

Literatura IBHko ikasgelan*

Sandra McKay

IBHko ikasgelan (IBH: ingelesa bigarren hizkuntza denean) literatura erabiltzearen aldeko eta kontrako arrazoiak aztertzen ditu artikulu honek. Autoreak argudiatzen duenez, testu literarioak arrakastaz erabili nahi badira ikasgelan, kontu handiz aukeratu eta irakurlearen eta testuaren arteko elkarreragin edo interakzio estetikoak bultzatzeko moduan planteatu behar dira. Elkarreragin hau bultzatzeko moduan literatur testu bat nola planteatu litekeen erakusten duen adibide konkretu batekin amaitzen da artikulua.

Sartu behar ote litzateke literatura IBHko curriculumean? Gaur egun, kontutan izanik IBH zeharo bideratua dagoela ikasleen behar konkretuei —akademiko nahiz lanekoei— erantzutera, erraza da literaturarekiko ardura alferrikakotzat jotzea. Ba al dago literatura curriculumean sartzeko arrazoirik?

Azter ditzagun lehenik literatura erabiltzearen *aurkako* argudio arruntak. Ohizkoenak ondorengo hauek dira. Lehenia, IBHko irakasle garen aldetik gure helburu nagusienetako bat hizkuntzaren gramatika irakastea denez, literaturak, bere egiturazko konplexutasun eta hizkuntzaren erabilera bereziagatik, laguntza txikia ematen du helburu horretarako. Bigarren, literatura ikas-

teak ez die batere lagunduko gure ikasleei beren helburu akademiko edo/eta lanekoak lortzen. Azkenik, literaturak kultur ikuspegi berezia isladatzen du sarritan; eta, beraz, kontzeptu-mailan nahikoa zaila gerta liteke ikasleentzat. Argudio hauek aztertu beharra dago literatura erabili ala ez erabakitzerira iritsi nahi badugu.

Argi dago guztiok onartzen dugula hizkuntzaren egituraz ikasleak jabetu daitezen lan egin beharra. Halere, Widdowson-ek dioen bezala (1978:3) bi maila daude hizkuntz ezagutzan: *usage* maila (hizkuntzako erabilera) eta *use* maila (komunikazioko erabilera). Beraren definizioaren arabera, *usage* delakoak hizkuntz arauen ezagutza inplikatzeko du; eta arau horiek benetako komunikaziorako nola erabili jakitea suposatzen du *use* delakoak. Literatur testuak lagun ote lezake bataren edo bestearen ezagutzan?

Gaur egungo testu literario gehienek asumitzen dute literaturak eskaini lezaakeela oinarri bat hizkuntz *usage*-a hedatzeko. Testu hauetariko asko testu-liburuan bereziki lantzen diren gramatika-puntu berezietan zentratzen da (ikus, esate baterako, Fassler and Lay 1979). Gainera, hitz-formak eta esa-

*Ingelesez «Literature in the ESL Classroom», *TESOL Quarterly* (16. bol., 4. zenb., 1982) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

molde arruntak kontutan izanda egin ohi da hiztegi-hedapena. Povey-k (1972:187), IBHko klaseetan literatura erabiltzearen helburuak laburbilduz, zera dio: «literaturak hizkuntz trebetasun guztiak areagotuko ditu, zeren eta, literaturak hizkuntz ezagutza gehituko bait du, hiztegi-erabilera estentsibo eta sutila, eta sintaxi konplexu eta zehatza erakutsiz». Geroago aztertuko dut usagereen irakaskuntzarako oinarritzat literatura erabiltzearen zuhurtzia.

Eskuarki hizkuntz usage-a irakaste-ko erabili izan bada literatura, gutxitan erabili da hizkuntz use delakoa garatzeko. Xede honetarako literatura erabiltzearen abantaila zera da: literaturak diskurtsoan aurkeztzen duela hizkuntza, eta diskurtsoan definituta dardela inguruneari eta rol-erlazioari buruzko parametroak. Erregistro edo dialekto berezi bat jasotzen duen hizkuntza egoerazko testuinguru batean sartua dago eta, beraz, halako forma jakin bat zergatik erabili den zehazteko oinarririk badago. Zentzu honetan, ideala da literatura hizkuntz use-aren ezagutza garatzeko.

Ohizko bigarren argudio bat literatura erabiltzearen aurka zera izaten da: ikasleen helburu akademiko nahiz lanekoetarako ez duela ezer laguntzen. Lehenik eta behin, garrantzitsua da gogoratzea literatura ez dagoela ikasi beharrik beste testu-mota batzuk baztertua. Beraz, kontua ez da literatura ala testu ez-literarioak. Arazoa zera da: ea literatura ikasteak lagun lezakeen nolabait helburu akademiko edo lanekoetarako. Benetan, irakurketa-mailaren hobe-kuntza orokorra bultzatzen lezakeen neurrian, literatura lagungarri izango da helburu horietarako. Irakurketa-mailaren ebaluazioa irakurketa-prozesuan inplikaturik dagoenaren ulerkuntzan oinarritzen da. Widdowsonek (1979:74) eta beste batzuek ez dute irakurketa ikusten «testuarekiko erreakzio bezala, baizik eta idazlearen eta irakurlearen

arteko *elkarreragin* bezala testuan zehar». Elkarreragin edo interakzio hau bi mailatan gertatzen dela iruditzen zait: linguistikoan eta kontzeptualean. Beste hitz batzuetan, testu batekin elkarreraginean iharduteko gaitasuna eskatzen du irakurketak, hizkuntza deskodatzuz eta aurkezturiko kontzeptuak ulertuz. Gainera, bi maila hauek elkarreragile izaten dira sarri. Johnson-ek (1981), testu baten hizkuntz konplexutasunak eta kultur suposamenduek iranian IBHko ikasleen irakurmenean zuten eragina aztertuz, aldagai hauen arteko erlazioa konplexua dela aurkitu zuen; kasu batzuetan, testuarekiko hurbiltasunak erraztu egiten zien ikasleei egitura sintaktiko konplexuekin ihardutea, baina hurbiltasun honen ondorio zen halaber ikasleak testua baino urrutirago joatea berau interpretatuz. Testu bat aukeratzeko, zailtasun linguistiko eta kontzeptuala, biak, kontutan hartzea da erabakiorra. Baina irakurgarritasun-formulek lehenengoan adierazgailuren bat ematen diguten bitartean, zoritxarrez lagunduko digun ezer gutxi daukagu bigarrenerako.

Interakzio gisako irakurketaren perspektibak, jakina, halako testu batekin elkarreraginean iharduteko irakurlea gogoz dagoela aurreuposatzen du. Eta hemen bilakatzen dira erabakior irakurketan inplikaturiko motibazio-faktoreak. Gaies-ek (1979:48) dioen bezala, «irakurketa-prozesua... irakurle eta testuaren arteko elkarreragina denez, ikerketa gehiagoren beharrea gaude aldagai afektibo, jarrerazko eta bibentzialei buruz, hauek bereiztuko litzuketarik ikasleak —gizabanakoak edo taldeak— bigarren hizkuntzako input idatziak deskodatzeko gogoaren eta gaitasunaren arabera». Ikasle batzuei, literaturak eman liezazkieke irakurketara motibatzen faktore afektibo, jarrerazko eta bibentzialak. Zentzu honetan, literatur testuak lagungarri izan litezke irakurketa-mailaren garapenerako, honela ikasleen helburu akademikoak eta lanekoak lortzen lagunduz.

Azkenik, literatura erabiltzearen aurkako kritikek diotenez, testu literarioek ikuspegi kultural berezia isladatzen duten neurrian, IBHko ikasleentzat zailak izan litezke irakurtzeko. Garbi dago hau arazo bat izan litekeela. Kontua da ea inolako onurarik atera litekeen literatur lan baten suposamendu kulturalen azterketatik. Marshall (1979:333), Puerto Ricoko ikasleekin literatura ingelesa erabiltzean, zeraz ohartu zen: testuko zailtasunak gainditzeko ikasleei laguntzen zien bitartean, testuarekiko bere iritzia ere argitu egiten zela eta ikasleen marko kultural propioarekiko bere begirunea ere areagotu. Honela, literatura baliagarri izan liteke ezberdintasun kulturaletikiko tolerantzia handiagoa bai irakaslearengan bai ikasleengan sortzeko. Northrop Frye-k (1964:77) honela laburbiltzen du literaturaren onuragarritasuna: «Beraz, galdegin daiteke ea zertarako balio duen irudimen-mundua aztertzeak, mundu horretan dena delarik posible eta dena izan litekeelarik sinesgarri, eta ez dagoenez ez gauza zuzenik ez okerrik, argudio guztiak dira era berean onak. Nere ustez, tolerantzia bultzatzeko balio du, batez ere».

Literaturak aurkez lezakeen arazo kulturalari aurre egitearen bigarren onura ikasleen sormena suspertzea litzateke. Berriro ere Frye-k dioen bezala (1964:129): «Garbi dago literatura irakastearen helburua ez dela literatura mirestea; areago da literaturatik ikasleengana energia irudikorrenaren transferentzia egitea bezala». Honela, literaturako suposamendu kultural batzuk ikasleei ezohizkoak gerta lekizkiekeen arren, suposamendu horiek lantzeak duen abantailak merezi izan lezake esfortzua.

Laburbilduz, literaturak zenbait onura eskaintzen ditu IBHko klaseetarako. Hizkuntz ezagutza garatzeko erabilgarri izan daiteke, bai usage-bai use-mailan. Bigarren, literatura irakurtzen

ikasleak gozatu egiten diren neurrian, motibazioa areagotu egin liezaieke testuarekin elkarreraginean ihardun edo interaktuatzeko, eta honela, azken batean, irakurketa-maila hobetuko. Azkenik, literaturaren bidez kultura arrotz baten azterketak kultura horren ulerkuntza areagotu liezaieke ikasleei, baita agian irudimen-lanen sorkuntza propioa sustatu ere.

LITERATURAREN AUKERAKETA

IBHko klaseetan literatur erabilera-aren arrakastarako gakoa aukeratutako lan literarioetan datzala iruditzen zait neri. Hizkuntz edo kultur mailan izugarri zaila den testuak oso onura gutxi izango du. Gerta litekeen hizkuntz zailtasunaren arazoa konpontzeko ohizko metodo bat testua erraztea izaten da. Planteamendu hau erabiltzeak baditu, ordea, desabantaila larriak. Honeyfield-ek (1977: 434-35) dioen bezala, produktu homogeneizatu sortzera jotzen du errazketak, informazioa diluitu egiten delarik. Hitz gehigarriek testuan informazioa barreiatzera jotzen dute informazioa lokalizatu edo biltzera baino gehiago. Gainera, sintaxia sinplifikatzeak kohesioa eta irakurgarritasuna murriz litzake. Irakurle iaioek menpekotasun handia dutenez informazio lokalizatu eta kohesio-elementu edo lotgailuekiko, elementu hauek ezabatzeak gutxi lagunduko dio irakurmenaren garapenari.

Ba al dago alternatibarik bertsio erraztuak ez erabiltzekotan? Jakina, irakurgarritasun-baremoak kontutan izan eta ahal den neurrian testurik errazena aukeratzea litzateke irtenbide bat. Halere, irakurgarritasunaren baremoak hiztegi-zailtasunaren halako maila batean eta sintaxi-komplexutasunaren adierazgailuren batean (esaldiaren luzeran, adibidez) oinarritu ohi dira gehienetan. Literaturari gagozkiolarik, ordea, baremo hauek ez dute argumen-

tu, pertsonaia edo kultur zailtasunaren aldetik testuaren konplexutasuna adierazten.

Bigarren irtenbide bat testuak gazteentzat idatzitako literaturatik aukeratzeari litzateke. Literatura honek, Donelson eta Nilsen-ek diotenez (1980:14-15), ondorengo ezaugarriok izan ohi ditu. Sarritan, horrelako literaturaren gaia norberaren hazkuntza eta garapen-araioari buruzkoa izaten da. Gainera, gazteentzako literatura gehiena nahiko laburra izan ohi da, eta pertsonai kopurua ere mugatua izaten da sarri, gazte bat izanik pertsonaia nagusia. Eta are garrantzitsuagoa IBH-ikuspegitik, hauetako liburu asko ez dira estilistikoki hain konplexuak izaten.

Estilistikoki oso korapilotsuak ez diren testuak aukeratzeaz gain, garrantzitsua da gaiak hautatzerakoan, ikasleak beroriekin identifikatu ahal izateko modukoak hartzea. Izan ere, IBHko ikasle gehienentzat ohizko esperientzia da ezezaguna zaien hizkuntza eta kulturaz ihardutea. Beraz, honelako gaiti buruzko literatura oso egokia izango da ikasleentzat.

LITERATURAREN ERABILERA IKASGELAN

Testua aukeratzea lehen urratsa besterik ez da. Hori bezain garrantzitsua da testu horiekin ikasgelan nola jokatzeko den. Honetarako, irakurketa eferente eta estetikoaren artean Rosenblatt-ek (1978: 24) egiten duen bereizketa funtsezkoa da, nere ustez. Bere definizioaren arabera, irakurketa eferentean (latinez, «eraman») berak eramango duen arduratzen da irakurlea. Irakurketa estetikoan, ordea, «irakurlearen ardura nagusia irakurketan bertan gertatzen dena da». Bi kasuetan testua estimulu hutsa da; irakurleak bere poema propioa sortzen du, testuarekin elkarreraginean bere esperientzia propioa gauzatuz. Rosenblatt-entzat,

elkarreragin hau denboran gertatzen den zerbait da, irakurle espezifiko bat inplikaturik, eta testu espezifiko bat denbora eta leku espezifikoan; hauetariko edozein aldatuz gero, gertakari ezberdin bat dago. Beraz, nahiz eta gerta litekeen garai jakin batean testu bat ez izatea interesgarria pertsona batentzat, pertsona berak geroago, esperientzia gehigarriarekin ekinez testuari, aurki lezake interesgarria. Hau dela eta, Rosenblatt-ek iradokitzen du ikasleari utzi egin beharko litzaiokeela eskuarki literatur lan konkretu bat baztertzeko, gure ikasleei oso nekez onartzen diegun aukera. Widdowson-ek ere antzerako zerbait esaten du (1978:80): «norbaiti zati-multzo bat aurkeztu eta horiek irakurtzera behartzea ez munduari buruz zerbait interesgarri eta garrantzitsua ikasteko, horietan erabilitako hizkuntzari buruz zerbait ikasteko baidzik, komunikazioko erabilera desitxuratzeko da neurri batean».

Labur esanda, irakurketa eferente ala estetikoaren aurrean ikasgelako planteamenduak nahitaez oso ezberdina izan behar du. Eferenteki planteaturiko testu baten hizkuntzako erabilera aztertzea bat dator informazioa lortzeko helburuaz testua erabiltzearekin. Bestalde, irakurketa estetikoan lehentasuna esperientziak duenez, honetatik hasi beharko luke ikasgelako planteamenduak eta hizkuntzako erabilera delakoa esperientzia horretarako egoki den neurrian bakarrik aztertu beharko litzateke. Kontua da ikasgelaz kanpoko literatur esperientziek honela jokatzeko dutela. Irakurketa estetikoan irakurlearentzat garrantzitsuena testuarekin elkarreraginean lortutako gozamina da. Esperientzia hori eragozten edo bultzatzen duenean bakarrik sartzen da hizkuntzako erabilera jokoan. Ez bada honela jokatzeko ikasgelan, Widdowson-ek esan bezala (1979:80), benetakotasun-falta gertatzen da, hots, harreman desegokia testuaren eta irakurlearen artean.

APLIKAZIOA

Azter dezagun literatur pasarte konkretu bat nola planteatu daitekeen estetiki eferenteki baino gehiago. Ondorengo testua Robert Laxalt-ek (1957: 62-63) idatzitako *Sweet Promised Land* (1) liburutik hartua da. Laxalten aitaren biografia da liburu hau, hamasei urte zituela Amerikara etorritako euskal artzain batena. Laxaltek dioenez, «Aita artzaina zen eta mendia zuen bere etxea. Frantziako Pirinio lainotsuetan hasi zen, eta antzera segitu zuen ia bere bizialdi osoan, Sierra of Nevada bakartian». Ondorengo pasartean hiru rogeitahiru urte dituela New York-eko goi-mailako jatetxe batean dago, Amerikara etorri zenetik lehen aldiz bere jaioterrira itzuli behar duenean.

«Etorri zen zopa eta gero entsalada inolako arazorik gabe. Baina arazoa sortu zen kamararia entsaladaren platerak kentzera eta jaki nagusiarentzakoak jartzera etortzean. Jaso zuen Johnena eta nirea eta gero gauza bera egin nahi izan zuen aitarenekin, baina ezina gertatu zitzaion, zeren eta aitak bere bi eskuez eusten bait zion mahaiari.

—Barkatu —esan zuen kamarariak—. Jan zenuela uste nuen.

—Amaitu dut —esan zuen aitak.

—Oh —esan zuen kamarariak, eta berriro platerari heldu nahi izan zion.

Aitak eutsi egin zion berriz ere.

—Har al nezake zure platera, jauna? —galdetu zuen kamarariak.

—Ez —erantzun zion aitak modu onean.

Kamararia, nahastuta, isilik egon zen apur batean.

—Baina beste plater bat jarri beharra daukat hemen, jauna.

Aitak buruari eragin zion.

—Ongi dago. Ez zaitez nekatu.

Kamarariak begiei keinu eragin eta irribarre eme bat egin zuen.

—Oh, ez da inolako nekea —esan zuen eta berriro heldu zion platerari.

Oraingoan, babesteko, aitak bi eskuak plateraren gainean ezarri zituen.

Kamararia atzera egin eta tentetu egin zen. Erabat zurturik begiratzen zigon, eta Johnek buruaz keinu bat egin zion. Kamararia aretoaren atzekaldera joan zen eta urrunetik begira egon zitzaigun. Zurbil zegoen eta artean plater bat zekukan eskuan.

—Aita —esan zuen Johnek—. Zergatik ez diozu ematen platera?

Aitak sorbalde egin zion.

—Aski garbi zegok —esan zuen.

Oraingoan Johnek begiei keinu eragin zion.

—Ez dut ulertzen zer esan nahi duzun.

—Ez zeukatek platera alferrik erabili beharrik —esan zuen aitak—. Hau ongi zegok.

John aitari begira egon zen une batez.

—Hau ez da inolako nekea beraientzat —esan zuen—. Hor atzean garbigailu bat daukate eta horrek egiten du lan guztia.

—Baina baliteke beharrean aurkitzea —esan zuen aitak.

—Aita, sinetsidazu —esan zion Johnek—. Ez dago arriskurik.

Hartu zuen sakon zigarroaren kea eta aurrerantz makurtu zen.

—Aita —esan zuen—. Estuasuncan jarriko duzu kamarari hori.

—Zer? —esan zuen aitak kezkatutik.

—Horrela egiten dute —esan zuen Johnek—. Jaki berri bakoitzerako aldatu egin behar izaten dute beti platera. Hori agintzen die zuzendaritzak. Kamarariak egiten ez badu eta zuzendarietako batek ikusten badu, bapatean bidaltzen dute lanetik.

—Sekula ez diat entzun horrelakorik —esan zuen aitak.

—Egia da —esan zuen Johnek—. Kamarari hori nahikoa kezkatutik dago honez gero, antza.

—Tira, arraioa —esan zuen aitak—. Esaiozu ekartzeko orduan.»

Gero, IBHko testuliburueta sarri erabiltzen den iharduera bat, ondorengoak bezalako ulertze-galderekin hasia izaten da.

Aitak kamarariarekin izandako lehen arazoa al zen hau?

¹ Liburu hau euskaratua dago: «DOMINIQUE. Artzain xiberotar bat Nevadan» izenburuaz. Itzultzailea: Xabier Mendiguren. Argitaletxea: ELKAR, S.A. Donostia. 1988.

Zer esan zuen kamarariak aita platera ematera ukatu zenean?

Zenbat aldiz saiatu zen kamararia platera kentzen?

Galdera hauekin dagoen arazoa zera da: ikasleak testutik ateratzen duen informazioa determinatu nahi dutela, modu eferentean. Eta ezagutza hau irakurketa zientifiko edo negozio-testuetan oso garrantzitsua izan litekeen bitartean, garbi dago pasarte hau ez dagoela idatzia galdera horiekin lortu nahi den informazioa transmititzeko.

Bigarren iharduera arrunt bat testua usage-mailan hizkuntz trebetasunak sustatzeko erabiltzea izaten da. Hone-la, orainaldiaren eta lehenaldiaren erabilera azter liteke. Lehenaldian dauden aditz guztiak marraz inguratzeko eska lekieke ikasleei, edo (ingelesezko testuan) lehenaldi irregularra duten aditz guztien zerrenda egiteko, eta azaltzeko zergatik erabiltzen den orainaldia ondorengo hau bezalako esaldietan: «Jaki berri bakoitzerako aldatu egin behar izaten dute beti platera. Hori agintzen die zuzendaritzak.» Halere, testua ez zenez idatzi orainaldiaren eta lehenaldiaren erabilera arteko kontrastea argitzeko, honelako iharduerek, Widdowsonen hitzetan, harreman desegokia sortzen dute irakurlearen eta testuaren artean.

Beste alternatiba bat, gutxiago erabiltzen dena zoritxarrez, testuko hizkuntza hizkuntz use delakoaren ikuspegitik aztertzea litzateke. Kasu honetan, zerbitzariak egindako komentario guztiak idatziko lituzkete ikasleek, honelako zerrenda osatuz:

«Barkatu. Jan zenuela uste nuen.»

«Har al nezake zure platera, jauna?»

«Baina beste plater bat jarri beharra daukat hemen, jauna.»

«Oh, ez da inolako nekea.»

Gero, ikasgelakoek eztabaida lezaket kamarariak zergatik erabili zituen «jauna» (sir) eta «har al nezake» (may I) bezalako gortesi formulak. Halaber,

komentario hauek egiterakoan kamarariak erabilitako ahots-doinua sujeritzeko eska lekieke ikasleei. Iharduera hauek, berez, aitaren eta kamarariaren rol-erlazioa aztertzea eraman gaitzaket, eta pasartearen helburu nagusiaren azterketara bideratu azkenean; hau da, aitaren ezezkoa kamarariak platera eraman ziezaion eta, are garrantzitsua goa dena, *zergatik* ukatzen den horretara. Testuarekin elkarreragin estetikoan ari den ezein irakurlek ezin duenez baztertu galdera hau, honetatik hasi beharko luke pasartearen azterketak. Eztabaida honek testua zehazkiago irakurtzea eraman gaitzake, irakurleek atera dezaten aita bere ukapenari buruz esaten duena.

Irakurketa estetikoan, irakurleak sarri bere esperientzi mundua lotzen du testuarekin. Pasarte irakurri ondoren, ea antzerako zerbait gertatu ote zaion galdegin lekieke ikasleei. Ikasle batek *Sweet Promised Land* irakurri eta emandako ondorengo erantzun hau berak ere bizi izandako esperientzian dago oinarritua.

Irakurtzean gehien gozatu dudana liburua *Sweet Promised Land* da. Nire familiarekin estu lotua bait dago. *Sweet Promised Land* istorioak Estatu Batuetara etorritako aita bati buruz hitz egiten du, ez bait da zeharo moldatzen kultura berri honetara. Ez dio kamarariari platera kentzen uzten eta, halaber, goma beltz batekin biltzen zuen kartera. Gogoratzen dudanez, nere amak ere hori egin behar izaten zuen Estatu Batuetara etorri berriak ginenean. Oraindik ere berak zerrenda handi batez biltzen du kartera.

Irakurketa estetikoan irakurleek sarri beren iritzia ematen dutenez pertsonaiei buruz, aitari, semeari edo kamarariari buruz duten iritzia ikasleekin komentatzea izan liteke beste iharduera bat. Gainera, irakurketa estetikoan, irakurleak sarri fantasiatzen du antzerako egoeran berak zer egingo ote lukeen pentsatuz. Beraz, beraiek izanez gero aita, semea edo kamararia, zer

egingo zuketen galdegin lekieke ikasleei. Iruditzen zait honelako eztabaida askoz gehiago egokitzen dela irakurlearen eta testuaren artean elkarrenergina bilatzera pasarteko usage delakoaren azterketara baino.

Literatur testuarekiko elkarrenergina bertan dauden kultur suposamenduekiko irakurleek duten ezagutzak baldintzatzen du. *Sweet Promised Land*-etik ateratako zatiak baditu zenbait kultur suposamendu espezifiko. Garrantzitsua da ikasleek hauek ulertzea, zeren eta Allen-ek (1975:111) dioten bezala: «Kulturaren alderdi bat da literatura. Bere kulturaren barnean ulertzen da ongien, eta bere oinarrian dauden suposamenduak ulertu eta onartzen direnean bihurtzen da bere helburua ere esanguratsu». Pasarte honetan suposatzen da irakurleak ulertzen duela goi-mailako jatetxe batean kamarariak kosta ahala kosta gizabidetsu jokatu behar duela, plater-kopuruak eta plater hauek garbi edukitzeko behar den lanak ez duela garrantzirik, eta eskuarki ez dela eztabaida istilutsurik gertatzen. Suposamendu hauen jabe da semea, baina aita ez, noski. Gainera, arazoaz ongi jabetzen denez semea, arazoa konpontzen saiatzen da ahalik eta diskreziorik handienaz.

Suposamendu hauetara ikasleak hurbiltzeko, galdegin dakieke ea ondorengo baieztapen hauek, beren ustez, ohizkoak (O) ala arraroak (A) diren goi-mailako jatetxe amerikarretan.

—1. Plater-kopurua ahalik eta txiki-
na izaten da kostuak murrizteko.

—2. Jaki bakoitza bere platerean
ekartzen dute.

—3. Egoki dago zerbitzariak bere la-
na egitea, nahiz eta bezeroari ez gusta-
tu.

—4. Egoki dago bezeroak jatetxean
ohizko diren jokaerak alda ditzaten
insistitzea, bere nahiak bete daitezen.

—5. Kamarariaren eta bezeroaren
arteko edozein istilu ahalik eta modu-
rik ezienean konpontzen da.

Ikasle batek ez baditu suposamendu hauek ulertzen, pasartearen testuinguruak lagunduko dio argitzen zer dagoen egoki eta zer desegoki. Honela, testuinguru sozial jakin baten kultur igurikapenak argitzeko balio izan leza-
ke pasarteak.

ONDORIOA

Literaturak badu lekurik IBHko curriculumean. Ikasle askorentzat, ingelesez irakurtzeko motibagarri gerta liteke literatura. Ikasle guztientzat, literatura baliabide aparta da hizkuntz use delakoa erakusteko eta kultur suposamenduak aurkezteko. Jakina, literaturaz baliatzean, hizkuntz nahiz kontzeptu-mailan zailegiak ez diren testuak aukeratzean datza neurri handi batean arrakastaren gakoa. Halere, azken batean, benetako irakurketa estetikoa bultzatu nahi badugu, funtsezkoa da literatura eferenteki ez planteatzea, baizik eta irakurle eta testuaren artean elkarrenergin pertsonal eta estetikoa ezartzeko moduan.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, P. (1975). The sacred hoop: A contemporary Indian perspective on American Indian Literature. In A. Chapman (ed.) *Literature of the American Indians: Views and interpretations*. New York, Meridian, 1975.
- DONELSON, K. and A. NILSEN. (1980). *Literature for today's young adults*. Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company.
- FASSLER, D. and N. LAY. (1979). *Encounters with a new world*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- FRYE, Northrop. (1964). *The educated imagination*. Indiana, Indiana University Press.
- GAIES, S. (1979). Linguistic input in formal second language learning: The issue of syntactic gradation and readability in ESL materials. *TESOL Quarterly*, 13, 1, 41-50.
- HONEYFIELD, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11, 4, 431-440.
- JOHNSON, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15, 2, 169-181.
- LAXALT, R. (1957). *Sweet Promised Land*. New York, Harper and Brothers Publishers.

- MARSHALL, Madleine. (1979). Love and death in Eden: Teaching English literature to ESL students. *TESOL Quarterly*, 13, 3, 331-340.
- POVEY, J. (1972). Literature in TESL programs: The language and the culture. In H. ALLEN and R. CAMPBELL (ed.) *Teaching English as a second language*. New York, McGraw-Hill, 1972.
- ROSENBLATT, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale, Illinois, Southern Illinois University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. England, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. England, Oxford University Press.

LITERATURA EN LA CLASE DE ESL

Este artículo examina los pros y contras de la utilización de la literatura en la clase de ESL (English as a Second Language: inglés como segunda lengua). El autor sostiene que, para que la utilización de textos literarios en clase resulte exitosa, estos deben seleccionarse

cuidadosamente y ser tratados de modo que se fomente entre texto y lector una interacción estética. El artículo finaliza con un ejemplo específico acerca de cómo podría tratarse un texto literario a fin de fomentar este tipo de interacción.

LITERATURE IN THE ESL CLASSROOM

This paper examines the pros and cons of using literature in an ESL classroom. The author argues that if literary texts are to be used successfully in the classroom, they must be carefully selected and approached in a manner

which promotes an aesthetic interaction between the reader and the text. The paper concludes with a specific example of how a literary text might be approached so as to foster this type of interaction.

LITTÉRATURE EN CLASSE DE ESL

Cet article examine le pour et le contre de l'utilisation de la littérature en classe de ESL (English as a Second Language: l'anglais comme seconde langue). Son auteur soutient que, pour que l'utilisation de textes littéraires réussisse, il faut les sélectionner soigneuse-

ment et les traiter de sorte qu'ils fomentent une interaction esthétique entre le lecteur et le texte. L'article se termine par un exemple spécifique sur la manière dont on pourrait traiter un texte littéraire pour fomentier ce type d'interaction.