvon, kion ili deziras atingi per la lernado:

- nur supraĵan konon de la lingvo
- aktivan uzkapablon
- eniri novan rondon de amikoj
- ellerni lingvon pli facilan ol aliaj
- prepari sin por partopreno en Esperanto-aranĝoj
- subteni la noblajn celojn de esperantismo
- ebligi al si profesiajn aŭ hobiajn kontaktojn internaciskale
- kontentigi proprajn interesiĝojn pri diversaj temoj (kulturaj, sociaj, politikaj, el la vivo kaj personaj travivaĵoj)
- uzi novan medion por amuziĝo, turismo, muzikado, ŝercoj ktp ktp.

Ĉiuj tiuj motivoj estas subtenendaj kaj akordigeblaj kun la ĝeneralaj celoj de Esperanto-instruado. Necesas flegi ilin per konvena informado pri la esenco kaj praktika uzebleco de la internacia lingvo. Kaj necesas priatenti ilin ĉe difinado de celoj de ĉiu konkreta E-kurso.

La instruceloj de konkreta E-kurso povas koncerni:

- la lingvon mem: evoluigi la lingvokapablojn de la lernantoj, kapabligi ilin kompreni, regi kaj uzi Esperanton:
 - ekspliki la gramatikon
 - alproprigi leksikon
 - paroligi
 - aktivigi la pasivajn lingvosociojn el antaŭa lernado
 - pliprofundigi la konon de lingva strukturo
 - ebligi ĝuadon de E-beletro, kapabligi por tradukado, ktp
- la pedagogian valoron de Esperanto: evoluigi etikajn valorojn ĉe la lernantoj, instruante Esperanton instrui pri la homamo, amikeco, interkompreniĝo, egalrajta kunlaboro, empatio, paco
- la propedeŭtikan valoron de Esperanto: plifaciligi studadon de aliaj fremdaj lingvoj aŭ de la gramatiko de propra lingvo
- la kulturan valoron de Esperanto:
 - enkonduki la lernantojn en la spiriton kaj kulturon de Esperanto-komunumo
 - proksimigi al la lernantoj kulturon kaj vivon de aliaj popoloj
- eksperimentan instruadon:
 - esplori la lernfacilecon de Esperanto
 - kompari efikecon de diversaj instrumentoj
 - esplori la propedeŭtikan valoron de Esperanto
 - esplori la eblecojn de interkultura edukado pere de Esperanto kaj
- specifajn bezonojn kaj aranĝojn:
 - plifirmigo de la lingvosocio por partopreno en internacia E-aranĝo
 - kampanjo de plialtigo de la membronombro



- preparoj por internaciaj ekzamenoj pri Esperanto
- kapabligo de E-instruistoj ktp.

Ĝenerale, la centra celo de Esperanto-instruado devas esti evoluigo de lingvokapabloj de la lernantoj kaj motivigo, ke post la kurso ili restu aktivaj uzantoj de la internacia lingvo. De ĝia realigo pli-malpli dependas realigado de la aliaj celoj de Esperanto-instruado, kaj inverse.

Kiaj estas la organizaj aspektoj kaj atendataj rezultoj de E-kurso? Esperanto-instruado okazas en diversaj formoj kaj en diversaj cirkonstancoj:

- ĉeeste:
 - en lernejoj aŭ universitatoj, kiel:
 - deviga instruado
 - kromprograma instruado
 - libera aktivaĵo
 - eksterlerneje, kiel:
 - publika kurso – ekspresa aŭ plurmonata
 - somera Esperanto-lernejo
 - trejnseminario – porinstruista, portradukista, poraktivula, E@I kc.
- malĉeeste: kursoj korespondaj, gazetaj, televidaj, komputilretaj, KD, DVD, ktp.

Enhavon kaj realigon de E-kurso grave influas ankaŭ la medio en kiu ĝi okazas:

- esperantista
 - E-klubo
 - E-aranĝo (kongreso, renkontiĝo, tendaro)
 - somera/vintra E-lernejo, ktp.
- ne esperantista
 - lernejo
 - universitato
 - laborbrigado ktp.

En aparta ĉapitro estos traktataj manieroj por bone organizi E-instruadon en diversaj medioj kaj cirkonstancoj. Ĉiukaze, por kurso de Esperanto, ĉu lerneja ĉu eksterlerneja ĉu malĉeesta, oni unue devas fiksi la didaktikajn, edukajn kaj aliajn instrucelojn, kaj difini la atendatajn rezultojn. Tio signifas:

- konkretigi la ĝeneralajn celojn de Esperanto-instruado
- prikonsideri specifajn celojn de konkreta kurso aŭ alia formo de instruado
- atenti pri la motivoj de la lernantoj mem
- difini, kion la kursanoj sciu, komprenu, kapablu kaj emu post la kurso.

Por la realigado necesas difini instruenhavon kaj instrumaterialojn kaj certigi instrurimedojn.

(RP)



2 Esperanta didaktiko

2.1 Lingvo-instrua didaktiko – ĝenerala kaj Esperanta

En via strebo instrui Esperanton, vi havas kvar ĉefajn fontojn el kiuj vi povas ĉerpi:

1. Viaj propraj talentoj, konoj kaj kapabloj
2. Via kono kaj sento pri Esperanto
3. La kumulita saĝo de ĝenerala lingvo-didaktiko
4. La kumulata/ota saĝo pri E-didaktiko

Fontoj 1 kaj 2 kuŝas ene de vi, fontoj 3 kaj 4 kuŝas ekstere, sed estas propreblaj. Tra jardekoj edukistoj diskutas ĉu bonaj instruistoj naskiĝas aŭ kreiĝas. Evidente, ambaŭ vojoj eblas. Per zorga studado kaj praktiko de instru-teorioj kaj -teknikoj, oni povas fariĝi sukcesa instruisto. Aliflanke, la personaj ecoj kiujn vi povas mem porti al la instruado ludos grandan rolon en via sukceso.

Por bone instrui Esperanton, aldoniĝas la fontoj 2 kaj 4. Estus granda eraro sklave sekvi ĉiun rekomendon kaj modaĵon el la ĝenerala lingvo-didaktiko – ĉar Esperanto fundamente diferencas de naciaj lingvoj kaj sekve la optimuma didaktiko por instrui ĝin ne povas identi kun tiu bezonata por pli komplikaj naciaj lingvoj. Aliflanke, la riĉaĵo el cent jaroj da pedagogia evoluo kaj lingvo-didaktiko ofertas valorajn komprenojn, principojn kaj teknikojn. Ni ne reinventu la radon kie ne necesas! Sekve, ĉi tiu manlibro dediĉas multan spacon al tiuj fontoj. Sed, legante la materialon, ĉiam tenu la penson enmense: kiomgrade ĉi tio validas aŭ gravas por Esperanto? Kiomgrade ĝi aplikiĝas al miaj propraj instru-kondiĉoj kaj bezonoj?

Via propra kono kaj kompreno de Esperanto forte influos kiel vi instruos ĝin. Gravus ke ajna instruisto bone regu sian instruadon. Vi kiel instruisto havas devon profundigi vian konon kaj uz-nivelon de la lingvo – ke vi kuraĝu pli kaj pli uzi ĝin en la lecionoj, tiel ke vi donu fideblan, sekvindan modelon. Indas studi la lingvon tra diversaj fontoj, ne nur tra via propra denaska lingvo kaj kulturo. Vi vidu kaj transdonu la plej universalajn trajtojn de la lingvo, ĉar vi (supozeble) pretigas lernantojn uzi ĝin internacie kaj transkulture.

La kvanto de ellaborita E-didaktiko estas limigita kaj ne nepre respondas al viaj bezonoj. Ne estas multaj klopodoj konstrui E-didaktikon aŭ metodojn tajloritaj specife por Esperanto (vidu la sekvan ĉapitron). La plej ampleksa klopodo estas de Andreo CSEH, sed ĉar lia metodo postulis ne-uzon de presita studenta lernolibro, oni devas iom pene serĉi por trovi presitan materialon; tio troveblas en konsilaroj por instruistoj. Spite tion, la didaktika ŝtuparo de Cseh forte influis la instruadon de Esperanto, eĉ ĉe instruistoj kiuj neniel instruas Ĉe-metode, kaj kiuj ne konscias ke ili venis sub lian influon.

Tial gravas memori, ke didaktikaj gramatikoj por Esperanto povas esti multaj kaj diversaj. La kampo estas en sia infaneco kaj preta por grandaj novaj kontribuoj. Ĉiu devas respondi por si mem – kiuj estos la ĉefaj malfacilaĵoj kaj bezonoj por siaj lernantoj – kaj laŭ tio konstrui propran kurson kaj metod-elekton. Farinte tion, instruistoj kaj verkantoj de lerniloj el diversaj mondpartoj povas eĉ kontribui al la necesa procezo plukonstrui aŭtentajn, modernajn kaj efikajn komunajn didaktikojn por nia lingvo.

2.2 Formala kaj didaktika gramatiko

Esperanto klare havas formalan gramatikon. Ĝia elira punkto aperis jam en la unua libro, en la formo de la dek ses reguloj. Ĝi bezonis plian detaligon, kaj leviĝis tuj la demando, per kiuj iloj oni plenumu tion. Ekzistantaj naciaj lingvoj havas siajn abunde ellaboritajn gramatikajn skemojn, kaj oni povus klarigi la strukturojn de Esperanto pere de ili. Sed tio riskas prezenti la lingvon pli komplikan oni ĝi esence estas. La rezigno de tiaj gramatikaj komplikaĵoj, kiuj nenion au malmulton portas al komunika klareco kaj riĉeco estas esenco de nia lingvo. Sekve nia gramatiko devas malŝpari nek presistan inkon



nek komputikajn bitojn dokumenti tion, kio jam ne estas problemo. Alivorte, ni ne enkirasigu Esperanton pli ol necese en la konturojn de la naciaj lingvoj. Esperanto havas siajn proprajn ecojn; nia gramatiko esprimiĝu konforme al tiuj. Unuflanke, ĝi havas grandan facilecon kompare kun naciaj lingvoj, aliflanke ĝi havas proprajn unike malfacilajn partojn. Nia gramatiko senbalastiĝu de la nebezonaĵoj, sed koncentru sian atenton je niaj malfacilaj temoj.

Ni ne estu trompitaĵoj de la bela simpleco de la dek ses reguloj. Tiuj eterniĝis en la manoj aŭ manioj de niaj pli fervoraj publicistoj, kadre de danĝeraj reklam-sloganoj kiaj: "Esperanto havas nur dek ses regulojn!" Se tio verus, kial ni havas plurcentpaĝajn Plena Analiza Gramatiko, PMEG kaj dekojn da simile pezaj nacilingvaj gramatikoj? La pli ĝusta aserto estas: "Esperanto estas resumebla per dek ses reguloj." Sed neniu serioze (espereble) komencus konstrui sian instruplanon por Esperanto sur tiuj 16 reguloj. Des malpli sur PAG. Eĉ se temus pri tradicia gramatiko-stila kurso. Kaj jen ni venas al la diferenco inter formala gramatiko kaj didaktika gramatiko.

2.2.1 Formala gramatiko

- Aranĝas la lingvon laŭ gramatikaj kategorioj, uzante gramatikajn terminojn.
- Difinas regulojn por la funkciado kaj interrilato de la gramatikaj elementoj.
- Preskribas la normojn de bona lingvo-uzo.

2.2.2 Didaktika gramatiko

- Prezentas la lingvon en uzebla utiligebla formo, en klarigeblaj instrueblaj unuoj.
- Prezentas la lingvon en digesteblaj pecoj, konstruitaj unu sur la alia, ke lernitaj ŝtupoj gvidas al lernotaj.
- Ellaboras terminojn per kiuj eblas klarigi la gramatikajn kategoriojn kaj funkciadon.

Unu praktika, sed banala, ekzemplo de diverĝo aŭ eĉ kunpuŝiĝo inter formala kaj didaktika gramatiko rilatas al la radiko "interes-". Formale, tio estas transitiv-verba radiko. Sed instruisto pli volonte prezentos ĝin frue, kaj inter la adjektivoj:

La libro estas bona, granda, peza, interesa.

Sed poste sekvas la problemoj: se ni konsideras ĝin adjektiva, ni emas plukonstrui ĝin adjektive:

La filmo komence estis malbona. Poste ĝi boniĝis. Komence ĝi estis malinteresa. Poste, ĝi interesiĝis. X

Sed tiu lasta frazo estas erara. Kvankam "interes-" argumenteblas vivas en la lingvo plejparte en adjektiva vesto (certe inter lernantoj), ĝi fakte estas klasita transitiva verbo, sekve la ĝusta uzo estas:

La filmo interesas min. Mi interesiĝas pri ĝi.

Pri la unikaj facilaĵoj kaj malfacilaĵoj de Esperanto, vidu la artikol-serion [Niaj lerniloj – kiaj?](#) sub la temo *Instru-materialoj* en ĉapitro 5.

2.3 Esperanta didaktiko

Jen temo kiu bezonas multan detaligon kaj esploron. Kio malfacilas en Esperanto grandparte dependas de kie vi aliras ĝin. Se ni devus elekti unu parton de Esperanto kiu bezonas apartan atenton, tio verŝajne estas la transitiveco (aŭ ne) de verboj. Tio ludas pli ŝlosilan rolon en Esperanto ol en la plimulto de naciaj lingvoj. Vi povas uzi multajn naciajn lingvojn sen eksplicite scii la transitivecon de verboj; foje la verboj senŝanĝe estas uzeblaj ambaŭmaniere. Multaj lingvoj ne havas gramatike koditan manieron ŝalti de transitiva al netransitiva formo de verbo. Sed en Esperanto, la bona kompreno de transitiveco kaj via kono de la karaktero deĉiu verbo forte influas la ĝustan uzon de la akuzativo kaj la kerne gravaj sufiksoj –ig- kaj –iĝ-. Sekvas klododo koncepti por ni tiun gramatikaĵon, kiu kernas en Esperanto, sed periferias en la plimulto de naciaj lingvoj. Paralelon al ĉi tiu tabelo havus minimuman sencen por la plimulto de naciaj lingvoj. Ĝi uzas kiel enhavan bazon (situcion) la Esperanto-spionon



005 el *Tendaraj tagoj II*, p. 44. Ĝi uzas la nocion de ligoj: Unu-liga verbo = netransitiva. Du-liga verbo = transitiva.

Kiel funkcias -IG-kaj -IĜ-? Ni saĝigos vin... kaj vi saĝiĝos!

-IĜ- indikas rezulton.

Ni uzas ĝin kiam pli gravas al ni scii la rezulton ol la faranto aŭ la kaŭzanto de ago.

-IG- indikas kaŭzon.

Ni uzas ĝin por indiki faranton aŭ kaŭzanton de ago.

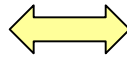
Kiam ni uzas -IĜ- ni kreas novan verbon kun unu ligo malpli.

Kiam ni uzas -IG- ni kreas verbon kun unu plia ligo.

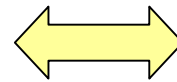
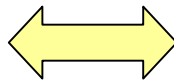


Baza demando, kiam ni uzas -IG au IĜ kun radiko: Ĉu tiu radiko havas aktivan verban formon aŭ ne?

	Unu-liga verbo	<i>BAZO</i>	Du-liga verbo
La baza radiko: 1) ne estas verba 2) ne havas aktivan verbon. Senco de IĜ = EK.	La boato grandiĝos	La boato devas esti granda.	005 blovas kaj grandigas ĝin.
	005 spioniĝis antaŭ kvin jaroj.	005 estas spiono.	Aventuremo spionigis lin. La estro Z spionigis lin.
	005 fortiĝas.	Nun, li estas forta.	Ekzercado fortigas lin.
	La servisto silentiĝas.	La hotela servisto silentas.	005 silentigas lin.
	La kamelo laciĝas. Ĝi ekestas laca.	La kamelo estas laca. La kamelo lacas.	La varmo kaj la pezo de 005 lacigas la kamelon.
	La kamelo malrapidiĝas.	La kamelo estas tro malrapida. Ĝi tro malrapidas.	005 rapidigos ĝin.
	005 senpacienciĝas.	Li estas senpacienca.	La malrapida kamelo senpaciencigas lin.
	La mapo enĝibiĝas.	La mapo iras en la ĝibon. Do, ĝi enĝibas.	005 rapide enĝibigas la mapon, ĉar la gardisto revenas.
005 ĵus surkameliĝis.	Do, nun 005 surkamelas. Li estas sur la kamelo.	Z surkameligis lin per ordono. La helpanto fizike surkameligis lin.	
La baza radiko estas verbo, sed de korpa teno kaj moviĝo. Senco de IĜ = EK.	005 envenis kaj sidiĝis.	Nun, li sidas.	Z diris: "Sidiĝu, 005" Do, Z sidigis lin.
	Lina sidiĝas kaj ludas per pupo.	Lina sidas. La pupo sidas.	Lina sidigis la pupon.
	"Suben!" krias 005. La kamelo genuiĝas.	La kamelo genuas. 005 forglitas de ĝi.	005 genuigis la kamelon.
	005 stariĝis.	005 staras.	Z starigis lin, per ordono.
	La misio stariĝis.	Do, la misio staras (!)	Z starigis la mision.
	La gardistoj kaŭriĝis.	Nun, ili kaŭras senmove.	Pafado kaŭrigis ilin.



	Unu-liga	Du-liga	Tri-liga
Netransitiva verbo kun aktiva signifo. ne uzu IĜ.	005 alvenis	Z alvenigas lin.	
	005 timas	La krokodilo timigas lin.	
	La gardisto suspektas.	La kamelo-krio suspektigas lin.	
	005 saltas suben.	La senespera situacio saltigas lin.	
	005 falas.	La ombrelo-paraŝuto faligas lin sekure.	
	Okazas katastrofo!	La kamelo krias 'Zamenhof' kaj okazigas la katastrofon.	
	Kvardek gardistoj aperas.	La alarmo aperigas ilin.	
Transitiva verbo kun aktiva signifo. Senco de IĜ: simila al pasivo.	La fenestro rompiĝis. (Ĝi estas rompita)	La ŝtelisto rompis la fenestron.	La ĉefo diris: 'Rompu tiun fenestron!' La ĉefo rompigas la fenestron.
	La Unua Libro repreniĝos.	005 reprenos la Unuan Libron.	Z ordonas la OO5: 'Reprenu la unuan Libron'. Li reprenigas la libron.
	005 certas, ke li ne kaptiĝos.	Ĉu la volapukistoj kaptos la spionon?	La volapuka ĉefo volas kaptigi la spinonon.
	La banano manĝiĝas. (Ĝi estas manĝata).	La kamelo manĝas la bananon.	005 manĝigas la kamelon per banano, aŭ 005 manĝigas bananon al la kamelo.
	La kamelo vidiĝas.	La gardisto vidas kamelon	005 vidigas la kamelon al la gardisto.
	Vorto diriĝos. Ve!	"Diru unu vorton" krias 005.	005 dirigas vorton.

**Interesaj radikoj:**

TRU- Tio estas substantiva radiko, sed havas verbon 'TRUI' kiu estas aktiva. Ĝi ne signifas 'Esti truo' sed 'Fari truon'. Sekve ĝi apartenas al la kvara grupo, ne la dua. Do, en tradicia trajno bilet-kontrolisto truas la biletojn, kaj la biletoj truiĝas.

LOK- Simile, tio havas aktivan verbon, "LOKI" = "Meti en lokon". Do, mi lokas la pinglon sur la mapon.

DIPLOM- Verbo ekzistas: "Doni diplomon". Do, la instruisto diplomas la studentojn.

INTERES- estas verba radiko, ne adjektiva. Do, mi interesiĝas pri io kaj tio interesas min.

SATIR- ne havas verbon, do la verbo SATIRI povas signifi nur "Esti satiro", Mi ne rajtas satiri la prezidanton, mi devas satirigi lin. (Eble iam tiu evidente utila verbo ek-ekzistos).

SCI- Interesa kazo, car tiu verbo foje priskribas agon, foje staton. Sekve ekzistas du uzmanieroj.

Kiel aktiva verbo:

Mi scias la novaĵon – La novaĵo sciiĝas. (= estas sciata)

Kiel stata verbo:

Mi scias la novaĵon – Mi sciiĝis pri la novaĵo hieraŭ. (= eksciis).



Demandoj pri fontoj, por grupa diskuto:

- 1). Kiujn plej gravajn ecojn devas posedi lingvo-instruisto?
- 2). Kiuj ecoj aldoniĝas al tio, por sukcese instrui Esperanton?
- 3). El via legado de la manlibro kaj aliaj konoj, kiuj principoj de lingvo-didaktiko plej utilas por la instruado de Esperanto?

Post respondo de tiuj demandoj, pluiru al pli persona pritakso:

Demandoj por para diskuto:

- 1) Kiujn konojn vi jam havas pri lingvo-instruado? Kiujn vi devas akiri?
- 2) Kiujn konojn vi jam havas pri Esperanto-instruado? Kiujn vi devas akiri?
- 3) Kiujn personajn ecojn vi jam havas, kiuj servos vin bone, kiel instruisto?
- 4) Kiujn personajn ecojn vi jam havas, kiuj servos vin bone, kiel instruisto de Esperantisto?
- 5) Kiujn personajn ecojn vi volas ankoraŭ akiri, por pli bone instrui?
- 6) Pritaksu vian konon kaj regon de Esperanto.

Demandoj pri Esperanta didaktiko:

- 1) Kiuj partoj de Esperanto estas plej malfacilaj por vi kaj viaj samlandanoj?
- 2) Ĉu vi trovis manierojn adekvate instrui ilin?
- 3) Ĉu vi opinias malfacile instruebla la transitiveco de verboj?
- 4) Ĉu vi opinias malfacile instruebla la akuzativo? Kiel vi kutimnas prezenti ĝin?
- 5) Ĉu vi aliros la akuzativon kaj transitivecon de verboj alimaniere post ĉi tiu seminario?



3 Instrumetodoj

3.1 Enkonduko

3.1.1 Kion signifas 'metodo'?

Origine ĝi signifas “vojo, aliro al certa celo” de la greka/latina “methodos/methodus”. Pli detale, ĝi estas 'sistemo de reguloj por gvidi certan agadon - tiu sistemo fiksas ordigitan aron da agoj, kiuj gvidas de komencaj agokondiĉoj al (provizora) fino de la kondiĉoj'. Per pli simplaj vortoj: La lernantoj ankoraŭ ne scias certan aferon kaj havas la celon scii ĝin. Por instrui ni elektas vojon, do, certajn agojn por ke la lernantoj atingu la celon.

Kiel granda estas metodo? Tio estas iom malklara, kaj jam ni estas ĉe la konfuzo pri la vorto. En la praktiko oni nomas metodoj ekzemple: “simplajn” agojn de la instruisto, instruteknikojn, prezentmanierojn, rolludojn, formojn de kunlaboro (ekz. grupa laboro) – do, konkretaj procezoj de instruado, procezoj de gvidado, evoluigo de lernmaterialo. Sed same oni nomas metodoj la grandajn metodokonceptojn (ekz. la gramatika-traduka metodo, la Cseh-metodo, la komunika aliro). Al tiuj grandaj konceptoj influis teorioj pri lingvolernado kaj lingvistiko, pedagogio, certaj imagoj pri celoj de la instruado kaj kondiĉoj de la lingvolernado/-instruado. En ili kunmetiĝas certaj metodaj elementoj kiel prezentmanieroj, ekzercotipoj, didaktikaj principoj kaj aliaj.

Ĉiuj tiuj enhavoj de la vorto 'metodo' estas akcepteblaj. Tamen metodo ŝajnas celi ion pli sisteman ol simplaj teknikoj, foje la distingilo estas, ke ili havas specialan nomon, aliaj elementoj de la instruado ne. Oni kiel ĉiam ne tro strikte provu trovi LA signifon. Sed por ĉi tie eviti miskomprenojn mi volas fari distingon inter metodoj (do, la grandaj metodokonceptoj) kaj metodelementoj.

Metodo kaj metodelemento

Kiam instruemuloj diras, ke ili volas lerni metodojn por instrui, tiam ili laŭ mia impresoj celas nur parte, ke ili volas ekkoni la grandajn metodokonceptojn por apliki ilin plene. Male ili volas pli precize konatiĝi kun tio, kion mi nomas metodelementoj, nome kun certaj instruteknikoj, ekzercotipoj, prezentmanieroj, iloj. Ili volas scii ankaŭ, ĉu prezenti ion antaŭ la tuta klaso aŭ kiel laborigi homojn en grupoj, tion mi nomas formoj de kunlaboro (individua, para, grupa, en pleno).

Kiel elekti la ĝustan metodon/metodelementon?

Alia demando ofte celas la elekton de la ĝusta metodo. Egale, ĉu oni nun celas metodon aŭ unuopajn metodelementojn en la konkreta instruproceso - influaj faktoroj al la elekto ekzistas multaj. Supre ĉe la grandaj metodokonceptoj mi jam menciis kelkajn, kiujn mi nun parte ripetos kaj vastigos. Pedagogiaj konceptoj, lingvistikaj teorioj, individuaj lernantotipoj, jam ekzistantaj lingvaj scioj de la lernantoj, motivoj de la lernantoj, instrua kaj lerna tradicioj, teorioj de lernpsikologio, imagoj pri edukaj celoj de lingvolernado, teorioj pri la traktado de (literaturaj) tekstoj – ĉiuj tiuj aferoj influas, kiel oni konkrete realigos la instruadon.

Ĉiukaze necesas kompreni, ke ne ekzistas LA metodo por instrui, kvankam oni ĉiam denove asertis tion. Oni povas konatiĝi kun diversaj metodoj kaj ties elementoj, por kompreni la devenon de certaj elementoj kaj kombini ilin laŭ pli modernaj aliroj. Jen mi uzas la vorton 'aliro'. Laŭ mia scio, oni elektis ek de la ideo pri komunika lingvoinstruado la vorton “aliro” anstataŭ 'metodo' – do: komunika aliro, interkultura aliro. Tiu termino gvidas iom for de la dogma ideo pri metodo: ke ekzistas instruenda lingva sistemo, ke oni prezentu la lingvon laŭ certa maniero, ke tiu sistemo taŭgas por ĉiuj lernantoj kaj ke tiel oni tutcerte atingos la celon. Hodiaŭ oni opinias, ke la lernanto estas en la centro de la instruado, kaj ke oni laŭ la lernantobezonoj kaj laŭ aliaj kondiĉoj devas elekti kaj kombini metodelementojn. 'Aliro' spegulas tiun pli atenteman rigardon.

(BD)



3.2 Pri kelkaj grandaj instrumentoj

Ni nun volas prezenti kelkajn instrumentojn, kiel ili ekzistis en pura formo. Kial entute estas utile scii pri ili? Kion oni povas lerni – se mi ĵus konsilis ne uzi nur unu metodon?

Kelkaj el la metodoj, kiujn ni priparolos ĉi-poste, estas interesaj el historia vidpunkto. Almenaŭ la gramatika-traduka kaj la aŭda-komprena metodoj en faka diskuto pri lingvolernado ne plu ludas seriozan rolon. Sed ĝuste ili ja multe influis lernolibrojn. Pro tio gravas rekoni la principojn kaj riĉigi la instruadon per aliaj elementoj. En kelkaj kazoj oni ricevas unuopajn ideojn: ekzemple, kiel instrui certajn gramatikerojn rektmetode, tion oni povas lerni de la Cseh-metodo, sen tuj apliki la plenan originan metodon por la tuta kurso – eble ĝi ne taŭgas por ĉiuj lernantoj. Kelkajn metodojn oni eĉ ne povas lerni nur legante pri ili aŭ dum nur kelkaj trejnseminario, por tio oni bezonas specialan instruistan trejnadon, ekzemple por sugestopedio.

Por finfine decidi, kiujn metodelementojn uzi en via lingvoinstruado, kiel konstrui vian instruadon, gravas konscii pri la {lernantoj}, pri iliaj jam ekzistantaj scioj kaj iliaj celoj, pri la {eksteraj kondiĉoj} de via kurso kaj pri la {enhavo} de via kurso. Teorioj pri tio, kiel lernado funkcias krome gvidas al certaj {didaktikaj principoj}.

(BD)

Ĝeneralaj konvenciaj metodoj

3.2.1 La gramatika-traduka metodo

La nomo de tiu ĉi metodo jam montras la programon. La baza ideo estis, ke oni regas fremdan lingvon, kiam oni konas la gramatikajn regulojn. Tiun regon oni atingis kaj montris per detala tradukado de tekstoj. Influis ĝin multe edukaj celoj, kiujn oni esperis atingi per lingvolernado.

Lingvistika bazo

La centro de la instruado estis la lingva sistemo, prezentita laŭ gramatikaj kategorioj. Tiujn kategoriojn oni fiksas laŭ la modelo de la latina gramatiko. La tuta instrumodelo sekvis la instru-metodon de la malnovaj lingvoj.

Lernteorio kaj lerncelo

Lingvolernado estis laŭ la tiamaj imagoj alta edukiĝo, per ĝi oni lernu pensi logike kaj laŭorde. Pro tio oni instruis lingvokomprenon kaj aplikado per tradukado. Alia grava elemento estis la literaturaj tekstoj, kiuj prezentis la 'altan' kulturon de la fremda lingvo. Pedagogie oni esperis tiel evoluigi la personecon, se la lernanto okupiĝas pri la kulturaj valoroj kaj komparas ilin kun la propraj.

Karakterizaĵoj

La strukturo de la lernmaterialo orientiĝis laŭ la gramatika progreso. La nacia lingvo de la lernantoj estis instrulingvo. Lernmaterialo estis ĉefe la fremda lingvo en skribita, literatura formo. Tipaj ekzercoj-formoj estis:

- apliki la regulojn kaj formi korektajn frazojn
- kompletigi frazojn kaj tekstojn kun malplenaĵoj
- traduki unuopajn frazojn kaj pli longajn tekstopartojn de la propra en la fremdan lingvon
- traduki literaturajn tekstojn de la fremda en la propran lingvon
- resumi kaj rerakonti tekstojn
- resumi kaj daŭrigi tekstojn
- diktaĵo

Kritiko

La ĉefa kritiko estis, ke oni celis scion pri lingvo, ne kapablon vere uzi ĝin. Tradukado foje helpas konscii ĝin pri lingva strukturo, sed ĝi ne povas esti sola bazo de lingvolernado. Krome la koncentriĝo je



la gramatika sistemo gvidis al artefaritaj tekstoj kaj ekzercoj, ĉar oni provis kunmeti ekzemplotekstojn, en kiuj certaj gramatikaĵoj koncentriĝis – fenomeno, kiu apenaŭ okazas en normala lingvouzo.

Kio restis?

Malgraŭ ĉiu kritiko multaj elementoj de la gramatika-traduka metodo restas ĝis hodiaŭ. Parte prave, ĉar iuj klasikaj ekzercoformoj tamen estas utilaj. Gravas, ke oni ne kondamnu ĉion, kio odoras je gramatika-traduka metodo. Ekzemple la demando pri la uzo/neuzo de la gepatra lingvo ĝis hodiaŭ ne estas findiskutita. Kaj foje ankaŭ konscia tradukado povas helpi al kompreno de la fremda lingvo. Sed kiel dirite ĝi ne aŭtomate gvidas al la kapablo paroli fremdan lingvon.

(BD)

3.2.2 La rekta metodo

La pli kaj pli leviĝanta kritiko pri la gramatika-traduka metodo kaj ankaŭ aliaj kondiĉoj gvidis al reformo de lingvoinstruado. Oni bezonis homojn, kiuj povis paroli fremdajn lingvojn. Lingvistoj atentigis pri malsamaj strukturoj de lingvoj kaj pri la diferenco inter parolata kaj skribata lingvo. La faktoro, kiu evoluigis tiun ĉi metodon, estis la ideo, ke oni lernas ankaŭ fremdan lingvon same kiel la gepatran lingvon: nature, parole, imite, ne pere de alia lingvo.

Lingvistika bazo

La bazo de la lernprogeso estis ankoraŭ la gramatikaj kategorioj laŭ la latina modelo. Sed kun gravaj ŝanĝoj: Oni ne plu montris regulojn kiel regulojn, sed kiel ekzemplofrazojn. De la prezentitaj ekzemplofrazoj oni iris al la reguloj. Pro la orientiĝo je la parolata lingvo krome ankaŭ fonetiko kiel evoluiĝanta scienco ludis rolon.

Lernteorio kaj lerncelo

Lernado de fremda lingvo oni vidis kiel proceson, kiu kompareblas al la lernado de la gepatro lingvo sub aliaj kondiĉoj. Lingvolernado estis rigardata kiel imitado, ne konscia kompreno de la reguloj. La celo estis la parolata lingvo.

Karakterizaĵo

Pro la celo kaj teoria fono, gravis en tiu ĉi metodo la instruprincipoj, ke aŭskultado/parolado estis pli akcentata ol legado/skribado kaj ke la instruado okazis preskaŭ nur en la cellingvo. Por rilatigi la situacion de la lernantoj al situacioj en la lando de la cellingvo, la lernmaterialo estis prezentata en situacioj (dialogoj) el la ĉiutaga vivo. Kulturo de la ĉiutaga vivo, literaturo kiel kultura produkto ne ludis rolon. Tipaj ekzercoj-formoj estis:

- demandoj kaj respondoj
- imiti frazojn de la instruisto
- elparolekzercoj
- kompletigi frazojn kaj tekstojn kun malplenajoj
- parkerigo kaj ludado de dialogoj
- parkerigi memorfrazojn, kantojn, poemojn
- resumi kaj rerakonti tekstojn
- diktaĵo

Kio restis?

Nuntempe oni ofte nomas ĉian unulingvan instruadon rektmetoda. Tio ne estas tute prava, ĉar post la evoluo de la rekta metodo sekvis aliaj teorioj, kiuj postulis aliajn formojn kaj elementojn de instruado. De la rekta metodo tamen restis multaj elementoj ĝis hodiaŭ. Ĉar oni ne povis traduki vortojn, oni trovis strategiojn por instrui vortprovizon (difino, montrado, klarigo en kunteksto) kaj entute ilojn por la instruado (bildoj, afiŝoj, agoj). La rekta metodo estis pluevoluigita al la aŭda-parola metodo.(BD)



3.2.3 La aŭda-parola metodo

La aŭda-parola metodo estis konstruita en la kvardekaj jaroj surbaze de la rekta metodo. Parenca al ĝi la aŭda-vida metodo.

Lingvistika bazo

Nova skolo en la lingvistiko, la strukturismo, provis analizi lingvojn laŭ ties propraj strukturoj. Krome uziĝis la ideo, kontrastigi strukturojn de lingvoj por eltrovi specifajn malfacilaĵojn por parolantoj de alia lingvo kompare al la cellingvo. Por la lingvoinstruado tio signifis, ke oni analizis la strukturon de la cellingvo kaj verkis lernolibron laŭ la komplekseco de ĝia gramatika sistemo.

Lernteorio kaj lerncelo

Tre grandan influon sur tiun ĉi metodon donis nova lernteorio: la behaviorismo ('konduktismo'). Tiu vidis lingvolernadon kiel mekanikan konduton laŭ la skemo instigo – reago. Laŭ la teorio, la ripetado de similaj reagoj al la sama instigo plifortigis la ĝustan reagon kaj gvidis al ĝusta parolkapablo. Tiu imago en la praktiko gvidis al aro da specialaj modelripetigaj ekzercoj. En la aŭda-vida metodo tiu lernteorio montriĝis en la montrado de bildoj kiel parolinstigo kaj ligo de aŭdebla kaj videbla instigo.

Karakterizaĵo

Same kiel en la rekta metodo oni akcentis la parolatan lingvon kaj la unulingvecon de la instruado. La konstruo sur la gramatika sistemo de la cellingvo gvidis al tio, ke la lernolibraj tekstoj / dialogoj havis didaktikan funkcion kaj aperis en iom artefarita formo, ne laŭ la reala lingvouzo. Gramatiko tamen ne estis montrata klare kiel gramatikaj terminoj, kaj ofte aperis aparte en la lernolibro, ne en la lecionoj mem. Gramatika instruado deiris de ekzemplofrazoj, de kiuj oni poste iris al la reguloj. La klarigo de la reguloj okazis per videblaj signaloj (koloroj, sagoj, grasa presado k.s.) kaj per tabeloj kaj skemoj.

Grava ilo de tiu ĉi metodo estis la tiel nomata 'lingvolaboratorio', kie oni aŭskultis surkasedajn tekstojn aŭ modelfrazojn. Avantaĝo estis, ke oni povis bone ekzerci la elparolon ankaŭ tiam, kiam la instruisto ne estis denaska parolanto. Tipaj ekzerco-formoj estas:

- multaj variantoj de frazmodelekzercoj
- anstataŭigaj ekzercoj
- kompletigi frazojn kaj tekstojn kun malplenaĵoj
- parkerigo kaj ludado de modelaj dialogoj

Ekzemplo de fraz-modelekzerco:

instruisto: Ĉu vi vidas la trajnon? ('trajno' estas anstataŭigebla)

instruisto: (*montras bildon de ŝipo*)

lernanto: Ĉu vi vidas la ŝipon?

instruisto: (*montras bildon de aŭto*)

lernanto: Ĉu vi vidas la aŭton?

instruisto: (*montras bildon de aviadilo*)

...

Kaj tiel plu. La sama frazo estas ĉiam kaj ĉiam ripetata, laŭ instigoj. Varianto povus esti, ke la lernantoj ankaŭ respondas la frazojn.

Kritiko

El hodiaŭa vidpunkto tiu ideo de 'instigo- rekta reago' estas dubinda. Des pli, se oni provas reagi al bildoj por paroli: ili ne estas tute certe identigeblaj, kaj eble la lernantoj vidas ion tute alian ol la instruisto volas aŭdi. Kaj same dubinde estas, ĉu oni per tiu modelekzerco vere povis paroli en realaj situacioj, en kiuj eble mankas la ĝusta instigo. Krome la artefariteco de la dialogoj eble en la longedaŭro ne estas motiviga por ĉiuj lernantoj, same la ripetado de modelaj frazoj. Plie lernantoj foje lernas lingvon ne nur por paroli ĝin sed ankaŭ por povi legi kaj skribi. Do, ankaŭ tiu ĉi metodo eble ne estas bona por ĉiuj kaj necesas pli zorge rigardoj al la lernantoceloj.



Kio restis?

Malgraŭ la kritiko pri tro rigida reago-trejnado restis la ideo, ke aŭtomatigaj ekzercoj certgrade tre utilas por la kuraĝigo de la lernantoj entute ekparoli – precipe en la komenco de la lernado. Krome ĝis hodiaŭ la montrado de gramatikaj reguloj per ekzemplofrazoj, tabeloj, skemoj, koloroj, grasa presado ktp. tre utilas ne nur por gramatikaj klarigoj en plurnaciaj lerngrupoj, sed por entute helpi digesti kaj memori gramatikajn regulojn. Krome restis por la instruado certaj iloj, kiuj parte jam menciigis ĉe la rekta metodo: tabulo, kartetoj kun bildo sur unu flanko kaj vorto sur la alia, afiŝoj, lumbildoj, lumbildprojekciilo, retroprojekciilo, filmoj, televido.

(BD)

3.2.4 La situaci-komunika aliro

Difino: Oni kutime lernas lingvon por akiri komunikan kapablon. Sekve, la lerno-loko devas simuli realajn komunikajn situaciojn, en kiuj studentoj aktive ekzercu la specojn de frazoj kaj dialogoj kiujn ili povos praktike uzi. Komence kutimas temi pri papaga aŭskulto kaj rediro de donitaj ŝablonoj, sed tiel ne restu pli longe ol necese. La lernantoj evoluigu la aŭskultajn kaj komprenajn lertojn por povi adekvate respondi al neatenditaj demandoj kaj sugestoj, kaj reagi konvene al diraĵoj. Akirante laŭŝtupe pli da lingvaj rimedoj, la situaci-komunika instruado gvidu lernantojn mobilizi tiujn sciojn kreive kaj lerte, por komuniki je ĉiam pli kontentiga nivelo.

La situaacia instruado entenas artifikojn – kiel fakte ĉiuspeca lingvo-instruado. Estas malfacile krei en klasĉambro aŭtentikajn komunikajn situaciojn, plenaj je vera inform-manko. En la reala mondo, oni komunikas por akiri nekonatajn informojn, kaj por plenumi sociajn bezonojn je interago. En klasĉambro necesas simuli la informo-mankon aŭ krei la komunik-deziron. Konstruita simulita situacio, kiam lernantoj tion akceptis, fariĝas por ili reala, kaj malfermas la vojon al ver-simila komunikado. Estas la tasko de la instruanto “vendi la ludon” al la lernantoj. Tio formas la kernon de la motiviga ŝtupo komence de la leciono. Lernantoj emaj je uzo de fantazio kaj krepovo, aŭ volantoj spriti aŭ imponi en la grupo facile “aĉetos la situacion”. Jen alia instruista tasko: elformi tian kuraĝon en la pli timemaj lernantoj, ke ankaŭ ili volonte elpaŝos publike kaj aktivos en la grupo.

Situaci-komunika instruado sekve estas pragmatika. Ĝi provas difini la komunikajn bezonojn aŭ dezirojn de la lernantoj, laŭ aĝo, lern-motivigo, talentoj, ekzamen-postuloj, ktp. Ĝi kreas serion da situacioj laŭ tiuj bezonoj. Ĝi favoras tiujn gramatikajn elementojn kiuj malfermas la pordon al komunikado, ekzemple la uzon de la imperativo por fari ordonojn aŭ petojn, ĉar tiuj laudifine bezonas minimume du interagantajn personojn.

Situacia = rekta?

Ĉu situaci-komunika instruado estas nepre rekt-metoda? Unuavice oni kredus ke certe jes. Kiel lernantoj ekzercu komunike, se ne en la cel-lingvo? Do, klare, situaacia lernado ne povas esti malrekta. Periodoj de intensa uzo de la cel-lingvo nepre karakterizas la metodon. Sed ne estas firma devigo ke ĉio okazu nur cel-lingve. Tipe, la starigo de situacio bezonas lingvajn rimedojn preter tiuj posedataj de la lernantoj. Motivigi lernantojn akcepti situacion per vort-trezoro de 300 radikoj estas tre defia tasko; tion instruisto multe pli konvinke faros propralingve. Gravas, ke la lernantoj komprenu ke en la leciono estas klarigaj aŭ resumaj momentoj kiam la nacia lingvo akcepteblas, kaj estas ekzercaj momentoj, kiam nur la cel-lingvo akcepteblas. Se instruisto volas paralele kun la situacioj klarigi gramatikon, tio estas pli efike plenumebla naci-lingve. Sed en la daŭro de la kurso, pli kaj pli de la klarigoj estos fareblaj kaj farindaj en la cel-lingvo.

Iuj instruistoj, kun aparta talento por tio, instruas situacie pure rekt-metode. Aliaj uzas du lingvojn. Aliaj konstruas siajn kursojn kun situaaciaj elementoj kiel suplementoj al alimetoda instruado. Ĉiuj aliroj estas defendeblaj.

Ni inversigu la demandon. Ĉu ĉiu rekt-metoda instruado estas situaacia? Ne nepre. Oni povas multe dialogi cel-lingve, sen krei veran situacion (krom tiun de instruisto-lernanto). Ekzemple se oni starigas demandojn pri kategoriigo de la mondo: Ĉu karoto estas frukto, Ĉu infanoj ŝatas ĉokoladon, Kiukolora estas la (videbla) pilko? Ktp. Tio postulas interagon, cel-lingvan uzon, sed ĝi ne liveras modelojn rekte uzeblajn por sencohava komunikado en la reala mondo. Ĝi estas alloga, ĉar rekt-



metoda instruado bezonas iujn komunajn konojn inter la lernantoj, kaj la baza kategoriigo de objektoj provizas tiun komunaĵon: ĉiu scias la ĝustan respondon.

Elementoj de situacia lernado

Tiuj estas dialogoj, konversacioj, unue ŝablonaj poste pli liberaj, rol-ludoj, kunlaborigaj taskoj aŭ ludoj, skeĉumado kaj improvizado. Rol-ludoj povas esti tre simple skizitaj: nur disdonu rolojn, lokon kaj tre simplan tasko-priskribon. Ili povas esti pli detale preparitaj, tiel ke ĉiu rolulo ricevu proprajn instrukciojn, kiujn la aliaj roluloj ne vidu. Tio permesas enkonstrui iun kontraŭon de voloj kiu kreos (espereble nur lingvan-aktoradan) kunpuŝiĝon.

Kontraste, kunlaborigaj taskoj evoluigas alispican interagon, ne nur oni ekzercas la situacion, sed ankaŭ la lingvaĵon de kunlaboro: “Ĉu ne pli bona solvo, se...” “Mi havas alian ideon...” “Via solvo estas bona, sed ĝia malforta punkto estas...”. Donante kunlaborigan taskon al kelkaj etaj grupoj altigas la kvanton de komunikado, malebligas al pli timemaj silenti en angulo, kaj devigas postan raportadon de la solvoj al la grupo, kune kun eblo kompari kaj pritaksi malsamajn solvojn.

Situacia lernado kaj Esperanto

Fakte, oni malofte aplikas situacian lernadon en Esperanto. Oni preferas nacilingvajn lernilojn, plejparte gramatike bazitajn. Kiam okazas rekt-metoda instruado, tio pli ofte uzas la mond-priskriban aliron ol la situacian. Kial tiu malemo uzi aliron kiu furoras en la cetera mondo de fremd-lingva instruado? Du faktoroj proponblas. Ni unue nomu kaj poste komentu ilin.

- 1) Situacia instruado malpli necesas por Esperanto, ĉar ĝi havas tiom klaran kaj simple instrueblan gramatikon. Situacia instruado plej taŭgas por idiom-plenaj, gramatike kompleksaj lingvoj.
- 2) Esperanto en sia real-monda efektivigo havas malpli da aŭtentikaj komunikaj situacioj ol la naciaj lingvoj. Oni ne realisme imagu iri al Londono kaj peti en Esperanto al hazarda preterpasanto kiel atingi Palacon Buckingham. Nek aĉeti maĉgumon en grand-butiko.

Veras, ke la gramatiko de Esperanto estas elstare klara kaj sen-escepta, kompare al la naciaj lingvoj. Estus stulte forĵeti tiun avantaĝon. Aliflanke, multaj lernantoj ne havas la gramatikan bazon propralingve por aliri Esperanton gramatike. Due, kiel diskutite aliloke en la manlibro, Esperanto ja havas siajn unikajn malfacilaĵojn, kiujn necesas alfronti, kaj ne nepre nur gramatike. La sekreto al sukceso ĉi tie estas lerte kombini la gramatikon kun la situacioj. Vidu detaligon de tio, kaj multo pli, en la artikolo “Niaj lerniloj” en ĉapitro 6. Ne temas pri alternativoj: gramatiko kaj situacioj ne estas en aŭ/aŭ rilato, same kiel situacia aliro kaj tema aliro ne estas en elektenda aŭ/aŭ opozicio. Situacioj entenas temojn. Same, situacioj povas enteni gramatikon. Nur ili provizas sendoloran volvilon por tiu gramatiko. Oni sorbos la gramatikaĵojn ne per reguloj, sed per ekzempligaj frazoj lernitaj en sencohava kunteksto, kiu helpas revoki la lernendaĵon. En uzo de situacia lernado, Esperanto havas gravan avantaĝon super naciaj lingvoj. Nia gramatiko estas tiom modula (kiel konstrubloketoj de la marko LEGO), ke eblas konstrui nian didaktikan ŝtuparon el preskaŭ ajna komenc-punkto, kun preskaŭ ajna sinsekvo. Tio signifas ke ni povas konstrui nian ŝtuparon laŭ situaci-komunikaj bezonoj aŭ deziroj (aŭ de la lernantoj aŭ de la lernila-verkanto), kaj adapti la gramatikan vicordon al la pragmatika. En naciaj lingvoj, la gramatikaj interdependoj pli kompleksas, la kombinebloj estas pli limigitaj, kaj la situacioj estas pli forte limigitaj al la gramatikaj imperativoj.

Veras, ke aŭtentikaj Esperantaj situacioj estas pli limigitaj ol por aliaj grand-lingvoj. Forgesu pri Palaco Buckingham kaj maĉgumo. Sed oni povas peti direktojn en Universala Kongreso al la salono de la ekzamenoj:

Salono Cseh? Du ŝtuparojn suben, dekstren, fine de koridoro, maldekstren, tra pordo kun ŝildo ‘Kriz-eliro, alikaza uzo malpermesata’, kaj tie, inter la klimatiziga ĉambro kaj la koncertejo de Dolchamar...

Kaj oni povas aĉeti en la kongreseja libroservo. Plia respondo: ni vendas funkciantan, funkcipretan lingvon kaj ni devas ekzerci ĝian uzadon en ĉiuj sferoj de homa ekzisto – de biologiaj laboratorioj ĝis grandbutikaj maĉgumhavaj kasoj. Sed evidente, ni komencu ĉe situacioj kiuj havas por Esperanto realon. Se kurso okazas en IJK aŭ E-aranĝo, oni prezentu frazojn kaj situaciojn kiuj reale utilos en la aranĝo mem.



Resume, situaci-komunika instruado ludas grandan rolon en lingvo-instruado, foje kiel metodo en si mem, foje kiel valora aldonaĵo al ali-metodaj kursoj. Necesas demandi kial ĝi ĝuas malpli vastan aplikon en Esperanto, ol en la grandaj naciaj lingvoj.

(SMG)

Vidu artikolon pri niaj lerniloj sub la temo [Instrumaterialoj](#), ĉar ĝi ĉefe rilatas al cel-lingvaj instruiloj por situaci-komunika instruado.

3.2.5 La interkultura aliro

Difino

La interkultura aliro en la lingvolernado kaj lingvoinstruado estas daŭrigo de la situaci-komunika aliro. Ĝi same akcentas, ke oni devas lerni lingvon en komunikaj situacioj por akiri 'komunikan kompetentecon'. La origina situaci-komunika aliro plejparte tre pragmatike koncentriĝas je komunikaj situacioj kaj la komunik-kapablo. Tio tamen ne nepre validas por ĉiuj lernantoj – eble la timemaj malgraŭ ĉiuj kuraĝigaj artifiko ne volonte parolas, eble kelkaj lernas la lingvon ne por uzi ĝin parole sed por legi (literaturajn) tekstojn. Ne ĉiuj temoj taŭgas por ĉiuj lernantoj, ekzistas certaj tabuoj en diversaj kulturoj.

Pro tio en la interkultura aliro okazas ŝoviĝo de la perspektivo: oni pli detale fokusas la perspektivon de la lernantoj. Tio principe entenas du flankojn:

1. pli detala atento pri la lernanto kaj iliaj motivoj, fonoj kaj bezonoj
2. alia celo de la lernado mem, nome la celo de 'komunika kompetenteco en interkulturaj situacioj'.

La du flankoj de la interkultura aliro

1.

En la antaŭa ĉapitro vi jam povis legi, ke la baza celo de lingvolernado estas la parola uzo de la lernata lingvo kaj ke ĉiu lingvoinstruisto provu paroligi la lernantojn multe en la klasĉambraj situacioj por prepari ilin al veraj situacioj. Tio plu validas, sed tamen vi devas enkalkuli, ke ne por ĉiuj lernantoj – individue aŭ laŭ la kultura fono – taŭgas rimedoj kiel rol-ludoj, ludoj, skeĉumado kaj diskutado. Eble ili laŭ sia kultura fono kutimas parkerigi frazojn kaj malkutimas diri la propran opinion. Aŭ povas esti, ke vin kiel instruiston mirigas, ke viaj lernantoj akre diskutadas, kion vi mem tute ne ŝatas laŭ via personeco aŭ ne intencis instigi laŭ via propra kulturo. En internacia grupo povas ankaŭ okazi, ke kunlaborigaj taskoj fiaskas pro interkulturaj konfliktoj.

Ni do ankoraŭfoje pli precizigu: Eble vi instruas la lingvon en alia lando kaj trafas al homogena grupo de lernantoj kun alia kultura fono, eble vi havas internacian kursanaron aŭ eble ambaŭ. Tio povas devigi vin atenti pli profunde pri aliaj perspektivoj kaj perceptoj.

Sed eĉ se vi instruas al homogena grupo de viaj samkulturanoj necesos pensi detale pri iliaj motivoj kaj celoj por trafi al intereso. La centro de la instruado estas la lernantoj, kaj laŭ tiuj la instruisto adaptu siajn materialojn kaj iel ankaŭ la temojn. Pli zorga analizo de la lernantoperspektivo estas do unu flanko de interkultura lingvoinstruado.

2.

La dua flanko estas la koncentriĝo je aliaj celoj en la instruprocezo mem. La esploro de aliaj vidpunktoj provas eduki al 'komunika kompetenteco en interkulturaj situacioj'. Tiu kompleksa kapablo entenas plurajn povojn:

- scioj, ke komunika interagoj estas diversaj en diversaj kulturoj,
- strategioj por ekkoni signifojn,
- rekoni diversajn komunikajn stilojn,
- strategioj por analizi miskomprenoj
- preteco por empatio al fremdkulturaj vidpunktoj



Tio volas diri, ke oni jam dum la lernado de la fremda lingvo evoluigu kapablojn kiel empatation, komprenemon por fremdaĵoj, komparokapablon kaj orientiĝokapablon en fremdaj kulturoj kaj situacioj. Tiel oni provas helpi malkonstrui antaŭjuĝojn kaj stereotipojn. La lingvoinstruado do edukas ankaŭ al sintenoj, apud siaj bazaj celoj: instruado de lingvaj kapabloj kaj scioj pri la fremdaj lingvo kaj kulturo.

Rimedoĵ de interkultura lernado

Al tia tolerema sinteno oni provas eduki uzante diversajn metodojn. Akcentitaj estas ekzercado de perceptoj, priskriboj, interpretoj, taksoj kaj kapabligo al kultura komparado.

Perceptado estas subjektiva. Foje ni vidas mirigajn trukbildojn, ekzemple ni perceptas paralelajn liniojn kurbigitaj pro la influo de blankaj kaj nigraj kampoj. Aŭ alia ekzemplo: laŭ la perspektivo ni vidas en sama bildo junan aŭ maljunan virinon. Tiaj perspektivoperceptoj mirigas ankaŭ en la lingvoinstruado. Bildoj kun ne precizaj situacioj, tranĉitaj bildrakontoj, kiuj allasas plurajn interpretojn – ĉiuj ili instigas al pensado pri diversaj vidpunktoj kaj opinioj.

Oni povas legi kaj interpreti literaturajn tekstojn kaj poemojn kun certaj vidpunktoj. Tre valoraj el la vidpunkto de interkultura komunikado estas tiel nomataj 'konfliktaj situacioj' – rakontetoj pri (interkulturaj) miskomprenoj kaj miskonkludoj, ili estas trezoro por interpretado kaj diskutado.

Al perceptado rilatas ankaŭ la stereotipoj. Ili estas bildoj, kiujn ni havas pri aliaj nacioj, kaj ili povas esti pozitivaj kaj negativaj - laŭ niaj propraj kulturaj valoroj. Priparolante tiajn stereotipojn en la lingvoinstruado oni volas atingi, ke lernantoj komprenas tiumaniere, ke ankaŭ en aliaj nacioj ekzistas (ne veraj) stereotipoj pri la propra nacio kaj tiel relativigas la propran stereotipojn.

Kiel alian tiklan temon en interkultura instruado oni tuŝas tabuojn. Ene de temoj ĉiam ekzistas kampoj, kiuj reprezentas tabuon por anoj de certaj kulturoj. En lernolibro pri la germana lingvo kaj kulturo tio povus ekzemple esti bildo de du interedziĝantaj viroj ene de la ĉapitro 'formoj de kunvivado'. Ne eblas prisilenti tiajn aferojn kaj esperi, ke la lernantoj neniam malkovru ilin en la realo. Oni devas prezenti kaj priparoli ilin en digestebla maniero por ke la lernantoj lernu kompreni kaj trakti tiujn fremdaĵojn. Kaj malkovri eble en la propra kulturo aferojn same ŝokajn por alilandanoj. Diskutante pri kio estas tabuoj en aliaj kulturoj oni krome lernas, kiujn temojn ne tuŝi kun kiu – tio estas grava kontribuo al la 'komunika kompetenteco en interkulturaj situacioj'.

Interkultura lernado kaj Esperanto

Kiel vi povis legi en la antaŭa ĉapitro, oni por Esperanto-instruado malofte aplikas situacian lernadon. Kaj eĉ pli malofte ekzistas taskoj kaj lernolibroj por interkultura lernado. Cetere multaj opinias, ke Esperanto-lernantoj ne bezonas tian edukon, ĉar oni ja aŭtomate interesiĝas pri aliaj kulturoj kaj tial jam kunportas la necesan interkulturan kompetentecon.

Por la momento ni koncentriĝu ne al la eduka flanko de lingvolernado, sed al la instruado de kapabloj reagi en situacioj. Kiel jam menciite plurfoje antaŭe, unu akcento de la instruado estu aŭtentikaj situacioj de la Esperanto-mondo. Tio estas la Esperanto-kulturo en vasta senco: literaturo, muziko, renkontiĝoj, parolturnoj, vivantaj proverboj, Esperantistoj mem – ĉio tio kaj multo alia. Kaj ĉio kompreneble ludu rolon en Esperanto-instruado. Kaj tion signifas interkultura lernado: kapabligo al orientiĝo en fremda kulturo, ĉi-kaze la Esperanto-kulturo.

Aliflanke naciaj kulturoj, landoj, vojaĝoj, lingvaj kaj kulturaj komparoj estas bazaj temoj kiam oni uzas Esperanton kaj renkontas eksterlandanojn: De kie vi venas? Ĉu ekzistas ankaŭ en via lingvo tia proverbo? Kiam mi estis en Rusujo, mi travivis jenan strangan situacion:...! ktp. Ni povas do noti, ke interkulturaj situacioj estas precipe por Esperantistoj ofte tute normalaj realaj komunikaj situacioj. Tial ili de la komenco ludu rolon en la klasĉambra konversacio. Ne nur en internaciaj grupoj tio havas la agrablan efikon, ke subite almenaŭ kelkaj klasĉambraj situacioj ne plu estas nur simulaĵoj, sed veraj komunikaj situacioj, kiam la lernantoj rakontas ekzemple pri siaj spertoj dum vojaĝoj.

Nun ankoraŭfoje pri la neceso je interkultura sentemigo kaj la edukado al interkultura kompetenteco por Esperantistoj. Unu el la avantaĝoj de Esperanto estas, ke oni povas per ĝi konatiĝi kun anoj de ne nur unu sed multaj fremdaj kulturoj. Oni ne troigu problemojn en la interkultura komunikado pere de Esperanto (ĉiukaze tiu kampo estas ankoraŭ ege malmulte esplorita!), sed oni agnosku, ke ili povas ekzisti. Aliaj gestoj, kutimoj, mienoj, parolturnoj, vortasocioj povas kaŭzi miskomprenojn. Iu laŭ via opinio eble estas malĝentila, ĉar li/ŝi en konversacio tuj komencas diskuti



pri la (eble malagraba) temo anstaaŭ uzi unue ĝeneralajn parolturnojn pri la vetero, la lasta semajnfino ktp. por mildigi la malagrabaĵon. Unu kialo povas esti, ke mankas la lingva kapablo simple konversacieti, alia kialo povas esti, ke laŭ la naciaj konversacio-kutimoj oni ne perdu tempon per flankaj aferoj. Pri multaj aferoj oni malgraŭ ĉia 'natura Esperantista toleremo kaj scivolemo' ne konscias, kaj pri tio povas helpi interkulture orientita lingvoinstruado.

Internaciaj lernmaterialoj

Aliloke en la manlibro estas pledo por internaciaj lernolibroj. Se oni agnoskas, ke oni tre zorge taksu la lernantojn, iliajn aĝon, motivojn kaj kulturan fonon – ĉu tiam entute eblas krei internacian lernmaterialon? Ĉu la Esperanto-kulturo ne havas flankojn, kiujn ne ĉiuj same ŝatas?

Bonaj respondoj ne facile troveblas. Ankaŭ la Esperanto-kulturo havas, kiel ĉiu kulturo, plej diversajn flankojn. Kaj kompreneble verkanto de lernmaterialo elektas materialojn laŭ sia vidpunkto kaj akcepto. Tio povas trafi al neakcepto. Al islamanoj oni ne trude rakontu, ke oni drinkas alkoholon dum renkontiĝoj, al koreoj ne, ke knaboj kaj knabinoj tie eble tranoktas en la sama ĉambro. Junajn eŭropanojn povas fortimigi malnovspeca verdismo. Kaj tiel plu. Sed en la longedaŭro oni ne povas 'protekti' la lernantojn. La ŝoko en la realo eble estas des pli granda.

El tiu vidpunkto regionaj lernolibroj povus mildigi la aliron. Ankaŭ celgrupspecifaj lernolibroj povas vekti kunsenton kaj intereson. Lerneĵanoj pli interesiĝas pri tio, kion aliaj lerneĵanoj faras, ŝatas, kiel ili vivas, studentoj interesiĝas pri aliaj temoj, plenkreskuloj volas lerni kun aliaj celoj, pri aliaj aferoj.

Respondo do povus esti, ke oni ja pensu rilate al lernmaterialoj internacie, sed ne tute universale. Samtempe oni ne pensu en kategorioj de naciaj lingvoj, sed de kulturregionoj kaj generacioj. Interkultura lernado dume povas helpi evoluigi la jam menciitajn empatian, komprenemon por fremdaĵoj, komparokapablon kaj orientiĝokapablon en fremdaj kulturoj kaj situacioj jam dum lingvolernado. Tio eventuale helpas al la lernantoj kompreni, ke ekzistas tre diversaj perspektivoj, malsamaj al la propra, kaj ili akiras la 'komunikitan kompetentecon en interkulturaj situacioj'.

Postuloj kaj perspektivoj

Ni vidis, kiel ambicia kaj kompleksa estas tiu ĉi koncepto pri lingvolernado. Ĉu 'normala' lingvoinstruisto entute povas praktiki ĝin ĝuste, aŭ ĉu li/ŝi bezonas esti aparte trejnita?

Mi dirus, ke kiel lingvoinstruisto en internaciaj grupoj oni estu sentema pri la internacieco de la komunikado. Oni kutime edukiĝas pri tio, ke gravas aĝo, motivoj, kapabloj, socia kaj lingva fono kaj aliaj faktoroj pri la lernanto. Same oni lernu pri interkultura komunikado kaj eblaj ĝenoj.

La dua flanko, la interkultura lernado kaj la eduko al certaj sintenoj, estas pli malfacile realigebla. Sub 'Rimedo de interkultura lernado' mi jam parte priskribis eblajn temojn kaj taskojn, kiujn oni povas uzi por evoluigi empatian kaj komprenemon. El la vidpunkto de bona diskutinstigo taŭgas ĉiuj komparoj inter landoj kaj lingvoj. Taŭgas interkulturaj rolludoj aŭ miskompreneblaj situacioj, demandoj pri propraj pensoj kaj perspektivoj, kaj tiel nomataj 'varmegaj punktoj' de komunikado, kiel ekzemple perceptado de tempo, akurateco, ĝentileco, pureco, proksimeco.

Oni povas demandi sin, ĉu tiaj taskoj entute taŭgas nur por progresintoj. La respondo estas: ne. Jam komencantoj povas lerni, kiel oni rakontu simplajn aferojn pri la propra kaj aliaj landoj. Kompreneble – kiel ni legis ĉe la situaci-komunika aliro – en la komenco temas ĉefe pri ŝablonaj modeloj, kiujn la lernantoj eble iom varias, poste pri pli kaj pli libera esprimo de la pensoj.

Gravas – kaj tio estas la malfacilaĵo – ke interkultura kompreniĝo estas la celo, ne nur la rimedo por instrui kaj paroligi. Ĉiu surfaca 'Ĉe ni estas tiel. Kiel estas ĉe vi?' en la longedaŭro povas havi la malan efikon kaj povas produkti rifuzon. Estas same kiel pri ĉiu ajn metodo: troigite ĝi perdas sian valoron, kaj tial oni miksu. La interkultura aliro estas ankoraŭ relative juna kaj nesufiĉe esplorita, kaj tial mankas certa imago pri 'tipaj' elementoj. Ĝi estas observinda kaj esplorinda, ĉar interkultura kompetenteco iafoje tre gravas ankaŭ aŭ ĝuste por Esperantistoj.

(BD)



Esperanto-specifaj metodoj:

3.2.6 La Cseh-metodo

La Cseh-metodo estas sistemo por lerni la lingvon Esperanto kaj ĝin iniciatis **Andreo CSEH** (1895-1979). Li donis la nomon al metodo, kiu fariĝis vaste konata en la Esperanto-medio.

Sed, kio estas ĝi?, el kio ĝi konsistas? Cseh-metodo estas kombinaĵo de la gramatika kaj la rekta metodoj kaj konformiĝas al la specialaj ecoj, kiujn la lingvo Esperanto havas. Dum en naciaj lingvoj la gramatiko estas plurfoje konfuza labirinto, en Esperanto ĝi estas tiom klara, ke ne necesas eviti ĝian instruadon. Andreo CSEH, do, ordigis la instruitajn gramatikaĵojn en sistema gradigita sinsekvo kaj instruis ilin. Lia klopodo celis ne nur prezenti la gramatikajn elementojn kaj regulojn, sed ankaŭ klarigi ilin

Ne mirigas, ke Andreo CSEH ne prezentis en siaj kursoj gramatikan terminaron. Li nur uzis la diversajn elementojn de la lingvo kaj konsideris, ke tia etapo de pli profunda analizo kaj lernado de la koncerna gramatika vortrezoro estas tasko farebla ne en iu porkomencanta kurso. En la Cseh-metodo ne estas komparoj inter la reguloj de Esperanto kaj la aliaj lingvoj, sed la instruisto montras la kutiman sinsekvon de la gramatikaĵoj en la frazoj en Esperanto.

Oni klopodas konduki la lernantojn al tio, ke ili mem eltrovu la solvon de la gramatikaj problemoj kaj ke ili mem konstatu la regulojn. La efiko de tiu procedo estas, ke la lernanto streĉas sian atenton kaj pensadon, ĝojas pro sia eltrovo kaj tiu travivaĵo utile servas la komprenon kaj memoron.

La rekta metodo donas grandan avantaĝon, nome, la tujan paroladon, la instigon pensi en la lernanta lingvo, bonan kaj facilan perceptadon, ktp. La tuta kurso okazas sub la devizo "paroligu la lernantojn!". CSEH kutimis diri, ke li gvidis "konversaciojn", ne "kursojn". Tial la lernantoj devas paroli pli multe ol la instruisto mem. Grave estas, ke en la kursoj laŭ Cseh-metodo la naciaj lingvoj ne ludas rolon en la klasĉambro. La instruisto instruas rekte en Esperanto jam en la unua renkontiĝo kaj per tio la kursanoj lernas pensi rekte en la lernata lingvo. La lecionoj estas tiel konstruitaj, ke la vortprovizo necesa por posta klarigado estas jam pli frue enkondukita.

Kapti la atenton de la lernantaro, jen la ĉefa tasko de la instruisto! Ĝi estas la plej grava kondiĉo por la sukceso. Por ne skribi sur akvon, sed ĉizi sur ŝtonon, Andreo CSEH ligis ĉiun instruaĵon al agrabla, amuza travivaĵo. Tiel la instruitaĵon oni fiksas kaj tenas en la memoro pli firme.

Malgraŭ la paso de la jaroj kaj la eltrovo de novaj metodoj kaj teknikoj por lingvolernado en Esperantio, la Cseh-metodo estas daŭre uzata vaste en la mondo per la konvenaj aktualigoj, adaptoj kaj modernigoj necesaj al la nuntempo. Per ĝi ĉiun jaron centojn da lernantoj faras siajn unuajn paŝojn en Esperanton.

(AOR)

3.2.7 La Zagreba metodo

La avantaĝoj de la Zagreba Metodo estas ĉefe en la komenca fazo de la lernado, en kursoj por komencatoj. La metodo celas kiel eble plej rapide transdoni al komencantoj praktikan parolkapablon tuj uzeblan. Dank ĉefe al speciala elekto de morfemoj kaj gramatikeroj. En la baza lernolibro, kiu en identa formo aperis jam en trideko da lingvoj, oni lernas nur gramatikerojn kaj vortelementojn, kiuj estis inter la 500 plej ofte uzataj en praktika parolo. Aŭtoroj de la ZM elektis lernelementojn baze de esploro de Zlatko Tišljariĉ pri morfemofteco en parolata Esperanto. Tio ebligas eviti multajn balastajn vortelementojn. Oni ne lernas ĉiujn vortojn pri mebloj sed nur "tablo" kaj seĝo", ne ĉiujn vortojn pri la homa korpo sed nur "kapo", "okulo", "mano" kaj "piedo". La sinsekvo de la elementoj okazas ankaŭ laŭ la ofteco. Oni lernas bazajn modalverbojn "povi" "voli" kaj "devi" jam en la dua leciono, samkiel la akuzativon. La ekzercoj estas intence malfacilaj sed ne multaj. Tio havas du kaŭzojn: la lernolibro ne estu dika kaj timiga por komencantoj kaj ili ne perdu tro da tempo por ripetado. La ripetadon ni lasas al la vivo. Pro tio eblas al la lernantoj jam post la dua leciono paroli pri simplaj temoj, kanti kanton kaj legi bildstrion.

Dua aspekto de la ZM estas, ke ĝia lernolibro aperas ĉiam identa en multaj lingvoj. La celo estas havi iaspecan "McDonalds"-metodon, ĉiam kaj ĉie rekoneblan. Tio ebligas ke oni povas organizi kursojn en kiuj de komenco kunestas homoj el diversaj nacioj. Ĝi estas bona bazo por komunaj multnaciaj eksperimentoj. Uzante la lernilojn de la Zagreba Metodo, oni povas instrui en mallongaj du-semajnfinaj kursoj au du-semajnaj kursoj (dum 24 horoj pristudi 6-10 lecionojn). Laŭ la ZM eblas



instrui al ĉiuagaj personoj de 10-jaraj ĝis tre aĝaj. Necesas nur adaptoj kaj decido de la instruisto, ĉu li por unu leciono uzu du, tri au kvar horojn. "Instrukciaro por instruistoj uzantaj la Zagreban Metodon" de Zlatko Tišljar enhavas multajn ekzercproponojn, ludojn kaj aldonaĵojn, kiujn la instruistoj uzu laŭ propra decido. Krome ekzerce eblas uzi post ĉiu para leciono aldonitajn kantojn kaj bildstrion de Claude Piron. <http://www.esperanto.hr/zagreba.htm>

(ZT)

'Alternativaj' metodoj

3.2.8 Cerbamikaj metodoj

Nuntempe gravaj pedagogoj montras novajn kaj revoluciajn facetojn en la edukado. Ili konsideras, ke necesas revenigi la ĝuon al la lernoprocezo. Tony STOCKWELL, edukpsihologo el Liĥtenŝtejno diras ke “por lerni ion ajn rapide kaj efektive, vi devas vidi tion, aŭdi kaj senti ĝin”. Tiuj novaj lernoteknikoj estas variaj kaj ili nomiĝas, ekzemple: sugestopedio, neŭrolingvistika programado kaj integra rapidlernado. Ili kombinas tri elementojn: ĝuon, rapidlernadon kaj senton pri kontenteco. Certe la plej bonaj el ili enplektas la malstreĉiĝon, agadon, stimuladon, emociojn kaj plezuron. Ĉiuj tiuj novaj instrumetodoj havas relative komunajn principojn kaj ili konsideras, ke bona trejnado inkluzivas ses ĉefajn regulojn. Kiel dumvivaj lernantoj, ni lernas rapide, firme kaj facile, se tiuj ses principoj estas bone planitaj de instruisto, kiu fakte ne estas “lekciisto”, sed “faciligisto” en la organizado de la tuto. Ili estas:

1. Ĉeesto de la plej bona stato por lernado;
2. Prezento, kiu enplektu ĉiujn sensojn kaj estas samtempe malstreĉiga, kontentiga, varia, paciga kaj stimula;
3. Kreiva kaj kritika pensado por helpi la internan proceson;
4. Aktivigo por alproksimiĝo al la materialo per ludoj, parodioj kaj teatraĵoj;
5. Pluraj okazoj por praktikado;
6. Regulaj sesioj de ripetado kaj reviziado.

Ne surprize ĉiu unuopa principo menciita agas same efike ĉe adoltoj kiel ĉe infanoj, kiam la lernado okazas rapide kaj firme per la uzo de memesplorado kaj ĝuo. Bonaj instruistoj scias, ke la ĉirkaŭaĵo havas sian influon en la lernoprocezo. Tial ili ordigas sian klasĉambroon tiel, ke ĝi faciligu la lingvolernadon. Oni, ekzemple, uzu freŝajn florojn por havi agrablan odoron kaj kolorojn en la klasĉambro; oni ornamu la murojn per plenkoloraj afiŝoj enhavantaj resumon de la ĉefaj eroj de la kurso per la uzo de vortoj kaj bildoj. Necesas krei bonan etoson en la klasĉambro. Varieco, surprizoj kaj defioj estas io esenca en tia kreado. Se la etoso pri ĝojo estas en la ĉambro, ĉu temas pri leciono pri lingvoj aŭ seminario pri homaj rajtoj, tiu estas la unua paŝo por meti la humoron de la ĉeestantoj en la ĝustan lokon. Muziko estas certe instigilo al la cerbo por fariĝi malferma kaj akceptema al la venantaj informoj.

Multo estis malkovrita ĉirilate per esploroj faritaj en 1950 de la bulgara psiĥiatro kaj edukisto Georgi LOZANOV. Li estas tiu, kiu povis montri, kial kelkaj personoj havas mirindan memoron kaj li aplikis siajn konkludojn al lingvolernado. La instruisto devas esti kapabla rompi la lernobarojn de la lernantoj. Ĝenerale oni diras, ke estas tri lernobaroj: la kritik-logika (per kiu oni asertas, ke “la lernejo ne estas io facila, kiel, do, la lernado povus esti io ĝuiga kaj facila?”), la intuci-emocia baro (per kiu oni asertas, ke “mi estas stulta, tial mi ne povos fari tion”) kaj la kritik-morala baro (per kiu oni diras “Studi estas peza tasko, do, mi prefere gardu mian kapon por io alia). Kompreni la baron de la lernanto helpas pli efike rompi ĝin. Bone estas kuraĝigi la lernantojn esprimi siajn proprajn celojn kaj plani la propran estontecon surbaze de ili. En la klasĉambro, estus bone, se ekzemple duope la lernantoj esprimas unu la alian, kion ili atendas de tiu kurso, seminario, tago aŭ jaro da lernado. Bildigi ion estas tre pova lernoinstrumento. Fuŝa instruisto certe diros al siaj lernantoj “Ne forgesu lerni akurate kontraŭe vi atingos malaltan poenton en la baldaŭa testo”. Tio estas certe iu negativaĵo nenecesa. Pli bone estus, se oni kuraĝigas la lernanton bildigi kiel ili povos uzi la akiritajn konojn estonte aŭ simple planti pozitivan penson kuraĝigantan la lernanton serĉi en la lernolibro specifajn demandojn, kiuj povus esti iel gravaj en la estonteco. La instruisto devas esti konscia pri ĉi tio kaj neniam forgesi, kiom influa estas la negativa sugestado. Ĉiu bona prezento celas la diversajn individuajn lernostilojn. La plej flanklasata lernostilo estas, tamen, la kinesteza (tiu rilatanta al la movoj). Ĉiu bona lernosperto



estas plena je parola stimulado, muziko kaj vidaj elementoj. Tamen la plej bonaj prezentadoj estas tiuj, kie abundas agado, partoprenado, movoj. Eĉ se la studentoj estas vidlernemuloj, ĉiu homo kaptas la informojn ankaŭ per farado. Cetere, lernado estas ne nur la absorbado de novaj informoj. Ĝi ankaŭ inkluzivas la pensadon pri ĝi (analizado) kaj la stokadon de la rezultoj en la memoro. Lerni pensi estas io grava en la lernoprocezo. La faciligistoj devas uzi ludojn por pensi kaj memorludojn por resumi la informojn. Resume oni povas diri, ke estas kelkaj dezirindaĵoj kaj por bone lerni kaj por bone instrui:

- havi pozitivan bildon pri si mem;
- pozitiva aliro al la ekstero;
- ĉirkaŭaĵo, kiu subtenas;
- interna motiviĝo (mi volas lerni tion) pli ol ekstera (aliaj volas, ke mi lernu tion);
- bona sano kaj taŭga nutrado;
- esti klara kaj realisma pri la dezirataj rezultoj;
- kapablo koncentriĝi;
- esti pacienca;

Aliflanke, por bone instrui estus dezirinde, ke la instruisto havu kelkajn kvalitojn. Kelkaj el la menciitaj povus pensigi, ke neniel eblas trovi tian personon kun ĉiuj tiuj kvalitoj, tamen ili konsistigas la idealan modelon de instruisto. Jen ili:

- ŝatu kaj regu la instruotan fakon;
- estu energia;
- estu bonhumora;
- estu ekvilibra inter la fido al si mem kaj la fido al aliaj;
- estu komprenema al la psikologiaj procezoj de la homoj kaj grupoj;
- estu kapabla facile ion klarigi;
- kapablu aktori;
- konu sufiĉe pri arto kaj muziko;
- estu sentema al ĉio, kio okazas en la klasĉambro;
- estu kapabla organizi la instruadon laŭ vojo klara, efika, interesa;
- povu prezenti la saman informon laŭ variaj vojoj;
- havu bonan rilaton al la gelernantoj;
- motivigu al memserĉado;
- estu kapabla adpatiĝi al la neatindataĵoj kaj aldoni al la lecionoj elementojn ne antaŭviditaj;
- esti kapabla akcepti la rimarkojn kaj sugestojn de la lernantaro kaj la aliaj kolegoj;
- fidu je la senlima kapablo, kiun ĉiu el ni havas por lerni.

(AOR)

3.2.9 Lernado Montessori

Maria Montessori estis la unua virino diplomiĝi kiel kuracistino de la Universitato de Romo, malfrue en la 19a jarcento. Baze de tiu scienca trejnado, ŝi interesiĝis pri la edukado de infanoj. Ŝi observis ke beboj kaj infanoj estis nature scivolemaj kaj dediĉis sian vivon sekvi tiun konstaton.

Montessori konkludis ke la instruistoj eraris kiam ili perforte direktis infanojn sidi senmove kaj fari ĉi tion kaj tion, ĉu ili interesiĝis aŭ ne. Ŝi provis ideon ke infanoj mem elektus taŭgajn taskojn por lerni, fari ilin ĝis ili ne plu bezonis ilin, kaj serĉus la sekvan paŝon. La infanoj ja faris tiel, kaj ŝi desegnis, kreis kaj provis multe da pecoj de ekipaĵo por ekebligi la lernadon de diversaj konceptoj.

La lernejo Montessori estas zorge preparita loko, kie infanoj sekvas siajn proprajn vojojn al komprenado kaj kapableco pri kaj praktikaj kaj kleraj aferoj. Ofte, homoj estas suprizitaj pri la frua kaj ĝoja atingado de kapablo pri skribado, legado, matematiko kaj scienco en tiuj lernejoj.

Kvankam infanoj ne devas fari la saman taskon je la sama tempo kaj havas pli da libereco pri elekto de laboro, ili ne estas sovaĝe liberaj; ili lernas de la komenco ke la laboro de aliaj infanoj estas grava



afero do ili ne rajtas interrompi ĝin, aŭ malbeligi la aparaton kaj ĉio devas esti remetita al la ĝusta loko post laboro.

Hodiaŭ ekzistas pli ol 4000 Montessori lernejoj en Usono sole, verŝajne 10,000 en la tuta mondo, kutime akceptantaj infanojn de la aĝo de 3 jaroj ĝis 6, 9 aŭ 12 jaroj.

La Montessori metodo estas ĉiuokaze kompreninda afero, ĝi estas tiom granda kaj sukcesa fenomeno kaj ankaŭ ekhavis grandan influon sur edukado ĝenerale, ekster la lernejo portanta la nomon.

Tamen, Esperantistoj havas specialan kialon interesiĝi pri la Montessori metodo; la instruist(in)o ne estas la fonto de scio. Estas normale por Montessori infanoj lerni direkte de materialoj kaj por la instruisto nur subteni la lernadon. Pro tio, Esperantistoj nun desegnas taŭgajn materialojn por la lernado de Esperanto en Montessori lernejoj, ne necesas ke la instruistoj estu flua kaj memfida en la lingvo antaŭ la lernado komenciĝos.

Je la vidpunkto de la Montessori lernejo, Esperanto-materialoj ofertas al ili eblecon montri sian efikon, pro la fakto ke junaj infanoj povas lerni lingvojn relative facile se ili spertas ilin sufiĉe ofte. Mondvaste, lingvo-instruado havas malbonegan sukces-atingon, almenaŭ parte ĉar la lernado ne apartenas al la lernanto. La kumuliga naturo de lingva lernado bezonas ke ĉiu paŝo estu farita kiam la antaŭa estas certa. Konfuzo kaj enuo rezultas se lecionoj estas donitaj tro rapide aŭ tro malrapide. La Montessori-metodo jam havus solvon al tiu problemo se la materialoj nur estus haveblaj.

Demandoj

- 1.) Kiujn metodojn vi jam uzas?
- 2.) Ĉu vi uzas metodon kiun ni ne listigis ĉi tie?
- 3.) Ĉu vi trovas metodon ĉi tie priskribitan allogan kaj inda je plia esploro?
- 4.) Ĉu vi opinias, ke vi povos el via propra praktiko, lanĉi novan metodon?

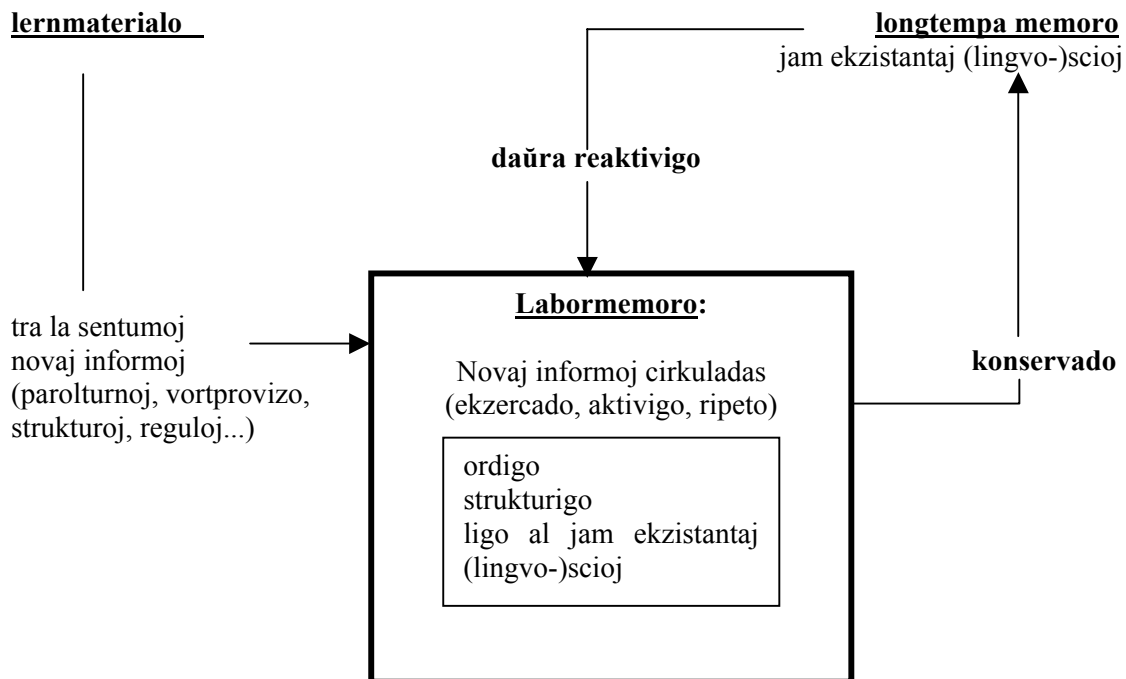


4 Lernado

Baza celo de la lernado estas, ke oni fiksi novan informon iom post iom en la longtempa memoro. Gravan rolon ludas dume la labormemoro. Tie oni tenas informon, kiun oni prenas aŭ el la longtempa memoro, aŭ el la ĉirkaŭaĵo per la sentumoj. Ekzemple telefonnumeron oni eble jam scias, kaj revokas ĝin el la longtempa memoro, aŭ oni ne (plu) scias kaj devas rigardi en telefonlibron. Por klavi la telefonnumeron ĝi estas en la labormemoro.

4.1 Lerno-modelo

Sube vi vidas lernmodelon. Tiu provas montri, ke ĉiam estas aktivigataj jam ekzistantaj scioj el la longtempa memoro, al kiuj metiĝas novaj informoj.



Dum lingvolernado oni:

- akiras sciojn
- evoluigas povojn/kapablojn

Multaj scioj, kiujn oni akiras dum la lernado, ne utilas, se ili ne estas praktike aplikeblaj en la komuniksituaĵo. Krome ili devas esti entute retroveblaj en la memoro.

Tio signifas, ke dum lernado oni ankaŭ fortigas la strukturojn de la longtempa memoro. Oni ligas informojn en diversaj lokoj de la memoro, tiel oni igas informojn retroveblaj kaj uzeblaj. Grave por la memoro estas la multeco kaj la multdimensiĝo de tiuj lokoj, por ke ili pli forte sidu en la memoro. Se ni ekzemple rigardas unu vorton, ĝi havas en si interalie signifon, sonon, skriban bildon kaj la imagon pri ĝi en la realo.

Konkludoj por la instruado kaj lernorganizo estas:

- Tiuj multloka ligado kaj multvoja aliro al informo okazas pere de ripetado kaj uzo en diversaj kuntekstoj.



- Ne lasu gravajn informojn solaj, **ligu ilin kun aliaj enhavaj aferoj**, ordigu kaj strukturigu ilin. Tio cetere estas *distinga afero inter mekanika parkerigo kaj enhava lernado – mekanika parkerigo de informoj estas malpli efika ol lernado en kunteksto*.
- **Aktivigu** precipe **jam ekzistantajn sciojn** . Tiam pli facilas asociado de novaj informoj.
- Konkretaj aferoj pli bone sidiĝas en la memoron.
- **Manieroj de informprilaboro povas esti**
 - semantika (konstruo de multaj diversaj asociaĵretoj)
 - akustika kaj parola (aŭskultado kaj sencohava parolado)
 - grafika kaj skriba (legado kaj skribado)
 - bilda (bildoj, grafikaĵoj, imagoj)
 - emocia (atentokapta, interesa lernmaterialo, kiu ligiĝas al personaj koncernoj de la lernantoj)

(BD)

(laŭ: Storch, Günther (2001): Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. [Germana kiel fremda lingvo. Didaktiko.] , München: Fink, pp. 38-39)

Demandoj

- 1). Kiujn praktikajn paŝojn vi povas enkonduki en viajn lecionojn por ke la lernado estu pli efika?
- 2). Kiajn farojn oni devus eviti, ĉar ili bremsos la efikan lernadon?
- 3). Ĉu vi venis al pliaj konstatoj pri la manieroj en kiuj ni bone lernas?



5 Instrumaterialoj

5.1 Lernolibroj

La temo 5.4 diskutas lernolibrojn en la kunteksto de ĉiaj lerniloj. La plimulto de niaj lerniloj estas libroj, kaj du-lingvaj. Por havi superrigardon pri la oferto, vi povas konsulti la katalogojn de la ĉefaj libroservoj, sed fake pli kontentiga informo-fonto estas la ret-paĝaro <<http://www.edukado.net/>> ĉar ĝi ne nur katalogas la lernilojn, sed detale priskribas ilin laŭ plej diversaj kriterioj, tiel ke vi povu serĉi lernilojn en difinita lingvo, de difinita aŭtoro, por difinita cel-grupo aŭ aĝ-nivelo. La verkoj ricevas formalajn priskribojn, sed ankaŭ pritaksojn de vizitantoj al la paĝaro, kiu rajtas lasi sian “recenzon”. Ĝi donas kiam eble ligojn al formalaj recenzoj aperintaj en la gazetaro kaj vidigas specimenajn paĝojn.



Tiu hejmpaĝo ofertas multon pli ol tiu lernolibra katalogo: kion vi konstatos per propra vizito, kaj el la sekva teksto.

(SMG)

- Uzi lernolibron estas necese ne nur laŭ pluraj lernometodoj, sed bezonas tion ankaŭ la plimulto de la kursanoj.
- La libroj kaj printitaj materialoj donas sekursenton, eblon kiam ajn reveni al la lernitaĵoj, refreŝigi la informojn.
- Estas tre grave bone elekti la lernilon, kaj povi sekvi ĝin – eĉ se ofte kun aldonaj ekzercoj kaj materialoj.

Estas plurcent lerniloj en Esperantujo. La unulingvaj, verkitaj nur en la internacia lingvo, estas uzeblaj mondscale. La nacilingvaj lerniloj pli bone povas helpi en la emfazo kaj prilaborado de la nacilingvaj strukturoj kaj elementoj.

Tamen, eĉ se estas eldonitaj, ne ĉiam signifas, ke la lernolibroj estas taŭgaj por la celo de konkretaj kursoj aŭ en si mem estas sufiĉe bonaj por kiu ajn kurso. Antaŭ ol decidi pri la uzo de lernilo konsilendas fari detalan analizon laŭ diversaj aspektoj kiuj povas koncerni la eksteron (grandeco, koloreco, fiirmeco, ilustraĵoj) kaj la enhavon kaj konstruon de la lernilo.

Ekzistas granda reta helpo por tiu elekto. La Katalogo de www.edukado.net listigas kaj detale analizas jam preskaŭ ducent lernilojn. Krom la devigaj bibliografiaj elementoj de la libroj, la uzanto de la retejo povas ricevi informojn pri la aĉetebloj kaj prezoj (kun ligo al tuja mendebla), pri la konsilataj nivelo kaj celgrupo de la libroj, legeblas la enhavtabelo, struktura kaj metodika analizoj, informoj pri ceteraj koordinatoj. Oni eĉ ekscias ĉu la lernilo transdonas movadhistoriajn konojn kaj interkulturajn sciojn. La lerniloj de la Katalogo estas prezentataj pere de recenzoj de la redaktoro kaj estas ankaŭ ligoj al aliaj rete aperintaj recenzoj.

Por kelkaj libroj pretiĝis aldonaj kaj specialaj ekzercoj, kun ligoj de la libro al alia sekcio de la paĝaro, al la LERNILOTEKO. Pere de ties (aktuale) 250 diversaj ekzercoj oni povas facile variigi kaj plibonigi siajn kursojn, kompletigante la mankojn de uzata lernilo.



Por orientiĝi estas bone konsulti la Katalogon de *edukado.net* kaj tiuj kolegoj kiuj jam havas sperton pri iu lernilo, povas ankaŭ aldoni sian opinion pri ĝi helpante tiel al alaj eventualaj uzantoj de iu lernilo.

(KK)

5.2 Vidbendoj

Ekzistas kelkaj instruaj vidbendoj en Esperanto. Kiel lerniloj, vidbendoj havas plurajn avantaĝojn super libroj:

- Pli facile oni motivigas lernantojn
- Aŭskultaj kaj kompren-kapabloj estas pli bone ekzercitaj
- Ebligas prezenton de pli variaj parol-modeloj al lernantoj
- Lega kapablo estas iom ekzercebla, en tuja ligo kun aŭskulta kapablo
- Eblas aldoni skribajn, bildajn, diagramajn kaj animitajn klarigojn
- Pli efike prezentas agojn kaj verbojn ol lernolibroj
- Pli vasta gamo da temoj estas porteblaj en la lerno-ĉambro.
- Kapablas komuniki emociojn per vizaĝ-esprimoj, gestoj, situacioj
- Kapablas porti kompleksajn rakontojn, sen la nepro de multa lingvaĵo.
- Ŝlosilaj partoj aŭ instruajfojoj estas plurfloje reludigeblaj.

Ĉefa defio de instruado estas porti al lernantoj kiel eble plej baldaŭ parol-kapablon en la lernata lingvo. Tio postulas paralele kapablojn je aŭskultado. Oni povas argumenti, ke el la kvar komunikaj kapabloj, la aŭskulta estas la plej malfacila, ĉar dum parolado la lernanto povas regi la situacion kaj organizi siajn pensojn ene de la limoj de sia kapablo. Kontraste, ĉe aŭskultado, la lernanto ne regas la enhavon, kaj devas kompreni komunikaĵojn, kiujn aliaj kreas.

Evidente, en kurso, la instruado devas zorgi, ke la aŭskultaĵoj restas en aŭ proksime de la kapabloj de la lernantoj. Se estas havebla vasta gamo da vidbendoj, tiu ĝusta nivelo estas ebla. En tio ludas rolon la fakto ke por komencantoj, la bilda rakonto povas porti la plimulton de la komunikado, kun aldono de nur malmulta parolo. Oni strebu tamen, ke en kursoj por pluirantoj kaj progresantoj, la lingva dimensio kresku por ĉiam ampleksigi la kapablon kompreni ĉiam pli kompleksajn ideojn kaj dirojn. Vidbendoj ja havas limojn kaj postulojn por la efika uzado:

- Necesas eviti la tenton uzi ilin pasive, kiel lernanto-prizorgantoj
- Instruistoj devas tre bone kaj detale koni la materialon
- La prezentado postulas teknikan lerton, kaj je instalado kaj je lerta uzo.
- Necesas gardi la aparataron kontraŭ damaĝo.

Ni supozas, ke ni parolas unuavice pri instru-vidbendoj, kvankam eblas ankaŭ mem krei instru-materialon por ĝeneralaj vidbendoj. Por bone uzi instru-bendon, kursgvidanto devas investi multan tempon – verŝajne pli ol por tipa tradicia libre-bazita leciono. Nia averto kontraŭ pasiva rigardo ne signifas, ke lernantoj ne rajtas ĝui bendon de komenco al fino. Komence de benda uzo, estas permeseble lasi al lernantoj spekti kaj ĝui tutan bendon aŭ bendo-parton kiel tutaĵo, eĉ se ili ne ĉion komprenos. Tio ludas motivigan rolon. Permesi la aŭskultadon de lingvaĵo kiun oni ne povas ankoraŭ aktive uzi ankaŭ estas konsilinda, por kapti la muzikon de la lingvo. Sed estus eraro uzi instruajn vidbendon ekskluzive aŭ ĉefe kiel pasiva montraĵo. Necesas montri ĝin po-pece kaj intermeti aktivigajn ekzercojn. Pasiva lernado havas iun efikon, sed aktiva lernado de esencaj partoj portas pli firmajn kaj certajn rezultojn. Evidente, post la studado, eblas refoje spekti la bendon distre, sed nun kun pliiĝinta kompreno kaj ĝuo.

Pri la teknikaĵoj: se vi mem timiĝas antaŭ kabloj, elmetiloj, neniel kompreneblaj mallongigoj kaj piktogramoj, misgvidaj, nerilataj, kriptaj aŭ perditaj instrukcioj, netroveblaj kanaloj ktp, kaj vi ne havas aliron al lerneja teknikisto, vi tre eble trovos ke iuj el viaj lernantoj havas la necesajn lertojn, kaj volonte alprenos la taskon pri starigo de aparataro. Se vi planas aktivajn ekzercojn (rol-ludojn aŭ sceno-aktoradon) zorgu komence, ke estu spaco por tio; ke roluloj meze de aktora vervo ne stumblu ĉe kabloj kaj detruu la ceteron de la leciono. Pensu ankau kiel regi la lumigon. Vi bezonos malmultan



lumon por bone vidi vidbendon, sed lumon por la aktivaĵoj, kaj tiuj eble alternos plurfoje dum la leciono. Nomu helpanton, por tiri kaj reitiri kurtenojn aŭ en- kaj el-ŝalti lampojn, por lasi vin mem libera regi la lecionon. Des pli bone, se vi petu plenumon en Esperanto.

Granda defio en aktiva uzo estos trovi la ĝustajn partojn de bendo por ke ĝi kontribuu bone al via leciono. Foje vi devos iri tien-reen en la bendo. En tradiciaj vidbendiloj la malfacilo tion fari, forte limigis la emon de instruistoj tiri la maksimumon el la bendoj. Denove, indos helpanto por trovi la bezonatajn scenojn. Tiurilate DVD-tekniko portos grandajn avantaĝojn. Ĝi permesas multe pli facilan saltadon tien-reen, mult-fojan ludadon de sceno, kaj en plej diversaj variaĵoj: propralingve, cel-lingve, kun subtitoloj propralingvaj aŭ cel-lingvaj, kun au sen la pedagogiaj partoj.

Rigardi bendon en fremda lingvo kun samtempe la sono kaj subtitoloj ambaŭ cel-lingvaj povas ege helpi la komprenon. (Ĉe usonaj agad-filmoj, tiu servo utilas, eĉ por aliaj anglalingvanoj!). Tamen, permesu la legadon de subtitoloj nur se la lernantoj jam komprenas la fonetikan kaj skriban sistemon de la cel-lingvo. Alikaze, validas la principo de Cseh: Aŭskulti antaŭ ol paroli; paroli antaŭ ol legi kaj legi antaŭ ol skribi. Tiu konsilo validas eĉ por Esperanto, eĉ se la lego kaj skribo estas tute fonetikaj, ĉar la lernantoj sen preparo emos atribui la regulojn de sia propra lingvo al viditaj tekstoj, kaj la reguloj por la propra lingvo povas esti kompleksaj kaj esceptplenaj.

5.2.1 Instrubendoj en Esperanto

Evidente, tiuj malmultas, ĉar la kostoj krei vidbendojn estas alta. La haveblaj bendoj kostas ege pli ol kompareblaj nacilingvaj bendoj. Kreskigo de la nombro de lernantoj, kaj evoluoj en registrigaj teknikoj moderigos tion estonte. En la decido krei vidbendon oni frontas du gravajn eblo-parojn:

A: Dubli ekzistantan bendon, akirinte la rajtojn.

B: Krei propran bendon.

1. Prezenti desegno-filmon.

2. Prezenti bendon kun vivaj aktoroj.

Dubli ekzistantan bendon probable kostos multe malpli, sed la enhavo riskas esti malpli oportuna por Esperanto. La plimulto de aliaj lingvoj havas konsiderindajn malfacilaĵojn al kiuj necesas dediĉi multan atenton. Tiuj partoj ne vere necesas por Esperanto, kiu kontraste, havas siajn proprajn unike defiajn partojn, kiuj ne aperas samgrade ĉe aliaj lingvoj. Krei propran bendon kostos multe pli, sed oni havas la liberon krei verkon specife tajloritan al la bezonoj de Esperanto. Restas tamen la demando, ĉu en Esperanto ni havas didaktikan gramatikon aplikeblan utile al vidbenda instruado, kiu havas aliajn limojn kaj eblojn ol la libra instruado.

Se ni kreas propran bendon, ĉu desegni au aktori – nu, ambaŭ kostas multe. Eĉ kun libervolaj aktoroj, multe kostas la studiaj kondiĉoj bezonataj krei adekvatan bendon. Propraj desegnofilmoj estis ĝis nun maleble multekostaj. Sed nuntempaj evoluoj en komputika animado signifas ke tiu nova vojo malfermiĝas antaŭ ni. Du ĉefaj instrubendoj en Esperanto estas *Mazi en Gondolando* kaj *Pasporto al la Tuta Mondo*.

Mazi en Gondolando, laŭ la supra skemo estas en kategorio A1: Dublita desegno-filmo. La eldoninto estas Internacia Esperanto-Instituto en Hago, Nederlando, kvankam la dubliga laboro okazis en Pollando. La cel-grupo estas ĉefe infanoj. Aperis du bendoj, ĉiu kun ses kvin-minutaj partoj. Estas havebla la scenara teksto kaj du apogaj stud-kajeroj. Stoko da pliaj ekzercoj estas konstruata ĉe la retejo Edukado.net.

Pasporto al la Tuta Mondo, laŭ la supra skemo, estas en kategorio B2. Propre verkita bendo kun vivaj aktoroj. Ĝin verkis Paŭlo Gubbins, surbaze de skizo kreita de Edwin Grobe. Eldonis ĝin ELNA, la Esperanto-Ligo por Nord-Ameriko. La cel-grupo estas ajn-aĝuloj. La aktoroj estis liber-volaj, sed la studio kaj teknikistaro profesiaj. Kvankam aktorita, ĝi havas desegno-filmajn trajtojn. Aperis kvar bendoj, kun po kvar tridek-minutaj partoj, do dek ses partoj entute. Estas havebla scenara teksto, vortlistoj kaj ekzercaro (vidu ĉe ekzerco-tipoj) por ĉiu parto. Baldaŭ aperos DVD-versio de la tuto.

5.3 Komputilaj kursoj



Burĝone kreskas la nombro kaj vario de komputilaj kursoj. Dum la seminario vi povos konatiĝi kun ili rekte pere de komputiloj, sekve ne necesas ilin unuope listigi ĉi tie. Bona komenco-punkto estas la hejmpaĝo de [ILEI](http://www.ilei.net).

5.3.1 Kiel sen grandaj investoj instrui per la reto?

Homoj, kiuj volas lerni Esperanton per la Reto, nuntempe ne havas problemon pri tio. Ekzistas bona multlingva kursejo ĉe <http://www.lernu.net/>. Tamen lernu! kompreneble neniam estos tradukita al ĉiuj lingvoj de la mondo; krome necesas atentigi, ke en multaj landoj Interreto plu restas multekosta luksaĵo. Eĉ en bonfartaj regionoj ĉiam ekzistas homoj, kiuj preferas retroŝton al aliaj medioj.

Se vi pensas, ke en via lingva regiono ekzistas problemoj pri la reta instruado de Esperanto, vi povas reuzi la sperton de [esperanto-kurso], retroŝta lernogrupoj, kie jam dum kelkaj jaroj lernas ruslingvanoj. Simila retroŝta grupo estas aranĝebla kaj subtenebla sen granda investo de mono kaj tempo. Se vi decidis instrui Esperanton en via lingvo per la Reto, jen la skiza priskribo de farendaĵoj:

1. Trovi kunlaborantojn.

Laŭ nia sperto, bezonatas minimume 3 personoj, kiuj pli-malpli bone posedas Esperanton.

2. Trovi lernolibron

en via lingvo (prefere memlernilon) kun laŭeble pli multaj ekzercoj. En multaj, eĉ ne tre grandaj, lingvoj de la mondo estis eldonitaj lernolibroj de Esperanto.

3. Enkomputiligi la lernolibron.

Verŝajne, se vi havas paperan eldonon, vi bezonos enkomputiligi la libron. Necesas memori, ke vi instruos per retroŝto - do prefere enkomputiligu en simplajn tekstajn dosierojn. Ne forgesu antaŭ komenco de tiu etapo trakti kun la verkinto, se tio eblas, - en nia instrugrupo la verkinto de la kurso (s-ro Kolker) sufiĉe aktive sekvas la lernoprocezon.

4. Fondi retroŝtan grupon

kaj agordi ĝin. La grupo devas esti agordita tiel, ke ĉiu novaliĝinto ricevu leterojn kun ĉiu leciono en aparta letero, per eĉ plia letero povas esti sendata al li vortareto. En [esperanto-kurso] venas 23 leteroj al la nova lernanto tuj post lia aliĝo.

5. Ekreklami.

Sufiĉas reklami la grupon mem (ne la lingvon), ĉar - vi vidis tion - ekzistas nemalmultaj homoj, kiuj scias pri Esperanto, volus ĝin lerni, sed ne sciis la manieron. Eblas reklami per propra paĝeto, en diversaj forumoj ktp. Eĉ se de la komenco vi ne nepre bezonos ĝin, tamen post iom da tempo simpla retpaĝo kun klarigoj pri la kurso estos necesa.

6. Kontroli taskojn de lernantoj.

Ĉiu lernanto, kiam li trovas por tio tempon, solvas taskojn el la lecionoj kaj sendas la rezultojn al la retroŝta grupo. Instruistoj vidas la venintan taskon kaj kontrolas ĝin tiu el la instruistoj, kiu havas por tio tempon kaj emon. Foje ankaŭ "pli aĝaj" lernantoj povas kontroli taskojn de komencantoj - en granda grupo tio ŝparas laboron de instruistoj por kontrolo de pli malfacilaj taskoj. Granda parto (ĉ. 70% laŭ nia sperto) de lernantoj elektas neniam sendi siajn taskojn, nur lerni vidante aliulajn erarojn.

7. Pripensi "tenilojn".

Estas iom akcesora afero, sed tamen bonas inventi ion por subteni intereson pri lernado. Ekz., en [esperanto-kurso] de temp' al tempo ni dissendas "Rangliston" en kiu estas listigitaj ĉiuj homoj, kiuj iam ajn studis en la grupo (iliaj kromnomoj), la lasta farita leciono, la aktiveco de ĉiu persono (ĉu li faras ankaŭ kreajn taskojn kaj ĉu li kontrolas lecionojn de komencantoj).

Kutime retroŝta instruado aspektas kiel perletera dialogo inter lernanto kaj instruisto (helpanto), kio postulas de la instruisto pretecon regule esti kontaktebla kaj preta kontroli ekzercojn de la lernanto. La retroŝta grupo laŭ la sistemo de [esperanto-kurso] ne postulas tian konstantecon - iu el instruistoj



povas ajnmomente forlasi la grupon por kelkaj monatoj sen damaĝi la tuton. Krom tio post iom da tempo formiĝas virtuala kolektivo, kie homoj jam konas unu la alian kaj, ekz., kune partoprenas E-aranĝojn kaj eĉ kunlaboras pri komuna projekto (lastatempe kelkaj niaj lernantoj tradukas klasikajn sovetiajn kinofilmojn en Esperanton, kelkaj el la filmoj estos montritaj dum IJK ktp.).

Utilaj ligoj kaj adresoj:

<http://www.ikso.net/esperanto-kurso/> - paĝaro de la grupo [esperanto-kurso] (ĉefe ruslingva);
osokin-ĉe-peterlink-ru, slavik-ĉe-ikso-net - retpoŝtaj adresoj de Aleksandro Osokin kaj Slavik Ivanov,
kiuj povas respondi viajn demandojn pri la grupo kaj la sistemo malantaŭ ĝi.

(SI)

5.4 Niaj lerniloj - kiaj?

Serio de ses artikoloj aperintaj en la revuo *Eventoj* en 1997 provis respondi tiun demandon por ĝenerala publiko. Jen la artikoloj, kun minimumaj modifoj, kaj nur kelkaj post-sep-jaraj retro-rigardoj prezentitaj //tiel//. La serio prezentas simplan komparon inter situaci-komunika instruado kaj aliaj metodoj, kaj tuŝas la temon de unike Esperanta didaktiko, stariginte la demandon: Kio malfacilas en Esperanto.

5.4.1 Enkonduko

Lerniloj el kiuj homoj ĝenerale nun lernas fremdajn lingvojn estas ĉefe aŭ tute cel-lingvaj. Ili uzas diversajn helpilojn - studentan libron, ekzerco-librojn, son- kaj vid-bendojn, afiŝojn, interagajn komputilajn programojn, gvidilojn por instruistoj - kun kutime pluraj se ne ĉiuj el tiuj integritaj en mult-alira lerna pakajo. La enhavo rilatas al la nuntempa ĉiutaga aŭ fantazia vivo kaj al la atendeblaj komunikaj bezonoj de la lernantoj. Ili atingis altan teknikan nivelon. Malmultaj el la ekzistantaj E-lerniloj kongruas kun tiu profilo.

//Malfacilus trovi pravigon modifi tiun konkludon el 1997//.

En sinsekvaj numeroj de *Eventoj*, ni esploris kialojn kaj bezonojn, kadre de ses temoj:

- 5.4.2) Kial cel-lingvaj lerniloj?
- 5.4.3) Kial situacioj kaj ne temoj?
- 5.4.4) Situacioj kaj gramatiko
- 5.4.5) Esperanto - malfacila lingvo?
- 5.4.6) Verboj podio-centren
- 5.4.7) Niaj lerniloj estonte.

Necesas lern-pakajoj diversigitaj laŭ aĝ-grupoj, stud-metodo (ekz. hejma kaj individua aŭ grupa kaj gvidata), laŭ lern-kialoj (vojaĝemo, kulturo, societemo, movademo, lingva scivolo, stud-deziro ktp.). Tio je kio ni ne plue diversigu niajn lernilojn estas la deven-lingvo de la lernantoj. Kial ne? Jen nia elirpunkto.

5.4.2 Kial cel-lingvaj lerniloj?

Ekzistas por lerni Esperanton du-lingvaj lerniloj por mirige aŭ konsternante granda nombro da lingvoj. Kompare, unu-lingvaj lerniloj malabundas. Strange, ĉar nuntempe, la plimulto de moderna lingvo-instruado uzas nur cel-lingvaj lernilojn, kutime bunte ilustritajn kaj allogajn. Se tio taŭgas por eĉ la plej komplikaj naciaj lingvoj, kiom pli taŭgas internaciaj lerniloj por internacia lingvo!

Unue, ili taŭgas ekonomie. Nia studantaro jam sufiĉe modestas; se ni diserigas ĝin en centojn da laŭlingvaj partoj, des pli koste estos produkti por ĉiu apartajn studilojn, precipe modernajn kiaj vidbendoj, kiuj bezonas kvantan disvendon por sukcesi.



Du-lingvaj lerniloj havas iujn avantaĝojn. Ili povas utile atentigi pri la apartaj malfacilaĵoj kaj kritikaj punktoj de Esperanto por lernantoj el iu difinita deven-lingvo. Ili povas prezenti la lingvon el loka perspektivo kaj informi detale pri la enlanda E-vivo.

Sed iliaj malavantaĝoj tendencas superregi. Nome, du-lingvaj lerniloj emas kateni la prezenton de Esperanto al la strukturoj kaj spirito de la deven-lingvo, koste de la propraj de Esperanto mem. Prezente signifikon per tradukado anstataŭ per bildo, ago aŭ kunteksto, ili malfruigas la celatan punkton, kiam la lernanto ekpensas kaj komunikas en la cel-lingvo.

Anstataŭ kreadi modestajn, malmodernajn kajeretojn por lingvo-svarmo, ni verŝu niajn limigitajn rimedojn en kreo de malpli da modernaj, tutmonde uzablaj cel-lingvaj instru-kompletoj, permesante pli akcepteblan teknikan aspekton kaj liverante komunan ligilon inter lernantoj divers-kulturaj. La mondo estas nia lando; niaj lerniloj havu transnacion etoson kaj prezentu la buntecon de la esperanta vivo. Apoge al ili, niaj instruistoj verku koncizajn konsilarojn kiel adapti la enhavon al enlandaj kondiĉoj, kun kromaj ekzercoj aŭ aktivaĵoj pri punktoj aparte malfacilaj por la koncernaj landanoj.

Niaj lerniloj celu la evoluigon de komunika kapablo - ĉu ili pli bone faru tion tra temoj aŭ situacioj... jen la sekva demando.

5.4.3 Kial situacioj kaj ne temoj?

La movo for de strikte gramatike bazitaj lerniloj rezultis en libroj kun temoj: La Salono, Klasĉambro, Parko, Plaĝo ktp. Aperis tekstoj kiaj: 'Jen la salono de familio Braŭn. En la ĉambro estas tablo, kvar seĝoj, ŝranko, radio, kameno, tapiŝo kaj lampo. S-ro Braŭn sidas en komforta seĝo kaj fumas pipon. S-ino Braŭn sidas apud li kaj trikas. La kato kuŝas kaj dormas...' por ne paroli pri demandoj kiaj: 'Ĉu tablo estas meblo?'. La lernolibra verkisto kvazaŭ proklamas: "Mi estas Dio. Mi rigardas suben kaj vidas la mondon; bona ĝi estas kaj nun mi priskribos ĝin por vi."



Nunaj lingvo-instruistoj trovas problemojn en tiu aliro. La arto priskribi statikajn scenojn formas etan parton de la komunikaj bezonoj de lernantoj; laŭtema instruado tro atentigas tion, koste de pli utilaj kapabloj. Ĝi tro emfazas objektojn (substantivojn) kaj iliajn kvalitojn (adjektivojn) kompare al agoj (verboj.) Tradicie niaj lerniloj estis ĉefe libroj; tio fortigis tiun emon, ĉar per statikaj bildoj oni plej facile desegnas objektojn; verbojn oni devas ne tro taŭge bildigi per vizaĝ-esprimoj aŭ, ĉe movo-verboj, per sagoj (en la reviziita dua kajero de *Tendaraj tagoj*, Veroniko metas libron sur breton helpe de sagoj). Vidbendoj aŭ viva instruisto multe pli trafe povas prezenti verbojn.

Inter temoj kaj situacioj, ne temas pri aŭ/aŭ elekto, ĉar situacioj devige entenas temojn kaj objektojn. Emfazante la verbojn, la substantivoj vole-nevole kuntiriĝas. Resume, temoj estas statikaj kaj objekto-centraj, dum situacioj dinamikaj, estas (potenciale) instigaj kaj parol-spronaj.

Por lingvoj kun komplika kaj/aŭ kaprica gramatiko, situacia aliro portas bonajn rezultojn. Por Esperanto, ĝi multon ofertas, sed ne senlime. Prave deklaris William Auld: kiu instruas nian lingvon ignorante ĝian bazan logikecon grave eraras. Kiel interrilatu, do, situacioj kaj gramatiko? Jen nia sekva temo.

5.4.4 Situacioj kaj gramatiko

Ni jam pledis por dinamikaj situacioj prefere al statikaj temoj aŭ malnovmoda ekskluzive gramatika aliro. Tio precipe validas, se ni konstruas niajn lernilojn ĉirkaŭ la komplikaj gramatikoj de etnaj lingvoj. Tamen, Esperanto havas sian unike logikan kaj senesceptan gramatikon kaj estus freneze ignori tion en la instruado. Ja malkovro de la konstru-brikaj ebloj de la lingvo provizas fortan motivigon al multaj por plulernado.



Ne-hazarde, ke la komunik-situacia lernado floris ĉe la angla, kies gramatiko estas ne tiom sistemeca kaj tre escepto- kaj idiom-plena. En la komencaj jaroj de komunika instruado oni tiom entuziasmis pri la nova aliro kaj ĝia ŝajna kapablo liveri rapidajn rezultojn, ke la tiam malbenata gramatiko estis neglektita; gravis nur starigi la komunikan situacion kaj la lernantoj komuniku, per ajnaj lingvaj rimedoj. Iom post iom oni komprenis ke tamen sen firma gramatika bazo la progreso estas nur efemera. La pendolo resvingiĝis, kaj nuntempaj komunikaj kursoj estas tre strikte (sed kaŝe) gramatiko-bazitaj. La esenco de sukceso estas la trafa ligado de gramatiko kun situacioj - en situacioj lernantoj povas entuziasmiĝi kaj aktiviĝi, kaj samtempe, eble apenaŭ rimarkate, ili proprigas la gramatikaĵojn. Gravus ke la komunika situacio estu kiel eble plej realisma, kaj laŭeble enhavu elementon de inform-manko, kiu plej ofte estas la kazo en vera komunikado. Estas malfacile porti al tradicia klasĉambro veran inform-mankon; instruistoj uzas aron da aktivaĵoj kaj trukoj (ludcaj ekzercoj, rol-ludoj ktp) por simuli tiun inform-mankon. La aŭroro de komputila kaj interkultura instruado liveras komunikajn situaciojn (ja ne vizaĝ-al-vizaĝaj) en kiuj la informo-manko povas esti reala, kaj sekve la deziro ripari tiun mankon granda.

Al Esperanto situaci-komunika aliro estas malpli necesa, tamen portas realajn avantaĝojn, precipe en la frua paroligo de lernantoj. La gramatika bazo de Esperanto estas unike travidebla kaj skeme prezentbla. Tamen ni prezentu tion tra konvenaj situacioj.

Kelkaj ligoj inter situacioj kaj gramatiko evidentas: verbo-tempoj bone rilatas al ekskurs- aŭ stud-planado kun kalendaro; imperativo konvenas al arma, lerneja aŭ frateg-frateta situacioj (iru! haltu! legu!); -ig-kun sorĉado (ŝi ranigis la princon), -iĝ- kun vetero (varmiĝos, la vento fortiĝos...) ktp. Sed ne necesas tro fiksiĝi al la plej evidentaj ligoj. Ekzemple, kvankam -iĝ- prezentas pasivan nocion, oni povas ligi ĝin kun tute aktivaj situacioj, kiel atestas la kanota aventuro en ĉapitro 71 de Tendaraj tagoj III.



Bildo-teksto: La bruo laŭtiĝas, la fluo fortiĝas, rokoj proksimiĝas ... la aventuro komenciĝas!

Naciaj lingvoj estas limigitaj en sia libero konstrui la gramatikan ŝtuparon (t.e. la didaktika gramatiko). Pro la komplikeco, iu certa vicordo de la temoj estas trudita. Esperanto ne havas tiun limigon, oni povus konstrui ĝian ŝtuparon el preskaŭ ajna punkto kaj aldoni la ŝtupojn preskaŭ libere. En rekt-metoda instruado, ni tendencis uzi nur unu gramatikan ŝtuparon, tiun de Andreo Cseh, ĉar ĝi estis la sola detale ellaborita kaj vaste prezentita. Sed ni konsciu ke aliaj vicordigoj eblas kaj indas. Provante konstrui alternativojn, ni demandu nin, ĉu estas limoj al la libereco? Ĉu estas gramatikaj eroj unike gravaj aŭ problemaj, al kiuj ni devos asigni specifan lokon en la ŝtuparo.

Ĉar tamen, niaj lernantoj rekonas malfacilaĵojn: ĉu pro mankoj en instru-teknikoj kaj motivoj? Aŭ ĉu povus esti, ke nia mirinda, varbile laŭdata gramatiko tamen havas malfacilajn punktojn? Jen nia sekva temo.

5.4.5 Esperanto - malfacila lingvo?

Unu el niaj bazaj argumentoj por Esperanto estas ĝia relativa facileco, kiu sendube kaj pli-malpli pruveble ekzistas. Kial do ne svarmas milionoj da sukcesaj lernantoj? Kial la plimulto pretas elspezi la dekoblan penon por tamen plenumi siajn internaciajn komunikajn bezonojn pere de naciaj lingvoj? Kelkaj resumaj respondoj:

motivigo:

Pri graveco lerni lingvojn oni kredas; iuj fortaj lingvoj havas ĉirkaŭ si potencan prestiĝon kaj rimedojn; malfacilas al ni konvinke proponi alternativon.

utileco:

Tiu de Esperanto estas limigita, sed tre specifa. Se ni iujn konvinkis ekstudi, niaj lerniloj prezentu tiujn niĉajn utileblojn almenaŭ baze, por ke instruistoj tion kompletigu.



efikeco de instruado:

Tio influas ne tiom la nombron da kurs-aliĝoj, sed certe la proporcion de kurs-finantoj kaj restantoj.

neceso instrui ĉiun parolanton:

Naciaj lingvoj regeneras siajn novajn generaciojn nature. Ni devas pene varbi, instrui, eduki kaj flegi niajn.

La facileco de nia lingvo gravas el filozofia vidpunkto, ĉar ĝi permesas demokratian kaj egalecan aliron al transnacia komunikado. Tamen, ni konsciu, ke ĝi ludas nur etan rolon en la decido de la plimulto da homoj fakte ek- kaj el-lerni ĝin. Krome, ni emas tro facilanime kredi niajn proprajn sloganojn. Partoj de Esperanto ja estas relative simplaj. Tamen, ĝi estas vera funkcia lingvo; tia lingvo havas la taskon adekvate reprezenti, kategoriigi kaj priskribi la realon, kiu estas senfine kompleksa. Ekzistas do limoj ĝis kiu eblas simpligi lingvon; neniu unu universala logiko troveblis. Ĉiu proponata internacia lingvo havos difektojn, malfortajn punktojn kaj, laŭ ies vidpunkto, mallogikaĵojn.

Krome, tio kio malfacilas en Esperanto, tre varias de unu lernanto al alia. Krom psikologiaj faktoroj, la denaska kaj poste lernitaj lingvoj ludas gravan rolon. Pri specife naciaj malfacilaĵoj devas okupiĝi la edukistoj de la koncerna lando. Pri la unikaj malfacilaĵoj de la unuopaj lernantoj (ĉu psikologiaj, ĉu lingvaj) devas esti sentema kaj reago-preta la instruisto. Restas la tasko de la lernilo-verkantoj serĉi universalajn malfacilaĵojn.

Ni jam argumentis por tutmondaj kvalitataj lerniloj centritaj ĉirkaŭ la unikaj ecoj de Esperanto, sen la troa influo de naciaj lingvoj. Sekve necesas demandi, kiuj estas gramatike la punktoj, kiuj vaste kaŭzas problemojn al lernantoj el diversaj kulturaj kaj lingvaj fonoj. Kiujn erarojn oni rimarkas ĉe eĉ multjaraj parolantoj. Ni listigu la mankojn kaj serĉu komuna(j)n fonto(j)n de ili. Niaj lerniloj konstruiĝu ĉirkaŭ tiuj fontoj, por provi taŭge lernigi dekomence la problem-punktojn, kaj eviti la bezonon postkuri la jam enradikiĝintajn erarojn.

Se ni petas lernintojn nomi mem siajn problemojn, kaj ellasas tiujn, kiuj estas specifaj laŭ deveno (slavoj kaj artikol-uzo) aŭ apliko (refleksivo), restas la akuzativo, la sufiksoj -ig- kaj -iĝ- kaj la participoj. La unuaj du, kaj iugrade la tria, havas ja komunan fonton, kaj tio estas la unika funkciado de la verbo en Esperanto. Jen ni atingis la sekvan temon.

5.4.6 Verboj podio-centren

Nia antaŭa artikolo starigis premison pri la centra rolo de la verbo por Esperanto. Ja oni povus defendi tiun starpunkton pri ajna lingvo: la baza komunika unuo de lingvo estas ne la vorto sed la frazo, kaj la motoro de la frazo estas la verbo. La aliaj frazaj elementoj pendas diversrilate ĉirkaŭ la verbo(j).

Niaj ĉefaj lerniloj restas libroj, kiuj estas statikaj lerniloj, ili pli taŭgas por prezenti substantivojn. Provu desegni taŭge: alveni, perdi -on, forgesi -on, rimarki -on, esperi -on... ktp. Ne malebla, sed malfacila! Eble kiam finfine la proporcio de dinamikaj lerniloj en Esperanto altiĝos, ili komencos esti, kiel decas kaj nepras, pli verbo-centraj.

//Ses jarojn poste: ĉu libroj ĉesis esti niaj ĉefaj lerniloj? Ĉu la prognozo realiĝis: ĉu niaj nunaj lerniloj kapablas adekvate esprimi agojn?//

Vi eble imagus, ke verboj en Esperanto estas ja modele regulaj: -as, -is, -os, -us, -u! Tion vi instruas en sekundoj, dum en naciaj lingvoj la ekvivalento bezonas jarojn. Jes vere, ni scias tuj de la finaĵo, la tempon de la verbo. Sed kion ni ne vidas el la aspekto estas la uz-maniero, la transitiveco: Kiel uzi ĝuste, ekzemple, la verbojn ŝanĝi, aperi, komenci, manki?

Akceptante la manplendon da esceptaj aŭ dubaj kazoj (fumi, pasi ktp), estas tamen vero, ke en Esperanto oni devas scii la transitivecan apartenon de verbo por povi ĝuste uzi ĝin. Tion niaj instruiloj devas enkapigi tuj en la eklerno. Lernante la francan oni lernas le train, la maison, germanan das Foto, der Tisch, die Lampe. Analoge, en Esperanto, ni lernu Mi ŝanĝas la -ON, aperas la -O, Ni komencas la -ON, mankas la -O! Vortaroj kaj lernolibraj vortlistoj nepre indiku la transitivecon (sigle kaj ekzemple), kaj ni lernu la verbojn en sia minimuma kunteksto!

Instruistoj dediĉu sian valoran kaj limigitan kontakto-tempon kun lernantoj por instrui kaj ekzerci ĝuste la verbojn! Anstataŭ: Vi havas krajonon...kaj plumon kaj libron kaj gluon kaj ktp... prefere: Mi levas la libron, mi malfermas la libron, mi montras la bildon, mi legas la libron...



La lernantoj lernu pliajn substantivojn hejmtaske, ili estas sendanĝeraj bestoj; ilin oni senriske aldonas al la lernitaj strukturoj. Por hejmtasko, ne lasu la verbojn, ili estas senkompare pli danĝeraj animaloj: lernantoj sen gvido emos uzi ilin parence al tiuj de la denaska lingvo, kiu havas tute aliajn principojn pri la transitiveco: aŭ la verbo funkcias senŝanĝe: *He changes the date. The date changes* (Mi ŝanĝas la daton, la dato ŝanĝiĝas), aŭ oni uzas alian verbon: *The paper falls, I drop it* (La papero falas, mi faligas ĝin) aŭ oni modifas la verbon: *The tree falls, I fell the tree*. (La arbo falas. Mi faligas la arbon). Tiulasta estas malofta kazo en la angla, veninta el la norvega. Vetebblas, ke apenaŭ unu denaska anglo-parolanto en cent konscias ke tiuj du verboj estas parencaj, pro transitiv-indika transformo kutima en ĝermanaj lingvoj.

Trafa majstrado de la verboj dekomence en la kurso evitos multajn el la lern-stumbloj nuntempe konstatataj. Akuzativo ŝajnas esti substantiva problemo (tie oni ja gluas la -N!), tamen ĝi estas esence verba. La principojn de la akuzativo, kaj de IG/IĜ, oni en kelkaj minutoj klarigas. Vane oni tion faras, ajn-foje, se la lernanto mem ne sentas la (ne-)transitivecon de ĉiu uzota verbo - en terminologio de Gacond, ĉu ĝi estas unu- aŭ du-liga.

Jen la defio, puŝi la verbojn podio-centren kaj prezenti ilin en sia minimuma kunteksto. Se ni sukcesos tion fari, kiel aspektos estonte niaj pli sukcesaj lerniloj? Jen la restanta kaj konkluda demando.

5.4.7 Kiaj lerniloj estonte?

Ni resumu la ĉefajn dezirindajn trajtojn de niaj novaj lerniloj. Ili...

- estu ĉefe internaciaj, cel-lingvaj kaj paroligaj
- formu lernpakojn kun paperaj, elektronikaj kaj plej diversaj rimedoj
- estu teknike altkvalitaj kaj moderne allogaj
- estu verbo-centraj, celantaj akceli komunikajn kapablojn
- lerte ligu situaciojn (utilajn, fantaziajn) kun gramatiko
- prezentu la kulturon, uzeblojn kaj plulernindon de Esperanto
- baziĝu sur la unikaj ecoj de la esperanta gramatiko
- prezentu la lingvon por eviti la tradicie konatajn erarojn
- havu gvidilojn por helpi en la lokalizo al specifaj landoj/lingvoj.

La movado investu en verkado de tiaj lerniloj, ĉu tra fondaĵoj, ĉu tra eldonejoj. Ne necesos subvencii eldon-kostojn; se tia lerno- aŭ lego-libro ne kapablas financi sin mem, ĝi verŝajne havas mankojn, ĉu enhavajn, ĉu enmerkatajn. Sed sen anticipa financa aŭ rimeda helpo al verkontoj/adaptontoj, multaj indaj projektoj neniam naskiĝos.

Garantia aŭ prunta kapitalo povos esti kuraĝiga al eldonejo konsideranta la lanĉon de pli ampleksa (pruveble bon-kvalita) lernilaro. Ĝi povas permesi pretigon de pli granda kvanto, certigi pli altan kvaliton, aŭ permesi pli vastan kaj justan distribuon. Multaj el niaj lerniloj restas modest-aspektaj pro la manko de investo-kapitalo kaj atendebla malrapida vendoritmo, eĉ por bonaj lerniloj. Plia decentra apogo estos faciligo trovi eldon-specialistojn: ekz. por produkti kaj kopii son- aŭ vid-bendojn, aŭ starigi interaktivajn TTT-kursojn, aŭ presi tabul- kaj kart-ludojn.

Niaj lerniloj estu reklamataj ne nur inter la esperantistoj, sed per naciaj lingvoj, sin turnante al instruistoj, kultur-gvidantoj, edukistoj ks. Apero de nova lernilo kreas okazon por gazetaraj komunikoj, inform-vesperoj kaj aliroj al edukaj instancoj. Tia nacilingva varbado ne nur prikantu la virtojn de la lernilo mem, sed listigu argumentojn por la instruado de Esperanto, eble eĉ klarigante, kio ĝi estas entute.

La nura ekzisto de trafikaj lerniloj ne garantios la deziran fortigon kaj regeneron de nia komunumo, sed ĝi ja estas necesa kaj fundamenta kondiĉo al tiu celo.

(SMG)

(Ĉapitroj 6-11 de la manlibro estas pretigitaj en aparta PDF-dosiero).