

Beste iturrietatik

Eskema-teoria eta ESLko irakurketaren pedagogia*

Patricia L. Carrell / Joan C. Eisterhold

Artikulu honek EFL/ESLko irakurketaren eredu psikolinguistikoan aurretiko ezagutzak (1) duen paper garrantzitsua aztertzen du eta EFL/ESLko ikasleei irakurtzen irakasteko irakurketaren eskema-teoriazko ikuspegiaren egokitasuna frogatzen du. (EFL : English as a Foreign Language - Ingelesa Hizkuntza Arrotz bezala; ESL: English as a Second Language - Ingelesa Bigarren Hizkuntza bezala). Eskema-teoriaren arabera, irakurketa prozesu interaktiboa da testuaren eta irakurlearen aurretiko ezagutzaren artean (Adams eta Collins 1979, Rumelhart 1980). Irakurmenak norberak munduaz duen ezagutza inplikatzeko du, hau kulturalki oinarritua eta kulturalki eragina izan daitekeelarik. EFL/ESLko irakurketaren pedagogiarako irakurketaren eskema-teoriazko ikuspegiak ikasgelan dituen inplikazioak aztertzen dira, baita irakurleagan ardazturiko EFL/ESLko irakurketa eragiteko teknikak iradokitzen ere.

Ulerkuntza-egintza bakoitzak norberak munduaz duen ezagutza ere inplikatzeko du.

(Anderson, Reynolds, Schallert eta Goetz 1977: 369)

Sarrera

Goiko aipu horrek adierazten duen ideia berria ez den arren, merezi du gogoratzea, bigarren edo atzerriko hizkuntzan ulerkuntza –eta EFL/ESLko irakurriaren ulerkuntza bereziki– aztertzen dugunean. Jadanik 1781ean Immanuel Kantek esan zuen bezala, informazio berriak, kontzeptu berriak, ideia berriak, pertsonak aurrez ezagutzen duen zerbaitekin erlazionaturikoan bakarrik izan badezakete esanahia (Kant

1781/1963), hau bakoitzaren jaiotizkuntzako ulerkuntzari beste dagokio bigarren hizkuntzako ulerkuntzari ere. Halere, tradizionalki, bigarren hizkuntzako ulerkuntzaren azterketan (lehen hizkuntzako ulerkuntzaren azterketan beste, edo gehiago), ulertu beharreko hizkuntza azpimarratu izan da ia bakarrik, eta ez ulertzailea (entzule edo irakurlea). Perspektiba honetan, hitz bakoitzak, ongi eraturiko perpaus bakoitzak, eta ongi eraturiko testu-pasarte bakoitzak esanahi bat “duela” esaten da. Sarritan, esanahia “nonbait” (esakune edo testuan) dagoela pentsatzen da, hiztun edo idazle eta entzule edo irakurleagandik izate banandu eta independentea duela. Halaber, ikuspegi honetatik, komunikazio akasgabea ulertzeko porrotak espezifikoki hizkuntz mailakoak diren defizitei egotzen zaizkie beti: agian hitz bat ez zen irakurlearen hiztegian egongo, gramatika-erregela bat gaizki aplikatuko zen, lokarri anaforikoren bat ez zen behar bezala koordinatuko, eta abar.

Arlo honetan berriki egin den ikerketa enpirikoak, *eskema-teoria* bezala ezagutzen denak, Kanten aspaldiko oharpenaren eta Anderson eta beste batzuen goiko aipuaren egia frogatu du. Eskema-teoriazko ikerketak aurretiko ezagutzak irakurketaren eredu psikolinguistikoaren barruan duen garrantzia erakutsi du. Artikulu honen helburua bikoitza da. Gure lehen helburua eskema-teoriari gainbegiratu labur bat ematea da, EFL/ESLko irakurketan irakurleagan ardazturiko prozesaketa-eredu psikolinguistikoaren parte bezala. Helburu hau artikulua lehen zatian hartuko da kontuan, bertan aztertzen dugularik nola EFL/ESLko irakurketak aurretiko ezagutza inplikatzeko duen, hizkuntz ezagutza baino askoz harantzago doana. Gure bigarren helburua, berriz, kulturalki espezifikoa den aurretiko ezagutzaren eta EFL/ESLko irakurketaren metodologiaren arteko erlazioa aztertzea da, eta hau artikulua bigarren zatian egiten da. Erlazio hori metodologiari buruz dagoen literaturan analizatu izan den bezala errepasatu dugu. Aurretiko ezagutzak duen kulturalki oinarrituriko eta kulturalki eragindako izaeraren azterketa hau, bestalde, EFL/ESLko ikasleei benetan ulerkuntza-arazoak sortu izan dizkien zenbait pasarteren bidez argitzen dugu. Azkenik, teknika eta klase-iharduera batzuk iradokitzen ditugu fenomeno hau irakurleagan ardazturiko EFL/ESLko irakurketaren programara egokitzeko.

Irakurketaren eredu psikolinguistikoa

Azken hamarkadan zehar, EFL/ESLko irakurketaren teoria psikolinguistikaren eta Goodman-en (1967, 1971, 1973a) irakurketaren eredu psikolinguistikoaren eraginpean izan da (ikus halaber Smith 1971). Irakurketa, hain zuzen, “asmaketa-joko psikolinguistiko”tzat deskribatu zuen Goodmanek (1967), non “irakurleak berreraiki egiten duen, ahalik eta ongien, idazleak erakuspen grafiko bezala kodeturiko mezu bat” (1971:135). Esanahia eraikitzeke egintza hau, Goodmanek prozesu zikliko progresibotzat ikusten du, input-testutik probaketa eginez, iragarri, iragarpen horiek egiaztatuz eta berretsiz edo berrikusiz, eta probaketa gehiago eginez. Eredu honetan, irakurleak ez dauka testu-zantzu guztiak erabili beharrik (eta irakurle onak ez ditu erabiltzen). Irakurlea zenbat eta hobea izan iragarpen zuzenak egiten, orduan eta behar gu-

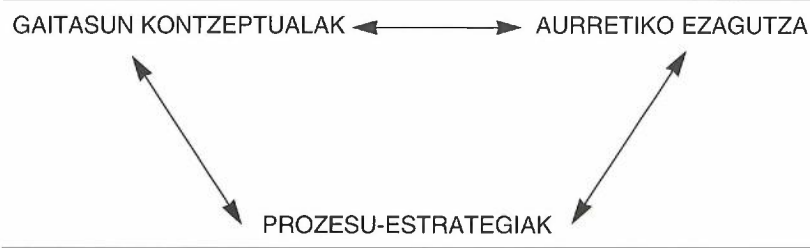
txiago testuaren bidez berresteko, hau da, orduan eta gutxiago beharko du irakurleak ikusmenezko informazioa hauteman:

...irakurleak ez du eskuragarri daukan informazio guztia erabiltzen. Irakurketaren prozesuan, deszifragarri den hizkuntz egitura bat hautatu eta iragartzeko adina bakarrik hartzen eta aukeratzen du irakurleak, eskuragarri daukan informaziotik. Ez da inola ere perzeptzio-prozesu zehatza (Goodman 1973b:164).

Gaur egun ikuspuntu hauek oso ezagunak dira eta gehienek onartuak gure arloan.

Coady-k (1979) zehazkiago azaldu du oinarritzko eredu psikolinguistiko hau, eta eredu bat proposatu du, non EFL/ESLko irakurlearen aurretiko ezagutzak eta gaitasun kontzeptual eta prozesu-estrategiek elkarri eragiten dioten, arrakasta handiagoz edo txikiagoz, ulerkuntza sortzeko (ikus .1).

.1:
ESLko irakurleari
buruzko Coady-ren
eredua (1979)



Gaitasun kontzeptualarekin, adimen-gaitasun orokorra adierazten du Coadyk. *Prozesu-estrategiak* erabiltzean, irakurketaren gaitasunaren zenbait azpioragai adierazten du, hizkuntz prozesaketako trebetasun orokorrak diren asko ere barne sartuta, ahozko hizkuntzari ere aplikatzen zaizkionak (adibidez, grafema-morfo-fonema korrespondentziak, silaba-morfema informazioa, sintaxi informazioa [sakonekoa eta azalekoa], esanahi lexikala eta testuinguruzko esanahia). Coadyk ez du askoz gehiago esaten *aurretiko ezagutzari* buruz, zera ohartaraztea izan ezik:

aurretiko ezagutza garrantzizko aldagai bihurtzen da ohartzen garenean, askok egin duten bezala, nolabaiteko mendebal-heziketa duten ikasleek ingelesa bizkorrago ikasten dutela, batez beste, heziketa hori ez daukatenean baino (Coady 1979:7).

Halaber, Coadyk iradokitzen duenez, aurretiko ezagutza gai izan daiteke zenbaitgabezi sintaktiko konpentsatzeko:

Irakurgaiak interes handiakoa izan beharko luke eta ongi lotua irakurlearen heziketarekin, input semantiko indartsuak konpentsatzen lagun baitezake kontrol sintaktikoa ahula denean. Interesak eta aurretiko ezagutzak gaitu egingo dute ikaslea neurri bateraino

behintzat uler dezan eta zailtasun sintaktikoak izan arren materialean murgilduta jarrai dezan (Coady 1979:12).

Hirugarren faktore hau, aurretiko ezagutza, da EFL/ESLko irakurketan gutxien kontuan izan dena. Irakurketaren eredu psikolinguistikoa faktoreen interakzioetat hartzen den arren, normalean huts egin izan da aurretiko ezagutzaren papera behar hainbat azpimarratzen. Azken ikerketek adierazten dutenez, irakurleak irakurketaren atazara ekartzen duena eredu psikolinguistikoko orokorrak iradokitzen duena baino sarkor eta ahaltsuagoa da:

Irakurleak jartzen duen informazioa gehiago da orrialdeak dakarrena baino. Hau da, irakurleek ulertu egiten dute irakurtzen dutena gai direlako estimulua bere irudikapen grafikoaz harantzago eramateko eta aurretik oroimenean metaturik dituzten kontzeptu-taldeetatik zein dagokion esateko... Irakurleak informazio eta ideia, jarrera eta sineskizun ikaragarri ekartzen du ataza horretara. Ezagutza honek, hizkuntz iragarpenak egiteko gaitasunarekin elkarturik, irakurleak irakurri bitartean garatuko dituen igurikapenak determinatzen ditu. Irakurmena, izan ere, hizkuntz ezagutzaren eta munduaren ezagutzaren arteko interakzio eraginkorren menpe dago (Clarke eta Silberstein 1977:136-137).

Eskema-teoriazko eredua

Aurretiko ezagutzak hizkuntz ulerkuntzan duen papera *eskema-teoria* bezala formulatu da (Bartlett 1932, Rumelhart eta Ortony 1977, Rumelhart 1980), eta honen funtsezko printzipioetako bat zera da: testuak, edozein testuk, ahozko nahiz idatzizko izan, ez darama berez esanahi bat. Aitzitik, eskema-teoriaren arabera, testuak norabideak bakarrik ematen dizkie entzule edo irakurleei, hauek jakin dezaten aurrez lorturiko beren ezagutzatik esanahia nola berreskuratu edo eraiki beharko luketen. Aurrez lorturiko ezagutza honi irakurlearen *aurretiko ezagutza* esaten zaio, eta aurrez lorturiko ezagutza-egiturak *eskemak* deitzen dira (Bartlett 1932, Adams eta Collins 1979, Rumelhart 1980) (2). Eskema-teoriaren arabera, testu bat ulertzea irakurlearen aurretiko ezagutzaren eta testuaren arteko prozesu interaktiboa da. Ulerkuntza eraginkorrak testu-materiala norberaren ezagutzarekin erlazionatzeko gaitasuna eskatzen du. Hitzak, perpausak eta testu osoak ulertzeak norberaren hizkuntz ezagutzaz fidatze hutsa baino zerbait gehiago inplikatzeko du. Anderson eta beste batzuen hasierako aipuak adierazten zuen bezala, "*ulerkuntza-egintza bakoitzak norberak munduaz duen ezagutza ere inplikatzeko du*" (Anderson et al. 1977:369).

Eskema-teoriaren arabera, interpretazio-prozesua printzipio honek gidatzen du: input oro aurrez dagoen eskemaren baten kontra proiektatzen da, eta eskema horren alderdi guztiek bateragarri izan behar dute sartutako informazioarekin. Printzipio honetatik, informazioa prozesatzeko oinarritzeko bi modu daudela ondorioztatzen da, *behetik gorako* prozesaketa eta *goitik beherako* prozesaketa deritzanak. Behetik gorako

prozesaketa sartzen diren datuek eragiten dute; datuen ezaugarriak behe-mailako eskema egokigarrienen bidez sartzen dira sisteman. Eskemak hierarkikoki antolaturik daude, orokorrenak goian eta zehatzenak barrenean. Barreneko mailako eskemek goragoko mailako eskema orokorragoekin bat egiten dutenean, hauek ere aktibatu egiten dira. Ondorioz, behetik gorako prozesaketari *datuz bultzatua* deitzen zaio. Goitik beherako prozesaketa, bestalde, sistemak goragoko mailako eskema orokorretan oinarrituriko iragarpen orokorrak egiten dituenean gertatzen da, eta gero, partzialki aseturiko eta goragoko ordenako eskema hauekin ongi egokitzeke, informazio-inputa bilatzen duenean. Goitik beherako prozesaketari, ondorioz, *kontzeptualki bultzatua* esaten zaio.

Goitik beherako eta behetik gorako prozesaketen alderdi garrantzitsu bat zera da: biek maila guztietan aldi berean gertatu beharko luketela (Rumelhart 1980). Eskemak betetzeko, behar diren datuak behetik gorako prozesaketaren bidez bilakatzen dira eskuragarri; goitik beherako prozesaketak horien asimilazioa errazten du, entzule/irakurlearen igurikapen kontzeptualek aurreratzen badituzte edota berauekin adosgarri badira. Behetik gorako prozesaketak zera ziurtatzen du: entzule/irakurleak sentiberak izango direla berria den edo testuaren eduki edo egiturari buruzko hipotesi progresiboekin egokigarri ez den informazioarekiko; goitik beherako prozesaketak, berriz, anbiguitateak konpontzen edo sartzen diren datuei buruz egin daitezkeen interpretazio alternatiboen artean aukeratzen laguntzen dio entzule/irakurleari.

Aurretiko ezagutzaren ondorioak, eskema-interpretazioa, eta goitik beherako eta behetik gorako prozesaketaren aldiberezkotasuna argitzeke, hausnartu ondorengo testu txiki hau (jatorriz Collins eta Quillianena, 1972; Rumelhart 1977:267-an aztertua):

Poliziak eskua altxatu eta autoa geldiarazi zuen.

Esaldi hau ulertzeko ahaleginetan, ezaguna zaigun zerbaitekin erlazionatzen saiatzen gara, deskribaturiko gertakaria azalduko duen eskemaren batekin. Eskema posible asko dago, baina egiantz handienekoa beharbada trafiko-zaintzailearena da, auto-gidari bati gelditzeko seinalea egiten ari denarena. Ohartu testu txiki hau eskema horren kontra interpretatzen dugunean, testuan hitzez hitz aipatu gabeko zenbait kontzeptu erlazionatu hasten dela azaleratzen. Zehazki esanda, autoak gidari bat duela suposatzen dugu eta poliziak, autoa geldiarazteko, gidariari seinale egiten diola, honek autoaren balaztei eragiten diela, eta eragiketa honek autoa geldiarazten duela gero. Interpretazio honek, autoa gelditzearen hurbileko kausa autoaren balaztei eragitea da. Are gehiago, poliziak bere eskua jasotzearen esanahia, geldi dadin gidariari egiten dion seinalearena da. Hau ez dago ez esaldian adierazia, ezta egoera horren zuzeneko pertzepzio bisualean ere, baina bai trafikoko polizia auto-gidariekin komunikatzen den erari buruz guk dugun aurretiko kultur ezagutzan. Ohartu nola aldatuko litzatekeen tes-

tuaren interpretazioa, polizia hori Superman dela eta autoak gidaririk ez duela jakinez gero. Eskema zeharo ezberdina beharko litzateke testua ulertzeko. Ohartu bere eskua altxatzen duen poliziaren eta autoa gelditzearen arteko erlazioak zeharo interpretazio ezberdina hartzen duela, testua Superman eskemaren kontra interpretatzen bada. Kasu honetan, eskua jasotzea ez da seinale gisa interpretatzen, autoa geldiarazteko zuzeneko mekanismo fisikoa baita. Interpretazio honetan, eskuak ukipen fisikoa du autoarekin, eta autoa gelditzearen hurbileko eragile edo kausa fisikoa da. Autoaren balaztek ez dute inolako paperik eskema honetan.

Kontuan hartu dedukziozko irakurketan ulertze-galderek guztiz kontrako erantzunak hartuko lituzketela, irakurlearen buruan bi eskema horietako bata ala bestea aktibatu (ikus .2).

.2

GALDERA	ERANTZUNA	
	Trafiko-polizia eskema	Superman eskema
a. Ukitu al zuen autoa poliziaren eskuak?	Ez	Bai
b. Erabili al ziren autoaren balaztak?	Bai	Ez

Azter dezagun orain Rumelharten testu luzexeago bat:

Kalean aurrera izozki-saltzailea zetorrela entzun zuen Maryk. Urtebetetze-eguneko diruaz gogoratu zen eta etxera lasterka sartu... (1977:265)

Lerro bakan hauek irakurrita, irakurle gehienak gai dira testuaren interpretazio osatu samarra egiteko. Seguraski, Mary neskato bat da, izozki-saltzailearen hotsa entzun duena, eta saltzaileari izozkiren bat erosi nahi diona. Izozkiak erostea dirua kostatzen da; beraz, dirua nondik aterara pentsatu behar du bizkor. Bere urtebetetze-egunean eman zioten diruaz gogoratzen da, etxean izango duena seguraski. Hortaz, presaka etxera sartu da izozki-saltzailea iritsi baino lehen dirua hartzeko. Jakina, testuak ez du hau dena esaten; guk, irakurleok, testuari interpretazio bat ematean deduzitu egiten dugu asko. Beste interpretazio batzuk ere egin litezke. Halere, seguraski hemen adierazitakoaren oso antzeko interpretazioa emango diote testu honi irakurle gehienek, eta interpretazio honekin geldituko dira gehienak, kontraesanezko informaziorik aurkitzen ez badute behintzat. Pentsa zer gertatzen den ondoren irakurleak testu honekin topo egiten badu:

... eta atea giltzaz itxi zuen (3).

Irakurlea ez da gai, sartu den informazio-zati berri hau, garatzen ari den interpretaziora egokitzeko. Irakurlea beharturik dago interpretazioa berrikustera, informazio berri hau aurretiko informazioarekin bateragarri –testu osoa koherente– bihurtzeko eran. Goitik beherako prozesaketa-moduan garatzen den interpretazioa gidatzeko eskemak bezalako gauzarik –irakurleari testuaren esanahiaz kontzeptu-iragarpenak eragiten dizkionik– ez balego, orduan, erantsitako esaldi horrekin topo egiteak, zergatik eragingo luke irakurleagan sortzen duen bezalako erreakzioa? Gertatu dena, gure ustez, zera da: sartzen den informazioa behetik gorako prozesaketa bidez prozesatua eta kontzeptu-iragarpenak goitik beherako prozesaketa bidez eginak bateragarri diren bitartean, testuaren interpretazio egokia dugula. Goitik beherako iragarpenen eta behetik gorako informazioaren artean desagokitzapena aurkitzen dugunean, beharturik gaude interpretazioa berrikustera, berriro ere biak bateragarri egiteko moduan. Adibide honetan, gure interpretazioa berrikusi beharra dugu, Maryk atea giltzaz itxi zuela esaten duen informazioa moldatzeko. Beharbada zera deduzituko dugu: arrazoiren batengatik Mary beldur dela izozki-saltzaileak urtebetetze-eguneko dirua lapurtuko ote dion, eta diru hori eta bere burua babesteko ixten duela atea. Uste dugu bi adibide hauek oso garbi frogatzen dutela eskemen izatea eta eragiketa testu-interpretazioaren prozesuan.

Honela, badirudi garbi dagoela irakurleek eskema egoki bat aktibatzen dutela, beronen kontra testu bati interpretazio adosgarria ematen saiatzen direlarik. Arrakasta duten neurrian, testua ulertu dutela esan dezakegu. Halere, irakurketa-arazoak sor ditzakeen puntu bat zera da: irakurleak testuaren interpretazio adosgarria izatea, baina hori ez izatea autorearen asmoan zegoena. Halere, oinarritzko puntua hau da: testu batean ulerturiko esanahiaren zati handi bat benetan ez dagoela, berez, testu horretan, irakurleagan baizik, irakurlearen aurretiko edo eskema-ezagutzan alegia. Testu batetik ulertzen dena, testua prozesatzeko (hau da, irakurtzeko) garaian aktibatzen den eskema bereziaren funtzio bat da.

Aurretiko ezagutzak irakurmenean duen papera ulertu nahirik, sarritan onuragarri da *forma*-eskemen (mota ezberdinetako testuen egitura formal, erretoriko, antolamenduzkoen aurretiko ezagutzaren) eta *eduki*-eskemen (testu baten eduki-arloaren aurretiko ezagutzaren) arteko bereizketa egitea (Carrell 1983b). Beste era batera esateko, irakurleek ba omen duten eskema-mota bat zera da: egitura erretorikoaren arteko diferentzien –jenero-ezberdintasunen eta alegi, istorio sinple, testu zientifiko, egunkarietako artikulua, poesia eta abarren egitura-diferentzien– aurretiko ezagutza eta igurikapenak. Esate baterako, istorio sinpleetarako gure eskeman, istorioak gutxienez ingurumaria, hasiera, garapena eta amaiera beharko lituzkeela sartzen da. Istorio sinpleetarako, halaber, kausalki konektaturiko eta denboraz konektaturiko istorioentzako eskemen artean bereizten du Mandler-ek (1978). Deskribapen-testuetaarako, Meyer eta beraren lagunek (Meyer 1975, 1977, 1981; Meyer eta Rice

1982; Meyer eta Freedle, inprimategian) deskribapen-antolamendu erretorikoaren bost mota ezberdin bereizten dituzte: *bilduma* –zerrenda, *kausazioa* –kausa eta ondorioa, *erantzuna* –problema eta ebazpena, *konparazioa* –konparazioa eta kontrastea, eta *deskribapena* –egozpena. Beraiek diotenez, mota hauetako bakoitzak, hain zuzen, idazleak gaiak idazteko eta irakurleak ulertzeko dituen moduetako eskema abstraktu ezberdin bat errepresentatzen du.

Eskema-teoriazko ikerketan, mota honetako *formaren* eskema-ezagutza *edukiaren* eskema-ezagutzarekin kontrastatzen da normalean, hau testu baten eduki-arloari buruzko aurretiko ezagutza omen delarik; esate baterako, arropak garbitzeari buruzko testu bat, edo Urte Zahar gauaren ospakizunaz Hawaiin edo Santu Guztien bezperakoaz geure herrian, edo Mexikoko ekonomiaz, Kanadako historiaz, erreaktore nuklearren arazoez eta abarrez.

Irakurtzen ari den bitartean irakurleak eskema egokia (forma edo edukiarena) aktibatzen huts egiten badu, hainbat mailatako ulerkuntzarik eza gertatzen da. Eskema egoki bat aktibatzen huts egite hau gerta liteke, bai idazleak ez diolako testuan behar hainbat arrasto eman irakurleari honek behetik gorako prozesaketa-modu bat eraginkorki erabili eta irakurleak jadanik eduki ditzakeen eskemak aktibatzeko, edo baita ere irakurleak ez daukalako idazleak aurrez espero duen eskema egokia eta, honela, huts egiten duelako ulerkuntzan. Bi kasuetan desagokitzapena dago, testutik esanahia ateratzeko irakurleak egin dezakeela idazleak espero duenaren artean eta irakurleak benetan egin dezakeenaren artean. Kontua da beharrezkoa dela eskema egokiak existitzea eta testu-prozesaketan zehar aktibatzea.

Eduki-eskema konkretu bat irakurle batek bere baitan ez izateko arrazoirik nabarienetako bat, hain zuzen, eskema hori kulturalki espezifikoa izatea eta irakurle konkretu baten kultur heziketaren parte ez izatea da. Steffensen, Joag-dev eta Anderson-ek (1979), Johnson-ek (1981), eta Carrell-ek (1981a) egindako azterketek erakutsi dutenez, testu batek jakintzat ematen duen kultur edukiaren ezagutza inplizituak eta irakurleak berak edukiaz duen aurretiko kultur ezagutzak elkar eragiten dute, eta honela norberaren kulturaren oinarrituriko edukia duten testuak irakurgarriago eta ulergarriagoak izaten dira, sintaktikoki eta erretorikoki baliokide diren baina kultura ezezagunago eta urrutikoagoan oinarritzen diren testuak baino.

Beste ikerlan batek eduki-eskemek EFL/ESLko irakurmenean dituzten ondorio orokorrak erakutsi ditu. Johnstonek (1982) erakutsi du gai ezagun bati buruzko testua ESLko irakurleek hobeto gogoratzen dutela, gai ezezagun bati buruzko antzerako testua baino. Hudson-ek (1982) ESLko hizkuntz gaitasun orokorraren eta ESLko irakurmenean edukiak induzituriko eskema-ondorioen arteko interakzioa erakusten duen azterketa bat aipatzen du. Azterketa horrek, zehazkiago esanda, esplizituki induzituriko eduki-eskemek irakurketa aurreko ekintza bidez ulermena nola

errazten duten frogatzen du, hasiera eta erdiko mailetan batez ere, eta eduki-eskemak indultzeko beste bi metodorekin (hiztegi-ekintzak eta irakurketa/berrirakurketako ekintzak) konparatuz beti ere. Azkenik, Alderson eta Urquhart-ek (1983) aurkitu dute, ESP/ESTko irakurmena neurtzekoan, edukiaren aurre-ezagutzek, gaiari buruzkoek, eragin berezia dutela.

Duela gutxi egindako zenbait azterketak, berriz, eskema formal edo erretorikoek EFL/ESLn dituzten ondorioak erakutsi dituzte. Carrellek egindako azterketan (1981b), unibertsitatera sartzeaz zeuden bi pertsona-taldeek, ESLn tarteko maila zutenak, bakoitzak mota bateko istorio sinple bat irakurri zuen: bat, istorio sinpleen eskema-egituraren arabera, ongi egituratua, eta bestea istorioen eskema-egitura berariaz hausten zuena. Emaitzek erakutsi zutenek, istorio-eskema hausten duten istorioak bigarren hizkuntzaren ikasleek prozesatzen dituztenean, gogorapen-kantitateak nahiz gogorapenaren denbora-sekuentziek, biek noiztzen dute. Beste era batera esanda, edukiari berean eutsi baina egitura erretorikoa aldatu egiten bada, bigarren hizkuntzako irakurmenak nozitu egiten du.

Erretorika kontrastiboaren arloan egin berri diren azterketek ere (Kaplan 1966) forma-eskemek bigarren hizkuntzako testu idatzien ulermenean nahiz ekoizpenean dituzten ondorioak frogatu dituzte (Ostler eta Kaplan 1982). Bereziki, Hinds-en ikerketak (1982, 1983) erretorika-antolamendu japoniar tipikoak eta erretorika-antolamendu ingeles tipikoak irakurle-talde ezberdinetan dituzten kontraste-ondorioak erakusten ditu. Burtoff-ek (1983) diferentziak aurkitu ditu forma-eskema ezberdineko idazleek ekoiztutako prosa deskriptibozko erretorika-eredu tipikoen artean, beren jaiotzizkuntzaren/jaiotzatiko kultur heziketaren arabera.

Honela, ikerketa enpirikozko gero eta material gehiago da EFL/ESLko irakurmenean eduki- eta forma-eskemek duten paperaren, eta bi eskema-mota hauen kultur epezifizitate potentzialaren, lekuko. Ondorengo ataletan, eduki-eskemen kultur espezifizitateak EFL/ESLko irakurleentzat eta EFL/ESLko irakurketaren metodologiarentzat dituen inplikazioetan ardaztuko gara.

Inplikazioak EFL/ESLko irakurleentzat

Eduki-eskemek irakurmenean duten papera dutelako, inplikazio nabariak daude EFL/ESLko irakurlearentzat. Bigarren hizkuntzaren ikasleak testu batera ekartzen duen aurretiko ezagutza kulturalki espezifikoa da sarritan. Hudsonek zera ohartarazten du:

bigarren hizkuntzako irakurlearen irakurketa-arazoak ez dira eskema espezifikoak egokitzen eta hornitzen saiatzen ez delako... Bereziki eta eskema egokiak proiektatzean datza arazoa (Hudson 1982:9).

Bigarren hizkuntzako irakurleak eskemak ekartzen saiatzen dira testuek

zentzua izan dezaten, eta hau behin eta berriz egiten dute. Halere, ahalegin hauek hutsean geldituko dira, irakurleak ezin baditu dauden eskema egokiak atzitu edo atera, edota irakurleak ez badauzka testu bat ulertzeko behar diren eskema egokiak.

Eduki-eskema egokiak atzitzea, gehienetan, testuko arrastoen arabera egoten da printzipioz; erakuspen grafikoa nolabait ere hizkuntza esanahidun bezala berreraiki behar du irakurleak. Puntu honetan, hizkuntz prozesaketako trebetasun orokorrak dira garrantzizkoenak. Hortaz, bigarren hizkuntzako irakurleentzat, nola edo halako hizkuntz gaitasuna beharrezkoa da dagozkion eskemak aktibatzeke, eta ez da harritzekoa eskema egokiak atzitzen (hau da, ulertzen) egiten diren hutsak, hizkuntz prozesaketako trebetasunetan dauden hutsunetzat soilik interpretatzea sarri. Ondorioz, irakurle txarrak beren hiztegia gehitzera animatzen dituzte, eta egitura sintaktiko konplexuen gain kontrol handiagoa izatera, irakurmena hobetzeko helburuaz beti ere. Egia esateko, irakurketa-arazo batzuk hizkuntz trebetasunetako hutsune horiekin loturik daude. Halere, ohartarazi dugun bezala, testuko informazioa eta irakurleak berak aurrez duen ezagutza elkarlotzeko izan dezakeen gaitasunean datza batez ere irakurmena.

EFL/ESLko ikasgelan, bereziki sentiberak izan behar dugu, testu batek jakintzat ematen duen kultur ezagutza inplizitutik sortzen diren irakurketa-arazoei. EFL/ESLko metodologiari buruz dagoen materiala birpasatuz, ikusten da aldi batez aztergai izan dela kultur ezagutzaren papera irakurmeneko faktore bezala. Fries-ek (1945, 1963) gizarte- eta kultur mailako esanahiaz hitz egin zuen, hau da, hizkuntz kodea gainditzeko duen eta kode horretako jatorrizko hiztunen aurretiko ezagutzarekin erlazionaturik dagoen esanahiaz. Irakurmena pasarte baten esanahi osoa informazio-sare honetan ongi egokitzen denean gertatzen da, gizarte batentzat esanahidun diren moduetan antolatua. ESLko irakurgai batetik (4) ateratako ondorengo pasarte honek Fries-en esanahi sozio-kulturalaren kontzeptua argitzen du:

Garraio publikoaren aurkako botoa eman dutenean, hondamendirako bidetik jarraitzea erabaki dute boto-emaleek. Estatuarteko gure autopistak, hiru-uruko bidaiariak ziztu bizian hiribarrura sartu eta bertatik ateratzeko egindako urrezko etorbide goretsi horiek, munduko aparkalekurik garestienak bihurtu dira. Gastu hori ez da ekonomikoa bakarrik, soziala ere bai. Autopista hauek egundoko hesiak sortu dituzte auzategiak elkarrengandik bananduz, hiria bizigarri egiten laguntzen duten gizarte-konexio konplexuak etenaraziz (Baudoin et al. 1977:159).

Pasarte hau irakurtzean, ESLko ikasle batzuek ez dute garraio publikoaren eta autopisten arteko konexioa hautematen. Estatu Batuetan, non automobilen banakako jabetzaren ondorioz autopista gehiegi dagoen eta garraio publikoaren behar gutxiago, pasarte honek badu zentzurik. Batzuetan, halere, autopistak garraio publikorako daudela eginda pentsatzen dute ikasleek, eta honek testua (eta autorea garraio publikoaren aldeko ote den ala ez itauntzen duen irakurketa-galdera garrantzizkoa

bereziki), kasurik onenean, ilogiko eta, txarreanean, ulergaitz bihurtzen du.

Esanahi sozio-kulturala, pasarte honetan, kulturalki espezifikoa den “autoak/garraio publikoa” kontrajarpenaren eskemarekin erlazionatzen da. Gainera, eskema bat atzitzen denean eskuragarri dauden asoziazio semantikoekin ere egon daiteke erlazionaturik ulerkuntza. Estatuarteko autopisten ideiak, hemen hiri-ingurukoetara soilik mugatua, auto-pilaketa eta jendetza-orduetako trafikoaren asoziazio semantikoak ekartzen ditu gogora. *Munduko aparkalekurik garestienak* esaldiaren esanahia *hiri*-autopisten azpieskema espezifiko honekin elkarturik dago, eta beroni buruz bakarrik uler daiteke.

Beste leku batean, EFL/ESLko metodologi materialetan, Rivers-ek (1968) zera gomendatzen du: kulturaren eta hizkuntzaren arteko lotura indartsua mantendu egin behar dela ikaslearentzat, hizkuntzaren esanahia oso-osorik uler dezan. Emakume honek uste du balore- eta jarra-ezberdintasuna dela atzerriko hizkuntzak ikasterakoan arazo-sortzaile nagusienetakoa. Kulturalki espezifikoak diren baloreak faktore garrantzizkoak izan daitezke ulerkuntzan, testuak adierazten dituen baloreak eta irakurlearenak ezberdinak badira. Islamiar ikasle fededunei, adibidez, kosta egiten zaie ondorengo pasarte hau ulertzen:

Bada zalantzarik gutako bakoitza zein neurritaraino egon daitekeen aurritizietatik aske erlijioaren arloan (Baudoin et al. 1977:185).

Perpaus hau irakurmen kritikoa garatzeko paregabea da; baina erlijioaren aipamena, testuinguru honetan, ez dator bat balore islamiarrekin. Ondorengo ariketa batek, berriz, jatorrizko testuak honako esaldi honekin duen erlazioa aztertzeko eskatzen dio ikasleari: *Erljio-arloan aurritizietatik ezin garenez askatu, ez genuke erlijiorik praktikatu behar*. Ikasle batek uko egin zion esaldi honen premisa aintzat hartzeari ere; beraren komentario bakarra: “Niretzat, hori gezurra da”.

Orain dela gutxi, Rivers eta Temperleyk (1978) aurretiko informazioa ematearen garrantzia azpimarratu dute eta, hala berean, maiztasun handiko baina kulturalki zamaturiko terminoak azaltzearena ere; eta testuei esanahi gehigarria emateko zenbait pasartetan irudiak erabiltzearena. Puntu garrantzitsua zera da: balitekeela lexiko-arazoak informazio jeneralizatu egokirik ezari buruzko arazoak (idazleak jakintzat ematen duenaren eta idazlearen kultur heziketa berekoa den irakurleak daukanaren arteko desegokitzapena) bezain sarkorrak ez izatea.

Azpian datzan informazio egokiaren garrantzia ondorengo testu honek argitzen du:

Nahiz eta oraindik ere borondatezkoen talde gehienak etxekoandreek osatzen dituzten, gizonezkoen partaidetza gehitzen ari omen da nazio osoan, gizonezkoen eta emakumezkoen zereginen arteko ohizko bereizketa desagertzen hasi den neurrian (Baudoin et al. 1977:184).

Borondatezkoen taldeak esaldiak azpian datzan informazio egokia eskatzen du, esaldi hau ulertu ahal izateko. Ikasle batek nahiz eta *borondatezko* eta *talde* item lexikalak oso ongi ulertzen zituen, ez zuen batere ulertu *borondatezkoen taldeak* kontzeptua (ordaindu gabeko gizarte-lanak egiten dituzten emakumezkoak, batez ere); izan ere, hala galdetu zuen: ea emakume hauek beren borondatez ziren etxekoandre.

Paulston eta Bruder-ek ere (1976) informazio estalia eta irakurketa aztertzen dituzte. Hauek diotenez, maila oneko irakurleek beren esperientziara jo behar dute mezuari esanahia emateko. Ingurumari ezaguna duten testuak, maiztasun txikiko hiztegi espezializatua izanda ere, egokiak direla argudiatzen dute (testuek egokiak ez diren “irudipena” sortu arren), ikasleen munduari dagozkionak direlako (eta honela, errazagoak irakurtzeko). Robinett-ek (1978) onartzen du kultur informazio estalia faktore bat dela irakurtzeko performantzian, eta iradokitzen du irakasleak irakurketa erraz dezala, aurretiko esperientzia espezifikoa emanez. Idazleak jakintzat ematen duen informazio estalia irakurleak jarri behar izaten du, eta batzuetan hori oker egiten du.

Hiriko presondegiko erlojuan ikusi nuen hamaikak jota zeudela, eta egunkarira berehala joatea erabaki nuen (Baudoin et al. 1977:83).

Esaldi hau irakurri ondoren, ikasle bat komentzituri zegoen idazlea presondegian zegoela garai hartan, zeren eta, berak esan zuen bezala, “kanpoko erlojuak elizetan bakarrik egoten baitira”. Hortik ondorioztatu zuen idazleari *hiriko presondegiko erlojua* ikusteko aukera ematen zion leku bakarra presondegiaren beraren barrua zela. Esaldi honek “ingurumaria ezartzea” besterik ez badu egiten, orduan interpretazio-hutsegite honek ez du garrantzirik. Hala ere, irakurketa-hutsegiteak ingurumari hori esanguratsutat jotzea (ez denean) eragiten badio irakurleari, edo esanguragabekotzat baztertzea (ez denean), orduan ulerkuntz arazo benetakoa sortu da.

Azkenik, metodologiari buruzko materialetan, Marquardt-en lana (1967, 1969) ondorengo planteiamendu pedagogikoaren adierazgarri da: irakurketa xede-kulturako literaturan egin beharko litzateke, atzerriko ikasleei kultura hori irakasteko helburu garbiaz. Literatura hau, ordea, arreta handiz aukeratu behar da. Hausnartu *Cheaper by the Dozen* liburuko pasarte hau:

Amak –psikologoa– eta aitak –enpresako lan-analista– erabaki zuten enpresako gestio-psikologiaren arlo berria eta umez betetako etxe bat psikologikoki kudeatzeko arlo zaharra ikertzea. Pentsatu zuten etxean funtzionatzen zuenak lantegian ere funtzionatuko zuela; eta, orobat, lantegian funtzionatzen zuenak, etxean.

Montclair-era aldatu eta laster jarri zuen aitak teoria hori proban. Etxea handiegia zen Tom Grieves orogile eskutirebeak eta Mrs. Cunningham sukaldariak txukun eduki ahal izateko. Lagundu egin beharko geniola erabaki zuen aitak, eta laguntza geure borondatez eskaintzea nahi zuen. Bazekien lantegian langileengandik laguntza lortzeko erarik onena langile eta ugazabaren

arteko batzorde misto bat eratzea zela, lan-banaketa norberaren aukera eta gaitasunaren arabera egiteko. Berak eta amak Famili Kontseilua ezarri zuten, ugazaba/langileen arteko batzordearen ereduari jarraituz. Kontseilua igande-arratsaldero biltzen zen, bazkaldu eta berehala (Baudoin et al. 1977:91).

Testu honek aurrez gauza dexente jakitea eskatuko luke, testuak berak ezer irakatsi ahal izan aurretik (irakatsi behar duena kulturalki egokia dela irudituko balitzagu ere). *Kultura* irakasteko literatura erabiltzea izan liteke kultura irakasteko erarik zuzenena, baina horrek aurretiko prestakuntza sakona eskatzen du benetan, eta gerta liteke hori ez izatea *hizkuntza* irakasteko erarik egokiena.

Metodo hauetan gauza baliotsu asko dago; baina, irakurketaren eske-ma-teoriazko ikuspegiaren atzean dagoen mezu orokorraren argitan, behar hainbat sentiberak ote esanahi-maila guztietako kultur arteko interferentziekiko? Goian aipaturiko faktoreak garrantzizkoak dira, ez bakarrik irakurlearentzat hitzak eta esaldiak “oinarritzeko”. Baizik eta, *esanahi sozio-kulturala*, *kultur balore espezifikokoak*, eta *informazio estalia* bezalako nozioak arazo beraren alde ezberdinak dira, hots, nola moldatu, testuak jakintzat ematen duen aurretiko ezagutzaren eta irakurleak daukan aurretiko ezagutzaren arteko desegokitzapenak eragindako irakurketa-zailtasunekin. Irakurketaren eskema-teoriazko ikuspegiak desegokitzapen horren ondorio sarkorrak iradokitzen ditu eta irakurketa-arazo horiekiko maila globalagoan sentiberak izatea eskatzen digu.

Ikasgelako iharduerak

EFL/ESLko irakasle garen aldetik, gure berehalako helburua irakurketa-zailtasunak ahalik gehien kendu eta ulerkuntza ahalik gehien erraztea da, dagokion kultur informazioa emanez. Goodmanek ongi enfokatzen du gaia esaten duenean

oso irakurle onak ere testuen ulerkuntzan biziki mugaturik daude, jadanik irakurri aurretik dakitenagatik. Autoreak testu baten ulergarritasunari eragin diezaioke, helburutzat hartutako irakurlego berezien arabera. Baina ez dago autorerik erabat konpentsa dezakeenik testu bat irakur lezaketan guztien artean egon daitezkeen maila ezberdinetarako idaztean (Goodman 1979:658).

Irakurleen –batez ere kultur heziketa ezberdina duten irakurleen– arteko aldaera bakoitzarentzat autoreak konpentsatu ezin duenez, hau irakaslearen eginbeharretako bat da EFL/ESLko irakurketa-ikasgelan. Irakasle garen aldetik, bi aldaeretakoa bat manipulatzu planteia genezake arazo hau: testua edo/eta irakurlea.

Testua

Zer egin genezake testuekin kultur gatazkak eta interferentzia gutxieneratzeko eta ulerkuntza gehieneratzeko? Irakurle hasi berriarentzat, Hizkuntza Esperientziaren Planteamendua (LEA-Language Experience

Approach) (Rigg 1981) bide aparta da hiztegia, egitura eta edukia kontrolatzeko. Oinarrizko LEA teknikak, izan ere, ikasleen ideiak eta ikasleen beraien hitzak erabiltzen ditu hasierako irakurgaiak prestatzeko. Ikasleek erabakitzen dute zer eta nola esan nahi duten, eta gero irakasle-ari diktatzen diote, honek eskribau gisa jotzen duelarik. Hasierako irakurgaiak, irakaslearen laguntzaz ikasleek berek garatuak, hauen ideiak berauen hitzetan dauzkatenean funtzionatzen du LEAK; eta funtzionatzen du, normalean ikasleak gai direlako berek esan dutena irakurtzeko. Hain zuzen, ikasleek beren testuak idazten dituzte, eduki ezezaguneko arazoak neutralizatuz.

Testutik interferentzia gutxieneratzeko beste bide bat irakurketa murriztua bultzatzea da, Krashen-ek (1981) iradoki bezala. Gai bakar batera edo autore bakar baten testuetara mugatzen dena da irakurketa murriztua. Krashenek iradokitzen duenez, “irakurketa murriztua, eta agian input murriztua oro har, eraginkorragoa da bigarren hizkuntza eskuratzeko” (Krashen 1981:23). Normalean, irakurketa-irakasleek testu labur eta era askotakoak ematen dituzte, eta horrela ikasleak inoiz ezin dira autore baten estilora ohitu, edo gaiaren hiztegi espezializatuarekin trebatu, edo ulerkuntza errazteko behar hainbat testuinguru garatu. Aitzitik, horrelako testuek etsipenetik etsipenera ibiltzera behartzen dituzte ikasleak.

Edonola ere, gai bakar bati buruzko testuak edo autore bakar batenak irakurtzen dituzten ikasleei testua ulerterrazagoa gertatzen zaie lehen orrialde batzuk irakurri ondoren. Irakurleak moldatu egiten dira gai jakin bateko hiztegi errepikatura edo idazle baten idazkera berezira. Hiztegi- eta egitura-errepikapenek, gainera, berrikuspina irakurketan sartzen dela esan nahi dute. Eskema-teoriazko ikuspegitik abantaila handia zera da: eskemak behin eta berriro atzitzen direla eta gehiago hedatzen eta biribiltzen, ondorioz ulerkuntza areagotuz.

Testu-errazkuntzarako hirugarren aukera, berriz, Paulston eta Bruder-ek (1976) proposaturiko ildoetatik materialak garatzea da. Adierazi dugun bezala, ingurumari lokalak eta maiztasun gutxiko hiztegi espezializatua duten testuak erabiltzea iradokitzen dute. Material hauek izan litezke ikasleen edo tokian tokiko aldizkariak, idaztiñoak, liburutxoak edo tokian tokiko leku interesgarriak buruzko liburuskak. Halaber, bidaiatzeko gidaliburu ingelesak edo *National Geographic* motako artikuluak, ikasleen beren herrialdeetakoak, baliabide onak dira EFL/ESLko irakurlearentzat.

Azkenik, Etengabeko Irakurketa Isila (SSR-Sustained Silent Reading) iharduera paregabea da ESLko irakurleentzat. Testuen irakurketa isilaren bidez, ikasleak auto-zuzendutako agente bihurtzen dira esanahi bila. Eraginkor izateko, ordea, SSR programak ikasleak hautaturiko testuetan oinarritua egon behar du, horrela ikasleak interesa daitezen irakurtzen ari direnaz. Ikasleek beren irakurgaiak aukeratzen dituzte edukiari, zailtasun-mailari eta luzerari dagokionez. Gure ikuspegitik, garrantzizkoa zera da: irakurleak beren esperientziei dagozkien irakurgaiak interesa-

tzen direla normalean. Beren testuak aukeratzen dituzten ikasleek testua ulertzeko beren aurretiko ezagutza egokia jartzen ere ari dira.

Irakurlea

Testu-kontrolaren ordeaz, edota gainera, irakurleekin zer egin dezakegun ere aztertu behar dugu. Badirudi irakurleari aurretiko informazioa ematea eta edukia aurrikustea direla estrategiarik normalenak hizkuntz irakaslearentzat. Ekidin egin nahi dugu ikasleak materiala “hotz-hotzean” irakurtzen edukitzea. Ikasleei biak, hizkuntz nahiz kultur kodeak (batzuetan linguistikoki erraza, baina kulturalki zaila, eta alderantziz), manipulatzeko eskatzea gehiegi eskatzea da.

Aurretiko informazioa ematea eta aurrikustea bereziki garrantzizkoak dira maila kaskarreko hizkuntz ikasleentzat (ikus Hudsonen aurrikuntzak, 1982). Honelako irakurleak hitzari lotuago egoten dira, eta esanahiak hitz-mailan huts egiten du normalean. Honela, maila kaskarreko ikasleei hiztegi-eskurapena azpimarratu ohi zaie eta, honela, hitzez hitzezko prozesaketa espezifiko (eta eraginkortasun gutxiko) asko, behetik gorako prozesaketa-moduan soilik, egitera bultzatzen dira. Hizkuntza batean gaitasun handiagoa duten irakurleek eduki-aurrikuspenak errazago hartzen dituzte, jadanik ez dutelako hiztegi eta egitura-mailako zailtasun handirik irakurketan. Ondorioz, maila hobeko ikasle hauek prozesaketa globalagoa, auresangarriagoa (eta eraginkorragoa) egitera bultzatzen dira goitik beherako prozesaketa-moduan. Hala ere, gauza bat izan behar dugu ziur gogoan, hots, gaitasun txikiagoko ikasleek ere gaitasun handiagokoek adina, edota gehiago, behar dituztela eduki eza-guneko testuak edo/eta eduki-aurrikuspenak. Irudiak bereziki egokiak izan daitezke hizkuntz trebetasun oso txikia duten ikasleentzat. Maila apaleko irakurleei eduki semantikoa emateak askatu egingo ditu; eta horrela izango dute eduki horren adierazgarri diren hiztegi eta egitura kontzentratzeko aukera.

Aurrikuspenera garrantzizko prozesua da irakurketa-gelan, baina ez da, derrigorrez, irakurriko denaren eskema aurrez emate hutsa. Batzuetan, kulturalki zaturiko kontzeptu gako bat irakastea inplikatzeko du, *The Lottery* delako istorio laburrean bezala (Baudoin et al. 1977:140-145). Norbaitek ez badu ulertzen loteriaren prozesua edo helburua, orduan istorio labur hau –“irabazi” ondoren, auzokoek hil egiten duten emakumearena– zeharo ulergaitza gertatuko zaio. Kasu honetan, irakurgaitza eman aurretik loteriei buruz hitz egitea behar-beharrezkoa izango litza-teke.

Aurrikuspeneraren barruan sar daiteke, irakaslearen ustez, eragozpenak sortaraz ditzaketeko hiztegi eta egitura espezialduak aurkeztea ere. Lehen aipaturiko garraio publikoaren pasartean, aurretiko informazio egokirik ez zuten ikasleek arazoak zituzten *hondamendirako bidetik* (*mendiren batera joateko bidea bezala?*) eta *aparkalekurik garestienak* (*aparkatzea garestia izango ote?*) esaldiekin ere. *Lizundu* hitza azaltzeko bere baitan nahikoa testuinguru esperientzial duen esaldi bat ere sarritan ulergaitza da lurralde lehorretako ikasleentzat: *Zer espero zezakeen Joh-*

nek? Bere bainupraka bustiak aste bete baino gehiagoz armairu ilunean utzi zituen. Eta lizuntzen hasi zitzaizkion, noski (Baudoin et al. 1977:5).

Azkenik, irakurtzeko emandako testuei buruz ikasleek zer esaten duten arretaz entzunez, sentiberago bihur gaitezke beraien ezkutuko ulerkuntza-arazoekiko. Irakasle garen aldetik, ez genioke hainbeste erantzun behar irakurleak (zuzen ala oker) egiten duenari, irakurlea *egin nahian ari* denari baizik. Irakurlea testuari zentzua atera (esanahia eraiki) nahian ari dela suposatuz, arretaz entzun eta ikaslearen ahaleginei erantzuten dien irakaslea garbi jabetuko da ikasleek berek testura ekartzen duten aurretiko ezagutzaz nahiz kultur arazoez. Nolanahi ere, informazioarik baliotsuena gure ikasleen pertzepzioetan dago eta ez geuretan. Honelako informazioa biltzen da galdera irekiak eginez, testutiko inferentziak bilatuz, eta galdera zuzenagoei erantzunak justifikatzeko ikasleei eskatuz (esate baterako, “Zergatik uste duzu hori?”). Gainera, ikasleei ahozko edo idatzizko laburpenak eginaraztea lagungarri gertatuko zaie irakasleei ulerkuntzako arazo-arloak identifikatzeko.

Konklusioak

Honela, EFL/ESLko irakurketa-gelan epe laburreko gure helburuen lorbidetan, orekarik egokiena lortzen saiatu behar dugu gure ikasleek irakurtzen dituzten testuek jakintzat ematen duten aurretiko ezagutzaren eta gure ikasleek daukaten aurretiko ezagutzaren artean. Lehen aipatu ditugun ikasgelako iharduera eta tekniken bidez erakutsi bezala, oreka hori testua edo/eta irakurlea, bi aldagaietako edozein, manipulatur lor daiteke.

Jakina, irakurketa-irakasle garen aldetik, epe luzerako gure helburua EFL/ESLko ikasgelatik kanpo irakurle independenteak garatzea da, atzerriko edo bigarren hizkuntza bezala ingelesez irakurtzen ikastean irakurgai horietatik *ikastea* helburutzat izango duten irakurleak garatzea (5). Baina, Andersonek adierazten duen bezala, “esperientzia bat inolako eskemarik gabe, non asimila daitekeen, ulergaitza da, eta ondorioz gutxi *ikas* daiteke berorretatik” (Anderson 1977:429; kurtsiba erantsia). Deskribatu ditugun gelako iharduerak eta beste teknika batzuk baliagarri bihurtzen dituen, EFL/ESLko irakurketa-ikasgelatik harantzago “benetako” munduan duten aplikagarritasuna da. Ikasgelan trataturiko kulturalki espezifikoa den interferentzi arazo orok aukera ematen du kulturalki espezifikoak diren eskema berriak eraikitzeko, EFL/ESLko ikasleak ikasgelatik kanpo erabili ahal izango dituenak. Gainera, eta garrantzizkoagoa dena seguraski, irakurketan kultur interferentziak identifikatu eta tratatzeko prozesuak, gure EFL/ESLko ikasleak, beren kasa irakurtzen dutenean, interferentzia horiekiko sentiberago egin beharko litzuke. Deskribatu ditugun ikasgelako iharduerak eta teknikak erabiliz, gure EFL/ESLko irakurleek kontzienteago izan beharko lukete honetaz: irakurketa oso prozesu interaktiboa dela, batetik beren eta beren aurretiko ezagutzaren, eta bestetik testuaren beraren artean.

Itzultzailea: Iñaki Mendiguren

* Ingeleseaz "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy", *TESOL Quarterly* (17. bol., 4. zenb., 1983ko abendua) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

1 Aurretiko ezagutza: Honekin *background knowledge* itzuli da, artikuluan zehar garrantzi handikoa den kontzeptua; "hondo-ezagutza" ere esan zitekeen. Edonola ere, heziketaren edo bizi-esperientziaren bidez pertsonaren baitan metatuz doan kultur eta jakintza-multzo osoa adierazten da, nolabait ere bakoitzaren buru-eskema eta ikuspegiak eratzen dituen (itzultzailearen oharra).

2 Estu erlazionaturiko beste kontzeptu batzuk, *schemata* (=eskema) delakoetatik teknikoki ezberdinak baina testu-prozesaketan planteamendu kognitibo orokor beraren zatitzat har daitezkeenak, *scripts*, *plans* eta *goals* (Schank eta Abelson 1977), *frames* (Minsky 1975, Fillmore 1976, Tannen 1979), *expectations* (Tannen 1978) eta *event chains* (Warren, Nicholas eta Trabasso 1979) dira. Termino hauek guztiak *zientzia kognitiboa* delako arlo berrian adimen artifizial, psikologia kognitibo eta hizkuntzalaritzaren gurutzagunean egindako oinarritzko ikerketatik sortu dira. Termino hauek ez dira identikoak, ezta trukagarriak ere; hala ere, guztiak har daitezke zentzu zabalean testu-prozesaketarako eskema-teoriazko orientabidearen parte bezala.

Carrell-ek (1983a) eskema-teoriaren eta honi buruzko material teorikoaren gainikuspegi zabala ematen du, baita lehen hizkuntzako prozesaketaren (haur eta helduen) eta bigarren hizkuntzako prozesaketaren (helduen) ikerlan enpirikoarena ere.

3 Adibide hau Charles J. Fillmore-k emana da klasean, Kaliforniako Unibertsitatean, Berkeleyn, 1980an.

4 Kulturalki espezifiko den aurretiko informazioarekin erlazionaturiko irakurketa-arazoak argitzeko aukeratutako pasarte guztiak *Reader's Choice* delako liburutik aterata daude (Baudoin, Bober, Clarke, Dobson eta Silberstein 1977), ESLn asko erabiltzen den eta oso errespetatua den irakurketa-liburua. Testu honetako pasarteean seinaturaluriko eragozpenek ez dute inola ere liburua kritikatzeko asmorik, printzipio psikolinguistikoetan oinarrituriko testu bikaina iruditzen baitzaigu. Aitzitik, pasarte hauek aukeratu badi-

ra, gelan benetako arazoak sortzen dituztelako izan da, eta sarritan arazo sutil edo ezkutukoak -guri, EFL/ESLko irakasle bezala, identifikagaitzak gerta dakizkigukeenak- argitzen dituztelako.

5 "Irakurgai horietatik *ikastea*" esaldia zentzurik zabalenean erabiltzen dugu, bertan sartzen dugularik helburu akademikoekin irakurtzea, bizi ahal izateko edo gizartean hainbat mailatan funtzionatzeko helburuaz irakurtzea, edo baita denborapasa eta atsegin hutsez irakurtzea ere.

Bibliografia

Adams, Marilyn J. and Allan Collins. 1979. A schema-theoretic view of reading. In *New directions in discourse processing*, Roy O. Freedle (Ed.), 1-22. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Alderson, J. Charles and Alexander Urquhart. 1983. "This test is unfair: I'm not an economist." Paper presented at the 17th Annual TESOL Convention, Toronto, Canada, March, 1983.

Anderson, Richard C. 1977. The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of the conference. In *Schooling and the acquisition of knowledge*, Richard C. Anderson, Rand J. Spiro and William E. Montague (Eds.), 415-431. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, Richard C., Ralph E. Reynolds, Diane L. Schallert and Ernest T. Goetz. 1977. Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal* 14(4):367-381.

Bartlett, Frederic C. 1932. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baudoin, E. Margaret, Ellen S. Bober, Mark A. Clarke, Barbara K. Dobson and Sandra Silberstein. 1977. *Reader's choice: a reading skills textbook for students of English as a second language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Burtoff, Michele. 1983. Organizational patterns of expository prose: a comparative study of native Arabic, Japanese and English speakers. Paper presented at the 17th Annual TESOL Convention, Toronto, Canada, March, 1983.

- Carrell, Patricia L.** 1981a. Culture-specific schemata in L2 comprehension. In *Selected papers from the ninth Illinois TESOL/BE annual convention, the first midwest TESOL conference*, Richard Orem and John Haskell (Eds.), 123-132. Chicago: Illinois TESOL/BE.
- Carrell, Patricia L.** 1981b. The role of schemata in L2 comprehension. Paper presented at the 15th Annual TESOL Convention, Detroit, Michigan, March, 1981.
- Carrell, Patricia L.** 1983a. Background knowledge in second language comprehension. *Language Learning and Communication* 2(1):25-34.
- Carrell, Patricia L.** 1983b. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. Paper presented at the 17th Annual TESOL Convention, Toronto, Canada, March, 1983.
- Clarke, Mark A.** and **Sandra Silberstein.** 1977. Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning* 27(1):135-154.
- Coady, James.** 1979. A psycholinguistic model of the ESL reader. In *Reading in a second language*, Ronald Mackay, Bruce Barkman and R.R. Jordan (Eds.), 5-12. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Collins, Allan M.** and **M. Ross Quillian.** 1972. How to make a language user. In *Organization of memory*, Endel Tulving and Wayne Donaldson (Eds.), 310-351. New York: Academic Press.
- Fillmore, Charles J.** 1976. The need for a frame semantics within linguistics. In *Statistical methods in linguistics*, 5-29. Stockholm: Sprakforlaget Skriptor.
- Fries, Charles C.** 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fries, Charles C.** 1963. *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, Kenneth S.** 1967. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6(1):126-135.
- Goodman, Kenneth S.** 1971. Psycholinguistic universals in the reading process. In *The psychology of second language learning*, Paul Pimsleur and Terence Quinn (Eds.), 135-142. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, Kenneth S.** 1973a. On the psycholinguistic method of teaching reading. In *Psycholinguistics and reading*, Frank Smith (Ed.), 177-182. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, Kenneth S.** 1973b. Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics. In *Psycholinguistics and reading*, Frank Smith (Ed.), 158-176. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, Kenneth S.** 1979. The know-more and the know-nothing movements in reading: a personal response. *Language Arts* 55(6): 657-663.
- Hinds, John.** 1982. Contrastive rhetoric: Japanese and English. Paper presented at the 16th Annual TESOL Convention, Honolulu, Hawaii, May, 1982.
- Hinds, John.** 1983. Retention of information using a Japanese style of presentation. Paper presented at the 17th Annual TESOL Convention, Toronto, Canada, March, 1983.
- Hudson, Thom.** 1982. The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning* 32(1):1-31.
- Johnson, Patricia.** 1981. Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly* 15(2):169-181.
- Johnson, Patricia.** 1982. Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly* 16(4):503-516.
- Kant, Immanuel.** 1963. *Critique of pure reason*. (1st ed. 1781, 2nd ed. 1787, N. Kemp Smith, translator.) London: MacMillan Publishing Co.
- Kaplan, Robert B.** 1966. Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning* 16(1-2):1-20.
- Krashen, Stephen D.** 1981. The case for narrow reading. *TESOL Newsletter* 15(6):23.
- Mandler, Jean M.** 1978. A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes* 1(1):14-35.
- Marquardt, William F.** 1967. Literature and cross-culture communication in the course in English

- for international students. *The Florida Foreign Language Reporter* 5(1):9-10.
- Marquardt, William F.** 1969. Creating empathy through literature between members of the mainstream culture and disadvantaged learners of the minority cultures. *The Florida Foreign Language Reporter* 7(1):133-141, 157.
- Meyer, Bonnie J. F.** 1975. *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland Publishing Co.
- Meyer, Bonnie J. F.** 1977. The structure of prose: effects on learning and memory and implications for educational practice. In *Schooling and the acquisition of knowledge*, Richard C. Anderson, Rand J. Spiro and William E. Montague (Eds.), 179-208. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, Bonnie J. F.** 1981. Basic research on prose comprehension: a critical review. In *Comprehension and the competent reader: inter-specialty perspectives*, Dennis F. Fisher and Charles W. Peters (Eds.), 8-35. New York: Praeger.
- Meyer, Bonnie J. F. and Roy O. Freedle.** In press. The effects of different discourse types on recall. *American Educational Research Journal*.
- Meyer, Bonnie J. F. and G. Elizabeth Rice.** 1982. The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text* 2(1-3):155-192.
- Minsky, Marvin.** 1975. A framework for representing knowledge. In *The psychology of computer vision*, Patrick Henry Winston (Ed.), 211-277. New York: McGraw-Hill Publishing Co.
- Ostler, Shirley E. and Robert B. Kaplan.** 1982. Contrastive rhetoric revisited. Paper presented at the 16th Annual TESOL Convention, Honolulu, Hawaii, May, 1982.
- Paulston, Christina Bratt and Mary N. Bruder.** 1976. *Teaching English as a second language: techniques and procedures*. Cambridge, Massachusetts: Winthrop.
- Rigg, Pat.** 1981. Beginning to read in English the LEA way. In *Reading English as a second language: moving from theory*, C.W. Twyford, William Diehl and Karen Feathers (Eds.), 81-90. *Monographs in Language and Reading Studies* 4. Bloomington, Indiana: Indiana University.
- Rivers, Wilga M.** 1968. *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers Wilga M. and Mary S. Temperley.** 1978. *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Robinett, Betty Wallace.** 1978. *Teaching English to speakers of other languages*. New York: McGraw-Hill.
- Rumelhart, David E.** 1977. Understanding and summarizing brief stories. In *Basic processes in reading: perception and comprehension*, David LaBerge and S. Jay Samuels (Eds.), 265-303. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, David E.** 1980. Schemata: the building blocks of cognition. In *Theoretical issues in reading comprehension*, Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce and William E. Brewer (Eds.), 33-58. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, David E. and Andrew Ortony.** 1977. The representation of knowledge in memory. In *Schooling and the acquisition of knowledge*, Richard C. Anderson, Rand J. Spiro and William E. Montague (Eds.), 99-135. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schank, Roger C. and Robert P. Abelson.** 1977. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, Frank.** 1971. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Steffensen, Margaret S., Chitra Joag-dev and Richard C. Anderson.** 1979. A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly* 15(1):10-29.
- Tannen, Deborah.** 1978. The effect of expectations on conversation. *Discourse Processes* 1(2):203-209.
- Tannen, Deborah.** 1979. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In *New directions in discourse processing*, Roy O. Freedle (Ed.), 137-181. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Warren, William H., David W. Nicholas and Tom Trabasso.** 1979. Event chains and inferen-

ces in understanding narratives. In *New directions in discourse processing*, Roy O. Freedle (Ed.), 23-52. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Eskerrona

Artikulu hau, "Reading in ESL: Insights and Applications from Research" zeritzan tailer batean autoreak egindako zenbait zatitatik sortua da, eta

Hawaiiko Honolulu 1982ko maiatzaren 1ean egin zen urteroko 16. TESOL Convention delakoan aurkeztu zen.

Autoreak

Patricia L. Carrell: Southern Illinois University, Carbondale-n.

Joan C. Eisterhold: Northwestern University.