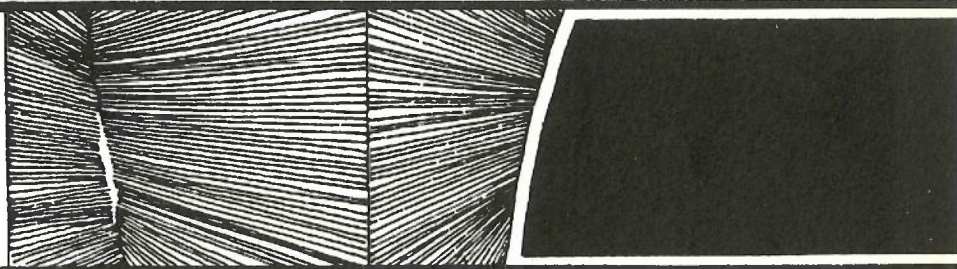


Itzulpenak eta lankidetzak



Istorio-idazketaren oinarriak eta hizkuntz irakaskuntza*

John W. Oller, Jr.¹

Onuragarri ote da guretzat, irakasleontzat, istorio-kontaktaren oinarriak azterketa estrukturalaren printzipio ezagunago eta tradizionalagoekin batera erabiltzea? Hizkuntzaren erabilera eta eskurapenari buruzko lau hipotesi aztertuko ditugu hemen: testualitatearen hipotesia, espektatibaren hipotesia, Krashen-en input hipotesia eta episodioaren hipotesia (Krashen-en sare-hipotesiaren oso antzerakoa). Lau hipotesi hauek hurrengo proposamen honen zutinoak izango dira: istorio-kontaktaren teknikak lagun dezakete la ikas-materialak esanguratsu, ulergarri, gogoragarri eta, azken batean, ikasgarri egiten. Hamaika printzipio zehatz izango dira aztertuak eta eredu adieraziak.

Irakasle gehienok onartzen dugu geure xedea ikasleei euskara erabili eta ulertzeko gai izaten laguntzea dela. Teoriko batzuen arabera, hizkuntz irakaskuntzarako metodoak erromatar inperioko errepideak bezalakoak dira, guztiak doaz helburu berera. Edozeinek eraman gaitzake Erromara edo, areago, zerura. Hala ere, hizkuntz irakaskuntzan bada akats edota hutsunea franko, guri irakasleoi pentsaerazi egiten digutenak. Benetan ote dira metodo batzuk besteak baino hobeak? Honela izanik, nola aukeratu behar dugu gaitasun komunikatiborako bideen artean? Gutariko askori, nik uste, ez zaigu asko

interesatzen metodo berriak aurkitzea, baizik eta metodo onak ez hain eman-korretatik bereizten lagunduko diguten *printzipioak* aurkitzea.

Honek, jakina, ez du esan nahi metodoak, berez, garrantzizgabeak direnik. Aitzitik, metodo batzuk besteak baino hobeak direlako ari gara, hain zuzen ere, metodoak aukeratu eta moldatzeko *printzipio* batzuen bila. Norbaitek, hurbilketa honi eusteko, poema hau idatzi zuen. Ez da goi-mailako poesia, baina erraza da gogoratzen:

* Ingelesezt, «Story Writing Principles and ESL Teaching», *TESOL Quarterly* (17. bol., 1. zenb., 39-53 orr.- 1983.eko martxoko alea) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzulia eta berrargitaratua.

Metodoak anitz dira,
 Printzipioak gutxi.
 Metodoak sarri aldatzen dira,
 Printzipioak gutxitan².

Beraz, komeni da hizkuntzaren erabilera eta eskurapena eta, bereziki, 2. hizkuntzaren irakaskuntzari dagozkion zenbait hipotesitatik sortzen diren printzipio batzuei begirada bat ematea. Gure asmoa ez da teoriak aztertzea, are gutxiago berauek oinarri duten literatura zabala berrikustea, gure lau lan-hipotesietatik —(1) testualitatearen hipotesia, (2) espektatibaren hipotesia, (3) input hipotesia (Krashen, 1980) eta (4) episodioaren hipotesia— printzipio batzuk ateratzea baizik, hamaika alegia. Bigarren eta hirugarren hipotesiak luze eztabaidatuak izan dira, baina beste biak ezezagunagoak suertatuko dira seguraski. Lau hipotesien gaineratik, lokarri gisa, ideia hau legoke: istorio-idazketaren teknikak hizkuntz irakaskuntzan uste izan dena baino aplikagarria eta egokiagoak direla.

Testualitatearen hipotesia

Giza esperientzia denboran zehar garatzen da. Ezaugarri unibertsala dugu, antza, berau. Irakurle askok entzun bide du inoiz txiste hau: «Badakizu nola jaten den elefante bat?» Eran-tzuna, noski: «Pixkanaka-pixkanaka». Igarkizun labur hau oso adierazgarria da. Mikrokosmo batean, esperientzia ulertzeak duen arazoa azaltzen du. Guztia batera jatea ezinezkoa da. Honela, esperientzia jateko moduko dositan datorkigu, eta pixkanaka-pixkanaka digeritzen dugu. Are gehiago, gertakari eta azpi-gertakarien sekuentzia behar-beharrezkoa da gure munduaren elementuak ulertu eta antolatzeko; hots, honetarako daukagun trebetasunaren giltzarria da. *Testualitatearen hipotesia* esperientziaren denbora-antolamendu hau dosifikatzeko bide bat da soil-soilik. Honela dio: «*Esperientziako elementuak sekuentzia eta azpi-*

-sekuentzien hierarkietan antolatuta daude, testuak antolatuta dauden bezalatsu». Izan ere, inteligentziaren ezaugarri hau, beharbada, errakuntzen bitartez argiago azalduko da.

Behin eta berriro kontatzea gustatzen zaidan errakuntza hau Dean H. Obrecht nire irakasle eta kontseilari maiteak egin zuen. Berak oso alaiki kontatu zuen berari gertatua bezala; beraz, ez dut uste hemen errepikatzea desegokia denik. Egun batean, Rochester-ko autobia batean oso arin gidatzen ari zelarik, zigarro bat piztea bururatu zitzaion, markako txiskero erosi berriarekin. Udako egun epela zen eta zigarroa piztu ondoren, txiskeroa astindu eta bota egin zuen kotxeko leihotik. Egindakoaz ohartu bezain laster, krimenaren lekura itzuli zen, baina alperrik. Txiskero maitea betirako galdua zuen kategori errakuntza batengatik. Beste egoera batean egokia izan zitekeen mugimendu horien sekuentzia. Ez oraingoan, ordea.

Pentsa dezagun zer egin zuen. Lehendabizi, txiskeroa poxpolotzat hartu zuen. Orduan, astindu eta kotxeko leihotik bota zuen. Hasieratik, errakuntza «lexikala» da, nahiz eta ekintza bukatu arte, beharbada, hizketarik ez egon. Orduan ere, «poxpolo erabilia» eta «txiskero berria» esaldiak ez bide ziren agertu eztabaidan. Hasierako errakuntza kategori nahasketa bat izan zen, lexiko-errakuntza asko bezalakoa. Errakuntza honi esaldi moduko gertakari-sekuentzia sail batzuek jarraitu zioten. Adibidez, «poxpolo» (txiskero berria) astintzeak garra itzaltzeko balio izan zuen. Hau eta proposizio bat ukatzeko operazio transformazionala ez dira oso ezberdinak. Kasu honetan, ukatutako proposizioa poxpolo piztuta egotea zen. Leihotik botatzeak hondakin bat botatzeko funtzioa bete zuen. Ondorengo ekintza honen zuzentasuna aurreko ekintzari zegokion (garra itzaltzeari) eta, baita

ere, poxpolo erabili bat baliogabeko gauza dela aurreuposatzeari.

Sekuentzia osoak zera erakusten du: esperientzian, gertakari-egiturak berez, izatez, testualak direla. Hau da, operazio proposizionalak oinarritzat edo kontutan hartu gabe —predikazioa (poxpoloa sutan dago), ukapena (poxpoloa astindu garra itzaltzeko), aurreuposaketa (poxpolo erabiliak baliogabeak dira), inplikazioa (poxpoloak atzamarra erre diezazuke) etabarrekoak— ezingo ditugu mugimendu-portaera sinpleenak ere azaldu eta eguneroko gertakariak ulertu. Hauxe da *testualitatearen hipotesiaren* ideia nagusia, hots: esperientzia berez testuala dela. Ohizko diskurtsoan hizkuntza erabiltzeko moduarekin lotuta dagoen espektatibaren hipotesitik ondorioztzen da esandako hau.

Espektatibaren hipotesia

Espektatibaren hipotesiak buru-ihardueraren arabera dinamikoki fluktuatzen duen une kognitiboa azpimarratzen du. Honela dio: «*Diskurtsoaren prozesamendua, hein handi batean, elkarren ondoren datozen elementuen aitzinapen zuzenaren ondorioa da*». Adibidez, esaldi-hasiera honi, «txiskeroa kotxeko leihotik», berehala erantsiko genioke ekintza bat: «bota zuen». Honen ordeztu, moduzko esaldi bat aurkitzen badugu, ad., «txiskeroa kotxeko leihotik *eskegita dago*» edo antzeko zerbait, harrituta geratzen gara. Nolabait esateko, gelditu egin behar dugu, atzera egin eta beste ikuspuntu bat hartu bigarren pasadan. Honelako espektatiba gramatikal edo une kognitiboen garrantzia oso argi ikusten da diskurtsoaren prozesamenduan suertatzen diren errakuntza taktikoetan. Esate baterako, ikus dezagun txiskeroarena bezalako kategori errakuntza bat, halabeharrez profetikoa izango zena.

Duela urte batzuk, prentsaurreko

batean, Anwar el Sadat-i, asasinatua izango zen Egiptoko Presidenteari, galdetuz egin zioten ea Israelekiko hitzarmena sinatzeko abagadunerik ikusten ote zuen. Honela erantzun zuen: bakerako elkarrizketek porrot egiten bazuten, berak bere «hilketa» (ingelesez «assassination») aurkeztuko zuela, berehala «dimisioa» (ingelesez «resignation») esanez zuzendu zuen. Izan ere, honelako errakuntzak «irristada» freudiano bezala hartuak izan dira, bildur, nahi eta motibazio subkonszienteak azaleratzen bait dituzte. Hauexek izan ziren, hain zuzen ere, psikoanalisiaren garapenaren oinarritzko materialak.

Batzuetan, errakuntza taktikoak normalagoak dira. Adibide gisa, andre baten esana: «Ai, ama. Zu beti loteria erosi eta erosi...; balizko olak irinik ez!». Bi atsotitz nahastu zituen —«balizko errota irinik ez» eta «balizko olak burdinik ez». Honelako «irristada» taktikoek ideia, hitz edota ekintzen arteko koordinazio hauskorra erakusten dute. Adibidez, behin, Washingtonen, Hezkuntza Ministeritzak antolatutako kongresu batean, egun osoko bilera bukatu ondoren, partaideak gauerako planak —non afaldu, afalostekoa...— egiten hasi ziren. Oso aldarte onean zeuden guztiak, elkarri helbideak emanez, etorkizunerako planak eginez, etab. Halako batean, lege gizon bat, besteak alaiki agurtutakoan, bueltatu eta aterantz abiatu zen ziztu bizian. Konturatu gabe, atearen markoa jo zuen eta berehala, golpetxo batzuk paretari emanez, «barkatu!» esan zuen oso era atseginean. Egindakoaz damututa eta minduta, begirada arin bat bota zuen bizkar gainetik eta pasiluan galdu zen arrapaladan.

Hormarekin topo egin zuenean, gela jendez beteta balego bezala portatu zen. Portaera hau ez zen guztiz desegokia izan, aurreko egoera kontutan hartzen badugu. Lekua jendez gainezka zegoela pentsatzeak jarri zuen gure

legegizona lasaitzeko golpetxoak emanez eta barkamena eskatzeko prest. Dirudienez, pertsona bailitzan hartu zuen horma.

Errakuntza honek giza aktibitatearen eguneroko erritmoan hitza eta ekintzaren artean dagoen sinkronizazio arin eta hauskorra erakusten du. Hala ere, eguneroko egoera komunikatiboetan badira xede-maila ezberdinak, ia batera gertatzen direnak. Duela ez asko, denda batera sartu nintzen afarirako fruta erostera. Irteeran, ordaindu ondoren, kutxazainak zerbait esan zidan, nik, dendako zarata eta nahasteagatik, ulertu ez nuen. Honela esan nion: «Barka, baina ez dizut ulertu». Berririo esan zidan, baina alferrik; tutik ere ez nion ulertu. Ozenago errepikatu zidan gauza bera, eta berdin; nik ulertu ez. Laugarrenean oihua bazter guztietatik entzun ahal izan zen. «GERO ARTE ESAN DIZUT!!!». Bezero guztiek bueltatu zuten burua, batzuek irripartsu, besteek harritu samar. Adibide honek zera adierazten du, zein independentzia harrigarria eta bitxia dagoen komunikazioaren maila kognitibo eta maila afektiboaren artean. Alde batetik, kutxazaina atsegin izaten saiatu zen, bezeroa zerbitzeagatik, edo bere gustokoa zalako, agian. Bestetik, bere haserrea erakutsi zuen, agur atsegina lau aldiz errepikatu behar izateagatik. Haren hitzek «gero arte» adierazten zuten, baina tonuak zerbait gehiago. Beraz, mezu baten aspektu kognitiboa eta afektiboa nolabait independenteki komunika daitezke, nahiz eta aldi berean izan.

Adibide guzti hauek espektatibaren hipotesiaren garrantzia erakusten dute. Hipotesi honek iradokitzen du, baita ere, hizkuntzaren eskurapena espektatibaren gramatikaren eraikitze-prozesu bezala har daitekeela.

Input hipotesia

1980an, Georgetown Round Table-ren

bilera batean aurkeztu zuen Krashen-ek *input hipotesi* hau. Gutxi gorabehera, honela zioen: «*Hizkuntzaren eskurapena gerta dadin, ikasleak input ulergarria eskura eduki behar du eta, gainera, erabili egin behar du*». Izan ere, Krashen-ek berak aitortu duenez, ideia hau orokorki onartua zen, berak hain zehatz adierazi aurretik ere. Adibidez, Valerian Postovsky zenak azpimarratua zuen (1974, 1976) entzun eta ulertze-praktikaren garrantzia erabilera produktiboari begira. Geroagoko adituek, Benson eta Hjelt-ek (1978), oinarri teoriko zabalagoa eskaini zuten. Postovsky-k ez bezala, ohizko lau trebetasun ezagunak unitate txikitako ziklotan garatzea defendatu zuten, ulertzea erabilera produktiboaren aurreko urratsa baino ez zelarik.

Input hipotesiak argitzen laguntzen duen arazo teorikoa hau da: Zerk egiten edo bihurtzen du inputa «ulergarri»? Edo, beste era batean esanda, zer dela eta norbereganatzen dira zenbait input? Krashen-ek (1980, 1981, 1982) zenbait argudio baliotsu eskaini ditu, transformazio hau nola burutzen den argitzeko asmotan. Agian, funtsezko nozioa berak sare-hipotesia deiturikoa da.

Bere eritziz, xede nagusia sistema gramatikaren garapenari erantsi beharko litzaiokeen hurrengo egitura izan beharrean (ikasleak —subskonizienteki— bereganatzeko prest lego-keena), hobe litzateke inputa nolabait moldatzea ($i+1$) helburua lortzeko, « i »-a ikaslearen garapen gramatikaren oraingo maila izanik. Krashen-en teoriarik, ikaslearen « i »-tik haruntzagoko puntu batzuk (edo asko) [$i+1$, $i+2$, $i+3$...] eta apur bat honuntzagoko beste batzuk [$i-1$, $i-2$...] harrapatzen dituen edozein input-iturri da 'sarea'. Episdioaren hipotesiak lagun diezaguke komunikazio-sarea zertan den ulertzeko. Arazoa zera da: nola lotu input

«ulergarria» alde batetik, eta input «norbereganatua» bestetik.

Episodioaren hipotesia

Episodioaren hipotesiak aurretik suposatzen du esakuneak esperientziaren gertakariei lotuak daudela «antolaketa pragmatiko» dei genezakeen prozesu baten bidez. Hizkuntza bateko esakuneak, esperientzian, espektatibaren gramatikaren bidez antolatu eta ordenatzen dira. Honako formula hau baliagarria izan daiteke:

Esperientzia(k) - LOKARRI PRAGMATIKOA - Esakunea(k)

Suposatzen da esperientziako elementuak eta hizkuntz elementuak lotzen dituen zubia bi aldeetarako dela. Alabaina, batzuetan informazioak batez ere alde batera egiten du eta beste batzuetan bestera. Esate baterako, diskursoaren ulermenean, funtsean, esperientziaren alderanzko lotura egin beharko dugu. Diskurtoaren sorketan, aitzitik, badi-rudi fluxua beste alderantz doala, hots, esakuneen alderantz. Gehienetan, jakina, mugimendua bi aldeetaranzkoa izango da.

Episodioaren hipotesiak honela dio: «*Episodikoki antolatutako testuak (ahozko eta idatzizko diskurto-formak) ez hain episodikoki antolatutako materiala baino errazago metatuak eta gogoratuak izan daitezke*». Dena den, antolaketa episodikoaren bi aspektu hartu behar ditugu kontutan. Alde batetik, gertakariaren egitura logikoa dugu normalean diskurtoan isladatzen dena eta, bestetik, diskurtoaren motibazio afektiboa. Zentzugabekeriarik (absurdorik) ez dugu normalean erabiltzen, ezta entzuleen gustukoa ez den gairik ere.

Roger Schank (1975) eta Schank eta Abelson (1977) episodioaren hipotesiaren forma oso gogor baten aldeko azaldu dira. Oroitzapenak episodikoki antolatutak direla aldarrikatzen dute. Antza denez, oso arduratuta daude esperientziako gertakariaren egituraz eta honek testu-sorketan eta ulermenean duen eraginaz. Egia borobila da esperientziako gertakariak ez direla bapatean agertzen, zerutik baletoz bezala; historia eta etorkizun batekin batera baizik. Badira lehenagoko gertakariak, edo ekintzak, esperientzian gertatzen dena konformatzen dutenak, eta badira geroko gertakariak, ondorio-katea etengabea osatzen dutenak. Katea hau jaiotza aurreko iraganetik heriotzaren osteko etorkizunera luzatzen da. Badi-rudi gertakari-egituren arteko lotura honek ematen dizkigula arestian errakuntzen bitartez argitutako espektazio-motak.

Katearen begi guztiak ez dira behar kausalak, baina gertakari gertakariaren progresioak badu berezko logika bat. Izan ere, puntu askotan logikak kausala dirudi. Logika hau hausten denean, oztopoak sortzen dira, bai ulermenean, bai gogorapenean. Gauzek gure espektatibak behar bezala betetzen ez dituztenean, zailtasunak izaten ditugu ulertzen zein gogoratzen. Bi iturrietatik hartutako hurrengo bi testu-eredu hauek (bata tipikoa, bestea atipikoa) erakutsiko digute episodioaren hipotesiak praktikan zer esan nahi duen. Izenburu arbitrarioa jarri diegu kome-nientziagatik: «Milertarrak» eta «Mutilak». Bakoitzaren ostean galdera batzuk ageri dira, ulermena neurtzeko eta antolaketa episodikoa zertan den argiago adierazteko.

Testu adibideak*Millertarrak³*

Miller jaun-andreak hegazkinean doaz Hong Kong-era. Beren aeroneska Yamada andereñoa da berriro ere. Honek bere familia eta lagunak argazkiak erakusten dizkie Millertarrei ...

Yamada: Hau nire lagunik handiena da. Fumiko deitzen da.

Miller andrea: Oso polita da. Zu baino gazteagoa da ala zaharragoa?

Yamada: Urte bete gazteagoa.

Miller andrea: Ez al zara bera baino argalagoa?

Yamada: Banaiz, bai. Fumikori asko gustatzen zaio jatea.

Miller jauna: Neri ere bai. Ea noiz heltzen den bazkaltzeko ordua!

Galderak

- (1) Nora doaz Miller jaun-andreak?
(Hong Kong-era)
- (2) Nola doaz Hong Kong-era?
(Hegazkinez)
- (3) Nor da Fumiko?
(Yamadaren laguna)
- (4) Nor da Yamada?
(Aeroneska japoniarra, Hong Kong-erako bidaiari)
- (5) Zein da Yamada eta Fumikoren arteko harremana?
(Lagun minak)
- (6) Zer erakusten die Yamadak Millertarrei?
(Dirudienez, etxetik ekarritako argazki-albuma)
- (7) Zergatik egiten du hau?
(Millertarrak ezagutu zituenean agindu ote zien hurrengo bidaiari argazki-albuma eramango zuela? Edo, agian, oso aeroneska ausarta da)
- (8) Nor da gazteagoa, Yamada ala Fumiko?
(Fumiko urte bete gazteagoa da)
- (9) Zergatik egiten dio Miller andreak galdera hau?
(Baliteke Miller andrea ingelesezko irakaslea izatea eta Yamadak konparatiboak menperatzen dituen jakin nahi izatea. Bestela, galderak ez dauka zentzu handirik. Bere motibazioa, behintzat, iluna da)
- (10) Nola eragiten dio galdera honek istorioaren garapenari?
(Gazteagoa bata zein bestea izateak ez du inolako eraginik istorioaren garapenean. Puntu hau ez da berriro aipatzen; ez dauka zerikusirik Hong Kong-era joatearekin)
- (11) Nor da argalagoa?
(Yamada da argalagoa)
- (12) Zergatik jakin nahi du Miller andreak nor den argalagoa?
(Baliteke Miller andrea, gramatikari arduratsua, badaezpadan, konparatiboei berriro ekin nahi izatea. Edo elkarrizketa nola edo hala bukatu egin nahi zuen eta bazekeen bere senarrak, janaria aipatu bezain laster, bazkaria eskatuko zuela)
- (13) Zein ondorio du galdera honek istorioan?
(Ez dauka inolako ondoriorik istorioan, zeinaren amaieran ere, bestalde, zalantzan geratzen bait gara)
- (14) Zertaz pentsatzen du Miller jaunak janaria aipatzen dutenean?
(Bazkaria, jakina)
- (15) Inoiz izan dira Millertarrak Hong Kong-en?
(Ez dakigu)
- (16) Zergatik doaz Hong Kong-era?
(Beren hango eginkizunak ere ez daude batere argi. Miller jaunaren jateko grina ikusita, baliteke Txinako sukaldaritza ederra dastatzera joatea; edo Miller andreak esaldi konparatiboak bertako ingeles-hiztunen artean aztertu nahi izatea. Baina hau, jakina, espekulazio hutsa da)

Mutilak⁴

Hamar urte inguruko bi mutil lorategi hesitu batean sartzen dira. Mutiko gazteago bat jolasten ari da iturri baten ondoan. Handietako batek zapata-kutxa bat dakar. Gazteagoak honela galdetzen dio bere anaiari: «Zer daukazu hor, Sam?» Sam bere lagunarengana bueltatzen da eta hau xuxurlatzen dio belarrian: «Entzun, Henry, ez esan igel bat denik!»

Joseph: Uztazu ikusten zer dagoen kutxan!

Sam: Ez. Asmatu egin behar duzu.

Joseph: Gozokiak dira?

Henry: Ez, ez dira gozokiak.

Joseph: Bizirik dago?

Sam: Bai, bizirik dago.

Joseph: Katakume bat izan behar du.

Sam: Ez, ez da katakumea.

Joseph: Zein koloretakoa da?

Sam: Asmatu.

Joseph: Gorria ote da?

Henry: Ez, ez da gorria.

Joseph: Urdina izango da orduan.

Sam: Ez, ez da urdina.

Joseph: Berdea da?

Henry: Uuh! Bai, berdea da.

Joseph: Ez dakit... Nahiko da. Utzi ikusten! Utzi ikusten!...

Ah! Igela. Non aurkitu duzu?

Henry: Errepidearen ondoko zangan.

Joseph: Har dezaket?

Sam: Zer egingo duzu berarekin?

Joseph: Poltsikoan sartu.

Sam: Zure poltsikoa ez da nahikoa handia. Gainera, ura behar du.

Joseph: Badakit! Badakit! Bota dezagun iturrira!

Henry: Ederki. Tira, Sam, bota ezazu iturrira!

Sam: Eh! Joseph! Nora zoaz?

Joseph: Zangara, igel-piloa harrapatzera!

Galderak

- (1) Zer dakar Sam-ek Joseph jolasten ari den lorategian sartzen denean?
(Zapata-kutxa)
- (2) Zer dago kutxan?
(Igel bat)
- (3) Bakarrik al dago Sam?
(Ez. Henry bere lagunarekin dago)
- (4) Zein da Joseph-en lehen galdera Sam eta Henry ikusitakoan?
(Kutxan zer daukaten jakin nahi du)
- (5) Zer egitea erabakitzen du Sam-ek?
(Joseph-i kutxan zer dagoen igarteraztea)
- (6) Zergatik egiten du hori?
(Berak badaki Joseph-ek jakin nahi duela eta ondo pasatu nahi du. Dirudienez, Sam azkarra eta umoretsua da. Ongi ezagutzen du bere anaia txikia)
- (7) Ados dago Henry zirikatze horrekin?
(Jakina. Berak ere ondo pasatu nahi du)
- (8) Zein da Joseph-en lehen igarpena?
(Kutxan gozokiak edo egongo direla)
- (9) Zergatik uste du horrela dela?
(Gozokiak egotea espero duelako)
- (10) Inoiz ezagutu duzu gozokirik gustatzen ez zaion umerik?
(Ez ba! Guztiei gustatzen zaizkie)
- (11) Joseph-ek gozokirik ez baina bizirik dagoela asmatzen duenean, zein da hurrengo igarpena?
(Katakumea)

- (12) Zergatik da hau zentzuzko igarpena?
(Ba, katakumea bizirik legoke eta nahikoa txikia litzateke kutxan egoteko)
- (13) Igel bat dela asmatu ondoren, zer egin nahi du berarekin?
(Poltsikoan sartu)
- (14) Zein da bere anaiaaren erreakzioa?
(Ez arriskatzea)
- (15) Zergatik ez?
(Ba, poltsikoa txikiegia delako eta igelak ura behar duelako)
- (16) Zer egin nahi du orduan igelarekin?
(Iturrira bota)
- (17) Zergatik pentsatzen du Joseph-ek aukera honetan?
(Iturria bertan dago eta Sam-ek igelak ura behar duela esan berri dio; beraz, ideia logikoki lotua dago bere esperientziaren gora-beherei)
- (18) Erreakzioa?
(Ez da ideia txarra. Henry-k igela iturrira botatzeko esaten dio Sam-i)
- (19) Non aurkitu dute mutilek igela?
(Errepide ondoko zangan)
- (20) Nora doa Joseph istorioari bukaera emanez?
(Zangara, igel-piloa harrapatzeraz)

Episodioen berezko logika

Orain, har ditzagun kontutan bi testuen inpaktuari buruzko galdera orokorrak. Zein istorio dago eguneroko esperientziaren berezko logikatik hurbilago? Zeinek dauka bizitza errealean gertatzeko posibilitate gehiago? Bada bat bestea baino interesgarriagoa? Badu batek besteak baino motibazio handiagorik (arestian aipatutako zentzuan)? Zein da errezagoa gogoratzen? Zehatzagoak izan gaitezke. Adibidez, seguru zaude nor zen gazteagoa, Yamada ala Fumiko? Zergatik ez? Konpara ezazu bi galdera hauek gogoratzeko zailtasuna: «Nor da gazteagoa, Yamada ala Fumiko?» eta «Zer egin nahi zuen Joseph-ek igelarekin hasieran? Edo bestela, «Zer egiten dute mutilek igelarekin?» edo «Nora doa Joseph istorioaren bukaera?» Zergatik sentitzen gara hain seguru mutilen istorioaren gauza askori buruz eta hain zalantzatzi Millertarren istorioaren pasarte askotan? Ohar zaitez mutilen testua Millertarrena baino luzeagoa dela. Luzeraren aspektu honek normalean zaildu egin beharko luke mutilen testu konplikatuagoa gogoratzea. Zergatik ez da honela gertatzen?

Arazo honen erantzuna interesgarria izan daiteke. Roger Schank-ek (1975) istorio batean bukaera logiko baterantz bultzatzen ez duen materiala oso erraz ahazten dela esaten du. Honela, galde egin genezake: «Zein garrantzi dauka Yamada eta Fumiko-ren adinen arteko diferentziak? Ba ote du zerikusirik elkarrizketa honek Hong Kong-era joatearekin?» Hegazkina hara joatea salbu, erantzuna «Ez. Batere ez» izango litzateke. Bestalde, igela poltsikoan sartzeko Joseph-en ideia eta beronen ondorio potentzialak igelarekiko oso bestelakoak dira. Honek badu, izan, harreman estua igela iturrira botatzeko planarekin.

Begi bistakoa da, baita ere, igelaren episodioan badela istorio-hari bat; ez, ordea, Millertarren diskurtsoan. Demagun Millertarren istorioan zer gertatzen den laburtu behar dugula. Bikote hau Hong Kong-era doa hegazkinez. Aurreko bidaia batean ezagutu zuten aeroneskak bere argazki-albuma ekarri du berekin. Orduan, albuma atera eta bere familia eta lagunak argazkiak erakusten dizkie Millertarrei. (Zenbat aldiz gertatu zaizu hegazkinen batean aeroneskak bere familiaren argazki-albuma erakustea? Badirudi Yamadak

antzinako lagunak bezala tratatzen dituela Millertarrak.) Miller andreak, orduan, adina eta pisuari buruzko galdera pertsonal batzuk egiten dizkio. Gero, Miller jaunak bazkariaz galdeztzen du.

Zer du mutilen istorioak beste diskurtsoak, dirudienez, ez duena? Gutxienez, motibazio-apur bat. Kutxan zer dagoen galdetzea badirudi nahikoa dela elkarreragina motibatzeke. Galdera honi erantzun ondoren, igelarekin zer egin pentsatzeak aurrerago luzatzen du elkarreragina. Istorio hau esperientziarekin nolabaiteko harremana duen garapen episodiko batean oinarrituta dago. Benetan gerta liteke. Pertsonaien arteko komunikazioak zentzu honetan motibatuak direnean, pertsonaiak bizitzara datozela ematen du. Alderantziz, pertsonaien arteko komunikazioak ez-motibatuak badira, pertsonaiek beraiek ere motel eta bizigabeko dirudite.

Istorio hobe baten azken emaitza aberastasun handiagoa da, bai ikasleean, bai gogoratzean. Guzti honetatik hizkuntz irakaskuntzarako zenbait printzipio atera daitezke. Beraien gainetik, habe gisa, ideia edo susmo hau legoke: *Hizkuntz irakaskuntzak, agian, istorio-idazketaren ildotik joan beharko luke, azterketa gramatikalkaren ildotik joan beharrean, gaur egun bezala*. Honek ez du esan nahi azterketa estrukturalaren ohizko kontzeptuak baztertu beharko genituzkeenik; baina, beharbada, aberastu egin beharko genituzke, diskurtsoaren esanahia eta ulergarritasunari dagozkion faktore pragmatikoei arreta handiagoa emanik.

Aipatutako hipotesietatik hamaika printzipio atera ditzakegu. Lehenengo hirurak testualitate eta espektatibaren hipotesietatik sortuak dira.

1. printzipioa: *Errespetatu logika eta kausalitatea*

Espektatibak, gehienetan, esperientziako gertakari eta ekintzen ordena kausalean oinarrituta daude. Beraz, ikasgelarako materialetarik askok logikoa eta faktuala izan beharko luke.

2. printzipioa: *Kontutan hartu planak eta xedeak*

Arreta eta adimena esperientziako gertakari eta ekintzak esanguratsu egiten dituzten planek eta xedeek gidatuak dira. Beraz, kontutan hartuak izan beharko lukete materialak aukeratzera-koan. Bi motakoak dira: alde batetik, klaserako istorioetako pertsonaien fikziozko planak eta xedeak eta, bestetik, gure taldeko ikasleen plan eta xede errealak. Biak dira garrantzitsuak, eta ikasleen benetako helburuak laguntza handikoak izan daitezke klaserako fikziozko material eta aktibitateak aukeratzera-koan.

3. printzipioa: *Erabili sorpresa ikastea motibatzeke*

Eguneroko esperientzian, sorpresa plan eta xedeekiko espektatibei lotu-lotua dago. Beraz, helburu esperatuak galarazten dituzten konfliktuak ikastearen buru-aktibitateak motibatu egiten dituzte. Dewey-k (1910), bere liburuan, «Nola pentsatzen dugun», argumentu hau oso urrutira eramanez, erreflexiboki pentsarazten duen gauza *bakarra* konfliktua dela behin eta berriro errepikatzen zuelarik. Alabaina, ikasgelan arazo-konponketa eta hipotesi-sorketa dakartzaten konfliktuak ez dute lurrikarak bezalakoak izan behar. Esate baterako, mutilen istorioan, kutxan zer dagoen jakiteko Joseph-en grina helburu bat da. Bere lehenbiziko plana Sam-ek esan diezaion lortzea da. Konfliktua asmatzeko esaten diotenean sortzen da. Honi gogoeta erreflexiboak darraio. Igela dela jakiten duenean, helburu berri bat sortzen da, eta beronekin batera plan bat: poltsikoan sartzeko ideia. Konfliktu berri bat

agertzen da, eta ondoren, ordezeko plan bat. Orduan Joseph-i igel gehiago harrapatzea bururatzen zaio.

Hurrengo bi printzipioak input hipotesitik eta beronekin koerlatiboa den «antolaketa pragmatiko»aren noziotik datoz.

4. printzipioa: *Lan egin ekintzekin eta fikzio sinesgarriekin*

Testuen ulergarritasuna ziurtatzeko, behar-beharrezkoa izango zaigu inputa esperientziaren ekintzei lotua egotea. Honela, egiazko materiala edo, gutxienez, fikzio sinesgarria behar dugu. Edota berezko logika duten eta komunikazio-trukerako oinarri esanguratsua eskaintzen duten aktibitateak behar ditugu.

5. printzipioa: *Ez eskatu ikasleei zentzugabekeriak ulertzeko*

Laugarren printzipioaren ezinbesteko korolariora dugu hau. Izatez, horren kontrakoa da. Honen arabera, ikasleei ez genieke honelako gauzarik galdetu behar:

Martin pilotua da.
Martin ez da pilotua.
Martin pilotua da?
Eta Martin pilotua balitz, zer?
Martin pilotua izatea nahi nuke.
Martin pilotua izan balitz!
Izan zaitez pilotua, Martin!
Pilotua zara, Martin.
Martinek hegaz egin lezake, pilotua delako.
Martinek ezin du pilotatu pilota bat delako.

Eta honelako nahi beste permutazio. Era honetako materialaren arazoa zentzurik gabekoa izatea da. Irakaslearentzat atsegina izan daiteke une batean, baina umorearen aldetik irabazitakoa ulergarritasunarenetik galtzen da. Jatorrizko hitzunik bakarrik interpreta lezake honelako txorakeria bat, baina jatorrizko hitzunari horretarako motibazioa falta zaio. Nori axola Martin pilotua den ala ez? Ez dakigu Mar-

tin hori benetako pertsona den; eta izanda ere, ezinezko litzateke pilotua izatea eta ez izatea, biak batera. Ez dauka zentzu handirik ikasleek honelako zentzugabekeriak ikasiko dituztela pentsatzeak.

Episodioaren hipotesitik datozen hiru printzipio ikusiko ditugu orain.

6. printzipioa: *Pertsonaia interesgarriak aurkitu*

Pertsonaia konkretu baten interes-maila berak istorioan zehar agertzen dituen xede eta planei hertsiki lotua dago. Xedeak interesgarriak badira eta planak zentzudunak, badago interesa sortzeko aukera potentzial bat. Edo, istorioekin harreman esturik ez duten klaseko aktibitateei bagagozkie, ikasleak (partaideak) irabazi ala galtzeko egoeran jartzen dituzten xedeak definitu behar dituzte aktibitate hauek. (Apustuek, igelaren istorioan ikusi bezala, edo edozein bideo-jokok erakutsiko digun bezala, ez dute oso handiak izan behar.)

7. printzipioa: *Konflikto esanguratsuak bilatu*

Xede desiragarria lortzea oztopatzen ez duen konfliktoa ez da konflikto esanguratsua. Ez du inolako eraginik istorioan, ez bait du zerikusirik pertsonaien xede eta planekin. Beste aldetik, xede desiragarri bat oztopatzen duen konfliktoa jakinminerako tranpa naturala da. Nola konponduko du pertsonaiak arazoa? Hauxe da giza inteligentziaren atea irekitzen duen giltza. Hau da pentsamenduak astindu eta ideiak iratzartzen dituen jakinmina.

8. printzipioa: *Ekintzadun materiala erabili*

Ikasleei esperientzia hutsa soilik erakusten dieten istorioak aukeratu beharrean, bila itzazu istorio biziagoak,

ikasleei esperientzian zehar bizi erazten dietenak eta, istorioko pertsonaiak bailiran, beraien erreakzioak sortzen dituztenak. Erle Stanley Gardner, Perry Mason famatuaren sortzaileak honela esaten zion idazle gazte bati gutun batean:

Ez esan gaizkilea izakera odolgaiztoko pertsona zatarra denik. Erakuts ezazu zalditik astiro-astiro jaitzen, amorru bizian, zaldiak alde egiten bait dio. Erakuts ezazu haren ukabil ikaragarria zaldiari muturretan sekulako kolpea ematen. Honek emango dio irakurleari gaizkilearen izakeraren gogortasunari buruzko ideia bat. Gero, gaizkilea, bi ukabilak prest, heroiarenganantz doanean, irakurleak nolabaiteko zirrara sentituko du, zaldiari zer gertatu zaion ikusi duelako. Baina irakurleari gaizkilea gaiztoa eta odolgaiztoko delat esaten badiozu, hori historia da; eta istorioan zenbat eta historia gutxiago sartu, hobe. (Fugate and Fugate, 1980, 79. or.)

Gardner munduan gehien saltzen duen autorea da. 310 milioi liburutik gora salduak zituen 1979-1-lean (Fugate and Fugate, 1980, 1. or.). Ballantine Publisher-ek 1981ean emandako datuen arabera, Agatha Christie, Harold Robbins, Barbara Cartland eta Louis L'Amour idazleek batera baino gehiago saltzen du Gardner-ek.

Azken hiru printzipioak hipotesi guztien ondorioak dira.

9. printzipioa: Galderak egin

Arreta motibatu eta ulermena areagotu galderak eginez. Adibidez, «Nortzuk dira pertsonaiak?», «Zein da beraien arteko harremana?», «Zer gertatzen da istorioan?». Edo, bestela, joko edo aktibitate ez-narratiboen kasuan, «Zein da apustua?», «Nor ari da jokatzeko?», «Nork irabazten du?», «Nork galtzen du?», etab.

10. printzipioa: Zatitu elefantea (episodioa) puxkatan

Galderak egiteko teknikak erakutsiko digu nola burutu hau. Adibidez, mutilen istorioan, «Nork zekarren igela kutxan?» (Sam-ek), «Zer zekarren Sam-ek?» (Kutxa bat), «Zer zegoen kutxan?» (Igel bat), «Non zegoen igela?» (Kutxan), «Zertan ari zen Sam?» (Kutxa ekartzen). Eta antzerakoak.

11. printzipioa: Hainbat otordu egin elefantearekin (pasada asko egin istorioan zehar)

Ez pasatu behin bakarrik istorio, atal edo aktibitateetan zehar. Pasa zaitez zenbait aldiz, honela ikasleak, pasada bakoitzean, materialari buruzko ikuspegi zabalagoa lortzen du. Ingelesezkotik ikasle batek komentatu zuenez (5), istorioak behin baino gehiagotan irakurtzea emankorragoa da. Elefantea jatea errazteko, otordu bakar batean egin ordez, hobe da eseraldaldi askotan jatea.

Laburbilduz

Amaierako analisian, helburua ikasleek hizkuntza ulertu eta erabil dezaten lortzea baldin bada, badirudi horretarako erarik onena ikasleengan espektatiba egokiak sortzea dela, espektatiba hauek esperientziaren episodio esanguratsuak eta hizkuntz elementuen arteko loturari buruzkoak direlarik. Duela gutxi, ihardunaldi batzuetan, zenbait ikaslek zera esan zuten: «Emakume bionikoa» eta «6 milioi dolarreko gizona» bezalako telebista ikusiz beste edozein aktibitateetan baino gehiago ikasten zutela. (Honek ez du esan nahi hauek bideo-literaturaren maisulanak direnik, baina funtzionatzen badute... (ikus 6. oharra).

Arraultze gehiegi errun ote du hizkuntz irakaskuntzaren metodologiak analisi estrukturalaren saskian? Beharbada, istorio-kontaketaren printzipioei gehiago begiratu beharko genieke.

OHARRAK

(1) Oller jauna New Mexico-ko Unibertsitateko Linguistika irakaslea da. Zenbait liburu eta artikulua franko argitaratuak ditu 2. hizkuntzaren eskurapenari eta hizkuntz-ebalua-penari buruz. Artikulu honen bertsio bat 1982ko urtarrilak 30ean TEXAS TESOL IV urteroko topaldian aurkeztu zen. Berrikiago, ideia hauetako zenbait Bostoneko Unibertsitateko Seigarren Urteroko biltzarrean, Hizkuntzaren Garapenari buruzkoan (82-X-9), eztabaidatu zen; era berean, Pittsburgh-eko Unibertsitateko Hizkuntzalaritza Sailak 82-X-13an antolatutako biltzarrean; hizkuntz ikerketei buruzko Laugarren Delaware Symposium-ean (82-X-14); Hizkuntz Saileko eta Uda-ko Hizkuntz Institutuen arteko bilkuran Texasko Unibertsitatean (82-11-3) eta Rocky Mountain TESOL-en lehenengo Urteroko Topaketan (82-11-19). Eskerrak bereziki beren iruzkin eta kritikengatik honako lagun hauei: Holly Jacobs, Jane Hughey, Faye Hartfield, Mark Clarke, H. Douglas Brown eta aldizkari-ko zuzentzaile ezezagunei; eta udazkeneko seihilekoan (1981-82) hemen eztabaidatu diren ideia asko finkatzeko landalanean mintegi batean parte hartu zuten hiru ikasleei.

(2) Stephen Kunkle, nere lagunak, bidalitako bertsioak. Ez dakit egilea nor den.

(3) Patricia A. Richard-en laguntzari esker aurkitutako adibidea.

(4) *La familia Fernández* (Oller, 1963), 10. ikasgaitik itzulita.

(5) Aipatutako Forum-a TextESOL IV (1982ko Urt.)-eko eztabaida irekia izan zen. Partaideak Texas A&M-ko ikasleak ziren, ingelesa 2. hizkuntza bezala ikasten zutenak. Guztiek aurrerakada nabarmena egina zuten (batzuek handiagoa beste batzuek baino). Galderak honen ingurukoak izan ziren: «Zer gomendatuko zenioke zure lagun minari E.E.B.B. etara etortzekotan dabilela jakingo

bazenu?», «Zein metodo suertatu zaizu eman-korrena ingelesa ikasteko?», «Zein aldaketa egingo zenuke egindako ingelesezko kurtsoetan?». Zenbait ikaslek zera esan zuten, beren ustez, gehiago aurreratuko zuketela baldin eta beren ikasketen helburuei hertsikiago lotutako topikoez idatzi eta irakurri ahal izan balute (ik. 2. printzipioa). Bestalde, gehienek onartzen zuten telesaioak ingelesez ikustea metodorik emankorrenetakoa izan zitzaiela.

(6) Irakurle ezezagun batek esan zuen Widdowson, Wilkin, Munby, Sinclair, Candlin eta Hizkuntzalaritza Aplikatuari ari diren britaniarren arteko beste batzuek Haren irakaskuntzan diskursoaren sekuentzi antolamenduari arreta handiago eskaintzea gomendatzen dutela. Hori banekien, eta badute elkarren antzik planteamendu nozional/funtzionalak eta nik zenbait urtetan planteamendu pragmatikoa deitu dudanak. Ikus, esate baterako, Widdowson (1979) eta berak emandako erreferentziak; era berean, bere plenaria (*On TESOL'80*, Fisher, Schachter eta Clarke-k 1980an argitaratua). Bestalde, erabat berdina ez bada ere, badu amankomuneko ideiarik Jack C. Richards-ek (1980) Gricean teoria aplikatzeko moduarekin. Baina artikuluan bertan aipatutako iturriez aparte, hemen eztabaidan dagoen ikuspegian eraginik handiena John Dewey-k izan du, bereziki bere *Essays in Experimental Logic* (1916), Jean Piaget-ek (1947, 1981) eta berrikiago teknika literarioen irakasleek, bereziki Newton Peck (1980) eta Dwight V. Swain (1980). Badago zenbait alde, eta funtsezkoa gainera, bai teoriarik bai praktikan, planteamendu pragmatikoaren eta nozional/funtzionalaren artean (nik ulertzen dudana moduan), baina hau ez da alde horiek aztertzeko lekua.

Itzultzailea: Agustín Txurruka

AIPUAK

- BENSON, P.C.; C. HJELT (1978): «Listening competence: a prerequisite to communication». *Modern Language Journal* 62: 86-90. Berrargitaratua in J.W. Oller, Jr. eta K. Perkins (eds.) *Research in Language Testing*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1980, 59-65.
- DEWEY, J. (1910): *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- DEWEY, J. (1916): *Essays in experimental logic*. New York: Dover.
- FISHER, J.; J. SCHACHTER; M.A. CLARKE (eds.): *On TESOL'80*. Washington, D.C.: TESOL.
- FUGATE, F.L.; R.B. FUGATE (1980): *Secrets of the world's best-selling writer: The storytelling*

- techniques of Erle Stanley Gardner*. New York: William Morrow.
- KRASHEN, S. D. (1980): «The input hypothesis». In J. E. Alatis (ed) *Current Issues in Bilingual Education*. Washington, D.C.: Georgetown University, 168-180.
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second language learning and second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- OLLER, J.W. (1963): *El español por el mundo: La familia Fernández*. Chicago: Encyclopedia Britannica Films.
- PECK, R.N. (1980): *Secrets of successful fiction*.

- Cincinnati, Ohio: Writer's Digest.
- PIAGET, J. (1947): *The psychology of intelligence*. Totowa, New Jersey: Littlefield Adams.
- PIAGET, J. (1981): *Affectivity and intelligence*. Palo Alto, California: *Annual Reviews*.
- POSTOVSKY, V. (1974): «Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning». *Modern Language Journal* 58: 229-239.
- POSTOVSKY, V. (1976): «Individual differences in acquisition of receptive and productive language skills. Paper presented at the Kentucky Foreign Language Conference, Lexington, Kentucky.
- RICHARDS, J. C. (1980): «Conversation: What it is and what it isn't». *TESOL Quarterly* 14:413-431.
- SCHANK, R. (1975): «The structure of episodes in memory». In D. G. Bobrow eta A. Collins (eds.) *Representation and understanding*. New York: Academic, 237-272.
- SCHANK, R.; R.P. ABELSON (1977): *Scripts, plans, goals, and understanding*. New York: Wiley.
- SWAIN, D.V. (1980): *Techniques of the selling writer*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma.
- WIDDOWSON, H.G. (1979): «Directions in the teaching of discourse». In C. Brumfit eta K. Johnson (eds.) *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University, 49-61. orr.

PRINCIPIOS PARA LA ESCRITURA DE RELATOS Y ENSEÑANZA DE ESL

Es posible que los profesores de ESL/EFL (Inglés como segunda lengua/Inglés como lengua extranjera) podamos beneficiarnos de utilizar principios de buena técnica narrativa con aquellos más familiares y más tradicionales de análisis estructural? En el artículo se analizan cuatro hipótesis acerca del uso de la lengua y su adquisición. Estas comprenden la hipótesis de la textualidad, la hipótesis de la expectativa, la hipótesis del input (Krashen), y la hi-

pótesis del episodio (estrechamente ligada a la hipótesis «net» —hipótesis de la red— de Krashen). Estas hipótesis de trabajo se utilizan como apoyo de la siguiente idea fundamental: las técnicas narrativas pueden ser útiles para hacer que los materiales ESL/EFL resulten significativos, comprensibles, puedan recordarse, y en una palabra, aprenderse. En el artículo se analizan e ilustran once principios específicos.

STORY WRITING PRINCIPLES AND ESL TEACHING

Is it possible that we ESL/EFL teachers can profit by using principles of good story-telling along with the more familiar and more traditional principles of structural analysis? Four hypotheses about language use and language acquisition are discussed. They include the textuality hypothesis, the expectancy hypothesis, Krashen's input hypothesis, and the episode

hypothesis (closely related to Krashen's «net» hypothesis). These working hypotheses are used to support the overarching suggestion that story-telling techniques may be helpful in making ESL/EFL materials meaningful, comprehensible, recallable, and in a word, learnable. Eleven specific principles are discussed and exemplified.

PRINCIPES POUR L'ÉCRITURE DE RÉCITS ET L'ENSEIGNEMENT DE ESL

Est-il possible pour nous, professeurs de ESL (l'anglais comme seconde langue)/EFL (l'anglais comme langue étrangère), de bénéficier de l'utilisation des principes d'une bonne technique narrative avec ceux, plus familiers et plus traditionnels, d'analyse structurale? Dans l'article, on analyse quatre hypothèses sur l'usage de la langue et sa maîtrise, à savoir: l'hypothèse de l'input (Krashen) et l'hypothèse de l'épisode (étroitement liée à

l'hypothèse «net» —hypothèse du filet— de Krashen. Ces hypothèses de travail sont utilisées comme appui de l'idée fondamentale suivante: les techniques narratives peuvent être utiles pour faire que le matériel ESL/EFL soit significatif, compréhensible, puisse être rappelée et, en un mot, être appris. Onze principes spécifiques sont analysés et illustrés.