# Ahozko ipuin-kontaketa, Haur Hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara[1]

Leire Beloki eta Ibon Manterola

Euskal Herriko Unibertsitatea

## Laburpena

Etxetik euskaldunak eta gaztelaniadunak diren Haur Hezkuntzako azken urteko bi ikasle talderen ahozko hizkuntza-gaitasunak aztertzeko sortu den ikerketa esperimentalaren berri eman nahi da lan honetan. Ikerketa horretan erabili den egoera komunikatiboak bai H1 euskara dutenekin bai H1 gaztelania dutenekin ahozko ipuin-kontaketa lantzeko balio dezaketen alderdiak dituela erakustea da xedea. Aurrez entzundako ipuin bat modu autonomoan eta marrazkien laguntzarekin ahoz kontatzeko eskatzen zaie ikasleei, eta horretarako, ikasleak zentzu komunikatiboa duen interakzio-egoeran murgiltzen dira. Egoera komunikatibo hori aztertzeko bidean, batetik, ipuina kontarazteko beste hainbat bideri ere erreparatuko diogu, eta bestetik, hizkuntzen didaktikatik zein ahozko ipuinaren didaktikatik jasotako gogoetak erabiliko dira.

**Gako-hitzak**: ahozko ipuin-kontaketa, hizkuntzaren jabekuntza eta didaktika, Haur Hezkuntza, euskara H1 eta H2.

## 1- SARRERA

Lan honetan ahozko ipuin-kontaketa ukitzen duten bi eremu uztartzen dira: hizkuntza-jabekuntzaren ikerketa eta ahozko hizkuntzaren irakaskuntza. Bi arlo desberdin dira, bakoitza bere helburu eta ikuspuntuekin, eta, alde horretatik, objektu berbera (ahozko ipuin-kontaketa) izaera eta ezaugarri desberdinekin aurkezten zaigu. Ikerketaren eremuari dagokionez, haurren hizkuntza-gaitasunak eta horien garapena neurtzeko baliabide oso erabilia da ahozko ipuin-kontaketa. Irakaskuntzaren munduan, berriz, ikasleek bereganatu beharreko jarduera gisa agertzen da.

Artikulu hau bi arlo horiek uztartzeko saioa da. Abiapuntua duela lau bat urte hasitako ikerketa-egitasmo zabal baten baitan koka genezake. Bospasei urteko ikasle elebidunen ahozko ipuinak aztertzeari ekin genion, besteak beste, eskola bidezko euskararen ikaskuntza ikertzeko asmoz. Egoera esperimental bat sortu genuen adin horretako ikasleek ahozko ipuinak ekoitz zitzaten, baina ez edonolako egoera komunikatiboa: eskolaren baitan (zehazki, Haur Hezkuntzako 3. mailan) eragingarria eta zentzuduna izango zen egoera komunikatiboa. Bildutako ipuinen lehen azterketek erakutsi dute ikasleentzat prestatutako egoera komunikatiboa aproposa dela ikasleek ahozko testu luze eta autonomoak ekoitz ditzaten, eta,

[1] Lan hau EHU/UPVk (9/UPV 00033.130-13614/2001), MECek (BFF2003-05196) eta Eusko Jaurlaritzak diruz lagundutako ikerketa-proiektuei esker gauzatu da.

ondorioz, H1 zein H2ren didaktikan erabil daitekeen baliabidea dirudi (Beloki et al., 2005: 92).

Beste hitz batzuetan esanda, egoera komunikatibo horrek ahozko ipuin-kontaketaren irakaskuntzarako alderdi baliagarriak izan ditzakeela uste dugu. Lan honetan baliagarritasun hori aztertu nahi dugu, horretarako, ahozko hizkuntzaren didaktika eta ahozko ipuin-kontaketaren didaktika aintzat hartuz.

Lana lau zatitan banatu dugu. Aurrena, ahozko ipuin-kontaketa irakaskuntzaren eremuan kokatu dugu, eta zenbait ikuspuntu bildu ditugu: besteak beste, Haur Hezkuntzako curriculuma eta ahozko ipuina, testu-genero horren azterketa, hizkuntzaren didaktikaren arabera, eta ahozko ipuin-kontaketa, irakaskuntza-objektu gisa. Bigarren atal nagusia ikerketaren eremuari dagokio. Ahozko ipuin-kontaketa asko erabili da haurren hizkuntza aztertzeko tresna gisa, eta, hain zuzen ere, ikerketaren alorrean ipuin-kontaketa nola erabili den eta zein alderdiri erreparatu zaion ikusiko dugu. Hirugarren zatian, gure ikerketa esperimentala aurkeztuko dugu, besteak beste, haurrak ipuina kontatzera bideratzeko sortutako egoera komunikatiboa deskribatuko dugu. Azken zatian, berriz, ikerketaren eremua eta irakaskuntzarena lotuko ditugu, eta artikuluaren muinari helduko diogu: ikerketari begira sortutako egoera komunikatiboaren baliagarritasuna, Haur Hezkuntzan ahozko ipuin-kontaketa lantzeko.

## 2- AHOZKO IPUIN-KONTAKETA IRAKASKUNTZAN

Ahozko ipuin-kontaketak irakaskuntzaren alorrean duen lekua dugu aztergai atal honetan. Aurrena, mintzapraktika honi Haur Hezkuntzako curriculumean nolako garrantzia ematen zaion ikusiko dugu. Jarraian, hizkuntzen didaktikaren eremuak ahozko ipuin-kontaketa nola definitu duen aztertuko dugu, eta azken zatian, testu-genero horren irakaskuntzari begira egin diren zenbait proposamen aurkeztuko ditugu.

### 2.1.- Ahozko ipuin-kontaketa Haur-Hezkuntzako curriculumean

Irakaskuntzaz ari garela, curriculumak ahozko ipuin-kontaketaren inguruan zein helburu zehazten dituen jakitea interesgarria da. Jakina da testu-genero hori oso hedatuta dagoela Haur Hezkuntzan, eta, artikulu honen helburuei begira, komeni da curriculumari begirada arin bat ematea.

Hain zuzen ere, testu ofizialean zehar etengabe egiten zaio aipamena hizkuntza-egoera komunikatiboetara egokituta erabiltzeari; horren lekuko, Haur Hezkuntzako ikasleek bete beharreko helburu orokor hau: “Sentimendu, nahi eta ideiak adieraztea ahozko mintzairaren

bidez, pixkanaka ohiko komunikazio testuinguru eta egoera desberdinetara eta solaskide desberdinetara egokituz.” (Eusko Jaurlaritza, 1992: 64). Bereziki aipagarria iruditu zaigu beste hau ere: “Elkarrizketa, narrazioa, azalpena eta deskribapenari hasiera, jarraibidea eta bukaera emateko kulturalki ezarritako formak” (ibid:68). Izan ere, “kulturalki ezarritako forma” horiek testu-generoen ezaugarriak direla pentsa dezakegu, eta hori, geroxeago ikusiko dugunez, garrantzitsua da ahozko ipuin-kontaketaren irakaskuntzarako. Ildo horretan, curriculumak ahozko ipuina ere aipatzen du zehazki, esanez ikasleek gai izan behar dutela ipuinetako gertaerak gogoratzeko eta denboraren arabera ordenatuta kontatzeko. Testu-genero horri lotutako ulermen-gaitasunak ere helburuen artean sartzen ditu Haur Hezkuntzako curriculumak. Hizkuntza komunikatzeko tresna gisa aurkezten da, eta, beraz, hasi eta buka, etengabea da ahozko hizkuntzaren eta egoera komunikatiboaren araberako mintzajardunaren gaineko hausnarketa.

Nolabait esateko, helburu jakin bati lotutako eta behar komunikatiboen araberako mintzajardunak ditu hizpide curriculumak. Horien artean, ikasleek ipuin zein eguneroko esperientzien ulermena eta ekoizpena garatu eta ikasi behar dituztela esaten da. Hortaz, curriculum ofizialak garrantzi berezia ematen dio ikasleen ahozko hizkuntzari, oro har, eta ipuin-kontaketaren jarduerari, zehazki; dela ekoizpena, dela ulermena, kontuan hartuta.

### 2.2.- Ahozko ipuin-kontaketa hizkuntzen didaktikaren eremuan

Goian aipatu berri ditugun helburu horietara iristeko, hizkuntzen didaktikak tresnak ematen dizkio eskolari. Adibidez, hizkuntzen didaktikaren ardura da eskolaldian zehar ikasleek bereganatu beharko dituzten edukiak zein diren zehaztea (hizkuntzei lotutakoak, noski). Bestela esanda, hizkuntzen didaktikak definitzen ditu zein diren eskolan landu beharreko irakaskuntza-objektuak. Horietako bat litzateke, zentzu zabalean hartuta, ahozko hizkuntza. Ikusi dugu Haur Hezkuntzako curriculumak nolako garrantzia ematen dion ikasleek askotariko ahozko komunikazio-formak (edo testu-generoak) erabiltzen ikasteari. Hain juxtu, hizkuntzen didaktika arduratzen da komunikazio-forma horiek zein diren, zein ezaugarri dituzten, eta euren zein alderdi irakatsi behar diren zehazteaz, eta baita eduki horiek eskolaldian zehar nola banatu behar diren argitzeaz ere.

Atal honetan, beraz, hizkuntzen didaktikak ahozko ipuin-kontaketa mintzapraktika sozial gisa nola definitu duen, eta, beraz, nolako irakaskuntza-objektu bihurtu duen ikusiko dugu. Gogora dezagun artikulu honen helburu nagusia: eskola bidezko euskararen jabekuntza ezagutzeko sortu zen ikerketa esperimental batek ahozko ipuin-kontaketaren irakaskuntzarako

izan ditzakeen alderdi baliagarriak erakustea. Horra iristeko nahitaezko pausoa da ahozko ipuin-kontaketak irakaskuntza-objektu gisa zein ezaugarri dituen jakitea.

### *2.2.1. Ahozko ipuin-kontaketa: funtzionamendua eta ezaugarriak*

Interakzionismo sozio-diskurtsiboan (Bronckart, 1996) oinarritzen den hizkuntzen didaktikak funtsezkotzat hartzen ditu testu-generoak ahozko hizkuntza irakasteko, testu-generoak baitira komunikazio-egoeraren arabera hizkuntza erabiltzeko ezinbesteko tresna (Dolz eta Schenuwly, 1998; de Pietro eta Dolz, 1997; Schneuwly, 2003). Jarraian datorrena hobeto ulertze aldera, labur esan genezakeena hauxe da: egile horien ustez, testu-genero formalak dira ikasleek ahozko hizkuntza formala edo hizketa publikoa (ikus Schneuwly, 2003) beregana dezaten menderatu beharreko irakaskuntza-objektuak. Hala eta guztiz ere, irakatsiko badira, testu-genero horien funtzionamendua aztertu eta ezagutu beharra dago.

Testu-genero formal horietako bat da, hain zuzen ere, ahozko ipuin-kontaketa, eta gero eta gehiago dira mintzapraktika horren definizioak eta ezaugarriak ematen dituzten lanak. Gurean ere badira hizkuntzen didaktikan pentsatuz, ahozko ipuin-kontaketaren inguruan hausnartzen dihardutenak. Hor dugu, besteak beste, Diaz de Gereñuren lana (2005). Ipuin-kontalari profesionalen kontaketa-saioen funtzionamendua ari da aztertzen egilea, azterketa diskurtsiboaren bidetik. Honela definitzen du ahozko ipuin-kontaketa:

> Kontu edo ipuin bat (programa narratibo bat) jendaurre batean eta momentu jakin batean, bere burua kontalaritzat duen baten eskutik eta ahoz gauzatzen den hizkuntza-jarduera [...], eskolan gertatzen den moduetan eta ahozkoaren eremua dugularik gogoan betiere. (Diaz de Gereñu, 2005: 32).

Diaz de Gereñuren aipuak testu-genero horren zenbait ezaugarri garrantzitsu nabarmentzeko aukera ematen du:

- Kontalariak bere rola eskuratu edo hartu behar du, eta hartzaile-rola, berriz, “jendaurreari” edo entzuleriari dagokio.
- Printzipioz, kontalariak egoera horretan ekoiztutako testua monogestionatua edo monologala da. Dena den, horrek ez du esan nahi kontalari edo entzuleen artean interakzio edo elkarrekintzarik ez dagoenik, izan ere, kontaketa-saioan zehar etengabe gerta daitezke elkarrekintza-egoerak; kontalari- eta entzule-rolak banatzeko, adibidez.
- Mintzajardun hori ahoz gauzatzen da, beraz, ahozko hizkuntzak bereak dituen estrategiez eta moldeez baliatzen da kontalaria, elkarrekintza gauzatzeko, komunikazio-egoera esplizitu egiteko, eta nola ez, ipuinak ekoizteko.

Horretaz guztiaz gainera, Diaz de Gereñuren beraren hitzetan, “efektu estetikoa bilatu behar da, ibilbide narratiboa ondo asmatu behar da, testu koherente eta kohesionatua egin, hizkuntza molde jakinak erabili...” (ibid.: 40).

Oso interesgarria, beste alde batetik, Larringanek ipuingintzari ematen dion ikuspegi sozio-historikoa, edozein testu-genero definitzean ezinbestekoa, bide batez. Egilearen arabera, kontalaria ez da hutsetik hasten, badago gizartean halako edo bestelako eredu bat: ipuingintzak bidea egin du mintzajardun gisa, badira horretan arituak: “komunikazio hori praktikatu izan da eta horrexegatik da, agian, identifikagarria [...] gizarteak badu dagoeneko aktibitate horrekiko irudikapen eta informaziorik.” (1992: 499).

Ahozko ipuin-kontaketaren ezaugarrien atal hori mintzajardunaren balio estetiko edo artistikoa nabarmenduz amaituko dugu. Dezutter-ek (1996) ahozko ipuinean hitzaren, entzutearen eta memoriaren botere magikoa biltzen dela aldarrikatzen du. Gurean ere badira ahozko ipuin-kontaketaren alderdi hori nabarmendu dutenak: “Kontaketak sortzen duen giro magiko horretan ipuina edo poema elkarren artean jango genukeen gozoki bilakatzen da, komunikazio estetikoa, alegia.” (Igerabide, 1993: 44)

Horra hor, beraz, ahozko ipuin-kontaketa saioaren ezaugarriak: testu-generoa edo hizkuntza bidez gauzatzen den praktika soziala, komunikazio- eta interakzio-egoera aldetik ezaugarri bereziduna eta gizartean hedatua, tradizioduna. Eta, gainera, izaera ludiko-artistiko estetiko nabarmena duena.

### *2.2.2. Ahozko ipuin-kontaketaren irakaskuntzari begirada*

Atal honetan ahozko ipuin-kontaketak irakaskuntzan nolako zailtasunak topatu dituen ikusiko dugu. Izan ere, ikertzaile batek baino gehiagok salatu izan du eskolan ipuin-kontaketaren ahozko alderdiak lantzea ikasleen adinarekin batera desagertu egiten dela (Dezutter, 1996; Diaz de Gereñu, 2005; Nonnon, 2000). Beste egile batzuek, berriz, bazterketa hori ahozko hizkuntzan kokatzen dute, oro har (ipuina barne). Horrela, ahozkoa lehen hizkuntzaren irakaskuntzako “anai-arreba txiroa” dela nabarmendu izan da (Schneuwly, 1996; Schneuwly et al. 1996), hainbat arrazoi tartean: hizkuntzarekiko ikuspegi-murriztailea eskolaren eta hizkuntzalaritzaren tradizioan (hizkuntzaren errepresentazio-funtzioa komunikazio-funtzioaren gainetik jartzea), idatziaren nagusitasuna ahozkoaren aldean, irakaskuntza-objektuak zehazteko zailtasunak, eta ikasleen ekoizpenak objektibatzeko, hau da, ebaluatzeko, zailtasunak.

Gure aztergaiari dagokionez, ahozko ipuin-kontaketa ikasleak haur direnean egiten den jarduera da, eta, behin idazketaren ikaskuntza hasten denean, poliki-poliki idatzizko

hizkuntzak ahozkoari tokia, denbora eta garrantzia kentzen dio, hizkuntzen irakaskuntzaren esparruan. Diaz de Gereñuk (2005), Fabre eta Lacroix (1974) egileengan oinarrituta, gizartean gertatzen ari den ipuinen *puerilizazioa* aipatzen du, eskolako fenomeno hori ulertzen lagun dezaketen aukeren artean: historikoki horrela izan ez bada ere, ipuin-kontaketa haurrei soilik dagokien mintzajardun bihurtzen ari da. Ikuspegi murriztaile hori eskola barruan ere hedatuta dagoela uste du egileak. Horren lekuko, ikasleek eurek ipuin-kontaketari buruz dituzten irudikapenen inguruan ikertzaile horrek egindako galdeketen emaitzak (Diaz de Gereñu, 2004): 6 urtekoek atsegin duten bitartean, 16 urte inguru dituzten ikasleek jarrera axolagabea dute ahozko ipuin-kontaketarekiko. Gazteentzat zentzurik ez duen mintzapraktika da. Aitzitik, ipuinak idazteari, euren adinerako egoki ez, baina baliagarri deritzote. Diaz de Gereñuk (2004) berak adierazten du galdeketa horietatik ezin daitezkeela behin-behineko ondorioak besterik atera, baina dena dela, eskolaldian aurrera egin ahala, ahozko ipuina baztertzeko joera dagoela nabari da.

Testuinguru honetan, eta, Haur Hezkuntzako curriculuma kontuan hartuta, pentsa daiteke eskolaldiko garai honetan nahikoa hedatuta dagoela ipuin-kontaketa. Dena dela, “ipuin-kontaketa” deitzen den horren barruan era askotako irakaskuntza-praktikak sartzen direla iruditzen zaigu. Izan ere, horixe erakusten digute bi ikastetxetako Haur Hezkuntzako irakasleekin guk geuk izandako elkarrizketek. Bospasei urteko ikasleekin ipuinari buruz egiten dutenaz galdetuta, praktika arras desberdinak azalerazi dira. Eskola batean, ikasleei berei banaka eta modu autonomoan ipuinak kontatzeko aukera ematen zaie. Horretarako, ikasgelan bertan ipuinak kontatzeko txokoa dago, astero-astero egun eta ordu berean egiten da kontaketa, kontalariaren papera aurrez emana dago (ikasleei bezperan esaten zaie hurrengo egunean ipuin bat kontatu behar dietela kideei eta prestatzeko eskatzen zaie...), eta abar. Nolabait esateko, ikasleen ipuin-kontaketa autonomoa ohiko praktika da eskola horretan, eta ikasleek nolabaiteko eskarmentua dute gelako kideen aurrean egin beharreko ipuin-kontaketaren egoera komunikatiboari dagokionez.

Beste eskolan, berriz, bestelako irakaskuntza-praktika nabari da. Ipuina asko lantzen da, baina ikasleari ez zaio ematen ipuina bere kabuz eta modu autonomoan kideei kontatzeko aukerarik. Aldiz, bestelako jarduerak egiten dira: irakasleek askotan irakurtzen dituzte ipuinak ikasleen aurrean, gero ipuinei buruzko ulermen-galderak lantzeko. Ipuinaren antzerkia ere sarritan egiten da. Azkenik, ikasle guztien artean ipuina kontatzeko/osatzeko ohitura ere badute. Esan beharra dago, azkenik, eskola batean zein bestean, ipuinak kontatzeko orduan, marrazki bidezko euskarrien erabilera handia ikusi dugula.

Ezin dugu elkarrizketa horietatik ondorio handirik atera, baina Haur Hezkuntzan ahozko ipuinarekin egiten diren hainbat irakaskuntza-praktika ikusteko aukera ematen dute. Eta hori bere horretan interesgarria da ahozko ipuinaren didaktikarentzat, irakaskuntza-praktika errealak deskribatu eta ulertzeko behar handia dago eta. Dena dela, datu gehiagoren faltan, geroagoko lanetan jarraitu beharreko arrastoak besterik ez dira.

*2.2.3. Ahozko ipuin-kontaketa lantzeko zenbait proposamen*

2.2.1 puntuan aipatu dugu testu-generoen funtzionamendua ezagutzea garrantzitsua dela ahozko hizkuntzaren irakaskuntzarako, generoak irakaskuntza-objektu bihurtzean, euren alderdi "irakasgarriak" egoki definitu ahal izateko. Lan-ildo horretako zenbait proposamen bildu ditugu azken puntuan. Ahozko kontaketaren azterketatik abiatuta, eskolan ahozko ipuin-kontaketa lantzeko interesgarri liratekeen alderdiak iradokitzen dituzte. Proposamen horiek, dena dela, didaktikaren eremuan landu eta sakondu behar dira ikasgelara sartu aurretik. Diaz de Gereñuk dioen bezala, "ezinbestekoa izango da behar den transposizio didaktikoa egitea [proposamenena], behar diren esperientzia zehatzak prestatzea, esperimentatzea eta ebaluatzea, besteak beste" (2005:38).

Horrela, adibidez, Diaz de Gereñuk (ibid.) berak dio ipuin-kontaketek ipuinen egitura narratibo klasikoa gainditu egiten dutela. Hau da, kontaketa-saioetan sarrera-aurkezpena (lehen ipuina hasi arteko ekoizpena), garapena (lehen ipuinetik azkenera arte) eta amaiera-agurra (azken ipuinetik kontaketa-saioa amaitu arte) agertzen dira. Ipuin-kontaketak, hortaz, ipuin-kontatze hutsak baino praktika konplexuagoak dira eta hori kontuan hartu behar litzateke kontaketaren didaktikan. Bestelako fenomeno interesgarri batzuk ere erakutsi ditu egileak:

> "Komunikazio-egoerako parametroei erantzuteko sortzen diren ekoizpenak, ipuinetako pertsonaia eta gaiei dagozkien aipamenak, musika, kantu eta hainbat baliabide estilistiko, segmentu argumentatiboak, eta abar." (2005: 39)

Beraz, ahozko komunikazioan zerikusia duten askotariko alderdiak biltzen ditu egileak, eta horretan datza, ziurrenik, proposamen honen eta besteen berrikuntza nagusia.

Nonnon-en (2000) lana ere nabarmentzeko modukoa iruditzen zaigu, ahozko kontaketaren zenbait ezaugarri erakusten dituen heinean. Zehazki, ahozko ipuin-kontaketaz baino gehiago, ahozko kontaketaz dihardu, oro har, egileak. Haren ustez, kontaketari buruzko bibliografia oso emankorra bada ere, eskolak aukeratutako eredu eta erreferentzia teorikoak oso zurrun eta homogeneoak izan dira. Hala, idatzizko testu mota narratibo batzuk aztertu eta lantzeko baliagarri diren ereduak (hala nola, egitura narratibo klasikoa ipuin idatzientzat)

kontaketaren baitan dauden bestelako genero batzuetara hedatu dira, adibidez, ahozko ipuin-kontaketara. Horrek ahozko kontaketak berezkoak dituen ahozko alderdiak baztertzea ekarri du. Horren guztiaren jakinaren gainean, egileak ahozko kontaketan elementu prosodikoek duten garrantzia nabarmentzen du (doinua, azentua, erritmoa, bokalen luzera, bizkortzeak eta makaltzeak...). Esaterako, doinuaren bidez gauzatzen dira ahozko kontaketaren fenomeno polifonikoak (pertsonaien ahotsak bereiztea, kontaketa egiten duten ahotsak bereiztea...). Beste alde batetik, doinuak eta bestelako elementu prosodikoek (azentuaren posizioak, melodiak...), berriz, hizketa-jarioa segmentatzen dute, lotura tematikoak egiten dituzte, eta abar.

Dezutterrek, azkenik, hiru bide zehatz proposatzen dizkio irakasleari, ikasleek ahozko ipuin-kontaketa saioak ezagut ditzaten. Batetik, kontalari profesionalak ikasgelara sartzeko aukeraz mintzo da; bestetik, irakaslea bera kontalari izan daitekeela ere iradokitzen du. Eta bukatzeko, ikasleak ipuin-kontalari bihurtzeko aukera azaltzen du. Lan honetan geroxeago ikusiko den bezala, azken hori bereziki interesgarria izan daiteke. Dezutterren hitzetan: *"Une telle initiation gagne souvent à être inscrite dans le cadre d'un projet concret, comme l'organisation d'une veillée de contes à destination de parents ou de groupes d'élèves d'autres classes"* (1996: 167).

Gainera, ikasleekin landu beharreko zenbait alderdi ere aurkezten ditu: hasiera- eta bukaera-formulak, erritmoa, memorizazioa, testu idatzi bat ahozko testu bihurtzea, begirada, mimika, keinuak, besteak beste.

## 3. AHOZKO IPUIN-KONTAKETA IKERKETAN

Ipuina askotan erabili da ikerketan, haurraren hizkuntza-jabekuntzaren harian hainbat argibide emateko. Batzuetan, haurraren motibazioa pizteko aitzakia huts gisa, abiaburu gisa. Gerora, hizkuntza-elementu zehatzak aztertzeko asmoz. Beste lan batzuetan, berriz, helburu edo jomugatzat hartu da. Hainbeste erabili izanak, jakina, erabilera motak aztertzea ere badakartza berekin. Dena dela, ikerketaren eta irakaskuntzaren eremuko helburuak eta ikuspuntuak desberdinak dira erabat, nahiz eta ez diren elkar ez hartzeko modukoak.

Ipuina aztergai hartuta, bi atal nagusi ditugu ikerketan. Batetik, ipuinaren azterketak egin dituzten ikertzaileak ditugu, nola hizkuntzalaritzan (Benveniste, 1959; Labov eta Waletzky, 1967; Adam, 1991, Bronckart, 1990, 1996) hala narratologian (Propp, 1933; Larivaille, 1974). Bestetik, psikolinguistikaren eremuan, hainbat lan argitaratu dira: Bamberg (1987), Dolz (1990), Plazaola (1990), De Weck (1991), Berman eta Slobin (1994), Garcia Azkoaga (2004), Garcia Soto (2001), besteren artean. Azkenik, hizkuntzaren irakaskuntzaz

arduratu direnen artean ere, ipuina aztertzeko ardura hartu da, lehenengo puntuan argitu dugunez.

Bestalde, ipuinari dagokionez, ikerketa batzuetan haurren ulermen-gaitasuna aztertzera jo da, eta, beste batzuetan, berriz, ekoizpena aztertzera. Geure ikerketa esperimentalerako ipuinaren ekoizpenean oinarritu garenez gero, guk geuk ekoizpenerako erabilitako teknikei egingo diegu lekua jarraian. Izan ere, ipuina kontarazteko teknika bat edo beste erabiltzeak ikerketaren emaitzan zuzenean eragin dezake. Gainera, argi dago ikertzailea helburuen araberako metodoaren bila aritzen dela beti. Alegia, nolako helburuak, halako baldintzak, metodologiari dagokionez ere.

## 3.1. Ipuina kontarazteko bideak: egoera komunikatiboak

Hona hemen ikerketaren esparruan ipuinaren ekoizpenerako aintzat hartu den alderdi funtsezkoetako bat: egoera komunikatiboa. Hala, ipuina berriz kontatu/eraiki den edo hutsetik sortu den aintzat hartzen den alderdi garrantzitsuetako bat da. Brigaudiot-i (1993) bagagozkio, egoera librean (konta iezadazu istorio bat kontsignapean) kontatutako ekoizpenak aldez aurretik ikusi/entzundako ipuinekin alderatuta, eskasagoak izaten dira, autonomia maila, koherentzia eta mailakako garapena aintzat hartuta.

### *3.1.1. Ipuina berriz kontatzea*

Gatozen lehenengo ipuina birkontatu edo berreraiki beharreko eginkizunetan oinarritutako lanetara. Azken buruan, haurrak istorio baten berri izaten du, eta hori bera kontatu behar izaten du berriz. Metodologiari dagokionez, bi *aldagai* dira funtsezkoak: istorioaren aurkezpena nola egin den, zein euskarriren bidez alegia, eta entzuleak eta haur-kontalariak, biek, istorioa dakiten edo ez. Istorioaren aurkezpenaren garrantzia ikertzaile askok aipatu dute, Pellegrini, Galda eta Rubin (1984), tartean: *"The effect of different forms of stimuli (e.g., pictorial or verbal) on narrative text should be examined"*. Beste ikerketa batzuetan, batez ere oroimenak eta ulermenak erreprodukzio-egoera horietan zein eragin duten aztertu nahi izan denetan, istorioa entzun denetik berriz kontatu arte pasatu den denborari ere garrantzi handia eman diote. Hala egin dute, besteren artean, Kintsch-ek eta Van Dijk-ek (1984), eta Fayol-ek (1985).

#### 3.1.1.1. Ipuinaren aurkezpena, hainbat euskarriren bidez

Ipuinaren aurkezpena dela eta, hiru modu edo teknika nagusi daude materiala aurkeztu eta ipuinak ekoitzarazteko. Batetik, subjektuak istorioa entzungo du: dela ikertzaileak

irakurrita, dela telebistaren bidez jasota, dela audio-euskarriren batean. Bestetik, materiala ikustekoa ere izan daiteke, marrazki-sekuentziak diren bezalaxe. Azken metodo hori asko erabili da. Denetan ezagunena *Frog, where are you?* da. Mayer-ek (1969) egin zuen hogeita lau binetaz osatutako istorio hau, eta Bamberg-ek erabili zuen estreinakoz, 1981ean. Geroztik hizkuntza askotan eta ikertzaile askok egin dute bere. Azkenik, hitzen bidez eta irudi bidez ere aurkez daiteke materiala. Horretarako material aproposa filmak dira.

#### 3.1.1.2. Ezagutza partekatua izan edo ez

Kontalariaren aurrean dagoenak (ikertzailea edo beste haur bat izan daiteke) istorioaren berri duen edo ez ere aintzat hartu den beste aldagai bat da. Aldagai horri jarraituz, bi egoera sor daitezke. Batean, kontalaria eta entzulea istorioaren jakinaren gainean egotea gerta daiteke, eta, bestean, berriz, entzuleak kontalariak kontatuko dion istorioaren berri ez izatea. Ildo horretan, zenbait egilek (Kail eta Hickmann, 1992; Kail, eta Sánchez eta López, 1997) 6 eta 12 urte arteko haurrekin aurkitu dute desberdintasunik, kohesio-elementuei dagokienez. Euren emaitzei erreparatuz gero, istorioaren ezagutza partekatua denean, badirudi kohesio-elementu gutxiago baliatzen dituztela haurrek. Baixaulik (2003:30. or.) ildo beretik jarraitzen du. Haren ustez, bi haurrek istorioaren berri baldin badute, eta entzuten ari denak marrazkiak ikus baditzake, hainbat baliabide deiktiko-erreferentzial erabiltzera jo dezake kontalariak.

### *3.1.2. Eredua jaso gabe ipuina sortzea*

Berriz kontatzea edo erreprodukzioa alde batera utzita, haurraren bat-bateko ekoizpena eragiteko metodologiari ere egin nahi genioke aipamena. Haurrak narrazioa sortu egin behar du kasu horretan, aldez aurretik eredurik jaso gabe.

Kontakizunen sorrera eragiteko, hainbat material mota edo motibazio erabiltzen da. Eszenatoki ezagunak dituen irudi bat, esate baterako. Bestela, berriz, objektu edo ekintza jakin bat izan daiteke sormenaren eragile, panpinaren bat kasu. Gehiago garatutako motibazioak ere erabil daitezke. Esate baterako, hasierako egoera konta daiteke estimulazio gisa, ondoren istorioaren garapena eta bukaera asmatzeko. Bestalde, ikerketetan, metodorik zuzenenak ere badu presentzia, galdera zuzenak alegia: *Ba al dakizu ipuinen bat?*

Erreprodukzioak, hala ere, zenbait abantaila ematen dizkio ikertzaileari. Azken buruan, abantaila metodologikoak direnak. Alde batetik, eredua finkatuta dago erreprodukzioaren kasuan, eta, hortaz, jasotako ipuinak konparatzeko aukera ematen du, denak baitira eredu beraren fruitu. Bestalde, erreprodukzioa ardatz duten ikerketa asko egin direnez, horiekin alderatzeko bidea ere zabaltzen du aukera metodologiko honek. Egia da,

hala ere, ipuina berriz kontatzeko hizkuntza-eginkizunean beste faktore batzuek ere eragin dezaketela: memoriak, arretak, pertzepzioak, arrazoiketarako gaitasunak… Badirudi, Baixauliri (2003) jarraituz, entzumen-memoriak gisa honetako hizkuntza-jardueretan izugarrizko garrantzia duela.

Esan bezala, ikerketaren arloan ipuinez osatutako corpusa jasotzeko bi bide nagusiak ezagutu ditugu, ipuina berriz kontaraztea eta eredurik jaso gabe sorraraztea, eta eremu bakoitzean erabili diren teknikei ere eman diegu begiratu bat.

## 3.2. Egoera komunikatiboen eragina

Jarraian, ipuinak jasotzeko orduan egoera komunikatibo bat edo beste erabiltzeak zer-nolako eragina duen aztertu duten ikerlan batzuei egingo diegu aipua, arlo horrek duen garrantziaz jabetzeko. Hartara, eginkizun batek edo besteak subjektuen ekoizpenean zertaraino eragiten duen ikusiko dugu, kasu zehatz batzuk gogoan hartuta.

### *3.2.1. Ipuina aurkezteko euskarriak*

Skehan-ek eta Foster-ek (1999), esate baterako, helduen ekoizpenak izan zituzten mintzagai, eta bi euskarri mota eta lau ekoizpen-baldintza prestatu zituzten kontakizunetan desberdintasunik baden aztertzeko. Telebista darabilte, baina bideoko lehenengo atalak egitura narratibo oso garbia du, eta bigarrenak, berriz, ez du egitura zehatz hori. Emaitzei begiratuta, egitura narratibo finkoa duen atalaren ekoizpenean konplexutasun, zehaztasun eta jariotasun handiagoa nabari zaie subjektu hauei. Bestalde, egoera komunikatiboaren baldintzei dagokienez, lehenengo ikusi eta gero ekoitzi eginkizunean lortzen dira emaitzarik onenak. Desberdintasun nabarmena dago lehenbizi ikusi eta gero kontatu, edo kontatu eta ikusi batera egitearen artean.

Robinson-ek (1995) ere eginkizunak zer eragin duen aztertu nahi izan zuen hemeretzi eta hogeita bost urteko gazteen artean, eta alderik sumatu zuen. Bi egoera komunikatibo prestatu zituen horretarako: *here and now* eginkizuna (orainean kontatu behar dute), eta *there and then* eginkizuna (lehenaldian). Istorioa *here and now* baldintzan kontatzeko, parte-hartzaileek marrazkiei begiratzen diete kontatzen ari direla, eta istorioa *there and then* baldintzan bada, ez dute marrazkien laguntzarik. *Here and now* eginkizunean marrazkiak eskura dituztenez, zehaztasun gutxiago emateko joera erakusten dute parte-hartzaileek, eta *there and then* eginkizunean, berriz, marrazkiak eskura ez dituztenez, koherentziarako joera gehiago erakusten dute, baina jariotasun gutxiago nabari zaie; memoria baitute oztopo. Beraz, alderik bada, inondik inora ere, eginkizun mota batetik bestera.

Vion-ek eta Colas-ek (2001) zazpi urtetik hamaika urtera bitarteko haurrek frantsesez (H1) testu-antolatzaileak nola erabiltzen dituzten dute aztergai. Haien lanean ere informazioa aurkezteko moduak (euskarriak) eragina baduela ondorioztatzen da. Emaitza orokorrak kontuan hartuta, marrazki guztiak bistan dituztela, haur guztiek erabiltzen dituzte testu-antolatzaileak. Marrazkiak banaka ikusten dituztenean, 11 urtekoek bakarrik.

Agerian utzi dugunez, haurrei eskatutako eginkizunak izugarrizko eragina du.

*3.2.2. Ezagutza partekatua izan edo ez izatearen eragina*

Bamberg-ek (1987) berak izen-kohesioaren izenean erlazio anaforikoen katea aztertzen ari dela, igorleak eta hartzaileak istorioaren ezagutza izan edo ez izatea faktore garrantzitsua dela aipatzen du estreinakoz. Bamberg-en ikerketan kontalaria eta entzulea, biak ala biak ari dira marrazkiak ikusten, eta, haren iritziz, egoera horrek linguistikoki dena ez kontatu behar hori ekar lezake. Aldagai horren eragina hobeto ezagutzeko, Hickmann, Kail eta Roland-ek (1995) eta Kail, eta Sanchez eta Lopez-ek (1997) egindako azterketak ekarriko ditugu gogora. Lehen lanean adierazten dutenez, zaharrenengan (11 urtekoak) biziki eragiten du igorle eta hartzaileak ezagutza partekatua izan edo ez izateak, eta estrategiak ere horren arabera aldatzen dituzte. Kail, eta Sanchez eta Lopezen ikerketari dagokionez, egoera batek edo besteak 6 urterekin ez du eragiten, baina bai 11 urterekin. Izan ere, 6 urterekin ez dira gai testuinguruak eragindako desberdintasun hori hizkuntzaren bidez adierazteko, eta ezagutza ez partekatua denean ere erreferentzia egoki adieraztea kosta egiten zaie. Honenbestez, istorioaren ezagutza partekatua izan edo ez izateak garrantzia duela argi dago, batez ere erreferentzia nola adierazi ikasten ari diren haurren artean.

Azken finean, ikerketan egoera komunikatibo hainbat aukeratzen dira haurren ekoizpenak jasotzeko, eta, Blanche–Benveniste-ri eta Pallaud-i (1994) jarraituz, gogoan izan behar dugu egoera jakinetan jasotako emaitzak orokortzetik ihes egin behar dugula. Gonnand-ek eta Jisa-k (2000) ere iritzi bera dute, eta, hala, ikertzaileek eta irakasleek haurren emaitzak beren testuinguruan ulertu behar dituztela nabarmentzen dute beti.

## 4. GURE IKERKETA ESPERIMENTALA ERAIKITZEN

### 4.1. Ipuinaren baitan

Haurraren hizkuntza-jabekuntzaren eremuan gramatika-gaitasuna neurtzeko hainbat azterketa egin bada ere (besteak beste, Barreña, 1995; Idiazabal, 1995; Ezeizabarrena, 1996; Almgren, 1996; Elosegi, 1998), haurrak testu-genero horretan eta ahoz nola moldatzen diren adierazten digun lanik ez dugu esku artean, euskaraz. Idatzizkoari dagokionez, zerbait

gehiago landu da (Arbilla eta Kaifer, 1988; Kaifer eta Del Valle, 1992; Plazaola, 1990; Garcia Azkoaga, 2004), baina haur helduagoekin betiere, eta idatzian. Gure ikerketako hutsune hori betetzeko asmoz ekin diogu (ikus Beloki, Idiazabal & Manterola, 2005). Horretarako, ikasgelan arrunta den testu-genero bat hautatu dugu, ipuina, eta honako galdera honi erantzutea da helburuetako bat. Haur Hezkuntzako haurrek, nola etxetik elebidunek, hala eskolan euskaldunduek, zer gaitasun dute ahozkoaren alorrean? Alderdi horrek ikerketa eta irakaskuntza lotzera garamatza hein batean, gure ikerketak eskola baitu testuinguru.

Gaur egungo azterlanetan haur batek hizkuntza bereganatu duela esateko, ez da soilik lexikoa edo sintaxia aztertzen, pragmatika- eta diskurtso-alderdiei begiratzea ere ezinbestekoa da hizkuntzaren bereganatzeaz ganorazko zerbait jakin nahi bada. Ildo horretan, testu-genero ezagun eta ongi berezitua dugu ipuina, eta perpaus-mailako azterketatik harago dago. Horrexegatik, haurrekin lan egiteko, aukera aproposa da ipuinen dinamikara jotzea.

Esan bezala, ipuinak bere ezaugarriak ditu (ikus 2.2.1. puntua), testu-genero bete-betea baitugu. Ipuin-kontaketa ez da orain eta hemengoari buruz hitz egitea. Alde horretatik, diskurtso deskontestualizatua da, eta, beraz, lehenaldiko aditz-formak dagozkio. Ipuina kontatzeko, hitz egiteari dagozkion maila eta alderdi askoren jabe izatea eskatzen da, eta, horretaz gain, kontalariaren eta entzulearen arteko erlazioa ondo eramaten jakitea ere beharrezkoa da.

Ez zaio arrazoirik falta Larringani (1992: 498) ipuina kontatzea gertakari diskurtsiboa eta gramatikala dela dioenean; azken buruan, komunikazioa eta hizkuntza.

### 4.2. Adina

Haur Hezkuntzako azken ikasturteko bi haur talderekin lan egitea erabaki dugu, euskara lehen hizkuntza dutenekin, eta gaztelania lehen hizkuntza dutenekin. Oro har, eskolan hiruzpalau urte daramaten haurrekin. Izan ere, bost bat urte dutenerako ipuin bera kontatzeko gaitasuna izan badutela irakurri dugu (Serra eta beste, 2000:531. or.). Horrek ez du esan nahi, ordea, hortik aurrera ere narrazio-gaitasun hori bereganatzen joango ez direnik. Berman-en eta Slobin-en (1994:24.or) ustez ere bost urtetik bera ipuina bere horretan kontatzeko arazoak badituzte ere, adin-muga horretan hasten dira lehen aldaketak.

Ildo horretan, De Weck-i (1991:228. or.) ere 5 urtetik aurrerako haurrak liburuan aurkeztutako ipuina kontatzeko gauza direla irakurri diogu. Beraz, ikertzaile horrek ere bere ikerketarako bost-sei urtekoak aintzat hartu ditu, eta talde horretako haurrak ipuina kontatzeko gauza direla ondorioztatu du.

Gainera, lau urterako, haurren hizkuntza-jabekuntza aztertu duten lanetan ageri denez, esaldiaren gramatika-arauen beharrak asetzeko adinako ezagutza badute haurrek. Barreñak (1995:202) ere hala baieztatzen du.

Beraz, bost urteko haurrak ditugula aintzat hartuta eta ikerketetako emaitzak gogoan, ipuina aukeratu dugu haurrei hitz eginarazteko. Baina ez nolanahi, ipuinak berak eskatzen dituen parametroen baitan betiere. Ipuinak entzuten jaiotzetik –baita jaio aurretik ere – hasten gara, eta eskolan ere horren berri izaten dugu, era batera edo bestera. Gainera, Bardovi-Harlig-ek (1995) berak dioen moduan, haurrek istorio aberatsak konta ditzakete, euskarri bisual aberatsak tartean izanez gero. Bamberg-ek (1987:10.or.) ere ideia bera nabarmentzen du, haur txikienek baldintza egokietan ipuinak kontatzeko arazorik ez dutela adieraziz. Eskolaren esparruan bertan maiz aipatu den beste argudio bat ere ekarri nahi genuke hona bost urteren muga aintzat hartzeko adina dela adierazteko. Hain zuzen ere, eskolatze-prozesuan ere Haur Hezkuntzatik Lehen Hezkuntzarako urratsa eman behar duten garaiari garrantzi handia eman izan zaio beti. Horixe da sarrera moduan haurrek hizkuntza idatziarekin lehen harremana duten garaia, eta, beraz, eskolaren bidez ikasitako hizkuntzari dagozkion oinarriak finkatuta izan behar dituzte horrezkero. Garai batean, bigarren hizkuntza era instrumentalean erabili ahal izateko bermea eman behar zuela berresten zen. Bestalde, irakaskuntzaren alorrean egin diren ikerketak ere ikasle helduagoekin egin dira (Gabiña et al., 1986; Sierra & Olaziregi, 1989; 1990; IVEI-ISEI, 2005), eta haur gaztexeagoek ahoz zein gaitasun duten aipamen lauso batzuek iradokita baizik ez dakigu.

Beraz, arrazoi horiek tartean, guk haurrek bost urterekin beren kasa testu narratibo oso bat, ipuin bat, hasi eta buka kontatzeko duten gaitasuna aztertu nahi dugu, euskara lehen hizkuntza zein bigarren hizkuntza izan. Bestalde, haur horien adina kontuan hartuta, argi dugu jarraian xeheago adieraziko dugun ikerketa esperimentaleko egoera komunikatiboak egokitu egin behar duela adin horretara.

## 4.3.. Diseinua eraikitzeko ibilbidea

### *4.3.1. Aukera metodologikoak*

Haurren adina kontuan hartuta, bospasei urte besterik ez, aldez aurretik entzundako ipuina kontaraztea erabaki dugu, hasteko. Beraz, erreprodukzio-egoerara jo dugu, eta aukera metodologiko horrek eskaintzen dizkigun abantailez baliatu gara. Baixaulik (2003: 31.or) nabarmentzen duenez, eredua edukitzeak konparazioak egiteko abagunea ematen du, erreferentzia-puntu bihurtzen da, eta ikertzaileari lan egiteko bidea irekitzen dio.

Hemen ez da bukatzen, ordea, aukera metodologikoen auzia. 3.2. puntuan esan bezala, aurkezteko moduak (euskarriak) berebiziko garrantzia du. Badirudi, haurrik gaztetxoenen artean irudi-sekuentziak ikuste hutsa ez dela nahikoa ipuina kontatzeko (Bamberg, 1987; Berman eta Slobin, 1994, Akinçi, 1996), eta deskripziora jotzeko joera handia dagoela bost urtera arte. Horrexegatik, gure ikerketa esperimentalean, haurrek irudi eta hitz bidez jaso dute ipuina.

Gure kasuan, haurrek badute ipuinaren berri, aldez aurretik helduak kontatzen baitie ipuina. Azken finean, haurrak ipuina kontatzera bultzatzeko eginkizun erraza lortu nahi izanak eraman gaitu erabaki hori hartzera. Beraz, bai haur-kontalaria bai haur-entzulea ipuinaren jakinaren gainean daudela (bi haurrek entzun dute dagoeneko ipuina), haur-kontalariaren eta entzulearen artean sor daitezkeen egoerak ere garrantzizkoak iruditu zaizkigu. Dena den, aldagai horren gutxieneko kontrol bat ezarri nahi izan dugu, eta ipuinaren berri denek jakiteak haur-kontalariaren jarduna ez zabartzeko, ipuina kontatzera doanari adierazi zaio marrazkiak beste haurrari ez erakusteko. Marrazkiak entzuleari ez erakustearekin, deskripzioa saihestu nahi izan da. Izan ere, parean duen haurrak ez du marrazkiak ikusteko aukerarik, eta, beraz, haur-kontalariak ezin izango du itxura batean deskripziora edo forma deiktikoak erabiltzera jo.

### *4.3.2. Haur taldeak*

Bost urteko bi haur talderen (euskara H1 eta gaztelania H1) ipuinak bildu nahi genituela kontuan hartuta, inguru euskaldunean kokatutako herri batera eta inguru gaztelaniaduneko beste batera jotzea erabaki genuen. Hala, Zumaiako (% 64,4 euskalduna, Eustat, 2001) eta Lizarrako (% 6 euskalduna, Nafarroako Estatistika Zerbitzua, 2001) haurren datuak bildu ditugu. H1 euskara duen taldea 24 haurrek osatzen dute. Beren etxeko hizkuntza euskara da, D ereduan daude eskolatuta, eta ingurunea ere euskalduna dute. H1 gaztelania dutenen kasuan, berriz, 37 haur ditugu. D ereduan daude eskolatuta, baina beren etxeko hizkuntza gaztelania da, eta gaztelania gailentzen da beren ingurunean ere.

### *4.3.3. Eginkizunaren diseinua*

#### 4.3.3.1.Ipuina aukeratzea

Ipuina aukeratzeak berak lana ematen du. Ipuina nola eta norekin erabiliko den kontuan hartu beharra dago derrigor. Bospasei urteko haurrentzat ipuin miresgarriak aproposak gertatzen dira. Miresgarriak berak duen zentzurik zabalenean. Esan nahi baita

miragarria/magikoa ipuinaren haria bera izan daitekeela, edo protagonista, edo ipuineko elementuak ere bai, besterik ezean.

Bai euskaraz bai gaztelaniaz ipuina bera gustagarria izatea nahi genuen hasieratik, baina era berean, eskuragarria, haurrek duten adinari egokitzen zaiona alegia. Azken buruan, ulerterraza, erakargarria, eskuragarria eta aldi berean ganorazkoa edo funtsa duena nahi genuen haurrei kontaraziko genien ipuina. Luzerari dagokionez, motza ez baina luzetxoa ere ez zaigu komenigarria iruditu. Gutxi gorabehera, haurren arreta bospasei minutuz erakartzea pentsatu dugu, ez gehiago.

- *Euskaraz: Mattin Zaku*

*Txomin Ipurdi (Arratibel eta Zubizarreta, 2001)* ipuinarekin egin dugu topo. Ipuina marrazkiekin kontatzeko zela kontuan hartuta, moldaketa txiki batzuk egin ditugu, eta pertsonaiaren izena eta izana ere aldatu egin ditugu; Txomin Ipurdi izatetik Mattin Zaku izatera pasatu da. Batetik, sinplifikatu egin nahi izan da testu originala, eta pertsonaien arteko elkarrizketak eskema berari jarraiki egin dira. Gainerakoan, ipuinaren egitura narratiboa argia da oso. Egitura hirukoitza goitik behera betetzen du, eta horixe nahi genuen. Nolabait esateko, simetria dago ekintzen artean eta pertsonaien artean. Protagonista nagusia (Mattin Zaku) batetik, eta bigarren mailako pertsonaiak, erregeak, amak eta bidean agertzen zaizkion hiru pertsonaia edo izatek (azeria, otsoa eta ibaiak), bestetik, parte hartzen dute istorioan. Hiru pertsonaia horiekin protagonista nagusiak duen interakzio-egoera bera da beti. Gerora, berriz, hainbat froga gainditzeko baliagarri izango zaizkio pertsonaia nagusiari. Beraz, oreka garbia du ipuinak. Bestalde, hasierako egoera aski jakina du (pobreak dira), eta indar-transformatzaile garbia (dirua lortzeko bidaiari ekin beharra). Bukaeran, berriz, egoera horri buelta emateko azken une nagusia (erregeak amore emango du) agertuko da. Alde horretatik, egitura klasikoa duen ipuinaren bila jo genuen, eta hala aukeratu. Izan ere, egitura hirukoitz klasikoak haurrek erraz harrapatzen duten logikari jarraitzen dio.

- *Gaztelaniaz: Centellita*

Gaztelaniazko ipuinak ere egitura hirukoitz klasikoa du. Oraingoan neskatila bat dugu protagonista, eta egokitzapen bat da hau ere[2]. Protagonista, jatorriz *Fuegolento* zena, Centellita bihurtu dugu. Ipuinaren egitura kasu honetan ere argia da. Protagonista nagusia, Centellita, hiru pertsonaiak lagunduko dute. Su bila abiatuko da, eta bidean maitagarria, ipotxa eta hontza topatuko ditu. Gerora, sorginak jarritako hiru froga betetzeko, pertsonaia

[2] *Mujeres que corren con los lobos. Mitos y cuentos del arquetipo de la Mujer Salvaje* izeneko liburuan ageri den ipuin baten egokitzapena. Eskerrik asko, bide batez, Leire Diaz de Gereñu lankideari, ipuina egokitzean emandako laguntzagatik.

horien laguntza izango du, eta, azkenean, sorginak sua eman beharko dio negu gogorrean janaria egin eta berotzeko. Beraz, euskarazko zein gaztelaniazko ipuinek egitura bera dute.

4.3.3.2.Materiala

- *Euskaraz*

Hitzik gabeko hamabi binetaz osatu da marrazkien liburuxka[3]. Gutxi gorabehera, ipuinaren gertakari nagusiak irudikatzen saiatu gara, haurrari irudi hauek ipuinaren kontaketan lagungarri izan dakizkion. Marrazkien bidez, ipuinaren edukiaren gehiegizko dispertsioa saihestu nahi izan da; hau da, 6 laguneko katea horrek haurrak benetan ez kateatzea.

- *Gaztelaniaz*

Gaztelaniazko ipuina ere, Centellita, 12 marrazkiren bidez irudikatu da. Kasu horretan ere marrazkietan ez dago ezer idatzita, eta ipuineko ekintza nagusiak nabarmendu nahi izan ditugu, marrazkien bidez.

4.3.3.3..Kontsigna

- *Euskaraz*

Ipuin-kontalari bikainak direnez, ipuina kontatzeko eskatzen zaie haurrei. Kasu honetan, berek baino haur txikiagoek entzuteko dela eta ipuina ondo-ondo kontatzeko esan zaie haurrei. Jolas moduan aurkeztu da saioa.

- *Gaztelaniaz*

Gaztelaniazko ipuina kontarazteko, zenbait haur etorkinek oraindik ez dutela euskara oso ondo ulertzen, eta gaztelaniaz ipuina ondo-ondo kontatzeko esan zaie. Gainerakoan, kontsigna eta agindu berak eman ditu helduak, aldian-aldian. Nola euskaraz hala gaztelaniaz, lehenengo bospaseiko taldeari, eta gero haur bakoitzari adierazi zaio kontsigna, eta, bide batez, marrazkiak lagunari ez erakusteko ere adierazi zaie.

*4.3.4. Prozedura*

4.3.4.1. Egoera komunikatiboaren deskribapena

Haurrak seinaka edo bosnaka hartu ditugu, eta aldiro marrazkiz lagunduta kontatu diogu ipuina taldetxo horri, ikastetxeko ikasgela batean. Haurrak lurrean daude eserita, lasai, eta ipuin-kontalaria, berriz, aulkian. Ipuina kontatzen ari denak (heldua) marrazkiak erakusten

[3] Danae Usanek propio egokitu ditu Antton Olariagaren marrazkiak.

dizkie haurrei. Haurren eta ipuin-kontatzailearen artean distantzia gutxi dago. Haiengandik metro pare batera grabatzeko materiala kokatu da.

Haurrak, esan bezala, talde txiki samarretan banatu ditugu. Irakasleek utzitako zerrendaren arabera deitu ditugu haurrak. Beren ohiko ikasgelatik beste gela batera eraman ditugu geurekin, eta han kontsignaren berri eman. Ahozko eginkizun bat denez, komenigarria iruditu zaigu talde txikiak hartzea. Bestalde, haurrek ipuina kontatzeko txanda heldu arte gutxiago itxaron beharko dute. Izan ere, geroz eta haur gutxiago izan, orduan eta denbora tarte motzagoa.

4.3.4.2. Eginkizuna

Jolas gisa aurkezten da eginkizuna. Ipuin-kontalariak (helduak) Mattin Zaku ipuina kontatuko dio sei bat neska-mutileko taldeari, marrazkiak erakusten dizkien bitartean. Ipuina kontatu egingo da, ez irakurri, eta beti heldu bera arituko da lan horretan. Ondoren, taldeko bi haur gelan geratuko dira, zerrendaren arabera, eta gainerako haurrak ondoko gelara eramango ditugu. Bertan egongo dira jolasean. Ipuina kontatuko duen haurra eserlekuan eseriko da, eta beste haurra lurrean. Katea bat osatuko dugu haur guztiekin. Haur bakoitza ipuin-kontalari eta entzule izango da, beraz: A→B; B→D; D→E; E→F; F→G; G→A (katea)

Helduak ipuina kontatzen duenean, marrazkiak erakusten ditu. Haurrak, ordea, ez dizkio marrazkiak erakutsiko bere lagunari; batez ere beste haurrak gauza gehiago adierazteko parada izan dezan. Hortik aurrera, helduaren parte-hartzea mugatua da oso. Haurrak eskatuz gero baizik ez du parte hartuko, edo isilune luzeek behartuta.

Haurrak, beraz, bi eredu jasotzen ditu, helduarena (irudi eta guzti), eta beste haur batena, oraingoan, irudi gabe. Esana doanez, saio hori guztia grabatu egin da. Irudia eta soinua grabatu ditugu, bideo kamera eta minidisc aparatua erabiliz.

## 5. IKERKETA ESPERIMENTALAREN AZTERKETA, HIZKUNTZEN DIDAKTIKAREN IKUSPEGITIK

Artikuluaren azken zatian orain arte modu banatuan aztertu ditugun bi eremuak uztartzen saiatuko gara: ahozko ipuin-kontaketa irakaskuntzan eta ahozko ipuin-kontaketa haurren hizkuntza aztertzeko ikerketetan. Gure ustez, aurreko atalean deskribatutako ikerketa esperimentalak baditu bospasei urtekoen ikasgelan ahozko ipuin-kontaketa lantzeko baliagarri izan daitezkeen zenbait alderdi. Hausnarketa hori egiteko, oro har, hizkuntzaren didaktikan eta, zehazki, ahozko kontaketaren didaktikan oinarrituko gara.

### 5.1. Egoera komunikatibo esanguratsuak sortzea funtsezkoa da

Ahozko formalaren irakaskuntzari begira egindako proposamenean, Dolzek eta Schneuwlyk (1998) ikasleentzat egoera komunikatibo esanguratsuak edo zentzudunak sortzearen beharra azpimarratzen dute. Ikasleek ahozko testu-genero formalak erabiltzen ikasiko badute, nahitaezkoa iruditzen zaie egileei ikasgelan testu-genero horiek ekoizteko ahalik eta komunikazio-egoerarik egokienak sortzea. Bereziki interesgarria iruditzen zaigu Haur Hezkuntzako irakaskuntza-jardueraz ari garela. Irakasleei egindako elkarrizketetan (gogoratu 2.2.2) ikusi dugu ikasleak ahozko ipuinak entzutera ohituta daudela. Aldiz, ikasleek euren kabuz ipuinak kontatzea ez dirudi hain jarduera hedatua denik. Horrexegatik, ikasgelan ahozko testu autonomoen ekoizpena bideratuko duten egoera komunikatiboak sortzearen beharra nabarmendu nahi genuke.

Ezinbestean fikziozkoak izango diren egoerak dira, eskolako testuinguruari egokituak, baina era berean, gizartean gauzatzen diren egoeren antzekoak. Gure ustez, hain zuzen ere, 4. puntuan deskribatu dugun ikerketa-dispositiboaren ezaugarri interesgarrienetako bat egoera komunikatiboarena da (gogoratu 4.3.4 puntua). Bospasei urteko ikasle txikiei eurentzat zentzua izan dezakeen helburu komunikatiboa eman zitzaien (gogoratu kontsignak 4.3.3.3 puntuan) eta uste dugu hori pizgarri garrantzitsua izan zela adin horretako haur txikiek ahoz ipuin bat konta zezaten.

Gainera, aurreko lan batean nabarmendu genuen bezala (Beloki, Idiazabal eta Manterola, 2005), komunikazio-egoera horrek bidera dezakeen hizkuntza-ekoizpena (euskarazko ipuin bat ahoz hasi eta buka kontatzea) ez da etxetik euskaldunak diren bospasei urteko ikasleek soilik egin dezaketen eginkizuna, euskara bigarren hizkuntza duten adin bereko ikasleekin ere emaitza interesgarriak lortu ditugu eta. Horren adibide, beheko testua.

Beñat 11 urteko ikaslea da, kalean euskara apenas entzuten den inguru erdaldun batekoa. Gainera, etxeko giroan ere, bi gurasoek gaztelaniaz egiten diote. Hortaz, euskara Beñatentzat eskolan ikasitako hizkuntza da. Aurreko puntuan deskribatutako prozedurari jarraituta, honako ahozko testu hau kontatu zuen Beñatek (ikaskide bat eta ikertzaileak aurrean dituela):

1. *Mattin Zaku bere ama zegoen / bere amarekin zegoen (5´´) eta esan zion bere amari / ama! hemen gaztelu bat ezagutzen dut / eta han aberatsak dira (6´´) eta gero Mattin Zaku / m: (pentsatzen) / m: / gaztelura joan zen eta azeri bat / agertu zitzaion / eta esan zion azeria / nora zoaz M:- Mattin Zaku? / gaztelu-ra dirua hartze- hartzera / nahi duzu joan nirekin? / bai eta / azeria zakuan sartu zuen*

*(4´´) gero otso bat agertu zi:- zitzaion eta / e / eta esan zion nora zoaz Mattin Zaku? / m: gaztelura hartzera dirua / ahal det joan zurekin? / bai! (4´´) gero ibai txiki txiki bat zegoen / ezin zuen Mattin Zaku jo-an gaztelura / eta esan zion errekari / erreka! / sartu zakura! / eta gaztelura joan zen / eta gero esan zuen erregea / era- eraman oilotegira! / eta eraman zioten / gero azeria deitu zion / azeria! / atera zakutik! / eta den den m: oiloak jan zituen (4´´) eta gero / m: erregeak (7´´) zalditegira eraman zuen (10´´) e gero esan zion otsoari / otsoa atera zakutik! / eta den den zaldiak hil zituen / eta gero erregeak pentsatu zuen / sutan jarri / eta gero es- esan zion errege e ibairi / ibaiari / ibaia atera zakutik! / eta den den gaztelua urtu zen // gero den den e kaztelua urtu zen eta / Mattin Zaku joan zen etxera // gero esan zion e m: erregeari / dirua nahi dut! / eta den den dirua eman z- sartu zion zakuan / eta gero bere ama eta Mattin Zaku poz poziz*(=pozik) *jarri ziren /*

Ikusten denez, ikertzaileek prestatutako egoera komunikatiboak eskatzen zuen euskarazko testua ekoiztu du Beñatek (berriro gogoratu nahi dugu euskara eskolan ikasitako hizkuntza dela Beñatentzat). Ipuina testu mota narratiboa da, eta testu horretan aurki daitezke testu-genero horren zenbait ezaugarri: adibidez, hasiera-hasieratik testua ekoizpen-egoeratik deskontestualizatzen duten baliabideak azaltzen dira (iraganeko aditzak eta fikziozko eduki erreferentzialak.) Beste alde batetik, elkarrizketa-segmentuetan azaldu ohi diren orainaldiko aditz-formak, eta 1. eta 2. pertsonako aditz-formak ere ikus daitezke. Hiztegiari lotutako trebetasunak ere ikusten dira testuan. Adibidez, azeria, otsoa, oilategia, zalditegia, ibaia/erreka hitzak ezagutzen ditu eta hitzak sortzeko gai dela ere erakusten du: *urtu*, urez bete esateko. Testuko edukiari begiratuz gero, berriz, ikus daiteke ipuineko ekintza nagusiak eta pertsonaiak nahikoa ondo daudela antolatuta, egitura narratibo baten arabera. Bukatzeko, esaldien eta testu-segmentu handiagoen arteko lotura kronologikoak ere egiten ditu ikasleak, batez ere *(eta) gero* testu-antolatzailea erabilita.

Aurrekoari lotuta, Beñaten testuak (bere edozein ikaskiderenak bezala, euskara H1, H2 edo H3 izan) informazio oso baliagarria eskaintzen dio irakasleari. Ikasleak euskaraz egin dezakeenaren berri izan dezake irakasleak, baina oraindik Beñatek ikasteko duenari buruzko argibideak ere jaso ditzake irakasleak. Adibidez, *behin batean* testu-antolatzailea (edo *egun batean*,edo *duela mende asko*...) ez duela erabili kontura daiteke irakaslea, eta ipuinen hasieran horrelako edo antzeko denbora-antolatzaileak erabiltzeak duen garrantziaz ohartu. Edo gramatikari eta hizkuntza-formari lotutako adibide bat ematearren, testuan zehar ikusten

da ikasleak oraindik ez duela nork edo ergatibo kasua erabat menderatzen (4. lerroan *azeria*(k), 8. lerroan *Mattin Zaku*(k), eta 10. eta 14. lerroetan, *errege-a*(k)). Nori edo datibo kasuarekin ere erabilera-arazo bat ikus dakioke ikasleari, 10. lerroan hain zuzen ere (*azeria*(ri)). Baina ikusten denez, bere burua zuzentzeko ere gai da: *Mattin Zaku bere ama zegoen / bere amarekin zegoen.*

### 5.2. Kontaketa-jarduerak sekuentzia didaktikoetan txerta daitezke

Uste dugu, halaber, ikasleentzat prestatutako eginkizun horrek izan dezakeela zentzurik irakaskuntza-sekuentzia osatuago batean, hau da, ikasgelako proiektu zehatz baten inguruan prestatutako sekuentzia didaktiko baten baitan (Dolz eta Schneuwly, 1998): haur txikiagoentzako ipuin-kontaketa; haur etorkinei zuzendutako saioa, bertako ipuinak kontatzeko; ikaskideei etxean prestatutako ipuinak kontatzea gelan bertan; beste herrietako istorioen kontaketak; oporrak hartzeko egunean gurasoentzako antolatutako saioa, besteak beste (ikus, halaber, Dezutter, 1996). Egitasmo horren harian, irakasleak ahozko ipuina lantzeko sekuentzia didaktikoa prestatuko luke, eta bertan ahozko ipuinaren hainbat alderdi jorratuko lirateke, betiere adinari egokituta. Azken batean, hizkuntzaren ikaskuntza esanguratsua izatea da helburua, ikasgelan hizkuntza erabiltzeko sortzen diren egoera komunikatiboak esanguratsuak izan daitezela ikasleentzat, alegia.

### 5.3. Ikasle talde txikietan errazagoa da ahozkoa lantzea

Bestalde, ahozko hizkuntza lantzeko orduan, ikasle talde txikiak erabiltzearen abantaila nabarmendu nahi genuke. Grossmannen arabera (1996), ahozkoa lantzeko jarduerak sortzean, antolaketa-alderdiak ez dira inolaz ere bigarren mailako kontua, eragingarritasuna lortzeko nahitaezko baldintza baizik. Guri dagokigunez, ziur gaude ikasleak talde txikietan biltzeak asko lagundu duela egoera komunikatibo eragingarriak eta zentzudunak sortzeko orduan.

### 5.4. Ikasleei eskatzen zaien eginkizuna aurrez baldintzatuta dago

Gure ikerketa esperimentalean ikasleei prestatutako komunikazio-egoera zurruna da neurri batean, eskatzen zaien ekoizpena aurrez bideratuta edo baldintzatuta baitago: aurretik entzundako istorio berbera kontatu behar du ikasleak; kontaketan zehar ikasleak eskuan dauzkan marrazkiek ere istorioko edukia bidera dezakete; behin eta berriz errepikatzen da jarduera bera gelako ikasle guztien artean. Zerikusi gutxi, beraz, eginkizun libre edo aske

bezala ezagutzen direnekin (adibidez, *konta iezadazu nahi duzun istorio, ipuin edo zuri gertatutako pasadizo bat, edo telebistan ikusitako filmen bat*).

Aurrez bideratuta dauden jarduerak baliagarriak dira, ez ikerketarako bakarrik (3. atalean ikusi dugu), baina baita ahozko hizkuntzaren irakaskuntzarako ere (de Pietro & Dolz, liburu honetan bertan). Izan ere, halako jarduerek irakaslearen esku-hartzea edo kontrola bideratzen dute, ikasleen ekoizpenak aurreikusten laguntzen dutelako. Beste alde batetik, erakutsi dugu horrelako egoera komunikatiboek haurren ahozko ekoizpen autonomoak ahalbidetzen dituztela.

### 5.5. Ikasleei emandako ereduen egokitasuna zaindu behar da

Aurreko puntuari lotuta, pentsa liteke ikasleek helduaren ahotik entzuten duten kontaketak asko eragiten duela ikasleen ekoizpenetan. Hori enpirikoki erakutsi behar litzatekeen hipotesia da, eta horren lehen zantzu batzuk topatu genituen, ikasleak ipuineko ekintzak kontatzera mugatzen direla ikusi baitugu (Beloki et al, 2005), ahozko ipuinetan azal daitezkeen bestelako baliabide batzuk alde batera utzita (deskribapenak, ebaluazioak, etab.). Izan ere, eurei kontatu zaizkien euskarazko eta gaztelaniazko ipuinak aztertuz gero, ikus daiteke gehienbat ekintzen kontaketan oinarritzen diren testuak direla. Dena dela, azterketa enpirikoen beharra nabarmendu nahi dugu hemen, bestela, intuizioan oinarritutako usteak orokortzeko arriskua baitago. Beraz, ereduak ikasleengan izan dezakeen eragina gogoan dugula, irakasleak ikasleentzako ereduak prestatzen dituenean, ekintzen narrazioaz gain deskribapenak eta balorazioak ere hartu behar ditu kontuan. Hartara, hizkuntzaren beste alderdi horiek lantzeko aukera ere izango dugu. Izan ere, ipuina ez da ekintzen zerrendatze hutsa.

### 5.6. Ahozko ipuin-kontaketan ezinbestekoak dira hizkuntzaz kanpoko alderdiak

Lan honetako 2.2. puntuan ahozko kontaketa ikertzen dihardutenen kezka ezagutu dugu: ahozko ipuin-kontaketa lantzean, hizkuntzaz kanpoko alderdiak ez dira oso kontuan hartzen irakaskuntzan. Adibidez, maiz aipatzen dira prosodia-alderdiak (intonazioa, erritmoa, jarioa...), eta hor ditugu, halaber, kontaketa-saioaren hasieran ipuin-kontalariak bere rola hartu ahal izateko egiten duen ekoizpena, ahozko interakzio bidez gauzatzen dena (Diaz de Gereñu, 2005), eta abestiak (ez bakarrik ipuinen hasierakoak edo bukaerakoak, baita pertsonaia jakin bati lotutakoak ere).

Esan bezala, hizkuntzaz kanpoko alderdiak ere zaindu beharra dago ahozko ipuin-kontaketan: gorputz bidezko keinuak eta mugimenduak, edozein eratako tresnak (ipuin-

kontalariaren kapela eta makila), musikaren erabilera kontaketa-saioari hasiera emateko edo hainbat istorioren arteko trantsizioa egiteko...

Uste dugu kontaketaren ezaugarri horiek aintzat hartu behar direla irakaskuntza-jardueraren hainbat alditan: adibidez, ipuin-kontaketaren zein alderdi irakatsi erabakitzean, eta baita ikasleentzako eredua prestatzeko orduan ere.

## 5.7. Marrazkien erabilera ipuina kontatzean

Pentsa daiteke haur txikientzat ez dela batere arrotza marrazkiak ikusiz ipuinak entzutea, eskolako giroan ezaguna den jarduera baita. Irakasleek askotan erabiltzen dituzte marrazkiak ipuinak irakurtzean eta kontatzean. Irakasleei egindako elkarrizketetan guk geuk ere ikusi ahal izan dugu bospasei urtekoen geletan marrazkiak asko erabiltzen direla.

Halaber, ipuina kontatzean, lagungarri dira marrazkiak bospasei urteko ikasleentzat. Aurrez entzundako istorioa birkontatzeko eskatuz gero, baliteke ikasleak ipuineko eduki askorekin ez gogoratzea, eta hor marrazkiak ondo datozkie ikasleei. Edo gure ikerketan bezala, ikasleek batak besteari kontatu behar badiote ipuina, litekeena da ikasle askoren ahotik pasatzeak ipuinaren edukia itxuraldatzea, eta marrazkiek halakorik gertatzea saihesten dute.

Baina marrazkien erabilerak izan dezake alderdi negatiborik ere: ikasleak marrazkietan ikusten dutena kontatzera mugatzeko arriskua dago, marrazkiek eurek kontaketa osoa planifikatuko balute bezala, edo istorioaren erritmoa ezarriko balute bezala (Igerabide, 1993). Grossmannek (1996) dioen bezala, marrazkien bidez egiten dute aurrera ipuineko ekintzek, eta zentzu horretan, marrazkiak “motor narratibo” bilakatzen dira. Horren adibide, Leire ikaslearen ipuineko honako zati hau. Bertan ikus daiteke haurrek nolako lotura duten marrazkiekiko, ipuina kontatzean:

1. Haurra: *ibaia! ibaia! sartu zakura! / eta sartu zen // eta esan zuen erregeak / oi! pasa naiz orri bat?* (marrazkiren bat falta duela iruditzen zaio) /
2. Heldua: *ongi zoaz bai /*
3. Haurra: *e eta esan zuten / eraman e oilatokira / eta eraman zuten /*

Gainera, kontuan izanda marrazkiek ipuineko ekintza nagusiak biltzen dituztela, 5.2.2. puntuan esandakoa datorkigu berriro gogora: ahozko ipuin-kontaketa istorioaren ekintzak kontatzeko jarduera huts bihurtzeko arriskua dago.

## 5.8. Ahozkoa lantzean ekoizpenak grabatzea lagungarria da

Ikasleen ipuinak bideoz grabatzea oso erabilgarria izan daiteke ahozkoa lantzeko, irakasleak ikasleen hizkuntza aztertzeko modu erosoa izateaz gain, ikasleek euren ekoizpenei buruzko hausnarketak egiteko lagun dezakeelako. Guk jasotako ekoizpenei dagokienez, ez zaigu iruditu haurrek grabatzen ari ginen pentsamendua buruan zutenik, bestela esanda, uste dugu grabatu izanak ez diela eragin eta ez duela euren jarioa oztopatu.

### 5.9. Ipuin-kontaketaren alderdi ludikoa

Ahozko kontaketa lantzeko egokia iruditzen zaigu ikasleek aurrez entzundako ipuin bat ikaskide bati kontatzea, eta bospasei urteko ikasleak izanda, gustuko jarduera dela ikusi dugu: ikasleek atsegin dute euren gelakideei ipuinak kontatzea, are gehiago kontaketa horiek gelako proiektu edo egitasmo batean txertatzen badira. Hala ere, ezin dugu ahaztu ipuin-kontaketaren alderdi ludikoa haratago doala. Igerabideren (1993) eta Diaz de Gereñuren (2005) iritziz, jatorriz eta berez da ludikoa ahozko ipuin-kontaketa eta komenigarria da eskolan ahozko kontaketa bere horretan txertatzea, ikasleek kontaketaz bere horretan goza dezaten.

Uste dugu ahozko ipuin-kontaketarekin zerikusia duten jarduera mota asko egin daitezkeela eskolan: batzuk hizkuntza lantzera bideratuko dira, eta beste batzuk, berriz, kontaketaz gozatzeko izango dira, besterik gabe. Batak ez du bestea kentzen. Igerabideren hitzetan: “Didaktikaren eta estetikaren artean oreka bide bat bilatzea da kontua” (1993: 72).

## 6. LABURBILDUZ

Gure lanaren helburua bikoitza izan da. Batetik, etxetik elebidun diren haurren multzoa eta eskolan euskaldundu den taldea jomuga hartuta, ahozkoaren alorrean zein gaitasun duten aztertzeko asmoz eratutako ikerketa esperimentala deskribatu eta plazaratzea izan da gure xedea. Hala, gure ikerketa esperimentala kokatzeko xedez, oro har ipuina ikerketa-objektua nola tratatu den azaldu dugu. Bestetik, gure ikerketa-jarduera horretan ahozko ipuin-kontaketaren irakaskuntzarako baliagarri izan daitezkeen alderdiak azaldu nahi izan ditugu. Hori egiteko bidea hizkuntzaren didaktikak eta ahozko ipuinaren didaktikak erakutsi digu. Azkenik, Haur Hezkuntzan ahozko ipuin-kontaketa lantzen lagun dezaketen proposamenak eman ditugu.

Ikerketatik abiatu gara, baina nahitaez eskolarekin egin dugu topo, eta irakaskuntzaren alorrean ahozkoaz eta ahozko ipuinaz zehatzago, esandakoak biltzea derrigorrezkoa iruditu zaigu. Beraz, gure ikertzaile-senetik irakaskuntzarako jauzia egiten saiatu gara: bi bideak uztartzen. Izan ere, ahozko ipuinaren didaktikan egindako lanak

kontuan hartu beharrekoak dira. Haur Hezkuntzako curriculumean bertan, ahozkoa lantzearen garrantzia nabarmentzen da, eta, gizartearen eskaera eta eskolaren eskaintza parekatzeko, lan didaktikoen beharra mugarik gabekoa da.

Bi alderdi nabarmendu nahi genituzke bukatzeko. Gure irudiz, lehenik eta behin, ahozkoa lantzeko egoera komunikatibo zentzudunak sortzea da gakoa. Jakina, behin egoera komunikatibo zentzudunak prestatuta, haurrak egoera horietara ohitzea funtsezkoa da. Hartara, haurrak eroso sentituko dira, eta ahozkoa lantzeko aukera izango dugu. Bigarrenik, ahozkoan arian ari trebatzen garela eztabaidaezina da. Hori dela eta, bospasei urterekin, ulermen-ariketetatik harago, ekoizpenera bideratutako jarduerak prestatzea benetan baliagarria iruditzen zaigu; betiere ikasleentzat zentzu komunikatibo osoa izango duten egoerak prestatuz. Guk euskara lehen hizkuntza eta bigarren hizkuntza dutenekin egin dugu proba, eta haurrak gai dira guk prestatutako egoera komunikatiboan ahoz testu osoak ekoizteko.

Hortik aurrera, ipuinak hizkuntzaren alderdi asko lantzeko aukera eman dezakeela uste dugu. Gure kasuan, guk paratutako ikerketa esperimentala aurkeztu, eta aukera zein muga didaktikoak bistaratzen saiatu gara. Ez da inolaz ere ahozkoa lantzeko modu bakarra, hainbat aukera egon badaude, eta aukerak ustiatu, landu eta esperimentatzea da kontua; horrexek emango baitu fruitua. Azken finean, ahozkoari behar besteko garrantzia ematetik ekin behar zaio lanari; lanketa sistematiko baten baitan, ikasgelan komunikazio-egoera zentzudunak sortu, eta gozamena bilatu, betiere.

## BIBLIOGRAFIA

ADAM, J.M.: *Le récit*, Paris, PUF, 1991.

AKINÇI, M.: “Temporality and narrative structure in bilingual children”, VII IASCL kongresuan aurkeztutako komunikazioa, 1996.

ALMGREN, M.: *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskara y castellano*, Tesia, EHU, Gasteiz, 1996.

ARBILLA, J.K. & KAIFER, A.: “Gainegitura narratiboa eta aditz kategoriaren unitateak haurrek idatzitako ipuinetan”, II. Euskal Mundu Biltzarra, III. alea, Bilbo, Eusko Jaurlaritza, (1988), 325-332.

ARRATIBEL, J. & ZUBIZARRETA, P. (idazleak), OLARIAGA, A. (irudiak): *Txomin Ipurdi*, Erein, Donostia, 2001.

BAIXAULI, I.: “Diversas aproximaciones metodológicas a la evaluación del discurso narrativo infantil”, Doval, I. & Pérez, M.R. (Arg.), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción*, Lugoko unibertsitatea, (2003), 27-38.

BAMBERG, M.: *The acquisition of narratives*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1987.

BARDOVI-HARLING, K.: “A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in 2nd language acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition*,17, (1995), 263-291.

BARREÑA, A.: *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*, EHUko Argitarapen Zerbitzua, Bilbo, 1995.

BELOKI, L., IDIAZABAL, I. & MANTEROLA, I.: “Bost urteko haur elebidunen euskarazko ipuin-kontaketak”, *BAT*, 56, (2005), 79-94.or.

BENVENISTE, E.: Les relations de temps dans le verbe français, *Bulletin de la societé de linguistique*, 54, 1959.

BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I.: *Relating events in narrative*, L. Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1994.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & PALLAUD, B.: “Le récit oral en situation scolaire avec des enfants de 5 à 6 ans”, Bres, J. *La narrativité*, Duculot, 1994.

BRIGAUDIOT, M.: “Quelques remarques à propos du récit et des images à l’école Maternelle”, *Repères*, 7, *Langage et images*, 1993.

BRONCKART, J.P.: “Quelques determinants de la productions des marques temporelles”, Idiazabal, I. (Arg.), *Hizkuntzaren psikopedagogia, testu-motak, funtzionamendua eta didaktika* (13-32.or.), Gauontza Sorta, Labayru, 1990.

BRONCKART, J.P.: *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux & Niestlé. (Gaztelaniazko itzulpena, (2005) *Actividad verbal, textos y discursos*, Madrid, Infancia y Aprendizaje Erakundea), 1996.

DE PIETRO, J.F. & DOLZ, J.: “L’oral comme texte ou comment construire un objet enseignable?”, *Education et recherche*, 19, (1997), 335-359.

DE WECK, G.: *La cohésion dans les textes d´enfants*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1991.

DEZUTTER, O.: “Redécouvrir le conte par les oreilles et par la bouche”, *Enjeux*, 39, (1996), 159-168 or.

DIAZ DE GEREÑU, L.: “El cuento oral”, *Actas del VII Congreso Internacional de la SEDLL*, A Coruña, Deputacion Da Coruña, I. alea, (2004), 335-342 or.

DIAZ DE GEREÑU, L.: Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera, *Ikastaria*, 14, Eusko Ikaskuntza, (2005), 31-42.or.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B.: *Pour un enseignement de l'oral*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1998.

DOLZ, J.: *Catégorie verbale et activité langagière*, Doktore Tesia, Geneva, 1990.

ELOSEGI, K.: *Kasu eta preposizioen jabekuntza-garapena haur elebidun batengan*, EHUko Doktorego Tesia, Bilbo, 1998.

EUSKO JAURLARITZA: *Curriculum garapenerako dekretua*, Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, 1992.

EUSTAT: www.eustat.es, 2001.

EZEIZABARRENA, M.J.: *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*, EHUko Doktorego Tesia, Bilbo, 1996.

FABRE, D. & LACROIX, J.: *La tradition orale du conte occitan*, Paris, PUF, 1974.

FAYOL, M.: *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 1985.

GABINA, J.J., GOROSTIDI, R. & IRURETAGOIENA, R.: *Influence of factors on the learning of basque*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritza, 1986.

GARCÍA AZKOAGA: *Kohesio anaforikoa hiru testu-generotan. Adinaren araberako garapenaren azterketa*, Bilbo: EHU, 2004.

GARCÍA SOTO, X.R.: "A developmental analysis of narrative cohesion in gallego", Almgren, M., Ezeizabarrena, M.J., Idiazabal, I. & McWhinney, B., (Arg.), (617-631.or.), VIII IASCL, 2001.

GONNAND, S. & JISA, H.: "L'effet de la diversité narrative sur les compétences des enfants d'âge scolaire", *Repères*, 21, (2000), 185-190.

GROSSMANN, F.: "Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle?", *Repères*, 13, (1996), 85-102.

HICKMANN, M. & KAIL, M. & ROLAND, F.: "Cohesive anaphoric relations in french children´s narratives as a function of mutual knowledge", *First Language*, 15, (1995), 277-300.

IDIAZABAL, I.: "First stages in the acquisiton of noun phrase determiners by a basque-spanish bilingual child", Silva-Corvalán, C. (Arg.), *Spanish in bilingual contexts*, Georgetown Unibertsitatea, (1995), 351-365..

IGERABIDE, J.K.: *Bularretik mintzora*, Donostia, Erein, 1993.

ISEI-IVEI: *Euskararen B2 maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH-4)*, Bilbo: ISEI-IVEI, 2005..

KAIFER, A. & DEL VALLE, I.: "Haurrek idatzitako ipuinen azterketa testu pedagogiaren ildotik", Idiazabal, I. (Arg.), *Testuaren pedagogia*, Labayru, Bilbo, (1992), 127-139.

KAIL, M. & HICKMANN, M.: "French children´s ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge, *First Language"*, 13, (1992), 169-202.

KAIL, M. & SÁNCHEZ & LÓPEZ, I.: "Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective", *First language*, 17, (1997), 103-130.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A.: "Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes", *Il était une fois… Compréhension et souvenir de récits*, Lilleko Unibertsitatea, (1984), 85-142.

LABOV, W. & WALETZKY, J.: Narrative analysis: oral versions of personal experience, Helm, D. (Arg.), *Essais on verbal and visual arts*, Seattle, Washingtongo Unibertsitatea, 1967.

LARIVAILLE, P.: L'analyse (morpho)logique du récit, *Poétique*, 19, 1974.

LARRINGAN, L.M.: Ipuingintza: komunikazioa eta praktika linguistikoa, *Euskera*, 37, (1992), 497-505.

MAYER, M.: *Frog, where are you*?, New York, Dial Press, 1969.

NAFARROAKO ESTATISTIKA ZERBITZUA: www.cfnavarra.es/estadistica, 2001.

NONNON, E.: "Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit", *Repères* 21, (2000), 23-52.

PELLEGRINI, A.D., GLADA, L. & RUBIN, D.: "Context in text: The development of oral and written language in two genres", *Child Development*, 55, (1984), 1549-1555.

PLAZAOLA, I.: "Ipuin-kontaketa euskaraz. Aditzaren funtzionamenduaz zenbait elementu", Idiazabal, I. (Arg.), *Hizkuntzaren psikopedagogia, testu-motak, funtzionamendua eta didaktika*, Gauontza Sorta, Labayru, Bilbo, (1990), 63-79.

PROPP, V.: *Morphologie du conte*, Seuil, 1970.

ROBINSON, P.: "Task complexity and second language narrative discourse", *Language Learning* 45:1, (1995), 99-140.

SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. & APARICI, A.: "El discurso conectado: la narración oral", *La adquisición del lenguaje*, Ariel, (2000), 517-531.

SCHNEUWLY, B.: "Vers une didactique du français oral?", *Enjeux*, 39, (1996), 3-11.

SCHNEUWLY, B.: "Enseigner la parole publique: une approche socio-historique", Maurer, B. (ed) *Didactiques de l'oral*, Caen, CDRP de Basse- Normandie, (2003), 58-67.

SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J.F., DOLZ, J., DUFOUR, J., ERARD, S., HALLER, S., KANEMAN, M., MORO, C., ZAHND, G.: "L'oral" s'enseigne!, *Enjeux*, 39, (1996), 80-99.

SIADECO: Zumaiako azterketa soziolinguistikoa, Donostia, 2001.

SIERRA, J. & OLAZIREGI, I.: *E.I.F.E. 2. La enseñanza del euskara: influencia de algunos factores.* Gobierno Vasco. Vitoria, 1989.

SIERRA, J. & OLAZIREGI, I.: E.I.F.E. 3. *La enseñanza del euskara: influencia de algunos factores*. Gobierno Vasco. Vitoria, 1990.

SKEHAN, P. & FOSTER, P.: "The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings", *Language Learning*, 49:1, (1999), 93-120.

VION, M. & COLAS, A.: "L´emploi de connecteurs en français: contraintes cognitives et développement des compétences narratives", *Research on child language acquisition*, VIII IASCL, (2001), 632-651.