

Zer dakite DBHko ikasleek gramatikaz? Subjektua eta Nor/Nork eztabaidan. Kasu azterketa

Amelia Barquín

amelia_barquin@huhezi.edu
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea
Mondragon Unibertsitatea

Uri Ruiz Bikandi

uri.ruizbikandi@ehu.es

Teresa Zulaika

teresa.zulaika@ehu.es

Gasteizko Irakasle Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea

GAKO HITZAK: Hausnarketa metalinguistikoa. Gramatika. Subjektua. Bigarren hezkuntza. Euskararen didaktika.

1. SARRERA: HAUSNARKETA METALINGUISTIKOA HIZKUNTZEN IKAS/IRAKASKUNTZAN

Zer dakite ikasleek gramatikaz? Zer jakin behar lukete? Nola lantzen da hausnarketa metalinguistikoa —alegia, hizkuntza objektu gisa begiratu eta bere funtzionamendua aztertzen duena— eskolan? Ondoriorik dauzka lanketa horrek euskara bigarren hizkuntza moduan ikasteko prozesuan eta emaitzetan? Zein da irakasleen pentsamendua gai hauen guztien inguruan?

Horiek eta beste hainbat galdera daude gure ikerketaren sorburuan. Erantzun batzuk bilatze aldera, gure taldeak, BERBA¹, ikerketa egin du

¹ BERBA taldea Uri Ruiz Bikandik (UPV/EHU), Teresa Zulaikak (UPV/EHU) eta Amelia Barquínek (Mondragon Unibertsitatea) osatzen dute. Ikerketa MEC-ek finantzaturako SEJ2006-1047 «La actividad metalingüística en situaciones plurilingües» proiektuaren atal bat da (2006-2009). Ikerketaren zenbait emaitza berriki argitaratu dira (Ruiz Bikandi, Zulaika eta Barquín 2010).

Gasteizko D ereduko DBH 2ko ikasgela batean. Orokorki onartua da hizkuntzen erabilera zuzena lortzeko esaldien subjektua identifikatzea bereziki garrantzizkoa dela. Ikerkuntza eratu genuen pentsatuta ikasleek gai horretaz dituzten ideiak eta bere gainean hausnartzeko duten modua aztertzeak euren pentsamendu gramatikalaz argia eman diezagukeela. Artikulu honetan gure azterketaren zenbait emaitza aurkeztuko ditugu eta baita haietatik deduzitzen diren hainbat ondorio pedagogiko ere.

Azken urteotan eskoletan, hurbilpen komunikatiboak prestigioa irabazi ahala, hausnarketa metalinguistikoak galdu du garrantzia irakasle ugariren diskurtsoan: erabilpenaren izenean, alderdi gramatikalen ezagutza alboratuz joan da. Horren arrazoiak izan daitezke noizbehinkako lanketa gramatikalaren eraginkortasun eza eta hizkuntzen erabilera alderdiekin bere integrazio zaila. Horiexek dira, hain zuzen, gramatika modu tradizionalen lantzeko ajeak. Bestalde, hainbat irakaslek jarraitzen dute oraindik ere metodo tradizional horiek erabiltzen, ez baitute aurkitu gramatika lantzeko beste biderik.

Aldi berean testu honen autoreok gure unibertsitate ikasleen ahotan entzun dugu behin baino gehiagotan gramatikaren ezagutza ez dela garrantzitsua, eta hizkuntzaren erabilpenarekin kontrajartzen dute, bi alderdiak bateraezinak bailira eta azkenekoa bailitz garrantzia duen bakarra.

Guk, ordea, kontsideratzen dugu hausnarketa metalinguistikoa ezinbestekoa dela gizakion tresna nagusia den hizkuntzaren barruak ezagutzeko eta aztertzeko eta hurbilpen komunikatiboaren barnean lekua izan behar duela. Ez maila teoriko hutsean; ezagutza gramatikal esplizituaren maneiua hizkuntza ikasteko tresna da eta hizkuntzaren erabilpena hobetzen du. Eta esan gabe doa ezagutza hori bigarren hizkuntza (eta gainerako guztiak) ere ikasteko lagungarria dela, bereziki hizkuntza hori gutxitua baldin bada. Labur esanda: subjektua zer den jakitea, demagun, eta esaldi batean aurkitzen jakitea ez da kompetentzia interesgarria soilik hizkuntzaren —gure pentsamenduko lanabes nagusiaren— barruak ulertu ahal izateko; balio handia dauka hizkuntza(k) hobeto ikasteko eta hobeto erabiltzeko.

Izan ere, hainbat ahotsek bidea ireki dute birkontsideratzeko hizkuntzen erabilera eta inplikaturako formen ezaguera sistematikoaren arteko harremana. Komunikazio paradigmaten mugek eraman dute gramatika esplizituaren funtzioa kontuan hartzera eta ezaguera linguistikoa ezinbesteko tresnatzat hartzera. Hizkuntza menderatzea lortzen da hizkuntzen jabeakuntzan zehar hainbat forma linguistikori erreparatuz eta horri esker hizkuntzaren irudikapenak sortuz. Jokabide metalinguistiko hori premiazkoztat jotzen dute zenbait ikerlarik hizkuntza menderatzeko (Karmiloff-Smith 1992, Bialystok 1991).

Bestalde, lehen hizkuntza inguru naturaletan jasotzean lortzen den menderatzea eta zuzentasuna ez da erabilera zainduetarako nahikoa. Hizkuntza jaso —idatzia eta ahozkoa— ondo maneiatzeko eskatzen ditu esanahien eta formen inguruko hausnarketa eta zenbait ezaguera formal. Bes-

teak beste Ellis-ek (1994) Swain-ek (2001) Doughty eta Williams-ek (1998) argi erakutsi dutenez, bigarren hizkuntzan behar hori areagotzen da. Esan dezakegu gogoeta metalinguistikoa biziki egokia dela bi hizkuntza (haietako bat gutxitua) dauzkan gizarte batean eta adin guztietako ikasle alofonoak (etorkinen seme-alabak, adibidez) jasotzen dituen hezkuntza sistema batean. Are gehiago, ikasleen eleaniztasuna sustatu nahi duen hezkuntza sistema batean. Hizkuntza bakoitzaren mugak bereizi eta bere menderatzean aurrerapausoak eman ahal izateko, hausnarketa metalinguistikoa ezinbesteko jokabide kognitiboa zaie.

Gehitu dezagun azken DBHrako curriculumek hizkuntza sistemaren gaineko gogoetaren garrantzia azpimarratzen dutela. Dokumentu horien proposamenek azaltzen dute ikasleek hizkuntzari buruz eskuratu behar duten ezagutza gramatikala hizkuntza trebetasunen menpean egongo dela, eta ahozko eta idatzizko erabilera linguistikoari lotuta.

Tolstoik bere eskolan ikusitakoa adierazi zuenetik maiz egiaztatu da ikasleek ezaguera gramatikala eraikitzeke dituzten oztopoak. Camps-ek (2000), Milian eta Camps-ek (2006) eta Camps *et al.*ek (2001) azaltzen dutenez, ikasleei eskatzen zaien jakituria gramatikal anitza erlazionaturik dago eskolan egiten den jardura metalinguistikoaren aniztasunarekin: ezaguera deklaratioak (definizioak, azalpen teoriko sarritan hala moduz egokitutakoak), prozedurazko ezaguera esplizituak (azpimarratzea, zenbait zerranda itxi edo paradigmak memorizatzea etab.) eta kategoriaren elementu bakoitzaren erabilerari buruzko ezaguerak (esaldiak osatu, baldintza batzuetako esaldien ekoizpenean erabili etab.).

Trévis-ek (1994, 1996), bere aldetik, arreta jarri du bi edo hiru hizkuntza ikasten ari diren ikasleek eraiki behar duten ezagueretan eta sortzen zaizkien zailtasunetan: maiz gertatzen denez, kontzeptu gramatikalak hizkuntza bakoitzari dagokion ikuspegitik bakarrik irakatsi bazaizkie, azalpen sinplifikatuak edo eginbeharra arintzeko irakatsitako eskola prozedurak oztopo suertatzen dira ikasleak beste hizkuntzan aplikatzen saiatzen direnean.

Ikasleek, dakizkiten hizkuntzen artean azaleko transferentziak egiteaz gain, hizkuntza horietaz duten ezagutza formala ere transferitzen dute (Trévis 1996, Dabène 1996, Kupferberg 1999). Asko dago oraindik aztertzeke ikasleen H1en eta H2ren ezagutza metalinguistikoaren arteko harremana eta transferentziaren norabidea(k) eta ezaugarriak hobeto ezagutzeko. Gogoeta metalinguistikoek sustatu ahal dute transferentzien prozesua eta lagundu ahal dute ikasleek transferentzia horiek modu eraginkorragoan egiten. Izan ere, hizkuntzen trataera bateratuaren ikuspegitik abiatuta (gaur egun hizkuntzen didaktikatik aldarrikatzen ari den paradigma pedagogikoa) hizkuntza bakoitzean ikasten dutena aprobetxatu beharko lukete beste hizkuntza batean, baina prozesu horiek areagotzeko loturak eraiki behar dira, eta ez hizkuntzak «aparte» irakatsi (Ruiz Bikandi 2008). Hizkuntzen artean eraiki behar diren loturak metalinguistikoak dira hein handi batean.

Hausnarketa metalinguistikoa «berreskuratzeko» beharrak, baina, ez du esan nahi gramatikaren irakaskuntza tradizionalaren ikuspegira itzuli behar denik. Aldaketa metodologikoa beharrezkoa da: ezin dugu ulertu gramatikaren ikas/irakaskuntza informazioaren transmisio prozesu huts moduan; ezagutzaren eraikuntzak aktiboa izan behar du eta horrek eskatzen du besteekin eta nork bere buruarekin elkarriketa izateko. Fontich-ek (2006) erakusten du interakzio egoerek behar diren baldintzak sortzen dituztela ikasleek hizkuntza ikaskuntza objektutzat hartu ahal izateko.

Bestalde, ikerketari begira, elkarren arteko eragina eta partaide bakoitzaren pentsamenduaren eraikuntza hobekien ohar daiteke publiko eta kontziente egiten dena analizatuz, aztertuz. Ikasleen elkarriketa da, beraz, biderik argiena. Era berean ahalbidetzen du ikustea ikasleen pentsamenduak elkarren eraginean nola funtzionatzen duen eta nola garatzen den.

2. METODOLOGIA: HAUSNARKETA METALINGUISTIKOA BULTZATEKO SEKUENTZIA

Arrazoi horiek guztiak daude gure lanaren atzean². Kasu azterketa arrera eramateko, GSD bat osatu genuen, alegia, «gramatika ikasteko sekuentzia didaktiko»³. GSDaren helburua da gramatika bera ikas/irakaskuntza xedetzat hartzea: alderdi gramatikalen ikaskuntzari zentzua ematen dio (ariketa solteak proposatzeaz harago) eta koherentzia eta loturak bilatzen ditu ikasleen premiekin eta ekoiztu edo irakurri behar dituzten testuekin (Camps 2006).

Aldi berean, helburu nagusienetako bat da ikustea nola eraikitzen duten ikasleek erabiltzen dituzten hizkuntzei buruzko ezaguera. Hori lortzeko, hausnarketa eta arrazoiketa metalinguistikoa sustatzen dituzten ekintza batzuk egin behar dituzte ikasleek, hizkuntzen arteko kontraste egoeretan. Azpimarratzekoa da ikasleek sekuentzia hauen lanketa ikerketa prozedura aktiboan bidez egin behar dutela; izan ere jarduera hauek proposatzen zaizkie: datuak jasotzea, behatzea, konparatzea, analisisa egitea, argudiatzea, sistematizatzea, emaitzen sintesia egitea... Beti ere beste ikasleen lankidetzarekin eta irakaslearen gidarekin, azken honek ezaguera eraikitzekeo prozesu honetan bitartekaritza lana egingo baitu (Camps 2006).

BERBAk diseinatutako GSDak aditza hartzen du gai nagusitzat eta hiru ibilbide dauzka, aditzaren inguruko oinarrizko hiru harreman jorratzeko asmoz: subjektuaren marka (ergatiboa-absolutiboa), bi aditz mota nagusien identifikazioa (iragankorra edo trantsitiboa; iragangaitza edo ez

² Bere diseinuan, artikulua honen egileekin batera, Ima Ortega irakasleak ere parte hartu zuen.

³ Gaztelaniaz SDG («secuencia didáctica para aprender gramática»). Ikus Camps 2006.

trantsitiboa) eta osagarri zuzenaren komunztadura. Aditza gai nagusi moduan aukeratzeak zerikusi zuzena du hizkuntzaren muina den aditza eza-gutzearen beharrarekin eta euskararen ardatza den iragankortasunaren inguru-ko hausnarketaren beharrarekin ere bai. Ikasle askok ergatiboarekin eta komunztadurekin egiten dituzten akatsak izan da gure aukeraketaren arrazo-i bat.

Ikerketari begira honako hauek ziren interes gune nagusiak:

- Identifikatzea ikasleak hizkuntzaren zein alderdiz konturatzeko gai diren.
- Identifikatzea abian jartzen dituzten estrategiak, topatzen dituzten oztupoak eta bilatzen dituzten soluzioak.
- Ezagutzea ikasitako alderdi gramatikalen eta erabileraren artean ezartzen duten harremana.
- Ikustea hizkuntza desberdinen artean ezagutza metalinguistikoa transferitzen duten eta nola egiten duten transferentzia hori.

Bestalde, sekuentziak elkarrenganako eraginak ere agerian gelditzeko aukera ematen zuen eta baita pentsamenduaren eraikuntzan parekoen artean lan egiteko aukera ere.

Nahiz eta sekuentziaren ardatza aditza izan, artikulua honetan aztertuko ditugun ariketak lehenengo ibilbidearen hasierako ariketak dira: bertan esaldi batzuetan subjektua bilatzeko eskatzen zaie ikasleei eta baita bilatze prozesu hori deskribatzeko ere.

Diseinatutako sekuentzia institutu bateko gela batean frogatu genuen, D ereduko DBH 2. mailan. Irakasleari eskertu behar diogu baimena ematea eta ikerketa hau posible egitea. Aukeratutako institutua ingurune nagusiki gaztelaniadun batean dago kokatuta, Gasteizen. GSDa martxan jarri zen 50 minutuko 6 saiotan zehar, eta gelako jarduera bideoz eta audioz grabatu eta gero transkribatu egin zen. Sekuentziak irakaslearen onspena izan zuen: baldintza materialak ikusita (ordutegia, gela etab.) eta ikasle taldearen hizkuntza lantzeko ohiturak kontuan hartuta, sekuentzia didaktikoa perpausaren inguruan egitea erabaki zen, idazketan ikasleei sortzen zaien duda batetik abiatuta (-k noiz jarri subjektuan). Ikerkuntzaren helburu nagusia ikasleen arrazoiketa metalinguistikoaren nondik norakoa jasotzea izanik, hausnarketa induktiboa sustatzea zen bidea: bide horretan, erantzunak baino, pentsatzeko laguntzak ematea izango zen irakaslearen funtzioa. Saiotetan presente izan ziren ikerlarien partaidetza ere mota berekoa izan zen.

Ikasleak hiruak aritu ziren, bost taldetan (gure analisisian ez dugu bosgarren taldea kontuan hartu bertan bi kide soilik geratu zirelako eta ezin izan zuten ondo lan egin). Talde bakoitzean ikasle batek idazkari lana bete zuen erantzunak jasotzeko.

Ikasleen familien hizkuntzari dagokionez, aipatzekoa da gelan zegoen aintzasuna: 8 ikasleren guraso biak elebakarrak ziren eta 6 ikasleren guraso

biak (kasu batean guraso bakarreko familia zen) elebidunak, bai euskaldun berriak bai euskaldun zaharrak (ez dakigu guraso horiek zein erabilera egiten duten familian).

3. EMAITZAK

3.1. Esaldi batzuetan subjektua bilatzeko abentura korapilatsua

Atal honetan ikasleek sekuentziaren lehenengo galderari emandako erantzunak aztertuko ditugu. Gure asmoa da erakustea zeintzuk zailtasun aurkitu zituzten ikasleek subjektua aurkitzeko eta baita «nor» eta «nork» kasuak ulertzeko eta haiei buruz hitz egiteko ere.

Jakina denez, horiek oinarrizko kontzeptuak dira ezagutza gramatika-lean: «nor» kasuak (absolutiboak) aditz iragangaitzaren subjektuaren funtzioa egin dezake («*katua* hil da»), baina baita aditz iragankorren osagarri zuzenarena ere («txakurrak *katua* hil du»). «Nork» kasuak, berriz, aditz iragankorren subjektuaren funtzioa egiten du («*Katuak* eulia hil du»). «Nor» eta «nork» («nori» kasuarekin batera) dira, hain zuzen, euskararen ikas/irakaskuntzan tradizionalki erabiltzen diren terminoak aditzarekin harremanetan dauden funtzio sintaktikoak izendatzeko eta analizatzeko.

Hona hemen sekuentziaren lehenengo bi ariketak:

1a. Irakurri ondoko esaldiak eta esan bakoitzean zein den subjektua (Ø jarri agertzen ez bada):

- a) *Katua* hil da
- b) *Katuak* hil dira
- c) *Katuak* hil du
- d) *Katuek* hil dute
- e) *Katua* hil du

1b. Idatz ezazue zer egin behar duzuen subjektua zein den jakiteko.

Taula batean jaso ditugu lau taldeek 1a. galderari eman zizkioten erantzun idatziak (taldeek subjektuak azpimarratu dituzte):

taldea:	taldea:	taldea:	taldea:
a) <i>Katua</i> hil da	a) <i>Katua</i> hil da	a) <i>Katua</i> hil da	a) <i>Katua</i> hil da
b) <i>Katuak</i> hil dira	b) <i>Katuak</i> hil dira	b) <i>Katuak</i> hil dira	b) <i>Katuak</i> hil dira
c) <i>Katuak</i> hil du Ø	c) <i>Katuak</i> hil du Ø*	c) <i>Katuak</i> hil du	c) <i>Katuak</i> hil du
d) <i>Katuek</i> hil dute Ø	d) <i>Katuek</i> hil dute Ø	d) <i>Katuek</i> hil dute	d) <i>Katuek</i> hil dute
e) <i>Katua</i> hil du Ø	e) <i>Katua</i> hil du Ø	e) <i>Katua</i> hil du**	e) <i>Katua</i> hil du Ø

* Hurrengo saioan zuzendu egin zuten: c) *Katuak* hil du.

** Beranduago zuzendu egin zuten: e) *Katua* hil du Ø (**Berak**).

Beste taula honetan, berriz, jaso ditugu 1b. galderari eman dizkioten erantzun idatziak:

taldea:	taldea:	taldea:	taldea:
Nor edo Nork hil duen galdetu.	Aditzari galde-tu diogu (Nor edo Nork).	Aditzari kasu batzuetan nor eta bestetan nork galdetu	Nor/Nork/Nortzuk galdetu dugu.
a) Nor?		a) Nor	
b) Nortzuk?		b) Nortzuk	
c) Nor?		c) Nork	
d) Nor?		d) Nortzuk	
e) Nork?		e) Nork	

Jar dezagun arreta, lehendabizi, 1a. galderari emandako erantzunetan. Erantzunak era askotakoak dira, eta erakusten dute subjektua aurkitzea ez dela lan erreza izan ikasleentzat: laugarren taldeak soilik eman du erantzun zuzena. 3. taldeko kideek, berriz, hitzaren lexema azpimarratu dute esaldi guztietan. 1. eta 2. taldeek erantzun okerra eman dute, baina, azpimarragarria da erantzun berbera dela.

Agian soluzio bitxiena 3. taldeko kideek emandakoa da. Nola heldu dira erantzun horretara? Datozen lerroetan ikasleen elkarrizketaren pasarte esanguratsu batzuk aurkezten ditugu (Jonek, Julenek eta Kevinek osatzen dute 3. taldea). Gogora dezagun pasarte hauetan ikasleek batzuetan galdera berriro irakurtzen dutela eta batzuetan erantzuna idazten ari direla hizketan ari diren bitartean. Irakaslea eta ikertzailea hurbiltzen dira noizean behin mahaietara ikasleek zertan ari diren ikustera.

71. Jon: «Katu» da subjektua
72. Julen: -a, «katua»
73. Jon: Ez, «katu», zeren gero jartzen du «katuek»
74. Ikertzailea: Hasi lehenbizikoan hemendik holan banan-banan egiten
75. Jon: «Katuak», «katua», «katuak», «katuek», ja, hor ez dago «katua», azken orduan «katu», ez?
76. Julen: Ez, subjektua?, ¿el sujeto? «Katua»
77. Jon: «Katu»
78. Kevin: «Katua», ez zeren aldatzen da, hemen da
79. Jon: «Ka», ja, hemen aldatzen da ia: «katuak», «katuEK» [markatu du], -a hori aldatzen da. Orduan zer jartzen dut, subjektua dela «katu», ez? «Katu», »katu», «katu». Aber, «orain idatz eza-zue zer egin duzuen subjektua zein den jakiteko».

Jonek esaldi guztiak begiratzen ditu eta duten izen sintagma bakarrean «katu» lexema isolatzen du kasu guztietan: esaldi guztietan errepikaturik

dagoen lexema aukeratzuz eta haren flexioa kenduz, komuna dutenera heldu da (75). Analisi morfologikoa egin du, beraz, nahiz eta erantzun zuzena eman ez.

Jonen ikuspegi morfologikoa ez dator bat Julenen ikuspegiarekin. Azken honek ez du onartzen haren erantzuna, baina bere iritzia arrazoitzeko ez du azalpenik ematen (72, 76). Bere ezagutza prozedurazkoa da, ez omen daki esplizitatzen. Gaztelania erabiltzen du laguntzaren bila: *¿el sujeto?*, eta erantzuna berriz ere *katua* da. Azkenean, Jonek lagunen onespena eskatzen du eta inork kontra hitz egiten ez duenez (79) bere irizpidea nagusitzen da. Lana «eginik» gelditu da. Hurrengo galdera egitera pasatuko dira: *idatz ezazue zer egin duzuen subjektua zein den jakiteko*. Hona hemen elkarrizketa:

80. Julen: Lehenengo esaldiko subjektua bilatu eta gero...
81. Kevin: Besteekin konparatu?
82. Julen: Bai, horrelako zerbait
83. Jon: Baina nola atera dugu subjektu hori esan behar dugu
84. Julen: Errepikatzen diren letra horiek
85. Kevin: Guztietan berdina delako
86. Jon: Ez da berdina, batzuetan da katu bat, beste batzuetan katuak, beste batzuetan katuak eta hil da, hil dira, hil dute... Orduan

Julen eta Kevin hasi dira azaltzen zer egin duten aurreko atazan: lehenengo esaldian subjektua bilatu dutela dio batek (80) eta ondoren egin dutena saiatzen dira esplikatzen.

Baina Joni ez zaio egokia iruditzen bere taldekideek ematen duten erantzuna eta azpimarratzen du galdera dela nola iritsi diren ondorio horretara (83), *subjektu hori* ateratzera. Julen eta Kevin saiatzen dira lehen adostutakoa adierazten. Baina orain Jon kontrako zentzuan ari da pentsatzen: berrirori parte hartzen duenean (86) ikusten dugu bere pentsamenduak norabide aldaketa izan duela: lehen Kevinek gogoratzen dion bezala (85), subjektua detektatzeko elementu komunak hartu ditu faktore erabakigarritzat. Orain ordea, aldakorrak diren elementu horiek dira, hain zuzen ere, bere arreta merezi dutenak eta, nahiz eta lehen bere ikaskideak eraman dituen bere posizioetara, orain, pauso berri batean, behaketa plano berri bat planteatzen du. Saiatzen da subjektuaren, aditzaren eta beraien aldaketen artean loturak jartzen: *batzuetan da katu bat, beste batzuetan katuak, beste batzuetan katuak eta hil da, hil dira, hil dute* (86). Erabat garatzera iristen ez den estrategia sintaktiko baten analisi saiakera txikiak dira.

Pasarte honetan zenbait zantzu ikusten ditugu pentsatzeko ikasle bakoitzaren arrazonamendu prozesuak pisu handia duela. Adibidez, badirudi Jon ataza egin ahala ulertuz doala, hau da, ataza berrulertzeko prozesuan

ari delarik, bere ikuspegia aldatzen ari dela, ondoko lerroetan ikusiko denez.

87. Julen: Ez, baina guztietan ez da «katua»
88. Jon: Hori da, «katu»
89. Julen: Hemen da adibidez «katua hil du» [e] esaldia], subjektua ez da «katua»
90. Ikertzailea: Oso ondo zoazte. Eztabaidatzen ari zarete, ezta?
91. Jon: Orduan «berak», «k»rekin, «berak katua hil du»
92. Julen: Hemen ipintzen du «hau [Ø seinalatuz] jarri agertzen ez bada»
93. Jon: Jartzen dut hau [Ø], ez? Eta jartzen dut «berak» parentesi artean, ez? Hemen da «berak katua hil du», orduan jartzen dugu hemen «berak»?
94. Irakaslea: Bai, baina jarri parentesi artean

Julenek, nahiz eta aurrekoan ahaleginak egin dituen Jonen posizioekin lotzen (*konparatu, horrelako zerbait*), ez ditu subjektua eta osagarria nahasten. Prest dago *katu* lexema subjektutzat hartzeko subjektuaren parte den kasuetan, baina ez osagarriarena egiten duenean. Horretan (87, 89) intuizio argia du. Badaki «*Katua hil du*» esaldian, «*katua*» ez dela subjektua. Nahiz eta badirudien Jon bere estrategia morfologikora itzuli dela (88), azkar adierazten du bere adostasuna Julenen ekarpenarekin (91): e) esaldian lehen jarritakoa ezabatu eta erantzun zuzena idazten du. Kevinek ez du eztabaidaren alde honetan parte hartu. Jonen intuizio sintaktikoa (86an subjektua eta aditzaren artean sumatutako harremana) bertan behera gelditu da.

Horren ondoren, bigarren atazari ekiten diote, hau da, orain azaldu behar dute zer egin duten subjektua zein den jakiteko.

95. Jon: Aber, «idatz ezazu zer egin duzuen subjektua zein den jakiteko». Ba aber
96. Julen: Aditza
97. Jon: Aditzaren aurrean dagoen
98. Julen: Ez, aditzari galdetu «nork»
99. Jon: Lan hori egiten dutelako, hacen ese trabajo, ez? Hiltzen dute
100. Julen: Ba aditzari galdetu «nork»

Jonen ustez (97), Julenen erantzunak (96) («*aditza*») subjektuak esaldian betetzen duen tokiari egiten dio erreferentzia. Baliteke hori izatea berak praktikan (75) erabilitakoa: aditzaren aurrean dagoena («*katuak, katua, katuak, katuek*») isolatzea, baina Julenek beste proposamen bat dauka (98): aditzari «*nork*» galdetzea. Aurrerago (100) proposamena errepikatu egiten du. Jonen erantzun elebidunak (100) Julenen proposamena osatzen du: badirudi beste momentu batean ikasitako zerbait (agian gaztelania ikasgaian)

erabiltzen ari dela: *Lan hori egiten dutelako, hacen ese trabajo, ez? Hiltzen dute.*

Elkarrizketa metatzailea dugu hau, argudiatze zantzuak dituen: bakoitzak bere esatekoak esaten ditu, froga gutxi emanez, baina elkarrekiko lana bete nahian. Bi lagunen arteko pentsamendua biltzeko joko honetan Kevinek parterik hartu gabe jarraitzen du. Azpimarratzekoa da, halaber, deskribatzen duten prozedura ez dela benetan erabili dutena. Baina ez dute lana bukatutzat eman:

109. Julen: Nola atera dugu subjektua? Aditzari galdetu nork, hori egiten dugu klasean, ez?
110. Jon: Baina orduan jarriko zuen «katuak»; da nor, «k» gabe. «Katuak»
111. Kevin: Eske
112. Julen: Nork? «Hil da». Nor hil da? «Katua hil da», «katuak hil dira»
113. Jon: Eske hemen [a] da nor, hemen [b] nor-nortzuk, [b] nortzuek hil dira, [c] nork hil du, [d] nortzuk hil dute eta hemen [e] nork hil du bera. Baina eske, bueno jartzen dugu aditzari nork, bueno nor kasu batzuetan, eta nork
114. Julen: xxx
115. Jon: Bueno aditzari (...)
116. Jon: Tippex, benga tippex
117. Ikertzailea: Argi duzue hau? Ja egin duzue, ez?
118. Jon: Aditzari nor kasu batzuetan eta beste kasu batzuetan nork galdetu

Bigarren ataza egiten jarraitu dute. Lehenengo esaldia begiratzen dute: «Katua hil da». Julenek (109) berriro esaten du aditzari «*nork*» galdetu behar zaiola eta hori ikasgelan egiten dutela aipatzen du argudio gisa. Ez du zehazten zein ikasgaitan egiten duten, euskaran edo gaztelanian. Izan ere, galdera horrek emaitza hobeak ematen ditu gaztelaniaz euskaraz baino, euskaraz aditz nagusiaren arabera egokitu behar delako.

Izan ere, Jonek (110) aditzera ematen du galderak ez duela funtzionatzeko: «*nork*» galdetzen bada, erantzunak ere eraman behar du -k eta lehenengo esaldian hori ez da horrela. Egiten duten galderak ez du euskaraz funtzionatzen. Ondoren, Jonek hurrengo esaldia aipatzen du: «Katuak». Julenek (112), orduan, »*nork*» galdera egiten du; bere buruari «hil da» erantzutean konturatzen omen da egin duen galdera ez doala ondo aditz horrekin, jarraian birformulatzen baitu: «Nor hil da?» Gero lehenengo bi esaldiak errepikatzen ditu eta hauek bai, bat datoz galderarekin. Jon, ondoren (113), konturatu da esaldi bakoitzari galdera bat dagokiola, esaldia-aren arabera aditzari egiten zaion galderan «*nor*» hitza aldatuz edo egokituz problema konpontzen dela. Ez du azalpen baten bidez adierazten, baizik eta adibideak jarritz. Horien bitartez deduzitzen da badakiela egokitapena

egiten nahiko modu zehatzean, baina zergatik egiten duen horrela edo zergatik funtzionatzen duen horrela ez du azaltzen: bere ezagutza prozedurazkoa da. Azken esaldian eta ikertzailearen aurrean (118) saiatzeko da ezagutza horren «arau» formulatzen: komeni da batzuetan gauza bat galdetzea eta beste batzuetan, beste bat.

Elkarrizketaren ondorioz, hona hemen 3. taldeak idatzi duen erantzuna:

Aditzari kasu batzuetan nor eta bestetan nork galdetu

- a) Nor
- b) Nortzuk
- c) Nork
- d) Nortzuk
- e) Nork

Bi gauza garrantzitsu azpimarratu behar dira: alde batetik azaldutako prozedura hori ez dela benetan egin dutena subjektua jakiteko baizik eta orain gogoratu duten zerbait, alegia, beste testuinguru batean ikasitako prozedura bat. Beste elementu inportantea da prozedura hori gogoratzeak ez dituela ikasleak eraman 1a. ariketan jarritako erantzunari errebisatzera eta zuzentzera: zegoen bezalaxe utzi dute. Ez da, beraz, martxan jartzen duten prozedura bat, bazik eta «teorian» dakiten prozedura bat; ezaguera hori ez da gaitasun bihurtu.

Goazen orain momentu batean 1b. ariketara. Interesgarria da ikustea talde guztiek antzeko erantzunak eman dizkiotela ariketa horri. Antzekoak, baina ez berdinak. Konparatu ahal dugu 3. taldeak eta 1. taldeak emandakoen artean: 3. taldeko hitz guztiek ondo funtzionatzen duten bitartean, 1. taldeak «nor» galdetzen du «c» esaldian eta «d» esaldietan subjektua bilatzeko: «Katuak hil du» eta «Katuek hil dute». Argi dago esaldi horiei «nor» galdera egin ahal zaiola, baina orduan osagarri zuzena (implizitua) agertuko da, eta ez subjektu ergatiboa. Gakoa da: nola jakin zein galdera egin behar den kasu bakoitzean subjektua lortzeko? Beste bi taldeak ez dira konplikatu eta ez dute horrenbeste zehaztu: ez dute esaten zein esalditan zein hitzarekin galdetu.

Edozein modutan ere bi taldek (1.ek eta 2.k) ez dituzte subjektutzat jo ergatibo marka zeukaten subjektuak. Gai horretara itzuliko gara interesgarria delako.

3.2. «Nork» bilatzea ergatiboaren -k ahozkatu gabe

4. taldeak ondo erantzun du 1.a. ariketan, baina partaideen (Jon, Maialen eta Alaitzen) elkarrizketan ikusiko dugu bidea ez dela erreza izan:

1. Jon: «Katua hil da». Pues «katua». Nor? Diot ni, no?
2. Maialen: Bai, bai
3. Jon: «Katua hil da»
4. Alaitz: «Katuak hil dira». Katuak
5. Maialen: Nor? Katuak
6. Jon: Katuak
7. Jon: «Katuak hil du». Nor hil du?
8. Alaitz: Bera
9. Maialen: Nor hil du
10. Alaitz: No, bera
11. Maialen: Katua bera
12. Alaitz: Subjektua da bera
13. Maialen: Nork hil du? Katuak berari
14. Jon: Orduan...? Bera?
15. Alaitz: Katua hil du. Katuak hil du
16. Jon: Bera

Jonek lehenengo esaldiaren subjektua berehala aurkitu du (1), «nor» galdera eginez. Baina bere ekarpen horretan ikusten dugu jada berak ergati-boaren -k ez duela ahozkatzen. Izan ere, zer da benetan galdetu nahi duena 7. ekarpenean, nor edo nork?: «*Katuak hil du*». *Nor hil du?* Esaldi horrekin lotuta «nor» galdetuta, erantzuna ez da subjektua izango, osagarri zuzena baizik (inplizitua: «bera»). Zaila da jakitea. Edozein modutan ere, ikusten da Alaitzek «bera» hori (8, 10 eta 12) subjektutzat jotzen duela, «nor» galderari erantzuten duelako. Alaitzek badaki nor/nork bereizten, baina bere ustez «nor» soilik izan daiteke subjektua, ez «nork».

Maialenek, bere aldetik, adierazten du «nork» galdetu behar dela (13). Gainera, «bera» beste zerbait delako markatzeko, «nori» kasuan jartzen du, taldekideek desberdintasuna hobeto entzun dezaten: *Nork hil du? Katuak berari*. Estrategia ulergarria da ikusita ergatiboa ahoskatzeko eta «entzuteko» dauzkaten zailtasunak eta, ondorioz, absolutibotik bereizteko daukaten ezintasuna; «nori» kasuan jarrita, hobeto antzemanaraziko die lagunei.

Badirudi Jonek ere uste duela «bera» dela subjektua (14, 16) «katuak hil du» esaldian.

17. Alaitz: Bera katuak
18. Maialen: Noooo! Katuak bera hil du
19. Alaitz: ¡Eso es!
20. Jon: Orduan da katua Ez da...
21. Alaitz: Que no, torpe! Aber katuak bera hil du. Eliiipitkioa
22. Jon: Baina da nor hil du bera?
23. Maialen: Eta nola dakizu nor edo igual da nor hil da?
24. Alaitz: Bera
25. Jon: Baina eske ez da «da», da «du»
26. Alaitz: Aber, katuak hil du, bera hil du, katuak bera hil du. Entientes? Ulertzen duzu?

Maialenek (18) esaldiaren elementuen ordena zuzentzen du —subjektua, objektua, aditza— argiago uzteko, eta Alaitzek onartzen dio (19), baina badirudi Jonek (20) ez duela ergatiboa entzuten eta «katua», ergatiborik gabe, esaten du, taldekideen etsipenerako. Alaitzek (21) «eliptiko» hitza erabiltzen du «bera» elementuari erreferentzia egiteko, baina oso inportantea da gogoratzea «bera» hori subjektua dela berarentzat, ez osagarri zuzena. Jonek (22) jarraitzen du ergatiboak entzun eta ahoskatu gabe (*Baina nor hil du bera?*); zailtasun hori oztopo larria bihurtu zaie elkarrizketan «nor» eta «nork» galderak egin ahal izateko. Jon bada gai, berriz, aditzean desberdintasuna ikusteko (25): *ez da «da», da «du»*. Alaitz (26) gai da esaldia ondo deskonposatzeko mutilari azalpena emateko: *katuak hil du, bera hil du, katuak bera hil du*. Badirudi, bestalde, bi neskek ere ergatiboa ahoskatzea ahazten dutela batzuetan (11?, 15?, 23?).

3.3. Subjektuaren bila «nork» kontuan izan gabe

Gorago seinalatu dugu bi taldek erantzun okerra ematen diotela 1a. galderari eta emandako erantzun hori berdina dela. Zer gertatu da hor?

1. taldeak eta 2. taldeak subjektua detektatu dute lehenengo bi esaldietan («katua hil da» eta «katuak hil dira»), aditza iragangaitzaren subjektua zenean alegia, baina ez dute kontsideratu subjektua ergatiboa zenean («katuak hil du» eta «katuek hil dute»). Ikusi berri dugu 4. taldeko Alaitzek ere horrela ikusten zuela.

1. taldeko kideek idatzi dute «Katuak hil du» eta «katuek hil dute» esaldietan subjektua ez zela agertzen. Ikus dezagun nola heldu diren ondorio horietara:

1. Oier: «Katuak hil da». Katua
2. Aitor: Nor hil da? Katua
3. Oier: Katua. «Katuak hil dira». Nortzuk hil dira?
4. Aitor: Nor hil dira? Katuak
5. Oier: Katuak
6. Aitor: Nork, ah!
7. Oier: «Katuak hil du»?
8. Haizea: Nor hil du?
9. Aitor: Nork. Nor edo zer hil du, hor ez dauka
10. Haizea: Ez, ez dauka
11. Oier: Ez dauka, zeren da «ez dakit nor katuak hil du»
12. Aitor: Nork nor hil du
13. Haizea: Bai

Lehenengo esaldien subjektua errez aurkitzen dute ikasleek «nor» galdetuta (2) eta «nortzuk» galdetuta (3). Baina arazoa heltzen da hirugarren esaldiarekin, «katuak hil du». Haizeak galdetzen du «nor hil du?»

(8), baina, dakigunez, galdera horrek ez die balioko hemen subjektua aurkitzeko. Aitor konturatu da «nork» forma dagoela presente (6), hori bai, baina ez du identifikatzen subjektuarekin; izan ere, berehala esaten du «nor edo zer hil du, hor ez dauka» (6); horrekin esan nahi du esaldiak ez daukala subjekturik. Besteak ados daude «nork» forma dagoela esaldian eta esaldiak ez daukala subjekturik (10, 11, 12).

14. Oier: «Katuek hil dute». Berdina. «Katua hil du». Hori bai zeren hor hil du katua. Nor hil du
15. Aitor: Baina nor, nork?
16. Oier: Aber nor hil du katu-katuok? Nortzuk hil dute? Nor...
17. Haizea: Bai, nortzuk. Me queda la duda.
18. Oier: «Katuak hil du». Katua nork hil du. El «du»...
19. Aitor: Hemen ez duzu esaten katua nor hil duen eta ez duzu esaten
20. Oier: Nor hil du katuak? Nor hil dute katuok, katuek. Nortzuek. Nork hil du katua. «Katuak hil du». Nor hil du katuak. Katua hil du katua
21. Aitor: Orduan ez dauka. «Katua» ez dauka

Hurrengo esaldiari dagokionez ere —«katuek hil dute»—, Oierrek adierazten du subjektua ez dela agertzen (14). Baina hurrengo esaldiak —«katua hil du»— zalantzak ekartzen dizkie. Oierrek (14) uste du esaldiak subjektua daukala «nor» galderari erantzuna duelako (ez da konturatzeko osagarri zuzena dela «katua», eta ez subjektua). Besteek zalantzak dauzkate eta «nork» aipatzen du Aitorrek (15) eta «du» aditza ekartzen du Oierrek (18). Aitorrek (19) azaltzen du: *ez duzu esaten katua nor(k) hil duen*, eta ondorioztatzen du esaldiak ez daukala subjekturik (*orduan ez dauka*, 21).

22. Oier: edo «katuak hil du»
23. Haizea: Baina hemen nor hil du katua bigarrenean da katua baina hemen igual da adibidez katuak hil du sagua. Adibidez da...
24. Aitor: Katua sagua hil du
25. Haizea: Katuak hil du sagua
26. Oier: Izango zen katuak
27. Haizea: Baina c-n
28. Oier: Baina c, ah? C «katuak hil du»
29. Aitor: Baina nor hil du?
30. Haizea: Baina adibidez «katuak hil du sagua». Nor hil du katua
31. Aitor: Eta nork?
32. Oier: Beti nor zen, beti nor zen, nor baino lehenago edo. Hori nola zen? Beti nor zen subjektua nor baino lehen
33. Aitor: Izen sintagma nor-nork da berdina, bakarrik ZZZZZ
34. Oier: Orduan?

35. Haizea: Ondo dago
36. Oier: Horrela?
37. Haizea: Bai

Bueltaka dabilta «c» esaldiarekin, baina Oierrek azaltzen du galdera beti dela «nor» (32), eta badirudi klasean landutako zerbait gogoratzen duela. Elementuen ordena ere aipatzen du nahiz eta argi ez gelditu: *Beti nor zen, beti nor zen, nor baino lehenago edo. Hori nola zen? Beti nor zen subjektua nor baino lehen* (32). Aitorrek termino gramatikal bat aportatzen du harira etorri ez arren: *Izen sintagma nor-nork da berdina* (33). Momentu honetan badirudi nekatuta daudela; Oierrek ez du eztabaida jarraitzen: *Orduan?* (34). Besteek ere ez. Haizeak ondo dagoela esaten du eta horrela gelditzen da. Ikusten dugunez talde honetako ikasleek ez dituzte subjektutzat hartzen ergatiboaren marka dauzkaten izenak.

Ergatiboaren falta nabaritzen da ikasle hauen esaldi askotan eta eztabaida nabarmen korapilatzen du. Aitorrek: *ez duzu esaten katua nor hil duen* (19); Haizeak: *Baina hemen nor hil du katua* (23); Aitorrek: *Katua sagua hil du* (24); Haizeak berehala zuzentzen dio (*Katuak hil du sagua* 25), baina berak apur bat beranduago: *Nor hil du katua* (30).

3.4. Euskarazko -k: ergatiboa eta plurala

Sekuentziaren hirugarren ariketa hartuko dugu labur, elkarriketa esan-guratsu bat detektatu dugulako ergatiboarekin lotuta. Ariketa gaztelaniazko lau esaldi euskarara itzultzean datza («el gato se perdió en la calle», «los gatos se perdieron en la calle», «el gato perdió el pelo», «los gatos perdieron el pelo») eta galdera honi erantzutean: «Aditzen itzulpenetan euskararen eta gaztelaniaren artean desberdintasunik aurkitu duzue? Zeintzuk?».

Talde guztiek egin dute ondo eta azkar itzulpena. Era askotakoak dira, baina, ematen dituzten azalpenak. Hona hemen 2. taldeak emandakoa.

Bai, gazteleraz kasu batzuetan subjektua singularrean agertzen dela eta euskerara itzultzerakoan singularrean idazten da baina «k» gehitzen zaio.

Nola heldu dira erantzun horretara?

118. Jon: «Aditzen itzulpenetan euskararen eta gaztelaniaren artean desberdintasunik aurkitu al duzue? Zeintzuk?» Ba adibidez jar-tzen dela kasuXXX «gato» eta hemen -k bat da. Ulertzen?

[...]

123. Jon: Zu ulertzen duzu? Zu ulertzen duzu? Zer esan nahi dudan?
¿El qué?

124. Alaitz: Ke bai.
125. Jon: Orduan zer jartzen dugu?
126. Alaitz: Pues esan duzuna
127. Maialen: Kasu batzuetan gazteleraz
128. Jon: Baietz
129. Maialen: Kasu batzuetan gazteleraz singularrean jartzen dela eta hala ere euskerara itzultzeko pluralean
130. Jon: Singularrean baina -k jartzen zaio
131. (...)
132. Jon: Pluralean bezala jartzen da baina ez da jartzen
133. Maialen: Aber ez, singularrean joaten da baina -k jartzen zaio, zu jarri hori da guk pentsatzen duguna

Azpimarratzekoa da Maialenen azalpena: *Kasu batzuetan gazteleraz singularrean jartzen dela eta hala ere euskerara [sic] itzultzeko pluralean* (129). Jonek esandakoak (*singularrean baina -k jartzen zaio*, 130) laguntzen dio Maialeni azkeneko formulazioa ematen (133).

Elkarrizketa honi esker ulertu ahal dugu agian apur bat hobeto taldearen zailtasuna ergatiboa subjektu moduan ulertzeko. Izan ere «plural» kontzeptuarekin lotzen dute -k hori, nahiz eta intuitzen duten ez dela plurala.

4. EZTABAIDA

4.1. «Subjektua» eta «osagarri zuzena» *versus* «nork» eta «nor». Zein terminologia erabili?

Ariketetan eta elkarrizketetan ikusi ditugu ikasleek dauzkaten zailtasunak esaldi sinpleetan subjektua aurkitzeko. Ziur aski hori da arreta gehien ematen duen alderdia. Talde batek ondo egin du identifikatze lana baina beste bik ez dute jakin subjektua identifikatzen ergatiboa zenean. Beste talde batek lexemak isolatu ditu.

Zeintzuk dira lan hori egiteko izan dituzten zailtasunak? Haietako bat izan daiteke ikasleek maneiatzen duten terminologia, hau da euskararen ikas/irakaskuntzan terminologia tradizionala: «nork» eta «nor». Ikasleek ez dituzte maneiatzen «subjektua» eta «osagarri zuzena» terminoak: «subjektua» aipatzen dute ariketaren formulazioan agertzen delako, baina «osagarri zuzena» ez dute inoiz ere elkarrizketetan aipatzen. Baliteke euskaraz termino hori landu ez izatea, baina suposatzen dugu gaztelaniaren lanketan «complemento directo» (edo «objeto directo») terminoa bai landu dutela. Hala bada, ez dute kontzeptu horren ezagueraren transferentzia egiten.

Subjektua azpimarratzeko, bi taldek erabilitako prozedura izan da esaldiari «nor» galdetzea. Ikerlariok zalantza daukagu prozedura hori ez ote datorkien gaztelania ikasgaitik. Gaztelaniaz «quién» galdetzea eraginkorragoa da euskaraz «nor» galdetzea baino. Izan ere, euskaraz «nor», sub-

jektuaz gain, osagarri zuzena izan daiteke, eta gainera «nork» ere galdetu behar da aditz iragankorraren subjektua aurkitzeko. Ikusi ditugu zenbat arazo izan dituzten ikasleek «nor» galdera erabili dutenean; aipatutako bi taldeek ez dituzte ergatiboaren marka daukaten izenak subjektu moduan kontsideratu.

Trantze honetan ikerlariok zalantzan jartzen dugu ea «nor»/ «nork» terminologia (edo «nor» / «nori» / «nork», nahi bada) nahikoa eraginkorra den eskolako ikasleekin ikas/irakaskuntzan; alegia, «subjektua» eta «osagarri zuzena» terminoak (eta «zeharkako osagarria», nahi bada) ez ote diren argigarriagoak.

Beste argudio bat «subjektua» eta «osagarri zuzena» erabiltzearen alde lotuta dago hizkuntzen trataera bateratuarekin. Hizkuntza bakoitzaren lanketan ikasitakoa besteei transferitu ahal izateko (adibidez, gaztelania ikasgaiari subjektuari buruz ikasitakoa euskararen lanketan ere erabili ahal izateko, eta alderantziz), garrantzitsua da kontzeptu eta terminologia berberak erabiltzea, bestela nekez lortuko dute ikasleek zer den transferigarria identifikatzea. Zailtasun hori —terminologia desberdina— identifikatuta dago arazo moduan hizkuntzen trataera bateratuaren praktikan. Hala ere, hizkuntza bakoitzak bere tradizio pedagogikoa dauka eta oraindik bide luzea daukagu aurrean irizpideak alor horretan bateratu arte.

4.2. «Ergatiboa» zer den jakiteko ABANTAILAK

Bestalde, seinalatu nahi dugu ikasleei falta zaiela lagungarria izan daitekeen terminologia: ez dute «osagarri zuzena» terminoa erabiltzen. «Ergatiboa» kontzeptua ere ez dute ezagutzen. Talde baten elkarrizketan ikusi dugu ikasleek ergatiboaren -k marka pluralarekin erlazionatzen dutela, nahiz eta intuitzen duten ez dela gauza berbera.

Aztertu ditugun ikasleek zenbait termino tekniko erabiltzen dituzte: «subjektua», «aditza», «plurala», «eliptiko» eta «izen sintagma». Ikasle batek, kontzeptuaren izena ez dakienean, adierazteko beste modu bat aurkitzen du: «lexema» hitzaren faltan, «errepikatzen diren letra horiek» parafasia erabiltzen du.

Hizkuntzari buruz hitz egin ahal izateko beste termino batzuk ere moneiatu beharko lituzkete: ez soilik «ergatiboa», «lexema» eta «osagarri zuzena»; «atzizkia», «kasua», «determinatzailea» eta antzeko terminoen falta detektatzen dugu. Ikasleei hausnarketarako beharrezkoa zaizkie; praktikan, tresneria metalinguistikoa ez izateak gogoeta oztopatzen die, ulermenerako erreminta baita. Ikasleen elkarrizketak irakurtzen ditugunean, kontzeptu gramatikalak ezinbesteko tresnak iruditzen zaizkigu agindutako ariketak egin ahal izateko. Momentu batzuetan ikerlarioi iruditzen zaigu ikasleei eskatu diegula lan bat egiteko horretarako lanabesak eman gabe. Batzuetan ikasleen etsipena heltzen zaigu; ulertu nahi dute eta saiakerak egiten di-

tuzte ataza aurrera ateratzeko, baina dauzkaten tresna gramatikalekin ezin dute helburura heldu.

Txanponaren ifrentzua izan daiteke proposatutako ariketen bidez ikasleen aurrezagutzak azaleratu direla eta erronka kognitiboa sortu dela. Egoera ezin aproposa da irakasleak aipatutako gai guztien inguruan ikasleekin jorratzeko: ergatiboa, subjektua, osagarri zuzena... Izan ere, horrela gertatu zen gure sekuentziaren inplementazioan: gelan zegoen ikerlariak azalpen batzuk eman zituen momentu jakin batzuetan sortutako zalantzak argitzeko; lanketa hori egiteko motibatuta zeuden ikasleak une horietan. Zoritxarrez luzeegia izango litzateke sekuentziaren parte horiek orain zehaztea.

Ikasleen eztabaidetan ikusi dugunez, ikasle askok ez dute ergatiboaren marka modu sistematikoan erabiltzen hitz egiten dutenean. Areago, badirudi ikasleren batek ez duela ezta detektatzen ere besteekin komunikazioan. Ikusi dugu zein zaila den hizkuntzari buruz hitz egitea eta elkar ulertzea ergatiboak ondo erabiltzen ez dituzten ikasleen artean. Ikerketa honen ikasleak ingurune erdaldun batean bizi dira eta haietako askok euskaraz jasotzen duten *input* edo sarrera bakarra eskolan jasotzen dute. Ikerlariok uste dugu zailtasun hori daukaten ikasleek, horiek hain zuzen eta batez ere, erremintak behar dituztela haien erabilpena hobetzeko. Zalantzarik gabe, *input* aberatsa daukaten umeek ergatiboak askoz zuzenago erabiltzen dituzte. Berriz, *input* murrizta daukatenek (edo, nahi bada, «desabantailan» daudenek), haien gabezia konpentsatu ahal dute lanketa esplizituaren eta hausnarketa metalinguistikoaren bidez. Eta horretarako tresnak behar dituzte eta eskolak tresna horiek eskaini behar dizkiete; bestela, nekez eskuratu dituzte. Beste hitz batzuekin esanda: ikasleei biziki komeni zaie jakitea «ergatiboa» zer den; soilik zer den jakinda, batzuek ulertu ahal izango dute ez direla ondo erabiltzen ari eta ikasi ahal izango dute *nola* erabili. Hau da, ziur aski, emaitzen azterketatik ikerlariok atera dugun ondorio garrantzitsuenetako bat.

4.3. Beste alderdi interesgarri batzuk

Ikusi dugunez, subjektuak identifikatzeko ikasleek erabilitako estrategiak desberdinak izan dira. Subjektua aurkitu daiteke irizpide semantikoak, pragmatikoak eta morfosintaktikoak erabilia, Cuenca eta Hilferty-k (1999) azaltzen dutenez, baina bere ezaugarri nagusia komunztadura da. Euskaran subjektuaren eta aditzaren arteko komunztadura konplexuagoa da gaztelaniakoa baino, aditzaren balio semantikoarekin lotuta baitago (subjektuak kasu ergatiboaren -k marka hartzen du aditza iragankorra denean).

Notariok (2001) aztertu zuen bigarren hezkuntzaren ikasleek daukaten errepresentazioa subjektuari buruz gaztelaniaren eremuan. Ikerketa horretan bezalaxe, gure ikerketan talde gehienek irizpide semantikoak aukeratu

dituzte subjektua bilatzeko: «nor» galdetzea aditzari (eta ez «nork»). Elementuen ordena ere agertu da talde batean baina garatu gabe.

Beste talde bateko kideek izen sintagma bilatu dute esaldi guztietan eta lexemak isolatu dituzte; lexema horiek subjektuak zirela erantzun dute (4. epigrafean geratu da azalduta). Estrategia hori erabili izana aipagarria iruditzen zaigu. Pentsatzen dugu ikasleek praktikan jarri dutela lehendik eskolan ikasitako prozedura bat, kontuan eduki gabe egin behar zuten atzarako egokia zen ala ez. Bigarren atazan ere idatzi duten erantzunak ez du azaltzen subjektuak aurkitzeko benetan egin dutena. Nahiz eta egindakoa berriki egina den, ikasleek ez dirudite horretaz kontziente. Ematen du erantzun hori idatzi dutela beraiengandik horrelako zerbait espero delako, arrapostu horrek ikasgelan egiten dutena islatzen duelako: *Nola atera dugu subjektua? Aditzari galdetu nork, hori egiten dugu klasean, ez?* (109). Esan daiteke ikasleek prozedura batzuetara sarbidea daukatela, baina ez gramatikaren diskurtsora. Eskolak ematen dituen zenbait bidek, benetako hausnarketa sustatu ordez eta ulerkuntzari zerbitzatzeko baino, erantzun mekanikoak emateko balio dute. Prozedurak beharrezkoak dira, ekonomikoak dira, baina ez lukete ulermena ordezkatu beharko.

Adibide moduan esango dugu ikasleek ez dutela forma eta funtzioaren arteko desberdintasuna igartzen. Dakigunez, forma bakarrak funtzio bat baino gehiago izan dezake: «nor» kasuak edo absolutiboak bi funtzio dauzka, subjektua eta osagarri zuzena; izen sintagmaren -k marka, pluralaren marka edo ergatiboarena ere izan daiteke. Oinarrizkoa den desberdintasun hori (forma *versus* funtzioa) ikasleek ez maneiatzek ez die pentsamenduaren bidea errazten.

5. ONDORIAK

Emaitzen azterketak eraman gaitu zalantzan jartzera «nor»/ «nork» terminologia (edo «nor» / «nori» / «nork», nahi bada) nahikoa eraginkorra den eskolako ikasleekin ikas/irakaskuntzan. Uste dugu «subjektua» eta «osagarri zuzena» terminoak (eta «zeharkako osagarria», nahi bada) argigarriagoak eta erabilgarriagoak direla testuinguru horretan. Horretarako arrazoi nagusiak dira «nor» terminoak daukan polisemia (subjektu absolutiboa edo osagarri zuzena funtzio gramatikalei erreferentzia egin baitiezaieke) eta hainbat umek ergatiboaren -k ahoskatzean egiten dituzten akatsak (alegia, ez dutela -k hori ahoskatzen).

Bestalde, hizkuntzen trataera bateratuaren ikuspegitik, «subjektua» eta «osagarri zuzena» terminoak erabiltzeak koherentziaren alde jokatu luke ikasleek hizkuntzen arteko transferentziak egin ahal izateko, gaztelaniaz eta ingelesez erabiltzen diren terminoak baliokideak direlako.

Ikus dugu, halaber, ikasleei falta zaiela lagungarria izan daitekeen terminologia. Hizkuntzari buruz hitz egin ahal izateko zenbait termino ma-

neiatu beharko lituzkete: «lexema», «osagarri zuzena»; «atzizkia», «kasua», «determinatzailea»... Praktikan, tresneria metalinguistikoa ez izateak gogoeta oztopatzen die.

Azpitarragarria da ikasleek «ergatiboaren» kontzeptua ez ezagutzea. Ikerlariok uste dugu ezinbestekoa dela DBHko ikasleek kontzeptu hori maneiatzea. Ikerketa honen ikasleak ingurune erdaldun batean bizi dira eta haietako batzuek euskaraz *input* murrizta jasotzen dute. Horiexek dira hain zuzen ergatiboa okerren erabiltzen dutenak. Lanketa esplizitua eta hausnarketa metalinguistikokoaren bidez konpentsatu ahal da hein batean *input* murriztaren ondorio hori. Horretarako ikasleek jakin behar dute «ergatiboa» zer den; soilik zer den jakinda, konturatuko dira ez direla ondo erabiltzen ari eta ikasi ahal izango dute. Ergatiboa aipatzen ari gara orain, baina hausnarketa hau beste kontzeptuetara ere zabaldu daiteke.

Hasieran esaten genuen bezala, lanketa gramatikalak lekua izan behar du hizkuntzen ikas/irakaskuntzan, ikasleen premiekin eta erabilerarekin lotuta. Gramatikaren diskurtsoa, baina, ez da izango prozedura automatikoak ezartzeko bidea. Eskolak hizkuntza funtzionamenduaren gaineko benetako hausnarketa eta ulerkuntza sustatuko ditu. Lehen esan bezala, prozedurak beharrezkoak dira, baina ez lukete ulermena ordezkatu beharko.

Bukatzeko esango dugu Gasteizko ikasgelan egindako ikerketak datu oparoak eman dizkigula; hemen aztertu ditugunak ariketa batzuen erantzunetatik jasotakoak baino ez dira. Zentzu horretan, ikasleek hizkuntzak analizatzeko ikasten eta erabiltzen dituzten estrategiak eta prozedurak identifikatzeko, beharrezkoa zaigu ikertzen jarraitzea. Era berean, jarraitu behar da identifikatzen sortzen zaizkien oztopoak, bide didaktiko berriak asmatu eta aplikatu ahal izateko ikasleei hizkuntzari buruz pentsatzen eta gero eta hobeto erabiltzen laguntzeko helburuarekin. Ikertzeko dagoen esparrua handia eta interesgarria da.

Abstract

This paper describes a case study carried out in a Model D (Basque immersion) secondary classroom where students are working on a teaching sequence about grammar. The article explores the way in which the students reflect on the use of the grammatical subject in Basque. Evidence from their written responses and discourse reveals the different routes they try and the difficulties they encounter during this reflection. Amongst the most relevant findings is the students' need to know certain grammatical terminology in order to carry out this meta-linguistic reflection. Thus the study calls into question the relevance of the terminology used nowadays in teaching certain grammatical functions in Basque (nor/nork).

Keywords: *Metalinguistic Reflection. Grammar. Subject. Secondary Education. Basque language teaching.*

Este texto se centra en un estudio de caso realizado en un aula de secundaria de modelo D, a partir del trabajo de los alumnos en una secuencia didáctica sobre gramática. El artículo indaga sobre el modo en que reflexionan sobre el sujeto gramatical en euskara. El análisis de las respuestas escritas y del discurso de los alumnos evidencia los diversos caminos que recorrieron y las dificultades que encontraron en su reflexión. Entre las conclusiones más importantes está la necesidad de los alumnos de conocer determinada terminología gramatical para poder realizar la reflexión metalingüística. Asimismo el estudio permite poner en duda la pertinencia de la terminología hoy usada en la didáctica de la lengua vasca para nombrar determinadas funciones gramaticales (nor / nork).

Palabras clave: *Reflexión metalingüística. Gramática. Sujeto. Educación secundaria. Didáctica del euskara.*

Ce texte est centré sur une étude de cas réalisée dans une salle de classe de l'enseignement secondaire de modèle D, à partir du travail des élèves lors d'une séquence didactique sur la grammaire. L'article recherche le mode de réflexion sur le sujet grammatical en euskara. L'analyse des réponses écrites et du discours des élèves met en évidence les différents chemins parcourus et les difficultés qu'ils ont rencontrés lors de leur réflexion. Parmi les conclusions les plus importantes se trouve le besoin des élèves de connaître une certaine terminologie grammaticale afin de pouvoir réaliser une réflexion métalinguistique. De même, l'étude permet de mettre en doute la pertinence de la terminologie utilisée aujourd'hui dans la didactique de la langue basque pour nommer certaines fonctions grammaticales (nor / nork).

Mots clé: *Réflexion métalinguistique. Grammaire. Sujet. Enseignement Secondaire. L'enseignement de la langue basque.*

BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E. (1991). «Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency». In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.
- Camps, A. (2000). «El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals». In J. Macià & J. Solà (Ed.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó, 121-136.

- Camps, A. (Koord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). «Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)». In A. Camps, A. & F. Zayas (Koord.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 31-37.
- Camps, A.; Milian, M.; Guasch, O.; Perez, F.; Ribas, T. & Castelló, M. (2001). «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal». In A. Camps (Koord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 161-179.
- Cuenca, M.J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dabéne, L. (1996). «Pour une contrastive “revisitée”». *Études de Linguistique Appliquée* 104, 394-400.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). «Pedagogical choices in focus on form acquisition». In C. Doughty & J. Williams (ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-262.
- Ellis, N. (Ed.) (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona: ICE-Horsori.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kupferberg, I. (1999). «The Cognitive Turn of Contrastive Analysis: Empirical Evidence». *Language Awareness* 8 (3&4), 210-222.
- Milian, M. & Camps, A. (2006). «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática». In A. Camps (ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó, 25-54.
- Notario, G. (2001). «Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto». In A. Camps (Koord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 181-193.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). «La reflexión lingüística desde varias lenguas». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 47 (El tratamiento integrado de la lengua), 33-45.
- Ruiz Bikandi, U.; Zulaika, T. & Barquín, A. (2010). «DBHko ikasleen hausnarketa metalinguistikoa: kasu azterketa». In J. Rojo Cobos; U. Ruiz Bikandi & K. Ruiz Huici (Koord.), *Hizkuntza eta literaturaren irakaskuntza eta ikaskuntza*. Bilbao: UPV/EHU. 143-159.
- Swain, M. (2001). «Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks». *Canadian Modern Language Review* 58 (1), 44-63.
- Trévisé, A. (1994). «Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes. Un défi pour la didactique». In B. Py (Ed.), *L'Acquisition d'une langue seconde, Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 55, 171-190.
- Trévisé, A. (1996). «Contrastive Metalinguistic Representations: The Case of “Very French” Learners of English», *Language Awareness* 5 (3-4), 188-196.