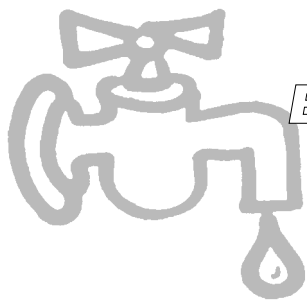




Beste iturrietatik

Hitz egiten irakasten*

Anne Burns

Artikulu honetan, mintzamenaren irakaskuntzaren hiru dimentsio aztertuko ditu Anne Burns-ek: lehenik, forma/funtzioa (eta zuzentasuna/jarioa) dikotomia ardatz dituzten arazo metodologikoak baita irakaslearen eta ikaslearen elkarreragin-roletarako dituzten inplikazioak ere; bigarren, egungo irakas-materialen nolakotasuna eta edukia, ahozko elkarreraginarenean isla diren heinean. Eta hirugarren, Australiako testuinguruan, ikasgelan oinarritutako ikerketa eta azterlan etnografikoak baliatuta, mintzamina ikuspegi sozial eta analitiko batetik irakasteak dituen inplikazioak.

Sarrera

Bigarren eta atzerriko hizkuntzen ikasgeletan mintzamina irakasteko baldintzarik egokienei buruz oraintsu egin diren lan asko hezkuntza-psikolinguistikan edo psikologia kognitiboan eta sozialean oinarritu dira. Hizkuntz pedagogiarako konstruktuko teorikoak azterlan enpirikoetatik jaso dira neurri handi batean, H₂ren eskurapenaren nozio nagusiek sostengatuta: komunikazio-gaitasuna (Canale eta Swain, 1980); input ulergarria (Krashen, 1985), elkarreragin negoziatua (Ellis, 1990; Gass eta Varonis, 1994; Long 1983; Pica *et al.* 1989), input-prozesaketa (VanPatten eta Cadierno, 1993), garapen-sekuentziak eta eskurapen-bideak (Meisel, Clashes eta Pienemann, 1981), eta, komunikazio-estrategiak (Faerch eta Kasper, 1983). Konstruktuko horiek luze-zabal irakatsi dira bigarren eta atzerriko hizkuntz irakaskuntzarako irakasleak prestatzeko programetan eta ageriko eragina izan dute ahozko irakaskuntza-praktikan.

Txosten honen asmoa ez da, ordea, hezkuntza-psikolinguistikan eta H₂ren eskurapenean dagoen literatura ugaria xehetasunez berrikustea. Horren ordez, azterketa hau egiteko espazio-mugak kontuan hartuta,

mintzamenaren irakaskuntzaren hiru dimentsio aztertuko ditugu: lehenik, forma/funtzioa (eta zuzentasuna/jarioa) dikotomia ardatz dituzten arazo metodologikoak, eta, irakaslearen eta ikaslearen elkarreagin-rolertarako dituzten inplikazioak; bigarren, egungo irakas-materialen nolokotasuna eta edukia, horiek erakusten dituzten ahozko elkarreaginaren irudikapenei dagokienez; eta hirugarren, Australiako testuinguruan, ikasgelan oinarritutako ikerketaz eta azterlan etnografikoez baliatuz, mintzamenaren ikuspegi sozial eta analitiko batetik irakasteak dituen inplikazioak aztertuko dira labur.

**Arazo
metodologikoak
hitz egiten
irakastean**

Ahozko komunikazioaren irakaskuntzari buruzko gaurko eztabaidetan, bi pentsamendu-korrante nagusi daude. Lehenak berbaldiko formak zuzen emateko trebetasunak garatzeari begiratzen dio gehienbat (eredu fonologikoak, lexikoa/hiztegia, gramatika-formak eta egitura). Bigarrenak, berriz, jartotasuna komunikazio-atazen bidez bultzatzeari begiratzen dio, (Nunan, 1989) zeinak, bere aldetik, hizkuntza funtzionala garatzeko aukerak ematen baititu kontrolatu gabeko jardueren bitartez.

Aldi berean eta elementu horiekin elkarlotuta, ahozko komunikazioaren diren prozesuentzat irakaskuntza-planteamendurik lagungarrienak zein diren galdetu beharko dugu. Oraingo planteamenduak, oro har, “zuzen” edo “zeharkako” kategorietan sartzen dira (Richards, 1990).

Zuzeneko edo kontrolatutako planteamenduak dira “trebetasuna eskuratzeko” (Rivers eta Temperley, 1978), “pedagogikoa” (Nunan, 1989), “komunikazioaren aurrekoa” (Littlewood, 1981) eta “trebetasun partzialaren” praktika (Littlewood, 1992) Horietan guztietan, ikasleek komunikazio-gaitasunaren elementu zehatz batzuei erreparatu eta, era isolatuan, erabiltzen dituzte. Jarduera, ariketa, ereduaren praktika, egituren manipulazio eta abar horiek balio dute geroagoko ikas-prozesuak erraztuko dituzten trebetasunak garatzeko. Eta, trebetasun horiek “hizkuntzaz ohartzeko ahalmenaren” (Carter, 1996; van Lier, 1995) eta “hizkuntzarekiko kontzientzia areagotzeko” jardueren bidez suzta daitezke (Ellis, 1993; Fotos, 1994, Rutherford, 1987; Rutherford eta Sharwood Smith, 1985). Jarduera horiek hauexek izan litezke: genero mintzatuen egitura tipikoen analisia, esakune jakinak eta finkatuak ikastea (Lewis, 1993; Nattinger eta DeCarrico, 1992), elkarriketan feedback-aren eta berbideraketaren erabilerari buruzko eztabaidak, ikasleen gramatika-kontzientzia induktiboki lantzeko ikas-jarduerak, eta ezagutza metalinguistikoaren garapena.

Zeharkako edo transferentziazko planteamenduetan, bestalde, gero eta gehiago begiratzen zaio ikaslearen autonomiari. Eta hizkuntzaren erabilerara “benetakoagoa”-ari eta funtzionalagoari erreparatzen diete. Arretagune nagusia negoziazioa eta informazioa elkarrekin konpartitzea xede duten atazak dira. Zeharkako planteamenduak sostengatzeko kontzeptu teorikoek “trebetasunen erabileraren” (Rivers eta Temperley, 1978), “benetako bizitzaren” (Nunan, 1989), “komunikazioaren” (Littlewood, 1981), eta, “ataza osoaren” (Littlewood, 1982) lanketa delakoekin dute zerikusia. Bigarren hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko literaturan hain-

bat eta hainbat jarduera azaltzen dira ahozko komunikazioa areagotzeko, hala nola eztabaidak (Ur, 1981), informazio-hutsuneak (Yorkey, 1985), proiektuak (Fried-Booth, 1986), rol-jokoak (Ladousse, 1989), simulazioak (Crookall eta Oxford, 1990), eta, narrazioak, pasadizoak, norberari gertatuak, etab. oin harturik, norberaren esperientziak kontatzeko hizketak-saioak (Ernst, 1994). Jarduera horiek, eskuarki, ikaskide-bikotearen, talde txikiaren eta ikastalde osoaren elkarreragin-ereduari jarraitzen diote (ikus Byrne, 1987; Golebiowska, 1990; Klippel, 1987; ahozko komunikazio-atazen bidezko sailkapenerako).

Ataza horiek erabil daitezke ikasleen trebetasunak handitzeko, elkarriketetan sor lekizkiekeen ahozko komunikazio-beharrei estrategikoki aurrea hartzearen (cf. Bialystok 1990, Bremer *et al.* 1996). Eta ataza horien artean izango genituzke, adibidez, komunikazioaren asmoari antzematea, horren forma generikoa kontrolatu eta ulertzea, funtsezko hitzak eta kontzeptuak parafraseatze-edo galdetze-estrategiak erabiliz, gaiei hasiera ematea, iritziak ematea eta adostasuna edo desadostasuna adieraztea.

Bi jarrera metodologiko horien aldekoak, batzuk zein besteak, konturatzeko dira jarreraren arteko erlazioa korapilatsua dela. Forma eta funtzioa –zuzentasuna eta jariotasuna– garatzeko prozesu pedagogikoak testuinguruko eragileen arabekoak izango dira, hala nola ikaslearen maila eta gaitasuna, irakasleak ikaslearen beharrez eta aurrerapenez dakiena, eta, atazaren testuinguruko elkarreraginaren ondorioz izaten diren erantzunen nolakoa. Metodo jakin batzuk erabiltzeak ez du prozesu pedagogikoetan aurreko eragileek hainbateko eraginik izango (cf. Pennycook, 1989; Prabhu, 1990; metodoaren nozioaren kritika baterako). Horrela, bi planteamendu handi hauek gehiago dira kontzeptu-mapa marko arau-emaile baina, non ataza analitikoak komunikazio-atazetan ezkututzen baitira, ikasleek komunikazio-helburuak datu linguistikoetatik lortuko dituztelakoan (Aston, 1995).

Ahozkoaren formak eta funtzioak irakasteko proposamenek badute inplikaziorik irakaslearen egitekoan, aldiro zer eta nola egin behar duen erabakitze koan. Hizkuntzalaritza aplikatuan, hizkuntza era komunikatiboan irakastearen alorrean, gehienetan, arlo hori ez da behar bezala aztertu. Planteamendu komunikatiboen ortodoxia da ikaslearengan ardaztearen nozioa, ikaslearen erantzukizunarekin batera. Alabaina, Vygotsky-ren teoriaren arabera (Lantolf eta Appel, 1994; Vygotsky, 1978), garapen hurbileko eremuaren kontzeptuari jarraikiz batez ere, eta, Bruner-en aldazio-egituraren nozioaren arabera (Bruner, 1983), uste baino joan-etorri korapilatsukoak eta dinamikoak gertatzen dira irakaslearen ardazturiko elkarreragin-prozesuetatik ikaslearengan ardazturiko elkarreragin-prozesuetara, eta alderantziz.

Joan-etorri horiek irakasleak erabakitako input-aren eta gidaritza-mailaren arabekoak dira, dela formari begirako atazetan dela ataza komunikatiboetan. Hammond-ek (1990) Australiako ikasgela baten berri ematen digu. Bertan, ikasleek hizkuntzaren eredu generiko eta linguistiko berriak eskuratzeko, irakasleak era esplizituan irakasten zuen: elkarrera-

gin-egitura, zuzeneko input-a, irakaslearen gidaritza... Eta horrek ikaslearen autonomia eta eraginkortasunez komunikatzeko gaitasuna bultzatu zituen geroko beste jarduera ez hain kontrolatuetan. Van Lier-ek (1996) geruza anitzeko eta mikrotik makrorako mugimendua duen pedagogia deskribatu du. Ikaskuntzaren epe luzerako eta laburreko helburuen ikuspegi bikoitza eratzen da hor. Ekintza-ikerketak bidezko esperimendazioa lagun, ikasgelako elkarrekin-eragileak identifikatu ditu. Horien osagaiak hauexek: pasarteak (epe luzerako helburuak, hizkuntz erabileraren forma edo funtzio jakinetarako), ekintzaren sekuentziak (jardueraren “gidoiak”), eta, elkarrekin-eragileak (unez une erabakiak hartzeko). Elementu horiek neurri batean planifikatuta eta neurri batean inprobisatuta egoteko moduan biltzen dira elkarrekin, irakasleak ikaslearen aurrerapenaz egiten duen ebaluazioaren arabera.

Arlo honetan, ikasgelan oinarritutako ikerlanak asko ez direnez, baliteke sinpleegia izatea honako uste hau: zuzenekoak eta analitikoagoak diren jarduerak ezinbestean elkarrekin dute irakasleak elkarrekin-eragileak egituratzea, eta, jarduera komunikatiboagoak, berriz, ikaslearen jatorria eta autonomia. Hala ere, ahozko irakaskuntza komunikatibo eraginkorrean, irakaslearen elkarrekin-eragilearen rola ezberdinak modu korapilatsuagoan egongo dira kokatuta, ziur aski, irakaslearen esku-hartzearen eta gidaritzaaren artean, gaurko metodologia komunikatiboak iradokitzen dutena baino. Ikerketak gehiago behar da era esplizituan irakastearen eta ikaslearen gero eta independentzia eta autonomia handiagoaren arteko loturaren nolakoari antzemateko ahozko trebetasunen garapenean.

Hitza egiten irakasteko materialak

Azken hamabost urteotan, hizkuntz irakaskuntza komunikatiboan, “benetako komunikazioaren” eta irakaskuntza-material “errealen” garrantzia azpimarratu da (cf. McDonough eta Shaw, 1993; Nunan, 1987; 1991; Richards, 1990). Eta ahozko hizkuntza garatzeko material-gileek gero eta gehiago esan dute material horiek “benetako bizitzan komunikatzeko” trebetasunak eskaintzen dituztela (ikus Seedhouse, 1996, ikasgelako “berezko” komunikazioaren kontzeptuaren kritikarako). Baditugu adibideak: *Speaking naturally* (Tillet and Bruder, 1985), *Verbal strategies for authentic communication* (Wall, 1987), *Headway* (Soars and Soars, 1989), eta *Atlas* (Nunan, 1995). Hala ere, zaila da irakas-materialetan benetako elkarrekin-eragilearen mintzatuaren islarik aurkitzea, are argi eta garbi komunikaziora bideratutako argitalpenetan ere (Cathcart, 1989; Slade eta Gardner, 1993). Izan ere, material eskuragarri gehienek ingeles idatziaren deskribapenetan sustraitutako gramatika-ereduetara jotzen dute neurri handi batean (Carter eta McCarthy, 1995).

Gainera, hainbat azterlanek arlo gatazkatsu batzuk azpimarratu dituzte ELTko materialak hizkuntz erabilera funtzionaletan sartzeari dagokionez: 1) hizketako egintzak, hala nola errefusatzeak/ukitzeak (Rubin, 1983), konplimentuak/urrikaltze-adierazpenak (Holmes eta Brown, 1987) eta kexak (Boxer eta Pickering, 1995); 2) zalantza eta ziurtasunik ezaren adierazpenak modalitate-baliabide epistemikoen bitartez (Holmes, 1988); 3) elkarrekin-eragileak (Bardovi-Harlig, *et al.* 1991), eta 4) gizalege-arauak (Meier, 1997).

Beste azterlan batzuen arabera, edukiari eta formari dagokienez, ez da erraz lortzen hizketako egintzen transferentzia hizkuntza batetik bestera. Arazo horiek aztertu dira, adibidez, eskakizunetan (Blum-Kulka, Danet eta Gherson, 1985), barkazio-eskaeretan (Cohen eta Olshtain, 1981), eskertza-adierazpenetan (Eisenstein eta Bodman, 1986), konplimenduetan (Wolfson, 1981), gonbidapenetan (Wolfson, D'Amico-Reisner eta Huber, 1983) eta kexetan (Boxer, 1993). Eta ahozko hizkuntzaren irakaskuntzaren gaineko beste azterlan batzuek komunikazio-estrategiak sako-nagotik aztertze beharra erakutsi ere egin dute (Bialystok, 1990; Borgaerts eta Poullisse, 1989, Dörnyei, 1995; Dörnyei eta Thurrell, 1991; Tarone eta Yule, 1989).

Slade-k (1986; 1990) dioenez, saltzeko ekoizten diren material gehienek, jeneralean, jatorrizko hitzuna den idazlearen senean dute oinarri eta, ondorioz, “benetakotasuna galdu” duen berbaldian. Era bertsuan, Wolfson-ek (1986) adierazi duenez, jatorrizko hitzunek ez dute, nahitaez, berbaldi naturalen ohi diren formen epaile zuzenak zertan izanik. Ondorioz, ahozko berbaldi naturala eratzeko funtsezko hizkuntz elementu, forma eta estrategia asko ez dira kontuan hartzen. Kategoría funtzionalak (adib., barkamena eskatzearen, eskakizunak egitearen, etab. ekintzak) edo gramatika-egiturak (adib. geroaldia erabiltzea) elkarriketetako ahozko elkarreraginak irudikatze motibazioa izan ohi direnez, ahozko berbaldiaren ordena naturala, esanahitik formarakoa, alderantziz egiten da.

ELTerako material askotan, berbaldi naturalaren testuingurua garraibide besterik ez da xede diren funtzio edo egiturak irakasteko. Carthcart-ek dioen moduan, “Hizkuntza komunikatiboa delakoaren irakaskuntzak urteak egin baditu ere, gaurko testu gehienetako elkarriketek gramatika-alderdiren bat aurkezteko aitzakia besterik ez izateko joera dute (1989: 105)”.

Elkarriketa idatziek badute alde nabarmenik lagin naturalen aldean (Carter, 1997; Porter eta Roberts, 1981). Egitura eta funtzio zehatzak maiztasun harrigarri agertzen dira eta, entzumen-materialekin batera, zehaztasun handiz, nahikoa mantso eta erritmo jakinean ahoskatzen dira testuak. Adierazpenak askotan laburrak eta, oro har, ongi eratuak izaten dira. Txandak bereizi egiten dira, iraupen antzekoa izaten dute eta hitzunak ez du erantzungo solaskidearen txanda bukatu arte. Berbideratze-estrategiak eta jarreraren adierazleak ez dira, jeneralean, ageri. Eta hizkuntza estandarizatu eta testuingurura mugatua erabiltzeko joera dago, non kaleko esamoldeak, edota benetako munduko entitate eta gertakarien erreferentziak ez baitira ohikoak. Partaide, prozesu eta esperientzien erreferentzia esplizitu gehiegi izaten da, eta ezagutza konpartituan ohi den testuinguru-erredundantziarik ez da jasotzen.

Hitz egiten irakasteko diseinatu diren material asko ez dira oso egokiak, eta askotan baita nahasle eta arretaren desbideratzaile ere izaten dira. H₂ren hitzunei ez diete eskaintzen elkarriketaren nondik norakoen berririk edo ingelesezko ahozko komunikaziorako estrategiarik. Hala ere, gero eta gehiago aldarrikatzen dira benetako hizkuntza mintzatua erabiltzen duten materialak, mintzamena eta entzumena irakasteko (adib. Carter eta McCarthy, 1995; Scotton eta Bernstein, 1988). Eta gero eta argitalpen

gehiagotan saiatzen dira materialgileak datu naturalak erabiltzen: adibidez, *Coffee break* (Economou, 1985), *Teaching casual conversation* (Slade eta Norris, 1986), *Conversation gambits* (Keller eta Warner, 1988), *Conversation and dialogues in action* (Dörnyei eta Thurrell, 1992) eta *Practical English usage* (Swan, 1995). Testuinguruaren arabera eta ahozko komunikazio egokia irakastearren mintzamenaren analisi enpirikoak erabiltzeko interes gero eta handiagoaren isla dira material horiek.

Berbaldiaren analisia eta mintzamenaren irakaskuntza

Gaur egun, hizkuntz irakaskuntzan zabaldua dauden orientazio “komunikatiboak” gorabehera, paradoxikoa da ahozko hizkuntza erabiltzen irakasteko materialetan eta teknikan, oraindik ere, hizkuntza idatziaren gramatika oinarri hartu eta testuingurutik kanpo dauden hizkuntz unitateen azterketara jotzea. Yule-k oraintsu deskribatu du paradoxa hori:

Henry Widdowson-ek “gure hizkuntz irakaskuntzan berbaldia kontuan hartzeko beharra daukagu” (1972) esan zuenetik bi hamarkada igaro badira ere, oraindik xede-hizkuntzaren ikasgelako esperientzia gisa ikasleei erakusten zaiena ez dator bat ikasgelatik kanpoko hizkuntzaren erabilerarekin (1995: 185).

Mintzamina berbaldiaren ikuspuntutik irakasteak aldaketa pedagogikoa eskatzen du, hau da, hizkuntz formei lehentasuna ematek hizkuntz testu-unitate handiagoen ikuspegitik ikustera igaro behar dugu. Proposamen hori ahozko elkarreraginak irakasteko norabide berriagoetan kokatzen da; elkarreragin horiek jatorrizko hiztunaren datu naturalen analisia lehen planora dakarte, gramatika mintzatuaren eta, era berean, idatziaren ondoko garapenarekin batera (ad. Carter eta McCarthy, 1995; Ochs, Schegloff eta Thompson, 1996).

Berbaldi-analisiaren hainbat planteamendu egin dira Australian, oraintsuko azterlan batzuetan (ad. Burns, Joyce eta Gollin, 1996; Gardner, 1994; Slade, 1996) TESOLen ikasgelan aplikatzeko, ondoko bost hauek adibidez: 1) ikuspegi funtzionalak, hala nola hizkuntzalaritza sistemiko-funtzionala (Eggins, 1994; Halliday, 1994; Martin, 1992); 2) trukeen egituraren analisia (Berry, 1981; Martin, 1992); 3) ikuspegi etnometodologikoak, hala nola elkarriketen analisia (Atkinson eta Heritage, 1984; Goffman, 1967; Sacks, Schegloff eta Jefferson, 1974); 4) ikuspegi logiko-filosofikoak, hala nola pragmatika eta hizketako egintzaren teoria (Brown eta Levinson, 1978; Leech, 1983; Levinson, 1983; Schiffrin, 1994; Thomas, 1983); eta 5) ikuspegi sozial-semiotikoak, hala nola berbaldiaren analisi kritikoa (Fairclough, 1989, 1995; Kress, 1989, 1991; Kress eta Hodge, 1979). Segidan, planteamendu horietako bakoitzaren funtsezko elementuak deskribatuko ditugu labur eta ahozko hizkuntza irakasteko aplikazio praktikoak iradokiko.

1. Hizkuntzalaritza sistemiko funtzionala

Hizkuntzalaritza sistemiko funtzionalak hartzen ditu kontuan hizkuntzaren erabilera funtzionalak eta maila sozialean eta kulturean eratu den hizkuntzaren izaera. Halaber, testuak zentzuarekin (pertsonek arteko esa-

nahia) eta moduarekin (testuaren esanahia) dituen hainbat erlazio azpimarratzen du –zentzua eta modua arloko erregistro-aldagaiak (esanahi ideazionala) dira– erlazio horiek baitira aukera lexikogramatikalaren eta hainbat diferentziaren arrazoi, adibidez ahozko hizkuntzaren eta hizkuntza idatziaren artekoak.

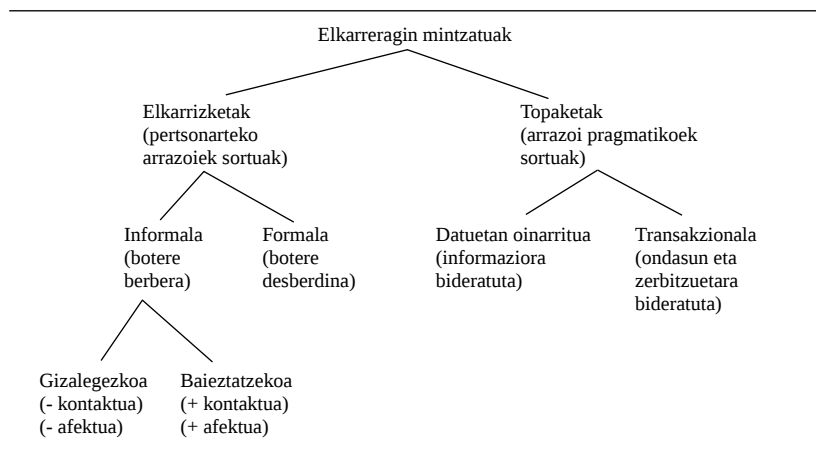
Ikerketa berrien arabera, egitura-maila orokor batean, bereizketa egin dezakegu hizketaldi batean –narrazioa, pasadizoa, kontakizun xehea, eredu, behaketa– generotan analizagarriak diren “hizkuntza-zatien” eta generotan analiza ezinak diren elkarreragin handiko sekuentzietako “berriketa”-zatien artean (Slade, 1996). Hizkuntzalaritza sistemiko funtzionaleko lanetik sortutako hizketa-tipologiek, halaber, ikasleen beharren eta programa-motaren arabera, irakaskuntza-xedeetarako genero mintzatuen hautaketaren berri ematen digute.

Zentzuaren erregistro-aldagaiari dagokionez, Poynton-ek (1985: 77) hiru dimentsio zehazten ditu ahozko elkarrizketetan, elkarreragileen rol sozialean:

- 1 Tarte sozialaren edo intimitatearen dimentsioa, KONTAKTUA deitzen dena,
- 2 jarrera dimentsioa, solaskidearenganako (edo berbaldiaren eremurako) jarrerarekin edo emozioarekin zerikusia duena, AFEKTUA deitua, eta
- 3 autoritatearen dimentsioa, indarra, estatusa edo jakinduria dartzana, BOTEREA deitzen dena.

Hiru dimentsio horiek, Poynton-en arabera, *continuum* batean ikusi behar ditugu, bereizitako elementu gisa bainoago. Eggins-ek (1990) zentzuaren dimentsio horiek bi kategoria handiren nozioan sartzen ditu: motibazio funtzional “*pertsonartekoan*” eta “*pragmatikoan*”, beste batzuek *elkarreraginezko* eta *transakzional* deitu dutenekin berdinduz, hurrenez hurren (Brown eta Yule, 1983; McCarthy, 1991).

.1: Elkarreragin mintzatuen tipologia bat (Eggins-en ondoren 1990a)



Irakasteari begira, tipologia landu daiteke, ikasgelako jarduerak auke-ratzekoan, garrantzia izan lezaketen ahozko testu-motak zein diren errazago jakiteko. Ondoren, Australiako ekintza-ikerketa batean irakas-kuntza-xedeetarako jasotako generoen adibideak ditugu, horrelako tipolo-giaren kategoria bakoitzerako (Burns, Joyce eta Gollin, 1996).

.2: Ahozko elkarre-raginen tipologia-n oinarritzen diren irakaskuntzako generoak

Kategoria	Azpikategoria	Azpisailkapena	Proiektuko adibidea
Pertsonartekoa: Elkarriketa	1. Informala	1a. Gizalegezkoa	Seme helduaren lagun lagun berriarekin lehen aldiz berriketan ari den ama
	Partaideek elkarrraginean botere berbera duten elkarriketak	Aldez aurreko edo/ eta ondorengo kontaktu gutxiko elkarrraginak, eta beraz partaideen arteko sentimendu afektiboak ez dira ongi garatu	
		1b. Baieztatzekoa	Aspaldiko bi adiskide elkarte bateko bilkuran berriketan
	2. Formala		
	Elkarrragineko partaideen artean botere-berdintasunik ez dagoen elkarriketak		Irakaslea eta lizentziatu gabeko ikaslea ikasturte amaierako jai batean hizketan
Pragmatikoa: Topaguneak	1. Datuetan oinarritua		
	Nagusiki informazioa ematera edo jasotzera bideratuta dauden elkarrraginak		Bikotekidearen izenean erakunde profesional bateko kide izateko zer egin behar den galdetzen duen emakumea
	2. Transakzionala		
	Ondasunak eta zerbitzuak lortzea edo ematea inplikatzan duten elkarrraginak		Dentistaren idazkariari hitzordua eskatzeko deitzen dion emakumea

Genero mintzatuen ohiko kategoriak eta azpikategoriak ere ikasgelan aurkez daitezke eta aztertu ere egin daitezke bertan, horien etapak, aurrez aise ikus daitezkeenak baita, aldez aurretik, garbi ikusi ezin daitezkeenak ere. Genero-egiturak eta, halaber, testu-egituraren eta hiztegi-gramatika-ren elementu korapilatsuagoak irakasteko ikasgelako estrategiek ondoko hau har lezakeke kontuan:

- Generoa aurkeztea eta aztertzea grabaketa eta transkribapen idatziez edo erdi-idatziez;

- Ahozkoan, genero desberdinen xedea alor kulturalan nahiz sozialean aztertzea;
- Ahozko testuak sailkatzea lehen hizkuntzan eta ingelesez, eta alderaketa transkulturala egitea;
- Forma lexiko-gramatikalak aztertzea eta irakastea, adibidez denboraren ereduak edo generoaren hainbat azpiataletako hiztegi egokia, eta
- Hizkuntz eredu zehatzak erabiltzea hainbat funtzio jakinetarako (adib., iritziak ematea, oharra eta iruzkinak egitea).

Australiako ikasgeletako ekintza-ikerketak, non irakasleek jatorrizko hiztunen berbaldi idatzi gabea jaso eta ikasgelan erabiltzeko egokitu baitzuten, haxe iradoki lezake: atazak moldatuz gero, genero pragmatikoak eta pertsonartekoak aztertu egin daitezkeela ikasleekin gaitasun-maila zehatz batzuetan (Burns, Joyce eta Gollin, 1996).

2. *Trukeen egituraren analisia*

Trukeen egituraren analisia, jatorriz Birmingham-eko Eskolako bera, hizkuntzalaritza sistemiko funtzionalarekin batera erabili da (Eggins, 1990b; Martin, 1992). Elkarrizketaren oinarritzko ereduak, hizketa-txandek osatzen dituzten tarte funtzionalak zein diren jakitea hartzen du aintzat.

Kontuan hartzen dira, era berean, hiztunek hartzen dituzten rolak ezagutzari edo ekintzari dagokionez, elkarrizketa egoera batetik bestera aldatzean. Australiako ekintza-ikerketan, trukeen egituraren analisia adierazpen indibidualen mikro-mailan erabili da, ikasleei elkarreragileek hizketaldian dituzten egoerak nola negoziatzen dituzten erreparazteko, adibidez elkarrizketa hastea, erantzutea, ideari eustea, berrastea eta ixterari dagokienez, eta nola negoziazio horiek inguruko adierazpenek motibatuta dauden testuinguruan. Halaber, ikasleek eta irakasleek txanden jarraipena egiteko, haiei aurre egiteko edo ixteko hainbat berbaldi-estrategia sortzeko behar diren egitura lexiko-gramatikalak zein diren aurkitu eta erabil ditzakete. Trukeen egituraren analisiaren barruan sailkatzen ez badira ere, elkarrizketa-mugimenduei dagokienez, ikasleen kontzientzia areagotzeko estrategia praktikoa Dörnyei-k eta Thurrell-ek (1992) ere iradokitzen dituzte.

3. *Elkarrizketaren analisia*

Elkarrizketaren analisisiko funtsezko kontzeptuek txandak hartzearen, inguruko pareen (adjacency pair) eta hobesten diren eta ez diren erantzunen moduko txanda-transferentziaren igurikapenen mikro-mailako analisia hartzen du aintzat. Elkarrizketaren analitik eratorritako jarduerak hizketaren mikro-elkarreraginen maila azpimarratzen dute, eta irakasleek honela azter dezakete hizkuntz performantzia:

- Hainbat testuingurutan ahozko elkarreraginetan hiztunek dituzten rolak eta esku-hartzeak aztertuz;
- elkarreragileek txandak nola hartzen eta mantentzen dituzten behatuz eta aztertuz;

- norbaitek hitz egin nahi izatearen seinaleen kodea erabiliz;
- bata bestearen segida izan litezkeen hainbat esku-hartze aurreikusiz eta praktikatuz;
- kultura desberdinetan txandak hartzeko eta mantentzeko arauak alderatuz;
- berbideratzearen eta feedback-aren seinaleak aztertuz txandak hartzean eta mantentzean, eta
- besteek hitz egin nahi izatearen seinaleei antzematea.

Gardner-ek azaltzen digu (1994) erdi mailako ikasle helduen irakasle australiar batek nola erabiltzen zituen idatzi gabeko elkarrizketak, adibidez grabagailu baten funtzionamenduari buruzko azalpenak, feedback-seinale gutxienekoak (*right, okay, uh, huh, mm, hm, oh* eta *yeah*) eta ebaluazioak (*really, great*) azpimarratzeko.

4. Pragmatika eta hizketako egintza

Nagusiki, Grice-ren kooperazio-printzipioan oinarrituta, pragmatika izango litzateke adierazpenak aztertzea hiztunak interpretazio linguistikoei eta testuinguruei buruz dituen esangurak inferitzeko. Pragmatikaren analisiak aukera ematen dio irakasleari adierazpenen asmoak transkulturalki aztertzeko, hizketaldietan ikasleek egiten dituzten aukerak aztertuz. Analisi horietan hainbat gai azter daitezke: esakunek zenbait egoeratan duten egokitasuna, hizketako egintza jakin batzuek duten esanahiaren interpretazioak, komunikazio eraginkorrerako beharrezkoa den ezagutza eskematikoa, hiztunek aurrera nola egiten duten elkarrizketari jarraituz edo haren haria aldatuz, eta kulturen arteko aldeak hainbat hizketatako egintza burutzean. Hogarth-ek eta Burnett-ek (1995) hainbat entzumen-material garatu dute hizkuntz oharrena garatzeko, Willing-en (1992) datu-baseak, lantokietan lankide-bikoteen eta talde txikien arazoak konpontzeko solas-egoerak biltzen dituztenak, oinarri harturik. Material horien ardatza elkarreragin-estrategiak dira, hala nola argibideak emateko estrategiak, asmo pragmatikoa adierazteko estrategiak, gizalegerako eta hipotesiak frogatzeko estrategiak, eta adostasuna, zehaztasuna edota asmoen aurrean eragozpenak erakusteko estrategiak. Willing-ek aurkituaren arabera, bereziki azpimarratzen da arazoak konpontzeko eta atazetara bideratutako egoeretan modalitatea erabiltzea.

5. Berbaldiaren analisi kritikoa

Berbaldiaren ikuspegi kritikoek hizkuntzaren, ideologiaren eta boterearen arteko erlazioei begiratzen diete gehienbat. Horien arabera, eguneroko elkarreraginak makro-egitura sozialen (eta menperatzaileen) mikro-gauzatzeak dira. Hemen aztergaia da hizkuntzaren egiturak, funtzioak eta formak jarrera ideologiko jakin batzuei nola eusten dieten edo nola mantentzen dituzten botere-aldeak, historiak edo estatusak sortutakoak. Berbaldiaren ikuspegi kritikoetan oinarritutako ikasgelako azterketek ondasunak eta, zerbitzuak edo informazioa lor-

tzeko garaian, ikasleentzat eta irakasleentzat oztupo izan diren arazo gatazkatsuak identifika ditzakete (cf. Auerbach eta Wallerstein, 1987). Ikasleei halako egoerak maneiatzen irakasteak hainbat komunikazio-estrategia ekar litzake:

- Ikasleei hitzeko elkarreaginean eta gizarte-konbentzio orokorragoen arteko erlazioei errepararaztea;
- elkarreagileei elkarriketak nahi baino lehen eta goizago ez ixteko eta elkarreagina zabaltzeko hizkuntz egiturak eta funtzioak eskaintzea;
- aurreko esakuneak laburtzeko edo birformulatzeko (beraz, esaten ari zarena hau da...) edo hipotesiak egiteko (eta zer gertatuko litzateke...) estrategiak aztertzea, elkarreaginean norberaren jarrera indartzeko;
- zalantza-adierazpideak erabiltzea, hala nola betegarriak edo pausal-diak, berehala ez erantzuteko edo denbora hartzeko (Burns, 1992/1993).

Berbaldiaren planteamendu analitiko anitz batek gauza asko eskain diezazkioke ahozko komunikazioaren irakaskuntzari. Ikasleek hizkuntz egitura eta produkzioa makro-mailatik (berbaldia/generoa) eta mikro-mailatik (gramatika/hiztegia) azter ditzakete. Elementu horiek, halaber, aintzat hartzen dira gaur hizkuntz irakaskuntzan ohi diren eztabaida metodologikoetan, enfasia forman ala funtzioan jarri behar ote den aztergai dutenetan.

**Ahozko eta
idatzizko
trebetasunen
irakaskuntzak
batera ekartzen**

Espazioa mugatua denez, proposamen bat besterik ez dugu egingo hizkuntz trebetasunen irakaskuntza integratuari dagokionez. Komunikazioaren etnografiaren tradizioetan oinarritutako ikerketan (Gumperz, 1982; Hymes, 1972; Roberts, Jupp eta Davies, 1992) hizkuntza eguneroko testuinguruetan nola erabiltzen den hartzen da kontuan, eta berbaldiari erreparatzen dio gehienbat. Era bertsuan, idatzizko fenomenoek azterketak (Heath, 1983) berbaldi-testuinguruaren arteko loturak azpimarratu ditu. Erlazio horretako elementuak “testuarte-kotasunaren” kontzeptura biltzen dira. Labur esanda, testuarte-kotasunak testuek beste testu batzuekin, berbaldi edo generoekin duten erlazioa adierazten du, bai testuak eratzeko modu desberdinei dagokienez, bai beste testuen edo berbaldien ezagutza sozialaren edo historikoaren arabera interpretazioak eratzeko moduei dagokienez (Clark, 1995). Lehenago aipatu dugun Australiako ekintza-ikerketak hizketako gertakariak eta testuarte-kotasuna nozioak erabili zituen “makrotrebetasunen” irakaskuntza ardatz batera ekarri eta marko pedagogiko bat garatzeko, eta, ahozko eta idatzizko testuak hizkuntz programazioan hautatu eta hurrenkeratu ahal izateko.

Hasieran, irakasleek programazio-planen bateratze hori egin dezakete ikasleen beharren arabera, programan edo lan-unitatean erdigunea den ahozko testu edo genero bat (adibidez, medikuaren kontsulta) ikasleekin batera identifikatuz. Genero horrekin bat datozen beste ahozko edo ida-

tzizko testuak ikasgelako lanaren ardatz bihur daitezke. Eta testu bidezko aurrerabide errealista bat zehaztu daiteke, .3 taulakoa, adibidez:

.3:

Ahoz	Ahoz	Ahoz	Ahoz eta idatziz	Idatziz	Idatziz
Hitzordua telefonoz hartu	Harreragileari hitz egin iristean, eta galderei erantzun	Kontsulta egin	Botikan sendagaia eskuratu eta preskripzio-informazioa bete	Aseguru medikoaren erreklamazioa bete dirua berreskuratzeko	Sendagaiaren argibideak irakurri

Sekuentziazio-mota horrek aukera emango die irakasleei eta ikasleei kultur eta gizarte-inguruneaz maila soziolinguistikoan zer dakiten aztertzeke. Horrelako hizkuntz sekuentziak irakasleei heuristika eskainiko die ikasleen beharren arabera ahozko testuak aurrerabide logiko batez hautatzeko, hau da, ikasgelatik kanpo duten ordena naturala eta elkarlotura erakutsiz. Trebetasun-garapen zehatzak sekuentziako hainbat puntutan landu daitezke, ikasleen beharren arabera berriro ere. Adibidez, ikasleek berbaldiaren egiturak, hiztegia eta forma funtzionalak aurreikustea eskatzen dizkieten entzunezko iragarpen-jarduerak egin ditzakete, eta xede-praktika sozio-kulturalaz duten ezagutzara jo dezakete ahozko testuak prestatzeko. Era bertsuan, irakurmen-trebetasunak landu daitezke berbaldi-mailan, erlasionatutako testu idatzien egitura eskematikoa kontuan hartuz, edo maila kognitiboan, informazio zehatz batzuk bilatzeko azaletik edo xehe-xehe irakurriz.

Ondorioak

Ahozko hizkuntza, testuingurutik gabeko gramatika idatzian oinarritutako deskribapenak lagun, irakastea ez litzateke oso baliagarria izango bigarren edo atzerriko hizkuntzaren ikasleentzat. Hizkuntzalaritza aplikatuaren oraintsuko literaturan, neurri handi batean, ideia hori gero eta garbiago ageri da. Alabaina, pedagogikoki erabil daitezkeen gramatika mintzatuei eta ahozko datu eskuragarrien *corpus*-ari dagokienez, gaur egungo egoera nahikoa nahasia da. Hala ere, hizkuntzalaritza aplikatuaren ikerketaren eta praktika pedagogikoaren ildo berriek datu naturalak gehiago erabiltzeko beharra iradokitzen dute (cf. Nunan, 1996). Gaur egun, beharbada, aldaketa horiek lor litezke hainbat datu eta ataza baliatuta, irakasleak eta ikasleak erabiltzen den hizkuntzaren behatzaile etnografikoak izan daitezen (Carter eta McCarthy, 1995; Riggenbach 1991). Ondorioz, gutxiago oinarritu beharko lukete testuingurutik kanpo era linealean antolatuta eta aurrez prestatuta dauden datuetan. Benetako berbaldia darabilen planteamendu metodologiko batek, halaber, ikasleak rol aktiboagoan kokatuko lituzke, eta, askatasun handiagoa emango lieke hiztunak hizketaldietan sozialki eraikitzeke eta lekutzeke moduak aztertu eta kritikatzeko (cf. Bremer *et al.*, 1996) eta, hala berean, gaur egungo ELTko irakas-material eta ataza askori, kulturalki akritiko direnei aurre egiteko (Crookes, 1997; Pennycook, 1990).

Itzultzailea: Uxoa Larramendi

Oharrak

- * Ingelesezt "Teaching Speaking" In Annual Review of Applied Linguistics. 1998. 18: 102-123. Beraien baimenez itzulia eta berragitaratua.

Artikulugilearen oharra: Eskerrak ematen dizkiot Sydney-ko Teknologia Unibertsitateko Jennifer Hammond-i eta Macquarie Unibertsitateko Gillian Wigglesworth-i, txosten hau prestatzean egindako iruzkinengatik.

Iruzkinez lagundutako bibliografia

- Burns, A. Eta R. Gardner (eds.) 1997. *Teaching spoken discourse. (Prospect-en ale berezia, 12.2)*

Prospect-en ale berezi honetako txosten-multzoa Sydney-ko Macquarie Unibertsitateko National Centre for English Language Teaching and Research (Ingelesaren Irakaskuntzarako eta Ikerketarako Zentro Nazionala) delakoan ahozko berbaldiaren irakaskuntzari buruz egindako tailer batetik sortu zen. Berbaldiaren ikuspegi analitiko desberdinei buruzkoak, txostenek badute ikuspegi komun bat: mintzamenaren eta entzumenaren irakaskuntza birplanteatu egin beharko litzateke, hizketaren ezaugarriei buruz oraintsuko ikerketek diotena kontuan hartzeko. Txostenak bateratzen dituen argudio orokorra hau da, printzipiodun ekarpen pedagogikoa ahozko elkarreraginaren mikro-eta makro-egituraren analisitik egin beharko litzatekeela.

- Burns, A., Joyce, H. 1997. *Focus on speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Sarrerako testu bat da hau, eta bere helburua irakasleei mintzamenaren irakaskuntzaren teoria eta praktika berbaldiaren ikuspegitik ikusten laguntzea da. Mintzamenaren irakaskuntzaren gaurko orientazio komunikatiboak beren testuinguru historikoan kokatuz hasten da, eta ahozko hizkuntzaren alderdien prozesaketaren eta produktuaren ikuspegi orokor teorikoarekin jarraitzen du. Gero, irakurleei kurtso-diseinuaren eta syllabus-plangintzaren hainbat prozesu erakusten zaizkie mintzamenaren irakaskuntzari buruzkoak, hala nola ikaslearen beharren analisi, helburuak eta xedeak finkatzea, atazak, testuak eta materialak hautatu eta hurrenkeratzea, eta ikaslearen ebaluazioa. Irakurketaren aurreko galdera, hausnarketarako ataza eta mintzamenaren

irakaskuntzari dagokionez eskuarki egiten diren galderen bitartez, irakasleak beren esperientziei eta praktikei buruzko hausnarketa egitera bultzatzen dira.

- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford university press. (Language Teaching: A scheme for teacher education).

Duela hamar urte argitaratu bazen ere, liburu hau oraindik da baliagarria, irakasleei mintzamenaren irakaskuntzaren gako teoriko eta garapen praktikoen nondik-norakoak erakusten baitizkie. Bere helburua irakasleak mintzamenaren ezaugarriez eta mintzamenaren irakaskuntzaren inplikazio metodologikoez gehiago jabetzea da. Liburua hiru azpiataletan banatuta dago, hizkuntzaren ezagutza, jokabide-moduak eta ekintza-moduak lantzen dituztenak, eta teoria praktikarekin bateratzeko diseinatuta dago. Lehen zatian ahozko produktzioa eta elkarreragin-trebetasunak eta beren arteko erlazioak azaltzen dira, mintzamenaren eta idazmenaren arteko desberdintasunen azterketa batekin batera; bigarrenean, berriz, parametro metodologikoak eta ahozko trebetasunak ikasteko eta irakasteko materialak eta atzak aztertzen dira. Hirugarren zatia irakasleek beren ikasleen mintzamenaren garapenari dagokionez gidatu beharreko eskala txikiko ikasgela-proiektuetarako atzak erakusten ditu.

- Carter, R., McCarthy, M. 1997. *Exploring spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liburu hau irakasleei eta ikasleei benetako testuinguruetako ahozko datu naturalen lagin zabalak ematen dizkien liburu bakanetakoa da. ahozko 20 lagin eskaintzen ditu, jatorrizko elkarreraginaren grabaketekin batera, *Cambridge Nottingham Corpus of Discourse in English* (CANCODE) delakotik jasoak. Lagin bakoitza hiztunen testuingurua identifikatu, grabaketa transkribatua aurkeztu eta hizkuntza ezaugarri esanguratsuei buruzko iruzkin xehea egiten duen unitate batean dago. Horrela, liburu baliagarria da irakasleak eta ikasle aurreratuak ahozko hizkuntzaren analisi laguntzeko eta oharmina areagotze pedagogikoaren garapenean datu naturalak emateko.

- Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press. (Language Teaching: A scheme for teacher education).

Oxford-eko Irakasleen Trebakuntza Planeko beste liburu bat; argitalpen hau Bygate-ren lana-

ren osagarri ezin hobea da. Ahozko eta idatzizko hizkuntzaren testuinguru sozialak eta psikologikoak aztertzen ditu. Serie honen formatu orokorrari jarraikiz, lehen zatia berbaldiaren analisiaren hainbat alderdiren ikuspegi orokor teorikoa da, eta azalpen-teoriak, lotura formalak eta funtzionalak, elkarrizketaren printzipioak eta berbaldiaren ikuspegiak jasotzen ditu, prozesu eta produktu gisa. Bigarren zatiak planteamendu pedagogikoak eta atazak aztertzen ditu, “goitik beherako” eta “behetik gorako” berbaldi-trebetasunak lantzeko. Esploraziorikoa den hirugarren zatiak irakasleek beren ikasleekin iker ditzaketen ataza praktikoa, jarduerak eta ariketak proposatzen ditu.

Eggs, S., Slade, D. 1997 *Analysing casual conversation*. London: Casell.

Argitalpen honen tesi nagusia hauxe da, hizketa informala “ongi egituratutako eta funtzionalki motibatutako jarduera semantikoa” (6. orr.) dela, eta bera da gizarte-errealitateak (generoa, gizarte-klasea, etnikotasuna, sexualitatea eta talde-afiliazioa) negoziatzeko gune kritikoa. Elkarriketa informalak bi testuingurutan aztertzen ditu: adiskideak, hurbileko familiako kideak (gurasoak eta seme edo alaba heldu bat), eta familia zabaleko kideak (aiton-amonak eta biloba heldu bat) dauden afari bat; eta lantokiko elkarrizketak, non gizonetako taldeak, emakumezkoenak eta talde mistoak baitaude. Elkarre-ragin horiek berbaldiaren tresna eta teknika analitikoaren deskribapen eta ilustrazio zabal baterako datu-basea ematen dute, elkarrizketa informalak mikro-mailatik makro-mailara aztertze-ko erabil daitezkeenak alegia. Bigarren hizkuntzaren ikasleentzat elkarrizketa informalak irakasteak dituen inplikazioak liburuaren azken kapitulu-uan azaltzen dira labur.

Littlewood, W. 1992. *Teaching oral communication: A methodological framework*. Oxford: Blackwell.

Ahozko komunikazioari zehazki erreparatzen dion metodologiari buruzko oraintsuko lan bakanenetakoa da hau. Littlewood-en asmoa bi bide desberdin gisa ikusi direnak –hizkuntz ikaskuntza trebetasunen eskuratze gisa eta hizkuntz ikaskuntza prozesu natural gisa– marko metodologiko bakar batean bateratzea da, ahozko komunikazioaren irakaskuntza azaltzeko. Egilearen arabera, ahozko komunikazioaren irakaskuntzaren orientazioek “trebetasun par-

tzialak” (komunikazio-abileziaren osagai indibidualeri erreparatzen dietenak) lantzeko aukerak eta halaber “ataza osoa” (osagai horiek komunikazioan integratzen dira) lantzeko aukerak eman behar dituzte. Liburuaren azken zatiak kategoria horietako bakoitzean sartzen diren ataza-motak deskribatzen ditu eta proposatutako marko metodologikoan ikaslearen inplikazioaren oinarri diren lau printzipio azaltzen ditu.

McCarthy, M. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ahozko eta idatzizko datuen adibideez ongi ilustratua, liburu honek irakasleei berbaldiaren analisiaren arloaren sarrera ezin hobea eskaintzen die. Bi zatitan dago banatuta liburu-ua; lehenak testu, gramatika eta hiztegiaren deskribapena egiten du, eta bigarrenak mintzamenaren eta idazmenaren trebetasunak berraztertzen ditu. Irakaskuntza-inplikazioak, landu baino gehiago iradoki egiten dira, eta liburuak berbaldian oinarritutako ikuspegiak irakatsi nahi duten irakasleentzat baliabide garrantzitsua da. Liburuko jarduerak eta beste irakurketa batzuetarako iradokizunak ere erreferentzia baliagarria egiten dute irakasleentzat.

McCarthy, M., Carter, R. 1994. *Language as discourse: Perspectives for language teachers*. London: Longman.

Liburu honen asmoa hizkuntz irakaskuntza komunikatiboaren ortodoxia nagusi batzuk eztabaidatzea da. Hizkuntzaren berbaldi-ikuspegia bere testuinguru sozial eta kulturean hartuz, egileek bigarren hizkuntzaren irakaskuntzaren planteamendua funtsean esaldian eta forman oinarrituta dagoen batetik testua abiapuntu gisa hartzen duen beste batera aldatzen dute. Bi aieru nagusi jartzen dira zalantzan: hizkuntz irakasleek hizkuntzari buruz nahikoa badakitela, eta lehenengo eta bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren artean etenak daudela eta, hortaz, ikaskuntza- eta irakaskuntza-prozesu desberdinak aplikatu behar direla. Liburuaren helburu nagusi bat hizkuntz irakasleei hizkuntzaren berbaldi- eta gramatika-propietateak testuinguru natural-letan nola funtzionatzen duten ohartaraztea da, ohartarazpen horiek ikasleei bigarren hizkuntza egoki erabiltzen laguntzeko oinarritzat hartzea.

Badira beste hainbat argitalpen, ahozko hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko kapitulu baliagarriak dauzkatenak, hala nola:

McDonough, J., Shaw, C. 1993. *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell. (8 kap.: 151-173).

Egileek irakurleei lau gairen inguruko azterketa aurkezten diete: ahozko lengoaia gizarte-testuinguruetan, mintzamenaren kontzeptuen bilakaera hizkuntzaren teoria komunikatiboan, ahozko lengoaiaren ezaugarriak eta ikasgelako jarduerak mintzamen-trebetasunak lantzeko.

Nunan, D. 1991. *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall. (3. kap.: 39-62).

Kapitulu honek ardatz bikoitza dauka bigarren hizkuntzaren mintzamenaren pedagogiari dagokionez: lehen, zer esan nahi duen bigarren hizkuntza batean hitz egin eta elkarreragiteak; bigarrena, ahozko elkarreragina nola irakats daitekeen atazan oinarritutako jardueren bitartez. Halaber, irakasleek euren ikasgeletan burutu ditzaizketen ikerketa-ataza interesgarri batzuk aurkezten ditu.

Richards, J. C. 1990 *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. (4. kap.: 67-86).

Kapitulu honetan, Richard-ek hainbat galdera planteatzen ditu, ondoko hauei dagozkienak: 1) elkarrizketen nolakotasuna; 2) zerk sortzen duen elkarrizketa jariakorra, egokia eta ulergarria, eta 3) printzipio metodologikoak elkarrizketa-programa bat planifikatzeko eta ikasgelako materialak eta jarduerak garatzeko.

Bibliografia

Aston, G. 1995. Corpora in language pedagogy: Matching theory and practice. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 257-270.

Atkinson, J. M. and J. H. Heritage (eds.) 1984. *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Auerbach, E., Wallerstein, N. 1987. *ESL for action: Problem-posing at work*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bardovi-Harlig, K., et al. 1991. Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*. 45. 4-15.

Berry, M. 1981. Systemic linguistic and discourse analysis: A multilayered approach to exchange structure. Mimeo. [Abridged version published in 1981 in M. Coulthard and M. Montgomery (eds.) *Studies in discourse analysis*. London: Routledge and Kegan Paul. 120-145.]

Bialystok, E. 1990. *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.

Blum-Kulka, S., Danet, B., Gheron, R. 1985. The language of requesting in Israeli society. In F. Forgas (ed.) *Language and social situation*. New York: Springer-Verlag. 113-136.

Bongaerts, T., Poulisse, N. 1989. Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics*. 10: 253-268.

Boxer, D. 1993. Complaints as positive strategies: What the learner needs to know. *TESOL Quarterly*, 27: 277-299.

Boxer, D., Pickering, L. 1995. Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. *ELT Journal*. 49: 44-58.

Bremer, K., et al. 1996. *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. London: Longman.

Brown, G., Yule, G. 1983. *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P., Levinson, S. 1978. Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. Goody (ed.) *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. 256-289.

Bruner, J. 1983. *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.

Burns, A. 1992/1993. Spoken discourse and power. *Prospect*. 8/1-2: 61-76.

Burns, A., H. Joyce and S. Gollin. 1996. "I see what you mean": *Using spoken discourse in the classroom: A handbook for teachers*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Byrne, O. 1987. *Techniques for classroom interaction*. New York: Longman.

Canale, M., Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1: 1-47.

- Carter, R.** 1996. Politics and knowledge about language. In R. Hasan and G. Williams (eds.) *Literacy in society*. London: Longman. 1-28.
- Carter, R.** 1997. Speaking Englishes, speaking cultures, using CANCODE. In A. Burns and R. Gordner (eds.), *Teaching spoken discourse*. 4-11. [Special issue of *Prospect* 12.2.]
- Carter, R., McCarthy, M.** 1995. Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*. 16: 141-158.
- Cathcart, R.** 1989. Authentic discourse and the survival English curriculum. *TESOL Quarterly*. 23: 105-126.
- Clark, R.** 1995. Developing critical reading practices. *Prospect*. 10/2: 65-75.
- Cohen, A., Olshtain, E.** 1981. Developing a measure of sociolinguistic competence: The case of apology. *Language Learning*. 31: 113-134.
- Crookall, D., Oxford R.** 1990. *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House.
- Crookes, G.** 1997. What influences how and what second and foreign language teachers teach? *The Modern Language Journal*. 81: 67-79.
- Dörnyei, Z.** 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29: 55-85.
- Dörnyei, Z., Thurrell, S.** 1991. Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*. 45: 16-23.
- Dörnyei, Z., Thurrell, S.** 1992. *Conversation and dialogues in action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Economou, D.** 1985. *Coffee break*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
- Eggins, S.** 1990a. The analysis of spoken data. Paper presented at the National Centre for English Language Teaching and Research Spoken Discourse Project Workshop. Macquarie University, Sydney, September 1990.
- Eggins, S.** 1990b. Keeping the conversation going: A systemic-functional analysis of conversational structure in casual sustained talk. Sydney. University of Sydney. Ph. D. diss.
- Eggins, S.** 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter. Eisenstein, M. and J. Bodman. 1986. "I very appreciate": Expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics*. 7: 67-185.
- Ellis, R.** 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R.** 1993. Talking shop: Second language acquisition research: How does it help teachers? *ELT Journal*. 47: 3-11.
- Ernst, G.** 1994. "Talking circle": Conversation and negotiation in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*. 28: 293-322.
- Faerch, C., Kasper, G. (eds.),** 1983. *Strategies for interlanguage communication*. London: Longman.
- Fairclough, N.** 1989. *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N.** 1995. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fotos, S.** 1994. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*. 28: 323-351.
- Fried-Booth, D.** 1986. *Project work: Resource book for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R.** 1994. Conversation analysis: Some thoughts on its applicability to applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics. Series S*. 11: 97-118.
- Gass, S., Varonis, E.** 1994. Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*. 16: 283-302.
- Goffman, E.** 1967. *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Golebiowska, A.** 1990. *Getting students to talk*. New York: Prentice Hall.
- Gumperz, J.** 1982. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K.** 1994. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold.
- Hammond, J.** 1990. Teacher expertise and learner responsibility in literacy development. *Prospect*. 5/3: 39-51.
- Heat, S. B.** 1983. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hogarth, W., Burnett, L.** 1995. *Talking in through: Teachers' guide and classroom materials*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Holmes, J.** 1988. Doubt and uncertainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics*. 9: 21-44.
- Holmes, J., Brown, D.** 1987. Teachers and students learning about compliments. *TESOL Quarterly*. 21: 523-546.
- Hymens, D.** 1972. Towards ethnographies of communication: The analysis of communicative events. In P. Gagliari (ed.) *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin Books. 21-33.
- Keller, E., Townsend Warner, S.** 1988. *Conversational gambits*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Klippel, F.** 1987. *Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S.** 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Lognman.
- Kress, G.** 1989. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G.** 1991. Critical discourse analysis. In W. Grabe, et al. (eds.) *Annual Review of applied Linguistics*, 11. *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press. 84-100.
- Kress, G., Hodge, R.** 1979. *Language as ideology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ladousse, G. P.** 1989 *Role play: Resource books for teachers*. New York: Oxford University Press.
- Lantolf, J., Appel, G.** (eds.) 1994. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Leech, G.** 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S.** 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Universtiy Press.
- Lewis, M.** 1993. *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Littlewood, W.** 1981. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.** 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*. 4: 126-141.
- Martin, J. R.** 1992. *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Meier, A.** 1997. Teaching the universals of politeness. *ELT Journal*. 51: 21-28.
- Meisel, J., Clahsen H., Pienemann, M.** 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 3: 109-135.
- Nattinger, J., Decarrico, J.** 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D.** 1987. Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*. 42: 136-145.
- Nunan, D.** 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** 1995. *ATLAS: Learning-centred communication*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nunan, D.** 1996. An organic approach to the teaching of grammar. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*. 1/1: 65-86.
- Ochs, E., Schegloff, E. Thompson, S. (eds.)** 1996. *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A.** 1989. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*. 23 589-618.
- Pennycook, A.** 1990. Toward a cirtical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*. 1: 8-28.
- Pica, T., et al.** 1989. Comprehensible output as an outcome of lingusitic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*. 11: 63-90.
- Porter, D., Roberts. J.** 1981. Authentic listening activities. *ELT Journal*. 36: 37-47.
- Poynton, C.** 1985. *Language and gender: Making the difference*. Deakin, Victoria: Deakin University Press.
- Prabhu, N.** 1990. There is no best method - Why? *TESOL Quarterly*. 24: 161-176.

- Riggenbach, H.** 1991. Discourse analysis and spoken language instruction. In W. Grabe, *et al.* (eds) *Annual Review of Applied Linguistics*, 11. *Discourse analysis*. New York: Oxford University Press 152-163.
- Rivers, W., Temperley, R.S.** 1978. *A practical guide to the teaching of English*. New York: Oxford University Press.
- Roberts, C., Jupp, T. Davies, E.** 1992. *Language and discrimination. A study of communication in multi-ethnic workplaces*. London: Longman.
- Rubin, J.** 1983. How to tell when someone is saying "no" revisited. In N. Wolfson and E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 116-128.
- Rutherford, W.E.** 1987. *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Rutherford, W.E., Sharwood Smith, M.** 1985. Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*. 6: 274-82.
- Sacks, H., Schegloff, E. Jefferson, G.** 1974. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 50: 696-735.
- Schiffrin, D.** 1994. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Scotton, C., Bernstein, J.** 1988. Natural conversations as a model for textbook dialogue. *Applied Linguistics*. 9: 372-384.
- Seedhouse, P.** 1996. Classroom interaction: Possibilities and impossibilities. *ELT Journal*. 50: 16-24.
- Slade, D.** 1986. Teaching casual conversation to adult ESL learners. *Prospect*. 2/1: 68-88.
- Slade, D.** 1990. Teaching casual conversation. Paper presented at the National Centre for English Language Teaching and Research Spoken Discourse project Workshop. Macquarie University Sydney, September 1990.
- Slade, D.** 1996. The texture of casual conversation: A multidimensional interpretation. Sydney: University of Sydney. Ph. D. diss.
- Slade, D., Gardner, R.** 1993. Teaching casual conversation: The issue of simplification. In M. Tickoo (ed.) *Simplification: Theory and application*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 82-100. [Anthology Series 31.]
- Slade, D., Gardner, R., Norris, L.** 1986. *Teaching casual conversation*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Soars, J., Soars, L.** 1989. *Headway*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M.** 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 235-256.
- Swain, M.** 1995. Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 125-144.
- Swan, M.** 1995. *Practical English usage*. New edition. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E., Yule, G.** 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J.** 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*. 4: 92-112.
- Tillit, B., Bruder, M.** 1985. *Speaking naturally*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P.** 1981. *Discussions that work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L.** 1995. *Introducing language awareness*. London: Penguin Books.
- van Lier, L.** 1996. *Interaction in the language curriculum*. London: Longman.
- VanPatten, B., Cadierno, T.** 1993. Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*. 77: 45-57.
- Vygotsky, L.S.** 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, A. P.** 1987. *Say it naturally! Verbal strategies for authentic communication*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Willing, K.** 1992. *Talking it through: Clarification and problem-solving in professional work*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

- Wolfson, N.** 1981. Compliments in cross-cultural perspective. *TESOL Quarterly*. 15: 117-124.
- Wolfson, N.** 1986. Research methodology and the question of validity. *TESOL Quarterly*, 20: 689-699.
- Wolfson, N., D'Amico-Reisner L., Huber, L.** 1983. How to arrange for social commitments in English: The invitation. in N. Wolfson and E. Judd (eds.) *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 116-128.
- Yorkey, R.** 1985. *Talk-a-tivities: Problem solving and puzzles for pairs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Yule, G.** 1995. The paralinguistics of reference: Representation in reported discourse. In G. Cook and B. Seidlhofere (eds.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 185-196.