



ERIDENEN DU ZERZAZ KONTENTA:
SAILKIDEEN OMENALDIA
HENRIKE KNÖRR IRAKASLEARI
(1947-2008)

MARIA-JOSÉ EZEIZABARRENA & RICARDO GÓMEZ (ARG.)

eman ta zabal oazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

ARGITALPEN
ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

ERIDENEN DU ZERZAZ KONTENTA:
SAILKIDEEN OMENALDIA
HENRIKE KNÖRR IRAKASLEARI
(1947-2008)

Maria-José Ezeizabarrena & Ricardo Gómez (arg.)



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

ARGITALPEN
ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

2015
Bilbo

CIP. Biblioteca Universitaria

Eridenen du zerzaz kontenta : sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008) / Maria-José Ezeizabarrena & Ricardo Gómez (arg.) - Bilbo : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, 2015. – 668 p. ; 24 cm.

Textos en euskara, español e inglés.

D.L.: BI-92-2015. – ISBN: 978-84-9082-092-6

1. Knörr, Henrike (1947-2008). 2. Euskara (Lengua). 3. Literatura vasca. I. Ezeizabarrena Segurola, María José, coed. lit. II. Gómez, Ricardo, coed. lit.

809.169

891.69.09

Argitalpen hau ondoko ikerketa proiektu eta taldeen barruan sartzen da:

Esta publicación se enmarca en los siguientes proyectos y grupos de investigación:

This publication has been developed in the framework of the following research projects and groups:

- «Aproximación al estudio de la competencia léxica y gramatical de los bilingües: metodologías experimentales y no experimentales» (Espainiako MINECO, FFI2012-37884-C03-02).
- «*Monumenta Linguae Vasconum* (IV): textos arcaicos vascos y euskera antiguo» (Espainiako MINECO, FFI2012-37696).
- «Historia de la lengua vasca y lingüística histórico-comparada» (HLMV-LHC) (Eusko Jaurlaritza, GIC. IT-698-13).
- «Hizkuntzaren jabekuntza, irakaskuntza eta erabilerak. Euskara, elebitasuna eta eleaniztasuna» (HIJE) (Eusko Jaurlaritza, GIC. IT-676-13).
- «Adquisición de lenguas, literatura y traducción en la formación plurilingüe» (UPV/EHU, UFI11/06).
- «Hizkuntzalaritza Teorikoa eta Diakronikoa: Gramatika Unibertsala, Hizkuntza Indoeuroparrak eta Euskara» (HiTeDi) (UPV/EHU, UFI11/14).

UPV/EHUko Euskararen arloko Errektoreordetzak lagundutako argitalpena

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

© Maria-José Ezeizabarrena & Ricardo Gómez (arg. / eds.)

© Egileak / Los autores / The authors

ISBN: 978-84-9082-092-6

Lege gordailua / Depósito legal: BI-92-2015

Aurkibidea

Aurkezpena	
MARIA-JOSÉ EZEIZABARRENA & RICARDO GÓMEZ	XI
Hitzaurrea	
IÑAKI GOIRIZELAIA, UPV/EHUko errektorea	XV
Henrike Knörr eta UPV/EHUko Letren Fakultatea	
IÑAKI BAZÁN, Letren Fakultateko dekanoa.	XVII
Henrike Knörr (1947-2008). Bibliografia	
GARIKOITZ KNÖRR (Universitat de València)	XXI
Diskurtso-markatzaile berri batzuk: <i>beste hitz batzuetan (esanda/esateko)</i> , <i>beste hitzetan (esanda/esateko)</i>	
XABIER ALBERDI LARIZGOITIA (UPV/EHU)	1
Eguna egunkariko idazleak (1937)	
XABIER ALTZIBAR ARETXABALETIA (UPV/EHU)	27
Lazarragaren eskuizkribuko adizki batzuez (euskal aditz jokoaren kronologia erlatibo baterantz)	
BORJA ARIZTIMUÑO LÓPEZ (UPV/EHU)	49
Euskararen azentuera: hizkera tradizionaletatik euskara estandarera	
GOTZON AURREKOETXEA, IÑAKI GAMINDE, LEIRE GANDARIAS & AITOR IGLESIAS (UPV/EHU)	71
<i>Work in conflict</i> : (meta)literatura y escritura en novelas que abordan el conflicto vasco	
MIKEL AYERBE SUDUPE (UPV/EHU)	97
<i>Hain zuzen (ere) diskurtso-markatzailea: lokailu ala operadore?</i>	
MIREN AZKARATE (UPV/EHU)	113

Erreferentziakidetasun-sareen etiketaze-metodologia EPEC Corpusen tratamendu konputazionalari begira KLARA CEBERIO (UPV/EHU), ITZIAR ADURIZ (Universitat de Barcelona), ARANTZA DÍAZ DE ILARRAZA (UPV/EHU) & INES M. GARCIA-AZKOAGA (UPV/EHU)	129
Zubereraren /y/: bere sorrera eta hedapenaren inguruan ANDER EGURTZEGI (UPV/EHU)	149
New media – new challenges for language policy: Rethinking the role of public media in language revitalization AGURTZANE ELORDUI (UPV/EHU)	163
EPEC-RolSem: Ingelesezko <i>PropBank-VerbNet</i> eredura etiketatutako euskarazko corpusa. Erabakiak, egokitzapenak eta bereizgarriak AINARA ESTARRONA, IZASKUN ALDEZABAL, ARANTZA DÍAZ DE ILARRAZA & MARÍA JESÚS ARANZABE URRUZOLA (UPV/EHU) .	179
<i>Kode alternantzia</i> elebidun txikien hizkuntzak bereizteko gaitasunaren adierazgarri MARIA-JOSÉ EZEIZABARRENA (UPV/EHU)	207
Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan INES M. GARCIA-AZKOAGA, ITZIAR IDIAZABAL & LUIS M. LARRINGAN (UPV/EHU)	227
Birformulatzailerik zuzentzaileak testu idatzietan JULIO GARCIA GARCIA DE LOS SALMONES & MIKEL IRUSKIETA (UPV/EHU)	245
Partizipioa erlatiboa zenekoa: partizipio kategoria XIX. mendeko zenbait euskalariren lanetan RICARDO GÓMEZ LÓPEZ (UPV/EHU)	267
Sobre una estampilla ibérica de Ruscino (Castell Rosselló, Perpignan) JOAQUÍN GORROCHATAGUI (UPV/EHU)	281
Galderen eta erlatibozkoen ulermena haur euskaldunengan M. JUNCAL GUTIERREZ-MANGADO (UPV/EHU)	289
Euskarazko galdera erdibituak: analisi bitar baterantz ARITZ IRURTZUN (CNRS-IKER & HiTT)	307
Euskarazko silaba egiturak zen.ba.tzen OROITZ JAUREGI (UPV/EHU)	325

Aitzol Aramaioren <i>Terminal</i> laburmetraia. Literatura eta zinema JON KORTAZAR (UPV/EHU)	337
Hiru hasperen haboro JOSEBA A. LAKARRA (UPV/EHU)	349
Zaraitzuko oikonimia JUAN KARLOS LOPEZ-MUGARTZA IRIARTE (NUP)	379
Ehulku eta Jagonet kontsulta-zerbitzuak aztergai JESUS MARI MAKAZAGA EIZAGIRRE (UPV/EHU)	401
Gaztelania H ₁ eta H ₂ -ren garapena 5 eta 8 urte artean: ipuinetako aditz kohesioa aztergai IBON MANTEROLA GARATE (UPV/EHU)	419
Irudikapen fonologikoa gaztelania-euskara afasia elebidunean AMAIA MUNARRIZ (UPV/EHU)	437
<i>Gauza ziurra</i> eta <i>gezur hutsa</i> : euskal izenondo adberbialen kolokazioak JUAN CARLOS ODRIUZOLA PEREIRA (UPV/EHU)	457
Sites of memory in the Narrative of Bernardo Atxaga MARI JOSE OLAZIREGI (UPV/EHU)	475
Tipologia eta hizkuntzaren erritmoa: Stampe eta Doneganen ideien inguruan MIREN LOURDES OÑEDERRA (UPV/EHU)	491
<i>Awkward birds</i> . Cosmopolitanism and globalisation issues in mi- norised cultural communities LOURDES OTAEGI IMAZ (UPV/EHU)	499
Oloroeko diozesako euskal liburuak eta zuberera idatzia MANUEL PADILLA MOYANO (UPV/EHU)	519
Koherentzia diskurtsiboa euskal baladen exordioetan PATXI SALABERRI MUÑOA (UPV/EHU)	537
Hizkuntza corpusak eta euskara PELLO SALABURU (UPV/EHU)	559
Landucciren hiztegien ordena eta honen eragina euskarazko hiztegian BLANCA URGELL (UPV/EHU)	577
Henrike Knörr y su relación con Turquía CARMEN URIARTE (Turkiaren ohorezko kontsula Euskal Herrian) . .	603

Zenbait ohar <i>bata bestea</i> anafora elkarkariaren inguruan ARITZ URRUTIA, BEÑAT GOITIA & XABIER ARTIAGOITIA (UPV/ EHU)	617
Arabako euskararen gaineko ikerketak KOLDO ZUAZO (UPV/EHU)	643
Tabula Gratulatoria	667

Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan *

Ines M. Garcia-Azkoaga^a
ines.garciaazkoaga@ehu.eus

Itziar Idiazabal^b
itziar.idiazabal@ehu.eus

Luis M. Larringan^b
luismaria.larringan@ehu.eus

^a Euskal Hizkuntza eta Komunikazioa Saila, UPV/EHU

^b Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Saila, UPV/EHU

1. Sarrera

Haur berak 5, 8 eta 11 urte zituenean ekoiztutako ipuin beraren hiru bertsio dira ondokoak. Esan bezala transkribatuta daude. Hirurak dira ipuinak baina aldeak handiak dira. Halere, ez da erraza alde horiek garbi adierazten edo zedarritzen. Gure analisisan garapenaren alderdi esanguratsuenak identifikatzeko lanari ekingo diogu hizkuntza jabekuntzaren ezagutza eta hizkuntzaren irakaskuntzarako irizpideak zehazteko helburu bikoitzarekin.

Narrazioen azterketan hiru alderdiri helduko diegu:

1) Makroegitura narratiboari dagozkionak. Edozein kasutan, egituraz gain, berorren semantika ere argituko dugu, alegia, egituraren baitan ipuinaren eduki tematikoa nola garatzen den ikusiko da. Era berean, egitura tematiko horren gauzapenerako erabiltzen diren baliabide linguistikoak ere aztertuko dira.

2) Testuratze mailako baliabideen artean (Bronckart 1996/2004), bereziki konexioari helduko diogu eta hartarako erabiltzen diren antolatzaileen garapena aztertuko dugu. Nolanahi ere, konexioa eta kohesioa testuratze eginkizunak, batzuetan, baliabide berdinaren bitartez gauzatzen direla ere ikusiko dugu.

3) Hirugarren alderdiari dagokionez, testuaren koherentzia pragmatikoa (Bronckart 1996/2004) gauzatzeko ageri diren baliabideak (ahotsak, ardura enuntziatioaren bitartekoak, modalizazioak...) noiz eta nola agertzen diren ikusten ahaleginduko gara.

Diferentziok, oro har, hizkuntzaren eskuratzearen, eta zehazki ipuinaren garapenaren adierazle izango direla uste dugu. Eta horrek bi puntutatik la-

* Lan hau MINECO (FFI2012-37884-C03-01) eta EJko IT676-13 laguntzei esker egin ahal izan da.

gunduko dio irakasleari: batetik, eskema bat jarriko zaio ipuinaren gainean lan egiteko; bigarrenik, zein alderdi den adierazgarria erakutsiko zaio.

Narrazioa analisirako objektu pribilegiatua da hizkuntzaren jabeakuntza aztertzeko, horrela erakutsi baitute egindako lan askok (De Weck 1991, Solé & Rué 1998, Akinçi 2001, Garcia-Azkoaga *et al.* 2009...). Egileon artean iritzi ezberdinak aurkitzen ditugu narrazioaren garapenaren inguruan. Esate baterako, Bamberg (1987), Berman & Slobin (1994), Serra *et al.* (2000) egileentzat, 5 urteko umeak gauza dira ipuinak nahiko modu autonomoan kontatzeko; guk geuk ere (Almgren *et al.* 2008, Manterola 2011) erakutsi dugu euskaraz, lehenengo hizkuntzan zein bigarrenean 5 urteko haurrak bere kabuz, ipuina hasi eta bukatzeko gai direla. Beste egile batzuek ordea, muga hori 7-8 urteko adinean jarri behar dela uste dute (Rosat 1998, Nonnon 2000, Quasthoff 1997), eta zenbaitek 11 urte arte itxaron behar dela autonomia hori ikusteko (Shiro 2003), eta orduan direla gai umeak ipuin bat kontatzeko generoak berak eskatzen dituen pautak jarraituta. Nolanahi ere, ezberdintasunak oso lotuta daude datuak edo corpusak jaso diren egoera esperimentalekin, eta batez ere hartzen diren irizpideekin eta finkatzen diren analisi-unitateekin. Subjektuen ezaugarri sozio-kulturalek ere eragin dezakete ezberdintasun horietan, jakina.

Hemen aztertuko ditugun testuak HIJE¹ ikertaldeak 2002-2010 urteetan bildutako corpus longitudinalenetik atera dira. 24 ikasle elebidunen narrazioek osatzen dute corpusa. Testuinguru soziolinguistikoa nagusiki euskalduna duen ikastetxe batekoak dira subjektuak, euskara H₁ eta gaztelania H₂ dutenak. Haur bakoitzaren hiru bertsiok ditugu jasoak. Corpusa osatzeko dispositibo esperimentalak honelakoak izan da: heldu batek irudi-liburu bat baliatuta ipuin bat kontatzen dio bost/sei ikasleko talde bati, eta ondoren taldeko ume bakoitzak beste ikaskide bati eta helduari kontatzen die entzundako ipuina. Kontsigna bat ematen zaie, ipuina ezagutzen ez duten ikaskideentzat grabatuko dutela, eta arretaz egin dezatela eskatuz. Eskolan gauzatzen da kontaketa, ohiko ikasgela ez den toki batean. Umeek ipuin bera eta prozedura berdinarekin kontatzen dute 5, 8 eta 11 urterekin.

Ipuinaren argumentua, labur, hauxe da: protagonista, Mattin Zaku, eta bere ama pobreak dira. Mattin Zakuk diru eske joatea erabakitzen du errege aberatsaren gaztelura. Mutikoak hiru laguntzaile aurkitzen ditu bidean (azeria, otsoa eta erreka) eta haien laguntzarekin aurre egingo die erregeak jarritzen dizkion oztopoei. Oztopoak gaindituta, protagonistak dirua lortzen du eta etxera itzultzen da bere amarekin zoriotsu bizitzeko.

¹ UPV/EHUko Hizkuntzen Jabeakuntza eta Erabilerak (HIJE) <www.elebilab.com>.

Ipuin guztiak aztertuta ditugun arren, lan honetarako haur bakar baten ekoizpenak² ekarriko ditugu, AM, ez hoberena ezta txarrena ere. Subjektu zehatz baten bilakaera modu kualitatiboan aztertzeari interesgarria deritzogu garapena irudikatzeke eta irakaskuntzari laguntzeko. Nolanahi ere, zenbaitetan corpuseko beste ekoizpen batzuetatik ekarriko ditugu adibideak.

AM

5 urte

Behin batean Mattin Zaku ies(=?) bere amari esan tzion /ba /gatzelu haundi haundi bat ikusi zula ta /harea jun nahi zula dirua eskatzea ta azeri bat bilatu /eta esan tzion azeriak aber nahi zun berekin etorri ta /esan tzion baietz ta otso bat bilatu zun da /esan tzion otsuak aber nahi zun berekin etorri ta /esan tzion // baietz / ta ibai bat topatu zun da za-zakura sartu zun //ta gero erregiyak esan tzion eramateko oilotegira ta //azeriyai esan tzion (Helduak orriak pasatzen laguntzen dio)

Heldua: aber /etxoin e? //aber /oilotegira↑ /eta? /

ta azeriai esan zion ertetzeko /ta oilo danak uxatu ingo-in tzittun //ta geroe-esan tzuten zalditegira eramateko ta /otsuai irtetzeko esan tzion ta zaldi danak uxatu in zittun /ta gero [esan tzion]/

Heldua: [itxoi itxoi itxoin] /bi pasa dituzu ezta? /ea / (nahi gabe bi orrialde pasa dituenz batera, helduak laguntzen dio)

ta gero esan zion erregiak eramateko egur pilo baten gainea ta /sua emango ziotela ta /gero ibaiari esan tzion irtetzeko ta sua itzaldtu in tzan (xxxx= ta erre-gia) /ta kaztelua re bai /ta gero esan tzun erregiak zer nahi zun da /dirua /zakua dana beteta //ta gatzeluan tzeon diro dana eman tzion // ta /gero jun tzan Mattin Zaku bere herrira ta /(hasperena)

Heldua: Mattin Zaku bere herrira eta? ↑ Iker adi adi dago! /

[aztu] in naiz /

Heldua: [aber] /bien artean bukatuko dezute /ya bukaera politta emateko /aber / Mattin Zaku bere herrira iristen da /eta ↑ /aber /nun daude? /bere herrira nola iritsi da Mattin Zaku? /zerekin? / azeriak da otsuakin e bai /

Heldua: (barrez) eta Mattin Zaku ta ama?

poz pozik /

Heldua: poz pozik! /oso ondo:! /ya bukatu du ta / (txaloka)

² Transkripzioa, esaten den guztia esan bezala jasotzen ahalegintzen da, beti ere ortografiara hurreratzuz. Etenak (/) ikurrarekin adierazten dira; (//) eten luzeagoa da. Asko luzatzen denean segunduak adierazten dira (4"). Bestalde, (:) eta (::) ikurrek hitzaren luzapen laburragoa edo luzeagoa irudikatzen dute.

AM
8 urte

bazan behin Mattin Zaku izeneko /mutil txiki bat eta /e:n /oso pobriak zien /da esantzion amai / gazte- /entzun det handikan /gaztelu bat daola /han erregiana ta aberatsak diala /ta esantzion /hurrengo goizian jun /diru eskatzea /da bidian zijuala hurrengo goizian /azeri batekin intzun topo /ta esantzion azeriyak /nora zoaz Mattin Zaku /erregiaren gaztelura noa /zertara? /dirua eskatzera /nahi al duzu nirekin etorri? /esaten dio Mattin Zakuk /bai bai /eta ze /zakuan sartzen da /txof! //gero bidean dijoala /otso batekin egiten du topo /eta esaten dio /nora zoaz Mattin Zaku? /erregearen gaztelura noa / zertara? /dirua eskatzera /eta na- nahi al duzu nirekin etorri? /bai bai /da zakuan sartu zen txof! //gero /libai handi batekin egintzun topo /eta ezintzun zeharkatu /oso zabal eta /sakona baizen /esantzuen libaya sartu zakura! /eta zakuan sartu zen /gero /itxoin (aha- peka) (orria pasatzen du) /gero ate joka hasi zen /eta esantzuen /dirua behar dut! /dirua behar dut! /eta zaintzailleak aspertuta /erregearengana eramantzen /erregeak esantzuen /eraman ollategira //ollategian /esantzuen /Mattin Zakuk /azeria /atera! /eta ollo guztiak akabatu zituen // hurrengo goizian e e: / zaintzailleak etortzerakuan esan tzen /ala /ala /ezin liteke /eta erregearengana eramantzen /erregeak esan tzen /eraman zalditegira! //eta esantzuen Mattin Zakuk /otsoa /atera! /eta gero /otsoak zaldi guztiak akabatu zituen /hurrengo goizean /zaintzailleak etorri eta /Mattin Zaku horren lasai ikustean /esantzuen /ez ta posible! /erregearengana eramango dugu // eta esan tzen /eraman herriko plazara /eta erre sutan /da orduan /e:n sua eman tzion lasto guztiari /eta /en /gero esan tzen /libaya atera! /eta gaztelu guztia urpean sartu zen (orria pasatzea ahaztu zaio)

Heldua: pasa nahi bazu (x) lasai /

gero etxera joan zen /eta esan zion amak /esan tzion amari dirua lortu dut! / dirua lortu dut! /eta /gero /aberats eta zoriontsu bizi ziren

AM
11 urte

ba: ni Ander naiz ta Mattin Zakun ipuia kontaukoizuet /ba: bazan behin Mattin Zaku izeneko ume bat bere amakin bizi zala ta pobre pobriak zian /ta halako batian Mattin Zakui iruditu zitzaikon ke e: jun ber tzula e: erregian gaztelura dirua eskatzeraz /ta hurrengo egunian e: hasi zan erregian gaztelura juten eta bidian zijuala azeri batekin topatu zen / esan zion azeriak /nora zoaz Matti- Mattin Zaku? /ta e: esan zion Mattinek /gaztelura noa /zertara? /dirua eskatzeraz nahi duzu nirekin etorri? /bai bai /eta Mattin Zakuk bere zaku handian sartu zuen azeria //gero otsoarekin topatu zen /ta esan zion otsoak /e: nora zoaz Mattin Zaku? /e: erregearen gaztelura nahi duzu nirekin etorri? /ta bai bai /ta otsoa ere e: zaku handian sartu zuen //bidean zoala ibai luze eta zabal batekin e: topatu zen /eta ezin tzuen e: pasatu /eta ibaia ere e: zakuan sartzea bururatu zitzaion //halako batean e: iritsi zen gaztelura ta ate joka hasi zen /pum pum pum dirua nahi dut /eta e: guardiak etorri ziren eta esa- erregearena -gana eraman tzuten /e: erregeak esan zion alperrentzako dirurik ez dagoela /eta: oilotegira eramateko agindu zion /oilotegian oilo erraldoiak e: Mattin Zakuri harrapatu zioten eta e: azeria irtetzeko eskatu zuen /azeriak oilo danak akabatu zituen //hurrengo egunean joan ziren goardiak ikustera Mattin Zaku /eta: hantxe zeon lasai lasai eta erregearengana eraman zuten /erregeak e: zaldi basatiengana bidaltzeko agindu zion //zaldiek ikusita e otsoari deitu zion /otsoa! /eta otsoak zaldi basati danak akabatu zituen //erregeak herriko plazan erretzeko eskatu zuen /eta e: sua hartu zuenean ibaiari eskatu zion e: ateratzeko eta dana: e: /sua itxali zuen //erregeak etzekin ze egin eta galdetu zion Mattin Zakuri /zer nahi duzu Mattin Zaku? /nik dirua nahi dut sakuka bat bete diru eta dirua eman tzion /e: gero etxera joan tzen eta poz pozik /pozik eta aberats bizi izan ziren

2. Makroegituraren osaera eta eragina

Badakigu jakin ipuinaren egituraren osaera, hiru, bost, zazpi edo urrats gehiagotan analizatu izan dela (Labov & Waletzky 1976, Adam 1992). Ahozko kontasiao profesionaletan, bestalde, oso egitura ezberdinak eta anitzak ikusten dira (Diaz de Gereñu 2005). Horietako batzuk, derrigorrezkoak lirateke: hasierako egoera, gertaera sekuentzialak, eta azken jazoera. Beste batzuk, osteraz, hautazkoak: kokapena, helburua edo desoreka atala, konponbidea edo orekaldia, ebaluaketa(k), koda edo morala. Eskema boskoitza edota hirukoitza erabili ohi da sarrien.

Gure adibidean, urrats nagusi guztiak, 5 urterekin ez dira beti ez esplizituak ez denak aurkitzen, bai, ordea, 8 urterekin, eta batez ere 11 urterekin. AMren 5 urteko ipuinean, hasierako egoeran ia dena falta da; Mattin Zaku eta bere ama hor daude, baina aurkeztu ere ez dira egin, eta ez da ipuinaren arrazoa bera ere adierazten; zertarako joan behar du diru bila

pobreak direla esan ez badu? Jakintzat ematen da. Honekin zera esan nahi da: badela beti ere generoaren gaineko “ezagutza” bat, eta horrek berekin duela genero mailako balio baten berri izatea, bai ekoizleak eta bai hartzaileak. Horri esker ulertzen dira haur txikiek esaten dituzten ipuin asko. Izan ere, gordetako ezagutza horrek eragin zuzena du, besteak beste, erreferentzia zedarritzerakoan une oro, eta oro har, gaiaren garapenean eta interpretazioan. *Motibazio pragmatikoa* deituko diogu horri. Motibazio horren menpean “irakurri” behar dira zenbait balore mikrolinguistiko “oker”.

- (1) sutan ari zela enborrak eta juntatu eta sua eman ziola (EI5)
- (2) ta sua itzali itzaldu in tzan / ta gaztelua ere bai ta gero (AM5)
- (3) ta azeri bat bilatu / eta esan tzion azeriak aber nahi zun berekin etorri (AM5)

Hiru adibide horietan ikus daitekeenez informazio mikrolinguistikoa “okerra” (1), inkoherentea (2), edo anbigua (3) da, ez baitu zentzurik sutan dagoenari su emateak, gaztelua itzaltzeak edo azeriaren ahoan protagonista-ren hitzak jartzeak, baina horrela izan arren, entzuleak ez du ipuina ulertzeko arazorik izango. Horra hor zuzentze pragmatikoa, entzuleak egiten duena, eta interakzio sozio-diskurtsiboari zor zaiona.

8 urterekin (4) eduki berberari dagokion ekoizpena linguistikoki zuzena eta zentzu aldetik esplizitua da. Adin honetatik aurrera motibapen pragmatikoak indarra “galtzen” du eta baliabide mikrolinguistikoak baliatuta seinatzen da terminoen balio erreferentziala. Horra ume berak 8 urterekin (4) eta 11rekin (5) esaten duena:

- (4) eta bidian zijuala hurrengo goizean azeri batekin intzun topo ta esantzion an azeriyak nora zoaz Mattin Zaku / erregiaren gaztelura noa zertara? Dirua eskatzera / nahi al duzu nirekin etorri? esaten dio Mattin Zakuk / bai... bai / ze zakuan sartzen da / txof (AM8)
- (5) ta hurrengo egunian e: hasi zan erregian gaztelura jutun eta bidian zijuala azeri batekin topatu zen / esan zion azeriak / nora zoaz Mattin Mattin Zaku? / ta e: esan tzion Mattinek / gaztelura noa / zertara? / dirua eskatzera nahi duzu nirekin etorri? / bai bai / eta Mattin Zakuk bere zaku handian sartu zuen azeria (AM11).

3. Testuratze mailako garapenaren ezaugarriak

Konexioa eta kohesioa dira testuratze-mekanismo nagusiak, horien bitartez testuaren koherentzia tematikoa ziurtatzen da, alegia, testuaren edukien harilkatze egokirako artikulazio nagusiak markatzen dira (Larringan 1998: 66).

Alderdi honetan hiru azpisail hartuko ditugu kontuan: antolatzaileak, koordinazio eta subordinazio erlazioak, eta zuzeneko eta zeharkako berbal-dia. Hautatu ditugun hiru testuen arteko aldeak nabarmenak dira. Testuen antolakuntza nola aldatzen den ikusteko, erlazio logikoei eta baita ekintzen eta gertakarien hierarkizazioari ere begiratzen ahaleginduko gara. Adierazpen linguistikoak eta diskurtsiboak aztertuko ditugu.

3.1. Antolatzaileak, forma eta funtzio anitzak

Adinarekin batera, antolatzaileen ezberdintasun eta zehaztasunaren garapena nola ematen den ongi aztertu izan da hainbat ikerketetan (Schneuwly 1988, Akinçi & Jisa 2001, Lambert 2003, Vion & Colas 2004). Guk geuk ere erakutsi izan dugu artxikonektorearen (*eta (gero)*) erabilera pixkanaka gutxitzen dela, eta beste baliabide batzuk agertzen direla (Manterola *et al.* 2012).

5 urterekin gertaerak bat bestearen atzetik jartzen dira, gehiketa edo justaposizioa modu soilean lerrokatuz, eta hasierako *behin batean* kenduta *eta* artxikonektorearen lotura da ia baliabide bakarra. 8 urterekin gertakarien tematizazio finagoa adierazten duten beste antolatzaile batzuk ageri dira. Denboraz gain, zirkunstantziak ere ageri dira, eta kontaktaren konexioa ez ezik haren balio semantikoa ere tematizatzen dute: *bidian zijoala, hurrengo goizian*. Areago, corpuseko testu batzuetan *horren lasai ikustean* esaten denean, adibidez, ez da beste gertakari baten aurkezpen hutsa egiten, baizik eta egoeraren kontraesana adierazten, intriga eta tentsioa eragiten da: *zerbait egin behar da hemen, zer egingo/lesango du erregeak?* Alegia, testua elkarrreraginean egiteko gaitasuna ageri da nabarmen 8 urterekin. Kontua ez da gertakariak bat bestearen atzetik esatea, baizik eta entzulearen atenzioa, konplizitatea lortzea. Horretarako erabili behar dira logikoak diren erlazioak, baina baita semantikoki dramatizazioa eragiten duten elementuak ere. 11 urterekin episodio edo gertakariak destakatzeko aipatu ditugunen antzeko baliabideak ageri dira: *ta halako batian, hurrengo egunian, bidean zoala*. Desnibelazio lana da. Ekintzak, gertaerak eta beste zenbait elementu elkarri josteko bide ugariak baliatzen dituztela ikus daiteke. Gaiaren garapenerako, eta hemen kohesio lana ere ikus daiteke, egoerak edo zirkunstantziak tematizatzen dira: *ezkerraldera ekartzen da gaia eta hari buruz esaten da esan beharrekoa: iritsi zen gaztelura ta, eta hantxe zaldiak ikusita*. Askotan, gertakari ezberdinak lotzeko ez da antolatzailearik ageri. Mattin Zaku subjektu tematikoa denean ez da aipatzen, ezaguna delako. Zero anafora edo elipsia erabiliz gauzatzen da kohesioa hemen. Ordea, beste zirkunstantziak (*zaldiak ikusita*), edo subjektuak agertzen direnean (*azeriak, oilo erraldoiak, erregea...*) esaldiak elementu horrekin abiatzen dira, etenaren ondotik antolatzaile zehatzik erabili gabe. Fenomeno hau oso gutxi ageri da 11 urte arte.

Antolatzaileen kopurua, beraz, ez da derrigorrez adinarekin handitzen, dibertsifikatzen eta murrizten baizik.

3.2. Koordinazio eta subordinazio bidezko erlazioak

Gramatikan ongi aztertu izan diren esaldi-egitura hauek testuaren hurrenkeran erlazio batzuk gehitzea edo metatzea dakarte. Hedatze bidez egin ohi dira loturak. Beste batzuk, proiektzio gisa egin ohi dira. Hedatze bidezko erlazioa garbi ikusten da ipuinaren hasierari begiratuta:

- (6) Behin batean Mattin Zaku ies(=?) bere amari esan tzion / ba (AM5)
- (7) Bazan behin Mattin Zaku izeneko / mutil txiki bat eta / e:n / oso pobriak zien / da esantzion amai (AM8)
- (8) Ba: bazan behin Mattin Zaku izeneko ume bat bere amakin bizi zala ta pobre pobriak zian (AM11)

Testuaren garapena proiektzio bidezko harremanaren bitartez ere egin daiteke, (9), (10) eta (11) adibideetan ikusten den bezala. *Esan, iruditu, galdetu* eta beste “esan” aditzak (*verba dicendi*) erabiliz proiektzio bat egiten da helduko dena aurkeztu eta entzulea haren esperoan jarritz. Batzuetan perpaus subordinatuak ageri dira bigarren atal horretan, beste batzuetan ez.

- (9) ta azeri bat bilatu / eta esan tzion azeriak aber nahi zun berekin etorri ta / esan tzion baietz (4”) ta otso bat bilatu zun da / esan tzion otsuak aber nahi zun berekin etorri ta / esan tzion // baietz / ta (4”) ibai bat topatu zun da za-zakura sartu zun (AM5)
- (10) da esantzion amai / gazte- / entzun det handikan / gaztelu bat daola / han erregiana ta aberatsak diala / ta esantzion / hurrengo goizian jun / diru eskatzea (AM8)
- (11) ta halako batian Mattin Zukui iruditu zitzakon ke e: jun ber tzula : erregian gaztelura dirua eskatzea (AM11)

Koordinazio bidez egiten den alboratzea da nagusi 5 urterekin, baina (9) adibidean ikusten den bezala, subordinazioak ere agertzen dira adin horretan. 8 urterekin, bietarik azaltzen zaizkigu, eta 11 urterekin subordinazioak sarriago agertzen dira.

3.3. Zuzeneko eta zehar berbaldia

Elkarrizketak ugari ageri dira ipuin guztietan. Gure adibideko elkarrizketetan, zuzeneko berbaldia da adin guztietan gehien erabiltzen dena. Alabaina, zehar diskurtsoa ere hiru adinetan ageri da. (9) eta (10) adibideetan 5 eta 8 urteko zehar estiloko esapideak ikusi ditugu, eta (12) adibidean 11 urterekin beste haur batek ekoiztutako bat dugu.

- (12) Otsoarekin bilatu zen / otsoak ere berdina galdetu zion aber nora zijoan / Mattin Zakuk esan zion erregearena zijoala diru pixka bat eskatzera eta Mattin Zakuk galdetu zion ea berekin nahi zun joan / eta otsoak baietz esan zion (IA11)

Badakigu zuzeneko diskurtsoa batez ere adierazleari, hots, signifikanteari atxikitzen zaiola, signifikantea mantendu egiten baita; zehar diskurtsoan, berriz, esanahiari. Axola duena ez da, beraz, besteen hitzak errepikatzea, esanahia edo adierazia berformulatzea baizik.

Ipuinak erakusten digu zuzeneko nahiz zeharkako berbaldia biak erabil daitezkeela eta ez guke esango, adinarekin zehar estiloa gehiago agertzen bada ere, zuzenekoak bere balioa galtzen duenik ez eta zergatik eta noiz agertzen den forma bakoitza ere. Zuzeneko diskurtsoa beti ere “ikonikoa” da, besteen formulazioari atxikia, hots, bere horretako hitzei eta justaposizioari atxikia. Zeharkako berbaldiak, ostera, formulazio berria eta ekoizlearen arabera bultzatzen du. Subordinazio erlazioak eta birformulatze ahaleginak, beraz, nabarmen geratzen dira.

3.4. Aditz-kohesioaz bi hitz

Ipuinaren, eta bereziki ipuin idatzi tradizionalaren aditz-denbora lehen-aldia da, elkarrizketetako aditz formak salbu, jakina. AM subjektuak ere iragana erabili du 5, 8 eta 11 urterekin kontatu duen ipuinean. Halere (4) adibidean aditz kohesioaren urraketa bat ageri dela esan daiteke. Orainaldiaren agerri hauek, ordea, ahozko kontakizunetan, euskaraz maiz erabiltzen dira eta bere elkarreragin balioa (pragmatikoa) kontuan izanik ez litzateke urraketa bezala ikusiko.

4. Koherentzia pragmatikoa

Koherentzia terminoak, Bronckart-en (1996) ereduari jarraiki, testuaren generotasunari eta mintza-jardunaren helburu edo orientazio pragmatiko orokorrari egiten dio erreferentzia. Bestela esanda, alderdi pragmatikoari. Testu bat orientazio bateko edo besteko izan ohi da, hots, testualtasun edo generotasun bati eusten diona. Koherentzia pragmatikoak enuntziatioaren kontuan-hartzeak (ardura enuntziatiboa eta ahotsak) eta modalizazioa biltzen ditu (Bronckart 1996: 130-133; Larringan 1998: 66).

Koherentzia pragmatikoaren mekanismoak testuaren gauzatze linealarekiko independenteak edo beregainak dira, ez dira aurreko beste biak (makroegitura eta testualizazioa) bezalakoak. Ez dira sekuentzialak, konfigurazionalak baizik, hau da, alderdi guztietan eragiten dute, nolabait esateko, transbertsalak lirateke.

Tentsioa, intriga, suspensea... ipuinak bere bereak dituen ezaugarriak dira, eta efektu horiek sortzeko ez da nahikoa zer kontatu jakitea, nola kontatu ere garrantzizkoa da. Ezinbestekoak dira, beraz, tentsioa/lasaitasuna sortuko dituzten kontrasteak; entzulearen aditasuna eta intrigaren (korapiloaren) askaera ezagutzeko jakin-mina sorraraziko dituzten gertaerak edo ekintza multzoak... Eta hori, diskurtsoaren bidez egiten da.

Jarraian zirriborratuko dugu, labur bada ere, ipuinaren koherentziaren marko pragmatikoa. Bi multzo bereiziko ditugu: a) Ardura enuntziatiboa eta ahotsak, b) Modalizazioak.

4.1. Ardura enuntziatiboa eta ahotsak

Diskurtso orotan ahots bat baino gehiago ager daiteke, ekoizlearen ikuspegiarekin batera besteen ikuspegia ere ager baitaiteke. Ahotsek erakusten dute norena den edo nori esleitzen zaion esaten denaren edo enuntziatuaren ardura. Ipuinetan ere ahots desberdinak kudeatu behar izaten dira, narratzailearena, pertsonaiena... Analisirako ahots hauek hartuko ditugu kontuan:

- *Ahots neutroa*: enuntziatioaren instantzia orokorrari dagokiona, “esate”-aren ardura zuzenean beregain hartzen duena, hau da, narratzailearena.
- *Pertsonaien ahotsa*: eduki tematikoa osatzen duten ekintzak edo gertakarietan inplikaturik dauden pertsonaien ahotsak, gizakiak izan ala ez.
- *Gizartearen ahotsak*: ahots hauen arduradunek ez dute hartzen parte ipuinetan kontatzen diren gertakarietan, baina haien ahotsak testuan egiten diren aipamenen bitartez agertzen dira; giza taldeak, erakundeak izan daitezke. Edukiaren ebaluazioarekin lotuta egon ohi dira.

Ahots horiek modu zuzenean edo zeharka ager daitezke diskurtsibizaturata. (3) adibidean, esate baterako, inkoherentzia, berez, ahotsaren erabilera okerretik dator.

Rol-atribuzio okerrak agertzen dira, adibidez, azeriari eta otsoari Mattin Zakuri dagokion rola esleitzen zaionean. 8 eta 11 urterekin askoz zehaztasun handiagoa agertzen da (13) eta (14) adibideetan ongi ikusten den bezala.

- (13) da bidian zijuala hurrengo goizian / azeri batekin intzun topo / ta esantzion azeriyak / nora zoaz Mattin Zaku / erregiaren gaztelura noa / zertara? / dirua eskatzera / nahi al duzu nirekin etorri? / esaten dio Mattin Zakuk (AM8)
- (14) azeri batekin topatu zen / esan zion azeriak / nora zoaz Matti- Mattin Zaku? / ta e: esan tzion Mattinek / gaztelura noa / zertara? / dirua eskatzera nahi duzu nirekin etorri? (AM11)

Gure haurren adibidean, eduki tematikotik at geratzen diren ahots sozialak agertzen dira 11 urterekin:

(15) erregeak esan zion alperrentzako dirurik ez dagoela (AM11)

Espazioaren erregistro enuntziatiboarekin lotuta dauden ahots zehaztugabeak edo indeterminatuak (*entzun det*) ere ohikoagoak dira 8 urterekin, eta esapide horien dramatizazio balioa, mundu narratibo autonomoaren eraikuntza-balioa, oso handia da. 5 eta 8 urteko haurrak gauza dira eraikuntza horietara heltzeko.

(16) gaztelu haundi haundi bat ikusi zula ta (AM5)

(17) entzun det handikan / gaztelu bat daola (AM8)

4.2. Modalizazioa

Modalizazio deitzen dugun kategoriak alor asko besarkatzen ditu: aditz modalak, egoeraren edo gertakariaren balorazioak, apreziazio psikologikoak edo mentalak, tentsioa sortarazten duten egoeren aipamenak; adjektiboak bereziki baina aditz mota ezberdinak ere ezinbesteko bitartekoak dira. Horiek guztiak, eta esapideen ezartze modu bereziak erabili behar dira ipuinen helburuari, alegia denbora pasarako kontakizun erakargarria eta tentsioduna eraikitzeari begira. Ikus dezagun gure adibidean zer ageri den.

(18) ta (4") ibai bat topatu zun da za-zakura sartu zun (AM5)

(19) gero / ibai handi batekin egintzun topo / eta ezintzun zeharkatu / oso zabala eta / sakona baizen (AM8)

(20) bidean zoala ibai luze eta zabal batekin e: topatu zen / eta ezin tzuen e: pasatu / eta ibaia ere e: zakuan sartzea bururatu zitzaion (AM11)

Ipuinaren gertaldi hau alderatzen badugu, ikusten dugu 8 eta 11 urterekin 5 urterekin agertzen ez den tentsio-bideak eta aukerak agertzen direla: *bidean zihola, ibai handia, ezin zuen pasatu, oso zabala eta sakona, luze eta zabal batekin*. Adjektiboak modalizazio-baliabide ezagunak dira.

Pertsonaiaren harridura adierazteko balorazio-esapideak ere 8 urterekin garbi agertzen dira:

(21) ala, ala, ezin liteke [...] ez da posible (AM)

Aditz modalen alderdian adibide gutxi ageri da gure adibidean. (23) adibidean *behar dut* ageri da, eta errepikatua dagoenez indar gehitua izango luke.

(22) gero ate joka hasi zen / eta esantzuen / dirua behar dut! / dirua behar dut! (AM8)

Egoera berebean, 11 urterekin (24) *nahi dut* esaten da. *Nahi izan* aditza *behar izan* baino aditz modal neutroagoa izan daiteke. Hemen halere, esaldi osoa hartuta modalizazio aldetik aberastasun handia ikus daiteke: hasi antolatzailearekin eta egoera espazialaren zehaztearekin, *halako batean iritsi zen gaztelura*, segi onomatopeiak ematen dioten indarrarekin, eta bereziki, ondoren agertzen den ahots edo topiko sozialak *alperrentzako dirurik ez* ñabar-duraz betetako atala eskaintzen digula esan behar.

- (23) halako batean e: iritsi zen gaztelura ta ate joka hasi zen /pum pum pum dirua nahi dut /eta e: guardiak etorri ziren eta esa- erregearena -gana eraman tzuten /e: erregeak esan zion alperrentzako dirurik ez dagoela (AM11)

5 urterekin tentsioa edo dramatismoa adierazten laguntzen duten elementuak urriak agertzen dira, baina corpus osoa begiraturaz gero 5 urterekin ere badaude adibide aberatsak:

- (24) eta gero e-san zuen/ dirua nahi det! / eta dirua eman zion/ diru guztia esan zion / ahal zan diru dena nahi zula eta eman ein zion dirua dena nahi zuna (AP5)

Lexikoaren mailan, garapenaren adierazle diren aldaketak ikus daitezke aukeratzen den aditza dela eta: esan aditzak (*verba dicendi*) ugaritu egiten dira. 5 urterekin ia beti *esan* dena, gero *eskatu*, *erantzun*, *galdetu*... da. Norbaiten ikuspegia agerian jartzen duen aditza (*entzun det*), beste aditz bat izatera igarotzen da: *iruditu zitzaion* (*verba sentiendi*). 11 urterekin egoera mentala adierazten duten aditzak agertzen dira. Esate baterako, *etzekien zer egin*; aditz horrek egoera psikologiko eta mental baten atribuzioa erakusten du: aurre egiteko ez dela gauza aitortu, etsaiaren aurrean amore eman, aurre egiteari utzi...

Gainontzeko lexikoan ere antzematen da garapena: *hantxe zeon lasai*, *lasai* bezalako kalifikazioa; *zaldi basatiak* edo *oilo erraldoia* modukoak, hondatze-indarra nabarmentzen duen kalifikazioa derrigorrezkoa dute bere balio dramatikoak adierazteko.

Ibaia / ibai handia; *zakuan sartu zuen / bere zaku handian sartu zuen* bezalako modalitate apreziatiboak agertzen dira; bigarrenaren kasuan, gainera, bidebatezko determinazioa dago. 5 urteko umeek ez dute determinaziorik erabiltzen.

5. Zenbait ohar didaktiko

Aztertu ditugun hiru alderdien harira bilduko ditugu zenbait ohar didaktiko, beti ere, hasieran esandako lanaren helburu bikoitza, hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza, gogoan izanik.

Ipuinaren makroegitura kontuan hartuta, beraz, esan daiteke 5 urteko ekoizpena ia osorik ageri dela aztertzen ari garen kasuan. Hasieran falta den *bidaiaren* helburu esplizitua, edo ipuinak tentsioa izateko behar duen desorekaldia (Adam 1992) kenduz gero, gainerako elementu guztiak egon badaude. Hobekuntza ez letorke, beraz, edukian, argumentuan ahaztu diren elementuen gehiketarik, horien trataeratik baizik. Zer kontatu ez da arazoa nola kontatu baizik (Laribaille 1974).

Zentzu berean, didaktikariek (Nonon 2000, esate baterako) aipatu izan dutena ere gogoratzea komeni da: ipuinaren egitura landuz gero dena edo nagusia egina dagoela pentsatzea oso murrizta litzateke, ipuina hori baino zerbait gehiago baita (ikus Beloki & Manterola 2007 ere). Ipuinaren helburua solaskidearen arreta jaso eta hura liluratzea izanik, ez da eduki osoa esanda lortzen. Kontakizunak berezkoak dituen efektuak ere eragin behar dizkio edukiari. Eta ume batzuek asmatzen dute hori egiten (28); beraz, erakutsiz gero, 5 urteko haurrek ere asko egin dezakete.

- (25) Matxin Zaku bizi zan bere amarekin / baserri batean // pobe pobiak ziren / eta / Ma-txin Zaku ezaga- / ezago- oi! / ezagu-tu zuen gaztelu bat aberatsak aberatsak zien / gaztelu bat (IA5)

Lehendabiziko hiru adibideetan bezala, (25) adibide honetan ere mikro-linguistika mailan hainbat ezintasun ageri dira; halere, pertsonaia eta gertakari soilak baino zerbait gehiago kontaktzen da hemen: pobre-pobreak direla, gaztelu bat ezagutzen duela eta aberats-aberatsak direla, eta hara joan nahi duela bere zakuarekin. Ipuin honek badu tentsioa, intriga, nolabait etorriko denaren zain jartzeko aukera ematen duen elementurik (determinazioak, kalifikazioak, errepikapenak).

Testualizazio mailari dagokionez, koherentzia, kohesio eta konexio terminoen inguruan nahasmena handia da, eta aspaldi ahalegindu ginen hori argitzen (Larringan 1998); oinarrizko azalpen teoriko horiek ezinbestekoak dira eskuartean ditugun azterketa eta iradokizun didaktikoak ulertzeko, nahiz eta, gorago ikusi dugun bezala, oraingoan, forma linguistiko zehatzetara mugatu garen.

Ipuinak kontaktzen irakasteko orduan, *testu antolatzaile* edo konektore zerrendak erakustea ohiko ariketa bihurtu da. Antolatzaile asko eta ezberdinak erabilaraztea oso helburu arrunta da didaktika-aholkuen artean. Kontua halere, ez da ugaritasuna, egokitasuna baizik. Eta hori testuinguruan erabiliz ikasten da ez antolatzaile zerrendak buruz ikasiz eta irizpide ezberdinen arabera sailkatuz. Ipuina bere osotasunean hartu, idazteko edo ahoz kontatzeko egoera zein den kontuan izan, eta elkarreragin horrek eskatzen dituen antolatzaile forma ezberdinak eta haiek betetzen dituzten funtzioak zein diren ikusiz eta frogatuz ikasiko da behar bezala ekoizten.

Zenbait antolatzaile, izan ere, ez dira konexio-baliabide soilak, kohesio-lanak ere egiten dituzte, alegia gaia berreskuratu edota ondoren datorrena aurkezteko balio dezakete.

Ipuinetan, badakigu, denbora-antolatzaileak nagusi direla. Horien artean, esanguratsuak iruditzen zaizkigu, konektore zerrendetan apenas agertzen diren, denborazko menpeko esaldiak; gertakari berri baten aurkezpena, eta aurrekoarekiko lotura, alegia, antolakuntza, markatzen dutelako: *bidean zijoala, zaintzailea etortzerakoan*. Gure adibidean, 8 urte baino lehen ez dugu ikusi horrelakorik, baina horrek ez du esan nahi 5 urterekin ere hurrek forma horiek erabili ezin ditzaketarik. Ikusi bestela adin berarekin ekoiztutako (26) eta (27) adibideak:

(26) eta makila puntan zakatela eskuak lotuta sua eman tzioten (MA5)

(27) gero /ikusitunian ezin tzula pasa ibaia /ba zakura sartu zun (MM5)

Hemen ageri diren esapide antolatzaileak, nekez agertuko dira lehen aipatu ditugun konektore zerrendetan, baina funtzio hori hurrak ondo irudika dezake eta erabilera horiek oso egokiak dira ipuin bateko gertakarien indarra eta tentsioa markatzeko.

Elkarrizketetako *zeharkako* edo *zuzeneko berbaldiari* dagokionez, ikusi dugu 5 urterekin bietarikoak agertzen direla. Ez genuke bat bestearen aurretik baloratuko; eginkizunak agintzen du; esan bezala, bakoitzak bere balioa du; eta jakina, biak erabiltzen jakinda ipuinak kontatzeko orduan aukera aberatsagoa izango du ikasleak.

Hizkuntzaren irakaskuntzan perpaus subordinatuek leku berezia hartzen dute, beti ere, gramatika irizpide nagusia delarik. Ikusi dugu arestian menpeko perpausak funtzio garrantzitsuak betetzen dituztela ipuinaren kontaktan (elkarrizketetako zehar estiloa, denborazko perpausa-antolatzaileak...). Nola irakatsi, ordea, testuak behar dituen erabiltzen? Bestalde, beharrezkoa al da beti menpeko perpausak erabiltzea testu esanguratsua eta adierazkorra, ondo kontatutako ipuina ekoizteko? Gure adibidean, AMk 8 urterekin kontaktatzen duen ipuinean apenas ageri da menpeko esaldirik zenbait denborazko antolatzailearekin salbu, eta ipuinari ez zaio eduki aberastasunik, ez eta tentsio eta dramatikotasunik falta. Ohar didaktikoa garbia litzateke: menpeko perpausak interesgarriak eta baliotsuak dira, baina ez dira beti beharrezko. Garrantzitsuenak, halere, hauxe: nekez ikasiko dira erabiltzen behar den testuinguruan, esaldi isolatuetako ariketa formalen joko hutsean soilik lantzen badira.

Ahotsen kudeaketan adin arteko aldeak nahikoa argi agertu dira. 5 urtekoentzat ez da erraza ipuinean pertsonaia ezberdinei egin behar zaizkien atribuzioak beti zuzen egitea. Ikasle zaharragoek ere badituzte maila honetan zailtasunak kohesioarekin ere lotura dutenak. Beste lan batzuetan ere erakutsi

izan da 10 urte inguruko ikasleen narrazio idatzietan, nolako hutsegiteak egin daitezkeen ahotsen kudeaketan (Garcia-Azkoaga & Idiazabal 2003, Ocio 1998). Irakaskuntzari begira uste dugu, ipuinak lantzeko hain ohikoa den ulermen ariketetan, *nork zer egin du* galde-erantzunak bideratuz ezin zaiola hemen agertu den arazoari aurre egin. Ipuinetan ahots kudeaketa nola egin ikasteko orduan, ekoizpen autonomoak bideratu behar dira ahoz eta idatziz. Eta ekoizpen eginkizunetarako, egoera komunikatibo egokiak sortu behar dira, jakina.

Beste iradokizun didaktiko arrunt bat gogoratzea ere beharrezkoa dela uste dugu. Eta hau ahots kudeaketarako bezala beste edozein baliabide lantzeko. Edozein dela ere ikasi nahi den hizkuntza-erabilera edo testu-generoa, ikasleen adinera egokitzeko aitzakiarekin ezin dira ez-testuak erabili, hau da, edozer erabili. Benetako eta nahi bezain aberatsak diren ereduak jasotzea, ahoz eta idatziz, derrigorrezkoa da. Errepikapenari, kopiari, beldurrik ez zaio izan behar; ikaslearentzat beldurgarria dena, ezintasuna sortzen diona, eredu eza baita.

Modalizazioaren alorrean aztertu duguna, behar bada, eta besterik gabe, esaldi luzeago eta hiztegi aberatsagoaren eskakizun bezala irakur daiteke. Ikusi ditugun ñabardurak, ordea, (ahotsen kudeaketa egokiak, ahots sozial edo topikoek ipuinari ezartzen dizkioten balioak, egoeraren kalifikaziorako erabili behar diren zehaztasunak, tentsioa markatzeko agertu behar diren zailtasun-egoerak...) ipuina den generoari lotuta ikusi eta ikasi behar dira, testu-generoari lotuta alegia. Hiztegiak zeresan handia du aberastasuna markatzeko orduan, baina ipuin jakin batean behar diren hitzak ez dira derrigorrez beste baterako baliagarriak; hiztegia, lexikoa, testu barnean kokatuta ikasi behar da. Eskola-liburu askotan ageri diren hiztegi zerrendak, eta ohiko sinonimo eta antonimo ariketak apenas dute baliorik. Ipuinetako egoera zehatzetarako esamolde ezberdinak, aberatsak, eskura izatea, ordezkatzea, esatari (ahots) ezberdinen ahotan bere hitzak jartzen ikastea bai, baina komunikazio-egoerak eskatzen duen ekoizpenaren zerbitzuan. Gure ustez, ipuinen ulermena lantzeko, etxekoa eta beste aukera asko legoke; ekoizpena, aldiz, nekez landuko da eskolatik kanpo lanketa berezirik gabe.

Bibliografia

- ADAM, JEAN-MICHEL, 1992, *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- AKINÇI, MEHMET-ALI, 2001, *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München: Lincom.
- & JISA, HARRIET, 2001, “Développement de la narration en langue faible et forte: le cas des connecteurs”, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. <<http://aile.revues.org/document1431.html>>.

- ALMGREN, MARGARETA; BELOKI, LEIRE; IDIAZABAL, ITZIAR & MANTEROLA, IBON, 2008, "Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling". In P. SIEMUND & N. KINTANA (arg.), *Language Contact and Contact Languages* (HSM7). Hamburg: John Benjamins, 239-259.
- BAMBERG, MICHAEL-G., 1987, *The Acquisition of Narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BELOKI, LEIRE & MANTEROLA, IBON, 2007, "Ahozko ipuina haur-hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara". In I. IDIAZABAL & I. GARCIA-AZKOAGA (arg.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbo: UPV/EHU. <www.testubiltegia.ehu.eus>.
- BERMAN, RUTH & SLOBIN, DAN-ISAAC, 1994, *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, JEAN-PAUL, 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interaccionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé. [Itzulp.: *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 2004].
- DE WECK, GENEVIÈVE, 1991, *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- DIAZ DE GEREÑU, LEIRE, 2005, "Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera", *Ikastaria* 14, 31-42.
- GARCIA-AZKOAGA, INES M. & IDIAZABAL, ITZIAR, 2003, "La cohesión nominale dans les narrations d'écoliers bilingües basque-espagnols". *Lidil* 27, 75-87.
- ; ——— & LARRINGAN, LUIS-M^a, 2009, "Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo". *Revista de Estudios/Linguísticos Linguistic Studies* 3, 211-226.
- LAMBERT, M., 2003, "Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du Français". *Marges linguistiques* 5, 106-121.
- LARIBAILLE, P., 1974, "L'analyse (morpho)logique du récit". *Poétique* 19, 368-388.
- LARRINGAN, LUIS M^a, 1998, "Testuen analisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean". In I. IDIAZABAL & L.M. LARRINGAN, (arg.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: Testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz: UPV/EHU & Arabako Foru Aldundia, 47-95.
- LABOV, WILLIAM & WALETZKY, JOSHUA, 1967, "Narrative analysis: oral versions of personal experiences". In J. HELM (arg.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 12-44.
- MANTEROLA, IBON, 2011, *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. UPV/EHUko doktorego tesia. <http://www.argitalpenak.ehu.eus/p291-content/eu/contenidos/informacion/se_indice_tescspdf/eu_tescspdf/adjuntos/IBON%20MANTEROLA.pdf>.
- ; ALMGREN, MARGARETA & IDIAZABAL, ITZIAR, 2012, "L'usage de connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols". In R. DELAMOTTE-LEGRAND & M.A. AKINÇI (arg.), *Récits d'enfants:*

- Developpement, genre, contexte*. Collection Dyalang, Rouen: Presses Universitaires de Rouen et de l'Havre, 329-352.
- NONNON, ELIZABETH, 2000, "Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit". *Repères* 21, 23-52.
- OICIO, BEGOÑA, 1998, "Haurren narrazio-testuetatik bildua". In I. IDIAZABAL & L.M. LARRINGAN (arg.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: Testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz: UPV/EHU & Arabako Foru Aldundia, 105-118.
- QUASTHOFF, Utta-M., 1997, "An Interactive Approach to Narrative Development". In M. BAMBERG (arg.), *Narrative Development: Six Approaches*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 51-83.
- ROSAT, MARIE-CLAUDE, 1998, "Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences orales". *Travaux neuchâtelois de linguistique* 29, 29-47.
- SCHNEUWLY, BERNARD, 1988, *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé.
- SERRA, MIKEL; SERRAT, ELISABET; SOLÉ, ROSA; BEL, AURORA & APARICI, MELINA, 2000, *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SHIRO, MARTHA, 2003, "Genre and evaluation in narrative development", *Journal of Child Language* 30, 165-195.
- SOLÉ, M^a-ROSA & RUÉ, JOAN, 1998, "La construcción de la narración: aspectos morfosintácticos y psicológicos". *II Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*. Barcelona.
- VION, MONIQUE & COLAS, ANNIE, 2005, "On the use of the connective 'and' in oral narration: a study of French-speaking elementary school children". *Journal of Child Language* 31, 399-419.