



2009
54, 2-1. zatia

EUSKERA 2009
54, 2-1. zatia

Euskaltzaindiaren lan eta agiriak
Trabajos y actas de la Real Academia de la Lengua Vasca
Travaux et actes de l'Académie de la Langue Basque
Work and Proceedings of the Royal Academy of the Basque Language

Ikasteredu elebidunak eta euskararen
azterketan (iker)molde berriak
ITZIAR IDIAZABAL ETA ANDONI BARREÑA (ARG.)

Ikasteredu elebidunak eta euskararen
azterketan (iker)molde berriak
ITZIAR IDIAZABAL ETA ANDONI BARREÑA (ARG.)

EUSKERA



ISSN 0210156-4
9 770210 156002 54
10,00 €



Euskera 2009, 54, 2-1. zatia, 449 - 924, Bilbo. ISSN 0210-1564

E U S K E R A

GAI BEREZIA

**Ikasteredu elebidunak eta euskararen
azterketan (iker)molde berriak**

Itziar IDIAZABAL eta Andoni BARREÑA (arg.)



2009

54, 2-1.zatia

BILBO

ISSN 0210-1564



EUSKALTZAINDIA

EUSKERA AGERKARIA

Plaza Barria, 15. 48005 Bilbo

Telefonoa: 94 415 81 55 • Faxa: 94 415 81 44

e.posta: info@euskaltzaindia.net • web gunea: www.euskaltzaindia.net

Aldizkari hau beste agerkariekin trukutzen da
Esta revista admite el intercambio con otras publicaciones
Cette revue s'échange avec d'autres publications
This journal can be exchanged for others by agreement

© EUSKALTZAINDIA / R.A.L.V. / A.L.B.

Eskubide guztiak jabedunak dira. Ez da zilegi liburuki hau osorik edo zatika kopiatzea, ez sistema informatikoekin beronen edukia biltzea, ez inongo sistema elektronikoko edo mekanikoko, fotokimikoko, elektropoptikoko, fotokopiaz, erregistratuz edo beste bitartekoz berau transmititzea, aipamenetarako izan ezik, argitaratzailearen edo *copyright*aren jabearen alde aurreko eta idatzizko baimenik gabe.

ISSN 0210-1564

Lege Gordailua: BI-1244-58

Diseinua: www.ikeder.es

Preinpresioa: Composiciones Rali, S.A.

Particular de Costa, 8-10. 48010 Bilbo

Inprimategia: Baster, Talleres Gráficos, S.L.L.

Pol. Atxukarro, 2, 48480 Arrigorriaga (Bizkaia)

Euskera Euskaltzaindiaren agerkari ofiziala da, 1920. urtetik argitaratzen dena. Urtean hiru zenbaki argitaratzen ditu, lehena eta hirugarrena, Euskaltzaindiaren lana eta bitzta akademikoa biltzen dituztenak (sarrera-hitzaldiak, hizkuntza-arauak, jardunaldiak...), eta bigarrena, Akademiaren lan esparruetako ikerketa-artikulu originalak, liburu-aipamenak eta antzekoak jasotzen dituena.

Euskerako artikuluak banan-banan katalogatzen eta indexatzen dira *Azkue Bibliotekaren* katalogoan (<http://www.euskaltzaindia.net/azkue>) eta erakundearen web guneko bilatzaile berezi batean (<http://www.euskaltzaindia.net/euskera>), aldi berean formatu digitalean eskainiz. Orobat, *Inguma* (<http://www.inguma.org>) eta *Dialnet* (<http://dialnet.unirioja.es/>) datu baseetan jasotzen dira.

La revista **Euskera** es el órgano oficial de la Real Academia de la Lengua Vasca / Euskaltzaindia y se publica desde 1920. Publica tres números al año, de los cuales el primero y el tercero recogen los trabajos y actos académicos de Euskaltzaindia (discursos de ingreso, normas lingüísticas, coloquios...), mientras que el segundo se dedica a publicar artículos de investigación originales en los varios ámbitos de trabajo de la Academia, reseñas de libros y similares.

Los artículos de *Euskera* son catalogados e indexados en el catálogo de *Azkue Biblioteka*, la biblioteca de la Real Academia de la Academia de la Lengua Vasca (<http://www.euskaltzaindia.net/azkue>) así como en un buscador específico disponible en su página web : (<http://www.euskaltzaindia.net/euskera>) donde además se ofrecen en formato digital. Asimismo se recogen en las bases de datos *Inguma* (<http://www.inguma.org>) y *Dialnet* (<http://dialnet.unirioja.es/>).

La revue **Euskera** est la publication officielle de l'Académie de la langue basque / Euskaltzaindia, Elle paraît depuis 1920. Trois numéros sont publiés par an, dont le premier et le troisième rassemblent les travaux et activités académiques d'Euskaltzaindia (discours d'intronisation, normes linguistiques, colloques, etc.), tandis que dans le deuxième sont publiés des articles originaux de recherche portant sur l'un des différents domaines de travail de l'Académie, comptes rendus de livres et autres publications.

Chaque article d'*Euskera* est répertorié et indexé dans le catalogue de la *Bibliothèque Azkue*, la bibliothèque de l'Académie de la langue basque (<http://www.euskaltzaindia.net/azkue>) ainsi que dans un moteur de recherche spécifique disponible sur son site Web : (<http://www.euskaltzaindia.net/euskera>), où ils sont également proposés au format numérique. Par ailleurs, ils sont enregistrés dans les bases de données *Inguma* (<http://www.inguma.org>) et *Dialnet* (<http://dialnet.unirioja.es/>).

Euskera is the official journal of the Royal Academy of the Basque Language/Euskaltzaindia and has been published since 1920. Issues are published three times a year: the first and third contain the work and academic activity of Euskaltzaindia (induction speeches, language rules, symposia...), while the second is dedicated to publishing original research articles in the various areas of the Academy's work, book reviews and the like.

Euskera articles are catalogued and indexed in the Royal Academy of the Basque Language's *Azkue Library*, (<http://www.euskaltzaindia.net/azkue>) as well as on a specific search engine available on its website (<http://www.euskaltzaindia.net/euskera>), where they are also provided in digital format. They are also held on the *Inguma* (<http://www.inguma.org>) and *Dialnet* (http://dialnet.unirioja.es) databases.

EUSKALTZAINDIA

EUSKERA AGERKARIA



IDAZKETA KONTSEILUA

Zuzendaria: ANDRES URRUTIA BADIOLA. Euskaltzaindia. Bilbo

Idazkari akademikoa: ANA TOLEDO. Euskaltzaindia. Donostia

Idazkari teknikoa: RICARDO BADIOLA. Euskaltzaindia. Bilbo

ADOLFO AREJITA.

Deustuko Unibertsitatea. Bilbo

JEAN-BAPTISTE COYOS.

Iker (C.N.R.S., Bordele 3, UPPA). Baiona

JOSEBA ANDONI LAKARRA.

Euskal Herriko Unibertsitatea. Gasteiz

ANDONI SAGARNA.

Euskaltzaindia. Donostia

PATXI SALABERRI.

Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Iruñea

MIKEL ZALBIDE.

Eusko Jaurlaritzza, Hezkuntza Saila. Gasteiz

AHOLKU BATZORDEA

MIREN AZKARATE

Euskaltzaindia. Donostia

JOXE AZURMENDI

Euskal Herriko Unibertsitatea. Donostia

XARLES BIDEGAIN

Paueko eta Aturri herrialdeetako Unibertsitatea. Baiona

JOSU K. BIJUESCA

Deustuko Unibertsitatea. Bilbo

GIDOR BILBAO

Euskal Herriko Unibertsitatea. Gasteiz

IÑAKI CAMINO

Euskal Herriko Unibertsitatea. Gasteiz

ANA ETXAIDE

Nafarroako Unibertsitatea. Iruñea

JOSE RAMON ETXEBARRIA

Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbo

MAITE ETXENIKE

Universitat de València. Valentzia

PATXI GOENAGA

Euskaltzaindia. Gasteiz

RICARDO GOMEZ

Euskal Herriko Unibertsitatea. Gasteiz

MANUEL GONZALEZ

Real Academia Galega. Coruña

JEAN HARITXELHAR

Bordeleko Michel de Montaigne Unibertsitatea. Baiona

ITZIAR IDIAZABAL

Euskal Herriko Unibertsitatea. Gasteiz

JOSEBA INTXAUSTI

Euskaltzaindia. Donostia

IÑAKI IRAZABALBEITIA

Elhuyar Fundazioa. Usurbil

JAZINTO ITURBE

Euskal Herriko Unibertsitatea. Leioa

JABIER KALTZAKORTA

Deustuko Unibertsitatea. Bilbo

ALBERTO LOIZATE

Basurtuko Ospitalea. Bilbo

JUAN MADARIAGA

Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Iruñea

JOAN MARTÍ

Institut d'Estudis Catalans, Secció Filològica.artzelona

ENEKO OREGI

Eusko Jaurlaritzza. IZOko burua. Gasteiz

JON ORTIZ DE URBINA

Deustuko Unibertsitatea. Bilbo

ROSA MIREN PAGOLA

Deustuko Unibertsitatea. Bilbo

JOSE ANTONIO PASCUAL

Real Academia Española. Madril

TXOMIN PEILLEN

Euskaltzaindia. Baiona

IBON SARASOLA

Euskaltzaindia. Donostia

JOAN MARI TORREALDAI

Euskaltzaindia. Donostia

MIRIAM URKIA

UZEI. Donostia

JUAN JOSE ZUBIRI

Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Iruñea

Batzorde teknikoa: JON ARTZA eta PRUDEN GARTZIA (Euskaltzaindia. Bilbo).

E U S K E R A

AURKIBIDEA

[455-462] *Sarrera*

IDIAZABAL, Itziar. BARREÑA, Andoni

IKERKETAK:

[463-504] *Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen*

irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa

IDIAZABAL, Itziar. MANTEROLA, Ibon

[505-539] *Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza*

LARRINGAN, Luis Maria

[541-677] *Gelako interakzioa: irakasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko ekoizpena. Jolas arauen azalpena Lehen Hezkuntzako ikasleen eskutik*

SAINZ, Matilde. GARRO, Eneritz. OZAETA, Arantza

PEREZ, Karmele. EGIZABAL, Diego

[579-602] *Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak*

euskarazko hizkuntza-ereduetan?

AMORRORTU, Estibaliz. ORTEGA, Ane

[603-638] *Lehenengo hitzak eta morfologia-markak haur euskaldunengan: elebarraren eta elebidunengan*

BARREÑA, Andoni. GARCIA, Iñaki

- [639-681] *Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan*
EZEIZABARRENA, Marijose. MANTEROLA, Ibon. BELOKI, Leire
- [683-721] *Euskararen irakaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean*
ALMGREN, Margareta. IDIAZABAL, Itziar. MANTEROLA, Ibon
- [723-770] *Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitara: kohesio mekanismoek esaten digutena*
GARCIA-AZKONAGA, Ines. DIAZ DE GEREÑU, Leire
- [771-809] *Errepikapen lexikoak ahozko modalitatearen koherentzia sintaktikoaren ikuspegitik aztergai*
ALEGRIA, Alaitz
- [811-842] *Kortesiaren azterketa euskarazko bi debateetan*
ZABALA, Josune
- [843-883] *'Omen' en zalantzak argitu nahian*
ZUBELDIA, Larraitz

LIBURU-AIPAMENAK:

- [885-888] Genee, I. eta Hinrichs, J. P. (ed.)
C.C. Uhlenbeck (1866-1951): a linguist revisited
GARTZIA, Pruden
- [889-894] Soskice, J.
The sisters of Sinai: how two lady adventurers discovered the Lost Gospels
GARTZIA, Pruden
- [895-901] Fishman J.
Do not Leave Your Language Alone
URRUTIA, Andres

Irakasteredu elebidunetan eta euskararen azterketan (iker)molde berriak

Sarrera

IDIAZABAL, Itziar
Euskal Herriko Unibertsitatea

BARREÑA, Andoni
Universidad de Salamanca

Liburu honen helburua izenburuak berak adierazi nahi du. Euskarari buruz eta haren ikas/irakas prozesuaren inguruan egiten den ikerkuntza jasotzea da asmoa, euskararen irakaskuntzan aurrerapauso kualitatiboa eragiteko.

Euskal Herrian indarrean dauden irakastereduak oso egoera zailean sortu ziren, eta gizartearen eta gobernuaren ahalegin handia behar izan dute aurrera egiteko. Abiatu zirenean, zein 1983an lehenengo aldiz legearen babesa lortu zutenean, ezer gutxi genekien hurrek euskaraz zer egiteko (esateko) gauza ziren. Ez genekien, ezta ere, eskolan ikasi behar zen euskara hori zer zen, zer nolako ezaugarriak zituen. Gainera, irakaskuntzan hizkuntza idatziak lehentasuna izan du urteetan, ahozkoaren gainetik.

Bestalde, bi hizkuntzekin lan egitera behartuta geunden. Hego Euskal Herrian, gaztelaniaren eskolatze-eredua ezagutzen genuen, eta Iparraldean, berriz, frantsesarena. Biak eredu elebakarrak. Eredu elebidunak garatzea, beraz, oso gauza berria izan zen denentzat: irakatsi behar zuten irakasleentzat eta kudeaketaren ardura zuten gobernuko eta gainerako arduradunentzat. Gurasoentzat ere zalantza handiak ageri ziren. Ekinaren ekinez gauza asko ikasten da, eta gurean ere, poliki-poliki gauzak bideratzen joan dira, batzuetan hobeto eta beste batzuetan ez hain ondo, baina helburua galdu gabe denon ahaleginarekin aurrera egin dela esan daiteke.

Garbi dago nahi den guztia ez dela lortu, eskolatik irtetzen diren ikasle guztiak ez dute ahozko euskara menderatzen, edo ez dute euskara era naturalean erabiltzen; eta ez A eredukoak bakarrik, beste eruedetako ikasleek ere arazoak izaten dituzte eta.

Halere, ereduak aukeran izatea gauza ona izan da euskarazko irakaskuntzarentzat, aurrera egiteko emankorra izan dela garbi baitago. Aukera horri esker, azkeneko urteetan asko hedatu dira helburutzat ikasleak elebidun bihurtzea duten ereduak. Nafarroan, esaterako, 2009an hiru urteko haurren %29,3 aurrematrikulatu dute D ereduan (Berria, 2009-03-29); EAEn Haur Hezkuntzako haurren %95 ari da D edo B ereduan urte berean (www.eustat.es). Honek zer-bait adierazi nahi du.

Hogeita hamar urte, ereduak abian jarri zirenetik, nolana ere, ez dira alferrik joan, eta gure ustez, legeen aldaketa baino (ikus Coll eta Martin, 2006)¹ lan eraginkorragoa izan daiteke irakaskuntzaren muina den hizkuntz(ar)en didaktikan ikerketa areagotzea. Edozein didaktika hiru ardatzen inguruko jokoa bezala ulertzen da: ikasgaia, ikaslea eta irakaslea. Gure kasuan, ikasgaia euskara izango da nagusiki, nahiz beste hizkuntzekin batera landu beharko den. Euskara ukipenean beraz, maila indibidualean eta gizarte mailan; euskara egoera gutxituan eta ez nahikoa normalizatuan, askotan bigarren hizkuntza bezala eta gizartean balio eskasagoa duen egoeran. Eta guzti horren abstrakzioa ezin da egin euskara ikasgai bezala irudikatzen eta programatzen denean. Bigarren ardatza, ikasleak; batzuk etxetik euskaldunak dira, beste askoz gehiago, ostera, etxetik erdaldunak dira, %74,1 2001an, esaterako (www.eustat.es). Ikasle guzti horiek dira gure eskolaren populazioa. Hemen ere ikaslearen ikuspuntua, abiapuntua, oso da kontuan hartzekoa. Hirugarrenik, irakasleak dauzkagu. Oso da garrantzitsua euskaldundu diren irakasleen kopurua (euskararen agidunak %80 edo gehiago omen dira gure hezkuntza sisteman, 1976an %5a ere ez zirenean, Zalbide, 2007²). Eta aurrerapauso hori ezin da gutxietsi. Izugarritzko ahalegina egin dute irakasleek, eta gure ustez ahalegin hori, onartua izan den heinean, irakaskuntza guztiarentzat izan da hobekuntza. Elebidun edo eleanitz nahi diren ikasleentzat ez dago eredu hobeagorik (edo beste ereduak ez dute balio) irakasle elebidun eta eleanitzak baino.

Baina liburu honetan, jakina, ez da guzti hori aztertzen. Guzti horrekin du zerikusia, baina ikerketa jakin batzuen arrastoan ibili gara, eta hemen aurkeztu nahi duguna ikerketa horietatik ateratako ekarpenak dira.

Hiru multzotan bildu ditugu ikerlanak. Lehenengoan irakasteredu elebidunak irakas-sistema bezala hartuz, haien oinarri pedagogikoak, linguistikoak,

¹ COLL, C. & MARTIN, E. 2006, «Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne», in F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz, arg., *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck, 205-231.

² ZALBIDE, M. 2007, «Euskararen legeak hogeita bost urte eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa», in *Euskera* LII, 3, 1283-1517.

didaktikoak eta soziolinguistikoak bildu ditugu. Bigarren multzoan, haur elebidunek euskaraz, txiki txikitatik hasi eta eskolako lehen mailetara iritsi bitartean nolako garapena erakusten duten aztertuko da, etxetik euskaldun (euskara H1) eta etxetik erdaldun (euskara H2) diren haur taldeak bereiziz. Azken multzoan euskararen, eta nagusiki ahozko jardun ezberdinei loturiko lau ikerketen emaitzak aurkezten dira.

Lehenengo atalean, eta hurrenez hurren, lehenengo lana, Idiazabal eta Manterolarena da: *Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza integratua: kontzeptuen berrikusketa*. Euskal Herriko irakasteredu elebidunen, eta hizkuntzen irakaskuntza bateratuaren gaineko gogoeta eta haien zedarripenean erabiltzen diren kontzeptu nagusien berrikusketa egin nahi izan da. Aldi berean, ikerketa zehatzetatik ateratako zenbait adibide ere aurkezten da.

Bigarren lana hizkuntzalaritzatik egindako ekarpena da. Larringanek *Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza* deituriko lanean testua eta testu-generoa aztertzen ditu, kontzeptu horien erabilera okerrak ikustarazi, eta horiek ondo kudeatzeak irakaskuntzarako duen garrantzia azpimarratzen du. Izan ere, hizkuntzaren didaktikan sartu berria ez da testua eta testu-generoaren kontzeptua, baina haien erabilera okerrak arriskuak ditu irakaskuntzarentzat. Are gehiago, euskararen irakaskuntzan handiagotu egiten dira arriskuak, beste hizkuntzen kasuan baino askoz gehiago jokatzen baita eskolan.

Sainz, Garro, Ozaeta, Perez eta Egizabalen taldeak *Gelako interakzioa: irakasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko ekoizpena*. *Jolas arauen azalpena lehen hezkuntzako ikasleen eskutik* lana aurkezten digute, eta bertan sekuentzia didaktiko baten emaitzak aztertzen dituzte. Hain zuzen ere, edukien bitartez egiten den euskararen irakaskuntzan erabilitako baliabide didaktiko zehatz bat izan da aztergaia. Gelan ikasle-irakasle arteko interakzioa kontuan izanik, eta Ingurunearen Ezagutza arloari dagozkion hainbat edukiren haritik, prozesuen azalpenen gaineko ahozko testuak landu dira euskaraz. Egoera honetan bildutako datuen azterketa da aurkezten dena.

Lehenengo ataleko laugarren lanean, *Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan?*, Amorrortuk eta Ortegak euskarari buruzko jarreraren ikerketa baten datuak ekartzen dizkigute (Amorrortu *et al.*, 2009). Hain zuzen ere, guraso erdaldunek euren seme-alabak euskaraz eskolatzeko dituzten arrazoiak arakutzen dituen lana. Esan beharrik ez dago, gurea bezalako hizkuntza ukipen egoera batean, eta bereziki hizkuntza gutxituari dagokionean, jarrerak oso garrantzitsuak direla haren irakaskuntzak arrakasta izan dezan. Orain arteko datuek erakutsi dute, oro har adostasuna dagoela haur guztiek euskara ikas dezaten, etxetik euskaldun izan nahiz ez izan.

Bigarren atalean haur elebidunen hizkuntza gaitasunak arakutzen dituzten hiru lan bildu dira. Bi ikerketa nagusitik eratorritako lanak. Lehenengoa, *Lehenengo hitzak eta morfologia-markak haur euskaldunengan: elebakarregan eta elebidunengan*. Barreña eta Garciarena da, eta bertan azken hamar urtetan ikerlari hauek eta bere taldeak *Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda* berezi baten euskarara egokitze lanetan dihardute, nazioarteko talde zabal batekin batera (ikus Barreña *et al.*, 2008³). Ikerketa horretatik oso haur gazteen hizkuntza ezaugarriak ekartzen dira, eta lan honetan, lehenengo hitzen ezaugarri morfologikoen haritik euskara H1 edota H2 duten haurren hizkuntza garapena azaltzeko aurrerapauso esanguratsua dugu eskuartean. Aipatu zerrenda (Barreña *et al.*, 2008) oso da baliabide emankorra haurren hizkuntza garapenaren jarraipena egin ahal izateko, eta bereziki arazorik dagoen aurreikusteko. Euskararen jabe-kuntza lanen barruan aplikazio profesional handia duen bitartekoa, dudarik gabe, eta liburu honetara ekartzen den informazioa bereziki esanguratsua eskolan, edo haurtzaindegietan ari diren profesional ezberdinentzat.

Hurrengo lana *Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaketetan*, Ezeizabarrena, Manterola eta Beloki egileen eskutik datorkigu, eta ikerketa zabal bateko datuen beste arakatze bat

³ BARREÑA, A., GARCÍA, I., EZEIZABARRENA, M., ALMGREN, M., ARRATIBEL, N., OLANO, I., BARNES, J., PETUYA, A. eta COLINA, A. 2008, *MacArthur-Bates komunikazio garapena neurtzeko zerrenda. Euskarara egokitua. Erabiltzaileentzako gida eta eskuliburu teknikoa*, UEU, Bilbo.

eskeintzen zaigu. Lan honek euskal ikasteredu zabalduena eta bereziena den D ereduko 5 urteko haurren ipuinak aztertzen ditu, bi talderen eskutik: bat etxetik eta giro aldetik euskalduna dena (euskara H1, beraz) eta bestea berriz etxe eta giroari dagokionez erdalduna (euskara, H2). Euskal gramatiketan eta haur hizkuntzaren azterketan ohikoenak diren ezaugarriak aztertzen dira bertan: adizkiak eta gramatika kasuak. Bi taldeen arteko antzekotasunak eta berezitasunak ikusteko aukera paregabea ematen digu lan honek.

Atal honetako azken lana, berriz, *Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean*, Almgren, Idiazabal eta Manterolarena da. Aurreko lanaren ikerketa berean oinarritzen da, baina oraingoan, eskolako Lehen Heziketan gertatzen den garapena behatu nahi da, eta bestalde, ipuinez osatutako corpusa beste ikerbide batetik aztertzen da. Gramatikaren ohiko elementuak begiratu beharrean, testuaren eta diskurtsoaren garapena behatzen da oraingoan. Izan ere, hitz egiten ikastea testuak erabiltzen ikastea da, eta gorago esan den bezala, testua da hizkuntzaren erakuts programa guztietan erreferente edo ardatza. Hemen ere bi ikasle taldeen (H1 eta H2) emaitzak parekatzen dira eta bietan oso garapen handia ikustearekin batera, berezitasun batzuk aurkitzen dira, baina uste baino txikiagoak.

Hirugarren atalean euskal hizkuntzalaritzatik datozen lau lan bildu dira. Lehenengo hirurak ahozko euskarari lotuak, laugarrena berriz, *omen* partikulari dagokionez, ahozkoari nahiz idatzizkoari lotu daiteke. Lehenengoa, Garcia Azkoaga eta Diaz de Gereñurena da: *Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitara: kohesio mekanismoek esaten digutena*. Izenburuak dion bezala, ahozko ipuingintza edo narratibotasuna aztertzen da bertan, baina azterbide zehatz bat erabiliz; hain zuzen ere, interakzionismoaren bidetik. Euskal ipuin kontalarien hainbat saio bildu ondoren haien azterketatik abiatzen da lan honen atzean dagoen ikerketa. Ahozko berezia den ipuin kontularitza oso emankorra izan daiteke behar bezala aztertuz gero hizkuntzalaritzarako bezala, euskararen didaktikarako ere.

Alegriaren eskutik dator atal honetako bigarren lana: *Errepikapen lexikoen fenomeno ahozko modalitatearen koherentzia sintaktikoaren ikuspegitik aztergai*.

Azterketa honetako corpusa, alegia datu enpirikoak, ahozko solas arruntetan jasotakoa da. Grabatzen ari zaienik ere ez dakite solas hauetako ekoizleek. Gure artean oso gutxi estudiatutako kontua da horrelako materiala, eta hemengo azterketa gaia, errepikapen lexikoa, alegia, oso da esanguratsua ahozkoaren eta bereziki euskarazko ahozkoaren ezaugarriak ezagutzeko.

Zabalak, berriz, *Kortesiaren azterketa euskarazko bi debatetan* lana aurkezten digu. Oraingoan ere ahozko testuak ditugu aztergai, baina kasu honetan debeteak, testu formalak beraz, jendaurrekoak. Aurreko lanean ez bezala, deba-teetan, esaten denari eta esateko moduari arreta gehiago jartzea eskatzen da ahozko testu hauetan. Kortesia adierazteko formak bereziak dira hizkuntza ba-koitzean, eta testu generoaren arabera ere alda daitezke. Lan honetan, irratian edota telebistan emandako debate batzuetatik abiatuz, gazteak eta adinekoak nolako kortesia baliabideak erabiltzen dituzten aztertzen da, eta garbi geratzen da oso baliabide ezberdinak direla batzuk eta besteak erabiltzen dituztenak.

Azken lanari 'Omen'en *zalantzak argitu nahian* izenburua jarri dio bere egile den Zubeldia ikertzaileak. Partikula honen azterketan ez dago adostasunik eta lan honek ikusbide berriak dakartza *omen* osagaiaren izaera hobeto ezagutze al-dera. Horretarako, orain arteko gramatika eta hiztegiek esandako gauza batzuk baztertu eta beste batzuk zehazten ditu ikertzaileak. Egungo semantika eta prag-matikako bereizketa nagusiak hartu ditu oinarri eta bidelagun horiek jorratzeko.

Euskarazko irakastereduen inguruan, ikerketa bultzatzea eta egin diren horie-tako zenbait ekarpen plazaratzea da liburu honen helburu nagusia. Eta hizkuntza zientzia asko leudeke inplikatuak hemen. Guk psikolinguistikatik, hizkuntzala-ritzatik, soziolinguistikatik eta didaktikatik egindakoak bildu ditugu nagusiki. Lan hauek, jakina, egiten diren eta egin beharko lirakeen guztien artean adibide batzuk besterik ez dira. Halere, ez dugu uste oker gabiltzanik, egindako aukera euskal irakaskuntza ulertzeko eta hobetzeko esanguratsua dela diogunean.

Aurkezpena amaitzeko, eskerrak eman nahi dizkiegu euren babesarekin eta diru-laguntzarekin ikerketa hauek ahalbidetu dituzten erakundeei. Ministerio de Ciencia e Innovación delakoak *Bilingüismo y multilingüismo: adquisición, ense-*

ñanza y usos de las lenguas. Criterios explicativos del desarrollo lingüístico. (FFI2009-13956-C02-01, subprograma FILO) egitasmoa 2009-2012 aldian, *La lengua oral: adquisición y uso en poblaciones bilingües y multilingües* (Hum2006-11862-C03-01/filo) egitasmoa 2006-2009 aldian, eta *La adquisición del lenguaje en situaciones de bilingüismo familiar y bilingüismo escolar* (BFF2003-05196) 2003-2006 aldian; Eusko Jaurlaritzak *Hizkuntzaren jabetasuna, prozesamendua eta erabilera. Euskara, elebitasuna eta eleaniztasuna* (IT-262-07) egitasmoa 2007-2009 aldian eta *Adaptación al euskara del nivel III del Inventario del Desarrollo de las Habilidades Comunicativas MacArthur-Bates* (PI2009-22) egitasmoa 2009-2011 aldian; Euskal Herriko Unibertsitateak (9/UPV 00033.130-13614/2001) *Euskararen jabetasuna eta irakaskuntza* egitasmoa 2001. urtetik aurrera. Laguntza horiek barik ezinezkoa izango zen hemen aurkezten diren ikerlanak aurrera ateratzea. Horiez gain, eskerrak eman nahi dizkiegu gure ikerketako subjektuak izan diren guztiei eta eurengana hurreratzen lagundu diguten guztiei, euren ezinbesteko laguntza musu truk izan da eta.

Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa¹

IDIAZABAL, Itziar
Euskal Herriko Unibertsitatea

MANTEROLA, Ibon²
Euskal Herriko Unibertsitatea

Jasotze data: 2009-10-26
Onartze data: 2009-11-26

¹ UPV/EHUko (9/UPV 00033.130-13614/2001), Eusko Jaurlaritzako (IT-262-07), eta MEC/MLCINN eko (BFF2003-05196; HUM2006 - 11862; FFI 2009 - 13956) ikerketa laguntzei esker ari gara bideratzen egitasmo hau.

² Larringan eta Garcia Azkoaga lankideei gure eskerrik beroenak egindako zuzenketa eta oharren-
gatik. Akatsak gureak dira, jakina.

Artikulu honen helburua euskal irakasteredu elebidunen inguruan hausnarketa egin eta aurrera begira hizkuntzen irakaskuntza integraturako hainbat oinarri proposatzea da. Lau ardatz nagusiren bueltan antolatzen da hausnarketa hau: lehen bi ardatzetan euskal irakaskuntza ereduak abian jartzerakoan eta ondorengo ebaluazioetan irizpide kuantitatiboek izan duten garrantzia azaltzen da, irizpideon indar-guneak eta ahuluneak nabarmenduz. Hirugarren ardatzak murgilketa bidezko irakaskuntzaren oinarri psikolinguistikoak eztabaidatzen ditu. Hizkuntzen didaktikara jotzen da laugarren ardatzean, esparru honetatik egiten diren hainbat gogoeten eta proposatzen diren baliabide zehatzen baliagarritasuna nabarmenduz. Hizkuntzen irakaskuntza integraturako hainbat oinarri proposatzen dira artikuluaren bukaeran, ikasle elebidunen euskarazko eta gaztelaniazko 5 eta 8 urte arteko garapena erakusten duen ikerketa bateko emaitzetatik abiatuta.

Hitz-gakoak: Irakasteredu elebidunak, murgilketa, hizkuntzen didaktika bateratua, euskararen disziplinarizazioa, testu-generoa.

En este artículo se reflexiona acerca de los modelos vascos de enseñanza bilingüe y se proponen bases para una enseñanza integrada de lenguas. Esta reflexión pivota en torno a cuatro ejes: los dos primeros tratan sobre la importancia que han tenido los criterios cuantitativos tanto en la puesta en marcha de los modelos bilingües como en las sucesivas evaluaciones. Se destacan las virtudes y las carencias de estos criterios. El tercer eje analiza los principios psicolingüísticos de la enseñanza por inmersión. Los recursos y las reflexiones que parten del ámbito de la didáctica de las lenguas centran el cuarto eje del artículo. El trabajo concluye con una propuesta de bases para la enseñanza integrada de lenguas, que parte de una investigación empírica sobre el desarrollo del euskera y del castellano en alumnos bilingües de 5 y 8 años.

Palabras clave: Modelos vascos de enseñanza bilingüe, inmersión, enseñanza integrada de lenguas, disciplinarización del euskera, géneros de texto.

Cet article est une réflexion sur les modèles basques d'enseignement bilingue et propose des bases pour un enseignement intégré des langues. Cette réflexion s'articule autour de quatre axes: les deux premiers traitent de l'importance qu'ont eue les critères quantitatifs aussi bien dans la mise en œuvre des modèles bilingues que dans les évaluations successives. Ils soulignent les atouts et les faiblesses de ces critères. Le troisième axe analyse les principes psycholinguistiques de l'enseignement par immersion. Les ressources et les réflexions qui partent du domaine de la didactique des langues constituent le quatrième axe de l'article. Le travail conclut par une proposition de bases pour l'enseignement intégré des langues, qui part d'une étude empirique sur le développement du basque et de l'espagnol chez les élèves bilingues de 5 et 8 ans.

Mots-clés: Les modèles basques d'enseignement bilingue, immersion, enseignement intégré des langues, disciplinarisation du basque, genre textuel.

In this article a reflection is made on the Basque bilingual teaching models and proposes a basis for an intergrated teaching of languages. This contemplation focuses on four central points: the first two deal with the role played by quantitative criteria when implementing the bilingual models as well as when evaluating them in successive times. Special mention is made of the strengths and weaknesses of these criteria. The third point examines the psycholinguistic principles of immersion education. The resources and reflection that are based on didactics in the field of languages is the fourth point of the article. The paper concludes with a proposed basis for the integrated teaching of languages that is part of empirical research on the development of the Basque language and of Spanish in 5 and 8 year old bilingual students.

Keywords: Basque models of bilingual teaching, immersion, integrated teaching of languages, disciplinarisation of basque, texte genre.

Sarrera

Euskal Herrian azken 30 urteetan garatu diren irakasteredu elebidunen inguruan aurrerapauso bat emateko asmoarekin lau ardatzen inguruan egingo dugu gogoeta. Hasteko, euskal irakasteredu elebidunen zedarritze eta azterketan irizpide kuantitatiboek izan duten lehentasuna eta garrantzia erakutsi nahi dugu; irakaskuntza elebiduna ezartzea euskal eskola-sistemaren eraberritze edo erreforma sakonena izan da eta ezinbestekoa da datuen ezagutza. Nolanahi ere, aurrera egiteko, benetan irakasten diren hizkuntzak, eta bereziki euskara, erabiltzeko gaitasuna zenbateraino eta nola lortzen den erakusteko, ikerketa kualitatiboen beharra handia da. Bigarren, eta berriz ere irizpide kuantitatiboak nagusi, irakasteredu elebidunak legezatu orduko abiatu, eta gerora garatu diren ebaluazio programen aipamen laburra egingo dugu, eta bide batez haien garrantzia azpimarratu. Euskaraz irakasteak, murgilketa ereduak hedapenak, hizkuntzen irakaskuntza bateratuak, eskatzen dituen erabaki didaktikoen atzean bada gogoeta psikolinguistikorik; hizkuntzaren jabeak eta funtzionamendua ulertzeko ikuspuntua garrantzitsua da erabaki horiek koherenteak izango badira. Hirugarren puntuko jardunak gogoeta horien nondik norakoak aztertuko ditu, labur bederen. Laugarren, hizkuntzen didaktikatik helduko diogu gaiari. Finkatzen ari den jakintza arloa izanik (Dolz et al, prentsan), hizkuntzen didaktikatik gero eta kontzeptu teoriko eta baliabide zehatzagoak eskaintzen dira ez bakarrik hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak hobeto ulertzeko, baita ikasleen hizkuntza trebetasunak modu eraginkorrean garatzeko ere.

Helburu aurrerakoiak garbi izatea ezinbestekoa da: euskaraz eta erdaraz (gaztelaniaz, frantsesez nahiz ingelesez) hitz eginez atera behar luke ikasleak eskolatik. Eraitza hori lortzeko askotariko bitartekoak urtetik urtera garatzen joan dira, arduradun politiko eta gizartearen eragina bitarteko, eta 1. puntuari ikusiko den bezala eraitza nabarmenak lortu dira Euskal Herrian. Halere, lehen esan bezala, gogoeta eta baliabide didaktiko zehatzetan pausatuko gara lan honetan. Aztergaien artean: hizkuntzarteko elkarreragina, irakaskuntza-

edukien diziplinarizazioa, testu-generoen bitartekotza eta sekuentzia didaktikoak. Azkenik, eskuartean dugun hizkuntza-jabekuntza ikerketa jarraitu baten zenbait emaitza aurkeztuko dugu. Euskaraz nahiz gaztelaniaz, H1 izan nahiz H2 izan, Lehen Hezkuntzan zehar lortzen den garapenaren adibide batzuk aurkeztuko ditugu, haien bitartez hizkuntzen irakaskuntza integraturako irizpide zehatzak eman daitezkeela erakuste aldera. Bukatzeko zenbait ondorio ateratzen ahaleginduko gara.

1. Euskal irakastereduen zedarritze eta azterketan irizpide kuantitatiboan garrantzia

Euskal irakastereduek historia laburra dute. Hastapenak joan den mendean, gerra aurrean, Bizkaiko Diputazioaren auzo eskolen ekimenaren inguruan, Nafarroako eta Donostiako zenbait elkarte eta familia euskaltzaleen eskutik, eta bereziki Elbira Zipitriak irudikatzen duen ikastolaren inguruan ikusi behar dira (Intxausti, 1990). Orduan hasi zen lehenengo aldiz euskara eskola-hizkuntza izaten. Euskara beste edozein hizkuntza eskolaturen modura ikasgaiak landu eta eskuratzeko bitartekoa bilakatu zen lehenengo aldiz ikastolen eskutik. Ordura arte euskarak eskolan inoiz lekurik izan bazuen ikasgai gisa izango zuen seminario batzuetan, edota katixima irakasteko elizaren inguruko ekimenetan (Intxausti, *ibid.*). Nolanahi ere, euskara ez zen eskolako hizkuntza “arrunta” izan ikastolak sortu arte. Hirurogei eta hamarretan ikastoletako irizpide nagusia, alboan gaztelaniaz egiten zen eskolaren antzera edo parean, dena, gaztelaniarenak ez beste ordu guztiak, euskaraz egitea zen. Gerago Kanadako oihartzunen ondorioz murgilketa deituko zena (etxetik erdaldunak ere euskaraz eskolatzea) ikastoletan modu berezian gauzatu zen. Murgilketarako giro euskalduna irakasleen eta ikasle euskaldunen bitartez sortzen ahalegintzen ziren. Zenbat eta ikasle euskaldunen proportzioa handiagoa, orduan eta hobeto ikasten zuten euskaraz etxetik erdaldun ziren haurrek ere. Lan idatzietan apenas agertzen den baldintza edo printzipio honen berri, baina garai hartako irakasleen artean nahikoa zabaldua zegoen; ehu-

neko jakin bat (%30?) baino gehiago erdalduna baldin bazen zailtasunak gehituko ziren ustea eta esperientzia.

Etartetik euskaldun direnak erdaldunekin nahastean euskara galtzen denaren irudipena, bestalde, nahikoa zabaldua dago. Oinarri honetatik sortu izan dira gutxi edo gehiago garatu izan diren D eredu ezberdinak ere. D eredu naturala deitutakoa, esate baterako, etartetik euskaldunak alde batetik eta erdaldunak bestetik bildu eta talde berezituak egitea, nahikoa ohitura arrunta izan da hainbat ikastoletan.

Zenbatekoek, kontzeptu kuantitatiboek eragin handia izan dute irakasteredu elebidunak zedarritu eta aztertzeke orduan: zenbateraino da euskalduna tesuingurua (euskaldunen portzentajeak)? Zenbat ordu, zenbat gai euskaraz? Zenbat irakasle euskaldun? Zenbat ikaslek gainditzen dute espero den euskara maila?

Ofizialki, alegia, Espainiako Gobernuak Konstituzio berria eta ondorengo Autonomia Estatutua hitzartu ondoren, euskara ere hizkuntza ofizialtzat hartu zuen, eta hala euskara eskolako hizkuntza ofiziala bihurtu zen. Espainiako Hezkuntza Ministerioak 1979 urtean argitaratu zen jatorrizko diseinuan lau irakasteredu ageri dira (Ministerio de Educación y Ciencia, 1979): A, B, C eta D. Ikasle euskaldunen portzentajea eta ingurune soziolinguistikoan euskaldunen portzentajea izan ziren irizpide nagusiak jatorrizko ereduaren diseinuan: A ereduak etartetik erdaldun eta inguru erdalduneko ikasleentzat; B eta C etxean eta inguruan erdaldun edo erdi-erdaldun edo erdi-euskaldunentzat; eta D etartetik euskaldun ziren haurrentzat. Euskarak eskolan izan behar zuen lekua ere, gehien bat, era kuantitatiboan bideratzen zen: A ereduaren, ehuneko txiki bat euskara ikasgaiarentzat (%10 edo); erdibideko aukera (%50 edo) B eta C erduetan, euskara eta gai batzuk euskaraz; eta ia guztia (%90 edo) D ereduaren, gaztelania izan ezik, dena euskaraz egitea proposatzen baitzen. Berez, murgilketa (zatikako murgilketa) ereduak B eta C ziren. Hauetan proposatzen zen, partez behintzat, euskaraz irakastea etartetik hizkuntza hau (ondo) jakin ez arren.

Bazen, halere, beste irizpide nagusi bat kuantitatiboa ez zena. Etxeko eta inguruko euskararen presentzia edozein izanik ere, gurasoen aukera zen eta da

irizpide nagusia eredu batean edo bestean haurrak eskolatzeko. Baldintza nagusi honez gain, Euskal Herriko murgilketa ereduak beste zenbait baldintza garrantzitsu ere betetzen zituzten, nolabait munduan zehar, eta derrigorrez egin izan den eta egiten den submertsio deituriko irakaskuntzarengandik garbi bereizten duena. Labur bederen gogoratu behar da ikaslearen H1a ez dela gaitzesten edo mespretxatzen. Helburua elebidun bihurtzea da, ez norberaren hizkuntza ordezkatzea. Halaber, irakaslea elebiduna da, beraz, ikaslearen H1a ere ezagutzen du. Hau dela eta, haurrak arrotasuna gaindi dezake, batetik, eta irakaslearengan eredu elebiduna izango du, bestetik. Azkenik, ikasleak H2an egiten dituen aurrerapenak aztertu eta txalotu egiten dira; aldiz, lortu ez dena, oraindik ikasi ez dena da submertsioak azpimarratzen duena.

Eusko Jaurlaritzak, 1983ko elebitasun dekretuan, hiru eredu legeztatu zituen: A, B eta D. Eta aukera horiek eskaini ditu eskola publikoetan ahal izan den heinean eskaerari erantzun ahal izateko. Zalbidek (1998) ondo azaltzen du eskolaren euskalduntze prozesuak nolako ibilbidea egin duen, hartarako behar izan diren baliabideak maila guztietan gauzatuz. Euskal eskolak izan duen eraldatze prozesu sakon honen datuak, eredu ezberdinetan eskolatu diren ikasleak, eredu batera eta bestera egokitu/bermoldatu diren eskolak, irakasle euskaldunen (elebidunen, agiridunen) kopuru geroz eta garatuagoak, ... behin eta berriro aztertu dira xehetasun handiarekin (Zalbide, 1998; Etxeberria, 2005; Gardner, 2000, 2004; Zalbide & Cenoz, 2009...).

Azken urtean, eta Eusko Jaurlaritzak abian izan duen eredu birmoldaketa egitasmoaren inguruan ere, askotan D ereduaren alde eta A ereduaren kontra egiteko (edo alderantziz) irizpide kuantitatiboak eragin handia izan dute. Emaiztarik hoberenak D ereduak ematen baditu, zergatik ez dena D eredu bilakatu? Irakasleriaren %80 euskaldundu baldin bada, zergatik ez %100a lortu? Beste lekuetan (Katalunian esaterako) dena katalanez egiten bada, zergatik guk ez egin dena euskaraz? Dena edo ezer ez, aspaldiko kantuaren modura.

2. Ereduen ebaluaketa

Nolanahi ere, zenbakietan irudikatzen da ebaluaketa eta hori oso garrantzitsua izan da euskal irakastereduen garapenerako. EIFE programei (1986, 1989, 1990) eta hein handi batean haietako emaitzei esker, irakastereduak onartuak eta eredugarriak bihurtu dira euskaltzale nahiz euskararekiko aparteko atxiki-menik ez duenarentzat. Edozein eredu dela ere, ebaluaketa hauen ondorio nagusi bat, lehentxeago edo geroxeago, (EAEn) eskolaumeek gaztelania-maila egokia arazorik gabe lortzen dutela erakustea litzateke. Mamu hori (ia dena euskaraz egiten bada erdaraz ikasiko ez denaren beldurra) baztertuta, euskarazko emaitzak ageri dira lehian ereduen artean, eta nahikoa argi geratzen da D eredu dela maila hoberenak lortzen dituenak. Halere, D ereduko eskola guztietan ez dira maila berdinak lortzen, ez eta B eredukoetan ere. A ereduari, berriz, EAEn behinik behin, badirudi euskara ez dela inolako lehentasuna, eta ondorioz hizkuntza honetan lortzen diren emaitzak eskasak dira.

Ñabardurak ñabardura, eta euskarazko emaitzak gora-behera, 2000 urtetik aurrera hainbat nazioarteko erakunderen eraginez (OCDE erakundeak bultzatutako PISA programak, Europar Kontseiluko Europako Hizkuntzen Irakaskuntza eta Ebaluaziorako Erreferentzi Markoa, TIMSS programak,...) kanpo ebaluaketek geroz eta garrantzia handiagoa dute hezkuntzan eskolaren errendimenduak neurtzen, eta Euskal Herrian bezala inguruko herrialde guztietan ere. Gurean, eta bereziki EAEn, eragin aparta dutela esan behar, nahiz eta, berez, ez euskara gaitasuna ez elebitasun maila neurtzeko pentsatutako ekimenak ez izan. Oro har, PISA ebaluaketei esker frogatu ahal izan da hizkuntzan (irakurketa-probak euskaraz edo gaztelaniaz egin zitezkeen PISA ebaluaketan), matematiketan nahiz zientzietan, estatu espainiarreko eta beste hainbat hezkuntza sistema elebarkarreko ikasleen antzera (apur bat hobeto ere bai batzuetan) erantzuten dutela ikasleek (ikus adibidez, ISEI-IVEI, 2008). Irakaskuntza elebidunak, beraz, eskola elebakarrak bezain errendimendu onak edo hobeak lortzen ditu. Horrez gain, jakina, elebidunak bi hizkuntza dakizki, eta hirugarrena ikasteko aukera handiagoak ditu (Cenoz, 1994; Cenoz & Hoffmann, 2003).

Euskara mailan ez dira nahi edo uste bezain maila onak lortu: azken ebaluaketetan ageri denez (ikus ISEI-IVEI: B2, 2005; B1, 2007), D ereduan ere ez da %100-ik lortzen. Ereduak badu garrantzia baina, nolana ere, ereduak besterik gabe ez du ziurtatzen euskaraz ondo ikastea. Badirudi, nolabait, eskolaren kalitate mailarekin lotzen dela lortzen den euskara maila. Izan ere, eskolatik kanpoko faktoreek (etxeko hizkuntza, testuinguru soziolinguistikoa, norbanakoaren gaitasunak,...), nola ez, eragin garbia duten arren, baldintza (ia) berdinetan emaitza ezberdinak ageri dira.

Emaitzen datu kuantitatibo garrantzitsuez gain, ebaluaketa hauek beste zerbait uzten dute agerian: irakaskuntza elebiduna eta murgilketa gauzatzeko modu ezberdinak daudela. Bestela esanda, murgilketako gela guztietan ez dela hizkuntza-objektu berbera irakasten, eta irakaskuntzarako sortzen diren bi-tarteko didaktikoak ere ez direla berdina leku guztietan. Irakaskuntza-modu ezberdin horiek zertan gauzatzen diren, edo zenbaterainoko eragina duten, ordea, gutxi dakigu.

Izan ere, eta joera kuantitatiboak jarraituz ondorioztatu izan dena, “zenbat eta intentsiboagoa izan eredu (D alegia), orduan eta hobeak direla emaitzak” (Etxeberria (2005, 220), ez da beti egia osoa inondik inora. Gure uste apalean, euskarazko irakaskuntza, euskararen didaktika, eta bereziki murgilketa bi-dezko irakaskuntza, ez da nahikoa azertu. *Zenbat eta (ordu) gehiago eta hobeto* baina irizpide zehatzagorik beharko genuke. Adibidez, hizkuntzaren zein alderdi dira pertinenteenak euskararen ikaskuntza bermatzeko? Eta alderdi horiek berdina al dira euskara H1 zein H2 izan? Gutxi dakigu hizkuntzaren jabe-kuntza prozesuaz, eta ez dakigu zehazki zein den irakaskuntzaren eragina hizkuntzaren (euskararen) eskuratze prozesuan. Izan ere, eskolan denbora (ordu kopuru) berean oso gauza ezberdinak egin daitezke, egiten dira, eta egin beharra dago, herritar euskaldun eleanitzak lortuko badira.

3. Murgilketa ereduaren oinarri psikolinguistikoak eta mintzairaren kontzeptua

Iritzi arrunt batean oinarritzen da murgilketaren kontzeptua. Haurrek beren giroan egiten den/zaien hizkuntza ikasten dute txikitik, modu inkontzientean, ikasten ari diren hizkuntzari(/ei) ez eta eginkizunari (hizketan ikas-teari, alegia) arretarik jarri gabe. Eskolak haurrarena ez den hizkuntza batean behar den giro hori sortzen badu, batez ere haurra gaztea den bitartean, beste hizkuntza hori ikasiko du konturatu gabe.

Maila teorikoan ere, gauzak sinpleak balira bezala jokatu da: hizkuntzaz jabetzea gizakiak duen berezko gaitasunaren heldze hutsa besterik ez bada, eta gainera zenbat eta gazteago hobeto ikasten baldin badira hizkuntzak, ez legoke hainbesteko arazorik giro aproposa sortuz, txikitatik beste hizkuntza bat irakasteko:

Immersion education is based on the idea that a first language is acquired relatively subconsciously. Children are unaware that they are learning a language in the home. Immersion attempts to replicate this process in the early years of schooling (...). It is the task at hand that is central, not conscious language learning (Baker, 2002, 361).

Psikolinguistikaren esparruan, haur elebidunen inguruko ikerketak joan den mendeko hasieran hasi ziren garatzen familia elebidun batzuetako haurren jarraipenezko azterketa famatuen eskutik (Ronjat, Leopold eta beste ikerlarien lanen laburpen on bat McLaughlin (1984) egilearen liburuan aurki dezakegu). Psikolinguistikari, eta aztergaia beti ere gizabanakoaren gaitasun indibidualetan oinarrituz, asko aztertu da haur elebakar nahiz elebidunaren hizkuntza jabetzaren goiztiarraren inguruan, eta garbi geratu da baldintza egokietan, nagusiki familia elebidun edo eleanitzetan, haurrak 2, 3 edo hizkuntza gehiago ikas ditzakeela elebakarrak berea ikasten duen denbora bertuan eta emaitza berdinekin (Meisel, 1990, 1994, 2001, 2004). Euskaraz ere ongi frogatua dago gaitasun hori (Barreña, 1995; 2001; Ezeizabarrena 1996; Almgren, 2000).

Egia da, gizarte elebidun eta eleanitzaren baldintzak eta ikerketa psikolinguistikotako familietako baldintzak ez direla berdinak. Munduan, bestalde, aspalditik jardun da eskola (dagokion agintearen eraginez) ikasleen etxekoa ez den hizkuntzan eskolatzen, beste hizkuntza berri (nagusi) bat/batzuk irakasten. Kolonizazio zahar eta berrietatik hasi eta immigrazio prozesuek eragindako eskolatze ekimen ezberdin gehienetan, eskolak ikasleentzat etxekoa ez den hizkuntza/k irakatsi izan ohi du/ditu. Ekimen horiek, jakina, batez ere bigarren hizkuntza hori irakastea dute helburu, eta gutxitan izan dute gogoan ikasle horien elebidun edo eleanitz bihurtzeko aukera; hori dela eta eskolako elebitasunaren inguruko teorizazioa eta ikerketak baino bigarren hizkuntzaren ikaste mailak eta haien ebaluazio moduak garatu izan dira nagusiki.

Nolanahi ere, eta maila apalagoan bederen, joan den mendeko garai bertsuari hasi ziren garatzen ikerketak bereziki eskolaren bitartez elebidun bihurtzen diren ikasleen emaitzak aztertuz. Adibide on bat Genevako Nazioarteko Hezkuntza Bulegoak, 1928an, Luxenburgon antolatutako Elebitasunari buruzko I kongresua da (Ries et al. 1932). Bertan, elebitasuna arazo iturri bezala aurkezten da, eta adibide esanguratsuenetakoa Ingalaterran Galestar haurrek ingelesa gaizki ikasten zutela eta eskolan emaitza txarrak zituztela adierazten duen lana da (ibid.).

Eskolako elebitasuna arazo bezala irudikatzen aukera bezala ikustera heltzeko Kanadako ikerketak izango dira aitzindari. Genesse (1983, 1987) edo Cummins (1979, 1983, 2000...) eta beste autore askoren lanak ikustea besterik ez dago. Adibidez, Cummins (1983) egileak, St Lambert esperimentu arrakastatsuz (Lambert & Tucker, 1972) gain, beste hainbat eskola eta herrialdeetako adibideak aurkezten ditu, batzuetan emaitza onak eta besteetan ez hain onak agertzen direlarik. Hori guztia kontuan izanik, elebidun arrakastatsuen sekretua, alegia, lehen hizkuntzan zein bigarrenean, zein eskolako beste ikasgaietan emaitza onak lortzea, zertan datzan azaltzen ahalegindu da, eta xede horrekin zenbait azalpen edo hipotesi psikolinguistiko eskaini ditu autore honek.

Hasteko, garapen interdependentea bezala ezagutzen den hatsarrea proposatzen du. H1en eta H2ren arteko zenbait trebetasunetan elkar menpekotasuna

gertatzen dela adieraziko du. Bereziki esanguratsua irakurketa/idazketa trebetasuna litzateke. Hlean irakurtzeko gaitasuna lortzeak H2n bidea asko errazten du: *“To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly”* (Cummins, 1981; Cummins 2000tik (38. orrian) jasoa).

Baina zerk ahalbidetzen du x hizkuntzatik y hizkuntzara hizkuntza trebetasunak mailegatzea? Cumminsek iradoki zuen hiztun elebidunengan badagoela bi hizkuntzen jakintzatik haratago dagoen sakoneko edo azpiko gaitasun komun bat, *“common underlying proficiency”* (CUP) delakoa, bi hizkuntzentzat komunak liratekeen gaitasun kognitiboz eta akademikoz osatua. Hau horrela, hizkuntza bakoitzaren ezaugarriak azalekoak lirateke, eta hauen azpian legoke, berriz, sakoneko gaitasun komun hori.

Cumminsen ustez, idazketa-irakurketa gaitasunak, kontzientzia fonologikoa eta ahozko ekoizpenaren zenbait alderdi pragmatiko (Cummins, 1979/1983) hizkuntzen arteko interdependentziaren lekuko lirateke.

Murgilketa edo bigarren hizkuntza bidezko irakaskuntzari lotutako beste auzi bati ere heldu zion Cumminsek: nola azaldu hezkuntza elebidun programa batzuetan ikasleek emaitza onak lortzea eta beste programa batzuetan emaitza ez hain onak lortzea? Cumminsek (ibid.) *“Threshold Hypothesis”* edo gutxienezko hizkuntza gaitasunen atalasearen hipotesia proposatu zuen galdara honi erantzuteko asmoz. Cavallik (2005) hipotesi honen inguruan dioenez, elebitasuna ez da, berez eta modu absolutuan, hezkuntza elebidunaren arrakasta nahiz porrota azaltzeko faktorea. Aitzitik, elebitasunaren ondorio kognitiboak ikasleak hizkuntzetan lortzen duen gaitasun mailaren menpe leudeke. Gaitasun-maila jakin batetik behera, elebitasunak ondorio kognitibo negatiboak izan litzake. Gutxieneko maila honetatik gorako maila batean, baina goragoko beste maila batera iritsi gabe, elebitasunak ez leukake ondorio zehatzik. Azkenik, maila jakin batetik gora, elebitasunak ondorio kognitibo positiboak leuzkake, eta elebitasun gehitzailea ekarriko luke, alegia, ikasleak

lehen zein bigarren hizkuntza egoki garatzea eta maila akademikoan ere elebakarrak baino emaitza hobekak lortzea.

Cummins-en hipotesiek arrakasta handia izan dute, eta irakaskuntza elebidunaren eta murgilketa ereduaren garapenean oso emankorrak gertatu dira nahiz eta, psikolinguistikan ohikoa den bezala, izaera indibiduala duten hipotesiak diren, alegia, norbanakoaren hizkuntza garapen prozesutik begiratzen diren nagusiki. Bestela esanda, norbanakoaren inguruak (dela irakasleak edo eskolak, dela eskolaz kanpoko inguruak) hizkuntzaren garapenean daukan papera bigarren mailan geratzen da.

Hala ere, Cummins-en ekarpena, eta bereziki aipatu elkarmenpekotasunaren hipotesia, emankorra iruditzen zaigu. Emankortasuna ez dator CUP edo sako-neko gaitasun komunaren proposamena baliagarritzat daukagulako, baizik eta hizkuntza batean, ez derrigorrez H1ean, egiten diren lorpenak, garatzen diren trebetasunak, beste hizkuntzan eragina izatea (beste hizkuntzara mailegatzea) oso intuizio zentzuduna izateaz gain, frogatu ere sarri frogatu izan delako.

Kontua da, aspalditik “salatu” izan diren maileguak, hizkuntza ukipen egoeretan, eta beraz, elebidunetan edo H2ko ikasleengan (Corder (1975) lekuko), fonetika/fonologia, hiztegia eta morfosintaxia arloa mugatu izan direla, eta oro har, arbuigarriak bezala ikusi izan direla. Hainbesteko arazoa zen hizkuntza arteko eragina (interferentziak deitzen ziren) non H2ren ikaskuntza H1etik guztiz aparte egitea gomendatzen zen. Ahal izanez gero, ordu ezberdinak ez ezik, irakasleak ere ezberdinak izatea gomendatzen zen, itzulpenak saihestu beharreko zerbait ziren,...; nolabait hizkuntza bakoitza bere aldetik eta inolako ukipenik gabe lantzea zen garai bateko H2ren irakaskuntzarako gomendiorik garrantzitsuena. Jakina, aipatutako arloak (fonetika/fonologia, hiztegia eta morfosintaxia) hizkuntza bakoitzak bereak ditu, eta ikasi beharrekoak dira, baina hizkuntzaren erabileraz jabetzea ez da mugatzen arlo horietara. Bestela esanda, arlo horiek testu generoen eta diskurtso moten moldetatik pasatzen ez badira (edo moldeetan itsasten ez badira) ez dute hizkuntzaren erabilerarako apenas balio (Larrin-gan, liburu honetan bertan; Bronckart, 1996/2004, 2007).

Beraz, interdependentziaren hipotesia baliagarritzat hartuta ere, uste dugu elebitasunaren garapenean hizkuntzen arteko eraginak (transferrak) aztertzerakoan ezinbestekoa dela diskurtso eta testu maila kontuan izanik egitea. Bestela esanda: H2ren ikaskuntza prozesuen ikerketan mailegu edota transfer kontuak berrikusi beharra dago, baina ez forma edo azter-unitate isolatu batzuetara soilik mugatuz (ergatiboa bai edo ez euskara H2 dutenengan, adibidez). Hizkuntzaren erabileraren berri modu osoago, zehatzago eta egokiagoan ematen duten testua edo diskurtsoa bezalako azter unitateak ardaztat hartu beharra dago.

Auzi hau erabakitzeke ikerketak derrigorrezkoak dira. Guk geuk (Idiazabal, 2000; Idiazabal & Larringan, 1997, 2004) ikusi genuen nola eskolan euskaraz landutako zenbait gaitasun diskurtsibo gaztelaniara mailegutzen ziren, nahiz eta azken hizkuntza honetan landu gabeko gaitasunak izan. Ikasle elebidun talde bati argudiozko testuak idazten irakatsi zitzaizen euskaraz; gaztelaniaz horrelakorik irakatsi ez arren, argudiozko testuen hainbat trebetasun, bereziki diskurtso mailakoak, lortuak zituztela erakutsi zuten antzeko testuak, baina gaztelaniaz, idazteko eskatu zitzaizenean.

Cumminsen atalase mailaren hipotesia ere zentzuzkoa da oso. Elebidunek, gutxienez hizkuntza batean, elebakarrak berean duten maila ziurtatu behar dute, baina jakina, hizkuntza maila zertan oinarrituz erabakitzen den jakin behar da. Hemen ere, irakaskuntzan ohikoa den gramatikak hizkuntzaren sistemari buruz informatzen gaituen arren, bere baitan ez du hizkuntza baten erabileraren maila esanguratsurik zedarritzen. Derrigorrezkoa da hizkuntzaren testu-mailako funtzionamendua kontuan hartzea hizkuntza bere osotasunean, alegia, erabiltzeko moduan, ikasi/irakatsiko bada.

Joan den mendean Vygotski (1934/1997), errusiar psikologoak proposamen psikolinguistiko oso bestelakoa egin zuen. Mintzaira norbanako bakoitzean gauzatzen bada ere, ezin da prozesu indibidual bezala irudikatu; izaera soziala du, historikoki gauzatzen dena, elkarreraginean ikasten da. Eta irakats-instantziek, tartean eskolak, eragin handia dute mintzairaren garapenean, bereziki idatziaren eskurapena tarteko. Beste alde batetik, eta hau litzateke

hipotesi psikolinguistikoa, mintzairak gizakiaren garapen psikologikoan, pentsamenduaren eraikuntzan, eragin zuzena du. Joan den mende erditik aurrera eta oraindik ere Psikolinguistikan nagusi diren korronte kognitibistek, jabe-kuntza prozesu indibiduala bezala irudikatzen dute, eta eragin sozialaren zentralitatea ukatzen (edo kontuan hartzen ez) badute ere, geroz eta nabarmenagoa da Vygotskiren hipotesiaren pertinentzia eta logika. Gizarteratze prozesuekin lotu behar da mintzairaren eskuratze garapena. Mintzaira prozesu historiko-soziala da eta diskurtso mailan gauzatzen da. “Ez dago mintzairara zuzenean iris-terik, testutik eta diskurtsotik pasatu barik” (Larringan, liburu honetan bertan 12. or). Hizkuntzaren erabilera testu-moldeek edo generoek irudikatzen dute egokiago, hizkuntzalaritza formalak edo gramatikak erabilitako esaldiak edo perpausak baino. Eta bestalde, mintzairaren gauzatze hauek gizakiaren (gizarteraren?) mintza-egintzaren fruitu dira. Hizkuntza mintza-praktika da eta ez norbanakoaren adimenaren gaitasun baten heldze prozesua, nahiz eta, jakina, gizakiak gaitasun mental horiek, biologikoak nahi bada, badituela badakigun.

Gogoeta ildo hau Bronckart eta bere taldearen (Bronckart, 1996/2004, 2007; Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993) Interakzionismo Sozio Diskurtsiboan (aurrerantzean ISD) oinarritzen da, eta gure ustez, murgilketaren arrakasta edo abildadeak azaltzeko guztiz emankorra iruditzen zaigu. Liburu honetan bertan, Larringanek eskaintzen digu ISDaren azterketa, eta testua eta testu-generoa hizkuntzaren didaktikarako baliabide bezala arakatzen ditu bertan.

Laburbilduz, psikolinguistikan sar ditzakegun ikerketek familia elebidun edo eleanitzetako haur elebidun edo eleanitz guztiz arrakastatsuak erakutsi izan ditu, munduko hainbat lekutan bezala hemen ere. Eskola bitarteko sortu diren elebiduntze- prozesuak irakurketa ezberdinagoak izan dituzte. Elebitasuna arazo bezala ikustetik aukera eta abantaila izatera heldu da, eta arrakastaren baldintzak eskolaren eraginarekin uztartzeko psikolinguistikoak dei ditzakegun zenbait hipotesi erabili da. Cumminsen elkarmenpekotasunaren hipotesia litzateke horietako bat. Alegia, x hizkuntzan ikasten diren trebetasunak y hizkuntzara transferitzen edo mailegatzen dira. Bestalde, elebitasuna eta garapen kognitiboa edo eskola errendimenduetako arrakasta lotzeko ere

beste hipotesi garrantzitsu bat ekarri digu Cumminsek. “*Threshold Hypothesis*” edo atalaseen hipotesiaren arabera, elebidunak bere hizkuntzetako batean behintzat elebakarrak berean duen maila (oinarrizko atalasea) lortu behar du atzerapenik ez izateko; bi hizkuntzetan maila egokia lortuz gero (atalase goren) hizkuntza mailako aurrerapenaz gain bestelako ezagutza eta errendimenduetan ere abantailak izango ditu elebidunak. Bi hipotesiak izango dira oso emankorrak irakaskuntza elebiduna eta murgilketaren kontzeptualizaziorako. Baina hipotesi hauek frogatu egin behar dira eta horretarako ohiko gramatikan oinarritutako lanek baino mintzairaren ikusmira sozio-diskurtsiboak askoz aukera gehiago eskaintzen dizkigu. Gure ustez, batetik, mintzairaren azterketa sakonagoa behar da hizkuntza edukiak zer eta nolakoak diren ulertzeko, eta haiek modu eraginkorragoan irakasteko. Mintzaira giza elkarrean bezala eta testu eta diskurtso mailako edukietan, erabileretan, gauzatzen den prozesu (egintza) bezala ulertu behar da. Eta bestetik, hizkuntzaren garapenean inguruarekiko elkarrekintzak duen funtsezko rola azpimarratzeak eskatzen du eskolak bere osotasunean eta hainbat maila ezberdinetan ikaslearen garapena bideratzeko sortu duen sistema konplexua aztertzea. Beraz, hizkuntzen erabileren eskuratzeko prozesuak hizkuntza batean zein bestean nola lortzen diren argituko duten ikerketak erronka nagusiak dira psikolinguistikarentzat, hizkuntzalarientzat eta hizkuntzen didaktikarentzat.

4. Hizkuntzen didaktikaren ekarpena murgilketari

Hizkuntzen didaktika nahikoa berria da ikerketa-esparru autonomo gisa (Dolz, et al., prentsan). Eskolan gertatzen den hizkuntzen ikas-irakaskuntza prozesuak ditu aztergai nagusi, eta psikolinguistikak edo hizkuntzalaritzak ez bezala, ikaslearen, irakaslearen eta irakats-objektuaren (edo irakaskuntza edukien), hau da, sistema didaktikoaren hiru muturren arteko lotura konplexuak aztertzen ditu. Izan ere, gorago esan bezala, hizkuntzen garapena ez da ikaslearen gaitasun kognitiboaren bilakaera soil bezala ikusten, edo irakaslearen inputaren barneraketa huts bezala. Hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntza

zertan datzan ulertuko bada, hiru muturren arteko elkarrekintzak azertu beharra nabarmentzen da.

Hatsarre hauetan oinarrituta, jarraian murgilketako irakaskuntza edukiei buruzko hausnarketatxo bat proposatuko dugu, diziplinarizazioa deritzon kontzeptutik abiatuta.

4.1. Edukien diziplinarizazioa

Diziplinarizazioa eskolan irakasten diren edukiak edo ikasgaiak sortzeko prozesuari deitzen zaio eta bi ditu pauso nagusiak: batetik, jakintzen sorrera, eta bestetik, jakintza horiek eskolan txertatzea, hau da, jakintzak ikasgaietan banatzea, ikasgai hauen ikasketa-planak edo curriculumak diseinatzea, eta hauetatik abiatuta, testuliburuak eta i(ra)kaskuntza-sekuentziak sortzea (Thévenaz-Christen, 2005). Adibide bat ematearren, euskal eskoletan NORK gramatika-kasua irakatsi dadin, beharrezkoa izan da, lehendabizi, ikerketaren esparruan, hizkuntzalariek euskaraz NORK kasuaren funtzionamendua ikertzea. Ondoren, hezkuntzaren esparruan, hizkuntzalariek testu zientifikoetan idatzitakoa curriculumetara eta material didaktikoetara egokitu behar izan da, behin “eus-kara” ikasgaiaren barruan txertatu ondoren, azkenik, irakasleak gelan NORK kasua irakatsi dezan, eta ikasleek ikas dezaten.

Hizkuntza-edukien diziplinarizazioa aztertzea funtsezkoa iruditzen zaigu hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntzari buruzko hausnarketa egiteko orduan. Izan ere, hizkuntzen irakaskuntzan hizkuntzaren funtzionamenduari buruzko eta hizkuntzaren garapenari buruzko ikerketek daukaten garrantzia ez da nolana hiko, ikerketa-mailan proposatzen diren hainbat ikuspegi teoriko-metodologikoetatik egiten den aukerak gutxi-asko baldintzatu egiten duelako hizkuntzen irakaskuntza³.

³ Dena dela, “hezkuntza-jarraibide ofizialetan” agintzen dena eta ondoren ikasgeletan egiten dena sarri ez datoz bat, “objet enseigné” edo benetan irakasten den irakaskuntza-edukiaren inguruan azkenaldian egin diren ikerketek erakutsi duten bezala (Schneuwly & Thévenaz, 2006; Schneuwly & Dolz, 2009).

4.1.1. *Ikerketa-mailako proposamenak*

Beraz, lehendabizi ikerketa-mailan egin den hainbat proposamen laburtuko dugu. Murgilketa bidezko irakaskuntzan irakatsi beharreko hizkuntza-edukiei buruzko proposamenak dira. Oro har, esan izan da murgilketan hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi komunikatiboan oinarritzen dela. Hatsarre orokor honetatik haratago, ordea, egin izan dira proposamen zehatzagoak (laburpen interesgarriak: Baker, 2002; Genesee, 2004). “*Focus on meaning*” deritzonaren arabera, ikasleek hizkuntza erabileraren erabileraz eta modu inkontzientean edo nahi gabe ikasten dutela onartzen da, eta hemendik abiatuta, ikasleek gelan hizkuntza erabiltzea sustatzen da, benetakoak, esanguradunak eta balio komunikatibodunak diren egoerak sortuz. Proposamen hau “*focus on forms*” edo hizkuntzaren gramatikaren arauen irakaskuntzari kontrajartzen zaio. Dena dela, Genesee (ibid.) dioen bezala, hainbat ikerketetan erakutsi da ikasleek gelan hizkuntza erabiltzean bakarrik oinarritutako irakaskuntza ez dela nahikoa ikasleen hizkuntza gaitasuna garatzeko. Ikuspegi komunikatiboaren izenean hizkuntzak erabiltzeko egoerak sortzea, bere horretan bakarrik, ez da hizkuntzak ikasteko bermea. Garbi dago, hizkuntza irakatsi egin behar da.

Gauzak honela, ikuspegi komunikatiboa oinarri hartuta hizkuntza egitura eta forma zehatzak modu esplizituan irakastea oinarritzen den “*focus on form*” delakoa tarteko bide bezala proposatu izan da. Izan ere, Geneseearen ustez, ikasleek euren beharrizan komunikatiboak betetzeko behar dituzten hizkuntza formak modu esplizituan irakatsi behar dira. Autore honen arabera, agerikoak dira “*the potential benefits of instruction that explicitly teaches forms relevant to students’ communicative needs or that draws their attention to linguistic forms by making these forms salient during communicative classroom activities*” (2004, 555). Cumminsek (2000) ere antzeko ildotik jotzen du, hizkuntzen erabileraren eta hizkuntzaren ezaugarri formalen irakaskuntza uztartu beharra adieraziz.

Proposamen hauen baliagarritasuna erabat ukatu gabe, uste dugu, oro har, hizkuntzen erabilera irakastea ahalbidetuko duen eduki zehatzak definitzeko ezintasuna agerikoa dela. Atal honen bukaeran helduko diogu eztabaida honi.

Jarraian, diziplinarizazio prozesuaren bigarren pausoari helduko diogu, hau da, hezkuntzako jarraibideen azterketari. Haur Hezkuntzako euskararen diziplinarizazioa aztertzeko saio bat egin dugu.

4.1.2. *Euskararen diziplinarizazioa Haur Hezkuntzan*

Batetik, E.A.E.ko zein Nafarroako curriculumak (Eusko Jaurlaritza, 1992; Nafarroako Gobernua, 1992) eta bestelako eskola-jarraibide ofizialak (Eusko Jaurlaritza, 1995, 1997) aztertu ditugu, eta bestetik, hainbat material didaktiko. Guztietan ere funtsezkoa jotzen da ahozko hizkuntzaren garapena, haurraren komunikazioa, irudikapena, jarduera ludikoa eta sormena ahalbidetzen baititu. Zentzu honetan, oso argiak dira oinarrizko curriculum dekretuak. Eta bi curriculumetan azpimarratzen da, halaber, hizkuntzaren garapena inguruarekin elkarrekintzan gertatzen dela (helduarekin, batez ere).

Hizkuntza irakaskuntza-ikaskuntzarako eduki gisa definitzerakoan, aurpegi askoko objektua marrazten da curriculumetan: ahozko erabilerak (elkarrizketa, eta batez ere, ipuina), hizketa egintzak (eskaerak, agurrak...) eta baita ere morfosintaxia eta hiztegia. Irakaskuntzarako bitartekoak, berriz, ikasle-irakasle elkarrekintza eta horren barruan, kalitatezko inputa. Euskara bigarren hizkuntza denerako, helduarekiko elkarrekintza, segurtasun afektiboa eta emozionala edo inputaren kalitatea proposatzen dira marko didaktiko orokor modura. Halaber, esaten da ez dela komeni haurraren euskarari aurki litezkeen forma-akatsen edo H1eko interferentzietan gehiegi zentratzea.

Haur Hezkuntzarako material didaktikoei dagokienez⁴, hiru aztarna nagusi bereiz litezke nahikoa argi euskararen edukiei begiratuta: ipuina (ahozko mintzaira lantzeko funtsezko bitartekotzat); hizketa egintzak edo Tough-en hizkuntza funtzioak bezala aipatu izan direnak; eta aditz formak edota deklinabidea bezalako gramatika alderdiak, hiztegiarekin batera. Baina eduki hauek denek ez daukate, inondik ere, zehaztasun maila bera: ipuinaren aldean, hizketa egintzei eta gramatika-hiztegiari dagozkien edukiak askoz ere zehaztuagoak daude. Gauza

⁴ Ikus erreferentzia zehatzak artikulua bukaeran.

berbera gertatzen da euskararen ebaluazioarekin ere: gramatika alderdiak ebaluatzeko irizpideak askoz ere garatuagoak daude ipuinaren alderdiak baino.

Beste alde batetik, irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintzari garrantzia handia ematen zaio material didaktikoetan. Irakasleari dagokio elkarrekintza horietan euskara lantzeko testuinguru komunikatiboak sortzea. Esaterako, irakasleak ikasleen ikaskuntzara bideratu behar ditu hizkuntza txokoak, hau da, ikasleek hizkuntza gara dezaten gelan sortutako espazio bereziak (hiztegiez edota ipuin-liburuez hornituak).

Euskara bigarren hizkuntza modura irakasten denerako, ez dago apenas argibide berezirik material didaktikoetan. Giltza-Edebéren kasuan, eta irakaskuntza edukiei dagokienez, gramatika eta hizketa egintzak zehazten dira, eta hauen irakaskuntzarako bitartekoak dira: kalitatezko inputa, ipuina (hizkuntza egintzen zerbitzura), elkarrekintzen sorrera, eta euskara H1 duten haurren kasuan baino ipuinen ulermen galdera errazagoak. Haurtxoako materialetan, bere aldetik, proposatzen da irakasleak ikasleei ipuinak kontatzerakoan ipuina sinpletua edo egitura sinpleagoak erabiliz egin behar duela. Gramatika-alderdi bereziak ere iradokitzen dira.

Laburbilduz, argigarria deritzogu edukien zehaztasun maila handia, izan ere, berez, Haur Hezkuntzak berea duen ezaugarrietako bat edukien diziplinarizazio ahula da. E.A.E.ko curriculumean esaten den bezala, “jakintzagaizko antolaketa, erabat arbuiagarria ez bada ere, ez da oso egokia Haur Hezkuntzan, zeren haurrak ikasteko duten era ez da zatikatua.” (Eusko Jaurlaritzak, 1992, 32). Gure ustez, euskarak Haur Hezkuntzatik bertatik “ikasgai itxura” izatearen atzean eskolari euskararen biziberritzean eman zaion funtsezko papera dago: euskara hizkuntza gutxitua da, ikasle askorentzat bigarren hizkuntza, eta eskolaren bidez euskararen normalizazioa lortzeko bidean (Zalbide, 1998), zenbat eta goizago hasi euskara modu esplizituagoan irakasten, orduan eta lorpen hobekoak.

Nabarmendu nahi dugu, halaber, gramatikaren edukiak direla gehien zehazten direnak, eta aldiz, adierazpenari edo testuari/diskurtsoari lotutako edukiak

askoz ere modu lausoagoan agertzen direla. Azkenik, azpimarragarria da ez dagoela apenas argibiderik euskara H2 modura irakasteko edukiei dagokienez. Ikasgelan gertatzen dena aztertzen duten ikerlanen faltan, argibide ofizialei eta material didaktikoei emandako begiratuak iradokitzen du parekatu egiten direla euskara H1 modura eta H2 modura i(ra)kastea. Zentzu honetan, ematen du ontzat ematen dela murgilketa goiztiarrean H2aren ikaskuntza nahigabe edo eduki berezirik irakatsi gabe gertatzen dela aldarrikatzen duen ikuspegia.

Ondorio orokor modura, azpimarratu nahi dugu, lehenik eta behin, eduki-diziplinarizazioa aztertzea oso modu baliagarria izan daitekeela eskolan irakatsi beharreko edukiez hausnartzerakoan. Hortik aurrera, eta murgilketari dagokionez, uste dugu hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi komunikatibotik proposatzeko orduan, eraginkorrak izango diren edukiak falta direla. Hizkuntzen erabilera irakatsi behar dela aldarrikatzen da etengabe, baina gero behin eta berriro perpausaren mailan bakarrik funtzionatzen duten hizkuntza alderdiak proposatzen dira zehaztasunez. Testu edo diskurtso mailakoak, aldiz, oso modu lausoan ageri dira.

4.3. Testu-generoak eta sekuentzia didaktikoak: murgilketarako irakaskuntza-edukiak eta bitartekoak

Ikasleei morfologia eta sintaxia irakatsita soilik hizkuntza erabiltzen ikasten dela inork gutxik defendatuko du gaur egun. Eta hizkuntzen irakaskuntzaren unitatea definitzeko orduan perpausaz haratago joan beharra ere ez da, honez gero, azken orduko berrikuntza. Zein da, ordea, unitate hori? Morfologia eta sintaxia zer diren garbi asko dagoen bezalaxe, garbi ote dago zein den hizkuntzen erabileran trebatzeko ikasleei irakatsi beharreko hori? Gure ustez, auzi honetan erantzunik garbiena eta eraginkorrena Bronckart, Schneuwly, eta Dolzen ikertaldeek egindako ikerketetatik datorkigu. Hizkuntzen erabilera irakasteko orduan testu-generoak proposatzen dituzte irakas-objektu modura, generoetan trebatzeak baitakarkio ikasleari gizarteko askotariko hizkuntza jardueretan parte hartzeko aukera.

Gizataldeen historian zehar hizkuntza erabiltzeko moldeei dagozkie testu-generoak. Nolabait esateko, testu-generoak denboran zehar egonkortu diren hizkuntza erabiltzeko moduak dira. Egonkortasun hori, noski, denborari, historiari hain lotua dagoenez, etengabe aldatzen da. Honexegatik, ezinezkoa da behin betirako balioko duen testu-generoen sailkapen bat egitea (Bronckart, 1996/2004). Hizkuntza jarduera berriak sortu ahala, genero berriak sortzen dira (chata, SMS edo esamesa); edo hizkuntza jarduerak desagertzen doazen heinean, halaxe generoak ere (bandoa).

Testu-generoa, hortaz, hizkuntza jardueran parte hartzeko bitarteko gisa defini daiteke. Eta hortxe hartzen du, hain zuzen ere, irakaskuntza-objektu gisa daukan erabilgarritasuna. Hizkuntzen irakaskuntzaren helburua ikasleak hizkuntzen erabileretan trebatzea baldin bada, generoak menderatu ahala genero horiek erabiltzen direneko jardueretan parte hartu ahal izango dute.

Baina zein testu-genero landu eskolan? Alegia, hizkuntzaren zein erabilera irakatsi eskolan? Ez dira nolana hiko galderak. Ahozko generoen gaineko Dolzen eta Schneuwlyren (1998) proposamen ezagunean genero formalak irakastea proposatzen da. Batetik, eskolan hizkuntzen (eta gainontzeko gaien) ikaskuntzarako baliagarriak direnak (laburpena, ahozko azalpena, oharra hartzea...), eta bestetik, gizarteko jarduera publikoan parte hartzeko tresnak diren generoak (debatea, elkarrizketa...).

Murgilketa bidezko irakaskuntzaren ikuspegitik, baliagarria deritzogu testu-genero formalen aldeko autuari. Izan ere, euskara bezalako hizkuntza gutxitu baten kasuan, eskolaz kanpoko erabilera formalak ez dira ugariak izaten, eta eremu horietarako hiztunak sortu beharra dauka eskolak⁵. Hizkuntzen irakaskuntza hizkuntzen egoera soziolinguistikoari zeinen estu lotzen zaion erakusten duen adibide bikaina da hau.

⁵ Noski, erabilera informaleko eremuak ere gutxi ditu hizkuntza gutxituak, eta genero informalak lanketa ere bere gain hartu behar duela esan izan da batzuetan. Garrantzirik inondik ere ukatu gabe, artikulua honetan ez dugu auzi honetan sakonduko.

Testu-generoak irakasteko baliabide zehatz bat ere proposatzen digute Dolzek eta Schneuwlyk: sekuentzia didaktikoak. Helburua testu-generoen erabileraz jabetzea da: esaterako, dena delako testu-genero bat zein egoera komunikatibotan erabiltzen den irakasten da. Genero horren ezaugarri testual-diskurtsiboak lantzeaz gain, jarduerak dituen ezaugarri gramatikalak ere lantzen dira, jakina, gramatika arauak ezinbestean errespetatu behar baitira testu/diskurtsioen funtzionamendurako. Ikasleei zentzu komunikatibo osoa duten proiektuak aurrera eramateko proposatzen zaie. Adibidez, gelan ahozko azalpenak egiteko proiektu bat proposatzen zaie. Lehendabizi, irakasleak ikasleen gaitasunak detektatzen ditu, ikasleek ekoiztutako aurre-testuak ebaluatuz. Aurre-testuek islatzen dituzten trebetasunak eta zailtasunetatik abiatuta, hainbat jarduera edo ariketa zehatz egiten dira gelan. Jendaurrean hitz egiterakoan, ahotsaren erabilerara lantzeko. Edo ahozko azalpeneko gai nagusia behar bezala aurkezteko behar diren hizkuntza baliabideak lantzeko. Edo entzuleenganako begirada lantzeko. Eta abar. Azkenik, ikasleek post-testuak ekoizten dituzte. Proiektuaren bukaera da hau. Irakasleak sekuentzia didaktikoan zehar ikasleek egindako lorpenak ebalua ditzake, edo, noski, oraindik lortu ez dituzten trebetasunak identifikatu. Ikaslearentzat ere autoebaluaziorako bitartekoa litzateke jarduera hau.

Sekuentzia didaktikoek badituzte nabarmentzea merezi duten bi ezaugarri nagusi (Dolz & Schneuwly, *ibid.*). Batetik, koherentea da. Ikasleen trebetasunetatik eta zailtasunetatik abiatzen da jarduera edo tailer zehatzak prestatzerakoan. Eta bukaerako ekoizpenek sekuentziari osotasuna ematen diote. Bestetik, baliabide oso malgua da, ikasle-talde bakoitzaren trebetasunetara egokitzeko moduko jarduerak proposatzen dituelako.

Hurrengo atalean haur elebidunek euskaraz eta gaztelaniaz testu-genero jakin batean dauzkaten trebetasun eta zailtasunak aurkeztuko ditugu, abian den ikerketa bateko emaitzak labur-labur aurkeztuz. Ikusiko dugunez, ipuin-kontaktaren sekuentzia didaktikoak diseinatzeko orientabide interesgarriak ematen dira bertan. Eta gainera, hizkuntzen irakaskuntza integratua egiteko aukera ere ematen dute emaitzek, ikasleek H1ean zein H2an dituzten trebetasunak eta zailtasunak aztertzen baitira.

5. Euskal eredu elebidunen inguruko ikerketa baten zenbait emaitza eta ekarpen

Lan honen lehen, bigarren, eta hirugarren ataletan zenbait ikerketa aipatu ditugu. Eskolari dagokionean, kanpo ebaluaketak lirateke esanguratsuenak. Oro har, ereduaren bitartez gauzatzen den irakaskuntzaren bermea eskaintzen dutenak. Eta guztiz garrantzitsua iruditzen zaigu emaitza horien ezagutza eta zabalkundea, azken batean, euskara bezalako hizkuntza gutxitu batean egiten den irakaskuntzaren parekorik munduan ez baita erraz aurkitzen, eta gure ustez eredugarria izan daiteke esperientzia hau hainbat eta hainbat hizkuntza txiki eta/edo gutxiturentzat.

Ondoren aipatuko dugun ikerketa, alabaina, beste baldintza batzuetan eginga izan da, eta gure ustez, batetik, euskararen jabekuntza prozesua H1 zein H2 bezala oso gertutik ezagutzeko aukera ematen du; eta bestetik, euskararen irakaskuntza beharrak, berriro ere H1 zein H2 modura, zehazkiago irudikatze-ko oso baliagarria da.

2002 urtean hasita, bi ikasle talde ari gara jarraitzen, 5, 8 eta 11 urterekin euskarazko eta gaztelaniazko hizkuntza bilketak eginaz. Talde bat familia eta giro aldetik euskaldun diren ikasleek osatzen dute; Zumaiakoa, nolabait kontrol taldea litzateke, euskara H1 duena, eta euskarazko garapenaren lekukotasuna emango liguke. Gaztelania aldiz, H2 litzateke talde honentzat. Beste taldea, Lizarrakoa da; etxeko eta inguruko giroa gaztelaniazkoa, baina D ereduaren eskolatua 2 urtez geroztik. Euskara H2 bezala irudikatzen dugu talde honetan eta eskolaren bitartez egiten den euskararen ikaskuntza aztertze-ko talde esperimentalak litzateke; jakina, talde honentzat, gaztelania H1 litzateke.

Ikerketaren beste ezaugarri garrantzitsua azter unitatea da. Eskola giroan ahoz umeei kontatutako ipuinak jaso ditugu. Haurrek burutu beharreko hizkuntza-jarduera, entzundako ipuin bat “andereñoarena” eginez eta marrazkien laguntzaz beste umeei kontatzea da, ipuina berreraikitzea, alegia. Azter

unitatea, beraz, testua, eta ahozkoa. Mintzaira bere osotasunean irudikatzeko, gorago aipatu ditugun baldintzak, eta nagusiki perpausaren maila gainditzea, zehazki bete nahi izan dugu ikerketa honetan. Bestalde, hizkuntzarteko elkar-menpekotasunaren hipotesia ere nahikoa ongi azter daiteke ikerketa honetan; lehenengo adinetan behintzat, haurrek euskaraz bakarrik jasotzen baitute ipuinaren inguruko irakaskuntza “formala”; esan nahi baita eskolaren bitartekoa. Goazen adibidetarako bederen datu batzuk aurkeztera.

Bost urteko haurrak zenbateraino dira gauza ipuinak bere kabuz kontatzeko bere H1 hizkuntzan? Eta euskara H2 denean? Eta gaztelaniaz, kalean eta inguruan zerbait entzun arren, zuzenean erabiltzen ez duten hizkuntzan? Eskolan, eta bereziki haur hezkuntzan, hain erabilia den ipuin kontatzeak zer adierazten digu haurren hizkuntza-garapenari buruz?⁷

5.1. Autonomia narratiboa

Haurrek ipuin asko entzuten dituzte. Bereziki eskolan ipuinak irakurri edo kontatu egiten zaizkie haurrei, baina ez dugu uste haurrak ipuinak kontatzen ikas dezaten ahalegin berezirik egiten denik. Halere, gure ikerketako haurrek, eskolan ikasia dute ipuinak kontatzen, ahozko jardun gisa. Autonomia narratiboa esaten zaio ipuina hasi eta buka bere kabuz kontatzeko trebetasunari. Oraingoz ez dugu begiratuko ipuina nolako osotasun edo zuzentasunarekin kontatzen duten. Ondorengo taulan (1.taulan) ageri dira 5 eta 8 urterekin jasotako emaitzak. Euskaraz, H1 naiz H2 izan, antzera moldatzen dira. Apenas behar duten adinekoaren laguntzarik ipuina hasi eta bukatzeko. Gaztelania H2 den kasuan, alegia Zumaian, 5 urterekin ezinezko eginkizuna da haur gehientzat. Eta ez da harritzekoa gaztelaniaz ez baitaie eskolan ezer erakutsi eta etxean eta kalean ere nagusiki euskaraz bizi baitira. Heren luze batek (%37,5) halere, lortzen du laguntzarik gabe ipuina gaztelaniaz kontatzea 5 urterekin. Zortzi urterekin gehienek arazorik gabe kontatzen dute ipuin osoa.

⁷ Ikus Garcia et al (prentsan) edo Almgren et al, liburu honetan bertan haur hauen hizkuntza-garapenaren emaitza eta azalpen gehiago.

Esan behar da, bestalde, 8 urterekin laguntza eskatzen duten haurrek, beti ere H2koak, euskaraz bezala gaztelaniaz ere, hiztegi arazoak dituztela soilik. Adinekoari hitz zehatz baten galde eginez eteten dute bere jarduna, eta hori arazoa baino gaitasun eta zehaztasun ardura bezala ere har daiteke, jakina (Ikus liburu honetan bertan, Almgren et al. lanean zehaztasun gehiago puntu honi buruz).

1. TAULA

AUTONOMIA NARRATIBOA BI TALDEETAN
ETA BI HIZKUNTZETAN (%)

	Kontaktetarako autonomia	
	5 urte	8 urte
Euskara H1	87	100
Gaztelania H1	77,1	100
Euskara H2	89	92
Gaztelania H2	37,5	83

Emaitza hauek, bere xumetasunean, garrantzitsuak direla uste dugu. 5 urterekin eta euskara H2 izanik, oso emaitza ona da haurren %89k ipuina hasi eta bukatu arte bere kabuz kontatzeko gauza direla frogatzea. Haur berberak, gaztelaniaz, hau da bere H1ean ia emaitza berdina ematen dute (%87). Hau ere interresgarria da. Gure ustez haur hauek ipuinak kontatzen euskaraz ikasi dute, eta trebetasun diskurtsibo hau gaztelaniara mailegatzan dutela esatea zentzuzkoa dirudi. Euskara H1 taldekoek, 5 urterekin, ez dakite, denek ez behintzat, gaztelania nahikoa jarduna egin ahal izateko, baina 8rekin bai. Eta hauek ere ikasi euskaraz ikasi dute ipuinak kontatzen, baina gaztelaniaz ere ongi moldatzen dira. Alegia, esan daiteke, H1etik H2ra gertatzen direla mailegu edo transferrak, baina baita alderantziz ere, H2tik H1era.

5.2. Ipuinen egitura

Aurreko puntuan ipuina bere kabuz hasi eta bukatzeko gaitasunari begiratu diogu. Oraingoan, ipuinaren osagai nagusiak zenbateraino agertzen diren aztertuko dugu, eta horretarako Adam (1992) egileak ematen duen 5 ataleko egitura hartuko dugu irizpide. Alegia, ipuinaren hasierako atala, aldaketa edo desoreka adierazten duena, ekintzen garapena biltzen duena, oreka berreskuratzeko ageri den atala eta azken egoera aipatzen duena lirerateke bost atal horiek. Ondoren, 2. taulan ageri denak atalak agertzen diren edo ez besterik ez du esaten; alegia, atal bakoitzean parte hartzen duten pertsonaia edo ekintza nagusiak dauden edo ez, edota nolako zehaztasunarekin aipatzen diren ez da hemen neurtzen⁸.

2. TAULA

IPUINAREN ATALAK EUSKARAZ (H1 ETA H2)
ETA GAZTELANIAZ (H1 ETA H2) BI TALDEETAN,
5 ETA 8 URTEREKIN (%)

	1 Hasiera egoera		2 Aldaketaren abiapuntua		3 Garapena		4 Konponbidea Oreka berria		5 Azken egoera	
	5 urte	8 urte	5 urte	8 urte	5 urte	8 urte	5 urte	8 urte	5 urte	8 urte
Euskara H1	100	100	91,9	95,8	100	100	100	95,8	100	100
Euskara H2	91	97	86	97	100	100	100	100	100	97
Gaztelania H1	94	94	81	97	100	100	91	89	73	89
Gaztelania H2	30	95,8	30	100	30	100	30	100	30	100

⁸ Liburu honetan bertan, Almgren et al. lanean, beste irizpide batzuk erabili dira ipuinaren egiturako atalen presentzia aztertzerako orduan.

Taula honetatik ere zenbait ondorio atera daitezke. Lehenengoa, aurreko taularen ondotik ondorioztatu daiteke: ipuina hasi eta buka bere kabuz egiten duenak, badaki ipuina testu bezala atal jakin batzuek osatzen dutela, eta beraz, lortua du ezagutza diskurtsibo garrantzitsu hori. Euskara H1 nahiz H2 izan, emaitzak oso antzekoak dira, eta ez da harritzekoa, izan ere eskolan eta euskaraz landua dute ipuina bi taldeek. Gaztelania H1 denean ere oso emaitza onak ageri dira. Hasierako eta azkeneko atalak, nolabait ritualizatuenak izaten direnak, eta ipuinari ainguraketa eta errematea ematen diotenak, batzutan ez dira ageri, eta 8 urterekin ere badira haur batzuk atal horiek esan gabe uzten dituztenak. Gaztelania H2 den kasuan aurrerapen nabarmena ageri da 5 eta 8 urte bitartean. Eskolan gaztelania gutxi landu duten arren, eta 5 urterekin hitz egiten jakin ez arren, gai dira 8 urterekin egitura osoa erabiliz ipuina kontatzeko. Eginkizuna euskaraz landu dute eskolan, baina nahikoa trebaturik ageri dira gaztelaniaz ere gauzatzeko.

Autonomiari buruz esan duguna errepika dezakegu hemen ere: H1etik H2ra eta alderantziz mailegutzen dira trebetasun diskurtsiboak.

5.3. Zer da 5 eta 8 urte bitartean ikasten dena?

Aurreko bi puntuetan zenbait datu kuantitatibo eman dugu, eta bertan ikusi da 8 urterekin 5ekin baino emaitza hobek lortzen direla. Hori espero den zer bait da. Nolanahi ere, garrantzitsua da 8 urterekin gehiago egiten duten hori zer den ondo begiratu eta ikustea. Euskara maila aztertzerakoan, ez dugu alde nabarmenik ikusi bi taldeen artean (H1 ala H2). Adinari dagokionean aldiz, ipuinaren osotasuna eta bereziki atal bakoitzean ageri den zehaztasuna eta horretarako erabiltzen diren mekanismo formalak ezberdinak dira bi adinetan. Egia da, norbanako batetik bestera ere alde handiak daudela. Ume batzuk 5 urterekin ere oso ipuin osatuak eta zehatzak kontatzen dituzte, baina 8 urterekin 5ekin baino askoz gehiago dira ipuin osoagoak ekoizten dituztenak.

Ondoko adibideak haur berberak 5 eta 8 urterekin emandakoak dira. Ipuinaren atal berbera aipatzen da.

(1) *Esan zuen Matxin Zaku/ ui! erreka bat! /eta gero sartu zuen poltsan/ eta joan zen/ (PF5 H2)*

(2) *Baina bidetik/ ibai oso oso handia zegoen/ eta Mattin Zaku ezin zuen pasa/ orduan pentsatu zuen oso ongi eta esan zuen / badakit zer egin!/ ibaia nire zakuan sartuko dut / eta sartu zuen/ (PF8 H2)*

Aldea nabarmena da, bietan ekintza nagusiak ageri diren arren. (1) adibidean, ekintzen aipamen soilak agertzen dira, aditzaren inguruan (*esan-sartu-joan*). Badago harridura marka bat ere, beraz modalizazioa adierazten duen esamolde bat bada hor (*ui! erreka bat!*), eta kontalaria eta pertsonaiaren ahotsak ongi bereziak daude. Ipuina ez dago gaizki kontatua. Bigarren adibidean, ordea, beste trebezia bat ikusten da. Espazio eta denbora markatzaile zehatzak ageri dira, edukia (bidetik/ibaia) eta berbaldia ere (“baina”, “orduan”, “oso ongi”) zehaztasunez adierazten direla. Aditz mailan ere, aldeak ageri dira; lexikoan, adibidez, “pentsatu zuen” verba sentiendi moldekua da, “eta esan zuen” arrunta baino egokiagoa pertsonaiaren egoera adierazteko: denbora (lehen/oraina/geroa) eta aspektu formak (perfektua/inperfektua) ere testuak, alegia narrazioaren eskakizunei lotzen dira: “zegoen”, lehen aldiko inperfektua, narrazio testuetan balio garrantzitsua duen forma; “ezin zuen pasa”, “sartuko dut eta sartu zuen”; “badakit zer egin” esatean, bestalde, subjektuaren egoera adierazten da, gainditu beharreko zailtasunak aurreratzen ditu, eta berbaldiaren markatzaile kataforikoa litzateke. Balorazio eta iruzkinak ere agerian daude; ezina eta ezinaren gaintzea, dramatizazioa eta korapilatzea begiraturik kontatua dago (*baina... oso oso handia ...ezin zuen pasa*); protagonista ez da ekintzen subjektu hutsa, haren gogoetak ere ageri dira (*pentsatu zuen ... badakit zer egin!*). Mekanismo formalak ugariak dira: pertsonaien arteko bikoizketak (berbaldi erreferitua) eta oposizio bikoteak ere ugariak dira: “ezin vs badakit zer egin”; inperfetua (burutugabea) vs lehen aldi burutua; bidea (jarraipena) vs ibaia (etena); “pentsatu” vs “esan”. Kontalaria eta entzulearen arteko elkarrreragina kontrolatzeko estrategia oso aproposak erabiltzen dira: zailtasuna, ezintasuna, pentsatu beharra, lorpena,... ageri dira. *Esan-sartu-joan* ekintzen hurrenkera baino askoz gehiago.

Gaztelaniaz egindako garapenaren adibide bat ere erakutsiko dugu. (1) eta (2) adibideetako haur berberaren gaztelaniazko ipuin-kontaktetik aterak daude, 5 urterekin (3) eta 8 urterekin (4):

(3) *ya he cortado toda la leña / pues ahora tienes que adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / luego / búho búho búho! / cuántos pájaros hay en el bosque? / tres mil / y luego fue a la bruja y le dijo / tres mil / (PF5 H2)*

(4) *ya he terminado / bruja! / la última prueba qué es? // la bruja le dijo // la última prueba es adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / y dijo: / y pensó / e / Centellita / pero yo no sé cuántos pájaros hay! / le llamaré al búho / y llamó al búho / búho! / búho! / búho! // entonces enseguida el búho apareció y / le contó cuántos pájaros hay // le dijo el búho a Centellita / en el bosque hay tres mil pájaros / y dijo / Centellita / vale / enseguida se lo diré a la bruja // fue adonde / a: / donde estaba la bruja y le dijo / ya sé cuántos pájaros hay / hay tres mil pájaros / (PF8 H2)*

Euskarazko (1) eta (2) adibideetan bezala, bi hauek ere gaztelaniazko ipuineko momentu berdinari dagozkie. Centellita da ipuinaren izena (eta protagonista), eta hemen jarri dugun zatia Centellita “heroiak” sorgin “gaiztoak” ezarritako froga bat gainditzen duen momentutik hasten da (*ya he cortado la leña*, (3)an), eta hurrengo froga gainditzearekin bukatzen da (*tres mil*, (3)an).

5 urteko adibidean ipuinaren oinarrizko ekintzak agertzen dira: Centellitak froga bat pasatzea, jarraian sorginak hurrengo froga pasaratzea, Centellitak hontzari laguntza eskatzea froga pasatzeko, eta azkenik, laguntza jasota, froga pasatzea. Alde honetatik, esan behar da pasarte zehatz honetan jadanik 5 urterekin haur honek eduki tematikoa ongi antolatzen duela. Baina euskarazko 5 urteko adibidean ikusi bezala, ekintza hutsak kontatzera mugatzen da haurra. Kontalariaren ahotsaz gain, pertsonaiarena ere agertzeak kontaktetarako nolabaiteko trebetasuna erakusten duen bezala, ezin esan, adibidez, pertso-

naiei erreferentzia egiteko baliabideak oso garatuak daudenik. Sorginak *pues ahora tienes que adivinar cuántos pájaros hay en el bosque* erantzun ostean, ez da gehiegi zehazten hurrengo ekintza Centellitak egiten duenik (*luego / búho búho búho*). Dirudienez, ekintzen egileak zein diren zehazteko ardua kontalariak ez du beregain hartzen 5 urterekin.

Aldiz, 8 urterekin, pasarteari dagozkion ekintza guztiak agertzeaz gain (eta behar bezala ordenatuta), bestelako trebetasunak ikusten dira haurraren ekoizpenean. Euskarazko 8 urteko ipuinean bezala, protagonista ez da ekintzen egile huts modura agertzen, baizik eta pentsatu egiten du (*y pensó*) eta bere ekintzak egin aurretik, aditzera ematen ditu geroaldia eta iragan burutua erabiliz (*le llamaré al búho / y llamó al búho*). Azken adibide honek berak erakusten du, halaber, kontalariaren presentzia ere markatuago dagoela. 5 urterekin,

(5) *pues ahora tienes que adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / luego / búho búho búho!*

Aldiz, 8 urterekin,

(6) *la última prueba es adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / y dijo: / y pensó / e / Cen-tellita / pero yo no sé cuántos pájaros hay! / le llamaré al búho / y llamó al búho / búho! / búho! / búho! //*

(6) adibideko *y llamó al búho* esatean (5) adibideko */luego/* hutsarekin baino askoz ere markatuago ageri da kontalaria. Esan dugu 5 urterekin kontalariaren eta pertsonaien ahotsak, biak ageri zirela jadanik. Baina garbi ikusten da 8 urterekin kontalariaren presentzia argiagoa dela.

Azkenik, 8 urterekin pertsonaiei erreferentzia askoz ere modu konplexuago eta zehatzagoan egiten zaie. Ekintzaren egilea zein den beti garbi dago (hurrenkera hauxe da: la bruja > Centellita > el búho > Centellita). Enuntziatu batetik bestera egilea berbera denean (adib, *entonces enseguida el búho apareció y / le contó cuántos pájaros hay*), erreferentziaren mantentzea subjektua isilduz eta aditzeko pertsona marka bidez egiten da. Aldiz, enuntziatu batetik bestera egilea aldatzen denetan, eta beraz, beharrezkoa dirudienean pertsonaiaren izena bera esatea

anbiguotasunak saihesteko, halaxe egiten du haurrak: *la bruja le dijo // la última prueba es adivinar cuántos pájaros hay en el bosque / y dijo: / y pensó / e / Cen-tellita / pero yo no sé cuántos pájaros hay!*. Aldi berean, *buho* hitzaren errepikapen anaforikoak “*le llamaré al búho / y llamé al búho / búho! / búho! / búho!*” adierazkortasun (elokuzio) balio handia eranstean dio ipuinari. Bi adinetako ipuinen artean beraz, aldeak maila guztietakoak dira, berbaldi mailakoak, testu mailakoak, edukizkoak eta formalak.

Lehen esan dugun bezala, emaitza hauen azterketak ikasleek hizkuntza bakoitzean zer ikasi duten eta zer ez zehaztasunez adieraz dezakete. Ezagutza hori oso da garrantzitsua euskaraz zein gaztelaniaz zer irakatsi behar den erabakitzeko. Bi hizkuntza (edo gehiago) era bateratuan irakatsi nahi badira eskolan ezinbestekoa da ikaslearen ezagutzetatik abiatzea eta alferrikako lanak alboratzea.

6. Hizkuntzen irakaskuntza integraturako zenbait ondorio

Artikuluaren amaiera honetan hizkuntzak modu bateratuan edo integratuan irakasteko zenbait oinarri proposatuko ditugu, orain arteko ataletan garatu ditugun ideietatik abiatuta. Dударik gabe, murgilketa bidezko i(ra)kaskuntzaz dakiguna abiapuntu baliagarria izan daiteke hizkuntzen irakaskuntza integratu eraginkor batentzat.

Hizkuntzen irakaskuntza bateratuak hainbat hizkuntzen irakaskuntza ikuspegi koordinatuan eta koherentean egitea aldarrikatzen du, eta hori hainbat mailatan: irakaskuntzarako programen mailan, hizkuntzak irakasterakoan gelan erabili beharreko terminologian eta baita irakasleek prestatutako jardueretan ere (Roulet, 1980). Funtsean, hizkuntza bakoitza modu bakartuan eta isolatuan irakastea bazterten da: “*la didactique intégrée (...) envisage les langues non de façon individuelle, mais comme un ensemble dont les composantes sont organisées dans une progression curriculaire*” (Gagnon & Deschoux, 2008: 2).

Didaktika integratuaren zeregin nagusienetakoa, nagusia ez bada, ikasleengan eleaniztasunaren garapena ziurtatzea da. Hau da, helburua hauxe da:

ikasleek etxetik dakarten hizkuntzaz gain, gizarte elebidunetan ukipen egoeran dauden beste hizkuntzak, edo atzerriko hizkuntzak ikastea. Baina hau baieztatzen den modu berean, ñabardura garrantzitsu bat egin behar da. Hizkuntzen irakaskuntza integratuaren helburua ez da ikasi beharreko hizkuntza bakoitzean elebkarrek duten gaitasuna lortzea, baizik eta hizkuntza bakoitzean gizarte beharrizan jakin batzuei aurre egiteko adinako gaitasunak lortzea (Idiazabal & Larringan, 2004; Wokusch 2008; Cavalli 2008) Adibidez, eskolaz kanpo erabilera-eremu asko dituen hizkuntza batean ikasleek lortu beharreko trebetasunek eta atzerriko hizkuntza batean lortu beharrekoek ez dute zertan berberak izan. Azken batean, ikasleengan garatu beharreko hizkuntza-errepertorio konplexua hizkuntza bakoitzaren egoera soziolinguistikoari hertsiki lotuta dago (Dolz, 2005; Cavalli, 2008).

Ikaslearen ikuspuntutik, garrantzitsua da oso jakitea ikasleak hizkuntza bakoitzaren zein erabilera zehatz daukan eskura (edo belarrira) (Gajo et al, 1996). Hortik aurrera, garbi dago ikasleengan eleaniztasuna finkatzeko helburua hizkuntzaren erabileran oinarritu behar dela (Dolz, 2005). Ikasleei askotariko egoera komunikatiboetan hainbat hizkuntzatan jarduteko gaitasunak irakatsi behar zaizkie, eta horretarako, sekuentzia didaktikoen bitartez, ikasleak testuen / diskurtsoen ekoizpenean trebatu beharra dago. Baina ez hizkuntza batean eta bestean eduki berberak irakatsiz, baizik eta argi identifikatuz hizkuntzaren zein gaitasun diren bateragarriak (batean ikasi ezkeru besterako ere ikasiak leudekenak) eta zein diren, aldiz, hizkuntza bakoitzean beren beregi ikasi beharrekoak.

Honetarako, ordea, ezinbestekoa da ikasleen hizkuntza-trebetasunak eta zailtasunak zein diren ahalik eta zehatzen aztertzea. Eta uste dugu hementxe egin dezakeela ekarpen nabarmena 5. puntuari aurkeztu dugun ikerketak.

Gainetik aurkeztu ditugun aztergaietan (autonomia narratiboa eta egitura narratiboa), eman ditugun bestelako adibideetan zein beste lan batzuetan erakutsi dugun moduan, etxetik gaztelaniadunak izanik euskaraz eskolatzen diren haurrek euskara ikasi egiten dute (Almgren et al., edo Ezeizabarrena et al. liburu honetan bertan). Eta euskaraz gain gaztelania ere ikasi egiten dute

(Almgren et al, 2008). Euskaraz eskolatu arren, gaztelaniazko hizkuntza trebetasunak ere garatu izana Cummins-en interdependentziaren hipotesi orokorrak azal dezake. Hala ere, gure orain arteko emaitzen ekarpena izan liteke hizkuntzen arteko interdependentzia hori maila testual-diskurtsiboan gertatzen dela erakustea (ondorio bertsuak Idiazabal eta Larringan (2004) lanean).

Halaber, testu-generoak ikasleen trebetasun eleanitzak garatzeko bitarteko baliagarriak direla ere erakutsi dugu. Hizkuntzen irakaskuntzaren helburua ikasleak hizkuntzaren erabileretan trebatzea dela aitortzen da gaur egun, eta gure ikerketen arabera, haur txikiekin ere (5 urterekin) posible da testu-generoen ekoizpena bideratzen duten egoera komunikatiboak sortzea. Aurrez helduaren ahotik entzundako ipuin bat birkontatzea da gure ikerketan egin dugun aukera, eta dirudienez, emaitzak ez dira hain txarrak. Ezta etxetik erdaldunak izanda murgilketa bidez euskara H2 bezala ikasten duten haurren kasuan ere. Ikasleen trebetasunak eta zailtasunak identifikatzea esku hartze eraginkorraren ezinbesteko baldintza da (Dolz & Schneuwly, 1998). Zentzu honetan, gure ikerketako datuak irakaskuntzarako erreferentzia-puntu gisa ere balio lezake ingeniari-tza didaktikoa deitzen den hizkuntzen didaktikaren azpi esparruan (curriculumen edota material didaktikoen diseinuan). Kasu honetan ahoz kontatutako ipuina izan da aztergaia, baina duda barik bestelako erabilerak irakasteko orduan ere, ikasleek hizkuntza bakoitzean dakitena zer den ezagutzea abiapuntu ezinbestekoa da, helburuak zehaztu eta denbora alperrik galdu gabe, gabeziak, hutsuneak osatzeko.

Hizkuntzen irakaskuntza bateratua egiteak, beraz, kasu bakoitzean zer irakatsi behar den ezagutu eta horren arabera erabakiak hartzea esan nahi du. Lehen azaldu dugun bezala, sekuentzia didaktikoak bitarteko egokiak dira bi (edo hiru...) hizkuntzetan testu-genero ezberdinetako adierazpen trebetasunak, idatzizkoak eta ahozkoak, landu ahal izateko. Andorran irizpide hauen inguruan osatutako plangintza erabiltzen dute katalana, gaztelania, frantsesa eta ingelesa eskolan ikasteko (Dolz & Wharton, 2008). Aostan, adibidez, frantsesa eta italiara era txandakatuan erakusteko erabiltzen dituzte (Floris, 1993). Bestalde, ISD ikusmoldea ardatz harturik, badakigu testuen antolaketa (gau-

zatzea) goitik beherako zentzuan ikusten bada, alegia, generoaren orokortasunetatik abiatu eta egitura zehatzagoetara iristeko, hizkuntza guztietan pareko operazio edo eragiketak gauzatzen direla (generoaren aukeraketa, planifikazioa, diskurtso moten aukera, konexioa, kohesioa, eta abar. (Bronckart, 2003)⁹. Gaitasun diskurtsiboak deitu ditugun eragiketa horiei esker ulertuko litzateke gure datuek erakusten dutena, alegia, testu-genero bat hizkuntza batean menderatzeak beste hizkuntzan ere ikasia gertatzea.

Hizkuntzaren didaktikaren zeregina litzateke irakaskuntzarako baliabideak sortzea (sekuentziak eta haiek erabiliko dituzten irakasle prestatuak), haien praktika aztertzea, eta baita ikasgelan gertatzen dena behatzea ere. Alegia, aurrez sortutako esku hartze programek ikasgelan nola funtzionatzen duten behatzea.

Euskal irakasteredu elebidunek eta eleanitzek azterketa sakona eta etengabea behar dute, hizkuntzen irakaskuntzan faktore askok eragiten dutelako, faktore horiek aldakorrak direlako eta lorpenetatik bezainbat ikas daitekeelako lortu gabeko emaitzetatik.

⁹ Euskal Herrian ere, hainbat eskoletan ekin diote testuetan oinarritutako hizkuntzen irakaskuntza bateratua gauzatzeari. Ikus adibidez, Arano et al. (1996), edo Iruñeko *Hegoalde* ikastolako esperientzia (HikHasi, 2005). Nolanahi ere, ikerketak ez dira behar bezain ugariak.

Bibliografia

- ADAM, J.M. 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ALMGREN, M. 2000, *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskara y castellano*, Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitaratu gabeko doktorego tesia.
- ALMGREN, M., BELOKI, L., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I. 2008, «Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling», in P. Siemund, & N. Kintana, arg., *Language Contact and Contact Languages*, Amsterdam, John Benjamins, 239-259.
- ALMGREN, M., IDIAZABAL, I., MANTEROLA, I. 2009, «Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean», *Euskera* (2009) 2.
- ARANO, R.M., BERAZADI, E. & IDIAZABAL, I. 1996, «Planteamiento discursivo en un proyecto de educación trilingüe», *Actas II Colloqui Internacional: Les llengües a l'Europa comunitaria. Barcelona 1994. Diálogos hispánicos, Nº 18*: M. Pujol & F. Sierra, arg., *Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extanjeras*, Amsterdam-Atlanta, GA, arg., Rodopi. 65-88.
- BAKER, C. 2002, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3rd Edition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BARREÑA, A. 1995, *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*, Bilbo, EHU.
- BARREÑA, A. 2001, «Grammar Differentiation in Early Bilingual Acquisition: Subordination Structures in Spanish and Basque», in M. Almgren, A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal y B. McWhinney, arg., *Research on child language acquisition*, Somerville, Cascadilla Press, 78-94.
- BRONCKART, J.-P. 2003, *Quelles séquences didactiques pour l'enseignement bilingue ?* Mende, Hitzaldia, 2003ko urriaren 29a.
- BRONCKART, J.-P. 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé. Gaztelaniazko itzulpena: 2004, *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.

BRONCKART, J.-P. 2007, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Davila.

CAVALLI, M. 2008, «Didactiques intégrées et approches plurielles», *Babylonia*, 1 (2008) *La didactique intégrée des langues : expériences et applications*.

CENOZ, J. 1994, «Inglesa bigarren edo hirugarren hizkuntza legez ikastea», in I. Idiazabal & Kaifer A. arg., *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian. Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*, Vitoria/Gasteiz, HAEE-IVAP.

CENOZ, J. & HOFFMANN, C. 2003, «Acquiring a third language: what role does bilingualism play?», *The international Journal of Bilingualism*, vol 7-1 (2003) 1-5.

CENOZ, J. & ZALBIDE, M. 2009, «Bilingual Education in the Basque Autonomous Community : Achievements and Challenges», in J. Cenoz, arg., *Teaching Through Basque. Achievements and Challenges*, Clevedon, Multilingual Matters. 5-20.

CORDER, S.P. 1975, «Error Analysis, Interlanguage and Second language Acquisition», *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8 (4) (1975) 201-218.

CUMMINS, J. 1979, «Linguistic interdependence and educational development of children», *Review of Educational Research*, 49, (1979) 222-251.

CUMMINS, J. 1983, «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y aprendizaje*, 21, (1983) 37-61.

CUMMINS, J. 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.

DOLZ, J. 2005, «Implications didactiques de la proximité linguistique», in L.F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton, arg., *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berna, Peter Lang. 341-357.

DOLZ, J. PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. 1993, «L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières?», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92 (1993) 23-37.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

DOLZ, J. GAGNON, R. & MOSQUERA, S. prentsan, «La didáctica de las lenguas : una disciplina en proceso de construcción».

DOLZ, J. & WHARTON, S. 2008, Une approche sociodidactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation, in : S. Hanhart, A Gorga, M.-A Broyon & T. Ogay, arg., *De la comparaison en éducation*, Paris, L'Harmattan. 282-305.

ETXEBERRIA, F. 2005, *Elebitasuna eta Hezkuntza Euskararen Herrian*, Donostia, Erein.

EUSKO JAURLARITZA, 1992, *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

EUSKO JAURLARITZA, 1995, *Haur Hezkuntzan euskara lantzeko curriculum-materialak (Egoera komunikatiboak)*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

EUSKO JAURLARITZA, 1997, *Aho hizkuntzaren sustapena Haur Hezkuntzan*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

EZEIZABARRENA, M.J. 1996, *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbao, Euskal Herriko Unibertsitatea, Doktorego Tesia.

EZEIZABARRENA, M.J. MANTEROLA, I. & BELOKI, L. 2009, «Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan», *Euskera* (2009) 2.

FLORIS, P. 1993, «Le modèle didactique de l'enseignement bilingue à l'école primaire du Val d'Aoste», *Etudes de Linguistique Appliquée* 25/3, (1993) 199-213.

GABIÑA, J.J. et al. 1986, *EIFE. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Victoria/Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GAGNON, R. & DESCHOUX, C.A. 2008, «L'album bilingue et l'enseignement de la lecture : Un dispositif de formation des maîtres en didactique intégrée des langues», *Babylonia*, 1 (2008) *La didactique intégrée des langues: expériences et applications*.

GAJO, L., KOCH, P. & MONDADA, L. 1996, La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition, *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 64, 61-86.

GARCÍA AZKOAGA, I., IDIAZABAL, I. eta LARRINGAN, L.M. prentsan, «Contar un cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación de las diferencias desde el interaccionismo». *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo*, Lisboa.

GENESEE, F. 1983, «Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review», *Applied Psycholinguistics*, 4 (1983) 1-46.

GENESEE, F. 1987, *Learning through two languages*, Cambridge, M.A. Newbury House.

GENESEE, F. 2004, «What do we Know About Bilingual Education for Majority-Language Students?», in T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, arg., *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

HIK HASI, 2005, Hizkuntza Trataera Bateratua testu-generoetan oinarrituta: euskara + ingelesa + gaztelania. Iruñeko Hegoalde Ikastola. *Hik Hasi* 103, 2005, 22-25.

IDIAZABAL I. 2000, « Hizkuntza trebetasunen transferentzia programa elebidunetan ». *Ikastaria* (2000) 12.

IDIAZABAL I. 2003, «Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira», in M. Atxaga, arg., *Euskaltzaleen Biltzararen Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001*, Bilbao, Fundación Sabino Arana Elkargoa, 341-353.

IDIAZABAL I. & KAIFER, A., arg., 1994, *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian. Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Vitoria/Gasteiz, HAEE- IVAP.

IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.M. 1997, «Transfert de maitrises discursives dans un programme d' enseignement bilingue Basque-espagnol», A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), 10 (1997) 107-126.

IDIAZABAL I. & LARRINGAN, L.M. 2004, «La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo», in A. M. Lorenzo, F. Ramallo & X.P. Rogríguez-Yanez, wd., *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism*, 2002. Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade da Vigo.

INTXAUSTI, J. 1990, *Euskara, euskaldunon hizkuntza*. Euskal Autonomi Elkartearen Administrazioa.

LAMBERT, W.E. & TUCKER, R. 1972, *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Rowley, MA, Newbury House.

LARRINGAN, L.M. 2010, «Testua, testu-generoa eta hizkuntza ikas/irakaskuntza», *Euskera* 2010:2.

ISEI-IVEI, 2005, *Euskararen B2 maila. Derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH4)*
<http://www.isei-ivei.net/>

ISEI-IVEI, 2007, *Euskararen B1 maila Lehen Hezkuntzan*. <http://www.isei-ivei.net/>

ISEI-IVEI, 2008, *PISA 2006 ebaluazioaren azken txostena. 15 urteko ikasleen Nazioarteko Ebaluaziorako Proiektua Zientzietan, Matematiketan eta Irakurketan. Euskadiko emaitzak*
<http://www.isei-ivei.net/>

MC LAUGHLIN, B. 1984, *Second language acquisition in childhood. Vol. I: Preschool Children. Vol. 2: School-Age children (2nd Edition)*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.

MEISEL, J. M., arg., 1990, *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht, Foris.

MEISEL, J. M., arg., 1994, *La adquisición del Vasco y del Castellano en niños bilingües*. Frankfurt am Main, Vervuert.

MEISEL, J. M. 2001, «The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars», J. Cenoz & F. Genesee, arg., *Trends in Bilingual acquisition*, Philadelphia / Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 11-41.

MEISEL, J. M. 2004, «The bilingual child», in T.K. Bhatia y W.C. Ritchie, arg., *The handbook of bilingualism*, Oxford, Blackwell, 91-113.

Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, *El lenguaje en la Educación Preescolar y Ciclo Preparatorio. Vasco – Castellano*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Nafarroako Gobernua, 1992, *Haur Hezkuntza Lehen Hezkuntza Kurrikulo-Dekretua*.

RIES, M.N., HUGUES, J. & SAER, D.J. 1932, *El bilingüismo y la educación, Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928, organizado por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra*. Madrid, Espasa Calpe.

ROULET, E. 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.

SIERRA, J. & OLAZIREGI, I. 1989, *EIFE 2. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

SIERRA, J. & OLAZIREGI, I. 1990, *EIFE 3. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ, Th. 2006, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. prentsan, *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. 2005, *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*, Université de Genève, Thèse de Doctorat.

VYGOTSKI, L.S. 1934/1997, *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

WOKUSCH, S. 2008, «Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves», *Babylonia*, 1 (2008) *La didactique intégrée des langues: expériences et applications*.

ZALBIDE, M. 1998, «Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas», *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43, 2, (1998) 355-424.

* Eskolako material didaktikoen erreferentziak

Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Bat*, *Gidaliburua Haur Hezkuntza 3 urte*. Donostia, Elkar-GIE.

Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Bi*, *Gidaliburua Haur Hezkuntza 4 urte*. Donostia, Elkar-GIE.

Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Hiru*, *Gidaliburua Haur Hezkuntza 5 urte*. Donostia, Elkar-GIE.

Askoren artean, 2001, *Urtxintxa*. *Haur Hezkuntza 5 urte*, *Irakaslearen gidaliburua*, Donostia, Elkarlanean-Ikastolen Elkartea.

Askoren artean, 1990, *Santillana Superliburuak*, Madrid, Santillana.

FELIPE, M. & MARTIN, K. 1993, *Lea Balea*, 5 urte, *Gida*, Bilbo: Ibaizabal Argitaletxea.

Giltza-Edebé, 1995, *Mamua, Haur Hezkuntza 3 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.

Giltza-Edebé, 1995, *Tximinoa, Haur Hezkuntza 4 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.

Giltza-Edebé, 1995, *Galtzagorri, Haur Hezkuntza 5 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.

Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza

LARRINGAN ARANZABAL, Luis Maria
Euskal Herriko Unibertsitatea

Sarrera data: 2009-10-30

Onartze data: 2009-11-26

Egun, “testua”, “testu-generoa” kontzeptuak oso erabiliak dira hala hizkuntz deskripzioetan, nola hizkuntzen irakaskuntzan. Halere, zer diogu “testua” diogunean? Zer diogu “testu-genero” diogunean? Zein da bi nozio horien pertinentzia deskriptiboa? Zer erlazio dago bi horien artean? Zer zerikusi du hizkuntz(ar)en ikas/irakaskuntzarekin? Galdera horiei erantzute aldera, testu-hizkuntzalaritzaren eta, bereziki, Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren (ISD) ekarpenetara jo dugu. ISDren ildotik, hiztunak mintzaira-ekintza bat gauzatu nahi duelarik, testua osatzea du bide; baina, hortik sortutako testua, ez da “zer” linguistikoa, komunikaziokoa baizik, errealitate konplexua, zeren testuan testuinguruko zenbait faktorek hartzen du parte, besteak beste, egoerazkoak eta sozio-historikoak, hots, sozio-kulturalak. Eta honek badu ondorioirik: faktore horiek testuaren “konfigurazioa” eragiten dute. Testua, ezinbestean dugu testu-molde bateko. “Testua” eta “generoa” bi kategoria horien arteko erlazioak eta gorabeherak derrigorrezko baldintza dira testu enpiriko baten estatusaren eta dimentsio sozialaren berri emateko. Kontuan izan beharrekoak dira testuaren ulermenerako eta ekoizpenerako. Ohar hauek, hizkuntzaren irakaskuntzan dihardutenentzat pentsatuak daude, batik bat.

Hitz-gakoak: Mintzaira, gramatika, testua, testu-generoa, hizkuntz irakaskuntza, interakzionismo sozio-diskurtsiboa

Los términos “texto”, “género de texto”, aparecen con mucha frecuencia tanto en la descripción lingüística como en la enseñanza de las lenguas. No obstante, conviene saber cuál es la pertinencia descriptiva de cada uno, y las relación existente entre ellos. Por nuestra parte, entendemos que la aportación de la lingüística textual y, en especial, la del Interaccionismo Socio-Discursivo nos pueden ayudar al esclarecimiento de las dos cuestiones planteadas. De acuerdo al ISD, el texto es la materialización de una acción de lenguaje. Ahora bien, el texto -paradójicamente- no es una entidad lingüística, sino una unidad comunicativa, praxeológica, lo que equivale a decir que los factores contextuales forman parte de la configuración del texto, donde éste queda asociado al momento socio-histórico de la producción, pero también inscrito, necesariamente, en un género dado. En el texto, tropezamos con el género; en el género, tropezamos con el texto. Ambas categorías deben abordarse de forma conjunta a la hora de establecer la dimensión composicional de los textos. Estas reflexiones están orientadas a los enseñantes de lengua.

Palabras clave: Lenguaje, gramática, texto, género de texto, enseñanza de la lengua, interaccionismo socio-discursivo

Les termes « texte » et « genre de texte » reviennent très souvent aussi bien dans la description linguistique que dans l'enseignement des langues. Néanmoins, il convient de savoir quelle est la pertinence descriptive de chacun et la relation existante entre eux. Pour notre part, nous comprenons que l'apport de la linguistique textuelle, et en particulier celui de l'Interactionnisme Socio-Discursif, peut nous aider à éclaircir les deux questions posées. Selon l'ISD, le texte est la matérialisation d'une action du langage. Or, paradoxalement, le texte n'est pas une entité linguistique, mais une unité communicative, praxéologique, ce qui revient à dire que les facteurs contextuels font partie de la configuration du texte, où ce dernier est associé au moment socio-historique de la production, mais aussi inscrit nécessairement dans un genre donné. Dans le texte, nous rencontrons le genre ; dans le genre, nous rencontrons le texte. Les deux catégories doivent être abordées ensemble au moment d'établir la dimension compositionnelle des textes. Ces réflexions sont orientées vers les enseignants de langue.

Mots-clés: Langage, grammaire, texte, genre de texte, enseignement de la langue, interactionnisme socio-discursif.

The terms “text”, “text genre”, appear with great frequency both in the linguistic description as well as in the teaching of languages. Nevertheless, it is convenient to know what is the descriptive relevance of each term, and the relationship between them. As far as we are concerned, we believe that the contribution of the textual linguistics and, in particular, the Socio-Discursive Interaction that can assist us to clarify the two issues raised. According to the SDI, the text is the materialisation of a language action. But, paradoxically, the text is not a linguistic entity, but a communicative unit, albeit praxeological, which is to say that that the contextual factors are part of the configuration of the text, where the former becomes associated to the socio-historical moment of production, but also by necessity, written in a given genre. In this text, we stumble over the genre; and in the genre, we stumble over the text. Both categories must be addressed jointly at the moment of setting the compositional dimension of the texts. These reflections are aimed at language teachers.

Keywords: Language, grammar, text, text genre, language teaching, socio-discursive interaction.

Sarrera

Lerro hauen helburu nagusia testua eta testu-generoa kontzeptuen espazio deskriptiboa eta pertinentzia didaktikoa argitzea da. Zer diogu “testua” diogunean? Zer diogu testu-genero diogunean? Zein da bi nozio horien arteko erlazioa? Zer zerikusi du hizkuntz(ar)en ikas/irakaskuntzarekin?

Baina, beste askotan gertatzen den bezala, lanari ekiterakoan beste kontzeptu batzuk ere -hurbileko mugakideak izanik- kontuan hartu beharra gertatu zaigu. Egia esan, gabiltzan arazoan, ezin saihestu izan dugu eskema osoagoa, honako hauxe hain zuzen: “Mintzaira <> gramatika <> testua (generoa) <> diskurtsoa (mota) <> hizkuntzen ikas/irakaskuntza”.

Horrela, lau erlazio-sail egin ditugu, sail bakoitzean hiru nozio bilduz:

- a.— “Mintzaira - gramatika -ikas/irakaskuntza”
- b.— “Mintzaira - testua - ikas/irakaskuntza”
- c.— “Mintzaira - testu-moldea - ikas/irakaskuntza
- d.— “Mintzaira - diskurtsoa (mota) - ikas/irakaskuntza

Guk, bereziki, b) eta c) sailetan dugu interesa. Horiexek dira hornituenak eta garatuenak. Dena den, iruditu zait a) sailaz ere zerbait esatea komeniko dela bi arrazoiengatik: gainerakoetarako sarbide delako, batetik; eta bestetik, izan ohi duen itzalagatik. Laugarrena, hots, “mintzaira - diskurtsoa - ikas/irakaskuntza” saila beste baterako utzi da, ez garrantzirik ez duelako, haren garatzeak luzeegi joko zuelako baizik.

Lan honek, sarrera honetaz gain, hiru atal ditu (1, 2, 3 zenbakiz markatuak), sail bakoitzeko bana; azken atalean (4.ean) zenbait gogoeta biltzen dira, konklusio gisa edo. Atal bakoitzak, azkenekoak izan ezik, bi azpiatal ditu nozio bikoteen arabera. Hauek dira lehenbizikoaren bi azpiatalak: “mintzaira-gramatika” (1.1), eta “gramatika-irakaskuntza” (1.2). Bigarren atalekoak, berriz, hauok: “mintzaira-testua” (2.1), eta “testua-irakaskuntza” (2.2). Beste hauek hirugarrenekoak: “mintzaira - testu-generoa” (3.1) eta “testu-generoa - irakaskuntza” (3.2). Azpi-atalaren barruan, zenbait puntu ager daitezke.

Arestian esan bezala, testua eta testu-generoa ditugu hizketa-gai; hizkuntzaren ikas/irakaskuntza da helburu pedagogikoa.

1. Mintzaira-Gramatika-Hizkuntzaren ikas/irakaskuntza

Esan bezala, lehenbizi mintzairaren eta gramatikaren arteko “toles ezkutu” baten berri ematen da; ondoren, zerbait esango da gramatikak hizkuntzen irakaskuntzan izan duen -eta oraindik ere baduen!- presentziaz eta pisuaz.

1.1. Mintzaira eta gramatika

Mintzaira, jakintza askoren azter-objektu izan ohi da, baina, dakigunez, objektu behagarri beraren gainean, muga-barruti, hots, “espazio deskriptibo” ugari eta guttiz bestelakoak burutu daitezke. Muga-barruti horietako bat gramatikarena da. Hemen gramatika diogunean, esaldia edo perpausa oinarri duenaz ari gara, eta alderdi formaletara mugatzen denaz.

Mintzairaren eta gramatikaren arteko harremanak, bestalde, askotan izan dira mintzagai eta eztabaidagai.

Gramatika jakintza da, arau jakinen gainekoa; mintzaira, berriz, erabilera eta komunikazioa da batez ere. Eta bi horien artean -hots, gramatikaren (jakintzaren) eta erabileraren artean ez dago zuzeneko “segidarik” edo loturarik; esan gura da, ez dagoela automatikoki batetik bestera pasatzerik; gramatika jakiteak ez du erabilera segurtatzen.

Egin dezagun konparazio bat. Har dezagun irratigailua. Gauza bat da irratigailuaren alderdi teknikoaren eta barne funtzionamenduaren *jakintza* izatea. Teknikoki nola funtzionatzen duen jakitea, alegia. Besterik litzateke, ostera, irratigailuaren halako edo holako erabilera egitea: haren programazioa egitea, edukiak finkatzea, erabilera soziala zehaztea...Erraz aditzen da bi alderdi horien artean ez dagoela bi-unibokotasunik, jarraipenik. Horrela, irratigailuaren osaera teknikoa nolabaiteko kaxa beltza izan daiteke haren erabiltzailearentzat.

Baina, mintzairaren kasuan, besterik gertatzen da: mintzaira, jatorrizko hiztunarentzat behintzat, ez da kaxa beltza, ez da jakintza (teknikoa). “Ezagutzen du” haren barne funtzionamendua. Jatorrizko hiztunarentzat, bere hizkuntzaren erregelak eta mekanismoak “gardenak eta agerikoak” dira: eskuragarri ditu, eta aplikatzen ere ditu.

Gauzak horrela, bidezkoa da ondoko galdera filosofikoa egitea: Zertako balio du batek zer egiten duen *jakiteak*, alegia, jakintzak, baldin eta *jakintzak hori gabe* ere ederki moldatzen baita? Zein da gramatikaren funtzioa? Jakintza horrek zer gehitzen dio erabilerari?

Mintzairaren izaerak berak nahastu egiten gaitu: dimentsio “paradoxikoa” errepara dakiok. Esaten da mintzaira sistema-arauez dagoela hornitua, barne-arauen esanetara dagoela, barneko eta berezko legeen arabera funtzionatzen duela. Baina, hori esan eta beste hau ere gehitu beharra dago: gizakiak ez du mintzaira hori bere horretan eta besterik gabe onartzen. Bere erregelak ere ezarri nahi dizkio, kanpotikoak eta beste izari batekoak direnak, hain zuzen. Gizakiak mintzairarekiko “ardura” eta “arreta” erakusten du. Babestu eta zaindu -kontrolpean eduki- nahi du mintzaira, mintzairaren artzain eta jagole da. Ez du hura desbidera dadin gura. Eta hori “razionalitate” premia baten aitzakian egiten da, kaosik gerta ez dadin. Gizakiak bere “ukitua” ezinbestean sartzen du mintzairaren barnean. Praktika batzuk lehenetsi eta hobetu egiten ditu, beste batzuk gaitzetsi, eta hori inolako araurik urratu barik. Horrela, mintzaira erabat instrumentalizatua, mediatizatua, ageri zaigu. Ezinezko da mintzaira zuzenean harrapatzea! Ondo erreparatuz gero, bada hor, beti hortxe, mintzaira den horretaz irudikapen selektibo eta partzial bat. Gain-kodetze bat, hain zuzen.

Jakina, bi tentsio guttiz bestelako elkartzen direlarik, kortazirkuitua edo zirkuitolaburra gertatzen da. Dimentsio sozialeko tentsioa kontuan ez hartzeak isats luzea du ondorio gisa, eta korapilo eta buruhauste askoren azalpenarako eta askabiderako giltza da. Guk erlazio paradoxikoa deitu dugu. Mintzairaren dimentsio soziala, horra.

Gertatzen da demokrazian bezala. Demokrazia-sisteman hiritar orok hitz hartzeko, iritziak izateko “**berdintasun potentzial**” bera du. Baina gero, errealitatean, “**desberdintasun efektiboa**” da nagusi: hots, **ez-berdintasuna** da nagusi hiritar horrek bere iritziak eta abiaburuak adierazteko dituen konpetentziei dagokienean.

Halatan, gramatikaren ikas/irakaskuntza, besterik badirudi ere, ez da, demagogikoki mintzatuz, zerbait “berezkoa”, “erraza”, edota “hiritar guztien gustukoa”...

Mintzaira bide neketsua gertatzen zaio ez bakarrik arrotzari, baizik eta jatorrizko hiztunari ere. Batzuetan neurritz gaineko pozetan ari da, eta, bestetuetan, ikaragarritzko porrotetan ari da hiztuna. Mintzaira indiferentea da hiztunekiko, baina hiztunak (giza taldeak, klaseak) ez dira indiferenteak mintzairarekiko. Distantzia hori da paradoxaren abiaburu.

1.2. Gramatika eta hizkuntzen irakaskuntza

Hizkuntzaren irakaskuntzaren historiaren berri duenak ondo daki gramatikak hizkuntzaren ikas/irakaskuntza programetan izan duen presentziaz eta zamaz, bai metodologian eta bai edukiak edo syllabusa osatzerako orduan.

Gutxienez hiru garai bereiziko dira, nahiz eta, beharbada, justuago litzatekeen eredu edo planteamendu esatea: a) garai edo planteamendu klasikoa; b) planteamendu komunikatiboaren garaia; c) egungo kontestualizazio eta planteamendu berriagoak, testuarena, testu-tipologiarena, diskurtsoarena, hizkuntz aniztasunarena, merkatuko premia berriena...

Hizkuntzaren irakaskuntza tradizionalak, hots, klasikoak gramatika izan du bere oinarri, eta, maiz, baita jomuga ere. Izan ere, hizkuntza ikastea xede-hizkuntzako gramatikako entitate ezberdinak apur-apurka jasotze gisa ikusi izan zen garai batean. Eta hizkuntza irakaslearen eginkizun pedagogikoa, azken batean, gramatika irakastea izan zen, eta ikasleen hutsak zuzentzea. Eredu horretan kodearen organizazioari buruzkoak izan ohi dira hizkuntzaren irakasleak batez ere eskaini izan dituen jakintzak. Egiturak lantzea hizkuntza lantzearen baliokide jo izan da (cf. Nunan 1995).

Hirurogeita hamarrekoko hamarkadaren hasieran -gurean zerbait beranduago!- hizkuntz irakaskuntzaren iraultza antzeko bat gertatu zen. Halatan, hizkuntza “hizkuntza bizi” gisa irakatsi beharrak, hizkuntzak komunikatzeko tresna gisa jozteak, aldaketak ekarri zituen. Planteamendu komunikatibo deitutako hori benetan izan da planteamendua, syllabusen eta metodoen berridura baino zerbait zabalagoa eta osoagoa izan baita. Besteak beste, honako aldaketak eragin zituen:

- Komunikazioa eskatzen duten ataza errealak erabiltzea;
- Gramatika-zuzentasunari indarra kentzea;
- Ikaslearen autonomia handitzea;
- Aintzat hartzea materialak, metodoak, ikaslearen helburuak, ikasgelaren soziologia eta beste zenbait faktore. Planteamendu honen ikuspegietako asko zuzenak dira oraindik eta oso pertinentek.

Programetan eta metodologian ez ezik, mintzairaren teorian ere eragina izan du. Irakaskuntzak, izan ere, ikusi ditu hizkuntza formak gramatika ikuspuntutik ez ezik, komunikazioan betetzen dituzten funtzioei begira ere aztertu behar direla. Eta horren ondotik egin dira ezagutzatik erabilerara pasatzea, sistema linguistiko sintetikotik analitikora, produktutik prozesura, esalditik testura eta pragmatikara, zuzentasunetik egokitasunera, gaitasun linguistikotik gaitasun komunikatibora. Aipatutako igarotze horiei zor zaie neurri batean hizkuntzaren irakaskuntzan aspaldion oinarri teoriko, metodologiko eta didaktikoetan emandakoa aurrerakuntzarik handiena. (HABE: 1999:17) Baina, zenbaitetan, zalantzak sortu izan dira gramatikaren irakaskuntzaren efektibotasunaz. Gure mugetatik kanpo, gramatikari hizkuntza irakaskuntzan garrantzia kentzeko saioak eta lanak izan dira. Gramatikaren arabera egituratutako syllabusen balioa kolokan jarri izan da. Horren ildotik, gramatiken moldatzeak eta egokitzeak egin dira: irakaslearen gramatika, gramatika laburra, gramatika implizitua vs esplizitua...

Egun, hirugarrenik, beste urrats bat eman da eta kontestualizazio berri baten aurrean gaude. Faktore eragile ugari dira tartean. Besteak beste: mintzaira-deskripzio berriak, demanda berria, egoera sozio-kulturalaren aldaketa, syllabus-anitzen premia... Beste azter- eta ikas-unitate batzuk ere sartu zaizkigu:

testua, testu-moldeak, diskurtsoa eta diskurtso-motak... Ezin ahantz daitezke Europako Kontseiluak bultzatutako bi proiektuak: *Europako Erreferentzia Marko Bateratua* eta *Hizkuntzen Portfolio Europarra*.

2. Mintzaira-Testua-Ikas/irakaskuntza

Ohiko eskemari jarraituz, bitan banatuko dugu atal hau: aurrena “mintzaira-testua” nozio bikotea ikusiko da; ondoren, “testu-irakaskuntza”.

2.1. Mintzaira eta testua

Itzulunguru luzetxoak egin dugu, baina komenigarria delakoan egin dugu, sail horrek erro sakonak baititu boteak gure artean. Gatozen orain gure zuzeneko gaira, gatozen testura eta testu kontuetara.

Neke handirik gabe deskriba daiteke zein den perpausak duen barne-egitura, hots, erraz asmatzen da zein den perpausa osatzen duten atalen arteko hierarkia-egitura, baina ezinezkoa da beste horrenbeste egitea testuarekin. Izan ere, ez dago gorago jokatzetik. Zergatik? Erantzungo da perpausa (frasea) modu edo eratze linguistiko askea dela banaketari dagokionez. Perpausa, Benvenistenterat, ez da gorago integra daitekeen zerbait, bere gainetatik ez baitago beste osotasunik. Proposizio-multzo bat (= diskurtsoa edo berbaldia) ezin daiteke goragoko multzo (klase) batean integratu. Honela dio autoreak:

De ahí que la proposición no pueda ingresar como parte en una totalidad de rango más elevado. Una proposición puede solamente predecir o seguir a otra, en una relación de consecución. Un grupo de proposiciones no constituye una unidad de un orden superior a la proposición. No hay nivel lingüístico más allá del nivel categoremático. (Benveniste, 1974:128).

Baina Benveniste ez da hor geratzen. Haren ustetan, ez dago perpausarik jaulkitze unetik kanpo, perpausa hura esaten den momentuari lotua dago. Berriz ere bere hitzak ekarriko ditut:

“Con la frase es franqueado un límite, entramos en un nuevo dominio. (...).

La frase, creación indefinida, variedad sin límite, es la vida misma del lenguaje en acción. Concluimos que con la frase se sale del dominio de la lengua como sistema de signos y se penetra en otro universo, el de la lengua como instrumento de comunicación, cuya expresión es el discurso.

(...)

Cuando el lingüista intenta por su parte reconocer los niveles del análisis, hace un recorrido inverso (al del hablante), a partir de las unidades elementales, hasta fijar en la frase el último nivel. Es el discurso, actualizado en frases, donde la lengua se forma y se configura. Ahí comienza el lenguaje. Podría decirse, calcando una fórmula clásica: *nihil est in lingua quod non prius fuerit in oratione.*” (Benveniste, 1971 in 1974: 128-130).

Argi dago: azter-unitate maila gorena perpausa edo frasea da. Aitortzen da, era berean, ez dela hor agortzen mintzairaren azterketa, zeren eta mintzaira bere erabilera ere azter daiteke, eta aztertu beharra dago, alegia, “diskurtso” (autorearen hitza erabiliz) gisa aztertu beharra. Baina zati luzeena falta zaigu: unitate berri hau zehaztea.

Zein da, bada, testua nozioaren espazio deskriptiboa? Zein haren balio interpretatiboa? Zein da nozio honen pertinentzia? Zer erlazio du mintzairarekin eta zer lotura hizkuntzaren ikas/irakaskuntzarekin?

Galdera horiei erantzuteko, bi hurbilketako ekarpenak ekarriko ditut: a) lehenbizi, testu-teoriaren -testu-hizkuntzalaritzaren- ekarpenak; b) bestetik, Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren ildotik, Genevan, Bronckart autorearen gidaritzapean egindakoak.

2.2. Testu-hizkuntzalaritzaren ekarria

Testu maila ez da gramatika mailaren segida berean dagoen beste urrats bat, gorago edo legokeena. Testua unitatea, zentzu honetan, ez dago esaldiz

edo perpausez osatua. Ez zaie “fonema-monema hitza-sintagma-perpauza” serieko / saileko unitateei artikulatzen, hierarkizazio horretatik at gelditzen baita. Halatan, testuak dira:

Os!pa!

Aho hori..!

Dagoenean bonbon eta bestela hor konpon

Bero, gero!

Testua, baina, modu positiboz ere defini daiteke. Testua, esan bezala, ez da unitate linguistikoa, komunikazio-forma baino. Autonomia komunikatiboa duen unitate txikiena da. Hiru irizpideren arabera definitzen ahal da: a) tamaina gora-behera, testuak biltzen dituen hizkuntza osagaiei nolabaiteko forma errepara dakieke; b) testuak, beti ere, mezu bat bideratzen du; c) testuak komunikazio kontuekin du zerikusia.

Horrela, testuaren esanahia esaldi ezberdinen eta guztien batura baino zer-bait gehiago da, hots, testuaren esanahia deskribatzeko ez da aski esaldi ba-koitzaren (aleen) eta guztien esanahien besterik gabeko zerrendatze soila egitea. Horrekin esan nahi da testuak baduela “esanahi erantsi bat” perpau-setara errenditzen ez dena. Esanahi erantsi hori zedarritze aldera, esaten da, testua, gutxienez, ondoko tasun edo ezaugarri hauen jabe dela: a) testuaren barnean eta berari esker, perpausen desanbiguatzea egin daiteke, testuak bide eta aukera ematen baitu hitzen adiera zehazteko; b) testuari perpausari ez be-zalako auresuposizioak eta inplikazioak errepara dakizkioke; c) testuaren eta esaldiaren parafrasiak eta laburtzapenak guztiz bestelakoak izan ohi dira.

Testuaren esanahia bideratzeko erabilitako operazioak *gaitasun* edo *konpe-tentzia* mailakoak direla proposatzen du testu-hizkuntzalaritzak. Hau da, ope-razio horiek hizkuntz sistemaren barrukoak direla. Zentzu honetan, testu-mailako gertakariak mintzaira-gaitasunaren osagai lirateke. Halatan: a) testua osatzen duten perpausen interpretazioa superegitura semantikoaren barruan egingo litzateke; b) testuaren eta bera osatzen duten perpausen ar-

tean bateragarritasun baldintzak leudeke; c) testua osatzen duten segmentoen artean baliokidetzatza-erlazioak atzeman daitezke.

Beaugrande eta Dressler (1972) autoreek testua komunikazio-gertaera bezala definitzen dute, testutasunak ondoko zazpi ezaugarri hauek biltzen dituela: ko-hesioa, koherentzia, kausaltasuna, onargarritasuna, intenzionalitatea, informati-bitate, eta intertestualitatea. Aurreneko biak kontzeptu “izarrak” dira eta testuari begiratzen diote; hirugarrena, hots kausaltasuna, koherentziaren adie-razle da. Gainerako lauak, erabiltzaileari egiten diote erreferentzia. Bestalde, on-doko hauek dira testu-komunikazioaren printzipio edo osagai gorenak: eraginkortasuna, eragiletasuna eta egokitasuna.

Nozio horiek guztiak, jakina, metalinguistikoak izanik, oraingoz ez dira lin-guistikoak. Ahalegin eta lan ugari egin da beroriek hurbilagotik zehazteko eta operatibizatzeke. Efektibitatez izango badute hizkuntz unitatez hornitu be-harra dago.

2.3. ISD-ren ildotiko planteamendua: Bronckart-en ekarpena

Autore honek testuaren teoriari oinarri sendoak eskaintzen dizkio, oro har, mintzairaren funtzionamendua eta izaera aztertzeke, eta bereziki, hala testua-ren estatusa zehazteke, nola testu-tipologia arazoa testu teoriaren barnean in-tegratzeko. Bestalde, bereizkuntza ontologikoa (*in re*) defendatzen du testuaren eta diskurtsoaren artean, eta horrek mesede ikaragarria egiten dio hala hiz-kuntzalaritzari zein didaktikari. Azkenik, oso kontutan hartzen du hizkuntzen ikas/irakaskuntza.

Planteamendu honen kokatze epistemologikoak eta metodologikoak hiru aribide ahalbidetzen dizkigu: a) mintzairaren ekoizpen-arazoa aztertzeke bidea; b) testu-generoei eta diskurtso-tipologiei ekiteke bidea; c) hipotesi tipologi-koak ikas/irakaskuntzan (eta hezkuntzan eta psikologian) izan dezakeen era-gina aztertzeke aribidea.

Bronckart-en hurbilketa Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboa (aurreran-tzean ISD) deitu korrontearen barruan kokatzen da.

2.3.1. *Testuaren estatusa (ISD)*

ISD-ren azterketaren helburuetarik da “benetako hizkuntz praktikak” aztertzea, hau da, mintza-praktika errealak eta kokatuak aztertzea. Saussure (2002) autoreari jarraiki defendatzen da testuak eta diskurtsoak direla hizkuntz zeinuen agertze eta antolatze-leku bakarrak. Ez dago mintzairara zuzenean iristerik, testutik eta diskurtsotik pasatu barik. Bestalde, Vygotski-ren ildotik, postulatuak da testuak eta diskurtsoak giza-garapenerako baliabide direla. Giza-ekintzen egituratze-lanetarako tresna da mintzaira, eta, horrenbestez, emozioen eta/edo ideien transmisioa egitetik haratago doan zerbait.

Gauzak horrela, ISD-arentzat “testuak” (pluralean) giza-talde baten mintzairajardueren baliokide enpiriko eta linguistikoak dira; “testua” (singularrean), berriz, mintzaira ekintza baten baliokide enpiriko eta linguistikoa da (Bronckart, 2006b: 139). Azpimarra dezagun: testua produktu edo emaitza soziala da. Testuan hartzen dute lur giza-jardueretik, komunikazio-jardueretik eta beroen arteko denbora/espazioko gorabeheretik. Hizkuntza praktikak testuetan bilakatzen dira esanguratsuak.

Bi dira ISD-k eskaintzen dizkigun oinarrizko produktuak: mintzaira-ekintzei buruzko eredia, eta testu-arkitekturaren eredia:

“Les produits de base de l’ISD son d’une part le modèle de l’action langagière, qui vise à conceptualiser les conditions synchroniques des textes, et le modèle de l’architecture textuelle”. (Bronckart, 2005b, 155)

Gatozen bi ekoizpen-ereduok hurbilagotik zehaztera.

2.3.2. *Testua atzemateko hiru helduleku; mintzaira-ekintzen eredia.*

Eredu honetan testua atzemateko hiru helduleku proposatzen dira, eta, era berean, ekintzen prozesua ere zirriborratzen da. (Larringan, 1998:60-65).

a) Lehen heldulekua: estatus orokorra.

Hauxe da testuari oratzeko lehen heldulekua.

Testua berbazko produkzio-unitatea da, berezko hizkuntz bateko unitatez osatua dago, eta komunikazio-egoera bati lotua; testu eta diskurtso batek, edozeinek, helburua badu eta beti ere solaskidearengan koherentziatzko efektua eragin nahi du. (Bronckart, 2004: 47 eta ond.). Ahozkoa zein idatzizkoa izan daiteke, eta luzeagoa edo laburragoa. Hitzeko ekintza baten materializazioa da. Unitate linguistikoz osatua dago, baina, bere horretan, ez da hizkuntz unitate, *komunikazio-unitate* baizik. Nahiko da testuaren planifikazio orokorra, xede-asmoak... begiratzea, konturatzeko faktore linguistikoez gain beste faktore praxeologiko eta kognitibo batzuk ere biltzen dituela:

“(...) la noción de texto puede aplicarse a toda producción verbal situada, oral o escrita: un diálogo familiar, una exposición oral pedagógica, las instrucciones de uso de un aparato, un artículo periodístico, una novela, etcétera, constituyen textos, de dimensiones que pueden ser muy diferentes, pero que, en cualquier caso, están dotados de características *comunes*. Todo texto está en relación de interdependencia con las propiedades del contexto en el espacio producido; todo texto presenta un modo determinado de organización de su contenido referencial, (...). Cada texto, finalmente, pone en práctica mecanismos de textualización y de asunción de responsabilidad enunciativa destinados a asegurar su coherencia interna. (Bronckart, 1996: 48)

Hartara, elkarrizketa bat, iritzi-artikulu bat, txiste bat, eztabaida bat, saiakera bat... horiek guztiak testuak dira, beste hauek bezalaxe: “*merkealdiak*”, “*bidesaria*”, *tabakorik gabeko gunea*”, “*salgai*”... Testua ekoizpen-unitate eta komunikazio-unitate da.

b) Bigarren heldulekua: estatus tipologikoa:

“Los textos son productos de la actividad humana y, en este sentido, como hemos subrayado en el capítulo anterior, se articulan con las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en cuyo seno se producen. Dado que los contextos sociales son diversos y evolutivos, en el curso de la historia se han elaborado “modos de hacer” de los textos o diferentes **clases de textos**. (o.c.: 48)

Beraz, esan dezakegu testuak, komunikazio-unitate orokorrak direla, baina, era berean, formazio soziolinguistikoen jokamoldeetara egokitutako testu-generoetan banatzen direla.

Nolanahi ere, Bronckart-ek testu-generoen sailkapena egiteko, zenbait arazo ikusten ditu: genero bat definitzerakoan irizpide anitz erabil daitezke (helburua, edukia, eta abar kontuan hartuta), lortu nahi den eragin komunikatiboren arabera genero desberdinak izango ditugu (epikoa, poetikoak, lirikoak...), erabiliko diren euskarrien izaeraren arabera ere sailka daitezke testu-generoak (eleberria, ipuina, artikulua, erreportajea...), eta eduki tematikoaren arabera ere egin daiteke sailkapena.

Horregatik, autore honek oso zaila ikusten du testu-generoen sailkapen bat egitea, oso anitzak direlako eta ezaugarri desberdinak dituztelako. Horregatik, eredu modura geratzen dira *intertextua* deritzan eraikuntza sozio-historikoko:

“La realización efectiva de una acción verbal, en el marco de una formación social, proviene de la explotación de *formas comunicativas* en uso; en otros términos, necesita recurrir al acervo de los **géneros de texto**, que son constructos históricos. Esos géneros, que se encuentran disponibles en el *intertexto*, se adaptan permanentemente a la evolución de las exigencias sociocomunicativas y conllevan múltiples *indexaciones* sociales. Están organizados en *nebulosas*, de fronteras difusas y móviles, y por lo tanto no pueden ser objeto de una clasificación definitiva.” (o.c. 1996:68)

Izenburuan adierazten den moduan, geroago berrartuko dugu eta berenberegiratu ekingo tipologia kontu honi.

c) Hirugarren heldulekua: testuaren estatus indibiduala

Testuaren azken dimentsioa da, eta baita sortze maila indibidual altuena duena ere. Oso lotua dago estilo indibidualari. Diferentziatze-iturri da.

Genero berekoak izanik ere, eta diskurtso mota desberdinez osatuak egon arren, benetako testu-aleak (testu enpirikoak, alegia) gehiago desberdindu daitezke. Izan ere, testu bakoitzari ezaugarri indibidualak errepara dakizkioke.

“Testu enpirikoa” nozioak berbazko ekoizpen indibiduala eta bakarra izendatzen du. Ekoizlearen arabera, testu konkretuetako zenbait alderdi ederki desberdinak izango dira testu batetik bestera, edota testu-molde batetik molde bereko beste batera, bi testu horiek egile berberarenak izan arren. Gizarteak eskura jartzen dizkion testu-molde bat gidari duelarik ere, ekoizleak aukera linguistikoki propioak egin ohi ditu, zertzelada indibidualak testura ditzake. Areago: nekez ditugu bi testu elkarren kopia.

Gatozen ondoren mintzaira-ekintzen ibilbidea / hurrenkera zirriborratzera. Bronckart autoreak “**adoption-adaptation**” (“**jasotze-egokitze**”) nozio bikotea darabil hitzunaren ekintzen-prozesua adierazteko.

Hiztunak, mintzaira-ekintza burutu nahi duelarik, testu bat gauzatu beharko du. Horretarako, lehenbizi testuingurua hartu beharko du kontuan: testu oro testuinguru batean erabiltzen da. Ezinbesteko zaio, beraz, testuinguru horretako parametroei buruzko irudikapen bat egitea (aurreikuspen bat). Irudikapen bat parametro fisikoei dagokie; beste bat, parametro psiko-sozialei (nortzuk diren partaideak, zein toki soziala...); azkenik, edukiari eta ezagutzei (esatekoei, aurretiaz dituen ezagutzei...) dagokie. Ohar bedi parametro horiek hizkuntzaz kanpotikoak direla, nahiz eta testuan jorratuko diren.

Hurrengo urratsa, testu-moldearen hautatzea litzateke.

Testu-moldea hautatzean, “intertestura” jo beharko du hiztunak, eta erreparatu beharko du testua asma daitekeen eredu duen ala ez duen, eta eredu horiek noraino ezagutzen dituen; erabakiko du horietako zein zaion egokiena, zein testu-eredu duen eskuragarri, holakoetan zein molde den ohikoena. Sarritan, jakina, mota mugatu xamarreko komunikazioetan oso erraz asmatzeko moduko ereduak izango ditu; beste batzuetan ez, ostera.

Zera dio Bajtin-ek:

“Seul l’Adam mythique abondant avec sa première parole un monde pas encore mis en question, vierge, seul Adam-le-solitaire pouvait éviter totalement cette orientation dialogique sur l’objet avec la parole d’autrui”. (Bajtin, 1934)

Edota beste hau:

“En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; (...). Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables”. (Bajtin, 1995 [1929]: 254)

Intertestua komunikaziorako bitartekari bat da, ezin baitu ekoizleak aurretik ezer ez balego gisa jokatu, honetan printzipio sozial batek agintzen baitu.

Gauzak horrela, hiztunak mugimendu bikoitza egiten du: batetik, testu-molde bat hautatzen du, hots, egokien iruditzen zaion testu-molde bat hartzen du; bigarrenik, testu-moldea lagun duelarik, ekintzari dagozkion moldaera eta ezaugarri indibidualak hartaratuko ditu. Testua, azken finean, autore batena da, testuak egile bat du.

Mugimendu bikoitz horren emaitza testu bat da, zeinetan integratzen diren ezaugarri orokorrak, generikoak eta partikularrak. (Bronckart, 1996, 2004).

2.3.3. *Testu enpirikoen barne-osaera*

Aurkeztu berri dugun mintzaira-ekintzen ereduak, mintza-praktiken alderdi psiko-sozialaren edo egoerazkoaren berri ematen digu, baina ez digu ezer esaten testuen barne antolakuntzaz eta egituraz. Eta hori urrunxe gelditzen da benetako testuetatik. Izan ere, testuen barne-egitura, eraketa eta funtzionamendua azalduko duen eredia falta da. Halatan, ISD-ren barruan, 1980 gerroztik, saiatu dira testuaren barne egitura edo arkitektura azaltzeko patroieredia asmatzen eta jorratzen.

Autoreek hostore edo “hojaldrearen” adibidea baliatu ohi dute **testuaren barne-osaera** azaltzeko. Esaten da, berdin nola hojaldrea ebakitzerakoan geruza desberdinak agertzen diren, testuan ere hiru geruza bereizi ahal direla:

a) **Azpiegitura orokorra:** berau da testuaren mailarik edo geruzarik orokorra eta sakonena; haren estatusa ez da linguistikoa, mintzaira (langagière) esparrukoa baizik. Bereizketa horrekin esan nahi da ezagutzazko makro-egiturei dagoeneko mintzaira forma eman zaiela, baina ez forma linguistikorik. Esaterako: “sarrera”, “garapena”, “konklusio aldia; lehenbizi... bigarrenik... hirugarrenik; “aurkezpena... azken agurra; marko teorikoa eta metodologikoa, emaitzak eta eztabaida, konklusioak”... gisako formak ditugu; eta horiek guztiak mintza-eskemak dira, “langagières” dira baina ez “linguistiques”, hots, zeinu linguistikoz jantzi gabeak.

Azpiegituraren osagaiak dira: a) egitasmo orokorra (xede-asmoen alorra), edo eduki tematikoaren antolaketa; b) diskurtso-motak, hots, testua osatzen duten segmentu-motak eta berorien arteko artikulatze-moduak; c) sekuentzien organizazioa, zeinek zeresan handia duen testu-moldea ezaugarritzeko orduan. Berau dugu edukien lehen antolatze-maila.

Hona kasu birtual bat: Urliak bere burua lanpostu baterako aurkeztu du. Hautagai horri ez dela onartua izan esan behar zaiolarik, nola jokatu du egi-leak? Zer jokabide hartuko du? Nola adieraziko dio Urli horri ez dela onartua izan? E-maila bidaliko ote dio? Telefonoz adieraziko? Edota, gutun bat bidaliko? Bestalde, zer bide diskurtsibo baliatuko du? Azalpen bat emango dio? Argudiatuz ekingo dio? Bertsotan esango dio ezetza?

Erabaki horiek berbalitatearen alorrekoak dira, baina ez unitate linguistikoak (hizkuntz zeinuak).

Nunan autoreak bere *Hizkuntzak Irakasteko Metodologia* liburuaren sarreran anekdota bat dakar, argigarri izan daitekeena:

“Behin batean, Frank Lloyd Wrightek, arkitekto amerikar handiak, bere estudioan sartu eta bere azken proiektua burutu berria zuela iragarri zuen. Zur eta lur, ikasleak ingurutara begira hasi ziren planoen bila, baina ez ziren inon ere ageri. Orduan arkitektoak hala esan zien, “Orain papereratzea besterik ez dut egin behar”. *Hizkuntzak Irakasteko Metodologia* urte askotan idazten aritu naizen liburua da -papereratzea izan da arazorik larriena” (Nunan, 1995:13).

Berdin nola arkitektoak, testu-ekoizleak ere bere eginkizunerako aurreideiak biltzen ditu, baina oraindik asko falta zaio, luzeena seguruenik, bildutako eduki hori –“en otra vuelta de tuerca”- gehiago xehetzea, linealtasunak dakarren zatitzea egitea, erredakzioa, alegia.

b) Testualizazio-maila litzateke hurrengo geruza: Testualizazio izeneko geruzan edukiaren bigarren antolatze bat egiten da, beti ere linealitatearen eskakizunei eutsiz. Ber-antolatze honetan, edukia berriz zatitu, urkuldu edo birrindu egiten da, edota teknikoki esanda, diskretizatu, harik eta azken erredakziora iritsi arte. Antolatzaileek edukia banatzen dute, baina baita lotu ere.

Jar dezagun adibide bat:

“EIRE, Nafar Ateneoa eta Nafar Gobernuko Euskarabidea elkarlanean”

Zazpi Eirekideak hitzaldiak eman zituzten Nafarroako hainbat herrian, 2009ko martxoan eta apirilean. Bi hitzaldi ziklo izan ziren –bata euskaraz eta bestea gaztelaniaz- eta Nafar Ateneoak eta Nafar Gobernuko Euskarabideak antolatu zituzten, EIREren eta herrietako ordezkarien laguntzarekin.

Jarduera honen lehen urratsak 2007an eman ziren. Orduan, Nafar Ateneoaren Euskal Kultura sailak proiektua aurkeztu zuen unibertsi-tatearen eta ikerketaren mundua Nafarroako herrietara hurbiltzeko. Egitasmoak bi adar zituen: batetik, “Zientzia, Teknologia, Krisia eta Komunikazioa” izeneko alor zabalaren inguruan hainbat hitzaldi euskaraz eskaintzea, alegia, gai zientifiko eta akademikoak herrietako jendeari modu erakargarri eta argian eskaintzea; eta bestetik, “Nafarroa eta euskara” binomioaren inguruan beste zenbait saio (historia, ahozko tradizioak, toponimia, etab.), baina azken hauek gaztelaniaz, erdaldu-nak euskararen mundura hurbiltzen laguntzeko.

Proiektuaren beste ezaugarri bat zen, herriek beraiek hautatzen zutela zein hitzaldi ekarri nahi zuten berenera, Ateneoak prestatutako hitzaldi-zerrendaren aurrean. Ziklo bikoitz hau Nafar Gobernuko Euskarabideak onartu eta finantzatu zuen.

Hizlariak eta gaiak aurkitzeko, Nafar Ateneoak, Juan Karlos Lopez-Mugartzaren ahaleginari esker, gonbidapena egin zion EIRE elkarteari, eta baita beste ikertzaile batzuei ere, bi hitzaldi-ziklo horietan partaide izateko. EIREko zuzendariak eskaintza jaso eta informazioa zabaldu zuen Eirekideen artean proposamenak egin zitzaizten. Zazpi Eirekidek aurkeztu zuten beren burua eta hitzaldietarako gai-proposamenak egin (ikus ondokoa). Jarduerak oso ongi hartuak izan ziren herri guztietan.” (*Eireka*, 8., 2009: 4.)

Hasteko izenburua eta testu enborra bereizten dira, posizioa eta letra-tamaina baliatuz. Izenburuak, laburpen izaki, kohesio-balioa du; banatzeak eta bakantzeak, berriz, edukiaren lehen segmentaketa eragiten dute.

Enborrera eta, edukia paragrafotan banatuta datorkigu. Esan behar da paragrafoa -idatzizko baita gure testua- edukiaren banaketa formalki erakusteko mekanismo dugula. Paragrafoa, beraz, konexio- eta kohesio-mekanismo izan daiteke.

Testua, besteak beste, esaldiz osatuta dago, non informazioa/edukia galde-gaia-remak gisa antolatuta dagoen. Ondoren, esaldi bakoitzak besteen gainean eragiten du, eta esaldiok beren artean josiak ageri zaizkigu. Gai edo mintzagai nagusi bat ageri zaigu (izenburuan ere aurreratzen dena), baina zenbait azpigai ikutzen dira, gai nagusiari buruzko informazioa eta edukia osotuz.

Kontu honetan, hau da, banatze eta lotze honetan, bi sail ageri dira: konexio-saila eta kohesio-saila. Bi lotura-modalitate ditugu; kohesioari dagokionez, esan behar da nozioen arteko identifikazioa bideratzen duela, batez ere. Konexioari dagokionez, ostera, esan behar da proposizio-egituren eta atalen arteko kateatzea burutzen duela. Ohar bedi hizkuntza unitate bestelakoak ditugula baterako eta besterako. Honelatsu:

Kohesio-osagaiak ditugu: “*Bi hitzaldi-ziklo*” ... bata... bestea; “*jarduera honen... lehen urratsak, orduan, egitasmoak... bi...batetik... eta bestetik ...beste zenbait saio azken hauek... proiektuaren... beste zaxugarri bat... ekarri berenera ... Ziklo bikoitz hau... elkarteari... beste zenbait ikertzailei... bi hitzaldi horietan... hitzaldietarako... jarduerak..*”

Horiek guztiak kohesio-baliabideak dira, bakoitzak ezaugarri propioak baiditu ere: izena errepikatzea + artikulua, parasinonimia, sinonimia, mekanismo kataforiko eta anaforikoak... Beren artean sareak osatzen dituzte.

Konexio-osagaiak ditugu: “*orduan, batetik... eta bestetik, baita ... ere, alegia, eta abar, baina*; eta beste baliabide batzuk: *puntuazioa... gidoitxoak...ikus ondoko.. parentesiak...* “. Testu-antolatzaile horiek hierarkia-egiturari oratzen diote batik bat, ez nozioen arteko geometriari.

Maiz zaila egiten da bi sail horien arteko bereizkuntza egitea: adibidez, *batetik ... bestetik...*, baina, izatez, bi fenomeno ezberdin dira.

Esan bezala, bi sailak dira isotopikoak, biltzaileak. Biak, alde batetik, edukiaren banatzea eta diskretizazioa eragin ohi dute, eta, bestetik, zati eta atal horien arteko lotura ere bai, bakoitzak bere mailan. Linealtasunak berekin dakarren urkultzea bideratu eta segurtatu ohi dute. Ohar bedi, sail hauetako hizkuntz unitateek ez diela uko egiten propio dagokien izendatze-funtzioari eta gramatika-zereginari; “bi” sintagmak kopurua adierazten du (semantika), eta zenbatzaile zehaztua da (gramatikalki). Halaz ere, balio kataforikoa du diskurtsoan zehar.

“Sail isotopikoa” nozio berria da (bigarren aldikoa). Hona bere zedarritzea:

“En este caso, el término *serie isotópica*, tomado de Greimas (1966), puede ser interpretado según los puntos de vista de la *complejidad* (Nicolis, G. & Prigogine, I. (1994) *La estructura de lo complejo*. Madrid: Alianza Universidad, traducción de A. Klein de la edición original (1987)) como una serie de elementos relacionados a “*larga distancia*”, cuyo efecto organizador no puede ser apreciado a partir del estudio de cada una de las unidades aisladamente tomadas sino a partir de su actividad conjunta: unas segmentando, balizando o discretizando series, paquetes o secuencias de frases; otras uniendo las frases en el interior de estas secuencias. Dicho de otra forma, y utilizando esta vez el lenguaje de la sistemática (Morin, 1977; Atlan, 1979; Le Moigne, 1984; Lerert, 1993), la función, el papel estructurante de los organizadores en la cadena textual es una propiedad *emergente* de la serie como todo y no de sus partes o unidades.

(...) la introducción del concepto de serie isotópica permite explicar la emergencia de las nuevas funciones y formas que estas unidades toman a nivel discursivo (“segmentar” el texto en *segmentos discursivos*, “balizar” las *secuencias* que componen estos segmentos; “empaquetar” en estas secuencias las diferentes *fases* de frases; “unir” las frases de estas fases). Además, permite también, visualizar la re-organización lingüística del contenido en unidades de niveles jerárquicos distintos; si vamos de arriba abajo, de texto a la frase, tenemos: (*textos > segmentos discursivos > secuencias > fases > frases*). Y si vamos de abajo arriba, tenemos: “fonemas < palabras < frases <”; lo que permite a su vez situar y plantear mucho mejor que con el modelo anterior el problema del paso “crítico” de la frase (territorio de la gramática tradicional) y las unidades textuales (tradicionalmente lugar de estudio del planteamiento comunicativo, pragmático, o verbal pero no lingüístico. (Alonso & Bronckart, 2007, 44-45)

c) **Ardura enuntziatiboa**

Ardura enuntziatiboa bideratzen duten mekanismoak (modalitateak, modalizazioa, ahotsak...). Koherentzia pragmatikoari estuki lotuak daude. Zeresan handia dute eragin nahi den zentzu-efektuan. (Bronckart, 1996, 120). Ez dute edukiaren antolamenduan parte hartzen. Alderdi honi dagokionez, hasi-masietan gaude oraindik, lehen urratsak ematen. Egoera hori larriagoa da euskarari dagokionean, ez baitira lehen urratsak ere eman. Maila edo geruza hau da azalekoena. Goiko testuan ez dugu adibide argirik; modalizazio urriko testua da. Baina ikus hurrengoa:

-“Bai, jakina. Baina, adibidez, zure jatetxe eder hori badela jakiteko ere, norbaitek eman beharko dit, ba, horren berri ezta? Ez al zaizu aldrebes samarra iruditzen?”

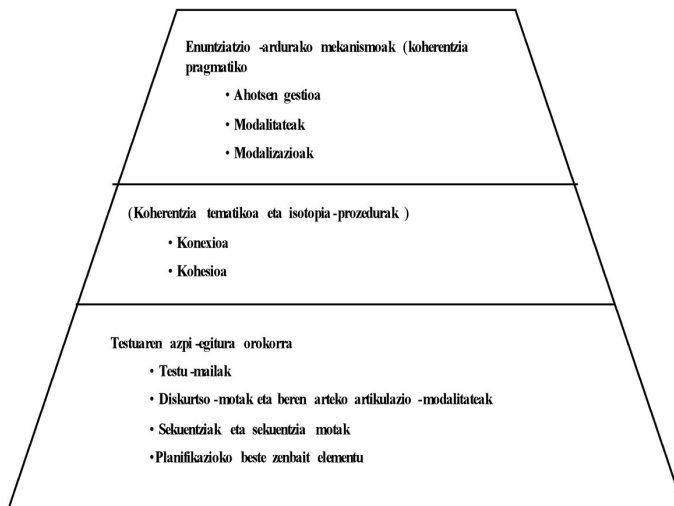
-Bai, egia esan badirudi lehengo garaiko kontua dela. Baina, izan ere, publizitatearen kontu hori enpresa handientzako kontua dela iruditzen zait”

Enuntziazio ardura eta modalizazio markatzaileak ditugu: “*jakina, bai, egia da, alde batetik; eta bestetik, beharko, iruditzen zait, badirudi...*”

“Son menos dependientes de la linealidad y de la progresión textuales y están dirigidos al destinatario, explicitan las voces que se expresan en el texto y su relación con el agente productor. A su vez, por medio de los recursos sutiles y lingüísticamente muy diversos de la modalización, se toman las tomas de posición, las evaluaciones y las apreciaciones que estas voces introducen sobre el contenido temático.” (Bronckart, 2007:140); ikus baita Bronckart, 1996:130-133; Alonso eta Bronckart :2007: 44-45)

1. IRUDIA

TESTUEN BARNE-EGITURA (ARKITEKTURA)



2.4. Testua eta ikas/irakaskuntza

Testua, egia esan, presente egon da hizkuntza irakaskuntza tradizionalen. Euskararenean barne. Hizkuntzaren gaineko lekzioek, askotan, testu bat izan dute abiaburu eta abiapuntu, autore “on” batena hain zuzen (“praelectio”). Areago oraindik, maizetan irakaskuntzaren ardura bat “estiloa” bultzatzea izan da, beste hitzetan esanik, estiloa duen testu bat burutzea.

Baina oraingo honetan, jakina, testuaren adiera modernoagoaz edo teknikoagoaz ari gara.

Euskararen programetan eta testuliburuetan jo du testuaren kukuak. Hasiere batean kokilduta bezala, geroago indar handiagorekin.

Testuaren sartzeak eta testuaren gaineko ikuspegia onartzeak hizkuntza programetan (eta syllabusean) aldaketa nabarmenak ekarri ditu: testu hau osatu, paragrafoak ordenatu, testu-motak asmatu eta igarri, edukiaren harilkatzea asmatu, ideia nagusia eta bigarren mailakoak atera... gisa horretako kontsignak ageri dira.

Era berean, testuaren asmoaz, testuinguruaz, mintzaira-ekintzaren parametro fisikoez eta psiko-sozialez mintzatzen da. Orobat, igorlea, hartzailea, solaskidea, enuntziatzailea.... hitz arruntak dira gure artean. Bestalde, saialeku paregabeak gertatu dira ondoko deskripzio-alorrek: diskurtso-ainguraketa, antolamendua, kohesio-baliabideak, konexio-mekanismoak, anafora-sistema, testu-loturak, lokailuak, testu-antolatzaileak, diskurto-markatzaileak, eta abar.

Badakigu jakin testuaren ekartzea beti ez dela izan testu-pedagogia praktikatzegatik, baizik eta benetako testuak erabiltzearen, testuaren inguruan –eta aitzakiara– beste alor batzuk lantzeko, hain zuzen. Testua, besteak beste,

- morfemen, atzizkien... harrobi
- irakurketa bultzatzeko aitzakia
- zenbait azterketarako aitzakia
- mundura begira dagoen hizkuntzalaritza

- testu osoago baten atala
- dispositibo didaktikoa

bilakatu da.

Gure artean eta gureaz, testuaren inguruan egindako hizkuntz deskribapen-lanen eta proposamenen berri zehatza nahiez gero, jo Alonso eta Bronckart ala Plazaola, (2007) liburuko, “ANEXO” B izeneko 6., 7. eta 8. tauletara. (59-61.or)

Testuaren gaineko gorabeherak, eskolatik kanpo ere pil-pilean daude, hala komunikazio alorrean (kazetaritza...), nola erakundeetan (administrazioan, hizkera teknikoetan...). Hurrengo puntu batean aipatuko dira eremu horietan jorratutako testu-genero batzuk.

3. Mintzaira, testu-generoa eta hizkuntz ikas/irakaskuntza

Bestetan bezala, aurrena mintzaira eta testu-generoa izango ditugu mintzagai; ondoren, aldiz, testu-generoa eta irakaskuntza.

3.1. Mintzaira eta testu-generoa

Mintzaira, testu eta diskurtso bidez datorkigu, eta testuak, berriz, generotan. Generoak beti ere berbazko ekoizpen ororen saihestezineko aribideak dira: testu orori genero bateko edo besteko izatea dagokio. Benetako mintzapraktika aztertzerakoan testua eta generoa funtsezko kategoriak dira, banaezinak. Bi horien arteko harremanak, azken batean, testuaren osaeraren edo konposizio-dimentsioaren isla dira (Bronckart, 1996,:74). Horrela, “Testu librea” espejismo bat litzateke: testu librearen eta genero bateko testuen erre-dakzioaren arteko ezberdintasunak azalekoak dira, ezen patroiz estilistiko eta kulturalak (intertestua), azken batean, berberak izan ohi baitira batentzat eta bestearentzat. Hau da, ez dago molde edo genero bat testu libreentzat eta beste bat “hala proposatutako testuentzat”.

Zer esan testu-generoen sailkapenaz? Antzinakoa da testuak sailkatzeko joera, eta zenbaitetan premia ere bai. Antzinakoa izanagatik, kontuak nahiko “gordin” daude. Zergatik? Testuak, esan bezala, komunikazio-unitateak dira, eta komunikazio horretan sortutako testu-tankerak, testu-antolamenduak... ugariak eta guztiz bestelakoak izan ohi dira. Komunikazio-moduak adina.

Baina horrek ez du esan nahi nahastea eta antolaketarik eza dela nagusi. Gizartean existitzen diren testu-praktikak ez daude besterik gabe metatuak, elkarren alboan eta modu kaotikoan pilatuak, modu organikoan eratuak baidira. Halatan, testu batzuk beste batzuk baino antzekoagoak dira. Edota desberdinoak, zeren testuen arteko heterogenotasuna dibertsitatea pentsatzeko ere lanabes da. Adibide batzuk emanez gero, ez dugu traba handirik izaten zein den antzekoago eta zein diferenteago igartzeko. Intuitiboki behintzat. Izan ere, testuak produktu historikoak ere badira, historian zehar eginkizun jakin batzuk betetzeko gizataldeek sortuak. Horrek bere arrastoa uzten du testuan. Eginkizun horiek eta gizataldeen presentziak erabakitzen dute zer-nolako testua sortuko den hiztunak komunikatzen direnean. Eta horietako testu-molde askori izenak ere eman zaizkio: indexatuak agertzen zaizkigu, horra. Jakina, izenaren eta izanaren arteko lotura zein den jakin behar.

Testu-tipologia nozioa komunikazioko kategoria arrunt gisa aztertu da (*folk linguistics*), lausoa dudarik gabe, baina ustez objektibagarria dena. Eta ahalegin handiak eta ugariak egin dira, intuitiboki ez ezik, modu zientifikoagoan eta objektiboagoan deskribatzeko eta kontzeptualizatzeko ere. (Beacco, 2004):

Testu-generoen tipologizazio zehatza ez da batere erraza : hala sailkatze-jarduera bera nola irizpideak aldatu egiten dira; are, testuak eurak ere aldatu egiten dira eta berriak sortzen. Ahaleginak ahalegin eta proposamenak proposamen ez da adostasunik. Tipologiak, historian barrena, ugaritu egin dira eta deiturak ere guztiz bestelakoak dira sarritan. Sailkatze-zurrunbiloan erortzeko arriskua erreal da. Schnewly-k (1987) berrogei bat proposamen biltzen ditu, eta zazpi irizpide edo oinarri bereizten. *Langue Française* 1987, 74 zenb. diskurtsoen tipologiari dedikatua dago; Petitjean (1989) eta Maingueneau au-

toreek ere tipologizazioa bertan behera uztea proposatzen dute; Barthes ere, ezezkor agertzen da.

Volochinov-Bajtin autoreenak dira tipologiaren aldeko aurrekari baikorrenak eta arrakastatsuenak. Bajtin-ek funtsezko abiaburu bat enuntziatzen du testu teoriarentzat:

“Apprendre à parler, c’est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolées). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l’organisent les formes grammaticales (syntaxiques).” (1984: 285.or)

Berbaldi edo « diskurtso-generoak » « enuntziatu egonkorrez osatutako » entitatetzat jotzen ditu. Areago, beroriek duten norma-indarra aldarrikatzen du:

“Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples, mais, pour l’individu parlant, ils n’en ont pas moins une valeur normative: ils lui sont donnés, ce n’est pas lui qui les crée. C’est pourquoi l’énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue. » (o.c.1984: 287)

Honez gero, komeni da Bajtin-en beste hipotesi bat ere ekartzea hona, hizkuntz unitateek “*tout de l’énoncé fini*” delakoaz duten erlazioari buruzkoa:

“Lorsque nous choisissons un type donné de proposition, nous en choisissons une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l’aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de proposition en fonction du *tout* de l’énoncé fini qui se présente à notre imagination verbale et qui détermine notre opinion. L’idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c’est-à-dire d’un genre précis du discours, nous guide dans notre processus discursif. » (o.c.1984: 288).

Bajtin-en haritik, eta haren oharrak kontuan hartuz, Adam autoreak hainbat lan eta ahalegin egin du espazio minimo hori gehiago zehazteko. Baita

sailkatzeari buruzko eragozpenak agerian jarri ere bai; haren ustetan ez dago sailkapen zurrunik egiterik. Testua entitate heterogeneoa da eta. Soilik sekuentziak dira egonkorrak eta sailkagarriak. Eta gehitzen du gutxi direla oinarrizko sekuentzia horiek: gehienez ere hamarren bat edo. Horrela bada, testua barik sekuentzia bilakatzen da nozio nagusia eta zentrala autore honen proposamenean; era berean, sekuentzia da tipologiarako funtsezko oinarria. Sekuentzia-mota hauek nolabaiteko marko eta mugapen gertatzen zaizkio hiztunari bere mintzajardunean. Hona sekuentzia prototipikoen zerrenda: (Adam , 1992)

- narrazio-sekuentzia;
- injuntzio-instrukziozko sekuentzia;
- deskripzio-sekuentzia;
- argudiapen-sekuentzia;
- azalpen-esposizio-sekuentzia;
- *conversationnelle*-dialogal (elkarrizketakoa)
- (*poétique-autotélique*)

Bronckart-ek onartzen du, beste autore batzuek bezala (Bajtin, Adam...), ezinezkoa dela testu-tipologia zehatza eta zurruna (behin-betikoa) egitea. Onartzen du ez dagoela sailkapen egonkorrik egiterik. Horrek ez du esan nahi, ostera, beste punturaino joan behar dela, eta esan ezinezkoa dela kategorizazio oro. Lor daiteke nolabaiteko karakterizazioa, zenbait irizpide erabiliz gero: esaterako, diskurtso-motak, osaera sekuentziala, garapen tematikoa, testualizazio mekanismoak... eta abar kontuan hartuz. Hortik sortutako sailkatzea nahiko “lausoa” litzateke, eta lausotasun hori adierazte aldera “testu-generoa “ deitzea proposatzen du, eta ez “testu-mota”.

Izan ere, ezinezkoa da testua modu zuzenean karakterizatzea, hau da, hizkuntz unitateetan oinarrituz; baina, daitekeena da *zeharbidez* eta *indirektoki* karakterizazio errentagarri bat egitea. Osagai desberdinen presentzia, maiztasuna, helburua, banaketa, eta konfigurazioak ikusiz definitu ahal da genero batekoa edo bestekoa den testu ale konkretua. Zeintzuk diren antzekoagoak,

zeintzuk desberdinagoak. Bestalde, arazoa ez da testu-ale konkretu bat zein generotakoa den asmatzea, genero horren ezaugarriez baliatzea baizik testu baten ekoizpena egiterakoan. “Genero-tasuna” hurbiltzeko laguntza da, aurrera egiteko plataforma, ez azken hitza. Alderdi horretatik, bidezko dirudi testu narratiboaz, argudiapen testuaz.... mintzatzea. Testu-generoa tresna metalinguistiko lez agertzen da.

Bronckart-entzat, testuaren eta generoaren arteko harremanak eta hara-honak erakusten dute argien eta nabarmenkien mintzairaren estatus soziala, mintzaira / gramatika bikoteak baino hobeto.

3.2. Testu-generoa eta irakaskuntza

Testua den horri ekitean, testuaren genero-izaera ekarri dugu, ezinbestean. Baina azkenik -azkena baina ez txikiena- testu-generoei buruzko beste hipotesi (balio) bat aipatu beharrean gaude: alegia, testu-generoek heziketarako duen mediatizazio-balioa.

Gauzak horrela, genero-tasuna tresna metalinguistiko izateaz gain, heziketarako eta gizakiaren garapen psikologikorako bitarteko ere agertzen da. Berau dugu, dudarik gabe, gure artean arreta gutxien jaso duen balioa edo ezaugarria.

“Jasotze/egokitze” (adoptatze/adaptatze) bikotea estrategia heziketa-balioaren bideratzaile da:

“El agente progresa en su conocimiento de géneros, con sus propiedades lingüísticas y sociales; se inserta en las redes de significaciones colectivas cristalizadas en los modelos pre-existentes, aprendiendo a situarse respecto de los mismos, a analizarlos, a gestionarlos. Si la práctica de los géneros constituye un lugar importante del aprendizaje social, es porque es a este nivel donde se ponen en práctica los procesos de mediación que contribuyen al desarrollo de propiedades principales de las personas (contribución a la identidad, inserción en el tiempo, dominio de los razonamientos...).

Aipu horretan ikus daitekeenez, testu-generoaren (bere adiera zabalean) auzi-arazoa ez da eskola-testuetara mugatzen, bizitzako mintza-praktika guztiak harrapatzen baititu. Gure artean, gutxienez, hiru esparrutan du oihartzuna testuaren generotasunak.

a) Eskola-eremuan honako genero (molde, agian ?) hauek ageri dira:

- biografia
- iruzkinak
- elkarrizketa
- bibliografia-fitxa
- laburtzapena/sintesia
- argudiapen-testua
- deskripzio-testua
- azalpen-testua
- informazio-testua
- instrukzio-testua
- narrazio-testua
- erreseina

b) Komunikazio (sozialeko) eremuan beste hauek:

- Iritzi-testua (artikulua)
- albistea
- kritika
- editoriala
- entrebista
- jazoerak
- erreportajea
- publizitate-testua
- debatea / eztabaida

c) Erakunde eta lanbide eremuan, berriz::

- akta
- zirkularra edo ibiltorria
- komunikazioa (papers)
- informazio-orria
- curriculum vitae
- txostena
- erreklamazioa
- helegitea /errekurtsoa
- zerbitzu-oharra

4. Gogoeta batzuk konklusio gisa

a) Gramatikaren irakaskuntzak tradizio luzea du. Gure artean itzala ere bai. Egia da, bestalde, hizkuntzen irakaskuntzaren esparruan egindako ikerketek irakaskuntzaren metodoetan eragina izan dutela. Edozein kasutan, hala egin diren jakintza berriak nola merkatuaren barnean agertutako aldaketek, ez batzuek ez bestetzuek, ez dute oraindik indar edo balio nahikorik izan -gure artean behintzat!- irakaskuntza naturalagoak edo “gramatika gabekoak” bideratzeko.

b) Gaur egun esan daiteke ez dagoela gramatikaren gaineko kontua ikuspuntu unibertsalista batetik erabakitzerik, hau da, egoera guztietarako eta irakaskuntza mota guztietarako balioko duena, zeren ez baitago ikas-irakaskuntzari buruzko eta hizkuntzen irakaskuntzaren merkatuari ezikusiarena egiterik. Behar duguna hau da: irakaskuntzaren helburuak ezarri edo kategorizatzeke egitura zabal bat, irakaskuntzaren edozein eredutan aplikatu ahal izango dena. Horregatik, hasieran jarritako sei puntutako eskema planteamendu egokia iruditzen zaigu. Nozio horiek, gure ustez, solidarioak dira elkarrekiko, nahiz eta beren arteko erlazioak eta hierarkia aldian-aldian erabaki beharko diren. Kontrasteak eta nolabaiteko oposizioak dauden arren, ez dirudi zuzena denik beren arteko erlazioak modu dikotomikoan planteatu

tzea. Bestalde, aldiko kasketaldiak, moda eta bilin-bolonka efektua gainditzeko bidea izan liteke, bereziki metodologiaren alorrean.

c) Testua, testu-generoa, diskurtsoa... nozio eta espazio deskriptibo berriak sartu zaizkigu hizkuntzen irakaskuntzan. Nozio horiei atek ireki zaizkie hizkuntzaren irakaskuntzan. Gero eta balio handiagoa ematen zaie. Baina testuak eta testu-generoak ikas/irakaskuntzaren objektu bihurtzen ari dira, horien gaineko jakintzak transmititzen hasiak gara, ustez, gero ondorio gisa aplikatu egingo direla. Testuen eta generoen deskripzioak egin ditugu, zenbaitetan testuaren didaktizazioan ere gutxi-asko asmatzen ari gara (adibidez, sekuentzia didaktikoak). Baina huts eta akats larrienak, ustez, pedagogizazioan ari gara egiten: hemen lehengo lepotik dugu burua, eta aurreko lakio berean erortzen ari gara. Lehen gramatika irakasten genuen, orain testuari buruzko “jakintzak” erakusten ditugu. Testuak eta testu-moldeak ikas- eta irakats-objektu bilakatzen ari dira, beste batean gramatikarekin egin zena errepikatuz. Jokutzen da testua eta testu-generoa jakintza multzo bat balira, menderatu beharrekoa. Testu-generoak ezer badira, laguntza eta bitarteko (plataforma) dira, ez jomuga. Barru-barruan bi jokabide oker daude hor: metodologikoa bata, aplikazionismoa praktikatzea; epistemologikoa, bestea, azken buruan nolabaiteko platonismoa onartzen duena, baina kontuan hartu behar da jakintza ez dela mintzaira, ez dela aski testu ezaugarriak buruz ikastea, testuaren erabilera bermatzeko. Tentazio horretan erortzen ari garen susmoa dugu. Susmo hori, bestalde, ez da pertsonala, talde oso batena baizik.

d) Halatan, ISD-ren ikuspegia urrutitxo geratzen ari zaigu. Izan ere, metodologian aldaketa batzuk egin badira ere, tamaina handiko beste hainbat ondorio ez dira gauzatu. Esaterako, testu-generoa kategorien arteko gorabeherak eta bariazioak, artikulazio horretako balio soziala... erabilera desberdinen ber-semiotizazioak, oro har. Hezkuntz sistemek ez ditu jaso ISD-ren ildoan planteatzen diren puntu zabaletako asko, besteak beste, testu-generoek (erredakzioaren sozializazioak) heziketan duen bitartekari-balioa. Mintzairaren oinarritzko dimentsio soziala etengabe ateratzen da, eta kontuan hartzekoa da behin eta berriz eta maila guztietan: gramatika mailan, testu mailan, eta diskurtso mailan.

e) Testu-generoen errentagarritasunari dagokionez, hizkuntz irakasleak badu eskarmentu positiborik: narrazio-testua (ipaina bereziki), saiaileku paregabea gertatu da genero izaera aztertzeko. Ez al dago “eredu” hori beste testu-genero batzuetara ere hedatzerik? Esaterako, deskripzio-testura, azalpen-testura, argudiapen-testura...

Bibliografia

- ADAM, J.-M. 1992, *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- ALONSO FOURCADE, M. P. & BRONCKART, J.-P. 2007, «Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria», in I. Plazaola & M.P. Alonso, arg., *Testuak, diskurtsoa eta generoak*, Donostia, Erein, 13-61.
- BAJTIN, M. 1984, «Les genres du discours», in Bajtín, M. 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Éditions Gallimard, 262-308.
- BEACCO, J.C. 2004, «Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif», *Langages*, 153 (2004) 109-119.
- BEAUGRANDE, R.-A. & DRESSLER, W.U. 1972 *Einführung in die Textlinguistik*, Verlag, Tübingen; Gaztelaniazko argitalpena: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- BENVENISTE, E. 1974, *Problemas de lingüística general*, 1971 in 1974, Barcelona, Siglo XXI.
- BOUQUET, S. 1998, «Linguistique textuelle, jeux de langage et sémantique du genre», in *Langages*, 129 (1998) 112-124.
- BRONCKART, J.-P. 2005b, «Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interacções de desenvolvimento», in Menéndez, F.M. *Análise do Discurso*, Lisboa, Hugin, 37-79.
- BRONCKART, J.-P. 1985, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. 2005a, «Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif», *Calidoscopio*, vol. 3, 3, 149-159.

CASTELLÁ, J.M. 1999, «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la discursividad, los límites y algunas perversiones», in *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10 (1999) 23-31.

COUTINHO, M. A. 2005, «Para una lingüística dos géneros de texto», in Braga, *Dia-critica*, 73-88.

CHAROLLES, M. 1989, «Analyse du discours, grammaire de texte et de l'écriture», in Y. Reuter, org., *Les interactions lecture-écriture*, Berna, Peter Lang,

CHISS, J.-L. 1987, «Les grammaires et les textes: et l'enseignement du française», *Le Français aujourd'hui*, 79.

CHISS, J.L. 1987, «Malaise dans la classification», *Langue française*, 74 (1987) 10-28.

CIAPUSCIO, G. E. 1994, *Tipos textuales*. Enciclopedia semiológica. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

COMBETTES, B. 2000, «Phrase, texte, discours: quels cadres pour l'étude de la langue?», *Pratiques*, 107/108 (2000).

EGGINS, S. eta MARTIN, J.R. 1997, «Géneros y registros del discurso», in Van Dijk, T.A., rec., *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, 335-371.

FILLIOLET, J. 1987, «La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique?», *Langue Française*, 74 (1987) 97-107.

HABE, 1999, *Helduen Euskalduntzearen Oinarriko Kurrikulua* (HEOK), Donostia: Eusko Jaurlaritza.

IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.M., arg., 1998, *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Vitoria/Gasteiz, Diputación Foral de Alava eta Euskal Herriko Unibertsitatea.

LARRINGAN, L. M. 1996, *Testu-antolatzaileak bi testu motatan: testu informatiboan eta argudiapen testuan*, Doktorego-tesia, EHU/UPV (argitaratu gabea).

LARRINGAN, L. M. 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: Diputación Foral de Alava eta Euskal Herriko Unibertsitatea, 43-104.

LARRINGAN, L. M. 1998, «Koherentzia, kohesioa eta konexioa nozioen egoera, bereziki euskal deskribapen dagokienean», in I. Idiazabal & L. M. Larringan, arg., *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Vitoria/Gasteiz: Diputación Foral de Alava eta Euskal Herriko Unibertsitatea, 11-43.

NUNAN, D. 1995, *Hizkuntzak ikasteko metodologia. Irakaslearen liburua*, Donostia. HABE.

PETITJEAN, A. 1989, «Les typologies textuelles», *Pratiques*, 62 (1989) 86-125.

PLAZAOLA, I. eta ALONSO, M.P., arg., 2007, *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*, Zarautz, Erein.

SAUSSURE, FERDINAND DE, 2002, *Écrits de linguistique générale*, Paris, Galimard.

SCHNEWLY, B. 1987, «Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies», in J.L. Chiss, J. P. et ali., arg., *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, de Boeck, 53-63.

TUSÓN, A. 1994, «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo», *SIGNOS*, 2 (1994) 30-39.

VERDÍA, E., CONDE, G. & CASSANY, D. 2002, *Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*, MOSAICO, 9. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gelako interakzioa: irakasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko ekoizpena. Jolas arauen azalpena lehen hezkuntzako ikasleen eskutik¹

SAINZ OSINAGA, Matilde
Mondragon Unibertsitatea

GARRO, Eneritz
Mondragon Unibertsitatea

OZAETA, Arantza
Mondragon Unibertsitatea

PEREZ LIZARRALDE, Karmele
Mondragon Unibertsitatea

EGIZABAL, Diego
Mondragon Unibertsitatea

Sarrera data: 2009-07-31

Onartze data: 2009-11-26

¹ Ikerlan hau Eusko Jaurlaritzaren (HU-2007-24) eta MEC (EDU-2008-0567/EDUC) diru-laguntzei esker egin da. Orobat, eskerrik beroenak *Kurtzebarri* eskolako (Aretxabaleta) klaustroari hiru urtez elkarrekin egin dugun bideagatik.

Lan honetan edukien bidezko hizkuntzaren ikas-irakaskuntzaren (Snow et al., 1989: Laplante, 2000) hainbat alderdi aztertzen dira Lehen Hezkuntzako gela batean. Batetik, aztertu dugu irakaslearen esku-hartzearen zorrotasuna aurretik diseinatu duen Sekuentzia Didaktikoarekiko (SD), hau da, transposizioa nolakoa den. Bestetik, begiratu dugu SDan zehar irakasleak ikasleekin sustatzen dituen elkarrekintza motak eta ikasleengan bultzatzen dituen ikaskuntzak; asmoa da aztertzea ikaskuntza bikoitza bultzatzearen (curriculumarena batetik, ahozko generoarena bestetik) irakasleak zer nolako elkarrizketa mota zabaltzen duen gelan. Bukatzeko, ikasleen ekoizpenak aztertu ditugu ikusteko zer nolako garapena izan duten SDaren eta irakaslearen esku-hartzea tarteko. Aztergai izan dugun SDan, Ingu-runearen Ezagutza arloari dagozkion hainbat edukiren eta prozesuen azalpenen gaineko ahozko testuak landu dira.

Hitz-gakoak: Irakaskuntza elebiduna, eduki bidezko hizkuntzaren ikas-irakaskuntza, elkarrekintza didaktikoa, ahozko hizkuntza, transposizio didaktikoa.

En el presente estudio se analizan diversos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lengua por medio de contenidos curriculares (Snow et al., 1989: Laplante, 2000) en un aula de Educación Primaria. La Secuencia Didáctica (SD) que hemos analizado responde al doble objetivo disciplinar: al Conocimiento del Medio y a la lengua oral (genero de explicación de procesos). Por un lado, analizamos, en el marco de la transposición didáctica, el diseño de la SD y su implementación. Por otro lado, observamos los tipos de interacción y los aprendizajes que suscita la docente entre los alumnos. En definitiva, se trata de conocer las intervenciones de la maestra que atienden el doble aprendizaje: curricular y lingüístico. Por último, hemos analizado las producciones iniciales y finales de los alumnos para conocer los aprendizajes que han realizado a lo largo de la SD.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe, enseñanza-aprendizaje de lengua por medio de contenidos, interacción didáctica, lengua oral, transposición didáctica.

La présente étude analyse divers aspects liés à l'enseignement-apprentissage de langue par le biais de contenus scolaires (Snow et al., 1989; Laplante, 2000) dans une salle de classe de l'Enseignement Primaire. La Séquence Didactique (SD) que nous avons analysée répond à un double objectif disciplinaire : à la Connaissance du Milieu et à la langue orale (genre d'explication des procédés). D'une part, nous analysons, dans le cadre de la transposition didactique, la conception de la SD et sa mise en œuvre. D'autre part, nous observons les types d'interaction et les apprentissages que suscite l'enseignant chez les élèves. En définitive, il s'agit de connaître les interventions de la maîtresse qui assurent le double apprentissage : scolaire et linguistique. Enfin, nous avons analysé les productions initiales et finales des élèves pour connaître les apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de la SD.

Mots-clés: Enseignement bilingue, enseignement-apprentissage de langue par le biais de contenus, interaction didactique, langue orale, transposition didactique.

This research examines several aspects related to language teaching-learning through curricular contents (Snow et al., 1989; Laplante, 2000) in a primary school classroom. The Didactic Sequence (DS) that we analysed responds to a dual discipline purpose: to the Knowledge of the Means and the spoken language (process explanation genre). Firstly, we analysed, within the framework of didactic transposition, the design of the DS and its implementation. Furthermore, we noted the types of interaction and the learning raised by the teacher among the students. All things considered, it deals with knowing the teacher's intervention, who takes on the dual learning: curricular and language. Finally, we analysed the initial and final productions of the students to become acquainted with the learning that has been taught throughout the DS.

Keywords: Bilingual education, language teaching-learning contents, didactic interaction, spoken language, didactic transposition.

Sarrera

Azterketa hau ikerketa zabalago baten parte da, Kurtzebarri eskola publikoan (Gipuzkoa) gauzatu dena, D ereduan eta Haur eta Lehen Hezkuntzako geletan. Kontuan izan behar dugu ikasleen erdiarentzat euskara bigarren hizkuntza dela. Mondragon Unibertsitateko MIKER taldearen lanaren muina da aztertzea nola uztartzen diren ahozko hizkuntzaren eta curriculumeko arloen ikas-irakaskuntza, hain zuzen ere, ikas-irakaskuntza elebidunaren berezitasunei heltzeko asmoz.

Lan honek hainbat helburu lortu nahi ditu: a) aztertzea sekuentzia didaktiko baten programazioaren eta gelako inplementazioaren arteko koherentzia; b) deskribatzea eta aztertzea irakasleak bere helburuak lortzeko sustatzen dituen elkarrekintzak eta sekuentzian zehar ikusitako erregulazioek ikasteko bi alderdiei erantzuten ote dieten, alegia, hizkuntzako edukiei (hartzaileari egokitzea, testu antolaketa, lexikoa...) eta arauen ikaskuntzari (jolasen sailkapena, baliabideak...); eta c) ezagutzea zer ikasi duten ikasleek irakaslearen esku-hartze didaktikoari esker (aurretestu eta ondotestuen arteko konparazioa).

Lehen helburua lortzeko, irakasleak diseinatutako SD azertu dugu eta gelan behatutako saioekin konparatu dugu. Bigarren helburua lortzeko, gelako hiru saiotan behatutako elkarrekintza motak azertu ditugu. Eta hirugarren helbururako, ikasleek ekoiztutako “jolas-arauen azalpena” testu-moldearen ahozko aurretestu eta ondotestuak azertu ditugu.

SDaren azken xedea da Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. mailetako ikasleek 5 urteko haurrei (Haur Hezkuntza) azaltzea nola jolasten den gustukoen dituzten jolasetara, alegia, azaltzea zeintzuk arau eta ezaugarri dituzten jolas horiek. Ikasleak ikasten duenak ezagutzaren bi alderdiri erantzuten die: Hizkuntza arloa (euskarazko ahozko “jolas arauen” moldeari) eta Ingurunearen Ezagutzaren arloari, ikasleak gizarte eta kultur ingurunearen gaineko edukiak eskuratu behar baititu. Bertan ikusi ahal dugu, beraz, nola ikasten den hizkuntza curriculumeko edukien bidez (Snow, Met eta Genesse, 1989; Carrasquillo eta Rodriguez, 1996; Laplante, 2000; besteak beste).

Uste dugu testuinguru horretan irakasleak bere esku-hartzeetan instituzionalizatzen dituen edukiak eta eragiten duen elkarrekintza didaktikoaren ezau-garriak erabakigarriak direla ikaskuntza bikoitza sustatzeko.

1. Marko teorikoa

1.1 Ahozko hizkuntza curriculumaren bidez ikasten da eta curriculumaz hizkuntzaren bidez

Hizkuntzaren ikas-irakaskuntza curriculumeko beste arlo batzuekin (Ingunarearen Ezagutza, Matematika, Artearen Historia...) batera lantzeko beharra sortu da, batez ere, etxeko hizkuntza eta eskolako hizkuntza bat ez datozen testuinguruetan (Richard-Amato eta Snow, 1992; Crandall, 1993; Mohan et al., 2001), hau da, murgiltze egoeretan. Testuinguru horietan ikusi da dena delako arloari buruzko ezagutzak eraikitze beharrezkoa dela hizkuntza alderdian arreta jartzea, hizkuntzak arloko ezagutzak bideratzen baititu, eta ulermena ezagutzaren eraikuntza aurreko baldintza baita.

Hizkuntza eta curriculumeko arloak integratzeko ez da nahikoa hizkuntzako eskolak ematea eta ez da nahikoa, ezta ere, hizkuntza hori komunikazio-hizkuntza izatea. Murgiltze ereduaren egindako ikerketek erakutsi dute hizkuntza batean komunikazio konpetentzia altua lortzeko, beharrezkoa dela testuinguruak sortzea ikaskuntza negoziatu ahal izateko —hizkuntza edukien esanahia eta forma—, horrela hizkuntza ulertu eta ekoiztu ahal izango da (Swain, 1985; Kowal eta Swain, 1987). Murgiltze ereduaren metodologiak hizkuntza edukien esanahia negoziatzea bermatzen du eta, horren ondorioz, eredu horietako ikasleek ulermen maila altua izan ohi dute (Cummins eta Swain, 1986; Genesee, 1987; Gabiña et al., 1986). Haatik, ikerketek azpimarratu dute hizkuntza formen negoziazioa dela, hain zuzen ere, murgiltze ereduak duten erronketako bat (Swain, 1985; Kowal eta Swain, 1987; Lyster, 1999).

Formaren negoziazioak, bestalde, berekin inplizituki dakar ikasleei ahozko zein idatzizko testuak ekoizteko aukera eman behar izatea; izan ere, ekoizpenak gauzatze sintaktikoa eskatzen du, ez bakarrik prozesamendu semantikoa (uler-menean bezala). Dena dela, murgiltze geletan egindako behaketetan ikus daiteke irakasleek kontrolatzen dituztela gelako elkarrizketa gehienak eta ikasleen ekoizpenak askotan irakasleen galderei emandako erantzun soilak direla, eta ekoizpen horiek oro har oso laburrak izan ohi direla (Swain, 1985). Hori guztia kontuan hartuta, badirudi beharrezkoa dela murgiltze ereduetako didaktika berrikustea.

Badaude bi estrategia murgiltze ereduetako asebetetze maila jasotzen lagunduko luketenak: lehena, esan dugun moduan, hizkuntza curriculumeko edukien bitartez lantzea; bigarrena, bultzatzea ikaslearengan gehiago oinarritzen den ikuspegi pedagogikoa (Arnau, 1997). Lehen estrategia eskatzen du curriculumeko arloei dagozkien hizkuntza helburuen lanketa sistematikoa (Snow et al., 1987); beste hitz batzuetan esanda, arlo bateko edukiak planifikatzerakoan beharrezkoa da ikasleek ezagutza berriak ulertu, azaldu edota erakitzeke zein hizkuntza eduki behar duten jakitea. Halaber, arloetako edukiak erabil daitezke hizkuntza gaiak lantzeko, zuzenean arloko edukiak garatzeko beharrezkoak ez izan arren, eduki horiekin bateragarriak izan daitezkeelako, eta modu horretan, murgiltze ereduetako ikasleek ahoz zein idatziz izan ditza-keten hutsuneak osatzen lagun dezaketelako. Laplante autoreak (2000) dio murgiltze ereduetako ikasleek bi eginkizun dituztela: eduki zientifikoez jabetzea (Matematiketan, Gizarte Zientzietan...) eta eduki horiez hitz egiteko erabiltzen den hizkuntza zientifikoaz jabetzea. Beraz, zaila da ezagutzak eraikitzea arlo jakin horretako eduki linguistikoari arretarik jarri gabe.

Ikaslearengan gehiago oinarritzen den ikuspegi pedagogikoari dagokionez, Laplante (2000) izaera interaktibodun testuinguruak sortzearen alde egiten du. Testuinguru horietan abiapuntua ikasleen aurrezagutzak izango dira, bai arloari zuzenean dagozkionak, bai gaitasun linguistikoei dagozkienak ere. Horrek ikasleei aukera emango lieke hizkuntza modu esanguratsuan erabiltzeko eta hizkuntza zein zientzia ezagutzak eraikitzeko.

Curriculumeko edukiak eta hizkuntza edukiak integratzeaz jarduten duten autoreek argi banatzen dituzte landu beharreko arloen ezaugarri bereizgarriak (besteak beste, Carrasquillo & Rodríguez, 1996; Laplante, 1993; Plazaola & Leutenegger, 2003; Sainz Osinaga & Bilbatua, 1998; Serra, 2004). Hala, ez da berdin Hizkuntza batzea Matematikarekin, Natur Zientziekin edota Gizarte Zientziekin. Badakigu arloak mugatuko duela ez bakarrik lexikoa, batzuetan esan den moduan, baizik eta baita eduki diskurtsibo eta linguistikoak ere. Adibidez, Hizkuntza landu nahi badugu Gizarte Zientzien arloarekin, lehenengo eta behin jakin beharko dugu arlo horretan hizkuntzak zein funtzio komunikatibo betetzen dituen. Hala, hainbat autorek diotenaren bidetik, arlo hori egokia da gizarte mundua deskribatzeko eta azaltzeko: antolaketak, harremanak, eta abar. Autore batzuek (Abrams, 1993; Carrasquillo eta Rodríguez-ek, 1996 aipatua) diote gizarte-ezagutzen ulermen eta ekoizpenean zenbait eragiketa kognitibo behin eta berriz egiten direla: kausa-ondorioa; konparaketa eta kontrastea; datuak jaso, antolatu eta ulertzea; hipotesiak formulatzea; inferentziak egitea... Orobat, testu tipologia aintzat hartuz (Dolz eta Schneuwly, 1997) ezagutza arlo horri testu-molde batzuk dagozkio bereziki: deskribapena, gertaeren kontaketa, kontaketa historikoa, azalpena, txostena, araugintza... Ikuspuntu honetatik, Hizkuntza eta Gizarte Zientziak integratze-rakoan erabakiko da zein alderdi diskurtsibo, zein testu-molde, zein hizkuntza baliabide... landu, ahoz eta idatziz, balioko dutenak hizkuntza landuz gizarte zientziak lantzeko, eta alderantziz.

1.2 Ahozko hizkuntzaren eta ikasgelako elkarrekintzaren inguruko hurbilpen teorikoa

Gaur egun hainbat paradigma bereizten dira ahozkoaren didaktikan. Rabatel-ek (2004) esaterako, lau paradigma desberdintzen ditu: a) ahozko hizkuntzaren arauak ezagutzeko helburuarekin ahozkoaren sintaxia aztertzen duen paradigma; b) hizkuntzaren generoen azterketatik ahozkoari hurbiltzen zaion paradigma (Dolz & Schneuwly, 1998); c) ahozkoaren zeharkakotasunari hurbilpen kognitiboa egiten dion paradigma, zeinetan ahozkoaren lanketa

curriculumaren jakintza arlo guztietan lantzearen aldeko apustua egiten den, horrek ezagutzen eraikuntzan laguntzen duelako; eta d) ahozkoa hurbiltzen dena elkarrekintzaren azterketatik, betiere kortesiaren ikuspegitik. Bosgarren bat ere erantsiko dugu, Bouchard-ena (2004), zeinek arrazoi sozial, kognitibo nahiz bestelakoengatik egoera ahulean dauden ikasleek egiten dituzten “arriskupeko” praktika komunikatiboak bereizten dituen.

Gure azterketa “b eta c” paradigmaren artean kokatzen da, alde batetik, testu-molde baten gaineko lanketa didaktikoa aztertzen duelako; eta bestetik, landutako testu-moldearen bidez transmititutako ezagutzaren eraikuntzan beharuriko elkarrekintzek duten eragina ere aztertzen duelako.

Hautatu ditugun erreferentzia teorikoak, beraz, bi alorrekoak dira: alde batetik, ikasgelan behatzen diren elkarrekintzei dagokiena; eta beste aldetik, ikasleek ekoizten duten testu-moldeari dagokiona. Hori horrela, irakasleak egiten duen bitartekaritza/elkarrekintza zedarritzeko, ahozko jardueren bidez egiten dituen erregulazioak aztertu ditugu Thévenaz-Christen-i (2005) jarraiki: (1) jolasaren gaineko fokatzak (hau da, edukiari, jolasari eta bere arauetara buruz irakasleak egiten dituen galdera eta baieztapenetan); (2) hitza hartzeko, azaltzeko edota hitz egiteko ikasleei egiten dizkien gonbidapenak; (3) jolasaren arauen nahiz edukiaren birformulazioak (irakasleak birformulatzen duenean ikasleak esandakoa, duen garrantzia azpimarratu egiten du); (4) hizlariaren rola gainera xehetasunak (irakasleak hobesten duen hitz egitea, zehatza eta argia izatea...); (5) entzulearen rola gainera xehetasunak (aditu, arretaz begiratu, ulertzeko galderak egin...); (6) generoari dagozkion alderdi linguistiko nahiz testualei buruzko aipamenak (jardueren deskribapena, hizkuntzaren zehaztasuna, hiztegia...).

Bestalde, Plazaola eta Leutenegger-ekin (2003) bat eginik, eta kontuan hartuta aztergai izan dugun proiektua plurala dela, interes handikoa deritzogu ikustea nolako erregulazioak egiten dituen irakasleak ikas-irakaskuntza prozesuaren aldi desberdinetan. “Enuntziario bikoitzaren” inguruan Trevisen-ek (1979) (Plazaola eta Leutenegger-ek, 2003, aipatua) egindako bereizketa ere

oso baliogarria zaigu, agerian uzten baitu irakasleak, gai jakin bat lantzen ari den bitartean, forma linguistikoei ere errepara diezaiekeela.

Azkenik, ikasleek testu-molde jakin baten ezaugarriak bereganatu behar dituzte, “jolas arauak” delakoarenak. Thévenaz-Christen (2002) aintzat harturik, generoa ezaugarritzen dugu ondoko alderdien arabera: a) berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroak (interpelazio formak, elkar-ulermenerako arreta markak...); b) eduki tematikoa (erreferentzia materialari —keinuz edo hitzez—; jokalaria kopuruari, hasierako jolas-arauei, jolasaren azken helburuari eta irabazteko baldintzei); c) planifikazio-markak (interakzioaren arabera: pertsona batek edo gehiagok kudeatzen duen testua, solaskideak eta materialaren gertutasuna...); d) testuratz-markak (akzio aditzak, materialen eraldaketa prozesua azaltzen laguntzen duen lexikoa, jokalaria irabazle edo galtzaile bihurtzen diren...).

1.3 SDaren helburuak eta horien transposizio didaktikoa

Chevellard-ek (1985) transposizio didaktikoari buruz teorizatzen du identifikatzeko zein prozesuren bidez bihurtzen diren erreferentziako jakintza teorikoak irakatsi beharreko jakintzak. Nozio horretaz baliatu gara jakiteko ea irakasleak SDan programatu dituen edukiak ikasgelara eramaten dituen. Bestela esanda, jakin nahi dugu ea SDan jasota dauden edukiak, ikasleekiko elkarrekintzaren bidez instituzionalizatzen ote dituen irakasleak ikasgelan. Transposizio didaktikoaren azken aldia dihardugu, beraz.

Transposizio didaktikoan zehar izaten diren arriskuak aski ezagunak direnez, beharrezkoa ikusten da zaintzea transposizio-aldi batetik bestera gertatzen diren eraldaketetan erreferentziako nozioak ez desitxuratzea gehiegi. Bronckart eta Plazaola autoreek (1996) ohartarazten gaituzte transposizio didaktikoaren bi arrisku nagusiez: lehenengoa erreferentziako teoriaren egiazkotasunari dagokio, eta bigarrena, tokiz aldatzen diren jakintzak euren testuingurutik ateratzeak dakartzan ondorioei.

Azterketa lan honetan lehenengo arriskuari baino ez zaio erreparatuko. Behatu dugun irakasleak, ikastetxeko beste batzuekin batera, hainbat erabaki hartu

du: a) Hizkuntzari dagokionez, ikuspegi testual eta diskurtsiboa lantzea, eta helburu gisa proposatu du ikasleek “jolas arauak” testu-moldea ahoz ekoiztea (Bronckart, 1996; Dolz eta Schneuwly, 1997); b) Ingurunearen Ezagutzari dagokionez, haur jolasak lantzea, arau sozial eta kulturalen inguruko edukiei estu lotuak daudenak, eta c) sistema didaktikoari dagokionez, SD erabiltzea planifikazio eta ikaskuntzaren bitartekaritzarako tresna gisa (Dolz eta Schneuwly, 1998).

Gogoan izan gure analisia transposizio didaktikoaren azken aldian gertatzen dela, hau da, ikusiko dugu koherentzia ote dagoen, SD osatzeko aintzatzat hartutako ikuspegi epistemologiko, curricular eta didaktikoaren, eta irakaslearen jardunaren artean.

2. Alderdi metodologikoak: corpora eta ikerketa helburuak

Analisirako darabilgun lagina 12 ikaslekoa da. Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. mailan ari dira eta erdiak du euskara lehen hizkuntza. Aztertu dugun saio bakoitza ordu eta erdikoa da.

Lan honetarako ditugun helburuak askotarikoak direnez metodologia desberdinak hautatu ditugu konplexutasunari erantzuteko. Lehenengo helburuan bi alderdiri egingo diegu so: batetik, begiratuko dugu SDan diseinatutakoa koherentea ote den gelako saio bakoitzean behatutakoarekin eta bestetik, erreparatuko diegu saio bakoitzean maistrak instituzionalizatzen dituen edukiei. Analisia egiteko Bronckart eta Plazaola-ren (1998) lanean oinarritu gara. Lehen helburu honetarako SDaren bederatzi saioak hartu ditugu kontuan.

Bigarren helburuari erantzuteko, maistrak bideratzen duen interakzioaren analisia egingo da. Horretarako Thévenaz-Christen (2005) autorearen proposamena hartu dugu, testu preskriptiboaren didaktikaz argi iturri baita. Jolasen tailerra gauzatzeko diseinatu den SDaren hiru saio hautatu ditugu analizatzeko: lehena, bosgarrena eta azkena. Lehendabiziko saioan, ikasle bakoitzak ezagutzen duen jolas bat azaltzen die besteei (aurrestua); tarteko saioan, ikasleek aukeratu duten jokoaren aurkezpena entseatzeko dute 5 urteko haurren gelara

joan aurretik. Azken saioan, ikasleek ahoz azaltzen diete Haur Hezkuntzako ikasleei prestatu duten jolasa (ondotestua). Hiru saio horietako irakasle-ikasleek arteko elkarrekintzazko sekuentziak baino ez ditugu aztertuko. Horietan ikasleak ahozko “jolas arau” bat ekoizten du gelaren aurrean eta irakasleak interakzionatzen du ikasle horrekin hainbat helbururekin. Helburu horiek aztertu ditugu marko teorikoan aipatu dugun Thévenaz-Christen autorearen (2005) 1etik 6rako kategorizazioari jarraituz.

Azkenik, esan bezala, ikerlan honen hirugarren helburu nagusia da ikustea ikasleek lan diskurtsiboan aldaketarik egon ote den sekuentziaren hasieratik bukaerara, eta, hala bada, alde horiek non antzeman daitezkeen. Horretarako aztertu ditugu ikasleek banaka ekoiztutako aurretestuak (12 ale) eta binaka ekoiztutako ondotestuak (6 ale). Kontuan hartu dugu ikasleek “jolas hori zelan da?” galderari emandako erantzuna. Ezaugarritze hori egiteko erreferentzia nagusia izan dira Thévenaz-Christen-ek (2002) aipatzen dituen jolas baten azalpena egiterakoan agertu ohi diren parametroak.

3. Datuen analisia

Gure analisiak hainbat alderdi ukitzen ditu: lehenengoa (3.1.), irakaslearen helburuei eta horien transposizio didaktikoari dagokie, hau da, SDak jasotzen dituen helburuei, SDak eskola saio bakoitzean aurreikusten dituen jardueri, eta instituzionalizatu nahi diren edukiei. Bigarrena (3.2.), elkarrekintza sekuentzien arabera saio bakoitzaren antolaketari dagokio. Analisi hori hiru denboratan egin dugu: lehendabizi SDaren saio bakoitzari dagozkion datuak analizatu ditugu (1., 2. eta 9. saioak) eta ondoren, hiru saioak elkarrekin erkatu ditugu. Horretarako hiru alderdiotan ipini dugu begia: a) saio bakoitzaren antolaketa elkarrekintza sekuentzien arabera; b) irakaslearen helburuak eta euren transposizio didaktikoa eta c) irakasleak bultzatzen duen elkarrekintza mota. Analiaren hirugarren puntua (3.3.), ikasleek aurretestuen eta ondotestuen azterketari dagokio.

3.1 Sekuentzia Didaktikoa eta irakasleak instituzionalizatzen dituen edukiak: programatutakoa eta gelaratutakoa

Sekuentzia Didaktikoaren deskribapena

Sekuentzia LH 1. eta 2. mailako ikasleei zuzenduta, ordu eta erdiko bederatzai saiotan gauzatu da. Azken xedea jolas bat ikasi ondoren bost urteko ikasleei azaltzea izanik, esan daiteke hainbat jolas ezagutu eta horietara jolasten ikasi ez ezik, jolas horiek besteei ahoz nola azaldu ere ikasi dutela. Jarraian SD erantsi dugu.

Proiektua: jolasen tailerra
Ikasmaila: LHko 1. eta 2. mailak
Data: 2007ko martxoa

Azken xedea: ikasitako jolas bat beste gelakoei azaltzea

Etapak	Helburuak	Jarduerak	Materialak
Testuinguratu: Egoeran kokatu, azken-xedea azaldu... (1. saioa)	Egoeraz jabearazi Aurreko testu-generoen egoerarekin lotu (errezeta, eraikuntza bat nola egin...) Aurreikusitako sekuentzia osoaren koherentzia Azken xedearen berri eman	Ezagutzen dituzten jolasak gogorarazi Irudikatu azalpenak Entzundakoaren zerrenda egin (irakasleak arbelean) Sekuentziarako prestatu	Jolasen CDa ikusi (askotariko ereduak) Jolasak banatu eta jolastu
Aurretestua (zer dakigu eta zer egiten ikasi behar dugu) (1. saioa)	Aurrez ezagutzen duten jolasa deskribatu	Ikasle batzuek beste batzuei azaldu Ebaluatze orrian jaso besteen jardunari buruzko oharrak	Bakoitzaren jolasaren deskribapena Erregistratu: bideoz grabatze materiala Ebaluatze txantiloia

1. modulua:

Komunikazio egoera irudikatu (2. saioa)	Hurrek komunikazio egoera ulertu (dakienak ez dakienari jolasten erakutsi)	Igorlea (dakiena), hartzailea (ez dakiena) eta azaldu behar dutena irudikatze elkarriketa Sekuentziarako prestatu	Antzeko egoera komunikatiboez hausnartzeko materiala (argazkiak, kartak, irudiak...)
--	--	---	--

2. modulua:

Antolatuta eta egituratu (3. eta 4. saioa)	Deskribapena antolatzen eta egituratzen formulak ikasi Entzutearen garrantzia azpimarratu Bi/hiru hizlariren parte hartzea koordinatzen ikasi Koordinatu ahozko azalpena eta euskarrien erabilera (argazkiak, eskema...)	Sarrera egiteko eta moduak ikasi: norbere burua aurkezteko eta azalduko duena aurkezteko (perpau metadiskurtsiboak) Deskribapenak izango dituen jolasak adostu eta izena eman bakoitzari: sarrera, materiala, jolasaren arauak, agurra Hizlari-entzuleen arteko elkarrekintzaz hausnartu Egoera berria sortu eta egoera berriaren barnetik hurrengo urratsa markatu (<i>galtzen duena... eta besteek jarraitu egingo dute...</i>)	1. eta 2. fitxak 1. fitxa. Ekoizpen mugatua: jolas baten atalak nahasita eman eta bere ordenan jarri eta justifikatu. Azaldu eta arrazoitu ahoz hartutako arrazoiak. 2. fitxa. Ekoizpen mugatua: atal ezberdinei sarrera egiten dieten hitzak edo antolatzaileak ezabatu testutik eta ikasleak bere tokian jarri behar ditu. Arrazoiak eskatu eta hipotesiak egin: zergatik dakigu "lehendabizi" jolasaren azalpenaren hasieran egon dela?, etab. Erregistratu: bideoz grabatu
---	---	--	--

3. modulua:

Dokumentatzen ikasi Dokumentatzen ikasi (3. eta 4. saioa)	Dokumentatzen ikasi hainbat iturri erabiliz (liburuak, CDak, internet, landa-lana...) Haurrentzat esanahia daukaten eta eraginkorrak	Mahai jolasak eta kanpo jolasak ezberdindu Kultura ezberdinetan jolas ezberdinak egiten dira, baina akaso ezaugarri antzekoak dituzte.	Jolastu bitartean argazkiak atera Erregistratu: bideoz grabatu
---	---	---	---

diren euskarriak adostu	Hausnartu
Erabiliko den	Jolasa hautatzeko
materiala izendatzen ikasi	irizpideak finkatu,
Momentuan egiten	arrazoiak eman (erraz
ari direna adierazten ikasi	jolasteko, originala,
	jokalari askok
	parte har dezakete
	aldi berean, gure
	patioan jolasteko aproposa)
	Lexikoa eta
	esamoldeak

4. modulua:

Unitate linguistikoak
(5. eta 6. saioa)

Ulegarri bihurtu	Jolasen lexikoa
Komunikazio egoerari	Jolas motak izendatu
erantzuten dioten	Aditzaren denbora eta
elementuak finkatu	pertsona
	Antolatzaileak: lehenengo,
	ondoren, azkenik
	Dikotomiak: batzuk...
	eta besteek/batzuk...
	eta besteek.../irabazi duenak...
	eta galdu duenak...
	Aldiberekotasuna
	adierazteko: ... egin
	bitartean/ ikusten duenean...
	Hurrenkera: ondoren/
	eginda gero...
	Eta horrela/ modu
	honetara/ era honetara...

5. modulua:

Hizkuntzaz kanpoko
elementuak
(6. eta 7. saioa)

Entzuleen arreta erakarri	Begiradaren garrantziaz	Erregistratu: bideoz grabatu
Adierazpenaren	jabetu	
espazioaz jabetu	Ahotsaren garrantzia:	
	ikasleari ondo entzun	
	behar zaio	
	Keinuen garrantzia	

Azken Ekoizpena (8. saioa/ entsegua) (9. saioa/ azken ekoizpena)	Entzuleen aurrean hitz egin Informazio egokia eman	Deskribapena egiteko kontrol zerrenda ahoz aurkeztu Beste gelara joan (edo haiek etorri) Aurkezpena ikasleen artean egin: bakoitzak bere burua aurkeztu, esango duena aurkeztu eta ekintzaren atal bat deskribatu	Materialak Erregistratu: bideoz grabatu
---	--	--	--

1. TAULA. SEKUENTZIA DIDAKTIKOA ZEHAZTUTA

3.1.2. Sekuentzia Didaktikoa gelan: irakasleak instituzionalizatutako alderdiak eta transposizioa

SDan ikusi dugun moduan, 9 saioz osaturiko lanketa da esku artean duguna. Eskola bakoitzean maistrak aurreko saioan landutakoa birgogoratzen du eta egingo denaren aurrerapena egiten du. Saioz saioko analisisia egin ondoren, ikusten da irakasleak bereziki alderdi batzuetan egiten duela indarra, hots, alderdi batzuk “instituzionalizatzen” dituela: edukiari dagokionez, jolasaren sailkapena, ezaugarriak eta nola jolastu; informazioaren bilketari dagokionez, galderen egokitasuna, informazio eskaera nola egin eta informazioa idatziz jasotzearen abantailak; eta testu-moldeari dagokionez, hartzaileari egokitu beharra, papera irakurri gabe hitz egitea, kortesiazko formulak eta gorputz hizkuntzaren eta hizlariaren begiradaren lanketari dagozkionak. Hona hemen horien inguruko hainbat zehaztapen.

Edukiari dagozkion hainbat alderdi indartzen ditu maistrak. Jolasak sailkatzeko irizpideak eta aztertzeko ezaugarriak lantzen ditu: izena, zenbat lagun, non, materiala, abestirik ote duen, arauak, jokalarien rola, transformazioak, bost urtekoentzat aproposa ote den, eta abar. Horiek erabiliko dituzte ikasleek beraiek aurrettestuetan deskribatutako jolasak, ume txikiek deskribatu-

tako jolasak eta ereduzko testuetako jolasak sailkatzeko, besteak beste. Mais-trarentzat hiztegiaren zehaztasuna ere (harrapaketa jolasa, soka-salto jolasa) oso garrantzitsua da.

Informazioaren bilketari dagokionez, 2. saioan landa lana egiten dute: ume txikien gelara joanda, galdetzen dute zein jolas ezagutzen duten eta zein ez. Informazio horren arabera, erabakiko dute zein jolas azaldu txikiei. Irakasleak hainbat alderdi instituzionalizatzen ditu: hartzailearentzat esanguratsuak eta interesgarriak diren datuak ematea, eta baita jolasa adinarentzat egokia izatea ere. Horretarako galderen egokitasunaz hausnartzen dute (zertarako eta zer galdetu, jakin nahi dutenaren arabera); informazio eskaera nola egin, adeitasuren (atea jo, agurra, aurkezpena, eskaera, eskerrak ematea eta agur esatea); informazioa idatziz jasotzearen abantailak.

Bukatzeko, testu-moldeari lotutako zenbait alderdi azpimarratzen ditu. Lehenik, esan beharrekoa alde aurretik idatziz jasotzearen garrantzia nabarmentzen du, baina baita ahozkoa idatzitik deslotu beharra ere, azalpena buruz jakitea eta paperik gabe egin ahal izatea. Bigarrenik, hartzaileari egokitzearen garrantziaz jarduten du (zertarako irakatsi haurrek badakizkiten jolasak?), eta jolasa ez dakien batek ulertzeko moduan azaldu behar dela, eta gainera modu atseginean. Hirugarrenik, kortesiazko formulen lanketa dago: norberaren burua nola aurkeztu (lehenik laguna, gero norbera), eta agurra. Bukatzeko, baliabide ez-berbalek ahozko azalpenetan duten pisuaz hitz egiten du: begiradaren garrantzia; azalpenaren ulermena errazteko keinuek, antzezpenek, ahotsak eta gorputz adierazpenak duten balioa; kokapenaren garrantzia, eta abar.

Jarraian, irakasleak instituzionalizatzen dituen alderdiak multzokatu eta ondorengo taulara eraman ditugu, irakurleak ikus dezan zein saiotan zer instituzionalizatu den.

	Jolasa: ezaugarriak	Sailkapena	Jolas-arauak	Informazio eskaera nola egin	Galderen egokitasuna	Informazioa idatziz jasotzearen abantailak	Hartzaileari egokitu	Papera irakurri gabe hitz egitea	Kortesiako formulak	Gorputz hizkuntza eta hizlariaren begirada
1.saioa	x	x	x							
2.saioa		x		x	x					
3.saioa	x					x				
4.saioa					x		x			x
5.saioa								x	x	x
6.saioa							x			x
7.saioa						x				x
8.saioa	x					x				x
9.saioa										

2. TAULA. IRAKASLEAK INSTITUZIONALIZATZEN DITUEN EDUKIAK

Taula honetan jasotako datuak irakasleak instituzionalizatu dituen ezagutzak dira, hau da, eskolak, irakaslearen bitartez, garrantzizkoak direla aditzera ematen dituenak. Kontua da, horiek SDan programatutakoekin alderatzen baditugu, zenbait desberdintasun ikusten ditugula: batetik, irakasleak 3. moduluan programatu zuen “dokumentatzen ikasi, hainbat iturri erabiliz”, eta horietako bat baino ez dute gauzatu ikasleek, landa lanarena, hain zuzen. Izan ere, haurrak ez dira harremanetan jarri jolas motak/arauak dituzten informazio iturriekin. Bestetik, irakasleak sekuentzian programatu arren, ez ditu 4. moduluko alderdi testualak berariaz lantzen. Hala ere, maistrak instituzionalizatzen ditu behin eta berriro komunikaziozko alderdiak (hartzailearekiko egokitasuna, alderdi paratestualen garrantzia, paperik gabe hitz egiteko egokitasuna, etab.).

Aipagarria deritzogu alderdi komunikatiboei ematen zaien tokiari, izan ere, benetako bihurtzen dute egin beharreko hitzalditoxa. Zentzu horretan, agerian da ez dela ahozko ariketa tribiala, eta lortua dela ataza honen helburu nagusia. Nolanahi ere, irakasleak ez du arretarik jarri antolaketako alderdie-

tan, ezta testuratzeko-mekanismoetan ere (berrartze anaforikoak, antolatzaileak, modalizazioak hartzaileari begira, etab.). Landu gabe gelditu dira, orobat, hizkuntzaren alderdi formalak, alegia, gramatikaz ari gara; eta irakasleak, behatu dugunaren arabera, izan du okasiorik zuzenketak egiteko. Horrek guztiorrek agerian jartzen du ahozkoa lantzeko konplexutasunak dakarren problematika bat: alderdi guztiak aldi berean lantzeko zailtasuna.

3.2 Irakaslearen esku-hartzea eta ikaste helburu bikoitza

Atal honetan, irakaslearen elkarrekintza analizatuko da, ikusteko modu zehatzagoan zertan den bere esku-hartzea ikas-irakaste prozesu honetan. Horretarako, 3 saio aztertu ditugu eta horietako elkarrekintzetan ikusiko dugu non ardaizten duen ikasleen lanketa, hots, zer instituzionalizatzen duen bere ahozko jardunaren bidez.

3.2.1 *Behatutako datuen analisisa: 1. saioa*

Ordu eta erdiko saioa da. Bertan irakasleak SDaren helburuak partekatzen ditu ikasleekin eta laguntzen die ulertzen zein izango den azken xedea. Ikasleen parte-hartzea altua da. Interakzio-sekuentzia bakoitzean ikasle batek hartzen du parte, beraz, gure analisisian 12 sekuentzia aztertu dira.

Saio honek hiru atal ditu, eta argi bereiz daitezke: lehenean, maistrak ikasleei SDaren azken xedea aurkezten die, eta eurekin partekatzen ditu egitekoak; galderen bidez laguntzen die identifikatzen zein testu genero/molde ekoiztiko duten. Horretarako, irakaslea baliatzen da eskolan lehenago egin diren lanez eta lan egiteko moduez. Saioaren bigarren partean, ikasle guztiek banan-banan aurkezten dute, gelakideen aurrean, eurek aukeratu duten jolasa eta beronen arauak. Hirugarren parte saioaren itxiera da, eta maistrak hausnartzen du ikasleekin batera jolasen egokitasunari buruz, zer jolas den egokia noiz-non-norekin egiteko; azkenean, jolas bat egitea proposatzen die. Azken jarduera horrek ikusarazten die ikasleei beharrezkoa dela jolas arauak definitzea eta konpartitzea, jolasa jolastuko bada.

Ikasleek egiten dituzten jarduerak koherenteak dira helburuekiko, baita maistrak diseinatu duen SDan agertutako jardueretik ere. Guk aztertuko ditugun maistra-ikasle interakzioak saioaren bigarren parteari dagozkionak dira.

Maistraren helburuak

SDan jasotako helburuak eta gelan behatutakoa bat datoz, horregatik baiez-tatzen dugu irakasleak programatu zituen helburuen transposizio fidela egin duela, hau da: a) ikasleek ulertzea proposatu zaien komunikazio egoeraren zentzua, “ezagutzen duten jolas baten arauak azaltzea 5 urteko umei”; b) ikasleek ulertzea komunikazio egoera eta martxan jarri beharko dituzten estrate-giak; c) ikasleak testu generoari/moldeari buruz dituzten aurrezagutzetatik abiatzea (“ekintzak deskribatzeko testua”).

Maistrak sustatzen duen elkarrekintza mota

Gorago ere esan dugunez (1.2. atalean), sei analisi kategoria bereizten di-tugu (Thévenaz-Christen, 2005), hurrengo taulan jasotzen ditugunak:

Analisi kategoriak	1		2		3		4		5		6		Guztira
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	10	58,88	2	11,76	3	17,64	1	5,08	1	5,08	-	-	17
2	9	60	1	6,66	5	33,33	-	-	-	-	-	-	15
3	6	66,60	2	22,20	1	11,10	-	-	-	-	-	-	9
4	11	55,00	1	5,00	7	35,00	1	5,00	-	-	-	-	20
5	21	61,76	4	11,76	8	23,52	-	-	1	2,94	-	-	34
6	10	55,50	3	16,60	5	27,70	-	-	-	-	-	-	18
7	21	72,40	3	10,34	3	10,34	-	-	-	-	2	6,89	29
8	14	56,00	1	4,00	7	28,00	1	4,00	-	-	2	8,00	25
9	13	48,14	1	3,70	11	40,74	-	-	1	3,70	1	3,70	27
10	13	56,52	3	13,04	2	8,70	-	-	4	17,39	1	4,35	23
11	9	56,25	1	6,25	6	37,50	-	-	-	-	-	-	16
12	8	53,30	2	13,33	4	26,60	-	-	-	-	1	6,60	15
Guztira	145	58,47	24	9,68	62	25	3	1,21	7	2,82	7	2,82	248

3. TAULA. SD-AREN 1. SAIOAREN ELKARREKINTZA SEKUENTZIAK

3. taulak erakusten du maistraren elkarrekintza erdiak baino gehiago (%58,47) jolasaren eduki-arauei dagozkiela. Birformulazioek ere tarte handia dute irakaslearen berbardian (%25), gehienak iluna izan daitekeen informazioa argitzeko edo zehazteko erabiltzen dira. Nabarmen da, bestalde, hitza hartzeko gonbitea ikasle guztiekiko interakzioan agertzen dela, denek dute hitz egiteko parada. Azkenik, beharrezkoa da markatzea testu edo hizkuntza alderdiek interakzioetan duten pisu apala (%2,82).

Hona hemen analizatutako kategoriak islatzeko adibide batzuk:

1. katg.: *a ber/ eta jolas hortara jolasteko/ ze/ ze gauza biou?*
2. katg.: *uf! Danok urte arte/ ta gero gure bada jarraitu ezta?*
3. katg.: *bale ba/ a ber Nagore/ etorri zu oin/ a ber/ ze jolas esplikau biozkozu zuk?*
4. katg.: *ez baina altu egin biozu eh!/ bestela ez dou entzuten.*
5. katg.: *Jokin jarri ondo/ Ibai/ Ibai/ a ber gauza bat/ zuri gustetan jatzu/zu berbetan zabiltzanian besteak entzuten egotia ezta?*
6. katg.: *zapatila gorde.../ nola esan dozu?/ zapatilak?*

Beharrezkoa da, orobat, behatu diren elkarrekintza-sekuentziak errekurtsiboak direla markatzea. Sekuentzia guztiek jarraitzen diote eskema bati, hiru atalez osatua dagoen eskema bati, hain zuzen: lehenean, maistrak ikasleari hitza ematen dio; bigarrenean, ikasleak jolasa azaltzen du; eta hirugarrenean, maistrak, galderen edo birformulazioen bidez, laguntzen dio ikasleari hobeto azal ditzan jolasaren azalpenean argi gelditu ez diren alderdiak.

3.2.2 Behatutako datuen analisisa: 5. saioa

Saio hau 1.aren eta 9.aren artekoa da. Bosgarren honetan, maistrak proposatzen die ikasleei 5 urteko umeen aurrean egingo duten aurkezpenaren entsegu orokor bat egitea. Entsegu horretan, ikasleek aintzat hartu beharko dituzte SDaren aurreko saioetan ikasitakoak. Horrenbestez, ikasleek praktikatzen dituzten egiten dute gelaren aurrean nola aurkeztu euren burua 5 urteko txikien aurrean, bai eta nola egin jolasaren sarrera ere. Hona hemen adibide bat:

ir:a ber/Ainhua (2. katg.)

ik1:zer?

ir: ba zer/esan bizauen/zelan ingou aurkezpena?(4. katg.)

ik1: ba/eh/hara jun/eta/ba/arratsalde on

ir:arratsalde on (3. katg.)

ik1: zertarako gatozen

ir:bai/baina esan zer/esan inbihouzu zertara gatozen (4. katg.)

ik1: gatoz/eh

ik2: euskal jolasak erakusten

ik1: jolas batzuk erakustera (3. katg.)

ir:jolas batzuk erakustera

ik1: ni

ir:nor naiz/edo (4. katg.)

ik1: Ainhua naiz

Maistrak egun horretako egitekoa abiatzen du ikasleei gogora ekarriz zer ikasi duten sekuentziaren aurreko saioetan. Ondoren, komunikazioaren alderdi paraberbalak lantzeari ekiten dio: begirada, ahotsaren bolumena, keinuak, gorputzaren jarrera, eta abar. Gero, ikasleak binaka antolatzen dira; bikote bakoitzak bere aurkezpena egiten du eta azalduko duen jolasa esplikatzen du, aintzat harturik aldez aurretik egin duten kontrol zerrenda batean jasotako printzipioak. Entsegu orokor horretan, bikote guztiek parte hartzen dute eta maistrak eurekin interakzionatzen du. Saioaren parte hori izango da ondoren aztertuko duguna. Eguneko saioa bukatzen da jolas bat eginez.

Maistraren helburuak

Irakasleak transposizio didaktiko fidela egiten du dituen helburuekiko: gogora ekartzen du egindako bidea eta ikasitakoa, eta markatzen du baita oraindik ikasteko dagoena ere. Egiteke dituzten lanen artean ahozko komunikazioaren alderdiak eta kortesiazkoak daude, eta horiei eskaintzen die saioa. Maistra saiatzen da “oradorei” ulertarazten zein garrantzitsua den begiradaren eta gorputzaren bitartez harremana sortzea entzuleekiko. Maistra, azalpena garatzeko, euskal kulturaren publiko diren pertsonaiez baliatzen da, umeentzat ezagunak eta esanguratsuak direnez.

Maistrak sustatzen duen elkarrekintza mota

12 elkarrekintza-sekuentzia identifikatu dira. Horietako bakoitzean ikasle-bikoteak bere buruaren aurkezpena egiten du eta azaltzen du hautatu duten jolasaren nondik norakoa. Baliatzen ditugun analisi kategoriak 1. saiorako erabili diren berberak dira. Bigarren taula honetan jasotzen dira behatutako datuak.

Analisi kategoriak	1		2		3		4		5		6		Guztira
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1	-		2	22,20	2	22,20	5	55,50	-		-		9
2	-		2	20	1	10	2	20	-		5	50	10
3	-		1	25	1	25	-		-		2	50	4
4	-		1	100	-		-		-		-		1
5	-		3	60	-		2	40	-		-		5
6	-		3	18,75	-		11	68,75	2	12,50	-		16
7	2	40	3	60	-		-		-		-		5
8	-		2	50	1	25	1	25	-		-		4
9	-		-		-		4	80	1	20	-		5
10	5	55,50	1	11,10	-		3	33,30	-		-		9
11	2	40	1	20	1	20	-		1	20	-		5
12	6	37,50	1	6,25	1	6,25	4	25	3	18,75	1	6,25	16
Guztira	15	16,85	20	22,47	7	7,86	32	35,95	7	7,86	8	8,98	89

4. TAULA. SD-AREN 5. SAIOAREN ELKARREKINTZA SEKUENTZIAK

4. taula horretan agertzen diren datuen arabera, ikusten dugu maistraren elkarrekintzak ikasleek egin beharrekoarekin uztartzen direla, baita ikaste-helburuekin ere; izan ere, saioa ematen dute hartzaileari nola egokitu ikasten. Horregatik maistrak jartzen du arreta hartzailearekiko egokitzapenean nagusiki. Horra hor irakaslearen elkarrekintzen %35,95 laugarren kategoriari eskainita. Hona hemen adibide batzuk:

4. katg.: *baina gauzatxo bat esan biotzuet/ zuek ahal dozue ya/ ez da irakurri biher dana/ holan jartzen dauen moduan.*

4. katg.: *lehenengo puntua/ altu eta garbi/ a ber/ aurkezpena.*

Markatu beharrekoa iruditzen zaigu alderdi testual edo gramatikalek jasozten dutela arreta. Kategoria horretarako aurkitu ditugun adibideak, hala ere, ikasleen aurkezpenaren ordenari dagozkie, hau da, kortesia alderdiei, interesgarriak begitandu zaizkigunak.

250 ik3: *Ibai eta/ Lur gara*

251 ir: *Lur eta Ibai/ esaten da bestian izena lehendabizi*

3.2.3. *Behatutako datuen analisia: 9. saioa*

SDaren azken saioa eskolako jolastokian egin da, 5 urteko umeekin batera. Saioaren pisua Lehen Hezkuntzako ikasleek daramate, eurek azaltzen diete txikiei prestatuaz joan diren jolasa. Maistraren presentzia diskurtsiboa oso nabarmen jaisten da: ikasleak dira saioaren jabe, eurek dute ahotsa.

55 minutuko saioa da eta 6 elkarrekintza-sekuentzia identifikatu dira. Horietako bakoitzean, ikasle-bikoteak modu ko-generatuan azaltzen die 5 urteko haurrei sekuentzian zehar eurentzat egindako lanaren emaitza. Elkarrekintza-sekuentzia guztiek antolaketa antzekoa dute: ikasleen aurkezpenarekin hasten dira eta, jarraian, jolasa azaltzen dute. Maistrak oso noizbehinka baino ez du parte hartzen.

Maistraren helburuak

Saio honetako xedeak SDaren helburuekin lotzen dira, noski; izan ere, SDaren azken xedea praktikan jartzea eskatzen da. SDaren gauzatzeak bat egin du beronen diseinuarekin.

Maistrak sustatzen duen elkarrekintza mota

Maistrak gutxi hartzen du parte, eta bere esku-hartzea oso fokalizaturik dago hiru aktibitateetan: hitza hartzera gonbidatzean, birformulazioan eta azal-

tzen duenak duen rola rekiko zehaztapenak ematean. Irakaslearen esku-hartzea loturik dago ikasleak behar duen laguntza motarekin eta egin behar duen eginkizunaren ezaugarriekin. Hona hemen aurkitu ditugun irakaslearen interakzioaren ezaugarriak.

Anlisi kategoriak	1		2		3		4		5		6		Guztira	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	-		3	27,20	5	45,45	2	18,18	1	9,09	-			11
2	2	22,20	2	22,20	2	22,20	2	22,20	1	11,10	-			9
3	2	28,50	2	28,50	3	42,80	-		-		-			7
4	-		2	33,30	-		4	66,60	-		-			6
5	-		2	40	2	40	-		1	20	-			5
6	1	16,60	3	50			1	16,60	1	16,60				6
Guztira	5	11,36	14	31,80	12	27,27	9	20,45	4	9,09				44

5. TAULA. SD-AREN 9. SAIOAREN ELKARREKINTZA SEKUENTZIAK

Hona hemen irakaslearen bitartekaritzaren adibide batzuk:

ir: bukatzen da/danak harrapatzen dauenian (1. katg.)

ik4: bai

ir: danok sarean zaudetenian/ezta?/harrapatuta zaudetenian (3. katg.)

(...)

ir: bueno poliziak/alde hortara eh?/poliziak hor (1. katg.)

ik5: poliziak horra

ir: eta lapurrak hor//ulertu duzue zelan dan?/jokin zer inbida oin/oin zer inbida (4. katg.)

(...)

3.2.4. Aztertutako hiru saioen analisi konparatiboa

Behatu diren hiru saioetan maistrak bideratu dituen elkarrekintzen gainean hiru motatako analisiak egin ditzakegu: a) hitz-hartzeen maiztasunari buruzkoa; b) kategorien gainekoa; eta, c) ikasleek egin beharreko atazari lotutako egokitasunaren araberakoa.

Hitz-hartzeen maiztasunari dagokionez, alde handiak daude hiru saioen artean. Analisisian ikusi ahal denez, irakasleak hitz-hartze gutxiago egiten du SD aurrera joan ahala. Bestalde, arreta ematen digu maistrak SDaren saio bakoitzean alderdi desberdinetan erreparatzeak eta fokalizatzeak. Lehenengo saioan nagusiki edukietan jartzen du ardatza, ikaslea azaltzen ari den jolas-arauak argitu nahi ditu; horretarako bere hitz-hartzeak batez ere bideratzen dira egiaztatzerara jolasa ezagutzen dela edo berauen arauak birformulatzerara. Aurrerago, 5. saioan, ikaste-objektuari egokitzen zaio (norbere buruaren aurkezpena eta jolasaren azalpena), eta, hortaz, irakaslearen hitz-hartzeak bideraturik daude nagusiki hartzaileari egokitzeko egin beharrekoetara. Azken saioan ia desagertu egiten dira maistraren hitz-hartzeak eta oso modu nabarmenean jolas-arauei buruzko zehaztapenak.

Bukatzeko, beheko taulari begira, esango dugu irakaslearen hitz-hartzeak, hala maiztasuna nola kategoriak, nahiko loturik daudela SDan markatutako helburuetara eta ikasleek egin behar dituzten lanetara. Era berean, egokitzen dira ikaslearen ikaste-mailari, eta, hortaz, zenbat eta ikasketa handiagoa egin, orduan eta irakaslearen hitz-hartze gutxiago dago.

Analisi kategoria	1		2		3		4		5		6		Guztira	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Saioak														
%														
1	145	58,47	24	9,68	62	25	3	1,21	7	2,82	7	2,82	248	100
5	15	16,85	20	22,47	7	7,86	32	35,95	7	7,86	8	8,98	89	100
9	5	11,36	14	31,82	12	27,27	9	20,45	4	9,09	-	-	44	100
Guztira	165	43,31	58	15,22	81	21,26	44	11,55	18	4,72	15	3,94	381	100

6. TAULA. IRAKASLEAREN HITZ-HARTZEAREN MAIZTASUNA SAIO BAKOITZEAN

3.3 Ikasleen ekoizpenen azterketa

Esan dugun moduan, lan honen hirugarren helburua da ikustea ea ikasleen lan diskurtsiboan aldaketarik egon den SDaren hasieratik bukaerara, eta horretarako aztertu ditugu ikasleek banaka ekoiztako aurretestuak (12 ale) eta binaka ekoiztako ondotestuak (6 ale). Aurretestu eta ondotestuotan ikusten da garapen argia dagoela Thévenaz-Christen (2002) autoreak ematen dituen parametroen arabera. Gure corpusak badu berezitasun bat, autore horren banaketak kontuan hartzen ez duena, eta hori da SDan landu nahi den azalpenaren izaera formala. Horren ondorioz, berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroen barruan integratu dugu hizlariak egiten duen bere buruaren aurkezpena eta azalpenaren helburua esplizitatzea ere (*gu Gorka eta Saioa gara eta Kantauriko Itsasoa jolasa aurkeztera gatoz*).

Hona dakargu, garapen horren erakusgarri, jolas beraren (*Lapurrak eta poliziak*) aurretestu eta ondotestu baten adibidea.

LAPURRAK ETA POLIZIAK

AURRETESTUA:

Mi:eh / *lapurrak eta poliziak*

[...]

Mi:ba eh / *takaten/tokaten ba jente askoi lapurra ba faten die korrikan / eta poliziak gelditzen die kontetan eta gero / eh kontatzen dabenian hamar edo holan / ba faten die lapurrei / lapur... / lapur... / lapurrei harrapetan*

ONDOTESTUA:

Jk:kaixo *gu Asier eta Jokin gara / eta poliziak eta lapurrak jolasa aurkeztera gatoz*

As:harrapaketa *jolasa da / gela osoak jolasteko modukoa/zuentzat oso aproposa / frontoian edo pistan*

Jk:lehenengo / *lehenengo bi talde osatu / batzuk poliziak eta beste batzuk lapurrak*

ha:ni *polizia*

ha:ni *lapurra*

ha:ni polizia

Jk:eta gero lapurrak jartzen die / korrika juango die eta / poliziak hogeikontau eta lapurrak harrapetan juango die

ir:a ber zeintzuk izango die poliziak?

batzuk:ni!

ir:bueno poliziak / alde hortara eh? / poliziak hor

ha:poliziak horra

ir:eta lapurrak hor//ulertu duzue zelan dan?/jokin zer indbida oin/oin zer indbida

Jk:eta poliziak / hogeikontau / eta juango die lapurrak harrapetan / eta lapurren bat harrapetan badaue / itxiko dauie hortxe lapurra / lapurra / eta juango die beste lapurrak salbetan [bitartean haur batzuk korrika dabilta azalpenak entzun gabe]

ir:a ber! / lapurrak! // ulertu duzue?

de:bai

ir:bai / a ber azaldu hauei / ze hauek ez dira enterau

Jk:ba poliziak/hogei kontetan dabenian /zuek harrapetan fango die / eta norbait harrapetan badau / itxiko dabie han/eta norbait itxoitxen daonian ya / zelan / eh / txo: / bestiek / beste lapurrek salbatuko dabie / txokala emonez albokuai / eta bukatzen da jokua lapur guztixak harrapata dazenian

Lehen begi-golpean ikus daitekeenez, aurretestua baino askoz luzeagoa da ondotestua: aurretestuak 26 berba ditu eta ondotestuak, ostera, 110 berba. Hitz kopurua ez da hobekuntzaren adierazle bera bakarrik, baina argi dago bestelako hizkuntza baliabideak agertuko badira hitz kopuruak ere gora egin behar duela. Bestalde, honakoa ikus daiteke:

a. Berbaldi-ekintzaren testuinguruari dagokionez, aurretestuan esatariak ez du bere **hizlari rola** errepresentatzen, ez eta aurkezpenaren helburua aurkezten ere; ondotestuan, ordea, bai. Bestalde, aurretestuan ez zaio **entzuleari erreferentziarik** egiten; ondotestuan bigarren pertsona plurala erabiltzen da entzuleei erreferentzia egiteko (*zuentzat oso aproposa, zuek harrapetan fango die*), eredu ematen da (*ni polizia, ni lapurra...*), entzuleak eta jolasaren protagonistek bat egiten dute eta hizlariak erreferentzia egiten die (*gela osoak jolasteko modukoa,*

zuentzat oso aproposa; *zuek harrapetan fango die*). Bukatzeko, azpimarratu behar da aurretestuan ez bezala, ondotestuan **prozesu osoa** kontatzen dela.

b. Eduki tematikoari dagokionez, aurretestuan **pertsonaiak** zeharka aipatzen dira, ondotestuan, berriz, aurkeztu egiten dira (*lehenengo bi talde osatu/batzuk polizia eta beste batzuk lapurrak*). Aurretestuan ez dago **jolas motari, espazioari, araei** edota **transformazioei egindako erreferentziarik**; ondotestuan, berriz, aipatzen dira: jolas mota (*harrapaketa jolasa da*); espazioa (*frontoian edo pistan*); arauak (*lehenengo bi talde osatu...; eta bukatzen da jokua lapur guztixak harrapata dazenian*); eta transformazio erreferentziak (*norbait harrapetan badau/itxiko dabie han/eta norbait itxoitzen daonian ya/zelan/eh/txo:/bestiek/beste lapurrek salbatuko dabie/txokala emonez...*).

c. Planifikazio markei dagokienez, lehenengo eta behin, aipatu behar da aurretestua ikasle bakarrak kudeatzen duela eta ondotestua bi ikaslek kudeatzen dutela; hala ere, bi autore egon arren, lokutorea bakarra da eta bien artean testu bakarra eraikitzen dute (Ducrot, 1984). Horren harira, ez dago inongo trantsiziorik eta hitz-ematerik autore baten eta hurrengoaren artean, eta jarraikortasuna dago bien arteko berbaldietan. **Testu loturetan**, bi testuen artean ez da alde nabarmenik antzematen, bieran daude *eta, eta gero* eta *kontatzen dabenian*; eta ondotestuan *lehenengo* zenbatzailea ere agertzen da.

d. Testuratze-markei begiraturaz gero, bai aurretestuan eta bai ondotestuan batez ere **akzio-aditzak** daude (*tokatu, joan, gelditu, kontatu, harrapatu, korrika joan, jarri, salbau...*), nabarmen gehiago ondotestuan, agian luzeagoa eta osatuagoa delako. Aurretestuan jolaseko partaideak ez dira aurkezten eta ezau-garritzen, berrartzeko elipsia eta errepikapena erabiltzen dira; ondotestuan jokalariai aurkeztu egiten dira (*bi talde osatu, batzuk polizia eta beste batzuk lapurrak*), jokalarien berrartzea egiten da erabiliz bereziki izenordeak (*norbait*) eta errepikapenak (*polizia, lapurra*). Bukatzeko, aipatu behar da, aurretestuan ez bezala, ondotestuan prozesu osoaren eta eraldaketaren berri emateko le-xikoa agertzen dela (*harrapatu > txokala egin > salbatu; harrapatu > jolasa bukatu*).

Adibidean ikusi ahal denez, aurretestu eta ondotestuen artean alde nabarmenak daude hainbat mailatan. Hala ere, jakin gura izan dugu aurretestuetatik ondotestuetara bilakaera hori zertan den. Horretarako Thévenaz-Christen autoreak (2002) proposatutako parametroetan *continuum* bat definitu dugu, “jolas-arauen azalpena” testu-moldeari gutxien lotzen zaizkionetik gehien lotzen zaizkionera. *Continuum* horretan lerratu ditugu corpuseko aurretestu eta ondotestuak, eta modu horretan ikusi ahal izan dugu ikasleek testu-moldeari dagokion zein parametrotan izan duten garapen maila altuena. Esan bezala, parametroak *continuumean* zehaztu ditugu eta testuek beti ez dituzte maila batego ezaugarri guztiak betetzen; hala ere, beti lerratzen dira gehiago —ezaugarrien maiztasuna eta distribuzioa kontuan hartuta— maila batera edo bestera.

	A maila	B maila	C maila	D maila
Berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroak	Ez dute euren burua aurkezten. Prozesua apenas azaltzen da eta irakaslearen galderek bideratzen dute azalpena. Ez diote entzuleari erreferentziarik egiten.	Ez dute euren burua aurkezten. Prozesuaren azalpenaren zati bat azaltzen da, baina ez osotasuna. Irakaslearen aldarnatzeak lagundu dezake azalpena osatzen. Entzuleari zeharka egiten diote erreferentzia: ezagutza konpartitua.	Ez dute euren burua aurkezten. Prozesuaren azalpena osoa agertzen da. Entzulea azalpenean inplikatzeko dute: 1. pertsonaren erabilera, ezagutza konpartitua...	Euren burua aurkezten dute. Aurkezpenaren gaia zehazten dute. Prozesuaren azalpen osoa agertzen da eta irakaslearen aldarnatzea ez da beharrezkoa. Entzulea da azalpenaren helburua: erreferentzia zuzenak, 2. pertsona pluralaren erabilera, galdera zuzenak...
Eduki tematikoa	Ematen den informazioa ez da jolasaren prozesua ulertzeko nahikoa. Ez dago erreferentziarik jolas-arauari, materialari, jokalariei, espazioari eta jolasaren zehar gertatu beharreko transformazioei.	Erreferentzia inplizitua jolas-arauari, materialari, jokalariei, espazioari eta jolasaren zehar gertatu beharreko transformazioei.	Erreferentzia esplizitua jolas-arauari, materialari, jokalariei, espazioari eta jolasaren zehar gertatu beharreko transformazioei.	Zerrendatzea edota aurkezpena eta erreferentzia esplizitua jolas-arauari, materialari, jokalariei, espazioari eta jolasaren zehar gertatu beharreko transformazioei.

Planifikazio-markak	Ekintzak aipatzen dira hurrenez hurren. Testu loturak eta lokailuarekin egiten dira soilik.	Ekintzak aipatzen dira hurrenez hurren. Testu lotura gutxi, batez ere eta eta oinarritzko espazio-denborazko antolatzaile batzuk: <i>gero, orduan.</i>	Metadiskurtso marka batzuk daude. Hainbat antolatzaile: espazio-denbora antolatzaileak, eraldaketa adierazten duten antolatzaileak, segida osatugabeak...	Metadiskurtsoa erabiltzen da azalpena antolatzeko. Testu lotura asko: segidak, espazio-denbora antolatzaileak, eraldaketa adierazten duten antolatzaileak...
Testuratzeko-markak	Ekintzak adierazteko aditzak. Ez dira aurkezten eta berrartzen jokalariek eta rola, materiala eta espazioa.	Ekintza adierazten duten aditz batzuk, denborazko eta baldintzako esaldiak. Jokalariek, materiala, espazioa eta abar aurkeztu eta berrartzen dira modu ez zehatzean. Espazioa eta abar Baliabide nagusiak erakusleak eta elipsia dira.	Ekintzak adierazteko aditz ugari, denborazko eta baldintzako egiturak, prozesuaren hurrenkera azaltzeko lexikoa. Jokalariek, materiala, espazioa eta abar aurkeztu eta berrartzeko baliabide nagusiak erakusleak, izenordeak eta errepikapenak.	Ekintzak adierazteko aditz ugari eta askotarikoak, denborazko eta baldintzako esaldiak, prozedura azaltzeko lexikoa. Eraldaketa eta ondorioak adierazteko anaforak. Jokalariek, materiala, espazioa eta abar izendatu eta berrartzen dira modu sistematikoan: izenordeak, errepikapenak, hiperonimoak, biltzaileak...

7. TAULA. "JOLAS-ARAUEN AZALPENAREN" TESTU-MOLDEAREN EZAUGARRITZEA

Sailkapen horren arabera, gure aurretestu eta ondotestuek ondoko banaketa dute:

		A maila	B maila	C maila	D maila
Aurretestuak	Berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroak	4, 8, 12, 6	3, 5, 7, 10, 11	1, 2, 9	
	Eduki tematikoa	4	1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12	2, 8	
	Planifikazio-markak	5, 10, 12	3, 4, 6, 7, 8, 9, 11	1, 2	
	Testuratz-markak	3, 4, 6, 11	5, 7, 8, 9, 10, 12	1, 2	

8. TAULA. AURRETESTUEN SAILKAPENA 7. TAULAKO EZAUGARRITZEAREN ARABERA

		A maila	B maila	C maila	D maila
Ondotestuak	Berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroak			13, 15	6', 7', 11', 14
	Eduki tematikoa		13	6', 14, 15	7', 11'
	Planifikazio-markak			6', 7', 11', 13, 14, 15	
	Testuratz-markak	13	11'	6', 14, 15	7'

9. TAULA. ONDOTESTUEN SAILKAPENA 7. TAULAKO EZAUGARRITZEAREN ARABERA

Taulan islatzen denez, ondotestuek egokiago betetzen dituzte “jolas-arauen azalpena” testu-moldearen ezaugarriak, eta nahiko modu nabarmenean gainera. Berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroei dagokienez, esan behar dugu aldea bereziki nabarmena dela, aurretestuetan ez bezala, ondotestuetan sistematikoki aurkezten baitute euren burua aditu moduan, eta gaiaren aur-

kezpena egiten dute (*gu Ainhoa eta Nagore gara / eta hilabeteak jolasa aurkeztera gatoz*). Ondotestuetan, prozesua ia kasu guztietan bere osotasunean aurkezten da; aurretestuetan, ostera, prozesuko zati batzuk isildu edo nahastu egiten dira (1, 2 eta 9 testuetan salbu) eta maistrak bere elkarrekintzarekin informazioa osatzen laguntzen die ikasleei. Parametro honekin bukatzeko, aipatu behar da aurretestuetan gutxitan dagoela entzuleari egindako erreferentziarik eta ondotestuetan hori sistematikoki egiten da; hala ere, erreferentzia horiek ez dira solaskidetzakoak (*entzuten da?, azalduko dizuegu modukoak*), baizik eta entzulearen parte-hartzaile izaerari zuzendutakoak (*zuentzat oso polita izango da; poliziak hogei kontetan dabenien / zuek harrapetan fango die*).

Eduki tematikoari dagokionez, aurretestuetan edukia modu inplizituan aurkezten eta garatzen da (*ba kanguroak lehenengo juen bidia paretara korrika*); ondotestuetan, berriz, edukiari erreferentzia esplizituki egiten zaio (*soka jolasa da [...] frontoian edo pistan jolastu leike [...] lehenengo bi lagunek soka eragiten hasten dira*).

Planifikazio-markez ari garela, ikusten da esaterako ondotestuetan meta-hizkuntzaren erabilera handiagoa dela (*maritxiri jolasa irakastera gatoz; kanika txiki bat aurkeztera gatoz*), baina alde hori ez da horren nabarmena testu-antolatzaile eta lokailuei dagokienez. Aurretestuetan baino antolatzaile gehiago badaude ere, batetik, segidak osatugabeak dira (*lehenengo*) eta, bestetik, *eta, eta gero* eta espazio-denbora antolatzaileak dira erabilienak oraindik ere.

Bukatzeko, testuratzemarketan, aurretestu eta ondotestuen artean alde egon badago ere, ez da horren sistematikoa eta orokorra, eta ikusten da sei ondotestuetako bitan testuratzemarkak hutsuneak dituztela edota oso oinarritzko baliabideak erabiltzen direla.

Atal honekin amaitzeko, nabarmendu gura dugu guk hobekuntzat zatitugun hainbat alderdi (hizlariaren rola agertzea, entzuleari erreferentzia egitea, aurkezpen gaiaren berri ematea, eta abar) ondotestuetan nahiko modu “artifizialean” egiten direla.

Jo: hola/gu Jone eta Iraide / eta maritxipi jolasa / irakastera gatoz

Id: dantza jolasa / da / gelako neska eta mutilak jolastu leikete // abestia ikasi behar da / frontoian edo pistan jolastu leike / leku zabalara behar da

Horren harira Dolz eta Schneuwly autoreek (1998) diote ondotestuak, batzuetan, ikasitako testu-moldearen karikaturak izan ahal direla, ikasitakoa denboran oso gertu dagoelako eta benetan zer barneratu duten beranduago jakingo delako.

Ondorioak eta galderak

Azterlanean ikusi ahal izan dugu irakasleak ikasleak aditutzat eta solaskide gaitzat hartzen dituela, jarrera zabalarekin maistrak gelako kide guztiei eskaintzen die parte hartzeko aukera, galdera ireki baten/batzuen bidez. Parte-hartze hori erraztu egiten du, esan bezala, gaia ikasleentzat ezaguna eta hurbila izateak. Ikasgelako giro lasaiak eta errespetuzkoak, orobat, hitz egiteko aukera eta errorerako tartea eskaintzen die ikasleei, eta ahozko hizkuntzaren lanketan ezinbesteko ezaugarriak dira horiek.

Bestalde, irakasleak birformulazioen bidez aukera ematen die ikasleei zehazteko, gehitzeko, aldatzeko edota txukuntzeko azalpenean ilun gera zitezkeen alderdiak. Birformulazio horien tonua baikorra eta errespetuzkoa da ikasleek esaten dutenarekiko.

Irakaslearen parte-hartzeak batez ere edukien inguruan sakontzera bideratuta daude (zein den jolasa, jolasen sailkapena, zeintzuk diren jolas-arauak eta abar). Horregatik, ikusten da desoreka dagoela edukiei dagokien parte-hartzearen eta ekoitzi beharreko testu-moldeari dagozkien alderdien artean; oso gutxi baitira, esate baterako, planifikazio edo testualizazioari eskainitako tartearak. Maistrak ez du enuntziario bikoitza aintzat hartzen, eta ez da sekuentzia metalinguistikorik antzematen, hau da, “segmentos de discurso que fomentan la propia producción discursiva en sus aspectos puramente lingüísticos o bien discursivos” (Plazaola eta Leutenegger, 2003).

Langai izan dira, berebat, ahozko komunikazioari lotuta datozen zenbait baliabide: begiradaren garrantzia, gorputz-hizkuntza, kokapena, ahotsaren bolumena, eta abar. Kortesiak eta hartzaileari egokitu beharrak ere tratamendu zaindua izan dute saioetan. Guztiarekin ere, alderdi linguistikoak soilik dira elkarrekintza guztien %3,93, hau da, esan berri dugun moduan, irakaslearen diskurtso metalinguistiko urria dago alderdi testual edo diskurtsiboei buruz, baita gramatika kontuen gainean ere. Horri lotuta, esan behar da hor bada-goela kontraesan bat maistrak lehen saioan ikasleei aurkeztutako “ibilbide-orri”aren eta gero egindakoaren artean, zeren lehen saio horretan irakasleak azpimarratzen du zein garrantzitsua den jendaurrean “ondo hitz egitea”, ez bakarrik edukiaren mailan, baita formaren mailan ere.

Ildo horretatik, nabarmendu behar dugu, ikasleen ekoizpenetan ikusi ahal izan dugula aurretestu eta ondotestuen artean garapena egon badagoela. Garapen hori bereziki esanguratsua da berbaldi-ekintzaren testuinguru parametroetan eta eduki tematikoan, ez, ordea, horren modu orokortu eta sistematikoan, planifikazio- eta testualizazio-parametroei dagokienez. Horrek berriz ere SDaren transposiziora garamatza, hartan helburu moduan agertzen baitzen alderdi horien lanketa, baina ikusi ahal izan dugu gelaratzean ez dela langai bihurtu. Hori da SDan planifikatutakoaren eta gelaratutakoaren artean ikusi ahal izan dugun kontraesan bakanetakoa, izan ere, gainontzeko aspektuetan oso koherente jokatu du irakasleak SDan diseinatutakoarekiko: saioen antolaketa, jarduerak, elkarrekintzen izaera...

Azkenik, uste dugu agerian jartzen dela zein zaila den arreta jartzea hizkuntzak eskolan duen estatutu bikoitzari, ikas-irakaskuntza objektu eta bitartekari. Galdetzen diogu geure buruari zenbateraino dagoen sustraituta gure artean bigarren hizkuntzan edukiak landuta, berariazko lanketarik gabe, ikasiko dela hizkuntza. Galdetzen dugu, alabaina, hizkuntzaren eduki bitartezko metodologiaz hitz egiten dugunean, ez ote dugun edukia batetik eta hizkuntza bestetik lantzen, ez modu integratuan, baizik isolatuan; bata bestearen ondoan, baina benetako txertaketarik gabe.

Bibliografia

ARNAU, J. 1997, «Aproximación pedagógica, contexto y lenguaje en los programas de inmersión en catalán», *Ikastaria*, 9 (1997) 65-73.

BOUCHARD, R. 2004, «Apprentissage» de l'oral en L1 y pratiques de classe: un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le "petit laboratoire", In A. Rabatel, *Interactions orales en context didactique*, Lyon, Presse Universitaires de Lyon, 67-89.

BRONCKART, J.P. 1996, *Activié Langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P.; PLAZAOLA, I. 1996, «Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique», in M. Pujol & F. Sierra, arg., *Las lenguas en la Europa comunitaria II*, Diálogos Hispánicos, 18 (1996) 13-33.

BRONCKART, J.P.; PLAZAOLA, I. 1998, «La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problematique fondatrice», *Pratiques*, 97-98 (1998) 35-58.

CARRASQUILLO, A. eta RODRIGUEZ, V. 1996, *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*, Clevedon, Multilingual Matters.

CHEVELLARD, Y. 1985, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CRANDAL, J. 1993, «Content-centered learning in the United States», *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1993) 111-126.

CUMMINS, J. eta SWAIN, M. 1986, *Bilingualism and Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, London, Longman.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1998, *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

DOLZ, J. eta SCHNEUWLY, B. 1997, «Los genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement», *Repères*, 15 (1997) 27-40.

DUCROT, O. 1984, *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós.

GABIÑA, J.; GOROSTIDI, R.; IRURETAGOENA, R.; OLAZIREGI, I. eta SIERRA, J. 1986, *EIFE. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua.

GENESEE, F. 1987, *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*, Rowley, MA, Newbury.

KOWAL, M.; SWAIN, M. 1997, «From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom?», in R. K. Johnson y M. Swain, arg., *Immersion education: international perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.

LAPLANTE, B. 1993, «Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française. Le cas d'une enseignante», *The Canadian Modern Language*, 49:3 (1993) 566-588.

LAPLANTE, B. 2000, «Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences: des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques», *The Canadian Modern Language Review*, 57:2 (2000) 245-271.

LYSTER, R. 1999, «La négociation de la forme: la suite...mais pas la fin», *The Canadian Modern Language Review*, 55:3 (1999) 355-384.

MOHAN, B. 2001, «The second language as a medium of learning», in B. Mohan, C. Leung & C. Davison (eds.) *English as a second language in the mainstream*, Cambridge, CUP.

PLAZAOLA, I.; LEUTENEGGER, F. 2003, «Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica», *Cultura y Educación*, 15:4 (2003) 357-371.

RABATEL, A. 2004, «L'oral réflexif et ses conditions d'émergence», in A. Rabatel, *Interactions orales en context didactique*, Presse Universitaires de Lyon, 5-27.

RICHARD-AMATO, P. eta SNOW, M. 1992, *The multicultural classroom*, New York, Longman.

SAINZ OSINAGA, M. eta BILBATUA, M. 1998, «Elaboración de un programa integrado de lenguas (euskara y castellano) en modelos de inmersión tomando como eje el área del Conocimiento del Medio», in J. Arnau; J.M. Artigal, *Inmersión Programas: a European Perspective*, Universitat de Barcelona.

SERRA, J.M. 2004, «Eskola, hizkuntza eta inmigratioa Catalunyan», *Soziolinguistika aldizkaria*, 52 (2004) 129-143.

SNOW, A. M., MET, M. eta GENESEE, F. 1989, «A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction», *TESOL Quarterly*, 23 (1989) 201-217.

SWAIN, M. 1985, «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», in Gass, S.; Madden, C., arg., *Input in Second Language Acquisition*, New York, Newbury House, 235-256.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. 2005, «Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise». [Interneteko dokumentua <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2005/Thevenaz/these.pdf>, azken kontsulta: 2009-07-30]

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. 2002, «Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève: apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise», In P. Venturini; Ch. Amade-Escot, A.; Terrise, A., koord., *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques*, La Perisée sauvage Editions.

Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan?¹

AMORRORTU, Estibaliz
Deustuko Unibertsitatea

ORTEGA, Ane
“Begoñako Andra Mari” Irakasle Eskola

Sarrera data: 2009-11-06
Onartze data: 2009-11-26

¹ Eskerrak eman nahi dizkiegu lana egiten lagundu diguten guztiei: lehendabizi partaideei, galde-sorta erantzun dutenei eta, bereziki, mahai-inguruetan parte hartu duten solaskideei. Horrezaz gain, Eusko Jaurlaritzako Hizkuntza Politikarako Sailburuordetzari, diruz lagundu baitu artikulu honek oinarri hartu dituen datuak arakatzeko *Amarauna* ikerlari-taldeak burutu duen ikerketa. Amaraunakide diren Itziar Idiazabal, Andoni Barreña eta Belen Urangaren ekarpenak ezinbestean aipatu eta eskertu beharrekoak dira.

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren azken eskolaratze-datuek hizkuntza-eredu elebiduna eta, are gehiago, euskarazko murgiltze-ereduaren etengabeko eskaeraren igoera berretsi dute. Artikulu honetan gurasoek, eta bereziki guraso erdaldunek, zein arrazoik bultzatuta hartzen duten hizkuntza-eredu horien aldeko ebatsia aztertzen da. Batetik, euskarazko ereduaren alde egiteko integrazio- eta tresna-motibazioak daude; bestetik, euskarari berari, hizkuntza-jabekuntza eta ikaskuntzari eta elebitasun eta eleaniztasunari buruzko aurreiritziek ere eragiten dute gurasoen erabakian. Aurkeztuko diren datuak erdaldunen euskararekiko aurreiritzi eta jarrerak aztertzen dituen ikerketa zabalago baten bildu dira.

Hitz-gakoak: Hizkuntza-jarrerak, aurreiritziak, hizkuntza-ereduak, tresna-motibazioak eta integrazio-motibazioak, hezkuntza elebiduna.

Los últimos datos de matriculación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco confirman la tendencia al alza ininterrumpida en la demanda de los modelos lingüísticos bilingües y en especial del modelo de inmersión en euskera. En este artículo se examinan las razones por las cuales los padres y madres, y especialmente los y las no vascohablantes, optan por dichos modelos. Por un lado, existen motivaciones integradoras e instrumentales para elegir los modelos en euskera; por otro lado, ciertos prejuicios y creencias sobre la propia lengua vasca, sobre la adquisición y aprendizaje de una lengua y sobre el bilingüismo y multilingüismo en general también influyen en dicha decisión. Los datos aquí presentados forman parte de una investigación más amplia sobre los prejuicios y actitudes hacia el euskera de los y las no vascohablantes.

Palabras clave: Actitudes lingüísticas, prejuicios lingüísticos, modelos lingüísticos, motivaciones instrumentales, motivaciones integradoras, educación bilingüe.

Les derniers chiffres d'inscription du Ministère de l'Éducation du Gouvernement Basque confirment la tendance à la hausse ininterrompue dans la demande des modèles linguistiques bilingues et en particulier du modèle d'immersion en basque. Cet article examine les raisons pour lesquelles les parents, et particulièrement les non-bascophones, optent pour ces modèles. D'une part, il existe des motivations intégratives et instrumentales pour choisir les modèles en basque; d'autre part, certains préjugés et croyances sur la langue basque elle-même, sur l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, sur le bilinguisme et le multilinguisme en général influencent également cette décision. Les données présentées ici font partie d'une étude plus large sur les préjugés et les attitudes à l'égard du basque des non-bascophones.

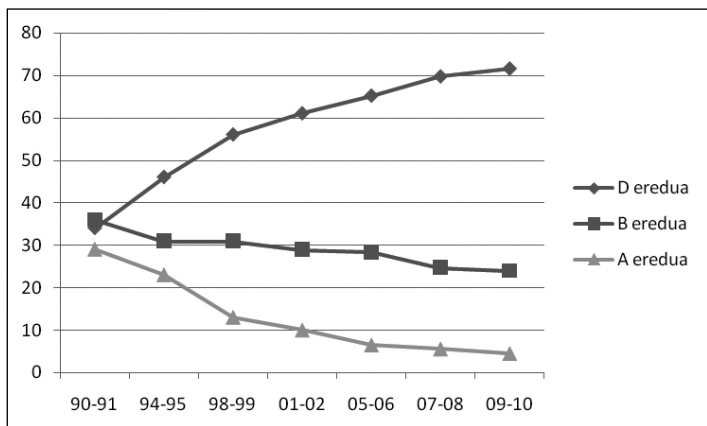
Mots-clés: Attitudes linguistiques, préjugés linguistiques, modèles linguistiques, motivations instrumentales, motivations intégratives, enseignement bilingue.

The latest enrolment data from the Department of Education of the Basque Government confirms the continued increasing demand for bilingual educational models and in particular for the immersion model in Basque. This article examines the reasons why parents, especially non-speakers of Basque, choose those models. Integrative and instrumental motivations are discussed, as well as the influence of the parents' beliefs and prejudices concerning the Basque language itself, language acquisition and language learning, and the phenomena of bilingualism and multilingualism. The data presented here are part of a wider research on the linguistic prejudices and attitudes non-Basque speakers show towards the language.

Keywords: Language attitudes, linguistic prejudices, linguistic models, instrumental motivations, integrative motivations, bilingual education.

1. Sarrera

Azken datuen arabera (Eusko Jaurlaritz, Hezkuntza Saila, 2009), Euskadiko Autonomia Elkartearen familien ehuneko bostak baino ez du aukeratu gaztelaniazko hizkuntza-eredua bere seme-alabak haur hezkuntzan matrikulatu dituztenean. Izan ere, 2009-10 ikasturtean haur hezkuntzan hasi diren haurren %4,98 baino ez dago A eredu elebakarrean eskolatuta, %71,13 D euskarazko murgiltze-ereduan dagoen bitartean; gainontzeko %23,89 B eredu elebidunean dago. Euskal eskola sisteman euskarazko murgiltze-ereduaren eskaerak, D ereduaren eskaerak, etengabeko igoera bizi izan du azken hogei urtean, lehen irudiak erakusten duenez.



1. IRUDIA

HAUR HEZKUNTZAKO IKASLEEN PORTZENTAIA (%)
HIZKUNTZA-EREDUAREN ARABERA

Iturria: Eusko Jaurlaritz, Hezkuntza Saila eta Euskal Estatistika Erakundea

Etengabeko D ereduaren igoera horrek harridura sor diezaioke gizarte elebakarrean bizi denari edo arrazoa identitatean edo ideologia politikoan bilatu behar dela pentsatzen duenari. Irudiak erakusten duen bilakaera ez dago

aldi berean gertaturiko bilakaera ideologiko batek eraginda (ikus Baxok eta beste 2006: 47. orr. eta hh): euskal hiritarren identitatean euskarari garrantzia handia ematen ala ematen ez dioten partidu politikoez azken urteetan atera dituzten emaitzetan ez da aparteko aldaketarik ikusten; bestetik, euskararen presentzia nabariagoa bada ere, ez da handitu azken urteetan D ereduaren eskaera hazi den neurrian (Eusko Jaurlaritza 2008) eta D ereduaren eskaera eskualde euskaldunagoetan eta erdaldunagoetan, bietan, igo da eten-gabe. Izan ere, guraso erdaldun askok, baita inguru erdaldunetan bizi direnek eta haien burua abertzaletzat ez dutenek ere, bere seme-alabentzat D eredia aukeratzen dute. Edo beste modu batera esanda, familiaren eta inguruaren hizkuntza-egoerak, gurasoen ideologiak eta euskararekiko kokapenak euskarari euskal hiritarren identitatean ematen zaion garrantzia soilik ezin dute azaldu gizarteak euskarazko ereduaren alde, eta batez ere D ereduaren alde, egindako apustu garbia.

Artikulu honetan gurasoek, batez ere guraso erdaldunek, zein arrazoi dituzten bere seme-alabentzat euskarazko hizkuntza-ereduak aukeratzeko aztertuko da, ikerketa zabalago bateko datuak (Amorrortu eta beste 2009, *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*) oinarri hartuta. Lehendabizi, ikerketaren nondik-norakoak aurkeztuko dira; bigarrenaz, ebatsi hori hartzeko gurasoek izan ditzaketen integrazio- eta tresna-mailako motibazioak azalduko dira; hirugarrenaz, erabakian eragiten duten euskarari, elebitasunari eta hizkuntza-jabekuntzari buruzko aurreiritziak aztertuko dira; azkenik, datuetan oinarritutako eta euskararen normalizazioari begira kontuan hartu beharreko hausnarketa egingo da.

2. Ikerketaren nondik-norakoak

Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak izeneko ikerketan bi motatako datuak bildu ziren: alde batetik, metodo kualitatiboa erabili zen talde-eztabaiden bidez euskararekiko jarreraren aniztasun ahalik eta zabalena

arakatzeko. Horretarako, 12 eztabaida-saio egin eta 47 partaideek emandako datuak batu ziren (ikus id.: 25-26. orr. haien ezaugarriak ezagutzeko). Mahai-inguruak Bilbo (3 saio; haietatik bat kazetariak osatua), Barakaldo, Gasteiz, Iruñea (talde bi), Donostia, Durango, Zarautzen, Soraluze eta Eibarren burutu ziren. Mahai-inguruak transkribatuta, edukiaren analisiari ekin zitzaion eta, horren ondorioz, euskararako propioa den jarreraren tipologia bat egin zen. Horrezaz gain, euskararen kontra ez egonik ere erabat alde ez daudenek zein ezaugarri eta gai komunak dituzten ere argitu zen.

Bestetik, azterketa kualitatibo hartatik abiatuta, zenbait auzi era kuantitatiboan aztertzeke galde-sorta diseinatu eta erabili zen, jarrerok erdaldun elebakarren artean zein maiztasunarekin eta zein aldagai soziodemografiakoekin batera ageri diren antzemateko (ikus id.: 21-29 eta 217-224). Galdesorta Euskadiko Autonomia Elkarteko 18-55 urte bitarteko 598 lagun erdaldunek erantzun zuten. Lagina eskualde euskaldunagoa/erdaldunagoa, sexua eta adina aldagaietan errepresentatiboa izan zedin aukeratu zen.

Gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan eskolaratzeko zein motibazio eta zein aurreiritzi dituzten aztertuko da aipaturiko ikerketan bildutako datu kualitatibo zein kuantitatiboez baliatuta. Arestian esan bezala, batez ere guraso erdaldunek dauzkaten motibazio eta aurreiritziak dira hemen aztertuko direnak.

3. Seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan eskolaratzeko motibazio integratzaileak

Asko eta askotarikoak izan daitezke guraso erdaldunen bere seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan eskolaratzeko motibazioak. Atal honetan aipatutako ikerketan agertu diren motibazio integratzaile edo identitarioak aipatuko dira.

3.1. Euskararekiko konpromisoagatik

Euskal herritarren identitatean euskarari aparteko garrantzia ematen diotenek euskararekiko konpromisoak bultzatuta eskolara ditzakete seme-alabak. Horixe izan da ikastolen sorreran arrazoi eragile nagusia (Tejerina 1992, In-
txausti 2005, besteak beste). Oraindik ere garrantzia dauka euskararekiko konpromisoak, guraso batzuentzat behintzat, lekuko honek adierazi bezala²:

(1) *Yo sabía que para aprender euskera mi hija tenía que estudiar en una ikastola, y desde luego a mí, pensando en forma práctica hubiese preferido que fuese al colegio alemán o francés. Pero por respeto tiene que aprender. (BI-B, 87)*

3.2. Integratzeko

Gaur, inguru euskaldunetan erabat ez ohikoa litzateke erdarazko ereduan eskolaratzea eta, beraz, integratzeko guztiz beharrezkoa da euskara bidezko ereduan ikastea:

(2) – *Yo creo que si le llevas es porque tampoco es que tienes otra alternativa tampoco. O sea, yo encantado de que aprenda, porque aprende un idioma, porque está con sus amigos también, es que ahora igual cambias el colegio, ¿por qué va a éste? Pues por cercanía o porque van sus amigos. Al final todo te influye. (ZA-C, 23).*

– *Sí, la sociedad de Zarauz es como comentabas. En realidad, salvo que quieras ser un apestado, en el sentido, si vas al modelo de castellano, es que va a estar solo en clase. (ZA-F, 24)*

Baina ez dago dudarik familia denek ez dutela aukeratu euskarazko eredia integrazio-arrazoiak bultzatuta. Izan ere, ikerketaren atal kuantitatiboan euskara haientzat euskal hiritarren hizkuntza ala hizkuntzetako bat den galde-

² Artikuluan zehar mahai-inguruetako partaideen aipuak agertuko dira, gako baten bidez emanda, haien konfidentzialtasuna gordetzeko. Gakoaren lehen bi letrek taldea identifikatzen dute (BA-Barakaldo, BI-Bilbo, KA-Kazetariak eta abar) eta ondorengoek solaskidea; zenbakiak aipu bakoitza zein berba-hartzetan dagoen adierazten dute. Artikulu honetan ageri diren aipuak gaztelaniaz daude, hizkuntza horretan egin zirelako. Gainera, berbalizazio zehatzak ematen dira partaideek eurek esanda bezala. Horregatik, aipuek ahozko hizkuntzaren ezaugarriak erakusten dituzte.

tzean, erdia baino gehiagok (%52,3) hizkuntzetako bat baino ez dela erantzun dute (id.: 226). Alabaina, adostasun handia dago Euskadiko umeek euskara ikasi behar dutela esaterakoan: “Euskadiko umeek euskara ikasi beharko lukete” baieztapenaren aurrean batetik laurako eskalan bataz beste 3,98ko adostasuna erakutsi zuten galdesorta erantzun zuten erdaldunek. Zeintzuk dira, bada, gurasoek seme-alabak B edo D eredura bidaltzeko dituzten beste arrazoiak?

4. Seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan eskolaratzeko motibazio instrumentalak

Beste motibazio batzuek tresna-balioarekin zerikusi handiagoa dute integratzeko nahi edo arrazoi identitarioekin baino. Euskararen prestigioa hobetu denez, beharrezkotzat jotzen da (“etorkizunean beharko dute”). Batez ere euskaldunak ez diren guraso askorentzat bere seme-alabek “modu naturalean” ikas dezaten modurik errazena eskolaren bidez egitea da.

4.1. Euskararen prestigioa handitu da

Euskarak azken hamarkadetan, gaitasuna zabaltzeko eta erabilera normaltzeko egin diren ahaleginen ondorioz, prestigioa irabazi du. Eremu publikoan –erakunde publikoetan eta komunikabideetan gehien bat– euskararen presentzia handitzeak lehen ez zeukan prestigioa eta tresna-balioa eman dio. Orain ez da baserritarren irudiagaz lotzen: ikerketa kuantitatiboan erantzuleen % 80 baino gehiago ez dago ados edo ez dago bat ere ados “euskara oraindik ere baserritarren hizkuntza da” baieztapenarekin (id.: 248. orr). Ikus ikerketa kualitatiboan parte hartu zuen hurrengo partaidearen balorazioa:

(3) *Yo creo que la gente tiene voluntad, aprecia la importancia de conocer el euskera. Yo creo que en eso se han dado pasos muy importantes, que la valoración que se hace de la lengua, del euskera, hoy en día es mucho mejor que la que se podía hacer en otras épocas que era incluso de desprecio en ocasiones. (BIA, 258)*

4.2. Euskara beharrezkotzat, desiragarritzat jotzen da

Tresna-balioa aitortuta, beharrezkotzat sumatzen da euskara:

(4) *Pero ahora hay una percepción por eso... Yo creo que les escolarizan mucho en modelos en euskera porque hay una percepción de que es necesario el euskera para..., cosa que igual hace años no había o la había mucho menos.* (KA-B, 175)

Beharrezkotzat hartzen denez, ez dakiten askok desiragarritzat jotzen dute:

(5) *A mí me parece más prestigioso en cuanto a mérito, en cuanto a mérito, que me parece muy meritorio alguien que habla euskera. Yo cuando escucho a alguien que habla bien euskera, digo, "¡Jo, ¡qué suerte!, qué suerte o cómo se lo ha currado, o qué suerte ha tenido."* (GA-B, 39)

Arestian esan den bezala, ikastolen sorreran, 1960. hamarkadan, motibazio nagusia euskararekiko konpromisoa izan bazen, orain seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan eskolaratzea erabakitzen duten guraso askoren arrazoi nagusia euskararen tresna-balioa da. Izan ere, haien ustez, seme-alabek euskara jakitea abantaila izango da, lana bilatzeko, "ondo etorriko zaie", edo, hobeto esanda, litekeena da ez jakitea desabantaila izatea:

(6) *Ahora lo que se está premiando es el saber euskera. O sea, si te metes en cualquier empleo público, si no tienes euskera, lo tienes muy difícil.* (GA-B, 44)

(7) *Porque ahora no creo que nadie se plantease no meter a un hijo a una ikastola cuando saben que el futuro aquí, en el País Vasco, es hablar euskera.* (BA-C, 38)

Guraso batzuentzat, gainera, tresna-motibazioa daukaten bakarra izan daiteke:

(8) *Nosotros vemos, al cabo del año vemos cientos de personas, de parejas o que han tenido hijos, o que los quieren tener, que te cuentan, el modelo tal, y la mayor parte de la gente les mete en el modelo en el que meten euskera. Pero, ¿por qué? Porque el día de mañana lo van a tener más fácil, si no...* (GA-B, 56)

Euskarak prestigioa irabazi duen seinale, erdaldun gehienek etorkizun opa-
rao aurreikusten diote. Uste horrek seme-alabak euskaldunak izan daitezen
nahi izatea eragiten du (ikus 5.5. atala).

5. Euskarari, hizkuntza-jabetasunari eta eleaniztasunari buruzko aurreiritziek eraginda

Integrazio- eta tresna-arrazoiez aparte, gizartean hizkuntzaren inguruan dauden uste orokortuek edo aurreiritziek ere eragiten dute hizkuntza-eredua aukeratzeko orduan, eta euskarazko hezkuntzaren aldeko erabakia indartzen dute. Aurreiritzi batzuek helduek eurek euskara edota beste bigarren hizkuntza bat ikasteko orduan dauzkaten zailtasunekin daude lotuta: *euskara zaila da; umeentzat euskara ikastea oso erraza den bitartean helduentzat ia ezinezkoa da; hizkuntza bat ikasteko modurik onena murgiltzea da*. Beste batzuek, berriz, eleaniztasunaren pertzepzioarekin daukate zerikusia (*zenbat eta hizkuntza gehiago hobe*) edo euskararekiko pertzepzioarekin (*euskarak etorkizun oparoa dauka*).

5.1. Euskara hizkuntza zaila da

Euskara hizkuntza zaila da aurreiritzia oso zabal dabil (ikus id: 157-162; ikus baita Moreno Cabrera 2000: 115-136). Gehien aipatu den zailtasunaren arrazoia zera da: euskara zaila da inguruko beste hizkuntzekiko distantzia tipologiko handia duelako:

(9) *Y luego yo sigo diciendo, para mí, o sea, es una opinión mía, personal, que el euskera como lengua es difícil, es de las lenguas más difíciles. Igual porque no tiene raíces latinas, y nos basamos en el castellano. (DO-C, 161)*

Gramatika ere zaila omen dauka euskarak, hurrengo partaide honek esan duen bezala:

(10) *Me parece que el problema que tenemos la gente ya que lo hemos hecho de mayores, es que nosotros pensamos en castellano. Entonces, queremos aprender la gramática y la gramática yo creo que en euskera es muy difícil porque no hay una regla que siempre sea estricta, siempre hay una cosa que en esa regla cambia, entonces tú ya te armas un lío en la cabeza, un taco. (BA-C, 40)*

Aurreiritzi hau helduak euskarara hurbiltzeko oso oztopatzailea bada ere, seme-alabak eskolaratzeko orduan, euskarazko hizkuntza-ereduetara bidaltzera bultzatzen ditu familia erdaldun asko. Izan ere, euskararen zailtasuna helduen

bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren testuinguruan arazotzat sumatuagatik, umeen testuinguruan ez da arazotzat ikusten, hurrengo atalean azalduko denez.

5.2. Helduentzat hizkuntza bat ikastea oso zaila den bitartean umeentzat oso erraza da

Aurreko aurreiritziarekin lotuta, euskara hain hizkuntza zaila izanda, ia ezinezkoa da helduentzat ikastea. Gainera, askok indartzen dute euskararen berezko zailtasunak oraindik zailago egiten duela:

(11) *Sí, ellos [helduek] van a tener problemas porque el euskera es difícil.* (KAA, 176)

(12) *- Lo que no puedes cambiar es que el euskera es difícil. Eso no lo puedes cambiar, que el euskera es difícil, es una lengua difícil, entonces eso no se puede cambiar, entonces eso pues... (DU-C, 323)*

- Pero hasta el inglés y el francés, que no son tan difíciles, nos cuesta aprender. DU-B, 324)

- Yo creo que no son tan difíciles. (DU-C, 325)

- Nos cuestan mogollón. (DU-B, 326)

- Bastante menos, creo yo. (DU-C, 327)

Bestalde, askok uste du pertsona batzuek erraztasuna dutela bigarren hizkuntzak ikasteko eta beste batzuek, berriz, ez:

(13) *Y luego yo también estoy convencida que cada persona... Hay gente que tiene facilidad para los idiomas. (DO-C, 163)*

Izan ere, heldu batzuk ez ei dira gai bigarren hizkuntza bat ikasteko:

(14) *Mi caso es bastante parecido. Siempre castellano en casa, la mujer también en su casa todo castellano. Soy del 65, me tocó la época mala, no conseguí aprender a hablar euskera. Ya he estado también yo en AEK y cosas de esas, pero donde no entra, no entra. (ZA-D, 9)*

Azterketa kualitatiboan helduentzat bigarren hizkuntza bat ikastea oso zaila delako ustea oso orokorra zela ikusirik, azterketa kuantitatiboan zein neurri-

tan dagoen zabaldua aztertu nahi izan zen eta hurrengo baieztapenarekin adostasun maila erakutsi zezaten eskatu zitzaizen galdesorta erantzun zuten erdaldunei: “Ia ezinezkoa da heldutan ikastea oso hizkuntza zaila delako”. Eztabaida-taldeetan agertu zen aurreiritzia berretsi zen: lagineko erdia (%45,3) aurreiritziarekin ados edo oso ados agertu zen (id: 250-251).

Helduen bigarren hizkuntzak ikasteko zailtasunak indartzen dituzten pertzepzioak ez dira ezerezetik sortu: heldu askok euskara bigarren hizkuntza bezala arrakasta osoz ikasi badute ere, beste asko dira heldutan euskara ikasten saiatu eta arrakasta lortu ez dutenak. Azterketa kuantitatiboan parte hartu duten erdaldunetatik % 67,7k inoiz ahalegindu direla adierazi dute –apur bat ere hitz egiteko gai ez badira ere– (id: 235 eta hh). Aldi berean kontuan hartu behar da, momentu honetan zergatik ez diren ikasten ari galdetzerakoan, %31,9k “oso hizkuntza zaila iruditzen zaidalako” erantzun dutela, beste arrazoi batzuen artean (id: 245-246).

Aurreiritziaren bestaldean, haurrek erraz ikasten dute, “ahaleginik egin gabe”:

(15) *Si hubieses aprendido desde pequeño, con tres añitos no te hubiese costado. A mí francés no me ha costado estudiar porque nació en Francia y aprendí francés y a mí no me costó aprender, a mí no me supuso ningún esfuerzo. / Los críos son como una esponja, es una gozada. (BI-D, 219/221)*

(16) *Yo creo que todo lo que aprendes de pequeño luego lo puedes recordar, o puedes... Y si no lo aprendes de pequeño, luego es mucho más difícil, pienso yo. (DUC, 48).*

Gutziz zabal dabilen uste orokortu hau, umeez hizkuntza erraz, inolako ahaleginik egin barik, ikasten dutela, arinkeria dela azpimarratu behar da. Izan ere, hizkuntzak bizitza osoan zehar ikasten dira eta txikitik hainbat gauza ezin dira ikasi, batetik, umeez euren gaitasun kognitiboa guztiz garatu ez dutelako eta, bestetik, dena ikasteko aukerarik eta beharrik ere ez dutelako. Arestian esan bezala, mahai-inguruetako partaideen arabera, helduentzat bestelakoa da ikaskuntza prozesua, askoz nekagarriagoa:

(17) *Una persona desde pequeña si puede estudiar dos o tres idiomas, independientemente que sea euskera, inglés, francés, lo que sea, sin tener que estar como nosotros, sufriendo ahí con los verbos. (IR1-B, 59)*

5.3. Murgiltzea da euskara ikasteko metodo bakarra edo murgiltzean baino ezin da euskara ikasi

Partaide batzuek adierazi bezala, euskararen ikaskuntzaren arrakasta, beste hizkuntzekin gertatzen den legez, murgiltzean datza: beharra daukazunean erabili egiten duzu eta horrela bermatzen da gaitasun komunikatibo osoa:

(18) *También tuve ciertas..., pues estuve, en mi época, no sé si... me imagino que todo el mundo conoce la historia de “Kutxidazu bidea”, famoso, aunque no la haya leído, la habrá oído, o habrá oído de la película... Bueno pues, lo mío es un poco autobiográfico, pasó así. Te mandan con los indios a la reserva para ver si aprendes, porque en la realidad es la manera de... la manera de aprender eso que a ti te falta. (BA-F, 107)*

(19) *¿Cómo se piensa en euskera? Yendo a un pueblo donde sólo se hable euskera y obligándote a hablar en euskera. (BA-B, 47)*

Zabal dabilen aurreiritzi horretatik abiatuta erraz ondoriozta daiteke hizkuntza bat ikasteko metodorik onena murgiltzea bada, eskolan ere hizkuntza horretan zenbat eta murgiltze gehiago izan orduan eta hizkuntza-gaitasun handiagoa, hots, D ereduan hobe.

Bestalde, inguru erdaldunetan euskara “modu naturalean” bizitzeko aukera bakarra eskola da, ikasteko eta erabiltzeko leku bakarra. Mahai-inguruetako partaideek sarri erabili dute *naturaltasuna* terminoa euskarak erdarak dituen funtzio berak eta guztiak dituen kasuetarako, egunerokotasuna eta normalizazioa adierazteko, eta *naturaltasun-falta* terminoa hala gertatzen ez denean, hala nola, euskara erabiltzeko aukerarik ez dagoenean, hitzunak oso ondo ez dakienean edo egoera baterako bakarrik erabiltzen denean.

Euskara modu naturalean ala ez bizi denari buruzko pertzepzio oso ezberdinak daude, batez ere inguru soziolinguistikoaren arabera: inguru euskaldu-

netan, Zarautzen esate baterako, euskara naturaltasun osoz bizi dutenez, euskararen inguruan inolako gatazka sozialik ez dela sortzen uste badute ere, inguru erdaldunetan euskararen presentzia eskasak modu naturalean bizitzea ezinezko egiten du:

(20) *Pero el euskera yo siempre lo he vivido como algo natural. También es verdad, insisto, que yo desde pequeño hasta la adolescencia he hablado en euskera en ikastola y demás. Desconozco la realidad, pero la que me ha tocado a mí vivir, ésa. Y lo que sí es verdad es que aquí sí que yo lo veo como algo más habitual.* (ZA-F, 24)

Esan bezala, erdara nagusi den lekuetan, ezin da euskara modu “naturalean” bizi, edo gutxieneko naturaltasunez bizitzeko aukera bakarria eskola da. “Naturaltasuna”, eta, azken batez, hizkuntza-ikaskuntza arrakastatsua, izateko, egoera askotan bizi behar da hizkuntza horretan. Euskal hezkuntza-sistemak eskaintzen duen murgiltzeak “naturaltasun” atal bat, behintzat, bermatzen duela sumatzen da. Guraso erdaldun askok, gainera, eskolan gaitasun komunikatibo osoa eskuratu daitekeela uste dute eta, azken batez, eskolak euskararen etorkizuna bermatzen duela, “denek ikasten dutenez...” (ikus 5.5. atala).

Orain arte azaldutako aurreiritziak normalean aldi berean agertzen dira eta oso mesedegarriak dira familia erdaldunek umeak B eta, are gehiago, D eredura bidal ditzaten: batetik, helduek bigarren hizkuntzak ikasteko dituzten zailtasunak gehien ahotan daude, baita umeek duten erabateko erraztasuna ere; bestetik, ikasteko modurik onena murgiltzea dela uste izanda, hezkuntza-sistema baliatu nahi dute bere seme-alabek modu erraz, “naturalean”, ikas dezaten.

5.4. Zenbat eta hizkuntza gehiago hobe; hizkuntza bi jakinda askoz errazago ikasten dira beste batzuk

Eleaniztasunari buruzko aurreiritzi batzuek ere eragiten diete guraso askori seme-alaben hezkuntzari buruzko erabakiak hartzerakoan. *Zenbat eta hizkuntza gehiago hobe* aurreiritzia nahikoa zabal dago, kontrakoa pentsatzen duenik ere badagoen arren. *Hobe da guztiontzat hizkuntza bakarria* (ikus (21) eta (22) aipuak) eta

zenbat eta hizkuntza gehiago hobe (ikus (23) aipua) aurreiritziak txanponaren alde biak dira. Lehenengoa elebitasun eta eleaniztasunerako oso oztopatzailea da, eta askotan hizkuntza txikiakiko (kasu honetan euskararekiko) ezkutuko kontrako jarreraren adierazle. Bigarrena, aldiz, eleaniztasunerako oso mesedegarria da:

(21) *Yo creo que lo ideal sería que hubiese una lengua para todos. / Eso sería para mí [egoera ideala, danontzat hizkuntza bat egotea], porque además no me gusta nada estudiar lenguas, o sea, no me gustan las lenguas, porque no me resultan fáciles. (DU-C, 276/288)*

(22) *Es que a mí no me parece un problema que se pierdan los idiomas, o sea, que se dejen de hablar. O sea, a mí si el castellano se perdiera y sólo se hablara inglés en todo el mundo, me parecería una ventaja, sería más fácil entenderse con cualquiera en cualquier parte del mundo. (GA-B, 195)*

(23) *Yo personalmente creo que cuantos más idiomas tengas mejor. Pero hablando lo que estamos hablando ahora, yo creo que si vives aquí euskera y castellano, esos dos idiomas, yo creo que hay que intentar mejorar, hay que intentar conocerlos. (DU-B, 224)*

Elebitasuna sozialki desiragarria dela aspalditik argi dauka ondoko partaide honen amamak:

(24) *Pues llegamos y, “¿Qué tal?”, y dije, “Pues este año vamos a dar euskera”, que era como... y me dijo mi abuela, “Yo hablo euskera”. Y yo dije, “Esta mujer...” Y me contó que estuvo en Madrid sirviendo y dos de sus compañeras eran euskaldunes. Y ella me decía, “A mí me daba mucha envidia cuando ellas hablaban entre ellas y yo no les entendía. Y me daba mucha envidia porque ellas hablaban dos idiomas y yo sólo sabía uno y entonces yo les dije que me enseñaran, pero después de los años y de la vida y después de 40 años de no hablar...” y tal, y dice, “Se me ha olvidado”. Pero decía, “Zer moduz? Ondo, eta zu?” Y en ese sentido igual he tenido algo activo por parte de mi abuela, de decir, qué bien que puedes hablar dos idiomas en vez de uno. En ese sentido mi abuela no lo veía como algo politizado el euskera, al contrario, lo veía como lo que hablaban sus compañeras que eran del País Vasco, y ¡Jo!, qué bien que entre ellas lo hablaban. (BI-F, 286)*

Elebitasunari buruzko ikerketek sarri erakutsi dute denontzat hizkuntza bakarraren abantailak azpimarratzen dituztenak normalean elebakarrak izaten direla. Gehienetan hizkuntza bakar hori eurena izatea nahi dute. Erdaldunen artean egin zen ikerketa kuantitatiboan aurreiritzi horren presentzia neurtu zen: “nik uste dut hobeto komunika gaitzean idealena munduan hizkuntza bakarra egotea litzatekeela” baieztapenarekin ados edo oso ados agertu ziren inkestatuen % 38 (id: 253-254). Datu hau kezagarria izan daiteke: batzuek, modu arinean, hizkuntza bakarraren komunikaziorako abantaila “ideal” praktikoa erakusten dutela dirudi. Erantzun hori *hizkuntza-aniztasuna komunikazio eraginkorrerako muga delako* uste okerrean oinarrituta egon daiteke eta, euskararen testuinguruan kokatuta, euskararen kontrako jarrera eta balorazio eskasa ezkuta dezake, zenbait kasutan behintzat. Txanponaren ifrentzua, DU-Bren (ikus (23) aipua) iritzia da: *zenbat eta hizkuntza gehiago jakin hobe*, eta hemen, euskara eta gaztelania, gutxienez.

Ugari izan dira ikerketa kualitatiboan gizartean hizkuntza biak jakitearen abantailak azpimarratu dituztenak: *hizkuntza bi jakinda askoz errazago ikasten dira beste hizkuntzak*:

(25) *Ya de entrada, sabes que hay dos idiomas, y eso es un logro y luego a la hora de aprender otro es mucho más fácil porque estás acostumbrado a pensar en dos idiomas. (BI-B, 288)*

(26) *X [bere semearen izena] habla cuatro idiomas, pero es que el haber hablado castellano y euskera perfectamente le... yo tengo la impresión y luego ha ocurrido también con Y [beste semearen izena], el que tiene 16 años, de que le ha facilitado el aprendizaje de otras lenguas. O sea, eso es así. (KA-A, 91)*

Aurreiritzi honek eleaniztasunaren aberastasuna ere indartzen du, eleaniztasunak kultura-aberastasuna eta mentalitatea zabaltzea dakarrelako. Hizkuntzak jakiteak beste mundu batzuk, beste errealitateak ezagutzea ahalbideratzen du eta beste errealitate batzuk ezagutzeak mentalitatea irekitzen dizu:

(27) *Es que eso es lo que hay que pensar, si es algo enriquecedor, si cuanto más idiomas hables, la mentalidad tienes muchísimo más abierta, eso para empezar, y que entiendes mucho mejor las demás realidades y las demás culturas. (BI-D, 287)*

(28) *Hay un tío que dice que el que sólo conoce una religión, no conoce ninguna, y el que sólo conoce una lengua, no conoce ninguna tampoco. Y yo estoy muy de acuerdo con eso, o sea, que me parece muy pobre, me parece muy pobre. Y el tener dos idiomas, eso es de mi cosecha, para mí es tener dos almas, dos formas de ver el mundo. Y es enriquecedor, o sea... Entonces, bueno, sí, podríamos decir, “Va, pues venga, tiramos todos los idiomas a freír puñetas, y hablamos todos inglés”. Pues hombre, me parece bastante penoso. Es como decir, “Mira, cogemos toda la selva del Amazonas y la plantamos de pinos, y ya está”. (GA-E, 203)*

Ikerketa kuantitatiboan, erdaldunen artean, hizkuntza bi jakinda (euskara eta gaztelania) askoz errazago ikasten dira beste batzuk aurreiritziarekin adostasuna neurtu zen: %30 baino ez dago ados aurreiritzi horrekin (id: 251-253). Eleaniztasunaren eta txikitatik elebidun izatearen abantailak gogotan izatea oso mesedegarria da gurasoek umeak euskarazko erduetan eskolara ditzaten eta, beraz, are gehiago indartu beharko lirateke aurreiritzi positibo horiek.

5.5. Euskarak etorkizun oparoa dauka

Erdaldun gehienek etorkizun oparoa aurreikusten diote euskarari. Uste horrek seme-alabak euskaldunak izan daitezen nahi izatea eragiten du eta, beraz, oso mesedegarria da belaunaldi gazteek hezkuntza-sistemaren bidez euskara ikas dezaten, baina aldi berean arrisku handia dakar euskararen normalizaziorako, askok uste baitute, ume “denek” ikasten dutenez, euskara ez dagoela arriskuan, “erlaxatu” gaitzkeela, alegia:

(29) *Pero yo creo que con toda la gente que va subiendo de edad, no va a pasar eso, porque va a saber todo el mundo. / Creo que se hablará, por lógica, ¿no? Si ya..., quiero decir, en un entorno que de diez saben dos, pues no vas a ponerte a hablar en euskera, pero si en un entorno de diez saben ocho, pues igual los otros dos tendrán que aprender. (DU-C, 395/397)*

(30) *Hombre, yo creo que, de que desaparezcamos nuestra generación. Porque cuando desaparezcamos nuestra generación, igual lógicamente mis hijos con sus hijos hablarán en euskera, y en casa, y hablarán todos. (ZA-C, 122)*

Kasu hoberenetan adierazpenok ezjakintasun-neurri bat erakusten dute eta hizkuntza gutxituek zer-nolako arazoei aurre egin behar dieten ez jakitea. Beste batzuetan, arazoa sinpletzeko estrategia izan daiteke: “ez dakit zergatik kexatzen diren”. Horietan euskararen eta bere aldeko hizkuntza-politikaren inguruko jarrera negatiboak ezkututzen dira. Ideia honi *arrosa koloreko etorkizuna* deitu zaio (id.: 208-209).

6. Euskarazko hizkuntza-ereduetan seme-alabak ez eskolaratzeko arrazoiak

Ikerketan ez zen beren-beregi jardun gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan ez eskolaratzeko dituzten arrazoez. Alabaina, mahai-inguruetan gai horretaz ideia batzuk irten ziren eta galdesorta kuantitatiboan, aurreiritziak aztertu zirenean, gehiago sakondu zen. Uste oker eta arrazoi horiek, nagusi ez izanda ere, belaunaldi gazteak, elebidun edo eleaniztun izan daitezen, hezkuntza-sistemaz baliatzea oztopatzen dute eta arrazoi dira euskarazko ereduak, batez ere D eredu, mesfidantzaz sumatzeko.

6.1. Lehen hizkuntzan ikasi behar da arrakasta akademikoa izateko

(31) *Pero recuerdo aquello: “¿Tus hijos van a estudiar en euskera?”. Yo decía: “Sí.” Porque el entorno, ¿no?, la familia... Entonces, “Pero eso puede significar un fracaso escolar para él.” Esto era... Te lo decía bastante gente, ¿no? (KA-A, 21)*

KA-A solaskideak iraganaz jardun du baina murgiltze-programetan ikasten duten familia erdaldunen seme-alabek gutxiago ikasten dutelako usteak, edo zalantzak behintzat, oraindik badirau batzuen artean, ondoko aipuetan ikus daitekeenez:

(32) *Yo pienso que si estudio en una lengua que no es la mía, no puedo aprender igual ni por nada. (DU-C, 17)*

(33) *Si no han tenido comprensión de la lengua, no pueden tener comprensión de los contenidos, digo yo, ¿no? (DU-C, 74)*

Izan ere, ikerketa kuantitatiboan aurreiritzi horren presentzia neurtu zen: “Familia erdaldunen eta euskaraz ikasten duten seme-alabek irakasgaien edukiak gaztelaniaz eginda baino txartoago ikasten dituzte” baieztapenaren aurrean adostasun mailakaturik emateko eskatu zitzaizkien galdesorta-erantzuleei: ia hirutik batek (%29,30) euskaraz ikasten duten familia erdaldunen umeei gutxiago ikasten dutela uste du eta ia bostetik batek (%18,40) ez daki erantzuten. Tamalgarria da gizartean hezkuntza-sistema elebidun eta eleantzek baliak dituzketen edukien transferentzia eta hizkuntzen trataera bateratuari buruz zeinen ezjakintasun handia erakusten duten erantzun hauek. Lehen hizkuntzan eta eskolan ikasitakoan behar bezalako gaitasuna badute ikasleek eta ikaste-prozesua behar bezala ematen bada ez dago inolako arazorik lehen hizkuntza ez den beste baten arrakasta akademiko osoarekin ikasteko.

6.2. Elebitasun goiztiarrik ez dago: ezin da ama-hizkuntza bi izan

Batzuentzat ezinezkoa da elebiduna izatea, beti ere, hizkuntza bat besteari gailenduko zaio, eta gailentzen dena beti izango da lehen hizkuntza:

(34) *Sí, pero ellos pensarán en algún idioma, o soñarán en un idioma o... en uno de los dos, o ¿en los dos? / Cada uno piensa en un idioma. No puedes pensar en dos, ¿no? (DU-C, 230/244)*

Azken bi aurreiritzi horiek, lehen hizkuntzan ikasi behar da arrakasta akademiko izateko eta ezinezkoa da ama-hizkuntza bi izatea, oso oztopatzaileak dira eleaniztasunari begira eta familia erdaldun batzuek euskarazko hezkuntza mesfidantzaz antzematea eragiten dute.

6.3. Gurasoak euskaldunak ez izatea

Gurasoak euskaldunak ez izatea baterako zein besterako, euskarazko hizkuntza-eredua aukeratzeko zein ez aukeratzeko, arrazoi izan daiteke: guraso batzuek “euskalduna ez naizenez”, euskara ikasteko ahaleginak eginda ala ez, seme-alabek ikas dezaten nahi dute eta horretarako modurik errazena hezkuntza-sistemak berak ematen dituen aukerak baliatzea da:

(35) *No conseguí aprender a hablar en euskera. (...) Sí me he preocupado de que mis hijos aprendan euskera. El mayor ya perfecto, y el pequeño está en ello, tiene cuatro años todavía. (ZA-D, 9)*

Beste batzuek, ordea, “nik ez dakidanez, ezin izango diet ikasketetan lagundu” azpimarratzen dute eta argumentua seme-alabak D ereduaren ez eskolaratzeko arrazoi nagusi bihurtzen dute.

7. Hausnarketa, aurkeztutako datuak abiapuntu

Artikuluaren zehar erakutsi denez, gurasoek seme-alabak B eredu elebidunera edo D murgiltze-eredura bidaltzeko arrazoiak askotarikoak dira; gainera, euskararen balio integratzaile zein instrumentalean daude oinarrituta, baita hizkuntzari berari, hizkuntzen ikaskuntzari eta elebitasunari buruzko uste eta aurreiritzietan ere.

Arrazoi-aniztasun hori ezagutu eta onartu behar da eta hizkuntza-auziei buruzko giza-etzabaidan eta erakundeek egiten duten hizkuntza-plangintzan konfiantza hartu behar da. Euskararen egoeran dagoen hizkuntza batentzat askotariko motibazioak izatea indargunea dela esan daiteke, motibazio-aniztasunak euskararen aldeko neurrietan gizartearen sektore asko inplikatzeko dakar eta.

Bestalde, hemen aurkezturiko arrazoi eta aurreiritziak ikerketan agertutakoak direla azpimarratu behar da: seguruenik hemen ez daude diren guztiak, egindako eztabaida-saioetan agertu direnak baino; hau da, lekukoentzat interesgarriak edo kezkarriak izan direnak.

Euskararen integrazio- eta tresna-balioari dagokionez, bai dimentsio batean bai bestean egiten diren balorazio gero eta positiboagoak gurasoek eredu elebidun eta euskarazko murgiltze-ereduaren alde hartutako erabakia azaltzeko eragile garrantzitsuetako bat direla baieztatu da. Batzuentzat motibazio integratzaileak giltzarri dira; beste batzuentzat, motibazio instrumentalak. Ez dago zalantzarik motibazio mota biek elkar lagundu eta indartzen dutela. Integra-

zio-motakoen artean ondokoak daude: alde batetik, norberaren euskararekiko konpromisoa eta euskara izaki- eta giza-nortasunaren osagai den aldetiko balorazioa; bestetik, hizkuntzara sarbideak euskararen mundura sarbidea dakarrela pentsatzea, hots, integrazio handiagora sarbidea. Tresna-balioari dagokionez, gurasoek seme-alaben etorkizunari begira euskaraz jakitea garrantzitsua dela, eta euskarak azken hamarkadetan prestigioa irabazi duela sumatzea azpimarratzekoa da.

Hizkuntza-auziei buruzko aurreiritziei dagokienez, horiek hiztunen jarreraren osaeran eta jokabidean duten garrantzia aintzakotzat hartu behar da. Ikerketa honek sarri kontzienteak ez diren zenbait uste errotu, baina sarri nahikoa egonkor eta ez kontrastatu direnak, argitara ateratzea ahalbideratu du. Jarrera guztiek bezala, aurreiritzi horiek, egiazkoak izan ala ez, egintzara bultzatzen dute eta, beraz, haien izaera eta eragina ezagutu behar da, gurasoek umeak eskolaratzerakoan, eredu elebidun edo euskarazko murgiltze-ereduari begira, onuragarriak ala oztopatzaileak diren gizarteari azaltzeko.

Eragile onuragarrien artean honako hauek daude: euskara ikasteko metodorik onena eta naturalena murgiltzea dela pentsatzea (ez bada bakarra, euskararen presentzia urria den testuinguru soziolinguistikoetan bereziki), umeek hizkuntzak oso erraz ikasten dituztela uste izatea, “zenbat eta hizkuntza gehiago hobea” eta elebiduna izanda beste batzuk errazago ikasten direla pentsatzea. Helduek euskara ikas dezaten negatiboak diren usteak umeen testuinguruan positibo bihurtzea interesgarria da: euskara oso hizkuntza zaila eta, beraz, heldutan ikasteko oso zaila delako usteak indartu egiten du guraso ez euskaldunek seme-alabek txikitzen euskara ikas dezaten erabakia hartzea.

Bestalde, badaude, baita, aurreiritzi negatiboak, edo pertsonaren arabera positibo zein negatibo izan daitezkeenak. Negatiboen artean elebitasun eta hezkuntza elebidunari buruzkoak interesgarriak dira. Horrela, badaude elebiduna izatea ezinezkoa dela uste duenik edo “ama-hizkuntzan” ikasi ezik edukiak ezin ikas daitezkeela pentsatzen duenik. Horientzat, bai eurak eta bai haien umeak erdaldunak izanda, B edo D ereduera bidaltzea kaltegarria litzateke, umeen heziketari begira.

Azkenik, euskalduna ez izatea eragile ezberdina izan daiteke eskolaratze-eredua aukeratzera: batzuentzat euskarazko ereduaren aldeko motibazioa den bitartean, ezin dutelako hizkuntza etxean transmititu, hain zuzen, besteentzat oztopatzailea da, irakaspen-hizkuntza ez dakitenez, seme-alabei ikasketetan ezin izango dietela lagundu beldur baitira.

Laburbilduta, gurasoek umeak B edo D ereduaren eskolaratzeko dituzten arrazoiak aztertu dira artikuluan. Dena dela, apustu horrek gurasoentzat eurentzat eta gizartearentzat suposatzen duenari buruzko hausnarketa egitea komenigarria da.

Datuak zera erakusten dute: seme-alabak B edo D ereduaren eskolaratu ostean guraso asko euskara ikasten jartzen direla, helburua apur bat (umeei etxeko lanekin laguntzeko beste) ikastea bada ere; gurasoak euskararen munduan seme-alabek egiten dituzten jardueren bidez ere inplikatzeko direla, ez bakarrik eskolako jardueretan, aisialdikoetan ere bai. Heldu ez euskaldunek euskararen mundutik guztiz kanpo bizitzeko egoera gairi dezaten eta mundu hori ezagutu eta positiboki balora dezaten oso garrantzitsuak dira bi datu horiek.

Euskarazko murgiltze-eredua orokortzen den heinean, gizarte osoari dagokion fenomeno bihurtu da. Alde batetik, agerian dago gizarteak elebitasunaren aldeko erabakia egin duela; bestetik, euskararen egoera kontuan hartuta, elebitasuna lortzeko modurik onena murgiltzea dela antzematen dela, eta ez euren seme-alabak euskaldun elebarkar izan daitezela gura dutelako, baizik eta gaztelania, bestela ere, hezkuntza-sisteman gutxiago landuta ere, haren erregistro guztietan eskuratzen dutela antzematen delako (ikasle elebidunak lortzeko murgiltze-ereduaren eraginkortasunerako ikus Idiazabal eta besteak 2007 eta Sierra J. 1996 -Cenoz eta Genesee 1998an aipatua-). Horrexegatik, beste gizarte elebidun batzuetan gertatzen ez den bezala, hezkuntza elebidunaren alde egin ordez, nagusiki hizkuntza gutxituzko murgiltze-sistemaren alde egin da.

Bestalde, artikuluko honetan aurkeztu diren datuek beste gai interesgarri batzuk plazaratzera daramatzate. Gurasoek euren seme-alabak eskolaratzeko hizkuntza-eredua hautatzeko dituzten motibazioen artean, eredu bakoitzaren

balorazio ezberdina ere izan daiteke (ikus Idiazabal 2003a, 2003b). Izan ere, izan daiteke gizartean D ereduaren bidez jasotzen den heziketa berritzaileagoa, esanguratsuagoa eta, azken batez, hobe, delako pertzepzioa egotea. Hala ere, holako ideiarik ez da irten eztabaida-saioetan, ezta ikasle familiaz erdaldunen euskararen gaitasuna eskola publiko, pribatu edo ikastolek hobeto bermatzen duten ere. Gai hauetaz sakontzeko berariazko ikerketa egin beharko litzateke.

Amaitzeko, eta aurkeztu diren datuak aintzakotzat hartuta, euskara normaltzeko bidean, inguru erdaldunetan umeen inguruan sortzen diren euskara erabiltzeko aukerak gehiago baliatu beharko lirateke. Umeak euskarazko hizkuntza-ereduetan eskolaratzen dituzten euskaldun berrientzat eta euskara pixka bat dakitenentzat ekimen zehatzak pentsatu beharko lirateke, gurasoek bere gaitasun komunikatiboa etengabe hobetzea eta garatzea lortzeko, neurri batean, behintzat, umeekin euskaraz hitz egiten jarrai dezaten.

Bibliografia

AMORRORTU, E., ORTEGA, A., IDIAZABAL, I eta BARREÑA, A. 2009, *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Vitoria/Gasteiz.

BAXOK, E, ETXEGOIN, P., LEKUNBERRI, T., MARTÍNEZ DE LUNA, I., MENDIZABAL, L., AHEDO, I, ITZAINA, X., eta JIMENO, R 2006, *Euskal nortasuna eta kultura XXI. mendearen hasieran*, Eusko Ikaskuntza, Donostia.

CENOZ, J. 1998, «Multilingual Education in the Basque Country», in Cenoz, J. eta Genesee, F., *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon, 175-191.

EUSKAL ESTADISTIKA ERAKUNDEA (2009), www.eustat.es, azkenengoz ikusita: 2009/09/04.

EUSKO JAURLARITZA, 2008, *IV. Inkesta Soziolinguistikoa 2006*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Vitoria-Gasteiz.

EUSKO JAURLARITZA, HEZKUNTZA SAILA 2009, www.euskadi.net, azkenengoz ikusita: 2009/09/04.

IDIAZABAL, I. 2003a, «Eskolaren kalitatea eta euskara», *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 49 (2003) 195-199.

IDIAZABAL, I. 2003b, «Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira», in Mikel Atxaga, arg., *Euskaltzaleen Biltzararen Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001*, Fundación Sabino Arana Elkargoa, Bilbo, 341-353.

IDIAZABAL, I., AMORRORTU, E., BARREÑA, A., ORTEGA, A. eta URANGA, B. (2007). «Mother Tongue, Language of Immersion. What can the School do to Revitalize Minoritized Languages?» *Proceedings of the XII Conference of the Foundation for Endangered Languages*. The Netherlands: Fryske Akademy, 139-145.

INTXAUSTI, J. 2005, «Zergatik ikasi hizkuntza? Zergatik alfabetatu? Euskal Esperientzia, 1960-2000», in Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B., eta Amorrortu, E., *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena*, Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, 239-242.

MORENO CABRERA, J.C 2000, *Dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*, Alianza, Madrid.

TEJERINA, B. 1992, *Nacionalismo y lengua*, Siglo XXI, Madrid.

Lehenengo hitzak eta morfologia-markak haur euskaldunengan: elebakarrengan eta elebidunengan¹

BARREÑA, Andoni
Salamanca Unibertsitatea

GARCIA, Iñaki
Mondragon Unibertsitatea

Sarrera data: 2009-07-31
Onartze data: 2009-11-26

¹ Ikerketa hau garatzeko lagun askoren laguntza izan da beharrezkoa, haatik, guztioi eskerrak: datuak jasotzen lagundu ziguten gurasoei eta irakasleei, datuok ekoitzi zituzten haurrei, ikerketa aurrera ateratzeko lagundu diguten *Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda* taldeko gainerako lankideei (Margareta Almgren, Nekane Arratibel, Julia Barnes, Amaia Colina, Marijose Ezeizabarrena, Juanjo Zubiri eta Alazne Petuya), ikerketa babesaz eta diruz lagundu duten erakundeei (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Ikerkuntza eta Unibertsitate Saila -PI2004-16-, Espainiako Hezkuntza, Zientzia eta Teknologia Ministeritza -BFF2003-05196, Hum2006-11862-0c03-01/filo, Hum2006-11862-C03i-02/filo-, Mondragon Unibertsitatea eta SEASKA), eta idazlana hobetzeko eta ulergarriagoa egiteko lan egin duten guztiei, bereziki Asier Irizarri, Josune Zabalari eta behatzaile ezezagunei.

Ikerlan hau 8 hilabetetik 30 hilabetera bitarteko 1.392 haurren euskara-datueta oinarritzen da, euskara elebakartasunean edo elebitasunean -gatzelaniarekin zein frantsesarekin batera- garatu duten haurrengan, alegia. Datuok haurren gurasoek emandakoak dira. Horretarako *Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda* tresnaren *Hitzak eta keinuak* (8-15 hilabete) eta *Hitzak eta esaldiak* (16-30 hilabete) galdetegiak bete dituzte. Ikerlanaren helburuak hauexek dira: aztertzea euskara bereganatzen ari diren haurren hiztegiaren barne-egitura, euskararen garapenaren hasiera-hasieratik; arakatzea hiztegiaren eta gramatikaren garapen arteko erlazioak, hots, begiratzea hiztegiaren tamainaren eta hitz-elkarketaren eta morfologiaren garapenaren hasieraren arteko erlazioak; eta ikertzea aipatutako helburuak elebakarrengan eta elebidunengan era bertsuan gertatzen ote diren. Horretarako, hainbat datu eskaintzen dira ikerlanean, haurren adinaren eta euskarak entzundakoan duen presentziaren arabera. Nabarmen gertatzen da izenen ehunekoa askoz ere handiagoa dela gainerako lexiko-kategoriaren baino hizkuntzaren garapenaren hasiera-hasieran, edo morfologia-hitzak garatzen direla beranduen. Aipatzekoa da, bestalde, 26. hilabetetik aurrera euskarak entzundakoan duen presentzia eragile esanguratsu bihurtzen dela euskararen garapenean.

Hitz-gakoak: Elebakartasuna eta elebitasuna, entzundako euskara-kantitatea, euskararen jabekuntza, hiztegiaren tamaina, lexikoaren garapena, morfologiaren garapena

Este trabajo de investigación se basa en los datos de euskara de 1.392 niños monolingües y bilingües de 8 a 30 meses, que han desarrollado dicha lengua como su primera lengua, a veces junto al castellano o francés. Los datos han sido facilitados por los padres rellenando los cuestionarios del instrumento *Communicative Development Inventories* adaptados al euskara (*Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda*): *Palabras y signos* (*Hitzak eta keinuak*), para niños de 8 a 15 meses, y *Palabras y frases* (*Hitzak eta esaldiak*), para niños de 16 a 30 meses. Los objetivos de esta investigación son: analizar la estructura interna del léxico de los niños que adquieren el euskera, desde el inicio mismo del desarrollo lingüístico; estudiar las relaciones entre el desarrollo del léxico y de la gramática, es decir, observar las relaciones iniciales entre el tamaño del léxico y el desarrollo de la morfología; y comprobar si los objetivos citados ocurren de un modo semejante en los niños monolingües y bilingües. Con tal fin, se presentan numerosos datos lingüísticos, de acuerdo a la edad de los niños y al tiempo de exposición al euskara de los mismos. Los datos muestran que el por-

centaje de los nombres es manifiestamente superior al del resto de las categorías léxicas en el inicio del desarrollo lingüístico, y que los elementos morfológicos son los que se desarrollan más tardíamente. Por otro lado, también se observa que a partir de los 26 meses de edad el tiempo de exposición al euskera resulta un factor significativo en el desarrollo de dicha lengua.

Palabras clave: Monolingüismo y bilingüismo, tiempo de exposición al euskera, adquisición del euskera, tamaño del léxico, desarrollo del léxico y desarrollo morfológico.

Ce travail d'étude repose sur les données du basque de 1392 enfants monolingues et bilingues âgés de 8 à 30 mois, qui ont développé cette langue comme leur première langue, parfois aux côtés de l'espagnol ou du français. Les données ont été fournies par les parents en remplissant les questionnaires de l'instrument *Communicative Development Inventories* adaptés au basque (*Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda*) : *Mots et signes (Hitzak eta keinuak)*, pour les enfants de 8 à 15 mois, et *Mots et phrases (Hitzak eta esaldiak)*, pour les enfants de 16 à 30 mois. Les objectifs de cette étude sont les suivants : analyser la structure interne du lexique des enfants qui acquièrent le basque, dès le début du développement linguistique ; étudier les relations entre le développement du lexique et de la grammaire, c'est-à-dire observer les relations initiales entre la taille du lexique et le développement de la morphologie ; et vérifier si les objectifs cités se réalisent de manière semblable chez les enfants monolingues et bilingues. À cette fin, on présente de nombreuses données, selon l'âge des enfants et leur temps d'exposition au basque. Les données montrent que le pourcentage des noms est manifestement supérieur à celui des autres catégories lexicales au début du développement linguistique, et que les éléments morphologiques sont ceux qui se développent plus tardivement. D'autre part, on observe également qu'à partir de 26 mois, le temps d'exposition au basque est un facteur significatif dans le développement de cette langue.

Mots-clés: Monolinguisme et bilinguisme, temps d'exposition au basque, acquisition du basque, taille du lexique, développement du lexique et développement morphologique.

This research is based on data regarding Basque from 1,392 monolingual and bilingual children between the ages of 8 to 30 months, who have developed this language as their first language, sometimes together with Spanish or French. The data has been provided by parents who have filled out questionnaires of the document *Communicative Development Inventories* translated into Basque as (*Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda*): *Palabras y signos (Words and signs) (Hitzak eta keinuak)*, for children between the ages of 8 to 15 months, and *Palabras y frases (Words and phrases) (Hitzak eta esaldiak)*, for children between the ages of 16 to 30 months. The objectives of this research are: to analyse the internal structure of the lexicon of the children who learn Basque, from the very beginning of language development; to study the relationships between the development of the vocabulary and grammar, that is, to note the initial relationships between the size of the lexicon and the development of the morphology; and to verify whether the cited objectives occur similarly in both monolingual and bilingual children. To this end, numerous linguistic data is submitted, according to the ages of the children and the exposure time thereof to Basque. The data demonstrates that the percentage of the names is clearly greater to that of the rest of the lexical categories at the beginning of the linguistic development, and the morphological elements are those that develop later. Moreover, it is also noted that from the age of 26 months the exposition time to Basque is a significant factor in the development of the language.

Keywords: Monolingualism and bilingualism, exposition time to Basque. acquisition of Basque, lexicon size, lexical development and morphological development.

Sarrera

Munduko haur guztiek, edozein izanik bereganatzen ari diren hizkuntza, urrats berak betetzen dituzte jabekuntzaren garapenean, psikolinguistikaren arloko adituek azken aspaldian erakutsi dutenez (Gleitman eta Newport, 1995; Serra *eta beste*, 2000; Guasti, 2002).

Hasieran, haurraren lehenengo urtean, gutxi gorabehera, garapen fonologikoa gertatzen da; edo zehatzago esanik, haurraren garapen fonologikoa egiten zaigu azpimarragarriena hizkuntzaren garapenean. Haurrak entzuten duen hizkuntza identifikatzen du egun gutxi dituenean (Mehler *eta beste*, 1988; DeCasper *eta beste*, 1994). Lau hilabete dituenean, eta lehenago ere hainbat, haur elebidunak hizkuntza biak identifikatzen ditu, eta hizkuntza arrotzetatik bereizi (Bosch eta Sebastián-Gallés, 2001a, 2001b). Hilabete gutxiarekin ere, zezelera edo totelera aroan hain zuzen, bere inguruan entzuten dituen hizkuntza-hotsak erabiltzen hasten da, eta entzuten ez dituen hainbat ere bai, bere mintzamen-organoek eta hizkuntza-ahalmenak horretarako ahalbidetzen dutelako (Locke, 1983; Werker, 1995; Guasti, 2002). Hamar edo hamabi hilabete ditueneko, bere hots-gaitasuna entzuten duen hizkuntzaren hotsak ekoiztera mugatzen da eta lehenago izan duen ahalmen zabalagoa murrizten da; halere, oraindik ez ditu erabiliko garatzen ari den hizkuntzaren hots guztiak (Newport, 1990; Elman, 1993).

Entzuten duen hizkuntzaren hots guztiak egiteko gauza ez den arren, urtebete inguru duenean, lehen hitzak hasiko da ekoizten haurra (López-Ornat *eta beste*, 2005). Hasiera-hasieran hitzak banan-banan erabiliko ditu. Aro honi ikertzaileek *hitz bakarreko aroa* deitu diote (Brown, 1973; Idiazabal, 1991; Zubiri, 1995). Edozelan ere, hitzak erabili baino lehen, haurrak ulertu egiten ditu hitzok, eta 13 hilabete ditueneko, esaterako, badirudi berrogeitaka hitzetik gora ulertzen dituela, askoz ere gutxiago darabilen arren (De Houwer *eta beste*, 2006; Barreña *eta beste*, 2008).

Hamazortzi hilabete dituenean, gutxi gorabehera, hitz biko ekoizpenak hasiko da egiten haurra (Serra *eta beste*, 2000; Serrat *eta beste*, 2004). Aro hone-

tan haurra hitzak elkartzen hasiko da, *hori ez* edo *aitita apapa* bezalako esaldiak sortuz (Barreña, 1995). Aro honi *hitz biko aroa* deitu zaio.

Hilabete gutxira, nabarmen hasiko dira agertzen haurraren hitzezko ekoizpenean morfologia-markak eta sintaxi-ezaugarriak, eta bat-batean ez bada ere, apurka-apurka aipatutako hizkuntzaren berezitasunok egoki garatzen joango da haurra. Horrela, hiru urte ditueneko, konplexutasun sintaktiko sendoa izango du haurraren hizkerak (Bel, 2001).

Bost urte betetzen ditueneko, eta seguruenik lehenago ere bai, ahozko hizkuntza guztiz garatua izango du haurrak (Gleitman eta Newport, 1995; Guasti, 2002). Hemendik aurrera hiztegia aberastu beharko du, eskola-hizkuntzaren arauetara moldatzen ikasi beharko du bere hizkera, pragmatikaren eta diskurtsoaren arloak landu eta sendotu beharko ditu eta bereganatu duen hizkuntzaren aldaerak ere erabiltzen ikasi beharko du: baina bost urte dituen berezko gramatikaren hezurdura guztiz bereganatua duela esan daiteke.

Horrela laburbil daiteke haurraren lehen hizkuntz(ar)en garapena munduko edozein hizkuntzatan, betiere haurraren garapena baldintza arruntetan gertatzen bada, hots, ez badu inolako zailtasun fisiko edo psikikorik hizkuntza garatzean.

1. Lexikoaren eta gramatikaren garapenen arteko erlazioa

Goian egin den laburbiketaren ondorioetako bat jabekuntzan hizkuntzaren atalen artean gertatzen den garapen asinkronikoa da. Fonologiaren ataleko elementuak dira haurrak ekoizten dituen lehenak; ondoren, hitzak erabiltzen hasten da haurra, eta, azkenik, gramatikaren ataleko ezaugarriak garatzen ditu. Horrek ez du esan nahi atal bakoitza guztiz garatua izan behar duenik hurrengoarekin hasteko, noski.

Hizkuntzaren garabide horretan kategoria lexikoen agerrera –eduki semantikoa daukaten hitzak, alegia (izenak, adjektiboak, aditzak eta adberbioak)- goizago

gertatzen da kategoria gramatikarena baino -erlazionatzeko erabiltzen diren hitzak edo hizkiak (artikuluak, postposizioak, kasu-markak, menderagailuak)-.

Ugari izan dira garapen lexikoaren eta gramatikaren arteko erlazioa baietsi duten ikertzaileak. Erlaziook hiztegiaren tamainaren eta lehen hitzen elkarketen edo morfologiaren zein sintaxiaren agerriren korrelaziotzat hartu dira (Bates, Bretherton eta Snyder, 1988; Marchman eta Bates, 1994; Bates *eta beste*, 1994; Bates eta Goodman, 1997; Bassano, 2000; Devescovi *eta beste*, 2005; Serrat eta Sanz-Torrent, 2004).

Ildo horretatik, 30 hilabete baino gutxiagoko haur ingelesdunen masa lexikoaren eta gramatikaren arteko korrelazio handia behatu eta gero, ikertzaileek lexikoari buruzko masa kritikoaren kontzeptua proposatu dute, zeinek gramatikaren garapenari ekiteko haurrak beharrezko duen hiztegiaren tamaina zehazten duen. Horrela, bada, Marchman eta Bates (1994)-k edo Bates *eta beste* (1994)-k ikusi zuten haurra hitzak elkartzen hasten dela -hitz bikoak osatuz bere ahozko ekoizpenetan behin 50-200 hitz arteko hiztegia darabilenean, eta 400 hitzeko hiztegia duenean korrelazio estua gertatzen dela hiztegiaren tamainaren eta esaldiaren konplexutasunaren artean. Horregatik proposatu zuten 400 hitzetan zehaztea *masa kritiko* kontzeptua: haurrak beharrezko du *masa kritiko* hori gramatikaren garapena sustatzeko eta. Halere, 400 hitzeko hiztegia izatea ez da beti nahikoa izaten gramatika garatzen hasteko, aipatutako ikertzaileek ikusi zutenaren arabera.

Hizkuntza erromantzeetako jabekuntza-garapena aztertu duten beste hainbat ikertzailek ere antzeko emaitzak aurkitu dituzte italieraz, gaztelaniaz eta galizieraz (Caselli, Casadio eta Bates, 1997; Gallego eta López Ornat, 2005; Pérez-Pereira eta García-Soto, 2003; Devescovi *eta beste*, 2005), eta bereziki nabarmendu dute garapen lexikoaren eta hainbat atzizkiren garapen morfologikoaren arteko korrelazio handia. Katalanez eta gaztelaniaz ere ikertu da alor honetan, eta aditz-morfologiaren ekoizpena aztertzean garapen lexikoaren eta gramatikaren korrelazio handia (Serrat *eta beste*, 2004) edo hiztegi orokorraren garapenak aditz-morfologiaren garapena aurreikusteko duen balioa (Serrat *eta beste*, *agertzeko*) baietsi dute hizkuntza bietan, besteak beste.

Arratibel eta beste (2005)-k eta Pérez-Pereira eta beste (2006)-k ere korrelazio handia aurkitu dute 30 hilabete baino gutxiagoko haurren hiztegiaren tamainaren eta lehen atzizkien garapenaren artean, euskaraz zein galizieraz. Barreña eta beste (2006)-k gramatika zein sintaxia garatzen hasteko haur euskaldun txikiak beharrezko duten hiztegiaren tamaina ere zehaztu dute: 100 hitzekoa hitz-elkarketak egiten hasteko -hitz bikoak ekoizteko, alegia-, 200 hitzekoa izen-morfologia ekoizten hasteko eta 400 hitzekoa aditz-morfologia erabiltzen hasteko.

Lexikoaren eta gramatikaren erlazioaz gain, jakina da ikertzaileen artean haurra lehen hitzak erabiltzen hasten denean, hasiera baten, izentzat har daitezkeen hitzak darabiltzala gehien, hots, izenak aditzak baino lehenago ekoizten dituela, oro har (Bates, Dale eta Thal, 1995; Caselli eta beste, 1995; Guasti, 2002).

Hitzak ekoizten hasten denean, kategoria ezberdinetakoak darabiltzan arren, bereziki munta handikoak dira izenak haurraren hiztegitxoan. Aldi horretan, zalantzarik gabe, izentzat jo daitezkeen hitzek osatzen dute multzo handiena, eta adjektiboak, adberbioak, aditzak, izenordainak edo gramatika-hitzak beluago hasiko da haurra erabiltzen, helduen hizkeran duten ehunekoetara apurka-apurka hurreratuz.

Ildo horretatik, proposatu izan da aditzak ikasteko eta ekoizteko haurrak beharrezko duela egitura sintaktikoa menderatzea (Brown, 1958; Guasti, 2002). Hipotesi horren arabera, haurrak aditz jakin batzuen esanahia bereganatzeko, besteak beste, beharrezko ei du inguru sintaktikoak eskaintzen dion informazioa prozesatzeko gaitasuna izatea, hots gramatikaren jabe izatea. Ez ei da, beraz, nahikoa inguru semantikoa aditzen esanahiak ikasteko.

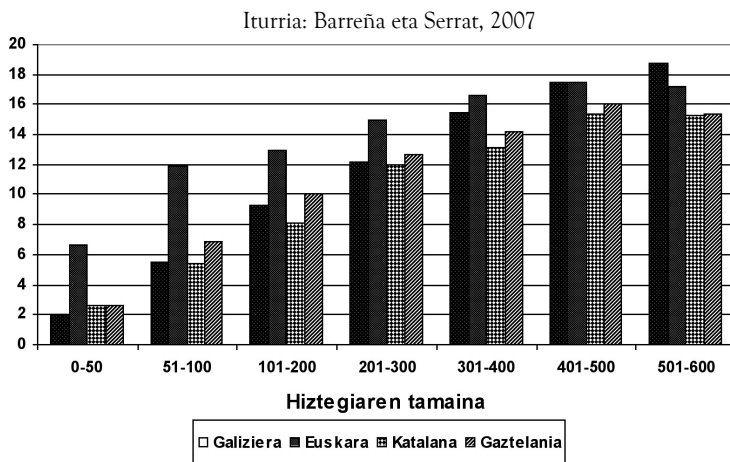
Kontua da egin diren zenbait ikerketaren arabera nabarmena dela hasierako hiztegian izenen ehunekoak munta handiago duela aditzena baino. Horrela, esaterako, katalanaren, euskararen, galizieraren eta gaztelaniaren garapena alderatzean honakoa ikusi zuten 16tik 30 hilabetera bitarteko haurren hiztegiaren barne-eraketa arakatzear: aditzen ehunekoak nabarmen egiten zuela gora lau hizkuntzetan haurren hiztegiaren tamainak gora egin ahala (Barreña eta Serrat, 2007). Ikerketa honetan 517 haur katalandun, 975 euskaldun, 700 ga-

lizieradun eta 593 gaztelaniadun aztertu zituzten, eta 0-50 hitz bitarteko hiztegia zuten haurrengan %2,6, %6,7, %2 eta %2,6 izanik aditzen ehunekoak, hurrenez hurren hizkuntzaren arabera, 501-600 hitzeko hiztegia zeukatenengan %15,3, %17,2, %18,7 eta %15,3 izatera iritsi zen (ikus lehen grafikoa).

Izenen ehunekoak, ostera, ondoko bilakaera izan zuen aldi berean: %50,3tik %57,4era haur katalandunengan, %48,3tik %56,6ra haur euskaldunengan, %43,7tik %53,2ra haur galizieradunengan eta %46,1etik %53,7ra haur gaztelaniadunengan.

1. GRAFIKOA

ADITZEN EHUNEKOAREN BILAKAERA HIZTEGIAREN TAMAINAREN ARABERA,
HAUR KATALANDUN, EUSKALDUN, GALIZIERADUN ETA GAZTELANIADUNENGAN



Emaitza horiek argi uzten dute aditzen ehunekoak gutxienez seikoiztu egiten dela hizkuntza latindarretan eta ia hirukoiztu euskararen kasuan hitzen ekoizpenaren hasiera-hasieratik haurrak 500etik gorako hitzeko hiztegia bereganatzen duen arte. Halakorik, ostera, ez da izenekin gertatzen. Bestalde, nabarmena da haur euskaldunek hasiera baten (hiztegiaren tamaina 200etik beherakoa denean) askoz ere aditz ehuneko handiago darabiltela hizkuntza latindarren bat garatzen ari diren haurrekin alderatuta.

Haur euskaldunen hizkuntzaren garapenaren hasiera-hasieran gertatzen den berezitasun hau, aditzen ehuneko handiagoa erabiltzea haur gaztelania-dunekin, galizieradunekin eta katalandunekin alderatuta, alegia, azaldu nahian bi arrazoi proposatu dira (Almgren *eta beste*, 2008): 1) haur euskaldunek inputean sarriagotan entzutea aditzaren erroztat jo daitekeen forma (*etorri, ekarri*) -aditz mugatueta (*etorri zara, ekarri duzu*) zein ez-mugatueta (*etorri hona!, ekarri hori!*)- haur erdaldunek baino, zeinen hizkuntzetan forma mugatu aldakorak (*ven, vienes, vengo, ...*) arruntagoak diren; 2) euskararen egituraren aditzaren inguruan biltzen den gramatika-informazioa handiagoa izatea, ize-naren inguruan biltzen denarekin zein hizkuntza latindarretan aditzen inguruan biltzen den informazioarekin alderatuta, eta euskararen berezitasun honek haur euskaldunak aditzak lehenago edo goizago erabiltzera bultzatzea.

2. Elebakarrak eta elebidunak euskara garatzen

Euskararen garapena lehen hizkuntza legez aztertzean, kontuan izan behar da badirela gure gizartean euskara hutsean garatzen duten haurrak, euskaldun elebakarrak alegia, eta euskaraz gain beste hizkuntzaren bat ere garatzen dutenak -gehienetan gaztelania edo frantsesa, euskaldun elebidunak, hain zuzen.

Txiki-txikitatik hizkuntza bi entzun arren haurra gai dela biak lehen hizkuntza legez garatzeko erakutsi du jabekuntza elebidunaren ingurukoko ikerkuntzak (De Houwer, 1991, 1995; Genesee, 2001; Meisel, 2004, 2008), baita euskara eta gaztelania garatzen ari diren haur elebidunengan ere (Ezeizabarrena, 1996; Elosegi, 1998; Almgren, 2000; Barreña, 2001).

Elebidunek hizkuntza biak elebakarren legez gara ditzaten, hots, elebidunen garapena hizkuntza bietan elebakarren antzekoa izan dadin jabekuntzaren urrats nagusietan, jabekuntzaren erritmoan zein erdietsitako hizkuntza-gaitasunean, haur elebidunek zenbait baldintza bete behar dituztela antzeman da: hizkuntza biak txiki-txikitatik entzutea eta inputean bereizita entzutea. Baldintza horiek betez gero, aukera handi-handiak izango dituzte elebidunek hizkuntza biak elebakarren antzera bereganatzeko.

Alabaina, baliteke elebidunen eta elebkarren jabekuntza-erritmoa ezberdina izatea. Egia da ez dela zertan erritmo-alderik nahitaez izan behar, baina egia da, baita ere, alde kuantitatiboa izan daitekeela hizkuntzaren bereganatzearen erritmoan haur elebidunen eta elebkarren artean (Barreña *eta beste*, 2008; Pérez-Pereira, 2008).

Ildo honetatik, ikusi da hizkuntza bi aldi berean garatzen ari den haurrak ez duela kontzeptuetan elebkarrek baino gutxiago bereganatzen, baina izan dezakeela hizkuntza bakoitzean elebkarrek baino hitz gutxiago (Pearson *eta beste*, 1995, 1997). Nolabait, haurra gaztea denean, 30 hilabete izan aurretik, ikusi da haur elebidunen hiztegiaren garapena erlazonaturik dagoela entzuten duen hizkuntzaren kantitatearekin: zenbat eta gehiago entzun, orduan eta hiztegi handiagoa hizkuntza horretan, eta alderantziz.

Euskaraz ere gauza bera ikusi izan da (Barreña *eta beste*, 2008). Hala, bada, 16tik 30 hilabetera bitarteko 950 haurren datuekin ikusi da 26 hilabetetik gorako haurrengan munta handia duela entzuten duten euskara-kantitateak euskarazko hiztegiaren eta euskal gramatikaren garapenerako. Esateko, entzuten duten euskara-kantitatea %60tik jaisten denean ikusi da haurrek hiztegiaren garapena zein gramatikaren garapen txikiagoa dutela elebkarrekin alderatuta.

3. Helburuak eta metodologia

Lan honen bidez aurkezten den ikerketaren helburuak honako hauek dira: 1) aztertzea euskara bereganatzen ari diren haurren hiztegiaren barne-egitura, hots, ikusi hitz-kategoriak (izenak, izenordainak, adjektiboak, aditzak eta adberbioak) duten presentzia eta bilakaera jabekuntzaren hasieran; 2) arakatzea hiztegiaren eta gramatikaren garapenen arteko erlazioak, hots, begiratzea hiztegiaren tamainaren eta hitz-elkarketaren eta morfologiaren garapenaren hasieraren arteko erlazioak; 3) ikertzea aipatutako helburuak elebkarrengan eta elebidunengan era bertsuan gertatzen ote diren.

Metodologiari dagokionez, ikerketa egiteko *Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda* testa egitean jasotako datuak aztertuko dira (Barreña eta beste, 2008). Tresna hori ingelesezko *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* izenekoaren egokitzea da (Fenson eta beste, 1993). Tresna bi galdegegik osatzen dute: bata, 8 hilabetetik 15 hilabetera bitarteko haurren gurasoek bete dezaten; bestea, 16 hilabetetik 30 hilabetera bitartekoenek betetzeko.

Galdetegiak egitean lau izan ziren iturri nagusiak hiztegia eta elementu morfologikoak aukeratzeko unean: 1) jatorrizko tresna (Fenson eta beste, 1993), testaren egitura orokorra eta helburuak zehazten baititu; 2) aurretik eginda zeuden tresnaren hainbat egokitzapen, hala nola, galizierazkoa edo Mexikoko gaztelaniazkoa (Pérez Pereira eta García Soto, 2003; Jackson-Maldonado eta beste, 2003); 3) euskararen jabekuntzaren garapena deskribatzen eta aztertzen zuten hainbat ikerlan (Barreña, 1995; Ezeizabarrena, 1996; Zubiri, 1997; Elozegi, 1998; Almgren, 2000); 4) aurre-testaren ondorioak, bertsio horretarako galdera guztiak irekiak izan baitziren gurasoen informazio zabalagoa biltzeko asmorekin.

Oro har, galdetegiak haurraren hizkuntza-maila islatzen dute. Lehen galdetegian, 8tik 15 hilabetera bitarteko haurren gurasoek bete behar dutenean, keinukomunikazioaz, haurrak ulertzen dituen hitzez eta haurrak erabiltzen dituen hitzez itauntzen da. Bigarren galdetegian, 16tik 30 hilabetera bitarteko haurren gurasoek bete behar dutenean, haurrak darabilen hiztegiak, morfologiak eta sintaxiaz itauntzen da. Bigarren galdetegian gurasoek honako informazioa eman behar dute: 21 eremu semantikotan bildutako 646 itemi buruzkoa, morfologia-arloko 56 itemi buruzkoa eta garapen morfosintaktikoaren berri, haurrak ekoiztiko hiru esaldi luzeenak idatzita. Hizkuntza-datuez gain, galdetegietan haurren hainbat datu eskatzen dira, hala nola, adina, neba-arreba kopurua, hizkuntzekiko harremanak, osasunaren arloan izandako arazoak, eta abar².

Tresna honen fidagarritasuna neurtzeko, jatorrizko bertsioan egin zen bezala (Fenson eta beste, 1993), barne-konsistentzia zein puntuazioen egonkortasuna aztertu dira euskarazko egokitzapenean. Baliagarritasuna neurtzeko,

² Tresna honen deskribapen zehatzagoa izateko, ikus Barreña eta beste, 2008.

baliagarritasun konbergente eta iragartze-baliagarritasuna ikertu dira. Guztietan emaitzak egokiak izan dira, testaren ingelesezko jatorrizko bertsioan zein hainbat egokitzapenetan lortutakoak adina egokiak (Barreña *eta beste*, 2008; García *eta beste*, 2008).

Bestalde, datuak arakatzean haurrak bi eratan sailkatuko dira: batetik, darabilten hiztegiaren tamainaren arabera; eta, bestetik, euskarak euren egunerokoan izan duen presentziaren arabera. Horiez gain, haurren adina ere kontuan izan da.

Horrela, darabilten hiztegiaren tamainaren arabera, Bates *eta beste* (1994)-k eginiko proposamenetik abiatu da ikerlana, arlo honetako ikerketak egiteko erabiliena dena (Barreña eta Serrat, 2007). Sailkapen honetan haurrak ondoko multzoetan bereizten dira, edozein adin dutela ere, unean darabilten hitz-kopuruaren arabera: 0-50, 51-100, 101-200, 201-300, 301-400, 401-500, 501-600 eta 601-703 hitzeko hiztegiak dauzkatenak.

Euskarak umeen egunerokoan duen presentziaren arabera lau taldetan bereiziko dira haurrak: A) euskaldun elebazarren taldea, entzundako inputetik %90etik gorakoa euskarazkoa izan dutenen taldea, B) euskara maila handian entzun duten elebidunen taldea, entzundakotik euskararen maiztasuna %60tik %90erakoa izan dutenak, C) euskara maila ertainean entzun duten elebidunen taldea, entzundakotik euskara %60tik %40erakoa izan dutenen taldea, D) euskara maila txikian entzun duten elebidunen taldea, entzundakotik euskara %40tik %20rakoa izan dutenena.

Guztira 1.392 haurren datuak miatuko ditugu. Horietako 442 haur 8tik 15 hilabetera bitartekoak dira, eta gainerako 950 haurrak 16tik 30 hilabetera bitartekoak.

4. Emaitzak

Atal honetan erakutsiko diren emaitzak haurren adinaren arabera daude antolatuta. Horregatik, hasieran 8tik 15 hilabetera bitarteko haurrentzako galdetegian bildutako emaitzak aurkeztuko dira, eta, ondoren, 16tik 30 hila-bete bitarteko haurrenak.

4.1. Zortzitik hamabost hilabetera bitarteko haurren ahozko ekoizpena

Urtebete izan aurretik oso hitz gutxi darabilte haurrek, eta euretako askok eta askok, gehienek ikusiko den legez, bat bera ere ez. Guztira, 8tik 11 hilabetera bitarteko 189 haurren hizkuntza-maila aztertu da, eta horietatik 139k (%73) ez dute hitzik ekoizten, bat bera era ez (ikus lehen taula), gurasoek diotenez.

Gainontzeko 50ek (%26), ostera, hitz gutxi batzuk darabiltzate. Baina, horietako gehienek hitz bat edo bi baino ez darabiltzate; halere, bada 16 hitz darabilenik ere.

1. TAULA
LAGINEKO 8TIK 15 HILABETERA
BITARTEKO HAURREN HITZ-EKOIZPENA

Hiztegia	Haur-kopurua		
	8-11 hilabetekoak	12-15 hilabetekoak	Haurak guztira
Hitzik ez	139 (%73,5)	60 (%23,7)	199 (%45)
Hitz bakarra	11 (%5,8)	21 (%8,3)	32 (%7,2)
2-10 hitz	36 (%19,1)	125 (%49,4)	161 (%36,5)
11-50 hitz	3 (%1,5)	43 (%17,4)	47 (%11)
51-100 hitz		2 (%0,8)	2 (%0,4)
101-108 hitz		1 (%0,4)	1 (%0,2)
	189 (%100)	253 (%100)	442 (%100)

Urtebete ere ez duten haurrek darabiltzaten hitzen kategoriari begiratuta, ondokoa esan daiteke: duda barik hitzik erabilienak izenak dira, baina ez dira bakarrak. Izenez gain aditzen bat edo beste ere agertzen da, baina gainerako kategorietakorik ez dutela erabiltzen esan daiteke.

Pertsona-izenen artean erabilienak haurren inguruko senitartekoenak daude: *aita* 37 haurrek darabiltzate, *ama* 31k, *amama* 8k, *aitita* 4k, *izeba* 2k

eta *osaba*, *arriba*, *umea*, *andereño*, ‘*haurraren izena*’ eta ‘*bertsonaren baten izena*’ batek bakoitza.

Izentzat jo daitezkeen hitzen artean, zentzurik zabalenean, animaliarene edo objektuaren bat izendatzen dutelako, hitz onomatopeikoek ere munta handia dute, hala nola, *brun-brun* (8), *guau-guau* (7), *muu* (5), *tan-tan* (3), *bee* (2), *kukua* (2), *pun* (1) eta *rin-rin* (1) onomatopeiek.

Gaineko izenen artean erabilienak *txakurra* (3), *motoa* (2) eta *erlojua* (2) dira. *Astoa*, *behia*, *txahala*, *txerria*, *autobusa*, *kamioia*, *kotxea*, *trena*, *baloia*, *panpina*, *pilota*, *esnea*, *gaileta*, *ogia*, *ura*, *titia*, *argia*, *giltza*, *txupetea*, *afaria* eta *pixa* haur bakarrak ekoizten duela jaso da.

Askoz ere gutxiago diren arren, aditzak ere badira hitz ekoizten artean. Lau dira lagineko haurrek erabili dituztenak: *abestu* (3 haurrek), *eman* (3 haurrek), *jo* (2 haurrek) eta *dantzatu* (haur batek).

Adberbiorik ez da agertu. Adjektibo bakarra aurkitu da, ume bakarrak erabilia: *guapo*. Halere, hitz horren adjektibo-izaera zalantzan jar daiteke. Izenordaintzat jo daitezkeen *hura* ere haur batek ekoizten du, eta gauza bera esan behar *bat* hitzari buruz.

Horiez gain, badira sailkapen zaileko beste hainbat hitz ere erabilien artean: *agur* (4), *ez* (4), *bainatzera* (3), *arri-arri* jolasa (2) eta *ixo* (1).

Halere, gogoan hartu behar da, hemen hitza euskararen arauaren arabera idatzita erakusten bada ere, gurasoei ez zaiela eskatzen haurren ahoskatzea helduena bezalakoa izatea, horretara hurreratzea baino, zehaztutako objektua edo ekintza identifikatzeko ahozko etiketaren bat erabiltzea, alegia³.

³ Hona hemen galdesorta betetzerakoan gurasoei eman zitzaizen oharra umearen ahoskerari buruz: “... hartu zerrenda eta markatu haurrari esaten entzun dizkiozun hitzak. Haurrak hitzen bat horrela edo beste era batera esaten badu (adibidez, “pilota” esan beharrean “piota” edo antzekoren bat esaten badu, edo zure herrian edo etxean bakarrik erabiltzen duzuen moduren batean egiten badu) markatu hitza...”.

Ulermenari begiraten bazaio, 8tik 11 hilabete arteko haurrek 37 hitz ulertzen ei dituzte batez beste, gurasoen esanetan. Horietatik, beti batez bestekoak adierazita, 24 izenak dira, 6,5 aditzak, 1,6 adjektiboak, 0,8 adberbioak eta 0,5 izenordainak. Gainontzekoak sailkatzeko zailak direnetakoak dira.

Urtebete inguruko haurrek, 12tik 15 hilabetera bitartekoek, ostera, hitz gehiago ekoizten dituzte. Halere, oraindik ere 253 haurretatik 60k (%24) ez darabil hitz bakarra ere, 146k (%58) hamar hitz edo gutxiago darabiltzate, eta bakarrik 3 haurrek ekoizten dituzte 50etik gora hitz (datu horiek eta gehiago lehen taulan ikus daitezke).

Erabilien artean batez ere izentzat jo daitezkeenak daude. Adin-tarte honetan haur bakoitzak 6,6 hitz darabiltza batez beste, eta horietatik 5,2 izenak dira, 0,4 aditzak, 0,1 adjektiboak, 0,08 izenordainak, 0,06 funtzio-hitzak, 0,04 adberbioak, eta abar. Nabarmena da, beraz, oraindik ere izenek daukaten garrantzia haurraren hiztegian.

Izenen artean erabilienak haurraren inguruko izenak dira, hala nola, *aita* (131), *ama* (115), *amama* (50) eta *aitita* (37). Onomatopeien bidez izendatzen diren abereak eta objektuak ere sarritasun handia erakusten dute: *guau-guau* (117), *muu* (69), *brun-brun* (62), *kua-kua* (35), *bee* (23), eta abar. Animaliak izendatzeko izen arruntak ere badarabiltzate: *txakurra* (30), *ahatea* (13), *behia* (11), *hartza* (10), ... Gainera izenen artean janari-edari kontuekin lotuak eta inguruko tresna erabilienak daude: *ura* (35), *txupetea* (25), *argia* (19), *gaileta* (19), *ogia* (14), *zapatak* (14), *biberoia* (13) eta *pilota* (13), esaterako.

Aditzen artean erabilienak *jo* (18), *eman* (10), *bota* (10), *jan* (7) eta *amaitu* (6) daude. Adjektiboen artean erabiliena *guapo* da (6). Izenordainen esparruan kontua pizten hasi dela esan daiteke: *hura* (9), *hau* (6) eta *ni* (4). Tokizko adberbioak ere badira: *han* (7), *hemen* (3) eta *hor* (2). *Bat* funtzio-hitz legez hartu dena ere, helduen hizkeran bederen, 13 haurrek darabilte.

Izenen eta gainontzeko kategorien artean ekoizpenean gertatzen den aldea, esaterako, aditzekin alderatuta hamahiru aldiz izen gehiago erabiltzea, ez da

gertatzen ulermenaren arloan (hiru aldiz izen gehiago aditzak baino). Gurasoen informazioaren arabera, 12tik 15 hilabete bitarteko haur bakoitzak batez beste 117 hitz ulertzen ditu, eta horietatik 72 izenak dira, 23 aditzak, 6,1 adjektiboak, 2,8 adberbioak eta 1,7 izenordainak.

Labubilduta, 8tik 15 hilabete bitarteko haurrek euren lehengo hitzak erabiltzen hasten dira aldi honetan. Haur askok 10 hitz baino gutxiago darabiltzate, eta hiru dira, 442 haurretatik, 50 hitz baino gehiago darabiltzatenak. Ia haur erdiek, 199ek hain zuzen, ez du oraindik hitzik ekoizten.

Nabarmena da, bestalde, adin-tarte honetan izenek daukaten garrantzia haurraren hiztegian, bereziki ekoizpenean. Aditzak ere badira haurren hiztegian, baina askoz ere gutxiago. Gaineko kategorien erabilera ez dela, edo izanik, oso murrizta dela esan daiteke.

Amaitzeko, esan behar da adin honetako haurrek joera dutela hitzak banan-banan esateko, oraindik ez baitira hitz biko aroan sartu, ez baitute hitzak elkartzeko joera edo ahalmena, alegia.

4.2. Hamaseitik hogeita hamar hilabetera bitarteko haurren ahozko ekoizpena

Adin-tarte honetan 950 haurren datuak aztertu dira. Halere, 16tik 30 hilabetera bitarteko haurren datuak era ezberdinetan taxututa erakutsi eta aztertuko dira azpiatal honetan: lehenengo eta behin, hiztegiaren barne-eraketa aztertuko da adinaren eta entzundako euskararen kantitatearen arabera; ondoren, berriro ikertuko da hiztegiaren barne-eraketa, baina oraingoan haurrek darabilten hiztegiaren tamainaren arabera taxututa; jarraitzeko, hiztegiaren tamainaren eta hainbat elementu morfologikoren eta sintaktikoren garapenen arteko korrelazioak arakatuko dira entzundako euskararen kantitatearen arabera; eta, amaitzeko, haurren hitzik eta morfologia-marka erabilienak zeintzuk diren erakutsiko da, adinaren arabera.

4.2.1. Adinaren eta entzundako euskararen kantitatearen arabera eginiko azterketan, haurrak hiru adin-tartetan bereizita aztertu dira adinari dagokio-

nez (16tik 20 hilabetera bitartekoak, 21etik 25 hilabetera bitartekoak eta 26tik 30 hilabetera bitartekoak) eta lautuan entzundakoan euskarak duen presentziaren arabera, lehenago zehaztu den legez (A -<%90-, B -%60tik %90era-, C -%40tik %60ra, D -%20tik %40ra-) (ikus bigarren taula).

2. TAULA

LAGINEKO 16TIK 30 HILABETERA BITARTEKO HAURRAK ADINAREN
ETA ENTZUNDAKO EUSKARA-KANTITATEAREN ARABERA

Entzundako euskara-kantitatearen araberako haur-taldeak

<i>Adina</i>	<i>A taldea</i> (<%90)	<i>B taldea</i> (%60-%90)	<i>C taldea</i> (%40-%60)	<i>D taldea</i> (%20-%40)	<i>Guztira</i>
<i>16-20 hil</i>	162 (%68,6)	42 (%17,8)	23 (%9,7)	9 (%3,8)	236 (%100)
<i>21-25 hil</i>	193 (%60,5)	64 (%20,1)	42 (%13,2)	20 (%6,3)	319 (%100)
<i>26-30 hil</i>	234 (%59,2)	105 (%26,6)	33 (%8,4)	23 (%5,8)	395 (%100)
<i>Guztira</i>	589 (%62)	211 (%22,2)	98 (%10,3)	52 (%5,5)	950 (%100)

Hurrek darabilten hiztegiaren tamainari begiratzan bazaio (hirugarren taula), nabarmen ikus daiteke i) adinak aurrera egin ahala hiztegia ere hazten dela, eta ii) 21. hilabetetik aurrera euskal hiztegiaren tamaina entzundako euskara-kantitatearen arabera hazten dela. Batez besteko datu hauetan agerian geratzen da, zilegi den legez, adina eragile esanguratsua dela hiztegiaren tamainaren hazkunderan. Entzundakoan euskarak duen presentziaren eragin-garritasuna, ostera, soilik ikus daiteke 26. hilabetetik aurrera, zeren adin horretatik aurrerako datuetan baino ez dira aldeak esanguratsuak, analisi estatistikoak erakusten duen bezala: $F(3,391)=9,77$; $p<0,001$.

3. TAULA

LAGINEKO 16TIK 30 HILABETERA BITARTEKO HAURREN HITZ-EKOIZPENA ADINAREN
ETA ENTZUNDAKO EUSKARA-KANTITATEAREN ARABERA

Adinaren eta entzundako euskara-kantitatearen araberako haur-taldeak

	16-20 hilabeteak				21-25 hilabeteak				26-30 hilabeteak			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
<i>Hitzak</i>	74	70	51	99	218	210	168	167	404	367	322	242
<i>Izenak</i>	%65	%64	%70	%65	%61	%62	%67	%65	%57	%58	%62	%66
<i>Besteak</i>	%8	%7	%7	%7	%6	%6	%6	%5	%5	%5	%5	%5
<i>Aditzak</i>	%12	%13	%13	%13	%16	%15	%12	%13	%16	%16	%15	%12
<i>Adjekt.</i>	%5	%5	%4	%7	%6	%6	%6	%6	%7	%7	%7	%7
<i>Adverb.</i>	%2	%2	%2	%2	%3	%3	%2	%2	%3	%3	%3	%2
<i>Izenord.</i>	%2	%2	%1	%2	%2	%2	%1	%1	%2	%2	%2	%1
<i>Morfol.</i>	%5	%5	%3	%3	%6	%6	%5	%6	%8	%8	%7	%5

Bestalde, hiztegiaren barne-eraketari begiratzen bazaio (hirugarren taula), ondoko ondorio nagusia atera daiteke: iii) hiztegiaren tamaina handituz doan heinean beraren barne-eraketa aldatuz doa; horrela, bada, hiztegiaren tamaina handituz doan neurrian izenen ehunekoak jaitsi egiten da, eta aditzen, adjektiboen eta morfologia-hitzen ehunekoak, aldiz, hazi egiten dira.

Hiztegiaren tamaina hazi ahala izenen ehunekoak gutxitu egiten dela baieztatzea ondoko emaitzetan oinarritzen da: batetik, hiztegiaren tamaina gehien hazten den haur-taldeengan nabarmen ikusten da fenomeno hau, esaterako, A eta B taldeetako haurrengan, 16tik 20 hilabetera bitartean hiztegiak 74 eta 70 hitzekoak direnean, izenen ehunekoak %65 eta %64 dira, eta gero, 26tik 30 hilabetera bitartean hiztegiak 404 eta 367 hitzekoak direnean, izenen ehunekoak %57ra eta %58ra murriztu dira; bestetik, hiztegiaren tamaina gutxiago hazten den haur-taldeetan izenen ehunekoak behera egiten du baina ez horrenbeste, esaterako, C taldean, zeinetan 51 hitzeko hiztegia izan dutenean

%70koa izan den izenen ehunekoa eta 322 hitzekoa denean euren hiztegia %62ra murriztu den izenen ehunekoa.

Bestalde, hiztegian aditzen ehunekoak gora egiten du hiztegiaren tamaina hazten den heinean, eta hori nabarmen ikusten da A, B eta C haur-taldeen adinaren arabera bilakaera ikusita. Gauza bera gertatzen da adjektiboen bilakaeran. Morfologia-hitzen hazkundean are nabarmenagoa da fenomeno hau (ikus hirugarren taula).

Badirudi, beraz, hasieran, hiztegia txikiagoa denean, hurrek darabilten izenen ehunekoa handiagoa dela, eta, ostera, hiztegia handitu ahala gainerako kategorietako hitzen ehunekoek gorantz egiten dutela, bereziki aditzenak, adjektiboenak eta morfologia-hitzenak, haurren hizkeraren gramatika-komplexutasuna ere handituz.

4.2.2. Halere, hiztegiaren barne-eraketaren aldaketa nabarmenago gertatzen da haurren datuak hiztegiaren tamainaren arabera aztertzen badira, eta horri ekingo zaio azpiatal honetan. Horretarako, 16tik 30 hilabetera bitarteko haurrak zortzi taldetan sailkatu dira, darabilten hiztegiaren tamainaren arabera (ikus laugarren taula).

4. TAULA

LAGINEKO 16TIK 30 HILABETERA BITARTEKO HAURREN BANAKETA
DARABILTEN HIZTEGIAREN TAMAINAREN ETA ENTZUNDAKOAN
EUSKARAK DUEN PRESENTZIAREN ARABERA

Hiztegiaren tamaina (hitz-kopurua)

Entzundako euskara	0-50	51-100	101-200	201-300	301-400	401-500	501-600	601-700	Guztira
A: elebakarrak	137 (%23,3)	46 (%7,8)	84 (%14,3)	78 (%13,2)	81 (%13,8)	87 (%14,8)	61 (%10,4)	15 (%2,5)	589 (%100)
B: elebidunak (%60-%90)	38 (%18)	25 (%11,8)	29 (%13,7)	25 (%11,8)	40 (%19)	24 (%11,4)	27 (%12,8)	3 (%1,4)	211 (%100)
C: elebidunak	22	15	22	16	11	7	4	1	98

(%40-%60)	(%22,4)	(%15,3)	(%22,4)	(%16,3)	(%11,2)	(%7,1)	(%4,1)	(%1)	(%100)
<i>D: elebidunak</i>	7	12	11	10	7	4	1	-	52
(%20-%40)	(%13,5)	(%23,1)	(%21,2)	(%19,2)	(%13,5)	(%7,7)	(%1,9)		(%100)
<i>Guztira</i>	204	98	146	129	139	122	93	19	950
	(%21,5)	(%10,3)	(%15,4)	(%13,6)	(%14,6)	(%12,8)	(%9,8)	(%2,0)	(%100)

Hiztegiaren tamainaren araberako datuek argi erakusten dute hiztegiaren barne-eraketaren garabidea: hiztegia hazi ahala izenen ehunekoak egiten duen beherakada eta aditzen, adjektiboen eta morfologia-hitzen ehunekoek egiten duten goranzko bidea (ikus bosgarren taula).

5. TAULA

LAGINEKO 16TIK 30 HILABETERA BITARTEKO HAURREN
HIZTEGIAREN BARNE-ERAKETA HIZTEGIAREN TAMAINAREN ARABERA

	<i>Hitzak</i>	<i>Izenak</i>	<i>Aditzak</i>	<i>Adjekt.</i>	<i>Adberbioak</i>	<i>Izenordainak</i>	<i>Morfologia</i>
0-50	22	%71	%7	%1	%1	%2,2	%0,8
51-100	74	%67	%10	%4	%2,1	%1,8	%1,7
101-200	149	%66	%13	%5	%1,8	%0,7	%2,6
201-300	249	%63	%14	%6	%2,2	%0,8	%3,5
301-400	347	%60	%15	%6	%2,5	%1,4	%4,3
401-500	449	%58	%16	%7	%3,0	%1,5	%4,7
501-600	551	%56	%16	%7	%3,4	%1,9	%5,7
601-700	640	%55	%15	%8	%3,7	%2,3	%6,1

Haurrek hitz gutxi darabiltzatenean, hiztegiaren tamaina 50 hitzetik beherakoa denean, nabaria da, batez besteko datuetan, izentzat jo daitezkeen hitzak direla gehienak, %71 hain zuzen. Ondoren, hiztegiaren tamaina handitu

ahala, izenen ehunekoa etengabe jaisten da hiztegiaren barne-eraketan, neur-tutako azken tamainan %55 izanik. Kontuan izan ehunekoz ari dela azterketa egiten, zeren zenbaki absolutuetan ikaragarri hasten da izenen kopurua hiz-tegiaren tamaina hasten den heinean.

Gainerako hitz-kategoriek, hiztegiaren tamaina hasi ahala, eurek ere irabazi egiten dutela esan daiteke, beti ehunekoetan, noski. Aditzen gorakada nabar-mena da, bikoiztu egiten baita beraren ehunekoa hiztegiaren tamainan. Ha-lere, azkeneko neurketan, zertxobait jaitsi egin dela dirudien arren, baliteke jaitsiera hori haurrek galdetegiaren arabera sabaia jo dutelako izatea, une ho-netan batez besteko datuetan 101 aditz ekoizten baitituzte talde honetakoek galdetegian 105 aditzi buruz itauntzen denean.

Adjektiboek eta adberbioek gora egiten dute apurka-apurka. Hainbaten nabariagoa da adjektiboak goizago handitzen direla (hots, hiztegi txikiagoare-kin), adberbioak baino, zeintzuk ikerketa honetan aztertu den aldiaren azke-nerantz lortzen baitute haztea.

Beluen hazten den hitz-kategoria (beti hiztegiaren tamainaren arabera), duda barik, morfologia-hitzena da. Gogoan izan, esaterako, 300 hitzeko hiz-tegia dutenek, gutxi gorabehera, 600 hitzeko hiztegia dutenen ehunekoaren erdia dutela morfologia-hitzetan; kopuru absolutuetan laurdena, beraz.

4.2.3. Hiztegiaren eta gramatikaren garapenen arteko erlazioa aztertze-ko 16tik 30 hilabetera bitarteko haurren ondoko emaitzak korrelazionatu dira: batetik, haurrek darabilten lexikoa edo hiztegiaren tamaina; bestetik, atziz-kiak, adizkiak eta haurrek ekoiztutako hiru esaldi luzeenetan darabiltzaten morfemen arabera lortutako indize berezia, *esaldi luzeenaren* indize-neurria (EL), alegia.

Hiztegiaren tamainan haur bakoitzak ekoizten dituzten hitzak zenbatu dira. Atzizkien artean izen-sintagmei eransten zaizkien morfologia-marken erabilera zenbatu da, hala nola, pluralaren *-k* marka, ergatiboaren *-k* marka, datiboaren *-i* marka, genitiboaren *-en* marka, toki-genitiboaren *-ko* marka eta inesi-

boaren, adlatiboaren, soziatiboren eta beste zenbait postposizioen markak (guztira, 16 marka). Adizkien artean adin hauetako haur txikiek erabiltzen dituzten 36 adizkien erabilera neurtu da (*naiz, zara, da, gara, zarete, dira, nintzen, zen, nago, dago, goazen, zait, zaizu, zaio, dut, duzu, du, ditut, dituzu, ditu, daukat, dauka, dauzkat, dauzka, dakit, daki, diot, dizut, dizkiot, dizkizut, nion, nizun*). *Esaldi luzeenaren* indizearen arabera haurren garapen sintaktikoa neurtzen da, esaldietan erabiltzen duten morfema-kopurua islatuz eta batez bestekoa eginez hiru esaldien artean.

Emaitzek (seigarren taula) nabarmen uzten dute hiztegiaren tamaina korrelazionatuta dagoela morfologiaren zein sintaxiaren garapenarekin, gutxienez hemen neurtutako elementu morfologikoen garapenekin eta *esaldi luzeenaren* indizearekin (EL). Egindako korrelazio guztiak esanguratsuak gertatu dira, edozein dela ere haur-taldea entzundako euskararen arabera: A, B, C zein D.

6. TAULA
LEXIKOAREN ETA GRAMATIKAREN ARTEKO KORRELAZIOAK
16TIK 30 HILABETERA BITARTEKO HAURRENGAN,
EUSKARAK UMEEN EGUNEROKOAN DUEN PRESENTZIAREN ARABERA

		N	Atzizkiak	Adizkiak	EL
Lexikoaren	A: euskaldun elebakarrak	589	,869*	,801*	,709*
ekoizpena	B: euskara maila handian entzun duten elebidunak	211	,846*	,793*	,654*
	C: euskara maila ertainean entzun duten elebidunak	98	,807*	,744*	,680*
	D: euskara maila txikian entzun duten elebidunak	52	,673*	,718*	,316*

* Korrelazioa esanguratsua gertatu da ($p < 0,01$).

4.2.4. Azpiatal honetan hitzik eta morfologia-markarik erabilienak zeintzuk diren erakutsiko da, baina datuak hiru adin-taldetan (16-20, 21-25, 26-30) antolatuta. Azpi-atal honen asmoa zera da, hurrek erabiltzen dituen hitzak zein diren zehatz erakustea.

Zazpigarren, zortzigarren eta bederatzigarren tauletan, beraz, ezkerreko zutabeetan hitzak kategoriaka sailkatzen dira (onomatopeiak, izenak, izen bereziak, hitz bereziak, aditzak, adjektiboak, adberbioak, izenordainak, funtzio-hitzak, izen-sintagmaren markak, aditz-sintagmaren markak, adizkiak eta koordinagailuak) eta adin-tarte jakin horretan erabilienak idatzi dira. Berezi diren hitz-kategoriak orain arteko baino zehatzago agertzea (esaterako, *izen bereziak* eta *onomatopeiak* bereiztea) argitasuna ematearen alde egin da. Datuok hiru tauletan bereizi dira adinaren arabera: zazpigarrenean 16tik 20 hilabetera bitarteko haurrenak, zortzigarrenean 21etik 25 hilabetera bitartekoak eta bederatzigarrenean 26tik 30 hilabetera bitartekoak.

7. TAULA

LAGINEKO 16TIK 20 HILABETERA BITARTEKO HAURREN HITZ
ETA MORFOLOGIA-MARKA ERABILIENAK (EHUNEKOAK)

<i>Onomatopeiak</i>	guau-guau (86), muu (78), brun-brun (70), kua-kua (55)
<i>Izenak</i>	ura (68), ogia, zapatak (46), txupetea (46), gaileta (45), jogurra, patata, pilota, txakurra (40), argia (39), hartza, ahatea (35), ahoa (34), begia (32), behia (30)
<i>Izen bereziak</i>	aita, ama (93), amama (67), aitita (59), umea (39), izeba (30)
<i>Hitz bereziak</i>	agur (61), ez (60), kaka (49), bai (46), txiza (30)
<i>Aditzak</i>	eman (42), bota (35), lo egin (30), apurto (28), jo (26), hartu (25)
<i>Adjektiboak</i>	beroa (22), handia (16), bustia, txikia (14), zikina (12)
<i>Adberbioak</i>	hemen (38), ondo (20), gero (4)

Izenordainak	hau (32), ni (24), nirea (15), zu (8)
Funtzio-hitza	gehiago (17), asko (16), bat (10), beste bat (8), bestea, dena (7), gutxi (5)
Izen-sintagmaren markak	-ra (11), -an, -k, -en, -ena (10), -i, -k pl. (6), -ekin (5), -entzat, -z (4), -ko (2)
Aditz-markak	-ta (12), -tzen (3), -ko (2)
Adizkiak	goazen (10), da (6), dago (5)
Koordinagailuak	eta (4)

8. TAULA

LAGINEKO 21TIK 25 HILABETERA BITARTEKO HAURREN HITZ
ETA MORFOLOGIA-MARKA ERABILIAK (EHUNEKOAK)

Onomatopeiak	guau-guau (96), muu (91), miau (86), bee (79), kua-kua (77)
Izenak	ura (89), ogia (83), txakurra (81), begia (80), ahoa (79), zapatak, gailera, patata (78), argia, arraina, jogurra (77), eskua, txupetea (75), pilota, hartza, kotxea (74), behia, katua (73), burua, sudurra (72), belarria (70), etxea, txoria (68), atea (67), euria (66), ardia, giltza, trena (65), zaldia (64), biberioa, haragia (63), ahatea, ilea, esnea (62), botak, ipuina, ipurdia (61), astoa, lorea, sagarra (60)
Izen bereziak	aita, ama (97), amama (89), aitiba (86), umea (68), zaintzailearen izena (65), izeba (64)
Hitz bereziak	agur (92), ez (89), bai (88), kaka (76), txiza (65)
Aditzak	bota (77), eman (71), apurtu (66), etorri, lo egin (64), jan (61), hartu (60), jo, saltatu (57)
Adjektiboak	beroa (61), handia (58), bustia (56), txikia (53), zikina (48)
Adberbioak	hemen (81), ondo (58), gero (31)
Izenordainak	hau (66), ni (63), nirea (48), zu (32)
Funtzio-hitza	asko (55), gehiago (52), bat (37), beste bat (36), bestea (30), gutxi (29), dena (24)

Izen-sintagmaren markak	-an (49), -ra (45), -en (38), -i, -ena (37), -k (32), -ekin (30), -k pl. (24), -entzat (21), -z (20), -ko (11)
Aditz-markak	-ta (41), -tzen (21), -ko (10)
Adizkiak	goazen (51), da (30), dago (28), dut (25), nago (22), dakit (16), naiz (15), du (14)
Koordinagailuak	eta (24)

9. TAULA

LAGINEKO 26TIK 30 HILABETERA BITARTEKO HAURREN HITZ
ETA MORFOLOGIA-MARKA ERABILIENTAK (EHUNEKOAK)

Onomatopeiak	guau-guau, muu (96), miau (95), bee (89), kua-kua (86)
Izenak	ura (97), begia, ogia (95), txakurra, ahoa, kotxea (94), eskua, katua, patata (93), atea, burua, jogurra (92), baloia, etxea, gailera, sudurra (91), botak, argia, behia, trenua, zapatak (90), arraina, belarria, eskola/ikastola, ilea, txoria (89), esnea, globoa, ipuina, pilota (88), euria, zaldia (87), giltza, ipurdia, tortila (86), aulkia, ohea, pijama, purea, sagarra, txokolata (85), astoa, biberioia, eguzkia, haragia, lorea (84), arroza, karameloa, platanoa, mendia (83), galtzerdiak, hanka, margoak (82), adurzapia, ahatea, ardia, kamioia, painala, papera, prakak, tripa, zapatilak (81), bizikleta, makarroiak, telefonoa, titia, txerria (80)
Izen bereziak	aita, ama (99), amama (98), aitiba (95), umea, zaintzailearen izena (85), gizona, izeba, pailasoa (80)
Hitz bereziak	agur, bai, ez (97), kaka (91), txiza (86)
Aditzak	bota (94), etorri (87), jan (86), eman (85), apurtu (84), hartu, jo, lo egin (83), abestu, itxi, kendu (81), jausi, eseri, ikusi, saltatu (80)
Adjektiboak	handia (89), beroa (86), bustia (829), txikia (81), zikina (77)
Adberbioak	hemen (91), ondo (83), gero (70)
Izenordainak	ni (88), hau (82), nirea (80), zu (67)

Funtzio-hitzak	asko (86, gehiago (80), beste bat (69), bat (66), gutxi, dena (64), bestea (52), gutxi (29)
Izen-sintagmaren markak	-an (84), -ra (77), -i (72), -k (63), -ekin, -ena (62), -k pl., -en, -z (54), -entzat (50), -ko (40)
Aditz-markak	-ta (69), -tzen (55), -ko (45)
Adizkiak	goazen (78), da (67), dut (66), nago (62), dago (58), dakit, naiz (52), du (46), duzu (41), daukat (40), zait (34), zara (31), daki, diot, zaio (21), dauka (25), zaizu (21), dira (20), gara (18), dizut (14)
Koordinagailuak	eta (63)

Adinaren arabera antolatutako datuotan nabarmen ikus daiteke 16tik 20 hilabete bitarteko haurrek, behintzat hemen aztertutako 236 haurrek, kategoria lexikoetako hitzak garatzen dituztela, bereziki izenak eta aditzak. Izen berezien artean, esaterako, *aita* eta *ama*, haurren %93k darabiltza, eta izen arrunten artean *ura* da hitzik erabiliena, %68k baitarabil. Aditzen artean, *eman* haurren %43k darabil. Morfologia-markak, ostera, oso haur gutxik erabiltzen dituzte adin-tarte honetan, eta erabilienak izen-sintagmei eransten zaizkienetakoak dira: *-ra* (%11k), *-an* (%10ek), *-k* ergatiboa (%10ek) eta *-en / -ena* (%10ek); aditzei eransten zaien *-ta* marka (%12k) ahantzi gabe⁴.

Bigarren adin-tartean, 20tik 25 hilabetera bitartean, kategoria lexikoetako hitzen nagusitasuna nabaria da aztertutako 319 haurren artean: zenbait izen arrunt haurren %80k darabil, hara nola, *ura*, *ogia*, *txakurra* eta *begia*; *bota* eta *eman* aditzak haurren %70ek; *beroa* eta *handia* adjektiboak haurren %60k. Morfologia-marken erabilera, ostera, apalagoa da. Horien artean izen-sintagmei erantsen zaizkien hainbat marka dira erabilienak, %30aren erabilera ondokoak gaintitzen dutela: *-an* (%49k), *-ra* (%45ek), *-en* (%38k), *-i* (%37k), *-ena* (%37k), *-k* ergatiboa (%32k) eta *-ekin* (%30ek). Aditz-sintagmaren inguruko

⁴ Goazen adizkiarena kontu berezia dela dirudi, haurrek formula bezala ikasi dutela esan daiteke eta. Horregatik ez da sartu laburbilketa honetan.

bik baino ez dute gainditzen erabilera hori: *-ta* (%41ek) eta *da* adizkia (%30ek). Bestalde, azpimarragarria da adizkien artean adin-tarte honetan singularreko lehen eta hirugarren gramatika-pertsonen dagozkien adizkiak direla nagusi (*da, dago, dut, nago, dakit, naiz, du*), eta bigarren gramatika-pertsonari dagozkion adizkietako batek ere ez duela horien maiztasuna lortzen.

Azken adin-tartean, 26tik 30 hilabetera bitartean, aztertutako 395 haurren %90ek gutxienez *ura, begia, ogia, txakurra, ahoa, kotxea, eskua, katua, patata, atea, burua, jogurra, baloia, etxea, gaileta, sudurra, botak, argia, behia, trena*, eta *zapatak* izen arruntak, *aita, ama, amama* eta *aitita* izen bereziak, *bota* aditza, *hemen* adberbioa, eta *bai, ez, agur* eta *kaka* hitzak darabiltza. Morfologia-marken erabilera ere asko zabaldu da haurren artean adin-tarte honetan, baina oraindik ere apalagoa da hauen erabileraren ehunekoak. Haurren erdiek, esaterako, gutxienez izen-sintagmei eransten zaizkien 10 marka darabiltzate (*-an, -ra, -i, -k* ergatiboa, *-ekin, -ena, -k* plurala, *-en, -z, -entzat*), nolabaiteko aditz-aspektua adierazten duten bi (*-ta, -tzen*)-aspektu burutua adierazten duena ahaztu barik (zero markatzat har daitekeena)- eta 6 adizki (*da, dut, nago, dago, dakit, naiz*).

Adizkien arloan azpimarragarria da gertatzen den hurrenkera maiztasunaren arabera 26tik 30 hilabetera bitartean: 1. orainaldiko lehen eta hirugarren gramatika-pertsonen dagozkien adizki iragangaitzak eta iragankorrak (*da* %67k, *dut* %66k, *nago* %62k, *dago* %58k, *du* %46k); 2. orainaldiko bigarren gramatika-pertsonari dagozkion adizki iragangaitzak zein iragankorrak (*duzu* %41ek; *zara* %30ek); 3. orainaldiko zehar-osagarriren bat adierazten duten adizkiak (*zait* %34k, *diot* %21ek, *zaio* %21ek, *zaizu* %21ek, *dizut* %14k); 4. orainaldiko pluraleko adizkiak (*dira* %20, *gara* %18, *zarete* %5ek); 5. pluraleko osagarri zuzena adierazten duten adizkiak (*ditut* %9k, *ditu* %9k, *dituzu* %6k, *dizkiot* %2k) eta iraganekoak (*zen* %9k, *nuen* %6k, *nintzen* %5ek, *zuen* %4k, *nion* %4k, *nituen* %1ek). Azpimarratzekoa da hurrenkera bera ikusi dela luzerako ikerketa egin den haurren garapenean ere (Barreña 1995, Ezeizabarrena 1996).

5. Ondorioak eta geroko ikerlerroak

Erakutsitako emaitzetan ikusten den legez, nabarmena da haurraren hiztegiaren barne-egituran aldaketa gertatzen dela hiztegiaren tamaina hazi ahala. Adina ez bada beti oso gardena fenomeno hau ikusteko, hiztegiaren barne-egitura hiztegiaren tamainaren arabera aztertuta argi ikus daiteke hiztegia hazi ahala bere barne-egitura aberastu eta aldatu egiten dela, hemen aztertutako adin-tartean bederen.

Hasiera-hasieran, hitzak ekoizten hasten denean haurrak batez ere izenak erabiltzeko joera du. Une horretan aditz, adjektibo, adberbio eta morfologia-hitz gutxi darabiltza haurrak. Baina, laster hasiko da haurra hitz-kategoria guztietakoak erabiltzen. Beharbada, zehaztu beharko da izenen ehunekoa beti izango dela handiena haurraren hiztegian, baina azpimarratu behar da kategoriak era mailakatuan hasten direla agertzen bere hiztegian: lehenengo izenak, ondoren aditzak, adjektiboak eta adberbioak, eta azkenik morfologia-hitzak.

Izenen erabileraren bidez bizidunak eta bizigabeak hitzen bidez ezagut daitezkeela ikasi du haurrak, eta hortik abiatuta bere inguruaz jabetzeko ahaleginetan pertsona, bizidun eta bizigabeei dagozkien hitzak ikasteari ekiten dio.

Garrantzia berezia dauka aditzen erabilerak, jakina baita aditzen esanahiaz jabetzeko haurrak beharrezkoa duela nolabaiteko egitura sintaktikoren bat erabiltzea edo prozesatzea. Ildo horretatik, azpimagarria da 26 hilabetetik 30 hilabetera bitarteko haurren %80k, edo gehiagok, gutxienez 15 aditz ekoizten dituela (ikus bederatzigarren taula), eta aditz hauen artean, erabilienak direnak adin-tarte horretan, badira argumentu bakarrekoak (*etorri, jausi, eseri*), bi argumentukoak (*bota, hartu, jo, ikusi*) zein hiru argumentukoak (*eman, kendu*). Aditzen ekoiztearen hasieran, beharbada ez ditu argumentu horiek esaldian ekoiztiko edo ez die izenei euskararen gramatikak ezartzen dizkien marka bereziak erantsiko, zein funtzio betetzen duten adierazteko, baina berehala ikasiko du hori egoki egiten, eta izenei dagozkien markez gain, komuntadura egokia islatzen duten adizkiak ere erabiltzen hasiko da.

Adjektiboen eta adberbioen bidez zehaztasuna irabaziko du haurrak adierazi nahi duenaren inguruan.

Morfologia-hitzak, multzo legez hartuta, azkenak dira agertzen. Hamasei hilabete izan baino lehen oso haur gutxik erabiltzen dituzte. Kontuan izan behar da 16 hilabetetik 20 hilabetera bitarteko haurren artean morfologia-hitzik erabilienak haurren %15ek ere ez darabiltzatela (ikus zazpigarren taula): *-ta* (%12k), *-ra* (%11k), *-ren*, *-rena*, *-an*, *-k*, (%10ek), eta abar. Halere, hurrengo zortzi hilabeteetan asko garatuko dira haurrengan eta 25etik 30 hilabetera bitarteko aldian haurren %60tik gora darabiltzate halako batzuk, gutxienez (ikus bederatzigarren taula). Gogoan izan behar da, gainera, morfologia-hitzak gramatikaren hezurdura osatzen dutela, eta gramatikak ahalbidetzen duela, hiztegi mugatuaren jabe izanik, ekoizpen mugagabea izatea hitz egitean.

Bestalde, gramatikaren eta hiztegiaren arteko erlazioak era nabarmenean ikusi ahal izan dira bildutako emaitzei esker (ikus seigarren taula). Edozein dela haurrek entzundako euskararen kantitatea, korrelaziook beti gertatu dira esanguratsu eginiko analisi estatistikoen arabera; horrela, esan daiteke lexikoaren ekoizpenak erlazio zuzena duela garapen morfologiko-sintaktikoarekin, hau da, ekoizpen lexikoa handitu ahala ekoizpen morfologikoa eta sintaktikoa ere handitzen direla.

Amaitzeko, aurreikusi den hirugarren helburuaren ildotik, elebakarrak eta elebidunak era bertsuan garatzen ote duten euskara, zera esan daiteke: 1. hiztegiaren tamaina hazi ahala hiztegiaren barne-eraketa era bertsuan eta zentzu bertsuan aldatzen da haur-talde guztietan (ikus hirugarren taula) 2. haur-talde guztietan aurkitu dira korrelazioak hiztegiaren tamainaren eta atzizkien, adizkien eta esaldi luzeeraren garapenaren artean (ikus seigarren taula); 3. badira aldeak euskaraz gehiago (elebakarrak eta euskara maila handian entzun duten elebidunak, A eta B taldeak alegia) eta gutxiago (euskara maila ertainean zein maila txikian entzun duten elebidunak, C eta D taldeak alegia) entzuten duten haurren artean, batez besteko datuetan behintzat; badirudi lehenek bizkorrago garatzen dituztela hiztegia zein gramatika, aztertutako adin-tartean behintzat (ikus hirugarren taula).

Etorkizunari begira, argi dago, bi zentzutan gutxienez, ikertzen jarraitu beharko litzatekeela. Batetik, 30 hilabetetik aurrera gertatzen dena ikertu beharko litzateke: nola garatzen dute euskara? Zer gertatzen da hemendik aurrera euskara garatzeko aurkitutako erritmo diferentziarekin? Bestetik, elebidunen bi hizkuntzetan ikertu beharko litzateke: nola garatzen dute beste hizkuntza elebidunek? Hirugarrenik, zailtasun fisiko zein psikikoak dituzten haur euskaldunak hizkuntza nola garatzen duten ere jorrazteko arloa da.

Bibliografia

ALMGREN, M. 2000, *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskara y castellano*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Doktorego Tesia.

ALMGREN, M., Ezeizabarrena, M.J. eta Barreña, A. 2008, «Considering language typology one more feature in monolingual and bilingual development», in *The Second European Network Meeting on Communicative Development Inventories* biltzarrean aurkeztutako komunikazioa, University of Zagreb, Dubrovnik.

ARRATIBEL, N., BARREÑA, A., PÉREZ-PEREIRA, M. eta FERNÁNDEZ, P. 2005, «Comparaciones interlingüísticas euskara-gallego del desarrollo léxico y gramatical infantil», in M.A. Mayor, B. Zubiauz eta E. Díez, arg., *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*, Aquilafuente - Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 983-996.

BARREÑA, A. 1995, *Gramatikaren jabe-kuntza-garaipena eta haur euskaldunak*, Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

BARREÑA, A. eta SERRAT, E. 2007, «Relaciones entre los desarrollos léxico y gramatical de la fase inicial de la adquisición del lenguaje (16-30 meses): una comparación interlingüística», in *V Congreso Internacional de Adquisición de Lenguaje* biltzarrean eginko simposioa. Ovieu.

BARREÑA, A. 2001, «Grammar Differentiation in Early Bilingual Acquisition: Subordination Structures in Spanish and Basque», in M. Almgren, A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal eta B. McWhinney, arg., *Research on child language acquisition*, Cascadilla Press, Somerville, 78-94.

BARREÑA, A., GARCÍA, I. eta Ezeizabarrena, M. 2008, «Influence of the linguistic environment on the development of the lexicon and grammar of Basque bilingual children», in C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau eta A. Bel, arg., *A portrait of the young in the new multilingual Spain. Issues in the acquisition of two or more languages in multilingual environments*, Multilingual Matters, Londres, 146-169.

BARREÑA, A., GARCÍA, I., ALMGREN, M. eta ARRATIBEL, N. 2006, «Lexikoaren eta gramatikaren garapenen arteko erlazioaz», *Gogoia*, VI-I (2006) 55-76.

BARREÑA, A., GARCÍA, I., EZEIZABARRENA, M., ALMGREN, M., ARRATIBEL, N., OLANO, I., BARNES, J., PETUYA, A. eta COLINA, A. 2008, *MacArthur-Bates komunikazio garapena neurtzeko zerrenda. Euskarara egokitua. Erabiltzaileentzako gida eta eskuliburu teknikoa*, UEU, Bilbo.

BASSANO, D. 2000, «Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar», *Journal of Child Language*, 27 (2000) 521-559.

BATES, E. eta GOODMAN, J. C. 1997, «On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing», *Language and Cognitive Processes*, 12 (1997) 507-586.

BATES, E., BRETHERTON, I. eta SNYDER, L. 1988, *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*, Cambridge University Press, New York.

BATES, E., MARCHMAN, V., THAL, D., FENSON, L., DALE, P., REZNICK, J. S., REILLY, J. eta HARTUNG, J. 1994, «Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary», *Journal Child Language*, 21 (1994) 85-123.

BEL, A. 2001, *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trest morfològics en Català i en Castellà*, Institut d'Estudis Catalans. Biblioteca Filològica, XLIV, Bartzelona.

BOSCH, L. eta SEBASTIÁN-GALLÉS, N. 2001a, «Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments», *Infancy*, 2 (2001) 29-49.

BOSCH, L. eta SEBASTIÁN-GALLÉS, N. 2001b, «Early Language Discrimination Capacities in Infants from Bilingual Environments», in M. Almgren, A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal eta B. McWhinney, arg., *Research on child language acquisition*, Cascadilla Press, Somerville, 78-94.

BROWN, R. W. 1958, *Words and Things: An Introduction to Language*, Free Press, Glencoe, Illinois.

BROWN, R. 1973, *A first language. The early stages*, George Allen & Unwin Ltd, Londres.

CASSELLI, M. C., Casadio, P. eta Bates, E. 1997, «A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian», *Journal of Child Language*, 26 (1997) 69-111.

DE HOUWER, A. 1991, *The Acquisition of Two Languages from Birth: a Case Study*, Cambridge University Press, Cambridge.

DE HOUWER, A., BORNSTEIN, M. eta DE COSTER, S. 2006, «Early understanding of two words for the same thing: A CDI study of lexical comprehension in infant bilinguals», *International Journal of Bilingualism*, 10-3 (2006) 331-347.

DE HOUWER, A. 1995, «Bilingual Language Acquisition», in P. Fletcher eta B. McWhinney, arg., *The Handbook of Child Language*, Blackwell, Cambridge MA, 219-250.

DECASPER, A. J., Lecanuet, J. P., Busnel, M. C., Granier-Deferre, C. eta Maugeais, R. 1994, «Fetal reactions to recurrent maternal speech», *Infant Behaviour and Development*, 17 (1994) 159-164.

DEUCHAR, M. eta QUAY, S. 2000, *Bilingual Acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*, OUP, Oxford.

DEVESCOVI, A., CASELLI, M.C., MARCHIONE, D., PASQUALETTI, P., REILLY, J. eta BATES, Elisabeth 2005, «A crosslinguistic study of the relationship between grammar and lexical development», *Journal of Child Language*, 32 (2005) 759-786.

ELMAN, J. L. 1993, «Learning and development in neural networks: The importance of starting small», *Cognition*, 48-1 (1993) 71-99.

ELOSEGI, K. 1998, *Kasu eta preposizioen jabekuntza-garapena haur elebidun batengan*, Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

EZEIZABARRENA, M. J. 1996, *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*, Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

FENSON, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S. eta Reilly, J. S. 1993, *Communicative Development Inventories. User's Guide and Technical Manual*, Singular Publishing Group, INC, San Diego.

GALLEGRO, C. eta LÓPEZ-ORNAT, S. 2005, «El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el iLC», in M.A. Mayor Cinca, B. Zubiauz de Pedro eta E. Díez-Villoria, arg., *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*, Aquilafuente - Eds. Universidad de Salamanca, Salamanca, 909-928.

GARCIA, I., ARRATIBEL, N., BARREÑA, A. eta EZEIZABARRENA. 2008, «Adaptación de los inventarios MacArthur-Bates al euskara: desarrollo comunicativo entre los 8 y 30 meses», *Infancia y Aprendizaje*, 31-4 (2008) 411-424.

GENESE, F. 2001, «Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty», *Annual Review of Applied Linguistics*, 21 (2001) 153-168.

GLEITMAN, L. eta NEWPORT, E. 1995, «The invention of language by children: environmental and biological influences on the acquisition of language», in L. Gleitman eta M. Liberman, arg., *Language: An Invitation to Cognitive Science*, Vol 1 (bigarren edizioa), 124.

GUASTI, M. T. 2002, *Language acquisition. The growth of grammar*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

IDIAZABAL I., 1991, «Haur txikien hizkuntz heldutasuna neurtzeko baliapide bat: esaldien batez besteko luzera (EBBL) edo "MLU"», in J. A. Lakarra, arg., *Memoriae L. Mitxelena Magistri Sacrum*, Gipuzkoako Foru Aldundia - ASJU Gehigarria, 1289-1295.

JACKSON-MALDONADO, D., THAL, D., FENSON, L., MARCHMAN, V. A., NEUTON, T. eta CONBOY, B. 2003, *MacArthur inventarios del desarrollo de habilidades comunicativas. User's Guide And Technical Manual*, Paul H. Brookes, Baltimore.

LOCKE, J. L. 1983, *Phonological Acquisition and Change*, Academic Press, New York.

LÓPEZ ORNAT, S., GALLEGRO, C., GALLO, P., KAROUSOU, A., MARISCAL, S. eta MARTÍNEZ, M. 2005, *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual de la adaptación española*, TEA Ediciones, Madrid.

MARCHMAN, V. eta BATES, E. 1994, «Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis», *Journal of Child Language*, 21 (1994) 339-366.

MEHLER, J., JUSZYK, P., LAMBERTZ, G., HALSTED, N., BERTONCINI, J. eta AMIEL-TISON, C. 1988, «A precursor of language acquisition in young infants», *Cognition*, 29 (1988) 143-178.

MEISEL, J. M. 2004, «The bilingual child», in T.K. Bhatia eta W.C. Ritchie, arg., *The handbook of bilingualism*, Blackwell, Oxford, 91-113.

MEISEL, J. M. 2007, «Age of Onset in Successive Acquisition of Bilingualism: Effects on Gramatical Development», *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Working Papers in Multilingualism*, 80 (2007) 3-31.

PEARSON, B. Z., Fernández, S. C. eta Oller D. K. 1995, «Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms», in B. Harley, arg., *Lexical issues in Language Learning*, Ann Arbor, Benjamins, 31-57.

PEARSON, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V. eta Oller D. K. 1997, «The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants», *Applied Psycholinguistics*, 18 (1997) 41-58.

PÉREZ PEREIRA, M. eta GARCÍA SOTO, X. R. 2003, «El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego», *Psicothema*, 15-3 (2003) 352-361.

PÉREZ PEREIRA, M., ALMGREN, M., RESCHES, M., EZEIZABARRENA, M. J., DÍAZ, C. eta GARCÍA, I. 2006, «Cross-linguistic comparisons between Basque and Galician», *Dubrovnic Meeting on the Adaptations of the MacArthur-Bates Test* biltzarrean aurkeztutakoa.

PÉREZ-PEREIRA, M. 2008, «Early Galician/Spanish Bilingualism: Contrasts with Monolingualism», in C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau eta A. Bel, arg., *A portrait of the young in the new multilingual Spain. Issues in the acquisition of two or more languages in multilingual environments*, Multilingual Matters, Londres, 39-62.

SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, M. R., APARICI, M. eta BEL, A. 2000, *La adquisición del lenguaje*, Ariel, Bartzelona.

SERRA, M. eta SANZ-TORRENT, M. 2004, «"Las 400 palabras": datos para una perspectiva constructivista de la interfaz léxico-sintáctica», *Anuario de Psicología*, 32-2 (2004) 235-255.

SERRAT, E., SANZ-TORRENT, M. eta BEL, A. 2004, «Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática», *Anuario de Psicología*, 35-2 (2004) 221-234.

SERRAT, E., SANZ-TORRENT, M., BADIA, I., AGUILAR, E., OLMO, R., LARA, F., LLORENÇ, A. eta SERRA, M. (agertzeko), «La relación entre el aprendizaje léxico y el desarrollo gramatical», *Infancia y Aprendizaje*.

WERKER, J.F. 1995, «Age-related changes in cross-language speech perception: Standing at the crossroads», in W. Strange, arg., *Speech Perception and Linguistic Experience*, York Press, Baltimore.

ZUBIRI, J. J. 1995, «Euskarazko haur-hizkeraren berezitasunak», *Huarte de San Juan*, 1 (1995) 175-203.

ZUBIRI, J. J. 1997, *Izen sintagmaren determinazioa eta kasuen jakakuntza eta garapena hiru urte arte. Goizuetako bi haur euskaldun elebakarren jarraipena*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Doktorego Tesia.

Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan¹

EZEIZABARRENA, Marijose
Euskal Herriko Unibertsitatea

MANTEROLA, Ibon
Euskal Herriko Unibertsitatea

BELOKI, Leire
Euskal Herriko Unibertsitatea

Sarrera data: 2009-11-20
Onartze data: 2009-11-26

¹ Eskerrak eman nahi dizkiegu Lizarrako Ikastolako, eta Zumaiako Maria eta Jose Ikastetxeko haur, irakasle eta gurasoei beren laguntza eta prestutasunarengatik, eta baita Irati Mujika, Karmele Pérez, Eneritz Garro eta HIJE-ELEBILAB ikertaldeko gainerako kideei ere. Ikerketa hau erakunde hauen diru-laguntzarekin egin da: EHU (IT-262-07 proiektua), Espainiako Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa (HUM2006-11862-C03-01-FILO proiektua), Espainiako Zientzia eta Teknologia Ministerioa (CSD2007-00012 proiektua) eta Zientzia eta Berrikuntza (FFI2009-13956-C02-01).

Ikerlan honetan bi haur-talde elebidunen, alegia, euskara lehen hizkuntza (H1) edota euskara bigarren hizkuntza goiztiardunen (H2g) ipuinetan agertzen diren adizkietako pertsona eta numero komunztadura-markak aztertu dira, eta baita aditzaren subjektu (S), objektu zuzena (OZ) eta zehar objektu (ZO) argumentuak diren izen-sintagmetako gramatika-kasuak ere, bi helburu zehatzekin: a) ea bost urteko bi haur-taldeak helduaren eredura modu berean hurbiltzen diren ikustea; eta b) H2g taldean sei hilabeteko tartean bildutako bi laginetan, bost urte eta bost urte eta erdiko adinen artean alegia, garapenik ageri den aztertzea.

Oro har, H1 eta H2g alderatuta, adizki jokatueta egiten dituzten huts-kopuruen artean alderik ez badago ere (%10 inguru), kualitatiboki badaude aldeak. H2gko bi laginen artean ere huts orokorren maiztasuna berdintsua bada ere (%10 inguru), huts gutxiago aurkitu dira sei hilabeteren buruan egindako bigarren saioan, adizki eta testuinguru “zail” direlakoetan.

Kasu gramatikalen erabileran, berriz, H1 eta H2gren arteko aldeak nabarmenagoak dira. Ergatiboa erabiltzen duten kasuetan helduek bezala erabili ohi dute H1 taldeko haurrek, eta bi saioetan H2gkoek. Datiboaren ekoizpena ia beti zuzena da H1ekoen kasuan, eta H2gkoek huts gehixeago egiten dituzte, lehen saioan batez ere. Absolutibokotzat hartu izan den zero markaren erabileran nabari da alde handiena H1 eta H2garen artean, H2gkoek beste kasu batzuen ordez erabili baitute sarri; gehienetan ergatiboaren ordez.

Aztertutako datuek erakusten dute izen-sintagmetako kasu- markatzearen jabekuntza ez datorrela bat, denboran, adizkietako kasu-komunztadura marken jabekuntzarekin, bereziki ergatiboaren kasuan.

Hitz-gakoak: Hizkuntzaren jabekuntza goiztiarra, ipuin-kontakteta, aditz-morfologia, kasu gramatikala, absolutiboa, datiboa, ergatiboa, H1, H2g.

La presente investigación se centra en las marcas de persona y número de las formas de flexión verbal compleja en euskara o lengua vasca, así como en las marcas de caso ergativo, absoluto y dativo producidas por niños bilingües en una tarea narrativa. Los datos confirman la presencia de errores en los dos grupos de niños de 5 años de edad (euskara L1 y euskara L2 t(emprano)). El estudio comparativo entre grupos (L1 vs. L2t) así como el comparativo entre dos muestras del grupo L2t, obtenidos con un intervalo de 6 meses, revela resultados interesantes sobre al grado de madurez en la producción de la morfología de persona antes de los 6 años.

En la producción de formas verbales conjugadas no se aprecian diferencias cuantitativas entre L1 y L2t ni entre las dos muestras de L2t, dada la baja frecuencia de formas erróneas (10%) en las tres muestras. Las diferencias que se observan entre las tres muestras son de orden cualitativo, como por ejemplo la distribución de determinadas formas o contextos de conjugación considerados “difíciles”.

La producción de algunas marcas de caso distingue claramente a L1 de L2t. Si bien la producción de la marca de caso ergativo tiene lugar, tanto en L1 como en las dos muestras de L2t, siempre en contextos en los que se esperaría la producción de tal marca, la producción del dativo es casi siempre correcta en L1, mientras que se aprecian más usos incorrectos en el grupo L2t; sobre todo en la primera sesión. El sobreuso frecuente de la marca cero (asociada al caso absoluto) por parte del grupo L2t en contextos de otros casos como el ergativo diferencia a este grupo del grupo L1.

Los datos analizados muestran que la adquisición de la morfología de caso en los SSNN no es simultánea a la adquisición de la morfología verbal de concordancia con ellos, especialmente para el caso ergativo.

Palabras clave: Adquisición temprana del lenguaje, narración de cuentos, morfología verbal, caso gramatical, absoluto, dativo, ergativo, L1, L2t.

La présente étude porte sur les marques de personne et le nombre des formes de flexion verbale complexe en euskara ou langue basque, ainsi que sur les marques de cas ergatif, absolutif et datif produites par les enfants bilingues dans une tâche narrative. Les données confirment la présence d'erreurs dans les deux groupes d'enfants âgés de 5 ans (basque L1 et basque L2 p(récoce)). L'étude comparative entre groupes (L1 vs. L2p) ainsi que l'étude comparative entre deux échantillons du groupe L2p, obtenus sur un intervalle de 6 mois, révèlent des résultats intéressants sur le niveau de maturité dans la production de la morphologie de personne avant 6 ans.

Dans la production des formes verbales conjuguées, on n'observe pas de différences quantitatives entre L1 et L2p ni entre les deux échantillons de L2p, étant donné la faible fréquence des formes erronées (10%) dans les trois échantillons. Le type de différences que l'on observe entre les trois échantillons est d'ordre qualitatif, comme par exemple la distribution de certaines formes ou de certains contextes de conjugaison jugés « difficiles ».

La production de certaines marques de cas distingue nettement L1 de L2p. Même si la production de la marque de cas ergatif a lieu aussi bien en L1 que dans les deux échantillons de L2p, toujours dans des contextes où l'on pourrait s'attendre à la production de cette marque, la production du datif est presque toujours correcte en L1, tandis que l'on observe davantage de mauvaises utilisations dans le groupe L2p, surtout lors de la première session. La surutilisation fréquent de la marque zéro (correspondant au cas absolutif) par le groupe L2p dans des contextes d'autres cas comme l'ergatif différencie ce groupe du groupe L1.

Les données analysées montrent que l'acquisition de la morphologie casuelle dans les SN n'est pas simultanée avec celle de la morphologie de l'accord entre le verbe et les SN, plus particulièrement en ce qui concerne le cas ergatif.

Mots-clés: Apprentissage précoce du langage, narration de contes, morphologie verbale, cas grammatical, absolutif, datif, ergatif, L1, L2p.

This research focuses on the person and number marking in the inflected verb forms, as well as the ergative, absolutive and dative case marking on the NPs produced by bilingual children in a narrative task in Basque. The data confirms the presence of errors in two groups of five year-old children (Basque L1 and e(arly)L2). The comparative study between groups (L1 vs. eL2) as well as the comparison between two samples of the eL2 group, obtained with an interval of 6 months, revealed interesting findings concerning the degree of maturity in the production of the person morphology by children under 6 years of age.

In the production of conjugated verb forms there are no appreciable quantitative differences between either the L1 and eL2 groups between the two samples of the eL2 group, given the low frequency of erroneous forms (10%) in the three samples. Differences found among the three samples are qualitative, as it can be observed in the distribution of some agreement forms and agreement contexts considered “difficult”.

The production of some morphological cases are clearly distinguishable from L1 to eL2. Even though, the production of ergative case occurs, both in L1 as well as in the eL2 samples, always in contexts where one would expect the production of such a mark, the production of the dative case is almost always adult-like in L1, whilst most noticeable incorrect uses are appreciated in the L2t group, especially in its first session. The frequent overuse of the zero marking (corresponding to the absolutive case) by the L2t group in contexts of other cases such as the ergative distinguishes this group from the L1 group.

The data analysed show a different pace in the acquisition of case morphology and argument-verb agreement marking, especially for ergative case.

Keywords: Early acquisition of language, storytelling, verbal morphology, grammatical, absolutive, dative, ergative cases, L1, L2t.

Sarrera

Bigarren hizkuntzaren jabekuntza goiztiarraren (H2g) eta lehen hizkuntzaren (H1) jabekuntzaren artean dauden antzekotasunen eta ezberdintasunen auzian (Meisel 2007) kokatzen da lan hau, eta aztergai nagusia haur elebidunek euskaraz kontatutako ipuinetan ageri diren aditz-formek, eta NOR, NORI eta NORK kasu markadun izen- sintagmek osatzen dute.

Ipuinek egoera “naturaletan” ekoizitako esaldi soilen azterketatik eta bideratutako egoeretan ekoizitako perpaus isolatuen azterketatik harago doan ikerketa-markoa eskaintzen dute, alegia, alderdi diskurtsiboarena (Berman 2009). Sarritan haurren ipuin-kontaktak hizkuntza-garapenaren dimentsio testual-diskurtsiboa aztertzeke erabiltzen badira ere (adibidez, ikus liburu honetan bertan Almgren et al.-en lana), hemen haurren kontaktak hizkuntza-garapenaren dimentsio gramatikala aztertzeke erabiliko ditugu.

Ikerlan honetan bost urteko bi haur-taldek (euskara H1 eta euskara H2g) kontatutako ipuinetan agertzen diren adizkietako pertsona eta numero komunztadura-markak aztertzen dira, eta baita esaldietako subjektua, objektu zuzena eta zehar objektua diren izen-sintagmetako absolutibo (NOR), ergatibo (NORK) eta datibo (NORI) gramatika-kasuak ere, bi helburu zehatzekin: a) ikustea bi haur-taldeak helduaren eredura modu berean hurbiltzen diren; eta b) aztertzea H2g taldean sei hilabeteko tartean bildutako bi laginetan, bost urte, eta bost urte eta erdiko adinen artean alegia, garapenik ageri den. Helburu nagusia, ordea, H1/H2 bereganatze goiztiarraren bereizketari buruzko eztabaidan emaitza berriak gehitzea da, galdera zabalago baten erantzunera hurbildu nahian: zer erakuts diezagukete bost urteko haurren ekoizpen-datuek H1 eta H2 goiztiarrari buruz? Bi xede horiek betetzeko hiru lagin alderatu dira: euskara lehen hizkuntza duten haurrak (5;00-5;04 adin tartea) edo *H1* taldea; euskara bi urtetik aurrera eskolan ikasi duten haurren lehen saioa (5;00-5;04 adin tartea) edo *H2g-I* taldea; eta azkenik, euskara H2g talde beraren edo *H2g-II* taldearen bigarren saioa (5;06-5;10 adin tartea). Halaber, lan

honetako datuak beste ikerketa batzuetako emaitzekin erkatu dira, psikolinguistikako literaturan puri-purian dagoen eztabaidan murgilduz; hau da, ea hizkuntza bat bereganatzeko adinak, hizkuntzarekiko harremanak (harreman handiagoa vs. txikiagoa) eta hizkuntzaren jabekuntza gertatzen den testuinguruak (etxea vs. eskola) hiztun-motak bereizten dituen: esate baterako, ea alderik badagoen H1, H2 goiztiar eta H2 berantiarra izeneko hizkuntza-jabetze prozesua izan duten taldeen artean, edota hiztun elebakar eta elebidun goiztiarren hitz bidezko jardunen artean.

Hara hemen artikuluaeren egitura: aztergaia dugun euskal komuntaduraren ezaugarri nagusiak azaldu ondoren (2. atala), H1 eta H2 goiztiararen arteko eztabaida (3. atala) eta euskal aditzaren jabekuntzako emaitza nagusiak (4.a) ageri dira. Ikerketa honetako corpusaren, metodologiaren (5.a) eta emaitzen berri (6.a) eman ondoren, emaitzen eztabaida (7.a) eta ondorioak (8.a) datoz.

1. Euskal aditza eta argumentuekiko komuntadura

Jakina da euskaraz aditz jokatuaren egitura konplexua dela morfologiaren ikuspegitik, izan ere, aditz jokatuan NOR, NORK eta NORI kasudun argumentuen pertsona eta numero-markak agertu behar baitute, argumentu horiek esaldian agertu (1a), zein isilduta egon –parentesiek adierazten duten legez– (1b), adizkia desegokia izan ez dadin (1c,1d). Gogoratu behar da, halaber, NORK edo E(ergatibo) kasudun subjektua 3. pertsona singularra denean edo NOR A(bsolutibo) kasudun objektu zuzena 3. pertsona singularra denean, aditzeko komuntadura-marka hotsik gabekoa (\emptyset) dela askotan (Trask 1981). Ez da halakorik gertatzen, ordea, NORI edo argumentu D(atiboa) 3. singularra denean /-o/.

(1)	a. Jon-ek	Miren-i	goxokiak	eman	d-i-zki-o- \emptyset
	b. (Jon-ek)	(Miren-i)	(goxokiak)	eman	d-i-zki-o- \emptyset
	c. *Jon-ek	Miren-i	goxokiak	eman	d-u- \emptyset
	d. *Jon-ek	(Miren-i)	goxokiak	eman	d-i-u- \emptyset

Adizki bakoitzak dituen pertsona eta numero tasunak hobeto ikusteko, aditz-formetako komuntadura konplexu hau zifren bidez kodetu da lan honetan: 1etik 3rako zenbakiak 1., 2. eta 3. pertsona singularrak irudikatzeko erabiliko dira, eta 4tik 6rakoak, berriz, pluralekoak. Hartara, 4ak 1. pertsona plurala adieraziko du, 5ak 2. pertsona plurala, eta azkenik, 6ak, 3. pertsona plurala. Zifren ordenari dagokionez, lehendabiziko gunean absolutiboa adierazten da (NOR), hau da, aditz iragankorretako objektu zuzena (OZ) edo iragangaitzetako subjektua (S). Bigarren gunean, berriz, ergatiboa (aditz iragankorreko S edo NORK argumentua), eta azkenik, hirugarren kokagunean, datiboa (NORI kasua). Honela, (1) adibideko *dirzikio* edo dagokion lehenaldiko *zizkion* aldaera 633 modura adierazten da: NOR 3. pertsona plurala da (6-), NORK subjektua 3. pertsona singularra (-3-) eta NORI zehar objektua, azkenik, 3. pertsona singularra (-3).

(1)	Jon-ek	Miren-i	goxokiak	eman	<i>d-i-zki-o-Ø</i> (633)
	Jon-E3s	Miren-D3s	goxokiak-A3pl	eman-BUR	A3pl-D3s-E3s

2. Elebitasun goiztiarra: H1 vs. H2 goiztiarra

Jaiotzatik aurrera bi hizkuntza batera (bi H1) bereganatzen dituen haurra elebidun goiztiartzat jotzen da. Elebitasun goiztiararen inguruan egindako ikerketa askok erakutsi dute jabekuntza elebidun goiztiarra jabekuntza elebakarraren parekoa dela: garapen-aroak berdintsuak dira hizkuntzaren egituraren zein erabilaren ikuspegitik, lortutako gaitasun-maila ere bai, eta haurrek bi hizkuntzak argi bereizten dituzte (Meisel 2007). Hala egiaztatu dute, gainera, euskara eta gaztelania aldi berean, biak etxean, bereganatzen dituzten haurren gaineko ikerketek (Barreña 1995, Ezeizabarrena 1996, beste askoren artean).

H1 eta H2ren artean, berriz, aldeak handiagoak dira, zenbait garapen-aro berdintsuak badira ere. Ezberdintasunak daude ekoizpenen luzeran, garapenaren erritmoan eta lortutako mailan. Eta bi dira alde hauen eragile nagusiak:

H2ren jabekuntzaren hasierako adina eta aurretik bereganatutako hizkuntzaren (H1en) ezaugarriak (Meisel 2007). H2ren bereganatze-prozesua txikitzen bada, bigarren hizkuntzaren jabekuntza goiztiarra (H2g) deitzen zaio. Aldiz, helduaroan gertatzen denari bigarren hizkuntzaren jabekuntza berantiarra (H2b). Nolanahi ere, elebitasun goiztiararen esparruan kokatu beharra dago jaiotzatik hizkuntza bat (H1) bereganatuta, ondorengo urte txikietan gertatutako bigarren hizkuntza baten jabekuntza ere (H2g). Ondorioz, H2gren izaera eta ezaugarriak zehazteko asmoarekin, H2g delakoa H1ekin, 2H1ekin edota H2brekin alderatzeko saio batzuk egin izan dira.

Dena dela, ez dago oraindik nahikoa datu argi H2g eta H1en jabekuntzaren arteko antzekotasun/ aldeak zein diren erabakitzeko. Esaterako, gaitasun-maila berbera lortzen ote dute H1 eta H2g motako garapena izan duten hiztun helduek? Berberak ote dira jabekuntza-prozesuko garapen-aroak H1 eta H2gean? Eta azken finean, nolakoa ote da —baldin badago— jaiotzetik beste hizkuntza batekin batera ikasitako 2H1 motako garapenaren eta H2g motako garapenaren arteko aldea? Eta zein adinetatik aurrera agertzen da? Alegia, jaiotzatik hizkuntza bakarra bereganatuta, hiru, lau, bost edo sei urterekin beste hizkuntza bat bereganatzen hasi den haurraren kasua zeren adibide da, *aldi bereko* elebitasun goiztiararen (2H1) ala *ondoaz ondoko* elebitasun goiztiararen (H2g) adibide?

Meiselek (2007) lantzen dituen gaiak dira hauek. Zehazki, alemana H1 izanik, hiru bat urtetik aurrera frantsesez eskolatutako haurren frantsesa aztertzen du, frantsesa H2g modura hartuta. Eta jaiotzatik frantsesa alemanarekin batera bereganatu duten haurren jabekuntzarekin (2H1ekin edo aldi bereko elebitasun goiztiarrekin) eta frantsesa heldutan bereganatu dutenekin, H2b(erantiarra) dutenekin, konparatzen du. Bi ikerketetako emaitzak ematen ditu, eta bietan adizki jokatuak dira aztergai nagusia.

Meiselek ondorioztatzen du hiru eta lau urte inguruan frantsesa ikasten hasitako haurren ekoizpenek antz handiagoa daukatela helduaroan frantsesa ikasten hasitakoek ekoizpenekin (H2b), alemanarekin batera jaiotzatik frantse -

sa bereganatutakoen ekoizpenekin baino (2H1). Hasierako faseak luzeagoak izateak, zenbait egitura konplexu bereganatzea (inoiz bereganatzekotan) frantsesa H1 duten haurrei baino denbora gehiago kostatzen izana, ekoizpenen aldakortasuna (adin bereko haurrengan zein norbanakoarengan) eta garapen-erritmo motela dira H2g helduen bigarren hizkuntzaren jabekuntzara hurbiltzen duten ezaugarriak, edo bestela esanda, H2g elebitasun goiztiarretik (2H1) bereizten dutenak. Meiselek hiru eta lau urte artean proposatzen du 2H1 eta H2g-ren arteko muga. H2b-rena, berriz, 8 urtetik aurrera.

Azken urteotan gero eta gehiago dira euskara H1/H2 legez bereganatzearen arteko aldean inguruan osatutako ikerketak. Hala bada, helduekin egindako esperimentu-lanek erakutsi dute aldeak daudela euskarazko ergatibo kasua edota objektu pluralarekiko komunztadura prozesatzeko garaian, euskara H1 legez eta euskara H2 legez hiru-lau urtez geroztik ikasitakoaren artean; denak ulermen eta ekoizpen-mailako gaitasun handiko helduak izan arren. Hizkuntza bereganatzeko adinaren eragina nabarmendu izan dute (Zawiszewski 2006, besteak beste). Aldiz, bestelako emaitzak aurkitu dira ahozko ipuinen ekoizpenetan. Haur elebidunei buruzko zenbait lanetan erakutsi da euskara bi urtetik aurrera bigarren hizkuntza bezala eskola inguruan bereganatu duten haurrek (H2g) eta lehen hizkuntza (H1) dutenek² maila antzekoa dutela, gaitasun diskurtsiboari dagokienez (Alngren *et al.*, 2008; Beloki *et al.*, 2005). Antzekotasunak ikusi dira haurrek ekoiztiko ipuinen antolaketa tematikoan eta egitura narratiboan, eta baita testuratzeko-baliabideetan ere, nola izen-kohesioan, hala aditz-kohesioan (Bronckart 1996 / 2004). Euskararen alderdi morfologikoak ere aztertu dira corpus hauetan beretan eta ez da ezberdintasun kuantitatiborik aurkitu: euskara H1 izan ala H2g izan, argumentuak eta aditzen arteko komunztadura-akatsak urriak baitira bi taldeetan (% 4,7 H1en kasuan, eta %4,4 H2gren kasuan).

² Kontuan izan behar da, ordea, haurrok euskaraz gain beste hizkuntzaren batean ere badakitela hizketan jada 5 urterako, eta beraz, lan honetako alderaketa talde elebidunen artekoa dela gehienbat, 2H1 / H2g artekoa alegia, eta ez horrenbeste H1 / H2g artekoa.

Beraz, 2H1/H2 bereizteko, hizkuntzarekin harremanetan hasitako adina eragile oso garrantzizkotzan jo izan den arren (Meisel, 2007), ez dirudi bera bakarrik nahikoa denik hizkuntza bereganatzeko modu nagusiak bereizteko; besteak beste, adin txikitari (2-4 urte bitartean) ikasitako hizkuntzarekiko harremanaren indarraren arabera, gaitasun-maila edo hiztun-mota desberdinak ere nabarmen baitaitezke. Barreña, Ezeizabarrena & Garciak (2008), esate batera, ez dute alderik aurkitu euskara lehen hizkuntza bakartzat edota beste hizkuntza batekin batera bereganatzen duten haur txikien artean, baldin eta haur elebidunek euskara asko entzuten badute inguruan; baina aldeak aurkitu dituzte, hiztegi zein gramatika-mailan, oso txikitatik inguru elebidunearantz, euskara asko edo gutxi entzuten duten hiru urtez beherako haurren artean. Barreña eta besteren lagineko haur guztiek dute euskararekiko harremana (handiagoa edo txikiagoa) oso txikitatik eta inguru hurbilean, eta, ondorioz, euskara ikasteko garaian testuinguru formala izan / ez izan horrek duen eraginaren galdera erantzuteke geratzen da.

Aipatutako azken emaitzak kontrajarriak ematen dute: alde batetik, Zawiszkiren (2006) lanak euskara H1 eta H2 goiztiarra bezala bereganatutako helduen arteko aldea nabarmentzen du; Beloki et al. (2005) eta Almgren et al. (2008) lanetan, aldiz, H1 eta H2dun haurren emaitzak berdintsuak direla erakutsi da; eta azkenik, Barreña et al.-ek (2008) 2H1 prozesuen artean alde nabarmenak egon daitezkeela erakutsi dute. Kontuan izatekoa da, besteak beste, aipatutako lanotan hizkuntza-gaitasuna neurtzeko erabilitako metodologia desberdinek beste aldagai asko sartu dituztela alderaketan: esate batera, ikerketa-subjektuen adina (helduak / haurrak), adinarekin lotuta doazen hizkuntza bereganatzeko beste hainbat eragileren aniztasuna (hizkuntza ikasteko testuinguru ez formala / formala, erabiltzeko ohitura, motibazioa, beste hizkuntza batzuk jakitearen eragina) eta abar. Goraxeago aipatutako kontrajartze hori itxurazkoa bakarrik bihurtzen da emaitzon irakurketa aldagai anitzei errepertuz eginez gero, izan ere, bigarren hizkuntzarekiko hasierako adinaz aparte (Zawiszwski 2006, Meisel 2007), hizkuntza horrekiko harremanaren indarra

ere oso kontuan izan beharreko eragile erabakigarria da elebitasunean, eta oso bereziki elebitasun goiztiarrean (Barreña et al. 2008).

3. Aditz-morfologiaren eta gramatika-kasuen garapena

Aditz-komunztaduraren bereganatze goiztiarraren ganean garatu diren ikerketa longitudinalek erakutsi dute haur elebakar zein elebidunek lehen urteetan menderatzen dutela aditz-komunztadura, lau urte bitartean gai baitira ia beti egokiak diren adizki jokatuak ekoizteko, esaldian agertzen diren NOR, NOR-NORK eta NOR-NORI-NORK argumentuekin bat datozenak (Ezeizabarrena 1994; Barreña 1995, Barreña et al. 2008). Beste lan batzuek erakutsi dute, ordea, hiru-lau urterekin gehienetan helduek bezalako adizkiak erabili arren, komunztadura anitzeko adizkiak ez direla oso ugariak oraindik, izan ere, tarteka helduek erabiliko lituzketenak baino adizki sinpleagoak ekoizteko joera ikusten baita (Ezeizabarrena 2003, Fernandez & Ezeizabarrena, 2003).

Ikerketa longitudinal edo luzarokoon arabera, haurrak mailaka edo pausoz pauso ekoizten du euskararen aditz-morfologiaren konplexutasuna. Ikusi da, besteak beste, garapenaren hasieran pertsona eta numero-markarik gabeko adizkiak (edo zero markadunak) ekoizten dituztela haurrek, batzuk zuzen itxurakoak, beste batzuk ez horrenbeste. Nolanahi ere, hasierako ekoizpen desegokiak urritzen doaz ondorengo aroetan, eta gero eta maizago ageri dira adizki gero eta konplexuagoak. Ondorioz, aditzen gauzatze produktiboaren bilakaera lau aro-urratsetan berezia azaldu izan da, soinudun pertsona-marken agerrera nola garatzen den kontuan izanda (Ezeizabarrena 1996, 2003):

Lehen aroa. Aditz-flexioaren ekoizpen (emankor)ik gabekoa: formulak, *da* kopulak, infinitiboak.

Bigarren aroa. Komunztadura bakuneko aroa. Ageriko pertsona-marka bakarra ekoizten den aroa, eta hura beti subjektuarekin komunztaduran (NOR eta NOR(3s)-NORK adizkiak): *naiz*, *dut*.

Hirugarren aroa. Komunztadura bikoitzaren aroa. Haurrak objektu-pertsona marka agerikoak ekoizten dituen. Aditzeko pertsona-markak subjektuarekin ez ezik objektu batekin ere bat datoz (NOR-NORK, NOR-NORI) aro honetan: *ditut, zait*.

Laugarren aroa. Komunztadura hirukoitzaren aroa. Haurra gauza da perpausaren subjektuarekin ez ezik, beste bi objektuekin ere bat datozen ageriko pertsona-marka egokiak ekoizteko (NOR-NORI-NORK): *di-zki-ot*.

Lau urtera arte ikertu diren haur elebakarren eta elebidunen datuek aditzera eman dutenez, hurrek bi edo hiru soinudun komunztadura-markak ekoizten dituzten adinetan ere -ikus -a/ -(g)u/ -z (2a)n-, esperoko ez ziren komunztadura-markarik gabeko aditzak ekoizten dituzte, tarteka, (2b)-ko NOR3pl-ren -z- falta (espero: *ezin dodaz hartu*) adibide.

- | | | | | | | | | | |
|-----|----|----------|----------------|---------------------------------|-------------|------------------|-------|--------|-------------|
| (2) | a. | zaldixek | emon-go | (d)otz-a(g)u-z | (M 4;00,17) | | | | |
| | | NORpl | eman-ETORKIZUN | NOR3s-Lag-NORI3s-NORK1pl-NOR3pl | 643 | | | | |
| | b. | *nik | holan | be | ezin | dot | hartu | gauzak | (M 4;00,17) |
| | | NORK | | | | NOR3s-Lag-NORK1s | | | |

Aditz-aldiari dagokionean, ordea, hasierako hilabeteetan orainaldiko adizki jokatuak bakarrik agertu ohi dira, eta zortzi-hamarren bat hilabete geroago ekoizten dituzte hurrek lehenaldiko adizkiak (Barreña 1996, Ezeizabarrena 1996).

Kasuen ekoizpena ere ez da bat-bateko prozesua izan ohi, NOR, NORK eta NORI, kasu-mota bakoitzak bere erako bilakaera erakutsi ohi baitu, hainbat haurren datuek erakutsi dutenez (Barreña 1995, Zubiri 1997, Elosegi 1998, Larrañaga 2000). Luzerako corpusetan kasu-markak hurrenkera honetan agertzen dira (lehen adibideak), oro har: NOR > NORK > NORI, baina hasiera-hasieran ekoizpen guztiak ez datoz bat helduen ereduarekin.

- | | | | |
|-----|----|-----------------------------|----------|
| (3) | a. | hau da tutua | (P 2;05) |
| | b. | *Pe(r)u(k) azin du | (P 2;04) |
| | c. | etsunahi (=ez du nahi) amak | (P 2;05) |
| | d. | eba(g)i nik | (O 2;00) |
| | e. | *ni(k) argia ukitu | (O 2;00) |

- | | | |
|----|---|----------|
| f. | ez, niri ez zait gustatzen ezer | (P 2;10) |
| g. | *(e)xan di(t) mediku(k) biha(t) polo jateko | (B 2;11) |

Absolutiboa aurren-aurrenetik ekoizten da espero den testuinguru guztietan; datibo-markarik gabeko adibideren bat edo beste haur guztiengan aipatzen bada ere, haurra berehala hasten da datibo argumentua behar duen kasu markarekin ekoizten. Ez da gauza bera gertatzen, ordea, ergatiboarekin, haurrak ergatibodun izen sintagma espero den testuinguru guztietan behar bezala ekoizteko (%90etik gora), urte erditik gora itxaron beharra baitago. Hala bada, helduen ereduaren araberrako kasu-markaketa hurrenkera honetan garatzen dute haurrek: NOR -> NORI -> NORK. Datibo-kasua haurren ekoizpenetan agertzen hiruretatik azkena izan arren, hasierako huts batzuk kenduta berehala hasten dira haurrak testuinguruak eskatzen duen datibo-markarekin ekoizten. Beraz, ergatiboa da, haurra elebakar zein elebidun izan, huts gehien erakusten duen kasua, nahikoa maiz gertatzen baita *-k* marka gauzatu gabeko izenordain edo izen-sintagmak ekoiztea, bai haur elebidunen (3b), bai elebakkarren ekoizpenetan (3e,g). Testuinguru fonologikoaren arabera ere ez dirudi alde handiegirik erakusten duenik ergatibo-marka ekoizteak, bokal aurrean ere hutsak agertzen baitira (Ezeizabarrena & Larrañaga 1996; Elozegi 1998).

4. Corpusa eta metodologia

4.1 Haurrak

Ikerketa honetan 5 urteko 24 haur elebidunek (euskara-gaztelania) hartu dute parte, bi taldetan banatuta: H1 eta H2g alegia. Beloki, Idiazabal eta Manterolak (2005) aztertutako haur-talde berekoak dira, baina hemen talde bakoitzean adinez gazteenak diren 12 haurrak hautatu dira: H1 laginean 5;00-5;04 adin-tarteko 12 haur eta H2g-I laginean 5;00-5;04 adin-tarteko beste 12 haur. Oraingo lan honetan H2g-I taldeak sei hilabete geroago ekoiztitako datuak ere behatzen dira (H2g-II 5;06-5;10), H2g taldean garapenik ba ote da-

goen ikusteko. H1 taldekoek euskara dute lehen hizkuntza, etxeko giroan ikasia baitute. Halaber, eskolaratzea ere, 2 urtetik aurrerakoa, euskarazko ereduaren egin dute. Talde hau herri euskaldun batean bizi da: datu soziolinguistikoek erakusten dutenez, herriko biztanleen %64k badaki euskaraz (Eustat 2001) eta %58k egunero erabili ohi du (Soziolinguistika Klusterra 2006).

H2g taldeak gaztelania du lehen hizkuntza, etxeko testuinguruan ikasitakoa. Ingurune soziolinguistikoa ere nagusiki gaztelaniaduna dute herrian, euskaraz dakiten biztanleen ehunekoa txikia baita, %6koa (Nafarroako Estatistikako Institutua 2001). Haur hauek eskolaren bidez izan dute euskararekiko lehen harremana, bi urtetik aurrera parte hartzen duten murgilketa-eredu goiztiarrean.

4.2 Metodologia

Istorioak edo ipuinak kontatzeko gaitasunen ikerketaren esparruan autore askok ikusi dute egoki 5 urteko adina haurren kontaketarako trebetasunak aztertzeke, adin horretan nahikoa finkatuta baitituzte, besteak beste, kontaketarako autonomia eta egituraketa narratiborako trebetasuna (Bamberg, 1987; Berman & Slobin, 1994; Serra & et al. 2000; De Weck, 1991).

Ipuin-kontakteta bidez jaso dira lan honetako ahozko hizkera-datuak, haurrei *Mattin Zaku* izeneko ipuina ahoz kontatu eta ahoz kontaraziz, hain zuzen. Ipuin hau Arratibel eta Zubizarretaren (2001) *Txomin Ipurdi* ipuinaren bertsio egokitua da. Aurrena, haurrak bospasei laguneko taldetan bilduta, helduak ipuina kontatu die ekintza zein egoera nagusiak adierazten dituzten hamabi marrazkiz osatutako liburuaren laguntzaz. Ipuina entzundakoan, haur batek beste taldekide bati kontatu dio ipuina, marrazkiak erakutsi gabe, taldetxoko gainontzeko haurrak beste gela batean daudela. Bigarren haurrak, ipuina (jada bigarren aldiz) entzun ondoren, hirugarrenari kontatu dio, eta horrela taldeko haur guztiek ipuina kontatu arte.

Haurren ekoizpenen lagin hau ipuin-kontakteten bidez osatua izanak eragin zuzena izan lezake ekoizpenetan forma batzuk beste batzuk baino gehiago ekoiz-

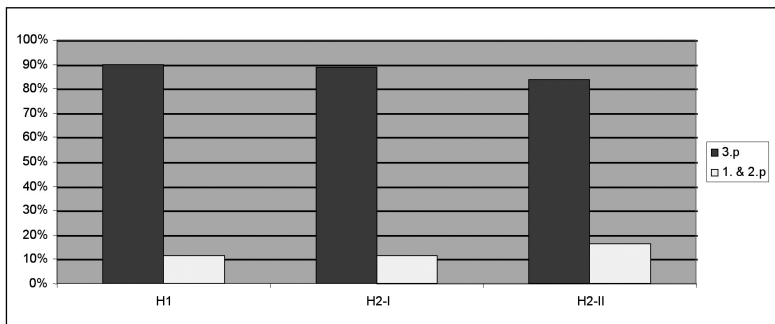
tearekin. Esate baterako, pertsona gramatikalki batzuk maiztasun handiagoz agertzea espero liteke ipuinetan nagusi diren kontaketa-zatien edo elkarrizketa-zatien arabera. Kontaketa-zatietan 3. pertsona nagusitu ohi da, aldiz, elkarrizketa-zatietan, 1. eta 2. pertsonak (Plazaola 1990, 2007). Hau dela eta, hasiera batean aurreikus zitekeen bildu ditugun haurren ekoizpenetan 3. pertsonako adizkiak izatea nagusi, eta neurri txikiago batean agertzea 1. eta 2. pertsonak. Dena dela, honetan eragina izan lezake kontalariak ipuineko elkarrizketa-zatiak estilo zuzenean ala zehar estiloan egin izanak; estilo zuzenean egindakoetan 1. eta 2. pertsonak agertuko baitira maiz (eta orainaldian), eta, aldiz, elkarrizketa-zatiak zehar estiloan eginez gero, 3. pertsonako adizkiak erabat nagusituko dira haurren ipuinetan.

5. Haurren datuak

Corpus honetan hirugarren pertsona da ipuinetan nagusitzen den aditzetako pertsona gramatikala, 1. grafikoak erakusten duen moduan. 1. eta 2. pertsonak, aldiz, gutxiago ageri dira. Laginen artean ez dago alde nabarmenik, H2g-II taldean 1. eta 2. pertsonak zertxobait maizago ageri badira ere (%16,5), H1 eta H2g-I taldeekin alderatuz gero (%11 bietan ere).

1. GRAFIKOA

1. 2. ETA 3. PERTSONAKO TESTUINGURUAK (%)



Hurrek ekoizitako komunztadura-formen egokitasuna neurtzeko, ekoizpenaren bi alderdi begiratu dira. Batetik, behatu da ea hurrek aditz jokatuak bere argumentu isil zein gauzatuek eskatzen dituzten eta esperoko lirakeen pertsona-marka guztiekin osatzen dituzten (testuinguruaren araberrako zuzentasuna), eta, bestetik, ekoizitako adizki jokatuak duten konplexutasun eta zuzentasun-maila, agertzen diren testuinguruetan (ekoizpen-mailako zuzentasuna). Lehenengo behaketak aukera emango digu ikusteko ikergai ditugun bost urteko haur elebidunak a) testuinguruko tasun sintaktiko guztiak antzemateko gauza izateaz gain, b) euskal adizkien zerrenda osoa eskuragarri izan, eta, c) testuinguruko pertsonekin bat datozen adizki bakun edo konplexu egoiak ekoizteko gauza diren. Ala, haur txikiagoekin ikusi den bezala, testuinguruarekin bat letozkeen komunztadura-markak egin beharrean osatugabeko adizkiak egiteko joera duten (ikus 2b), agian zenbait aditz-forma oraindik ezaiztzen ez dituztelako edo testuinguruko pertsona-numero tasunen bati arretarik jarri ez eta markatu gabe utzi dutelako aditzean. Bigarren behaketak, berriz, beste zerbait egiaztatu nahi du: ea hurrek ekoizten dituzten adizkiak a) bere hiztegiko, buruz ikasitako hitzak izateaz gain, b) adizki horiek duten pertsona-markaketaren konplexutasuna menderatzen duten; alegia, ea forma ezaiztzeaz gain, behar den testuinguru sintaktikoan ere kokatzen duten.

Hori dela eta, haurren datuen aurkezpena lau zatitan banatu da: lehendabizi, ekoizitako formak zein diren ikusiko da haurren adizki konplexuen erabilera helduena bezalakoa den ikusteko (5.1) eta ondoren, adizki konplexuak espero izan diren testuinguruak aurkeztuko dira (5.2). Hirugarrenik, “zailtzat” jotako adizki eta testuinguruez jardungo dugu (5.3), eta azkenik, izen-sintagmetako kasu-markaketa izango dugu aztergai (5.4).

I. TAULA

HIRU LAGINETAKO KOMUNZTADURA-MARKEN EGOKITASUNA

	H1	H2g-I	H2g-II
Testuinguru-kopurua	449	455	642
Adizkien egokitasuna (%) : ekoiztako adizkien pertsona-numero markak zein neurritan datozen bat testuinguruarekin.	90,2	85,2	88,5
Testuinguru mailako egokitasuna (%): testuinguruak eskatzen dituen pertsona-numero markak zein mailatan dakartzaten adizkiek.	90,6	85,3	89,1

Oro har, adizki guztien artean aurkitutako hutsen kopurua ehunekotan (%15-%10 bitartean) oso handia ez bada ere, Beloki *et al.*-ek (prentsan) ikusi bezala, datuek erakutsi dute ekoizpenei zein testuinguruei erreparatuta, haurrek zailtasunak bi norabideetan dituztela (ikus 1.taula). Batzuetan haurrak ekoiztako adizkiak ez daramatza testuinguruaren arabera izan beharko lituzkeen pertsona-numero marka guztiak. Esaterako, *zion* (333) motako adizkia eskatzen duen testuinguruarekin du zailtasuna (4a)-ko haurrak datibo-markarik gabeko *zuen* ekoiztakoan (330). Baina gertatu ohi da, bestalde, haurrek marka horiekin berekin ekoiztako adizkia egoki ez erabiltzea (4b) eta (4c)-ko adibideetan bezala.

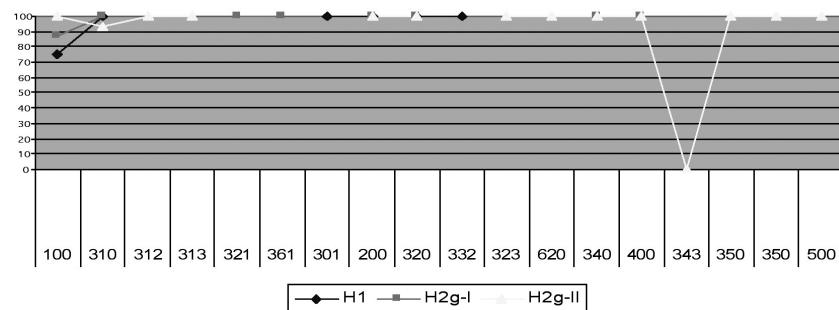
- (4) a. *gero esan zun* (330) *Mattin Zakuk bere amari* (H1,18) espero: *zion* (333)
 b. *eta gero hil in zion* (333) (H1,6) espero: *zuen* (330)
 c. *korrikan otso bat a- agertu zion* (333) (H2-II,14) espero: *zitzaion* (303)

5.1 Ekoizitako adizki jokatuena zuzentasuna

Goiago aipatu bezala (4.2), *Mattin Zaku* ipuinaren kontaktetan oinarritu izanak asko murrizten du pertsonen ugaritasuna eta pertsonen arteko konbinaketa-aukera ere, eta, beraz, paradigmako adizki-formen aniztasuna.

Corpusean guztira 28 pertsona-konbinaketa agertu dira adizkietan, eta oro har adizki gehienak %90etik gorako erabilera egokiarekin hiru laginetan (2-4 grafikoak).

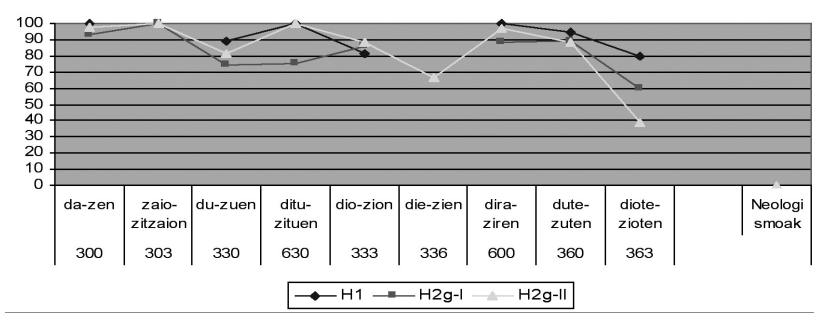
2. GRAFIKOA
1. ETA 2. PERTSONA MARKADUN ADIZKIEN
ZUZENTASUNA HIRU LAGINETAN (%)



Bigarren grafikoak erakusten duen bezala, 1. eta 2. pertsonako markadun adizkien erabilera ia erabat helduena bezalako da (%100 zuzen), *naiz-nintzen* eta *diogu-genion* motak salbuespen, baina adizki horietako adibide desegokiak gutxi izanik (bana), ez dira hurrengo ataletan kontuan hartuko. Hirugarren pertsonarako markak bakarrik dituzten adizkien datuek bestelako irudia erakusten digute, izan ere, desegoki erabilitako adizkien iturri nagusi baitira (3. grafikoa).

3. GRAFIKOA

3. PERTSONAKO ADIZKIEN ZUZENTASUNA HIRU LAGINETAN (%)

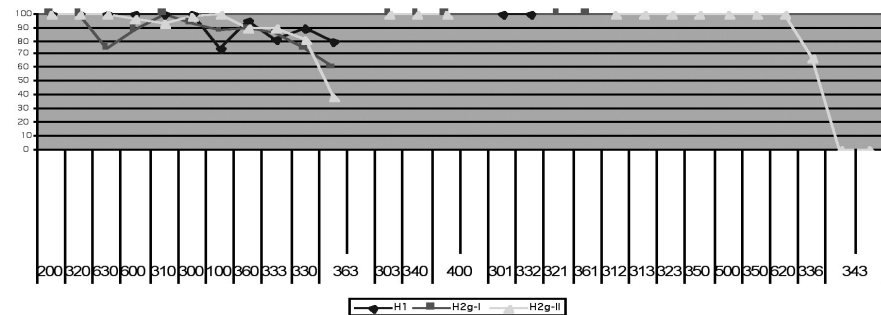


Datu orokorretatik harago, ekoiztako adizki jokatu moten zerrenda aldatu egiten da lagin batetik bestera. Ikus 4. grafikoan hiru lagnetan (ezkerraldean), bitan (erdian) eta bakarrean (eskuin aldean) agertzen diren motak. Eskuinaldean erabat desegokiak diren bi mota nabarmentzen dira: *diogu* formako (5a) adibidea, bakarra corpus osoan, eta haurrek beren kabuz sortutako adizkiak edo *neologismoak* (5b,c).

- (5) a. *jarriko dugu herriko plazan eta erreko diogu* (H2-II, 5) espero: *erreko dugu*
 b. *aplastatuko dioiela* (H2-II, 12) espero: *zapalduko dutela*
 c. *eraman zaiete oilotegira* (H2-II, 12) espero: *eraman ezazue*

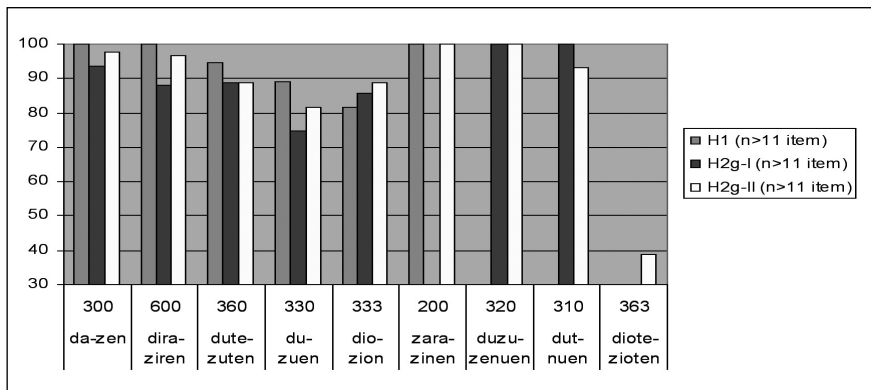
4. GRAFIKOA

HIRU LAGINETAN, BIETAN ETA BAKARREAN AURKITUAKO ADIZKIEN EGOKITASUNA, MAIZTASUN HANDIKO ZEIN TXIKIKO ADIZKIAK BARNE



Orain arte aipatutako adizki guztiak ez dira, ordea, emankorrek corpusean. Adibidez, lagin bakoitzean 12 edo adibide gehiagoko adizki-motak bakarrik kontuan hartuz gero (batez beste, talde bakoitzean, haur bakoitzeko adibide bana), corpus osoko adizki-moten kopurua 9ra jaisten da, eta hauetatik hiru taldeek ekoitzitakoak 5 bakarrik dira (5. grafikoa), bostak hirugarren pertsonako markadunak.

5. GRAFIKOA
ADIZKI EMANKORRENEK EGOKITASUNA (%) HIRU LAGINETAN



5.1.1. H1 eta H2g taldeen alderaketa

Erabilera emankorreko adizkietan ez da alde handiegirik ikusten hiru taldeetan ekoitzitako adizki-mota kopuruaren artean. H1ekoek beti zuzen erabiltzen dituztenak zuzen erabiltzen dituzte H2koek ere: *da-zen*, *dira-ziren*, *zara-zinen*. H1ekoek gehienetan (%95-80) zuzen erabili dituztenetan, aldiz, H2koek gehiagotan huts egiten dute (%88-75): *dute-zuten*, *du-zuen*. Eraitza hobexekoak erakutsi dituzte, ordea, H2koek *dio-zion* (>%85) motaren erabileran H1ekoek baino (%80).

Alderdi kuantitatiboez gain, alderdi kualitatiboak ere begiratzeak bere garrantzia izan lezake taldeak bereizteko garaian. Ondorengo xehetasunak adizki

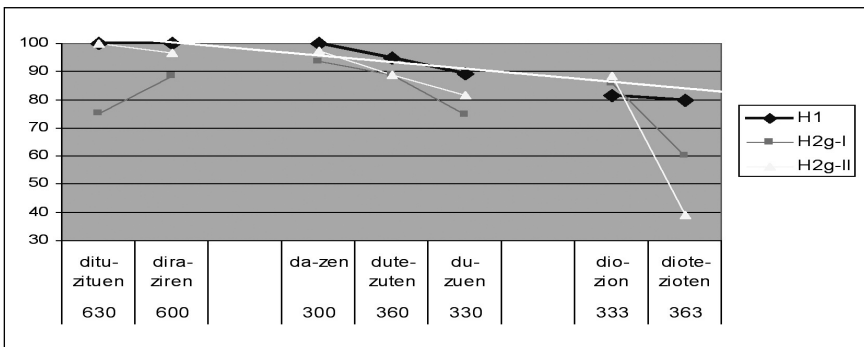
jakin batzuetara mugatzen dira: hirugarren pertsonakoak, hiru taldeetan ekoizti direnak eta adibide askoko zein gutxiko direnak.

Oro har, adizki-moten aniztasuna handiagoa da H2 taldean, H1ean baino. Badira 11 adizki-mota hiru taldeetan aurkitzen direnak, baina H2g taldeak adizki-mota gehiago ekoizten ditu bi saioetan H1ek baino (13 mota): 16 mota H2-I saioan eta 23 mota (22 mota + neologismoak) H2-II saioan. Zuzentasunari erreparatuz gero, adizki gehienek %90etik gorako erabilera egokia erakusten dute hiru taldeetan, 4. grafikoa ikus daitekeen bezala. Egokitasun-maila txiki-xeagoa erakusten dute, ordea, *dute-zuten*, *dio-zion*, *du-zuen*, *diote-zioten* bezalako adizki-mota jakin batzuek. Izan ere, adizki hauek beste adizki batzuk esperoko lirartekeen testuinguruetan erabili dituzte, tarteka, hiru taldeetako haurrek (%40-%95eko egokitasuna); H2-Ieko taldean bereziki, *ditu-zituen* (6. grafikoa). Gainerako adizkiak beti ondo erabili dituzte H1ekoek: *ditu-zituen*, *dira-ziren*, *da-zen* (6. grafikoa). Adibide askoko zein gutxiko adizki arazotsuak kontuan izanez gero ere, lehen edo bigarren pertsonako absolutibo zein ergatibodun subjektu markadun adizki gehienak egoki erabili dituzte haurrek ia kasu guztietan.

Bi adizkitan aurkitu dira H1 / H2 taldeen arteko alde nabarmenenak: *du-zuen* (330) eta *diote-zioten* (363) adizkietan.

6. GRAFIKOA

HIRU LAGINETAKO 3. PERTSONAKO ADIZKIEN ZUZENTASUNA (%)



6. grafikoak erakusten duen bezala, H1ekoek helduek bezalako erabilera erakusten dute singularreko zein pluraleko formetan, eta tarteka agertzen diren hutsak *du-zuen*-en (%10) eta datibo markadun *dio-zion* bezalako adizkien gehiegizko (%20) erabileran aurkitzen dira, testuinguruak eskatzen zuen beste forma baten ordezkari erabili baitituzte. H2koen artean joera hori bera aurkitzen da, eta indartsuagoa dela erakusten dute hutsen maiztasunek, %20koak baitira *du-zuenekin* eta %10-40 ingurukoak datibo-markadun adizkiekin. H2ko haurren artean, *dio-zion* gehienetan egoki erabilia agertzearen arrazoia (%85 inguru zuzen) ipuinean izaera ia formulaikoa duen *esan zion* aditzaren maiztasuna izan daiteke. Aipatutakoez gain, *ditu-zituen*-en (%75 zuzen) erabilera okerra ere nabaritzen da H2 taldearen lehenengo saioan (H2g-I). Jarraian, hau guztia adibideekin erakutsiko dugu.

Esate batera, *du-zuen* (330) adizkia askotan erabiltzen da datibo-markadun *dio-zion* (333)-en ordezkari (4a). Hurrengo atalean ikusiko den bezala, *ditu-zituen* (630) testuinguruan egindako hutsak agertu dira hiru laginetan (6a,b,g), baina H2g taldean bakarrik hedatzen da *zuten*-en erabilera *zituen* (630) testuinguruetara (6c,6f).

Datibodun *zion* (333) eta *zioten* (363) formak datiborik gabeko testuinguruetan erabilia agertzen dira inoiz, *zuen* (330) (6d) edo *zituen* (630), edota *zuten*-en (360) (6h) ordezkari. Horrelako hutsak gertatzen direnetan objektua kasu guztietan biziduna izan ohi da (6d,e). Beraz, huts hauetan ezin esan daiteke pertsona-akatsa dagoenik, kasu-akatsa baizik, eta aditz jakin batzuekin agertzen dira, gainera: *esan*, *eraman*, *harrapatu*, *ikus*, *sartu*. Inoiz, *zion* (333) eta *zioten* (363) formak datibodun beste forma batzuen ordezkari ere agertzen dira, inoiz NOR-NORI paradigmakoa den *zitzaion*-en (303) ordezkari, eta horrelako aditzekin: *loditu*, *agertu*, *joan* (6e).

Hirugarren pluralekiko komunztadura ere hutsetarako gunea da: *akabatu*, *ekarri*, *jan* aditzekin doan laguntzaileak NOR-3pl marka eramanean beharrean NOR-3plren marka baitarama behin baino gehiagotan. Horrelako hutsak,

alegia, *zuten* (630) ekoiztea *zituen* (360) adizkiaren orde (6f), H2g taldean bakarrik aurkitu dira, aurreneko zein bigarren saioan gainera, eta berdin objektu bizidun (6c) zein bizigabeekin (6f).

- | | |
|--|--|
| (6) a. <i>ta plis plas akabatuztu zuen guzti oilarrak</i> (H2-I17) | espero: akabatu zituen oilar guztiak |
| b. <i>eta otsoa den den zaldiak akabatu zuen</i> (H2-I23) | espero: otsoak zaldi denak akabatu zituen. |
| c. <i>eta orduan otsoa zaldi guztiak akabatu zuten</i> (H2-II32) | espero: <i>kabatu zituen</i> |
| d. <i>eta (azeria) poltsan sartu zion</i> (H1-1) | espero: <i>poltsan sartu zuen</i> |
| e. <i>eta gero suakin jun zion</i> (H1-1) | espero: <i>joan zitzaion</i> |
| f. <i>eta puskak jan zuten</i> (H2-I29) | espero: <i>puskak jan zituen</i> |
| g. <i>eta pin pon hildu zuen</i> (H2-I31) | espero: <i>hil zituen</i> |
| h. <i>eraman zioten zalditegira</i> (H1-14) | espero: <i>zuten</i> |

5.1.2. H2g-I eta H2g-II taldeen alderaketa

Adizkien egokitasunaren sendotzea sumatu da H2g taldean lehenengo saioetik (H2g-I) sei hilabete geroago egindako bigarren saiora (H2g-II). Esate batera, eta 6. grafikora bueltatuz, *ditu-zituen* adizki-motaren zuzentasuna H2g-Iean %75ekoa zen eta %100ekoa bihurtu da H2g-IIan (dena dela, adibide gutxi daude bi laginetan). Gainera, erabilera oker gutxiago aurkitu dira *du-zuen* (330) adizkiarekin eta *dira-ziren*-ekin (600) H2g-IIan, H2g-Iean baino. Kontrako joera ikusten da, aldiz, *diote-zioten* adizkiekin; agian adizki honen ikasketa atzerantz doala pentsa genezake, baina kontuan izan behar da guztira adizki honen oso adibide gutxi agertu direla: H2g-Iean 5 adibide, H1ean 10 (horietatik 2na adibide oker), eta H2g-IIan, berriz, 18 adibide (horietatik 11 oker). Adibide gutxiok, ordea, ez dagozkio haur bakar edo pare bati bakarrik, aitzitik, zenbait taldekideren artean banatzen dira, eta hori dela eta, pentsa daiteke adizki honekiko hutsak fenomeno orokorragoa direla bost urteko haurren artean.

Honela labur genezake azken bi ataletan azaldukoak:

1) Zuzentasuna. Hiru taldeetan emankorrak diren bost adizkietan, H1ekoek zuzentasun-maila handixeagoa erakusten dute H2gekoek baino, eta adizki gehienetan H2gekoek bigarren saioan zuzentasun handixeagoa, sei hila-bete lehenagoko H2-Iekoan baino (*diote-zioten* (363) salbuespen).

2) Pertsonen agerrera. Lehen eta bigarren pertsonako markak ekoizteko garaian ez dute zailtasunik erakutsi bost urteko haur hauek, ez H1ekoek, ezta H2gekoek ere. Aditz iragankor eta iragangaitzak era emankorrean H2g taldean agertzen dira gehien, eta, laugarren ikusi den bezala, *dut-nuen* (310) edota *duzu-zenuen* (320) adizkiak H2gean bakarrik agertzen dira. Aldiz, *zara-zinen* motako adizkietako kopuruak talde guztietan agertzen badira ere —gehienetan *nora zoaz* edo *atera zaitetz* adibideei dagozkienak—, H1 taldean haurren erdiek, zazpi hain zuzen, ekoitzi dute estilo zuzeneko forma hauetakoren bat; H2 taldean, berriz, hamabitik hamaikak.

3) Bost urteko haurrek ez dituzte plural eta datibo-markak ehuneko ehunetan menderatzen. H2 taldeko haur batzuek *zuten* (360) eta *zituen* (630) adizkiak nahasteak adierazten du testuinguruko pluraltasun tasunarekin jabetu arren, haurrek ez dakitela pluraltasuna adizkian nola markatu behar den, plurala S edo O, bietako bati bakarrik dagokionez. Objektua hirugarren pertsonako biziduna denean ere, haurrek zailtasunak dituzte adizkia NOR-NORKekoa edo NOR-NORLNORKekoa hautatzeko garaian, eta inoiz baita NOR-NORIkua den erabakitzeke ere (6e), bai H1ekoek bai H2gekoek.

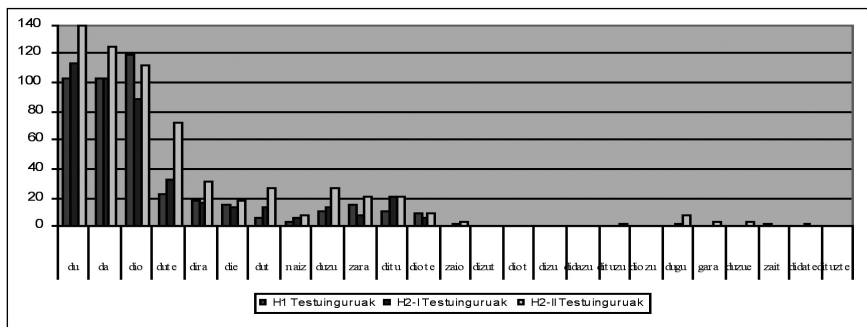
5.2. Komunztadura-testuinguruak

Aztertu diren hiru laginak (H1, H2g-I eta H2g-II) batera hartuta eta kontuan izanda adizkiak bakunak edo aniztunak izan daitezkeela pertsona-markaketari dagokionean, guztira 25 pertsona-konbinaketarako testuinguru zenbatu dira, taldeen artean zein talde bereko haurren artean ezberdintasunak badaude ere. Hiru taldeetatik bakar batek ere ez ditu 25 testuinguru-motetako adibideak ekoitzi, eta 12 dira hiru laginetan agertu direnak. Ikus, 7. grafikoaren ezkerretan.

dean. Grafikoaren erdi-eskuinaldean, berriz, lagin bakarrean edo bitan bakarrik aurkitutako pertsona-testuinguru motak eta kopuruak ageri dira.

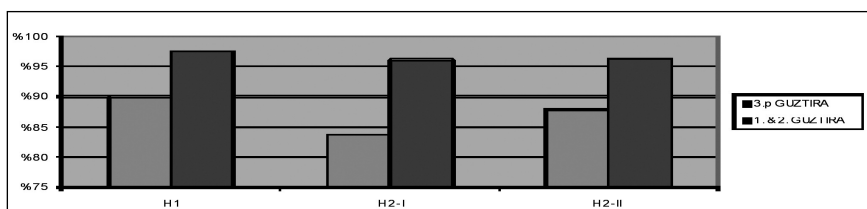
7. GRAFIKOA

ESPERO DIREN ADIZKI-MOTAK ETA KOPURUAK



7. grafikoak erakusten duen bezala, hiru laginetan agertzen diren testuinguru-motak dira talde bakoitzean ere adibide gehien erakusten dituztenak. Oro har, alde handiak daude pertsona-testuinguru batzuetatik besteetara, 5.1 atalean ekoiztutako adizkietan ikusi den bezala: testuinguru mota emankorrenak 3. pertsonako NOR, NORK eta NORIrenak dira ipuinetan, lehen eta bigarren pertsonarako testuinguruak ere badauden arren. Halere, 8. grafikoak erakusten duenez, zuzentasun-maila handiagoa ageri da lehen eta bigarren pertsonako testuinguruetan ekoiztutako adizkietan, hirugarren pertsonak bakarrik dauden testuinguruetan baino.

8. GRAFIKOA

ADIZKIEN ZUZENTASUN-MAILA (%) LEHEN & BIGARREN/HIRUGARREN
PERTSONAKO TESTUINGURUETAN

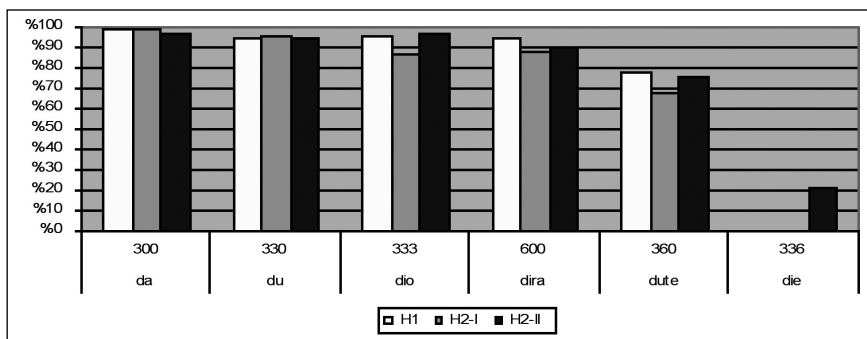
8. grafikoak erakusten dituen portzentaje orokorrak kontuan izanez geroz, haurrek ekoiztako aditzen pertsona-markak bat etorri ohi dira aditzaren argumentu diren pertsonekin: ia beti (%4z beheko hutsak) lehen eta bigarren pertsona ageri denean, baina gutxiagotan hirugarren pertsona hutsa ageri den testuinguruetan, hiru taldeek % 10etik 17ra bitartean egiten baituzte hutsak batez beste.

6.2.1 Taldeen arteko alderaketa: H1 eta H2g; H2g-I eta H2g-II

Zuzentasunari dagokionez, oso berdintsu jokutzen dute hiru taldeek. Bostehun bat testuingurutan ekoiztako aditz jokatuetaik asko dira zuzenak, bai H1ean (%89) bai H2g-Iean (%85,3) eta baita H2g-IIan ere (%89,1). 8. grafikoan ikusten den bezala, lehen eta bigarren pertsonako adizkiekin oso berdintsu jokutzen dute hiru taldeek (>%96 zuzen); aldiz, hirugarren pertsona hutseko testuinguruetan H1 laginean huts gutxixeago dago (%10) H2g-IIan baino (%12), eta gutxiago oraindik H2g-Iean baino (% 17).

Testuinguru emankorrei dagokienez, gehiago dira H2 taldean (9 lehen saioan, 10 bigarrenean) H1 taldean baino (7 testuinguru). Hiru laginetan emankorrak diren testuinguruak 9. grafikoan bildu ditugu.

9. GRAFIKOA
HIRU LAGINETAN EMANKORRAK DIREN PERTSONA-TESTUINGURUETAN
EKOIZTAKO ADIZKIEN ZUZENTASUNA (%)



Hiru taldeetan emankor diren pertsona-testuinguruetan zuzentasun-maila handia da oro har, baina aldeak egon badaude. 9. grafikoak erakusten duen legez, *da-zen* (300) eta *du-zuen* (330) testuinguruetan espero bezalako adizkiak ekoizten dituzte H1eko zein H2ko haurrek (%90etik gora hiru taldeetan), eta berdin *dio-zion* eta *dira-ziren* (%95-85 zuzen) testuinguruetan ere. Bestelakoa da egoera, ordea, ergatibo plurala *dute-zuten* (%78-68) edo datibo pluralaren markadun *die* (<%20 zuzen) bezalako adizkia espero den testuinguruetan, 3 laginetako haurrek beste adizki batzuk ekoitzi ohi baitituzte maiz.

5.3. Testuinguru eta adizki “zailak”

Bost urteko haurrek ekoiztako adizki batzuk ez datoz beti bat testuinguru pertsona-markekin, eta, aurreko ataletan ikusi den legez, pertsona-numero tasun konbinaketa batzuk dagozkien testuinguruak edota adizkiak zailagoak gertatzen dira beste batzuen aldean. Hala bada, *zaila* zer den zehaztuko dugu (7)an.

- (7) *Zailtasunerako irizpidea*. Testuinguru edo adizki bat talde batentzat *zaila* dela esango da adibide kopuru sendo batean (haur bakoitzeko adibide bateko proportzioa, gutxienez) aurkitutako hutsen kopurua %20tik gorakoa bada.

Hiru taldeentzat adizki arazotsu direnen artean konta litezke *die-zen*, eta *diote-zioten* adizkiak ere, zail izateko bi baldintzak gutxigatik ez baitituzte betetzen: adibide-kopurua 12z beherakoa da, eta hutsen kopurua %20koa. (ikus *diote-zioten* H1 taldean). H2g taldearentzat adizki gehiago dira arazobide edo zailak direnak. Horien artean *du-zuen* formak gertatzen dira zailak lehen saioan, eta ia zailak bigarrenean, huts-kopurua muga-mugan agertzen baita H2g-IIan (%19). Bestalde, *ditu-zituen* ere oker erabili dute H2gekoek lehenengo saioan (10 adibideetatik 8), eta bigarrenean jada emankor eta ongi erabilia agertzen da adizki hau. 10. eta 11. grafikoetan ageri den *diote-zioten* adizkia ere arazo-iturri da H1 zein H2ko haurrentzat, baina erabat emankorra izan ezean ezin dugu “zailen” artean beti sartu, ez baitu zailtasun-irizpidearen adibide-ugaritasunaren baldintza betetzen. Hauek kopu-

ruak: H2g-Ieko lehenengo saioko 5 ekoizpenetatik 2 oker, eta H2g-II saioan 18tik 11 adibide desegoki.

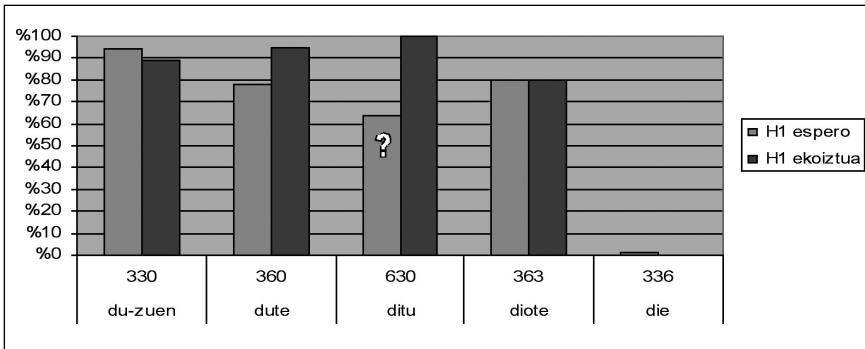
Testuinguruari dagokienez, berriz, hirugarren pertsonako ergatibo pluralarekin bat datorren *dute-zuten* (360) adizkia gertatu da zaila, eta baita datibo plurala duten testuinguruak ere (*die-zien*, 336); hiru laginetako haurrentzat zailtasun-irizpidea osorik betetzen baitute. Esate batera, *die* bezalako forma espero zen testuinguru guztietatik (16 adibide H1 taldean eta 14 H2g-I taldean), bakar batean ere ez dute hurrek espero zen adizkia ekoitzi. Hiru laginetan akats-iturri den beste testuinguru bat *ditu-zituen* (630) da, H1ean adibide gutxi ditugunez, lagin honetan (7)ren arabera ez da zail izatera iristen, baina H2geko haurrentzat zaila da lehen zein bigarren saioan.

Adizkien erabilera ikusitakoaren antzera, oro har, H2geko hurrek huts gutxiago egin ohi dituzte testuinguruetan ere 5;6eko adinarekin (H2g-II), sei hilabete lehenagoko saioarekin alderatuz gero. Bigarren saioan asko berdintzen dira H1ekoekin, eta inoiz H1ekoek baino emaitza hobekak ere lortzen dituzte, *die-zien*-en kasuan ikus daitekeen bezala.

Testuinguru eta ekoizpenetan aurkitutako zulentasun-maila ikus daiteke adizkika, 10. eta 11. grafikoetan. Zailtasunerako bi irizpideak (<%80 zuzen, eta 11 adibide baino gehiago) betetzen dituzten testuinguru edota adizkiak biribilaren bidez adierazi dira, eta galdera ikurrarekin 12 adibide adina ez, edota hutsen ehunekoa %20ko mugan daukatenak. Ikur berezirik gabeko zutabeen bidez, berriz, akatsen batzuk agertu arren, hurrek menderatzen dituzten pertsona-konbinaketak adierazten dira. Labur esanda, hurrek adizki gehienak egoki erabiltzen dituztela ikusi arren, adizkien erabilera ez da helduena bezalako erabat, eta alde handiak ikusten dira testuinguru batzuetatik besteetara. Izan ere, pertsona-numero tasun multzo jakin batzuk konbinatzen diren testuinguru zenbaitetan, *dute-zuten* (360) eta *ditu-zituen* (630) adibidez, hurrek tarteka beste adizki batzuk erabiltzeko joera erakusten dute. Nahiz eta testuinguru horretarako egokia litzatekeen adizkia ezagutu eta erabiltzen duten gehienetan egoki erabiltzen duten (%>90 zuzen).

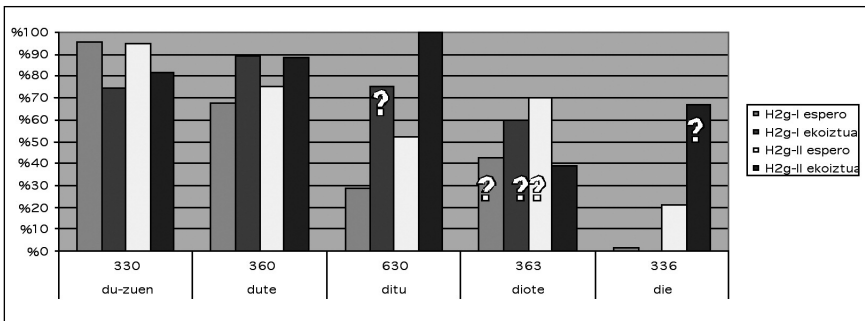
10. GRAFIKOA

TESTUINGURUAREN ARABERA ESPERO ZIREN ADIZKIEN ETA
EKOITZITAKO ADIZKIEN ZUZENTASUNA H1 TALDEAN (%)



11. GRAFIKOA

TESTUINGURUAREN ARABERA ESPERO ZIREN ADIZKIEN ETA
EKOITZITAKO ADIZKIEN ZUZENTASUNA H2geko BI SAIOETAN



5.4. Komuntadura: adizki jokatuak eta argumentuen kasu-markak

Komuntadura aditzaren eta bere argumentuen tasunen berdintasunean datza, bien pertsona, numero eta kasu-markak bat etortzean, alegia. Euskara-ren aditz-morfologia ugariak esaldiak zuzenak izatea ahalbidetzen du, NOR

kasudun S, NOR kasudun OZ edota S eta NORI kasudun ZO argumentuak agertu ezta ere (gogoratu (1)eko adibideak), pro-drop hizkuntzetan S markaketaekin gertatu ohi den bezala (Rizzi 1986). Argumentuok gauzatu gabe esaldiak zuzenak izate honek, ordea, zaildu egiten du galanki komuntaduraren azterketa, haurren ekoizpenetan batez ere; ikertzaileak beti ezin baitu erraz jakin “isildutako” izen-sintagmak zein nolako kasu edo numero-tasunak edukiko zituzkeen, haurrak esan izan balu. Beraz, ipuinari dagokion pasarteak edota aurreko edota ondorengo esaldietan agertzen diren pertsonaiek eman digute askotan argumentu isil horiek identifikatzeko bidea.

Esate batera, *zituen* (630) bezalako adizkiak dagozkien testuinguruetan, OZ 3. plurala isiltzeko joera nabaria ikusi da kontaktetan, testuinguruarengatik OZ plurala dela jakin badaiteke ere, askotan. Komuntadura hutsak, beraz, bi eratakoak izan daitezke: a) *egitezko hutsak*, tasunen bati dagokion markaren ordez besteren bat egiteagatik, edo b) *ez-egitezko hutsak*, tasunari dagokion marka gauzatu gabe uzteagatik. H1 eta H2g taldeen artean aldea dagoela dirudi gai honetan, izan ere, H2g taldean bakarrik agertzen baitira zenbait ez-egitezko huts deitutakoak; esate batera, aditzaren OZ plural markarik gabeko adizkia (*zuen* 330) objektu plurala gauzatua duten esaldietan (8a,b). Horrelako adibideak H2g taldeko haurren erdian ekoizpenetan aurkitu dira, lehen zein bigarren saioan. H1 taldean, berriz, esperoko litzatekeen OZ pluralaren marka falta izatea da arruntagoa, baina ez adizkian bakarrik, baita izen sintagman ere (8c). Azken adibide hori, beraz, ez da komuntadura huts bat, kontaktetan espero zitekeen plural tasuna ez gauzatzea baizik.

- | | | |
|-----|---|---|
| (8) | a. <i>eta jan zuen</i> (330) <i>denak polloak</i> (H2-I 9); | espero: <i>jan zituen</i> (630) |
| | b. <i>eta akabatu zuen denak oiloak</i> (H2-II 9); | espero: <i>akabatu zituen</i> (630) |
| | c. <i>ta dana akabatu zun</i> (H1 3); | espero: <i>danak akabatu zituen</i> (630) |

Zuen (330) moduko adizkien erabilera desegokia *zion* (333) bezalako datiboarekiko komuntadura espero den testuinguruetara ere hedatzen da. Komuntadura-testuinguru hau oso ugaria izan ohi da ipuin-kontakizunetan, *esan zion* aditz-formaren erabilera ugariak eraginda, besteak beste. Baina tes-

tuinguru honetan hutsen maiztasuna ez da handia (<%5) hiru laginetan³, eta dauden huts apurrak *zuen* (330) *zion*-en (333) ordez erabiltzetik sortzen dira (9a,b), argumentu-datiboa esaldian gauzatuta egon arren.

- (9) a. *ta esan zuen Mattin Zaku(k) bere amari* (H1 14) espero: *esan zion*
 b. *Matxin Zaku(k) esan zuen erregeari* (H2-I 21) espero: *esan zion*

Emankorra ez izanagatik huts-iturria den beste testuinguru bat *zien*-ena (336) da. Gehienetan, *zion* (333) datiboaren plural-markarik gabeko adizkia ekoizten dute bere ordez hiru taldeetako hurrek. Gehienetan ZO isildutako esaldiak badira ere, badira zenbait adibide datibo markadun IS egonda, aditzek kasu-komunztadura bai baina numeroarena erakusten ez dutenak, denak H2g taldean. Hala, H2g-IIko 4 adibide okerretatik 3tan agertzen da datibodun argumentu plurala gauzatuta.

- (10) *esan zion erregea(k) soldaduei* (H2g-II 5) espero: *esan zien*

Adibide honetan ikusten den bezala, ekoiztako adizkia bat dator pertsona-tasunetan perpauseko argumentuekin (3. pertsona), eta ez-egitezko hutsa pluralaren markaketan datza.

Jarraian datozen (11a-c) adibideetan, berriz, ezin esan daiteke komunztadura-akatsa dagoenik, ez behintzat pertsona eta kasu-tasunetan. Akatsa izen-sintagmaren kasu-markaketan dago, haurrak ez baititu *Mattin Zaku* ipuinaren araberako errol tematikoak gramatika-marka egokien bidez adierazi. Esate batera, (11a)-ko *otsoa*-ri, jasalea izanda, ez dagokio *-kin* soziatibo atzizkia, baizik eta absolutiboa, (11b-c) datibodun objektuekin gertatzen den bezalaxe.

- (11) a. *eta otsoakin topatu zuen* (H1-3) espero: *otsoa topatu zuen* (*?otsoarekin topatu zen*)
 b. *azazkalakin danai akabatu zion* (H1-6) espero: *danak akabatu zituen*
 c. *eta eman zioten suari* (H2I,31) espero: *eman zioten sua* (*?eraman zuten sutara*)

³ Adibide bakarra H1 taldean.

Izen-sintagmetan aurkitutako hiru gramatika-kasu marken zuzentasunaren ehunekoak 12. grafikoan bildu dira. Esaldietan ekoiztako argumentuen kasu-markaketan aldeak daude, bai NOR, NORK eta NORI hiru gramatika-kasuen artean, eta baita H1 eta H2gren artean ere.

12. GRAFIKOA
EKOITZITAKO KASU-MARKEN ZUZENTASUNA HIRU LAGINETAKO
ADITZ JOKATUDUN ESALDIETAN (%)



Hiru laginetako hurrek ergatibo-marka ekoitzi dutenetan egokia izan da beti (%100 inguru zuzen). Datiboaren kasuan zailtasun gehixeago agertzen dira H2g taldean. Halere, lehen saiotik (%78 zuzen) bigarrenera (%87 zuzen) akatsak gutxitu egiten dira. H1ekoek hutsen batzuk bakarrik erakusten dituzte, baina ezin esan daiteke datiboarekin zailtasunik dutenik, ez eta absolutiboaren erabilerarekin ere. H2g taldean, berriz, absolutiboaren erabilera da huts gehienen iturria, ekoizpenen %30ean beste kasu batzuen ordeztzen baita (ia beti ergatiboaren ordeztzen), goragoko zenbait adibidetan ikusi den bezala (9b, 10). Huts-mota hau, gainera, oso hedatuta dago H2geko kideen artean, izan ere, haur guztiak egin baitute mota honetako akatsen bat H2g-II saioan ere.

6. Emaitzen inguruko eztabaida

Lan honetan jakin nahi izan duguna zera izan da, ea zer erakuts diezaguket bost urteko haurren ekoizpen-datuek balizko H1 eta H2g jabetze-moduen arteko aldearen inguruan. H1 eta H2 goiztiarrak alderatzeko, kontuan izan beharra daude adina, *adin kronologikoa* dei dakioketena, eta *hizkuntza-adina*, edo hizkuntzarekin izandako harreman-denbora (entzule edo hiztun bezala), definizioz ezin baitira adin kronologiko bereko eta hizkuntza-adin bereko bi H1 eta H2g jabetze-modu aurkitu. Bi taldeen arteko alderaketan, beraz, lehenengo ikusi dugu ea adin kronologiko bereko euskara H1 eta H2g-dunek berdin jokatzen duten hizkuntza-eginkizunetan. Eta ondoren, euskara inguruan denbora bertsuan izandako H1 eta H2g taldeak alderatu dira, hau da, hizkuntza-adin bertsuko taldeak.

Euskararen gramatikaren ezaugarri berezkoa da aditz jokatuak subjektu-objektuen tasunekin bat etorri beharra pertsona, numero eta kasuan. Tasun horien bat etorri behar hori, gainera, derrigorrezkoa izanik, biziki erakargarria gertatzen da hizkuntza-gaitasunaren azterketarako, euskararako gaitasuna duen ororen ezaugarri nagusi bihurtzen baita NOR, NORI eta NORK kasuen markaketa izen-sintagmetan zein aditz jokatuan.

Pertsonari dagokionez, aztertutako datuetan oso maiztasun-maila desberdina aurkitu da hirugarren pertsona hutsen arteko tasun-konbinaketak gertatu diren testuinguru-adizkien (adizkien ia %90 hiru laginetan) eta lehen edo bigarren pertsona-markaren bat espero edo gauzatu den testuinguru-adizkietan (%10). Ez da alde nabarmenik aurkitu H1 eta H2gren artean gai honetan, H2gren bigarren saioan lehen eta bigarren pertsonak zertxobait ugariago agertu badira ere (%16,5). Talde-mailako datuen arabera, zeharkako estiloaren nagusitasun argia islatzen dute pertsona-hautaketa hauek; berdintsua dena, gainera, H1 eta H2gean, eta bat datorrena H1 eta H2gren artean gaitasun-diskurtsibo mailako antzekotasunak daudela dioten beste lan batzuetako emaitzekin (Beloki et al 2005, Almgren et al 2008). Taldeetako norbanakoen datuei erreparatuta, ordea,

H2g taldeko 12 haurretatik 11k ekoitzi dute estilo zuzeneko pasarteren bat, lehen edo bigarren pertsonako markadun adizkiren bat erabiltzeak adierazten duen bezala, eta beraz, H2g taldean estilo zuzena erabilitako haurren kopurua handiagoa da H1ekoan baino (12 haurretatik 7k).

Adizkien erabileraren zuzentasunari dagokionez, akats gutxi aurkitu dira bi taldeen artean, eta egiten dituzten huts-kopuruaren artean, alde txikia nabarmentzen da (H1 %10 / H2g %15-12). Alde kuantitatiboak baino adierazgarriagoak dirudite H1 eta H2gren artean aurkitutako alde kualitatiboek.

Alde batetik, ekoitzitako adizkietan ikusienez, bost urteko haurrentzat oraindik ere arazo-iturri diren pertsona-tasun-konbinaketa batzuk badaude, haurrak ez baitira oraindik helduek bezalako adizkiak erabat erabiltzeko gauza. Zuzentasun-maila handiagoa erakusten dute H1ekoek hiru laginetan emankorrek diren bost adizkietan (5. grafikoa), oro har. *Mattin Zakuren* kontaktan agertu beharreko lehen eta bigarren pertsonako markadun adizkiak egokiro erabiltzen dituzte, forma sendotzat har daitezkeenak ugariak dira, beraz. Harelere, hirugarren pertsonen arteko konbinaketa batzuk (datibodun edota pluralekoren bat tartean dagoenean, gehienbat) akats-iturri dira haurren ekoizpenetan. Esate batera, hiru laginetan aurkitzen dira *dute-zuten*, *dio-zion*, *du-zuen*, *diote-zioten* adizkiak gaizki erabilitako adibideak, eta huts-kopuru handiagoa erakutsi ohi dute H2gekoek H1ekoek baino, gehienetan. Zailtasuna zehazteko irizpideen arabera (7), ordea, adizki zail bakarra aurkitu da ekoitzitako adizkien corpusean, eta zaila H2g taldearentzat bakarrik izan da, *du-zuen* mota hain zuzen. Adizki hau, emankorra izanik, beste batzuen ordean erabili ohi dute (%20) H2gekoek, eta gutxiagotan H1ekoek (%11). H2g taldearen bi saioak alderatuz gero, bigarren saioko adizki-arazotsuen zuzentasun-maila kontuan izanda, H2g-IIko emaitzek H1ekoan antz handiagoa dute. *Die-zien* adizkia da salbuespen gai honetan.

Adizki-motetan ikusi den bezala, testuinguruetan ere pertsona-konbinaketa aukerak ugarixeagoak izan dira H2gean (9 mota emankor lehen saioan eta 10

bigarreanean), H1ean baino (7 mota). Hutsegite-maila handiagoa aurkitu da hirugarren pertsona hutseko tasunak zeuden testuinguruetan, eta hiru taldeetan gertatu da. H1ekoek %10ean huts egin dute testuinguru hauetan, H2koek %16an lehen saioan eta %12an bigarreanean. Badira hiru laginetan hutsak aurkitu diren testuinguruak, *du-zuen*, *dute-zuten*, *ditu-zituen*, *diote-zioten* eta *die-zien* adizkiak espero zirenetan, hain zuzen. Bost testuinguru hauetan denetan H2koek huts gehiago egin dituzte H1ekoek baino. Zailtasunaren irizpidearen arabera, hiru testuinguru dira zailak H2koentzat (*dute-zuten*, *ditu-zituen* eta *die-zien*), eta hauetatik bi H1ekoentzat (*dute-zuten* eta *die-zien*). H2ko lehen saiotik bigarrenera hutsegiteen maiztasunak zertxobait behera egiten badu ere, lehenengo saioan zailak diren testuinguruak bigarren saioan ere halaxe gertatzen dira. Ezin esan daiteke, beraz, hobetze handiegirik dagoenik sei hilabeteko tartean.

Testuinguru eta ekoizpen-mailako datuak bateratuta, oro har, ez da pertsona-mailako hutsik aurkitu (3. pertsona besteren baten ordezt erabiltzea, adibidez). Ia huts guztiak hirugarren pertsonen konbinaketetan izan dira, baina batez ere objektua biziduna edo plurala izan denetan. Batzuetan NOR-NORI-NORK *zion* paradigma edo NOR-NORK *zuen* paradigma hautatzeko garaian, eta inoiz NOR-NORI eta NOR-NORI-NORK paradigmen artean ere bai; H1 eta H2g taldeetan. Subjektu pertsona-mailan ez da akatsik aurkitu talde bakar batean ere. Antzeko arazoak edo paradigma-hautaketa bereziak aurkitu izan dira etxetik elebidunen luzaroko ikerketetan ere (Ezeizabarrena 1996), eta inoiz baita euskalkien artean ere (Fernandez & Ezeizabarrena 2003). Emaitzak erakusten dute, pertsona-markaketa euskararen morfologiaren alderdi sendoa izanik, ez dela arazo haur euskaldunen aditz-paradigmen erabilera ikasteko garaian, ez H1ekoentzat ezta H2gekoentzat ere. Zailtasun handixeagoa sortzen dute, ordea, aditz barruko kasu eta numero-markek.

Pluraltasunaren zailtasunaren adibide dugu NOR-NORK *zuten* adizkia NOR-NORK *zituen*-ekin nahastea. Horrelako hutsak H2 taldeak egiten ditu nagusiki, eta lehenengo saioan batez ere.

Oro har, bi taldeen arteko aldea nabarmenagoa da H1 eta H2g-I alderatuz gero; H2g-II laginean H1ekoen antzeko emaitzak aurkitzen baitira gai hone-tan. Halere, badira H2g-II taldeak bakarrik ekoitzi dituen adizkiak, eta ez H1ean ez eta H2g-Jean aurkitu ez direnak: *die-zien* eta neologismoak. Adizkion ekoizteak argi erakusten du adin horretako haurrak trebeak direla testuingu-ruko tasunak antzematen, inoiz, bila dabiltzan adizkia oraindik eskuragarri ez badute ere bost urterekin. Horrela uler daitezke testuinguru-mailako hu-tsegite altua *die-zien*-ekin 10. eta 11. grafikoetan (gutxixeago 2.saioan) edota adizki berriak sortu beharra (*ireki zuetenean, zuten*-en ordez edota *eraman zaiete, ezazue*-ren ordez).

Izen-sintagmetako kasu-markaren azterketak ere emaitza interesgarriak es-kaini dizkigu hiru gramatika-kasuen ekoizpenaren inguruan. Ekoizpenari erre-paratuz gero, ergatibo kasu-markaren erabilera helduena bezalakoa da hiru laginetan, adibide bat edo beste kenduta; bost urteko haurrek ez baitute beste kasu-markaren baten ordez erabili. Datiboaren eta absolutiboaren kasuan, aldiz, emaitza desberdinak aurkitu dira H1ean eta H2an. Etxetik euskaldunak diren haurren ekoizpenetan hutsegiteak urriak dira (guztira 5 oker 157 datibo eta ab-solutibo adibidetatik); H2geko ekoizpenetan, aldiz, gehiago: 71 adibide oker 242 absolutibo + datiboko adibidetatik, lehen saioan, eta 95 oker 325etik biga-rrenean. Datiboaren erabileran bakarrik %20ko hutsak erakutsi dituzte lehen saioan eta %13koak bigarrenean. Baina batez ere absolutiboaren erabilera “he-datuegia”-rena dute ezaugarri bi taldeon kontaketatiko esaldiek. Izan ere, %30ean beste kasu bat esperoko litzatekeenetan agertzen dira zero marka ab-solutiboa duten izen-sintagmak, eta maiztasuna ez da batere aldatzen lehen saio-tik bigarreneara; fosilizazio antzeko baten adierazgarri. Absolutiboaren erabilera hedatua, gainera, ergatiboa esperoko litzatekeen kasuetan gertatu da ia beti.

Gure laginetan ikusi dugunez, bost urteko haurren artean H1ekoek berega-natua dute jada izen-sintagmetako kasuak markatzea, ez ordea H2gekoek. Aus-tin-ek (2007) 2-3 urteko haurrekin garatutako zeharkako ikerketan ere, ergatiboa isiltzea maiz gertatzen dela erakutsi du, bai elebidunen (%50,4) bai elebakarren

artean (%31,4), baina bi taldeen arteko aldea esanguratsua da. Lan honetako haurren eta Austinen haurren adinak desberdinak badira ere, emaitzak era bateratuan azal daitezkeela dirudi. Haur elebarrak 2-3 urterekin %30 inguru huts egiten dute ergatibo-marka espero denetan, baina beti ekoizten dituzte, berriz, bost urterekin aztertutakoek. Adin bereko H2gdunek, berriz, huts asko egiten dituzte 2-3 urterekin (%50), asko oraindik 5 urterekin (%30). Garapenarekin batera menderatzen den zailtasuna izateko, oso aurrerapen txikia, bat ere ez, erakutsi dute gure H2geko haurrek sei hilabeteren buruan. Hutsen maiztasuna egonkor mantentzeak fosilizaio-gertakariaren hastapenaren antza du euskara H2 berantiarraren ezaugarri ezagun ere badena.

Bestalde, hizkuntzazko adin bertuko H1 eta H2dunen arteko alderaketak erakusten du ikastolan hiru urte daramatzaten bost urteko euskara H2dun haurrek ez dituztela egiten bi-hiru urteko haur euskaldun elebarrak egin ohi dituzten zenbait huts-mota, esate batera, adizki jokatu gabeen gehiegizko erabilera (Ezeizabarrena 2003), edota hirugarren pertsonako adizkien erabilera (tarteka) bestelako pertsona esperoko zenetan (Barreña 1995). Egiten dituzte beste huts batzuk, ordea, H2gekoek eta haur elebarrak ere bai, esate batera, NOR-NORK eta NOR-NORI-NORK paradigmatako formen arteko nahasketak, *zion* (333), *zuen* (330)en orde (edo alderantziz) bezalakoak (Ezeizabarrena 1996, Fernandez & Ezeizabarrena 2003). Eskolan sei hilabete gehiago jardun ondorengo saioan (H2g-II) huts horiek urritu direla ikusi da, eta pentsatzekoa da urte pare baten ondoren huts horiek gaindituta izango dituztela H2dun haurrek, H1ekoek bezala.

Kasuari erreparatuz gero, H2gekoek testuinguru askotan ez dute ergatiboa ekoizti, H1dun haur txikien antzera (Barreña 1995, Larrañaga 2000, Almgren & Barreña 2001). Baina etxetik euskaldun diren haurrek (elebarrak eta elebidun batzuek) ergatiboaren morfologia-marka 3-4 urterako menderatu ohi duten ohi duten bezala (Barreña 1995, Zubiri 1997, Elosegi 1998), gure laginetako H2dunen datuek ez dute horrelakorik espero izatera bultzatzen, ez baita urte erdian (H2g-I/H2g-II) batere hobekuntzarik ikusi haien ekoizpenetan (%30 huts bi saioetan).

7. Ondorioak

H1 eta H2g taldeen ahozko ekoizpenen artean dauden aldeak azaleratu ditu aztertutako corpusak. Ekoizpenak eta testuinguruak kontuan izanda, oro har, hutsen kopurua txikia izanik eta tasun batzuk sendoak izan arren (pertsona), badira kasua edota numeroa bezalako tasun ahul(xeago)ak direnak oraindik, bost urteko haurren aditz-izen mailako morfologia ekoizpenetan. Argumentu anitzeko tasunak dituzten formen erabilera bakarrik aurkitu dira zailtasunak, eta horiek objektuaren kasu eta numeroari dagozkie batez ere. Adizki berdintzetan izan dira zailtasunak bi taldeetan, baina nabarmenagoak izan dira H2g taldean H1ean baino, bereziki lehenengo saioan. Bi taldeak bereizi dituen *duzuen* adizkeraren erabilera hedatuegiarena izan da H2gean, objektu plural edota datibo-markaren bat duten adizkien ordeztasun erabilera. Izen-morfologian, berriz, ergatibo-kasuaren ahulezia nabarmentzen da H2gean, askotan absolutibo *beste-rik ezeango* (default) kasuak ordezkaturak. Bi ezaugarri hauek har daitezke euskara H2g, H1etik bereiztearen adierazgarri. Gure ustez, ezin esan daiteke, ordea, oraindik, bi ezaugarri hauek gaztelaniaren eraginaren ondorio direnik; Austinek (2007) ergatiboarentzat diotenaren kontra, gaztelaniarekin desberdinak diren euskararen beste ezaugarri batzuk menderatzen baitituzte H2g taldeko haur hauek berauek. Esate batera, aditzaren argumentu anitzekiko komuntaduraren derrigortasuna (neologismoak adibide).

Hizkuntza entzun edo hitz egindako denboraren eraginak, ordea, ez dirudi berdin eragiten duenik adizkien morfologiaren garapenean eta izen-sintagmetako kasu-morfologiaren garapenean. Adizkien morfologia ikasteak komuntadura-arauak ezagutzeko eskatzen du (tasunak, derrigortasuna, marka jakinak) eta baita paradigmatako forma-zerrenda osoa ere. Morfologia-hiztegi osoaren erabilera menderatzeak eskatzen duen denbora, nonbait, bost urte baino gehiagokoa da H1ekoentzat, baina ziurrenik, laburragoa H2gekoentzat. Aurreikusi zitekeen bezala, bi taldeetako haurrek oraindik hutsak egiten dituzte adizki konplexu batzuetan, baina horietan bakarrik. Zuzentasun-mailen

arteko hurrenkera horrela antolatzen da: H1 (5 urte euskaraz) > H2g-II (3;6 urte, egun erdiz, euskaraz) > H2g-I (3 urte, egun erdiz, euskaraz).

Bestalde, izen-morfologiari dagokionean, esaldian gauzatutako argumentuekiko komunztadura *ez-egitezko* hutsak bi taldeek egiten badituzte ere, *egitezko hutsak* H2geko taldean bakarrik aurkitzen dira (H1ean salbuespenen bat, besterik ez). Ikusitakoaren arabera, ziurrenik, adizkiak menderatzeko baino denbora gehiago beharko dute H2gekoek komunztadura menderatzeko. Eta gehiago oraindik, ergatiboaren kasu-markaketa H1dunek bezala egiteko, menderatzez gero.

Amaitzeko, beraz, aztertutako datuok zera erakutsi dute: hizkuntzarekiko hasiera-adinak eragina duela hizkuntzaren jabekuntzan, izan ere, aldeak aurkitu ditugu, 2-3 urterekin, txikitatik hasita, euskaraz egiten duten haurren artean. Beraz, Meiselek (2007) H1/H2 bereizketarako proposatutako 4 urtetik aurrerako adina baino goizago koka genezake adinaren eragina: 2-3 urteetan. Adin bereko bost urteko H1 eta H2geko haurren morfologian parekotasun handiak egon badaitezke ere adizkien erabileran, bi alde kualitatibo aurkitu dira H1 eta H2geko emaitzen artean: esaldian gauzatutako argumentuekiko komunztaduran egitezko hutsak, eta zero kasu markaren erabilera hedatuegia ergatiboko testuinguruetan.

Bibliografia

ALMGREN, M. & BARREÑA, A. 2001, «Bilingual acquisition and separation of linguistic codes : ergativity in Basque versus accusativity in Spanish», in K.E. Nelson, A. Aksu-Koç & C.E. Johnson (arg.), *Children's Language. Interactional Contributions to Language Development*, Mahwah, Laurence Erlbaum, 27-48.

ALMGREN, M., BELOKI, L., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I. 2008, «Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling», in P. Siemund & N. Kintana (arg.) *Language Contact and Contact Languages*, Amsterdam, John Benjamins, 239-259.

- ARRATIBEL, J., ZUBIZARRETA X. 2001, *Txomin Ipurdi*, Donostia, Erein.
- AUSTIN, J. 2007, «Grammatical interference and the acquisition of ergative case in bilingual children learning Basque and Spanish», *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (2007), 315-331.
- BAMBERG, M.G. 1987, *The Acquisition of Narratives*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BARREÑA, A. 1995, *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*, Bilbao, EHU-UPVren Argitalpen Zerbitzua.
- BARREÑA, A. 1996, «Aditz-aldiaren erabilera goiztiarra haur euskaldun elebakar bategan», *Hizpide*, 35 (1996) 25-38.
- BARREÑA, A., GARCIA, I., EZEIZABARRENA, M.J., ALMGREN, M., ARRATIBEL, N., OLANO, I., BARNES, J., PETUYA, A. & COLINA, A. 2008, *MacArthur-Bates Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda*, Bilbo, UEU.
- BARREÑA, A., EZEIZABARRENA, M.J. & GARCIA, I. 2008, «Influence of the linguistic environment on the development of the lexicon and grammar of Basque bilingual children», in C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau & A. Bel (arg.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 86-110.
- BELOKI, L., EZEIZABARRENA, M.J. & MANTEROLA, I. (prentsan), «Morfología verbal temprana en narraciones de euskera L1 y L2», in *XXV Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*.
- BELOKI, L., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I. 2005, «Bost urteko haur elebidunen euskarazko ipuin-kontaktak», *Bat Soziolingüistika Aldizkaria*, 56 (2005) 79-94.
- BERMAN, R.A. 2009, «Language development in narrative contexts», in E.L. Bavin (arg.), *The Cambridge Handbook of Child Language*, Cambridge, CUP.
- BERMAN, R. & SLOBIN, D. 1994, *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, J.-P. 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé. [Gaztelaniazko itzulpena] 2004, *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- DE WECK, G. 1991, *La cohésion dans les textes d'enfants*, Paris: Delachaux et Niestlé.

ELOSEGI, K. 1998, *Kasu eta preposizioen jabeakuntza-garapena haur elebidunbatengan*, EHU/UPVko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

EUSTAT. 2001, www.eustat.es.

EZEIZABARRENA, M.J. 1994, «Primeras formas verbales de concordancia en euskara», in J.M. Meisel (arg.), *La adquisición del vasco y el castellano en niños bilingües*, Frankfurt, Vervuert, 181-230.

EZEIZABARRENA, M.J. 1996, *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*, Bilbao, EHU-UPVko Argitalpen Zerbitzua.

EZEIZABARRENA, M.J. 2003, «Null Subjects and optional infinitives in Basque», in N. Müller (arg.), *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*, Amsterdam, Benjamins, 83-106.

EZEIZABARRENA, M.J. & Larrañaga, M.P. 1996, «Ergativity in Basque: a problem for language acquisition?», *Linguistics*, 34-5 (1996) 955-992.

FERNANDEZ, B. & EZEIZABARRENA, M.J. 2003, «Itsasaldeko solezismoa, datiboaren lekualdatzearen argipean», in J.M.Makatzaga & B. Oihartzabal (arg.), *P. Lafitteren sortzearen mendemugako biltzarra. Euskaltzaindiaren XV. Biltzarra Euskal Gramatikari eta literaturari buruzko ikerketak XXI. Mendearen atarian*, Bilbo : Euskaltzaindia, 255-278.

LARRAÑAGA, P. 2000, *Ergative Sprachen, akkusative Sprachen. Der Erwerb des Kasus bei bilingualen Kindern*, Frankfurt am Main: Vervuert.

MEISEL, J. 2007, «Child second language acquisition or successive first language acquisition?», *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit- Working Papers in Multilingualism*, Hamburg, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit, 33-64.

Nafarroako Estatistika Zerbitzua. 2001, www.cfnavarra.es/estadistica.

PLAZAOLA, I. 1990, «Ipuin kontaketa euskaraz: aditzaren funtzionamenduaz zenbait elementu», in I. Idiazabal (arg.), *Hizkuntzaren psikopedagogia*, Bilbo, Labayru.

PLAZAOLA, I. 2007, «Euskal intertestua : hiru diskurtso tipoen funtzionamendua», in I. Plazaola & M.P. Alonso Fourcade (arg.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*, Donostia, Erein, 77-100.

RIZZI, L. 1986, «Null objects in Italian and the theory of pro». *Linguistic Inquiry* 17, 501-557.

SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R. BEL, A. & APARICI, M. 2000, *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Editorial Ariel S.A.

Soziolingüistika Klusterra. 2006, *Kale erabileraren neurketa*. Zumaia.

TRASK, R.L. 1981, «Basque Verbal Morphology», *Euskalarien Nazioarteko Jardunaldiak. Iker 1*. Bilbo, Euskaltzaindia, 285-304.

ZAWISZEWSKI, A. 2006, «Perpauk egituraren urraketak euskaldun goiztiar eta berantiarrengan Gertaerei Loturiko Potentzialen bidez», in B. Fernandez & I. Laka (arg.), *Andolin gogoan. Essays in honour of Professor Eguzkitza*, EHU/UPVko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, 915-931.

ZUBIRI, J.J. 1997, *Izen sintagmaren determinazioaren eta kasuen jakakuntza eta garapena hiru urte arte (Goizuetako bi haur euskaldun elebakarren jarraipena)*, argitaratu gabeko Doktorego Tesia. EHU/UPV.

Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean

ALMGREN, Margareta

Unesco Etxea

IDIAZABAL, Itziar

Euskal Herriko Unibertsitatea

MANTEROLA, Ibon

Euskal Herriko Unibertsitatea

Sarrera data: 2009-11-09

Onartze data: 2009-11-26

Artikulu honetan euskara egoera soziolinguistiko desberdinetan ikasi duten bi ikasle-talderen 5 eta 8 urte arteko euskararen garapena aztertu dugu. Talde bat etxetik euskalduna eta euskaraz eskolatua den bitartean, bestea etxetik erdaldun izanik euskaraz D ereduari murgilketa bidez eskolatu diren ikasleek osatzen dute. Bi haur-taldeek ekoiztutako ahozko ipuinen azterketan oinarritu gara 5 eta 8 urte arteko euskararen garapena behatzeko. Aurrez heldu baten ahotik entzundako ipuin bat birkontatzea da haurrei eskatu zaien zeregin-gina. Hainbat trebetasun testual-diskurtsibo aztertzen dira haurren ipuinetan: ipuin-kontaktaren egitasmo orokorra beregain hartzea edo kontaktetarako autonomia, ipuinaren eduki tematikoaren antolaketa, aditzaren bitartez eraikitzen den kohesioa eta ardura enuntziatiboaren mekanismoak. Emaitzetan ikusten denez, bi taldeek antzeko gaitasunak daukate ipuin-kontaktaren hainbat alderditan. Bi taldeen artean agertu diren ezberdintasunak ez dira beti H1 taldearen aldekoak izan. Oro har, H2 taldekoek helduaren ahotik entzundako ipuina estuago erreproduzitzen dute, H1 taldeko haurrek “ereduarengandik” askeago diruditen bitartean. Ondorio orokor modura, haurren hizkuntza ikuspegi testual-diskurtsibotik aztertzearen pertinentzia aldarrikatzen da artikulu honetan.

Hitz-gakoak: Ipuina, euskara H1, euskara H2, autonomia narratiboa, denbora ainguraketa, ardura enuntziatiboa.

Este artículo analiza el desarrollo del euskera en alumnos de 5 y 8 años de edad que han aprendido esta lengua en contextos sociolingüísticos diferentes. Un grupo se compone de alumnos que tienen el euskera como primera lengua y han sido escolarizados en euskera, mientras que para el otro grupo la primera lengua es el castellano pero la escolarización ha sido en euskera en un programa de inmersión total y precoz. Nuestro estudio se basa en el análisis de narraciones orales producidas por estos dos grupos. La tarea encomendada a los alumnos consiste en la reproducción de un cuento narrado inicialmente por un adulto. Se analizan diversas capacidades textuales-discursivas: la autonomía narrativa o la capacidad de hacerse cargo de principio a fin de la actividad de contar un cuento, la organización del contenido temático del cuento, la cohesión verbal y los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa. Los resultados muestran capacidades similares en ambos grupos. Las diferencias encontradas no son siempre favorables al grupo L1. En general, los alumnos del grupo L2 tienden a reproducir de manera más fiel el modelo adulto, mientras que los alumnos del grupo L1 parecen tomarse mayor libertad respecto

al modelo. Como conclusión general de este trabajo se destaca la pertinencia de analizar el lenguaje infantil desde un punto de vista textual-discursivo.

Palabras clave: Cuento, euskera L1, euskera L2, autonomía narrativa, anclaje temporal, responsabilidad enunciativa.

Cet article analyse le développement du basque chez les élèves âgés de 5 et 8 ans qui ont appris cette langue dans des contextes sociolinguistiques différents. Un groupe se compose d'élèves qui ont le basque comme première langue et ont été scolarisés en basque, tandis que pour l'autre groupe la première langue est l'espagnol mais la scolarisation s'est effectuée en basque dans un programme d'immersion totale et précoce. Notre étude repose sur l'analyse des narrations orales produites par ces deux groupes. La tâche confiée aux élèves consiste en la reproduction d'un conte dit initialement par un adulte. Différentes capacités textuelles-discursives sont analysées : l'autonomie narrative ou la capacité à se charger du début à la fin de l'activité consistant à dire un conte, l'organisation du contenu thématique du conte, la cohésion verbale et les mécanismes de prise en charge de la responsabilité énonciative. Les résultats montrent des capacités similaires dans les deux groupes. Les différences trouvées ne sont pas toujours favorables au groupe L1. En général, les élèves du groupe L2 tendent à reproduire fidèlement le modèle adulte, tandis que les élèves du groupe L1 semblent prendre plus de liberté par rapport au modèle. En conclusion générale de ce travail, on souligne la pertinence d'analyser le langage des enfants d'un point de vue textuel-discursif.

Mots-clés: Conte, basque L1, basque L2, autonomie narrative, ancrage temporel, responsabilité énonciative.

This article analyses the development of Basque in 5 to 8 year old students who have learned this language in different sociolinguistic contexts. One group is composed of students who have Basque as their first language and who have attended school in Basque, whilst the first language of the other group is Spanish but the schooling has been in Basque in an early and total immersion programme. Our study is based on the analysis of oral narratives produced by these two groups. The task given to the students was the reproduction of an original tale told initially by an adult. Several textual and discourse skills were

analysed: the narrative autonomy or the ability to take charge from beginning to end of the story-telling activity, the organisation of the thematic context of the story, the verbal cohesion and mechanisms of assumption of enunciative responsibility. The results demonstrate similar skills in both groups. The differences found were not always favourable to the L1 group. In general, the L2 group students tended to reproduce the adult model more accurately, whilst the L1 group students seemed to have taken greater liberty with respect to the model. As an overall conclusion of this work, the relevance of analysing child language from a textual-discursive point of view should be mentioned

Keywords: Story, L1 Basque, L2 Basque, narrative autonomy, tense anchoring, enunciative responsibility.

Sarrera

Euskal Herriko eskoletan euskara ikasten dela kontu ezaguna da. 1984 urtean abiatu ziren EIFE ebaluaketa programa aitzindariak (Gabiña et al., 1986, Sierra & Olaziregi, 1989, 1990) ongi erakutsi zuten etxetik euskaldun zenak, nahiz ez zenak, eskolaren bitartez euskara garatzeko aukera izaten zuela, beti ere zenbait faktoreen eragina bitarteko. Irakastereduaren, eremu soziolinguistikoaren, eskolako interbentzio motaren, eta beste aldagai batzuen arabera emaitza ezberdinak badaudela ere badakigu. Horren froga dira IVEI/ISEI (2005, 2006, 2008) erakundearen bitartez azken urteetan egin diren ebaluazio lan oparoak.

Gure ikerketak¹ ere eskolako elebitasuna aztertzea du helburu, baina datu orokor horiek baino apur bat areago joan nahi du. Haur eskolaren azken urtetik abiatu eta lehen hezkuntzan zehar euskarari dagokionez nolako garapena ematen den zehaztasunez aztertzea helburu duen ikerketa baten datuak eskainiko ditugu. Lan honetan 8 urte arterainoko garapena azalduko dugu. Etxe eta inguru soziolinguistiko euskalduneko haur talde baten datuak erreferentzia bezala erabiliko ditugu. Beste taldea, berriz, etxe eta inguruari dagokionean gaztelaniaduna izango da. Bi taldeak, eskolan 2 urterekin hasita, euskaraz eskolatuak dira. Ikusten denez, bi testuinguru soziolinguistiko ezberdinetan gertatzen den euskararen garapena konparatzen dugu. Aztergaia ipuina izango da, eskolan ohikoa den testu moldea, heldu bati entzun ondoren ikasleek ahoz birkontatua.

Bi talde hauen 5 urteko eta 8 urteko ipuinen azterketan hiru mailatako datuak begiratuko ditugu, Bronckarten (1996) testu arkitektura oinarri hartuta: testuaren azpiegitura orokorraren mailakoak, testuratze mailakoak eta ardura enuntziatiboaren mailakoak. 1.3. atalean zehatzago aurkeztuko ditugu hurrek ekoiztutako ipuinen aztergaiak.

¹ Ikerlan hau egiteko honako erakunde hauen laguntza jaso dugu: UPV/EHU (9/UPV 00033.130-13614/2001 proiektua), Eusko Jaurlaritza (IT-262-07 proiektua), eta MEC/MICINN (BFF2003-05196; HUM2006 - 11862 proiektua; FFI 2009 - 13956 proiektua).

Haurren hizkuntza garapena aztertzeke orduan asko erabili den baliabidea da ipuina (ikus Berman (2009), laburpen interesgarri baterako). Ahozko ipuina lantzea, bestalde, eskolan hain eraginkorra den hizkuntza idatziaren (literacy) abildadeak aurreikusteko eta garatzeko oso eraginkorra dela ere nahikoa ezaguna da. (Snow & Dickinson, 1990; Pearson, 2002; Schneuwly, 1986).

Euskara lehen hizkuntza (H1) nahiz bigarren hizkuntza (H2) bezala nola ikasten den aztertzeak, oro har, elebidunen hizkuntza jabekuntzan eta eskolaren (murgilketa ereduen) eraginaren gainean erakutsi interesgarriak eman ditzake. Izan ere, ia jaiotzatik elebidun (2H1) diren haur oso gazteen datu ugariak, euskara/gaztelaniari buruzkoek (esate batera, Barreña, 1995; Almgren, 2000, Almgren & Idiazabal, 2001; Meisel, 1994), nahiz beste hizkuntzetakoek (Meisel, 2001) garbi erakusten dute bi hizkuntzen jabekuntza era berezitan egiten dutela eta elebakarren antzeko garapena burutzen dutela. Aldiz, beranduago, edo ez era berean behintzat, elebidun bihurtzen diren haurrak gutxiago ikertu dira, salbuespenak salbuespen (Lanza, 2001, Verhoeven & Strömqvist, 2001, Strömqvist & Verhoeven, 2004; Meisel, 2007), eta gure lanak eremu honetan egingo luke ekarpena.

Artikulu honek egin nahi duen beste ekarpena hizkuntzaren ezaugarriei dagokiena da. Orain arte, eta euskaraz bereziki, batez ere gramatika alorreko ezaugarriak aztertu dira haurren hizkuntza garapenean. Ipuinekin lortu ditugun datuek hizkuntzaren garapena maila testual-diskurtsiboaren ikuspuntutik aztertzeke aukera ematen dute. Interes berezia du datu hauek ezagutzeak, 5 eta 8 urte bitarteko euskararen garapen prozesuari buruzko datu zehatzak ez baitira ezagutzen, ez euskara H1 denean, eta are gutxiago H2 denean.

Lan honetan, eta hasteko, datuak biltzeko eta aztertzeke erabili dugun metodologia aurkeztuko dugu. Ondoren, haurren ipuinen azterketak emanda-koak erakutsiko dira. Bukatzeko, ondorioak aterako ditugu, eskola bidezko euskara H2ren garapenean arreta berezia jarritz.

1. Metodologia

1.1. Populazioa

Ikerketa honetan bi haur talderekin lan egin da. Talde bat, Zumaiakoa, H1 taldea deituko duguna, 24 haurrek (9 neska eta 15 mutil) osatzen dute, eta beren etxeko hizkuntza euskara izateaz gain, euskaraz daude eskolatuta, eta ingurune soziolinguistiko euskaldunean bizi dira (Zumaia, % 64.4 euskaldunak, Eustat, 2001). Beste taldea, Lizarrakoa, H2 deituko duguna, 37 haurrek osatzen dute (19 neska eta 18 mutil). Beren etxeko hizkuntza gaztelania da, eta bizi diren ingurune soziolinguistikoan gaztelania gailentzen da (Lizarra, % 6 inguru euskaldunak, Nafarroako Estatistika Zerbitzua, 2001). Dena dela, azken talde honetakoak ere euskaraz eskolatuta daude 2 urtez geroztik, D eredu. Hau guztia aintzat hartuta, bigarren talde honetako haurrentzat euskara bigarren hizkuntza dela esan dezakegu.

1.2. Egoera esperimental

Ikertzaileak Arratibel eta Zubizarretaren (2001) Txomin Ipurdi ipuinaren bertsio egokitu bat (Mattin Zaku) kontatzen die haurrei, bost edo seiko taldetan bilduta. Hamabi marrazkiz osatutako liburuaren laguntzaz kontatzen die ipuina haurrei, eta marrazki hauek ekintza zein egoera nagusien adierazle dira. Mattin Zaku ipuinaren hasierako egoeran bere amarekin bizi da, eta oso behartsuak dira. Aldaketa bat gertatzen da, ordea, Mattinek erregearen gaztelura joatea pentsatzen baitu (desorekaldia), dirua eskatzera, eta hala, bidean barrena abiatzen da zaku eta guzti (ekintzen garapena). Mattin Zakuk bidean hiru pertsonaia, azeria, otsoa eta ibaia, aurkitzen ditu, eta hirurak zakuan sartzen ditu. Gaztelura iristean, dirua eskatzen dio erregeari, baina erregeak oilo erraldoietara, zaldi basatien artera eta azken-azkenik herriko plazara, sutara, bidaltzen du. Egoera zail hauek gainditzeko hiru pertsonaiek laguntzen diote Mattin Zakuri. Azeriak oilo erraldoiak akabatzen ditu, otsoak zaldiak, eta ibaiak, berriz, sua itzaltzen du. Erregeak, azkenean, dirua ematea erabakitzen du (orekaldia), eta oreka sortzen da. Bukaerako egoeran, Mattin Zaku amargana aberastuta iristen da, eta handik aurrera...

Helduak egin duen kontaketa entzun ondoren, seiko taldetik bi haur hartu, eta batek besteari kontatzen dio ipuina. Ipuina entzun duten gainerako haurrak beste gela batera eramaten dira. Haur kontalariak marrazkiak ditu lagungarri, baina ez dizkio haur entzuleari erakusten; ahal dela, deskripzio hutsak saihestu eta kontaktak ekoitz ditzaten. Ondoren, ipuina entzun duen haurrak hirugarren lagunari kontatuko dio, bospasei haurrek gauza bera egin arteko katea osatuz. Gelan bertan ikertzaile bat edo bi egoten dira, haurren jarduna grabatu eta argibideak emateko. Ondorengo hau da ematen zaien kontsigna: “ondo-ondo kontatu ipuina zure lagunari, grabatu egingo dugulako, eta gero haur txikiagoek entzungo dutelako. Gainera, zure lagunak beste bati kontatu beharko dio gero”.

Saio guztiak grabatu dira bideoz, eta ortografikoki transkribatu, baina haurren ahoskera gordez. Adibidez, *naezu jun nerekin gaztelura* bezalako enuntziatuak ez dira bihurtu *nahi duzu joan nirekin gaztelura*. Adineko ikerlariak talde txiki bakoitzarekin egin behar izan dituen kontakizunak ere modu berean jaso eta transkribatu dira. Emaitzak aztertzeke orduan baliagarria izango zaigu informazio hau.

Haurren ipuinak biltzeko egoera komunikatiboa bi taldeetako haurrek 5, 8 eta 11urte zituztela errepikatu da, euskaraz zein gaztelaniaz. Honek elebitasunaren garapena modu jarraituan aztertzeke aukera paregabea ematen digu. Gogoratu, dena dela, lan honetan euskarazko 5 eta 8 urteko datuak izango ditugula aztergai.

1.3. Datuen azterketarako metodologia

Ahoz kontatutako ipuinak aztertzeke modu ezberdinak erabil daitezke, eta hala erabili dira ikerketa ezberdinetan, bakoitzak bere helburuen arabera. Gu-rean, haur euskaldun elebidunen euskararen garapena ezagutu nahi dugu, eta hizkuntza hau H1 edo H2 den kontuan hartuko da. Azter unitate bezala ipuina aukeratu da, eta berau aztertzeke Bronckartek (1996; ikus baita ere Larringan, liburu honetan bertan) testuaren osaera eredian eskaintzen dituen hiru mailak izango dira irizpide nagusi. Lehenengoa azpiegitura orokorraren

maila da. Testua bere osotasunean hartzen da kontuan, eta bertan hiru alor begiratuko dira: a) ipuin-kontaktaren egitasmo orokorra beregain hartzea edo kontaktetarako autonomia, b) ipuinaren eduki tematikoaren antolaketa; zehazki, ipuinetako bost sekuentzia edo faseak (Adam, 1992), eta c) egitura simetrikoaren osotasuna eta hasiera/amaierako moldeen egokitasuna aztertuko dira. Bigarren maila testuratzeko mekanismoen maila da, eta bertan sartzen dira konexioa eta izen eta aditz kohesioa. Testuari koherentzia tematikoa ematen dioten mekanismoak dira hirurak. Lan honetan aditzaren bitartez erakitzen den kohesioa begiratuko dugu zehazki, eta horretarako ipuinaren hasiera ataleko denbora ainguraketa kontuan hartu eta denbora horren mantentzea eta kudeatzea behatuko dira. Hirugarren eta azken maila ardua enuntziatiboa bideratzen duten mekanismoen maila da. Modalizazio formak, ahots ezberdinen kudeaketa, ebaluazioak, eta iruzkinak lirarteko bitarteko nagusiak testuari koherentzia pragmatikoa emateko (Bronckart, o.c.), eta zeresan handia dute entzulearengan eragin nahi den zentzu-efektuan. Azken maila honetan, beste bietan bezain ezaugarri zehatzak ez badauzkagu ere, hainbat baliabide bildu ditugu hizkuntza-garapenaren adierazgarri direnak.

Oro har, espero dugu 5 eta 8 urte bitartean ipuinak “gizendu” egingo direla, osatuago, zehatzago, adierazkorrago egingo direla. Ipuin-kontalariak bideratu behar duen elkarreraginaren elementu asko agertuko dira eta horiek identifikatzeko ahalegina ere bada lan hau.

2. Ipuinaren azpiegitura orokorra

Atal honetan ipuinaren kontaketa jardunean edukiaren kudeaketa nola egiten den ikusiko da. Ipuinaren luzera (hitz kopurua) bera adierazgarria izan daiteke eta datu horiek eskainiko dira, hasteko. Ondoren, haurrek ipuina bere osotasunean zenbateraino beregain hartzen duten ikusiko da, alegia, bere kasa hasi eta bukatzeko autonomiarik duten. Eta azkenik, ipuinaren bost faseko gainegitura aztertuko dugu, baita gainegitura barneko atalen arteko lotura edo simetriak zenbateraino agertzen diren ere.

2.1. Ipuinen luzera

Ikasleek testu geroz eta luzeagoak ekoiztea eskolako lorpen bezala ikusi izan ohi da (Pearson, 2002:136). Gure azterketan ez diogu hainbesteko baliorik eskaintzen luzerari (ikus ondorengo iruzkinak) baina, nolana ere, datu interesgarria izan daiteke.

I. TAULA
IPUIN LUZERAK (HITZ KOPURUAK)

	Batez beste	Ipuinik luzeena	Ipuinik laburrena
Helduaren eredua	554	565	543
Euskara H1 5 urte	195	362	99
Euskara H1 8 urte	293	391	183
Euskara H2 5 urte	272	546	139
Euskara H2 8 urte	348	479	249

Taula honetan haurren ipuinen hitz kopuruak jaso ditugu batez bestekotan, eta baita talde bakoitzeko ipuinik luzeena eta laburrena ere. Ikus daitekeenez, helduak haurrei kontatutako ipuinen aldean, haurrenak laburragoak dira. Helduaren ipuinek, gainera, ez dute aldakortasun handirik erakusten hitz kopuruetan, alegia, helduaren ahotik haur talde ezberdinek entzundako ipuinek hitz kopuru oso antzekoak daukate.

Haurren emaitzei begiratuta, ikusten da bost urtetik zortzi urtera batez besteko hitz kopurua hazi egiten dela, bai euskara H1 taldean (195etik 293ra), eta baita euskara H2 taldean ere (272tik 348ra). Hala ere, aipagarria da talde bakoitzaren barruan eta bi adinetan aldakortasun handia dagoela. Ipuinik luzeenaren eta ipuinik laburrenaren arteko diferentziei begiratu besterik ez dago. Ia kasu guztietan ipuinik luzeenak laburrenak baino bi edo hiru aldiz hitz kopuru handiagoa dauka. Hau bereziki H2 taldeko 5 urteko ipuinetan ikusten da, ipuin laburrenaren eta luzeenaren arteko aldea 407 hitzekoa baita.

H1 eta H2 taldeak konparatuta, azpimarratu behar da bi adinetan H2 taldekoen batez besteko luzera H1 taldekoena baino altuagoa dela: 272 vs. 195 bost urterekin, eta 348 vs. 293 zortzi urterekin. Arrazoi bat baino gehiago proposatu nahi ditugu diferentzia hauen zergatia ulertzeko: lehenik eta behin, oso litekeena da arrazoi metodologikoak egotea honen atzean. 2.2. atalean esan dugu nola transkribaketa ortografikoak egin ditugun, baina haurrek ekoiztutako esamoldea bere horretan gordez. Honek bere eragina dauka ipuinetako hitz kopuruak konstatzerakoan. Adibidez, euskara H1 taldeko haurrek aditz laguntzailearen kontrakzioak egiteko joera daukate: aldaera estandarreko *joaten da* baino, askotan *jutea* esaten dute (eta hala transkribatzen da, jakina). Aldiz, H2 taldekoek, *joaten da* esaten dute. Hitz kontaketa ordenagailu bidezkoa denez, H2 taldekoei bi hitz kontaktzen zaizkiena H1 taldekoei hitz bakarra kontaktzen zaie.

Beste arrazoi bat izan daiteke H2 taldekoek H1 taldekoek baino gehiagotan amaitzen dituztela ipuinak bukaerako formularekin: (*eta*) *hala bazan eta ez bazan sar dadila kalabazan eta irten dadila Lizarrako plazan* (14 bat hitz) Eta hau bi adinetan gertatzen da.

Bi taldeetako hitz kopuruaren arteko aldea ulertzeko beste faktore bat zehar estiloaren erabilpena izan daiteke. Dirudienez, H1 taldekoek joera gehiago daukate zehar estiloa erabiltzeko. H2 taldekoek, aldiz, estilo zuzena gehiago erabiltzen dutela ematen du. Orduan, H1 taldekoek nolabait pertsonaiek esandakoa laburtu egiten dute zehar estiloaren bidez, H2koek pertsonaien esanak hitzez hitz gehiago errepikatzen dituzten bitartean, horrela testuak luzatuz. Hona hemen adibide bat:

(1) *behin batean Makin Zaku eta bere ama etxe batean bizi ziren / eta esan zion Makin Zaku amari / ama! hemendik ez o- ez oso urrutik gaztelu bat dago / ber- diru bilara diru bila joango naiz /* (H2-33², 5 urte). 34 hitz.

(2) *Mattin Zaku pobria zan bere amakin / ta / esan tzion bere amai gaztelu bat bilatu zula / ta errege eta ga- erregia zeola ta erregiai dirua e-eskatuko ziola* (H1-12, 5 urte). 26 hitz.

² H2-33 darabilgu H2 taldeko 33. haurra adierazteko.

Eta azkenik, H2 taldekoen ipuinetan egitura narratiboko atalak osatuago daude, hau da, ipuinetako ekintza eta egoera gehiago agertzen dira H2 taldean, eta honek ere badu eraginik H2 taldekoen ipuinak luzeagoak izatean. Baina egitura narratiboaren kontu hauei 2.3. eta 2.4. ataletan helduko diegu sakonago.

2.2. Kontaketarako autonomia

Haurrek erakusten duten kontaketarako autonomia mailak hizkuntza garapenean haurrek dialogismotik monologismora ematen duten pausoa islatzen du. Izan ere, haur txikiek kontaketa jardueran egiten dituzten lehen pausoak helduen laguntzarekin egiten dituzte. Haurraren garapenaren ikuspegi vygotskiarrean funtsezkoa den helduaren paper erregulatzailerak dakarkigu gogora: txikitik aurrera heldua da haurraren kontaketa jarduera erregulatzeko duena. Heldua da haurraren eta haurrak egin beharreko ekintzaren (kontaketa) arteko bitartekoa, eta haurrak geroxeago barneratzen du jarduera hori berak bakarrik edo bere kasa erregulatzeko gaitasuna (Matthey, 2003). Bost urteren inguruan, berriz, haurra helduarengandik “askatzen” hasten da, kontaketa modu autonomoan kudeatzen ditu, kontaketa jarduera beregain hartuz. Azken finean, kontaketa jarduera monologizatu egiten da (De Weck, 1994). Gure ustez, zentzu honetan ulertu behar da kontaketa jabe-kuntzan bost urteko adina mugarri modura azpimarratu izana hainbat autoreren lanetan (Bamberg, 1987; Berman and Slobin, 1994; Serra et al, 2000).

2. TAULA

AUTONOMIA NARRATIBOA EHUNekoETAN (%)

	Kontaketarako autonomia	Helduaren laguntza
Euskara H1 5 urte	87	13
Euskara H1 8 urte	100	0
Euskara H2 5 urte	89	11
Euskara H2 8 urte	92	8

2. taulak erakusten duenez, bi taldeetako haur gehienak bost urterekin Mattin Zaku ipuina modu autonomoan kontatzeko gai dira. Behin helduaren kontaketa entzunda, eta marrazkiak aurrean dituztela, ipuina euren kasa ekoizten dute haur gehienek. Azpimarratu behar da, gainera, ez dagoela apenas alderik bi taldeen artean.

Helduaren laguntza behar duten haurren kasuan, gure ustez bi laguntza-mota bereiz litezke. Bestela esanda, bi dira kontaketa autonomoak eragozten dituzten faktoreak. Alde batetik, haur batzuek ipuin-kontaktaren jarduerari hasiera emateko ezintasuna daukate. Adibidez:

(3) H1-24, 5 urte.

*Heldua*³: *ta oain XXXri ipuia kontatuko diozu? /*

Haurra: *baietz! / esan dizut (4´´) bazen / e ba (10´´) ze / enaiz akordatzen ya e? /*

Heldua: *marrazkiai beitu eta akordatuko [zea] /*

Haurra: *[ez takit] /*

Heldua: *benga aber /*

Haurra: *bazen behin (asperena) ba (9´´) em /*

Heldua: *(7´´) a bai / aber marrazkia nik ere ikusi nahi det aber ze pasatzen zan marrazkian? a bai! / ze pasatzen da hor / XXX / Mattin Zakurekin? /*

Haurra: *ba dirua nahi zula /*

Heldua: *aaa! / ba segi! / badakizu /*

Haurra: *eta / e / nahi zuna dirua / e ba / amakin bizi zen e-ta beste e-eun batian / e ba / azeria bere atzetik juten zen eta esan tzun /*

³ Oinarritzko zenbait transkribaketa-irizpide: enuntziatuen arteko mugak marra etzanaren (´) bidez; kortexe artean (...) agertzen diren ekoizpenak aldi berean ekoiztuak izan dira. X bidez, transkribatzaileak ulertzen ez duen silaba bakoitza.

Bigarren hitzartzean haurrak ipuin-kontaketa hasteko saiakera egiten du: *bazen / e ba*. Baina segundo batzuen ondoren adierazi egiten du bere ezintasuna, ipuinarekin ez dela akordatzen esanez. Helduak marrazkien laguntza proposatzen dio eta seigarren hitzartzean haurrak berriro ekiten dio kontaktari, baina oraingoan ere ezin. Azkenean, bigarren helduak marrazkiaren laguntza are esplizituagoa eskaintzen dio haurrari, pertsonaiaren izen eta guzti. Ipuina abiatzen duen egoera nagusiari buruzko galdera egitean (*ze pasatzen da hor / XXX / Mattin Zakurekin?*), haurrak zuzen erantzun (*ba dirua nahi zula*), helduak balorazio positiboa egin eta haurrari hitza eman (*aaa! / ba segi! / badakizu*), eta azkenean, haurrak kontaktaren kontrola hartu eta ipuina bukaera arte kontaktzen du (hamargarren hitzartzean hasita). H1 taldean autonomoak ez diren hurren kasuak orain deskribatu dugun honelakoak dira. Eta gauza bera gertatzen zaie 5 urteko H2 taldeko lau haurrei.

Honez gain, H2 taldean bakarrik ikusi dugun gertaera bat aipatu nahi dugu. Haurrek bere kabuz kontaketa eten egiten dute hiztegi mailako arazo batek eraginda. Gure ustez, ezin da esan autonomia faltagatik denik, edo behintzat, ez da aurrez ikusitako autonomia-falta berbera. Kontaketa aurrera eramateko zailtasunak izanda ere, haurrak beraiek dira interakzio egoera kudeatzen jarraitzen dutenak, helduari galdera eginez, helduaren laguntzaren zain geratu beharrean:

(4) H2-6, 5 urte

Haurra: *eta ireki zion erregea / eta esan zioten / eraman e oilo-tegira / a e: (4´´) oilar elaldioak (=erraldoiak) txikitzeko (5´´) eta oilategian atera e: esan zion m: m: e: // e: (4´´) nola esaten da hau? (marrazkia seinalatuz) /*

Heldua: *a:- /*

Haurra: *a:- /*

Heldua: *ze? /*

Haurra: *a- /*

Haurra2: *azeria /*

Haurra: *azeriari / atrapatu oiloak / eta eta eta atera zuen zakuatik eta / e txikitu egin zuten /*

Adibide honek erakusten du kontaketa-jarduera ingurukoaren (helduaren eta beste haurraren, kasu honetan) laguntzarekin erregulatzen dela. Helduari laguntza oso modu esplizituan eskatzen dio haurrak (*nola esaten da hau?*) marrazkia eta guzti seinalatuz. Helduak, hasieratik erantzuna eman beharrean, pertsonaiaren izenaren lehen hotsa bakarrik eskaintzen dio laguntza gisa eta haurrari hitza bilarazten dio (2 eta 5 hitzartzeak). Baina azkenean entzuten dagoen haurrak ematen du soluzioa (6. hitzartzea), eta soluzioa errepikatuta, haurrak bere kasa aurrera jarraitzen du kontaketa-arekin.

Zortzi urterekin haurrek erakusten duten autonomia maila dela eta, 2. taulan ikusten da H1 taldeko haur guztiak gai direla ipuina hasi eta buka bere kasa kontatzeko. Garapena argia da, zentzu honetan. H2 taldean, berriz, zortzi urterekin oraindik hiru haurrek laguntza behar dute kontaketa aurrera eramateko.

Badago, ordea, atentzioa deitu digun gertaera bat. Haur batzuek hiztegi mailan zehaztasuna bilatzen dute, eta horrek helduari galderak egitera dararomatza (5):

(5) H2-28 8 urte

Haurra: *bazen behin Mattin Mattin Zaku eta bere ama / baserri batean bizi ziren / eta oso: / oso: / (3") / pobrea nola esaten da? /*

Heldua: *hori da / bai bai / horrela / ondo /*

Haurra: *oso pobreak ziren // egun batean / erregengana joan zi- joan zen Mattin Zaku /*

Adibide honetan ikusten da haurrak jakin badakiela *pobrea* nola esaten den (konturatu ez duela esaten *nola esaten da pobre?*, hau da, gaztelaniazkoa ez duela ematen, baizik eta euskarazkoa, *pobrea*). Baina hala ere, euskarazko hitz "zehatza" eskatzen dio helduari, agian, zergatik ez, *behartsu* eskatzen dio. Hel-

duak, ordea, *pobre*a-k balio duela irizten dio eta ondorioz, haurrak ipuina kontatzen jarraitzen du.

(6) H2-25 8 urte

*Haurra: dirua nahi dut! dirua nahi dut! / esan zuen / ireki zi- zuen atea eta:
// nola esaten da esposa? (Helduari galdetuz) /*

Heldua: e? /

Haurra: esposa /

Heldua: lotuta / esan lotuta /

*Haurra: eta eskuak lotuta jarri zitzaio- / zi:- / zituzten // erregearengana eramane-
zuten /*

Beste adibide honek ere hurrek zortzi urterekin zehaztasunera jotzeko daukaten joera erakusten du. Ez, ordea, aurreko adibidean bezala, hiztegi mailako zehaztasuna bakarrik. Kasu honetan, ipuineko ekintzen xehetasunak eman beharrak sortu dio haurrari hiztegi mailako ezintasuna. Bost urteko kontaketetan ez bezala, protagonista eskuburdinekin lotu izana bezalako deskribapenak ohikoagoak dirudite zortzi urterekin. Kurioso da, bide batez, helduaren eta haurraren arteko elkarrekintza honetan nola helduak haurrak eskatzen ez zion beste soluzio bat ematen dion. Alegia, haurrak *esposa* izenaren balio-kidea eskatu eta helduak adizki bat eskaintzen dio. Eta honek, ikusten da 5. hitzartzean, komunztadura mailan eragozpenak sortzen dizkio haurrari.

2.3. Ipuinaren gainegitura narratiboa

Lehenago, 1.3. atalean aurreratu bezala, testuaren azpiegitura orokorraren mailan kokatzen da ipuinaren gainegitura narratiboa (Bronckart, 1996). Gainegitura narratiboa, egitura narratiboa, sekuentzia narratiboa, istorio edota intriga egitura (ingelesezko “story structure” eta “plot structure”-en ordainetan, hurrenez hurren), antzeko aztergaiari eman zaizkion izen ezberdinak dira. Denek funtsean aztergai dutena da ipuin edo istorioetako eduki tematikoa

zein egituraren arabera islatzen den, hau da, istorioetako egoera, gertaera eta ekintzen planifikazioa zein egituraren arabera egiten den. Propp (1928 /1970) izango da ziurrenik ipuinetako edukiak egitura narratibo baten arabera antolatutako zituen lehenetakoa. Haren 31 funtzioen eredua Larivaillek (1974) sinpletu ondoren, gaur egun oso hedatua dagoen proposamena Adamen (1992) bost ataleko sekuentzia narratiboa da. Proppek 31 ekintza zerrendatu zituen moduan, aurrena Larivaillek, eta azkenik, Adamek, ekintza horiek ataletan edo faseetan multzokatu eta istorio eta ipuinek bost ataleko egitura narratiboa daukatela aldarrikatzen da: hasierako egoera (lehen fasea), desorekaldia⁴ (bigarren fasea), ekintzen garapena (hirugarrena), orekaldia (laugarrena) eta bukaerako egoera (bosgarren fasea)⁵. Hauxe da lan honetan hurrek ekoiztutako ipuinetako gainegitura narratiboa aztertzeke erabiliko dugun eredua.

Lehendabizi, ikusiko dugu ea haurren ipuinetan fase guztiak agertzen diren. Faseen agerrera erabakitzeke, hauek dira gure irizpideak: 1. fasean pobretasuna edo diru falta oinarrizko elementu bezala hartu dugu, eta 2. fasean diru bila joatearen erabakia. 3. fasean, ekintzen garapena orokorki garatzen dela argi dago, baina simetriak aztertzen direnean (3.4) sakonago aztertuko dugu fase hau. 4. fasearen elementu nagusia dirua lortzea da eta 5. fasean Mattin Zaku eta amaren egoera berria eta zoriontsua aipatu behar da.

⁴ Lan batzuetan (Arbilla & Kaifer, 1988) indar transformatzailea eta indar orekatzailea erabili izan diren bezala (frantsesezko “force transformatrice” eta “force équilibrante”ren ordainetan), beste batzuetan desorekaldia eta orekaldia hautatu dira (Ocio, 1998). Guk ere Ocioren hautu bera egin dugu hemen.

⁵ Koda edo morala ere gehi daiteke, bukaeran, baina ez da derrigorrezko atala.

3. TAULA
 IPUINAREN GAINEGITURA 5 ETA 8 URTEREKIN EUSKARA
 H1 ETA H2 DENEAN EHUNekoETAN (%)

	1. fasea	2. fasea	3. fasea	4. fasea	5. fasea
H1 5 urte	41	79,16	100	91,6	83,3
H1 8 urte	91,6	83,3	100	91,6	95,8
H2 5 urte	81	86	100	100	86
H2 8 urte	92	97	100	100	100

3. taulan ikusten dugunez, euskara lehen edo bigarren hizkuntza izateak baino garrantzia gehiago dauka adinak datuen arteko diferentziak azaltzerakoan. Adinaren eragin hau batez ere H1 taldean da nabarmena: haur gehienek ez dute hasierako egoerako diru falta aipatzen 5 urterekin. 8 urterekin, berriz, ia denek egiten dute. Azken fasea ere gehiagotan agertzen da 8 urtekoen ipuinetan 5 urtekoetan baino. H2 taldekoen ipuinetan ere 8 urterekin faseak gehiagotan agertzen dira 5 urterekin baino.

2.4. Ipuinaren eduki tematikoaren simetriak eta haien kudeaketa

Lan honetan darabilgun gainegitura narratiboaren ereduak atalen arteko simetriak aztertzeke aukera ematen du. Simetria hauek ipuinen oinarritzko ezaugarria den eraldaketa prozesua islatzen dute. Horrela, lehen fasean edo hasierako egoeran pobretasuna (edo tristura...) dena, azken fasean edo bukarako egoeran aberastasuna (edo poza...) bihurtzen da. Desorekaldian etxetik diru eske alde egitea dena, orekaldian dirua lortzea eta etxeratzea bihurtzen da. Eta azkenik, hirugarren atalean edo ekintzen garapenean, protagonistak hiru laguntzaile magiko bilatzeak beranduxeago pertsonaia gaiztoaren frogan aurrean laguntzaile horien laguntza jasotzea dakar. Eraldaketa edo simetria

prozesu hauek ipuineko edukiaren osotasuna islatzen dute, edo ipuineko edukiak osatzen duten batasuna. Orduan, haurren ipuinetan simetria hauek begiratuta ikusi ahal izango duguna da ea zenbateraino diren gai ipuineko edukiak osotasuna duen egitura baten arabera antolatzeko edo ordenatzeko. Haurrek ipuinak planifikatzeko dituzten trebetasunak eta gabeziak modu oso zehatzean aztertzeko aukera ematen digu honek. Lehendabizi, 2.4.1. atalean, batetik, hasierako egoera (1. fasea) eta bukaerako egoeraren (5. fasea) arteko simetria, eta bestetik, desorekaldiaren (2. fasea) eta orekaldiaren (4. fasea) arteko simetria aztertuko dugu (4. taulan). Ondoren, 2.4.2. atalean, ekintzen garapeneko simetriak (3.fasean) behatuko ditugu (5. taulan).

2.4.1. Hasierako eta bukaerako faseen simetriak

4. taulak adierazten du haurrek zenbateraino eraikitzen dituzten bi faseen arteko simetriak.

4. TAULA
HASIERAKO ETA BUKAERAKO FASEEN SIMETRIAK (%)

	1. + 5. faseak	2. + 4. faseak
H1 5 urte	29	71
H1 8 urte	79	96
H2 5 urte	73	86.5
H2 8 urte	92	97

H1 taldean 5 urteko adinean oraindik simetria arazoak argi agertzen dira. Hau da: hasierako egoerako pobretasuna eta bukaerako aberastasun egoera 7 kasutan bakarrik agertzen da. Aldiz, 8 urterekin haur gehienek simetria gordetzen dute.

H2 taldera pasata, 1. eta 5. faseetako simetriak argiago agertzen dira, eta 8 urterekin ia denek adierazten dituzte bai hasierako pobretasuna eta baita bukaerako aberastasuna ere.

Desorakaldiaren eta orekaldiaren arteko simetriei dagokienez, H1 taldean adinaren eragina nabaritzen da, eta 5 urterekin ez bezala, 8 urterekin ia haur denek simetria gordetzen dute. H2 taldean 5 urterekin dagoeneko haur gehienek fase biak kontaktzen dituzte eta 8 urterekin denek, batek izan ezik.

Oro har, bi haur taldeak konparatuta, adinaren eragina argiago agertzen da H1 taldean H2 taldean baino eta bi taldeen arteko aldea batez ere 5 urterekin nabarmentzen da. Azkenik, bi taldeek, eta adin bietan, 1. eta 5. faseetako simetriak baino argiago azaltzen dituzte 2. eta 4. faseetakoak.

2.4.2. Ekintzen garapena faseko simetriak

Bukatzeko, ipuinetako 3. faseko edo ekintzen garapeneko edukien arteko simetriak begiratuko ditugu. 3. taulan ikusi dugun moduan, haur guztien ipuinetan ageri da atal hau, izan ere, gutxi asko denek kontaktzen dute zerbait ekintzen garapeneko atalean. Baina orain aztergaia ez da ea garapen fasea egon badagoen ala ez, baizik eta elementu guztiak eta euren arteko simetria agertzen diren ala ez. Mattin Zaku ipuina aurkeztu dugunean (1.2), ikusi dugu nola hiru laguntzaile agertzen zaizkion Mattin Zakuri erregearen gaztelura diru bila doan bitartean. Bata bestearen atzetik hirurak sartzen ditu zakuan eta errege gaiztoak jartzen dizkion hiru froga maltzurren aurrean, hiru laguntzaileek, banan-banan, lagundu egiten diote Mattin Zakuri. Ipuinari osotasuna ematen dion simetria argia da: laguntzaileak ipuinean azaldu diren orden berean agertzen dira Mattin Zakuri laguntzeko. 5. taulan erakusten da ea haurrek simetria hauek zenbateraino adierazten dituzten euren kontaketa.

5. TAULA

EKINTZEN GARAPENA FASEKO SIMETRIAK (%)

	Simetria osoa
H1 5 urte	66,6
H1 8 urte	91,6
H2 5 urte	81
H2 8 urte	100

Ikusten denez, H1 taldean aldaketa argia dago adinarekin: 8 urterekin ia ipuin denak simetrikoak dira ekintzen garapenean, 5 urterekin, berriz, sarritan ekintzen garapeneko elementu tematikoren bat edo bi falta da. H2 taldean ere adinaren araberrako garapena ikusten da eta 8 urterekin haur denen ipuinetan ageri da simetria osoa.

3. Aditz kohesioa

Sarreran aurreratu dugun moduan, aditz kohesioa testuratze mekanismoen artean sartzen da (Bronckart, 1996). Testuan adierazten diren egoeren, gertaeren edota ekintzen antolaketa tenporala eta hierarkikoa markatzen da aditz kohesio mekanismoen bidez: testuaren oinarritzko denbora markatzea eta denbora hori testuan zehar mantentzea aditz kohesioari dagozkio. Halaber, aditz kohesioaren barruan sartzen da egoeren, gertaeren eta ekintzen artetik batzuk lehendabiziko planoan jartzea eta beste batzuk bigarren edo atzeko planoan jartzea (erliebegintza, Larringanen (1998) terminoa erabilia).

Ipuinen kasuan, kontuan hartuta bertan nagusia den diskurtso tipoa kontaktaketa dela (Bronckart, *ibid.*), oinarritzko denbora lehenaldia izan ohi da, eta hau lehenaldiko adizkien bidez adierazten da (baita lehenaldiko denbora markatzeko balioa duten testu-antolatzaileekin ere). Bestela esanda, denboraren ainguraketa lehenaldian egiten da eta ipuinean zehar denbora lehenaldian mantentzen da. Orainaldi balioa duten aditzen agerrera, berriz, elkarrizketa segmentuetara mugatzen da.

Haurrengan *Frog Story* (Mayer, 1969) kontaketa denboraren adierazpena aztertu duten lan batzuek ainguraketa lehenaldian egiten dela (Berman, 1988; Stephany, 1994) erakutsi badute ere, beste ikerketa askotan justu kontrakoak ikusi da, alegia, haurrek Frog kontaketa orainaldian kokatzen dituztela (Bamberg, 1987; Hickmann & Roland, 1992, Sebastian & Slobin, 1995); kontraesan hau Akinçı & Kern (1998: 244) egileen lanean ere aipatzen da.

Are gehiago, orainaldiko aditzen erabilera handia haur txikien kontakteten ezaugarri nagusietako bat dela baieztatu izan da (Bamberg, 1987, Berman, 1988, Berman & Slobin, 1994), istorioak komunikazio egoeratik aparteko mundu diskurtsiboan kokatu ezinaren adierazgarri.

Datozen lerroetan, ikerlan honetan aztergai ditugun bi haur taldeen ipuinetan aditz kohesio mekanismoen funtzionamendua ikusiko dugu. Batetik, haurrek ipuinak zein denboratan ainguratzen dituzten ikusiko dugu eta, bestetik, oinarritzko denbora ipuinean zehar zenbateraino mantentzen duten begiratuko dugu.

3.1. Denbora ainguraketa eta mantentzea

6. TAULA
IPUINETAKO DENBORA AINGURAKETA
ETA DENBORA MANTENTZEA (%)

	Ainguraketa lehenaldian	Lehenaldian mantentzea	Lehenaldi-orainaldi jauziak	Lehenaldia-orainaldia txandakatzea
Euskara H1 5 urte	100	79.5	20.5	0
Euskara H1 8 urte	100	67	12	21
Euskara H2 5 urte	100	89.5	10.5	0
Euskara H2 8 urte	100	94	0	6

6. taulak adierazten duen bezala, haur guztiek, euskara H1 izan zein H2 izan, lehenaldian ainguratzen dute ipuina, bai bost urterekin eta baita zortzi urterekin ere. Jadanik bost urterako haur denek kokatzen dute istorioa komunikazio egoeratik kanpo dagoen “kontaketa mundu” batean. Eta zortzi urterekin berdin. Jarraian pare bat adibide:

(7) *bazen / behin / Mattin / Zaku izeneko mutil bat / eta amari / en esan tzion / en / ikusi zu- / entzun zuela / en er- / bere baserritik gertu / gaztelu bat zegoela / eta / en erregeak diru asko zuela / (H1-10 8 urte)*

(8) *bazen behin / m: / Martin izeneko mutiko bat eta esan zion bere amari / ama / gaztelura joango naiz / dirua / diru bila / zeren ziren pobreak / (H2-2 8 urte)*

Bi adibideetan haurrek ipuina lehenaldian aingurutzen dute, bietan ere *bazen behin* lehenaldiko aditza eta denborazko testu antolatzailea erabilia. Behin testuko denbora lehenaldian kokatuta, adibideetako bi haurrek lehenaldian jarraitzen dute *eta amari esan zion* esanez, eta horrela biek ere segidan elkarrizketa segmentu bat datorrela aditzera ematen dute. Jarraian zehazki begiratuko dugu ea haurrak nola moldatzen diren zati narratiboetan lehenaldiko denbora mantentzen. 6. taulako “lehenaldian mantentzea” zutabeari begiratura, ikusten da bi taldeetan eta bi adinetan haurren gehiengoak lehenaldiko oinarritzko denbora bere horretan mantentzen dutela. Haur hauek ipuina lehenaldian ainguratu eta ipuin osoa lehenaldian kontaktzen dute (orainaldiko elkarrizketa zatiak kenduta, noski). Beste haur batzuek, berriz, lehenaldian kontaktzen dute ipuin ia osoa, baina tartean-tartean, halako batean, orainaldirako jauzia egiten dute. Adibidez:

(9) *hurrengo goizean / joan tzen eta / bidian / en aurkitu zuen azeri bat / eta esan tzion nora doan eta / erregearena doala / eta zakuan sartu zuen / H1-10 8 urte*

Denbora haustura deitzen denaren ohiko adibidea da hau. *eta esan zion nora doan* enuntziatuan *doan* orainaldiko aditzak kontaktetaren denbora espero gabe hautsi egiten du.

Azkenik, “lehenaldia-orainaldia txandakatzea” zutabean bildu ditugu ipuinetako kontaketa zatietan bi denbora horiek txandaka erabilia ere, denbora hausturarik eragiten ez duten kasuak. Esate baterako:

(10) *ailegatu zen eta esan zuen / azeri! / atera / atera zakutik! / atera eta ñam ñam ñam / oilo guztiak / e / jan // hurrengo egunean morroiak joaten dira / ikustera ea da- dago eta hor lasai eserita / eraman dute erregearengana eta esaten du erregeak*

moio- morroiri / eraman zaldi salbajearengana / ea akabatzen dute beraiekin // orduan / ailegatu zen eta esan zuen / otso! / atera ham- / atera hemendik! / orduan / ñam ñam ñam / za- / e / zaldi guztiak jan zuten / H2-19 8 urte

Mattin Zaku ipuinaren bukaera aldeko zati bat da adibide honetan agertzen dena. Ikusten denez, kontaketa lehenaldian dator: *ailegatu zen eta esan zuen*. Gero, elkarrizketa zatiaren ondoren, berriro kontaketa segmentu bat dator, baina lehenaldian egin beharrean, haurrak orainaldira txandakatzen du: *hurrengo egunean morroiak joaten dira*. Eta orainaldian jarraitzen du: *eraman dute erregearengana eta esaten du erregeak*. Eta gero, atzera berriro ere lehenaldira aldatzen da denbora: *orduan / ailegatu zen eta esan zuen*. Lehenalditik orainaldirako jauziak badira ere, aurreko adibidearen aldean, bestelako fenomenoak ikusten da hemen. Ez dira inolaz ere denbora hausturak, espero ez direnak, nolabait “akats” modura har litezkeenak.

Aipagarria da, bestalde, H2 taldean gertatzen den fenomeno bat: haurrak konturatu egiten dira aditzaren denbora ez dutela behar bezala ekoiztu eta euren burua zuzentzen dute. H1 taldean, aldiz, ez da horrelako “auto-zuzenketarik” ikusi. Hona hemen adibide bat:

(11) *eta esan zion Matxin Zaku e ea nahi baduz nahi z-nahi ba-zu: duzu / nahi bazuen etorri / eta esan zion baietz (H2-9, 5 urte)*.

Aditz kohesioaren atal hau bukatzeko, esan daiteke oro har H2 taldekoak sistematikoagoak direla lehenaldiko oinarriko denbora mantentzen H1 taldekoak baino. 5 urterekin bi taldeek egiten dituzten denbora-jauziak (gehixago H1 taldean). Denbora-txandakatzeari dagokionez, adinarekin gehiago agertzen dela ikusi dugu, eta batez ere, H1 taldean.

3.2. Elipsiak

Aditz kohesio mekanismoen barruan, euskararen ezaugarri berezi bat aditz laguntzailea isiltzea da. Halakoetan, aditzaren denbora markak eliptiko bihurtzen dira. Ipuin-kontaktetei dagokienez, eta bereziki ekintzen garapenaren fasean, aditz laguntzailea isildu egiten da, hala kontakizunak dinamika eta

bizkortasuna irabazten duela. Ipuin kontalaritzan ohikoa den baliabide hau, 5 urterekin apenas agertzen den. Aurkitu ditugun adibide bakarrak, H1 taldekoak izan dira (12). H2 taldean, laguntzaile isilduak baino ahaztutakoren bat gehiago dela esan genezake (13):

(12) *ta / en / zakua hartu -tu -tu (4' ') (Ø) ta jun tzen ya basotikan H1-4, 5 urte.*

(13) *eta es- ere esan zion jateko zaldi guztiak / eta eta orduan en joan (Ø) berriz / esan zion erregea / H2-5, 5 urte.*

Bigarren bilketan, alegia, 8 urterekin esandako ipuinetan, sarriago agertzen da baliabide hau. Eta oso antzerako joerak aurkitu dira bi taldeetan: H1 taldean 9 haurren ipuinetan ageri dira elipsiak, eta H2 taldean 12 haurren ipuinetan (talde osoarekiko proportzioak antzekoak dira). Hona hemen zenbait adibide ((14) eta (15) H1 taldekoak eta (16) eta (17) H2 taldekoak):

(14) *ta / e gazteluko diru guztia bildu (Ø) eta eman in zion / H1-5, 8 urte.*

(15) *gazteluan / atea jo / ta jo (Ø) / eta azkenean / soldaduak etorri (Ø) eta / eramane egin zuten / (...) ollategira eramane (Ø) eta / azeria atera zuen / H1-10, 8 urte.*

(16) *eta Martin baietz esan (Ø) eta zakuan sartu zuen / (...)orduan azeria e / zakutik irten (Ø) eta / e / zis zas / oilo guztiak jan zituen / (...) // orduan / ideia bat eduki (Ø) eta otsoa-ri deitu zion / H2-2, 8 urte.*

(17) *orduan / e / Mattin Zakuk azeria / e / poltsa barruan sartu (Ø) eta abiatu zen // (...)orduan ere ibaia e / poltsa barrura sartu (Ø) eta / eta pasa zuen / H2-5, 8 urte.*

4. Ardura enuntziatiboa / komentarioak / koherentzia pragmatikoa

Testu arkitekturaren hirugarren maila honetan balio pragmatikoa duten alderdiak bilduko dira: ekintzen testuingurua edo eszenatokia zenbateraino zehazten den ikusiko da, eta baita ere ekintzen zergatiak eta kausa-ondorioak zein neurritan kontatzen diren. Halaber, pertsonaien barne egoerak, arazo

konponbiderako prozesuak edota kontalariaren nahiz solaskidearen behar komunikatiboak agertzen diren behatuko da. Forma linguistikoen aldetik, ez dago forma uniborik, balio bakar eta zehatza duenik, baizik eta erabilera askotarako baliagarriak dira gehienak: kalifikazioak, indargarriak (enfasiak), iruzkinak, esapide modalak, esaldi eginak (sententziak), esatariaren eta beste ahotsen eta ikuspuntuen presentzia adierazten dutenak...

Beste lanetan ere, nahikoa modu lausoan agertzen dira baliabide hauek. Ikerlari batzuek berformulazioak deitu diete (Martinot, 2000) adinean aurrera egin ahala haurrak bere ipuinak “gizentzeko”, osatzeko, “erakargarriago egiteko” erabiltzen dituzten baliabideei. Quasthoff egileak (1997) dionez, 4/5 urterekin episodio narratiboak aditz hutsez ematen badira ere, 7 urte inguru dutenean haurrek episodioak osatu eta zabaldu egiten dituztela esaten digu. Shiro-k (2003), berriz, ebaluazio eta modalizazio baliabideez eta haien berantiaratasunez hitz egiten digu.

Maila honetako baliabideen kuantifikatze lana ez da erraza, azken batean, elementu asko balioanitzak direlako eta zein multzotan kontatu erabakitzea beti-beti argia ez delako izaten. Ondoko adibideak haur berberak emanak dira 5 eta 8 urterekin. (19) adibidea (18) baino garatuagoa dela nahikoa argi dago, ekintzaren zailtasunari buruzko iruzkina osatuagoa egiten da bigarrenean:

(18) *orduan konturatu zan zeola itsaso bat eta itsasua sartu zun e: / zakuan H1-10, 5 urte.*

(19) *ikusit zuen **ibai haundi** bat zegoela eta / en **ezingo zuela pasa** eta / **hori ere bai** / zakuan sartu zuen / H1-10, 8 urte.*

Adibide hauei gainbegiratu ondokoa behintzat esan daiteke:

Lexikoa zehatzagoa da (itsaso/ibaia) eta kalifikatua dator (19) adibidean (*ibai haundi bat*).

Ekintzaren zailtasuna zehazten da (*ezingo zuela pasa*), eta kontaktak eskatzen duen interakzioarako elementu nagusia da hau.

Ipuinetan ohikoa da gertaeren errepikapena, generoaren ezaugarri garbia. “*Hori ere bai*” esaten denean anafora bidezko berrartze bat daukagu, baina aurretik esandakoekin lotura egiten du “*ere*” bitartez, eta hala gertakari errepikatua dela adierazten da.

Horrela bada, kuantifikazio gutxi batzuk besterik ez dugu emango azter maila honetan. Nagusiki, kualitatiboak izango dira gure analisiak, zenbait kategoriaren inguruan bilduak.

4.1. Ipuinetako iruzkinak

Talde bateko zein besteko ipuinen artean, badira batzuk non iruzkin oso gutxi edo inolako iruzkinik agertzen ez den. Ipuineko ekintzak biluzik bezala ageri dira testuaren egituraren arabera, aditz soilen arabera lerrotuta. Ipuinak nahikoa osoak izan daitezke baina ez dago baloraziorik ez ekintzari, ez testuinguruari (background), ez pertsonaien egoerari buruz. Dena dela, gutxi dira horrelako batere iruzkinik gabeko ipuinak, eta 5 urterekin aurkitzen dira nagusiki, 7 taulan ageri den bezala. Taula honek oso oinarrizko kontaketa adierazten du, iruzkin bakarreko ipuinak zein gehiagokoak multzo berean sartu direlako. 7. taulak erakusten du bi taldeetan 5 urterekin badaudela batere iruzkinik gabeko kontaktak, nahiz eta gehienetan iruzkinen bat edo batzuk ageri diren. Aldiz, 8 urterekin, ia ipuin denetan aurki daitezke iruzkinak.

7. TAULA
IRUZKINAK (%)

	Iruzkina bai	Iruzkina ez
Euskara H1 5 urte	71	29
Euskara H1 8 urte	91	9
Euskara H2 5 urte	81	19
Euskara H2 8 urte	100	0

Jarraian, 20 eta 21 adibideek haur berberaren ipuin zati bat erakusten dute, 5 eta 8 urterekin kontatu bezala, eta bertan ongi ikus daiteke iruzkindutako eta iruzkindu gabeko ipuinen izaera:

(20) *ta gero oilo handien zeara eraman tzuten ta / esan tzion / esan tzion / azeria! azeria! irten! irten! / ta / e / oiluak jan tzitun // ta gero esan tzun e / erama-teko zeara / e / zaldietara // ta gero esan tzion / otsoa! otsoa! atea! / ta zaldiyak jan tzitun / ta gero esan tzun erregiak / e / sutan jartzeko ta / H1-4, 5 urte.*

(21) *Mattin Zakuk esan tzuen / azeria atera! ta azeriak kris-kras kris-kras oiyo danak jantzituen eta / en Mattin Zaku lasai lasai gelditu zen eta hurrengo egu-nean esan / jun tzien esklabuak eta esan tzuten / ze ari da hemen lasai lasai Mattin Zaku? ta orduan / en orduan esan tzion erregeak / eraman zalditegira! // eta zalditegira eraman zuten / eta erregeak esan tzion / eta ez itzuli! / H1-4, 8 urte.*

Nabari denez, adibide honetan agertzen diren iruzkinak modu askotakoak dira eta balio testual diskurtsibo eta enuntziatibo desberdinak izan ditzakete. Iruzkin mota ezberdinak bereizteko saio bat egin dugu.

4.1.1. Ekintzari buruzko iruzkinak

Ekintza adieraztea oinarri-oinarrizko hizkuntza jarduna da; ipuin batean, ezinbestekoa. Haien kateatzeak, testuak eskatzen dituen antolamendu kano-nikoak nola egiten diren, lehen eta bigarren mailako azterketan ikusi ditugu. Hemen, ekintza edo egoeraren ezaugarriak eta zergatiak, kausa-efektu harre-manak, zirkunstantziak, zailtasunaren esplizitazioak izango ditugu aztergai. Nolabait, ekintzaren adierazpena osatzen duten elementuak. Jarraian datozen adibideetan, binaka hartuta, haur berberak bost eta zortzi urterekin egindako ekoizpenak pareka litezke:

(22) *ta gero / han tzeon erregiaren gaztelua ta / e / ba / ezin tzun pasa ta / hau ere / ba / zako barrura sartuko zula pentsa-tze zun // ta / e / ya / e H1-4, 5 urte.*

(23) gero Mattin Zaku / e: erri(yo) **handi handi bat ikusi zun / ta o luzea eta oso sakona ta orduan ezintzuen zeharkatu** / ta orduan esantzuen / erreka sartu boltsara eta boltsara sartu zen H1-4, 8.

(24) / zegoenean oi- oilotegian esan zion azeriak / ni nahi dut irten! nahi dut irten! / oiloak daude hemen! / jango dituzu? / bai! bai! / oraintxe irtengo naiz! / eta **irten zenean / jan behar zituen** oilo guztiak eta **jan zituenean** tripa loditu zion // H2-14, 5 urte.

(25) // hor joan ziren erregearen morroiak eta Mattin Zaku erregearen aurrera eramane zuten / esan zion erregeak / oilategira eramango zaitut / **eta bihar / ea nola zauden ikusiko dizut / oilo basatiak gose daude eh! / abisua / ematen dizut** / gero / oilategian / azeriari deitu zion / azeria! azeria! / atera zakutik! / eta azeriak oiloak jan zituen / **kris kras / mokadu batean barruan z- / bere tripan zeuden** // H2-14, 8 urte.

Adibideetan ezaugarri asko azpimarratu ditugu, ekintza edo egoera zedarritu eta kontakizuna erakargarriagoa, solaskidearekin elkarreagin biziagoa sortarazten dutenak. Haur berberak bost eta zortzi urterekin egoera berean ekoiztutako adibideak garapenaren adierazgarriak dira.

4.1.2. Bigarren, edo planoari buruzko inuzkinak

Ingelesez *background* deitzen dena ipuinetako ekintzen atzeko planoaren sorrerako erabiltzen den baliabidea da. Ekintzen artean maila edo erliebe ezberdinak bereizteko erabiltzen da (Larringan, 1998). Atezko planoen bidez, ekintzak zein testuinguruak zehaztu eta indartu egiten dira, eta hala ipuinaren kalitatea, haren komunikazio balioa, indartu egiten da. Adibidez:

(26) eta **ia ia** gaztelura iritsi zen / **baina** ibai / ibaia zegoen eta **ex zekien zer egin baina** ideia bat **bururatu** zitzaion / z- ibaia zakura sartzea / eta **hori** egin zuen // H2-11,8 urte.

4.1.3. Protagonistei buruzko iruzkinak

Ondoko adibideetan ikusiko dugu nola askotan pertsonaiek ekintza hutsak egiteaz gain, pentsatu, bururatu, asmatu, eta bestelako barne gogoetak egiten dituzten. (27) eta (28) adibideek ongi erakusten dute maila honetan haur berberak egin duen aurrerapena. Lehenengoan ekintza biluziak ageri diren bitartean, bigarrenean, berriz, egoera zehazteaz gain barne gogoetak adierazten ditu. Gauza bera ikusten dugu (29) eta (30) adibideetan:

(27) *eta geo erri (erriyo) bat luzia zan eta geo beste erri(erriyo) bat hartu zun (5´´) eta geo esan zun / jo zun atia / H1-5, 5 urte.*

(28) *“jun zan aureaka ta / ibaya haun- / en luze bat ta zabala zon ta / **pentsa-tzen hasi zen** aber ze in / H1-5 8 urte.*

(29) *ta gero en / e jun tzan eta / bi-bide oso haundi haundi bat e: azaldu zan / da gero beste aldetik jun tzan / H1-9, 5 urte.*

(30) *ta / ibai luze eta zabal batekin to- topo in tzun / da san tzun / **ta ideya bat euki zun** / ta en zea / esan tzun / ibaya sartu zaku barruan / H1-9, 8 urte.*

Gogoeta horiek esplizituki adierazten dituzte batzuetan (31,32). Harridura esapideak (ezin liteke!) eta egoera pertsonalak (lasai, haserre, nazkatuta,...) gero eta sarriago agertzen dira 8 urterekin.

(31) *ba / gaztelu **haundi haundi bat ikusi zula ta / harea jun nahi zula** dirua eskatzea (...) zaintzailleak etortzerakuan / esan zuen/ **ala / ala / ezin liteke!** / eta erregearengana eraman zuten / (...) zaintzailleak etorri eta Mattin Zaku **horren lasai ikustean** / esantzen / **ez da posible!** H1-3, 8 urte.*

(32) *eta gero / erregea / **asko haserretu zen** / eta / herriko plazan erretzea erabaki zuen / H2-11, 8 urte.*

4.2. Esapide modalak

Ipuin gehienetan galderazko eta harridurazko esapideak ageri dira. Ipuin honetan galde-erantzunak ezinbestekoak dira, eta oso sarri ageri dira galderak

eta haiekin batera harridurek ere presentzia handia dute, bai 5 eta baita 8 urterekin ere. Jakina da baliabide honek ipuinari bizitasuna ematen diola, soslaskidearen arreta erakartzeko balio duela, eta ahozko kontaketa elkarreagina sortzeko bitarteko arrunta bezain emankorra dela:

(33) *eta etxera iritsi zenean esan zion amari / aberatsak gara! aberatsak gara! oso aberatsak gara!* H2-11, 5 urte.

(34) *orduan erregeak esan / zuen / eraman zalditegira! / eta ez itzuli!* / H1-4, 8 urte.

Kontuan har, 33 adibidean, harridura esapidea hiru aldiz errepikatua datorrela, eta hirugarrenari “oso” gehitzen zaiola. 5 urteko ume honek bikain adierazten du dirua lortzeko sortutako poza eta hala amaitzen du ipuina erdiespena azpimarratuz.

4.3. Beste ahots batzuen ekartzeak, esapide eginak, orokortzeak.

Ipuinetan eduki bereziki interesgarriak dira ahots berrien sortzeak, ikuspuntu ezberdinak ekarri, eta haien hitzak kudeatzeak. Gizarte-ezagutzan dagoen zer-bait, sententzia balioa duten esapide eginak agertzen dira (“entzun dut hortikan”, “hemen alperrei ez zaie dirurik ematen”), eta hala espazio diskurtsibo berriak sortzen dira. Adierazpen hauek 5 urterekin noizbait agertu dira:

(35) */ Matxin Zaku eta bere ama oso pobreak ziren eta esan zion Matxin Zaku amari / lasai ama / entzun dut er- / ez as- ez urrutik* gaztelu bat dagola eta han errege bat bizi dela / eta diru asko dauka H2-2, 5 urte.

Baina gehien bat, 8 urtekoen artean erabiltzen dira. Ikus (36, 37) eta (38,39) haur berberak 5 eta 8 urterekin pasadizo berbera nola kontatzen duten:

(36) *behin batean Mattin Zaku ies(=?) bere amari esan tzion / ba / gaztelu haundi haundi bat ikusi zula ta / harea jun nahi zula dirua eskatzea* H1-3, 5 urte.

(37) *entzun det handikan / gaztelu bat daola / han erregiana ta aberatsak diala* H1-3, 8 urte.

(38) *gero ireki zuten eta en oilategira eraman tzuten* H1-18, 5 urte.

(39) *eta gizonak eraman in tzuten kartzela / ze erregeak esan tzun / **hemen al-ferrai ez tieu ematen / bakarrikan lana in ber / du / ta / orduan / eraman tzuten / /*** H1-18, 8 urte.

Atal honetara ekarri ditugun ezaugarriak, ekintza nagusiaren ondoan gaineratzen den zerbait adierazten dute. Esaterako, oilategira (edo kartzelara ?) Mattin Zaku eramate ekintzaren muina berdina da bi adibideetan (38/39); baina erabakia eta haren arrazoiak azaltzen dira 8 urterekin. Eduki berri hauek dimentsio sozio-diskurtsibo garbia dute, eta ez dira kasualidadez edo norbanakoaren joera estilistikoaren ondorioak. Hori bai, haur batzuk beste batzuk baino gaitasun handiagoa erakusten dute, bakoitzaren ipuin kontalaritza esperientziaren garapen ezberdinaren seinale bezala ikusi behar dena.

Azterketa kualitatibo honetan, bestalde, ez dugu H1 eta H2ko haurren artean diferentzia nabarmenik ikusi. Testu arkitekturaren hirugarren azterketa maila honetan begiratu ditugun alderdi batzuk 5 urterekin agertzen dira, eta bi taldeetan agertu ere. Iruzkina ere 5 eta 8 urterekin ageri dira, baina izaera eta aberastasun handiagoa ikus daiteke 8 urterekin. Beste ahotsak sortzea bestalde, kasik 8 urte arte agertzen ez den baliabidea dela esan dezakegu. Oro har, beraz, adinaren, eta jakina, esperientziaren eragina ikusten da bi taldeetan.

5. Eztabaida eta ondorioak

Artikulu honetan euskara egoera soziolinguistiko desberdinetan ikasi duten bi ikasle-talderen hizkuntza garapena aztertu dugu. Talde bat etxetik euskalduna eta euskaraz eskolatua den bitartean (H1 taldea), bestea etxetik erdaldun izanik euskaraz murgilketa bidez eskolatu diren ikasleek osatzen dute (H2 taldea). 5 eta 8 urte arteko garapena aztertu dugu bi taldeetan.

Ikasleen ipuin-kontaktetan aurrena azterketa kuantitatibo bat egin dugu, eta erakutsi dugu 8 urterekin ipuin luzeagoak ekoizten dituztela bi taldeetan,

nahiz eta oraindik helduen kontaktak baino laburragoak izan. Horrez gain, H2 taldeko ikasleek ipuin luzeagoak ekoizten dituztela ikusi dugu, bai 5 urterekin eta baita 8rekin ere. Dena dela, bi taldeetan eta bi adinetan talde barruko aldakortasuna azpimarratzeko modukoa da.

Neurri orokor hauez gain, ikasleek ipuina hasi eta bukatu euren kabuz zenbateraino egiten duten ere aztertu dugu. 5 urterekin ikasle gehienek ipuina kontatzeko autonomia handia erakusten dute, baina badira batzuk helduaren laguntza behar dutenak. 8 urterekin, eta batez ere H1 taldean, autonomia-maila altuagoa da. Ikasle guztiek ipuina hasi eta bukatu euren kabuz kontatzen dute. H2 taldean garapen hau ez da hain argia, ikasle batzuek oraindik ere helduaren laguntzaz kontatzen dutelako ipuina. Baina aipagarria da talde honetan hiztegi mailan zehatzak izateko nahiak daramatzala ikasle asko helduaren laguntza eskatzera.

Ipuinetako gainegitura narratiboa dela eta, lehen begirada batean ikusi dugu 5 urterekin Mattin Zaku ipuineko atal batzuk falta direla bai H1 eta bai H2 taldeetako ekoizpenetan. 8 urterekin, berriz, ipuinak osatuagoak dira. Aipagarria da H1 taldekoen ipuinetan hutsune gehiago agertzen direla, batez ere 5 urterekin, eta zehazki, hasierako egoerari dagokionez.

Gainegitura narratiboaren azterketa finagoa eginez, atalen arteko loturak edo simetriak zenbateraino gordetzen diren ikusi dugu. Bi adinetan H2 taldekoen ipuinak hobeto kateatuta agertzen dira, atalen arteko loturak argiagoak dira, eta elementu tematiko gutxiago falta dira H1 taldekoen ekoizpenetan baino.

Hurrengo aztergaia aditz kohesioa izan dugu. Zehazki, ipuinetako denbora ainguraketa eta kontaktan zehar ageri den aditz denboraren mantentzea aztertu ditugu. Ikasle denek eta bi adinetan ipuinak lehenaldian ainguratzen dituzte. Gehienek ipuinek oso berea duten “bazen behin” edo antzeko adierazpide eginak erabili dituzte. Nabari da ikasleek jakin badakitela ipuinen mundu diskurtsiboa ekoizpen-egoeratik kanpo kokatzen dela. Lehenaldiko denboraren mantentzea dela eta, H2 taldekoek bi adinetan sistematikoagoak dirudite ipui-

nean zehar lehenaldiko denborak mantentzen (orainaldiko elkarrizketa-zatietan izan ezik, noski). Bi taldeetan denbora-jauziak edo hausturak maizago agertu dira 5 urterekin, eta batez ere H1 taldean. 8 urterekin, aldiz, haur batzuek denbora-txandakatzeak egiten dituzte, eta honetan H1ekoek joera argiagoa daukate. Dirudienez, helduak haurrei emandako eredu (lehenaldiko eredu kanonikoa) H2koek estuago jarraitzen diote, H1ekoek askeago diruditelarik. Elipsiak direla eta, azkenik, ez da alde handirik ikusi bi taldeen artean 8 urteko adinean, nahiz eta elipsiarena bereziki H1 taldekoen ezaugarria zela espero.

Analisi kualitatiboagoa egin dugu ipuinetako arduraren enuntziatiboa aztertzerakoan. 5 urteren aldean, 8 urterekin ekintzen zein pertsonaien gaineko iruzkin zehatzagoak egiten direla esan behar da: ekintzen eta pertsonaien inguruko iruzkinak osatuagoak eta zehatzagoak dira. 5 urterekin ia ekintzak besterik egiten ez dituzten pertsonaiak nagusi diren bitartean, 8 urtekoen ipuinetan pertsonaiek pentsatu, asmatu, iritziak eman edo ideiak izaten dituzte. Halaber, zuzenean pertsonaienak ez diren ahotsak maizago ageri direla ematen du 8 urterekin. Azkenik, eta beti ere kontaketa zehatzen faltan, ez dirudi alde nabarmenik dagoenik H1 eta H2 taldeen artean. Adinaren eragina nabarmenagoa da.

Lana bukatze aldera, garrantzitsua deritzogu azpimarratzea euskara eskolaren bidez garatu duten ikasleek etxetik euskaldun diren ikasleen pareko gaitasunak dauzkatela ipuin-kontaktari dagozkion hainbat alderditan. Bi taldeen artean agertu diren ezberdintasunak ez dira beti H1 taldearen aldekoak izan. Ematen du H2 taldeko ikasleek estuago erreproduzitzen dituztela ipuinak bereak dituen hainbat ezaugarri (egitura narratiboaren osotasuna, lehenaldiko denbora). Aldiz, H1 taldeko haurrek ipuina kontatzeko orduan ereduarengandik askeago dirudite, nolabait, helduarengandik entzundakoa euren erara eraldatzeko joera handiagoa balute bezala. Agian, euskara eskolan ikasitako hizkuntza delako, H2 taldekoak ereduarekiko kontzientzia handiagoa izatea dakar, eta hau lexiko-mailan ere islatzen da talde honetan. Hiztegi-mailako zailtasunen aurrean, H1 taldekoek ez bezala, H2koek helduarengana (hau da, ereduarengana) gehiago jotzen dute.

Lan honetan ikasleen testu/diskurtso mailako hizkuntza trebetasunak bereziki aztertu ditugu. Ipuinak genero den aldetik dauzkan hainbat ezaugarri begiratu ditugu, eta uste dugu hizkuntzaren garapena aztertzeko orduan esaldi mailako azterketa gramatikala iristen ez den alderdi garrantzitsuen berri eman ahal izan dugula.

Ipuinen garapena antzemateko oinarritzko eduki edo unitate nuklearrak nola hedatzen diren behatu beharra dago. Slobinek (1991) berak aipatu izan duen bezala, espiralean ematen den mugimendua genuke garapenarena; ikasitakoa birpasatuz, lortutakoaren gainean jardunez, baina beti ere mailaz maila garatuz. Ikusi da baita ere, ikuspuntua lekualdatzeak berak ere garapena areagotzen duela (ikus, esaterako, 25 adibidean oilo basatien egoera nola zehazten den 8 urterekin). Informazio gehitze bat ere badago, ekintzari buruzko zehaztasunak, adibideak, egoera psikologikoak, harira datozen azalpentoak. Adierazpenak eta berradierazpenak (berrartzeak) ere informazio asko ematen digute ipuin kontatze garapenari buruz. Esaterako, 19. adibidean, “eta hori ere bai” esaten duenean, aipatu berri duen ibai handia eta pasatu ezinezkoa menderatu egiten duela adierazten digu, lehen beste laguntzaileekin egin duen moduan. Ipuina ezinezkoa gainditzea da azken batean, eta generoa errepikapenaren errepikapenez gauzatzen da. 5 urterekin, oro har, haurrak gauza dira ipuinen eduki nagusia birkontatzeko, emandako eredia gertutik jarraituz. Adin horrekin haur batzuek gehiago ere egiten dutela ikusi dugu. Nolanahi ere, 8 urterekin garbiago ikusten dira garapenaren zenbait ezaugarri eta horietarako ikasi dituzten hainbat hizkuntza baliabide, testu eta diskurtso mailako baliabideak nagusiki, erakutsi nahi izan dugu.

Ikusi dugu, baita ere, aztertutako egoeran, euskara H1 zein H2 izan, bi ikasle talde hauek ipuin kontaketak eskatzen dituen gaitasunak era nabarmenean garatu dituztela.

Bibliografia

- ADAM, J.M. 1992, *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- AKINÇI, M. A. & KERN, S. 1998, «Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues», *BCILL*, 99, Temps et Discours (1998) 237-255.
- ALMGREN, M. 2000), *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskera y castellano*. EHUko tesi argitaratu gabea.
- ALMGREN, M. & IDIAZABAL, I. 2001, «Past tense verb forms, discourse context and input features in bilingual and monolingual acquisition of Basque and Spanish», in Cenoz, J. & Genesee, F., arg., *Trends in Bilingual Acquisition*. John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 107 -130.
- ARBILLA J.K. & KAIFER A. 1988, «Gainegitura narratiboa eta aditz-kategoriaren unitateak haurrek idatzitako ipuinetan», in *II Euskal Mundu Biltzarra, Euskara Biltzarra, III Alea*, Bilbo, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- ARRATIBEL, J., ZUBIZARRETA X. 2001, *Txomin Ipurdi*, Donostia, Erein.
- BAMBERG, M.G. 1987, *The Acquisition of Narratives*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- BARREÑA, A. 1995, *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*, Bilbo, EHU/UPVren Argitalpen Zerbitzua.
- BERMAN. R.A. 1988, «On the ability to relate events in narrative», *Discourse Process*, 11 (1988) 469-497.
- BERMAN, R.A. 2009, «Language development in narrative contexts», in *The Cambridge Handbook of Child Language*, arg. E.L. Bavin, Cambridge, CUP.
- BERMAN, R. & SLOBIN, D. 1994, *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- BRONCKART, J.-P.1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé. [Gaztelaniazko itzulpena] 2004, *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- DE WECK, G. 1994, «Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad», *Infancia y Aprendizaje*, 23 (1994) 55-68.

Eustat. 2001, www.eustat.es.

GABIÑA J. et al., 1986, *EIFE La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

GARCIA, I., IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.M. (2009) «Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo». *Estudios lingüísticos. Linguistic Studies*, 3, (2009) 1647-0346.

HICKMANN, M. & Roland, F. 1992, *Déterminants sémantiques et pragmatiques dans l'acquisition du temps et de l'aspect: Étude comparative du Français, de l'Allemand et de l'Anglais*. Lyon, Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues.

ISEI-IVEI. 2005, *Euskararen B2 maila. Derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH4)* <http://www.isei-ivei.net/>

ISEI-IVEI. 2007, *Euskararen B1 maila Lehen Hezkuntzan*. <http://www.isei-ivei.net/>

ISEI-IVEI. 2008, *PISA 2006 ebaluazioaren azken txostena. 15 urteko ikasleen Nazioarteko Ebaluaziorako Proiektua Zientzietan, Matematiketan eta Irakurketan. Euskadiko emaitzak* <http://www.isei-ivei.net/>

LANZA, E. 2001, «Temporality and language contact in narratives by children bilingual in Norwegian and English», in *Narrative Development in a Multilingual Context*, arg. Verhoeven, L. & Stromqvist, S., Amsterdam, John Benjamins.

LARIVAILLE, P. 1974, «L'analyse (morpho)logique du récit», *Poétique*, 19.

LARRINGAN, L.M. 1998, «Testuen analisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean », in *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, arg., Idiazabal, I. & Larringan, L.M, Gasteiz: EHU eta Arabako Foru Aldundia.

LARRINGAN, L.M. (prentsan), «Testua, Testu-Generoa eta Hizkuntzaren Ikas/Irakaskuntza», *Euskera* II (2009).

MARTINOT, C. 2000, «Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans», *Langages*, 140 (2000) 92-123.

MATTHEY, M., 2003, *Apprentissage d'une langue et intération verbale*, Berne, Peter Lang

MAYER, M. 1969, *Frog, Where are you?*, New York, Dial Press.

MEISEL, J.M., org. 1994, *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*, Frankfurt, Vervuert.

MEISEL, J. M. 2001, «The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars», in *Trends in bilingual acquisition*, arg., J. Cenoz and F. Genesee, Amsterdam, John Benjamins.

MEISEL, J. 2007, «Child second language acquisition or successive first language acquisition?», *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit- Working Papers in Multilingualism*, Hamburg, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit, 33-64.

Nafarroako Estatistika Zerbitzua. 2001, www.cfnavarra.es/estadistica.

OCIO, B. 1998, «Haurren narrazio-testuetatik bilduak», in *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzte baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, arg. Idiazabal, I. & Larringan, L.M. arg., Vitoria/Gasteiz, Arabako Foru Aldundia.

PEARSON, B. Z. 2002, «Narrative Competence among Monolingual and Bilingual School Children in Miami», in *Language and Literacy in Bilingual Children*, arg., D.K. Oller & R.E. Eilers, Clevedon, Multilingual Matters. 135-174.

Propp, V. (1928) 1970, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.

QUASTHOFF, U. M. 1997, «An interactive approach to narrative developmen», in *Narrative Development: Six Approaches*, arg., M. Bamberg, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

SCHNEUWLY, B. 1986, «Narration et description : pourquoi sont-elles si importantes à l'école obligatoire ?», *Education et Recherche*, 8 (1986) 89-120.

SEBASTIAN, M.E. & SLOBIN, D.I., 1995, «Más allá del aquí y el ahora: el desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español». *Substratum* 5: 41-48.

SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R. BEL, A. & APARICI, M. 2000, *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Ariel

SHIRO, M. 2003, «Genre and evaluation in narrative development», *Journal of Child Language*, 30 (2003) 165-195.

SIERRA, J. & OLAZIREGI, I. 1989, *EIFE 2. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

SIERRA, J. & OLAZIREGI, I. 1990, *EIFE 3. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*, Vitoria/Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

SLOBIN D.I. (1991) «Learning to think for speaking: Narrative language, cognition, and rhetorical style», *Pragmatics* 1 (1991) 7-25.

SNOW, C.E. & DICKINSON, D.K. 1990, «Social sources of narrative skills at home and at school», *First Language*, 10 (1990) 87-103.

STEPHANY, U. 1994, «Tense and aspect in narrative child discourse. A comparison of Greek and French», First Lisbon Meeting on Child Language Kongresuan aurkeztutako komunikazioa. Ekainak 14-18.

STRÖMQVIST, S. & VERHOEVEN, L., arg., 2004, *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Ass.

VERHOEVEN, L. & STROMQVIST, S., arg., 2001, *Narrative Development in a Multilingual Context*, Amsterdam, John Benjamins.

Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitara: kohesio mekanismoek esaten digutena¹

GARCIA-AZKOAGA, Ines-M.
Euskal Herriko Unibertsitatea

DIAZ DE GEREÑU, L.
Euskal Herriko Unibertsitatea

Sarrera data: 2009-09-21

Onartze data: 2009-11-26

¹ Lan hau ikerketarako laguntza jaso duten proiektu hauei esker egin da:

- MICINN: Bilingüismo y Multilingüismo: Adquisición, enseñanza y usos de las lenguas. Criterios explicativos del desarrollo lingüístico.
- BIMUDES (FFI 2009-13956- CO2-01 (FILO))
- EJ /GV ikertaldea (IT481-10)

Euskarazko kontalaritza garaikideko bi adituk jendaurrean egindako konta-saio biren azterketa egiten da lan honetan. Kohesioa hizpide hartu eta testuaren alderdi honek narratibotasunean duen eragina azaltzen dugu elkarren osagarri diren hiru ikuspegitik: forma linguistikoa, balore enuntziatiboa eta dimentsio soziala. Hiru iturri horietatik edaten du konta-saioak narratibotasuna eraikitzeko eta prozesu horretan konta-saioa testu-genero bezala ezaugarritzeko. Erakusten dugun bezala, narratzaileak baliatzen dituen mekanismoak askotarikoak dira, baina ezaugarri nagusia da kohesio-mekanismo horiek testuinguruarekiko duten mendekotasuna eta berehalakotasuna.

Hitz-gakoak: Ahozkotasuna, testu-generoa, interakzionismoa, kohesioa, ahozko narrazioa, diskurtsoa.

En este trabajo se analizan dos sesiones de cuenta-cuentos realizadas por dos especialistas de esa actividad en euskera. Tomando la cohesión como eje, tratamos de explicar el efecto que este aspecto textual tiene en la narratividad; para ello, utilizamos una triple perspectiva: la de la forma lingüística, la del valor enunciativo y la de la dimensión social. La sesión de cuentos se nutre de esas tres fuentes a la hora de construir la narratividad y caracterizar esa sesión de cuenta-cuentos como género textual. Como mostramos, los recursos que utiliza el narrador son de muy diversos tipos, pero destaca especialmente la dependencia que los mecanismos de cohesión tienen del contexto y el carácter inmediato o improvisado de su construcción en el momento de la enunciación.

Palabras clave: Oralidad, género textual, interaccionismo, cohesión, narración oral, discurso.

Ce travail analyse deux séances de conteur réalisées par deux spécialistes de cette activité en basque. En prenant la cohésion comme axe, nous essayons d'expliquer l'effet que cet aspect textuel a sur la narrativité ; pour cela, nous utilisons une triple perspective : celle de la forme linguistique, celle de la valeur énonciative et celle de la dimension sociale. La séance de contes s'alimente de ces trois sources pour construire la narrativité et caractériser cette séance de conteur comme genre textuel. Comme nous le montrons, les ressources que le narrateur utilise sont des plus variées, mais soulignons en particulier la dépendance

que les mécanismes de cohésion ont du contexte et leur construction de caractère immédiat ou improvisé au moment de l'énonciation.

Mots-clés: Oralité, genre textuel, interactionnisme, cohésion, narration orale, discours.

This paper discusses two storytelling sessions performed by two specialists of this type of activity in Basque. Taking cohesion as a central point, we attempt to explain the effect that this textual aspect has on narrative text, therefore, we used a triple perspective: that of linguistic form, the enunciative value and the social dimension. The session drew stories from these three sources when constructing the narrative and characterising this storytelling session as a textual genre. As we have shown, the resources used by the narrator are of many kinds, but especially noteworthy is the dependence of the mechanisms of cohesion that the context and immediate or improvised character construction had at the time of utterance.

Keywords: Orality, textual genre, interaction, cohesion, oral narration, discourse.

Sarrera

Norbaitek galde dezake zer daukan eskaintzeko oraindik ahozko narrazioaren azterketak euskararen eremuan. Gure ustez bada go zer aztertua oraindik, bai linguistikoki eta bai literaturaren aldetik ere. Izan ere, asko izan dira eta dira oraindik ere euskaraz egin diren bilketak ahozko tradiziozko narratiba biltzeko eta horien gaineko iruzkinak han eta hemen aurki daitezke, esan beharrik ez dago. Baina gertuago erreparatzen diegunean maiz idatziz jaso diren testu horiei, konturatzen gara gehienak komunikazio-egoera jakinetan jasota daudela: inkesta-egoeran eta ez jendaurreko komunikazio-irizpideak kontuan hartuta. Beharbada horregatik, beren balio estetikoak ez da beti nahikoa baloratu izan (Lafitte, 1973; Aulestia, 1994), eta berriz, goratuago izan dira balio etnografikoagatik, esate baterako. Hau da, helburu folkloriko, antropologiko, pedagogiko eta dialektologikoak zituzten komunikazio-egoeratan sortutako kontakizunen testuak izan dira maiz bildumen muin, eta ez tradizionalki gizar-tean bete duten lehen mailako helburu ludiko, estetiko edo literarioen azpian sortutako testuak. Beraz, material horren guztiaren mugak aipatu behar direla iruditzen zaigu, testu-generoen aldetik begiratuta behintzat. Behin eta berriz azpimarratu den bezala (Hélias, 1990; Larringan, 1992; Diaz de Gereñu, argitaratzeko), ipuinak kontatzea ez da ipuinen berri ematea, ez laburtzea, ez eta irakurtzea ere. Beraz, ahozko narrazio literarioak bere horretan eta mintzajardunean hartzen duen testualitatean bada oraindik zer ikertu gure ustez, batik bat ahozko hizkuntzaren analisi linguistiko enpiriko eta gaurkotuen arabera. Lekuonak berak eremu horretan azterketa berrien beharra bereziki aipatu zuen bere *Ahozko Euskal Literatura* (1982) lanean ipuingintzari eskainitako atalean. Atal labur horretan, mintzagai ditu batez ere idatziz jasotako ahozko kontakizunen bildumak, baina ahozko genero legez dauzkan ezaugarriak ez dira zehatz deskribatzen, ez behintzat beste ahozko literatur genero batzuen sakontasunarekin.

Euskararen eremuari bagagozkio, horrez gain, gaur egun euskaraz kontalari ari direnen jarduna industri-ondoko gizarteetan eta mundu mailan gertatzen ari

denaren antzera (Calame-Griaule, 1991), tradiziozko narratibagintzaren ondare kultural eta diskurtsiboa berrinterpretatzen eta egokitzen ari da. Zoritxarrez ez ditugu ezagutzen kontalari tradizionalen grabazioak, berriz diogu, saio edo egoera errealetan eginak eta transkribatuak. Berriz, garaikide diren kontalariak aspaldi ditugu gure artean kontari: Koldo Amestoi, Pello Añorga, Itziar Zubizarreta... kontalari garaikideak. Zer dakigu, ordea, praktika garaikide honetaz? Zer ahozko jendaurreko narrazioaz? Zer mintza-jardunaren eta testuaren arteko artikulazioaz? Nola gertatzen ari da testuaren mailan praktika tradizional horren jarraipena eta ondare kultural horren guztiaren berregokitzea? Zein dira testu-generoaren funtzionamendu eta ezaugarriak? Hainbat galdera daude erantzuteko.

Gure ikuspegia sozio-diskurtsiboa izanik, testuak eta diskurtsoak jotzen dira mintza-jardueraren emaitzatzat, jarduera horretan biltzen baitira edukia- ren, egitura komunikatiboaren eta unitate linguistikoen konfigurazioa (Bakhtine, 1984); mintza-jarduera hori, gainera, kokatutako berbazko interakzioa da (Roulet, 1997) zeinak dimentsio linguistiko, testual eta egoerazkoak integratzen dituen bere barnean (Bronckart, 1996, 2004; Roulet et al., 2001). Testu bat ekoizten denean, beraz, praktika sozio-kultural bezala dituen eskari eta betebeharrak jakinei eta genero bati atxikita ekoizten da, hau da, ekoizlearen berbazko ekoizpenak beti izango ditu dagokion testu-generoarekin identifikatzea ahalbidetzen duten ezaugarriak.

Gure ustez, kohesio-mekanismoen ikerketak lagun gaitzake ahozko narratibotasunaren berezko ezaugarri zenbait identifikatzen, bai jarduera sozio-diskurtsiboa den aldetik eta baita dimentsio ahozko eta interaktiboa dituen aldetik ere.

Ikuspegi horretatik kohesioa testualizazio-mekanismoen mailan txertatzen da eta testuaren koherentzia tematikoan eragiten duten propietate/ezaugarrietako bat da; testu batean zehar dagoen informazioaren progresio egokia eta egitura proposizionalen elementuen arteko harremana kohesio-mekanismoen arabera da. Horiek erakusten dituzte bai generoaren ezaugarri nagusiak bai kontestuaren arabera ekoizle jakin batek egin dituen errepresentazioen adaptazio-operazioetatik eratortzen diren berezitasunak (Bronckart, 2001).

Konta-saioan zehar kohesio-mekanismoek kate isotopikoak sortzen dituzte, narratzaileek beren testu-produkzioa osatzen duten diskurtsoko objektuak harremanetan jarri eta aurreratzeko darabilzkiten estrategien emaitza gisa. Anaforek egiteko nagusia izaten dute kate isotopikoen eraketan, baina hauen ondoan kohesioaren eraikuntzan modu ezberdinetan eragiten duten eta forma ezberdinak hartzen dituzten baliabideak ere ageri dira.

Idatzizko testuan kohesioa identifikatzen eta aztertzen, neurri batean behintzat, erraza den artean, ahozko ekoizpenetan askoz konplexuagoa gertatzen da. Idatziaren ezaugarrietako bat da hain justu egituraketa sintaktiko tinkoa eta gaiaren garapenaren linearitatea; ahozko hizkuntza transkribatzen dugunean berehala ikusten da, ordea, unitate linguistikoak eurak zedarriztatzea ere zailagoa dela idatzian baino eta sintaxia ere oso konplexua dela, idatzizkoan gertatzen den oso bestelakoa. Ahozkoak bere bereak dituen egitura sintaktikoak ageriko zaizkigu mintza-jarduera errealean transkripzioetan, ohitura ez duenarentzat idatziarekiko okertzat jo ditzakeenak (Idiazabal & Larringan, 2008), momentuan bertan eraikitzen sortzen diren egiturak agertzen baitira, amaitu gabeko itxura eta gainjartze itxura hartzen dutenak diskurtsu-objektuen joan-etorri etengabea (Luzzati, 1998, 2004); Luzzatiren berbetan, ikuspegi enuntziatiboaren arabera, koherentzia sintaktikoaren nozioa enuntziatua garatzen den artean era ez linealean mugitzen den leihoa baino ez da.

Horri gaineratu beharko genioke ahozko narrazio literarioan gauzatzen diren praktiken heterogeneitatea, historikoki (Fabre & Lacroix, 1974; Vernus, 2002) eta gaur egun ere (Pittet-Blanchard, 1990) oso komunikazio-egoera ezberdinetan gauzatzen direnak. Komunikazio-egoera bakoitza bakarra eta izaera eta ezaugarri ezberdinetako (Vernusek aintzinako gaubelen plastikotasunaz hitz egiten du) saioa izanik, ahozko narrazioak izan daitekeen irudi monolotikoa albora utzi behar da, konta-saioak ez baitira ipuin edo kontakizunen justaposizio hutsa (Diaz de Gereñu et alii, 2008). Ahozko narrazioan, ahozko literatur eremuko praktikan ohi den bezala, sistema semiotiko ezberdinak batzen dira sormen-lanean: musika, mugimenduak, keinuak, argiak...testu-

genero ezberdinen segmentuak agertzen dira narratiboez gain (poesia, asma-kizunak, abestiak, antzerkia, diskurtso politiko eta erlijiosoak...).

Horrek guztiak narrazioaren berezko heterogeneitatea (Adam & Lorda, 1999) areagotzen du eta horrekin lotuta testualizazioari eta kontestualizazioari lotutako mekanismo-sare konplexuak aurkitzen ditugu kontalari adituen konta-saioretan, burutu behar duten programa diskurtsibo-enuntziatiboa gauzatzeko beharrezkoak direnak.

Kohesioaren eraikuntzak berebiziko garrantzia du, baina Grobetek (2001) dioen moduan, informazio-egituraren analisiaren zailtasunetako bat berorren izatezko konplexutasuna aztertzea da. Euskarazko narrazioaren inguruan egin den lan guztiagatik ere, haurren ahozko narrazioaren azterketan (Idiazabal et alii, 2008) nahiz idatzizko narrazioan egindakoetan (Garcia-Azkoaga, 2004), ez dugu ahozko testu-genero honetan kohesioa nola eraikitzen den aztertzen duen ikerketa zehatzik eta enpirikorik.

Horrela, testu-genero honen zenbait alderdi sakonago aztertu eta ezaugarritu nahi genituzke. Gainera, analisi linguistiko eta diskurtsiboa testu literarioari hurbiltzen ahaleginduko gara, Rastierrek (2001) proposatzen duen ildoari heldu nahian. Honen arabera, literatura mintzairaren erabilera espezifiko baido ez da azken finean, eta diziplina biek banatuegi dirautela diosku, literatur fenomenoaren deskribapen osoagoen kaltean: “La littérature est, et ne peut être considéré comme autre chose qu’une sorte d’extension et d’application de certaines propriétés du langage” (Borges, OC, I, p. 1154 in Rastier 2001, 4).

Narrazioan kohesioa ziurtatzeko baliabide ohikoenetako edo konbentzionaletako bat da determinatzaile indefinituen erabilera pertsonaiak eta diskurtsoko objektu berriak aurkezteko, eta ondoren, haiei erreferentzia egiteko elementu anaforiko gisa sintagma definituak, pronominalizazioak, ordezkatzeko lexikoak eta elipsiak erabiltzea. Baliabide horiei gaineratu behar zaie Larringanek (1992) eduki erreferentzialarekin eta lexikoarekin harremana duen praktika linguistikoarekin lotzen dituen beste hainbat elementu, aldiberean

dimentsio estetikoaren dutenak, esate baterako: onomatopeiak, antonimo jo-koak, bertsoak, abestiak, eta abar.

Gure hipotesia da ahozko narrazioaren kohesioak idatzian ohikoak diren anaforen eta estrategia kohesiboen eremua gaintzen duela, ekintza eta interakziozko intentzio-asmo hitzarmen batean, ahozko narrazioaren mintza-jardueraren kode komun batean oinarritutako zeinuen kodetze- eta deskodetze-prozesu hutsa baino gehiago baita; mintza-jardueraren ko-erakuntza diskurtsiboari (Jacques, 1985), ahozko literaturaren estetikari, kontestuari eta abarri lotutako estrategia diskurtsiboek osatzen duten prozesua da. Zentzu horretan, kohesioaren azterketa ezin da egin ikuspuntu linguistikotik bakarrik. Bestalde, nahiz eta kontalariak literaturari dagozkion baliabide estilistiko eta erretorikoak erabili kontasaioretan, jardun horietan agertzen diren kohesio-elementuak baldintzatuak daudela uste dugu, batetik saioren planifikazioagatik eta bestetik praktikan garatzen den interakzio-egoera bakoitzagatik: kontasaiota, entzuleen harrera, entzule mota eta kopurua, saioren baldintza fisiko eta materialak, aldeztu aurretik ezarritako edo erabakitako gaia,... Alderdi sozio-diskurtsibo horiek guztiek baldintzatuko dute kohesioaren zenbait erabilera, bai alderdi diskurtsibo-testualean eta baita erabilitako forma linguistikoei dagokienez ere; esate baterako, hasierako berba batekin erreferentziakidetasunean diharduten sintagma batzuk (*oilarra* → ... /... *gure gizon oilardunaren oilarra*), edo mintzairaren balio designatiboak balio poetiko edo estilizatuarekin batzen dituzten enuntziatuen zabaltzea, baita metaketa bidez ere (*aizkora batekin* → ... / *aizkora! harrizko aizkora / harrizko aizkora batekin!*) edo elementu tematiko berriak sartzeko kontalariak erabiltzen dituen baliabide bereziak, zenbaitetan pertsonaien ezaugarritze psikologikoaren bitartez (*Don Serio*) edo, bestetan abestien edo onomatopeien bitartez (*dilin dilin dilin dilin ... istoria honek horrela esaten du ... herri txiki hartan noski / bazan eskola bat... Don Serio / eskolako kanpaiak jo / (musikaturata) dilin dalam / dilin dalam / dilin dalam / eta herriko neska mutil guztiak / eskolara abiatu ziran...*), etab.

1. Corpora eta aztertze metodologia

Lan honetan bi kontatzaile aztertuko ditugu. Saiok ahozko narrazioa aztergai duen corpus zabalago batekoak dira. Entzule ezberdinak dituzten bi saio dira; bata helduentzako antolatuta dago eta bestea haurrentzako. Narratzaile biak profesionalak dira, nahiz eta bata besteak baino esperientzia luzeagoa duen. Narrazioak ikerketa-proiektu baten¹ egitasmoan bildu ziren audioz, eta HIJE² taldeak ezarritako irizpide eta helburuei jarraituz transkribatu ziren gerora aztertzeke.

1.1. Kontatzaileak

Hauetakoak dira aztertu ditugun bi narratzaile-saio edo kontatzaileak:

Kontatzailea	Saioaren izenburua	Iraupena	Entzule mota
Koldo Amestoi	Makilargi	67'	Helduak
Rai Bueno	Izengabea	37'	Haurrak

Lehenengoa (2000.12.15) entzule helduei zuzendutakoa da. Basauriko kultur etxeke antzokian burutu zen saioa eta entzuleak atze samarrean eseri ziren, lehenengo lekuak libre utzita. Saioa hasi aurretik eszenatokiaren erdian aulki bat ageri zen eta argi nagusiak itzalita zeudela, argi xume batzuek argitzen zuten apenas agertokia, giro lasaia iradokiz. Antolatzaileetako batek kontatzailea aurkeztu eta hura panderoa eskuan zuela ateratzen eszenatokiara. Saioa hasi eta eszenatokiaren erdian zutik zirauela lehenengo poema esan zuen. Gero, saio osoa pasa zuen eszenatoki erdiko aulkian eserita³ kontatzen, entzuleak agurtu zituen arte.

¹ Eusko Jaurlaritzak lagundutako "Ahozko testu publikoen azterketa euskaraz PI-1999-18" proiektua.

² HIJE: Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera ikertaldea.

³ Honek ez du esan nahi mugitzen ez denik. Jakinaenez, eserita egonik ere gorputzeko hainbat mugimendu egin ohi dira kontatzean, batez ere soin eta aurpegiarenak. Baina izan daitezke ere

Rai Bueno kontalariak burututako saioa Biarrizko Itsas Argi ikastolan izan zen (2004.06.25). Irakasleek ere saioan parte hartu zuten, hogeitabost bat ikaslerekin (5-7 urte bitartekoak). Kontalariak entzuleei jolastokira ematen duen atean egin zien harrera, eta sarrarazi zituen eta eseriarazi lasaitasunez. Behin denak eserita, saioari ekin zion, eszenatoki gisa atondutako lekuan zegoen aulkian eseri, eta bertan eserita kontaketa osoa igaro zuen saioaren bukaera heldu arte. Kontalaria oiartzuarra izanik, saioaren hasieran bertan esplizituki entzuleei azaldu zien hizkeragatik-edo ulertezinak zitzaizkien hitzak galdetzeko. Eskolako jangelan egin zen saioa, baina hasi aurretik kontalariak berak egokitu zituen aulkiak, anfiteatro gisako forma emanez.

Makilargi konta-saioaren edukiaren muina bederatzitik kontakizunetik osatzen dute, narrazio-ildo nagusi batek zentzua edo lotura ematen dietela. Kontakizunok biltzen dituen narrazio-marko nagusia herri baten historia da. Historia horri hasiera emanez, lehen ipuinean hiru pertsonaia aurkezten zaizkigu, bakoitzak objektu bat dakarrelarik, eta objektu horien bitartez herrian zenbait aldaketa eragingo direlarik; horrela, pertsonaia nagusi hauen garapenaren bitartez, nekazal gizarte baten bizimodutik gizarte modernoago batera igarotzeko bidea kontatzeko aitzakian, istorioak harilkatzen joango dira. Kontakizunon edukia hemen laburtzea ezinezkoa da, duten luzeragatik eta konplexutasunagatik.

Hurrei zuzendutako saioan, berriz, bi istorio kontatzen dira, erabat ezberdinduak eta loturarik ez dutenak. Lehenengo istorioak kontatzen du nola irakasle zuhur batek ikasleei eskatzen dien bi minututan zuhaitz bat eta haren puntan txoria marrazteko. Irakasleak galdetzen dionean Fatima izeneko ikasle bati zergatik ez duen txoria marraztu, honek erantzuten dio irakasleak uxatuta alde egin duela txoria. Bigarren istorioan errege batek erret jauregiko txori zaintzaileari eskatzen dio ametsetan egin duen txoria nahi duela eta harrapa dezala. Lortu ezean lepoa moztearekin mehatxatzen du. Ia hala gertatzen da ger-

hankak altxatzea, mugitzea, instrumentuak jotzean sortzen direnak... denetarikoa erabiltzen dituzte kontalariak: ahoz mintzatzean halaberrez gertatzen direnak, kulturaren arabera datozenak, norberaren estiloa ezaugarritzen dutenak, e.a. Berariaz lantzen eta zaintzen den alderdia da hau.

tatu ere, baina halako batean erregea konturatzen da gaztearen txirularen soinua dela benetan ametsetan entzundako kanta, eta bizia barkatzen dio. Horrez gain, sari gisa erregeak egun batez nahi duena egitea oparitzen dio gazteari. Honek jauregiko txori guztiak askatu eta hauek aldi berean gaztea hegan eramaten dute.




Makroegiturari dagokionez, oso argiak dira aldeak bi saioen artean. Azal ditzagun lehenengo eta behin beheko taulan ageri diren makroegituraren elementuak. Konta-saioetan, gehiago edo gutxiago, esplizituki edo inplizituki, komunikazio-egoerako parametroen lanketa egiten da. Hau da, komunikazio-egoeraren, saioaren nondik norakoak aipa daitezke, zer espero daitekeen, zenbat edo zer nolako kontakizunak izango diren aurrera daiteke, eta abar. Hau jardueraren markoa izendatu dugu, Goffman-en (1991) lanetan oinarrituta, mintzakideak elkarrekin aritu ahal izateko etengabe negoziatzen duten interakzio-egoeraren etengabeko eraikuntzaz aritzeko. Behean ikusten denez, bi saioetan agertzen den maila da hau, jarduerari berari dagokiona. Baina ez du ez forma bera ez eta distribuzio bera ere konta-saio bi hauetan. Haurrekin egindako konta-saioan, ipuin bakoitzaren aurretik eta atzetik jorratzen du kontalariak jardueraren markoa, eta oso era esplizituan gainera (kontalaria dela esanez, zenbat ipuin kontatuko dituen esanez, txaloak jo behar direla esanez, eta abar). Helduei egindako saioaren hasieran eta bukaeran agertzen da markoa jorratuta, baina modu askoz inplizituagoan (esate baterako, rolen banaketa kantu bidez edo zirika eginez jorratuta). Hala ere, bi saioetan agertzen da jardueraren markoa berariaz landuta hasieran eta bukaeran. Badirudi bietan, ahozko interakzio-egoerak izanik, behar dela gutxieneko harreman bat jorratu mintzakideen artean, betiere, konta-saioaren mintza-jarduerak eskatzen duen eran. Saioaren garapenean, haurren kasuan ipuinetik ipuinerara, esate baterako, oso era esplizituan agertzen da jardueraren markoa landuta. Hala ere, eta nahiz eta beheko taulan ez dugun adierazi, garrantzitsua da azpimarratzea bi saioetan eta kontakizunen barruan, jardueraren markoa landuz dela maiz. Hau da, garatzen ari den komunikazio-egoera mintzagai izan daiteke hainbat arrazoirengatik saio osoan zehar. Lehen esan dugunez, konta-saioak ez baitira kontakizunen justaposizio hutsak.

Bestetik, marko narratiboa deitzen duguna daukagu testuen egituran, Genetten (1989) proposamena gure beharretara moldatuta darabilguna. Marko narratiboa deitzen dugun horretan bi maila bereizten ditugu aldi berean. Bata, maila diegetikoa, saioaren muina osatzen duten kontakizunek edo sekuentzia narratiboek eratzen dutena. Bestea, marko narratibo horretan goragoko maila bat osatzen duen maila extradiegetikoa, konplexutasun narratiboaren iturri dena. Maila honek, kontakizunen gainetik legokeen kontakizuna irudikatuko luke, *Mila gau eta bat gehiago*-n Sherezaderen istorioak beste guztiak biltzen dituen modura, adibidez. Taulan erakusten dugunez, helduekin egindako saioak maila narratibo bi hauek erakusten ditu, hurrekin egindakoak bakarra, ordea. Honek esan nahi du, kontakizun gehiago egiteaz gain, konplexutasun narratiboa handiagoa dela helduen konta-saioan.

Beraz, bi saioen arteko aldeak asko dira: iraupena (hurrekin egindako saioek nekez gainditu ohi dituzte hiru ordu laurdenak), jardueraren markoaren tratamendua, kontakizun kopurua, konplexutasun narratiboa eta abar. Horrela irudika dezakegu bien arteko alde hori:

Rai Bueno. Haurrak entzule, 5-7 urte (37')						
Jardueraren markoa						
Marko narratiboa	Maila extradiegetikoa					
	Maila diegetikoa/S. narratiboak					

Koldo Amestoi- <i>Makilargi</i> saioa, entzule helduak (67')	
Jardueraren markoa	
Marko narratiboa	Maila extradiegetikoa
	Maila diegetikoa/ S. narratiboak

-  Jardueraren markoa: narratzaileak komunikazio-egoeraren parametroak lantzen ditu soil-soilik eta berariaz. Kontakizunetik kanpo ari denean.
-  Maila extradiegetikoa: marko narratiboaren barruan. Kontakizunak bil-tzen dituen material narratibo nagusia eta saioan zehar garatzen dena. Adibidez, ipuinetik ipuina doan tartea.
-  Maila diegetikoa: marko narratiboaren barruan. Sekuentzia narratiboa osatzen duen kontakizun bakoitza.

1.2. Azter-unitateak

Kontalarien saioak ahozko tradizioaren praktika eta mintzajardun zenbaiten jarraipen modernoa dira, aldaketa sozio-historikoen harian egokitu eta berreginak, eta artxistestuan eskura dauden testu-generoen erabilera jakina egiten dutenak. Bakhtinen (1984, 285) arabera, ekoizpen-prozesuen azterketan hiru elementuk dute zeregina: agentea aurkitzen den berbazko ekintzaren egoera, berbazko komunitateko artxistestuan erabilgarri dauden ereduak, eta genero-eredu baten adopzio eta adaptazioak, zeinak testu bat produzitzaerakoan hartutako edo adoptatutako generoaren eta egoera zehatzaren ezaugarriei egokitzeko prozesuan erabilitako markak erakutsiko dituzten aldi berean.

Bestalde, ahozkoan mezua kontestuan bertan eraikitzen da, harekiko abstrakzioerik egin gabe, hau da, kontestuen parametroak presente daude eta eragina dute berbazko ekintza osoan zehar, bereziki entonazioaren eta parataxiaren bitartez, enuntziatzea gidatuz eta moldatuz edo egokituz. Honek sarri

ekartzen du idatzian baino sintaxi laxoagoa eta norma gramatikalengatik askeagoa. Prozesu komunikatiboa, narrazioaren eraikuntza kasu honetan, sistema linguistikoari lotuta dago, eta horrenbestez, enuntziatio horren aztarnek narratzaileak bere egitasmo diskurtsiboa burutzeko darabilzkien kohesio-mekanismoaren osotasunean ere izango dute isla (Benveniste, 1966).

Ikusiko dugun bezala, ahozko mintza-jardueran kohesioa ez da testualizatzen soilik baliabide sintaktikoen bitartez, aurrekaria berrartzen duten elementu anaforikoen bitartez edo testu barneko kate erreferentzialen bitartez; jarduera garatzen den egoerari erreferentzia eginda ere testualizatzen da, eta kontestuko nahiz berbazko elementuak diskurtsoan integratuta eta hainbat estrategien bitartez entzuleen eta narratzailearen arteko konplizitatea agerian utzita. Errepikapen, perifrasi eta berformulazioen bitartez egiten da hori esate baterako; alde batetik, saioan zehar entzulearen memorian narrazioaren garapenari jarraitzen laguntzeko, eta bestetik, zenbait efektu estetiko lortzeko; keinuek zeresan handia dute; onomatopeiak, soinuen erabilerak eta musikalizazioak diskurtsoa iradoki, oroitarazi edo aktualizatzeko eta horrela entzuleengan eragiteko erabiltzen dira.

Alderdi horiei guztiei heltzeko eskema bat egokitu dugu zeinak ohiko anaforekin batera ahozko narrazioaren praktika linguistikoan inplikaturik dauden beste baliabide batzuk integratzen dituen, besteak beste, balio estetiko-poetikoak areagotzen duten onomatopeiak, soinua, musika eta kantak, esanahi berezia hartzen duen lexikoa, e.a. Eskema osatuko dugu narrazioaren markoan narratzaileak integratzen dituen erreferentzia kontestualen atalarekin, hau da, mintza-jarduera garatzen den espazio fisikoari (errealak edo fantasiak) edo pertsonari eta objektuari erreferentzia egiten dien adierazpideekin eta kontestuan agertzen diren gorputz-espresioak deiktikoki seinalatzen dituzten markadore guztiekin; espresio horiek guztiak funtzionamendu anaforikoa erakutsiko dute interakzioaren elementu bat seinalatzen duten heinean (Fillietaz, 2002, 197). Horrela, bada, hiru talde izango ditugu kontuan: ohiko adierazpide anaforikoak, errekurso estetiko-poetikoak eta interakzioaren kontestuari dagozkion adierazpide erreferentzialak.

Ohiko adierazpide anaforikoen atalean pronominalizazioak, errepikapenak eta ordezkatzekak izango ditugu:

- Pronominalizazioak: [... neskabila bat ... bere izena Fatima...]
- Errepikapenak:
 - Aurrekariaren errepikapen hutsak edo artikulatu definitu edo demostratzailearekin determinatutako sintagmen berrartzea: [... gizon bat ... gizona ... gizon hori...]
 - Aurrekari baten errepikapen partzialak (infraespezifikazioak) edo zabalak (supraespezifikazioak): [... gurutze batzuk... gurutze handi hoiei begira gure gizonak ...]
- Ordezkatzeko lexikoak:
 - Sinonimo diskurtsiboak: [... txori andana ... milaka txori haiek...]
 - hiperonimoak: [...oilarra... txori horrek...]
 - hiponimoak: [... gizon bat ... igitaiduna...]
 - anafora kontzeptualak: [... igitai bat ... tresna txar hau...]
 - asoziazio bidezko anaforak: [... eskola ... pupitrea ... arbela ... klarionak ...]

Baliabide estetiko-poetikoaren kasuan identifikatutako ditugu soinu eta musikalizazioak, iruzkinak, onomatopeiak, interjekzioak eta funtzio konnotatiboa duten izen bereziak:

- Abestiak: [... garai hartan izan ziren ere lau emakume... maitia galdegin zautan premu nintzanez...]
- Iruzkinak: [...mahaira hurbildu zan eta kajoia egin zuen zabaldu / kajoia da mahaiaren barrenean dagoena tiruar⁴!...] [...holako: baseliza: ermita batzuk eraikitzen...]
- Onomatopeiak: [...reglak zirin / reglak zaran ...]

⁴ Frantsesezko *tiroir*.

- Interjekzioak: [...hortxe herriko enparantzán haritzaren azpian exeri eta ua::!...]
- Izen berezien balio konnotatiboa: [...irakaslearen izena Don Serio zan! Don Serio oso irakasle serio serioa zan...]
- Interakzio-kontestuarekiko adierazpide erreferentzialen artean, batik bat, lekuzko aditzondoak eta zenbait erakusle hartuko ditugu kontuan, adibidez: Kontestuari erreferentzia egiten dieten lekuzko aditzondoak: [...sorbaldá gaineán / hemen / oilar bat /...]
- Eta abar.

Behin forma linguistikoak zehaztuta eta kohesio-mekanismo horiek beren dimentsio linguistiko, interakziozko eta sozio-diskurtsibo osoan aztertze aldera (Bronckart, 2005; Roulet et alii, 2001; Garcia, Idiazabal & Larringanek (argitaratzeko)), proposatutako eskemari jarraiturik, estrategia horien interpretazioa egingo dugu enuntziazioaren aldetik beren dimentsio interakzionala kontuan harturik, (hau da, zein den beren zeregina testuaren mailan); hirugarrenez, estrategia horien dimentsio sozialari erreparatuko diogu testu-generoa identifikatutako estrategia kohesiboekin nola artikulatzen den interpretatzen saiatzeko. Ez dugu, kohesio-mekanismo guztien azterketa erabat zehatza egingo, gure helburua testu-genero honen ezaugarritzea ahalbidetuko duten kohesio-mekanismoei buruzko informazioa eskuratzea eta eskaintzea baita.

2. Azterketa eta emaitzak

Lehenik eta behin, esatariak darabilzkien kohesio-mekanismoen forma linguistikoei erreparatuko diegu, gero dimentsio interaktibo eta sozialari begiratzeko.

2.1. Kohesio-mekanismoen dimentsio linguistikoa

Atal honetan lehenik, ohiko adierazpide anaforikoak jorratuko ditugu.

• Pronominalizazioak:

Berrartze pronominaletan oinarritutako kohesio-mekanismo gutxi aurkitzen ditugu testuen luzera kontuan hartzen badugu. Hauek dira ohikoenak:

(1) bizi zan mutiko bat / bere izena zan / Amilotx! Amilotxek beti buruan / ibiltzen zuen kapela urdin urdin bat / [...] gure mutikoak zer egiten tzuen? gure mutikoak...

(2) egun hortan / sartu ziren gure herrian / hiru gizon / [...] gizon horietariko batek bazeukan eskuan igitai bat / [...] / eta holako batez herri batetik pasatzerakoan eta landa baten ondotik pasatzerakoan / gari landa baten ondotik ikusi zuten hortxe gizon bat / aizkora batekin / garia / mozten / epaiten / aizkora! harrizko aizkora / harrizko aizkora batekin! au! hiruak gelditu zien eta / i (entzuleei zuzentzen zaie zuzenean igitaiia zer den ulertzen ez dutela aurreratuz bezala) a igitaiia! m! igi / igitaiia da / holako esku tresna bat / ho:lako itxura bat daukana / (keinuz eta onomatopeiez irudikatuko du) ui pin tan! (ingelesezko all right) ol rait? ho:lako! horrekin hurbildu da gizona eta esan dio (pertsoneiaren ahotsez) begira! zuk ja! harrizko aizkora horrekin ez duzu gauza handik egingo / baina honekin bai posible da lana egitea / begira! nekazaria pixka bat baztertu ta / gure gizona: (igitaiaren mugimendua egingo du) rist rast rist rast / horrela egiten du / igitaiak / eta horrela egin du / eta horrela ebaki du / garia! (elkarrizketa) oh! nekazaria gelditu da harrituta / aizu! holako lana / holako / holako tresna txar honek! aizu ta: / salgai daukazu hau? (erantzuna) ba:i / salduko dizut! eta gure es gizonak / saldu / saldu egin zion / igitaiia! garesti / (onomatopia zinikoa) hihaha! garesti! eta gu:re / igitaiduna / poliki poliki: / (esku batekin poltsiko baten kolpeak emanez, ibiltzearen erritmoa ere eginez) di:rua / poltsi::koan poliki poliki urrundu zen...

(1) kasuan *bere* forma pronominala dugu, hau da, hirugarren pertsonako genitiboaren forma pronominal indartua. Aurrekari duen *mutiko bat* formari korreferentzia eginez gramatikalki interpretatzen den forma anaforikoa dugu. (2) adibidean *hiru gizon* aurrekaria dugu, lehenik *hiru hiruak* (11. adibidea) izenordain zenbatzaile bikoiztuaren bitartez berrartua eta gero *hiruak* formaren bitartez. Zenbatzaile bera aurrerago berrartzen da erakusle batek lagunduta. Adibide berean *besteak* izenordea *gizon horietako batek* forma anaforikoarekin kontrastean erabiltzen da, *hirugarrenakekin* gertatzen den modura. Forma pronominal hauez gain, eta beharbada adierazgarria dena, bi adibideetan erabiltzen den lehen pertsonako *gure* izenorde pluralaren kasua da, izenlagun gisa erabiltzen dena, aurrekarian dagoen izena errepikatuta zein izen berri baten ondoan jarrita.

- Errepikapenak:

Aurrekari bati anaforikoki erreferentzia egiteko erabili den izen sintagma maiz berdin berdin errepikatzen da, baina daraman determinatzailea aldatuta, hau da, aurrekarian agertzen den *bat* artikulua mugagabea adierazpide anaforikoan determinatzaile mugatu batek ordezkaturik agertuko da, izan artikulua izan erakusle, esate baterako (2) adibideko *hiru gizon* > *hiru gizonak* > *hiru gizon horiek*, (4) adibideko *egurrezko regla bat* > *egurrezko regla hura*, e.a. Berdin gertatzen da elementu anaforikoa ordezkapen lexikala denean eta aurrerago errepikatuta agertzen denean: *ikusi zuten hortxe gizon bat* > *gizona* > *nekazaria* > *nekazaria*.

Sarri, aurrekaria aktualizatzen duen izen-sintagmak ekar diezaioke zehaztapenik (3. adibidea), edo alderantziz, aurrekarian zegoen elementu atributiboren bat ixil daiteke baina horregatik bere zentzuak eta esanahiak zehaztasunik galdu gabe (4. adibidea). Edozein kasutan, errepikapena islatuta dago izen-sintagmaren muinean:

(3) ikusi du ere bai / mendi / garai haietan / gailur gailurretan
holako: gurutze batzu jartzen! (txalo jo du) gurutze handi hoiei
begira...

(4) herriko neska mutil guztiak / eskolara abiatu ziran [...] irakaslearen izena zan Don / Don seriyo! Don Seriyo oso irakasle serio serioa zan / bigoteak zituen luze luze / luze / luzeak (haurrak parrez) egun batez / Don Seriyo [...] kajoiaeren barrenetikan egun hartan zer atera? egurrezko / r:egla bat Don Serio / egurrezko regla hura eskuetan zula / ekarri zuen gora / altxatu zuen goraino / eta egurrezko regla hura airean astinduz / alde batera egin zuen bere indar guztiyekin! zirin! [...] zaran! reglak / zirin / reglak zaran! neska mutiko guztiyak / bakoitza bere mahaian bakoitza bere pupitrean / geldi! ixil! ixilik / [...] neska mutiko guztiyak / pupitrearen azpitikan bakoitzak atera zuen bere arbela / bere arbel txikiya / atera zituzten klarionak /...

Zehaztapen mota arrunta izaten da izen edo enuntziatu baten errepikapena. Ondorengo adibideetan gertatzen den bezala, aurrekariaren aktualizazioa birformulazio bat izan daiteke: *bakoitza bere mahaian / bakoitza bere pupitrean* (4); *landa baten ondotik / gari landa baten ondotik* (2); *bere arbela / bere arbel txikiya* (4); hainbatetan, gainera, birformulazioen metaketa gerta daiteke: *aizkora! harrizko aizkora / harrizko aizkora batekin!* (2).

Oso ohikoak dira erakusleak lagunduta egiten diren errepikapenak: *hiru hauek* (2), *egurrezko regla hura* (4), *baserri hortatik* (5), e.a.

(5) holako batez etxe / baserri baten ondotik pasatzerakoan [...] laster ikusi zen / katua / ateratzen / baserri hortatik / ...

Arrunta da errepikapenen artean elementu anaforiko pronominal eta lexikalak biltzen dituzten aktualizazioak aurkitzea, (1)eko *gure mutikoa* berrartzearen adibidea, (2)ko *gure herrian* adibidea, (2)ko *gure gizona* edo (6)ko *gure Ahoandi* kasu. Hauetan, lehen pertsonako pluraleko genitiboa, *gure*, aurkitzen dugu izenlagun funtzioarekin:

(6) badakizue nik e ikasketak egin nahi nituen / errementari izateko! errementari:: delako gure:: / Ahoandi: alkatea bezela...

Gramatika ikuspegitik *gure* izenordainak hainbat pertsona inplikatzeko ditu, esataria barne dela. Ikuspuntu horretatik ez da anaforikotzat jotzen, nahiz eta begibistakoa den bere erabilerak eragina duela kohesio narratiboan. Dakigun bezala, izenordain plural hori oso arrunta da euskaraz, familiarterko harremanak edo norbere etxebizitza moduko ohiko lekuak adierazteko. Era berean, oso baliabide ohikoa da euskarazko ahozko tradiziozko narrazioetan, baita izen bereziekin ere: *gure Ahoandi* (6) eta horrela erabiltzen dute bi narratzaileek aztertu ditugun bi saioretan. Bestetik, *gure* genitiboak dimentsio interakzionala eta soziala du, aurrerago ikusiko dugun bezala.

• Ordezkatze lexikalak:

Ordezkatze lexikalen artean sinonimo diskurtsibo bezala funtzionatzen duten hainbat adierazpide aurkitzen ditugu, bai izen-sintagma eran baita aditz-sintagma eran ere:

(7) barrenean zeuden txori andanak / hegoak zabaldu / eta aideratu ziran / leihotik kanpo! baina ez oso urrun / milaka txori haiek nun pausatu eta gazteluko torrerek altuenean egin ziran gelditu!...

(8) begira nik ipuiak kontatzeko behar dudan gauza bakar bakarra da / zuek ixilik baino / nei gustatzen zait esatea / behar dut zuek lasai goatea / trankil / ...

Hiponimoen eta hiperonimoen erabilerak eduki narratiboa zehazten edo zabaltzen laguntzen du, *nekazaria* hiponimoaren kasuan bezala (2); (9) adibideko hiperonimoak, *txori horrek*, oilarra modu despektiboan kontzeptualizatzen du, txori gisa alegia, eta horrela balio ebaluatzaile-argumentatibo handia hartzen du enuntziatuak, diskurtsuak hartuko duen norabidea aurreratuz.

(9) hirugarrenak / sorbalda gainean / hemen / oilar bat [...] nik badaukat hau / ikusi? ze da hori? hau da oilarra! eta honek badauka kantatzen / duen mementotik / poderea / indarra / iguzkia altxarazteko / (ez sinistuairena eginez) o:ha / ba:i! txori horrek / je je!...

(10) igid / igitaia daukatenak / o! / igitaia zaukan gizon honek / egin du goiz osoan xa:! rist rast lana! eta ebaki / moztu! egin du lana! m:!: eguerdian / geldi! beste nekazari lagunekin elkartu dia / elkarrekin bazkaldu hortxe kanpoan eta / lagun batek e / hau tresna hau ikusi ta: (elkarrizketa) hau zer da?...

Igitaia daukatenak / o! igitaia zaukan gizon honek bezalako sintagmek funtzio anaforikoa dute eta horregatik interpretatu behar dira lehenago kotestuan eman den informazioarekin. Erlatiboak balio anaforikoa du berez, baina bigarren adierazpidean, balio hori indartzen da erakusleak lagunduta dagoelako. Harreman gramatikal estua dago horrelakoetan aurrekaria eta anaforizatzailearen artean.

Aurretik dagoen aditz baten nominalizazioaren ondorio den anafora kontzeptualik ere bada: (2, 11, 12): *saldu* → *diru horrekin*; *amets egin dot* → *nire ametsean*.

(11) saldu zien oilarra! a:!: eta urrundu zen / (poltsiko aldean kolpeak joaz eta kantuz) nahiko dirukin poltsikoan / hiru hiruak elkartu eta hiruak jarraitu zuten bidea! esaten da: / hiru hauek / diru horrekin / gure herrian / lurra erosi zituztela / lur horietan etxeak eraiki eta hortxe daudela geroztik!...

(12) Amilotx gaur gauen amets egin dot / ta erregeak jarraitu zuen / nere ametsetan / inoiz entzun dudak kanturik / abextirik izugarri politena entzun dot...

Asoziazio bidezko anaforek diskurtsoko objektu berriak sartzen dituzte narrazioan partekatzen diren eta oso prototipikoak diren munduko jakintzekin lotuta daudenean, esate baterako eskola mundua: *pupitre, arbela, klariona* (4) adibidean.

- Errekurtsio estetiko-poetikoak:

Balio estetiko-poetikoa duten errekurtsioen artean pertsonaien izen bereziak daude. Izen berezien erabilera kohesio-mekanismo garrantzitsua da oso, pertsonaiari erreferentzia zuzena egiten diote eta haren identifikazioa errazten

dute erreferentzia-katean. Baina gainera, pertsonaiaren izenaren aukeraketa narrazioetan ez da nolana hiko. Funtzio denominatibo hutsa izatetik urrun, aukeratutako izen bereziek pertsonaia ezaugarritzen dute eta horregatik pisu konnotatibo eta estetiko handia dakarkiote narrazioari, ikusi bestela hurrengo adibideetan: *Don Serio* (4), *Nineu* (13), *Ahoandi* (14), *Betibil* (15),...

(13) oilarduna / oilar saltzailea / goizian goizik oilarrekin dabil han gizon hau / hain goizik es altxatu lan egiteko oilarrak saltzeko / hoinbeste oilar saldu du nun: / nekazari: / aberats bilakatu baita / Nineu / deitzen dugu guk / Nineuk baditu holako // (kantalariak harro plantak keinuz) gainetik beiratzten zaitu beti / Nineu! Nineu pa!...

(14) gure gizonak! eta: / gero hainbeste gauza ikusi ta entzun eta gogoetatu ta: hasi da (soinu bat) pi / hizketan / gauzak kontatzen kontatzen! a ! hanbat gauza dakiela! noski gero ta gehiago daki eta:: / ez dakiena ere kontatu egiten du! zuheitz baten azpian hortxe herriko enparantzan haritzaren azpian exerri eta ua:!! hasten da! herritarrak hurbiltzen zaizkio eta egunero badauka gauza esateko ta hainbat gauza eder eta / a holako / hitzlari haundia bilakatu da nun eman baitiogu guk izena Ahoandi! ezi-zena [...] erabaki baitzuen egun batean / m / bere burua aurkeztuko zuela / alkate izateko / ba:! egin zuen lagunaren artean / aurkeztu bere burua / eta bambambam! eta alkate!...

(15) bigarrena / ka katuduna / hura:: bankulari bilakatu da / bueno! ez dakit nik katuak bezela holako añañañ (muturrean keinu bereziak egiten ditu) (XX) ba badauka bi bigu bigote / hemen eztago e? (ahopeka dabil) (XXX) bigote bigote orduan bigote lodi lodia hola / ta beti / hor tik bat bezela dauka / m (XX) busti busti busti eta ile bakotxa kontatu:: egiten balu bezela! bueno / hau / bankularia / Betibil deitzen dugu / Betibil / ma! bil! ta bil! ta bil! ...

Baliabide estetiko-poetikoan sartu ditugun onomatopeien, musikaren eta soinuen erabilerari dagokionez, balio kohesiboa dute aurretik aipatutako edo atzetik etorriko den elementu bati erreferentzia egiten dieten heinean: *igitaia* > *rist rast rist rast* (2); *regla* > *zirin zaran* (4); *makilakin* > *tunta tunta*; *mailuakin* > *tintintin tintintintin* (17),... beti agertzen dira onomatopeia hori sortzen duen objektuari lotuta. Bestetik, aurrekariaren errepikapena sahiesteaz gain elementu hauek narrazioari erritmoa ematen diote eta estetika literarioz janzten:

(16) harri zabal bat / eta harri zabal honi makilakin / (panderoaz kantatuz) tunta tunta (panderoa jotzen hasiko) jo jo eta jo! jo eta jo!...

(17) burni hori / suan / suan eman eta gorri gorria eder ederra zaukala / ingudi gainean / mailuakin (kantatuz) tintintin tintintintin (panderoa joko) tintintin tintintin e::! ikusten dut zuen aurpegietan / errementariak daudela / zuen tartean / (panderoa jotzeari hemen utziko) bo enfin! badakizue zergaitik egiten duen mailuak e e: / ingudiaren puntan tintintintin hori? ba zuek / jakingo duzue! m:: bakarrik da: / mailuak tintintin egiterakoan / badauzka segu:ndu batzu / bi gogoeta egiteko / jakiteko nola jo behar duen burnia / gogoetak egiteko / eta burniak memento horretan / (arnasa hartuko du berak ere) arnasa pittin bat hartu ta ttum! berriro etortzen zaio / erortzen zaio / mailua eta / (gogor abestuz) dun da din! eta dandandandindindindindindandandindindi / eta horrela lan ta lan ari zela gure gizona...

(18) baiñan badakizu / beti hirukote batean badago / hirugarren ba / hirugarrena / nahiko (burua seinalatuz) buebue! edo: hemendik edo:: hankak / kasu honetan da / hankak ez dutela: / aski laster e:rematen gizona / beste biek jarraitze dute korrika lasterka hirugarrena (pertsonea larri uluka) e e e itxoiñ itxaron itxaro ai / adixkide / itxaron itxaron itxaron! itxaron / besteak

(azkar doazela adieraziz) bifufufufufufu / hantxe nunbait izkuttuan jarri dia...

Interjekzioak bat-bateko inpresioak adierazteko erabiltzen dira. Ahozko hizkuntzan hain ohikoak diren hizkuntza-elementu hauek alboragarritzat hartu izan dira, eta hainbat autorek esanahi gabetzat hartu eta “eskoria” edo “parasito” hitzekin izendatu dituzte. Horrek garbi adierazten du ahozkoan agertzen diren zenbait elementuk oraindik ez dutela estatus linguistiko garbirik edo zabalik lortu, nahiz eta beren egiteko diskurtsiboa aspalditik erakusten eta aztertzen den (Brès, 1996; Laforest, 1996; Sacks, 2000). Elementu horien izaera eta funtzioa askotarikoa izateaz gain, ezinbesteko elementuak dira gaur egun ahozko hizkuntzaren ikerketaren arloan zabal erakusten ari den bezala (Blanche-Benveniste, 1997; Luzzati, 1998).

Gure ustez, interjekzioak esanahia duten hizkuntza-elementuak dira, intenzionalitate batekin sartzen direlako eta diskurtsoan betetzen duten zereginetik datorkielako esanahia. Horrela, ahozko narrazioan ere, itxuraz hondakinak diruditen elementu horiek esangura hartzen dutela ikusten dugu enuntziazioaren ikuspegitik eta ez dira ulertzen ez bada aurrekari batekin harremanetan: *harrizko aizkora batekin! au:!* (2), *haritzaren azpian exeri eta ua:!* (14) edo narratzaileen keinuei lotuta: *ho:lako itxura bat daukana / (keinuz eta onomatopeiez irudikatuko du) ui pin tan!* (2). Asmo zehatz baten arabera sartzen diren elementuak dira, diskurtsoan kate isotopikoen parte gisa integratzen direnak. Askotan beren aztarna linguistikoa testuan uzten duten diskurtso-ekintzak edo ez berbazko-ekintzak dira:

(19) ta ()! a a / badakizue / guk gizonok mutilok piska bat edan eta / gure indarrak hortxe sentitzen ditugu: / berrituak bezela! e indar indartuak berrindartuak (indartsu plantak eginez) da ta ña ta! ...

Atal honekin bukatzeko, errepara diezaiogun hainbat adberbioren erabilerrari. Leku-adberbio hauek sarritan deiktikoki erabiltzen dira espazioan dagoen zerbait seinalatzeko, baina ahozko narrazioetan badago multzo bat balore ze-

haztugabearekin erabiltzen dena sententzia edo aforismo tankerako enuntziatuetan: *hortxe kanpoan* (10), *hortxe herriko enparantzán* (14), *hantxe nunbait izkutuan* (18), *hortxe / gure herrira heltzean: / mendi tontor horren gainean* (20), *hantxe nunbait landa batean* (21), *iguzkia poliki poliki hantxe altxatzen* (22), eta abar:

(20) jarraitu zuten bidea hiru gizonek eta / holako batez [...] / orduan / *hortxe / gure herrira heltzean: / mendi tontor horren gainean ikusi zuten / ikusi zituzten bi gizon...*

(21) eta morroi horrekin lanean jinjinjinjin! *hantxe nunbait landa batean...*

(22) bota ta bota kukurruku ta guziak zerura! eta ikusi ere bai *iguzkia poliki poliki hantxe altxatzen...*

Unitate linguistiko horiek beti agertzen dira korrespondentzian kotestuan dagoen beste batekin, zenbaitetan hura hobeto mugatzeko eta zehaztasun efektua sortzeko, eta hortik datorkie hartzen duten balore anaforikoa. Hala eta guztiz ere, zenbaitetan unitate linguistiko batzuek deiktikoki seinalatzen dituzte gorputzaren keinu edo adierazpenak, elementu diskurtsibo edo jarduera garatzen ari den kontestuko errealitate ez linguistiko bati egiten diotelarik erreferentzia. Ondorioz, konta-saioek testu-barneko erreferentziatorako erabiltzen diren elementuen antzeko balio anaforikoa hartzen dute (Fillietaz, 2002), hau da, kotestuaren barruan aurrekari batekin lotuta interpretatzen diren erakusle eta aditzondoan antzekoa, esate baterako, (23) adibidean *hementxe* narratzaileak egiten duen keinuari lotuta doanean. Horretaz gain, badaude beste erakusle batzuk beste testuinguru batean deiktiko lirakeenak, baina hemen elkarrizketaren testuinguruan erabiltzen direnak eta testuinguruan fisikoki esistitzen ez den arren ipuinaren testuinguruan esistitzen den zerbait irudikatzeko edo erabiltzen direnak: *hau, honekin, hori, honek...* (24) adibidean, esate baterako, elkarrizketa bat da eta narratzaileak *honekin egin dezaket* esaten duenean forma horrekin adierazten duena da narratzailea katua irudikatzen ari dela, aurrean izango balu bezala. Beste horrenbeste gertatzen da gainontzeko adibideetan ere:

(23) hiru lagun hoiek / igitaia zaukana / katua zaukana / eta oilarra (sorbalda seinalatuz) hementxe / eta oilarrarekin nekazari hauek zer egite ute ba? ...

(24) katua besoetan zaukan hau / poliki poliki hurbildu ta: / esan tzion (elkarrizketa, katua duenak oso lasai, bestea larri) begira! nik / honekin egin dezaket gauza guzia...

(25) lagun batek e / hau tresna hau ikusi ta: (elkarrizketa) hau zer da? ba / mozteko / epaiteko / a bai? e.: probatu dezaket?...

(26) guk beti betitik hori egin dugu / gure aita aitonek eta guziek / lurra jo ta iguzkia altxa! / nik badaukat hau / ikusi? ze da hori? hau da oilarra! eta honek badauka kantatzen / duen memento-tik / poderea / indarra / iguzkia altxarazteko / (ez sinistuairena eginez) o:ha / ba:i! txori horrek...

2.2. Mekanismo kohesiboen dimentsio interakzionala

Maila interakzionalak ez du esan nahi interlokuzioa egon behar denik, maila honetan mintzakideen artean sortzen den eraginaren sarea aztertu nahi da, elkarreragina bideratzen duen dimentsioa da eta. Dimentsio horrek azpiegitura mailatik hasi eta testuaren maila guztiak biltzen ditu, hau da, kate isotopikoak osatuz zentzuaren efektua sortzeko erabiltzen diren baliabide guztiak, estetiko-poetikoak barne, eta hor kokatuko dugu, hain zuzen, kohesioaren azterketa.

Interakzioaren dimentsioan kokatuta beraz, atal honetan kohesio-mekanismoak ikuspegi enuntziatibo batetik interpretatzeko ahalegina egingo dugu. Zentzu horretan, kohesio-mekanismoetan enuntziatioak uzten dituen aztarna linguistikoak atzemango ditugu horien bitartez narratzailearen komunikazio-asmok ulertu nahian, entzuleen arreta lortze aldera abian jartzen dituen baliabideak, haien emozioetan eragiteko erabiltzen dituenak, narrazioan inplikaturik dauden diskurtsoko objektuak eta pertsonaiak memorian ezartzeko erabiltzen dituen estrategiak, diskurtsu-objektuak nola aktualizatzen di-

tuen, nola uzten dituen eta errekuperatzen dituen berriz..., alegia, entzuleak bereganatzeko baliatzen dituen estrategiak. Hori guztia, jakina, kontestuaren errepresentazioari lotuta eta bere mintza-jardueraren helburu den mundua sortzera bideratua, baliabide guztiak narrazioaren eta sormen literarioaren menpe jarriak, hau da, jarduera narratiboaren zerbitzura. Zeregin horretarako erabiltzen dituen unitate linguistikoak, baita txikien eta hutsalenak ere, beraz, efekturen bat sortzera bideratuta egongo dira, eta alde horretatik esanahia hartuko dute diskurtsoan.

Lehen esan dugun bezala anafora pronominalak ez dira oso ugariak, baina bai, ordea, errepikapen mota ezberdinak eta ordezkatzeko lexikalak, hau da, izen bat oinarri dutenak. Anafora mota hauek oso zeregin garrantzitsua dute kohesioaren eraikuntzan, eta sarritan intenzionalak dira; narratzaileak apropos erabiltzen ditu espresibitatez betetako enuntziatuen bitartez ikuspegi jakin bat agerian uzteko; entzuleengan efektu jakin bat eragitera eta bere enuntziatuzioarekin esanahiak sortzera bideratuta daude.

Errepikapenak maiz erabiltzen dira, baina erabilera hori ez da mugatzen izenak edo izen-sintagmak errepikatuzera, aditz-sintagmei ere eragiten die: *bizi ginen* (27), *pasatzeakoan* (2), *harrapatu* (28)...

(27) oso ederki bizi ginen zorion zorionsu / pake pakean / egun hortaraino / jo ai zorionsu! harro harro bizi ginela / burua gora! hantxe / zeruan / je! izadia natura gure inguruan / babesle: / lagun / eta: oinak / ama lurraren gainean finkatuak / oso zorionsu ta harro bizi ginen gu / egun hortaraino / egun hortan / sartu ziren / gure herrrian / hiru gizon...

(28) harrapatu ote duzu? harrapatu? ze? harrapatu: ba:: arratoia! arratoia! arratoia!...

(27) adibidean *bizi ginen* aditz-formaren erabilerak halako joko poetikoa inplikatzeko du; narratzailea aditz horretaz eta errepikapenez baliatzen da igarotako garai bat gogora ekartzeko eta garai hori ipuinean gertatuko denarekin

kontrastean jartzeko; aditz-forma horiekin batera beste hitz edo adierazpen batzuk ere agertzen dira, esate baterako, *pake pakean*, *harro harro*, balio dutenak antzinako garai haiek eta garai haietako baloreak gehiago nabarmentzeko. Narratzaileak, horrela, esanahi jakin bat ematen dio bere enuntziatuari. (2) adibidean, objektu bat (*gari landa*) zehazteaz gain harekin beste bat harremanetan jartzeko (*igitaia*), errepikapenak entzuleen arreta fokalizatzeko balio du eta erritmoa eta tentsioa ezartzen dio narrazioari. (28) adibidean aditzaren errepikapenak zenbait ahotsen parte hartzea inplikatzan du eta horrek errealismoa eta bizitasuna ematen dio narrazioari. Narratzailea, horrela, narrazio-mundua eraikitzen doa entzuleen buruetan irudiak sorrarazi ahala. Atzera egin eta (2) adibidean jartzen badugu arreta, *aizkora! harrizko aizkora / harrizko aizkora batekin!* adierazpideak tresna horren izaera primitibo eta zaharkitua nabarmentzen du *igitaia*rekin kontrastean, hau da, gertaeren bilakaeran eragin zuzena izango duen objektuarekin; (4) adibideari dagokionez *bere arbela / bere arbel txikiya* adierazpidean adjektiboaren erabilera ipuinaren protagonisten eta entzuleen tamainarekin lotutako irudi bat proiektatzen du, alegia, umeen txikitasantarekin lotutakoa (Kortazar 2007, 542).

Joko poetikoa eragiten duten elementu horiek guztiak, lehen esan dugun bezala, ez dira errepikapen hutsak edo esanahirik gabeko unitateak. Zenbait kasutan kutsu ironiko handia dute: *Nineu! Nineu pa!* (13), *Betibil / ma! bil! ta bil! ta bil!* (15), *da ta ña ta!* (19), e.a., eta jarrera enuntziatiboa agerian jartzen duten neurrian modalizaziotik gertu ere badaude.

Blanche-Benvenistek (2000) erakusten duen moduan, ahozko hizkuntzaren ezaugarri berezkoa den errepikapena idatzizko literaturan erabili izan da. Autorearen esanetan efektu-estiloak bilatu izan dituzte idazleek ahozko hizkuntzaren formetara hurbiltze aldera. Errepikapenaz gain metaketa paradigmatikoa, hitzen bilaketa eta sintagmen ardatzean joan-etorriak egitea, zailantza egitea eta ahozkoaren antzeko fenomenoak ere erabili izan direla gaineratzen du. Ahozko jendaurreko narrazioak ere ahozko solasa oro har ezaugarritzen duten fenomenoaren erabilera berezi eta jakina egiten duela ikusi

dugu kohesioaren kasuan. Kontalari hauengan baieztza dezakegu errepikapenak ez direla inola ere akats edo pobrezia literarioaren iturri. Alderantziz, behar komunikatibo eta estetikoerantz dieten sormen-lan konplexuaren langai eta emaitza dira.

Gure genitiboarekin lagunduta doazen errepikapenen kasuetan, (1, 2, 5, 9) adibidetan ikusi ditugunak kasu, maiz erabiltzen du narratzaileak pertsonaiei edo istorioa gertatzen ari den lekuari erreferentzia egiteko: *gure herria, gure gizona, gu:re igitaiduna, gure nausia, gure morroia, gure andrea, gure Ahoandi, gure Maiena, gure gidaria, gure lagunak...* Baliabide horrek indar narratiboa ematen dio kontaketari. Alde batetik, leku bat ekartzen du gogora, leku komuna narratzailea eta entzulearentzat; bestalde, pertsonaiak entzuleengana hurbiltzen ditu azken hauen konplizitatea bilatzeko eta narrazioan partaide egiteko. Beste era batera esanda, narratzaileak entzuleen inplikazioa bilatzen du, ikuspuntu narratiboa aldatuta, garatzen ari den istorioaren partaide bilakatzeko entzulea.

Ordezkatze lexikalei dagokionez, anafora kontzeptualen erabileraren helburua (*oilarduna, oilar saltzailea, gure igitaiduna, igitaia zaukana*) kohesio formen aldaera ekartzera ez ezik entzuleen memoria sustatzera eta pertsonaiak eta bestelako diskurtso-objektuak elkarren artean bereiztera bideratuta ere badaude. Anafora hauek elementu desberdintzaile bat sartzen dute; dena dela, hizkuntza-forma berdina erabil daiteke aurrekari ezberdinei erreferentzia egiteko, esate baterako, ipuinetako objektu edo tresna magikoak eskuz aldatzen direnean (29) adibideetan *igitaia* hasieran pertsonaia baten eskuetan dago eta pertsonaia hori *igitaiduna* da, (30) adibidean, *igitaia* eskuz aldatu da eta jabe berria ere *igitaia dauka(te)nak* bihurtzen da:

(29) sartu ziren gure herrian / hiru gizon > gizon horietariko batek bazeukan eskuan igitai bat > gure gizona > gure gizona > gure igitaiduna

(30) ikusi zuten hortxe gizon bat > zuk ja! > nekazaria > igitaia daukatenak / igitaia zaukan gizon honek

Gorago esan dugun bezala, erlatiboek balore anaforikoa dute kotestuan dagoen aurrekari baten arabera interpretatu behar direlako; (29, 30) adibideetan erlatiboak (*gure igitaiduna, igitaia daukatenak, igitaia zaukan gizon honek*) bere testuingurutik ateraz gero ematen digun informazio bakarra da igitaia gizon baten eskuetan dagoela, baina ez zein gizonen eskuetan, ez dago jakiterik jatorrizko jabea den (saltzailea –hiru protagonista nagusietako bat–) edo jabe berria (eroslea –narrazioan zehar agertzen den beste pertsonaietako bat–), horretarako ipuinaren hariari jarraitu behar diogu, maila narratibora jo behar dugu, ez baita nahikoa gramatikak ematen digun informazioa. Gauzak horrela eta kontuan hartuta erlatiboazko berrartze hori narrazioaren une aurreratu batean agertzen dela, eta agerpena istorioan beste diskurtsoko objektu batek (kasu honetan pertsonaia berri bat) parte hartu ondoren gertatu dela, gure buruari galdetzen diogu erlatiboaren erabilera ipuinaren egiturarekin lotuta izango ote den eta entzuleen memorian era indartsuagoan eragiteko erabiltzen den, hau da, narratzailea oraingoan erosleari buruz ari dela azpimarratzeko erabiltzen den. Interpretazio honen aldekoa izan liteke pluraleko lehehengo pertsonako genitiboaren erabilera (*gure gizona*) eta baita interjekzioen erabilera ere, esate baterako (10) adibidean: *igitaia daukatenak / o! / igitaia zaukan gizon honek*, “o!” interjekzioak, osatu gabeko syntaxian edo parataxi gisa horrelako zerbait izango luke baliokide: “eta igitaia duena / zer gertatu da igitaia duenarekin?”. Nolanahi ere, ukaezina da, sortzen dituen harreman gramatikalen haratago, diskurtsu-objektua aktualizatu eta fokalizatzeke estrategia narratibo gisa erabiltzen dela.

Konta-saioan zehar berrartzeak gertatzen dira, pertsonaia nahiz objektuenak, eta oraintxe aipatutakoak baliabide batzuk dira berrartze horiek modu eraginkorrean egiteko.

Erabiltzen diren kontzeptualizazio motak direla eta, interakzioaren ikuspegitik narratibotasun handia dute balore argumentatiboa duen ebaluazio bat sartzen dutelako eta istorioaren garapenaren orientazioa iradokitzen dutelako, adibidez, narratzaileak pertsonaia baten ahotsaz baliatuta oilarrari *txori* deitzen dionean (9 adibidea) eta izendapen horren jarraian barrea egiten duenean,

nolabait iradokitzen zaiguna da oilar horrek bere benetako boterea frogatu beharko duela, ez dela txori ziztrin bat.

(5) adibidean *haritza* hiponimoaren erabilerak irudikatze-estrategia bezala funtzionatzen du entzuleen buruetan leku edo espazio narratiboaren irudia eraikitzen laguntzen duelako: *...zuhaitz baten azpian / hortxe herriko enparantzian / haritzaren azpian...*

Ikuspegi linguistikotik izen bereziak denominatiboak dira, baina narrazioen kasuetan balore konnotatibo handia dute pertsonaien karakterizazioa garraiatzen dutelako, sarritan ezaugarri psikologikoetan oinarrituta, eta horrenbestez haien portaerari eta gertaerei buruzko informazioa iradokiz (*Don Serio* (4)). Horren eragina narrazio osoan proiektatzen da:

(31) behin bazan gaztelu baten dorrerik altuenean hantxe bizi zan mutiko bat bere izena zan Amilotx / Amilotxek beti buruan ibiltzen zuen kapela urdin bat... / Amilotxek negar egin zuen...

Goiko (31) adibidean pertsonaiari *Amilotx* izena ematean hizkuntzaren dimentsio interaktibo eta sozialak jartzen dira jokoan. Interakzioa zentzuaren efektu gisa ulertzen badugu, *Amilotx* izendapenak, txori baten izena alegia, irudipenezko ipuinari lotuta dago, eta nolabait, ipuinaren amaieran gertatuko dena iradokitzen du, izen horrek benetan ezkututzen duena, hau da, pertsonaiaren izaera magikoa iradokitzen du baina agerian jarri gabe. Pertsonaien izen bereziek duten funtzio karakterizatzailea entzuleen buruetan irudi jakin batzuk sortzera bideratuta dago eta entzuleek istorioan gertatuko denari buruzko hipotesiak egin ditzakete izen horiek entzunda. Hori guztia, jakina, narratibotasuna lantze aldera. Zenbait kasutan pertzepzio-estrategia bat da, pertsonaien izaeran eta portaeran aldaketa edo transformazio bat nabarmentzeko intentzioa duena, kasu hauetan, gainera, narratzaileak ipuin bat bukatutzat eman eta beste batekin has daiteke, adibidez, maila diegetikoan *gizon* dena extradiegetikoan *Ahohandi* izan daiteke ((14) adibidea). Maila diegetikoan aurkezten diren pertsonaiak izanik, hona hauen aurrekari gisa lehendabiziko izendapenaren agerpenaren adibidea:

(32) hiru gizon / herriz herri ibili zien gizon hauek / gizon horietariko batek bazeukan eskuan igitai bat / igitai / em:?! besteak bazeukan bere besoetan katu bat / eta hirugarrenak / sorbalda gainean / hemen / oilar bat...

Lehenengo kontakizuneko hiru gizon horiek, kontakizuna amaitu eta gero maila extradiegetikoan garapena jasaten dute eta izendapen berriak jasoko dituzte (*Betibil*, *Atzapar* eta *Nineu*; edo *igitaiduna* > *Atzapar* > *promotore*). Pertsonaia bakoitzaren garapenak beste kontakizun bat ahalbidetuko du kontasaiogan, “aitzakia” edo hari narratibo gisa. Horrek konplexutasun narratiboa dakar. Hélias (1990) autoreak aipatzen du Britainiako kontalari tradizionalak entzuleen arreta, nahi edo jarreraren arabera saioa luzatu edo moztu egiten zutela kontakizunetako pertsonaia berrien aitzakian beste kontakizun gehiago egiteko edo alderantziz, mozteko. Beraz, badirudi testuaren azpiegituraren eta kohesioaren elementuen arteko artikulazioa estua dela interakzio-egoera hauetan.

Onomatopeien kasuan, beren erabilerak adierazkortasuna ematen dio narratioari. Elementu ikoniko hauek eduki subjektiboa garraiatzen dute eta irudikatze- eta pertzeptzio-estrategia gisa funtzionatzen dute, entzuleen irudimenera jotzen baitute:

(33) gure gizon oilardunaren oilarra kukurrukuka ta kikirrikika hortxe! eta kanporatu zien ou:!! nekazariak / eta ikusi zuten bou:!! bota ta bota kukurruku ta guztiak zerura!...

(34) *Kontalaria*: (...) azaldu zan txori bat / txori txiki txiki bat / saltoka! ttan ttan! saltoka ttan! saltoka ttan! ta papoa! kolore gorria! hantxe zijoan ttan ttan! gorri gorri / ttan ttan! gorri gorri / bere izena badakizue zein dan noski!

Entzuleak: XXX

.....ez

.....bai

Kontalaria:ez? ttanttangorria! Ezagutzen dezute?

ttanttangorria?

Entzuleak: bai::::::i!

Kontalaria: mutikoak ttanttangorria ikusi / sa:rea hartu eta sarea egin zuen d:ia::t! jaurti!

Onomatopeien balore ikoniko hori garbi ikusten da (34) adibidean, non onomatopeia aurrekari batekin korrespondentzian dagoen (*txori bat*), baina gainera, badu balore kataforikoa ere, txorien saltotxoak (*ttan-ttan*) imitatuz diskurso-objektu berria iradokitzen baitu, asmakizun bat balitz bezala aurkeztuta. Izan ere, asmakizun erako antzeko estrategiak ohikoak dira ahozko narrazioetan (Hélias, 1990; Larringan, 1992; Kaltzakorta 1989). Onomatopeia hori, gainera, narratzaileak eskuekin egiten duen keinuekin lagunduta doa, hatz erakuslearekin eta hatz luzearekin imitatzen baitu txoriaren ibilera. Bestalde, onomatopeia osatzen duten fonema horiek txoriaren izenean ere agertzen dira (*ttan ttan!* > *ttanttangorri*) eta joko poetiko tankerako horrek balio estetiko-literarioa ematen dio narrazioari eta haren dimentsio interaktiboa eraikitzen laguntzen du.

Onomatopeiak, beste hainbat elementu bezala, keinu ikonikoak dira, diskurso-egintzak ez diren arren testuan hizkuntza-aztarna uzten dutenak eta irudiak burura ekartzeko estrategia bezala balio dutenak.

Mundu narratiboa poetikoki iradokitzen duten beste elementu batzuk ere baditugu, esate baterako enuntziazioan esanahiak sorrarazten dituzten interjekzioak eta bestelako elementuak edo fonema multzoak (*au* (2), *oh* (2), *ua* (14), *ma* (35),...) edo abestiak (*maitiak galdegin zautan...*):

(35) garai hortan izan zen ere hiru andrek izan tzutela / nahiko / bizi hortan / gure herriko bizian parte handia hartu zutela / lau / hiru andre / hiru ma ziren / hm! (abestuz) *maitiak galdegin zautan premu nintzanez / maitiak galdegin zautan premu nintzanez / premu premu nintzela bainan etxerik ez etxerik ez / maitiak galdegin zautan / polita nintzanez / maitiak galdegin zautan polita nintzanez / polit polita nintzela bainan / hum! larrua beltz larrua beltz / bo! ma / ma / hiru (panderoari kolpea) ma ma horietarik bat zen Maiena!*

Maiena / igande goiza zen [...] (kriskitin) hori! Maialeren gauza /
 en fin! bigarren ma izan da: / au e Margaita! / [...] hirugarren ma
 / Maialen da! ni nire amona / amona Maialen! bueno hor piska
 bat emango o sartuko naiz nire intimita / hau da nire bizian! in-
 timitatea ezta! intimitatea! bakarrik nere amona Maialen nere ai-
 ttona e / Manuren ze a emaztea da! Manu / eskulangilea delako
 / Manu hargiña da! eta: [...] hori zen hirugarren ma! ...

Gorago jarri dugun adibidean *ttan-ttan* adierazpideak txoriaren irudia irado-
 kitzen duen bezala, hemen *ma* silabak, *ama*, *emakume*, *maitia* bezalako hitzetan
 ere badagoena, modu poetikoan iradokitzen digu aurkeztuko dituen hiru ema-
 kumezkoen agerpena, eta narrazioaren aldetik pertsonaia berri diren hiru andre
 horien izen bereziak ere *ma* silabaz osatuko dira: *Maiena*, *Maialen*, *Margarita*.

Makilargi kontu saio honetan bertan, aipatzen diren lekuekin lotuta zein
 testuinguruko espazioarekin lotuta dauden leku-adberbio ugari agertzen dira,
 sarritan, balore zehaztugabearekin; adberbio horien erabilerak indar narrati-
 boa ematen dio kontakizunari eta irudikapen-estrategia bezala funtzionatzen
 dute. Lehen esan dugun bezala, funtzionamendu anaforikoa duten adber-
 bioak dira kontestua kotestuan integratzen dutelako (ikus gorago 20, 21, 22,
 23, 24, 25, 26 adibideak ere); kate isotopikoak, beraz, kontestuko eta kotes-
 tuko elementuak biltzen ditu:

(36) gure gizonak badaki / itsas sakon sakonean daudela / m::
 / aingurak / badakizu? itsasuntziek galdutako: burnizko hoiek
 / hortxe daude / [...] / hortxe daude: / [...] ta gu hortxe tartean
 gizonak bobo! [...] / gizakiaren artean / hortxe nunbait / ...

(37) konturatu naiz azkenean / tunela / hantxe berekaldean
 hantxe tunelaren erditik txio:u lau pista / ...

Era berean, erakusleen eta haien forma eratorrien erabilerak: *honekin*, *ho-
 rrela* (38 adibidea), ez dute adierazten aurrekari batekiko erreferentzia soilik,
 irudikapen-estrategiatzat ere erabiltzen baita, eszenatokien aldaketa adieraz-
 teko, edo pertsonaien arteko elkarrizketak txertatzeko:

(38) gizon bat / aizkora batekin [...] zuk ja! harrizko aizkora horrekin ez duzu gauza handik egingo / baina honekin (> igitaia) bai posible da lana egitea / [...] gure gizona: (igitaiaren mugimendua egingo du) rist rast rist rast / horrela egiten du / igitaiak / eta horrela egin du...

Badaude maila extradiegetikoan dauden elementuak berrartzen dituzten erakusleak ere, ondoren maila diegetikoan integratzen direnak (*igitaia* > *horrekin*). Igitaiari dagokionez, esate baterako, lehen aldiz maila diegetikoan agertzen da (*gizon horietariko batek bazeukan eskuan igitai bat* (2)), lehendabiziko ipuinean.

Gatozen orain une batez atalean ikusi ditugun adberbioen erabilerara (*hantxe kanpoan, hortxe herriko enparantzán, hantxe nunbait izkutuan...*), enuntziatu horiek ipuinen narratibotasuna sortzen laguntzen dute; Garcia et alii-n (argitaratzeko) esaten genuen bezala, aforismo edo sententzia balorea duten enuntziatuak dira eta horrelakoetan narratzaileak lokutore ezezagun baten ahotsaren bitartez hitz egiten du.

Polifonia-jokoek, (40, 41) adibideak kasu, adierazkortasuna ematen diote narrazioari eta errealismoa ematen diote istorioan kontaktzen diren gertaerei, narratiboago bihurtzen dute istorioa:

(39) aha! harro harro / a::: a! honek denak! denak! katu ta ba: xagu a arratoi guztiak denak hil / hil dizkizu! a bai? eta / salduko ze / zeniguke hau?...

Amaitzeko ahozko mintza-jarduera hauetan agertzen diren beste bi fenomeno aipatu nahi genituzke, labur bada ere. Batetik, narratzaileek, egokien deritzenean, testuaren kohesioan ardatz diren elementuei buruz galde diezaiekete entzuleei, interlokuzioaren bidez nolabaiteko diskurtsoaren ko-erakuntza esplizitua eginez. (35) adibidean ikus daitekeen bezala, narratzaileak asmakizun poetiko gisa aurkeztu duen txoriaren izena asmatzea eskatzen die edo hobe esan, lehenengo galdetzen die ea asmatu duten zein txori izango den kontakizunean agertuko dena. Beste adibide bat honako hau dugu:

(40) *Kontalaria*: eta gure: lagunak / kamioian sartu eta rau! abiatu da / berriro kamioi / m / e: / (kriskitin; ahaztu zaiorenarena eginez) kolorea?

Entzuleak: gorri ta beltza

Kontalaria: a hori da! gorri ta beltza / gorri ta beltza / detaile hoiek dira zue ba gure irudia ere piska martxan emateko / ahaz / eta badaukat holako (kriskitin) / beti () / ka: / kamioi gorri ta beltza / berriz abiatu da bum!...

Ikusten den bezala, kontalariak lehenik kamioaren koloreak ahaztu balitzaizkio bezala jokutzen du, eta gero, zirikatzeo entzuleei esaten die irudimena laguntzearren galdetu duela. Interakzioa indartzeko interlokuziozko mekanismoa da.

Bestetik, aipatu nahi genuke ahozko hizkuntzaren izaerari berari lotuta lapsuak (edo sasi-lapsusak) gertatzen direla konta-saioretan, hau da, gerta daiteke transkribatutako testuetan konturatzea sintaxiaren aldetik perpausak osatu gabe daudela edo oso bereziak direla (adibideei begiratu besterik ez dago), hutsen bat dagoela pertsonaia bat aipatu beharrean beste bat aipatu delako, edo aditz forma singularren eta pluralen arteko erabilera nahastuak eta komunztadura nahasketak (*igitaia daukatenak / o! / igitaia zaukan gizon honek (10)*), e.a. Ahozko hizkuntzan sintaxia ez da idatzian bezain sistematikoa eta era honetako lapsusak aurkitzea arruntagoa da idatzian baino. Arrazoa agerikoa da: idatzian berrirakurketak eta zuzenketak egiteko astia dago, eta ahozkoan berriz, aurrera egitea baino ez dago hutsa konpontzeko. Gainera, genero honi dagokionez, aurkitu ditugun lapsusek ez dute inola ere eragozten ulermena eta istorioaren jarraipena. Batetik, ahozkoan ez dago segmentalki agertzen den elementu linguistikoko hori bakarrik kohesio-mekanismo gisa, keinuek, tonok, eta abarrek laguntzen dute, eta beraz, izenez nahastu arren kontakizunean bertan badaude beste mintzairazko nahiz ez mintzairazko zeinu edo mekanismoak ulermena ahalbidetzen dutenak. Bestetik, narratzaileek ez dute sekula atzera egiten haiek konpontzeko, arian-arian konpontzen dituzte, narrazioak aurrera joan ahala,

zenbaitetan istorioaren beste une batean berriz ere izendapen egokiak erabilia, beste batzuetan, (10) adibidean bezala, interjekzio bat baliatuta birformulazio egokira igarotzeko. Horrela narratibotasunari heltzen dio denbora guztian.

Fenomeno horiek azaltzeko leihokatzearen teoria proposatu zuten Luzzati & Mir-Samii, (1996) eta Luzzatik (2004). Autore horiek gogorarazten diguten bezala, ahozko hizkuntzan komunztadurak esate baterako, pentsamenduaren bitartez eta enuntziazio-egoerako baldintzatzaileen arabera egiten dira, eta ez sintaxiaren bitartez. Fenomeno hori azaltzeko leihokatze sintaktikoaren teoria proposatzen dute eta horren arabera modu ezberdinetan erakita dauden leihoak aurkituko genituzke transkribatutako ahozko testu batean; teoria horren ikuspegitik enuntziazioaren kudeaketa kognitiboa oso gorabeheratsua da; jokoan jartzen du lokutorearen kompetentzia, baina kompetentzia hori era berean haren hizkuntza-gaitasunaren mende dago eta haren enuntziazioarekin lotuta. Horrek eskatzen du koherentzia sintaktikoa etengabe eta arian-arian sortzen joatea. Nolanahi ere koherentzia sintaktikoaren gabezia edo berezitasun hori ez da inola ere oztopo koherentzia pragmatikoarentzat, ez du entzuleen ulermena edo kontakizunaren ulermena oztopatzen. Bukatzeko, esan dezagun, giza jarduera hau, praktika sozio-kulturala den heinean, artearen arloari lotuta dagoela eta ez hainbeste zientifikotasunari, hau da, ez du eta ez du behar beste genero formal batzuek eskatzen duten zehaztasun eta zuzentasun maila edo mota bera (hitzaldiak, testu teknikoak, epaiketak, e.a.).

2.3. Elementu kohesiboen dimentsio soziala

Dagoeneko esan dugun bezala, ikuspegi sozio-diskursibotik ahozko narrazioak testu-ekoizpen kokatuak dira, beren barnean biltzen dituztenak maila linguistikoa, maila testuala edo enuntziatiboa eta maila soziala edo egoerazkoa.

Ikuspegi sozialetik mintza-jarduera gertatzen ari den testuinguruari lotutako ikuspegiak integratzen ditu ahozko narrazioak eta alde horretatik, komunikazio-helburuekin bat datorren testu-molde jakin bat adoptatzera edo hartzera eta ondoren egokitzea behartuta dago narrazzailea. Saio narratiboetan na-

rratzaileak ez du soilik ipuin edo istorio bat kontatzen; saio osoa hartu behar du kontuan, entzuleen aurrean aurkezten den momentutik saioa guztiz bukatu arte, betiere entzuleak kontuan hartuta. Saio hori kudeatzeko erabiliko dituen hizkuntza-baliabide guztiak zein hizkuntzazkoak ez direnak entzuleriaren igurikimenak sortzera bideratuta daude. Bere programa diskurtsiboa aurrera eramateko orduan narratzaileak testuinguruaren irudikapen bat du, eta mintza-jarduera irudikapen horren arabera izango da eta hura gauzatzeko testuak edo diskurtsoak baliatuko ditu, kultura eta gizarte horretan identifikagarriak diren testuak eta historian zehar gizarte horren ezagutzak transmititzeko erabili izan direnak: “Langage verbal constitué de signes [...]. Signes organisés en *textes ou discours* qui codifient et conservent les connaissances de l’espèce au-delà des cycles de vie des individus;...” (Bronckart, 2005), alde horretatik, beraz, testu bakoitza “kokatutako hizkuntza-egintza baten gauzatze semiotikotzat har daiteke” (Bronckart, 2001).

Hasieran esan bezala, ahozko narratzaileen saioak beren heterogeneitate enuntziatiboa dute ezaugarri nagusitzat. Ikuspegi horretatik, nabarmentzekoa da saio narratiboetako erreferentzia-munduak aktibatzen dituzten elementuen balore soziala. Esate baterako, *Fatima* bezalako izen bereziaren erabilera, gure erkidegoan ez ohikoa den emakumezkoen izena eta aldatzen ari den gizarte batera eramaten gaituena, edo *Don Serio* izena, edo *egurrezko erregela bat* adierazpidea, eskola-esperientzia jakin batera hurbiltzen gaituena, irakasleen zorroztasunarekin eta zigor fisikoarekin lotuta dagoena.

(2) adibideko *harrizko aizkora batekin!* adierazpidearen kasuan, tresna horrek igarotako denborari dagokiola adierazten da, tresna zaharkitua dela eta garai berrietara egokitu beharra azaltzen da. Beheko adibideari erreparatzen badiogu, *gurutze handi horiek* adierazpideak guretzat ezaguna den errealitate kultural batera garamatza, baina era berean, kritika sozial bat ekartzeko erabiltzen da, gurutzeak ezpatekin (sinbologia belikoa) alderatzen baititu, horrekin batera enuntziatuaren lexikoak duen konnotazio erlijiosoarekin: *gurutze, zeru*, e.a.

(41) ikusi du ere bai / mendi / garrai haietan / gailur gailurretan
holako: gurutze batzu jartzen! (txalo jo du) gurutze handi hoiei

begira gure gizonak / (digresio tonoa) m! ein zuen / o! hau! m! ba-
dirudi / zeruko ezpata bat dela / zeruak ezpatak botatzen balitu
bezela lur gainera! a! eta gure gizonak badaki / itsas sakon sako-
nean daudela / m:: / aingurak / badakizu? itsasuntziek galdutako:
burnizko hoiak / hortxe daude / hiru: / hortzetako sardeak bezela
lurra: eta itsasoaren: sardeak / zeruari begira! gaiñeko / aingeru
txuria ta / lur azpiko aingeru gorria! hortxe daude: / borrokatzeko
prest ez:pata ta sardea!...

Era berean, narrazioetan gizakien bertute eta handinahiak integratzen dira, pertsonaiek hartzen dituzten ezizenetan islatzen direnak. Ezizen horietan laburtzen da, halaber, narrazioetan zehar pertsonaiek jasaten dituzten transformazioak: *Amilotx*, *Nineu* (13), *Ahoandi* (14), *Betibil* (15), *Atzapar* (33).

Pertsonaiak, gizakien akzioak, gertaeren eragile izan daitezke:

(42) hori guzia etzen gertatuko gure herrira ezpalira etorri hiru gizon! batek bazuen eskuan e: / igitai bat / ps:! bigarrenak bere besoetan holako katu bat / hirugarrenak e sorbalda gainean / o oilar bat / ...

Kultur ondarearen berregokitzea dagoela esan daiteke, bai ekintza edo akzio motei dagokienez: *hotela eraiki*, *golfa*, *autopista*, *tunelak*, ..., baita gainontzeko lexikoan ere: *oporak*, *aisia*, *promotore*, *pentsio*, *bankulari*,...

(43) non bere e / eremuetan / eginarazi baitzuen e / golf bat / golfa / golf eder bat hemezortzi zulotakoa...

(44) igitaiak saltzen noski eta igitaiak saltzerakoan sik sik auzoko gauzak moztu ebaki ta / (hitz totalka) eta e (duda-mudan ari da) / promotore bilakatu da...

(45) utzi lana! emango diogu / hilero / diru piska bat / pentsioa...

Abestien, poemen, onomatopeien, errefrauen... erabilera komunitatearen kultur-ondareko elementuak dira, narratzaileak sormen narratiborako erabil-

tzen dituenak. Elementu horiek, gainera, entzuleen arreta narratzaileak arian-arian nabarmendu nahi dituen alderdietara bideratzeko erabiltzen dira.

Modu batera edo bestera, narratzailea ahozko tradizioan dagoen genero batetik abiatzen da, eta entzuleek zailtasunik gabe identifikatzen dute genero hori testuaren sormenerako gaurkotasuna duten elementuak integratu diren arren, izan lexikoaren esparrukoak zein baliatzen dituen errekurtsio eszeniko eta instrumentalak. Ikuspegi horretatik, narrazio-saio biek errespetatzen dituzte testu-generoaren ezaugarriak baina narratzaile bakoitzak egiten duen testualizazioaren emaitza testu-produkzio ezberdina da.

Dimentsio sozialari dagokionez, bi testu narratiboen arteko ezberdintasun nagusia lexikoak, izen propioek eta gauzatzen diren ekintzek duten balio konnotatiboek dagokie, besteak beste. Helduek giza esperientzia handiagoa izanik, haiei zuzendutako saioetan testualizatzen diren eduki erreferentzialak ere konplexuagoak dira. Literatura eremuari eta nola ez narrazioari berezko zaion osagaietako bat atzematen dugu beraz: giza esperientziari buruzko gogoeta. Brunerren hitz hauek gogoratuko ditugu: “Je veux simplement dire, à cette étape, que le récit, même fictionnel, donne forme à ce qui existe dans le monde réel et qu’il lui confère même une sorte de droit à la réalité (Bruner 2002, 21)”.

Badirudi, giza esperientziaren gogoeta hori, halakoa edo holakoa izan, oso lotua dagoela garaian garaian, eta berezko ezaugarri duela berehalakoan eta jendarean egiten den kontakizunaren genero honek behintzat. Beraz, kontakizunaren dimentsio sozialaren mailak ere etengabeko moldaketak eta berrinterpretazioak egitea eskatzen du, generoaren adaptazio-prozesua gauzatzekotan.

3. Ondorioak

Lehenik eta behin, ohar bat kohesio-mekanismoak biltzeko erabili dugun eskemaren inguruan, izan ere hori besterik ez da, eskema bat. Lana egin ahal izateko eredu bat, ahozko narrazioan agertzen diren baliabideen aniztasunaren berri ematen laguntzeko lanabesa. Ez du beraz, inola ere ez, kohesio-mekani-

moen sailkapen zurrun eta estua izan nahi, kasuan kasu eta testu-generoaren arabera mekanismo horiek itxura eta zeregin ezberdina har dezaketelako.

Ondorietako bat da testu idatziaren sintaxia gainditzen duten forma kohesiboak ageri direla ahozko narrazioetan. Testu idatzian kohesioa kotestuan dauden hizkuntza-marken bitartez adierazten da esplizituki, ahozko narrazioetan, ordea, sintaxi hori testuinguruan dauden elementuekiko erreferentzian eraiki daiteke; hizkuntza idatzian eta ikuspegi estu batetik deiktiko izango liritekeen elementuek balore anaforikoa bereganatzen dute ahozko saio hauetan. Horrela, keinuak, mugimenduak eta testuinguruko elementuei egiten zaizkien erreferentziek balore ikonikoa hartzen dute eta testuan aztarna uzten duten egintza ez diskurtsiboen edo ez berbalen parte izatera igarotzen dira. Hortaz, anaforen aurrekarietarako dagokienez ez dira beti berbalizatutako elementuak, zenbaitetan mintza-jardueraren testuinguruan era batera edo bestera dauden elementuak baitira.

Testuinguruko elementuak kotestuan integratze horren beste arrazoi bat da ahozko narrazioetan diskurtso-objektuen aktualizazioa arian-arian eta espontaneoki egiten dela, narratzaileak aurretik prestatutako programa diskurtsibo-enuntziatiboa duen arren. Beste era batera esanda, nahiz eta narratzaileak aurretik planifikatuta eta era batera edo bestera landuta⁵ duen kontaktu behar duena, jarduna gertatzen ari den momentuan bertan eta berehalakoan hartzen dituen erabakiak, intentzioarekin edo intentziorik gabe, espontaneoki gauzatzen ditu; horren erakusgarri dira keinuek, elementu kontestualen agerpena, enuntziazioan interpretatzen diren deixiak, eta gainontzeko mekanismoen parte hartzea kohesioaren eraikuntzan. Esataria eta entzulearen artean dagoen interlokuzioetan kohesioa elkarren artean eraikitzen dute, eta eraikitze hori ere lokala eta espontaneo da. Espontaneitatearen hirugarren adierazle bat dira gorago ikusi ditugun lapsusen agerpena eta komunztadura ezak, baina horiek ez dute mintza-jarduera gertatzen den unean

⁵ Héliasek (1990) dio bere aitonak, Britainian XX. mendeko hasierako kontalari tradizional eza-guna zenak, arbola bati kontaktzen ziola trebatzeko eta probak egiteko, konta-saio batera gonbidatua izan eta aspaldian jendaurrean saiorik egin gabe egonez gero.

inola ere anbiguotasunik sortzen eta testu-koherentzia ezarik eragiten; eta esan bezala, ez dute eragozten testuen ulermena.

Horretaz gain kontuan izan behar da, Larringanen (1992) hitzak ekarriz gogora, narratzaileak sortzen duen testua ez dela banako lokutore baten jardura sinbolikoaren emaitza, baizik eta modu transitiboan funtzionatzen duten bi instantzia enuntziatiboen emaitza.

Gainera, baliabide kohesiboen erabilerak, eta bereziki baliabide estetiko-poetikoen atalean sailkatu ditugun baliabide ez konbentzionalek, intentzionalitate handia erakusten dute, saioen interakzio narratiboa eraikitsera bideratuta, hain zuzen. Horrela, narratzaileak testua kohesionatzen du eta era berean estetika literarioa sortzen du. Hau irudikatzeko eta orain arte kusi ditugun adibideak osatzeko, ikus dezagun berriz, nola kontalariak pertsonaia berriak karakterizatzen dituen. Herriko errementariari buruzko kontakizuna integratzen duen zatia ikusiko dugu adibidean:

(46) a baño e! burnia / zeinek aurkituko du burnia / nun? zein-
ñek landuko du? herrian / aukeratu / egin zuten / gizon bat /
pum! zu / errementari / tu! errementari / zer da? (poesia tonoa)
errementari! burnia atxeman eta lan egin! ez eskatu niri nola egin
zuen gizon honek / lehen burni zati hori / aurkitzeko / daki-
guna / da / egin tzuela / mailua!

Ikusten denez, “*eta herrian aukeratu zuten gizon bat, errementari izateko (...)*” bezalako segmentu batetik urrun aurkitzen dugu goikoa: polifonia jokoak, *pum-zu-tu* (onomatopeia/izenordain/interjekzio eta bestelako fonema multzoak) bezalako osagaien arteko joko estetikoak, errepikapena, errefrau erako esaldi poetikoak... testualizazio modu hauek mereziko lukete azterketa sakonagoa.

Ahokotasun literarioaren⁶ genero honek hizkuntza-baliabideak nola darabiltzan ikusi nahi izan dugu, sarreran aurreratu bezala, hizkuntzalaritzaren

⁶ Héliasi (1990, 217) hartu diogu terminoa, egokiagoa baiteritzo ahozko genero honen eremua izendatzeko.

eta literaturaren azterketak batzeko ahaleginetan. Horrela ekidin nahi genituzke han eta hemen, gaurko eta atzoko autoreetan aurreiritziz jositako deskribapenak, hala nola Lafitten hau: “Mintzairaz den bezainbatean, ez da egiazko legerik: kondatzaile bakoitzak badu bere euskara eta bere jeinua. Etxeko eta herriko hizkuntza baderabila, dakien neurrian ala mordoilo, aditzaileei kausitu nahiz. Kondatzean, edergailu guti: han-hemenka atsotitz bat edo bertze; konparazione bat edo bertze, arrabots edo zarata-hitz batzuk jostatzeko ateraldi bakar batzuekin” (1973, 165).

Héliasen esanetan (1990), kontalari tradizionalak beren kontakizunetan batzuetan ulergaitza eta asmatua zen lexikoa zerabilten. Sormen bide handia eskatzen duen jarduera estetikoak da dudarik gabe, hitzaren artea ere badena. Ekin diogun bidetik erakutsi nahi izan dugu literatur balio horiek baliagarriak direla oso konta-saioa genero bezala ezaugarritzeko. Larringanek (1992) dioen moduan, euskarazko kontalaritzak erosio doblea jasan du, linguistikoa eta kulturala, baina badarrai eta ondare kultural eta linguistiko garrantzitsua da gaur egun ere. Baina azpimarratu nahi dugu mintza-jarduera eta genero bezala berezkoak diren irizpide estetiko eta linguistikoekin azertu beharra dagoela oraindik ere.

Ahozko narrazioan parte hartzen duten sistema semiotikoen heterogeneotasunak idatzian ohikoak ez diren kohesio-mekanismoak mobilizatzen ditu. Zalantzarik gabe, azpimarratu behar den alderdietako bat da mekanismo horien aniztasuna, ez baitira mugatzen ohiko forma anaforikoetara, eta gainera, sortzen diren harreman anaforikoak gramatikatik haratago doaz. Testuinguruko elementuak eta narratzailearen keinu eta mugimenduek garrantzi handia dute eta ezinbestekoak dira kohesioa nola eraikitzen den ulertu ahal izateko; kate isotopikoen elementu gisa integratzen dira narratzailearen diskurtsoan, erretrauekin, iruzkinekin, abesti eta soinuekin,... eta saioetako balore narratibo eta kulturala taxutzen eta estetika literarioa eraikitzen laguntzen dute beste hainbat elementuekin gertatzen den bezalaxe.

Testu-generoaren ikuspegitik konta-saioak genero jakin batekoak bezala identifikatuak izan daitezten, genero horrek berezkoak dituen zenbait elementu mo-

bilizatzen behartzen du narratzailea; ezaugarritze horrek urteetan zehar garatzen joan den lan soziala eskatzen du, eta horri esker gizarteak, etengabeko hartze-egokitze prozesu batean, testu bat genero bateko ale bezala identifikatzen du.

Dena dela, genero bat hartu edo adoptatu ondoren, kasu honetan narrazio-saioa, egokitze-lana narratzaile bakoitzak sortzen duen testuan eta bakoitzak narrazioari ezartzen dizkion berezitasunetan islatzen da. Alde horretatik, ezberdintasuna nabari da aztertutako saio bien artean. Helduei zuzendutako saioa narratzaileak umeei zuzendutako narrazio-saioan baino askoz zoliagoak eta zorrotzagoak diren baliabide eta esanahiak erabiltzen ditu, entzuleei egokituta eta errealitate konplexu batekiko interpretatu behar direnak. Ikuspegi sozio-diskurtsibotik ikusten da diskurtso narratiboak egun indarrean dauden giza baloreak integratzen dituela: lexiko modernoaren bitartez, gaur egungo gizartearen ezaugarriak narrazioan sartuta, narrazio-saioaren eszenifikazioan... Umeei zuzendutako saioan ere kohesio-mekanismoen zolitasuna eta intentzionalitatea nabari dira, baina apalagoak eta entzuleen adinera eta ezagutza-mundura egokituta. Gainera, arrazoi horrengatik, kohesioa eraikitze erabiltzen diren baliabideek iradokitzen digute planifikazioak eta interakzio-egoera partikularrak zenbaterainoko duten eragina.

Narrazio-saioetako kohesioan hainbat interakzio jartzen dira jokoan narratzailearen eta haren jarduera garatzen ari den testuinguru sozialaren artean. Dimentsio linguistikoari, interakzionalari eta sozio-diskurtsiboari eragiten dieten interakzio horien berri emateko, hiru alderdi horiek hartu ditugu kontuan eta ikusi dugu, ahozko sintaxia oso berezia izanik, erabiltzen diren zenbait kohesio-mekanismo egoki interpretatzeko, azalpenari ezin zaiola heldu ikuspegi linguistikotik soilik; hori da gertatzen dena zenbait errepikapen motekin, interjekzioekin, hainbat eraikuntza sintagmatikoekin, onomatopeiekin, soinu eta abestiekin, eta abarrekin.

Bestalde, aztertu dugun elementu askoren kasuan ikusi dugun bezala, kohesioa eta modalizazioaren mugak ez dira beti oso garbiak mekanismo horren erabilerak ikuspegi enuntziatiboak ere jartzen dituztelako agerian (anafora

kontzeptualen ebaluazioen bitartez, izkutuko ahotsen edo esatariaren jarrerren bitartez, ironiaren bitartez, izenen konnotazioaren bitartez, e.a.).

Arrazoi berberarengatik, kohesioa ezin da interpretatu ikuspegi gramatika-letik soilik, ikuspegi hori ez da nahikoa ahozko narrazioan gertatzen denaren ikuskera bat izateko; beste sailkapen batzuk behar ditugu serie isotopikoak eta enuntziatioan esanahiak sortzen dituzten marka linguistikoak eta haien arteko harremanen funtzionamendua hobeto azaltzen lagunduko digutenak. Gramatikak ez dirudi determinantea, baina bai, Larringanek (1992) azpimarratzen duen bezala, ikuspegi komunikatibotik, jarduera kultural eta berbazkoa den neurrian narratzaileak hartzen dituen erabakiak.

Labur esanda, kohesio-mekanismoek narratibotasunean duten eragina egiaztatu dugu. Kontatzen jakitea testuaren zerbitzura jartzea da eta besteak beste testualizazio-mekanismo anitzak erabiltzen jakitea, alderdi formal, interakzional eta sozialak biltzen dituzten baliabideak kontuan harturik eta sormen literarioaren menpe jarririk. Hala eta guztiz ere, ahozko kontakizunetan mobilizatzen diren baliabide horiek testu-generoari egotzi diezazkiokegun berezko ezaugarriak dituzte, eta horrek baldintzatuko du azken batean beren baliagarritasuna. Bukatzeko, lan honek erakusten du testu-generoen ikuspegia ere balia dezakegula literatur alderdietara hurbiltzeko. Literatura hizkuntzaren erabilera bat baita eta ahozko narrazio literarioak, besteak beste, ahozko solasaren bitartekoak ere baliatzen ditu.

Bibliografia

- ADAM, J.-M. & LORDA, C.-U. 1999, *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel.
- AULESTIA, G. 1994, «Marcel Jousse y Manuel Lekuona: dos pioneros de la literatura oral». *RIEV: Revista Internacional de los Estudios Vascos*, tomo XXXIX, 1 (1994) 27-40.
- BAKHTINE, M. 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

- BRÈS, J. 1994, *Le récit oral*, Montpellier, Praxiling Montpellier III.
- BRONCKART, J.-P. 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. 2001, «L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle», in *Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, Somerville, Cascadilla Press, 1-16.
- BRONCKART, J.-P. 2004, «Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif», *Calidoscopio*, vol. 2 n°2 (2004) 113-123.
- BRONCKART, J.-P. 2005, «Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif», *Calidoscopio*, vol. 3, n° 3, (2005) 149-159.
- CALAME-GRIAULE, G. 1991, *Le renouveau du conte*, Paris, CNRS.
- DIAZ DE GEREÑU, L., LARRINGAN, L.-M. & IDIAZABAL, I. 2008, «Ipuin kontalaritzaren eredu berria?» in *Euskaltzaindiaren XV. Nazioarteko biltzarra*, Bilbo, Euskaltzaindia, 47-58.
- DIAZ DE GEREÑU, L. (argitaratzeko), «La dinámica en el análisis discursivo de las prácticas verbales de los narradores contemporáneos en lengua vasca», in II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo-linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistémicas e praxiológicas, Lisboa, 2007.
- FABRE, D. & LACROIX, J. 1974, *La tradition orale du conte occitan*, Paris, PUF.
- FILLIETAZ, L. 2002, *La parole en action. Éléments de pragmatique-psycho-sociale*, Québec, Ed. Nota bene.
- GARCIA, I.; IDIAZABAL, I.; LARRINGAN, L.-M. (argitaratzeko), «Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo». in II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo-linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistémicas e praxiológicas, Lisboa, 2007.
- GENETTE, G. 1989, *Figuras III*, Barcelona, Lumen.
- GROBET, A. 2001, «L'organisation informationnelle: aspects linguistiques et discursifs». *Journal of French Language Studies*, vol. II, 1 (2001).
- GOFFMAN, E. 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.

- HÉLIAS, P.-J. 1990, *Le quêteur de mémoire*, Paris, Plon.
- IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.-M. 2008, «Ahozkoari antza hartzeko hiru gogoeta», in *Euskalgintza XXI mendeari buruz*, Iker-19 XV, Bilbo, Euskaltzaindia, (2008) 29-38.
- IDIAZABAL, I.; MANTEROLA, I. & ALGREM, M. 2008, «Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling», in *Language Contact and Contact Languages*, Amsterdam, John Benjamins.
- JACQUES, F. 1985, «La mise en commuauté de l'énonciation», *Langages*, 38 (1985) 47-72.
- KALTZAKORTA, X. (1989), «Herri ipuinen hasiera eta amaiera formulak» in Kaltzakorta, X, Larringan L.M. & Etxebarria, J.M., arg., *Tradiziozko ipuingintza*, Bilbao: Labayru, 11-32.
- KORTAZAR, J. 2007, «Ainoa» in Sabadell-Nieto, Joana, koord., *Cien años de poesía. 53 poemas en catalán, gallego y vasco: estructuras poéticas, pautas crítica*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 535-546.
- LAFOREST, M. 1996, *Autour de la narration*, Québec, Nuit Blanche Éditeur.
- LARRINGAN, L.M. 1992, «Ipuingintza: Komunikazioa eta praktika linguistikoa», in *Euskera XXXVII*, (Separata) (1992) 497-505.
- LEKUONA, J.-M. 1982, *Ahozko Euskal Literatura*, Donostia, Erein.
- LUZZATI, D. & MIR-SAMII, R. 1996, «La transition de l'accord par le relatif: vers une théorie de "fenêtrage"», *Faits de langues*, Volume 4, 8,(1996) 193-202.
- LUZZATI, D. 1998, «Rhétorique et description de l'oral», *Verba*, 25 (1998) 7-30.
- LUZZATI, D. 2004, *Le fenêtrage syntaxique: une méthode d'analyse et d'évaluation de l'oral spontané*, MIDL, Paris, 29-30 [http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/luzzati_MIDL2004.pdf].
- PITTET-BLANCHARD, C. & ALII 1990, *Que sont les conteurs devenus?* Genève, Institut d'études sociales.
- RASTIER, F. 2001, *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.

ROULET, E. 1999, *La description de l'organisation du discours. Des dialogues oraux aux discours écrits*, Paris: Hatier.

ROULET, E.; FILLIETAZ, L.; GROBET, A. & BURGER, M. 2001, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt /M., New York, Oxford, Wien, Lang.

SACKS, H. 2000, *Lectures in Conversation*, Vol. I & II, Oxford, Blackwell.

VERNUS, M. 2004, *La veillée, découverte d'une tradition*, Yens sur Morges, Cabedita.

Errepikapen lexikoak ahozko modalitatearen koherentzia sintaktikoaren ikuspegitik aztergai¹

ALEGRIA SUSPERREGI, Alaitz
Bigarren Hezkuntzako irakaslea

Sarrera data: 2009-07-25

Onartze data: 2009-11-26

¹ UPV/EHUko (9/UPV 00033.130-13614/2001), Eusko Jaurlaritzako (IT-262-07), eta MEC/MICINN eko (BFF2003-05196; HUM2006 - 11862; FFI 2009 - 13956) ikerketa laguntzek ahalbidetu dute ikerketa hau.

Lan honen helburua ahozko elkartruke komunikatiboetan oso ohikoa den fenomeno baten, errepikapen lexikoen, inguruan sortu ohi diren ordenamendu eta egitura sintaktiko bereziak deskribatu eta interpretatzea da. Ugariak dira ahozko estilo baten adierazletzat har ditzakegun fenomenoak: parataxia, monema proposizionalak, anakolutuak, errepikapenak, silepsi eta elipsi fenomenoak... Horiek guztiak behar bezala deskribatu, interpretatu eta epaitzeko, ordea, ahozko modalitatearen sintaxiaren arauen barruan neurtu, baloratu eta interpretatu behar dira. Hain zuzen ere, azken ideia honi jarraituz, eta ahozko modalitatearen koherentzia sintaktikoa hobeto ezagutzeko asmoz, izaera espontaneoan duten ahozko 19 testuetan zehar aurkitutako errepikapen lexikoak aztertu ditugu. Horretarako, ahozko sintaxia aztertzeko Daniel Luzzatik proposatzen duen Koherentzia Sintaktikodun Leihoak izan ditugu azter-unitate nagusi. Azterketa horren emaitza gisa jasotzen da errepikapena bezalako fenomenoengatik inguruan eraikitako egitura sintaktikoak ez direla inolaz ere baztergarriak. Ahozko koherentzia sintaktikoaren eta enuntziatio baldintzen ikuspegitik guztiz onargarri eta justifikagarriak dira eta kasurik gehienetan funtzio zehatzen bat betetzen dute -esaterako, edukiaren ulermena ziurtatu, aberastu edo erraztea edota mintzaki-deen arteko elkarkidetzaren alderdia indartzea-.

Hitz-gakoak: Ahozko hizkuntza, solasaldia, ahozkoaren sintaxia, koherentzia sintaktikoa, errepikapen lexikoak.

El principal objetivo de este trabajo es describir e interpretar estructuras sintácticas particulares que son resultado de un fenómeno muy común en las conversaciones orales: el fenómeno de las repeticiones léxicas. No son pocos los fenómenos que son considerados como indicadores de un estilo oral: la parataxis, los monemas proposicionales, los anakolutos, las repeticiones, la silepsis o la elipsis... Sin embargo, no debemos olvidar que para describir, interpretar y juzgar o valorar todos ellos desde un punto de vista lingüístico es imprescindible tener en cuenta las leyes sintácticas de la modalidad oral. Siguiendo esta última idea y con intención de conocer mejor la coherencia sintáctica de la modalidad oral, hemos analizado las repeticiones léxicas encontradas en 19 textos orales de carácter espontáneo. Las Ventanas de Coherencia Sintáctica propuestas por Daniel Luzzati han sido nuestra unidad de análisis principal. Como resultado de nuestro estudio mostramos que las estructuras sintácticas creadas alrededor de fenómenos como la repetición no son en absoluto despreciables. Al contrario, estas estructuras tan particulares son totalmente aceptables y justificables desde el punto de vista de la coherencia sintáctica y las condiciones de enunciación propias del lenguaje oral; más aun, en la mayoría de los casos realizan

alguna función específica – por ejemplo, asegurar, enriquecer o facilitar la comprensión del contenido o reforzar la interacción entre los interlocutores-

Palabras clave: Lenguaje oral, conversación, sintaxis oral, coherencia sintáctica, repeticiones léxicas.

Le principal objectif de ce travail est de décrire et d'interpréter des structures syntaxiques particulières qui sont le résultat d'un phénomène très courant dans les conversations orales : le phénomène des répétitions lexicales. Les phénomènes considérés comme des indicateurs d'un style oral ne sont pas rares : la parataxe, les monèmes propositionnels, les anacoluthes, les répétitions, la syllepse ou l'ellipse, etc. Cependant, nous ne devons pas oublier que pour tous les décrire, interpréter et juger ou évaluer d'un point de vue linguistique, il est indispensable de tenir compte des lois syntaxiques de la modalité orale. En suivant cette dernière idée et afin de mieux connaître la cohérence syntaxique de la modalité orale, nous avons analysé les répétitions lexicales trouvées dans 19 textes oraux à caractère spontané. Les Fenêtres de Cohérence Syntaxique proposées par Daniel Luzzati ont constitué notre unité d'analyse principale. Comme résultat de notre étude, nous montrons que les structures syntaxiques créées autour de phénomènes comme la répétition ne sont absolument pas négligeables. Au contraire, ces structures si particulières sont tout à fait acceptables et justifiables du point de vue de la cohérence syntaxique et des conditions d'énonciation propres au langage oral ; plus encore, dans la majorité des cas ils réalisent une fonction spécifique – par exemple assurer, enrichir ou faciliter la compréhension du contenu ou renforcer l'interaction entre les interlocuteurs-

Mots-clés: Langage oral, conversation, syntaxe orale, cohérence syntaxique, répétitions lexicales.

The main objective of this paper is to describe and interpret individual syntactic structures that are the result of a very common phenomenon in spoken language: the phenomenon of lexical repetition. There are few phenomena that are regarded as indicators of an oral style: parataxis, propositional monemes, anacoluthons, repetitions, syllepsis or ellipsis... Yet we must not forget that to describe, interpret, judge or evaluate all from a linguistic point of view it is essential to take into account the syntactical laws of the oral

modality. Persisting with this latter idea and to better understand the syntactic coherence of the oral modality, we analysed the lexical repetitions found in 19 oral texts of an idiopathic nature. The Syntactic Coherence Windows proposed by Daniel Luzzati have been our primary unit of analysis. As a result of our research we have demonstrated that the syntactic structures created around phenomena of repetition are by no means negligible. Rather, are so peculiar that they are perfectly acceptable and justifiable from the viewpoint of syntactic coherence and the enunciation conditions themselves of spoken language, or rather, in most cases perform some specific functions, for example, assure, enrich or facilitate understanding of the content or strengthen the interaction between storytellers.

Keywords: Oral language, conversation, oral syntax, syntactical coherence, lexical repetitions.

1. Aurretikoak

Hizkuntzaren ahozko eta idatzizko modalitateak zein hauetariko bakoitzean sortutako testuetako egitura sintaktikoak alderatzerakoan hainbat desberdintasunekin egiten dugu topo. Hauek, funtsean, modalitate bakoitzaren linealtasun, izaera material eta enuntziazio baldintzekin dute zerikusia. Ahozko modalitatearen gauzatze lineala denborazkoa da eta gauzatze testualen materialari begira, kanal desberdinen bitartez helarazten da mezua. Interlokutoreen artean hitzak ez ezik, begiradak, keinuak, inpresioak... elkartrukatzen dira. Beraz, hizkuntzako elementuek, elementu prosodikoek, paralinguistikoek, kinesikoek eta proxemikoek bezainbesteko garrantzia hartzen dute. Idatzizko ekoizpenen linealtasuna bestalde, espaziala da eta materiala, grafikoa. Enuntziatuen² eraikuntzari begira, ahozkoan berehala eraikitzen ditugu enuntziatuak, pentsatzen eta aukeratzen diren heinean esaten ditugu hitzak; idatzian ordea, enuntziatuak eraiki aurretik denbora gehiago har dezakegu, zer esan nahi dugun eta nola esan nahi dugun pentsatzeko.

Horrela bada, bi modalitateek hitzak enuntziatuan ordenatzeko orduan sistema sintaktiko bera oinarri hartzen badute ere, ahozko enuntziatuetan -bereziki, honen ekoizpen espontaneoetan, lagun arteko solasean, esaterako idatzizkoetan hain ohikoak ez diren fenomeno bereziekin egiten dugu topo: parataxia, monema proposizionalak, anakolutuak, errepikapenak, silepsi eta elipsi fenomenoak... (Luzzati, 1998; Krier, 2000). Hauek guztiak, ahozko diskurtsoaren gauzatze testual askotan arruntak badira ere, modalitate idatziaren arau edo lege sintaktikoen ikuspegitik arau hausteak dira.

Ahozko euskararen hizkuntza-azterketa ugari egin dira gurean, bereziki, dialektologia eta fonologiaren arloan. Era berean, diskurtsoaren analisiaren barruan ere pixkanaka ugaritzen ari dira ahozko hizkuntza aztertzeko lanak,

² Enuntziatu: Hizketa-mailan, helburu komunikatiboa duen hitz-multzoa, testuinguru espazio-tenporal batean jaulkia, eta mintzajardunaren oinarritzko unitatetzat har daitekeena. Perpaus gramatikal edo ez-gramatikal baten bitartez nahiz perpausa laburbil dezakeen esamolde baten bitartez gauza daiteke (Elhuyar-en Euskal Hiztegi Moderno-tik hartutako definizioa).

esate baterako, Larringan & Idiazabal (2001), Diaz de Gereñu (2004, 2005; argitaratzeko), Idiazabal & Larringan (2005, 2007), Larringan (2002, 2007), Idiazabal & Garcia (2007), Garro (2007), Garcia, Idiazabal & Larringan (prentsan); Almgren et alii (2008) edo ahozko adierazpena lantzeko proposamenak bertsojaritzaren tradizioetik abiatuta (Gartzia, 2008). Lan askok debatea bezalako testu-genero formalak edota ipuingintza eta ahozko ipuin kontalaritzaren eredu enpirikoak dituzte aztergai, baina komunikazio-egoera espontaneoetan gauzatutako mintzajardunetatik³ sortutako testuak, guk dakigula behintzat, ez dira oraindik aztertu⁴ euskaraz, eta are gutxiago testu horien sintaxiaren berezitasunak. Eta beste hainbeste esan beharrean gaude ahozko testu errealen sintaxiaren azterketei dagokienez. Horregatik, beste hainbat hizkuntzetan egin diren azterketen (besteak beste, Blanche-Benveniste, 1997; Briz, 1998, 2000, 2002; Gadet, 1989; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1996; Luzzati, 1996, 1998, 2004; Nonnon, 1999; Vigarà, 2002) bidetik, euskarazko ahozko modalitatearen barruan genero formaletik urrun dagoen hizkera ezagutu eta karakterizatzea egin beharreko lana dela uste dugu. Behar horri erantzuteko bideari hasiera ematea da, beraz, lan honen helburu orokorra.

Gure asmoa, beraz, ahozko modalitatean -zehazki, izaera espontaneoa duten mintzajardunetan- aurkitzen dugun sintaxiaren deskribapenari ekitea da. Gure helburua gorago aipatutako fenomeno berezien inguruan sortzen diren ordenamendu eta egitura bereziak deskribatu eta interpretatzea da. Izan ere, hauetariko asko ahozko estilo baten adierazle ez ezik, ahozkoaren sintaxiaren deskribapen eta funtzionamenduaren inguruko hipotesiak osatzeko lagungarriak ere badirela uste dugu.

Dena den, guztiari ekitea ezinezko zenez, fenomeno sintaktiko konkretu batean jarri dugu oraingoa arreta: errepikapen lexikoetan. Bost testuinguru

³ Aurrerantzean mintzajardun adiera erabiliko dugu ahozko diskurtsoaren edozein gauzaperi erreferentzia egiteko.

⁴ Horren erakusle dugu film eta telesailtako hizkera-ugaritasunari erantzuteko Euskal Telebistan burutzen ari diren arakatze eta sorkuntza lana (cf. Larrañaga, 2003).

komunikatibo erreal eta desberdinetan jasotako testuetan errepikapen lexikorekin lotuta aurkitutako hitz-ordena eta egiturak izan ditugu aztergai. Hauen deskribapena egin eta hauek ahozkoaren syntaxian duten funtzioa zein den ezagutu nahi izan dugu horrela. Horretarako, ondorengo ideia hartu dugu abiapuntu: ahozko modalitatearen syntaxian -hitzek enuntziatuan erakusten duten ordenamenduaren ikuspegitik ulertuta (Krier, 2000)- eragin zuzena duten baina idatzizko arauen ikuspegitik epaitu ezin diren errepikapenak bezalako fenomenoak ahozkoaren syntaxiaren arauen barruan neurtu, baloratu eta interpretatu behar direla.

Dena den, azterketan murgildu aurretik, eta lan hau bere testuinguruan hobeto kokatzeko, hainbat kontu izango ditugu hizpide, hala nola: ahozko modalitatearen izaera anizkoitza; ahozko testu askotako sintaxi berezia eta berau aztertzeko bi proposamen; edota errepikapen lexikalen inguruan egin diren azterketen emaitzak.

1.1. Ahozko hizkuntza eta ahozko diskurtoaren testuraztea

Zer ulertzen dugu “ahozko hizkuntza edo ahozko modalitatea” diogunean? Ahozko diskurtoaren gauzatzea komunikazio-jarduera arrunt, espontaneo eta lagun artekoarekin, eta hizkuntza idatzia emaitza landu eta estandarrarekin parekatzeko joera nagusi izan da urteetan zehar (Blanche-Benveniste, 1987)⁵. Ahozko eta idatzizko diskurtoen gauzapean testualak “espontaneo” eta “landu” kategorietan oinarrituz konparatzea, ordea, ez da egokia bi kasuetan aurki baititzakegu modu espontaneo edo landuagoan sortutako ekoizpenak⁶ (Blanche-Benveniste, 1997). Funtsean, beraz, ahozkoa eta idatzizkoa

⁵ Honako ideia hau, besteak beste, Blanche Benvenistek (1987) XX. mende hasieraz gerotik ahozko frantsesa (*française parlé*) aipatzen duten lan teoriko eta dokumentuak (bereziki, liburu pedagogiko eta gramatika liburuak) aztertu ondoren ateratako ondorioa da.

⁶ Interneteko “chat” bitarteko komunikazioaren baitan sortzen den idatzizko testua esaterako, aurretik landu gabe, unean bertan spontaneoki eraikitzen den testua dugu; eta aldearantz, ahoz jendaurrean egin ohi diren aurkezpenak aurretiko prestaketa baten emaitza izaten dira.

mintzajardunen continuum edo ardatzean aurkitzen ditugun bi modalitate edo gauzatze direla onartzen da gaur egun.

Gauzak horrela, onartu behar dugu ahozko testuak, idatzizkoak bezala, ugarriak ez ezik soziologia desberdinekoak ere izan daitezkeela. Hitzunok eguneroko bizitzan komunikazio-egoera desberdinei lotuta parean tokatzen zaizkigun behar, interes, zein harreman sozialei erantzuteko ahozko mintzajardun desberdinenetan gauzatzen ditugun testuak sortu eta eraikitzen ditugu: publizitate-testua, erosle-saltzaile arteko elkarrizketa, bat-bateko bertsoa, gai baten inguruko aurkezpena, laneko elkarrizketa, telebistako debatea, antzerkia... Beraz, argi dago ahozko modalitateaz ari garenean ez garela ahozko bakar batez ari, idatzizkoaren arau berberak jarraitu gabe eraikitzen diren mintzajardunen gauzapenez baizik.

Ahozko modalitateak erakusten duen heterogeneotasun horren barruan halere, Dolz & Schneuwlyk (1998) muturreko bi ahozko mota bereiztea proposatzen digute. Batetik, ahozko “espontaneo” edo solas gisako elkartruke komunikatiboetan aurkitzen dugun hizkera inprobisatua. Bestetik, “idatzi mintzatua” edo ahoz gauzaturiko idatzizko hizkuntza, hau da, aurretik idatzia edo planifikatua izan den testu batean oinarritutako ahozko ekoizpena. Muturreko bi ahozko praktika hauen arteko continuumean ezaugarri bereizgarriak dituzten ahozko erabilera desberdinak aurkituko ditugu, beraz.

Halaber, askok uste izan dutenaren aurka, azken hamarkadetan ahozko diskurtsoaren gauzapen testual desberdinen inguruan egin diren ikerketek (besteak beste, Gadet, 1989; Blanche-Benveniste, 1990, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1996) argi erakutsi dute ahozko erabilera edo mintzajardunik informal eta planifikatu gabeena ere –lagun arteko solasa, esaterako–, arau edo erregela batzuen gainean eraikita dagoela.

Lan hau burutzeko erabilitako ahozko testuak, aurrerago zehaztuko dugun moduan, ahozko mintzajardunen continuum horretako muturreko ahozko espontaneotik hurbilen koka ditzakegun testuak dira, aurrez (guztiz) aurreikusi gabeak izan diren komunikazio-egoeretan bildutakoak. Dena den, ko-

munikazio-egoera bakoitzarekin zerikusia duten faktoreek (mintzakideen ezaugarriak, denbora- eta espazio-markoa, elkartrukearen helburua zein formaltasun-maila) mintzajardun hauen barruko hainbat alderditan eragina dutela jakinik ere – hitz-hartzeen zein hitz-txandean funtzionamenduan, mintzakideen gorputz-jarreretan, hizketa-gaian, aukeratutako hizkuntza-erregistroan...(Kerbrat-Orecchioni, 1996; Traverso, 2005)- oraingoz ez gara haien tipologia eta sailkapen kontuetan sartuko.

Sailkapen tipologikoak alde batera utzita, merezi du halere, guztiek partekatzen duten ezaugarri bat aipatzea: mintzajardun hauen dimentsio dialogikoa⁷, interlokutore edo mintzakideei etengabeko inplikazioa eta arreta ez ezik haiek bertan parte hartzen ari direla era esplizituan adieraztea ere eskatzen diena. Kerbrat-Orecchionik (1996) gogorarazten digun moduan, bereziki dialogalak diren mintzajardunetan, hartzailleak igorlearengan ahulaldia sumatzen duenean, espontaneoki elkartrukearen jarraipena ziurtatzeko balio duten erregulatzaileak (“bai”, “ez dakit ba”, “ondo”, “mh”, “a ha”, “primeran!”... modukoak) ugaritzeko joera izaten du; eta alderantziz, ahulaldi hori igorleak hartzaillearengan antzematen duenean, harek elementu fatikoak (“eh?”, “ezta?”, “ulertzen?”, “ez al zaizu iruditzen?”... modukoak) biderkatzen ditu honen arreta berreskuratzeko. Gure corpuseko testuak dialogalak izanik, dimentsio dialogiko hau oso kontuan izan dugu aztergai ditugun errepikapen lexikoen funtzioa interpretatzeko orduan.

1.2. Ahozko testuen sintaxia

Ahozko eta idatzizko modalitateak continuum edo ardatz berean kokatuta daudela onartzen dugun une beretik hauen atzean erregimen desberdinen baitan gauzatutako hizkuntza-sistema bakar eta bera aurkitzen dugula onartzen dugu (Gadet, 1989; Blanche-Benveniste, 1987). Oinarri gramatikal eta

⁷ “Solaskidearen hitz txanda jarraitzen eta entzuten ari denak elkarreragin sarearen eraikuntzan parte hartze aktiboa erakusten duen une beretik hitz egin dezakegu mintzajardunaren dimentsio dialogikoaz” (Alegria, Diaz de Gereñu eta Manterola, 2008).

lexikal bera partekatzen da bi kasuetan. Desberdintasunek, hortaz, bakoitzaren linealtasun, izaera material eta enuntziatio-baldintzekin dute zerikusia, baita komunikazioaren izaera berarekin ere. Zentzu horretan, ahozko modalitatea idatzizkotik bereizten duten ezaugarri nabarmenenak horrela laburbilduko genituzke⁸:

- Mezua helarazteko kanal eta osagai mota desberdinak erabiltzea: hizkuntzako elementuak, elementu prosodikoak, elementu paralinguistikoak, hizkuntzaz kanpoko elementuak.

- Elementu hauen izaera eskusibo eta iheskorra, behin ekoiztutakoan -grabatu ezean, behintzat- berreskura ezinak baitira.

- Mezuaren berehalako gauzatzea denborak baldintzatua izatea.

- Atzera jo eta esandakoa ezabatu edo aldatzeko aukerarik eza.

- Enuntziatuen interpretazioari begira testuinguruak eta mintzakideen eza-gutza konpartituak duen garrantzia.

- Elementu betegarrien presentzia⁹.

- Intonazioaren eta sintaxiaren arteko harreman estua.

- Parataxiaren¹⁰ - hau da, segmentu frastikoen arteko lotura esplizitu ez egitearen- aldeko joera.

Ezaugarri hauek guztiek, zalantzarik gabe, ahozko testu askotan aurkitzen dugun sintaxi, itxuraz, berezi horren erantzule dira. Gauzak horrela, solasa

⁸ Ikus Alegria, Diaz de Gereñu eta Manterola (2008).

⁹ “eh” partikula zalantzazkoa zein betegarria; hitz laburren errepikapenak, hitz (talde) baten gainean eginiko zuzenketak, bertan behera utzitako hitz edo enuntziatuen hasierak, amaitu gabe utzitako enuntziatuak, hitz tarte laburrak, elementu fatiko (“mh”, “ah”,...) eta mintzajardunaren markatzaileak, bokalen luzapenak...

¹⁰ Parataxiaren adib.: “hau da A4 bat bezela/ folio bat bezela/ pentzatz(en) (d)et/ honeño”, hipotaxi bidez -hau da, koordinazio eta menderakuntza bidez- “hau A4 bat bezalakoa, folio bat bezalakoa dela pentsatzen dut” ekoiztu beharrean.

bezalako mintzajardunak sintaxi berezi, inkoherente eta agramatikal batekin erlazionatu ohi diren ezaugarri eta fenomenoen agertoki izaten dira maiz:

- Parataxi bidez gauzatutako loturak: intonazioaren bidez gauzatutako koordinazioa:

(1) *hau da A4 bat bezela/ folio bat bezela/ pentzatz(en) (d)et/ hone-
año (13. elk.)*

- Monema proposizionalak: hitz bakarreko esaldiak, adberbio izaerako elementuetara murrizturiko predikatuak:

(2) *ezetz esan zuen / orain ekuxita akaso/ zuk ekuxita esanez keo
(16.elk.)*

- Anakolutuak: esaldi edo enuntziatu erdian buruturiko egitura aldaketa, hasierako komuntadura falta duen elementu edo unitate bat bertan behera utziz:

(3) *yo esque bueno no me parece muy oportuno (R.A.E.)
[a mi]*

- Elipsiak:

(4) *Æ badakate gatza o...(5.elk.)*

- Lexikalki gauzatu ez den balentzia, gramatikalki amaitu gabeko itxura hartzen duten egiturak:

(5) A: *gaixki egondu zera?*

B: *ez gizona dabilkit nahikooo Æ (1.elk.)*

- Sintaktikoki galdetzaile eta substantibo alternantzia segidan, galdetzaileekin bat datorren funtzio sintaktikoa azaltzen ez duten erantzun laburrak:

(6) *Bidaia bat egin behar dut - Nora? - Balear Uharteak -
Bakarrik? - Nadinekin - Noiz arte? - Ekaina amaiera (Jean Mar-
tineten adibidea, Krier 2000-tik hartua)*

- Elementu parasitikoak:

- (7) ah ba deituko diot/ e esango dio- bai bai ba nik deituko diot gero
orain mobilera ta:: bue:- biyek elkarrekin/ azalduko gera
(7.elk.)

- Errepikapen lexikoak:

- (8) beste bikin polita florerua jartzeko polita duzu (3.elk.)

Horrelako adibideen aurrean bistakoa da perpausa ez dela ahozko testuen sintaxia aztertzeko azter-unitate egokia, ahozkoan denetariko egiturekin egiten baitugu topo. Halere, antzeko kasuak idatzizko erabilera askotan ez aurkitzeak ez du adierazten ahozko testuetan maiz topatzen dugun sintaxia eskusiboa edo inkoherentea denik. Ahozkoak koherentzia sintaktiko propioa du. Luzatik (1998) dioen moduan, idatzian koherentzia sintaktikoaren nozioa absolutua da. Perpausa da markoa eta gramatikaltasuna eta onargarritasuna dira koherentzia neurtzeko erabili ohi diren irizpideak. Ahozkoan, aldiz, koherentzia sintaktikoa erlatiboa, dinamikoa eta aldakorra da. Ez dago ekoizpenak epaitzeko balio digun aurrez zehaztutako markorik eta gramatikaltasun eta onargarritasun kontzeptuak berriz, unean uneko komunikazio- baldintza eta egoeren menpe daude.

Nola aztertu, orduan, ahozko testuetan maiz agertzen zaizkigun hitzen ordenamendu eta egitura berezi hauek? Krier-en (2000) ustez ahozkoaren sintaxia aztertzen hasi aurretik, komeni da “sintaxi” hitza darabilgunean zer ulertzen dugun argitzea. “Sintaxi” hitzarekin “ordena ezarketa” ulertzen badugu, hizkuntza-adierazpenen kasuan, diskurtsoko elementu jarraien ordenaz ariko ginatke. Beraz, ikuspegi honetatik egindako hizkuntzaren sintaxiaren azterketak enuntziatuaren barruan hitzak zein modutara ordenatzen diren edo ordena daitezkeen du aztergai.

Jarraian ahozko sintaxia aztertzeko proposatu diren bi azterketa aurkeztuko ditugu labur: Aix en Provence-ko GARS taldearena, batetik eta Daniel Luzzatirena, bestetik. Haien asmoa ez da hiztunaren gaitasun komunikatiboa

islatzen duen sistema bakar eta egonkor baten existentzia frogatzea, sistema bere horretan deskubritzea baizik. Arbuiatu beharrean, ahozko testuek erakusten duten heterogeneotasun eta ezegonkortasuna deskripzioan integratzen ahalegintzen dira. Ahozkoaren ekoizpenaren berri ematen diguten hizkuntza-arrasto eta hutsegiteen azterketan ez ezik, ahozkoaren berezko egituraketa sintaktiko eta diskurtsiboan ere jartzen dute interesa. Hizkuntza ekoizpen errealez osatutako corpusean oinarrituta, hizkuntza bere horretan, errealitatean agertzen den bezala (eta ez “behar lukeen” moduan) aztertzen dute.

1.2.1. GARS taldearen proposamena

Aix-en-Provenceko GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe) taldearen azterketak komunikazio-egoera desberdinetan¹¹ bildutako ahozko testuez osatutako corpus zabal batean oinarritutakoak dira. Testu hauek monologalak dira gehienak. Darabilten prozedura berriz, guztiz deskriptiboa eta induktiboa da. Ikuspegi orokor bat hartu eta dena kontuan hartu beharrean, azterketa maila eta plano desberdinen arteko bereizketa egiten dute. Abiapuntu bezala maila morfo-sintaktikoa hartzen badute ere, irizpide deskriptiboak egokituz eta moldatuz beste azterketa-maila batzuk (lexikoa, tematiko zein diskurtsiboak) ere kontuan hartzeko aukera ematen du haien proposamenak.

Haien ordenamendu-sistemak garbi erakusten du ahozko testuen antolaketa berezia, “hezurdura sintaktiko” multzo bat eskaintzen baitu. Ordenamendu honen funtsa transkribatutako testua bi dimentsio edo ardatzen baitan antolatzean datza: ardatz horizontala edo sintagmatikoaren eta ardatz

¹¹ Zenbait elkarrizketa (gazteen zein helduen artean eta etxebizitza pribatueta zein leku publikoetan buruturikoak); bizitzari buruzko kontaketa ugari (emakumeen bizimoduaz, haur-tzaroaz, gerrako pasarteak, auzoko bizimoduaz...); gertaera edo gai zehatzen inguruko pasarteak (hiri barruko denda txikien egungo egoeraz); biztanleen eta instituzioen arteko harremanen ingurukoak; bere lanbidean esperimendatua den norbaiten ahotik jasotako pasarteak; elkarte edo asoziazioaren baten izenean hitz egiten dutenen pertsonen testigantza; irrati eta telebistatik jasotakoak etab.

bertikala edo paradigmaticoaren baitan. Testuko elementu eta unitate desberdinak bi ardatz hauen arabera ordenatzeko orduan, lehenik eta behin, gobernu sintaktikoaren teorian oinarrituz, aditzak gobernatuak direnak eta aditzaren gobernutik kanpo gelditzen direnak (*éléments associés*) bereizten dituzte. Hala, beheko adibidean antzeman dezakegun moduan, ardatz horizontalean zehar-funtzio sintaktiko eta diskurtsibo bakoitzari kokaleku sintagmatiko propio bat dagokio. Halaber, funtzio (eta kokaleku) bera partekatzen duten unitateak paradigma edo ardatz bertikal beraren azpian aurkitzen dira:

(9) *on est allé à on est arrivé à Barcelone on s'est perdu à Barcelone
du coup on a dit tiens ben on va jusqu'à Valence puis on est allé là-bas*
(LIC 93, Sagape, Savelli, Blanche-Benveniste, 1990-etik hartua)

	on	est allé	à
	on	est arrivé	à Barcelone
	on	s'est perdu	à Barcelone
du coup	on	a dit	tiens ben on va jusqu'à Valence
puis	on	est allé	là-bas

Ardatz paradigmaticoaren erabilerari eskerrak, oso modu argian aurkez daitezke ahozkoan oso ohikoak diren egituraketa arrasto eta fenomenoak: esaldi osatze edo aldaketa, unitate beraren errepikapenak, aditzik gabeko segida nominalak, hutsegite, zalantza-une, bertan behera gelditutako enuntziatu, berformulazioak etab. Baita, enuntziatu batean autonomia intonatiboa eta semantikoa izan arren, kategoria gramatikalen arteko gobernuzko erlazio bidez azaldu ezin ditugun eta galderen erantzunetan maiz aurkitzen ditugun “bai, ados” moduko enuntziatuetako elementu edo unitateen banaketa ere.

Bereziki ahozko erabilera batzuetan hain arruntak diren arrasto hauek, ordea, ez dituzte hizkuntzaren sintaxi gisa definitzen, hizkuntzaren ahozko modalitatearen ekoizpen modu eta ezaugarri gisa baizik (Blanche-Benvenistek, 1997). Haien iritziz desegokia da, *subjektua+aditza* egituradun enuntziatu bat

ekoizteko hainbat saiakera hutsal aurkitzen ditugun beheko adibidea bezalako kasuetan, zati anitzez osatutako segida sintagmatiko bakarria dugula interpretatzea. Haien interpretazioaren arabera, beheko segida honetan, funtsean, kokaleku sintagmatiko bera partekatzen duten unitateak aurkitzen ditugu:

(10) *j'obs- je constate simplement je euh que malheureusement*
Martine ben elle a jamais fait son travail

j'obs-

je constate simplement

je euh que malheureusement Martine ben elle a jamais fait son travail

(Blanche-Benveniste, 1997)

Haien iritziz, gisa honetako hutsegite edo saiakerak azterketarako traba baino, egituraketa sintaktikoaren balizko seinale dira.

Bestalde, elkarren gobernupean egon gabe nolabaiteko mendekotasuna erakusten duten unitate edo zatiak *-plus je cours*, *plus je deviens sportif* (Sav FP89, Blanche-Benveniste, 1990-tik hartua)- azaltzeko GARS taldeak ezinbestekotzat jotzen dute bi azter-lerro edo sintaxi-maila bereiztea:

- Sintaxia: aditza, izena edo adjektiboa bezalako kategoria gramatikalen gainean oinarrituriko egitura edo unitateen arteko erlazioen eremua;¹²

- Makro-sintaxia: kategoria gramatikalen gobernu bidez azaldu ezin ditugun erlazioen eremua. “Perpau” gisa ulertzen ditugun unitate osoak zein honen maila gainditzen duten unitateak kontuan hartzen dituen maila¹³.

¹² Eremu honek ez du ezinbestean bat etorri behar “perpau” itxurako eta ezaugarri diskurtsibo eta inonatiabodun unitatearekin.

¹³ Hona Blanche-Benvenistek (1990:39) eskaintzen digun adibidea: *il a beau avoir une carte complètement paumé*. Unitate oso bat bezala ikusten dugun adibide honen barruan, kategoria sintaktikotara mugatzen den sintaxian oinarrituz, aditzaren gainean eraikitako egitura bat

Makro-sintaxiko oinarrizko unitatea “gunea” (frantsesez, *noyau*) da, enuntziatu batean autonomia in-tonatiboa eta semantikoa duen unitatea. Gune batek, berak bakarrik, enuntziatu bat osa dezake. Halere, ahozkoan unitate makro-sintaktiko desberdinak osatuz elkarren jarraian doazen gune-multzoak aurki ditzakegu. Beheko adibide honetan esaterako, lau gune jarrai bereizten ditu Blanche-Benvenistek (1997): [à Toulon] [exact] [oui] [à Toulon].

(11) *Elle habite à Toulon, c'est ça, hein?*

À Toulon, exact, oui, à Toulon (Guili 3,4, Blanche-Benveniste 1997-etik hartua)

1.2.2. Daniel Luzzatiren proposamena

Bigarren proposamena berriz, D. Luzzatirena (1996, 1998, 2004) dugu. Autore honek ahozko hizkuntza aztertzeke, batez ere, egoera espontaneoan sortutako ahozko praktika monologal eta dialogal desberdinek osatzen duten corpusa darabil¹⁴. Ahozkoa ikuspegi sintaktiko-enuntziatibotik azertzen du, “fenêtrage syntaxique” deritzon metodoaren bitartez.

Koherentzia Sintaktikodun Leihoen (KSL aurrerantzean) inguruan proposatutako analisi honen azpian aurkitzen dugun ideia honakoa da: enuntziazio prozesuarekin batera sortua eta hautemana den ahozko enuntziatu espontaneo batean nozio hau leiho single batekin definitzen da. Leiho hau modu ez linealean, enuntziatuaren eta honen garapenaren neurrira, zabaltzen da (Luzzati, 1998, 2004).

Luzzatiren (2004) esanetan, ahozko ekoizpena zaindu edo neurtuagoa den heinean, koherentzia sintaktikodun leihoek zabalera handiagoa hartzeko joera

(*il a beau avoir une carte*) eta adjektiboaren gainean eraikitako beste bat (*complètement paumé*) dugula azal dezakegu. Aldiz, bi egiturak unitate nagusi beraren barruan duten elkarrekiko lotura ez da kategoria batean oinarritutako egituren kasuan aurkitzen duguna bezalakoa.

¹⁴ Kafetegian bilduriko eguneroko bizitzari buruzko pasarteak; telefonoz buruturiko elkarrizketa estiloko praktika transakzionalak.

izaten dute. Era berean, leihokatzeen aniztasuna ahozko espontaneoaren ezau-garri da. Hau da, zenbat eta hizkuntza maila espontaneoago edo askeagoa or-duan eta KSL labur gehiagorekin egingo dugu topo¹⁵. Halaber, leihoen zabalera potentzial hau ere hiztun bakoitzaren gaitasun komunikatiboaren adierazle litzateke (Luzzati & Mir-Samii, 1996); bestela esan, zenbat eta leiho zabalagoak, orduan eta komunikazio gaitasun handiagoa.

Gauzak horrela, ahozko enuntziazioan zehar, koherentzia sintaktikoa une jakin batean mugatua ez ezik, malgua den zerbait ere bada. Mugatua, ezker-eskuin mugatua aurkitzen den entitate bat delako, nahiz eta maiz ez den enuntziatu osoa bere horretan hartzera iristen. Malgua, enuntziatuen garape-naren arabera eta haien neurrira eraldatzen delako.

KSLak “esparru sintagmatiko minimo” gisa definitzen dira eta hauen bar-nean, unitate desberdinen arteko (buru eta osagarrien arteko) gobernu- eta mendekotasun-erlazioak gauzatu ohi dira. Luzzatik 6 leihokatze mota bereiz-ten ditu:

- (a) Leiho arrunta [—] adib.: [*vous savez mon mari a un yacht*]
 (b) Leiho etena [—< adib.: [*mon mari et moi sommes allés dans*<
 (c) Hasierarik gabeko leihoa >—] adib.: > à l’*île du Soleil Levant*]
 (d) Leiho paradigmaticoa1 [—|—|— adib.: [*hier [hier matin mon mari et moi...*
 (e) Leiho paradigmaticoa2 —|—|—] adib.: *nous sommes allés à ehu*] dans un]
 (f) Segmentu bera partekatzen duten leihoak

(f1) [1a—|1b—1a]—1b]

Adib.: [*vous savez [mon mari a un yacht] vous savez*]

¹⁵ Luzzati hiru hizkuntza egoera desberdinetan gauzaturiko ahozko ekoizpenen artean egin-dako konparaketan oinarritzen da hori esateko, guztiak ere, hizkuntza maila desberdinei da-goizkienak.

(d) [—[—[— eta (e) —]—]—] motako leihokatzeak, ardatz paradigmaticoaren barneko bilaketa prozesuak lirateke. (f) [1a—[1b—1a]—1b] motako egituren kasuan berriz, unitate segida batean, XYZ, hiruetako bat beste biek partekatzen duten unitate bat da (*mise en commun*). Azken hau erdiko posizioan aurkitzen denean (f1), egoera bikoitzean aurkitzen da maiz, batetik, menpekotasun-egoeran eta bestetik, gobernu-egoeran gure corpusetik atera dugun adibide honetan gertatzen den moduan: *bueno/ oin-oin ipiñi tube* <*bentilaziyuek eta gauzak*> ipiñita dare eh (*bentilaziyuek eta gauzak*: osagarri zuzenaren funtzioa vs subjektuaren funtzioa). Apokoïnu izenez ere ezagunak diren (f) motako leihokatzeak ahozko enuntziatuetan maiztasun handia duten eta ahozkotasunari oso lotuta dauden fenomenoak dira.

Analisi modu honen bitartez, gutxieneko leihokatze sintaktiko bat osatzera iristen ez diren unitate, elementu edo pasarteak leihokatzeetatik kanpo gelditzen dira, erraz identifikatzeko moduan. Kasu horretan aurkitzen diren etariko batzuk hitz betegarriak (*ba, eh, bueno, hori...*) zein diskurtso barruko artikulatzaile eta markatzailek (*baina, eta orduan, eta...*) dira. Unitate sintaktiko zenbaiten errepikapenek edota bertan behera gelditutako hitz eta bestelako unitateen hasierak, aldiz, KSLn tipologia ematen digute aditzera -ardatz paradigmaticoaren barneko bilaketa prozesua, beraz, (d) eta (e); eta amaitu gabeko egiturak (b)-.

1.3. Errepikapenaren fenomenoak ahozkoan

Lan honetan, sarreran aurreratu bezala, ahozkotasunarekin estuki lotuta dagoen fenomeno bat dugu aztergai, errepikapen lexikoena. Errepikapen lexikoak aurretiko prestaketarik ez duten ahozko mintzajardunetan -bereziki, espontaneoetan- gertaera arruntak dira, ahozkotasunaren elementu identifikagarriak (Luzzati, 1998) eta literaturan ere aski aipatuak.

Frédéric-ek (1985) gogorarazten digun moduan, tradizio erretorikoak errepikapenen modalitate desberdinen sailkapenari begira egindako ekarria handia eta esanguratsua da (cf. m taldea, 1987, Garavelli, 1988). Eguz egutzen ditugun errepikapen mota gehienak, erretorika klasikoko figuren zerrenda

edo inbentarioetan sailkatuta eta izendatuta agertzen dira. Aipatu berri dugun autore honek hizkuntzan aurki ditzakegun errepikapen-modalitate desberdinak -errepikapen formalak (grafikoak, fonikoak, lexikoak, sintaktikoak, suprasegmentalak), semantikoak zein morfo-semantikoak- biltzen ditu lan bakar batean. Bi sail nagusi bereizten ditu errepikapen mota guztien artean:

- Borondatez kanpo egindako errepikapenak:

a) Zalantzazko une baten edo esan beharrekoa bilatzeko denbora hartzeak: *eh, bueno, ba* eta antzeko partikula betegarrien errepikapena;

b) Beldurra, urduritasuna, poza, haserrea, harridura, urduritasuna bezalako emozioen batek eragindakoak;

c) Informaziorik helarazi ez, baina arrazonamendu baten etapa desberdinak markatzeko funtzioa betetzen dutenak: *eta orduan...baina orduan... eta orduan...*;

d) Lexikalizatuak, erabileraren poderioz, hizkuntzan hitz bakarra eta bera balira bezala (baina ez balio berarekin) erabiltzen diren errepikapenak: *gorri-gorria; txiki-txikia...*

- Mintzakidearen nolabaiteko borondatea agerian uzten duten errepikapenak: mezuaren ulergarritasuna eta argitasuna helburu egindako informazio gehitzeak (adib.: *noiz botatzen iozu ho(r)i fungizida ho(r)i?*).

Blanche-Benvenistek zuzentzen duen GARS taldeak ez du zuzenean eta zehazki errepikapenaren fenomenoaz aztertzen, baina ahozko sintaxia aztertzeko proposatzen duen hurbilketaren barruan aipatzen duen fenomenoetariko bat dugu errepikpena. Talde honek errepikapen-kasu batzuk ardatz sintagmatikoaren garapena oztokatzen duten gertaerak direla azaltzen digu:

(12) *hier hier mon mari et moi sommes allés dans un dans-*

hier

hier mon mari et moi sommes allés dans un

dans

Gisa honetako errepikapen lexikoak ardatz paradigmaticoan gertatzen eta azaleratzen diren gertaeren -zalantza une, zuzenketa, informazio gehitze, aberastasun estilistiko, denbora hartze etabarren- emaitza ikusgarriak lirerateke, hizkuntza mintzatuaren ekoizpen modu eta prozesuaren arrasto. Arrasto hauek, haien iritziz, baliagarriak dira besteak beste diskurtsoa nola garatzen dugun, hau aurrera eramateko erabiltzen ditugun unitateak zein diren edo gure memoriaren mugak zein diren aztertzeko.

Luzzatik (1998), bere aldetik, figura erretorikoak erabiltzen ditu hizkuntza mintzatuak berezkoak dituen zenbait fenomeno aztertzeko. Erretorikan oinarritutako hurbilketa hau ahozkoaren deskripzio gramatikala helburu hartuta, ahozko estiloaren berezitasunak eskuratzeko egokia izan badaiteke ere, honek dituen traba eta gabeziak ere gogorarazten dizkigu: zenbait figuren izaera arbitrarioa eta hauen identifikazioak berarekin dakarren subjektibitate maila. Errepikapen figuren inguruan burututako azterketa orok sintagmaren mailako segmentazioa eskatzen du. Kontua da askotan egindako segmentazioak baldintzatzen duela figura baten edo bestearen arteko hautua. Bestetik, errepikapenaren interpretazioa dugu. Luzzatik proposatzen duen moduan, errepikatutako sintagmek ez dute beti erlazio paradigmaticoa erakusten, hau da, ez dute nahitaez erreferente berari lotuta agertu behar. Hau hobeto azaltzeko ondoko adibidea dakarkigu:

- (13) *le tuyau il était bouché le tuyau il était bouche hein tu penses hé le tuyau il était bouché ça faisait déjà un petit moment*

Errepikapen kasu hau *épizeux* (a/a) figura erretoriko gisa identifikatzen du Luzzatik. Hau interpretatzerakoan, ordea, ez ditu errepikatutako hiru atal edo unitateak paradigma eta erreferente beraren baliokide kontsideratzen. Haren iritziz, kasu honetan errepikatutako elementuen estatus sintaktikoak elkarrekiko eskusiboak dira. Lehenengo atala hiztunak bere buruari egiten dion galdera gisa interpretatzen du, bigarrena, galdera erretoriko horren adierazpenezko erantzun bezala, eta aurrerago agertzen den hirugarren agerraldia, berriz, aurreko galde-erantzunen joko horren azpimarratze bezala.

Luzatik, beraz, Blanche-Benvenistek aipatzen dituen “errepikapen paradigmakoien” ondoan, “errepikapen sintagmatikoak” ere bereiztu behar direla defendatzen du. Bigarren mota honen barruan alderdi komunikatibo eta pragmatikotik interpretatu beharreko errepikapenak, asmo edo helburu komunikatibo jakin bat ezkututzen dutenak, sartu beharko genituzke haren ustez.

Errepikapenen fenomenoak aztergai duten beste zenbait autorek (Tannen, 1987; T. Villamizar, 1993; Álvarez, 1994) funtzio erretoriko eta poetikoak aipatzen dituzte. Tannen-en iritziz, errepikapena formula erritualak sortarazteko bitarteko bat da eta izaera automatikoa du. Bere funtzioen artean berriz, honakoak bereizten ditu: hizketaldia modu eraginkorragoan, azkarragoan eta neke gutxiagorekin burutzea. Haren iritziz, zenbait errepikapenek hizketaldiaren zama edo dentsitate semantikoa arintzearekin bat, mezuaren ulermena errazten dute. Bestetik, hizketaldiaren edo diskurtsoaren kohesioa eta funtzio fatikoa ere bideratzen ditu.

Guri dagokigunez, errepikapen lexikoaren fenomenoak ahozkoan gertaera arrunta izanik, ahozkotetasunaren edo ahozko “espontaneotik” hurbilen aurkitzen den estilo baten ezaugarri ez ezik, ahozkoaren mezuaren antolatze modua ezagutzeko bidea ere ematen digun fenomenoak dela uste dugu. Ahozko modalitateak maiz erakusten duen sintaxi, formalki, “bereziaren” eragileetariko bat dugu errepikapena. Era berean, Luzzatirekin (1998) bat egiten dugu errepikapen kasu asko alderdi komunikatibo eta pragmatikotik interpretatu beharrekoak direla dioenean. Errepikapenen kasuak ugariak ez ezik, askotarikoak ere izan daitezke eta beraz, ez dago guztiak irizpide berdinak erabiliz azaldu eta baloratzetik. Hau guztia hala dela frogatzeko ahozko bost mintzajardun mota desberdinen transkribaketan oinarrituz, ondoko hiru galdera hauek erantzuten ahalegindu gara:

- Zein dira eta nolakoak dira errepikapen fenomenoaren inguruan sortzen diren egitura edo konfigurazio sintaktikoak?

- Lege sintaktikorik urratzen al dute errepikapenek?

- Zein funtzio betetzen du errepikapenak egitura bakoitzean?

2. Metodologia

2.1. Corpusaren ezaugarriak

Gure corpusean bildu ditugun ahozko testuak telefonoz zein aurrez aurreko komunikazio-egoera errealean sortutako ahozko ekoizpenak dira. Ahozko elkartruke hauek isilpean¹⁶ grabatu eta mintzakideei baimena eskatu ondoren *Audacity* programaren laguntzaz transkribatu ditugu. Briz-ek (1998, 2002) darabilen transkripzio-sisteman oinarritu gara transkripzio-irizpideak aukeratzekoan.

Esan bezala, ahozko espontaneoaren ezaugarriak dituzten mintzajardunak izan ditugu eskuartean, bost komunikazio-egoeratan jasotakoak: azokan gertatutako bat-bateko topaketak; lagun/familia arteko solasak; hitzordua zehazteko lagun/familia arteko telefono-deiak; elkartruke transakzionalak (gehienak azokan eta dendetan gertatuak) eta irrati-saio batera egindako telefono-deiak gaian aditua den espezialistari aholkua eskatzeko.

Bertan parte hartu duten mintzakideei dagokienez, hauen ikasketa-maila eta sexua, adina zein elkarren arteko harremana desberdinak badira ere, guztiak dira adinez nagusiak eta etxetik euskaldunak edota eguneroko edo ohiko hizkuntza euskara dutenak. Gehienez ere lau mintzakidek eraikitako solasak dira guztiak.

Elkartrukeen formaltasun-mailari dagokionez, hau, oro har, pertsonen arteko harremanaren araberakoa da. Harreman estua duten edo ezagun diren mintzakideen arteko elkartrukeetan, oro har, ezezagun diren eta tratu funtzionala duten kasuetan baino tonu informalagoarekin egin dugu topo.

¹⁶ Mintzajardun bakoitzari dagokion berezko komunikazio-egoera ez baldintzatzeko eta behatzailearen paradoxa ekiditeko (Labov, 1983) hartu dugu erabaki hau.

1. TAULA

CORPUSA OSATZEN DUTEN TESTUAK ETA HAIEN INGURUKO DATUAK

Elkarreragin mota	Erref. zkia	Iraupena	Hitz kopurua
Bat-bateko topaketa	Trans. 1	1'03	79
	Trans. 2	0'27	72
	Trans. 3	0'46	97
	Trans. 4	2'22	250
Lagunarteko solasa	Trans. 5	27'13	3108
	Trans. 6	7'20	740
Lagunarteko telefono deia	Trans. 7	1'07	182
	Trans. 8	2'34	453
	Trans. 9	2'46	436
Elkarreragin transakzionala	Trans. 10	1'47	189
	Trans. 11	0'53	81
	Trans. 12	3'00	216
	Trans. 13	1'38	77
	Trans. 14	4'19	197
	Trans. 15	3'47	285
	Trans. 16	10'47	1861
Irrati-kontsulta	Trans. 17	4'49	686
	Trans. 18	2'57	414
	Trans. 19	2'56	390
Guztira		79,51	9813

2.2. Datuen tratamendua

Gure azterketa esaldi edo enuntziatu mailan errepikatutako unitateetara mugatu dugu. Unitate hauek hitz bakar batez zein hitz multzo batez osatuak izan daitezke. Hauen aukeraketa egiteko orduan unitatea elementu batek baino gehiagok osatutakoa den kasuetan ez dugu ezinbestekotzat jo unitatea bigarrenago agerraldian bere osotasunean, berdin-berdin, errepikatua izatea. Beraz, elementu batekin/batzuekin lotutako aldaketak jasan dituzten errepi-

katutako unitateak ere ontzat hartu ditugu¹⁷ unitate osoak funtzio sintaktikoa bera mantentzen jarraitzen duten neurrian. Unitatea lehenengoz agertzen denetik bigarrenegoz agertzen denera aurki ahal izan ditugun aldaketak honakoak izan dira:

- Elementu berri baten gehitzea:

(14) *hemendik haraino bat/ hartzia [pareta dana]// [leihoko
pareta dana]/ ta holan ya dau mahi oso bat*

- Elementu baten kenketa:

(15) *baino ez dira [gauza pertsonalak] hoiek?/ eske klaro [Æ
pertsonalak] izango dira*

- Elementu baten ordezkapena:

(16) *[zea berriya]//[medikaziyo berriya] jarri zioten prosta-
tantzako ta;*

Laburbilduz, corpusean errepikatuta agertzen diren unitateak biltzeko garaian kontuan hartu ditugun irizpideak ondoko hauek izan dira:

- Errepikapena hitzaren mailatik gorako eta perpausaren mailatik beherako unitateak izatea.

- Errepikapenak hitzunak hitz-txanda beraren barruan buruturikoak izatea.

- Errepikatutako unitateek, agertzen diren enuntziatu edo esaldiari dagokionez, funtzio sintaktiko bera erakustea, ondoko esaldien kasuan gertatzen den bezala:

(17) *Zubiondo/ zuk badakizu non dan Zubiondo?*

¹⁷ Jakin badakigu, aldaketa hauek unitatearen balio denotatiiboari dagokionez ere aldaketak eragiten dituela.

- (18) *bai nik/ nik gomendatuko nizuke ziurtatzia men- mentu
oinak hemenguak diala eh?*
- (19) *gizona hil txitzakonin lehen lehenengo nobiyu izendako
horrekin/ horrekin ezkondu eta oain hori hil*
- (20) *beste bikin polita/ floerua jartzeko polita*

Aldi bereko bi hitz-hartzeak eragindako errepikapenak ere jaso ditugu, baita ere, kanpoko zarata edo bestelako faktoreren batek eragindako errepikapenak, beti ere, hiztunak hitz-txanda beraren barruan gauzatuak badira. Baina bazterrerara utzi ditugu hitz-txanda mantendu, berreskuratu edota hura galtzeko arriskuaren beldurrez burututako errepikapenak. Bestetik, aldaketa fonetikoren bat izan duten unitateak ere ontzat hartu ditugu: *ein dezu* > *in dezu* etab.

Aldiz, ez ditugu kontuan hartu:

- Formalki berdinak baina semantikoki desberdinak diren hitz polisemiakoak.

- Zalantzez transkribaturiko zatiren bat duten enuntziatuen baitan topatutako errepikapenak;

- Aldi bereko hitz-hartze zein hitz txandaren aurre-hartze baten ondorioz hiztunak “erdizka” utzitako unitateak ere (adib.: [*nahiko*] [*nahiko lan*]; [*eman- /*] [*emango (d)izut*]).

- Enuntziatu beregainetan aurkitutako unitateen errepikapenak (cf. 21 eta 22 adibideak), ezta unitatea bigarren agerpenean birformulatutako enuntziatu baten barruan aurkitzen bada ere (cf. 23 eta 24 adibideak):

- (21) *ez haundixa EZ DAUKET NAHI DOT haundixa//
*baña txikiña dauket**
- (22) *ze PELIGROSUE dauen espaloi hau/ LATZA nola dauen*

(23) ZEAKIN zijen/ GURE NERE KOÑATAN ILLOBAKIN zijen

(24) euro bat HAMABI PLA- LANDARE/ PAKETE BATEK euro bat

Luzatik proposatzen duen eta lan honetan erabiliko dugun “leiho” kontzeptua kontuan hartzen badugu, goiko adibideetariko bakoitza bi leiho oso eta beregainetan bana dezakegu (nahiz eta 24 adibidean aditzaren elipsia dugun). Aldiz, guk aztergai izango ditugun kasuetan, errepikatutako unitateak leiho bakar eta beraren barruan (cf. 25) edota leiho banatan, leihoetariko batean bakarrik aurkitzen den unitatea konpartituz (cf. 26: IN BI(HAR D)OZU; 27: HAU DA) agertzen zaizkigu:

(25) [hartu-hartu] zenbat jan dituzute?

(26) *baña klaro* [hori<[hori bai<[hori IN BI(HAR D)OZU *neurrita*]

(27) [HAU DA A4 bat bezela] folio bat bezela]

Adibide guztiak eskuartean edukitakoan, Luzzati bereizten dituen 6 leihokatze mota desberdinak kontuan hartuta, errepikatutako unitateetan aurkitu ditugun eskema edo egiturak bereizi eta transkribatzeari ekin diogu. Horretarako, ondoko ikurrak erabili ditugu eta oinarritzat hartu dugun irizpide nagusia, Luzzatik egin bezala, “errepikapen paradigmaticoak” eta “errepikapen sintagmaticoak” bereiztea izan da.¹⁸

[...] Leiho arrunta, errepikatutako unitateak barnean hartzen dituena.

¹⁸ Egitura desberdinak transkribatzeko erabili dugun sistema hau erretorikak baliabide/figura literario desberdinen eskemak transkribatzeko eta Luzzatik (2004) leihokatze desberdinak bereizteko darabiltzaten sistemetan oinarrituz osatu dugu.

(X) Errepikatutako unitatea. Dagokionean, bigarren agerpenean, honen barruan gertatzen diren aldaketak ere (X1)>(X2) adierazi ditugu;

/ Denbora-tarte labur baten bidez zein intonazioaren¹⁹ bidez markatutako muga;

... Enuntziatuan parte hartzen duten gainerako unitate sintaktiko eta elementuak;

__* Errepikatutako unitateekin lotura sintaktikoa duen unitatea;

& juntagailua;

[...< Enuntziatuaren jarraipena etena;

(...) Hitz tarte edo elementu betegarriren batez osatutako zatia.

Egitura edo eskema desberdinak bereiztu eta gero, hauetariko bakoitzaren deskripzioa eta interpretazioa egin eta hauen arteko konparaketa egin dugu.

3. Emaitzak

Irizpide eta baldintza hauek guztiak kontuan hartuta, 83 errepikapen-kasu bildu ditugu gure corpusean.

2. TAULA

CORPUSEAN BILDUTAKO ERREPIKAPEN KASUAK

Bat-bateko topaketa	Lagun/ familia arteko solasa	Lagun arteko telefono-deia	Elkartruke transakzionala	Irrati-kontsultak	GUZTIRA
7	24	10	29	13	83

3.1. Errepikapenak barne hartzen dituzten egituren deskripzioa

Arestian adierazitako ikurren arabera, 83 errepikapen-kasuak jarraian deskribatuko ditugun bederatzi eskemetariko baten arabera transkribatu ditugu:

1. [...((X)&(X))...]: [eta ni ((berba) eta (berba)) Æ*]
2. [...(X)(X)...]: [(**hartu**)(**hartu**) Æ* zenbat jan dituzute?]
3. [...(XX)...*...]: [(**ondo-ondo**) pasa* ordun]
- 4.1. [...(X)<
[(...)(X)...*...]: [zergatik (Koro re)/< [(ez ez zuri bakarrik ez)(Koro ere) ikusten non* horrela]
- 4.2. [...(X)<
[(X)<[(X)...*...]: [bai Korok ere ez dakit (**zerbait problema**)/< (**zerbatt**)/< [(**zerbatt problema**) bazuen* bai/ oseake: beldurtu egin nizun?]
5. [(X1)
[(X2)...*...]: [(ba **polita**)/ [(**buelta polita**) Æ*]
6. [...*... (X1)]: [orduan mahaixak hemendik haraño bat hartzia* (**pareta** (X2)] **dana**)/ (**leihoko pareta dana**)
7. [(X)...*...]/(X): [(**esan diyozu**) hiru litro hartze itugula ezta*?]/ (**zuk esan diyozu**)]
8. [(X)/
[(X)...*...]: [(**oin**)/ (**oin**) ipiñi tube* bentilaziyuek eta gauzak ipiñita dare eh]
9. [(X)...[*]... (X)]: [eta (**juan bi(har) zara**) [bixar institutora*] (**juan bi(har) zara**)?]

Goiko bederatzi egituretan aurkitzen ditugun leihokopuruari eta haien izaerari erreparatzen badiogu, artean bi multzo nagusi bereiz ditzakegu:

a) Leioa bakar eta beraren, hau da, Luzzatik “leio arrunt” (A motakoa) deritzon leio motaren barruan aurkitzen diren errepikapen-unitateen eskemak: 1, 2 eta 3.

b) Leio banatan aurkitzen diren errepikapen sintaktikoak: 4, 5, 6, 7, 8 eta 9 eskemak.

Lehenengo hiru eskemei dagokienez, errepikaturik agertzen zaizkigun unitateak, enuntziatu beraren barruan, elkarren segidan edo juntagailuz elkar-turik agertzen zaizkigu. Bigarren [...(X)(X)...] (*hartu-hartu zenbat jan dituzute?*) eta hirugarren [...(XX)...*...] (*ondo-ondo pasa* ordun*) errepikapen kasuetan, errepikapenak unitatea behin bakarrik agertuko balitz transmitituko ez lukeen esanahi edo balio bat ematen dio enuntziatuari, enfatiko eta adierazkorra bi kasuetan. Lehengo motari [...((X)&(X))...] (*eta ni **berba** eta **berba** Æ**) dago-kionez berriz, hau hanpatze-funtzioa duen errepikapen-formula bat dugu, na-hitaez, horrela osatua izan behar duena; aurrekoetan ez bezala, unitateren bat kenduz gero, enuntziatua ez litzateke ulergarria izango (*eta ni berba*). Guztietan berdin-berdin mantentzen da unitatea, inolako barne aldaketarik jasan gabe. Beraz, kasu bakar batean ere ezin dugu lege urratzerik aipatu. Frédéric-ek (1985) bereizten dituen bi sail nagusien arabera banatu behar bagenitu, hiruak mintzakideak borondatez kanpo egindakoak direla esango genuke; bigarrena eta hirugarrena mintzakidearen emozioaren eraginez sortuak eta lehenengoa berriz, lexikalizatutako formula genuke. Bide nabar, bigarren eta hirugarren motako errepikapenek mintzakidearen solaskidetzaren aldeko jarrera erakus-ten dute. Multzo honen interpretazioarekin bukatzeko, esan behar dugu, guz-tiak direla sintagmatikoak. Errepikapen mota hauek duten funtzioa betetzeko ardatz sintagmatikoaren segidan ulertu behar ditugu, ez dira inolaz ere ez ba-liokide, ez ordezkagarri, nolabaiteko elkarren beharra dute efektua sortzeko.

Jarraian bigarren multzokoak (4., 5., 6., 7., 8. eta 9. eskemak) izango ditugu hizpide. Askotarikoak dira eskema hauetan aurkitzen ditugun leiho motak, baita egitura bereko leiho desberdinen arteko lotura edo erlazioa eta balio pragmatikoak ere.

4. motaren barruan sailkatu ditugun bi kasuetan, unitateak leiho banatan aurkitzen ditugu; hauetariko lehena etena izan den leiho bat dugu. Lehen-goaren kasuan [...(X)<[(...)(X)]...*...] (*zergatik **Koro re/ ez ez zuri bakarrik ez **Koro ere ikusten non*** horrela***) honen barruan, hiztunak tartekatutako hitz tarte labur bat (beste zenbait kasutan, *eske, bai* gisako betegarriren bat) aurkitzen dugu bi unitateen artean. Bigarren kasuan [...(X)<[(X)<[(X)]...*...] (*bai*

Korok ere ez dakit **zerbait problema/ zerbatt/ zerbatt problema bazuen* bai/ oseake:: beldurtu egin nizun?**), hiztunaren zalantza une batek eragindakoa dugu errepikapena.

Bi kasuetan ere, esanahiari dagokionez, enuntziatuaren mezua berdin-berdin ulertuko genuke errepikapenik gabe ere, errepikapenak ez baitu balio pragmatikorik gehitzen. Horregatik transkribatu ditugu goian -errepikapen kasuak deskribatzeko erabilitako eskemak azaltzerakoan- bi unitateak ardatz paradigmatico beraren azpian. Halere, esan beharra dago lehengo kasuan unitatea errepikatzen behartuta gaudela hitz tartearak moztutako enuntziatuaren haria berreskuratzeko, honen interpretazioa zaildu egingo bailitzateke bestela: *zergatik Koro re/ ez ez zuri bakarrik ez Æ ikuste non horrela*. Eskema parekoa da bi kasuetan eta borondateari dagokionez, biak dira borondatez kanpo eginak. Bigarren unitatearen errepikapenak bietan (kasu bakoitzean arrazoi desberdinengatik) bertan behera gelditutako edo gelditzeko arriskua zuen enuntziatua berreskuratzeko funtzioa betetzen du, azken honen garapena eta ulermena ziurtatzen ditu. Bestetik, 4. motako errepikapen hauetan ere, ezin dugu gramatikaren arau urratzerik aipatu; alderantziz, urraketa, zenbait kasutan, errepikapenik egin ezean aurkituko genuke lerro batzuk gorago ikusi dugun adibidearekin froga dezakegun bezala.

5. [(X1)(X2)...*...] (ba **polita/ buelta polita Æ***) eta 6. [...*... (X1)] (X2) (*or duan mahaixak hemendik haraño bat hartzia* **pareta dana/ leihoko pareta dana**) eskemetan aurkitzen ditugun leihoak berriz, Luzzatiren (d) [...[...[... eta (e) ...]...] motakoak dira, hurrenez hurren. Unitateetariko bat aurkitzen den leihoa ez da guztiz osoa, baina ezta 4. motako leihoko etenen [...(X)<[(...)(X)...*...]] eta [...(X)<[(X)...*...]] gisakoa ere. Egia da, neurri batean, 4. motako errepikapenen antza dute, bi leihoak ardatz paradigmatico berari baitagozkio. Aldea, antolaketa paradigmaticoaren sorburuan aurkitzen dugu: 4. eskeman, unitatearen errepikapena, lehen leihokoaren garapenean gertatutako etenak eragindakoa da; esan berri dugun bezala, errepikapenaren egitekoa enuntziatuaren jarraipena ziurtatzea da; 5. eta 6. errepikapenen kasuan berriz, enuntziatuaren edukia boro-*

biltzeko edo hau modu argiago batez azaltzeko egindako errepikapenak aurkitzen ditugu. Beraz, azken hauek ez dira, berez, leiho etenak, berrartu eta birmoldatutako leiho zatiak baino. Izan ere, 4. eskeman ez bezala, bi unitateak ez dira formalki berberak; bigarren unitatean zehaztasunen bat (*bai beste bat beste klasie pixkat fin-xuabego; noiz botatzen iozu ho(r)i fungizida ho(r)i!*) edo informazio berriren bat (*hemendik haraño bat hartzia pareta dana leihoko pareta dana*) gehitzen da. Esan beharreko hitza eskura ez dugunean erabiltzen ditugun zera moduko partikulen kasuetan ere, egitura honekin egiten dugu topo: *baño: zea berriya medikaziyo berriya jarri zioten prostatantzako ta*. Kasu guztietan bigarren errepikapena ezabatuko bagenu, enuntziatuak zuzena izaten jarraituko luke, baina azken adibide honen kasuan, ez genuke mezua osorik interpretatzeko nahikoa informazio edukiko (*zea berriya*). Dena den, guztietan aurkitzen duguna zera da mintzakidearen mezua ulergarriago egiteko borondatea.

7. [(X)...*...]/(X)] (*esan diyozu hiru litro hartze itugula ezta*?/ zuk esan diyozu*) eta 8. [(X)/[(X)...*...]] (*oin/ oin ipiñi tube* bentilaziyuek eta gauzak ipiñita dare eh*) errepikapenek berriz, neurri batean, ikusi berri ditugun 5. eta 6.aren antza dute. Haietan bezala, errepikatutako bi unitateek aurreko edo ondoko leihoan -eskuinean edo ezkerrean- aurkitzen den unitate bera (*) partekatzen dute. Aitzitik, 5. eta 6. egituretan ez bezala, 7. eta 8.ean unitateak bere horretan errepikatzen dira, ez dago zehaztasun, zuzenketa edo informazio gehitzarik. Gainera, 7. motako errepikapenetan ezin ditugu bi unitateak baliokidetzat hartu, horregatik transkribatu dugu sintagmatikoki eta ez paradigmaticoki. Kasu honetan, bigarren unitateak balio pragmatiko garbia du, zerbait gehitzen dio aurretik esandakoari. Insistentzia bitartez, aurreko enuntziatutik (gehien) azpimarratu nahi dugun edukia zein den ematen dugu aditzera, mintzakideari mezu osoaren interpretazio lana erraztuz. Bestetik, mintzakideen arteko elkartrukkeen barruan ere elkarkidetzeta edo solaskidetzaren aldeko jarrera positiboa erakusten dugu. Hau ondo ikusten da corpusean bildu dugun beste adibide honetan: *salako: mahia borobilan lehen maizago bazka-bazkaltzen genun edo horrela ez? lehen ez? denak batera baño orain nola ez dugun: hainbeste koinziditzen*. Mintzakidearen borondateari dagokionez, hau borondatez kanpoko

errepikapena litzateke, emozioak (7. eskemako adibidearen kasuan, nolabaiteko urduritasunak) eragina. Beste zenbaitetan aldiz, errepikapenak mintzakidearen berrespena edo solaskidetzaren aldeko jarrera helarazten dute (**hok zer eitten due hemen **hok!**; **bai bi anai** bizi dire **bai bi anai**).**

8. eskemari dagokionez (**oin/ oin** ipini tube* *bentilaziyuek eta gauzak ipiñita dare eh*), hau paradigmaticoki transkribatu dugu, esanahiari begira errepikapenak, gaineratu, ez duelako ezer berririk gaineratzean; bi unitateak baliokideak dira. Beraz, lehengoa ezabatuz gero ere, enuntziatuaren esanahiak berdina izaten jarraituko luke. Halaber, lehengoak bigarrenak betetzen ez duen funtzio bat betetzen du. Honek unitateak enuntziatuan garatuko den mezuaren muina jaso (edo topikoa) aurreratzen duela esan dezakegu; bigarren unitatea aldiz, edukia-ekin (remarekin) batera aurkitzen dugu. Egitura hau darabilgunean ere, lehen unitatearen alborakuntzaren bitartez, mintzakideari deskodetze-lana errazten diogu. Ahozkoaren komunikazio-beharretara moldatzen den egitura dugu.

Batari zein besteari dagokionez ere, ez dugu gramatika urraketarik aurkitzen. Osorik agertzen ez diren leihoak bigarren leiho osoari esker erraz interpretatzen ditugu.

Azkenik, Luzzatik (1998, 2004) “mise en commun” edo “apokoinu” bezala, ezagutzen dituen (f) motako leihoa dugu 9.a [(X)...[*]...(X)] (eta **juan bi(har) zara** bixar institutora* **juan bi(har) zara?**). Kasu honetan, errepikapen-unitateak leiho banatan aurkitzen ditugu, egitura oro har hartuta, erdian aurkitzen den unitate bat partekatuz. Bestela esan, bi leiho oso, bakar batean integraturik baleude bezala da. Hau ezkerretik erdira zein erditik eskuinera, inolako etenik gabe eraikita dago eta intonazioa bera ere, nolabait, bi norabideetara egokitzen da. Ondorioz, bi “irakurketa” dira posible:

(28) eta **juan bi(har) zara** bixar institutora **juan bi(har) zara?**

(28') **juan bi(har) zara** bixar institutora?
 √

(28'') *bixar institutora **juan bi(har) zara?***
 √

Gorago ikusi berri dugun 7. eskemaren [(X)...*...]/(X)] antza handia duela nabarmen dezakegu. Baina azken honetan, bi unitateek unitate bera partekatu arren, bi leihoen artean denbora tarte labur baten bidez zein intonazioaren bidez markatzen den muga bat bereizten da. Ondorioz, unitate komun hori leihoetariko baten gauzatzearekin entzuten eta lotzen dugu. Bestela esan, “irakurketa” posible bakarra dago:

(29) ***esan diyozu** hiru litro hartze itugula ezta? zuk **esan diyozu***

(29') ***esan diyozu** hiru litro hartze itugula ezta?*
 √

(29'') *hiru litro hartze itugula ezta? zuk **esan diyozu***
 X

9. errepikapen motako enuntziatuen kasuan, errepikatutako unitateetariko bat kenduko bagenu, mezua bere horretan ulertuko genuke, hau da, errepikapenak ez dio esanahi pragmatiko berezirik gehitzen. Bi unitateak baliokidetzat jo ditzakegu beraz. Gure iritziz, errepikapen hau ahozko komunikazioaren behar materialei erantzuten dien errepikapena da. Ahozko materialaren iraupen laburrak hitzuna inkontzienteki esan berri duen unitatea bigarren aldiz errepikatuzera darama, lehengoja jada desagertu dela-eta, enuntziatu osoa bigarren aldiz eta aurrekoaren gainean eraikirik. Honako hau, beraz, ahozkoaren komunikazioaren izaera bereziari -ahozko enuntziatuen izaera iheskorri- zor zaion egitura genuke.

Laburbilduz, hainbatetan leiho eten edo osatu gabeak aurkitzen baditugu ere (cf. 4.1; 4.2; 5.; 6.; 7. eta 8. motak), bakar batean ere ez da arau sintaktikorik urratzen. Bestalde, bederatzi egituren artean hiru sail nagusi bereiz ditzakegu:

- Errepikapen paradigmaticoak (4., 5. eta 6.a): bereziki mezuaren ulergarritasuna eta enuntziatuaren eraikuntza aurrera eramatea dute helburu:

zergatiken **Koro re/**

ez ez zuri bakarrik ez **Koro ere ikusten non*** horrela;

bai Korok ere ez dakit **zerbait problema/ zerbait/_**

zerbait problema bazuen bai/ oseake:: beldurtu egin nizun?;

ba **polita/**

buelta **polita** \mathcal{A}^*

orduan mahaixak hemendik haraño bat **hartzia*** **pareta dana/**

leihoko **pareta dana**

- Errepikapen sintagmatikoak (1., 2., 3. eta 7.a): balio pragmatikoren batekin (insistentzia edo enfasia) lotuta daude eta maiz mintzakideen arteko elkarkidetzaz alderdia indartzeko bitarteko gisa interpreta ditza-kegu (2., 3. eta 7.a): **hartu-hartu zenbat jan dituzute?**; **ondo-ondo pasa*** ordun!; **esan diyozu hiru litro hartze itugula exa*?/ zuk esan diyozu.**

- Ahozko komunikazioaren izaera eta ezaugarri oso lotuta dauden errepikapenak: [(X)/(X)...*...] eta [(X)...[*]...(X)].

oin/ oin ipiñi tube* bentilaziyuek eta gauzak ipiñita dare eh;

eta **juan bi(har) zara bixar institutora*** **juan bi(har) zara?**

4. Ondorioak

Lan honetan errepikapen lexikoen fenomenoaz aztergai hartuta ahozko enuntziatu edo esaldietan aurkitutako ordenamendu eta egitura bereziak ahozko estilo baten adierazle direla ikusi ahal izan dugu. Izan ere, ahozko bost komunikazio-egoera erreal desberdinei dagozkien elkartruketan bereiztu ditu-

gun bederatzi errepikapen moten artean, etendako leiho edo enuntziatu ez osoak aurkitu baditugu ere (cf. 4., 5., 6., 7., eta 8. motak), horiek guztiak ahozko koherentzia sintaktikoaren eta enuntziatio-baldintzen ikuspegitik guztiz onargarri eta justifikagarriak dira. Haietan ez da inongo arau sintaktikorik urratzen. Horregatik, ez dugu, aztergai izan ditugun kasuetan behintzat, errepikapena baztergarritzat jotzeko inongo arrazoirik ikusten. Alderantziz, kasu askotan funtzio zehatzen bat betetzen du errepikapenak. Errepikapen paradigmaticoek (cf. 4., 5. eta 6. motak) enuntziatuaren eta honekin batera helarazi nahi den edukiaren ulermena ziurtatu, aberastu edo erraztea dute helburu. Bestetik, errepikapen sintagmatikoek (1., 2., 3. eta 7. motak) erakusten duten moduan, errepikapen-kasu batzuk ikuspegi komunikatibo eta pragmatikoa kontuan hartuta interpretatu beharrekoak dira. Errepikapena ez baita soilik gertaera paradigmaticoekin zerikusia duen fenomeno, ardatz sintagmatikoaren garapena oztopatzen duten zalantza-une, hitz-tarte eta informazio-gehitzeek eragiten dutena. Are gehiago, errepikapenak elkartrukeetan mintzakideen artean sortzen eta eraikitzen den elkarkidetzaren edo dimentsio dialogikoaren alderdiari begira ere, bere funtzioa betetzen du zenbait kasutan. Izan ere, emaitza bera lortzeko erabili ohi diren bestelako estrategien esaterako, funtzio fatikoa duten elementu edo fatemen (“eh”, “ezta?” “bai?”)- baliokidetzat jo dezakegu zenbaitetan. Beraz, solaskidetzaren eta mezuaren deskodetzea errazteko hiltunek eskura duten estrategia bat gehiago dela esan dezakegu.

Bederatzi moten artean, azkenik, edukiaren esanahiari begira aldaketarik eragin ez arren -funtzio pragmatikorik eduki ez arren-, ahozko komunikazioaren izaera eta ezaugarriari oso lotuta dauden bi errepikapen mota (8.a eta 9.a) ere bildu ditugu: [(X)/(X)...*...] eta [(X)...[*]...(X)]. Lehengoa intonazioaz edo etenaz baliatzen da mintzakideari enuntziatuan garatuko duen edukiaren barruan pertinentea dena nabarmentzeko, eta horrela mezuaren deskodetzea errazten da. Bigarrenak berriz, ahozko komunikazioaren behar materialei erantzuten die, enuntziatuaren berehalako izaera eta iraupen iheskorriari. Bata zein bestea, ahozko modalitatearen berezko egitura edo konfiguraziotzat har ditzakegu, honen enuntziatio-baldintzetara egokitzen baitira. Biek ere ahozko

sintaxiaren funtzionamendu eta mekanismoak agertzen dizkigute, enuntziatioaren garapenean zehar birmoldatu, eraiki eta antzematen den ordenamendu sintaktiko baten erakusle dira.

Azterketa honen bitartez errepikapenaren fenomenoak ahozko modalitatearen funtzionamendu sintaktikoa ezagutzeko eta ulertzeko baliagarri zaigula ondorioztatu dugu. Hari eskerrak, ahozko estilo baten erakusle diren egiturak ezagutu ditugu: [(X)/[(X)...*...]] eta [(X)...[*]...(X)]. Eta gainera, gure abiapuntua berretsi ahal izan dugu, alegia, ahozkoaren eta idatzizkoaren koherentzia sintaktikoa ezin direla inolaz ere parekatu. Bi dira ideia hori indartzen duten arrazoiak: a) errepikapena bezalako fenomenoak ahozko komunikazioaren behar materialei, hau da, enuntziatuaren berehalako izaera eta iraupen iheskorri erantzuten dieten gertakariak dira; eta b) bereziki ahozko elkartruke dialogaletan mintzakideen artean sortzen eta eraikitzen den elkarkidetza alderdiarekin harreman estua dute. Beraz, argi dago errepikapena bezalako fenomenoaren inguruan eraikitako egitura sintaktikoak ahozko modalitatearen arauen barruan neurtu, baloratu eta interpretatu behar direla.

Gogorarazi behar dugu bestalde, fenomeno hau tentuz aztertu beharrekoa dela. Gure azterketa errepikapen kasu gutxi batzuetara mugatu badugu ere, berehala konturatu gara haien barruan ere, aldeak ez direla nolana hikoak.

Komenigarria deritzogu halaber, aurrez prestatu gabe eraikitako ahozko elkartrukeetan -eta bereziki era espontaneoan sortutakoetan- errepikapenaz gain, bestelako fenomenoak ere aztertzea: parataxia, monema proposizionalak, anakolutuak, silepsi eta elipsi fenomenoak... Ez hori bakarrik, guk hemen berezitat eta ahozko estilo baten berezitasun gisa interpretatu ditugun egiturek, mintzajarduenen izaera idatzizko modalitatera hurbildu ahala edo hiztunaren tipologiaren arabera agerpen bera duten edo ez ikustea ere interesgarria litzatekeela uste dugu.

Bibliografia

ALMGREN, M., BELOKI, L., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I. 2008, «Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling», in P. Siemund, & N. Kintana, arg., *Language Contact and Contact Languages*, Amsterdam, John Benjamins, 239-259.

ALEGRIA, A., DIAZ DE GEREÑU, L. & MANTEROLA, I. 2008, «Ahozko komunikazioa. Ahozko diskurtsoa arautzen duten osagaiak eta arauak. Ohiko errutinak eta formulak. Ahozko komunikazioari dagozkion estrategiak», in *Euskara eta Literatura. Gai hautatuak*, MAD, Sevilla.

ÁLVAREZ, A. 1995, «El nivel discursivo en dialectos semicriollos: ¿habla simplificada o función poética?», *A.L.H.*, XI (1995) 29- 42.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C. 1987, *Le français parlé, transcription & édition*, Didier érudition, Paris.

BLANCHE-BENVENISTE, C. 1990, «Un modèle d'analyse syntaxique "en grilles" pour les productions orales», *Anuario de Psicología*, 47 (1990) 11-28.

BLANCHE-BENVENISTE, C. 1997, *Approches de la langue perlée en français*, Ophrys, Paris.

BRIZ, A. 1998, *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatización*, Ariel Lingüística, Barcelona.

BRIZ, A. 2000, «Estructura de la conversación» in *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Ariel Practicum, Barcelona, 51-80.

BRIZ, A. 2002, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Arco Libros, Madrid.

DIAZ DE GEREÑU, L. 2004, «El cuento oral», in *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Santiago de Compostela: Deputacion Da Coruña, 335-342.

DIAZ DE GEREÑU, L. 2005, «Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera», *Ikastaria* 14 (2005).

DIAZ DE GEREÑU, L. (argitaratzeko), «La dinámica en el análisis discursivo de las prácticas verbales de los narradores contemporáneos en lengua vasca».

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1998, *Pour un enseignement de l'oral: introduction aux genres formels à l'école*, ESF, Paris.

FRÉDÉRIC, M. 1985, *La Répétition. Étude linguistique et rhétorique*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

GADET, F. 1989, *Le française ordinaire*, Colin, Paris.

GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. 2007, «Ahozko azalpena unibertsitatean, ezagutzak ebaluatzeneko tresna bat baino gehiago», in *Ahozko hizkuntza: Euskararen azterketarako eta didaktikarako lanak*, Bilbo: EHU. (<http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza>).

GARAVELLI, B. M. 1988, *Manual de retórica*, Catedra, Madrid.

GARRO, E. 2007, *Jendaurreko Debateak Euskaraz. Diskurtso Erreferituaren Azterketa*, UPV/EHU, Bilbo.

GARTZIA, J. 2008, *Jendaurrean Hizlari, (Ahozko) Komunikazio Gaitasuna Lantzeko Eskuliburua*, Alberdania, Irun.

Grupo m 1987, *Retórica general*, Paidós, Barcelona.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990, *Les interactions verbales*, 1 (1990) Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI C. 1996, *La conversación*, Seuil, Paris.

Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. 2004, «Types d'interactions et genres de l'oral» *Langages*, 153 (2004) 41-52. Sejer-Larousse, Paris.

IDIAZABAL I. & GARCIA I.-M. (arg.) 2007, *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*, UPV-EHU, Bilbo (sarean: www.testubiltegia.ehu.es).

IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L. M. 2001a, «Estructura dialogal y organización temática en el debate de adolescentes», in *III Jornadas Internacionales sobre la Adquisición de las lenguas del Estado*, Málaga.

IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.M. 2001b, «Ahozko euskara formala eta haren egitura sozio-diskurtsiboa», *V Congreso Vasco de Sociología*, Bilbo.

IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.-M. 2003, «Ahozkoari antza hartzeko hiru gogoeta», XV. Biltzarra ("Euskaingintza XXI. Mendeari buruz"), Bilbo.

IDIAZABAL I. & LARRINGAN L.-M. 2005, «A propos de la structure périodique des énoncés oraux. Un outil pour la didactique des débats scolaires», in J.-F. HALTE & M. RISPAIL (Eds.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, Paris, 91-103.

LARRAÑAGA, A. 2003, «Kaleko hizkera telebista saioetan», *BAT Soziolinguistika*, 48 (2003) 39-51.

LARRINGAN, L.M 2002, «Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea», *Textos*, 29 (2002) 21-30.

LARRINGAN, L.M. 2006, «Lagunarteko ahozko euskara: deskripzioak, azalpenak eta didaktikarako proposamenak», in *XXV Cursos de Verano-XVIII Cursos Europeos, Euskal Herriko Unibertsitatea*, Donostia-San Sebastián.

LABOV, W. 1983, *Modelos sociolingüísticos*, Cátedra, Madrid.

Luzzati, D., & Mir-Samii, R. 1996, «Le transition de l'accord par le relatif: vers une théorie du fenêtrage», *Faits de langue*, 8 (1996) 193-202.

LUZZATI, D. 1998, «Rhétorique et description de l'oral», *Verba*, 25 (1998) 7-30.

LUZZATI, D. 2004, «Le fenêtrage syntaxique : une méthode d'analyse et d'évaluation de l'oral spontané», *MIDL*, Paris, 29-30.

ROULET, E. 1991, «La pédagogie de l'oral en question(s)» in M. Wirthner eta beste, *Parole étouffée, parole libérée Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Delachaux et Niestlé, Neuchatel.

TANNEN, D. 1989, *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge University Press, Cambridge/New York.

TRAVERSO, V. 1996, *La conversation familière*, PUL, Lyon.

TRAVERSO, V. 2005, *L'analyse des conversations*, Armand Colin, Paris.

VIGARA, A.M. 2002, «Estudio del español coloquial: razones para el optimismo», *Español actual*, 77-78 (2002) 5-26.

VILLAMIZAR, Thania 1993, «Repetición de estructuras sintácticas en el habla rural», *Boletín Antropológico*, 27, Universidad de Los Andes, Mérida..

Kortesiaren azterketa euskarazko bi debatetan¹

ZABALA ALBERDI, Josune
Mintzola Fundazioa

Sarrera data: 2009-07-28

Onartze data: 2009-11-26

¹ “Euskararen jabeakuntza eta irakaskuntza” (9/UPV 00033.130-13614/2001) proiektuan UPV/EHUko HIJE taldeak ikertzaile lanetarako emandako diru-laguntzaren ondorioa da artikulua hau.

Pertsonarteko elkarrekintzetan ahozko hizkuntzaren jokabidea zein den jakin nahiaz gauzatu da ondorengo lana. Ahozko diskurtsoen analisisian baitaratua, hizkuntzaren ikuspegi psikosozialean oinarritua, eta euskarazko debate publikoen azterketei jarraitua (gazteena eta helduena). Pragmatikaren eremuan, hizketa-egintzen teoriarekin abiatu da Kortesiaren Teoriaren aurkezpena (Brown eta Levinson, 1978, 1987; Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996, 2005), eta interakzionismo sozio-diskurtsiboarekin (Bronckart, 1996) garatu da gazte eta helduek telebista edo irratiz egindako bi debate aztertzeko tresna. Horretan, teoria landu eta corpus-azterketaren emaitzak plazaratu dira, eta ondorio nabarmen batera iritsi gara: euskaraz kortesia estrategien balio eta funtzioak ezberdinak direla gazte eta helduen artean.

Hitz-gakoak: Kortesia, irudia, lurraldea, komunikazio hitzarmena, diskurtsoa, debatea.

Esta investigación pretende analizar e interpretar el comportamiento observado en el lenguaje oral de las interacciones interpersonales. Insertado en el análisis del discurso oral, basado en una perspectiva psicosocial del lenguaje, se han analizado debates públicos en euskera de jóvenes y de adultos. En el campo de la pragmática, se ha partido de la teoría de los actos de lenguaje. Desde la Teoría de la Cortesía (Brown y Levinson, 1978, 1987; Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996, 2005) y el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1996) se ha desarrollado la herramienta utilizada para el análisis de dichos debates realizados en radio o televisión. Los resultados del análisis realizado nos llevan a concluir que en las producciones de los jóvenes y adultos el valor y las funciones de las estrategias de cortesía son netamente diferentes.

Palabras clave:

Cortesía, imagen, territorio, contrato comunicativo, discurso, debate.

Cette étude vise à analyser et à interpréter le comportement observé dans le langage oral des interactions interpersonnelles. Inséré dans l'analyse du discours oral, basé sur une perspective psychosociale du langage, on a analysé des débats publics en basque de jeunes et d'adultes. Dans le domaine de la pragmatique, on est parti de la théorie des actes du langage. De la Théorie de la Politesse (Brown et Levinson, 1978, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996, 2005) et l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996), on a développé l'outil utilisé pour l'analyse de ces débats réalisés à la radio ou à la télévision. Les résultats de l'analyse effectuée nous amènent à conclure que dans les productions des jeunes et adultes la valeur et les fonctions des stratégies de politesse sont nettement différentes.

Mots-clés:

Politesse, image, territoire, contrat communicatif, discours, débat.

This research aims to analyse and interpret the behaviour observed in the oral language of interpersonal interactions. Inserted in the oral discourse analysis, based on a psychosocial perspective of language, public debates given by young persons and adults in Basque have been analysed. Pragmatically, we have commenced from the theory of speech actions. From the Politeness Theory (Brown and Levinson, 1978, 1987; Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996, 2005) and the socio-discursive interaction (Bronckart, 1996) a tool has been developed which is used for the analysis of these radio or television debates. The results of the analysis lead us to conclude that in the reproductions of young persons and adults the value and the functions of the strategies of politeness are substantially different.

Keywords:

Politeness, image, territory, communicative contract, speech, debate.

Sarrera

“Nolako laguna, halako jarduna” esaerak gonbidatzen gaitu jakitera edozein elkarrekintzatan ondoan dugun lagunak garamatzala hizkuntza-baliabide, -molde edo -tresna jakin batzuk erabiltzera. Izan hitzaldi bat ematen ari garenean, izan debate publiko bateko partaide garenean, lan-bilera batean edo lagunarteko elkarrizketa arrunt batean. “Beste horrek (horiek)”, beraz, eragin egiten du gure ekoizpenen eduki eta jarreran, besteak beste. Esanguratsua da ideia hau ondorengo lerroetan garatuko dena soka horrixek tiraka jaso baita.

Izan ere, komunikazio egoera bakoitzean ezberdin komunikatzen da hiztuna testuinguruak erasanda: ziurtasunez edo ziurgabetasunez jokatu du, zirraratsu ekingo dio bere hitzari, zauri-minez erantzungo du, zeharbidez arituko da erantzun zailtxoren bat eman beharko badu... Eta jokabide horien adierazleak hizkuntzaren bitartez agertzen ditu.

Perpausaren ikuspuntutik harago begiratu behar baina, aipatu duguna hizkuntzan nola agertzen den azaltzeko. Pragmatika modernoak, hain zuzen, pauso batzuk eman ditu komunikazioaren azalpena bestelako begiekin ikuskatzeko, eta ibildaldi horretan, hainbat iturrietatik edanez² eskuratu du komunikazioa pertsonarteko harremanetan, gizartean eta kulturaren ulertzeko modua.

Hizkuntza fenomenoak harreman sozialetan aztertzeko ahalegina da Kortesiaren Teoriak egindako aurrerapena; ulerturik hartu-emanetan onarpen soziala eta banakoaren askatasuna bilatzen ditugula, helburu hori erdiesteko darabiltzagun tresna linguistikoak aurkeztu dizkigu. Zehazki esateko, komunikazioaren hariak etenik izan ez dezan hiztunok darabiltzagun hizkuntz baliabideak zein diren argitu du Kortesiaren Teoriak (Brown eta Levinson, 1978, 1987; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1996, 2005).

² Antropologia linguistikoa (Duranti, 1997), komunikazioaren etnografia (Gumperz eta Hymes, 1964), interakzionismo sinbolikoa (Goffman, 1971), etnometodologia (Garfinkel, 1964), etab.

Ekarpenok adierazgarri zaizkigu arrazoi ugari tarteko: giza harremanetan hiztunok ditugun desio eta beharren gaineko gogoeta egiten da, bere izaera unibertsaletik harago kultura bakoitzak bere-bereak dituen jokabide sozial eta linguistikoak aitortzen zaizkio, eta horiek guztiak hizkuntzan nola islatzen diren aurkezten du.

Bide batez, Kortesiaren Teoria euskararen eremuan aurkezteak aberats gintzakeelako ustean gauzatu da ondorengo lana, eta bi euskarri ditu: batetik, teoria bera azaleratzea, eta bestetik, euskarazko debate publikoetan gazte eta helduek darabiltzaten baliabide hautatuen azterketa erakustea. Jakitea debate publikoetan zertan berdindu eta ezberdintzen diren gazte eta helduak, euskaraz ahozko diskurtsoetan gertatzen denaz geroz eta jantziagoak izan gaitzen.

Idiazabalek eta Larringanek (2003) egindako ikerketez gaindi, euskararen eremuan ez daukagu helduleku gehiegirik, eta umilki, lan honek euskararen ikerketari jakintzaren apur bat eskaini nahi dio.

1. Komunikazioaren alderdi sozial eta indibiduala lankidetza hitzarmena eta irudiaren nozioa

Gizakiak hizkuntza darabil bere errealitatea errepresentatzeko, bere behar edo sentimenduak adierazi edo komunikatzeko eta komunikazioaren harira jolas egiteko. Hortik esaten da hizkuntzaren funtzioak hiru direla: funtzio errepresentatzailea, funtzio komunikatiboa eta funtzio ludikoa (Bigas eta Correig, 2000, 44).

Wittgenstein filosofoak esana zuen (1953) hizkuntza erabiltzea haren erabilerari esker ditugun bizitzeko modutan parte hartzea dela, *hizkuntza jokoak* eraikitzeke arau multzoaz jabetzea dela hizkuntza batez jabetzea. Haur txikiak telefonoa eskutan hartzean egiten duena behatu besterik ez dugu aipatua argitzeko. Hitz bakan batzuk ekoizten dituen haurrak sarrera ematen dio elkarriketari, isilune batzuk egingo ditu “norbaiti” entzuten ari zaion itxurak

eginez, gorputz imintzioak eta hotsak egingo ditu “norbaitekin” hizketan balebil bezala... eta telefonoa eskegi aurretik agurtu egiten du “norbait hori”. Bere ingurune hurbilean ikasiak berreraikitzen ditu, hein batean.

Hizkuntzaren alderdi sozialak ez ezik, elkarrekintzan parte hartzen duten pertsonen ezaugarri psikosozialek ere eragiten dute ahozko (edo idatzizko) elkarrekintzan. Pertsonen jarrerak, partaideen jatorriak, pentsamoldeak, euren arteko harremanaz egin duten interpretazioak... Hizkuntzalaritza alorrean ahaztezinak dira, adibidez, komunikazioaren abiapuntu, jarraipen eta amaiera aztertzeko.

Hizkuntzaz mintzatzean, hortaz, bi heldulekutatik ekin diogu: hizkuntzaren izaera sozial eta indibiduala aintzakotzat hartuz.

Baina nola uztartzen dira bi eremuok elkarrekin harremanetan jartzen garenean? Komunikazioak aurrera egin dezan, ezinbesteko dugu –edozein tesuinguru dela tarteko– komunikazio hitzarmena adostu eta aurrera eramatea. Halakorik gabe, harremana eten egingo litzateke, hitzaren jarraidura ahitu. Komunikazio arauak eta parte hartzaile bakoitzaren “nor-tasuna” (edo irudia) kontuan hartzen ditugu, besteak beste.

Gune horretantxe hel geniezaioke Kortesiaren Teoriari, *komunikazio hitzarmena* kontzeptuarekin batera. Komunikatzean, partaideek aurrez edo bitartean hartzen dituzten erabaki adostuez eta horien eraginez norberak hautatzen duen jarrera sozial zein linguistikoez jardutea esan nahi du. Hein batean, identitate sozialaz aritzea esan nahi luke hitzarmen komunikatiboak, eta bi ardatz hartzen dira aintzakotzat: ardatz horizontala eta ardatz bertikala (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Ardatz horizontalean, elkarrekintza eraikitzen duten urruntasuna eta hurbiltasuna neurtzen dira. Printzipioz, berdinen arteko ardatza da: elkartekideona, bikotekideona, ikaskideona, lagunona... Ardatz bertikalean, berriz, harreman hierarkiakoa neurtzen da: adin tartearak, estatus profesionalak, klase sozialak edo ezagutza mailak baldintzatua. Horiez gain, gaitasun pertsonalek ere eragiten dute: konpetentzia linguistiko handiagoa, indar handiagoa edo diru gehiago izateak, hainbaten artean.

Izaera edo portaera horien aztarna linguistikoak ez hizkuntzazko -ahots tonua; imintzio edo mugimenduak; begirada; betetzen den espazioa; janzkera, etab.- eta hizkuntzazko -tratamendu forma asimetrikoak; espazio interloku-tiboaren betetze maila; gaien inizatiba eta jarraipena; ekintza mehatxatzaileen erabilera askea, etab.- markatzaileekin ezartzen ditugu. Ardatz hauek guztiak partaide bakoitzak bere buruari jarritako identitate sozialaren arabera ezartzen dira, eta elkarrekintzan alda daitezke, negoziatuz edo gatazkara eramanez.

Ikuspegi sozial horretatik norbanakotasunera egingo dugu, orain, jauzi. Goffman-i (1967, 1971) zor diogun *norberaren eraikuntza sozialera*, hain zuzen.

Ekintza-komunikatiboa sozialki uler daiteke agertoki baten gisan, zeinetan aktore bakoitzak bere pertsonaia interpretatzen duen. Subjektu hiztuna pertsonaiatzat hartzen da, gainerakoekin harremanetan bere burua babesten ari dena. *Norbere burua* eraikuntza soziala izaki, *irudiaren* bitartez (face) agertzen da; elkarrekintza aukera askotarikoetan bakoitzak agertzen duen irudia da hori (Calsamiglia eta Tusón, 2007, 150).

Har dezagun adibidetzat “Ainhoa, X ikastetxeko zuzendaria”. Eskolak ematen ari denean, sozialki ezarri eta onartua den irakaslearen irudia aurkezten du, eta testuinguruak baldintzatuta (ikasleen adina, euren gaitasun eta jarrera, iraskasgaia...) aukera ezberdinak jorratzen ditu bere helburua lortzeko: galderen bidez eskaerak egiten dizkie ikasleei; arreta mantentzeko deiak egiten ditu; ereduak ematen ditu; zoriondu egiten ditu ikasleak... Zuzendari lanetan, berriz, ezberdina da bere rola, beraz, bestelako portaera sozial eta linguistikoak eraikitzen ditu; ezberdin jokatzen du, halaber, lagun artean dagoela... Testuinguru bakoitzean sozialki onartuak diren irudiak lantzen ditu Ainhoak, eta bere buruaz gain, partaideenak ere zaintzen ahalegintzen da komunikazioaren hariak etenik izan ez dezan.

Ikusten denez, kontzeptu dinamikoa da irudiaren nozioa, izate sozialarentzat “objektu sakratu” bat, testuinguru bakoitzean eraldatzen ari dena. Ekintza bera hizkuntzazko nahiz ez-hizkuntzazko adierazleen bidez gauzatu ohi da, eta hauek sinbolikoki jokatzen dute egoera bakoitzean egokien den irudia eraikitzen.

2. Kortesiaren teoria

Brown eta Levinson (1978, 1987) izan ziren Kortesiaren Teorian adierazpiderik osatuena, metodologiarik zurrunena eta aplikaziorako tresnarik egokienak proposatu zituztenak. Haien ekarpenak, ordea, aurrez egindako lanei zor dizkiegu. Goffmanek (1971) ekarri zituen *lurraldea* eta *irudi publikoa* nozioak, adibidez. Grice-n (1967) Lankidetzaren Printzipioen hutsuneei erantzuteko etorri ziren Searle-ren (1969) eta Lakoff-en (1973) Erregelak. Leech-ek (1983), berriz, Kortesia Printzipioak garatu zituen. Aipatu adituen hutsuneak osatuz gorputzu da ikuspegia, eta hauen kritika eraikitzaileetatik datoz ondorengoak ere (Kerbrat-Orecchionirena, 2004, 2005). Oro bat, hizketa-egintzen teorian sus-traiturik guztiak.

Gizabanako guztiok geure irudi publikoa dugulako ideiarekin abiatzen da teoria hau (*face*); guztiok irudia babestu nahi dugula postulatu (*face want*), eta gizarte harremanen funtzionamendu onak eramaten gaituela gainerakoena ere zaintzera (*face work*). *Irudia* nozio metaforikoak bi bereizgarri ditu:

- a) *Irudi negatiboa*: norberarena ulertzen den lurraldea da, edozein gizaki sozialek gorde nahi duen ekintzarako askatasuna.
- b) *Irudi positiboa*: pertsona bakoitzak bere buruarentzat eskatzen duen balio eta estimuari dagokio; onartua sentitzeko beharrari.

Elkarrekintzan badira, ordea, irudi publikoa (bai norberarena, bai beste-rena) arriskuan jartzen duten ekintzak. Irudi publikoaren Aurkako Ekintzak dira (IAEak): aginduak, egozpenak, mehatxuak, adierazpen eta galdera zuzenak, etab. Kasu hauetan, baldin eta irudi publikoa mintzerik nahi ez bada, mehatxuaren potentzialtasuna leuntzea izan ohi da arruntena. Hau da, irudiaren aurkako ekintzaren aurrean, mehatxua arintzen saiatzen gara: eskaera bitartez agintzen dugu, proposamenak eginez kontseiluak eman, kontzesio bidez kontra-argudioak agertu, eskuzabal aurkeztu, eskaintzak egin, etab.

Irudiaren Aurkako Ekintzen balioa neurtzeko, berriz, honako faktore hauek hartzen ditugu aintzat (Brown eta Levinson, 1987):

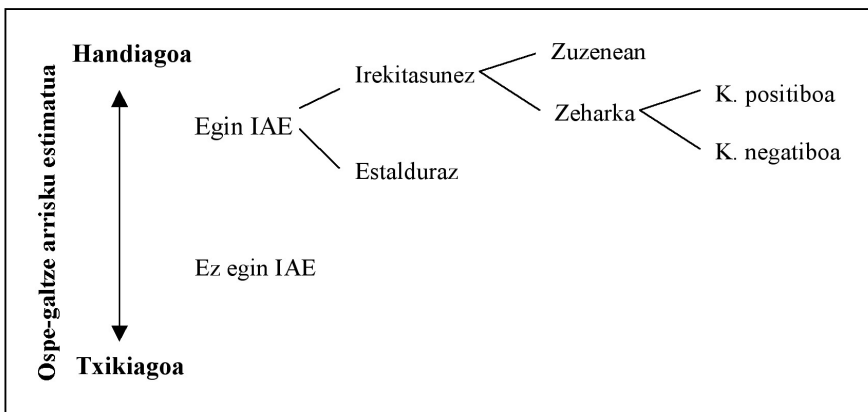
- 1) **Botere erlatiboa (B).** Solaskideak esatariarekiko duen botere erlatiboari dagokio. Harreman sozialaren dimentsio bertikala da.
- 2) **Distantzia soziala (D).** Interlokutoreen arteko familiartasun maila eta kontaktua hartzen ditu aintzat. Dimentsio horizontala hartzen du.
- 3) **Gainjartze maila (G).** Ekintza batek irudi publikoarekiko duen gainjartze maila adierazten du.

Guztiek dute izaera soziala, azkena ere kultura bakoitzak zedarritzen baitu. Faktoreon balioak batuz lortzen da IAEen arrisku potentziala, ondoko formulaz osatua:

$$IAE_x = (B + D + G) \times$$

Teorian aurrera eginez, irudi publikoa etengabe ari zaio bere nortasunari eusten, eta komunikazioan zenbaterainoko arriskuen aurrean agertzen den, hainbateko estrategiak erabiliko ditu hiztunak elkarrekintza samurtzeko. Hona hemen ospe-galtze arrisku estimatuak neurtuz eraiki litezkeen irudi-lanketa ezberdinak:

I. TAULA
OSPE-GALTZE ARRISKU ESTIMATUA



Brown eta Levinson (1987, 60)

Eskeman agertzen diren estrategiak bost dira:

1. Irekia eta zuzena.
2. Irekia eta zeharkakoa, kortesia positiboarekin.
3. Irekia eta zeharkakoa, kortesia negatiboarekin.
4. Estalia.
5. IAEa saihestea.

Demagun, solaskideak³ zaborrak eraman ditzan nahi duela esatariak. Desio honekin partaideen irudi positiboa eta negatiboa arriskuan jartzen denez -IAE bat gauzatzear dago-, bost bide leuzkake irudia lantzeko. Aurreko eskema aintzat hartuz honakoak lirateke aukerak:

1. *Eraman zaborrak!*
2. *Zaborrak eraman behar ditugu.*
3. *Zuretzat lan handia ez bada, zaborrak eramango zenizkidake?*
4. *Zaborra usaina hartzen ari da.*
5. *Zaborra eramateko eguna da gaur.*

Adibideok testuinguru jakinetan jaso eta ulertu beharko bagenituzke ere, horrela uler litezke: lehenengoan, partaideen irudiak bortxatu egin dira agintera erabiliz (IAE bat gauzatu da). Bigarrenean, irudiaren aurkako mehatxua leuntzeko saiakera egin da 1. pertsona pluralarekin (egin beharriaren erantzukizuna bi partaideei egotzi zaie: agindu duenari eta agindua jaso duenari). Hirugarrenean, irudi negatiboa zaindu nahirik, agindua eskaera bihurtu da galdera eta baldintza erabiliz. Laugarren adibidean, berriz, agindua inplizituki emateko ahalegin bat agertzen da. Eta azkenean, ezin ziurta genezake IA Erik legokeenik, hots, agindurik eman nahi izan denik.

Ikertzaileok gaineratu zuten kortesia negatiboa zela hiztunek gehien erabiltzen zutena. Halaber, jakinarazi zuten kultura edo hizkuntz komunitate ba-

³ *Solaskide terminoa hartzaile, interlokutore, mintzaide edo hizketakide hitzez ordezkatu izan dugu.*

koitzak ezberdin irudikatzen zituela IAEak, beraz, elkarrekintzan agerian ziren arriskuak unibertsalak izaki ere⁴, kortesiaren erabilerak kulturaz kultura ezberdintzen zirela.

Ildo horretatik esan izan da kultura anglosaxoiak lotura zuzenagoa duela kortesia negatiboarekin, eta, aldiz, ekialdeko kulturak, kultura grekoa eta mediterraneoak kortesia positiboaren jardunbidearekin lotu izan dira (Matsumoto, 1989; Sifianou, 1992; Haverkate, 1994). Euskararen alorrean ez da oraindik horrelako ikerketarik egin, beraz, ezin aitor geniezaioke kortesia mota jakin baten izaerarik.

Landu dugun ikuspegia teoria osatuenetakotzat hartua izan bada ere, gizartearen ikuspegi arrunt katastrofista duela leporatu izan zaio, eta Kerbrat-Orecchioniren ekarpenek teoriaren gora-beherak berdindu dituzte.

IAEekin batera *Irudia Indartzeko Ekintzak* (IIEak) ere badirela proposatu du Kerbrat-Orecchionik (1996, 2004). Laudorioak, eskertzeak, desio onen adierazpenak eta zoriontzeak dira horrelakoak. Ez dira balizko min jakin bat konpontzeko eraikiak, portaera estimulazaila eta positiboak adierazteko sortuak baino.

Bi kortesia mota deskribatzearekin nahikoa orokortu du teoria: *kortesia negatiboa* (IAEak saihestean edo horietako ekintzaren bat leuntzean datzana) eta *kortesia positiboa* (IIEa eraikitzean oinarritzen dena) ditugu, eta elkarrekintza IAE eta IIEen joan-etorrien adierazpideek osatzen dute. Hona zehaztapenak:

- **Kortesia negatiboa.** IAEak leuntzeko prozedura hauek darabiltza hiztunak: zeharbidezko hitz-egintzak; moduzko denborazko edo pertsonazko desaktualizatzaileak (baldintza; kortesiazko iragana; itzuli inpersonala edo pasiboaren erabilera); prozedura erretorikoak (litotea edo eufemismoa); aitzinako errepertorioari dagozkion kortesia formulak (*eskerrik asko; mesedez; erregutzen dizut; etab.*); elkarrekintza abiatzeko era-

⁴ Ingelesa, Celdada (Mexikoko Yacatán probintziako hizkuntza maia) eta Tamil hizkuntzak alde-ratu, eta ondorioztatu zen Brown eta Levinsonen teoriak ezaugarri unibertsalak zituela irudi publikoaren eta IAEen gaineko lanketaren gaian.

biltzen diren enuntziatuak; konponketa prozedurak (barkamen eta justifikazioak); desarmatzaileak⁵; lausengatzaileak; modalizatzaile edo txiki-garriak; etab.

- **Kortesia positiboa.** IIEak indartzeko, berriz, eskerrak ematea, goraipatzea, konplituak egitea eta gisakoetan oinarritzen da.

Laburbilduz, geure ekinaldietan, testuingurua eta partaideak hartzen ditugu kontuan ezaugarri psikosozialek baldintzatuta. Komunikazio hitzarmena eta kortesia tarteko, badakigu irudien aurkako ekintzen aurrean norberaren eta besteren irudiak zaintzea dagokigula –ekintza mehatxatzailea leuntzea edo irudia indartzea–, eta ekintza horien guztien zantzuak uzten ditugu hizkuntzaren azaleran –hitzezko eta hitzez kanpoko adierazleak–.

Ildo horretatik, debate publikoetan parte hartu duten gazte eta helduek berdin irudikatzen ote dute testuingurua, debatea bera (ekintza sozio-diskurtsibo gisa), irudiaren zaintza, komunikazio hitzarmena? Hizkuntz baliabide berak erabiltzen ote dituzte? Maiztasun berarekin? Helburu bera lortzeko? Balio diskurtsibo bera ote dute erabili dituzten baliabideek? Galderon erantzun bila ekingo diogu hurrengo atalari.

3. Gazte eta helduen debate publikoak: corpusaren azterketa

Bi debate hautatu ditugu azterketa enpirikoa egiteko⁶: helduen debatea (GB: EKO, hemendik aurrera) eta gazteena (HDA: GURASOAK, aurrerantzean). Biek ala biek dituzten ezaugarri komunak honako hauek dira: debatearen generoari dagozkio; testuinguru formalean gauzatzen dira; komunikabideek jaso eta helaraziak dira; moderatzaile batek bideratzen ditu; lau partaide baino gehiagok gauzatzen dute; partaideek elkar ezagutzen dute; hurbileko sentitzen

⁵ Esanahiaren egokitasunaren alde jokatzuz, hemendik aurrera “aurre-hartzaile” deituko diegu.

⁶ Eneritz Garrok bere tesi lanerako bildu eta transkribatuak dira. (Garro, 2007).

dira; gai jakin bat dute eztabaidagai; bertako partaideentzat hurbileko gaiak garatzen dira; eta solaskideak, oro har, helduak dira. Ezberdintasunak, berriz, honako hauek ditugu:

2. TAULA

BI DEBATEEN EZBERDINTASUNAK

	GB: EKO	HDA: GURASOAK
Euskarria	Euskadi Irratia: <i>Goizean behin</i> saioa	Euskal Telebista: <i>Hori da arazoia</i> saioa
Urtea	1999	1997
Iraupena	0:20:00	1:04:00
Gaia	Ekonomia. Asteko gaien errepaso	Gurasoek beti al dute arazoia?
Partaide kopurua	Moderatzailea: 1 Hizlariak: 4	Moderatzailea: 1 Hizlariak: 16
Adina	Ez dakigu	12-14

Partaideak eta euren arteko harremana zuzenean ezagutzen ez baditugu ere, ohar gintezke ardatz horizontala nagusitzen dela elkarrekintzotan: aurrez elkar ezagutzen dute; lanak edo ikasketek batzen dituzte afektiboki; eta uneko egoera formalean gauzatzen dute elkarrekintza. Ardatz bertikalari begira, susma genezake partaideak ezberdin litezkeela gaitasun pertsonaletan, batik bat, konpetentzia linguistiko txiki-handiagoan eta norberaren izaeran.

3.1. Debatearen zedarritzea

Gure aztergaia den testu-moldea argudiozko testua da: debatea. Argudiapen modu bat da, eta ahozko formalen artean, ziurrenik, ezagunena (elkarrizketa-rekin batera). Zehaztasunaren onuran, Idiazabalek eta Larringanek (2001) eta Garrok (2007) landuetatik elikatu gara ondorengo azalpenetarako.

Berbaldi-egintza bat da debatea (Bronckart, 1996). Izan ere, A egoera jakin batetik B egoera berrira iragaten da ekintza-diskurtsiboa, hau da, aurrerapen

diskurtsiboa gauzatzen da, eta bien bitartean, hainbat hizkuntza-egintza sorzen dira. Ibilbide horretan, partaideek gai jakin baten gainean eraiki eta azaleratzen dituzte argudioak, adostasunak zein ezadostasunak agerian jartzen dituzte, argumentatzeko baliabide askotarikoak darabiltzate, etab.

Debateetan garrantzi handikoa da moderatzailearen rola. Oro har, instituzioaren izenean hitz egiten du, gaiak mahai-gaineratzen ditu, mintzagaien abiapuntua eta amaiera berak ipintzen ditu, hitza eman edo kentzen die parte hartzaileei, eta solaskideen arteko hartu-emanak kudeatzen du. Tertulietan ez bezala, debateetan moderatzaileak ez du iritzirik ematen. Hala, esan liteke debatea poligestionatua dela, eta gure kasuan, formala.

Debate bateko partaideak bi entzule izan beharko ditu kontuan: batetik, solaskidea (debatean parte hartzen duen hartzailea), eta bestetik, debate horren entzuleria (debatea ikus-entzuten ari den hartzailea). Horrek eragina izango du, besteak beste, maila diskurtsiboan, beraz, hartzaile-tasunari garrantzia emateak badu esanguratasunik.

Izan ere, argumentazioaren helburua da hartzailea norberaren ikuspuntuaren balizkotasunaz konbentzitzea (norberaren ikuspuntua justifikatzea). Solaskideari argudioak mahai-gaineratzea, justifikazioak eraikitzea, bere iritziarekin bat egitea, bere hitza ahotan hartzea... eta gisako eragiketak gauzatzea esan nahi du. Azken batean, argumentazioaren bitartez komunikazio hitzarmenean mintzaidearekin negoziatzea.

Hiztun norbanako bakoitzak bere ikuspuntuaren zilegitasuna frogatzeko ahaleginak egiten ditu, bere egia onartzekoa dela ziurtatzen ahalegintzen da, eta hein berean, solaskideek onar dezaten saiatzen; hori guztia hartzailearen (hartzaileen) irudia eta bere iritzia (edo argumentua) zainduz.

Ikusmolde honek bete-betean egiten du topo kortesiaren teoriar garatuarekin. Larringanek (2002) debatearen ezaugarri orokorrak zehazten dituenean ere ideia hori gaineratzen du: debateko partaideek ezin dute bestearekiko askatasunez jokatu, solaskideen iritzia eta ikuspuntuak kontuan hartu behar baitituzte. Horren ondorioz, debateko parte hartzailea behartuta dago beste-

ren esanak bere diskurtoan txertatzera, eranstera edo haren harira, beste argumentu batzuk mahai-gaineratzera.

Horrez gainera, debate baten mintzagaia ez da aurrez finkatzen. Komunikazioaren hariak noranzko bat edo bestea har lezake bertan parte hartzen duten hiztunen edo moderatzaileak bideratutako galderaren arabera. Hizketa-gaia elkarerraginean eraikiz doa, eta lankidetzaren printzipioari men eginez partaide guztien irudiak aintzat hartu beharra suertatzen da komunikazioak hutsik egingo ez badu. Irudiaren Aurkako Ekintzak saihestu eta leuntze ahalginean, kortesia estrategia pragmatikoak darabiltza hiztunak izan norberaren irudia babesteko, izan besterena zaintzeko.

3.2. Kortesia-aztarna adierazleen bilaketa dimentsio enuntziatiboan

Hizketa-egintzen teoriatik abiatuta, dimentsio enuntziatiboan jarriko dugu orain geure arreta⁷, eta kortesia estrategiak behatuko ditugu jakin nahi baitugu debateak –genero den neurrian– zein kortesia estrategia erabiltzea eskatzen duen.

Azterketa-gai dugun corpusa maila enuntziatiboan aztertzeko, halere, *hizketa-egintzetatik enuntziatorako* urratsa eman beharrean gaude. Hizkuntzaren gaineko ikuspegian aurrera eginez, *ekintza-diskurtsibo* gisa ulertzen dugu hizkuntza (Bronckart, 1996) *enuntziatua*, *testua* eta *diskurtsua* gisa ekintzaren forma gisa ulertuz.

Gure corpusak, beraz, testuinguru jakin batean egin den hizkuntza-ekintzaren gauzapean direla ulertzen dugu, eta enuntziatuetan azaleratzen diren aztarna diskurtsibo jakinak –kortesiarekin zerikusia dutenak– behatzea izango da helburu nagusia.

Ondokoak izango dira elementu linguistiko behatuak:

1. Izenordain pertsonalak.
2. Aditz moduak.
3. Modalizatzaileak.

⁷ Nahiz badakigun zeresan handia emango lukeela dimentsio interlokutiboa eta tematikoa zorrotz aztertzeak ere. Calsamiglia eta beste (1997) dira horren adibide garbi.

Corpus-azterketatik ondorioztatu dugunez, hautatuak izan diren baliabideok Irudiaren Aurkako Ekintzak leuntzeko estrategia gisa erabili dira, eta hirurek dute elkarrekiko harreman estua. Elkar-mendekotasunean daudela esan genezake.

3.2.1. Pertsona izenordainen erabilera: deiktikoak

Aipatu dugu testu oro bere esatari eta solaskideen mendekotasun erlazioan gauzatzen dela, beraz, berbaldiaren azterketan garrantzitsua da behatzea nork hitz egiten duen eta nori ari zaion hizketan (Bajtín, 1929; Bally, 1932; Bühler, 1934; Jakobson, 1960).

Benveniste-k (1966) *Subjektuaren eraikuntza psikosialaren* ideiarekin ikuspegi gramatikaletik harago salto egin, eta pertsona izenordainek enuntziazioan zuten funtzioaren berri eman zuen. Ildo horretatik, testuinguruaren berri ematen duten adierazleak erabiltzen ditugu hiztunok, eta horietako adierazle aztertuenak dira deiktikoak. Deixiak testuinguru jakin bateko lurralde partekatua adierazten du (fisikoa, soziokulturala, kognitiboa eta testuala). Elementu deiktikoek denbora eta espazioa antolatzen dituzte, partaideak egoeran lekutzen, baita diskurtsoaren testu elementuak ere. Sei deixi mota zehaztu izan dira ikerketa diskurtsiboetan: *pertsonala, espaziala, denborazkoa, soziala, testuala* eta *moduzkoa*.

Testuinguru jakinean ekoizten den testuak halako edo holako subjektu mota eraikitzea eskatzen du⁸, eta gure corpusean subjektu psikosozialek duten balioa aztertzea dagokigu.

Esan bezala, izenordain pertsonalak diskurtsoaren pertsonen adierazleak dira (enuntziazio unean bertan daudenak eta handik kanpokoak). Pertsona izenordainak eta edutezkoak (posesiboak) ditugu batetik, eta bestetik, pertsona aditz morfemak. Hizketa-ekintza egoeran gauzatzen dira, eta testuinguruak baldintzatzen du hauen erabilera eta zentzua. Nolakoa den partaideek egin

⁸ Subjektu ezberdinak eraikitzen dira, adibidez, lagunarteko elkarriketan edo debate publiko bategan. Gure azterketan, debate publiko izateak baldintzatzen ditu hiztunak subjektu sozial jakinak eraikitzea, hots, debate publikoari zuzenki dagozkionak lantzerantz baldintzatuta daude.

nahi duten erreferentzia mota, halako erabilerak gauzatuko dira ondoko taulan ikusten den bezala⁹:

3. TAULA

PERTSONA IZENORDAINAK

ERREFERENTZIA MOTA	ERABILERAK
INTERLOKUTOREEN ERREFERENTZIARIK EZ	Enuntziatioaren partaideak ezkututzen ditu eta erreferentziako edukian indarra jarri: - 3. p.s. - Eraikuntza inbertsonalak edo pasiboak, agenterik gabeak
AUTO-ERREFERENTZIA (esatariak bere burua agertzen du)	1. p.s. (batik bat, ingurune hurbilean) 2. p.s. (interlokutorea txertatzen du) 3. p.s. / bat (orokortze efektua egiten du) 1. p.p. (lokutorea talde batean kokatzen du) - <i>Modestiazko plurala</i> (lokutoreak talde bateko partaide gisa gauzatzen du ekintza) - <i>Inklusiboa</i> (lokutoreak esataria edo interlokutorea txertatzen du taldean)
ZU-ren AGERPENA (solaskidearen edo interlokutorearen agerpena)	Interlokutorea esplizituki agertzen da testuan: 2. p.s. 2. p.p. <i>Deixi soziala</i> . Tratamendu forma jakinak erabiltzen dira toki batetik bestera: Interlokutorea talde bateko kideztat hartzen da: 2. p.p. Solaskidea eta esataria taldeko kideztat hartzen dira: 3. p.p. Orokortu egiten da: 2. p.s.

Hernandez (1995); Calsamiglia eta Tuson (2007). *Sintesi bat*.

⁹ Hernandez (1995) eta Calsamiglia eta Tuson (2007)-etik ateratako sintesia da taulan ezarria.

Azalpena argitze aldera, adibide garbi bat honakoa izan liteke: esataria “ni” izanik, izenordain mota askotarikoak erabiltzea auto-erreferentzia egiteko. Ikus dezagun zein ezberdintasun dauden ondoko enuntziatuetan (HDA: GURASOAK):

27. XB *baina lotsa alde batera uzten baduzu / gero hobeto sentitzen zara zure* aitekin // *kontatu ostean egiten duzuna / eta hori*

207. AE *gauza bat ondo egiten duzunean ez dizute* esaten eta gero txarto egiten *duzunean / bronka bat de la letxe?*

Bi adibideotan esatariak bere burua agertzen du, ideiak orokortzen ditu eta interlokutorea txertatzen du bere hizketa-ekintzan. Horretarako, 2. p.s. darabil. Ondorengoan, aldiz, interlokutorearen erreferentziarik ez da ageri, baina hemen ere orokortze efektua lortzen du. Oraingoan, 3. p.s. erabilita:

437. MB *bateri gustatzen bajako / eztako gustau behar danari hori*

Azkenean, berriz, solaskideak bere burua argi aurkezten du 1. p.s. darabilela:

340. MA *urte bat? / hori imposible da / ni eskapatu egingo nintzateke / ni / bartzelonara (zarata)*

3.2.2. Aditzaren erabilera: aditz moduak

Brown eta Levinsonen (1987) *desaktualizatzaile* deitzen diete esatariaren eta ekintza mehatxagarriaren artean distantzia ezartzen duten baliabideei. Kerbrat-Orecchionik (1996), aldiz, *prozedura ordezkatzailleetan* txertatu ditu, eta denborazko, moduzko eta pertsonazkoak direla zehaztu:

BALDINTZA edo SUBJUNTIBOA.

- Orri hori hona ekarriko **bazenu...**

- Joan **gaitezen** etxera.

KORTESIAZKO AHALERA.

- Gertura **zenezake** liburu hori?

INPERTSONALIZAZIOA, NOMINALIZAZIOA edo INDEFINITZEA.

- *Arazo hau ez da behar bezala konpondu.*

- *Hemen ezin da erre.*

Bestalde, aditz moduak hizketa-ekintzari ematen dion estatusarekin lotzen dira: aginterak ezarpenezkoa ematen dio; indikatiboak ekintzari edo ekintzen konstatazioari; subjuntiboak planteamendua edo inizatiba konpartitua adierazi nahi du, nahiz batzuetan aginteraren rola ere hartzen duen; ahalerak, berriaz, gaitasuna ordezkatzeko du. Gure corpusean ikusiko dugu aditzaren erabilerak zertara daramatzaten hiztunak.

3.2.3. Modalizazioaren erabilera: aditz modalak eta eratorriak

Enuntziatio prozesuan gauzatzen den beste elementu adierazgarri bat da modalizazioa. Fenomeno diskurtsiboa da, eta gauzak esateko *moduaz* dihardugu ekintza honen gainean hitz egitean. Izan ere, hiztunok munduarekiko errepresentazioa egiten dugunean *dictuma* gauzatzen dugu, eta ekintza hori beti egoten da *modus* jakin batekin jantzia. Zer esan nahi dugu horrekin? Gure ekoizpen guztietan *dictuma* eraldatu egiten dugula bi ardatzek baldintzatuta:

- **Lokutorearen eta ekoizten dituen enuntziatuen arteko harremana.** Lokutoreak bere enuntziatuetako edukien gainean hitzezko eta ez-hitzezko adierazpideak eraikitzen ditu -lexiko jakina, izenondo eta aditz ondo batzuk, diskurtso antolatzaileak, gorputz mugimenduak, ahots tonuaren aldaketa...- eta horien bitartez, enuntziatuaren gainean duen jarrera zein den adierazten du. Modalitatea esateko moduarekin uztar genezake, bestela esateko, hiztunak bere enuntziatuekiko jartzen duen asertibitate edo adierazkortasun mailarekin.

Horrelakoetan, hainbat bide hauta daitezke: adierazpenezkoa izatea, harridura adieraztea, zalantzaren berri ematea, aginte jitez ekitea, ziurtasunez jokatzeko, bere balioak zein diren erakustea, adierazkorra izatea, etab.

- **Lokutoreak bere interlokutoreen gainean duen jarrera.** Hitzar-men-komunikatiboan partaideen arteko harremanak zuzenean baldintzatzen ditu hiztunak, eta ondorioz, baita haiek ekoizten dituzten enuntziatuak ere. Nolakoa den berbaldi-ekintza bateko partaideen harremana eta haien irudiak bortxatzeko arriskua, halako baliabideak erabiliko dituzte hiztunek komunikazioaren haria eten ez dadin. Modalizatzaileak ditugu, hain zuzen, baliabide horien adierazgarri garbiak. Kasu honetan ere hiztunek euren enuntziatuak eraldatzen dituzte euskarrion bitartez: aditzondoak, izenondoak, aditz modalak, lexiko jakina...¹⁰

Beraz, lokutoreak bere edukiaren eta interlokutoreen gainean egin dituen irudikapenak modalizatzaileen bitartez adierazten ditu. Garrantzitsua da, orduan, kortesia aztertzean enuntziatuetan zein modalizatzailek parte hartzen duten analizatzea.

Gure corpusetako erabilera modal guztiak aztertzeak luze joko lukeenez, aditz modaletatik eratorriak diren baliabideak ikuskatu ditugu. Honako hauek azertu dira:

- JAKIN: *ziurra da, jakin badakigunez, ez dakit, agian, ziur asko...*
- BEHAR IZAN: *egin behar da, beharrezkoa da, ezinbestekoa da...*
- NAHI IZAN: *nahi dugu, saiatu gara, desio dugu...*
- AHAL IZAN: *izan liteke, agian, posible da, ezin da...*
- OHITURA IZAN: *beti, inoiz ez, ia beti, ohi, batzuetan, bestetan...*

¹⁰ Modalitatea diskurtsuan azertua izan da enuntziatzailearen ekintza subjektiboaren zati bezala (Kerbrat-Orecchioni, 1980b; Ducrot, 1980b; Cervoni, 1987; Vion, 1992; Authier, 1995).

4. Corpusaren azterketa

Corpusean aurkitu ditugun estrategia hautatuak antolatu eta sailkaturik bi debateen alderaketa egitea dagokigu atal honetan.

4.1. Pertsona izenordainen erabilera

Helduek norberaren erreferentzia egiten dutenean 1. p.s. edo 1. p.p. erabiltzen dute. Horretan, halere, leuntze estrategiak darabiltzate beti: hala modalizatzailearen bat, nola 1. p.p. inklusiboa. Hona bi adibide argigarri:

1.p.s. aditz modalak lagunduta

57. KU *bueno* / **nik esango nuke** / *ona dala euroa* / *halatxe piskat* / *makal egon dolarrakin* / *ona da* / *e* / *esportadorientzat oso ona da* / *eta nik uste det* / *euskal herrixan asko* / *esportatzen da* / *eta nik ez det uste berri hain ona dala (...)* (GB: EKO)

1.p.p. inklusiboa

108. JG *bai baino* / *ez dago* // *bestela hasi gaitetzke* zenbat jende *erretzen duen* / *edo erretzen dugun* / *orduan horrekin hasten bagara* / *gure osasunarekin* / *ba gauza asko kuestionatu egin behar ditugu* (GB: EKO)

Bestalde, gazte zein helduen testuetan gordetzen dira interlokutoreen irudiak, baina helduenetan askoz gehiagotan. Solaskidearen irudia gordetzean, 3. pertsona singularra gailentzen da, adibide honetan ikusten den bezala:

3. p.s. asertzioetan

106. KU *eta ez dio* hainbeste hainbeste / **horrek** hainbeste *ardura* / *eta nik uste dut hor* / *e::* / **jende** asko / *gehiegi dagola* / *asko zaintzen dula* nola **bera** agertzen **dan bestian** *aurrian* / *e* // *eta jatekuakin da beste beste ibilera bat daka* (GB: EKO)

Gazteek, aldiz, euren burua leundu gabe agertzen dute askotan. Esatariaren irudia modalizatu gabe agertu ohi da, adibide honetan bezalaxe:

1.p.s. modalizatu gabe

13. AE *ba / paulak esan duen hori bai ze da // ze osea (...) / hamar t'erdia arte / hamarrak / ta niri uzten didate / beti / ba / bederatziak / bederatzi t'erdiek // ni ba ez dut ulertzen zergatik izan behar den hori // (...)* (HDA: GURASOAK)

Gazteen argumentazio biderik erabiliena, norberaren esperientziatik abiatutako justifikazioa da, eta esatariaren irudia ageri-agerian uzten da justifikazio orokorrak egiteko. Begira enuntziatuari:

Justifikazioak eta orokortzeak norberaren esperientziatik

22. AE *baina hori xabierrek esaten duena bai / hitz eginez / eta hori // oso ondo dago / baina // osea / ni orain hasten naiz gurasoekin hitz egiten / eta ez dute serioski hartzen ezer // osea / ez dira jartzen serioski nirekin hitz egiten // esan nahi duena da ez dizutela sinesten* (HDA: GURASOAK)

Hizketakidearen irudia agertzen denean, 2. p.s. eta 2. p.p. darabiltzate, batez ere. Ez dute besteren irudia babesten, zuzenean ekintza mehatxagarria bideratzen baitzaio interlokutoreari, ondorengoetan bezalaxe:

2.p.s. balorazioa eginez

455. AE *ba hori konfiantza falta da // ze zuri esaten badizute ia erretzen baduzun ala ez eta zuk ezetz esaten baduzu eta ez badizute sinesten / horrek...* (HDA: GURASOAK)

Galdera zuzenak, asertibitate gabeak

69. ?? *zer uste dozu / zuri esango dotsutela / ala?* (HDA: GURASOAK)

Eta 2. pertsona 1.arekin aurkaritzan ere agertu ohi da eta hura baloratu askotan:

2.p.s. vs. 1.p.s.

181. *Pl zuk ez dozu eukiko / nik badaukat* (HDA: GURASOAK)

Ondoriozta genezake helduek 1. p.p. inklusiboa eta 3. p.s. orokortzailea darabiltela gehienetan, eta norbere burua aurkezten dutenean modalizatuz egiten

dutela. Gazteek, aldiz, euren irudiaren aurkako ekintza gehiago egiten dituzte 1. p.s. eta 2. p.s. askotan jomuga ugaritarako agertzen baita. Alde horretatik esan liteke gazteek debateetan parte hartzean irudia babestu baino areago, erakutsi, haren gainean hitz egin, hari erantzun... beharra sentitzen dutela, eta horregatik direla horren ageriko komunikazioaren agertokian irudiak.

4.2. Aditz moduen erabilera

Gazte eta helduen corpusean agertzen dira kortesia estrategiekin lotura duten aditz moduak. Hauen erabilera eta maiztasuna, ordea, ezberdinak dira. Helduek aditz moduak erabili dituzte IAEak leuntzeko: baldintza, kortesiazko ahalera eta inbertsonalizazioak ugari dira. Horiekin batera 1. p.p. eta 3. p.s. erabili dira gehien. Beraz, euren burua talde jakin batean kokatuz edo orokortuz aurkeztu dute, ekintza mehatxagarriak saihestu beharrez. Adibide adierazgarriak dira ondorengoak:

Baldintza, argumentuak leunduz

90. JG? (...) *ba gure ekonomiaren bultzadarako ona izango litzateke / kalitatezko / e nekazaritza produktuak / eta hobekuntza / (...)* (GB: EKO)

Ahalera, asertzioak leundu eta orokortzeak eginez

90. JB? ...*nik uste / kontsumo / hau da / azalera handiko / e komertzioek / sekulako responsabilidadea euki dezaketela honetan / eta (...)* (GB: EKO)

Inbertsonalizazioa

96. KU *bai hori / hori hala da / burruka dago / eta bakoitzak nahi du ba merkiau saldu / eta irabazi / eta hortako eiten da / ba egin behar dan guztia / (...)/ behin gutxi gora bera probatu ezkerre gauza berri bat / baino merkiaua / ba huratxe saltzen da / jakin gabe / e / ze ondorio eukiko dittun / eta noiztik nora / nola oin lehen baino askoz kontrol gehixau daon / ba gauza hoiak agertzen dira / ezta* (GB: EKO)

Gazteen artean, berriz, ez dago goiko adibideen modukorik. Moduzko aditzak darabiltzatenean, helburua ez da IAEak leuntzea. Gehientsuenetan, argumentatzeko garaian egoera baten berri emateko (edo adibide bat emateko)

baliabideak dira; ez beraz, irudiaren arriskuaz jabeturik hura babestekoak. Aipagarria da, gainera, horrelako aditz mota gutxi erabili dela.

Adibide eta egoera bat: 3. p.p. baldintzarekin

273. *PI eta beren aitak zure aiten lagunak badira / zuk ze uste dozu / utziko dizutela joatea ala?* (HDA: GURASOAK)

Adibide eta egoera bat: 2. p.s. baldintzarekin

457. *AU zuk konfiantza eukiko zenuke / zuk seme bat eukiko bazendu eta oingo gizartia baino txarrago egongo bazan?* (HDA: GURASOAK)

Beraz, pertsona izenordainen azterketan aipatua berrestea dagokigu aditz moduekin. Helduek IAEak leuntzeko darabiltzate, eta horretarako hainbat bide hautatu dituzte. Gazteentzat, aldiz, aditz moduak ez dira IAEak saihesteko baliabide, ez baitituzte funtzio horrekin erabiltzen. Gainera, aditz molde hauek erabiltzean, ahalik eta formarik arruntena hautatzen dute.

4.3. Modalizatzaileen erabilera

Helduen eta gazteen corpusetako aditz modal nahiz modalizatzaileen adierazpide batzuk aztertu ditugu lan honetan. Bien artean bada ezberdintasun ageriko eta errepikakor bat: helduek, batez ere, IAEak leuntzeko erabili dituzte, eta gazteek kontrako efektua lortzen dute horien bitartez.

Helduen corpusean aditz modalek partaideen irudiak eta argumentuak guritzeko balioa dute, eta orokorrean, 1. p.p. eta 3. p.s.rekin uztartuak agertu dira. Zer lortzen dute horrela? Euren argumentuak edo esan-ekintzak talde gisa aurkeztea edo orokortzea, beti ere, haiei lotutako partaideen irudia babestuz. Modalizatzaileen gainean, gauza bertsua esan genezake: askotan, lokutorearen irudia babesteko edo euren argumentuak leuntzeko indarra dute modalizatzaileek. Adibide esanguratsua da ondokoa:

55. *JB ba ondo / euroa ez dakit / galdetu beharko diogu / ezta? / baina / nik uste det / orain dala aste bete edo bi aste / egon zan halako / bueno / kezka zabaldu bat edo / bueno / pixkat ixildu dala // seguru asko / beste berri batzuk izan dittugulako / baina euroaren / egoera orokorra /*

bueno ba / antzekoa da ez / kosoboko gerra hori konpondu da gutxienez // eta / nik uste det / haiek piskanaka / gorantza jo behar lukela ez // behintzat estatu batuek ez dirudi momentuz interes tasak igoko dituztenik eta / ondo samar / ondo samar / esango nuke (GB: EKO)

Gazteen corpusean, aldiz, aginte baliodun behar adizkiaren kopuru samalda da adierazgarria, eta 2. p.s.rekin ezkondata agertzen dira, gainera, ekintza gehienak. Gainerako aditz moduetan ere euren irudia eta partaideena biluzteko joera dago mina, amorrua, ezinegona eta antzekoak aditzera ematen baitituzte. Horrelakoetan ere 2. p.s. gailentzen da. Esan bezala, behar erruz erabili da LAEak gauzatzeko:

233. ?? baina zu horren kontra joan behar zara! (HDA: GURASOAK)

319. GB (...) edo zigortzen dizu eta zu izan bazara / ba / esan behar duzu / ba / ni izan naiz (zarata) (HDA: GURASOAK)

Bestalde, gazteek helduek baino askoz moldalizatzaile gutxiago erabili dituzte, eta horiek behin eta berriz errepikatu dira corpusean. Ikus ditzagun bi adibide:

10. PI ba / gurasoek gehienetan bai dutela arrazoia / baina batzutan ez / batzutan / ba / hanka sartzen dute / ta hori // baina egiten duten guztia / gure onerako da // ta (HDA: GURASOAK)

462. EA den dena / ez / baina / apur bat kontrolatu behar dizute / baina den dena ez (HDA: GURASOAK)

Azterketaren hariak lotuz zilegi da ondorioztatzea gazteen eta helduen artean badirela ezberdintasunak irudiaren lanketan: forma ezberdinak erabili dituzte, maiztasuna ez da berdintsu izatera ere iritsi eta nolakotasunean aldea ikaragarri handia da. Halaber, bereziki nabarmendu nahi dugu azterlan izan diren baliabideak elkarrekiko mendekotasunean aurkitu ditugula.

5. Ondorioak

Helduak eta gazteak –debate publikoetan trebatuak eta gutxitan arituak–, debate publikoa eta kortesia estrategiak josi ditugu azterketa honen oihalean. Estrategiak ikuspegi enuntziatibotik aurkeztu eta aztertzen ahalegindu gara, hautatutako baliabideen analisisa egin dugu, eta gazte zein helduen arteko alderaketan murgildu gara.

Azken emaitzetan argi eta garbi gelditu da testuinguruaren ezaugarriek baldintzatu dutela gazte eta helduen ekoizpenaren nolakotasuna. Egoera formala presente izateak eta denbora mugatuak eraman ditu partaide guztiak gauzatze linguistiko jakinak eraikitzen. Gaiak eta moderatzailearen lanak ere baldintzatu du partaideen ekoizpena: gazteena oso hurbileko gaia zen (“Gurasoek beti al dute arrazoa?”), eta moderatzaileak horren inguruko galdera zuzenak egiten zizkien; helduenak, aldiz, gizarte-ekonomia mailakoak ziren, eta moderatzailearen galderak orokorrak. Horrek, jakina, eragin izan du gaien inplikazio mailan, eta nabaritu egin dugu enuntziazioan eta argumentatzeko moduan: gazteek euren esperientzietatik abiatutako argumentuak zituzten, barnetik kanpora irtenak; helduek, ostera, iritziak orokortzeko ohitura handiagoa zuten. Dena dela, testuinguruaren muga hauek izan al dira bakar-bakarrik bi corpusak ezberdintzearen adierazgarri nagusiak?

Partaideen adinak ere eragin izan du baliabide aztertuen maila guztietan (nolakotasunean eta kantitatean, batez ere). Komunikazio hitzarmenaren ardatz horizontala izan da beste baldintza garrantzitsu bat: gure ondorioetako bat da gazteen gertutasun haria oso laburra izateak eragin duela ekoizpenetan.

Jakin badakigu testu-molde bakoitzak bere ezaugarri diskurtsiboak dituela, eta gure azterketa-gaia debatea izatearekin postulatu dugu debeteari zuzenean atxikitzen zaizkion ezaugarriak topatuko ditugula corpusetan. Hala gazteenean, nola helduenean, debetearen ezaugarriak topatu eta aurkeztu ditugu, beraz, biei aitortu dizkiegu debeteari dagozkion elementu nagusiak.

Testu-moldearen ezaugarriak berdintsuak izan badira ere, gazteen eta helduen artean alde handixkoak topatu ditugu argumentazio eta enuntziatio mailan. Testu-molde beraren gainean erabilitako estrategiak ezberdinak izan dira. Zehaztu dugu helduek IAEak leuntzeko darabiltzaten estrategiak ugaria-goak eta aberatsagoak direla. Gazteek, aldiz, IAE ugari gauzatu dituzte, eta gainera, debatea aurrera joan ahala ugaritu egin dira ekintzok: ezadostasuna adierazi dute indarrez, aginduak bortizki eman dituzte, baieztapen orokortzaileak egin dituzte, zeharbide gutxiko iritziak eman dituzte, euren burua gordinki aurkeztu dute adibideetan, asertibitaterik gabeko galdera zuzenak ugariak izan dira, leporatzeak ere bai... Helduen corpusarekin alderatuz, amildegia izugarri handia da.

Nabarmendu dugu, bestalde, helduek oso kontuan hartzen dutela debatearen solaskidea –debatean parte hartzen ari dena, entzulea edo “gizartean” dagoena–, eta gazteentzat, berriz, solaskidea bera debatean bertan dagoena dela bakarrik. Horrek zertara darama hiztuna? Helduen kasuan, haien guztien irudia babesteko hamaika ahalegin egitera; gazteen egoeran, aldiz, debateko mintzaidearekin komunikazio-jokoa egitera, izan bere irudia indartuz, izan irudia erasotuz. Horregatik gailendu zaigu horren kopuru handian 2. p.s.a. Ildo horretatik, helduek hitz txandak errespetatu dituzte, debateko partaideen hitza zainduz; gazteen artean, ordea, nor baino nor ibili dira hitza zeinek lehenago eta azkarrago hartuko.

Berdin gertatu da norbere burua babestu behar edo behar ezarekin ere. Gazteek euren irudia babestu ez, biluztu egin dute. Diren moduko agertu dira, 1. p.s.ean eta 1. p.p.ean askotan: bakarrik edo talde bereko kide gisa. Euren esperientzietatik abiatu dira iritziak eman nahiz ideiak orokortzeko, eta labor ekoiztu dituzte argumentu printzipalak. Aitorpenak, etsipen edo min adierazleak trumilka topatu ditugu. Iritzia eta irudia leundu, zertarako? Horixe egin dute helduek modalizatzaile ugariren bitartez, desfokalizatzaileekin, prozedura erretorikoak erabilia, erlatibizazio eta orokortzeak nagusituz... Gure corpuseko helduek beti izan dute gogoan zein izan litekeen debatearen joan-etorriko arriskua: IAEak egitea. Horiek gauzatu aurretik, bitartean eta

ondoren ekoitzi dituzte leuntze estrategiak; emaria oparoa izan da, jardun ekoizpenak oso luzeak eta txukun antolatua.

Elkarrekintzan, ostera, agertokiko irudiak indartu, lausengatu edo argiztatu ere egin dira, nolabait esateko. Adostasun eta aldarre oneko unetan gertatu dira halakoak, oro har. Helduek bromak, balioespenak eta onarpenak egin dizkiete debaterako partaideei, eta gazteek, berriz, zenbaiten iritzien adostasuna adierazi dute. Iritzi trukearen nondik norakoan, halere, horrelako uneak ez dira izan zenbakitan handiak.

Gure corpusetako kideek euren irudia landu dute ekintza-diskurtsiboan. Ezberdin landu ere, genero berdinen berbal-di-ekintza zelarrik. Gure lanaren ondorio garrantzitsu bat da gazteek eta helduek ezberdin irudikatzen dutela irudia arriskuan jartzeko ekintza bera, eta horregatik, hain zuzen, darabiltzela ezberdin eta helburu ezberdinetarako baliabide batzuk edo besteak. Tesuaren gainazal linguistikoak arrunt kolore ezberdineko gelditu dira.

Nolabait esan liteke helduen irudiaren lanketa gazteena baino orekatuagoa izan dela. Izan ere, helduen corpusean irudi positiboaren eta negatiboaren adierazleak ugari eta berdintsu erabili izan baitira. Gazteen artean, ordea, irudi positiboa ez da gehiegi zaindu, testuinguru informalearen adierazleez josituta gelditu da testua eta irudi negatiboak leuntzeko baliabideak, ostera, oso urriak izan dira.

Orduan, baldin eta debateak -testu-molde gisa- partaideen irudien lanketan zaintza handia eskatzen badu, zer dela eta ez dira gazteak horren irudi zaintzaile leialak izan? Galdera honi bi erantzun bila liezazkiokeela iruditzen zaigu: batetik, izan liteke gazteek bestela irudikatzen dutela irudiaren lanketa komunikazio-hitzarmenean, euren arteko hartu-emanaren gertutasunak daramatela (debate honetan) irudiak mintzeko arriskurik ez sumatzera; bestetik, izan liteke kortesia estrategia hauen beharraz eta erabileraz oraindik ez jabetu izana, eredurik jaso ez izana, irakatsi ez izana.

Hizkuntzaren irakaskuntza eta didaktikari begira, aberasgarri litzateke, agian, gazteei debateran (baita beste berbal-di-ekintzetan ere) irudia nola lan-

tzen den irakastea. Ereduak erakutsi eta trebetasunak landuz gazteak, berriz ere, debate publikoan jarriko balira sumatuko al genuke aldaketarik? Horra hor, hurrengo baterako ikerketa lan bat.

Azkenik, berretsi dugu geure lanean aztertu diren kortesia baliabideak elkar-mendekotasunean agertu direla. Bestela esateko, baliabide aztertuen balio edo funtzioak elkarren lotura zuzenean topatu ditugu: IAEak leuntzeko izenordain jakinen ondoan aditz mota eta modalizazio jakinak jaso ditugu. Konturatu gara euren artean badela balizko harreman bat, eta aurrera begira garrantzitsua litzateke elkar-mendekotasunaren sokari tira egitea (ahozko edo idatzizko) testu-moldeen azterketan sakontzeko.

Gure lanaren azken hondarretan, ezin dugu ukatu gure azterketa xumea izan ez denik. Aurrera begira, interesgarria litzateke corpus gehiago hartuta emaitzak berdinak ote diren aztertzea. Beharrezkoa da, horrez gain, aztertu gabe gelditu diren kortesia estrategiek berbaldi-ekintzetan nola jokatzen duten jakitea. Aberatsa litzateke, gainera, testu genero eta adin-talde ezberdinak alderatzea. Zenbat hutsune, hainbat betekizun ditu kortesia estrategien unibertsoak.

Bibliografia

AUTHIER, J. 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucle réflexive et non-coïncidence du dire*, Larousse, Paris.

BAJTÍN, M.M. 1929, *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, Mexiko. 1982.

BENVENISTE, E. 1966, *Problemas de lingüística general I*, Siglo XXI, Mexiko. 1971.

BIGAS, M. eta CORREIG, M. 2000, *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Síntesis educación, Madril.

BRONCKART, J. P. 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Laussane.

BROWN P. eta LEVINSON, S.C. 1978, «Universals in language use: Politeness phenomena», in E. Goody (arg.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge, 56-289.

BROWN P. eta LEVINSON, S.C. 1987, *Politeness. Some Universals of Language Use*, Cambridge University Press, Cambridge.

BÜHLER, K. 1934, *Teoría del lenguaje*, Alianza Editorial, Madril. 1985.

CALSAMIGLIA, H. eta beste 1997, *La parla com espectacle. Estudi d'un debat de televisiu*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bartzelona.

CALSAMIGLIA, H. eta TUSÓN, A. 2007, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel Lingüística, Bartzelona.

CERVONI, J. 1987, *L'enonciation*, Presses Universitaires de France, Paris.

DUCROT, O. 1980b, *Les mots du discours*, Minuit, Paris.

DURANTI, A. 1997, *Antropología lingüística*, Cambridge University Press, Madril. 2000

GARFINKEL, H. 1964, «Studies on the Routine Grounds of Everyday Activities», in D. Sudnow (arg.), *Studies in Social interaction*, The Free Press, New York, 1-30.

GARRO, E. 2007, *Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa*, EHU, Gasteiz.

GOFFMAN, E. 1959, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu-Murgia, Madril. 1987.

GOFFMAN, E. 1967, *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires. 1970.

GOFFMAN, E. 1971, *Relaciones en público*, Alianza, Madril. 1979.

GRICE, P. 1967, *Logic and Conversation*, Harvard University, William James Lectures, Harvard.

GUMPERZ, J. eta HYMES, D.H. 1964, *The Ethnography of Communication*, in *American anthropologist*, 66. bol., 6. zk., 2 zatia.

HAVEKATE, H. 1994, *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Gredos, Madril.

HERNANDEZ, C. 1995, «Deixis social y cortesía en textos científicos: un estudio contrastivo», *Verba*, 22 (1995) 477-500.

IDIAZABAL, I. eta LARRINGAN L.M. 2003, «Las estrategias de imagen en los debates. Una insuficiencia pragmático-discursiva de adolescentes entrenados», in G. Luque, A. Bueno eta G. tejada (arg.) *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global World. Actas del XX Congreso anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, Jaen, AESLA & Universidad de Jaen, 3743.

IDIAZABAL, I. eta LARRINGAN, L.M. 2001, (argitaratzeke), «Ahozko euskara formala eta haren egitura sozio-diskurtsiboa: Debatea», in V. *Euskal Soziologia Kongresuaren aktak*, Bilbo.

JAKOBSON, R. 1960, «Lingüística y poética», in *Ensayos de lingüística general*, Ariel, Bartzelona, 347-395. 1984.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1980b, *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette, Buenos Aires. 1986.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1992, *Les interacciones verbales*, (II. liburukia), Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1996, *La conversation*, Seuil, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2004, «¿Es universal la cortesía?», in Bravo eta Briz (arg.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Ariel Lingüística, Bartzelona, 39-53.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris.

LAKOFF, R. 1973, «The logic of politeness; or minding your p's and q's», in *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, University of Chicago, Chicago, 292-305. 1983.

LARRINGAN, L.M. 2002, «Debate con jóvenes: introducción, tema y tarea», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29 (2002) 21-31.

LEECH, G.N. 1983, *Principios de pragmática*, Universidad de la Rioja, Logroño. Felipe Alcantararen itzulpena, oharrak eta hitzaurrea. 1997.

MATSUMOTO, Y. 1989, «Politeness and conversation universals: Observation from Japanese», *Multilingua*, 8, 2/3 (1989) 207-222.

SEARLE, J. R. 1969, *Actos de habla*, Cátedra, Madril. 1986.

SIFIANOU, M. 1992, *Politeness phenomena in England and Greece: A cross-cultural perspective*, Clarendon Press, Oxford.

VION, R. 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette, Paris.

WITTGENSTEIN, L. 1953, *Investigaciones filosóficas*, Crítica, Bartzelona. 1988.

‘Omen’ en zalantzak argitu nahian

ZUBELDIA, Larraitz
Euskal Herriko Unibertsitatea

Sarrera data: 2009-07-31
Onartze data: 2009-11-26

'Omen' en esanahiaren eta erabileraren berri ematea dugu helburu lan honetan. Saia-tuko gara argudiatzen 'omen' duen esaldiaren hiztunak adierazten duela proposizio bat hiztuna ez den beste batek esana edo baieztua dela, edo hari entzuna edo irakurria (ez iku-sia). Horixe du bere esanahia, eta, horri jarraiki, erakutsiko dugu orain arteko gramatika eta hiztegiek 'omen' i lotu izan dioten ziurtasunik eza ez dela haren esanahiaren parte, bai-zik eta hiztunak eragin dezakeen inplikatura, 'omen' dun esaldi bat eginez. Esango dugu, baita ere, 'omen' i ematen dizkioten '*parece (que)*' edo '*il paraît (que)*' gisako baliokideak ez direla bereak, baizik eta 'bide' renak.

Horretarako, orain arteko gramatika eta hiztegiek esandako gauza batzuk baztertu eta beste batzuk zehaztu beharko ditugu. Egungo semantika eta pragmatikako bereizketa na-gusiak hartuko ditugu oinarri eta bidelagun horiek xehetzeko.

Hitz-gakoak: esanahia, edukia, esandakoa, inplikatura, proposizio-edukia.

El objetivo de este trabajo es definir el significado y explicar el uso de la partícula 'omen' del euskara. Intentaremos argumentar que el hablante, mediante una preferencia con 'omen', expresa que una proposición es dicha o afirmada por otro hablante, o bien escuchada o leída a otro hablante. Ése es su significado, e intentaremos demostrar que el contenido de incertidumbre que las gramáticas y diccionarios han asociado a 'omen' no es parte de su significado, sino la implicatura que puede producir el hablante mediante la realización de una preferencia con 'omen'. Veremos también que los equivalentes como 'parece (que)' o '*il paraît (que)*' asignados a 'omen' no son sus equivalentes, sino de la partícula 'bide'.

Para ello, tendremos que descartar algunas de las cosas propuestas acerca de 'omen' por las gramáticas y diccionarios publicados hasta hoy, y precisar algunas otras. Partiremos de las principales distinciones de la semántica y pragmática, con el fin de que nos ayuden a refinar lo dicho hasta ahora acerca de 'omen'.

Palabras clave: Significado, contenido, lo dicho, implicatura, contenido proposicional.

L'objectif de ce travail est de définir la signification et d'expliquer l'utilisation de la particule « *omen* » du basque. Nous essaierons d'argumenter que le locuteur, grâce à une profération avec « *omen* », exprime qu'une proposition est dite ou affirmée par un autre locuteur, ou bien écoutée ou lue à un autre locuteur. C'est là sa signification, et nous essaierons de démontrer que le contenu d'incertitude que les grammaires et dictionnaires ont associé à « *omen* » ne fait pas partie de sa signification. En effet, il s'agit plutôt d'une implicature que le locuteur peut produire au moyen d'une énoncé avec « *omen* ». Nous verrons également que les équivalents comme « *parece (que)* » ou « *il paraît (que)* » assignés à « *omen* » ne sont pas ses équivalents, mais plutôt de la particule « *bide* ».

Pour cela, nous devons écarter quelques-unes des propositions au sujet de « *omen* » faites par les grammaires et dictionnaires publiés à ce jour, et en préciser quelques autres. Nous partirons des principales distinctions de la sémantique et de la pragmatique pour nous aider à affiner ce qui a été dit jusqu'à présent au sujet de « *omen* ».

Mots-clés: Signification, contenu, ce qui a été dit, implicature, contenu propositionnel.

The aim of this paper is to define the meaning and explain the use of the particle 'omen' in Basque. We shall attempt to argue that the speaker, by the utterance of 'omen', expresses that a proposition is said or asserted by another speaker, or either heard or read by another speaker. That is its meaning, and we shall attempt to prove that the content of uncertainty that grammar books and dictionaries have associated with 'omen' is not part of its meaning, but the implicature that the speaker can produced by making an utterance with 'omen'. We shall also see that equivalents such as '*parece (que)*' or '*il paraît (que)*' ('seems that') assigned to 'omen' are not its equivalent, but the equivalent of the particle '*bide*'.

To do so, we must cast aside some of the items proposed concerning 'omen' by grammar books and dictionaries published up to now, and describe in detail some others. We shall start from the main distinctions of semantics and pragmatics, in order to help us purify what has been stated concerning 'omen'.

Keywords: Meaning, content, what is said, implicature, propositional content.

Sarrera

Aspalditik aipatu izan dituzte 'omen', 'ei', 'bide', 'ote', 'al' eta antzeko partikulak euskarazko hizteigile eta gramatikariek euren lanetan. Eta badirudi ez zaiela erraza izan horien erdarazko ordaina ematea erreferentzia gisa auzo-erdaretako bat edo ingelesa hartu duten hizteigileei, ez baita horien ordain zuzenik hizkuntza horietan. Bestelako parafraasiaren bidez eman beharra dago horien baliokidea, eta badirudi bide makurretik eraman dituela horrek batzuetan. Euren azterketa sintaxian oinarritu dute gramatika askok, eta, gainerakoan, definizio laburra edo ordainak ematera mugatu dira, edo euskalkien araberako banaketaren berri ematera. Baina munduan badira halako partikulak eta gehiago dituzten hizkuntzak, eta baita horiek aztertzen saiatzen diren hurbiltze semantiko eta pragmatikoak ere.

'Omen' partikula aztertzeraz mugatuko gara lan honetan, badu-eta zer aztertua. Zehazkiago, haren esanahia eta erabilera aztertzea dugu xede; eta alderdi batzuetara mugatu beharko dugu horren baitan ere.

Hiru ezaugarri bereiziko genituzke orain arteko lanetan 'omen' i¹ buruz esan den horretan:

- a. Hiztunak adierazten duen/aditzera ematen duen proposizioa besteren batek esana dela ematen du aditzera/adierazten du.
- b. Hiztunak² adierazten du ez duela esaten duen proposizioaren egiari buruzko ziurtasunik.

* Batetik, eskerrak eman nahi dizkiot Kepa Kortari, lan hau egiteko oinarria eta gehiago emateagatik. Baita Andoni Barreña eta Txantxon Zubeldiari ere, egindako zuzenketa eta iradokizunengatik. Bestetik, aipatu nahi nuke Eusko Jaurlaritzaren doktoradutza aurreko beka baten laguntza izan dudala, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa sailaren Ikertzaileen Prestakuntzarako Programako laguntza baten bitartez.

¹ Komatxo sinpleak (") adierazpenak aipatzeko eta 'zuhurtzia' komatxo gisa erabiliko ditugu; bikoitzak (") esaldiak markatzeko. Proposizioak errepresentatzeko, berriz, LETRA LARRI TXIKIAK baliatuko ditugu.

² 'Hiztuna' erabiliko dugu, baina uler bedi horrekin hiztuna, idazlea...; esaldiaren egilea, oro har, esaldia ahoz edo idatziz egin duena.

- c. Erdarazko 'se dice (que)', 'parece (que)', 'on dit (que)', 'il paraît (que)', 'dice(n) (que)' ren baliokidea da.

(a)k Mitxelena (1987) eta Sarasolak (1996) diotena laburbiltzen du.

omen (...) II. (...) ◆ (Partikula, zeinaren bidez aditzera ematen den adierazten den informazioa beste pertsona edo iturri batzuetatik datorrela; aditz forma pertsonalaren aurre-aurrean jartzen da).³ (...) (Mitzelena, 1987, 244-245)

1 omen. (XVII ea.). Hitzunak aditzera ematen duenaren berri entzunez (ez ikusiz) jakin duela adierazteko erabiltzen duen partikula. (...) (Sarasola, 1996, 614)

Euskaltzaindiak (1987, 1993), berriz, (b) eransten dio aurrekoari:

Esaten duguna besteri entzuna diogula eta, beraz, ziurtasun neurria haren bizkar uzten dugula adierazteko, esate baterako, **ei** eta **omen** ditugu (...). (Euskaltzaindia, 1987, 502)

Partikula horien [omen eta ei] modalitasunak bata bestearekin loturiko bi alderdi ditu: a) esaten dena besteri entzuna dela adierazten dute batetik, eta b) egia denentz ezin duela hitzunak erabat ziurtatu. (Euskaltzaindia, 1987, 515)

Omen eta ei partikulek adierazten duten modalitasunak bi aurpegi erakusten dizkigu: hitzunak esaten duena besteri entzuna dela eta esaten duen horren egia-tasunaz ez dagoela batere ziur. (Euskaltzaindia, 1993, 446)

Baina ez da Euskaltzaindia bakarrik uste horretakoa. Hasierako gramatikari batzuek ere zalantzakotzat zuten 'omen' partikula. Larramendik (1854, 196), esaterako, *adverbos de doute* delakoen azpian sartzen du, eta Lafittek (1962, 162)⁴ ere zalantza adierazteko adberbioekin batera sailkatzen; van Eysek (1873, 301) *particule dubitative* esaten dio.

³ **omen** (...) II. (...) ◆ (Particula con la que se da a entender que la información que se expresa proviene de otras personas o fuentes; se coloca inmediatamente antes de la forma vbal. personal). (Mitzelena 1987, 244-245).

⁴ Lafitteren lanari dagozkion orrialdeen erreferentziak 1979ko edizioarenak dira.

(c) hiztegi elebidun eta gramatika gehienek jasotakoari dagokio. Honakoek, besteak beste: Larramendik (1729, 307-308), van Eysek (1873, 301), Azkuek (1905-1906, 841), Lafittek (1962, 47)⁵ eta Elhuyarrek (2000, 490).

Horiek horrela, honako hau argudiatu nahi dugu:

- I. (a)ko definiziotik, hau da Mitxelenaren eta Sarasolaren definizioetatik, jo beharra dago 'omen' en esanahia deskribatzeko. Zehaztu egin beharra dago, hala ere.
- II. (b) okerra da. Izan ere, hiztunak adieraz dezake zalantza 'omen' erabiliz, baina zalantza ez da haren esanahiaren parte, ezpada hiztunak bere esaldiarekin eragiten duen inplikatura, esaldiaren eduki pragmatikoa. Batzuetan, esplizituki adierazten du zalantza hiztunak, ondoren.
- III. (c) ez da guztiz zuzena, '*parece (que)*' eta '*il paraît (que)*' ez baitira 'omen' en ordainak.

Beraz, Mitxelenaren eta Sarasolaren definizioen bidetik jo beharra dagoela iruditzen zaigu, 'omen' en esanahiaren eta erabileraren berri emateko. Has-teko, 'omen' en hainbat ezaugarri bilduko dugu, gero esango ditugun gauza batzuk argitze aldera (1. atala). Jarraian, bi hiztegiileen ildoari helduko diogu, baina zehaztu egin beharra dagoela azpimarratuko dugu (2. atala). Semantikako eta pragmatikako oinarrizko kontzeptu batzuk baliatuko ditugu horretarako, bi bereizketa nagusi ekarriz: esanahia *vs.* edukia (3.1. azpiatala) eta esandakoa *vs.* inplikaturakoa (3.2. azpiatala). Bereizketa horiek lagunduko digute 'omen' en esanahia eta edukia zehazten (4. atala). Segidan, argudiatuko dugu ziurtasunik ezak ez duela lekurik esanahi horretan, eta ikusiko dugu 'omen' en esanahiaren parte ez baina hiztunak 'omen' duen esaldi bat eginez eragin dezakeen inplikatura dela (5. atala). Horren ildoan, hizpide hartuko dugu zalantzaren ideia horrek izan duen eragina; batetik, kazetaritzan (5.1. az-

⁵ Larramendiren lanari dagozkion orrialdeen erreferentziak 1979ko edizioarenak dira; Azkuere-nak, 1984koak; eta Lafitterenak, 1979koak.

piatala), eta, bestetik, euskal hiztunengan (5.2. azpiatala). Jarraian, erakutsiko dugu, gure ustean, '*parece (que)*' eta '*il paraît (que)*' gisakoak ez direla 'omen' en ordainak, ezpada 'bide' renak (6. atala). Eta, azkenik, ondorioa eta aurrera begirakoak bilduko ditugu (7. atala).

1. 'Omen' en hainbat ezaugarri

- Sintaktikoki *aditz-multzoko partikula* da 'omen'. Aditz jokatuekin joaten da, elementu horrekintxe agertzen da gehienetan; dela agerian, dela isilean.⁶

Aditz-sintagmaren gunean joaten da, beraz. Baiezko perpausetan, aditz trinakoarekin haren aurrean, eta perifrastikoekin aditz nagusiaren eta laguntzailearen artean:

- (1) Bihar omen datoz lagunak.
- (2) Bihar etorriko omen dira lagunak.

Ezezkoetan, berriz, trinakoetan haren aurrean, eta perifrastikoetan aditz laguntzailea aurreratuta, haren aurrean:

- (3) Ez omen datoz bihar lagunak.
- (4) Ez omen dira bihar etorriko lagunak.

Aditzik gabe nekez edukiko dugu, hortaz, 'omen'.

⁶ Ager bailiteke aditza isilean dela, nahiz galdera baten erantzunean bakarrik dela, aditzik gabe. Hona hemen adibide bana, hurrenez hurren:

- (i) Garrantzitsuena ez omen irabaztea, parte hartzea baizik. (*Berria*, 2006-02-11, 5)
- (ii) Bai omen (Larramendi, 1854, 196)

Horrez gain, aipatzekoa da Iparraldeko erabilera; 'omen' perpausaren bukaeran agertzea, hain zuzen:

- (iii) Beldur masiboa da panikoa, omen. (*Berria*, 2006-02, 18)

- Adierazpen-perpauzei soilik atxiki dakieke 'omen'. Horietan bakarrik ager daiteke, ez du lekurik galde-perpauzetan (ez galdera zuzenetan, ez zehar-galderetan),⁷ harridurazko perpauzetan eta aginterazko perpauzetan.⁸ Hona hemen adibide bana, hurrenez hurren:

- (5) Biharko bukatuko omen du lana.
- (6) *Biharko bukatuko omen du lana?
- (7) *Zer lan bukatuko omen duen biharko!
- (8) *Buka omen ezazu lana biharko!

- Lehenxeago ikusi bezala, adierazpen-perpauzetan ager daiteke 'omen' ukazioaren aldamenean, baina *eragin eremu* zabala izango du beti ukazioarekiko (Had-dican, 2007, 71-74). Har dezagun, esate baterako, adierazpen-perpauze simple bat:

- (9) Euria ari du.

eta horren ukazioa:

- (10) Ez du euririk ari.

Erabil daiteke 'omen' perpauze horren esaldi baten berri emateko:

- (11) Ez omen du euririk ari.

'Omen'ek 'ez'ekiko eragin eremu zabala duela (eta, alderantziz, 'ez'ek 'omen'ekiko eragin estua duela) diogunean, honako hauxe esan nahi dugu: (11)ren edozein esaldik adierazten duen proposizioak honako itxura hau duela:

⁷ Zehaztapen bat egin beharra dago galderei dagokienez. Galdera arruntetan agertu ezin den arren, badirudi ager litekeela 'interrogative flip' delako galderetan (Ginzburg & Sag, 2000; Matthewson eta beste, 2007), zeinetan solaskideak esandakoa errepikatzen duen hiztunak, galdetzaile bat sartuta. Esaterako, onargarria egiten zaigu honako adibide hau:

(iv) Norekin ari omen nintzen dantzan?

⁸ Perpauzeaz ari gara hemen, perpauze motez, sintaxiaz alegia; eta ez perpauze horiekin egin daitekeenaz. Batek adieraz dezake, esate baterako, harridura "Bihar etorriko omen dira lagunak!" esanez. Baina adierazpen-perpauze izaten segitzen du perpauzeak, ez du harridurazko perpauzen egiturarik.

OMEN [EZ (EURIA ARI DU)]

eta sekula ez honako beste hau:

EZ [OMEN (EURIA ARI DU)].

- Ezin da *iteratu* 'omen'; esan nahi baita, 'omen' erabilita sortutako perpaus egiturari ezin zaio berriro ere 'omen' ezarri, ezin zaio bitan jarri aditz berari. Behin bakarrik ager daiteke perpaus bakuneko:

(12) *Biharko bukatuko omen du lana omen.

2. Definizioak zehaztuz

Mitxelenaren eta Sarasolaren definizioen ildotik jo beharra azpimarratu dugu, 'omen' en esanahia emateko, zalantza adierazten duelako ideia bazter utzita. Bi puntutan jarri nahi dugu arreta.

- Bi aditz darabiltzate horren berri emateko, 'aditzera eman' eta 'adierazi', baina justu alderantziz. Mitxelenak dio 'omen'ekin aditzera ematen dela adierazten den informazioa beste pertsona edo iturri batzuek emana dela; beraz, 'omen'ekin zerbait *aditzera eman* egiten da, haren arabera. Sarasolak, berriz, esaten digu aditzera ematen duenaren berri entzunez (ez ikusiz) jakin duela adierazteko erabiltzen duela hitzunak 'omen'; hor-taz, 'omen'ekin zerbait *adierazi* egiten da. Horrez gain, zerbait hori adierazitako informazioari buruzkoa da, Mitxelenaren iritzian; aditzera ematen duenari buruzkoa, aldiz, Sarasolaren ustez.
- Bi gauza bereizten dituzte euren definizioetan: batetik, 'omen' en 'azpiko' edukia eta, bestetik, 'omen'ek eduki horri eransten dion efektua edo ñabardura.

Lehenengo puntuari dagokionez, argitu behar da zer egiten den 'omen' dun esaldi bat egiten denean: zerbait *esan* egiten da? Zerbait *adierazi*? Zerbait *aditzera eman*? Esanahi desberdina dute hirurek, termino gisa, semantikako eta prag-

matikako tradizioetan, eta horien berri ematen ahaleginduko gara, labur bada ere, 'omen' en esanahiaren definizioa zehazte aldera.

Bigarren puntuak, berriz, Searleren (1969) hizketa-ekintzen teoriako bereizketa bat dakarkigu gogora. Hain zuzen, hizketa-ekintza orotan, bi osagai bereizten dira haren ilokuzio-alderdiari dagokionez: *ilokuzio-indarra* (*F*) edo hizketa-ekintzarekin zer egiten den (baietsi, hitz eman, eskatu, zigortu, iradoki, ziurtatu, eta abar), batetik; eta, *proposizio-dukia* (*p*) edo hizketa-ekintzaren asetze-baldintzak (egia-baldintzak, baierakoen⁹ kasuan), bestetik, egiten denaren dukia. Hala, proposizio-dukia bera izan dezakete ilokuzio-indar desberdina duten esaldiek. Esaterako, Eñautek esandako (13) esaldiak:

(13) "Joango naiz." (promesa)

eta Leirek esandakoek

(14) "Eñaut etorriko da." (baiespena)

(15) "Eñaut, etor zaituz!" (erregua)

(16) "Eñaut etorriko al da?" (galdera)

proposizio bera dute; alegia,

EÑAUT ETORRI,

baina ilokuzio-indar desberdina.

Galdera bat sortzen da azterketa hori 'omen' i ezartzean: zeri egiten dio ekarpena 'omen' ek, ilokuzio-indarrari ala proposizio-dukari edo egia-baldintzei? Goiko adibidean, 'Eñaut' ek, 'etor' ek eta 'pro' izenordain isilak proposizio-dukari egiten diote ekarpena; aditz jokatuari dagozkion morfemak, 'al' partikula, doinua edo entonazioa eta bere zeinu grafikoak, berriz, ilokuzio-indarra markatzeko bitartekoak dira. Eta 'omen'?

⁹ Bost taldetan sailkatzen dira ilokuzio-indarrak, hizketa-ekintzaren ilokuzio-xedearen arabera; hiztunak ilokuzio-ekintza egitean duen gutxieneko asmoaren arabera, alegia (Searle, 1969; Vanderveken, 1990, 1991): baierakoak, konpromisozkoak, zuzentzekoak, agerbidezkoak eta adieraztekoak.

Hortxe utziko dugu galdera hori oraingoz (4. atalean helduko diogu berriro), eta lehenengo puntukoei erantzuten saiatuko gara lehenbizi, hainbat kontzeptu ekarriz.

3. Kontzeptu batzuk argituz

Gaur egungo pragmatikako oinarrizko bi bereizketa ekarriko ditugu, ezinbesteko izango baitzaizkigu gauza batzuk ulertzeko: *esanahia vs. edukia* eta *esandakoa vs. inplikaturakoa*.

3.1. Perpausa eta esaldia: *esanahia* eta *edukia*

Perpausak (hizkuntza jakin bateko adierazpenez osatutako kate gramatikal osoak) ez du egia-baldintzarik berez; esan nahi baita, ez du proposiziorik adierazten bere kabuz, ez du edukirik. *Esaldiak* (perpaus bat erabiltzeko ekintzak) ditu egia-baldintzak, eta *proposizio* baten bidez irudikatzen dira. Esaldiak, edo esaldia egiten¹⁰ duen hiztunak, proposizio hori adierazi egiten duela esaten da; esaldiaren *edukia* esaten zaio proposizio horri. Kaplani (1989) jarraiki, perpausaren *esanahia*¹¹ eta esaldiaren *edukia* bereizi behar dira. Esaterako,

(17) Ni bertsolaria naiz.

perpausak *esanahia* dauka, euskal hiztun gisa ezagutzen duguna; 'ni', 'bertsolari', '-a' eta 'naiz' en esanahiak eta horien konposizio-erregelak badakizkigun neurrian.

Nolanahi ere, ez da nahikoa *esanahia* jakitea hiztunak, perpaus hori erabiliz, adierazitako proposizioa mugatzeko; hau da, esaldiaren *egia-baldintzak* mugatzeko. Izan ere, hiztuna bera esaldiaren edukiaren osagaietako bat da, eta

¹⁰ Ingeleseko 'utter' esateko darabilgu 'esaldia egin'. 'Say' ('what is said') eta 'utter' ('utterance') bereizten baitituzte ingelesez; 'esan' ('esandakoa') eta 'esaldia egin' ('esaldi') erabiliko ditugu guk.

¹¹ Kaplanek (1989) 'karaktere' esaten dio 'esanahi'ri.

kontuan hartu beharra dago. Eman dezagun Amets Arzallusek esan duela (17). Egia-baldintzen semantikarien hizkera erabilita, Ametsek egindako esaldiak adierazitako proposizioa egiazkoa da baldin eta bakarrik baldin Amets bertsolaria bada. Kasu honetan egiazkoa da, Amets bertsolaria baita. Baina esaldia Ametsek ez baizik Maialen Lujanbiok egina bada,

(17) “Ni bertsolaria naiz”,

beste bat da proposizioa; eta, ondorioz, baita egia-baldintzak ere, perpausaren esanahia berbera izanagatik. Esaldiaren edukia Maialeni buruzkoa denez gero, egiazkoa da baldin eta bakarrik baldin Maialen bertsolaria bada. Eta kasu honetan ere egiazkoa da, Maialen bertsolaria baita. Eduki desberdinak adierazten dituzte, hortaz, perpaus beraren bi esaldi horiek, hiztuna nor den; bata Amets Arzallusi buruzkoa baita; bestea, berriz, Maialen Lujanbiori buruzkoa.

Bi gauza bereizi beharra daude, beraz, esaldien edukia mugatzean: perpausaren esanahiaren ekarpena eta esaldiaren testuinguruaren ekarpena. Berebat gure aztergaiari dagokionez, bi gauza bereizi beharra dauzkagu ‘omen’en esanahiaz eta erabileraz ari garenean. Batetik, esanahia, kodetzen duen informazioa, testuinguruaren informaziorik erantsi gabe, euskara jakinda ezagutzen duguna. Bestetik, edukia, ‘omen’dun perpausaren esaldiak adierazten duen proposizioa, eta ‘omen’ek horri egiten dion ekarpena (baldin eta proposizioari egiten badio ekarpena, eta ez ilokuzio-indarrari).

3.2. Esandakoa eta inplikaturakoa

Gricek (1967) damaigu pragmatikako beste bereizketa, ezagunena seguru asko: ‘*esandakoa*’ (‘adierazitako proposizioa’ ere esango diogu) eta ‘*inplikaturakoa*’ (‘hiztunak aditzera ematen duena’ ere erabiliko dugu) bereizi beharra daude esaldi batean. Har dezagun Griceren beraren adibide ezagun bat. A eta B hizketan ari dira C lagunari buruz. C banketxe batean lanean hasi berria da.

(18) A: “Zer moduz dabil lanean C?”

B: “Ez dute kartzelan sartu oraindik.”

Erabilitako perpausaren esanahia eta testuingurua kontuan hartuta, Bk adierazitako proposizioa egiazkoa da baldin eta bakarrik baldin C ez badute kartzelan sartu, lan berrian hasi denetik esaldiaren denbora arte. Hori litzateke Bk esandakoa. Baina hori komunikatu nahi al zuen Bk? Ezezkoan gaude. Garbi dago Bk beste zerbait ere eman diola aditzera Ari, edo beste zerbait ere inplikatu duela esandakoa esanez: esaterako, Ck ez duela lapurretarik egin oraindik, hura ezagututa espero zitekeen bezala. Hobeto ezagutu beharko genuke testuingurua, zehatz jakiteko zer eman nahi izan dion aditzera Bk Ari. Baina Bk esandakotik desberdina da, behintzat, aditzera emandako hori. Bi gauza bereizi beharra daude, ondorioz, esaldiaren edukiaren baitan: esandakoa eta inplikaturakoa.

Esandakoari dagokionez, argitu beharra dago ez dela mugatzen perpausaren *esanahi konbentzionalera*, nahiz eta hortik abiatzen den. Izan ere, esandakoa mugatzeko, hala dio Gricek (1967), bi gauza egin behar dira: (i) anbiguotasunik balego, ebatzi, eta (ii) adierazpen indexikoen eta testuinguruaren mendeko bestelako adierazpenen erreferentziak finkatu. Esaldiaren edukiari dagokio, beraz, esandakoa, hiztunak adierazitako proposizioari; eta ez perpausaren esanahi hutsari. Baina, era berean, bereizi egin beharra dago hiztunak aditzera emandako edo inplikaturakoa proposiziotik (proposizioetatik). Esanahi konbentzionala, esandakoa eta inplikaturakoa bereizten dira, hortaz.

Inplikaturei dagokionez, bi mota bereizten ditu Gricek: inplikatura konbentzionalak eta elkarrizketa inplikaturak. *Inplikatura konbentzionala* da hitzen esanahi konbentzionalak eragindako inplikatura.¹² *Elkarrizketa inplikatura partikularizatua*, berriz, egoera jakin batean p proposizio bat esanez sortzen da, testuinguruaren ezaugarri berezien bidez; eta, beraz, aldatu egiten da testuinguruaren arabera. Esandakoa esan izanari dago lotuta.

¹² Esan beharra dago oso eztabaidatua izan dela inplikatura konbentzionalen kontzeptua. Batzuek diote ez dela halako kategoriarik (ikus Bach, 1999, besteak beste). Nolanahi ere, beste batzuk (Potts, 2005) berriro berreskuratzen saiatu dira.

Elkarrizketa inplikaturak¹³ bakarrik hartuko ditugu kontuan 'omen' i dagokionez (5. atala). Hainbat bereizgarri dituzte halako inplikaturek. *Ezabagarritasuna* da esanguratsuen, eta guri interesatzen zaiguna. Elkarrizketa inplikaturak ezabagarriak dira. Hitzunak esplizituki ezaba edo bertan behera utz dezake, arazorik gabe, p proposizio bat esatean sor daitekeen q inplikatura; "baina ez dut q esan nahi izan" gisako zerbait esanda. Edo inplizituki ezaba dezake, esaldiaren testuingurua aldatuta. 'Test' gisa balia daiteke, oro har, ezabagarritasuna, esandakoa eta inplikatutakoa bereizteko, eta horretarako erabiliko dugu guk ere.

4. 'Omen' en esanahia eta edukia

Kontzeptuak argitu ondoan, gure proposamenaren arabera 'omen' ek duen esanahia emateko moduan gara. Esanahiaz ari garenean, kodetzen duen informazioaz ari gara; testuinguru orotatik kanpo, euskara dakigun heinean, ematen digun informazioaz. Zehaztapen bat egin beharra dago, hala eta guztiz. Izan ere, partikula dugu 'omen', eta ez du, hortaz, berezko esanahirik perpausetik kanpo. Termino *sinkategorematikoa* dela esango dugu, Erdi Aroko logikarien hitzak baliatuz. Hori dela eta, 'omen' dun perpausen esanahia aztertu beharko dugu, eta ez 'omen' en beraren esanahia.

Izan bitez S perpausa, p proposizioa (S ren esaldiak adierazten duena) eta ' S_{omen} ' 'omen' duen perpausa. Horiek horrela, honako hau da ' S_{omen} ' perpausaren esanahia, gure proposamenaren arabera:

¹³ Elkarrizketa inplikaturen baitan ere, beste bereizketa bat egiten du Gricek (1967); elkarrizketa inplikatura partikularizatuak eta orokortuak bereizten ditu. *Partikularizatu*a testuinguru jakin bati lotua da; *orokortu*a, berriz, esaten dio esaldi bateko hitzen forma jakin batek, oro har (testuinguru jakin bat gogoan izan gabe, alegia), inplikatura jakin bat edo mota jakin bat sortzeari. Baina berak ere aitoritzen du askotan zaila dela orokortuen adibide egokiak topatzea, erraza dela-eta halako inplikaturak konbentzionaltzat hartzea. Horretan utziko dugu eztabaida, ez baitzaigu interesatzen lan honetarako.

($M-S_{\text{omen}}$) HIZTUNA EZ DEN BESTE(REN) BATEK ESANA DA p (edo OMEN- p).

Zehatz ditzagun gauza batzuk aurrera egin aurretik:

- Bi hiztun bereizi beharra dauzkagu, gutxienez, 'omen' en esanahiaren berri ematean. Batetik, 'omen' dakarren hiztuna, '*hiztuna*' esango dioguna, 'omen' duen esaldia egin duena. Bestetik, '*jatorrizko hiztuna*', 'omen' en bidez ekarritako esaldia egin duen hiztuna, jatorrian p esan duena.

Badu muga bat 'omen' ek jatorrizko hiztunari dagokion bezainbatean: ezin izan daiteke hiztuna bera, hiztuna ez den besteren bat izan beharra dauka. Fallerrek (2002, 191) dio, cuzco kitxuako '*si*' rekin ('omen' en antz handia du), jatorrizko hiztuna ezin daitekeela izan ez hiztuna bera, ez hiztunak aurrean duen laguna, entzulea; hirugarren pertsona izan beharra dauka, haren ustez. Guri iruditzen zaigu, ordea, 'omen' en kasuan, balitekeela entzulea izatea jatorrizko hiztuna; ez zaigu iruditzen 'omen' ek eragozpenik duenik jatorrizko hiztuna bigarren pertsona izateko. Esaterako:

(19) "Ez omen zenidan barkatzeko eskatuko, barkaziorik ez omen zeneukalako." (Mendiguren Elizegi, 2006, 33)

Beraz, badirudi euskarak ez duela cuzco kitxuako '*si*' ren murrizpenik, zentzu horretan.

- Testuinguruaren informazio gehiagorik gabe, eta 'omen' iteratzerik ez dagoenez, ezin dugu argitu p bera ($M-S_{\text{omen}}$) tankerako proposizioa den ala ez; alegia, jatorrizko hiztunaren perpausa 'omen' duna zen ala ez.

- 'Esana da' diogunean, Griceren zentzuan esaten dugu; hau da, esaldiaren edukiaren zentzuan, hiztunak egindako esaldiaren bidez adierazitako proposizioa da. Hark baino hertsiago ulertuta, dena dela. Izan ere, adierazpen-perpausetara mugatuta baikaude, *baiezturen* baliokidetzat hartu behar da, 'omen' en kasuan. Esan dugu, 'omen' en ezaugarriak eman ditugunean, adierazpen-perpau sei barririk lot dakiekeela. Adierazpen-perpau batek baieztua izan behar du beste batek esandako p proposizioak; ez aginterazko perpau batek agindua, galde-perpau batek galdetua, edo heiagora- edo harridura-perpau batek adierazia.

- Beste batek esandako *p* hori proposizioa da, hiztunak bere hitzetan dakarrena, *indexikoak* egokituta. Gehienetan, hiztunaren hizketako unera eta bere ikuspegira egokitu behar izaten dira izenordainak eta denbora markak; zehar-estiloan bezala.¹⁴

Alde horretatik, 'omen' urrundu egiten da tankerako baliabide dituen komatxoetatik. Komatxoekin ere beste batek esana dakargu, baina hitzez hitz; 'omen'ekin, berriz, hiztunarengana egokituta. Alabaina, nahas edo tarteka litezke biak, *mixed quotation* delakoa sortuz; nahasketa gramatikaren aldetik zuzena denean betiere. Halakoetan, 'zuhurtzia komatxoak' izan ohi dira batzuetan. Kasu horietan, hiztunak garbi utzi nahi izaten du beste baten hitzak ekarri dituela, eta ez bereak; bestearen hitz zehatza(k) dakar(tza). Har dezagun (20) esaldia:

(20) "Ni mendizalea naiz."

Demagun Unai esan duela hori. Komatxoak erabiltzen dira, estilo zuzenean, horren berri emateko:

(21) Unai esan du: "Ni mendizalea naiz".

Horiek lirateke jatorrizko hiztunak esandako hitzak, estilo zuzenean. Honela emango genuke 'omen'ekin:

(22) "Unai mendizalea omen da."

Hiztunak egokitu egin ditu jatorrizko hiztunaren hitzak; 'ni' izenordainaren lekuan 'Unai' izena sartu du, eta 'naiz' aditzaren ordez 'da' jarri.

Baina badirudi ez dagoela eragozpenik biak tartekatzeke ere:

(23) "Unai 'mendizalea' omen da."

¹⁴ Hain zuzen, 'esan du(te)'ren esanahiaren parekotzat har daiteke 'omen'ena, eta, askotan, parafraisi horren bidez ematen dugu 'omen'dun perpausaren esanahia. Nolanahi ere, desberdintasun esanguratsuak dituzte biak; biak bereiz aztertzeke adinakoak (ikus Zubeldia & Korta, 2007, 249-253).

Baliteke hiztunak garbi utzi nahi izatea Unaik berak esan duela hala, nahiz eta bere ustez ez den oso mendizalea; gustatu arren, oso gutxitan joaten baita mendira. Kasu horretan, zuhurtzia komatxoak direla esango genuke.

Goian eman duguna litzateke, beraz, 'omen' duen perpaus baten esanahia, edo perpaus horren esaldi guztiek batean duten *eduki semantiko minimoa*:¹⁵

(*M-S*_{omen}) HIZTUNA EZ DEN BESTE(REN) BATEK ESANA DA *p* (edo OMEN-*p*).

Baina 'omen' duen perpausaren esaldi bat eginez hiztunak esandakoa mugatzeko, jatorrizko hiztunak berak 'omen' erabili duen edo ez erabaki beharra dago. Izan ere, ikusi dugu, Griceri jarraiki, bi gauza egin behar direla halako esaldi bat eginez hiztunak esandakoa mugatzeko: (i) anbiguotasunik balego, ebatzi; eta (ii) testuinguruaren mendeko adierazpenen erreferentziak finkatu.

Anbiguotasuna ebazteko, *p* 'omen'duna den edo ez erabaki behar da.¹⁶ Izan ere, 'omen' iteratzerik ez dagoenez, hainbat bitarteko egon daiteke jatorrizko hiztunaren eta hiztunaren artean. Hala, *p* bigarren edo hirugarren eskukoa izan daiteke, edo jatorri indeterminatukoa (Aikhenvald, 2004, 178-179; Faller, 2002, 4-10). Esaera zaharren kasuan, adibidez,

(24) "Ikusi nahi ez duena bainoitsuagorik ez omen dago." (*Berria*, 2006-03-02, 32)

¹⁵ Korta eta Perryren 'Pragmatika Kritikoa' ren arabera (ikus, adibidez, Korta & Perry, 2007), 'erreflexiboa' da proposizio hori, euren terminologiari segituz, hiztunari berari erreferentzia egiten diolako egia-baldintzetan.

¹⁶ Gauza bera gertatzen da 'omen' aditz edo predikatu baten baitan txertatuta dagoenetan ere; alegia, mendeko perpausaren agertzen denean. Esaterako:

(v) "Larraitzen zeak balseko soñue jotzen asi ementziela ta, ue ametitzen baninbanun kondonauta neola esantziak!" (Ahozkoa)

Ikusi beharra dago jatorrizko hiztunak esana den 'omen' edo hiztunak sartu duen. Kasu horretan, erredundantea litzateke, 'esan' aditzak biltzen baitu edukia, nolabait. Baina beste baterako utziko dugu kontu hori.

ezin jakin daiteke nor den jatorrizko hitzuna, ezta esaldi hori zenbat hitzuenengandik pasatua den ere; batek daki zenbat ahotatik igaro den.

Gauza bera gertatzen da zurrumurrak hizpide direnean:

- (25) “Bere bigarren denboraldia du, eta Frantziako talde garrantzitsuen agendan omen dagoela diote azken zurrumurruek.”
(*Berria*, 2006-02-03, 28)

Berebat jatorrizko hitzunaren inolako arrastorik ematen ez duten gisa honetako adibideetan:

- (26) “Denak ez, geienak bai. Zeatio emen auzo ontako gazte geienak emen juntatze gattuk... normalen... Beran tzeok beste soziedade bat eta an talde bat eta ola... esate omen die ?? baño askomuzkoik ez... etzekiat.” (Ahozkoa)¹⁷

Beste batzuetan, ordea, garbi dago bigarren eskuko informazioa dela, jatorrizko hitzuna zehaztuta baitago, kotestuan edo testuinguru hurbilean: batek (jatorrizko hitzunak) zerbait esan du, eta une horretako hitzunak hari entzundakoa dakar ‘omen’en bidez. Esate baterako:

- (27) “«Ez daukat obsesioa hirugarren adinekoekin, baina atsegin dut edadeko emakumeen jarrerak aztertzea» dio Kobeagak. Ez omen dago horretan errukigabetasunik; «80 urteko emakume bat supermerkatu bateko ilaran aurrekoen txanda nola hartzen saiatzen den ikustea atsegin dut, besterik gabe».” (*Berria*, 2006-01-25, 39)
- (28) “Aktoreen esanetan, zailagoa da publiko euskaldunari hitza ateratzea, baina behin hasita ez omen dute arazorik izaten.” (*Berria*, 2006-02-01, 41)

¹⁷ Asier Aizpuruak eta Larraitz Zubeldiak egindako grabazioen transkripzioetatik hartuak dira ahozko adibideak. 2001ean egin zituzten, Ataunen eta Abaltzisketan (Gipuzkoa).

- (29) “Liburu egunean gertatu zitzaigun. Ezagun batzuek etxera gonbidatu gintuzten, eta senarrak afaria prestatu bitartean, emazteak etxea erakutsi zigun. (...) telefono-gida eta Argiñanoren errezeta-liburu bat, ez nuen etxe osoan beste libururik ikusi. (...)”

Halako batean, emazteak barkamena eskatu zidan: ez omen dute irakurtzeko ohiturarik. Damu naiz bikotea ez zoriondu izanaz: etxe hartako liburu faltak logika gehiago du irakur zaletasunik gabeko liburu askoko batek baino.” (Lertxundi, *Berria*, 2009-04-25, 5)

Kasu horietan, Kobeaga, aktoreak eta emaztea lirateke jatorrizko hiztunak, hurrenez hurren; testuinguruan aipatuta baitaude, esplizituki. Zehaztuta daude, beraz.

(ii) Erreferentziak finkatzeari dagokionez, berriz, gure ustez, ‘omen’ek ez du testuinguruaz baliatuz finkatu beharreko argumenturik adierazten. Hortaz, Sk leuzkakeen indexikoei legezkiekeen erreferentziak lirateke *p* mugatzeko finkatu beharreko erreferentzia bakarrak.

Anbiguotasuna ebazteko eta erreferentziak finkatzeko lanak eginda, tankera honetako proposizioa adierazten du hiztunak ‘S_{omen}’ perpaus baten esaldiaren bidez, gure proposamenaren arabera:

HIZTUNA EZ DEN BESTE(REN) BATEK ESANA DA *p*,
edo, bestela,

HIZTUNA EZ DEN BESTE(REN) BATEK ESANA DA OMEN-*p*.

Horixe litzateke ‘omen’en edukia.¹⁸ Esan beharra dago, halere, ez dagoela zehaztu beharrik nork esana den *p* edo OMEN-*p*,¹⁹ hiztunak adierazitako pro-

¹⁸ Esanahi hori duela kontuan hartuta, *ebidentzialtzat* hartuko genuke ‘omen’, hala esaten baitzaie hiztunak bere informazioarentzat duen informazio-iturria markatzeko elementuei literatura orokorrean (ikus, besteak beste, de Haan 1999; Dendale & Tasmowski 2001 eta Faller 2002).

¹⁹ Ez du ‘*pro*’ izenordain isilik perpausuan artikulatuta, ‘esan du’ edo ‘esan dute’ aditzek duten bezala (ikus Zubeldia & Korta, 2007).

posizioa mugatzeko. Nahiz eta, testuingurua baliatuz, muga daitekeen zehaztua edo zehaztugabea den; eta, zehaztua denean, identifikatu ere egin daiteke, ikusi dugun bezala. Baina adierazitako proposiziotik harago joango litzateke hori; *aberastutako* proposizioa litzateke, Sperber eta Wilsonen (1986/95) edo Carstonen (2002) hitzak erabiliz.

4.1. Zeri egiten dio ekarpena ‘omen’ek?

Galdera bat utzi dugu zintzilik bigarren atalean: zeri egiten dio ekarpena ‘omen’ek, ilokuzio-indarrari ala proposizio-edukiari? Badirudi, K. Mitxelena-ren eta I. Sarasolaren definizioei jarraiki, esan beharko genukeela ilokuzio-indarrari egiten diola ekarpena ‘omen’ek, ñabardura edo efektu bat erantsiko lioke *p* proposizio-edukiari. Hau da, oinarrian perpaus bera hartuta, ‘omen’-dun eta ‘omen’ik gabeko bi esaldik ez lukete desberdintasunik egia-baldintzetan, gauza-egoera berek egingo lituzkete egiazko ala faltsu. *Proposizio-eduki* bera lukete (30) eta (31) esaldiek:

(30) “Euria ari du.”

(31) “Euria ari omen du.”

Ilokuzio indarra aldatuko litzateke (31)n, baiezpenetik dena delakora, partikulak ezartzen dion ñabarduraren arabera.²⁰

²⁰ Munduan badira ‘omen’en tankerako hizkuntz elementuak dituzten hizkuntzak (*reportative, quotative...* esaten diete). Bada horietako elementu bat ilokuzio-indarraren adierazle gisa aztertzeke proposamen bat; Fallerrera (2002), hain zuzen. Cuzco kitxuako enklitikoak ditu aztergai hizketa-ekintzen teoria oinarri hartuta; tartean ‘*si*’, ‘omen’en antzekoa. Ez gara xehetasunetan sartuko hemen. ‘Omen’ proposamen horren arabera nola aztertuko litzatekeen ikusteko, ikus Zubeldia & Korta (2007). Badira gisa horretako elementuen bestelako azterketa semantiko eta pragmatikoak ere, hainbat teoriaren arabera. Esaterako, japonierako elementu ebidentzialak proposizioari ekarpena egiten dioten gisa aztertzearen aldeko hautua egin dute McCready & Ogata (2007). Beste batzuek auresuposizio gisa aztertzen dituzte: besteak beste, Schenerrek (2008) alemanierako ‘*sollen*’, Matthewson eta bestek (2007) Pazifikoko ipar-mendebaldeko *st’at*’imcets hizkuntzako elementuak eta Izvorskik (1997) hainbat hizkuntzako ebidentzialitatearen perfektua. Blassek (1989) eta Ifantidouk (2001), berriz, erreibantziaren teoria darabilte; nigeriar-kongoar *sissala* hizkuntzako.

Gure ustez, ordea, eta 'omen' i eman diogun esanahia emanda, beste bideari heldu behar zaio 'omen' aztertzeke: proposizio-edukiari egiten dio ekarpena 'omen'ek, esaldiaren egia-baldintzak aldatzen ditu, eta ilokuzio-indarra bere horretan geratzen da. Hala, (31) (30) bezain baiezpena da, gure azterketaren arabera. Kontua da desberdina dela biek baieztutakoa, egia-baldintza desberdinak dituzte. (30) egiazkoa da baldin eta bakarrik baldin euria ari badu; (31) egiazkoa da baldin eta bakarrik baldin hitzuna ez den besteren batek esana bada euria ari duela. Esan nahi baita, 'omen' duen perpausaren esaldi batekin beste proposizio bat sortzen da, 'omen' ik gabeko esaldiarenetik desberdina; desberdinak dira bi esaldien egia-baldintzak. Hortaz, esango dugu ez ditugula bereizten 'omen' en azpiko edukia eta horri 'omen' ek eranstean dion ñabardura, ezpada bi eduki: jatorrizko hitzunaren esaldiaren edukia eta hitzunaren esaldiaren edukia.

Horixe da, beraz, 'omen' duen perpausaren esanahia, gure proposamenaren arabera. Eta iruditzen zaigu zalantzak ez duela lekurik esanahi horretan, ez da 'omen' duen perpausaren esanahiaren parte 'omen' i sarritan lotu izan dioten ziurtasunik eza. Ideia hori argudiatzen saiatuko gara jarraian, adibideen eta test baten laguntzaz; ezabagarritasun testaren bidez, alegia.

5. 'Omen' en inplikaturak: ziurtasunik eza

Ikusi dugu bi ezaugarri ematen dizkiola Euskaltzaindiak 'omen' i: (i) esaten dena besteri entzuna dela adierazten du eta (ii) hitzunak ez du ziurtasunik esaten duena egia den edo ez. Atal honetan, argudiatuko dugu bat gatozela lehenbizikoarekin; ez, ordea, bigarrenarekin. Esan dugu Larramendik eta van Eysek ere zalantzarekin lotzen dutela 'omen'. Uste berekoak dira honako hauek ere, besteak beste: Campión (1884), López Mendizabal (1943), Arotça-

're' partikula aztertzeke batak, grezierako 'taha' partikula aztertzeke besteak. Ikusten denez, aztertzaille bakoitzak teoria bat hautatzen du, aztergai duen hizkuntza eta horko partikularen ezaugarriak zein diren. 'Omen' en kasuan, proposizio edukiari ekarpena egiten dion gisan aztertzeari irizten diogu egokien.

rena (1951), Lafitte (1962), Trask (1981), Wilbur (1981), Agirre (1991), King (1993), Zubiri eta Zubiri (1995) eta Jendraschek (2003).

Hiztegiei dagokienez, berriz, *Orotariko Euskal Hiztegia* (1987) argitaratu arte, guk esku artean izan ditugunek behintzat, ez dute esplizituki aipatzen zer esanahi duen 'omen'ek; erdarazko ordainak ematera mugatzen dira. Mitxelena iturriarekin lotzen du lan horretan 'omen'. Aitzitik, euskara hutsezko hiztegiak argitaratzearekin batera, 1990etik aurrera, 'omen' zalantzarekin lotzen hasi ziren esplizituki hiztegi batzuk, nahiz eta iturriaren balio hori ere gordetzen duten.

Ziurtasunik ezarekin lotzen du 'omen'en esanahia Elhuyar eta Elkarlaneanen hiztegiak (1994, 853-854), esaterako:

1 **omen**. *partik*. Hiztunak aditzera ematen duenaren ziurtasunik ez duenean, baina hala jakin duela adierazteko erabiltzen duen partikula. (...)

Baita Bostak baten hiztegiak ere (1991, 391-392):

2 hiztunak gauza baten ziurtasunik ez duenean, baina jendeak hala dioela adierazteko, aditz trinkoaren edo laguntzailearen aurre-aurrean jarririk, erabiltzen duen partikula: garai batean sorginak biltzen omen ziren koba hartan. Bide, ei.

Gure ustez, ordea, ezin da esan ziurtasunik eza 'omen'dun perpausen esanahia denik. Izan ere, ziurtasunik eza 'omen'dun perpausen esanahiaren osagaia balitz, 'omen'dun perpausen esaldi guztiek adieraziko lukete ziurgabetasuna. Haatik, bestelakoak dira kontuak adibideei erreparatuz gero.

Oraindik gehiago esango genuke, azkenean kosta egiten da benetan zalantza adierazten duen adibideren bat topatzea; arakatutako corpusean, behinik behin, erabateko ziurtasunaren eta ukazioaren adibideak agertzen dira gehiena.

Har dezagun adibide bat. Gaude ondo erakusten duela argudiatu nahi duguna: batetik, zer esanahi duen 'omen'ek; eta, bestetik, 'omen'ek ez duela zalantzarik adierazten bere esanahiz:

(32) "Xabier Gorrirek (Altsasu, 1984) atzo zortzi jaso zuen pilotakada buruan. Erremontista profesional gisa daramatzen

hiru urteetako unerik gogorrena. (...) «Min itzela nuen. Batabatean. Zulaikari begira nengoen nora jo behar zuen jakiteko, eta bete-betean jo ninduen. Lurrera jausi nintzen, eta eskuak aurpegira eraman nituen. Mina dut gogoan, aurpegia handituta neukan, *arrautza* buruan... eta txistu hotsa belarrian! Txistu hots ozena!». (...) Altsasuko gaztea ez da gogoratzen, baina pilotakadak hots galanta egin omen zuen. «Kideek hotsa nola ez dudan gogoratzen esaten didate, beldurgarria izan omen zen. Nik, baina, nire garrasieren, minaren, zalapartaren eta zorabioaren artean ez dut ezer gogoan. Anbulantzia goiz etorri zela baino ez.» (*Beria*, 2008-01-23, 33)

Hasieran, lehenengo pertsonan kontatzen ditu gertaerak, baina une batean hirugarren pertsona erabiltzera pasatzen da, besteek kontatutakoan oinarrituta, ia konorterik gabeko egoeran bizitakoaz gogoratzen ez dela eta. Horretarako darabiltza 'esaten didate' eta 'omen'. Eta ez zaigu iruditzen zalantzarik adierazten duenik hiztunak 'omen'ekin kasu horretan, erabateko ziurtasuna baizik.²¹ Ez dirudi zalantzarik duenik pilotaren hots handiaz, hark emandako kolpea kontuan hartuta.

Baina badira oraindik eta adibide garbiagoak, 'omen'ek zalantza adierazten duelako ustearen kontra egiten dutenak, gure iritiz. Hurrengo etsenpluetan, esplicituki adierazten du hiztunak bat egiten duela 'omen'en bidez ekarritako edukiarekin (33-35) nahiz erabat ukatzen duela eduki hori (36-39), edo beste baliabide batzuen bidez ulertarazten du hori:

²¹ Ez diogu inolako eragozpenik ikusten 'omen' erabiltzeari hiztuna erabat ziur dagoen kasuetan. Hala, ez dugu bat egiten Zubiri eta Zubirirekin (1995); izan ere, diote hiztunak ez duela 'omen' erabiliko beste bati entzundakoaren egiaz ziur badago. Gaude adibideek beste gauza bat erakusten dutela. Zuhurtasunarekin edo leialtasunarekin lotzen dugu 'omen'en erabilera halakoetan; hiztunak, ziur egonagatik, garbi utzi nahi du beste batengandik jasotako informazioa ematen ari dela.

- (33) “Diplomaziarekin eta nazioarteko erakundeekin fidatu beharra dagoela dio Fukuyamak bere liburu berrian, baina Nazio Batuen Erakundea ez omen da fidagarria. Ados.” (*Berria*, 2006-03-11, 5)
- (34) “Eta... urdun mendia beintzet ue bazekiat, en kanbio Luix eztet uste juntzanik mendia. Ee... Luixik ez ementzan jun mendia eta... zenbat urte izango nizkian?... Luixik eztek jun mendia. Nik bazekiat Luixik eztala mendia jun.” (Ahozkoa)

Mailakatzea dago adibide horretan. Hasieran, zalantza du hiztunak, baina beste batek esana dakar jarraian; eta, horren ondoren, ziur dago hark esandakoaz:

- (35) “Aizak, baño izango uan difentzie... este... beno... oinbeste-aiñokoa gutxigo, baño gure osabak eta oik oñez jute ementzien Ordizia lanea, oñez, oñez, oñez. Eta alpargatak austen zittuenen, zapatun da jaien kaporrazakiñ alpargatak josten!” (Ahozkoa)

Indartu egiten du besteak esandakoa, errepikapenaren bidez, eta ezin esan zalantzarik egiten duenik hala zela:

- (36) “Bere bizialdi osoan lehen aldiz, Garcia Marquezek ez du iazko urte osoan esaldi bakar bat ere idatzi. Inspirazio falta omen (...) Zergatik ez du idazten Garcia Marquezek? Ez, jakina, inspirazio faltagatik, baizik eta nekatua, aspertua, hustua sentitzen delako.” (*Berria*, 2006-02-10, 6):
- (37) “Estiloa aldatu omen du Van Morrisonek lan honetan. Ez nago ados.” (*Berria*, 2006-03-09, 41)
- (38) “Nire hobe beharrez, nire segurtasunerako izan omen zen, baina nik ez dut hori onartzen.” (Iñurrieta, 2004, 145)

- (39) “Gaur hasten omen da hauteskunde kanpaina. Baita zera ere. Hori ez dute alderdi politikoez ere sinesten (...)” (Agirre, *Berria*, 2008-02-22, 3)

Garbi ikusten da ‘omen’ek ez duela zalantzarik adierazten adibide horietan, eta aski irizten diegu horiei ‘omen’ek ziurtasunik eza adierazten duelako ideia bazter uzteko. Esan dugu zalantza ‘omen’en esanahia balitz, kasu guztietan adierazi beharko lukeela eduki hori, eta ez dirudi hala denik.

Zergatik lotzen dituzte, orduan, Euskaltzaindiak eta beste hiztegitik eta gramatikari batzuek ‘omen’ eta ziurtasun neurria? Esango genuke lotzen ditzutela badirelako inplikatura hori sor dezaketen esaldi ‘omen’-dunak. Eta, horrez gain, beharbada, ‘omen’-en beraren izaerarengatik, bere esanahiz ez delako erabakitzen nora joko duen: adostasunera, desadostasunera, zalantzara... Ez du halako esanahirik jasotzen ‘omen’ek bere baitan, eta badirudi nolabait teko zalantza sortzen duela ezaugarri horrek. Neutroa da, nolabait esateko.

Ikus dezagun nola sortzen den zalantzaren inplikatura hori. Hartu, adibidez, honako etsenplu hauek:

- (40) a. “(...) ordun Larraitzen batzuk soñue jo omentzuen ortzak zabaldua. (...)”
 b. nik eztakit ze jo zuen enon ikusi jotzen da... nei apaizak beak esantziñ emen Abaltziketan.” (Ahozkoa):
- (41) a. “1.000 zigarroren gaineko zerga igota eta tabakoaren gutxieneko prezioa zehaztuta iritsiko omen da arazoaren soluzioa. (...)”
 b. Prezioak igoko diren ikuskizun dago. Prezioak igota arazoa konponduko den ere bai.” (*Berria*, 2006-02-11, 2):
- (42) a. “Labayenek -Ramon Labayen zen orduko Kultura sailburua- esaten omen zuen (b) euskal telebistak aparra bezala egin behar zuela lan, gure hizkuntzarekin bazter guztiak nahasiz.”

b. nik ez dakit egia den (Salaburu, 2002, 141)

(40a), (41a) eta (42a) esaldietan, zalantza adierazten du hitzunak, ondoko (40b), (41b) eta (42b) esaldien bidez baieztatzen duen bezala; eta ez da inolako arazorik sortzen.

Kasu horietan, gaude (a) esaldien inplikatura dela ziurtasun neurria. *Ezabagarritasun testa* delakoa (Grice, 1967) baliatu ohi da teoria pragmatikoan proposizio bat esandakoaren parte (esanahi semantikoa) edo inplikatura (eduki pragmatikoa) den ebazteko. Testa 'omen'en adibide horiei ezarri gero, emaitzek erakusten dute inplikatura dela zalantza, eta ez esandakoaren parte; ezabagarria izaki. Izan ere, (40a), (41a) eta (42a)ren ondoren, esan dezakegu, hurrenez hurren, kontraesanik gabe:

(40c) Ez dut dudarik egiten hala izan zela, lehen ere hala jotakoak baitira.

(41c) Inork ez du dudarik egiten prezioak igoko direla, eta prezioak igota konponduko dela arazoa.

(42c) Ez dut dudarik egiten hala esan zuela, behin baino gehiagotan entzun bainion gauza bera.

Ezabagarria da, hortaz, ziurtasunik eza. Inplikatura ez baina 'omen'en esanahia balitz, ordea, ezingo genituzke horiek esan; kontraesana sortuko litzateke. Zehatz dezagun, bide batez, Griceren bereizketari jarraituz, elkarrizketa inplikatura²² dela 'omen'en kasuan sortzen den inplikatura; inplikatura konbentzionalak ezin baitira ezabatu (Bach, 1999, besteak beste). Eta, ikusi bezala, zalantza ezabagarria da.

Laburtuz, gure azterketaren arabera, hitzunak informazioaren gainean duen ziurtasunik eza ez da esaldi 'omen'dunek adierazten duten proposizioaren parte, baizik eta esaldia eginez aditzera eman daitekeen inplikatura. Ondorio horixe bera ateratzen du Fallerrek (2002, 23) ere, cuzco kitxuako '*si*' *reportative*

²² Eta gehiago zehaztuta, 'elkarrizketa inplikatura partikularizatu' motakoa da, gure ustez. Baina beste baterako utziko dugu hori.

atzikia aztergai duela:

[‘-si’k] Ez du kodetzen hiztunak uste duen edo ez txertatutako proposizioa egiazkoa edo posibilitatea den. Adieraz daiteke ziurtasun neurri bat, beste markatzaile batzuk erabiliz, edo testuinguruaren bidez inplikatur, baina ez du -sik kodetzen.²³

Berebat Schennerrek (2008, 555), alemanierako ‘sollen’ *reportativea* aztertuta:²⁴

(...) nahiz eta *sollen*_{REP} bateragarria den hiztunaren eszeptizismoarekin, praktikan oso arraroa da erabilera hori (...). Gainera, esplizituki markatu ohi da hiztunaren eszeptizismoa.

Ondorioztatzen dugu *sollen*_{REP} ak ez duela lexikalki kodetzen hiztunaren zalantza. Eszeptismo nabardurak eragin pragmatikoak dira.²⁵

Erakutsi uste dugu ‘omen’-dun perpausaren esanahiak ez duela nahi-taezko loturarik hiztunak ziurtasun neurria adieraztearekin, eta bazter batera utzi behar direla ‘omen’-en esanahia zalantzarekin lotzen duten ideiak. Mitxelena- eta Sarasolaren definizioek irekitako bidetik jotzeari iritzi diogu egokien hasieratik, nahiz eta zehaztapen batzuk egin beharra aldarrikatu dugun. Zehaztapen horiek eginda eman dugu gure ustez ‘omen’-ek duen esanahiaren berri.

5.1. Eragina kazetaritzan

‘Omen’ zalantzarekin lotzeak eragina izan du eta du euskal hiztunen komunitatean; eta ez nolanhikoa, gure iritzian. Kazetaritzan sumatu dugu horren eragina, esaterako; eta baita euskal hiztunen ohar eta esanetan ere.

Kazetaritzan, ahalik eta informaziorik zehatzena eta zuzenena ematen aha-

²³ It does not encode whether or not the speaker believes the embedded proposition to be true or a possibility. A degree of certainty can be expressed by using additional markers, or be implied by the context, but it is not encoded by -si. (Faller, 2002, 23)

²⁴ Nolanahi ere, beste hizkuntza batzuetan, hiztunaren ziurtasunarekin lotzen dira, itxura denez, ‘omen’-en tankerako esanahia duten elementuak; hala nola turkieraz (Izvorski, 1997) eta tibeteraz (Garrett, 2001).

legintzen dira genero informatiboan, eta iturri ahalik eta zehatzenetik; hau da, nork esan duen eta zer esan duen zehaztuz. Horregatik, zuhur jokatu beharra dago, eta gauzak garbi utzi edo adierazi.

Prentsara mugatuko gara, eta *Berria* egunkarira, zehazki. Bi genero bereiziko genituzke 'omen'ek prentsan duen erabilerari dagokionez, maiztasuna kontuan hartuta: informatiboa eta iritzia ematearena. Albisteetan ez da iritzia ematean adina azaltzen partikula. Gaude balitekeela aholku bat egotea horren atzean. Izan ere, berri edo albisteetan 'omen' ez erabiltzeko aholkatzen dute, esanak nondik datozen adierazi behar dela eta. Hain zuzen, horixe izango da kazetaritzako testuen ezaugarri nagusietakoa: zehaztasuna. Hona hemen *Egunkariaren Estilo Liburuak* dioena (2001, 14):²⁶

20. Zurrumurruek ez dira albiste, eta EGUNKARIAK ez ditu albiste bihurtzen zurrumurruetan oinarritutako informazioak. Zabtzen badira, hel diezaioke gaiari, betiere albistea zalantzakoa edo fidagarria den esanda. Zalantza gutxitzeko, albistearen sorburura jo behar da, ahal bada egiaztatzeko edo gezurtatzeko; ezin bada, ahalegina egin dela adieraziko da. Zurrumurrua nola eta nork eraginda zabaldu den esan behar da.

Ez dira albisteetarako hitzak *dirudienez*, *antza*, *nonbait*, *itxuraz*, *omen* [erabat zehazkabea denean], *bide* eta *kidekoak*. Esanak nondik datozen adierazi behar da beti.

Baztertzekoak dira, era berean, *iturri fidagarrien arabera*, *adituek diotenez* eta antzeko formulak. Izen-abizenik ematen ez bada ere, iturria beti aipatu behar da ahalik eta zehatzen.

Era berean, kazetariak onartu egiten du informazio iturri konfidentzialak babesteko eskubidea eta beharra.

²⁵ (...) while *sollen*_{REP} is compatible with speaker skepticism, this usage is in practice very rare (...). In addition, the speaker's skepticism is usually explicitly marked.

We conclude that *sollen*_{REP} does not lexically encode speaker doubt. Skeptic overtones are pragmatic effects. (Schenner, 2008, 555)

²⁶ Aipatzekoa da estilo liburuaren edizio berriak (2006) ez dakarrela 'omen'.

21. Dudakoa kazetaritzan baliagarri ez den bezala, batzuetan erabat ziurtzat jotzen dena ere ezin da bere horretan adierazi. Salaketa, atxiloketa eta bestetan, frogatu gabekorik ezin da egiaztat eman.

Halakoetan, *ustez*, *ustezko*, *omen*, *-elakoan* esapideak erabiltzen dira.

Hortaz, 'omen' ez erabiltzeko aholkatzen dute kazetaritzako estilo liburu horretan, iturriaren zehaztasunaren izenean.²⁷ Eta erabiltzez gero, diote frogatu gabe dagoen zerbaiten berri emateko erabiltzeko, erabat egiazkotzat jotzen ez dena ekartzeko. Genero informatiboari buruz ari dira.

Zalantzaren ideia dugu, beraz, berriro ere. Baina ikusi berri dugu, adibi-deen bidez, hiztunak erabil dezakeela 'omen' jatorrizko hiztunak esandakoaz erabat ziur dagoenean nahiz erabateko desadostasuna duenean ere, eta ez frogatu gabekoen berri ematean bakarrik. Esan dugu, gainera, iruditzen zaigula gutxiengoa direla halako adibideak. Eta ikusi dugu, baita ere, anbiguitasunaz aritu garenean (4. atala), ez dela bateraezina 'omen' erabiltzea eta iturria zein den zehaztea; askotan, testuinguruaren bidez zehaztuta ageri baitzaigu edo testuinguruaren laguntzaz inferi baitezakegu nor den jatorrizko hitzuna.²⁸

Aholkuak aholku, esango genuke, euskal prentsa idatzian, bederen, maiz erabiltzen dela 'omen'. Hori bai, iritzi artikuluetan, batik bat, eta besteak esandakoa ukatzeko, gehienetan; ekarritako horren aurrean desadostasuna adierazteko, alegia. 2006ko urtarrilaren 22tik otsailaren 28ra bitarteko *Berria* egunkariak begiratu, hustuketa egin, eta han kausitutako 'omen' duten adibideak jaso ditugu, zer gertatzen den ikusteko; hilabete pasatxokoak, beraz. Eta badirudi bat egiten duela gaika duen banaketak ematen duten aholku

²⁷ Badirudi gauza bera gertatzen dela hizkuntza zientifikoan ere. Zabalarren (2005, 494) iritziz, "Omen partikula modala nekez erabiliko dugu euskara tekniko-zientifikoan ematen dugun informazioaren iturria eta erantzukizuna ezkatutzea, horrelako testuen betebeharren aurkakoa baita".

²⁸ Eurek ere zehazten dute, edonola ere, 'omen' ez erabiltzeko erabat zehaztugabea denean. Horrekin ulertzen dugu euren ustez ere zehatz daitekeela iturria batzuetan.

horrekin. Sailka²⁹ banatu ditugu agerpenak, eta bakoitzean 'omen' zenbat artikulutan agertzen den adierazi dugu. Agerpen kopuruaren arabera zerrendatuko ditugu:

- Iritzia → 53
- Kirola → 36 (horietatik 5 iritziak dira, eta beste 5 elkarrizketak)
- Kultura → 29 (13 iritziak, eta beste bana elkarrizketa eta literatura)
- Euskal Herria → 27 (1 iritzia, eta 3 elkarrizketak)
- Agenda → 12 (9 iritziak)
- Ekonomia → 10 (5 iritziak, eta bat elkarrizketa)
- Azkena → 8 (5 iritziak)
- Gaiak → 6 (4 iritziak)
- Harian → 6 (1 iritzia)
- Mundua → 3

Iritzi artikuluetan agertzen da gehien 'omen', eta, askotan, 'omen' en bidez ekarritako besteak esandako hori ukatzeko edo horrekiko desadostasuna adierazteko erabiltzen da. 'Gaiak' (zientziarekin lotutako albisteak), 'Harian' eta 'Mundua' sailetan agertzen da gutxien; eta agertzen denean ere, iritzieta, askotan. Berebat 'Ekonomia' n.

Beraz, iturriaren izaerarekin lotzen dute 'omen' ez erabiltzeko aholkua. Zenbat eta zehaztugabeagoa izan, orduan eta gutxiago erabiltzeko aholkatzen dute; zehazgabetasun itxura ematen baitu, euren ustez.

Haatik, ez diogu eragozpenik ikusten 'omen' erabiltzeari kazetaritzako testuetan, hala albisteetan nola iritzieta. Izan ere, zehatz daiteke iturria testuinguruan edo testuinguruaren laguntzaz, ikusi dugun bezala, eta erabil daiteke

²⁹ Egin kontu *Berria* berritua atera baino lehenagokoak direla. Lehengo sail banaketa ageri da, beraz.

'omen' hiztunak besteak esandakoa egiazkotzat duenean, nahiz horrekin bat egiten ez duenean. Hiztunak ez du besteak esandakoaren gaineko zalantzarik izan beharrik 'omen' erabiltzeko, nahiz eta izan dezakeen.

5.2. Eragina euskal hiztunengan

Topatu ditugu 'omen' zalantzarekin edo ziurtasunik ezarekin lotzen duten hiztunen ohar metalinguistikoak ere. Esate baterako, honela galdetu zion behin elkarrizketatuari irratia esatari batek:

- (43) “‘Omen’ diozu zalantza duzulako?” (Etxezortu, *Euskadi Irratia*, 2006-09-26).

Hona hemen beste batzuk:

- (44) “Erantzunek ‘omen’, ‘nonbait’, ‘ei’ eta, orokorrean, litezkeen modulatzaila guztiak eramaten zituzten, ardi-jabeak segurtasun osoz deus jakingo ez balu bezala.” (Alonso, 2006, 124)
- (45) “Ekainaren 10ean itzuliko omen da lehiara, Bartzelonan (Herrialde Katalanak). Omen, azken urtebetean behin baino gehiagotan egin baitio uko azken orduan lehiaketa batean aritzeari.” (*Berria*, 2006-05-29, 29)
- (46) “Orain bertan ere ez da aukera txarra Loiolako elkarrizketa politikoetan zertaz hitz egin zen eta nola gertatu zen euskaldunoi argi eta garbi jakinarazteko. Hau esan omen zen, bestea esan omen zen, beti omenka. Noiz jakin behar ditugu gertaera horiek argi eta garbi?” (*Berria*, 2009-01-16)

Halaber, badira 'omen' i eman diogun esanahiarekin bat datozen adibideak; alegia, 'omen' p proposizioa beste batek esana dela adierazteko erabiltzen delako ideia indartzen dutenak. Hala nola, Mendaur mendian behera zihoan gizon batek esana:

- (47) “Ekainaren 7an, Trinitate egunean, meza izaten da ermitan. Beno, meza izaten omen da, nik ez dut-eta sekula ikusi.”

Edo honako beste hauek:

- (48) “Hura anabasa zen: ez omen zegoen gelarik jardunaldietako parte hartzaile guztientzat, nonbait, hainbat akreditazio falta omen zen edo oker zegoen, areto hartako aire egokituak ez zuen behar bezala funtzionatzen (omenik gabe, neu lekuko), interpretarien zerbitzuak are eta gutxiago (baina, interpreta-riekin, artean esan dezadan, gauza jakina da...)” (Alonso, 2001, 28)
- (49) “Hanitzek kondentatzen duten holako emankizuna bainan sekulako arrakasta dauka, omen, eta diot, omen ez baitut ikusia.” (J.H., *Herria*, 2001-05-10, 6)
- (50) “Omen esaten ahaztutako pertsona da sortzailea, besteak beste. («Behin ba omen zen»: ez sortzailea, ez jakina, ezjakina; «behin bazen»: sortzailea, dakiena. Hala uste du munduak).” (Seguro, 2005, 15)

6. Balizko baliokideak

Esan dugu hiru gauza argudiatu nahi ditugula lan honetan. Batetik, ikusi dugu zer esanahi ematen diogun ‘omen’i. Bestetik, erakutsi uste dugu ‘omen’i askotan lotu zaion zalantza ez dela bere esanahiaren parte. Azkeneko puntua geratzen zaigu: erakustea ‘omen’i ematen dizkioten ordain batzuk ez direla bereak.

Ez zaigu iruditzen ‘omen’i ematen dizkioten erdarazko baliokide batzuk harenak direnik, ezpada beste partikula batenak; ‘bide’renak, hain zuzen. Izan ere, hiztegi-gile eta gramatikari batzuek bi partikulei ematen diete ‘diru-dienez’ en (*parece (que)*, *il paraît (que)*) gisako baliokidea (ikus Azkue, 1905-1906; Bostak Bat, 1996; Campi3n, 1884; Elhuyar, 2000; Mugica, 1981, besteak beste). Eta beste batzuek sinonimotzat dituzte biak (Arana, 2001;

Arejita, 2003; Arrasate, 1992; Bostak Bat, 1991; *Karmel*, 2003; Sarasola, 1996; UZEI, 1999, batzuk aipatzearren).

Gure ustez, ordea, 'omen' i eman diogun esanahia gogoan, 'omen'ek ez du 'dirudienez' en zentzurik; eta, gaude horretzek bereizten dituela, preseski, 'omen' eta 'bide' partikulak. Iruditzen zaigu ederki erakusten duela bien arteko desberdintasuna jarraian bilduko dugun adibideak:

(51) "Normaltzen ari bide gara: %25en inguruan omen dabil herri hazietako normaltasuna." (Torrealdai, 1977)

Gure ustez, 'herri hazietako normaltasuna %25en inguruan dabil' proposizioa adierazten duen esaldia entzun/irakurri egin du Torrealdai. 'Normaltzen ari gara' ere besteren bati entzuna/irakurria izan daiteke, baina ez du zehazten hala den edo entzun/irakurri, neurtu, aztertu edo ikusitakotik berak atera duen ondorioa den.

Horrekin esan nahi dugu batek, lurra bustita ikusita, esan dezakeela (52) gisako zer bait:

(52) "Eurria egin bide du."

Eta, egoera berean, horren baliokidetzat hartuko genituzke, berebat, honako beste hauek:

(53) "Eurria egin du, nonbait."

(54) "Eurria egin du, itxura denez."

(55) "Badirudi eurria egin duela."

Baina ez 'omen'ekin emandakoa,

(56) "Eurria egin omen du."

nola eta inork euriari buruzko ezer esan ez dion hiztunari. Kasu horretan bakarrik esango luke 'omen' dun esaldia; besteren batek euriari buruzko zer bait esan badio, alegia.

'Bide'ren adibideei erreparatuta, esango genuke erabil litekeela halako kasuetan:

- (57) "Gauetz, ostera bai, agertzen bide dira itsaspekoak azalera, Gregoryk kontatuko duen legez." (Jimenez, 2003, 187)
- (58) "Egun haietantxe, hain zuzen, donostiarron festa nagusiaren ospaketa betean (urtarrilaren 20an, alegia), ni nengoen inguru hartatixe botatako granada batek zauritu bide zuen larriki (berehala gure arteraino zabaldu zenez) bere etxean bertan (...)." (Txillardeggi, 1999, 278)

Baina baita norberak inferentzia bidez edo arrazoitzez ondorioztatutakoetan ere; hala zantzuren batean oinarrituta, nola bestela. Esaterako:

- (59) "Hori baino izen arruntagorik zaila izanen zen asmatzen, baina agian horrexegatik jarri bide zen modan." (Iturralde, 2000, 83)
- (60) "Aita ez zen inondik ageri: bere ohealdi haietako batean bide zegoen." (Zaldua, 2001, 164)

Halakoetan, inplizituki ageri ohi da, askotan, zantzia edo inferentzia egiteko arrazoia. Adibidez:

- (61) "Hilketa baldintza izugarrietan burutu bide zen: hilotzari eskuin eskuko hatz nagia falta zitzaion." (Epaltza, 2000, 65)
- (62) "Bai, uda bide zen, garai epelen bat behintzat, galtza haiek udakoak baitziren." (Oñederra, 1999, 128)

Beraz, izatez gero, 'esan du(te)'ren gisako edukia partekatzen dutelakoan gaude 'omen'ek eta 'bide'k; eta ez 'dirudienez'ena. Haatik, ez kasu guztietan, baizik eta arrazoitzea beste baten hitzetan oinarritua denean. Izan ere, badirudi beste batek esan izana dela 'bide' erabiltzeko arrazoia, kasu batzuetan.

Baina, 'omen'era mugatuta baikaude lan honetan, aurreragoko lanetarako utziko dugu 'bide'ren ezaugarrietan sakontzea,³⁰ bai baitauka zer aztertua partikula horrek ere. Orobat bien arteko bereizketan sakontzea. Nolanahi ere, ideia hori ekarri nahi izan dugu behintzat: 'omen'ek ez du 'dirudienez' esan nahi; eta, zentzu horretan bederik, ez dira sinonimo bi partikulak.

7. Ondorioa eta aurrera begirakoak

'Omen' partikularen esanahiaren eta erabileraren berri ematea izan da lan honen helburua, semantikako eta pragmatikako kontzeptuak oinarri hartuta. Bide horretan, orain arteko gramatika, hiztegi eta lanetan hari buruz esandako gauza batzuk baztertu eta beste batzuk zehaztu ditugu. Hiru gauza argudiatzea izan dugu helburu:

- (I) Mitxelenaren eta Sarasolaren definizioen bidetik jotzea da egokiena 'omen'en esanahiaren definizioa emateko, baina zehaztu egin beharra daude. Egungo semantika eta pragmatikako kontzeptu nagusiak baliatu ditugu horretarako.
- (II) Hiztunak ez du adierazten 'omen'en bidez dakarren proposizioaren egiaren gaineko ziurtasunik eza. Adieraz dezake zalantza 'omen'dun esaldiaren bidez; edonola ere, ez da 'omen'en esanahiaren parte, ezpada 'omen' erabiliz eragin dezakeen inplikatura. Esanahiaren parte balitz, adibide guztietan agertu beharko luke zalantzak, eta ikusi dugu ezin dela halako ondoriorik atera adibideei erreparatuta.
- (III) '*Parece (que)*' eta '*il paraît (que)*' gisakoak ez dira 'omen'en balio-kideak, baizik eta beste partikula batenak, 'bide'renak. Hiztegi

³⁰ Esan beharra daukagu 'bide'ri buruzko gure intuizioak ez direla oso sendoak. Izan ere, gure azpieuskalkian ez da erabiltzen 'bide' partikula, geroztik ikasia dugu.

eta gramatika batzuek ordain berak ezartzen dizkiete bie. Baina adibideen bidez ikusi dugu ez direla sinonimo.

Gure proposamenaren arabera, 'omen' duen esaldi baten hiztunak baiezen du proposizio bat hiztuna ez den beste batek esana dela, edo hari entzuna edo irakurria. Hala, proposizio-edukiari ekarpena egiten diola ondorioztatu dugu. Semantikako eta pragmatikako kontzeptuek lagunduta xehetu dugu 'omen' en esanahia, eta orain arte 'omen' ez esandakoa zorrozteko modua eman digute. Bi bereizketa nagusi ekarri ditugu: perpausaren esanahia *vs.* esaldiaren edukia eta esandakoa *vs.* inplikaturakoa. Horiei jarraiki bereizi ditugu 'omen' en esanahia, edukia eta inplikaturak. Eta, berebat, lagundu digute ziurtatzen ziurtasun gabezia ez dela 'omen' en esanahiaren parte, baizik hiztunak eragin dezakeen inplikatura.

Nolanahi ere, ez da hor bukatzen 'omen' en eremua. Azterkizun asko du oraindik ere, jorratu eta findu beharrekoa. Beste lan batzuetarako puntuak jarrita daude, beraz, erantzuteko zain. Horietako batzuk aipatuko ditugu bukatzeko.

Hasteko, gaude gehiago arakatu beharra dagoela 'omen' en eta 'bide' ren arteko harremana. Ikusi dugu ez direla baliokide, baina sakonago aztertu beharra dago 'bide', bakoitzaren lekua zedarrizteko. Horrez gain, eta hari horri tiraka, ikustekoa da, baita ere, zer gertatzen den aditzaren multzoan agertzen diren beste partikulekin; hala nola, 'ei', 'ote' eta 'al'ekin. Badirudi esanahi eta erabilera bera dutela 'omen' eta 'ei' partikulek, eta euskalkien araberrako banaketan bereizten direla: 'ei' bizkaieraz bakarrik erabiltzen da, eta 'omen' gainerakoetan. Aztertzekoa litzateke, dena dela, 'omen' ez esandako guztiak balio ote duen 'ei' rentzat. Halaber, 'omen' en aztermodu berak balio ote duen partikula guztien berri emateko.

Bada beste puntu interesgarri bat. Entzuna/irakurria *vs.* ikusia bereizketa egin dugu. Eta ikus-entzunezko teknologia etengabe garatzen ari den honetan, azterketa polita egin liteke ikusteko nola ematen duten hiztunek hedabide bakoitzean jasotakoaren berri; esan nahi baita, zein partikularen bidez. Nola ematen dute euskaldunek irratian entzundakoaren berri? Eta nola kontatzen

dute egunkarian irakurritakoa? Nola ematen dute telebistan ikusitakoa/en-tzundakoa? Eta internetez jasotakoa? (Aikhenvald, 2004).

Teoria orokorrari helduta, beste azterkizun bat genuke ikustea non sartzen den euskara, besteak beste, partikulak aztertzeak argitara dakarren ebidentzialitatearen eta modalitate (epistemiko)aren arteko harremanaren eztabaidan; esana, ikusia, inferentzia, zalantza.... hizpide hartu ditugunez gero. Pil-pilean dago bien arteko harremanari buruzko eztabaida, eta lan asko dago horren gainean (ikus, besteak beste, Cornillie, 2009; de Haan, 1999; Dendale & Tasowski, 2001; Faller, 2002; Matthewson eta beste, 2007).

Edozein moduz ere, beste lan batzuetarako utzi beharko ditugu egiteko horiek.

Bibliografia erreferentziak

AGIRRE, Jesus Maria 1991, *Euskal gramatika deskriptiboa*, Bizkaiko Foru Aldundia, Labayru ikastegia, Bilbo.

AIKHENVALD, Alexandra Y. 2004, *Evidentiality*, Oxford, Oxford University Press.

AREJITA, Adolfo 2003, *Labayru hiztegia. Bizkaiera eta batua (b)uztarturik. Euskera-gaztelania*, Labayru Ikastegia, Bilbao Bizkaia Kutxa, Ibaizabal, Bilbo.

AROTÇARENA, Abbé 1951, *Grammaire basque (dialectes Navarro-Labourdins)*, Maison Mame, Tours (1976ko edizioa, *Grammaire basque (dialectes Navarro-Labourdins)*, Jakin, Baiona).

ARRASATE, Manu 1992, *Euskarazko albistegietarako esku-liburua*, EITB, Bilbo.

AZKUE, Resurreccion Maria 1905-1906, *Diccionario vasco-español-francés*, dirección del autor, Bilbao; Paul Geuthner, Paris (1984ko edizioa, *Diccionario vasco-español-francés*, Euskaltzaindia, Bilbo).

BACH, Kent 1999, «The myth of conventional implicature», *Linguistics and Philosophy*, 22 (1999) 327-366.

BERRIA 2006, *Berria: Estilo liburua*, Andoain.

BLASS, Regina 1989, «Grammaticalization of interpretive use: the case of *re* in Sisala», *Lingua*, 79 (1989) 299-326.

BOSTAK BAT 1991, *Eskola-hiztegia*, Elkar, Bilbo.

BOSTAK BAT 1996, *3000 hiztegia*, Karmel, Bilbo.

CAMIÓN, Arturo 1884, *Gramática de los cuatro dialectos literarios de la lengua euskara*, Establecimiento Tipográfico de Eusebio López, Tolosa (1997ko edizioa, *Gramática de los cuatro dialectos literarios de la lengua euskara*. Vol. I, La Gran Enciclopedia Vasca, Bilbao).

CARSTON, Robyn 2002, *Thoughts and utterances: the pragmatics of explicit communication*, Blackwell, Oxford.

CORNILLIE, Bert 2009, «Evidentiality and epistemic modality. On the close relationship between two different categories», *Functions of Language*, 16-1 (2009) 44-62.

DE HAAN, Ferdinand 1999, «Evidentiality and epistemic modality: Setting boundaries», *Southwest Journal of Linguistics*, 18 (1999) 83-101.

DENDALE, Patrick & Liliane TASMOWSKI 2001, «Introduction: Evidentiality and related notions», in P. DENDALE & L. TASMOWSKI, arg., *Journal of Pragmatics*, 33 (3) (2001) 339-348.

EGUNKARIA 2001, *Estilo Liburua*, Andoain.

ELHUYAR 2000, *Elhuyar hiztegia: euskara-gaztelania, castellano-vasco*, Usurbil.

ELHUYAR & ELKARLANEAN 1994, *Euskal hiztegi modernoa*, Usurbil/Donostia.

EUSKALTZAINDIA 1987, *Euskal gramatika. Lehen urratsak II*, Bilbo.

EUSKALTZAINDIA 1993, *Euskal gramatika laburra: perpaus bakuna*, Bilbo.

FALLER, Martina T. 2002, *Semantics and pragmatics of evidentials in Cuzco Quechua*. PhD thesis, Stanford University.

GARRETT, Edward John 2001, *Evidentiality and assertion in Tibetan*. PhD dissertation.

GINZBURG, Jonathan & IVAN, A. SAG 2000, *Interrogative investigations. The form, meaning, and use of English interrogatives*, CSLI Publications, Stanford.

GRICE, Paul 1967, «Logic and conversation», in D. Davidson & G. Harman, arg., (1975), *The logic of grammar*, Encino: Dickenson, pp. 64-75. Also published in P. Cole

& J.L. Morgan (arg.) (1975), *Syntax and semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 41-58. Reprinted in P. Grice (1989), *Studies in the way of words*. Cambridge (MA): Harvard University Press, pp. 22-40.

HADDICAN, Bill 2007, «Euskal perpausaren oinarritzko *espez-buru-osagarri* hurrenkera-ren aldeko argudio batzuk», in I. Arateax, X. Artiagoitia & A. Elordieta (arg.), *Antisimetriaren hipotesia vs. buru parametroa: euskararen oinarritzko hitz hurrenkera ezbaian*, EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, 69-96.

IFANTIDOU, Elly 2001, *Evidentials and relevance*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

IZVORSKI, Roumyana 1997, «The present perfect as an epistemic modal», in A. Lawson (arg.), *SALT VII*, Cornell University, Ithaca, NY, 222-239.

JENDRASCHEK, Gerd 2003, *La modalité épistémique en basque*, Lincom Europa, Muenchen.

KAPLAN, David 1989, «Demonstratives», in J. Almog, J. Perry & H. Wettstein, arg., *Themes from Kaplan*, Oxford University Press, Oxford, 481-563.

KARMEL 2005, *Eskola hiztegia. Oinarritzko hiztegia*, Bilbo.

KING, Alan R. 1994, *The Basque language. A practical introduction*, University of Nevada Press, Reno, Nevada.

KORTA, Kepa & John PERRY 2007, «How to say things with words», in Savas L. Tsohatzidis (arg.), *John Searle's philosophy of language: force, meaning, and thought*, Cambridge University Press, Cambridge, 169-189.

LAFITTE, Pierre 1962, *Grammaire basque (Navarro-Labourdin littéraire)*. Édition revue et corrigée, Delmas, Bordeaux (1979ko edizioa, *Grammaire basque (Navarro-Labourdin littéraire)*). Édition revue et corrigée, Elkar, Donostia).

LARRAMENDI, Manuel de 1729, *El imposible vencido. Arte de la lengua bascongada*, Antonio Joseph Villagordo Alcaráz, Salamanca (1979ko edizioa, *El imposible vencido. Arte de la lengua bascongada*, Hordago, Donostia).

LARRAMENDI, Manuel de 1854, *Grammaire de la langue basque : d'après celle du P. Manuel de Larramendi intitulée El imposible vencido / par S.G. Blanc*, S.H. Blanc et Cie, Lyon & Paris.

LÓPEZ MENDIZABAL, Isaac 1943, *La lengua vasca: gramática, conversación, diccionario: vasco-castellano, castellano-vasco*, Editorial Vasca Ekin, Buenos Aires, (1977ko edizioa: *La lengua vasca: gramática, conversación, diccionario: vasco-castellano, castellano-vasco*. Auñamendi, Donostia/San Sebastián).

MATTHEWSON, Lisa; Henry DAVIS & Hotze RULLMANN 2007, «Evidentials as epistemic modals: Evidence from St'át'imcets», in J. Van Craenenbroeck, arg., *Linguistics Variation Yearbook 2007*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 201-254.

MCCREADY, Eric & Norry OGATA 2007, «Evidentiality, modality and probability», *Linguistics and Philosophy*, 30 (2007) 147-206.

MITXELENA, Luis 1987, *Orotariko euskal hiztegia*, Euskaltzaindia, Bilbo.

MUGICA, Placido 1981, *Diccionario vasco-castellano*, Mensajero, Bilbo.

POTTS, Christopher 2005, *The logic of conventional implicatures*, Oxford University Press, Oxford.

SARASOLA, Ibon 1996, *Euskal hiztegia*, Kutxa Gizarte-eta Kultur Fundazioa, Donostia. (2. edizioa 2007an, Elkar, Donostia).

SCHENNER, Mathias 2008, «Double face evidentials in German: Reportative 'sollen' and 'wollen' in embedded contexts», in A. Grønn, arg., *Proceedings of SuB12*, University of Oslo, Oslo, 552-566.

SEARLE, John R. 1969, *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge.

SPERBER, Dan & Deirdre WILSON 1986/95, *Relevance. Communication & Cognition*, Blackwell, Oxford.

TRASK, Robert L. 1981, «Basque verbal morphology», in Euskaltzaindia, *Euskalarien nazioarteko jardunaldiak (Iker-1)*, Bilbo, 285-304.

VANDERVEKEN, Daniel 1990, *Meaning and speech acts, Vol. 1. Principles of language use*, Cambridge University Press, Cambridge.

VANDERVEKEN, Daniel 1991, *Meaning and speech acts, Vol. 2. Principles of language use*, Cambridge University Press, Cambridge.

VAN EYS, Willem J. 1873, *Dictionnaire Basque-Français*, Maisonneuve, Paris; Williams and Norgate, London.

UZEI 1999, *Sinonimoen hiztegia*. Donostia.

WILBUR, Terence H. 1981, «Basque syntax», in Euskaltzaindia, *Euskalarien Nazioarteko Jardunaldiak* (Iker 1), Bilbao, 169-186.

ZABALA, Igone 2005, «Euskara batua eta euskara tekniko-zientifikoa», *Iker* 17, 485-511. Euskaltzaindia.

ZUBELDIA, Larraitz & Kepa KORTA 2007, «'Omen'ek esan nahi omen duenaz», *Gogoia*, VII-2 (2007) 237-269.

ZUBIRI, Ilari & Entzi ZUBIRI 1995, *Euskal gramatika osoa*, Didaktiker, Bilbo.

Corpusa³¹

ALONSO, Jon 2001, *Euskal karma*, Susa, Zarautz.

ALONSO, Jon 2006, *Erretzaileen eremua*, Susa, Zarautz.

EPALTZA, Aingeru 2000, *Rock'n'roll*, Elkar, Donostia.

IÑURRIETA, Iñaki 2004, *Kuskue tanden*, Alberdania, Irun.

ITURRALDE, Joxemari 2000, *Euliak ez dira argazkietan azaltzen*, Erein, Donostia.

JIMENEZ, Edorta 2003, *Hemingway eta euskaldunak zerbitzu sekretuetan*, Susa, Zarautz.

MENDIGUREN ELIZEGI, Xabier 2006, *Arima enkoniatuak*, Elkar, Donostia.

OÑEDERRA, Lourdes 1999, *Eta emakumeak sugeari esan zion*, Erein, Donostia.

SALABURU, Pello 2002, *Euskararen etxea*, Alberdania, Irun.

SEGUROLA, Iñaki 2005, *Gaur ere ez du hiltzeko eguraldirik egingo*, Alberdania, Irun.

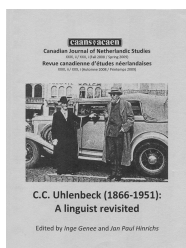
TORREALDAI, Joan Mari 1977, "Euskal liburugintza 1976an", *Jakin*, 1 (1977) 124-129.

TXILLARDEGI 1999, *Putzu*, Elkar, Donostia.

ZALDUA, Iban 2001, *Gezurak, gezurrak, gezurrak*, Erein, Donostia.

³¹ EHUren Euskara Zerbitzuaren *Ereduzko prosa gaur* ataritik atera ditugu liburuetakoa adibideak.

C.C. Uhlenbeck (1866-1951): *a linguist revisited*



GENEE, I. and HINRICHS, Jan Paul (ed.)

Windsor, Ontario : Basil D. Kingstone. 2008

214 orr. : il. ; 23 cm. — (Canadian Journal of Netherlandic studies,
ISSN 0225-0500 ; 29, 2 (fall 2008)

GARTZIA ISASTI, Pruden
Euskaltzaindia

Christian Cornelius Uhlenbeck (1866-1951) merezi duena baino gutxiago ezagutzen dugun hizkuntzalari holandarra da. Google orojakileari galdetuta, nederlanderazko Wikipediarraino joan behar duzu ganorazko sarrera baten bila (ez euskarazko, ez gaztelaniazko, ez frantsesezko eta ezta ere ingelesezko wikirik aurkituko duzu); hortaz gain, eta euskaratik abiatzen bazara bederen, Georges Lacombe 1922an RIEVen dedikatu zion artikulu labur baina laudoriotsua (<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/13445447.pdf>) zerrrendaren zazpigarren lekuan, hemeretzigarrenean Harluxet entziklopediako sarrera laburra, eta kitto (izango da besterik, baina nekez segitzen dugu bigarren orrialdetik aurrera, ezta?).

Eta pena da, benetan, euskararen ikerketaren alde hainbat lan egindakoa izanik, hain oharkabean pasatzea. Zeren nahikoa da aipagai dugun liburuari begiratu azkar bat ematea munta eta maila handiko ikerle baten aurrean gaudela ikusteko, haren mundu intelektuala gurea den mundutxo ia-ia beti halabarrez txiki honetatik aski arrotz eta aski desgaraiko sentitzen badugu ere, Uhlenbecken munduak benetan mundu osoa hartzen zuelako, eta gureak, aldiz, gure etxeko txokoa eta beste lau gauzatxo, eta hortik aurrera ezer gutxi. Baina ekin diezaigun albiste emate ordenatuago bati.

Aipagai dugun liburua *Canadian Journal of Netherlandic Studies* aldizkariko zenbaki bat da, monografikoki C.C. Uhlenbeck hizkuntzalariaren bizitza eta lanak aztertzeari dedikatua. Inge Genee eta Jan Paul Hinrichs dira edizioaz eta hitzaurreaz arduratu direnak, baina orotara hamar artikulu eta bi aurkibide (pertsonak eta hizkuntzak) ditu, zazpi ikerleren eskutik. Artikulu guztiak ingelesez daude, lehena salbu, nederlanderaz, zeinetan Jan Paul Hinrich-ek Uhlenbeck-en gatzaroaz diharduen. Egia esan, aldizkariaren izenburuari erreparatuta (*Netherlandic Studies*) inpresioa hartzen da derrigorrezko kuota bat betetzen ari dela, hala nola egiten duten euskararekin gure inguruko beste aldizkari askok.

Uhlenbeck-en bizitza biziki interesgarria begitandu zait niri. Holandan jaioa, gaztetatik agertu zuen letretarako aiherra eta, honela, hemezortzi urte

besterik ez zuela poema liburu bat argitaratu zuen, nederlanderaz ; pena da, zinez, gai hori tratatzen duen artikulua nederlanderaz idatzita egotea, jakin-garria bailitzateke Cornelius gaztea bere jatorrizko giroan kokatzeko. Giro horretan, hain juxtu ere, eta gazte-gazterik, izan zuen euskararen berri eta maitemindu zen osotoro gure hizkuntzaz, bizi osoa iraun zion pasioa. Hari dedikatu nahi izan zion bere doktorego tesia, unibertsitatearen debekuaren ondoren (ez zegoen inor Leiden-en mota horretako lan bat epaitzeko) sanskritoaren azterketara zuzendu zuelarik. Eta jada baditugu mahaigainean hiru elementu aipagarri : poesia, euskara, sanskritoa. Ondorioa ezin ageriagoa da 1866an jaio zen gazte batentzat : erromantizismoaren oldarra positibismoaren metodoarekin ezkondu nahi izango duen hizkuntzalari baten aurrean gaude, hala nola, gure inguruan, estriktoki haren garaikideak diren Azkue, Unamuno, Sabino Arana edo, apur bat urruntxoago, baina oso antzera, Menéndez Pidal. Jatorrizko elementu horien konbinazioak, noski, emaitza desberdinak eman ohi ditu, kasuan kasu. Uhlenbecken emaitza dezente aldenduko da aipatu ditugun beste guztietatik : politikak ez dirudi erakarpenik izan zuenik berarentzat ; nederlanderara bera ez zuen inoiz ikergaitzat hartu eta gaztetako poema horiek gaztetako pekatu gisa pasatu ziren (Pidalen kasuan bezala, adibidez). Euskararenganako grinak betirako iraun zion, baina hizkuntzalari profesional gisa unibertsitatean karrera bat egitera beharturik, beste hizkuntza batzuen ikerketarekin partekatu behar izan zuen. Lehenengo eta behin, sanskritoa, baina berehala agertu zuen hizkuntza *exotikoak* ikasteko eta ikertzeko grina : bereziki Groenlandiakoa(k) eta Ipar Amerikako indioenak, eta horien artean Black Foot deitu herriarena (hots, Hollywoodeko filmetan hainbeste eta hainbestetan ikusi ditugun lautada handietako Oin Beltzak). Nago euskara, sanskritoa, groenlandiera eta *oin-beltzera*-ren artean sakoneko konexio bat dagoela, haren gaztetako poemetan bilatu beharrekoa ziur aski. Kasualitatea ote hitz horiek hain oihartzun azkarra izatea Bernardo Atxagaren edo Joseba Sarrionandiaren literaturgintza ezagutzen duen edonorentzat ?

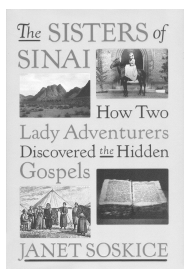
Ezin gara luzatu hemen artikulua bakoitzaren. Teknikoki, Peter Bakker-ek Uhlenbeck eta euskara gaiari dedikatzen diona da interesgarriena euskal fi-

lologoarentzat, baina hura besterik ez irakurtzea, nire uste apalean, Uhlenbeck-en irudi lehorregi bat izatera kondenatzea da. Ona izan daiteke, gutxienez, Jan Noordegraaf-ek haren oinarri teorikoei dedikatzen dionarekin konbinatzea, zeinetan bete-betean kokatzen duen berak *Humboldtiar tradizioa* deitzen duenarekin. Humboldt, Euskal Herriari buruz serioki hitz egiten hasita etengabe agertzen zaigun erreferentzia handia eta itzalezina. Noordegraaf-ek, bere artikuluan, bitan banatzen du Europako hizkuntzalaritzaren tradizioak XX. mende hasieran, bata, humboldtiarra, *energeia* hitzaren inguruan antolatzen dena (hots, hizkuntza *energeia* gisa) eta bestea, Saussure-ri segituz *sistema* hitzaren inguruan antolatzen dena; bigarrena argi eta garbi nagusitzeak esplikatzen du, hein baten, hizkuntzalari humboldtiarrek pairatu duten marginazioa eta ahanztura; halaber, Humboldten asmo antropologikoak (jakina denez, harentzat hizkuntzalaritza antropologiaren atal bat zen funtsean) esplikatzen du primeran Uhlenbeck bezalako ikerle batek hizkuntza baten ikerketa herri baten manifestazio kulturalen osotasun banaezinaren baitan kokatu nahi izatea : oin-beltzera, lehenengo eta behin, herri baten hizkuntza da, hots, osotasun baten zati bat. Hortik Amerikara egin zituen bi bisitetan tribu horretako kideekin izandako bizipenak eta haien kontakizuna, Mary Eggermont-Molenaarrek artikulua batean (eta orain komentatzeko astirik ez dugun liburu berezi batean, *Montana 1911, a professor and his wife among the Blackfeet*, 2005) hain ederki berpiztua. Eta abar. Baina beude honela gure komentarioak.

Ez dugu aipatu gabe utziko ikerketa hauen iturrian paper garrantzitsua jokatu dutela Azkue Bibliotekan zaintzen dugun Uhlenbeck-en gutuneriak, Lacombe Artxiboan dagoena, zeinaren jabea Olaso Dorrea Sorrerakundea den; orobat, Euskaltzaindiaren artxiboan bertan dauden beste zenbait gutunek.

Liburu eredugarri hau irakurtzean ezin burutik kendu zein ederra litzatekeen urtero horrelakoren bat ateratzea euskal hizkuntzalari edota, zentzu zabalean, intelektualei buruz argitaratu ahal izatea.

The sisters of Sinai: how two lady adventurers discovered the Lost Gospels



SOSKICE, J.

New York : Alfred A. Knopf, 2009, 314 or

GARTZIA ISASTI, Pruden

Euskaltzaindia

Gau eta egun liburu artean murgilduta bizi garenontzat (eta hau literalki ulertu behar da kasu batzuetan) galdera oinarrikoa izaten da liburu horien egileei buruz, haien bizitza eta lanei buruz, zerbait jakitea, edo ezer interesgarriarik jakitera iristea, bitxia, are txundigarri edo aztoragarria bada, hobe. Kasurik gehienetan idazleak, hots, literatoak, izaten dira gure kuriositatearen biktima nagusiak, edota inoiz edo beste antzeko estatusa duten bestelako egile batzuk, alegia, saiakera egileak (pentsalariak, zientzilariak...) normalki *intelektual* gisa sailkatu ohi ditugunak. Baina nora iritsiko ginatke gure kuriositatea horietako multzo zehatz batean pausatuko balitz, adibidez, filologoen baitan?

Aipagai dugun liburuak baldintza guztiak betetzen ditu Filologiaz bestelako ikuspegi bat izan nahi dutenen arreta bereganatzeko. Lehenengo eta behin, diziplina akademiko horretaz zeharka baino ez da ari, alegia, filologiaz baino filologoez dihardu, haien egunerokotasunaz, bizitzaz eta lanez. Bigarrenik, ingurune ezinago exotiko batean kokatzen da, XIX. mende bukaerako Cambridge-ko unibertsitatea eta Egipto eta Lurralde Santuetako monasterioak, mezkita eta sinagogak. Hirugarrenik, protagonistak emakumeak dira, baina ez ohiko rol pasibo-atraktiboan, aitzitik, guztiz modu aktibo eta adoretsuan. Laugarrenik, gaiak ondokoak dira: espedizio arkeologikoak, eskuizkribu galduak, konspirazio akademikoak... aurkikundeak eta traizioak, denak filologikoak.

Zeren irakurle ausartari filologiarekiko zaletasuna aurreuposatu behar zaio liburu honi ekin baino lehen, baina hortik aurrera *Larrosaren izena*-ren eta *Indiana Jones*-en topiko eta ebokazioen artean etengabe kordokatzen den ekintza sorta jarraitu baten narrazioan murgilduko da. Sorpresaz sorpresa. Filologoen artean ere bai baitira lehiak, mahai gaineakoak eta mahai azpikoak, ekitaldi akademiko arranditsuak eta teloiaren atzealdeko bitxikeriak, karrera akademiko distiratsuak eta horren oinarrian dauden konta ezinezko lanak, distira gutxikoak sarri eta ez oso eredugarriak batzuetan.

Protagonistak bi emakumezko eskoziar dira, Mrs. Lewis eta Mrs. Gibson, zentzu askotan Ingalaterra viktoriarra deskribatzen duten nobeletan aurki dezakegun pertsonaien zantzu guztiak dituztenak, besteak beste fede protestante

irmo eta militantea eta gizonezkoen munduan adore handiz murgiltzeko erabakimena, haatik bere nortasun oinarri-oinarrrian kontserbadore (are, puritano) hori lotsarik gabe gordez ezezik, aldarrikatuz. Zehaztasun garrantzitsu bat, hala ere: guri Ingalaterraren ispilu ezinago topikoa iruditzen zaizkigun dama bi horiek ez dira ingelesak, ez herritartasunez, ez hizkeraz, ez ohituraz, ezta erlijioz ere, eskoziarrak baitira, eta presbiterianoak, hots, Ingalaterrako elizaz landakoak izateaz gain, harekiko mesfidantza eta, esango nuke neuk, are mespretxuan ere hazitakoak. Emakumeak, eskoziarrak eta presbiterianoak. Ez dira debaldeko adjeti-boak, guri ñabardura horiek urrunak eta axolagabeak iruditzen bazaizkigu ere.

Ez naiz beren bizitza zinez txundigarriaren detailetan hemen arituko. Pintzelada batzuk soilik. Izenek iradoki dezaketenaren kontra Agnes eta Margaret ahizpak dira, bikiak gainera, gero bakoitza bere senarraren deituraren bidez ezagutuko baditugu ere, lurralde anglofonoetan arrunta den bezala. Eskoziako klase ertaineko familia batean jaioak eta heziak, ama gabe hazi ziren, eurak jaiotzean hil baitzen; zirkunstanzia horrek eta beren aitaren presbiterianotasun irmoak eragin erabakigarria izan zuen beren heziketan, txiki-txikitatik oso bizimodu independientea eraman baitzuten eta, hortaz gain, aitak, bere elizaren tradizioan, ardura berezia erakutsi baitzuen alabei ikasketak emateko, indar berezia eginez hizkuntza ikasketan; badirudi gazte-gaztetatik ikasi zituztela frantseza, alemana, gaztelania eta italiera. Hizkuntza biziak eta hilak ikasteko erraztasuna eta norbere buruaren ardura osoa izatearena izango dira beren geroako arrakastaren giltza nagusia. Bada, hortaz gain, beste gertakari bat guztiz garrantzitsua beren gaztaroan jazioa, haren aitak ustekabeko diru kopuru handi handi bat jarauntsi baitzuen, gerora urte gutxian handiagotu zuena. Hil zen aita, ahizpa bikiak artean hogeita hiru urte zituztela, guztiz bakarrik utzirik baina, hori bai, guztiz aberats eta heziketa humanistiko eder baten jabe. Ordu-rako bere baitan hartzen zituen goi klase ingelesak, dudarik gabe, lord edo antzeko baten seme banarekin ezkontzeko presionatuko zien, abilki, baina bestelakoa zen gure bikien asturua: horren ordeztu Egiptora abiatu ziren, Nilo ibarreko monumentuak ezagutzera. Eta bakarrik, gizonik gabe, soilik beste emakumezko baten laguntzaz. Horra bere abentura intelektualen abiapuntua.

Garai hartako Egipto, artean independentea, europar aberatsen exotismo egarriaren helmuga naturalenetako bat zen. Liburuaren dohain handienetako bat da orduko turista urrien ibilien deskribapen zehatza ematea, zehatza eta, horregatik hain zuzen ere, beldurgarria sarri: kolonialismoaren urrezko aroaren erdi-erdian gaude, hots, europarrek Orienteko altxor artistiko eta kulturalak sistematikoki eta lotsarik gabe lapurtu edo, bi txakur txikitan erosi ondoren, erbestertzen zuten sasoi. Ez da dudarik *Indiana Jones*-en pelikuletan deskribatzen den giroak oinarri guztiz erreala izan zuela, Hollywoodek gero nahierara moldatu bazuen ere; zine-pantaila batean ikusteak bere grazia izan badezake ere, liburu honetan zehaztasun osoz deskribatzen den giroa eta kasuak ezagutzeak ileak laztu eta gogoa zurtu besterik ez du egiten, adibidez, *Codex Sinaiticus* zorigaiztokoaren zoritxarra detaile osoz deskribatzen denean.

Zeren gure bikiek berehala erakutsi zuten eskuizkribu zaharrak bilatzeko jaiera, bereziki Bibliaren bertsio zaharrekin lotua. Horra gure ahizpak beren bizitzan zehar behin eta berriro Egiptora, Lurralde Santuetara eta Greziara itzuli izanaren arrazoi nagusia, zeina bilatu behar den Jaungoikoarenganako fede oso eta gartsu batek zientzia filologiko ez gutxiago oso eta ez gutxiago gartsu batek bat egiten duten puntu horretan. Izan ere, gure bi emakume hizkuntza zaleek beti sostengatuko dute Bibliaren eskuizkribu zaharren aurkikundeak lagundu besterik ez duela egiten fedearen argipena eta propagazioa, baldin eta errigore filologiko osoz ikertzen bada; egia bat eta bakarra izanik, antzinako testuen kritikak inoiz ez du Bibliaren egia zalantzan jarriko, aitzitik, hura argiztatu eta hobeto ulertzeko bidea baino ezin du eskaini, mendetan zehar ezjakintasunaren ondorioz pilatu zaizkion zikinkerietatik garbituz. Programa zientifiko erraz eta ederra, fedearrekin guztiz bat datorrena.

Eskuizkribu zaharren bila egindako espedizioetan gure ahaizpek arrakasta nabarmena izan zuten. Lehena Sinaiko Santa Katalina monasterioan aurkitutako palimpsesto bat da, zeinean baitago Ebangelioez ezagutzen den bertsio zaharretako bat, siriakoz idatzia (hots, Siriako hizkuntza zaharrean), osoa eta VII. mendean datatua. Haren lehen edizioa Cambridgeko unibertsitateak argitaratua Agnesen eskutik (*The Four Gospels in the Old Syriac Version transcribed*

from the *Palimpsest on Mount Sinai*, 1894) zientzia bibliko eta filologikoen mugarri bat omen da. Ez zen izan bakarra. Izan ere, Agnesek eta Margaretak poliki-poliki ospea ezezik errekonozimendu akademiko zabala bildu zuten Europan, hainbat unibertsitatetako *doctor honoris causa* izendetuak izatera iritsi zena. Baina ez beren jatorrizko unibertsitatean, hots, Cambridgen, non bi oztopo handi izan zuten bidean: emakumeak izatea eta presbiterianoak izatea.

Eta puntu honetan iristen gara liburu honen bigarren *exotismoaren* narrazioa: Ingalaterrako filologoen arteko giro akademikoa eta Cambridgeko unibertsitatea. Kurioski, ziur aski psikologikoki prest gaude ikusteko XIX. mende bukaerako Egipton turista aberats eta diletanteak eta merkatari lotsagabe eta gorazaleak elkarrekin bilduta antzinako monumentuen inguruetan, txarlatan eta tratulari indigenekin mota guztietako tratu ez-gardenak egiten, eskuizkribu hau edo artelan hura eskualdatzeko. Baina ziur aski ez gaude berdin prest ikusteko Cambridgeko *gentlemenak* eta *ladyak* elkarri sastagaikatzen (metaforikoki), alegia, mota guztietako iruzurrak, itzulinguruak eta maniobrak presatzen nork bere karrera akademikoa gizentzeko eta loria zientifikoa bereganatzeko, lagun hurkoa zapuztuz. Hemen ere Umberto Ecoren lehen nobelaren erreferentzia oso egokia izan daiteke, nire ustez, Ingalaterrako unibertsitateen giroa deskribatzeko (garai horretan, jakina).

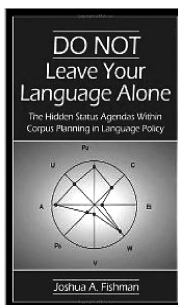
Ildo horretan nabarmendu behar da gure bikiek Egipton izandako arrakastaren giltza, ziur aski, haien jarrera berezian eta ohiz kanpokoan aurkitu behar dela. Hasiera-hasieratik saiatu ziren ikasten ez soilik grekera klasikoa (orduko ingeles ikasi guztiak bezala) baizik eta baita ere grekera garaikidea (intelektual ingeles gutxi egiten omen zuena); horrek ahalbidetu zien Egiptoko autoritate eklesiastikoekin eta monasteriotako monjeekin (grekoak gehien bat) adiskidantza harremanak egitea eta haien uste ona irabaztea. Hortaz gain, argi eta garbi erakutsi zuten monasteriotako ondarea zaintzeko eta errespetatzeko borondatea, adibidez, beren burua eskainiz Santa Katalinako bibliotekako katalogo zehatz bat egiteko eta diru funtsak biltzeko ondare bibliografiko hori zaintzeko. Egia da, dirudienez, zenbait kasutan amore eman ziotela *irregularki* eskaintzen zizkieten eskuizkribuak erosteko nahiari, baina beste kasu

batzuetan beraiek izan ziren lapurrak salatu zituztenak, eskuizkribu baliosak beren jabe legitimoiei itzuli araziz.

Tamalez, Egipton erabiltzen zuten jendetasuna eta ezkerreko eskua eskas izan zuten Cambridgen, non, harrigarriro guretzat, emakumezkoen estatusa oso zalantzarria izan zen XX. mendea ondo sartu arte; liburuan detaile txundigarriak ematen zaizkigu, adibidez, 1896an komunitate akademikoan egin zen *erreferendum* moduko batez, emakumeek azterketa ofizialetara aurkezteko eskubidea izan zezaten (!); ekimena porrot itzela izan zen, gizonezko gehienek, ikasleek zein irakasleek, ez baitzeuden prest emakumeen lehia pairatzeko; erabili omen ziren *argudioen* artean honek merezi du berariaz aipatzea: neska gazteak mutilak baino finagoak eta langileagoak izanik, eta etxe oneko unibertsitarien artean hain ohikoak eta maitatuak ziren ikasle-parrandak egiteko jaidurarik, ohiturarik edo modurik ez izanik, mutil gazteak beldur ziren lotsagarri geratuko ote ziren horrelako batzuekin batera azterketa bera egiteko kinka larrian suertatuz gero; erremedioa, emakumeei azterketak egiteko eskubidea ukatzea (hots, titulu ofiziala izateko eskubidea ukatzea), nahiz eta libre izan eskolak jasotzera joateko. Horrelakoa zen giroa (234-237. or.).

Baina ezin gara hemen galdu liburu honetan kontatzen zaizkigun mila eta bat ñabardura eta anekdotetan. Gorde dezadan neuretzat harrigarrienetako batzuk, Cambridgeko bibliotekari jaunarekin lotutakoak, zeina baitzen, bide batez esanda, bikietako baten (Agnes) senarra. Izan ere, filologoak hezur eta haragizkoak badira ere (liburu honetan ederki frogatzen den bezala) bibliotekariak ez zaizkio atzean geratzen, eta batzuetan ederki aurreratuko zaizkie.

Do not Leave Your Language Alone



*The Hidden Status Agendas Within Corpus
Planning in Language Policy*

Joshua A. FISHMAN

Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Mahwah, New Jersey, London, 2006, 158 or.

URRUTIA BADIOLA, Andres

Notarioa. Euskaltzainburua

Deustuko Unibertsitateko Zuzenbide Fakultateko irakaslea

Aspaldikoa da, soziolinguistikaren esparruan, corpus eta estatus izeneko alorren arteko sailkapena. Bi-bion arteko lotura estua ere nabaria izan da, hizkuntzaren plangintzaz jarduten denean.

Horiek berebiziko eragina izan dute, zer esanik ez, hizkuntza gutxieneko nahiz gutxituetan. Horixe da, izan ere, Joshua A. Fishman idazleak proposatzen duena liburu honetan. Haren hitzetan esateko:

For those who still shake their heads astoundedly at the “spectacle” of serious societal contortions on behalf of their small, weak, little known, and, seemingly, very forgettable languages, it is a prerequisite of a productive life in the modern world to set aside Olympian detachment or disdain for the unfortunate and to at least strive toward critical identification with all those who think as much (as often, as deeply, as concernedly), if not more, of their languages of minor reach as we think of our huge one. Critical identification with that huge segment of humanity with which we have no direct kinship ties is a vital part of genuine, activated, emotional, and intellectual modernization of our students and it is my sincere hope that this brief exercise will contribute to that goal both directly and indirectly via an “excursion” taking only a month or two [XI. or.].

Hitzak hitz, titulua bera ere esanguratsua da, oraingoan Fishman maisua corpusari buruz ari delako. Sarrerako argibideak eman eta gero, bigarren kapituluan argi erakusten du hark zein den bi kontzeptu horien arteko lotura:

In the real world, status planning and corpus planning are more detached and isolated from each other than they should be from the point of view of optimal progress. But history is far from being directionally predictable, much less controllable, and these truisms too keep corpus planning and status planning from usually being just two sides of one and the same coin [17. or.].

Fishmanek azalarazten du bere pentsamendua, ortogono baten bidez, lan-ardatz nagusiak zehaztuz. Lan-ardatz nagusi horiek bitarikoak dira, eta kapi-

tuluka garatzen ditu egileak. Hartara, garbitasun vs. jatortasuna (4. kapitulu-
luan); bakartasuna vs. mendebaldetasuna (5. kapitulu-
luan); klasikotasuna vs. orokortasuna (6. kapitulu-
luan); “ausbau” vs. “einbau” (7. kapitulu-
luan).

Kasu bakoitzean, azterketak adibide desberdinak eskaintzen ditu. Lauga-
rren kapitulu-
luan, ingelesa abiapuntu hartuta eta lehen puntuaren ikuspegitik,
garbitasunaren eta jatortasunaren kontua jorratzen du:

*However, downward stylistic shifting in French can be mistaken for
crudity and lack of education, whereas in English it signals comradery,
friendliness, shared Gemeinschaft and relaxed enjoyment of the moment
[see Fig. 4.2]. Truly, vernacularity rules the English waves! [37. or.]*

Bosgarren kapitulu-
luan, aldiz, bakartasuna vs. mendebaldetasuna lantzen du,
eta luze eta zabal barruratzen ditu euskara, estoniera, turkien errusiera, filipi-
nara, txinera... horietan ikertzen direla kasuz kasu bakoitzaren egoera linguisti-
koa. Ondorenez, begi-bistakoak dira “corpus planning” delakoaren esparruan:

*That is why corpus planning frequently entails oscillations and
changes of direction, particularly so when (but not only when) the past
is associated with a unique greatness that cannot be simply set aside to
pursue the blandishments of modernity and globalization [60. or.]*

*If one looks a little deeper, below the surface of language-related rhet-
oric, one usually finds other societal fissures with which the corpus plan-
ning differences co-occur. When that is the case, language, being so
symbolic of culture-group membership as a whole, may be easily and
falsely blamed for the contentiousness in society more generally. Lan-
guage is rarely the only or chief culprit in so called “language conflict”,
whether or not the uniqueness foal is advanced, or the international-
ization goal is pursued in corpus planning. This is also why, as much
of the world moves ever further along the path of globalization, the his-
torical and still emotional tug of uniqueness will probably never disap-
pear entirely and, by its very presence, serve to temper and restrain
globalization in various degrees [61. or.]*

Seigarren kapituluan, bestalde, klasikotasuna vs. orokortasuna (“panification”) aztertzen du. Bide beretik, eta aurrekinak azalduz, honetara iristen da Fishman:

Classicization pertains to corpus planning that may be desired for the vernacular of an already united and recognized entity. Its classical poll pertains to the culture of a population that already recognizes its distinctive part communal, the classical, religion-imbedded, and religion-regulated maintenance of which is unquestioned (even by secular modernizers). Classicization varies in the degree to which (and in the speed with which) the currently spoken vernacular needs to be enriched by or displaced by the classical variety. Panification varies even more, however, and seeks to persuade diverse vernacular speakers of the relevance to their lives of a hypothetical classical with which it seeks to reconstruct and reconnect them. Obviously, the latter goal is a much more difficult task than the former and this may well explain why panification has had such a dismally low success rate [86. or.].

Zazpigarren kapituluan, azkenez, laugarren ardatza dator, hots, “ausbau” vs. “einbau”:

The efforts to overcome and decrease such similarity are called Ausbau (“building away” in German), while the efforts to foster and increase the similarity between the two (usually engaged in by the stronger party) are called Einbau (“building toward” in German). We start with the more common of the two, Ausbau, and then close this chapter with some examples of Einbau [91. or.].

Kroaziera, yiddisha eta bestelakoak erakusten dira kapitulu honetan, eta ondorioak honexek dira:

In this respect, corpus planning is not different from any other toll that enhances human control over the environment; every increase in human power requires a corresponding increase in human responsibility relative to the uses of that power [102. or.].

Zortzigarren kapituluan, ardatz horien arteko independentzia vs. interdependentzia aztertzen da. Izan ere, Fishmanen hitzetan:

Languages foster sociocultural interaction within cultures and between cultures. As a result, they satisfy and express both acts of independence and of interdependence. The bipolarity of corpus planning is implemented (no necessarily equally, but nevertheless, without fail) in order to provide all languages with all possible opportunities for successful multidirectionality. They are complex tools for complex communities and, as a result, are ready both for navel gazing and for star gazing, even if one is engaged in daily by all, and the other is engaged in rarely by few. The directional inequality of cultures is a fact of existence, but it has, therefore, consequences for languages that corpus planning may be utilized to “correct”, either direction being available for further elaboration at any time that any subgrouping of users so requires. As a result, languages are not functionally equivalent at any particular time, just as they are not culturally equivalent, but they are potentially all repairable wherever gaps in attained versus desired functionality are recognized and the repair of these gaps is authoritatively undertaken. [112. or.].

Bederatzigarren kapituluan, beharbada, ordu arte azaldutako ardatz horien interaktibitatea erakusten da argiro, gizartez gizarte desberdin dena, bestalde. Bide beretik:

Corpus planning proceeds to serve cross-functional purposes, such that western sports and pop-culture interests, Eastern philosophies, and modern econotechnical pursuits are all available to the very same public (thereby calling upon vernacularization, classicization, and internationalization) without any implied or experienced incongruity. Ethnolinguistic establishments and their language “authorities” need not be internally conflicted or in complete “disarray” in order to adopt quite different corpus-planning directions (neither in polar opposite terms nor in dimensional terms) for the various functional pursuits of modern-day life. [116. or.].

Hitzak hitz, argigarri oso honako hauek:

Corpus planning reflects the political culture that inevitably dominates it (just as do educational planning, industrial planning, business planning, school planning, demographic planning, and all other types of authoritatively sanctioned and conducted planning), as to exactly what are to be taken as real incommensurables and opposites (and when). Could corpus planning really do otherwise and would it be any more (or less) successful if it did? A greater or lesser decisional inconsistency may be its saving grace, its human grace. [117. or.]

Azkena bada ere, Fishmanen proposamena honetara dator: “corpus planning” deiturikoak, hizkuntzaren aldetik baino, gizartearen barrutik du bere zeregina. Beraz, teknika eta lanbidearen gainetik, badira horretan ere politikak eta ideologiak azpimarraturiko baldintzak:

Bluntly put, should the researcher begin with purely linguistic variables such as nasalization, pluralization, and vowel-harmony, for example, or with ideological and political variables that characterize the local modernization process per se, such as Ausbau, uniqueness, and vernacularization? Given that the investigator is invariably trying to account for as much variance as possible in the acceptance of corpus-planning proposals, our current discussion leads to the conclusion that broad-based, widely subscribed to societal dimensions should be considered first. They are much more likely to account for appreciably more variance in “acceptance” (and therefore, in liking, learning, and using corpus-planning “products”) than will variables that are of a much narrower nature insofar as “man-in-the-street” implementation awarenesses are concerned. If thousands of man-in-the-street advocates are willing to (and sometimes even do) attend a week long symposium on the minutia of corpus planning for their own “beloved language”, one can be sure that this is so not because they are really interested in the technical details of corpus planning but, rather, in the social change that corpus planning implies. [120. or.]

Labur-zurrean, eta soziolinguistikak hasieratik bertatik azaleratu duen kezka berriro sartuz, Fishmanen ondorioak honetara datoz:

The major conclusion that we seem to have arrived at is that corpus planning is full of intimations of status-planning goals and aspirations. There is no (and there can be no) sharp division between these two pursuits when they are both addressed from the point of view of intrasocietal definitions of what it is that corpus planning is really about functionally speaking, insofar as the wishes of its sponsoring community and their authorities. It raises the question, at every turn, of not only how corpus planning is conducted and by whom, but of the larger agenda, the socio-cultural agenda to which language planning as a whole inevitably contributes and from which it derives the popular legitimization upon which its actions can be based. [124. or.].

Liburu honek, itxieran, bi eranskin (*Questions for class discussion or written assignment*, 127 eta 128. orrialdeetan, eta *A terminology committee at work*, 129.etik 147.erakoetan) eta erreferentzia bibliografikoak (149.etik 151.erako orrialdeetan) jasotzen ditu.

Horrela biribiltzen da gurean ere gogoetarako gai dena, hots, euskararen gaineko corpus-plangintzaren nondik norakoak zehazteko unean, kontuan hartu beharrekoa.

Gonbit ederra egiten digu Joshua A. Fishmanek berak, liburuaren azalean irakurleari esaten dionean:

*Invitation to Language Planning:
Exactly 56 typos have been INCLUDED in this book.
Can you find and correct them ALL?
Can you adopt more than one
DIRECTIONAL APPROACH?!
Which approaches have you used?
Enjoy! Joshua A. Fishman.
Bakoitzak aukera dezala berea!*

Euskera agerkariaren idazketa arauak

Normas de redacción de la revista *Euskera*

Normes de rédaction de la revue *Euskera*

Writing guidelines for the journal *Euskera*

Euskera agerkariaren idazketa arauak

1. Euskera agerkariaren esparruak

Euskera Euskaltzaindiaren agerkari ofiziala da. Bi motatako zenbakiak argitaratzen ditu: lehenik eta behin, instituzioaren kide berrien sarrera-hitzaldiak, erakundearen lanak, agiriak, hizkuntza-arauak, *Iker* edo *Jagon* Saileko Jardunaldiak eta antzekoak jasotzen dituztenak, eta, bigarrenik, Euskaltzaindiaren intereseko jakintza esparruetako ikerketa-artikulu originalak, liburu-aipamenak eta antzekoak. Ondoren zehazten diren irizpideak soilik bigarren motako zenbakietako ikerketa-artikulu originalei eta liburu-aipamenei dagozkie, eta bete beharrekoak dira aintzat har daitezzen argitaratze-bidean. Gainerakoetan, bete beharrekoak dira Euskaltzaindiak ezarritako baldintzak; ikus “Euskaltzaindiaren argitalpen eremua”, *Euskera*, 48 (2003), 1115-1124.

Hauxek dira *Euskera* Agerkarian jorra daitezkeen zenbait gai:

- Euskal filologia
- Hizkuntzalaritza orokorra
- Gramatika
- Dialektologia
- Lexikografia / lexikologia
- Literatura
- Toponimia / Onomastika
- Fonetika eta Fonologia
- Semantika eta pragmatika
- Hizkuntzaren historia
- Hizkuntzaren normatibizazioa
- Hizkuntzaren normalizazioa
- Soziolinguistika
- Teknologia berriak eta hizkuntza

- Lurilinguistika eta hizkuntza-zuzenbidea
- Itzulpengintza
- Zientzia-arlo desberdinetako euskara teknikoak

Orobat, aintzat hartuko dira beste hainbat esparrutako diziplinak, euskarekin zerikusirik duten neurrian.

Ikerketa-artikulu originalen eta testuen proposamenak Argitalpen arduradunari zuzenduko zaizkio, ondoko helbidera :

Euskaltzaindia / R.A. L. V. / A. L. B.
Argitalpen arduraduna
Plaza Barria 15
48005 BILBO

2. Hizkuntzak

Ikerketa-artikulu originalak Euskal Herriko mundu akademikoan erabiltzen den edozein hizkuntzatan idatziak izan daitezke, baina euskaraz idatzitakoak hobetsiko dira.

3. Luzera

Bi motatako testuak argitaratuko dira: artikulu akademikoak eta liburu-aipamenak (erreseinak). Lehenak ez dute luzera jakinik, baina oro har ez dute izango 30.000 karaktere baino gutxiago eta 60.000 baino gehiago (15-30 orrialde). Liburu-aipamenak bi motatakoak izango dira: 3 orrialdekoak (6.000 karaktere) edo 5 orrialdekoak (10.000 karaktere), salbuespenak baztertzeke.

4. Laburpenak

Ikerketa-artikuluarekin batera haren laburpena (gehienez ere 500 karaktere) eta artikuluaren hitz-gakoak (gehienez ere, sei) entregatuko dira, artikulua idatzia den hizkuntzan.

5. Onarpena

Ikerketa-artikuluak eta testuak onartzea *Euskera* agerkariko Idazketa Kontseiluari dagokio. Honek artikulu bakoitzerako bi kanpo-ebaluatzaile izendatuko ditu eta haien iritzia entzun ondoren hartuko du azken erabakia. Artikulua onartzerakoan egileari oztopo, akats edo aldabeharren zerrenda emango zaio, hala balegokio. Egileak bere adostasuna jasotzen duen agiria sinatuko du. Hortik aurrera ez da muntazko aldaketa edo zuzenketa argitaratzailearen aldetik ez egilearen aldetik ez argitaratzailearen aldetik.

6. Epeak

Ikerketa-artikuluak eta testuak urtean zehar aurkeztuko dira, urtea bukatu arte eta hurrengo urteko lehen seihilekoan argitaratzekotan. Argitaratze-prozesuan ezarritako epeak ez betetzeak artikuluaren argitalpena bertan behera uztea ekar diezaiolke autoreari, argitaratzailearen erabakiz.

7. Artikuluaren euskarriak

Artikuluak ordenagailu formatuan aurkeztuko dira, bertsio inprimatu bat erantsiz. Euskal Herrian arruntak diren testu-prozesadoreak erabiliko dira.

8. Erreferentziak eta oharrak

Ohar gehiegikeriak mugatzeko ahaleginak hobetsiko dira. Erreferentzia guztiak, ahalaz, testu barnean txertatuko dira, artikuluaren bukaran erantsi ohi den bibliografiarekin lotuz, honela: (Larramendi, 1729) edo Mitxelena (1961, 123). Edozein arrazoiengatik mota horretakoak erabiltzea baztertzen denean ere, eman bitez erreferentzia zehatzak, *op. cit.* edo *ibidem* bezalakoak saihestuz eta erreferentzia osoak bibliografian eskainirik.

9. Bibliografia

Bibliografia artikuluaeren bukaeran emango da, oinarrizko eredu honi segituz :

Larramendi, M., 1729, *El imposible vencido : arte de la lengua bascongada*. Salamanca : Antonio Joseph Villargordo Alcaráz.

Azkue, R.M., 1896, *Proyecto de ortografía : sometido á la censura de los que se dedican á cultivar el euskera*. Bilbao : Müller y Zavaleta.

Mitxelena, K., 1959, « Euskal-itzak zein diren », *Euskera*, 4 (1959) 206-214.

Urkixo, J., 1967, « De paremiologia vasca : Oihenart conoció los “Refra-nes y sentencias en vascuence” de 1596 », *ASJU*, I (1967) 3-44.

Lafon, R., 1975, « Indices personnels n’exprimant rien de déterminé dans les verbes basques », in *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. Paris : Société de linguistique de Paris, 331-337.

Egileak artikuluaeren bibliografia oinarrizko eredu horren arabera antolatuko du. Kasuan-kasuan izan daitezkeen zehaztapenak edota berezitasunak argitaratzaile-arduradunarekin batera konpondu behar ditu.

10. Ordainketak

Egileak modu eskusiboan lagatzen dizkiote Euskaltzaindiari argitaratutako artikuluen gaineko erreprodukzio-eskubideak. Halaber, ikerketa-artikulu eta testu guztiak ordainduko dira Euskaltzaindiaren Argitalpen batzordeak kasuan-kasuan erabakitzen dituen tarifen arabera.

Normas de redacción de la revista *Euskera*

1. Ámbitos de la revista

Euskera es el órgano oficial de la Real Academia de la Lengua Vasca / Euskaltzaindia. Publica dos tipos de números: en primer lugar, aquellos que recogen discursos de ingreso de los nuevos miembros de la institución, trabajos de la Academia, actas, normas lingüísticas, coloquios organizados por las secciones de Investigación (*Iker*) y Tutelar (*Jagon*) o análogos y, en segundo lugar, los que publican artículos de investigación originales en los ámbitos de interés de la Academia, reseñas de libros y similares. Los criterios que se especifican a continuación sólo corresponden al segundo tipo, es decir, a artículos originales de investigación y reseñas de libros, y son de obligado cumplimiento para poder ser aceptados en el proceso de publicación. Para el resto de textos deberán cumplirse las condiciones establecidas por Euskaltzaindia en “Euskaltzaindiaren argitalpen eremua”, *Euskera*, 48 (2003), 1115-1124.

Los ámbitos de interés de la revista *Euskera* son los siguientes :

- Filología vasca
- Lingüística general
- Gramática
- Dialectología
- Lexicografía / Lexicología
- Literatura
- Toponimia / Onomástica
- Fonética y Fonología
- Semántica y Pragmática
- Historia de la lengua
- Normativización lingüística
- Normalización lingüística
- Sociolingüística
- Lengua y nuevas tecnologías

- Iurilingüística y Derecho de lenguas
- Traducción
- Euskera científico en los diversos campos del saber

Asimismo, se tomarán en consideración otras disciplinas en la medida en que tengan relación con la lengua vasca.

Las propuestas de publicación de artículos de investigación originales deberán remitirse al responsable de Publicaciones a esta dirección :

Euskaltzaindia / R.A. L. V. / A. L. B.
Responsable de Publicaciones
Plaza Barria 15
48005 BILBO

2. Lenguas

Los artículos de investigaciones originales podrán ser redactados en cualquiera de las lenguas que habitualmente se emplean en los ámbitos académicos de Euskal Herria, aunque se dará preferencia a los redactados en euskera.

3. Extensión

Se publicarán dos tipos de textos: artículos académicos y reseñas de libros. Los primeros no tienen una extensión previamente establecida, pero en general no tendrán un número de caracteres inferior a 30.000 o superior a 60.000 (15-30 páginas). Las reseñas de libros serán de dos tipos: de tres páginas (6.000 caracteres) o cinco páginas (10.000 caracteres), aunque se admitirán excepciones.

4. Resúmenes

Los artículos de investigación deberán estar acompañados por un resumen (máximo de 500 caracteres) y sus correspondientes palabras clave (máximo de seis), ambos en la lengua original del artículo.

5. Admisión

La admisión de artículos originales y textos es competencia del Consejo de Redacción de la revista *Euskera*, el cual designará dos evaluadores externos para cada artículo y, tras tomar en consideración su dictamen, tomará la decisión definitiva, en su caso. Al comunicar la aceptación del artículo se facilitará al autor una lista de errores o cuestiones sujetas a corrección. El autor firmará un documento manifestando su acuerdo. A partir de ese momento no se aceptará ninguna modificación o corrección sustancial ni por parte del autor ni del editor.

6. Plazos

Los artículos de investigación y textos se podrán presentar hasta final de año, en el caso de que vayan a ser publicados en el primer semestre. El incumplimiento de los plazos establecidos en el proceso de publicación puede acarrear la anulación de la publicación del artículo por decisión del editor.

7. Soportes del artículo

Los artículos se presentarán en formato de ordenador junto con una versión impresa. Se utilizará un procesador de textos de uso habitual en Euskal Herria.

8. Referencias y notas

Se favorecerán los intentos de limitar el uso exagerado de notas. A ser posible todas las referencias se integrarán en el texto, conectándolas con la bibliografía que se coloca habitualmente al final del artículo, de este modo: (Larramendi, 1729) o Mitxelena (1961, 123). Cuando por cualquier razón se decida prescindir de ese tipo de referencias, éstas deberán facilitarse de forma exacta, rehuyendo los *op. cit.*, *ibidem* o similares y ofreciendo las referencias completas en la bibliografía.

9. Bibliografía

La bibliografía se colocará al final del artículo, siguiendo este modelo básico :

Larramendi, M., 1729, *El imposible vencido : arte de la lengua bascongada*. Salamanca : Antonio Joseph Villargordo Alcaráz.

Azkue, R.M., 1896, *Proyecto de ortografía : sometido á la censura de los que se dedican á cultivar el euskera*. Bilbao : Müller y Zavaleta.

Mitxelena, K., 1959, « Euskal-itzak zein diren », *Euskera*, 4 (1959) 206-214.

Urkixo, J., 1967, « De paremiologia vasca : Oihenart conoció los “*Refranes y sentencias en vascuence*” de 1596 », *ASJU*, I (1967) 3-44.

Lafon, R., 1975, « Indices personnels n’exprimant rien de déterminé dans les verbes basques », in *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. Paris : Société de linguistique de Paris, 331-337.

El autor organizará la bibliografía de acuerdo con este modelo básico. Las peculiaridades o especificaciones que puedan darse en cada caso deberán ser resueltas de acuerdo con el responsable de Publicaciones.

10. Retribuciones

El autor cede a Euskaltzaindia los derechos de reproducción de su artículo de forma exclusiva. Asimismo, los artículos originales de investigación así como todos los textos serán objeto de retribución de acuerdo con las tarifas que establezca en cada caso la Comisión de Publicaciones de la Real Academia de la Lengua Vasca / Euskaltzaindia.

Normes de rédaction de la revue *Euskera*

1. Domaines de la revue

Euskera est la publication officielle de l'Académie de la langue basque / Euskaltzaindia. Deux types de numéros sont publiés: tout d'abord, ceux qui rassemblent les discours d'intronisation des nouveaux membres de l'institution, les travaux de l'Académie, les procès-verbaux, les normes linguistiques, les colloques organisés par les sections de Recherche (*Iker*) et Tutélaire (*Jagon*) ou similaires et, ensuite, ceux dans lesquels sont publiés des articles originaux de recherche qui portent sur l'un des domaines d'intérêt de l'Académie, comptes rendus de livres et autres publications. Les critères qui sont précisés ici correspondent seulement au deuxième type de numéros de la revue, c'est-à-dire aux articles originaux de recherche et comptes rendus de livres, et sont à respecter impérativement pour pouvoir être acceptés dans le processus de publication. Pour les autres textes, il faudra remplir les conditions prévues par Euskaltzaindia dans «Euskaltzaindiaren argitalpen eremua», *Euskera*, 48 (2003), 1115-1124.

Les domaines d'intérêt de la revue *Euskera* sont les suivants :

- Philologie basque
- Linguistique générale
- Grammaire
- Dialectologie
- Lexicographie / Lexicologie
- Littérature
- Toponymie / Onomastique
- Phonétique et Phonologie
- Sémantique et Pragmatique
- Histoire de la langue
- Normativisation linguistique
- Normalisation linguistique

- Sociolinguistique
- Langue et nouvelles technologies
- Jurilinguistique et Droit des langues
- Traduction
- Le basque scientifique dans les divers domaines du savoir

D'autres disciplines seront également prises en considération dans la mesure où elles ont trait à la langue basque.

Les propositions de publication d'articles originaux de recherche devront être remises au responsable des Publications à cette adresse :

Euskaltzaindia / R.A. L. V. / A. L. B.
Responsable des Publications
Plaza Barria 15
48005 BILBO

2. Langues

Les articles originaux de recherches pourront être rédigés dans l'une des langues qui sont habituellement employées dans les domaines académiques du Pays Basque, même si une préférence sera accordée à ceux rédigés en basque.

3. Longueur

Deux types de textes seront publiés : les articles académiques et les comptes rendus de livres. Les premiers n'ont pas de longueur préalablement établie, mais en général le nombre de caractères ne sera pas inférieur à 30 000 ni supérieur à 60 000 (15-30 pages). Les comptes rendus de livres seront de deux types: de trois pages (6 000 caractères) ou cinq pages (10 000 caractères), même si des exceptions seront autorisées.

4. Résumés

Les articles de recherche devront être accompagnés d'un résumé (500 caractères maximum) et de leurs mots-clés correspondants (six maximum), tous deux dans la langue originale de l'article.

5. Admission

L'admission d'articles originaux et de textes relève de la compétence du Comité de Rédaction de la revue *Euskera*, qui désignera deux évaluateurs externes pour chaque article et, après avoir tenu compte de leur avis, prendra la décision définitive, si cela s'avérait nécessaire, le Comité de Rédaction fournira à l'auteur une liste des erreurs ou points susceptibles d'être sujets à révision lors de la communication de l'acceptation de l'article. L'auteur signera un document exprimant son accord. Dès lors, il ne sera accepté aucune modification ou correction substantielle ni de la part de l'auteur ni de la part de l'éditeur.

6. Délais

Les articles de recherche et textes seront présentés tout au long de l'année, jusqu'au 31 décembre et seront publiés au plus tard au cours du premier semestre de l'année suivante. Le non-respect des délais fixés dans le processus de publication peut entraîner l'annulation de la publication de l'article sur décision de l'éditeur.

7. Supports de l'article

Les articles seront présentés au format informatique avec une version imprimée. L'auteur utilisera un traitement de texte couramment utilisé au Pays Basque.

8. Références et notes

Les tentatives de limiter l'utilisation exagérée de notes seront appréciées. Dans la mesure du possible, toutes les références seront insérées dans le texte, et seront reliées à la bibliographie placée à la fin de l'article, de la manière suivante : (Larramendi, 1729) ou Mitxelena (1961, 123). Si pour une raison ou pour une autre, l'auteur décide de se passer de ce type de références, celles-

ci devront être indiquées de façon exacte, en évitant les *op. cit.*, *ibidem* ou similaires et en offrant les références complètes dans la bibliographie.

9. Bibliographie

La bibliographie se place à la fin de l'article, en suivant ce modèle de base :

Larramendi, M., 1729, *El imposible vencido : arte de la lengua bascongada*. Salamanca : Antonio Joseph Villargordo Alcaráz.

Azkue, R.M., 1896, *Proyecto de ortografía : sometido á la censura de los que se dedican á cultivar el euskera*. Bilbao : Müller y Zavaleta.

Mitxelena, K., 1959, « Euskal-itzak zein diren », *Euskera*, 4 (1959) 206-214.

Urkixo, J., 1967, « De paremiologia vasca : Oihenart conoció los “*Refranes y sentencias en vascuence*” de 1596 », *ASJU*, I (1967) 3-44.

Lafon, R., 1975, « Indices personnels n'exprimant rien de déterminé dans les verbes basques », dans *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. Paris : Société de linguistique de Paris, 331-337.

L'auteur organisera la bibliographie de son article en fonction de ce modèle de base. Les particularités ou précisions susceptibles de se présenter dans chaque cas devront être résolues en accord avec le responsable des Publications.

10. Rémunérations

L'auteur cède de manière exclusive à Euskaltzaindia les droits de reproduction de son article. De même, les articles originaux de recherche ainsi que tous les textes feront l'objet d'une rémunération conformément aux tarifs qu'établira dans chaque cas la Commission des Publications de l'Académie de la langue basque / Euskaltzaindia.

Writing guidelines for the journal *Euskera*

1. Overview of the journal

Euskera is the official journal of the Royal Academy of the Basque Language/Euskaltzaindia. It publishes two types of issue: one containing induction speeches of the newest members of the institution, the Academy's work, publications, language rules, symposia organised by the Research (*Iker*) and Tutelary (*Jagon*) sections and so on, and a second containing original research articles on topics of interest to the Academy, book reviews and the like. The criteria specified below only concern original research articles and book reviews appearing in the second type of issue and are mandatory for manuscript acceptance. All other manuscripts must meet the conditions set by Euskaltzaindia in "Euskaltzaindiaren argitalpen eremua", *Euskera*, 48 (2003), 1115-1124.

The following topics are covered in *Euskera* journal:

- Basque philology
- General linguistics
- Grammar
- Dialectology
- Lexicography / Lexicology
- Literature
- Toponymy / Onomastics
- Phonetics and Phonology
- Semantics and Pragmatics
- History of language
- Corpus planning
- Status planning
- Sociolinguistics
- Language and New Technologies

- Jurilinguistics and Language Law
- Translation
- Scientific Basque in the various fields of knowledge

Likewise, other disciplines will be taken into consideration insofar as they relate to the Basque language.

Proposals for publication of original research articles must be submitted to the Publications Manager at the following address :

Euskaltzaindia
Publications Manager
Plaza Barria 15
48005 BILBO
Spain

2. Languages

Original research articles may be written in any of the languages that are normally used in academic circles in the Basque Country, although preference will be given to those written in Basque.

3. Length

Two types of texts will be published: academic articles and book reviews. The former do not have a set length, but generally will not have less than 30,000 characters or more than 60,000 (15-30 pages). Book reviews are of two types: three pages long (6,000 characters) or five pages (10,000 characters), although exceptions are allowed.

4. Abstracts

An abstract (maximum of 500 characters) and the corresponding key words (maximum of six), both in the original language of the article, must be submitted together with research articles.

5. Acceptance

Acceptance of original articles and texts is the responsibility of the Editorial Board of the journal. Two external reviewers will be designated for each article and, after taking their opinion into consideration, the Board will make its final decision, if necessary. Upon notification of the acceptance of the article the author will be provided with a list of problems, errors or issues subject to correction. The author will sign a document stating his/her agreement. From that moment on, no substantial modification or correction by either the author or the editor will be accepted.

6. Deadlines

Research articles and texts can be submitted throughout the year for publication by the end of the following half-year. Failure to comply with publishing deadlines may result in cancellation. The editor's decision is final.

7. Article Format

Manuscripts must be submitted in digital format together with a printed version. Any format commonly used in the Basque Country is acceptable.

8. References and Notes

Attempts to limit the excessive use of notes will be looked upon favourably. If possible, all references should be incorporated into the text, connected to the bibliography that is usually placed at the end of the article, as follows: (Larramendi, 1729) or Mitxelena (1961, 123). If for any reason an author decides not to use that reference format, precise mention should be made, avoiding the use of *op. cit.*, *ibidem* or similar and providing full references in the bibliography.

9. Bibliography

The bibliography will be placed at the end of the article, following this basic model :

Larramendi, M., 1729, *El imposible vencido : arte de la lengua bascongada*. Salamanca: Antonio Joseph Villargordo Alcaráz.

Azkue, R.M., 1896, *Proyecto de ortografía : sometido á la censura de los que se dedican á cultivar el euskera*. Bilbao : Müller and Zavaleta.

Mitxelena, K., 1959, «Euskal-itzak zein diren», *Euskera*, 4 (1959) 206-214.

Urkixo, J., 1967, «De paremiologia vasca: Oihenart conoció los “Refranes y sentencias en vascuence” de 1596», *ASJU*, I (1967) 3-44.

Lafon, R., 1975, «Indices personnels n’exprimant rien de déterminé dans les verbes basques» in *Mélanges linguistiques offerts à Emile Benveniste*. Paris: Société de linguistique de Paris, 331-337.

The author will organise the bibliography according to this basic model. Any additional features or specifications must be agreed with the Publications Manager case by case.

10. Remuneration

Authors must vest copyright in their articles exclusively to Euskaltzaindia. Original research articles and other texts will be remunerated in accordance with the rates established in each case by the Publications Committee of the Royal Academy of the Basque Language/Euskaltzaindia.

Harpidetzak eta eskariak / Pedidos y suscripciones

ESKATZAILEAREN DATUAK / DATOS DEL SOLICITANTE:

Izen deiturak / Nombres y apellidos: _____

Erakundea / Institución: _____

Helbidea / Dirección: _____

Posta kodea / C.P.: _____ Udalerria / Población: _____

Lurraldea / Provincia: _____ Estatua / Estado: _____

NAN/IFK · DNI/NIF: _____ Telefonoa: _____

Faxa: _____ E-mail: _____

Eskaera data / Fecha de pedido: _____ - _____ - _____

2010erako harpidetzaren prezioa / Precios de suscripción para el año 2010:

Espainia: 27,12 €

Atzerria / Extranjero: 29,08 €

Zenbaki solteak / Números sueltos:

Kopurua Cantidad	Aldizkaria Revista	Urtea / Año	Bolumena Volumen	Zenbakia Número

Zenbaki solteen prezioa 2010rako / Precios de los números para el 2010

Euskera 2009, 54, 1, 16,75 €

Euskera 2009, 54, 2-1. zatia, 10 €

Euskera 2009, 54, 2-2. zatia, 10 €

Euskera 2009, 54, 3, 16,75 €

Ordainketa era / Modo de pago

- Transferentziaz / Transferencia
 - Postordainez / Contrareembolso
 - Errezibuz (kontu korronte zenbakia) / Recibo (número de cuenta corriente):
-

Salmenta eta banaketa / Venta y distribución

Euskaltzaindiko Argitalpen Banaketa Zerbitzua

Plaza Barria, 15

48005 BILBO

Tel. 94 415 8155

Fax: 94415 8144

e-mail: jartza@euskaltzaindia.net

* * *

Eskatzaileak, datu pertsonalak eman behar dituzenez gero, eskatzaile horrek esanbidezko baimena eman du datu horiek Euskaltzaindiaren fitxategi informatikoan sar daitezzen; fitxategiaren xede bakarra zerbitzu pertsonalizatua eskaintzea da. Fitxategia Datuen Babeserako Agentzian inskribatuta dago, eta, berori kudeatzeko, abenduaren 13ko 15/1999 Lege Organikoa (Izaera Pertsonaleko Datuen Babesari buruzkoa) eta horren garapenerako gainerako arauak betetzen dira.

Eskatzaileak bere datu pertsonaletan sartzeko, horiek zuzentzeko, ezerezteko eta horien aurka jartzeko eskubideak ditu, eta badu eskubideon berri. Eskubide horiek idatziz egikaritu ahal izango ditu, helbide honetara mezu elektronikoa bidaliz: info@euskaltzaindia.net. Edozein kasutan ere, eskatzaileak bermatzen du emandako datu pertsonalak egiazkoak direla.

* * *

El solicitante autoriza expresamente a que los datos personales aportados en relación a su pedido, sean incorporados al fichero informático de Euskaltzaindia, destinado exclusivamente a dar un servicio personalizado al usuario. Dicho fichero resulta inscrito en la Agencia de Protección de Datos y es gestionado de acuerdo a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre sobre Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa de desarrollo.

El usuario queda informado de sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición respecto de sus datos personales, pudiendo ejercitar estos derechos por escrito mediante correo electrónico a la dirección info@euskaltzaindia.net. En cualquier caso, el usuario garantiza que los datos personales facilitados son veraces.

