

Artikulu hau Einar Haugen-ek Brown University-n aurkeztu zuen irakastaldi bezala 1970ean. Bertan garai horietan elebitasunari buruz zegoen ikuspegi negatiboa aztertzen du bere esperientzia propioan eta hainbat herrietako egoeratan oinarrituz. Haugenek elebitasuna definitu eta bere zergatia azaltzen du, baita bigarren hizkuntzaren ikaskuntz egoera motak zehaztu ere: gehigarrikoak, osatzaileak ala ordezkatzaileak. Historikoki EEBBtan hizkuntzalariek elebitasunari buruz izan duten jarrera eta utzikeriaren arrazoia argitzen du. Amaitzeko, eta elebidunaren gaitasunak deskribatu ondoren, elebitasunaren emaitzak azpimarratzen ditu.

ELEBITASUNAREN ESTIGMAK¹

Haugen, Einar

Stanford University

Itzultzailea: Arantza Eizmendi eta Brendan Morgan

ELEBITASUNAREN ANBIGUOTASUNAK

Elebitasunari buruzko artikuluetan desoreka arraro bat dago. Agian betidanik elebiduna izan naizela esanez zehaztu dezaket arazoa, baina gaiari buruzko artikuluak irakurtzen hasi arte ez nintzen ohartu honen esanahiaz. Konturatu gabe, esanezinezko zenbait arriskuren aurrean egon nintzen —atzeratasuna, pobrezia intelektual, eskizofrenia, anomia eta alienazioa— eta hala ere, hauetaz libre geratu nintzen juxtu-juxtu izan bazen ere. Nire gurasoek arrisku hauetaz jakin izan bazuten ere, hauei jaramonik egin gabe elebidun hezi ninduten nahitanahiez. Behar nuen ingeles guztia nire jolaskide eta irakasleengandik ikasiko nuenaren aldekoak izan ziren eta etxean norvegiera soilik erabiliz mantenduko nuela beraiekiko, beren lagun eta kulturarekiko harreman emankorra. Artikuluetan aspektu honi buruzko aipu gutxi aurkitu nuen. Intelijentzi testen jarraipen luzea aurkitu nuen, elebidunak intelektualki eta eskolastikoki gutxituak direla frogatuz. Luxemburgtar elehirudunei buruz irakurri nuenean frantziar eta alemaniarrek fidagaitzez hartzen zituztela jakin nuen, susmagarritasunez, hauen hizkuntzak frantziar edo alemaniar leialak izan gabe erabiltzen dituztelako. Ikertzaileek aztertutako gehienek itxuraz ez zuten nirea bezalako esperientziarik izan, mundu baten ordez bi mundutan rola jokatzera lagundu nauena.

Elebitasunaz hitz egitean jende askok ez du ni ari naizenaz solas egiten horretaz ohartzean, adiezin honen arrazoia argitu zitzaidan soilik. Urte-tan elebitasuna aztertu duen jendea (Uriel Weinreich, Werner Leopold, William Mackey eta neronek) hitzaren esanahi zehatzean eta bi hizkuntz ikastearen loturan oinarritutako definizioak eskaini ditugu. Gure mundua bigarren hizkuntzaren ikaskuntzaren esparruan definitu ondoren, herri guztietan eta gizarte maila guztietan aurkitu genuen elebitasuna, Ginea Berriko aborigenetatik Joseph Conrad eta Albert Schweitzer-raino. Baina gure hegomendebaldean (Kalifornia, Arizona) edo New York-eko ghettoetan hezitzaile, psikologo eta agintari politikoen arreta samurra bizi izan duten haurrek badute ezaugarri bat amankomunean, elebitasunaren inongo definizio akademikoetan agertzen ez dena. Hau da «elebidun» hitza askorentzat «linguistikoki atzeratua»-ren eufemismoa da. Hauen-tzat elebidun hitzak beste kultura duten haurrak adierazten du; beren gurasoek herri atzeritar batean ama hizkuntza irakatsiz ondorengo bizitzarako oztopatzen dituzte eta. «Elebidun» hitzak garapen semantikoa jasan du «gutxiengo talde»-ren berdintsua, normalki ingeles aristokrazia edo amerikar milioidunentzat erabiliko ez litzatekeen termino bat. Heziketa Elebidunaren Programa ere (*Bilingual Education Program*), 1965-etik gure Kongresuak finantzatua, bere hitzetan garbi geratzen denez, haurren ingeles desegokiaren arretagatik sortu zen eta ez haur hauen ama hizkuntzaren samurtasunagatik. Beren lehen helburua «ingeles hizkuntzan gaitasun hobea garatzea» da eta «hiru mila dolarretik beherako sarrerak dituzten familientzat» beren etekinen mugatzeak nahiko garbi erakusten du pobreentzako laguntzaren era bat dela, batez ere, eta honela baieztatzen du, «elebitasuna» hitzak lotura duela txirotasuna eta alienazioarekin iritzi arruntean.

Ikuspegi hau, noski, ez da mugatzen Estatu Batuetara. Elebitasuna ia alde guztietan erreakzio nahastuak sortzen dituen terminoa da. Alde batetik, batzuk (berezi akademikoek) esango dute «*Ze zoragarria elebidun izatea!*». Bestaldetik, gurasoak ohartarazten dituzte «*Ez hezi zuen haurra elebidun!*». Arestiko artikulua batean Mackey-k herrialde txikietan hiztunak bigarren hizkuntza ikastea behartzen dituzten beharrek aipatzen ditu eta esaten du, «*Herrialde askotan ikasia izateak elebidun izatea esan nahi du.*» (Mackey 1967: 18). Zoritzarrez, honen aurkakoa ere egia da: herrialde askotan elebidun izateak ikasi gabe geratzea esan nahi du. Elebitasuna arazo nazionala izatera heldu den herrialdetara begiratzen badugu —dema-gun Belgika, Kanada, Finlandia, Irlanda, Gales, Jugoslavia— gehienetan arazo bihurtzen da talde dominatzailearen hizkuntzaren inposaketa onartzea menpeko talde sozial batek ukatu duelako. Menperatzailea zapalduaren, bertakoa etorkinaren eta goi maila behe mailaren gain: halako boterearen harreman hauek sortarazi dute elebitasuna, arrunki ulertzen den moduan. Elebitasuna talde dominatzaileak aldebakarki ezarritakoa izatea da mesprezuaren iturri nagusia, hauek sortzen direnean. Elebitasuna da, beste batzuen artean, eskubide gutxitutako taldeak bere horretan mantentzen dituen osagaietako bat, eta honetaz soilik argudiatzen da

OHARRA

Artikulu hau «The Ecology of Language» aldizkarian argitaratu zen 1972an. Stanford University Press, Stanford (California).

«Kanadiar anglofonoak elebitasunaren alde daude biziki, baina hori bai, frankofonoek ingelesa ikasten duten bitartean; frankofonoak ahal dutena egiten ari dira gutxienez Quebec erabat frantsesa izan dadin ziurtatzeko eta ez behar-beharrezkoa den baino elebidunago»

maila orokorrean bereizketa sindrome baten parte osatzen duenean. Gure auzokide den Kanadak egoeraren anbiguotasunen adibide ederra eskaintzen du. Kanadiar anglofonoak elebitasunaren alde daude biziki, baina hori bai, frankofonoek ingelesa ikasten duten bitartean; frankofonoen iritziz, hala ere, honek eskatzen du anglofono guztiek frantsesa ikastea. Baina bitartean frankofonoak ahal dutena egiten ari dira gutxienez Quebec erabat frantsesa izan dadin ziurtatzeko eta ez behar-beharrezkoa den baino elebidunago.

BEHARRA DA ELEBITASUNAREN SORRERA

Zorionez, estigma hau gabeko elebitasunaren beste era batzuk aurkitzen dira. Herrialde askotan elebidun izatea goi mailetakoen pribilegioaren ezau-garria da. Erdi aroan jakitun guztiak elebidun ziren; Martin Luther, erre-formatzaile nagusiaren hizkera latina eta alemaniera nahasia zen, bere bazkalondoko kontaketatik (Stolt 1969) oso ondo gordea. Europako aristokrazia eta erregetza normalki elebidunak ziren: Errusian eta Errumanian frantsesez egiten zuten, Hungarian latinez, etab. Badira arazo larritara heldu ez diren elebitasun mota xeheak. Auzokideak elkarrekin baketsu bizi izan diren edozein lekutan, nolabaiteko elebitasuna sortu da eguneroko harremanen ondorioz. Eta, noski, bigarren hizkuntzak, asmo erri-tualerako irakatsi izan dira, tribu oso xeheen bizitzan funtzio berezi bat gauzatuz.

Kasu guztietan hauetan eta beste egoera «elebidun» askotan ezaugarri amankomun bat aurkitzen saiatzeko, Uriel Weinreich-ek ezaguna den *Languages in Contact* liburuan eskaintako definizioa har dezakegu: elebitasuna «bi hizkuntza txandaka erabiltzearen praktika» da (edo hizkuntza gehiago, ohartxo batean jakinarazten duenez) (Weinreich 1953: 1). Ez da beharrezkoa, hala ere, elebidun batek bere bi hizkuntzak erabiltzea: nahikoa da jakitea. Horregatik, definizioa aldatuko nuke «bi hizkuntzen ezagupen»-era. Honek elebitasuna hizkuntzalaritza esparruraino eramaten du, ezen (arestian ikasten ibili garen bezala) hizkuntzalaritzaren egin-kizuna da hiztunek beren hizkuntzaz duten ezagupena azaltzea. Beste aurrerapausoa ere eman dezeko esanez elebidun batek hizkuntz gaitasun duala daukala, bi hizkuntz desberdinetan aritzearen potentziala. Funtsezko puntua ez da bi zenbakia, gaitasun hauetako bat edo bi jatorrizkoaren erabateko gaitasuneraino hel ez daitezkeenez, eta normalki helduko ez direnez. Elebidunak gaitasun bat eta erdi izan dezake soilik: hala ere, hau bat baino gehiago da, eta elebidunen taldean onetsi beharko dugu. Jakina, elebidun ideala bi jatorrizko hiztun azal batean gorputzeratuta egotea da; baina hori bizitza errealean gauzatzea Chomsky-ren «*hiztun-entzule ideala hizkuntz komunitate erabat homogeno batean*» delakoak bezain aukera gutxi dauka (Chomsky 1965: 3).

Elebidunak, elebidun idealak izatera ez heltzea da bakar-bakarrik, hauek ikerkuntza soziolinguistiko edota linguistikoarentzat ezer interesgarria eskaintzen dutena. Elebitasunaren ikerketa zuzena elebidunaren bi hizkun-

tzen arteko elkarrerlazioa da, bai gaitasun eta bai ariketa mailan, hauek bereiztea posible bada. Hala ere, elkarrerlazio hori analizatu baino lehen, elebitasunaren modu desberdinak bereizteko hausnarketa modurik onei buruzko soziolinguistiko batzuk azalduko dizkizuet. Lehen hizkuntza eta bigarrena ikastearen arteko desberdintasun garbia honako hau da: lehena giza jabetze unibertsala dela, baina bigarrenak lehenarengandik erresistentzia topa dezakeela eta ez dela modu berean unibertsala. Bigarren hizkuntza ikastearen zergati bakarra da hiztunaren behar komunikatiboentzat lehen hizkuntza nahikoa ez izatea.

Ikaskuntz egoera gehienak hiru modu tipiko hauetako batekoak dira: gehigarritzkoa, osatzailea eta ordezkatzaila.

(a) Gehigarritzkoa: bigarren hizkuntza lehen hizkuntzaren eranskin gisa ikasten da, zenbait behin-behineko premitarako, alemaniarrek *Hilfssprache* [hizkuntz laguntzaile] deituko luketen moduan. Demagun atzerriko herrialde batera joaten zarela; edo kanpoko idazle bat irakurtzeko grina duzula. Halako premiak indibidualak eta noizbehingoak izaten dira, baita eskola sistema barruan txertatuta daudenean ere.

(b) Osatzailea: bigarren hizkuntzak hiztunaren bizimoduan lehen hizkuntzaren funtzio osatzaile bat betetzen du. Egoera honetan sar daitezke, adibidez, hizkuntza estandarra irakurtzen eta idazten ikasten duen dialektodun batek, edo bere erlijiozko ihardueretarako hebraiera ikasten duen jiddish-dun batek, edo etxean flandriarra eta bere lantokian frantsesa hitz egiten duen belgikar batek.

(d) Ordezkatzaila: bigarren hizkuntza geldiro hiztunaren behar komunikatibo guztiak betetzeraino heltzen da eta bera ez da arduratzen lehen hizkuntza erabiltzen, bere ondorengoei ere transmititzen ez dien moduan. Hau, herri etorkin eta besteen menpe dauden askoren egoera da; erabat elebidun den talde batean bi hizkuntzetako bat behargabea da.

Edozein egoera sozial determinatuak hiru kasuetako osagaiak eduki ditzake: eta komunitate batek egoera desberdinetan kokatzen diren lagunak har ditzake. Batzuetan hiru egoera hauek belaunaldien graduzko aldaketaren poderioz jarrai dezakete kronologikoki bata bestearen atzetik. A hizkuntzaz mintzatzen den elebakarduna, B-ren erabilpen gehigarritzkotik (Ab), osatzailetik (AB) eta ordezkatzailetik (aB) pasa daiteke, azken finean B erabiltzen duen elebakardun eran agertuz.

Aspektu soziolinguistikoak utzi baino lehen, aipatu nahi nuke gizarte gehienetan hitzun gehienak komunikatzeaz gehiago arduratzen direla komunikabideez baino. Hizkuntzarekiko leialtasuna eta hizkuntzaren garbitasuna irakaskuntzak txertatzen dituen kontzeptuak ditugu baina ez dira hizkuntzaren erabilpenaren ezinbesteko eranskinak. Kontuan hartzeko faktoreak dira hauek, izatekotan, baina ez dituzte ukitzen hitzun ikasigabe gehienak. Beste arrazoien artean honek azaltzen du hizkuntzen desplazamendua eta elebitasunak hizkuntzen historian eta egituran izan duen ondorioa. Botereak menpetasuna exigitzen du, eta sarritan lortzen

2) Prokrustes: mitologia grekoan, bere biktimak ohe batera egokitzeko edo luzatu edo gorputzaren zati bat mozten zuena. (itzultzailearen oharra)

3) Herakles: mitologia grekoko herroia «hamabi lanak» bete zituenak: lan hauen artean zenbait munstroak hil zituen eta Augiasen ukuiluak garbitu zituen. (itzultzailearen oharra).

**«Auzokidea
elkarrekin baketsu bizi
izan diren edozein
lekutan, nolabaiteko
elebitasuna sortu da
eguneroko harremanen
ondorioz. Eta, noski,
bigarren hizkuntzak,
asmo erritualerako
irakatsi izan dira, tribu
oso xeheen bizitzan
funtzio berezi bat
gauzatuz»**

du, nahiz eta honek ama-hizkuntzaren ezezpena esan nahi duen; baina honek zenbat denbora behar den edo zein kultura galtze ekar ditzakeenez ez du ezer adierazten. Gizakien bizitzan hain sarritan gertatzen den bezala: daukatenei emango zaie. Benetako elebidun gehienentzat bigarren hizkuntzaren ikastea beharra izaten da, eta hezitzaile eta gizarte planteatzailearen zeregina da prozesu honetan giza duintasuna gordetzea eta ez suntsitzea.

HIZKUNTZALARIEK ELEBITASUNARI ZEHARKA BEGIRATZEN DIOTE

Estatu Batuetan hizkuntzalaritzak izandako garapena jarraitu dudan urteetan zehar, -Bloomfield-en gogoan erditu gabeko asmo hutsa izan zelarik- Prokrustearrak² eta Heraclearrak³ deitu nahi nituzkeen arteko banakuntzak inpresionatu nau. Prokrustearrek ereduak eta teoriak asmatzearekin gozaten dute. Datuen zati batek hemen eta han gailentzen badu, ez dira dotoretasunaren izenean hori moztearen aurkakoak. Frantziako Saussure eta Danimarkako Hjelmslev bezalako gizonak goi mailako Prokrustearrak izan ziren; hauen ezinmoldatuzko dikotomiek sailkapen txukunak ekoizten zituzten. Bloomfield-en behaviorismoa izan zen halako planteamenduak bera eta bere jarraitzaileak datuak baztertzerantz derriortu zituen beren teoriak egokitzeko. Chomsky-ren planteamendu sortzaileak hornitutako zuzentzailea Prokrustesen ohe bihurtzeko arriskuan dago. Lehen, ereduak deitzen zirenak, orain, arauak deitzen dira, eta erraz formalizatu ezin den ezer, arau moduan zirtzil eta ezinteresgarria da. Nortzuk dira Heraclearrak? Heraklesen jarraitzaileak dira hauek —hark munstroak agertzen direnean akatu egin behar direla eta Augias-en ukui-luak kiratsa jasanezina bihurtzen denean garbitu egin behar direla zioen teoria baizik ez zeukana. Simaurra bil dezakete baita ere uzta aberasgarri bat ekoiztarazteko, datuak pilatan jarritz nolabaiteko eredu bat agertu arte. Danimarkako Otto Jespersen eta Edward Sapir horrelako pentsalariak ziren— beren zorrotzasunak bikainak ziren eta aldezkatzeko lan gogorra egiteko prest zeuden. Uriel Weinreich iparramerikako hizkuntzalaritzan era honetako pentsalaria zen.

Elebitasuna azken hogeitamar urteetan ez da ondo tratatua izan herri honetako (EEBB) hizkuntzalaritzako testuliburuetan. Ez da izan Bloomfield-en garaitik hizkuntzalaritzako testuliburu bakar bat ere gaia kontuan ondo hartu duenik. Gainera, berak ez zeukan sail berezirik elebitasunari buruz, zenbait izenburu desberdinen azpian tratatu zuen, batez ere maileguari lotuta, hau elebitasunaren aspektu interesgarrietako bat besterik ez delarik.

Gleason-ek *Introduction to Descriptive Linguistics* liburuan bere hogeita zortzi ataletako batean besterik ez du gaia ukitzen. Hala ere, bere ohizko gogoargitasunaz proposatzen du helburua baliaduna izan daitekeela «aldaketaren hedapen eta adierazpenarekiko deskribapen enpiriko bat... mintzairaren propietate ezaugarri moduan» egitea. Hau, bihur liteke ere «hizkuntz

zientziaren bigarren gisako oinarria». Nahiz eta izen ofizialik ez izan, 1953an Weinreich-ek deskribapen diferentziala [*differential description*] terminoa eskaini zuen eta 1954ean deskribapen elebiduna [*bilingual description*] (hiztegi elebidun batekin batera) proposatu nuen, edo aldiz dialinguistika (*dialinguistics*) (1954). Orokorrean onartutako izenik gabe ere, esparruak joritu duela damuz eta nolabaiteko ustekabez konturatu nintzen arestian, *Current Trends in Linguistics* liburu sailaren hamargarren alerako azken hamarkada t'erdiko ekoizpena gainbegiratzeari ekin nioanean.

Elebitasunaren eta inguruko arloen utzikeriaren arrazoietakoa bat da hizkuntzalaritza historikoa orokorrean ardurarik gabe geratu izana. Baina errakuntza da gaia ardatz diakronikora mugatzea, elebidunek aldibereko bi gaitasun baitauzkate eta ingurune sinkroniko batean ibiltzen baitira. Arrazoa beharbada sakonagoa da: hizkuntzalari teoriko gehienak ez dira gai sentitu aniztasun eta aldakortasun linguistikoekin ongi moldatzeko. Fonematikari estrukturalak larri ziren fonetika aniztasun aldaera ahalik eta unitate kopuru txikienera murrizteko, hau da, fonemetara. Hau nahiko erraza zen «alofonoak» deituriko lekugunezko aldaerentzat; baina beste aldaera mota batzuk «aldaera aske» gisa soilki bilduta zeuden eta kontuan hartu gabe utzita. Orain William Labov-ek erronka jaso eta erabat frogatu zuen zenbait aldaera linguistiko mota estatistikoki gizarteko klase eta egoera aldaketetara lotuta egon daitekeela: New York-tarrek zenbat eta egoera formalagoan egon, bokal osteko «r»-a orduan eta gehiago erabiltzen dute eta beren «o»-ak apalago egiten dituzte. Gutako gehienontzat hau oso zentzuduna da, «bat edo beste» absolutuaren kontzeptua ez baita inoiz izan oso atsegina. Hala ere, hau ez da hizkuntzaren planeamendu estruktural edo sortzailean erraz txerta daitekeen planeamendua nahiz eta ahaleginak egiten ari diren. Honek alafede ez dauka ezer ikusirik orain teoria ortodoxoarekin, gizarte homogeno baten kontzeptuan eratua dagoena.

Honek guztiak eramaten gaitu uniformitate linguistikoaren enfasia baliagarritasunaren muga igarota litekeenaren nire planteamenduraino. Estrukturalistentzat axiomatikoa zen, eta hala dirudi generatibistentzat ere, edozein hizkuntzak sistema eratzen zuela. Meillet-en dictum ospetsua hone-lako pentsakizun gehienek ereduak izan da: «*Une langue est un système où tout se tient*» (Hizkuntz bat guztia batak besteari eusten dion sistema da). Ez luke inork ezeztatuko epigrama honen balioa, bakarrik ukatzea behar duen formulazio oroigarri eta desafiatzaile baten moduan erabiltzen den arren. Nahiko garbi dago komunikazio beharrek hizkuntza batean estruktura bereizleen oinarritzko sare baten premia dutela. Baina estruktura hauek gauzatzea «zaldi» edo «sagar» edo «zuhaitz» hitzak baino apurtxo bat soilik hautazkoagoa da. Zein lotura aurki dezakegu, esate baterako, ingeles hizkuntzak /ʌ/ eta /d/ hortzartekari frikatiboak edukitzean; /-s,-z,-iz/ erabiliz atzizki morfemen multzoa edukitzean; hauek izenen plurala edo aditzen orainaldiko hirugarren pertsona singularra adierazteko gai izatean; ingelesak lehenaldia izatean; ingelesak galdera eta ezabake-

**«Elebitasunaren
ikerketa zuzena
elebidunaren bi
hizkuntzen arteko
elkarrerlazioa da, bai
gaitasun eta bai ariketa
mailan, hauek bereiztea
posible bada»**

**«Ikaskuntz egoera
gehienak hiru modu
tipiko hauetako
batekoak dira:
gehigarrizkoa,
osatzailea eta
ordezkatzailea»**

ten aditz finituak «do» pro-aditzaz ordezkatzean; ingelesak frantsesezko «*langue*» hitzaren parekorik ez izatean baina bai «*home*» adierazteko hitz bat, etab. Badakigu ingelesaren historiaren bitartez gutxi gora-behera halaberrez forma hauek zehazki ingeles estandarreko entitateen multzo agerkidea bezala finkatuak izatea. Badakigu dialektologiaren bitartez ingeles eta germaniarraren beste forma batzuk badirela non ezaugarri batzuk edo guztiak falta daitezkeen. Baina sistema honen hautazkotasunaren baieztapen osoa elebidunen sistema aldakor eta erdibidekoetan aurki daiteke.

ELEBIDUNEN GAITASUNA

Elebidunaren gaitasunarekiko giltza bere kodeak txandatzeko beharrez datza, ohiz aldizkatzea (*switching*) izendatzen den prozesu bat da. Aldizkatzea deskateatzearen (*triggering*) modu bati erantzunez gertatzen da. Deskateatzea (*triggering*) Michael Clyne-k (1967) asmatutako terminoa da. Deskateatzailearen modu nabariena elkarrizketan alokutibo berria sartzea da, A hizkuntza ezagutzen ez duena, edo nori hitz egin egoki ez litzatekeena. Sarritan, baita ere, arlo berri batek aldizkatze bat deskatea dezake, hiztuna edo bere entzulea B hizkuntzaz arlo honi buruz hitz egitean erosoago sentitzen denean. Bizitzaren zenbait barrutik (Fishman-en terminoa) hizkuntz bat eskatzen dute beste baten ordeztu, egokiagoak direlako edo ezagunagoak direlako. Azkenean, hiztuna beraren barneko beharrek aldizkatzea deskatea dezakete: hori aldizkatze adierazkorra deituko dugu. Beti antzeman ezin ditugun zenbait arrazoiengatik, hiztuna hizkuntzaz hizkuntza desplazatzen da. Kasu batzuetan arrazoia estilistikoa da, hizkuntza batek besteak ez daukan umorearen tonu berezi bat edo erakarpen bat baldin badauka. Hitzun batzuegan aldizkeak ia erabateko hautazkoak dirudite beste elebidunekin mintzatzen direnean.

Elebidunekin izandako esperientziak nabarmentzen du kodez kode aldizka dezaketean zehaztasunean izugarri ezberdintzen direla. Hitzun batzuk arretaz arduratzen dira aldian hizkuntza baten barruan gelditze-ko eta aldizkatze garbia egiteko, beste batzuk hizkuntzak teilakatzeko joera duten bitartean eta aldizkatze «tartaila» (*ragged*, Hasselmo 1961) deitua izan dena ekoizten dutenean. Halako aldizkatzearen nolokotasuna ez daukagu gehiago deskribatu beharrik, bakar-bakarrik azpimarratu nahi dut aldizkatze garbiak hiztunen oroimenean gordeta dauden arau eta lexema bakoitzean kode-markatze adigarria eskatzen duela. Halako kode-markatzea «etiketatzea» dei liteke. Lexemak eta arauak item terminoan har baditzaket, esan daiteke elebidun eraginkor batek item bakoitzean etiketa bat eduki behar duela eta etiketak gal ez daitezen arduratu behar duela bere zerebroaren barruan etiketak bakarrik bere bi kodeak aldentzen dituelako. Esaldi berriaren eraikuntzarekiko bere item-en zaindegian arakatzeko duenean, etiketek item okerrak hartzetik behaztopatzen dute.

Beste era batera esanda, ez dago hizkuntzekiko halako bi gordelekurik; aldizkatzean elebidunak B hizkuntzaren itemak inaktiboak mantentzen

dituen mekanismo bat eragiten du, bera A hizkuntzaz mintzatzen den bitartean. DeCampk-ek, adibidez, planteatzen du halako aldizkatzearen mekanismo bat izatea oinarrizko arauetako osagai «zeinen presentziak mekanizismo hortaz markatutako edozein eratorpenetan gramatikaren elementu geroztikakoak egin behar dituen beharrezko aldaketa guztiak deskateatzen dituen.» (1968: 4). Hala ere, nire iritziz, markatze-mekanismoaaren ezaugarri funtsezkoa negatiboa izatea da. Ikaskuntz egoerak markatzen du ikasitako item bakoitza: baina elebakardunarekiko mekanizismo hori behargabekoa da. Hiztunak itemak ez ditu markatzen [A+] moduan B ikasten hasi arte, orduan [-A] moduan markatu behar direnak. Hasieran, esan dezakegu bi oposizio polarrak garatzen direla non [+A, -B] kontrajartzen den [-A, +B]-rekin. Etiketatzea ikasteko unean ezartzen da eta erabilpenaz berrindartzen da.

Ostera, arazo asko etiketatzean daude. Giza hizkuntza guztiek daukate zenbait teilakapen, zenbat eta hurbilago orduan eta handiagoak izanez. Etiketatzeari dagokionez, honek [+A, +B] diren itemak daudela inplikatzeko du. Hizkuntzarteko identitate hauek sandwich-hitzak (*sandwich words* -Clyne) deitu izan direnak eraten dituzte, edo haiku-olerkari japoniarren hitzetan, burupeko-hitzak (*pillow words*) dei ditzakegu. Behaztopatzearen efektua galduta, hitzuna desnorabidetzen dute eta bere koordinatu linguistikoak galarazten dizkie. Hitztunaren ezagueran agertuko dira baita behaztopatuta egon behar luketenean ere, eta erabili ondoren, egoera berrian erabiltzearen berrindartzeaz bere akatsa sendotuko du. Mekanizismo negatiboa piskanaka ahulduko da eta kodeen arteko teilakapenaren esparrua handituko da. Performantziaren ekintza bakoitzak bere gaitasuna aldatuko du apurka bada ere.

Nire esperientziatik jasotako halako markatze galmenaren adibide bat emango dizuet. Badira bi hitz arrunt norvegiar, *plugg* eta *svamp*, ingeleseko *plug* eta *swamp* hitzekin sustraikideak direnak. Mila adibidetatik hauek aukeratu ditut forma fonologiko oso beregisakoak dituztelako. Hizkuntza bakoitzean erabat jatorrizkoak sentitzen dira, eta beren esanahiak ondo ezagunak dira nahiz eta maiztasunean erlatiboki behe edo erdi mailan erabilia. Behin baino gehiagotan behaztopatu egin nau *plugg* hitzak *plug* ingeleseko hitzaren esanahi-teilakapenagatik. Bi hizkuntzetan «zulo edo irekidura bat estaltzeko erabiltzen den objektua»-ri dagokio erreferentzia, baina nekez aurkituko nuke bi hizkuntzak ados jarriko lituzkeen objektu bat horrela izendatzeko. Gaur egungo ingelesezko aplikazio arruntena, entxufe elektrikoa (*electric plug*), norvegiaraz *kontakt* deitzen da, eta honek gogorapen arazo gehiago eskaintzen du *contact* hitz ingelesak ere berdina esan nahi duenez. Norvegiaraz *plugg* izendatzen diren objektu gehienak, ingelesez *peg* (ziri, normalean egurrezkoak) deituko lirateke, eta abar. *Svamp* hitzaren kasuan, nahiko ondo ezagutzen dudana elebidun batek behin honela esan zuen: «*Zail gertatzen zait gogoratzea norvegiaraz svamp-ek ez duela swamp (zingira)*» esan nahi. Kasu honetan ez da benetako teilakapenik batere, bi hizkuntzetan hitz hau identifikatuko lukeen objekturik ez dagoelako. Hala ere, esanahiek amankomunean daukate «objektu

3) I = ingelesa, N = norvegiara (itzultzailearen oharra).

4) *Alice in Wonderland* eta *Through the Looking-Glass* (Ispiluan Barrena) liburuak eta *Jabberwocky* poema guztiak Lewis Carroll-ek idatziak dira (itzultzailearen oharra).

**«Hau, herri etorkin eta
besteen menpe dauden
askoren egoera da;
erabat elebidun den
talde batean bi
hizkuntzetako bat
behargabea da»**

heze eta porodun bat»-en adiera zeharo abstraktu bat: ingelesez «a marsh» (zingira), norvegieraz «a sponge» (belakia).

Kontakizun horren atal bat da aipatutako bi elebidunek esanahiak aldentuta mantentzeko borrokatzen ari ziren bitartean, Erdi-Mendebaldeko nekazari sailtan hitzunen komunitatea (etorkin norvegiarrak) saiatzeaz ere ez zela arduratzen. Beren etxaldeetan ubideratu behar izan ziren zingirak svamp deitzen ziren, eta ez myr, eta beren etxeetan ipintzen zituzten entxufeak plugg deitzen ziren, eta ez kontakt. Hau baino gehiago ere: Iparramerikako norvegieradunek buxiak (spark plugs ingelesez) sparkplugg deitzen dituzte, Norwegian buxia tennplugg izendatzen da, non lehen elementua norvegiarra den, eta bigarrena ingelesetik hartutako mailegu-fenomenoaren kasu garbi bat.

Adibide hauek elebidunaren arazo batzuk zein diren nahiko argitasunez erakusten dute. Hizkuntz baten osagaiak benetan sistema gogor eta ezin-moldatuzko bat balira, non item bakoitzak bestearen nolabaiteko aitzin-suposizioa lukeen, halako translazio askatasuna ezinezkoa izango litzateke. Norvegieraren edo beste edozein hizkuntzaren eraikuntzan ez dago ezer eragozpidetzen duenik hitzunik beste hizkuntzetako antzeko hitzak idurikatuz hitz ezagunen esanahi berriak sarreraztea. Ez dago ezer ezta ere eragozpidetzen duenik hitzun batek genero femeninoko myr hitza genero maskulinoko svamp hitzez ordezkatzea, edo halako sparkplugg edo tennplugg hitz berriak asmatzea. Kasu hauetan $I/w > v/N$ edo $N/u > s/I$ -ren³ baliokidetasun diafoniko garbi bat dago eta swamp/svamp eta plugg/plug-en baliokidetasun diamorfiko bat dago, hala, hitzek beren etiketak gal ditzaten eta bi estrukturetako osagaia bihurtu daitezke. [-N] eta [-I] direnak [+N, + I] bihurtu dira eta elebidunaren gordetze arazoa aldi berean murriztu egin da.

ERDIBIDEKO ESTRUKTURAK ETA GAITASUN ALDAKORRA

Orain arte eman ditudan adibideak lexikalak izan dira, eta batzuk beharbada lexikoa hizkuntzaren osagaia ez dela esango dute. Ikuspuntu horrekin ez nago ados, nire mintzairarekiko esperientzia lexikorik gabe komunikatzerik izan ez dudalako. Badago «ispiluan barreneko» hizkuntzalaritza mota bat, gramatika lexikoa baino garrantzitsuagoa dela frogatzeko *Alice Lurralde Miresgarrian* liburua aipatzen duena. Hizkuntzalaritzari buruzko sarreretan oso hedatua dago *Jabberwocky*aipatzea esaldi bat gramatikala izan daitekeela erakusteko esanahirik ulertarazi gabe. Humpty-Dumpty-k Alice-ri azaldu zionez, Lewis Carroll⁴-en zentzugabetasunak ulertarazten duen edozer esanahi, ondo ezagunak diren termino ingelesekiko eduki hitzek duten antzekotasunagatik sortzen dira: slithy hitzak «lithe» eta «slimy» adierazten du. Edukiaren hitzez osatutako esaldi bategen gehienetan zenbait esanahi ulertaraziko du, eta formaren hitzez osatutako besteak ez du ezer ulertaraziko. Formaren hitzen xede bakarra da edukiaren hitz arteko erlazio zehatzagoak finkatzea. Formaren hitzek gainera etiketak behar dituzte, eta teilakapen gunera lekualda daitezke, ele-

bidunarentzat ziurtasunez bereiztea ezinezkoa geratzen den arte.

Elebidunaren munduan zernahi gertagarria da, bi kodeen ia erabateko aldenketatik beren koaleszentzira arte. Honen arrazoiak giza zerebroan gaitasun aldakorrarekiko ahalbideetan sustraiturik daude.

Honen arrazoi sakonagoak eskuarki hizkuntz ikaskuntza deitzen dugun prozesuan ikusten dira.

Lehen hizkuntz ikaskuntzaz arestian egindako ikerketa askok erakutsi dute nola haur batek bere ezaguera eraikitzen duen memorizazio eta sormenaren konbinazioz, non argibide gutxiegiak erabiliz orokortzen duen eta bere inguruak zuzentzen duen bere arauen mugak ikasi arte, hots, bere hizkuntzaren zedarriketak. Bigarren hizkuntza bat ikastean, puntu bakoitzean bere lehen hizkuntzak bai norabidetu eta bai desnorabidetu egiten du. Bi prozesuak bata bestearen ondoan jarraitzen diren heinean, elkarrekiko eragina erakusten dute; kode bakoitza bestearen presentziagatik desberdina izan daiteke.

Badago bigarren hizkuntzako ikasleen aniztasun eskerga; denok ezagutzen dituzuen hiru eredugarri helduko diet: haurra, ikaslea, eta heldua.

(1) Haur-ikaslea B hizkuntzaz jabetu daiteke A hizkuntzarekin batera, Ronjat-en semeak eta Leopold-en alabak egin zuten eran beren aitek egindako ikerketa klasikoetan (Ronjat 1913; Leopold 1939-49). Ikerketa hauek erakusten dute hasieratik haurrak bi hizkuntzak batean fusionatzen saiatzen direla, eta denboraldi baten ostean soilik bururatzen zaiela aita eta amak desberdinki mintzatzen direla eta beren sistemak aldentuta eduki behar dituztela. Xede hau gauzatzeko haur-ikasleen ahaleginek eta hau egitean beren bukaerako arrakastak hizkuntz egesturaren erdibidekoen agerpen aipagarri ugariak eskaintzen dizkigute. Haurrak adin handiagotan hizkuntz ingurune berrira eramaten dituztenean fenomeno antzekoak jazotzen dira: B hizkuntza eraikitzean, beren A hizkuntzak ahultze eta diluzio aski jaso ditzake. Norvegiar ama batek (Ase Gruda Skard), aldi batean Washington D.C.-n bizi izan ziren bere haurren (4 eta 7 urte) datuen sorta bat eman zidan. Bi hizkuntzen artean erraz desplazatzen ziren arren, teilakapenaren adibide ugari zegoen tartean. Hauek hizkuntza anfitrioiaren sistemari moldaketa adinona ekartzen zioten maiz. Baziren beren ingelesean halako maileguak screeve «write» [idatzi] (skrive norvegierez) eta stain «stone» [harri] (stein norvegierez) eta antzeko mailegu-desplazamenduak wash up, «washing dishes»-en ordez, I'm angry on you, «at you» -ren ordez, pack up, «unpack»-en ordez, etab. «We buried and buried» esaldiarekin esan nahi izan zuten «we kept carrying» [eramaten jarraitu genuen], baina beren norvegiar hitza carry ingelesarekin bat egin zuten. Beren norvegiar desplazamendu askoz ere serioagoa sufritu zuen, etxeko elkarrizketak bakarrik sostengatuta baitzegoen. «I can beat you»-tik sortu zen Jeg kan bite deg, literalki «I can bite you» esan nahi izango lukeena. Lage, «make» bezalako aditzen esanahia zabaldu egin zen hi-tzez hitzeko itzulpen norvegiarrean ezarriz, adibidez, Tass laget

**«Gizarte gehienetan
hiztun gehienak
komunikatzeaz gehiago
arduratzen dira
komunikazio bidez
baino. Hizkuntzarekiko
leialtasuna eta
hizkuntzaren
garbitasuna
irakaskuntzak
txertatzen dituen
kontzeptuak ditugu
baina ez dira
hizkuntzaren
erabilpenaren
ezinbesteko
eranskinak»**

**«Elebidunaren
gaitasunarekiko giltza
bere kodeak
txandatzeko beharrea
datza, ohiz aldizkatzea
(switching) izendatzen
den prozesu bat da»**

meg skrike «Tass made me cry», Tass fikk meg til å skrike estandarraren orde. Denboraren poderioz halako egoeran bizi izan diren haurrek bi hizkuntzetako bat ahaztu edo biak heldutasunera garatuko lituzkete, edo bat haurtzaro forman utziko hiztegi egokirik gabe, bestea heldutasunera garatzen den bitartean.

(2) Eskolako ikasleak bere atzetik hizkuntz komunitatea ez edukitzearen desabantaila itzela dauka. Norbaitek esan zuenez, ez berak ez bere irakasleak elkarri ezer esatekorik ez daukate. Ikasleak, eskola berari sarrarazteko prest dagoen hainbat ikasiko du, eta ez horren guztia ere. Aurreadolezentea den bitartean, asko ikasteko gai da eskola ahalegiten bada B hizkuntza erabili dadin ez irakasgai eran soilik, baizik eta irakasbide gisa klase batzuetan edo guztietan. Montreal-en oraindik martxan dagoen esperimentu batek —Wallace Lambert-ek gainbegiratuta— erakutsi du sendi anglofonoen haurrek lehen urratsak frantsesez lor ditzaketela beren ingelesarekiko kalterik gabe eta frantsesaren lorpenaren sariarekin. Hala ere, etxeko hizkuntza menperatua denean eta ez menperatzailea, eskolak hizkuntza menperatzailea bat-batean behartuz ikaslearengan trauma larri bat eragin dezake, atzerapauso larria izateko moduan. Estatu Batuetan gutxiengo etorkin gehieneko egoera da hau, batez ere guzti hauek duten ikusgarritasunak gizarte-zokoratze eta bereizteari irekita uzten ditu.

Gehienok ezagutzen dugun eskola egoeran adolezenteak B hizkuntzarekin topo egiten du A-n hain aurreratuta dagoen unean non B-k ezin duen bihurtu hizkuntz gehiagarria baizik eta batzuetan ezta hori ere. Gehienetan irakasgaia da, ez irakasbidea, eta beraz lehen hizkuntzaren bidez ikaslea gaitzetsita dago. Hau da Weinreich-ek «elebidun menpekoa» (*subordinate bilingual*) deitu zuena, bertako esanahiak beste hizkuntza baten bidez azterten direlarik, hots, beste hizkuntzan «liburua»-rekiko hitza nahi badu, ingelesezko hitzaren bitartez bakarrik har dezake. Hau ere elebitasun mota bat da, bertan sinonimoen multzo bat besterik gordetzen ez duena: «liburua» hitzaren ondoan honelako baliokideen kate bat dago: *Buch* edo *libra* edo *livre* edo *kniga*, hauetako bakoitza ingeles hitzak deskateatu dezakeelarik. Egoera honetan deskateatze okerraren esperientzia asko kontatzen dira: hitzak poltsa batetik zozketa balitz bezala ateratzea balitz bezala. Bat alemaniera ahula hitz egiten ari den bitartean, hitz frantsesa edo italierazkoa sortzen da bere lekuan.

Sistema hauek guztiz desegoki irudi dakizkieke, batez ere, atzerriko hizkuntz irakasleei; baina badira, eta ikertzea merezi dute. Ikasle elebitasuna, sarritan bere pidgin gisako esturturekin, bere baitan lorpen bat da, beste xedeetarako ikertu behar izango litzatekeena, ikasleentzat beren merezimendu ezaugarrien erakoak ezartzearen orde. Adolezentszia aro zaila da era bat baino gehiagotan; nerabetsa atalasea zeharkatzeak ikasleak jatorrizko fonologiaz jabetzeko aukerak ia bukatzen ditu, nahiz honek sorrera gogortze neurologikoan izan, Penfield-ek baieztatzen duen moduan (1959), nahiz izaera eraketa eta nortasunaren finkatzea izan.

(3) Ikasle heldua etorkina da bereziki, hizkuntz ingurugiro berrira lan bila

iritsi dena, ez haur ikaslearen abantailarik ez adolozentearen alde txarrik ez daukan adin batean. Bere izatearen lehen ezaugarria bere doinua da, nerabetzaroa gainditu ondoren galtzea gutxi lortzen dutena. Zalantzarria da baita ere galdu behar ote lukeen, aspektu guztietan jatorrizkoaren antzera jardutea espero dutenaren ondorio izan liteke. Greta Garbo edo Charles Boyer jardutean ez lirateke berdinak izango beren doinu exotikorik gabe. Jakina, ez dago ezer eragozten duenik pertsona heldu bat bere hizkuntza berrian erabateko etorrikoa eta gramatikalki zuzena izatea. Baina gertagarritasun handia dago esperientziaren zenbait esparru oso berarentzat itxita geratzeko: bere haurtzarora beste hizkuntzan bizi izan zuen, eta honela haurren kantak eta amatasunaren termino laztan guztiak falta izango zaizkio. Hizkuntza berrian olerkia hotzagoa eta ez hain xarmantagarria irudi liteke, lan eta pentsamenduak bere baitan ezastruktura berriak garatu ditzakeen bitartean. Aldi berean, zer gertatzen zaio bere A hizkuntzari? Hau berak erabiltzen duen neurriaren arabera izango da. Erabat ahazteko haur batek baino aukera gutxiago dauka, baina praktikarik ezean erraz lehenaldira atzeraka jo dezake. Ezagutu ditut etorkin helduak beren jatorrizko hizkuntza bi edo hiru urte barruan ahaztu zutela alegatzen dutenak, beraien erabiltzeko ahalegin zehatzekin ingelesaren interferentzi hedakorra erakutsi dutelarik. Ezagutu ditut baita ere beren bizitzaren bukaeraraino gorde izan duten lagunak, mende erdi bat edo gehiagor, ia gutimenik gabe.

Iparramerikar etorkinen historian ohikoa izan da, jakina, etorkinek lagunak eta senideak bilatzea eta beren ondoan finkatzea, bai uharte nekazaritzan nola hiritarretan. Han etorkinaren kontrajotzea ematen zen, ingelesaren erabiltzea atzeratzen utziz jatorrizko hizkuntzak behar batzuetarako edota guztietarako balio izaten jarraitzen zuen bitartean. Han bazen bi hizkuntzak osagarritasunaren oreka batean egonkortzeko ahalbidea ere, A hizkuntza etxe, auzo eta elizarako erabiliz, B hizkuntza lan, salerosketa eta politikarako. Nire ikerketen gai berezia izan den egoera honetan, orain garapen kurba normalaren irudi nahiko garbia daukagu. B hizkuntza kanpoko munduarekin harremana duten taldeko kideek ikasten dute. Beharrezkoa den neurrian erabiltzen dute, normalki doinu batez. A hizkuntza barneko munduan mailaka mugatzen da, bere hiztegiaren sail handiak galduz, orduan B hizkuntzako itemek ordezkatzeko dutelarik, honek ingurugiro berriaren errealitate kulturalak zuzenkiago eta eraginkorkiago isladatzen dituelako. Etorkina bere hizkuntzari oso lotuta geratzen bada ere, aurrez ezarritako kultura batean, utzi zuen munduaren bigarrena ezin du berreraiki. Kanadiar frankofonoak ere ez dira Frantziako munduan bizi, beren buruak oso frantziartzat eduki izanagatik.

Estruktura erdibidekoen espektro bat da emaitza linguistikoa, etorkin komunitatearen talde eta barruti desberdinekin afinatutako gaitasun aldakorren multzo bat. Norma elebidunak diren bi hizkuntzen arteko egoitzeak sortzen dira, hizkuntzaz hizkuntza aldizkatzeko premia saioa murriztuz. Peter Kalm naturalista suediarrek 1750ean bere herrikideei Delaware-n bisita egin zienean azaldu zuen, beren bertako finkatzearen

«Elebidunaren munduan zernahi gertagarria da, bi kodeen ia erabateko aldenketatik beren koaleszentzira arte. Honen arrazoiak giza zerebroan gaitasun aldakorrarekiko ahalbideetan sustraiturik daude»

«Eskolako ikasleak bere atzetik hizkuntz komunitatea ez edukitzearen desabantaila itzela dauka. Norbaitek esan zuenez, ez berak ez bere irakasleak elkarri ezer esatekorik ez daukate»

mende baten ostean, jadanik beren suediera ingeles terminoekin hain nahastua zegoenez hizkuntza berria bihurtu zela. Ia bi mende geroago mendebaldeko Wisconsin-era etorkin norvegiar bat iristean komunitate batean mundu guztiak bere Suldal-eko jatorrizko dialektoa hitz egiteak sortu zion harridura kontatu zuen. «*Han zeuden, egiazko suldalez hitz egiten, eta denek antzera mintzatzen ziren. Baina bai haiek suldalez hitz egiteak bai frantsesez hitz egiteak guztia berdin zitzaidan, hitzik ere ulertu ez nuelako. Berriketan ari ziren, baren eta fila eta sheden eta malkeshantie, vinnmÛllo eta pompo eta honelako hitz guztiez. Ez nuen hitz egiten ari zirenez batere ulertu, nahiz eta erabili zituzten hitzen ehuneko laurogeita hamarra ulertu. Ez nintzen izan ulertzeko gai izen guztiak erdizka edo guztiz ingelesak zirelako. Mintzatu ziren mekar (makes - egiten du) eta fiksar (fixes - konpon-tzen du) eta abarrez... Baina elizara joatean, predikatzailak oso ongi predikatu zuen, Norwegian egiten zuten bezala, eta hitz guztiak ulertu nituen.» (Haugen 1953: 59). Estatu Batuetako komunitate etorkinei buruzko tesi doktoralen sail batek egiaztatu du arau elebidunen presentzia, eta bestalde hizkuntz egoera aldakorrek erantzuteko arau hauengatik desbiderapena gertatzea.*

Laburki aukeratutako hiru kasu hauei begiratu diegu orain eta ohartu gara nola kasu bakoitzean elebidunak bere bi hizkuntzak bata besteari egokitzen dion. Komunitateek exigitzen duten heinean mantentzen ditu soilik aldenduta, eta batak bestea aberasteko erabiltzen ditu. Egoera egonkorra dagoen edonon, bi hizkuntzak egokiera batera iristen dira biek bereizketa berdintsuak adieraz ditzaketelarik, sarritan hitzez hitzeko baliokidetasun bat erabiliz hizkuntzen hezurdura hutsa utziz soilik ukitu gabe. Fenomeno honen adibide garbiena ikasle desabantailatsuen pidgin eta kreolera hizkuntza da. Baina hizkuntz egoera gora-beheran dagoen edonon, ikaslea hizkuntz bat edo bi aldi berean eraikitzen ari da. Profil orokorra deskriba dezakegu ikaste edo desikaste baten gisara. Hizkuntz eraiketa *Aufbau* [eraiketa] izendatzen badugu, egoera elebidunetan gertatzen den berreratzea *Umbau* [berreraiketa] dei dezakegu. B hizkuntza eraiki bitartean, A hizkuntza desegiten eta B-ren atalekin ordezkatzten ibiltzea ez da ohigabea. Gertagarritasun batzuk ukitu ditut: baditugu haurren sistemak, eskolako ikasleen sistemak eta helduen sistemak, bakoitza ereduazko hiztun elebakardunarentzat postulatutako sistema estandarren artean nolabaiteko erdibidekoa.

Hauek ikertzean, «interferentzia»-ren nozioa hizkuntzarekiko nolabaiteko suntsitzaile eta kaltegarri gisa baztertu behar dugu. Elebidunak komunikatzean hizkuntzen teilakapenak laguntzen duela aurkitzen du eta hitz egiteko momentuan bere mezua bere esku dauzkan zenbait bidek baliatuz ulertarazten du.

ELEBITASUNAREN EMAITZAK

Zertarako balio du hemen deitu ditudan sistema erdibidekoak eta gaitasun aldakorra ikertzea? Dakusadanez, badira interes pedagogikoa, histo-

rikoa eta teorikoa eskaini behar luketen aspektuak.

(1) Pedagogikoa. Hizkuntz irakasleak konturatu behar du bere ikasleen akatsek ere ikasita daukatenaren adierazpenak eskaini ditzaketela. B hizkuntzan akatsak agian A hizkuntzaren ezaugarriengatik izan litezke, baina arau berrien eraketatik ere sor daitezke, bertan irakasleak gehiago eraiki baino ez duelarik. Gure arazo handietako bat da zehazki guk gehienetan estandarra irakastea, hots, hautazkoki finkatutako hizkuntzak, honela sistema erdibidekoen ezabapena garrantzitsua bihurtzen da eta. Hala ere, sistema hauek ikasle gehienak beste hizkuntzara heltzeko pasa behar duten zubi bat dira benetan, eta batzuetan zubitik inoiz atera gabe ere nahiko pozik moldatzen dira. Behar bada beren zubi-lanaren aztarna guztiak deuseztatzeko ez dugu hain biziki saiatu beharrik.

(2) Historikoa. Sistema erdibideko eta aldakorren ikertzeak aspalditik funtsezko ohartasuna izan du diakroni hizkuntzalaritzan. Sarritan azpiestratu eragina izendatzen dena antzeman dezakegu helduen elebitasunaren ondorio gisa: beren menperatzaileen hizkuntza ikastearen beharpean dagoen herri oso bat. Bere kontrakoa, gainestratu eragina, frantsesa ingelesaren gaineko kasuaren eran, hizkuntz desplazamenduari herri menperatuen kontraeratik baina aldi berean onartzetik elementuak egiten duten hizkuntza zaharraren dialekto berri bat sortzen da: kontuan hartu antzinako ingelesetik erdi aroko ingelesera egon zen aldaketa. Hizkuntz urrunketa isolamendutik sortzen den bitartean, hurbilketa ukipenetik sortzen da, eta sistema elebidunen ikertzea hurbilketaren giltza da.

(3) Teorikoa. Sistema erdibidekoen izateak hizkuntz teorilari guztientzako axoladun arlo bat izan behar luke. Badira /·/ eta /Å/ ez dauzkaten ingeles motak mintzatzen diren elebidun helduak /t/ eta /d/ edo /s/ eta /z/ ordezkatur. Badira ingelesaren sistema elebidunean /s/ eta /z/ arteko alternantzia falta zaizkienak, honela s-morfemaren alomorfoak bereizten ez direlarik. Badira ingelesaren mota kreolaideak kopularik edo proaditzik ez dutenak eta batzuek orainaldia eta lehenaldia ez dute bereizten. Hauek «standarrak» ez direla onartuta ere, ingelesarekin elkar ulergarriak izaten dira. Baina gako nagusia da «ingeles hizkuntza» ez dela ezastruktura monolitikoa, korapilo bakoitzean forma posible bat soilik duena. Bere gramatika zehar badira aukera eskuragarriak, eta hauei lotutako edozein etiketek gaitu behar dituzte hitzunen deskateatzearen faktorea dagoenean aldizkatze zuzenak egiteko. Hizkuntza naturalak egiazki deskribatu daitezke ezagutzen badugu soilik beren gramatika eta lexikoak moldagaitzak ez direla, malguak baizik, ez finkatuak, aldakorrak baizik. «Erdibidekoa» deitu dudana, beraz, ez da ezinbestean «erdibidekoa»; giza komunikazioaren egiazko atal bat da, estandarra hautatzeko baten ondoan kontsideratzen da erdibidekoa soilik. Estandarra bera sistema erdibideko bat besterik ez da, *fiat* sozial edo akademikoak behin-behinean jeltatutakoa.

**«Han bazen bi
hizkuntzak
osagarritasunaren
oreka batean
egonkortzeko ahalbidea
ere, A hizkuntza etxe,
auzo eta elizarako
erabiliz, B hizkuntza
lan, salerosketa eta
politikarako»**

**«Etorkina bere
hizkuntzari oso lotuta
geratzen bada ere,
aurrez ezarritako
kultura batean, utzi
zuen munduaren
bigarrena ezin du
berreraiki»**

AIPAMENAK

CHOMSKY, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

CLYNE, Michael G. 1967. *Transference and Triggering*. The Hague: Martinus Nijhoff.

DECAMP, David. 1968. *Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum*. Conference on Pidginization and Creolization of Languages, Jamaica (argitaratzeaz).

FISHMAN, Joshua A. 1966. *Language loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. The Hague: Mouton and Co.

GLEASON, H. A., Jr. 1961. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. Revised ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

HASSELMO, Nils. 1961. *American Swedish: a study in bilingualism*. Diss., Havard.

HAUGEN, Einar. 1953. *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*. 2 vols. Philadelphia. University of Pennsylvania Press. [Second printing, revised, 1969, 1 vol. Bloomington, Ind.; Indiana University Press.]

-1954. Review of Weinreich 1953. *Languages in Contact*. *Language* 30. 380-388.

-(argitaratzeaz). *Bilingualism, language contact and immigrant languages in the United States*. A Research Report 1956-1970. *Current Trends in Linguistics*, ed. T. Sebeck, vol. 10

LEOPOLD, Werner F. 1939-1949. *Speech development of a bilingual child*. 4 vols. Evanston, Ill.: Northwestern University.

MACKEY, W.F. 1967. *Bilingualism as a world problem*. E.R. Adair Memorial Lectures, Harvest House, Canada. [Also in French: *Le bilinguisme: phénomène mondial*].

PENFIELD, Wilder and LAMAR Roberts. 1959. *Speech and Brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press. [Chapter on «The Learning of Languages» reprinted in Michel 1967, 192-214].

RONJAT, Jules. 1913. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: H. Champion.

STOLT, Birgit. 1969. *Luther sprach «mixtim vernacula lingua»*. *Zeitschrift für deutsche Philologie* 88.432-435.

WEINREICH, Uriel. 1953. *Languages in Contact: findings and problems*. New York. (Publications of the Linguistic Circle of New York, No. 1) [Reprinted 1963, The Hague].