



Beste iturrietatik

Solasean* Bigarren hizkuntzaren eskurapena: zertan laguntzen die ikerketak irakasleei?

Elkarrizketa Rod Ellis-ekin

*Rod Ellis Linguistika Aplikatuko irakaslea da Temple Unibertsitatean, Japonian. Hainbat liburu eta artikulu idatzi ditu bigarren hizkuntzaren eskurapenaz, hala nola *Understanding Second Language Acquisition* (Oxford University Press), eta, oraintsuago, *Instructed Second Language Acquisition* (Blackwell) eta *Second Language Acquisition and Language Pedagogy* (Multilingual Matters).*

Elkarrizketa honetan Rod Ellis-ek aztertuko du zernolako ekarpena egin, egiten eta egingo dioten BHEren¹ gainerako ikerketek ELT². Bi gai nagusi hartuko ditu aintzat: alde batetik, zeintzuk diren eskolan BHE errazten eta bultzatzen duten baldintzak, eta, bestetik, irakasleek zelan sor ditzaketen baldintza horiek. Gramatikak ELTe³ko eskoletan daukan eginkizuna aztertuko du bereziki, bere azken ikerlanak ere deskribatuz. Ildo beretik, gramatika irakasteko zenbait planteamendu proposatuko ditu, BHEren gainean nagusi diren ikuskerekin bateragarriak. Bestalde, eskolako interakzioari buruzko azterlanek eta ikasleen arteko diferentzien ikerketek irakasleari zernolako informazioa eman ahal dioten ere izango du hizpide.

Hedge-k: Azken urte-multzoan bigarren hizkuntzaren eskurapenaz egin diren azterketei begiratuz gero, uste al duzu lan horiek irakasleari eza-

gutza handirik eman diotenik? Eta, hala izan bada, zein modutan? Esate baterako, uste al duzu lan horiek deskribapen linguistikoak ingelesaren irakaskuntzaren eremua eratzean bete duen eginkizun berbera bete dutela, edo antzeko garrantzia izan dutela?

**BHEk bete duen
eginkizuna
eta linguistikak
bete duena
konparatuta**

Ellis-ek: Tira, nire ustez, 60ko edo 70eko hamarkadetara joz gero, nik esango nuke hizkuntzaren pedagogia lehendabizi linguistikaz baliatu zela eremu hori eratzeko, baina, neurri handi batean, orain jakintza berri batek bereganatu duela linguistikaren zeregina. Eta “berria” diot, BHEren ikerketak ez duelako 25 urte baino askoz gehiago. 1960ko azken urteetara arte ez ziren artikulua argitaratzen hasi, hala teoriko nola praktikoak, BHE gaur egun ulertzen dugun bezala ikertzeko oinarria ezarri zuten artikulua, alegia.

Linguistikaren ekarpena eta BHEren ikerketena alderatuz gero, nik uste dut linguistikaren abantaila handienetako bat zera izan dela, irakasleei, ikastaroen egileei eta ELTeko beste profesional batzuei ezagutza-multzo bat eskaini ziela, erabili eta manipulatzeko modukoa, irakasmaterial eta syllabusetara ekartzeko modukoa, hala esateko. Bestela esanda, linguistikak BHEren “paper arloa” osatu zuen, nik diodan legez. Ez dut uste BHEren gaineko azterlanek halako ekarpenik egin dutenik, ez baitute eskaini informazio deskribatzailearen multzo bat, zeini ikastaroen egileek edo syllabus diseinatzaileek erreferentzia zuzena egin ahal dioten hizkuntza irakasteko programaren edukiak zehazterakoan.

Hedge-k: Azken puntuari eutsiz, ez ote dago tartean fidagarritasun kontu bat? Norainoko fidagarritasuna daukate, zure iritziz, BHEren ikerketen aurkikuntzek hizkuntz irakasleei informazioa ematerakoan? Gogoan daukat Patsy Lighbown-ek duela zenbait urte idatzitako artikulua bat, “Great Expectations” izenekoa. Artikulu hartan autoreak BHEren gaineko azterketen mugetako batzuk aipatzen zituen, adibidez ikertzaileak ez direla izaten besteen ikerlanak errepikatzearen oso zale, aurkikuntzak sendotu ahal izateko errepikatu esan nahi da. Aitzitik, aurrera egin gura dute, eta nork berea egin. Gauzak horrela, zein da irakasleek har dezaketzen jokabiderik egokiena? Irakasleak garen heinean, ezin gaitezke hesiaren gainean jezarri eta zeozer seguruaren zain geratu, ezta ziurtasun-neurri baten zain ere. Noraino fida gaitezke BHEren ikerketek ematen dizkiguten ustezko ezagutza horietaz?

Ellis-ek: Izatez, nik uste dut BHEren inguruko lanetatik etorri zaizkigun ideiak, gutxienez linguistikak ekarri digun informazio deskriptibo bezain baliagarriak izan direla, areago ez bada. Alde batetik, uste dut Patsy Lighbown-ek arrazoi osoa duela, ikerketa asko ez direla behin ere errepikatu, eta batek zalantza egin dezakeela ikerketa enpiriko horiek eskainitako informazioaz. Beste aldetik, berriz, iruditzen zait arlo batzuetan honez gero nahikoa lan egin dela BHEren zimendua eratzen duten giltzarritzko zenbait ideia justifikatzeko.

Hedge-k: Zeintzuk dira giltzarritzko ideia horiek? Zelako ekarpena egin

**Irakastearen eta
ikastearen arteko
harremana**

dute BHEren gaineko ikerlanek zure ustez? Zeintzuk dira ELT eskolara-ko eskaintzen dituzten ezagutzarik garrantzitsuenak?

Ellis-ek: Niretzat, BHEren ekarpenik garrantzitsuenak haxe izan da: irakasleak, ikastaroen diseinatzaileak, eta materialen egileak ohartaraztea ikasleak ez duela zertan prozesatu euren emandako inputa euren uste bezala. Azken buruan, horrek esan nahi du ikasiko dena ikasleak kontrolatzen duela: ez irakasleak, ez testuliburuak eta ez syllabusek ere.

Beraz, BHEren ikerketek hizkuntz irakaskuntza kontuan hartzerakoan ez dute galdetu: “zer irakatsi behar dugu?”, eta gero esan: “asma ditza-gun syllabus bat eta material batzuk berori irakasteko”. Aitzitik, ikerketak horiek honakoa pentsarazi diote jendeari: “zeintzuk dira ikasgelan BHE errazten eta bultzatzen duten baldintzak?” eta: “zelan sortu ahal ditugu baldintza horiek ikasgelan?”

Hedge-k: Nik uste dut irakastearen eta ikastearen arteko harreman zuzenik ez egotearen kontu hori izan dela niretzat, ekarpenik interesgarriena... Hau da, ihes egin ahal izatea eskola eskema haietatik, non irakaslea behartuta edo sentitzen zen ordubete inguruko saioaren bukaeran klasearen helburuak bete ditzakeen, ikasleek gai izan behar zutelako hizkuntz egitura edo funtzio jakin bat sortzeko, arrakasta-maila desberdinekin...

Ellis-ek: Ihes egin al dugu hortik baina? Esan gura dut: BHEren ikerketek zailtasun jarri beharko luketen gauzetako bat APP plateamendua da, hots, aurkezpena, praktika kontrolatua eta praktika askearen ideia. Nik uste dut frogak ugari daudela erakusteko APP hil arte erabili ahal dugula, baina horrek ez digula inolaz ere ziurtatuko APPk teoriarik ekarri beharko litzukeen ondorioak lortuko ditugunik. Eta, hala ere, hizkuntz irakaskuntza oraindik konprometitu sentitzen da inputa kontrolatzeaz gain ikasten dena ere kontrolatzen ahalegintzeko.

Hedge-k: Zenbait liburu eta artikulutanⁱⁱ, eta oraintxe berri baita TESOL kongresuan ere, bide alternatiboak proposatu dituzu ikasgelan irakaste eta ikaste lanari heltzeko. Esaterako, gramatikaren kontzientzia pizteaz aritu zara, hizkuntz itemak APP plateamenduaren bidez irakastearen ordeztu. Irakasleek interes bizi daukate gai horretan... hau da, gramatikaren irakaskuntzak bete behar duen lekua. Badirudi zelanbait ere gramatikara itzultzen hasi garela, baina ni apur bat mesfidatia naiz, ea gramatikaren irakaskuntza arrazoi zuzenengatik edo modurik egokienan hasi ote den indarberritzen. Zelan ikusten duzu gramatikaren papearra gure ingeles klaseetan gaur egun?

**Gramatikaren
zeregina hizkuntz
irakaskuntzan**

Ellis-ek: Nik uste dut gramatikak 80ko hamarkadan hartu zuela prentsa txarra, neurri batean bi idazle eta pentsalari oso indartsuren eraginez. Alde batean, Krashenⁱⁱⁱ nabil aipatzen hemen, 1980ko hamarkadaren hasierari dagokionez; bestean, berriz, Prabhu^{iv} daukat gogoan, eta 1987an autore honek argitaratu zuen liburua. Funtsean, hala Krashen nola Prabhu, arrazoi desberdineengatik bada ere, jarrera jakin baten

kontrako erasoa prestatzen ari ziren, hots, ikasle batek bere garapeneko etapa batean ikasten dituen gramatika itemak kontrolatzeko saio ororen kontra. Horren ordeztu, autoreok argudiatzen zuten ikasgelan komunikazio esanahitsua sortzeko aukerak eskainiz gero, ikasleek modu natural eta automatikoa ikasiko zutela gramatika.

Esan duzunez –eta nik uste dut erabat zuzen zaudela horretan–, gero eta zalantza gehiago sortu dira nik neuk gramatika irakaskuntzaren zero puntua deitzen diodan jarrera horren inguruan, eta orain gramatikaren itzulera moduko bat ikusten ari gara. Hala ere, 1980a baino lehen gramatika irakasten zen modura beste barik bueltatzea esan nahi balu, oso itzulera tristea irudituko litzaidake, batez ere audiolingualismora bihurtzea esan gura balu, baina baita gramatika-jarduera interesgarri, imajinatibo eta testuingurudunetara bueltatzea izango balitz ere.

Nire ustetan haxe da behar duguna: norberak BHEz daukan ikuskera-rekin bateragarri direnak gramatikaren planteamendu bat; horixe da azken urteotan ni neu kontuan hartzen saiatu naizena. Besteak beste, ahalegindu naiz bereizten, alde batetik, *gramatika praktikaren bidez* irakastea, eta, bestetik, *gramatikaren kontzientzia piztuaz* irakastea.

Bestalde, horri erantsi beharko nioke “gramatikaren kontzientzia piztea” terminoa erabiltzen duten guztiek ez luketela nahitanahiez egingo nik aipatu dudana bereizketa hori, eta hizkuntz pedagogiako beste hainbat termino bezala, “gramatikaren kontzientzia piztea” adierazpidea nahiko lausoa dela, eta oso ensangura desberdinekin erabiltzen dela. Niretzat, ikaslearen produkzioak gramatika-jardueretan betetzen duen eginkizunetan datza funtsezko diferentzia. Bestela esanda: planteatu ahal dugu gramatika-jarduera bat, non ikasleari esaldi batzuk sortzeko eskatzen zaion, esaldiok jardueraren helburua den ezaugarri gramatikalaren adibide direlarik. Horrexerik deitzen diot nik *praktika*. Edo, bestalde, proposatu ahal dugu beste jarduera mota bat, non ikaslea ezaugarri gramatikal bat ulertzea heltzea bilatzen dugun, alegia, ezaugarri horrek zelan funtzionatzen duen, zein osagai dituen etab., baina ikasleari eskatu barik egitura gramatikal zehatz hori erakusten duten esaldiak sortzeko. Horri deitzen diot nik *kontzientzia piztea*.

Bestalde, nik neuk susmatzen dut arazoa neurri handi batean denbora dela, hau da, *noiz* eskatzen diegun ikasleei egitura jakin bat sortzeko. Emaiza modu kontzientean manipulatzeko baldin badute, ikasleak gai izan daitezke egitura hori sortzeko, baina ebidentzia askok aditzera ematen dute hizkuntzaren berezko ekoizpena behin bueltatuta, ikasleak ez direla gauza izaten ezaugarri konkretu hori erabiltzeko, eta oso korapilatsua izan ohi dela ikasleak gidatzea ezaugarri gramatikal bat modu kontziente eta kontrolatua ekoiztetik ezaugarri hori berezko jardunean erabiltzera. Beraz, arrazoiz galde genezake ea hori ote den gramatikaren irakaskuntzaz lortu gura duguna.

Hedge-k: Hortaz, zein bide hartu beharko luke aurrerantzean hizkuntz irakaskuntzak?

Ellis-ek: Beno, ni gero eta indar handiagoz ibili naiz proposatzen hizkuntzak irakasteko programa batek hizkuntza era komunikatiboan erabiltzeko aukerak eman beharko litzukeela, gutxienez. “Hizkuntza erabiltzea” diodanean ez daukat buruan berba egitea eta idaztea beste barik; irakurtzeaz eta entzuteaz ere ari naiz. Gainera, hizkuntz programako modulu bat saiatu beharko litzateke ikasleen arreta kontzientea ezaugarri gramatikal arazotsuetara cramaten, baina ez litzateke pentsatuko ikasleek ezaugarri horiek segituan menderatu eta komunikazioan erabiliko dituztenik; helburua, ordea, beste hau izango litzateke: ikasleek ikastea zer den azken buruan menderatu beharko dutena.

Hedge-k: Beraz, kontua da ikasleen arreta ezaugarri horietara bideratzea. Irakasle japoniar batekin egin duzun azterketa interesgarri bat ibili zara lehen komentatzen; azterketak erakutsi duenez, irakasleak taldearen erantzunak egokitu ahal ditu, ikasleei item konkretuez ohartzen laguntzeko, eta horietan aurrera egiten laguntzeko.

Gramatika irakasteko moduak

Ellis-ek: Bai, orain gramatika irakasteko erabil ditzakegun bide desberdinak aztertzen ari naiz, beti ere ikasleek gramatika ikasten duten moduaz dakigunarekin bateragarri diren bideak, jakina. Hainbat ideia ibili ditut gogoan, lan horri zelan ekin ahal zaion aztertuz.

Bideetako bat hau izan liteke: jarduera komunikatiboen kontestuan gramatikako puntu bati erreparatzea. Bestela esateko: informazio hutsuneen edo iritzi hutsuneen ariketak prestatu ahal ditugu, baina gramatika ere arretagune bihurtuz. Dena den, jarduerok dauden bezala diseinatuta, ikaragarri zaila da hori egitea. Batek jarduera bat discina dezake ikasleek ezaugarri jakin bat erabiliko duten esperantzan, baina errealtatean ikasleek saio hori benetako komunikaziotzat hartzen baldin badute, oso litekeena da batere ez erabiltzea zuk asmo zenuen ezaugarri gramatikal hori. Beste hitzez esanda: ezaugarri jakin bat erabiltzea *berezko* eta *lagungarri* bihurtzen duten jarduerak diseinatu ahal dituzu, baina izugarri zaila da ezaugarri baten erabilera ezinbesteko bihurtzea.

Hedge-k: Eskarmentua duen edozein irakaslek, damugaitzez, ondo dakien bezala...

Ellis-ek: Horixe. Eta, gauzak hala badira, orduan beste bideren bat bilatu beharko dugu jarduera komunikatiboetan gramatikari ere erreparatu ahal izateko. Eta niri iruditzen zait hori metodologikoki egiten saia gaitzkeela, hala esateko, hau da, jarduera bat *burutzeko* moduaren bidez, *diseinuaren* bitartez egin beharrean. Hori egiteko era bat hauxe izan daiteke: ikasleek egitura gramatikal bat zuzen erabiltzen ez dutenean, guk, irakasleok, horren inguruko argibideak eskatzea, jakinaren gainean, noski. Adibidez, presta dezakegu jarduera komunikatibo bat, non ikasleari berezko eta erabilgarria zaion iraganaldia erabiltzea. Ariketa burutzeko momentuan oso erraz gerta daiteke ikasleek iraganaldia ondo ez erabiltzea beti. Iraganekoa ez den forma batera joko dute, edo, bestela, iraganeko forma okerrean bat erabiliko dute. Orduan, arretagunea iraga-

naldira eramateko modu bat horixe izan daiteke: jarduera komunikati-boan barrena ikasleak iraganaldia zuzen erabiltzen ez duen bakoitzean irakasleak argibideak eskatzea. Horrek aukera emango dio ikasleari bere adierazpena berriro formulatzeko.

Hedge-k: Azalduko zenuke zein den argibideak eskatzearen eta zuzen-keta egitearen arteko desberdintasuna?

Ellis-ek: Normalean argibideak eskatzearen helburua txartoaditu edo ezinulertu bat konpontzea izaten da. Esate baterako, ikasleak “nik barazkiak jaten ari naiz” esan badu, zuk “zelan?” edo “eh?” erantzun ahal diozu, eta ikaslea, ondorioz, esandakoa berformulatzen saiatuko da, agian “ni barazkijalea naiz” forma sortuz. Zuzenketaren helburua, aldiz, ikaslearen arreta berak egindako hizkuntz errorera eramatea da. Hori hainbat modutara egin daiteke, adibidez zera esanez: “Ez, jaten ari naiz ez: niri barazkiak...”. Helburua hemen ikasleak hizkuntza aldetik zuzena den adierazpena sortzea da, “niri barazkiak gustatzen zaizkit”, kasurako.

Zuk aipatu duzun azterketa horretan, niri interesatzen zitzaidana zera zen, ea bigarren aukera ematen zitzaienean ikasleek modu zuzenean erabiltzen zuten iraganaldia berformulazioetan, ala, beste barik, bazter uzten zuten. Eta ikusi nuen ikasle batzuek berformulatu egiten zutela, eta modu zuzenean sortzen zutela iraganeko forma, eta beste batzuek, ordea, ez. Baina beste gauza interesgarri bat ere aurkitu nuen, alegia, irakasleak argibideak eskatu ondoren, beren adierazpenak berformulatu eta iraganaldia modu zuzenean erabiltzen zuten ikasleek jarraitu egin zutela forma hori zuzen erabiltzen hurrengo saio batean ere.

Komunikazio-ataza bideratuak

Beraz, niri interesatzen zaidana komunikazio ataza bideratua da, nik deitzen diodan bezala. Komunikazio-ataza bideratuan gramatikari erreparatzen diogu, ataza burutzen den moduaren bidez. Zentzu batean ziria sartzen diegu ikasleei, informazio-hutsuneen ariketa bat egiten daudela uste dutelako, eta izatez badaude, egon, baina aldi berean irakaslea eurekin negoziatzen ari da gurata, hizkuntz errore konkretu bat egiten denean argibideak eskatuz. Ikasleak irakaslea egiten dabilenaz jabetzen hasten badira, atazak komunikatiboa izateari utziko dio, eta gramatika praktikatzeko ariketa bihurtuko da. Baina hori gertatzen ez bada, eta ikasleak komunikazio-saiotzat hartzen badu —eta gure azterlanak halaxe egiten dutela adierazten du— irakasleak bideratu ahal izango du ikasleen arreta modu berezi honetan.

Gogoan daukat Keith Johnson-ek^v hutsegiteak zuzentzearen gainean idatzitako artikulu bat, zuzenketak baldintza errealean pean egin beharra aldarrikatzen zuena. Nik azaldu dudana gramatika-ariketa komunikatibo eta bideratu honek, oinarrian, baldintza errealean pean bultzatzen du ikaslea zuzentasun gramatikala hobetzera.

Hedge-k: Eskolarako metodologia honetaz berba egitean, BHEren azterketek ikertu duten beste arlo nagusi batera pasatu zara, hau da,

eskolako interakzioaren auzira. Ikaslearen eta irakaslearen arteko interakzioaz hitz egin duzu. Ikasleen arteko interakzioa ere hor dago, jakina. Uste al duzu gaur egun talde txikiko eta bikotekako lanari ematen zaion indarra BHEren ikerketek eskolako lana ulertzeko egin diguten beste ekarpenetako bat izan dela?

**Input ulergarria
eta output
ulergarria**

Ellis-ek: Bai. Esan nahi dut: nik uste BHEren ikerketek ekarri dituzten bi ideia indartsuenak input ulergarriaren kontzeptua eta output ulergarriaren kontzeptua izan direla. Oraintsu aipatu dudan azterlana output ulergarriaren ideari dago lotuta, egia esan. Hau da, ikasleak bultzatzea euren outputa ulergarriago egitera, eta, prozesu horretan, egitura gramatikal zehatzak modu zuzenagoan burutzera. Baina, zalantza barik, input ulergarria da ikasleak hizkuntzari buruzko informazio berria eskuratzeko daukan bide nagusietako bat, hala hiztegi berria nola egitura gramatikal berriak bereganatzeko. Ez dut uste BHEren ikerketek garatu dituztenik interakzioa bultzatzen duten jarduerak (hala nola, informazio edo iritzi hutsuneen ariketak), baina bai, berriaz, tresna horien garrantzia azpimarratu dutela. Eta ikerketa horiek, gainera, ideia hau sendotu dute: sortu ahal ditugu ikasleei input ulergarria emango dieten jarduerak, hizkuntzaren ezaugarri berriak bereganatzeko era emango dietenak.

Beraz, bai: nik uste dut BHEren ikerketek lagundu egin dutela bikotetan lanaren eta talde-lanaren garrantzia nabarmentzen, ikasgelan benetako komunikazioa sortzeko tresna gisa. Eta horixe izan du ekarpen nagusietako bat.

Hedge-k: Lehen aipatu duzu BHEren ikerketek desberdintasun indibidualen arloaz ere eman dituztela informazio eta ikuspegi erabilgarriak irakasleentzat.

**Desberdintasun
indibidualen
inguruko lanen
garrantzia ELTren
irakaskuntzan**

Ellis-ek: Bai, ikasleen desberdintasunen gainean lan ugari egin dira betidanik, nahiz eta, neurri batean, BHEren ikerketako pentsabide nagusitik kanpo burutu diren. Adibidez, 1960ko hamarkadara bueltatzen baditugu begiak, hau da, audiolingualismoaren loraldira, garai hartan egindako lan enpiriko sendoenetako batzuk hizkuntz gaitasunari buruzkoak izan ziren, eta horixe da desberdintasun indibidualen iturri nagusietako bat. Eta gaur egun lan-kopuru ikaragarria egiten ari dira desberdintasun indibidualen inguruan. Kasurako, hizkuntz gaitasunari buruzko lanak ostera ere piztu dira. Zehatz esateko, Peter Skehan-en^{vi} lana daukat buruan.

Motibazioa

Motibazioaren gaineko lana ere badugu, bereziki Canadian, Gardner-ek motibazio instrumentalaren eta motibazio integratzailearen artean egin dako bereizketari loturik^{vii} Gaur egun, jendea galdetzen hasi da ea bereizketa hori esanguratsua ote den eskolan aritzen diren profesionalentzat. Izatez, hasita daude bilatzen motibazioaren inguruko beste ikergai zerrenda bat, ikasgelan diharduten irakasleentzat esanahitsuagoa izango dena. Motibazioa dela eta, ziuraski atazaren motibazioa izango

da, nire iritziz, kontzepturik erabilgarriena. Egia esan, irakasleek ezin dute gauza handirik egin ikasleen motibazio instrumental edo integratzailean eragina izateko, baina, aldiz, lan itzela egin dezakete jardueramota desberdinen burutzean berezko interesen bat pizten saiatzeko. Eta badirudi batzuk ildo horretatik ari direla lanean.

Hedge-k: Eta zer diozu ikasleen estrategien gaiaz? Badirudi horrek lehentasuna hartu duela azken urteotan.

Ikasteko estrategiak

Ellis-ek: bai, azken urteotan estilo kognitiboak eta ikasleen estrategiek argitalpen uholde bat sortu dute. Baina kritika-zaparrada bat ere bai. Ikasteko estrategien gaineko lanen alde kezkagarrienetako bat zera da, inor ez datorrela bat inorekin ikasteko estrategiak definitzerakoan, eta, ondorioz, ez dagoela adostasunik esateko zer diren zehazki, zenbat diren, zeintzuk diren haien osagaiak etab.

Hedge-k: Bai, badirudi sailkapen guztiak desberdinak direla.

Ellis-ek: Horixe. Sailkapen-saio guztiak diferenteak dira, bai. Eta estrategiekin, gainera, beste arazo bat gertatzen da (ikerketaren ikuspegitik begiratuta, baina ez, nahitaez, hizkuntz pedagogiaren ikuspegitik), alegia, oso nekez antzematen direla. Funtsean bi motatakoak dira. Alde batetik, *portaerazkoak* ditugu, hau da, ikasleengan behatu ahal direnak, adibidez zeozer argitzea eskatzen dutenean, edo informazioren bat eskatzen dutenean. Bestetik, *buruko estrategiak* ditugu, estalpean dihardutenak, ikaslearen gogoan erabat. Esaterako, ikasleek berba berri batekin topo egiten dutenean, esangura inferitzen saiatzen dira, testuinguruak ematen dituen aztarrenak erabiliz. Inferentziak egitea buruko estrategia bat da. Eta arazo nagusia zera da, segurutik estrategiarik interesgarrienak burukoak direla, baina estalpean badaude, zer egin ahal dugu beroriek ikertzeko? Horretarako gehien erabili den ikerbidea introspektzioa izan da, hau da, ikasleei atazak ematea eta beroriek burutu bitartean ozenki pentsatzeko eskatzea; gero, zein estrategia erabiltzen ari diren antzematen saiatzea, edo, ataza burutu ondoren, eurei galdetzea zein estrategia erabili dituzten.

Betiko moduan, ikerketa mota honek kontuzko arazoak ditu, ezin dugu-lako jakin ikasleak fideltasunez ari diren kontatzen egiten dihardutena, edo introspektzioak berak ere ez ote duen zelanbait ere aldatzen ikasleen ohiko jokaera. Beraz, arazo itzelak ditugu hor. Eta ikaslea trebatzearen kontzeptua ziuraski oso garrantzitsua izan arren ELTen, uste dut ez dela ikerketa sendo nahikorik egin berori oinarritzeko. Kasurako, ez dakigu zeintzuk estrategia diren emankorrenak ikasteko.

Honek ez du esan gura hizkuntz pedagogiak albora utzi behar duenik ikasteko estrategiez egindako lana, edo ikaslea trebatzearen ideia baztertu behar duenik. Izan ere, gai hau ezagutuz eta berorretan trebatuz joateko bideetako bat beharbada ez da izango ikerketa, baizik eta irakasleak eta materialen diseinatzaile eta garatzaileak ikaslea entrenatzeko programa koherenteak eratzea. Nik ez nuke sekula ere esango lehenda-

bizi ikerketa egin behar dela, eta informazio-multzo garbi bat eduki arte ezin dugula hurrengo pausoa egin, berori hizkuntz pedagogian aplikatuz. Niri iruditzen zait irakaslanak emandako esperientzia eta ikerketa-lana eskuz esku joan beharko liratekeela beti, eta, ahal den neurrian, elkarren berri eman beharko lioketela bat besteari.

Hedge-k: Ba al dago oraintxe bertan BHEren ikerketan benetan pizgarria iruditzen zaizun arloren bat, zure ustez interes handia sortuko duena datozen urteetan? Gramatikaren arloa al da hori, eta ikasleek ikasgelan ezaugarri gramatikalak zelan bereganatzen dituzten ikertzen duen arloa?

**BHEren ikerketak
etorkizunari
begira**

Ellis-ek: beno, bai, baina ez nago hain seguru mundu guztiak arlo horri helduko dionik. Nahiz eta, zentzu batean, BHEren ikerketak gramatikaren ingurukoak izan diren betidanik, gramatikaren eskurapena puntu nagusia izan baita lan horietan. Nire ustez, orain gertatzen dena zera da, ikasleek gramatika zelan ikasten duten aztertzen duten ikerketa enpiriko on eta interesgarriak ikusten ari garela. Eta, oso interesgarria dena, bi gauza ikusten gaude. Ez dira bakarrik 70 eta 80ko hamarkadetan ikusi genituenak bezalako azterlanak, alegia, ikasleek irakasten zaiena benetan ikasten duten ala ez ikertzen zutenak. Horietaz gain, orain badira beste batzuk, nire iritziz irakasleen interesetatik askoz ere gertuago dagoen gai bat jorratzen dihardutenak: zein da modurik onena egitura gramatikal jakin bat irakasteko? Eta, zehatzago, oraingo azterketa batzuk aztertzen ari dira ea ikasleei egitura gramatikal konkretu bat ulertarazten dien planteamendu bat (beharbada jarduera komunikatiboren batez baliatuta), ea hizkuntz irakaskuntza komunikatiboaren planteamendu bideratu hori izatez emankorragoa ote den, hobeia ote den hizkuntza eskuratzeko, ezen ez egitura gramatikalak askoz ere modu zue-nagoan irakastean oinarritzen den planteamendu bat. Beste berba batzuekin esateko, honako galdera hau egiten duten azterketak ikusten ari gara: ba ote da gramatika irakasteko planteamendu inplizitaren bat, planteamendu esplizituago bat bezain etekintsua, edo hori baino etekin-suagoa dena?

Eta nik uste dut 90etan ikusiko ditugun azterlanek apurka-apurka gero eta zehazkixeago ikertuko dituztela gramatika modu etekintsuan ikasteko baldintzak.

**Gramatika
irakasteko
hurbilketa
alternatiboak**

Hedge-k: Gramatika irakasteko planteamenduez hitz egin duzunean, esan duzu hainbat hurbilketa posible ibili dituzula gogoan, eta irakasle japoniarrarekin egin zenuen ikerlanak horietako bat frogatzen zuela. Zein beste ideia ibili zara arakatzen?

**Gramatikaren
kontzientzia pizteko
jarduerak**

Ellis-ek: Beste aukera bat gramatikaren kontzientzia pizteko jarduera deituko niokeena da, apur bat Bolitho eta Tomlinson-en *Discover English*^{viii} liburuko zenbait ariketaren moduan funtzionatuko lukeena. Beste era batera esanda, prestatuko lirateke jarduera batzuk, zeinetan ikaslea bultzatuko genukeen irakaslearen laguntzaz arau gramatikal bat

antzematen ahalegintzera, hots, bere kabuz gramatika puntu batez zer-bait ikasten saiatzera. Hau da, ikasleari bere gramatika esplizitua erakitzten laguntzen dioten jarduerak diseinatuko genituzke; horrexerri deitzen diot nik gramatikaren kontzientzia pizteko jarduerak.

Hedge-k: Emango zenidake gramatikaren kontzientzia pizteko jardueraren adibide bat?

Ellis-ek: Bai. Adibidez, ikasleei ematen diegu bi egitura gramatikal edo egitura beraren bi erabilera desberdin erakusten dituzten esaldien zerrenda bat, eta gero eskatzen diegu esaldi horiek bi taldetan banatzeko, eta zertan bereizten diren azaltzeko. Edo, bestela, gramatikako punturen bat azaltzen duen diagrama bat eman ahal diegu, eta gero, esaldi batzuk emanda, esan diagrama horretaz baliatzeko esaldiok gramatikalak edo agramatikalak diren erabakitzeko. Beraz, oso-oso ugariak dira posibilitateak.

Interpretatzeko gramatika-jarduerak

Hirugarren planteamendu bat interpretatzeko gramatika-jarduera deitzen diodana da. Entzuteko jarduera dugu berau, sortzeko gramatika-jardueraz bestera. Lehen esan dudan legez, gramatika irakaskuntzaren hutsegiteetako bat hauxe izan da nire iritziz: ikasleek egitura gramatikal bat sor dezaten lortzearekin parekatu dela ia-ia. Baina interpretatzeko gramatika-jarduera batek oso input egituratua emango die ikasleei, eta egituratua diot, input hori manipulaturik egongo delako irakatsi gura dugun egitura gramatikaren adibideak jaso ditzan. Orduan ikasleek input hori entzun beharko dute, egitura konkretu hori daramaten esaldien esanahia antzeman ahal izateko. Hainbat jarduera proposa litezke, ikasleek inputeko ezaugarri gramatikolari adi egon daitezen, forma eta esanguraren arteko loturak egin ditzaten, baina ez, aldiz, eurek sor ditzaten egitura gramatikalak. Beraz, horixe da ulertu edo interpretatzeko gramatika-jardueren ideia.

Horrenbestez, hiru planteamendu ditugu: lehenik komunikazio-jarduera bideratuen kontzeptua, bigarrenik kontzientzia pizteko jarduerak –ikasleek euren gramatika esplizitua eraikitzeko diseinatutakoak– eta, azkenik, ikaslea inputa entzutera eta interpretatzera bultzatzen duten interpretatzeko gramatika-jarduerak, input hori aurretik manipulaturik izan delarik, gramatika-egitura jakin bat irakasteko. Nik uste hiru planteamenduok bateragarriak direla ikasleek gramatika zelan ikasten duten gaiaren inguruan dakigunarekin.

Oharrak

* Ingelesez “Talking shop. Second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis” *ELT Journal* (47/1: 3-11, 1993ko urtarrila) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulua eta berrargitaratua. Elkarrizketaren beste solaskidea Tricia Hedge da, *ELT Journal*en editorea.

1 Bigarren Hizkuntzaren Eskurapena, ingelesez SLA (Second Language Acquisition). I. O.

2 ELT: English Language Teaching, hots, ingelesaren irakaskuntza. Sigla hauek Britainia Handian erabiltzen dira batez ere, ingelesa bigarren hizkuntza gisa edo hizkuntza arrotz gisa irakastea adierazteko. Iparramerikan, berriz, gauza bera adierazteko TESOL erabiltzen da (Teaching

English to Speakers of Other Languages, hots, ingelesa beste hizkuntza batzuetako hitzunei irakastea). I. O.

Bibliografia-aipuak

- i **Lightbown, P.** 1985. Great Expectations: Second Language Acquisition Research and Classroom Teaching. *Applied Linguistics* 6/2: 173-89.
- ii **Ellis, R.** 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell: Oxford.
- iii **Krashen, S.** 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- iv **Prabhu, N.** 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- v **Johnson, K.** 1985. Mistake correction. *ELT Journal* 42/2: 89-96.
- vi **Skehan, P.** 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- vii **Gardner, R.** 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- viii **Bolitho, R. and Tomlinson, B.** 1980. *Discover English: A Language Awareness Coursebook*. London: Heinemann.